الجمهوريـة الجزائريــة الديمقراطيــة الشعبيــة

وزارة التعليـم العالــي و البحــث العلمــي

جــامعة الجزائــر (2)

كلية الآداب و اللّغات قسم اللغة العربية وآدابها

تعليمية النّص الأدبي بين المدخل التّاريخي و المقاربة النّصيّة

– السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي جذع مشترك آداب أنموذجا –

بحث مقدّم لنيل شهادة الماجيستير في تخصّص تعليميّة اللّغة العربية

إعداد الطالبة: إشراف الأستاذة:

سميرة وعزيب حفيظة تازروتي

السنة الجامعية 2014-2015

شكر وعرفان

شكرا بحجم الطموح الذي يسكنني والفرحة التي تغمرني..للغة الضَّاد و لثمانٍ وعشرين حرفًا..تمنحنِي كل مرة جوازَ سفرٍ لعالم من السّحر والجمَال وتجعَل منّي عاشقة لكلّ مَا هُو عربيّ...

شكرا لا يضاهيه شكر.. لها **أمّي** نبعُ العطاءِ،

شكرا... لضعفي الذي علّمني التحدي،

شكرا...لكلَّ عثَراتي و انهزامَاتي وطموحي الذي جعلني أؤمن منذُ البداية أنّي حتمًا...سأتجاوزها،

شكرا... لمن كبرت و لا أعرف كيف أردّ دينه... معلّمي في مرحلتي الابتدائية،

واحتراما منّي وتقديرا لما قدّمتهُ لي من نصائحَ و ملاحظاتٍ و توجيهاتٍ سديدة، وما رأيتُ منها من الإخلاص في العمل و الجدّية في المتابعة و الإشرافِ على هذا البحث، أتقدّم لأستاذتي الفاضلة: **حفيظة تازروتي** بخالص شكري و عرفاني و امتناني لها لما قدّمته لي من عون، عسى أن أكون خير خلف لخير سلف.

جزيل الشُّكر و وافر الامتِنان لهم.. أساتذتي الكرام و الأفاضل الذين لم يدّخروا جهدا لإيصالنا إلى البر، فكانوا خيرَ مُعين و نعمَ موجّه، وأخُصّ بالذّكر الأساتذة:

سيدي مُحَمَّد بوعياد ، الطاهر ميلة، رشيدة آيت عبد السلام ، باني عميري،

كما أتقدّم بالشكر للعائلة الكريمة و أخصّ بالذكر شقيقتي كريمة،

و لا أنسى صديقاتي، و كلّ من ساندني وشجّعني وساهم في إثراء البحث من قريب أو بعيد.

إلى كلّ هؤلاء أهدي هذا العمل الذي هو ثمرةُ صبرٍ و تحدٍّ و عهدٌ بالاستمرار و المثابرة.

مقدّمـــــــــــة:

لقد رفعت الجزائر غداة الاستقلال تحدّيات كبيرة على جميع الأصعدة السياسية والاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية... لإعادة بنائها و إعمارها، و لعلّنا لا نبالغ إذا قلنا إن التحدّي الأكبر الذي رفعته وقتها كان الخروج من دائرة الجهل و الأميّة و استعادة الهويّة الوطنيّة، فكانت المدرسة من بين أهم الانشغالات و أكثر الميادين حاجة إلى معالجة مستعجلة كونها المجال الأول الذي يُعنى ببناء الأمة وتشييدها، و بناء الكفاءات في مختلف التخصصات وشتّى الميادين، و هو ما تكفّلت به المنظومة التّربوية التي سعت منذ البداية إلى تحقيق آمال الشّعب الجزائري و طموحاته و تجسيد توجّهات الدّولة الجزائرية و خياراتها المُعبّر عنها في الدستور، خاصة تلك المتعلّقة بتعليم اللّغة العربية باعتبارها اللغة الرسميّة للبلاد، و لم يكن الأمر سهلا فقد مرّت الجزائر في سبيل الخروج من الأزمة بعدة مراحل حاولت فيها كسب الرّهان بإيجاد الحلول المناسبة للوضع التعليمي السّائد آنذاك، حيث تبنّت مقاربات واستوردت طرائق تعليمية و اعتمدت منهجيات مختلفة، و قد شكّلت سنة 2003 نقطة تحوّل في مسار إصلاحات المنظومة التربوية و ذلك بتبنّيها لمجموعة من النظريات اللسانية واعتمادها لمقاربات جديدة و بيداغوجيات و طرائق حديثة انطلاقا من ضرورة التغيير والتجديد ومسايرة التطورات الحاصلة في مجال الدراسات اللسانية و التعليمية و النفسية والتربوية، تمثّلت في تبنّي بيداغوجيا الكفاءات كبديل لبيداغوجيا الأهداف، هذه الأخيرة التي لم يعُد إطارُها المرجعي كفيلا بتحقيق طموحات البلاد، كما أنّها أسفرت عن نقائص كثيرة وسلبيات كان من الضروري مراجعتها خاصة في ظلّ التغيرات الحاصلة في مختلف ميادين الحياة و تراجع مستوى التعليم، و عليه فقد حملت بيداغوجيا الكفاءات تصوّرا جديدا ينبني أساسا على خاصيّة الإدماج و ذلك بهدف تكوين فرد كفء قادر على توظيف مكتسباته وتجنيد معارفه في مواقف تواصلية مختلفة سواء في المحيط المدرسي أو خارجه.

إنّ الحديث عن المقاربة بالكفاءات يجرّنا بالضّرورة للحديث عن المقاربة النصية التي اعتمدتها المدرسة الجزائرية في تعليم اللغة العربية، و التي تكرّس النظرة الشّمولية للغة على أساس أنها نظام يقوم على مجموعة من المستويات لا يمكن إدراكها بشكل منفصل بل ككل منسجم يؤدي وظيفة معينة هي وظيفة التواصل، و الهدف من هذه المقاربة التي تقوم أساسا على التّلقي و الإنتاج، هو أن يستطيع المتعلّم إدماج هذه المستويات و المعارف في الوضعيات المختلفة، و التّعبير كتابة و مشافهة في مختلف الأنماط لتحقيق الكفاءة التّواصلية. و لقد أضحى الحديث عن الأنماط النصية، حديثا من الأهمية بمكان، وذلك انطلاقا من البعد الوظيفي للغة الذي يؤكد على ضرورة تزويد المتعلم بآليات تساعده على التواصل في حياته اليومية، و هذا البعد التواصلي لا يمكن تحقيقه دون الإلمام بمختلف أنماط الخطاب: السردي، الوصفي الإخباري، الحواري، التفسيري و الحجاجي.

و كنمط خطابٍ، حظي الحجاج منذ القديم – سواء عند العرب أو عند الغرب– باهتمام الدّارسين و الباحثين في مختلف تفرّعات العلوم الإنسانية نظرا لأهمّيته في العملية التواصليّة خاصّة حين يتعلق الأمر بالتأثير والإقناع، فنجد أن العرب قد اهتمّوا به من حيث إنّه مبحث من مباحث البلاغة و المنطق و تطرقوا للاستدلال و الجدل و حجاجية الخطاب القرآني والخطابة، وازداد هذا الاهتمام في ضوء التداولية و البلاغة الجديدة، حيث ظهرت عدّة دراسات اهتمت به نتيجة تطوّر الحياة العصرية التي اتسعت معها الوسائل التواصلية حيث لم تعد مقتصرة على الخطاب الشفهي بل تعدّته إلى الوسائل السّمعية البصرية و مختلف التكنولوجيات الاتّصالية الحديثة.

غير أن البحوث التي خصَّت الحجاج بالدّرس من وجهة نظر تعليمية تبقى قليلة خاصة عند العرب، حيث نجد نقصا في الدراسات التربويّة و التعليميّة التي تتناول طرائق تدريسه كنمط من أنماط التواصل، و لقد كشفت لنا تجربة ممارسة مهنة التعليم عن صعوبات جمة تواجه المتعلمين في اكتساب الأنماط النصية، و هي صعوبات تعود في مقدّمتها إلى طبيعة النصوص المقترحة في الكتب المدرسية و التي يعسر في كثير من

الأحيان تبيُّن أنماطها، و كذا لطريقة تناولها، الأمر الذي دفعنا إلى اختيار موضوع هذا البحث الذي ربطناه بمحتوى السّنة الأولى من التعليم الثانوي لأنها الجسر الواصل بين مرحلتي التعليم المتوسط و التعليم الثانوي، ففي هذه السّنة يتعرّف المتعلم لأوّل مرة على النصوص الأدبية المنتقاة و المقدمة وفق المدخل التاريخي و التي يتعلّم من خلالها الحجاج، على اعتبار أنّ الكفاءة المستهدفة خلال هذه السّنة في المجال الكتابي هي " كتابة نصوص حجاجية و تفسيرية في وضعيات ذات دلالة و نصوص لنقد أثر أدبي من العصور المدروسة بتوظيف مفاهيم النقد المناسبة" أي أنّ النمط المستهدف من النصوص بالدرجة الأولى هو النمط الحجاجي الذي ظلّ محلّ جدل بين الدارسين سواء فيما يخص سن تعليمه أو طريقته. ويكتسي هذا النّمط أهميته في مناهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الثانوي انطلاقا من توجّهها الرامي إلى تنمية الحسّ النقدي لدى المتعلم و ذلك ترجمة لما نصَّ عليه القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008 في المادة الخامسة من الفصل الثاني من أنه يتعين على المدرسة: « منح تربية تنسجم مع حقوق الطفل وحقوق الإنسان وتنمية ثقافة ديموقراطية لدى التلاميذ بإكسابهم مبادئ النقاش والحوار وقبول رأي الأغلبية وبحملهم على نبذ التمييز والعنف وتفضيل الحوار» و ما ورد في المادة نفسها و في إطار مهام المدرسة من ضرورة « تكوين مواطنين قادرين على المبادرة والإبداع والتكيف وتحمل المسؤولية في حياتهم الشخصية والمدنية و المهنية » بالإضافة إلى ما جاء في المادة الثالثة و الخمسين من الفصل الرابع، المتعلق بالتعليم الثانوي العام والتكنلوجي: « تطوير طرق و قدرات العمل الفردي والعمل الجماعي وكذا تنمية ملكات التحليل والتلخيص و الاستدلال و الحكم والتواصل و تحمل المسؤوليات » إذ يبدو واضحا من خلال القيم الواردة في المواد المذكورة التوجّه الجديد الذي تبنّته الدولة و الذي تسعى لتحقيقه في الوسط التربوي، و هو تعويد المتعلم على مناقشة الآراء المختلفة واتخاذ مواقف شخصية في مختلف القضايا، لا تتماشى بالضرورة مع موقف الآخر، خاصة في مرحلة التعليم الثانوي حيث يكون مدركا لبعض المفاهيم الميتافيزيقية المتعلقة بالموت و الحياة

والاختيار والتسيير مثلا، وغيرها من المفاهيم التي تستدعي آليات التفكير المنطقي والاستدلال، كما يكون قادرا على إبراز قدراته الفكرية و الكشف عن شخصيته المتفردة والمتميزة عن غيره و القادرة على إثبات ذاتها بعيدا عن الانصياع والانقياد الأعمى الذي كرّسته المقاربات السابقة، ولا يتأتى هذا إلا عن طريق دراسة و تحليل النصوص الحجاجية التي تقوم على اختلاف وجهات النظر ومحاولة إقناع الطرف الآخر أو إثبات قضية أو رأي باستعمال حجج مختلفة قد تكون عقلية أو تاريخية أو دينية ...

إنّ معرفة الأنماط النصيّة من أهمّ الكفاءات التي تسعى المقاربة النصيّة لتحقيقها و إذا كانت هذه الأخيرة ترمي إلى تحقيق الكفاءة التواصلية و تنمية الملكات التبليغية مشافهة وكتابة، فإننا نقف وقفة المتسائل أمام ما جاء في مناهج اللغة العربية للتعليم الثانوي من ضرورة اعتماد المدخل التاريخي و المقاربة النّصية، وهو ما ترجمته كتب هذه المرحلة، فالمتصفح لها سيلاحظ أنها قائمة على التقسيم التاريخي المحض، أي التقسيم إلى عصور أدبية بدأ بالعصر الجاهلي مرورا بصدر الإسلام فالعصر الأموي و العباسي وصولا إلى العصر الحديث، و قد حاولنا من خلال بحثنا هذا إثارة بعض المسائل المتعلقة بهذا التزاوُج الذي يبدو لنا غير منطقي و لا مبررا، بين اعتماد المقاربة النصيّة ببعدها التواصلي من جهة، واعتماد المدخل التاريخي من جهة أخرى، الشّيء الذي فرض نوعا من النّصوص معظمها من الشّعر التقليدي البعيد كلّ البعد عن بيئة المتعلمين و زمانهم و الذي يفوق مستواهم سواء من حيث المعجم اللغوي أو الدلالي أو التركيبي و حتّى الفكري، وذلك تأسيسا على الإشكالية الآتية:

- هل يمكن للكفاءة الختامية المستهدفة في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي أن تتحقق باعتماد المدخل التاريخي ؟

أو: هل المدخل التاريخي مناسب لتنفيذ المقاربة النصية ؟

و تـنبع هذه الإشكالية من كون الأنماط النصيّة تُدرّس من خلال النصوص الأدبية لا التواصلية، وهذا ما فرض تسليط الضوء على المدخل التاريخي المقرر في منهاج اللغة

العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي و الوقوف – من خلال الكتاب المدرسي – الموجّه للمستوى نفسه على أثره في تنفيذ المقاربة النصيّة وبالتالي تحقيق الكفاءة الختامية المستهدفة المتمثلة في كتابة نصوص حجاجية، و ذلك بالإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ما مزايا المدخل التاريخي المعتمد في انتقاء النصوص الأدبية في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي و ماهي سلبياته ؟
- كيف تمّ تفعيل المقاربة النصية في هذا الكتاب ؟
- ما هي الطريقة التي يتمّ من خلالها تحليل النصوص الأدبية و تدريسها ؟
- هل يمكن للمتعلم أن يستوعب الخطاطة الحجاجية انطلاقا من النصوص المقترحة ؟
- هل يمكن للمدخل التاريخي أن يسهم في تحقيق كفاءة تواصلية ؟
- ما أثر المزاوجة بين المدخل التاريخي و المقاربة النصية ؟

هذا، و قد انطلقنا في معالجتنا للإشكالية و التساؤلات المتفرعة عنها من فرضيتين اثنتين هما:

1- المدخل التاريخي يتوافق و المقاربة النصيّة و يساعد في تنفيذها.

2- المدخل التاريخي يفرض نوعا معيّنا من النصوص التي لا يمكن معها تنفيذ المقاربة النصيّة و تحقيق الكفاءة المستهدفة.

و قد فرضت علينا طبيعة البحث اعتماد منهج ينسجم مع طريقة معالجته، فبما أنّنا بصدد معالجة موضوع يتطلب وصف الظاهرة ثم تحليلها فإننا التزمنا المنهج الوصفي التحليلي، حيث قمنا بوصف المدخل المعتمد في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي "المشوق في الأدب والنصوص و المطالعة الموجهة"، والمقاربة المعتمدة فيه ثم تحليل طريقة تناول النصوص و مدى ترجمة كل ذلك للكفاءة الختامية المستهدفة، مقسمين البحث إلى مقدمة وثلاثة فصول.

تطرقنا في الفصل الأول لمداخل تدريس النص الأدبي و هي: المدخل التاريخي، المدخل الجغرافي ومدخل الفنون الأدبية مفصلين الحديث في المدخل التاريخي نظرا لاعتماده المستمر في المدرسة الجزائرية، وتحديدا في مرحلة التعليم الثانوي، و تمحور الفصل الثاني حول المقاربة النصية، مفهومها وخلفياتها النظريّة، حيث تعرّضنا فيه لبعض المسائل المتعلّقة بها و قد قسمناه إلى أربعة مباحث هي على التوالي: اللسانيات النصّية، المقاربة النصية، الأنماط النصيّة، المقاربة التواصلية في التعليم، أمّا الفصل الثالث فجعلناه لوصف نصوص الكتاب المعني بالدراسة وطريقة تحليلها و كذا مناقشة مسألة تأثير المدخل التاريخي على المقاربة المتبناة وعلى تحقيق الكفاءة المستهدفة و الوقوف على تأثيره في تلقي المتعلمين للنصوص، والوصول بهم إلى تحقيق كفاءة تواصلية، و أنهينا البحث بخاتمة تضمّنت مجموعة من النتائج المتوصّل إليها و بعض الاقتراحات.

الفصل الأول: المدخل التاريخي في المدرسة الجزائرية

I- مداخل تدريس النص الأدبي

II- المدخل التاريخي و تدريس الأدب في المدرسة الجزائرية

I- مداخل تدريس النص الأدبي:

إن الأدب ظاهرة ليس من السهل محاصرتها أو ضبطها في مفهوم واحد، فالواحد منا يكاد يضيع بين الألوف المؤلفة من الكتب التي تتناوله بالدرس، و تشعب التعاريف المختلفة لهذه الظاهرة التي خصّها كل باحث و كل اتجاه وكل نظرية بتعريف، لذلك سنحاول توجيه بحثنا – قدر المستطاع – وجهة لا تحيد عن طبيعته البيداغوجية.

تتفق الكتب التي تناولت مفهوم الأدب – عند العرب – على أنه شهد تطورا وتغيّرا منذ العصر الجاهلي إلى اليوم، فقد كان المقصود بـ "الأدب" في هذا العصر « تقويم الخلق وتهذيبه والمعاملة الكريمة» [1] واتسع فيما بعد ليدلّ في العصرين الإسلامي والأموي على معنى التعليم و التثقيف و التأديب، ليتسع أكثر في العصر الأموي حيث دلّت كلمة "أدب" « على نوع من العلم ليس دينا ولا متصلا بالدين وإنما هو شعر و خبر، أو متصلا بشعر أو خبر»[2] فالعرب كانت تطلق الكلمة على كل ما كان يُلقّن لأبنائهم من أشعار العرب وأخبارهم، وكان الملقّن يُسمى مؤدّبا وشاعت هذه الكلمة خاصة في عصر الخلفاء الراشدين الذين كانوا يوصون لأبنائهم بمؤدّبين لينشئوهم ويعلموهم مختلف العلوم والمسائل الفقهية واللغوية، ولعل الكلمة التزمت منذ ذلك العهد هذين المعنيين أي: الخلق والتهذيب والعلم والمعرفة.

ويحظى الدرس الأدبي في منظومتنا التربوية بمكانة هامة على غرار باقي المنظومات التربوية العربية، لما يتوفر عليه من فوائد سواء تعلقت بالمتعة والتذوق أو بالفائدة العلمية، فمما لا شك فيه أن الأدب يمثل اللغة في أجمل تجلياتها و أبهى صورها، وهو بذلك مصدر هام في تدريسها، إن تمّ ذلك وفق منهجية واضحة تتحرّى عدم تحويله إلى وثيقة تاريخية من جهة، وتضمن المتعة التي ينشدها كل قارئ للأدب شعرا كان أو نثرا من جهة أخرى، ولهذا

[1]- عبد العزيز عتيق، في النقد الأدبي، دار النهضة الأدبية، بيروت، لبنان، ط2، 1972، ص.26.

[2]- المرجع نفسه، ص.30.

كان من المهم أيضا أن تُقدم النصوص الأدبية للمتعلم في ظل استراتيجية تعليمية محددة تأخذ في عين الاعتبار الفئة المستهدفة (المتعلم من حيث سنه واستعداداته النفسية والاجتماعية)، و تراعي في تقديمها للمحتوى أسباب اختيار هذا النص دون غيره، وكذا منهجية تدريسه، و كذا مراعاة مبدأ التدرج في تقديم المحتويات « كأن ننطلق مع التلاميذ من التعميم إلى التخصيص ومن الإجمال المركز إلى التحليل المطنب» [1]

أما النصوص التي يُجمع التربويون على أدبيتها –كما أجمع قبلهم النقاد– فهي غالبا النصوص التي ذاع صيتها وشُهد لأصحابها باقتدارهم على قول الشعر أو النثر ومن أمثلة هؤلاء: امرئ القيس، زهير بن أبي سلمى، عنترة بن شداد، البحتري، جرير، ابن زيدون، أحمد شوقي، حافظ إبراهيم... وغيرهم من الشعراء، و ابن باديس، البشير الإبراهيمي، طه حسين، عباس محمود العقاد، أحمد أمين، مصطفى لطفي المنفلوطي، بن هدوقة... و غيرهم من كتاب النثر. ولهذا يتم عادة اختيار وتقديم مقتطفات أو مختارات لهؤلاء « على أنها نصوص خالدة قابلة لأن تكون موضوعا للمعرفة الأدبية» [2]، وهو ما أدّى حسب الباحثين التربويين إلى تقديم المعرفة الأدبيّة للمتعلم مختزلة « فالأبيات تمثل القصيدة، والقصيدة جزء من الديوان، والديوان بعض من إبداع الشاعر، وإبداع الشاعر دلالة على العصر والفن والمدرسة الأدبية » [3]، وهكذا يمكن القول إن النّص الأدبي المدرسي يُقدم للمتعلم غالبا من حيث هو وثيقة تاريخية و شاهد على الأحكام النقدية المتعلقة بهذا العصر أو بذاك الغرض، وتصلح في النهاية لإسقاط أو إثبات حكم ما كتأثير البيئة أو نفسية الكاتب على نتاجه الأدبي، وهو ما جعل الكثير من الباحثين يوجهون انتقادات لطرق تدريس النصوص الأدبية والمناهج المتبعة في ذلك.

---

[1]– عبد الجليل مرتاض، "تعليمية النص الأدبي في التعليم الثانوي"، في مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ع 03، 2000، ص.75.

[2]– ميلود حبيبي، "بيداغوجيا التلقي واستراتيجيات التعلم: تلقي النصوص الأدبية بين تأثير البنية النصية والموسوعة المعرفية" في: من قضايا التلقي والتأويل، كلية الآداب بالرباط، المغرب، ط 1، 1994، ص.186.

[3]– المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

و تُنظم هذه المختارات غالبا وفق ثلاثة مداخل هي: المدخل التاريخي، المدخل الجغرافي أو مدخل الفنون الأدبية:

1- المدخل التاريخي:

إن مدخل العصور أو المدخل التاريخي هو السائد في معظم الدول العربية، و يرى الكثير من الدارسين أنه الأمثل نظرا لمراعاته التسلسل الزمني بحيث يتدرج المتعلم في بناء معارفه في الأدب وفق تسلسله الزمني التصاعدي، بدءً بالعصر الجاهلي و انتهاء بالعصر الحديث، و هذا التقسيم يراعي التطورات السياسية التي كان الأدب انعكاسا لها، إذ لطالما كان الأدب مرآة للشعوب يصوّر كل مظاهر حياتها الاجتماعية و التاريخية و السياسية ...الخ بطريقة إبداعية و أسلوب فني، وعليه تم التعامل مع التراث الأدبي في المدخل التاريخي كما يقول أحد الباحثين « من منطلق مغاير ينظر إلى التراكم الأدبي من وجهة نظر تصنيفية في إطار التاريخ الأدبي، و من جانب وصفي تحليلي في إطار النقد الأدبي، و في الحالتين فقد تم النظر إلى التراث كموضوع للمعرفة يتوسل في دراسته بالتاريخ » [1]

و عن عدد هذه العصور، نجد اختلافا لدى المؤرخين، إلا أن الشائع هو تقسيمها إلى خمسة عصور هي:

العصر الجاهلي: و يؤرخ بحوالي مائة و خمسين (150) سنة قبل الإسلام، ويُعدّ المهلهل ابن ربيعة وامرؤ القيس أول من يستشهد بهما في الشعر الجاهلي لاقتدارهما عليه.

عصر صدر الإسلام: و يبدأ من ظهور الإسلام إلى نهاية حكم الخلفاء الراشدين عام أربعين للهجرة (40هـ)

العصر الأموي: و يبدأ بقيام الدولة الأموية و خلافة معاوية ابن أبي سفيان حتى سقوطها عام مائة واثنان وثلاثون للهجرة (132هـ).

[1]- ميلود حبيبي، الاتصال التربوي و تدريس الأدب، دراسة وصفية تصنيفية للنماذج و الأنساق، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1993ص.141.

العصر العباسي: ويبدأ بقيام الدولة العباسية **سنة** 132هـ و ينتهي بسقوط بغداد على يد التتار سنة ست مائة وستة وخمسين (656هـ) و قد امتد لأكثر من خمسمائة عام، فكان حافلا بالأحداث و التغيرات السياسية و الاجتماعية والثقافية.

عصر الانحطاط: أو ما يسمى بعصر الضعف و عصر المماليك، و يُؤرخ بداية من تفكك الدولة العباسية و اجتياح التتار المشرق العربي وانهزامهم سنة 658هـ، ومن أشهر الدويلات التي قامت: إمارات بلاد فارس، و الحمدانيين في حلب، والفاطميين ثم الأيوبيين فالمماليك والعثمانيين في مصر، و ملوك الطوائف و المرابطين والموحدين في الأندلس.

العصر الحديث: و يبدأ بحملة نابليون على مصر سنة ثمان وتسعين وسبعمائة وألف (1798م)، و يتناول النقاد في هذا العصر مراحل القوة والضعف و أسبابها، و انهيار الدولة العثمانية، و الاستعمار الغربي الانجليزي و الفرنسي على المشرق و المغرب العربي وتداعياته على المنطقة.

و من أشهر المؤرخين الذين يمثلون مدخل العصور الأدبية "جورجي زيدان" في كتابه (تاريخ آداب اللغة العربية) و"أحمد حسن الزيات" في كتابه (تاريخ الأدب العربي).

وقد وُجهت الكثير من الانتقادات لهذا التقسيم ومن بينها ما ورد في كتاب "في تأريخ الأدب مفاهيم و مناهج" لحسين الواد و التي نلخصها فيما يلي:

أ- **عدد العصور**: حيث يذهب الباحث إلى عدم اتفاق المؤرخين على عدد العصور الأدبية ويقول في ذلك: « فهذه العصور ثمانية عند زيدان و هي خمسة عند الزيات» [1] وعن سبب هذا الاختلاف يقول: « إنما اختلفوا في عدد العصور الأدبية لأنهم تنكروا في أعمالهم للمنطلقات النظرية التي أقاموا عليها منهجهم عندما وجدوا الواقع لا يتماشى معها و لا يخضع لها» [2]

---

[1]- حسين الواد، في تأريخ الادب مفاهيم و مناهج، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، ط 2، 1993، ص.131.

[2]- المرجع نفسه، ص.145.

و يضيف الباحث أن هناك « من العصور السياسية عصورا لا يختلف الأدب فيها عنه في العصور السابقة أو اللاحقة، فالفارق السياسي واضح كل الوضوح بين الجاهلية وصدر الإسلام، و لكن الفارق بين الأدب في هذين العصرين السياسيين لم يكن كذلك ». [1]

و من هنا فإن الأحداث السياسية و ما لحق المجتمع العربي على إثرها من تغيرات وتطورات لم يكن دائما عاملا أو علامة على ظهور أي تغيير أو تطور على الصعيد الأدبي.

ب- **الحدود بين العصور:** و تشكل الحدود الفاصلة بين العصور الأدبية حسب الباحث نفسه مشكلة حقيقية « ذلك أن الحدث السياسي، عندهم، يضع حدا لعصر سياسي و أدبي سابق ويفتتح عصرا سياسيا و أدبيا جديدا »[2] ففي حين، كان من الواجب الفصل بين الحدث السياسي و بين الحدث الأدبي الذي يُعد معلما لميلاد ظاهرة أدبية أو لون أدبي جديد، ذهب مؤرخو الأدب إلى أن الحدث السياسي « أمر في حد ذاته جلل يؤثر في الحياة الاجتماعية والأدبية فيميزها عما سبقها تمييزا يبدو كافيا لإقامته معلما يفصل بين العصور » [3] و هو ما يخالف الواقع، إذ كثيرٌ من الأحداث السياسية لم تأت بأي جديد على الصعيد الأدبي، كما أن التطور الأدبي لم يكن دائما انعكاسا أو نتيجة لتطور الأحداث السياسية، كما نجد مؤرخي الأدب يأخذون في تأريخهم له ببعض الأحداث السياسية على أنها مهمة و ذات تأثير في المجتمع العربي و يستبعدون أخرى دون أن يكون لذلك سبب وجيه أو معيار صادق، و عليه « فإن أقسام التاريخ السياسي بالمفهوم الذي حدده مؤرخو الأدب للسياسة لا تصلح أقساما لتاريخ الأدب » [4] .

ج- **الفراغ بين العصور:** و ذلك في الانتقال من عصر إلى عصر، حيث نجد المؤرخين « كثيرا ما يتحدثون عن الانتقال من عصر سياسي إلى عصر سياسي آخر على

---

[1]- حسين الواد، في تأريخ الادب مفاهيم و مناهج ، ص.145، 146.

[2]- المرجع نفسه، ص.147.

[3]- المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

[4]- المرجع نفسه، ص.150.

سبيل التمهيد لتأريخ الأدب فيها، و لكنهم لا يذكرون شيئا لا عن انتقال الآداب من عصر إلى عصر و لا عن عوامل ذلك و أسبابه » [1] فالأحداث و التطورات الأدبية مغيبة تماما ولا تؤخذ بعين الاعتبار لأن الأولوية كانت للأحداث السياسية، و حسب الباحث فلقد « أضر سكوت مؤرخي الآداب عن فترات الانتقال من عصر أدبي إلى عصر آخر أيّما ضرر فجاءت الأقسام فيها تتلو الأقسام دونما تعليل و جاءت تواريخهم عصورا تتلو عصورا دونما عناية فائقة بمنطق توالد العصور ومجيء بعضها إثر بعض » [2]

د- **خصائص العصور الأدبية:** إن تقسيم الأدب إلى عصور يعني أن كل عصر يتميز عن غيره بمجموعة خصائص، و لكن كيف يكون الحال إذا اختلف مؤرخو الأدب أنفسهم في طبيعة هذه الخصائص؟ و هو ما يذهب إليه الباحث في قراءته لأعمال جورجي زيدان والزيات اللّذين اختلفا في الخصائص التي جعلها كل واحد منهما مميزة لعصر من العصور، إضافة لكون الخصائص التي وضعوها « عامة يجوز إطلاقها على كل العصور و هي كثيرة و متنوعة لا نعرف أيها المفيد و أيها الذي يمكن أن يعد ميزة ينفرد بها أدب عصر فلا يشاركه فيها أدب سائر العصور » [3].

و إذا كان العصر الأدبي يتميز بأسلوب ما – كما تعلمنا في مدارسنا – فإن تنوع الأساليب ليس « من المقاييس التي يمكن أن يُعتد بها في إظهار الفوارق بين العصور و تمييز بعضها عن بعض، إذ إن مفهوم الأسلوب في حد ذاته مفهوم غاية في التجريد يمكن أن يوضع فيه كل شيء إن لم يُستعمل بدقة كبيرة و تحرّ شديد » [4] كما أن الأسلوب خاصية منفردة تختص بالشخص لا بالجماعة و من هنا « فإن قولهم "أسلوب العصر" كلام لا معنى له لأنه يجمع بين عنصرين لا يجتمعان إطلاقا». [5]

---

[1]– حسين الواد، في تأريخ الادب مفاهيم ومناهج ، ص.151.

[2]– المرجع نفسه ، ص.153.

[3]– المرجع نفسه، ص.155.

[4]– المرجع نفسه، ص.157.

[5]– المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

كانت هذه بعض سلبيات منهج العصور الأدبية، و إننا نرى أن كل هذه المآخذ وإن كانت مرتبطة أساسا بمجال الدراسات النقدية الأدبية إلا أنه يجب عدم إغفالها في المجال التعليمي بل لا بد من أخذها بعين الاعتبار إضافة إلى الصعوبات التي تخلقها النصوص التقليدية للمتعلمين سواء في معجمها أو في دلالاتها.

2- المدخل الجغرافي:

و يسمى أيضا بالمدخل الإقليمي أو المدخل البيئي، حيث يأخذ أنصار هذا التقسيم بعين الاعتبار « الطبيعة الجغرافية التي تؤثر في شخصية الأديب و نتاجه الفكري»[1] فالأدب هو صورة للمجتمع، الذي نشأ فيه الأديب، ومظهر من مظاهره، مثلما هو انعكاس لنفسيته وعصره، و عليه يتم دراسة و خصائص أدب كل بيئة مكانية، فنجد الأدب المصري والأدب السوري و الأدب المغربي وأدب المهجر...الخ.

وفي رأي هؤلاء أن تقسيم الأدب إلى عصور باعتبار الأحداث السياسية كان مجحفا في حق الكثير من الأدباء الذين عُدوا من المغمورين، و الذي غطّى على ظهورهم واشتهارهم بروز أسماء كان للعامل السياسي الدور الأكبر في اشتهارها حيث ركز على «المشاهير والأعلام الذين عاشوا في كنف الخلفاء و الولاة و عاشوا حياة بذخ و ترف في عواصم البلدان والأقاليم ولم يتطرق الأدب وفق العصور السياسية إلى المناشط الأدبية التي ظهرت في الريف و الأقاليم الأخرى الأقل أهمية من الناحية السياسية» [2].

و لهذا يرى أنصار التقسيم الجغرافي أن « لكل بيئة مزاياها و خصائصها التي تنفرد بها عن غيرها و تلك المزايا و الخصائص هي التي توجه الحياة الأدبية فيها و تؤثر في سيرها » [3] و هو العامل الذي يجب الأخذ به عند تقسيم الأدب لأن البيئة المكانية تؤثر في الأديب وفي

---

[1]- زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعة للطبع و النشر و التوزيع، الاسكندرية، مصر، د ط، 2011، ص.271.

[2]- المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

[3]- محمود أحمد السيد، في طرائق تدريس اللغة العربية، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، د ط، 2010-2011، ص.590.

نتاجه تماما كما تؤثر في الشخص العادي إذ « هناك من الشعراء الذين عاشوا في الجزيرة العربية و في العصر الأموي و بعضهم عاش في بلاد الشام، بل في شمال إفريقيا و هم يمثلون نفس العصر ولكن بيئاتهم الجغرافية تختلف، بها من المؤثرات الشيء الكثير على الإنتاج الأدبي».[1]

و رغم هذه النظرة التي حاولت أن تنصف الأدباء و تعطيهم حقهم بعيدا عن تأثير الأحداث السياسية التي أنصفت الكثير من الأدباء على حساب آخرين، إلا أنها لم تسلم من الانتقادات، و منها فقدانها للموضوعية إذ « هناك الكثير من الشعراء في العصور المختلفة لم يكونوا يمثلون بيئاتهم على الإطلاق حيث كان الشاعر يعيش في المدينة و يتغزل بمحبوبته في البادية»[2] و منها أيضا أن « التقسيم الإقليمي أو البيئي يضعف الترابط العربي و التكامل اللذان يميزان مجتمعنا العربي في تلك العصور وإن اختلفت الدويلات وتنوعت إلا أن الشاعر كان يمثل روح الأمة العربية و الإسلامية »[3] كما أن لهذا التقسيم خطورته في نقل أفكار و توجهات سلبية في مدارسنا حيث يقول أحد الباحثين: « و في أدبنا العربي نحن في وقت أحوج ما نكون 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 » [4]

---

[1]– زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص.273.

[2]– المرجع نفسه ، ص.274.

[3]– المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

[4]– محمود أحمد السيد، في طرائق تدريس اللغة العربية، ص.591.

3- مدخل الفنون الأدبية:

و هو المدخل الذي يدعو فيه أنصاره إلى « دراسة الأدب في فنونه دراسة وصفية استقرائية عند الأدباء جميعهم »[1]، فهم يتناولون الفنون أو الأغراض الأدبية من وصف أو غزل أو مدح أو رثاء أو هجاء و ما إلى ذلك، متتبعين مختلف مراحل تطورها، و أسباب ضعفها أو قوتها، كل فن على حدة، و حسب مؤيدي هذا التقسيم فإن القارئ حرّ في قراءة ما يميل إليه من ألوان الأدب على مرّ العصور، فقد يرغب في القراءة عن القصة أو المقامة أو غيرها من الألوان الأدبية متتبعا تطورها و تغيراتها و كل ما يتعلق بها كظاهرة أدبية، ولكن الحال ليس كذلك حين يتعلق الأمر بالمجال التعليمي، ذلك أن هذا الاتجاه و إن صدق في فنون معينة كالحِكم و الأمثال و القصة و غيرها إلا أنه لا يصدق على الشعر، و هو الانتقاد الذي وجه لأصحاب هذا المدخل، حيث إن المتعلم « بحاجة إلى التعرف على تفكير الشاعر و انفعالاته و أسلوبه العام أكثر من معرفته بلون من ألوان أدبه و شعره » [2]، و هو الإشكال الذي يطرح نفسه خاصة عند الشاعر الجاهلي الذي تقوم قصيدته على مجموعة من الأغراض بدءا بالوقوف على الأطلال و التغزل مرورا بالوصف و الهجاء و المدح...الخ، وصولا إلى الغرض الذي قال من أجله القصيدة، و لهذا يرى منتقدو التقسيم القائم على الفنون الأدبية أنه « تجزئة لنتاج الأديب» [3] بل « قطع للفكرة ذاتها و تدمير للموقف التعبيري الذي تبنى عليه القصيدة» [4]، وذلك يصدق حتى على شعراء العصر الحديث الذين لا ينفكون ينتقلون من غرض إلى آخر تعبيرا عن نفسياتهم و همومهم و آلامهم التي يفرضها واقعهم المهزوم.

---

[1]- محمود أحمد السيد، في طرائق تدريس اللغة العربية، ص.589.

[2]- زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص.277.

[3]- محمود أحمد السيد، المرجع نفسه، ص.589.

[4]- زكريا اسماعيل، المرجع نفسه، ص.280.

II – المدخل التاريخي وتدريس الأدب في المدرسة الجزائرية

بعد تبيّن أهم مداخل تدريس النص الأدبي وأكثرها اعتمادا في المنظومات التربوية العربية، سنحاول في هذا المبحث تقصّي المدخل التاريخي، وذلك من خلال المضامين والتوجيهات الواردة في الوثائق والسندات التربوية الرسمية ممثلة في:

– برامج الأدب العربي، لسنة 1983.

– كتاب: "المختار في الأدب و النصوص و البلاغة" 1985–1986 باعتباره أقدم كتاب تمكنّا من الحصول عليه.

– برنامج اللغة العربية وآدابها في المرحلة الثانوية، الصادر بعد التعديلات.

– كتاب " المختار في الأدب والقراءة" 1987– 1988، وهو الكتاب الصادر بعد التعديلات التي عرفتها برامج الأدب العربي في المرحلة الثانوية.

هذا، ولم نكتف بتتبع المدخل التاريخي، بل حاولنا أيضا الإلمام بطريقة معالجة النصوص الأدبية المتضمنة في الكتابين المذكورين، ولم يكن ذلك بغرض الدراسة النقدية، بقدر ما هو إجراء يساعدنا في تكوين فكرة عن منهجية تحليل النصوص الأدبية سابقا.

1– برامج الأدب العربي لسنة 1983:

تُصدّر برامج سنة 1983 بالأهداف العامة لتدريس مادة اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي العام والتقني، حيث سعت المنظومة التربوية في هذه المرحلة إلى « تجويد وتعميق وتكميل ما وصلت إليه مرحلة التعليم الأساسي» ويكون ذلك بتحقيق الأهداف المتمثلة في:

« – أن تكون مادة اللغة العربية وسيلة لغرس القيم الإيجابية لإعداد المواطن الصالح الذي يخدم أمته ومجتمعه.

– توثيق العلاقة بين التلميذ وواقعه الاجتماعي والسياسي الذي يعيشه كي لا يبقى عضوا على هامش المجتمع...

– إبراز الصفات الإنسانية النبيلة التي عرف بها مجتمعنا العربي الإسلامي في ماضيه وحاضره، كالكرم والشجاعة والإباء والسماحة، لكي تكون أسوة للتلاميذ يقتدون بها.

– العمل على أن تكون اللغة العربية تهيمن على كل أشكال الثقافة المعاصرة...

– أن تكون مادة اللغة العربية وآدابها أداة لإيصال مختلف المعارف للتلميذ كي تكون عونا له في حياته العامة والخاصة.

– ينبغي أن تكون هذه المادة عاملا أساسيا في تدعيم الروح الوطنية وتعميق الوعي السياسي لدى طلابنا، لتجنب مختلف التأثيرات الخارجية حتى نستطيع دفع عجلة التطور والرقي في بلادنا.»[1]

إن هذه الأهداف المسطرة تنبع من الاهتمام المُعطى للغة العربية بعد الاستقلال، فهي تجسّد رغبة الدولة الجزائرية في استعادة هويّتها العربية الإسلامية، وغرس قيم المواطنة وتنمية الوعي السياسي في الفرد الجزائري، وإعادة منح اللغة العربية مكانتها التي فقدتها إبّان الاستدمار الفرنسي، وذلك بالسعي نحو جعلها أداة تواصل في حياة التلميذ العامة والخاصة، ولعل هذا البعد الوظيفي بقي حبيس الورق خاصة وأن برامج اللغة العربية لمرحلة التعليم الثانوي قد تمّت معالجتها ضمن مقاربة تاريخية، بحيث تخضع للتقسيم التاريخي، الذي قد يحول دون تحقيق بعض الأهداف كتوثيق العلاقة بين التلميذ وواقعه الاجتماعي والسياسي، أو الهدف المتعلق بجعل اللغة العربية مهيمنة على مختلف أشكال الثقافة المعاصرة – حينها–.

وبعد عرض الأهداف العامة، ننتقل لعرض الأهداف الخاصة بالشّعبة الأدبيّة وبنشاط الأدب والنصوص تحديدا، والتي تتلخص فيما يلي:

[1]– كتابة الدولة للتعليم الثانوي والتقني، مديرية التعليم، برامج الأدب العربي، الجزائر، ماي 1983، ص.02.

« – ينبغي أن يدرك التلميذ أن اللغة تعبر عن المعاني والأفكار، فلابد من العلاقة المتينة بين الشكل والمضمون في النص الأدبي، كما ينبغي أن يفهم أن اللفظ وحده لا قيمة له على الإطلاق، إذا لم يعبر عن الفكرة السليمة الموحية.

– أن تزداد قدرة التلميذ على الأداء الممثل للمعنى في تلاوة القرآن والإلقاء الشعري والقراءة الجهرية الموحية.

– استغلال بعض النصوص لإظهار الفروق بين المدارس الأدبية ووجهات نظرها المختلفة للحياة.

– محاولة تضييق الشقة بين العامية والفصحى وذلك بإبعاد التلاميذ عن الأساليب المبتذلة.

– أن ننمي قدرة التلميذ على القراءة السريعة ونعوّده على فهم المقروء فهما سليما، مميزا فيه بين الفكرة الجوهرية والفرعية.

– خلق روح نقدية لدى التلميذ حتى يستطيع أن يصدر أحكاما نقدية ينتفع بها في حياته العلمية.

– أن يتكون لدى التلميذ ذوق فني وإحساس بالجمال من خلال دراسته للنصوص.

– أن يتصل التلميذ بالتراث الأدبي العربي الإنساني في عصوره المختلفة وأن يتمثله ويتزود من قيمه الأخلاقية و الاجتماعية والفنية بما يتلاءم مع المجتمع العربي الإسلامي. »[1]

إن هذه الأهداف الخاصة، ترمي إلى تعزيز ملكة التعبير السليم عن المعاني والأفكار والابتعاد بذلك عن اللغة الركيكة والأساليب المبتذلة، كما ترمي إلى تنمية كفاءة فهم المقروء فهما عميقا لا يقف عند حدود اللفظ، بل يتجاوزه إلى التمييز بين الأفكار الرئيسية في النص والفرعية منها، وكذا العمل على تنمية الملكة النقدية التي يحتاجها المتعلم في حياته العملية،

[1]- كتابة الدولة للتعليم الثانوي والتقني، مديرية التعليم، برامج الأدب العربي، ص.04.

وأخيرا ربط المتعلم بالتراث الأدبي العربي الذي ينهل منه مختلف القيم الأخلاقية والاجتماعية والفنية، وذلك ضمن تقسيم تاريخي أو ما يعرف بالعصور الأدبية.

وفيما يخص موضوعات الأدب العربي للسنة الأولى من التعليم الثانوي المقررة على الشعبة الأدبية، فقد تمّ اختيارها وعرضها على أساس العصور الأدبية كما ذكرنا، والتي تقرر منها في هذه السنة: العصر الجاهلي، العصر الإسلامي والأموي، وهي كالآتي:

أولا: العصر الجاهلي:

أ- الشعر

- لمحة عن بيئة الأدب الجاهلي ومظاهر حياة العرب المختلفة الفكرية والاجتماعية والسياسية والدينية.
- من مواقف الإباء العربي: لقيط بن يعمر.
- من شعر الحكمة: زهير بن أبي سلمى "سئمت تكاليف الحياة"
- من معلقة عنترة: "هل غادر الشعراء من متردّم"
- من شعر الوصف: امرئ القيس "وليل كموج البحر"
- أبيات مختارة من قصيدة النابغة "العينية" "في الاعتذار" و " وعيد أبي قابوس في كنهه"
- من شعر الرثاء للخنساء: "قذى بعينك"
- مختارات من لامية العرب للشنفرى " أقيموا بني أمية صدور مطيكم"

ب- النثر

- وصية عربية لابنتها: " أنك قد فارقت عشك الذي فيه درجت"
- خطبة قس بن ساعدة الإيادي: : أيها الناس اسمعوا وعوا "
- مختارات من أمثال العرب وحكمهم

الأدب الجاهلي أغراضه وخصائصه

ثانيا: العصر الإسلامي والأموي:

- لمحة عن ظهور الإسلام وأثره في حياة العرب

أ-القرآن الكريم: أغراضه- أسلوبه:

- آيات من سورة فاطر
- آيات من سورة الفرقان
- سورة الغاشية
- أثر القرآن الكريم في اللغة والأدب

ب- الحديث النبوي الشريف:

- مختارات من الأحاديث النبوية الشريفة
- حقوق الأخوة الإسلامية
- كرامة المؤمن بالعمل
- فضل الغراسة
- القوة الحقيقية
- خطبة الرسول ﷺ في حجة الوداع
- وصيّة الرسول ﷺ من هدي النبوة " أيها الناس إن لكم معالم فانتهوا إلى معالمكم"
- الحديث الشريف وأثره.

ج- الشعر:

- في نصرة الدعوة الإسلامية لحسان بن ثابت: " عدمنا خيلنا"
- أبيات مختارة من قصيدة كعب بن زهير: "بانت سعاد"
- أبيات مختارة من قصيدة مالك بن الريب التميمي: "تفقدت من يبكي علي فلم أجد سوى السيف والرمح"
- من قصص الكرم للحطيئة
- في مدح عمر بن عبد العزيز لجرير
- من شعر النقائض للفرزدق
- نونية الأخطل: "أجرير إنك والذي تسمو له..."
- نونية الفرزدق: "يا ابن المراغة في الهجاء..."
- نونية جرير: " لايخفين عليك أن مجاشعا..."
- أبيات مختارة من مرثية جرير للفرزدق
- في مدح عبد الملك بن مروان للأخطل

- في مدح الهاشميين للكميت
- من شعر الحماسة لقطري بن الفجاءة
- من شعر الغزل العفيف لجميل بن معمر

النثر الإسلامي:

- من وصية أبي بكر الصديق
- من خطبة الجهاد للإمام علي كرم الله وجهه
- محاسبة الولاة لعمر بن الخطاب رضي الله عنه
- الخطبة البتراء لزياد بن أبيه
- خطبة طارق بن زياد
- رسالة شوق ووداع لعبد الحميد الكاتب
- خصائص الأدب في العصر الإسلامي والأموي

التراجم:

- زهير بن أبي سلمى
- حسان بن ثابت
- الإمام علي كرم الله وجهه
- عبد الحميد الكاتب

يمنح هذا البرنامج المتعلم فرصة الاطلاع على أدب كل عصر، من خلال المختارات التي تمّ انتقاؤها بعناية فائقة، فهي تمثل لبّ الأدب العربي و خلاصته شعرا ونثرا، وقد تمت ترجمته في كتاب " المختار في الأدب والنصوص والبلاغة".

2-المختار في الأدب والنصوص والبلاغة للسنة الأولى من التعليم الثانوي

صُمّمت محتويات هذا الكتاب في إطار العصور الأدبيّة وهو ما يتأكد في المقدمة التي جاء فيها: « ومن المفروض أن تتسم دراسة اللغة في هذا الطور بطابع النضج، ويغلب عليها تذوق الناحية الجمالية..... ولذا تأجلت دراسة تاريخ الأدب للعصرين ((الجاهلي

والإسلامي)) إلى السنة الأولى الثانوية و ما يعادلها» [1]، وعليه فإن العصرين المخصصين لهذه السنة هما العصران الجاهلي و الإسلامي بقسميه: عصر صدر الإسلام والعصر الأموي.

2-1- طريقة معالجة النصوص الأدبية:

تتلخص المنهجية التي تمّ اعتمادها في عرض النصوص الأدبية وفق المدخل التاريخي فيما يلي:[2]

- تقديم لمحة عن كل عصر قبل عرض النماذج الأدبية الممثلة له.
- اتباع نصوص كل عصر، بمجموعة من الأحكام الأدبية التي استنبطت من دراستها، مع إبراز الخصائص و المميزات العامة للعصر، و ذلك في شكل سؤال و جواب.

و قد تمّت معالجة النصوص الأدبية بطريقة متنوعة كما جاء في مقدمة الكتاب فمنها «.. نصوصٌ تُعالج بالشرح والتحليل و النقد و تستكمل فيها جوانب الدراسة الأدبية و الفنية، ونصوص أخرى تختصر منها بعض هذه الخطوات»[3]، أما معالجة النصوص المستوفية لجميع جوانب الدراسة الأدبية، فتمرّ بثماني خطوات هي:

أ- تعريف و تمهيد: ويُقصد به « وضع التلميذ في جو النص، ومناسبته، وربطه بالبيئة والأديب و الغرض [4]»، و ذلك بصورة موجزة تركز على ما يخدم فهم النص الأدبي.

ب- الشرح اللغوي: وفيه يتم « تزويد التلاميذ بثروة لغوية» [5]

---

[1]- عبد الرحمن شيبان، عبد الرحمن شاهين، عبد الفتاح حجازي، المختار في الأدب والنصوص و البلاغة، السنة الأولى من التعليم الثانوي، المعهد التربوي الوطني، الجزائر، 1985-1986، ص.05.

[2]- المرجع نفسه، ص.06،07.

[3]- المرجع نفسه، ص.06.

[4]- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[5]- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

ج- إيضاح وتحليل: « يشرح فيه النص شرحا أدبيا، و يشار في أثناء ذلك إلى المعاني الأصلية و المرادة بدون الحكم عليها» [1] و للتوصل إلى ذلك يتم تقسيم النص إلى وحدات وذلك ليسهل تحديد الأفكار الرئيسية للنص.

د- دراسة أدبية: وفيها يتم تناول فكرة النص العامة و أفكاره الأساسية و كذا عاطفة الأديب و البيئة و العصر و شخصية القائل.

هـ- دراسة بلاغية: و يشار فيها « إلى نواحي الجمال الفني بإبراز الألوان البلاغية المقررة »[2] من المعاني و البيان والبديع.

و- مجمل القول في النص: و اقتُصر فيه على « إيجاز الخصائص العامة للنص وقائله »[3]

ز- أسئلة: تناقش بعض جوانب النص، وهي أسئلة لا يُلزم الأستاذ بطرحها كلها بل، له أن يُنقص أو يزيد فيها.

ح- تدريبات تطبيقية: و تكون عبارة عن مقالات أدبية و أسئلة كتابية.

ولتوضيح هذا، نورد ما جاء في نص "من شعر الوصف" لامرئ القيس[4]، وهو نص من معلقته الشهيرة "قفا نبكِ"، حيث نجد في الإيضاح والتحليل:[5]

---

[1]- عبد الرحمن شيبان، عبد الرحمن شاهين، عبد الفتاح حجازي، المختار في الأدب والنصوص و البلاغة، السنة الأولى من التعليم الثانوي، ص.06.

[2]- المرجع نفسه، ص.07.

[3]- المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

[4]- المرجع نفسه، ص.40.

[5]- المرجع نفسه، ص.42.

تحدث امرؤ القيس عن ليله وما يعانيه فيه، في الأبيات الأربعة الأولى، فشبه رهبته وتراكم ظلامه بأمواج البحر، واعتبره مقبلا عليه بأنواع الهموم وضروب الشدائد ليختبره، أيصبر أم يجزع ؟ إنه ليل طويل ثقيل كالجمل الذي يتمدد بوسطه حتى يبرك ! ويباعد بين مقدم جسمه و مؤخره، في تثاقل وبطء، وحين يبلغ الضيق منتهاه يتمنى امرؤ القيس زوال ليله...
وفي الأبيات الأربعة الثانية، يتحدث امرؤ القيس عن خروجه للصيد وفرسه، فهو يخرج مبكرا، مصاحبا فرسا قصير الشعر، ضخم الجسم، سريعا يقيد الوحوش بسرعة لحاقه لها...
وفي الأبيات الثلاثة الأخيرة يتحدث الشاعر عن صيده، حيث عرض له سرب من بقر الوحش، أبيض الظهر، أسود القوائم، كل إناثه بنات أبكار...

ومما ورد في الدراسة الأدبية:[1]

يوضح لنا هذا النص جانبا من حياة العرب في الجاهلية، ألا وهو حياة بعض الشبان الذين يعيشون عيشة لهو ومتعة ومرح كامرئ القيس، وخروجهم للصيد ومعهم الطباخون الذين ينوعون لهم أطعمتهم... وقد تضمن النص ثلاثة أفكار رئيسية، هي: وصف الليل، ووصف الفرس، ووصف الصيد، وهي أفكار سبق فيها الشاعر غيره إلى تناولها...

نلاحظ من خلال هذا النموذج أن الكتاب المدرسي قد تكفل بدراسة النص الأدبي وتقديم الشرح الوافي الكافي للمتعلم، حيث لم يكتف بالشرح اللغوي أو بعض المعاني التي قد تبدو غامضة ومستعصية عليه، ولكنه قدم أيضا الأفكار الرئيسية التي يتضمنها النّص انطلاقا من تقسيمه إلى وحدات، و الشيء الذي قد يلاحظه القارئ أيضا، أن الدراسة الأدبية قد افتُتحت بعبارة تشير إلى جانب من الحياة التي عاشها امرئ القيس وأمثالُه و هي حياة لهو ومتعة، وكأننا بهذا المنهج المتبع – وهو المنهج المهيمن حينها– نسقط العمل الأدبي

[1]– عبد الرحمن شيبان، عبد الرحمن شاهين، عبد الفتاح حجازي، المختار في الأدب والنصوص و البلاغة، السنة الأولى الثانوية، ص.42.

على بيئة معينة بغرض إبراز أو إثبات حكم، دون التوغل حقا في النّص الأدبي كفن مستقل عن قائله وبيئته.

2-2- النصوص المتضمنة في الكتاب:

يُفتتح الكتاب بالعصر الجاهلي و أول ما يطالعنا فيه خريطة بعنوان: " بلاد العرب وأشهر القبائل العربية في العصر الجاهلي" و ذلك في الصفحة الرابعة عشر متبوعة بلمحة عن العصر الجاهلي تم التطرق فيها إلى: بلاد العرب، أصل العرب، لغة العرب، حياة العرب الدينية، حياة العرب العقلية و الأمر نفسه بالنسبة للعصر الإسلامي حيث نجد: حالة العرب قبل الإسلام، أثر الإسلام في حياة العرب الاجتماعية، أثر الإسلام في حياة العرب السياسية، أثر الإسلام في حياة العرب العقلية، الفتوحات الإسلامية وأثرها، نشأة الأحزاب السياسية وأثرها، و عند نهاية كل عصر خلاصة تضم أغراض العصر و خصائصه.

أما النصوص الأدبية المتضمنّة في الكتاب فهي:

- **نصوص من الشعر الجاهلي:**

- من مواقف الإباء العربي – لقيط بن معمر.
- من شعر الحكمة – زهير بن أبي سلمى.
- في مدح دعاة السلام – زهير بن أبي سلمى.
- من شعر الفخر– عنترة العبسي.
- من شعر الوصف امرئ القيس.
- من اعتذاريات شاعر لأمير– النابغة الذبياني.
- من شعر الرثاء– الخنساء.

- **نصوص من النثر الجاهلي:**

- الوصايا: وصية حكيم– ذو الأصبح العدواني.
- الخطب: من خطب الجاهلية– لهاشم بن عبد مناف
- الأمثال و الحكم

- **العصر الإسلامي:**

- القرآن الكريم.
- الحديث الشريف.

- **نصوص من الشعر الإسلامي:**

- في الإشادة بالإسلام و دعاته- حسان بن ثابت.
- في نصرة الدعوة المحمدية- حسان بن ثابت.
- من قصص الكرم – الحطيئة.
- في مدح عمر بن عبد العزيز- جرير.
- من شعر النقائض- الفرزدق.
- رد على الفرزدق- جرير.
- في مدح عبد الملك و بني أميّة- الأخطل.
- في مدح الهاشميين – الكميت.
- من شعر الحماسة- قطري بن الفجاءة.
- من الغزل العفيف- جميل بن معمر.

- **نصوص من النثر الإسلامي:**

- الوصايا: وصية لأبي بكر الصديق.
- الخطب: – من خطب الجهاد علي بن أبي طالب.
  - استنفار- علي بن أبي طالب.
  - في تهديد أهل البصرة- الحجاج.
- الرسائل: – محاسبة الولاة- عمر بن الخطاب.
  - رسالة شوق و وداع- عبد الحميد الكاتب.
  - توجيهات إلى الكتاب- عبد الحميد بن باديس.

2-3- تحليل المحتويات:

نلاحظ عند قراءة المحتويات المذكورة أن اختيار هذه النصوص كان موفقا من حيث إنها تقدم رؤية شاملة عن الأدب في كل من العصر الجاهلي والعصر الإسلامي، حيث لم يكتف مؤلفو الكتاب بعرض النصوص الشعرية التي يتميّز بها العصر بل قدموا حتّى النثرية منها، و هو إجراء محمود يسمح للمتعلم بأخذ صورة وافية عن الأدب بنوعيه: الشعر والنثر.

و مما لاحظناه أيضا أن هناك نوعا من التداخل في المدخل المعتمد، حيث خضع عرض النصوص لترتيب يراعي الأغراض الفنيّة رغم أن المدخل هو مدخل العصور، ولهذا تقدم كل من زهير بن أبي سلمى و لقيط بن معمر وعنترة العبسي على امرئ القيس لتقدّم كل من أغراض الإباء و الحكمة والفخر على الوصف، وهو ما صُرح به في مقدمة الكتاب: « وكان ترتيبنا للنصوص مبنيا على أهمية الأغراض، مع مراعاة الترتيب الزمني ما أمكن»[1] ، فكأن المؤلفين بهذا التصريح، يؤكدون ذلك.

لقد خضعت محتويات هذا الكتاب إلى التغيير، وذلك بعد التعديلات التي مست برامج اللغة والأدب العربي، وسنتوقف فيما يلي على هذه التعديلات.

3- برنامج اللغة العربية وآدابها في المرحلة الثانوية [2]:

بُنيت برامج اللغة العربية المقررة في برنامج ديسمبر 1990 وفق مدخل الفنون الأدبية الذي جاء كبديل للمدخل التاريخي المعتمد سابقا، وتكون هذه الفنون « محور الدراسة الأدبية حيث ينطلق منها الأستاذ لدراسة واستثمار النصوص المختارة والوقوف على النواحي اللغوية والبلاغية والجمالية واستخلاص القيم التاريخية أو الدينية أو الاجتماعية أو الثقافية » [3]

---

[1]- عبد الرحمن شيبان، عبد الرحمن شاهين، عبد الفتاح حجازي، المختار في الأدب والنصوص و البلاغة، السنة الأولى من التعليم الثانوي، ص.08.

[2]- اعتمدنا طبعة سنة 1990 من هذا البرنامج، نظرا لعدم توفر طبعة سنة 1987 المصاحبة للكتاب في طبعته الأولى.

[3]- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، برنامج اللغة العربية وآدابها في المرحلة الثانوية،الجزائر، ديسمبر 1990، ص.08.

و تنقسم أهداف تدريس اللغة العربية و آدابها في المرحلة الثانوية كما جاء في البرنامج، إلى نوعين من الأهداف، العامة والخاصة:

أما الأهداف العامة فيُقصد بها « تلك الأهداف والأغراض المستمدة من الأهداف الوطنية الكبرى، ومن أهداف التربية في المرحلة الثانوية »[1] أي تلك التي تجسد التوجهات والخيارات الوطنية المحددة في المواثيق الرسمية، ومن ذلك:

« – ترسيخ وزيادة المعارف والمهارات و الخبرات والاتجاهات التي اكتسبها التلميذ في مرحلة التعليم الأساسي، وذلك لإعداده للحياة والعمل في مجتمع عربي مسلم، كمواطن صالح للاضطلاع بمسؤولياته الفردية والاجتماعية.

– تثقيف تلميذ ثقافة نابضة بالقيم العربية الإسلامية، عميقة في إحساسها بالإنسان، صادقة في تعبيرها عنه، قادرة بعد ذلك كله على إضاءة جوانب فكره وحسّه، وتحريك الطاقات الكامنة في أعماقه، ينعكس أثرها على سلوكه و ممارسته للديموقراطية المسؤولة وفهمه لأصولها وكشفه لجوهرها الصافي النقي.

– تربية التلميذ على المنهج العلمي، وتنمية روح البحث والتجريب واستخدام أساليب العلم الحديث...

– تكوين التلميذ الذي يؤمن بأن العمل شرف، والعمل حق، والعمل واجب، والعمل حياة، وبأن العمل الإنساني هو المفتاح الوحيد للتقدم...

– جعل التلميذ يلم إلماما عاما بالأحوال العالمية و المنظمات والمؤسسات الدولية، والتيارات الفكرية المعاصرة، وبالمشكلات والمسائل الكبرى التي تشغل الأذهان في جميع البيئات وعلاقة وطنه بهذه الأمور، ويدرك أهمية هذا الوطن في المعترك الدولي، ويقف على كفاحه وأثره في القضاء على الطغيان والاستعمار، وفي نصرة الحق وترجيح كفة السلام »[2]

---

[1]– وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، برنامج اللغة العربية وآدابها في المرحلة الثانوية، ص.13.

[2]– المرجع نفسه، ص.14،15.

نلاحظ أن هذه الأهداف ترمي إلى غرس قيم تتراوح بين الوطنية والعالمية، وتركز على تلك القيم التي بها يسمو المجتمع العربي المسلم كالعمل، و ضرورة التحلي بالقيم الإنسانية وروح البحث والتفكير العلمي الذي فيه خلاص الإنسان وأمله في حل مشكلاته في شتى المجالات.

كما أن ما لاحظناه عليها اتسامها بنوع من التأثر بالشعارات الثورية وذلك في الهدف الأخير، حيث يربط بين المشكلات الحاصلة في العالم وبين الوطن، ودور هذا الأخير في الساحة الدولية وفي نصرة الحق وترجيح كفة السلام، وهي أهداف يتطلب تحقيقها نوعا من النصوص الحاملة لهذه القضايا المعاصرة، القادرة على إبراز رؤية واضحة لا تحتمل التأويل، وهو ما لا يمكن أن يتحقق من خلال النصوص الأدبية التي ترجع لعصور زمنية بعيدة تماما عن واقع المتعلمين.

أما الأهداف الخاصة بالشعبة الأدبية، فالمقصود بها: « تلك الغايات التي تسعى الدراسة اللغوية والأدبية إلى تحقيقها...وتتضمن هذه الأهداف ما ينبغي أن يتحقق للتلاميذ بوجه عام من النمو في العادات والمهارات والقدرات اللغوية... وهذه الأهداف تقتضي مراعاة تخصص الشعبة وحاجاتها اللغوية »[1]

ونذكر منها:

« – تقويم ألسنة التلاميذ بتضييق الشقة بين اللغة العامية واللغة الفصحى، وتعويدهم استعمال اللغة الفصيحة المبسطة في مواقف الحياة العلمية والعملية.

– ازدياد قدرات التلاميذ على الأداء الجيد، وتمثيل المعنى في تلاوة القرآن الكريم، وإنشاد الشعر، وفي القراءة الجهرية.

– ازدياد قدرة التلاميذ على البحث وتقصي المسائل، واستخدام المراجع والانتفاع بالمكتبات والفهارس والمعاجم، وتمكينهم من التعبير عما يقرؤونه بأساليبهم الخاصة.

[1]– وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، برنامج اللغة العربية وآدابها في المرحلة الثانوية ، ص.13.

– ازدياد نمو المهارات والقدرات التي بدأت تنمو في مرحلة التعليم الأساسي عند التلاميذ، في فنون التعبير الوظيفي من مناقشة ومناظرة وعرض للأفكار والآراء وإلقاء الكلمات والخطب وكتابة التقارير والملخصات.

– قدرة التلاميذ على التمييز بين الأغراض والفنون الأدبية، وجعلهم قادرين على إقامة موازنة بين نصين أو شخصيتين أدبيتين، وإظهار أوجه الاتفاق والاختلاف بينهما... »[1]

إن أول ما نلاحظه على هذه الأهداف، هو الحكم المسبق على لغة التلميذ والإصرار على تقويم لسانه، رغم تغير الوضع اللغوي بالجزائر بعد مرور ثمان وعشرين سنة على الاستقلال، ونحن لا نفترض بذلك أن لغة التلميذ في سنوات التسعينات كانت لغة سليمة وراقية، لكننا نقصد أن الوضع اللغوي غداة الاستقلال لا يشبه بأي حال الوضع اللغوي بعد مرور هذه المدة، حيث قطعت الجزائر شوطا كبيرا في الميدان التعليمي، ولعل مستوى اللغة العربية لدى الجزائيين قد تحسن مقارنة بما كان عليه سابقا.

ومن هذه الأهداف النظرية ما يمكن أن يصير عمليا لو تجسّد فعلا، ونقصد بذلك تلك التي تتعلق بالتعبير الوظيفي والقدرة على المناقشة و المناظرة وعرض الأفكار، وكذا استخدام المراجع والانتفاع بالمكتبات والفهارس والمعاجم...الخ.

وعن الأسس والخيارات المنهجية التي انبنى عليها البرنامج ورد ما يلي:

« أ– مراعاة خبرات التلاميذ وميولهم: ... و برنامج التعليم الثانوي لا يكون مفيدا إلا إذا بني على هذه الخبرات التي اكتسبها التلميذ في المرحلة السابقة...أضف إلى ذلك أن المسائل والموضوعات التي يعالجها البرنامج تلائم مدارك التلميذ وخصائص نموه، بحيث تستطيع، إذا أُحسن تطبيقه، أن تثير اهتمامه وتقديره، وتساعده على أن ينمو بقدر ما تسمح له قدراته ومواهبه واستعداده.

---

[1]– وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، برنامج اللغة العربية وآدابها في المرحلة الثانوية، ص.15–17.

ب- مراعاة التراث الثقافي والحضاري للأمة وأحوال الحياة في حاضرها: لكل أمة تراث ثقافي وحضاري يجب أن تحافظ عليه... ولذلك اهتم البرنامج بإحياء هذا التراث وبعثه ودراسته وتقويمه وإثرائه...

ت- مراعاة طبيعة المادة، ووظيفة اللغة في حياة الفرد و الجماعة

ث- تدريس الأدب على أساس الفنون الأدبية ... مع مراعاة التسلسل التاريخي في تقديم النصوص المقررة، لأن التلميذ إذا تتبع الفن الأدبي في مراحله المختلفة ينتهي إلى الأحكام بصورة عفوية لكون هذه الأحكام مستمدة من النصوص، مستوحاة منها وبذلك يقوى لدى التلميذ الحس الأدبي في إدراك المفارقات وأوجه الشبه...

ج- مراعاة الترابط والتكامل: وذلك بين فروع اللغة العربية، حتى يتحقق الغرض الأصلي من تدريسها، وذلك بالنظر إليها على أنها وحدة متماسكة متكاملة، ولذا يجب ألا يُعتبر أي فرع من فروع اللغة قسما قائما بذاته منفصلا عن غيره، بل هي أجزاء مرتبطة ارتباطا وثيقا فيما بينها ...

ح- اتباع الطريقة الناجحة: ...وهي الطريقة المرنة المتنوعة البعيدة عن كل ما يجعلها جامدة شكلية عقيمة [1] »

إن هذه الأسس كما يتضح لنا، تعمل على مراعاة احتياجات المتعلمين اللغوية وذلك بأخذ ملمح الدخول وخبراتهم السابقة في الاعتبار، ونتيجة ظروف معيّنة، نجد أن طابع التراث مازال متغلبا على الخطاب التعليمي، والمدخل التاريخي لايزال حاضرا بشكل أو بآخر حتى بعد اعتماد مدخل الفنون الأدبية، كما أن هذه الأسس تتناول اللغة العربية كوحدة مجزأة إلى فروع رغم محاولة إنكار ذلك ونفيه، ودليلنا في ذلك قول معدي البرنامج: "بل هي أجزاء مرتبطة" وكان من الأصح القول "وحدة مرتبطة" هذا من جهة، و يتأكد ذلك من جهة أخرى،

[1]- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، برنامج اللغة العربية وآدابها في المرحلة الثانوية، ص.18-21.

من خلال اعتماد كتابين لتدريس اللغة العربية حيث جُعل أحدهما للأدب والنصوص والمطالعة والآخر للقواعد والبلاغة والعروض.

وبعد الفراغ من عرض أسس البرنامج وخياراته المنهجية، تطالعنا في الصفحة الثالثة والعشرين، توجيهات في فروع المادة، وعن تلك المتعلقة بالأدب و النصوص فإن البرنامج يصرح بأن الدراسة الأدبية تقوم على تقديم مجموعة من المختارات النثرية والشعرية، وتحقيقا لفهم النص والتعبير عن أفكاره وتذوق ما فيه من نواحي الجمال، وخصائصه الفنية وصلته بقائله وعصره، ينبغي على الأستاذ مراعاة ما يلي في تدريسه للأدب:

« – أن يعنى... بتاريخ الفن الذي ينتمي إليه النص المختار...

- ألا يقتصر الأستاذ في شرح النصوص على بيان معاني المفردات والعبارات، بل ينظر إلى القطعة الفنية على أنها وحدة مترابطة يكمل بعضها بعضا...
- ألا يتخذ البيت من الشعر أو الفقرة من النثر أساس دراسته...
- أن يستخلص من هذه النصوص التي يدرسها في فن ما صورة صحيحة لهذا الفن، ويستنبط منها خصائصه الأدبية...
- أن يعود تلامذته الاستقلال في البحث والدرس بأن يعين لهم، في بعض الأحيان، نصوصا وموضوعات تتصل ببرنامجهم الأدبي ثم يكلفهم الاستقلال في دراستها وبحثها »[1]

و يظهر من هذه التوجيهات ، أن الأدب لم يكن يُدرس لذاته، بل لغاية، هي استخلاص الأحكام الخاصة بفن أو بعصر، يكون النص الأدبي شاهدا أو دليلا عليها، وهو دأب الدراسات التي كانت تُعنى بظروف نشأة النص الأدبي الخارجية، كما نستشف منها محاولة لدفع المتعلم للاستقلالية والاعتماد على النفس، وذلك بجعله يدرس نصا أدبيا مرتبطا

[1]– وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، برنامج اللغة العربية، ص.24.

بالموضوعات التي تناولها دون الاستعانة بأستاذه، وهو إجراء محمود يسمح للمتعلم بتقييم نفسه واستثمار خبراته ومكتسباته القبلية.

4- كتاب المختار في الأدب و القراءة، للسنة الأولى الثانوية، الفرع الأدبي

صدر هذا الكتاب بعد عملية مراجعة المناهج و البرامج و إعادة النظر فيها، والخروج بتعديلات و تغييرات حيث « اقتضى تطوير برامج اللغة و الآداب العربية في المرحلة الثانوية أن تمس يد التعديل والتغيير كتاب "المختار في الأدب و النصوص و البلاغة والنقد" للسنة الأولى الثانوية، لجعله يساير البرنامج المُطوّر، و يحقق أهدافه و غاياته» .[1]

و قد تم تأليفه اعتمادا على مدخل الفنون الأدبية، و مما جاء بشأن ذلك في مقدمة الكتاب: «التزمنا في تأليف هذا الكتاب طريقة تدريس الأدب على أساس الفنون الأدبية، فصدّرنا كل فن بتعريفه تعريفا مركزا موجزا، يلقي ضوء عليه قبل عرض نماذجه الأدبية من نثر أو شعر[2]» ورغم أن المدخل المعتمد هو مدخل الفنون الأدبية إلا إنه لا يخرج عن نطاق المدخل التاريخي حيث تم عرض النصوص كما تؤكد مقدمة الكتاب « حسب تسلسلها الزمني»[3].

4-1- طريقة معالجة النصوص الأدبية:

لا تختلف طريقة معالجة النصوص الأدبية كثيرا عن الطريقة السابقة و فيها:

أ- التمهيد للنص

ب- القراءة: قراءة الأستاذ و بعض التلاميذ

ج- الفكرة العامة

---

[1]- جعفر أولفقي، ساعد العلوي و آخرون، المختار في الأدب و القراءة للسنة الأولى الثانوية، الفرع الأدبي، المعهد التربوي الوطني، الجزائر، 1987-1988، ص.02.

[2]- المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

[3]- المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

د- الشرح

هـ- المناقشة التذوقية

و- نقد و استنباط من حيث:

- المعاني و الأفكار (الوضوح، التسلسل، الجدة، العمق، القيمة...)
- العواطف (تحديد نوع العاطفة، الحكم عليها من حيث القوة و الصدق)
- الأسلوب (الألفاظ و العبارات، الأساليب، الخيال، البديع، الموسيقى...)
- الأحكام والقيم: استنتاج ظواهر البيئة و ما يعكسه من مميزات صاحبه، وما يتضمنه من القيم.

ي- التطبيق: تمارين تطبيقية لاختبار الفهم الدقيق و التذوق الأدبي...

لا تختلف هذه الطريقة عن سابقتها، فكلاهما يقدم النص الأدبي للمتعلم جاهزا، حيث وعلى غرار الكتاب السابق، لم يدّخر مؤلفو هذا الكتاب جهدا في تقديم شرح واف للأفكار، والحكم عليها و دراسة الأسلوب والعاطفة أيضا، مما يشعر القارئ أنّه أمام كتب خارجية لا علاقة لها بالمدرسة والمتعلمين، إذ لا نجد في خضم كل هذا أيّ حضور للمتعلم الذي تمّ تغييبه بجعله عنصرا مستهلكا مُوجّها و مرغما على تقبل آراء و أفكار دون أن يكون له يد في اكتشافها أو نقدها، و حسب أحد الباحثين فإن هذه الطريقة « تبعد من حسابها فاعلية التلميذ وتجرده من ثقة نفسه، وتحرمه من إظهار ذاتيته التي هي كل شيء لديه » [1] كما أنها لا تسمح له بالتعمق في فهم النّص الأدبي والوصول إلى حقيقة الرسالة التي يتضمنها، و مثالا على ذلك نورد ما جاء من تحليل لنص "من خطب الرسول ﷺ: الإنسان بين مخافتين"[2] حيث ورد فيه[3]:

---

[1]- عبد الجليل مرتاض، تعليمية النص الأدبي في التعليم الثانوي"، ص.83.

[2]- جعفر أولفقي، ساعد العلوي وآخرون، المختار في الأدب و القراءة للسنة الأولى الثانوية الفرع الأدبي، ص.45.

[3]- المرجع نفسه، ص.47.

هذه الخطبة تعالج فكرة عامة هي: تبيين حدود الدين، والتحذير من الغفلة والحث على اليقظة، وهي تدور حول موضوع واحد...

أما في استنباط الأفكار ونقدها فقد ورد ما يلي[1]:

افتتح الرسول ﷺ خطبته بنداء يلفت انتباه السامعين، ليعرض عليهم الموضوع بالاعتماد على أدلة واقعية من حياة الإنسان، قصد الاستمالة و الإقناع، واختتمها بالقسم ليؤكد أن مصير الإنسان لا يعدو أن يكون الجنة أو النار.

وقد ضمنها أفكارا جزئية هي: الدعوة إلى التزام حدود الدين والترهيب من الغفلة والترغيب في اليقظة.

وأفكار النص عموما تتسم بالسهولة و الوضوح و الترابط المتين ترمي إلى تحقيق غاية سامية، وتبين حقيقة النعيم في الدارين لمن يعمل بالمواعظ النبوية الشريفة.

إن طريقة الشرح هذه تعفي المتعلم من أي محاولة أو مجهود للغوص في النص واكتشاف خباياه، فليس عليه إلا أن يقرأ و يسلّم بما يقرأه، كما أنها « لا تكوّن لديه آليات تحليل نظرا لكونها لا تستند على ركائز نظرية محددة قد تفيده في المستقبل» [2]، والغريب أن المنهجية المعمول بها في الكتاب تتمثل في عرض ثلاثة أو أربعة نصوص أدبية متبوعة بتحليل و شرح وافٍ، ثم يُعرض على المتعلم نص لتحليله وشرحه بمفرده، توجّهه في ذلك جملة من الأسئلة، ولعل هذا ما كان يُفترض أن يكون منذ البداية، ومن أمثلة

[1]– جعفر أولفقي، ساعد العلوي وآخرون، المختار في الأدب و القراءة للسنة الأولى الثانوية الفرع الأدبي، ص.47.

[2]– الحواس مسعودي، "النص الأدبي بين التحليل اللساني و المدرسي (قراءة في تحليل نصوص المرحلة الثانوية)"، في مجلة اللغة والأدب، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، ع 09، 1996، ص.72.

تلك النصوص، نص "لوعة الفراق" للأمير عبد القادر حيث ورد من ضمن أسئلة التحليل والشرح بعده [1]:

- اقرأ النص بتمعن وحدد فكرته العامة.
- في النص ثلاثة أقسام أساسية، ضع عنوانا مناسبا لكل منها.

و في نقد و استنباط الأفكار نجد:

- إلى أي نوع ينتمي غزل الأمير في هذا النص ؟
- أفكار النص مترابطة بسيطة. علل الحكمين.

لقد وُجهت الكثير من الانتقادات لهذه الطريقة في معالجة النصوص حيث وُصفت بكونها طريقة متحجرة لا إبداع فيها، ثابتة على نسق واحد لا تخضع للتغيير، إذ «تقتصر على الدراسة الشكلية السطحية» [2]، ولهذا يستسهل المتعلم النصوص الأدبية وكثيرا ما يفضلها في امتحاناته، عندما يُقترح عليه الاختيار بينها وبين كتابة مقال أدبي إذ « يكفيه أن يحفظ أنموذجا أو أنموذجين من نماذج الكتاب ليطبقها على أي نص يعطى له في الامتحان[3]» ، ذلك أنها الطريقة المعمول بها في كل النصوص بل في كل سنوات المرحلة الثانوية، فكيف لا يحفظها عن ظهر قلب ؟ بل إن الأحكام تكاد تكون نفسها في جميع النصوص، ما يعني أن ما قيل في هذا النص يصلح لذاك، وعليه فإنها تحقق هدفا واحدا فقط هو كما يقول الباحث الحواس مسعودي « تلقين التلميذ "شيئا ما" لا يخضع لمناهج ومقاييس محددة عمليا» [4].

---

[1]- جعفر أولفقي، ساعد العلوي وآخرون، المختار في الأدب و القراءة للسنة الأولى الثانوية الفرع الأدبي، ص.134،133.

[2]– المرجع نفسه، ص.53.

[3]– مدني مختاري،" تحليل النص الأدبي الواقع و الآفاق"، في أعمال الندوة الوطنية المنعقدة يومي 9 و 10 أفريل 2000، الموسومة بـ " إتقان العربية في التعليم"، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، يونيو، 2000، ص.51.

[4]– الحواس مسعودي،" النص الأدبي بين التحليل اللساني و المدرسي"، ص.71.

كما عاب الباحث مدني مختاري على هذه الطريقة كثرة مراحلها أصولا وفروعا و هو ما يؤدي حسبه إلى « إرباك الأستاذ و استنزاف طاقته في أمور ثانوية »[1] و قدم جملة من الاقتراحات قصد التخفيف من ذلك، تتمثل في ضرورة التقليل من هذه المراحل إضافة إلى تقليص عدد النصوص المدروسة خلال السنة، ذلك أن العبرة بالنوع لا بالكم[2].

4-2- النصوص المتضمنة في الكتاب:

قسمت محتويات الكتاب إلى تسعة فصول خصصت للنصوص الأدبية و عشرة محاور للقراءة، أما الأغراض الفنيّة المقررة في هذه السنة فهي: الخطابة، الوصية، الغزل، الرثاء، الفخر، الاعتذار و الشكوى و العتاب، وتُصدَّر كلها بتعريف وتُختتم بتطور الغرض و خصائصه، إضافة إلى فصلين أحدهما مخصص للقرآن الكريم والحديث الشريف، و ثانيهما للأمثال و الحكم، وفيما يلي تقديم للنصوص الأدبية المقررة في الأغراض الفنية المذكورة:

- **الخطابة:**
  - خطبة هاشم بن عبد مناف
  - الإنسان بين مخافتين للنبي صلى الله عليه و سلم
  - من خطب الجهاد للإمام علي
  - في تهديد أهل البصرة للحجاج بن يوسف
  - قانون 8 مارس المشؤوم لعبد الحميد بن باديس
- **الوصيّة:**
  - طريق السيادة لذي الأصبع العدواني

[1]- مدني مختاري، تحليل النص الأدبي الواقع و الآفاق ، ص.55.

[2]- انظر، المرجع نفسه، ص.58 وما بعدها.

- عماد الحياة الزوجية لأمامة بنت الحارث
- من دستور الحرب لأبي بكر الصديق
- وصية للأبناء لابن الخطيب
- إلى أبنائي الطلبة لمحمد البشير الإبراهيمي

- **الغزل:**
- وفاء محب لجميل بن معمر
- ألم الهجر للعباس بن الأحنف
- حنين و رجاء لابن زيدون
- لوعة الفراق للأمير عبد القادر

- **الرثاء:**
- فجيعة الخنساء
- وما فقد الماضون مثل محمد، لحسان بن ثابت
- رثاء و تأملات في الحياة و الموت للمعري
- حتى المحاريب تبكي لأبي البقاء الرندي
- قلب مفجوع لمحمود سامي البارودي
- في رثاء الشيخ الإبراهيمي لمحمد العيد آل خليفة

- **الفخر:**
- ألا لا يجهلن احد علينا لعمرو بن كلثوم
- شاعرية و فارسية لأبي الطيب المتنبي
- لنا في كل مكرمة مجال للأمير عبد القادر
- صوت جيش التحرير لمحمد العيد آل خليفة

- **الاعتذار والشكوى و العتاب:**
- اعتذار و استعطاف للنابغة الذبياني

- مصابي جليل لأبي فراس الحمداني
- لُبانة من عتاب لابن الرومي

4-3- تحليل المحتويات:

إن إطلالة واحدة على محتويات الكتاب تكفي لجعلنا نُقرّ بوجود نية التغيير، حيث تمّ عرض مجموعة من النّصوص الأدبية في الغرض الفني الواحد تتراوح بين القديم و الحديث و هو ما خلق نوعا من التوازن في النصوص الأدبية، فنجد من أدباء العصر الأندلسي: ابن زيدون ومن الحديث كل من: الأمير عبد القادر ومحمد البشير الإبراهيمي و عبد الحميد بن باديس ومحمد العيد آل خليفة ومحمود سامي البارودي.

بيد أن المواضيع المقررة لا تجسد فكرة التجديد و مواكبة التطورات التي تحدث عنها المنهاج، خاصة إذا عرفنا أن محتويات الكتاب هذه استمرّت حتى بداية الألفية، ما يعني أنها لم تمثل روح العصر، فالانتقال من المدخل التاريخي إلى مدخل الفنون الأدبية لم يغير من واقع الأمر شيئا، و إن بدا كذلك ظاهريا، لأنه قد تمّ التعامل مع المدخل البديل على أنه صورة للمدخل التاريخي وذلك بمراعاة التسلسل الزمني من جهة، واختيار فنون أدبية تنتصر للنموذج التقليدي كالرثاء و الفخر و الغزل من جهة ثانية، في حين تم إقصاء فنون أدبية أو إرجاؤها إلى سنوات لاحقة. و السؤال الذي يطرح نفسه: لماذا مدخل الفنون الأدبية ؟ ولماذا هذا التسلسل الزمني التصاعدي، ألم يكن من الممكن البدء من العصر الحديث و المعاصر بحيث يتعرف المتعلم على فنون أدبية قريبة من بيئته تعالج قضايا عصره و بالتالي يمكنه التفاعل معها كالقصة القصيرة و الرواية و الشعر الحر؟ وبذلك نضمن مبدأ التدرج في اكتساب المعارف الأدبية و كذا المتعة في دراستها.

كان هذا واقع اعتماد المدخل التّاريخي في المدرسة الجزائرية، وقد حاولنا استقراء كتابين من كتب اللغة العربية يعودان لفترة زمنية تقدر بحوالي ثلاثين سنة خلت، إضافة إلى برنامجي اللغة العربية الصادرين سنة 1983 و1990، ونزعم أنها مدة كافية للقول بأن المدخل التاريخي هو المدخل الذي كان سائدا في كتبنا و في تقديم النصوص الأدبية. ونظرا للإخفاق الذي سجلته المدرسة الجزائرية في تكوين فرد كفء قادر على التواصل مع غيره بلغة عربية سليمة، والتي تسببت فيها مجموعة من العوامل تتعلق أساسا بالمناهج التربوية وطرائق التدريس والمقاربات التي ظلت لسنوات منغلقة على نفسها مجحفة في حق المتعلم الذي لم تكن له فرصة إبداء رأي أو نقد فكرة أو رفضها، و باختيار النصوص الأدبيّة أو طريقة معالجتها التي تعاملت مع النص الأدبي كشيء مغلق مكتف بذاته، نظرا لكل هذا كان من الضروري البحث عن حلول جذرية، حلول جديدة يُفترض أن تستثمر بكيفية تأخذ في الاعتبار ما جدّ في مجال الدراسات اللسانية و التعليمية و الإنسانية، و التي كثيرا ما نادى بها الباحثون والمختصون في مجال تعليمية اللغات، وتواكب من جهة أخرى التطور الرهيب الحاصل في مجال العلوم والتكنلوجيا، وعليه كان إصلاح 2003 الذي حمل معه تصوّرا جديدا في تعليم اللغة العربية، ينطلق أساسا من العمل على تحقيق كفاءة تواصلية، وتطلب ذلك تحيين المناهج التربوية و الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات، وتغيير الكتب المدرسية شكلا و مضمونا وإعطائها مسحة جديدة تمثل روح العصر، وذلك في جميع المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، ولأن المرحلة الأخيرة مرحلة هامة، باعتبارها مرحلة ما قبل التعليم الجامعي، كان إصلاحها متأخرا عن المرحلتين الأخريين، وكان تعليم اللغة العربية فيها من أهم انشغالات المنظومة التربوية التي صار لزاما عليها إعادة النظر في تعليمها، فجاء اعتماد المقاربة النصية كخيار منهجي أمثل في ظل التوجه النصي الذي شهدته الدراسات اللسانية، و هنا يبرز التساؤل الآتي: هل حقّا مثلت مضامين كتب الإصلاح للمرحلة الثانوية روح العصر أم هي مجرد أفكار مكررة ؟ ثم هل تمّ التخلي عن المدخل التاريخي في تدريس الأدب ؟ و بعبارة أخرى هل حملت هذه الكتب في

طياتها تغييرا يتوافق مع المقاربة الجديدة أم كانت مجرد تغيير شكلي لا يتعدى استبدال مصطلحات بأخرى؟

كل هذه الأسئلة ستتم الإجابة عنها من خلال عرض المقاربة المتبناة في المناهج الجديدة وطريقة تنفيذها في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي في مدخل الفصل الثالث من هذا البحث، وذلك بعد أن نتطرق أولا لمفهوم المقاربة النّصية وخلفياتها النظرية وأسسها في الفصل الآتي.

الفصل الثاني: المقاربة النصية: الخلفية النظرية والمفهوم

I- اللسانيات النصيّة: المفهوم والنشأة

II- المقاربة النصيّة

III- الأنماط النصيّة

IV- المقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية

ا – اللسانيات النصيّة: المفهوم و النّشأة

لقد تجاوزت الدراسات اللسانية الحديثة مفهوم البنية اللغوية الصغرى المتمثل في "الجملة"، إلى مفهوم آخر، هو البنية الكبرى أو "النص" حيث بقي علم نحو الجملة إلى وقت قريب مهيمنا على الدراسات و النشاطات اللغوية بوجه عام إلى أن أصبحت الحاجة ملحة للكشف عن علاقات أخرى لا يمكن بأي حال أن تتجسد في الجملة، وهذا ما دعا إلى البحث عن مساحة أكبر للتحليل لا يوفرها سوى "النص" الذي يعد الصورة المتكاملة المتجانسة التي يتم من خلالها التواصل بين أفراد المجموعة اللغوية.

إن ما يؤكده المتجاوزون لنحو الجملة هو أن البشر عندما يتواصلون لغويا لا يمارسون ذلك في جمل مفردة منعزلة بل في سلسلة أو متتالية من الجمل التي تتسم بالترابط و التماسك أي أننا في الحقيقة لا نتواصل بجمل بل بنصوص، و يعني هذا أن كل تحليل لغوي يجب أن ينطلق من النص لكونه مجال الدرس، و هذا ما دعا إليه فاينريش و هارتمان وغيرهم[1].

و رغم هذا الاختلاف الجوهري الذي يتراءى لنا من الوهلة الأولى بين نحو الجملة الذي ينطلق من الجملة في تحليلاته و لسانيات النص التي تنطلق بالمقابل من النص، فإن البعض من الباحثين يذهب إلى أن العلاقة بينهما ينبغي أن تكون علاقة تكاملية لأن « دراسات علم اللغة الجملي ما هي إلا تمهيد ضروري لأبحاث علم اللغة النصي، ويمكن لهذا الأخير أن يتجاوزها باعتباره الأكثر شمولا»[2]، فظهور اللسانيات النصية التي تُعنى بكل ما يتعلق بالنص كنموذج تواصل كلي لا جزئي، لا يلغي الجملة بقدر ما ينطلق منها للبحث في العلاقات التي تحكمها و « ليس المقصود بتجاوز حد الجملة تجاوز الحد

[1] – للتوسع انظر: فولفجانج هاينه من، ديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النصي، ترجمة فالح بن شبيب العجمي، سلسلة اللغويات الجرمانية الكتاب رقم 115، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، 1999، ص .19– 22.

[2] – المرجع نفسه، ص.08.

الشكلي أو الحجمي، وإنما المقصود بهذا تجاوز ذلك إلى مستويات أعم و أشمل كالمستوى الدلالي والموضوعي و السياقي و التواصلي.. الخ »[1]

و لئن مثل الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النص نقلة نوعية في مجال الدراسات اللسانية و اللغوية فإنه قد شكل أيضا تحولا جذريا في ميدان الدراسات الأدبية و النقدية التي تهتم بتحليل الخطاب/ النص، و لعل ما يهمنا من هذا هو كيفية توظيف حقل تعليمية اللغات والدراسات التربوية لهذا التحوّل و كيفية استفادته منه، ذلك أن تكييف هذه النظريات اللسانية وتطبيقها في مجال التعليمية يؤدي إلى تحسين طرائق التعليم و نوعية البرامج و تقديم المادة العلمية وفق معايير مدروسة تكفل نجاح العملية التعليمية/التعلمية، انطلاقا من التقاطع المنهجي بين الدرس اللساني و علم النفس التربوي و كذا السياسة التربوية.

و حتّى نصل إلى فهم المقصود باللسانيات النصية من الضروري أن نفهم أولا دلالة المصطلح وكذا السياق التاريخي الذي صاحب نشأتها أو الإرهاصات الأولى التي مهدت الطريق لظهورها.

1- المفهوم و المصطلح:

علم النص، نحو النص، لسانيات النص، هي من بين المصطلحات الكثيرة التي أطلقت على الدراسات التي تنطلق من النص لا من الجملة، فمع النقلة التي عرفها حقل اللسانيات، بتجاوزه لنحو الجملة و اتخاذه النص كوحدة تحليل كبرى تُدرس ضمنه العلاقات الداخلية التي تحكم الجمل، ظهر ما يُعرف بلسانيات النص التي يرجع الباحثون تضارب المصطلحات بشأنها إلى اختلاف الترجمات، إذ يقول في ذلك أحدهم: « من المعروف أن تسميات علم اللغة النصي قد تعددت في اللغة العربية، وما ذلك إلا بتعدد الأصل المترجم بل يمكن رؤية تعدد هذه التسميات في البحث الواحد، فمن لسانيات النص Texte

[1]- أحمد محمد عبد الراضي، نحو النص بين الأصالة والحداثة، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، مصر، ط1، 2008، ص. 57.

linguistics إلى علم اللغة النصي إلى نحو النص Texte science إلى تحليل الخطاب Discours analysis »[1].

و بشأن هذا التعدد المصطلحي يتساءل الباحث المغربي محمد خطابي عما إذا كان "نحو النص" و "نحو الخطاب" و "علم النص" و "لسانيات النص" و "لسانيات الخطاب" تحيل بالفعل إلى المفهوم نفسه أو ثمة فروقا دقيقة بينها قد تخفى على الباحثين و هو ما يعتقده الباحث نفسه، فيقول « نحو النص يشير إلى مرحلة ملؤها الطموح لتأسيس نحو شبيه بنحو الجملة، كانت غايته سنّ القواعد التي تحكم إنتاج النص و تنظم مكوناته و لكن سرعان ما وقع التخلي عن هذا التوجه لأنه غير موصل إلى نتيجة » [2] أما « لسانيات الخطاب فتقترن على وجه الخصوص بأعمال جيليان براون وجورج يول. أما الباحث الأشد وفاء للسانيات النص فهو روبير دوبوكراند » [3].

و يرفض محمد خطابي انطلاقا من هذه التفريعات أن يجمع أعمال هؤلاء في سلة واحدة على حدّ قوله، كونها نتيجة لتطور الأبحاث التي اتجهت إلى دراسة النصّ و يعتبر تلك التسميات « مؤشرات على تحولات مركزية في البحث و الاستكشاف»[4] و التي أفرزت في النهاية اتجاها يشتغل على تحليل النص، مهما اختُلف في تسمية هذا الاتجاه و مهما اختُلف أيضا في طبيعة هذا "النص".

و مهما يكن من تضارب في استعمال المصطلحات و تعددها في المفهوم الواحد، فإن الباحثين يتفقون على أن هذا العلم ينطلق من النص ككل، باعتباره وحدة متكاملة.

---

[1]– بن عبد الكريم جمعان، إشكالات النص، المداخلة أنموذجا دراسة لسانية نصية، النادي الأدبي بالرياض والمركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2009، ص.22.

[2]– محمد خطابي، "مطارحات في لسانيات النص و تحليل الخطاب" ، في : لسانيات النص و تحليل الخطاب، المؤتمر الدولي الأول، بحوث محكمة في لسانيات النص و تحليل الخطاب، جامعة ابن زهر، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، أكادير/ المملكة المغربية، المجلد 1، دار كنوز المعرفة، ط1، 1413هـ – 2013م، ص.396.

[3]– المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

[4]– المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

و لما كان مصطلح "اللسانيات النصية" هو الشائع في بلاد المغرب و الأقرب و الأنسب لطبيعة بحثنا النصية التربوية، فإننا سنعتمده في هذا البحث.

2-النشأة:

إن الهدف من هذا المبحث ليس رصد و تتبع كل الدراسات و النظريات التي انبثقت منها اللسانيات النصية، بل الوقوف عند أهم تلك المحطات في محاولة للتقرب من مفهوم المقاربة النصية، التي تبناها الحقل التربوي و تعليمية اللغات و بالخصوص تعليمية اللغة العربية.

لعل اسم ز. هاريس (Zelling S. Harris) هو الاسم الذي يطالعنا و نحن نبحث عن نشأة اللسانيات النصية عند الكثير من الباحثين، و ذلك من خلال التعريف الذي قدمه للخطاب في كتابه (تحليل الخطاب) الذي ظهر سنة 1952، حيث اقترح « تحليل توزيع المورفيمات في النصوص بحسب "التكافؤات" أي الارتباطات التي تكون فيها العناصر متطابقة أو ذات بيئات متماثلة »[1]، إلا أن جون ميشال أدام (Jean-M Adam) يرى أن اسم "باختين" هو أول ما يتبادر إلى الأذهان إذا بحثنا عن نظرية لسانية خالصة لمقاربة النص، في بداية دراسة له كرّسها لمشكلات النص، حيث عرف أنه لا يمكن الحديث عن هذا الموضوع (النص) لا في اللسانيات و لا في فقه اللغة و لا في الأدب، بل في مجال مجاور لحدود كل التخصصات المذكورة بتفصيلاتها و تقاطعها.[2]

و الحقيقة أنه لا يمكن أن ننسب ظهور اللسانيات النصية لشخص بعينه، إذ هي نتاج تظافر جهود مجموعة من الباحثين و اللسانيين، بدءً بدي سوسور (De Saussure) الذي أسس للسانيات البنوية مرورا بما قدّمه الشكلانيون الروس في دراسة الأدب و النثر على غرار

---

[1]- روبرت ديبوغراند، ولفغانغ دريسلر، إلهام أبو غزالة، علي خليل حمد، مدخل إلى علم لغة النص، مطبعة دار الكتاب، مصر، ط1، 1992، ص. 45.

[2]- انظر، Jean-Michel ADAM , éléments de linguistique textuelle (Théorie et pratique de l'analyse textuelle), MARDAGA ,Liège, Luxembourg, 2eme éd, 1996, p.11.

شخلوفسكي (Chklovski) في القصة، و باختين (Bakhtine) في الرواية، و بروب (Propp) في الحكاية الشعبية، دون أن نغفل ما قدمته حلقتا براغ (1925) وكوبنهاجن (1934).

و لهذا كان حقل اللسانيات النصية تتويجا لكل الجهود السابقة و توظيفا لها أيضا، فهي ليست نظرية جاهزة تلقفها الباحثون فاستثمروها، بل إنها قد وصلت إلى ما هي عليه اليوم انطلاقا من توظيفها « مختلف ما سبقها من دراسات، سواء في السيميائيات مثلما جاء به غريماس أو كريستيفا أو بارت أو ما جاء به جينيت في السرديات، و حتى استثمار ما قدمته البلاغة القديمة و الحديثة، و الدراسات السوسيولسانية و علم النفس المعرفي و الذكاء الاصطناعي»[1].

و قد كانت فترة الستينات الفترة التي شهدت توجها قويا نحو تبني اللسانيات النصية في أروبا و خارجها، حيث ظهرت عدة دراسات و أعمال فتحت آفاقا جديدة في الدراسات النقدية والأدبية، خاصة تلك التي عُنيت بالتماسك النصي، على غرار الأعمال التي قدمها روبرت دي بوجراند (R.De Beaugrande).

و قد اشتغل تون فان ديك (Teun A.Van Dijk) بدوره على لسانيات الخطاب في محاولة لتجاوز نحو الجملة و على دراسة النصوص وتحليلها، باعتبار مستوياتها الدلالية والتداولية، و يقوم هذا التحليل عنده على مبادئ، و هي على حد تعبير عبد القادر بوزيدة مماثلة جزئيا لمبادئ اللسانيات العامة من جهة، و مماثلة جزئيا لمبادئ العلوم الاجتماعية من جهة أخرى، وهذه المبادئ باختصار هي:

«– إن النصوص تستعمل دائما في سياق محدد.

– إن تحليل النص و/أو السياق هو منتوج لذات محللة (التفاعل بين القارئ/المحلل والنص).

[1] – حياة أم السعد، "حضور بعض مقولات لسانيات النص في المسند النظري الباختيني"، في مجلة الأثر، كلية الآداب و العلوم الإنسانية، جامعة ورقلة، الجزائر، ع 13، مارس 2012، ص.145.

– إن التحليل هو نص أيضا أو ما يسمى بـ "ما بعد – النص"... و هو ما يستتبع من بين أمور أخرى، أن يكون – التحليل مفهوما ويمكن استعادته، أن يكون مؤسسا نظريا وأن يكون موجها نحو قضايا وأهداف محددة سلفا.

– إن النصوص لها خصائص متنوعة، لذا من الملائم تحديد وتمييز مستويات مختلفة من التحليل، وفي كل مستوى من هذه المستويات يتعين دراسة البنى المميزة لهذا المستوى.

– عند تحليل السياق يتعين كذلك تمييز أنواع مختلفة من السياقات: فنميز عموما بين السياق التداولي (Pragmatique)، والسياق النفسي (الإدراكي– الانفعالي) والسياق الاجتماعي–الثقافي...الخ » [1].

هذا، وقد ظهرت في بريطانيا دراسة هاليداي (Halliday) و رقية حسن (Rokaya Hassan) سنة 1976 المعنونة ب "الاتساق في الانجليزية" (Cohésion In English) ، وينطلق الباحثان فيها من فكرة الاتساق و التماسك النصي، و البحث موازاة مع الاتساق في الخصائص التي تجعل من عينة لغوية نصا كما يشير إلى ذلك محمد خطابي[2].

و يُعدّ "جون ميشال أدام" من أبرز الأسماء التي أصبحت لصيقة باللسانيات النصية و« من بين الذين عكفوا على تناول النصوص، وقوفا على الدراسات التداولية التي أخرجت النص من عزلته و جعلته نتاج تفاعل مستمر مع عوامل السياق» [3]، حيث قدّم الباحث مجموعة من المؤلفات التي تصبّ كلها في مجال لسانيات النص بداية بكتابه الذي ألّفه مع غولدنستاين (Goldenstein) "اللسانيات و الخطاب الأدبي" (Linguistique et Discours Littéraire) سنة 1976.

---

[1]– عبد القادر بوزيدة، " "فان ديك" وعلم النص"، في مجلة اللغة و الأدب، كلية الآداب واللغات، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، ع 11، ماي 1997م، ص.08–10.

[2]– انظر، محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1991، ص.12.

[3]– عمر بلخير، "قراءة في كتاب اللسانيات النصية: لجان ميشال آدام"، في مجلة اللغة و الأدب، كلية الآداب واللغات، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، ع 17، جانفي2006، ص.295.

إضافة إلى مجموعة من المؤلفات منها:

- النص السردي (Le texte Narratif) سنة 1985.
- النص الوصفي (Le Texte Descriptif) سنة 1989.
- مبادئ اللسانيات النصية (Eléments De Linguistique Textuelle) سنة 1990.
- اللغة و الأدب (Langue Et Littérature) 1991.
- النصوص أنماط و نماذج (Les Textes: Types Et Prototypes) سنة1992.
- الوصف (La Description) سنة 1993.

هذا و يضاف إلى رصيد الباحث في مجال البحث النصي دائما، مجموعة من المقالات والأبحاث و الدراسات التي نشرت في العديد من المجلات التي تُعنى باللسانيات و تحليل الخطاب و التي استفاد منها القطاع التربوي – مع المؤلفات– أيّما إفادة خاصة تلك المتعلقة بالأنماط النصية.

3- وظيفة اللسانيات النصية:

سبق و أشرنا إلى التحول الذي حصل في ميدان البحث اللساني و الذي أفضى إلى ظهور اللسانيات النصية متخذة النص موضوعا للدراسة، و هنا نتساءل ما هي وظيفة اللسانيات النصية تحديدا ؟

تتمثل وظيفة اللسانيات النصية كما يحددها جون ميشال آدم في « وصف و وضع نظرية للطريقة التي تترابط بها الوحدات النصية في جمل، أو نماذج، أو مقاطع مأخوذة من ديناميكية كلّ نصي »[1] و هنا يظهر الفرق بين لسانيات الجملة و لسانيات النص حيث تتخذ هذه الأخيرة هدفا رئيسا يتمثل في « الوصف و التحليل و الدراسة اللغوية للأبنية النصية،

[1]– Jean-Michel ADAM, "entre la phrase et le texte : la période et la séquence comme niveaux intermédiaire de cohésion", in Québec français, Sainte-Foy (Québec), Canada, n°128,2003, p.51.

وتحليل المظاهر المتنوعة لأشكال التواصل النصي » [1] وتختص أيضا « بتحديد الملامح أو السمات المشتركة بين النصوص و وصفها و تحليلها استنادا إلى معايير مختلفة »[2] إلى جانب « الكشف عن أوجه الاختلاف و الفروق الدقيقة بينها أيضا أي بإبراز الخصائص المائزة للنصوص»[3].

هذا، وإضافة إلى دراسة أبنية النصوص و الوقوف على مظاهر اتساقها مبنى و معنى، فإن لها في الحقيقة هدفا أشمل و أعم كما يقول أحد الباحثين « يتمثل في وضع نظرية عامة لتصنيف النصوص، وذلك بدراسة كل نوع و تحديد خصائصه، و رصد ما فيه من عناصر بنائية و شكلية قارة »[4]، و هو تصنيف رجح الكثير من الباحثين استحالته نظرا لتعدد النصوص و تنوع أغراضها و كيفيات إطلاقها إلا أن محاولات كثيرة في المجال تمكنت من وضع تصنيفات، كلٌّ حسب منطلقه بالتركيز على نوع الرسالة أو غرضها أو مرسلها ...الخ.

---

[1]– أحمد عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط1، 2001، ص.31.

[2]– سعيد حسن بحيري، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، مكتبة لبنان ناشرون، الشركة المصرية العالمية للنشر– لونجمان، ط1، 1997، ص.73.

[3]– المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

[4]– فان دايك، علم النص : مدخل متداخل الاختصاصات، تر: سعيد حسن بحيري، دار القاهرة، ط1، 2001، ص.37.

II- المقاربة النّصية

سنتطرق في هذا المبحث لمفهوم المقاربة النصيّة و مفهوم النصّ ومعايير النصية.

1- مفهوم المقاربة النصية:

تعود الخلفية النظرية للمقاربة النصيّة كما رأينا إلى ظهور اللسانيات النصية حيث أفاد القطاع التعليمي من نظرياتها و كيّفها حسب ما تقتضيه العملية التعليمية/التعلمية، فاعتماد هذه المقاربة في تعليم النصوص لم يكن إلا نتيجة التطورات التي عرفها حقل اللسانيات وتحليل الخطاب بتجاوزه لمستوى الجملة و الانطلاق من النص باعتباره الوحدة الكبرى و« من هنا تكمن أهمية بناء بيداغوجيا أدبية لفهم النصوص و إنتاجها »[1]

و نقصد بالمقاربة في الاصطلاح البيداغوجي « كيفية دراسة مشكل أو معالجة أو بلوغ غاية»[2] و هي أيضا « أساس نظري يتكون من مجموعة مبادئ تبنى على أساسها برامج دراسية و استراتيجيات تعليمية و تقويمية» [3] و هي بذلك تختلف عن مفهومي الطريقة والاستراتيجية اللذين قد تتداخل معهما في بعض التعريفات، فالمقاربة « تتوقف على استراتيجية أو عدد من الاستراتيجيات و هي توجه نظري أما الاستراتيجية فهي طريقة تدخل و ممارسة»[4].

---

[1]- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات و المفاهيم البيداغوجية و الديداكتيكية و السيكولوجية، منشورات عالم التربية، ، الدار البيضاء، المغرب ج1، ط1، 2006، ص.568.

[2]- عبد اللطيف الفاربي و آخرون، معجم علوم التربية و مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط1، 1994ص.21.

[3]- محمد بوعلاق و الطاهر بن تونس ، مقاربة الكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري، مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية (CRASC)، الجزائر،2014، ص.92.

[4]- المرجع نفسه، ص.93.

أما المقصود بالمقاربة النصية فهو « مجموع طرائق التعامل مع النص و تحليله بيداغوجيا لأجل أغراض تعلمية»[1]، أو هي « مقاربة تعليمية تهتمّ بدراسة بنية النص و نظامه»[2]، فالنص وفق هذه المقاربة يعد النموذج التعليمي الأول الذي تُدرّس من خلاله كل الأنشطة اللغوية، وذلك بالنظر إليه في كُليّته و شموليته، و ذلك استجابة للتوجّه الذي يقتضي اعتبار اللغة نظاما يقوم على مجموعة من المستويات التي لا يمكن إدراكها بشكل منفصل بل ككل منسجم يؤدي دلالة معينة، فالنحو والصرف والدلالة... هي اللغة في مستوياتها: التركيبي والصرفي والدلالي...، و الهدف من المقاربة النصية التي تقوم أساسا على التلقي و الإنتاج هو أن يستطيع المتعلم إدماج هذه المستويات والمعارف في مختلف الوضعيات التعلمية، بل أكثر من هذا في حياته اليومية، ذلك أن التعليم الذي ننشده من وراء هذه المقاربة هو تعليم وظيفي بالدرجة الأولى « و مما لا شك فيه أن التعليم الوظيفي يركز أساسا على الإفادة لأنها قيمة أساسية لإنجاح العملية التعليمية التعلمية، ولاسيما إذا كان التعليم للغة مرتبطا بالحياة المهنية، و في هذا السياق لا ينبغي أن يُوجه اهتمام المتعلمين إلى معرفة نظام اللغة، إنما إلى التحكم في استخدامها»[3]، و هذا ما كان غائبا تماما في المقاربات السابقة التي قدمت اللغة للمتعلم بشكل مجزّأ و منفصل أي على شكل أنشطة مستقلة كما قدمت له رصيدا لغويا بعيدا عن الممارسة الواقعية ومعجما أدبيا لا وظيفيا.

و على صعيد آخر فإن المقاربة النصية تُعنى بالتدرج في عملية بناء المعرفة بحيث يتم فعل التعلم انطلاقا من النص الذي هو بؤرة النشاطات اللغوية المختلفة كالقواعد و البلاغة والعروض و الإملاء و ذلك في حركة حلزونية لا تراكمية.

---

[1]– محمد بوعلاق و الطاهر بن تونس ، مقاربة الكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري، ص.92.

[2]– وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جذع مشترك آداب– جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، جانفي 2005، ص.15.

[3]– شريف بوشحدان، "لغة وظيفية أم تعليم وظيفي"، في مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، ع 03، أكتوبر 2002، ص.140.

و فيما يتعلق بتدريس النصوص فالهدف من هذه المقاربة هو الوصول بالمتعلم إلى اكتشاف قواعد الاتساق والانسجام النصي، و أيضا اكتشاف معاني النص و أبعاده من جهة، و مبناه و هيكلته من جهة أخرى فضلا عن دراسة ظاهرة نحوية أو صرفية، و استخراج العبارات الفنية و تحليل الصور، و أيضا أن تُدرّس النصوص بالتركيز على النمط الذي تنتمي إليه (السردي، الوصفي، الإخباري، التفسيري، الحجاجي) بحيث يكتشف المتعلم مزايا كل نمط وخصائصه مما يُساعده على الإنتاج و الصياغة على منواله و منه توظيف ذلك في حياته اليومية التي كثيرا ما تضعه أمام مواقف تتطلب منه أن يكتب نصا معينا كرسالة إدارية أو طلب خطي (في أي إدارة) أو شكوى ...الخ.

و عليه تقتضي المقاربة النصية في المجال التربوي تناول النص من عدة زوايا و هي:

« – زاوية دلالة النص و محتواه.

- زاوية بُنى النص اللغوية و التركيبية.
- زاوية نمط النص[1] (أهو حكاية، قصة قصيرة، خطبة، رسالة، مقال...الخ)
- زاوية نية صاحب النص و أهدافه من إنجازه.
- زاوية السياق التاريخي الذي يندرج ضمنه النص».[2]

2- مفهوم النص:

لقد احتل النص حيزا كبيرا في اللسانيات النصية، بعد أن أثبتت الدراسات اللسانية محدودية الجملة. و لأن الأشياء تُعرف بالعودة إلى أصلها حريّ بنا قبل التطرق للمفهوم الاصطلاحي للنص و التعريفات التي أوردها مختلف الباحثين اللسانيين أن نلقي نظرة في المعاجم العربية والأجنبية لقراءة معانيه و دلالاته اللغوية.

---

[1]- و نشير هنا إلى عدم تفريق صاحب القاموس بين النمط و النوع أو الجنس الأدبي و هو خطأ شائع في واقعنا التعليمي، فالحكاية والقصة القصيرة و الخطبة و الرسالة تندرج ضمن الأنواع النصية لا الأنماط، و المقصود بهذه الأخيرة: السرد، الوصف، الحوار، التفسير، الحجاج كما أقرها جون ميشال آدم.

[2]– بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2010، ص.335.

أ- لغة :

جاء في لسان العرب في مادة (نصص): « النصّ هو رفعك الشّيء، و نصَّ الحديثَ ينُصّه نصّا: رفعه. و كلُّ ما أُظهر فقد نُصّ... و أصل النصّ أقصى الشيء وغايته، وهو نوع من السير السريع. و نصّ كل شيء منهاه».[1]

و هي المعاني التي نجدها أيضا في مقاييس ابن فارس حيث: « النون و الصاد أصلٌ صحيحٌ يدلُّ على رفعٍ وارتفاعٍ وانتهاءٍ في الشّيء»[2]

و من هنا فإن الدلالات التي تقدمها لنا المعاجم العربية لمادة (نص) لا تخرج عن معاني الإظهار و الرفع وأقصى الشيء و غايته و منتهاه، و تبدو هذه المعاني للوهلة الأولى بعيدة عن المعنى الشائع بين الناس لكلمة "نص"، لكن، قد نقترب من هذه الدلالات بعد التمعن فيها، فقد يكون الإظهار من كون الشخص لا يُفصح عما يخفيه، فإذا باح و تكلم به فقد أظهره و أبان عنه، و هو بهذا يرفعه من مستوى الإسرار إلى مستوى الإظهار، من الباطن إلى السطح، و لا يكون ذلك (الإفصاح و البوح) إلا بنص تشكَّل من مجموعة جمل مهما كانت صفة هذه الجمل ومهما بلغ طولها أو قصرها.

أما في اللغات الأجنبية فتعود كلمة (Texte) إلى الأصل اللاتيني "Textus"[3]، و التي تعني النسيج، فدلالة "نص" إذن في اللغات الأجنبية تتمحور حول النسج و النسيج « وقد نتج عنها اشتقاقات لا تخرج عن هذا المعنى الأصلي، ثم نقل هذا المعنى إلى نسيج النص، ثم اعتبر النص نسجا من الكلمات»[4]، و هذه المعاني و إن بدت بعيدة عن الدلالة العربية كما ذهب إلى ذلك محمد مفتاح بقوله إن « هناك اختلافا بيّنا بين مفهوم النص في الثقافة المتفرعة

---

[1]- أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت لبنان، ط3، 1994، مج 07، مادة (نص).

[2]- أبو الحسين أحمد بن فارس، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1979، ج5، ص.356.

[3]- Le Robert Dictionnaire historique de langue française.

نقلا عن محمد مفتاح، المفاهيم معالم نحو تأويل واقعي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء- المغرب، ط2، 2010، ص.16.

[4]- محمد مفتاح، المفاهيم معالم نحو تأويل واقعي، ص.19.

عن الجذر اللاتيني و الثقافة العربية الإسلامية»[1] فإن إمعان النظر فيها قد يقربنا أكثر من العلاقة بين المفهومين، إذ النسج عملية لا تتم إلا بضم الخيوط بشكل متسق إلى بعضها البعض، ليتكون لنا في النهاية الشيء المراد نسجُه في صورته المكتملة، و الأمر ذاته في النص بحيث يُبنى برصف مجموعة من الكلمات والجمل إلى بعضها البعض بشكل متسق أيضا. و المعنى أن كلاهُما يتم عبر مجموعة من العمليات المتشابهة (ضم شيء إلى شيء بشكل متسق) على الأقل من حيث المبدأ العام.

ب- اصطلاحا:

تجدر الإشارة قبل البدء في عرض بعض التعريفات التي دارت حول مفهوم النص، إلى أن التعريف الواحد الجامع المانع يكاد يكون منعدما، إن لم نقل ينعدم فعلا، و ذلك نظرا لتعدد النظريات اللسانية التي بنى عليها الباحثون وجهات نظرهم و آرائهم واختلاف المشارب التي استقوا منها معارفهم. و هذا ما يؤكده مجموعة منهم حيث اتفقوا على استحالة إيجاد تعريف واحد للنص، يقول سعيد حسن بحيري في ذلك : « و يجب أن يوضع في الاعتبار أن مسألة وجود تعريف جامع مانع للنص مسألة غير منطقية من جهة التصور اللغوي ويؤكد ذلك الاختلاف بين علماء اللغة الذين ينتمون إلى مدارس لغوية مختلفة حول حدود المصطلحات التي ترتكز عليها بحوثهم»[2]، و هو أيضا ما أشار إليه أحمد عفيفي بقوله: « لم يكن النص أوفر حظا من الجملة حيث تعددت تعريفاته وتنوعت، بل وتداخلت إلى حد الغموض أحيانا والتعقيد أحيانا أخرى فبعض تعريفات النص تعتمد على مكوناته الجملية و تتابعها، وبعضها يضيف إلى تلك الجمل الترابط، و بعض ثالث يعتمد على التواصل النصي و السياق وبعض رابع يعتمد على الإنتاجية الأدبية أو فعل الكتابة و بعض خامس يعتمد على جملة المقاربات المختلفة والمواصفات التي تجعل الملفوظ نصا» [3].

---

[1]- محمد مفتاح، المفاهيم معالم نحو تأويل واقعي، ص.19.

[2]- سعيد حسن بحيري، علم لغة النص المفاهيم والإجراءات، ص. 107.

[3]- أحمد عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، ص.21.

و انطلاقا من هذا سنحاول تفادي التشعب في تفاصيل هذه التعريفات الكثيرة و التي قد تخرجنا عن مسار هذه الدراسة و هدفها، أو تفضي بنا إلى ما لا يدخل في نطاق اهتمامنا والاقتصار على البعض منها.

يقول تودوروف في تعريف النص أنه « يمكن للنص أن يكون جملة، كما يمكن أن يكون كتابا تاما و هو يعرف باستقلاله و انغلاقه»[1]، فالنص إذن لا يتحدد بحجم أو طول معين، ذلك أنه و على حد تعبير أحد الباحثين « مبني من إرجاعات و أصداء و من مراجع ثقافية قد تكون غامضة أو غير قابلة للرصد، و النص كوحدة دلالية قد يتجسد في جملة واحدة وفي أقل من جملة أحيانا، كما هو الحال في التنبيهات و العناوين و الإعلانات التي تتكون غالبا من مجرد حرف واسم مثل للبيع لا للتدخين... و غيرها، و بالتالي لا يوجد حد معين لطول النص فقد يكون – أيضا – كتابا بأكمله كما هو الحال في الرواية والمسرحية وغيرها»[2]، ويعني ذلك أنه لا يشترط طول معين حتى نطلق على نص هذا اللفظ، إذ قد يكون النص كلمة أو جملة أو رواية، و هو ما يذهب إليه يالمسلاف (Hjelmslev) الذي يأخذ النص بمعناه الواسع، فهو حسبه: « كل لفظ منطوقا كان أو مكتوبا، طويلا أو قصيرا، قديما أو جديدا، فكلمة "قف" هي نص أيضا تماما كرواية الوردة»[3].

و هناك من الباحثين من ذهب إلى حد النص و ربطه بالكتابة والنظر إليه على أنه « نسيج من الكلمات المنظومة و المنسقة و المثبتة في التأليف، أو لنقل أن النص هو الكتابة نفسها و هو ما ذهب إليه رولان بارت»[4].

و يذهب هاليداي و رقية حسن إلى ضبط النص باعتبار العلاقات التي تحكم الجمل، يقول محمد خطابي: « تشكل كل متتالية من الجمل كما يذهب إلى ذلك هاليداي و حسن – نصا

---

[1]– مصطفى قطب، دراسة لغوية لصور التماسك النصي في لغة الجاحظ و الزيات، رسالة دكتوراه، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، 1996، ص.510.

[2]– أحمد محمد عبد الراضي، نحو النص بين الأصالة و الحداثة، ص.57.

[3]– Jean DUBOIS et autres, dictionnaire de linguistique, Larousse, Paris, France,1ere éd, 1994, p.482.

[4]– أحمد عفيفي نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، ص.26.

شريطة أن تكون بين هذه الجمل علاقات تتم هذه العلاقات بين عنصر و آخر وارد في جملة سابقة أو جملة لاحقة »[1]، فالنص عند الباحثَين عبارة عن: « وحدة دلالية، وليست الجمل إلا الوسيلة التي يتحقق بها النص، أضف إلى هذا أن كل نص يتوفر على خاصية كونه نصا يمكن أن يطلق عليها "النصية" ينبغي أن يعتمد على مجموعة من الوسائل اللغوية التي تحقق النصية بحيث تساهم هذه الوسائل في وحدته الشاملة»[2] .

و يتضح مما ذكرنا أن تعريف الباحثين للنص يرتكز أساسا على خاصيتي الترابط والانسجام التي تتحقق بفضل وسائل لغوية، و قد عبر هاليداي عن ذلك من خلال مفهوم الارتباط الذي يبرز الفرق بين ما هو نص و ما هو غير نص «...فالذي يفرق النص عن غيره مما ليس بنص هو وجود النسيج، و أساس النسيج العلاقة الاتساقية بين عنصر وآخر»[3] و من المنطلق ذاته يرى فاينريش أن النص « تكوين حتمي يحد بعضه بعضا، إذ يستلزم عناصره بعضها بعضا لفهم الكل»[4] و يقصد بذلك، الترابط النحوي و الترابط الدلالي بين وحدات النص و عناصره ، و هو ما يشكل المعنى العام الذي يتأتى من ترابط هذه الأجزاء بحيث يؤدي الفصل بينها إلى عدم وضوح النص.

أما في السيميائيات الأدبية فتذهب جوليا كريستيفا إلى أن النص كإنتاج هو« مفهوم يعني مجموعة العمليات التي تُنتج عبرها الدلالات/ أو تحول من هذا النص أو ذاك»[5] و هي بذلك تحدد النص على أنه « جهاز عبر لساني يعيد توزيع نظام اللسان(Langue) عن طريق

---

[1]– محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، ص.13.

[2]– المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

[3]– مفتاح بن عروس، الاتساق النصي دراسة ظاهرة العائد في العربية، رسالة ماجيستر، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، 1996-1997.ص.03.

[4]– كلاوس برينكر، التحليل اللغوي للنص مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج، ترجمة سعيد بحيري، المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2005، ص.27

[5]– R.GALISSON et D.COSTE, dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris, 4eme éd, 1979, P.562.

ربطه بالكلام (Parole) التواصلي، راميا بذلك إلى الإخبار المباشر مع مختلف أنماط الملفوظات السابقة و المعاصرة » [1]

إن النص عند كريستيفا يقوم على الإنتاجية و التناص، و تقصد بالإنتاجية تلك العلاقة بين المتلقي و النص القائمة على التفكيك و إعادة التوزيع و التي تؤدي إلى إعادة إنتاج النص من طرف المتلقي، أما التناص في أبسط تعريفاته فهو ذلك التداخل بين النصوص، الذي ينتج عن تراكم قراءات سابقة لنصوص أخرى، و هو التصور الذي تبناه الكثير من الباحثين فيما بعد على غرار رولان بارت، وقد أكد صلاح فضل على أن تعريف جوليا كريستيفا هذا، هو الذي ظفر باهتمام خاص لأنه « يبرز ما في النص من شبكات متعالقة » [2].

هذا، و هناك أيضا من حدّ النصّ باعتباره عملية تواصلية، فالإنسان يتواصل بنصوص سواء كانت منطوقة أو مكتوبة و من هؤلاء، ديبوغراند الذي يعرفه على أنه « تشكيلة لغوية ذات معنى تستهدف الاتصال»[3] و النص عنده يصدر عن مشارك واحد ضمن حدود زمنية معينة كما لا يشترط أن يتألف من الجمل وحدها فما دام الهدف هو الاتصال فإن هذا الأخير يتحقق بجمل أو حتى كلمات مفردة.

أما النص عند جون ميشال آدم فهو عبارة عن « بنية مقطعية مركبة تحتوي على عدد من المقاطع المقتضبة أو المكتملة من نفس النمط أو من أنماط مختلفة» [4]، و هو أيضا « وحدة تواصلية تفاعلية للغة » [5] كما أنّه « إنتاج مترابط متّسق و منسجم و ليس مجرد ترتيب اعتباطي للمفردات، الجمل، القضايا و أفعال التلفظ » [6]

---

[1]– سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2001، ص.19.

[2]– صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص عالم المعرفة، الكويت، أغسطس، د ط، 1992، ص.211.

[3]– روبرت ديبوغراند، ولفغانغ دريسلر، الهام أبو غزالة، علي حمد خليل، مدخل إلى علم لغة النص، ص.09

[4]– Jean Michel ADAM, Eléments De Linguistique textuelle, p.91.

[5]– المرجع نفسه، ص.109.

[6]– المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

و تتمحور رؤية أدام التصنيفية للنص في المقاربة المقطعية، أي البنى المقطعية المشكلة للنص والتي يتحدد وفقها النمط النصي (السردي، الوصفي، الحواري، الحجاجي والتفسيري) انطلاقا من خاصية الهيمنة النمطية.

ونستخلص من مجموع التعريفات المذكورة، أن كل باحث حاول تقريب مفهوم النص من وجهة نظر خاصة تستند أساسا للمدرسة التي ينتمي إليها، مُعرّفا إياه بناءً على مبادئها ومنطلقاتها.

والحقيقة، أن كل إنسان يمتلك تصوّرا خاصا للنص يتأسس على مجموع خبراته الذاتية والمعرفية، و هذا يعني أن كل كائن ذو قدر من الثقافة أو المعرفة له مفهومه الخاص للنص، فهو عند المتعلم مثلا تلك الصفحات البيضاء المكتوبة بالأسود و التي تقع عيناه عليها كلما فتح كتابا ما.

و في الأخير و كما يقول صلاح فضل: « علينا أن نبني مفهوم النص من جملة المقاربات التي قُدمت له في البحوث البنيوية و السيميولوجية الحديثة » [1].

3- النص من منظور المقاربة النصية:

يشكل النص في المقاربة النصية « منطلق عمل بيداغوجي لغوي و ثقافي كما هو نقطة انطلاق عدة أنشطة في مواد مختلفة» [2] و بهذا فهو يمثل الأساس الذي نبني عليه مختلف التعلمات و المحور الذي تُعلم من خلاله الأنشطة اللغوية من نحو وصرف و إملاء وعروض و بلاغة، و هو بذلك « بنية لغوية ذات دلالات متعددة ووظائف متنوعة»[3].

و ينقسم النص بمفهومه البيداغوجي إلى نصّ أصيل و نصّ مختلق:

---

[1]- صلاح فضل، بلاغة الخطاب و علم النص، ص.211.

[2]- عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك، ص.345.

[3]- بشير إبرير، " التواصل مع النص إشكالات الفهم و القراءة الفعالة"، في مجلة اللسانيات، مركز البحوث العلمية و التقنية لترقية اللغة العربية، الجزائر، ع10، 2005، ص.38.

- **النص الأصيل:** و يقصد به « كل نص منطوق أو مكتوب لم يوضع أساسا لتدريس اللغة في الفصل »[1] و من ذلك النصوص الشعرية و النثرية (قصيدة شعرية، قصة...) المنتقاة لكبار الأدباء، فهي لم تُنتج في الأصل بغرض تعليم اللغة و لكنها استُثمرت لذلك فيما بعد، لكننا ننوه هنا بأن النصوص الأصيلة لا يجب أن تقتصر على هذه النماذج الراقية فحسب، بل يجب أن تشمل أيضا جميع الخطابات اليومية الأخرى بما فيها المقالات الصحفية والعرائض التي يعدها المحامون و الشكاوى و الرسائل الإدارية و غيرها من الخطابات التي تجسد التوظيف الحقيقي للغة في شتى المواقف، إذ فضلا عن كونها توفر للمتعلم فرصة الاحتكاك بمواقف عدة بعيدا عن التكلف و الاصطناع فهي أيضا متنوعة الأغراض والأنماط ما يمنح المتعلم فرصة التعرف إلى الأنماط النصية المختلفة.

- **النص المختلق:** و هو كل نص يُنتج لغاية محددة و هي "التعليم" و مثال ذلك النصوص التي يعدها الأستاذ بغرض تعليم ظاهرة لغوية معينة، فيكون النص بذلك قد أنتج لهذه الغاية لا غير، وقد يكون افتقار النصوص الأصيلة – التي تم اختيارها– و عدم توفرها على الظاهرة التعليمية المعنية بالدرس هو السبب الذي يؤدي بالأستاذ – أو غيره – إلى اللجوء والاستئناس بنصوص أخرى لتحقيق الأهداف المرجوة.

و أخيرا ، و بعد هذا العرض لبعض تعريفات المنظرين للنص لغة و اصطلاحا، و كذا مفهوم النص من المنظور البيداغوجي، تستوقفنا مسألة أخرى وثيقة الصلة باللسانيات النصية، فالنصّ كما رأينا لا يتحدد إلا بمعايير، فما هي هذه المعايير و كيف للمجال التعليمي أن يستثمرها لتحسين العملية التعليمية/التعلمية تحقيقا للأهداف المرجوة ؟

---

[1]– بشار ابراهيم، "مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص"، في مجلة كلية الآداب و العلوم الإنسانية و الاجتماعية، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، ع07، جوان 2010، ص.292.

4- معايير النصيّة:

تحظى المعايير التي يُحدَّد بها النص، بأهمية كبيرة في اللسانيات النصية، حيث يجمع الباحثون على أن دراسة ظواهر مثل الاتساق و الانسجام و السياق لا تتأتى من مجرد تحليل الجملة و هي منعزلة عن بقية الجمل، بل من النص الذي يمثل البنية الكبرى التي تتجسد فيها هذه الظواهر وأخرى، و لهذا كانت ميزة علم النص أنه « أفاد من نحو الجملة مبنًى ومعنًى و من الدراسات الأوروبية، و من المناهج و المعارف السابقة و لكنه أضاف إلى تلك المناهج ما يثبت نصية النص و بلاغة الخطاب»[1]، فهذه المعايير تظهر على مستوى النص لا الجملة و تختص به ذلك أن « الجملة كيان قواعدي خالص يتحدد على مستوى النحو فحسب. أما النص فحقه أن يعرف تبعا للمعايير الكاملة للنصية textuality»[2].

و يقترح دي بوجراند سبعة معايير يمكن من خلالها أن يُحكم على نص ما و هي:

الاتساق (Cohésion)، الانسجام (Cohérence)، القصد (Intentionnalité)، القبول (Acceptabilité)، المقام (Situationalité)، الإعلام (Informativité) و التناص (Intertextualité).

و يرى بعض الباحثين أن هذه المعايير تتعلق إما بالنص أو بالمتلقي أو بالسياق، يقول عبد القادر بوزيدة: « منها ما يتصل بالنص في ذاته، و منها ما يتصل بمستعملي النص سواء أكان المستعمل منتجا أو متلقيا، و منها ما يتصل بالسياق المادي و الثقافي المحيط بالنص» [3].

---

[1]- عبد الرحمن بودرع، في لسانيات النص وتحليل الخطاب نحو قراءة لسانية في البناء النصي للقرآن الكريم، بحث مقدم للمؤتمر الدولي لتطوير الدراسات القرآنية، جامعة الملك سعود، 16-02-2013، ، ص.11.

[2]- روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998، ص. 90.

[3]- عبد القادر بوزيدة، "فان ديك وعلم النص"، ص. 24.

4-1- الاتساق:

لعل الاتساق هو أكثر المعايير التي أسالت الكثير من الحبر و أغرت الدارسين بالبحث في ضوء اللسانيات النصية. و الاتساق هو « ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة لنص/خطاب ما ويهتم فيه بالوسائل اللغوية (الشكلية) التي تصل بين العناصر المكونة لجزء من خطاب أو خطاب برمته»[1]، فهو ينتج عن الوسائل اللغوية التي « تتوزع على المستوى المعجمي و النحوي و الدلالي أيضا»[2]، و طريقة تموقعها داخل النص، حيث تؤدي دور الرابط بين وحدات النص أو الخطاب، و تتجلّى أهمية هذه الوسائل أكثر « في أنها تتعلق بمستويات اللغة المختلفة المنظور إليها من جانب البنية الكلية للنص»[3].

و يلعب الاتساق النصّي في المجال التعليمي دورا هاما، ذلك أن المقاربة النصية تعمل على إكساب المتعلم آليات تحليل النص انطلاقا من شموليته، وإدراك مستويات اللغة دون الفصل بينها، و هذا ما يعني إكسابه القدرة على إنتاج نصوص متسقة « فالمتعلم بمعالجته لاتساق النص لا يكتسب قاعدة نحوية فحسب بل يتمثل البنيات كاملة في تناغم عميق بينها لا بانفصال بعضها البعض » [4] و ذلك بفضل العلاقات التي تحكم الجمل بشكل مترابط ومتفاعل، « و من شأن هذا التفاعل القائم بين مستويات اللغة أن يسمح لنا كذلك بالعدول عن القراءة الخطية التسلسلية التي تجعلنا لا نحيط بمعمار النص و هندسته»[5].

4-1-1- أدوات الاتساق:

يحصل الاتساق كما سبق و ذكرنا بفضل وسائل لغوية، يحصرها هاليداي في: الإحالة، والتعويض و الحذف والربط و الاتساق المعجمي.

---

[1]- محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، ص. 103.

[2]- روربرت دي بوجراند، النص و الخطاب و الإجراء، ص. 103.

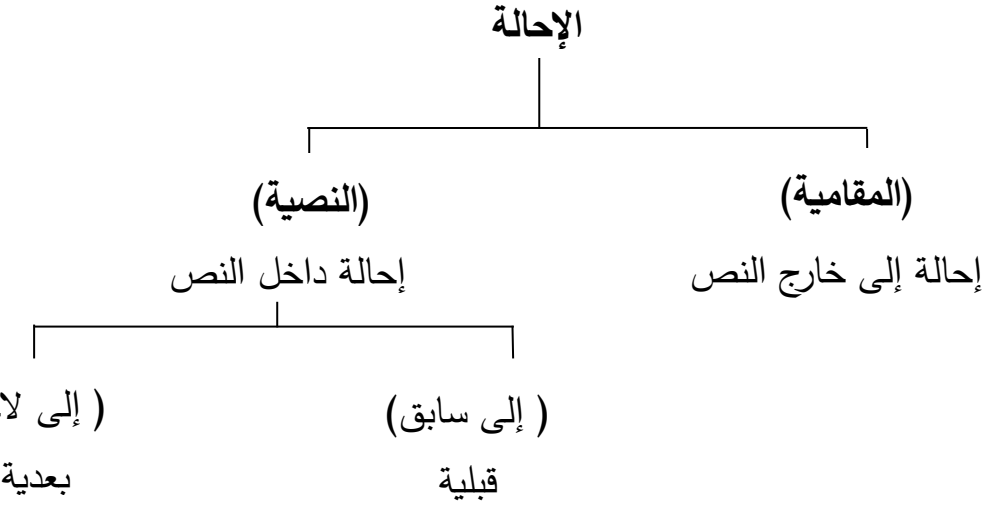
[3]- محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، ص.15.

[4]- بشار ابراهيم، "مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص"، ص. 285.

[5]- محمد يحياتن، "تحليل النص الأدبي في التعليم الثانوي، ملاحظات أولية"، في مجلة اللغة و الأدب، معهد اللغة العربية و آدابها، جامعة الجزائر، ع 12، ديسمبر 1997، ص.425، 426.

4-1-1-1- الإحالة:

و الإحالة عند هاليداي وحسن رقية هي علاقة دلالية، و هي نوعان: إحالة نصية وإحالة مقامية « أما النوع الأول فيكون العنصر اللغوي فيه مرتبطا بما هو غير لغوي، وأما الثاني فيكون العنصر اللغوي فيه مرتبطا بما هو لغوي»[1]، أي أن الإحالة المقامية تتعلق بعنصر من خارج النص، وأما الإحالة النصية فتتعلق بالنص وتتفرع بدورها إلى إحالة قبلية وإحالة بعدية، و للتوضيح نقترح رسما تخطيطيا قدمه محمد خطابي[2] :



و تتجسد الإحالة النصية القبلية بقولنا: " قرأتُ هَذا الكتَابَ، و وجدتهُ ممتعاً"، فالضمير المتصل في الفعل "وجدته" يعود على الكتاب الذي ورد ذكره من قبل.

أما الإحالة البعدية فنمثل لها بالمثال: "رفع رأسه وأخذ يقرأ ما كتب في اللوحة...فلم يستطع الرجل الكهل أن يتم القراءة." فالهاء في كلمة " رأسه " تحيل على عنصر لاحق في الخطاب و هو: "الرجل الكهل".

---

[1]- مفتاح بن عروس، الاتساق النصي، ص. 08،09.

[2]- انظر، محمد خطابي، لسانيات النص وانسجام الخطاب، ص.17.

في حين تبرز الإحالة المقامية في مثل قوله تعالى: ﴿ إنّا أنزَلنَاهُ في ليلَةِ القَدرِ﴾[1]، فالضمير المتصل في الفعل "أنزلناه" يُحيل على عنصر غير مذكور من قبل ولا من بعد أي أنه من خارج النص، ولكن السياق يجعلنا نفهم أنه (العنصر) القرآن الكريم، فالإحالة المقامية إذن تُفهم من خلال السياق الذي ورد فيه الخطاب.

4-1-1-2- الاستبدال:

يُعد الاستبدال عنصرا أساسيا في عملية الاتساق النصي وهو عبارة عن " علاقة تتم في المستوى النحوي- المعجمي بين كلمات أو عبارات"[2] و هذه العلاقة تكون بين عنصر متقدم و عنصر متأخر، أي أن " معظم حالات الاستبدال النصي قبلية"[3] و من ذلك قوله تعالى : ﴿ قَدْ كَانَ لَكُمْ آيَةٌ فِي فِئَتَيْنِ الْتَقَتَا فِئَةٌ تُقَاتِلُ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَ أُخْرَى كَافِرَةٌ يَرَوْنَهُمْ مِثْلَيْهِمْ رَأْيَ الْعَيْنِ وَ اللَّهُ يُؤَيِّدُ بِنَصْرِهِ مَنْ يَشَاءُ إِنَّ فِي ذٰلِكَ لَعِبْرَةً لِأُولِي الأَبصَارِ﴾[4] ففي هذه الآية تمّ استبدال كلمة (فئة) بكلمة (أخرى) وتقدير القول : و فئة أخرى.

و ينقسم الاستبدال إلى ثلاثة أقسام هي:

- **استبدال اسمي:** مثل: الآية التي سبقت، حيث استُبدلت كلمة "الفئة" بكلمة "أخرى".
- **استبدال فعلي:** مثل: هل تظن أن الطالب المكافح ينال حقه؟ أظن أن كل طالب مكافح يفعل، حيث تمّ استبدال الفعل "ينال" بالفعل "يفعل".
- **استبدال قولي:** مثل قوله تعالى: ﴿قالَ ذلِكَ مَا كُنَّا نبغِ فَارتَدّا علَى آثَارِهِمَا قَصَصَا﴾[5] فكلمة ذلك جاءت بدلا من الآية السابقة عليها مباشرة.

---

[1]- سورة القدر، الآية 01.

[2]- محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، ص.19.

[3]- المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

[4]- سورة ال عمران، الآية 13.

[5]- سورة الكهف، الآية 64.

4-1-1-3- الحذف:

يحصل الحذف عادة عندما يكون العنصر السابق مستغنيا في اكتمال معناه عن العنصر اللاحق و هذا يعني أن الحذف علاقة قبلية مثله مثل الاستبدال غير أن هذا الأخير يترك أثرا بخلاف الحذف « إذ لا يحل محل المحذوف أي شيء» [1].

و الحذف ثلاثة أنواع هي:

«- **الحذف الاسمي:** و يقصد به حذف اسم داخل المركب الاسمي مثل: أيّ قميص ستشتري ؟ هذا هو الأفضل، أي هذا القميص.

- **الحذف الفعلي:** ويكون المحذوف عنصرا فعليا مثل: ماذا تقرأ ؟ رواية بوليسية، أي أقرأ رواية بوليسية.

- **الحذف داخل ما يشبه الجملة:** و الحذف يكون لشبه الجملة مثل قولك: متى موعدنا ؟ السادسة »[2].

4-1-1-4- الربط:

و يقوم على « ...الروابط السببية المعروفة بين الأحداث التي يدل عليها النص، وهي عبارة عن وسائل متنوعة تسمح بالإشارة إلى مجموعة المتواليات السطحية بعضها ببعض، بطريقة تسمح بالإشارة إلى هذه المتواليات النصية مثل لأن، وعليه، أو، و لكن...الخ»[3]

و نفهم من هذا أن الربط هو مجموع الوسائل اللغوية التي تصل بين عنصر سابق وعنصر لاحق و بفضلها يتحقق تماسك النص و اتساقه و إدراكه كوحدة متماسكة.

---

[1]- محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، ص.21.

[2]- أحمد عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، ص. 123،124.

[3]- المرجع نفسه، ص.128.

4-1-1-5- الاتساق المعجمي:

ويتعلق الاتساق المعجمي بخاصيتين هما التكرير(Reiteration) والتضام (Collocation).

أما التكرير (التكرار) فهو شكل من أشكال الاتساق المعجمي و « يتطلب إعادة عنصر معجمي أو ورود مرادف له أو شبه مرادف أو عنصرا مطلقا أو اسما عاما»[1] و مثال ذلك:

شرعت في الصعود إلى القمة ← الصعود، التسلق، العمل، الشيء، هو ← سهل للغاية

نلاحظ في هذا المثال أن كلمة: "الصعود" هي إعادة لنفس الكلمة الواردة في الجملة، و"التسلق" مرادف لها، و"العمل" اسم مطلق يمكن أن يندرج ضمنه الصعود والتسلق وهكذا بالنسبة للكلمات الأخرى.

أما التضام فهو « توارد زوج من الكلمات بالفعل أو بالقوة نظرا لارتباطها بحكم هذه العلاقة أو تلك »[2]، و مثال ذلك: (ما لهذا الولد يتلوّى في كل وقت وحين ؟ البنات لا تتلوّى)، فكلمة "الولد" هنا ليست مرادفة للكلمة الثانية "البنات" ولكن السياق استدعاها في علاقة تعارضية هي « أساس العلاقة النسقية التي تحكم هذه الأزواج »[3].

4-2 - الانسجام (Cohérence):

يُعد الانسجام مفهوما أساسيا في بناء النص، و هو « يتصل برصد الاستمرار الدلالي في عالم النص أو العمل على إيجاد الترابط المفهومي»[4]. و لئن كان الاتساق هو رصد

---

[1]- محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، ص.24.

[2]- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[3]- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[4]- أحمد عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، ص.90.

الروابط اللغوية الظاهرة التي تربط بين الوحدات اللغوية في نصّ ما، فإن الانسجام يُعنى بتلك الروابط المضمرة و التي تؤدي إلى استمرارية النص.

و رغم أنه يتداخل في الكثير من الدراسات و البحوث مع مفهوم الاتساق إلا أنه أعمّ، ذلك أننا قد نجد نصوصا وخطابات لا تخضع لمبادئ الاتساق لضرورة ما، كأن يكون النص تليغرافا أو رسالة يعمد صاحبها إلى الاختصار فيها ووضع رموز لغوية بإمكان المتلقي فهمها رغم عدم انسجامها، و هنا يدخل دور المتلقي كعامل أساسي في انسجام أي نص إذ يشكل – في هذا المعيار– نقطة الارتكاز حيث « لا وجود لنص منسجم في ذاته و نص غير منسجم في ذاته باستقلال عن المتلقي»[1]، فهو يتحقق كلما تحقق الفهم والتأويل، فالخطاب « لا يُعتبر منسجما إلا إذا تعرفنا عليه كمستمعين أو كقراء على أنه ممثل للتوظيف اللغوي و على أنه متوالية للأفعال التكلمية الموافقة لأعراف ثقافية واجتماعية معيّنة»[2] وهو لا يُعدّ منسجما إذا خالف العرف الثقافي و الاجتماعي الذي تختزله الذاكرة الجماعية لمجموعة لغوية معينة.

و الانسجام بالنسبة للمتعلم عامل هام يساعده على « التأويل و التعمق في إبراز العلاقات الخفية بين أفكار النص و أحداثه»[3] كما يساعده على « توظيف خبراته في تداعي اللغة بالفكر، و معارفه السابقة و الآنية في فك الرموز و الربط بين المعاني و الصور والتأويل»[4]، فالمتعلم بدراسته للانسجام يخرج من القوالب الجاهزة التي كانت تُصب فيها اللغة و التي تنتهي بأحكام معظمها يتكرر في كل النصوص كأنها تليق بها جميعا، فالاتجاه التربوي اليوم « ينظر إلى المتعلم الذي يكتسب اللغة على أنه يتعلم في ذات الوقت كيفية اشتغال

[1]– محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، ص.51.

[2]– ميلود حبيبي، الاتصال التربوي و تدريس الأدب دراسة وصفية تصنيفية للنماذج و الأنساق، ص.113.

[3]– بشار ابراهيم، مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، ص. 286.

[4]– المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

هذه اللغة، و كذلك لا يجب الاكتفاء باكتساب الطفل النسق الشكلي للبنيات اللغوية، بل إكسابه كذلك علاقة هذه البنيات بالتفاعلات الاجتماعية»[1]

4-3- القصد:

يعدّ القصد ثالث معيار من معايير النصية و « يتضمن موقف منشئ النص»[2] إذ إن كل سلوك لغوي ينضوي على نية التبليغ و التواصل فالقصد « تعبير عن هدف النص»[3] و بالتالي هدف قائله، لذا يتوجب عليه « مراعاة كيفية التعبير عن قصده»[4].

و انطلاقا من هذا المعيار يتوجب على واضعي الكتب المدرسية انتقاء نصوص ذات مقاصد واضحة مفهومة، لا غامضة أو تتطلب تفسيرات و تأويلات لا تتماشى و المستوى الفكري للمتعلمين، إذ إن النصوص من هذا النوع تعيق سير العملية التعليمية/التعلمية وتقف حجر عثرة أمام فهم المتعلمين وإدراكهم للمعنى المقصود.

4-4- القبول:

و يتعلق القبول أساسا بموقف المتلقي أو المستقبل « إزاء كون صورة ما من صور اللغة ينبغي لها أن تكون مقبولة من حيث هي نص ذو سبك و التحام »[5] أي نصا متسقا ومنسجما، ومعنى ذلك أن القبول يرتبط « بمجموع الدلالات التي يطرحها النص بشرط تماسكها والتحامها وتحديدها بعيدا عن الاحتمالات الدلالية»[6]

و هذا المعيار ذو أهمية كبيرة في اختيار النصوص التعليمية، فموقف المتلقي – و هو المتعلم هنا – يتوقف على مدى انسجام النص واتساقه، لذا كان من المهم انتقاء نصوص جيدة السبك و ذات دلالات واضحة.

---

[1]- ميلود حبيبي، الاتصال التربوي و تدريس الأدب، ص.113.

[2]- روبرت دي بوجراند، النص والخطاب و الإجراء، ص.103.

[3]- سعيد حسن البحيري، علم لغة النص، ص.146.

[4]- بشار ابراهيم، "مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص"، ص.287.

[5]- روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ص.104.

[6]- أحمد عفيفي، نحو النص، ص.88.

4-5- المقام :

ويقصد به رعاية الموقف، و يعتبر هذا المعيار من المعايير الفاعلة التي تحكم انسجام النص، ويرتبط « بمناسبة النص للموقف»[1] و يتضمن « العوامل التي تجعل النص مرتبطا بموقف سائد يمكن استرجاعه»[2] و هو ينطبق على ما كانت العرب قديما تطلق عليه "مراعاة مقتضى الحال" أو " لكل مقام مقال" إذ كلما كان النص ملائما للمقام الذي قيل فيه كلما اقترب من نصيته فمقام الذم مثلا لا يليق به نص المدح و مقام الاختصار لا يليق به نص مطنب و هكذا.

و لهذا المعيار أهمية كبيرة في اختيار النصوص التعليمية، و لعلنا لا نبالغ إذا قلنا إن لا أهمية لبقية المعايير إذا لم يراع النص سياقه و المقام الذي قيل فيه، و لهذا نرى أنه من الضروري أن يكون الموقف الذي قيل من أجله النص واضحا خاصة و أننا نتعامل في تعليم اللغة العربية بنصوص مجتزأة أو مقتطفة من نصوص أصلية.

4-6- الإعلام:

يتعلق معيار الإعلام « بجدة النص أي توقع المعلومات الواردة فيه أو عدم توقعها»[3]، فكل نصّ لا بد و أن يحمل في طياته معارف أو معلومات أو دلالات للمتلقي « إذ لو جاء فارغ المحتوى من الدلالة فليس نصا » [4] ، فكل قارئ و أثناء فعل القراءة يتوقع شيئا ما من النص ولهذا « كلما بعد مستوى الورود ارتفع مستوى الإعلامية»[5] .

و انطلاقا من هنا كان من المهم تكييف النصوص التعليمية و تحيينها و الابتعاد قدر الإمكان عن النصوص النمطية و المستهلكة التي لا تمثل للقارئ المتعلم أية إضافة.

---

[1]- سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، ص.146.

[2]- روبرت دي بوجراند، النص و الخطاب والإجراء، ص.104.

[3]- سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، ص.146.

[4]- أحمد عفيفي، نحو النص، ص.76.

[5]- بشار ابراهيم، "مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص"، ص.290.

4-7- التناص:

يمثل التناص أحد أهم معايير النصية، ذلك أننا لا نكاد نجد نصا يخلو من إشارات أفرزتها تراكمات نصوص أخرى لدى الكاتب، فالتناص هو تلك « العلاقات بين نص ما ونصوص أخرى مرتبطة به » [1] و بعبارة أخرى هو« تبعية النص لنصوص أخرى أو تداخله معها»[2]، وهو بذلك ليس بنية معزولة بل بنية تتفاعل مع نصوص أخرى و تلتقي معها عن قصد أو غير قصد، وبهذا المعيار تتولد لدى المتعلم « ثقافة الربط و الاستنتاج و يتدرب على قراءة ما بين السطور فيبني عالما موازيا لنصوص غائبة انطلاقا من النصوص الحاضرة » [3]، فالتناص إذن، عامل يساعد المتعلم على فهم المعنى كما يكسبه « قدرة استذكارية تجعله قادرا على التقريب بين النصوص المتشاكلة بناء و المتماثلة دلالة وفكرا»[4].

إن الوقوف على ما لهذه المعايير من أهمية في اكتساب النص لنصيّته، و لما يمكن أن تحققه من فائدة في سير العملية التعليمية/التعلمية، يدعونا للقول إنه يجب ألاّ تبقى حبيسة المقولات النظرية، بل لا بد من استثمارها و العمل بها، و من الضروري توظيفها في المجال التعليمي، حيث أثبتت – هذه المعايير – أن النص نموذج مثالي لتعليم اللغة وتحقيق كفاءة نصية، إذ هو قادر على احتواء جميع نشاطاتها، و تحقيق الأهداف المتوخاة من تعليمها، و إذا تمّ انتقاء النصوص التعليمية على أساس هذه المعايير نكون بالفعل قد وضعنا أول خطوة نحو تدريس فعّال و وظيفي للغة العربية و نجحنا في جعل المتعلم يحتك أكثر بالنصوص و يتدارسها دون أن يكون هناك حاجز بينه و بينها.

---

[1]– روبرت دي بوجراند، النص و الخطاب والإجراء، ص.104.

[2]– سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، ص.146.

[3]– بشار ابراهيم، "مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص"، ص.289.

[4]– المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

5- أثر اللسانيات النصية في المجال التعليمي:

مما لا شك فيه أن مجال التعليم قد سجل نقلة نوعية باستثماره لنظريات اللسانيات النصية واستفادته من الدراسات التي جعلت من النص موضوعا لها، و التي شكلت فارقا جوهريا في تعليم اللغات و تعليم النصوص، بما قدّمته من آليات لتحليلها و دراستها بعيدا عن الممارسات القديمة التي اعتبرتها وعاء ينضح بالثروة اللغوية من مفردات و ألفاظ تستلزم الشرح، أو الصيغ و التراكيب التي تمثل الأرضية الملائمة لتعليم القواعد النحوية والصرفية أو ما تحتويه أيضا من أساليب تسمح بتطبيق القواعد البلاغية عليها.

وقد كان النظام التربوي بالجزائر أحد الأنظمة التي تبنت هذا التوجه النصي في تعليم اللغات و حاول أن يستفيد منه و ذلك بإعداد مناهج جديدة وتحديد مضامين وفق ما يتماشى و هذا التوجه، فكيف كان أثر ذلك في العملية التعليمية و في تعليم اللغة العربية تحديدا ؟

كان الوضع اللغوي بالجزائر حتّى مطلع الألفية يشهد اضطرابا واضحا و تشتتا بين اللغة الرسمية و بين واقع الممارسة لهذه اللغة، الشيء الذي أدى إلى خلق هوة عميقة بين النموذجين، تلك الهوة التي تعمقت من جهة لأسباب اجتماعية معروفة كان التعدد اللغوي أحدها، و من جهة أخرى كان للمقاربات السابقة اليد الطولى في تعميقها، ذلك أن الجزائري بعد الاستقلال كان يتواصل بلغة هجينة عبارة عن خليط من العامية و الفرنسية و العربية إضافة إلى الأمازيغية، و قد انجر عن ذلك حسب أحد الباحثين « اختلاف خطير في النظرة إلى اللغة العربية و في درجة الاهتمام بها في واقع العمل المؤسسي »[1] الشيء الذي أنتج حسب الباحث نفسه « مفاهيم لها خطورتها على النسيج الاجتماعي لكونها تتعلق بمن ينتمي للنخبة و من لا ينتمي إليها»[2]، و هو ما شكل تحديا للمدرسة الجزائرية آنذاك حيث كان لزاما عليها أن تتخطَّ هذا الوضع و أن تعمل على تقديم نموذج لغوي راقٍ قابل للتوظيف في

---

[1]- بشير إبرير، " اللغة العربية وإشكالات تعليمها بين واقع الأزمة و رهانات التغيير"، في مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر، السنة الأولى، ع01، ماي2005، ص.185.

[2]- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

الحياة اليومية، و تقليص تلك الفجوة بين اللغة و الواقع الاجتماعي و النفسي للفرد الجزائري، خاصة و أن اللغة هي أساس التفكير و التواصل، و التمكن منها هو التمكن بالضرورة من آليات التفكير و الكفاءة التواصلية.

و قد كانت المقاربات السابقة تعتبر الجملة المحور الرئيسي الذي تُعلّم من خلاله كل الفروع اللغوية، نحوا و صرفا وإملاءً ما جعلها تقدم اللغة للمتعلم مجزأة، حيث يُدرّس كل فرع منها بشكل منفصل، و هو ما أدى حسب المختصين، إلى تشتيت ذهن المتعلم و عدم قدرته على استيعاب اللغة ككل، و انطلاقا من هذا المعطى و معطيات أخرى كالتغيرات التي شهدتها البلاد على جميع الأصعدة السياسية و الاقتصادية و الاجتماعية...، لم تعد هذه المقاربات التي تعتمد على الجملة كوحدة كبرى في الدرس التعليمي تتوافق و طموحات المنظومة التربوية التي باشرت في إصلاح القطاع قبل سنوات، بل كان من الضروري البحث عن مقاربة جديدة تعلّم اللغة من خلال النصوص لا الجمل، ذلك أن النص يرتبط باستعمال الناس للغة وتعاملهم بها تلقيا و إنتاجا، و من هنا كان تبني المقاربة النصية كخيار تعليمي لتدريس النصوص، و لم تكن المدرسة الجزائرية لتنجح في مسعاها ذاك لو لم تتبنّ هذه المقاربة بعد التطورات التي شهدها ميدان الدراسات اللسانية و التربوية.

لقد أسهمت اللسانيات النصية في تخليص الدرس التعليمي من محدوديته التي كرستها المقاربات التعليمية السابقة و ذلك بحصره في الدرس النحوي، و تسطير أهداف تتعلق أساسا بتصحيح لغة الطفل المنطوقة المحرّفة من خلال اعتماد الحوار لتعليم اللغة العربية و تجاهل مختلف الأنماط التبليغية الأخرى، ما أدى إلى عدم تثبيت المعارف و المعلومات لدى الطفل بل لا نكاد نغالي في القول إنها قتلت روح الإبداع لدى المتعلمين، و لهذا فإن تعليم اللغة عن طريق النصوص لا يُعد مجرد بديل بقدر ما هو ضرورة و حتمية إذ « من الجلي الواضح أن الاتصال من خلال النصوص يعد مجالا حاسم الأهمية في بناء نظريات المعرفة

بوجه عام، فللنصوص دور هام في نقل الحوادث الذهنية » [1] و هو الأمر الذي لا يتيحه نظام الجملة، إضافة إلى أن التدريس انطلاقا من النصوص يتوفر على:

« جميع المهارات الأساسية الضرورية للسلوك البشري العقلاني بوجه عام و هي: أ) مقدرة حل المشكلات، ب) مقدرة التخطيط، ج) مقدرة صنع الفرضيات و اختبارها و تعديلها، د) مقدرة مزاوجة الأنماط، ج) سهولة المعالجة للوقائع المحتملة أو المتوقعة، ز) مقدرة تقليص التعقيد لمواجهة قيود المعالجة، ط) مقدرة الحفاظ على استمرارية الخبرة، ي) مقدرة الإسقاط أو الاستنتاج لمختلف هذه الميول والنشاطات لدى المشاركين الآخرين في التفاعل. » [2]

و إذن، و خلاصة لما سبق، و تأكيدا لما قال أحد الباحثين فإن « الاستغلال التعليمي والتربوي للسانيات النص في تعليم اللغة العربية و في مرحلة التعليم الثانوي من شأنه أن ينمي لدى التلميذ ملكة القراءة النشيطة و ملكة الكتابة الإنتاجية ، ذلك أن هذا التناول سيسمح له بتجاوز مستوى الجملة و النظر إلى النص من حيث شموليته»[3] و ذلك بغية تحقيق كفاءة التواصل التي نصبو إليها.

[1]– روبرت ديبوغراند، ولفغانغ دريسلر، إلهام غزالة، علي خليل حمد، مدخل إلى علم لغة النص، ص.269.

[2]– المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

[3]– محمد يحياتن، "تحليل النص الأدبي في التعليم الثانوي ملاحظات أولية"، ص.424.

III- الأنماط النصية

إن الحديث عن المقاربة النصيّة يجرنا بالضرورة للحديث عن الأنماط النصيّة، وعليه سنحاول في مبحثنا هذا أن نُعرّف بها كما جاءت عند جون ميشال أدام.

1- نظرية الأنماط النصية:

يحسُن بنا قبل الخوض في غمار نظرية الأنماط النصية و ما يتعلق بها، أن نعرّج إلى بدايات ظهورها في محاولة لحصر الظاهرة تاريخيا، فعن الإرهاصات الأولى لهذه النظرية يتحدث جون ميشال أدام في حوار له مع مجلة "Recherches"، حيث يشير إلى أنها طُورت في إطار المقاربات البنوية للسرد خلال سنوات 1960- 1970، واستفادت فيما بعد من تطور الشعرية و سيميائية الوصف وخاصة من أعمال فيليب هامون (Philippe Hamon)، وكذا من بحوث حول الحجاج والتفسير، و بالخصوص أعمال مركز البحوث السيميائية التي يديرها جون بليز غريز (Jean-Blaise Grize) في جامعة نيوشاتل، حول الحوار و المحادثة[1]، وحسب الباحث نفسه فإن الأنماط النصية لا تنفصل عن نحو النص الذي ظهر في السبعينات في خضم نشوة التحول من النحو التوليدي و التحويلي، و يتعلق الأمر في نحو النص بإنتاج نماذج عامة لجميع النصوص المحكمة الشكل في جميع اللغات، ومحاولة تقليص تنوع الإنجازات الخطابية من خلال الأنماط النصية و اقتراح قواعد خاصة[2].

إن موضوع الأنماط النصية يشغل حيزا هاما في المجال التعليمي إذ عن طريق التعرف إليها يستطيع المتعلم إنتاج نصوص مختلفة تترجم الموقف التواصلي الموجود فيه،

---

[1]- Jean-Michel ADAM, ″la notion de typologie de textes en didactique du français: une notion « dépassée » ?″ , in, Recherches, Lille, France, n° 42, 2005, p.14.

[2]- المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

وأمام تنوع الاقتراحات والمحاولات التي عنيت بتنميط النصوص وتصنيفها يضع الباحث برنار شنولي (Bernard Schneuwly) ثلاثة خصائص تساعد الديداكتيكي في تحديدها وهي:

« – يجب أن يحتوي التنميط على عدد محدود من الأنماط التي يمكن للمتعلم تعلمها واستعمالها بسهولة.

– يجب أن تكون مؤشرات و خصائص الأنماط النصية واضحة يسهل التعرف إليها كما تكون ممكنة التطبيق باستعمال خصائص لغوية أو خارجة عن اللغة (extralinguistique).

– يجب أن تحمل المعارف الخاصة بالنمط النصي معلومات جديدة تتعلق بالموضوع حول وظيفة النصوص: استعمال وحدات لسانية خاصة، البنية النصية، علاقة السياق، معايير اجتماعية للتطبيق » [1]

2- الأنماط النّصية عند جون ميشال أدام:

2-1- المقطع النصّي:

يرى جون ميشال أدام أنه من الخطأ الحديث عن " أنماط النصوص"، ذلك أن النص حسبه وحدة جد مركبة و غير متجانسة، لا يمكنها أن تمثل انتظاما لسانيا قابلا للحصر[2]، في حين يضع الوقائع المنتظمة المسماة السرد، الوصف، الحجاج، التفسير و الحوار في مستوى يقترح تسميته بالمقطعي «séquentiel».

---

[1]- Bernard SCHNEUWLY, ″quelle typologie de textes pour l'enseignement ? Une typologie des typologies″ , in : J.L Chiss, J.P. Laurent, J.C Mayer, H.Romian & B. Schneuwly « apprendre/enseigner à produire des textes écrites », actes du 3e colloque international de didactique du français, Namur, 09-1986, Bruxelles, De Boek, 1987, p.58.

[2] - انظر، Jean-Michel ADAM, " Genres, textes , discours: pour une reconception linguistique de genre″, in revue belge de philologie et d'histoire, Bruxelles, 1997, Tom75, fasc 3, p.665.

ويحدد الباحث المقطع على أنه « وحدة مؤلفة للنص»[1] فالنص عنده يتشكل من مقاطع تتألف هي الأخرى من قضايا كبرى مؤلفة من عدد من القضايا الصغرى، و يضيف جون ميشال أدام أن الوحدة النصية التي يقترح تسميتها بالمقطع هي في الواقع:

« – شبكة علاقات متدرجة: يمكن تقسيمها إلى أجزاء مترابطة فيما بينها، و بين الكل الذي تنتمي إليه.

– كيان مستقل، مرتبط بنظام داخلي خاص و بالتالي في علاقة استقلال/ لا استقلال مع الكل الأكثر شمولا الذي ينتمي إليه. » [2]

و يميز جون ميشال أدام بين بنيتين مقطعيتين[3]:

بنية متجانسة (Homogène): بسيطة أو معقدة و ذلك حين يحتوي النص على مقطع واحد، أو عدة مقاطع من نفس النمط.

بنية غير متجانسة (Hétérogène): عندما يتضمن النص عددا من المقاطع مهما كان نوعها وتكون إما مقاطع متعاقبة لأنماط مختلفة { حجاج (سرد) }، {سرد (وصف)، (حوار (سرد)} أو مقاطع لأنماط مدرجة تحكمها خاصية الهيمنة، أي هيمنة نمط على بقية الأنماط كأن تطغى المقاطع السردية على المقاطع الوصفية و الحوارية في القصة، و انطلاقا من خاصية الهيمنة المقطعية يتحدد نمط النص.

2-2- أنواع الأنماط (المقاطع) النصية:

تتلخص فرضية العمل التي ينطلق منها جون ميشال أدام في مقولته الآتية: « فرضيتي في العمل تتمثل في الاهتمام بذلك الانتظام و التناسق الداخلي الذي

1- Jean- Michel ADAM, Eléments de linguistique textuelle, p.85.

2- Jean-Michel ADAM, les textes : types et prototypes (récit. Description, argumentation, explication et dialogue), Nathan, France, 1992, p.28.

3- Jean-Michel ADAM, " linguistique textuelle : typologie(s) et séquentialité" , in : J.L Chiss, J.P. Laurent, J.C Mayer, H.Romian & B. Schneuwly « apprendre/enseigner à produire des textes écrites », actes du 3e colloque international de didactique du français, Namur 09-1986 Bruxelles, De Boek, 1987 p.29-30.

تحدث عنه باختين، أو التناسق المقطعي حيث يكون من الممكن اختصار المقاطع القاعدية في المقاطع النموذجية الآتية: السردية، الوصفية، الحجاجية، التفسيرية و الحوارية » [1]

و عليه يحدد الباحث خمسة مقاطع تشكل الأنماط الأساسية للنصوص.

2-2-1- النمط/المقطع السردي:

إن السرد هو أكثر الأنماط بساطة لدى المتعلمين إذ إنهم يتعرفون إليه منذ طفولتهم المبكرة وقبل مزاولتهم للدراسة، و ذلك من خلال القصص التي يسمعونها من محيطهم الأسري (الجدة، الأم،...الخ) أو التي يشاهدونها على شاشات التلفزيون، فهم يعرفون معنى الحكاية ومعنى السرد بل و يملكون القدرة على تأليف قصص خيالية أو تضخيم بعض الوقائع التي تحدث معهم وإعطائها بعدا خياليا باستعمال عناصر السرد البسيطة.

و قد ظفر السرد باهتمام خاص لدى الدارسين الذين ما انفكوا يتدارسونه، حيث كان موضوعا دسما منذ شعرية أرسطو وصولا إلى المحاولات الأوروبية المعاصرة لكل من ف. بروب 1928، و بول ريكور1983 (P. Ricœur) و غريماس1966 (Greimas) و جيرار جينيت 1969 (G.Genette) كما ظفر باهتمام عالم النفس المعرفي فايول 1985(Fayol) و آخرين ممن استمد منهم أدام تصوره حول المقطع السردي على غرار أمبرتو إيكو (U.Eco) الذي أقر أن الدراسة السردية تنطلق من القضايا الكبرى لا الجمل، و عليه فإن السرد هو« تسلسل لقضايا مترابطة متجهة نحو نهاية ما»[2] .

و يتحدد المقطع السردي حسب جون ميشال أدام دائما بست خصائص و هي: تتابع الأحداث، وحدة الموضوع، المسندات التحويلية، العمليات، سبب الحبكة السردية، التقييم النهائي[3]، و هو ما يشكل الخطاطة السردية الآتية[4]:

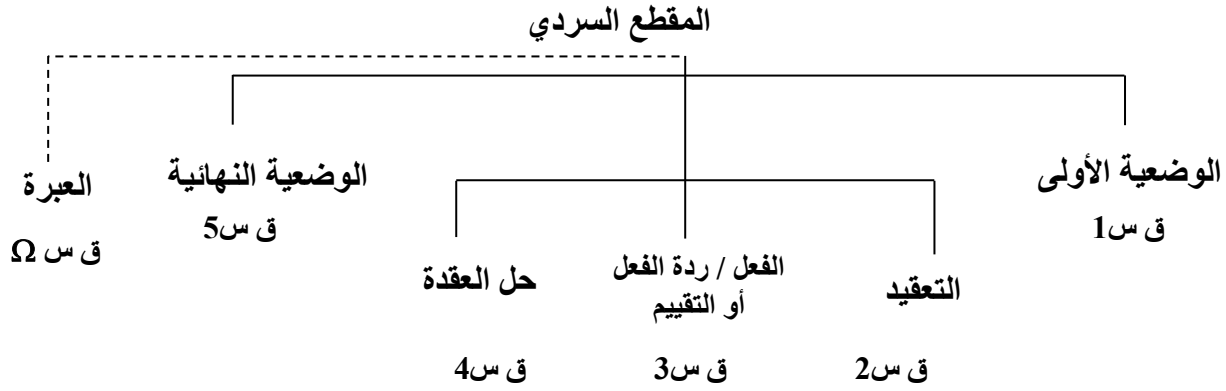
---

[1]- Jean-Michel ADAM, les textes : types et prototypes, p.30.

[2]- المرجع نفسه، ص.45.

[3]- انظر، المرجع نفسه ص.46- 56.

[4]- المرجع نفسه، ص.57.



المخطط1: المقطع السردي (ق س القضية السردية)

الوضعية الأولى: و هي الوضعية الابتدائية التي تنطلق منها الأحداث أو لحظة بداية السرد حيث تُقدّم الشخصيات أو الإطار الزّمكاني...الخ.

التعقيد: و هو التحول الذي يغير مجرى الأحداث و ينقلها من وضعية السكون إلى الاضطراب و يشكل العنصر الأساس في الحكاية، إذ يثير القارئ لمعرفة بقية الوقائع والأحداث، و يسمى أيضا عنصر التغيير أو الحدث الطارئ أو التّشويش.

الفعل/ ردة الفعل: حيث تقوم الشخصيات الحكائية بعد التحول في مجرى الأحداث بـ « التحرك والفعل بهدف محاولة العثور على توازن جديد » [1].

حل العقدة: و هو نتيجة تحرك الشخصيات الذي ينتهي إلى « خلق أجواء الاستقرار المطلوب»[2] و يكون الحل إما كاملا أو جزئيا.

الوضعية النهائية: أو الوضعية الختامية التي تنتهي بها الحكاية.

التقييم النهائي: وهو الخلاصة أو العبرة النهائية التي تستخلص من أحداث النص السردي.

---

[1]– محمد حمود، دليل الإقراء المنهجي لأصناف النصوص، الدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005، ص.12.

[2]– المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

2-2-2- النمط/ المقطع الوصفي:

تعتبر البنية الوصفية حسب "أدام" الأقل حظا بين بقية البنى النصية الأخرى حيث تمّ إقصاؤها وتغييبها في الدراسات التي عنيت بتصنيف النصوص من قبل الباحثين.

و النص الوصفي يختص بتقديم خصائص و مميزات عنصر ما، قد يكون شيئا ماديا أو معنويا أو شخصا أو حدثا أو منظرا ...الخ، و كثيرا ما نجد المقاطع الوصفية مدرجة ضمن نصوص سردية كالقصة و الحكاية، أو في الكتب الطبية أو العلمية وكذا القواميس والمعاجم.

و لكي يتحقق الوصف يجب أن يجتمع على الأقل عنصران فاعلان:[1]

أ- **الواصف** (Le descripteur): و يكون ظاهرا أو مخفيا في النص، و يأخذ أشكالا متنوعة إذا كان ظاهرا (الراوي، شخصية ما، حيوان، موضوع)، إنه من يحمل وجهة النظر على أساس الانتقاء و التأويل لما هو موصوف.

ب- **الوصف** (Le décrit): و يظهر دائما في النص إلا إذا أقرّ الواصف بعجزه، (إذ هناك ما لا يمكن وصفه كمعاني الجمال)، و يأخذ الوصف هو أيضا أشكالا متنوعة: القارئ، شخصية ما، مفهوم، موضوع، حيوان.

و يكون وصف الشيء عن طريق تسميته أو تعريفه[2] حيث تسمح التسمية « بتعيين العنصر المراد إبرازه كما تتيح فرصة انتقائه من بين عناصر أخرى قريبة منه: شارع، نهج، محج، طريق» [3] في حين يقدم لنا التعريف « تفاصيل عن مكوناته و عما يختلف به عن

---

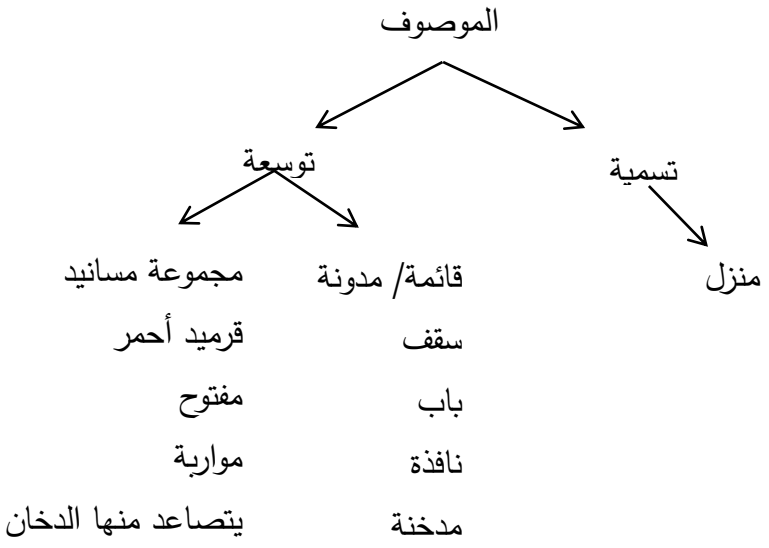
[1]- Jean-Michel ADAM et André PETITJEAN, introduction au type descriptif, in Pratique, Metz France, n° 34, juin1982, p.79

[2]- المرجع فسه و الصفحة نفسها.

[3]- محمد حمود، دليل الإقراء المنهجي لأصناف النصوص، ص.36.

العناصر الأخرى، الإشارة التقييمية لبعض خصائصه نحو: جبل عال، شاهق العلو، التعبير عن الانطباع والأحاسيس التي يثيرها لدى الملاحظ نحو: مشهد بحري رائع » [1].

ومنه تتحدد الخطاطة الوصفية على الشكل التالي:



المخطط 2: المقطع الوصفي

2-2-3- النمط/ المقطع الحجاجي:

إن الحجاج عند جون ميشال أدام بمثابة «الوظيفة السابعة للغة »[2]، ذلك أننا غالبا ما نتحدث بحثا عن مشاركة الآخرين وجهات النظر و تبادل الآراء معهم بغية التأثير فيهم وإقناعهم بالقضية أو الرأي الذي نتبناه، و هو ما يذهب إليه جون بيار بيلان (Jean-Pierre Béland) بقوله: « يبدأ الحجاج بأخذ شكل في الخطاب حين يبحث المتحدث عن التأثير في تصديق الآخر لما يقوله »[3] .

---

[1]- محمد حمود، دليل الإقراء المنهجي لأصناف النصوص، ص.36

[2]- Jean-Michel ADAM, les textes types et prototypes, p.103.

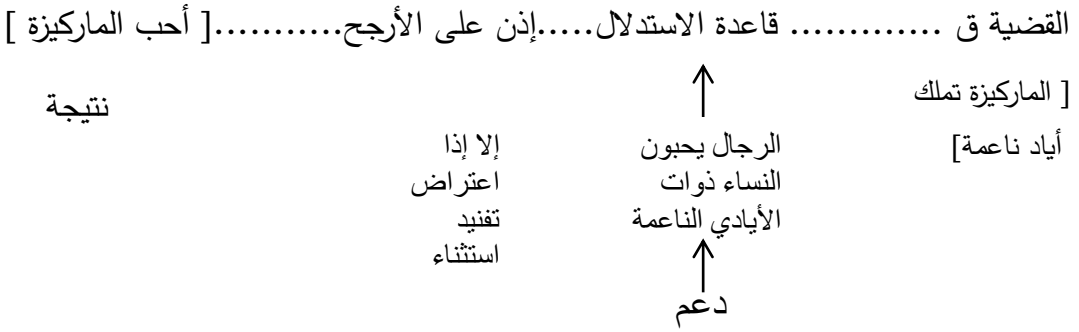
[3]- Jean-Pierre BELAND, "vers une didactique du discours argumentatif", in Québec français, Sainte-Foy, (Québec),Canada, n°49,Mars 1983,p.64.

و النص الحجاجي نص لامتجانس، لا يختلف بذلك عن بقية النصوص، إذ يحتوي مقاطع وصفية، تفسيرية أو سردية مكملة للمقطع المهيمن و هو الحجاجي، و هذه المقاطع تأتي غالبا لدعم و إعطاء قوة و قيمة للحجج المقدّمة.

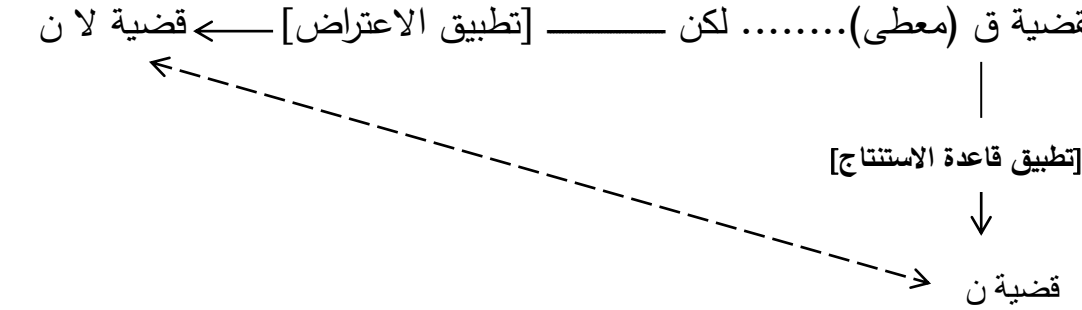
و لتوضيح هذا المقطع يقدم لنا جون ميشال أدام المثال الآتي:

الماركيزة تملك أيادٍ ناعمة لكني لا أحبها

في هذا المثال تعتبر جملة " الماركيزة تملك أياد ناعمة" معطى- حجاج (ق) لنتيجة (ن) وهي "لا أحبها"، و للوصول من (ق) إلى (ن) يفترض أن هناك استنتاجا مفاده: كل الرجال يحبون النساء ذوات الأيادي الناعمة، و يمكن تمثيل ذلك بالشكل التالي:



و لكن ما بين قاعدة الاستدلال و النتيجة هناك عامل دخل في الجملة و هو الرابط (لكن /mais) و هو ما يعكس النتيجة المنتظرة:



و يكون الاعتراض لأسباب معينة منها أن الماركيزة غير مهذبة، سليطة اللسان، عصبية وهو ما يعطي شكل المربع الحجاجي:

المعطى ق..... لكن..... احتجاج عن المعطى

نستنتج من الخطاطات السابقة أن للمقطع الحجاجي بنية ثلاثية[1] تتمثل في المقدمة القياسية التي تطرح عادة موضوعا، فعلا (fait) أو وجهة النظر، والحجج التي تلعب دورا مختلفا وهي بالتأكيد « الجزء الأكثر أهمية في المقطع الحجاجي » [2]، و لذلك من المهم « أن تتسلسل منطقيا لإقناع المستمع بتبني الفكرة التي أعلنها الكاتب في المقدمة» [3] ، و قد تكون هذه الحجج عبارة تحمل حقيقة كونية معروفة مثل: (كل إنسان سيموت) فهذا الإثبات حقيقي ولا جدال فيه، كما يذهب إلى ذلك ريموند بلان (Raymond Blain)، ولكن « غالبا ما تكون الحجج فكرة مجردة لذا يجب دعمها و شرحها لتكون حجة قوية» [4]

و ينتهي المقطع الحجاجي باستنتاج يعود بطريقة ما إلى الفكرة التي انطلقنا منها، ونمثل لذلك بالخطاطة الآتية: [5]

---

[1]- Raymond BLAIN, "le discours argumentatif dans tous ses états", in Québec français, Sainte-Foy (Québec),Canada, n°79,1990, p.37.

[2]- المرجع نفسه، ص.38.

[3]- المرجع نفسه، ص.37.

[4]- المرجع نفسه، ص.38.

[5]- االمرجع نفسه، ص.37.

البنية المقطعية الحجاجية		
المقدمات القياسية	سلسلة الحجج	استنتاج
- موضوع - فعل - وجهة نظر	(حجة1، 2، 3...)	

المخطط 4: المقطع الحجاجي

2-2-4- النمط/ المقطع التفسيري:

يُعنى النص التفسيري بشرح و تحليل ظاهرة معينة علمية، أدبية، تاريخية...الخ، وتقديم معلومات عنها، يفترض أن تكون مجهولة لدى القارئ، وعليه فإن هدف المرسل للنص التفسيري هو بالدرجة الأولى إفهام المخاطب، لكن كثيرا ما يتداخل النص التفسيري مع النص الإقناعي حين يتعلق الأمر بالتفسير لغرض إثبات حكم ما، وفي ذلك يقول أحد الباحثين: «إن تفسير ظاهرة أو مفهوم ما، حين يقود المتلقي إلى تعرف الموضوع المعالج، وإدراك أسبابه ونتائجه، فإن الوظيفة المهيمنة على النص حينها، هي وظيفة التفسير الخالص. لكن حين يقود النص التفسيري المتلقي إلى اتخاذ موقف مؤيد أو معارض للظاهرة أو للمفهوم المعالج، فإن الوظيفة التي يضطلع بها النص التفسيري المتلقي تكون وظيفية حجاجية (إقناعية) »[1]

و يعرض لنا جون ميشال أدام في كتابه الخطاطة التفسيرية للباحث غريز و هي كالآتي[2]:

شكل أولي موضوع أولي	لماذا ←	شكل معقد موضوع معقد	لأن ←	شكل الشرح موضوع الشرح

[1]- محمد حمود، دليل الإقراء المنهجي لأصناف النصوص، ص.115.

[2]- Jean-Michel ADAM, les textes types et prototypes, p.132.

و انطلاقا من هذه الخطاطة يبني جون ميشال أدام نموذجه للمقطع التفسيري[1] وهو كالآتي:

0.	قضية تفسيرية كبرى 0 : شكل أولي
1. لماذا س ؟ (أو كيف)	قضية تفسيرية كبرى 1: المشكلة (السؤال)
2. لأن	قضية تفسيرية كبرى 2: التفسير (الجواب)
3.	قضية تفسيرية كبرى 3: النتيجة– التقييم

المخطط 3 المقطع التفسيري

و يتميز النص التفسيري بمجموعة خصائص منها: «التركيز على الأفعال الدالة على الزمن الحاضر (المضارع)، هيمنة الجمل الاسمية الدالة على الثبات، هيمنة ضمير الغائب والمعجم التقني الخاص، حضور الروابط المنطقية الموضحة للعلاقات (أسباب– نتائج)» [2]

2-2-5- النمط/ المقطع الحواري:

يعتبر الحوار شكلا من الأشكال الطبيعية للغة، و رغم ذلك فإن الكثير من الباحثين استبعدوه من دائرة تصنيف النصوص لكونه بنية غير محكمة و لا متجانسة على عكس بقية الأنماط، و هو الحال كما يقول جون ميشال أدام عند وارليش (werlich)، في حين يخالفه باحثون آخرون حيث نجد لديهم تصورا آخر بخصوص البنية الحوارية على غرار ديبوغراند الذي يدمجها ضمن البنى النصية الكبرى.[3]

---

[1]– Jean-Michel ADAM, les textes types et prototypes, p.132.

[2]– محمد حمود، دليل الإقراء المنهجي لأصناف النصوص، ص.09.

[3]– Jean-Michel ADAM, les textes types et prototypes, p.145.

و يحدد جون ميشال أدام النص الحواري على أنه بنية تدرجية (تراتبية) لمقاطع تسمى غالبا " التبادلات"[1] و هنا يشير الباحث إلى نوعين من المقاطع:[2]

- المقاطع الاتصالية للافتتاح و الاختتام.
- المقاطع التعاملية و تمثل صلب المحادثة.

و للانتقال من المقطع كوحدة متضمَّنة في النص الحواري إلى البنية التي تكونها يرى جون ميشال أدام أنه من الضروري تحديد التبادل كأصغر وحدة حوارية و يظهر ذلك في المثال الآتي:

أ1- صباح الخير

ب1- صباح الخير

أو:

أس- إلى اللقاء

ب س- إلى اللقاء

يمثل هذا المقطع الحواري المتضمن عبارات الافتتاح و الاختتام تبادلا يؤدي إلى نشوء تدخلات و تبادلات أخرى تكون ثنائية أو ثلاثية:

أ1- ماذا تقرأ ؟

ب1 – كتابا في اللسانيات النصية .

أ2- لسانيات نصية ! آه حسنا / جيد

وفي هذه الثلاثية لدينا: التدخل الأساسي(أ1) + ردة الفعل (ب1) + التدخل التقييمي (أ2) وحسب جون ميشال أدام يمكن اعتبار أغلب المقاطع الثلاثية مركبة في الواقع من ثنائية تبادلية (سؤال_جواب) و نرمز لها بـ "أ" ، و (خدمة_ شكر) و نرمز لها بـ "ب" :

[1]- Jean-Michel ADAM, les textes types et prototypes, p.154

[2]- المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

أ1- هل لديك ساعة ؟ ..... {أ}

ب1- إنها السادسة .....{أ'- ب}....

أ2- شكرا .....{ب}..... {ب'}

إذا كان التدخلان أ1 و أ2 بسيطين فإن ب1 تدخُّل مزدوج يختتم الجزء الأول (التبادل أ) ويفتح في الوقت ذاته تبادلا ثانيا (التبادل ب)، و يمكن لهذا التبادل أن يتعقد أكثر و هو ما يوضحه المثال الآتي:

أ1 – عفوا، هل لديك ساعة ؟

ب1- طبعا، إنها السادسة.

أ2- شكرا.

يحمل هذا النص ثلاث تبادلات (أ- ب- ج):

مقطع اتصالي للافتتاح

مقطع تعاملي مركب

مقطع اتصالي للاختتام.

إن السؤال " هل لديك ساعة" و الذي يفتتح التبادل التعاملاتي هو أيضا سؤال (ب) والتماس (ج)، هذا التدخل الأساسي المزدوج يفسر طبيعة جواب "ب" : جواب للسؤال (ب') و جواب للالتماس (ج') و هو ما يتوضح أكثر في الخطاطة الآتية:

أ1- عفوا ..... {أ}

أ1- هل لديك ساعة ؟ ..... {ب- ج}

ب1- طبعا..... {ب'}

ب1- إنها السادسة..... {ج'-

أ2- شكرا..... {د'}

كانت هذه أهمّ الأنماط التي تشكل نظرية جون ميشال أدام في تصنيف النصوص، ولعل الفكرة الأساس التي يبني عليها الباحث نظريته، تكمن في اللاتجانس الذي تتصف به النصوص وخاصية الهيمنة النمطية، حيث لا يمكن أن نجد نصّا خالصا (حجاجيا أو سرديا أو تفسيريا ...) وإنما نصنف النص حسب النمط المهيمن فيه، فالنص السردي مثلا نص يحتوي على مختلف المقاطع النصية من وصف و حوار و سرد و لكن الغالب فيه هو السرد.

هذا، وبعد تقديمنا للمقاربة النصية وخلفيتها النظرية، وعرضنا لأهم الأنماط التي حددها جون ميشال أدام، فإننا نرى أنه من الضروري تناول مسألة تعليمية هامّة، تتعلق بالمقاربة التواصلية، ذلك أن أي مقاربة تعليمية نصيّة كانت أو غيرها، لا تأتي ثمارها إذا لم تسع إلى تحقيق الهدف الأول الذي تُدرّس اللغات من أجله، ألا و هو التواصل، وبالتالي تحقيق كفاءة تواصلية، فما المقصود بالمقاربة التواصلية، وكيف تُستثمر في المجال التعليمي، ثم ما هي الكفاءات التي يجب تحقيقها لدى المتعلم لنقول إنه اكتسب كفاءة تواصلية ؟

IV- المقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية

إن التواصل هو الغرض الأول الذي من أجله أوجد الإنسان اللغة و قبلها الوسائل التبليغية الأخرى كالإشارات والرموز و الرسوم و النقوش و غيرها من الوسائل التواصلية المختلفة، واللغة هي أرقى هذه الوسائل و أكثرها تحقيقا للبعد التواصلي، و لكن كيف يمكن تحقيق كفاءة تواصلية لدى المتعلم ؟

لطالما كان التعليم يوجه اهتمامه إلى المعارف اللغوية على اعتبار أن معرفة القواعد النحوية هي معرفةٌ باللغة و بالتالي تمكنٌ منها، إلا أنه لا يمكن تحقيق كفاءة تواصلية لدى المتعلم بالتركيز على المحتويات اللغوية فحسب، بل لا بد من توافر مواقف تواصلية تفاعلية تحاكي المواقف الطبيعية، أي أن يوضع هذا المتعلم أمام وضعيات تعلمية تجسد الواقع الفعلي، وذلك قصد إكسابه كفاءة تبليغية في مقام تواصلٍ دال، حيث يجنّد مجموعة من الموارد المتمثلة في مجموع المعارف والمعارف الفعلية و المعارف السلوكية، سواء تلك المتعلقة بالنظام اللغوي كالنحو والصرف ...الخ أو تلك المتعلقة بالمرجع الثقافي و الاجتماعي.

1- مفهوم التواصل:

التواصل لغة هو« الإبلاغ و الإطْلاع و الإخبار أي نقل " خبر ما" من شخص إلى آخر وإخباره به و إطْلاعه عليه»[1] و هو المفهوم الذي يتداوله عامة الناس.

و قد ورد مفهوم التواصل في قاموس ديداكتيك اللغات على أنه : « تحويل "المعلومة" بين "مرسل" و"مستقبل" بفضل "رسالة" تتنقل عبر "قناة" »[2]، فالتواصل إذا فعل يقتضي وجود شخصين أو أكثر، كما يقتضي وجود معلومة يتم تبادلها بينهم عن طريق رسالة تمر عبر

---

[1]- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ص.157.

[2]- R.GALISSON et D.COSTE, dictionnaire de didactique des langues, p.104.

قناة، لكن هذا التعريف يستبعد عنصرا آخرَ وهو المرجع أو السياق الذي تتم فيه عملية التواصل .

و يدخل تحت هذا المفهوم في ظل السيميائيات كل ما من شأنه أن يؤدي إلى عملية التواصل، من ذلك « اللغات الطبيعية، إشارات المرور، البطاقات، المخططات، الملصقات الإشهارية...» [1] و هو التواصل بمعناه الواسع أي بلغة أو بدونها.

أما في المقام المدرسي فإن المقصود بالتواصل البيداغوجي «كل أشكال و سيرورات ومظاهر العلاقة التواصلية بين مدرس و تلاميذ. إنه يتضمن نمط الإرسال اللفظي و غير اللفظي بين مدرس (أو ما يقوم مقامه) و التلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم. كما يتضمن الوسائل التواصلية و المجال والزمان»[2]، فكل تدخل لفظي أو غير لفظي داخل القسم، بين المعلم والمتعلم أو بين المتعلمين أنفسهم يعتبر تواصلا بيداغوجيا.

و قد ارتبط مفهوم التواصل كنظرية لغوية بالعالم اللغوي ر. جاكبسون (R.Jakobson) الذي «طبقها ضمن مفاهيم وظائف اللغة الست، عندما عرض بعض قضايا الشعرية»[3]، وهذه الوظائف هي: الوظيفة التعبيرية، الوظيفة الندائية، الوظيفة المرجعية، وظيفة إقامة الاتصال، وظيفة تعدي اللغة والوظيفة الشعرية. ومع انتقال نظرية التواصل إلى اللغة، تكفلت مختلف النظريات في مجال العلوم الإنسانية عامة (اللسانية والنفسية والاجتماعية...)، بتكييفها نظرا لما يمكن أن تضيفه لهذا المجال من فائدة، و عليه لم يكن استثمارها في المجال التعليمي محظ خيار بيداغوجي بقدر ما كان ضرورة قصوى في ظل انفتاح العالم و اتساع دائرة التواصل.

---

[1]– R.GALISSON et D.COSTE, dictionnaire de didactique des langues, p.104.

[2]– عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج1، ص.161.

[3]– صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر، د ط، 2003، ص.43.

و ينقسم التواصل اللغوي إلى تواصل لفظي و تواصل كتابي:

التواصل اللفظي: و هو التواصل الذي « يمثل الجانب المنطوق من اللغة واستعمالها في مختلف مستويات التخاطب اليومي التلقائي»[1] و من ذلك المكالمات الهاتفية و المحادثات والمناقشات التي تتم مباشرة بين الأفراد.

التواصل الكتابي: و هو كل تواصل يتم عبر اللغة المكتوبة و مثال ذلك الرسائل الإدارية، التيليغراف، طلب التوظيف...الخ، فهي وسيلة للتبليغ و التواصل تعتمد على الكتابة التي بفضلها يتم التعرف على أفكار الآخر و مقاصده.

2- المقاربة التواصلية في التعليم:

إن الحديث عن مقاربة تواصلية في المجال التربوي – و في المدرسة الجزائرية تحديدا – لهو حديث بالغ الأهمية، خاصة إذا تعلق الأمر بتعليم اللغة العربية، نظرا للهوة العميقة التي باتت تفصل بين النموذج اللغوي للمتمدرس و بين واقعه الاجتماعي كما ذكرنا.

و إذا بحثنا عن الخلفيات النظرية لهذه المقاربة وجدنا أنها تستمد مفاهيمها و أسسها من حقول معرفية و لسانية عدة منها اللسانيات التداولية (Pragmalinguistique) والسوسيولسانية (Sociolinguistique) و الأثنولسانية (Ethnolinguistique) ولسانيات النص (Linguistique Textuelle) و لسانيات الخطاب (Linguistique de discoure) و من شأن تفاعل و تنوع هذه العلوم إضافة إلى علوم أخرى « أن تساهم بأدوات خاصة في مجال ديداكتيك تعليم وتعلم اللغات. كما يسمح هذا التنويع بالحد من هيمنة علم من العلوم على حقل تعليم اللغات»[2]

---

[1]– بشير إبرير، "التواصل مع النص إشكالات الفهم و القراءة الفعالة"، ص.33.

[2]– محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية مقاربات و تقنيات، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1997، ص.29.

لقد أصبح الحديث الأكثر تداولا في مجال التعليم مع هذا التوجه النفعي، و اتساع دائرة اللسانيات الوظيفية و التداولية هو **وظيفية التعليم**، و أصبح السؤال الذي يُطرح اليوم: كيف نُكسب المتعلم كفاءة يستطيع بواسطتها التواصل مع الآخر في أيّ مقام كان ؟

و هو السؤال الذي غفلت عنه المقاربات السابقة بل لم يسبق أن أولته اهتماما، حيث قدمت للمتعلمين قوالب جاهزة و نماذج نمطية للغة يكتفون بحفظها و ترديدها، مما أدى إلى عجزهم عن التواصل في مختلف المواقف الحياتية.

إن اللغة في منظور المقاربة التواصلية وظيفية بالدرجة الأولى « مرتبطة أساسا بغرض تعلمها، و هو غرض آني يفرض الاستجابة لحاجة تبليغية عاجلة»[1]، و هكذا فإن التعليم بهذا المفهوم يغدو تعليما نفعيا أيضا يستهدف تمكين المتعلم من كفاءة تواصلية تسمح له بتبليغ مقاصده في كل المواقف التي يكون فيها.

هذا، و لم تدخل المقاربة التواصلية مجال الديداكتيك (تعليم اللغات) كطريقة تعليمية بل « كتفكير تقني وسياسي لتحديد و وضع غايات وأهداف تعليم وتعلم اللغة»[2] كما أنها لا تحيل « على مواد تعليمية و لا على إجراءات تربوية فهي ليست إلا مبادئ تحضير وإعداد المقررات التعليمية على شكل جداول وقوائم ومستويات (Niveaux) تحدد مضامينها »[3] ، وهي مقاربة تسعى من بين ما تسعى إليه إلى « تقليص تلك الهوة الشاسعة بين أساليب وطرائق التعليم المدرسية وأساليب الاستعمال الوظيفي لهذه اللغات»[4] و أيضا إلى « جعل المتعلم يتحكم في النظام اللساني للغة و استراتيجية استعماله و توظيفه في مستويات مختلفة».[5]

---

[1]– الشريف بوشحدان، " لغة وظيفية أم تعليم وظيفي ؟ "، ص.137.

[2]– محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية مقاربات و تقنيات، ص.27.

[3]– المرجع نفسه، ص. 28.

[4]– المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[5]– المرجع نفسه والصفحة نفسها.

و تقوم هذه المقاربة على مجموعة من الأسس هي:

« أ- نقطة انطلاق تعلم اللغة هي النشاط اللغوي باعتباره فعلا اجتماعيا تفاعليا.

ب- أنه لا يمكن تعلم الشكل النحوي و نسق اللغة اللساني في معزل عن الدلالات والأفعال و النوايا التواصلية.

ج- إن تعلم اللغة هو التحكم في القدرة النصيّة وهي القدرة على إنتاج خطاب متناسق الأجزاء و منسجم» [1]

3- الكفاءة التواصلية:

تُعرّف الكفاءة التواصلية على أنها: « قدرة لغوية تترجم معرفة الفرد على استعمال اللغة في سياق اجتماعي قصد أداء نوايا تواصلية معينة حسب مقام وأدوار محددة، و هي كذلك كفاءة فهم و إنتاج اللغة في وضعيات تواصلية، ومن أجل التواصل باللغة»[2] أو هي في تعريف آخر« مجموع القدرات التي يستطيع بواسطتها شخص أن يدخل في سيرورة تواصلية مع الآخرين».[3]

أما المكونات التي تدخل في بناء الكفاءة التواصلية فهي:

« 1- **مكون لساني:** يتجلى في اكتساب المتعلم للنماذج الصوتية و المعجمية و التركيبية والنصية الخاصة بنظام اللغة Linguistique.

2- **مكون مقالي:** يتجلى في اكتساب المتعلم للقدرة على توظيف مستويات مختلفة من الخطاب وفق وضعيات التواصل Discursif.

---

[1]- عبد اللطيف الفاربي و آخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك، ص.22.

[2]- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ص.173.

[3]- المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

3 – **مكون مرجعي:** يكمن في إدراك المتعلم الضوابط و المعايير التي تحكم التفاعل الاجتماعي بين الأفراد حسب ثقافتهم Référentiel » [1]

إن تحقيق الكفاءة التواصلية لدى المتعلم و انطلاقا من هذه المكونات الثلاث لا يتوقف على الجانب اللساني فحسب، أي تكوين جمل صحيحة نحويا وفق نظام لغوي ما، كما هو شائع، بل يتعداه إلى تحصيل عدة قدرات منها « القدرة النحوية و القدرة الاستراتيجية، القدرة السوسيولسانية » [2] أو المرجع اللساني الاجتماعي و هي المعرفة بالعادات و الأعراف التي تتواضع عليها جماعة لغوية ما، وكذلك القدرة على توظيف مستويات الخطاب المختلفة حسب الوضعية التواصلية التي يوجد فيها المتعلم.

و القصد من تحقيق كفاءة تواصلية هو إكساب المتعلم كفاءة الإبلاغ و التواصل شفاهةً وكتابةً في شتى الوضعيات و المواقف باعتبار أن اللغتين المنطوقة و المكتوبة هما الوجهان اللذان تقوم عليهما اللغة و بالتالي التواصل البشري، و في هذا يرى الباحث ويدوسون (Widdowson) أن « معرفة اللغة ليست فقط فهم، نطق، قراءة و كتابة جمل، ولكنها أيضا معرفة كيفية استعمال هذه الجمل لغايات تواصلية»[3] ، و هنا يجب التمييز بين مستويين:

« – استعمال اللغة (Usage) أي معرفة قواعدها النحوية و التركيبية.

– توظيف اللغة (Emploi) أي معرفة التحيينات التواصلية لهذه اللغة».[4]

و هكذا فإن الاختلال الحاصل في الدرس التعليمي اللغوي يكمن في الاختلاف بين الاستعمال والتوظيف و ذلك في « الفصل بين الأهداف الرامية إلى إكساب مهارات النطق والفهم والكتابة و القراءة عن طريق البنيات اللغوية... والأهداف التي تطمح إلى استعمال

---

[1]– عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ص.173.

[2]– المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

[3]- H.G WIDDOWSON, une approche communicative de l'enseignement des langues, traduction de Katsy et Gérard Blamont, Hatier-Credif, Paris, France, 1981, p.11

[4]– ميلود حبيبي، الاتصال التربوي و تدريس الأدب، ص.110،111.

هذه المهارات في أغراض تواصلية، بربطها بإشكالات الاستعمال»[1] و بمواقف حقيقية تنبع أصلا من واقع المتعلم نفسه، و للتوضيح يضرب لنا الباحث ويدوسون أمثلة منها:

The cat sat on the mat (القط جالس على السجادة)

إن إنتاج مثل هذه الجمل حسب الباحث، يُظهر مدى معرفتنا بالنظام اللغوي، فهي أمثلة عن **الاستعمال** الصحيح (في الإنجليزية)، و لكن، في الحالات العادية من حياتنا اليومية لا نملك فرصة لإظهار معارفنا ببساطة على هذا النحو بل يتوجب علينا استعمال معرفتنا بالنظام اللغوي بهدف التواصل، و بصفة عامة إنتاج أمثلة **وظيفية** للغة و في الوقت نفسه نقوم بتحيينها في مواقف تواصلية دالة[2]، و يتحقق التحيين التواصلي (Actualisation) للغة معينة باستعمال نوعين من المواقف:

« **الموقف الأول:** بالاحتفاظ بشكل الجملة كما هي في سياق لغوي خاص.

الموقف الثاني: بالتعرف على الوظيفة المحصل عليها عن طريق الجملة في موقف تواصلي، و يكون لهذه الجمل معنى (Signification) في الاستعمال و قيمة (Valeur) في التوظيف ».[3]

إن نجاح العملية التعليمية بالمعنى الوظيفي و التواصلي الذي ترمي إليه تعليمية اللغات والسياسة التربوية مرهون بمدى اكتساب المتعلم لكفاءة فهم و إنتاج نصوص صالحة لكل المواقف التواصلية وفق ما يقتضيه المقام، أما الكفاءات اللغوية التي تُعنى بتنميتها وتطويرها فهي الكفاءات الأربع: فهم المنطوق و التعبير الشفهي و فهم المكتوب و التعبير الكتابي.

---

[1]- ميلود حبيبي، الاتصال التربوي و تدريس الأدب، ص.110،111

[2]- H.G WIDDOWSON, une approche communicative de l'enseignement des langues, p.13,14.

[3]- ميلود حبيبي، الاتصال التربوي و تدريس الأدب، ص.111.

4- الكفاءة النصيّة:

إذا كانت المقاربة التواصلية في المجال التعليمي ترمي إلى جعل المتعلمين يتحكمون في نظام لغوي ما، بشكل وظيفي يظهر على مستوى الاستعمال الفردي في إطار العملية التواصلية، فإن ذلك لا يتحقق إلا من خلال تعليمية النصوص باعتبارها النموذج التواصلي الأول، و من هنا تتفق النظريات التربوية المعاصرة على أهمية إكساب المتعلم آليات التحليل و البُنى النصية (الخطاطات) اللازمة التي تُعينه على تلقي النصوص و فهمها بطريقة جيدة ومن ثمّ إعادة إنتاجها وفق ما تلقاه مستخدما تلك الأدوات و البُنى في إنتاجه الخاص.

و في مفهوم الكفاءة النصية ورد في معجم علوم التربية و الديداكتيك أنها « قدرة الفرد على فهم الأقوال و إنتاجها في مواقف تواصلية »[1]، و يحيلنا هذا التعريف إلى ثلاث نقاط تبدو أساسية في مفهوم الكفاءة النصية و هي: الفهم، الإنتاج و التواصل، أي أن الفهم يأتي في المقام الأول، ثم الإنتاج و ذلك بغية تحقيق التواصل و هو الهدف من عملية تدريس النصوص و تعليمها، فلكي نحكم على متعلم ما بأنه قد امتلك كفاءة نصية « ينبغي أن يكون قادرا على تلقي نص و تفكيك مدلوله، و إنتاج نص يناسب وضعية معينة » [2] ما يعني أن الكفاءة النصية هي تحقيق كفاءة التلقي أولا و كفاءة الإنتاج ثانيا.

و تستخدم الكفاءة النصية عند اشتغالها محورين هما:

« 1 - محور خطي لتحقيق المتوالية الكلامية في شكل جمل.

2 - محور دلالي للعلامة اللغوية أي قدرتها الإحالية على وقائع و أشياء توجد خارج اللغة »[3]

---

[1]- عبد اللطيف الفاربي و آخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك، ص.44.

[2]- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ص.169.

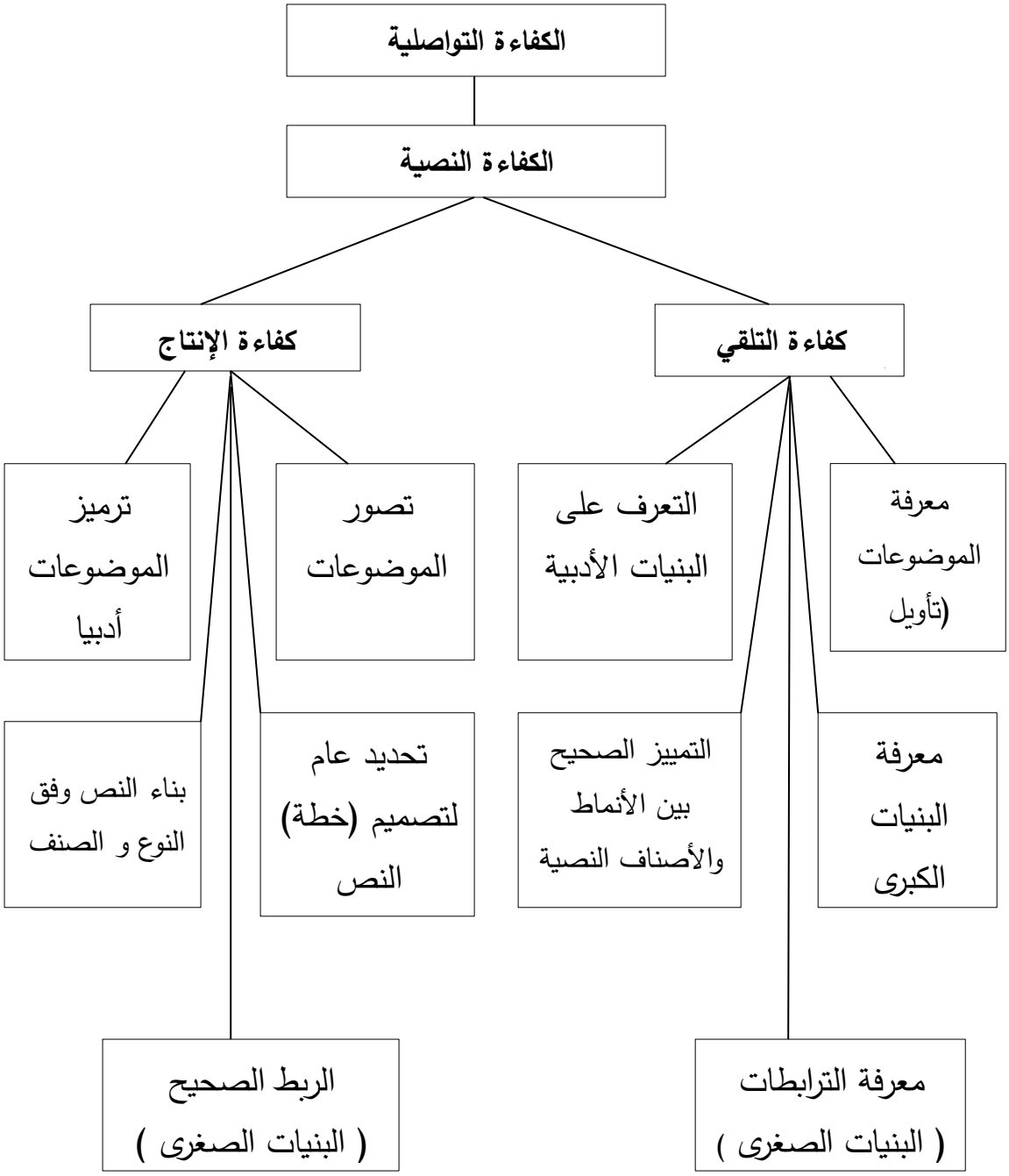
[3]- ميلود حبيبي، الاتصال التربوي و تدريس الأدب، ص.114.

أما المحور الخطي فيتمظهر من خلال البنية الكلية (النص) التي تندمج فيها هذه الجمل، والتي يوظف فيها المتعلم معارفه اللغوية نحوا و صرفا و إملاء و تركيبا، أي استثمار مكتسباته اللغوية التي سبق و تعلمها خلال مساره الدراسي و إدماجها لإنشاء متواليات من الجمل المتسقة و المترابطة فيما بينها.

في حين يتمثل المحور الدلالي للعلامة اللغوية في تحديد المراجع الإحالية التي يستمدها المتعلم من خبراته السابقة و معارفه و ثقافته الموسوعية في المجالات المختلفة، و التي تلعب النصوص دورا هاما في تنميتها و تطويرها.

و فيما يلي رسم توضيحي يبين لنا العناصر التي تقوم عليها الكفاءة النصية: [1]

[1]– ميلود حبيبي، الاتصال التربوي و تدريس الأدب ، ص.115.



مخطط 05: عناصر الكفاءة النصية

يظهر من المخطط أن الكفاءة النصية تنتج عن تحقيق كفاءتي التلقي و الإنتاج، إذ هما المؤشران الحقيقيان لتمكّن المتعلّم من هذه الكفاءة، و من خلالهما يمكن اعتبار الدرس التعليمي اللغوي قد حقق هدفه الأسمى و الأبعد و هو الكفاءة التواصلية.

4-1- كفاءة التلقي:

لقد أولت الدراسات الحديثة اهتماما كبيرا لنظريات التلقي و القراءة و التأويل، و ذلك بعد التحول الذي عرفه مجال الدراسات النقدية و الأدبية الحديثة من النصّ إلى القارئ، الذي طالما كان مُغيّبا في الدراسات الأدبية التي اهتمت بالمنتَج (النص) و قبله بالمنتِج (المؤلف)، دون أن يكون له نصيب باعتباره أحد العناصر المتفاعلة مع النص في عملية القراءة.

وتعتبر نظريتا جمالية التلقي لهانس روبيرت ياوس (H.R.Jouss) و نظرية القارئ الضمني لولفغانغ آيزر (W.Iser) من بين نظريات كثيرة اشتغلت أو عالجت مسألة التلقي الأدبي من حيث الكيفية التي يُقرأ بها النص و ما يمكن قراءته فيه، و قد تلقت هذه النظريات عدة انتقادات منها « اقتصارها على دراسة قراءات نظرية منجزة من طرف قراء مجردين »[1] وكذلك ما أفضت إليه من « الخلط بين القارئ الذي يشكله أصحابها و القارئ الحقيقي الذي تسعى إلى وصفه و تفسيره »[2]. و مهما يكن من أمر هذه النظريات فإنها لا تخرج عن مسار الدراسات النقدية التي أولت اهتمامها للقراءة المتخصصة و قرّاء ذوي مستوى ثقافي معين، و هو ما يدعونا لاجتناب التوغل فيها مادامت القراءة التعليمية المدرسية و طبيعة القارئ المتعلم وتفاعله مع النص القرائي و كذا طبيعة النشاطات التي يقوم بها هي ما يهمنا.

فما هو دور القارئ المتعلم اليوم و كيف يتلقى النص الأدبي و ما طبيعة هذه النشاطات التي يقوم بها ؟

---

[1]- محمد البرهمي، القراءة المنهجية للنصوص تنظير و تطبيق، TOP EDITION، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005، ص.27.

[2]- المرجع نفسه، ص.28.

4-1-1- القارئ والنص والسياق:

يشكل القارئ و النص و السياق حسب ما يذهب إليه الباحثون البيداغوجيون العناصر الأساسية المتفاعلة في فعل القراءة المدرسية.

و يُعرَف القارئ « ببنياته المعرفية و استعداده و مواقفه التي تكون وراء نشاطه القرائي»[1] .

أما النص فهو« المادة المقروءة التي تتضمن ثلاثة عناصر أساسية هي:

أ) بنية النص: تحيل البنية على الطريقة التي ينظَّم بها النص.

ب) محتواه: يحيل المحتوى على عناصر النص و مفاهيمه و لغته.

ج) مقصديته: تحدد اتجاه العنصرين السابقين. فقد يستهدف النص الإمتاع أو الإقناع أو الإخبار...الخ»[2]

في حين يتضمن السياق « عناصر لا تشكل جزءا عضويا من النص و لا ترتبط مباشرة ببنيات القارئ أو عملياته، و لكنها تؤثر في فهمه » [3] .

إن تفاعل هذه العناصر الثلاثة هو ما يؤدي إلى نجاح عملية القراءة و تحقيق الهدف المرجو منها و هو الفهم، فالعلاقة القائمة بينها هو ما يشكل الفارق بالنسبة لدرجة استيعاب المتعلم للنص القرائي وفهمه ، فإما أن تكون العلاقة جيدة، ما يتيح إمكانية الفهم الجيد، أو العكس، ومثال ذلك أن يكون النص كما يقول محمد البرهمي « ملائما للمستوى الإدراكي للقارئ المتعلم، ولكن القراءة تنجز في سياق غير ملائم كأن يقرأ المتعلم أول مرة قراءة جهرية همزية أبي القاسم الشابي في فصل فيه جلبة و ضوضاء، لا يسمح له بتمثل هذه القصيدة التي مطلعها: سأعيشُ رغمَ الدَّاءِ و الأعدَاءِ كالنّسرِ فوق القمَّةِ الشَّمّاءِ »[4]

---

[1]- محمد البرهمي، القراءة المنهجية للنصوص تنظير و تطبيق، ص.34.

[2]- المرجع نفسه، و الصفحة نفسها.

[3]- المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

[4]- المرجع نفسه، ص.35.

فمن المؤكد أن القارئ هنا يجد صعوبة في قراءة النص و بالتالي في فهم معانيه، إذ هو يبذل جهدا عضليا إضافيا نتيجة مخارج الأصوات من جهة و الضوضاء التي تسود القسم من جهة أخرى، و بهذا يتشتت ذهنه بين محاولة إيصال صوته لزملائه و بين محاولة فهمه لما يقرأ، كذلك يلعب السياق دورا هاما في تلقي المتعلم للنص و استيعابه له و مثال ذلك الوضعية التي « يكون فيها سياق القراءة مساعدا على تحقيق تمثّل أفضل للنص المقروء، غير أن ذلك لا يكون ميسرا بسبب بنية النص أو محتواه، أو هما معا البعيدين عن المستوى الإدراكي للقارئ المتعلم » [1]

4-1-2- القراءة و آليات التلقي:

4-1-2-1- مفهوم القراءة:

يعرف روبير غاليسون (R.Gallisson) و دانييل كوست (D.Coste) القراءة بأنها:

« 1 – عملية تحديد الحروف ثم تجميعها لفهم العلاقة بين ما هو مكتوب و ما هو منطوق.

2- إرسال نص مكتوب بصوت مرتفع، و يفترض الانتقال من النظام الكتابي إلى النظام الصوتي معرفة بالقوانين التي تتحكم في التبديل المكاني للكلمات و التي تكون فرعا يسمى ضبط اللفظ.

3 – عملية تحريك العيون على ما هو مكتوب لمعرفة المضمون».[2]

و كما يبدو فإن هذا التعريف يتوقف عند المراحل التي تتم عبرها عملية القراءة داخل القسم، بدء بتحديد و تجميع الحروف و القراءة الصامتة التي تتم بواسطة العين وصولا إلى القراءة الجهرية، و هو بهذا يستبعد كل نشاط تفاعلي للقارئ و يلغي خبراته و مكتسباته القبلية التي تسمح له بالتجاوب مع النص أو العكس.

---

[1]- محمد البرهمي، القراءة المنهجية للنصوص تنظير و تطبيق، ص.35.

[2]- R.GALISSON et D.COSTE, Dictionnaire de didactique des langues, p.312.

إن القراءة ليست مجرد فعل آلي يتكرر كل مرة بالطريقة نفسها، بل هي: « مهارة فهم وتفاعل مع المقروء و استجابة له لمواجهة المشكلات اليومية و هي عملية فكرية تعقلية تهدف إلى الفهم وترجمة الرموز الكتابية الخطية إلى مفاهيمها و محتوياتها من الأفكار والمعاني»[1]، فالقارئ بهذا المفهوم لم يعد مجرد متلقّ سلبي، إذ هو لا يكتفي بتلقي المعارف و المعلومات التي يحتويها النص بكيفية حيادية بل هو و أثناء فعل القراءة يقوم « بسيرورة دينامية للترجمة و الانتقاء و التأويل، يحاول فيها تجاوز اكتساب المعارف كما تمّ بثها (=كتابتها) إلى محاولة إعادة بناء تلك المعلومات»[2]، هذه العمليات التي تتسم بالتجريد تظهر على مستوى:

« – ترجمة الدال إلى مدلولات.

– انتقاء المعلومات البارزة (= الأهمية) و المفيدة (= الاهتمام)

– تجاوز سطح النص إلى البحث عن المضمرات و المسكوت عنه بتقديم افتراضات تأويلية »[3] .

تتطلب عملية قراءة النصوص و بالتالي تلقيها، آليات ذهنية يستدعيها القارئ أثناءها، و هي ليست عملية سهلة، أو على الأقل ليست بتلك البساطة التي كان يُنظر إليها سابقا، إذ القراءة اليوم قراءة منهجية « تنظر إلى النص باعتباره نسيجا علائقيا، لمكونات خارجية وداخلية متفاعلة»[4]، تتعلق الخارجية بالذات القارئة بينما تختص الداخلية بالنص، و التفاعل هو العلاقة التي تقوم بينهما و هو أهم عامل لتحقيق كفاءة التلقي حسب النظريات المعاصرة التي ترى أن القارئ ليس مطالبا فقط بالبحث عن انسجام و ملاءمة المعاني بصورة نمطية مكررة بل مطالب أيضا بـ « شحذ كفاياته القرائية بكيفية تمهيرية، تمكنه من اكتساب آليات

---

[1]– بشير إبرير، "التواصل مع النص: إشكالات الفهم و القراءة الفعالة، ص.39.

[2]– ميلود حبيبي، "بيداغوجيا التلقي واستراتيجيات التعلم، ص.196.

[3]– المرجع نفسه، و الصفحة نفسها.

[4]– محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية، ص.14.

تحليل قابلة للنقل، بغرض توظيفها في قراءة مجالات أخرى» [1]، و هنا يتبيّن لنا أن القراءة لا تستهدف فقط التمكن من الولوج إلى المعاني المبثوثة في النص التعليمي، سواء كان أدبيا أم لا، و إنما تهدف إلى أبعد من ذلك و هو إكساب المتعلم آليات للتحليل بحيث يتمكن من استدعائها ومن ثم توظيفها كلما كان بصدد فعل القراءة، و هو المطلوب تماما من المدرسة أن تعززه و أن تعمل على تنميته لدى المتعلم، الذي غالبا ما يقف عاجزا عن تحليل نص سياسي مثلا، يقرؤه في جريدة ما، نظرا لافتقاره لهذه الآليات.

4-1-2-2- أهمية القراءة المدرسية:

إن للقراءة كنشاط مدرسي أهمية كبيرة، تظهر من حيث كونها نشاطا يمارَس داخل القسم (القراءة الصامتة و الجهرية) في كل الأطوار و المراحل الدراسية، كما أنها المجال الأول والأمثل الذي يستطيع من خلاله المتعلم اكتساب معارف جديدة في مختلف الميادين، معارف تتنوع بتنوع النصوص المقترحة، و هي الفرصة التي يستطيع المتعلم من خلالها أن يكتشف مواطن ضعفه في أيّ مستوى من مستويات اللغة كالنحو و الصرف، و منه محاولة تفاديها مستقبلا في قراءات أخرى، كما من شأنها أيضا أن تنمي لديه الحس الذوقي والتعبير الإبداعي من خلال التراكيب التي يتعلمها و التي يوظفها لاحقا في إنتاجه الخاص، بالإضافة إلى أنها تمكنه من « العدة النقدية الضرورية لتحليل النصوص » [2] وكذا « الأدوات و الآليات التي تساعده على التواصل الأدبي مع النصوص » [3] و يكون ذلك من خلال « تقريب المفاهيم النقدية والمصطلحات الدالة عليها » [4] و ذلك ليس بغرض

---

[1]- محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ص.18، 19.

[2]- المرجع نفسه ، ص.100.

[3]- المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

[4]- المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

استخدامها في قراءة النصوص المدرسية و تحليلها فحسب، بل حتى في حياته اليومية لأن هذه النصوص النقدية « تعلمه طريقة في التفكير والحجاج و المعالجة النصية»[1].

إن القراءة هي مفتاح ذهن المتعلم لفهم بقية النشاطات اللغوية خاصة في ظل المقاربة النصية التي تجعل من النص محورا للعملية التعليمية/التعلمية، فكونها النشاط الأول الذي تُفتتح به الوحدة التعليمية، يجعلها مفتاحا لبقية النشاطات، ذلك أن الفهم الجيد للنص المقروء هو فهم جيد أيضا لما يتضمنه من ظواهر نحوية، صرفية و بلاغية...الخ، مستقاة من النص ذاته، والعكس صحيح، فنص القراءة الذي يستعصي على المتعلم يصبح عائقا أمام تقدمه لفهم بقية الظواهر اللغوية، و من هنا يكتسي نشاط القراءة أهميته.

و يمكن أن نلخص بعض أهداف القراءة في النقاط الآتية:

« – تنمية قدرة التلميذ على القراءة و سرعته فيها، و جودة نطقه و أدائه و تمثيله للمعنى.

– فهمه للمقروء فهما صحيحا، و تمييزه بين الأفكار الأساسية و العرضية فيه، وتكوينه الأحكام النقدية عليه.

– تنمية قدرة التلميذ على تتبع ما يسمع و فهمه فهما صحيحا، ونقده والانتفاع به في الحياة العملية.

– تحصيل المعلومات و تنميتها و تنسيقها.

– الكسب اللغوي، و تنمية حصيلة التلميذ من المفردات و التراكيب الجديدة و العبارات الجميلة.

– تدريب التلميذ على التعبير الصحيح عن معنى ما قرأ »[2].

[1]– محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ص.100.

[2]– جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الوعي، الجزائر، ط13، 2012 ، ص.85.

4-1-2-3- آليات قراءة (تلقي) النصوص:

يقوم القارئ أثناء عملية تلقي – قراءة – النصوص بمجموعة من العمليات الذهنية كما ذكرنا، و التي تتمثل في: الإدراك، الفهم و التخزين.

أ- الإدراك:

يذهب أغلب الباحثين في علم النفس إلى أن « العلاقة بين الحاسة المستخدمة في الإدراك و الدماغ البشري مؤثرة في نوع هذا الإدراك نفسه»[1] ، و في حالة تلقي النصوص المكتوبة فإن القارئ (المتعلم) يستخدم حاسته البصرية أي العين لنقل الإشارات و الرموز التي يتوفر عليها النص و التي يتكفل الدماغ فيما بعد بمعالجتها في شكل معلومات، و لهذا فإن المتعلم أثناء فعل القراءة يقوم بنقل الدوال بواسطة العين التي تتحرك « لا بشكل خطي كما يُعتقد خطأ، بل في شكل قفزات متتالية محدودة في الزمان و الحيز»[2] و ذلك ما نسميه بالقراءة الأولية وهي قراءة سريعة تقوم بحفظ المعلومات بطريقة اختزالية انتقائية، فلإدراك نص ما يستخدم القارئ معطيين أساسيين و هما:

« – معطى بصري و وسيلته العين.

– و معطى معرفي ناتج عن استخدام القارئ لموسوعته المعرفية المخزونة و وظيفته التوسط في استحضار تمثلات ذهنية قادرة على ترجمة الدوال إلى مدلولات»[3].

ب- الفهم:

مما لا يختلف فيه اثنان أنه و لكي يتمكن القارئ من النفاذ إلى معنى النص لا بد له من كفاءة الفهم، و هو « عملية ذهنية تنتج عن فك شفرة رسالة، ما يسمح للقارئ (فهم المكتوب) أو السامع (فهم المنطوق) بتعيين الدلالة التي تغطيها الدلالات المكتوبة أو

---

[1]- ميلود حبيبي، بيداغوجيا التلقي و استراتيجيات التعلم، ص.201.

[2]- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[3]- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

المسموعة »[1] أي أن الفهم عملية ذهنية، و ما دامت كذلك فهي تتطلب توافر مجموعة من الميكانيزمات والكفاءات التي تتظافر أثناء فعل القراءة و محاولة اكتشاف المعنى ، و لذلك فإن هذه الكفاءة لا تتأتى إلا من خلال المعرفة بالنظام اللغوي بكل مستوياته الصرفي والنحوي و التركيبي والمعجمي أي التمكن من الكفاءة اللسانية ، و معرفة بالمحتوى المرجعي الذي يحيل إليه النص أي « معرفة بقوانين الاشتغال النصي و التناص (تنظيم الجمل فيما بينها، وظيفة النص، علاقة النص بنصوص أخرى)» [2]، و في معنى الاشتغال النصي يمكن التمييز بين معرفة الخطاطات الشكلية للنصوص، ومعرفة خطاطات المضمون حيث « يقصد بالخطاطات الشكلية للنص تنظيم العناصر التي تكونه، إذ من المعلوم أن للنصوص تنظيمات نوعية مختلفة باختلاف الوظائف والمقاصد و الأسس التي تقوم عليها... هكذا يمكن القول بأن البنية السردية توظف في القصة القصيرة و في الرواية كما يمكن أن يستعان بها لتقديم حدث عارض أو حدث سياسي، كما يمكن التعرف على البنية الوصفية في الدلائل السياحية أو في كنف النصوص الأدبية...[أما خطاطات المضمون] فلها علاقة وثيقة بالكفاءة الثقافية للقارئ إذ إن الموسوعة المعرفية التي يمتلكها القارئ تتيح له إمكانية ربط المعارف المقروءة بالتجارب و المعارف السابقة و تشكيل "سيناريوهات" تتمثل في استحضار مواقف أو أفعال أو حتى معرفة مرجعية سابقة لهذا الموضوع أو ذاك»[3].

و معنى هذا أنه ليتحصل القارئ على كفاءة فهم شاملة تسمح له بالتوغل في أعماق النص واستخراج مكنوناته و معانيه الدفينة، لا بُد له من معرفة بالخطاطة الشكلية للنص و التي يُقصد بها النمط الذي ينتمي إليه هذا الأخير، و بالتالي التقرب من الهدف الذي قيل من أجله، فمعرفة البنية الحجاجية مثلا تساعد المتعلم على وضع تصورات أو تمثلات أولية

---

[1]– R.GALISSON et D.COSTE, Dictionnaire de didactique des langues, p.110.

[2]– محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ص.112.

[3]– المرجع نفسه والصفحة نفسها.

تتمثل في التكهن بما يحاول النص أن يقوله من خلال هذه البنية و هو الدفاع عن قضية أو طرح رأي ما، و كذلك الأمر بالنسبة لبقية البُنى النصية.

كما أنه لا يمكن إغفال الجانب الذاتي للقارئ والمتمثل في مرجعياته الثقافية (الكفاءة الموسوعية)، تلك التي اكتسبها من قراءات سابقة في مختلف مراحله الدراسية و في مختلف المواد الدراسية أيضا، و لهذا فإن الخبرات السابقة تعتبر جد مهمة و مساعدة على تحصيل كفاءة الفهم إذ « لا يمكنه [القارئ] أن يواجه النص دون الاستعانة بمكتسباته القبلية ومعارفه السابقة، مثلما أن النص لا يصبح له معنى إلا بعد خضوعه لعمليات الانتقاء والتصفية والتحويل التي تعمل على إدماجه في البنية المعرفية للمتلقي»[1] و هو ما يؤكده روجرس (Roegiers) بقوله إن « المكتسبات القبلية الضرورية أهداف تعد ملكتها ضرورية في بداية التعلم و إلا وقع الإخفاق » [2].

و لهذا يؤكد التربويون على ضرورة أن تكون النصوص التعليمية المختارة قريبة من واقع المتعلم و مستمدة من قضايا عصره كونها تساعده على الاقتراب من معنى النص والتفاعل معه و التمكن من استدعاء معارفه السابقة التي تلقاها قبلا ليدمجها أثناء فعل القراءة و يقوم بربطها بالمعارف الجديدة التي يكون بصدد بنائها في عملية تفاعلية، وفي الحديث عن المكتسبات القبلية للمتعلم يؤكد الباحثون أيضا على أن لحظة ما قبل القراءة لحظة هامة بالنسبة للمتعلم بل هي « لحظة منهجية ثمينة ينبغي استغلالها بيداغوجيا في إزاحة العوائق المعرفية التي تحول دون الاكتساب النوعي للمفاهيم التي ينبني عليها صرح المراحل القرائية اللاحقة» [3] أما المفاهيم التي تُقصد هنا و التي تشكل حاجزا بين القارئ وبين فهمه للنص فهي من قبيل « مفهوم الثقافة الأدبية، مفهوم المؤثرات البيئية، مفهوم

---

[1]– محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ص.108.

[2]– بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، ص.344.

[3]– محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ص.37.

العصر الأدبي، مفهوم السياق التاريخي، مفهوم العلاقة الجدلية بين الأدب و الواقع، مفهوم النوع، مفهوم الجنس الأدبي، مفهوم التخييل، الإبداع، الكتابة...الخ»[1].

و من هنا فإن المتعلم الذي لا يمتلك معلومات كافية عن الدائرة التي يتموقع فيها النص لن يتمكن بالضرورة من التفاعل معه و بالتالي فهم مدلولاته، لأنه سيواجهه بذهن خالٍ، فاقد للمعطيات الأولية التي يستأنس بها أثناء فعل القراءة، و منه نقول بضرورة وجود مثل هذه المؤشرات في النصوص الأدبية المبرمجة في مرحلة التعليم الثانوي تحديدا، و التي تبدو مستغلقة على قارئها الذي لم يتعرف في مراحله الدراسية السابقة إلا على نصوصٍ عادية لا تعدو أن تكون مقتطفات كُتبت بلغة عصرية و أسلوب بسيط (لمرحلة التعليم المتوسط)، و تجدر الإشارة إلى أن ذلك لا يعني أن نضع أمام المتعلم موسوعة خاصة بكل موضوع، و لا أن نقدم له كافة المعلومات الجانبية المصاحبة للنص، إذ يكفي أن نشير إلى أهم المعطيات التي تحيط به و التي تساعد على فكّه، أي الاكتفاء بالمفاهيم المفتاحية دون إفراط و لا تفريط خاصة و أن « هذه المعرفة الخارجية المؤطرة للنص، ليست هدفا في ذاتها بقدر ما هي وسيلة لتشكيل الوعي الأولي بفضاء و حدود القراءة »[2].

هذا، و من بين أكثر العوائق و الصعوبات التي تحول دون فهم المتعلم للمعنى المُتضمّن في النص عجزه عن إقامة علاقات بين مختلف وحداته و عناصره مثلما يؤكد الباحثون، وتكون غالبا: « صعوبات معجمية أو مرتبطة بالتنظيم النصي (عدم ضبط التلميذ للمستوى التركيبي للغة ككل و للقواعد المنظمة لتعالقات الجمل فيما بينها) أو بالمجال المرجعي (المضمون، الموضوع المعالج ..)» [3].

فإذن، تتعلق هذه الصعوبات بالكفاءتين اللسانية و الموسوعية، حيث يتعذر على المتعلم أن يصل إلى المعاني المبثوثة في النص ما لم يكتسبهما، و كثيرا ما يجد المتعلمون أنفسهم أمام

---

[1]– محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ص.37.

[2]– المرجع نفسه، ص.38.

[3]– انظر، المرجع نفسه، ص.109.

هذا العجز حينما يكون مستوى النص يفوق قدراتهم على الفهم و لهذا يُشترط في النص « أن لا يكون مستغلقا غامضا... مثلما يشترط فيه من ناحية ثانية أن لا يكون مغرقا في البساطة و الوضوح حتى لا يفرغ محاولات بناء المعنى من الجدية المطلوبة »[1]، فالنص المستغلق على الفهم و الذي لا يتماشى و مستوى المتعلمين الفكري و العمري – خاصة من حيث المعجم– يتطلب من هؤلاء العودة في كل مرة إلى القواميس في محاولة لشرح المفردات الصعبة و مثل هذا الإجراء كما يؤكد الباحثون من شأنه « أن يحمل إلى النص المعالج، دلالات مشوشة قد تعيق فعل بناء المعنى»[2] لكن، هذا لا يعني في المقابل تذليل الصعوبات اللغوية، بل يجب أن يتمتع النص بشيء من التمنع و الانغلاق الذي يجلب للقارئ عنصر التشويق و الرغبة في خوض غماره والبحث عن الدلالات التي يفضي بها سياقه العام، إذ الفهم لا يعني تجاوز كل الصعوبات المعجمية و شرح كل المفردات المستعصية مادام السياق العام للنص يتكفل ببسط دلالاتها أثناء القراءة.

ج– **التخزين:**

من البديهي أن يقوم المتعلم أثناء تلقيه للنصوص بعملية تخزين للمعلومات و المعارف الجديدة في الوقت ذاته و ذلك ليتسنى له استرجاعها في وقت لاحق سواء في قراءة أخرى أو في عملية الإنتاج الشفهي أو الكتابي.

و لكن الذاكرة لم تعد مجرد وعاء للتخزين و حفظ المعلومات كما كان يُنظر إليها سابقا، بل هي اليوم في ظل النظريات النفسية و الإعلامية الحديثة «اشتغال وظيفي»[3] و بهذا فقد تحول الخطاب عن الذاكرة إلى خطاب عن أنساق للتخزين و الاستفادة و إعادة الإنتاج، وهي في ذلك تشتغل بكيفية متكاملة و متداخلة[4].

---

[1]– محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص ، ص.136.

[2]– المرجع نفسه، ص.135.

[3]– ميلود حبيبي، بيداغوجيا التلقي و استراتيجيات التعلم، ص.202.

[4]– للتوسع انظر، المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

و يتجسد التخزين انطلاقا من كل هذا من خلال:

« **السجل الحسي:** الذي يشتغل استجابة لحافز خارجي.

التخزين القصير المدى: و يسمى كذلك بالذاكرة المباشرة أو العلمية (نسق للمعالجة والاحتفاظ الوظيفي).

التخزين البعيد المدى: أو الذاكرة العميقة، و هو نسق للتخزين و الاحتفاظ بالمعلومات لمدة طويلة، حسب أهميتها أولا و اهتمام الشخص بها ثانيا»[1].

و من هنا فإن احتفاظ المتعلم بالمعارف على مستوى الذاكرة العميقة هو الأنجع و المطلوب أيضا في العملية التعليمية/التعلمية، و خاصة في تحصيل تعلّمات وظيفية، إذ لطالما اكتفت بيداغوجيات التعليم سابقا باستهداف ذاكرة المتعلم القصيرة المدى حيث يحتفظ بالمعلومة لفترة وجيزة تكون غالبا مرتبطة بفترة الامتحانات التي تمثل الهاجس الأول للمتعلم، ثم لا يلبث أن ينساها فور خروجه من المدرسة خاصة إذا لم يعد إليها مرة ثانية في موقف مماثل من مواقف حياته اليومية.

و خلاصة القول، أنه و لكي نحقق كفاءة في تلقي النصوص يجب أن يكون المتعلم قادرا على:

« – معرفة موضوع النص بدون تردد، و بمجرد إدراكه للدوال النصية و الإشارات خارج–نصية.

– معرفة العلاقات العامة للاستمرار النصي.

– معرفة التمفصلات البنيوية الكبرى للنص كنسق موجه.

– التمييز بين الأنواع النصية.

– معرفة "الأدبية" و خصائصها في مختلف الأنواع النصية».[2]

---

[1]– ميلود حبيبي، بيداغوجيا التلقي و استراتيجيات التعلم، ص.202.

[2]– ميلود حبيبي، الاتصال التربوي و تدريس الأدب، ص.116.

4-2- كفاءة الإنتاج:

و نقصد بكفاءة الإنتاج القدرة على التعبير الشفهي و التعبير الكتابي.

و يحتاج التعبير مثله مثل بقية التعلّمات إلى استراتيجيات تعليمية، إذ هو كفاءة تتدخل في تحصيلها مجموعة من العوامل تتعلق أساسا بالنشاط في حد ذاته من جهة كما تتعلق من جهة أخرى بالمتعلم، كالاستعداد النفسي و الرغبة فيها.

4-2-1- مفهوم التعبير:

التعبير كما جاء في قاموس ديداكتيك اللغات هو « عملية تفترض إنتاج رسالة شفوية أو كتابية باستعمال العلامات الصوتية أو الخطية للغة ما»[1] ، فالتعبير يكون شفويا أو كتابيا عن طريق الصوت أو الكتابة، و التعبير هو المصطلح الأكثر ملاءمة لنشاط الإنتاج إذ تعتمده التربية الحديثة « على أنه أساس المظهر الطبيعي للغة في حين أن "الإنشاء" هو المظهر الاصطناعي» [2] ضف إلى ذلك أن التعبير مصطلح شائع في الحياة الاجتماعية ما قبل المدرسية (الفضاء الأسري، الشارع...الخ) لأنه يتعلق بالتفاعل و التواصل مع الآخر والكشف عن المشاعر والأفكار و الآراء...

4-2-2- أنواع التعبير:

ينقسم التعبير من حيث كيفية الأداء إلى شفهي و كتابي:

أ- التعبير الشفهي:

مما لا شك فيه أن التعبير الشفهي نشاط من الأهمية بمكان، ذلك أنّ الفرد يمارسه يوميا في حياته و يتجلى ذلك في عدة أوجه منها الحوار و النقاش و المناظرة و ما إلى ذلك، و نظرا لما لهذا النوع من التعبير من أهمية، و نظرا لكون اللغة الشفهية أو المنطوقة أسبق من اللغة المكتوبة، اعتنت المدرسة باعتبارها مجالا يسمح للمتعلم بتنمية كفاءاته

---

[1]- R.GALISSON et D.COSTE, dictionnaire de didactique des langues, p.208.

[2]- نذير بن يريح، ترقية ملكة التعبير في ضوء المقاربة بالكفاءات، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر، دط، 2010، ص.46.

وملكته التعبيرية، بهذا النوع من التعبير، و أدرجت حصّة كاملة للتعبير الشفهي في المستويين المتوسط و الثانوي، و ذلك لجعل المتعلم يتعود على ممارسة لغته و التحدث بها بطلاقة.

فالتعبير الشفهي يهدف إلى إكساب المتعلم كفاءة تتمثل في « القدرة على التحدث، التعبير عن الأفكار بواسطة الكلمة وحركة الجسد، أي إنتاج معنى باعتبار المتكلم (التلميذ) مرسلا لبلاغ» [1]

4-2-2-1- التعبير الكتابي:

يتبوأ التعبير الكتابي في المناهج التربوية الجديدة مكانة خاصة نظرا لكونه محصلة بقية الأنشطة التعليمية التي تُدرّس خلال الوحدة التعليمية، و هو النشاط الذي يسمح للمتعلم بإدماجها، و منه يتبيّن المعلم مدى تحصيل المتعلم لمختلف الظواهر التي تمّت دراستها، كما يسمح له بتقييمه من عدة جوانب منها الكفاءة اللغوية بكل مستوياتها، و كذا التقنية المتمثلة في جودة العرض و احترام قواعد الكتابة مثل توظيف علامات الوقف، تقسيم النص إلى مقدمة، عرض و خاتمة...الخ و جوانب أخرى كالانتقاء الجيد للأفكار و تسلسلها المنطقي، و لكن التقييم هنا لا يعني فقط تصويب أو تخطيء المتعلم إذ إن التعبير الكتابي اليوم لم يعد مجرد نشاط نتصيد من خلاله الأخطاء اللغوية التي يرتكبها المتعلم بل أعمق من ذلك إذ هو مساحة للتعبير الذاتي و فرصة يبرز من خلالها قدراته الفكرية أيضا، دون أن تكون اللغة عائقا حقيقيا أمامه لأن المطلوب منه هو التكيف مع الوضعيات الكتابية المختلفة التي تقترح عليه باستعمال لغة بسيطة يستطيع توظيفها حتى خارج المدرسة، والتعامل مع الخطأ اليوم يأخذ أبعادا أخرى بيداغوجية و نفسية، لذا فمن المهم تشخيصه أولا ثم العمل على معالجته لتفاديه مستقبلا.

[1]- محمد بوعلاق، الطاهر بن تونس ، مقاربة الكفاءات بين النظرية و التطبيق في النظام التعليمي الجزائري، ص.70.

و كفاءة التعبير الكتابي هي « قدرة المتعلم على إنتاج و إعادة إنتاج معنى، باعتباره مرسلا لإرسالية تنتج أو تعيد إنتاج معنى »[1] و تقوم عملية إنتاج نص ما على:

« **1- وضعية الكتابة** (Situation d'Ecrit): و تتكون من مستويين : إطار الكتابة الذي يشمل منتج النص و المنتج له و قارؤه، و وضعية تلفظية تشمل زمنا مرجعيا للكتابة ومكانا و أشخاصا فاعلين Situation d'Enonciation.

2- الميزة البراغماتية للكتابة: أي أن الكتابة تتضمن مستويات من الخطاب المألوف والعادي إلى الخطاب الأدبي الذي يتطلب سمات أسلوبية و بلاغية»[2] .

و لكي نحقق كفاءة في إنتاج النصوص يجب أن يكون المتعلم قادرا على:

« - تصور موضوع أو غرض تعبيري.

- تصور سياق عام.
- بنية النص وفق النوع الأدبي.
- التأليف السليم بين الجمل.
- تجريب مختلف إمكانات التعبير الأدبي »[3]

إن التعبير الكتابي ليس مجرد نشاط " للكتابة"، لأنه في الوقت ذاته شكل من أشكال التواصل يحمل هدفا ما، ولأن هذا النشاط يقدم اليوم في شكل وضعيات، فإنه من المستحسن أن تكون الوضعيات المقترحة على المتعلمين تواصلية و محددة، فالذي يكتب يفعل ذلك في مكان، و في زمان ما، و لهذا يكون وضع المتعلم في سياق محدد و وضعية تواصلية مطلبا ضروريا، لأن ذلك سيتيح له فرصة التعبير بارتياحية، و يُشعره بأهمية ما يكتبه وبالمسؤولية أيضا اتجاه ما يكتب، و من هنا يتوجب علينا تكوين المتعلم على إنتاج

---

[1]- محمد بوعلاق، الطاهر بن تونس، مقاربة الكفاءات بين النظرية و التطبيق في النظام التعليمي الجزائري، ص.70.

[2]- عبد اللطيف الفاربي و آخرون، معجم علوم التربية و الديداكتيك، ص.88.

[3]- ميلود حبيبي، الاتصال التربوي و تدريس الأدب، ص.116.

نصوص أصيلة في سياق معين و وضعية تواصلية محتملة، أي قابلة للتحقق ويمكن أن تتجسد في الواقع، و نأخذ مثالا على ذلك الوضعيتين (أ) و(ب):

الوضعية (أ): تحدث عن عطلتك الصيفية.

الوضعية (ب): تلقّيت رسالة من أحد أصدقائك يحدثك فيها عن عطلته الصيفية.

أُكتب رسالة لصديقك، لتخبره بدورك عما فعلت في عطلتك الصيفية الأخيرة.

نلاحظ أن الوضعية (أ) لا تخرج عن الإطار المدرسي – على غرار ما كان يُقدم في المقاربات السابقة– ، فالمتعلم هنا يكتب لأن الأستاذ طلب منه ذلك، و بالتالي لن يخرج عن النمط التقليدي الذي يحاول فيه كتابة موضوع يرضي أستاذه دون أن يستمتع حقا بفعل الكتابة أو يشعر بأهميته، في حين تبدو الوضعية (ب) وظيفية أكثر، إذ هي تضع المتعلم في سياق تواصلي معين و هو كتابة رسالة لصديق (و هو أمر ممكن الحدوث)، ما يسمح له بالخروج عن الإطار المدرسي وتمثُّل الموقف التواصلي و تقمّص دور الكاتب.

الفصل الثالث:

المدخل التاريخي وأثره في تنفيذ المقاربة النصية

I- وصف منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنلوجي وتحليله

II- دراسة النصوص الأدبية المتضمنة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي- جذع مشترك آداب.

I- وصف منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي وتحليله

جاء في مقدمة البحث أن إصلاح سنة 2003 الأخير شكّل تحولا جذريا للنظام التربوي بتبنيه لمجموعة من المقاربات و المنهجيات و الطرائق الحديثة المستمدة من حقل اللسانيات و علم النفس المعرفي و كذا النظريات التربوية الحديثة، ومن بين المصطلحات الجديدة التي دخلت المنظومة التربوية إثر هذا الإصلاح، مصطلح المنهاج التربوي.

1- مفهوم المنهاج:

وفيما يلي بسط لمفهومه اللغوي ثم الاصطلاحي.

أ- المنهاج لغة :

جاء في لسان العرب في مادة (ن.ه.ج): « طريق نهجٌ: بيّنٌ واضحٌ ، وهو النَّهجُ ... والمِنهاجُ كالمِنهَجِ... والمنهاجُ: الطّريقُ الواضحُ... والنّهجُ: الطريق المستقيم» [1] فالمنهاج إذن كالمنهج و هو الطريق الواضح أو المستقيم.

و لعل هذا المعنى اللغوي للمصطلح والذي يسوي بين المنهج و المنهاج هو الذي أدى إلى اضطراب في المفاهيم، حيث نجد استخدام مصطلح المنهج بنفس مفهوم المنهاج في الكثير من الدراسات التربوية، خاصة المشرقية منها، أما منظومتنا التربوية فتستخدم مصطلح المنهاج.

و إذا كانت الدلالة اللغوية لمصطلح المنهاج تتوقف عند هذا المعنى، فإنها في الاصطلاح التربوي تأخذ معان أخرى، نتعرف إليها فيما يلي.

[1]- ابن منظور، لسان العرب، مادة (ن.ه.ج).

ب- المنهاج اصطلاحا:

يعرف الباحثان فرنسوا رينال و آلان ريني(F. Raynal, A. Rieunier) المنهاج بأنه:

« ملفوظ هدفه التكوين يتكون من:

- تحديد الجمهور المستهدف
- الغايات
- الأهداف
- المحتويات
- وصف نظام التقييم
- تخطيط الأنشطة
- الأثر المنتظر عند تعديل مواقف و سلوكات الفرد أثناء التكوين» [1]

وعليه فإن لفظ المنهاج في الاصطلاح التربوي يشمل كل ما يتعلق بالعملية التعليمية/ التعلمية أو « المكونات التي تتضمنها السيرورة الديداكتيكية (أهداف، محتويات، أنشطة، تقييم ...) » [2]

و قد عوّض مصطلح المنهاج في المقاربات الحديثة مفهوم البرنامج، حيث « ساهم كلّ من تطوّر الأنظمة التربوية و الفكر البيداغوجي في إبراز الفرق الواضح بين مفهومي "**البرنامج**" و"**المنهاج**"، مع تفضيل المصطلح الأخير، لكنّنا مازلنا في ممارساتنا مرتبطين بـ "البرنامج" »[3] و هذا الأخير هو « نموذج لتنظيم التعليم يرتكز على المعارف التي ينبغي إكسابها للمتعلّمين، إذ هو يعتمد غالبا على قائمة من المعارف و المواضيع المستهدفة» .[4]

---

[1]- Françoise RAYNAL, Alain RIEUNIER, pédagogie: dictionnaire des concepts clés (Apprentissages, Formation, Psychologie cognitive) ESF, Paris, 1997, p.96.

[2]- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ص.234.

[3]- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، الجزائر، مارس2009، ص.11.

[4]- المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

أما المنهاج حسب المرجعية العامة للمناهج، فهو « كلّ التجارب التعلّمية المنظّمة، وكافّة التأثيرات التي يمكن أن يتعرّض لها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة تكوينه. ويشمل هذا المفهوم نشاطات التعلّم التي يشارك فيها التلميذ، والطرائق والوسائل المستعملة، وكذا كيفيات التقويم المعتمدة »[1]

و قبل أن نباشر في وصف و دراسة المنهاج حريّ بنا أن نعرض لبعض المسائل البيداغوجية الهامة، و التي تتعلق أساسا بالمقاربات التي بُني عليها، و هي المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية.

2- المقاربة بالكفاءات و أسسها النظرية:

تأسست المقاربة بالكفاءات على مجموعة من نظريات علم النفس المعرفي الحديثة على غرار نظرية جون بياجيه (Jean Piaget) البنائية التي أفاد منها حقل التعليم والبيداغوجيا في محاولة لتكييف واستخدام أفضل الوسائل التربوية التي يمكن التعامل بها مع الأطفال، وذلك عن طريق فهم المرحلة العمرية التي يكون فيها الطفل، وبالتالي تحديد الأهداف والمعارف التربوية التي تناسبها، وقد كان لأفكار بياجيه حسب الباحثين « الفضل في لفت الانتباه إلى ضرورة المواءمة بين نمو الطفل ونشاطات التعلم المراد اقتراحها، فقد كانت المدرسة التقليدية تفرض على الطفل اكتساب مفاهيم في وقت لا استعداد لقدراته الفكرية على تفهمها »[2] ، وهو ما ساعد في تحديد نوع العمليات العقلية التي يستطيع الطفل أن يقوم بها انطلاقا من تحديد مستوى نموه.

ويرى الباحثون أيضا أن « بياجيه ببنائه نظريته على قاعدة تفاعلية يكون قد أعطى للمتعلم دورا فعالا وأساسيا في التعلم، ومن ثمة فقد أمدّ المهتمين بعمليتي التعلم والتعليم بمبادئ

[1]- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، ص.11.

[2]- حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، د.ط، 2003، ص.72.

هامة، تتعلق باختيار الأهداف البيداغوجية وتنظيم البرامج الدراسية واختيار المواد للمستويات المدرسية المختلفة » [1].

هذا، وقد كان لنظرية التفاعل الاجتماعي لفيجوتسكي (Vygotski) التي تأخذ في الاعتبار المتغيرات الاجتماعية التي تؤثر في عملية النمو المعرفي، دور هام في تحسين وتطوير العملية التعليمية/التعلمية حيث أصبح التعليم يأخذ حسب هذه النظرية بعدا اجتماعيا يسمح للمتعلم بالاندماج والتفاعل في المجتمع في عملية نمو موازية أو مصاحبة لفعل التعلم[2] .

و قد دفع كل ذلك إلى ضرورة إعادة التفكير في البرامج التربوية والمقاربات والطرائق وحتى الأساليب المستعملة في عملية التدريس، وكان تبني المقاربة بالكفاءات التي تقوم أساسا على وظيفية التعليم و على تحقيق البعد التواصلي حيث ينصب اهتمامها على إعداد المتعلم من خلال وضعيات تعلمية، لمواجهة مجموعة من المشكلات التي تصادفه في حياته اليومية، هذه الوضعيات « لا تركّز على المضامين فقط، بل على تجنيدها الفعّال والمدمج في الوضعيات المشكلة أيضا».[3]

2-1- مفهوم المقاربة بالكفاءات:

يتكون مصطلح المقاربة بالكفاءات من لفظتي: المقاربة و الكفاءة، و قد سبق و تعرفنا على مفهوم المقاربة[4]، و فيما يلي نعرض مفهوم الكفاءة.

مفهوم الكفاءة: عرف مصطلح الكفاءة عدة تعريفات وذلك حسب المجال الذي استعمل فيه، و قد استخدم المصطلح أول الأمر في ميادين الشغل والتكوين المهني، أما عن مفهومه البيداغوجي فهو يحيل حسب الباحثين فرنسوا رينال و آلان ريني إلى « مجموع السلوكات

---

[1]- حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، ص.72.

انظر أيضا، حفيظة تازروتي، تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح (2003) – نهاية المرحلة الابتدائية أنموذجا- رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر2، كلية الآداب و اللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، 2011-2012، الصفحات. 96،98.

[2]- للتوسع انظر المرجع نفسه، ص.98،102.

[3]- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، الجزائر، 2009، ص.17.

[4]- انظر، ص.54 من هذا البحث.

الممكنة (الوجدانية، المعرفية والحس حركية) التي تسمح للفرد بممارسة نشاط يعتبر عموما مركبا »[1]

و يعرفها روجرس على أنها « قدرة الفرد على تجنيد مجموعة مدمجة من الموارد بكيفية مستبطنة قصد حل عائلة من الوضعيات المشكلة » [2]

و نفهم من التعريفين أن الكفاءة هي مجموع قدرات تمكّن الفرد من تجاوز صعوبة أو حل وضعيات مشكلة بكيفية فعالة و ناجعة، إنها تعني التصرّف إزاء هذه الوضعيات أي «التفكير و التحليل و التأويل و التوقع و اتخاذ القرارات و التنظيم والتفاوض» [3] و هو ما يتطلب وجود معارف « قابلة للتجنيد في المكان و الوقت المناسبين» [4] فالكفاءة ليست مجرد اكتساب للقدرات بل هي « نظام من المعارف المفاهيمية و الإجرائية المنظمة بكيفية تجعل الفرد قادرا على الفعل عندما يكون في وضعية معينة أو إنجاز مهمة من المهام أو حل مشكلة من المشاكل » [5]

2-2- المقاربة بالكفاءات في منهاج اللغة العربية و الوثيقة المرافقة له:

ظلت منظومتنا التربوية لفترة طويلة تفتقر لمنهجية في تعليم اللغات تحدد الطرائق والوسائل و كل مستلزمات العملية التعليمية/التعلمية، و ذلك نظرا للظروف التي عرفتها البلاد بعد الاستقلال حيث لطالما ارتبط تعليم اللغة العربية في المقاربات السابقة بالمحيط المدرسي، وهو ما أدى إلى عجز المتعلمين على ممارستها بشكل صحيح خارجها، و من هنا جاء تبني المقاربة بالكفاءات على أمل تغيير الواقع اللغوي و الممارسات البيداغوجية،

---

[1]- Françoise RAYNAL, Alain RIEUNIER, pédagogie: dictionnaire des concepts clés…, p.76.

[2]- Xavier ROEGIERS, Jean-Marie DE KETELE, une pédagogie de l'intégration, compétence et intégration des acquis dans l'enseignement, نقلا عن، حفيظة تازروتي، تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح (2003)...، ص.115،116.

[3]- فليب بيرينو، المقاربة بالكفاءات أهي حل للإخفاق المدرسي ؟ في المقاربة بالكفاءات، سلسلة من قضايا التربية، ترجمة: مصطفى بن حبيلس، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، ع34، ص.04.

[4]- المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

[5]- حفيظة تازروتي، تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح (2003)...، ص.116.

فبناء التعلمات لا يتأتّى إلّا انطلاقا من إدماج المعارف المكتسبة في وضعيات دالة ذات بُعد تواصلي، ومن خصائصها كما ورد في الوثيقة المرافقة:

« – النظر إلى الحياة من منظور عملي.

- التخفيف من محتويات المواد الدراسية بالاقتصار على الجانب العملي منها.
- تفعيل المحتويات والمواد التعلمية في المدرسة وفي الحياة.
- السعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.
- جعل المتعلمين في قلب العملية التعليمية–التعلمية بدفعهم إلى بناء تعلماتهم بأنفسهم عن طريق حسن التوجيه إلى استثمار مكتسباتهم »[1]

و باعتبار أن منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنلوجي قد بُني – كغيره من المناهج– على المقاربة بالكفاءات، فقد تكفلت الوثيقة المرافقة له ببسط مجموعة من المفاهيم الأساسية التي سنعرضها فيما يلي:

ورد في الوثيقة المرافقة أن تحقيق الكفاءة لدى الفرد « يتطلب أن يتوافر على مكتسبات (معارف، معارف فعلية، طرائق، مواقف...) و لكن الأهم من هذه المكتسبات أن يقدر على تسخيرها و تجنيدها بصورة فعلية لمعالجة وضعية مشكلة معينة» [2] و هو ما يعني إعطاء التعلمات بعدا وظيفيا، أما المقصود بالموارد في اللغة العربية فهي:

« – **المعارف**– أي– التحكم في لغة التعبير.

– **المعارف – الفعلية:** صوغ الأسئلة، الإجابة عن الأسئلة، حسن توظيف أزمنة الأفعال، استعمال علامات الترقيم حسب مقتضيات المقام، الاستعمال الصحيح للتراكيب النحوية

---

[1]– وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص.03.

[2]– المرجع نفسه، ص.05.

والصيغ الصرفية و أدوات الربط و التسلسل في بناء الأفكار. الرسم الصحيح لقواعد الإملاء، التعليل المنطقي للموقف.

– **المعارف السلوكية:** وضوح الكتابة، حسن الخط، التنظيم في عرض الأفكار»[1]

لقد قدمت المقاربة بالكفاءات تصورا جديدا لأقطاب العملية التعليمية/التعلمية الثلاث: (المعلم/ المتعلم/ المعرفة) بحيث أصبح التفاعل بين هذه الأقطاب هو الذي يحكم العلاقة بينها، و هي علاقة تعليم و تعلم وتكوين، و ذلك بشكل تفاعلي يسمح للمتعلم ببناء معارفه بشكل ذاتي مما يرسخ لديه الشعور بالثقة و المسؤولية، فهو عنصر فعّال متفاعل يساهم في بناء المعرفة و ليس مجرد متلقّ سلبي كما كان من قبل، لقد أصبح المتعلم محورا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية و« مسهما فعالا في بناء معارفه عن طريق البحث والاكتشاف فيكتسب قدرات ومهارات ومعارف و معارف فعلية و سلوكية»[2] .

أما دور المعلم فيتمثل في « التوجيه و الإرشاد حينا و التصحيح حينا آخر»،[3] و هو يعمل على:

- تنشيط الدروس بإثارة المعلومات القديمة على اعتبار أنها القاعدة التي ستُبنى عليها المعارف الجديدة.
- تنشيط الفعل التربوي بجعل المتعلم يكتسب معلومات و مهارات و اتجاهات و قيم.
- تدريب المتعلم على التفكير بوضعه في مواقف حل المشكلات.

---

[1]– وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص.05.

[2]– وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الجذعين المشتركين (آداب – علوم وتكنولوجيا)، الجزائر، 2005، ص.13.

[3]– المرجع نفسه، ص.14.

3- المقاربة النصية في منهاج اللغة العربية وآدابها:

تعرفنا في الفصل الأول على المقاربة النصية و خلفياتها النظرية و كذا أهمية تبنيها في تعليم اللغات، و سنقدمها فيما يلي كما تصورها المنهاج قيد التحليل.

جاء في المنهاج و في معرض الحديث عن النصوص الأدبية أن هذه الاخيرة تُدرّس ضمن المقاربة النصية: « و إنما الدراسة تكون بتبني المقاربة النصية كطريقة تربوية لتفعيل الدرس الأدبي وكذا بوضع المتعلم موضع المتفاعل مع الدراسة باستثمار مكتسباته القبلية »[1]

و جاء في تقديمه لنشاط قواعد النحو و الصرف ما يلي: « و تجسيدا لوظيفة هذا النشاط فإنه يدرّس من خلال دراسة النص الأدبي بشكل لا يشعر فيه المتعلم بأنه يتلقى أحكام النشاط مفصولة عن دراسة النص الأدبي »[2] و يضيف: « وعلى العموم يتناول نشاط قواعد النحو و الصرف كغيره من النشاطات الرافدة في ظل المقاربة النصيّة خدمة لفهم النص وبناء المعنى» [3]، هذا، و يواصل المنهاج تقديم بقية الأنشطة التعليمية (البلاغة و العروض و النقد الأدبي) على أساس أنها روافد للنص الأدبي تحقيقا للمقاربة النصيّة.

أما الوثيقة المرافقة للمنهاج فقد تناولت المقاربة النصية بشيء من التوسع و ذلك من الصفحة الخامسة عشر إلى الصفحة التاسعة عشر (15-19)، و حددتها على أنها « مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه »[4] مع التركيز على بسط مفهومي الاتساق والانسجام باعتبار أن تعلم اللغة « هو التعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء، منسجم العناصر »[5]، و انطلاقا من هذا البعد النصي الذي تفرضه المقاربة النصيّة « اتجه

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص.18.

[2]- المرجع نفسه، ص.22.

[3]- المرجع نفسه، ص.23.

[4]- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الاولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، ص.15.

[5]- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

الأسلوب التربوي إلى البحث عن وسائل تعلمية تمكن المتعلم من التحكم في إنتاج النصوص بمختلف أنواعها عن طريق إطلاعه على عيّنة كافية من كل نوع من الأنواع النصية بما يمكنه من تمثُّل الخصائص اللغوية و البنائية لكل نوع » [1] و هو المبدأ الذي تأسست عليه مناهج التعليم المتوسط التي عملت على تنويع النصوص وفق مختلف الأنماط النصية و تدريبه عليها كالإخبار و السرد والوصف مثلما جاء في الوثيقة المرافقة للمنهاج[2].

و في معرض الحديث عن الأنماط المقررة لهذه السنة جاء ما يلي « و يتم التركيز في منهاج السنة الأولى الثانوية على النص الحجاجي و التفسيري لما لهما من صلة بالنمو الفكري للمتعلم في هذا المستوى و لكن دون إهمال لأصناف النصوص الأخرى » [3] و في سياق الحديث عن الأنماط النصية دائما و عن فائدة معرفة خصائص كل نمط جاء في الوثيقة المرافقة أيضا أن المتعلم « إذا استوعب ميكانيزمات نمط معين من خلال تعامله مع نماذج عديدة منه ، فإنه يكتسب كفاءة أو مهارة نصية تيسر له التعامل مع أي نص آخر. و من شأن الاهتمام بالنصوص بمختلف أنماطها أن يجعل التلميذ يطلع على خصائص كل نمط من النصوص و مميزاته الأمر الذي يجعله يكتسب الاستعمالات اللغوية و تقنيات التعبير و أنواع البناء الخاصة بكل نمط فيمكنه كل ذلك من الإبداع في الكتابة التحليلية والإنشائية». [4]

و يبدو لنا هذا الكلام بالغ الأهمية لأنه يقرّ بضرورة تنويع النصوص للتعرف على مختلف أنماطها و بالتالي اكتساب كفاءة نصية، و لكن يبقى هذا الكلام نظريا يحتاج إلى التفعيل، وهذا ما لمسناه عند اطّلاعنا على الكتاب المدرسي لأن المدخل التاريخي المعتمد في دراسة النصوص الأدبية فرض نوعا من النصوص التي يصعب تبيّن أنماطها وهو ما قد يحول

---

[1]– وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الاولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، ص.17.

[2]- المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

[3]– المرجع نفسه، ص.18.

[4]– المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

دون تحقيق الهدف المتمثل في « امتلاك الملكة النصية أي القدرة على فهم النصوص وإنتاجها وفق المواقف و الأوضاع المناسبة»[1] ، و للوقوف على تبعات اختيار هذا المدخل و مدى توافقه مع المقاربة النصية سنعمد إلى دراسة نصوص الكتاب في المباحث اللاحقة.

4- دراسة منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنلوجي:

إن دراسة المنهاج في بحثنا هذا جاءت بغية عرض الخيارات المنهجية و التعليمية في تدريس النصوص و تحديد الكفاءة الختامية التي سطرها لهذه السنة، و ذلك لننطلق منها في تحليلنا للكتاب المدرسي بغرض الوقوف على تجسيده المقاربة النصية من عدمه وكذا تحقيقه للكفاءة الختامية.

4-1- أهداف تدريس اللغة العربية:

يسطر منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنلوجي جذع مشترك آداب أهدافا لتدريس مادة اللغة العربية و هي:

« - جعل المتكلم يكتسب مهارات أساسية للتعلم الذاتي و الاعتماد على النفس في اكتساب المعارف.

- اكتساب القدرة على التعبير عن الخواطر النفسية و المشاعر الوجدانية والمنهجية في التفكير و العمل.

- القدرة على التعبير السليم في مختلف المجالات.

- امتلاك التعبير الإبداعي والابتكار في الأساليب و الأداء و إدراك دور اللغة في التعبير على شخصية الفرد وآرائه ومتطلباته.

- القدرة على مناقشة مختلف الآراء والقضايا والتواصل مع الآخرين و الإقناع » .[2]

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الاولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، ص.18،19.

[2]- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج اللغة العربية و آدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص.02.

تعد هذه الأهداف ترجمة لتوجهات السياسة التربوية و نتيجة للتغيير الحاصل في المنظومة التربوية و الذي يرمي لتحقيق كفاءة التواصل و تكوين مواطن قادر على التصرف إزاء المواقف المختلفة التي تصادفه في حياته اليومية، و ممتلك لآليات التفكير التي تساعده على التحاور مع الآخر و مناقشته، و كذا قادر على التعبير عن آرائه وأفكاره بلغة سليمة، وبذلك يكون مسؤولا متفتحا على الثقافات الأخرى و مندمجا في الحركة التطورية العالمية، وهذه الأهمية المعطاة للغة العربية تنبع من كونها كفاءة مستعرضة وناقلة للمواد الأخرى كالتربية الإسلامية و التاريخ والجغرافيا ... الخ، ناهيك عن كونها اللغة الرسمية للبلاد، وعليه نرى أن الأهداف المسطرة في هذه السنة تخدم هذه الغايات و تعكس التوجّه الجديد للدولة و النظام التربوي.

4-2- ملمح الدخول والخروج:

جاء في المنهاج، أن المتعلم عند دخوله إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي يكون قادرا على:

« – القراءة الجهرية مقرونة بسلامة في النطق و حسن في الأداء و ضبط للحركات وتمثيل للمعنى.

– فهم المعاني المتعددة للكلمات.

– مناقشة أفكار النص بإقامة الحجة و التزام الموضوعية.

– تمييز الصواب من الخطأ في بنية الكلمات و العبارات و التراكيب.

– فهم محتوى المقروء و مناقشة أفكاره الرئيسة و الجزئية.

– تلخيص قصة أو نص أو مقالة في حدود مستواه الفكري و المنهجي » .[1]

[1]– وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص.05.

أما ملمح الخروج، فيتمثل في:

«– إصدار الأحكام على النصوص المقروءة.

– إبراز مواطن الجمال الفني في المقروء.

– تلخيص المقروء بلغة سليمة و فكر منتظم.

– التمييز بين الصور البلاغية التي يلبسها الأديب معانيه و ما فيها من جمال و قوّة تأثيرها في النفس.

– البحث المنهجي و تقصي المسائل و استخدام المراجع و الانتفاع بمختلف مصادر التوثيق.

– توظيف الأسس التي تقوم عليها بلاغة الكلام و جودة الأسلوب من حيث الوضوح والقوة و الجمال بمراعاة خاصة الإدماج.

– إبداء الرأي في قضية من القضايا المطروحة عليه باعتماد قوّة الحُجة و سلامة التعبير.

– تحديد الخصائص الفنية للنص الأدبي و ما يتركه من أثر في النفس مع التعليل.

– كتابة نصوص حجاجية و تفسيرية في مقام تواصل دال.

– الكتابة في أنماط متنوعة من النصوص »[1]

نلاحظ بأن هذا الملمح ثري من حيث الكفاءات المسطرة، و التي تتراوح بين تنمية الجانب الذوقي الجمالي و البلاغي الذي تتيحه النصوص الأدبية، و تنمية الحس النقدي وإبداء الرأي و تعليله و الذي يتأتى من دراسة نصوص حجاجية و تفسيرية حيث يتلقى المتعلم آليات تحليل وكتابة نصوص وفق هذين النمطين و أنماط أخرى، إضافة إلى دفعه للبحث واستقصاء المعلومة وذلك تعزيزا لروح المسؤولية و الاعتماد على النفس.

---

[1]– وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص.06.

4-3- الأهداف التعلمية :

إن تحديد الأهداف التعلمية، عملية لابدّ منها عند إعداد أي منهاج، بحيث لا يمكن بأي حال رسم خطة تربوية دون أن تسطر لها أهدافا تسعى لتحقيقها، و يؤكد الباحثون أن من سمات المنهاج الجيد صياغة أهداف واضحة المعالم، ولا تتم عملية صياغة هذه الأهداف بطريقة عشوائية و دون مرجعية، إذ هي ترجمة لما جاء في الوثائق و السندات الرسمية وانعكاس للسياسة التربوية التي تتبناها الدولة.

أما الأهداف المسطرة للسنة الأولى من التعليم الثانوي فتنقسم إلى:

- هدف ختامي مندمج.[1]
- أهداف وسيطية مندمجة.[2]

4-3-1- الهدف الختامي المندمج:

و هو هدف « يعبر عمّا ينتظر من التلميذ في مادة ما و في طور معين (على العموم سنتين) » [3] فهو « يُدمج كفاءات الطور الختامية »[4] أي أن الهدف الختامي المندمج يتكون من مجموع كفاءات ختامية، و قد جاء في الوثيقة المرافقة للمنهاج أنه « كفاءة مكبرة (Macro-compétence)...تحدث في وضعية مندمجة و كلمة "ختامي" تدل على الفترة الزمنية التي يصبح فيها المتعلم يتحكم في المادة التعلمية » [5]

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج اللغة العربية و آدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص.07.

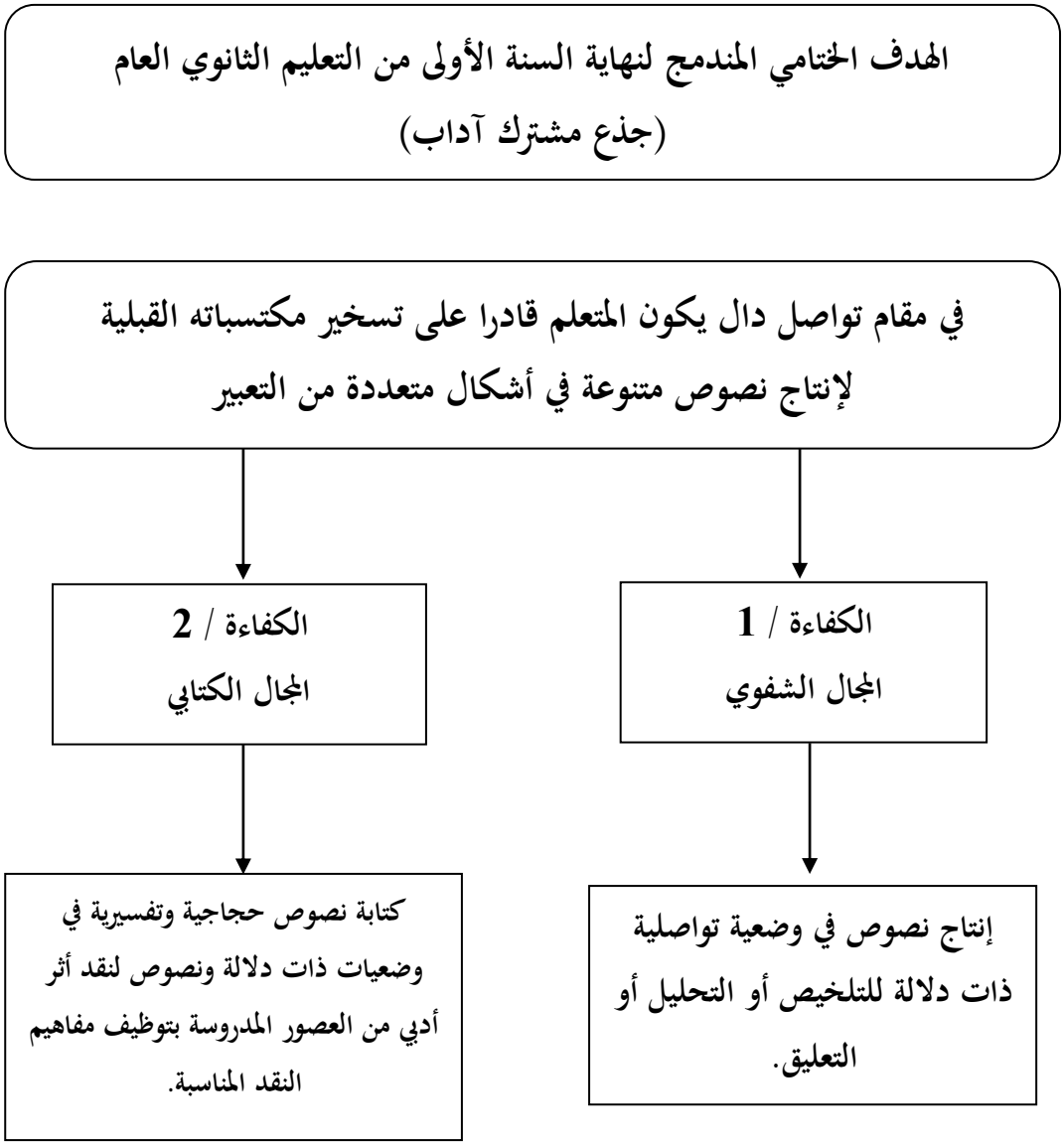
[2]- المرجع نفسه، ص.08.

[3]- إكزافيي روجرس، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، ترجمة ناصر موسى بختي، مكتب اليونسكو الإقليمي للمغرب العربي، نوفمبر 2006، ص.32.

[4]- المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

[5]- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الاولى من التعليم الثانوي العام والتكنلوجي، ص.11.

و يتمثل الهدف الختامي المندمج لهذه السنة في:[1]



يتمثل الهدف الختامي المندمج إذن للسنة الأولى من التعليم الثانوي في تحصيل كفاءة الإنتاج لنصوص متنوعة في أشكال متعددة من التعبير و ذلك في المجالين الشفوي والكتابي، و هو بهذا يعكس المقاربة المعتمدة التي تقوم أساسا على التلقي و الإنتاج، غير أننا لا نرى مبررا للتمييز بين كفاءتي المجالين الشفهي و الكتابي فما جاء في الأولى يصلح

[1]– وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج اللغة العربية و آدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص.07.

للثانية (إنتاج نصوص تواصلية ذات دلالة للتلخيص أو التحليل أو التعليق) ، ناهيك عن أنها في حقيقة الأمر تقنيات مساعدة يتدرب عليها المتعلم شفويا و كتابيا على حد سواء وربما كانت أقرب إلى كفاءة التعبير الكتابي منها إلى التعبير الشفهي.

أما ما جاء كمضمون لكفاءة المجال الكتابي فإن اختيار النمطين الحجاجي و التفسيري في هذه السنة، اختيار يتناسب و الغايات المسطرة في السياسة التربوية، حيث ورد في المادة الخامسة من القانون التوجيهي و في إطار المهام المنوطة بالمدرسة: « منح تربية تنسجم مع حقوق الطفل وحقوق الإنسان و تنمية ثقافة ديمقراطية لدى التلاميذ بإكسابهم مبادئ النقاش و الحوار وقبول رأي الأغلبية و بحملهم على نبذ التمييز و العنف وعلى تفضيل الحوار»[1] .

كما أن هذه المرحلة العمرية التي ينتمي إليها تلميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي (من 12سنة فما فوق) حسب نظرية الخصائص النمائية الذهنية لبياجيه، ملائمة لبداية التطرق لمثل هذه العمليات العقلية و الفلسفية و المواضيع المقترنة بها، و في ذلك فوائد تربوية عديدة منها إكساب المتعلم القدرة على تحليل المواضيع و مناقشتها دون عقدة و ذلك بإشراكه في تنشيط الدرس والتفاعل معه، و النمطين الحجاجي والتفسيري هما بالتأكيد الأرضية المناسبة لذلك.

و لكننا نقف وقفة المتسائل أمام ما جاء في الشق الثاني من الكفاءة نفسها و المتعلق بكتابة نصوص لنقد أثر أدبي من العصور المدروسة بتوظيف مفاهيم النقد الأدبي، فبالرغم من أن المرحلة مناسبة لتزويد المتعلم بمفاهيم نقدية، إلا أن هذا الهدف يبدو طموحا، ذلك أن المتعلم في بداية احتكاكه بمفهوم النقد، فهو لم يتلق سوى مبادئ أولية فيه، و من باب التعجيز أن نطلب منه إنتاج نص ينقد فيه أثرا أدبيا لعصر من العصور التي درسها، و ربما كان من

[1]– وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي رقم08-04 المؤرخ في 15 محرم عام 1429هـ الموافق لـ 23 يناير 2008، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 04، ص.09.

الأجدى لو طُلب منه استخلاص مجموعة من الخصائص المميّزة لعصر من العصور التي درسها انطلاقا من نصّ نموذجي غير الذي درسه في القسم، يكون من نفس العصر ولأديب لم يدرسه من قبل، و بهذا يتمكن من تجنيد مكتسباته القبلية و كذا ترسيخها عن طريق الممارسة الفعلية التي تتيحها الكتابة.

4-3-2- الأهداف الوسيطية المندمجة الخاصة بنشاط الأدب و النصوص:

و يقصد بالأهداف الوسيطية المندمجة: « الأهداف الإجرائية التي يستطيع التلميذ، بفضل اكتسابها، التقدم في اتجاه تحقيق الأهداف الختامية، إضافة إلى أنها قابلة لأن تحقق خلال حصة تعليمية واحدة »[1].

و يستعرض المنهاج الأهداف الوسيطية المندمجة لكل الأنشطة بدءا بالأدب و النصوص، فالمطالعة الموجهة، فالتعبير الشفوي ثم الكتابي، و سنقتصر هنا على الأهداف الوسيطية المتعلقة بنشاط الأدب و النصوص و المتمثلة في: [2]

- يكتشف معطيات النص الداخلية و الخارجية.
- يحدد بناء النص
- يكتشف الاتساق و الانسجام في تركيب فقرات النص.
- يشرح شرحا معجميا و يبني المعنى.
- يتحكم في المفاهيم النقدية لفهم النصوص و استثمارها.

و ترتبط بهذه الأهداف الوسيطية المندمجة أهداف تعلمية تتمثل في الخطوات الجزئية التي يتدرج المتعلم في دراستها للوصول إلى الهدف المسطر من خلالها مثل:[3]

- يكتشف المعنى العام للنص.

---

[1]- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج2، ص.681.

[2]- انظر، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص.08، 09.

[3]- المرجع نفسه و الصفحات نفسها.

- يعين التعابيـر الغامضـة و يعلل مواطن غموضها.
- يحـدد الأفكـار الرئيسـة.
- يحـدد التعابيـر الحقيقيـة و المجازيـة.
- يميز مقومات الشعر عن النثر
- يطلـع على توثيـق متنـوع لتحديـد النمطية الغالبة على النص: سردية، وصفية، تفسيرية، حجاجية أو حوارية

أما ما يُمكن تسجيله من ملاحظات على ضوء هذه الأهداف فنلخصه في:

- تنقسم هذه الأهداف إلى ثلاث مستويات :

1- يُعالج المستوى الأول البناء الفكري للنص حيث يكون المتعلم مطالبا بفهم و إدراك المعطيات الداخلية و الخارجية التي تتعلق بالنص، كالفكرة العامة و الأفكار الرئيسية، وشرح المفردات الغامضة، و التعرف على صاحب النص و خصائص عصره...الخ.

2- يعالج المستوى الثاني البناء الداخلي للنص، حيث يتفحص المتعلم مدى اتساقه وانسجامه، و يحدد نمطه، و العلاقات التي تحكم الجمل و هي مفاهيم جديدة على المتعلم خصوصا ما تعلق بالاتساق والانسجام، كما يستعين بالقواعد النحوية لمعرفة العلاقات القائمة بين الكلمات و المفردات، وهو ما يجسد جملة النظريات و المفاهيم التي تطرحها لسانيات النص و كذا المقاربة النصيّة المعتمدة.

3- يعالج المستوى الثالث المفاهيم النقدية و ذلك بالتعرف على آليات النقد الأدبي، والتمرس على الذوق الأدبي من خلال تقنيات التعبير عند الأدباء و الموازنة بين الموضوعية و الذاتية في عملية النقد... الخ، و هذا المستوى أيضا يدخل ضمن المستحدثات في المنهاج و التي تنص عليها المقاربة الجديدة، فعلى عكس المقاربات القديمة التي لا تتيح للمتعلم فرصة إبداء رأيه أو مناقشة ما جاء في النص من مفاهيم وآراء شتى – و في هذا تسليم أعمى بما جاء في الكتاب المدرسي- تُعنى المقاربة الحالية بتنمية الحس النقدي لدى المتعلم و تدعوه ليُثبت حضوره و تفاعله بمناقشة معطيات النص الذي

لم يعد – حسب نظريات القراءة و التلقي – ذلك الشيء المغلق و المكتفي بذاته، بل هو عالم ينفتح في كل مرة أمام قارئه، و لهذا فإن « القراءة المنهجية باعتبارها نشاطا ديداكتيكيا، تستدعي كثيرا من الجهد، والعمل المضني، لتدريب التلاميذ على التمتع تدريجيا بنوع من الاستقلالية أمام نص من النصوص»[1].

إن الملاحظة العامة التي يمكن تكوينها أيضا عند الاطلاع على الأهداف التعلمية المندرجة تحت الأهداف الوسيطية المندمجة هو كثرة عددها، فتحت عنوان "اكتشاف معطيات النص الداخلية والخارجية ومناقشتها" نجد خمسة عشر هدفا تعلميا، و تحت عنوان " تحديد بناء النص" نعثر على خمسة منها، ومثلُها في عنوان " اكتشاف الاتساق والانسجام" وأيضا في عنوان "الشرح المعجمي و بناء المعنى"، كما تصادفنا ستة أهداف تحت عنوان "التحكم في المفاهيم النقدية لفهم النصوص واستثمارها"، و بهذا يكون مجموع الأهداف ستا وثلاثين هدفا تعلميّا، تتعلق كلها بنشاطي "النص الأدبي" و"النص التواصلي" ضمن حجم ساعي يُقدر بأربع (04) ساعات للأدب والنصوص، حيث جاء في المنهاج أن الحجم الساعي الأسبوعي المخصص لمادة اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم الثانوي العام (جذع مشترك آداب) هو ست (06) ساعات موزعة أسبوعيا على نشاطات الجذع كالآتي:[2]

النشـــاطـــات	ج.م.آ	توزيـــع التوقيـــت
▪ الأدب و النصوص	04 س	(ساعاتان+ ساعة+ ساعة) لنشاط الأدب و النصوص حيث يتم فيها دراسة نص بتحليل معطياته و مضمونه و ما يتعلق بالمسائل المقررة في النحو والصرف و البلاغة و العروض و النقد.

[1]– محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ص.17.

[2]– وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج اللغة العربية للسنة الاولى من التعليم الثانوي العام والتكنلوجي، ص.03.

هذا، إضافة إلى ساعتين مخصصتين لحصتي التعبير الشفوي بالتناوب مع حصة المطالعة الموجهة و حصة للتعبير الكتابي، فهل يمكن لكل هذه الأهداف أن تتحقق ضمن هذا الحجم الساعي ؟

4-4- طرائق التدريس:

يتوقف نجاح العملية التعليمية/التعلمية في كثير من الأحيان على الطريقة التي يتّبعها الأستاذ في عرض مادته، فقد تجلب انتباه المتعلمين و تثير قابليتهم للتعلم، أو قد تؤدي إلى تنفيرهم من المادة.

و الطريقة كما يعرفها قاموس التربية الحديث هي: « مجموع التقنيات الفضلى المنظمة وفق قواعد و المستخدمة عن وعي من أجل بلوغ مقصد. [مثل] الطريقة التحليلية، والطريقة البدَهية، و الطريقة التعليمية (didactique) ، والطريقة التجريبية، الخ » [1] و في تعريف آخر جاء في المعجم التربوي أنها: « إجراءات يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف، قد تكون تلك الإجراءات مناقشات أو توجيه أسئلة أو تخطيط مشروع أو إثارة مشكلة، أو تهيئة موقف معين، يدعو التلاميذ إلى التساؤل، أو محاولة الاكتشاف أو غير ذلك» [2]

و يشيد المنهاج بالحرية التي تمنحها المقاربة بالكفاءات للأستاذ في اختيار الطريقة التي يراها مناسبة وفي التنويع فيها بغرض جعل المتعلم « يستوعب المادة التعلمية و يحسن التفاعل معها»[3]، أما الطريقة التي يقترحها فهي طريقة التدريس بالوضعية المشكلة

[1]- بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، ص.223.

[2]- وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، المعجم التربوي، ملحقة السعيدة الجهوية، الجزائر، 2009، ص.85.

[3]- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج اللغة العربية و آدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص.11.

(Situation–Problème) التي يراها الأنسب لبناء معارف المتعلم في ظل المقاربة بالكفاءات.

و الوضعية المشكلة من أهم المفاهيم التي تتجسد من خلالها بيداغوجيا الكفاءات و نقصد بالوضعية في مفهومها المدرسي ذلك «التفاعل الحاصل بين المعلم والتلاميذ في إطار التعلمات » [1] أما الوضعية المشكلة فهي « تلك الوضعية التي تمثل صعوبة بالنسبة للتلميذ، حلها ليس جاهزا عنده منذ البداية و لكن يمكن أن يتتبع خطوات إجرائية معينة و يجند معارفه من أجل الوصول إلى حل موضع التعقيد فيها »[2] و عليه فإن الوضعية المشكلة هي أولا وضعية تعلمية لها هدف يتمثل في الوصول بالمتعلم إلى تجاوز مشكلة ما، حلّها غير متوفر لدى المتعلم و إنما يتوصل إليه بعد مجموعة من الإجراءات التي يجند فيها معارفه ومكتسباته القبلية و هي بذلك وسيلة تعلمية لا غاية.

و قد حددتها الوثيقة المرافقة للمنهاج بكونها « وضعية تعلمية، بيداغوجية تسمح ببناء المعارف و إنها أخيرا عملية شاملة، معقدة و ذات دلالة »[3].

تعمل الوضعية المشكلة إذن على تحفيز المتعلم و إثارته، و ذلك بوضعه في موقف يتطلب منه توظيف مكتسباته القبلية للوصول لحل المشكلة المطروحة، ومن هنا تأخذ الوضعية المشكلة أهميتها، ذلك أنها تهيء المتعلم لمواجهة مجموع المشكلات التي يصادفها في حياته اليومية و تعلّمه كيفية التصرف إزاءها بشكل ناجح و فعال، و هي بهذا تهدف إلى:

« – إيجاد فضاء للتفكير و التحليل يتعلق بحل مشكلة أو باجتياز عقبة.

– إتاحة ضبط المفاهيم و التماثيل في شأن موضوع محدد انطلاقا من الفضاء المشكلِ هذا». [4]

---

[1]– محمد الطاهر وعلي، الوضعية المشكلة التعلمية في المقاربة بالكفاءات، الورسم للنشر و التوزيع، الجزائر، ط3، 2011، ص.100.

[2]– محمد بوعلاق، الطاهر بن تونس، مقاربات الكفاءات بين النظرية و التطبيق في النظام التعليمي الجزائري، ص.95.

[3]– وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية وآدابها للسنة الاولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص.05.

[4]– بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، ص.382.

و تُبنى الوضعية المشكلة وفق معايير محددة تتمثل في:

- أن ترتكز على معطيات معقدة.
- مثيرة للشعور بالحيرة و الغموض.
- يتطلب حلها إجهاد فكر ومعاناة بإثارة الحوار والنقاش المجدي.
- ملائمة لمرحلة نمو المتعلمين العقلي.
- ذات دلالة بالنسبة إليهم.

و يحدد المنهاج خطوات إنجاز الوضعية المشكلة بثلاث مراحل هي:

- مرحلة عرض المشكلة.
- مرحلة التهيئة.
- مرحلة تقييم التعلم.

إن لبيداغوجيا المشكلات أهمية كبيرة في سيرورة العملية التعليمية/التعلمية، كونها:

« – تضع المتعلم في قلب مسار التعلم، مما يسمح له بتعلم حقيقي.

– تشكل تحديا بالنسبة له، ومحفزا على التعلم الذاتي.

– تتيح له فرصة تجنيد مكتسباته.

– تحثه على التساؤل عن كيفية بناء المعرفة، و عن مبادئ وأهداف و سيرورات تعلّمه.

– تنمّي لديه القدرة على التحليل و المقارنة والاستنتاج و اتخاذ القرار.

– تمكنه من معرفة دور المواد المختلفة في حل المشكلات المركبة.

– تكشف له عن حاجاته في التعلم من خلال تحسيسه بالفرق بين ما اكتسبه و ما يتطلبه حل الوضعية المشكلة».[1]

[1]– حفيظة تازروتي، تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح (2003)، ص.124،125.

4-5- أساليب التدريس:

إن الأستاذ في ظل المقاربة بالكفاءات غير ملزم باتباع أسلوب بعينه، و هذا ما يُقرّه المنهاج، حيث تدعوه هذه المقاربة إلى تكييف درسه بما يُناسب الموقف التعليمي الذي يواجهه، و من هنا فهو حر في إدارته (الدرس) وفق الأسلوب الذي يراه مناسبا و الذي يُمكّنه من الوصول إلى تحقيق الكفاءة المستهدفة، و هنا يشير المنهاج إلى سلبية أساليب التدريس في المقاربات السابقة القائمة على الحفظ والاستذكار و التلقين و التي تنظُر للمتعلم على أنه وعاء تُصب فيه المعرفة أو« مستودع فارغ ينبغي ملؤه بكنوز المعرفة»[1] و هو ما تعارضه الدراسات التربوية الحديثة و المقاربة بالكفاءات.

4-6- المحتويات:

المحتوى هو المضمون أو مجموع الأنشطة المقررة في المادة و التي تتوزع على وحدات تعلمية أو محاور أو غير ذلك، و ترتبط المحتويات بأهداف المنهاج و تنبني وفقها لأنها الترجمة الفعلية لما نصّ عليه هذا الأخير « فالمحتوى ليس غاية إنما هو وسيلة لغاية محددة هي تحقيق أهداف المنهج البعيدة و القريبة »[2].

و تعدّ عملية اختيار المحتويات، عملية في غاية الأهمية ذلك أنّها موجّهة للمتعلّم، و لذا يجب أن تراعى في هذا الاختيار عوامل عدة قد يؤدي تجاهلها إلى الإخفاق.

و من المعايير التي يجب مراعاتها في ذلك:

« - الاستقلال: أي أن تساعد المحتويات المتعلم على التخلص من التبعية و الإمعة (المسؤولية و الاعتماد على النفس).

- الدّلالة: أي أن تحمل دلالة ومعنى بالنسبة للمتعلم.

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص.13.

[2]- حسن شحاتة وآخرون، المناهج الأسس، المكونات، التنظيمات، التطوير، دار الفكر ناشرون و موزعون، عمان/الأردن، ط1، 2004، ص.93.

– إثارة الاهتمام: أن تكون المحتويات قادرة على التحفيز و بعث الرغبة في التعلم.

– النّفع: أن تُسهم في تنمية معارف المتعلّم و كفاءاته و مواقفه.

– الصّدق: أن تكون صحيحة و أصيلة و تأخذ في الحسبان آخر درجات التطور.

– التكييف: أن تكون على مستوى المتعلم و تكوينه القبليّ ودرجة نموه.

– قابلية الإنجاز: و ذلك بمراعاة العوائق الاقتصادية و الإمكانيات المتوفرة.

– الاعتدال: تجنّب تكثيف المادة حتى لا تصبح المادة ثقيلة وتثبط عزيمة المتعلم » [1]

و تلي خطوة اختيار المحتويات، طريقة تنظيمها وعرضها والتي يرى الباحثون وجوب تقيدها بما يلي:

« الاستمرار: و ذلك بأن تُقدم المعارف المختلفة من مفاهيم و حقائق و قيم و اتجاهات بشكل متتابع خلال مراحل مختلفة سواء على مستوى الصف أو على مستوى السنوات الدراسية.

التتابع: أي أن لا تشكل الخبرات الجديدة قطيعة مع الخبرات السابقة بل أن تُبنى عليها وتنطلق منها، فمجموع الخبرات التي اكتسبها المتعلم في مراحله السابقة هي بمثابة الأرضية التي يبني عليها ما يتلقاه من معارف و تعلمات جديدة ولهذا يشير المختصون إلى أن تحقيق مبدأ التتابع في تنظيم المحتوى يتطلب أن تُقدم الخبرات للتلاميذ بصورة متدرجة تبدأ من السهل ثم تزداد تعقيدا و اتساعا و عمقا كلما انتقلنا إلى المستوى الأعلى.

التكامل: أي أن تُقدم المعرفة في صورة مترابطة غير مجزأة سواء كان ذلك في المادة الواحدة أو بين المواد، و هذا ما يجعل العملية التعليمية التعلمية تحقق كليّتها و شموليتها وتسمح للمتعلم بإدماج معارفه حسب ما تقتضيه الوضعية وما يتطلبه الموضوع من تسخير للمعارف المختلفة التي تمّ اكتسابها».[2]

---

[1]– بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، ص.292،293 (بتصرف).

[2]– حسن شحاتة وآخرون، المناهج: الأسس، المكونات، التنظيمات، التطوير، ص.101.

هذا و يشير المنهاج قبل عرضه للمحتويات و تحديدا عند تقديمه لنشاط النصوص إلى أن مدخل تدريس النصوص الأدبية هو مدخل العصور الأدبية المتعاقبة: « تقدم النصوص الأدبية في إطار الأعصر الأدبية المتعاقبة و لكن ضمن حدود لا يتحول معها تاريخ الأدب إلى غاية بذاتها »[1].

إن الإشارة هنا إلى عدم اتخاذ النص الأدبي كنص تاريخي مهم جدا، ذلك أن الأدب هو الجمال و المتعة و التذوق قبل أن يكون سندا تُدرَّس من خلاله ظواهر تاريخية أو نفسية أو اجتماعية.

4-7- محاور الأدب و النصوص:

يحدد المنهاج مجموعة محاور لاختيار النصوص و هي

1-الأدب الجاهلي(150سنة قبل الإسلام)

محور النص الأدبي	محور النص التواصلي
- التقاليد و الأخلاق و المثل العليا	- الصلح و السلم بين القبائل في العصر الجاهلي
- الفروسية	- آداب الفروسية و البطولة
- وصف الطبيعة	- الطبيعة من خلال الشعر الجاهلي
- الحكم و الأمثال	- ترجمة الحكم و الأمثال لعقلية الشعوب و الأمم

2- أدب صدر الإسلام.(ظهور الإسلام-41هـ)

- القيم الروحية و الاجتماعية في الإسلام	- قيم روحية، قيم اجتماعية واكبت ظهور الإسلام
- النضال و الصراع	- وضع الشعر أثناء الدعوة الإسلامية

[1]- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص.15.

– شعر الفتوحات الإسلامية	– شعر الفتوح و آثاره النفسية على الفرد و الأسرة
– تأثير الإسلام في الشعر و الشعراء	– من آثار الإسلام على الفكر و اللغة

3- الأدب الأموي (41هـ -132هـ)

– الخلافة الإسلامية و المؤثرات الحزبية في الشعر	– الأحزاب السياسية في عهد بني أمية
– المواقف الوجدانية	– التعبير الوجداني في شعر الغزل في العهد الأموي
– التقليد و التجديد	– مظاهر التقليد و التجديد في الشعر الأموي
– نهضة الفنون النثرية	– وضع النثر في العصر الأموي

جدول رقم (01) محاور الأدب و النصوص.

II- دراسة النصوص الأدبية في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي – جذع مشترك آداب

يعتبر الكتاب المدرسي وسيلة معرفية بالغة الأهمية، فهو أحد سندات العملية التعليمية /التعلمية، ذلك أن المتعلم يتعامل معه طيلة فترته الدراسية، و ينطلق منه لبناء كل تعلّماته واكتساب معارفه، ورغم الطفرة الحاصلة اليوم في عالم التكنولوجيا و الإلكترونيات و ما نتج عنها من ظهور أشكال جديدة لتحصيل المعرفة و وسائل تعليمية أخرى، كالكتاب الإلكتروني و مزاياه التي تُسهّل على المتعلم الحصول على المعلومات بأقل جهد و أقل وقت، إلا أن الكتاب المدرسي و الكتاب الورقي عموما لا يُمكن الاستغناء عنه، إذ يبقى المرجع الأول سواء في المدرسة أو خارجها.

والكتاب المدرسي « وثيقة رسمية موجهة مكتوبة و منظمة كمدخل للمادة الدراسية، ومصممة للاستخدام في القسم، تتضمن مصطلحات و نصوصا مناسبة وأشكالا وتمارين»[1] و في تعريف آخر هو« مجموعة من المعلومات المختارة والمبوبة والمبسطة التي يمكن تدريسها، ومن حيث عرضها تمكّن التلميذ من استخدام الكتاب المدرسي بصورة مستقلة»[2] . و الكتاب المدرسي ترجمة و انعكاس لما جاء في المنهاج، و على هذا الأساس تحدد مضامينه.

1-عرض الكتاب:

وسنتطرق فيما يلي إلى عرض كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي- جذع مشترك آداب، بدأ بالمعطيات الشكلية فالمضمون.

1-1- المعطيات الشكلية:

يحمل الكتاب موضوع الدراسة عنوان "المشوق في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة" و هو موجه لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي، جذع مشترك: آداب، و قد أشرف على تأليفه مجموعة من الأساتذة و المفتشين وهم على التوالي: "حسين شلوف" (مفتش التربية والتكوين) ، "أحسن تليلاني" (أستاذ بالتعليم الثانوي)، "محمد القروي" (أستاذ بالتعليم الثانوي) و ذلك تحت إشراف "حسين شلوف".

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، المعجم التربوي، ص.84.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

و أُلف تحت وصاية وزارة التربية الوطنية و صادقت عليه لجنة الاعتماد والمصادقة التابعة للمعهد الوطني للبحث في التربية طبقا للقرار رقم: 624/م ع /2009 المؤرخ في 03 ماي 2009، و يقع في أربع و عشرين و مائة صفحة (124)، و تُمثل خلفية الغلاف لوحة فنية تمثل الحضارة الإسلامية في العهد القديم، و هي صورة ثقافية تعكس حقيقة هذه الحضارة في أوج ازدهارها العلمي و الأدبي، ترمز لبيئة عربية إسلامية حيث تُقام مجالس العلم و الأدب و الفن و في ذلك دلالة للتاريخ الذي يشهد على ازدهار الحياة الأدبية والثقافية و العلمية في الحضارة العربية الإسلامية.

و فيما يتعلق بالميسرات التقنية و الموضحات، فرغم أنها ذات أهمية لدى المتعلم، إذ تسهل عليه استعمال الكتاب كما تساهم في رفع اللبس و الغموض عن بعض النصوص والمواضيع التي قد تستعصي عليه، حيث يؤكد علماء النفس أن السند البصري كالرسوم و الصور المرفقة في الكتاب تقرب المفهوم من النموذج الواقعي وتساعد في استدعاء المعلومات والمعارف القبلية، إلا أننا و في كتابنا هذا تحديدا، قلّما نصادفها، حيث نجد القليل منها، تتراوح بين فهرس للمحتويات و بعض الصور الفوتوغرافية و الرسومات و خريطة، ونعزو ذلك للمرحلة العمرية للمتعلمين، التي لا تتطلب الكثير من هذه الميسرات و الموضحات.

1-2- المضمون:

ينقسم مضمون الكتاب إلى: مقدمة، عرض لخطوات تدريس النص الأدبي والمحتويات.

1-2-1- المقدمة:

توضح المقدمة عادة بعض المسائل البيداغوجية التي تساعد على استخدام الكتاب، وتتصف باتباعها أسلوب الحوار الذاتي المباشر مع الطالب والمعلم، واشتمالها على الأهداف التعليمية العامة التي سيحققها تعلم المادة، و إثارتها لدافعية المتعلم للتعلم وتحفيزه[1].

و قد وردت مقدمة الكتاب المعني بالدراسة في الصفحتين الثالثة و الرابعة، و استُهلت بالحديث عن المقاربة بالكفاءات ودواعي اعتمادها، إذ هي « تسعى إلى وضع مبادئ تربوية توافق الحاجات الفيزيولوجية و الوجدانية و العقلية للمتعلمين، بهدف تنميتها تنمية متسقة ومتزنة »[2]، وتشير المقدمة بعدها إلى "الإدماج" الذي تربطه بالمقاربة بالكفاءات دون التطرق للمقاربة النصية حيث جاء في ذلك « وإن الثابت عند المنظرين للمقاربة بالكفاءات في الحقل البيداغوجي أنها مقاربة تقوم على الإدماج، أي على إدماج المعارف لمعالجة وضعيات معينة ذات دلالة »[3] و على هذا الأساس تم تناول النشاطات التعليمية المقررة أي على أساس الإدماج، ليتواصل الحديث عن مبدأ الشمولية الذي تقوم عليه المقاربة بالكفاءات وعدم تجزيء التعلمات، وهنا نتساءل عن سبب تغييب المقاربة النصية في المقدمة والاكتفاء بالتصريح الضمني بها: « حيث تمت دراسة النص الأدبي أو التواصلي بتحليل معطياته ومضمونه وما يتعلق بالمسائل المقررة في النحو والصرف و البلاغة و العروض و النقد الأدبي»[4]، ويتواصل الحديث عن الفكرة ذاتها في موضع آخر دون تصريح بالمقاربة النصية: « فمكتسبات النحو والصرف و البلاغة والعروض كلها مكتسبات يوظفها المتعلم

---

[1]– للتوسع انظر، مجدي عزيز ابراهيم، موسوعة التدريس، دار المسيرة، قاهرة – الأردن، 2004، ص.354.

[2]– حسين شلوف و آخرون، المشوق في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2012-2013، ص.03.

[3]– المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

[4]– حسين شلوف و آخرون، المشوق في الأدب و النصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب ص.03.

لاكتشاف ما في النص الأدبي من كنوز، وفي عالمه المعقد من كوامن المعاني و الأفكار والنظرات » [1]

كما تتضمن المقدمة تصريحا بالنمطين اللّذين سيتم التركيز عليهما في النصوص وهما النمطان الحجاجي و التفسيري، و قد برّر هذا الاختيار بأهميتهما في غرس النزعة العقلية لدى المتعلمين و سلوكاتهم و طريقة تفكيرهم، ومما جاء في ذلك : «... فإيثار النص الحجاجي والنص التفسيري و تأكيدهما في اختيار النصوص الأدبية أو التواصلية إنما حصل بنية تقريب المتعلمين من أسباب العقل – في سياق بيداغوجي– فيتدربون على الوصول إلى قوة الإصابة في الحكم، فيسمو تفكيرهم ويرقى سلوكهم فيبتعدون عن السلبية والحدس والتخمين والانسياق وراء تيارات جارفة دون تبصر ولا تمعن»[2].

هذا، و تبرز المقدمة أيضا مدخل تدريس النصوص الأدبية و هو مدخل العصور الأدبية الذي أقره المنهاج، و تؤكد على ما جاء فيه بخصوص عدم تحول التاريخ الأدبي إلى غاية في ذاتها « حيث يتم التركيز على النصوص التي تعكس المظاهر التي تطبع العصر وتميزه عن سواه ثم تدريب المتعلم على التفاعل مع المنتوج الأدبي الذي يدرسه ليكتشف ويستخلص هذه المظاهر»[3].

و قد خصت الأستاذ ببعض التوجيهات تتعلق بتحضيره الجيد و الجاد للنص و ذلك حتى « يحسن توجيه المتعلمين وإرشادهم إلى صميم دراسة النص بفكر نيّر، و عقل راجح ونظر ثاقب»[4] و هنا نضم صوتنا لصوت الباحث "الطاهر لوصيف" الذي يتساءل عما إذا كان من الضروري أن تتوفر هذه القدرات العقلية المنقطعة النظير على حد تعبيره لدراسة

---

[1]– المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

[2]– المرجع نفسه، ص.04.

[3]– المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

[4]– حسين شلوف و آخرون، المشوق في الأدب و النصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، ص.04.

الأدب و تعلمه ؟ وهل الأدب مفهوم عقلي يتطلب منا استيعابه تظافر كل هذه القدرات الذهنية؟ [1]

وتُختتم المقدمة بالآية الكريمة ﴿ **وفي ذلك فليتنافس المتنافسون** ﴾، و لعل في ذلك دعوة للاجتهاد والبحث و العمل للوصول إلى المبتغى و هو النجاح.

1-2-2- طريقة دراسة النص الأدبي:

يلي المقدمة عرض لخطوات دراسة النص الأدبي من الصفحة الخامسة إلى الصفحة التاسعة، و الخطوات هي تلك المراحل التي نتناول من خلالها النص، أي طريقة دراسته وتحليله، و قد تمّ تحديدها في ثماني خطوات و هي:

أ- أتعرف على صاحب النص:

و هي الخطوة الأولى التي تُستهل بها كل النصوص الأدبية و فيها يتعرف المتعلم على صاحب النص و عصره و بعض ما يتعلق به و هي كما وردت في الكتاب « كلمة موجزة عن حياة الأديب و عصره فيما له علاقة بالنص» [2] .

ب- تقديم موضوع النص:

يوحي عنوان "تقديم موضوع النص" بعرض لمحتواه، لكن الكتاب يُقدم لنا هذه الخطوة على أساس أنها القراءة، حيث جاء فيه إن تقديم موضوع النص يكون « بقراءته قراءة سليمة بمراعاة جودة النطق و حسن الأداء و تمثيل المعنى» [3]، رغم أننا حين نعود للكتاب نجده يعرض بعض النصوص الأدبية مرفقة بتقديم مختصر لها دون أي تبرير لهذه المنهجية التي تخص نصا دون غيره بالتقديم، و هذه النصوص هي:

---

[1]- انظر، الطاهر لوصيف، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري، دكتوراة دولة،2007-2008، جامعة الجزائر، ص.218 و ما بعدها.

[2]- حسين شلوف و آخرون، المشوق في الأدب و النصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب ص.05.

[3]- حسين شلوف و آخرون، المشوق في الأدب و النصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، ص.05.

- في الإشادة بالصلح و السلام و التحذير من ويلات الحرب، لزهير بن أبي سلمى[1].
- تقوى الله و الإحسان إلى الآخرين، لعبدة بن الطيب.[2]
- فتح مكة، لحسان بن ثابت.[3]
- من تأثير الإسلام في الشعر و الشعراء، للنابغة الجعدي.[4]
- في مدح الهاشميين، للكميت بن يزيد.[5]
- من الغزل العفيف، لجميل بن معمر.[6]
- من مظاهر التجديد في العصر الأموي، للأخطل.[7]
- توجيهات إلى الكتاب، لعبد الحميد الكاتب.[8]

إن التقديم للنص و عرضه و قراءته خطوات تختلف عن بعضها البعض و لا يمكن إجمالها في عنصر واحد، و هذا الخلط الذي لاحظناه في الكتاب المدرسي موجود أيضا في الوثيقة المرافقة و الاختلاف الوحيد بينهما يتمثل في كون هذه الأخيرة تجعل القراءة الفردية لبعض التلاميذ خطوة قائمة بذاتها.

ج- أثري رصيدي اللغوي:

و تتكفل هذه الخطوة بتذليل الصعوبات اللغوية أمام المتعلم، حيث إن فهم النص يتطلب فهم مفرداته الصعبة أيضا، خاصة و أن النصوص المقترحة هي نصوص بعيدة عن الواقع اللغوي للمتعلم فبعضها يعود للعصر الجاهلي. و يقتصر الشرح على بعض الكلمات

---

[1]- المرجع نفسه، ص.15.
[2]- المرجع نفسه، ص.90.
[3]- المرجع نفسه، ص.121.
[4]- المرجع نفسه، ص.128.
[5]- المرجع نفسه، ص.150.
[6]- المرجع نفسه، ص.165.
[7]- المرجع نفسه، ص.188.
[8]- المرجع نفسه، ص.205.

والتراكيب « و ليس على الدراس أن يكثر من الشرح اللغوي و إنما ينبغي أن يتوقف على بعضها بما يجده كافيا لإدراك المتعلم للمعنى»[1].

و لعل الاكتفاء بشرح بعض المفردات و التراكيب يدفع المتعلم إلى البحث في القواميس والمعاجم عن الكلمات التي يجد صعوبة في فهمها و في هذا تدريب له على البحث والاعتماد على النفس في طلب المعرفة لتكوين موسوعته الخاصة، حيث يؤكد الباحثون أنه « لا يجب تذليل كل الصعوبات اللغوية لأن في ذلك إلغاء كلي لمهارات التلميذ القبلية ولثقافته الأدبية»[2]، وإذا كان هذا الكلام سليما من الناحية النظرية فإنه من الناحية التطبيقية يحتاج وقفة تأمّل خاصة و أن النصوص المقترحة معظمها شعرية.

د- أكتشف معطيات النص:

و تتمثل معطيات النص الأدبي في « ما يتوافر عليه النص من المعاني و الأفكار، من المشاعر و الانفعالات والعواطف، من التعابير الحقيقية و المجازية، من الأساليب التي يتخذها الأديب وسيلة للإقناع و التأثير، من موقف الأديب و غرضه من إنشاء النص»[3]، أي أن الأستاذ في هذه الخطوة مطالب بتوجيه المتعلم لاكتشاف ما يتعلق بالنص من حيث بناؤه الفكري، كالفكرة العامة والأفكار الأساسية و المعاني والأساليب التي استعملها الكاتب للوصول إلى ما يرمي إليه من خلال طرح أسئلة دقيقة و محددة لا تُفضي بالمتعلم إلى بذل مجهود فكري، ذلك أن الاكتشاف « لا يعني إجهاد الفكر و إطالة النظر بقدر ما يعني

---

[1]- حسين شلوف و آخرون، المشوق في الأدب و النصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، ص.05.

[2]- محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية، ص.135.

[3]- حسين شلوف و آخرون، المشوق في الأدب و النصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب ص.06،05.

تحسيس المتعلمين بالمعطيات الواردة في النص تحضيرا لهم لمناقشتها في المرحلة الموالية » [1].

و نلاحظ أن هذه الخطوة تتعلق بالطريقة التقليدية في معالجة النصوص و التي يتم فيها استخراج فكرة عامة و تقسيم النص إلى فقرات و من ثمّ استخراج الأفكار الأساسية ودراسة كل فكرة بمعزل عن الأخرى مما يجعل النص مجموعة من الأفكار المجزأة و ينفي عنه سمة الترابط و الشمولية.

هـ- أناقش معطيات النص:

تُعطى في هذه المرحلة للمتعلم فرصة مناقشة ما جاء في النص و هذه الخطوة هي بمثابة تعزيز للخطوة السابقة و ترسيخ لها حيث يتمكن من « تسخير مكتسباته ليسلط ملكته النقدية على المعطيات الواردة في النص بشكل إبداعي متعمق بعيد عن السطحية والأحكام النمطية و المهم ألا يكون النقد وصفيا، نمطيا، يغلب عليه طابع النمذجة، و إنما يتيح الفرصة للمتعلمين أن يتأولوا و يتوغلوا باقتراحاتهم في طرح أكبر قدر ممكن من البدائل والمعاني المختزنة في اتساق النص و مجازاته»[2].

و كما هو واضح فإن هذه الخطوة هي تحقيق للمقاربة بالكفاءات التي تُشرك المتعلم في بناء تعلّماته و إدماج مكتسباته القبلية و كذا لما جاء في الوثائق الرسمية بخصوص تشجيع روح المبادرة و النقاش و النقد، و هي في ذات الوقت نقد للمقاربة القديمة التي كانت تقدم أحكاما جاهزة تكاد تطّرد في النصوص حتى أننا حفظناها عن ظهر قلب من مثل: العاطفة صادقة، أسلوب مناسب، الألفاظ جزلة ...الخ.

---

[1]- حسين شلوف وآخرون، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي – جذع مشترك آداب، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006، ص.16.

[2]- حسين شلوف و آخرون، المشوق في الأدب و النصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب ص.06.

و لكن هل يقدم الكتاب منهجية واضحة تقود المتعلم لتنمية حسّه النقدي بحيث يصبح معها قادرا على إبداء حكم إبداعي و التوغل في معطيات النص الذي يدرسه ؟ فمثل هذا الطرح يجعلنا نعتقد أن الكتاب قد تكفل فعلا بتطبيق منهجية تقود المتعلم –بطريقة فعالة– لاكتساب ملكة نقدية و قدرة على استخلاص الأحكام النقدية من منطلق ذاتي واعي بعيدا عن الاجترار لما قد تمّ تناوله في درس سابق.

إن الملاحظة الأولية تبين أن ذلك لم يتحقق في الكتاب، والذي اكتفى بطرح بعض الأسئلة المباشرة التي تقود المتعلم للإجابة عنها دون إعمال فكر، و لكننا سنعود لتأكيد ذلك أو تفنيده عندما نتطرق لمحتويات الكتاب.

و– أحدد بناء النصّ :

في هذه الخطوة يتعرف المتعلم على نمط النص، و العلامات النصية، والدلائل اللغوية الموجودة فيه، و التي يعمل الأستاذ على توجيهه إليها، و يُقر الكتاب منذ البداية أن « أيّ نص لا يظهر باعتباره نصا حجاجيا أو سرديا أو وصفيا أو تفسيريا... الخ ظهورا انتمائيا محضا لنمط من هذه النصوص » [1] و إنما من طبيعة النصوص اللاتجانس، بحيث لا وجود لنص خالص يُبنى على نمط واحد، و لكن رغم ذلك هناك دائما نمط مهيمن على بقية الأنماط مما يسمح لنا بتصنيف النص إلى سردي أو وصفي، أو حجاجي ...الخ، بحيث تكون الأنماط الأخرى في خدمة النمط الغالب، « و اعتمادا على هذه المعطيات في تحديد نمط النصوص، يُدعى الأستاذ إلى مساعدة تلاميذه على تحديد النمط الغالب على النص واكتشاف خصائصه. ثم تدريبهم – مشافهة و كتابة – على إنتاج نصوص من النمط المدروس »[2].

---

[1]– حسين شلوف و آخرون، المشوق في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، ص.06.

[2]– المرجع نفسه والصفحة نفسها.

ز- أتفحص مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص:

و تتعلق هذه الخطوة باكتشاف أدوات الاتساق و الانسجام النصي، و لكن الكتاب لا يقدم رؤية واضحة لهذه المفاهيم خاصة و أنها مستحدثة في مناهجنا، و إنما يكتفي بتكرار ما ورد في الوثيقة المرافقة و دليل الأستاذ، و ذلك بتحديدها تماما كما وردت في السندين المذكورين، و كأنّ المعلم و المتعلم هنا سواء في تلقيهما لها ! حيث جاء في مفهوم الانسجام: « و لا يحصل الانسجام لنص ما إلا إذا كان متسقا، حيث أن الاتساق شرط ضروري للانسجام. فعندما نقرأ نصا خاليا من عناصر الاتساق كالروابط – مثلا- فهذا يدل على عدم تحكم صاحبه في آليات تشكيل النص مثل القواعد النحوية التي عن طريقها توظف العناصر التي تراعي تناسق النص و انسجامه»[1] و كما هو واضح فإنه تمّ تفسير الانسجام بالاتساق و هو ما جعل المفهوم أكثر غموضا، في حين جاء في الاتساق: « وعلى وجه الإجمال فالاتساق هو ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة للنص، و حتى يكون هذا التماسك قائما، يتجه الاهتمام إلى الوسائل اللغوية (الشكلية) التي توصل بين العناصر المكونة لهذا النص أي الكيفية التي يتم بها تآلف الجمل لضمان تطويره»[2].

إن الكتاب المدرسي وسيلة تعليمية موجهة للمتعلم بالدرجة الأولى أي أنه المعني الأول بقراءة ما ورد فيه، و إذا سلمنا بذلك فإننا نتساءل عن جدوى تقديم خطوات دراسة النص الأدبي كما قدمت للأستاذ بهذه الصياغة و هذا الأسلوب الأكاديمي؟ هل سيفهم ما وجّه لتيسير الفهم على أستاذه و هو في بداية بناء تعلماته واحتكاكه بمفاهيم جديدة كالنقد والاتساق و الانسجام ؟

---

[1]- حسين شلوف و آخرون، المشوق في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، ص.07.

[2]- المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

ويضاف إلى ما ذكرنا مطالبة الأستاذ « بتعريف تلاميذه بعناصر الاتساق و الانسجام من باب الدراسة الجمالية للألفاظ و التراكيب اللغوية من جهة و من باب إِطْلاعهم على الأدوات المشكلة لتماسك النصوص، و تدريبهم على محاكاة بنائها من جهة أخرى »[1] و هو ما يتسم بالعمومية و عدم الإجرائية، و قد كان من الممكن التوجه للمتعلم ببعض التوصيات ومخاطبته بشكل مباشر مع تقديم أمثلة توضيحية تجسد عنصري الاتساق و الانسجام تساعده على إدراكها و توفر له فرصة مراجعتها، بل و قد تفيده في تحضيره للدرس بدل مخاطبة الأستاذ الذي خص بدليل و وثيقة مرافقة كاملين.

خ-أجمل القول في تقدير النص:

و هي آخر خطوة من خطوات دراسة النص الأدبي و فيها « يتوصل الأستاذ بالتلاميذ إلى تلخيص أبرز الخصائص الفنية والفكرية للنص. مع التأكيد على إبراز خصوصيات فن التوظيف اللغوي عند الأديب... وعلى الوسائل الأسلوبية التي استعملها »[2].

و تشكل هذه المرحلة الخلاصة التي تضم كل ما قيل في النص و يتم التوصل إلى تقدير النص عن طريق صوغ الأستاذ لأسئلة دقيقة مناسبة كفيلة بإبراز جانبه الفكري و الفني.

نستخلص من خلال عرضنا لخطوات دراسة النص الأدبي مجموعة من الملاحظات التي يمكن إجمالها في:

- تم تناول النصوص الأدبية بالطريقة التي حددتها الوثيقة المرافقة للمنهاج ولكن بإسقاط الخطوة المتعلقة بـ "القراءة الفردية من قبل بعض التلاميذ" و ربما يعود ذلك لكونها تتعلق بالممارسة داخل القسم، و لا تحتاج إلى تثبيتها في الكتاب.
- التداخل بين بعض الخطوات أو العناصر، مثل: تقديم موضوع النص و قراءة النص حيث اعتبرا عنصرا واحدا دون أية مبررات منهجية.

---

[1]- حسين شلوف و آخرون، المشوق في الأدب و النصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، ص.07.

[2]- المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

▪ جعل تفحص مظاهر الاتساق و الانسجام خطوة مستقلة مع أنها تندرج ضمن تحديد بناء النص، فبعد التعرف على نمط النص يتم البحث في وسائل اتساقه و انسجامه بحيث لا يشعر المتعلم أنه ينتقل من عنصر إلى عنصر آخر خاصة و أن كليهما يتحدد في المبنى الداخلي للنص.

▪ وضع العناوين بطريقة تحيل على الطريقة المعتمدة في التعليم الابتدائي، فكلها تبتدئ بأفعال مضارعة مسندة لضمير المتكلم: أتعرف، أثري، أكتشف، أناقش، أحدد، أتفحص، أُجمل، و نتساءل عن سبب اعتماد هذه الطريقة في مستوى متقدم كمستوى التعليم الثانوي، ونحن نحضر المتعلم لولوج الجامعة أو الحياة العملية، و المفارقة الغريبة أن هذا الأمر غير موجود في مرحلة التعليم المتوسط، حيث تمر دراسة النص فيه بخطوات ثلاث، تنم عن توجهها لمتعلم أكثر نضجا و هي: "البناء الفكري" ، "البناء اللغوي" و "البناء الفني" ، فالصياغة هنا بالمصدر تبدو أكثر تناسبا و سن المتعلمين.

▪ ورود الكثير من المفاهيم بصيغة نظرية جافة لا تفيد المتعلم في شيئ، حيث تكرر الكثير منها في المنهاج والوثيقة المرافقة له و دليل الأستاذ، في حين كان يجب أن يبسط كل سند ما غمُض فيما سبقه من السندات.

▪ لا توجه مقدمة الكتاب الخطاب للمتعلم بل تُغيّبه تماما و كأنه طرف غير معني بالأمر علاوة على أنها قُدمت بأسلوب بعيد عن مستوى استيعابه، حيث إنها تناولت المفاهيم بشكل نظري جاف كما سبق و قلنا و لم تأخذ في الاعتبار مستوى المتعلمين، كما أنها لا تحفزه و لا تثير دافعيته للتعلم و لا تعرّفه بأهمية هذه الوسيلة الموضوعة بين يديه وما تحتويه من مادة معرفية هامّة.

1-2-3- **المحتويات:**

يخضع تضمين المحتويات في الكتاب للتصور المحدد في المنهاج، فعلى مؤلف الكتاب أن يراعي المعالم التي سطرها له و أن يتم انتقاء المحتويات وفق هذه المعالم، وتشمل المحتويات « ...كل الخبرات التي تحقق النمو الشامل و المتكامل و المتطور للفرد، من ذلك الخبرات المعرفية و الانفعالية و النفس حركية» [1]، و تحقق هذه الخبرات من خلال مجموعة المعارف و المعلومات التي يتم اختيارها دون غيرها في ضوء معايير محددة يتكفل المنهاج بوضعها انطلاقا من السياسة التربوية.

وقد وردت محتويات الكتاب في شكل وحدات تعلمية و عددها اثنا عشر(12) وحدة وفي كل وحدة مجموعة من النشاطات و هي : النص الأدبي، النص التواصلي وما يتبعهما من نشاطات و هي قواعد اللغة، العروض، البلاغة، النقد إضافة إلى نشاطي المطالعة الموجهة و التعبير الكتابي.

و فيما يلي جدول لمحتويات الكتاب المتعلقة بنشاط الأدب والنصوص:

[1]- وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، المعجم التربوي، ص.34.

الوحدة	النص الأدبي	صاحب النص/الصفحة	نوعه	النص التواصلي	صاحب النص و الصفحة	نوعه
العصر الجاهلي : معطيات مختصرة عن العصر ص10-14						
01	في الإشادة بالصلح والسلم	زهير بن أبي سلمى (ص 15-16)	نصوص شعرية	ظاهرة الصلح والسلم في العصر الجاهلي	د/ أحمد مُحَمَّد الحوفي (ص 29-30)	نصوص نثرية
02	الفروسية	عنترة بن شداد (ص37)		الفتوة والفروسية عند العرب	عمر الدسوقي (ص49-50)	
03	وصف البرق والمطر	عبيد بن الأبرص (59)		الطبيعة من خلال الشعر الجاهلي	نخبة من الأساتذة (ص64-65)	
04	الأمثال والحكم	مجموعة أمثال (ص 67)	نثري	- معلم الأمثال - الحكم في الجاهلية	حسين مروة/ بطرس البستاني (ص 78-79)	
عصر صدر الإسلام (من ظهور الإسلام إلى سنة 41هـ) / معطيات مختصرة ص88-89						
05	تقوى الله والإحسان إلى الآخرين	عبدة بن الطيب (ص90)	نصوص شعرية	قيم روحية وقيم اجتماعية في الإسلام	د/ شوقي ضيف (ص 96- 97)	نصوص نثرية
06	من شعر النضال والصراع	كعب بن مالك (ص99)		الشعر في صدر الإسلام	د/ حسن ابراهيم حسن (ص 112-113)	
07	فتح مكة	حسان بن ثابت (ص121)		شعر الفتوح وآثاره النفسية	النعمان عبد المتعال القاضي (ص 126-127)	
08	من تأثير الإسلام في الشعر والشعراء	النابغة الجعدي (ص128)		من آثار الإسلام على الفكر واللغة	د/ زكريا عبد الرحمان صيام (ص139-140)	
العصر الأموي (41هـ إلى 132هـ) / معطيات مختصرة عن العصر ص148-149						
09	في مدح الهاشميين	الكميت بن زيد (ص150)		نشأة الأحزاب السياسية في عهد بني أمية	د/ أحمد شايب (ص 163-164)	نصوص نثرية
10	من الغزل العفيف	جميل بن معمر (ص165)		الغزل العذري في عهد بني أمية	د/ زكي مبارك (ص 179-180)	
11	من مظاهر التجديد في الشعر الأموي	الأخطل (ص188)		التجديد في المديح والهجاء	د/ شوقي ضيف (ص 198-199)	
12	توجيهات إلى الكتاب	عبد الحميد الكاتب (ص205)		الكتابة في العصر الأموي	د/ شوقي ضيف (ص 209-210)	

جدول 2: محتويات نشاط الأدب و النصوص في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب وفلسفة

1-2-4- تحليل المحتويات:

يتبين لنا من خلال الجدول أن النصوص تتوزع على اثنتي عشرة وحدة تعلمية، وثلاث عصور أدبية، بمعدل أربع نصوص في كل عصر.

و من جملة الملاحظات التي سجلناها:

- اعتماد المدخل التاريخي و ذلك استجابة لمتطلبات المنهاج.
- إرفاق كل عصر من العصور الأدبية بمدخل يُعرّف المتعلم على أهم خصائصه.
- عنونة النصوص الأدبية بعناوين تعليمية لا تحمل بعدا جماليا، لها علاقة بالظاهرة التي تمت برمجتها للدراسة، مثل: " من تأثير الإسلام على الشعر و الشعراء" و هو نص أدبي للنابغة الجعدي، و نص "من مظاهر التجديد في الشعر الأموي" للأخطل.
- إدراج نصوص تواصلية علاوة على النصوص الأدبية و التي تصب كلها في شرح وتيسير مواضيع النصوص الأدبية.

أما العصور المخصصة لهذه السنة فهي كما يوضحه الجدول: العصر الجاهلي، عصر صدر الإسلام، العصر الأموي، و يُرفق كل عصر بنبذة عن بعض ملامحه و هي كما جاء في الكتاب معطيات مختصرة، و مثال ذلك ما جاء قبل عرض نصوص العصر الجاهلي حيث نجد في الصفحة التاسعة: « نقدم إليك فيما يأتي معطيات مختصرة عن العصر الجاهلي لتساعدك على فهم آثاره الأدبية»[1] ، غير أن ما لاحظناه بعد تصفحنا للكتاب هو أن النبذة استوفت جميع المعلومات و هذا ما يساعد المتعلم على امتلاك مفاتيح النص و الولوج إليه بمعارف قبلية لابأس بها تسمح له بفهم ما سيتلقاه من نصوص، ولتوضيح ذلك، نمثل بالعصر الجاهلي الذي جاء الحديث عنه في أربع صفحات من الصفحة الحادية عشر (11) إلى الصفحة الرابعة عشر (14) و فيه تم التطرّق إلى العناصر الآتية:

---

[1]- حسين شلوف و آخرون، المشوق في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي، جذع مشترك آداب، ص.09.

- **مقدمة:** و فيها تحديد لمفهوم المصطلح و إطاره الزمني.
- شبه الجزيرة العربية: حيث تمّ تحديد الإطار المكاني و مظاهره الطبيعية.
- **قبائل العرب:** حيث تمّ ذكر القبائل العربية في شبه الجزيرة العربية و كذا أنساب العرب باختصار.
- **النظام القبلي:** أي النظام السياسي الذي كانت تقوم عليه القبائل العربية.
- **النظام الاجتماعي:** و فيه تم التطرق للطبقات الاجتماعية و هي: أبناء القبيلة، العبيد، و الموالي.
- **حياة العرب العقلية:** و التي تظهر في الشعر و الأمثال و القصص في غياب الفلسفة و المظاهر العقلية الأخرى.
- **حياتهم الدينية:** و فيها تم الحديث عن عبادة الأصنام و انتشار بعض الديانات كاليهودية و النصرانية مع وجود طائفة لم تعبد غير الله و هم "الحنفاء".
- **أخلاقهم:** ذُكرت في هذا العنصر مجموع الأخلاق التي اتصفت بها العرب الذميمة منها كالخمر و الميسر و المحمودة كالكرم و الأمانة...الخ.
- **حروب الجاهلية:** حيث تم التطرق للحروب و المنازعات و وقائع العرب و أيامهم من مثل: حرب البسوس، و حرب داحس و الغبراء.

ولكن، قد يقول قائل إنّ مثل هذا الاتساع في عرض المعلومات لا يترك للمتعلم فرصة الاجتهاد، و يجعله في غنى عن البحث و اكتشاف المعلومة، وهو ما قد يتنافى ومبادئ المقاربة بالكفاءات والنظريات النفسية و المعرفية التي تنادي بفسح المجال أمام المتعلم لبناء تعلّماته، و المشاركة فيها بشكل تفاعلي إيجابي لا سلبي، لكنّنا نرى أن غيابها أيضا قد يعود بالسلب على المتعلم، و عليه نرى كما ذكرنا سابقا[1]، بضرورة وجود مثل هذه التوضيحات

[1]– انظر، ص.109،110، من هذا البحث.

التي تضع المتعلم في الصورة كما تلعب دورا هاما في تيسير الفهم عليه، خاصة في النصوص الشعرية القديمة التي يحتاج إلى مكتسبات قبلية لفهمها.

2- تداعيات اعتماد المدخل التاريخي:

لقد فرض اعتماد المدخل التاريخي -كما رأينا- نوعا معينا من النصوص و هو النص الشعري المهيمن على النصوص النثرية بعشرة نصوص مقابل نص نثري واحد في الوحدة الثانية عشر و مجموعة من الأمثال و الحكم في الوحدة الرابعة.

و بعد التعرف على محتويات النصوص الأدبية و المدخل المعتمد في عرضها والعصور المبرمجة لهذه السنة، نتعرف فيما يلي على تبعات اختيار هذا المدخل ومدى تناسبه والمقاربة المعتمدة و تحقيقه الكفاءة الختامية.

2-1- المدخل التاريخي و تحقيق الكفاءة التواصلية:

لئن كان مدخل العصور هو المدخل السائد في تدريس الأدب منذ أكثر من عشرين سنة، فإن ذلك لم يشفع له إذ لا نعدم وجود معارضين لاعتماده، و هذا أحد الباحثين يقول: « وليس لهذا التقسيم و الإسناد من مبرر مقنع إلا ما يراه القائمون على بناء البرامج من سهولة معاني العصر الجاهلي و بساطتها حتى وإن صعبت ألفاظها... ثم إن الأدب العربي عندهم يحيل اللاحق منه إلى السابق، و لذا يصعب البدء فيه من المتأخر وإلا أصبحت الإحالة إلى مجهول » [1] و عن الأسس النفسية و الاجتماعية التي يجب مراعاتها في انتقاء نص دون غيره وإدراجه في سنة دون غيرها يواصل الباحث القول بأنها « أسئلة تحتاج إلى دراسة المتخصصين من علماء النفس والاجتماع لمعرفة حاجات المتعلمين

[1]- حادي البشير، "واقع النص الأدبي في المدرسة الجزائرية"، في أعمال الندوة الوطنية المنعقدة يومي 4 و5 محرم 1421 الموافق9 و10 أبريل، 2000 الموسومة بـ "إتقان العربية في التعليم"، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر يونيو 2000، ص.109.

النفسية والاجتماعية وعلى ضوء هذه المعرفة يتم تحديد النصوص الأدبية التي تملأ نفس الطالب حقا»[1]

إن تعليم اللغة العربية باعتماد المدخل التاريخي و حصر النصوص الأدبية في النماذج الشعرية القديمة، إنما هو تكريس للنظرة الضيقة التي تعتبر الشعر العربي القديم هو النموذج الأمثل الذي تُدرّس من خلاله اللغة بكل مستوياتها النحوية و الصرفية والبلاغية...الخ.

هذه النظرة و لا شك، كانت النظرة المثالية إلى زمن قريب، و لكنها لم تعد تفي بحاجة القطاع التربوي الذي يناشد التكيّف مع التطور الرهيب الذي شهده ميدان النقد و الدراسات الأدبية و النظريات التي انبثقت عن اللسانيات عامة و اللسانيات النصية خاصة، و التي تفاعلت في إطار المقاربة التواصلية و قدمت للمجال التعليمي مفاهيم جديدة تنطلق أساسا من ضرورة تعليم اللغة للتواصل بها، وفي هذا يقول الدكتور عبد الرحمن حاج صالح « فالغاية القريبة و البعيدة التي يرمي إليها كل تعليم للّغات الحية هو تحصيل المتعلم على القدرة العملية على تبليغ أغراضه بتلك اللغة، وفي نفس الوقت على تأدية تلك الأغراض بعبارات سليمة ... و بعبارة أخرى فإن الغاية القصوى من تعليم اللغة هو قبل كل شيء أن يجعل الطالب قادرا على استعمال اللغة في شتى الظروف والأحوال الخطابية » [2] و لهذا ينبغي تنمية الملكات التبليغية التواصلية لدى المتعلمين، وعدم الاكتفاء بمعرفة الجانب النحوي أو البلاغي للغة « بل تقتضي الضرورة أن يجيد المتعلم استثمارها بحسب مقتضيات الحياة العملية و العلمية في إطار ما تحتاج إليه الحياة الاجتماعية المحيطة بنا وطنيا وعالميا وما تتطلبه الممارسة الوظيفية للغة في عالم الشغل » [3]، و إذا كان التعليم الوظيفي تعليما يستهدف بناء كفاءات تهيّء المتعلم لعالم الشغل وإكسابه معارف وظيفية تمكّنه من

---

[1]– حادي البشير، "واقع النص الأدبي في المدرسة الجزائرية"، ص110.

[2]– عبد الرحمان حاج صالح، "الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي"، في مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ع03، 2000، ص.109.

[3]– بشير إبرير، "إشكالية تصنيف النصوص: معالجة تعليمية"، في مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، ع05، فيفري2003، ص.121.

التواصل و تبليغ مقاصده، فإننا نتساءل: هل يتحقق هذا بنصوص من الشعر التقليدي حيث نجد معجما أدبيا زاخرا بمفردات اندثر معظمها ولا تمثل بأي حال الواقع اللغوي للمتعلمين ؟

يمكن القول إن تعليم اللغة الذي يقوم على النصوص الشعرية القديمة تعليم لا يلبي حاجات المتعلم التبليغية، ولا يواكب الحياة العصرية و الزحف العلمي و التكنلوجي الذي حمل معه أشكالا لغوية جديدة للتخاطب والتواصل كالإشهار مثلا عبر الرسائل الهاتفية القصيرة، أو التمثيليات الغنائية، كما حمل معه مواضيع أخرى تبدو لنا أكثر تعبيرا عن انشغالات المتعلمين و رغباتهم وطموحاتهم كالأنترنت و مواقع التواصل الاجتماعي (الفيس بوك) الذي يشكل اليوم – شئنا أم أبينا– الانشغال الأول لمراهقينا و شبابنا، و كل هذا يدعونا لموافقة الباحث محمد يحياتن في الملاحظة التي أبداها عن الكتب المدرسية والمتمثلة في كونها: « تعرض رؤية للعالم متخلفة لأنها مشدودة للماضي و غير عابئة بما لحق المجتمع من تطور و انفتاح على العالم» [1] و بالتالي فهي لا تخدم الهدف العام الذي من أجله تُدرّس اللغات والمتمثل في تحقيق الكفاءة التواصلية بنوعيها الشفهية و الكتابية، فالحياة اليوم تختلف اختلافا بيّنا عن الحياة التي كان يعيشها العرب قديما على جميع المستويات بمتطلباتها و وسائلها و نمط عيشها و قيَمها و مبادئها و أدبها ... و كذا بأشكال التواصل بين أفرادها.

وللوصول بالمتعلم إلى توظيف لغته و تحقيق الكفاءة التواصلية، يجب ألاّ نقتصر في اختيار النصوص الأدبية على النصوص الشعرية، فالتنوع أساسٌ من أسس اختيار النصوص الأدبية بحيث « لا تكون كلها أو معظمها نصوصا شعرية بل لابدّ أن يكون هناك نصيب متعادل للنثر بأنواعه بين المقالات أو الخطب أو القصص أو المسرحيات وكذلك الآيات

---

[1]– محمد يحياتن، " في ضرورة الاستفادة من لسانيات النص في النهوض بتدريس اللغة العربية"، في أعمال الندوة الوطنية المنعقدة يومي 4 و 5 محرم 1421 الموافق 09 و10 أبريل 2000، الموسومة بـ "إتقان العربية في التعليم"، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر يونيو 2000، ص.69.

القرآنية و الأحاديث الشريفة»[1] ، فإذا كان العصر الجاهلي عصر الشعر بلا منازع رغم وجود بعض الأنواع النثرية كسجع الكهان مثلا والحكايات و السير، إلا أن العصر الإسلامي لا يخلو من نصوص نثرية على غرار النص القرآني و نصوص الأحاديث النبوية الشريفة.

إن الأدب مرآة الشعوب على مرّ الأزمنة و العصور، و بواسطته نتعرف إليها و إلى واقعها و فنونها و أحداث عصرها، لكن مفهوم الأدب لا يتوقف عند هذا الحد إذ هو ليس مجرد وثيقة تاريخية تُختزل فيها سيرة الشعوب، فهو « يمثل في الواقع ظاهرة جمالية، ثقافية واجتماعية من الصعب محاصرتها بجلاء » [2] إنه رسالة سامية تصدر عن ذات مبدعة تتميّز بحساسيتها و رقيها و جمال روحها، و لهذا فإن تدريس الأدب من شأنه أن ينمي لدى المتعلمين ذلك الذوق الأدبي السامي عن المادية و الذي يُلهمهم صفاء النفس ومتعتها ذلك أن « التذوق هو الهدف الرئيسي من تدريس الأدب » [3]

و من بين الأهداف التي تسعى المدرسة لتحقيقها أيضا من وراء تدريس الأدب « وقوف التلاميذ على ألوان مختلفة من الأدب تتمثل في الشعر و القصص و التمثيليات » [4] و هذا ما يمنح المتعلمين فرصة التعرف على الألوان الأدبية المختلفة التي لا تقتصر على الشعر فقط، فإذا كان هذا الأخير « يمثل الجانب الجمالي من الأدب فإن ألوان النثر المختلفة تصوّر أصدق تصوير حياة الأمم و ثقافتها » [5]، و هذا ما يدعونا للقول إنه كان من الممكن بل من الضروري إدراج النصوص الشعرية و النصوص النثرية الأدبية بشكل متوازن بحيث لا يهيمن نوع على آخر، خاصة في السنة الأولى التي تعتبر الجسر الواصل بين

---

[1]– محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، مصر، ط1، 1997، ص.212.

[2]- Jean-Pierre GOLDENSTEIN, "enseigner la littérature ?", in, pratique, Metz, France, n° 38, juin 1983,p.03.

[3]– محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه و تطبيقاته التربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص. 224.

[4]– المرجع نفسه، ص.410.

[5]– المرجع نفسه، ص.450.

مرحلتين مختلفتين تماما، هما مرحلتا التعليم المتوسط ببرامجه التي تعتمد على نصوص بسيطة وسهلة في متناول المتعلم من حيث أسلوبها، ومرحلة التعليم الثانوي ببرامجها التي تقوم على رفع مستوى المادة المدروسة من حيث المحتوى و الأسلوب.

و عن أثر اختيار المدخل التاريخي دائما في تحقيق الكفاءة التواصلية، نشير إلى ما توصّل إليه الباحث محمد يحياتن في دراسة أجراها حول تحليل النص الأدبي في التعليم الثانوي سنة 1997، من أن اختيار النصوص الأدبية المتوقفة على أعلام بعينهم و اعتبار النموذج التراثي هو الأمثل الذي ينبغي احتذاؤه يفضي إلى الاغتراب في الزمن، و لعلّ هذا يصدق اليوم أيضا بعد مُضي قرابة السبعة عشر عاما على تحليله ذاك، و يذهب الباحث أبعد من هذا حين يصرّح أنّ « هذا الشّعور بالاغتراب في الزمن من شأنه أن يتعاظم لدى التلميذ حين يتصفح كتاب النصوص باللغة الأجنبية (الفرنسية) و يستأنس بنصوصها ومضامينها المتفتحة على الواقع المعيش » [1] فها نحن اليوم نقف موقفه أمام الإشكالية نفسها و كأن الزمن لم يتحرك قط، فمازالت تلك الأعلام نفسها تدرّس على مدار المرحلة الثانوية و تلك النصوص الأدبية الزاخرة بثروتها البلاغية والتي تعتبر النموذج الأول و الأمثل.

يؤكد الباحثون أن المادة موضوع التدريس تعد مشكلة حقيقية، يقول بشير إبرير في ذلك: « فماذا تفعل الأجيال القادمة بموضوعات المدح و الهجاء و الرثاء و الفخر والصراعات القبلية، إن لم يكن وراءها بعد فكري و إنساني عام. ثم إن هذه الأغراض لم تعد مقتصرة على الشعر و الخطابة، بل أصبحت تؤديها خطابات أخرى كذلك مثل الصحافة»[2] إن مثل هذه الطرح الذي نوافقه لا يعني و لا يرمي إلى إلغاء الموضوعات الأدبية من مثل المدح و الهجاء و الفخر والرثاء، بقدر ما يرمي إلى إقامة نوع من التوازن في اختيار النصوص التعليمية، ذلك أن النصوص التي تشكل فارقا زمنيا كبيرا بينها و بين

---

[1]– محمد يحياتن، " تحليل النص الأدبي في التعليم الثانوي ملاحظات أولية"، ص.418.

[2]– بشير إبرير، "التواصل مع النص إشكالات الفهم والقراءة الفعالة"، في مجلة اللسانيات، مركز البحوث العلمية و التقنية لترقية اللغة العربية، الجزائر، ع 10، 2005، ص.52.

واقع المتعلم إضافة إلى كونها تشعره بالاغتراب على حد قول محمد يحياتن، فإنها « تصبح لعنة على المراهقين » [1] بتعبير بشير إبرير، نعم، إن المراهق الذي انتقل لتوّه إلى التعليم الثانوي بعالمه وألفاظه وشخصيته سيصطدم بتلك النصوص التي لا تمتّ إليه وإلى عالمه بصلة، تلك الصدمة التي نقصد بها القطيعة بين معارفه القبلية وما هو بصدد تلقيه فكيف سيتعامل مع النص؟ هل سيكون ذلك القارئ السلبي أم سيحاول إثبات حضوره من خلال التفاعل معه؟

إن سلّمنا بالاحتمال الثاني فإننا سنكون متشائمين بالقول إنه لا يملك رصيدا معرفيا يمكّنه من التفاعل مع النص، اللهم إلا إذا استثنينا تلك المجموعة المجدّة التي تُحضّر لدرسها وهي فئة قليلة و الشّاذ لا يقاس عليه.

2-2- النص الشعري و تعليم الخطاطة الحجاجية:

إن النصوص الشعرية التي فرضها مدخل العصور الأدبية تطرح إشكالا آخر، فإذا كانت المقاربة النصيّة تقتضي تعليم مختلف الأنماط النصيّة و ذلك بعرض مختلف أصناف النصوص من سردية حجاجية وصفية ... الخ بغية تمثُّلها و النسج على منوالها، و إذا كانت كتابة نصوص من النمط الحجاجي من بين الكفاءات الختامية المستهدفة لهذه السنة، فإننا نتساءل كيف سيكون تلقي و إنتاج نصوص حجاجية عبر النماذج الشعرية التقليدية؟ علما أن البنية الحجاجية من أصعب البنى النصيّة، و تتطلب دراستها في مثل هذا المستوى نصوصا بسيطة، و قولنا بسيطة نعني به أن تعكس الخطاطة الحجاجية بشكل واضح، بحيث يتمكن المتعلم من استحضارها بسهولة في أي موقف كان، ذلك أن من شروط فهم وإنتاج النص كما ذكرنا[2] أن يمتلك المتعلم تمثُّلات واضحة عن البنية التي هو بصدد الكتابة فيها.

---

[1]- بشير إبرير، "التواصل مع النص إشكالات الفهم والقراءة الفعالة"، ص.52.

[2]- انظر ص. 108 من هذا البحث.

هذا إضافة إلى أنّ عدد النصوص المقدمة في الكتاب على أنها حجاجية ثلاثة، الأول منها من العصر الجاهلي لزهير بن أبي سُلمى الذي يمدح من خلال قصيدته سيّدي قبيلتي عبس وذبيان لإقلاعهما عن الحرب و تصفية حساباتهما، عارضا في ذلك مجموعة من الدلائل التي تصُبّ كلها في مساوئ الحرب و بشاعتها، و الثاني منها من العصر نفسه لعنترة بن شداد يفتخر فيه بنفسه و يدافع عن قيم الشجاعة والفروسية، والنص الثالث من العصر الأموي للكميت بن يزيد و هو نص جدلي سياسي يقع في اثني عشر بيتا أيضا، يدافع فيه الشاعر عن بني هاشم و أحقّيتهم في الخلافة ويعرض بمذهب خصومه، فهو نص يقوم على المعارضة والجدل.

و فيما يلي نعرض نصّ عنترة بن شداد الذي يقول فيه:

إذَا كشَفَ الزَّمَانُ لَكَ القِنَـاعَا ومَدَّ إليـكَ صَرفُ الدّهر بَاعَا

فـلَا تخشَ المنيَّةَ و اقتحمها ودافعْ ما استطعتَ لها دفاعَا

و لا تخْتَر فراشًـا من حريـرٍ ولا تبكِ المنـازِلَ و البقـاعَا

و حولك نسوةٌ ينذُبـن حُـزنا ويهتكـنَ البراقـعَ و اللـثّاعَـا

يقُـولُ لك الطّبيبُ دواكَ عندِي إذَا ما جـسَّ كفّكَ و الذّراعَـا

ولو عرفَ الطّبيـبُ دوَاءَ داءٍ يرُدُّ الموتَ، ما قاسـى النّـزاعَا

أقمنَا بالذّوابلِ سـوقَ حـربٍ وصيّرنا النُّفُوسَ لَها متَـاعَـا

حصَانِي كَـان دلّالَ المنَـايَا فخَاضَ غِمارهَـا، وَشرَى وبَـاعَا

وسيفِي كـانَ بالهيجَا طبـيبًا يُداوي رأسَ من يشكـُو الصُّداعَا

أنَـا العبدُ الذّي خُبّـرتَ عنـهُ وقدْ عايَنتَنِـي فـدعِ السّمَاعَـا

ولوْ أرسلـتُ رُمحِـي معَ جبَانٍ لكَانَ بهيبَتِي يلقَى السّـبَاعَـا

ملأتُ الأَرضَ خوفًا من حُسامِي وخصمِي لم يجدْ فيها اتّـساعَـا

إذَا الأبطَالُ فرَّت خَوفَ بأسِـي ترَى الأقطَارَ باعًـا أو ذِرَاعَـا

ينتمي هذا النص إلى الأدب الجاهلي و قد ورد في ثلاثة عشر بيتا تحت عنوان "الفروسية" في الصفحة السابعة والثلاثين، و قد تمّ التعريف بصاحب النّص في بضعة أسطر دون التقديم لهذا الأخير، حيث لا نجد أيّة معلومة تخصّ مناسبة القصيدة أو سياقها التاريخي.

و يستهل الشّاعر قصيدته بالنّصح و الإرشاد في الأبيات الستة الأولى مستخدما في ذلك النمط الإرشادي[1]، وممّا يدل على ذلك استعماله صيغة الأمر مع النفي مثل: لا تخش– اقتحمها– دافع– لا تختر– لا تبكِ، وفيها يدافع عن قيم الفروسية والشجاعة مبررا ذلك بأن لا أحد بإمكانه ردّ الموت حتى الطبيب و ذلك في قوله:

يقُــولُ لك الطّبيبُ دواكَ عندِي إذَا ما جـسَّ كفّـكَ و الذّراعَــا

ولو عرفَ الطّبيـــبُ دوَاءَ داءٍ يرُدُّ الموتَ، ما قاســى النّـزاعَـا

ويمكن اعتبار هذين البيتين حجاجيين حيث يمثل البيت الأول القضية و البيت الثاني حجة داحضة لها، غير أن الشاعر لا يواصل بنفس الوتيرة حيث ينتقل إلى السّرد وذلك من البيت السابع إلى البيت التاسع حيث يكثُر استعمال الأفعال الماضية الدالة على السّرد ومنها: أقمنا– صيّرنا– كان – خاض– شرى – باعا، غير أن النمط السّردي هنا يصبّ في الحجج التي يعرضها الشاعر للدلالة على قوّته و فروسيته بغرض الفخر مثل قوله:

أقمنَا بالذّوابلِ ســوقَ حـــربٍ وصيّرنا النُّفُـوسَ لَها متَــاعَــا

حصَانِي كَـــان دلّالَ المنَـــايَا فخَاضَ غِمارهَـا، وَشرَى وبَـاعَا

ليصل في الأخير إلى الاستدلال على فروسيته بشهرته وذيوع صيته مستخدما ضمير المتكلم "أنا" وذلك في الأبيات الأربعة الأخيرة حيث يقول:

[1]– النمط الإرشادي هو: نمط يتوجّه فيه الكاتب بمجموعة من التعليمات أو النصائح و الإرشاد، ويُسمى أيضا النمط الإيعازي أو الأمري أو التوجيهي لكثرة أفعال الأمر فيه.

أنَـا العبدُ الذّي خُبّـــرتَ عنــهُ وقدْ عايَنتَنِـي فـدعِ السّمَاعَـــا
ولوْ أرسلـــتُ رُمحِـــي معَ جبَانٍ لكَانَ بهيبَتِي يلقَى السّـــبَاعَـا
ملأتُ الأَرضَ خوفًا من حُسامِي وخصمِي لم يجدْ فيها اتّـساعَـا
إذَا الأبطَالُ فرَّت خَوفَ بأسِـــي ترَى الأقطَارَ باعًـا أو ذِرَاعَـــا

لكننا نتساءل هل كل فخر بالنفس هو دفاع عنها وهل الفخر يصبّ بالضرورة في الحجاج ؟ فإذا كان فخر عنترة بنفسه هو دفاع عنها فلأن ظروفا معيّنة أوصلته لذلك، فهو العبد السيد إن صح التعبير، العبد الذي لم يعترف به أبوه، فتحدّى عبوديته و بيّن لنفسه و لقومه أنه حرّ شريف، فارس، شجاع، لا يختلف في ذلك عن غيره من الأحرار.

إن النص الشعري القديم يقوم على عدة أغراض و هو ما يحول دون التعرف على نمطه، ذلك أن الشاعر ينتقل في قصيدته من غرض لغرض وفق حالته النفسية فالفخر والغزل والهجاء و المدح كلها موضوعات تشكل قصيدة تقليدية واحدة، ومن هنا يصعب حقا تحديد الغرض الذي من أجله قال الشاعر قصيدته، و بالتالي يصعب تحديد نمطها، ذلك أن كل غرض من الأغراض الآنفة الذكر يختص بنمط معين، و هو ما تَوضح لنا في نص عنترة بن شداد حيث تنوع نصه بين النصح والإرشاد و الفخر وتنوعت بذلك أنماطه النصية. وبعد هذا يمكن القول أنّ مؤلفي الكتاب قد أخفقوا في اجتزاء هذه الأبيات و تصنيفها ضمن النمط الحجاجي، لأن مثل هذا النّص لا يساعد على تمثّل الخطاطة الحجاجية فهي لا تظهر بوضوح، حيث نجد كلا من النمط الإرشادي والوصفي والسردي والحجاجي بنسب متقاربة، وهذا التداخل في الأنماط من شأنه أن يشوش على المتعلم أفكاره خاصة وأنه لا توجد هناك قاعدة تجعل من هذا النمط صالحا لهذا الغرض أو ذاك، فالحجاج مثلا لا يصلح للفخر بالضرورة، فقد يصلح له نمط آخر كالوصف أو غيره، و نشير هنا إلى أننا اعتمدنا

في تحديد النمط على ما أقره الكتاب ولو لم يصرح به، تأسيسا على ما ورد فيه، حيث نجد في تحديد بناء هذا النص الوضعية الآتية[1]:

رفض والدك أن يسمح لك بممارسة الرياضة خوفا من أن تلهيك عن الدراسة فأخذت ترد عليه معتمدا النمط المناسب بما يفيد أنّك تقبل على ممارستها من باب جعلها رافدا لخدمة دراستك. ابسط أوجه الردّ في بضعة أسطر.

من الواضح أن الغرض من هذه الوضعية هو إنتاج نصّ حجاجي، يبرر فيه المتعلم سبب اختياره للرياضة التي يريدها، ما يعني أن القصيدة التي تم عرضها لعنترة بن شداد صُنفت على أنّها حجاجية، إذ ليس من المنطق عرض نصّ من نمط معيّن ومطالبة المتعلم بإنتاج نص من نمط آخر، وكما نلاحظ فإن الكتاب لا يصرّح بالنمط المقصود، وهو ما أدى إلى خلط كبير لدى الأساتذة، حيث وبعد اطلاعنا على عدد من مذكراتهم وجدنا أن كل أستاذ يصنف النص ضمن نمط معين، فمنهم من صنفه كنص وصفي، ومنهم من صنفه على أنه سردي وآخرون صنفوه على أنّه حجاجي، وإذا كان هذا حال الأساتذة فلنا أن نتصور حال المتعلمين الذين سيدفعون ثمن التناقض الذي وقع فيه أساتذتهم، وعدم ذكر الكتاب للأنماط النصية بشكل صريح.

أما النّص الثاني الذي نعرضه فهو للكميت بن يزيد وجاء فيه[2]:

[1]- حسين شلوف و آخرون، المشوق في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي، جذع مشترك آداب، ص.40.

[2]- المرجع نفسه، ص.150.

طربتُ و مَا شَوقًا إلَى البِيضِ أطربُ ... وَ لَا لعِبًـا مِنّي و ذُو الشّيبِ يلعبُ

و لم يُلهِنِـي دارٌ و لَا رسْـــمُ منزلٍ ... و لم يتَطرَّبـنِي بَنَانٌ مُخضَّـــبُ

و لَكِن إلى أهلِ الفضـــائلِ و النُّهى ... وخيرُ بنِـــي حواءَ و الخيرُ يطلـــبُ

إلى النّفر البيضِ الذّين بِحُبّـــــهم ... إلـــى اللهِ فيـــمَا نـــالنِي أتقـرّبُ

بنِي هـــاشمٍ رهْطِ النّبِي فإنّنِـــــي ... بهِـــمْ وَ لهُم أرضَى مرارًا و أغضبُ

خفضتُ لهُم منّي جنـــَاحيْ مودَّةٍ ... إلـــى كنفٍ عِطفَاهُ أهلٌ و مرحـــبُ

بأيّ كِـتَـــــابٍ أم بأيّ سُنَّـــــةٍ ... تَرَى حُبَّهُـم عارًا عليَّ و تحسَـبُ؟

أيعيـــبُونَنِي من خِبّهِمْ و ضَـــلالِهِمْ ... على حُبِّـكُم، بل يسخَرُونَ وأعجَبُ

يرون لهُم حقّـــا على النّاسِ واجِبًا ... سِفَاهًا وحـــقُّ الهـاشِميّيـن أوجـبُ

يقُـولونَ لم يـورثْ، ولَوْلَا تُراثُـــهُ ... لقـدْ شَرِكْتَ فيهِ بَكِيـلٌ وَ أَرحَـبُ

فإن هِيَ لمْ تَصلُح لِحيٍّ سِـــواهُـــمُ ... فـإنَّ ذوي القُربـــى أحقُّ و أَقـربُ

أُنَاسٌ بهِمْ عَزَّتْ قُريشٌ فَأصبَحُـــوا ... وَ فيهِـم خِبَاءُ المَكرُمـاتِ المُطنّبُ

ينتمي هذا النصّ إلى العصر الأموي، وقد ورد في اثني عشر بيتا تحت عنوان: " في مدح الهاشميين" وجاء تقديمه كما يلي:[1]

واكب الشّعر الحياة السيّاسية في العصر الأموي بعد ظهور الأحزاب السياسية إثر انفراد الأمويين بالحكم، واحتكارهم للخلافة، و كان لكل حزب سياسي شعراؤه الذين يعبرون عن مبادئه و أهدافه، بحيث مثل الكميت آل البيت و ناصرهم بكل صدق و شجاعة و ثبات. عرفت قصائده السياسية بالهاشميات و منها هذه الأبيات.

[1]- حسين شلوف و آخرون، المشوق في الأدب و النصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، ص.150.

إنّ أوّل ملاحظة نسجلها في تقديم النّص هي غياب مناسبة القصيدة، و لو أن في هذا الكلام إشارة إلى أن القصيدة سياسية و فيها يدافع الشاعر عن آل البيت، و هذا لا يكفي لضمان فهمه، فالمتعلم يجد نفسه أمام نص مبهم لا يملك مفاتيحه، لأن معرفة مناسبة القصيدة ستساعد المتلقي في استيعابه لها، في حين أن « المتلقي الذي لا يملك إلماما بمناسبة القصائد أو قائليها، أو حتى رصيدا لغويا يمكنه من الفهم الصحيح لمفرداتها، سيجد نفسه عاجزا عن تلقي النّص» [1].

و موضوع هذه القصيدة هو الدفاع عن أحقيّة بني هاشم في الخلافة، و يبدأها الشاعر بنفي كل احتمالات الطرب الشائعة في زمانه كاللهو و الوقوف على طلل الماضين أو التغزل والبكاء على الحبيب، و يربط شوقه و طربه بآل النبيّ و أهل بيته، الذين يمدحهم من البيت الثالث حتى السادس حيث يقول:

و لَكِن إلى أهلِ الفضـــائلِ و النُّهى وخيرُ بنِي حواءَ و الخيرُ يطلـــبُ

إلى النّفر البيضِ الذّين بِحُبّـــــهم إلى اللهِ فيـــمَا نـــالنِي أتقـرّبُ

بنِي هــاشمٍ رهْطِ النّبِي فإنّنِـــــي بهِمْ وَ لهُم أرضَى مرارًا و أغضبُ

و بعد هذا ينتقل الشاعر إلى لب الموضوع، حيث ينتقل من الحديث عن نفسه وعن شوقه لآل البيت إلى معارضة خصومه، و ذلك بأسلوب المحاجة و الجدل، و يبدأ حجاجه من البيت السابع حيث يعرض القضية الأولى:

بأيّ كِـتَـــــابٍ أم بأيّ سُنَّـــــةٍ تَرَى حُبَّهُم عارًا عليَّ و تحسَـــبُ؟

فالقضية الأولى تظهر في هذا البيت و هي أن هناك من يلومه في حبّه لأهل البيت (مذهبه)، و يعرضها الشاعر في شكل استفهام يقصد من ورائه التعجّب ثم بعد ذلك يعرض حجته و المتمثلة في قوله:

[1]– سهام بن زياني، "العلاقة بين التلقي و النص الجاهلي في ظل متغيرات اللغة والبيئة والفكر"، في مجلة الباحث، مخبر اللغة العربية وآدابها، جامعة عمار ثليجي، الأغواط، الجزائر، ع05، ديسمبر 2010، ص.52.

أيعيـــبُونَنِي من خِبّهمْ و ضَـــلالِهمْ على حُبِّكُم، بل يسخَرُونَ وأعجَـبُ

حيث يعتبر معارضة خصومه له ليست إلا من ضلالهم و غيّهم، ولكن من هم خصومه ؟ من الواضح أن الأبيات مجتزأة من قصيدة طويلة يعرّض فيها الشاعر ببني أميّة و ينتقدهم ويبيّن لهم أنّ الخلافة ليست حقّا لهم لأن آباءهم اغتصبوها و أن بني هاشم أولى بها منهم وذلك في قوله:

يرون لهُم حقّـــا على النّاسِ واجِبًا سِفَاهًا وحقُّ الهـاشِميّيـن أوجـــبُ

و يشتدّ تعريض الشاعر بخصومه حين يعترض على ادّعائهم بأن الخلافة لم تُورّث، وحجّته في ذلك أنّها لو لم تُورّث لاشتركت فيها جميع القبائل عظيمها و أحقرها، و لكان ذوو القربى و الأنصار الذين ناصروا الرسول و عزّت بهم قريش أحقّ بها، و ذلك في الأبيات الثلاثة الأخيرة، فيقول:

يقُــولونَ لم يــورثْ، ولَوْلَا تُراثُـــهُ لقدْ شَرِكْتَ فيهِ بَكِيـلٌ وَ أَرحَــبُ
فإِن هِيَ لمْ تَصلُح لِحيٍّ سِـــواهُـــمُ فإنَّ ذوي القُربـــى أحقُّ و أَقــربُ
أُنَاسٌ بهمْ عَزَّتْ قُريشٌ فَأصبَحُـــوا وَ فيهِم خِبَاءُ المَكرُمــاتِ المُطنّبُ

إن هذه القصيدة على ما تقوم به من جدل ومعارضة لا تصلح لتعليم الخطاطة الحجاجية، ذلك أن عناصر الحجاج لا تظهر بجلاء، ناهيك عن كون الأبيات التي تحتوي الحجاج هي ستّة من أصل اثني عشر ! وربما يرجع ذلك لكون الأبيات مجتزأة من قصيدة طويلة وهو ما حال دون وضوح طرفي النزاع أو الخصومة، فالذي لا يمتلك معرفة تاريخية لا يمكن أن يفهم أن الكميت بن يزيد يدافع عن الشيعة ضد السّنيين الذين يمثلهم بني أميّة، ولعلّ المتلقي في مثل سنّ متعلمي السنة الأولى من التعليم الثانوي لن يفهم مثل هذه القضايا خارج سياقها التاريخي، و دون إلمام كاف بحيثيات الموضوع.

إن فهم النص الحجاجي يتطلب أوّلا كما يقول الباحث ريموند بلان « فهم عرضه المرئي (visuelle) في فقرات وأيضا فهم بنيته و بنية فقراته» [1] ويضيف في الشأن نفسه أنه و من أجل إنجاح عملية تعلم هذا النمط النصي « لا بدّ أن يحترم العرض أقسام النص: المقدمة في الفقرة الأولى، الاستنتاج في الفقرة الأخيرة و الحجج – حجة لكل فقرة– في بقية الفقرات»[2] ففهم بنية الفقرات التي تحتوي الحجج أمر مهم، حيث يجب أن تبتدأ الفقرة بحجة تكون متبوعة بتوضيح عن طريق حدث أو مثال[3]، الأمر الذي يُسهّل على المتعلم اكتشاف الخطاطة الحجاجية لأن فهم النص الحجاجي هو فهم بنيتة وبنية فقراته، وهو ما لا نجده في النصوص الشعرية المصنفة في الكتاب على أنها حجاجية، ومنها النصّ الذي عرضناه، خاصة و أنها عبارة عن أبيات مبتورة عن نصّها الأصلي كما قلنا، ما يعني أن إمكانية فهم النص كما ورد في سياقه العام الحقيقي احتمال غير وارد، فاجتزاء بعض الأبيات من قصيدة يتجاوز عدد أبياتها العشرين (كأقل تقدير) توفرت على بعض الحجاج، لا يعني أن النص حجاجي بالضرورة.

و يرى الباحثون في هذا أنه بمجرد اجتزاء هذه الفقرات من سياقها و من الوحدة التواصلية الأكثر اتساعا التي تتضمنها، و تقديمها معزولة عنها لغايات بيداغوجية سيحدّ من خاصيتها كخطاب طبيعي و أنّنا عادة لا نقرأ خطابا ما في شكل فقرات مستقلة و لكن في شكل وحدات خطابية مكتملة: إنشاء، مقال، رسالة، روبورتاج، و ذلك لأنها تحمل إلينا فائدة معينة في الموضوع الذي تعالجه[4]، فمثلا إذا « أعطينا أحدهم سلسلة من الفقرات وطلبنا منه

1- Raymond BLAIN," le discours argumentatif dans tous ses états", Québec français, Sainte-Foy (Québec), Canada, n°79,1990, p.38.

2- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

3- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

4- H.G WIDDOWSON, "une approche communicative de l’enseignement des langues", p.93.

قراءتها ليس لتعلم شيء ذي فائدة و أهمية عن العالم، و لكن لتعلم شيء ما عن اللغة التي يستعملها فإن ذلك يمثل تشويها أكيدا للتوظيف الطبيعي للغة »[1]

و هو ما يدعونا للاعتقاد أن اختيار أبيات شعرية بعينها لهذا الشاعر أو ذاك، لم يكن بغرض الدراسة الأدبية في ذاتها، بقدر ما كان استحضارا لمثال يصلح لأن نُسقط عليه الظاهرة المراد تدريسها (تعليم النص الحجاجي مثلا) وهو ما يقلص من طبيعية هذه النصوص و يفقدها خاصيّة التواصل و الأصالة.

هذا و إنّ البنية الشعرية بنية قائمة بحد ذاتها، و هو ما ذهب إليه بعض الباحثين على غرار جون ميشال أدام، عندما رفض تصنيفها مع بقية الأنماط النصية (السردية، الوصفية، الحجاجية، التفسيرية و الحوارية) معتبرا النص الشعري ذا بنية خاصة، هذه الخصوصية تنبع من كونها بنية مُتضمَّنة في كل البُنى القاعدية الأخرى و هي بنية تختص بإقامة التوازن بين البنى المقطعية الأخرى[2]. و رغم أننا لا نعدم وجود نصوص شعرية حجاجية إلا أننا نوافق الباحث المغربي أبو بكر العزاوي الذي يذهب إلى أن « طبيعة الحجاج تختلف من نص شعري لآخر » [3] كما يذهب الدارس في المقابل إلى أن « الحوار هو أهم أشكال التفاعل اللفظي وهو المجال الطبيعي الذي يقع فيه الحجاج بامتياز»[4].

إن التواصل مشافهة و كتابة هو الهدف الأسمى من تعليم اللغات، وعليه فإن كل النشاطات اللغوية الأخرى إنما هي روافد تصب في خدمة هذا الهدف و تدعيمه، و لعل نشاط القراءة هو أكثر النشاطات التي تمثل القاعدة الأساسية لبناء كفاءة الإنتاج أو التعبير لدى المتعلم، بوصفها المنبع الذي يتشرب منه و يستقي ما أمكن من المفردات و التراكيب و الصيغ و كذا البُنى النصيّة المختلفة نوعا و نمطا، و دون أدنى شك، نستطيع القول بأن

---

[1]– H.G WIDDOWSON, "une approche communicative de l’enseignement des langues", p.93.

[2]– انظر، Jean-Michel ADAM, les textes types et prototypes, p.34 et, Eléments de linguistique textuelle, p.85,86.

[3]– أبو بكر العزاوي، الخطاب و الحجاج، مؤسسة الرحاب الحديثة، بيروت–لبنان، ط1، 2010، ص.53.

[4]– المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

الفهم و التمثُّل الجيّد لنصوص القراءة هو الخطوة الأولى التي تضع المتعلم في الطريق الصحيح نحو إنتاج نصوصه الخاصة سواء كان النص المنتَج إبداعيا أو محاكيا لها، فالحديث عن التلقي هو حديث في الوقت ذاته عن الإنتاج الذي هو إعادة لما تمّ اكتسابه في النصوص القرائية، من تراكيب لغوية و صيغ بلاغية و بُنى نصية و غيرها، و لهذا، فإن الوصول بالمتعلم إلى تحقيق كفاءة الإنتاج يتطلب منا أولا تعليمه مختلف خطاطات البُنى النصية و ذلك بتنويع النصوص القرائية نوعا وجنسا (مقالات، قصص، قصائد شعرية) ونمطا (سردية، وصفية، حجاجية...)، فالمتعلم لن يتمكن من كتابة نص سردي مثلا ما لم يتعرف مسبقا على الخطاطة السردية.

و رغم اتصاف النصوص غالبا باللاتجانس، و تداخل عدة أنماط في النص الواحد، حيث نجد البنية السردية و الوصفية أو السردية و الحوارية في النص القصصي مثلا ، إلا أن ذلك لا يجب أن يشكل عائقا أمام التربويين، إذ أننا في المجال التعليمي و تحقيقا للأهداف المسطرة في المنهاج، مطالبين بالبحث عن منهجيات إجرائية تطبيقية كاختيار نصوص تعليمية ذات خطاطات واضحة تأخذ بيد المتعلم لتصل به إلى اكتشاف البنيات النصية المختلفة: السردية، الوصفية، الحوارية الحجاجية و التفسيرية...الخ.

2-3- طريقة تحليل النصوص:

و لاكتشاف طريقة تحليل ومعالجة النص الأدبي في الكتاب نقدم بعض الأسئلة التي وردت في نص الكُميت بن يزيد الذي سبق عرضه.

ففي "اكتشاف معطيات النص" مجموعة من الأسئلة التي كانت في متناول المتعلم الذي يستطيع الإجابة عنها من النص ومن ذلك:

- لمن طرب الشاعر ؟ و عمن أعرض عن طربه؟
- في أية مرحلة من العمر نظم الشاعر هذه القصيدة ؟

- عن أيّة دار أو رسم أعلن الشاعر عزوفه ؟ و ما المقصود بالبنان المخضب في البيت الثاني ؟ بم وصف الشاعر بني هاشم؟ وما العواطف التي تجمعه بهم ؟
- ماذا عاب عليه خصوم بني هاشم ؟ وبماذا أجابهم؟

و كما هو ملاحظ فإن هذه الأسئلة تقود المتعلم تدريجيا لاكتشاف أهم الأفكار المتضمنة في النص بسهولة لأنّ الإجابات موجودة فيه، لكننا في المقابل نتساءل عن إدراج السؤال الذي يقول:

لم ذكر الشاعر الحيّين: "بكيل" و "أرحب" دون باقي الأحياء؟ وماذا يقصد بهذا التخصيص ؟ فرغم ما لهذا السؤال من أهميّة إذ يقود المتعلم لاكتشاف إحدى الحجج التي يسوقها الشاعر للردّ على خصومه، إلا أنّ فيه تعجيزا له، فمن أين له أن يعرف سبب ذكر الشاعر للحيّين؟ و هو لا يمتلك معرفة بالسياق التاريخي، علما أن النصّ لا يحتوي على أيّة معلومات جانبية قد تفيده في الوصول إلى الإجابة، أمّا في شرح المفردتين، فقد اكتُفي بأنّهما حيّان من همذان[1]، ولعلّ الأمر لا يتوقف عند اكتشاف معطيات النص بل يتعداه إلى مرحلة مناقشتها، حيث نجد أسئلة لا يمكن فهمها خارج سياقها التاريخي و من ذلك:

- ما موضوع هذا النّص ؟ و ما هي الظروف التي أفرزته ؟
- ما مذهب الشاعر السياسي ؟

فإذا تمكن المتعلم من اكتشاف موضوع النص من خلال المعطيات الواردة فيه، فأنّى له أن يعرف الظروف التي أفرزته ؟ و أنّى له أن يعرف مذهب الشاعر السياسي و هو الذي لا يملك فكرة عن مفهوم المذهب؟ [2]

---

[1]– حسين شلوف و آخرون، المشوق في الأدب و النصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، ص.151.

[2]- و لمسنا هذا خلال تجربتنا في التدريس في مرحلة التعليم المتوسط ، فالمتعلم لا يعرف هذا المصطلح، وقد سبق لنا أن طرحنا سؤالا عن مفهوم المذهب السياسي على تلاميذ السنة الرابعة و كانت الإجابة سلبية.

إنّ هذا تماما ما نقصده من ضرورة أن يكون النصّ مصحوبا ببعض المعلومات المتعلقة بسياقه التاريخي والاجتماعي و السياسي...الخ، حتّى تساعد المتعلّم على فهمه، حيث يعتبر الباحثون أن من هذه المعارف الاجتماعية والتاريخية والنفسية و الفلسفية والتي يجب على دارس الأدب العربي أن يكون ملمّا بها، تُمكّنه من « إدراك المكونات المشكِّلة لنسيج النص وفهم أبعاده وامتداداته وعلاقته بسياقه» [1] ، وعليه فمن الإجحاف أن لا نفعل بحجة أنّ المقاربة بالكفاءات تدعو المتعلم لبناء تعلماته بنفسه، ذلك أنه لا يجب تجاهل معطى آخر هو سنّ المتعلم من جهة وكونه في هذه السنّة يتلقى معارف أدبية لأول مرة، و المفارقة أن النصّ التواصلي النثري الذي يلي هذا النص الأدبي يتناول موضوع الخلافات السياسية التي انجرّ عنها انقسام الشعراء بين الشيعة والسنّة و الخوارج، وفيه الكثير من المعلومات التاريخية الهامة التي لو تلقاها المتعلم قبل تلقيه النص الأدبي لكان أفضل له من الناحية الفكرية والنفسية و البيداغوجية ولتحقّق الهدف المرجو من هذا الأخير.

أمّا مرحلة تفحص مظاهر الاتساق و الانسجام، فنجد فيها مجموعة من الأسئلة و منها:

- تكرر النفي في البيتين الأول و الثاني، ما أثر ذلك على المعنى ؟
- على من يعود ضمير الغائب "هم" من البيت الرابع إلى البيت الاخير؟ و ما مفاده ؟
- بين دلالة أسماء التفضيل في الأبيات الأخيرة على معاني النص.

و لعل القارئ يوافقنا القول في أن هذه الأسئلة أكثر تماشيا مع المناهج النصية الجديدة، لأنها تقود المتعلم لاكتشاف اتساق النّص وانسجامه، دون حاجة لأن يتزوّد بمعارف خارجة عنه (النّص).

ولقد استوقفتنا مسألة هامة عند تصفحنا لبعض النصوص وهذا النص تحديدا، حيث ونتيجة اطلاعنا على كتاب اللغة العربية لسنة 1985-1986 والذي سبق عرضه في الفصل الأول، تكشّف لنا أن النصوص المتضمنة في الكتاب هي تقريبا نفسها النصوص المتضمّنة

[1] - محمد مساعدي، "تحليل النصوص الأدبية مدخل منهجي بيداغوجي،" في مجلة علوم التربية، الرباط، المغرب، ع61، يناير 2015، ص.140.

في كتابنا هذا، وقد يقول قائل إن ذلك طبيعي باعتبار أننا نتعامل مع المدخل نفسه ألا وهو المدخل التاريخي، وهذا صحيح، غير أن الذي استوقفنا هو طريقة معالجة هذا النص، والأسئلة التي اتبع بها، إذ تكاد تكون نفسها، بل إن العنوان نفسه " في مدح الهاشميين" وحتّى نثبت ما نقول، نستحضر بعض أسئلة مناقشة النص الواردة في كتاب "المختار في الأدب والنصوص والبلاغة"[1] :

- لمن أثبت الكميت طربه ؟ وعمن نفاه ؟
- في أي مرحلة من حياة الشاعر قال هذه القصيدة ؟
- أي دور وأي رسم لم يلهياه ؟ وما قصد الشاعر من ذكر البنان في هذا البيت؟
- بم وصف الشاعر بني هاشم؟ وما مدى الارتباط بين عاطفته و ما وصفهم به ؟
- عبر الشاعر عن قوة ارتباطه ببني هاشم – أين ترى ذلك في النص؟
- عرض الشاعر بمذهب خصومه، فأين ذلك من النص ؟
- ما الفرق في المعنى بين كلمة " واجبا" و كلمة " أوجب" في البيت التاسع ؟
- لم خص الحيين " بكيل و أرحب" بالذكر دون غيرهما ؟

إن هذا التطابق في تحليل النص، من خلال نوعية الأسئلة المطروحة بل في ترتيبها أيضا، يجعلنا نتساءل: ما الذي دفع مؤلفي الكتاب لاعتماد تحليل أخذوه من كتاب مضى على صدوره أكثر من ثلاثين سنة، ونحن نتعامل اليوم بمناهج نقدية جديدة ورؤى مغايرة تماما لما كان في ذلك الزمان ؟

ألم يكن من الأجدر التعامل مع النصوص اليوم بطريقة مغايرة، فنستثمر في قراءته المناهج اللسانية الجديدة بنوية كانت أم أسلوبية أم سيميائية...الخ، بحيث تبرز وفقها « الكيفية التي

[1]– عبد الرحمن شيبان، عبد الرحمن شاهين، عبد الفتاح حجازي، المختار في الادب و النصوص والبلاغة، ص.137،138.

أنتج بها النص هذا الوقع أو ذاك أو جودة هذا الأسلوب أو ذاك. والبحث عن سر جمالية هذه الصورة أو تلك أو جودة هذا الأسلوب أو ذاك» [1] ؟

أخيرا و في مرحلة تحديد بناء النص التي تقصّدنا تركها للأخير، ارتأينا عرض أسئلة من أرفقت بأربعة نصوص مختلفة، وذلك بغرض الوقوف على مدى توفيق مؤلفي الكتاب في إعدادها لتقود المتعلم نحو اكتشاف النمط النصي المقصود:

النص الأدبي	أسئلة تحديد بناء النص
في الإشادة بالصلح والسلام والتحذير من ويلات الحرب زهير بن أبي سلمى ص:15	- علام اعتمد الشاعر في حديثه عن الحرب؟ أعلى لغة العقل أم على لغة العاطفة و المشاعر؟ ما النمط الذي غلب على هذا النص ؟ - حدد أوجه الإقناع التي ذكرها الشاعر لجعل قبيلة ذبيان تعرض عن الحرب؟ - عرض عليك زميل لك ان تدخن معه سيجارة، فرفضت، بم بررت رفضك ؟ - ما هي الحجج التي ذكرتها له لجعله يقلع عن التدخين ؟
من شعر النضال و الصراع كعب بن مالك ص: 99	- من الراوي؟ و ما المروي عنه ؟ - حدد مراحل أحداث معركة بدر من خلال هذا النص. - ما هو النمط السائد في النص؟ علل إجابتك. -انثر أبيات القصيدة بمحاكاة النمط السائد في النص.
في مدح الهاشميين الكميت بن يزيد ص:150	- أسلوب الشاعر، في مجمله مباشر، بم تفسر ذلك ؟ - علام أقام الشاعر جدله السياسي ؟ وما نمط الأسلوب الذي تبناه ؟ - هل ترى في قلة الأساليب الإنشائية خصائص لنمط مغاير؟ وضح ذلك. - أردت أن تسافر جوا، غير أن والدك عارضك و طلب منك ان تسافر برا. كيف تقنعه بحسن اختيارك لوسيلة سفرك ؟

[1]– محمد مساعدي، "تحليل النصوص الأدبية مدخل منهجي بيداغوجي"، ص.143.

من الغزل العفيف جميل بن معمر ص:165	- استخرج التعابير الدالة على السرد، ثم على الحوار، ثم على الحجاج، مع إبراز خصائصها من خلال النص. - ما التعابير التي ذكرها الشاعر ليدل على عذابه لحب بثينة ؟ إلى أي نمط من التعبير تنتمي ؟ - ما النمط من التعبير الغالب على النص ؟ - صغ تعابير على منوال نمط تصور فيها شوقك إلى لقاء عزيز عليك.

جدول رقم (03) نماذج عن أسئلة تحديد بناء النص

يظهر من الجدول رقم (03) أن الأسئلة واضحة ومباشرة تنطوي على نوع من الاستسهال في الطرح، ففي النّص الأول مثلا تمّ توجيه المتعلم ليحكم على لغة النص بأنها عقلية و هو ما يقوده في الخطوة التالية لاكتشاف النمط الحجاجي ثم ذكر أوجه الإقناع التي أقنع بها الشاعر القبيلتين للإعراض عن الحرب، دون أن تقوده لاكتشاف الخطاطة الحجاجية التي تتوضّح من خلال مقدمة ثم طرح القضية الأولى و الحجج التي تصحبها ثم القضية النقيض وحججها وأخيرا الخاتمة أو الاستنتاج كما رأينا سابقا[1]، كما أن مثل هذا التحليل إضافة إلى كونه لا يقود المتعلم ليكتشف ما يدل على الأطروحة المتبناة من طرف الكاتب أو الطرف الآخر، فإنه لا يكشف له الأساليب الحجاجية المعتمدة من كل طرف (الاستدلال، القياس ...الخ).

وتنطبق مسألة الوضوح على أسئلة النص الثاني، حيث لاحظنا أن أسلوب طرح الأسئلة كان مباشرا، وهو بذلك يقود المتعلم دون جهد لاكتشاف النمط السردي، فكلمة "الراوي" و"المروي عنه" دلالة صريحة على السّرد، في حين كان من المفروض أن تأخذ الأسئلة بشكل غير مباشر بيد المتعلم لرسم الخطاطة السردية، كلفت انتباهه لمؤشرات النص السردي: الوضعية

[1]– انظر، ص.83 وما بعدها، من هذا البحث.

الابتدائية وضعية التحوّل، العامل المساعد والعامل المعارض، الصراع، وكذا الشخصيات المبلورة للأحداث، أوصافها وخصائصها، وزمن السرد ولفت انتباهه أيضا إلى المقاطع النصية الأخرى المدرجة في النص السردي كالحوار بنوعيه الداخلي والخارجي، وربما نعزو غياب هذا النوع من الأسئلة لطبيعة النص الشعري التي لا تسمح بتمثل الخطاطة بشكل واضح !

في حين كانت أسئلة النص الرابع غير محددة، ولا تقود المتعلم لاكتشاف النمط الغالب على النص، علما أن القصيدة تحوي كلا من الحوار والوصف والسرد وبعض الحجاج !

وعليه فإن إجابة المتعلم عن هذه الأسئلة لا يعني بالضرورة أنه قد اكتسب هذا النمط أو ذاك، لأن هذه الأسئلة لا تضع معالم واضحة لتبين خطاطات الأنماط المقصودة، خاصة وأنه تعرف إليها دون تعمق في مرحلة التعليم المتوسط، من خلال نصوص بسيطة.

و دليلنا في ذلك أسئلة النص الثالث، إذ يُفترض من خلالها أن يصل المتعلم إلى اكتشاف النمط الحجاجي، فهل تقوده فعلا إلى ذلك ؟

إذا كان المقصود من السؤال الأول أن يعرف المتعلم أن النمط الحجاجي يتطلب أسلوبا مباشرا و إن افترضنا بأنه قد توصّل إلى استنتاج ذلك، فإننا نجد في السؤال الثاني استكمالا لما سبق طرحه في مناقشة معطيات النص، و لم يكن على مؤلفي الكتاب الفصل بينهما، ثم لا نجد مبرّرا لطرح السؤال الذي يربط بين الأسلوب الإنشائي ونمط النص ذلك أنه قد يشوش على المتعلم بعض المفاهيم حين تتداخل المصطلحات خاصة بين الأسلوب والنمط.

كما يتوضح لنا أيضا أن الأسئلة قد اختُتمت بوضعيات يطلب فيها من المتعلم إنتاج نصوص نثرية على منوال النمط المدروس، و يُعتبر هذا خطأ بيداغوجيا يتعارض و المقاربة النصية، إذ كيف نعلّم نمطا نصيا انطلاقا من نصوص شعرية ثم نطالب المتعلم بإنتاج نصّ على منواله، هل سينتج نصّا شعريا أم نثريا ؟ و إذا كان إنتاج نصّ حجاجي من بين الكفاءات الختامية المستهدفة في هذه السنة فالأحرى بنا أن نقدّم له هذا النمط انطلاقا من نصّ نثري لا شعري، تفاديا للتناقض، و الأمر نفسه يصدق على بقية الأنماط.

وخلاصة القول، إن تعليم الأنماط النصية، وخصوصا الحجاجي منها، يقتضي اعتماد نصوص نثرية و ذلك قصد تزويد المتعلم بخطاطات واضحة، تستند إلى مرجعيات معرفية واضحة أيضا، بالإضافة إلى ضرورة تكييف طرائق معالجة النصوص القرائية بما يساعد على التمثُّل الصّحيح لهذه الأنماط، و وضع منهجية واضحة لتحليل النصوص بحيث يتمكن المتعلم عبرها من اكتشاف العلائق النصية والأدوات التي تحدد المعالم الكبرى لهذه البنية أو تلك و ذلك تحقيقا للأهداف البيداغوجية المتوخّاة من تعليمها.

2-4- المدخل التاريخي و صعوبة اللغة الشعرية:

يتعارض مدخل العصور أيضا مع مبدأ التتابع الذي يعني أن مجموع الخبرات التي اكتسبها المتعلم في مراحله السابقة هي بمثابة الأرضية التي يبني عليها ما يتلقاه من معارف وتعلمات جديدة، فإذا كان المتعلم في مرحلة التعليم المتوسط يتعامل مع نصوص نثرية بسيطة وبعض النماذج الشعرية من العصر الحديث و التي تتناول مفاهيم مكررة، وتمثل قيمًا معروفة، فإنه في هذه المرحلة و وفقا لهذا المدخل سيبدأ في تلقّي معارف جديدة تماما بالنسبة إليه أسلوبا ومضمونا، و هو ما قد يشكل صعوبة لديه في استيعاب المادة التعلمية.

و إذا كان تدريس الأدب وفق المدخل التاريخي يعني البدء بتدريس النصوص الجاهلية فالإسلامية (بكل مراحلها) فالحديثة تباعا، فإن المنطق يقتضي عدم التدرج من الصعب إلى السهل، فالمتعلّم يجد في صعوبة اللغة الشعرية القديمة سببا كافيا للنفور من درس الأدب ومن الشعر خصوصا، ذلك أن استعداده الفكري و النفسي لا يسمح له بتلقي مثل هذه النصوص التي لم يتعامل معها من قبل و لا يملك أدنى فكرة عنها، إذ هي تفوق مستواه ولا تتناسب و سنّه، و عن صعوبة المفردات و المعاني نمثّل بالنّص الآتي:

يمينًا لنِعمَ السيّدانِ وُجِدتُمَـــــا ... على كُلّ حـــالٍ من سحيلٍ و مُبرَمِ
تدَارَكتُمَا عبسًا و ذُبيَانَ بعدمَـــا ... تَفانَوْا ودقُّوا بينهـُم عطرَ منشَـــمِ
و قَدْ قُلتُمَا إنْ نُدرِكِ السِّلمَ واسـعًا ... بمالٍ ومعرُوفٍ من القولِ نسْلَـــمِ
فَأَصْبَحتُمَا منْهَا عَلَى خيرِ مَوطِنٍ ... بعيديْنِ فيهَا من عُقُوقٍ و مـأثَـــمِ
عظِيميْنِ فِي عُليَا مَعَدّ هُديتُـــمَا ... وَ من يسْتَبِحْ كَنـزًا منَ المَجْدِ يَعظُـمِ
أَلَا أبلِغِ الأَحْلَافَ عنِّي رِسَـــالَةً ... وَ ذُبيَانَ هَل أَقسَمتُمْ كُلَّ مَقْسَـــمِ
فلَا تَكْتُمنَّ اللهَ مَا فِي نُفُوسِكُـــم ... ليَخْفَى ومَهْـمَا يُكتَـمِ اللهَ يعلـــمِ
يُؤخَّرْ فيُوضَع فِي كِتابٍ فيُدّخَـــرْ ... ليَومِ الحسَـــابِ أوْ يُعجّلْ فيُنْقَـــمِ
وَ مَا الحَربُ إلّا مَا علِمتُم و ذُقتُم ... وَ مَا هُوَ عنَهـَا بالحَديثِ المُرجّـــمِ
متَى تبْعَثُوهَا تبعثُوهَا ذَمِيـــمةً ... وَتَضْرَ إذَا ضَرَّيتُـمُوهَا فَتَضـــرَمِ
فَتَعرُكُكُم عَركَ الرّحَى بِثِفـــالِهَا ... وَ تَلْقَحْ كِشَـــافًا ثُمَّ تُنتِـجْ فتُتـئِـــمِ
فتُنتِج لكُم غلمـــَانَ أشْأَمَ كُلَّهُـــم ... كأحمرِ عـــادٍ ثُمَّ تُرضِع فتفـطِـمِ

ينتمي هذا النص للعصر الجاهلي، وعددُ أبياته اثني عشر بيتًا عُنونت بـ: "في الإشادة بالصّلح و السلام و التحذير من ويلات الحرب" وهو لزهير بن أبي سُلمى الذي قُدّمت نبذة مختصرة عنه أُتبعت بتقديم مختصر للنص، جاء فيه: [1]

من أخلاق العرب إصلاح ذات البين بين المتخاصمين، و النص الآتي يكشف عن هذه الخليقة المحمودة التي علقت بطباع العرب في العصر الجاهلي. و هي خليقة تنمّ عن نفس صافية وفطرة سليمة و تعايش ملؤه الصّدق و المودّة و الإخاء.

[1]– حسين شلوف و آخرون، المشوق في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، ص.15،16.

نلاحظ أنّ هذا التقديم يتطرّق لظاهرة الصلح التي هي من أخلاق العرب، ويربطها بصفاء النّفس، و سلامة الفطرة، وخصال أخرى عُرفت بها العرب أيّام الجاهلية، غير أنه لا يذكر مناسبة النّص و لا يقدّم أيّة معلومة تساعد المتعلّم على قراءته علما أنه أوّل نص أدبي يُفتتح به الكتاب.

إنّ استقراء هذه القصيدة من حيث مفرداتها سيكشف لنا عن صعوبتها لبُعدها عن واقع المتعلمّين، وإذا كان الكتاب قد تكفّل بشرح بعض المفردات (السحيل، منشم، الحديث المرجّم) فإنّ ذلك يبقى بنظرنا غير كافٍ بل إنّ عودة المتعلم إلى القواميس – إذا افترضنا ذلك – لن تكون كافية لفهم و استيعاب معانيها، ذلك أنّ لها ارتباطا وثيقا بالسياق التاريخي والمناسبة التي قيلت فيها القصيدة ومن ذلك: عبس، ذبيان، الأحلاف. إنّ هذه المفردات جديدة بالنسبة للمتعلّم، و لا يمكن فهمها دون مرجعية تاريخية و هو ما ينعكس سلبا على تلقّي النص، والأمر لا يتوقف على المفردات فحسب بل يتعدّاه إلى التراكيب والعبارات من مثل قوله في البيت الأول: "يمينًا لنعم السيّدان وُجدتُما" وقوله في البيت الثالث: "و قد قلتما: إن ندرك السلم واسعا بمال و معروف من القول نسلم" و قوله أيضا "عظيمين في عُليا معدّ هديتُما" وقوله "فتعركُكم عرك الرّحى بثفالها" وقوله "و تلقح كشافًا ثم تنتج فتُتئم" ...الخ

إن فهم مثل هذه العبارات – وغيرها كثير – يتطلّب معرفة عميقة بالأدب و معرفة بحيثيات النصّ، فهذا الأخير يبدأ مباشرة بمخاطبة الشّاعر لسيّدين لم يرد ذكرُهما من قبل ولا يرد في أيّ موضع من القصيدة ولا حتّى في الكتاب، و لعلّ قائلا يقول إن الأستاذ سيتكفّل بذلك، ونحن لا ننكر دور الأستاذ في إثراء الدرس بالمعلومات، غير أننا نرى في ذلك تحوّلا عن درس الأدب إلى تاريخ الأدب كما أن في ذلك هدرا للوقت على حساب دراسة النّص.

و في مسألة التلقي دائما، يستوقفنا قول الشاعر:

تدَارَكتُمَا عبسًا و ذُبيَانَ بعدمَا تَفانَوْا و دقُّوا بينهُم عطرَ منشَمِ

إنّ المرسل هنا هو الشاعر، و المرسل إليه سيديّ قبيلتي عبس و ذبيان، و فحوى الرسالة هو مدح لصنيعهما، و يريد الشّاعر في هذا البيت أن يمدحهما لتجنيب قبيلتيهما حربا أكيدة و لعلّ متلقيّا من العصر الجاهلي سيتأثّر بذلك، لأن له دراية بما يعنيه عطر منشم الذي تتطيّر منه العرب، و هو ما يمنح الرسالة قوّتها في حينها، غير أنّ متلقيّا من عصرنا قد لا تكون له ردّة الفعل نفسها و لن يؤثر الشّاعر فيه و لن تثير هذه الأبيات رغبته في استكمال القصيدة نظرا لتلك الهوة الشاسعة التي تفصل زمن القائل عن زمن المتلقّي، فعطر منشم الذي كان يمثّل في عصر الشاعر تشاؤما و تطيّرا بما قد تُحدثه الحرب، لا يمثل بالنسبة للمتعلم شيئا، و ربّما قد يتفاعل أكثر مع الشاعر هشام الجخ[1] (على سبيل المثال لا الحصر) حين يقول:

أنا لا أحفظُ الأسماءَ و الحكامَ إذ ترحلْ
سَئِمنا من تشتُتِنا وكلُّ الناسِ تتكتّل
ملأتُمْ دينَنَا كذباً وتزويراً وتأليفا
أتجمعنا يدُ الله ؟ وتبعدنا يد (الفيفا) ؟؟
هجرْنا دينَنا عَمْدا فَعُدنا الأَوْسَ والخزرج
ونعبدُ نارَ فتنتِنا وننتظرُ الغبا مَخرج

فهذا النص يتطرق لحادثة آنية، تمثّل بالنسبة إلى المتعلم حدثا معروفا واقعيا يتمثل في المشاحنات و الحرب اللسانية التي تسببت فيها حادثة كرة القدم بين البلدين الشقيقين الجزائر ومصر، و النّص يحمل في طيّاته قيما اجتماعية و قومية، كان من الممكن استغلاله لتقوية الروابط القومية العربيّة و التحسيس بأهميّة الوحدة العربية، و بالوضع الراهن الذي يعيشه العالم العربي، و مثل هذا النصّ من الشعر الحديث و المعاصر كثير، فما المانع من

[1]– شاعر مصري معاصر من مواليد 1978، له حوالي 30 قصيدة معظمها بالعامية المصرية وجميع قصائده صوتية، فلم يصدر له دواوين شعرية.

إدراجها ؟ ولم هذا الإقصاء للنصوص الحديثة و المعاصرة رغم أنها قد تحمل فوائد تربوية جمّة، فمن حيث المواضيع فإن شاعر اليوم أكثر وعيا بعمق قضيته، و هو أكثر من يمثلها بصدق وشفافية، لأنه يعايشها و يعايش مختلف الأزمات الراهنة التي نرى ضرورة منحها الأولوية في مناهجنا، ذلك أنّ مسايرة الواقع المعيش من شأنه تعميق الوعي بالقيم و المبادئ التي ترمي السياسة التربوية لغرسها في نفوس المتعلمين.

و دائما عن صعوبة النصوص الأدبية يطالعنا نصّ آخر في العصر الجاهلي دائما و هو قصيدة عبيد بين الأبرص المعنونة بـ "وصف البرق والمطر"[1] و التي وردت في تسعة أبيات:

يَـــا مَن لبرقٍ أبيتُ اللَّيلَ أرقُبُهُ ... مِن عارضٍ كبياضِ الصُّبحِ لَمَّاح

دانٍ مُسِفٍّ فُوَيْقَ الأرضِ هيْدَبُهُ ... يكـــادُ يدفعُـــهُ منْ قَـامَ بالـرّاح

كـأَنَّ ريِّــقَـهُ لمَّـا عَـــــلَا ... أقرابُ أبلقَ ينفِـي الخَيلَ رمّـــاحُ

فالتَجَّ أعْـلَاهُ ثمَّ ارتجَّ أسفلـــهُ ... وضَاقَ ذَرْعًا بحَمْل المَاءِ مُنصَاحُ

فَمن بِنَجـوَتِهِ كمَـن بِمَحفــلِهِ ... والمُستَكنُّ كَمَن يمشِي بقـــرِواحِ

كأنّمـــا بيـــن أعلَاهُ و أسفلِهِ ... ريطٌ منَشَّرَةٌ أو ضَوءُ مِصْبَـــــاحِ

كأنَّ فِيهِ عِشَارًا جِلَّـةً شُـرفًـــا ... شُعْثًا لهَـامِيـــمَ قد همَّت بإِرشَاحِ

بُجًّا حَنَـاجِرُهَا هُدلًا مَشَـافِرُهَا ... تُسيـمُ أَوْلَادَهَـا فِي قَرقَرٍ ضَاحِـي

هَبّتْ جَنُوبٌ بأُولَاهُ ومَـــالَ بِهِ ... أعْجـازُ مُزنٍ يَسُـحُّ المَـــاءَ دَلّاحُ

---

[1]- حسين شلوف و آخرون، المشوق في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، ص.59.

و كما يبدو فإن هذا النص حافل بالمفردات الصّعبة و منها:

أبلق: فرس فيه سواد وبياض

إرْشاح: أرشحت الناقة ولدها أي أصبحت تحك أصل ذنبه وتدفعه برأسها وتقدمه وتقف عليه حتى يلحقها

أقراب: جمع قُرُب و هـي الخاصرة

التجَّ و ارتجّ: اضطرب

تُسيمُ: ترعى

جِلّة شُرُفَا: أي كبيرة مسنة

جَنوبٌ: ريح الجنوب

دلّاحُ: ممتلئ بالماء

رمّاح: رَمَح الفرس ضرب برجله

ريْط: مفردها ريطة وهي الملاءة

ريِّقه: أوَّلُهُ

ضاحي: بارز

عَارِضٍ: سحاب عابر أو السحاب المعترض بالسماء

عشَار: الإبل التي مرت عشرة أشهر من حملها

قَرقَر: الأرض اللينة

قرواح: الأرض المستوية الظاهرة

لمّاح: شديد البياض

لَهاميم: جمع لهموم وهي الناقة غزيرة اللبن

مُستكِنّ: مختبئ في بيته

مُسِفٍّ: قريب من الأرض

منصاح: منشق بالماء

نجوته: النجوة ما ارتفع من الأرض والقصد: من كان بعيدا

محفله: المحفل المستقر من الماء و القصد: كان في معظمه

هيدبٌ: السحاب المتدلي القريب من الأرض

ينفي: يدفع

إن السؤال الذي يطرح نفسه هو: هل من السّهل على المتعلم في مثل هذه السن أن يفهم مثل هذه الألفاظ ويستوعب تلك المعاني التي لو عُرضت على الطالب الجامعي لاستنجد بالمعاجم والقواميس ولربما بقي عاجزا عن فهم المعنى !؟

إن الصعوبة هنا لا تتوقف على المفردات فحسب بل على التراكيب أيضا، فمعظمها صعبة الفهم و غير مألوفة، وهو ما من شأنه أن يؤثر في فهم المتعلم و استيعابه للمعاني والدلالات التي تنطوي عليها، لاسيّما وأن النّص لم يُرفق بخطوات دراسة النص الأدبي وإنّما تُرك ذلك لاجتهاد الأستاذ، وهنا يغدو الأمر أصعب مرتين، مرة على الأستاذ ومرة على المتعلم، فالأستاذ سيضطر للبحث والاجتهاد للوصول إلى تحليل النصّ و دراسته من حيث معجمه ودلالاته و بناؤه الفكري و اللغوي و البلاغي والنقدي، و هي مهمة في رأينا تكاد تكون عبئا عليه، لأنّها تتطلب منه جهدا و وقتا إضافيا، ثم لا نرى مبررا يجعل من مؤلفي الكتاب يرمون بمثل هذا العبء على الأستاذ الذي قد يُخفق في الوصول إلى المصادر والمراجع التي يعتمدها في تحضيره للدرس، وقد لا يجد الوقت لذلك في خضم انشغالاته بتحضير مذكراته و تصحيح إنتاجات التلاميذ وفروضهم واختباراتهم، خاصة و أنّه لا يمتلك دليلا يستعين به يتضمّن على الأقل شرحا مفصّلا للقصائد المتضمنة في الكتاب ينطلق منه لإعداد درسه، إننا بهذا لا نحاول إيجاد الأعذار للأستاذ بقدر ما نستهدف لفت النظر لأمر واقع لا يمكن تجاهله، و هو المجهودات الجبارة التي يقوم بها الأستاذ والتي تأخذ كل وقته وجهده، وإذا كان الأمر صعبا على الأستاذ فإنه يغدو أكثر صعوبة على المتعلم الذي لا يمتلك الكفاءات اللغوية ولا الموسوعية اللازمة لفهم هذا النص، و الاجتهاد لفهمه يتطلب مستوى فكريا معينا وسنّا معيّنة أيضا، فالطالب الجامعي سيوجه طاقاته للبحث في المكتبات

حيث يجد الدواوين و شروحاتها وربّما يستعين بالأساتذة و الدراسات التي تناولت النّص أو الشاعر بالدّرس، لكن المتعلم في سنته الأولى من التعليم ثانوي لا يملك تلك الخبرة وروح البحث، وأغلب الظن أنه سيلجأ للحل الأسهل وهو الشبكة العنكبوتية و يحمّل منها أول معلومة يصادفها دون فحص أو تمحيص.

لقد أكّدت الكثير من الدراسات التي تناولت موضوع تلقي النصوص الأدبية القديمة أنها لا تناسب سنّ المتعلمين بسبب صعوبة ألفاظها و عمق معانيها و بُعدها عن بيئة المتعلم وزمانه، و من بينها ما توصلت إليه الباحثة "سارة قرقور" حيث أثبتت دراستها كل ما قيل عن الصعوبات التي فرضها مدخل العصور، ففي خطوات الدراسة الأدبية تُعتبر خطوة الاكتشاف و المناقشة الأكثر صعوبة لدى المتعلمين « حيث يجدون صعوبة على مستوى الفهم الأولي للنص» [1]، و حسب الباحثة دائما يبرر الأساتذة ذلك في استبيان وُجّه إليهم بـ«عدم قدرة التلاميذ على الإجابة على أسئلة مرحلتي الاكتشاف و المناقشة»[2] و في سؤال موجّه للأساتذة حول ما إذا كان التلاميذ يهتمون بدرس النصوص الأدبية، كانت الإجابة "عند فئة قليلة" الأكثر ورودا بنسبة 73.91%، ويعود ذلك إلى صعوبة النصوص المقررة التي أدّت إلى نفور التلاميذ من الدّرس الأدبي و هو ما أثبتته الإجابات عن السؤال الذي طرحته الباحثة حول مدى تناسب النصوص الشعرية الجاهلية ومستوى التلاميذ، و التي صبّت نسبة 65.21% منها في الاحتمال (لا)، و هو ما يؤكد أنّ اعتماد المدخل التاريخي في بداية المرحلة الثانوية لم يكن قرارا صائبا بل إنه « خطأ بيداغوجي فادح»[3] و يرجع ذلك « لصعوبة هذه النصوص على المستوى المعجمي و التركيبي، أو على المستوى الدلالي أو المضموني، وذلك لأنها تعبّر عن قيم ومعاني قديمة و بعيدة عن بيئة التلميذ» [4]،

---

[1]– سارة قرقور، تعليمية النص الادبي في ضوء المقاربة بالكفاءات السنة الأولى ثانوي شعبة الآداب أنموذجا، رسالة ماجيستير، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر، 2010–2011، ص.151.

[2]– المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

[3]– المرجع نفسه، ص.146.

[4]– المرجع نفسه والصفحة نفسها.

و انطلاقا من كل هذه الصعوبات التي فرضها اعتماد المدخل التاريخي كشفت دراسة الباحثة أن نسبة 58.69% من الأساتذة « يوافقون على ضرورة تأجيل تدريس النصوص الأدبية المنتمية إلى حقب تاريخية بعيدة إلى مراحل دراسية متقدمة » [1] و هو المطلب الذي نراه مشروعا فلا يوجد من هو أدرى بسير الدروس وعوائق العملية التعليمية/التعلمية من الأساتذة من خلال احتكاكهم بالمتعلمين و التماسهم ما قد يعيق أو يضمن نجاح الدرس التعليمي.

و في الموضوع نفسه عالجت الباحثة "سهام بن زياني" مسألة تلقي النصوص الشعرية القديمة وعلاقتها بالقارئ اليوم حيث أكدت من خلال تحليلها لتلقي نموذج من الشعر الجاهلي و هو معلقة عمرو بن كلثوم أن « التغيرات التي عرفتها الشعوب العربية من العصر الجاهلي وصولا إلى العصر الحديث تجعل المكتسبات اللغوية تختلف فبعض الكلمات لم تعد مستعملة، و لا يمكن لأغلبية القراء فهمها» [2] ، وتضيف الباحثة أن « الكلمة في اللغة العربية تخدم الحياة، و طالما أن هذه الحياة في تطور فإن الكلمة تتطور هي الأخرى» [3] و لعلّ الأمر لا يتوقف على اللغة العربية فحسب وإنما هو دأب اللغات جميعا، و من الممكن حقا أن تخفق عملية التواصل إذا كان المرسل والمرسل إليه ينتميان إلى بيئتين مختلفتين.

2-5- النصوص التواصلية:

لعلّ صعوبة النصوص الشعرية المتضمنة في الكتاب طرح يوافقه واضع المنهاج نفسه بإدراجه لنصوص تواصلية نثرية كلها، تخدم المواضيع التي تناولتها النصوص الأدبية، ونأخذ مثالا على ذلك أول نص أدبي يمثل عصر صدر الإسلام، و عنوانه "تقوى الله والإحسان إلى الآخرين" للشاعر عبدة بن الطبيب والذي جاء في تقديمه ما يلي[4]:

---

[1]- سارة قرقور، تعليمية النص الادبي في ضوء المقاربة بالكفاءات، ص.147، 148.

[2]- سهام بن زياني، "العلاقة بين التلقي و النص الجاهلي في ظل متغيرات اللغة والبيئة والفكر"، ص.50.

[3]- المرجع نفسه، ص.51.

[4]- حسين شلوف و آخرون، المشوق في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة، ص.90.

تأثّر الشعراء المخضرمون بالغ التأثر بتعاليم الإسلام السّمحة، على الرّغم من تمكن الجاهلية من أفكارهم و أساليبهم و رغم سنّ الكثير منهم. ومع ذلك استطاعوا أن يطعموا شاعريتهم بروح الإيمان، ويلقحوا أشعارهم بقيم جديدة إنسانية، فأنتجوا لنا دررا خالدة. والنص الذي بين أيدينا نموذج لمثل هذه الأشعار.

و مما جاء في النص:

أُوصيــكُم بتُقَــى الإلَــه فــإنَّـهُ يُعطِي الرّغائِبَ مَن يَشَاءُ وَ يَمنعُ
وَبِبرّ وَالِدِكُـــمْ وَ طَـــاعَةِ أمرِهِ إنّ الأبرَّ مِـنَ البَنِيــنِ الأَطـوَعُ
وَدَعُوا الضَّغِينَةَ لَا تَكُن من شَأنِكُم إنَّ الضّغــائنَ للقرابَــةِ تُوضَعُ
واعصُوا الذّي يُزجِي النَّمائِمَ بينكُمْ مُتَنَصِّحًــا، ذَاكَ السِّمَــامُ المُنْــقَعُ

تظهر في هذا النص مجموعة من القيم الدينية تتمثل في تقوى الله و التذكير بأنه من يمنح الخير لعباده وهو من يمنعه عنهم، و البرّ بالوالدين و ترك الضغائن و عدم الإنصات للنمّامين الذين يلبسون ثوب الناصحين، وهي قيم جديدة غرسها الإسلام في النّفوس، فارتقى النّاس بها و تهذّبت طبائعُهم، و ظهر ذلك في أدبهم شعرا و نثرا.

أما النصّ التواصلي فعنوانه: "قيم روحية و قيم اجتماعية في الإسلام" لـ "شوقي ضيف" جاء في تقديمه ما يلي:[1]

بعد دراسة نص شعري للشاعر المخضرم عبدة بن الطبيب، لاشك في أنّك تعرفت على أهمّ مؤثرات الإسلام الفكرية و الأسلوبية على نتاج الشعراء المخضرمين و للإفادة أكثر، نعرض هذا النص الداعم الذي يتناول بعض المؤثرات الروحية والاجتماعية التي أحدثها الإسلام.

[1]– حسين شلوف و آخرون، المشوق في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة، ص.96.

يتبين لنا من خلال هذا التقديم للنص التواصلي أنّ موضوعه هو القيم الروحية والفكرية والاجتماعية الجديدة التي حملها الإسلام و التغيير الذي أحدثه في نتاج الشعراء خاصة المخضرمين منهم، ومما جاء في النص:[1]

> وحاول القرآن أن يقيم ضربا من العدالة الاجتماعية في محيط هذه الأمة إذ جعل رد الغني بعض ماله على الفقير وعلى الصالح العام للأمة حقا دينيا. إنّه لا يعيش لنفسه وحدها بل يعيش أيضا لأمته و يترابط معها ترابطا اقتصاديا كما يترابط في وجدانه وإيمانه. و قد اندفع كثير من الصحابة ينفقون أموالهم جميعا في سبيل الله.

وعليه فإنّ النص الأدبي (الشعري) يتناول ظاهرة ما في مرحلة أولى، ليبسطها النص التواصلي (النثري) ويتوسع فيها في مرحلة ثانية، و هو ما يقرّه المنهاج كما ذكرنا، حيث ورد في معرض الحديث عن النصوص التواصلية أنها: « نصوص نثرية الهدف منها إثراء معارف المتعلمين حول المظاهر التي تناولتها النصوص الأدبية...و مهما يكن من أمر فهي نصوص داعمة للنصوص الأدبية و رافدة لها في الفهم والاستيعاب »[2]، و هو ما يؤكده أيضا مؤلفو الكتاب باستعمالهم اللفظ نفسه في تقديمهم للنص، فكأنهم بعبارة "نعرض هذا النص الدّاعم" يعترفون بطريقة ما بأنّ النص الشعري الذي سبق عرضه يحتاج دعما و هذه الحاجة لا تتأتى من فراغ !

إن اعتبار النصوص التواصلية رافدة للنصوص الأدبية في الفهم و الاستيعاب وداعمة لها يعمق أكثر من فرضية كون هذه الأخيرة المنتقاة حسب المدخل التاريخي، نصوص صعبة ولا تناسب سن المتعلمين في هذه المرحلة، فالقول السابق « فهي نصوص داعمة

---

[1]– حسين شلوف و آخرون، المشوق في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة، ص.97.

[2]- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص.16.

للنصوص الأدبية و رافدة لها في الفهم والاستيعاب » يوجز لنا ما نحاول الكشف عنه ويجيب عن تساؤلاتنا الكثيرة التي أثارها مدخل العصور الأدبية من صعوبة النصوص المختارة، إذ لا نرى للمتعلم حاجة لنصوص تواصلية أخرى لتوضح له وتعمق ما جاء في النص الأدبي لو أن هذا الأخير كان نصا ميسور الفهم، و يتناسب ومستواه الفكري والإدراكي، و لعلّ ما يؤاخذ على المنهاج ليس إدراج النصوص التواصلية، بقدر ما يؤاخذ عليه الترتيب الذي عمل به، فهل من المعقول أن نقدّم للمتعلم نصّا أدبيا شعريا يتناول ظاهرة معيّنة ثم نتبعه بنص نثري لتعميق الفهم ؟ هل يدعم النص النثري النص الشعري أم العكس؟ ثم أليس من المنطق أن نتدرّج من السهل إلى الصعب فالأصعب؟

لقد كان من الممكن بل من المفيد أن تُبدأ الوحدة التعلمية بالنص التواصلي النثري ليُعقب بالنص الأدبي الشعري، بحيث يُستثمر الأول في الدراسة اللغوية (نحو، صرف) إضافة إلى تعليم الأنماط النصيّة، ويُستثمر الثاني للدراسة الأدبية (بلاغة، عروض، الجنس الأدبي، الأسلوب...الخ)، وبهذا نضمن الفائدة من كلا النصين دون أن نبرر إدراج أحدهما كرافد وداعم للثاني.

وانطلاقا من كل ما قلناه و ما توصّلنا إليه في تحليلنا لمحتويات كتاب المشوق في الأدب والنصوص و المطالعة الموجهة للسنة الأولى من التعليم الثانوي، نخلص إلى أنه لم يحمل تغييرا في مضامينه، بل هو صورة عن الكتاب الذي تناولناه سابقا والذي يعود لسنة 1985- 1986، حيث لاحظنا تكرار نصوص للأعلام نفسها ويرجع ذلك لاعتماد المدخل نفسه و هو المدخل التاريخي رغم التغيير والإصلاح الذي حدث، ولعلنا لا نغالي إذا قلنا إن الكتاب الثاني الذي يعود لسنة 1987-1988 كان أكثر منطقية لحد ما في عرضه للنصوص الأدبية وفق الأغراض الفنية، و ذلك في كونه لم يكتف باختيار النصوص الشعرية فحسب بل النثرية أيضا و هو ما يسمح للمتعلم بأخذ صورة كافية عن ذاك الغرض على مرّ العصور.

كما أن طريقة معالجة النصوص لاتزال في حاجة إلى المراجعة وإعادة النظر فيها، ذلك أنها تكاد تكون صورة عن تلك التي رأيناها في الكتب القديمة، بحيث لم يخرج مؤلفو الكتاب من دائرة مناهج دراسة الأدب القديمة، تأثراً بها أو انتصارا لها، متجاهلين بذلك الثورة الحاصلة في مجال الدراسات النصية وتحليل الخطاب، التي لم نر لها حضورا اللهم إلا في بعض الخطوات التي تُعنى بدراسة الاتساق والانسجام.

خـــاتمة:

بعد انتهائنا من دراسة منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب و كذا كتاب اللغة العربية لنفس المستوى، و بعد وقوفنا على تداعيات اختيار المدخل التاريخي لتعليم النصوص الأدبية، يتبيّن لنا أنّ هذا المدخل هو الوحيد الذي اعتُمد في تعليم النصوص الأدبية ولا يزال بالمرحلة الثانوية، وأنّ اعتماده كان خطأ بيداغوجيا فادحا في ظل التوجّه الجديد للمنظومة التربوية و الذي تسعى من خلاله إلى تجاوز الأخطاء التي كرّستها المقاربات و الممارسات التعليمية السابقة و التي أفضت إلى نتائج وخيمة تمثلت في ذلك الشّرخ بين اللغة الرسمية و بين واقع الممارسة لهذه اللغة.

إنّ السّعي لتحقيق نتائج مرضية في تعليم اللغة العربية أمر منوط بمدى تحقيق مناهجها وبرامجها للأهداف المسطرة لها، وكذا بمدى استجابة الكتاب المدرسي لهذه المناهج والبرامج باعتبار أنه – الكتاب المدرسي – وسيلة تعليمية هامة، يحتكّ بها المتعلم مباشرة بل و يقدس كل ما جاء فيها، و إذ نحن نسعى لتحقيق كفاءة تواصلية في ظل البعد الوظيفي للتعليم، و ذلك بإكساب المتعلم كفاءات يمكنه توظيفها في مختلف المواقف وتسمح له بخوض غمار الحياة الاجتماعية، وإمداده بالكفاءات التي يحتاجها في كافة تعاملاته اليومية، فإننا مُلزمون بأن نمُدّه بمعارف عملية قريبة من واقعه، يسهُل تمثّلها واستحضارها، وهو ما يعود بالإيجاب سواء من الناحية التربوية أو النفسية و العقلية، ذلك أن الإنسان بصفة عامة يتفاعل مع ما يعرفه أكثر و يشارك في المواضيع التي يملك عنها معارف و لو بسيطة، في حين أنه يتجنب المواضيع التي لا يملك عنها أيّة فكرة و يتفادى الخوض فيها، وإذا كان متعلّم السّنة الأولى من التعليم الثانوي بصدد تلقي الأدب للمرة الأولى فإنه بحاجة إلى نصوص أدبية قريبة من بيئته و عصره، و ذلك تدرجا في تقديم المعارف و تفاديا للصعوبات التي قد تواجهه في فهم نصوص تعود لأكثر من أربعة عشر قرنا !

و إنه لمن المؤسف القول، انطلاقا من دراستنا هذه لواقع الدّرس الأدبي في المرحلة الثانوية تحديدا، أنه أصبح دون مبالغة مفرغا من محتواه، يكاد يكون عبئا و ثقلا على المتعلّم وسببا لنفوره من حصّة اللغة العربيّة نظرا لتلك النصوص الأدبيّة الصّعبة لغة و مضمونا، المنتمية لحقب تاريخية بعيدة عن واقع المتعلّم، و التي تتكرّر منذ أزيد من عشرين سنة، فإذا كانت المادّة الأدبية هي نفسها التي قُدّمت في سنوات الثمانينات و التسعينات وحتى مطلع الألفيّة، فإن جمهور المتعلمين اليوم بلا أدنى شكّ مختلف تماما، إنّه جمهور نشأ في كنف التكنولوجيا و الآلة، جمهور يختصر لغته لدرجة أنه ابتدع رموزا خاصّة به ليسهل عليه التواصل مع الآخر مشافهة و كتابة، جمهور متشبّع بكل ما تقدّم له الحضارة من آليات التواصل و التبليغ، كُلّ هذا يجعل من مراجعة النصوص المتضمنّة في كُتب اللغة العربية لمرحلة التعليم الثانوي أمرا ضروريا و مطلبا ملحّا، خصوصا و أنّ الكتب المدرسية الخاصة باللغتين الفرنسية أو الإنجليزية لا تعرف مثل هذا الشّرخ بين نصوصها و بين واقع المتعلمين فهي نصوص ثرية و متنوعة (علمية، ثقافية، رياضية، أدبية..) تُولّد النشاط و الحيوية والتفاعل، كما أنها آنية مسايرة للتطور العلمي و التكنلوجي، و طريقة إخراجها مشوقة بما تتضمّنه من صور متنوعة وألوان جذّابة تغري القارئ و تستهويه.

و بعد دراستنا هذه يمكن القول إن الخطأ البيداغوجي الذي وقع، لا يمكن ردّه لمؤلفي الكتاب المدرسي و لا إلى واضعي مناهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الثانوي، بل إلى التصوّر في حدّ ذاته، و الذي يقوم على تبنّي المقاربة النصيّة التي تستهدف تحقيق الكفاءة التواصلية بالدرجة الأولى و اعتماد المدخل التاريخي، و هو ما أدّى إلى الإخفاق، كون النصوص الأدبية المتضمنة في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي لم تعالج ضمن مقاربة نصيّة، إذ إن إطلالة واحدة عليها تكفي لجعلنا نقول إن المقاربة المعتمدة هي مقاربة تاريخية تنظر للنص من حيث هو وثيقة تاريخية، وتقدّم رؤية مختزلة عن الأدب العربي بحيث تنتصر للشعر التقليدي و لأعلام بعينهم وتقصي في المقابل أجناسا أدبية كالقصة والرواية و الشعر الحرّ أو ترجؤها لمراحل لاحقة، و أدباء من عصرنا أمثال محمود درويش

و أحمد مطر ونزار قباني و أحلام مستغانمي و غيرهم، بل إن المواضيع نفسها لم تخرج عن إطار المواضيع المكررة التي لا تضيف للقارئ شيئا و لا تدخل ضمن اهتماماته، فالمرأة و الثورات العربية والإسلام و القوميّة لا مكان لها في الكتاب المدرسي رغم أنها مواضيع السّاعة و ليس هناك أفضل من المدرسة لتقديمها بالتصوّر الصحيح.

إن تداعيات اعتماد المدخل التاريخي لا تتوقف على تحقيق الكفاءة التواصلية من عدمها، بل أكثر من ذلك، إذ إن اعتمادَه سابقا قد يبدو مقبولا، وقد لا نلوم معدّي البرامج الذين نخالهم متأثرين بالمناهج الخارجية (النفسية و الاجتماعية) التي كانت مسيطرة وقتها على تفسير النص الأدبي، بيد أنّ هذا المدخل لا يخدم المقاربة النصيّة و لا يساعد في تنفيذها بل و يتعارض معها، كما أنه لا يساعد على تحقيق الكفاءة المستهدفة و المتمثلة في كتابة نصوص حجاجية، ذلك أن النصّ الشعري لا يقدم خطاطة واضحة للنص الحجاجي ، في حين كان من المفروض تعليم هذا النوع من الأنماط انطلاقا من نصوص نثرية لا شعرية، فالأنماط النصيّة من المعارف التي يتطلب تعليمها خطاطات واضحة تستند إلى مرجعيات معرفية واضحة.

و عليه و خلاصة لما سبق، نقترح جملة من البدائل المنهجية التي لا نزعم أنّها الحل الأمثل للصعوبات التي شكّلها اعتماد المدخل التاريخي، بقدر ما هي محاولة لتسليط الضّوء على بعض الحلول الإجرائية و التي تتماشى و المقاربة النصيّة و لا تخلّ بمبادئها، و هي:

1- أن تُبدأ الوحدة التعلّمية بالنص التواصلي الذي يتناول ظاهرة أو موضوعا معيّنا مع تنويع المواضيع بما يتماشى و واقع المتعلمين و يلبي حاجاتهم و يسهم في تنمية معارفهم وكفاءاتهم اللغوية التي تساعدهم على التواصل بالدرجة الأولى.

2- أن يُدرج النص الأدبي بعد النص التواصلي عملا بمبدأ التدرج في تقديم المعرفة من السهل إلى الصّعب.

3- أن يتمّ تعليم الأنماط النصيّة انطلاقا من النصوص النثرية التواصلية، و نترك بذلك النصوص الأدبية لدراسة الخصائص الفنية و المميزات الأدبية لكل عصر من العصور ونتفرغ في النصوص التواصلية لتدريس الأنماط وفق الطريقة المناسبة لذلك.

4- إعادة النظر في اختيار النصوص الأدبية بما يتلاءم و مستوى المتعلمين الفكري حتى لا يصبح نشاط النصوص عبئا عليهم و أن لا تقتصر على النصوص الشعرية فالتنويع ضرورة لا بد منها، لدفع الملل من جهة و ترغيب المتعلمين في الدرس الأدبي من جهة ثانية و كذا تعريفهم بمختلف الأجناس الأدبية كالقصة و الرواية و المسرحية ....الخ.

هذه بعض الاقتراحات التي يمكن أن تسهم في تنفيذ المقاربة النصية في التعليم الثانوي، تذليلا لصعوبات تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة، وهي اقتراحات أفرزتها عملية تحليلية لنصوص كتاب "المشوق في الأدب و النصوص والمطالعة الموجهة" للسنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، ولطريقة تقديمها، ويمكن ان تدعّم مستقبلا باقتراحات أخرى تنجم عن البحث في الموضوع من زاوية أعمق و أوسع.

المصادر و المراجع

➢ أوّلا: المصادر و المراجع باللغة العربية:

❖ القـــرآن الكريـــــم.

1- إبرير بشير، " التواصل مع النص إشكالات الفهم و القراءة الفعالة"، في اللسانيات، مركز البحوث العلمية و التقنية لترقية اللغة العربية، الجزائر، عدد 10،2005.

2-ـــــــ، "إشكالية تصنيف النصوص(معالجة تعليمية)"، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، عدد 05، فيفري 2003.

3- ـــــــ، "اللغة العربية و إشكالات تعليمها بين واقع الأزمة و رهانات التغيير"، في مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر، السنة الأولى، عدد01، ماي 2005.

4-ابن فارس أبو الحسين أحمد، مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ج5، 1979.

5- ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت لبنان، مجلد07، ط3، 1994.

6-أم السعد حياة، "حضور بعض مقولات لسانيات النص في المسند النظري الباختيني"، في: مجلة الأثر، كلية الآداب و العلوم الإنسانية، جامعة ورقلة، ، الجزائر، عدد 13، مارس 2012.

7-بحيري سعيد حسن، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، مكتبة لبنان ناشرون، الشركة المصرية العالمية للنشر- لونجمان، ط1، 1997.

8-البرهمي محمد، محمد البرهمي، القراءة المنهجية للنصوص تنظير و تطبيق، TOP EDITION، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005.

9-برينكر كلاوس، التحليل اللغوي للنص مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج، ترجمة سعيد بحيري، المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2005.

10- بشار ابراهيم، "مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص"، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية و الاجتماعية، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، عدد07، جوان 2010.

11- بلخير عمر، "قراءة في كتاب اللسانيات النصية: لجان ميشال آدام"، مجلة اللغة والأدب، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر، عدد 17، جانفي 2006.

12- بلعيد صالح، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة و النشر والتوزيع الجزائر، د ط، 2003.

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

14- بن زياني سهام، "العلاقة بين التلقي والنص الجاهلي في ظل متغيرات اللغة والبيئة والفكر"، مجلة الباحث، مخبر اللغة العربية وآدابها، جامعة عمار ثليجي الأغواط، الجزائر، عدد 05، ديسمبر 2010.

15- بن عبد الكريم جمعان، إشكالات النص، المداخلة أنموذجا دراسة لسانية نصية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2009.

16- بن عروس مفتاح، الاتساق النصي دراسة ظاهرة العائد في العربية، رسالة ماجيستر، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، 1996-1997.

17- بن يربح نذير، ترقية ملكة التعبير في ضوء المقاربة بالكفاءات، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر، د ط، 2010.

18- بودرع عبد الرحمن، "في لسانيات النص وتحليل الخطاب نحو قراءة لسانية في البناء النصي للقرآن الكريم"، بحث مقدم للمؤتمر الدولي لتطوير الدراسات القرآنية، جامعة الملك سعود، 16-02-2013.

19- بوزيدة عبد القادر، " "فان ديك" وعلم النص"، مجلة اللغة و الأدب، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، عدد 11، ماي 1997.
20- بوشحدان شريف، "لغة وظيفية أم تعليم وظيفي"، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، عدد 03، أكتوبر 2002.
21- بوعلاق محمد و بن تونس الطاهر، مقاربة الكفاءات بين النظرية و التطبيق في النظام التعليمي الجزائري، مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية (CRASC)، الجزائر 2014.
22- بيرينو فليب، المقاربة بالكفاءات أهي حل للإخفاق المدرسي؟، تر: مصطفى بن حبيلس، في "المقاربة بالكفاءات"، وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة من قضايا التربية، ، الجزائر، عدد 34، 2003.
23- حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، د.ط، 2003.
24- تازروتي حفيظة، تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح (2003) – نهاية المرحلة الابتدائية أنموذجا- أطروحة دكتوراه، كلية الآداب و اللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر2، 2011-2012.
25- حاج صالح عبد الرحمان، "الأسس العلمية و اللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، عدد 03، 2000.
26- حادي البشير، "واقع النص الأدبي في المدرسة الجزائرية"، في أعمال الندوة الوطنية المنعقدة يومي 4 و5 محرم 1421 الموافق 9 و 10 أبريل 2000، الموسومة بـ "إتقان العربية في التعليم"، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، يونيو 2000، الجزائر.

27- حبيبي ميلود، "بيداغوجيا التلقي واستراتيجيات التعلم: تلقي النصوص الأدبية بين تأثير البنية النصية والموسوعة المعرفية" في: من قضايا التلقي والتأويل، كلية الآداب بالرباط، المغرب، ط 1، 1994.

28- ـــــــــ، الاتصال التربوي وتدريس الأدب دراسة وصفية تصنيفية للنماذج والأنساق، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1993.

29- حمود محمد، دليل الإقراء المنهجي لأصناف النصوص، الدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005.

30- ـــــــــ، مكونات القراءة المنهجية للنصوص (المرجعيات، المقاطع، الآليات، تقنيات التنشيط)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998.

31- خطابي محمد، "مطارحات في لسانيات النص و تحليل الخطاب"، في: لسانيات النص و تحليل الخطاب، المؤتمر الدولي الأول، بحوث محكمة في لسانيات النص وتحليل الخطاب، جامعة ابن زهر، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، أكادير/ المملكة المغربية، المجلد 1، دار كنوز المعرفة، ط1، 1413هـ - 2013م.

32- ـــــــــ، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1991 .

33- دي بوجراند روبرت، النص و الخطاب و الإجراء، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998.

34- ـــــــ ، ولفغانغ دريسلر، أبو غزالة إلهام ، علي خليل حمد، مدخل إلى علم لغة النص، مطبعة دار الكتاب، مصر، ط 1، 1992.

35- الركابي جودت، طرق تدريس اللغة العربية، دار الوعي للنشر و التوزيع، الجزائر، ط13، 2012.

36- روجرس إكزافيي، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، ترجمة ناصر موسى بختي، مكتب اليونسكو الإقليمي للمغرب العربي، نوفمبر 2006.

37- زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعة للطبع و النشر والتوزيع، الاسكندرية، مصر، د ط،2011.
38- شحاتة حسن وآخرون، المناهج الأسس، المكونات، التنظيمات، التطوير، دار الفكر ناشرون و موزعون، عمان، الأردن ط1، 2004.
39- الطاهر وعلي محمد، الوضعية المشكلة التعلمية في المقاربة بالكفاءات، الورسم للنشر و التوزيع، الجزائر، ط3، 2011.
40- عتيق عبد العزيز، في النقد الأدبي، دار النهضة الأدبية، بيروت- لبنان، ط2، 1972.
41- عزيز ابراهيم مجدي، موسوعة التدريس، دار المسيرة، قاهرة-الأردن، 2004.
42- عبد الراضي أحمد محمد، نحو النص بين الأصالة و الحداثة، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، مصر، ط1، 2008.
43- العزاوي أبو بكر، الخطاب و الحجاج، مؤسسة الرحاب الحديثة، بيروت-لبنان، ط1، 2010.
44- عفيفي أحمد، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط1، 2001.
45- غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات و المفاهيم البيداغوجية و الديداكتيكية و السيكولوجية، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، ج 1 و2، ط1، 2006.
46- الفاربي عبد اللطيف وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، ط1، 1994.
47- فضل الله محمد رجب، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، مصر، ط1، 1997.

48- فضل صلاح، بلاغة الخطاب و علم النص، عالم المعرفة، الكويت، أغسطس 1992، د ط.

49- فولفجانج هاينه من، ديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النصي، ترجمة فالح بن شبيب العجمي، سلسلة اللغويات الجرمانية، الكتاب رقم 115، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، 1999.

50- قرقور سارة، تعليمية النص الادبي في ضوء المقاربة بالكفاءات السنة الأولى ثانوي شعبة الآداب أنموذجا، رسالة ماجيستير، كلية الآداب واللغات، جامعة فرحات عباس، الجزائر، 2010-2011.

51- قطب مصطفى، دراسة لغوية لصور التماسك النصي في لغة الجاحظ والزيات، رسالة دكتوراه، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، 1996.

52- كجور عبد المالك، "النص الأدبي في ضوء بعض الاتجاهات النقدية الحديثة"، في مجلة اللغة والأدب، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، عدد11، ماي 1997.

53- الكدية الجيلالي، تأويل النص الأدبي: نظريات و مناقشة، من قضايا التلقي والتأويل، كلية الآداب بالرباط، المغرب، ط 1، 1994.

54- لوصيف الطاهر، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري، دكتوراة دولة، كلية الآداب و العلوم، جامعة الجزائر، 2007-2008.

55- مجاور محمد صلاح الدين، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.

56- محمود أحمد السيد، في طرائق تدريس اللغة العربية، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، دط، 2010 -2011.

57- مختاري مدني، "تحليل النص الأدبي الواقع و الآفاق"، في أعمال الندوة الوطنية المنعقدة يومي 9 و 10 أفريل 2000، الموسومة بـ " إتقان العربية في التعليم"، يونيو،2000، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر.

58- مرتاض عبد الجليل، "تعليمية النص الأدبي في التعليم الثانوي"، في مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، عدد 03، 2000.

59- مساعدي محمد، "تحليل النصوص الأدبية مدخل منهجي بيداغوجي"، في مجلة علوم التربية، الرباط، المغرب، ع61، يناير 2015.

60- مسعودي الحواس، النص الأدبي بين التحليل اللساني والمدرسي (قراءة في تحليل نصوص المرحلة الثانوية)، في، مجلة اللغة والأدب، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، عدد 09، 1996.

61- مفتاح محمد، المفاهيم معالم نحو تأويل واقعي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء- المغرب، ط2، 2010.

62- مكسي محمد، ديداكتيك القراءة المنهجية مقاربات وتقنيات، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1997.

63- الواد حسين، في تأريخ الأدب مفاهيم و مناهج، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، ط2،1993.

64- يحياتن محمد، " في ضرورة الاستفادة من لسانيات النص في النهوض بتدريس اللغة العربية"، في أعمال الندوة الوطنية المنعقدة يومي 4 و 5 محرم 1421 الموافق 9 و10 أبريل 2000، الموسومة بـ "إتقان العربية في التعليم"، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، يونيو 2000، الجزائر.

65- ـــــــــ، "تحليل النص الأدبي في التعليم الثانوي، ملاحظات أولية"، في مجلة اللغة والأدب، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، عدد12، ديسمبر 1997.

66- يقطين سعيد، انفتاح النص الروائي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2001.

➢ الوثائق الرسمية والمنشورات التربوية:

67- أولفقي جعفر، العلوي ساعد وآخرون، المختار في الأدب و القراءة للسنة الأولى الثانوية الفرع الأدبي، المعهد التربوي الوطني، الجزائر، 1987-1988.

68- حجازي عبد الفتاح، عبد الرحمن شاهين، عبد الرحمن شيبان، المختار في الأدب والنصوص والبلاغة، السنة الأولى الثانوية، المعهد التربوي الوطني، الجزائر، 1985-1986.

69- حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2012-2013.

70- حسين شلوف وآخرون، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي – جذع مشترك آداب المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائرّ،2006.

71- كتابة الدولة للتعليم الثانوي والتقني، مديرية التعليم، برامج الأدب العربي، الجزائر، ماي 1983.

72- وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي رقم08-04 المؤرخ في 15 محرم عام 1429هـ الموافق لـ 23 يناير 2008، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 04.

73- ـــــــــــ، اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، الجزائر، 2009.

74- ـــــــــــ، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، الجزائر، مارس2009.

75- ـــــــــــ، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، الجذعين المشتركين (آداب – علوم وتكنولوجيا) الجزائر، 2005.

76- ـــــــــــ، اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جذع مشترك آداب – جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، الجزائر، جانفي 2005.

77- ـــــــــــ، المركز الوطني للوثائق التربوية، المعجم التربوي، ملحقة سعيدة الجهوية، الجزائر، 2009.

78- ـــــــــــ، مديرية التعليم الثانوي العام، برنامج اللغة العربية وآدابها في المرحلة الثانوية، الجزائر، ديسمبر 1990.

➢ ثانيا: المراجع باللّغة الأجنبية:

79- ADAM Jean-Michel, éléments de linguistique textuelle (Théorie et pratique de l'analyse textuelle), MARDAGA, Liège, Luxembourg, 2eme éd, 1996.

80- ————, les textes: types et prototypes (récit. Description, argumentation, explication et dialogue), Nathan, France, 1992.

81- ————,et André Petitjean, "introduction au type descriptif", in pratique, Metz, France, n° 34, juin 1982.

82- ————————, "linguistique textuelle: typologie(s) et séquentialité ", in : J.L Chiss, J.P. Laurent, J.C Mayer, H.Romian & B. Schneuwly « apprendre/enseigner à produire des textes écrites », actes du 3e colloque international de didactiqu du français, Namur 09-1986, Bruxelles, De Boek, 1987..

83- ————————, " entre la phrase et le texte : la période et la séquence comme niveaux intermédiaire de cohésion", in Québec français, Sainte-Foy (Québec), Canada, n° 128, 2003.

84- ————————, Genres, textes, discours: pour une reconception linguistique du concept de genre, in revue belge de philologie et d'histoire, 1997,Tom75 fasc 3.

85- ————————, "la notion de typologie de textes en didactique du français: une notion « dépassée »?", in Recherches, Lille, France, n° 42, 2005.

86- BELAND Jean-Pierre, "vers une didactique du discours argumentatif", in Québec français, Sainte-Foy (Québec), canada, n°49, Mars1983.

87- BLAIN Raymond, "le discours argumentatif dans tous ses états", in Québec français, Sainte-Foy (Québec), Canada, n°79,1990.

88- DUBOIS Jean et autres, dictionnaire de linguistique, Larousse, Paris, France, 1ere édition, 1994.

89- GALISSON R. et COSTE D, dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris, 4eme édition, 1979.

90- GOLDENSTEIN Jean-Pierre, " enseigner la littérature ?" in pratiques, Metz, France, n° 38, juin 1983.

91- RAYNAL Françoise, RIEUNIER Alain, pédagogie: dictionnaire des concepts clés (Apprentissages, Formation, Psychologie cognitive) ESF, paris, 1997.

92- SCHNEUWLY Bernard, quelle typologie de textes pour l'enseignement? Une typologie des typologies, in : J.L Chiss, J.P. Laurent, J.C Mayer, H. Romian & B. Schneuwly « apprendre/enseigner à produire des textes écrites », actes du 3e colloque international de didactique du français, Namur 09-1986, Bruxelles, De Boek, 1987.

93- WIDDOWSON H.G, une approche communicative de l'enseignement des langues, traduction de Katsy et Gérard Blamont, hatier-credif, Paris, France, 1981.

الفهرس

الموضوعات **الصفحات**

مقدمة..... 03

الفصل الأول: المدخل التاريخي في المدرسة الجزائرية

I- مداخل تدريس الأدب.....10

1- المدخل التاريخي.....12

2- المدخل الجغرافي.....16

3- مدخل الفنون الأدبية.....18

II- المدخل التاريخي وتدريس الأدب في المدرسة الجزائرية.....19

1- برامج الأدب العربي لسنة 1983.....19

2- المختار في الأدب والنصوص والبلاغة للسنة الأولى من التعليم الثانوي.....24

2-1- طريقة معالجة النصوص الأدبية.....24

2-2- النصوص المتضمنة في الكتاب.....28

2-3- تحليل المحتويات.....30

3- برنامج اللغة العربية وآدابها في المرحلة الثانوية.....30

4- المختار في الأدب والقراءة للسنة الأولى الثانوية، الفرع الأدبي.....36

4-1- طريقة معالجة النصوص.....36

4-2- النصوص المتضمنة في الكتاب.....40

4-3- تحليل المحتويات.....42

الفصل الثاني: المقاربة النصيّة: الخلفية النظرية والمفهوم

I- اللسانيات النصية: المفهوم والنشأة.....45

1- المفهوم والمصطلح.....47

2- النشأة.....49

3- وظيفة اللسانيات النصيّة.....52

II- المقاربة النصية.....54

1- مفهوم المقاربة النصيّة.....54

2- مفهوم النّص.....56
أ- لغة.....57
ب- اصطلاحا.....58
3- النص من منظور المقاربة النصية.....62
4- معايير النصيّة.....54
4-1- الاتساق.....65
4-1-1- أدوات الاتساق.....65
4-1-1-1- الإحالة.....66
4-1-1-2- الاستبدال.....67
4-1-1-3- الحذف.....68
4-1-1-4- الربط.....68
4-1-1-5- الاتساق المعجمي.....69
4-2- الانسجام.....69
4-3- القصد.....71
4-4- القبول.....71
4-5- المقام.....72
4-6- الإعلام.....72
4-7- التناص.....73
5- أثر اللسانيات النصيّة في المجال التعليمي.....74
III- الأنماط النصيّة.....77
1- نظرية الأنماط النصيّة.....77
2- الأنماط النصيّة عند جون ميشال أدام.....78
2-1- المقطع النصي.....78
2-2- أنواع المقاطع النصيّة.....79
2-2-1- المقطع السردي.....80

2-2-2- المقطع الوصفي.....82
2-2-3- المقطع الحجاجي.....83
2-2-4- المقطع التفسيري.....86
2-2-5- المقطع الحواري.....87
IV- المقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية.....91
1- مفهوم التواصل.....91
2- المقاربة التواصلية في التعليم.....93
3- الكفاءة التواصلية.....95
4- الكفاءة النصيّة.....98
4-1- كفاءة التلقي.....101
4-1-1- القارئ والنص والسياق.....102
4-1-2- القراءة وآليات التلقي.....103
4-1-2-1- مفهوم القراءة.....103
4-1-2-2- أهمية القراءة المدرسية.....105
4-1-2-3- آليات تلقي النصوص.....107
أ- الإدراك.....107
ب-الفهم.....107
ج- التخزين.....111
4-2- كفاءة الإنتاج.....113
4-2-1- مفهوم التعبير.....113
4-2-2- أنواع التعبير.....113
أ- التعبير الشفهي.....113
ب- التعبير الكتابي.....114
الفصل الثالث: المدخل التاريخي وأثره في تنفيذ المقاربة النصية

I- وصف منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي وتحليله.....118
1- مفهوم المنهاج.....118
أ-المنهاج لغة 118
ب- المنهاج اصطلاحا.....119
2- المقاربة بالكفاءات وأسسها النظرية.....120
2-1- مفهوم المقاربة بالكفاءات.....121
2-2- المقاربة بالكفاءات في منهاج اللغة العربية والوثيقة والمرافقة له....122
3- المقاربة النصيّة في منهاج اللغة العربية.....125
4- دراسة منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي.....127
4-1- أهداف تدريس اللغة العربية.....127
4-2- ملمح الدخول والخروج.....128
4-3- الأهداف التعلمية.....130
4-3-1- الهدف الختامي المندمج.....130
4-3-2- الأهداف الوسيطية المندمجة.....133
4-4- طرائق التدريس.....136
4-5- أساليب التدريس.....139
4-6- المحتويات.....139
4-7- محاور الأدب والنصوص.....141

II- دراسة النصوص الأدبية في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي- جذع مشترك آداب.....143
1- عرض الكتاب.....144
1-1-المعطيات الشكلية.....144
1-2-المضمون.....145

1-2-2- طريقة دراسة النص الأدبي.....147
1-2-3- المحتويات.....155
1-2-4- تحليل المحتويات.....157
2- تداعيات اعتماد المنهج التاريخي.....159
2-1- المدخل التاريخي وتحقيق الكفاءة التواصلية.....159
2-2- النص الشعري وتعليم الخطاطة الحجاجية.....164
2-3- طريقة معالجة النصوص.....174
2-4- المدخل التاريخي وصعوبة اللغة الشعرية.....181
2-5- النصوص التواصلية.....189
خاتمة.....194
قائمة المصادر والمراجع.....199
الفهرس.....211