الجمهوريّــة الجزائريّــة الديموقراطيّــة الشعبيّــة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله

كلّية اللّغة العربيّة وآدابها واللّغات الشّرقيّة

قسم اللّغة العربيّة وآدابها

تعليم النّصوص الأدبيّة في مرحلة التّعليم الثّانوي وفق منظور جديد

-التّوفيق بين متطلبّات المقاربة النصيّة والبعد التّاريخي-

بحث مقدّم لنيل شهادة دكتوراه العلوم

تخصّص: تعليميّة اللّغة العربيّة

إعداد الطالبة:

سميرة وعزيب

إشـــــراف:

أ.د حفيظة تزروتي

2020/2019

الإهداء

إليها ..

السيّدة التي تتعطّر الأبجدية لأجلها فتكتُبها أيقونة "حب" (ورديّـــة)

إلى من أتوسّد كفّها كلما هدّني التعب .. فأرتاح

إلى من تشعر بضعفي .. فتزورني في آخر الحلم كل ليلة

تطبّب جراحي، وتؤنس وحدتي، وترمّم روحي

إلى السيّدة الوحيدة التي أشبهها ..

وأنتمي إليها .. روحا وإحساسا

فكانت تردّد دوما على مسامعي:

" win yufen sin yiwen d nekk, wayed am nekk"

"يا حبّذا اثنان، أحدهما أنا، والآخر مثلي أنا"

إلى روح الغاليّة

أمّـــــي

-رحمها الله -

عرفانا وامتنانا..

حبّا وشوقا..

شكر وعرفان

عملا بقوله تعالى : ﴿ وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ ﴾

❖ أشكر الله الذي منّ عليّ؛

بالطّموح والتحدّي..

بالإرادة والإصرار ..

بالقوّة والصّبر ..

وبلوغ الهدف ..

❖ أشكر التي كانت؛

رمزا للمثابرة والنشاط ..

أيقونة للنزاهة والشّفافية ..

يدا للعون والتّوجيه ..

الأستاذة الفاضلة: حفيظة تزروتي

❖ أشكر كلّ من؛

علمني حرفا ..

ساندني حبّا وإيمانا..

مقدّمـــــــة

يتبوّأ النّص الأدبي مكانة هامة في برامج تعليم اللغات، نظرا لمزاياه وفوائده العديدة، يتعلق بعضها بالمتعة والتذوق ويختص بعضها الآخر بالفائدة العلمية والثقافية... كما يعكس الأدب اللّغة في أجمل تجلياتها وأبهى صورها، وهو بذلك سند هام في تدريسها إن تمّ استثماره وفق منهجية واضحة تتحرّى عدم تحويله إلى مجرّد وثيقة تاريخية من جهة، وتضمن المتعة التي ينشدها كل قارئ للأدب شعرا كان أم نثرا من جهة أخرى، ولهذا فمن المهم أن تُقدّم النصوص الأدبية ضمن استراتيجية تعليميّة محددة تأخذ في الاعتبار طبيعة الفئة العمرية المستهدفة من المتعلمين، واستعداداتهم النفسية والاجتماعية، وأن تُراعى عند اختيار المحتويات مبادئ الانتقاء العلمي لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة كأن تكون هذه المحتويات ذات دلالة ومعنى وتسهم في تنمية معارف المتعلم وكفاءاته وتحفزه على التعلم...، وكذا أن يراعى مبدأ التّدرج في قراءة النصوص وتحليلها، كالانطلاق من التعميم إلى التخصيص، ومن الإجمال المركز إلى التحليل المطنب...

وقد اهتمت المنظومة التربوية الجزائرية –على غرار غيرها من المنظومات العربية والأجنبيّة– بهذا السند وأولته مكانة خاصة في مناهجها منذ فجر الاستقلال، وذلك قصد تحقيق أهداف ترمي إلى ترسيخ الهويّة والثقافة العربيّتين بجعل المتعلم يتّصل بالتّراث الأدبيّ العربيّ الإنساني في عصوره المختلفة، ويتمثّله ويتشبّع من حمولته القيمية أخلاقيا واجتماعيا بما يتلاءم وخصوصية المجتمع الجزائري، بالإضافة إلى تنمية ذوقه الفنّي وإحساسه بالجمال من خلال دراسته لهذا النوع من النصوص، غير أن هذه الأهداف الطموحة لمدرسة كانت فتية آنذاك، اصطدمت بالمقاربات والمنهجيات المعتمدة في تحليله، فأكثر ما يُعاب على طريقة تعليم النّص الأدبي في كتبنا المدرسيّة القديمة أنّها قدّمته للمتعلم في الغالب على أنّه وثيقة تاريخية، لا يصلح إلا لإسقاط أو إثبات حكم ما، كتأثير بعض الجوانب النفسية والاجتماعية والبيئية على الأديب وانعكاس ذلك على منتجه الأدبي، ويعود السبب في ذلك

إلى اعتماد المناهج التحليلية التاريخية لردح من الزمن من جهة، ومدخل العصور الأدبية الذي يراعي التسلسل الزمني من جهة أخرى، على الرغم من أنّ هذا المدخل الذي فرض نوعا معيّنا من النصوص تكاد تقتصر على الشّعرية منها، تمخّضت عنه عدّة سلبيات أهمها تقديم رؤية مختزلة عن الأدب العربي تنتصر للشعر التقليدي وبعض الشعراء ممّن ذاع صيتهم، وتقصي في المقابل أجناسا أدبية كالقصة القصيرة والرواية والشعر الحرّ أو ترجئها لمراحل لاحقة، وعليه فقد وجّه العديد من الباحثين انتقادات لاذعة لاعتماد المدخل التاريخي، وطرائق تدريس النص الأدبي ومناهج تحليله التي استمرّت طويلا، حتى بعد الثّورة التي حصلت في مجال اللسانيات، النصيّة منها خاصّة، والدراسات البيداغوجية الحديثة عامة.

لقد استثمر الديداكتيكيون هذه الدراسات وكيّفوها مع ما يتماشى ومتطلبات الواقع التعليمي، فشكّلت بذلك فارقا جوهريا في تعليم اللغات عامة وتعليم النصوص خاصة، بما قدّمته من آليات لتحليلها ودراستها بعيدا عن الممارسات القديمة التي اعتبرتها وعاء ينضح بالثروة اللغوية من المفردات التي تستلزم الشرح، والصيغ والتراكيب التي تمثل قوالب جاهزة لتعليم القواعد النحوية والصرفية، وما تحتويه أيضا من أساليب تسمح بتطبيق القواعد البلاغية عليها؛ فكان تبني التوجّه النّصي ضرورة حتمية فرضتها هذه التغيرات، نتج عنه اعتماد المقاربة النصيّة، مثلما هو الحال في الجزائر وبعض المنظومات التّربوية المغاربية، التي أتاح لنا بحثنا فرصة الاطلاع على بعض كتبها المدرسيّة الموجّهة لتدريس اللغة والأدب العربي في مرحلة التّعليم الّثانوي، حيث اتضح أنها تعتمد طرائق حديثة في معالجتها للنصوص الأدبية، بتوظيف مجموعة من النظريات اللسانيات والتعليمية كنظريات القراءة والتلقي والتأويل، ما ترك لدينا انطباعا بأنّ هذه المنظومات فهمت المقاربة النصيّة ونجحت في تنفيذها في الكتب المدرسيّة.

إنّ ما دفعنا للخوض في هذا الموضوع هو انشغالنا بمسألة تعليم النّص الأدبي منذ التحاقنا بالدراسات العليا على مستوى الماجيستير، فما انفكّ هذا التساؤل يراودنا: لماذا يبدو

الدّرس الأدبي في كتب اللغة العربيّة باهتا نمطيا، ولماذا لا يستمتع تلامذتنا بقراءة النصوص الأدبية ؟

لقد توصّلنا في بحثنا الذي قدّمناه لنيل شهادة الماجيستير والذي حمل عنوان: "تعليميّة النص الأدبي بين المدخل التّاريخي والمقاربة النصيّة– السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي أنموذجا"، إلى مجموعة من النتائج أهمها أنّ مناهج إصلاح سنة 2003 والتي مازالت معتمدة نتيجة عدم إعادة كتابة مناهج التعليم الثانوي – على غرار مناهج التعليم الابتدائي والمتوسط– قد غيّرت من المقاربة المعتمدة في تعليم اللغة العربية، وتبنّت المقاربة النّصيّة كبديل أمثل، ولكنها لم تتمكن من تجسيد مبادئها في الكتاب المعني بالدراسة، كون النصوص الأدبية المتضمنة فيه عولجت ضمن مقاربة تاريخية، تخلّلها أثناء التحليل إدراج مصطلحات ومفاهيم جديدة، وبعض الإشارات النصيّة التي كان حضورها باهتا كدراسة بعض مظاهر الاتساق والانسجام أو بناء النّص، ولم يكن ذلك كافيا، إذ لا يُسعف المتعلم في استيعاب البنية النصيّة ولا يقوده إلى فهم طريقة اشتغالها، ولا يكسبه أدوات نصيّة لقراءة نص ما انطلاقا من جنسه الأدبي أو نمطه النّصي، وهو ما تكشّف لنا بعد مُعاينتنا لبعض نصوص الكتاب وتحليلها، وعليه فإنّ الخلل الذي حدث وأدّى إلى الإخفاق في تجسيد المقاربة النصيّة هو التصوّر في حدّ ذاته، والذي يقوم على تبنّي التوجّه النّصي من جهة، سعيا لتحقيق الكفاءة التواصلية وتجسيدا للبعد الوظيفي للتعليم، وذلك بإكساب المتعلم كفاءات يمكنه توظيفها في مختلف المواقف التي تصادفه في حياته اليومية، وتزويده بمعارف عملية قريبة من واقعه، واعتماد المدخل التاريخي من جهة أخرى، دون التوفيق بينهما، وهو ما قد ينعكس سلبا على تلقي النص الأدبي وفهم المتعلم لمعانيه واستيعابه لدلالاته وتذوقه للغته وأسلوبه.

وانطلاقا من هذه الاختلالات التي لمسناها في كتاب اللغة العربيّة للسنة الأولى من التعليم الثانوي، تعمّق انشغالنا وشعورنا بالمسؤولية، خاصة عند الاستماع إلى التعليقات المحبطة للمتعلمين الملتحقين بالثانويّة، حيث يتداولون الأشعار التي هي زبدة الأدب العربي بكثير من

الاستخفاف والسّخرية، مما يشعرنا بأنهم مجبرون على دراسة الأدب العربي، وأنّ هناك شرخا بين مرحلتي التعليم المتوسط والتعليم الثانوي، فمن نصوص بسيطة قصيرة الطول، جلّ مضامينها تدور حول قضايا اجتماعية أو بيئية أو صحيّة يتلقّونها في المرحلة الأولى، إلى الشعر الجاهلي بقصائده التي أُفردت لها ولدراستها وشرحها وتبيّن معانيها كتب ورسائل ومجلدات... أفليس هذا عائقا يحول دون فهمهم للنصوص المقررة عليهم أولا وحبّهم للأدب العربي ثانيا ؟

إنّ معاينة هذا الواقع يكشف لنا عجز الطرائق المعتمدة في كتب اللغة العربية وآدابها لمرحلة التعليم الثانوي والمعدّة في إطار الإصلاح عن تقديم نموذج لتحليل النصوص يستجيب لمتطلّبات المقاربة النصيّة، ويراعي خصوصية متعلم اليوم، الذي نشأ في كنف التكنولوجيا، وهو ما جعل نمط عيشه وأسلوب تفكيره ينزع نحو السّرعة والاقتصاد في الكلام، الأمر الذي يجب مراعاته عند إعداد الكتب المدرسيّة !

وسعيا منا للمساهمة في تغيير هذا الواقع، جاء بحثنا ليقدم تصورا جديدا لمقاربة النّص الأدبي، باقتراح نموذج تعليمي يمكن أن يحقق الانسجام بين اعتماد المقاربة النصيّة والمدخل التاريخي، منطلقين من الإشكالية الآتية:

ما الطريقة الأنجع للتوفيق بين المقاربة النصيّة والمدخل التاريخي في تحليل النص الأدبي وما هي سبل أجرأتها ؟

وهي الإشكالية، التي يمكن تفريعها إلى مجموع التساؤلات الآتية:

- كيف يعالج النّص الأدبي في ضوء المناهج النقدية واللسانية الحديثة، وكيف يتمّ النقل الديداكتيكي لذلك ؟
- ما طريقة تحليل النص الأدبي في مرحلة التعليم الثانوي بالمدرسة الجزائرية قبل الإصلاح وبعده ؟

- إلى أي حدّ يسعف المدخل التاريخي المعتمد في تنفيذ المقاربة النصيّة ؟
- كيف يتمّ تحليل النص الأدبي في مرحلة التعليم الثانوي عند غيرنا من المنظومات التربويّة التي تبنّت التوجّه النصي والمدخل التاريخي في الآن نفسه ؟
- ما التصوّر الإجرائي الذي يمكن أن يوفق بين متطلبات المقاربة النصيّة والبعد التاريخي في تحليل النص الأدبي؟

وانطلاقا من هذه التساؤلات تتأسّس فرضيات البحث على النحو الآتي:

- وُفّقت المدرسة الجزائرية في تبني المقاربة النصيّة بما توفره من أدوات إجرائية لقراءة النص الأدبي وآليات تحليله، وتحقيق الانسجام مع البعد التاريخي، على غرار المنظومات التربوية التي تبنّت هذا التوجّه.
- اعتماد المدخل التاريخي في مرحلة التعليم الثانوي، حال دون تجسيد المقاربة النصيّة، ممّا أدى إلى معالجة النص الأدبي ضمن مقاربة تاريخيّة.

وللإجابة عن إشكالية البحث ومجموع التساؤلات المتفرعة عنها وإثبات الفرضيات أو نفيها قسّمنا بحثنا إلى مقدمة وثلاثة فصول فخاتمة؛ حيث عرضنا في الفصل الأول منه والمعنون بـ "**قضايا تعليمية النص الأدبي**" التّأسيس النظري، مبرزين من خلال مباحثه مناهج تحليل النص الأدبي التقليدية والحديثة، وبعض المسائل البيداغوجية المهمة المتعلقة بتعليمية النص كالقراءة والتلقي التربويين للنص الأدبي، وتصوّر مناهج اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي للمقاربة النصيّة وختمناه بمبحث عن الأجناس الأدبية والأنماط النصيّة.

وخصصنا الفصلين الثاني الموسوم بـ "**تعليمية النص الأدبي في مرحلة التعليم الثانوي**" والثالث المعنون بـ "**تعليم النص الأدبي وفق منظور جديد**" للجانب التطبيقي: وصفنا في المبحث الأول من الفصل الثاني واقع تعليم النص الأدبي في مرحلة التعليم

الثانوي، متتبعين منهجية تعليمه في كتب اللغة العربيّة الخاصة بالمرحلة، والمعدّة قبل الإصلاح وبعده، للوقوف على المستجدات التي حملها فيما يخص قراءة النصوص وتحليلها، وذلك بتحليل نموذجين نصّيّين أحدهما شعري والآخر نثري من كتاب "المختار في الأدب والنصوص والبلاغة" الموجّه للسنة الأولى الثانوية والذي يعود لسنة 1985-1986، وكذا تحليل ثلاثة نماذج نصيّة من كتب الإصلاح: الأوّل منها نص شعري حجاجي من كتاب السنة الأولى، والثاني نص شعري ذو بنية حجاجية وصفية من كتاب السنة الثانية، أما النص الأخير فكان نثريا سرديا من كتاب السنة الثالثة للمرحلة نفسها.

وتتبعنا في المبحث الثاني من الفصل نفسه، واقع تعليم النص الأدبي في مرحلة التعليم الثانوي التأهيلي بالمدرسة المغربية، حيث قمنا بدراسة مناهج اللغة العربية المغربية الخاصّة بهذه المرحلة بالوصف والتحليل وأتبعناها بدراسة الكتب المترجمة لها، مع تحليل نماذج نصيّة شعرية ونثريّة بغية الوقوف على الأدوات التي توفرها القراءة المنهجية لتحليل النص الأدبي.

ولتوضيح الرؤية تطلّب منا البحث، الوقوف على طريقة تحليل النص الأدبي في منظومة تربوية ارتأينا أن تكون أجنبية، فوقع اختيارنا على المنظومة الفرنسية لتبنيها التوجّه النّصي، فقمنا بتحليل بعض الوثائق التربوية المؤطرة لهذه المرحلة، لتوضيح تصوّرها بشأن تعليم الأدب، وأردفنا ذلك بدراسة كتاب الفرنسية الموجّه لمتعلمي السنة الأولى من التعليم الثانوي.

أما الفصل الثالث فحاولنا من خلال مباحثه اقتراح تصوّر لمقاربة النص الأدبي انطلاقا من تحليل نموذج لنص سردي وآخر حجاجي وآخر شعري، بحيث تأخذ هذه المقاربة في الاعتبار مستجدات الدرس اللساني من جهة وتراعي المدخل التاريخي من جهة ثانية، وذلك في ضوء الملاحظات التي سجلناها، وقد حاولنا أن نبيّن ما يميّز كل تحليل عن الآخر استنادا إلى طبيعة النص ونمطه.

هذا وقد تطلبت منا طبيعة البحث اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، وذلك في عرض المعطيات النظرية ودراسة المناهج التربوية والوثائق المرافقة لها الخاصّة بمرحلة التعليم الثانوي لكل من الجزائر والمغرب وفرنسا في الفصل الثاني، وكذا دراسة الكتب المدرسية المترجمة لها، وقد استعنّا بالمنهج المقارن في البحث لإثراء التحليل، وذلك عند وقوفنا على طريقة معالجة النص الأدبي قبل الإصلاح وبعده، وقد جمعنا النتائج المتوصل إليها في شكل استنتاجات جزئية لنبني في ضوئها اقتراحاتنا في الفصل الثالث.

لقد عرف موضوع النّص الأدبي إقبالا كبيرا على مستوى البحوث العلميّة، حيث تجاذبته مجموعة من التخصصات، وحظي باهتمام الباحثين والدارسين في كل من الدراسات الأدبية والنقدية بمختلف توجّهاتها، فعكفوا على المدوّنات الأدبية شعرا ونثرا يتدارسونها بالنقد والتحليل، كما تلقّفه المجال التعليمي الذي شهد عدة دراسات حاولت معاينة واقع تعليمه من خلال رصد حضوره في المناهج التربويّة والأهداف المتوخاة منه، والوقوف على طريقة تحليله في الكتب المدرسية من حيث طبيعة النصوص ومعايير الانتقاء، والكشف عن مواطن الخلل في المقاربات والطرائق والمنهجيات المعتمدة في معالجتها، ولهذا كانت بيبلوغرافيا الدّراسة توليفة متنوعة من المراجع التي مسّت مجموعة من التخصّصات تراوحت بين تاريخ الأدب، ونظرية الأدب، ومناهج التحليل النّصي الحديثة ولسانيات النّص ونظريات القراءة والتلقي، مع الحرص على التنويع بين المراجع العربية والمراجع الأجنبية، سعيا للإحاطة بجوانب الموضوع وإيفائه حقه من الدراسة، وقد كان أبرزها: "لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب: لمحمد خطابي، و"تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق" لبشير إبرير، و"القراءة المنهجية للنصوص تنظير وتطبيق"، و"ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي" لمحمد البرهمي، ومقال "بيداغوجيا التلقي واستراتيجيات التعلم، تلقي النصوص الأدبية بين تأثير البنية النصية والموسوعة المعرفية" الصادر في كتاب "من قضايا التلقي

والتأويل" لميلود حبيبي، و"مكونات القراءة المنهجية للنصوص: (المرجعيات، المقاطع، الآليات، تقنيات التنشيط)" لمحمد حمود.

ومن أبرز المراجع الأجنبية؛ كتب اللساني جون ميشال أدام ومقالاته ومنها:

- éléments de linguistique textuelle (Théorie et pratique de l'analyse textuelle).
- les textes: types et prototypes (récit. Description, argumentation, explication et dialogue).

إنّ طموحنا الذي انطلقنا منه لإنجاز هذا البحث، ليس وصف الكتب المدرسية ونقد الطرائق المنتهجة فيها لتعليم النص الأدبي، بل محاولة مقاربة تعليمه وفق منظور جديد عن طريق اقتراح طريقة مناسبة لتعليمه تُوّفق بين المقاربة النصيّة المعتمدة حاليا، وبين مدخل العصور الأدبية.

الفصـــل الأول:

قضايا تعليمية النص الأدبي

المبحث الأول: النّص الأدبي ومناهج تحليله

المبحث الثاني: القراءة والتلقّي التّربويين للنّص الأدبي

المبحث الثالث: المقاربة النصيّة في تعليميّة النصوص

المبحث الرابع: تصنيف النصوص: الأجناس الأدبيّة والأنماط النصية

المبحث الأول: النص الأدبي ومناهج تحليله

لقد كان الأدب موضوعا دسما في الثقافتين العربية والغربية نظرا لحمولته الثقافية، الإبداعية والجمالية، التي انصهرت فيها عوامل متداخلة منها الذاتية المتعلقة بالكاتب، كالمشاعر والمواقف والآراء والتجارب الشخصية... ومنها العوامل الخارجية كالبيئة المؤثرة فيه والمجتمع الذي يتفاعل فيه ومعه، وبذلك تلقفته مختلف االمناهج النقدية القديمة منها والحديثة، بالدرس والنقد والتحليل، وقبل أن نتعرف على هذه المناهج سنحاول رصد مفهوم كلمة الأدب وتطورها عبر التاريخ، وطبيعة النصوص الأدبية التعليمية.

1- الأدب والنّص الأدبي:

عرفت كلمة "أدب" في التراث العربي معانيَ عدة تطورت عبر مختلف العصور، فكانت في الجاهلية تدلّ على << تقويم الخلق وتهذيبه والمعاملة الكريمة>>[1]، لتتسع في صدر الإسلام وتأخذ دلالة أخرى هي << التثقيف والتعليم>>[2]، وتحيل الكلمة في العصر الأموي إلى عدة دلالات حيث << يشيع استعمالها وتتعدد مشتقاتها وتتمايز معانيها>>[3] وحسب الباحثين والنقاد فإن العرب استعملت الكلمة بادئ الأمر بمعنى التعليم الذي يتمّ عن طريق الرواية ونقل الأخبار والأشعار والنوادر وكل ما يتصل بالشعر الجاهلي[4] حتى أصبح الملقّن عندهم مؤدّبا، وشاعت الكلمة أكثر في عصر الخلفاء الراشدين حيث كانوا يوصون لأبنائهم بمؤدبين يعلمونهم المسائل الفقهية واللغوية، ومنذ ذلك الوقت حافظت الكلمة على هذا المعنى، أي الخلق والتهذيب والعلم والمعرفة.

---

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

[2] المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص.27.

[4] انظر، المرجع نفسه، ص.28.

أما في الثقافة الغربية، فقد عرّف الكلاسيكيون الأدب بأنه << التعبير المنفعل عن الطبيعة والحياة والله >>[1] وهو عند الرومنسيين << صياغة الأفكار والأحاسيس الحضارية الجديدة في أسلوب جميل >>[2]، أي أن الأديب يرتبط عند الكلاسيكيين والرومنسيين بالمواضيع الخارجية كالطبيعة والحياة والحضارة وغيرها << ومن ثم فإن النص الذي ينتجه يعبر عن رؤيته إلى العالم >>[3] غير أن المذاهب الفردية كالسريالية والوجودية اعتبرت الأدب <<حق التعبير عن الوجدان الذاتي أو الفردي من واقع إحساسه بالجمال المطلق أو نتيجة انفعاله الخاص>>[4] فاصلة بذلك بينه (الأدب) وبين وكل ما له صلة بالمواضيع الخارجية، فهو ليس حتمية اجتماعية بل نتيجة انفعال ذاتي ناتج عن شعور أو موقف وجداني خاص.

لقد أخذ مفهوم الأدب أشكالا عدة اختلفت عند البعض وتآلفت عند البعض الآخر، ولهذا فإننا سنتبنى رأي قولدنستاين (Goldenstein) الذي يقرّ بأن الأدب << يمثل في الواقع ظاهرة جمالية، ثقافية واجتماعية من الصعب محاصرتها بجلاء >> [5]، وإذا كان مفهومه يثير جدلا منذ القديم وهو ما يتجلى في سؤال سارتر " ما الأدب؟" والذي ما انفك الباحثون يحاولون الإجابة عنه، فإن البحث عنه سيفضي بنا إلى مسار لا مخرج ولا نهاية له، نظرا للكم الهائل من الدراسات التي عنيت بالموضوع. وحتى لا نحيد عن مسار دراستنا التعليمية، فإننا سنحاول حصر المفهوم في المجال التربوي نظرا للمكانة التي يحتلها في

---

[1] محمود أحمد السيد، في طرائق تدريس اللغة العربية، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، (د.ط)، 2010–2011، ص.575.

[2] المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[3] البشير اليعكوبي، القراءة المنهجية للنص الأدبي: النصان الحكائي والحجاجي نموذجا، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، طبعة 2006، ص.44.

[4] محمود أحمد السيد، في طرائق تدريس اللغة العربية، ص.575.

[5] Jean-Pierre GOLDENSTEIN, "Enseigner la littérature ?", in, Pratique, Metz, France, n° 38 juin,1983,p.03.

مناهجنا، فما هو النص الأدبي بمفهومه المدرسي وما هي النصوص التي تعرّف بأنها أدبية، وما فائدة تدريس الأدب؟

وسنبدأ من السؤال الأخير المطروح منذ القدم قبل انتقاله إلى مجال التعليمية، حيث ما فتئ الفلاسفة والباحثون والدارسون يبحثون عن إجابة له، وقد نفى بعضهم أن يكون للأدب أي فائدة مقارنا إياه بالعلوم التجريبية والدقيقة وغيرها – وهو حديث العامّة أيضا من الناس– إلا أنّنا نجد من بين الآراء الكثيرة والعديدة التي تعاقبت منذ أرسطو إلى يومنا، من ينظر للأدب نظرة منصفة، فيحدد له وظيفة يمكن جمعها في كلمتين: المتعة والفائدة، فهو <<متعة بأساليبه وطرائقه الفنية ولغته>>[1] وهو أيضا << يقدم منفعة بما يتضمنه من معارف وتجارب وثقافة ينقلها من جيل إلى آخر>>[2]، وهكذا يستهدف الأديب << التأثير على المتلقي واستمالته ليشاركه إحساسه ورؤاه>>[3]، فالأدب ليس مجرد أحاسيس ومشاعر ومواقف حياتية يسوقها لنا الكاتب في قالب أدبي مشوق، ينضح أسلوبه بالجمال والإثارة، بل هو نقل لتجارب إنسانية حيّة وتعبير عن حياة أخرى كان من الممكن أن تكون حياتنا، فنحن في قراءتنا للنص الأدبي – ومن ثم في تدريسه– إنما نتعرّف على واقع نفسي واجتماعي وثقافي في أجمل تجلّياته وأبهى صوره وأعقد تأزّماته، إنه فرصة لا تتكرر لأي كان ليعيش التجربة من خلال الكلمات.

وتأسيسا على هذا، كان لا بدّ من الاهتمام بالنص الأدبي ونقله إلى المدرسة، ليكون بذلك مرجعا زاخرا للكشف عن تجارب إنسانية، على اعتبار أنّ المدرسة ترمي إلى إعداد المتعلم للحياة الاجتماعية << عن طريق تزويده بالتجارب ومدّه بالخبرات والمهارات اللازمة من جهة أولى، وتعدّه لتذوق الآثار الأدبية والشعور بلذة في قراءتها أثناء الدراسة وبعدها>>[4].

---

[1] لحسن بوتكلاي، تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل، أفريقيا الشرق، المغرب، (د. ط)، 2011، ص.16.

[2] المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[3] البشير اليعكوبي، القراءة المنهجية للنص الأدبي، ص.46.

[4] لحسن بوتكلاي، تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل، ص.19.

أما النصوص التي يُتفق على أنها أدبية فهي << تلك التي اعترف التاريخ بأدبيتها ونصيتها. ونتيجة لذلك كانت أسماء الأعلام أهم من النصوص ذاتها>>[1]، وهي النظرة التي سيطرت ولا تزال على تصنيف النصوص الأدبية وانتقائها في الكتاب المدرسي، حيث يتضمن هذا الأخير << مختارات تتكون من شواهد شعرية ونثرية (الأجناس) وتدل على فترات زمانية (=العصور) وعلى كتاب وشعراء (= الأعلام) >>[2]، ومن هنا نستنتج أن النص الأدبي كان يقدم في ظل مقاربة تاريخية تهتم بالكاتب وعصره وتحاول تقريب النص انطلاقا من ظروف إنتاجه.

غير أن إجماع النقاد على أدبية نصّ ما، لا يكفي لإدراجه ضمن المقرر المدرسي، إذ يتوجب علينا اختيار النصوص التي تتناسب والأهداف المتوخاة من الدرس الأدبي، فليس كل نص أدبيّ –مُتفق عليه– يصلح لأن يكون نصّا تعليميّا، فهذا الأخير له خصوصيّته باعتباره موجّها لفئة معيّنة، وله قصديّة معينة أيضا، فالنص الموجّه للمتعلم يجب أن يزوّده بالبنية النصيّة الملائمة للوضعية الخطابية ومن ثم آليات اشتغال هذه البنية، فمثلا إذا استهدفنا إنتاج المتعلم لنصّ وصفيّ فلابد أن ننطلق في نص القراءة من نصّ وصفي واضح الخطاطة، حيث يتبيّن المتعلم آليات بناء هذا النص واشتغاله، ومن هنا يشترط لحصول الفهم والقراءة الجيّدة للنص التعليمي أن يكون << وحدة دلالية مكتملة>>[3].

كما يجب أن يتلاءم النص الأدبيّ المختار والفئة العمرية المستهدفة وبيئة المتعلمين اللغوية والثقافية، فيستجيب << لحاجياتهم النفسية والاجتماعية حتى يثيرهم، ويجلب اهتمامهم،

---

[1] 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.

[2] المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[3] لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2008، ص.41.

فالضرورة تقتضي أن يستثمر المتعلم ما يتلقاه في حياته>>[1] تحقيقا لمبدأ وظيفية التعلّمات، ذلك أن <<العملية التعليمية لا تثمر ويؤتى أكلها إلا إذا قام المتعلم بنشاط نابع من حاجاته الحقيقية فهي الدافع القوي الذي يسرع عملية فهم النصوص والتواصل معها>>[2].

يؤدي هذا العامل إذن دورا هاما في تحقيق الفهم الجيّد، خاصة في ظل الاتجاه الوظيفي الذي يحتّم على الديداكتيكيين اختيار نصوص أدبية تتماشى وواقع المتعلمين وهذا من أجل تحقيق نسبة أكبر من الفهم والاستيعاب، ذلك أنّ الإخفاق في اختيار هذه النصوص قد يؤدّي إلى تنفير المتعلمين من حصّة الأدب، خاصة وأنهم يعيشون اليوم في عالم التكنولوجيا والسّرعة، وفي هذا الصدد يتساءل أحد الباحثين: << هل مازال هذا الشباب يمتلك قدرة أو حتى رغبة في قراءة قصيدة جاهلية يقف صاحبها ويستوقف ويبكي ويستبكي وفي قصيدة عباسية يتبرم قائلها من الوجود والحياة أو يتغنى بمفاتنها ومباهجها، أو في قراءة رواية حديثة تمزج بلغة فنية شاعرية الخيالي بالواقعي، واليومي بالأسطوري، والمألوف بالغرائبي أو في قراءة قصيدة معاصرة تستلزم جهدا تأويليا لبناء انسجامها والتفاعل معها؟ >>[3].

إنّ الإمعان في هذا القول يجعلنا نفكّر مليّا في طبيعة المادة التي نقدّمها للمتعلم وصعوبة اختيارها أيضا، خاصة في مثل هذه المرحلة (مرحلة التعليم الثانوي)، فالمطلوب هو تحبيب المتعلم في الأدب دون إبعاده عن واقعه، أو تضييق الخناق عليه بفرض نصوص معيّنة، قد لا تجدي نفعا ولا تؤثر فيه أفكارها وقضاياها، ومن هنا نصل إلى أن تدريس الأدب

---

[1] علي آيت أوشان، ديداكتيك النص الشعري، من القراءة إلى الإقراء، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، المغرب، (د.ط)، (د.ت)، ص.23.

[2] بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2007، ص.151.

[3] لحسن بوتكلاي، تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل، ص.15.

<<مشروط بتصورنا له، وبغايتنا من تدريسه، كما أنه مشروط بنوعية فهمنا للمناهج النقدية المتكاثرة، وقدرتنا على استثمارها>>[1].

كما يخضع انتقاء النص التعليمي بصفة عامة لشروط أخرى لا تقل أهميّة ومنها:

– أن يتوفر على قواعد لغوية نحوية، صرفية، إملائية وعلى حمولة ثقافية، باعتباره منطلق عمل بيداغوجي لغوي وثقافي، وهو مفهوم النص في المقاربة النصية، ولهذا فالنص الذي لا يحمل فائدة للمتعلم – ماعدا اللغوية منها– يُعدّ نصا جافا وفارغا لا يترك أثرا في نفسه.

– أن يكون سندا بيداغوجيا إلى جانب سندات أخرى، كالصور والأشرطة، غير أن أهمية النص في الكتاب المدرسي تكمن في كونه سندا مكتوبا، فيمكن للمتعلم أن يطلع عليه في البيت ويحضّره ويستعين بوسائل أخرى لفهم أفكاره ومعانيه كالقواميس والمعاجم وشروحات الدواوين وغيرها، وباعتباره كذلك فإن النص وسيلة لاكتساب المتعلمين مهارات وقدرات معيّنة[2].

2- مناهج تحليل النص الأدبي:

عرفت مناهج تحليل النص الأدبي ودراسته اتجاهين؛ يُعنى الأول بدراسة النص الأدبي بالنظر إلى معطياته الخارجية، وهو ما يسمى بالمناهج التاريخية، فيما يهتم الثاني بدراسته لذاته وهو ما يعرف بالاتجاهات النصيّة.

---

[1] أحمد فرشوخ، تجديد درس الأدب، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005، ص.08.

[2] للتوسع، انظر، علي آيت أوشان، ديداكتيك النص الشعري، ص.22–25. و بشير إبرير، ص.149 وما بعدها.

2-1- المناهج الخارجية:

وتسمى أيضا بالمناهج التاريخية لأن أصحابها << وصلوا الآثار الأدبية بسياقاتها التاريخية أو الاجتماعية أو النفسية>>[1]، حيث ركزوا في قراءة العمل الأدبي على المبدع << وذلك بتتبع سيرته وسيرة عصره فأخذوا يجرون تحليلاتهم على نفسيته وعقده>>[2] ومن هؤلاء الذين اتجهوا إلى تفسير العمل الأدبي تفسيرا نفسيا، العالم النمساوي فرويد الذي جعل من اللاشعور والكبت السبب الأول الذي يكمن خلفه الإبداع، واستخرج بذلك من اللاشعور <<الصراع الذي كان يزعج الفنان الذي راح يبحث نتيجة ذلك عن مهرب في عالم الخيال>>[3]، فالمبدع – شاعرا أم ناثرا- يمارس في الحقيقة لعبة الهروب من الواقع، مستخدما في ذلك خياله الواسع، وهو بنظر هؤلاء لا يمتلك إرادة حرة وإنما مردّ إبداعه إلى ما فيه من << نقص من الناحية البشرية والشخصية>>[4] فيحاول تغطية ذلك النقص بما يبدعه. وقد استعان فرويد بقراءاته الأدبية لتشخيص حالات مرضاه المختلفة، فجعل من "هاملت" و"أوديب ملكا" مرتكزا لبناء مفاهيم في علم النفس ومنها عقدة "أوديب" وعقدة "إلكترا".

وإذا كان هذا حال علم النفس فإن النقد الأدبي النفسي قد انجرف خلف تلك الآراء والنظريات، وراح بعضهم يحلل النص الأدبي بحثا عن تلك النقائص والأهواء والميولات والعقد النفسية التي تتحكم بالأديب وتنعكس على شخصيات أعماله وعلى قصائده وأدبه.

وبمقابل التحليل النفسي للأدب، ظهر أنصار التحليل الاجتماعي، الذين يردون العمل الأدبي إلى عوامل اجتماعية، إذ هو في نظرهم << تعبير عن المجتمع وكل ما يجري فيه

---

[1] عبد الناصر حسن محمد، نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي، المكتب المصري لتوزيع المطبوعات، القاهرة، (د. ط)، 1999، ص.07.

[2] المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[3] عزالدين اسماعيل، التفسير النفسي للأدب، مكتبة غريب، القاهرة، ط 04، (د ت)، ص.36.

[4] المرجع نفسه، ص.38.

من نظم وعقائد ومبادئ وأوضاع وأفكار>>[1] والأديب لا يعبر بذلك عن رؤاه الخاصة بل هو <<يعكس مشاعر مجتمعه وبواعثه ونوازعه>>[2]، وهنا يغدو المجتمع المغذي الرئيس والإلهام الوحيد للأديب، فلا أدب دون مجتمع يعتمل ويختمر في كنفه، والنقاد الذين يسعون إلى تحليل النص الأدبي انطلاقا من هذه الرؤية <<إنما يريدون أن يتبيّنوا ما في بيئة الأديب من ظواهر اجتماعية ومدى تأثيرها في أدبه، محاولين النفوذ إلى معرفة طبقة الأديب الاجتماعية التي ينتمي إليها وما عاش فيه من أوضاع اقتصادية..>>[3]، ومعنى ذلك أن الأديب صورة عاكسة لمجتمعه وعاداته وتقاليده في كل زمان ومكان، فالشاعر البدوي مثلا ينقل لنا نمط العيش في بيئته البدوية ومثله شاعر المدينة وشاعر البلاط والشاعر الصعلوك وغيرهم.

إن ردّ الأدب إلى ظروف وعوامل نفسية أو اجتماعية يبخس الأديب حقه، فالذي تغافل عنه هؤلاء الدراسين هو مقدرة الأديب التخييلية والتأويلية والذكاء الذي يتمتع به والحس الجمالي الذي يمنحه القدرة على التعبير عن حالة نفسية لا يعيشها بالضرورة أو يصف مجتمعا بعينه دون أن ينتمي إليه، وهكذا بإمكان البدوي أن يصف البحر والمدينة، كما يمكن أن يصف الحضري البادية والخيل.

لقد كان قصور هذه المناهج وابتعادها عن تفسير حقيقة العمل الأدبي سببا في تعرضها لانتقادات لاذعة، أدّت إلى البحث عن مناهج جديدة تفسّر بها الأعمال الأدبية، نتج عنه ما عرف بالمناهج النصيّة التي تطوّرت بشكل رهيب بعد الثورة التي أحدثتها الدراسات اللسانية الحديثة.

---

[1] شوقي ضيف، البحث الأدبي، طبيعته، مناهجه، أصوله، مصادره، دار المعارف، القاهرة، ط07، 1992، ص96.

[2] المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص101.

2-2- المناهج النصيّة:

شهد مطلع القرن العشرين ثورة في مجال اللسانيات والدراسات اللغوية انعكست لاحقا على الدراسات الأدبية، حيث ظهرت مناهج قوّضت المناهج التاريخية وبنت على أنقاضها نظريات لسانية جديدة << تتبني على رؤية فكرية للوجود والكون والتاريخ والإنسان فتنطلق من النص>>[1]، فعلى عكس المناهج التاريخية التي اهتمت بالعوامل الخارجية التي ساهمت في إنتاج النص الأدبي، فإن المناهج النصيّة جعلت من النص موضوعا لها بعيدا عن معطياته الخارجية، وذلك من أجل << تعميق فهم القارئ للنص من خلال فتح حوار تفاعلي بين النص والقارئ >>[2] وحسب النقاد فإن هذه المناهج المعاصرة تعتبر<< وسائل وأدوات مساعدة على سبر أغوار الظاهرة الأدبية وليس غاية في حدّ ذاتها>>[3].

وقد كان لفرديناند دي سوسير (F. de Saussure) وأفكاره التي نقلها تلامذته من بعده، الفضل الكبير في التغيير الذي طال المفاهيم النقدية في مجال الدراسات اللسانية، من خلال مفاهيمه الجديدة التي أسهمت في إثراء الساحة النقدية كمفهوم الدليل اللغوي واعتباطيته، ومفهوم الآنية والتاريخية والتمييز بين اللغة والكلام الذي انطلق منه الكثير من أتباعه (سوسير) <<لوضع الأسس الأولى لما يعرف بلسانيات الكلام التي يمكن تطبيقها على النص الأدبي باعتباره يتميز بالذاتية والفردية>>[4]، وقد انبثقت عن مذهب سوسور عدة مدارس واتجاهات لسانية حدّدت مفهوم الأدبية (littérarité) أي اعتبار نص ما أدبيا، ففي أوروبا ظهرت جماعة الشكلانيين الروس (حلقتا موسكو ولينينغراد وحلقة براغ) إلى جانب

---

(1) رضا عامر، المناهج النقدية المعاصرة ومشكلاتها: المنهج السيميائي نموذجا، في: مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد 03، جامعة غرداية، الجزائر، 2009، ص.326.

(2) المرجع نفسه، ص. 326-327.

(3) المرجع نفسه، ص.325.

(4) الحواس مسعودي، النص الأدبي بين التحليل اللساني والمدرسي (قراءة في تحليل نصوص المرحلة الثانوية)، في: مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، عدد09، 1996، ص.60.

رومان ياكوبسون(Roman Jakobson) ، وينطلق الشكلانيون في دراستهم للأعمال الأدبية من فكرة أساسية وهي أنّ << العمل الأدبي شكل مستقل، بل هو عالم قائم بذاته>>[1]، إذ تكتسب الأعمال الأدبية دلالاتها في نظرهم << من أشكالها في حدّ ذاتها ومن أنظمتها الداخلية>>[2] ومعنى ذلك أن العوامل الخارجية لا تؤخذ في الاعتبار عند تحليل النص الأدبي، وعليه فإن هذا المنهج يقدم << آليات فهم ودراسة وتحليل الإبداع للكشف عن تلك الحقائق التي تنطوي داخل بنياته>>[3]، غير أن الشكلانية البنوية غالت في اهتمامها بالشكل على حساب المضمون، مما جعلها تتعرض للنقد، فهذا أحد النقاد يقول: <<فالشكلية نظام يدرس ظاهرة الأدب وليس جوهرها، بينما يرى رومان ياكوبسون في مرحلة مبكرة من تاريخ الشكلية أن هذا على وجه التحديد هو جانب القصور الرئيسي في الشكلية، إذ إن موضوع علم الأدب من وجهة نظره، ليس الأدب بل أدبية الأدب، أي الخصائص التي تجعل عملا معينا عملا أدبيا>>[4].

وتزامنا مع هذا التطور الذي شهدته أوروبا في مجال الأبحاث اللسانية، ظهرت في أمريكا أعمال أخرى على غرار التوزيعية عند ل. بلومفيلد (L.Bloomfield) مؤسس المدرسة السلوكية، و ز.س.هاريس (Z.S.Harris) والذي يعود له الفضل في التأسيس للسانيات النصيّة، فقد كان التعريف الذي قدمه في بحثه: "تحليل الخطاب" الذي ظهر سنة 1952، اللبنة الأولى لظهورها حسب الكثير من الباحثين، حيث اقترح هذا الأخير << تحليل توزيع المورفيمات في النصوص بحسب "التكافؤات" أي الارتباطات التي تكون فيها العناصر

---

[1] عبد المالك كجور، النص الأدبي في ضوء بعض الاتجاهات النقدية الحديثة، في مجلة اللغة والأدب، العدد11، جامعة الجزائر، ماي 1997، ص.39.

[2] المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[3] راضية بن عربية، إشكالية المنهج النقدي الأدبي التطبيقي– التشخيص والحلول، في مجلة مقاليد، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، العدد11، ديسمبر 2016، ص.20.

[4] عبد العزيز حمودة، المرايا المحدّبة من البنيوية إلى التفكيك، عالم المعرفة، الكويت، ع 232، أبريل 1998، ص.109.

متطابقة أو ذات بيئات متماثلة >> [1]، وكذلك نظرية ن. تشومسكي (N.Chomsky) التوليدية التحويلية التي شغلت حيزا هاما في الدراسات اللسانية المعاصرة خاصة وأنّه بنى نظريته على مفاهيم لعبت دورها في إزالة الغموض عن كثير من المسائل ومنها مفهوم البنية السطحية والبنية العميقة ومفهوم الملكة اللغوية والأداء الذي استثمره الباحثون في شؤون تعليمية اللغات.

وإلى جانب المنهج البنوي ظهر المنهج السّيميائي، وكان اللساني الفرنسي ميشال بريل (M. Bréal) أول من أطلق مصطلح السيميائية وذلك من أجل << تعيين القوانين التي تحكم تحول المعاني، بمعنى علم الدلالات/ المعاني>>[2]، وقد سعى روّاد هذا المنهج ومنهم رولان بارت (R.Barth) و جوليا كريستيفا (J.kristeva) وغريماس (Greimas) إلى مقاربة النص الأدبي وفك رموزه انطلاقا من النص ذاته << فالمنهج السيميائي في قراءة النص الأدبي ينبثق من النص نفسه ويتموقع فيه بوصفه شكلا من أشكال التواصل>>[3]، كما سعوا لإيجاد آليات إجرائية تستجيب لمنهجهم، انطلاقا من اعتباره (النص الأدبي) علامة تحتاج إلى تأويل وتفسير، وهو ما يجب أن يقوم به القارئ أثناء فعل القراءة لأنه <<ينشط على مستوى استنطاق الدال في النص مما يجعله يتفاعل مؤثرا في النص أو متأثرا فيه>>[4].

ومن المناهج التي خصّصت دراساتها للنصوص أيضا نجد المنهج الأسلوبي الذي يدرس هو الآخر النصّ انطلاقاً من لُغته بمُستوياتها المُختلفة؛ الصوتية والتركيبية والصرفية والدلالية، ويعد شارل بالي (Charles Bally) مؤسس علم الأسلوب مستندا على ما قدمه

---

[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] Michel BREAl, « les lois intellectuelles du langage, fragment de sémantique », in : Annuaire de l'association pour l'encouragement des études grecques en France,1983 ,xvll,132-142.

نقلا عن: CHRISTIAN Touratier, la sémantique, Armand colin, 2e édition, paris,2010, p.09.

[3] راضية بن عربية، إشكالية المنهج النقدي الأدبي التطبيقي– التشخيص والحلول، ص.21.

[4] المرجع نفسه والصفحة نفسها.

أستاذه دي سوسور ومتجاوزا إياه فيما بعد << من خلال تركيزه الجوهري والأساسي على العناصر الوجدانية للغة>>[1]، إلا أن نظرية بالي << لم تتجاوز حدود اللغة>>[2] ولم تسلّط الضوء على الظاهرة الأدبية تحديدا، ولهذا انطلق مجموعة من الباحثين في وضع معالم المنهج الأسلوبي لدراسة الأدب من رؤية بلاغية جديدة وأسلوبية حداثية تجيب عن السؤال الذي طرحه جاكوبسون "ما الذي يجعل من النص الأدبي أدبا ؟" لتكون الأسلوبية بذلك كما يعرفها جاكبسون << بحث عما يتميّز به الكلام الفني عن بقية مستويات الخطاب أولا وعن سائر أصناف الفنون الإنسانية ثانيا>>[3] فالنص الأدبي هنا هو موضوع دراسة الأسلوبية بغض النظر عن المؤثرات الأخرى التي أدت إلى إنتاجه، وعليه فإن الأسلوبية سعت <<لأن تكون منهجا بديلا وعلميا منضبطا، وهو منهج يهدف إلى تحليل الخطاب الأدبي والكشف عن أبعاده الجمالية والفنية>>[4].

ويتقاطع المنهج الأسلوبي مع التراث العربي في الأبحاث والدراسات التي عنيت ببلاغة النص والخطاب على غرار نظرية النظم للجرجاني << من خلال استخدامه النحو العربي التقليدي أساسا لتمييز الأساليب>>[5] إلى جانب أعمال أخرى مثلت جذوة التفكير العربي الأسلوبي في الدرس البلاغي العربي القديم.

2-3- المنهج التكاملي:

إن النقل الديداكتيكي للنظريات اللسانية النقدية يستوجب تكييف هذه الأخيرة بما يتلاءم وطبيعة المجال الذي نقلت إليه، وكذا بما يتماشى واستعدادات المتلقي الذي هو المتعلم، وعليه، دعا الباحثون في الشؤون التربوية إلى العمل بالمنهج التكاملي الذي << يحيط بكل

---

(1) موسى سامح ربابعة، الأسلوبية مفاهيمها وتجلياتها، دار الكندي للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، ط1، 2003، ص.10.

(2) المرجع نفسه، ص.11.

(3) عبد السلام المسدّي، الأسلوبية والأسلوب، الدار العربية للكتاب، ط03، (د. ب)، (د.ت)، ص.37.

(4) موسى سامح ربابعة، الأسلوبية مفاهيمها وتجلياتها، ص.09.

(5) سعد مصلوح، الأسلوب دراسة لغوية إحصائية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط03، 2002، ص.37.

مكونات النص الأدبي>>[1] كما أنه ينفرد عن غيره من المناهج << بتوازن قراءته لشكل النص ومحتواه فيحكم عليه بمقدار حمولته الدلالية ووسائله الفنية>>[2] فهو منهج يوفق بين المناهج التاريخية والمناهج النصيّة وذلك عبر << تفسير العمل الأدبي في ضوء الظروف الموضوعية التي أفرزته (ظروف إنتاجه التاريخية والاجتماعية..) وفي ضوء الأدوات الأسلوبية والمعرفية والبيانية التي تشكل بها>>[3] وهو المنهج الأمثل الذي ينبغي استثماره في المجال التعليمي، كون هذه المزاوجة بين المناهج التحليلية تخدم دراسة النص الأدبي بما تقدمه من أدوات إجرائية إذ إنّ << عملية التحليل بتعدد مستوياتها، تستلزم استدعاء أحد هذه المناهج: المنهج التاريخي في مرحلة التأطير، والمنهج البنيوي عند دراسة عتبة العنوان والمعجم والأساليب، والمنهج النفسي في تحليل البنية الإيقاعية والصور الشعرية>>[4].

وعليه، فإنّ عملية النقل الديداكتيكي للمناهج النقدية لا ينبغي أن تقتصر على منهج دون سواه بل لا بدّ من التفكير في منهج متكامل يحاول مقاربة النص الأدبي شكلا ومضمونا.

هذا، وبعدما تموقعت النظريات النقدية الأدبية إما حول الكاتب وإما حول النّص، اتجهت الحركة النقدية الجديدة بعد ظهور التفكيكية اتجاها مغايرا تماما وتحولت تحولا جذريا من الكاتب ومن النص إلى تفعيل دور القارئ في عملية قراءة النص الأدبي وتأويله، لتبرز بذلك نظرية التلقي والتأويل التي ستتربع لاحقا على عرش الدراسات النقدية الأدبية.

---

[1] عمر عودى، مناهج قراءة النصوص الأدبية للسنة الثانية من سلك البكالوريا، مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، مطبعة الودغيريون، الرشيدية، المغرب، ط1، 2014، ص.08.

[2] المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، ص.08-09.

المبحث الثاني: القراءة والتلقي التربويين للنّص الأدبي

لقد استفاد حقل التعليم من نظرية القراءة والتلقي فاستثمرها في تحسين أداء العملية التعليمية/التعلمية التي يكون فيها المتلقي (المتعلم) أحد أهم عناصرها، وقبل الحديث عن التلقي ككفاءة نعرج على مفهوم آخر وثيق الصلة به وهو القراءة، وتحديدا قراءة النص الأدبي.

1- مفهوم القراءة:

يتحدد مصطلح "القراءة" حسب قاموس ديداكتيك اللغات في ثلاث نقاط هي:

<< – التعرّف على الحروف وتجميعها؛

- التلفظ بنص مكتوب بصوت مسموع؛
- المتابعة البصرية لما هو مكتوب قصد التقاط محتواه>>[1]

إن القراءة وعلى خلاف هذا التحديد لا تقتصر على المرحلة الشكلية والظاهرة كتحديد الحروف وتجميعها والنطق بها...، بل هي << عملية فكرية تعقلية تهدف إلى الفهم وترجمة الرموز الكتابية الخطية إلى مفاهيمها ومحتوياتها من الأفكار والمعاني>>[2]، والقارئ أثناءها يقوم بمجموعة من العمليات فهو << ينسق بين حركة أعينه واشتغال ذهنه، يتتبع السطور ويتوقف عند بعضها أجزائها، لمرات متعددة، يتمكن من إدراك ما يبصره، ويضفي عليه معاني ودلالات مختلفة، يواجه النص ومحتوياته بما يملكه من خبرات وتجارب سابقة، يشغل

---

[1] GALISSON R. et COSTE D, dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris, 4eme édition, 1979, p.312.

[2] بشير إبرير، "التواصل مع النص: إشكالات الفهم والقراءة الفعالة"، في: اللسانيات، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية، الجزائر، عدد 10، 2005، ص.39.

ذاكرته ليحتفظ ببعض عناصر المقروء>>[1] ويقوم أيضا بـ << شحذ كفاياته القرائية بكيفية تمهيرية، تمكنه من اكتساب آليات تحليل قابلة للنقل، بغرض توظيفها في قراءة مجالات أخرى >>[2].

يقوم فعل القراءة إذن على ثلاثة أقطاب وهي: القارئ والنّص والسياق.

– القارئ: وهو المتعلم الذي يعرّف على أنه << ذات تمتلك قدرات واستعدادات فيزيولوجية وذهنية وانفعالية تتمكن بواسطتها من فعل القراءة>>[3]

– النص: وهو موضوع القراءة، عبارة عن << رسالة مكتوبة بإشارات أو علامات لسانية دالة>>[4] ويتضمن بنية النص، محتواه ومقصديته [5]

– السياق: ويقصد به الظروف المحيطة بالمتعلم أثناء فعل القراءة أو <<جملة من العناصر المادية والاجتماعية والثقافية المحيطة بعملية القراءة في لحظة زمنية معينة>>[6]

والذي يحكم هذه الأقطاب الثلاث هو التفاعل بينها أي << تبادل التأثير والتأثر بين أطراف العملية>>[7]، وتتوقف مسألة الفهم على نجاح هذا التفاعل، إذ لا يكفي حضور عنصر وتفاعله مع عنصر دون الآخر، ومثال ذلك أنّ القارئ قد يبدي استعدادا نفسيا وعقليا وفيزيولوجيا للقراءة، ولكنه يفشل في فهم ما يقرأ، إما لأنّ النص يفوق قدراته الاستيعابية أو

---

[1] عبد اللطيف الجابري وآخرون، تدريس القراءة، الكفايات الاستراتيجية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2004، ص.14.

[2] محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص: (المرجعيات، المقاطع، الآليات، تقنيات التنشيط)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998، ص.18، 19.

[3] عبد اللطيف الجابري وآخرون، تدريس القراءة، الكفايات الاستراتيجية، ص.11.

[4] المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[5] انظر: محمد البرهمي، القراءة المنهجية للنصوص تنظير وتطبيق، ص.34.

[6] عبد اللطيف الجابري وآخرون، تدريس القراءة، الكفايات الاستراتيجية، ص.11.

[7] المرجع نفسه والصفحة نفسها.

لأن السياق العام غير ملائم، كأن يشوش عليه زميله أو تشتت انتباهَه الضوضاء الصادرة عن ورشة بناء مقابلة أو صوت منبهات السيارات، أو انفعالاته النفسية والفيزيولوجيّة... وتفقده تركيزه.

2- أهمية القراءة المدرسية:

إن للقراءة المدرسية أهمية كبيرة، فهي نشاط مدرسي قارّ، ومصدر للأنشطة اللغوية الأخرى من نحو وصرف وعروض وبلاغة وغيرها، كما أنّها فضاء رحب وواسع ومتنوع أيضا للاطلاع واكتساب المعارف، فالقراءة بصفة عامة تلبي الحاجات النفسية والثقافية والاجتماعية التي يسعى الأفراد لتحقيقها، ومن بين الحاجات النفسية <<الحاجة إلى تأكيد الذات، الحاجة إلى التوازن النفسي، الحاجة إلى الاكتمال...>>[1]، إذ تسمح القراءة بالاطلاع على تجارب إنسانية واستخلاص الدروس والعبر واكتشاف عادات الشعوب وتقاليدهم وغيرها، وهي بذلك << ممارسة اجتماعية وثقافية أيضا، وهي من الآليات التنشيئية والتربوية التي يعتمدها كل مجتمع لينشر قيمه وتصوراته ومعاييره بين الأفراد، لكي يضمن توافقهم مع النسق القيمي العام>>[2]. وعليه فإن اختيار النصوص القرائية لا يكون عشوائيا، بل يجب أن يتوافق مع الذوق العام للمجتمع وأن تكون النصوص مجسدة لقيمه، لتسهم في تفعيل دور القراءة كنشاط مدرسي أساس.

وتعنى القراءة المدرسية إضافة إلى كل هذا، بتحقيق أهداف بيداغوجية باعتبارها:

<< - مجالا لإنتاج النصوص، ومفهوم الإنتاج يشير إلى أن وظيفة القراءة المدرسية هي إقدار المتعلم على تركيب نص جديد انطلاقا من النص المدروس.

- مجالا لتكوين الفكر النقدي.

---

[1] عبد اللطيف الجابري وآخرون، تدريس القراءة، الكفايات الاستراتيجية، ص.16.

[2] المرجع نفسه والصفحة نفسها.

- مجالا للمتعة واللذة >>[1]

فالهدف من القراءة إذا هو الإنتاج، حيث يكتسب المتعلم من النص المقروء معارف جديدة، وأنواعا وأنماطا مختلفة من النصوص، وبنى تركيبية، وصورا بلاغية وغير ذلك، مما يسمح له لاحقا بتمثّل تلك المكتسبات واستحضارها عند الكتابة، كما أنها مجال لتنمية الملكة النقدية عبر مناقشة الأفكار وإبداء الرأي والاعتراض، ثم هي متعة ولذة لتنوع أساليب الكتاب وحضور عنصر التشويق الذي يُبقي القارئ متعلقا بما هو آت في الأسطر القادمة...

3- تلقي النص الأدبي وصعوباته:

إنّ موضوع التلقي موضوع مشترك بين مجموعة من التخصصات، منها النقد الأدبي ونظرية الأدب وعلم النفس وعلوم التربية وغيرها، وليس غريبا أن يظفر بكل هذا الاهتمام ذلك أنّ التلقي <<عملية إنسانية ذات طابع سيكولوجي ولساني وتربوي>>[2]، ويعتبر التلقي في الممارسة التعليمية والبيداغوجية كفاءة ينبغي تحقيقها لدى المتعلم، ويرتبط إما بنص مسموع، أو نص مكتوب، أما النص الأدبي في مرحلة التعليم الثانوي فينطلق من نشاط القراءة أي من نص مكتوب.

ويحظى النص الأدبي باعتباره خطابا جماليا ينزاح عن الواقع ويختلف عن بقية الخطابات بأسلوبه وشكله، باهتمام كبير لدى الدارسين والباحثين الذين اهتموا بموضوع التلقي، فإذا كان الخطاب الصحفي أو السياسي أو العلمي خطابا مباشرا لا يحتاج إلى تأويل، فإن النص الأدبي عكس ذلك إذ يحتمل عدة تأويلات، وعلى هذا يمكن << أن يقرأ قراءات متعددة بالنظر إلى الخصوصيات النفسية والاجتماعية والمعرفية التي تميز قارئا عن

---

[1] محمد البرهمي، القراءة المنهجية للنصوص، ص.30.

[2] عبد القادر الزاكي، من النموذج النصي إلى النموذج التفاعلي للقراءة، تحليل عملية التلقي من خلال سيكولوجية القراءة، في: نظرية التلقي إشكالات وتطبيقات، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة ندوات ومناظرات رقم 24، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المملكة المغربية، (د.ت) ص.216.

قارئ آخر، ولذلك تتباين مستويات القراءة وتتعدد من حيث العمق تبعا لخبرة القراء وأساليبهم>>[1]، وهو ما تقرّه مناهج اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي، حيث تؤكد أنّ تدريس النص الأدبي يتمّ << من منطلق كونه نصا احتماليا ، متعددا، نصا منسجما مفتوحا على قراءات متنوعة تسهم في إغنائه وإثرائه>>[2] وذلك بغية تحقيق ملكة نقدية والوصول بالمتعلم إلى دراسة الآثار الفكرية الأدبية وتحليلها.

وإذا كان النص الأدبي يحتمل عدة قراءات وجب على القائمين على إعداد الكتب المدرسية إدراج نصوص أدبية واضحة المقاصد تتماشى ومستوى القارئ الذي يوجّه إليه النص، ذلك أنّ القراءة المدرسية للنص الأدبي تختلف عن القراءة النقدية التي جاءت بها مختلف المناهج، فالأكيد أن تدريس الأدب يستمدّ مرجعيته النظرية مما يوفره البحث الأدبي من مفاهيم وأدوات ومقاربات << مع فارق واضح في التلقي ما بين القراءة المتخصصة النقدية والقراءة النقدية المتعلمة>>[3] ويكمن الفرق والاختلاف في كون << القراءة النقدية المتخصصة تنحو نحو التعقيد والتجريد في حين تتجه القراءة المدرسية نحو التبسيط، منطلقة من معارف المتعلم السابقة ومراعية لمستواه الإدراكي>>[4]. ولعل ما تتميز به هذه الأخيرة حسب أحد الباحثين هو محاولتها << البحث في المسافة الفاصلة بين الدال والمدلول وتعمل على فك أسرار التعدد الدلالي الذي يميز النص الأدبي>>[5]، وجدير بالذكر أن النقل الديداكتيكي لمختلف النظريات اللسانية يجب أن يتم وفق منهجية معينة واضحة الأهداف، إذ

---

[1] بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص.165.

[2] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام، مديرية التعليم الثانوي التقني، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنلوجي، الشعب آداب/ فلسفة– لغات أجنبية، الجزائر، جانفي 2006، ص.09.

[3] محمد البرهمي، القراءة المنهجية للنصوص، ص.26.

[4] المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[5] بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص.164.

لا يعني ذلك إسقاط نتائج هذه الدراسات النقدية واللسانية على تعليم النص وتطبيقها بشكل حرفي << بل ضرورة تكييفها مع أسئلة المعرفة المدرسية>>[1].

هذا، ولكي يتحقق تلقي النص الأدبي بالشكل المطلوب، ولكي يحصل الفهم، لابدّ من تزويد المتعلم بآليات خاصة وتوجيهه نحو القراءة المقصودة التي نهدف من خلالها استثارته وشد اهتمامه لموضوع أو قضية ما، ذلك أن القراءة كما يصنّفها تودوروف (Todorov) ثلاثة أنواع: قراءة إسقاطية، قراءة شارحة وقراءة شعرية[2]، فالقراءة الأولى تقليدية تتجه نحو المؤلف أو المجتمع، وهذه القراءة << تعامل النص كأنّه وثيقة لإثبات قضية شخصية أو اجتماعية أو تاريخية..>>[3]، والقراءة الثانية << تعطي المعنى الظاهري حصانة يرتفع بها فوق الكلمات>>[4]، أي أنها تلقي الضوء على المعاني الظاهرة فيتم شرحها دون التوغل في أعماق النص، أما القراءة الثالثة وهي الشعرية، فـ <<تسعى إلى كشف ما هو في باطن النص>>[5]، وتحاول النفاذ إلى جوهره الكامن خلف معانيه، عبر << قراءة النص من خلال خلال شفرته في ضوء سياقه الفني>>[6]، وأمام هذه الأنواع الثلاثة للقراءة، نتساءل عن ماهية القراءة التي تسعى مناهجنا إلى الوصول إليها؟ وماهية القراءة الأنجع للنص الأدبي؟

الأكيد، أنّ الفعل البيداغوجي الناجح هو الذي يكون معتدلا، فلا يتطرف لرأي أو نظرية دون أن يكون له في ذلك حجة، ولكي يكون الدرس الأدبي ناجحا ويحقق الأهداف المتوخاة منه لابد أن يستثمر الأنواع الثلاثة في آن واحد، فتكون القراءة الأولى قراءة استكشافية لملابسات النص وظروف إنتاجه، وتكون الثانية مفتاحا للولوج إلى أفكاره من خلال بسط كلماته

---

(1) علي آيت أوشان، ديداكتيك النص الشعري من القراءة إلى الإقراء، ص.33.

(2) عبد الناصر حسن محمد، نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي، ص.55.

(3) المرجع نفسه والصفحة نفسها.

(4) المرجع نفسه والصفحة نفسها.

(5) المرجع نفسه والصفحة نفسها.

(6) المرجع نفسه والصفحة نفسها.

ومعانيه، لتأتي الثالثة، فتشكل لبّ الدراسة الأدبية وتنكشف من خلالها جماليات النص وأساليبه وفنياته.

لقد أصبح من الضروري إذن إعادة النظر في الدور الذي يؤديه القارئ في القراءة المدرسية، وكذا في طبيعة العمليات التي يقوم بها أثناء تفاعله مع النص، فالقارئ –المتعلم هنا – ليس مجرد وعاء فارغ، ولابد أن تؤخذ مكتسباته القبلية في الاعتبار، ولهذا <<أصبحت التقنيات التعليمية تستغل بكيفية منظمة المعرفة المسبقة للقارئ في عملية القراءة>>[1] ويكون ذلك باعتماد مجموعة من الأنشطة في بداية الدرس << تهدف إلى تحريك المعرفة المتوفرة لدى المتعلم>>[2].

ولكن ماذا لو كان المتعلم لا يمتلك هذه المكتسبات، وهو الحال الذي قد يكون عليه متعلمو السنة الأولى من التعليم الثانوي ؟

إنّ المطلع على كتب التعليم الثانوي، سيكتشف هيمنة النص الشعري على مضامينها، وقد صنفت النصوص الشعرية في الكتب الثلاثة للمرحلة على أساس العصور الأدبية، ما يعني أنّ متعلم السنة الأولى سيتلقى نصوصا من العصر الجاهلي في بداية احتكاكه بالأدب، وهو ما قد يسبب له عسرا في الفهم، ذلك أن النص الجاهلي ليس بالنص اليسير لا من حيث ألفاظه ولا من حيث معانيه وأساليبه، ويجمع الباحثون على أن المتعلمين يصادفون أثناء تعاملهم مع هذا النوع من النصوص العديد من الصعوبات، يلخصها أحدهم فيما يلي:

<<– عدم قدرتهم على إدراك بنياته اللغوية القائمة على الانزياح.

– عدم تمكنهم من التفاعل مع الصور الشعرية الواردة فيه، وفهمها وتأويلها.

---

[1] عبد القادر الزاكي، من النموذج النصي إلى النموذج التفاعلي للقراءة، ص.226.

[2] المرجع نفسه، ص.226–227.

- عدم إدراكهم لخطاطة النصوص الشعرية >>[1]

وللحد من هذه الصعوبات يرى الباحثون في الشؤون التربوية أنّ اللحظة التي تسبق فعل القراءة << لحظة منهجية ثمينة ينبغي استغلالها بيداغوجيا في إزاحة العوائق المعرفية التي تحول دون الاكتساب النوعي للمفاهيم التي ينبني عليها صرح المراحل القرائية اللاحقة>>[2]، فالكثير من المفاهيم يستغلق فهمها على المتعلم الذي يتلقى الأدب للمرة الأولى، كون النصوص التي كان يقرأها في مراحل سابقة بسيطة ودراستها لا تتعدى استخراج الفكرة العامة والأفكار الأساسية وبعض الخصائص الفنية، أما في مرحلة التعليم الثانوي فإنّه سيتلقى مفاهيم جديدة ومنها << مفهوم الثقافة الأدبية، مفهوم المؤثرات البيئية، مفهوم العصر الأدبي، مفهوم السياق التاريخي، مفهوم العلاقة الجدلية بين الأدب والواقع، مفهوم النوع، مفهوم الجنس الأدبي، مفهوم التخييل، الإبداع، الكتابة...الخ>>[3]، ولكي يستوعب النص ويتمكن من فهمه وفهم دلالاته ومقصديته والبنية الخطابية التي ينبني عليها لا بدّ أن يتحكم في هذه المفاهيم لتصبح ضمن مكتسباته التي يوظفها أثناء القراءة، إذ لا يمكنه << 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>>[4].

إنّ تزويد المتعلم بهذه المفاهيم من شأنه أن يزيل الكثير من الغموض واللبس ويهيئ ذهنه لفهم ما يتلقاه، فضلا عن اكتساب معارف جديدة يضيفها إلى مخزونه المعرفي السابق، وعلى العكس من ذلك فإن << المتعلم الذي لا يمتلك معلومات كافية عن الدائرة التي يتموقع

---

[1] علي آيت أوشان، ديداكتيك النص الشعري من القراءة إلى الإقراء، ص.29.

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

[3] المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، ص.108.

فيها النص لن يتمكن بالضرورة من التفاعل معه وبالتالي فهم مدلولاته، لأنه سيواجهه بذهن خالٍ، فاقد للمعطيات الأولية التي يستأنس بها أثناء فعل القراءة>>[1]، ومن أجل هذا فإننا نعيب على مناهجنا التعليمية تلك القطيعة والهوة الشاسعة الموجودة بين مرحلتي التعليم المتوسط والتعليم الثانوي، ونخص بالذكر مناهج اللغة العربية، التي تتعامل مع متعلم المرحلة الأولى على أنه مراهق صغير فتكتفي بتزويده بمعارف بسيطة تنطلق من نصوص ذات مواضيع جافة في الغالب لا ترقى إلى المستوى المنشود، يغيب قائلها في الكثير من الأحيان، ثم تتحول فجأة إلى محاورته في المرحلة الثانية كفرد ناضج يفترض أنه قادر على الفهم والاستيعاب، فتثقل عليه بنصوص من الشعر العمودي الجاهلي والعباسي والأندلسي وغيرها، ليجد نفسه راغبا عنها هاربا منها، وإذ نحن نعترف بهذه الحقيقة، فالأكيد أننا نأسف كل الأسف لهذا الوضع الذي آل إليه تدريس الأدب في مدارسنا، غير أننا ندرك وبعميق الأسف أيضا أن اللوم يقع على عاتق المدرسة التي لم تأخذ خصوصيات هذا المتعلم الفيزيولوجية والنفسية ولا منظومته الفكرية والثقافية ومحيطه الاجتماعي في الحسبان، فراحت تتعامل معه على أنه هو نفسه ابن جيل الثمانينات وأوائل التسعينات من القرن الماضي فوقعت في شرك الزمن الذي يفصل بين هذا وذاك.

ولهذا يُشترط في النص التعليمي << أن لا يكون مستغلقا غامضا... مثلما يشترط فيه من ناحية ثانية أن لا يكون مغرقا في البساطة والوضوح حتى لا يفرغ محاولات بناء المعنى من الجدية المطلوبة>>[2]، وحتى يتمكن المتعلم من القيام بالعمليات الذهنية التي تساعده في بناء معارفه وهي:

---

[1] سميرة وعزيب، تعليمية النص الأدبي بين المدخل التاريخي والمقاربة النصية، السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي جذع مشترك آداب أنموذجا، رسالة ماجيستير، كلية الآداب واللغات، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر2، 2015، ص.109.

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

- استحضار المكتسبات
- تعيين المكتسبات
- استثمار المكتسبات.

يرتبط استحضار المكتسبات بالموسوعة المعرفية للمتعلم، حيث يكون استيعاب المفاهيم واكتساب المعارف الجديدة مرتبطا بالمكتسبات القبلية، وتتفرع هذه المكتسبات إلى مستويين:

<< – في مستوى الكفاية: وتظهر في شكل معارف ومعلومات وتمثلات ذهنية.

- في مستوى الإنجاز: وتتحقق في مهارات وخبرات عملية ...>>[1]

وبعد استحضار المتعلم لمكتسباته، يقوم بتعيين تلك التي تلائم موضوع التعلم، ولا يكون ذلك بشكل سريع وواضح بل << يظهر بشكل متدرج وضمني أثناء فعل التعلم>>[2]

وعندما يحصل التعلم وتُكتسب المعرفة الجديدة، يصل المتعلم إلى مرحلة استثمار هذه المكتسبات، أو مرحلة الإنتاج بنوعيه: الشفهي والكتابي.

يتمثل الغرض من التعبير الشفهي في إكساب المتعلم كفاءة تتمثل في << القدرة على التحدث، التعبير عن الأفكار بواسطة الكلمة وحركة الجسد، أي إنتاج معنى باعتبار المتكلم (التلميذ) مرسلا لبلاغ >> [3] ولأن المتعلم في حاجة لأن يمارس هذا النوع من التعبير في حياته اليومية من خلال الحوارات والنقاشات مع الأهل والأصدقاء والزملاء وغيرهم، فإن المدرسة قد اعتنت به، ويتجلى ذلك من خلال تخصيص نشاط فهم المنطوق وإنتاجه – حاليا– في مرحلتي الابتدائي والمتوسط، ونشاط المطالعة الموجّهة في مرحلة التعليم الثانوي لتمكين المتعلم من مناقشة أفكار النص ومضامينه والتعبير عن مواقفه وآرائه الخاصة، داخل القسم مع زملائه بتأطير من الأستاذ.

---

[1] علي آيت أوشان، ديداكتيك النص الشعري من القراءة إلى الإقراء، ص.42.

[2] المرجع نفسه، ص.43.

[3] محمد بوعلاق، الطاهر بن تونس، مقاربة الكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري، مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية (CRASC)، الجزائر 2014، ص.70.

أما الإنتاج الكتابي، فيقصد به << قدرة المتعلم على إنتاج وإعادة إنتاج معنى، باعتباره مرسلا لإرسالية تنتج أو تعيد إنتاج معنى>>[1] وتقوم عملية إنتاج نص ما على:

<< 1- **وضعية الكتابة** (Situation d'Ecrit): وتتكون من مستويين: إطار الكتابة الذي يشمل منتج النص والمنتج له و قارؤه، ووضعية تلفظية تشمل زمنا مرجعيا للكتابة ومكانا وأشخاصا فاعلين Situation d'Enonciation.

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

ولكي تتحقق كفاءة 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]

وهكذا، فإن عدم تمكن المتعلّم من الإنتاج ومن إدماج مكتسباته القبلية واستثمار الموارد المعرفية التي تلقاها، يعني أن عملية التلقي لم تتمّ بالشكل المطلوب، وأنّ هناك عائقا وصعوبات تحول دون ذلك، وهي في الغالب كما يشير إلى ذلك أحد الباحثين << صعوبات معجمية أو مرتبطة بالتنظيم النصي (عدم ضبط التلميذ للمستوى التركيبي للغة ككل وللقواعد المنظمة لتعالقات الجمل فيما بينها) أو بالمجال المرجعي (المضمون، الموضوع

---

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

[2] عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية والديداكتيك، ص.88.

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

المعالج..)>> [1]؛ أي أنّ هذه الصعوبات لا تتعلّق بالضرورة بعوامل ذاتية كضعف المتعلم كما كانت تفسّره الممارسات البيداغوجية السابقة، بل تتعلّق بعدم امتلاكه الكفاءة اللّسانية والمعرفة الموسوعية اللازمة للوصول إلى فهم المعاني وتأويلها.

إنّ تحقيق كفاءتي التلقي والإنتاج هو تحقيق للكفاءة التواصليّة التي ترمي إليها المقاربات التعليمية الحديثة، من خلال مبدأ الوظيفيةّ، بمعنى العمل على إكساب المتعلم كفاءة الإبلاغ والتواصل شفاهةً وكتابةً والقدرة على توظيف اللغة في شتى الوضعيات والمواقف. وفي هذا يرى الباحث ويدوسون (Widdowson) أن << معرفة اللغة ليست فقط فهم، نطق، قراءة وكتابة جمل، ولكنها أيضا معرفة كيفية استعمال هذه الجمل لغايات تواصلية>>[2]، ويتطلب ذلك التمييز بين مستويين:

« – استعمال اللغة (Usage) أي معرفة قواعدها النحوية و التركيبية.
– توظيف اللغة (Emploi) أي معرفة التحيينات التواصلية لهذه اللغة>>[3].

إنّ الهوّة بين استعمال اللغة العربية وتوظيفها شاسعة بين أفراد المجتمع الجزائري وهو ما يثبته الواقع، بالرغم من المحاولات الجادّة لتغيير الواقع التعليمي باعتباره المنطلق لتأسيس واقع لغويّ سليم، وهي من بين أهم الأسباب التي دفعت بالمنظومة التربوية إلى إصلاح شؤونها باعتماد مقاربات تعليميّة جديدة، سيأتي توضيحها في المبحث الثالث.

---

[1] انظر، ميلود حبيبي، الاتصال التربوي و تدريس الأدب، ص.109.

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

[3] المرجع نفسه، ص.14.

المبحث الثالث: المقاربة النصيّة في تعليمية النصوص

بُنيت مناهج الإصلاح على المقاربة النصيّة كخيار تربوي، وهو الخيار الذي نتج عن التطورات التي شهدتها اللسانيات النصيّة، كما سنتبيّن لاحقا عند وقوفنا على الخلفية النظرية التي قامت عليها، وأهم المبادئ التي ترتكز عليها والتي دفعت بالمنظومة التربوية إلى تبنّيها، وتبني المقاربة بالكفاءات كخيار استراتيجي.

1- المقاربة بالكفاءات:

تقوم المقاربة بالكفاءات على النظريتين البنائية، والتفاعلية الاجتماعية لكلّ من بياجيه (Piaget) وفيجوتسكي (Vygotski)، فقد ساهم الأول بأفكاره في تحديد نوع العمليات العقلية التي يستطيع الطفل أن يقوم بها انطلاقا من تحديد مستوى نموه، وذلك من خلال <<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>>[1].

كما كان لنظرية التفاعل الاجتماعي لفيجوتسكي، دور هام في تحسين أداء العملية التعليمية/التعلمية وتطويرها، من خلال الاهتمام بالمتغيرات الاجتماعية التي تؤثر في عملية النمو المعرفي، حيث أصبح التعليم يأخذ حسب هذه النظرية بعدا اجتماعيا يسمح للمتعلم بالاندماج والتفاعل في المجتمع في عملية نمو موازية أو مصاحبة لفعل التعلم[2]

ولقد ارتبط تعليم اللغة العربية في المقاربات السابقة بالمحيط المدرسي، << نتيجة فشل المدرسة في أداء دورها المتمثل في إدماج المتعلم داخل المجتمع نظرا لعدم استجابة ما

---

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

[2] انظر، حفيظة تزروتي، 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 98-102.

تقدمه لمتطلبات الحياة>>[1]، حيث اقتصرت البرامج الدراسية على تعليم الحوار كنمط تواصل وحيد، وعلى تلقين المعارف النظرية دون التجسيد الفعلي لها، ولهذا << ظلت عملية التدريس عندنا رهينة إشكالية التعارض بين المعارف التي تقدّمها المدرسة وإمكانية توظيفها وتجنيدها لمواجهة مختلف مشكلات الحياة>>[2] وهو ما انعكس سلبا على الممارسات اللغوية للفرد الجزائري.

ومن هنا كان النموذج الذي تقدّمه المقاربة بالكفاءات وظيفيا بالدّرجة الأولى و <<من شأنه ردّ الاعتبار للمتعلم باعتباره فاعلا أساسيا في بناء معارفه وتعلّماته ومنح تعلّماته المكتسبة في فضاء المدرسة دلالات حقيقيّة>>[3]

وتأخذ التعلّمات دلالتها الحقيقية من خلال:

<< – 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>>[4]

---

[1] حفيظة تزروتي، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم، دار هومة، الجزائر، ط2، 2016، ص.85.

[2] المرجع نفسه، ص.86.

[3] المرجع نفسه، ص.87.

[4] وزارة التربية الوطنية، 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، ص.03.

إنّ تفعيل التعلّمات وإعطائها بعدا وظيفيا لا يتأتّى من مجرّد اكتساب مختلف المعارف والمعارف الفعلية والمعارف السّلوكية، بل يتحقق بتسخيرها وتجنيدها في مواقف تواصليّة فعليّة، ومن هنا تأتي أهميّة التدريس وفق وضعيات مشكلة ووفق مبدأ الإدماج[1].

وعلى هذا الأساس أيضا تمّ اعتماد المقاربة النصيّة، فما هي النظريات التي ترتكز عليها وما هو التصوّر الذي تقدّمه لنا مناهج التعليم الثانوي بخصوصها ؟

2- الخلفية النظريّة للمقاربة النصيّة:

تعود المقاربة النصيّة إلى اللّسانيات النصيّة التي تعدّ منهجا من مناهج التحليل النصي، والتي تعددت تسمياتها بين علم النص، نحو النص، لسانيات النص وغيرها، إلاّ أن هذه الاختلافات التي يرجعها الباحثون إلى اختلاف الترجمات، لا تلغي اتفاقهم حول مفهومها وموضوعها والغاية منها، فهي << فرع من فروع علم اللغة يدرس النصوص المنطوقة والمكتوبة... وهذه الدراسة تؤكد الطريقة التي تنتظم بها أجزاء النص، وترتبط فيما بينها لتخبر عن الكل المفيد>>[2]؛ فاللسانيات النصيّة بهذا تُعنى بـ << وصف ووضع نظرية للطريقة التي تترابط بها الوحدات النصية في جمل، أو نماذج، أو مقاطع مأخوذة من ديناميكية كلّ نصي>> [3] إضافة إلى << تحليل المظاهر المتنوعة لأشكال التواصل النصي >> [4] كما تختص أيضا << بتحديد الملامح أو السّمات المشتركة بين النصوص

---

[1] للتوسّع انظر: حفيظة تزروتي، المرجعين السابقين.

(2) Jack Richards, et al, Longman dictionary of applied linguistics,p.292.

نقلا عن: صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصّي بين النظرية والتطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكية، دار قباء للنشر، القاهرة، ج1، ط 1 ،2000، ص.35.

(3) 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.

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

ووصفها وتحليلها استنادا إلى معايير مختلفة>> [1]، إلى جانب << الكشف عن أوجه الاختلاف والفروق الدقيقة بينها أيضا أي بإبراز الخصائص المائزة للنصوص>>[2].

ويتبين لنا من خلال هذه التحديدات أن هذا الفرع يختص بالنصوص لا باعتبارها مجرد متواليات من الجمل بل هو << يستشرف المعنى الكلي للنص، ويحلل الأجزاء والمكونات في ضوء النظرة الكلية الشمولية للنص>>[3].

ورغم أنّ عددا من الباحثين يرى أن هاريس هو رائد لسانيات النص وتحليل الخطاب، إلا أنّ جون ميشال أدام (Jean-M Adam) يرى أن الفضل في نشأتها يعود إلى باختين (M. Bakhtine)، ويعتبره << أول من 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 ولا في فقه اللغة ولا في الأدب، بل في مجال مجاور لحدود كل التخصصات المذكورة بتفصيلاتها وتقاطعها>>.[4]

وقد كانت فترة الستينات الفترة التي شهدت توجها قويا نحو تبني اللسانيات النصية في أروبا وخارجها، لتعرف << الدراسات النصيّة بعد ذلك في السبعينات مزيدا من التطور والضبط المنهجي>>[5] وذلك على يد تون فان ديك (Teun A.Van Dijk) الذي اشتغل على لسانيات الخطاب في محاولة لتجاوز نحو الجملة ودراسة النصوص وتحليلها، باعتبار

---

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

[2] المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[3] محمود قدوم، نحو النص ذي الجملة الواحدة: دراسة تطبيقية في مجمع الأمثال للميداني، دار وجوه للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، ط 1، 2015، ص. 57.

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

[5] محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم ناشرون ومنشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008، ص.62.

مستوياتها الدلالية والتداولية << مما جعل بعض اللغويين يرى فيه المؤسس الحقيقي لعلم النص>>[1] غير أن الدراسات النصيّة لم تبلغ أوجّها إلا مع اللغوي الأمريكي روبرت دي بوجراند (R.De Beaugrande) والذي يعتبر الباحث الأشد وفاء للسانيات النص حسب محمد خطابي[2].

وفي مقابل الدراسات النصيّة الأوروبية ظهرت في بريطانيا دراسة هاليداي (Halliday) ورقية حسن (Rokaya Hassan) المعنونة بـ "الاتساق في الانجليزية" (Cohésion In English) سنة 1976، ينطلق الباحثان فيها من فكرة الاتساق والتماسك النصي، والبحث موازاة مع الاتساق في الخصائص التي تجعل من عينة لغوية نصا[3].

ارتبط ظهور اللسانيات النصيّة إذن بتحليل الخطاب، بعد أن حوّلت الدراسات اللغوية اهتمامها بالجملة إلى التركيز على النص/الخطاب، فكانت بذلك << إفرازا حتميا لمجموعة من التحولات المعرفية والمنهجية التي جدّت في نظرية اللغة وأصولها ومستوياتها ووظائفها>>[4]، فالتحليل اللغوي الذي كان يقتصر على الجملة لم يعد يف بالحاجة بعد أن انفتحت الدراسات اللغوية على مستويات أعلى تنظر إلى الخطاب والنص كوحدة اتصالية كبرى حيث إنّ << التواصل والتفاعل بين المتكلمين لا يتم باستعمال كلمات معزولة وليس أيضا باستعمال جمل أو عبارات وإنما يتأتى ذلك من خلال إنجازات كلامية أوسع وأكبر ممثلة في الخطاب أو النص>>[5] ويعني هذا أن كلّ تحليل لغويّ يجب أن ينطلق من النص النص لكونه المجال الأرحب الذي يتجسّد من خلاله الإنجاز الكلامي التواصلي، وهذا ما

---

[1] محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص.62.

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

[3] انظر، المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[4] محمود قدوم، نحو النص ذي الجملة الواحدة، ص.58.

[5] محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص.64.

دعا إليه فاينريش (Weinrich) وهارتمان (Hartmann) وغيرهما[1]، وبذلك تم تجاوز حدود الجملة، وهو تجاوز لا يقصد به << الحد الشكلي أو الحجمي، وإنما المقصود ... تجاوز ذلك إلى مستويات أعم وأشمل كالمستوى الدلالي والموضوعي والسياقي التواصلي...الخ>> [2] وهو المجال الذي لا توفره الجملة.

ولأن النص هو محور اللسانيات النصيّة، حاول الباحثون على مختلف اتجاهاتهم ومدارسهم ومشاربهم أن يحددوا مفهومهم الخاص له، ممّا أفضى إلى تحديدات وتعريفات كثيرة يصعب على الباحث حصرها، لذا نكتفي بذكر البعض منها فيما يلي.

3- النّص ومعايير النصيّة

يضبط كل من هاليداي ورقية حسن النص انطلاقا من العلاقات التي تحكم الجمل، يقول محمد خطابي في ذلك: << تشكل كل متتالية من الجمل كما يذهب إلى ذلك هاليداي وحسن – نصا شريطة أن تكون بين هذه الجمل علاقات تتم هذه العلاقات بين عنصر وآخر وارد في جملة سابقة أو جملة لاحقة >>[3]، فالنص عند الباحثَين عبارة عن << وحدة دلالية، وليست الجمل إلا الوسيلة التي يتحقق بها>>[4] أما العلاقات التي تحكم هذه الجمل فيقصدان بها الاتساق والانسجام، وقد عبر هاليداي عن ذلك من خلال مفهوم النسيج الذي

---

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

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

[4] المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

يبرز الفرق بين ما هو نص وما هو غير نص << ...فالذي يفرق النص عن غيره مما ليس بنص هو وجود النسيج، وأساس النسيج العلاقة الاتساقية بين عنصر وآخر>>[1]

ومن المنطلق ذاته يرى فاينريش أن النص << تكوين حتمي يحد بعضه بعضا، إذ يستلزم عناصره بعضها بعضا لفهم الكل>>[2] ويقصد بذلك، الترابط النحوي والترابط الدلالي بين وحدات النص وعناصره، بحيث يؤدي الفصل بينها إلى عدم وضوح النص.

أمّا 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>>[3]، وهو أيضا << وحدة تواصلية تفاعلية للغة >>[4] كما أنّه << إنتاج مترابط متّسق ومنسجم وليس مجرد ترتيب اعتباطي للمفردات، الجمل، القضايا وأفعال التلفظ >> [5]

وتتمحور 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.

ويحدّده ديبوغراند باعتباره حدثا تواصليا لا تتحقّق نصيّته إلاّ إذا اجتمعت له سبعة معايير هي: الاتساق (Cohésion)، الانسجام (Cohérence)، القصد (Intentionnalité)، القبول

---

(1) مفتاح بن عروس، الاتساق النصي دراسة ظاهرة العائد في العربية، رسالة ماجيستر، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، 1996-1997.ص.03.

(2) كلاوس برينكر، التحليل اللغوي للنص مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج، ترجمة سعيد بحيري، المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2005، ص.27

(3) Jean Michel ADAM, Eléments De Linguistique textuelle, p.91.

(4) المرجع نفسه، ص.109.

(5) المرجع نفسه والصفحة نفسها.

(Acceptabilité)، المقام (Situationalité)، الإعلام (Informativité) والتناص (Intertextualité)[1].

تتعلق هذه المعايير بثلاثة محاور، إذ منها << ما يتصل بالنص في ذاته، ومنها ما يتصل بمستعملي النص سواء أكان المستعمل منتجا أو متلقيا، ومنها ما يتصل بالسياق المادي والثقافي المحيط بالنص>>[2] أي أنها تتعلق إما بالنص أو بالمتلقي أو بالسياق.

3-1-الاتساق:

يعرف الاتساق بأنه << 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>>[3]، فالاتساق يظهر على مستوى الوسائل اللغوية التي << تتوزع على المستوى المعجمي والنحوي والدلالي أيضا>>[4]، وهي التي تربط بين وحدات النص أو الخطاب ومن أدواته: الإحالة، والتعويض والحذف والربط والاتساق المعجمي[5].

3-2-الانسجام (Cohérence):

يختص الانسجام << برصد الاستمرار الدلالي في عالم النص أو العمل على إيجاد الترابط المفهومي >>[6] وعليه فهو أعم من الاتساق حيث يُعنى بالروابط المضمرة والتي تعمل على استمرارية النص، ويؤدي المتلقي دورا هاما في انسجام أي نص إذ << لا وجود

---

[1] انظر روبرت ديبوغراند، النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998، ص.103-106.

[2] عبد القادر بوزيدة، "فان ديك وعلم النص"، في: مجلة اللغة و الأدب، جامعة الجزائر، عدد 11، ماي 1997، ص. 24.

[3] روريرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء ، ترجمة تمام حسان، ص. 103.

[4] المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[5] للتوسع انظر: المرجع نفسه، ومحمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب.

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

لنص منسجم في ذاته ونص غير منسجم في ذاته باستقلال عن المتلقي>>[1] فلا يتحقق هذا المعيار إلا إذا تحقق الفهم والتأويل، كما أنّ النصّ لا يُعتبر منسجما << إلا إذا تعرفنا عليه كمستمعين أو كقراء على أنه ممثل للتوظيف اللغوي وعلى أنه متوالية للأفعال التكلمية الموافقة لأعراف ثقافية واجتماعية معيّنة>>[2] فإذا خالف العرف الثقافي والاجتماعي الذي تختزله الذاكرة الجماعية لمجموعة لغوية معينة فقد انسجامه.

3-3-القصد:

إن أيّ سلوك لغوي لا بد وأن ينبني على نية التبليغ والتواصل، وعليه فإن هذا المعيار يتضّمن << موقف منشئ النص>>[3]، أو هو << تعبير عن هدف النص>>[4] ومنه هدف هدف قائله الذي يتوجب عليه << مراعاة كيفية التعبير عن قصده>>[5].

3-4-القبول:

يرتبط هذا المعيار << بمجموع الدلالات التي يطرحها النص بشرط تماسكها والتحامها وتحديدها بعيدا عن الاحتمالات الدلالية >>[6] ومعنى ذلك أن القبول يتعلق 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>>[7]

---

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

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

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

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

[5] ابراهيم بشار، "مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص"، في: مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، عدد07، جوان 2010، ص.287.

[6] أحمد عفيفي، نحو النص، ص.88.

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

3-5-المقام :

يتضمن معيار المقام << العوامل التي تجعل النص مرتبطا بموقف سائد يمكن استرجاعه>>[1] أي أنه يرتبط <<بمناسبة النص للموقف>>[2] وهو 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 ومقام الاختصار لا يليق به نص مطنب وهكذا.

3-6- الإعلام:

لا بد وأن يحمل أيّ نصّ معارف أو معلومات أو دلالات للمتلقي، وعليه فمعيار الإعلام يتعلق <<بجدة النص أي توقع المعلومات الواردة فيه أو عدم توقعها>>[3]، فكل قارئ يتوقع شيئا ما من النص أثناء فعل القراءة ولهذا << كلما بعد مستوى الورود ارتفع مستوى الإعلامية>>[4] .

3-7- التناص:

يعرف التناص بأنه تلك <<العلاقات بين نص ما ونصوص أخرى مرتبطة به>>[5] إذ لا يخلو أيّ نص من إشارات أفرزتها تراكمات نصوص أخرى لدى الكاتب لأنه بنية تتفاعل مع نصوص أخرى وتتداخل وتتقاطع معها.

---

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

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

[3] المرجع نفسه والصفحة نفسها.

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

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

إنّ انتقاء النصوص التعليمية على أساس المعايير المذكورة ضرورة لابدّ منها لتحقيق الأهداف المتوخاة من تعليم اللغة بالمعنى الوظيفي الذي نرومه اليوم، والذي << ينظر إلى المتعلم الذي يكتسب اللغة على أنه يتعلم في ذات الوقت كيفية اشتغال هذه اللغة>>[1]، ويقتضي التعليم الوظيفي عدم الوقوف عند مستوى الجملة وعدم الاكتفاء << باكتساب الطفل النسق الشكلي للبنيات اللغوية، بل إكسابه كذلك علاقة هذه البنيات بالتفاعلات الاجتماعية>>[2] ومن هنا تظهر أهمّية هذه المعايير من حيث كونها تتجسّد في النصوص التي هي << وحدة تواصلية تفاعلية للغة >>[3].

واستثمار هذه المعايير في تعليمية اللغة العربية يستوجب:

– انتقاء نصوص ذات مقاصد واضحة مفهومة تتماشى والمستوى الذهني للمتعلمين، إذ إن النصوص من هذا النوع تعيق سير العملية التعليمية/التعلمية وتقف حجر عثرة أمام فهم المتعلمين وإدراكهم للمعنى المقصود.

– انتقاء نصوص جيدة السبك وذات دلالات واضحة لا تتطلب تفسيرات وتأويلات.

– مراعاة سياق النص ووضوح الموقف الذي قيل من أجله النص والمقام الذي قيل فيه، خاصة عند انتقاء نصوص مجتزأة أو مقتطفة من نصوص أصلية.

– تكييف النصوص التعليمية وتحيينها والابتعاد قدر الإمكان عن النصوص النمطية والمستهلكة التي لا تمثل للقارئ المتعلم أية إضافة.

---

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

[2] المرجع نفسه والصفحة نفسها.

([3]) Jean Michel ADAM, Eléments De Linguistique textuelle, p.109.

– الإشارة إلى النصوص المتقاطعة مع النص المدروس والتقريب بين النصوص المتشابهة شكلا ومضمونا لمساعدة المتعلم على استحضار مكتسباته والربط بين المكتسبات القبلية والمكتسبات الجديدة.

لقد أسهمت اللسانيات النصية بما قدّمته من مفاهيم جديدة كمعايير النصيّة وآليات تحليل النصوص في تخليص الدرس الأدبي من المناهج القديمة التي قيّدته، وحكمت بمحدوديته إذ اعتبرته مجرد وثيقة تثبت حالة نفسية معيّنة أو ظاهرة اجتماعية عرفها عصر هذا الكاتب أو ذاك، دون النظر إلى البعد الجمالي للنص وخصائصه الفنيّة التي تميّزه عن غيره والفلسفة التي ينطوي عليها ...الخ، ولهذا كان من الطبيعي أن يستفيد حقل تعليمية اللغات من اللسانيات النصية ويستثمرها في تعليم النصوص الأدبية خاصة، فمن شأن ذلك أن يمكّن المتعلم من <<كفاءة إنتاج النصوص المختلفة، متفقة مع سياقاتها المتعددة وكذلك مهارة فهم النصوص والوصول إلى دلالتها عبر وصف نظامها الذي ائتلف على نحو مخصوص ليؤدي هذه الدلالة>>[1]، وهو ما يؤكده الباحثون، وهذا أحدهم يصرّح أنّ << الاستغلال التعليمي والتربوي للسانيات النص في تعليم اللغة العربية وفي مرحلة التعليم الثانوي من شأنه أن ينمي لدى التلميذ ملكة القراءة النشيطة وملكة الكتابة الإنتاجية، ذلك أن هذا التناول سيسمح له بتجاوز مستوى الجملة والنظر إلى النص من حيث شموليته>>[2].

لقد تبنّت مناهج إصلاح سنة 2003 المقاربة النصيّة في تعليم اللغات نتيجة هذا التوجّه النصّي وتماشيا معه، في محاولة للقضاء على الهوة الي خلقتها المقاربات السابقة بين لغة التمدرس ولغة التواصل بين أفراد الشعب الجزائري.

---

[1] محمود قدوم، نحو النص ذي الجملة الواحدة، ص.57.

[2] محمد يحياتن، "تحليل النص الأدبي في التعليم الثانوي ملاحظات أولية"، في: مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، عدد12، ديسمبر 1997، ص.424.

4- المقاربة النصيّة في مناهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الثانوي والوثائق المرافقة لها:

لقد جعلت المقاربات التعليمية المعتمدة قبل الإصلاح من الدرس اللغوي – ولفترة طويلة- الهدف الأساس لتعليم اللغة فكانت تنطلق من الجملة معزولة عن سياقها متغافلة بذلك عن البعد التواصلي الذي تتميّز به اللغة، وهو ما أفضى إلى إخفاقات عدة أبرزها ضعف التعبير وعدم القدرة على التبليغ لدى تلاميذ المدرسة الجزائرية، كما أنّها تعاملت مع النص الأدبي باعتباره وثيقة تاريخية ووعاء زاخرا بثروة لغوية وبلاغية وعاطفة شجية وأفكار وأساليب مستعصية، ما جعل طريقة تعليمه تتّجه شيئا فشيئا نحو النمطيّة والنمذجة، وهو ما نلاحظه في الكتب المدرسية المخصصة للأدب والنصوص التي تعاقبت على المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال إلى غاية سنة 2003.

ولم يكن تعليم النص الأدبي بمنأى عن التغيرات الحاصلة في مجال الدراسات اللسانية والنقدية وتحولها عن الجملة إلى النص، فقد استفاد الباحثون المشتغلون في مجال تعليمية اللغات بصفة عامة – سواء الغرب أو العرب- من تلك البحوث التي سلطت الضوء على جوانب كانت مغيّبة في تدريس النص الأدبي، فاستثمروها ووظفوها بعدما كيّفوها بما يستجيب للغايات التربوية من تدريس الأدب، وبما يتلاءم وخصوصية الدرس.

تعرّف الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي المقاربة النصيّة بأنّها << مقاربة تعليمية تهتمّ بدراسة بنية النص ونظامه حيث تتوجه العناية إلى مستوى النص ككل، وليس إلى دراسة الجملة>>[1] فالنص هو مفتاح هذه المقاربة منه الانطلاق وإليه الوصول، وبناء على هذا المبدأ يستمر منهاج السنة الثانية في الإقرار بتبني المقاربة النصيّة حيث يتم تناول النص << انطلاقا من الاهتمام بدراسة بنيته ونظامه حيث

---

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جذع مشترك آداب-جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، ص.12.

تتوجّه العناية إلى مستوى النص ككل، لدراسته دراسة كاملة برصد كل الشروط التي ساعدت على إنتاجه>>[1]، وهو ما تؤكده الوثيقة المرافقة أيضا إذ تعتبر النص << محور الفعل التربوي، حيث إن نقطة الانطلاق ونقطة الوصول هي النّص>>[2].

تهدف هذه المقاربة إلى تحقيق البعد الوظيفي لتعليم اللغة والمتمثل في التواصل مشافهة وكتابة وعليه يتم تعليم أنشطة اللغة العربية << انطلاقا من مبدأ الاستجابة لحاجة المتعلم إلى التواصل مع الآخرين مشافهة وكتابة >>[3].

أمّا النص الأدبي في منظور هذه المقاربة، وحسب ما ورد في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الثانوي فإنه << يحتمل معاني متعددة وهو ما يفسر قابليته للاختلاف في تأويله>>[4] كما يتحدد بكونه يحتوي على الخيال << فهو لا ينقل الواقع كما هو، وهذا ما يجعل صورة الواقع المنعكسة فيه مختلفة عن الواقع الحقيقي>>[5].

هذا وينتظم النص الأدبي في مناهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الثانوي في بنية خاصة تختلف باختلاف النمط النصي، غير أن ما يهمنا هنا هو كيف تتعامل المقاربة النصيّة مع النص الأدبي؟ وما هي القراءة التحليلية التي تقدّمها لنا وهل تختلف عن القراءة السابقة التي قدمتها الكتب القديمة؟

يمثل النص الأدبي بؤرة الأنشطة التعليمية، إذ منه تدرّس قواعد النحو والصرف والبلاغة والعروض بحيث تصبح هذه الأنشطة << وسيلة لضبط نصوص الأدب أو

---

[1] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام، مديرية التعليم الثانوي التقني، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنلوجي، الشعب آداب/ فلسفة– لغات أجنبية، ص10.

[2] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام، مديرية التعليم الثانوي التقني، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الجزائر، مارس، 2006، ص.10.

[3] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام، مديرية التعليم الثانوي التقني، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنلوجي، الشعب آداب/ فلسفة– لغات أجنبية ص.02.

[4] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام، مديرية التعليم الثانوي التقني، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص.10.

[5] المرجع نفسه والصفحة نفسها.

المطالعة ضبطا لغويا سليما، وفهمها فهما عميقا، وأداة فعالة تساعد المتعلم على كشف معطيات النص ومناقشتها، وطريقة من الطرائق التي تسهل عليه التعبير على مستوى المشافهة أو الكتابة>> [1] على أن يتم ذلك بشكل متكامل وغير منفصل ولا يشعر المتعلم بأنه << يتلقى أحكام النشاط مفصولة عن دراسة النص الأدبي>>[2]، وذلك تعزيزا لفهم النص وبناء المعنى. وحسب التصوّر الذي تقدمه الوثائق التربوية فإن هذا التوجه النصّي يهدف إلى تمكين المتعلمَ << من امتلاك الملكة النصيّة أي القدرة على فهم النصوص وإنتاجها وفق المواقف والأوضاع المناسبة>>[3]

وتقتضي المقاربة النصية تناول النص ودراسته شكلا ومضمونا، بحيث يأخذ المتعلم بيد متعلميه لاكتشاف مقصدية الكاتب من إنجاز نصه وسياقه التاريخي وكذا معطياته الفكرية واللغوية والأسلوبية والجمالية ثم مناقشتها ونقدها واكتشاف بنيته ومميزاتها ويتم ذلك << وفق منطق البناء لا التراكم>>[4].

ولعل المفهوم الجديد الذي حملته هذه المقاربة في تعليم النصوص هو مفهوما الاتساق والانسجام، فالنص إضافة إلى كونه سندا تربويا لتدريس ظاهرة لغوية معينة، فهو منتج تحكمه مجموعة من العلائق النصيّة التي لا يتم الكشف عنها إلا باكتشاف أدوات اتساقه وانسجامه، وهو ليس مجموعة من الكلمات المتراصة والموضوعة بشكل عشوائي، الشيء الذي يفضي إلى التعامل مع اللغة على أنها <<خطاب متناسق الأجزاء، منسجم

---

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جذع مشترك آداب–جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، ص.16.

[2] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الجذعين المشتركين (آداب – علوم وتكنولوجيا) الجزائر، 2005، ص.22.

[3] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جذع مشترك آداب–جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، ص.16.

[4] المرجع نفسه، ص.15.

العناصر>> [1] لا يمكن النظر إليه إلا بوصفه كلاّ غير مجزأ، ومن ثمّ أولت مناهج اللغة العربية الجديدة لمرحلة التعليم الثانوي أهمية كبرى لدراسة ظاهرتي الاتساق والانسجام حيث ينصبّ الاهتمام عند دراستهما على << محاولة رصد كل الشروط المساعدة على إنتاج نص محكم البناء، متوافق المعنى>>[2] غير أنّ محاولة تفسير هاتين الظاهرتين لا تتعدى التصور النظري الذي يبرز من خلال تعريفات نظرية عامة مبثوثة في السندات التربوية (المناهج والوثائق المرافقة لها) مما يوحي بعدم التحكم في هذين المفهومين، حيث وردا بصورة لا تختلف عما هو وارد في الكتب النقدية الكثيرة التي عنيت بمسائل النص ومعاييره، فباعتبارهما من المفاهيم الجديدة كان الأجدر أن يُقدّما بطريقة مبسطة متبوعة بتحليل نموذجيّ لنصّ ما، للكشف عن الأدوات الإجرائية التي يستعين بها الأستاذ عند دراسته للنص الأدبي وتحليله[*].

إن تبنّي التوجّه النصي في تعليم اللغات، يتطلّب توظيف مستجدّات الدرس اللساني والتعليمي خاصّة فيما تعلّق بالنصوص، وهذا حتى تكتسب المعارف وظيفيتها، ولهذا <<اتجه الأسلوب التربوي إلى البحث عن وسائل تعلمية تمكن المتعلم من التحكم في إنتاج النصوص بمختلف أنواعها عن طريق إطلاعه على عينة كافية من كل نوع من الأنواع النصيّة بما يمكّنه من تمثُّل الخصائص اللغوية والبنائية لكل نوع واستيعابها>> [3] وهو ما يحيلنا إلى مسألة تصنيف النصوص.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الجذعين المشتركين (آداب – علوم وتكنولوجيا)، ص.22.

[2] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جذع مشترك آداب–جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، ص.12.

[*] نقول هذا لأن من الأساتذة الذين في الميدان من لم يدرس هذه المفاهيم في الجامعة باعتبارهم خريجي النظام القديم أو أن وحدة اللسانيات النصيّة لم تكن مبرمجة في فترة دراستهم بالجامعة.

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

المبحث الرابع: تصنيف النصوص: الأجناس الأدبية والأنماط النصيّة

سنحاول من خلال هذا المبحث مقاربة مفهوم الأجناس الأدبية، وإزالة اللبس الحاصل بين هذا المفهوم ومفهوم آخر يتداخل معه هو الأنماط النصيّة، ذلك أنّها من بين المفاهيم الأساسية التي ينبغي أن يتعرف عليها المتعلمون منذ مراحل تعليمهم الأولى، فكثيرا ما يختلط مفهوم الجنس الأدبي مع النمط النصّي وهو ما عايناه خلال تجربتنا في التعليم المتوسط، ونعزو هذا التداخل بين المفهومين إلى طبيعة الدروس المنتقاة في الكتب المدرسية من جهة وإلى طرائق تدريسها من جهة أخرى، حيث وإن عُنيت بتبسيط هذه المفاهيم وتزويد المتعلم بنصوص مختلفة الأجناس والأنماط إلا أن المتعلم يبقى –وإلى مراحل متقدمة– يواجه صعوبة في التفريق بين الجنس الأدبي والنمط النصي.

1- الأجناس الأدبية:

يعرف معجم المنهل التربوي الجنس الأدبي بأنه << ترتيب اتفاقي أو ترميز لخاصيات النص الأدبي عن طريق تقطيع وتنظيم الإنتاج الأدبي>>[1] بحيث يمكن عبر هذه الإجراءات التصنيفية من << أن نربط الصلة بين عدد من النصوص التي تتوفر فيها سمات واحدة>>[2] على أن يتم هذا الترتيب وفق مبادئ متفق عليها أو مسلمات يستند إليها، وأهم المسائل التي تطرحها مسألة التصنيف هي:

<< 1) كيف يمكن بناء تصنيف للنص؟ وما هي طبيعة النصوص التي تصنف داخل كل نوع ؟

2) هل تجريد الخاصيات النصيّة في فئات مصنفة يقود إلى أنظمة نظرية شاملة تفسيريّة؟

---

[1] عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، ج 1 و2، ط1، 2006، ص.470.

[2] محمد القاضي، الخبر في الأدب العربي: دراسة في السردية العربية، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط1، 1998، ص.27.

3) إذا كان النوع فئة تصنيفية، فما هي علاقة التضمن التي تجمع بين النص ونوعه؟

4) ماهي حدود العلاقات التي تجمع بين عدد من النصوص وما هو مستوى التجريد الذي يحدد هذه العلاقة ؟>>[1]

وقد عرف موضوع التجنيس الأدبي تضاربا بيّنا في استعمال المصطلح لدى مختلف الباحثين والدارسين سواء عند النقاد الغربيين أو العرب، على غرار عزّ الدين اسماعيل وعبد السلام المسدّي ومحمد مندور وغيرهم، فنجد من بين المصطلحات التي تستخدم للدلالة على معنى الجنس: النمط، الفن، الشكل، النوع، اللون وغيرها[*]، ويتبع هذا التضارب في استعمال المصطلح، اختلاف الدارسين في رسم حدود لتصنيف النصوص، مما يكشف لنا عن صعوبة إيجاد تصنيف جامع بل واستحالته، فكثرت بذلك التفريعات وتشعبت النصوص وتنوّعت، وقد حاولت العديد من الدراسات الغربية أن تضع تصنيفات خاصة لها، وذلك استنادا إلى معايير مختلفة، فمنها المبنية على وظيفة النص ومنها المبنية على معايير سياقية، وأخرى مؤسسة على معايير تتعلق بموضوع النص، فنجد مثلا النص الإرشادي والنص الصحفي والنص الاقتصادي والنص القانوني وغيرها من النصوص المتفرعة عنها. ويفسر ديبوغراند صعوبة الوصول إلى تصنيف جامع بكون << توليد النصوص أوسع من أن تشملها قوالب معينة مهما كانت ضخامة الجهد المبذول في تحديد هذه القوالب>>[2]

---

[1] عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ص.470.

[*] وسنتبنى في دراستنا هذه مصطلح النوع كمرادف للجنس بالرغم من أنّ هذا الأخير أعمّ من الأول، ونعزو ذلك إلى ورودهما بالمعنى نفسه في الوثائق التربوية. وللتوسع أكثر في حقيقة المفهومين انظر،

– محمد القاضي وآخرون، معجم السرديات، ط1، دار محمد علي للنشر– تونس، دار الفارابي –لبنان، ط1، (د.ت) ص.130 وما بعدها.

– و: حسن دخيل طائي، تداخل الأنواع الأدبية: النشأة والتطور، مجلة العلوم الإنسانية، كلية التربية للعلوم الإنسانية، المجلد1، ع16، 2013، جامعة بابل، العراق، ص42 وما بعدها.

[2] ديبوجراند، النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، ص.37.

وإذا كانت مسألة التجنيس الأدبي قد أخذت نصيبها في الدراسات الغربية، فإنّها في المقابل عرفت غيابا على مستوى التنظير لدى الدارسين والنقاد العرب، واضطرابا في وضع المعايير المحددة للجنس الواحد، ولا عجب من ذلك فالأدب العربي يختلف اختلافا بيّنا عن الآداب الغربية، وفي هذا السياق يذهب أحد الباحثين إلى ضرورة وضع الإطار النظري حيث إن << دراسة الأجناس عمل ينوس بين الممارسة التطبيقية متمثلة في تحليل النصوص وبين العمل التجريدي متمثلا في إقامة النظرية، ولذلك جعل بعض الدارسين الجنس مرتبة وسطى بين النمط والنص فالنمط هو النموذج والمثال الذي يختزن مجموعة من السمات الأسلوبية، والنوع هو المتصرف بطريقة أو بأخرى في تلك السمات، أما النص فهو المنجز أو المظهر الملموس للنمط والنوع>>[1]

وقد اقترح بشير إبرير نموذجا خاصا منطلقا من عرض الأهداف التربوية المتوخاة من مسألة التصنيف، وأهمها << توجيه المتعلمين حتى وإن كانوا في الجامعة، إلى معرفة أنواع النصوص وأنماطها وما تقتضيه حاجة الكتابة والقراءة وذلك بمعرفة الخصوصيات المميزة للنصوص>>[2] أما اقتراحه فيقوم على التصنيف الآتي:

- نصوص أدبية: وتشمل الأنواع الأدبية المتعارف عليها من شعر ورواية وقصة وسرد وأوصاف.
- نصوص علمية: وهي النصوص التي تقدم حقيقة لا يوجد فيها اختلاف بين الناس، ويعتمد النص العلمي على وصف الواقع والأشياء وصفا مباشرا دقيقا.
- نصوص إعلامية: وتتمثل في الصحافة والإشهار ونستمدها من المكتبات والأكشاك والمراكز الثقافية والاشتراكات.

---

[1] رشيد يحياوي، "نظرية الأنواع الأدبية"، في مجلة الفكر العربي المعاصر، العدد 76-77، ماي، جوان 1990، ص124. نقلا عن: محمد القاضي، الخبر في الأدب العربي: دراسة في السردية العربية، ص.41.

[2] بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص.109.

-نصوص حجاجية برهانية: وهي التي تهدف إلى الإقناع وحمل المخاطب على الاعتقاد بالرأي والتأثير عليه بتقديم الأدلة والبراهين المختلفة وبلغة خاصة تقوم على كلمات وروابط لتنظيم التفكير مثل: ومع ذلك، مع أن، إذن ...

-نصوص وظيفية إدارية: ويقصد بها النصوص المتعلقة بأداء الوظائف المختلفة أو تنفيذها مثل الوثائق الإدارية والتقارير والتعليمات... [1]

يعتبر تصنيف النصوص إذن من القضايا النقدية التي اشتغل عليها الباحثون واهتموا بها واختلفوا حولها، ومهما يكن من شأن ذلك التضارب وجذوره التاريخية والذي جعل كل باحث يستعمل هذا المصطلح أو ذاك، وذلك التنوع والاختلاف في التصنيف، فإننا في هذا المقام – وهو مقام تعليمي- نسعى إلى الكشف عن تصور الوثائق التربوية لمسألة الجنس الأدبي، فكيف كان حضور هذا المفهوم الأدبي النقدي في مناهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الثانوي والوثائق المرافقة لها ؟

لعلّ أول ما يشدّ انتباهنا عند الاطلاع على الوثائق التربوية الرسمية (المناهج والوثائق المرافقة) هو ذلك التضارب في استعمال المصطلحات، فهذه الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي مثلا تستعمل مصطلحي **الجنس والنوع** للدلالة على المفهوم نفسه: << بالإمكان الدخول أو البدء في القراءة بربط النص الجديد – موضوع الدراسة والتحليل – بكل ما من شأنه – أن يحدّ أو ينقص من غرابة النص بالنسبة للتلاميذ، كأن يتطرق الأستاذ إلى **نوع النص أو الجنس الأدبي** الذي ينتمي إليه>>[2]، حيث تمّ تفسير نوع النص هنا بالجنس الأدبي وهو أمر شائع لصعوبة وضع حدود بين النوع والجنس، غير

---

[1] انظر، بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، الصفحات 114 – 117.

[2] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة في مادة اللغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الشعب: آداب/ فلسفة – لغات أجنبية والشعب: الرياضيات، العلوم التجريبية، تسيير واقتصاد، تقني رياضي، الجزائر، ماي 2006، ص.08

أن الأمر يغدو أكثر غموضا باستخدام مصطلحين آخرين: << كما يتعين على الأستاذ أيضا تزويد المتعلمين ببعض المعارف النظرية عن **الأشكال والأجناس الأدبية** وذلك في سبيل اكتسابهم ثقافة نقدية تيسر لهم التعامل مع مختلف النصوص ففي معرفة **نمط النص** مثلا، **والجنس الأدبي** الذي ينتمي إليه، ما يمكن أن يشكل مدخلا لفهمه >>[1] وهنا تنبثق مجموعة من التساؤلات المثيرة، وهي:

- ورد مصطلح "الأشكال" قبل مصطلح "الأجناس الأدبية" فهل يُقصد بذلك أن الأجناس الأدبية تنبثق عن الأشكال؟ أم أنّهما مصطلحان يدلّان على مفهوم واحد ويؤديّان بالتالي المعنى نفسه؟

- ورد مصطلح "النمط" في جملة معطوفة على ما قبلها، ما يعني أنه تم تفسير مصطلح "الشكل" ب "النمط"، وفي فقرة أخرى، يقترن مصطلح "**الأشكال**" بمصطلح آخر هو "**اللغوية**" حيث ورد ما يلي: << كما أن الدراسة الجيدة **للأشكال اللغوية** لا يمكن أن تتم بدون هذه المعارف ومن أهم أهداف دراسة النص هو تمكين المتعلم من تمثل **الأشكال الأدبية التابعة لكل جنس** بما يمكنه من التأمل والتفكير في بعض نواحي الإبداع الأدبي في **نمط معين**>>[2].

ونتبيّن مما سبق أنّ هناك غموضا واضحا في توزيع المصطلحات واستخدامها فالأشكال هي تارة أدبية وتارة لغوية، ومرة تستخدم للدلالة على الجنس ومرة أخرى تأتي بمعنى "التابعة لكل جنس" وفي كل هذا يُقحم "النمط" دون أي توضيح للرؤية أو التصوّر الذي يتبناه معدو الوثيقة، ليبقى الغموض يكتنف هذه المفاهيم، ومن شأن هذه الازدواجية والاعتباطية في

---

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص.10.

[2] المرجع نفسه والصفحة نفسها.

توظيف المصطلحات على مستوى الخطاب التربوي الرسمي، أن تنعكس سلبا على مستوى الكتب المترجمة لها.

هذا، وإن المتصفح لمناهج اللغة العربية الخاصة بمرحلة التعليم الثانوي والموجّهة للشعبة الأدبية، سيكتشف تغييب الحديث عن الأجناس الأدبية المقرّرة في كلّ سنة رغم أنها من المفاهيم الأساسية التي ينبغي الفصل فيها، إلا ما ورد من إشارات عامة، كهذه العبارة من منهاج السنة الثالثة التي وردت عند الحديث عن نتاج تيار المزاوجة بين الثقافة العربية الأصيلة والثقافة الغربية الدخيلة والذي ترتّب عنه << ثراء من النصوص المتنوعة في الشعر والنثر معا>>[1] دون التفصيل في ماهية هذا الثراء ونتاجه شعرا ونثرا، في حين يطالعنا دليل الأستاذ الخاص باللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي بمحاولة للتفصيل في مسألة الأجناس الأدبية والأصناف النصيّة، غير أنّ ما ورد في الموضوع يحتاج إلى التنقيح والتعديل تفاديا لأيّ مغالطات معرفية سواء لدى الأستاذ أو المتعلم [*]، ونقصد بذلك ما ورد من تصنيف لجنس "المسرحيّة" على أنّها نمط نصّي حيث أُرفقت بكل من النمط السّردي، النمط الوصفي، النمط التفسيري، النمط الأمري والنمط الحجاجي[2]:

---

[1] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام، مديرية التعليم الثانوي التقني، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)، الشعبتان آداب/فلسفة– لغات أجنبية، الجزائر، مارس 2006، ص.07.

[*] لأن مصدر هذه المعلومات هو الأنترنت، بتصريح من معدي الدليل أنفسهم، انظر: دراجي سعيدي، سليمان بورنان وآخرون، دليل الأستاذ، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي (جميع الشعب)، الجزائر، (د.ت)، ص.13.

[2] المرجع نفسه، ص.15.

النص الحجاجي :(argumentatif)

- تهدف الحجاج إلى إقناع شخص ما لاعتناق فكرة معينة,و تقوم باختيار البراهين حسب الشخص المراد إقناعه.
- ينتمي النص الواحد نفسه إلى أنماط نصية مختلفة:فنص سردي يحتوي ،غالبا ، مقاطع وصفية,تفسيرية, و أحيانا ,حجاجية

النص المسرحي:

- المسرحية هي حكي حبكة معينة بواسطة الحوار.
- تنقسم المسرحية الكلاسيكية(التقليدية) إلى فصول و مشاهد: الفصل هو جزء هام من الحبكة,أما المشهد فهو جزء من الفصل يتحدد بدخول شخصية ما أو خروجها من على الخشبة.
- الكوميديا هي مسرحية تهدف إلى إضحاك الجمهور.و هي تجسد عيوب و مثالب المجتمع.
- تخبرنا المشاهد المسرحية عن الشخوص ،و عما يرغبون فيه, و عن علاقاتهم،و الصراعات التي تدور بينهم.

ليأتي التفصيل بعدها في بعض الأجناس الأدبية المشهورة، والتي تؤكد التصور البيداغوجي التقليدي لتصنيف النصوص إلى شعرية وأخرى نثرية، ويتضمّن كل صنف مجموعة من الأجناس الأدبية فنجد في النصوص الشعرية: القصيدة العمودية، وشعر التفعيلة، والأنشودة، والشعر التعليمي، والموشحات ...الخ، في حين تتضمن الأجناس الأدبية النثرية كلا من المقال الأدبي، والحكاية والقصة والأقصوصة والرواية والخطبة والخرافة والأمثال والحكم والرسائل وغيرها.

وإنّ المطّلع على الأجناس الأدبية المقررة في كل سنة يكتشف أنها تقتصر على بعض الأجناس النثرية الكلاسيكية التي تتكرر في الكتب المدرسية وكأنّ الأدب متوقف عليها، فلا نجد لمظاهر التجديد في الكتابات الأدبية أيّ أثر كالقصيدة النثرية، وقصيدة الهايكو[*] والقصة الومضة[**] والرواية والسيناريو وغيرها.

---

[*] قصيدة الهايكو: نوع من الشعر الياباني، يتألّف من بيت واحد فقط، مكون من سبعة عشر مقطعا صوتيا (يابانيا)، وتكتب عادة في ثلاثة أسطر (خمسة، سبعة ثم خمسة)... لم يلتزم الهايكو العربي بضوابط شكل قصيدة الهايكو اليابانية،

وبالعودة إلى الأجناس المقررة، يختصّ برنامج السنة الأولى بالنص الشعري ممثّلا في القصيدة العموديّة بتعدد أغراضها من مدح وهجاء ورثاء، ليختتم بموضوع "نهضة الفنون النثرية"، فيما ينتهي العصر العباسي الأول من برنامج السنة الثانية بموضوع "نشاط النثر" وتطالعنا الموشّحات في العصر الأندلسي في نهاية البرنامج، في حين يتضمّن برنامج السنة الثالثة إضافة إلى الموضوعات الشعرية كلّا من المقالة والقصة القصيرة في الجزائر، والفن المسرحي في بلاد المشرق والأدب المسرحي في الجزائر.

إن تعريف المتعلم بالأجناس الأدبية أمر ضروريّ، فمن ناحية التلقّي سيتمكّن بفضل معرفته لها من استحضار مكتسباته القبلية وبناء تصورات وصياغة فرضيات يستثمرها في قراءته للنص لأن << كل نوع أدبي له قواعده الخاصة به، ومستلزماته الفنيّة والدلالية، وتبعا لذلك يتحدّد أفق القراءة>>[1]، أي أنّ هذا الأمر سيجعله يجنّد وينتقي نوعا معيّنا من المعارف والمكتسبات، ذلك أنّ كلّ نوع أدبي أو فني << يقتضي من المتلقي تعاملا خاصا ورؤية معيّنة تتحدد في كونه يتمتع بقدرات نوعيّة خاصة، تتراكم لديه من خلال قراءاته المتعدّدة وترتسم على شكل خطاطات خاصة في ذهنه بصدد أي نوع لذلك فإنه حين

حيث يخرج أحيانا عن إطار التصوير الشعري إلى الطرح الإيديولوجي الذي يتنافى مع قواعده الأصلية. المؤسس الفعلي لقصيدة الهايكو العربي هو الشاعر الفلسطيني عز الدين مناصرة عام 1964 في قصيدتيه: هايكو–تانكا وتوقيعات.
عن موقع: https://ar.wikipedia.org/wiki/ تمّ الاطلاع عليه يوم 10جانفي2019، على الساعة 19:00سا.

(**)– القصة الومضة هي فن سردي قصصي، ويعني الاقتصاد الشديد والتكثيف القوي في اللغة والتركيز في الدلالة للوصول للمعنى المراد دون حشو في السرد مثال:

"خائن

صافح أعداء الوطن،

استيقظت مذعورة أرواح الشهداء"

عن: حسن الفياض، "في رحاب القصة الومضة"، http://sadaqift.com/ نشر يوم: 17 يناير 2017، تمّ الاطلاع عليه يوم: 10 جانفي 2019، على الساعة 19.40سا.

(1) سعيد يقطين، محمد الداهي، عثمان الميلود، مقاربات منهجية للنصين النقدي والسيرذاتي: السنة الأولى من سلك البكالوريا مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، ط1، 2007، ص.141.

يستأنس بـ "نوع" معيّن نجده ينشط تلك القواعد المضمرة التي تشكلت لديه من خلال قراءاته المتعددة وفي ضوئها يتعامل مع النص ويتفاعل معه>>[1]

وعليه، فإنّ تعريف المتعلم بالجنس الأدبي ومقوّماته سيساعده في تلقي النّص بشكل أفضل، وسيسهم ذلك في تحقيق نتائج إيجابية على مستوى الإنتاج أيضا.

هذا وقد قدّم اللساني جون ميشال أدام نموذجا يقوم على تصنيف النصوص بحسب المقاطع النصيّة المهيمنة عليها، وهو التصنيف الذي تم تبنّيه في المجال التعليمي لوظيفيته، وعليه من الضروري التعرف على نظرية الأنماط النصيّة وكيفية استثمارها في المجال التعليمي.

2- الأنماط النصية

يشغل موضوع الأنماط النصية حيزا هاما في المجال التعليمي اليوم، ويشير جون ميشال أدام إلى أن نظرية الأنماط النصيّة طُورت في إطار المقاربات البنوية للسرد خلال سنوات 1960- 1970، واستفادت فيما بعد من تطور الشعرية وسيميائية الوصف وخاصة من أعمال فيليب هامون (Philippe Hamon)، وكذا من بحوث حول الحجاج والتفسير، وبالخصوص أعمال مركز البحوث السيميائية التي يديرها جون بليز غريز (Jean-Blaise Grize) في جامعة نيوشاتل، حول الحوار والمحادثة[2]، وحسب الباحث نفسه فإن الأنماط النصية لا تنفصل عن نحو النص الذي ظهر في السبعينات في خضم نشوة التحول من النحو التوليدي والتحويلي، ويتعلق الأمر فيه (نحو النص) بإنتاج نماذج عامة لجميع النصوص المحكمة الشكل في جميع اللغات، ومحاولة تقليص تنوع الإنجازات الخطابية من خلال الأنماط النصية واقتراح قواعد خاصة[3].

---

[1] سعيد يقطين، محمد الداهي، عثمان الميلود، مقاربات منهجية للنصين النقدي والسيرذاتي، ص.141.

(2) 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.

[3] المرجع نفسه والصفحة نفسها.

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

<<- أن يحتوي التنميط على عدد محدود من الأنماط التي يمكن للمتعلم تعلمها واستعمالها بسهولة.

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

- 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]

يرى جون ميشال أدام أنه من الخطأ الحديث عن " أنماط النصوص"، ذلك أن النص حسبه وحدة جد مركبة وغير متجانسة، لا يمكنها أن تمثل انتظاما لسانيا قابلا للحصر[2]، في حين يضع الوقائع المنتظمة المسماة السرد، الوصف، الحجاج، التفسير والحوار في مستوى يقترح تسميته بـ <<المقطعي séquentiel >>.

ويحدد الباحث المقطع على أنه << وحدة مؤلفة للنص>>[3] فالنص عنده يتشكل من مقاطع تتألف هي الأخرى من قضايا كبرى مؤلفة من عدد من القضايا الصغرى، وهي تمثل في الواقع:

([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.

([3]) Jean- Michel ADAM, Eléments de linguistique textuelle, p.85.

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

– كيان مستقل، مرتبط بنظام داخلي خاص وبالتالي في علاقة استقلال/ لا استقلال مع الكل الأكثر شمولا الذي ينتمي إليه. >>[1]

ويميز جون ميشال أدام في هذا السياق بين بنيتين مقطعيتين:

<< بنية متجانسة (Homogène): بسيطة أو معقدة وذلك حين يحتوي النص على مقطع واحد، أو عدة مقاطع من النمط نفسه.

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 والحوارية في القصة، وانطلاقا من خاصية الهيمنة المقطعية يتحدد نمط النص>>[2].

هذا وتتلخص فرضية العمل التي ينطلق منها جون ميشال أدام في مقولته الآتية: << تتمثل فرضيتي في العمل في الاهتمام بذلك الانتظام والتناسق الداخلي الذي تحدث عنه باختين، أو التناسق المقطعي حيث يكون من الممكن اختصار المقاطع القاعدية في المقاطع النموذجية الآتية: السردية، الوصفية، الحجاجية، التفسيرية و الحوارية >> [3]

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

([2]) 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.

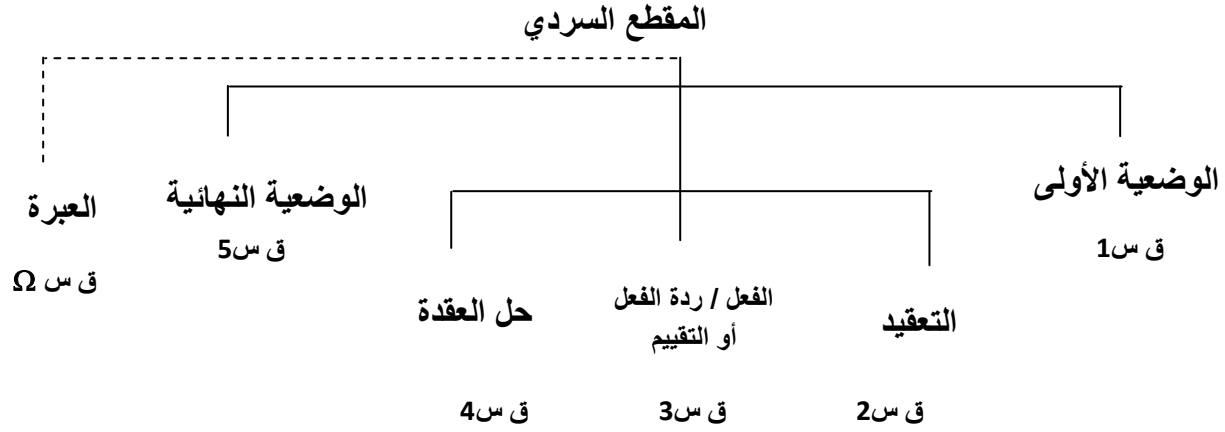
([3]) Jean-Michel ADAM, les textes : types et prototypes, p.30.

وعليه يحدد الباحث خمسة مقاطع تشكل الأنماط الأساسية للنصوص << يحيل كل منها إلى نموذج ذو خصائص بنوية ولسانية تميّزه عن غيره من الأنماط>>[1].

2-1- النمط/المقطع السردي:

يعرّف جون ميشال أدام السّرد بأنه << تسلسل لقضايا مترابطة متجهة نحو نهاية ما>>[2] ويشترط على هذه السلسلة من القضايا المتتابعة أن تخضع لسير تحولي[3] حتى تتدرج ضمن النمط السردي.

ويتحدد المقطع السردي حسبه بست مركبات لابد من توفرّها، وهي: تتابع الأحداث، وحدة الموضوع، المسندات التحويلية، العمليات، سبب الحبكة السردية، التقييم النهائي[4]، وهو ما يشكل الخطاطة السردية الآتية:



المخطط رقم (01): المقطع السردي (ق س القضية السردية) [5]

([1]) Raymond Blain, discours, genres, types de textes, textes… de quoi me parlez-vous ?, in Québec français, France, 1995, n : 98, p.22.

(2) Jean-Michel ADAM, les textes : types et prototypes, p.45.

[3] انظر المرجع نفسه، الصفحات.48-49.

[4] انظر المرجع نفسه، الصفحات.46-56

[5] المرجع نفسه، ص.57.

– **الوضعية الأولى:** وهي الوضعية الابتدائية التي تنطلق منها الأحداث أو لحظة بداية السرد حيث تُقدّم الشخصيات أو الإطار الزّمكاني...الخ.

– **التعقيد:** وهو التحول الذي يغير مجرى الأحداث وينقلها من وضعية السكون إلى الاضطراب ويشكل 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 تتحرك الشخصيات الحكائية بعد التحول في مجرى الأحداث بحثا عن حلّ للعودة إلى وضعية الاستقرار أو << محاولة العثور على توازن جديد >>[1].

– **حل العقدة:** وهو نتيجة تحرك الشخصيات الذي ينتهي بالعودة إلى الوضعية الأولى أو خلق وضعية جديدة، فيكون الحل بذلك إما كاملا أو جزئيا.

– **الوضعية النهائية:** أو الوضعية الختامية التي تنتهي بها الحكاية وتكون إما مغلقة أو مفتوحة.

– **التقييم النهائي:** وهو الخلاصة والعبرة النهائية التي تستخلص من أحداث النص السردي.

ونشير هنا إلى أن هذه المراحل تشكل الخطاطة البسيطة التي ينبغي تمكين المتعلم منها في المراحل الأولى (الابتدائي) ثم تطويرها في مراحل أخرى كمرحلة التعليم المتوسط والثانوي، ويختزلها الكثير من الباحثين في ثلاث لحظات هي: حالة البداية، عمليات التحول (الحدث المحرك، العقدة، الحل)، حالة النهاية[2].

ويختصّ المقطع السّردي بالحكاية والفن القصصي والسيرة والسيناريو وأدب الرحلات وغيرها، وله خصائص تميزه عن باقي النصوص الأخرى، والتي تظهر على المستويين الآتيين:

---

(1) محمد حمود، دليل الإقراء المنهجي لأصناف النصوص، الدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005، ص.12.

(2) محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي، النظرية والتطبيق، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998، ص.84.

<< أ- مستوى الحكاية: وهو الحدث والمكان الذي يظهر فيه هذا الحدث والشخصيات التي تساهم بأفعالها والشخصيات التي تساهم بأفعالها في تنامي هذا الحدث وفي تأمين انسجامه وترابط عناصره.

ب- مستوى الخطاب: وهو طريقة عرض الحكاية بالترتيب الزمني أو المنطقي للأحداث وتقديم الشخصيات ووصف أحوالها، ومواقفها، وموقع السارد من كل ذلك >>[1]

فالنص السردي إذن يعرف بالحدث والزمان والمكان والشخصيات على مستوى الحكاية أي الموضوع المُحكى من جهة، وطريقة عرض هذا الموضوع من طرف السّارد من ترتيب للأحداث وفق وقوعها ترتيبا زمنيا أو منطقيا، وكذا تقديم الشخصيات للقارئ بكل ما تحمله من مواصفات نفسية وفزيولوجية، وتكون رؤية السّارد :

<< - إما رؤية من الخلف، وفيها يعرف أشياء أكثر مما تعرف الشخصيات.

- وإما رؤية مصاحبة يحكي فيها السارد فقط ما تعرف الشخصيات.

- وإما رؤية من الخارج وفيها تكون معرفة السارد أقل من معرفة شخصيات النص.>>[2]

يتبوأ السّارد إذن مكانة هامة في النص السّردي وذلك حسب رؤيته الخاصة للأحداث والتي تجعل القارئ يتشوق لمتابعتها أو يتوقع بقية الأحداث حسب تأويلاته الخاصة.

إنّ الإلمام بالنظرية السّردية ونقلها إلى المجال الديداكتيكي قد ساهم في لفت الانتباه إلى << عدم الاعتماد على الحدس في فهم النصوص السردية>>[3]، ذلك أن النص السردي قد يحتوي على خطاطة مبسطة يمكن استيعابها خاصة إذا تلقاها المتعلم في مراحل تعليمه الأولى، كما قد يحتوي خطاطة معقدة يصعب تمثلها واستحضارها، وهنا هيّأت هذه النظرية

---

[1] محمد البرهمي، القراءة المنهجية للنصوص تنظير وتطبيق، TOP EDITION، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005. ص.95.

[2] المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص.82.

أدوات ومنهجيات جديدة <<هي التي ينبغي تمكين المتعلمين منها بهدف تحسين كفاية القراءة لديهم وتقوية استعدادهم وميلهم إلى قراءة هذه النصوص>>[1]. وفي مراحل تعليمية متقدمة كمرحلة التعليم الثانوي من الضروري لفت انتباه المتعلم إلى من يقوم بالفعل وبتحريك الأحداث، فإذا تمّ تعريف المتعلم في المراحل الأولى بالشخصيات بنسق تدريجي بحيث يُقدّم له بورتريه عن الشخصية: الاسم، السّن، المهنة، مواصفاتها ماديا ومعنويا (الأحوال النفسية الاجتماعية) وهو المعمول به في مرحلة التعليم المتوسط، فإنّه من الضروري في مراحل لاحقة (تحديدا في مرحلة التعليم الثانوي) أن يطوّر هذا البورتريه بتدريب المتعلم على تصنيف الشخصية حسب النموذج العاملي (عامل مساعد، عامل معارض...).

2-2- النمط/ المقطع الوصفي:

يختص المقطع الوصفي بتقديم خصائص ومميزات عنصر ما، قد يكون شيئا ماديا أو معنويا أو شخصا أو حدثا أو منظرا...الخ، وتتدرج المقاطع الوصفية غالبا ضمن نصوص سردية كالقصة والحكاية، أين يتوقف السّرد وتبدأ رحلة الوصف للشخصيّة أو المكان أو شيء ما، وتعتبر البنية الوصفية حسب أدام الأقل حظا بين بقية البنى النصية الأخرى، حيث تمّ إقصاؤها وتغييبها في الدراسات التي عنيت بتصنيف النصوص من قبل الباحثين[2].

ويعتمد الواصف في نقل الصورة على الحاسة البصرية غالبا إذا كان الموصوف شيئا ماديا، وعلى أحاسيسه وانفعالاته إذا كان الموصوف معنويا كالأخلاق والطباع والخصائص النفسية والعقلية، ولا يتحقق الوصف إلا إذا توفر على عنصرين:

أ- **الواصف** (Le descripteur): سواء تجلى في النص أم لا، ويمتلك في حالة ظهوره أشكالا تصويرية متغيرة (كالراوي على سبيل المثال في القط الأسود لإدغار بو (E. Poe)، أو

---

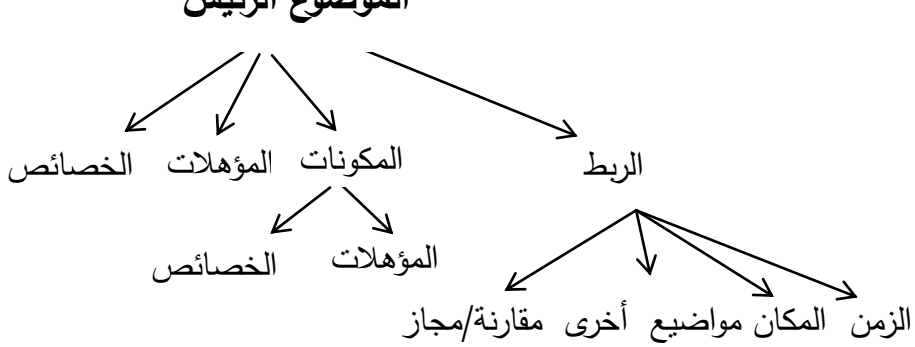
[1] محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي، النظرية والتطبيق، ص.82.

[2] للتوسع انظر: Jean-Michel ADAM, les textes : types et prototypes, p.75-80.

شخصية ما على سبيل المثال روان التي شاهدتها السيدة بوفاري...،) بحيث يكون الواصف حاملا لوجهة نظر معيّنة على أساس الانتقاء والتأويل لما هو موصوف.

ب-**الوصف** (Le décrit): ويكون ظاهرا في النص، إلا إذا أقرّ الواصف بعجزه، (إذ هناك ما لا يمكن وصفه كمعاني الجمال)، ويأخذ الوصف هو أيضا أشكالا متنوعة: القارئ، شخصية ما، مفهوم، موضوع، حيوان [1].

ويكون وصف الشيء حسب جون ميشال أدام عن طريق ذكر خصائصه ومؤهلاته، ومكوناته، أو عن طريق ربط العلاقات التي تحكمه بمواضيع أخرى أو من خلال تموقعه في زمن ومكان معينين، وعليه تتحدد الخطاطة الوصفية حسب جون ميشال أدام كما يلي:



المخطط رقم 02: المقطع الوصفي

ومن المعروف أنّ وصف الشيء لا يخلو من تسميته أو تعريفه، حيث تسمح الأولى <<بتعيين العنصر المراد إبرازه كما تتيح فرصة انتقائه من بين عناصر أخرى قريبة منه: شارع، نهج، محج، طريق>> [2] في حين يقدم لنا التعريف << تفاصيل عن مكوناته وعما يختلف به عن العناصر الأخرى، الإشارة التقييمية لبعض خصائصه نحو: جبل عال، شاهق

([1]) Jean-Michel ADAM et André PETITJEAN, introduction au type descriptif, In: Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°34, juin1982, Metz France,p.79.

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

العلو، التعبير عن الانطباع والأحاسيس التي يثيرها لدى الملاحظ نحو: مشهد بحري رائع >> [1].

وهكذا ينقل الواصف صورة مفصلة عن الموصوف وذلك بتحليله << إلى أجزائه المكوّنة له ويقدم تفاصيله ويعدد عناصره وذلك تبعا إما لحركة الموصوف وتنقله، وإما وفقا لحركة الواصف نفسه وتنقله>> [2] ويتبع في ذلك طريقتين: إما بالإعلان عن الموضوع ثم وصف ما تفرع عنه من عناصر أي الانتقال من الكل إلى الجزء[3]؛ أو الإعلان عن العناصر الفرعية أولا ليفصح عن موضوع الوصف الرئيس في النهاية؛ أي الانتقال من الجزء إلى الكل.

إن إدراج النصوص ذات النمط الوصفي من شأنه أن يحقق فوائد كثيرة، فإضافة إلى الهدف التربوي المتمثل في <<توضيح عناصر الموصوف وتبسيطها للمتعلم>>[4] فإنها كذلك تساعده على تنمية قدراته على التركيز والانتباه للتفاصيل وتنشيط ذاكرته، كما أن لها فائدة منهجية تتمثل في << إبراز العلاقات القائمة بين مكونات الموصوف والجهد اللغوي الذي بذله الواصف حتى يستقيم الوصف وحدةً نصيّة منسجمة ومتماسكة>>[5].

2-3- النمط/ المقطع الحجاجي:

يُعرف النص الحجاجي بأنه << خطاب إقناعي هدفه التأثير في المتلقي، إما لتدعيم موقفه وإما لتغييره ودفعه إلى تبنّي موقف جديد>>[6] ويعني ذلك أنه لابدّ من توفر قضية ما مثيرة للجدل بين مؤيد ومعارض، مما يدفع بصاحب الأطروحة إلى الاستدلال على صحتها

---

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

[2] محمد البرهمي، القراءة المنهجية للنصوص تنظير وتطبيق، ص.96.

[3] المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[5] المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[6] المرجع نفسه، ص.97.

أو يدفع بالمعارض إلى دحضها، وعليه يعتبر جون ميشال أدام الحجاج << الوظيفة السابعة للغة>> [1]، ذلك أننا غالبا ما نتحدث بحثا عن مشاركة الآخرين وجهات النظر وتبادل الآراء بغية التأثير فيهم وإقناعهم بالقضية أو الرأي> الذي نتبناه، وهو 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>> [2]

والنص الحجاجي نص غير متجانس، لا يختلف بذلك عن بقية النصوص، إذ يحتوي مقاطع وصفية، تفسيرية أو سردية مكملة للمقطع المهيمن وهو الحجاجي، وهذه المقاطع تأتي غالبا لدعم الحجج المقدّمة ومنحها قوة و قيمة ودلالة.

ولتوضيح هذا المقطع يقدم لنا جون ميشال أدام المثال الآتي:

الماركيزة تملك أيادٍ ناعمة لكني لا أحبها [3]

في هذا المثال تعتبر جملة "الماركيزة تملك أياد ناعمة" معطى- حجاج (ق) لنتيجة (ن) وهي "لا أحبها"، وللوصول من (ق) إلى (ن) يفترض أن هناك استنتاجا مفاده: كل الرجال يحبون النساء ذوات الأيادي الناعمة، يمكن تمثيل ذلك بالشكل التالي[4]:

القضية ق ..... قاعدة الاستدلال.....إذن على الأرجح .....[أحب الماركيزة]

↑

معطيات — الرجال يحبون النساء ذوات الأيادي الناعمة — إلا إذا اعتراض تفنيد استثناء — نتيجة

↑

دعم

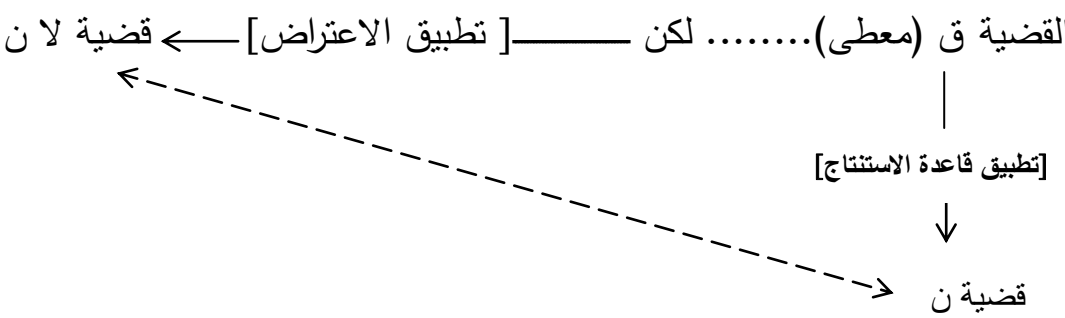
([1]) Jean-Michel ADAM, les textes types et prototypes, p.103.

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

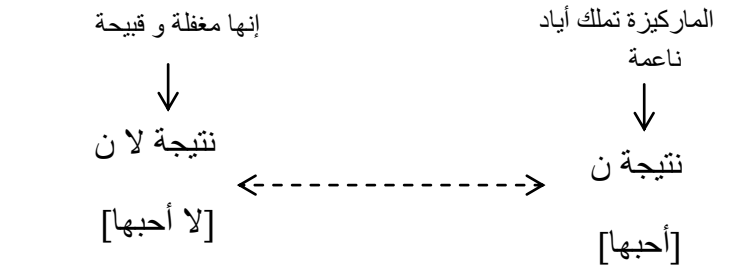
([3]) Jean-Michel ADAM, les textes : types et prototypes, p.105.

[4] المرجع نفسه، ص.106

غير أنّ دخول الرابط (لكن/mais) ما بين قاعدة الاستدلال والنتيجة في الجملة، عكس النتيجة المنتظرة[1]:



ويكون الاعتراض لأسباب معينة منها أن الماركيزة غير مهذبة، سليطة اللسان، عصبية، وهو ما يعطي شكل المربع الحجاجي الآتي[2]:



نستنتج من الخطاطات السابقة أن للمقطع الحجاجي بنية ثلاثية[3] تتمثل في المقدمة القياسية التي تطرح عادة موضوعا، فعلا (fait) أو وجهة النظر، والحجج التي تؤدي دورا مختلفا وهي بالتأكيد <<الجزء الأكثر أهمية في المقطع الحجاجي>> [4]، ولذلك من المهم <<أن تتسلسل منطقيا لإقناع المستمع بتبني الفكرة التي أعلنها الكاتب في المقدمة>>[5]،

([1]) Jean-Michel ADAM, les textes : types et prototypes, p.106.

[2] المرجع نفسه، ص.107.

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

[4] المرجع نفسه، ص.38.

[5] المرجع نفسه، ص.37.

وقد 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 وشرحها لتكون حجة قوية>> [1]، لينتهي المقطع الحجاجي باستنتاج يعود بالقارئ إلى الفكرة التي انطلق منها.

2-4- النمط/ المقطع التفسيري:

يصرّح أدام عند حديثه عن النص التفسيري، بذلك الخلط الذي حدث في بداية الدراسات التي عنيت بتصنيف النصوص، والتداخل بينه وبين النص الإخباري، وهو الحال في الاقتراحات التي قدّمها هو نفسه بين 1985 و 1987، ويشير في ذات السياق إلى بعض الباحثين الذين تمكنوا من إعطاء إجابات حول هذا الموضوع وذلك باعتبارهم أنّ كل نصّ مهما كان هو إخباريّ إلى حدّ ما[2].

كما يتداخل النص التفسيري مع النص الحجاجي حين يتعلق الأمر بالتفسير لغرض إثبات حكم ما، غير أنّ النص التفسيري يُعنى بشرح وتحليل 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، 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) >> [3] فالنص الحجاجي يستهدف الإقناع والتأثير في قناعات المتلقي

([1]) Raymond BLAIN, "le discours argumentatif dans tous ses états", p.38.

([2]) Jean-Michel ADAM, les textes types et prototypes, p.127-128. للتوسع انظر:

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

واعتقاداته بخصوص قضية معيّنة كان له رأي مخالف فيها، أما النص التفسيري فيهدف إلى << جلب معرفة جديدة وتوضيحها>>[1]، ولكي نميّز النص التفسيري لابد أن نعرف أنّ له بناء خاصا أساسه:

<< أ- المقارنة بين موضوعات أو ظواهر أو قضايا مختلفة، وتحديد ما يوحدها أو يفرق بينها.

ب-تبيان العلاقة السببية بين القضايا والظواهر، كأن يبين الكاتب كيف تكون الفكرة السابقة علة للفكرة اللاحقة.

ت-حل المشكلات، كان يقدم النص مشكلة ويعمل على حلها ودراسة حيثياتها>> [2]

ويعرض جون ميشال أدام في كتابه (النصوص: أنماط ونماذج) الخطاطة التفسيرية للباحث غريز (Grize) وهي كالآتي[3]:

شكل أولي	لماذا	شكل معقد	لأن	شكل الشرح
موضوع أولي	⟵	موضوع معقد	⟵	موضوع الشرح

وانطلاقا من هذه الخطاطة يبني نموذجه للمقطع التفسيري:

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 رقم (03) المقطع التفسيري[4]

---

(1) محمد البرهمي، القراءة المنهجية للنصوص تنظير وتطبيق، ص.98.

(2) المرجع نفسه والصفحة نفسها.

(3) Jean-Michel ADAM, les textes types et prototypes, p.132.

(4) المرجع نفسه والصفحة نفسها.

ويتميز النص التفسيري بمجموعة خصائص منها: كثرة استخدام الأفعال الدالة على الزمن الحاضر (المضارع)، توظيف الجمل الاسمية الدالة على الثبات، هيمنة ضمير الغائب والمعجم التقني الخاص، حضور الروابط المنطقية الموضحة للعلاقات (أسباب- نتائج)...

2-5- النمط/ المقطع الحواري:

يعتبر الحوار شكلا من الأشكال الطبيعية للغة، ورغم ذلك فإن الكثير من الباحثين استبعدوه من دائرة تصنيف النصوص لكونه بنية غير محكمة ولا متجانسة على عكس بقية الأنماط، وهو 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.[1]

ويحدد جون ميشال أدام النص الحواري على أنه بنية تدرجية (تراتبية) لمقاطع تسمى غالبا "التبادلات"[2] وهنا يشير إلى نوعين من المقاطع:

<<- المقاطع الاتصالية للافتتاح والاختتام.

- المقاطع التعاملية وتمثل صلب المحادثة>>[3].

وللانتقال من المقطع كوحدة متضمَّنة في النص الحواري إلى البنية التي تكوّنها، يرى جون ميشال أدام أنه من الضروري تحديد التبادل كأصغر وحدة حوارية ويظهر ذلك في المثال الآتي[4]:

([1]) Jean-Michel ADAM, les textes types et prototypes, p.145.

[2] المرجع نفسه، ص.154.

[3] المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، ص.156.

أ1- صباح الخير

ب1- صباح الخير

أو:

أس- إلى اللقاء

ب س- إلى اللقاء

يمثل هذا المقطع الحواري المتضمن عبارات الافتتاح والاختتام تبادلا يؤدي إلى نشوء تدخلات و تبادلات أخرى تكون ثنائية أو ثلاثية[1]:

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" [2] :

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 وهو ما يوضحه المثال الآتي[3]:

(1) Jean-Michel ADAM, les textes types et prototype, p.157.

[2] المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

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" والذي يفتتح التبادل التعاملاتي هو أيضا سؤال (ب) والتماس (ج)، هذا التدخل الأساسي المزدوج يفسر طبيعة جواب "ب" : جواب للسؤال (ب') وجواب 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'-د}

أ2– شكرا..... {د'}

كانت هذه أهمّ المقاطع النصيّة التي تشكل نظرية جون ميشال أدام في تصنيف النصوص، وجدير بالذكر أنّ هناك أنماطا أخرى تقرّ بها المناهج التربويّة، وهي مجسّدة في الكتب المدرسية ومنها النمط الأمري أو ما يسمّى بالإيعازي والذي << يهدف إلى دفع شخص ما إلى إنجاز فعل، أو القيام بتصرّف معيّن لبلوغ نتيجة ملموسة>>[1]، ويستعمل هذا النمط في النّصح، وكذلك في النصوص ذات الطابع الإرشادي مثل طرائق الاستعمال في

[1] دراجي سعيدي، سليمان بورنان وآخرون، دليل الأستاذ، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي (جميع الشعب)، ص.14.

الأجهزة الكهرومنزلية والإلكترونيّة مثلا، وصفات الطبخ، النصوص التنظيميّة، تعليمات الكتب المدرسية...الخ، ويكثر في مثل هذه النصوص استعمال فعلي الأمر والنهي.

إنّ الفكرة الأساس التي يبني عليها جون ميشال أدام نظريته، تكمن في اللاتجانس الذي تتصف به النصوص وخاصية الهيمنة المقطعية، حيث لا يمكن أن نجد نصّا خالصا (حجاجيا أو سرديا أو تفسيريا ...) وإنما نصنف النص حسب المقطع المهيمن عليه، فالنص السردي مثلا نص يحتوي على مختلف المقاطع النصية من سرد ووصف وحوار ولكن الغالب فيه هو السرد، وهو المبدأ الذي أقرّته المناهج التربوية في كل المراحل التعليميّة.

3- الأنماط النصيّة في مناهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الثانوي:

إن إدراج النصوص وتعليمها بحسب أنماطها يجسّد البعد الوظيفي للتعليم ويحقق مبدأ المقاربة النصية التي تقوم على التلقي والإنتاج، وهو الأمر الذي لم تُغفله مناهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الثانوي، التي اتجهت إلى تبني نظرية الأنماط النصيّة، على غرار مناهج مرحلتي التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط.

فهذا منهاج اللغة العربية للسنة الأولى يصرّح أنّ النية التعلمية بُنيت <<على أساس جعل المتعلم يتموقع في الزمان والمكان من خلال التدرب على نصوص الإخبار والوصف والسرد. ومن خلال التطرق إلى النص الحواري والحجاجي يتمكن من المناقشة وبناء أسس الاستدلال على وجهة نظره والدفاع عنها>>[1] وعليه، تمّ تسطير الهدف الختامي المندمج لهذه السنة وفقا لهذا التصور الوظيفي:

<< – إنتاج نصوص في وضعية تواصلية ذات دلالة للتلخيص أو التحليل أو التعليق وذلك في المجال الشفوي.

---

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

– كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في وضعيات ذات دلالة ونصوص لنقد أثر أدبي من العصور المدروسة بتوظيف مصطلحات النقد الأدبي في المجال الكتابي>>[1].

أما منهاج السنة الثانية فيستهدف << تعميق معارف المتعلم في النصوص ذات النمط الوصفي والسّردي وكذا الحجاجي الذي يستمر تناوله لأهميّته في بناء شخصيّة المتعلم الفكرية>>[2] وتحقيقا لهذه الغاية تمّ تسطير الهدف الختامي المندمج لهذه السنة كما يلي:

<< في المجال الشفوي: إنتاج نصوص ذات طابع وصفي أو سردي أو حجاجي للتلخيص أو عرض رأي أو مناقشة فكرة.

في المجال الكتابي: كتابة نصوص وصفية أو سردية أو حجاجية في وضعيات فعلية ونصوص نقدية ترتبط بآثار العصور المدروسة>>[3].

هذا ويستمرّ منهاج السنة الثالثة في تعزيز مكتسبات المتعلمين القبلية، وذلك بتمكينهم من تحديد مختلف الأنماط النصيّة وإكسابهم القدرة على التمييز بينها، بالإضافة إلى تمكينهم من إعادة تركيب مختلف الأنماط النصيّة (من الحجاجي إلى السردي، من الوصفي إلى التفسيري ...) وهو ما يشكل ملمح الخروج من هذه السنة –السنة النهائية– [4].

ويتحدّد الهدف الختامي المندمج لهذه السنة كما يلي:

<< المجال الشفوي: إنتاج نصوص ذات نمط سردي أو تفسيري أو وصفي أو حجاجي أو حواري أو إعلامي للتلخيص أو عرض رأي أو مناقشة فكرة في وضعية ذات دلالة.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الجذعين المشتركين (آداب – علوم وتكنولوجيا)، ص.07.

[2] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام، مديرية التعليم الثانوي التقني، منهاج اللغة العربية السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الشعب آداب/ فلسفة– لغات أجنبية، ص02.

[3] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام، مديرية التعليم الثانوي التقني، منهاج اللغة العربية السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الشعب آداب/ فلسفة– لغات أجنبية، ص.07

[4] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الشعبتان آداب/فلسفة– لغات أجنبية، ص.05.

المجال الكتابي: كتابة نصوص سردية أو تفسيرية أو وصفية أو حجاجية أو حوارية أو إعلامية في وضعيات فعلية ونصوص نقدية ترتبط بآثار العصور المدروسة>>[1].

ولتحقيق هذه الأهداف يتعيّن على المعلم تدريب المتعلمين على تمرس النصوص وذلك عبر:

<< – تحديد نمط النص واستخراج خصائصه.

– تعيين المقاطع الوصفية في النص السردي أو الحجاجي...

– تلخيص نص سردي أو حواري أو وصفي أو حجاجي...

– جدولة النصوص حسب نمطها مع الحرص على إثبات الأدوات اللغوية الرافدة لنمطها.

- إبراز المؤشرات والروابط الجملية التي تمكن من تحديد نمط النص.
- الوقوف على وسائل التأثير في نمط النص.
- تحويل عكسي لأنماط النصوص.
- تكييف أداة قراءة النص حسب نمطه>>[2]

يتبيّن لنا من خلال هذه العمليات التي يحرص المعلم على إنجازها، أن الهدف منها هو التحكم الجيد في إنتاج النصوص بمختلف أنماطها، وذلك بتقديم أدوات التحليل اللازمة والمتمثلة في القرائن اللغوية والمؤشرات والروابط المنتجة لنمط معين من النصوص. فمن شأن ذلك أن يجعل المتعلم << يكتسب الاستعمالات اللغوية وتقنيات التعبير وأنواع البناء الخاصة بكل نمط فيمكّنه ذلك من الإبداع في الكتابة التحليلية والإنشائية>>[3].

---

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الشعبتان آداب/فلسفة– لغات أجنبية، ص.05.

[2] المرجع نفسه، ص.07.

[3] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الجذعين المشتركين (آداب – علوم وتكنولوجيا)، ص.15.

وعملا بمبدأ اللاتجانس النصي وخاصيّة الهيمنة المقطعيّة، يصرّح دليل الأستاذ الخاص بكتاب السنة الأولى بما يلي: << يجب الإقرار بأن أي نص أدبي لا يظهر باعتباره نصا حجاجيا أو سرديا أو وصفيا أو تفسيريا ..الخ ظهورا انتمائيا محضا لنمط من هذه النصوص. حيث إن عناصر وصفية أو حجاجية أو غيرها تتخلل النص السردي وكذلك العكس. وإذن، فمن باب الموضوعية القول بأن إحدى خصائص النصوص هي اللاتجانس>>[1].

وتؤكّد الوثائق التربوية في هذا الإطار أنّ المغزى ليس تمكين المتعلم من الكتابة في أي نمط كيفما اتفق بل العمل عل جعله <<قادرا على إنتاج نص وظيفي ذي دلالة>> [2] ولهذا من الضروري- لكي يكتسب المتعلم كفاءة نصية على مستوى التلقي والإنتاج معا- أن يطّلع على عيّنة كافية من النصوص في كل نمط وأن يقف على طريقة بنائه بما يمكّنه من تمثّل واستيعاب خصائصه اللغوية والبنائية.

---

[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 الجامعية، الجزائر، 2006، ص.17.

[2] المرجع نفسه والصفحة نفسها.

الفصـــل الثّـــاني :

تعليمية النّص الأدبي في مرحلة التّعليم الثانوي

المبحث الأول: تعليم النّص الأدبي في مرحلة التّعليم الثّانوي

المبحث الثاني: واقع تعليم النّص الأدبي في مرحلة التّعليم الثّانوي التأهيلي المغربي

المبحث الثالث: واقع تعليم النص الأدبي في مرحلة التّعليم الثّانوي الفرنسي

المبحث الأول: تعليم النص الأدبي في مرحلة التعليم الثّانوي

نسعى من خلال هذا المبحث إلى تتبّع طريقة تعليم النص الأدبي المعتمدة في مرحلة التعليم الثانوي، وكذا الكشف عن المدخل المعتمد في تدريس الأدب، محاولين إبراز المستجدات المنهجية والإجرائية التي طرأت على تعليمية النص الأدبي بعد إصلاح سنة 2003 على إثر اعتماد المقاربة النصيّة.

1- مداخل تنظيم النصوص الأدبيّة:

تتعدد مداخل تنظيم النصوص الأدبية في الكتب المدرسيّة، فمنها المدخل الجغرافي أو الإقليمي، الذي يقسم العصور الأدبيّة حسب البيئة أو المكان الذي أنتج فيه النّص الأدبي، فنجد الأدب المصري والأدب السوري والأدب المغربي وأدب المهجر...الخ، وعليه يتم دراسة الأدب وخصائصه باعتباره صورة للمجتمع الذي نشأ فيه الأديب، ومظهرا من مظاهره، مثلما هو انعكاس لنفسيته وعصره؛ ومدخل الأغراض الفنية الذي يتناول الوصف والغزل والمدح والرثاء والهجاء وغيرها من الأغراض الأدبيّة، بتتبع مختلف مراحل تطورها، وأسباب ضعفها أو قوتها.

أما المدخل الشائع في معظم البلدان العربية فهو المدخل التاريخي أو مدخل العصور الأدبية الذي يراعي الترتيب الزمني في عرض المحتوى، وذلك لأنه الأنسب لتدريس الأدب حسب الكثير من الباحثين والدارسين، فهو يسمح للمتعلم في نظرهم بالتدرج في بناء معارفه الأدبية وفق تسلسلها الزمني التصاعدي، بدءً بالعصر الجاهلي وانتهاء بالعصر الحديث، وهذا التقسيم ينظر للأدب <<من وجهة نظر تصنيفية في إطار التاريخ الأدبي، ومن جانب وصفي تحليلي في إطار النقد الأدبي، وفي الحالتين فقد تم النظر إلى التراث كموضوع للمعرفة يتوسل في دراسته بالتاريخ>> [1]

---

[1] ميلود حبيبي، الاتصال التربوي وتدريس الأدب، دراسة وصفية تصنيفية للنماذج والأنساق، ص.141.

ويعدّ كل من "جورجي زيدان" في كتابه (تاريخ آداب اللغة العربية) و"أحمد حسن الزيات" في كتابه (تاريخ الأدب العربي)، من بين أشهر الدّارسين والمؤرخين الذين تناولوا العصور الأدبية، وقد اختلفوا بشأن عدد هذه العصور فهي << ثمانية عند زيدان وهي خمسة عند الزيات>>[1]، وليس عدد العصور الأدبية هو محل الاختلاف الوحيد بين هؤلاء، بل هناك عدّة مسائل يطرحها النقاد بشأن هذا التقسيم، مثل الحدود بين هذه العصور، والفراغ بينها وخصائص كل عصر، وغير ذلك[2].

أما العصور الخمسة التي يجمع عليها النقاد فهي:

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

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

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

العصر العباسي: ويبدأ بقيام الدولة العباسية **سنة** 132هـ وينتهي بسقوط بغداد على يد التتار سنة ست مائة وستة وخمسين (656هـ) وقد امتد لأكثر من خمسمائة عام.

عصر الانحطاط: أو ما يسمى بعصر الضعف وعصر المماليك، ويُؤرخ له ببداية تفكك الدولة العباسية واجتياح التتار المشرق العربي وانهزامهم سنة 658هـ.

---

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

[2] للتوسع، انظر المرجع المذكور أعلاه.

ولعلّ هذا المدخل هو الشائع أيضا في المدرسة الجزائرية، والوحيد المعتمد في دراسة النصوص الأدبية في مرحلة التعليم الثانوي منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، حيث تم تصنيف محتويات كتب الأدب والنّصوص التي تعاقبت على المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال إلى يومنا وفق هذا المدخل، وعلى سبيل المثال يصرّح معدّو كتاب "المختار في الأدب والنصوص والبلاغة للسنة الأولى من التعليم الثانوي" في مقدّمته بما يلي: <<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 وما يعادلها>>.[1] وفي موضع آخر من مقدمة الكتاب دائما يردفون قائلين: << وكان ترتيبنا للنصوص مبنيا على أهميّة الأغراض، مع مراعاة الترتيب الزمني ما أمكن>>[2]، ومعنى ذلك أن مراعاة التسلسل الزمني مبدأ معمول به حتى لو اعتمد مدخل آخر، وهو ما تمّ العمل به أيضا في الكتاب الذي أُصدر بعد التعديلات التي أجريت على الكتاب السابق[3]، والذي تبنّى مدخل الفنون الأدبية ولكن بالحفاظ على الترتيب الزمني. ولعل هذا التوجّه له ما يبرره في البرنامج الذي يصرّح بضرورة 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 لديه الحس الأدبي في إدراك المفارقات وأوجه الشبه[4].

---

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

[2] المرجع نفسه، ص.08.

[3] انظر، جعفر أولفقي ، ساعد العلوي وآخرون، المختار في الأدب والقراءة للسنة الأولى الثانوية الفرع الأدبي، المعهد التربوي الوطني، الجزائر، 1987-1988.

[4] انظر، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، برنامج اللغة العربية وآدابها في المرحلة الثانوية، الجزائر، ديسمبر 1990، الصفحات .18-21.

وعلى غرار البرامج القديمة، تقرّ مناهج اللغة العربيّة لمرحلة التعليم الثانوي المعدة في إطار مناهج الإصلاح، بأنّ تنظيم النصوص تمّ وفق هذا المدخل، أي المدخل التاريخي أو العصور الأدبيّة، فقد ورد في منهاج اللغة العربيّة للسنة الأولى – الجذعين المشتركين (آداب – علوم وتكنولوجيا)– أن تقديم النصوص الأدبية يكون << في إطار الأعصر الأدبية المتعاقبة ولكن ضمن حدود لا يتحول معها تاريخ الأدب إلى غاية بذاتها >>[1] حيث يتم انتقاؤها بـ << التركيز على النصوص التي تعكس المظاهر التي تطبع العصر وتميزه عن سواه ثم العمل على تدريب المتعلم على التفاعل مع المنتوج الأدبي الذي يدرسه ليكشف ويستنتج خصائص هذه المظاهر>>[2]، وهو المبدأ نفسه الذي بني عليه منهاجا اللغة العربية للسنة الثانية (الشعب آداب/ فلسفة– لغات أجنبية)، والسّنة الثالثة (الشعبتان آداب/ فلسفة – لغات أجنبيّة)..

وتدرّس هذه العصور الأدبية إضافة إلى العصر الحديث المغيّب في هذا التقسيم وكذا المعاصر، على مدار ثلاث سنوات، وذلك وفق محاور معيّنة تضمّ مجموعة من الموضوعات التي تتوافق والعصر، وفقا لما تنصّ عليه مناهج اللغة العربية لهذه المرحلة.

وفيما يلي جدول يوضح العصور المقررة لدرس الأدب والنصوص، والمحاور المقررة لكل سنة من السنوات الثلاث، حسب ما تنصّ عليه هذه المناهج:

---

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الجذعين المشتركين (آداب – علوم وتكنولوجيا)، ص.15.

[2] المرجع نفسه، ص.16.

السنة الأولى	**الأدب الجاهلي 150سنة ق. الإسلام** – التقاليد والأخلاق والمثل العليا. – الفروسية. – وصف الطبيعة. – الحكم والأمثال.	**أدب صدر الإسلام (ظهور الإسلام–41هـ)** –القيم الروحية والاجتماعية في الإسلام. – النضال والصراع. –شعر الفتوحات الإسلامية. – تأثير الإسلام في الشعر والشعراء.		**العصر الأموي (41هـ -132هـ)** – الخلافة الإسلامية والمؤثرات الحزبية في الشعر. – المواقف الوجدانية – التقليد والتجديد – نهضة الفنون النثرية
السنة الثانية	**العصر العباسي1 (132هـ– 334هـ).** –النزعة العقلية في الشعر. –الشعوبية وأثرها في الأدب –شعر الزهد. –التقليد والتجديد في النتاج الشعري –نشاط النثر	**العصر العباسي2 (334هـ– 656هـ)** –الحكمة والفلسفة في الشعر –أثر التناقضات الاجتماعية في النتاج الأدبي.	**الحركة الشعرية في المغرب العربي** –من قضايا الشعر في عهد الدولة الرستمية –الشعر في ظل الصراعات الداخلية على السلطة	**العصر الأندلسي** – من وصف الطبيعة والمدائن الجميلة – رثاء الممالك والمدن الموشحات
السنة الثالثة	**عصر الضعف 556هـ– 1213هـ** – الزهد والمدائح النبوية والتصوف – من نثر الحكمة العلمية.		**الحديث والمعاصر (1213هـ إلى يومنا)** – من شعر المنفى عند شعراء المشرق أو المغرب. – النزعة الإنسانية في شعر المهجريين. – نكبة فلسطين في الشعر. – الثورة الجزائرية عند شعراء المشرق أو المغرب. – ظاهرة الحزن والألم في الشعر المعاصر. – توظيف الرمز والأسطورة في القصيدة العربية. – من مظاهر ازدهار الكتابة الفنية (المقالة نموذجا). – الفن القصصي (القصة القصيرة في الجزائر). – من الفن المسرحي في بلاد المشرق. – الأدب المسرحي في الجزائر	

جدول رقم (01) العصور والمحاور المقررة لدرس النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي

نلاحظ من خلال الجدول رقم (01) أنّ المحاور المقررة في مناهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الثانوي، تغطي أهم القضايا التي عرفتها الحياة السياسية والاجتماعية والعقلية والثقافية خلال كل عصر من العصور، منها على سبيل المثال: "القيم الروحية والاجتماعية في الإسلام" المقرر في السنة الأولى ضمن أدب صدر الإسلام، و"الشعر في ظل الصراعات الداخلية على السلطة" المقرر في السنة الثانية ضمن الأدب المغربي، "ظاهرة الحزن والألم في الشعر المعاصر" أما النصوص المنتقاة وفق هذه المحاور في الكتب المدرسيّة المترجمة لمناهج اللغة العربيّة فسنتعرف عليها في عنصر لاحق من هذا الفصل.

2- المقاربة التقليدية في تحليل النص الأدبي:

ونقصد بذلك عرض الطريقة التقليدية السائدة قبل الإصلاح، والتي صُممت في إطار المقاربة بالأهداف، وهو ما يتجسّد في قراءة أحد كتب التعليم الثانوي الخاصة بتلك المرحلة.

2-1- تحليل النص الأدبي في كتاب "المختار في الأدب والنصوص والبلاغة":

إن المطّلع على كتب الأدب والنصوص السابقة لمرحلة الإصلاح، سيكتشف هيمنة المناهج التاريخية في دراسة النّصوص، ولا شك أن هذه النظرة هي التي سادت على الدراسات الأدبية وقتها، كما تبيّن لنا ذلك في الفصل الأول من هذه الدراسة، وتهدف هذه المناهج في مجملها إلى استنتاج خلاصات عن تأثير نفسية الأديب وحياته الاجتماعية على أدبه، وهو ما تؤكده مقدمة كتاب "المختار في الأدب والنصوص والبلاغة" الموجّه لمتعلمي السنة الأولى، ومما ورد فيها: << قدمنا لكل عصر بلمحة تلقي ضوء على ذلك العصر قبل عرض نماذجه الأدبية من شعر ونثر مما يعين الدارس على المضي في دراسة الإنتاج الأدبي مرتبطا بالبيئة التي صدر عنها، والحياة التي أوحت به>>[1].

[1] عبد الرحمن شيبان، عبد الرحمن شاهين، عبد الفتاح حجازي، المختار في الأدب والنصوص والبلاغة، ص.06.

فالمنهجية المتّبعة في عرض النصوص الأدبية تتمثّل في تقديم لمحة عن العصر الأدبي متبوعة بمجموعة من الأحكام الأدبية التي استنبطت من دراسة النماذج الأدبية الممثلة له، مع إبراز خصائصه ومميزاته العامة، وذلك في شكل سؤال وجواب، ونوضّح ذلك بما ورد في نهاية العصر الجاهلي، حيث نجد مجموعة من الأحكام الأدبيّة (المُطوّلة) في شكل محاور منفصلة وهي:

- الأدب الجاهلي: أغراضه وخصائصه: ويتضمّن الأسئلة الآتية: كيف تطوّر مدلول كلمة (أدب) ؟ وما الذي تطلق عليه بمعناها الخاص؟ إلى كم قسم ينقسم الأدب ؟ وفي أي الأقسام نضع الأدب الجاهلي؟ [1]

- أوّلا الشعر الجاهلي: ويتضمن الأسئلة الآتية: متى بدأ الشعر الجاهلي؟ ما قيمة الشعر الجاهلي ؟ وما مكانة الشعراء في ذلك العصر؟ ماذا يقصد بأغراض الشعر الجاهلي؟ وما تفصيل القول في تلك الأغراض؟ [2]

- ثانيا النثر الجاهلي: ويتضمن الأسئلة الآتية: أيّهما أسبق في الظهور: الشعر أم النثر الفني؟ ولماذا ؟ ما أنواع النثر في العصر الجاهلي ومميزاته ؟ [3]

وهذا نموذج من العنصر الأخير حول النثر الجاهلي[4]:

---

[1] عبد الرحمن شيبان، عبد الرحمن شاهين، عبد الفتاح حجازي، المختار في الأدب والنصوص والبلاغة، ص.69-70.

[2] المرجع نفسه، ص.71-75.

[3] المرجع نفسه، ص.76-77.

[4] المرجع نفسه، ص.76.

س: ما أنواع النثر في العصر الجاهلي ؟ وبما امتاز كل نوع ؟
ج: ما وصلنا من نثر العصر الجاهلي أقلّ مما وصلنا من الشعر الجاهلي، وهو لا يتجاوز بعض الوصايا والخطب، والأمثال والحكم، وقد درست نماذج لهذه الأنواع ولكل نوع خصائصه العامة التي تميزه على غيره. وإليك مجمل القول في ذلك:
الوصايا: نثر فني عني به حكماء العرب في الجاهلية...
الخطابة: من النثر الذي ارتقى شأنه في الجاهلية، لأنها تنمو حيث تكون الحرية...

يتّضح من النّموذج المقدّم أنّ هذه المعلومات التي سلّطت الضوء على عدة قضايا أدبيّة في شكل سؤال وجواب، تقوم بدور كبير في تشكيل المعرفة الأدبيّة خاصة لدى المتعلم في تلك الفترة، حيث كان من الصعب الحصول على المعلومة لقلة المراجع، كما يتّضح لنا أن النصوص تنوعت في العصر الواحد بين الشعر والنثر، ونوضح ذلك بالنصوص الأدبية المقرّرة في العصر الجاهلي:

نصوص من الشعر الجاهلي	نصوص من النثر 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.	– الوصايا: وصية حكيم– ذو الأصبح العدواني. – الخطب: من خطب الجاهلية– لهاشم بن عبد مناف – الأمثال والحكم

جدول رقم (02) النصوص المقررة من العصر الجاهلي في كتاب " المختار في الأدب والنصوص والبلاغة"

أما الطريقة التي تبنّاها معدّو الكتاب في تحليل النصوص الأدبية فتقوم على ثماني خطوات وهي:

- **تعريف وتمهيد:** أي وضع التلميذ في جو النص، ومناسبته، وربطه بالبيئة والأديب والغرض، وذلك بصورة موجزة تركز على ما يخدم فهم النص الأدبي.
- **الشرح اللغوي:** وفيه يتم تزويد التلاميذ بمعاني الكلمات الصعبة والغريبة.
- **إيضاح وتحليل:** يشرح فيه النص شرحا أدبيا، ويشار في أثناء ذلك إلى المعاني الأصلية والمرادة دون الحكم عليها وللتوصل إلى ذلك يتم تقسيم النص إلى وحدات وذلك ليسهل تحديد أفكاره الرئيسية.
- **دراسة أدبية:** وفيها يتم تناول الفكرة العامة للنص وأفكاره الأساسية وكذا عاطفة الأديب والبيئة والعصر وشخصية القائل.
- **دراسة بلاغية:** ويشار فيها إلى نواحي الجمال الفني بإبراز الألوان البلاغية المقررة من المعاني والبيان والبديع.
- **مجمل القول في النص:** عبارة عن موجز لخصائص النص العامة وقائله.
- **أسئلة:** تناقش بعض جوانب النص، وهي أسئلة لا يُلزم الأستاذ بطرحها كلها بل، له أن يُنقص أو يزيد فيها حسب الحاجة.
- **تدريبات تطبيقية:** وتكون عبارة عن مقالات أدبية وأسئلة كتابية [1].

وقد قدمت في إطار هذه الخطوات مجموعة من النصوص الشعرية والنثرية، والهدف من عرضها على هذا النحو كما تقرّ بذلك مقدمة الكتاب هو << إبراز الجوانب الرئيسية التي ينبغي على الأستاذ أن يدرج عليها في كل نص، وأن يدرب تلامذته على اتباع هذا

---

[1] انظر: عبد الرحمن شيبان، عبد الرحمن شاهين، عبد الفتاح حجازي، المختار في الأدب والنصوص والبلاغة، مقدمة الكتاب.

المنهج في كل دراسة أدبية ليكمل بذلك إعداد التلاميذ للامتحانات التي سيمر بها >>[1]، ويعني ذلك أنها طريقة قارة ينبغي على الأستاذ ألا يحيد عنها، وهي نفسها المتّبعة في كل النصوص على اختلافها، كما أنّ الهدف المنشود من خلالها هو إعداد التلاميذ للامتحانات، ما يعني أن النصوص الأدبية لا تُدرّس لغاية جمالية ولا من أجل نقل تجارب إنسانية هادفة وغرس قيم معيّنة في نفوس المتعلمين – ولا نشك في أن النيّة التربوية هي تحقيق كل هذا– غير أن مثل هذا التصريح الذي جاء في مقدمة الكتاب قد يعصف بكل الفلسفة التربوية التي تترجمها البرامج والمناهج الدراسية.

غير أنّ المتصفح لمقدمة الكتاب المعني بالدراسة سيكتشف من جهة أخرى ذلك الوعي المبكر بفكرة الشمولية والتكامل في تدريس اللغة بفروعها وإن لم تُجسّد بالشكل الذي طمح إليه معدو الكتاب، ومما يدعونا إلى قول ذلك هذه الفقرة التي استوقفتنا وجاء فيها ما يلي: << ومما لا شك فيه، أن المنهج الذي ارتضيناه في دراسة النصوص الأدبية في هذا الكتاب قد ربط بين عدد من فروع اللغة ليتحقق بها عنصر التكامل، فهو يتيح الفرصة لمزج البلاغة بالأدب وتجريدها من عنصر الجفاف الذي يصحب تدريسها كفرع مستقل من فروع اللغة>>[2] فكأنّهم يشيرون إلى عدم الفصل بين الأنشطة اللغوية، وجعل النص الأدبي منطلقا لتدريسها، وهذه مقدمة الكتاب تصرّح في موضع آخر بأن << الغاية المرجوة من دراسة البلاغة والنقد إنما تتحقق عن الطريق الطبيعي، ألا وهو النصوص الأدبية حيث يتفهم التلاميذ معانيها، وينقدونها ويتذوقون جمالها>>[3]، غير أنّ هذه الفكرة سرعان ما تتلاشى إذا ما عرفنا أن الكتاب مخصص في الأصل للأدب والنصوص والبلاغة من جهة، وأن النشاط المتعلق بالقواعد اللغوية مغيّب تماما بل وقد خُصص له كتاب مستقل.

---

[1] عبد الرحمن شيبان، عبد الرحمن شاهين، عبد الفتاح حجازي، المختار في الأدب والنصوص والبلاغة، ص.07.

[2] المرجع نفسه، ص.08.

[3] المرجع نفسه، ص.09.

2-2- نماذج من النصوص الأدبيّة وطريقة تحليلها:

اخترنا لدراسة الطريقة المتبناة لتحليل النص الأدبي في هذا الكتاب، نصّين:

- النص الأول: نثري من فن الوصايا في الأدب الجاهلي.
- النص الثاني: شعري من الأدب العباسي.

2-2-1- تحليل النص الأول [1]:

ورد النص تحت عنوان "وصيّة حكيم"، لذي الأصبع العدواني، ويندرج ضمن نصوص "النثر الجاهلي" الذي يحتوي الموضوعات التالية: الوصايا، الخطب، الأمثال والحكم؛ وجاء فيه مايلي:

" يابُنيّ:
إنّ أباكَ قد فنيَ وهُو حيّ، وعاشَ حتّى سئمَ العيشَ، وإنّي مُوصيكَ بما إن حَفظْتهُ، بلغتَ في قومكَ ما بلغتُهُ، فاحفظ عنّي:
أَلِن جانبَكَ لقومكَ يُحبّوكَ، وتواضَعْ لهم يرفعوكَ، وابسُط لهم وجهَكَ يُطيعوكَ، ولا تسْتأثر عليهم بشيء يُسوّدوكَ، وأكرِمْ صِغارهُم كما تُكرّمُ كبارهُم، يُكرمْكَ كبارُهُم، ويكبُر على مودّتك صِغارهُم، واسمَح بمالِك، واحمِ حريمَك، وأَعززْ جاركَ، وأعنْ من استعانَ بكَ، وأكرمْ ضيفَكَ، وأسرعْ النّهضةَ في الصّريخِ، فإنّ لك أجلا لا يعدُوكَ، وصُنْ وجهكَ عن مسألةِ أحدٍ شيئًا، فبذلكَ يتمُّ سُؤدُدُك"

[1] عبد الرحمن شيبان، عبد الرحمن شاهين، عبد الفتاح حجازي، المختار في الأدب والنصوص والبلاغة، الصفحات 54-57.

بعد عرض النص، تمّ التعريف بالكاتب، وذلك بتقديم نسبه وقبيلته، وسبب تسميته بذي الأصبع، وما عرف عنه من رجاحة العقل، كما مُهّد للنصّ بإبراز الغرض منه: [1]

ومن طبيعة الآباء الحرص على أن يمدوا أبناءهم وفلذات أكبادهم بخلاصة تجاربهم، وها هو ذو الأصبع العدواني عندما كبرت سنه يوصي ابنه (أسيدا) بطائفة من الصفات الحميدة، والخلال الرشيدة، لأنه يرجو له الخير والفلاح في مستقبله، بين قومه وعشيرته، وهذه الفضائل لو عمل بها أي إنسان فإنه يبلغ بها أرفع المنازل وأعلاها بين من يتصل بهم ويعيش بينهم.

وكما يتضح عند قراءة النّص، جاءت مفرداته سهلة بالرغم من أنّه من النثر الجاهلي، إذ لا يحتوي على الغريب منها والمستعصي على الفهم، إلا ما تمّ شرحه في خطوة "شرح لغويّ" ومنها المفردات: فنى، سئم، ألن جانبك، الصريخ، السؤدد ...الخ، والملاحظ أنّ شرح الكلمة كان بحسب ما تؤديه من معنى داخل النص أي بما يساعد المتعلم على فهمها داخل سياقه دون شروحات إضافيّة، ومن ذلك:

بلغت: وصلت.

ابسط وجهك: قابلهم ببشاشة

لا تستأثر: لا تكن أنانيا تخص نفسك قبل غيرك[2].

ثم تفتتح دراسة النص بإيضاحه وتحليله، ومما ورد في هذه الخطوة: [3]

---

[1] عبد الرحمن شيبان عبد الرحمن شاهين، عبد الفتاح حجازي، المختار في الأدب والنصوص والبلاغة، ص.54.

[2] المرجع نفسه، ص.55.

[3] المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

يبدأ ذو الأصبع نصائحه بالإشارة إلى حياته الطويلة التي عاشها، والتي أكسبته خبرة بالحياة والناس، وعرفته ما ينفع وما يضر، وبهذا التمهيد يجذب الأب انتباه ابنه إلى أهمية للاستماع لما يقول،، ولا يكتفي ذو الأصبع بهذه الالتفاتة، بل يوجه نظر ابنه إلى أهمية ما يقوله له...

أما الوصايا نفسها فقد دعاه إلى حسن المعاملة والرفق بقومه ليحبوه، والتواضع لهم ليقدروه...

ويختم ذو الأصبع العدواني وصيّته بدعوة ولده إلى التمسك بأعز صفات العربي، ألا وهي الكرم، ورفض الظلم بحماية الشرف، ورعاية الجار...

وعلى شاكلة خطوة "إيضاح وتحليل" تقدّم للمتعلم بقية الخطوات من "دراسة أدبية" للنص و"دراسة بلاغية"، دون أن تعطى له الفرصة لبذل أي مجهود أو إعمال فكر لاكتشاف الأفكار والمعاني والدلالات التي يحتوي عليها النص.

لقد لاقت هذه الطريقة انتقادات كثيرة، كونها لا تمنح المتعلم فرصة التفاعل وإبداء الرأي إزاء ما يقرأ، حيث تقدّم له المعلومات جاهزة كما تعفيه من بذل أي مجهود لفهمه واكتشاف معانيه ودلالاته وهي بذلك << تحرمه من إظهار ذاتيته التي هي كل شيء لديه>>[1]، كما أنها << تقتصر على الدراسة الشكلية السطحية>>[2] دون تجاوز ذلك إلى البنية العميقة التي تستهدف معرفة كيفية اشتغال النص وجماليات الأسلوب وخصائصه الفنية، وهي فضلا عن ذلك تتّسم بالعمومية، ولا غرابة في ذلك إذ بُنيت في ضوء المناهج التقليدية التي لا ترتكز على نظرية لسانية معيّنة، هذا إضافة إلى أنّها لا تقارب النص بناء على نمطه الغالب، وهي بذلك لا تأخذ في الاعتبار خصائص البنية النصيّة التي تتمايز بين

---

[1] عبد الجليل مرتاض، تعليمية النص الأدبي في التعليم الثانوي"، في: مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، عدد 03، 2000، ص.83.

[2] مدني مختاري،" تحليل النص الأدبي الواقع والآفاق"، في أعمال الندوة الوطنية:. "إتقان العربية في التعليم"، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، يونيو، 2000، ص.53.

السرد والوصف والحجاج والتفسير والحوار، غير أن هناك نصوصا اقتصرت دراستها على بعض الخطوات التي تتضمن << أسئلة منوعة وافية تدرب التلاميذ على التفكير والنقد والموازنة>>[1] دون أن تقدّم فيها الإجابة للمتعلم، ومنها اخترنا نصّنا الثاني للتحليل.

2-2-2- تحليل النص الثاني: [2]

النص عبارة عن قصيدة مؤلفة من اثني عشر بيتا، عنوانها "في مدح الهاشميين"، ورد في محور "نصوص من الشعر الإسلامي" الذي يتضمن عشرة نصوص، أما اختيارنا له دون غيره فيعود لثلاثة أسباب هي:

- كونه لا يضع بين يدي المتعلم إجابات عن الأسئلة المطروحة في تحليله، وبالتالي سنتمكن من نقد هذه الأسئلة والهدف الذي ترمي إليه إذ إن النصوص المستوفية لكامل الخطوات يقدم فيها التحليل جاهزا دون طرح أسئلة.

- النص نفسه قد أدرج في كتب الإصلاح ولمتعلمي المرحلة نفسها، مما يسمح لنا لاحقا بمقارنة الطريقتين في تحليله، وبالتالي التمكن من الإجابة عن السؤال الآتي: هل جاءت مناهج الإصلاح بالجديد في ظل تبنيها لمقاربة جديدة أم لا؟

- كون هذا النص صنّف في مناهج الإصلاح على أنه حجاجي، والكفاءة الحجاجية من بين الكفاءات المستهدفة خلال السنة الأولى من التعليم الثانوي، وعليه ستتسنى لنا من خلال دراستنا له، معرفة كيفية مقاربة النص الحجاجي في ضوء المقاربة التقليدية والمقاربة النصيّة المعتمدة اليوم.

---

[1] عبد الرحمن شيبان، عبد الرحمن شاهين، عبد الفتاح حجازي، المختار في الأدب والنصوص والبلاغة، المختار في الأدب والنصوص والبلاغة، ص.08

[2] المرجع نفسه، ص.136.

- **عرض النّص:**

طربتُ ومَا شَوقًا إلَى البِيضِ أطربُ وَلَا لعِبًا مِنّي وذُو الشّيبِ يلعبُ
ولم يُلهِنِي دارٌ ولَا رسْـمُ منـــزلٍ ولم يتَطرَّبنِي بَنَـــانٌ مُخضَبُ
ولَكِن إلى أهلِ الفضـــائلِ والنُّهى وخيرُ بنِي حواءَ والخيرُ يطلبُ
إلى النّفر البيـــضِ الذِّينِ حُبّهم إلى اللهِ فيمَا نـــالنِي أتقرّبُ
بنِي هـــاشمٍ رهْطِ النّبِي فإنّنِي بهِمْ وَلهُم أرضَى مرارًا وأغضبُ
خفضتُ لهُم منّي جنـــاحيْ مودَّةٍ إلى كنفٍ عِطفَاهُ أهلٌ ومرحبُ
بأيِّ كِتـــــــابٍ أم بأيِّ سُنَّةٍ تَرَى حُبَّهُم عارًا عليَّ وتحسَبُ؟
يعيبُـــونَنِي من خِبّهمْ وضَلالِهمْ على حُبِّكُم، بل يسخَرُونَ وأعجَبُ
يرون لهُم حقًّا على النّاسِ واجِبًـــا سِفَاهًا وحقٌّ الهـاشِميّين أوجبُ
يقُولـــونَ لم يورثْ، ولَوْلَا تُراثُهُ لقدْ شَرِكْتَ فيهِ بَكِيـــلٌ وَأَرحَبُ
فإن هِيَ لمْ تَصلُح لِحيٍّ سِواهُـــمُ فإنَّ ذوي القُربى أحقٌّ وأَقـــربُ
أنَـــاسٌ بهمْ عَزَّتْ قُريشٌ فَأصبَحُوا وفيهم خِبَاءُ المَكرُماتِ المُطنّبُ

بعد تقديم النص، تم التعريف بالكاتب في نبذة مختصرة والتمهيد لدراسته بالتطرق إلى ملابساته وظروف إنتاجه التي تعود إلى ظهور الأحزاب السياسية في عهد الدولة الأموية، تأتي خطوة "**مناقشة النص**" التي تتم على ثلاث مراحل، انسجاما مع تقسيم النص إلى ثلاث وحدات، بحيث تعنى كل مرحلة بشرح معاني الأبيات الواردة في الوحدة، والجانب البلاغي فيها، وتُختتم الدراسة بتدريب تطبيقي يُطلب فيه من المتعلم كتابة مقالة أدبية يوضح فيها رأيه في موضوع معيّن، وفي ضوء هذا النص يجيب عن سؤال كتابي آخر وذلك انطلاقا من مقولة تعرض عليه.

ومن الأسئلة الملحقة بالنّص[1]:

الوحدة	الأسئلة
الوحدة "أ"	1-تعرف معاني الكلمات الآتية عن طريق المعجم: طربت – البيض-اللعب... 2- لمن أثبت الكميت طربه؟ وعمّن نفاه؟ 3-في أي مرحلة من حياة الشاعر قال هذه القصيدة؟ 4-أي دور وأي رسم لم ينهياه؟ وما قصد الشاعر من ذكر البنان في هذا البيت؟ 5-بم وصف الشاعر بني هاشم؟ وما مدى الارتباط بين عاطفته وما وصفهم به؟ 6-وضح ما في البيت السادس من صور البيان، وبين أثر ذلك في المعنى.
الوحدة "ب"	1-تعرف معاني الكلمات الآتية عن طريق المعجم: خبهم- سفاها- تراثه... 2-إلى من يوجه الشاعر قوله في البيت السابع؟ وما المقصود باستفهامه في صدر البيت؟ 3- ماذا عاب عليه خصوم بني هاشم ؟ وما موقفه مما عابوه به؟ 4-عرض الشاعر بمذهب خصومه فأين ذلك من النص؟ 5-ما الفرق في المعنى بين كلمة ((واجبا)) وكلمة ((أوجب)) في البيت التاسع ؟ 6-لم خص الحيين ((بكيل وأرحب)) بالذكر دون غيرهما ؟ 7- ما الحجج التي أتى بها الشاعر مؤيدا حق الهاشميين في الخلافة؟ وبم ردّ حجج أعدائهم؟
الوحدة "ج"	1 – ما اللون الذي يمثله هذا النص الشعري؟ وما الظروف التي اقتضته؟ 2 – ما المذهب السياسي للشاعر، وما مدى إيمانه به ؟ 3 – في الأبيات معارضة وجدل عرف بهما الكميت، فأين موضع ذلك من النص؟

جدول رقم (03) الأسئلة المرفقة بنص "وحق الهاشميين أوجب" في كتاب "المختار في الأدب والنصوص والبلاغة"

[1] عبد الرحمن شيبان وآخرون، المختار في الأدب والنصوص والبلاغة، ص.137-138.

إنّ المتمعن في أسئلة الوحدة "أ" سيكتشف أن الهدف منها هو شرح النص، بحيث يجيب كل سؤال عن الفكرة المطروحة في البيت المقصود، لتتكون لدى المتعلم بعد الإجابة عن هذه الأسئلة صورة واضحة عن مضمون القصيدة وأفكارها ومعانيها.

أما أسئلة الوحدة "ب" فالملاحظ أنّها تسعى للكشف عن خصوصية أسلوب الشاعر من خلال استعماله بعض الأساليب، كما تحاول الكشف عن بنية النص، ولكن ليس بالمفهوم المتعارف عليه اليوم، ذلك أن الكشف عن طبيعته الحجاجية من خلال التعرف على أطراف الحجاج، التي تُختصرُ في الشاعر دون الإشارة إلى حقيقة خصومه، والحجج التي ساقها كل طرف للدفاع عن قضيته، لم يكن من باب الكشف عن نمط نصّي معيّن، بل كان من باب إظهار هذا النوع من الشعر الجدلي الذي أفرزته ظروف سياسية معينة في العصر الأموي، وهو ما يؤكده "التدريب" الوارد في آخر الدراسة والذي سنعرضه لاحقا.

في حين وردت أسئلة الوحدة "ج" كخلاصة توضح اللون الشعري الذي اختص به الشاعر وهو "الشعر الحجاجي" ومذهب الشاعر السياسي الذي يتجلى في القصيدة من خلال المعارضة والجدل وانتصاره لحق آل البيت في الخلافة.

أما التدريب الذي يُطلب من المتعلم إنجازه بعد الانتهاء من الإجابة عن الأسئلة المرفقة بالنص، فيسعى لتحديد العلاقة بين الأثر الأدبي ومحيط الكاتب: [1]

تدريب تطبيقي

المقالة الأدبية:

الدين يدعو إلى الوحدة واجتماع الكلمة، وينبذ التفرقة واختلاف الأمة.

السؤال الكتابي:

يقال ((الشعر مرآة العصر الذي قيل فيه)) كيف توضح هذا الرأي في ضوء هذا النص ؟

[1] عبد الرحمن شيبان وآخرون، المختار في الأدب والنصوص والبلاغة، ص.138.

ينقسم هذا التدريب إلى قسمين، قسم للمقالة الأدبية وقسم للسؤال الكتابي، وهو التقسيم الذي لا نجد له مبررا، إذ أن كلا القسمين يندرج ضمن فن المقال، فإذا اختار المتعلم الإجابة عن السؤال الكتابي فالمؤكد أنّ إجابته ستكون في إطار مقال، كما أن المقالة الأدبية عبارة عن نص كتابيّ أيضا، ولهذا فإننا نرى بأن تقسيم التدريب بهذا الشكل غير مؤسس على منهجية علمية واضحة.

وبالعودة إلى مضمون التدريب، فإننا نجد في المقالة الأدبية عبارة واحدة، هي بمثابة الفكرة المطلوب من المتعلم معالجتها، ولكن دون توجيهه إلى المطلوب منه، فهل يتوسع في الفكرة أم ينطلق منها لإبداء رأيه وتوضيح موقفه، أم يسرد واقعة تتجسّد فيها هذه الفكرة ؟

وعن السؤال الكتابي فهو يسعى كما أوضحنا إلى ربط الأثر الأدبي ببيئة الكاتب وعصره، في اعتراف صريح بأن الشعر مرآة العصر الذي قيل فيه، فليس على المتعلم إلا إسقاط العمل الأدبي على بيئة الكاتب أو الشاعر ليستخلص مزايا هذا العصر الأدبية وخصائصه.

وخلاصة ما سبق، وبالنظر إلى أنّ النصوص الأدبية الأخرى يقدم فيها التحليل جاهزا للمتعلم، فإننا نرى أن هذه الطريقة وعلى الرغم من أنها بنيت في ضوء المناهج التقليدية التي لا تهتم بالنص كمنتج بقدر اهتمامها بما هو خارج عنه، إلا أنها تحمل – في كثير من الأسئلة– الرؤية الحديثة التي تركز في تحليلها على النص في ذاته.

3- تنفيذ المقاربة النصيّة في كتب اللغة العربية وآدابها بمرحلة التعليم الثانوي:

سبق وأن كشفنا في الفصل الأول من هذه الدراسة عن المقاربة المعتمدة في تعليم اللغات، ألا وهي المقاربة النصيّة، فكيف تتجسد هذه المقاربة في كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم الثانوي ؟

3-1- وصف كتب المرحلة والأنشطة التي تتضمنّها:

نسعى من خلال وصفنا للكتب إلى الوقوف على محتوياتها والكشف على طريقة مقاربتها للنص الأدبي شعرا ونثرا، لإثبات مدى نجاعتها واستجابتها لما استجدّ من النظريات اللسانية الحديثة.

شرع في إعادة هيكلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي إثر إصلاح المنظومة التربوية لسنة 2003، وقد تمّ تنصيب السنة الأولى منه ابتداء من السنة الدراسية 2005-2006 أتبعت بالسنتين الثانية والثالثة في السنة الدراسيّة 2006 -2007، وقد رافق هذا التنصيب طبع كتب جديدة في كل المواد تتماشى والمناهج الجديدة والوثائق المرافقة لها، وتستجيب لمتطلبات الشعب المختلفة المؤطرة لهذه المرحلة.

وعلى غرار بقيّة المواد، عرفت مادّة اللغة العربيّة تجديدا على مستوى الكتب المدرسيّة، منها الخاصّة بشعبة الآداب، ومنها المشتركة بين الآداب وشعب أخرى كالفلسفة واللغات الأجنبية، وعلى هذا تمّ إعداد ثلاثة كتب للمرحلة هي:

- **كتاب "المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة" – جذع مشترك آداب[1]:**

وهو موجه لمتعلمي السنة الأولى، جذع مشترك آداب، وقد بنيت محتوياته باعتماد المقاربة النصيّة استجابة لمتطلبات المنهاج، وتم تنظيم محتوياته وفق مدخل العصور الأدبية، ويستهدف تمكين المتعلمين من نمطي الحجاج والتفسير نظرا لأهميتهما في بناء الفكر النقدي لدى المتعلم.

---

[1] حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2012-2013.

- **كتاب "الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة"- شعبتي الآداب والفلسفة- اللغات الأجنبيّة[1]:**

موجه لمتعلمي السنة الثانية في شعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية، وعلى غرار "المشوق" فقد أُعدّ بناء على توصيات المنهاج الذي يسعى إلى تعميق معارف المتعلم في النصوص ذات النمط الوصفي والسردي والحجاجي، تلقيا وإنتاجا، باعتماد المقاربة النصية دائما في بناء محتوياته والعصور الأدبية في تصنيفها.

- **كتاب "اللغة العربية وآدابها"[2]:**

وهو الحلقة الأخيرة من سلسلة كتب اللغة العربية لهذه المرحلة، موجه لمتعلمي السنة الثالثة في شعبتي: الآداب والفلسفة، واللغات الأجنبية، وكما ورد في مقدمته فهو لا يختلف من حيث المنهجية المتبعة في تقديم محتويات الأنشطة عن الكتابين السابقين، كما التزم بوصايا المنهاج في اعتماد المقاربة النصيّة والمدخل التاريخي.

تقوم محتويات كتب اللغة العربية وآدابها في مرحلة التعليم الثانوي على نظام الوحدات التعلّميّة، وعددها اثنا عشر وحدة (12) في كل سنة، بمجموع ست وثلاثين (36) وحدة تعلمية في السنوات الثلاثة، تشتمل كل وحدة على مجموعة من الأنشطة هي:

- **النص الأدبي:** وهو النشاط الذي يفتتح به المحور التعلّمي، بمعدل نص واحد في كل من السنتين الأولى والثانية، ونصّين في السنة الثالثة، وتتم من خلاله المعالجة الأدبية والنقدية، واستثمار الجوانب اللغوية والبلاغية.

---

[1] أبو بكر الصادق سعد الله وآخرون، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لشعبتي: الآداب والفلسفة–اللغات الأجنبية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016–2017.

[2] الشريف مريبعي وآخرون، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر، 2011–2012.

– **النص التواصلي:** تُجمع الكتب الثلاث، على أن النص التواصلي جاء بغرض دعم الظاهرة التي يتناولها النص الأدبي، فوظيفته تنظيرية تفسيرية[1].

– **قواعد اللغة:** وتنطلق من النص الأدبي، عملا بالمقاربة النصيّة ومبدأ عدم تجزيء المعرفة.

– **عروض– بلاغة– نقد:** تعدّ روافد للنص الأدبي، منه تُستنبط لتُستثمر لاحقا في إنتاجات المتعلمين.

– **مطالعة موجّهة:** وهي نصوص طويلة نسبيا تعالج قضايا أدبية أو فكرية أو سياسية أو اجتماعية، وذات أنماط مختلفة.

– **التعبير الكتابي:** هو نشاط يستهدف تقييم المتعلم من خلال مدى تمكّنه من إدماج مكتسباته.

أمّا النصوص الأدبية المقرّرة في كل سنة من السنوات الثلاث، فندرجها في الجداول الآتية على التوالي:

[1] انظر مقدمات الكتب الثلاث.

الوحدة	النصوص الأدبية	نوعها	النصوص التواصلية	نوعها
العصر العباسي الطور الأول (132ه- 334ه)				
01	في الإشادة بالصلح والسلم زهير بن أبي سلمى	شعرية	النزعة العقلية في القصيدة العربية	نثرية
02	الفروسية- عنترة بن شداد		الصراع بين القدماء والمحدثين	
03	وصف البرق والمطر عبيد بن الأبرص		حياة اللهو والمجون	
04	الأمثال والحكم – مجموعة أمثال		الدعوة إلى الإصلاح	
عصر صدر الإسلام (من ظهور الإسلام إلى سنة 41ه) / معطيات مختصرة ص88-89				
05	تقوى الله والإحسان إلى الآخرين عبدة بن الطيب	شعرية	قيم روحية وقيم اجتماعية في الإسلام	
06	من شعر النضال والصراع كعب بن مالك		الشعر في صدر الإسلام	
07	فتح مكة حسان بن ثابت		شعر الفتوح وآثاره النفسية النعمان عبد المتعال القاضي	
08	من تأثير الإسلام في الشعر والشعراء النابغة الجعدي		من آثار الإسلام على الفكر واللغة د/ زكريا عبد الرحمان صيام	
العصر الأموي (41ه إلى 132ه) / معطيات مختصرة عن العصر ص148-149				
09	في مدح الهاشميين الكميت بن زيد	شعرية	نشأة الأحزاب السياسية في عهد بني أمية	نثرية
10	من الغزل العفيف جميل بن معمر		الغزل العذري في عهد بني أمية	
11	من مظاهر التجديد في الشعر الأموي الأخطل		التجديد في المديح والهجاء	
12	توجيهات إلى الكتاب عبد الحميد الكاتب	نثرية	الكتابة في العصر الأموي	

جدول رقم (04) النصوص الأدبية والتواصلية المقررة في كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الثانوي

الوحدة	النص الأدبي	نوعه	النص التواصلي	نوعه
العصر العباسي الطور الأول (132ه-334ه)				
1- النزعة العقلية في الشعر	تهديد ووعيد بشار بن برد	شعرية	النزعة العقلية في القصيدة العربية	نثرية
2- الدعوة إلى التجديد والسخرية من القديم	وصف النخيل أبو نواس		الصراع بين القدماء والمحدثين	
3- المجون والزندقة	أدهرا تولى؟ مسلم بن الوليد		حياة اللهو والمجون	
4- شعر الزهد	للموت ما تلدون أبو العتاهية		الدعوة إلى الإصلاح	
5- نشاط النثر	تقسيم مخلوقات العالم الجاحظ	نثري	الحركة العلمية وأثرها في الفكر والأدب	
العصر العباسي: الطور الثاني (334ه-656ه)				
6- الحكمة والفلسفة	من حكم المتنبي	شعرية	الحركة العقلية والفلسفية في الحواضر العربية	نثرية
7-الشكوى واضطراب أحوال المجتمع	أفاضل الناس المتنبي		الحياة الاجتماعية ومظاهر الظلم	
الحركة الشعرية في المغرب العربي				
8- من قضايا الشعر في عهد الدولة الرستمية	في هجاء عمران بن حطان - بكر بن حماد	شعرية	نهضة الأدب في عهد الدولة الرستمية	نثرية
9- الشعر في ظل الصراعات الداخلية على السلطة	استرجعت تلمسان أبو حمو موسى الزياني		استقلال بلاد المغرب عن المشرق	
العصر الأندلسي				
10- وصف الطبيعة الجميلة	وصف الجبل ابن خفاجة	شعرية	خصائص شعر الطبيعة	
11- رثاء الممالك والمدن	نكبة الأندلس أبو البقاء الرندي		رثاء الممالك والمدن	
12- الموشحات	هل درى ظبي الحمى ابن سهل		الموشحات والغناء	

جدول رقم (05) النصوص الأدبية والتواصلية المقررة في كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم الثانوي

المحور	النصوص الأدبية	نوعها	النصوص التواصلية	نوعها
عصر االضعف (556هـ- 1213هـ)				
01	في مدرح الرسول (ص) – البوصيري	شعري	الشعر في عهد المماليك	نثرية
	في الزهد – ابن نباتة المصري	شعري		
02	خواص القمر وتأثيراته- القزويني	نثري	حركة التأليف في عصر المماليك	
	علم التاريخ – ابن خلدون	نثري		
العصر الحديث والمعاصر (1213ه إلى يومنا)				
03	آلام اغتراب – محمود سامي البارودي	شعري	اختلال البلاد العربية وآثاره في الشعر والأدب	
	من وحي المنفى – أحمد شوقي	شعري		
04	أنا - إيليا أبو ماضي	شعري	الشعر مفهومه وغايته	
	هنا وهناك – رشيد سليم الخوري	شعري		
05	منشورات فدائية – نزار قباني	شعري	الالتزام في الشعر العربي الحديث	
	حالة حصار- محمود درويش	شعري		
06	الإنسان الكبير – محمد الصالح باوية	شعري	الأوراس في الشعر العربي	
	جميلة – شفيق الكمالي	شعري		
07	أغنيات للألم – نازك الملائكة	شعري	الإحساس بالألم عند الشعراء المعاصرين	
	أحزان الغربة – عبد الرحمن جيلي	شعري		
08	أبو تمام- صلاح عبد الصبور	شعري	الرمز الشعري	
	خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين. أمل دنقل	شعري		
09	**منزلة المثقفين في الأمة . محمد البشير الإبراهيمي**	نثري	المقالة والصحافة ودورهما في نهضة الفكر العربي	
	الصراع بين التقليد والتجديد. طه حسين	نثري		
10	الجرح والأمل - زليخة السعودي	نثري	صورة الاحتلال في القصة الجزائرية	
	الطريق على قرية الطوب – محمد شنوفي	نثري		
11	من مسرحية شهرزاد- توفيق الحكيم	نثري	المسرح في الأدب العربي	
	كابوس في الظهيرة – حسين عبد الخضر	نثري		
12	لالة فاطمة نسومر - إدريس قرقوة	نثري	المسرح الجزائري: الواقع والآفاق	
	من مسرحية المغص – أحمد بودشيشة	نثري		

جدول رقم (06) النصوص الأدبية والتواصلية المقررة في كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الثانوي

نستخلص بعد تفحصنا للجداول (04) و(05) و(06) مجموعة من الملاحظات نجملها في ما يلي:

– انتظمت المحتويات في الكتب الثلاث وفق الترتيب الزمني أي العصور الأدبيّة، استجابة لتوصيات المناهج المؤطرة لها، ويقدّم كل كتاب نبذة مختصرة عن العصر الأدبيّ تعرّف المتعلم بأهم خصائصه السياسية ومميزاته الأدبية، وذلك قبل عرض النصوص الأدبية، كما يلي:

– قدّم كتاب السّنة الأولى لمحة عن العصر الجاهلي في مقدمة وجيزة تعرّف به وبشبه الجزيرة العربية، والنّظام القبلي والنّظام الاجتماعي وحياة العرب العقلية والدينية إضافة إلى أخلاقهم وحروبهم، كما تم التعريف بعصر صدر الإسلام في مقدمة وجيزة أُتبعت بإبراز طبيعة التغيير الذي أحدثه الإسلام في العرب ومن ثمّ تأثيره في الأدب واللغة نثرا وشعرا، فيما تم التطرّق إلى إحياء العصبيات القبلية وآداب اللغة العربية في ظل الدولة الأموية، الجديدة منها والقديمة بعد مقدمة وجيزة تعرّف بالعصر الأموي.

– انتهج كتاب السنة الثانية المنهج نفسه، حيث تناول النص التمهيدي الأول الظروف السياسية والاجتماعية السّائدة في الطور الأول من العصر العباسي (132 هـ –334هـ)، وكذا الظروف السياسية والحالة الفكرية التي ميّزت الطور الثاني (334هـ– 656هـ)، فيما استهل العصر المغربي بمقدمة وجيزة تعرّف بالموقع الجغرافي لبلاد المغرب، وتعرّف بالشعب المغاربي وخصائصه النفسية واللغوية، ثم فتح المسلمين للمغرب فالحضارة المغربية، ليُفرد معدو الكتاب فقرة صغيرة لنشأة الأدب في المغرب العربي !

وقد تمّ التعريف بالعصر الأندلسي في نص تناول الفتح الإسلامي بالمنطقة، والممالك المتعاقبة عليها بدء بعصر الولاة، فالدولة الأموية الأندلسية، فملوك الطوائف، فدولة المرابطين، والموحدين، ودولة بني الأحمر، كل ذلك دون التطرق إلى الحركة الأدبية والحياة الفنية التي ميّزت العصر الأندلسي !

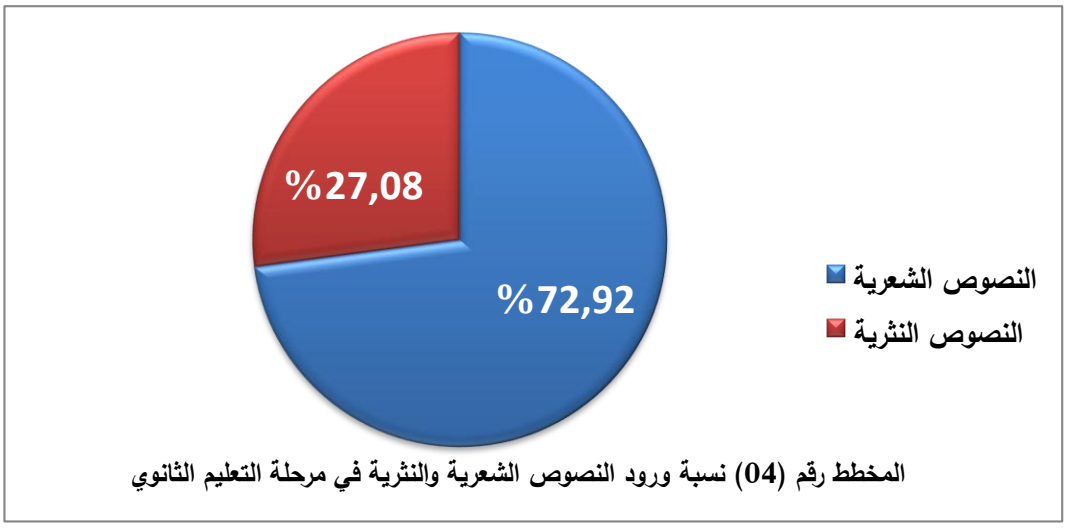
أما كتاب السنة الثالثة فقد عرّف في نصّه التمهيدي الأول بأدب عصر الانحطاط في نص مأخوذ من كتاب "الموجز في الأدب العربي وتاريخه"[1]، وأبرَزَ أهم أسباب الضعف، وما خلّفه من آثار على موضوعات النثر الفني وعلى الشعر، فيما تناول النّص التمهيدي الثاني خصائص الشعر العربي في العصر الحديث في نص مأخوذ من كتاب "تاريخ الشعر العربي الحديث" لأحمد قبش، وتناول النص التمهيدي الثالث بداية الشعر الحر وظروفه، معرّفا المتعلم بإرهاصاته الأولى وأهم أعلامه، مع عرض تفعيلات الشعر الحر، وهو نص مأخوذ من "قضايا الشعر العربي المعاصر" لنازك الملائكة، ليتمّ بعدها عرض بقية النصوص الأدبية دون التقديم لها، فالقضايا الأدبية في العصر الحديث والمعاصر تتوقف حسب تصوّر معدّي الكتاب عند ظهور الشعر الحرّ، بالرغم من تضمين الكتاب نصوصا من المقال والقصة القصيرة والمسرحية !

– إطلاق عناوين تحمل بعدا تعليميا على النصوص المقرّرة، فبمجرّد قراءة العنوان يتمكن المتعلم من تصور مضمون النص أو التوجّه الذي يختص به أسلوب الكاتب ومن ذلك: "من الغزل العفيف"، "وصف الجبل"، "الدعوة إلى التجديد والسّخرية من القديم" وقد أفقد هذا الإجراء – في نظرنا– النصوص جماليتها، واجتثّ معاني عناوينها الأصلية ودلالاتها التي تعتبر عتبة من عتبات التحليل النصّي، في حين تملّص كتاب السنة الثالثة من هذا المبدأ أين سجّلنا – بالإضافة إلى العناوين التعليمية– مجموعة من النّصوص التي حافظت على عناوينها الأصلية مثل قصيدة "أنا" لإيليا أبو ماضي، ونصوص أخرى استوحيت عناوينها من العناوين الأصلية مثل: "منشورات فدائية" لنزار قباني وعنوانها الأصلي "منشورات فدائية على جدران إسرائيل"، و"أغنيات للألم" لنازك الملائكة وعنوانها الأصلي "خمس أغان للألم".

[1] من تأليف لجنة من الأساتذة، ينظر، الشريف مريبعي وآخرون، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص.08

– نلاحظ من خلال الجدول رقم (06) أن المحتويات المنتظمة داخل العصر الواحد لا تخضع إلى تصوّر واضح، ففي العصر الحديث والمعاصر وتحديدا في النصوص التي تمثل شعر التفعيلة نجد أنّ **نازك الملائكة** وهي من رواد هذا النوع تتأخر بأربعة نصوص، حيث يتقدّمها كل من **نزار قباني ومحمود درويش ومحمد الصالح باوية وشفيق الكمالي**، ولو كانت النصوص التواصلية التي تعقبها حاملة لقضايا معيّنة تستدعي أن يتقدم هؤلاء الأدباء على نازك الملائكة في العصر الحديث لتفهمنا ذلك، غير أن النص التواصلي الذي صاحب نصّي نزار قباني ومحمود درويش مثلا هو "الالتزام في الشعر العربي الحديث"، والذي يتناول موضوع تفاعل الأديب مع قضايا عصره، في حين تناول النص التواصلي المصاحب لنصّ نازك الملائكة "الإحساس بالألم عند الشعراء المعاصرين" ويتطرق في مضمونه إلى إحساس الأدباء المعاصرين بقضايا عصرهم مما ولّد لديهم حالة من الألم المزمن طفا على سطح قصائدهم، فما الذي يمنع من إدراج نص نازك الملائكة أوّلا انسجاما مع المبدأ الزمني الذي بني عليه الكتاب !

هذا، وكما يبدو من خلال الجداول الثلاثة، فقد طغت النصوص الأدبية الشّعرية حيث بلغ عددها في الكتب الثلاثة خمسا وثلاثين (35) نصّا من مجموع ثمان وأربعين (48)، وهو ما يمثل نسبة 72.92%، فيما كان حضور النّص النثري محتشما بمجموع ثلاثة عشر (13) نصا، أي ما نسبته 27.08% وهي نسبة ضئيلة مقارنة بنسبة النصوص الشعرية، ويمكن التمثيل لهذه الإحصائيات بالدائرة النسبية كما يلي:

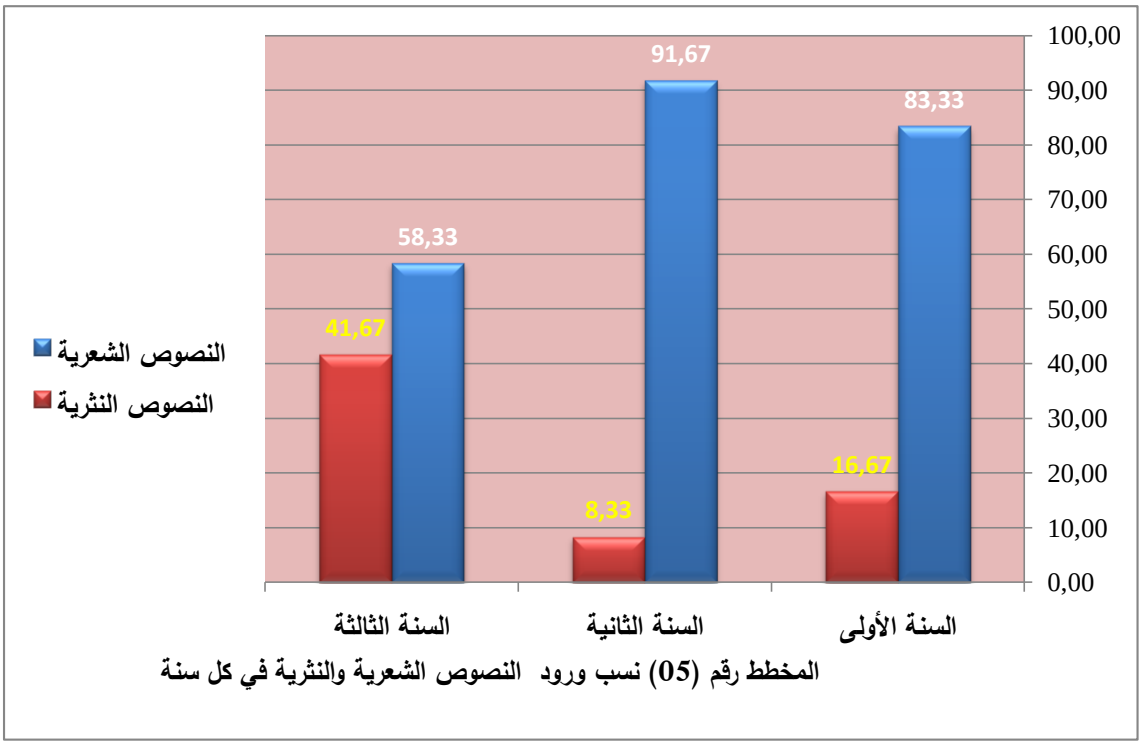


المخطط رقم (04) نسبة ورود النصوص الشعرية والنثرية في مرحلة التعليم الثانوي

وتوزّعت هذه النسب على السنوات الثلاث على النحو الآتي:

- اشتمل كتاب السنة الأولى على عشرة نصوص شعرية بما نسبته 83.33% من نصوص الكتاب، مقابل نصين اثنين من النثر مثّلا نسبة 16.67%.
- حضر النّص الأدبي الشعري في كتاب السنة الثانية بأحد عشر نصا، وهو ما يمثل نسبة 91.67%، مقابل نص واحد من النثر مثّل نسبة 08.33%.
- تجسّد النّص الأدبي الشعري في كتاب السّنة الثالثة من خلال أربعة عشر (14) نصا من مجموع أربع وعشرين (24)، وهو ما يمثل نسبة 58.33%، مقابل عشرة نصوص أدبيّة نثرية مثّلت نسبة 41.67%.

والأعمدة البيانية الآتية توضّح لنا هذه النسب:



المخطط رقم (05) نسب ورود النصوص الشعرية والنثرية في كل سنة

نلاحظ من خلال هذه الإحصائيات الواردة في الأعمدة البيانية أنّ توزيع النصوص الشعرية والنثرية على السنوات الثلاث غير متكافئ، فحضور النص الشعري في كل سنة كان مكثفا بالمقارنة مع حضور النص النثري، ولقد سجلنا أعلى نسبة للنصوص الشعرية في السنة الثانيّة، ثم في السّنة الأولى، في حين كانت النسب متقاربة إلى حدّ ما في السنة الثالثة وذلك بسبب إدراج نصّين أدبيين في كل وحدة.

إنّ تفسيرنا لهذا الحضور المكثف للشعر، هو اعتماد مدخل العصور الأدبية الذي فرض هذا النوع من النصوص، ولا يقتصر الأمر على هذا فحسب، بل إنّ عملية انتقاء النصوص لم تخضع في نظرنا لمبدأ التوازن في اختيار المحتويات، فهذه الأخيرة يجب ألاّ تقتصر على نوع دون آخر، ذلك أنّ التنوع معيار هام في اختيار النصوص 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 القرآنية والأحاديث

الشريفة>>[1]، وانطلاقا من هنا نستغرب عدم إدراج الأساطير والخطب ونماذج عن أدب المقامة[2] مثلا بالرغم من اشتهارهما عند العرب !

أمّا الشيء الذي نأسف له فهو قلّة إدراج نصوص أدبيّة جزائرية حيث إنّ نسبة حضورها ضئيلة، إذ بلغ عددها ستة نصوص وهي: نص "الإنسان الكبير" لمحمد الصالح باوية، ونص "منزلة المثقفين في الأمّة" لمحمد البشير الإبراهيمي ونص للكاتبة زليخة السعودي بعنوان "الجرح والأمل"، ونص للكاتب محمد شنوفي بعنوان "الطريق إلى قرية الطوب" ونص "لالة فاطمة نسومر" لإدريس قرقوة، وكذا نص من "مسرحية المغص" لأحمد بودشيشة وكلّها جاءت في كتاب السنة الثالثة.

لقد كان من المهمّ إطلاع المتعلّم على أدب بلده، وهو أدب ثريّ سواء في النّثر أو في الشّعر، فكيف يخرج المتعلّم من مرحلة التعليم الثانوي دون أن يتعمّق في دراسة قصائد مفدي زكريا، ونصوص مالك بن نبي وأبو العيد دودو، ومولود فرعون، والطّاهر وطار، وزهور ونّيسي، وغيرهم من الأدباء الذين أثروا المكتبة العربية بآثارهم الإبداعيّة الخالدة !

3-2- خطوات تحليل النص الأدبي:

تتلخص الطريقة التي تبنّتها الكتب الثلاث في تحليل النصوص الأدبية تماشيا مع المقاربة المعتمدة في ثماني خطوات هي:

-**أتعرف على صاحب النص:** وفيها يتم تزويد المتعلم ببعض المعلومات المتعلقة بصاحب النص وعصره، واهتماماته، ومنجزاته، فهي كما تصرح به مقدمة كتاب السنة الأولى:

---

[1] محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، مصر، ط1، 1997، ص.212.

[2] قدمت بعض هذه الأجناس في المطالعة الموجّهة، مثل المقامة العلمية لبديع الزمان الهمذاني ورسالة الغفران لأبي العلاء المعري في كتاب السنة الثانية، غير أن الدراسة المستهدفة في هذا النشاط تختلف عن تلك المتوخاة في النصوص الأدبية.

<<كلمة موجزة عن حياة الأديب وعصره فيما له علاقة بالنص>> [1].

- **تقديم موضوع النص:** أي << قراءته قراءة سليمة مع مراعاة جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى>> [2]، غير أنّ تقديم موضوع النّص يختلف عن قراءته، فتقديمه يعني منح المتعلم بعض المفاتيح لقراءته كالظروف المحيطة بإنشائه، أو النوع الأدبي الذي ينتمي إليه...الخ

- **أثري رصيدي اللغوي:** يتم في هذه الخطوة تذليل الصعوبات اللغوية أمام المتعلم، ليتمكن من فهم مفردات النص الصعبة. ويقتصر الشرح على بعض الكلمات والتراكيب وذلك لتدريبه على البحث والاعتماد على النفس في طلب المعرفة لتكوين موسوعته الخاصة.

-**أكتشف معطيات النص:** حيث يوجّه المتعلم إلى اكتشاف أفكار النص العامة والأساسية ومعانيه وأساليب الكاتب التي وظفها لإنتاج نصّه أي << كل ما ورد في النص من وسائل استعان بها الأديب لنقل أفكاره ومشاعره للآخرين>>[3] وذلك من خلال طرح أسئلة دقيقة.

-**أناقش معطيات النص:** وفيها يناقش المتعلم مضمون النص، وهذه الخطوة تعزيز للخطوة السابقة وترسيخ لها حيث يتمكن من << تسخير مكتسباته ليسلط ملكته النقدية على المعطيات الواردة في النص>>[4]، ويكون ذلك بشكل إبداعي متعمق، بعيدا عن السطحية والأحكام النمطية.

---

[1] حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، ص.05.

[2] أبو بكر الصادق سعد الله وآخرون، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لشعبتي: الآداب والفلسفة–اللغات الأجنبية، ص.04.

[3] حسين شلوف، "تدريس النصوص الأدبية وروافدها في ظل المقاربة بالكفاءات بمرحلة التعليم الثانوي" في: عدد خاص بأعمال الملتقى الوطني حول الدراسات الوصفية التحليلية التقويمية للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية–في ضوء مقاربة الكفاءات–، مختبر الممارسات اللغوية في الجزائر، الجزء الأول، 2014، تيزي وزو، الجزائر، ص.61.

[4] المرجع نفسه والصفحة نفسها.

وتجسّد هذه الخطوة –في رأينا– مبادئ المقاربة بالكفاءات التي تُشرك المتعلم في بناء تعلّماته وإدماج مكتسباته القبلية كما تحقق ما جاء في الوثائق الرسمية بخصوص تشجيع روح المبادرة والنقاش والنقد، وهي بذلك تبتعد بالدرس الأدبي عن الممارسات البيداغوجية السابقة التي تقدم النص الأدبي في قوالب جاهزة تصلح لكل النصوص.

- **أحدد بناء النصّ:** يتعرف المتعلم في هذه الخطوة على نمط النص، والعلامات النصية، والدلائل اللغوية الموجودة فيه، وفي هذا الصدد تؤكد مناهج اللغة العربية لهذه المرحلة وكذا الكتب المصاحبة لها أن <<أيّ نص لا يظهر باعتباره نصا حجاجيا أو سرديا أو وصفيا أو تفسيريا...الخ ظهورا انتمائيا محضا لنمط من هذه النصوص >>[1] فاللاتجانس سمة من سمات النصوص كما يرى جون ميشال أدام، ولا وجود لنص خالص يُبنى على نمط واحد، غير أنّنا نعمد إلى تصنيف النصوص إلى سردية أو وصفية، أو حجاجية وغير ذلك انطلاقا من النمط المهيمن فيها، بحيث تكون الأنماط الأخرى في خدمة النمط الغالب << واعتمادا على هذه المعطيات في تحديد نمط النصوص، يُدعى الأستاذ إلى مساعدة تلاميذه على تحديد النمط الغالب على النص واكتشاف خصائصه. ثم تدريبهم – مشافهة وكتابة – على إنتاج نصوص من النمط المدروس>>[2].

- **أتفحص مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص:** أي البحث عن الروابط النصيّة من وصل وفصل وحذف واستبدال وإحالات داخلية وخارجية ومقامية والقوانين الداخلية التي تحكم النص والأدوات التي يوظفها الكاتب في هذا النص أو ذاك.

غير أننا لا نجد حضورا لباقي معايير النصية إلا في أسئلة متفرقة هنا وهناك لا تؤدي الغرض الذي وضعت لأجله.

---

[1] حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، ص.06.

[2] المرجع نفسه والصفحة نفسها.

- **أجمل القول في تقدير النص: أي** << تلخيص أبرز الخصائص الفنية والفكرية للنص. مع التأكيد على إبراز خصوصيات فن التوظيف اللغوي عند الأديب... وعلى الوسائل الأسلوبية التي استعملها>>[1] فهذه المرحلة تشكل الخلاصة التي تضم كل ما قيل في النص، ويتم التوصل فيها إلى إبراز جانبه الفكري والفني، عن طريق صوغ الأستاذ لأسئلة دقيقة ومناسبة.

يتبين لنا من خلال وضع العناوين بهذه الطريقة وإسنادها لضمير المتكلم "أثري" "أناقش" أحدد ...الخ بأنها << تحيل على الطريقة المعتمدة في التعليم الابتدائي>>[2] هذا بالإضافة إلى أنّ صياغتها لا تختلف كثيرا عن صياغة العناوين في الكتب السابقة للإصلاح.[3]

ولتوضيح كيفية تجسيد هذه الخطوات في الكتب نعرض بعض النماذج لتحليل النص الأدبي.

3-3- نماذج لتحليل النص الأدبيّ وفق المقاربة النصيّة:

اخترنا لدراسة الطريقة المعتمدة في تحليل النصوص الأدبيّة المقررة في مرحلة التعليم الثانوي، ثلاثة نماذج:

- النموذج الأول: نص شعري من كتاب السنة الأولى من النمط الحجاجي.
- النّص الثاني: نص شعري من كتاب السنة الثانيّة من النمط الحجاجي الوصفي.
- النموذج الثاني: نص سردي من كتاب السنة الثالثة.

---

(1) حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، ص.06.

(2) سميرة وعزيب، تعليمية النصوص الأدبية بين المدخل التاريخي والمقاربة النصيّة، ص.154.

(3) انظر: عبد الرحمن شيبان عبد الرحمن شاهين، عبد الفتاح حجازي، المختار في الأدب والنصوص والبلاغة.

3-3-1- تحليل نص شعري حجاجي في كتاب "المشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة"، السنة الأولى من التعليم الثانوي -جذع مشترك آداب-:

وقع اختيارنا على أوّل نص ضمن العصر الأموي في كتاب السنة الأولى، وعنوانه "في مدح الهاشميين" للشاعر الكميت بن يزيد، وهو نفسه الذي عرض آنفا من كتاب المختار في الأدب والنصوص والبلاغة [1]، وكما نلاحظ فقد تم الإبقاء على العنوان نفسه.

يُتبع هذا النّص الأدبي بنص تواصلي لأحمد الشايب بعنوان "نشأة الأحزاب السياسية في عهد بني أميّة" مقتطف من كتابه "الشعر السيّاسي في عصر بني أميّة" حيث يحلل ظاهرة نشأة الأحزاب السياسية والأسباب الكامنة وراءها، أما موضوع نص المطالعة الموجّهة فكان قصّة "انتظار" للأديب الجزائري "أبو العيد دودو" المأخوذ من المجموعة القصصية "بحيرة الزيتون".

وقبل عرض النّص تم تحديد ما يكتسبه المتعلم من خلاله بالإضافة إلى دراسة المعاني والأفكار وأساليب التعبير المختلفة وجماليات اللغة:

<< - تأثير الأحزاب السياسية في شعراء صدر الإسلام.

- تحديد نمط النص وخصائصه.
- التدرب على بناء أفكار وفق نمط النص.
- البدل.
- بحر الطويل.
- التجربة الشعرية>>[2]

---

[1] انظر، ص97 من هذا البحث.

[2] حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، ص.150.

نلاحظ إذن، أن النص هو منطلق لاكتساب مجموعة من الموارد المعرفية، منها ما يتعلق بالجانب التاريخي كتأثير الأحزاب السياسية في شعراء صدر الإسلام والذي يعد الكميت واحدا منهم، ومنها ما يتعلق بالجانب اللغوي والأدبي، وهو ما يتماشى ومتطلبات المقاربة النصيّة، غير أننا نستغرب اتّسام بعض هذه الأهداف بالعمومية كعدم التصريح بالنمط المقصود حيث تم الاكتفاء بعبارة "تحديد نمط النص وخصائصه" في حين تم التصريح ببحر القصيدة وهو "بحر الطويل" ! حيث كان من المفروض التزام منهجية واحدة في عرض الأهداف المتوخاة من النص.

تم بعد ذلك، التعريف بصاحب النص، وهو تعريف موجز مرفق بإشارة إلى مذهبه الشعري الذي يقوم على السجال والحجاج، مما يوحي بأن قصيدته هذه حجاجية.

وقد جاء تقديم النص كما يلي:[1]

> واكب الشّعر الحياة السيّاسية في العصر الأموي بعد ظهور الأحزاب السياسية إثر انفراد الأمويين بالحكم، واحتكارهم للخلافة، وكان لكل حزب سياسي شعراؤه الذين يعبرون عن مبادئه وأهدافه، بحيث مثل الكميت آل البيت وناصرهم بكل صدق وشجاعة وثبات. عرفت قصائده السياسية بالهاشميات ومنها هذه الأبيات.

يتضح من خلال هذا التقديم – الذي لا يصرّح بمناسبة القصيدة – أن الكميت بن يزيد ينتمي لجماعة "آل البيت" ويدافع عنهم ويعلن لهم ولاءه ونصرته، وبما أن العصر عرف ظهور الأحزاب السياسية، فإن هناك أحزابا أخرى ترى غير ما يراه الشاعر، وعليه فإن قصائده المسماة بـ" الهاشميات" هي عبارة عن سجال ومعارضة بينه وبين خصومه والنص المقرّر واحد منها، وبالرغم من أنّ هذا النموذج من الشعر الحجاجي يظهر موقف الشاعر

---

[1] حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، ص.150.

من دفاع عن رأي وإظهار للحجة، على اعتبار أنّه المتحدّث وصاحب الرسالة، ولكنّه في المقابل يلغي الخصم الذي كان حضوره مفترضا يُمكن أن يستنبط من خلال المعطيات المطروحة، ولكن هل يمكن أن يتنبّه المتعلمون إلى ذلك دون توجيه؟

يبدو أنّ هذا الاحتمال غير وارد، فالمتعلم بحاجة لمن يقوده لاكتشاف هذه المعطيات من خلال المؤشرات النصيّة أو السّياقيّة، فما عدا الموقف الذي يعرضه لنا الشاعر لا نجد أية إشارة لحقيقة هذا الطرف الخصم ولا نتبين حججه، وهو ما يجعلنا نفترض أنّ على المتعلم تبنّي موقف الشاعر والوقوف مع قضيته دون أن يكون له الحق في معرفة موقف الطرف الثاني وأسبابه وحججه.

كما أنّ تضمين هذا النص من الشعر الحجاجي في كتاب السّنة الأولى يعتبر في نظرنا خطأ بيداغوجيا، فقد يصعب فهم النص الشعري الحجاجي على متعلم هذه السنة، لأنه مطالب بفهم الخطاب الشّعري أولا ثم البنية الحجاجية ثانيا، يرى الباحثون في هذا الشأن أن فهم النص الحجاجي يتطلب أوّلا << فهم عرضه المرئي (visuelle) في فقرات وأيضا فهم بنيته وبنية فقراته>>[1] فضلا عن أنّ << طبيعة الحجاج تختلف من نص شعري لآخر >> [2] كما يذهب إلى ذلك أحد الدارسين، ويضيف في المقابل أنّ <<الحوار هو أهم أشكال التفاعل اللفظي وهو المجال الطبيعي الذي يقع فيه الحجاج بامتياز>>[3].

ولهذا، كان من الأنسب لو تمّ تعليم هذا النمط من خلال النصوص النثرية، التي يشترط أن تكون واضحة لتحقيق التمثّل الجيّد للبنية الحجاجية – خاصة في هذه المرحلة، على أن << يحترم العرض أقسام النص: المقدمة في الفقرة الأولى، الاستنتاج في الفقرة الأخيرة والحجج – حجة لكل فقرة– في بقية الفقرات>> [4]

([1]) Raymond BLAIN, "le discours argumentatif dans tous ses états", p.38.

[2] أبو بكر العزاوي، الخطاب و الحجاج، مؤسسة الرحاب الحديثة، بيروت–لبنان، ط1، 2010، ص.53.

[3] المرجع نفسه والصفحة نفسها.

(4) Raymond BLAIN," le discours argumentatif dans tous ses états", p.38

هذا مع الأخذ في الاعتبار أنّ النمط الحجاجي من الأنماط النصيّة المستهدفة خلال هذه السّنة، وأن المتعلم قد تلقاه خلال مرحلة التعليم والمتوسط، بشكل مبسط ومن خلال نصوص نثرية، فقد كان من المفيد لو قدّم له في هذه السنة من خلال نصوص نثريّة أيضا، على أن يتم التوسع في الخطاطة الحجاجية، بالعمل على إكسابه آليات الحجاج كالإقناع والتفسير والتبرير، والأساليب الاستدلالية كالقياس والشواهد والتضاد وإدماج الجزء في الكل...الخ، ووظيفة الأساليب البلاغية في الإقناع، كالتكرار والتشبيه والصور البيانية، ويمكن الاستناد في ذلك على القرآن الكريم الذي يتوفر على أمثلة كثيرة.

تبدأ خطوات دراسة النص بإثراء رصيد المتعلم اللغوي، حيث تم شرح بعض المفردات ومنها: البيض– النهى كنف – عطفاه– بكيل وأرحب– الخباء المطنب، وما لاحظناه على مفردات القصيدة أنها كانت ميسورة الفهم عكس مفردات القصيدة الجاهلية التي تتوفر على لغة مستعصية على المتعلم.

أما الأسئلة التي تندرج ضمن خطوتي اكتشف معطيات النّص" و"أناقش معطيات النّص"، فقد لاحظنا أنّها تكاد تكون مطابقة للأسئلة الواردة في كتاب "المختار في الأدب والنصوص والبلاغة"[1] الذي أُلّف ضمن المقاربة السابقة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

كتاب المشوق	كتاب المختار
لمن طرب الشاعر؟ وعمن أعرض عن طربه؟	لمن أثبت الكميت طربه؟ وعمن نفاه؟
في أية مرحلة من العمر نظم الشاعر هذه القصيدة؟	في أي مرحلة من حياة الشاعر قال هذه القصيدة؟
عن أيّة دار أو رسم أعلن الشاعر عزوفه؟ وما المقصود بالبنان المخضب في البيت الثاني؟	أي دور وأي رسم لم يلهياه؟ وما قصد الشاعر من ذكر البنان في هذا البيت؟
بم وصف الشاعر بني هاشم؟ وما العواطف التي تجمعه بهم؟	بم وصف الشاعر بني هاشم؟ وما مدى الارتباط بين عاطفته وما وصفهم به؟

[1] عبد الرحمن شيبان وآخرون، المختار في الأدب والنصوص والبلاغة، ص.137،138.

ماذا عاب عليه خصوم بني هاشم؟ وبماذا أجابهم؟	عبر الشاعر عن قوة ارتباطه ببني هاشم – أين ترى ذلك في النص؟
أين يظهر تعريض الشاعر بمذهب خصومه في النص؟	عرض الشاعر بمذهب خصومه، فأين ذلك من النص؟
ما الفرق في المعنى بين الكلمتين " واجب" و"أوجب" ؟	ما الفرق في المعنى بين كلمة " واجبا" وكلمة "أوجب" في البيت التاسع ؟
لم ذكر الشاعر الحيين ((بكيل)) و((أرحب)) دون باقي الأحياء؟ وماذا يقصد بهذا التخصيص؟	لم خص الحيين " بكيل وأرحب" بالذكر دون غيرهما؟
قدّم الشاعر لقصيدته على طريقة شعراء الجاهلية مع اختلاف بيّن. وضح ذلك	جرى الشاعر في بدء قصيدته على مألوف الشعراء، ولكنه خالف فيه – وضح ذلك.

جدول رقم (07) مقارنة بين تحليل نص "وحق الهاشميين أوجب" في الكتاب المدرسي قبل الإصلاح وبعده

قد يبدو للقارئ أن هذا الأمر منطقي، باعتبار أنّ هذه المرحلة تختص باكتشاف معطيات النص من فكرة عامة وأفكار أساسية ومعان وأساليب ومناقشتها ونقدها، غير أن الدراسات اللسانية الحديثة قد تجاوزت هذا النموذج التقليدي من التحليل، وهو الأمر الذي تغافل عنه معدو كتاب "المشوّق"، وللتوضيح، نضرب مثالا على ذلك بالسؤال الآتي:

قدّم الشاعر لقصيدته على طريقة شعراء الجاهلية مع اختلاف بيّن. وضح ذلك

يبدو هذا السؤال مباشرا وتقليديا لأبعد حد، لأن المتعلم في أفضل الأحوال سيجيب بأن الشاعر لم يقف على الأطلال، وتجاوز المقدمة الغزلية المتعارف عليها عند من سبقوه من الشعراء، وهو معنى لا يتجاوز البنية السطحية للنص، في حين كان من المفترض عند تحليل مطلع نص شعري حجاجي – في ضوء المناهج اللسانية الحديثة (سواء كانت بنوية أو أسلوبية أو غيرها)– إبراز البنية العميقة أي إبراز بنيته الحجاجية، ولهذا كان من المهم الوقوف مطولا عند استهلال الشاعر، حيث إن تصريحه بالعدول عن تقاليد شعراء الجاهلية في التقديم لقصائدهم إنّما هو ضرب من أساليب الحجاج التي يروم من خلالها التأثير على

المتلقي، وبعد حديثه عن تجاوز عادة الجاهليين في استهلالاتهم يضع الشاعر القارئ مباشرة في صلب الموضوع أين يبرز أسباب طربه ليس على سبيل الإخبار فحسب وإنما على سبيل توضيح موقفه والتصريح به منذ البداية.

وهذه الملاحظة تنسحب على باقي الخطوات التي لا تستند ولا تعتمد آليات تحليل تنطلق من النصّ ذاته، ماعدا خطوتي "أتفحص الاتساق والانسجام" و"أحدد بناء النص"، ولنا فيهما حديث آخر لاحقا.

– بالعودة إلى نوعية الأسئلة المرفقة بالنص – الأنموذج– في خطوتي "**اكتشف معطيات النص**" و"**أناقش معطيات النص**" فإن اللافت للنظر فيها هو كونها أسئلة مباشرة وفي غاية السّطحية، يكفي أن يقرأ المتعلم النص ليجيب عنها دون أن يعمل فكره لإيجاد الإجابة المناسبة، أو يجتهد في ذلك، وهو دأب الدراسات التقليدية كما رأينا في الكتاب القديم.

أما في خطوة "**أحدد بناء النص**" التي تختص بإبراز مؤشرات نصيّة تساعد المتعلم على اكتشاف النمط الغالب، فإن أغلب الأسئلة الواردة فيها لا تحيل المتعلم إلى اكتشاف خطاطة النمط الحجاجي، ولتوضيح ذلك نورد الأسئلة المرفقة بهذه الخطوة كما جاءت في الكتاب[1]:

- أسلوب الشاعر، في مجمله مباشر، بم تفسر ذلك؟
- علام أقام الشاعر جدله السياسي؟ وما نمط الأسلوب الذي تبنّاه؟
- هل ترى في قلة الأساليب الإنشائية خصائص لنمط مغاير؟ وضح ذلك.
- أردت أن تسافر جوا، غير أن والدك عارضك وطلب منك أن تسافر برا. كيف تقنعه بحسن اختيارك لوسيلة سفرك ؟

[1] حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، ص.152.

نلاحظ من خلال الأسئلة أن هناك تداخلا بين "الأسلوب" و"النمط"، حيث وردت كلمة الأسلوب فيها ثلاث مرات، مرتين بصيغة المفرد، ومرة بصيغة الجمع، في حين وردت كلمة "نمط" مرتين.

يحيل السؤال الأول إلى تعليل توظيف الكاتب للأسلوب المباشر، حيث يفترض أن يجيب المتعلم بأن الشاعر وظف هذا الأسلوب لأنه بصدد الإقناع المنطقي بعيدا عن الخيال، أما الشق الأول من السؤال الثاني فيحمل ازدواجية في المصطلح مما قد يشكل لبسا عليه، حيث ورد مصطلح "النمط" مقترنا بمصطلح "الأسلوب" وقد يواجه المتعلم صعوبة في التفريق بين المصطلحين، علما أن لكل منهما دلالة مختلفة، ويرمي السؤال إلى إثبات أن الشاعر أقام جدله على أساس ديني يتمثل في أحقية بني هاشم للخلافة، موظفا "النمط الحجاجي"، غير أنّ ما يدلّ على عناصر هذا النمط لم يظهر في الأسئلة، حيث لم يطرح على المتعلم أي سؤال قد يقوده لاكتشاف المقدمة، القضية المتبناة، القضيّة المضادة، والحجج التي يتبناها الطرفان أو الشاعر، كما لم نعثر على أيّ سؤال يمكّن المتعلم من اكتشاف أدوات الحجاج من روابط لغوية ومنطقية، بل جاء السؤال مباشرا "ما نمط النّص الذي تبنّاه؟ " وهو الأمر الذي لا يمكّن من استيعاب البنية النصيّة ويحول دون تلقّي مؤشراتها.

وهذا جدول يوضح البنية الحجاجية التي يقوم عليها النص، مع الأبيات الشعرية التي تحيل إلى عناصرها:

مقدمة	القضية المتبناة	القضية النقيض	الحجج
البيتان 01 -02	الأبيات 03- 06	الأبيات 07- 09	الأبيات 10- 12
نفي الشاعر كل أسباب الطرب التي يعرفها أهل زمانه.	مدح الشاعر آل البيت والإعلان عن ولائه لهم وأحقيتهم بالخلافة.	عرض الشاعر موقف خصومه الذين يلومونه على حبه لآل البيت ويزعمون أحقيتهم بالخلافة.	- لو لم تُورّث الخلافة لاشتركت فيها جميع القبائل عظيمها وأحقرها. - لو ورثت لكان ذوو القربى والأنصار الذين ناصروا الرسول وعزّت بهم قريش أحقّ بها.

جدول رقم (08) البنية الحجاجية في نص "وحقّ الهاشميين أوجب"

هذا وقد ذيلت الأسئلة بوضعية كتابية نثرية يطلب فيها من المتعلم أن يقنع والده حتى يسمح له بالسفر جوا، وذلك على سبيل تدريبه وتثبيت مكتسباته التي يفترض أنه تلقاها حول النمط الحجاجي، فهل سيتمكن المتعلم الذي تلقى نصا شعريا من إنتاج نص نثري من النمط ذاته !؟

إن تنمية الكفاءة الحجاجية لدى متعلمي مرحلة التعليم الثانوي والتي يصبو إليها المنهاج، تتعثر أمام هذا النوع من التحليل النصي الذي لا يقدم الآليات المناسبة لمقاربة هذا النوع من النصوص، فنص الكميت بن يزيد يهدف إلى الإقناع اعتمادا على المعارضة والجدل وهما غير الحجاج، بل استراتيجيتان من استراتيجياته المتعددة، وقد كان من المهم إبراز المؤشرات النصيّة التي تدل على هذه الاستراتيجيات التي تعد بُنى إسنادية دنيا للحجاج، وقد اكتفى الكتاب بتوجيه المتعلمين لاكتشاف الحجج التي ساقها كل طرف وذلك

بشكل عشوائي[1] ودون الكشف عن نوعها ولا حتى مصادرها، وكأن الإتيان بالحجج – مهما كان نوعها– ومصدرها، كفيل بإقناع الآخرين بوجهة النظر المتبناة، ولعل المتخصصين والباحثين المطّلعين على هذه النصوص وطريقة تحليلها يوافقوننا على هذا الطرح، فهذه باحثة تصرح في دراسة لها أجرتها حول كتاب "المشوق" وتحديدا حول النصوص الحجاجية المتضمّنة في الكتاب وتكشف عن << خلو الأسئلة التي لها وظيفة توجيهية من أيّ مصطلح يشي بنوع النّص ويدخل في صميم التحليل الحجاجي أو التفسيري فجاءت الأسئلة نمطية ومباشرة ومتداخلة في مستوياتها>>[2].

هذا، وكان حريا بمعدي الكتاب، أن يبينوا الدور الذي يلعبه الجانب البلاغي والتداولي في بناء بنية النص الحجاجية ومن ثم الكشف عن مؤشرات هذه البنية من روابط ومعجم وأساليب حجاجية مختلفة.

وإذا كان هذا واقع تحليل النص الشعري في كتاب السنة الأولى، فما هو وضعه في كتاب السنة الثّانية ؟ هذا ما سيكشفه تحليل النموذج الشعري الثّاني.

3-3-2- تحليل نص شعري (حجاجي وصفي) في كتاب "الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجّهة، السنة الثانية من التعليم الثانوي شعبتي الآداب والفلسفة/ لغات أجنبية:

نشير قبل بداية دراستنا للنص، أن اختيارنا وقع على نص "وصف النّخل" لأبي نواس لاعتقادنا بداية أنه نص وصفي، ثم تبيّن لنا مع التحليل أنه يمزج بين المقطعين الوصفي والحجاجي، وهو الأمر الذي استحسنّاه حتّى نبيّن كيفية تعامل الكتاب مع النصوص التي تحتوي بنيتين مقطعيتين (أو أكثر).

---

[1] حيث نجد سؤالا في اكتشاف معطيات النص وسؤالا في مناقشة معطياته، وآخر في تحديد بنائه.

[2] نصيرة غماري، تعليمية النص الحجاجي في كتاب "المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة" للسنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، في: مجلة العربية، أعمال الملتقى الوطني الرابع، مخبر علم تعليم العربية، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر، المجلد2، ع 12، فيفري 2011، ص.14.

- **النّص:**

وصف النّخل[1]

مالي بدارٍ خلتْ من أهلها شُغُل ولا شجَـــــاني لها شخصٌ ولا طللُ
ولا رسُومٌ، ولا أبكـــــي لمنزلة، للأهلِ عنهـــا وللجيـــران مُنتقـــلُ
ولا قطعـــتُ على حرفٍ مذكرة في مرفَقَيْهـــا إذا استعرضتهـــا فتلُ
بيداءَ مقفرةً يومًـــــا، فأنعتُها، ولا سرى بي، فأحكيـــهِ بها، جمـلُ
ولا شتوتُ بها عـــامًا، فأدركني فيها المصيفُ، فإنّي عن ذاك مُرتحلُ
ولا شددتُ بها من خيمةٍ طُنُـبًا، جـــاري بها الضبّ والحربـــاءُ والوَرَلُ
ولا الحزنُ منّي برأيِ العينِ أعرفُه، وليس يعرفُني سهـــلٌ ولا جـــــبل
لا أنعتُ الرّوضَ إلّا ما رأيتُ بهِ قصرًا منيـــفا، عليه النّخلُ مشتمـلُ
نخلٌ، إذا جُليَتْ إبّان زينتـــها، لاحت بأعنـــــاقها أعذاقُهـــا النَّحُل
فلم تزل بمُدود الليل تُرضـــعُه، حتّى تمكّن في أوصـــــاله العسـلُ
خلالـــــها شجر في فيئه نقَدٌ، لا يرهبُ الذّئبَ فيها الكبشُ والحمـلُ
إن جئتَ زائـــرها غنَّاك طائرُها برجعِ ألحنة في صوتـــــها هـدلُ
من بُلبل غردٍ ناداكَ من غُصن، يبكـــي لبلبلةٍ أود بهـــــا خـبلُ
هذا فصفه، وقُل في وصفهِ سدَدًا مُدّت لواصفهِ في عمره الطّـــــولُ

يقع هذا النّص في الوحدة الثانية المعنونة بـ "الدعوة إلى التجديد والسّخريّة من القديم"، يُتبعُ بنص المطالعة الموجّهة "بلاد الصين" لابن بطوطة، ثم النص التواصلي الذي تناول "الصراع بين القدماء والمحدثين في الأدب والحياة" للأديب طه حسين.

ويفترض بالمتعلم بعد قراءة النص الأدبي، ودراسة معانيه وما يشتمل عليه من أساليب التعبير المختلفة، وجماليات اللغة، أن يتعرّف على طبيعة الصّراع بين القدماء والمحدثين في

---

[1] أبو بكر الصادق سعد الله وآخرون، الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة، الصفحات.31-37.

العصر العباسي وأثره في شعره، فضلا عن بعض الظواهر اللغوية والبلاغية، كما سيتمكّن من تحديد نمط النّص الغالب وخصائصه الفنيّة، والتّدريب على بناء أفكار وفقه[1]. ونلاحظ أنه وعلى غرار منهجية كتاب المشوّق، لم يتم التصريح بالنمط المقصود في هذه الأهداف المتوخاة من الدّرس، وهو أمر يدعونا للاستغراب !

هذا وقد تمّ التعريف بالشاعر بشكل مقتضب قبل عرض النّص، دون وضع المتعلم في مسار الدرس بالتمهيد له أو التطرّق إلى مناسبة القصيدة وظروف إنتاجها، كتقديم لمحة عن التغيرات الحضارية التي رافقت توسع الدولة الإسلامية، وما نتج عن ذلك من اندماج الثقافات وانصهارها في الثقافة العربية، كالفارسية واليونانية وحركة الترجمة وظهور الحركة الشعوبية التي يعتبر الشاعر أحد المنتصرين لها.

كما نلاحظ تغييب دراسة العنوان تركيبيا ودلاليا، بالرغم من أنّه يشكّل أحد أهم العتبات النصيّة التي تسهم في بناء فرضيات للقراءة، هذا ناهيك عن كونه مباشرا، خاليا من أي إيحاءات دلالية وأبعاد جمالية، كما أنّ انتقائه تمّ على أساس تمثيله لجزء من مضمون النص، مما يعطي انطباعا خاطئا للقارئ بأنّ مضمونه هو التغني بالطبيعة ووصف النخل، وكان الأجدر لو أبقي على عنوان "مالي بدار خلت من أهلها شُغُل"، الذي تعرف به القصيدة، وهو عنوان يوحي برفض الشاعر الوقوف على الأطلال كعهد السابقين من الشعراء في دعوة صارخة للتجديد.

اقتصر شرح المفردات الصعبة في خطوة "أثري رصيدي اللغوي"، على الكلمات: الحَرف، الطُنُب، الوَرَل، الحَزن، الأعذاق، النَقَد، الهدل، الطِّول[2]، نظرا لسهولة الألفاظ والمعاني التي تضمنتها القصيدة.

---

[1] انظر، أبو بكر الصادق سعد الله وآخرون، الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة، ص.31.

[2] المرجع نفسه، ص.32.

تبدأ دراسة مضمون النص، بخطوة "أكتشف معطيات النص" التي جاءت لتميط اللثام عن موقف الشاعر من البكاء على الرسوم والأطلال، ودعوته إلى التجديد، من خلال مجموعة الأسئلة الآتية[1]:

- ماذا يفيد الحرف "ما" في البيت الأول
- ما موقف الشاعر من الرسوم والأطلال؟
- اذكر بعض مظاهر حياة البدو من خلال القصيدة
- ينفي الشاعر معرفته للبدو ولحياة البداوة، إلام يهدف؟
- إلام يدعو الشاعر معاصريه ؟
- ما هي الأشياء الجديرة بالوصف في نظر الشاعر؟

نلاحظ على هذه الأسئلة التسلسل المنطقي، الذي يقود المتعلم نحو اكتشاف الأفكار الرئيسية التي تدور حولها الأبيات الشعرية، ألا وهي:

- رفض الشاعر الوقوف على الأطلال.
- وصفه للنخيل والمناظر التي تتمتع بها بلاده.
- دعوة معاصريه من الشعراء أن ينحوا نحوه في الوصف وقرض الشعر، وترك الأطلال.

غير أنّ في صياغة السؤالين الثالث والرابع خللا يظهر على مستوى الهدف المتوخى منها، فالمتعلم يفترض أن يعدّد مظاهر حياة البدو في الإجابة عن السؤال الثالث، ولكن ما الغاية من ذلك ؟

كان من المستحسن لو طرح السؤال بكيفية تسمح للمتعلم بفهم مقصدية الشاعر في وصف حياة البدو، ألا وهي تبرير رفضه للوقوف على الأطلال ووصفها، بكونه لم يسافر عبر

[1] أبو بكر الصادق سعد الله وآخرون، الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة، ص.33.

القفار على ناقة ليصفها، ولا يعرف الصحراء وجغرافيتها، وبهذا يمكن الاستغناء عن السؤال الرّابع الذي يحمل تكرارا في المعنى.

تطالعنا في مناقشة معطيات النّص ثلاثة أسئلة هي[1]:

- هل الصراع بين القدماء والمحدثين ظاهرة جديدة أم قديمة في حياة الأمم؟ دعّم رأيك بأمثلة.
- ما هي الأسباب التي جعلت الشاعر يدعو إلى الثورة على التقاليد وعلى كل قديم ؟
- يدعو الشاعر معاصريه إلى الصدق الفني في قصائدهم. وضّح ذلك من خلال النّص.

إنّ مضمون السؤالين الأول والثاني يستوقفنا مطولا، كونهما يتعلقان بمعطيات خارجية غير متوفّرة في النص، فأنّى للمتعلم أن يكتشف ما إذا كان الصراع بين القدماء والمحدثين ظاهرة جديدة أم قديمة ؟ ثمّ كيف له أن يعرف الأسباب التي دفعت بالشاعر إلى الثورة على التقاليد وكل ما هو قديم؟ علما أن هذا الموضوع له خلفياته التاريخيّة التي يجهلها المتعلم، والنّص لا يتوفّر على الإجابة الشافية، إلا إذا أوهمناه بأن الشاعر حين يبرر لموقفه إنما يكون بصدد ذكر الأسباب التي تدفعه إلى تبني هذا الموقف ! وهذا خطأ فادح، لأن الأسباب الحقيقية لا تظهر في النّص، إذ هي نتيجة ظروف معيّنة عايشها الشاعر في عصره، وموقفه من القديم إنما يرجع إلى نزعته الشعوبية وميله إلى أصله، وهو الذي يبرّر كراهيته كل ما هو عربي ودعواته إلى التجديد.

لقد كان من الممكن تجاوز هذا الخلل، لو قُدّم النص التواصلي أولا، والذي تناول موضوع "الصراع بين القدماء والمحدثين في الأدب والحياة"، حيث يوفّر للمتعلّم معرفة يمكن أن يتسلّح بها عند قراءة النص الأدبي، وهو ما يدخل عندها ضمن مكتسباته القبلية، أو ما يعدّه الباحثون معرفة مؤطرة للنص، على أنّ <<هذه المعرفة الخارجية المؤطرة للنص، ليست

(1) أبو بكر الصادق سعد الله وآخرون، الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة، ص.33.

هدفا في ذاتها بقدر ما هي وسيلة لتشكيل الوعي الأولي بفضاء و حدود القراءة >>[1]، ومن بين ما ورد في النص التواصلي: << ولم يكد ينقضي القرن الأول من الهجرة حتى ظهر انتصار الجديد وأخذ القديم ينهزم أمامه، فانتصرت الحضارة واشتدّت فيها رغبة العرب من المدن على اختلاف طبقاتهم، ومنازلهم الاجتماعية، وكان هذا الانتصار عاما تناول الحياة الماديّة والعقليّة، وتناول معهما حياة الشعور...>> [2]، وفي فقرة أخرى: << وكان أبو نواس زعيما لطبقة أخرى كانت أشدّ من الأولى فجورا وأقل منها حرصا على الاستتار.. على أنّ من الحقّ أن نعرف لأبي نواس شيئا غير هذا الفسق والإغراق في المجون وهو أنه كان يريد أن يتّخذ – ويتّخذ الناس معه– في الشعر مذهبا جديدا هو التوفيق بين الشعر وبين الحياة الحاضرة بحيث يكون الشعر مرآة صافيّة تتمثل فيها الحياة...>>[3]

ألم يكن استغلال النص التواصلي في قراءة النص الأدبي إجراء بيداغوجيا ضروريا، من شأنه أن يسمح للمتعلم بالإحاطة بموضوع النص والإلمام بأهم قضاياه ؟ خاصة وأن هذا الترتيب الذي تخضع له كتب اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي غير مبرّر، إذ لا نرى في تقديم النص الأدبي الذي يعتبر نموذجا تطبيقيا لظاهرة أدبيّة معيّنة، وتأخير النص التواصلي الذي يؤطر نظريا هذه الظاهرة أية منطقية في الطرح !

وتأتي بعد ذلك خطوة "أحدّد بناء النّص" لتكشف لنا مؤشرات البنية الوصفية الحجاجية التي قامت عليها القصيدة، غير أننا نصطدم بأربعة أسئلة تبدو بعيدة تماما عن تحديد البنية المشكّلة للنص، وهي[4]:

---

(1) محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ص.38.

(2) أبو بكر الصادق سعد الله وآخرون، الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة، ص.40.

(3) المرجع نفسه، ص.41.

(4) المرجع نفسه، ص.33.

- في النص صراع تناول الحياة المادية والفكرية. وضح
- بم يذكرك البناء الأول في بناء القصيدة العربية ؟
- في النص تنفير من القديم وترغيب في الجديد، استخرج الألفاظ الدالة على ذلك
- حدّد نمط النّص.

من الغريب أن تندرج هذه الأسئلة ضمن خطوة "أحدد بناء النّص" بالرغم من أنها تثير قضايا تتعلق بفهم النص، فقد تكرّر بعضها، وكان من الممكن عرض البعض الآخر في خطوات سابقة، وهي:

- طبيعة الصراع المادي والفكري بين القديم والحديث، حيث يظهر الأول من خلال وصف الحياة المادية، ومقارنة حياة البداوة بكل مظاهرها التي لم يعرفها الشاعر، بالحياة الرغدة في الحواضر والقصور. فيما يظهر الثاني من خلال الثورة على التقليد (المقدمة الطللية)، والدعوة إلى التجديد ومسايرة ركب الحضارة والمدنية (أدبيا) تحقيقا للصدق الفنيّ.
- بناء البيت الأول من القصيدة على طريقة القصيدة العربية الجاهليّة من خلال محاكاة المقدمة الطللية.
- استخراج الألفاظ الدالة على التنفير من القديم، والدالة على الترغيب في الجديد.
- تحديد نمط النص.

إنّ التأمل في هذه الأسئلة، والإجابات المترتّبة عنها، يكشف لنا عن العشوائية في صياغتها، وعدم التحكّم في مفهوم بناء النّص، ممّا يؤدّي إلى إخفاق المتعلم في تلقي مفهوم البناء النصّي، وقد يقف ذلك حائلا دون اكتساب كيفيّة تشكّل بنية نصيّة ما وكيفيّة اشتغالها، إذ إننا لا نجد في هذه الخطوة ما يحيل إليها، ولا ما يجعل المتعلم يكشف عنها من خلال حيثيات القصيدة، وهنا نتساءل كيف يتحقق الهدف من الدّرس المذكور أعلاه، والمتمثّل في تحديد نمط النّص الغالب وخصائصه الفنيّة، والتّدريب على بناء أفكار وفقه ؟

والمفارقة الغريبة، أنّ هذه الأسئلة تصبّ في خدمة المرجعيّة التاريخيّة للنص، مما يزيد من استغرابنا، ويجعلنا نحكم بعدم تفعيل المقاربة النصيّة وهيمنة المناهج التاريخية على دراسة الأدب، خاصّة وأن مقاربة النّص غيّبت الكثير من العناصر التي تعدّ من صميم التحليل النصّي للشعر، نذكر منها:

- **معجم النّص:** والذي يتوزع بين حقلين أساسيين هما حقل الإنسان والطلل، وحقل الطبيعة: إذ يظهر الأول (حقل الإنسان والطلل) في مجموعة ألفاظ منها ما يعود على الشاعر ومنها ما يعود على غيره، في حين يبرز الحقل الثاني الدال على الطبيعة متوزعا بين عناصر الطبيعة الحية والجامدة على النّحو الآتي:

الحقل الدّال على الإنسان والطلل	الحقل الدّال على الطبيعة
دار – أهلها – شخص – شخص طلل– رسوم – منزلة – للأهل– للجيران– فإنّي – أعرفه – يعرفني – جئتَ ...	بيداء مقفرة – جمل– شتوت – المصيف الضبّ – الحرباء – الروض – الليل – النخل– العسل – الذّئب – الكبس– الحمل – شجر – بلبل غرد– غصن ...

- **الإيقاع الخارجي:** نظمت القصيدة على وزن بحر البسيط وقافيتها مطلقة، أما الروي فهو حرف اللام، كما نلاحظ وجود التصريع في البيت الأول.
- **الإيقاع الداخلي:** ويتأسّس على مجموعة من الظواهر اللغوية:

- التكرار على مستوى الحروف، والكلمات والتراكيب، (كتكرار حرف الشين في البيت الأول: شغل– شجاني– شخص)، (تكرار لا النافية: لا شجاني/ لا طلل/ لا رسوم/ لا قطعتُ/ لا سرى بي..)

• الطباق الذي شكّل ثنائيات على مستوى الصفات والأفعال والأسماء: (شتوت/ مصيف – سهل/ جبل – غرد / يبكي– أعرفه/ليس يعرفني)، حيث تبرز لنا هذه الثنائيات جوانب من هذا النّص الشعري القائم على الصراع(*).

– **البنية الفنية:** طغت على القصيدة مظاهر البلاغة وتنوعت فيها الصور الشعرية، ومن الأمثلة على ذلك نجد: الاستعارة (جليت إبان زينتها، لاحت بأعناقها أعذاقُها – بلبل غرد ناداك من غصن، يبكي) والمجاز: (جاري بها الضب) (**).

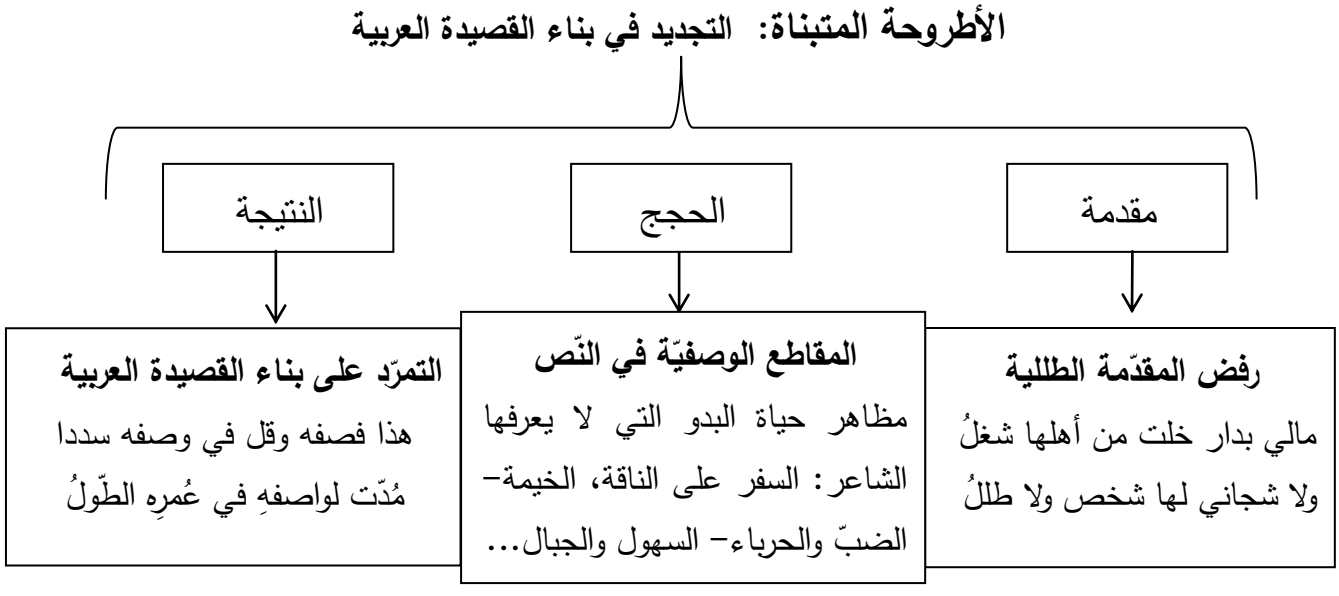
لقد كان من المهمّ أن تخضع دراسة النّص الأدبي إلى أحد المناهج النصيّة، كما أوصت بذلك مناهج اللغة العربيّة لمرحلة التعليم الثانوي، فتبنّي المقاربة النصيّة لا يعني أن يكون النص منطلقا لبقية الأنشطة اللغوية فحسب، بل لا بد من استحضار منهج نصّي للتحليل، وتدريب المتعلمّين على قراءة تحليلية واعية، وبالأخصّ في قراءة النّص الشعري الذي يتمتع بخصوصيّة تنبع من بنيته الشعريّة الخاصّة ولغته الانزياحية، وهذه الخصوصية تمنحه أدوات تحليلية إجرائية لا يتوفّر عليها النص النثري، ومن شأنها أن تسهم في قراءته وإعادة تركيبه والكشف عن دلالاته وإيحاءاته، ففي دراسة المعجم مثلا يقول أحد الباحثين: << فإذا ما وجدنا نصا بين أيدينا ولم نستطع تحديد هويته بادئ الأمر، فإن مرشدنا إلى تلك الهوية هو المعجم، بناء على التسليم بأن لكل خطاب معجمه الخاص به، إذ للشعر الصوفي معجمه وللمدحي معجمه وللخمري معجمه، فالمعجم، لهذا، وسيلة للتمييز بين أنواع الخطابات وبين لغات الشعراء والعصور، ولكن هذا المعجم يكون منتقى من كلمات يرى

(*) اكتفينا هنا بذكر بعض الجوانب من الإيقاع الداخلي، ويمكن لفت انتباه المتعلم إلى جوانب أخرى منها: الجناس، الترادف، الاشتقاق.

(**) لإثراء التحليل يمكن أيضا لفت انتباه المتعلم إلى مظاهر نصيّة أخرى كتواتر الجمل الفعلية والجمل الاسمية، الأسماء والأفعال والحروف، اللغة والأسلوب من حيث الدلالات والإيحاء والجمل الخبرية والإنشائية، المثبتة والمنفية ... الخ.

الدارس أنها هي مفاتيح النص أو محاوره التي يدور عليها>> [1]، وهنا نتساءل عن جدوى قراءة لا تستكنه النص ولا تغوص في أعماقه، ولا تفكّ شفراته، بل هي مجرّد اجترار لخطوات جافة، تنسحب على كل النصوص على مختلف أنواعها وأنماطها، وتكرار للأفكار والمضمون ؟

يجد المتعلم صعوبة في تحديد نمط النّص خاصة وأن طبيعته شعرية، وهذا طبيعي ما لم يكتسب آليات إجرائيّة يستعين بها عند القراءة، أو إن لم يوجّه بشكل دقيق وواضح إلى اكتشاف المؤشرات التي تدلّ عليه. ولعلّ القراءة المتمعّنة لهذا النّص تكشف عن احتوائه على بنيتين مقطعيتين تخدم كل منهما الأخرى، ألا وهما: البنية المقطعية الوصفية والبنية المقطعية الحجاجية (التبرير)، فالظاهر هو الوصف وهو ما يحيل إليه عنوان القصيدة ذاته، غير أنّ القصد الذي يتكشّف لنا من خلال الغوص في الدلالات العميقة للنص، هو الدفاع عن موقف شخصي والتبرير له، وقد استعان الشاعر بالأبيات الوصفية لدعم موقفه، ويمكن أن نمثّل لخطاطة النص كما يلي:



المخطط رقم (07) البنية النصية في قصيدة "وصف النخل" لأبي نواس

[1] محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري، استراتيجية التناص، دار التنوير، بيروت، 1985، ص.58.

نلاحظ إذن أن البنية الحجاجية لهذه القصيدة تقوم على التبرير، وقد تخللها الوصف الذي كانت له وظيفة دعم موقف الشاعر، وهنا كان من الضروري لفت انتباه المتعلم إلى مؤشرات البنية الحجاجية عبر أسئلة تستهدف الكشف عن الموقف الذي يتبناه الشاعر، ومن ثم الحجج التي ساقها والنتيجة التي خلص إليها، وكذا إلى المقاطع الوصفية ووظيفتها في النّص عند عرض الحجج.

تُتبع هذه الخطوة، بخطوة "أتفحّص الاتساق والانسجام" التي تستهدف تعليل المتعلم بعض المظاهر النصيّة منها: إلام يعودُ تكرار النفي في الجزء الأول من القصيدة؟ إضافة إلى تحديد خصائص كل بيئة من البيئتين المختلفتين اللتين وصفهما الشاعر[1]. وهي الأسئلة التي كان يمكن إدراجها ضمن الخطوة السابقة.

تختتم الدراسة بخطوة "أجمل القول في تقدير النص" وفيها مجموعة من الأسئلة المكررة مثل << ماهي المجالات التي تناولها الصراع؟ أهي سلبية أم إيجابية>>[2] كما تنتهي هذه الخطوة بتدريب، جاء فيه ما يلي:

<<تحدّث عن الصراع بين المحافظين والمجدّدين في العصر الحديث متّبعا نمط النص>>[3]

ونتساءل أمام صياغة هذا السؤال عن طبيعة المطلوب من المتعلّم، فكلمة "تحدّث" توحي بإنتاج نص شفهي، وذلك باتباع نمط النص، فهل يمكن أن ينتج المتعلم نصا شفهيا من النمط الحجاجيّ الوصفيّ دون تزويده بآليات اشتغال هذين النمطين ؟

بعد انتهائنا من تحليل نموذج من كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الثانوي، نصل إلى أن طريقة تحليل النصوص الأدبيّة فيه، هي نفسها تلك المعتمدة في كتاب السّنة الأولى، وإذا اقتصر تحليلنا على نموذجين من الشعر، فإننا سنكشف من خلال تحليل

---

(1) أبو بكر الصادق سعد الله وآخرون، الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة، ص.33.

(2) المرجع نفسه، ص.34.

(3) المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

نموذجنا التالي من كتاب السنة الثالثة، الطريقة المعتمدة في تحليل نص نثري، فهل تختلف قراءته – وبالتالي تحليله– عن القراءتين السابقتين ؟

3-3-3- تحليل نص سردي في كتاب "اللغة العربية وآدابها" للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، شعبتي الآداب والفلسفة– والآداب الأجنبيّة" :

إنّ لكل نمط نصي مميزات ومؤشرات تحدّده – كما تبيّنا ذلك في الفصل الأول من هذه الدراسة– بحيث تساعد هذه المؤشرات المتعلم وتمكّنه من إدراك البنية النصيّة الشمولية. وفيما يلي نقف على مدى استثمار مؤشرات النمط السّردي وتوظيفها في قراءة النصوص السردية المقرّرة، وتحديد الخطاطة المقترحة ومدى تطورها.

وقد انتقينا نصا من كتاب السنة الثالثة، حيث يقدّم للمتعلّمين في هذه السنة النّص النثري السردي وتحديدا في المحور العاشر، وذلك من خلال النصّين الآتيين:

- النص الأدبي الأول: "الجرح والأمل" للكاتبة الجزائرية "زليخة السعودي"[1].
- النص الأدبي الثاني: "الطريق إلى قرية الطوب" للكاتب الجزائري "محمد شنوفي"[2].

ويتناول النص التواصلي الذي يتبع هذين النّصين موضوع "صورة الاحتلال في القصة الجزائرية" وهو مقال للكاتبة "أنيسة بركات درار" مقتطف من مؤلفها "أدب النضال في الجزائر"، في حين جاء نص المطالعة الموجّهة مقتطفا عن رواية "الأمير" للأديب الجزائري واسيني الأعرج.

أما موضوع التعبير الكتابي فتمحور حول "تحليل قصة قصيرة انطلاقا من الخصائص الفنيّة"، وقد وردت فيه أهم الخصائص الفنية للقصة القصيرة (السرد– الوصف– الحوار–

---

[1] الشريف مريبعي وآخرون، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص.204-211.

[2] المرجع نفسه، ص.212-219.

الأحداث– الحبكة) وذلك باختصار شديد، ولم يحتو الدرس على أية وضعية كتابية موجّهة للمتعلم.

وعليه، كان انتقاؤنا لنص: "**الجرح والأمل**" وهو عبارة عن نص قصصي يروي أحداث "ياسمينة" المرأة البائسة التي خسرت زوجها في حرب التحرير، واندلعت النيران في قريتها فتشردت وتاهت عن أبنائها وأهلها، شأنها شأن العديد من النساء اللواتي رغم خسائرهن الفادحة كان لديهنّ وعي عميق بالقضايا الوطنيّة والأمل في غد مشرق.

وقد جاءت الدراسة التحليلية للنص مماثلة للدراسة المعتمدة في كل النصوص على تعدد أنماطها وأنواعها، دون مراعاة لخصوصية هذا النص أو ذاك، حيث اعتمدت الخطوات نفسها، وفيما يلي الأسئلة المرفقة بالنص والتي ارتأينا عرضها كما وردت في الكتاب من أجل مناقشتها لاحقا:

- **أكتشف معطيات النص:**
  - استخرج من النص شخصية فاعلة وشخصية مفعولا بها وخصائص كل منهما.
  - من هي الشخصية المساعدة والشخصية المعارضة في هذه القصة؟
  - ما الصفة التي يمكن إطلاقها على كل واحدة منهما ؟
  - انتق من النص مقاطع وصفية تسيطر عليها الحركة.
  - استخلص من النص أهم خصال المرأة السياسية والاجتماعية والثقافية.
  - قارن بين شخصية "ياسمينة" و "أحمد" من حيث الهويّة والحالة والخصائص.
  - حدد ملامح صورة المرأة الثانية كما وردت في النص، ماذا تستنتج؟
  - ما موقع المرأة الجزائرية ضمن سيرورة الحياة الجديدة ؟
  - تتم القصة عن روح وطنية ووعي عميق بالقضايا الوطنية، وضحها مع تقديم أمثلة من النص. [1]

[1] الشريف مريبعي وآخرون، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص.207،208.

- **أناقش معطيات النص:**

- بيّن كيف تنوع البرنامج السردي وتفاوت من حيث تعدد الشخصيات وتصارعها ومن حيث قيمة البرامج وأهميتها.

- عرف الشخصية القصصية والفرق بينها وبين الشخصية الحقيقية (الواقعية).

- إذا كانت السابقة هي إيراد حدث آنيّ والإشارة إليه مسبقا فما المقصود باللاحقة؟ مثل ذلك من النص. [1]

- **أحدد بناء النص:**

- تسند إلى الشخصية القصصية عدة وظائف منها: المساهمة في بناء العقدة القصصية. بيّن مساهمة ياسمينة في بناء النص.

- عدد وظائف الوصف التي يمكن استخلاصها من هذا النص.

- صنف أنواع الحوار في هذا النص وبين دورها في تقدّم الأحداث.

- للوصف وسائله اللغوية وتنظيماته. بيّن الوصف حسب الحيز المكاني وحسب تنقل الشخصية القصصية. قدم أمثلة عن ذلك من النص.

- يعرف التبئير أنه زاوية النظر التي ينظم من خلالها عملية القص لكن زاوية النظر متعددة منها: الزاوية الداخلية– الزاوية الخارجية – الزاوية الصفر.

عرف كلا منها وحاول أن تطبق هذه العملية على هذه القصة[2].

- **أتفحص الاتساق والانسجام في النص:**

- تمر كل قصة من حيث الحدث ومن حيث الزمن بالمراحل الآتية: زمن ما قبل التحول– زمن التحول– زمن ما بعد التحول.

بناء على ذلك حدد زمن التحول في هذه القصة معتمدا على (بداية الأحداث).

---

[1] الشريف مريبعي وآخرون، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص.208.

[2] المرجع نفسه والصفحة نفسها.

- إليك هذا المقطع: كانت ياسمينة.... يا يسمينة، حاول أن تحدد مضمونه (معانيه وأفكاره) وكيفية القول (نمط الخطاب– التراكيب المعجم – البلاغة– مقصد المؤلف) ثم ابد رأيك فيه.

- من الوظائف الثانوية للغة الوظيفة المرجعية والتي تتحقق بالتركيز على السياق اذكر العبارات الدالة على ذلك.

- هل تجد بين مضمون النص وبين العنوان علاقة قوية؟ استدل على ذلك من النص.

- نوعت الكاتبة بين الوصف والحوار فهل تجد تجديدا في هاتين التقنيتين ؟علل ذلك.

- إذا كان معيار الانسجام في النص يتحقق من خلال القصديّة أي التأثير في المتلقي والاستحسان أي تأويل النص يندرج في عالم المتلقي هل معنى ذلك أن المتلقي للنص هو الذي يتولى بناءه وانسجامه ؟

- ماذا تمثل بالنسبة إليك هذه النقاط المتتالية...التي تكررت في القصة؟

- يقولون إن النص كائن بذاته وكائن ثقافي يرتبط بالروافد ومقتضيات الجنس الأدبي. حدد الروافد الثقافية التي اعتمدتها الكاتبة في هذا النص[1].

إن القراءة المتمعنة لهذه الأسئلة تكشف عن خلل منهجي في ترتيب المطالب، وتداخلا بين الخطوات، وهو ما نوضحه من خلال مجموع الملاحظات الآتيّة:

- عالجت هذه الأسئلة موضوع النص وبنيته، فإلى جانب محتواه الفكري وأفكاره العامة والقيم التي يحملها، نجد أسئلة تخص جانبه الشكلي، والتي تمحورت حول مؤشرات النمط السّردي وهي:

- الشّخصيات: مواصفاتها ووظائفها والصراع الذي بينها.
- الزمان والمكان

[1] الشريف مريبعي وآخرون، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص.208، 209.

- المقاطع الوصفية والحوارية

غير أنّ الملاحظ عليها هو تناولها لأهم مؤشر من مؤشرات البنية السردية وهو الأحداث بشكل غير مفهوم، حيث تمت الإشارة إليه بمجموعة من المصطلحات الغامضة التي لم يتعرّف عليها المتعلم من قبل ومنها مصطلح "البرنامج السّردي"، وفي المقابل لا نعثر على أي سؤال يطالب المتعلم بالكشف عن وضعية الابتداء، ولا لحظة التحول، ولا الوضعية النهائية بشكل صريح، بل إن الصّراع الذي هو من صميم السّرد مغيّب تماما، وهو ما يجعل الدراسة مبتورة، ويعيق تلقي النمط السردي بشكل جيّد.

- اتّسمت هذه الأسئلة بعشوائية الترتيب، وهو ما يدعونا للتساؤل عن سبب افتتاح الدراسة مثلا في خطوة "اكتشف معطيات النص" بمطالبة المتعلم باستخراج شخصية فاعلة وشخصية مفعولا بها وخصائص كل منهما ! علما أنّه لم يتلقّ مفاهيم حول الشخصية الفاعلة والمفعول بها من قبل.

كذلك نجد في الخطوة نفسها سؤالا يتعلق بانتقاء مقاطع وصفية تسيطر عليها الحركة، وهو سؤال كان ينبغي إدراجه في تحديد بناء النص، خاصة وأنه يكمّل مجموعة الأسئلة التي تطرّقت إلى الوصف (عدّد وظائف الوصف.. للوصف وسائله اللغوية..)

- تضمّنت كلّ من خطوتي "أحدّد بناء النص" و "أتفحّص الاتساق والانسجام" أسئلة تتعلق بالمقاطع الوصفية والحوارية ووظيفة كل منها في النص، مما يوحي بعدم التناسق بين الخطوات بسبب تكرار الأسئلة أو الفصل بينها دون مبرر.

- وردت الكثير من الأسئلة على شكل تعريفات بسيطة ثم يطالب المتعلم فيها، بالبحث عن هذا العنصر أو ذاك، واستخراجه من النص، ومثال ذلك ما ورد في "أحدد بناء النص" من مطالبة المتعلم بتعريف "زوايا النظر" وتطبيقها على النص، وكذلك ما ورد في خطوة "أناقش معطيات النص" حيث يُطلب منه الكشف عن المقصود باللاحقة والتمثيل لذلك من النص !

إن هذا النوع من الأسئلة يبعث فينا تساؤلات عديدة إذا أخذنا في الاعتبار أن هذا النص هو أول نص أدبيّ من النثر السرديّ يتلقّاه المتعلم في مرحلة التعليم الثانوي[1]، فأنّى للمتعلم أن يستوعب مصطلحات ومفاهيم يتلقاها لأول مرة مثل: "التبئير" وهو مصطلح نقدي بحت، ضف إلى ذلك أنّه عُرّف بمصطلح نقديّ آخر وهو "زاوية النظر"، وهو ما يجعل المعنى يلتبس ويستعصي عليه. ثم ما المقصود ب "السابقة" و"اللاحقة" وهل إيراد المصطلحات هكذا دون مسند إليه يقرّب المعنى للذهن ؟ هل هي الأحداث أم الشخصيات أم عنصر آخر ؟

كان من المفترض أن يبسط هذا السؤال بسؤال آخر يرفع اللبس عن المصطلح، ويميط اللثام عن مفهومه، حتى يتسنى للمتعلم التفكير بشكل سليم ومن ثمّ الفهم الجيّد.

- تضمنت هذه الأسئلة أيضا العديد من المصطلحات والمفاهيم التي إن لم تبسّط في أول الدرس فستشكل عائقا أمام تلقي المتعلم للنص السردي ومن بينها: مساهمة الشخصية في بناء العقدة – الوظيفة المرجعية– وسائل الوصف اللغوية وتنظيماته– التبئير – زوايا النظر بأنواعها.

وبعد عرضنا لهذا النموذج ومناقشة الأسئلة الملحقة به، نصل في الأخير إلى التأكيد على ضرورة توجيه المتعلم لاكتشاف البنية النصية من خلال أسئلة دقيقة، ذلك أنّ <<استضمار قواعد غير كافية لقراءة النصوص ينجم عنه تلقٍّ غير كاف وإنتاجات قاصرة>>[2] فالقارئ لهذه الأسئلة، يتصوّر أن المتعلم في هذا المستوى يمتلك مكتسبات قبلية وموارد معرفية تتعلق بالبنية السردية، تمكنه من الإجابة عنها، غير أن المتتبع لتعليمية

---

[1] هذا لا يعني أنّه لم تُضمّن في الكتب الثلاثة نصوص نثريّة من النمط السّردي قبل هذا النّص، بل هي موجودة ولكن ضمن نشاط المطالعة الموجّهة، ونحن نقصد هنا أنّه بمنظور التقسيم المعمول به، وهو تقديم نصوص أدبيّة وأخرى تواصليّة، فإن هذا هو أول نص أدبي نثري سردي، ضف إلى ذلك أن الهدف من معالجة نصوص المطالعة الموجّهة مغاير لما ترمي إليه النصوص الأدبيّة.

[2] محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرائية، ص.65.

النص السردي في مختلف المراحل التعليمية بدء بمرحلة التعليم الابتدائي فمرحلة التعليم المتوسط وصولا إلى هذه المرحلة يدرك أنّ المتعلم لم يتلقّ آليات تحليل البنية السردية العميقة.

هذا، وبعد دراستنا لنماذج نصّية من كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم الثانوي، ارتأينا الوقوف على بعض الأسئلة المندرجة ضمن خطوتي "أحدد بناء النص" و "أتفحص الاتساق والانسجام في النص" نظرا لأهميتهما في الأخذ بيد المتعلم نحو التلقي الجيد للنص والفهم الصحيح له، وكذا أهميّتهما في إبراز خطاطة النصّ سردية كانت أم وصفية أم غيرها، وكذا الأدوات المساهمة في بنائها.

لقد لاحظنا في الكتب الثلاث على حد سواء اعتماد الأسلوب المباشر في الطرح خاصّة في خطوة "أتفحص الاتساق والانسجام"، أين وردت مجموعة من الأسئلة اقتصرت معظمها على مطالبة المتعلم باكتشاف أدوات اتساق النص اللغوية خاصة منها الروابط والإحالة والحذف دون غيرها، وهي أسئلة تكررت في الكثير من المواضع ولو تغيرت صيغتها، مما يجعل المتعلم يجيب عنها بشكل آلي بعيدا عن التعمّق والبحث الجدّي الذي يتطلب إعمال الفكر والقراءة الدقيقة الممحّصة، ومن ذلك ما ورد في كتاب السنة الأولى:

- تكرّر حرف "الواو" في بناء القصيدة، حدد معانيه مبينا أثره في ترابط المعاني.
- تكرّر حرف "ثم" في بعض الأبيات، ما مفاد هذا التكرار؟
- تكرّر حرف "إلى" في البيتين الثالث والرابع، ما دلالة هذا التكرار؟ [1]

هذا وعلى النقيض من الأسلوب البسيط في الطرح، لاحظنا إيراد مجموعة من الأسئلة في الخطوة نفسها، تجاهل فيها معدو الكتب أن المتعلّم لم يتلقّ هذه المفاهيم التي تُعتبر من

[1] انظر، حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي، جذع مشترك آداب، ص.101، 130، 153 على الترتيب.

بين أكثر المواضيع إثارة للتساؤلات والبحث المستمر لدى الباحثين والمتخصصين، فجاءت بشكل نظري جاف يميل إلى التعقيد وكأنها موجهة إلى طلبة جامعيين، ومن ذلك هذه الأسئلة التي وردت في كتاب السنة الأولى:

- حدّد بعض مظاهر انسجام النّص.
- علام انبنى النّص ؟ أعلى الدلالة أم على الشكل؟ ادعم إجابتك بأمثلة من النص[1].

إن طرح مثل هذه الأسئلة على متعلم السنة الأولى يجعلنا نجزم أنها ستصيبه بالحيرة بدل أن تحفزه على التفكير في الجواب، ذلك أن سؤالا مباشرا مثل (حدّد بعض مظاهر انسجام النصّ) قد يبدو للوهلة الأولى بسيطا، غير أنّه ليس كذلك، لأن الانسجام يختصّ برصد الروابط المضمرة وسيغدو من الصّعب على المتعلم اكتشاف هذه الروابط المضمرة، ما لم يتمّ توجيهه عبر أسئلة إجرائية تحدد المطلوب منه بدقة، وهذا الأمر ينطبق كذلك على السؤال الثاني.

وعلى شاكلة هذا النوع من الأسئلة تمت صياغة أسئلة أتفحص الاتساق والانسجام في كتاب السنة الثالثة ومن ذلك:

- إذا كان معيار الانسجام في النص يتحقق من خلال القصديّة أي التأثير في المتلقي والاستحسان أي تأويل النص ليندرج في عالم المتلقي هل معنى ذلك أنّ المتلقي للنص هو الذي يتولّى بناءه وانسجامه؟ [2]

إنّ مثل هذا السؤال يدعونا للوقوف مطوّلا، ذلك أنّه لا يبدو موجّها لمتعلمي هذه المرحلة بل لمتعلّمي المرحلة الجامعية، بل وفي موضوع امتحان، ولعلّ الأمر يزداد تعقيدا إذا ما تمعّنا

---

[1] حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي، جذع مشترك آداب،، ص.168، 191، على الترتيب.

[2] الشريف مريبعي وآخرون، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، للشعبتين: آداب/ فلسفة– لغات أجنبية، ص.209.

في الزخم الهائل من المصطلحات التي تستعصي حتى على الباحثين: الانسجام– القصديّة– المتلقي– التأويل– البناء !

إنّ تحديد المناهج لمفاهيم الاتساق والانسجام كان واضحا إلى حدّ ما بالرغم من اتسامه بالعمومية، إلا أن ترجمتها في الكتب– المعنية بالدراسة– لم يكن كذلك، فقد لاحظنا أيضا ورود مجموعة من الأسئلة بعيدة تماما عن هذين المفهومين، بل إنّ إدراجها ضمن خطوة "أتفحص الاتساق والانسجام" هو مغالطة للمتعلم، ومن ذلك نقف على هذه الأسئلة الواردة في كتاب السنة الثانية:

- يصف الشاعر بيئتين مختلفتين، حدّد خصائص كلّ واحدة منها.
- اذكر عواطف الشاعر في النّص.
- هل ترى أن القصيدة تناسب حالة الشاعر النفسية؟ [1]

إنّ التأمل في المطلوب يثير عدّة تساؤلات: فهل العاطفة والحالة النفسية التي يمرّ بها الشاعر/ الكاتب والبيئة التي يصفها في نصّه تندرج ضمن مظاهر اتساق النص وانسجامه ؟ لقد صادفنا هذا النوع من الأسئلة أيضا في كتاب السنة الثالثة، والذي تضمّن مجموعة من الأسئلة لا تحيل على مطالب الاتساق والانسجام، بل إن بعضها يدعو المتعلم إلى اكتشاف نمط النص، وهذه أمثلة للتوضيح:

- ما النمط الغالب على النص ؟ علل مع إبراز بعض خصائصه بالاستشهاد.
- هل أسقط الكاتب ملامح شخصيته على النص (شكلا ومضمونا) وضّح.
- في أيّ فئة تصنفه: فئة المجددين أو فئة المقلدين ؟ [2]

---

[1] أبو بكر الصادق وآخرون، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجّهة، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، شعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية، الصفحات: 33، 215، 233 على الترتيب.

[2] الشريف مريبعي وآخرون، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، الشعبتين آداب/ فلسفة، لغات أجنبية، الصفحات 79، 191 على التوالي.

فكما هو واضح، فقد لمسنا في الكتب الثلاث تداخلا بين مراحل التحليل، وانعدام الانسجام في الأسئلة الخاصة بكل مرحلة، إضافة إلى كونها إما بسيطة إلى حدّ الابتذال أو صعبة إلى حدّ التعقيد.

أما في مرحلة تحديد بناء النص، فقد استوقفنا هذا السؤال المباشر، الذي يتكرر في كلّ مرة، والذي يطلب من المتعلم أن يتعرف على النمط الغالب على النص، مثلما ورد في كتاب السنة الثالثة:

- ما النمط الغالب على النص؟ وضح بعض خصائصه الواردة في النص.
- ما النمط الغالب على النص؟ وما دليلك على ذلك؟
- يعبر الشاعر عن وضع عاشه إبّان الثورة. حدد نمط النص واستخرج خصائصه.
- ما النمط الذي غلب على النّص، وماهي خصائصه؟ [1]

إن المطّلع على كتاب اللغة العربيّة للسنة الثالثة – على غرار كتابي السنة الأولى والسنة الثانية– سيدرك أن أغلب هذه الأسئلة لم تكن مسبوقة بأسئلة تتدرّج في الطرح، بحيث يكتشف المتعلم بعد الإجابة على كل سؤال، خاصية من خصائص هذا النمط أو ذاك، ليصل في الأخير إلى تكوين فكرة عن النمط المقصود فيحدّده ويبرز مؤشراته، بل إننا سجّلنا في هذه المرحلة إيراد مجموعة من الأسئلة التي لا تخدم الأهداف المتوخّاة منها، فهي لا تؤدّي إلى معرفة المقاطع النصيّة المهيمنة ولا تساعد المتعلم على اكتشاف خصائص النمط ومؤشراته، كما أنّها تتضمن أكثر من تعليمة، والمتعلم بالتالي مكلف فيها بأكثر من مهمة، ومن ذلك هذا السؤال الوارد في كتاب السنة الثالثة:

---

[1] الشريف مريبعي وآخرون، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، الشعبتين آداب/ فلسفة، لغات أجنبية، الصفحات 96، 103، 119، 126، على التوالي.

- يشكو الشاعر من التهميش باعتباره أديبا، لماذا في نظرك؟ وما البيت الذي ورد فيه ذلك؟ علل. [1]

هذا إضافة إلى التعقيد في صياغة بعضها، وهو ما لا يعين المتعلم على الفهم ولا يقوده إلى تحديد النمط النصّي، وهذا مثال على ذلك من نصّ "هنا وهناك" من كتاب السنة الثالثة:

- ما دلالة كل من "هنا" و "هناك" في النص ؟
- ما علاقة الشاعر ب" هنا" و "هناك" ؟
- ما صلة الشاعر بالمخاطب في "هنا"
- وما صلته بالغائب في "هناك" [2]

إن الإجابة على هذه الأسئلة، تؤدي بالمتعلم إلى اكتشاف نفسية الشاعر وارتباطه بالمكان الذي يتحدث عنه ويرمز له بـ "هنا" أي الديار والوطن، وانتقاده لبلد المهجر الذي يرمز له بـ "هناك"، ولكنها لا تحمل تصورا واضحا عن النمط الذي قد يتوارى خلفها، علما أنه لا توجد أسئلة أخرى قد تساعد القارئ وتوجّهه نحو التفكير في نمط معيّن من خلال مؤشرات لغوية أو روابط منطقية أو أسلوب معيّن !

4-دراسة موضوعات التعبير الكتابي:

يتّخذ التعبير الكتابي، في ظلّ المقاربة بالكفاءات موضعه كشكل من أشكال التقييم حيث يكشف << قدرة المتعلم على إدماج مكتسباته القبلية >>[3] وهو المبدأ المعمول به في كل المراحل الدراسيّة.

---

[1] الشريف مريبعي وآخرون، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، الشعبتين آداب/ فلسفة، لغات أجنبية، ص.16.

[2] المرجع نفسه، ص.79.

[3] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، الجذعين المشتركين (آداب – علوم وتكنولوجيا)، ص20.

ولقد كان هذا النّشاط في المقاربات السابقة أقرب إلى الإنشاء حيث يقيّد المتعلّم الذي <<يطالب بالتعبير عن المطلوب والإيفاء به>> [1]، في حين أنّه صار في ظل المقاربة بالكفاءات نشاطا **<<** يتيح للمتعلم تفعيل تعلّماته القبلية ومهارته في حسن استثمارها، وما يتوافر عليه من معارف ومعارف فعلية ومعارف سلوكية>>[2]، ومن هذا المنظور يعتبر الباحثون أنّ هذا النشاط << أهم وسائل الاتصال اللغوي وأساسها، بل إن التحكّم فيه هو الغاية النهائية من تعليم اللغة باعتباره النشاط الذي يبرز تمثّل المتعلم لكلّ ما درسه وقدرته على تجنيده>>[3].

ويتحقّق ذلك بجعل المتعلم في وضعيات تسمح له بإدماج مكتسباته السابقة، وهو ما يؤكده دليل الأستاذ للسنة الثالثة من التعليم الثانوي حيث يشير إلى أن التعبير الكتابي ينطلق من وضعيات تعلمية مستهدفة، تعمل على دفع المتعلم لتوظيف مكتسباته القبلية ضمن تعليمات جديدة [4]

وتظهر خاصيّة الإدماج التي هي أساس بناء المناهج وفق المقاربة بالكفاءات، من خلال القدرة على توظيف ما يناسب من التعلّمات وتجنيد المكتسبات القبلية من صيغ نحوية وصرفيّة وبلاغية ملائمة، أي أنّ المتعلم يستثمر موارده بشكل يجعله << يقيم روابط بين مختلف الأفكار المكتسبة واستغلالها في البحث عن التصدّي للتحديات الكبرى لمجتمعه، وما يضمن له التجنيد الفعلي لمعارفه وكفاءاته>> [5]

---

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، الجذعين المشتركين (آداب – علوم وتكنولوجيا)، ص.20.

[2] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام، مديرية التعليم الثانوي التقني، منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الشعبتان آداب/فلسفة– لغات أجنبية، ص. 06.

[3] حفيظة تزروتي، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم، ص.131.

[4] انظر دراجي سعيدي، سليمان بورنان وآخرون، دليل الأستاذ، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي (جميع الشعب)، ص.08.

[5] حفيظة تزروتي، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم، ص.105.

وبما أن التعليم المنشود منذ سعت الجزائر إلى إصلاح منظومتها سنة 2003، هو تعليم وظيفي بالدرجة الأولى، ولأنّ المناهج التربويّة قد بُنيت على هذا المبدأ، فقد دعت إلى ضرورة أن تكون الوضعيات المستهدفة أو الوضعيات التعلّمية والوضعيات المشكلة على حدّ سواء ذات دلالة ويشترط أن تكون تواصلية مستوحاة من واقع المتعلم.

ولتحقيق هذا البعد الوظيفي وتفعيله في كتب اللغة العربيّة، كان من الضّروري انتقاء نصوص ذات أنماط نصيّة مختلفة وواضحة الخطاطة، وإكساب المتعلّم آليات بنائها، حتى يتمكن لاحقا من توظيفها بما يتناسب والموضوع المطلوب منه إنجازه، وذلك إعدادا له لمواقف تواصلية فعليّة خارج إطار المدرسة.

هذا، وإنّ التحكّم الجيّد في المعارف اللّغوية لا يكفي لكي يكتسب المتعلم كفاءة تواصلية تسمح له بالتعبير عن رغباته وأغراضه كتابيا، بل لا بدّ من تغذية البعد المعرفي أو موسوعته المعرفية، ويشير منهاج السّنة الأولى إلى أنّ البعد المعرفي يتعلّق بتمكّن المتعلم من الحصول على << المعلومات والحقائق والأفكار والخبرات عن طريق المطالعة المتنوعة الواعية>>[1]، وهو ما يسمح له بتنظيم أفكاره في فقرات متتابعة منطقيا وإثرائها بالتوسع بقدر ما يمتلك من رصيد معرفي ثقافي في الموضوع، وعلى العكس من ذلك فإنّ المتعلم الذي لا يملك رصيدا معرفيا وثقافيا كافيا، يخفق في هذا النشاط حتى لو امتلك القدرة اللغوية.

ومن هنا تؤدي طبيعة الموضوعات المقترحة على المتعلّمين دورا كبيرا في تحفيزهم، ومساعدتهم على استدعاء مواردهم اللغوية والمعرفية، ولهذا تنصّ المناهج على ضرورة << اختيار مواضيع مستمدة من خبراتهم ومن صميم انشغالاتهم>>[2]، بالإضافة إلى << إعلام

---

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، الجذعين المشتركين (آداب – علوم وتكنولوجيا)، ص.20.

[2] المرجع نفسه، ص.21.

المتعلمين بمحور موضوع التعبير ومطالبتهم بتحضيره في المنزل>>[1]، وفسح المجال أمامهم لكي يعبروا عن آرائهم وأفكارهم بحرية أثناء مناقشتهم للمواضيع الكتابية.

ولكننا نتساءل عن المقصود من وراء إعلام المتعلّمين بمحور موضوع التعبير، فهل يعني ذلك أن محاور هذا النشاط مستقلّة عن المحور الرئيسي الذي يضمّ بقيّة الأنشطة ؟

بعد الاطلاع على المناهج، يتّضح لنا أنّ منهاج السنة الأولى يفسح المجال أمام المعلم لبناء الوضعيات المناسبة للتعبير الكتابي، ولهذا لم يتجسّد هذا النشاط في الكتاب الذي يترجمه، لأن الأستاذ هو الذي يعمل على تحضيره، ويبرّر دليل الأستاذ للسنة الأولى هذا الإجراء بأنه << ناتج عن احترام حق المبادرة الخاصّة بالأستاذ التي تقرّبها المقاربة بالكفاءات>>[2]، غير أنّه مطالب عند صياغة هذه الوضعيات باحترام معايير منها، أن:

<< – يكون الصّوغ يخدم الكفاءة في المجال الكتابي.

- يدعو المتعلم إلى استغلال مكتسباته القبلية المتعلقة بالوحدة التعلّميّة.
- يتوافر الصّوغ على خاصيّة الإدماج.
- يوضع المتعلم في وضعيّة مشكلة>>[3]

أمّا منهاج السنة الثانية فيقترح مجموعة من المحاور، على أن يعمل الأستاذ على إعادة صياغة الموضوع بتقريبه من وضعيّة فعلية تتماشى والمقاربة بالكفاءات حسب ما ورد

---

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، الجذعين المشتركين (آداب – علوم وتكنولوجيا)، ص.21.

[2] حسين شلوف وآخرون، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي – جذع مشترك آداب، ص.17.

[3] المرجع نفسه والصفحة نفسها.

في الوثيقة المرافقة للسنة الثانية ولهذا لم يتضمّن كتاب السنة الثانية أيضا موضوعات تخصّ هذا النشاط[1].

ويجد هذا النشاط موقعه في منهاج السنة الثالثة وفي الكتاب المجسّد له، في شكل وضعيات مستهدفة، ووفق دليل الأستاذ لكتاب اللغة العربية للسنة الثالثة، فإن بناء هذه الوضعيات يمر عبر ثلاث مراحل هي:

<< أ- الرافد: الذي هو مجموع العناصر الماديّة التي تقدّم للمتعلم، مثال: نص مكتوب، صور، خرائط، وثيقة...

وهذا الرافد بدوره يتضمّن ثلاثة عناصر هي:

- السياق الذي يحدد إطار الوجود داخل الإطار المدرسي.
- المعلومات التي يتفاعل بدلالتها المتعلم (استعمال الفعل المتعدي)
- الوظيفة التي توضح الهدف من الإنتاج (وظيفة مهارية)

ب- بعد الوضعية: وهو الإنتاج المنتظر (نص نثري)

ج- مجموعة التعليمات الخاصة بالإنجاز والمبلّغة إلى المتعلم بصورة واضحة (مراعاة انسجام الأفكار وثراء الرصيد المعجمي وجمالية العرض)>>[2]

وإذا كانت هذه مراحل إعداد الوضعيّة، فإنّ إنجاز النشاط يتمّ من خلال ثلاث مراحل أيضا، بحيث تكون الحصة الأولى لعرض الموضوع على المتعلمين ومناقشته معهم، وتخصّص الحصة الثانيّة لتحريره داخل القسم، أما الحصة الثالثة والأخيرة فتخصص للتصحيح الجماعي.

---

[1] انظر نشاط التعبير الكتابي في الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية.

[2] دراجي سعيدي، سليمان بورنان وآخرون، دليل الأستاذ، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي (جميع الشعب)، ص.08.

وعلى ضوء ما ورد في المنهاج، نقف فيما يلي على كيفية تجسيد وترجمة هذا النّشاط في الكتاب المدرسي، وسنعمل على دراسة نماذج من كتاب السنة الثالثة، باعتبار أنّه الوحيد الذي يتضمن الموضوعات المقررة على المتعلم.

4-1- موضوعات التعبير الكتابي في كتاب "اللغة العربية وآدابها" السّنة الثالثة من التعليم الثانوي:

يتضمّن كتاب اللغة العربية للسّنة الثالثة من التعليم الثانوي ثمانية وضعيات مستهدفة للإنتاج الكتابي وندرجها فيما يلي كما وردت في فهرس المحتويات:

- تلخيص نص
- كتابة مقال عن الجهات المسؤولة عن تكوين شخصية الفرد
- كتابة مقال نقدي وصفي عن الأدب المهجري.
- كتابة مقال فكري موضوعه "ماهيّة الحكم الحقيقي الذي أصدره".
- كتابة مقال قصصي حواري موضوعه "الخيبة انسحاق للضعيف وللقوي نقطة انطلاق".
- كتابة مقال تفسيري حجاجي عن النمو الديموغرافي.
- تحليل قصّة قصيرة انطلاقا من الخصائص الفنيّة.
- تحليل نصّ مسرحي.

تتنوع هذه المواضيع المقترحة بين إنتاج مقالات نقدية وعلمية وأدبيّة في مجالات مختلفة وفي عدة أنماط (وصفية وقصصية حوارية وتفسيرية وحجاجية)، وتحليل إنتاجات أدبية مثل القصة القصيرة والنّص المسرحي، بالإضافة إلى تدريب المتعلم على بعض تقنيات التعبير كالتلخيص والتي يفترض أنّ المتعلم تلقاها في مراحل سابقة.

- **النموذج 1: كتابة مقال عن الجهات المسؤولة عن تكوين شخصية الفرد[1]:**

المدرسة إطار منظّم للتربية والتعليم، فيها تتكوّن شخصيّة الفرد، وفيها يلقّن ويُزوّد بالمعارف والمهارات التي تؤهّله لأن يكون عضوا فعّالا في المجتمع. ومن خلالها تبرز مواهبه وطاقاته المتعدّدة.

لكن هل تقتصر هذه المهمّة على المدرسة وحدها؟ ألا تشاركها الأسرة والمجتمع في هذه المهمّة؟ ألا يسهم الإعلام بوسائله المختلفة في ذلك؟

اكتب مقالا تتحدّث فيه عن مصادر التكوين والمعرفة التي تؤهّل الفرد وتهيّئه لخوض معركة الحياة.

- **النموذج 2: كتابة مقال قصصي حواري[2]**

يقول أحد الحكماء: "الخيبة للضعيف انسحاق، وللقوي نقطة انطلاق"

على ضوء هذه الحكمة، وفي شكل مقال قصصي تحاور فيه أحد أصدقائك وقد تعرّض إلى أزمة حادّة كادت تؤدي به إلى حالة الاكتئاب.

تحدّث عن مفهوم النجاح والفشل في حياة الإنسان، وبيّن أنهما تجربتان طبيعيتان في مسار كلّ منّا، وأن اللبيب هو الذي يستفيد من كليهما.

---

[1]- الشريف مريبعي وآخرون، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص.52.

[2]- المرجع نفسه، ص. 159.

- **النموذج 3: كتابة مقال تفسيري حجاجي عن النمو الديموغرافي: [1]**

"إن من بين أهم تحدّيات العالم على المديَين القريب والمتوسط عدم مسايرة التّنمية الاقتصاديّة ووتيرتها المتباطئة، الوتيرة المتصاعدة لنسب النموّ الديموغرافي، بسبب تزايد نسب الولادات وتراجع نسب الوفيات، مما يشكّل عقدة بالغة الخطورة على الاستقرار الاجتماعي والسياسي، خاصّة لدى دول العالم الثالث، وينعكس سلبا على الدول النامية لما يحدثه من اضطرابات للاقتصاد العالمي، وتزايد المشاكل الأمنية والهجرة غير الشرعيّة"

اكتب على ضوء هذه الفقرة مقالا ذا طابع تفسيري حجاجي تعالج فيه هذه القضيّة، محلّلا مظاهرها والعوامل المتسبّبة فيها، مبديا وجهة نظرك في مقاربات الحلول المختلفة المتّجهة إما إلى برامج تحديد النسل أو تنظيمه، وإمّا إلى إعادة النّظر في تسيير الاقتصاد وعوامل نجاعته، وعارضا كيفية تسيير هذه الأزمة.

إنّ القاسم المشترك بين هذه الوضعيات الثلاثة، هو أنّ مواضيعها لا تتقاطع مع مواضيع المحاور التابعة لها، فالنموذج الأوّل ورد في المحور الثاني[*] الذي يتناول نصّه الأدبي الأول خواص القمر وتأثيراته، ويتناول نصّه الأدبي الثاني موضوع علم التاريخ، ويتناول نصه التواصلي حركة التأليف في عصر المماليك، فيما يتناول نص المطالعة الموجّهة موضوع المثقفين والبيئة.

أمّا النموذج الثاني فينتمي للمحور السابع الذي عالجت نصوصه الأدبية نماذج من الشعر الحر، وتناول النص التواصلي موضوع الإحساس الحاد بالألم عند الشعراء المعاصرين فيما تمحور موضوع المطالعة الموجّهة حول "التسامح الديني مطلب إنساني".

وينتمي الموضوع الثالث للمحور التاسع الذي تناولت نصوصه الأدبية "منزلة المثقفين في الأمة"، و"الصراع بين التقليد والتجديد في الأدب"، وتناول نصه التواصلي موضوع "المقالة

---

[1] الشريف مريبعي وآخرون، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص.201.

[*] وردت هذه المحاور دون عناوين.

والصحافة ودورهما في نهضة الفكر والأدب"، أما نصّ المطالعة الموجّهة فكان عن الأصالة والمعاصرة.

وهذا يعني أنّ خاصيّة الإدماج التي نصّت عليها المناهج والوثائق المرافقة لها، تتوقّف حسب الرؤية المقدّمة في هذا الكتاب على إدماج الموارد اللغويّة من قواعد نحوية وبلاغية... فقط، دون غيرها من المعارف التي يتلقاها المتعلم في درس النصوص والمطالعة الموجّهة !

يعالج النموذج الأول موضوع تكوين الشخصية وقد توفّرت الوضعية على رافد أو سند مجهول المرجع، يضع بين يدي المتعلم بعض المعطيات كمساهمة المدرسة والأسرة والمجتمع في تكوين شخصية الفرد، كما توفّرت على التّعليمة التي تبيّن للمتعلم المطلوب منه، وهو كتابة مقال يتحدّث عن مصادر تكوين الشخصية.

غير أن هذه التعليمة لا تبيّن نمط الكتابة الذي يعتمده المتعلم في مقاله، فهل هو وصفي أم تفسيري أم حجاجي أم غير ذلك ؟ كما أن السّياق في هذه الوضعية غائب وهو ما يجعلها أقرب إلى المواضيع الإنشائية التقليديّة، لأنّها لا تضع المتعلم في وضعية مشكلة، ولا تحيله على نصوص معيّنة درسها في المادة أو في مادة أخرى يمكن أن يستقي منها معلوماته ويجنّدها ثم يدمجها في إنتاجه.

أمّا النموذج الثاني، فقد توفّرت وضعيته على الرافد وهو عبارة عن مقولة لأحد الحكماء مجهولة المصدر كذلك، وقد صيغت وفق سياق اجتماعي نفسي يتمثّل في تعرض أحد الأصدقاء لأزمة نفسية حادة، ثمّ جاءت التعليمة لتُطالب المتعلم بالتحدث عن مفهوم النجاح والفشل في حياة الإنسان، وذلك في شكل مقال قصصي حواري، أي أنه مطالب بتجنيد وإدماج – بالإضافة إلى المعارف اللغويّة– معارف تتعلق بكتابة المقال ومعارف تتعلّق بالنمطين السردي والحواري فضلا عن مكتسباته القبلية في الموضوع، باعتباره عاما يختصّ بالتجربة الإنسانية ككل، وهذا معقول لو أنّ المتعلّم قد اكتسب كل هذه الموارد.

جاء الموضوع الثالث وعلى غرار الموضوعين السابقين مجهول المصدر، فلا تذكر أية معلومة حوله تمكّن المتعلم من معرفة المُؤلّف الذي اقتبس منه، وهذا أمر نستغرب له، خاصة في مستوى السنة النهائيّة !

وقد صيغت التعليمة بشكل يدعو إلى التمعّن، فما المقصود بالفقرة في قولهم "اكتب على ضوء هذه الفقرة" ؟ إنّه لمن المعلوم أن الفقرة جزء من النّص، فهل نبني وضعيّة تعلّمية أو إدماجية انطلاقا من فقرات مجتزأة ؟

كما نجد في مطالبة المتعلم **بتحليل مظاهر القضية والعوامل المتسببة فيها** مبالغة، ذلك أنه ليس خبيرا ليحلل هذه المظاهر في ضوء معطيات قليلة، كما أن المظاهر والعوامل شيئان مختلفان وكان من الأصوب لو طولب بإبراز هذه المظاهر وتعداد العوامل المسببة لها.

والمتعلم مطالب أيضا في هذا الموضوع بإبداء وجهة نظره حول برامج تحديد النسل أو تنظيمه، ما يعني أنّ المحتوى يتعلق بموارد جغرافية واقتصادية واجتماعية وعلميّة، وترتبط بالنمطين التفسيري والحجاجي، وهذا مقبول إذا كان المتعلم قد درس هذه الجوانب في مواد أخرى غير اللغة العربيّة ومنه تتحقق الكفاءة المستعرضة، كما أنه مطالب في الأخير بعرض **كيفيّة لتسيير هذه الأزمة** بالرغم من أنها كانت مجرد قضية في البداية !

وقد كان من الأنسب لو طُلب منه أن يقترح سبل التسيير، مع تحديد عدد الاقتراحات (ثلاثة، أربعة...).

حاول معدّو الكتاب أن يبنوا مواضيع التعبير الكتابي بهدف التحكّم في الأنماط النصيّة كما يوصي بذلك المنهاج، وعملا بما ورد في نصّ الكفاءة الختامية بخصوص تمكين المتعلم من الكتابة في أنماط مختلفة من النصوص، إلّا أنّ صياغة بعض هذه المواضيع كما أوضحنا ذلك، لا تستجيب لشروط صياغة الوضعيات المنصوص عليها في المنهاج. كما أنّ المواضيع المقترحة لا تتقاطع مع محتويات المحاور التعلّمية، بل إنّها تكاد تكون منفصلة عنها، فلا نجد أيّة علاقة بينها وبين القضايا التي تعالجها النصوص الأدبية والتواصلية، ماعدا الموضوع المُدرج في المحور الرابع والذي موضوعه: "كتابة مقال نقدي وصفي عن

الأدب المهجري"، فيما تراوحت المواضيع المتبقيّة بين المواضيع العلميّة أو العامة التي تحتاج موارد خاصّة تتعلّق أكثر بمواد أخرى كالجغرافيا أو الاقتصاد (النمو الديموغرافي) والفلسفة (كتابة مقال فكري موضوعه "ماهية الحكم الحقيقي الذي أصدره") ، فما الذي يمنع من بناء وضعيات التعبير الكتابي وفق ما يتماشى وموضوع المحور التعلّمي؟

ولعلّ مردّ ذلك إلى تضمين الكتاب وضعيات إدماجية أخرى بالإضافة إلى تلك المقدّمة في إطار التعبير الكتابي بحيث تتيح للمتعلم دمج معارفه المكتسبة، إضافة إلى أنشطة التقييم التحصيلي التي يختتم بها كل محور، وغايتها إحكام موارد المتعلم انطلاقا من نص متبوع بأسئلة ووضعية أو وضعيتان لإدماج المعارف[1].

في الأخير، لقد ترجمت كتب اللّغة العربيّة الثلاث لمرحلة التعليم الثانوي، ما نصّت عليه مناهج اللغة العربية للمرحلة نفسها، فأصابت في مواضع وأخفقت في أخرى، وهو ما سنفصل فيه لاحقا، بعد أن نعرّج على طريقة تحليل النّص الأدبي في المغرب، الذي تبنّى مثله مثل الجزائر هذا التوجّه النصّي، بل وكان إصلاحه لمنظومته التربوية متزامنا كذلك مع الإصلاح التربوي في الجزائر، وليس غرضنا من ذلك المقارنة التي نفاضل بها مدرسة على أخرى، بل نقصد الاطلاع على تجارب أخرى تشابه مسارها الإصلاحي مع مسار المدرسة الجزائرية، وبيان كيفية تجسيد المقاربة النصيّة، والرؤية التربوية لها في كلتا المدرستين، وذلك للخروج بآليات تساعدنا لاحقا في بناء تصورّنا الخاص لنموذج تعليمي من شأنه أن يسدّ الثغرات المسجّلة على المستوى الإجرائي.

[1] انظر الشريف مريبعي وآخرون، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، المقدمة.

المبحث الثاني: واقع تعليم النص الأدبي في مرحلة التعليم الثانوي التأهيلي المغربي:

بعد اطّلاعنا على واقع تعليم النص الأدبي في كتب اللغة العربية الموجّهة لمرحلة التعليم الثانوي بالمدرسة الجزائرية، تملكتنا الرغبة في التعرف على المنهجية المتّبعة في إحدى المنظومات التربوية لبلدان المغرب العربي، وعليه، سنعمد فيما يلي إلى وصف مناهج وكتب اللغة العربية الخاصة بمرحلة التعليم الثانوي في المغرب، ولم يقع اختيارنا على هذه المنظومة التربوية لدوافع شخصية، أو لأنها تمثل تجربة رائدة تُحتذى، بل لأسباب نراها موضوعية تتمثل فيما يلي:

- حصولنا على المناهج التعليمية والكتب المدرسية المغربية، وتعذّر الحصول على التونسيّة منها والليبية.
- سعي المدرسة المغربية لإصلاح مناهجها التعليمية، وتبنيها للمقاربة بالكفاءات وكذا المقاربة النصيّة، يجعل من مسارها التعليمي أقرب للمسار التعليمي بالجزائر.

1- وصف مناهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الثانوي التأهيلي - الجذع المشترك للآداب والعلوم الإنسانية- :

تمّ إعداد مناهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الثانوي التأهيلي في سياق التجديدات التي عرفتها المنظومة التربوية المغربية، تحقيقا لتطلعات وطموحات المجتمع، بحيث <<تستحضر في عمقها حاجيات وانشغالات وتطلعات ومتطلبات التنمية المستديمة للمجتمع المغربي>>[1]، وذلك بالعمل على تكوين فرد فعّال متشبع بقيم مجتمعه ومستوعب لما هو حاصل في العالم، تحقيقا للغايات المسطرة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ومن بينها

---

[1] وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، الرباط، المملكة المغربية، ، نوفمبر 2007، ص.03.

جعل المدرسة المغربية << مفتوحة على محيطها بفضل نهج تربوي قوامه استحضار المجتمع في قلب المدرسة، والخروج إليه منها بكل ما يعود بالنفع على الوطن، مما يتطلب نسج علاقات جديدة بين المدرسة وفضائها البيئي والمجتمعي والثقافي والاقتصادي>>[1].

واللغة العربيّة منوطة بحمل هذه القيم، نظرا لطبيعة المادة وخصوصيتها، ولكن دون التحول عن الهدف الأسمى المرجو من وراء تعليمها، فإضافة إلى غرس القيم، فإن تعليم اللغة العربية كما ينصّ عليه منهاج الجذع المشترك للآداب والعلوم الإنسانية يرمي إلى جعل المتعلم متمكنا من <<الكفايات الثقافية والمنهجية والتكنولوجية والتواصلية التي تؤهله للاندماج والمشاركة والإنتاج والإبداع>>[2]

وتتجسّد هذه الأهداف والمرامي في الكتاب المدرسي من خلال النّصوص، ولأن اختيار المضامين خطوة تكتسي أهمية كبرى في عملية إعداد المناهج فقد تم إرساء مجموعة من الأسس والمبادئ التي اختيرت مضامين كتب اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي وفقها، ومنها:

<< – امتلاك المتعلمين القدرة على استعمال اللغة العربية استعمالا سليما...

– اكتساب مهارات متنوعة في التعبير والإنشاء بدء بجمع المعلومات وتلخيص النصوص وتوسيع الأفكار، وكتابة الرسائل، وتحويل الأغراض... وصولا إلى إصدار أحكام قيمة بسيطة على أعمال أدبية مختلفة

– ربط المكتسبات السابقة بالمضامين المقررة في الجذع المشترك، عن طريق الارتقاء بالقراءة المنهجية للنصوص إلى مستوى وصفها وتحديد خصائصها.

---

[1] عبد الفتاح ديبون، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، في: سلسلة نصوص ووثائق تربوية، دار الحرف للنشر والتوزيع، الرباط– المغرب، دت، دط، ص.06.

[2] وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، ص.03.

– الانتقال من الوحدة إلى المجزوءة على اعتبار أنّ هذه الأخيرة تتميّز بشمولية عناصرها وترابطها، كما تتميز بوضوح أهدافها ودقتها>>[1]

يمكن القول أن هذه المبادئ والأسس قد وضعت لتستجيب لمتطلبات التعليم الوظيفي الذي يولي اهتمامه لإكساب المتعلمين معارف وظيفية ولا يقتصر على المعارف النظرية، ونلمس ذلك خاصة من خلال المبدأين الأول والثاني، فاستعمال اللغة العربية في التواصل بين الأفراد كتابة ومشافهة هدف تتكفل المدرسة بتحقيقه، كما أن تنوع أنماط الخطاب المستهدفة يؤكد ملاحظتنا، فجمع المعلومات وتلخيص النصوص وكتابة الرسائل ...الخ كلها تقنيات يحتاج المتعلم إليها في حياته اليومية، هذا إضافة إلى ربط المعارف التي يتلقاها هذه السّنة بمكتسباته القبلية والتي ستكون الأرضية التي ينطلق منها ليبني عليها تعلماته الجديدة.

أما بشأن المقاربات البيداغوجية والمنهجيات المعتمدة في تدريس مكونات اللغة العربية بالجذع المشترك للآداب والعلوم الإنسانية فيؤكد القائمون على الشؤون التربوية المغربية أنّه قد تم تبني مجموعة مقاربات بيداغوجية ومنهجيات مناسبة لكل مكون من مكونات المادة ومنها:

<< – اعتبار القراءة المنهجية أداة أساسية في مقاربة النصوص.

– التركيز على البعد الوظيفي والتداولي لعلوم اللغة .

– جعل التعبير والإنشاء وسيلة للإنتاج وتحقيق التواصل في وضعيات محددة.

– الانفتاح على المناهج النقدية واللسانية في مقاربة النصوص والمؤلفات المقررة >> [2]

---

[1] وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، ص.13-14.

[2] المرجع نفسه، ص.16.

إنّ تدريس اللغة العربية في هذه المرحلة ينحى منحى وظيفيا وذلك استجابة للتغيرات الحاصلة في مجال الدراسات اللغوية واللسانية والأدبية، وما انجرّ عنها من مناهج جديدة في مقاربة النصوص تحقيقا للهدف الأسمى الذي من أجله تُعلم اللغات ألا وهو التواصل بشقيه الشفهي والكتابي، ويبدو – حسب الوثائق التربوية– أن اعتماد القراءة المنهجية لم يكن اعتباطيا بل هو خيار بيداغوجي لجعل المتعلم متفاعلا مع موضوع التعلم، ويعرفها المنهاج على أنها <<عمليات وخطوات ومراحل وأنشطة تنتهج من أجل فهم النصوص وتحليلها تحليلا يستثمر مختلف معطياتها الداخلية والخارجية عبر توظيف متوازن بين شروط القراءة المنهجية وشروط التدريس بالمجزوءات بما تتطلبه الغاية التعليمية التعلمية، وبما يُغني عملية القراءة بالتنوع والتكامل في المقاربات والأدوات>>[1] ولا تكون هذه المقاربة فاعلة <<إلا بتوسل مبدأ التدرّج الذي يؤسس أدواته وأنشطته على المؤهلات والمكتسبات الحقيقية للمتعلمين>>[2]، فالقراءة المنهجية تستند في مقاربة النصوص إلى مبادئ نظرية التلقي التي تنظر إلى القارئ على أساس تفاعله مع النص الذي يتلقاه وهو مزود بمكتسبات قبلية، وهي بمثابة الجسر الذي يصل المتعلم بالنص، ولها دورها الفعال في تحقيق الفهم والاستيعاب وبناء المعارف الجديدة دون إحداث قطيعة مع المعارف السابقة.

ترتكز مقاربة النصوص الأدبية (الشعرية منها والنثرية) على مبادئ تربوية، أهمها مبدأ التعلم الذاتي، بحيث يكون المتعلم محورا للعملية التعليمية التعلمية والمعلم موجها عن طريق أسئلة هادفة وموجّهة، وكذا مبدأ اعتماد القراءة البيداغوجية << التي تكسب المتعلم مهارات قرائية متعددة تمكنه بشكل متدرّج من الانفتاح على نصوص متنوعة>>[3].

---

[1] وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، ص.16.

[2] المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص.14.

فالمقاربة المعتمدة تسعى إلى إكساب المتعلم كفاءة قرائية تسمح له بفهم نصوص أخرى وتحليلها ونقدها، ويتبلور ذلك من خلال منهجية خاصة تتأسس على:

<<– التفاعل: فالمدرس يدرك أن القراءة تفاعل بين النص والقارئ (المتعلم)

– المقاربة الكلية التي يتجنب المتعلم بمقتضاها القراءة الخطية

– دينامية المتعلم إذ يتحول المتعلم إلى قارئ نشيط يعيد إنتاج النص، ويبني معانيه، ويغنيه بإضافته واقتراحاته، ولا يقف دوره عند البحث عن المعنى الجاهز >>[1]

تولي هذه المنهجية أهمية كبيرة للمتعلم، باعتباره قارئا، وتهدف إلى تفعيل دوره في فعل القراءة، وتحفيزه ليكون جزء منها وطرفا فيها لا مجرد متلق سلبي، وهو ما يتماشى والنظريات الجديدة التي تنادي بالتوجه إلى القارئ والاهتمام بآليات القراءة والتأويل.

أما على المستوى الإجرائي فتتجسد هذه المنهجية من خلال إرساء مستويات التحليل الأربع: الملاحظة، الفهم، التحليل والتركيب، وتتوزع أنشطة اللغة العربية على المكونات الآتية: درس النصوص– درس المؤلفات –مهارات التعبير والإنشاء – الدرس اللغوي، وتقدم على شكل مجزوءات حيث تقوم مناهج هذه المرحلة على <<اعتماد نظام الدّورات والمجزوءات باعتبارها رؤية جديدة تحقق وحدة المجزوء بدل الدروس المفككة>>[2] وذلك من أجل تحقيق الكفاية التواصلية والكفاية المنهجية والكفاية الثقافية والكفاية الاستراتيجية.

ويضطلع درس النصوص بتعريف المتعلم بمختلف الأنماط النصيّة << وذلك عبر تعرف المكونات البنائية للخطابين النثري والشعري ووظائفهما>>[3]، وهو الهدف المسطر خلال سنة الجذع المشترك، أما السنة الأولى بكالوريا فتستهدف من خلال مكون النصوص ما يلي:

---

[1] وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، ص.16– 17.

[2] المرجع نفسه، ص12.

[3] المرجع نفسه، ص20.

<< – تعريف المتعلم نماذج من الشعر العربي وخصائصه، كما تبلورت على يد شعراء العصر الجاهلي والعصر الإسلامي والعصر الأموي..

– إبراز وظيفة الشعر في التعبير عن الذات وعن الجماعة وعن مختلف التحولات التي طرأت على الفرد والمجتمع العربيين، من خلال نماذج شعرية، اشترط فيها أن تكون متنوعة وممثلة لمميزات هذا الشعر في هذه العصور.

– تعريفه أجناسا نثرية تراثية: حكائية، وصفية، حجاجية، تراسلية.

– تعريفه قضايا أدبية ونقدية شغلت الأدباء والنقاد والدارسين العرب.

ويشترط في نماذج النصوص المختارة أن تكون مُشخِّصة لخصائص الفنون النثرية، ومُبلورة للقضايا النقدية والأدبية، ومُساعِدة على إدراكها بكل وضوح وجلاء>>[1].

ومن بين الأهداف التي يسعى درس النصوص في السنة الثانية بكالوريا إلى تحقيقها نذكر:

<< – تعميق إدراك المتعلم لعلاقة النص الأدبي مع غيره من النصوص، أو علاقته بحقول معرفية أخرى محايثة للمعرفة الأدبية.

– تمكينه من تعرف السياقات التاريخية والاجتماعية والأنساق المعرفية والجمالية للنصوص الأدبية.

– تنمية قدرته على فهم النصوص وتحليلها وتأويلها وإدراك خصائصها، ثم استظهار أبعادها الجمالية.

– تعرف الخصائص المميزة للاتجاهات الأدبية، والمناهج النقدية المتداولة في الأدب العربي الحديث.

---

[1] وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، قطاع التربية الوطنية، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بالسنة الأولى من سلك البكالوريا، مسلك الآداب والعلوم الإنسانية – مسلك العلوم والتكنولوجيا، مديرية المناهج، الرباط، المملكة المغربية،، أبريل 2006، ص.08–09.

– حفز المتعلم على تمثل الأساليب المستعملة في النصوص المختلفة وتوظيفها في إنتاجاته الكتابية. >>[1]

2- وصف كتب اللغة العربية المترجمة لمناهج مرحلة التعليم الثانوي التأهيلي المغربي:

حريّ بنا قبل الشروع في وصف الكتب ودراستها أن نلفت الانتباه إلى أن المدرسة المغربية تسمح بإعداد أكثر من كتاب مدرسيّ للمستوى الواحد، وقد جاء في المنهاج بخصوص ذلك: << ... واعتبارا لمتطلبات إصلاح تربوي متكامل ومتناسق تم الاتجاه نحو تحرير الكتاب المدرسي (تأليفا وإخراجا من جهة، وإمكانية استعمال أكثر من كتاب واحد في المؤسسة التعليمية من جهة ثانية)>>[2]، وعليه سنقوم بدراسة الكتب الذي توفرت لنا والتي تمت المصادقة عليها من لدن وزارة التربية الوطنية المغربية والتكوين المهني.

2-1 النجاح في اللغة العربية، الجذع المشترك للتعليم الأصيل وجذع الآداب والعلوم الإنسانية[3]:

وهو كتاب موجّه للتلاميذ الذين التحقوا بالتعليم الثانوي[4] وهي سنة الجذع المشترك، وقد تم تأليفه وفق المبادئ والتوجيهات التي تأسست عليها المناهج والبرامج الجديدة في إصلاح النظام التعليمي، بُني على بيداغوجيا الكفاءات التي اتخذت من النظرية البنائية الاجتماعية مرجعية لها.

---

(1) وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، ص.50.

(2) المرجع نفسه، ص12.

(3) أحمد زيادي وآخرون، النجاح في اللغة العربية، الجذع المشترك للتعليم الأصيل وجذع الآداب والعلوم الإنسانية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، طبعة 2014-2015.

(4) بمثابة السنة الأولى ثانوي في المدرسة الجزائرية.

2-2 النجاح في اللغة العربية للسنة الأولى من سلك البكالوريا، مسلك الآداب والعلوم الإنسانية:[1]

هو كتاب موجّه للسنة الأولى بعد الجذع المشترك، شعبة الآداب والعلوم الإنسانية، وهو كما ورد في مقدمته <<حلقة ثانية في السلسلة الجديدة من كتب اللغة العربية للتعليم الثانوي التأهيلي، المؤلفة وفق المبادئ والتوجهات التي تأسست عليها المناهج والبرامج الجديدة>>[2]

2-3 الممتاز في اللغة العربية للسنة الثانية من سلك البكالوريا مسلك الآداب والعلوم الإنسانية[3]:

ويشكل الحلقة الثالثة والأخيرة من سلسلة التعليم الثانوي التأهيلي ويأتي أيضا استجابة وتجسيدا لما طرحه ميثاق التربية والتكوين من مستجدات تسعى لإصلاح المنظومة التربوية المغربية كما تصرح بذلك مقدمة الكتاب.

ونشير هنا، من باب التوضيح المنهجي لسير الدراسة وأهدافها، إلى أننا سنقوم بوصف الكتب للوقوف على مكوّن النصوص، والطريقة المعتمدة في تدريسها، متجنبين الخوض في المكونات اللغوية الأخرى كالقواعد والتعبير والإنشاء وغيرها لبعدها عن موضوع بحثنا.

---

(1) أحمد زيادي وآخرون، النجاح في اللغة العربية للسنة الأولى من سلك البكالوريا، مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، مطبعة النجاح الجديدة، ، الدار البيضاء- المغرب، طبعة 2012.

(2) المرجع نفسه، ص.03.

(3) محمد وهابي، عبد الرحيم وهابي، عبد الرحيم أبطي، الممتاز في اللغة العربية، السنة الثانية من سلك البكالوريا مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، مكتبة الأمة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء- المغرب، طبعة 2014.

2-4 مكوّن النصوص في كتاب "النجاح في اللغة العربية" – الجذع المشترك للتعليم الأصيل وجذع الآداب والعلوم الإنسانية– :

تنقسم محتويات الكتاب إلى قسمين، قسم لمكون النصوص القرائية والتعبير والإنشاء، وقسم لعلوم اللغة يضم النحو والصرف والبلاغة والعروض وتطبيقاتها.

يتوزع مكون النصوص على أربع مجزوءات وهي:

- مجزوءة الحكي،
- مجزوءة الحجاج،
- مجزوءة الشعر العمودي،
- مجزوءة شعر التفعيلة،

وتشتمل كل مجزوءة على نموذجين للتحليل بحيث تطبق في الأول منهما خطوات القراءة المنهجية أما النموذج الثاني فوضع أساسا لتدريب المتعلم على محاكاة نموذج التحليل الأول، بحيث يطبق الخطوات نفسها على النص المقترح، وذلك من أجل <<تعميق خبراته المكتسبة في تحليل النموذج الأول، وتجريب قدراته، وتقوية آلياته المنهجية >>[1]، ويحرص معدّو الكتاب على لفت انتباه المتعلم للأهمية المنهجية لكل خطوة من خطوات القراءة المنهجية، ما يتطلب منه الربط بينها ربطا منطقيا ومعالجتها وفق تدرجها وترتيبها، فكل خطوة تفضي إلى الخطوة التي تليها بشكل منطقي.

2-5- مكون النصوص في كتاب "النجاح في اللغة العربية" للسنة الأولى من سلك البكالوريا، مسلك الآداب والعلوم الإنسانية:

حافظ معدّو هذا الكتاب على الأطر المنهجية نفسها التي ينص عليها المنهاج، فهذا الكتاب يأخذ بيد المتعلم لتكوين نفسه وييسر له اكتساب المعارف ويعمل على تربيته على القيم المثلى، ويقوده إلى تذوق الشعر العربي القديم، واكتشاف بنية الفنون النثرية القديمة

[1] أحمد زيادي وآخرون، النجاح في اللغة العربية للسنة الأولى من سلك البكالوريا، ص.04.

الحجاجية والحكائية والعجائبية ووظائفها، كما ألّف الكتاب لتلبية حاجات المتعلم المعرفية والتواصلية واللغوية والجمالية والفنيّة[1].

قسمت مضامين هذا الكتاب إلى أربع مجزوءات وهي:

- الشعر العربي القديم بين التعبير عن الذات والتعبير عن الجماعة.
- الشعر العربي والتحولات الحضارية والاجتماعية والثقافية.
- النثر العربي – بنية النص النثري القديم ووظيفته.
- قضايا أدبية ونقدية.

تتكون كل مجزوءة من شطرين متكاملين، يشتمل كل شطر على ثلاثة نصوص للدراسة والتحليل ارتبطت بها دروس مكون علوم اللغة ودروس مكون التعبير والإنشاء، وتختتم كل مجزوءة بنص للتطبيق والتقويم ونص للتوسع والاستكمال، فيما أُعقب كل نص للتحليل بنص قصير للتثبيت والاستكشاف.

وفي إطار توضيح منهجية تأليف الكتاب، تشير مقدمته إلى الشروحات الاصطلاحية المدرجة في مداخل المجزوءات والأرصدة المعرفية الممهّدة لكل مكون من مكونات المجزوءة، بالإضافة إلى الشروح اللغوية المرفقة بالنص ضمن فقرة "قاموس النص" وذلك من باب تيسير فهمه. وتطالعنا في الصفحة الرابعة منه "الكفايات المستهدفة" وهي: الكفاية التواصلية، الكفاية المنهجية، الكفاية الثقافية والكفاية الاستراتيجية، وذلك استجابة لمنطلقات المنهاج. وتوضيحا لكيفية استثمار الكتاب نجد في الصفحة الخامسة (05) جداول تبين المنهجية المعتمدة في كل مكون من المكونات.

[1] انظر أحمد زيادي وآخرون، النجاح في اللغة العربية للسنة الأولى من سلك البكالوريا، مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، مقدمة الكتاب.

2-6 مكون النصوص في كتاب "الممتاز في اللغة العربية"، السنة الثانية من سلك البكالوريا مسلك الآداب والعلوم الإنسانية:

يسعى هذا الكتاب إلى توسيع معارف المتعلم وتعميقها، وينقسم كسابقيه إلى مكون النصوص، مكون الدرس اللغوي، مكون التعبير والإنشاء ثم الدعم والتقويم، ويتوزع مكون النصوص على أربع مجزوءات تتكامل فيما بينها وتراعي التدرج في قدرات المتعلمين.

يبتدئ كل محور بنص نظري يليه نصان تطبيقيان، في محاولة لإمداد المتعلم بآليات التحليل النظرية لتساعده في تحليل النصوص التطبيقية، وتتمحور المجزوءات الأربع حول:

- الشعر العربي الحديث: من إحياء النموذج إلى سؤال الذات.
- الشعر العربي الحديث: تكسير البنية وتجديد الرؤيا.
- أشكال نثرية حديثة
- مناهج نقدية حديثة

وتختتم كل مجزوءة بأنشطة الدعم والتقويم وذلك بعرض نص في المواضيع التي تلقاها المتعلم، مذيل بأسئلة ليجيب عنها المتعلم في موضوع إنشائي (مقال).

وفي الصفحة الخامسة منه يضع معدو الكتاب بين يدي المتعلم منهجية استثمار مكونات الكتاب.

3- القراءة المنهجية المقترحة في الكتب:

تتلخّص القراءة المنهجية التي يقترحها كل كتاب من الكتب الثلاثة في الخطوات الموضحة في الجدول الآتي:

الكتاب	الخطوات المقترحة	
النجاح في اللغة العربية للجذع المشترك	1- التمهيد 2- الملاحظة 3- الفهم	4- التحليل 5-التركيب والتقويم
النجاح في اللغة العربية للسنة الأولى	1-تشخيص المكتسبات 2-الملاحظة 3- الفهم	4-التحليل 5-التركيب والتقويم
الممتاز في اللغة العربية	1- التمهيد 2-الملاحظة 3-الفهم	4- التحليل 5- التركيب 6-التقويم

جدول رقم (08) الخطوات المنهجية المقترحة للقراءة في كتب التعليم الثانوي المغربية

نلاحظ من خلال الجدول أن قراءة النّص الأدبي وتحليله ترتكز على صنافة بلوم وذلك استجابة لمتطلبات المنهاج من خلال الاهتداء بالمراحل الخمس التي صنفها وهي: الملاحظة والفهم والتحليل والتركيب والتقويم، ولهذا اعتمدت الكتب الثلاث على الخطوات نفسها مع تسجيل بعض الفروقات الطفيفة منها اعتماد مصطلح "تشخيص المكتسبات" في كتاب السنة الأولى، ومصطلح "التمهيد" في كتابي الجذع المشترك والسنة الثانية، وكذلك الجمع بين التركيب والتقويم في كتابي الجذع المشترك والسنة الأولى في حين تم فصلهما في كتاب السنة الثانية بكالوريا.

كما نجد بعض الفروقات المتعلقة بالمصطلحات التي تسبق لحظة قراءة النص منها استعمال قاموس النص / القاموس المساعد، بحث وتوسع/ تذوق وانفتاح...الخ.

وينتظر من المتعلم في كل خطوة من هذه الخطوات ما يلي:

- **قاموس النص:** الاستفادة من الشروحات المتعلقة ببعض الكلمات الصعبة أو الغريبة لتساعده في فهم النص.

- **الرصيد المعرفي:** وفيها تعرض بعض المعلومات المتصلة بصاحب النص ومصدره ومناسبته حيث يستعين المتعلم بها ويختمها بأنشطة البحث التي تمكنه من تعميق رصيده المعرفي.

- **التمهيد/ تشخيص المكتسبات:** وهذه الخطوة بمثابة إعداد قبلي للمتعلم يتم فيها استرجاع المعلومات السابقة قصد توظيفها.

- **الملاحظة:** وتستهدف الإحاطة ببعض المؤشرات المحيطة بالنص أو المستمدة منه، واستثمارها لصوغ فرضية تتعلق بنوعه وموضوعه (بداية النص، الزمان، المكان، المعطيات الدالة على نمطه...الخ) .

- **الفهم:** قراءة النص قراءة معبرة لإدراك مضمونه واكتشاف فكرته العامة وأفكاره الجزئية مع توجيه المتعلم لاكتشاف المعنى الثاوي خلف فكرة ما، أو نهاية النص مثلا..

- **التحليل:** تأويل النص وبناء دلالته عبر التقاط القرائن والمؤشرات النصيّة المختلفة وذلك عبر مستويات مختلفة (المعجم، بنية النص، التلفظ، التركيب، نوعية الجمل، الأزمنة النحوية، نوعية الأفعال، الضمائر...الخ)

- **التقويم والتركيب:** تلخيص ما ورد في النص من أفكار، وإبداء الرأي في القضية التي يعالجها والقيم التي يتضمنها

تنتهي الأنشطة التعلمية السابقة (ملاحظة النص وفهمه/التحليل/ التقويم والتركيب) بتمارين للتثبيت والدعم تحت عنوان "اختبر نشاطك" في كتابي الجذع المشترك والسنة الأولى، و"بحث وتوسع" في كتاب السنة الثانية، فيما تنتهي كل مجزوءة بأنشطة التطبيق والإنتاج، حيث يتم عرض نص مرفق بمجموعة من الأسئلة وهذا على سبيل تكريس التعلم الذاتي وتدريب المتعلم على تحليل النصوص اعتمادا على نفسه.

3-1- النصوص المتضمّنة في الكتب:

نعرض فيما يلي النصوص المتضمنة في كل كتاب من الكتب المعنية بالدراسة، وسنقتصر في ذلك على مكوّن النصوص لعلاقته بموضوع البحث، كما نعرض محتويات كل كتاب على الترتيب:

	الموضوع	ص	الموضوع	ص	الموضوع	ص
الحكي	• مدخل • السرد • النموذج الأول: الصّمت (أبو المعاطي أبو النجا– الناس والحب) • النموذج الثاني: حفل استقبال (أحمد التوفيق– حارات أبي موسى)	06 08 10 16	• الوصف • النموذج الأول: باب المدينة (يوسف القعيد – قصص من بلاد الفقراء) –النموذج الثاني: الجالس في الحديقة ينتظر (رضوى عاشور– رأيت النخل)	23 25 31	• الحوار • النموذج الأول: الشجرة الخضراء (زكريا تامر– دمشق الحرائق) • النموذج الثاني: الحكاية رقم 62 (نجيب محفوظ– حكايات حارتنا)	37 39 45
الحجاج	•مدخل •الأخبار •النموذج الأول: إبراهيم عليه السلام يناظر قومه (51–73 الأنبياء) •النموذج الثاني: المفاضلة بين النثر والنظم (الهوامل والشوامل أبوحيان التوحيدي)	55 56 59 63	• التفسير • النموذج الأول: القديم والجديد (طه حسين– حديث الأربعاء) • النموذج الثاني: الكتابة وفن القراءة (زكي نجيب محمود– في فلسفة النقد)	68 69 77	• الإقناع • النموذج الأول: حق الوالي على الرعية (نهج البلاغ– شرح الشيخ محمد عبده) • النموذج الثاني: إنهاء التمييز في المعاملة بين الجنسين (فاطمة خفاجي– صراع الحضارات أم حوار الثقافات)	79 80 84
الشعر العمودي	• مدخل • المدح • النموذج الأول: الهمزية في مدح خير البرية (البويصري) • النموذج الثاني: الفلاح المغربي (الفاسي– تحقيق الحريشي)	92 93 95 100	• الوصف • النموذج الأول: وصف الربيع (ديوان البارودي، تح وضبط وشرح علي الجارم ومحمد شفيق معروف) • النموذج الثاني: حراقات المعز (ابن هانئ الاندلسي– المجاني الحديثة	104 107 112	• الغزل • النموذج الأول: وحيد المغنية (ديوان ابن الرومي شرح وتحقيق عبد الأمير علي مهنا) • النموذج الثاني: يا ليل الصبّ (الحصري– جمهرة روائع الغزل في الشعر العربي د/ كمال خلايلي)	116 118 123
شعر التفعيلة	مدخل • شعر المدينة • النموذج الأول: الطريق إلى السيّدة (الأعمال الكاملة للشاعر أحمد عبد المعطي الحجازي) • النموذج الثاني: الدار البيضاء (الفروسية– أحمد المعاطي)	132 135 137 142	• شعر الاغتراب • النموذج الأول: عذاب الحلاج (سفر الفقر والثورة– عبد الوهاب البياتي) • النموذج الثاني: مذكرات الصوفي بشر الحافي (صلاح عبد الصبور– أحلام الفارسي القديم)	147 148 154	• شعر المقاومة والنضال • النموذج الأول: الفدائي والأرض (ديوان فدوى طوقان – الليل والفرسان) • النموذج الثاني: أنا ثائر (مفدي زكريا– اللهب المقدس)	160 162 168

جدول رقم (09): محتويات كتاب النجاح في اللغة العربية الجذع المشترك للتعليم الأصيل وجذع الآ.ع.ا

المجزوءة	المحاور / النصوص/ ص	
الشعر العربي القديم بين التعبير عن الذات والتعبير عن الجماعة	**أ- التعبير عن الذات**	**ب- التعبير عن الجماعة**
	• نموذج من الشعر الجاهي - ذريني ونفسي عروة بن الورد (ص11)	• نموذج من الشعر الجاهلي - البحث عن اليقين: عمرو بن كلثوم (ص42)
	• نموذج من الشعر الإسلامي - رحلة إلى الإيمان: الأعشى (ص21)	• نموذج من الشعر الإسلامي - في الوحي عفتهم: حسان بن ثابت (ص52)
	• نموذج من الشعر الأموي - رثاء وتذكر: مالك بن الريب (ص30)	• نموذج من الشعر الأموي - وحق الهاشميين أوجب: الكميت (ص62)
الشعر العربي والتحولات الحضارية والاجتماعية والثقافية والفنية	**أ- التحولات الحضارية والاجتماعية**	**ب-التحولات الثقافية والفنية**
	• **نموذج من الشعر العباسي** - موكب الخليفة: البحتري (ص76)	• **نموذج من الشعر العباسي** - تأملات: ابن الرومي (ص110)
	• **نموذج من الشعر الأندلسي** - وصف مدينة الزاهرة: ابن هذيل (ص88)	• **نموذج من الشعر الأندلسي** -هل درى ظبي الحمى: ابن سهيل الإشبيلي (ص120)
	• **نموذج من الشعر المغربي** - قصر المسرة: المزوري (ص99)	• **نموذج من الشعر المغربي** - حياة هي غاية المنى: المسفر (ص130)
النثر العربي القديم بنية النص النثري القديم ووظيفته	- **أنماط حكائية**	**أ- أنماط حجاجية**
	• **نموذج من أدب المقامة** - المقامة الصنعائية: الحريري (ص145)	• **نموذج من أدب الترسل** - كيفية الرحيل: عبد الحميد الكاتب (ص176)
	• **نموذج من أدب الرحلة** - من حاحا إلى أنسا: العبدري (ص155)	• **نموذج من أدب الخطابة** - دعوة إلى المناصحة: البلوطي (ص185)
	• **نموذج من الحكاية العجائبية** -حكاية السندباد في واد الحيات: ألف ليلة وليلة (ص165)	• نموذج من أدب المناظرة -المفاضلة بين العرب والعجم: التوحيدي (ص193)
قضايا أدبية ونقدية	**أ- قضايا أدبية**	**ب- قضايا نقدية**
	• **عمود الشعر** - أبواب عمود الشعر: المرزوقي (ص206)	• **اللفظ والمعنى** - اللفظ والمعنى ومعنى المعنى: الجرجاني (ص236)
	• **أغراض الشعر** - أغراض القصيدة العربية: ابن قتيبة (ص216)	• **الطبع والصنعة** الطبع والصنعة: ابن رشيق القيرواني (ص245)
	• **التخييل الشعري** الصدق والكذب على التخييل: الجرجاني (ص224)	• **الموازنة بين الشعراء** - الموازنة بين الطائيين: الآمدي (ص256)

جدول رقم (10) محتويات كتاب النجاح في اللغة العربية للسنة الأولى من سلك البكالوريا، آ.ع.إ

المجزوءة	المحاور / النصوص/ ص	
الشعر العربي الحديث: من إحياء النموذج إلى سؤال الذات	**أ- إحياء النموذج**	**ب-سؤال الذات**
	1- نص نظري: -المدرسة التقليدية: عمر الدسوقي(ص10)	1- نص نظري: سؤال الذات في الرومانسية العربية: سيد حامد النساج (ص43)
	2- نموذج شعري (1): - سوف يبين الحق: البارودي (ص22)	2- نموذج شعري (1) -غرفة الشاعر: علي محمود طه (ص53)
	3- نموذج شعري (2) -نهج البردة: أحمد شوقي (ص33)	3- نموذج شعري (2) -ليل وصباح...، عبد الكريم بن ثابت (ص62)
الشعر العربي الحديث: تكسير البنية وتجديد الرؤيا	**أ- تكسير البنية**	**ب-تجديد الرؤيا**
	1- نص نظري: -بنية القصيدة الحداثية: ابراهيم خليل(ص76)	1- نص نظري: -حداثة النص.. حداثة الرؤيا: علي جعفر العلاق(ص107)
	2- نموذج شعري (1) -تمور جيكور: السياب(ص87)	2- نموذج شعري (1) هبوط أورفيوس إلى العالم السفلي: عبد الوهاب البياتي(ص116)
	3- نموذج شعري (2) مقابلة خاصة مع ابن نوح: أمل دنقل(ص97)	3- نموذج شعري (2) -الخروج: صلاح عبد الصبور(ص124)
أشكال نثرية حديثة	**أ- القصة**	**ب- المسرحية**
	1- نص نظري: -فن القصة القصيرة..أحمد المديني ص 137	1- نص نظري: -مدخل لدارسة المسرح: نبيل حجازي (ص173)
	2- نموذج قصصي (1) -مبارزة: محمد ابراهيم بوعلو (ص149)	2- نموذج مسرحي (1) -اللحن الجديد: توفيق الحكيم (ص183)
	3- نموذج قصصي (2) -الغابر الظاهر: محمد بوزفور (ص162)	3- نموذج مسرحي (2) -رابعة وربيع والرحلة المشؤومة: عبد الكريم برشيد (ص191)
مناهج نقدية حديثة	**أ- المنهج الاجتماعي**	**ب- المنهج البنيوي**
	1- نص نظري: -من السياق الأدبي إلى السياق الاجتماعي: صلاح فضل (ص138)	1- نص نظري - ماهي البنيوية ؟ شكري عزيز الماضي (ص173)
	2- نص نقدي (1) -القيم الاجتماعية الجديدة في رواية " دفنا الماضي": الأمين العمراني (ص150)	2- نص نقدي (1) -تحليل نصي لقصيدة "الليل والفرسان" عبد الله شريق (ص183)
	3- نص نقدي (2) -الوعي الكائن والوعي الممكن في قصيدة "سبتة": إدريس الناقوري (ص163)	3- نص نقدي (2) -البنية اللغوية والدلالية لرسالة عمر بن الخطاب: يمنى العيد (ص183)

جدول رقم (11): محتويات كتاب الممتاز في اللغة العربية للسنة الثانية من سلك البكالوريا مسلك آ.ع.إ

إن القراءة المتفحصة لمحتويات الجدول الأول تكشف لنا عن مدخل تنظيم المجزوءات والذي يخضع لنوع البنية النصية أو الأنماط النصيّة حيث خصصت المجزوءتان الأولى والثانية للنصوص النثرية ذات الطابع الحكائي والحجاجي، ويندرج حسب هذا التنظيم ضمن مجزوءة الحكي كل من السرد والوصف والحوار، فيما تضمنت مجزوءة الحجاج: الإخبار، والتفسير، والإقناع، ولهذا تنوعت النصوص في هاتين المجزوءتين بين القصة والحكاية والنص الحواري والنص الإقناعي والنص التفسيري.

فيما اختصت المجزوءتان الثالثة والرابعة بقضايا شعرية، وتضمنت نصوصا تراوحت بين الشعر العمودي في أغراض المدح والوصف والغزل، وشعر التفعيلة في قضايا شعر المدينة وشعر الاغتراب وشعر المقاومة والنضال.

نلاحظ من خلال الجدول الثاني أن تنظيم المجزوءات اعتمد التقسيم الأجناسي إلى وحدتين كبريين: الشعر والنثر، حيث اختصت المجزوءتان الأوليان بقضايا شعرية وقسمت كل مجزوءة لمحورين، ومن المواضيع التي طرقت: التعبير عن الذات، التعبير عن الجماعة، التحولات الحضارية والاجتماعية والتحولات الثقافية والفنية...الخ.

أما المجزوءة الثالثة فقد اختصت بأشكال نثرية معينة، كالأنماط الحكائية ممثلة في نماذج من أدب المقامة والرحلة...الخ، وأنماط حجاجية ممثلة في نماذج من الترسل والخطابة والمناظرة، في حين جعلت المجزوءة الرابعة والأخيرة للقضايا الأدبية والنقدية والتي يتعرف المتعلم من خلالها على مسائل هامة لها أثرها ومكانتها في الأدب العربي كعمود الشعر، اللفظ والمعنى وأغراض الشعر والطبع والصنعة...الخ.

وعليه فإن المواضيع المقترحة تشكل توليفة غنية من المواضيع الأدبية التي تأخذ بيد المتعلم نحو التخصص والتعمق أكثر في المادة واستقبال السنة النهائية بمعارف أدبية لا يستهان بها.

أما الجدول الثالث وهو الخاص بنصوص كتاب الممتاز في اللغة العربية للسنة الثانية من سلك البكالوريا فيوضح لنا – وعلى غرار الكتاب السابق– أنّه تمّ تقسيم المجزوءات أجناسيا إلى فئتين: الشعر والنثر، حيث تعالج مجزوءات الشعر قضايا شعرية حديثة (إن لم نقل معاصرة) ومنها إحياء النموذج، سؤال الذات، تكسير البنية، تجديد الرؤيا، في حين تتناول مجزوءتا النثر فنونا أدبية كالقصة القصيرة والمسرحية وقضايا النقد الأدبي كالمنهج الاجتماعي والمنهج البنوي.

وتعتبر هذه المواضيع مناسبة بل ضرورية للمتعلم في السنة النهائية، إذ لا بد له من فهمها واستيعابها، استعدادا لتلقي معارف جديدة على مستوى الأنواع والأجناس والمناهج النقدية في مرحلة التعليم الجامعي.

وأخيرا يمكن القول إنّ معدّي كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم الثانوي سعوا لإثراء المحتويات، وجعل مكون النصوص رافدا هاما للولوج إلى المادة باعتباره من أبرز مكوناتها، وقد حاولوا المزج بين القضايا الأدبية القديمة والحديثة امتدادا إلى المعاصرة[1]، وخلق نوع من التوازن في المواضيع المطروحة فلم يغلبوا مواضيع الشعر على النثر، ولا مواضيع النثر على الشعر، بل حاولوا طرحها بشكل متكافئ، مع عرض نماذج نصيّة لأدباء وكتاب معروفين عربيا ومغاربيا، حيث لاحظنا أن جميع النصوص مصادرها أصيلة (اسم المؤلف، عنوان الكتاب)، وهو أمر مستحسن يمنح هذه النصوص قيمتها بدل الاعتماد على مصادر الأنترنت المجهولة.

أما الشّيء اللافت للانتباه والذي يظهر لنا من خلال قراءتنا للجدول، فهو إدراج نصوص لكتاب مغربيين وذلك على مدار السنوات الثلاث، حيث تضمن كتاب النجاح في اللغة العربية الجذع المشترك للتعليم الأصيل نص "حفل استقبال" للكاتب المغربي أحمد توفيق، ونص "الفلاح المغربي" للكاتب المغربي الفاسي، "الدار البيضاء" للكاتب المغربي

[1] رغم أننا لا نجد تصريحا بالأدب المعاصر وكأنّه نفسه العصر الحديث.

أحمد المعاطي، كما تضمّن كتاب النجاح في اللغة العربية للسنة الأولى من سلك البكالوريا نص "قصر المسرة" للكاتب المغربي المزوري، ونص "من حاحا إلى أنسا" للكاتب المغربي العبدري، أما كتاب الممتاز في اللغة العربية للسنة الثانية من سلك البكالوريا فقد تضمن نص "مبارزة" للكاتب المغربي محمد إبراهيم بوعلو، ونص "الغابر الظاهر" للكاتب المغربي محمد بوزفور، وغيرها من النصوص، مما يسمح للمتعلم بالتعرف على أدباء بلده ونصوصهم التي تعبر عن الثقافة والأدب المغربيين.

3-2- تحليل نص نثري سردي في كتاب "النجاح في اللغة العربية" - الجذع المشترك للتعليم الأصيل وجذع الآداب والعلوم الإنسانيّة:

وقع اختيارنا على نموذج قصصي من مجزوءة الحكي التي تهدف إلى إرساء مجموعة من المهارات والقدرات والقيم، وأهمها القدرة على التواصل مع مختلف النصوص الحكائية ذات الطابع السردي أو الوصفي أو الحواري، مع التمكن من هذه التقنيات في إنتاج نصوص حكائية، بالإضافة إلى مهارات أخرى تتعلق أساسا بتنمية الرصيد اللغوي، وتعزيز بعض القيم كالحرية والمساواة وحقوق الإنسان...الخ

وتفتتح هذه المجزوءة بـ "**مدخل**"، يعرّف فن الحكي ووظائفه المختلفة وبعض الخصائص والتقنيات التي ينبني عليها، ثم يبرُز لنا عنوان آخر، وهو "**السرد**" وفيه تعريف لمفهوم السرد ومكونات البنية السردية للخطاب، وأشكال السّرد ومستوياته ورؤى السارد، انتهاء باستنتاج قصير.

إنّ هذه المعارف التي يقدمها الكتاب بمثابة مكتسبات قبلية للمتعلم، إذ تمكنه من المفاتيح التي تساعده على تلقي النصوص وفهمها وتجعله يمتلك رصيدا معرفيا يخول له الاندماج والتفاعل معها.

عنوان النص "**الصّمت**"[1]، عرض في صفحتين ونصف صفحة، وذُيّل باسم المؤلف (أبو المعاطي أبو النجا) ومصدره (الناس والحب) المنشور في (الأعمال الكاملة في القصة القصيرة) الصادر عن الهيئة العامة المصرية للكتاب، القاهرة،1992، ص 291 [2].

وبعد تعريف وجيز بالمؤلف وإنجازاته وأهم مؤلفاته والإشارة إلى المصدر الذي اقتبس منه النص، وكذا أهميته انطلاقا من المواضيع التي عالجها، يُشرع في تحليله ودراسته وفق الخطوات الآتية:

3-2-1- التمهيد:

مُهدّ للنص بفقرة مؤطرة لموضوعه، تجعل المتعلم في وضعية مشكلة[3]:

" تعج بيوتات من مجتمعنا المغربي بالخادمات يمارسن داخلها مختلف الأعمال كالقيام بشؤون العائلة ورعاية أطفالها. وقد كتب أبو المعاطي أبو النجا، وعبد الكريم غلاب وعبد الله إبراهيم وغيرهم قصصا تُدين جميع مظاهر الاستعباد والمعاملات اللاإنسانية التي تتعرض لها هذه الشريحة الاجتماعية". اكتب تمهيدا تضمّنه العنصرين التاليين:

- قيمة الكرامة بالنسبة للخادمة داخل البيوت
- موقفك من تشغيل الفتيات الصغيرات.

3-2-2- ملاحظة النّص:

تقود الأسئلة المندرجة في هذه المرحلة المتعلم إلى بناء فرضيات حول مضمون النص وشكله، انطلاقا من التأمل في بعض المؤشرات النصيّة وهي:

- استنتاج طبيعة النص (قضية اجتماعية)

---

[1] أحمد زيادي وآخرون، النجاح في اللغة العربية الجذع المشترك للتعليم الأصيل وجذع الآداب والعلوم الإنسانية، ص.10-12.

[2] انظر الملحق رقم 10.

[3] المرجع نفسه، ص.13.

- استنتاج نمط النص (سردي)
- محاولة إيجاد العلاقة بين بعض المعطيات (الزمن- المكان- الشخصيات)

ومن هذه الأسئلة [1]:

- ما الذي يوحي إليك بأن النص يتعرض لقضية اجتماعية؟
- ما الذي يوحي إليك منذ البداية بأن النص من نمط الكتابة السرديّة؟

3-2-3- فهم النص:

يرصد المتعلم في هذه المرحلة مجريات أحداث القصة وتحولاتها وتطورها، مع الكشف عن الشخصيات التي تحرك هذه الأحداث، وأسباب وقوعها، والإشارة إلى الأحوال النفسية للشخصيات ذلك أن القصة تتعرض لقضية اجتماعية إنسانية تتمثل في معاناة خادمات البيوت، ومن هذه الأسئلة[2]:

تبدأ القصة بتساؤل محيّر للرجل (رب الأسرة): "كيف حدث ذلك، وكيف ارتفعت يدي لتهوي على وجه ((سعدية)) في صفعة خانقة؟ "، كانت هذه الصفعة منطلقا للسارد لكي يتتبع مسار الحدث في القصة.

- من يكون الرجل الذي صفع سعدية ؟
- لماذا جاءت سعدية..؟
- حدّد المواصفات التي تتمتع بها "سعديّة" والتي كانت عاملا أساسيا في تعلق الطفلة بها.
- بعدما تعرضت "سعدية" للصفع لزمت الصمت ولم تعد تلك الصبية الضحوك المرحة.. حاول أن ترصد تأثير هذا الصمت: -في الرجل، رب الأسرة- في الطفلة- في نفسية سعدية.

[1] أحمد زيادي وآخرون، النجاح في اللغة العربية، الجذع المشترك للتعليم الأصيل، وجذع الآداب والعلوم الإنسانية، ص.13.

[2] المرجع نفسه والصفحة نفسها.

تنتهي هذه المرحلة بخلاصة جزئية قصيرة، تبين الفكرة العامة التي يعالجها النص والمتمثلة في الكرامة الإنسانية التي يتساوى فيها الكبار والصغار، والتي عبرت عنها الطفلة "سعدية" بصمتها الذي كان تعبيرها عن الاحتجاج عن صفعة رب الأسرة لها.

وبعد هذه الخلاصة، وتكريسا لمبدأ التعلم الفردي يطلب من المتعلم في عنصر "اختبر نشاطك" أن يعيد تركيب النص بأسلوبه الخاص بادئا من حيث انتهى الكاتب، راصدا التحول الذي طرأ على سعدية بعد أن أعيدت كرامتها، وهذا على سبيل التثبيت والدعم.

3-2-4- التحليل:

ينقسم التحليل في هذا النص إلى جزأين، يُعنى الجزء الأول بالكشف عن مكونات البنية السردية في النص وينتهي بخلاصة جزئية تعين المتعلم على ترسيخ المعلومات التي اكتشفها، ومن الأسئلة الخاصة بهذا الجزء نذكر[1]:

- حاول استخراج البنية السردية في النص، وصنفها في جدول من ثلاثة أعمدة وحدّد مواصفات كل مكون، ثم انقله إلى دفترك.
- ما نوع العلاقة التي يمكن استنتاجها من المقارنة بين الأعمدة الثلاثة ؟ وما دور كل مكون في تشكيل الحدث في القصة؟

ويُعنى الجزء الثاني بطبيعة السارد في النص وعلاقته مع الشخصيات والموقع الذي يتخذه في رصد الأحداث والوقائع، وتحديد الرؤية التي وظفها السارد، ومن الأسئلة المتعلقة بهذا الجزء[2]:

---

[1] أحمد زيادي وآخرون، النجاح في اللغة العربية، الجذع المشترك للتعليم الأصيل، وجذع الآداب والعلوم الإنسانية، ص.14.

[2] المرجع نفسه والصفحة نفسها.

- ما نوع السارد أو الراوي في هذا النص؟ وما علاقته بالخادمة والطفلة؟ وما دليلك على ذلك؟
- حدد صفات الشخصيات والعلاقات التي تؤلف بينها، وصنفها في جدول.
- حدد نوعية الرؤية التي وظفها السارد في النص من بين الرؤى الآتية: الرؤية من الخلف– الرؤية مع– الرؤية من الخارج.

ولعل الإجابة على هذه الأسئلة ليست صعبة على المتعلم ذلك أنها تعتبر من مكتسباته القبلية والتي وردت في بداية المجزوءة، كما أنّ الأسئلة تكون مسبوقة عادة بفقرة تمهيدية توضيحية تساعد المتعلم على فهم السؤال ومن ذلك ما ورد في الجزء الأول من التحليل[1]:

والآن بعد أن عرفت أن علم السرد يعتبر محاولة للعثور على مجموعة من القواعد لظواهر الحكي. وأن كل الوقائع الواردة "المحكي" تُكون الحدث، وأن التحول الذي يلحق بأحداث الحكاية لا يتمّ عن طريق المصادفة، وإنما يخضع لقانون ينظمه ويتحكم فيه وهو ما عُبّر عنه بمصطلح "السّردية"

تنتهي هذه الخطوة بخلاصة جزئية تكشف للمتعلم نوع السارد وطبيعة رؤيته السردية.

3-2-5- تقويم وتركيب:

يطلب من المتعلم بعد إدراكه خصائص البنية السّردية وأبعاد القضية الاجتماعية والإنسانيّة التي يحملها النص إبراز قيمة الكرامة بالنسبة إلى الفرد –صغيرا كان أم كبيرا– أو

(1) أحمد زيادي وآخرون، النجاح في اللغة العربية، الجذع المشترك للتعليم الأصيل، وجذع الآداب والعلوم الإنسانية، ص.14.

المجتمع أو الوطن، لتنتهي هذه الخطوة بخلاصة جزئية تبيّن القيم المبثوثة في النص، ودور السّرد في إبرازها ومعالجتها من حيث أدواته الفنيّة والشخصيات المحركة للأحداث.
وفي الأخير، تختتم الدراسة باختبار نشاط المتعلم وذلك في شكل إنتاج كتابي يطالب فيه بالتطرق إلى القيمة التي تناولها النّص.

يغطي تحليل هذا النص كل مكونات البنية السردية ووظائفها وأبعادها، وعلاقتها ببعضها البعض، بداية من الحدث الرئيس المشحون بمجموعة من الدلالات الاجتماعية والنصيّة التي تشكل فيما بعد بؤرة التأزم، والشخصيات المبلورة له وأحوالها النفسية التي تم رصدها بعمق، وصولا إلى الزمان والمكان وأبعادهما ودلالاتهما، وهو ما يجعل المتعلم يتمثل هذه البنية ويتعرف على مؤشراتها ومميزاتها، ويكتشف هذا النوع الأدبي (القصة القصيرة).

3-3- تحليل نص شعري في كتاب "النجاح في اللغة العربية" للسنة الأولى من سلك البكالوريا –مسلك الآداب والعلوم الإنسانية:

يقع النص الذي سنعرضه في محور "الشعر العربي القديم والتعبير عن الجماعة" من المجزوءة الأولى، عنوانه "وحقّ الهاشميين أوجب" [1] وهو نموذج من شعر العصر الأموي وعدد أبياته ثلاثة وعشرون بيتا مذيّلة باسم الشاعر ومصدر النص وصفحاته[2]، وقد تم شرح بعض كلماته في "قاموس النص" لتذليل صعوبات فهمه.

3-3-1- الرصيد المعرفي:

تم تأطير النص من خلال عرض بعض المؤشرات التي تساعد على قراءته وهي:

- مقدمة وجيزة تروي قصة حب الكميت لأهل البيت والذي بلغ به إلى حد رفض عطاياهم التي تعرض عليه.

---

[1] أحمد زيادي وآخرون، النجاح في اللغة العربية للسنة الأولى من سلك البكالوريا، ص.62.

[2] انظر الملحق رقم 11.

– صاحب النص: تعريف بالكميت وتضمن ميلاده وثقافته ومواقفه من أهل البيت ووفاته.

– نماذج من شعره: حيث عرضت أبيات له، يمدح فيها بني هاشم ويبين موقفه من جماعته الزيدية.

– مناسبة النص: وفيها تصريح بأن الشاعر نظم قصيدته تأييدا لحق الهاشميين بالخلافة ودفاعا عنهم ضد أعدائهم من المذاهب الأخرى أمويين وخوارج.

– مصدر النص: وفيه إشارة لعنوان المصدر "شرح هاشميات الكميت بن زيد الأسدي" والصفحات التي يقع فيها النص إضافة إلى ذكر مفسره ومحققه، ودار النشر والطبعة والسنة[1].

وبعد كل هذه الإضاءات حول النص والتي تسهم في بناء تصور حول موضوعه يصل المتعلم إلى مرحلة قراءته وتحليله، من خلال ملاحظته أولا ثم تحليله على عدة مستويات: المعجمي والدلالي والتداولي، ثم مرحلة تجميع نتائج الدراسة فيما يسمى بالتركيب والتقويم.

3-3-2- الملاحظة:

يقوم المتعلم في هذه المرحلة بربط عنوان النص بدلالة أبيات معينة من القصيدة ليتمكن من صوغ فرضية حول موضوعه (النص)، ليقترح فيما بعد عنوانا آخر له يراه مناسبا.

3-3-3- الفهم:

يُوجّه المتعلم في هذه المرحلة إلى اكتشاف قضايا النص وذلك بإعمال فكر وتدبّر، من خلال طرح أسئلة دقيقة تخاطب عقله لا ذاكرته، فهو يستخرج ويكتشف ويستعرض ويبيّن ويستخلص، ومن هذه الأسئلة[2]:

---

[1] أحمد زيادي وآخرون، النجاح في اللغة العربية للسنة الأولى من سلك البكالوريا، ص.63.

[2] المرجع نفسه، ص.64.

- في المقطع الثاني تبرز علاقة ذات الشاعر بالجماعة التي ينتمي إليها ومسوغات هذا الانتماء.
  - اكتشف هذه المسوغات التي اعتمدها الشاعر.
- في المقطع الثالث إظهار لما يلاقيه الشاعر من أعدائه وأعداء جماعته من تحقير وأذى.
  - ما المآخذ التي يأخذها عليه أعداؤه ؟
- أما المقطع الرابع فيخصصه الشاعر للرد على بني أمية، ورفض قولهم بأحقية الخلافة:
  - استعرض حجج بني أمية في الموضوع.
  - بيّن رد الكميت عليها.

على الرّغم من كون الأسئلة صيغت لاستثارة المتعلم وحثّه على اكتشاف جوانب الموضوع وتبيّن نمطه الحجاجي من خلال استظهار موقف الشاعر وموقف خصومه واستعراض الحجج التي أدلى بها كل منهما، إلا أننا نجد في الشطر الأول من كل سؤال (وقد قمنا بوضع خط تحته)، إجابة لسؤال كان من المفترض أن يطرح عليه ليكتشف الإجابة بنفسه، عملا بمبدأ التعلم الذاتي وبناء المعرفة التي تقوم عليها المقاربة بالكفاءات.

تنتهي مرحلة الفهم باستنتاج مرحلي يبين طبيعة الصراع في العصر الأموي والذي اصطبغ بصبغة سياسية بعدما كان قبليا في الجاهلية ودينيا في صدر الإسلام، وموقف الشاعر ومذهبه السياسي الذي راح يدافع عنه.

3-3-4- التحليل:

بعد التعرف على المميزات السياسية والفكرية للمرحلة التي عاش فيها الشاعر، وظروف إنتاج النص، والإلمام بأهم قضاياه تبدأ مرحلة التحليل التي تنطلق من بنيات النص الداخلية وفق المنهج المناسب.

وتقوم قراءة النص التحليلية على ثلاثة مستويات:

- **مستوى التحليل المعجمي:** حيث يتم تحديد الحقول المعجمية والحقول الدلالية من خلال المعجم، وحضور الأسماء والأفعال ودلالة كل منهما في بناء معنى النص، وكذا إبراز ظاهرة التناص في النص، ومن ذلك[1]:

- بعد قراءتك للنص تبينت أن موضوعه هو الانتصار لحق جماعة بني هاشم في الخلافة، في مواجهة جماعات أخرى معادية مثل جماعة الأمويين المغتصبين لها، في نظر الشاعر: إلى أي حدّ يدعّم تواتر المعجم في هذه الهاشمية هذا الاستنتاج؟

للإجابة عن هذا السؤال، أعد قراءة النص، واستخرج منه الألفاظ والعبارات الدالة على بني هاشم وتلك الدالة على الجماعات المعادية والمناهضة لهم وصنف ما استخرجته في جدول من عمودين.

- أي الحقلين أكثر حضورا في النص؟ ما دلالة ذلك بالنسبة لتعبير الشاعر عن جماعته ؟

- نظرا لطبيعة النص الحجاجية، يبرز فيه معجمان آخران وذلك لخصوصية العصر الاموي المتمثلة في الصراع بين مذاهب، يكفر بعضها بعضا، ويسعى كل منها لنيل الخلافة :
- ما هذان المعجمان ؟ حدد حقولهما الدلالية
- صنف المعجمين في جدول من عمودين
- أيهما اكثر هيمنة في النص؟
- ما غرض الشاعر من توظيفهما؟

[1] أحمد زيادي وآخرون، النجاح في اللغة العربية للسنة الأولى من سلك البكالوريا، ص.65.

- بحكم مرجعية الشاعر الدينية، فإن النفس القرآني ونفس الأحاديث النبوية الشريفة، يحضر في النص من خلال التناص:
  - استخرج أبياتا من النص وابحث عن إحالاتها النصيّة
  - ما سبب اعتماد الكميت هذا الاستحضار الديني في نزاع سياسي بالأساس؟

- **مستوى التحليل الدلالي:**

في هذا المستوى من التحليل، تتم دراسة مجموعة من المسائل المتعلقة أساسا بالجانب البلاغي والجمالي للنص، وذلك من خلال استخراج الصور الشعرية وتحليل عناصرها وإبراز وظائفها، واستخراج بعض الأساليب البلاغية المتعلقة بعلم البديع كالجناس والطباق، أو علم المعاني كالصور البيانية، إضافة إلى دراسة الإيقاع الخارجي والداخلي للقصيدة من خلال: القافية، الأصوات، تكرار بعض الحروف، الروي..، وتحديد وظائفها الموسيقية والدلالية والنفسية، واكتشاف أثرها في بناء المعنى وإيصاله للمتلقي، ومن الأسئلة التي تمثل هذا المستوى نذكر[1]:

- من نماذج الصور في النص الكناية، التي تبرز في كثير من أبيات هذه القصيدة، ففي البيتا لأول مثلا كلمة "البيض" كناية عن النساء:
استخرج نماذج أخرى للكناية وبين دورها في تزيين الجماعة.
- تخلل القصيدة حوار بين الشاعر ومخالفيه الرأي حول حبه لآل البيت:
  - حدد أطراف هذا الحوار موضحا حجج كل طرف منها على حدة، ومبينا الوظيفة الفنية لهذا الحوار.
- تتردد حروف المد في القصيدة بكثرة:
  - استخرج الابيات التي تكثر فيها هذه الحروف.
  - ما أثرها في الإيقاع من حيث تسريعه وإبطاؤه؟
  - ما وظيفتها في التعبير عن نفسية الشاعر ووجدانه؟
  - ما علاقتها بسياق نظم القصيدة ودفاع الشاعر عن آل البيت؟

(1) أحمد زيادي وآخرون، النجاح في اللغة العربية للسنة الأولى من سلك البكالوريا، ص.66.

- **مستوى التحليل التداولي:**

يُفترض في هذا المستوى أن يتمكن المتعلم من تحديد طبيعة المخاطِب والمخاطب وكذا مضمون الخطاب، وأيضا نسبة توظيف الشاعر للأساليب الخبرية والإنشائية وأغراضها البلاغية، وتوظيف المنصوبات من الأسماء وأثر ذلك في المعنى.

نلاحظ إذن، أنه يتم توجيه المتعلم في المستوى الأول من التحليل، نحو اكتشاف المعجم الموظف من قبل الشاعر والذي يعكس الموضوع ويخدم غرضه، ويظهر أحقية جماعته في الخلافة مؤكدا ذلك باستحضار نصوص من الموروث الديني تدعم رأيه.

ومن هنا يبرز دور المعجم في التحليل النصي، سيما في بيان طبيعة النص الحجاجية، حيث يتمكن المتعلم عند استيعابه لمعجم النص وحقوله الدلالية من تصنيف القضية التي يدافع عنها الشاعر والقضية المضادّة، كما يتمكن من خلال تحليله لبعض الإحالات التناصية من اكتشاف حجج وبراهين تدعم موقف الشاعر وتؤيده.

وتبدو لنا أسئلة المستوى الثاني والثالث ثرية تعالج النص في ذاته وتمس كل جوانبه الجمالية والفنية والتداولية.

3-3-5- التركيب والتقويم:

يوجه المتعلم من خلال هذه المرحلة إلى استنتاج مدى توفيق الشاعر بين إيمانه بحق الجماعة التي يدافع عنها وإفحامه لخصومه في المذهب وإقناعه للقارئ بهذا الحق، وهي بمثابة الخلاصة النهائية التي يخرج بها المتعلم، إضافة إلى توجيهه لعقد مقارنة بين نصوص مشابهة يدافع فيها الشعراء عن حق ما (عمرو بن كلثوم عن قبيلته، حسان بن ثابت عن أمته).

وتُذيّل الدراسة بنشاطي "**تثبيت واكتشاف**"، حيث يعرض على المتعلم نص قصير ليقوم بتحليله في ضوء الممارسة النقدية التي قام بها في هذا القسم من المجزوءة، والمتعلق

بالتعبير عن الجماعة، ثم "**انفتاح وتوسع**" وفيه يوجّه المتعلم للبحث عن تاريخ الحرورية[*] والمرجئة [**] ومبادئهما.

وفي الأخير نجمل ملاحظاتنا حول تحليل هذا النص في النقاط الآتية:

– يختلف استعمال هذه المقاربة بحسب طبيعة النص (شعري أو نثري)، ولهذا قد تسقط بعض الخطوات التي لا تسعف في مقاربة نوع معين من النصوص، وتقوم مقامها خطوات أخرى تتناسب وطبيعة النص (تحليل المقامة مثلا يقوم على مرحلتين: مرحلة التحليل من حيث البنية، ومرحلة التحليل من حيث الوظيفة)[1].

– تمت مقاربة النص تاريخيا باعتباره يمثل موقف الشعر العربي القديم من قضايا الجماعة بعدما كان في الجاهلية يتميز بالفردية، غير أن ذلك لم يمنع من إبراز خصوصيته الحجاجية، وذلك في أكثر من موضع، وهذا طبيعي ذلك أن الدفاع عن الجماعة يستلزم دحض الأطروحة المضادة للخصم.

– مقاربة النص تاريخيا لم تمنع من توظيف المناهج النصيّة الحديثة، حيث أضفت التحليلات المعجمية والدلالية والتداولية عمقا على الدراسة، مقربة المعنى للقارئ، كاشفة الستار عن المعاني العميقة التي تكمن في لغة النص وأسلوبه.

– وجود تحليلات جزئية تحمل أجوبة جاهزة، بحيث يجد المتعلم نفسه معفيا من التفكير والبحث والتحضير، إضافة إلى أن أغلب الأسئلة سطحية ولا تتدرج في الصعوبة، كما أنها لا تستجيب لشروط الوضعيات المشكلة التي يُفترض العمل بها، وما يؤكد هذا الطرح، هو

(*) الحرورية فرقة إسلامية ظهرت واشتدّ أمرها في عهد عليّ بن أبي طالب، سموا بالحرورية نسبة إلى بلدة حروراء في الكوفة وكانت مركز خروجهم على علي بن أبي طالب.

(**) المرجئة فرقة كلامية إسلامية، ترى بعدم تكفير أي إنسان مهما كانت الذنوب التي اقترفها مادام معتنقا الاسلام، وإنما الحكم عليه موكول إلى الله عز وجل وحده يوم القيامة.

(1) انظر، أحمد زيادي وآخرون، النجاح في اللغة العربية للسنة الأولى من سلك البكالوريا، الصفحات: 145–150.

أن كل مستوى من مستويات التحليل ينتهي باستنتاج مرحلي، وهو عبارة عن خلاصات جاهزة، ليس على المتعلم إلا قراءتها ليفهم ما تمّ طرحه في كل مرحلة.

كانت هذه طريقة تعليم النّص الأدبي في مرحلة التعليم الثانوي التأهيلي المغربي، في إطار تبني القراءة المنهجية التي تعدّ مقاربة مفتوحة على مختلف الأجناس والأنماط النصيّة، والتي استلهمت من المنظور التربوي الفرنسي لدراسة النص الأدبي في نهاية الثمانينات، وهنا نتساءل عن ماهية الطريقة المعتمدة لمعالجة النص الأدبي وأدوات التحليل التي تتيحها قراءته في مرحلة التعليم الثانوي بالمنظومة التربوية الفرنسية ؟

المبحث الثالث: واقع تعليم النصوص الأدبية وتحليلها في مرحلة التعليم الثانوي الفرنسي:

سنحاول من خلال هذا المبحث الوقوف على واقع تعليم النص الأدبي في مرحلة التعليم الثانوي بالمدرسة الفرنسية وسنكتفي بوصف كتاب السنة الأولى، لأننا لا نستهدف عقد مقارنة، بقدر ما نتغيا الكشف عن آليات تحليل النصوص الأدبيّة خاصة في المنظومات التربوية التي تبنّت التوجّه النصي في تعليمها للغات دون الإخلال بالمدخل التاريخي المعتمد.

وقبل أن نشرع في وصف الكتاب المعني بالدراسة، نشير إلى بعض النقاط الهامة المتعلقة بأهداف تدريس النص الأدبي والكفاءات المستهدفة في السنة الأولى من التعليم الثانوي.

1- الكفاءات المستهدفة خلال السنة الأولى من التعليم الثانوي الفرنسي:

تستجيب أهداف تدريس الأدب في السنة الأولى من التعليم الثانوي للغايات العامة المحددة لتعليم الأدب في هذه المرحلة ككلّ، ومن بين هذه الأهداف:

<< – تحسين قدرات التعبير والفهم لدى التلاميذ عبر التعليم المستمر للغة، والتدريبات المتكررة والمنتظمة في القراءة والكتابة.

– تمكين التلاميذ من قراءة الأعمال الأدبيّة وفهمها، بكيفية تسمح لهم ببناء ثقافة أدبية مشتركة، منفتحة على مختلف الفنون والحقول المعرفية الأخرى، وعلى المجتمع، وهذا من خلال ترسيخ معارفهم ومكتسباتهم في المادة وبالأخص في مجال التحليل والتاريخ الأدبي.

– مراعاة أحاسيس التلاميذ وإبداعهم عند بناء هذه الثقافة من خلال مقاربة الأشكال والأعمال والنصوص الأدبية، دون إهمال البعد التاريخي الذي يمنحهم معالم واضحة وراسخة حولها.

– تشكيل الحس الجمالي وتنمية أذواق التلاميذ، بتشجيع قراءاتهم الخاصة وتدعيم مهاراتهم التحليلية والتأويلية.

– تعزيز التفكير النقدي لدى التلاميذ وتمكينهم من تطوير وجهات نظرهم الخاصة، والدفاع عنها بالحجة المقنعة كتابيا وشفهيا، فضلا عن تحليل استراتيجيات الحجاج للخطابات المقروءة والمسموعة.

– تشجيعهم على تبني موقف مستقل ومسؤول، خاصة فيما يتعلق بالبحث عن المعلومات والتوثيق بالتعاون مع المعلم>>[1].

تظهر لنا من خلال هذه الأهداف المسطرة الأهميّة التي يكتسيها الأدب في المنظومة التربوية الفرنسية، باعتباره سندا تدرّس اللغة من خلاله للتعبير عن الأفكار والأحاسيس فضلا عن الإبداع والتخييل، ولهذا تسعى الوثائق التربوية الفرنسية إلى إرساء ثقافة أدبية مشتركة، في بُعديها التاريخي والمعاصر، وجعل الأدب ينفتح على مختلف الفنون، بالإضافة إلى تنمية الحس الذوقي والجمالي لدى التلاميذ وتعزيز التفكير النقدي لديهم.

وتحقيقا لهذه الغايات سطرت الكفاءات المستهدفة خلال هذه السنة بما يستجيب لاحتياجات المتعلمين ويعزز معارفهم في المادة ومنها:

<< – تعرّف المتعلم على بعض العصور والحركات التاريخية الأدبية والثقافية الكبرى، عبر:

- وضعه الأعمال الأدبية التي تمت دراستها في حقبتها الزمنية وسياقها.

– تعرّفه على أهم الأجناس الأدبيّة وخصائصها، وذلك بهدف:

- إدراكه لخصائص كل جنس أدبي، وأصالة مؤلف ما.

([1]) Ministère de l'Éducation nationale, annexe1, Programme de français de seconde générale et technologique, France, p.02, sur le site: https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/92/8/spe575_annexe1_1062928.pdf consulté le : 11/05/2019 a 06.00h

- إكسابه القدرة على قراءة أعمال مختلفة الأجناس، وفهمها وتحليلها، وتقديم خلاصة عن هذه القراءة كتابيا وشفهيا.

– تشكيل معايير للتحليل والتقدير والحكم لدى المتعلم، عبر:

- اقتراحه فرضيات للقراءة والتأويل.
- صياغته لوجهات نظر شخصية وتبريرها.
- قدرته على قراءة صور متعلقة بالنصوص المدروسة وتحليلها.

– تمكينه من معرفة أهم الأساليب، وتعيين آثارها الخطابية والشعرية، عبر:

- حسن استخدامه لهذه المعارف من أجل الوصول إلى تحديد الدلالات ودعم تعليقاتهم عليها.

– تعريفه بالوسائط الرقمية وطبيعتها ووظيفتها، والقواعد التي تحكم استخدامها، وإكسابه القدرة على:

- البحث وجمع المعلومات ومعالجتها، وتقدير أهميتها...
- استخدامها لإنشاء معلوماتهم الخاصة من أجل التواصل والبرهنة على الآراء>>.[1]

تُبرز لنا هذه الكفاءات المستهدفة، محاولة المزاوجة بين تاريخ الأدب والتحليل النصي المعاصر بشكل متوازن، بحيث تُعالج الأعمال والمؤلفات الأدبيّة الكبرى التي أنتجتها مختلف العصور الأدبية في سياقها التاريخي ولكن ضمن رؤية معاصرة تستند إلى اللسانيات النصيّة وتحليل الخطاب ونظريات القراءة والتأويل وغيرها، مما يسمح للمتعلم بالتعرف على خصوصية النص الأدبي وآليات تحليله على مرّ العصور الأدبية وعلى اختلاف أجناسه وأنماطه.

([1]) Ministère de l'Éducation nationale, Bulletin officiel spécial n° 9 du 30 septembre 2010, Programmes d'enseignement du lycée, France, p.07.

بالإضافة إلى هذا، نلاحظ إدراج الوسائط الرقمية بالموازاة مع الكتاب المدرسي، لتعويد المتعلم على البحث وجعله يتحلى بالمسؤولية تجاه آرائه ومواقفه التي بناها بنفسه، وهو ما يندرج ضمن التعليم الذاتي.

وقد بني برنامج السنة الأولى أساسا بهدف تنمية قدرات المتعلمين في القراءة والتعبير، وإثراء ثقافتهم الأدبية والفنية وتمكينهم من تحديد دلالات النصوص والمؤلفات، ولا يتحقق هذا إلا من خلال منظورين: دراسة الأدب في سياقه التاريخي والثقافي، وتحليل الأجناس الأدبية الكبرى، وذلك في إطار العمل بمبدأ استمرارية التعلمات التي اكتسبها المتعلم خلال المرحلة السابقة[1].

ولإبراز الطريقة المعتمدة في معالجة النصوص الأدبية ومدى توفيقها في المزاوجة بين المدخل التاريخي والتوجه النصي، نقف فيما يلي بالدراسة والتحليل على أحد كتب السنة الأولى من التعليم الثانوي الفرنسي.[2]

2- وصف كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي الفرنسي بصمات أدبيّة (Empreintes littéraires) ومحتوياته:

هو كتاب موجه لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي[3]، تقع محتوياته في ستين وخمسمائة صفحة (560)، قسمت إلى أربعة أقسام: خصص الأول منها للقراءة، والثاني لدراسة اللغة وتعليم قواعدها، في حين يعنى القسم الثالث بأدوات للتحليل، فيما خصص الرابع والأخير منها لتحضير التلاميذ لامتحان شهادة البكالوريا من خلال عرض منهجيات وتقنيات تساعدهم في قراءة النصوص وتحليلها.

([1]) voir, Ministère de l'Éducation nationale, Bulletin officiel spécial n° 9 du 30 septembre 2010, Programmes d'enseignement du lycée, France, p.08.

[2] تجدر الإشارة إلى أن المنظومة الفرنسية لا تقيّد المعلمين بكتاب مدرسي موحد.

(3) Estelle Marie Provost, Sandrine Nunez, Myriam Zaber, Coralie Doux-Pouget, Anne Pierre-Ratti, Astrid Chamahian Bachellerie, empreintes littéraires 2ed, Magnard, avril 2015 ISBN : 978-2-210-10472-3 .

وسنكتفي بدراسة القسمين المخصّصين للقراءة وأدوات التحليل بالنظر إلى علاقتهما بموضوع البحث.

2-1- قسم القراءة:

يتضمن هذا القسم أربعة مواضيع للدراسة (Objets d'étude)، يسمح كل منها ببناء مجموع الكفاءات المسطرة: كفاءة الكتابة والتعبير، وكفاءة القراءة والتأويل والتقدير[1]، و<<يمكن للمعلم أن يرتبها كيفما يشاء خلال السنة الدراسية، وفي هذا الإطار يقوم بتحضير مقاطع تعلمية متسقة، ترتكز على إشكالية أدبية>>[2]، وتتمثل هذه المواضيع فيما يلي:

- **الموضوع الأول:** الرواية والقصة القصيرة في القرن التاسع عشر: الواقعيّة والطبيعيّة.
- **الموضوع الثاني:** التراجيديا والكوميديا في القرن السابع عشر: الكلاسيكية.
- **الموضوع الثالث:** الشعر من القرن التاسع عشر إلى القرن 20: من الرومانسية إلى السريالية.

الموضوع الرابع: أجناس وأشكال حجاجية: القرنين السابع عشر والثامن عشر.

يتبيّن لنا من خلال تفحّصنا لهذه المواضيع أن النصوص الأدبيّة المقررة في البرنامج تخضع لترتيب أجناسي، فنجد الرواية والقصة، ثم المسرح، ثم الشعر، وقد تم عرضها في ضوء المدارس والاتجاهات الأدبية التي ظهرت في فرنسا والتي أفرزتها عدة ظروف منها الثورة الفرنسية والحرب العالمية الثانية...الخ.

أما النصوص الحجاجية – وحسب اعتقادنا – فتجد لها موقعا ضمن هذه التشكيلة استجابة للتوجه الذي يرى في اللغة بعدا حجاجيا حيث << يتشكل الحجاج في الخطاب حين

([1]) Ministère de l'Éducation nationale, Bulletin officiel spécial n° 9 du 30 septembre 2010, Programmes d'enseignement du lycée, .p08.

([2]) المرجع نفسه، والصفحة نفسها

يبحث المتحدث عن التأثير في تصديق الآخر لما يقوله>> [1] وبهذا يصبح الحجاج كما يصرّح بذلك جون ميشال أدام << الوظيفة السابعة للغة>> [2]، وعليه فإنّ تدريس نصوص مختلفة من النمط الحجاجي جاء استجابة للتصوّر التربوي الذي يحرص على <<تعزيز التفكير النقدي لدى التلاميذ وتمكينهم من تطوير وجهات نظرهم الخاصة، والدفاع عنها بالحجة المقنعة كتابيا وشفهيا، فضلا عن تحليل استراتيجيات الحجاج للخطابات المقروءة والمسموعة>>[3].

يستهلّ كل موضوع بلمحة تاريخية، وأخرى فنيّة وأخرى أدبيّة، تضع المتعلم في سياق النص، فيتعرّف تاريخيا على أهم الأسباب والأوضاع السياسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة والعلميّة التي أدّت إلى ظهوره (المذهب الأدبي، القصة القصيرة، الشعر...الخ)، وكذا نشأته وأهم أعلامه، كما يتعرف المتعلم في اللمحة الفنيّة على نشأته (موضوع الدراسة) في مجال الفن ودوافع التأثر به وأهم من مثّله في هذا المجال، ومن ثم يتعرف في اللمحة الأدبية على أهم خصائصه ومبادئه وكذا أعلامه.

2-1-1- الأنشطة المقررة في قسم القراءة:

يشتمل كل موضوع للدارسة في قسم القراءة، على ستة مقاطع تعلميّة بنيت على إشكاليات أدبيّة، تتم معالجتها في المقطع الواحد عبر مجموعة من النصوص والمؤلفات الأدبية [4]، ولإثراء الموضوع برمجت مجموعة من النشاطات التي تساهم في تجلية المعنى وتقريب المفاهيم ومن بينها:

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

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

(3) Ministère de l'Éducation nationale, annexe1, Programme de français de seconde générale et technologique, p.02.

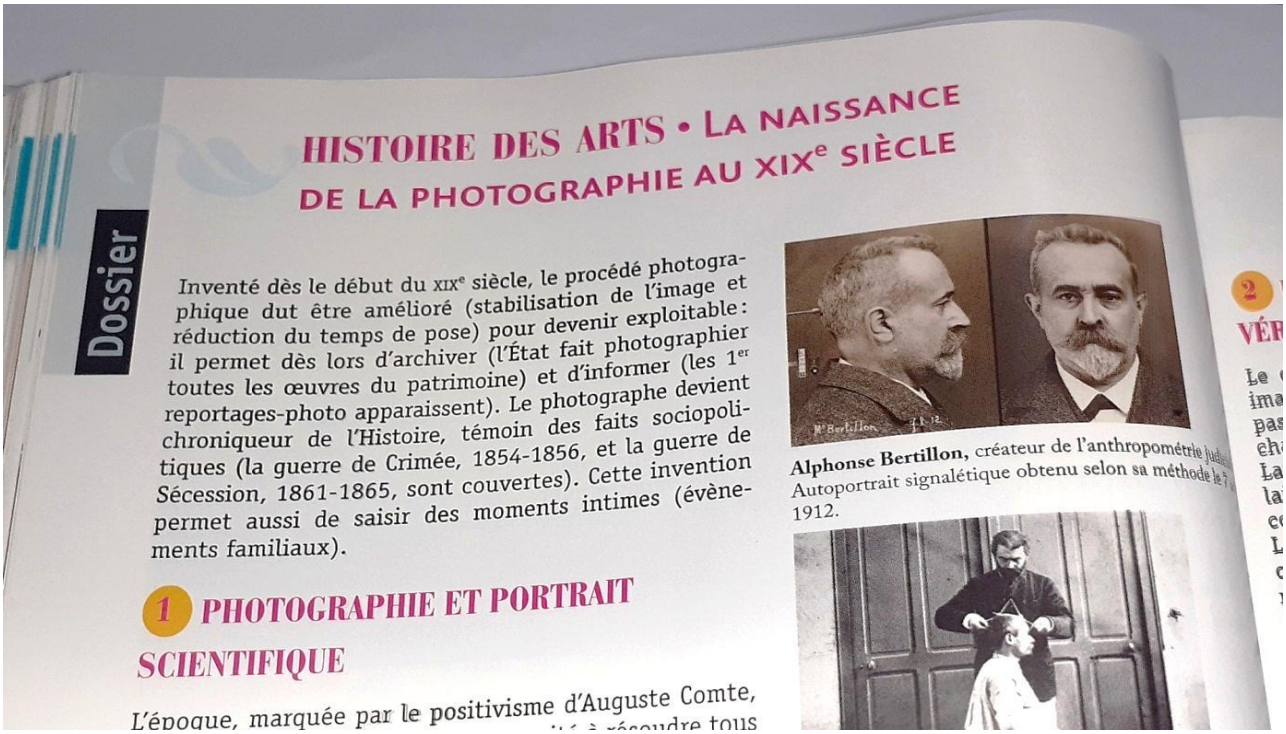
[4] تتراوح النصوص بين خمسة إلى ستة في المحور الواحد.

– **تاريخ الفنون (Histoire Des Arts)**: كالرسم والتصوير الفوتوغرافي، حيث يتم عرض لوحات زيتية من الفن التشكيلي، أو صور فوتوغرافية حقيقية، تنتمي لمدرسة فنية معيّنة **كالانطباعية**(*) أو **الواقعية**(**) مرفقة بنصوص تشرح الإرهاصات الأولى لهذا الفن وظروف نشأته، وتعرّف المتعلم بموضوع اللوحة وسياقها والوسائل المستعملة فيها، كما تقوده لاكتشاف أدق التفاصيل حولها من تقنية استخدام الألوان والظلال، إلى الأشخاص والأشياء التي تظهر فيها، وكذا ملامح التجديد أو التقليد في اللوحة، فضلا عن الجانب الجمالي والفني الذي جعلها تصنف كعمل إبداعي، ومثال ذلك[1]:

(*) الانطباعية: مدرسة فنية أوجدت في القرن التاسع عشر. اسم الحركة مستمد من عنوان لوحة للرسام الفرنسي كلود مونيه، (انطباع شروق الشمس Soleil Levant) التي قام بإنجازها عام 1872 م، ولما كان أول من استعمل هذا الأسلوب الجديد من التصوير، فقد اشتق اسم المدرسة الجديدة من اسم لوحته: الانطباعية. **المصدر**: https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A7%D9%86%D8%B7%D8%A8%D8%A7%D8%B9%D9%8A%D8%A9 تم الاطلاع عليه يوم 15 جوان 2019 على الساعة: 17:00.

(**) الواقعيّة: جاءت المدرسة الواقعية ردا على المدرسة الرومانسية، فقد اعتقد أصحاب هذه المدرسة بضرورة معالجة الواقع برسم أشكال الواقع كما هي، وتسليط الأضواء على جوانب هامة يريد الفنان إيصالها للجمهور بأسلوب يسجل الواقع بدقائقه دون غرابة أو نفور. فالمدرسة الواقعية ركزت على الاتجاه الموضوعي، وجعلت المنطق الموضوعي أكثر أهمية من الذات فصور الرسام الحياة اليومية بصدق وأمانة، دون أن يدخل ذاته في الموضوع، بل يتجرد الرسام عن الموضوع في نقلة كما ينبغي أن يكون، أنه يعالج مشاكل المجتمع من خلال حياته اليومية. المصدر: https://ar.wikipedia.org/wiki تم الاطلاع عليه يوم 15 جوان 2019، على الساعة 17:20.

(1) Estelle Marie Provost, Sandrine Nunez, et autres, empreintes littéraires 2ed,p.106.



Dossier

HISTOIRE DES ARTS • LA NAISSANCE DE LA PHOTOGRAPHIE AU XIX^{e} SIÈCLE

Inventé dès le début du XIX^{e} siècle, le procédé photographique dut être amélioré (stabilisation de l'image et réduction du temps de pose) pour devenir exploitable: il permet dès lors d'archiver (l'État fait photographier toutes les œuvres du patrimoine) et d'informer (les 1er reportages-photo apparaissent). Le photographe devient chroniqueur de l'Histoire, témoin des faits sociopolitiques (la guerre de Crimée, 1854-1856, et la guerre de Sécession, 1861-1865, sont couvertes). Cette invention permet aussi de saisir des moments intimes (évènements familiaux).

Alphonse Bertillon, créateur de l'anthropométrie judi... Autoportrait signalétique obtenu selon sa méthode le 7... 1912.

1 PHOTOGRAPHIE ET PORTRAIT SCIENTIFIQUE

L'époque, marquée par le positivisme d'Auguste Comte,

– **رؤى**[1] **(Perspectives)**: هي مجموعة من النصوص لمؤلفات تتقاطع وموضوع الدراسة، بحيث تمكن المتعلم من الاطلاع على الأدب من المنظور الأوروبي، ومن منظور القرن التاسع عشر، ومنظور القرن العشرين...الخ، ومما تضمّنته: نماذج من الأدب الفرنسي مثل الغريب لألبير كامو (Albert Camus) وأخرى من الأدب العالمي مثل الأدب الروسي الذي يمثله نص "الجريمة والعقاب" لدوستويفكسي (Fédor Dostoïevski) والأدب السويدي الذي يمثله نص "الآنسة جولي" لأوغست ستريندبرغ (August Strindberg) وغيرها.

ولا يقتصر هذا النشاط على عرض النصوص الأدبية فحسب، بل تتنوع النصوص بتنوع المواضيع، فمثلا عرضت في مقطع "**الرواية والمجتمع: شخصيات جديدة**" من موضوع الدراسة الأول[*]، نصوص للقاءات تلفزيونية حول مواضيع معيّنة (شهادات أشخاص عن تجاربهم الخاصة)، وفي مقطع "الطموح العلمي في الرواية" عرضت نصوص لسيغموند فرويد (Sigmund Freud) في التحليل النفسي، ونصوص أدبيّة تتناول مواضيع طبيّة مقتبسة

---

[1] ترجمناها بهذا اللفظ لأنه الأقرب إلى المعنى الأدبي.

[*] الرواية والقصة القصيرة في القرن التاسع عشر: الواقعيّة والطبيعيّة.

من حصص تلفزيونية مثل (Urgences, Dr house, grey's Anatomy)' وللتوضيح هذا نص أدبي مقتطف من رواية بعنوان réparer les vivants يروي أحداث نقل "قلب" الشاب سيمون للسيدة العجوز كلير، والتي تجري داخل غرفة العمليات [1]:

PERSPECTIVE DU XXIe SIÈCLE

Maylis de Kerangal, *Réparer les vivants* (2014)

CONTEXTE

Depuis la fin du xxe siècle, les séries télévisées médicales (*Urgences*, *Dr House*, *Grey's Anatomy*, etc.) rencontrent un grand succès : jouant sur le désir d'exorciser la peur de la mort, elles abordent avec plus ou moins de réalisme la vie quotidienne à l'hôpital, le langage médical, des sujets de société délicats (acharnement thérapeutique, etc.) et font des médecins qui sauvent des vies les héros humains des temps modernes.

Les parents du jeune Simon, victime d'un accident de la route, ont accepté que les organes sains de leur fils soient prélevés pour sauver des patients en attente de greffe. La fin du roman raconte la transplantation du cœur de Simon dans le corps de Claire, femme d'une cinquantaine d'années : le cœur suturé est prêt à recevoir le sang.

La tension remonte en flèche autour de la table, Harfang[1] déclare : ok, c'est bon, on va pouvoir remplir. C'est maintenant. Le remplissage est effectué au millilitre, il exige un débit hypercalibré, toute opération trop brutale déformerait le greffon[2] qui ne pourrait jamais plus retrouver sa forme initiale – les infirmières retiennent leur respiration, les anesthésistes sont aux aguets, le perfusionniste lui aussi transpire. […] Alors vient enfin le moment électrique. Virgilio[3] se saisit des palettes […] – et en cet instant, peut-être que Virgilio ramasse tout ce qu'il sait de prière et de superstition, peut-être qu'il supplie le Ciel ou au contraire qu'il ressaisit tout ce qui vient d'être accompli, la somme des actions et la somme des mots, la somme des espaces et des sentiments –, il appose soigneusement les palettes électriques de chaque côté du cœur, jette un œil sur l'écran de l'électrocardiogramme. On choque ? Feu ! Le cœur reçoit la décharge, le monde entier s'immobilise au-dessus de ce qui

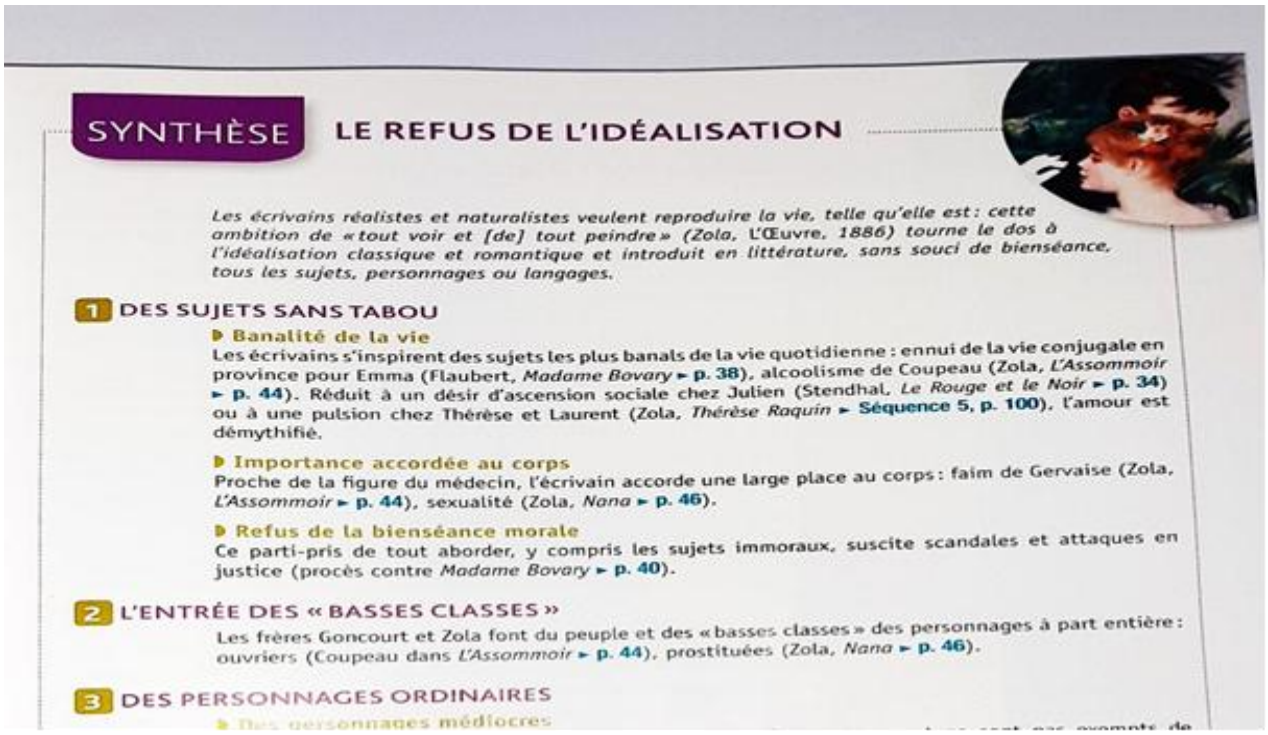
– **مفردات اللغة (Vocabulaire)/ تركيب: (Synthèse):** هما نشاطان مستقلان، ينتهي بهما كل مقطع وأحيانا يُكتفى بأحدهما دون الآخر، يقدّم كل منهما في شكل مجموعة من الخطوات تتضمن أسئلة لها علاقة بموضوع المقطع؛ حيث يطالب المتعلم بإنجاز مهمة ما، أو يُعرّف بقضية أدبيّة معيّنة (بشكل مختصر)، مع إحالته إلى نصوص معيّنة في صفحات مختلفة من الكتاب، فمثلا، يتضمن نشاط مفردات اللغة المعنون بـ "**الواقعي والحقيقي**" [2] في

([1]) (Estelle Marie Provost, Sandrine Nunez, et autres, empreintes littéraires 2ed, p.109.

[2] المرجع نفسه والصفحة نفسها.

المقطع الثاني من الموضوع الأول: مترادفات، استبعاد الكلمات الدخيلة، تحويل الصفة إلى فعل، تحويل الصفة إلى اسم، ألغاز[1]، وأخيرا تعبير كتابي.

ويتضمّن موضوع "**رفض المثالية**" من المقطع نفسه في نشاط "التركيب": مواضيع محظورة، ظهور الطبقات الدنيا، شخصيات عادية، الكلام الحقيقي، كما يظهر في الصورة أدناه[2]:



SYNTHÈSE

LE REFUS DE L'IDÉALISATION

Les écrivains réalistes et naturalistes veulent reproduire la vie, telle qu'elle est : cette ambition de « tout voir et [de] tout peindre » (Zola, L'Œuvre, 1886) tourne le dos à l'idéalisation classique et romantique et introduit en littérature, sans souci de bienséance, tous les sujets, personnages ou langages.

1 DES SUJETS SANS TABOU

Banalité de la vie

Les écrivains s'inspirent des sujets les plus banals de la vie quotidienne : ennui de la vie conjugale en province pour Emma (Flaubert, *Madame Bovary* ▸ p. 38), alcoolisme de Coupeau (Zola, *L'Assommoir* ▸ p. 44). Réduit à un désir d'ascension sociale chez Julien (Stendhal, *Le Rouge et le Noir* ▸ p. 34) ou à une pulsion chez Thérèse et Laurent (Zola, *Thérèse Raquin* ▸ Séquence 5, p. 100), l'amour est démythifié.

Importance accordée au corps

Proche de la figure du médecin, l'écrivain accorde une large place au corps : faim de Gervaise (Zola, *L'Assommoir* ▸ p. 44), sexualité (Zola, *Nana* ▸ p. 46).

Refus de la bienséance morale

Ce parti-pris de tout aborder, y compris les sujets immoraux, suscite scandales et attaques en justice (procès contre *Madame Bovary* ▸ p. 40).

2 L'ENTRÉE DES « BASSES CLASSES »

Les frères Goncourt et Zola font du peuple et des « basses classes » des personnages à part entière : ouvriers (Coupeau dans *L'Assommoir* ▸ p. 44), prostituées (Zola, *Nana* ▸ p. 46).

3 DES PERSONNAGES ORDINAIRES

Des personnages médiocres

تعتبر هذه الأنشطة بمثابة تثبيت للمعارف المكتسبة خلال المقطع التعلمي، وإثراء للموسوعة الثقافية للمتعلم سواء من حيث المفردات والتراكيب، أو من حيث المفاهيم الأدبية التي تلقاها.

- **قراءة صورة: (Lecture D'image)**: وهي عبارة عن لوحات أو صور فوتوغرافية أو رسومات كاريكاتورية أو سلسلة رسوم (Bande dessinée)، تتماشى وموضوع الدراسة،

---

[1] هي عبارة عن ألغاز لغوية تدفع بالمتعلم إلى التفكير والتخمين والبحث عن الإجابة، كاستخراج دلالة كلمة مألوفة أو غريبة عند تحويلها إلى صفة أو حذف الزوائد منها، أو إيجاد صفة من نفس عائلة الكلمة المقترحة...الخ.

([2]) Estelle Marie Provost, Sandrine Nunez, et autres, empreintes littéraires 2ed, p.57.

تعرض على المتعلم بغية الوقوف على تركيبها بدءا بشكلها وتنظيمها الداخلي والجمالي، وانتهاء باستخدام الألوان وعمق الصورة، فيتعرف أولا على صاحبها، وسنة إنجازها، ومقاييسها، والمكان الذي تتواجد فيه، وذلك في نبذة أسفل الصورة، متبوعة بنص يوضح مضمونها، ويذيّل بأسئلة تستهدف قراءة دلالاتها وإيحاءاتها من حيث الألوان والإضاءة والحركات والإطار وغير ذلك، في مقاربة سيميائية تكشف الحمولات الدلالية والثقافية للصورة، فضلا عن جانبها الإبداعي والفني، كما تقود هذه الأسئلة المتعلم لاكتشاف الانتقادات التي وُجّهت لصاحب الصورة من معاصريه، ومن ثم الاتجاه الفني الذي يمثله[1].

فهذه اللوحة مثلا للرسام جوزيف مالورد ويليام تيرنر (Joseph Mallord William Turner) تجسّد موقع معركة واترلو الشهيرة التي جرت سنة 1814 بقيادة نابليون الأول، ذيّلت بمجموعة من الأسئلة، كمطالبة المتعلم بملاحظة الألوان والإضاءة وحركة السحب ليكتشف دلالاتها، وأن يبدي رأيه في أسباب عدم استساغة لوحة الرسام تيرنر من طرف معاصريه من الإنجليزيين، وغيرها من الأسئلة التي تستهدف استنطاق اللوحة، واكتشاف أبعادها الفنية والجمالية: [2]

---

[1] كما يوجّه المتعلم في بعض الدروس إلى البحث عبر الموقع الإلكتروني لمتحف اللوفر، عن لوحة معينة، ليجري مقارنة بينها وبين الصورة التي يعرضها الكتاب، أو يكتشف خصائص متشابهة بينهما ...

([2]) Estelle Marie Provost, Sandrine Nunez, et autres, empreintes littéraires 2ed, p.79.

Joseph Mallord William Turner, *Le Champ de bataille de Waterloo* (1817)

allord William
e Champ de bataille
, 1817, aquarelle sur
,8 × 40,5 cm), musée
n, Université de
e, Royaume-Uni.

▲ En 1814, Napoléon Ier ne peut plus défendre les territoires conquis par son armée : sous la pression de l'Europe coalisée, il abdique et est envoyé en exil, mais l'année suivante, en reprenant illégalement le pouvoir en France (ce sont les Cent-Jours), il provoque la reprise de la guerre. La bataille de Waterloo (au sud de Bruxelles en Belgique) oppose une coalition composée d'Anglais, d'Allemands, de Néerlandais et de Prussiens à l'armée française emmenée par l'empereur. Le tableau de Philippoteaux (▸ p. 77) figure un épisode héroïque et décisif de la bataille : l'armée française, en attente de renforts, est attaquée par les Prussiens et le maréchal Ney, à la tête des cuirassiers (soldats de la cavalerie lourde), lance une charge contre les carrés d'infanterie anglais regroupés en avant du Mont-Saint-Jean. Turner choisit de représenter l'après-combat.

Questions

Le Champ de bataille de Waterloo de Turner

1. Examinez le premier plan de cette victoire anglaise et les lignes de force : qu'a choisi de mettre en valeur le peintre ? En quoi est-ce étonnant ?
2. Observez les couleurs, la luminosité et les mouvements du ciel : que suggèrent-ils ?

De Turner à Philippoteaux (▸ p. 77)

4. Observez le cadrage, la composition, les couleurs et la luminosité du tableau de Philippoteaux : quelle atmosphère se dégage de la bataille ? Qui le peintre célèbre-t-il ?
5. En quoi ces tableaux d'une même bataille proposent-ils deux visions

– **سينما: (Cinéma)** يقدم هذا النشاط في شكل ملف تعرض فيه الأعمال السينمائية التي جسّدت الأعمال الأدبيّة التي تلقاها المتعلم خلال معالجة موضوع الدراسة، فيتم عرض اللوحة الإشهارية للفلم السينمائي مع التعريف بالعمل: **الإخراج، المكان، التوزيع، تاريخ التصوير...**، ولقطات معيّنة منه (Photogramme)[1] تصوّر أهم الأحداث والشخصيات، يتم شرحها أسفل الصورة المرفقة، ثم تطرح على المتعلم مجموعة من الأسئلة تستهدف الكشف عن ملامح الشخصيات أو تعابيرهم، وكذا دور الكاميرا والتأطير والإخراج في تسليط الضوء على تفاصيل معيّنة للفت انتباه المشاهد، والعلاقة بين اللقطات المعروضة من خلال استنطاق المشاهد.

ولنوضح أكثر، يتضمن ملف السينما في موضوع الدراسة الرابع[2]، فلما سينمائيا بعنوان "Alceste à bicyclette" للمخرج فيليب لو غاي (Philipe Le Guay) والذي عرض سنة 2013، وهو فلم يصور أحداث قصة ممثل مسرحي سابق ابتعد عن الأضواء يدعى سيرج تونر(serge tanneur)، يعرض عليه صديقه الممثل الشهير قوتييه فالنس (Gouthier valence) أن يعتلي الخشبة من جديد ليجسّد شخصية ألكاست "Alceste" في مسرحية عدو البشر (le misanthrope) لموليير، فيتفق الرجلان على خمسة أيام كمهلة للتفكير، ليوافق بعدها سيرج على العرض[3]، وقد حاولت الأسئلة المرفقة بهذا الموضوع أن تكشف عن دلالة الأماكن على اختلافها ووضعية الشخصيات وانفعالاتها في كل لقطة مصورة، وكذا أسئلة

---

(1) يشكل "الفوتوغرام" صورة مفصولة عن سلسلة من تصوير ضوئي مسجل على الفلم.. علما أن الفلم يمر بسرعة أربع وعشرين (24) صورة جزئية في الثانية. وتستعمل هذه الكلمة أيضا عند نسخ صورة من الفلم على ورق.

نقلا عن: ماري تيريز جورنو، معجم المصطلحات السينمائية، ترجمة فائز بشور، منشورات وزارة الثقافة، المؤسسة العامة للسينما، دمشق، 2007، ص.80.

(2) أجناس واشكال حجاجية: القرنين السابع عشر والثامن عشر.

(3) Estelle Marie Provost, Sandrine Nunez, et autres, empreintes littéraires 2ed, p.340-341.

تستهدف النقد الاجتماعي كالسؤال الذي يطالب المتعلم بملاحظة اللقطة التي يدير فيها سيرج ظهره للكاميرا، وأخرى يواجهها فيها ليستنتج المغزى الذي أراد المخرج إظهاره: [1]

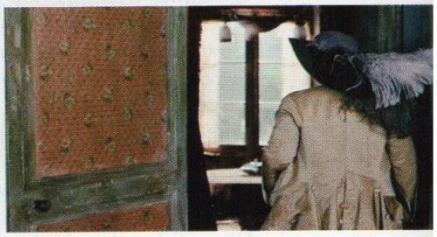
Dossier

CINÉMA • *LE MISANTHROPE* À L'ÉCRAN
PHILIPPE LE GUAY, *ALCESTE À BICYCLETTE* (2013)

Réalisation : Philippe Le Guay
Scénario, adaptation et dialogues : Philippe Le Guay
Interprétation : Serge Tanneur : Fabrice Luchini ; Gauthier Valence : Lambert Wilson ; Francesca : Maya Sansa
Distribution : Pathé Production

Synopsis : *Serge Tanneur, ancien acteur de théâtre, s'est retiré en ermite sur l'île de Ré. Trois ans plus tard, il reçoit la visite inattendue de l'acteur très apprécié Gauthier Valence qui lui propose de remonter sur les planches pour interpréter* Le Misanthrope *de Molière. Les deux hommes se donnent cinq jours pour décider ou non du projet : dans cet intervalle, ils répètent la scène première de l'acte I qui oppose Alceste à Philinte. Serge accepte finalement de revenir sur scène, il doit rencontrer l'équipe de production.*

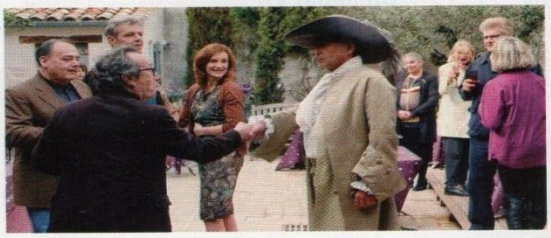
Photogramme 1. 1 : 29 : 14
Musique classique. Serge est chez lui, statique. Il a revêtu son costume de scène, le visage dissimulé.



Photogramme 2. 1 : 29 : 26
La caméra contourne le personnage par l'a lève et se dirige vers la sortie, peu à peu ré changement d'angle.

Photogramme 3. 1 : 29 : 45
Du plan d'ensemble au plan rapproché, Serge-Alceste nous apparaît dans la ville sur sa bicyclette.

Photogramme 4. 1 : 29 : 58
Changement de décor. Paroles et rires en b Fondu musical. Serge s'apprête à faire son « le grand monde ».



Photogramme 5. 1 : 30 : 12
« Oh, ce costume vous va à ravir mon cher Serge », dit le metteur en scène de la pièce.

Photogramme 6. 1 : 30 : 40

340

([1]) Estelle Marie Provost, Sandrine Nunez, et autres, empreintes littéraires 2ed, p.341.

– **ترتيب المشهد (Mise En Scène)**[1]: يتقاطع هذا النشاط مع النشاط السابق، غير أنه يختص بالأعمال المسرحيّة، فيتمّ من خلاله تقريب الأعمال الأدبيّة التي قدمت خلال المحور إلى ذهن المتعلم، ودعمها بمشاهد من مسرحيّة تمثل لحظات معيّنة كلحظة الموت مثلا، وتُتبع المشاهد بمجموعة أسئلة تصل بالمتعلم إلى اكتشاف كيفية تجسيدها للأعمال الأدبية على خشبة المسرح ومدى نجاحها في محاكاتها للمتن الأدبي من حيث الديكور ودقة تموضع الشخصيات على الخشبة، والمتعلم في كل هذا هو الذي يبني معارفه من خلال الملاحظة والتفكير والاستنتاج وغير ذلك.

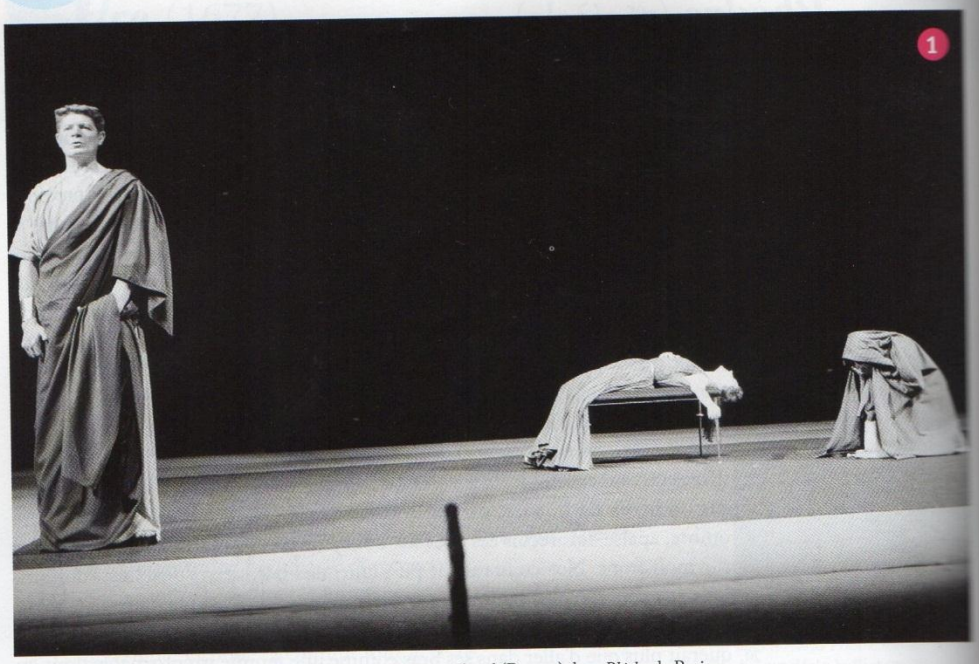
وهذا مثال عن تقديم قطعة من مسرحية راسين (Racine) "فيدر phédre" تمثل لحظة موت فيدر:

---

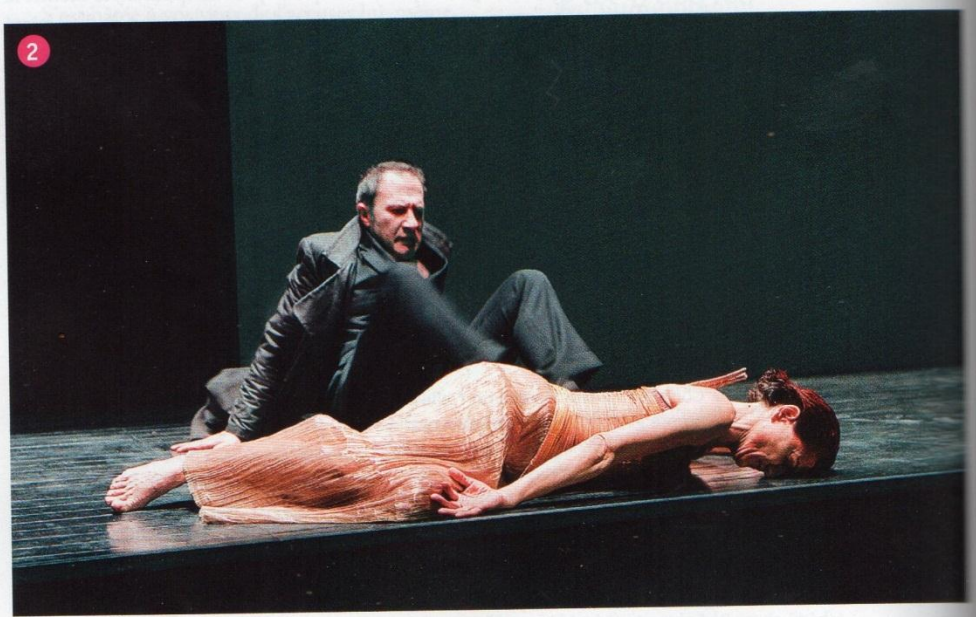
[1] "ترتيب المشهد" هو ترجمة مصطلح Mise En Scène عند أهل الاختصاص، وترجمتها الحرفية هي "وضع [الأشياء] على خشبة المسرح" أو "التقديم على المسرح"، استخدم المصطلح في الأصل في مجال المسرح، حيث يشير إلى كل شيء يظهر على الخشبة : تصميم المشهد والإضاءة وحركة الشخصيات.

نقلا عن: وارن بكلاند، فهم دراسات الأفلام من هتشكوك إلى تارانتينو، ترجمة محمد منير الأصبحي، منشورات وزارة الثقافة، المؤسسة العامة للسينما، دمشق، 2012، ص.24.

MISE EN SCÈNE • REPRÉSENTATIONS DE LA MORT DE PHÈDRE



Alain Cuny (Thésée), Maria Casarès (Phèdre), Lucienne Lemarchand (Panope) dans *Phèdre* de Racine, pièce mise en scène par **Jean Vilar** au TNP à Paris en 1957.



Emmanuèle Stochl (Phèdre) et André Marcon (Thésée) dans *Phèdre* de Racine, pièce mise en scène par **François Michel Pesenti** au théâtre de Gennevilliers en 1998.

هذا، وينتهي كل محور **بمناظرة أدبيّة**، حيث يتم انتقاء مجموعة من النصوص الأدبية وعرض آراء أصحابها وأفكارهم حول موضوع معين له علاقة بالمحور، بحيث يقدّم كل نص وجهة نظر صاحبه التي قد تختلف عن وجهة نظر الآخر أو تتفق معه، وتتمثّل مواضيع هذه المناظرات فيما يلي:

- المناظرة الأولى: هل يقتصر دور الكاتب على محاكاة الواقع؟
- المناظرة الثانية: هل يجب أن تكون للمسرح وظيفة أخلاقيّة؟
- المناظرة الثالثة: هل يجب أن يكون الشعر مفيدا ومحافظا؟
- المناظرة الرابعة: ما الفائدة من الضحك ؟

وعلى سبيل التوضيح، جمعت المناظرة الأدبيّة الأولى[1] بين الروائيين: ستاندال (Stendhal) وإميل زولا (E. Zola) و غي دي موباسان (Guy De Maupassant) في ثلاثة نصوص، يبدي كل نص منها وجهة نظر مختلفة حول الموضوع المذكور أعلاه، كما يتوضح لنا في الصورة الموالية:

([1]) Estelle Marie Provost, Sandrine Nunez et autres, empreintes littéraires 2ed, p.136-137.

Débats littéraires

Le rôle de l'écrivain est-il seulement de reproduire le réel ?

STENDHAL

Un roman est un miroir qui se promène sur une grande route.

[U]n roman est un miroir qui se promène sur une grande route. Tantôt il reflète à vos l'azur des cieux, tantôt la fange des bourbiers[1] de la route. Et l'homme qui porte le miroir d hotte sera par vous accusé d'être immoral ! Son miroir montre la fange, et vous accusez le m Accusez bien plutôt le grand chemin où est le bourbier, et plus encore l'inspecteur des rout laisse l'eau croupir et le bourbier se former.

Stendhal, *Le Rouge et le Noi*

1. endroit creux rempli d'une boue épaisse.

ZOLA

L'auteur n'est pas un moraliste, mais un anatomiste qui se contente de dire ce qu'il trouve dans le cadavre humain.

Le premier caractère du roman naturaliste, dont *Madame Bovary*[1] est le type, est la repr tion exacte de la vie, l'absence de tout élément romanesque. La composition de l'œuv consiste plus que dans le choix des scènes et dans un certain ordre harmonique des dével ments. Les scènes sont elles-mêmes les premières venues : seulement, l'auteur les a soigr ment triées et équilibrées, de façon à faire de son ouvrage un monument d'art et de science de la vie exacte donnée dans un cadre admirable de facture. Toute invention extraordinaire donc bannie. On n'y rencontre plus des enfants marqués à leur naissance, puis perdus, pou retrouvés au dénouement. […]

Fatalement, le romancier tue les héros, s'il n'accepte que le train ordinaire de l'existence mune. Par héros, j'entends les personnages grandis outre mesure, les pantins changés en co […] De là, ces grandes créations, ces types hors-nature, debout, et dont les noms reste contraire, les bonshommes se rapetissent et se mettent à leur rang, lorsqu'on éprouve la préoccupation d'écrire une œuvre vraie, pondérée, qui soit le procès-verbal fidèle d'une av quelconque. […] On a voulu la médiocrité courante de la vie, et il faut y rester. La beau l'œuvre n'est plus dans le grandissement d'un personnage, […] elle est dans la vérité indisc du document humain, dans la réalité absolue des peintures où tous les détails occupent leur et rien que cette place. […]

J'insisterai enfin sur un troisième caractère. Le romancier naturaliste affecte de disp complètement derrière l'action qu'il raconte. Il est le metteur en scène caché du drame. Jam ne se montre au bout d'une phrase. On ne l'entend ni rire ni pleurer avec ses personnage plus qu'il ne se permet de juger leurs actes. C'est même cet apparent désintéressement qui trait le plus distinctif. On chercherait en vain une conclusion, une moralité, une leçon conque tirée des faits. Il n'y a d'étalés, de mis en lumière, uniquement que les faits, louab condamnables. L'auteur n'est pas un moraliste, mais un anatomiste qui se contente de dire c trouve dans le cadavre humain. Les lecteurs concluront, s'ils le veulent, chercheront la moralité, tâcheront de tirer une leçon du livre. Quant au romancier, il se tient à l'écart, surtou un motif d'art, pour laisser à son œuvre son unité impersonnelle, son caractère de procès- écrit à jamais sur le marbre.

Émile Zola, *Les Romanciers naturalistes*

1. roman de Gustave Flaubert (1857). ► p. 38, 96

وتتبع هذه النصوص بنشاط "**تحضير المناظرة**" حيث تطرح فيه مجموعة من الأسئلة التي تقود المتعلم نحو اكتشاف الصور الموظفة وشرحها من أجل استخراج الخصائص التي تميّز كل روائي، وكذا استخلاص مميزات الرواية الواقعية، ومن ثم تحديد أطروحة كل كاتب والحجج التي وظفها لإثبات وجهة نظره.

ثم يطلب من المتعلم من خلال قراءاته الخاصة، أن يبحث في كل النصوص التي قدمت له خلال موضوع الدراسة الأول عن أمثلة من شأنها أن تثري مضمون هذه المناظرة.

وفي نشاط آخر عُنون بـ **(ابحث)** يطلب من المتعلم العودة إلى نص سابق لدراسة ظاهرة معيّنة، وكذا القيام بالبحث حول قضيّة معيّنة، مثلا: إبراز الانتقادات الموجّهة للكتّاب الواقعيين والطبيعيّين من قبل معاصريهم وشرحها[1].

2-1-2- خطوات دراسة النص الأدبي:

تمرّ دراسة النص في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي الفرنسي بمجموعة من الخطوات وهي:

- **كاتب النص وعنوانه:** يشار إلى كاتب النص في أعلى الصفحة على اليسار، وعلى اليمين يوجّه المتعلم إلى البحث عنه في البيبليوغرافيا[2] مع تحديد الصفحة.

- **عرض النص:** يُعرض النّص غالبا مرفقا بلوحة زيتية، أو صورة فوتوغرافية حقيقية أو مأخوذة عن لقطات من أفلام سينمائية أو مسرحيات أو إعلانات...الخ، تكون معبّرة عن الموضوع، متنوعة الحجم، فتارة تأتي بحجم كبير وتارة بحجم متوسط وتارة أخرى بحجم صغير، كما تتنوع في اللون، فتارة تكون بالأبيض والأسود وتارة أخرى بألوان مختلفة، وهذا ما يعين المتعلمين على فهم النص، باعتبار الصورة من الوسائل التوضيحية التي تقرّب إلى أذهانهم المعنى من جهة وتثير اهتمامهم من جهة ثانية.

---

(1) Estelle Marie Provost, Sandrine Nunez et autres, empreintes littéraires 2ed, p.137.

(2) ذُيّل الكتاب ببيبليوغرافيا حيث يجد المتعلم نبذة عن كل كاتب سبقت دراسته بالإضافة إلى فهرس يبيّن موضع ذكر الكاتب والمؤلفات.

– **أسئلة:** يرفق كل نص بمجموعة من الأسئلة تتراوح بين خمسة (05) إلى ثمانيّة (08)، تستهدف اكتشاف معطيات النص من موضوعه الرئيس وأفكاره العامة، وكذا التعرف على بنيته وأهم مؤشراتها، ويتمّ توجيه المتعلم في بعض هذه الأسئلة إلى التوسع في الموضوع وذلك في القسم المخصص لأدوات التحليل.

هذا، ويرفق النص على الهامش الأيسر بمجموعة من الأنشطة تقدّم بالتناوب وأحيانا يزاوج بين عنصرين منها، وهي:

- **السياق (Contexte):** حيث يتم ربط النص بسياقه الاجتماعي وظروف إنتاجه وذلك في نبذة قصيرة.
- **شرح المفردات:** خاصة الصعبة منها وغير المألوفة، وذلك تذليلا للصعوبات المعجمية أمام المتعلم، وتتم الإشارة إليها بتهميشها في المتن.
- **مفردات اللغة (Vocabulaire)** : حيث يتمّ توجيه المتعلم في كل مرة إلى إثراء رصيده اللغوي باستخراج المترادفات والأضداد من النص، أو البحث عن أصل الكلمة، أو البحث عن عائلة من الكلمات وغير ذلك، مثال: البحث عن الأصل القديم لكلمة Triomphe [1]
- **توسعة(Prolongement):** حيث يُطلب من المتعلم البحث والتوسع في فكرة معينة، مثلا: البحث عن الأشكال التي قدمها الرسامون الكاريكاتوريون في القرن التاسع عشر الميلادي للملك لويس فيليب وإبراز الجانب النقدي في رسوماتهم. [2]
- **قواعد (Grammaire):** وفيها يُوجّه المتعلم إلى استخراج بعض الظواهر اللغوية النحوية والصرفية مثل: ما هو الزمن المهيمن على الفقرة الأخيرة. [3]

([1]) Estelle Marie Provost, Sandrine Nunez et autres, empreintes littéraires 2ed, p85.

([2]) المرجع نفسه، ص.89.

([3]) المرجع نفسه، ص.91.

2-1-3- تحليل نص أدبي سردي:

وقع اختيارنا على النص الأدبي "في الحقول" (Aux Champs) للكاتب والروائي الفرنسي: **غي دي موباسان**، الوارد في المقطع الأول {واقعية جديدة} من المحور الأول **{الرواية والقصة القصيرة في القرن التاسع عشر: الواقعيّة والطبيعيّة}**، في قرابة الخمس صفحات[1] وجاءت دراسته وفقا للخطوات الآتية: [2]

2-1-3-1 عرض النص:

عرض النص مسبوقا باسم الكاتب وعنوان النص، وهو العنوان الأصلي للقصة وكذا سنة الإصدار، مرفقا على اليسار بعنوان المقطع "واقعية جديدة" وجزء من لوحة للرسام جون فرنسوا ميلي (Jean-François Millet)[3] يمثل امرأة في الحقل في موسم الحصاد.

جرت أحداث القصة في بيتين متجاورين تعيش فيهما أسرتي لي توفاش (Les Tuvache) ولي فالان (Les Vallin) حياة بائسة، وكانت تربطهما علاقة جيدة، إلى غاية ذلك اليوم الذي عرض فيه السيد والسيدة دوبيير (D'hubières) اللذان لا يستطيعان الإنجاب على أسرة لي توفاش تبني الابن الأصغر لهما شارلوت (Charlot)، مقابل مبلغ مالي، فرفضت الأم بشدة هذا الاقتراح اللاإنساني في نظرها، فاقترح الزوجان الموضوع على أسرة لي فالان التي قبلت الأقساط مع زيادة على التسعيرة المقترحة في البداية من طرف الزوجين، وعندها بدأت العداوة بين الأسرتين، وقامت الأم من أسرة لي توفاش بتشويه سمعة جيرانها وقدمت نفسها على أنها الأم النموذجية، ما جعل ابنها شارلوت يشعر بأنه الأفضل، لأن أسرته لم تقم ببيعه، وبعد عشرين عاما، عاد ابن لي فالان للظهور بعد أن أصبح شابا غنيا ومعه السيدة

---

[1] من الصفحة 26 إلى الصفحة 30، ولذلك تعذّر علينا إدراجه في المتن، انظر الملحق رقم 13.

[2] تتنوع هذه الخطوات حسب الزاوية التي يقارب منها النص، وحسب ما يخدم موضوع المقطع.

[3] هذه المعلومات مرفقة بالصورة وتظهر في أسفلها أو أمامها بحجم صغير.

دوبيير. دخل بيت لي فالان وعانق والديه اللّذين احتفلا بعودته. فأصابت الغيرة ابن لي توفاش وأقدم على إهانة والديه ومعاتبتهما على عدم بيعه، قبل أن يرحل إلى الأبد.

بعد عرض النص تم التعريف بالنوع الذي ينتمي إليه، وذلك في شكل سؤال استفهامي: ما القصة ؟ حيث تم التطرق إلى إرهاصات القصة القصيرة بداية القرن التاسع عشر مع موباسان، و أ. بلزاك (Honoré de Balzac) ، و ج. فلوبير (Gustave Flaubert) وغيرهم، وتزامن ظهور هذا النوع مع انتشار موجة الكتابة الصحفية التي تستهدف تحقيق المتعة السريعة والانفعالات الآنية الناتجة عن قراءة مقاطع موجزة، مع التنويه بأن القصة القصيرة كشفت عن توجهين: توجه واقعي وتوجه خيالي، هذا بالإضافة إلى عرض بعض خصائصها كالشخصيات والأحداث والنهاية[1].

2-1-3-2 مركبات القصة القصيرة: تضمنت هذه الخطوة الأسئلة الآتية:

- ما هي الخطاطة السردية[*] ؟
- ادرس إيقاع السّرد: قارن بين زمن السرد وزمن القصة من خلال تحديد الحركات (المشاهد، التلخيص، الحذف)[**]
- ما نمط الخطاب المهيمن ؟ ما هي الرؤية الموظفة ؟ لماذا برأيك ؟ [***]

([1]) Estelle Marie Provost, Sandrine Nunez et autres, empreintes littéraires 2ed, p.30.

[*] – يُوجه المتعلم في هذا السؤال إلى الصفحة 472، حيث تقدم له تعريفات موجزة حول كل من زمن القصة وزمن السرد والارتداد والاستباق والمشهد والتلخيص والوقف والحذف، متبوعة بتمارين للتطبيق.

[**] – يُوجه المتعلم في هذا السؤال إلى الصفحة 471، وفيها يتعرف على مكونات بنية السرد البسيطة المتمثلة في: الوضعية الابتدائية والحدث المشوش والمغامرات أوسيرورة الأحداث والحل والوضعية النهائية؛ وكذا مكونات البنية السردية المعقدة وتتمثل في: – السرد الخطي والتلاعب بالزمن أي تتبع مغامرات البطل باستخدام تقنية الاستباق والارتداد.

– السرد المدرج: حيث تتدرج ضمن القضايا السردية الرئيسية مجموعة من القضايا السردية الصغرى.

مع تقديم أمثلة عن كل عنصر من نصوص الكتاب.

[***]– يُوجه المتعلم في هذا السؤال إلى الصفحة 470، وفيها يتعرف على: السارد والرؤية السردية (الرؤية الصفر، الرؤية من الداخل، الرؤية من الخارج).

نلاحظ أن بداية تحليل النص تقود المتعلم نحو اكتشاف النمط المهيمن، والتعرف على الخطاطة السردية وتذكيره بأهم عناصرها بداية من الأحداث وتواترها، والتي تتجلى في الحركات المبلورة لها كالمشهد والتلخيص والحذف، مما يكشف عن سرعة السرد من خلال العلاقة القائمة بين زمنه وزمن القصة وموقع الراوي من الأحداث من خلال اكتشاف الرؤية الموظفة في النص.

2-1-3-3- الشخصيات:

يتعرف المتعلم في هذه المرحلة على مكوّن آخر من مكونات البنية السردية، وجاءت الأسئلة كالآتي:

- بيّن المظاهر التي تصور حياة الفلاحين (المزارعين) في المقدمة.
- ماذا تلاحظ عند التعريف بالعائلتين اللتين ورد ذكرهما في الفقرة الأولى ؟
- ما هي النبرة التي وظفها الكاتب (موباسان) في المقدمة؟ وكيف ينظر الراوي إلى الفلاحين؟ [1]
- بيّن المظاهر الاجتماعية التي تميّز بين الفلاحين والارستقراطيين من حيث اللغة والمظهر...
- ما هي صفات السيدة دوبيير من خلال حديثها وتصرفاتها ؟ وما هي صفات زوجها ؟
- ما هي القيم التي يمثلها كل زوجين ؟ وما هي الصفات التي طغت أكثر ؟ وما الدور الذي يمثله كل من الرجل والمرأة في كل زوجين ؟

نلاحظ أن هذه الأسئلة تقود المتعلم لملاحظة بداية النص وكيفية تقديم العائلتين (ليحكم عليهما في الخطوة الموالية بعد الانتهاء من قراءة النص)، كما تقوده لاكتشاف موقع الراوي من الأحداث، وكذا الإحاطة بالجوانب المادية والمعنوية للشخصيات عن طريق لفت انتباهه إلى المقاطع الوصفية، وبعض التفاصيل التي تساعده على فهم الأبعاد والدلالات الثاوية خلف الشخصية وسلوكاتها، ومن ثم التوصل إلى الحكم عليها واتخاذ موقف منها.

2-1-3-4- أهداف القصة القصيرة:

طرحت على المتعلم في هذه الخطوة الأسئلة الآتية:

- لماذا اعتبرت الخاتمة مأساوية، خاصة في الجملة الأخيرة ؟
- ما هو موقف القارئ في بداية القصة ؟ وهل سيبقى على موقفه عند الانتهاء من قراءتها؟ كيف ذلك (برر إجابتك)؟
- ما الذي يصنع الرجال حسب هذه القصة: هل هي الفطرة أم التربية ؟

تأخذ هذه الأسئلة بيد المتعلم نحو استنباط القيم والأحكام التي يتضمنها النّص، والإجابة عن الفرضيات التي انطلق منها، والتعبير عن موقفه من بداية النص ونهايته، والذي تتدخل في بنائه مسار الأحداث المتوقعة أو اللامتوقعة.

2-1-3-5 التركيب:

تنتهي دراسة النص بسؤال هو: "بيّن الرؤية المنبثقة من هذه القصة القصيرة حول المجتمع". وذلك في محاولة لإسقاط العمل الأدبي على المجتمع باعتباره مرآة عاكسة له.

يتبع هذا النص بملف "سينما"، حيث يتعرف المتعلم من خلاله على النسخة المصوّرة من قصة "في الحقول"، مع عرض لبطاقته الفنيّة والتي تحتوي على: عنوان الفيلم، الإخراج، السيناريو وضبط الحوار، الترجمة، التوزيع، متبوعة بمقدمة قصيرة تروي أحداث الفيلم.
ثم تعرض عليه مجموعة من المشاهد على شكل صور (فوتوغرام) مرفقة بشرح للمشهد، ومجموعة من الأسئلة التي تستهدف الكشف عن الشخصيات المحورية، والأحاسيس التي تظهر عليها في مشهد معيّن كما تسلط الضوء على كيفية أدائها للمشاهد من حيث انفعالاتها وملامحها، منها:

- بيّن كيف تبرز إنسانية الأم فالين من خلال وضعية وتعابير وجهها[1]
- من خلال تموقع كل شخصية، بيّن من المهيمن في هذا الحوار [2]

وأسئلة أخرى ترصد سير الأحداث بما فيها البداية والنهاية والتحولات الطارئة، كما يتّضح من خلال الصورة الموالية:

CINÉMA • OLIVIER SCHATZKY, *AUX CHAMPS* (2007)

Réalisation : Olivier Schatzky
Scénario, adaptations et dialogues : Pierre Leccia d'après Guy de Maupassant
Interprétation : Mère Tuvache : Marianne Basler ; Charlot Tuvache : Guillaume Gouix ; Mère Vallin : Anne Benoit ; Père Tuvache : Jean-Louis Coulloc'h
Distribution : France Télévisions Distribution

Le téléfilm reprend la trame de la nouvelle de Maupassant (▸ p. 26) en faisant des ajouts. Dans la première scène, Charlot découvre le corps sans vie de sa mère au bord d'un marais. Il est accusé par son père de l'avoir tuée. Arrêté, il raconte son histoire aux brigadiers dans un long flash-back*: sa mère, Marie, qui n'a pas voulu le «vendre» aux d'Hubières, couple fortuné en mal d'enfant, n'a pas les moyens de faire soigner son fils Gaston, tuberculeux ; Madeleine Vallin, qui a accepté l'argent proposé par le couple, va trouver son ancienne amie.*

Photogramme 1. 00 : 34 : 19
La mère Vallin à l'arrière-plan s'approche.
Chanson des lavandières :
«Madeleine et son bas de laine… est une mè sans cœur qui s'appelle Vallin, qu'a vendu son Jean pour un peu d'argent, est une femme sans cœur qui s'appelle Vallin, qu'a vendu Jeannot… »

Photogramme 2. 00 : 34 : 48
MADELEINE. – Je te veux point de mal, j't'ai point voulu de mal, jamais. C'est pour tè, pour ton Gaston, mène-le, on lui fera des soins.
MARIE. – Je veux rien de tè, je ne veux rien d'une mère qu'a vendu son enfant comme on vend son veau.
MADELEINE. – Dis point ça, la mè. J'ai tellement mal qu'il y a des jours où j'aimerais crever ; ces sous, ils m'ont peut-être coûté mon Jeannot, mais ils peuvent sauver ton Gaston.

(1) Estelle Marie Provost, Sandrine Nunez et autres, empreintes littéraires 2ed, p.31.

(2) المرجع نفسه، ص.33.

2-2- قسم أدوات التحليل:

يحتوي هذا الجزء من الكتاب على مجموعة من أدوات تحليل النصوص التي ينبغي على المتعلم التمكن منها، فضلا عن التعريف بالمفاهيم التي تعتبر مفاتيح في ميدان الدراسة الأدبية والنقدية، وتتلخص هذه المواضيع والأدوات في سبعة محاور هي:

- الخطاب والتلفظ
- السجلات والمظاهر الأسلوبية
- السرد: الرواية والقصة القصيرة
- المسرح
- الشعر
- أدب الأفكار
- قراءة الصورة

يتضمن كل محور من المحاور السابقة مجموعة من الدروس نعرضها في الجدول الآتي:

المحور الأول: الخطاب والتلفظ	المذكرة الأولى: أشكال الخطاب المذكرة الثانية: التلفظ - تمارين تطبيقية
المحور الثاني: السجلات والمظاهر الأسلوبية	المذكرة الثالثة: السجلات الأدبية - تمارين تطبيقية المذكرة الرابعة: أوجه الإلحاح، التضخيم والتخفيف المذكرة الخامسة: أوجه التقابل، المضاربة، التبديل والقياس - تمارين تطبيقية
المحور الثالث: السرد الرواية والقصة	المذكرة السادسة: السارد والرؤية السردية المذكرة السابعة: بنية السرد

القصيرة	المذكرة الثامنة: القصة والسرد – تمارين تطبيقية المذكرة التاسعة: الخطابات التقريرية – تمارين تطبيقية
المحور الرابع: المسرح	المذكرة العاشرة: مفردات المسرح المذكرة الحادية عشرة: التلفظ المزدوج – تمارين تطبيقية
المحور الخامس: الشعر	المذكرة الثانية عشر: البيت، المقطع، القافية – تمارين تطبيقية
المحور السادس: أدب الأفكار	المذكرة الثالثة عشر: الحجاج المباشر المذكرة الرابعة عشر: الحجاج غير المباشر – تمارين تطبيقية المذكرة الخامسة عشر: أنماط التفكير المذكرة السادسة عشر: أنماط البرهنة – تمارين تطبيقية المذكرة السابعة عشر: وظائف الخطاب الحجاجي – تمارين تطبيقية
المحور السابع: قراءة الصورة	المذكرة الثامنة عشر: وصف صورة المذكرة التاسعة عشر: ترجمة صورة المذكرة العشرون: دراسة فلم – تمارين تطبيقية

جدول رقم (12) برنامج "أدوات التحليل" في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي "Empreintes Littéraires"

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (12) أنّ البرنامج الخاص بـ "أدوات التحليل" متنوع وثريّ تنوع الأجناس الأدبيّة والأنماط النصيّة، ويهدف إلى إكساب المتعلم عدة نقديّة وثقافة أدبية تساعده على قراءة مختلف النصوص النثرية والشعرية، وذلك من خلال تمرّسه على

أدوات التحليل النصي ودراسة مجموعة من المفاهيم الأدبية والنقدية التي أفرزتها الدراسات اللسانية الحديثة وبالأخص لسانيات النص وتحليل الخطاب.

ومن هذه المفاهيم نجد على سبيل المثال الخطاب والتلفظ، السجلات الأدبية، السرد، الرؤية السردية، الحجاج (المباشر، وغير المباشر) وغيرها مما يشكل الملمح الأدبي للتلميذ الراغب في التخصص في الشعبة الأدبية.

وهذا مثال توضيحي لموضوع المحور الأول "الخطاب والتلفظ" والذي يحتوي على مذكرتين:

تناولت المذكرة الأولى موضوع "أشكال الخطاب"، وافتتحت بهذه المقدمة التمهيدية:

<< تختلف مقاصد المتكلم، فهو يصف، يحكي، يفسر أو يبرهن، وهذه المقاصد هي التي تحدد نمط الخطاب>> [1]

تعرض بعدها مجموعة الأنماط الخطابيّة/ النصيّة (الخطاب الوصفي، الخطاب السردي، الخطاب التفسيري، الخطاب الحجاجي، الخطاب الأمري أو الإيعازي) وذلك في جدول يضم الهدف المتوخى من كل خطاب وخصائصه والأجناس الأدبية المختصة به، ووظائفه.

وتتناول المذكرة الثانية موضوع "التلفظ" وقد جاءت المقدمة الافتتاحية فيها على النحو الآتي:

<< يتوجه المتكلّم إلى المتلقي بغية إيصال رسالة تلفظية ما، في مكان وفي زمن معيّنين. ويسمح تعيينه لمؤشرات التلفظ بتحديد مقاصده >> [2].

أما المحتوى الذي تناولته هذه المذكرة فيرتكز حول عنصرين:

([1]) Estelle Marie Provost, Sandrine Nunez et autres, empreintes littéraires 2ed, p.454.

[2] المرجع نفسه، ص. 455.

- العنصر الأول: وضعيات التلفظ والمتمثلة في: الحوار والمناظرة، الكلمة الانفرادية كالمونولوق أو مناظرة متخيلة (مع الذات)..، تبادل الرسائل.
- العنصر الثاني: مؤشرات التلفظ والتي تتفرع إلى: المؤشرات التي تختلف حسب وضعية التلفظ، والمؤشرات التي تكشف رأي المتحدّث.

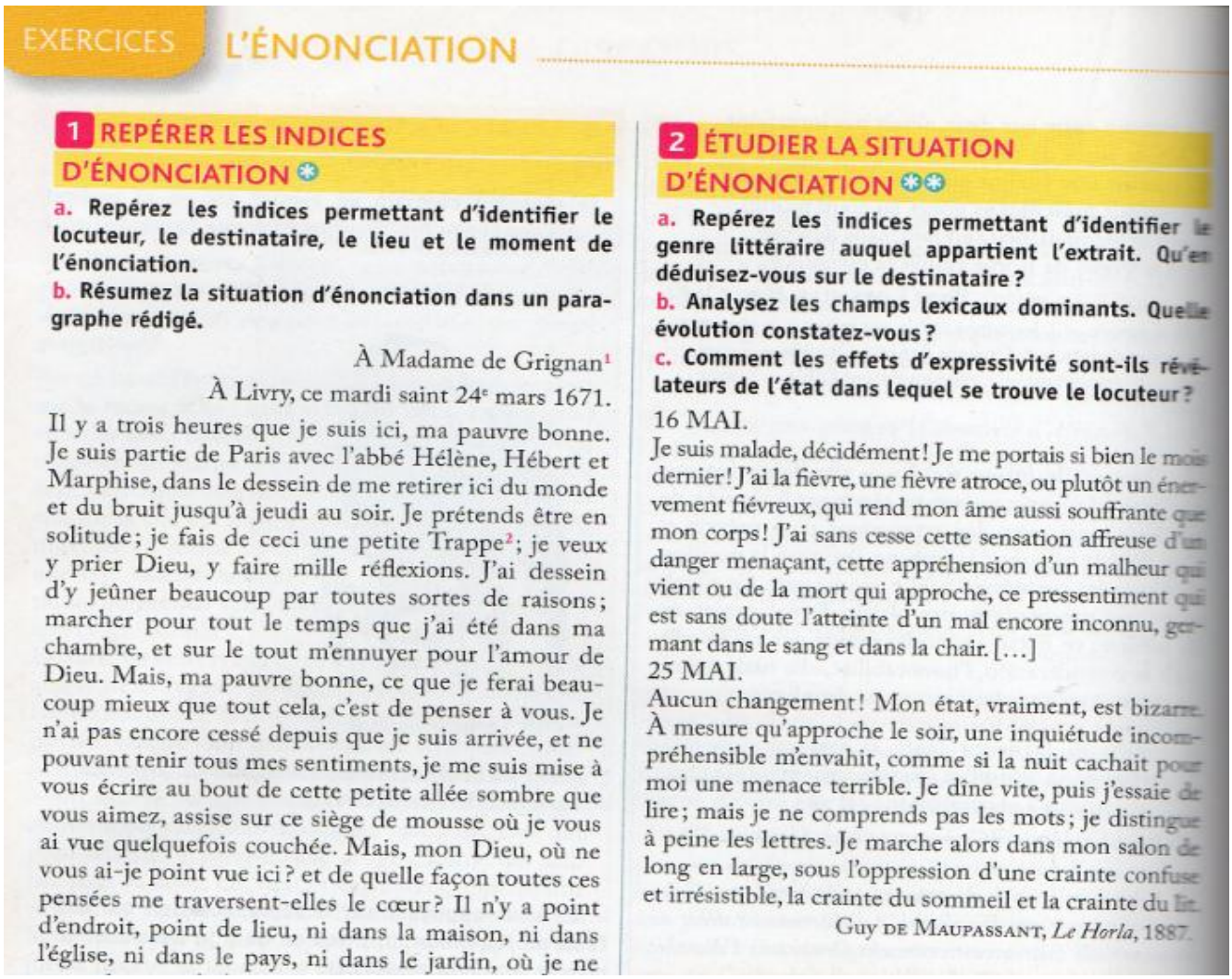
هذا ويتبيّن لنا من خلال الجدول أيضا أنّ كل درس يُرفق بمجموعة من التّمارين التطبيقية والتي تختلف وتتنوع حسب طبيعة الدرس المقدّم، وتنطلق هذه التمارين من نصوص أدبية أخرى غير التي تلقاها المتعلم في أنشطة قسم القراءة، وهذا الإجراء كفيل – في نظرنا – بترسيخ المفاهيم والأحكام الأدبية في ذهنه، دون اللجوء إلى التكرار، وللتوضيح أكثر نقف على التمارين المرفقة بمذكرة التلفظ والتي تدرجّت وفق خمسة عناصر هي:

- رصد مؤشرات التلفظ
- دراسة وضعيات التلفظ
- تحليل مضمون الرسالة
- تحليل وتأويل
- دراسة الملفوظ ضمن مناظرة [1]

إن كل عنصر من العناصر المقرّرة يسهم في بناء كفاءة تحليلية نقدية لدى المتعلم، بحيث يمكنه بعد اكتساب هذه الأدوات التحليلية أن يطبقها على مختلف النصوص التي يصادفها في حياته اليومية (رسالة، إعلان، إشهار ...الخ)، خاصة وأن هذه التدريبات لا تطبّق على النصوص الأدبية فحسب بل حتى على النصوص التواصلية كالرسائل والإشهار والإعلان. ومثال ذلك ما يطلب من المتعلم في عنصر **رصد مؤشرات التلفظ** من تعيين المؤشرات الدالة على المتحدث والمتلقي والمكان وزمن التلفظ، في نص رسالة وجهتها سيدة

[1] –Estelle Marie Provost, Sandrine Nunez et autres, empreintes littéraires 2ed, p. 459–458.

لابنتها، كما يطلب منه أن يلخص وضعية التلفظ في فقرة مكتوبة، وفي **دراسة وضعية التلفظ** يطلب منه – من خلال نص **الهورلا** [*] **(Le Horla)** لغي دي موباسان رصد المؤشرات التي تدلّ على الجنس الأدبي، والحقول الدلالية المهيمنة وتطورها، كما يظهر في الصورة الموالية: [1]



EXERCICES L'ÉNONCIATION

1 REPÉRER LES INDICES D'ÉNONCIATION *

a. Repérez les indices permettant d'identifier le locuteur, le destinataire, le lieu et le moment de l'énonciation.

b. Résumez la situation d'énonciation dans un paragraphe rédigé.

À Madame de Grignan[1]

À Livry, ce mardi saint 24e mars 1671.

Il y a trois heures que je suis ici, ma pauvre bonne. Je suis partie de Paris avec l'abbé Hélène, Hébert et Marphise, dans le dessein de me retirer ici du monde et du bruit jusqu'à jeudi au soir. Je prétends être en solitude; je fais de ceci une petite Trappe[2]; je veux y prier Dieu, y faire mille réflexions. J'ai dessein d'y jeûner beaucoup par toutes sortes de raisons; marcher pour tout le temps que j'ai été dans ma chambre, et sur le tout m'ennuyer pour l'amour de Dieu. Mais, ma pauvre bonne, ce que je ferai beaucoup mieux que tout cela, c'est de penser à vous. Je n'ai pas encore cessé depuis que je suis arrivée, et ne pouvant tenir tous mes sentiments, je me suis mise à vous écrire au bout de cette petite allée sombre que vous aimez, assise sur ce siège de mousse où je vous ai vue quelquefois couchée. Mais, mon Dieu, où ne vous ai-je point vue ici? et de quelle façon toutes ces pensées me traversent-elles le cœur? Il n'y a point d'endroit, point de lieu, ni dans la maison, ni dans l'église, ni dans le pays, ni dans le jardin, où je ne

2 ÉTUDIER LA SITUATION D'ÉNONCIATION **

a. Repérez les indices permettant d'identifier le genre littéraire auquel appartient l'extrait. Qu'en déduisez-vous sur le destinataire?

b. Analysez les champs lexicaux dominants. Quelle évolution constatez-vous?

c. Comment les effets d'expressivité sont-ils révélateurs de l'état dans lequel se trouve le locuteur?

16 MAI.

Je suis malade, décidément! Je me portais si bien le mois dernier! J'ai la fièvre, une fièvre atroce, ou plutôt un énervement fiévreux, qui rend mon âme aussi souffrante que mon corps! J'ai sans cesse cette sensation affreuse d'un danger menaçant, cette appréhension d'un malheur qui vient ou de la mort qui approche, ce pressentiment qui est sans doute l'atteinte d'un mal encore inconnu, germant dans le sang et dans la chair. […]

25 MAI.

Aucun changement! Mon état, vraiment, est bizarre. À mesure qu'approche le soir, une inquiétude incompréhensible m'envahit, comme si la nuit cachait pour moi une menace terrible. Je dîne vite, puis j'essaie de lire; mais je ne comprends pas les mots; je distingue à peine les lettres. Je marche alors dans mon salon de long en large, sous l'oppression d'une crainte confuse et irrésistible, la crainte du sommeil et la crainte du lit.

Guy de Maupassant, *Le Horla*, 1887.

(*) الهورلا هي جمع للانطباعات اليومية أي أنها تشبه اليوميات أو المذكرات << تمثل نوعا من الاعتراف، والإقرار. واليومية هي نوع من إفشاء لأسرار وشكوك كاتبها... لا تخضع لأي قانون، إنها مرتبطة بوصاية، وإبداع المؤلف. وهذا الأخير يمكن أن يكون صادقا في كتاباته، أو متخيلا لها، موضوعيا في طرحه، أو مبالغا فيه، أو متجاوزا عن كثير من الأحداث>> . نقلا عن موقع: https://pulpit.alwatanvoice.com/articles/2009/07/28/170507.html
تم الاطلاع عليه يوم 25 جوان 2019 على الساعة: 16.00.

(1) Estelle Marie Provost, Sandrine Nunez et autres, empreintes littéraires 2ed, p.458.

كانت هاته طريقة تعليم النص الأدبي في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي الفرنسي، والتي كشفت لنا عن المزاوجة بين المدخل التاريخي والتوجه النصيّ بشكل متوازن، ممّا شكّل تجانسا في التحليل وانسجاما في الطرح.

3- خلاصة الفصل:

حاولنا من خلال هذا الفصل وصف كتب اللغة العربية الموجّهة لمرحلة التعليم الثانوي في كل من المدرسة الجزائرية والمدرسة المغربية، وكذا كتاب اللغة الفرنسيّة الموجّه للسنة الأولى من التعليم الثانوي الفرنسي، وتحليل النصوص المتضمّنة فيها وطريقة تحليلها وذلك من خلال عرضنا لبعض النماذج النصيّة من مختلف الأنماط والأجناس الأدبيّة، وقد أسفرت عملية الوصف والتحليل عن جملة من النتائج أهمها أن تنظيم النصوص الأدبيّة في مرحلة التعليم الثانوي في كل من الجزائر والمغرب وفرنسا يقوم من جهة على المدخل التاريخي الذي يتطلب عرض النصوص الأدبيّة وفق تسلسلها الزمني، ومن جهة أخرى على معالجة هذه النصوص ضمن المقاربة النصيّة التي تمّ تبنّيها في المجال التعليمي باستثمار مناهج القراءة وآليات التحليل التي توفرها النظريات النقدية واللسانية والتربوية الحديثة بمختلف فروعها وتياراتها، غير أنّ تنفيذ هذه الأخيرة يختلف بين المدارس الثلاث، ومن ملامح هذا الاختلاف:

- تبرز المناهج التاريخيّة في كتب مرحلة التعليم الثانوي التأهيلي المغربي في دراسة النص الأدبي من خلال التركيز على السّيرة الذاتية للمؤلف، والاهتمام بالعتبات النصيّة أو النصوص الموازيّة، بداية من العنوان وتوثيق مصدر النّص بذكر المرجع والجزء والصفحة ودار النشر...الخ، والعودة إلى مناسبة النص في التقديم والظروف التي أنتجته، ولكن دون الإغراق في ذلك مما يحول دون تحوّل دراسة النص إلى دراسة تاريخية، كما تبرز المقاربة النصيّة أثناء تحليل النص الأدبي باعتباره مكتفيا بذاته، بإخضاعه لقراءات متعددة ومختلفة

باختلاف المرجعيات المعرفية المنطلق منها في كل كتاب من الكتب الثلاثة للمرحلة، تؤطرها القراءة المنهجية التي تتيح للمتعلم المغربي عبر خطوات التحليل المقترحة فرصة اكتشاف مستويات التحليل المعجمية والدلالية والتداولية في النّص، مما يجعله يغوص في بنيته العميقة أثناء عملية التلقي، ويكتشف أهمّيتها عند إنتاجه نصّا شفهيا أو كتابيا، بتوظيف الأدوات النحوية والمعجميّة والأسلوبيّة المناسبة للموقف التواصلي الذي يكون فيه (سرد أو وصف أو تفسير...).

هذا وتشكّل النصوص المقرّرة في مرحلة التعليم الثانوي المغربي تنوّعا وثراء يسمح للمتعلّم بالاطلاع على أجناس أدبية مختلفة شعرية ونثريّة، وذلك دون أن يُغلّب نوع منها على الآخر، وقد ساهم نظام المجزوءات في كسر روتينية مدخل العصور الأدبيّة ونمطيّته، الذي قد يفرض النصوص ذاتها في كل عصر أدبيّ، وبالترتيب ذاته (فلا يسبق بشار بن برد مثلا عنترة بن شداد، ولا يتأخّر امرئ القيس عنهما معا)؛ فالأسماء نفسها تتكرر لأنّ انتقاءها يقوم غالبا على أساس شهرة أصحابها واعتراف الجمهور باقتدارهم على قول الشعر.

غير أنّ هناك من وجّه انتقادات لقراءة النصوص الأدبية وتحليلها في التعليم الثانوي التأهيلي المغربي، كونها تتميّز بالسير الخطي حيث اتخذت لها من "القراءة المنهجية" سبيلا لا يُحاد عنه في قراءة النص الأدبي، وهو ما جعلها تتّسم بالنمطية حسب الباحثين المغاربة أنفسهم، فهذا أحدهم يدعو إلى ضرورة << تنويع العتبات في قراءة العنوان وفي توقع مسارات القراءة، وتفعيل المتعلمين في صياغة مضامين النص، والتأسيس للفهم من خلال فعل بنائي يقوم فيه المتعلمون بقراءة تدريجية تمكنهم عبر أسئلة متدرجة من بناء المعنى عوض توجيههم إليه>>[1]، كما أقرت تقارير التفتيش التربوي المغربي بالخلل القائم على مستوى القراءة المنهجية، مركزة على مجموعة من الاختلالات المنهجية المرتبطة بمقاربة

[1] مصطفى شكري، تدريسية النص الأدبي في تقارير التفتيش بمنهاج اللغة العربية بالسلك الثاني التأهيلي بالمدرسة المغربية، في: مجلة المربي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر العدد 19، 2003، ص.17.

النص الأدبي منها: الخلط بين مستويات التحليل وعدم القدرة على الاستثمار الجيد لخطوة الملاحظة وصياغة فرضيات القراءة إلى جانب عدم مراعاة البعد الوظيفي، حيث تؤكد هذه التقارير على التداخل وعدم مراعاة خصوصية المستويات المحللة، وفي هذا الشأن يضيف الباحث: << فلا ندرس الوضعية التواصلية في المعجم، ولا الصور الفنية في التداول، ولا نقحم دراسة الإيقاع في الصور الفنية أو دراسة بلاغة النص مع الإيقاع أو دراسة التركيب والوضعية التواصلية في المعجم، أو دراسة الغموض المعنوي في بناء النص وهيكلته>>[1].

ولكن ذلك وإن رُصد في بعض النّصوص، إلّا أنه لم يمنع – في نظرنا– من إبراز خصوصية كل نص باعتبار بنيته الشكلية، وهو ما أتاحه التدريس بالمجزوءات والتنويع في تنظيم محتوياتها وفق مدخل الأنماط تارة والأجناس الأدبية تارة أخرى، مع مراعاة التسلسل الزمني لبعض القضايا الأدبية، وهذه نقطة إيجابية تُحسب لمعدي هذه الكتب.

تهتم المنهجية المعمول بها في الكتب الثلاثة بإبراز الاستنتاجات المُتوصّل إليها بعد كل تحليل، حيث تذيّل الأنشطة بأسئلة تُطرح على المتعلم بعد عرض مجموعة من المعطيات الجاهزة التي تحمل في طيّاتها الإجابة المقصودة، وكأنها تدعوه إلى البحث عما يدعم هذه الإجابة في النص، في حين كان يفترض أن تقوده هذه الأسئلة لبناء معارفه واكتشاف مقاصد النص بنفسه دون توجيه مسبق لإجابة معيّنة، بالإضافة إلى أنّ كل خطوة من خطوات التحليل تنتهي بخلاصات جزئية، مما يسهل من مهمة المتعلم الذي يكتفي بجمع المعاني المبثوثة في النص وتقديمها في ضوء هذه المعطيات والخلاصات الجاهزة. والملاحظ أيضا على القراءة المنهجيّة المعتمدة، هو عدم إيلائها مرحلة التركيب والتقويم ما تستحق من الاهتمام، كما تكاد تخلو هذه المرحلة من وضعيات تعلمية إدماجية تستهدف تحقيق الكفاءة التواصلية سواء على المستوى الكتابي أم على المستوى الشفهي.

---

[1] مصطفى شكري، تدريسية النص الأدبي في تقارير التفتيش بمنهاج اللغة العربية بالسلك الثاني التأهيلي بالمدرسة المغربية، ص.15.

لقد تمكّنت المدرسة المغربية بالرغم من هذه الاختلالات من تنفيذ المقاربة النصيّة في تحليل النصوص الأدبيّة، سواء باعتمادها نظام المجزوءات الذي أفضى إلى التنويع في أجناس النصوص النثرية والشعرية، وكذا التنويع في أنماطها، أو باعتمادها القراءة المنهجية التي أتاحت معالجة النصوص الأدبية عبر مستوياتها المختلفة معجميا ودلاليا وتداوليا، فضلا عن الثّراء الذي تتميّز به النّصوص من حيث المواضيع الأدبية والنقدية ومجموع الأدباء الذين تمّ انتقاؤهم، واتّسام الكتب بالتشويق الذي يظهر في طريقة العرض.

– تخضع النصوص الأدبيّة المتضمّنة في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي الفرنسي إلى ترتيب أجناسي وزمني في الوقت نفسه، ولكن دون تغليب جانب على آخر، حيث أعدّ الكتاب ضمن تصوّر واضح يسمح بتكوين نظرة عميقة وشاملة عن الأدب الفرنسي في مختلف حقبه الزمنية، وبمختلف أجناسه الشعريّة منها والنثريّة، وهو ما نصّت عليه الوثائق والسندات الرسميّة للمنظومة التربوية الفرنسية التي حرصت على أن يسمح تعليم المادة في هذه المرحلة بصفة عامة للتلميذ بـ << بناء ثقافة أدبية بإكسابه معرفة بالأشكال والأجناس الأدبية تتموضع داخل سياقها التاريخي، الثّقافي والفنّي>>[1]

ونتيجة هذه المزاوجة بين المدخلين الأجناسي والتاريخي جاءت المحتويات متنوعة، من شانها أن تسهم في تأسيس معرفة أدبية قاعدية لدى المتعلم، وذلك من خلال انتقاء نصوص أدبية أصيلة من مختلف الأجناس والأنماط، حرص معدو الكتاب على أن تكون طويلة نسبيا، مما يسمح باستيعاب أفكارها وتلقيها بشكل جيّد، دون تشويه للمعنى الذي قد ينتج عند بترها عن سياقها الأصلي، وهذا دون إغفال النصوص التواصلية كالمذكرات والإشهار وغيرها، وقد جاءت الأسئلة المرفقة بالنصوص – والتي لم تكن كثيرة – محددة، واضحة ومرتبة بشكل منسجم، بحيث لا تشوش ذهن المتعلم، ولا توقعه في اللبس.

([1]) Ministère de l'Éducation nationale, annexe1, Programme de français de seconde générale et technologique, p.08.

كما جاءت محتويات هذا الكتاب ثريّة، من خلال نصوصه وأنشطته التعليمية المتنوعة، ولم يمنع اعتماد مدخل العصور الأدبية من توظيف مجموعة من المناهج اللسانية والفنيّة الحديثة، مما يشبع ميولات المتعلمين فكرا وأدبا وفنّا، ومن ذلك استثمار المنهج السيميائي الذي يعنى بدراسة العلامات في كنف الحياة الاجتماعية، ليس في قراءة النصوص المكتوبة فحسب، بل حتى في قراءة الصور الفوتوغرافية واللوحات الفنيّة، ويعدّ تبنّيه في المجال التعليمي خطوة إيجابية نحو تمكين المتعلم من أدوات إجرائية تسمح له بقراءة الصورة التي تتبوّأ مكانة هامة في عصرنا من خلال اللوحات الإشهارية والرسوم الكاريكاتورية، والصور الفوتوغرافية التي أضحت عالما واسعا أفردت له تطبيقات خاصة على شبكة الأنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي ولا يستغني عنها الواحد منا صغيرا كان أو كبيرا.

بالإضافة إلى هذا، كان إدراج نصوص أدبية ضمن ما سمّي بالمناظرات الأدبية إجراء موفّقا، من شأنه أن يسهم في تعزيز قدرة المتعلم على بناء أفكاره وتنظيمها، كما تمكنه هذه المناظرات من اكتساب مهارات التفكير النقدي والمقارنة وتنمية قدرته على إقامة الحجج والبراهين، هذا بالإضافة إلى أنها توطّد مهارات الاستماع والإصغاء وتكسبه آليات الحوار واحترام وجهات النظر المغايرة.

هذا وقد أثرى ملف السينما البرنامج أيّما إثراء، إذ لا يختلف اثنان في أن العلاقة بين الأدب والسينما هي علاقة ترابطية، ولعل الأدب كان من بين أسباب تشكل السينما وذيوعها؛ حيث شكلت الروايات والقصص الأدبية أروع ما أنتج في عالم السينما، التي يطلق عليها تسمية الفن السابع لأنها تتضمن سبعة فنون من بينها الشعر والمسرح، ولعل الدمج بين الأدب والسينما في التعليم يعتبر إجراء فعالا لترسيخ المعارف حيث يتمكن المتعلم –بفضل تجسيد العمل الأدبي– من تمثُّله وقراءته قراءة أخرى، خاصة وأنّه وحسب المختصين يمكننا من << أن نطبق على الفيلم المعايير نفسها التي نستخدمها في تحليل عمل أدبي (الشكل، الإيقاع، الصور، استخدام الرمز)... لكن المنهج مختلف، فإيقاع الفيلم يحدد بالطريقة التي يجري مونتاجه فيها، وليس من خلال تناوب المقاطع المشدّدة النبرة وغير المشدّدة كما في الشعر،

أو من خلال تعاقب السّرد والوصف، كما في الأدب القصصي، أو من خلال تقدم الحدث عبر الحوار كما في المسرحية>> [1].

فإذا كان الأديب يسرد أحداث القصة عبر الراوي، فإنّ الفيلم – من خلال السيناريو– يسرد الأحداث بالصورة لقطة لقطة، ومنظرا منظرا، بترتيب مدروس وفق مقتضيات الفكرة والحبكة، مُفصلا المشهد والإضاءة والديكور واتجاه الكاميرا وحركة الممثلين وردود أفعالهم والمؤثرات الصوتية بما يخدم رسالة الحدث ويعطي انطباعا كاملا عن الشخصية ووجهة نظرها، أما الحوار الموظف، فمن خلاله يتم تمييز كل شخصية عن الأخرى وضبط العلاقات بينها.

بعد هذا يمكن القول أنّ اعتماد المدخل التاريخي لم يؤد إلى الإغراق في دراسة الجوانب التاريخية على حساب الدراسة النصيّة أو العكس، كما لم يخلّ بالمقاربة النصيّة المتبناة في معالجة النّصوص، حيث وجدنا انسجاما وتناغما كبيرين في عرض المحتويات بالرغم من التوسّع والاستفاضة في الدراسة وكثرة النصوص الأدبية[2].

وبالرغم من الفصل بين قسمي القراءة وأدوات التحليل، إلا أنّ القسم الأول لم يكن معزولا عن الثّاني، ذلك أن المتعلم يُوجّه في أغلب عناصر درس القراءة عبر إحالات إلى قسم أدوات التحليل للحصول على المعلومات التي تعينه على الفهم وتسهم بالتالي في تجلية المعنى وتقدّم له العدة اللازمة للغوص في معاني النص ودلالاته.

– يبدو التصوّر المنهجي الذي يؤطر تعليميّة النص الأدبي في مرحلة التعليم الثانوي بالمدرسة الجزائرية عقيما وغير مكتمل، الأمر الذي نتج عنه اضطراب واضح في تحديد طبيعة تحليل النّص، إذ يخضع هذا الأخير لمقاربة لا هي تاريخية ولا هي نصيّة، وعلى الرغم من أنّ مناهج اللغة العربيّة الموجّهة لهذه المرحلة قد أقرّت باعتماد المدخل التاريخي إلا أنّها حاولت وضع تصور واضح بخصوص التوجّه النّصي الذي تبنّته، مؤكدة على

---

[1] برنارد ف. ديك، تشريح الأفلام، ترجمة محمد منير الأصبحي، منشورات وزارة الثقافة، المؤسسة العامة للسينما، دمشق، 2013، ص.427.

[2] الأمر الذي قد يفضي إلى الملل وعدم الاستيعاب الجيّد لهذا الكمّ الهائل من المعلومات.

ضرورة إطلاع المتعلمين على عيّنة كافية من النصوص ليتمكنوا من استيعابها، وتمثّل مختلف أنماطها، وبالتالي إكسابهم كفاءة إنتاجية تتنوع بين السرد والوصف والحجاج والتفسير... انطلاقا من إرساء مجموعة من الموارد التي تتعلق بالآليات الإجرائية والأدوات النصيّة المساعدة في قراءة النصّ الأدبي وتحليليه بما يستجيب لأحد المناهج النصيّة، غير أنّ معدّي الكتب المترجمة لهذه المناهج اقتصروا على تبنّي المدخل التاريخي وسارعوا إلى انتقاء النصوص دون عناء – لأنها النماذج ذاتها– ثم حاولوا إسقاط بعض قضايا لسانيات النص وتحليل الخطاب عليها أثناء التحليل، دون الأخذ في الاعتبار خصوصيّة هذا النص أو ذاك، إذ تعالج النصوص على اختلاف أنواعها وأنماطها ضمن منهجية واحدة اعتمادا على الخطوات نفسها، ولا تولى أهمية لخصوصية الجنس أو النّمط، فالنص السّردي مثلا يعالج بنفس المنهجية التي يعالج بها النص الحجاجي، والنص الشعري والنص النثري كلاهما يعالج ضمن منهجية واحدة !

ولعل هذا ما يمكن تصنيفه ضمن الخطأ المنهجي، فإذا نظرنا إلى النص الشعري مثلا – والذي فرضه المدخل التاريخي – ألفيناه يقوم على عدة أغراض، وهو ما يحول دون التعرف على نمطه ما لم يتم توجيه المتعلم إلى مؤشراته عبر أسئلة دقيقة ومتدرجة، ذلك أن الشاعر ينتقل في قصيدته من غرض لغرض، وفق حالته النفسية، فالفخر والغزل والهجاء والمدح كلها موضوعات تشكل قصيدة تقليدية واحدة، ومن هنا يصعب تحديد الغرض الذي من أجله قال الشاعر قصيدته، وبالتالي يصعب تحديد مقصديته، خاصة إذا اجتزئ النص من قصيدة مطولة ما يعني إفقاده خاصيّته التواصلية التي ينبغي أن تتحقق في النصوص التعليمية، وهنا كان من الضروري إخضاع هذا النوع من النصوص لدراسة مغايرة عن تلك التي أخضعت لها النصوص النثرية، تأخذ في الاعتبار طبيعته الشعريّة.

هذا وإن بناء البرامج التعليمية يقتضي العمل بمبدأ التتابع الذي يعني أن تبنى معارف المتعلم وتعلماته الجديدة انطلاقا من مكتسباته القبلية، وهو الحال الذي لم يتحقق في تعليم النصوص الأدبية في مرحلة التعليم الثانوي، والسبب في ذلك هو أن المتعلم يتلقى في مرحلة

التعليم المتوسط نصوصا نثرية ذات خطاطات بسيطة وواضحة، وبعض النماذج الشعرية من العصر الحديث والتي يُكتفى بتحديد أفكارها الرئيسة والعامة واستخراج بعض صورها الفنيّة، وتحديد نمطها من خلال سؤال مباشر أو اثنين، غير أنّه في هذه المرحلة ووفقا للمدخل التاريخي سيتلقّى معارف جديدة ومختلفة أسلوبا ومضمونا، مما قد يخلق صعوبات في استيعاب المادة التعلمية، ويحول دون فهم المتعلم للنصوص المقررة عليه إن عولجت بالطريقة نفسها.

إن الخطأ البيداغوجي الذي حصل، لا يُردّ إلى اعتماد مدخل العصور الأدبية في انتقاء وتنظيم المحتويات فحسب، بل إلى الإخفاق في ترجمة التوجّه النّصي الذي دعت إليه المناهج، ولهذا يمكن القول أنّ كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم الثانوي لم تتمكن من وضع تصور واضح لمقاربة النصّ الأدبي يراعي مستويات التحليل النصّي بعيدا عن التحليل التقليدي، كما أنّها لم تول أهميّة للعتبات النصيّة، وجدير بالذكر أن القراءة المدرسيّة للنص الأدبي تختلف عن القراءة النقديّة الموجّهة لجمهور مختلف تماما، ولهذا يُفترض أن يركّز عند اختيار العتبات النصيّة للنصوص المدرسيّة على عناصر معيّنة، كالسياق الذي تظهر فيه دوافع الكاتب لإنتاج نصّه ولمن يكتب وأين ومتى ولأجل ماذا ؟ بالإضافة إلى موضوع النّص، وتعيين جنسه الأدبي أو النوع المتفرّع عنه (مثلا: قصة / قصة قصيرة/ أقصوصة)، هذا دون أن نستثني ما لقراءة العنوان من أهميّة حيث تساعد المتعلّم على صياغة فرضيات معيّنة، خاصة إذا تمّ ربطها بالعتبات النصيّة، ويكون التركيز في قراءته على:

<< المستوى اللغوي والاشتقاقي: الذي يمكّن من الكشف عن الأبعاد اللغويّة التي يحيل إليها..

البعد الدلالي: الذي يتّجه نحو تحديد الأبعاد الإيحائية والرمزيّة للعنوان وعلاقتها بالنّص.

البعد التداولي: الذي يتجه نحو تحديد أفعال الكلام والوظائف التي يمكن أن يحيل إليها>>[1]

[1] البشير اليعكوبي، القراءة المنهجيّة للنص الأدبي، ص91- 92.

إنّ المتمعّن في خطوات التحليل الثمانية[1] المعتمدة في الكتب الجزائرية سيكتشف أنّها غير مؤسّسة على رؤية منهجيّة معيّنة، ممّا يجعلنا نتساءل عن أسباب فصل مرحلة "اكتشاف معطيات النص" عن "مناقشتها"، وفصل مرحلة "تفحص الاتساق والانسجام" عن "تحديد بناء النص" !

وعلى الرغم من أهمّية الخطوتين الأخيرتين، إلا أن الأولى تكاد تقتصر على طرح مجموعة من الأسئلة التي تستهدف إبراز نمط النص في سؤال مباشر: "ما نمط النص وما مؤشراته؟" مصحوب في بعض المرات بإشارات سطحية لبنيته دون التعمق في خصوصية هذه البنية، وتكاد تقتصر الثانية على استخراج بعض الحروف المكرّرة في المتن، وهو ما نعتبره خللا يحول دون الفهم العميق للنص والمعاني المتضمّنة فيه، كما يحول دون تنفيذ المقاربة النصيّة، حيث تأتي النتائج سطحية ومعمّمة على كل النّصوص.

تعتبر الأسئلة المرفقة بالنّصوص في الكتب المدرسية همزة وصل تربط المتعلم بالنّص، لهذا يُفترض أن تكون دقيقة ومتدرّجة في الصعوبة، غير أنها تكاد تكون نمطية ومكرّرة في الكتب الثلاثة لمرحلة لتعليم الثانوي بالمدرسة الجزائريّة، الغرض منها هو الوقوف على أفكار النص ومحتواه إلى جانب بعض الفنيات المتوفرة فيه، كما أنها تعجّ بالمصطلحات النقدية الجديدة على المتعلم، ولربما هي جديدة حتى على المعلم الذي لم يتلقّ تكوينا في اللسانيات النصيّة مما يخلق صعوبة في الفهم والإفهام معا، ولهذا يشعر القارئ منا عندما يصادف هذه المصطلحات أنها أقحمت عنوة في أغلب النصوص، وهي تثير اللبس والغموض وتعيق الفهم الجيّد للمطلوب أكثر مما تمهّد الطريق للمتعلم نحو اكتشاف النص ومعرفة خباياه، كما أنها تعطي انطباعا للقارئ بأنّ المنهجيّة المتّبعة جافة ونظرية، خاصّة وأنها في بعض الأحيان تكتفي بطرح هذه الأسئلة في قالب مقدمات أوّلية تشرح المصطلح أو الظاهرة النقدية، ويُطلب من المتعلم بعدها إسقاط الأحكام الواردة فيها على مضمون النص.

---

[1] انظر، ص113 وما بعدها من هذا البحث.

نستخلص من مجموع الملاحظات السابقة أن تعليمية النص الأدبي في المدرسة الجزائرية، ما تزال في حاجة إلى المراجعة، فالمعرفة الأدبية التي يتوجب على المدرسة تقديمها للمتعلم في هذه المرحلة هي معرفة تربوية بالدرجة الأولى، أي لا بد من إخضاعها لتحولات وتغييرات وتكييفها بما يتماشى وسن المتعلمين العقلي والنفسي، ولعل صبّها بشكل نظري وتكديسها بدل العمل على التدرج في تقديمها وفق وضعيات تواصلية حقيقية يعقد من مسألة التلقي ويعوق عملية الفهم أكثر مما ييسرها، خاصة وأنّ هذه المعرفة هي عامة ومشتركة – بين جميع شعب العلوم الإنسانية مع فروقات بسيطة– وغير موجهة للمتخصصين على مستوى الجامعات مثلا، وهنا يبرز سؤال جوهري هو: كيف نطوع النص الأدبي بحيث يصبح نصا تعليميا، ثم كيف تتنوع مقاربة هذا النص الأدبي بتنوعه وتنوع أنماطه ؟

إنّ الهدف من تعليمية النصوص هو أن يحتكّ المتعلم بمختلف أجناسها وأنماطها ويتعلم كيفية قراءتها، فقراءة النص السردي تختلف عن قراءة النص الوصفي وقراءة النص الحجاجي... وهكذا، وهذا يساعده في حياته العملية على قراءة نصوص مختلفة كالمقالات الصحفية وعروض العمل والكتب الفلسفية والأدبية وغيرها، غير أن الكفاءة النصية لا تتجلى في قدرة التلقي فقط، والتي تسمح للمتعلم بـ << فهم الموضوعات، إدراك البنية الكلية التي تكون وراء وحدة الموضوع...>>[1] بل تتعداها إلى القدرة على الإنتاج، حيث تسمح له هذه الأخيرة بـ <<ابتكار الموضوعات، وضع مخطط مجمل للموضوع المبتكر، بناء نص مطابق للأنواع والنماذج النصية ...>>[2]، فالإنتاج مرحلة مهمة من مراحل الفهم، ومن شروط الإنتاج الجيد أن يمتلك المتعلم تمثُّلات واضحة عن البنية التي هو بصدد الكتابة فيها، ذلك

---

[1] محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرائية ، ص.60.

[2] المرجع نفسه والصفحة نفسها.

أن المتعلم إذا فهم النصوص التي يتلقاها وتمكن من فهم كيفية اشتغالها حسب بنيتها سيتمكن من إنتاج نصوص على شاكلتها.

لقد سعت المناهج النقدية واللسانية والبيداغوجية الحديثة من خلال تعليم النصوص إلى جعل المتعلم ينفتح على بعض القضايا اللغوية والأدبية وأبعادها الفكرية والفنيّة، ومن ثمّ ساهم اعتماد المقاربة النصيّة في تخليص الدّرس الأدبي من الأحكام الجاهزة التي تصلح لكل النصوص، وإخراجه من إطار الحفظ والإسقاط إلى التفكير وإعمال الذهن، ولهذا فإنّ معالجة النص الأدبي وفق مقاربة نصيّة، يجب أن تشمل حسب الباحثين الوظيفة الداخلية والخارجية للنص ودراستهما انطلاقا من مجموعة من الأسئلة التي يقرها النقاد، وهي:

<< – ماذا يقول النص؟ ويعني منهجيا، التحليل المضموني والتيماتيكي للنص، كما يعني أيضا التحليل السوسيولوجي، والإيديولوجي له.

– من يقول النص: ويعني منهجيا التحليل السيكولوجي والبيوغرافي للنص.

– كيف يقول النص؟ يعني منهجيا، التحليل اللساني والأسلوبي والسيميائي والبنيوي للنص.

– لمن يقول النص؟ ويعني منهجيا تحليل عملية التواصل النصي. واستحضار المنتج الثاني للنص وفق إوالية أو نظرية التلقي.

– متى يقول النص؟ ويعني منهجيا التحليل التاريخي، والسوسيو ثقافي للنص.

– أين يقول النص؟ ويعني ربط النص بواقعه البيئي ومجاله البشري.

– لم يقول النص؟ ويعني الكشف عن مقاصد النص الاستراتيجية والإيديولوجية (الضمنية) >>[1]

---

[1] نجيب العوفي، أسئلة النص وأسئلة المنهج، الدليل التربوي، 1993، ص:26–27، نقلا عن: علي آيت أوشان، ديداكتيك النص الشعري من القراءة إلى الإقراء، ص.35–36.

إن القراءة التي تستجيب لهذه الأسئلة، لا تكتفي برصد المؤشرات الخارجة عن النص وتحليلها، بل تتدرج في بناء معنى النص وتقريبه للمتعلم، فبالإضافة إلى أهمية التعرف على منتج النص وظروف إنتاجه وزمانه ومكانه، فإن هناك مستويات أخرى من التحليل لا تقل عنها أهمية، وتتمثل في: ماذا، كيف، لم ؟ فقولنا: (ماذا يقول النص؟) ليس المقصود به مستوى "فهم النص" فقط، بل يتعداه إلى بناء معناه أو معانيه المتعددة من طرف القارئ المتعلم في عملية تفاعلية بين الأطراف الثلاثة، ثم (كيف يقول النص؟) الذي يكشف عن البنية العميقة للمعنى وليس السطحية التي تتبادر إلى الذهن أول مرة، ويكون الكشف عن هذه البنية بتبني منهج تحليل نصي بنوي أو أسلوبي أو سيميائي أو غير ذلك. أما (لماذا يقول النص؟) فهو المستوى البلاغي منه، والذي يبرز اختيار الكاتب لأساليب وتعابير معينة دون غيرها، مما يُخرج هذا المعنى أو ذاك بهذا الشكل تحديدا.

إن هذه الأسئلة ومستويات التحليل التي تحيل إليها هو ما ينبغي تكريسه في القراءة المدرسية للنصوص الأدبية، وهو منطلقنا لاقتراح طريقة لتحليل النص الأدبي تراعي المدخل التاريخي من جهة وتستجيب لمتطلبات المقاربة النصيّة من جهة أخرى.

الفصل الثالث:

تعليم النص الأدبي وفق منظور جديد

- **المبحث الأول: اقتراح مداخل لتنظيم النصوص الأدبية في مرحلة التعليم الثانوي**
- **المبحث الثاني: اقتراح طريقة لمقاربة النص الأدبي**

نسعى من خلال هذا الفصل إلى الإجابة عن التساؤل الرئيس الذي تأسّست عليه هذه الدراسة وهو: ما التصوّر الذي يمكن أن يوفق بين متطلبات المقاربة النصيّة والبعد التاريخي في تحليل النص الأدبي؟ وذلك بناء على التحليل الذي قمنا به في الفصل الثاني لمناهج اللغة العربية الموجّهة لمرحلة التعليم الثانوي، ورصد التصوّر الذي تتبناه بشأن تعليم النص الأدبي في هذه المرحلة، وكذا تحليل كتب اللغة العربية المترجمة لهذه المناهج، وتوصُّلنا إلى أنّ اعتماد المدخل التاريخي في مرحلة التعليم الثانوي، حال دون تجسيد المقاربة النصيّة، ممّا أدى إلى معالجة النص الأدبي ضمن مقاربة تاريخيّة.

إن المقاربة التعليمية للنص الأدبي وإن كانت تتقاطع مع المقاربات التحليلية التي تقدّمها لنا المناهج النقدية واللسانية الحديثة، إلا أنّ عملية نقلها إلى المجال التعليمي يتطلب تكييفها بما يتماشى وخصوصية المتلقي لتحقيق الأهداف التعليمية المسطرة، لذا يجب مقاربة النص الأدبي في ضوء الأدوات التحليلية التي تتيحها هذه المناهج النقديّة، بمراعاة خصوصية المجال التعليمي وكذا خصوصية المتعلم، وهو ما سنحاول تجسيده في مقترح إجرائي.

المبحث الأول: اقتـراح مداخـــل لتنظيم النصوص الأدبية في مرحلة التعليم الثانوي

إنّ ما يجب التذكير به بداية، هو أنّ تدريس الأدب لا يعني تدريس تاريخه، خاصة في ضوء المقاربات النصيّة الحديثة التي تركز على النّص في ذاته وتنطلق منه، غير أنه – وفي هذه المرحلة – من المهمّ إطلاع المتعلم على المسار التاريخي الذي مرّ به الأدب العربي، وهنا يقع التعارض بين تدريس الأدب لذاته وتدريسه باعتباره شاهدا على تجربة إنسانية اجتماعية معيّنة.

ومن هنا نقترح المزاوجة بين المدخل التاريخي والمقاربة النصيّة في تدريس الأدب بمرحلة التعليم الثانوي ويكون ذلك كالآتي:

1- في برنامج السنة الأولى:

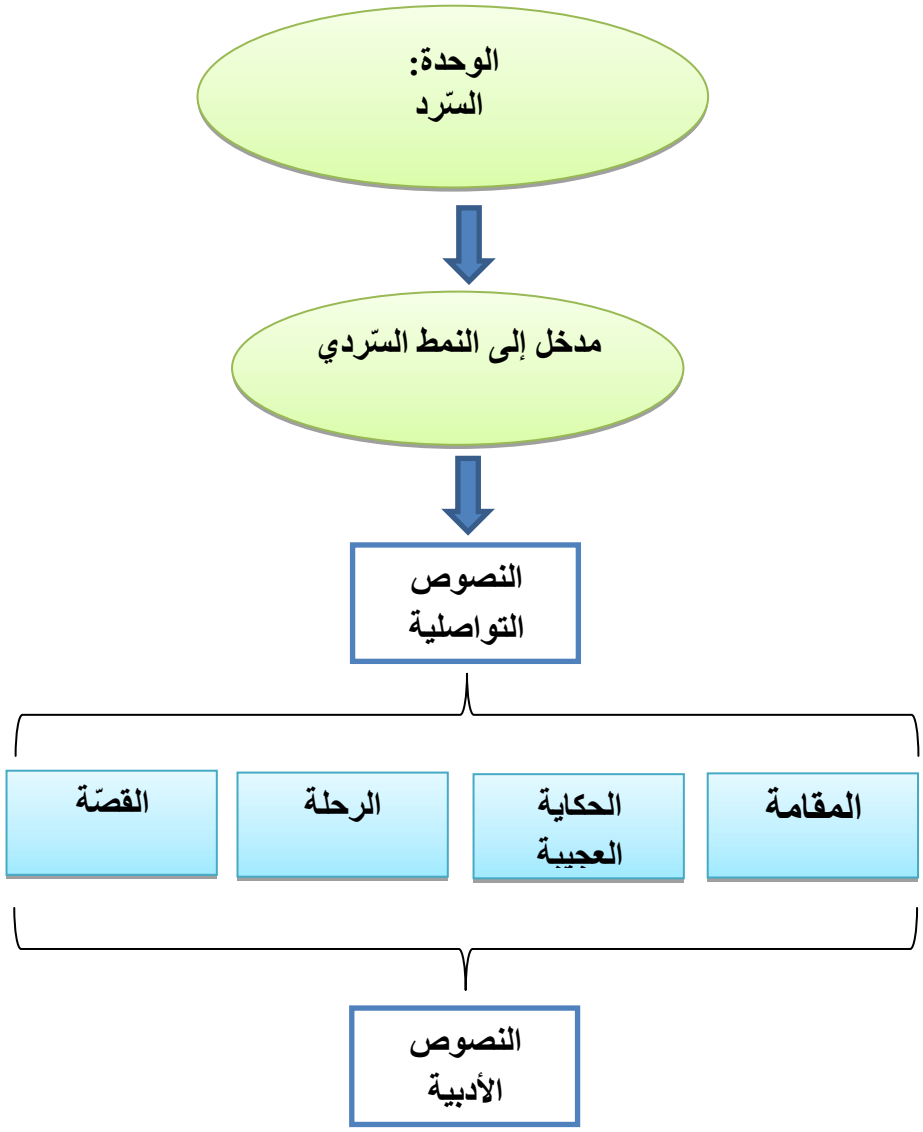
نقترح في السّنة الأولى أن تنتظم المحتويات وفق مدخل الأنماط النصيّة كالآتي:

الفصول الدراسية	الأنماط النصيّة
الفصل الأول	السرد / الوصف / الحوار
الفصل الثاني	الحجاج / التفسير
الفصل الثالث	الإخبار – التوجيه

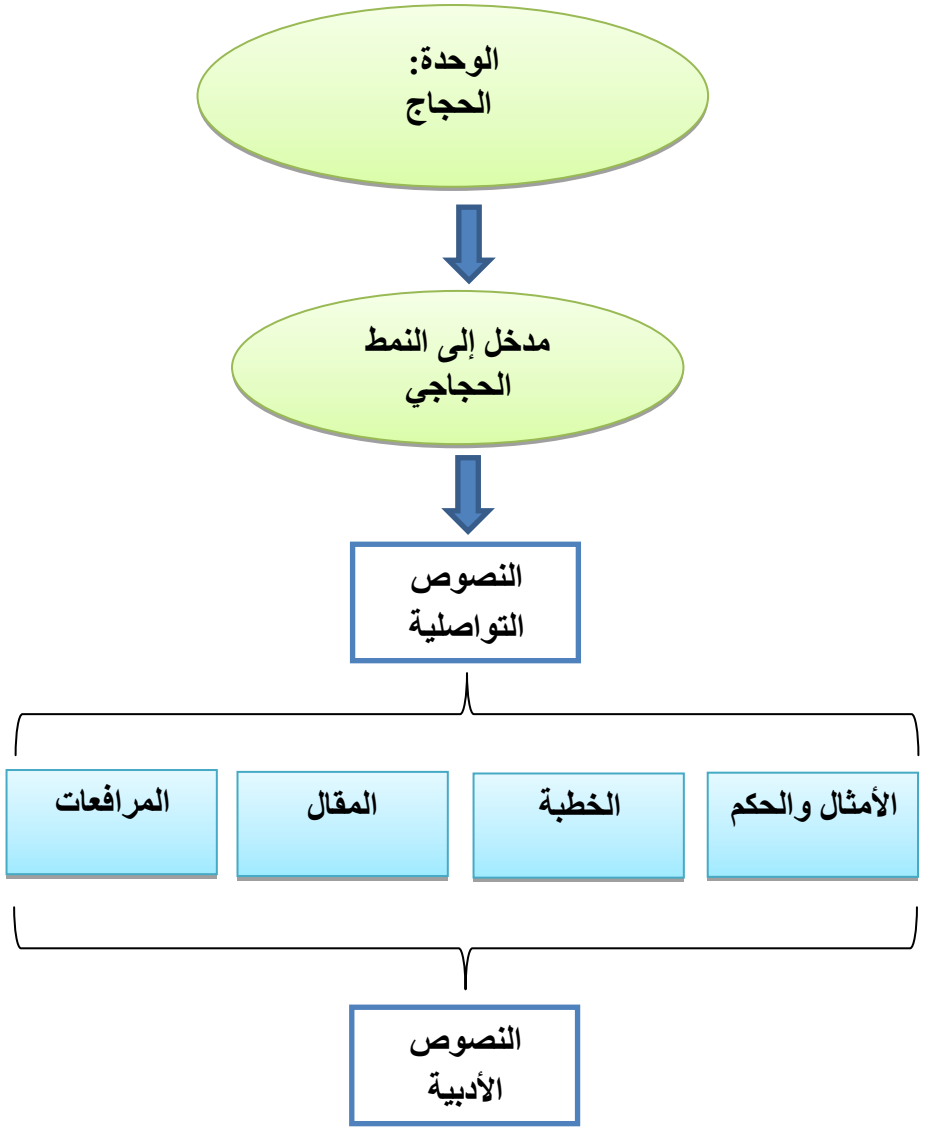
تُفتتح كل وحدة تعلّمية بمدخل يُعرّف بالنمط المستهدف (السّرد، الحجاج، الوصف...الخ) وأهم مكونات بنيته وعناصرها، والتي ينبغي أن يتمثّلها المتعلم جيدا لقراءة النص وفهمه. ومن ثمّ يُقدّم **النص التواصلي النثري** الذي يتناول خصائص الجنس الأدبي المقرّر وذلك وفق الترتيب الزمني أي حسب ظهوره تصاعديا (مقامة، حكاية، قصة، مقال...الخ)، وعوامل نشأته وأهم أعلامه، متبوعا بالنّص الأدبي الذي يكون بمثابة النص

التطبيقي لما تمّت دراسته في النص الأول، ويتم تحليل النص الأدبي النثري وفق نمطه المهيمن.

وفي مسألة انتقاء الأجناس الأدبية، ندعو القائمين على الشؤون التربوية وإعداد المناهج التعليمية، ومعدّي الكتب، أن يعملوا على إدراج أشكال جديدة من الخطابات والنصوص عدا تلك التي تعد من التراث الأدبي، ففي الحجاج مثلا من الضروري إدراج نصوص وظيفيّة متنوعة مثل المرافعات والخطب السياسية والإشهارات والأمثال والحكم لما تتوفّر عليه من خصائص البنية الحجاجية، وفي النّص التفسيري مثلا يمكن إدراج نصوص أدبية تفسّر وتعلّل لظواهر إنسانية، وكذلك التقارير المتعلقة بتحقيقات الشرطة في قضايا معيّنة، هذا دون إغفال النصوص الإلكترونية التي يتداولها الناس بينهم على شكل رسائل في مواقع التواصل الاجتماعي. وبهذه الطريقة نسهّل على المتعلم فهم الدّرس الأدبي ونحبّبه إليه لأنه سيكون موافقا لميولاته وقريبا من واقعه، كما أنّنا سنحقق الفائدة التاريخية المتمثلة في تعقب ظهور هذه الأجناس من جهة، والمتعة والمعرفة الأدبية من خلال التطبيق على النصوص من جهة أخرى، ونوضح ذلك من خلال المخططين الآتيين:



المخطط رقم (07): اقتراح نموذج لتنظيم المحتويات في السنة الأولى (وحدة السّرد)

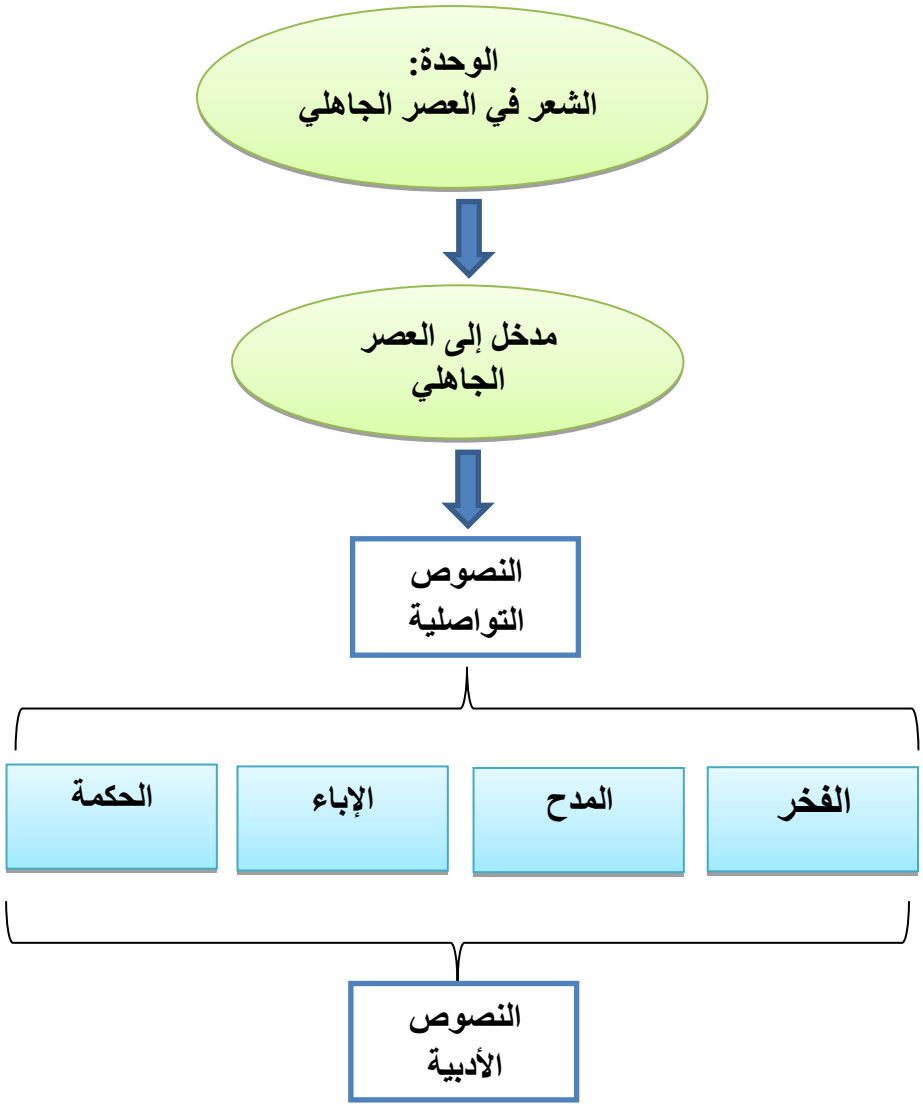


المخطط رقم (08): اقتراح نموذج لتنظيم محتويات في السنة الأولى (وحدة الحجاج)

2- في برنامج السّنة الثانية:

نقترح في الفصل الأول من السنة الثانية، أن تنتظم المحتويات وفق مدخل الأنماط النصيّة دائما، لاستكمال ما تبقى منها ومن الأجناس الأدبية الشائعة التي قدمت في السنة الأولى (الرواية – القصة القصيرة – القصة الومضة).

ثم نقترح الانتقال في الفصلين الثاني والثالث إلى النصوص الشعرية العمودية وتنظيم المحتويات وفق المدخل التاريخي، على أن يتمّ تقسيم هذه العصور بين برنامج السنة الثانية والسنة الثالثة، وعلى غرار برنامج السنة الأولى تفتتح الوحدة التعلميّة بمدخل يعرّف المتعلّم بالعصر المقرّر(الشعر الجاهلي، الشعر في صدر الإسلام...الخ)، ثم يتمّ عرض نصّ تواصلي يتناول الأغراض الشعرية المقرّرة لكل عصر مع التغيرات الطارئة من حيث الأسلوب وبناء القصيدة والأسباب الكامنة خلف ذلك، ثم عرض النص الأدبي الشعري الذي يمثل نموذجا للعصر والغرض. وهو ما نوضحه من خلال المخطط التالي:



مخطط 09: اقتراح نموذج لتنظيم المحتويات للسنة الثانية (وحدة العصر الجاهلي)

تجدر الإشارة إلى أنّه لا يشترط أن تغطي النصوص الشعرية المنتقاة في العصر الواحد كل التحولات السياسية والاجتماعية الحاصلة، بل يكفي أن نختار ظاهرة واحدة نُبرزها في النص التواصلي، ونركز في تحليلنا للنص الشعري على لغته ودلالاته وأساليبه.

3- في برنامج السّنة الثالثة:

نقترح في السنة الثالثة استكمال النصوص الشعرية العمودية والموشحات من العصرين الأندلسي والحديث، ثم الانتقال إلى نماذج من الشعر المعاصر كشعر التفعيلة والقصيدة النثرية وشعر الهايكو...

نؤكد هنا أننا نسعى إلى اقتراح منهجية لقراءة هذا النوع من النصوص تختلف عن تلك المستثمرة في قراءة النصوص النثرية وذلك نظرا لخصوصية كل نوع، ولبلوغ هذه الغاية فإننا نرى ضرورة إلغاء تعليم النص الشعري بالنظر إلى نمطه المهيمن، حيث كشفت لنا الدراسة التي قمنا بها على مستوى الماجيستير من جهة، والفصل الثاني من هذه الدراسة من جهة أخرى أن إدراج خطوة "أحدد بناء النص" في النصوص الشعرية كان خللا بيداغوجيا فادحا، وذلك لأنّها لا تساهم في إبراز البنى المقطعية المهيمنة في النّص خاصة مع تعدد الأغراض، وهو ما يشعر القارئ وهو يتصفّح كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم الثانوي بأنّ هذه الخطوة أقحمت عنوة في النصوص الشّعرية، غير أن ذلك لا يعني عدم لفت انتباه المتعلم إلى مختلف المقاطع النصيّة التي بُني عليها النّص، بل إنّ ذلك من صميم التحليل النصي الذي يكشف لنا عن مقصدية الشاعر ويساعد على تفكيك الدلالات التي يوحي بها من خلال استخدام نمط معيّن.

إنّ القصد هو عدم تعليم الأنماط النصية من خلال نصوص شعرية لما يخلقه هذا الإجراء من صعوبات في فهم النّص الشعري، على اعتبار أن هذا الأخير يعدّ نمطا قائما

بذاته، لذا وجب توجيه المتعلم إلى اكتشاف وظيفته الشعرية وجمالية الأسلوب وأشكال الانزياح وغيرها من المظاهر الشعريّة الجمالية.

وفيما يلي نقترح طريقة لمقاربة كل من النص السردي والنص الحجاجي والنص الشعري، والتي استوحيناها من قراءتنا للبحوث والدراسات التي أجريت حول تعليم النصوص بالاستناد إلى المنهجية المعتمدة حاليا في كتب اللغة العربية الموجّهة لمرحلة التعليم الثانوي.

المبحث الثاني: اقتراح طريقة لمقاربة نص أدبي:

نشير في البداية، إلى أنّ هذه المقترحات غير موجّهة لسنة معيّنة، لأننا لسنا بصدد بناء برنامج لتعليم النصوص، ولهذا يمكن تكييف النماذج التي نقترحها حسب حاجات المدرسة الجزائرية، واستثمارها بما يتماشى والأهداف المسطرة في كل سنة دراسيّة من مرحلة التعليم الثانوي.

كما نشير إلى أنّه وتثمينا لمجهودات الأساتذة القائمين على إعداد كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم الثانوي، قرّرنا الإبقاء على الخطوات نفسها المقترحة في كتب اللغة العربية الثلاثة لمرحلة التعليم الثانوي، مع إدخال بعض التعديلات عليها بتطعيم الأسئلة الواردة فيها، وإيمانا منّا بأنه لا يوجد عمل يُبنى من فراغ فإننا سنقارب النص الأدبي انطلاقا مما هو موجود فيها، حيث سنعمل على الأخذ بما نراه مناسبا ويستجيب للمقاربة النصيّة، ونعدّل ونستكمل ما نقُص منه وفق الملاحظات التي سجلناها عند تحليلنا للمحتويات في فصلنا الثاني.

1- مقاربة النص السّردي:

سعيا منّا لإبراز العمل التطبيقي الذي قمنا به في هذا المبحث بعد اقتراح مداخل تنظيم النصوص الأدبية لكل سنة من سنوات التعليم الثانوي، نوضح طريقة العمل التي اتبعناها لمقاربة النصوص الأدبية المنتقاة فيما يلي:

- قمنا أولا وقبل تحليل النص الأدبي المستهدف، باقتراح المراحل التي تتأسّس عليها دراسة النص وتحليله، والخطوات التي تتضمنها، وذلك قصد إبراز الفروقات التي تميّز تحليل نص شعري عن نص نثري، أو نص سردي عن نص حجاجي...

- في مرحلة ثانيّة، عمدنا إلى تطبيق المراحل والخطوات المقترحة على نماذج نصيّة تمثلت في: نص نثري سردي، نص نثري حجاجي، ونص شعري، حيث قدمنا قراءتنا لهذه النصوص، وفق مقاربة نصيّة تراعي البعد التاريخي.

– ولتأطير هذه القراءات، تم اقتراح أسئلة تعليميّة في كل نصّ من النصوص المختارة، مراعين في ذلك خصوصيّة كل نصّ بغية جعل المتعلم يتحكّم في قراءة مختلف النّصوص قراءة واعيّة ومنهجية وتمكينه من إنتاج نصوص مماثلة.

1-1- مراحل التحليل المقترحة لمقاربة النصّ السردي:

نقترح لمقاربة النص السّردي، طريقة تقوم على ثلاث مراحل هي: مرحلة تأطير النّص، مرحلة معالجة النّص، ومرحلة التركيب والاستثمار.

1-1-1- مرحلة تأطير النص:

تشتغل هذه المرحلة على العتبات النصيّة، وهي ضرورية لتحفيز المتعلم ودفعه إلى استدعاء معارفه السابقة أو مكتسباته القبلية، من أجل توظيفها في قراءة النص ومواجهة الصعوبات التي تصادفه أثناء القراءة، ومن بينها:

– التعريف بصاحب النص ويكون التعريف بالإشارة المركزة إلى نشأته وتكوينه الثقافي والفكري وأهم أعماله ومؤلفاته.

– تقديم النّص، مرفقا بمعلومات تساهم في تشكيل توقعات معيّنة حوله: المصدر، السّنة، هل هو مقتطف أم نص كامل...الخ. ويصحب تقديم النص، بضعة أسئلة تكون بمثابة الوضعية المشكلة التي يعمل المتعلم على حلها أثناء القراءة.

– عرض النّص

– الرصيد اللغوي: شرح الألفاظ

– العنوان (تحليل مدلول الكلمات)

1-1-2- مرحلة معالجة النص:

إذا كانت المرحلة الأولى تُعنى باستحضار المكتسبات القبلية، فإنّ هذه المرحلة تختص بتعيين المكتسبات الجديدة، وذلك عبر تلخيص محتوى النص وتتبّع تنامي الأحداث، وتقوم منهجيا على خطوتين:

- اكتشاف معطيات النص ومناقشتها:

حيث سنقوم بدمج الخطوتين على عكس ما هو موجود في الكتاب المدرسي، وذلك بغرض التقليص من عدد الأسئلة الواردة فيهما والمتكررة بصيغ مختلفة، والعمل على صياغة أسئلة تكون شاملة ودقيقة قدر الإمكان .

وتبقى هذه الخطوة قارة سواء في دراسة النصوص النثرية أو الشعرية، لأنها تختص بمضمون النص، أي الموضوع الذي يعالجه والأفكار التي يتضمنها مع رصد أبعاده الفكرية والنفسية والاجتماعية، ومختلف القيم المتضمنة فيه.

- تحديد بناء النّص:

ونسعى من خلال هذه الخطوة إلى توجيه المتعلم نحو معرفة كيفية تشكّل البنية السّردية، وتحديد عناصرها من الأحداث الرئيسية (لحظة البداية، لحظة التحول، الحل)، والشخصيات الفاعلة: مساعدة ومعارضة، وزمن الخطاب/ الحكاية، ووصف الحيّز المكاني، وكذا منظور السّارد، كل هذا تؤطّره أسئلة دقيقة – قدر الإمكان- تتمثل في: من ؟ أين ؟ متى ؟ ماذا ؟ لم؟ لمن ؟

وكذلك توجيهه نحو اكتشاف الأدوات اللغوية الخاصة بالنص السردي فضلا عن اكتشاف قواعد اتساقه وانسجامه، وكذا إحالة القارئ – المتعلم إلى اكتشاف المقاطع الأخرى المندرجة ضمن المقطع السردي كالحوار والوصف مثلا، كل ذلك بالإجابة عن السؤال كيف ؟

لقد كانت خطوة تفحص الاتساق والانسجام كما رأينا [1] منفصلة عن خطوة تحديد بناء النص، وهو ما نعتبره خللا منهجيا، ولهذا نقترح دمجهما في خطوة واحدة.

1-1-3- مرحلة التركيب والاستثمار:

وهي المرحلة الأخيرة، حيث يتوصل المتعلم فيها إلى استنتاجات تختص ببناء النص السردي ومستويات تحليله، كما يكتسب خصائص النوع الأدبي الذي ينتمي إليه النص بعد التمكن من الإجابة على الفرضيات التي أقامها في بداية النص بالنظر إلى دلالة العنوان وبداية النص ونهايته. ثم تقييم النص بالحُكم على قيمته الفكرية والأدبية والقيم المستخلصة منه.

1-2- اقتراح نموذج تطبيقي لمقاربة النص السردي:

يجب الإقرار بداية، أن مسألة اختيار النص التطبيقي لم تكن سهلة، غير أنّ الأمر استقرّ أخيرا على نص: "الجرح والأمل" لزليخة السعودي والمقرر في كتاب السنة الثالثة من التعليم الثانوي، أما اختياره دون غيره فيرجع إلى كونه نصا مستوحى من واقع أليم يدركه المتعلم تمام الإدراك، واقع تاريخي مطبوع في ذاكرة كل الشعب الجزائري، وأحداثه ليست غريبه عنه أو خيالية، ولهذا فهو أقدر على التأثير في المتلقي – المتعلم- بالقيم والمعاني المتضمّنة فيه، هذا إضافة إلى كونه ينتمي إلى القصة القصيرة وهو جنس أدبي قريب للمتعلم وميولاته، يجلب له المتعة والفائدة في الآن نفسه.

ووفقا للمراحل المذكورة آنفا فإنّ مقاربتنا لهذا النص السّردي تكون كالآتي:

---

[1] – انظر، ص 114 من هذا البحث.

1-2-1- تأطير النّص:

1-2-1-1- التعريف بالكاتبة: زليخة السعودي أديبة جزائرية، ولدت قرب مدينة خنشلة سنة 1943، برزت بإنتاجها الغزير وكتابتها في كل الاجناس الأدبية في القصة والمسرحية والمقالة النقدية، والمحاولات الشعرية.

نشر أعمالها اتحاد الكتاب الجزائريين في سلسلة "ذاكرة الأدب الجزائري" تحت عنوان "الآثار الأدبية الكاملة للأديبة الجزائرية زليخة السعودي"، وافتها المنيّة أثناء عملية وضع سنة 1972 بالجزائر العاصمة. [1]

1-2-1-2- تقديم النّص: ويكون بتوثيق مصدره وظروف إنتاجه باعتباره نموذجا عن القصة، وهنا يمكن المراهنة على طبيعة الموضوع الذي يعالجه وذلك بصياغة إشكالية عامة حول مدى مساهمة القصة في معالجة القضايا الاجتماعية والنفسية والوطنيّة، أو مدى تجسيدها لقيم الهويّة والوعي بالانتماء الوطني، ونقترح الإبقاء على الإشكالية المطروحة في الكتاب مع تعديلها كالآتي:

قال أحد الدارسين: "كانت الثورة الجزائرية أحد العوامل الأكثر تأثيرا في القصة القصيرة الجزائرية، وأحد الموضوعات الأكثر حضورا فيها، ذلك لأنها تشكل محطة بارزة وعلامة فارقة في مسار الشعب الجزائري... واتخذ التعبير عن الثورة في القصة القصيرة أشكالا شتى وصورا متعددة، متراوحة فيما بين التناول المثالي المفرد إلى حد القداسة وبين المنحى الواقعي المباشر"

- اقرأ هذا النّص وتبيّن بعد فهمه وتحليله إذا تناول الكاتب موضوعه تناولا مثاليا أو عبر المنحى الواقعي المباشر.

[1] أخذنا التعريف كما هو في كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، انظر ص.204 منه.

1-2-1-3- عرض النص:

الجرح والأمل

<< كانت هناك في زاوية الشارع المهجورة، ترتجف من البرد والخوف وأمعاؤها الفارغة تصرخ في شبه عواء لا يسمعه أحد سواها، وبين الفينة والأخرى يلسعها سوط يمتد من كلمة عابر يسأل في برودة وبلاهة: ماذا تصنعين هنا؟. فما له وما لها ! لقد اعتادوا جميعا مثل هذه المناظر البائسة... النساء الواقفات في الزوايا مقرورات... والأطفال المتسولون بعد أن مات آباؤهم في الغابات أو تحت انقاض القرى المخربة... وتظل مكانها واقفة، كتمثال يتحدى الزمن، وكل عواصف الطبيعة، وتتحدث نظراتها الفارغة عن لاوعي يسكن ذاتها الخائفة. وعودتها الأيام التي قضتها في تلك المدينة أن تترك الزاوية في منتصف النهار تماما وتخترق الشارع العريض متوجهة إلى المسجد الكبير لتتناول قطعة الخبز الذي تتغذى به... ثم تعود إلى الزاوية حتى يحل الظلام فتغادر مكانها المفضل متوجهة إلى جدار المسجد حيث تنام مع رفيقاتها على الأر الباردة الموحلة متجمعات على بعضهن كومات لحم يوشك أن يسري فيها العفن تحت الأسمال المتسخة... وتعرفت على بائسة مثلها لكنها أشد هذيانا وضجيجا... فهي مقعدة لا تغادر مكانها قط ولا تسكت عن إحداث الجلبة كلما سنحت الفرصة... تتكلم مع كل عابر ومع الريح والشّجر... مع الجدران وكل ما في الزقاق تتكلم بلا انقطاع ومع هذا تمر لحظات تجد فيها نفسها، فتحكي فيها قصتها كلها ومعها كل تاريخ القرية التي لفظتها ذات يوم مظلم ... تقص كل ذلك على "ياسمينة" التي لا تفهم عنها شيئا فهي تشرد مثلها عن واقعها الجريح... وتهيم في سماء مظلمة..

وقصتك انت ماهي ... فتصمت حائرة، كيف تستطيع قصها وهي لا تعرف شيئا عنها... فتردد في حيرة: لقد مات أحمد ... قتلوه في فرنسا... هذا كل ما تعرفه...

من يكون أحمد ؟ ويتنفس الصبح وهي في متاهاتها تفكر وتسأل عن أحمد... الخيط الوحيد الذي يعيد لها وعيها في غياهب الظلمات المتراكمة في صدرها تحجب عنها شعاع الشمس المضيء.

ويمر المارة على جدار المتسولات فيلقون عليهن نظرة الحزن والرثاء ويقول قائل: لقد امتلأت مدينتنا بالمجانين... فما علة ذلك ؟ ويتحول السؤال إلى محاورة جماعية تستعمل فيها كل حكمة الشيوخ... وتأتي النتيجة بعد بحث العشيات الطوال في ظلال المسجد وفي مقاعد الدكاكين والمقاهي بان العلة هي الحرب... الحرب هي الثورة ضد الاستعمار... قد خلقت من المآسي ما جعل العقول تفقد وعيها...

كانت ياسمينة جميلة جمال الضحى في قريتها... رائعة روعة النخيل الباسقة في ترابها.

أحمد وهو فلاح قوي من أبناء عشيرتها، يحسن عمل كل شيء حتى الغناء وجاء شتاء قاس اقفرت خلاله القرية من كل شيء.. من النخيل ومن الماء ومن الغذاء.. وأصبح من المستحيل أن يعيش فيها أحد.. ورحل أحمد فيمن رحل إلى البلد الغريب الذي لا يعرفون عنه شيء سوى الاسم: فرنسا.. كان يضحك في فرحة وهو يودعها ويحدق في عينيها الجميلتين قائلا: لن أمكث هناك طويلا. حالما أجمع ما يكفينا من المال سأعود لنعيش في المدينة مع طفلينا، فحياة القرية لا تليق بك.

وانتظرت طيلة عامين عودة أحمد دون جدوى.. كبر خلالها الطفل والطفلة فأدخلتهما الكتّاب لأن أحمد كان يرسل لها في كل شهر حوالة تعيش بها حياة مترفة أمام باقي القرية من جياع يأكلون الحشائش مثل الأغنام.. وأخذت صلتها تنقطع بأحمد شيئا فشيئا مع قلة رسائله التي تجيئها عبر عوالم مجهولة لا تحاول حتى تصورها فأضواؤها تبهرها.. فتطلب من الله اللطف حتى لا يضيع أحمد.

هناك وراء البحر في تلك الدنيا التي تعدها مليئة بالخير وبالنور وأن لا أحد فيها يعثر أو يجوع.. يقول احمد إنهم يسكنون أكواخ القصدير وقد لا يجدونها فيبيتون على الأرصفة.. وحتى العمل الذي يعثرون عليه بعد تشرد طويل لا يمكن أن يعلمهم أية صنعة يرجعون بها في المستقبل إلى أرضهم فينتفعون وينفعون، لا شيء غير حمل الأثقال وحفر الطرق.. والمناجم الرهيبة.

وأرسلت جوابات كثيرة لكنها لم تعد تتلق منه أي رد. حتى جاءتها ذات يوم رسالة قالوا لها أنها من أصحابه هناك في فرنسا.. تقول الرسالة الخطيرة إن أحمد استشهد وهو يؤدي واجبه في سبيل الجزائر.. مات تحت التعذيب بعد أن خلف تاريخا مشرفا يعرفه كل رفاقه في الجبهة، وهزتها الفاجعة..

وما مرت أيام بعد سماعها للحادثة حتى اشتعلت في القرية الآمنة على حين غرة معركة دامية.. وبعد ساعات أصبح كل شيء فيها يلتهب تحت سيل القنابل والنفط المحرق الذي ألقي على النخيل.. المثقلة أعرافه بالثمار التي تعب لأجلها وانتظرها كل ناس القرية المساكين .. وتمزق قلبها الجريح، وفي جنون الخوف الذي تملكها لم تعد تعرف عن طفليها ولا عن أمها العجوز شيئا، كان ككل همها ان تخرج من الجحيم الفاغر فاه أمامها فجرت نحو الجبل جرت حتى سالت الدماء من قدميها ولما وصلت إلى القمة المشرفة على القرية كانت النيران ما تزال تلتهب ملتهمة الأخضر واليابس فيها.. وتلفتت حولها في هلع لتجد مجموعة من الأطفال والكهول الذين استطاعوا النجاة مثلها.. وتذكرت فجأة ولديها البقية الباقية من أحمد.. فلطمت وجهها وأخبرها أحدهم أنه رآهما تحت الأنقاض يحاولان الفرار بينما النار تسد عنهما الطريق بمزيد من الدخان والغبار. وتجسم لها المنظر البشع، وألسنة النار تمتد إلى أبعد نقطة في القرية تأكل وتأكل دون توقف.

ولم يطل الزمن بياسمينة حتى أشرقت الشمس ذات يوم رأت فيه نفسها بين الجموع من جديد تتدفق عبر الساحة الحمراء.. الساحة التي روتها الدماء من قبل.. وتزينها الأعلام الخضراء البوم ونسيت نفسها وضياعها وطفليها.. والابتسامات تتسع فوق شفاه الأطفال وتسترسل عذبة رحيبة في انغامهم.. إنهم يهتفون لأحمد .. هي لا تعلم من يكون أحمد لكنها تجده.. تجده من جديد.. لقد عاد القتيل اليوم، عاد في أغنيات النصر في ابتسامات الأطفال، في عزم الرجال على بناء الغد الأفضل..

وركضت مرة أخرى مع الجموع في كل مكان .. وهتفت مع من يهتفون، كانت ترى كل السواعد السمراء التي امتدت إلى العلا بالأعلام.. في كل العائدين ترى أحمد وهو يلوح من بعيد بالعلم ويهتف للفجر.

الآثار الأدبية الكاملة للأديبة الجزائرية زليخة السعودي
تأليف احمد شريبط >>

1-2-1-4-دلالة العنوان:

ورد العنوان في جملة اسمية تتكون من كلمتين متضادتين في المعنى، يربط بينهما لغويا حرف العطف "و"، أما نفسيا فتربطهما مجموعة من العلاقات الثنائية المتضادة والتي تخلق صراعا نفسيا مزمنا لدى الشخصية التي تعيشها، صراعا بين الألم والأمل، بين الوجع والصّبر، غير أنّ الذي ينتصر في النهاية هو الأمل، ذلك التفاؤل الذي يبعث القوة في نفس الشخصية لمواجهة الجرح النازف.

وحسب ترتيب الكلمتين فإن "الجرح" هو حدثٌ في الماضي مازال مستمرا نازفا في نفس الشخصية، أما الأمل فمتعلق بمستقبلها، وهذا دليل على أنّها ماتزال جريحة النفس مكسورة الخاطر، تنتظر حدوث شيء ما تأمل أن يغيّر من واقعها.

1-2-2- معالجة النّص:

1-2-2-1- اكتشاف معطيات النص ومناقشتها:

يمكن أن نقود المتعلم إلى اكتشاف المتواليات السردية المنتظمة زمنيا ومنطقيا في النص عبر أسئلة مباشرة وأخرى ترمي لاكتشاف الأبعاد الثاوية خلف الأحداث وكذا علاقة العنوان بالمضمون، وهذه المتواليات هي:

- استقرار ياسمينة في بيتها مع زوجها وابنيها؛
- سفر أحمد بحثا عن العمل والمال بسبب الظروف القاسية والأوضاع المزرية التي آلت إليها القرية؛

– نشوب معركة دامية في القرية أحرقت كل شيء خسرت ياسمينة على إثرها طفليها وبيتها؛

– تشرّد ياسمينة في المدينة وتدهور أوضاعها؛

– عودة الأمل إلى ياسمينة بعد انتهاء الحرب وعودة أهل القرية منتصرين وافتخارها بزوجها أحمد.

تنتهي القصة بالعبارة: "... وركضت مرة أخرى مع الجموع في كل مكان .. وهتفت مع من يهتفون، كانت ترى كل السواعد السمراء التي امتدت إلى العلا بالأعلام.. في كل العائدين ترى أحمد وهو يلوح من بعيد بالعلم ويهتف للفجر"

توحي هذه النهاية بأن ياسمينة تقبّلت قدرها وتجاوزت محنتها بعدما سطع فجر الحريّة على وطنها، الذي ضحى من أجله الكثير وكان زوجها أحمد واحدا منهم، فهو البطل الذي تفخر وتعتز به، وهكذا يولد الأمل من جديد في قلبها ويحلّ محلّ الجرح الذي عاشته من قبل.

قدّمت لنا الكاتبة من خلال شخصية ياسمينة نموذجا عن المرأة الصبورة بموقفها من سفر زوجها، المرأة الملتزمة بالقضايا الوطنية والنضال من أجلها من خلال تقبلها لاستشهاد زوجها، والشعور بالمسؤولية، والمؤمنة بدورها الاجتماعي الذي يتبلور في إعدادها للأجيال، وتوجيه مسار الحياة والنهوض بالمجتمع الذي لا يستغني عن وجودها.

1-2-2-2- تحديد بناء النص:

- **<u>الأحداث</u>:**

رصدت الكاتبة مسار تحول الأحداث كما يلي:

– **الوضعية الابتدائية:** تعود الوضعية الابتدائية إلى حالة الاستقرار التي كانت تعيشها ياسمينة رفقة عائلتها الصغيرة المكونة من زوجها أحمد وولديها في قريتها، ورغم أنّ النّص لا يقدّم لنا معلومات حول حياة ياسمينة في القرية إلا أنّ هناك عبارات توحي بذلك مثل:

"وكانت جميلة جمال الضحى في قريتها... رائعة روعة النخيل الباسقة في ترابها"، "وجاء شتاء قاس أقفرت من خلاله القرية من كل شيء... من النخيل ومن الماء ومن الغذاء.."، "كان يضحك في فرحة وهو يودعها ويحدّق في عينيها الجميلتين"، " كبر من خلالها الطفل والطفلة فأدخلتهما الكُتّاب لأن أحمد كان يرسل لها كل شهر حوالة تعيش بها حياة مترفة" فياسمينة كانت تعيش في قرية توفّر لأهلها الثمار والماء والغذاء، في كنف زوج محب يرعاها ويهتم بها حتى بعد سفره.

– **عمليات التحوّل:** تغيّرت حياة ياسمينة وانقلبت رأسا على عقب، حيث تحوّل حالها من الاستقرار والعيش الآمن إلى الخوف والترقب والقلق ثم التشرّد والتسوّل، وقد رصدت الكاتبة هذه التحولات على مستوى الأحداث وعلى مستوى الحالات النفسية التي كانت تمرّ بها الشخصية من خلال:

– **حدث طارئ:** كان سفر أحمد النقطة التي غيّرت مسار الأحداث، فهو رجل ياسمينة وسندها، غير أن الحرب والظروف القاسية دفعت به إلى الهجرة إلى فرنسا بحثا عن لقمة العيش واعدا إيّاها بالعودة بعد أن يجمع المال الكافي ليعيشا حياة تليق بها، وكان يرسل لها مبلغا من المال كل شهر سمح لها بالعيش المترف أمام باقي أهل القرية.

– **تطور الأحداث:** تتطوّر الأحداث بعدها وتتوتّر حالة ياسمينة التي لم تعد تتلقّ من أحمد الردّ على جواباتها الكثيرة، إلى غاية ذلك اليوم الذي تصلها فيه رسالة من رفاقه تخبرها أنه استشهد في سبيل الجزائر فتهزها الفاجعة، غير أن أمورها تتعقد أكثر عندما تشتعل معركة دامية في قريتها أتت على كل شيء وفي خضم الفوضى والخوف والهلع تفقد ولديها وأمها العجوز مما قضى على ما تبقّى من قوتها وصبرها.

– **النتيجة:** خلفت هذه الأحداث المتعاقبة جرحا عميقا نازفا في نفس ياسمينة، وتشرّدت في المدينة وأصبحت تتسوّل لقمة العيش أمام مرأى من الناس الذين يمرون بها وبمثيلاتها، ويلقون أمامهنّ عبارات الشفقة أو ينظرون إليهنّ نظرة حزن ورثاء، وأحيانا اللامبالاة وأحيانا يصبحن حديثا في ظلال المساجد وفي مقاعد الدكاكين والمقاهي ..

– **الوضعية النهائية:** تنتهي القصة بيوم مشرق استعادت فيه الجزائر استقلالها واستعادت معها ياسمينة الأمل وهي تهتف فيمن يهتفون وترى أحمد يلوّح من بعيد بالعلم ويهتف للفجر.

- **<u>الشّخصيات:</u>**

تدور الأحداث بين مجموعة من الشخصيات الرئيسة والثانوية التي ساهمت بأفعالها وانفعالاتها في تنامي الأحداث:

الشخصيّة	مواصفاتها النفسية /الاجتماعية /الفكرية	المقاطع النصيّة المحيلة إليها
ياسمينة	امرأة جميلة، بسيطة، مخلصة ومحبة لزوجها، قلقة خائفة، شاردة، مجروحة، متأمّلة، لم تعترض على قدرها، وواجهت مصيرها بشجاعة وصمود...	وتظل مكانها واقفة كتمثال يتحدى الزمن – تتحدث نظراتها الفارغة عن لاوعي يسكن ذاتها الخائفة – فهي تشرد مثلها عن واقعها الجريح– فتردد في حيرة– كانت جميلة جمال الضحى – رائعة روعة النخيل – وانتظرت طيلة عامين عودة أحمد – معالم مجهولة لا تحاول حتى تصورها فأضواؤها تبهرها – وهزتها الفاجعة – وتمزق قلبها الجريح – وفي جنون الخوف الذي تملكها – نسيت نفسها وضياع طفليها
أحمد	رجل قوي، نشيط، محبّ لأسرته، صبور واعٍ بواقعه ومتحمل لمسؤوليته، يسافر لضمان لقمة العيش لكنه يعيش حياة مزرية هناك، مناضل ثائر استشهد في	أحمد وهو فلاح قويّ – يحسن عمل كل شيء حتى الغناء – كان يضحك في فرحة وهو يودعها ويحدق في عينيها– يقول أحمد إنهم يسكنون أكواخ القصدير وقد لا يجدونها فيبيتون على الأرصفة.. لا شيء غير حمل الأثقال

	سبيل الوطن	وحفر الطرق.. والمناجم الرهيبة – استشهد وهو يؤدي واجبه في سبيل الجزائر.. مات تحت التعذيب بعد أن خلف تاريخا مشرفا ..
المرأة المتشردة	امرأة مقعدة ثرثارة وكثيرة الهذيان وأحيانا تعود إلى وعيها، تعاني من التهميش.	لكنها أشد منها هذيانا وضجيجا.. فهي مقعدة لا تغادر مكانها قط ولا تسكت عن إحداث الجلبة كلما سنحت الفرصة.. تتكلم مع كل عابر ومع الريح والشجر .. تتكلم بلا انقطاع، تمر لحظات تجد فيها نفسها، فتحكي قصتها..
المارة	يصوّر النص المارة على أصناف: فمنهم اللامبالين ومنهم من ينظر إلى البائسات المتسولات بعين الشفقة ويتخذ منهن موضوعا لتبادل الأحاديث الطوال	يلسعها سوط يمتد من كلمة عابر يسأل في برودة وبلاهة – ويمر المارة على جدار المتسولات فيلقون عليهن نظرة الحزن والرثاء – ويتحول السؤال إلى محاورة جماعية تستعمل فيها كل حكمة الشيوخ.. وتأتي النتيجة بعد بحث العشيات الطوال في ظلال المساجد وفي مقاعد الدكاكين والمقاهي بأن العلة هي الحرب..
أهل القرية	اضطرّ بعضهم للرحيل طلبا للعيش رغم أنهم لم يجدوا هناك ما غادروا لأجله، فيما بقي الآخرون يتجرعون مرارة الأيام والحياة المزرية ويتحملون أعباء الحرب.	رحل أحمد فيمن رحل إلى البلد الغريب الذي لا يعرفون عنه شيئا – باقي القرية من جياع يأكلون الحشائش مثل الأغنام – ناس القرية المساكين –

جدول رقم (13) مواصفات الشخصيات النفسية والاجتماعية والفكرية في نص "الجرح والأمل"

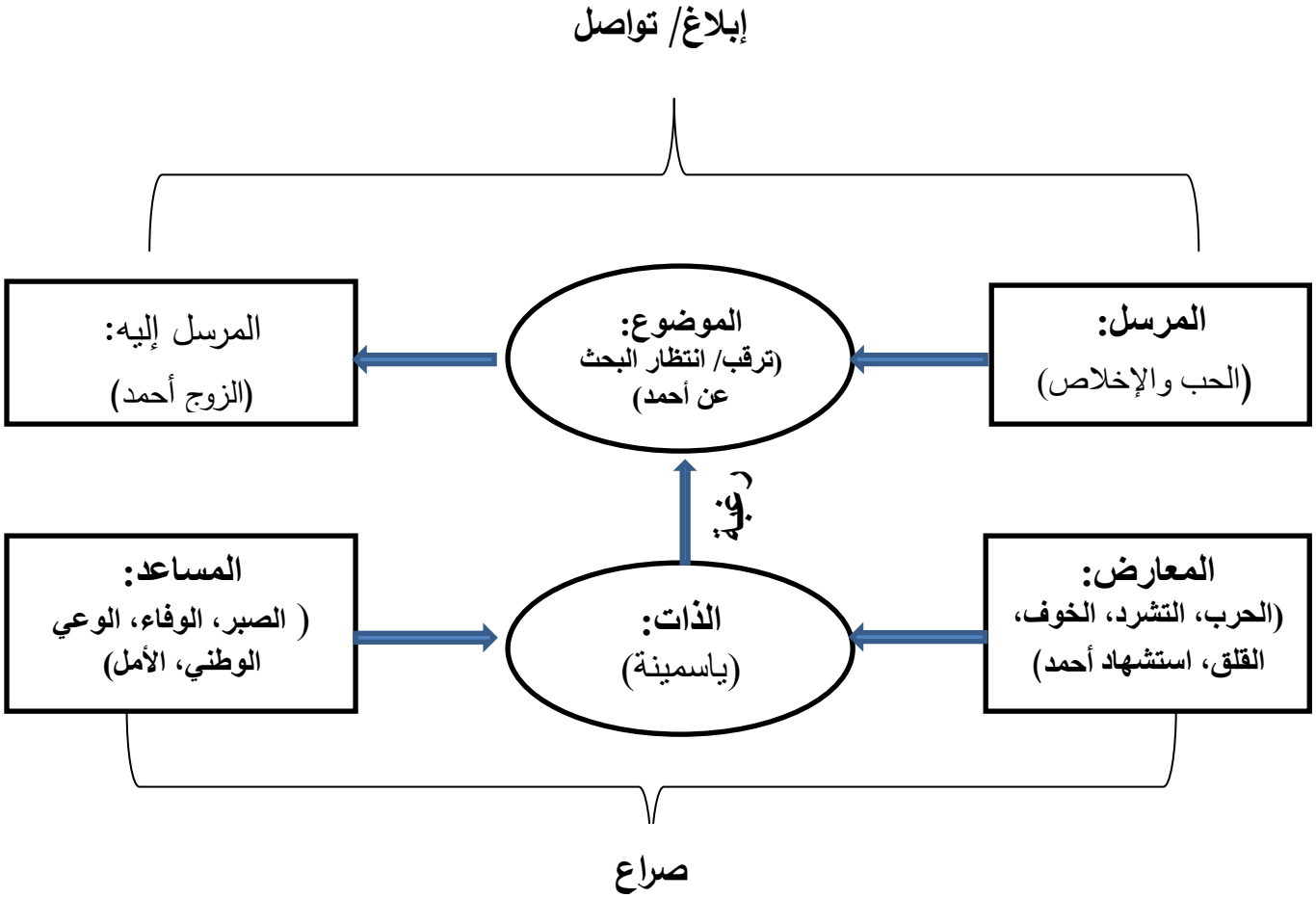
من خلال مواصفات ياسمينة وأحمد نجد أنهما يشتركان في الهوية الوطنية، أمّا من حيث الحالة فأحمد ثائر ومناضل، بينما تقع ياسمينة تحت طائلة واقع مأساوي فرض عليها، فتتجاوزه بروح متسامحة وتتخطى أحزانها لأن النهاية كانت الحريّة وانتهاء الحرب، ومن حيث الخصائص فأحمد يتبنى خيار التغيير في حين تستسلم ياسمينة لواقعها.

- **النموذج العاملي:**

يقوم النموذج العاملي في النص على ستة عوامل هي:

- المرسل: الحب والإخلاص
- المرسل إليه: الزوج أحمد
- الذات: ياسمينة
- الموضوع: انتظار/ ترقب/ البحث عن أحمد
- المساعد: الصبر، الوفاء، الوعي الوطني، الأمل
- المعارض: الحرب، التشرد، الخوف، القلق، استشهاد أحمد

تربط هذه العوامل الستة ثلاثة أزواج من العلاقات هي: الإبلاغ، الرغبة، والصراع، نمثلها بالمخطط الآتي:



المخطط رقم (11): النموذج العاملي في نص "الجرح والأمل"

- **<u>وضعية السّارد والرؤية السّردية</u>:**

يتّخذ السّارد موضعا متواريا في النّص، فهو غير مشارك في القصة وليس له حضور على مستوى الأحداث ولا علاقة له بالشخصيات، غير أنّه ينفعل مع انفعالاتها، وينقل للقارئ معاناتها ومأساتها بتصويره لمختلف أحاسيسها وتوتراتها، ويستخدم ضمير الغائب في سرد الوقائع، ومما يدلّ على ذلك المقاطع الآتية:

"وبين الفينة والأخرى يلسعها سوط يمتد من كلمة عابر يسأل في برودة وبلاهة ماذا تصنعين هنا ؟ فما له وما لها ؟"

"فتصمت حائرة، كيف تستطيع قصّها وهي لا تعرف شيئا عنها.. فتردّد في حيرة: لقد مات أحمد.. قتلوه في فرنسا... هذا كلّ ما تعرفه"

الرؤية السّردية المهيمنة على النص هي: الرؤية مع أو الرؤية المصاحبة، فالسّارد لا يعرف إلا ما تعرفه الشخصيات.

- **<u>الفضاء الزماني والمكاني</u>:**

- **الزمان:**

يعود زمن القصّة إلى أيام حرب التحرير وفي النص ما يدلّ على ذلك ومنها هذه العبارات: " العلة هي الحرب .. الحرب التي هي الثورة ضد الاستعمار...استشهد وهو يؤدي واجبه في سبيل الجزائر.. اشتعلت في القرية الآمنة على حين غرة معركة دامية".

أما زمن الخطاب فيتنوّع بتنوع المشاهد والوقائع، ومن القرائن اللغوية الدالة عليه: "وبين الفينة والأخرى"، "وعوّدتها الأيام"، "تترك الزاوية في منتصف النهار تماما"، "ثم تعود إلى الزاوية حتى يحلّ الظلام"، "ذات يوم مظلم"، "ويتنفّس الصّبح وهي في متاهاتها"، "العشيات الطوال"، "وانتظرت طيلة عامين"، "جاءتها ذات يوم رسالة"، "وما مرت أيام"، "ولم يطل الزمن بياسمينة حتى أشرقت الشّمس ذات يوم...."

زمن التحوّل هو اللحظة التي اشتعلت فيها معركة دامية في القرية، وقد أشار السارد إليها بعبارة: "...وما مرّت أيام بعد سماعها للحادثة حتى اشتعلت في القرية الآمنة على حين غرة معركة دامية..." فقد كانت هذه اللحظة بمثابة الفاصل في حياة ياسمينة الذي نقلها من حالة الاستقرار إلى حالة التشرد والضياع.

- **المكان:**

تدور الأحداث في ثلاث أماكن في شكل ثنائيات: القرية–المدينة / الجزائر– فرنسا، ويوحي كل منها بمجموعة من الدلالات:

المكان	المؤشرات والمقاطع المحيلة إليه	دلالاته
القرية	جمال الضحى في قريتها، روعة النخيل الباسقة في ترابها، فأدخلتهما الكتّاب– وجاء شتاء قاس أقفرت خلاله القرية من كل شيء.. من النخيل ومن الماء ومن الغذاء .. اشتعلت في القرية الآمنة على حين غرة معركة دامية، النخيل المثقلة أعرافه بالثمار..	مكان يعجّ بالخيرات الطبيعية يحافظ أهله على هويّتهم (الكتّاب)، تخرّبه ظروف الطبيعة القاسية وظروف الحرب المأساوية
المدينة	زاوية الشارع المهجورة، تخترق الشارع العريض متجهة إلى المسجد الكبير، تترك مكانها المفضل متوجهة إلى جدار المسجد حيث تنام، لقد امتلأت مدينتنا بالمجانين	كانت المدينة بمثابة ملجأ للفارين من وجع الحياة وأهوال الحرب
الجزائر	المقاطع المحيلة على القرية والمدينة	بلد محتل يعيش شعبه أوضاعا مزرية ويعاني من المآسي التي خلفتها الحرب من تشرد وضياع وفقدان للعقل والموت
فرنسا	قتلوه في فرنسا– البلد الغريب الذي لا يعرفون عنه شيئا سوى الاسم: فرنسا– في تلك الدنيا التي تعدها مليئة بالخير والنور وأن لا أحد فيها يعثر أو يجوع – يسكنون أكواخ القصدير.. يبيتون على الأرصفة، حتى العمل الذي يعثرون عليه بعد تشرد طويل لا يمكن أن يعلمهم أية صنعة.. لا شيء غير حمل الأثقال وحفر الطرق..	حلم يراود الهاربين من ويلات الحرب بحثا عن فرص العمل والعيش الكريم غير أنها في الحقيقة كانت جحيما آخر أسوأ

جدول رقم (14) الفضاء المكاني ودلالته في نص "الجرح والأمل"

- **المقاطع الوصفية والحوارية في النّص:**

نوّعت الكاتبة بين المقاطع الوصفية والحوارية، والتي جاءت دعما للمقاطع السّردية المهيمنة، حيث وظفت المقاطع الوصفية عند حديثها عن ياسمينة في عدة مواضع منها:

" ترتجف من البرد والخوف وأمعاؤها الفارغة تصرخ في شبه عواء لا يسمعه أحد سواها"، "وتظل مكانها واقفة، كتمثال يتحدّى الزمن، وكل عواصف الطبيعة"

ومن المقاطع الوصفية التي سيطرت عليها الحركة:

" اشتعلت في القرية الآمنة على حين غرّة معركة دامية...أصبح كل شيء يلتهب تحت سيل القنابل والنفط المحرق الذي ألقي على النخيل"

" كان كلّ همها أن تخرج من الجحيم الفاغر فاه أمامها فجرت نحو الجبل حتى سالت الدّماء من قدميها...وتلفتت حولها في هلع..."

وقد ساهمت هذه المقاطع الوصفية في تصوير المشاهد ونقل الانفعالات والعواطف المختلفة مما يعطي انطباعا بواقعيّة الأحداث.

في النص حوار باطني تمثّل في حوار السارد مثل: "فما له وما لها !" والذي كشف عن انفعالاته وتفاعله مع الأحداث، وحوار خارجي دار بين الشخصيات في القصة مثل: "ماذا تصنعين هنا ؟ " "وقصّتك أنت ما هي ؟" وقد ساهمت هذه الحوارات في تقدم الأحداث، كونها استنطقت السّارد والشخصية الرئيسية لإعطاء المزيد من المعلومات وسرد الأحداث ووصف الوقائع.

1-2-3-التركيب واستثمار النص:

يعالج هذا النص الهجرة التي فرضتها ظروف الاحتلال وما نجم عن ذلك من آثار مأساوية في كثير من المجالات. وكان للمرأة حضور قوي في القصة القصيرة الجزائرية باعتبارها موضوعا وباعتبارها كاتبة للنص.

1-3- اقتراح الأسئلة المؤطرة لقراءة النص وتحليله:

نقترح لتأطير قراءة النص، الأسئلة الآتية:

1-3-1- تأطير النّص:

- ما هي الدلالات التي يوحي بها هذا العنوان ؟
- ما هي الأحداث التي تتوقعها من خلال الكلمتين اللتين يتألف منهما العنوان ؟

1-3-2- معالجة النّص:

1-3-2-1 اكتشاف معطيات النص ومناقشتها:

- بعد قراءتك للنّص تمكّنت من معرفة طبيعة الجرح الذي تعاني منه الشخصية وذلك عبر مجموعة من الأحداث التي وقعت:

- ماهي الصورة التي قدّمتها بداية النص عن ياسمينة ؟
- كيف كانت تعيش ياسمينة في قريتها، ومع من؟
- حدث شيء ما جعل ياسمينة تعيش حالة من القلق النفسي والتوتر والارتقاب، ما هو؟
- ما الأسباب التي دفعت بأحمد لأن يسافر؟
- ما الذي قلب حياة ياسمينة في نظرك: سفر أحمد أم موته أم اشتعال الحرب في القرية ؟ علل إجابتك.
- هل ترى في هذه الأحداث الثلاثة علاقة ما ؟ استنتجها

- تنتهي القصة بالعبارة الآتية: "... وركضت مرة أخرى مع الجموع في كل مكان .. وهتفت مع من يهتفون، كانت ترى كل السواعد السمراء التي امتدت إلى العلا بالأعلام.. في كل العائدين ترى أحمد وهو يلوح من بعيد بالعلم ويهتف للفجر":

- هل تجد في عنوان النّص ما يوحي بهذه النهاية ؟ اشرح ذلك مبيّنا أهم خصال المرأة السياسية والاجتماعية والثقافية التي تراها في شخصية ياسمينة.

1-3-2-2 تحديد بناء النّص:

• يقتضي المسار السردي الانتقال من حالة الاستقرار في الوضعية الابتدائية إلى حالة التحول (حدث طارئ، تطور الأحداث، النتيجة) ثم الوضعية النهائية التي تنتهي بعودة الشخصيات إلى وضعية البداية أو خلق حالة استقرار جديدة:

- من خلال معرفتك بمعطيات النص، حدّد المقاطع النصية التي تدلّ على: الوضعية الابتدائية، التحول، الوضعية النهائية وفق الجدول الآتي:

الوضعية الابتدائية	عمليات التحوّل			الوضعية النهائية
	حدث طارئ	تطور الأحداث	النتيجة	

• بعدما تعرّفت على الأحداث المؤطرة للنص:

- أبرز من خلال بعض المقاطع النصيّة الخصائص النفسية والاجتماعية لكل من: ياسمينة، أحمد، المرأة المصاحبة لياسمينة، المارة.

- قارن بين شخصية "ياسمينة" و "أحمد" من حيث الهويّة والحالة والخصائص.

- ارصد في النّص -من خلال معرفتك بالنموذج العاملي- كلّا من: الذات، الموضوع، المرسل، المرسل إليه، العامل المساعد والعامل المعارض وبيّن طبيعة العلاقات القائمة بينها.

• يتّخذ السّارد وضعيات متعدّدة داخل النص من بينها أن يكون مكشوفا أو متواريا أو متقمّصا لإحدى الشخصيات أو أكثر:

- بيّن نوع السّارد في هذا النص من خلال الضمير الذي يوظّفه مبرزا موقفه من الأحداث.

– حدّد نوع الرؤية التي يوظفها السّارد من بين الرّؤى الآتية: الرؤية من الخلف – الرؤية مع – الرؤية من الخارج.

– حدّد من خلال بعض المؤشرات في النّص كلّا من: زمن القصّة– زمن الخطاب

- تمر كل قصة من حيث الحدث ومن حيث الزمن بالمراحل الآتية: زمن ما قبل التحول– زمن التحول– زمن ما بعد التحول:

- بناء على ذلك حدد زمن التحول في هذه القصة معتمدا على (بداية الأحداث).

- تدور الأحداث في ثلاثة أماكن في شكل ثنائيات: القرية–المدينة / الجزائر– فرنسا:

- استخرج المقاطع النصيّة المحيلة إليها مبرزا الدلالات التي يوحي بها كل مكان من هذه الأماكن.

- استخدمت الكاتبة مقاطع وصفية وأخرى حوارية:

- عيّن المقاطع الوصفية في النص، وبيّن وظائف الوصف التي يمكن استخلاصها منها.

- صنف أنواع الحوار في هذا النص وبين دورها في تقدّم الأحداث.

1–3–3– التركيب واستثمار النّص:

- تتم القصة عن روح وطنية ووعي عميق بالقضايا الوطنية، وضحها مع تقديم أمثلة من النص.

- يقولون إن النص كائن بذاته وكائن ثقافي يرتبط بالروافد ومقتضيات الجنس الأدبي. حدد الروافد الثقافية التي اعتمدتها الكاتبة في هذا النص.

2–مقاربة النص الحجاجي:

نشير هنا إلى أن النمط الحجاجي أصناف وسنقترح مقاربة النّص الحجاجي القائم على التفسير، ويمكن ألا يقتصر البرنامج على صنف حجاجي واحد، وأن تبرمج خلال السنة الدراسية أصناف أخرى، لتمكين المتعلم من آليات قراءة وإنتاج النص البرهاني والنص الإقناعي ...الخ.

2-1- مراحل التحليل المقترحة لمقاربة النص الحجاجي:

نقترح لمقاربة النص الحجاجي، الخطوات ذاتها المقترحة في النص السردي مع الاختلاف في طبيعة الأسئلة وعناصر التحليل، كما يلي:

2-1-1- مرحلة تأطير النص:

لا تختلف هذه المرحلة من حيث العناصر التي تتطرق إليها سواء كان النص سرديا أو حجاجيا أو وصفيا...، وإنّما تختلف في المضمون وحيثيات النص (الجنس الأدبي، مذهب صاحب النص وتوجهه، ظروف إنتاج النص...الخ)، ولهذا ينبغي أن تستجيب العناصر المطروقة للغايات المتوخاة من الدرس، وهنا تكتسب خصوصيتها التي تتجدّد في كل نص، فلا ينبغي أن تتّسم المعلومات المقدّمة في هذه المرحلة بالنمطيّة، مع التأكيد على ضرورة لفت انتباه المتعلم إلى العنوان وما يحمله من دلالات.

2-1-2- مرحلة معالجة النّص:

وفيها على غرار النموذج السردي السابق مرحلتين:

- اكتشاف معطيات النص ومناقشتها.
- تحديد بناء النص: ونكشف من خلال هذه الخطوة عناصر البنية الحجاجية وهي:
  - الأطروحة.
  - الأطروحة المضادة.
  - الحجج المتبناة من كل طرف.
  - موقف الكاتب (هل هو صاحب أطروحة معيّنة أم يقف موقفا محايدا ..)

• اللغة والأسلوب: حيث نبرز المؤشرات اللغوية المتمثّلة في العناصر النحوية والمعجمية وأدوات الشرط والتوكيد والنفي والاستدراك والتفسير، وغيرها من ضروب المجاز والتشبيه والاستعارة والطباق والمقابلة وأسلوب الأمر والنهي والاستفهام والتعجب.

• المؤشرات التنظيمية: ونقصد بها الروابط المنطقية بين أجزاء النص، وطرق التعليل وترتيب الحجج وإيراد الشواهد والأدلة وبناء المقدمات واستخلاص النتائج، ومن أساليب الترتيب المنطقي: الاستنباط، الاستقراء، الاستشهاد، التفسير وبيان العلل والأسباب، التصحيح والتدقيق.. وغيرها، والتي نؤكد على أهمية إطلاع متعلم مرحلة التعليم الثانوي عليها وإكسابه إياها ضمن خطاطة حجاجية متطورة عن تلك التي تلقاها في التعليم المتوسط.

2-1-3- مرحلة التركيب واستثمار النص:

عند وصوله إلى هذه المرحلة، يمكن للمتعلم استثمار جانب من جوانب الدراسة الحجاجية للنص، كاستخلاص البعد الحجاجي للغة انطلاقا من الأدوات الموظفة فيه، أو إسقاط جانب معيّن منها على نماذج نصيّة أخرى كوظيفة الصور البلاغية ودورها في تقوية الحجج ودعم الأطروحة المقدّمة من طرف صاحب النّص او دحضها أو غير ذلك.

ومن خلال هذه الخطوات سنعمل على مقاربة نص حجاجي نثري[1]، وقد ارتأينا عدم الانطلاق من النصوص المدرسية المقرّرة لأن معظمها من الشّعر.

2-2- اقتراح نموذج تطبيقي لمقاربة النص الحجاجي:

وقع اختيارنا في النموذج الحجاجي على نص لـ "أحمد أمين"، نظرا لورود الكثير من نصوصه في الكتب المدرسيّة- بالإضافة إلى ما يُعرف عن أسلوب هذا الأديب الذي يطغى عليه استخدام العقل والمعالجة المنطقية للقضايا التي يتناولها بالاستدلال والحجاج.

---

[1] حيث نؤكد على ضرورة الانطلاق من نصوص نثرية في تعليم الأنماط النصية.

كما نرمي من خلال هذا النّص الذي اخترناه من مؤلفه "ضحى الإسلام"، والذي يتناول الحياة الاجتماعية في العصر العباسي الأول والتجديد الذي عرفه العصر الأموي، إلى دعم مكتسبات المتعلم في هذا الموضوع باعتبار أنّه مقرر في كتاب السنة الثانيّة.

2-2-1- تأطير النّص:

2-2-1-1- **التعريف بالكاتب**[1]: أحمد أمين كاتب ومفكر مصري، ولد بالقاهرة سنة 1886، حيث تلقى تعليمه الأول وانتقل إلى "الأزهر" ثم إلى "مدرسة القضاء الشرعي" التي نال منها شهادة القضاء سنة 1911، عمل بسلك القضاء حتى سنة 1926 حيث عرض عليه طه حسين أن يعمل مدرسا بكلية الآداب بجامعة القاهرة، فعمل فيها مدرسا ثم أستاذا مساعدا ثم عميدا لها سنة 1939.

أنشأ مع بعض زملائه سنة 1914 "لجنة التأليف والترجمة والنشر" كما أنشأ "مجلة الثقافة" الأدبية الأسبوعية، وأسس "الجامعة الشعبية" بعد توليه الإدارة الثقافية بوزارة المعارف .. توفي سنة 1954 بعد معاناة مع المرض مخلفا وراءه مجموعة من المؤلفات منها: فجر الإسلام، ضحى الإسلام، ظهر الإسلام، يوم الإسلام ..

2-2-1-2- **تقديم النّص:** النص مقال مقتطف من الفصل الخامس من الجزء الأوّل من "ضحى الإسلام"[(2)]، الذي صدر في ثلاثة أجزاء، درس الكاتب في هذا الجزء تاريخ الحياة العقلية للمسلمين في القرن الثاني للهجرة، وذلك من خلال بحثه في الحياة الاجتماعية والثقافات المختلفة في العصر العباسي الأول.

---

(1) عن موقع المعرفة، تم الاطلاع عليه يوم 2019/08/14 على الساعة 15.30:
https://www.marefa.org/index.php/%D8%A3%D8%AD%D9%85%D8%AF_%D8%A3%D9%85%D9%8A%D9%86

(2) أحمد أمين، ضحى الإسلام، دار الكتاب العربي، بيروت لبنان، ط 10، (د.ت).

يمكن مطالبة المتعلم بعد قراءة النص الصامتة، بملاحظة بدايته ونهايته ليستخلص بعض مؤشرات النمط الذي ينتمي إليه، ويقترح بذلك فرضية على أن تثبت أو تفنّد في نهاية الدرس.

2-2-1-3- عرض النص:

<< حياة اللّهو وحياة الجد

هل كان الناسُ يعيشُون في ذلك العصرِ عيشةَ ترفٍ ونعيمٍ، ولهوٍ ومجونٍ، أو عيشةَ جدٍّ وعفةٍ ؟ وهل كان الخُلفاء العبَّاسيون الأوَّلون لا ينعمُون إلّا بما أحلّ لله، كما يصوّرهم بعض المؤرخين، أو هُم تحلَّلوا من كثيرٍ من القيودِ، وأسرفُوا في اللَّهو كما يصوِّره آخرون؟

...إذا نحنُ نظرنا نظرةً عامّة لنُقارن بين الحياةِ الأمويةِ، والحياةِ العباسيَّة وجدنا الأوَّل أقلَّ تكلفًا، وأكثرَ سذاجةً، وأدلَّ على الذوقِ العربيّ البدويِّ البَسيط. وأكبرُ ظاهرة تراهَا أن سيطرةَ العُنصر العربيّ في العهدِ الأمويِّ صبَغَته بهذه الصَّبغة، وجعَلتهُ إذا أراد التَّرف والنَّعِيم، تخيَّر من ترفِ الأُمم الأُخرى ونعِيمها، ولم يأخُذهُ كما هو بحذافيرِه، ثم هُو يعدلُ فيه حسَب ذوقِهِ وميولِهِ، ويجعلُه شيئًا آخر عربيًّا لا فارسيًّا صرفًا، ولا روميًّا صرفًا. رأوا الموائدَ الفارسيّةَ، وأدخلَ الخلفاءُ والأمراءُ على موائِدهم نوعًا من التَّحسين، ولكن لم يكُن العربيُّ البدويُّ إذا دخلَ على مُعاوية أو عبد الملك يشعرُ بأنَّه في جوٍّ آخرَ بعيدٍ كلَّ البُعد عمَّا يعرفُه.

روى ابنُ خلدون << أن الحجَّاج أولَمَ في اختِتانِ بعضِ ولدِهِ، فاستحضَرَ بعضَ الدهَّاقين يسألُهُ عن ولائمِ الفُرسِ، وقال: أخبرنِي بأعظمَ صنيعٍ شهدتَهُ. فقال له: نعم أيُّها الأميرُ، شهدتُ بعضَ مَرازبةِ كسرى، وقد صنَعَ لأهل فارسَ صنيعًا، أحضرَ فيه صِحافَ الذَّهبِ على أخْوِنةِ الفضّة (أربعًا على كل واحد)، وتحملُه أربعُ وصائفَ، ويجلسُ عليه أربعةٌ من النَّاس؛ فإذا طعِمُوا أتبعُوا أربعتهُم المائدةَ بصحائِفِهَا، ووصائفِهَا. فقال الحجَّاج: << يا غُلامُ انحرْ الجزرَ وأطعم النّاس>> كأنَّه كرهَ ذلك واستعظمَهُ، ونَبا عن ذوقهِ العربيّ، وعدّه فخفخةً كاذبةً، وأُبّهةً لا يستسِيغُها، فنفرَ من ذلك إلى عاداتِ قومِهِ.

وكذلك شأنُهُم في الدّواوين، وضُروب الحضَارةِ الأُخرى وعلى الجُملة فالذَّوقُ العربيُّ واضحٌ كلَّ الوُضُوح في العهدِ الأَمَوي، والعَلاقةُ بين دمشقَ ومكةَ والمدينَة، وأعنِي من النَّاحيةِ الاجتماعيةِ لا السِّياسية علاقةٌ متينةٌ، يتفاهمُون كلَّ الفهمِ، ويتذاوقُون كُلَّ الذَّوق، والإسلامُ مفهومٌ لديهم في بساطَته وتقاليدِه على نحوٍ أحسنَ ممَّا فُهم به في العصرِ العبَّاسِي.

أما العبّاسيون فلم يكُن شأنُهم كذلك، لئن كان الأَمويُون ينقُلون إليهم بعضَ العَادات مع صبغِها بصبغَتهم، فالعبّاسيُّون كانوا هم الذي ينتقلُون بحذافيرِهم إلى العَاداتِ الجديدةِ، والتقاليد الجديدة، خذ لذلك مثلًا «النيروز» كان عيدًا للفُرس قديمًا ولم نسمعْ في العهد الأَموي أنْ كان له شأنٌ ذو بالٍ، ولكنَّ العباسيِّين اتَّخذُوه عيدًا قوميًّا يحفَلون به حفْلهُم بعيدِ الفطرِ، ويتبارَونَ فيه بالهدايا والقَصَائِد، ويجلسُ فيه الخُلفاءُ للتهنئةِ، وقُلْ مثلَ ذلكَ في الأزياء، فانتشرتْ القلُنسوةُ الطويلةُ، وضروبُ الأزياءِ الفارسيةِ، اتَّخذ القضاةُ القلانسَ العظامَ، واتَّخذ الخلفاءُ العمائمَ على القلانِس، وتفنَّنوا في العمامةِ ونوَّعوها تبعًا للطبقاتِ كما كان يفعلُ الفرس، فللخلفاءِ عمة، وللفقهاء عمة، وللبغالين عمة، وللأعرابِ عمة. ولكلِّ قوم زِيّ، فللقضاء زيٌّ، ولأصحابِ القضاء زيٌّ، وللشرط زيٌّ. وأصحابُ السّلطانِ على مراتبَ، ولكُلِّ مرتبةٍ زيٌّ، فمنهُم من يلبسُ المبطَّنةَ، ومنهُم من يلبسُ الدّراعةَ، ومنهُم من يلبسُ «البازيكند»، وكانت الشعراءُ تلبسُ الوشيَ والمقطَّعات والأرديةَ السُّود. وقد كان شاعرٌ في هذا العصرِ يتزيَّا بزيِّ الماضينَ فهجاهُ بعضُ الشّعراء.

لقد أفرطَ قومٌ من النَّاس في هذا العصرِ في اللَّذائذ يتحرَّونها، ويتفنَّنون في الاستِمتَاع بها، وكلَّما ملُّوا نوعًا ابتكروا نوعًا، وإذا أخذُوا يهدؤُون نشطَ الدُّعاةُ يستحثُّونهم على الإغراقِ فيها، والأخذ بأكبرَ حظٍّ منها. ونحن إذا تتبَّعنا تاريخ الدَّولةِ العبَّاسية في هذا الباب وجَدنا أنَّ الدولةَ كانت تسيرُ خطواتٍ متدرِّجة إلى هذهِ الغاية، وأنَّ كُل خليفةٍ كان يعلُو غالبًا درجةً في سُلّم التّرف والنَّعيم عمَّن قبلَه. وأنَّنا لو خطَّطنا رسمًا بيانيًّا لاتَّجه صاعدًا باستمرارٍ في عصرِ كُلِّ خليفةٍ تقريبًا، والنَّاسُ في كل عصرٍ وخاصَّة في هذهِ العُصور تُبّع لإمامهِم.

وعلى الجُملة فقد انتقلَ النَّاسُ في العهدِ العبَّاسي إلى عاداتِ الأممِ الأُخرى وتقالِيدهم، وأفرطُوا في ذلِكَ كل الإفْراط، على العكسِ من العهْد الأَمَوي، ومن ثَم انقطعَتْ الصِّلاتُ الاجتماعيَة والمُشاكلات بين المُسلمين في العِراقِ والمُسلمين في جزيرةِ العَرَب، أو كادت.

أحمد أمين ضحى الإسلام، ص.104-105 >>

2-2-1-4- إثراء الرصيد اللّغوي:

- الدهاقين: جمع دهقان وهو التاجر [1].
- أخْوِنة: جمع الخُوان والخِوان، ما يوضع عليه الطعام ليؤكل[2].
- النيروز: أو النّيرز وهو عند الفرس أوّل يوم من أيّام السّنة الشمسيّة. وهو يوم للفرح[3].
- وصائف: الوصيف الغلام دون المراهقة جمعه وُصفاء، والمؤنث وصيفة وجمعه وصائف[4].
- نبا: أي تباعد [5]

يمكن لفت انتباه المتعلم إلى المفردات الدالة على معجم معيّن بارز في نص، ومن ذلك معجم اللّباس الذي كان ثريّا في النص، ومن المفردات الدالة عليه: القلانس، البازيكند، الدراعة، المبطَّنة، الوشين المقطَّعات.

---

[1] لويس معلوف، منجد الطلّاب، نظر فيه ووقف على ضبطه فؤاد إفرام البستاني، دار المشرق، بيروت- لبنان، ط20، 1976، ص.210.

[2] المرجع نفسه، ص174.

[3] المرجع نفسه، ص.854.

[4] المرجع نفسه، ص.923.

[5] المرجع نفسه، ص.760.

2-2-1-5- العنوان ودلالته:

يضعنا العنوان بين مفهومين مختلفين تربطهما واو العطف من الناحية اللغوية، أما من ناحية الدلالة فتربط بينهما علاقة التضادّ، بحيث يحيلنا الجزء الأوّل منه {حياة اللهو} إلى قضيّة، ويحيلنا الجزء الثاني منه {حياة الجدّ} إلى قضية نقيض، وهو ما يكشف للقارئ بأن الكاتب بصدد المقارنة بين قضيّتين.

2-2-2- معالجة النّص:

2-2-2-1 اكتشاف معطيات النص ومناقشتها:

يطرح النص مجموعة من القضايا التاريخيّة تدور حول الأفكار الآتية:

- تساؤلات الكاتب التي تشغل باله ويسعى للكشف عنها.
- مظاهر بساطة الحياة في العصر الأموي وما نتج عنها من تفاهم مع بقية الأمصار العربية وفهم صحيح للإسلام.
- إفراط الناس في العصر العباسي الأول في تقليد الأعاجم والميل نحو العادات الجديدة، وما نتج عن ذلك من قطع الصّلات وابتعاد عن الدين.

يتبنّى الكاتب وجهة نظر مفادها أن الناس في العصر العباسي أفرطوا في التقليد الأعمى فكادوا ينسلخون عن أصولهم العربيّة وهو ما أدّى إلى انقطاع الصلات بين المسلمين في العراق وشبه الجزيرة العربيّة.

2-2-2-2 تحديد بناء النّص:

2-2-2-2-1- <u>تصميم النّص</u>:

يقوم هذا النص على مقدّمة وعرض وخاتمة، حيث ينطلق الكاتب في المقدّمة من مجموع تساؤلات تمهد للموضوع وتضع القارئ في سياقه، وتبيّن هذه الأسئلة موضوع النّص وإطاره، وتحدّد مجموع الفرضيات التي ينبني عليها والمتمثلة في:

- طبيعة الحياة في العصر العباسي الأول حيث كان الناس يعيشون حياة جد وعفة ولا ينعمون إلا بما أحل الله كما يصوّرهم بعض المؤرخين.

- عيشة الترف والنعيم والمجون التي كان يحياها الناس في العصر العباسي الأول حيث تحللوا من القيود وأسرفوا في اللهو كما يصورهم آخرون.

وقد سعى الكاتب من خلال العرض، إلى إثبات الأطروحة الثانية التي يتبنّاها، وذلك بناء على آليتين:

- عقد مقارنة بين البيئة الاجتماعية العباسية والبيئة الاجتماعية الأمويّة والقياس على هذه الأخيرة، مبيّنا مظاهرها المصاحبة لكل عصر، وذلك كما يلي:

الحياة في العصر الأموي	الحياة في العصر العباسي
أقل تكلّفا – أكثر سذاجة – أدلّ على الذّوق العربي البسيط – سيطرة العنصر العربي فيها- تخيّروا من ترف الأمم الأخرى ولم يأخذوه كما هو بحذافيره – أدخل الخلفاء على موائدهم نوعا من التحسين.. ولكن لم يكن العربي... يشعر أنه في جو آخر بعيد كل البعد عما يعرفه- الذّوق العربي واضح كل الوضوح- العلاقة بين دمشق ومكة والمدينة علاقة متينة من الناحية الاجتماعية	لم يكن شأنهم كذلك – كانوا هم الذين ينتقلون بحذافيرهم إلى العادات الجديدة، والتقاليد الجديدة، الاحتفال بالنيروز- تغيير عادات اللباس (انتشار القلنسوة الطويلة وضروب الأزياء الفارسية- اتخاذ القضاة القلانس العظام- واتخاذ الخلفاء العمائم على القلانس..الخ)- لقد أفرط قوم من الناس في هذا العصر في اللذائذ يتحرونها، ويتفننون في الاستمتاع بها، وكلما ملوا نوعًا ابتكروا نوعًا – أفرطوا في ذلك كل الإفراط – ومن ثم انقطعت الصلات الاجتماعية والمشاكلات بين المسلمين في العراق والمسلمين في جزيرة العرب.

جدول رقم (15) مقارنة بين الحياة في العصر الأموي والعصر العباسي

إن الكاتب قد وظّف المقارنة هنا كحجة تاريخيّة والدليل قوله " إذا نحن نظرنا نظرة عامة **لنقارن** بين الحياة الأموية والحياة العباسية" فالفعل "نقارن" المرتبط بلام التعليل التي توضح مقصدية الكاتب من هذا النص ورد بعد عبارة " إذا نحن نظرنا نظرة عامة" والنظرة العامة لا تحقق المبتغى من المقارنة إذا كانت هدفا، وعليه فقد اتّخذ المقارنة مرجعيّة يتّكئ عليها عند إصدار أحكامه وتحليلاته، فلا تُعتبر مظاهر الحياة الأموية قضية في هذا النص، بل شاهدا على التغيّرات التي طرأت في الطور الأول من العصر العباسي.

– الاستعانة بالتفسير لعرض الحقائق، حيث تواتر في النّص أسلوب التعليل ربطا للمقدمات بالنتائج، ومن ذلك:

وتفنّنوا في العمامة ونوّعوها تبعا للطبقات كما كان يفعل الفرس

{مقدمة}

فللخلفاء عمة، وللفقهاء عمة، وللبالغين عمة، وللأعراب عمة.

{ نتيجة}

ولكل قوم زيّ

{مقدمة}

فللقضاء زيّ، ولأصحاب القضاء زيّ، وللشرط زيّ

{نتيجة}

ويصل الكاتب في الخاتمة إلى نتيجة تؤكد إحدى الفرضيتين، وتعكس الأطروحة التي يتبناها، وهي نزوع الناس في العصر العباسي الأول إلى اللّهو وحياة الترف واتباع تقاليد الأمم الأخرى وعاداتهم.

2-2-2-2-2 الحجج الموظّفة:

ساق الكاتب لإثبات أطروحته وإبراز موقفه مجموعة من الحجج التي تنوّعت بين الاستشهاد، وضرب المثل والحجج التاريخية، والحجج الاجتماعية ومن ذلك:

الحجة	نوعها
- الحياة الأمويّة كانت أقل تكلّفا وأكثر سذاجة .....الخ	حقائق تاريخية
- قصّة الحجاج التي رواها ابن خلدون	واقعة تاريخية
- خذ لذلك مثلا "النيروز" ...	مناسبة تاريخية
- وقد كان شاعر في هذا العصر يتزيا بزي الماضين فهجاه بعض الشعراء	حدث تاريخي

جدول رقم (16) الحجج الموظفة ونوعها في نص "حياة اللهو وحياة الجد"

لقد جاءت أغلب الحجج التي ساقها الكاتب تاريخيّة، لأنه بصدد الحكم على قضية تاريخيّة، وليست من عصره، ولكي يثبت ما يذهب إليه لا بدّ له من شواهد وأمثلة تعود إلى ذلك الزّمن، فصوّر لنا في البدء مظاهر الحياة الاجتماعية في العصر الأموي أين استخلص عدّة أحكام، بناء على المرجعيّة التاريخية، مستشهدا من مقدمة ابن خلدون بحادثة وقعت للحجّاج، والشاهد حجة جاهزة، يُستعان بها لتقوية درجة التصديق ولغاية التوضيح، ثم راح يدعم أطروحته من خلال مقابلة هذه الحياة بحياة العباسيين في العصر الأول وإبراز عدّة فروقات، ففي معرض الحديث عن ترك الناس لتقاليدهم واتباع تقاليد الغير، ضرب لنا مثلا بالاحتفال بالنيروز الذي لم يكُن يُعتد به من قبل، ثم في معرض الحديث عن الأزياء في ذلك العصر وتغيّرها، صوّر لنا أنواعا منها كما استشهد بحادثة واقعية أخرى تمثّلت في هجاء الشعراء لشاعر كان يرتدي ما يرتديه الماضون من أجداده.

وقد رتّبت هذه الحجج ترتيبا منطقيا، وتظافرت لخدمة الأطروحة التي يتبناها الكاتب، وقد غابت الأطروحة المضادة والحجج الدّاعمة لها، حيث لا نجد لها حضورا إلا في المقدّمة

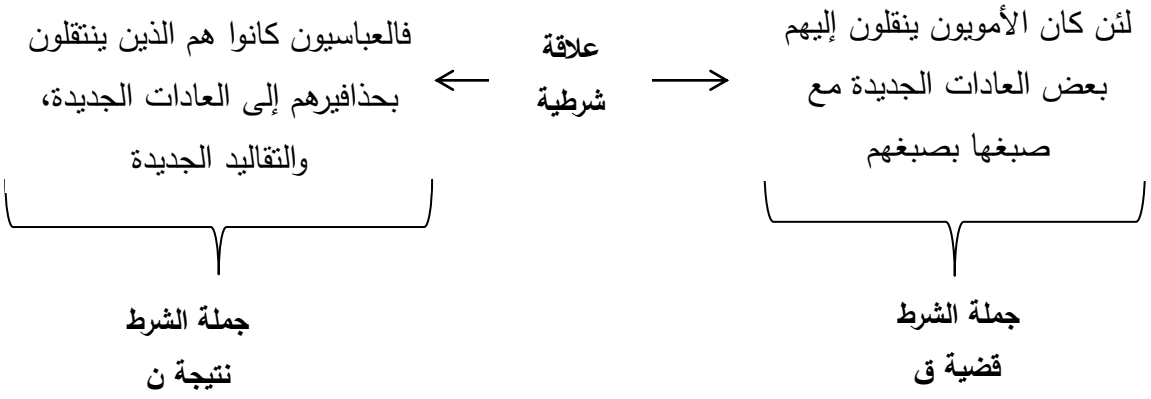
عندما يتساءل الكاتب: "هل كان الخلفاء العباسيون الأولون لا ينعمون إلا بما أحلّ الله كما يصورهم بعض المؤرخين" ومن هذه المقولة نتبيّن أنّ الكاتب يردّ على هؤلاء ولكن دون الدخول معهم في جدال، بل اكتفى بتتبع الحقائق وعرضها عن طريق المقارنة والتفسير، وعليه فإن النّص يندرج ضمن الحجاج القائم على المقارنة والتفسير.

2-2-2-2-3 اللغة والأسلوب الحجاجي:

استعان الكاتب بمجموعة من المؤشرات اللغوية التي ساهمت في بناء الحجج، ودعم الأطروحة التي يتبنّاها ومن أبرزها:

- **أسلوب الشرط:** وظف الكاتب أسلوب الشّرط بكثرة، {إذا نحنُ نظرنا نظرةً عامّة لنُقارن بين الحياةِ الأمويةِ، والحياةِ العباسيَّة وجدنا الأوَّل أقلَّ تكلفًا، وأكثرَ سذاجةً}، {وكلّما ملّوا نوعا ابتكروا نوعا}، {وإذا أخذوا يهدؤون نشط الدعاة يستحثونهم على الإغراق فيها..}، { إذا تتبعنا تاريخ الدولة العباسية في هذا الباب وجدنا أنّ الدولة كانت تسير خطوات متدرجة إلى هذه الغاية}، {إذا أراد التَّرف والنَّعِيم، تخيَّر من ترفِ الأُمم الأُخرى ونعِيمها}، {أما العبّاسيون فلم يكُن شأنُهم كذلك}

ويؤدي الشرط دور الرابط بين شرطين بحيث يكذب المجموع إذا صدق مقدّم القضية وكذب آخرها، ولنأخذ مثالا على ذلك:



تمثّل جملة الشّرط {قضية ن} مقدّمة مفادها أن الأمويين نقلوا إلى العباسيين بعض العادات الجديدة {**إلا أنهم**} صبغوها بصبغتهم، وهو ما يحيلنا إلى أن وجه الاعتراض ليس على التقليد بل على التقليد الحرفي أو الأعمى وهو ما يفضي بنا إلى نتيجة عكسية تظهر في جملة جواب الشرط { نتيجة ن} وهي أن العباسيين هم الذين انتقلوا بأنفسهم إلى هذه العادات الجديدة، ولعل النتيجة المضمرة هنا هي أنّهم لم يفعلوا كالأمويين إذ أخذوا تلك التقاليد والعادات كما هي دونما إدخال تعديلات عليها بما يتناسب والذوق العربي.

- **الاستدراك والنفي:** وُظف الاستدراك في النّص باستخدام الأداة "لكن" التي تعتبر وسيلة ربط حجاجي تداولي بين المعطى والنتيجة على هذا النحو { أ لكن ب} ويقدّم لنا الكاتب "أ" و "ب" بوصفهما حجتين، الحجة الأولى موجّهة نحو نتيجة {ن} والحجة الثانية موجّهة نحو النتيجة المضادة لها {لا ن}، وهذا مثال توضيحي:

{أ}
رأوا الموائدَ الفارسيّةَ، وأدخلَ الخلفاءُ والأمراءُ على موائِدهم نوعًا من التَّحسين
{ ن }

ولكن

{ب}
لم يكُن العربيُّ البدويُّ إذا دخلَ على مُعاوية أو عبد الملك يشعرُ بأنَّه في جوٍّ آخرَ بعيدٍ كلَّ البُعد عمَّا يعرفُه
{لا ن}

نلاحظ أن المعطى الحجاجي **{أ}** يقودنا إلى نتيجة **{ ن }** مفادها أن الأمويين قد أدخلوا تقاليد غيرهم على موائدهم، غير أن دخول الأداة "لكن" غيّر من منحى الكلام، وأفضى إلى نتيجة عكسية **{لا ن}** في المعطى الحجاجي **{ب}**.

ومن أمثلة ذلك أيضا قوله: " «النيروز» كان عيدًا للفُرس قديمًا ولم نسمعْ في العهد الأَموي أنْ كان له شأنٌ ذو بال، **ولكنَّ** العباسيِّين اتَّخذُوه عيدًا قوميًّا يحفَلون به حفْلهُم بعيدِ الفطر".

كما لعبت الكثير من الروابط اللغوية دورا حجاجيا، من خلال ربطها بين الحجج والنتائج والتنسيق بينهما من أجل التعليل والتفسير والتبرير ومنها: { الواو، الفاء، كأنّ، قد } ونوضح بعض الأمثلة في الجدول الآتي:

الحجة	الرابط	النتيجة
وأصحاب السلطان على مراتب، ولكل مرتبة زي	الفاء	فمنهم من يلبس المبطّنة، ومنهم من يلبس الدراعة...
كان شاعر في هذا العصر يتزيّا بزي الماضين	الفاء	فهجاه بعض الشعراء
وتفنّنوا في العمامة ونوعوها طبقا للطبقات	كما	كان يفعل الفرس
قصة الحجاج المذكورة	كأنّه	كره ذلك واستعظمه ونبا عن ذوقه العربي
... وأفرطوا في ذلك كل الإفراط على العكس من العهد الأموي	من ثمّ	انقطعت الصلات الاجتماعية والمشاكلات بين المسلمين في العراق والمسلمين في جزيرة العرب

جدول رقم (17) الروابط اللغوية الحجاجية في نص "حياة اللهو وحياة الجد"

ربطت الفاء في الكثير من المواضع بين النتيجة والحجة كما وظفت بغرض التعليل والتفسير والاستنتاج، وقد أحالت حروف التشبيه {كما – كأنّ} إلى النتيجة التي كانت بمثابة حجج ثانيّة، فالتّشبيه هنا له دلالة تمثيليّة تعمل على تقوية المعنى وتجليته، وقد جاء الرابط {من ثمّ} والذي وظف في آخر النص ليعرض لنا النتيجة النهائية التي يفصل فيها الكاتب في موضوع الحياة الاجتماعية في العصر العباسي الأول ومظاهر التغيير فيها ومفادها انقطاع الصلات الاجتماعية بين المسلمين في العراق وشبه الجزيرة العربيّة.

2-2-3- التركيب واستثمار النص:

لقد حاول الكاتب من خلال هذا النص أن يثبت قضيّة تاريخيّة تتلخّص في تغيّر مظاهر الحياة في الطّور الأول من العصر العباسي، والتي اصطبغت باتباع تقاليد الغير

وعاداتهم والإفراط في ذلك، مما أدّى إلى انقطاع الصلات بين المسلمين في العراق والجزيرة العربية. وقد اعتمد الكاتب لإثبات هذه الأطروحة على مجموعة من الحجج التاريخيّة الواقعيّة التي ساقها في قالب التفسير والت عليل والمقارنة.

2-3- اقتراح الأسئلة المؤطّرة للنّص:

يمكن أن تؤطر هذه القراءة عبر الأسئلة الآتية:

2-3-1- تأطير النص:

2-3-1-1 إثراء الرّصيد اللغوي:

- في النص معجم غنيّ بالمفردات الدالة على اللّباس، ابحث في القاموس عن معاني: القلانس/ البازيكند/ الدراعة/ المبطَّنة / الوشي / المقطَّعات.

2-3-1-2 العنوان:

- ممّ يتركّب عنوان النّص وإلام يوحي كل جزء منه ؟
- ما دلالة هذا العنوان بالنسبة إلى النّص ؟

2-3-2- معالجة النص:

2-3-2-1 اكتشاف معطيات النص ومناقشتها:

- بماذا يفتتح أحمد أمين نصّه هذا ؟
- ما طبيعة الموضوع الذي تعالجه هذه التساؤلات ؟
- يرى الكاتب أنّ الناس في العصر الأموي حافظوا على الطابع العربي. كيف ذلك ؟
- ما هي النتيجة التي عكستها هذه المحافظة على التقاليد ؟
- هل كان شأن العباسيين في الطور الأول من العصر كشأن الأمويين ؟ بيّن ذلك من النص.
- عدّد بعض مظاهر الحياة الاجتماعية العباسيّة.
- ما هي النتيجة التي أفضت إليها ؟

2-3-2-2 تحديد بناء النّص:

- يقوم هذا النص على مقدمة وعرض وخاتمة:

- تشير المقدّمة إلى فرضيتين ما هما ؟

- تحيل كل فرضيّة إلى أطروحة معيّنة. ما هي الأطروحة التي يسعى الكاتب إلى إثباتها في العرض ؟

- التفسير آلية يتمّ بها الشّرح والتفصيل:

- استخرج بعض المقاطع التي وظّف فيها الكاتب هذه الآلية.

- ما دور المقارنة التي استعان بها الكاتب ؟ هل حقّقت الهدف المتوخى من توظيفها ؟

- استعان الكاتب بمجموعة من الحجج التي تدعم ما يذهب إليه:

- استعرض هذه الحجج وفق ترتيبها في النص.

- ما طبيعة هذه الحجج ؟ هل كانت كافيّة لإصدار الحكم الوارد في آخر النص ؟ علل إجابتك.

- ما هي الحجّة الأقوى في نظرك، ولماذا ؟

- ما الدلالة الحجاجية لأسلوب الشرط الموظف في هذه الجملة: { لئن كان الأَمويُون ينقُلون إليهم بعضَ العَادات مع صبغِها بصبغَتهم، فالعبّاسيُّون كانوا هم الذي ينتقلُون بحذافيرِهم إلى العَاداتِ الجديدةِ، والتقاليد الجديدة}

- بين البعد الحجاجي للحرف لكن في هذه الجملة: { رأوا الموائدَ الفارسيّةَ، وأدخلَ الخلفاءُ والأمراءُ على موائِدهم نوعًا من التَّحسين، ولكن لم يكُن العربيُّ البدويُّ إذا دخلَ على مُعاوية أو عبد الملك يشعرُ بأنَّه في جوٍّ آخرَ بعيدٍ كلَّ البُعد عمَّا يعرفُه}

- في النص مجموعة من الروابط اللغوية التي تربط الحجج أو المقدمات بالنتائج مثل الفاء، أدوات التشبيه وغيرها: استخرج بعض الأمثلة واشرحها مبيّنا دورها الحجاجي.

2-3-3 التركيب واستثمار النّص:

عرفت بعد اطلاعك على النّص أن الكاتب طرح مجموعة من التساؤلات في المقدمة وأجاب عنها في العرض ليصل إلى النتيجة التي تثبت إحدى الفرضيات التي انطلق منها.

في عمليّة عكسيّة، وبالاعتماد على الأحكام التي توصّلت إليها بعد قراءتك للنص، واستنادا إلى الحكم الذي أصدره الكاتب في نهايته، أعد صياغة موضوعه بأسلوبك الخاص منطلقا من النتيجة في المقدّمة ثم التعليل بالحجة والدليل في العرض.

3- مقاربة النص الشعري:

حاولنا من خلال النموذجين السابقين أن نقارب النص النثري ذي البنية السردية، والبنية الحجاجية، مؤكّدين على ضرورة تعليم الأنماط النصيّة انطلاقا من نصوص نثرية واضحة الخطاطة، أما مقاربة النص الشعري فتستوجب قراءة مغايرة وتحليلا مختلفا، وهو ما سنتبيّنه من خلال نموذجنا التالي.

3-1 مراحل التحليل المقترحة لمقاربة النص الشعري:

تختلف الطريقة التي نقترحها لمقاربة النص الشعري عن الطريقة المقترحة لمقاربة كل من النص السردي والنص الحجاجي، في مستوى معالجة النص، وعليه تتلخص هذه الطريقة في ثلاث مراحل هي:

3-1-1 مرحلة تأطير النص:

ومن خلالها يوضع المتعلم في سياق النص، ويتحقق ذلك بانتقاء المعلومات التي تخدمه وتسهم في تجلية مضمونه ومعانيه، كظروف نشأة التيار الأدبي أو النزعة الأدبية المستهدفة (التجديد، الإحياء، شعر المهجر...)، أو اكتشاف النوع الأدبي الذي ينتمي إليه النص (قصيدة تقليدية، موشّح، شعر التفعيلة...) انطلاقا من مؤشرات نصيّة تدلّ عليه، وذلك تعزيزا لما تلقاه في المدخل الذي يسبق عرض النّص.

3-1-2 مرحلة معالجة النص:

وتتفرع هذه المرحلة إلى خطوتين:

-اكتشاف معطيات النص ومناقشتها

- **التحليل:** وفي هذه الخطوة نلفت انتباه المتعلم إلى الكيفية التي بنيت عليها القصيدة وسماتها الأسلوبية وذلك من خلال المستويات الآتية:

- **المستوى المعجمي:** يُعنى هذا المستوى برصد الحقول الدلالية الواردة في النص وتفسير الحقل المهيمن مع الإشارة إلى العلاقة القائمة بينها.
- **المستوى الصوتي:** يحيلنا هذا المستوى إلى موسيقى النص وإيقاعه الخارجي والداخلي، ويتمثل الإيقاع الخارجي في: الوزن والقافية في حين يمثل الإيقاع الداخلي الأصوات من حيث المخارج والصفات، التكرار ودلالته في النص ...الخ.
- **المستوى التركيبي والدلالي:** يكشف التحليل في هذا المستوى عن هيمنة الأسماء أو الأفعال وكذلك طبيعة الجمل الغالبة على النص: فعلية، اسمية، مثبتة، منفية، وكذا الأساليب الموظفة في النص: خبرية أم إنشائية، مع الكشف عن الضمائر وبعض الظواهر الأسلوبية (التقديم والتأخير، الحذف، التكرار...الخ)، بالإضافة إلى رصد الصور الفنيّة والجمالية التي وظفها الشاعر من تشبيه واستعارات وكنايات مع إبراز وظيفتها في النّص.

3-1-3 مرحلة التركيب واستثمار النَّص :

وهي المرحلة التي يتوصّل فيها المتعلم إلى أهم النتائج المستخلصة من دراسة النص، فضلا عن نوع النص والاتجاه الذي يمثله، بالإضافة إلى اكتسابه لمعارف تمكّنه من قراءة نصّ آخر على منوال النص المدروس وتحليله.

3-2 اقتراح نموذج تطبيقي لتحليل نص شعري:

وقع اختيارنا على نص: "**آلام واغتراب**" لمحمود سامي البارودي من برنامج السنة الثالثة والذي يمثّل مدرسة البعث والإحياء، وهو سبب اختيارنا للنص، فبين قدامى الشعراء وبين المحدثين تتراوح لغته وأسلوبه وكذلك أغراضه الشعرية، كما نعزو اختيارنا له إلى سبب ثان ذاتي يتمثل في إعجابنا بالقصيدة وبمعانيها وأسلوبها.

3-2-1 تأطير النّص:

3-2-1-1 التعريف بالشاعر:[1]

يبدو التعريف المدرج في الكتاب قاصرا عن التعريف بالشاعر، فهو لا يوضح جوانب هامة من حياته لعبت دورا في تشكّل موهبته الشعرية وصقلها على النحو الذي اشتهر به، وعليه نقترح التطرق إلى أهم الأغراض التي كتب فيها والسّمة البارزة في شعره على النحو التالي:

> ... وأهم الأغراض التي تطرق إليها البارودي في شعره الفخر والحماسة، وبجانب ذلك فقد نوع في ذكره للوطن حيث يمكن للمرء أن يعتبر الحنين إلى الوطن والشعر السياسي عنده غرضين مستقلين.
> للبارودي ديوان أثرى به الأدب يبلغ عدد أبياته خمسة آلاف، وينقسم شعره إلى قسمين: القسم الأول ويتكون مما قاله وهو في مصر قبل نفيه، أما القسم الثاني فيمثله ما أنشده فى منفاه.

[1] نريد لفت الانتباه من خلال تعريفنا بالشاعر إلى بعض الجوانب الهامة التي غيبها التعريف المدرج في كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة، والتي من شأنها أن تسهم في فهم النص.

3-2-1-2 تقديم النص:

بعد نفي البارودي مع زملائه، زعماء الثورة إلى سرنديب (سريلانكا) أقام بها سبعة عشر عاما وبعض عام، جعل فيها من الشعر رفيق سهره يبثّ من خلاله همّ قلبه وشكواه، فكان وسيلته التي تعينه على منفاه، فبعث بأسلوبه الشعر العربي وأبدع في مختلف أغراضه، فكان الشعر الذي يقوله ومحاكاته للأقدمين أمرا جديدا بالنسبة إلى عصره الذي هوى فيه الشعر إلى درك من الانحلال.

والأبيات الآتية نظمها الشاعر وهو في منفاه، يعبر فيها عن حنينه للوطن ولوعته لفراق الأحبة، مستلهما في ذلك روح القصيدة العربية التقليديّة، حيث نقل البارودي شعر القدامى أمثال أبي فراس الحمداني وصورهم ومعانيهم وألفاظهم، إلا أنه أضفى عليها لمسته الخاصة وأسلوبه الرائق الفخم، الذي أنتجته ظروف المنفى والاغتراب، فأبدع خير قصائده التي أحيت وجدّدت الشعر العربي.

3-2-1-3 عرض النص:

آلام الاغتراب

هل من طبيبٍ لداءِ الحُبِّ أو راقِ ؟ يُشفِي عَليلًا أخَـــــــا حُزن وإيراقِ
قد كَان أبقَى الهَوى من مُهجتي رمقًا حتى جرَى البينُ فاستولَى على البَاقي
حُـــزنٌ برانِي وأشواقٌ رعتْ كبدي يـــــا ويحَ نفسِي من حُزن وأشواقِ
أكلِّف النَّفسَ صبرًا وهي جـــازعةٌ والصّبرُ في الحبّ أعيا كل مُشتــاقِ
لا في "سرنديب" لي خلٌّ ألـــوذُ به ولا أنيـــسٌ سوى همّـــي وإطراقِـي
أبيتُ أرعَى نجومَ اللَّيل مرتفـــقًا في قنّةٍ عزّ مرقَـــــاها على الرّاقِي
يا "روضَةَ النِّيل" لا مَسّتْك بـــائقةٌ ولا عدتْكِ سمـــــــاءٌ ذاتُ إغداقِ
مرعى جِيادي ومَأوى جِيرتي، وحِمَى قومِي ومنبتُ آدابِي وأعراقِـــــي
أصبـــو إليهَا على بُعدٍ ويُعجبني أنِّي أعيشُ بهـــا في ثوبٍ وإملاقِ
وكيف أنسَى ديـــارًا قد تركتُ بها أهلًا كرامًـــــا لهُم وُدّي وإشفاقِي

إذا تذكَّرتُ أيَّـــــــــامًا بهم سلفتْ تحدَّرتْ بغُروب الدَّمع آمَـــــــاقي
فيـــــــا بريدَ الصِّبا بلِّغ ذوي رحمِي أنِّي مُقيـــــــم على عهدِي وميثَاقِي
وإن مررتَ على "المقيــاس" فاهدِ له مِنِّـــــي تحيّةَ نفسٍ ذات أعـــلاقِ
وأنت يـــــا طائرًا يبكي على فننٍ نفسِي فداؤُك من ســـــاقِ على ساقِ
أذْكرتنِي مـــا مضَى والشّملُ مجتمعٌ بمصرَ والحربُ لم تنهضْ على ساقِ
أيّامَ أسحبُ أذيالَ الصِّبـــا مرحًـــا في فتيةٍ لطريقِ الخيرِ سُبَّـــــــاق
فيـــــــا لها ذُكرةً شبَّ الغرامُ بها نارًا سَرتْ بين أردانِي وأطواقِـــــي !
عصرٌ تولّى وأبقَـــــى في الفؤادِ هوى يكادُ يشملُ أحشَـــــــائي بإحراقِ

3-2-1-4 دلالة العنوان:

العنوان مقترح من معدّي الكتاب فهو ليس من إبداع الشاعر، ولا يدلّ على موضوع الوحدة التعلّميّة أو على توجّه الشاعر المعروف ببعثه وإحيائه للقصيدة العربية، بل إنّ غرضه تعليمي وهو الإشارة إلى مضمون القصيدة فحسب، ورغم ذلك، نقدم قراءتنا له باعتبار القصيدة مقررة في الكتاب المدرسي بهذا العنوان.

ورد العنوان في جملة اسمية مركبة تركيبا إضافيا من كلمتي { آلام / الاغتراب} وجاءت الكلمة الأولى {آلام} نكرة على صيغة الجمع في دلالة صريحة بأن الشّاعر يعاني من مشاعر سلبية لم يعرفها من قبل، وهو ما يفسره الجزء الثاني من العنوان {الاغتراب}.

3-2-1-5 إثراء الرصيد اللغوي:

إن شرح المفردات وتذليل الصعوبات المعجمية أمام المتعلمين من شأنه أن يساعدهم على فهم النص، خاصة وأنّ معظم مفرداته تحاكي القصائد العربية القديمة، وعليه نرى أن تُشرح بعض الكلمات لتيسير الفهم على المتعلم، فضلا عن تلك المشروحة في الكتاب وهي: { الإيراق – المهجة – عدتكِ – سرنديب– روضة النيل}[1].

---

[1] الشريف مريبعي وآخرون، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص.56.

أمّا الكلمات التي تحتاج شرحا فهي:

- **براني:** هزلني وأضعفني.
- **بائقة:** الداهية والبليّة والشّر.
- **الصّبا:** ريح تصب في شبه جزيرة العرب من ناحية المشر، وكانت أحب الرياح إليهم.
- **أرداني:** جمع ردن وهو الكمّ أو أصله أو مقدّمه[1].
- ابحث في القاموس عن:
  - معاني المفردات: البين – الإطراق.
  - الفرق بين الحب والهوى.

3-2-2 معالجة النص:

3-2-2-1 اكتشاف معطيات النص ومناقشتها:

إضافة إلى اكتشاف الأفكار الأساسية التي يتضمنها النّص، يُمكن للمتعلم من خلال هذه المرحلة أن يتعرّف على مظاهر التجديد والتقليد في شعر البارودي:

- ورد مطلع القصيدة في شكل حوار ضمني بين شخصين لا يمتلكان ملامح واضحة بل صورة أنتجها الخيال الشعري، تمهيدا لإثارة القارئ، وجذبه إلى الموضوع المحوري فيها، والشاعر في ذلك يحاكي الشعراء الأولين لأنّ البنية الاستفهامية كانت مطروحة في الشعر العربي القديم.

- يظهر الشاعر في بداية القصيدة معاناته من داء الحب الذي أحزنه وأرّقه، وهي علّة وهميّة، القصد منها افتتاح القصيدة على الطريقة التقليدية، أما العلة الحقيقية التي يشكو منها

---

[1] استعنا في شرح المفردات بديوان البارودي (محمود سامي البارودي باشا)، الذي حققه وضبطه وشرحه علي الجارم، محمد شفيق معروف، دار العودة بيروت، 1998.

فهي الحنين والشوق إلى الوطن ومما يدلّ على ذلك: أصبو إليها على بعد / وكيف أنسى ديارا.

– تمثل سرنديب، المنفى الذي تنغلق فيه طموحات الشاعر في ديمومة الحياة وتنفتح فيه نوازع الكبت، والاغتراب، والإحباط، والإحساس بالموت الداخلي المتولد عن غياب الخل والأنيس، بوصفهما عنصرا من عناصر الوجود الإنساني، يلجأ إليه في تلك اللحظات التي يصاحبه فيها الهم والإطراق، في حين تمثل "روضة النيل" الوطن والأرض التي ترعرع فيها ومما يؤكد ذلك: مرعى جيادي – مأوى جيرتي – حمى قومي– منبت آدابي وأعراقي.

– يستذكر الشاعر الأهل والخلان والأيام الخوالي التي عاشها مسرورا مرحا. والأبيات 15–16–17 تدل على ذلك.

تتوزع وحدات النص الأساسية على أربعة أفكار أساسية هي:

المقطع الأول{1– 4}: تصوير الشاعر لمعاناته النفسية.
المقطع الثاني {5–6}: الكشف عن علّة الشاعر وأسباب همه.
المقطع الثالث {7–13}: تعلق الشاعر بأرضه وبقاؤه على العهد.
المقطع الرابع {14–18}: تذكر أيام الصّبا والحنين إليها.

يظهر تقليد الشاعر في مقدمة الأبيات التي تذكرنا ببدايات (روميات) أبي فراس الحمداني، خاصة في البيت السابع من خلال مخاطبته لروضة النيل وكأنه يقف على الأطلال، كما يتخذ من بريد الصّبا في البيت السادس عشر (16) رسولا يبلغ أشواقه للوطن والأهل والخلان على طريقة ابن زيدون في منفاه، ويستحضر الطائر في البيت السابع عشر (17) ليجسّد حالته النفسية ببكائه ويذكرنا هذا بشعر أبي فراس الحمداني، وقد حافظ البارودي على البناء التقليدي للقصيدة العربية و أبدع في الاستهلال بالتصريع والجناس لإعطاء النغم الذي تلتذ به النفس ويطرب له السماع.

تقوم قصائد البارودي على تعدد الأغراض الشعرية شأنها في ذلك شأن القصيدة العربية التقليدية، غير أن هذه القصيدة تقوم على غرض واحد هو الشكوى والحنين رغم أنه افتتحها بالحديث عن الحب ليجاري بذلك القدماء إلا أن ذلك لم يُخلّ بوحدة الموضوع، وعليه فقد جدّد البارودي وأبدع في شعر الحنين والمنفى، كما يظهر التجديد في طبيعة الشاعر نفسه وفي التطرق إلى الأحداث التي أحاطت بعصره.

3-2-2-2 تحليل النص:

3-2-2-2-1 المستوى المعجمي:

ينفتح معجم النّص على حقلين دلاليين أساسيين هما: حقل الشاعر ومعاناته النفسية وحقل الأماكن:

حقل المعاناة	**حقل الأماكن**
↓	↓
الحب – الهوى – مهجتي– كبدي– ودّي	سرنديب– روضة النيل – المقياس
عليلا – إيراق– حزن– براني– أشواق	مصر – كيف أنسى ديارا– مرعى
البين– جازعة – همي– إطراقي– الدمع	جيادي– مأوى جيرتي– حمى قومي
يبكي– نارا – إحراق –إشفاق	

لقد انسجم الحقلان الدلاليان في التعبير عن حالة الشاعر النفسية والعلاقة القائمة بينهما هي علاقة سببية، فالمشاعر السلبية التي يعيشها الشاعر في منفاه من احتراق ولوعة وأسى والتي عبّر عنها في كل الأبيات تقريبا، سببها الانقطاع عن الديار والتغرب عن الوطن بشكل قسري فرضه عليه النفي والظروف السياسية التي كانت تعيشها مصر وقتئذ.

وظف الشاعر الترادف في مواقع عدة من القصيدة، ومن ذلك استعماله في البيتين الأول والثاني لكلمتي: "الحب" و"الهوى" بوصفهما فاعلين مؤثرين في استمرار العلة بمفهومها النّفسي فأصبحت حالا قائمة، وصفة لصيقة بالشاعر.

تتسم مفردات القصيدة بالتقليد فهي امتداد للقاموس اللغوي القديم ومن ذلك: مهجتي– البين – براني– يا ويح – رعت – كبدي– أرعى– بائقة – حمى– قومي – الصّبا – عصر تولى.

3-2-2-2-2 المستوى الصوتي:

يعد التكرار اللفظي مؤثرا نفسيا داخليا متناغما مع البواعث الخارجية، وقد وظفه الشاعر بكثرة ومن ذلك تكرار (الحزن) مرتين و(الأشواق) مرتين في البيت الثالث، مما يوحي بالعذاب والألم والعاطفة المتأججة واللوعة والحسرة، والتكرار في البيت الرابع بين لفظة (صبرا) و(الصّبر) فجاءت الأولى نكرة مسبوقة بالفعل (أكلّف) المسند إلى ضمير المتكلم مما يدل على مشقة المحاولة رغم ما يختلج بالنفس من إحباط وجزع بدلالة "واو الحال" {وهي جازعة}، وجاءت الثانية معرفة تقدم للقارئ تعليلا لسبب الجزع وهو الحب.

وتكشف ياء المتكلم المتكررة في مفردات كثيرة نحو: مهجتي – نفسي – كبدي– همي – إطراقي– ودّي إشفاقي عن ذات الشاعر العليلة التي تلتمس من خلال التعبير عما يختلج بداخلها عن المواساة والاستئناس ومشاركة آلامها.

القصيدة من بحر البسيط وقافيته مطلقة ترتكز على رويّ القاف الشديد القوي المتّصف بالجهر والمتحرك بالكسر المسبوق بحرف مدّ، و"القاف" يتّسم بالفخامة وهو ما يتعارض مع حالة الغربة والنّفي التي يعيشها الشاعر، فخفف الرويّ المكسور منها لتتوافق ونفسيته المنكسرة.

3-2-2-2-3 المستوى التركيبي والدلالي:

يتميّز النص بكثرة الجمل الفعلية، حيث تتوزع الأفعال الماضية والمضارعة والأمر في كل أبيات القصيدة ما عدا البيت الثامن الذي خلا منها، ومن ذلك: {يشفي- أبيت- أصبو- أعيش يبكي- أنسى – جرى – استولى بلّغ – اهد ...}، ويوحي هذا التكثيف في توظيف الأفعال بالتوتر وفقدان الاستقرار.

وظف الشاعر الجمل الخبرية في المقاطع الوصفية التي بيّن من خلالها تمسّكه بالوطن، وحنينه إليه، ومعاناته، ومحاولته التجلد أمام هذه الأحزان والآلام المتتالية، ويتجلى ذلك مثلا في البيت السادس (06) والثامن (08) والخامس عشر(15) والسادس عشر (16).

كما وظّف بعض الأساليب الإنشائية التي تظهر في أسلوب الاستفهام والأمر، ويظهر الاستفهام في البيت الأول، ويخرج عن دلالته الحقيقية إلى غرض التمني البعيد، حيث يتمنى الشاعر أن يجد علاجا أو رقية لروحه الموجوعة في منفاه، أما الاستفهام في البيت السابع فغرضه نفي إمكانية النسيان، ويوحي كل من الاستفهامين بأن الشاعر يحاور أحدهم غير أن هذا الحوار ضمنيّ اتخذه الشاعر لنقل وتصوير معاناته.

وظف الشاعر ضمير المتكلم بكثرة خاصة في الأفعال { أكلّفُ – ألوذُ- أبيتُ – أرعى- أصبو...الخ} وتفسير ذلك أنّه بصدد نقل تجربته الشخصية المتفردة والتعبير عن حالاته النفسية المختلفة من اشتياق وحزن وحنين.

من الإحالات النصيّة التي وظفت في القصيدة، الإحالة القبلية حيث تحيل الهاء في البيت التاسع (09) على "روضة النيل" التي ورد ذكرها في البيت السابع (07).

تكشف لنا الموازنة بين البيت الأول والبيت الأخير من القصيدة أن هناك خيطا رابطا بين أبياتها وهو التعبير عن شعور الألم والضعف والتعلق بالماضي والأحبة. وقد استوفى كل بيت معناه التام مما يعني أن القصيدة تميّزت بالوحدة العضوية ماعدا البيت التاسع الذي يشتمل على ضمير في {إليها} يعود على "روضة النيل" في البيت السابع (07).

وظف الشاعر الصورة الشعرية المعروفة لدى القدماء ذات الطابع الحسي المادي، وتتمثل في الاستعارة – الكناية، ومن أمثلة ذلك:

– الاستعارة في قوله: {يا بريد الصّبا بلغ ذوي رحمي}، حيث أسند التبليغ التي يتصف به الإنسان/المرسل إلى "الصّبا" على سبيل الاستعارة المكنية وتوحي لنا هذه الصورة بمدى يأس الشاعر واشتياقه لأهله ووطنه حتى أصبح يخاطب الصبا ويودعها مكنون قلبه.

– الكناية في قوله {أرعى نجوم الليل} وقوله {حزن براني}، فالأولى كناية عن السّهر والأرق والهمّ والثانية كناية عن الضعف والمرض، وفي هذا تقوية للمعنى وتجلية لشخصية الشاعر ومكانته التي لا تسمح له بإظهار ضعفه والتصريح به.

3-2-3 التركيب واستثمار النص:

البارودي رائد حركة بعث القصيدة العربية التقليدية، حيث نهل من التراث الشعري القديم ما جعله يقلّد الشعراء الأولين بكل سلاسة، وقد كانت محاكاته للقدامى لا تخلو من إضافة بصمته الخاصة التي ميّزت أسلوبه ومعانيه وتدفّق العاطفة والحنين في شعره، وذلك نتيجة الحياة التي عاشها فترة اغترابه والتي أثّرت فيه وفي شعره، يقول في ذلك أحد النقاد: << لقد حركت ظروف المنفى قريحة البارودي فأبدع خير قصائده، وهي قصائد يرى فيها أحمد حسن الزيات أنّها بينت أن للبارودي كل الفضل في إحياء وتجديد الشعر العربي: <<وكان الشعر في عهده صورة مشوهة من آثار القرون الأخيرة المظلمة، فجلاه في خاطره، وصقله على لسانه. نقل البارودي شعر ابن المعتز وأبي فراس والرضي وأمثالهم من الفحول، فارتسم

شعرهم على لوح قلبه.. فاستخرج من مجموع تلك الأساليب أسلوبه الرائق الفخم. لذلك تحس وأنت تقرأ قصيدة من نظمه أن أرواح أولئك الفحول تحوم حول روحه، وتحوم فوق أبياته>>

أحمد حسن الزيات – تاريخ الأدب العربي– ص364.

وقد سار على نهج البارودي عدد من الشعراء من بعده، على غرار أحمد شوقي.

3-3 اقتراح الأسئلة المؤطرة لقراءة النص وتحليله:

تؤطّر هذه القراءة التحليلية للنص، الأسئلة المقترحة الآتية:

3-3-1 تأطير النص:

3-3-1-1 تقديم النّص:

– بعد تفرغك من قراءة النص وتحليله. بيّن هل تستند شخصيّة البارودي الأدبيّة على تقليده للشعراء الأولين، أم أنه تمكن من إضافة لمسته الخاصة على إنتاجه الأدبي ؟

3-3-1-2 دلالة العنوان:

– بم يوحي إليك هذا العنوان ؟ هل هو جزء من القصيدة ؟

– فكّك العنوان وحلل مفرداته لتبيّن دلالاتها.

3-3-2 معالجة النّص:

3-3-2-1 اكتشاف معطيات النّص ومناقشتها:

– من يحاور الشاعر في مطلع القصيدة ؟ بم يوحي إليك هذا المطلع الاستفهامي ؟

- ما العلّة التي يشكو منها الشاعر ؟ هل هي حقيقية أم وهميّة ؟ برّر إجابتك
- ما هي العلة الحقيقية التي يشكو منها الشاعر؟ استدلّ على إجابتك من النص.
- ماذا تمثل "سرنديب" للشّاعر؟ كيف يقضي أيامه فيها؟
- يوجه الشاعر خطابه في البيت السابع لـ "روضة النيل" استخرج من النص ما يربطه بهذا المكان.

- ما هي الصور التي يستحضرها الشاعر في ذاكرته ؟ حدد الأبيات التي تدلّ على ذلك.
- تتوزع وحدات النص الأساسية على أربعة أفكار حددها مقترحا الفكرة المناسبة لكل وحدة.
- استنتج من الأبيات ما يدلّ على تقليد الشاعر للقدماء.
- تقوم القصيدة عند البارودي على تعدد الأغراض. هل ينطبق ذلك على النص ؟
- بين مظاهر التجديد عند البارودي من خلال النص بالاعتماد على موضوعه.

3-3-2-2 تحليل النص:

3-3-2-2-1 المستوى المعجمي:

- ينفتح المعجم على حقلين دلاليين أساسيين هما: حقل المعاناة النفسية وحقل الأماكن:
  - استخرج من النص ما يدل على كل حقل من ألفاظ وعبارات.
  - استنتج العلاقة بين هذين الحقلين.
- وظف الشاعر في البيتين الأول والثاني كلمتين مترادفتين للدلالة على ديمومة العلّة. حدّدهما.
- هل ترى في مفردات القصيدة تجديدا يساير مقتضيات اللغة الحديثة أم ترى أن مفرداتها امتداد للقاموس اللغوي القديم ؟ علل إجابتك بالاعتماد على الأبيات: 3، 6، 8، 12، 14، 18.

3-3-2-2-2 المستوى الصوتي:

- في البيت الثالث تكرار لفظي لكلمتي: حزن / أشواق. بماذا يوحي هذا التكرار ؟
- ما دلالة تكرار حرف الياء (ياء النسبة) في القصيدة ؟
- قطع البيت الأول تقطيعا عروضيا، وحدد بحره وما طرأ عليه من تغيير.

- حدّد القافية وادرس حروفها ونوعها وبين العلاقة بينها وبين نفسية الشاعر التي يعبر عنها.

3-3-2-2-3 المستوى التركيبي والدلالي:

- تفيد الجمل الاسمية الثبات والاستقرار فيما تفيد الجمل الفعلية الحركة والتحول: ما نسبة تردّد كل منهما في النص ؟
- ما دلالتهما في التعبير على نفسية الشاعر؟
- اعتمد الشّاعر على وصف بعض المشاهد موظفا الجمل الخبرية، استدلّ على ذلك من النّص.
- ما الغرض من الاستفهام في البيت الأول والبيت العاشر؟
- إلام تحيل "الهاء" في الشطر الأول من البيت التاسع؟
- ما الضمير المهيمن على النّص؟ ما تفسيرك لذلك ؟
- وازن بين البيت الأول والبيت الأخير من حيث إحساس الشاعر والمعنى.
- لا يخرج النص عن الصور البيانية التقليدية (تشبيه استعارة كناية) استخرج ما ورد في الأبيات 03- 06 – 14 – واشرحها مبينا وظيفتها في تعميق معاني النص.

3-3-1- التركيب واستثمار النّص:

يعتبر البارودي رائد حركة بعث القصيدة العربية التقليدية وإحيائها، وقد كان لهذه الحركة أتباع انتهجوا نهج البارودي وكان أحمد شوقي من بينهم.

- على ضوء ما اكتسبته من هذا النّص، اقرأ إحدى قصائد أحمد شوقي وحلّلها مبيّنا مظاهر التقليد والتجديد فيها.

خـــاتمـة:

لقد سعينا جاهدين من خلال هذه الدراسة إلى تتبّع تعليمية النص الأدبي وعيا منّا بأهميّته في أي برنامج لتعليم اللغات، وقد عملنا على تشخيص واقع تدريسه وحصر الانشغالات والمشكلات التي قد تصادف متعلم مرحلة التعليم الثانوي أثناء تلقّيه هذا النشاط في كتب اللغة العربية التي أعدّت في إطار المقاربة النصيّة استجابة لما أقرّته المناهج عقب إصلاح المنظومة التربوية لسنة 2003، وكان اختيارنا لهذه المرحلة نابعا من كون المتعلم يتلقّى فيها معارف ومفاهيم أدبيّة معمّقة لأول مرة.

وعلى الرّغم من ملامح الجدّة التي اتسمت بها هذه الكتب من جهة، والتي برزت من خلال بعض خطوات التحليل، إلا أنّها كشفت من جهة أخرى عن عقم منهجي وعدّة اختلالات على مستوى طبيعة النصوص المنتقاة في كل سنة، والمدخل المعتمد في تنظيمها، وعجز هذه الخطوات نفسها عن تجاوز الطريقة الخطيّة في التحليل والقوالب النمطيّة الجاهزة التي تصلح لمقاربة كل النصوص، كما بيّن لنا تحليلنا لبعض النماذج النصيّة المختلفة في الكتب الثلاث للمرحلة أنّ طريقة تحليلها ومعالجتها تنزع نحو المقاربة التاريخيّة والاهتمام بما هو خارج عن النّص، شأنها في ذلك شأن كتب الأدب والنصوص السابقة لإصلاح سنة 2003، وهي الاستنتاجات التي توصلنا إليها بعدما قمنا بدراسة بعض النماذج النصيّة من كتاب "المختار في الأدب والنصوص والبلاغة" وإبداء ملاحظاتنا حول محتوياته، والمنهجية المتّبعة فيه لتحليل النصوص الأدبية النثرية منها والشعرية، لنصل في مرحلة أخرى إلى وصف كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم الثانوي الخاصة بالمنظومة التربوية المغربيّة وتحليلها، وهو إجراء تطلّبته طبيعة الموضوع على اعتبار أنّه يتناول واقعا تربويا بيداغوجيا يُمكن تحسينه استنادا إلى نماذج تربوية أخرى، لا باعتبارها نماذج رائدة أو ناجحة بل باعتبارها تشترك في الأطر المرجعية ذاتها تربويا وبيداغوجيا ولسانيا وحتى اجتماعيا، أهمها إصلاح المنظومتين في فترة زمنيّة متقاربة، واستثمار مستجدات الدرس اللساني في إقراء

النص الأدبي بتوظيف أدوات التحليل النصيّة المستنبطة من مناهج نقدية حديثة على غرار البنوية والأسلوبيّة وغيرها، وبناء عليه فإن الغرض من ذلك لم يكن المقارنة بقدر ما كان السعي إلى الاطلاع على نماذج تربوية يمكن الاستفادة منها في تجاوز الاختلالات الحاصلة والمسجلة على مستوى الدرس الأدبي، وهو المبدأ الذي انطلقنا منه كذلك لوصف كتاب الفرنسية الموجه للسنة الأولى من التعليم الثانوي الفرنسي وتحليل محتوياته والطريقة المتبناة فيه لتعليم النص الأدبي، قصد بناء تصوّر جديد لتعليم النص الأدبي يتجاوز تلك الطرائق التقليدية التي ماتزال متجذرة في الكتب المدرسيّة والتي يهيمن فيها شرح النص، واستخراج أفكاره الرئيسة والعامة، وبالتالي النظر إليه على أنه مغلق يحتمل قراءة واحدة، يمتلكها المعلم ويعمل على تلقينها للمتعلمين دون أن يكون لهم دور في التفاعل مع المقروء وبناء المعنى، والوصول بذلك إلى تحقيق كفاءات تواصلية ومنهجية ومعرفية إضافة إلى تمكينهم من عدّة نقدية وآليات الشرح والتحليل.

وبناء على جملة الملاحظات المتوصّل إليها بعد دراسة كتب اللغة العربيّة لمرحلة التعليم الثانوي، يمكننا حصر النقائص والاختلالات المنهجيّة المسجّلة على مستوى تعليميّة النص الأدبي في الخلاصات الآتية:

- يقوم تعليم النّص الأدبي في كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم الثانوي على المدخل التاريخي وهو ما فرض استهلال المرحلة بنصوص من الشعر الجاهلي، وقد يخلق ذلك صعوبة أمام المتعلّم لفهم معانيها ودلالاتها وقضاياها البعيدة كل البعد عن قضايا عصره، ناهيك عن فرضه نوعا من النصوص الذي يكاد يقتصر على الشعرية منها، مما يجعل النصوص الأدبية النثرية تبدو نشازا وسط هذه التوليفة الشعريّة، وهو ما نعتبره إجحافا في حقّ الأدب العربي الذي يقوم على الشعر والنثر معا.

- تقرّ مناهج اللغة العربيّة لمرحلة التعليم الثانوي – على غرار مناهج مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط– باعتماد المقاربة النصيّة، إلّا أنّ تجسيدها في الكتب المصاحبة لها

يتعثّر أمام المدخل المعتمد في تنظيم النصوص والمنهجية المقترحة في تحليلها، حيث اكتفى معدو هذه الكتب بإدراج بعض الخطوات كالاتساق والانسجام بشكل جاف لا يصل بالمتعلم إلى فهم كيفية اشتغال هذين المعيارين، مع تغييب المعايير النصيّة الأخرى أثناء التحليل، والاكتفاء بطرح بعض الأسئلة التي تستهدف استخراج نمط النص دون الكشف عن مؤشراته، مما يعطينا انطباعا بعدم التحكّم في آليات تنفيذها، وبأنّها لم تُفعّل بالشكل الذي يسمح للمتعلم باكتساب آليات قراءة النصوص وإنتاجها على اختلاف أنماطها وأجناسها، وأنّ مفهوم المقاربة النّصية حسب التصوّر الذي تقدّمه لنا هذه الكتب يقتصر على جعل النّص محورا للعمليّة التعليمية/التعلميّة، ومنطلقا لتدريس مختلف الظواهر اللغوية من نحو وصرف وبلاغة وعروض...

ولقد أبرزت لنا دراستنا لكتب اللغة العربية المغربية الموجّهة لمرحلة التعليم الثانوي وتحليلنا لبعض النماذج النصيّة المتضمنة فيها، وكذا كتاب اللغة الفرنسية الموجّه للسنة الأولى من التعليم الثانوي، أنّه بالإمكان اعتماد المدخل التاريخي في تنظيم النصوص الأدبية دون الإخلال بالمقاربة النصيّة، غير أنّ المزاوجة بينهما تستدعي وعيا منهجيا بضرورة عدم تحويل النّص الأدبي إلى وثيقة تاريخية واستحضار مستويات التحليل النصيّ وتكييفها حسب الأنماط النصيّة المختلفة.

- تفتقد الخطوات الثمانية للتحليل التي يقوم عليها تحليل النص الأدبي إلى الانسجام فيما بينها، حيث تضمحلّ معالمها والحدود المشكّلة لها نتيجة العشوائية في طرح المطالب وتداخلها، فما كان يفترض أن يندرج ضمن "أناقش معطيات النص" مثلا نجده مندرجا ضمن "أحدد بناء النّص"، وهذه العشوائية أدّت إلى تكرار الكثير من الأسئلة في صيغ مختلفة، واتسامها بالنمطيّة والنمذجة خاصة تلك المتعلقة بتحديد نمط النص حيث يُكتفى بطرح سؤال مباشر: ما النمط الغالب على النص؟ وكأن المتعلم قد تمكّن فعلا من الوصول إلى هذه المرحلة من التحليل.

- تتّسم الأسئلة المصاحبة للنص الأدبي بالسهولة والسطحية لدرجة الابتذال، أو الصعوبة والتعقيد لدرجة التعجيز، والسبب في ذلك هو عدم الاعتناء بالمرجعيات الثقافية للمتعلم الذي انتقل من مرحلة دراسيّة إلى مرحلة دراسيّة مغايرة تماما في مضامينها وأهدافها، ولهذا يصعب على المتعلم الإجابة عن كثير من الأسئلة المطروحة لاشتمالها على مصطلحات أدبيّة تحيل إلى مفاهيم نقدية بحتة لا تدخل ضمن مكتسباته القبلية على غرار: البرنامج السردي – فضاء خارج نصي– فضاء عبر المتخيّل الشعري– زمن الكتابة – زمن القراءة ... إلى غير ذلك من المصطلحات التي لا نعيب توظيفها بقدر ما نعيب عدم تعريف المتعلم بها وتقديمها له قبل النص الأدبي لتصبح ضمن مكتسباته التي يتمكّن بفضلها من الولوج إلى النّص، أو إدراج فهرس للمصطلحات الأدبية والنقدية الواردة في الكتاب وشرحها، فإن صادف المتعلم مصطلحا استعصى عليه فهمه عاد إلى هذا الفهرس ليطّلع عليه، وهذا الإجراء معمول به ومن شأنه أن يجنّب المتعلم البحث في مصادر أخرى قد تبعده عن المعنى المطلوب أو تزيد من صعوبة استيعابه للمصطلح (إن اطّلع مثلا على مصادر من الأنترنت التي تعرض مقالات متخصّصة).

- تفتتح الوحدة التعلّميّة بالنّص الأدبي الذي يتناول نصّا أدبيا بالدرس والتحليل وإلحاقه بالنّص التواصلي الذي يسلط الضوء على الظاهرة الأدبية أو النقدية التي تضمّنها النص الأدبي، فهل من المنطقي أن يسبق التطبيق التنظير ؟

لقد كان من الخطأ إدراج النص النظري بعد النص التطبيقي، ذلك أنّ النص النظري يفترض أن يعرّف المتعلم بقضيّة معيّنة فيضعه في صلب الموضوع ويمنحه مفاتيح الولوج إلى النّص الأدبي، ولعلّ إجراء كهذا – لو طُبّق– لكان كفيلا بإزاحة بعض العراقيل التي تصحب فهم النص الأدبي من مثل توجّه الأديب ونزعته الفكرية وخصائص الجنس الأدبي الذي ساد في عصره، وأهم القضايا التي تناولها الأدباء وغير ذلك، فمثلا حتّى يفهم المتعلم نصوص جبران خليل جبران وإيليا أبو ماضي لابدّ أن يطّلع على أدب المهجر وعلى دور الرابطة

القلمية في إبداع هؤلاء ناهيك عن مذهب كل منهما، ولفهم شعر محمود درويش ونزار قباني لابد له من فهم التوترات النفسية والقضايا السياسية التي عاشها إنسان القرن الواحد والعشرين فضلا عن الحركة الشعرية المتجدّدة في قالبها الحديث !

لقد كشفت لنا هذه الدراسة عن الخلل الكامن في كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم الثانوي ألا وهو عدم تمثّل المقاربة النصيّة تمثّلا يكفل تجسيدها بالشكل الصحيح، وعدم استيعاب معدّي الكتب لميكانيزماتها وأبعادها التربويّة، مما أدّى إلى معالجة النصوص الأدبية وتحليلها وفقا للطريقة التقليدية التي أبانت عن فشلها سابقا، حيث تقارب كل النصوص بمختلف أنماطها وأجناسها بمنهجية واحدة، ولعلّ مردّ ذلك إلى الظروف التي صاحبت إعداد هذه الكتب أهمّها غياب التكوين والتنسيق بين مرحلة التعليم المتوسط ومرحلة التعليم الثانوي، والوقت الوجيز الذي ألّفت فيه، إضافة إلى عدم إخضاعها للتقييم الذي يستدعي تحيينها أو تعديلها منذ إصدارها، فضلا عن أن المعرفة النظرية والنقدية وحدها لا تكفي، بل لا بدّ من تظافر جهود اللساني والبيداغوجي والتربوي والسيكولوجي والسوسيولوجي لنقل ديداكتيكي ناجح.

ولقد حاولنا في ضوء هذه الملاحظات أن نقترح طريقة لتعليم النص الأدبي، بمقاربتنا للنص السّردي والنّص الحجاجي والنص الشعري، وكان اختيارنا لهذه الأنماط نابعا من ورودها بكثرة في الكتب المدرسيّة ولأهميّتها في الحياة اليوميّة للمتعلّم، موجّهين تحليلنا لهذه النّصوص وجهة تعليمية قدر الإمكان، واعين بوجود مستويات أخرى لا تستوعبها القراءة المدرسية، ونحن إذ ذاك لا نزعم أنّها كفيلة بحلّ مشكلات تعليم النّصوص الأدبية وتجاوز الاختلالات المنهجيّة التي سجلناها، غير أنّنا وانطلاقا ممّا جمعناه في الجانب النظري الذي أسّسنا به لبحثنا، سعينا إلى إيجاد حلول تطبيقيّة، وكان التصوّر الذي انطلقنا منه هو المزاوجة بين المدخل التاريخي باقتراح المداخل المناسبة لكل سنة من جهة، واعتماد المقاربة النصيّة باستثمار أدوات التحليل النصيّ المناسبة من جهة أخرى، ومراعاة الانسجام بين

خطوات التحليل المقترحة لمقاربة النصوص، وبناء الأسئلة والتنويع فيها بحسب الأهداف المتوخاة من كل خطوة، وبالنظر إلى نوع النص ونمطه، وإطلاعه– كما نصّ المنهاج– على نماذج مختلفة من كل النّصوص وعدم الاكتفاء بنموذج واحد. والانفتاح على آفاق نصيّة أخرى غير فهم المضمون وشرح المعاني، بهدف تمكين المتعلم من الاستيعاب الجيّد لخصوصية كل بنية نصيّة، وبالتالي اكسابه آليات إنتاج مختلف النصوص.

وبناء على كلّ ما سبق، وبالإضافة إلى هذا المقترح الإجرائي، نضع في آخر هذا العمل مقترحات أخرى من شأنها أن تسهم في الخروج بدرس الأدب في مرحلة التعليم الثانوي عن نمطيّتة، وتبتعد به عن القوقعة التي حصر فيها منذ ردح من الزّمن، ومنها:

- هندسة التعلّمات انطلاقا من مبدأي التتابع والاستمرارية لمدّ جسور تصل بين برامج مرحلة التعليم المتوسط ومحتوياتها وبين مرحلة التعليم الثانوي، حتى لا يشعر المتعلم بتلك القطيعة والهوة الشاسعة بين المرحلتين.
- انتقاء نصوص تعليمية ذات جودة وذلك بأن تتوفر فيها شروط ومواصفات تضمن تحقيق الأهداف التربوية المسطرة أهمها أن تكون ملائمة للمستوى المعرفي والإدراكي للمتعلّم، وأن تكون قريبة من واقعه ممثّلة لروح العصر الذي يعيش فيه، وتراعي خصوصيّة مجتمعه، ويكون ذلك بعدم الاكتفاء بالنصوص الأدبية التقليدية بل التنويع بينها وبين النصوص المعاصرة.
- التنويع بين النصوص الشعريّة والنثرية بحيث لا يهيمن نوع على آخر، وتوزيعها على سنوات المرحلة بشكل متكافئ، لإحداث التوازن المفقود في كتبنا اليوم.
- التنويع في مداخل تنظيم المحتويات، مما يسمح بانتقاء نصوص من مختلف الأجناس الأدبيّة كالرسائل والاعترافات والمذكرات والقصص القصيرة والقصة الومضة وقصيدة النثر وشعر الهايكو، ومن مختلف الأنماط النصيّة: السرد والتفسير والوصف والحوار والحجاج...

- بناء وضعيات إنتاجية انطلاقا من المواضيع المطروقة في النصوص، باعتبار أن هذه الأخيرة وسيلة لتطوير كفاءة الإنتاج، وتزويد المتعلم برصيد لغوي ومعرفي يسمح له بإدماجها في مختلف الوضعيات التواصلية الكتابية والشفهيّة.

- ضرورة إلمام الأساتذة بمسألة تصنيف النّصوص واكتسابهم القدرة على تحليلها وفق أنماطها، ويكون ذلك بإخضاعهم لتكوين بيداغوجي إن تطلب الأمر، على يد مكوّنين متخصّصين، وحضورهم دروسا تطبيقيّة نموذجيّة يتكفّل مفتش المادة بالتنسيق مع الأساتذة المكوّنين بتحضيرها وبرمجتها، ذلك أنّ الاطلاع على المذكرات التربوية للأساتذة يكفي لاكتشاف التضارب والتباين الكبيرين في مسألة تصنيفهم للنصوص، وإن كان هذا شأن المعلمين فكيف يكون شأن المتعلمين !

- الاهتمام بالجانب الفني والجمالي عند إعداد كتب اللغة العربيّة، لإضفاء عنصر التشويق عليها، وهذا الأمر معمول به في الكتب التعليميّة الأخرى على غرار كتب الفرنسية التي تبدو عصريّة وتتماشى وأذواق المتعلمين.

- إخضاع الكتب المدرسيّة بصفة دوريّة إلى التقييم، وهذا حتى يتسنّى للقائمين على إعدادها أن يراجعوا الهفوات والأخطاء التي وقعوا فيها، ويواكبوا مستجدات عالم التربية والبيداغوجيا واللسانيات، والمعرفة بمفهومها العام.

أخيرا نأمل أنّنا أفلحنا في إماطة اللثام عن إحدى قضايا تعليميّة اللغة العربيّة بصفة عامة، والإحاطة بموضوع تعليمية النص الأدبي بصفة خاصة، ولئن كان مجال التعليم الأرضية المناسبة لإكساب المعارف وتصحيح المفاهيم، فهو بالتأكيد المجال الأمثل للتعرف على ما يحول دون حصول المعرفة بشكل وظيفي يجعل اللغة العربية لغة تواصل ومشافهة يوميّة، وعليه نأمل أن تفتح هذه الدراسة آفاقا أخرى لتشخيص واقع تعليم اللغة العربية عامة والنصوص الأدبية خاصة ذلك أنّ موضوع الدراسة قد عولج من زاوية معيّنة، والبحث فيه مازال مفتوحا ومستمرا لمن يودّ خوض غماره من زوايا أخرى، فنرجو أن يكون العمل إضافة

نوعيّة لا كميّة للدّراسات التي سبقته ومفتاحا لإشكالات أخرى يمكن أن توسّع وتعالج مستقبلا.

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية:

1- إبرير بشير، "التواصل مع النص: إشكالات الفهم والقراءة الفعالة"، في: اللسانيات، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية، الجزائر، عدد 10، 2005.

2- ـــــــ، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2007.

3- اسماعيل عز الدين، التفسير النفسي للأدب، مكتبة غريب، القاهرة، ط 04، (د ت).

4- أمين أحمد، ضحى الإسلام، دار الكتاب العربي، بيروت لبنان، ط 10، (د.ت).

5- آيت أوشان علي، ديداكتيك النص الشعري، من القراءة إلى الإقراء، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، المغرب، (د.ط)، (د.ت).

6- البارودي محمود سامي باشا، ديوان البارودي، حققه وضبطه وشرحه علي الجارم، محمد شفيق معروف، دار العودة، بيروت، 1998.

7- بحيري سعيد حسن، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، مكتبة لبنان ناشرون، الشركة المصرية العالمية للنشر- لونجمان، ط1، 1997.

8- البرهمي محمد، ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي، النظرية والتطبيق، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب ط1، 1998.

9- ـــــــــ، القراءة المنهجية للنصوص تنظير وتطبيق، TOP EDITION، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005.

10- برينكر كلاوس، التحليل اللغوي للنص مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج، ترجمة سعيد بحيري، المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2005.

11- بشار إبراهيم، "مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص"، في: مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، عدد07، جوان 2010.

12- البقاعي إيمان، المتقن: معجم تقنيات القراءة والكتابة والبحث للطلاب، دار الراتب الجامعية، لبنان، (دط)، (دت).

13- بكلاند وارن، فهم دراسات الأفلام من هتشكوك إلى تارانتينو، ترجمة محمد منير الأصبحي، منشورات وزارة الثقافة، المؤسسة العامة للسينما، دمشق، 2012.
14- بن عروس مفتاح، الاتساق النصي دراسة ظاهرة العائد في العربية، رسالة ماجيستر، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر2، 1996-1997.
15- بن عريبة راضية، إشكالية المنهج النقدي الأدبي التطبيقي- التشخيص والحلول، في مجلة مقاليد، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، العدد11، ديسمبر 2016.
16- بوتكلاي لحسن، تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل، أفريقيا الشرق، المغرب، (د. ط)، 2011.
17- بوزيدة عبد القادر، "فان ديك وعلم النص"، في: مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، عدد 11، ماي 1997.
18- بوعلاق محمد، بن تونس الطاهر، مقاربة الكفاءات بين النظرية و التطبيق في النظام التعليمي الجزائري، مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية (CRASC)، الجزائر، 2014.
19- تزروتي حفيظة، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، (د.ط)، 2003.
20- ـــــــــ، تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح (2003) – نهاية المرحلة الابتدائية أنموذجا- رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر2، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، 2011-2012.
21- ـــــــــ، كفاءة التعبير لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم، دار هومة، الجزائر، ط2، 2016.
22- الجابري عبد اللطيف وآخرون، تدريس القراءة، الكفايات الاستراتيجية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2004.
23- جورنو ماري تيريز، معجم المصطلحات السينمائية، ترجمة فائز بشور، منشورات وزارة الثقافة، المؤسسة العامة للسينما، دمشق، (د.ط)، 2007.

24- 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.

25- حمود أحمد السيد، في طرائق تدريس اللغة العربية، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، (د ط)، 2010-2011.

26- حمود محمد، مكونات القراءة المنهجية للنصوص: (المرجعيات، المقاطع، الآليات، تقنيات التنشيط)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998.

27- ـــــــــ، دليل الإقراء المنهجي لأصناف النصوص، الدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005.

28- حمودة عبد العزيز، المرايا المحدّبة من البنيوية إلى التفكيك، عالم المعرفة، الكويت، ع 232، أبريل 1998.

29- خطابي محمد، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1991.

30- دخيل طائي حسن، تداخل الأنواع الأدبية: النشأة والتطور، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بابل، العراق، المجلد1، ع16، 2013.

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

32- ـــــــــ، النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998.

33- ربابعة موسى سامح، الأسلوبية مفاهيمها وتجلياتها، دار الكندي للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، ط1، 2003.

34- الزاكي عبد القادر، من النموذج النصي إلى النموذج التفاعلي للقراءة، تحليل عملية التلقي من خلال سيكولوجية القراءة، في: نظرية التلقي إشكالات وتطبيقات، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة ندوات ومناظرات رقم 24، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المملكة المغربية، (د.ت).

35- شكري مصطفى، تدريسية النص الأدبي في تقارير التفتيش بمنهاج اللغة العربية بالسلك الثاني التأهيلي بالمدرسة المغربية، في: مجلة المربي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر العدد 19، 2003.
36- شلوف حسين، "تدريس النصوص الأدبية وروافدها في ظل المقاربة بالكفاءات بمرحلة التعليم الثانوي" في: عدد خاص بأعمال الملتقى الوطني حول الدراسات الوصفية التحليلية التقويمية للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية-في ضوء مقاربة الكفاءات-، مختبر الممارسات اللغوية في الجزائر، ج1، تيزي وزو، الجزائر، 2014.
37- الصبيحي محمد الأخضر، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم ناشرون ومنشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008.
38- ضيف شوقي، البحث الأدبي، طبيعته، مناهجه، أصوله، مصادره، دار المعارف، القاهرة، ط07، 1992.
39- عامر رضا، المناهج النقدية المعاصرة ومشكلاتها: المنهج السيميائي نموذجا، في: مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة غرداية، الجزائر، العدد 03، 2009.
40- عبد الراضي أحمد محمد، نحو النص بين الأصالة والحداثة، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، مصر، ط1، 2008.
41- عبد الناصر حسن محمد، نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي، المكتب المصري لتوزيع المطبوعات، القاهرة، (د. ط)، 1999.
42- عتيق عبد العزيز، في النقد الأدبي، دار النهضة العربية، بيروت، ط2، 1972.
43- العزاوي أبو بكر، الخطاب والحجاج، 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- عودى عمر، مناهج قراءة النصوص الأدبية للسنة الثانية من سلك البكالوريا، مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، مطبعة الودغيريون، الرشيدية، المغرب، ط1، 2014.

46- غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، ج 1 و2، ط1، 2006.
47- غماري نصيرة، تعليمية النص الحجاجي في كتاب "المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة" للسنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، في: مجلة العربية، أعمال الملتقى الوطني الرابع، مخبر علم تعليم العربية، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر، المجلد2، ع 12، فيفري 2011.
48- ف. ديك برنارد، تشريح الأفلام، ترجمة محمد منير الأصبحي، منشورات وزارة الثقافة، المؤسسة العامة للسينما، دمشق، (د.ط)، 2013.
49- فرشوخ أحمد، تجديد درس الأدب، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005.
50- فضل الله محمد رجب، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، مصر، ط1، 1997.
51- الفقي صبحي إبراهيم، علم اللغة النصّي بين النظرية والتطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكية، دار قباء للنشر، القاهرة، ج1، ط 1، 2000.
52- القاضي محمد، الخبر في الأدب العربي: دراسة في السردية العربية، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط1، 1998.
53- ـــــــ وآخرون، معجم السرديات، ط1، دار محمد علي للنشر- تونس، دار الفارابي -لبنان، ط1، (د.ت).
54- قدوم محمود، نحو النص ذي الجملة الواحدة: دراسة تطبيقية في مجمع الأمثال للميداني، دار وجوه للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، ط 1، 2015.
55- كجور عبد المالك، النص الأدبي في ضوء بعض الاتجاهات النقدية الحديثة، في مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر العدد11، ماي 1997.
56- مختاري مدني،" تحليل النص الأدبي الواقع والآفاق"، في أعمال الندوة الوطنية: "إتقان العربية في التعليم"، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، يونيو، 2000.

57- مرتاض عبد الجليل، تعليمية النص الأدبي في التعليم الثانوي"، في: مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، عدد 03، 2000.
58- المسدّي عبد السلام، الأسلوبية والأسلوب، الدار العربية للكتاب، ط03، (د.ب). (د.ت).
59- مسعودي الحواس، النص الأدبي بين التحليل اللساني والمدرسي (قراءة في تحليل نصوص المرحلة الثانوية)، في: مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، عدد 09، 1996.
60- مصلوح سعد، الأسلوب دراسة لغوية إحصائية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط03، 2002.
61- معلوف لويس، منجد الطلّاب، نظر فيه ووقف على ضبطه فؤاد إفرام البستاني، دار المشرق، بيروت- لبنان، ط20، 1976.
62- مفتاح محمد، تحليل الخطاب الشعري، استراتيجية التناص، دار التنوير، بيروت، (د.ط)، 1985.
63- هاينه من فولفجانغ، 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.
64- هباشي لطيفة، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2008.
65- الواد حسين، في تأريخ الادب مفاهيم ومناهج، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، ط 2، 1993.
66- وعزيب سميرة، تعليمية النص الأدبي بين المدخل التاريخي والمقاربة النصية، السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي جذع مشترك آداب أنموذجا، رسالة ماجيستير، كلية الآداب واللغات، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر2، 2015.
67- يحياتن محمد، "تحليل النص الأدبي في التعليم الثانوي ملاحظات أولية"، في: مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، عدد12، ديسمبر 1997.
68- يحياوي رشيد، "نظرية الأنواع الأدبية"، في مجلة الفكر العربي المعاصر، العدد 76-77، ماي، جوان 1990.

69- اليعكوبي البشير، القراءة المنهجية للنص الأدبي: النصان الحكائي والحجاجي نموذجا، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، طبعة 2006.
70- يقطين سعيد، محمد الداهي، عثمان الميلود، مقاربات منهجية للنصين النقدي والسيرذاتي: السنة الأولى من سلك البكالوريا مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، ط1، 2007.

المراجع الأجنبية:

1- ADAM Jean-Michel et André PETITJEAN, introduction au type descriptif, In: Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°34, 1982, Metz France, n° 34, juin1982.

2- ADAM Jean-Michel, " 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.

3- ————, les textes : types et prototypes (récit. Description, argumentation, explication et dialogue), Nathan, France, 1992.

4- ———— , éléments de linguistique textuelle (Théorie et pratique de l'analyse textuelle), MARDAGA ,Liège, Luxembourg, 2eme éd, 1996.

5- ————, " Genres, textes , discours: pour une reconception linguistique de genre″, in revue belge de philologie et d'histoire, Bruxelles, 1997, Tom75, fasc 3.

6- ————, "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.

7- ————, ″la notion de typologie de textes en didactique du français: une notion «dépassée» ? ″, in, Recherches, Lille, France, n° 42, 2005.

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

9- ————, "vers une didactique du discours argumentatif", in Québec français, Sainte-Foy, (Québec), Canada, n°49,Mars 1983.

10- BLAIN Raymond, "le discours argumentatif dans tous ses états", Québec français, Sainte-Foy (Québec), Canada, n°79,1990.

11- ————, discours, genres, types de textes, textes… de quoi me parlez-vous ?, in Québec français, France, 1995, n : 98.

12- BREAl Michel, « les lois intellectuelles du langage, fragment de sémantique », in : Annuaire de l'association pour l'encouragement des études grecques en France, 1983 ,xvll.

13- GALISSON R. et COSTE D, dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris, 4eme édition, 1979.

14- GOLDENSTEIN Jean-Pierre, "Enseigner la littérature ?", in, Pratique, Metz, France, n° 38, juin,1983.

15- 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.

16- Touratier Christian, la sémantique, Armand colin, 2e édition, paris, 2010.

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

الوثائق التربوية:

- الجزائرية:

1-شيبان عبد الرحمن، شاهين عبد الرحمن، حجازي عبد الفتاح، المختار في الأدب والنصوص والبلاغة، السنة الأولى من التعليم الثانوي، المعهد التربوي الوطني، الجزائر، 1985-1986.

2- أولفقي جعفر، ساعد العلوي وآخرون، المختار في الأدب والقراءة للسنة الأولى الثانوية الفرع الأدبي، المعهد التربوي الوطني، الجزائر، 1987-1988.

3–وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، برنامج اللغة العربية وآدابها في المرحلة الثانوية، الجزائر، ديسمبر 1990.

4– وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الجذعين المشتركين (آداب – علوم وتكنولوجيا) الجزائر، 2005.

5–وزارة التربية الوطنية، 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.

6–وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام، مديرية التعليم الثانوي التقني، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنلوجي، الشعب آداب/ فلسفة– لغات أجنبية، الجزائر، جانفي 2006.

7–وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام، مديرية التعليم الثانوي التقني، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الجزائر، مارس، 2006.

8– وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام، مديرية التعليم الثانوي التقني، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)، الشعبتان آداب/فلسفة– لغات أجنبية، الجزائر، مارس 2006.

9–وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة في مادة اللغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الشعب: آداب/ فلسفة – لغات أجنبية والشعب: الرياضيات، العلوم التجريبية، تسيير واقتصاد، تقني رياضي، الجزائر، ماي 2006.

10– شلوف حسين 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، الجزائر، 2006.

11- شلوف حسين وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2012-2013.

12- الصادق أبو بكر سعد الله وآخرون، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لشعبتي: الآداب والفلسفة-اللغات الأجنبية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016-2017.

13- سعيدي دراجي، سليمان بورنان وآخرون، دليل الأستاذ، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي (جميع الشعب)، الجزائر، (د.ت).

14- مريبعي الشريف وآخرون، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر، 2011-2012.

- **المغربية:**

1- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، قطاع التربية الوطنية، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بالسنة الأولى من سلك البكالوريا، مسلك الآداب والعلوم الإنسانية – مسلك العلوم والتكنولوجيا، مديرية المناهج، الرباط، المملكة المغربية،، أبريل 2006.

2- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، الرباط، المملكة المغربية، نوفمبر 2007.

3- ديبون عبد الفتاح، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، في: سلسلة نصوص ووثائق تربوية، دار الحرف للنشر والتوزيع، الرباط- المغرب، (د ت)، (د ط).

4- زيادي أحمد وآخرون، النجاح في اللغة العربية، الجذع المشترك للتعليم الأصيل وجذع الآداب والعلوم الإنسانية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، طبعة 2014-2015.

5- زيادي أحمد وآخرون، النجاح في اللغة العربية للسنة الأولى من سلك البكالوريا، مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، مطبعة النجاح الجديدة، ، الدار البيضاء- المغرب، طبعة 2012.

6- وهابي محمد، وهابي عبد الرحيم، أبطي عبد الرحيم، الممتاز في اللغة العربية، السنة الثانية من سلك البكالوريا مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، مكتبة الأمة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء- المغرب، طبعة 2014.

- **الفرنسيّة:**

18- Estelle Marie Provost, Sandrine Nunez, Myriam Zaber, Coralie Doux-Pouget, Anne Pierre-Ratti, Astrid Chamahian Bachellerie, empreintes littéraires 2ed, Magnard, avril 2015 ISBN : 978-2-210-10472-3 .

19- Ministère de l'Éducation nationale, Bulletin officiel spécial n° 9 du 30 septembre 2010, Programmes d'enseignement du lycée, France

المواقع الإلكترونية:

1- https://ar.wikipedia.org/wiki/ اطلع عليه يوم 10 جانفي 2019، على الساعة 19:00سا.

2- http://sadaqift.com/ اطلع عليه يوم: 10 جانفي 2019، على الساعة 19.40سا

3- https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/92/8/spe575_annexe1_1062928.pdf,

اطلع عليه يوم 11 ماي 2019 على الساعة 06:15.

4- https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A7%D9%86%D8%B7%D8%A8%D8%A7%D8%B9%D9%8A%D8%A9

اطلع عليه يوم 15 جوان 2019 على الساعة: 17:00.

5- https://ar.wikipedia.org/wiki

اطلع عليه يوم 15 جوان 2019، على الساعة 17:20.

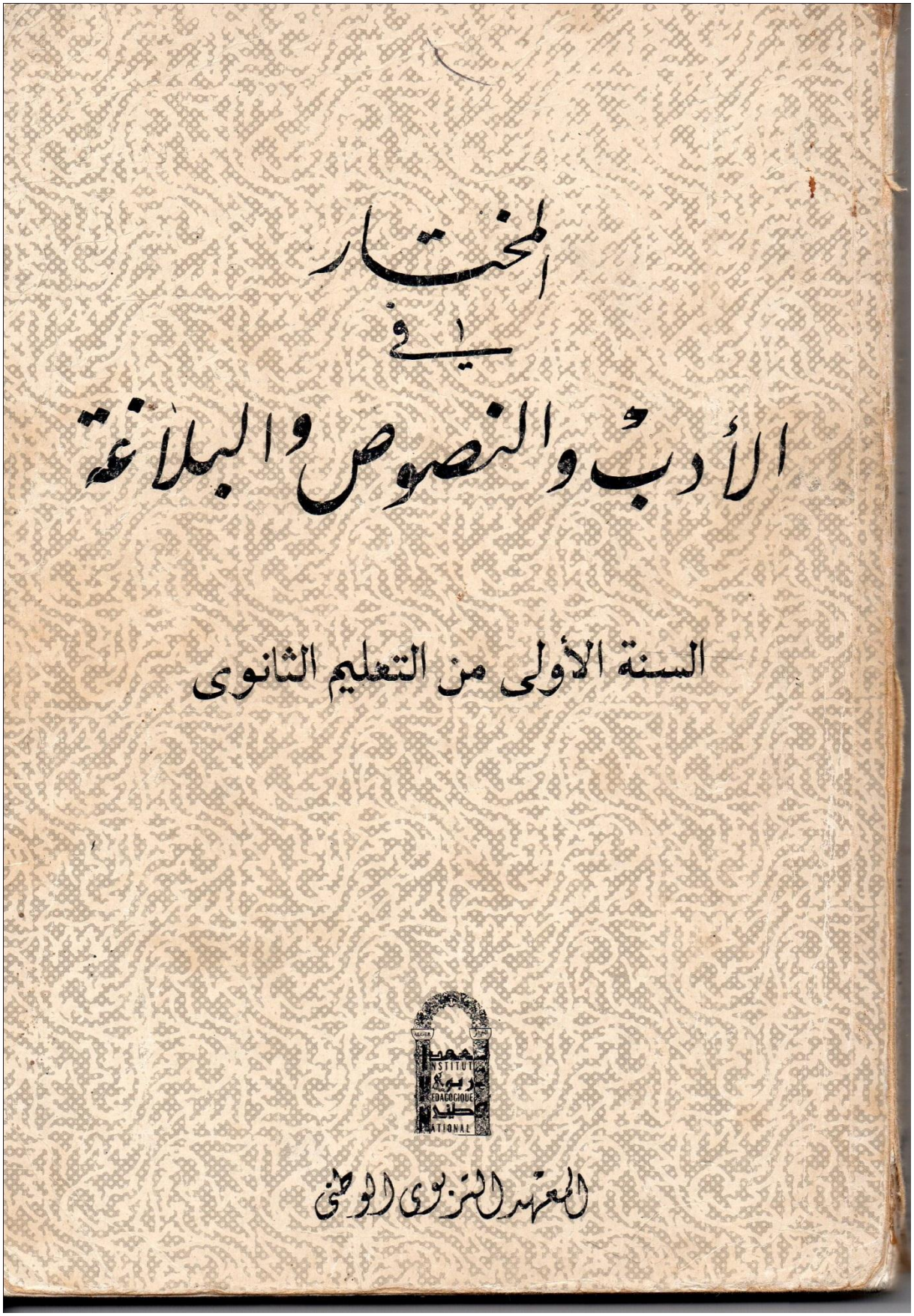
6- https://pulpit.alwatanvoice.com/articles/2009/07/28/170507.html

اطلع عليه يوم 25 جوان 2019 على الساعة: 16:00.

7- https://www.marefa.org/index.php/%D8%A3%D8%AD%D9%85%D8%AF_%D8%A3%D9%85%D9%8A%D9%86

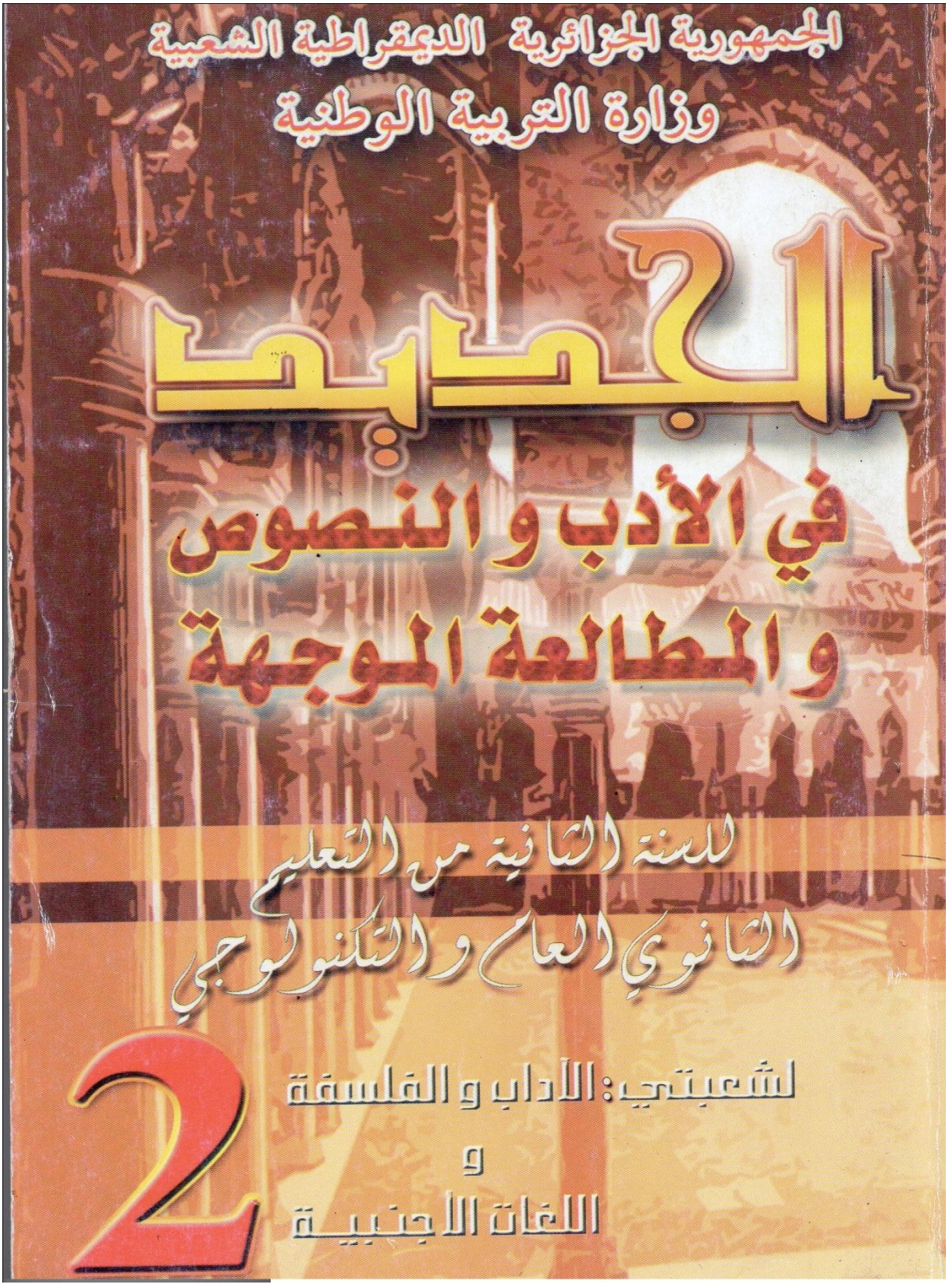
8- اطلع عليه يوم 14 أوت 2019 على الساعة 15:30.

الملاحـــق



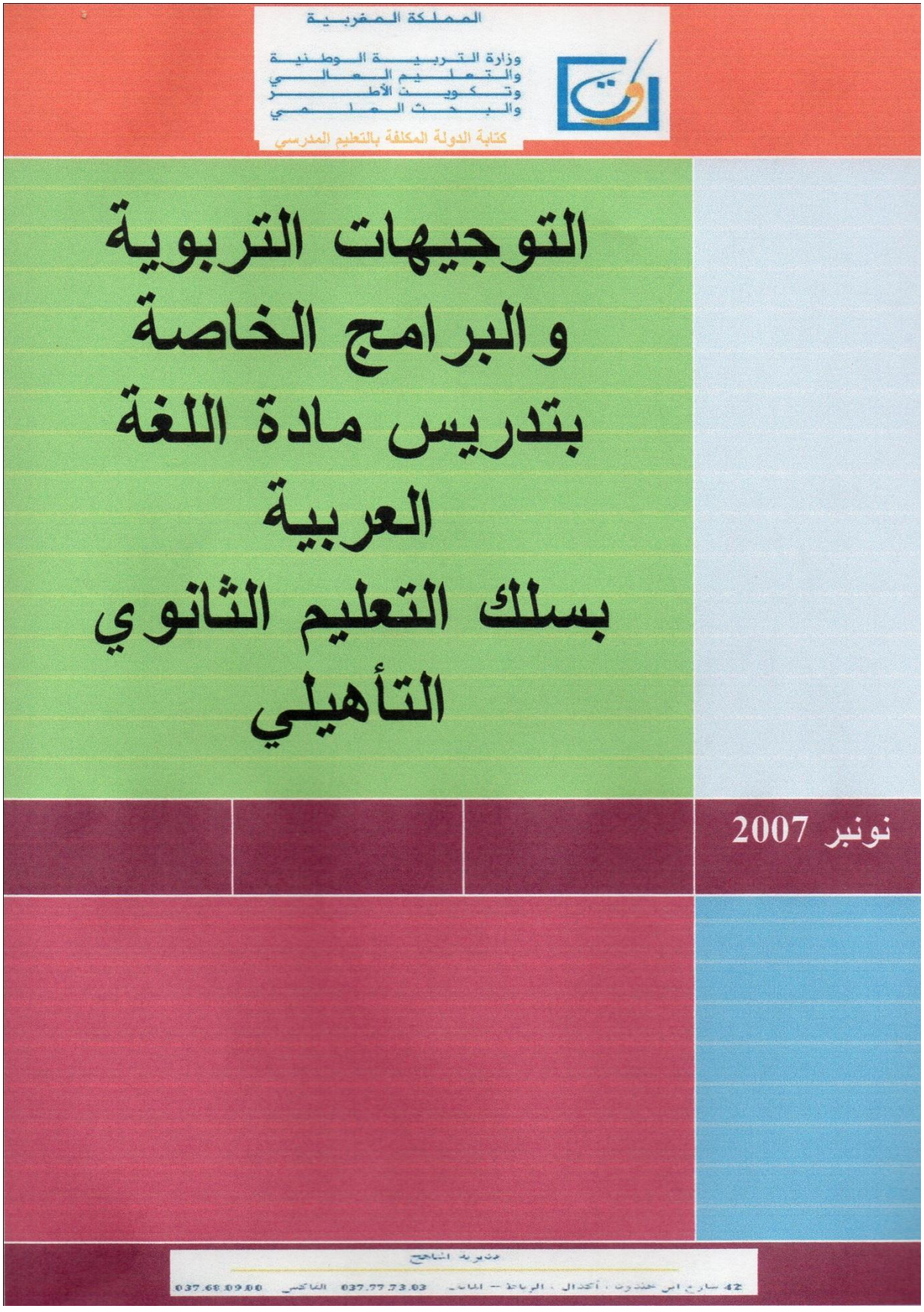
الملحق رقم (01): كتاب المختار في الأدب والنصوص والبلاغة السنة الأولى من التعليم الثانوي

الملحق رقم (02): كتاب المشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجّهة السنة الاولى من التعليم الثانوي



الملحق رقم (03): كتاب الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي

الملحق رقم (04): كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي



الملحق رقم (05): التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي/ المغرب

المملكة المغربية

وزارة التربية الوطنية
والتعليم العالي
وتكوين الأطر
والبحث العلمي
قطاع التربية الوطنية

***

البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بالسنة الأولى من سلك البكالوريا

مسلك الآداب والعلوم الإنسانية

مسلك العلوم والتكنولوجيا

***

الملحق رقم (06): البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بالسنة الأولى من سلك البكالوريا

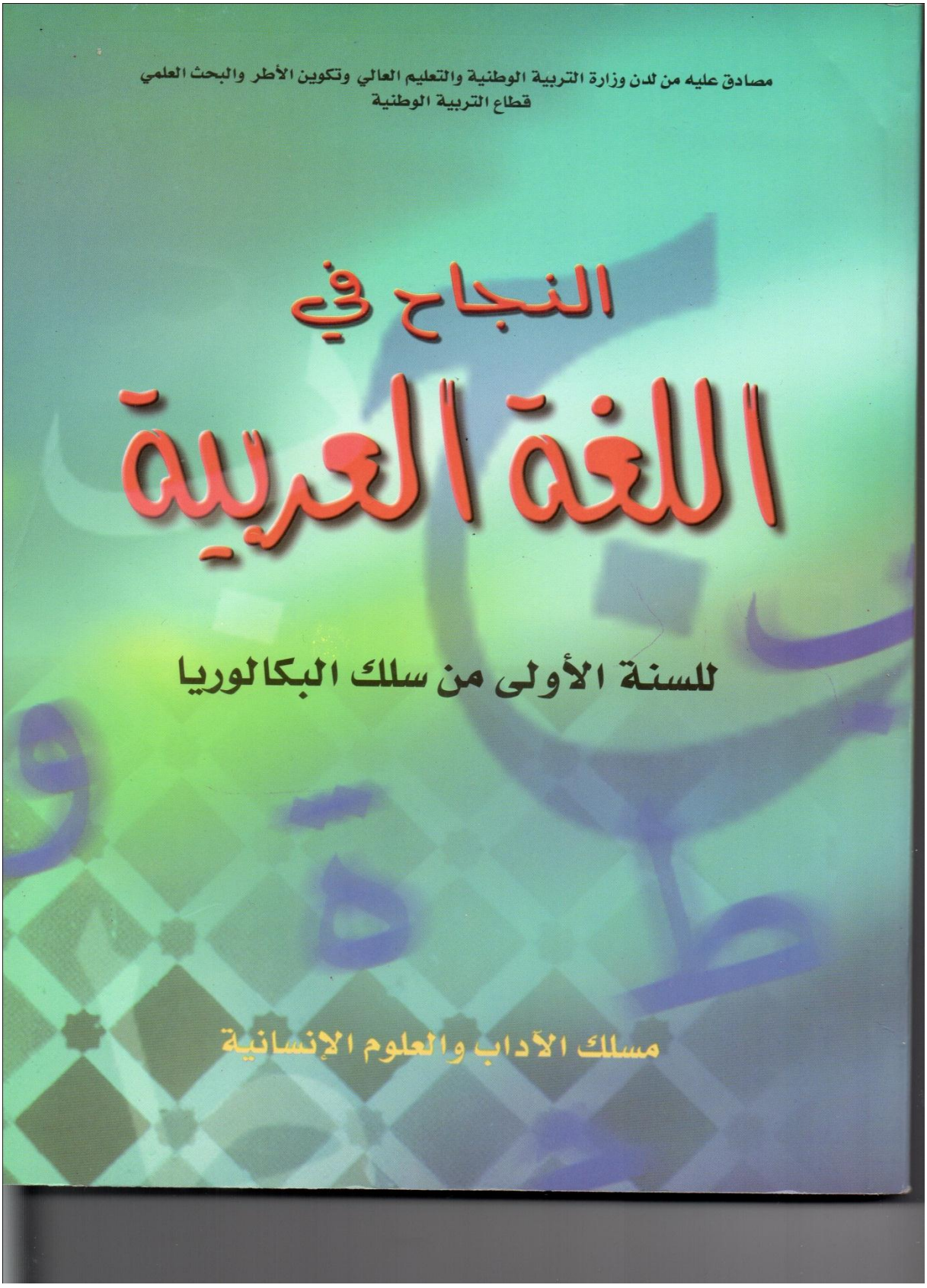
الصيغة النهائية

أبريل 2006

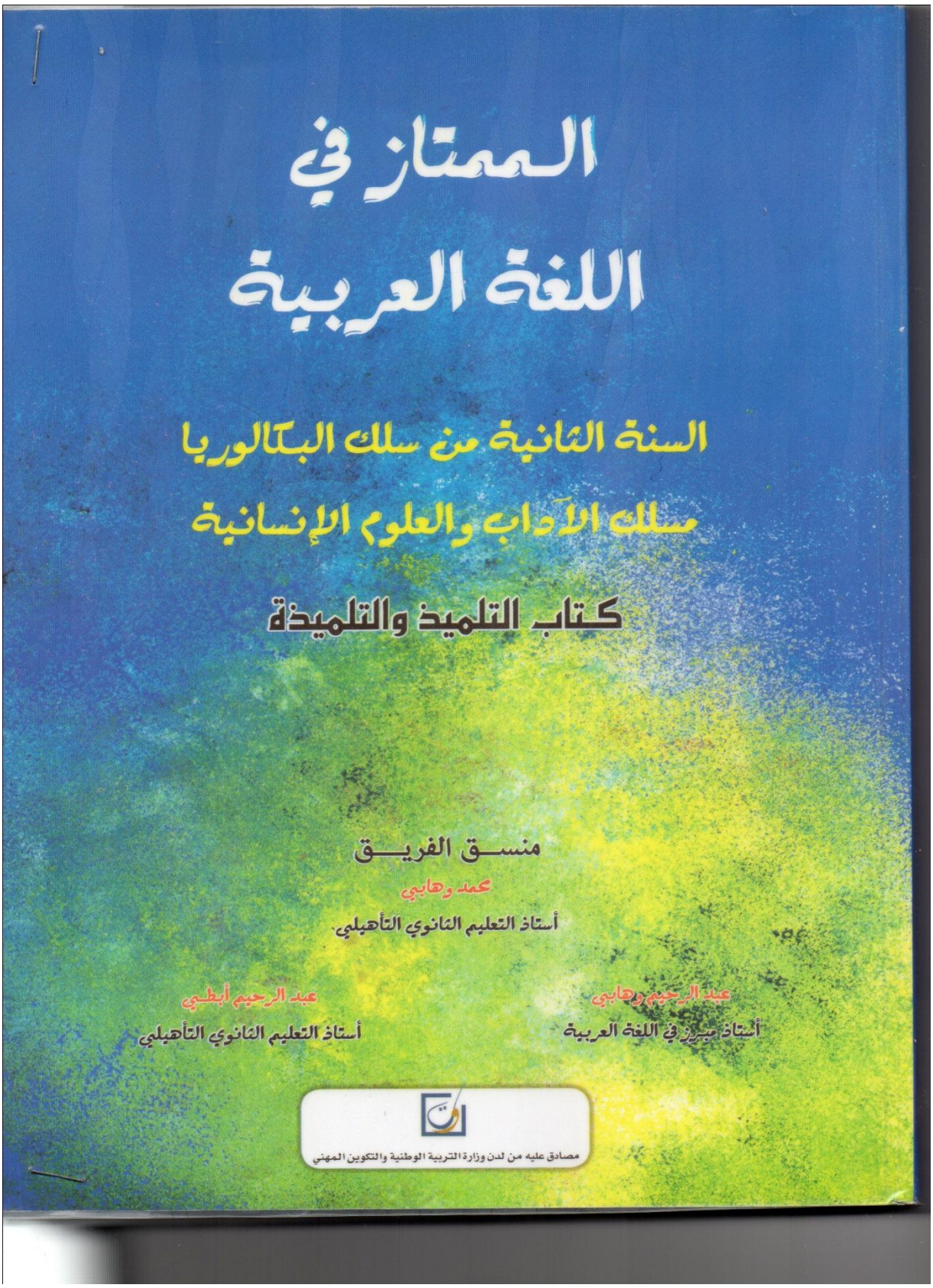
مديرية المناهج

42 شارع ابن خلدون ، أكدال ، الرباط — الهاتف 037.77.73.03 الفاكس 037.68.09.00

الملحق رقم (07): كتاب النجاح في اللغة العربية / الجذع المشترك



الملحق رقم (08): كتاب النجاح في اللغة العربية للسنة الأولى من سلك الكالوريا



الملحق رقم (09): كتاب الممتاز في اللغة العربية السنة الثانية من سلك البكالوريا

النموذج الأول

الصَّمْـــتُ

حَتَّى هَذِهِ اللَّحْظَةِ لاَ أَدْرِي كَيْفَ حَدَثَ ذَلِكَ ! كَيْفَ ارْتَفَعَتْ يَدِي لِتَهْوِيَ عَلَى وَجْهِ «سَعْدِيَّةَ» فِي صَفْعَةٍ حَانِقَةٍ وَأَنَا أَصْرُخُ:

ـ أَلاَ تَكُفِّينَ لَحْظَةً عَنْ هَذَا الضَّحِكِ ؟

مَا زِلْتُ أَذْكُرُ هَذَا الْوَجْهَ، وَجْهًا فِي الثَّانِيَةَ عَشْرَةَ مِنَ الْعُمْرِ، يَمِيلُ إِلَى السُّمْرَةِ يُغَطِّي نِصْفَ جَبْهَتِهِ مِنْدِيلٌ رِيفِيٌّ أَزْرَقُ، وَتَتَأَلَّقُ فِيهِ عَيْنَانِ بَاسِمَتَانِ دَائِماً، وَفِي لَحْظَةٍ انْطَفَأَتْ مَلاَمِحُ الْوَجْهِ، وَتَحَجَّرَتْ فِي الْعَيْنَيْنِ الْبَاسِمَتَيْنِ نَظْرَةٌ حَانِقَةٌ مَذْعُورَةٌ، لَمْ أَقْوَ عَلَى مُوَاصَلَةِ النَّظَرِ إِلَيْهَا، فَدَخَلْتُ حُجْرَتِي لأُوَاصِلَ الْعَمَلَ الَّذِي قَطَعْتُهُ لأَجْعَلَ هَذِهِ الْبِنْتَ تَكُفُّ عَنْ هَذَا الضَّحِكِ الَّذِي لاَ مَعْنَى لَهُ. !

لَمْ تَكُنْ تِلْكَ أَوَّلَ مَرَّةٍ أَطْلُبُ فِيهَا مِنْ «سَعْدِيَّةَ» أَنْ تَكُفَّ عَنْ هَذِهِ الْعَادَةِ السَّخِيفَةِ، فَمُنْذُ أَتَى بِهَا أَبُوهَا مِنَ الْقَرْيَةِ، لِتُسَاعِدَ زَوْجَتِي فِي أَعْمَالِ الْبَيْتِ، وَصَوْتُ هَذِهِ الضِّحْكَةِ الرَّفِيعَةِ الْمُتَقَطِّعَةِ يَتَرَدَّدُ فِي أَنْحَاءِ الشُّقَّةِ سَوَاءٌ أَكَانَ هُنَاكَ مَا يَدْعُو لِلضَّحِكِ أَمْ لاَ.

وَحَاوَلْتُ أَنْ أَتَنَاسَى الْمَوْضُوعَ، لَكِنِّي كُنْتُ أَسْتَيْقِظُ أَحْيَاناً مِنَ النَّوْمِ أَوْ أَنْتَبِهُ وَأَنَا غَارِقٌ فِي الْكِتَابَةِ وَالْقِرَاءَةِ عَلَى صَوْتِ الضِّحْكَةِ الرَّفِيعَةِ الْمُتَقَطِّعَةِ، فَأُحِسُّ بِهَا تَشُدُّ أَعْصَابِي كَأَنَّهَا صَوْتُ مِيَاهٍ تَسِيلُ مِنْ صُنْبُورٍ تَالِفٍ دُونَ انْقِطَاعٍ.!

وَحِينَ تَنَاهَى إِلَى أُذُنِي صَوْتُ ضِحْكَتِهَا هَذَا الْيَوْمَ، وَكُنْتُ غَارِقاً فِي عَمَلٍ يَحْتَاجُ إِلَى هُدُوءٍ كَامِلٍ، لَمْ أَسْتَطِعْ أَنْ أَمْنَعَ نَفْسِي مِنْ هَذَا التَّصَرُّفِ الَّذِي لَمْ أَتَصَوَّرْ يَوْماً أَنْ أُقْدِمَ عَلَيْهِ..

وَمَعَ الأَيَّامِ بَدَأْتُ أُلاَحِظُ شَيْئاً غَرِيباً : كَانَ صَمْتُ سَعْدِيَّةَ يَتَسَلَّلُ إِلَى وَجْهِ ابْنَتِي هِيَ الأُخْرَى، وَيُضْفِي عَلَى مَلاَمِحِهَا الصَّغِيرَةِ إِحْسَاساً مُضْنِياً بِالْكَآبَةِ وَالْوَحْدَةِ... وَأَحْيَاناً كَانَتْ تَأْتِي إِلَيَّ وَفِي عَيْنَيْهَا تَوَسُّلٌ حَزِينٌ بِأَنْ أَحْكِيَ لَهَا الْحِكَايَاتِ الَّتِي كَانَتْ تَقُصُّهَا «سَعْدِيَّةُ»... وَفِي كُلِّ مَرَّةٍ كُنْتُ أُخْبِرُهَا بِأَنَّ سَعْدِيَّةَ هِيَ الَّتِي سَتَفْعَلُ ذَلِكَ، وَلَكِنَّ سَعْدِيَّةَ لَمْ تَفْعَلْ شَيْئاً آخَرَ غَيْرَ الصَّمْتِ..

وَلأَوَّلِ مَرَّةٍ بَدَأَ صَمْتُ الْفَتَاةِ يُقْلِقُنِي.. وَيَفْرِضُ نَفْسَهُ عَلَى أَوْقَاتِ فَرَاغِي، بَلْ وَيَتَسَلَّلُ إِلَى أَوْقَاتِ الْعَمَلِ. كُنْتُ أَجِدُ نَفْسِي مُرْغَماً عَلَى التَّفْكِيرِ فِيهِ، مُسْتَحِيلٌ أَنْ يَكُونَ الْخَوْفُ هُوَ مَا يَدْفَعُهَا إِلَى هَذَا الصَّمْتِ، فَقَدْ حَاوَلْتُ أَنْ أُزِيلَ مِنْ نَفْسِهَا أَثَرَ هَذِهِ الصَّفْعَةِ، فَفِي كُلِّ مَرَّةٍ خَرَجْتُ مَعِي لِشِرَاءِ شَيْءٍ لِلْبَيْتِ كُنْتُ أُعْطِيهَا قِرْشاً لِتَشْتَرِيَ لِنَفْسِهَا مَا تُحِبُّهُ، فَكَانَتْ تَتَرَدَّدُ فِي الْبِدَايَةِ ثُمَّ تَأْخُذُ الْقِرْشَ لِتَضَعَهُ فِي جَيْبِهَا دُونَ كَلِمَةٍ..!

كَمَا أَنَّهَا أَصْغَرُ سِنّاً مِنْ أَنْ يَكُونَ صَمْتُهَا هَذَا مَقْصُوداً، فَمِنَ الْمُسْتَحِيلِ أَنْ تُدْرِكَ أَنَّ صَمْتَهَا قَدْ بَدَأَ يُعَذِّبُنِي إِلَى هَذَا الْحَدِّ...

لَقَدْ وَجَدْتُ نَفْسِي ـ وَجْهاً لِوَجْهٍ ـ أَمَامَ هَذَا السُّؤَالِ..

«هَلْ تَنْوِي سَعْدِيَّةُ أَنْ تَظَلَّ صَامِتَةً إِلَى الأَبَدِ ؟ وَإِذَا كَانَ ذَلِكَ مُسْتَحِيلاً تَمَاماً فَمَاذَا تَنْتَظِرُ تِلْكَ اللَّعِينَةُ..؟ أَجَلْ مَاذَا تَنْتَظِرُ؟ أَيْنَ يُمْكِنُ أَنْ يَخْتَفِيَ فَجْأَةً هَذَا الْعَالَمُ الْغَرِيبُ مِنَ الْحِكَايَاتِ وَالثَّرْثَرَةِ وَالْمَرَحِ ؟ كَيْفَ تَحْتَمِلُ هِيَ هَذَا الصَّمْتَ إِذَا كُنْتُ أَنَا أَعْجِزُ عَنْ احْتِمَالِهِ ؟

وَحَاوَلْتُ جَاهِداً أَنْ أَنْسَى ٱلْمَوْضُوعَ كُلَّهُ، وَأَكْثَرُ مِنْ ذَلِكَ أَنْ أَجْعَلَ ٱبْنَتِي تَنْسَاهُ أَيْضاً، فَكُنْتُ أُفَتِّشُ فِي رَأْسِي عَمَّا تَبَقَّى فِيهِ مِنْ حِكَايَاتِ ٱلطُّفُولَةِ لأَقُصَّهَا عَلَيْهَا كُلَّمَا طَلَبَتْ مِنِّي ذَلِكَ، وَلَكِنَّ ٱبْنَتِي ٱلصَّغِيرَةَ لَمْ تَكُنْ تُعْجِبُهَا حِكَايَاتِي وَلاَ ٱلطَّرِيقَةُ ٱلَّتِي أَحْكِيهَا بِهَا.. كُنْتُ أَلْمَحُ فِي عَيْنَيْهَا ٱلصَّافِيَتَيْنِ بَوَادِرَ ٱلضَّجَرِ، وَخَاصَّةً حِينَ أَقِفُ فَجْأَةً فِي مُنْتَصَفِ ٱلْحِكَايَةِ لأَتَذَكَّرَ أَوْ أُؤَلِّفَ بَقِيَّتَهَا، ثُمَّ تُقَاطِعُنِي بِيَدَيْهَا ٱلصَّغِيرَتَيْنِ لِتَقُولَ لِي :

«لاَ يَا بَابَا... ٱلْحِكَايَاتْ مُشْ كِدَهْ».

ثُمَّ تَبْدَأُ هِيَ فِي سَرْدِ حِكَايَاتِ سَعْدِيَّةَ بِنَفْسِ طَرِيقَتِهَا وَكَأَنَّهَا تُحَاوِلُ أَنْ تُدَرِّبَنِي عَلَى ذَلِكَ لأُعِيدَ عَلَيْهَا نَفْسَ ٱلْحِكَايَاتِ بِنَفْسِ ٱلطَّرِيقَةِ.. وَلَكِنَّ عَجْزِي عَنْ تَقْلِيدِ «سَعْدِيَّةَ» لَمْ يَكُنْ أَكْثَرَ مِنْهُ سِوَى عَجْزِي عَنْ تَجَاهُلِ صَمْتِهَا.. لَقَدْ أَصْبَحَتْ سَعْدِيَّةُ تَبْدُو أَمَامَ عَيْنَيَّ كَلُغْزٍ مُحَيِّرٍ..

وَلأَوَّلِ مَرَّةٍ أَحْسَسْتُ أَنَّ ٱلْحَدِيثَ مَعَ سَعْدِيَّةَ... ٱلْحَدِيثُ ٱلَّذِي أُرِيدُ أَنْ أَنْفُذَ مِنْهُ إِلَى عَالَمِهَا ٱلْمُغْلَقِ لَنْ يَكُونَ سَهْلاً أَبَداً، لَقَدِ ٱكْتَشَفْتُ فِي هَذِهِ ٱللَّحْظَةِ فَقَطْ، أَنَّهُ مُنْذُ جَاءَتْ سَعْدِيَّةُ إِلَى بَيْتِنَا لَمْ أَتَبَادَلْ مَعَهَا أَيَّ حَدِيثٍ.. أَجَلْ فَمُنْذُ جَاءَتْ وَأَحَادِيثِي مَعَهَا لاَ تَخْرُجُ أَبَداً عَنْ هَذَا ٱلإِطَارِ :

«سَعْدِيَّةُ أَحْضِرِي قَدَحاً مِنَ ٱلْقَهْوَةِ».

«سَعْدِيَّةُ أُرِيدُ عُلْبَةَ سَجَائِرَ».

«سَعْدِيَّةُ نَظِّفِي ٱلْحِذَاءَ».

وَتُصْبِحُ سَعْدِيَّةُ ٱمْتِدَاداً لِي.. مُجَرَّدَ ٱمْتِدَادٍ، فَعَنْ طَرِيقِهَا تَتَحَقَّقُ جَمِيعُ رَغَبَاتِي... حَتَّى كَلِمَاتِهَا لاَ تَخْرُجُ أَبَداً عَنْ كَوْنِهَا صَدًى لِمَا أَقُولُ أَوْ أَطْلُبُ. أَمَّا صَوْتُهَا هِيَ ... صَوْتُ هَذَا ٱلْعَالَمِ ٱلْمُغْلَقِ فَلَمْ يَصِلْ يَوْماً إِلَى أُذُنِي. لَمْ يَدُرْ بَيْنَنَا أَبَداً حَوَارٌ حَقِيقِيٌّ... ٱلْحِوَارُ ٱلْحَقِيقِيُّ كَانَ يَدُورُ بَيْنَهَا وَبَيْنَ ٱبْنَتِي، وَفِي لَحْظَةِ رَعْنَاءَ ٱمْتَدَّتْ يَدِي لِتَقْطَعَ هَذَا ٱلْحِوَارَ.

وَمَعَ ذَلِكَ فَقَدْ كُنْتُ مُصَمِّماً عَلَى أَنْ أَبْدَأَ مَعَ سَعْدِيَّةَ حِوَاراً حَقِيقِيّاً. كَانَ كُلُّ مَا أَنْتَظِرُهُ هُوَ ٱلْوَقْتَ ٱلْمُنَاسِبَ، حَتَّى لاَ تَفْشَلَ ٱلْمُحَاوَلَةُ، وَخُيِّلَ إِلَيَّ أَنَّ ٱلْوَقْتَ ٱلْمُلاَئِمَ قَدْ حَانَ فِي ذَلِكَ ٱلْيَوْمِ ٱلَّذِي خَرَجَتْ فِيهِ زَوْجَتِي مَعَ ٱبْنَتِي ٱلصَّغِيرَةِ فِي زِيَارَةٍ لإِحْدَى صَدِيقَاتِهَا، وَلَمْ أُحَاوِلْ أَنْ أُضَيِّعَ ٱلْوَقْتَ، وَمَعَ أَنَّنِي لَمْ أُرَتِّبْ فِي ذِهْنِي ٱلْكَلِمَاتِ ٱلَّتِي يُمْكِنُ أَنْ أَبْدَأَ بِهَا هَذَا ٱلْحِوَارَ فَقَدْ وَجَدْتُنِي أُنَادِي سَعْدِيَّةَ وَأَنَا فِي حُجْرَةِ ٱلْمَكْتَبِ.. لَنْ أَعْدَمَ وَسِيلَةً أَنْفُذُ بِهَا إِلَى قَلْبِ سَعْدِيَّةَ..

وَكَرَّرْتُ ٱلنِّدَاءَ وَلَكِنَّ سَعْدِيَّةَ لَمْ تَحْضُرْ وَلَمْ تَرُدَّ..

خَرَجْتُ مِنْ حُجْرَتِي أُفَتِّشُ عَنْ سَعْدِيَّةَ فِي ٱلصَّالَةِ وَفِي ٱلْمَطْبَخِ، فَلَمْ أَعْثُرْ لَهَا عَلَى أَثَرٍ،أَيْنَ ٱخْتَفَتْ هَذِهِ ٱلْمَلْعُونَةُ؟، كَانَتْ تَقِفُ فِي ٱلصَّالَةِ حِينَ خَرَجَتْ زَوْجَتِي وَفَجْأَةً خُيِّلَ إِلَيَّ أَنَّنِي أَسْمَعُ صَوْتَهَا صَوْتَ ٱلضِّحْكَةِ ٱلرَّفِيعَةِ ٱلْمُتَقَطِّعَةِ، وَتَتَبَّعْتُ ٱلصَّوْتَ ٱلَّذِي كَانَ يَأْتِي مِنْ بَعِيدٍ... وَٱكْتَشَفْتُ أَنَّ بَابَ ٱلْمَطْبَخِ ٱلْمُؤَدِّي إِلَى سُلَّمِ ٱلْعِمَارَةِ ٱلْخَلْفِيِّ مُوَارَبٌ، دَنَوْتُ مِنَ ٱلْبَابِ فِي خُطُوَاتٍ هَادِئَةٍ، لَمَحْتُ مِنْ مَكَانِي «سَعْدِيَّةَ» تَجْلِسُ عَلَى قَاعِدَةِ ٱلسُّلَّمِ لِبَابِ ٱلْمَطْبَخِ مَعَ زَمِيلَتِهَا ٱلَّتِي تَعْمَلُ فِي ٱلشَّقَّةِ ٱلَّتِي تَقَعُ تَحْتَنَا مُبَاشَرَةً..

لَمْ تَكُنْ أَبَداً سَعْدِيَّةُ ٱلَّتِي عَذَّبَتْنِي مَلاَمِحُهَا ٱلْمَذْعُورَةُ ٱلْجَامِدَةُ.. كَانَتْ تُثَرْثِرُ وَتُمَثِّلُ بِرَأْسِهَا وَمَلاَمِحِهَا وَنَبَرَاتِ صَوْتِهَا ٱلدَّوْرَ ٱلَّذِي تَحْكِيهِ، وَتُنْهِي كُلَّ جُزْءٍ بِضِحْكَتِهَا، ظَلَلْتُ لَحَظَاتٍ مُسَمَّراً فِي مَكَانِي لاَ أَدْرِي مَاذَا أَفْعَلُ. كَانَ وَجْهُ سَعْدِيَّةَ يَتَأَلَّقُ مَرَحاً وَسَعَادَةً وَوَجْهُ صَدِيقَتِهَا يُتَابِعُهَا فِي ٱنْبِهَارٍ. كَيْفَ يُمْكِنُ أَنْ يُصْبِحَ هَذَا ٱلْوَجْهُ حِينَ تَكْتَشِفُ وُجُودِي ؟؟ سَوْفَ يَتَلاَشَى فِي لَحْظَةٍ هَذَا ٱلْعَالَمُ ٱلْمَرِحُ لَوْ فَتَحْتُ فَمِي بِكَلِمَةٍ وَاحِدَةٍ، كَيْفَ يُمْكِنُ أَنْ تَفْهَمَ هَذِهِ ٱللَّعِينَةُ أَنَّنِي لاَ أُرِيدُهَا أَنْ تَكُفَّ عَنْ هَذِهِ ٱلثَّرْثَرَةِ ؟ يَجِبُ أَنْ تَفْهَمَ وَلَكِنْ كَيْفَ، وَشَعَرْتُ لِلَحَظَاتٍ أَنَّنِي غَرِيبٌ حَقّاً عَلَى عَالَمِ هَاتَيْنِ ٱلْفَتَاتَيْنِ، وَأَنَّهُ مِنَ ٱلْخَيْرِ لِي أَنْ أَنْصَرِفَ فِي صَمْتٍ، مَادُمْتُ فَهِمْتُ سِرَّ «سَعْدِيَّةَ» ٱلْمُسْتَغْلِقَ، وَلَكِنَّ عَيْنَيْ خَادِمَةِ ٱلْجِيرَانِ لَمَحَتَانِي قَبْلَ أَنْ أَنْصَرِفَ، وَظَهَرَ عَلَى وَجْهِهَا مَا جَعَلَ سَعْدِيَّةَ تَلْتَفِتُ خَلْفَهَا لِتَرَانِي...

وَفِي تِلْكَ ٱللَّحْظَةِ ٱلَّتِي ٱلْتَقَتْ فِيهَا نَظَرَاتُنَا حَاوَلْتُ عَبَثاً أَنْ أُفَتِّشَ فِي رَأْسِي عَنْ كَلِمَةٍ وَاحِدَةٍ.. أُنْقِذُ بِهَا ٱلْمَوْقِفَ... أَرُدُّ بِهَا عَنْ مَلاَمِحِ سَعْدِيَّةَ ذَلِكَ ٱلْخَوْفَ ٱلأَصَمَّ ٱلَّذِي كَسَا وَجْهَهَا فَجْأَةً... أَبْدَأُ بِهَا هَذَا ٱلْحِوَارَ ٱلَّذِي كُنْتُ أُرِيدُهُ... وَلَمْ أَجِدِ ٱلْكَلِمَةَ... وَلَكِنْ يَبْدُو أَنَّ كُلَّ مَا كُنْتُ أُرِيدُ أَنْ أَقُولَ، وَكُلَّ مَا أَحْسَسْتُ بِهِ، كَانَ يَرْتَسِمُ عَلَى مَلاَمِحِي بِأَقْوَى مِمَّا كَانَ لَوْ أَصْبَحَ مُجَرَّدَ كَلِمَاتٍ.. لَقَدْ أَحْسَسْتُ بِذَلِكَ فِي لَحْظَةٍ غَرِيبَةٍ... فِي لَحْظَةٍ شَعَرْتُ خِلاَلَهَا أَنَّ حِوَاراً صَامِتاً يَدُورُ بَيْنَ نَظَرَاتِنَا، بَيْنَ خَوْفِهَا وَخَجَلِي .. بَيْنَ مَلاَمِحِ وَجْهَيْنَا.. لَمْ أَتَصَوَّرْ قَبْلَ هَذِهِ ٱللَّحْظَةِ أَنَّهُ مِنَ ٱلْمُمْكِنِ أَنْ يَتَفَاهَمَ مَخْلُوقَانِ بَشَرِيَّانِ بِهَذَا ٱلْيُسْرِ... وَخُيِّلَ إِلَيَّ أَنَّهَا تُحِسُّ مِثْلِي بِمَا فِي هَذَا ٱلْمَوْقِفِ مِنْ فُكَاهَةٍ، فَحِينَ تَحَوَّلَتْ ٱبْتِسَامَتِي ٱلرَّاجِيَةُ إِلَى ضِحْكَةٍ مِنَ ٱلْمَوْقِفِ، كَانَتْ سَعْدِيَّةُ هِيَ ٱلأُخْرَى تَضْحَكُ، وَحَتَّى ٱلْيَوْمَ لاَ تَزَالُ ضَحْكَةُ سَعْدِيَّةَ ٱلرَّفِيعَةُ ٱلْمُتَقَطِّعَةُ تَتَرَدَّدُ فِي أَنْحَاءِ شُقَّتِنَا دُونَ أَنْ تَجِدَ مِنْ أَحَدٍ أَدْنَى مُعَارَضَةٍ.

الناس والحب، أبو المعاطي أبو النجا
الأعمال الكاملة في القصة القصيرة الهيئة العامة المصرية للكتاب، القاهرة، 1992، ص 291-28 (بتصرف)

صاحب النص :

هُوَ أَبُو المَعاطِي أَبُو النّجَا وُلِدَ بِمَصر وتَلقّى تعليمه في مدارسها وجامعاتها. عاصر تطور الحركة الوطنية المصرية. وكا ن له موقف من الاستعمار الإنجليزي. وكان من دعاة الحرية والاستقلال.

ويعتبر أبو المَعَاطِي أبو النّجا من أَلْمَعِ كتاب القصة النفسية في مصر ومن أقدرهم على تفتيت اللحظة النفسية الواحدة إلى لحظات جزئية غنيَّة بالدّلالات، وعلى توليد كثير من المعاني المُفْرَدَةِ من معنًى كُلِّيٍّ فَتُصْبِحُ القصَّةُ عنده أَشْبَهَ بالقصيدة التي تدور حول إحساس وَاحِدٍ، ولكنّها في دَوَرَانِها تستقطب عالما ثَرِيّاً من الأحاسيس تزيد التجربة عمقاً دُونَ أن تَنْفَصِلَ عَنْهَا.

من أهمّ مؤلفاته الروائيّة «العودة إلى المنفى» والقصصية «فتاة في المدينة» و«الابتسامة الغامضة» و«النَّاسُ والحُبُّ». وهي قصص تعنى بأزمة العلاقة بين الفرد والمجتمع وترصد الأوْجُهَ المختلفة لهذه العلاقة.

مصدر النص :

أُخذ هذا النص من مجموعة «الناس والحب» التي ترجع أهميّتها إلى كَوْنِهَا آتخذَتْ من المجتمع المصري، رِيفِيِّهِ ومَدَنِيِّهِ، نقطة آنطلاق لمعايشة الهُمُوم والمشكلات التي ينبض بها وجدان الشعب المصري في ظُرُوفِهِ الدّقيقة المعاصرة.

الملحق رقم (10): نص "الصمت" من كتاب النجاح في اللغة العربية – الجذع المشترك

نموذج من شعر العصر الأموي

النـص

وَحَقُّ الهَاشميِّينَ أَوْجَبُ

(1) طَرِبْتُ وَمَا شَوْقاً إِلَى الْبِيضِ أَطْرَبُ
وَلَمْ يُلْهِنِي دَارٌ وَلاَ رَسْمُ مَنْزِلِ
وَلَكِنْ إِلَى أَهْلِ الفَضَائِلِ وَالنُّهَى[1]
إِلَى النَّفَرِ الْبِيضِ الَّذِينَ بِحُبِّهِمْ
(5) بَنِي هَاشِمٍ، رَهْطُ[2] النَّبِيِّ فَإِنَّنِي
وَكُنْتُ لَهُمْ مِن هَؤُلاَءِ وَهَؤُلاَ[3]
بِأَيِّ كِتَابٍ أَمْ بِأَيَّةِ سُنَّةٍ
إِلَيْكُمْ ذَوِي آلِ النَّبِيِّ تَطَلَّعَتْ
فَطَائِفَةٌ[5] قَدْ أَكْفَرَتْنِي بِحُبِّكُمْ
(10) يُعِيبُونَنِي مِنْ حُبِّهِمْ وَضَلاَلِهِمْ
وَقَالُوا تُرَابِيٌّ[6] هَوَاهُ وَرَأْيُهُ
وَجَدْنَا لَكُمْ فِي آلِ حَامِيمٍ[7] آيَةً
بِحَقِّكُمْ أَمْسَتْ قُرَيْشٌ تَقُودُنَا
رُدَافَى[10] عَلَيْنَا لَمْ يُسِيمُوا رَعِيَّةً
(15) وَقَالُوا وَرِثْنَاهَا أَبَانَا وَأُمَّنَا
يَرَوْنَ لَهُمْ فَضْلاً عَلَى النَّاسِ وَاجِباً
فَإِنْ هِيَ لَمْ تَصْلُحْ لِحَيٍّ سِوَاهُمُ
وَإِلاَّ فَقُولُوا غَيْرَهَا تَتَعَرَّفُوا
عَلاَمَ إِذَا زَارَ الزُّبَيْرَ وَنَافِعاً[14]
(20) يَرُوضُونَ[16] دِينَ اللَّهِ صَعْباً مُحَرَّماً
فَيَا مُوقِداً نَاراً لِغَيْرِكَ ضَوْؤُهَا
أَلَمْ تَرَنِي مِنْ حُبِّ آلِ مُحَمَّدٍ
أُنَاسٌ بِهِمْ عَزَّتْ قُرَيْشٌ فَأَصْبَحُوا

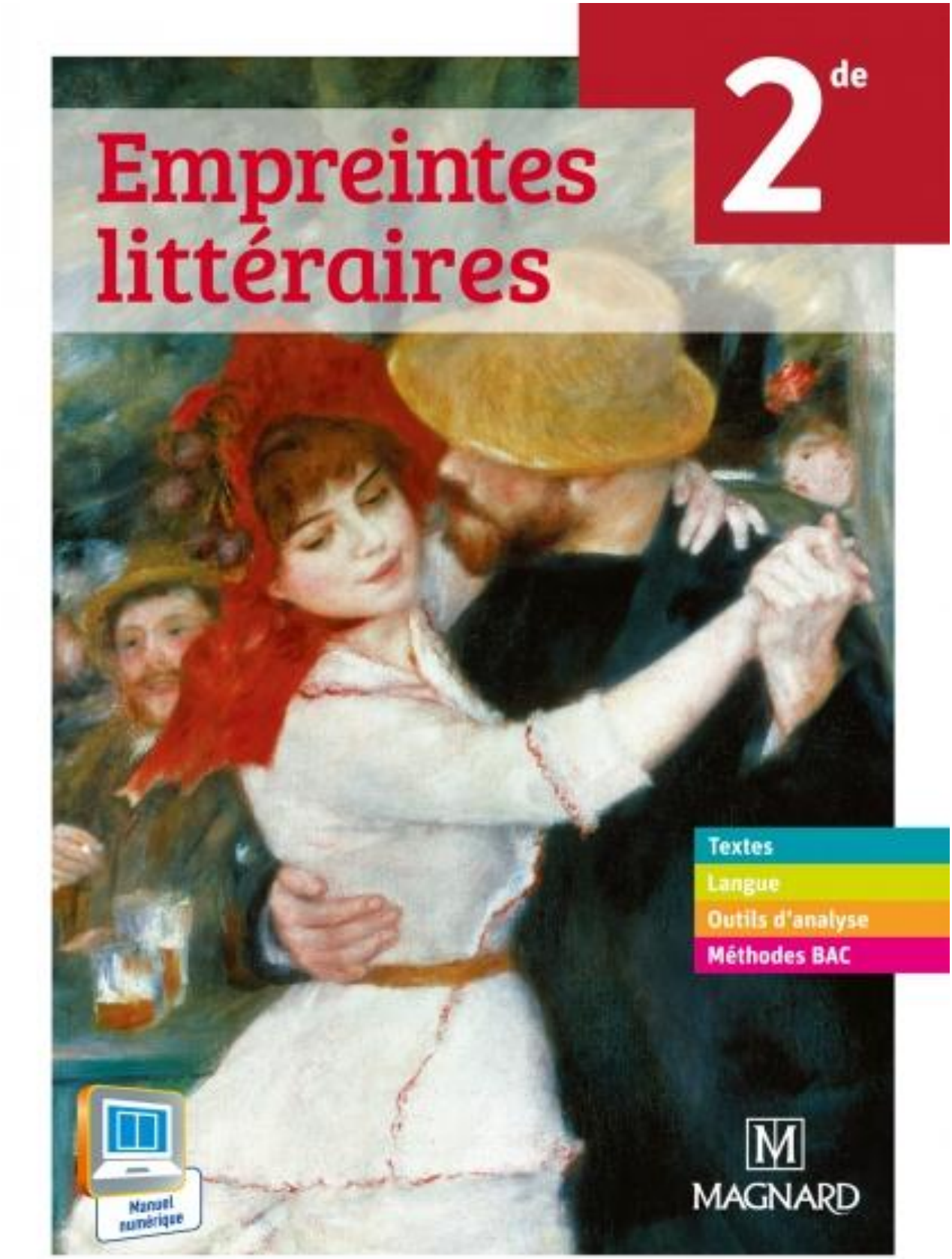
وَلاَ لَعِباً مِنِّي، أَذُو الشَّيْبِ يَلْعَبُ؟
وَلَمْ يَتَطَرَّبْنِي بَنَانٌ مُخَضَّبُ
وَخَيْرِ بَنِي حَوَّاءَ، وَالْخَيْرُ يُطْلَبُ
إِلَى اللَّهِ فِيمَا نَابَنِي أَتَقَرَّبُ
بِهِمْ وَلَهُمْ أَرْضَى مِراراً وَأَغْضَبُ
مِجَنّاً[4] عَلَى أَنِّي أُذَمُّ وَأُقْصَبُ
تَرَى حُبَّهُمْ عَاراً عَلَيَّ وَتَحْسَبُ
نَوَازِعُ مِنْ قَلْبِي ظِمَاءٌ وَأَلْبُبُ
وَطَائِفَةٌ قَالُوا مُسِيءٌ وَمُذْنِبُ
عَلَى حُبِّكُمْ بَلْ يَسْخَرُونَ وَأَعْجَبُ
بِذَلِكَ أُدْعَى فِيهِمُ وَأُلَقَّبُ
تَأَوَّلَهَا مِنَّا تَقِيٌّ وَمُعْرِبُ
وَبِالْفَذِّ مِنْهَا وَالرَّدِيفَيْنِ[9] نُرْكَبُ
وَهَمُّهُمُ أَنْ يَمْتَرُوهَا فَيَحْلُبُوا
وَمَا وَرَّثَتْهُمْ ذَاكَ أُمٌّ وَلاَ أَبُ
سَفَاهاً[11] وَحَقُّ الْهَاشِمِيِّينَ أَوْجَبُ
فَإِنَّ ذَوِي الْقُرْبَى أَحَقُّ وَأَقْرَبُ
نَوَاصِيهَا[12] تَرْدِي بِنَا وَهْيَ شُزَّبُ[13]
بِغَارَتِنَا بَعْدَ الْمَقَانِبِ مِقْنَبُ[15]
بِأَفْوَاهِهِمْ وَالرَّائِضُ الدِّينَ أَصْعَبُ
وَيَا حَاطِباً فِي غَيْرِ حَبْلِكَ تَحْطِبُ
أَرُوحُ وَأَغْدُو خَائِفاً أَتَرَقَّبُ
وَفِيهِمْ خِبَاءُ[17] الْمَكْرُمَاتِ الْمُطَنَّبُ[18]

الكميت، شرح هاشميات الكميت، ص 43 - 76.

قاموس النص :

(1) النهى : العقول، واحدها نُهْيَةٌ. (2) رهط : أهل وعشيرة. (3) هؤلاء، وهؤلا : يقصد بهم جماعتي الخرورية والمرجئة. (4) مِجن : ترس. (5) فطائفة وطائفة يقصد الخرورية والمرجئة. (6) ترابي : نسبة إلى علي بن أبي طالب رضي الله عنه، الذي كناه الرسول ﷺ أبا تراب. (7) آل حاميم. (8) الفذ : الفرد، ويقصد به معاوية بن أبي سفيان. (9) الرديفان : وليّا عهد معاوية : يزيد بن معاوية، ومعاوية بن يزيد. (10) ردافى: واحدا بعد الآخر. (11) سَفاها : جهلا وباطلا. (12) نواصيها : جباهها. (13) شُزَّبٌ : ج. شازب وهو الفرس الضامر. (14) الزبير ونافع : من الخوارج. (15) مِقنب : الجماعة من الفرسان بين خمسين وألف فارس، جمعها : مقانب. (16) يروضون دين الله : يفسرونه على هواهم. (17) خباء : بيت الوبر. (18) المطنب : المشدود بالأطناب وهي حبال الخيمة.

الملحق رقم (11): نص وحق الهاشميين أوجب من كتاب النجاح في اللغة العربية للسنة الأولى من سلك البكالوريا



الملحق رقم (12): كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي الفرنسي

TEXTE 1

Guy de Maupassant, *Aux champs* (1882)

À Octave Mirbeau[1]

Les deux chaumières étaient côte à côte, au pied d'une colline, proches d'une petite ville de bains. Les deux paysans besognaient dur sur la terre infé-conde pour élever tous leurs petits. Chaque ménage en avait quatre. Devant les deux portes voisines, toute la marmaille grouillait du matin au soir. Les deux aînés avaient six ans et les deux cadets quinze mois environ ; les mariages et, ensuite les naissances, s'étaient produits à peu près simultanément dans l'une et l'autre maison.

Les deux mères distinguaient à peine leurs produits dans le tas ; et les deux pères confondaient tout à fait. Les huit noms dansaient dans leur tête, se mêlaient sans cesse ; et, quand il fallait en appeler un, les hommes souvent en criaient trois avant d'arriver au véritable.

La première des deux demeures, en venant de la station d'eaux de Rolle-port, était occupée par les Tuvache, qui avaient trois filles et un garçon ; l'autre masure abritait les Vallin, qui avaient une fille et trois garçons.

Tout cela vivait péniblement de soupe, de pomme de terre et de grand air. À sept heures, le matin, puis à midi, puis à six heures, le soir, les ménagères réunissaient leurs mioches pour donner la pâtée, comme des gardeurs d'oies assemblent leurs bêtes. Les enfants étaient assis, par rang d'âge, devant la table en bois, vernie par cinquante ans d'usage. Le dernier moutard avait à peine la bouche au niveau de la planche. On posait devant eux l'assiette creuse pleine de pain molli dans l'eau où avaient cuit les pommes de terre, un demi-chou et trois oignons ; et toute la lignée mangeait jusqu'à plus faim. La mère empâtait elle-même le petit. Un peu de viande au pot-au-feu, le dimanche, était une fête pour tous, et le père, ce jour-là, s'attardait au repas en répétant : « Je m'y ferais bien tous les jours. »

Par un après-midi du mois d'août, une légère voiture s'arrêta brusquement devant les deux chaumières, et une jeune femme, qui conduisait elle-même, dit au monsieur assis à côté d'elle :

– Oh ! regarde, Henri, ce tas d'enfants ! Sont-ils jolis, comme ça, à grouil-ler dans la poussière.

L'homme ne répondit rien, accoutumé à ces admirations qui étaient une douleur et presque un reproche pour lui.

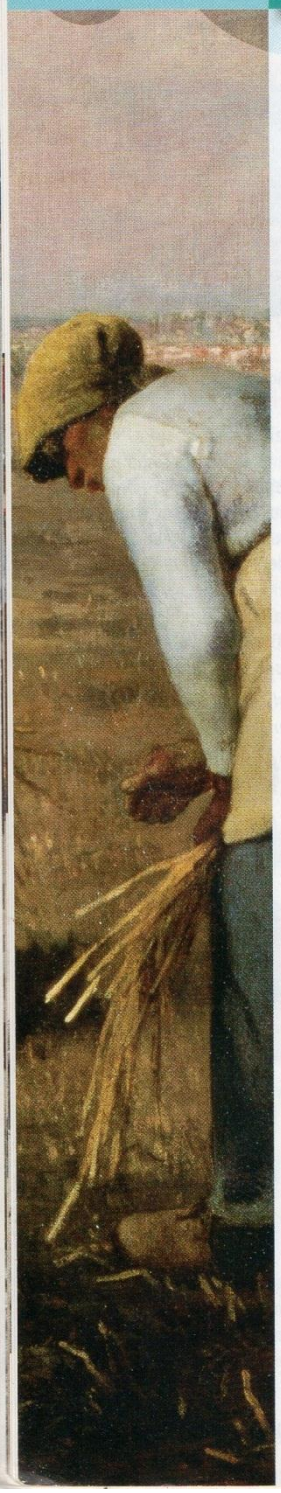
La jeune femme reprit :

– Il faut que je les embrasse ! Oh ! comme je voudrais en avoir un, celui-là, le tout petit.

Et, sautant de la voiture, elle courut aux enfants, prit un des deux derniers, celui des Tuvache, et, l'enlevant dans ses bras, elle le baisa passionnément sur ses joues sales, sur ses cheveux blonds frisés et pommadés de terre, sur ses menottes qu'il agitait pour se débarrasser des caresses ennuyeuses.

Puis elle remonta dans sa voiture et partit au grand trot. Mais elle revint la semaine suivante, s'assit elle-même par terre, prit le moutard dans ses bras, le bourra de gâteaux, donna des bonbons à tous les autres ; et joua avec eux

1. journaliste et écrivain français (1848-1917), auteur, notamment du *Journal d'une femme de chambre*.



▸▸▸ **Jean-François Millet**, *Les Glaneuses* (détail), 1857, huile sur toile (83,5 × 110 cm), musée d'Orsay, Paris.

الملحق رقم (13): نص "في الحقول" لـ غي دي موباسان من كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي الفرنسي

Texte intégral

▸ Biographie p. 554

comme une gamine, tandis que son mari attendait patiemment dans sa frêle voiture.

Elle revint encore, fit connaissance avec les parents, reparut tous les jours, les poches pleines de friandises et de sous.

Elle s'appelait M^me^ Henri d'Hubières.

Un matin, en arrivant, son mari descendit avec elle ; et, sans s'arrêter aux mioches, qui la connaissaient bien maintenant, elle pénétra dans la demeure des paysans.

Ils étaient là, en train de fendre du bois pour la soupe ; ils se redressèrent tout surpris, donnèrent des chaises et attendirent. Alors la jeune femme, d'une voix entrecoupée, tremblante commença :

– Mes braves gens, je viens vous trouver parce que je voudrais bien… je voudrais bien emmener avec moi votre… votre petit garçon…

Les campagnards, stupéfaits et sans idée, ne répondirent pas.

Elle reprit haleine et continua.

– Nous n'avons pas d'enfants ; nous sommes seuls, mon mari et moi… Nous le garderions… voulez-vous ?

La paysanne commençait à comprendre. Elle demanda :

– Vous voulez nous prend'e Charlot ? Ah ben non, pour sûr.

Alors M. d'Hubières intervint :

– Ma femme s'est mal expliquée. Nous voulons l'adopter, mais il reviendra vous voir. S'il tourne bien, comme tout porte à le croire, il sera notre héritier. Si nous avions, par hasard, des enfants, il partagerait également avec eux. Mais s'il ne répondait pas à nos soins, nous lui donnerions, à sa majorité, une somme de vingt mille francs, qui sera immédiatement déposée en son nom chez un notaire. Et, comme on a aussi pensé à vous, on vous servira jusqu'à votre mort, une rente de cent francs par mois. Avez-vous bien compris ?

La fermière s'était levée, toute furieuse.

– Vous voulez que j'vous vendions Charlot ? Ah ! mais non ; c'est pas des choses qu'on d'mande à une mère ça ! Ah ! mais non ! Ce serait abomination.

L'homme ne disait rien, grave et réfléchi ; mais il approuvait sa femme d'un mouvement continu de la tête.

M^me^ d'Hubières, éperdue, se mit à pleurer, et, se tournant vers son mari, avec une voix pleine de sanglots, une voix d'enfant dont tous les désirs ordinaires sont satisfaits, elle balbutia :

– Ils ne veulent pas, Henri, ils ne veulent pas !

Alors ils firent une dernière tentative.

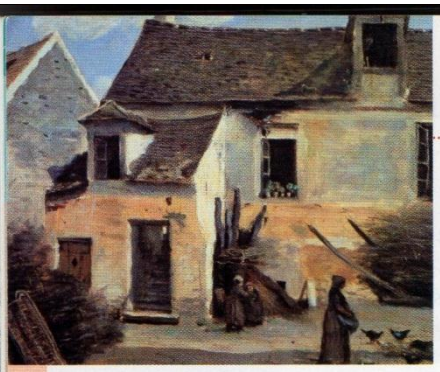
– Mais, mes amis, songez à l'avenir de votre enfant, à son bonheur, à…

La paysanne, exaspérée, lui coupa la parole :

– C'est tout vu, c'est tout entendu, c'est tout réfléchi… Allez-vous-en, et pi, que j'vous revoie point par ici. C'est-i permis d'vouloir prendre un éfant comme ça !

Alors M^me^ d'Hubières, en sortant, s'avisa qu'ils étaient deux tout-petits, et elle demanda à travers ses larmes, avec une ténacité de femme volontaire et gâtée, qui ne veut jamais attendre :

– Mais l'autre petit n'est pas à vous ?



Camille Corot, *Cour d'une maison de paysans aux environs de Paris*, vers 1865, huile sur toile (46 × 56 cm), musée d'Orsay, Paris.

Maupassant, *Aux champs*

Le père Tuvache répondit :

– Non, c'est aux voisins ; vous pouvez y aller si vous voulez.

Et il rentra dans sa maison, où retentissait la voix indignée de sa femme.

Les Vallin étaient à table, en train de manger avec lenteur des tranches de pain qu'ils frottaient parcimonieusement[2] avec un peu de beurre piqué au couteau, dans une assiette entre eux deux.

M. d'Hubières recommença ses propositions, mais avec plus d'insinuations, de précautions oratoires, d'astuce.

Les deux ruraux hochaient la tête en signe de refus ; mais quand ils apprirent qu'ils auraient cent francs par mois, ils se considérèrent, se consultant de l'œil, très ébranlés.

Ils gardèrent longtemps le silence, torturés, hésitants. La femme enfin demanda :

– Qué qu't'en dis, l'homme ?

Il prononça d'un ton sentencieux :

– J'dis qu'c'est point méprisable.

Alors M^me^ d'Hubières, qui tremblait d'angoisse, leur parla de l'avenir du petit, de son bonheur, et de tout l'argent qu'il pourrait leur donner plus tard.

Le paysan demanda :

– C't'e rente de douze cents francs, ce s'ra promis d'vant l'notaire ?

M. d'Hubières répondit :

– Mais certainement, dès demain.

La fermière, qui méditait, reprit :

– Cent francs par mois, c'est point suffisant pour nous priver du p'tit ; ça travaillera dans quéqu'z'ans c't'éfant ; i nous faut cent vingt francs.

M^me^ d'Hubières trépignant d'impatience, les accorda tout de suite ; et, comme elle voulait enlever l'enfant, elle donna cent francs en cadeau pendant que son mari faisait un écrit. Le maire et un voisin, appelés aussitôt, servirent de témoins complaisants[3].

Et la jeune femme, radieuse, emporta le marmot hurlant, comme on emporte un bibelot désiré d'un magasin.

Les Tuvache sur leur porte, le regardaient partir muets, sévères, regrettant peut-être leur refus.

On n'entendit plus du tout parler du petit Jean Vallin. Les parents, chaque mois, allaient toucher leurs cent vingt francs chez le notaire ; et ils étaient fâchés avec leurs voisins parce que la mère Tuvache les agonisait d'ignominies[4], répétant sans cesse de porte en porte qu'il fallait être dénaturé pour vendre son enfant, que c'était une horreur, une saleté, une corromperie[5].

Et parfois elle prenait en ses bras son Charlot avec ostentation[6], lui criant, comme s'il eût compris :

– J't'ai pas vendu, mé, j't'ai pas vendu, mon p'tiot. J'vends pas m's éfants, mé. J'sieus pas riche, mais vends pas m's éfants.

Et, pendant des années et encore des années, ce fut ainsi chaque jour des allusions grossières qui étaient vociférées devant la porte, de façon à entrer dans la maison voisine. La mère Tuvache avait fini par se croire supérieure à toute la contrée parce qu'elle n'avait pas vendu Charlot. Et ceux qui parlaient d'elle disaient :

2. en petite quantité.
3. arrangeants.
4. couvrir de honte.
5. déformation de « *corruption* ».
6. de manière théâtrale.

► Biographie p. 554

– J'sais ben que c'était engageant, c'est égal, elle s'a conduite comme une bonne mère.

On la citait; et Charlot, qui prenait dix-huit ans, élevé dans cette idée qu'on lui répétait sans répit, se jugeait lui-même supérieur à ses camarades, parce qu'on ne l'avait pas vendu.

Les Vallin vivotaient à leur aise, grâce à la pension. La fureur inapaisable des Tuvache, restés misérables, venait de là.

Leur fils aîné partit au service. Le second mourut; Charlot resta seul à peiner avec le vieux père pour nourrir la mère et deux autres sœurs cadettes qu'il avait.

Il prenait vingt et un ans, quand, un matin, une brillante voiture s'arrêta devant les deux chaumières. Un jeune monsieur, avec une chaîne de montre en or, descendit, donnant la main à une vieille dame en cheveux blancs. La vieille dame lui dit:

– C'est là, mon enfant, à la seconde maison.

Et il entra comme chez lui dans la masure des Vallin.

La vieille mère lavait ses tabliers; le père, infirme, sommeillait près de l'âtre. Tous deux levèrent la tête, et le jeune homme dit:

– Bonjour, papa; bonjour maman.

Ils se dressèrent, effarés. La paysanne laissa tomber d'émoi son savon dans son eau et balbutia:

– C'est-i té, m'n éfant? C'est-i té, m'n éfant?

Il la prit dans ses bras et l'embrassa, en répétant: «Bonjour, maman». Tandis que le vieux, tout tremblant, disait, de son ton calme qu'il ne perdait jamais: «Te v'là-t'i revenu, Jean?». Comme s'il l'avait vu un mois auparavant.

déformation du mot ls».
déformation de «niais».

Et, quand ils se furent reconnus, les parents voulurent tout de suite sortir le fieu[7] dans le pays pour le montrer. On le conduisit chez le maire, chez l'adjoint, chez le curé, chez l'instituteur.

stro Lega, *La Visite à la ice* (détail), 1873, huile ile (56 × 93 cm), palais Florence.

Charlot, debout sur le seuil de sa chaumière, le regardait passer.

Le soir, au souper il dit aux vieux:

– Faut-i qu'vous ayez été sots pour laisser prendre le p'tit aux Vallin!

Sa mère répondit obstinément:

– J'voulions point vendre not'éfant!

Le père ne disait rien.

Le fils reprit:

– C'est-i pas malheureux d'être sacrifié comme ça!

Alors le père Tuvache articula d'un ton coléreux:

– Vas-tu pas nous r'procher d't'avoir gardé?

Et le jeune homme, brutalement:

– Oui, j'vous le r'proche, que vous n'êtes que des niants[8]. Des parents comme vous, ça fait l'malheur des éfants. Qu'vous mériteriez que j'vous quitte.

La bonne femme pleurait dans son assiette. Elle gémit tout en avalant des cuillerées de soupe dont elle répandait la moitié:

– Tuez-vous donc pour élever d's éfants!

Alors le gars, rudement:

– J'aimerais mieux n'être point né que d'être c'que j'suis. Quand j'ai vu l'autre, tantôt, mon sang n'a fait qu'un tour. Je m'suis dit: «V'là c'que j'serais maintenant!».

Il se leva.

– Tenez, j'sens bien que je ferai mieux de n'pas rester ici, parce que j'vous le reprocherais du matin au soir, et que j'vous ferais une vie d'misère. Ça, voyez-vous, j'vous l'pardonnerai jamais !

Les deux vieux se taisaient, atterrés, larmoyants.

Il reprit :

– Non, c't'idée-là, ce serait trop dur. J'aime mieux m'en aller chercher ma vie aut'part !

Il ouvrit la porte. Un bruit de voix entra. Les Vallin festoyaient avec l'enfant revenu.

Alors Charlot tapa du pied et, se tournant vers ses parents, cria :

– Manants[9], va !

Et il disparut dans la nuit.

9. grossiers, sans éducation.

QU'EST-CE QU'UNE NOUVELLE ?

- La nouvelle connaît son essor au XIX^e^ siècle ; Maupassant, Balzac, Flaubert, etc. rédigent, parallèlement à leur œuvre romanesque, de nombreuses nouvelles.
- Cette forme adaptée à la publication dans la presse, alors en pleine expansion, convient bien à l'époque : « Nous sommes de plus en plus pressés ; notre esprit veut des plaisirs rapides ou de l'émotion en brèves secousses : il nous faut du roman abrégé [...] » (Jules Lemaître, critique littéraire).
- La nouvelle explore principalement deux voies : le réalisme et le fantastique.
- L'action est resserrée sur un événement, une courte période. Les personnages sont peu nombreux et leur psychologie (portraits souvent stéréotypés) est moins complexe que dans le roman.
- La fin est souvent inattendue : c'est la chute de la nouvelle.

Questions

La composition de la nouvelle

1. Quel est le schéma narratif ? ▸ Histoire et récit, p. 472
2. Étudiez les rythmes du récit : comparez temps du récit et temps de l'histoire ; repérez les étapes (scènes, sommaires, ellipses). ▸ Structure d'un récit, p. 471
3. Quel type de discours domine ? Quelle focalisation ? À votre avis, pourquoi ? ▸ Narrateur et focalisations, p. 470

Les personnages

4. Quels aspects de la vie des paysans les paragraphes d'ouverture mettent-ils en valeur ?
5. Que remarquez-vous dans la représentation des deux familles dans cette même ouverture ?
6. Quel registre Maupassant emploie-t-il dans cette ouverture ? Quel regard le narrateur porte-t-il sur les paysans ? ▸ Les registres littéraires, p. 460
7. Repérez et analysez tous les marqueurs sociaux (langage, attitudes...) qui distinguent les paysans des aristocrates.
8. Quels traits de caractère peut-on attribuer à M^me^ d'Hubières à partir de ses paroles et de son comportement ? Quels sont ceux de son époux ?
9. Quelles valeurs chaque couple défend-il ? Quels traits de caractères dominants se dessinent ? Quel est le rôle de l'homme et de la femme dans chaque couple ?

Les enjeux de la nouvelle

10. Pourquoi le dénouement, et particulièrement la dernière phrase, est-il cruel ?
11. Pour qui le lecteur prend-il parti ? Sa position change-t-elle en cours de lecture ? Comment ?
12. Dans cette nouvelle, est-ce la naissance ou l'éducation qui façonne les hommes ?

Synthèse Montrez quelle vision de la société se dégage de cette nouvelle.

فهرس الموضوعات

الموضوعات	الصفحة
مقدمة	04
الفصل الأول: قضايا تعليمية النص الأدبي	12
المبحث الأول: النص الأدبي ومناهج تحليله	13
1- الأدب والنص الأدبي	13
2- مناهج تحليل النص الأدبي	18
2-1- المناهج الخارجية	19
2-2- المناهج النصية	21
2-3- المنهج التكاملي	24
المبحث الثاني: القراءة والتلقي التربويين للنص الأدبي	26
1- مفهوم القراءة	26
2- أهميّة القراءة المدرسيّة	28
3- تلقي النّص الأدبي وصعوباته	29
المبحث الثالث المقاربة النصيّة في تعليميّة النصوص	38
1- المقاربة بالكفاءات	38
2- الخلفيّة النظرية للمقاربة النصيّة	40
3- النص ومعايير النصيّة	43
3-1- الاتساق	45
3-2- الانسجام	45
3-3- القصد	46
3-4 القبول	46
3-5 المقام	47
3-6 الإعلام	47
3-7 التناص	47
4- المقاربة النصيّة في مناهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الثانوي والوثائق المرافقة لها	50

المبحث الرابع: تصنيف النصوص: الأجناس الأدبية والأنماط النصيّة	54
1- الأجناس الأدبية	54
2- الأنماط النصيّة	62
2-1- النمط/ المقطع السّردي	65
2-2- النمط/ المقطع الوصفي	68
2-3- النمط/ المقطع الحجاجي	70
2-4- النمط/ المقطع التفسيري	73
2-5- النمط/ المقطع الحواري	75
3- الأنماط النصيّة في مناهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الثانوي	78
الفصل الثاني: تعليمية النّص الأدبي في مرحلة التعليم الثانوي	82
المبحث الأول: تعليم النص الأدبي في مرحلة التعليم الثانوي	83
1- مداخل تنظيم النصوص الأدبيّة	83
2- المقاربة التقليدية في تحليل النص الأدبي	88
2-1- تحليل النص الأدبي في كتاب "المختار في الأدب والنّصوص والبلاغة"	88
2-2- نماذج من النصوص الأدبية وطريقة تحليلها	93
2-2-1- تحليل النص الأدبي الأول	93
2-2-2- تحليل النص الأدبي الثاني	96
3- تنفيذ المقاربة النصيّة في كتب اللغة العربية وآدابها بمرحلة التعليم الثانوي	100
3-1- وصف كتب المرحلة والأنشطة التي تتضمنها	101
3-2- خطوات تحليل النص الأدبي	112
3-3- نماذج لتحليل النص الأدبي وفق المقاربة النصيّة	115
3-3-1- تحليل نص شعري حجاجي في كتاب "المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة" السنة الأولى من التعليم الثانوي- جذع مشترك آداب-	116
3-3-2- تحليل نص شعري حجاجي وصفي في كتاب "الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة" السنة الثانيّة من التعليم الثانوي-شعبتي الآداب والفلسفة/	124

لغات أجنبية	
3-3-3- تحليل نص سردي في كتاب " اللغة العربية وآدابها" السنة الثالثة من التعليم الثانوي – شعبتي الآداب والفلسفة/ اللغات الأجنبية	135
4- دراسة موضوعات التعبير الكتابي	145
4-1- موضوعات التعبير الكتابي في كتاب "اللغة العربية السّنة الثالثة من التعليم الثانوي	150
المبحث الثاني: واقع تعليم النص الأدبي في مرحلة التعليم الثانوي التأهيلي المغربي	156
1-وصف مناهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الثانوي التأهيلي – الجذع المشترك للآداب والعلوم الإنسانية	156
2- وصف كتب اللغة العربية المترجمة لمناهج مرحلة التعليم الثانوي التأهيلي المغربي	162
2-1- النجاح في اللغة العربية، الجذع المشترك للتعليم الأصيل وجذع الآداب والعلوم الإنسانية	162
2-2- النجاح في اللغة العربية للسنة الأولى من سلك البكالوريا، مسلك الآداب والعلوم الإنسانية	163
2-3- الممتاز في اللغة العربية للسنة الثانية من سلك البكالوريا، مسلك الآداب والعلوم الإنسانية	163
2-4- مكوّن النصوص في كتاب "النجاح في اللغة العربية- الجذع المشترك للتعليم الأصيل وجذع الآداب والعلوم الإنسانية	164
2-5- مكوّن النصوص في كتاب "النجاح في اللغة العربية" للسنة الأولى من سلك البكالوريا- مسلك الآداب والعلوم الإنسانية	164
2-6- مكوّن النصوص في كتاب " الممتاز في اللغة العربيّة" السنة الثانيّة من سلك البكالوريا مسلك الآداب والعلوم الإنسانية	166
3- القراءة المنهجية المقترحة في الكتب	166
3-1- النصوص المتضمّنة في الكتب	169
3-2- تحليل نص نثري سردي في كتاب النجاح في اللغة العربية- الجذع المشترك للتعليم الأصيل وجذع الآداب والعلوم الإنسانية	175

3 -2-1- التمهيد	176
3-2-2- ملاحظة النص	176
3-2-3- فهم النص	177
3-2-4- التحليل	178
3-2-5- تقويم وتركيب	179
3-3- تحليل نص شعري في كتاب "النجاح في اللغة العربية" للسنة الأولى من سلك البكالوريا- مسلك الآداب والعلوم الإنسانية	180
3-3-1- الرصيد المعرفي	180
3-3-2- الملاحظة	181
3-3-3- الفهم	181
3-3-4- التحليل	182
3-3-5- التركيب والتقويم	185
المبحث الثالث: واقع تعليم النصوص الأدبية وتحليلها في مرحلة التعليم الثانوي الفرنسي	188
1- الكفاءات المستهدفة خلال السنة الأولى من التعليم الثانوي الفرنسي	188
2- وصف كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي الفرنسي بصمات أدبية (Empreintes Littéraires) ومحتوياته	191
2-1- قسم القراءة	192
2-1-1- الأنشطة المقررة في قسم القراءة	193
2-1-2- خطوات دراسة النص الأدبي	206
2-1-3- تحليل نص أدبي سردي	208
2-1-3-1 عرض النص	208
2-1-3-2 مركبات القصة القصيرة	209
2-1-3-3 الشخصيات	210
2-1-3-4 أهداف القصة القصيرة	211

2-1-3-5 التركيب	211
2-2- قسم أدوات التحليل	213
3- خلاصة الفصل	218
الفصل الثالث: تعليم النص الأدبي وفق منظور جديد	230
المبحث الأول: اقتراح مداخل لتنظيم النصوص الأدبية في مرحلة التعليم الثانوي	232
1- في برنامج السنة الأولى	232
2- في برنامج السنة الثانية	235
3- في برنامج السنة الثالثة	237
المبحث الثاني: اقتراح طريقة لمقاربة النص الأدبي	239
1- مقاربة النص السردي	239
1-1- مراحل التحليل المقترحة لمقاربة النص السردي	240
1-1-1- مرحلة تأطير النص	240
1-1-2-مرحلة معالجة النص	241
1-1-3-مرحلة التركيب والاستثمار	242
1-2- اقتراح نموذج تطبيقي لمقاربة النص السردي	242
1-2-1-تأطير النص	243
1-2-1-1 التعريف بالكاتبة	243
1-2-1-2 تقديم النص	243
1-2-1-3 عرض النص	244
1-2-1-4 دلالة العنوان	247
1-2-2- معالجة النص	247
1-2-2-1 اكتشاف معطيات النص ومناقشتها	247
1-2-2-2 تحديد بناء النص	248
1-2-3- التركيب واستثمار النص	255
1-3- اقتراح الأسئلة المؤطّرة لقراءة النص وتحليله	256

1-3-1-تأطير النص	256
1-3-2- معالجة النص	256
1-3-2-1 اكتشاف معطيات النص ومناقشتها	256
1-3-2-2 تحديد بناء النص	257
1-3-3- التركيب واستثمار النص	258
2- مقاربة النص الحجاجي	258
2-1- مراحل التحليل المقترحة لتحليل نص حجاجي	259
2-1-1- مرحلة تأطير النص	259
2-1-2- مرحلة معالجة النّص	259
2-1-3- مرحلة التركيب واستثمار النص	260
2-2- اقتراح نموذج تطبيقي لتحليل نص حجاجي	260
2-2-1- تأطير النص	261
2-2-1-1 التعريف بالكاتب	261
2-2-1-2 تقديم النص	261
2-2-1-3 عرض النص	262
2-2-1-4 إثراء الرصيد اللغوي	264
2-2-1-5 العنوان ودلالته	265
2-2-2- معالجة النص	265
2-2-2-1 اكتشاف معطيات النص ومناقشتها	265
2-2-2-2 تحديد بناء النص	265
2-2-2-2-1 تصميم النص	265
2-2-2-2-2 الحجج الموظفة	268
2-2-2-2-3 اللغة والأسلوب الحجاجي	269
2-2-3- التركيب واستثمار النص	271
2-3- اقتراح الأسئلة المؤطّرة لقراءة النص وتحليله	272

2-3-1-تأطير النص	272
2-3-1-1 إثراء الرصيد اللغوي	272
2-3-1-2 العنوان	272
2-3-2-معالجة النص	272
2-3-2-1 اكتشاف معطيات النص ومناقشتها	272
2-3-2-2 تحديد بناء النص	272
2-3-3-التركيب واستثمار النص	274
3- مقاربة النّص الشعري	274
3-1- مراحل التحليل المقترحة لمقاربة النص الشعري	274
3-1-1- مرحلة تأطير النّص	274
3-1-2- مرحلة معالجة النص	275
3-1-3- مرحلة التركيب واستثمار النّص	275
3-2- اقتراح نموذج تطبيقي لمقاربة النص الشعري	276
3-2-1- تأطير النص	276
3-2-1-1 التعريف بالشاعر	276
3-2-1-2 تقديم النص	277
3-2-1-3 عرض النص	277
3-2-1-4 دلالة العنوان	278
3-2-1-5 إثراء الرصيد اللغوي	278
3-2-2- معالجة النص	279
3-2-2-1 اكتشاف معطيات النص ومناقشتها	279
3-2-2-2 تحليل النص	281
3-2-2-2-1 المستوى المعجمي	281
3-2-2-2-2 المستوى الصوتي	282
3-2-2-2-3 المستوى التركيبي والدلالي	283

3-2-3- التركيب واستثمار النص	284
3-3- اقتراح الأسئلة المؤطّرة لقراءة النص وتحليله	285
3-3-1- تأطير النص	285
3-3-1-1 تقديم النص	285
3-3-1-2 دلالة العنوان	285
3-3-2- معالجة النص	285
3-3-2-1 اكتشاف معطيات النص ومناقشتها	285
3-3-2-2 تحليل النص	286
3-3-2-2-1 المستوى المعجمي	286
3-3-2-2-2 المستوى الصوتي	286
3-3-2-2-3 المستوى التركيبي والدلالي	287
3-3-3- التركيب واستثمار النص	287
خـــــاتمـــة	288
قائمة المراجع	296
الملاحق	308
الفهرس	328
ملخص البحث	337

ملخّص البحث:

يسعى هذا البحث إلى اقتراح طريقة مناسبة لتعليم النص الأدبي في مرحلة التعليم الثانوي، بحيث توفّق بين متطلبات المقاربة النصيّة التي تبنّتها مناهج إصلاح سنة 2003، وبين البعد التاريخي الناجم عن مدخل العصور الأدبيّة المعتمد في تنظيم النصوص، وذلك انطلاقا من تشخيصنا للاختلالات والمشكلات التي يعاني منها، والناتجة عن جملة من الأسباب أهمها الطرائق التقليدية المعتمدة في قراءته وتحليله، وكذا السلبيات التي تمخّضت عن المدخل التاريخي والذي حال دون تجسيد المقاربة النصيّة.

Abstract :

We aim in this paper to propose an appropriate method for teaching the literary text in the secondary school within the requirements of the textual approach adopted after the educational reform in 2003, from one hand, and the historical dimension resulting from the organization of texts according to the literary ages, from another hand. We started by analyzing the dysfunctions and the problems caused especially by the traditional methods adopted for its reading and analysis, as well as the negative impact resulting from the organization of texts according to historical criteria which does not allow the application of the textual approach.