الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة
وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجزائر2

كليّة اللّغة العربيّة وآدابها واللّغات الشّرقيّة قسم علوم اللّسان

تعليميّــة القــراءة و النّصوص في مرحلة التّعليم المتوسّط

السّــنة الرّابعة أنموذجا

أطروحة مُقدّمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم

في تخصّص : دراسات لغويّة نظريّة

إعـــــداد الطّالـب:
عـــز الدين بن عزيز

إشـــــراف الأستاذ :
مفتاح بن عروس

أعضاء لجنة المناقشة

أ.د/جمال موسى	أستاذ التّعليم العالي	جامعة الجزائر 02	رئيسا
أ.د/ مفتاح بن عروس	أستاذ التّعليم العالي	جامعة	مشرفا ومقرّرا
د.ة/ سهام العايب	أستاذ محاضرأ	جامعة الجزائر 02	مناقشا
د/ معزوز سمير	أستاذ محاضرأ	جامعة ميلة	مناقشا
د/ زكرياء مخلوف	أستاذ محاضرأ	جامعة الطارف	مناقشا

السّـــنة الجامعيّة: 2021-2022

الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة
وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجزائر2
كليّة اللّغة العربيّة وآدابها واللّغات الشّرقيّة
قسم علوم اللّسان

تعليميّــة القــراءة و النّصوص في مرحلة التّعليم المتوسّط

السّــنة الرّابعة أنموذجا

Teaching Reading and texts in the middle school stage

the fourth year as a model

أطروحة مُقدّمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم

في تخصّص : دراسات لغويّة نظريّة

إعـــــداد الطّالب:
عـــز الدين بن عزيز

إشـــــراف الأستاذ :
مفتاح بن عروس

أعضاء لجنة المناقشة

أ.د/جمال موسى	أستاذ التّعليم العالي	جامعة الجزائر 02	رئيسا
أ.د/ مفتاح بن عروس	أستاذ التّعليم العالي	جامعة الأغواط	مشرفا ومقرّرا
د.ة/ سهام العايب	أستاذ محاضرا	جامعة الجزائر 02	مناقشا
د/ معزوز سمير	أستاذ محاضرا	جامعة ميلة	مناقشا
د/ زكرياء مخلوف	أستاذ محاضرا	جامعة الطارف	مناقشا

السّـــنة الجامعيّة: 2021-2022

People's Democratic Republic of Algeria

Ministry of Higher Education and Scientific Research

University of Algiers2

Faculty of Arabic Language, Literature and Oriental Languages

Department of Linguistic science

Teaching Reading and texts in the middle school stage

The fourth year as a model

A thesis for obtaining a doctorate of science

In the field of: theoretical linguistic studies

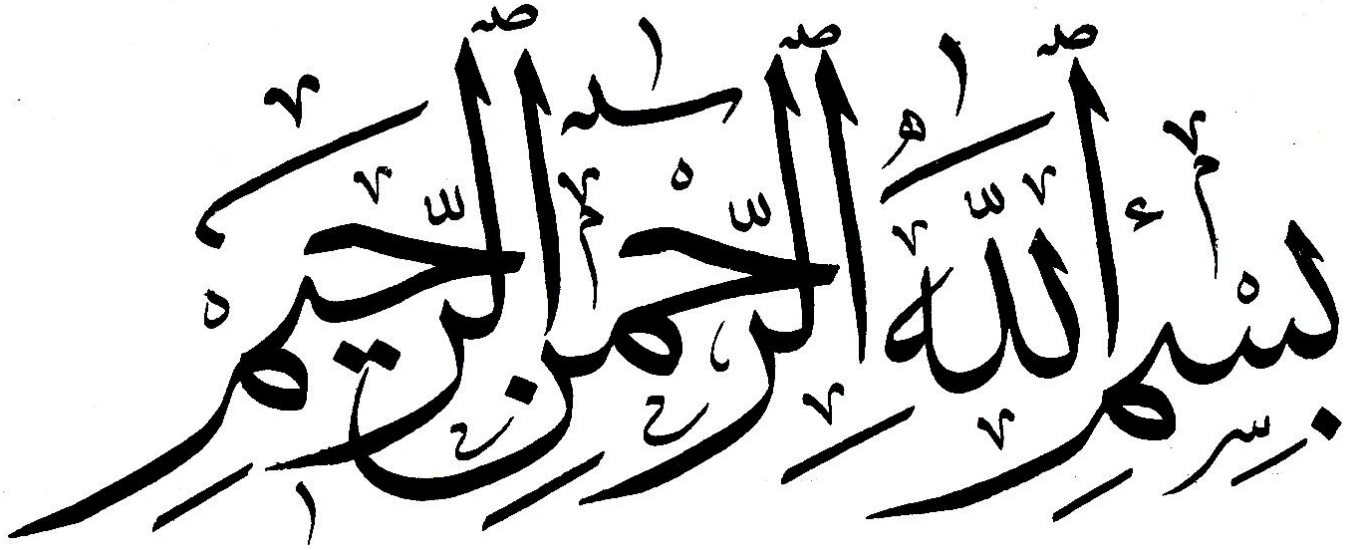
Prepared by:
AZZEDINE BEN AZIEZ

Supervised by Professor:
MEFTAH BEN AROUS

Discussion committee members:

P/DJEMEL MOUSSA	**Professor of higher education**	**UNI ALGER2**	**president**
P/ MEFTAH BEN AROUS:	**Professor of higher education**	**UNI EL'AGHOUAT**	**Supervisor and Rapporteur**
D.SIHEM ELAIB	**ASSISTANT TEACHING**	**UNI ALGER2**	**Discussing**
D.SAMIR MAZOUZ	**ASSISTANT TEACHING**	**UNI MILA**	**Discussing**
D.ZAKARIA MAKHLOUF	**ASSISTANT TEACHING**	**UNI TAREF**	**Discussing**

Academic year :2021– 2022


بسم الله الرحمن الرحيم

إ هـــــــــــــــد ا ء

إلى الوالدين الكريمين اّللذين شجعاني و وفرا لي كل الرعاية.

إلى أفراد عائلتي جميعا .....

أهدي هذا العمل المتواضع.

شكر و عرفان

بعد شكر المولى عز وجل، لا يسعني في هذا المقام إلّا أن أتقدم بالشكر الجزيل والخالص لأساتذتي و أصدقائي الّذين يرجع إليهم الفضل في إنجاز هذا البحث ومقدمتهم أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور مفتاح بن عروس الّذي أشرف على هذا العمل منذ أن كان فكرة إلى أن صار مكتملا على صورته هذه فكان لي خير معين و موجّه، فأسال الله أن يجازيه عنا خير الجزاء.

كما لا يفوتني هنا أن أشكر كذلك أساتذتي الأفاضل : الطاهر لوصيف وكمال بخوش و مفتاح و أستاذتي الدكتورة خولة طالب الإبراهيمي على رعايتهم و نصحهم لي لما هممت في اختيار الموضوع ــ ماجيستير ودكتوراه ــ و رسم طريقة العمل و اختيار المراجع. والشكر موصول كذلك إلى أخي جمال الّذي تحمل معي عناء البحث و يسّر لي الكثير من القضايا النظرية الّتي تخدم الموضوع فكان لي خير أخ وافضل معين.

والشكر موصول كذلك إلى الأساتذة الكرام جمال موسى وسهام العايب ومعزوز سمير و زكرياء مخلوف اللذين تحشموا قراءة البحث وتقييمه وتقويمه.

كما أتقدم بخالص امتناني إلى أصدقائي :رشيد جميل و بشير عمري و وبشير قرشي وسفيان واكد و كمال و مفتاح بخوش و أعراب محند ويزيد بن عامر و دراجي حماني و الميسوم و بلال وحاتم بن عزيز و مصطفى بن عيش .....و آخرون كثر.

و في الأخير أوجه عرفاني إلى رفيقي محمد عزيزي و اسماعيل قلة و لأخوي نصر الدين و عبد الرحمان الّذين ساعدوا في كتابة و تصحيح و إخراج هذا البحث على الصورة الّتي هو عليها.

مقدمـــــة

تسعى المدرسة الجزائرية جاهدة إلى إحداث إصلاح شامل في المناهج والطرائق التعليمية والوسائل البيداغوجية، لتحقيق مجموعة من الأهداف والمرامي والغايات ،لا سيما فيما يخص تعليم اللغة العربية وإعطائها المكانة المناسبة لها وتثمين دورها بجعلها منافسة للغات الأخرى حتى تتمكن من استيعاب التطورات العلمية والتكنولوجية والحضارية ، مما يعزز لدى المتعلمين الثقة بلغتهم، والإعتزاز بثقافتهم. ويقوي حسهم بالإنتماء للأمة وتأكيد هويتهم الحضارية والثقافية.

"أما الهدف الأسمى لتعليم اللغة العربية فهو تزويد المتعلمين بكفاءات يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي."[1]

ولئن كان التواصل غاية هامة من غايات المناهج الجديدة، خاصة إعادة الاعتبار للجانب الكتابي بأشكاله المختلفة، فإن ذلك لا يتأتى إلا من خلال اعتماد المقاربة بالكفاءات، والمقاربة النصية، والتركيز على مستويات الفهم والإدراك والتحليل والتركيب والنقد، إذ " لم يعد المطلوب من تعليم اللغة العربية مجرد الاقتصار على معرفة بعض النماذج الأدبية وبلاغتها ولا معرفة القواعد النحوية والصرفية فحسب، بل جعل المتعلم يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك واستعمالها كلغة "حية" في جميع المجالات"[2].

إن إصلاح المنظومة التربوية ورفع مكانة المدرسة الجزائرية يقتضي حتما تمكين المتعلم من اللغة العربية و التحكم فيها باعتبارها كفاءة عرضية، تؤثر بصفة مباشرة في نجاعة مختلف التعلمات، ومن ثم إرساء الموارد المطلوبة لتنمية الكفاءات الشاملة للمواد، والكفاءات العرضية والقيم والمواقف ولذالك فهي وسيلة لـ:

- امتلاك المعارف والانتفاع بها ونقلها.

[1] - الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية –مرحلة التعليم المتوسط-،اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016،ص03.

[2] - المرجع نفسه.الموضع نفسه

- هيكلة الفكر.

- التعبير والتواصل.

- الاندماج في الحياة المدرسية والاجتماعية والمهنية والنجاح فيها.[1]

إذن فالمناهج المعاد كتابتها تهدف إلى ترقية اللغة العربية وتحسين تعليمها وإعطائها دورها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي الكامل لسد حاجيات تعليم ذي نوعية والانفتاح على العالم العربي، الاسلامي، الافريقي، المتوسطي والعالمي، من خلال نقل العلوم والتكنولوجيا عبر العالم وصولا إلى مرحلة الإبداع والابتكار.

إن الغايات التي يهدف إليها المنهاج تُعبّر عن سقف توقعات عالٍ، لا يمكن تحقيقه إلا بتظافر مجموعة من العوامل أهمها:

1- ما يجب تعلمه (المضامين، المعارف، المحتويات ....).
2- الإختيارت البداغوجية (المقاربة بالكفاءات، المقاربة النصية) ومنطلقاتها ومقتضياتها .
3- توحيد الرؤية على قاعدة معرفية مشتركة بين الأطراف المعنية، بالعملية التعليمية التعلمية.
4- تأسيس فلسفة تعليمية تتفاعل مع معطيات العصر ومتطلباته، وتبتعد عن الحفظ والتلقين.

إن تحقيق هذه الغايات يقتضي الإلمام بما توصلت إليه تعليمية اللغة الحديثة والإطلاع على ما تم التوصل إليه في مجال البحوث اللسانية و اللسانية النصية ،والدراسات المتغلقة بنظرية القراءة والتلقي وتحليل الخطاب والتداولية هذا من جهة ، ومن جهة أخرى الإلمام بمقتضيات نظريات التعلم الحديثة وعلم النفس المعرفي والذكاء الاصطناعي. و على هذا الأساس جاءت إصلاحات المنظومة التّربوية الجزائرية مواكبة لتلك التّطوّرات الحاصلة في

[1] - منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، اللجنة الوطنية للمناهج،المجموعة المتخصصة للغة العربية، الوزارة الوصية، الجزائر، 2016.ص03.

مجال التّعليمية. بدءا بالتّعليم الابتدائي لأنّه الرّكيزة الأساسية في العملية التّعليمية للغة العربية وصولا الى مرحلة التعليم المتوسط وخاصة المناهج المعاد كتابتها (مناهج الجيل الثاني).

إنّ البحث الّذي نحن بصدده يختّص بتعليمية القراءة والنصوص في مرحلة التّعليم المتوسط، و قد وقع الاختيار فيها على مستوى السّنة الرابعة كعينة للدّراسة باعتبارها تتويجا لمرحلة التعليم المتوسط . إذ أن الكفاءة الشاملة للمرحلة هي أن:" يتواصل التلميذ بلغه سليمة، ويقرأ قراءة تحليلية واعية نصوصا متنوعة الأنماط ، لا تقل عن مائتي كلمة، وينتجها مشافهة وكتابة بأساليب لغوية منسجمة في وضعيات تواصلية دالة."[1] ولا يتم ذلك إلا من خلال نصوص متنوعة – تلقيا وإنتاجا – هذه النصوص هي مناط تعليم اللغة العربية في هذه الطريقة . فهي– نصوص – الحاملة للمعطيات والمعارف والتعلمات وهي المُنمية للكفاءات والقيم وهي الأساس الذي ينبثق عنه سائر النشاطات اللغوية الأخرى (الظواهر اللغوية، والفنية والإبداعية والبلاغية ...والتعرف على الأنماط و الإنتاج على منوالها مُشافهة وكتابة).

ولعل أفضل اختيار منهجي يُلبي طموحات المنظومة التربوية في هذه المرحلة ويُحقق غايات ومرامي المنهاج ويتوافق مع مقتضيات التعليمية الحديثة هو: «المقاربة النصية » باعتبارها اختيارًا بيداغوجيًا يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج، ويُجسد النظرة الشمولية للغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شموليته؛ حيث يُعتبر النص محور العملية التعليمية التعلمية ويمثل البنية الكبرى التي تجسد كل مستويات اللغة (صوتية، تركيبية، دلالية، تداولية.....)، إنّه اختيار يجعل النّص محور كل التعلّمات فهو نقطة الانطلاق لكل النّشاطات و نقطة العودة.

وإذا كان النّص هو الوســط الّذي تُطبّق فيه عملية القراءة و دراســة النص فإنّه من الضّــروري تكييف تعليم القراءة و النصــوص بتقديم أنواع مختلفة من النّصــوص للمتعلِّم لإكسابه ملكة نصية تمكّنه من فهم نصوص مختلفة و إدراكها و الإنتاج على منوالها. كل هذه المعطيات يُفترض أن تتجاوز تصـوّر الطّريقة التّقليدية لعملية تعليم القراءة و النصـوص

[1] - المرجع السابق،ص05.

الّتي أُعتمِدَت في صناعة المناهج و الكتب المدرسية و أصبحت متوارثة في بناء تصوّرات الوثائق التربوية كالمناهج و الوثائق المرافقة لها. تنطلق هذه الطّريقة من تصـــور أنّ معنى النّص موجود داخله يمكن إدراكه بالتّتبّع الخطّي ، فكانت القراءة تتّسم بالتّكرارية و السّطحية و ليس المتعلم (القارئ) منتجا للمعاني بقدر ما هو مســـتقبل لها. إن هذه الطريقة أثبتت قصــورها في قراءة النصــوص وتعليمها مما فرض تجاوزها إلى تصــور للقراءة والنصــوص مبني على تصوّرات نظرية مُؤسّسة ترى أن القراءة تعمل دائما على دراسة وتحليل النص و بناء معنى له قائم على التّفاعل بينه وبين القارئ ، هذا النّص يشــكّل وحدة دلالية كبرى و لا يمكن بناء معناه إلاّ بتدخّل القارئ الّذي يعمل على تركيب أجزائه و إكمالها بتوجيه من هذا الأخير– النّص –كما أنّ التّعليمية الحديثة للقراءة و النصـــوص تجعل لكلّ نوع من النّصـوص شـبكة قراءة خاصّـة . و ننوه إلى أنّ البحث قد عمد إلى تقصّـي نتائج عدد من الدّراسـات و الأبحاث الّتي كان لها قصـب السّـبق في مجال تعليمية القراءة و النّصـوص و طريقة التّدريس المتّبعة في ذلك نظريا و تطبيقيا، نذكر منها دراســـات كل من **الطّاهر لوصـــيف**"[1] و **مفتاح بن عروس**"[2] و **خولة طالب الإبراهيمي**"[3] و **بشـــير إبرير**"[4] ولا تفوتنا الإشـــارة إلى عمل الباحث المغربي **محمد حمود**"[5]، المتعلق بإشـــكالية تعليمية القراءة و النصوص ، هذه النّتائج المُتوصّل إليها يمكن تلخيصها في النّقاط التّالية:

1) تعليمية القراءة و النصوص الحديثة تنطلق من تصوّرات ترى أنّ القراءة تفاعل بين النّص و القارئ و هي نشـاط إبداعي يعيد صـياغة النّص عند تلقّيه، هذا النّص يُشـكّل وحدة دلالية كبرى و لا يمكن بناء معناه إلاّ بتدخّل القارئ، هذا التّدخّل غير اعتباطي بل موجّه من طرف البنية الانطولوجية للنّص.

[1] - الطّاهر لوصيف، تعليمية الأدب و النّصوص، أطروحة دكتوراه دولة،قسم اللّغة العربية و آدابها،جامعة الجزائر،2008.
[2] - مفتاح بن عروس، الانسجام في القرآن الكريم، أطروحة دكتوراه دولة "قسم اللّغة العربية و آدابها"، جامعة الجزائر، 2008.
[3] - خولة طالب الابراهيمي، مبادئ في اللّسّانيات، دار القصبة للنّشر، الجزائر، ط1، 2000،
[4] - بشير إبرير، تعليمية النّصوص بين النّظرية و التّطبيق، عالم الكتب الحديث للنّشر و التّوزيع، الأردن، ط1، 1427هـ، 2007م.
[5] - محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنّصوص، السّلسلة البيداغوجية 3، دار الثقافة للنّشر و التّوزيع، مطبعة النّجاح الجديدة، المغرب، ط1، 1998.

2) اعتماد المقاربة النّصية في العملية التّعليمية يقتضي استثمار نتائج الدّراسات اللّسانية و اللّسانية النّصية و بحوث نظرية القراءة و التّلقي و نظريات التعلّم الحديثة في بناء تصوّرات الطّريقة التّعليمية.

3) يجب تكييف تعليم القراءة بأنواع النّصوص المختلفة بحيث يصبح لكلّ نوع نصّي شبكة قراءة خاصّة به ممّا يُكسب المتعلّم كفاءات قراءة خاصّة يُطوّرها تدريجيا للتّعامل مع النّصوص الّتي يُواجهها مستقبلا.

4) إنّ التّرابط و الاتساق و الانسجام هو ما يعطي النّص ماهيته كنص، لذلك وجب اعتماد نحو جديد (نحو النّص) –إلى جنب نحو الجملة– في بناء تصوّرات الطّريقة التّعليمية و اختيار محتوى يتلاءم مع هذه المعطيات.

5) الطّريقة التّقليدية ترى أنّ معنى النّص موجود داخله يمكن استخراجه بالتّتبّع الخطّي له، و من ثم اتصفت القراءة بالسّطحية و التّكرارية و هو تصوّر أُنطلق منه في بناء المناهج و الكتب المدرسية و أصبح متوارثا إلى عهد قريب.

6) على الرغم من إدعاء إصلاح المناهج بالاعتماد على تصورات النظريات الحديثة إلا أن المناهج لا تزال تحتفي بالدّور الّذي يلعبه المعلم في العملية التّعليمية، إذ أوكلت مهمة بناء المعنى إلى المعلّم (الملقّن) ليقدّمه إلى المتعلّم الّذي يُعتبر مُجرد مُتلقٍ في هذه العملية.

7) التعليمية الحديثة للغة لا تفصل بين تعليمية القراءة و تعليمية النّصوص، فهما فعلان متكاملان يتحقّقان في الآن نفسه.

8) تُعتبر النّشاطات التّعليمية المختلفة مفاتيح متظافرة للدّخول إلى النّص و قراءته و فهمه.

كل هذه النّتائج المُتوصّل إليها و نتائج أخرى سيتمّ التّطرّق إليها في متن البحث تجعل إصلاح العمليبة التعليمبية التعلمية خاصّة تعليم القراءة و النصوص ضرورة مُلحّة لا بدّ منها لاستدراك النّقائص و القصور في المناهج و الطّرائق التّعليمية، كما أنّ تبني مقاربات جديدة في تعليم اللّغة العربية (المقاربة النّصية Approche textuelle و المقاربة بالكفاءات Approche par compétence المبنية أساسا على المقاربة النّصية) يفرض

تجديدا في المناهج و الطّرائق التّعليمية و الكتب المدرسية لمُسايرة ما تُوفِّر من معطيات الدّراسات الحديثة المختلفة كنظريات النّص وتحليل الخطاب و علم النّفس المعرفي و التّداوليات و بحوث نظرية الأدب و نظرية القراءة و التّأويل و التّلقي الجمالي و ما حقّقته نظريات التعلّم الحديثة.

وإن كان من بين أهمّ المتطلّبات التّعليمية لهذه المرحلة ـــ الرابعة متوسط ـــ المتبنّاة للمقاربة النّصية و المقاربة بالكفاءات و ما تفرضانه من إجراءات و آليات تعليمية مؤسّسة على هذه المنطلقات النّظرية هو تعليم القراءة والنصوص ، فإنّه يُصبح من الضّروري الإجابة على التّساؤلات التّالية:

– كيف تمّ تعليم القراءة و النصوص في ضوء المقاربات المختارة خاصّة المقاربة النّصية ؟

أو بعبارة أوضح كيف تمّ استثمار مقتضيات المقاربة النّصية للتّأسيس لإجراءات و مبادئ تعليمية خاصّة بتعليم القراءة و النصوص ؟ و هل حقّق المنهاج طريقة تعليمية جديدة للقراءة و النصوص منسجمة مع توجهاته الإصلاحية المبنية على الأسس والمنطلقات النّظرية الحديثة؟

إنّ هذه التّساؤلات الأوّلية يمكن أن تعطينا تصوّرا عامّا للإجابة عنها و هذا انطلاقا من :

- عرض و دراسة الطّريقة التّعليمية للقراءة و النصوص.
- عرض و دراسة نشاطي القراءة ودراسة النص من خلال مكوّنات الطّريقة التّعليمية المتمثّلة في المنهاج و الوثيقة المرافقة و وثيقة المخططات السنوية و الكتاب المدرسي و دليل المعلم.
- اختبار الأساس النّظري و التّطبيقي لتصوّرات طريقة تعليمية القراءة و النصوص في التّعليم المتوسط.

أمّا عن دوافع اختيار هذا الموضوع فترجع إلى عدّة أسباب منها ما هو موضوعي عندما يتعلّق الأمر بتعليمية القراءة و النصوص لجدّة قضاياها المطروحة و ارتباطها بعدد من العلوم و التّخصّصات المختلفة و محاولة معرفة كيفية استثمار نتائج هذه الدّراسات في

التّأســـيس لتعليمية جديدة لم ترتســـم ملامحها بعد. و منها ما هو ذاتي و يتعلّق بمحاولة المساهمة و لو بقسط ضئيل للتّأسيس لمشروع تعليمية خاصّة بالقراءة و النّصوص و اختبار الأسّـــس النّظرية و التّطبيقية لهذه التّعليمية، و على ضـــوء ذلك يمكن أن نذكر عددا من الدّوافع كالآتي :

1-جِدَّة تعليمية القراءة و النصــوص المُندرجة تحت تعليمية أعم تتمثّل في تعليمية الأدب و النّصوص خلق لديّ نوعا من الفضول لمعرفة أسسها النّظرية الّتي يجب أن تقوم عليها و كيفية تطبيقها عند صــياغة المناهج و الطّرائق التّعليمية في المحاولة للتّأســيس لتعليمية جديدة يمكن أن تُحقّق الإصــلاح المنشــود في تعليم اللّغة العربية في المدارس الجزائرية خاصّة.

2-مُحاولة الكشف عن الكيفية الّتي تمّ بموجبها استثمار مقتضيات المقاربة النّصّية في تعليم القراءة و مبرّرات ذلك.

3-لعل مُحاولة الاســتجابة لدعوة بعض الباحثين المختصّــين في هذا المجال إلى ضــرورة المســاهمة في التّأســيس لآليات جديدة تُســهّل تســريب مفاهيم و إجراءات تتعلّق بنظرية القراءة و التّأويل و التّلقّي الجمالي إلى مجال صـــناعة تعليمية الأدب و النّصـــوص و صـــياغة منهجيتها في كلّ من المناهج و الطّرائق التّعليمية الجديدة. دفعنا الى تلبية المطلب المتمثّل في الدّعوة إلى انصـــراف الأبحاث و الدّراســـات إلى إنجاز أعمال من شأنها أن تسهّل عملية الملاءمة البيداغوجية (Adaptation pédagogique) للأسس و التصـــوّرات النّظرية الّتي تنبني عليها نظرية القراءة و التّلقي في كلّ من المناهج و الطّرائق التّعليمية لتسهيل الاستفادة منها"[1].

4-المساهمة و لو بقدر ضئيل في التّأسيس لتعليمية جديدة هي تعليمية القراءة و النّصوص و لعلّ ذلك ســـيمكّننا من توفير معطيات نظرية متعلّقة بنظرية القراءة و التّلقي و نظرية النّص و الكشف عن كيفية استثمارها تطبيقيا لمساعدة صائغي المناهج و مؤلّفي الطّرائق التّعليمية في ذلك.

[1] - انظر الطّاهر لوصيف، تعليمية الأدب و النّصوص، ص 349.

5-دراسة الانسجام بين تصوّرات كلّ من المنهاج و الكتاب المدرسي فيما يخص نشاطي القراءة ودراسة النص و طريقة تدريسهما.

6-وممّا دفع إلى إختيار السنة الرابعة من التعليم المتوسط تحديدا كونها سنة فاصلة تتوج بتقويم إشهادي "شهادة التعليم المتوسط"، كما أنها تتوج مرحلة التعليم المتوسط، بالإضافة إلى أنها آخر سنة دراسية مستها الإصلاحات التربوية، كون المرحلة الثانوية لم تبدأ فيها الإصلاحات بعد، مما يشكل أهمية بالغة من حيث محاولة تقويم الإصلاحات وتقويم المناهج والبرامج والطرائق والمحتويات، وتلمس النقاط الإيجابية وتثمينها وتعزيزها ومحاولة معالجة النقائص، والتعثرات وتجاوزها، مما يشكل أرضية صلبة للانطلاق في تعديل وإصلاح مرحلة التعليم الثانوي.

كما أن المنهاج يدعوا إلى تخصـــيص مكانة لائقة في الكتب الجديدة للأنواع الأدبية الحديثة، مثل الرواية والقصـــة والشـــعر الحر والمســـرح ....إلخ، مما يوفر مادة خام ثرية ومناسبة لموضوع دراستنا« تعليمية القراءة والنصوص في مرحلة التعليم المتوسط» .

– وقد اعتمدنا منهجًا متكاملا قائما على عرض المعطيات المتعلقة باختبار الأساس النظري والتطبيقي والطريقة التي تم بها تقديم نشاطي القراءة والنصوص في مرحلة التعليم المتوسط، فبعد العرض والوصـــف لهذه المعطيات تأتي مرحلة التحليل لتليها مرحلة الدراســـة والنقد ،مستأنسين في ذلك بأهم المفاهيم والأسس النظرية التعليمية المعالجة في الفصل النظري.

ولقد تم بناء كل ماسبق ذكره انطلاقا من إشكالية مركزية تبلورت في السؤال الآتي:

– هل درس القراءة والنصوص يقدم للمتلعم في مرحلة التعليم المتوسط –السنة الرابعة –على النحو الذي تقتضية المقاربات والنظريات التعليمية الحديثة؟

– يتفرع عن هذه الإشكالية تساؤلات عديدة هي:

1-كيف تمّ تعليم القراءة و النصوص في ضوء المقاربة النّصية؟

2-كيف تمّ استثمار معطيات نظرية القراءة و التّلقي و نظرية النّص في التّأسيس لإجراءات و مبادئ منهجية تعليمية خاصّة بتعليمية القراءة و النصوص؟

3-إلى أيِّ مدى تمّ استيعاب الطّريقة التّعليمية للقراءة و النصوص في ضوء المقاربة النّصية و مقتضياتها؟

4-هل وفّر المنهاج العدّة النّظرية و التّطبيقية المُؤسّسة لتعليمية جديدة هي تعليمية القراءة و النصوص؟

5-و كيف تمّ تنفيذ ذلك عند تأليف الطّريقة التّعليمية في الكتاب؟

6-هل هناك انسجام بين مكونات الطريقة التعليمية (المنهاج، الوثيقة المرافقة،وثيقة المخططات، والكتاب المدرسي والدليل) خاصة ما تعلق بتصورات العملية التعليمية للقراءة والنصوص ؟

بناءا على هذه التّساؤلات حدّدنا مجموعة من الفرضيات الّتي يمكن أن نعالج الموضوع من خلالها هي:

1) يقتضي الإصلاح و التّجديد في تعليم اللّغة العربية المعتمد على المقاربة النّصية في تعليم القراءة و النصوص استثمار كلّ المعطيات الحديثة لنظرية القراءة و التّأويل و التّلقّي الجمالي و لسانية النّص وتحليل الخطاب و علم النّفس المعرفي و التّداوليات و الاعتماد عليها كأسس نظرية تقوم عليها تعليمية القراءة والنصوص.

2) إذا صحّ الافتراض الأوّل، فإنّه يجب اعتماد مقاييس علمية بيداغوجية عند اختيار المحتوى و طريقة تعليمه و تحديد أنواع النّصوص المختلفة المقدَّمة للقراءة والتحليل و تخصيص شبكة (طريقة) قراءة لكلّ نوع من هذه الأنواع.

3) وبالتالي ستصير كلّ النّشاطات التّعليمية في ضوء المقاربة النّصية مفاتيح متظافرة و متكاملة للدّخول إلى النّص ودراسته، و بالتّالي قراءته و فهمه.

4) يَفترض البحث أنّ هذا الإصلاح و التّجديد-التحوير- في المناهج و الطّرائق التّعليمية يُساهم في التّأسيس لتعليمية القراءة و النّصوص و يُوفّر أسسا نظرية و تطبيقية تقوم عليها هذه التّعليمية المميّزة و الجديدة.

لقد اعتمدنا في هذه الدراسة إطارا منهجيا قائما على أساس نظري تضمنه الفصل الأول "**تعليمية القراءة والنصوص المنطلقات النظرية التعليمية**"، بمباحثه الثلاثة: تعليمية القراءة، فتعليمية النصوص ليليه مبحث تعليمية القراءة والنصوص (الطرق والآليات)، معتمدين في ذلك أهم ما قدمته نظريات القراءة والتأويل ونظريات النص، واللسانيات ونحو النص والتداولية ... ثم أتبعناها بخمسة فصول تطبيقية تطرقنا من خلالها إلى الكيفية التي تم بها تعليم القراءة والنصوص في مرحلة التعليم المتوسط (السنة الرابعة أنموذجًا) من خلال عرض مكونات الطريقة التعليمية المتمثلة في:

المنهاج ، الوثيقة المرافقة، وثيقة المخططات السنوية، والكتاب المدرسي، والدليل المرافق.

فخصصنا لكل مكون منها فصلا. الفصل التطيقي الأول خاص بعرض المنهاج ودراسته، والفصل التطبيقي الثاني خاص بالوثيقة المرافقة، والفصل التطبيفي الثالث خاص بوثيقة المخططات السنوية، والفصل الرابع خاص بالكتاب المدرسي، والفصل الخامس خاص بالدليل المرافق للكتاب، تليها خاتمة وفيها عرض لأهم النتائج التي توصل إليها البحث. كما ذيلناه – البحث – بملحق تضمن بعض العناصر (الكتاب، المنهاج، الدليل، وثيقة المخططات والوثيقة المرافقة)، وأخيرا قائمة لأهم المصادرو المراجع المعتمدة.

في الختام، فإنّ الصّـــعوبات الّتي واجهت البحث عديدة و متنوعة نذكر منها أنّ تعليمية القراءة و النصــوص هي تخصّــص مُتميّز و حديث ينضــوي تحت تعليمية جديدة أعم لم ترتســم ملامحها بعد هي تعليمة الأدب و النّصــوص، لعل هذا ما شــكّل عائقا أثناء البحث لأنّه لم تتوفّر لدي تلك المعطيات النّظرية الكافية المتعلّقة بهذه التّعليمية بالإضـــافة إلى نُقص الدّراسـات و البحوث في هذا المجال إلاّ ما ذكرنا سـابقا هذا من جهة، و من جهة أخرى طبيعة تلك المفاهيم و المنطلقات النّظرية المتعلّقة بهذه التّعليمية، إذ نجد أنّ الكثير من المنطلقات و المبادئ المنهجية التّعليمية قد ســـاهمت في بلورتها فلســـفات مختلفة و توجّهات معرفية متعدّدة ترتكز على معطيات نظريات القراءة و التّلقي و لســـانيات النّص و

تحليل الخطاب و نظريات التعلّم الحديثة...، مما صــعّب مهمة الملاءمة البيداغوجية لها و قلّص نِسب استثمارها تطبيقيا و نظريا في اختبار المدّونة.

و في الأخير، آمل أن أكون قد وُفّقت في هذا البحث الّذي حاولت من خلاله أن أبذل قصــارى جهدي و أن أجتهد لتحقيق الغاية واضــعا نُصــب عيني – مرة أخرى – قاعدة أن ' شرف المقصد لا يبرِّر الخطأ إذا حصل'.

و اللّه أسأل التّوفيق و السّداد.

الفصل الأوّل:

تعليميـــّة القـراءة والنّصـــوص

المنطلقات النّظريّة التّعليميّة

الفصل الأول: تعليمية القراءة والنصوص (المنطلقات النظرية التعليمية)

المبحث الأول: تعليمية القراءة

المطلب الأول: نظرية القراءة والتأويل (محطات تاريخية فاصلة)

تمهيد:

تجدر الإشارة إلى مجموعة ملاحظات هامة:

- ❖ صعوبة الإلمام بمختلف جوانب نظرية القراءة والتأويل، وقضايا الاستقبال والتلقي نظرا لتعدد المنطلقات الفلسفية، والمعارف اللسانية والنقدية و تعدد الوسائل الإجرائية، وكذا الغايات والأهداف التي ترمي إليها هذه النظرية (فهم النصوص، تأويلها، قضايا استقبالها، تاريخ تلقيها، دور المتلقي في بناء المعنى .....إلخ).
- ❖ هذا المبحث ليس مساءلة نظرية تأصيلية لنظرية (القراءة والتلقي)، بقدر ما هو محاولة تطرق بإختصار مصحوبا بالدقة لأهم المحطات التاريخية في نشأة وتبلور النظرية.
- ❖ التركيز على أهم المفاهيم النظرية والأدوات الإجرائية التي تهم البحث بصفة مباشرة (القراءة، الفهم، التأويل، المعنى، التلقي، أفق الإنتظار، الأفق الأدبي للنص ...) وغيرها من المفاهيم الم..... في ثنايا هذا البحث.
- ❖ إن المحيط الناظم لمسار النظريات الهيرمنيوطيفية والفنومنولوجية وصولا إلى جمالية الاستقبال والتلقي ونظرية القراءة والتأويل هو: البحث في إشكالية القراءة والفهم والتاويل وعلاقة الموضوع (النص) بمتلقيه (الذات المدركة)، لذلك سنتطرف إلى أهم ما جاء به منظرو الهيرمنوطيفيا الحديثة لنتبعها برواد الفنومنولوجيا فأصحاب نظرية القراءة والتلقي.

1. **الهيرمينوطيقا (l'Hermeneutique):** هي علم أو فن التّأويل و تعني عند **شلايمخر** " فن امتلاك كل الشروط الضّرورية للفهم"[1] وبذلك يعترف **شلايمخر** بالهيرمينوطيقا على أنّها " فن تفادي عدم الفهم "[2] كما أنّ للهيرمينوطيقا أنواعاً مختلفة من العمليات التّأويلية المطبقة على النّصوص كالفهم و التّفسير و الشّرح و التّأويل و التّرجمة ...إلخ، و الّذي سنراه أنّ هذه العمليات التّأويلية ستعمل متكاملة أحيانا و أحيانا مختلفة، و متماثلة أحيانا أخرى.

نجد **شلايمخر** يقصي التّأويل و يضع الفهم في مركز الممارسة الهيرمينوطيقية "لأنّ المطلوب هو فهم خطاب الآخرين في غيريته أي في تفرده"[3]. وبذلك قد خطا خطوة هامّة " شكلت فاصلة بين الهيرمينوطيقا التّقليدية والحديثة تكمن بالضبط في تجاوزه تفسير النّصوص الفعلية والبحث عن معناها، ليسلط الضّوء على عملية الفهم في حدِّ ذاتها وعلى الشروط الضّرورية لمقاربة النّصوص وتفسيرها "[4] أي وضع معايير وقوانين تضمن لنا الفهم المناسب للنّصوص.

ولعل أهم هاته المبادئ أولوية سوء الفهم، فهو يعارض قاعدة أنّنا نفهم كل شيء إلى أن نصل إلى مقطع لا نفهمه ويتعارض مع فهمنا ويُؤسِّس الهيرمينوطيقا على قاعدة أخرى مفادها " أنّنا لا نفهم كل شيء ما دمنا لا نمسك بمعناه أو لم ندرك أهميته بعد"[5].

وقد اهتم **شلايمخر** بمبدع النّص وأقرّ بأنّ العملية الإبداعية في تفرّدها لها ارتباط وثيق بالحياة الدّاخلية والخارجية للمبدع وعليه تصبح الحركة الهيرومينوطيقية هي إدراك النّص في منبعه وبزوغه من الحياة الفردية لمؤلفه إلى جانب تفسير مقاطعه النّصية، ولا يتم ذلك الفهم إلاّ من خلال التّداخل الحاصل بين:

- التّأويل اللغوي (grammaticale) (علاقة النّص/ خطاب باللّغة)

---

[1] - عبد الكريم شرفي، من فلسفات التّأويل إلى نظريات القراءة" دراسة تحليلية نقدية في النّظريات الغربية"، منشورات الاختلاف، الدار العربية للعلوم- ناشرون، الجزائر،ط1، 2007، ص17.

[2] - هانس غيورغ غادامير، فلسفة التّأويل، "الأصول.المبادئ.الأهداف"، ترجمة محمد شوقي الزين، منشورات الاختلاف، المركز الثّقافي العربي و الدار العربية للعلوم، المغرب، ط2، 2006 ، ص105.

[3] - عبد الكريم شرفي، من فلسفات التّأويل إلى نظريات القراءة،ص 18.

[4] - المرجع نفسه، ص 25.

[5] - المرجع نفسه، ص.26

- التّأويل النفسي (l'interpretation psyckologique) (علاقة النّص بفكر مبدعه)"[1].

معنى ذلك أن فهم النّص هو فهم الفرد" وهكذا تصبح مهمة الهيرمينوطيقا هي فهم المُؤلِّف وليس فهم النّص أو الأحرى فهم النّص باعتباره تعبيرا عن تجربة المُؤلِّف الحية وعن فهمه للعالم و اللّغة و الأشكال الأدبية "[2]. ولا يتم ذلك إلاّ بوضع المؤوِّل نفسه على قدم المساواة مع المؤلِّف والتوافق معه و التّطابق مع باطنه، ليصل إلى فهم العمل الأدبي أكثر من فهم مؤلِّفه له، فهو يرى أنّ هناك تطابقا بين النّص الأدبي و مقاصد المؤلِّف، و إمكانية النّفاذ إلى هذه المقاصد وتحديدها بكل موضوعية. غير أنّ هناك " استحالة التطابق بين المؤوِّل و المؤلِّف لأنّ المؤوِّل لا يستطيع أن يتجرد من تجربته الخاصّة ووضعيته التّاريخية الرّاهنة في حين أنّ هذه المساواة الّتي هي أساس ضروري للفهم مستحيلة من النّاحية المعرفية "[3]، حتى أنّ هناك بعض الكتاب والمبدعين لا يستطيعون أن يعبروا عن مقاصدهم كاملة مقارنة بالإمكانات الدّلالية الّتي تحملها أعمالهم.

أمّا **دلتاي** فقد عمل على إرجاع المعرفة إلى أُسسها التّأويلية بعد ابتعادها مسافة عنها، و فرّق بين منهجين أساسيين فاعتبر أنّ التّفسير هو المنهج الّذي تتميز به العلوم الطّبيعية، أمّا الفهم (التّأويل) فإنّ مادته هي علوم الفكر. و يؤكد **دلتاي** كما صرّح بذلك **أبو زيد** في كتابه ' الهيرمينوطيقا ومعظلة تفسير النّص' : " أن التّعبيرات الأدبية الّتي تتّخذ من اللّغة أداة لها أعظم قدرة من التّعبيرات الفنية الأخرى على الإفصاح عن الحياة الدّاخلية للإنسان "[4]. ومن هنا فإنّ مهمة الهيرمينوطيقا لدى **دلتاي** لا تُعنَى بإعادة بناء تجربة النّص و إعادة بناء تجربة الحياة، بل بإعادة إنتاج التّجربة الحية كما عاشها الآخر وعانى من وقع تأثيرها "[5].

و بالتالي فإنّ **دلتاي** كما رأينا يُقِّر بضرورة تخلي المؤول عن تجربته الخاصّة لكي يعيش مجددا تجربة الآخر، و يعتبر النّص تعبيرا عن مقاصد المؤلِّف وعن تجربتة الحية وإمكانية

---

[1] -انظر عبد الكريم شرفي، من فلسفات التّأويل إلى نظريات القراءة، ص 26-27.

[2] - المرجع السابق، ص29.

[3] - ناصر حامد أبو زيد، إشكالية القراءة و آليات التّأويل، المركز الثّقافي العربي،(لبنان، المغرب)، ط1994 3، ص23.

[4] - عبد الكريم شرفي، من فلسفات التّأويل إلى نظريات القراءة،ص33.

[5] - المرجع نفسه، الصفحة نفسها، بتصرف.

إعادة بناء هذه المقاصد. هذا التّقارب في الرؤيا مع **شلايمخر** بإعتمادهما المؤلِّف و إمكانية إعادة بناء مقاصده هو ما يجعل من النّقد المقدَّم له نفس النّقد المقدَّم **لشلايمخر** " إذ أنّ معنى العمل الفني لا يُستنفذ بل لا يتساوى مع ما قصد الكاتب منه ... أنّه إلى حد كبير نتيجة عملية تراكم أي أنّ معناه يتحدد بتاريخ نقده على يد العديد من القراء في العديد من العصور ".[1]

- و مع **غادامير** فإنّ الممارسة الهيرمينوطيقية ستمر بثلاثة مراحل: الفهم، التّفسير(التّأويل) ← التّطبيق، وباعتبار أننا نفسر ما قد فهمناه اذن يصبح الفهم والتفسير شيئا واحدا بينما التّطبيق فهو تطبيق لأفكارنا و معاييرنا على النّص و الّذي بدوره سيطبق مقولاته ومعاييره علينا (المتلقّي – القارئ) لذلك سعى إلى إجرائين هامين:

أ- تخليص عملية الفهم من الطابع النّصي.

ب- الاهتمام بعملية الفهم في حدّ ذاتها و في بعدها التّاريخي.

" لأنّ الأعمال الفنية في نظره لم تبدع لأغراض جمالية خالصة، بل على أساس ما تمثله من معان، أي أنَّها حاملة للمعرفة"[2]، وعلى هذا الأساس يصبح النّص(العمل الابداعي) حاملا للمعرفة أو معرفة و بالتّالي سيستقل عن مؤلِّفه و تصبح لديه قوانينه وموضوعيته الخاصّة.

إذن فـ**غادامير** حوَّل مركز الاهتمام من المؤلِّف إلى الخطاب (النّص) و بالتّالي فإنّ القراءة أو المعنى المفهوم يثيره النّص بكيفية مستقلة عن مقاصد المؤلِّف الأصلية ويصبح " الفهم نتاج التّعامل مع الشيء نفسه والإقرار بحقيقته، الشيء في نفسه مما يفتح السبيل نحو الحوار كمشاركة مع الآخر بمعزل عن إرادة الهيمنة و تمويه الحقيقة "[3].

هذا الآخر(المؤول و الّذي وضعه **غادامير** كنقطة ارتكاز في العملية التّأويلية) بدوره يشارك بتدخله الخاص في عملية الفهم الّتي ستكشف الصّلة بين النّص و مجموع الأهداف الّتي تحرك ضمنها، و مجموع المعايير و المفاهيم المسبقة الّتي توجِّه فهمه.

---

[1] - انظر ناصر حامد أبو زيد، اشكالية القراءة و آلية التّأويل،ص38.

[2] - رينيه ويليك و أوستين وارين، نظرية الأدب، ترجمة محي الدين صبحي و مراجعة حسام الخطي، المؤسسة العربية للدراسات و النشر، بيروت، بدون تاريخ، ص43-44، بتصرف.

[3] - هانس غيورغ غادامير، فلسفة التّأويل،ص31.

كما أعاد **غادامير** الاعتبار إلى التّطبيق الّذي يلعب دورا في توازن العملية التّأويلي و ذلك بتحيقق الإندماج بين أفق النّص (الماضي) وأفق المؤول (الحاضر)، و برّر قضية الاندماج أو الانصهار هذه بمقولة أكبر بنى عليها فكره الهيرمينوطيقي ألا و هي: " الوعي المدرج في الصّيرورة التّاريخية". وهذا الطرح كما يرى **عبد الكريم شرفي** " هو بالضّبط ما يمكننا من تجاوز الفهم التّاريخي الّذي يحيل بنوع من الموضوعية المدَّعاة إلى الحدث الماضي وحده، أي في استقلاله عن اللّحظة الراهنة الّتي تفسره وتتبادل معه التأثير"[1].

وأكد **غادامير** أنّ التّراث ليس عائقا ابستيمولوجيا و إنّما لحظة من لحظات تجلي الحقيقة و عليه " فالعلوم الإنسانية تربط الباحث (المتعلم المؤول) بذاته عبر عنصر التّراث كفهم جذري للذّات و تناهيها "[2]. و التّراث عنده فوق العقل النّقدي، أي أنّه هو الّذي يوجِّه التّصورات والافتراضات الّتي تشكّلها الذّات المدركة في الحاضر إذ أنّ الماضي ينتقل باستمرار في الحاضر و حضور التقليد في واقعنا الراهن. و إذن فالأفكار المسبقة النابعة من سلطة التّراث هي المسؤولة عن الفهم، هذا الحضور المزدوج (النحن–التّراث) في اللّحظة الرّاهنة (انصهار الآفاق وتداخل العوالم وتشابك التّصورات) ينم عن مبدأ المشاركة في تشكيل معنى مشترك وبناء حقيقة جامعة و إدارة حوار مؤتلِف و مختلِف على قاعدة السؤال و المساءلة و الجواب و التجاوب "[3].

غير أن هذا التّصور سيوصلنا إلى ما يلي :

أفكار مسبقة (أفق المؤول الحاضر) + أفق الماضي(النص) ← بتطبيق مبدأ التّراث و التقليد يصبح لدينا االماضي مستمر في الحاضر ⟵ الحاضر ما هو إلاَّ استمرار للماضي.

وعليه تصبح مقولة الاندماج مفرغة من محتوياتها وذات فاعلية معطلة. مهما يكن فإنّ غادامير حرّر النّص في أهدافه من مقاصد المؤلف وكشف عن بدائية الموضوعية في

[1] - عبد الكريم شرفي، من فلسفات التّأويل إلى نظريات القراءة، ص23.
[2] - هانس غيورغ غادامير، فلسفة التّأويل، ص17.
[3] - المرجع نفسه، ص25.

التّفسير و أصبحت رؤيته منطلق لكل النّظريات التّأويلية المعاصرة، لأنه انتقد الآراء الّتي تطالب الذّات بالتخلي عن المفاهيم المسبقة وجعل الفهم ديناميّة من التّفاعل الدائم والمستمر بين أفق النّص الماضي وأفق الحاضر لكل ذات مؤولة، إذ " إنّ معنى النّص الّذي ندركه ما هو إلاّ حدث نتج بالضرورة من تداخل الآفاق الّتي يجلبها القارئ إلى النّص و الّتي يأتي بها النّص إلى القارئ "[1].

أما **ريكور** قد غيَّر النّظرة إلى الهيرمينوطيقا فلم تعد تقتصر عنده على تفسير النّصوص فقط، بل أصبحت أداة لفهم الذّات لذاتها، و عليه يصبح الفهم صيرورة وعي (Undevenir conscient) بدل أن يكون حضورا كلّيا للذّات الواعية. وهو يربط بين فهم النّص و تأويله وفهم الذّات وتأويلها، وبين تأسيس المعنى وتأسيس الذّات و يقلّل من أهمية كل مقاربة نّصية لا تتجاوز النّص إلى الذّات "[2].

إذن **بول ريكو** كان يقر بوجود تأويل أو تأويلات موضوعية خاضعة لسلطة النّص و توجيهاته وشروطه وليس ما يمارسه المؤول (القارئ)على النّص، فخطاب الذّات المؤولة سيصبح مجرّد قول جديد يعيد تنشيط القول الأصلي العميق للنّص بتتبّع بناء المعنى عبر العلاقات الهائلة بين رموزه، وهكذا حاول **ريكور** إيجاد منهج موضوعي علمي لتفسير النّصوص مستقل عن قصدية المؤلِّف و تدخُّل المؤوّل.

جاء مشروع **امبرطو ايكو Umberto Eco** (النّص المفتوح – النّص المغلق) و الّذي عمل من خلاله على وضع جملة من المعايير و القواعد الّتي تحكم عملية التّأويل ردا على رأي التفكيكيين و البراغماتيين الّذين يرون أنّ للمؤول الحرية المطلقة في تأويل النّص بحيث يصبح التّأويل انعكاس لأهداف المؤول ومقاصده و بالتّالي استعمالات للنّص حسب مقاصد المؤول، فهذا **رورتي Rorty** أحد أعلام البراغماتية يرى أنّ البحوث حول كيفية اشتغال النّصوص ليس لها أية فائدة ويجب التخلي عنها لأنّه " لا توجد أية عينة من المعرفة تستطيع

[1] - هيجان الرويلي و سعد البازغي، دليل الناقد الأدبي،ص 52.
[2] - عبد الكريم شرفي، من فلسفات التّأويل إلى نظريات القراءة، ص 51-52.

أن تقول لنا شيئا عن طبيعة النّصوص أو عن طبيعة القراءة، لأنّه لا النّصوص ولا القراءة تملك طبيعة "[1]

فساوى بين القراءة و التّأويل و الاستعمال، ولكن النّقد الّذي يفرض نفسه هنا هو تلك المقاومة الّتي يمارسها النّص تجاه الاستعمالات الّتي نفرضها عليه و الّتي تعتبر مقياس أصالة العمل الفني. كما حرص **ايكو** على تأكيد دور القارئ و إظهار أهمية القراءة و ذلك بمفهومي (النّص المفتوح – النّص المغلق) كما بيّنا سلفا. يقول **ايكو** " لا تستطيع استخدام النّص المفتوح كما تشاء، و إنما فقط كما يشاء النّص لك أن تستخدمه"[2] ، فالنّص المفتوح يحدِّد المشروع المغلق للقارئ و الّذي هو وحدة من البنى الاستراتيجية للنّص، أما النّص المغلق فهو عكس الأول أي أنّه ينفتح على كل إمكانات التّأويل و التّفسير الممكنة. لكن هذا القارئ الّذي أكد عليه **ايكو** هو قارئ مثالي متعال(ترستلندي) غير حقيقي و هو موجود داخل استراتيجية النّص البنوية.

يقول **جاك دريدا** –على عكس التفكيكيين الّذين ينطلقون من فكرة تفكك المعنى و المعنى المرجأ وأنّ معنى النّص هو لا معناه وفراغه من المعنى–: " فالقراءة التفكيكية هي قراءة مزدوجة تسعى إلى دراسة النّص(مهما كان) دراسة تقليدية أولا لإثبات معانيه الصريحة ثم تسعى إلى تقويض ما تصل إليه من نتائج في قراءة معاكسة تعتمد على ما ينطوي عليه النّص من معان تتناقض مع ما يصرح به "[3].

يرفض **ايكو** منطلقهم وينتقده بشده ويضع مقاييس تعمل على تحديد العمل الأدبي (النّص) أثناء قراءته وسيرورة تأويله، هذه المقاييس هي (حقل الايحاء، حقل الاختيارات، التّنظيم الدّاخلي المضاعف)"[4]. و الّتي بتكاملها تُنشأ 'وحدة عضوية' داخل العمل الأدبي، هذه الوحدة هي الّتي تشكِّل انسجام النّص الداخلي الّذي يراقب بدوره مسارات القارئ و يوجهه للحدّ من الإمكانات الدّلالية غير الملائمة. هذا إجمالا أهم ما جاء به **ايكو** وساهم مع ما جاء

---

[1] - المرجع السّابق، ص58.
[2] - هيجان الرويلي و سعد البازغي، دليل الناقد الأدبي،ص 181.
[3] - المرجع السابق ، ص54.
[4] - عبد الكريم شرفي، من فلسفات التّأويل إلى نظريات القراءة، ص60.

به مَن قبلَهُ مِن بلورة مشروع هيرمينوطيقي أدى إلى بروز عنصر هام لا يمكن إغفاله و لطالما أهملته النّظرية الأدبية، إنّه المؤول و تفسيره للعمل الأدبي.

رغم الانتقادات الّتي قدمت إلى رواد الهيرمينوطيقا كنظرتهم إلى أنّ النّص ما هو إلاّ تعبير عن مقاصد مؤلّفه أو عن تجربته الحية. وفكرة **ريكور** الّتي مفادها أنّ الذّات المؤولة ما هي إلاّ وسيط بين الدّال و المدلول محييا بذلك مذهب التّأويل الموضوعي، و طمس فكرة إندماج الآفاق لـ**غادامير** عندما انتصر لفكرة التّراث و التّقليد. إلاّ أنّ جلّهم يتفق على أنّ العمل الأدبي (النّص) يشكل وحدة عضوية و أنّ الدّراسات الهيرمينوطيقية ستتحول اهتماماتها من تحليل هذه النّصوص و تأويلها إلى الاهتمام بالعملية التّأويلية نفسها وتحديد القواعد والمعايير الّتي تتحكم في عملية الفهم والتّأويل، وعلى ضرورة رد الاعتبار إلى المؤول ووضعه في مركز اهتمام العملية التّأويلية، و تحليله في علاقته بالنّص وكيفية بناء ذاته و تغير أفكاره المسبقة موازاة مع بناء المعنى خلال سيرورة العملية التّأويلية.

سنتطرق فيما يلي إلى أهم أعلام الفنومنولوجيا و نبين كيف كانت نظرتهم إلى الذّات وتعلقها بالموضوع.

2. الفنومنولوجيا – الظاهرتية (Phénoménologie) :

من أهم أعلام هذه المدرسة ' **هسرل Husserl'** الّذي كان متأثرا ' **بديكارت** ' الّذي كان يعتبر أنّ الذّات هي أساس المعرفة و العلم، فالذّات هي الّتي تتوجه إلى الموضوعات وتمنحها تجليها و بالتّالي معناها، **فهسرل** "يرى أنّ الأشياء لا توجد كأشياء بذاتها بكيفية قبلية و في استقلالية مطلقة بل كأشياء يفرضها أو يقصدها الوعي"[1]، لكنه يشترط على الذّات إلغاء ذاتيتها لتحقيق الموضوعية، و يشترط لهذه الاخيرة :

1- التّخلص من الذّاتية تجاه الموضوع المدرك والانحصار في الموضوع نفسه.

2- التّخلص من المصالح العملية لدى النّاظر (الاهتمام بالماهية).

[1] - تيري إيغيلتون، نظرية الأدب، ترجمة ثائر ديب، منشورات وزارة الثقافة في الجمهورية العربية السورية، دمشق، 1995، ص 100.

3- تعليق كل الفرضيّات و الأقوال المسبقة لأنّها تسبق العيان الآني و الأصلي"[1].

وبالتالي يجب على الذّات أن تأتي بالعالم وظواهره في تجليها وتمظهرها الآني في الوعي " و ضمن هذا الإطار الفلسفي يصبح النّص الأدبي تجسيدا محضا لمظاهر العالم والحياة كما تجلّت في وعي المؤلف"[2]. هذا ما يجعل المعنى ثابتا إلى الأبد ويتطابق مع ما يقصده المؤلف أثناء التّلقي، ولرصد هذا المعنى على المؤول أن يعلّق كل تجاربه وأفكاره المسبقة و أن ينغمس في العمل الأدبي ويعيد بناءه وتوضيح ما يحياه المؤلف دون نقد و لا تدخل منه. إذن هذا التّلقي الّذي اشترطه **'هسرل'** هو تلقي سلبي خال من تدخل القارئ المؤول. و على عكس مشروع **'هسرل'** الفنومنولوجي الّذي يعطي للذّات دورا مركزيا في معرفة العالم وتجليه، و أنّ الوجود خاضع لمقولاتنا وتسليط ذاتيتنا عليه فإنّ **'Heidegger(Martin'**) **هيدغر'** له رؤية مغايرة لهذه الحقيقة فهو يقصي فكرة أنّ للحقيقة تشكلات نهائية لأنّها نتاج وعي كاذب على حد قوله ولأنّها ضحت بالوجود في سبيل الموجود، ولأنّ الوجود عنده هو الموجود و اللاموجود و أنّ الإنسان 'الذّات' ماهو إلاّ جزء من هذا الوجود. و على هذا الأساس تظهر الإشكالية التّالية :

كيف يمكن للوجود أن يُدرَك إذا كان الوجود الأساسي مشروط بالوجود الموجود أو بحضور الوجود ؟"[3].يرى **'هيدغر'** أنّ الوجود هو الّذي يتكشف للإنسان لا الإنسان هو الّذي يكشفه، بل عليه أن يدخل معه في عملية تحاورية و لكن لا تتعدى الإصغاء و الإنصات وترك الأشياء تتجلى لنا دون تدخّل منّا و لا فرض لمقولاتنا عليها. فالفهم في نظره هو " أن نستسلم لقوة الشيء ليكشف لنا عن نفسه"[4]. و يعتبر الأشكال الفنية الّتي تستعمل اللّغة في أرقى أشكال التعبيير عن الوجود، **هي** وسيط بين العالم و الذّات، على عكس **'ريكور'** الّذي كان يرى أنّ رموز الفن والثقافة ماهي إلا وسيط بين الذّات و ذاتها.

العالم (الوجود) ← يستعمل ← اللّغة (الاشكال الفنية) ← يخاطب ← الإنسان (الذّات)

[1] - عبد الكريم شرفي، من فلسفات التّأويل إلى نظريات القراءة، ص94، بتصرف.
[2] - نفس المرجع، ص104. و للمزيد انظر تيري إيغيلتون، نظرية الأدب، ص119.
[3]- المرجع السابق ص 108.
[4] - ناصر حامد أبو زيد ، اشكالية القراءة و آليات التّأويل، ص32.

انطلاقا من هذا المخطط فالمؤلف ليس هو مبدع النّص، وهذا الأخير ليس خاضعا لمقاصده، بل يصبح المؤلف مجرد وسيط يتكلم العالم (الوجود) من خلاله عبر اللّغة (أشكال الفن). إذا فلا وجود لتفسير وتأويل نفسي ذاتي للنّصوص لأنّنا هنا أمام تلقي سلبي للأعمال الفنية، ولأنّ المتلقّي سيصبح منصتا لظواهر الوجود الّتي تكشف له عن نفسها"[1].

لكن لو سلمنا بهذا التّصور للنظرية يصبح :

النص(1) ← **يتكلم من خلاله** العالم (الوجود) => المؤلف (1) وسيط

النص(2) ← **يتكلم من خلاله** العالم (الوجود) => المؤلف (2) وسيط

النص(ن) ← **يتكلم من خلاله** العالم (الوجود) => المؤلف (ن) وسيط

و بالتالي تصبح النتيجة المُتوصل إليها هو أنّه لا فرق بين مؤلف ومؤلف ، و لا فرق بين نص و آخر.إلا أنّ الحقيقة عكس ذلك وإلاّ فكيف نفسّر التفاوت بين المبدعين في نفس الفترة والمرحلة وحتى في نفس المجتمع.

– إن أهم قضية أتى بها **هيدغر** هو تصوره لفلسفة الفهم المتمثلة في قضية التّأويل و الحركة الدورية للفهم و المعنى،" إذ بمجرد أن تكشف بعض العناصر المفهومة من النّص يضع المؤول صيغة مشروع أولي لدلالة النّص كلّه"[2] و مع تقدُم القراءة يوسِّع أو يصحِّح هذا التّصور شرط:

- مراجعة المشروع الأولي لتأسيس قواعد دلالة جديدة.
- الأفكار غير المتناسقة تسعى إلى الوحدة (الانسجام).

و هكذا يصبح "الفهم الوفي لدلالة النّص هو النشاط الأولي و المستمر والنهائي للفهم التّأويلي"[3]. فالّذي يريد أنّ يفهم يُشكل نوعا من التّصور القبلي للمعنى الشّامل، و بمجرد ظهور الدّلالة الأولى للنّص يصحِّح ويراجع هذا التّصور مع تطور القراءة و اختراق المعنى

[1] - انظر تيري إيغيلتون، نظرية الأدب، ص 116-117.
[2] - هانس غيورغ غادامير،فلسفة التّأويل، ص44.
[3] - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

أي أنّ نشاط التّأويل " يسير وفق مفاهيم و تصوّرات مسبقة و الّتي تعوَّض تدريجيا بتصوّرات متناسقة و متلائمة"[1].

– إذن: فحلقة التّأويل 'Cercle herméneutique'عند **هيدغر** لا تمثِّل تلك العلاقات الصّورية بين الكل و أجزائه مثلما كانت في النّظريات السّابقة له، بل تمثل العلاقات الجدلية بين الكل و أجزائه، بين هذا المعنى المُفترض و الّذي يمثل المشروع الأولي للتأويل و تفسيره من قِبل أجزائه، و عند تحقيق الفهم الكامل للنص (الانسجام) فإنّ الحركة الدورية للفهم ستختفي تماما.

أمَّا '**رومان انغاردن Roman Ingarden**' **قد** ركز على فكرة أساسية بنى عليها مشروعه الفلسفي هي "**البنية الأنطولوجية للعمل الأدبي و الموضوعات الجمالية الممكنة**"، إذ المتتبّع لمسار بحثه الفلسفي يرى أنّه تحوّل إلى دراسة نظرية الأدب و الّتي ارتبطت عنده بالبحث في إشكالية المثالية و الواقعية بحيث صنّفت العمل الأدبي خارج هذه الثنائية، و وضعته موضع الباحث و الدارس لعملية القراءة و آلياتها، يرى **انغاردن** " أنّ العمل الأدبي كيان قصدي صرف أو خاضع لقوانين مختلفة، بمعنى أنّه عمل لا معيّن نهائيا و لا هو مستقل بذاته (كما هو الشّأن في الأشياء الواقعية و الأشياء المثالية عل السّواء) لكنه يعتمد بالأحرى على فعل الوعي"[2].

إذن فالعمل الأدبي عنده له بنية قارَّة ومحدَّدة، مستقّل عن أفعال القراءة الّتي يؤدي إليها، فهو يشكِّل بناءً مبهما و هيكلا يمنحنا خطاطات يجب إكمالها وتوليفها من أجل تحقيق الموضوع الجمالي بتدخل الذّات المدرِكة (المتلقّي).

و يشير التحقق العياني في معناه الأضيق إلى أيّ إكمال لعملية التعيين إلى أيّ مبادرة يقوم بها القارئ لملأ أي موضع من مواضع الإبهام "[3]،فالنّص الأدبي فيه فجوات " أماكن اللّاتحديد "علينا ملؤها وتحديدها من أجل تحقيق موضوع النّص القصدي، وهكذا فخبرة المتلقّي

---

[1] - المرجع نفسه، ص123.

[2] - روبرت هولب، نظرية التّلقي"مقدمة نقدية"، ترجمة عز الدين اسماعيل، المكتبة الأكاديمية، القاهرة،ط2000 1، ص61.

[3] - نفس المرجع، ص64.

وطريقته في فهم العمل الأدبي وتأويله مرتبطة ارتباطا وثيقا بتحقيق الموضوع الجمالي، ونتيجة لذلك يصبح هناك تحقُّقات عيانية متعدّدة للموضوع الجمالي و الّذي يُوحِّد بين هذه القراءات ويمثِّل أساسها المادّي الثّابت هو الصفة البنوية و الجوانب الخطاطية للعمل الأدبي، و الّتي تؤسِّس لعملية الفهم وتضمن موضوعيته. و يقرّ **انغاردن** بأنّ القراءة الّتي تسمح بمعرفة الموضوع الجمالي و العمل الأدبي هي الّتي تنطوي على نمطين من الفعاليات:

1- فعالية أوّلية و الّتي تخلق الوجود الملموس للموضوع الجمالي وتشترط معرفة متعلقة لبنية العمل الأدبي قبل تحقيق موضوعه الجمالي، لمعرفة المكونات الأصلية و إمكانات القراءة المتعددة.

2- فعالية الفحص التّأملي الّتي يجب أن تَعقُبَها و تشترط معرفة حقيقية للموضوع الجمالي تمكِّننا من معرفة كيفية تكوينه و القيمة الجوهرية الّتي يمتلكها"[1].

لكن حتى و إن وضع **انغاردن** المتلقّي في مكانة هامّة ومركزية في عملية تحقيق المواضيع الجمالية و اتمام بنية العمل الأدبي ، إلاَّ أنَّه يحد من تدخُّله، لأنَّ النّص عنده هو الّذي يفرض سلطته بالخطاطات المطروحة الّتي تنتظر القارئ لتفرض نفسها عليه وتوجُّهه أثناء سيرورة القراءة. هذه السيرورة الّتي أهملها **انغاردن** و الّتي تصف العمليات والآليات الّتي بموجبها يتحقق الموضوع الجمالي انطلاقا من العمل الفنيّ (النّص) و الذّات المتلقّية، هي الّتي سوف يتصدى لها **أيزر W- Iser** ، ويعتمد عليها في وضع نظريته للقراءة، هذه السيرورة بالإضافة إلى الكثير من المفاهيم و التّصورات (الفراغات- أماكن اللّاتحديد) عن العمل الأدبي و تحقيقه المادِّي (الجمالي) وكيفية تلقيه سيتبناها منظرو جمالية التّلقي في تأسيس نظرياتهم.

' القراءة فعالية للتعاون الحر' : هي القضية الهامّة والجوهرية الّتي اتى بها **سارتر (Jean-Paul Sartre)** و الّتي ستبين ماهية القراءة وطبيعة التّفاعل الحاصل بين النّص و القارئ لتنتج في النهاية معنى النّص و موضوعه الجمالي **فسارتر يرى:** " أن الإنسان هو

[1] - عبد الكريم شرفي، من فلسفات التّأويل إلى نظريات القراءة، ص124، بتصرف، و للمزيد انظر روبرت هولب،نظرية التّلقي، ص64-65.

الوسيلة الّتي تتبدى بها الأشياء"[1] وهذا معناه أن أشياء العالم مستقلة عنا في وجودها، غير أنَّنا ضروريون للكشف عنها و تجليها وبهذا التّصور الفلسفي فإن المؤلف سوف يبدع نّصه، هذا النّص عند قراءته من طرف مؤلفه سوف لن يعطي جديدا غير ما قصده ووضعه هذا الأخير، و لذلك فالقراءة تقوم على أساسية النّص و أساسية الذّات القارئة، هذه الأخيرة بدورها لا تكشف بنية النّص فقط بل تخلق و تبدع موضوعه الجمالي (المعنى) و بالتّالي تعتبر القراءة اِبداعًا ثان أو اِبداعًا من الدرجة الثانية لكنه اِبداع لموضوع النّص و ليس اِبداعا لنصٍّ آخر.

فسارتر يرى: " أنّ القراءة عملية آلية يتأثر فيها القارئ بالحروف المكتوبة كما تتأثر لوحة آلة التّصوير بما ينعكس عليها من ضوء"[2]. وهكذا فإنّ الموضوع الجمالي لا وجود له مسبقا، و لكن الذّات المؤولة هي الّتي تكسبه وجوده الملموس و تحققه، وذلك بإدراج بنية النّص الموجودة سلفا وتركيبها مع فعالية التخيّل و الخلق الّتي تمتلكها الذّات المؤولة، إذن فالقراءة هي استحضار للمعنى و الموضوع الجمالي للعمل الأدبي لاعطائه بعده الوجودي و حينها " تبدو القراءة حقا عملية تركيبية للإدراك والخلق"[3]، و يؤكد مرة أخرى أنّ القراءة واقعة داخلية من أبعاد العمل وخاضعة لاستراتيجياته وهي عملية تدريجية يقوم بها القارئ و يراقبها النّص، و عليه تصبح القراءة فعالية للتعاون الحر"[4] و الخلّاق بين القارئ و النّص.

بعد كل هذا نجد أنّ جميع الفنومنولوجيين أكدوا أنّ الموضوعات تعتمد اعتمادا كلّيا على الذّات المدركة في تحقيقها و وجودها الملموس، غير أنّ تدخل هذه الذّات المدركة غير اعتباطي ولا تتميز بتسليط ذاتيتها و أفكارها المسبقة، إنه تدخُّل موجَّه ومُراقب و مشروط بالبنية الأنطولوجية و المعطيات الموضوعية للشيء (النّص) و الّتي تمنح الأساس المادّي و الموضوعي لعملية الفهم و بناء المعنى.

---

[1] - جان بول سارتر،ما الأدب؟ ترجمة محمد غنيمي هلال، دار العودة، بيروت، لبنان،1984، ص44.

[2] - المرجع نفسه، ص51.

[3] - المرجع نفسه،ص50.

[4] - الحرية عند سارتر هي اعتراف بالحرية قبل أن تكون ممارسة مطلقة لها، فكلما زادت حرية القارئ في القراءة، زاد اعترافه بحرية النص، (الآخر)، انظر عبد الكريم شرفي، من فلسفات التّأويل إلى نظريات القراءة، ص137-138.

و عليه يمكن أن نطرح عدّة إشكالات متعلقة بطبيعة المبدع وطبيعة النّص وطبيعة الذّات المدركة (المتلقّي)، و هذا انطلاقا من القضايا الّتي عالجتها الهيرمينوطيقا وأبرز أعلام الفنومنولوجيا، هذه الإشكالات يمكن حصرها فيما يلي :

– هل للنّص وجوده الملموس و هويته الخاصّة المنعزلة عن الذّات المدركة أم هذه الأخيرة هي الّتي تخرجه إلى الوجود؟

– ما طبيعة المعنى؟ هل هو موجود ومعطى مسبقا في النّص يجب رصده واستخراجه؟ أم أنّ المتلقّي (الذّات المدركة) هو الّذي يبنيه من خلال المعطيات والخطاطات النّصية الّتي توجِّه عملية التّلقي و التّأويل؟ و هل هذا المعنى المُستخرَج مُستقِل عن تدخل الذّات أم أنّه نتاج تفاعلها مع النّص؟

و بالأخذ بعين الاعتبار لطبيعة العلاقة بين (المبدع–النّص) و(النّص – المتلقّي) وارتباطهم بالمعنى تظهر الاشكالات التّالية :

– هل يمكن لمعنى النّص أن يكون هو نفسه ما قصد إليه المؤلف؟ هل للمتلقي أن يبني و يستخرج هذا المعنى تماما كما قصد مؤلفه؟ هل عملية البناء هذه ممكنة انطلاقا من المعاني الّتي يحملها النّص؟ وعليه هل يمكن أن نطابق بين قصد المؤلف و قصد النّص أم أنّ ذلك غير ممكن؟

أليسَ للمتلقي دور في عملية القراءة والتّلقي و بالتّالي سيكون هذا القصد هو قصد التّلقي؟ أم أنّه نتاج للتفاعل الحاصل بين النّص و المتلقّي، بين التأثير الّذي يطبقه النّص على المتلقّي، و المتلقّي وما يحمله من أفكار مسبقة و أفق يمثل الحاضر بكل ما تحمله الكلمة من معنى و الّذي سيواجه به تأثير النّص المطبق؟ إذن كيف يمكن أن نراقب تدخُّل الذّات المدرِكة وما هي الحدود القصوى الّتي يرسمها النّص لتوجيه هذه الأخيرة و لا يمكن أن يتخطاها ؟

كل هذه الإشكالات و إشكالات أخرى متعلقة بها لم تناقش وتطرح بعمق ودقة و توسع إلاّ مع ظهور منظري جمالية التّلقي في نهاية الستينات، حتى أنّ هذه النّظرية في أساسها بنيت على هذه الإشكالات و الّتي خصّصت لها مجالا هامًّا من النقاش و المعالجة و الدّراسة، لذلك

سوف يتطرق البحث إلى هذه النّظرية (جمالية التّلقي) (بدقة و عمق وتوسع) لأنَّها أتت لتكمل الرؤى السّابقة و تحوصلها وتستفيد منها في وضع نظرية للقراءة والتّلقي تكاد تكون مستقرة يمكن اعتمادها في معالجة الإشكالات المذكورة سابقا بكل موضوعية و وضوح، وسنتطرق إليها في المطلب الثاني .

3. التّأويل والقراءة: حدود التداخل ونقاط الإختلاف

إنّ المتتبع للدِّراسات العربية اللّغوية و الفقهية و الفلسفية و الدّراسات الغربية الّتي قدمتها البحوث الفنومنولوجية و الهيرمينوطيقا الحديثة يجد أنّ مصطلح التّأويل قد استعمل بكثرة وبمفاهيم مختلفة ولكن متقاربة إلى حد ما.

أول ما استعمل هذا اللفظ عند العرب ارتبط بالنّص الديني لاستنباط و استخراج الأحكام القرآنية أو للوصول إلى معاني الآيات المتشابهة و بلوغ المعنى المراد من النّص.

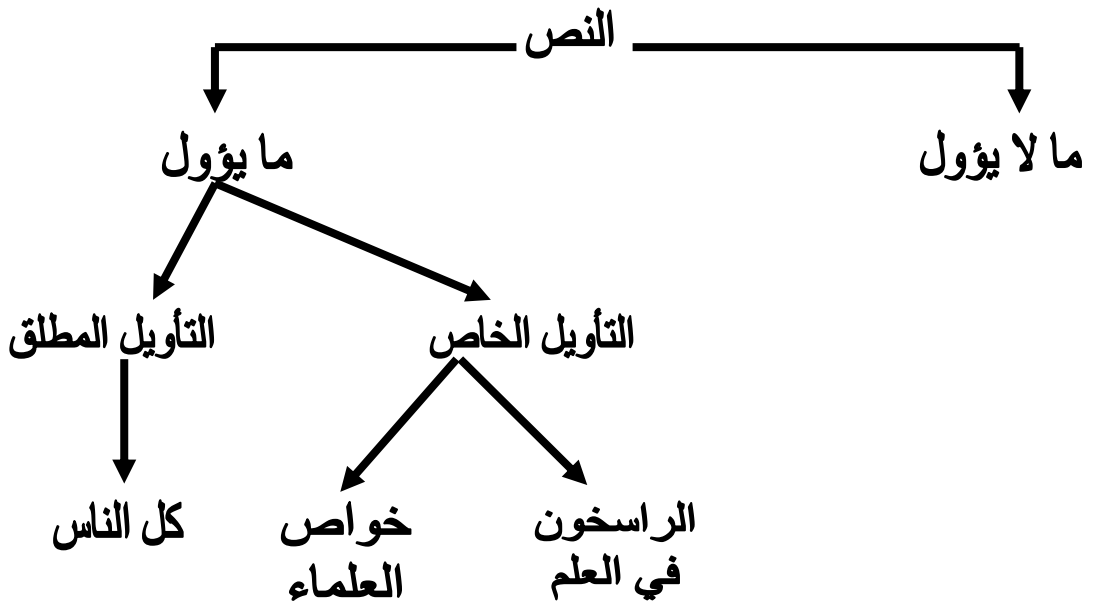
يقول **الغزالي:** " التّأويل عبارة عن احتمال يعضده دليل يصير به أغلب على الظَّن من المعنى الّذي يدل عليه الظاهر و يشبه أن يكون كل تأويل صرف للفظ عن الحقيقة إلى المجاز"[1]. و لم يقتصر التّأويل على النّص الدّيني فقط بل تعداه إلى النّصوص الأدبية والفنية " و أصبح التّأويل هو المصطلح الأمثل للتعبير عن عمليات ذهنية على درجة عالية من العمق في مواجهة النّصوص و الظواهر"[2]، و ذهب بعض العلماء العرب إلى أبعد من ذلك في محاولة لضبط مفهوم التّأويل وما يجب أن يُؤول وما لا يستحق التّأويل، فابن **رشد** مثلا رغم أنّه لم يقدم قواعد تفصيلية تداولية لضبط حدود التّأويل إلا أنّه صاغ مبدءا عاما سمي قانون التّأويل العربي"[3]، و فيه أبرز العلاقات المتعددة الحاصلة داخل النّص أثناء عملية التّأويل بفصل ما يُؤَول على ما لا يُؤَول لينتهي إلى الخطاطة التّالية :

---

[1] - أحمد عبد الغفار، التّأويل و صلته باللّغة، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1990، ص18.

[2] - ناصر حامد أبو زيد،آلية إشكالية القراءة و آليات التّأويل، ص 192.للمزيد انظر كذلك: عبد القادر فيدوح، أدبية التّأويل، مجلة تجليات الحداثة، معهد اللّغة العربية و آدابها، وهران، 1992.

[3] - انظر محمد مفتاح، التّلقي و التّأويل، المركز الثّقافي العربي، لبنان، ط1، 1994، ص219.



و أمَّا بعضهم فكانت له مباحث قائمة فيما يخص (التّأويل اللّغوي) **كالجرجاني** و **الجاحظ** و **سيبويه** و غيرهم كثير، فبحثوا في معاني المفردات الظاهر منها و الباطن، الحقيقي و المجازي و تطرقوا إلى تأويلها داخل السّياقات المختلفة الّتي تتحقّق فيها، و كيف يكون التّأويل صحيحا، ومتى يكون فاسدا، وما هي الشروط الّتي علينا مراعاتها أثناء تأويل هذه المفردات و العبارات داخل بنية النّصوص؟ فكان للعرب باع في مبحث التّأويل و رسم حدوده و ضبطها.

أما واقع التّأويل و العملية التأولية في الدّراسات الغربية كما بينا سلفا ظهر بصورة جلية مع ظهور الهيرمينوطيقا الحديثة على يد **شلايمخر** و **دلتاي** و**ريكور** "**Paul Ricoeur**" الذي يرى أنّ التّفسير يبين البنيات الخاصّة و العلاقات الداخلية للنّصوص، ليأتي التّأويل فيعطي لهاته البنيات و العلاقات دلالات محددة، " فيجد التّأويل أساسه و مرتكزه في التّفسير و هذا الأخير يجد تكملته و تتمته في التّأويل الّذي سيكون خاضعا أو محددا بالأحكام الذّاتية"[1]، إذن فالتّأويل عنده مرتبط بتفسير النّص المباشر.لكن **هيدغر وغادامير** يريان أن " التّأويل في أدق معانيه هو تحديد المعاني اللغوية في العمل الأدبي من خلال التّحليل و إعادة صياغة

[1] - عبد الكريم شرفي، من فلسفات التّأويل إلى نظريات القراءة، ص 18-19، بتصرف.

المفردات و التركيب من خلال التعليق على النّص"[1]. كما أنَّه لا وجود للتأويل دون الفهم، لأنّنا لا نؤول إلاّ ما قد فهمناه،

كل هذه النظريات كانت بمثابة المنطلقات المعرفية الّتي بنيت عليها نظريات القراءة المعاصرة و خاصة جمالية التّلقي **لياوس** و **إيزر**، هذا الأخير الّذي كان يرى " أنّ التّأويل يعتمد على انتزاع المعنى الأصلي للنص..."[2] و بعدها يصف هذا المعنى على أنّه نتيجة تفاعل، لذلك نرى دائما ذلك التداخل و التكامل الحاصل بين مفهومي القراءة و التّأويل و صعوبة الفصل بينهما فصلا نهائيا قارا ، **فإيزر** مرة أخرى يرى " أنّ القراءة هي شرط مسبق ضروري لجميع عمليات التّأويل الأدبي"[3]، و هذا ما أهملته الدّراسات النّقدية القديمة لأنَّه لم يخطر لها أنَّ النّص الأدبي لا يمكنه أن يمتلك المعنى إلاّ إذا قُرئ. و على هذا الأساس عرّفوا القراءة على أنّها عملية تتصف بالتكرار و الآلية العقيمة، " فتشابهت القراءات كونها تهدف إلى الإبانة عن قصدية المبدع لا غير، فلم يكن القارئ منتجا للمعاني بقدر ما كان مستقبلا لها"[4]،هذا الاستجلاء لمقاصد الكاتب كان منوطا بالممارسة الهيرمنوطيقية وهذا يطرح إشكالية هامّة و عميقة تتمثل في مدى تعالق العمليات التّأويلية مع العمليات الّتي تحصل أثناء ممارسة عملية القراءة و سيرورتها؟

و ما أدى بالكثير من الباحثين و الدارسين و الّذين اشتغلوا على صناعة الطّرائق والمناهج التّعليمية المتخصّصة في تعليمية القراءة خاصة الآداب و النّصوص، و في تصورهم النّظري أن قرنوا بين التّأويل و القراءة حتى أنّ بعضهم عرَّف القراءة على أنَّها هي التّأويل و بنى تصوره على ذلك.

وإذا أسلمنا جدلا أنَّه لا يمكن بأي حال من الأحوال الفصل بين عمليتي القراءة والتّأويل،فهذا لا يمنعنا من حصر أهم التعاريف و المفاهيم الّتي تميزت بها القراءة من خلال النّظريات

---

[1] - هيجان الرويلي و سعد البازغي، دليل الناقد الأدبي، ص 47.

[2]- Iser Wolfgang, l'acte de la lecture, théorie de l'effet esthétique, trad par Evelyne Sznyer, ed, Pierre Mardaga,1985, page 531.

[3] - فولفغانغ إيزر،فعل القراءة، ترجمة و تقديم حميد لحمداني و الجيلالي الكدية، منشورات مكتبة المناهج، فاس، ص11.

[4] - صالح ولعة، القراءة و التّأويل، مجلة التّواصل الأدبي، تصدر عن مخبر الأدب العام و المقارن ،ك لية الآداب و العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة باجي مختار ، عنابة، الجزائر، العدد1 ، جوان 2007،ص02.

المتعاقبة. فبعدما كانت تعني عند **'ماشيري'** " تقبل سلبي لمعنى جاهز حدّده الكاتب من قبل و وضعه في أثره فلم يبق للقارئ إلاّ أن يبحث فيه و يظفر به"[1]، أي البحث عن المعنى الّذي قصده المؤلف من خلال النّص،صارت عند الشكلانيين الروس (البنوية) و بعض منظري الهيرمينوطيقا الحديثة و الفنومنولوجيين هي البحث عن مقاصد النّص نفسه، وأنّ النّص يحمل معنى، وجب على القارئ أن يستخرج هذا المعنى أثناء عملية القراءة و يبنيه مرة أخرى. إلاّ أنّ الانتقادات الّتي قُدِّمت ثبطت هذه النّظرة، لأنّه ليس من السهل إعادة بناء هذه المقاصد، فالنّص لا تستنفذ معانيه، أي أنّ القراءة ماهي إلاّ حالة من بين هذه الحالات غير المنتهية. ومع **تودوروف** أحد رواد المدرسة التفكيكية (Deconstruction) فالقراءة تسير حسب مسار في فضاء النّص لا ينحصر في وصل الأحرف ... بل يفصل المتلاحم و يجمع المتباعد و يشكِّل النّص في فضائه لا في خطيته"[2]، إذن فكلما حاول القارئ كشف أبعاد النّص و دلالاته، فإنّ ما يتوصل إليه مجرد صورة من صور القراءات اللاّنهائية، و هذا يتوافق مع ما ذهبت إليه نظرية جمالية التّلقي خاصّة حين يؤكد **سارتر** أنّ القراءة واقعة داخلية من أبعاد العمل الأدبي ذاته و هذا يعني أنّ النّص لا يراقب عملية القراءة بل و يمكنه أن يبرمجها بكيفية مسبقة و يعطي في الوقت حينه الحرية للمؤول لتصبح القراءة كما بينا فعالية للتعاون الخلاّق و الحر بين القارئ و النّص.

المطلب الثاني: جمالية التلقي

1. نظرية التلقي لروبرت ياوس (أهم الطروحات):

يرى **روبرت هوليب' Robert Holub'** أن التلقي : " هو تلقي الأدب أي العملية المقابلة لإبداعه و كتابته و إنشائه"[3]. وهي عملية مرتبطة أساسا بنظرية الأدب أو تاريخ الأدب

[1] - حسين الواد، في مناهج الدّراسات الأدبية، ص73 .
[2] - حاتم الصكر، منزلة المتلقّي في نظرية الجرجاني النّقدية، مجلة أقلام، ص 113.
[3] - روبرت هولب، نظرية التّلقي، ص 09.

" إنّ المبدع يبدع نصّه دائما قصد بلوغ أهداف رسمها عن وعي منه، فإمّا ليبلِّغ معلومات معينة أو ليحفِّز المتلقّي على إنجاز عمل أو ليصنع لديه أحاسيس جمالية معينة، أو ليقنعه بشيء"[1].

هذا الإنتاج مشروط دائما بطرف ثاني هو المتلقّي عن طريق عملية التّلقي، فإنتاج النّص و تلقيه يُعدَّان من حيث الوظيفة و الأصل من النّشاطات التّفاعلية، فعرف مصطلح التّلقي و الدّراسات المتعلقة به غموضا " فمازال النِّزاع قائمًا حتى اليوم حول ما تستهدفه الدّراسات المتعلقة بالتّلقي على وجه الخصوص"[2] فمن الباحثين في نظرية الأدب و التّواصل من اِهتم بجانب التّلقي و جعله من أولويَّاته، لكن من منطلقات فلسفية و اجتماعية و نفسية و تداولية، فارتبط بالتّأويل في نظريّات الهيرمينوطيقا الحديثة، وكان هو العملية الّتي بها يتم إدراج الظّواهر من طرف الذّات المُدرِكة و فهم الذّات لذاتها و إعادة بنائها في منظور الفنومنولوجيا.

يرجع اهتمام **ياوس** بالتّلقي إلى إعادة التاريخ الأدبي إلى مركز الدّراسات الأدبية واشتغاله بالعلاقة بين التاريخ والأدب، هذا الطّرح الجديد سيتجاوز تلك المقاربات التّقليدية الّتي أهملت دور المتلقّي وتاريخ التّلقيات، ليفرز مقاربة جديدة مبنية على الأهمية الجمالية والتّاريخية للعمل الأدبي.

عمدت جمالية التّلقي أو نظرية التّلقي بنقل مركز الاهتمام من إنتاج الأعمال الأدبية وجماليته إلى تلقي الأعمال الأدبية وجماليته، فبعدما كان النّقد الأدبي مهتما بالجوانب الإنتاجية للأعمال الأدبية من حيث بيئته ونفسية المبدع وسيرته، وعلى البنية الفنية للعمل الأدبي ذاته ؛ قامت مجموعة من الباحثين في مدينة كونستانس بألمانيا على إنشاء حلقة بحث حول "علم التّأويل والشعرية" انطلاقا من علم التّأويل الحديث بالاستفادة منه وتطبيقه على النّصوص الأدبية فاهتموا بالتلقي وضعوه في سياقه الصّحيح من سيرورة العمل الأدبي واعتبروا أنّ تحديد

[1] - فولفغانغ هاينه مان و ديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللّغة النصي، ترجمة فالح شبيب العجمي، مطابع جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1999، ص 117.
[2] - روبرت هولب،نظرية التّلقي، ص 25.

دلالات النّص وتأويلها تعود للمتلقي، " ففي عملية التّلقي يحدث انصهار بين أفق النّص و أفق توقعات المتلقّي وينجم عن انصهار هذين الأفقين توسيع أفق المتلقّي وإنماؤه"[1].

إن هذا الّتيار لا يُحيل على نظرية موحدة بل تندرج تحته نظريتان مختلفتان ومتكاملتان في الوقت نفسه، يمكن الفصل بينهما بكل وضوح:

أ- **نظرية التأثير لإيزر**: ركز على النّص في حدِّ ذاته معتمدة على المناهج النّظرية النّصية،إذ يُعتقد أنّ النّص يَبني بكيفية مسبقة اِستجابات قُرائه المفترضين، و يحدِّد مسبقا سيرورات تلقيه الممكنة.

ب- " **نظرية التّلقي**: تدرس شهادة المتلقّين بشأن نص وتدرس أحكامهم وردود أفعالهم المحددة تاريخيا ورائدها ياوس. وتبلغ نظرية جمالية التّلقي قمة تطورها و كمالها عند دمج هذين الاتجاهين"[2].

حاول **ياوس** أن يُؤسس لتاريخ التّلقيات، وهذا ما يعطي للعمل الأدبي الاهمية التّاريخية والجمالية، و اعتبر المتلقي هو العامل المحدِّد للظاهرة الأدبية في وجودها وتاريخيتها في هذه المقاربة، وتذهب جمالية التّلقي إلى أنّ " الجوهر التّاريخي لعمل فني ما لا يمكن بيانه عن طريق إنتاجه أو من خلال مجرّد وصفه، والأحرى أن الأدب ينبغي أن يُدرس بوصفه عملية جدل بين الإنتاج و التّلقي"[3]، إذا فهو تاريخ يربط الماضي بالحاضر و هكذا يصبح الأدب ملتقى الماضي والحاضر وستلعب سلسلة التّلقيات دورها في إحياء العلاقة بين أعمال الماضي والتّجربة الأدبية المعاصرة.

1.1 أفق الانتظار (L'horizon d'attente):

لقد اُستحدث هذا المفهوم الإجرائي لفهم سيرورة التّلقيات للأعمال الأدبية، التي لا تتجلى إلاّ من خلالها، فعملية التّلقي تكون مشروطة هي الأخرى بتجربة القارئ المتكونة و المترسبة (أفق انتظار) من نسق من المعايير والقيم و الرغبات و الطموحات و المطالب

---

[1] - فالح شبيب العجمي، العلاقة بين فهم القارئ و فهم كاتب النص، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة و فنون الأدب، الكويت، المجلد28، العدد1، سبتمبر 1999، انظر ص 292-293-294.

[2] - عبد الكريم شرفي، من فلسفات التّأويل إلى نظريات القراءة، ص143، بتصرف.

[3] - روبرت هولب،نظرية التّلقي، ص 103.

المتزامنة مع ظهور العمل الأدبي. وعلى هذا الأساس فتاريخية الأدب ماهي إلاّ تطور مستمر من الإنتاج والتّلقي على حد سواء.

وهكذا يتضح لنا أنّ اقتراحات **ياوس** تبدو مقبولة نظريًّا، لكن غموض المصطلح (أفق) و قضية إعادة بناء آفاق الماضي الخاضعة لتأثير العمل الأدبي على متلقيه في فترة معينة وردود أفعالهم تبقى بعيدة المنال أثناء تحقيقها علميا وسوف يتعذّرُ علينا تحليل العلاقة بين النّص والقارئ في الحالات الملموسة.

2.1 أهم طروحات نظرية التأثير لفولفغانغ إيزر:

ركّز **إيزر** على البحث في كيفية بناء المعنى المنسوب للنص لدى القارئ، و تحديد الظروف المحيطة بالعملية ، أيْ كيف يتفاعل النّص مع قرَّائِه الممكنين؟ و ما التأثير الّذي يمارسه عليهم؟ لهذا كانت نظرية التّأثير الخاصّة به تبحث في فعل القراءة و سيرورتها. "عندئذ ينتقل مركز الاهتمام من النّص (بنيانه) و المتلقّي (تركيبته) إلى فعل القراءة بوصفه نشاطا عمليًّا"[1].

إنّ طبيعة النّص الأدبي تضع القارئ أثناء سيرورة القراءة داخل عالم النّص و تفرض عليه التنقّل بين مستوياته لأنّ النّص الأدبي " يعطي انجازات المعنى عوض أن يصوغ بالفعل المعاني نفسها"[2]، و المتلقّي هو الّذي يختار حسب مبادئه الشخصية و أفق انتظاره من هذه البنية المنجزة و ينسَّق بينها لبناء المعنى. لكن هذا ليس معناه إعطاء كل الحرّية للمتلقي (القارئ) في عملية بناء المعنى، و هذا التدخُّل في القراءة لا يعني الاعتباطية، لأنّ النّص هو الّذي يتحكّم في كّل سيرورات القراءة و كل التّفاعلات مهما كانت تجربة القارئ.

و ليُبين كيفية تأثير الأدب في القارئ و توضيح طريقة وسيرورة بناء المعنى اعتمد **إيزر** أدوات اجرائية منها:

أ- القارئ الضّمني: يبين ارتباط القارئ بالعالم الداخلي للنّص.

---

[1] - روبرت هولب، نظرية التّلقي، ص 135.

[2] - فولفغانغ إزر، فعل القراءة، ص19.

ب- النّموذج التّاريخي لاشتغال النّصوص الأدبية: كيفية توجيه النّص للقارئ أثناء بنائه للمعنى.

ج- تصوّر فنومنولوجي لسيرورة القراءة: تجلي المعنى في وعي القارى.

1.2.1 القارئ الضمني (L'horizon d'attente):

" هو بنية نصيَّة تتوقع حضور متلقٍ دون أن تحدِّده بالضّرورة "[1]،إنها بنية مسبقة توجّه دور القارئ الفعلي في عملية بنائه للموضوع الجمالي (تحدُّ من سلطة القارئ). و هو آداة اجرائية من خلالها يمكن توقع مشاركة القارئ من طرف النّص و الكيفية الّتي يوجه بها هذه المشاركة، و يمنعها من الاعتباطية في بناء المعنى.هذا النّوع من ' القُرّاء التجريديين"[2]، الّذي سعى **إيزر** إلى تقريره دون الحاجة إلى قرّاء حقيقيين قد يساعدنا في مجال اختيار النّصوص و طريقة معالجتها (القراءة) بتقديمها في المناهج و الكتب المدرسية الموجّهة للتعليم (تعليمية القراءة و النّصوص خاصّةً) ممَّا سيوفر علينا الجهد و الوقت، لكن باعتبار القارئ الضّمني بنية نصّية لا تحدِّد القارئ الحقيقي فتسميته قارئا هو عملية اصطلاح مضلِّلة و مُختَزِلة لدور القارئ الحقيقي، لأنّ القارئ البعيد يستطيع فهم النّص و بناء معناه رغم أنّه لم يكن موجّها لهُ.

2.2.1 النموذج الوظيفي التّاريخي لاشتغال النّصوص الأدبية:

بني **إيز**نموذجه على مفهومين وجد أنّهما يستطيعان الكشف عن الاجراءات الّتي يفرضها النّص على عملية القراءة :

أ- السّجل النّصي (السجل النصيregistre textuel).

ب- الاستراتيجيات النّصية، و الّتي تمثِّل جسورا بين النّص و القارئ.

أ- السجل النّصي:

هو الوضعية السّياقية المشتركة بين النّص و القارئ بلجوء النّص لمجموعة المعاييرو المواصفات المعروفة لدى جمهور المتلقّين، و" هو المنطقة المألوفة الّتي يلتقي فيها النّص و

---

[1] - المرجع السابق، ص 30.

[2] - هذا الاصطلاح يوحد كل ما قبل بناء المعنى الضمني في النص، و إحساس القارئ بهذا التضمين غير إجراءات القراءة، فالقارئ الضمني بنية نصية يؤمل من خلالها حضور المتلقّي دون الضرورة لتحديده، للمزيد انظر Iser wolfgang, l'acte de lecture, p12-13.

القارئ من أجل التّواصل "[1]، و يتركب من نصوص سابقة و معايير اجتماعية زائد السّياق التّاريخي الّذي نجم عنه النّص فيشكل بذلك معطيات تستطيع إحالتنا على الواقع الخارج نصي، الّذي يتموقف هذا الأخير منه و يرد عليه الفعل.

ب- الاستراتيجيات النّصية:

تعمل على ترتيب وتوزيع عناصر السجّل على النسيج النّصي، تهتم بشروط التّواصل بين النّص والقارئ كما أنّها تستبق عملية بناء النّص وبناء المعنى، " فهي تمثل بنية النّص الباطنية و عمليات الفهم الّتي ستُثار نتيجة لذلك لدى القارئ"[2].

إذن فالاستراتيجيات تمثل تلك المُحدِدَات النّصية الضّرورية لتوجيه القارئ أثناء بناءالمعنى.كما يُحدِّد **إيزر** بنيتين أساسيتين لهذه الاستراتيجيات وتتمثل في:

- الواجهة الأماميّة / الواجهة الخلفية (Structure de l'avant et l'arriere plan)
- الموضوع / الأفق (Structure du theme et de l'horizon)

ب-1- الواجهة الأمامية / الخلفية"[3] : و هي المسؤولة عن علاقة النّص بمحيطه الخارجي الّذي يردُّ عليه الفعل، فعناصر السّجل النّصي المنتقاة تثير السّياق المرجعي (الواجهة الخلفية) الّتي جاءت منه و بانتقالها إلى السّياق النّصي الجديد (الواجهة الأماميّة) يمنحها دلالة جديدة، و عملية الانتقاء هذه هي الّتي تشكِّل العلاقة بين الواجهتين لتوفر هذه الأخيرة شرطا ضروريا للفهم، فالواجهة الأمامية هي الّتي تثير الواجهة الخلفية لدى القارئ الّذي يقيم علاقة دلالية بينهما و بتقدم القراءة فإنّ عناصر السِّجل اللاّحقة ستمنح دلالات و معطيات جديدة تغير من شكل الواجهة الخلفية، هذا التّغير سوف يؤثر على الشّكل الدّلالي الّذي منحه القارئ للواجهة الأمامية. و هكذا يتَّضح أنَّ العلاقة بين الواجهتين لن تكون قارّة بل تتحول مع تقدُّم القراءة، هذا التّحول الّذي يقيمه القارئ ليصل في آخر المطاف و مع نهاية سيرورة القراءة إلى بناء المعنى (الموضوع الجمالي)، " فالعلاقة الخلفية الصدارة تمثِّل بنية أساسية تُنتِجُ استراتيجيات

---

[1] - روبرت هولب، نظرية التّلقي، ص 139.

[2] - المرجع نفسه، ص141.

[3] - الترجمة الّتي جاءت لهولب، تستعمل مفهومي الصدارة و الخلفية، للمزيد انظر روبرت هولب، نظرية التّلقي، ص 142.

النّص عن طريقها توترا يفجّر سلسلة من الأفعال و التّفاعلات المختلفة و ينحّل هذا نهائيا مع بزوغ الموضوع الجمالي"[1].

ب-2- بنية الموضوع / الأفق : تنظم علاقة العناصر النّصية فيما بينها.

يرى **إيزر** أنَّ التّنظيم الدّاخلي للأعمال الأدبية و الرِّوائية منها يأخذ شكل نسق من المنظورات (منظور السارد/ الشخصيات/ البطل/ الحبكة/ القارئ الضمني يسمح برؤية أو بناء الموضوع الجمالي الّذي تقصد إليه"[2].

فالقارئ لا يستطيع أن يتموقع في كلِّ المنظورات دفعة واحدة بل ينتقل بينها خلال القراءة اِنتقالا تدريجّيا ينجم عنه بناء المعنى.

وعليه فعناصر السّجل النّصي و الاستراتيجيات النّصية تقدِّم إطارا يجب على القارئ أن يُركِّبَ فيه الموضوع الجمالي، و تعمل كموجهات نصّية تحدِّد تدخل القارئ و تحدُّ من الاعتباطية في عملية بناء المعنى. و فيما يخص استفادة تعليمية النّصوص و الأدب من هذا العنصر فإَنَّه كلّما حدَّت الاستراتيجيات النّصية من نسبة الامكانات المحتملة لبناء المعنى خلال معالجة النّص، كلّما كان ديتاكتيكيا مناسبا لفئة القرّاء المتعلمين المبتدئين في عملية تعاملهم مع النّصوص الأدبية و قراءتها.

ج- فنومنولوجيا القراءة :

أجمع الباحثون أن فعل القراءة هو المسؤول عن تجميع المعنى و بناء الموضوع الجمالي في وعي القارئ بواسطة فعل القراءة، هو ظاهرة متحركة تتشكل تدريجيا في وعي الذّات المدرِكة (القارئ) بسيرورة القراءة المتتالية والمتراجعة و إن بتوجيه من بنية النّص.

اعتمد **إيزر** على المنهج الفتومنولوجي لإظهار مراحل سيرورة القراءة وبناء المعنى، مُتَّخِذا مفهوم وجهة النّظر المتحركة" الآداة الاجرائية في تحليله لفعل القراءة. ذلك لأنّ الموضوع الجمالي لا يمكن أن يظهر دفعة واحدة بل يتشكل تدريجيا في وعي القارئ، ويصحب هذا البناء التدريجي للمعنى تَنقُّل لوجهة النّظر الجوَّالة ضمن فضاءات النّص الّتي تكشف عن

[1] - روبرت هولب، نظرية التّلقي، ص 142.
[2] - عبد الكريم شرفي، من فلسفات التّأويل إلى نظريات القراءة، ص 204.

زوايا وجوانب محددة للموضوع الجمالي، " وهكذا يبنى الموضوع الجمالي بالرّبط بين هذه المناظير و الجوانب ويرتبط بالوعي الّذي يبنيه بواسطة سلسلة من التركيبات المتتالية"[1].

يُعرِّف **إيزر** القراءة على أنّها " المُضِيى على نحو متّصل في تقويم الأحداث وإدراجها وفقا لتوقعاتنا المستقبلية وعلى أساس من خلفية الماضي ولذلك فإنّ حدوث شيئ غير متوقع من شأنه أن يجعلنا نعيد صياغة توقعاتنا وفقا لهذا الحدث، ونعيد تفسير المعنى الّذي نسبناه إلى ما يسبق وقوعه"[2]، ولا يتمّ ذلك إلاّ من خلال وجهة النّظر الجوّالة (المتحركة) (le point de vue mobile) الّتي تتحرك داخل النّص وتبني التآلف والتّرابط.

هذا النّوع من القراءة يقوم على شكلين من التفاعل:

- تفاعل بين القارئ وطبيعة النّص.
- تفاعل ينشأ من كون بنية النّص تؤدي إلى متواليات أفكار موجودة في ذهن القارئ. وينتج عن ذلك صور (جشطالت) تتغير عند إدراج معلومات جديدة، فأثناء بناء الجشطالت فإنَّنا نقوم بعملية انتقاء وإقصاء، فتبقى الأشياء المقصاة في الهامش، ولكن مع تَقدُّم القراءة تتراكم هذه الرّوابط والمعايير المقصاة لتُكوِّن بدورها جشطالتات تُزاحم الحقول الّتي بنيناها، فتصبح بذلك عوامل موجِّهة ومحدِّدة للإعتباطية الّتي نسقطها أثناء عملية بناء الموضوع الجمالي.

إنَّ القارئ مدعو إلى توليف ودمج العلاقات النّصية بحيث يتحقق في ذهنه التشكيل الدلالي المتناسق لضمان التّوافق، وهذا الشكل الدلالي ليس معطى في النّص بل ينجم عن فعل الدّمج *" [3]الّذي يقوم به القارئ. " وهذا يُكوِّن تأليفًا غير قابل للانفصال بين المنظورات المميزة والذكريات المختزلة والتعديلات الحالية والتّوقعات المستقبلية"[4]. ومن هنا يتَّضح أنّ

---

[1]- . - Iser wolfgang, l’acte de lecture , p 201

[2] - روبرت هولب، نظرية التّلقي، ص 143.

- (*) للمزيد، انظر مبحث التّلقي و بناء الانسجام في أطروحة الدكتوراه المعنونة بـ"الاتساق و الانسجام في القرآن الكريم" لمفتاح بن عروس، جامعة الجزائر، 2008.[3]

[4] - المرجع السابق ، ص66.

المعنى النّصي ذو سمة زمنية، ويوافق كلّ مرحلة من مراحل جريانه المؤقّتة تركيب كلّ المراحل الأخرى السّابقة إلى غاية نهاية السيرورة الّتي توافق الإمساك بالمعنى الكلي.

فوجهة النّظر الجّوالة (المتحركة) تتميز بثقلها المستمر بين المنظورات النّصية وكلّ تنقّل يمثل لحظة قراءة متمفصلة، بحيث تحافظ عند تنقّلها من منظور إلى آخر على المنظورات السّابقة في اللّحظة الراهنة للقراءة، " فيصبح الماضي خلفية للحاضر وفي الوقت نفسه يعدِّل الماضي من نفسه من طرف الحاضر وهذا التأثير ذو الاتّجاهين هو بنية أساسية في الجريان الزّمني لعملية القراءة لأنَّ هذا هو ما ينتج موقع القارئ داخل النّص"[1].

والملاحظة الهامّة الّتي يجب أن نشير إليها هي: أنَّه في لحظة من لحظات القراءة نتذكر أجزاء سابقة في اللّحظة الحاضرة، وهذا التّذكر الحالي للجزء في الماضي يُحدث عملية حركية معقدة نصوغها كالتّالي:

- الجزء المُتذَكَّر في الماضي في اللّحظة الرّاهِنة + سياقه الماضي.....(1)
- الجزء المُتذَكَّر في الماضي في اللّحظة الرّاهِنة + إدماجه في السّياق الحالي.....(2)

من (1) و(2) يمكن أن نصل إلى خلاصة مفادها أن الماضي يعدِّل من نفسه عند استذكاره كما يعدِّل الحاضر الماضي، أيْ أنَّ الماضي يصبح حاضرا عند استذكاره فيعدِّل الماضي (ماضيه) ويعدل هو نفسه ويؤثِّر على طبيعة توقعاتنا المستقبلية. هذا ما يمكِّن القارئ عيش تجربة النّص معالِجا منظوراته ومُعَدِّلاً توقعاتِه مُعْتَمِدًا على التَّذكُر و التَّرقُب والتَّوقُع والتَّعديل. و عليه يجب أن تتوفر في القارئ شروطا معينة تمكِّنه من تحقيق عملية القراءة بهذه الطّريقة، هذه الشروط هي (الذّاكرة، التّركيز، الاهتمام، الكفاءة الذّهنية، الكفاءات الموسوعية،الكفاءات اللّسانية...) وغيرها من الكفاءات الّتي سنبيّنها في المباحث اللاحقة بالتّفصيل، و عموما يساعدنا هذا في اِعداد العمليات التّعليمية التّعلّمية، وخاصة في تعليمية القراءة، إذ علينا أن نحدِّد أوّلاً طبيعة القارئ (المتعلم) وكفاءاته الخاصّة وبعد ذلك ننتقي له طريقة تعليمية ونوعية

[1] - نفس المرجع ، ص64.

نصوص تتناسب ومميزاتها المرصودة و إلاّ فإنَّنا سنساهم في عرقلة العملية التّعليمية وهذا ما سنعالجه في إطار دراستنا للمنهاج والكتاب المدرسي.

د- عوامل التّفاعل والتّواصل بين النّص والقارئ:

هي من أهم النقاط التي لها علاقة بتعليمية القراءة والنصوص ويمكن أن نبسطها في ما يلي:

- عندما فرغ **إيزر** من شرح كيفية اشتغال النّصوص ،حاول تحليَل مجموع العوامل الّتي يُبنى عليها التّفاعل الحاصل بين النّص والقارئ، سيتجه إلى البنية الاتِّصالية للأدب وهو يبدأ من موقف الاتصال العادي القائم بين طرفين يحاولان الوصول إلى فهم ما، و يستعير مصطلح العرضية (La contingence) من علم النفس الاجتماعي ليتمثل به أول هذه العوامل.

" فكلَّما كانت هناك عرضية في التّواصل بسبب الاستعدادات والخبرات المختلفة بين طرفي التّواصل، كُلَّما فُرض على الطّرفين تغييرها وتعديلها باستمرار من أجل تحقيق التَّفاهم"[1].

فالعرضية هي الّتي تثير التّفاعل التّواصلي وبنقصها ينعدم ويتلاشى و أخذ من **ردلينغ** مصطلح " اللاّشيء" الّذي يَحكُمُ التّواصل بين الأشخاص.إذ لا يتم التّواصل الاجتماعي بفهم أنفسنا والآخرين فقط، بل و على فهمنا للصُّورة الّتي يحملها الآخرون عنا لأننا نتصرف على حَسبِهَا. ولكن هذه الصّورة لا تُؤخذ واضحة و لا تبقى قيمة مطلقة، بل ستحدَّد وتصحَّح باستمرار مع السيرورة الّتي تفرض سدَّ الفراغات والنقائص، فالعلاقة التّواصلية غير محدَّدة سلفا"[2].

ومن هذا المنطلق وجد **إيزر** أنَّ هناك لا تناظر (asymetrie) بين النّص والقارئ، هذا اللاّتناظر يعمل كمحفز للتّواصل، وهكذا " فإنَّ هذه العوامل الثّلاثة (اللاّشيء، اللاّتوافق، العرضية) ليست إلاَّ فراغ بنائي (vide constitatif) ، ويتحدَّد هذا الأخير حسب اللاّتناظر بين النّص والقارئ، هذا القارئ الّذي يُحقِق التَّوازن مع سيرورة القراءة بفضل التّصحيحات والتّحولات الّتي تطرأ على تصوّراته المُركَّبَة أثناء بناء الموضوع الجمالي والّتي تؤدِّي في نهاية

[1] - عبد الكريم شرفي، من فلسفات التّأويل إلى نظريات القراءة، ص 219، بتصرف.
[2] - فولفغانغ إيزر، فعل القراءة، ص 96 ، بتصرف.

المطاف إلى خلق وضعية مشتركة بين النّص والقارئ"[1]. " فحالة الاتصال بين القارئ /النّص تتميز بنوع من اللّاتناظر تم تصحيحه أو التّغلب عليه"[2]، و ذلك بتوجيه من النّص للقارئ والّتي تتمثل أساسا في بنية الفراغات والّتي عُرفت كما عُرف "موضع الإبهام" عند **انغاردن.** وهكذا **فإيزر** يعطي الوظيفة التَّنظيمية الرَّئيسية إلى بنية الفراغات المبثوثة في النّص (تضمينات الخطاب، اللاّاستمرارية، التَّفككات، الانفصالات، الاضمارات) الّتي تثير القارئ لملئها عن طريق التَّخيل والتَّمثيل.

فالمعنى لا يتجلى في النّص بل يُنتج من التَّداخل القائم بين النّص والقارئ، ويتَّضِح أنَّ النّص يخصِّص للقارئ فضاءات معينة تُمكِّنه من المشاركة في بناء المعنى النّصي وهذه الفضاءات ليست سوى البياضات أو أماكن اللاّتحديد (Les lieux d'indetermination) القائمة المبثوثة في النّص لتثير عملية التّصور وبناء المعنى من طرف القارئ بناءً على شروط يضعها النّص، كما أدرج نوعًا آخر من الفراغات عُرف بإمكانات النّفي (Les potentiels de negative) " تستحضر العناصر المألوفة أو المُحدَّدة لكي تعمل فقط على إلغائها، ومع ذلك فإنَّ ما يُلغى يبقى ظاهرا، وبالتّالي فإنَّه يُحدث تعديلات في موقف القارئ إتجاه ما هو مألوف أو محدَّد"[3].

و نلخص فنقول أنَّ هذه المعايير (الفراغات) تعمل كمحدِّدات تراقب سيرورة التّواصل وبالتّالي القراءة و تتحكم في نشاط القارئ أثناء بناء المعنى النّصي أو تشكيل الموضوع الجمالي، وهذا ما يجب التركيز عليه واستثماره عند بناء الطرائق والمقاربات المعتمدة في تعليم القراءة والنصوص.

د-1- مفهوم البياض لدى إيزر (Le blanc):

تتموقع هذه البياضات بين الخطاطات والمنظورات النّصية و تحث القارئ على التَّركيب بينها لبناء الموضوع الجمالي، " و تتمثَّل بالضبط في مجموع التَّفككات الّتي تفصل بين أجزاء

[1] - روبرت هولب، نظرية التّلقي، ص 147.
[2] - نفس المرجع ، ص 146.
[3] - فولفغانغ إيزر، فعل القراءة، ص 101-102.

المنظورات النّصية، فالبياضات تترك الروابط مفتوحة بين المنظورات في النّص و بالتّالي تحثُّ القارِئ على انجاز العمليات الأساسية داخل النّص"[1]. وهكذا **فإيزر** يرى أنَّ وظيفة البياضات هي التحفيز وإثارة أفعال البناء والدَّمج لدى القارئ، بالإضافة إلى مراقبة هذه الأفعال والتّحكم فيها كما تساعده على تطوير وتغيير معرفته بالعالم وبذاته.

د-2- البنية الوظيفية للبياضات:

بفضل وجهة النّظر المتحركة ينتقل القارئ خلال عملية القراءة بين الأجزاء والمنظورات النّصية ، و تتبادل هذه الأجزاء وجهات النّظر والتَّأثير فيما بينها، و تتكامل في نظر القارئ و تدفعه إلى تشكيل الموضوع الجمالي، و من هنا يتبين لنا " أنَّ البياضات لا تفصل فقط بين الأجزاء النّصية بل وتخلق أيضا امكانات الربط بينها"[2].

فكما تظهر البياضات على أنّها تفصل بين أجزاء النّص ومنظوراته فإنّها توحي إلى وجود علاقات خفية تربط بين هذه الأجزاء وذلك كما بيَّنا سلفا بواسطة وجهة النّظر الجوَّالة و وجهات النّظر الّتي تتفاعل وتتدخَّل لتحدَّ من اعتباطية حركية وجهة النّظر، لتصل في الأخير إلى بناء المعنى النّصي أو الموضوع الجمالي.

د-3- الطّرائق الغائية أو الناقصة:

يلعب غياب الطّرائق التّقليدية نفس الدور الّذي تلعبه البياضات الّتي بيناها سابقا، والّتي تُحفِز القارئ على القيام بنشاط تركيبي معقَّد لأنَّها تفرض عليه التخلي عن التوجيهات المعهودة و التّقليدية و تدفعه إلى الدّمج بين وجهات النّظر المقدمة من طرف النّص، و هكذا سوف يُبنى الموضوع الجمالي بالتّدرج و يظهر باعتباره تَحوُّلا مستمرا في وجهة نظر القارئ. و الملاحظ أنَّ النّصوص الأدبية الحديثة تمثل هذه العلاقة السّلبية بامتياز و ذلك بإثارتها للطّرائق التّقليدية و تعطيلها والتخلي عنها لتشكل بذلك بياضات على القارئ أن يملأها بإعمال خياله و توظيف خلفيته المعرفية و استحضاره للطّرائق الّتي يرى أنَّها غائية لفهمها فهما جيدا، و بالتّالي بناؤه للتّشكيل الدلالي و ابرازه خصوصية الطّرائق الجديدة المستعملة.

---

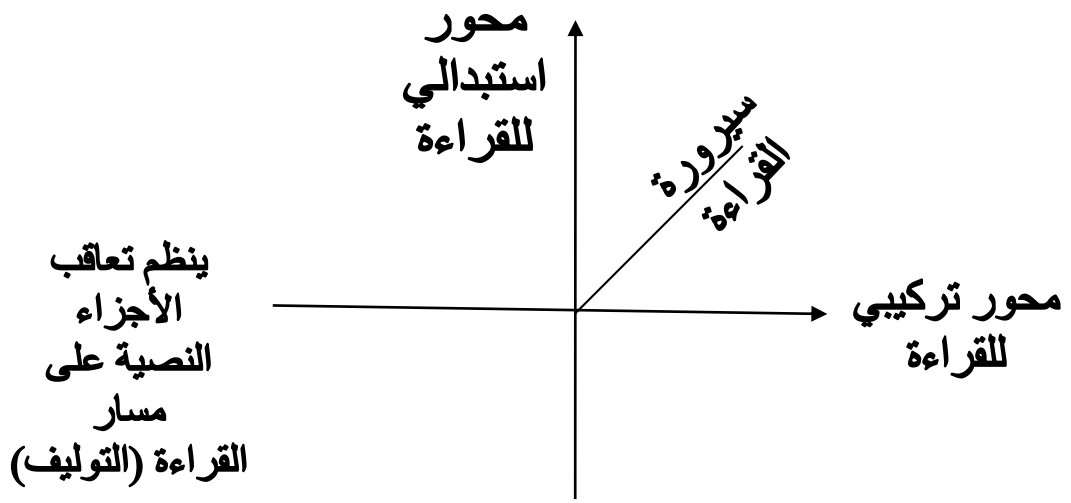
[1] - المرجع السابق، ص101.

[2] - Iser wolfgang, l'acte de lecture , p 340.

د-4- النّفي أو السّلب:

رأى **إيزر** أنَّ العوامل الّتي تُنظِّم سلسلة التّداخلات في عملية الدّمج على المحور التّعاقبي للقراءة تتمثل في البياضات بأنواعها المذكورة سابقا، تنشأ عما يسميه "السّلب"، كما أن المحور الاستبدالي يعرف كذلك نوعا من البياض مسؤولا عن تنظيم محتويات التّشكيلات الدّلالية الّتي يبنيها القارئ.فالسّجلات النّصية بما تحويه من معايير أدبية و اجتماعية و ثقافية مختلفة منتقاة تظهر معطلة أو مسلوبة، فينتج بياض على المحور الاستبدالي للقراءة على القارئ ملؤه،" فالقرَّاء عند ممارستهم لعملية القراءة يكونون على وعي بمعايير النّظام الاجتماعي السائدة، و تقوم النّصوص الأدبية وخاصّةً الّتي ثبتت قيمتها وفقا لنظرية **إيزر** بوظيفة وضع هذه المعايير في موضع المراجعة"[1].

و أثناء تشكيل معنى النّص (أساس الانتقاءات في معايير السّجل النّصي) يُكتسب منظور جديد للرّؤية لدى القارئ تبدو معه المعايير الّتي كانت مقبولة من قَبلُ غير صالحة و عندما يحدث هذا يقع السّلب ويحدث معه (النّفي الثّانوي La négation secondaire) الّذي يمارسه القارئ على ذاته ويمكن تبيين ذلك حسب الخطّاطة التّالية:



- مخطط توضيحي لسيروة عملية القراءة -

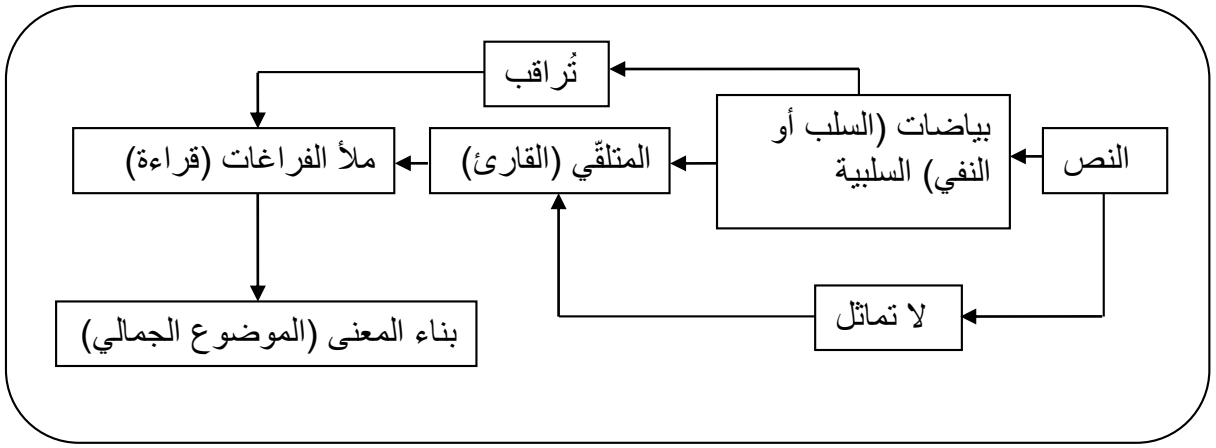
[1] - انظر روبرت هولب، نظرية التّلقي، ص 148.

و الملاحظة الهامّة الّتي يجب أن نلفت إليها النّظر هي أنَّ الانتفاءات الأوَّلية مرسومة مسبقا في النّص ولكن بتعين غير نهائي، و هي مرتبطة بالموضوع الّذي تأسّس عليه النّفي في النّص لكن الانتفاءات الثانوية تنجم خلال فعل القراءة عن التّفاعل الحاصل بين النّص والقارئ.

و يرى **إيزر**: " أنَّ الأدب الحديث عكس القديم المبتذل، يثير بكثافة هذه الانتفاءات الّتي تفكِّك باستمرار وتزعزع التّمثيلات الّتي بناها القارئ لنفسه وملأ بها فراغات النّص وتنجم عن عملية القراءة"[1].

إذن " فمختلَف نماذج النّفي تستحضر العناصر المألوفة أو المحددة لكي تعمل فقط على إلغائها، ومع ذلك فإنَّ ما يُلغى يبقى ظاهرا، وبالتّالي فإنَّه يُحدِث تعديلات في موقف القارئ اتجاه ما هو مألوف أو محدَّد"[2].

ونلخص القول كالتّالي :



– مخطط توضيحي يبين دور القارئ في بناء المعنى من خلال عملية ملأ البياضات –

د–5– السّلبية (La negativé):

بعد الانتفاءات والبياضات يأتي عنصر السّلبية الّذي يدعم عملية التّواصل، فالبياضات والانتفاءات تعمل على تموقع العناصر النّصيّة المشكلة داخل النّص بالنسبة إلى أفق غير

[1] - المرجع السّابق ، ص 222.
[2] - فولفغانغ إيزر، فعل القراءة، ص 101-102.

متشكِّل " فهو القسم غير المُتَشَكِّل للنّص المُتَشَكَّل ويطلق **إيزر** على هذا القسيم اسم السّلبية"[1]، والسّلبية لها مميزات من حيث :

1-**الشكل:** تظهر بمثابة العلاقة الممكنة الّتي تحكم مختلف الوضعيات النّصية، فينكشف المعنى الخفي الّذي لم يكن معطى في أيٍّ من المنظورات النّصية"، و هذا لا يجعلها تأخذ شكل علاقة اعتباطية بين الوضعيات لأنّها مراقبة بواسطة الموضوع/الأفق و بنية البياضات و الانتفاءات" [2]، وهي عكس وجود السّلب والبياضات، لا يمكن تحديدها داخل النّص و ليس لها تمثل نهائي فهي ذلك اللاشيء بين الوضعيات النّصية.

2-**المحتوى:** تظهر باعتبارها السبب المحدد لتشويه وتعطيل المعايير، و باعتبارها العلاج المناسب للتّعطيل. "إنَّ السلبية هي المسألة المطروحة وحلها في نفس الوقت (الّذي يقترحه النّص) فأثناء القراءة يصوغ القارئ أسباب التشويه للمعايير والعلاج الممكن، فهي الّتي تُعِينُ القارئ على بناء المعنى، إنّها البنية الأساسية للنّص الأدبي لأنَّ المعنى يتوافق مع التّجربة النّصية غير المصاغة"[3].

- ويمكن استثمارها في تعليمية القراءة وفهم النّصوص المُقدَّمة والمقروءة، و ذلك بتقديم نصوص جانبية أو نصوص مطالعة، تكون بمثابة نصوص مضاعفة أو وجوه السلبية للنّص الأدبي المُقدَّم ليتمكن المتعلِّم من مسك المعنى وبناء الموضوع الجمالي، و تمثُّل سيرورة القراءة وامتلاك آليات الفهم والتّأويل واكتساب ملكة نصّية و بالتّالي بناء تجربة جديدة تُمكِّنه من بناء ذاته وتجاوز عاداته التّقليدية، و هذا يتوافق مع ما ذهب إليه المنهاج باعتماده نظرية القراءة و التّأويل (وتبنيه للمقاربة النّصية) لكن السؤال المطروح هو: أكان هذا التّبني لنظرية القراءة و التّأويل عن وعي منه بضرورتها أم عن طريق الاعتباط و التّقليد للغير؟ و إذا كان هذا التوظيف للنّظرية عن وعي و قصد منه فما مدى تمثله للتصورات والمفاهيم الّتي جاءت بها؟

---

[1] - روبرت هولب، نظرية التّلقي، ص 150.

[2] - عبد الكريم شرفي ، من فلسفات التّأويل إلى نظريات القراءة، ص 233، بتصرف.

[3] - للمزيد من التفصيل، انظر روبرت هولب، نظرية التّلقي، ص 151.

و كيف طوَّعها لتطبيقها ميدانيا في بناءالعملية التّعليمية لتتلاءم مع مستوى المتعلمين وأسئلة المنهاج وأهدافه؟

المبحث الثاني: تعليمية النصوص

المطلب الأول: مفهوم النص

لقد تعددت مقاربات تعريف النَّص وتعددت المنطلقات، فمنهم من نظر إليه إنطلاقا من الجملة محاولات يصوغ كلمة "نص" للدلالة على "شكل لغوي ذي تعقيد معين وكلمة الجملة في هذه الحالة هي مقياس هذا التعقيد الذي يمكن أن يصل الى حدود الرواية ....إلخ"[1].

غير أن اللسانيين الذين يشتغلون انطلاقا من التصور فإنهم يستعملون أقساما متداخلة أدبية وأقسام نحوية أسفل وأعلى الترتيب وهذا ينم عن عدم كفاية هذه النظرة.

وهناك من رأى أنه يراد منه "خطاب التمييز بين المادة اللغوية التي نسميها "نص" والمادة غير اللغوية التي تؤدي أيضا وظيفة دالة"[2]. كما أن هناك تصور ثالث يرى أن "النَّص" يدل على شكل أو كيفية وجود العناصر اللغوية في أفعال التواصل"[3].

غير أنه لا يمكن لأي تصور من هذه التصورات بهذا الشكل أن يؤسس نظرية. ولكن كل جانب يعكس تصورا هاما في الناحية اللسانية على النموذج أن يبنيه.إذن لابد من تكامل هذه التصورات الثلاثة للوصول إلى نظرية متكاملة متعلقة بالنَّص.

والملاحظة الهامة التي وجب الإشارة إليها هي: " إذ كان النَّص مجرد تتابع للجمل، فإن الفرق بين جملة وتتابع جمل ليس دقيقيا وعليه فلا حاجة لتعديل نموذج نحو الجملة ليتلاءم مع

---

[1] متى يكون نحو النَّص أكثر ملاءمة من نحو الجملة؟ أيوالدلانغ ، تر مفتاح بن عروس ، محاضرات الماجيستير دفعة 2006 ، قسم اللغة العربية وآدابها ، جامعة الجزائر2 ،ص 02.

[2] المرجع نفسه، ص 02.

[3] المرجع نفسه، ص 02.

"النَّص"، ونرى أن استبدال **تومل** لقاعدة المتطلب التي هي <<جملة >>بقاعدة <<نص>> ليس تغييرا أساسيا ونوعيا للنموذج"[1].

غير أنه هناك افتراضات افترضها "لانغ" نعدها في الآتي:

انطلاقا من أن دلالة "نص" أو المعلومات التي يقدمها هي أكبر من مجموع دلالات الجمل:

1. النَّص هو الإطار الذي يزول داخله لُبس الجمل التي تكونه وهذه الزيادة في الدلالة ترتبط بالخصائص الآتية.
2. النَّص يحتوي على افتراضات أخرى واقتصاءات أخرى غير افتراضات واقتضاءات الجمل المكونة له.
3. للنص إمكانيات أخرى لإعادة الصياغة غير الإمكانيات التي للجملة .

كل هذه الافتراضات تعطينا منطلقا لتحديد أولي موضوعي لمفهوم النَّص وتعطي مبررا لجعل نحو النَّص يختلف نوعيا عن نموذج نحو الجملة".

وهكذا ينظر إلى النَّص كالآتي:

1. **النَّص باعتباره تتابعا منسجما في الجمل:** هناك نظرة تحليلية للنص ينظر إليه من الداخل وترى أنه وحدة لسانية تتكون بدورها من وحدات بناء على تعريف WERLICHE للنص: " النَّص هو بنية موسعة من الوحدات التركيبية ... وهي موسومة بالإنسجام بين عناصرها"[2].

وهكذا يصبح الانسجام مكونا أساسيا للنصية (textualité)، كما يعكس هذا أن المتكلم له القدرة على إنتاج نصوص منسجمة والحكم على سلسلة من الجمل المتجاورة على أنها منسجمة أو غير منسجمة.

---

[1]– المرجع السابق، ص 05.

5 ينظر مفتاح بن عروس . المرجع السابق .

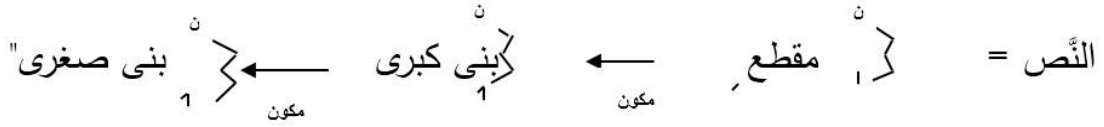
[2]– WERLICH :– Atext grammar of english ,Het delberg, 1976,p23.

يمكن أن ندرج مجموعة من التصورات لمفهوم للنص:

2. النَّص كبنية مقطعية جملية أو قضوية:

يعتبر النَّص بنية مقطعية تتكون من وحدات لسيانية يندرج بعضها في بعض"[1].

فالنَّص مكون من مقاطع، هي الأخرى مكونة من بنى كبرى بدورها مكونة من بنى صغرى، نمثلها كالآتي[2]:



إذ يعتبرVDIJK أن وحدات البنى الصغرى هي " القضية ويرى أنها مركبة من جملة ودلالات ويصوغها كالآتي[3]:

القضية = الجملة أي

القضية = جملة + دلالة

⇦ الجملة = قضية – دلالة

أما J.M. ADAM فيحدد النَّص انطلاقا من منظورين متكاملين هما : المنظور النحوي والمنظور المنطقي الدلالي.

---

[1] – MANGUENEAU.D :– Analyser les textes de communication ,Paris,Dound,1998,p38-46.

–: –Initiation aux méthodes de lanalyse du discours ,Paris, Hachette, 1976, 11-12.

– ADAM.J.M :– elemente de languistique textuelle , Theorie et pratique de :للتوسع يُنظر lanalyse textuelle, Paris, Pierrre Mardaga, 1990,p85.

[2]– DUCROT.OSWALD : – les mots du discours, Paris, Minuit, 1980, p 193-194.

[3] أنظرّ :المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

إذن فالنَّص مكون من مقاطع قضوية تتكون من بنية قضوية كبرى بدورها مكونة من بنى قضوية صغرى، وحدتها الأدنى قضية. سنتطرق إلى مفهوم القضية في مبحث الإنسجام والتدرج الموضوعي لاحقا، أما الآن فسنتطرق إلى المنظور النحوي عند J.M. ADAM في تحديده لمفهوم النَّص.

3. المنظور النحوي: النَّص كبنية مقطعية جميلة (جون ميشال أدم)

"إن النَّص من المنظور النحوي عند جان ميشال آدم بنية مقطعية جملية"[1]، فهو مكون من مقاطع جملية ، هي الأخرى مكونة من سلاسل جملية كبرى ، التي تتكون بدورها من **ن** سلسلة جملية صغرى ."[2].وبالتالي تصبح الجملة الوحدة الأساسية في بنية النص .

4 .النَّص من منظور نظرية أفعال الكلام

4. 1. بنية الفعل الكلامي "(J-LAUSTIN)"

"تندرج هذه النظرية _أفعال الكلام"THEORIE OF SPEECHS ACT" " والتي أسس لها في كتابه الشهير <<How TO DO THINK WHITH WORD>> ضمن إطار فلسفي تداولي ينطلق من نقد الطريقة التي شاع تداولها في ميدان تحليل اللُّغة وفلسفة المنطق منهجيا بذلك نهجًا تداوليًا يركز على محورية اللُّغة العادية في التأسيس للغة التداولية بعيدا عن النماذج الوصفية المعروفة بالتحليل الدلالي الماصد الصور للُّغة[3]

وهو صاحب مقولة "إن اللُّغة عمل ينجز. فالمتكلم لا يخبر ويبلغ فحسب بل إنه يفعل. -أي يعمل -يقوم بنشاط مرفق بنية وقصد، يريد تحقيقيه من خلال تلفظه بقول معين"[4]، وذلك

---

[1] - ADAM.J.M : Linguistique textuelle ,des genres de discours aux textes , paris , Nathan , 1999,48-49.

[2]: V.DIJK.TEUN.A : - comment on se rappelle et on résume des histoires, langages n40, p 98-101..

[3] JI. Austin :quand dire c'est faire-tr Gilles, ED du seul.paris1970 ,p 35.

[4] نفس المرجع، ص 41.

في سياق محدد ومعين، وتصبح هنا ضرورة الأخذ بعين الاعتبار كل الحيثيات التي تحيط بالمتكلم، وهو ينشئ كلامه من خلال مقامه وزمانه ومكان تخاطبه هي التي تساعد على بناء تشكيل الدلالة والمعنى. فاللُّغة أكثر منها بنى ودلالة بل تتعدى ذلك إلى فعل كلامي منجز من طرف المتكلم يؤدي به أغراضا.

ويرى هذا الباحث أنه عندما نتكلم (ننجز فعلا كلاميا) فإننا نحقق ثلاثة أفعال مترابطة كالاتي:

أ- **فعل القول:** "**LOCUTIONNARY ACT**" هو الشيء الذي يتفوه به المتكلم ويتكون من ثلاثة أفعال فرعية.

أ. **1. الفعل الصوتي:** وهو التلفظ.

أ.2. الفعل التبليغي: تنظيم الملفوظات فيما بينها بواسطة قواعد نحو اللُّغة لتشكل كلمات وجمل.

أ.3. الفعل الخطابي: يتمثل في كون هذه الكلمات والجمل تحتوي على دلالات ومعاني"[1].

وهكذا فإن اوستين يرى أن اللُّغة طريقة في إنجاز سلوكيات غنية بالأقوال التي تصدرها لمخاطبتنا وفق سياقات محددة.

ب. الفعل الإنجازي:" .**ELLOCUTIONARY ACT**" ويقصد ما يؤديه الفعل اللفظي أو الصوتي في وظيفة الاستعمال, وهو العمل الذي يتم إنجازه بواسطة إنتاج فعل القول.

ج. الفعل التأثيري PORLUCTIONARY ACT " : هو الأثر الذي يحدثه (الفعل الإنجازي) في المخاطب، أي رد فعل المخاطب[2]، وبالتالي هو ما يتركه الفعل الإنجازي من تأثير في السامع أو المخاطب ذلك بحمله على إتخاذ موقف.

---

[1]- MOESCHLER. JAQUES ;ARGUMONTATION et CONVERSATION « element pour une analyse programatique du discours>>.Paris ,Hatier-Credif ,1985.P24.26 .

[2] – أنظر: أمين بوشبوط، الروابط الحجاجية قي اللغة العربية، بحث مقدم لنيل شهادة الماجيستير، قسم اللغة العربية وادابها ، جامعة الجزائر2 ،ص13، بتصرف.

إذن فنظرية أوستين تتلخص في نقطتين أساسيتين هما:

2. رفض ثنائية الصدق والكذب.
3. الإقرار بأن كل قول هو عبارة عن فعل أو عمل.

مثلا: "أغلق النافذة" فهذه العبارة تقال لشخص لحثه على إغلاق النافذة والوظيفة التي تؤديها من وجهة نظر المتكلم تكون معروفة لديه ومحددة القصد (تعبر عن قصده) أما التأثير في المخاطب فمن غير الممكن التنبؤ به لأن رد فعل السامع تكون بحسب فهمه للعبارة داخل السياق المقامي الذي يجري فيه الخطاب.

فقد يتطابق فهمه مع ما قصده المتكلم وتكون ردة فعله بإغلاق النافذة، وقد يفهم من العبارة أن هناك ضجيج (في سياق القسم –المدرسة–) وبالتالي فعليه أن يلتزم الصمت والإصغاء للمتكلم(المعلم)، إذن لا يمكن معرفة مدى التأثير في السامع إلا بعد صدور ردة فعله.ولئن كان كذلك فيمكن اعتبار الفعل الإنجازي هو الركيزة والجوهر في الكلام (فعل الكلام) لذلك ركز عليه أوستين وأولاه أهمية وعناية خاصة حتى أصبحت هذه النظرية تسمى بنظرية "الفعل الإنجازي".

بناءً على ما سبق " لم يعد النَّص وبناءه النحوي أو الدلالي الان نقطة الارتكاز في دراسات علم اللُّغة النَّصي، بل الممارسات الاتصالية العملية التي تؤسس النَّص ، حيث تكون هذه بالطبع قابلة للتوضيح فقط بواسطة سياقات اجتماعية ومجتمعية شاملة، لم تعد النصوص مهمة فقط بوصفها إنتاجا منهجيا... مما يمكن تحليله نحويا أو دلاليا، بل أضحت تفّحص بوصفها عناصر أحداث عامة، أو أدوات لتحقيق حدس معين للمتكلم من ناحية اتصالية واجتماعية"[1].

[1]– أنظر: فولفغانغ هانيه منه و ديتر فيهفيجر ، مدخل إلى علم اللغة النصي ، تر شبيب العجمي، مطابع جامعة الملك سعود ،السعودية،1999.ص 61.

يفترض البحث أن هذا التصور للنص في المنظور التداولي العام سيشكل قاعدة نظرية أساسية في بناء تصور المنهاج ومشروع الوثيقة المرافقة عند صياغتها لكيفية تقديم نشاطات فهم المنطوق وإنتاجه وكيفية إستثمار محصلات الأنشطة التعليمية في ميدان الإنتاج الكتابي ومشاريع الإدماج.

5. مفهوم النص مرتبط بالخطاب والمقام:

كما أسلفنا الذكر بأن النص عند **Adam** بنية مقطعية جملية أي بنية مقطعية قصيرة فهي بذلك بنية مجردة في ذهن المتكلم"[1].

فالنص بهذا المنظور هو بنية لسانية شكلية مجردة مكونة من سلاسل الجمل أو سلاسل القضايا، ولكي يدخل في عملية تواصلية عليه أن يتكيف مع ظروف التواصل المتمثلة في المقام ,وإذا تحقق ذلك و اندرجت بنية النص في بنية المقام ينتج عن ذلك بنية جديدة أعم هي الخطاب، ونستخلص ذلك من خلال المعادلتين التاليتين"[2]:

الخطاب = النص + المقام (شروط الإنتاج).

النص= الخطاب – المقام (شروط الإنتاج).

أردنا أن نبرز هذه المصطلحات والمفاهيم وحاولنا أن نبين الحدود الفاصلة بينهما وهذا كله لكي يمكن الإحاطة بمفهوم النص والظروف المحيطة به من شروط الانتاج إلى شروط وظروف التلقي، وركز البحث على كيفية بناء النص ومستويات بناءه.

لكن هل تمكن واضع المنهاج في هذه الاتجاهات الحديثة المتعلقة بنظرية النص والخطاب ونظرية التلقي وما تقدمه من علوم معرفية في صياغتها لطريقة تعليمية للنصوص، وهل استغل ما تقدمه هذه العلوم في اختياره للنصوص التعليمية والأنشطة اللغوية المتعلقة بها؟

---

[1]– ADAM .J.M : ELEMENT LANGUESTIQUE TEXTUELLE .P24

[2] – المرجع نفسه، ص39–40.

كل هذا سنختبره من خلال دراستنا للمنهاج والوثيقة المرافقة لها[1].

6. المنظور الوظيفي للجملة (التدرج الموضوعاتي):

إن المتكلم كما رأينا سلفا يتكلم بقضايا أو جمل من نوع خاص تتعالق فيما بينها، وباستعماله لبنى الجمل هذه ,لا يمكنه أن يتصرف كما يشاء في بنائه لها ولكن هو محدد ومقيد بظواهر وقوانين، لذلك نصبح مضطرين إلى اللجوء للسانيات الخطاب لوصف هذه الظواهر.

لكن في المجال البيداغوجي الحاضروبصفة خاصة من طرف المختصين في صناعة المناهج وصائغي الطرائق التعليمية لم يتمثلوا هذه الإشكالية الجوهرية المتعلقة بطريقة تقديمهم للنص وكيفية تعليمه، فبقوا مرتبطين بلسانيات الجملة في تعاملهم مع النصوص.هذا التصورالتقليدي في المجال البيداغوجي لوصف ترتيب عناصر الجملة ومحاولة التبيين للمتعلم أن بنى الجمل ليست ثابتة ولكن تظهر عليها تغييرات تستلزم العمل على مستوى المحور التركيبي."ومن السهل رصد هذا الغموض في أغلب المؤلفات البيداغوجية"[2].

اذ يصبح الهدف من الدراسة هو التحليل من أجل التحليل والإهتمام بالبحث عن الوظائف النحوية ورصد كيفيات التغير المختلفة.

---

[1] يشير هاليداي ورقية حسن إلى أن " أي نص مكتوب كان أو المنطوق ينشئ في سياق مقام معين، ومن هذا المنطلق فإن العناصر المقامية يكون لها دور هام في محتوى النص الذي يكتب، كما أن المقام من هذا المنظور لا يسبق النص (لا يوجد قبل النص)، وبالتالي فهو مكتوب لمحتوى النص نفسه، وعلى الباحث أن يزود بأدوات مفاهيمه عند تحليله للعلاقة نص – مقام (مفتاح بن عروس).

ميز ها لداي ورقية حسن ثلاثة أبعاد للمقام: (المجال FULD، والشكل mode، والطريقة ténor).

- فالمجال يتعلق بنشاط الذي يكون إنتاج النص مكونه له أو موضوع الحديث.
- أما الشكل فإنه يتعلق بعمل النص، ويدرج طبيعة القناة ونمط النص.
- أما الإطار فإنه يدل على أدوار المؤسسة للمتكلم والسامع وطبيعة العلاقة الاجتماعية.

ص 159، بتصرف.

[2] أنظر: مقال ترتيب العناصر في الجملة ولسانيات النص، برناركومبيت، تر:مفتاح بن عروس، محاضرات الماجيستير دفعة 2006، قسم اللغة العربية وادابها،جامعة الجزائر2 ، ص 3– 4–5، بتصرف.

علينا إذن أن نستخلص من هذا التباين الموجود في اللسانيات النظرية بين دراسة الجملة ودراسة الخطاب. ومدرسة براغ ومنظورها الوظيفي للجملة هي مفتاح المقاربة المناسبة لذلك.

1.6. مدرسة براغ المنظور الوظيفي:

يرى أصحاب هذه النظرية أن الوظيفة التبليغية هي الوظيفة الرئيسية فالهدف الأول لعلم التراكيب هو دراسة كيفية حمل المعلومة بواسطة الجملة وكيفية تدرج هذه المعلومة في القول ،ميزوا بين 3 مستويات أثناء التحليل هي[1]:

أ. مستوى البنية النحوية

ب.مستوى البنية الدلالية

ج. مستوى التنظيم الموضوعاتي والسياقي

سنركز على المستوى (ج) لأنه يخدم موضوعنا:

إن كل جملة مبدئيا تلفظ عن شيء ومن الممكن التمييز بين قسمين في الجملة هما: **الموضوع Theme**(مايتكلم عنه) و**المحمول Rheme**(ما نقوله عما نتكلم عنه)، ومن جهة أخرى فإن "الموضوع يحتوي عادة على عناصر معروفة أومطروحة على أنها معروفة ومقبولة لدى القارئ ، أما المحمول فإنه يحمل معلومات جديدة"[2].

---

[1] – المرجع السابق، ص 5.

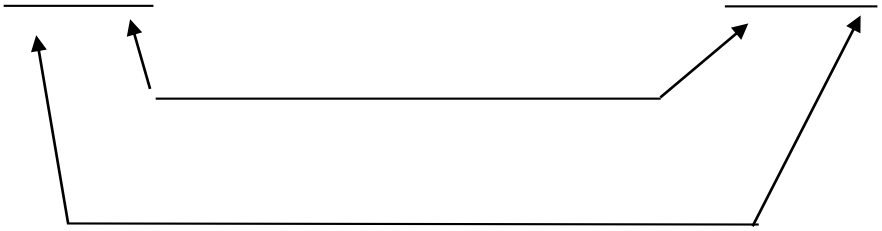
[2] –المرجع نفسه ، ص 5.

للتوسع أنظر: –ADAM .JM.la cohésion des séquences de proposition dans la macro–structurenarrative,Langue Fracaise,n38,1978, p102.

7. المنظور الوظيفي ودراسة النصوص:

مثال[1]:

ألفريد سيأتي غدا ⟵ هو جواب عن السؤال متى سيأتي ألفريد؟



موضوع

هذا على مستوى الجملة أما على مستوى النص فإنه يتكون من موضوع أو سلسلة من الموضوعات[2]، المخبر عنها بواسطة سلسلة في المحمولات وهكذا يتحقق النمو الموضوعي في النص.

لقد لاحظ دانش بدقة أن الموضوع **(Thème)** من حيث أنه الأفقر من ناحية القيمية الإعلامية.لكنه يلعب دورا أساسيًا في بناء النص."فينظم النص كسلسلة من المواضيع تضاف لها سلسلة من المحمولات الجديدة لضمان التدرج"[3].

لقد أدرج البحث هذا "العنصر" **المنظور الوظيفي للجملة ودراسة النصوص** محاولا ضبط الفروق بين جملة وتتابع جمل أي ضبط حدود الجملة لأنه هناك عمليات تحويلية (الإختزال في حالة العطف والحذف) تدرج مجموعة من الجمل وتماثل بذلك جملة مركبة وتتابع جمل فتجعل حدود الجملة صعبة التحديد.

---

[1]– انظر: ترتيب العناصر في الجملة ولسانيات النص، برناركومبيت ، ص 09.

أو أنظر : SLAKT. D, l'ordre du texte, « Etudes de linguistique appliquée »,Paris,Didier, n19,1975, p 39-41.

[2]– المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[3]– االمرجع نفسه، الموضع نفسه .

فإذا كان النص مجرد تتابع للجمل، فإن الفرق بين جملة وتتابع جمل ليس دقيقا ،غير أن الاعتماد على دراسة كيفية حمل المعلومات في جملة وتتبع نموها داخل النص.واعتمادا على نظرة **DANISH** على أن "النص بدوره يتشكل من سلسلة من الجمل المترابطة ومن ثم فهو يُشكل من موضوع أو من سلسلة من الموضوعات، المخبر عنها بواسطة سلسلة من المحمولات المتلاحقة" [1]، وعلى هذا النحو يتحقق نمو النص. يجعلنا نستفيد من مقاربات دراسة الجملة في لسانيات الجملة واستثمارها في دراسة وتحليل النصوص وهذا ما يجب أن يتبناه صائغوا المناهج والطرائق التعليمية في تعليمية النصوص المعتمدة على المقاربة النصية التي تعتبر الأنشطة اللغوية مفاتيح متظافرة لدخول النص و قراءته وبالتالي فهمه وإكتساب ملكات نصية للإنتاج على منوال المقروء، والابتعاد عن التصورات التقليدية التي لا تتجاوز ظاهرة التحليل من أجل التحليل، تتبع الظواهر النحوية وإكتشافها ووضع حاجز بين الأنشطة اللغوية ودراسة النص؟ !

إذن كما رأى **برنار كوميت** في مقاله "ترتيب العناصر في الجملة ولسانيات النص" ترجمة مفتاح بن عروس، أن دراسة المنظور الوظيفي يبدو تقدما بالنسبة للنظريات الأخرى التي تكتفي بإرجاع ظواهر الموضعة" **Phénomènes thèmatique** " إلى وصف الأداء[2].

ويصبح التساؤل عن "غاية" عملية موضعة ما مشروعا، وهذا يؤدي بنا القول بأنه من الضروري دراسة التدرج الموضوعاتي داخل نص ما والكيفية الذي يتم بها تسلسل الجمل والكيفية التي يتحقق بها المنظور الوظيفي"[3].

---

[1] – SLAKT. D, l'ordre du texte,Etudes delinguistique appliquée .41-39 ، ص

[2]– ترتيب العناصر في الجملة ولسانيات النص، برناركوميت، تر:مفتاح بن عروس ، ص 11.

[3] المرجع السابق، ص 11، بتصرف.

المطلب الثاني: النص والملكة النصية

1.النّص و الملكة النّصية:

يُعتبر النّص ـــ مهما كان ـــ المادة الأولية الّتي تقوم عليها عملية القراءة، و بذلك سيشكل الوسـط الّذي تُمارس فيه هذه العملية." و بما أنَّ النّص يسـتمد حياته من القراءة، من التّفاعل الّذي يحدث بين القارئ الّذي أُنشـــئ النّص من أجله، و لغة النّص الّتي يتحرك معها"[1]. فسـنجد كل الباحثين الّذين اهتموا بدراسـة عملية القراءة وآلياتها ومفهومها وتحليل النصـوص، و أســـســـوا و نظَّروا لعملية التّلقي والتّأويل لم يهملوا العمل الأدبي و كيفية مســـاهمة بنيته الأنطولوجية في عملية بناء موضـوعه الجمالي، الى جانب اهتمامهم بالمتلقي وخصـائصـه وما يكسبه من ملكات نصية تمكنه من استيعاب وتحليل هذه النصوص.

لذلك سنركز على عمل **جان ميشال آدم (Jean Michel Adam)** لأنه يبقى من بين أهم الأعمال الرّائدة الّتي تطرّقت إلى مفهوم النّص/ الملكة النّصـية، و المتمثل في كتابه المعنون بـ "مبادئ في اللّسانيات النّصية" "Elements de linguistique textuelle "، تطرّق في قســـمه الأوّل إلى المبادئ الأســـاســـية الّتي يبنى عليها تناوله التّداولي للنّصـــوص(نحو تداولية نصّـــية) و الّتي تمثل برنامجه النّظري، إذ يعتبر القضـــية كوحدة للتحليل عند تحليله للنّص، هذه الوحدة تتشـــكل في حركة مزدوجة كما بينا ذلك في المباحث السابقة.

– الخطّية الّتي تشكّل القضية في وحدات لغوية /الحركة الّتي تجعلها تشكل مع قضايا أخرى (نصا)، " فالقضية عند إنتاجها هي في نفس الوقت فعل إحالي يحتاج إلى مرجع ثقافي فكري حضاري يشترك فيه مجموعة من الناطقين، كما أنّها تحمل مجموعة من الإشارات والعلامات

[1] - ماجد الجعافرة، التّلقي و إنتاج الدّلالة "قراءة في قصيدة للمتنبي"، مجلة المجمع العلمي العراقي، بغداد ، المجلد السادس و الأربعون، العدد الثاني، 1999، ص 137.

المؤثّرة للتلفظ، و القضية فعل يُربط بقضايا أخرى ليشكل وحدة أكبر بفعل وسائل معينة هي وسائل الاتساق و التّرابط"[1].

ويعطي ميشال تعريف أوّلي للنّص:

" إنّ النّص هو سلسلة من الوحدات (القضايا أو العبارات) الموجهة في شكلها و المترابطة في مقاطع، حيث أن هذه السّلسلة تنحو نحو النهاية"[2].

فالنّص بنية تراتبية معقّدة مكوّنة من عدد من المقاطع (كاملة أو ناقصة) من نفس الصنف أو من أصناف مختلفة.و يُقر بالطبيعة النّصية لممارستنا الكلامية العفوية اليومية، فالمتكلمون يمتلكون معرفة نصّية لغوية إنشاء و فهما، تتميّز بخاصّية التّطور خلال مسار الاكتساب اللّغوي للشخص، هذه المعرفة يمكن تسميتها بالملكة النّصية (compétence textuelle)، أو القدرة (الكفاءة) الأدبية.و هذا المصطلح الأخير جاء به النّاقد الأمريكي(**جوناثن كولر**)، و هو مأخوذ من التّفريق الّذي جاء به **تشومسكي** بين القدرة/الكفاءة وبين الأدائية (الآداء) " فهو يرى أنّ الجملة تنتظم وفق نظام خاص مسؤول عن بناء المعنى و إدراكه، هذا النّظام هو النّحو، و هو مكتسب أو فطري، فالإنسان يفهم التّعبير بلغة ما إذا كان عارفا بنظامها النّحوي (القدرة، الملكة) فكولر يطبق هذه النّظرة (قياسا) على الأدب، و تكون الأدائية هي الأعمال الأدبية المختلفة الّتي لا يتسنى لها الظّهور أو الفهم إلاّ إذا تمتع القارئ أو النّاقد بالقدرة (الكفاءة الأدبية)"[3].

" و لئن كان كذلك فإن معالجة أي نص أو فهمه، يعتمد على فهم مسبق لعملية تكونه، أي أنّه لاّبد من اِكتساب ملكة (قدرة) أدبية أو نّصية تساعد القارئ على قراءة النّص هذه القدرة يمكن أن تتمثل في نحو الأدب أو نحو النّص و الّذي يؤسس بدوره النّظام الأدبي بنية

[1] - من محاضرات الأستاذة خولة طالب الإبراهيمي الّتي ألقتها على طلبة الماجستير، في مقرر اللّسانيات النصية، دفعة 2006-2007، بتصرف.

[2] - المرجع السابق.

[3] - هيجان الرويلي و سعد البازغي، دليل الناقد الأدبي، ص 127.

ومعنى"[1]،و لذلك فالنّص: " ما هو إلاّ فعل (آداء) لغوي يكتســـب معناه باعتماده على نظام الأعراف والتّقاليد الّتي يدركها القارئ و تمكن منها مثلما تمكّن منها المؤلِّف"[2].

وإذا رجعنا إلى مُؤَلف **جان ميشـال آدم** و ما جاء في قسمه الثّاني فسنلاحظ كما ذكرنا أنّه يقِّر بالطبيعة النّصـية لممارسـاتنا الكلامية، ولعلّنا بالتطرق إلى المقال الّذي نشـرته أسـتاذتنا **خولة طالب الإبراهيمي** في العدد الثّاني عشـر من مجلة اللّغة و الأدب الّتي يصـدرها قسـم اللغة العربية بجامعة الجزائر، نجد أنّها عرضـــت أهم القواعد المبدئية والّتي تحدّد إطارا للتّحليل النّصي اللّساني التّداولي.

هذه المبادئ مصوغة على شكل أربع فرضيات كالتّالي:

1-السّلوك الإنساني في المجال الرّمزي وبخاصّة منه اللّغوي يطبع بطابع النّصية:

يقر **آدم** أنّ النّص بدل الجملة هو وحدة التّبليغ و التّبادل الكلامي، و من خلال هذا التّبادل و التّفاعل يكتسب انسجامه وحصافته، لذلك ينبغي أن نتجاوز الجملة لنهتم بالنّصوص الّتي يحدثها المتكلمون أثناء ممارساتهم الكلامية".

كما تتفرع هذه الفرضية إلى فرضيتين فرعيتين هما:

1-1-لتُتداول هذه النّصوص في المجتمع يجب أن تتوفر لدى المتكلمين ملكة نصّية تمكنهم من فهم وإنتاج أحداث كلامية نصية، هذه الملكة تكون عامّة (إدراج نصوص مشتقة و إنتاجها) و خاصّة (تسمح بإدراج مقاطع نصّية مختلفة الأنواع و إنتاج مقاطع على منوالها).

2-1- لا تتوافق ملكة المتكلمين بالضّـــرورة، لأنّ القارئ المســـتقبل للنّص يمكن أن تتوافق أهدافه ومقاصده مع أهداف الكاتب (بنية النّص)، ويمكن أن لا تتوافق لأنّ في الكثير من الأحيان يُخضِعُ القارئ النّص عند تلقيه لخدمة أهدافه ومعتقداته"[3].

---

[1] - المرجع السابق، ص 128.

[2] - نفس المرجع ، ص 127.

[3] - خولة طالب الإبراهيمي، الملكة النصية و مفهوم النص، مجلة معهد اللّغة و الأدب، جامعة الجزائر، العدد 17، 2006،ص 116-117، بتصرف.

2- النّص منتوج مترابط متّسق و منسجم و ليس تتابعا عشوائيا لألفاظ و جمل وقضايا وأفعال كلامية:

فالنّص كل مترابط بفعل العلاقات التّركيبية بين القضـــايا و داخلها، و لكن النّص لا يكون مترابطا فحسب، بل ينبغي أن يتصف بالاتساق، " بل إنّ الاتساق من الشروط الأساسية لبناء نصّية المعنى وينتج هذا الاتساق باستعمال النظائر الدّلالية (Isotopies) أو المتجانسات الدّلالية "[1]، الّتي سنبينها باختصار لاحقا.

و لماندرج النّص في إطاره السّياقي فإنّه يكتسب انسجامه الّذي لا يكتمل إلاّ مع الفروغ من العملية التّأويلية الّتي تتّم أثناء التّفاعل والتّبادل الكلامي.

إذن: يتّضح أنّ النّص ليس تتابعا عشوائيا للألفاظ والجمل بل إنّ التّرابط و الاتساق و الانسجام هي الّتي تعطي النّص ماهيته كنصّ.

تتفرع هذه الفرضية إلى أربع فرضيات هي كالتّالي :

2-1- "يعدّ كل إنتاج لغوي هيكلة مزدجة، الأولى تتّم من خلال نظام اللّغة، والثّانية من خلال وضـــع النّص، وبالتّالي فكل نصٍّ يشـــبه نصًـــا آخر ويختلف عنه بفعل هذه الهيكلة المزدوجة."[2]

2-2- "النّصـــية نتاج تشـــكّل مزدوج، مقطعي وتداولي، حيث يصـــبح المقطع هو الوحدة المكوّنة للنّص، أمّا توجه النّص التّداولي فيحدّده غرضـــه وتحدّه العلاقات الّتي تربطه بمحيطه الخطابي والمرجعي العام"[3]

2-3- "تتنازع النّص نزعتان ، نزعة للاستمرار والتّكرار ونزعة للتّدرج والاستمرار"[4]

2-4- تتعتبر عملية إدراك النّص وتلقيه(قراءته) حلّ لإشكالات أو مشاكل.

أمّا الفرضية الثّانية فهي متعلقة بالتّحليل النّصي ومميزاته إذ تؤكّد على:

---

[1] - نفس المرجع، ص118.

[2]- خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللّسانيات العامة،ص170

[3]- انظر المرجع السّابق، الصفحة نفسها.

[4]- - نفس المرجع، الصفحة نفسها.

3- "ضرورة التّمييز بين مستوى النّصية المحلّية ومستوى النّصية العامة. ولكل من التّرابط والاتســاق والانســجام علامات خاصــة مميزة تحدّد النّص في بعده الجزئي وفي بعده الكلي"[1]

البعد الميكرونصــي: يُســتدل على التّرابط المحلّي فيه بفضــل العلاقات النّحويةالمنطقية، في حين أنّ الاتساق فيه يتبلور بترتيب الموضوعات و المحمولات، وليحقق اِنتظام أفعال الكلام الّتي يحويها النّص الانســجام المحلّي له. أما الترابط في البعد الماكرونصــي فيكون بين المقاطع فيما بينها والنّص بمجمله، أمّا قوام الاتســاق فهو المتجانســات الدّلالية في حين أنّ انسجام النّص العام يحدّده التّوجه الحجاجي التّداولي العام له"[2].

حيث أنّ هذين المســتويين غير متوافقين بل هناك تكامل بينهما بحيث يخدم كل واحد منهما الآخر.

عند محاولة **آدم** إيجاد تصنيف عام للنّصوص تبيّن له أنّ ذلك صعب جدا، لأنّ أغلبية النّصوص المتداولة في المجتمع غير متجانسة وإن بدا لنا ذلك فهذا راجع إمّا لأنّ النّص سيشتمل على مقطع واحد أو أنّه مكوّن من عدد من المقاطع من نوع واحد، "أمّا النّصوص غير المتجانسة فنجد مثلا أنّ مقطعا مختلفا أُدرج في بنية مقطعية أصلية (الحوار في السّرد، الوصف في السّرد...) أو أنّ مقطعا يهيمن على المقاطع الأخرى في النّص."[3]

و يرى **آدم** أنّ لهذه الفرضية آثارًا هامّة على تصوّرنا لعملية التّلقي والقراءة وهذا ما تمّ تبيّنه عندما همّمنا في معالجة قضية التّلقي وعلاقته بالانسجام.

و لئن كان البحث يضع تعليمية القراءة و النصوص في صلب اهتماماته، و المحور الّذي تدور حوله كل المباحث فإنّه يتوجّب علينا التّنويه إلى ضــرورة تبيين كيفية اســتغلال وتكييف تعليم القراءة و النصــوص بمبحث(النّص و الملكة النّصــية)، حيث تبرز أســتاذتنا **خولة طالب الابراهيمي** ضــرورة تكييف تعليم القراءة بتقديم أنواع متعددة و مختلفة من النّصــوص للمتعلم لإكســابه ملكة نصّــية تمكّنه من فهم و إدراك نصــوص مختلفة و إنتاج

---

[1]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها،بتصرف

[2] - المرجع نفسه،نفس الصفحة بتصرف

[3]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها

مقاطع نصّية على منوالهاوفي الوقت نفسه تطرح في خضم ذلك إشكالات غاية في الأهمية، خاصّة عندما تناولت إشكالية " أي عربية ندرس؟ " في كتابها "الجزائريون و المسألة اللغوية".

إذ ترى أنّ الإزدواجية اللّغوية(العربية، الفرنسية) الّتي يتميز بها المجتمع الجزائري و الّتي رأى فيها واضعو السّياسة التّعليمية ضرورة لحصر حقل ازدواجيتها بفضل تبنّيهما كلغتين للتّدريس في النّظام التّعليمي التّربوي و لكن كما تقول أستاذتنا : " فإنّه يفترض بعد التمدرس الّذي يستغرق عشر سنوات أن نجد قوما يمتلكون هاتين اللّغتين امتلاكا جيّدا و لكن الأمر ليس كذلك، و مردّ ذلك إلى أنّ مردود هذا النّظام عرضة للنّقد و أنّ نتائجه رديئة، فالمدرسة الجزائرية لا تخرِّج مزدوجي لغات، بل بالأحرى أناسا ذوي كفاءة لغوية دنيا (semi langue) لا يحسنون اللّغتين معا"[1].

و هذا نتيجة للتّصور القاصر و ربما الخاطئ لمفهوم الملكة النّصية وكيفية استثمارها و تطويرها، و الخلل النّاتج عن التّعامل مع الملكات المكتسبة من طرف المتعلم في مجتمعه وتعارضها مع ضرورة إكسابه ملكة نصّية للغة العربية الفصحى. لذلك وجب علينا في مجال علم الاجتماع اللّغوي، و مجال التّعليمية أن نعتمد مقياس أدق و أنجع في التّصنيف، و سوف ينعكس ذلك بالإيجاب على تصوّر سياسة تعليمية أنسب و أصح، لأنّ المجتمع الجزائري يستعمل لغة هجينة بين اللّغة العربية و الفرنسية و الأمازيغية أحيانا مع العامية (الدارجة).

و مرد ذلك أنّ المتعلم في مرحله الابتدائي والمتوسط يجنح الى التكلم و استعمال اللّغة المنطوقة في مجتمعه و الّتي تمثّل الهجين الّذي كنا نتكلم عنه، و لكن عند ارتياده المدرسة يتلاقى مع اللّغة العربية الفصحى. إذن فهو مُرغم على امتلاك ملكة نصّية لهذه اللّغة، " وعليه تصبح مهمة البحث اللغوي و التّعليمي، البحث عن كيفية الاستغلال و التّعامل مع الملكة النّصية المكتسبة و تحويلها و استثمارها في إكساب المتعلم ملكة

[1] - خولة طالب الابراهيمي، الجزائريون و المسألة اللغوية "عناصر من أجل مقاربة اجتماعية للمجتمع الجزائري"، ترجمة محمد يحياتن، دار الحكمة، صدرت هذه الطبعة في إطار الجزائر عاصمة الثقافة العربية، 2007، ص 45.

نصّـــية للغة العربية الفصـــحى، تمكّنه من القدرة على الفهم والإفهام و بالتّالي القدرة على القراءة و امتلاك لآلياتها"[1].

– يبقى اختيار النّصوص المقدّمة للقراءة و دراسة النص من حيث أنواعها و طبيعة المعارف الّتي تحملها و صنف اللّغة المقدمة بها ضرورة لابد منها.

و بالرجوع إلى إشـــكالية أيِّ عربية نُدرِّس؟ يطرح البحث تســـاؤلا حول ماهية الهدف الأساسي في هذه المرحلة من تعليم العربية (السنة الرابغة من التعليم المتوسط)، أهو تعليم و ترسيخ ملكة اللّغة العربية، و آليات الفهم و التّأويل و قراءة النّصوص؟

أم أنّه فرض لمعيار مشتط على هذه الفئة من المتعلمين و إهمال للغة الخطاب اليومي؟ هذا ســـوف ينعكس بالضـــرورة على طبيعة النّصـــوص المختارة لنشـــاط القراءة و آليات قراءته و طريقة تعليمه.

يتجلى في الطّريقة التّقليدية، " أنّ غايات تدريس اللّغة العربية كما هو منصـــــوص عليها في مختلف النّصوص والمنشورات الرسمية تتمثل في تعليم التّلاميذ (الأطفال والكبار) التّعبير والكتـابـة بتزويـدهم بنموذج النّص القرآني و نصـــوص كبـار الأدبـاء العرب الكلاسيكيين"[2].

ستكون نصوص الأدباء الكبار فقط هي المعيار الّذي سيعتمده الباحثون في حصر المادة المُتعلَمة أثناء صناعتهم للمناهج و الكتب المدرسية، وفرضه على كل المجتمع.

حتى مع الدعوة للاصلاح والشروع فيه، فمازال الأثر بَيِّنٌ في ميدان التّعليم فقد أهملت لّغة الخطاب اليومي في تصـــورهم الّذي قدّموه أثناء تأليف المناهج وتحديد المحتويات وذلك ما انعكس على العملية التعليمية التعلمية خاصة عند اختيار المحتويات .

سـنتطرق الى ذلك أثناء دراســة المنهاج والكتاب المدرســي و لواحقهما في المباحث القادمة، مع العلم أنّ الأستاذة **خولة طالب ابراهيمي** تقترح تعليمية تنعتها بـ" الوسيطية" تهدف إلى تدريس المسـتويات الّتي لا يحذقها التّلاميذ بحيث يمكنهم اسـتخدام جميع الموارد اللغوية

[1] - المرجع السابق، ص 46-47.
[2] - المرجع نفسه، ص120.

الّتي هي في متناولهم أو الّتي يمكن أن تكون في متناولهم بوصـــفهم أعضـــاء جماعة سوسيولسانية جزائرية، توفر ممرّات غير مؤذية من اللّهجات إلى مستويات العربية الأخرى دون إغفال التّنوعات الفصـــحى الّتي ينبغي إدماجها و اســـتراتيجيات التّعليم "[1]. وهذا ما يستدعي فرق بحث متعددة الاختصاصات لصناعة المناهج أولا و الكتب المدرسية ثانيا.

وجب التّنويه إلى أن " تثبيت المنظومة التّربوية للمقاربة النّصـــية" Approche textuelle" يفرض تجديدا في التّصورات والإجراءات التّعليمية، خاصة تعليمية القراءة الّتي ترى ضـرورة الربط بين فعل القراءة وتعليمية النّصـوص وتعتبرهما من المميزات الأساسـية للمنهجية التّعليمية، لأنّ النّص هو الوســـط الّذي تطبق عليه عملية القراءة و لأنّ النّص بلا قراءة إمكانية بلا تحقق"[2].

وعليهّ فالنّص يمثّل ضـــرورة قصـــوى لتدريس اللّغة بهذه الطّريقة لأنّه هو نقطة البدء والمنتهى، " فاختيار النّص الجيد لموضـــوعه، و حجمه، و لغته، و جودته الفنّية و رعايته لمستوى التّلاميذ الّذين يقدم إليهم عقليا و لغويا، يعد من الشروط الأساسية لهذه الطّريقة "[3].

لكن السؤال المطروح: كيف السبيل إلى ذلك؟

و ما هي نوعية النّصوص الّتي تتوفّر على هذه الشروط؟ و ما مدى توفّرها؟

سـنتطرق إلى مفهوم الاتسـاق والانسـجام في ما يلي، مبينين طريقة ارتباطهما بعملية القراءة والتّأويل

2.الاتساق:

إن الكلام عن نص هو كلام عن النسيج، والكلام عن نسيج هو كلام عن الاتساق والكلام على الاتساق هو كلام عن العلاقات كما يوضحه الشكل التالي[4]:

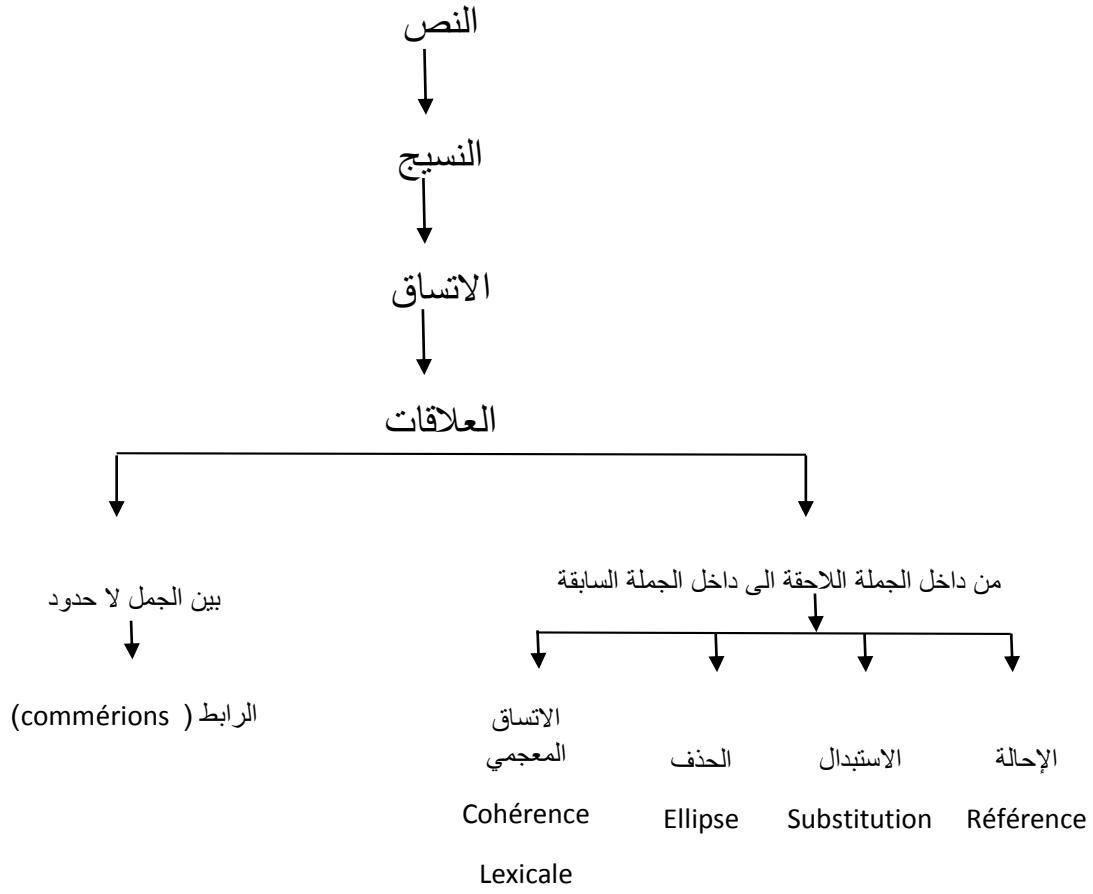
---

[1] - المرجع السابق، ص 153، بتصرف

[2] - انظر الطاهر لوصيف، تعليمية الأدب و النّصوص، ص 09.

[3] - المرجع السابق، ص25.

[4] مفتاح بن عروس، الاتساق والانسجام، ص 157-158.



كما يشـير هذا المصـطلح إلى الأدوات الكلامية الّتي تسـوس العلاقات المتبادلة بين التّراكيب الضّـمن جملية أو بين الجمل و لا سـيّما الاسـتبدالات التّركيبية الّتي تحافظ على هوية المرجع و لكنها تحافظ أيضا على التّوازي و على التّكرار أو على الحشو"[1].

هذه العلاقات تربط بين عنصـــر و آخر وارد في جملة ســـابقة وجملة لاحقة، أو بين عنصر و متتالية برمتها سابقة أو لاحقة.

- والاتســـاق "ذلك التّماســـك الشّـــديد بين الأجزاء المشـــكلة لنص خطاب ما. و يهتم فيه بالوسائل اللغوية (الشكلية) التى تصل بين العناصر المكوِّنة لجزء من خطاب أو خطاب برمته، و لوصـــف إتســـاق خطاب أو نص نســـلك مســـلكا خطّيا من بدايته حتى نهايته راصدين الضّمائر و الإشارات و وسائل الربط كالعطف و الحذف و الاستبدال و المقارنة و الاستدراك ...إلخ "[2].

[1] - انظر منذر العياشي، العلاماتية و علم النص/ نصوص مترجمة،المركز الثّقافي العربي، ط2004 1، ص132.
[2] - محمد خطابي،لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، ص 05، بتصرف.

يقدم هاليدي ورقية حسن خمسة أنواع من الأدوات التي تحقق الاتساق هي:

- الإحالة
- الإستبدال
- الحذف
- الوصل
- الإتساق المعجمي

سنحاول أن نشرحها باختصار من التمثيل السابق

1. الإحالة: (هناك نوعين من الإحالة، إحالة داخلية واحالة خارجية)

هي أحد أهم الوسائل الاتساق المحققة لقاعدة الانسجام عند شارول"[1].

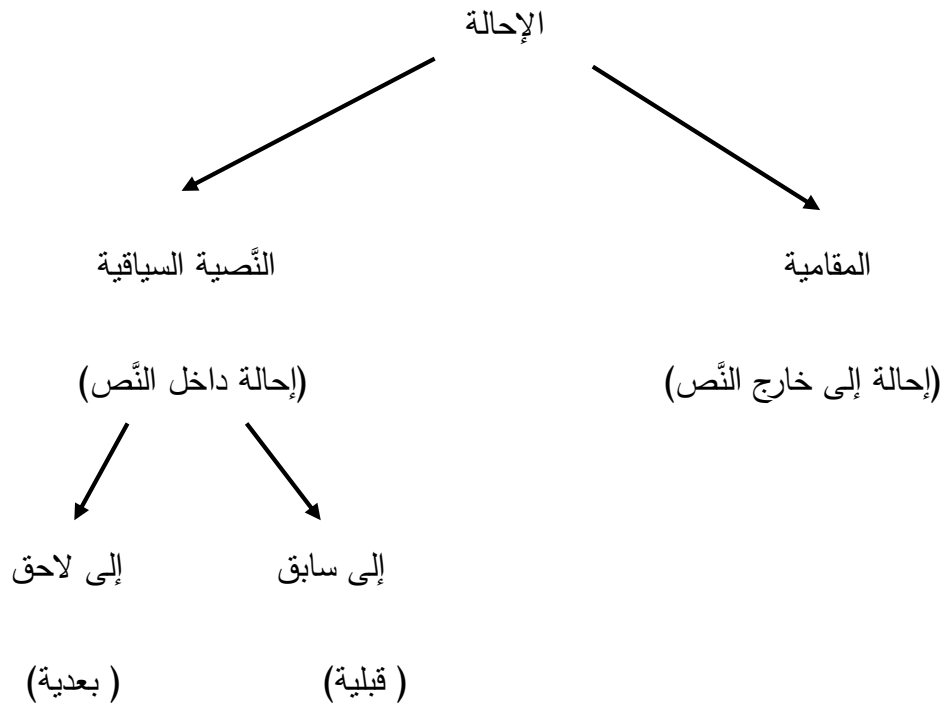
وهي علاقة دلالية تحقق بواسطة إرتباط عنصرين هما: "المحيل، المحال عليه"[2]. فهي لا تخضع لقيود نحوية، إلا أنها تخضع لقيد دلالي هو وجوب تطابق الخصائص الدلالية بين العنصرين المحيل والعنصر المحال علية.

[1] – Charolles. M : Introduction aux problèmes de la cohérence des textes, p38

[2] أنظر: مفتاح بن عروس، ص8–10، بتصرف.

– للتوسع أكثر أنظر: Halliday M.A.K et Hassan.R :Cohésion in English.London. Lngman.1983,P33.

أنواع الإحالة حسب المخطط[1]:



الإحالة المقامية يرتبط فيها عنصر لغوي بعنصر غير لغوي، أما الإحالة الداخلية فيرتبط عنصر لغوي بعنصر لغوي آخر. ونوع الإحالة الذي يراه الباحثان أنها تقوم بدور فعال في اتساق النَّص هي الإحالة النَّصية

الاستبدال: هو علاقة تتم في المستوى النحوي المعجمي بين الكلمات أو العبارات وهو تعويض عنصر بعنصر أخر، والعلاقة بين المستبدل والمبدل هي علاقة قبلية وتلعب دورها في الاتساق بحيث يكون المستبدل موجود بشكل ما في الجملة (الجمل) اللاحقة"[2].

[1] – أحمد خطابي، لسانيات النَّص، ص 17. أنظر :Halliday M.A.K et Hassan.R :Cohésion in English. ص3

[2] – أحمد خطابي، لسانيات النَّص ، ص 20–21 بتصرف.

الحذف: علاقة قبلية وهو لا يختلف عن الاستبدال إلا أنه استبدال بالصفر (substituons by zéro)إذ لا يحل محل المحذوف أي شيء وعلى القارئ ملأ الفراغ البنيوي في الجملة التالية، انطلاقا من النَّص الأسبق كما يبينه الباحثان"[1].

الوصل: يحددها هاليدي ورقية حسن على أنه: " تحديد للطريقة التي يترابط بها اللاحق مع السابق بشكل منتظم"[2].وأنواعه إضافي عكسيي وسببي، وزمني، وظيفته جعل متواليات الجمل مترابطة ومتماسكة، فهو إذن علاقة اتساق أساسيه في النَّص. يتميز الوصل عن باقي الظواهر الإتساقية الأخرى من حيث أن العلاقة فيه تتم في حدود الجمل على عكس الإحالة والاستبدال والحذف التي تكون فيها العلاقات الاتساقية من داخل الجملة (الجمل) إلى داخل الجملة.

الاتساق المعجمي: هو مظهر من مظاهر الاتساق في النص ويختلف عن الظواهر الأخرى بأنه ينتمي إلى نظام المعجمي (النحوي).

أنوع الاتساق المعجمي: يحددها هاليدي ورقية حسن بنوعين من الاتساق المعجمي هما: التكرار (retiration) والتضام (التلازم) (collocation).

***التكرار:** يتطلب إعادة عنصر معجمي أو ورود مرادف له أو شبيه مرادف أو عنصر مطلقا أو اسما عاما"[3].

---

[1] أنظر: مفتاح بن عروس، الاتساق والانسجام، ص 179.

[2] هاليدي ورقية حسن، ص 23.

[3] المرجع السابق، ص 24.

***التضام:** وهو توارد زوج من الكلمات بالفعل أو بالقوة نظرًا لارتباطهما بحكم هذه العلاقة أو تلك"[1].

كما تعني كلمة تضام (تلازم) "حرفيا وجود توجه بعض الكلمات نحو التجاور مع كلمات أخرى في النصوص"، ويتم ترابط هذه الكلمات بعلاقات دلالية مختلفة كما وضحها مفتاح بن عروس فالتلازم يتأسس على انتماء الوحدات المعجمية على حقول دلالية او فضاءات دلالية مشتركة فهي بهذا ذات طابع تألفي.

فـــ **هاليداي** و **رقية حسن** يريان " أنّ مفهوم الاتساق مفهوم دلالي، إنّه يحيل إلى العلاقات المعنوية القائمة داخل النّص و الّتي تحدّده كنص"[2].

أو كما بين **مفتاح بن عروس** في اطروحته (الانســـجام في القرآن الكريم) " أنّنا حين ندرس الاتســاق فإنّنا نبحث عن الوســائل اللّغوية التّى يســتطيع النّص بواســطتها أن يعمل كوحدة معنوية "[3].فعني الاتساق بدراسة العلاقات الدّالة على تماسك النّص و استمراريته خاصة من خلال المعنى. والقضـــية الهامة الّتي يجب لفت الانتباه إليها هي ذلك الاختلاف القائم بين مفهوم الاتســـاق و مفهوم البنية، " لأن الّذي يحكم الجملة هو البنية بينما الّذي يحكم النّص هو النّســيج بالإضــافة إلى ذلك فالنّص وحدة معنوية، و بالتّالي فهو لا يتكون من جمل بل يتحقّق بها"[4].

وبالتالي فالنّص ليس وحدة بنوية كالجملة أو ما يشبهها وليس علاقة بنوية لأن دور البنية هو التوحيد ليس إلاّ، بمعنى أنّ هناك علاقات محدّدة يجب توفرها في نص ما لتجعل أجزاءه

---

[1] المرجع السابق. الموضع نفسه.

[2] - محمد خطابي،لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب ، بتصرف،ص15.

[3] - مفتاح بن عروس، الانسجام في القرآن الكريم، ص 209.

[4] - المرجع نفسه، ص202، بتصرف.

متعالقة ومترابطة مشكلة كما ذكرنا وحدة معنوية هذه العلاقات ذات طبيعة دلالية نستطيع تسميتها بأدوات الاتساق، كالإحالة و الحذف و الاستبدال و الوصل...إلخ، لكن هناك نصوص لا توظف الوسائل الاتساقية التى أشرنا إلى بعضها، و لا يُهتم بها بل توضع الجمل بعضها بجوار بعض دون أدنى إهتمام بالروابط الاتساقية، " و على هذا الأساس فإن الاهتمام يتغير من الاتساق إلى الانسجام، فالمتلقّي توكل له مهمة إعادة بناء انسجام النّص (غير المتّسق) أي البحث عن العلاقات الخفية الّتي تنظّم النّص"[1]، و بالتّالي إلى بناء موضوعه الجمالي(فهمه)،لكن كما للانسجام دور في فهم الأقوال و النّصوص فكذلك الاتساق، لأنّ الكثير من الباحثين حتى و إن فرقوا بين المفهومين إلا أنّهم أقرّوا صعوبة الفصل بينهما و تفريقهما، وإعطاء كل مصطلح مفهومه الدّقيق الثابت و الخاص، " فتعيين الحدود بين الاتساق الّذي يتحقّق عبر أدوات لسانية بحتة و الانسجام الّذي يستخدم سيرورات إدراجية غير لسانية مسألة معقدة ذلك أنّ كثيرا من الوقائع النّصية الّتي يحددها معيار الانسجام نستطيع أن نفسرها بأدوات لغوية محضة"[2].

2.الانسجام:

"يشـار إلى تصـوّر المتصـورات الّتي تنظم العالم النّصـي بوصـفه متتالية تتقدم نحو النهاية ضمن التّتابع والاندماج التّدريجي للمعاني حول موضوع الكلام"[3].

[1] - محمد خطابي، لسانيات النص، ص 05.
[2] - منذر عياشي، العلاماتية و علم النص، ص 134، بتصرف.
[3] - المرجع السابق ، ص133.

و تكون أغلب العلاقات الّتي تربط هذه المتصـــورات حول موضـــوع الكلام من طبيعة فوق لسانية غير متمثلة في ظاهر النّص مما يفرض على المتلقّي التزود بما يكفي و يلزم من هذه العلاقات (المنطقية ،السببية، العموم والخصوص...).

- نجد **يول** و **براون G.Brouen G.Yule** في مؤلفهما (تحليل الخطاب Discourse analysis.) قد تطرّقنا إلى مفهوم الانســـجام من زاوية نظر تحليل الخطاب "لايعتبرانه شـيئا مُعطى يجب البحث عنه، أي لا يوجد خطاب (نص) منسـجم وآخر غير منسـجم وإنّما المتلقّي (القارئ)هو الّذي يحكم على نص أنّه منســـجم أو غير منســـجم و لذلك يسـتمد الخطاب انسـجامه من فهم وتأويل المتلقّي ليس غير"[1]. و هذا هو الّذي يهم بحثنا في كيفية تعليم القراءة و النصـــوص والّتي تعتبر المتعلِّم الركيزة الأســـاســـية في العملية التّعليمية بتبني المقاربة بالكفاءات.

و لاكتشاف انسجام أو عدم انسجام نص(خطاب) افترض الباحثان افتراضين أساسيين لتحديد عمليات ومبادئ الانسجام:

أ)- "لا يملك الخطاب في ذاته مقومات انسجامه بل القارئ هو الّذي يسندها إليه.

ب)- كل نص قابل للفهم والتّأويل هو نص منسجم والعكس صحيح"[2].

يُعتبر الانســـجام من بين أهم القضـــايا التي عالجها الأســـتاذ **مفتاح بن عروس** في أطروحته للدكتوراه "الانسجام في القرآن الكريم".

والإشكالية الجوهرية الّتي درسها هي : ما ماهية الانسجام والاتساق ؟ وكيف نلتمسها في النّصوص؟

مما يجعلنا نأخذ هذه الإشكالية بعين الاعتبار هو تعلقها بالمنطلقات النظرية للمقاربة النصـــية المعتمدة في الطريقة التعليمية ، هذا يخدم البحث في كيفية اســـتثمار الاتســـاق والانسـجام والدّور الّذي يلعبانه في فهم وتأويل النّصـوص. ليُتوصـل إلى أنّه ليس من السـهل عرض مفهوم الانسـجام بكيفية تسـمح ببناء تصـوّر موّحد، و ذلك لسببين أولهما : عدم وجود

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

[2] - المرجع نفسه، ص 52.

نظرية موحدة لهذا المفهوم من تحليل مستوى النّص، "كما أنّ استعمال كلمة انسجام يأتي للدلالة على مفهومين مختلفين تماما، فمن الدّراسات ما يعطي للانسجام مفهوما مرادفا للنّصّية (textualité) و نظرة أخرى تلامس حدود الاتساق"[1]. لذلك سوف يحاول البحث التركيز على نظرية الحصافة الّتي تدرس الانسجام في علاقته بموضوع التّلقي و التّأويل و إشكالية الفهم .

I-3-3- الانسجام ومسألة التّلقي:

و يتعلق ذلك بنظرية الحصافة (theorie de pertinence)

I-3-3-1- نظرية الحصافة

تتعلق هذه النّظرية أساسا بقضية تفعيل السّياق في عملية التّلقي و حكم المتلقّي على ما يتلقى، "فحينما يتحقق تأثير قول ما أو فرضية ما فيما بلوره المتلقّي من فرضيات سابقة نقول حينئذ أنّ هناك (حصافة)"[2]، و هذا مرتبط بمفهوم الأثر السّياقي (l'effet contextuel) و سيرورة الفهم اللغوي .

اعتمد صاحبا نظرية الحصافة[3]، هذه النّظرية التّداولية المعرفية الرّائدة في مجال التّداوليات و علم التّواصل المعاصر على نظريتين هما :- الذّهنية لـ **ـفوكوني** - و القالبية **لـــ فودور** و أكدا أنّه " قد يحدث أن تكون الفرضية الّتي يحملها القول لا تؤثر سياقيا في الفرضيّات السّابقة وليست حصيفة من منظور هذه الفرضيّات، و لكن يمكن أن تكون لعدم الحصافة هذه أكثر حصافة كرغبة المتكلم تغيير وجهة الخطاب"[4]. و ، وعلى هذا الأساس فهي "تعتمد على مستويين للتحليل:

أ-**المستوى الذّهني:** كل ما هو مرتبط بالأنظمة القالبية المتخصصة بالفهم الحرفي و المنطقي .

---

[1] - انظر مفتاح بن عروس، الانسجام في القرآن الكريم، ص 15.

[2] - المرجع نفسه، ص 165.

[3] - pertinence ترجمها عبد السلام عشير صاحب كتاب عندما نتواصل نغير بمصطلح "الإصابية" بدل الحصافة .

[4] - المرجع السابق، ص169.

ب-المستوى المعرفي: كل ما هو مرتبط بالأنظمة المركزية غير المتخصصة (التّأويل)"[1].

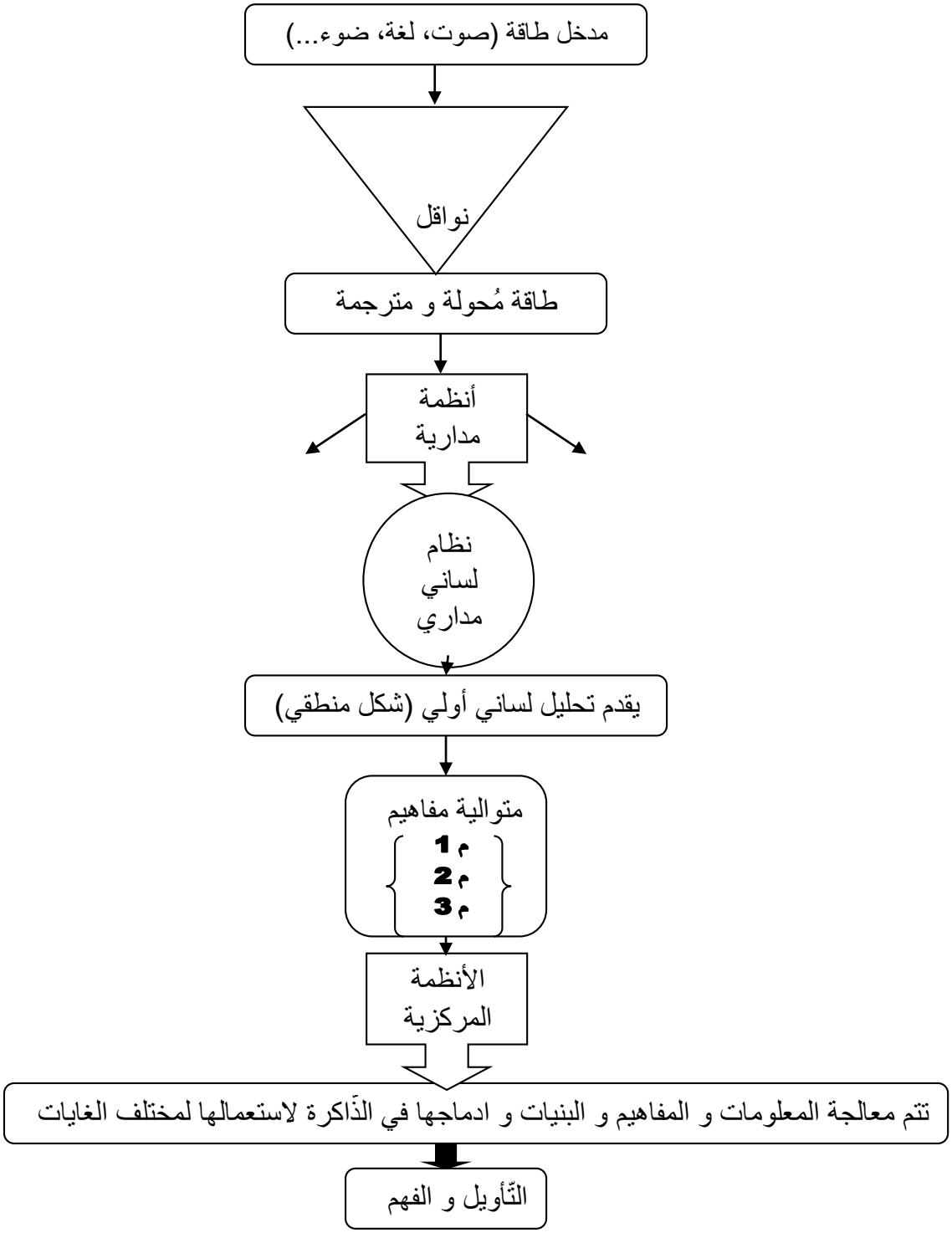
ارتكزا على دراسة النّظام المداري اللّساني، و "اعتبرا أنّه يقدم تحليلا لسانيا أوليا للقول (و هذا التّحليل يوافق الشـــكل المنطقي) باعتباره متوالية مبنية من المفاهيم و كل مفهوم هو عنوان في ذاكرة النّظام المركزي، وتحت هذا العنوان تتراكم مختلف المعلومات المنطقية، الموسوعية، المعجمية "[2].

لذلك اعتبر موشـلار و ريبول أن نظرية (الإصـابية) الحصـافة هي نظرية التّأويل، و تعد تطويرا للنظريـة التّداوليـة و تنـدرج في إطـار علم النفس المعرفي، و بـالنّظريـة القـالبيـة لفودور، و يتم ذلك عبر المخطط التّالي:"[3]

[1] - انظر عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغير، مقاربة تداولية معرفية لآليات التّواصل و الحجاج، إفريقيا الشرق، ص 32.

[2] - نفس المرجع، ص 33، بتصرف.

[3] - انظر نفس المرجع ، ص 28-29.



-الشكل يمثل عمل الجهاز المركزي و المداري-

فالأنظمة المركزية تعمل على مركزة المعلومات الآتية من مختلف الأنظمة المدارية و تعمل على معالجتها و مراقبة انســـجامها، بإدماجها مع المعلومات المخزنة في الذّاكرة و ســـياقات النّص، و اســـتثمارها في عملية التّأويل و الفهم. و لذلك "فالنّظام المركزي له دور

كبير في عملية التّأويل واختزال جهد تحليل و معالجة النّصـــوص لأنّه لا يؤوّل كل كلمة و مفهوم على حدى و لا يقوم بتجميع التّأويلات بل يقدم تأويلا شاملا يكون فيه مبدأ الإصابية حاضرا بقوة حسب قول **موشلار**"[1].

I-3-3-2- التّأويل والسّياق:

بما أن النّصـوص **لا** تُحلّل وتُؤوّل معزولة عن السّـياق بل داخله، فإنّه سـيلعب دورا هاما و أسـاسـيا في عمليات التّأويل الّتي تتم على مسـتوى النّظام المركزي. إذ يتميز السّـــياق بأنّه غير ثابت، بل يبيَّن بتقدم القراءة والتّأويل فهو يتركّب من معلومات مفهومة يقدمها النّص/خطاب عن طريق الأنظمة المدارية بالإضـــافة إلى معلومات من النّظام المركزي و مقام القول (النّص). و الّذي يحدّد المعلومات المهمة الّتي تشكّل السّياق هو مبدأ الإصابية (الحصافة) (pertinence).

و السّـياق هو: " فرضـيات الأقوال السّـابقة الخفية أوالصّـريحة بالإضـافة إلى المداخل الموسـوعية"[2]. وأهم وظائفه المسـاعدة على إلغاء التّأويلات غير الملائمة و الوصـول إلى الضمنيات و دعم التّأويل المقصود."فالسّياق هو بناء سيكولوجي، هو مجموعة من الفرضيّات التى يمتلكها المتلقّي حول العالم و الّتي تسـاعده على التّأويل و بالتّالي هو مسـألة معرفية تتداخل و تتمازج فيه عدّة معارف و سلوكات و مبادئ نفسية، اِجتماعية و ثقافية"[3].

إنّ الشّـــئ الهام الّذي يجب التّنويه به هو أنّه "ليس لعملية الفهم غاية هي تقييم الحصـــافة، فهذه الأخيرة ماهي إلا وســـيلة من أجل غاية أخرى تتمثل في جعل المعلومة المعالجة أكثر حصافة"[4].

فمبدأ الحصـافة موجود مسـبقا عند الإنسـان لذلك لايسـتطيع خرقه، كما أنه مرتبط ارتباطا وثيقا بالسّياق أي ملائمة المعلومات و الفرضيّات لسياق معيّن.و لا يُعتبر قاعدة بل محركا يشتغل لتحريك عمليات التّأويل على مستوى النّظام المركزي للذهن.

---

[1] - عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغير، ص 37.
[2] - مفتاح بن عروس، الانسجام في القرآن الكريم، ص 176.
[3] - نفس المرجع ، ص 172.
[4] - نفس المرجع ، ص 181.

وإذا كان مبدأ الحصافة هو المبدأ الّذي يسمح باختيار التّأويل المناسب، كما يجعل النّص يختار من بين المعلومات المتعدّدة مجموعة من الفرضـــيّات التى تقضـــي أن يكون محققا لمبدأ الملاءمة والحصـافة. فإنّ ذلك يسـاعدنا كثيرا في اختيار النّصـوص المقدَّمة في نشـاطي القراءة و دراسـة النص في عملية تعليمية القراءة و النصـوص لفئة المتعلمين من المرحلة التعليم المتوسـط، و يمكن اسـتغلال ذلك في كيفية تحصـيل المتعلم على المعارف الّتي تسـاعده على فهم النّصـوص و تأويلها و ذلك بالأخذ بعين الاعتبار المحيط المعرفي للمتلقين، لكي نتمكن من اسـتنتاج الفرضـيّات الّتي لها القدرة على إحداث التّفاعل والتّواصـل (الحصافة).

ولأن مفهوم والموضوع الشّامل (hyper–hyper theme) ": هو شكل من الانسجام أبعد، لا يمكن بناؤه بشكل مباشر بواسطة الخطاب نفسه، و لكنّه إسقاط من طرف المتلقّي الّذي يحاول بواسطة مجهود نهائي أن يمنح معنى لخطاب الآخر"[1].

سنتطرق إلى نظرية الحصافة و تعلقها بإشكالية التّلقي انطلاقا من معالجتنا لمفهوم القطيعة ومفهومي الموضـوع العام (HYPER THEME) والموضـوع الشّـامل (hyper–hyper theme)".

انطلاقا من مفهوم الموضـوع الشـامل سـيحاول المتلقي فهم وتأويل الخطاب انطلاقا من معارفه المسـبقة و كفاءاته الموسـوعية المخزنة في الذّاكرة، محاولا إيجاد ذلك الانسـجام المفقود في النّص (الخطاب غير المتسـق) ليمنح في الأخير معنى لهذا الخطاب مراعيا مبدأ الحصـافة، حتى وإن لم يقصـد ذلك، لأنّ هذا المبدأ موجود أصـلا في الإنسـان و لا يسـتطيع التّخلص منه أو تجاوزه.

تتجلى بوضوح تلك العلاقة المتينة الّتي تربط مبادئ و عمليات الانسجام بإشكالية القراءة و التّأويل و تحليل النصوص في العمل الّذي قام به بـــــ**راون** و **يول**، فمبدأ التّأويل المحلّي أو

[1] - المرجع السّابق، ص 62.

السّـــياق المحلّي باصـــطلاح **هاليداي** يشـــترط أنّ "أي جملة غير الجملة الأولى من مقطع خطابي تتأثر في فهمنا لها بالضّرورة بالنّص السّابق لها"[1].

إذن ندرك أهمية التّأويل المحلّي الّذي يقيِّد السّـياق و يقيِّد نتيجة لذلك الطّاقة التّأويلية للمتلقي (القارئ)، هذا المبدأ الّذي يمثل جزءا من استراتيجية أعم هي(التّشابه) و بصورة أدق "فالتّأويل المحلّي يقيِّد تأويلنا و يجعلنا نســـتبعد التّأويل غير المنســـجم مع المعلومات الواردة في الخطاب"[2]. كما أنّ المعرفة الخلفية الّتي يتمتّع بها القارئ (المستمع) تلعب دورها في تأويل خطاب/نص ما لأنّ هذا القارئ كما اسلفنا الذكر لا يواجه نصّـا و هو خال من معارف مســـبقة تمثل لديه تراكما معرفيا يحاول من خلاله بربطه مع المفاهيم والمداخل الّتي يقدمها النّص للوصول إلى تأويل منسجم واستبعاد التّأويلات غير المنسجمة.

مما سبق يمكن أن نؤكد أن البحث في موقع المستمع (المتلقّي) داخل المجال التّداولي يلغي تقريبا الطّرائق(المعيار) التّقليدية و يســـاعدنا على إنتاج طرائق متنوعة تتلاءم مع الوضع التّخاطبي، التّواصلي والسّياق المقامي، الّذي يسهّل بدوره عمل واضعي المنهاج الّذين يتبنّون المقاربات الجديدة في ســـن مناهج معاصـــرة و طرق تعليمية حديثة لتعليم القراءة و النصوص ، تجعل لكل نوع من النّصوص طريقة خاصة في القراءة والإقراء.

المطلب الثالث: المنظور التداولي في تعليم النصوص

1. المقاربة التواصلية (المنهج التواصلي):" (Communicative language teaching Approche)

أصبح لزاما على البحث أن يتكلم عن هذه المقاربة الجديدة التي حاول المنهاج ومن بعده الوثيقة المرافقة أن يعتمداها دون التصريح بها، لذلك سيجلب ذلك الارتباك والخلط عند تقديم المتصورات حول تعليم المادة والأنشطة المكونة لها وطرق وأساليب التدريس الخاصة بها.

[1] - محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، ص 57، بتصرف.
[2] - المرجع نفسه، ص 57.

لأن مقتضيات المقاربة بالكفاءات والمقاربة النَّصية المعتمدة والمصرح بها في تصور الوثيقتين تختلف عما تقتضيه المقاربة التواصلية من حيث المنطلقات النظرية ومن حيث المبادئ والآليات المتبعة (المقتضيات).

المنهج التواصلي أو التدريس لُّغة التواصل أو المقاربة التواصلية (CLT) هو نهج تعليمي يسلط الضوء على أهمية التواصل الحقيقي, ففي هذا النهج ليس التواصل والتفاعل الحقيقيان هدفا للتعليم فحسب، بل أيضا الوسائل التي يتم من خلالها بدأ هذا النهج في السبعينات وأصبح بارزا لأنه اقترح بديلا عن أساليب التعليم التقليدية فبدل التركيز على اكساب المتعلم القواعد والمفردات (الكفاءة اللغوية والنحوية) يهدف المنهج التواصلي إلى تطوير كفاءة التعلم للتواصل باللُّغة الهدف (الكفاءة التواصلية) مع التركيز على مواقف الحياة الواقعية"[1].

وبناء على سبق فإن المقاربة التواصلية تتخذ مبدأ واضحا هو أن الوظيفة الأساسية للغة هي التواصل، ولذلك كان من الضروري تعليم اللُّغة كوسيلة للتواصل وعدم الإكتفاء بتعليم القواعد والبنى اللغوية بعزل عن سياقات استعمالها.

والتصورات الجديدة التي جاءت بها المقاربة التواصلية للمساهمة في تعليم أفضل للغة هو أن " التغير الذي حدث هذه المرة بظهور الطريقة التواصلية فهو تغير إستراتيجي، إذا جاز التعبير في النظرة إلى اللُّغة ذاتها والطريقة التي تصفها بها أولا، وفي النظر إلى أساليب التعلم والتعليم والأسس التي تحكمها ثانيا، وبالمحتوى التعليم ثالثا"[2].

وعليه فإن المقاربة التواصلية ترى أن اللُّغة ظاهرة إنسانية (اجتماعية) تكتسب عن طريق التفاعل النشط لتؤدي مجموعة من الوظائف أهمها الوظيفة التواصلية بعد أن كان ينظر

---

[1]- J.C.RICHARDS-THEODORE.RODGERS :Approaches and Methods in Language Teaching ,Cambridge university press, 2001,155-168.

[2]-نايف خرما و علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها،سلسلة عالم المعرفة،العدد126 ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والاداب، الكويت، 1988، ص168-169، بتصرف.

إليها على أنها مجرد اشكال لغوية تكتسب عن طريق المؤثرات السلوكية، ولتحقيق ذلك وجب اختيار محتوى خاص بهذه المقاربة ليتلاءم مع أساليب التعليم والتعلم المعتمدة.

فأصبح المتعلم هو الركيزة الأساسية في العملية التعليمية أي لم يعد يهتم بالنصوص الأدبية الفنية والإبداعية الراقية كما هو الحال في الطريقة التقليدية، بل أصبح الاهتمام منصبا على محتوى النصوص الأصلية التي تمثل الحياة اليومية في المجتمع بما فيها من مواقف وظروف "انطلاقا من المتعلم ورغباته والتحول من التركيز على تمكين المتعلم من معرفة لغوية نظرية جيدة إلى العناية بحالات توظيف هذه المعرفة في مواقف تواصلية حقيقية"[1].

ووفقا لجاك سي ريتشاردز يمكن للمتعلم تطوير الكفاءة التواصلية من خلال:

* توصيل المعنى :أصبح هو الهدف الرئيسي في (CLT) لمتعلم لغة التواصل

إذ تعتبر اللُّغة كأداة للمتعلمين للوصول إلى الهدف، لهذا السبب فإن النتائج التي تبين نهجا تواصليا في التدريس لصالح أهداف الدرس ستساعد المتعلمين على ممارسة وتطوير كفاءتهم اللغوية بدلا من كفاءتهم النحوية، "ومن أجل تحقيق ذلك تم إنشاء أنواع مختلفة من المناهج من بينها المنهج الوظيفي النظري، الذي يمكن المتعلمين من التركيز على معنى (وظيفة) اللُّغة وممارستها في وضع واقعي"[2].

إلى جانب ذلك قد يتضمن المقاربة التواصلية العمل على المهارات (الكفاءات) الأربعة (القراءة، التابة، الاستماع، التحدث) حيث ان تطويرها واكتسابها أمر ضروري للمتعلمين لتحقيق أهداف الحياة الواقعية.

"يتم التعامل مع المهارات مرات عديدة في وقت واحد فيما يعرف بالمقاربة التكاملية على سبيل المثال في درس الاستماع يمكن ان يطلب من المتعلمين مشاهدة مقطع فيديو عبر

[1]– ميلود حبيبي: الاتصال التربوي وتدريس الادب،ط1، المركز الثقافي العربي، الكويت، 1993، ص 101، بتصرف.

[2]–رشدي أحمد طعيمة، دور المعلم في العملية التعليمية، دار الفكر العربي، بيروت ، لبنان،2002، ص83 .

الأنترنت ونشر آرائهم حوله في قسم التعليقات، بدلا من مطالبتهم بترك تعليقهم فقط"[1]، وقد يعمل المعلم على اللُّغة والمفردات المناسبة بالتعليم والبنى (الأداء) والتسجيل لهذا النَّص بشكل مناسب بيداغوجيا وتقديمه عبر وسائل التواصل ليتعامل معه المتعلم، ودمج مهارة الكتابة في درس (نشاط) الاستماع.

إن هذا التصور للتعليم بالاعتماد على المقاربة التواصلية سيحدث تغيرا كبيرا على مواد وأنشطة الفصل الدراسي والكتب المدرسية وتقنيات وأسالب التدريس، ولعل هذا ما أراده تصور المنهاج ومن بعده مشروع الوثيقة المرافقة من خلال إعطاءه الدور الكبير للمدرس في إدراك أهمية تكنولوجيا الإعلام والإتصال الجديدة التي تشكل عامل إثراء لبيداغوجيا اللغات من خلال تطبيقاتها الخاصة – سيزداد الطلب عليها تدريجيا–ليستخدمها في بعث الحيوية في التعليم اللُّغة العربية"[2].

إلا أن هذا التصور بهذا الشكل وبهذه الصياغة الموجزة والمبتورة يطرح غموضا في مدى إستعاب تصور الوثيقة لهذه المبادئ والمقتضيات والأساليب التي يجب أن يعتمد عليها في تقديمه للنشاطات في ضوء المقاربة التواصلية.

نظرا لأن المعلم لم يعد مركز العملية التعليمة التعلمية بعد الان ولكن تحول دوره وأصبح مرشدا وموجها أحيانا وأحيانا أخرى مرافقا للمتعلم وذلك باختيار النصوص والوضعيات الحقيقة المناسبة للنشاط المستهدف فقد تم التركيز في المقاربة على التفاعل وحل المشكلات كوسيلة وهدف نهائي لتعليم اللُّغة، على هذا النحو يميل التركيز على الأنشطة مثل لعب الأدوار والعمل الثنائي والعمل الجماعي، فحولت تركيز الطريقة التقليدية في التعليم اللُّغة العربية على القواعد

[1] المرجع السابق .الصفحة نفسها.

[2]– الوثيقة المرافقة ص 04.

والفصول الدراسية التي تضع المعلم في مركز هذه العملية إلى استخدام النشط للغة الاصلية في التعلم والاكتساب"[1].

تتم المقاربة التواصلية بإعطاء المتعلمين المهارات والكفاءات حتى يتمكنو من التواصل في ظروف مختلفة، على هذا النحو فانه يركز بشكل أقل على تعلم قواعد نحوية محددة ويسلط الضوء على الحصول على الكفاءة التواصلية بحسن توظيف هذه المكتسبات في وضعيات حقيقية.

لقد أدرج " ديفيد نونان David NUNAN " خصائص هامة رأى أنها تميز المنهج التواصلي (المقاربة التواصلية) نذكرها مختصرة في الآتي:

1. إنها نهج أو فلسفة أكثر منها منهجية منظمة.
2. التركيز على تعلم التواصل من خلال التفاعل في اللُّغة الهدف.
3. إدخال النصوص أصلية (تتعلق بالحياة اليومية الواقعية) في حالة التعليم.
4. تعزيز الخبرات الشخصية للمتعلم كعناصر مساهمة مهمة في التدريس في الفصول الدراسية (داخل القسم).
5. توفير الفرص للمتعلمين للتركيز – ليس فقط على اللُّغة– ولكن أيضا على عملية التعليم نفسها.
6. محاولة ربط تعلم اللُّغة داخل الصف (القسم) بتنشيط اللُّغة خارج الصف"[2].

مع مر السنين أصبح من الواضح أن إتقان الأشكال والتراكيب النحوية لم يجهز المتعلمين جيدا وهذا يكفي لإستخدام اللُّغة الموضوع التعلم بشكل فعال عند التواصل مع الاخرين، ونتيجة لذلك إقترح "ويلكز wilkeus " منهجا إعتباريًا لم يتم تنظيم هذا المنهج من

---

[1]– J.C.RICHARDS–THEODORE.RODGERS :Approaches and Methods in Language Teaching ,p155.

[2] SWAN.M : David Nunan's : fivepricipes "Acritical look at the communicative Approach (1)" in ELT J, (January 1985) 39 (1), p2–6.

حيث الهياكل النحوية بل حدد المعنى الذي يحتاجه المتعلمين من اجل الوصول وهو (نهج) مقاربة تسعى إلى تحقيق هدفين رئيسين:

الأول: هو جعل " الكفاءة التواصلية "communicative compétence" هدف تدريس اللُّغة.

الثاني: تطوير إجراءات تدريس المهارات اللغوية الأربعة التي تعترف بالاعتماد المتبادل على اللُّغة والتواصل"[1].

إذن فالهدف المركزي من تدريس اللُّغة التواصلية هو الكفاءة التواصلية وهذا يشمل كل من اللُّغة المنطوقة والمكتوبة وجميع المهارات اللغوية الأربعة، المتعلقة بها في كتابها تفسير تعليم اللُّغة التواصلية: السياقات والمخاوف في تعليم المعلمين" تدرج سافينون نذكر اهمها ملخصا للخصائص المهمة اللغة التواصلية من قبل M.BERN فاللُّغة في تصور المقاربة التواصّلية أداة اجتماعية يستخدمها المتكلمون لايصال المعلومات والمعاني والمقاصد ، فكل متحدث يتكلم عن شيء ما لشخص ما بغرض ما، سواء كان شفهياً أو كتابياً.

- الثقافة معترف بها كأداة مفيدة في تشكيل الكفاءة التواصلية للمتحدث.

- لا يتم وصف منهجية واحدة أو مجموعة ثانية من التقنيات.

- من الضروري أن ينخرط المتعلمون في فعل أشياء، مع اللُّغة، أي أنهم يستخدمون اللُّغة لمجموعة متنوعة من الأغراض (الأهداف) في جميع مراحل التعلم"[2].

ومن هنا يتضح أن تصور هذه المقاربة سيعطي أدوار جديدة ومختلفة للمعلم والمتعلم عما كان معروف في المقاربات التقليدية.

---

[1]- J.C.RICHARDS-THEODORE.RODGERS :Approaches and Methods in Language Teaching ,p159.

[2]- Savignon, Sandra J.. Interpreting communicative language teaching: contexts and concerns in teacher education. New Haven: Yale University Press, 2002,p6.

فالتطوير النشيط للغة يستلزم التوجيه الذاتي للمتعلمين، إذ يصبح المتعلم هو المسؤول عن تعليماته إلى درجة كبيرة خاصة عندما يتم ممارسة اللغة خارج الصف فمن المتوقع أن يتحمل درجة أكبر من المسؤولية عن تعلمه عندما يدخل –المتعلم– في مواقف حقيقة للتواصل لتنمية كفاءته التواصلية خارج المدرسة.

أمّا المعلم فيتحول دوره من إختيار الأنشطة التي تتطلب التكرار والدقة وحفظ الجمل والأنماط النحوية وإلى إرشاد المتعلمين أثناء ممارستهم للأنشطة التعليمية والطلب منهم التفاوض على المعنى والتفاعل بشكل مفيد، فالواجب عليهم المشاركة في الأنشطة الصيفية على أساس نهج تعاوني وليس فردي للتعلم، ولهذا سيحتاجون للاستماع إلى أقرانهم من أجل القيام بالعمل الجماعي بنجاح.

مما سبق يتضح أن دور المعلم سيكون الإرشاد والتسيير والمساعدة بالإضافة إلى التنسيق وتسيير الحوار والتفاعل بين المتعلمين من جهة ويسمح ويبين اللُّغة موضوع التعلم من جهة أخرى"[1].

المقاربة التواصلية كما سبق بيانها مظلة كبيرة تتضمن مجموعة من المبادئ والمنطلقات التي تدعوا إلى جعل التواصل (الكفاءة التواصلية) المحور الأهم في تدريس اللغات، لذلك وقع خلاف كبير بين الباحثين المهتمين ببناء المدخل في كيفية تنزيل (الملاءمة البيداغوجية) المبادئ النظرية في الممارسة العملية التطبيقية هذا الاختلاف نتج عنه ظهور نسختين لهذه المقاربة: النسخة القوية والنسخة الضعيفة.

أ. **النسخة القوية** "**strong version** " : يدعو أصحاب هذه النسخة إلى التغيير الجذري في تعليم اللغات وذلك بالتخلي نهائيا عن المقاربات التقليدية عبر جعل محتوى المقرر الدراسي قائما على التواصل من خلال قيام المتعلمين بمهام لغوية تواصلية في إحدى المهارات الأربع

[1] – J.C.RICHARDS, ANNE BURNS:Learning English as a Second Language ,"Language learning stratitegies: What every teacher Should Know, (Oxford,Sandra), Cambridge university press,1990;p10.

(القراءة، الكتابة، الاستماع، المحادثة) يتعلمون فيها اللُّغة ويتواصلون لها من خلال استعمالها، "فهذا التيار يدعوا إلى عدم تحديد التراكيب اللغوية والقواعد التي ستدرس في المقرر الدراسي فمنهجية التدريس وفق هذا التيار تهدف إلى اكتساب الطلاب الطلاقة اللغوية من خلال استعمال اللُّغة من اجل التواصل بدل التدرب على الاستعمال الصحيح لها"، فتعلم اللُّغة الهدف لن يكون فعالا إلا إذا كان مشابها أو مطابقا للتعلم الطبيعي للغة[1]".

فتعلم وتطور اللُّغة من خلال التواصل لا يعني المادة تنشيط المعرفة الحالية للغة ولكن بالأحرى دفع تطوير نظام اللُّغة نفسه سيصبح الغاية الأسمى.

يمكن ممارسة هذا النوع من المقاربة بالاعتماد على مبدأ التعلم بالمهام Test BASED LERNING

ب. النسخة الضعيفة: "**veak version** " أصحاب هذا التيار لم يقوموا بتغيير جذري في المقاربات السابقة لتدريس اللغات الأجنبية، لكن حافظوا عليه مع التركيز أكثر على أهمية التواصل باللُّغة الهدف من خلال تعلم تراكيبها ومفرداتها وقواعدها ثم استعمالها[2].

فمن خلال هذا المنظور يجب على المتعلمين تعلم الأنظمة اللغوية واكتساب الملكة اللغوية قبل استعمالها في وضعيات تواصلية بطريقة متدرجة من خلال القيام بأنشطة لغوية تعليمية مقيدة ومحدّدة وتليها بأنشطة تركز على المعنى والفهم وصولاً إلى ممارسة أنشطة تواصلية خالصة، لذلك ركزت هذه النسخة على مهارتي المحادثة والكتابة فأصبحتا تحظيان بأهمية كبيرة لدى هذا التيار من خلال خلق وضعيات تواصلية تدفع المتعلمين إلى استعمال مواردهم اللغوية حسب مستوى كفاءتهم لإنتاج تعابير جديدة غير متوقعة ؛وخلق فرص للتفاعل اللّغوي من خلالالتدرج من التفاعل المقيد إلى مرحلة التدرب إلى التفاعل والاستعمال الحر للغة في مرحلة الإنتاج، لا يأتي ذلك إلا بالعمل الجماعي أو الثنائي أثناء التفاعل في الوضعيات الفعلية الحقيقة.

[1] - المرجع السابق ، ص101.
[2] - المرجع نفسه، ص102.

مما سبق ذكره نجد أن هذا التيار – النسخة الضعيفة – في المقاربة التواصلية لم يشكل قطيعة مع أدبيات مناهج تدريس وتعليم اللغات الأجنبية، بل تشكل امتدادًا لها من خلال إضافة تحسينات لها لجعل التواصل باللُّغة المتعلمة أحد أكبر أهداف تعليم اللُّغة، هذا التيار لا يجد حرجا في استعمال منهجية التعليم السائدة في الطرائق والمقاربات السابقة وفي المنهجية المعروفة بالإنجليزية إختصارًا PPP (التقديمprésentation، التدريب practice، الإنتاجproduction)[1].

كما اقترحت منهجية بديلة لهذه المنهجية سميت كذلك PPP ولكن بمدلول مختلف (الإنتاج ⟵ التقديم ⟵ التدريب).

وذلك من خلال البدء بمنهجية تواصلية لتحديد عوائق التعلم التي يمكن التغلب عليها في مرحلتي التقديم والتدرب على العناصر اللغوية المعنية والمحددة"[2].

في الأخير يمكن القول أن نتائج النظريات اللسانية البنوية والنظريات المعرفية وعلم النفس المعرفي والنظريات اللسانية الوظيفية والبحوث المتعلقة بالتواصل والتداولية وتحليل الخطاب جميعها شكلت منطلقات نظرية يمكن الاعتماد عليها للتأسيس لمقاربة تعليمة جديدة هي المقاربة التواصلية، التي دفعت بتعليمة اللغة إلى التخلي عن الطرق البنوية والتأصيل لهذه التعليمية ذات الأسس التواصلية الاجتماعية وبالتالي ظهور هذه المقاربة التواصلية ذات المنطلقات النظرية المتعددة.

وكما بينا سابقا أن الطرق والمقاربات التعليمية التقليدية كانت تعتمد على تلقين وتدريب المتعلمين تراكيب وقواعد لغوية جافة معزولة عن سياقات استعمالها. إلا أن هذه المقاربة الجديدة – المقاربة التواصلية – قد اعتمدت على تعليم اللُّغة ضمن مواقف تواصلية دالة

---

[1] أنظر: المرجع السابق، ص10.

[2] – Scott Thernburry : An A–Z of ELT. Macmillan Books for Teachers –Rod Elis and Natsuko S– London, 2006

(حقيقية) متبعة أساليب التعلم ذات الأسس التواصلية المتنوعة، كما أنها وضعت المتعلم في مركز العملية التعليمية التعلمية معتبرة إياه الركن الأساسي والعامل النشيط فيها.

وتميزت هذه الأخيرة باختيارها لمحتويات تختلف عما كان معروف في المقاربات التقليدية، فلم يعد يهتم بالنصوص الفنية الراقية أو المحتوى النحوي التقليدي المتعلق بالصيغ والتراكيب النحوية، وإنما الإعتماد على محتوى تعليمي مستمد من الحياة الاجتماعية الحقيقية التي يحياها المتعلم، والتي تقدم وضعيات تواصلية حقيقية، ولذلك أصبحت الغاية الأولى من تعليم اللُّغة هو تمكين المتعلمين منها. يحسنون استعمالها في جميع مجالات حياتهم في وضعيات تواصل حقيقية فهم غير ملزمون بأن يعرفوا قواعدها وحقائقها ونظامها بعيدا عن سياقات إستعمالها، هذا يجبرنا للتكلم عن الكفاءة التواصلية.

2. الكفاءة التواصلية:

ينطلق "ديل هايمز DELLE.H.HAYMES" في انتقاده لتشومسكي في فكره أن الثنائية (القدرة / الإنجاز) تفسروتصنف بامتياز البنية اللغوية، ولكنها لا تفسر القواعد الوظيفية والاجتماعية للغة، لأن المتعلم يحتاج زيادة على ذلك إلى تعلم هذه البنية وطريقة استعمالها في كل المواقف التي تواجهه في حياته الاجتماعية في وضعياتها المعقدة"[1].

وبالتالي فإن الهدف الأسمى الذي تسعى المقاربة التواصلية على تحقيقه هو تمكين المتعلم من التواصل بالغات المتعلمة واكسابه الكفاءة التواصلية"[2].

إذن فإكساب المتعلم الكفاءة التواصلية صار أولوية تعلمية ولم يعد المطلوب هو معرفة قواعد اللُّغة بل اكتسابها كما قلنا كفاءة تواصلية تمكنه من استثمار القواعد الاجتماعية والثقافية باستعماله اللُّغة وتوظيفها في وضعيات تواصلية حقيقية.

1- Dell .H .GYMES .Vers la COMPEANCE DE Communication « langues et apprpntissage des langues » ,2004,.P79 .

2 -Evelyne Bernard :Lapproche communicative Theorie et pratique, Cle International,**1992** .p17 -18.

ختاما يمكن تعريف الكفاءة التواصلية بانها معرفة اللُّغة وقواعدها إضافة إلى معرفة بكيفية توظيف هذه البنى في المواقف التواصلية المختلفة، فالكفاءة التواصلية لا تنحصر في معرفة قواعد اللُّغة فحسب، بل تمكن المتعلم من فهم الأحوال التي يسمعها والتعبير عن المعنى الذي يريده"[1].

لذلك تم حصر مكونات الكفاءة التواصلية بالأربعة عناصر نذكرها كالآتي[2]:

أ .**المكوّن اللغوي: (composante linguistique)** وينحصر في معرفة البنى والقواعد اللغوية (الصوتية، المعجمية، النحوية، والتركيبية، .....).

ب .المكوّن الخطابي: (composante dus cursive) وهو معرفة كيفية تنظيم وتوجيه الخطابات وفق المواقف والقضايا التواصلية.

ج .المكوّن المرجعي: (composante référentielle) متعلق بالخبرات المكتسبة عن طريق العالم الخارجي الحقيقي بجميع مكوناته.

د .المكوّن الاجتماعي الثقافي: (composante socioculturelle) وهو التمكن من القواعد الاجتماعية والثقافية والمتحكمة في استعمال اللُّغة.

ويضاف إلى هذه المكونات وجوب تفعيل استراتيجيات التواصل الفردية " stratégies indirduelles de communication" التي يمتلكها كل فرد[3].

من هذا المطلق يتضح ان الكفاءة التواصلية عند المتعلم هي تكامل بين كفاءاته اللغوية (معرفة القواعد الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية) بالإضافة إلى تمكنه و معرفتة القواعد التداولية التي تكسبه قدرة انتاج وفهم اللُّغة في خطابات النصوص وتوظيفها في مختلف المواقف التواصلية.

---

[1] أنظر: أوشان آيت علي، اللسانيات والبداغوجية، نموذج النحو الوظيفي، السلسلة الوظيفية 5، ط1(الدار البيضاء، المغرب) مطبعة النجاح 1998م.

[2] - Evelyne Bernard :Lapproche communicative Theorie et pratique,p19.

[3] أنظر: المرجع السابق، الموضع نفسه.

3. المقاربة التواصلية وعلاقتها بالمقاربة بالكفاءات والمقاربة النَّصية:

وكيف يمكن تصور المنهاج ومن بعده الوثيقة المرافقة أن يوفق في الدمج في هذه المقاربات؟ ماهي المنطلقات النظرية لهذه المقاربة؟ وهل يمكن أن ننطلق من المقاربة النَّصية وفي نفس الوقت نطبق المقاربة التواصلية وتعليم اللُّغة؟

– وما هي الآليات البيداغوجية المعتمدة لتحقيق ذلك؟

– وهل انعكس ذلك عند صياغة تصور تعليم اللُّغة العربية من خلال النشاطات والمحتويات التعليمية المختارة؟ وما هي الأساليب الواجب إتباعها لتحقيق هذا المسعى؟

من خلال التقسيم المتبع من طرف المنهاج ومشروع الوثيقة المرافقة يظهر أنه أوليت أهمية بالغة لفهم المنطوق وإنتاجه وإدراجه في أول الحلقة التعليمية المتمثل في ميدان "فهم المنطوق وإنتاجه" من خلال إرساء دعائم تعليمية مرجعها المقاربة النَّصية والمقاربة بالكفاءات ... أساسا على المقاربة النَّصية والمقاربة الجديدة "المقاربة التواصلية".

فكما رأى البحث أن كل من التصورين (المنهج مشروع الوثيقة المرافقة له) قد تبنى هذه المقاربة ومقتضياتها حتى وإن لم يصرح بذلك مباشرة، بحيث أدرج موارد واستراتيجيات من شأنها أن تساعد على ترجمة الأهداف المرجوة في ميدان (فهم المنطوق وانتاجه) والأنشطة المكونة له إلى واقع ملموس، ولعل الهدف الأسمى كما جاء في تصور مشروع الوثيقة المرافقة لتعليم اللُّغة العربية هو تزويد المتعلمين بكفاءات يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفوي والكتابي"[1].

وقد صرح المنهاج من خلال ملامح التخرج من الطور الثالث في عنصر الكفاءات الختامية لميدان هم "المنطوق وإنتاجه" يتواصل مشافهة بوعي لسان عربي ولغة منسجمة، يفهم

[1] الوثيقة المرافقة، ص 03.

ويحلل مضمون الخطاب المنطوق ب أنماط متنوعة ويتفاعل معه، وينتج خطابات شفوية مسترسلة محترما أساليب كتابة الكلمة بوضعيات تواصلية دالة[1].

وبالتالي فقد أصبح من الضروري تجاوز واكتساب المتعلم للكفاءات اللغوية (الملكة اللغوية) كهدف في حد ذاته إلى استعمال اللُّغة وممارستها في وضيعات تواصلية دالة وذلك اكساب المتعلم الكفاءة التواصلية. ومن هنا أصبح من الواجب طرح السؤال التالي:

– هل انطلق تصور مشروع الوثيقة المرافقة والمنهاج في تطبيقه للمقاربة التواصلية من خلفيات نظرية ترسي معالم ومبادئ هذه المقاربة؟ وما هي الميزات البيداغوجية لذلك؟

– وكيف يمكن تطبيق المقاربة التواصلية جنبا على جنب مع المقاربة بالكفاءات والمقاربة النَّصية من أجل النهوض بتعليمية جديدة للغة العربية؟

– ألا يُعتبر ذلك تناقض ولا انسجام في تقديم تصورات لتعليم المادة التي صرح بأنه ستعتمد على مقارنتين في تعليمها هما المقاربة بالكفاءات والمقاربة النَّصية؟

يفترض البحث أن تصور مشروع الوثيقة المرافقة وتصور المناهج من قبله قد انطلق من مبررات غاية في الأهمية للاعتماد الضمني على هذه المقاربة التواصلية في تعليم اللُّغة العربية وجعلها لغة للتعلم والتواصل.

يمكن حصرها في التالي:

– أصبح من الضروري تجاوز قاعدة التمكن من الملكات اللغوية للتمكن من اللُّغة الى قاعدة اكتساب المتعلم قدرات أخرى في كفاءات الفهم والقراءة والتحليل والاستماع لكي يتمكن من امتلاك القدرة على التواصل الشفهي والكتابي.

– يجب تجاوز دراسة اللُّغة في ذاتها ومن أجل ذاتها إلى دراستها كنظام للتواصل الفعال.

[1] المنهاج، ص 07.

– اعتماد ذلك كمرجعية نظرية لتعليمية اللُّغة العربية وتحويل تعليميها كلغة إلى تعليمها كغاية ووسيلة في نفس الوقت.

– ضرورة اعتماد ما تم التوصل إليه في البحوث اللسانية واللسانية النَّصية، خاصة في مجال التداولية في التأسيس لنظرية تعليمية تساعد على تعليم اللُّغة بصورتها الطبيعية الواقعية ولا يأتي ذلك إلا من خلال اعتماد المقاربة التواصلية في تعليم اللُّغة وتعلمها.

فمتعلم اللُّغة تواصليا لا يهدف فقط إلى جعل المتعلمين يكتشفون المهارات اللغوية ونموها بشكل يساعد على تمكينهم في اتقان المهارات اللغوية واستخدام قواعد اللُّغة لأداء وضائف اتصالية في مواقف محددة فحسب, بل إنه يفرض خلق مواقف طبيعية اتصالية فردية وجماعية في المحتوى، ويركز على التدريب على المحادثة بالدرجة الثانية في شكل تكاملي[1].

إذن فاكتساب المتعلم اللُّغة عن طريق الممارسة واستثمار نتائج التعلمات والمشاركة والتواصل والتمكن من كفاءة استعمال اللُّغة في مختلف المواقف والوضعيات التواصلية هو جوهر المقاربة التواصلية في تعليم وتعلم اللُّغة – اللُّغة العربية هنا–

ولهذا يظهر جليا ان المرتكزات النظرية الواجب الاستناد عليها لتأسيس لهذه المقاربة – المقاربة التواصلية – تنطلق من البحوث التداولية التي تهتم بالفعل الكلامي والظروف المحيطة به وتجعله أساس العملية التواصلية.

وبالرجوع إلى تصور المنهاج ومشروع الوثيقة المرافقة نجد أنه تم الإشارة إلى هذه المرتكزات من خلال" عنصر تقديم المادة في مشروع الوثيقة المرافقة" إذا" لم يعد المطلوب في تعلم اللُّغة العربية يقتصر على معرفة بعض النماذج الأدبية وبلاغتها ولا معرفة القواعد النحوية والصرفية فحسب. بل جعل المتعلم يبلغ أعلى مستوى في الفهم والإدراك واستعماله كلغة حية

[1] – راوية جاموس، المدخل الاتصالي وأهميته في تعليم اللُّغة العربية لخير الناطقين بها، صحيفة اللُّغة العربية، المجلس الدولي للغة العربية، مارس 2018. www.arabic LANGUEGE .IC. ORG.

في جميع المجالات ....."[1]، ويعتبر التحكم في اللُّغة العربية كفاءة عرضية ولذلك فهي وسيلة إلى:

- امتلاك المعارف والانتفاع بها ونقلها.

- هيكلة الفكر.

- التعبير والتواصل.

- الاندماج في الحياة المدرسية والاجتماعية والمهنية والنجاح فيها[2].

كما أن المنهاج قد يبرمج كفاءات يجب اكسابها للمتعلم لتنمية الكفاءات التواصلية لديه نذكر منها:

- إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم من خلال النَّص.

- استنتاج القواعد اللغوية كمورد معرفي يعينه على بناء الكفاءات.

- يكتشف خصائص أنماط النصوص.

- يتعلم التحليل.

وهذا كله لبناء كفاءة طالما غيبت في درس اللُّغة العربية ألا وهي التواصل[3].

- تناول الكلمة والتعبير عن أفكاره وأراءه باستعمال اللُّغة.

- يتدرب المتعلم على تجنيد الموارد المناسبة لكل نمط ويوظفها.

---

[1] ا الوثيقة المرافقة ، ص 03.

[2] الوثيقة المرافقة ، ص 04.

[3] المنهاج، ص 26.

– أما الكفاءة (الغاية) الكبرى من تدريس اللُّغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط هي دعم المكتسبات اللغوية وإثرائها وتغذية البعد الوجداني والثقافي وتوسيع معارفهم بما يلبي حاجاتهم المدرسية والاجتماعية، واعتمادها وسيلة للتواصل اليومي والشفوي والكتابي[1].

غير أن هذه المعطيات السابقة كما رأى البحث لا تنم عن التمثيل الصحيح لهذه المنطلقات النظرية –التداولية–ومقتضياتها، لأنها لم تقدم تلك الميكانزيمات والآليات المنهجية التعليمية لتحقيق ذلك، ولم توفق إلى حد بعيد في ترجمة ذلك من خلال تقديمها لأنشطة التعليمية ومحتوياتها وأساليب وطرق تقديمها.

حتى وان أعتمد على مفهوم الميدان في تقديم المادة وأنشطتها المتعلقة بها إلا أنه ظهر ذلك الارتباك والتداخل والغموض في تقديم التصورات البيداغوجية لهذه المقاربة بمقتضياتها وآلياتها.

كما يمكن أن نوفق بين هذه المقاربة والمقاربات المعتمدة الأخرى.

– الصريحة وغير الصريحة (المقاربة بالكفاءات، المقاربة النَّصية، المقاربة التكاملي) وهل يجوز أن نعتمد مقاربة معينة ومحددة ولا نلتزم بها عند صياغة الأنشطة التعليمية وكيفية تقديمها؟

كيف يمكن لنا أن ندمج هذه المقاربات المختلفة والمتعددة ذات المنطلقات النظرية المتعددة لإرساء تعليمة جديدة للغة العربية؟

كيف سينعكس ذلك عند صياغة الكتاب المدرسي الخاص بالمادة؟

وإلى متى يبقى مثل هذا النوع من الوثائق يتصف بهذا الغموض واللا انسجام والارتباك في تقديمه للتصورات والمفاهيم والأنشطة والمحتويات التعليمية والطرق؟

[1] المنهاج، ص 5.

كيف يمكن استثمار مقتضيات المقاربة النَّصية التي تضع المتعلم إزاء وضعية تواصلية مفترضة،وفي خدمة ما تقتضيه المقاربة التواصلية (تحقيق كفاءة تواصلية في وضعيات حقيقية) تواصل يومي.

كما أن تصور المنهاج قد ركز كثيرا على الأنشطة اللغوية المتعلقة بالجملة التي يثري بها التلميذ رصيده اللغوي ويستنتج القواعد اللغوية كمورد معرفي يعينه على بناء كفاءة من الكفاءات.

يكتشف خصائص أنماط النصوص، يتعلم التحليل .... وبذلك يحقق كفاءة التواصل[1]. ولكن الإشكال المطروحة هنا هو:

هل تكفي الجملة – في نظر التحليل الوصفي اللساني – أو الملفوظ في نظر تحليل الخطاب بوصفها وحدات صغيرة لتحقيق التواصل؟

فلا الجملة ولا العبارة يتم بها التواصل حسب وجهة نظر التداولية وإنما تتم السيرورة التواصلية بواسطة إنجاز بعض أنواع الأفعال[2].

كما أن لغة التواصل بأمس الحاجة إلى لغة واصفة تضبط آلياتها ضبطا ذاتيا وتضفي النسبية التاريخية على تأويلاتها، كما أنها تساعد لا محالة تطوير اللغات وتأمل مسلكية تاريخها وتكشف عن حاجة البشرية الضرورية لفعالية الحوار لا الصدام"

إذا فعندما يتمكن الإنسان من ملكة اللسان، ويكتسب القدرة على فهم أدبه وإنتاجه، والتدرب على اجتناب اللحن فيه، "والمراس في الإحاطة ببلاغته وشواهده وأمثاله وشذراته ليصبح بعد ذلك أهلا لأن ينتسب لأرباب المنطق وجهابذة البنيان"[3].

---

[1] المنهاج، ص 26انظر.

[2] أحمد يوسف، سيمائية التواصل وفعالية الحوار، ص 20.

[3] المرجع السابق، ص 208.

2المرجع نفسه، بتصرف.

وهذا يتعلق أولا وقبل كل شيء بتصور المنهاج الذي صرح أنه سيعتمد على تعليم اللُّغة على أنها وسيلة في ضوء المقاربة التواصلية لتحقيق كفاءة التواصل وعندها سيكون الاهتمام بالأنشطة الأخرى (قراءة، تحليل نصن نحو بنوعيه، ...) في الدرجة الثانية، وهذا يتناقض مع المقتضيات والمنطلقات النظرية لهذه المقاربة التي تجعل من المتعلم في مركز العملية التعليمية التعليمية باكتسابه الملكات اللغوية المناسبة لكي يستعملها في وضعيات تواصلية دالة مع وجوب إختيار محتوى – لغة التواصل– النصوص اختيارا يتوافق مع الضرورة التي يتطلبها منهج (مقاربة) تعليم لغة التواصل "commutative langage tetching" بذلك سيصبح الإشكال المطروح هنا هو:

– كيف وَفق تصور المنهاج بين هذه المتطلبات ومحتوى النصوص (لغة النَّص) عند اختياره للنصوص المقدمة في العملية التعليمية التعلمية؟

– وهل حقيقة سيعمد المنهاج إلى برمجة الأنشطة التعليمية المختلفة بطريقة تمكن المتعلم في اكتساب الكفاءات المتعددة والمتكاملة لتحقيق كفاءة التواصل؟ وكيف السبيل إلى ذلك اعتمادا على المقاربة النَّصية والمقاربة بالكفاءات والمقاربة التواصلية.

4–علاقة المقاربة التواصلية بالمقاربة النَّصية: (المنظور التداولي لتعليم اللُّغة والمنظور التداولي لتعليم النص)

إن أي قارئ أو أديب أو محلل أو قارئ بسيط أو أستاذ أدب بِوعي منه أو بغير وعي يسعى لفهم أو يسعى لفك رموز الدلالات المرتبطة بأدوات التعريف التي يستخدمها المؤلف للتعبير عن نفسه من خلال عمله. الى هذا الحد تعتبر هذه الدراسة جزءًا من البراغماتية اللغوية والأدبية (البراغماتية الأدبية تنتمي إلى البراغماتية اللغوية).

لذا في عملية تعليمية النصوص وخاصة النصوص الأدبية يجب أن يكتسب المتعلمون كفاءة خاصة (كفاءات تداولية أدبية) تسمح لهم بفهم أفضل للكون الاجتماعي الثقافي الذي يشكل الكون المرجعي، – الذي أثار الكاتب – للنص محل الدراسة"[1].

فالنظريات التداولية لا تحاول تفسير هيكل الإنشاءات والعلاقات والخطابات اللغوية والقواعد النحوية للموارد اللغوية المستخدمة من قبل مستعمل اللُّغة لتوصيل رسالة من خلال ""النَّص"، بل تعمل على شرح وفك الشيفرة للوصول إلى المعنى المقصود في رسائل "النصوص" في سياق التواصل"[2].

إذن لفهم ومعالجة أي نص، فمن المهم أن يكون لدى المتعاملين معرفة جيدة باللُّغة التي يتم بها النَّص (المكتوب / المنطوق)، بحيث تكون مريحة في القراءة والفهم، وكذلك عليهم أن يكتسبوا القدرة على استعمالها في أشكال وأساليب أدبية متنوعة من خلال نصوص في وضعيات تواصلية.

ومن أجل ذلك فقد يطلب من المتعلمين جمع أشياء غير لغوية (محاولة بناء المقام) من المحيط والبيئة التي تثير اعمل الأدبي المدروس (النَّص) لفك الشيفرة معناه بهدف اجراء بحث حول عادات وتقاليد وثقافة المكون المرجعي المذكور في النَّص المدروس.

هذا النوع من النشاطات الذي يتوافق مع لحظة ما قبل القراءة ومرحلة تهيئة الوضعية المشكل في عنصر (مبحث) القراءة المنهجية للنصوص.

يسمح للمتعلمين من اكتساب المعرفة المقامية (غير الغوية) التي تبني لديهم الكفاءة الاجتماعية والثقافية مما يتيح لهم في نهاية المطاف فهم ورصد الرسائل ونقلها من قبل مؤلف

[1]– Horn . L. R :a word G :the hand book of Pragmatics .US .AUK .Black Will PUBLISHING LTD , 2006.P206

النَّص، فبدون سياقات النَّص البراغماتية لا يمكن القراءة والمتعلمون من تشريع النَّص/ الخطاب بما فيه الكفاية.

من خلال ما سبق يتضح أن هناك كفاءات يجب أن يكتسبها المتعلم لكي يستطيع قراءة نصوص وفهمها وبناء موضوعها الجمالي، والإنتاج على منوالها في وضعيات تواصلية دالة (حقيقية) هما الكفاءة النَّصية (الملكة النَّصية) والكفاءة التواصلية[1].

وعليه يجب أن نوّضح هذه العلاقة القائمة بينهما لنتمكن من الإجابة على الإشكال التالي:

فهي تستهدف تحسين القدرات اللغوية المكتسبة وتعميق المعارف اللغوية، وعقلنة علاقة بعضهما ببعض بصورة تسمح تسهيل التواصل وتمكن من اكتشاف الأحاسيس والانفعالات والأفكار الجديدة والإعراب عنها بسهولة ووضوح.

وفي الأخير يمكن أن نضبط بدقة علاقة المقارنة التواصلية بالمقارنة النَّصية

يجب أن نوضح هذه العلاقة القائمة بين المقاربتين لنتمكن من الاجابةعلى الاشكال التالي:كيف يمكن أن ندمج بين هاتين المقاربتين أثناء صياغة تصور الطريقة التعليمية؟ وكيف لتصور المناهج ومن بعده مشروع الوثيقة المرافقة أن يتوفق في الدمج بين مقارنتين كل منهما لها منطلقات نظرية لا تنطبق مع الأخرى بالضرورة؟

وبالتالي: كيف يمكن التوفيق بين مقتضيات المقاربة النَّصية التي تجعل النشاطات اللغوية كلها مفاتيح لقراءة النَّص وفهمه والإنتاج على منواله مع متطلبات المقاربة التواصلية التي تستثمر كل الكفاءات المكتسبة في الأنشطة التعليمية لتحقيق كفاءة التواصل في وضعيات حقيقية؟ مع العلم أننا لا نتكلم ونتواصل بجمل وإنما بنصوص.

[1] –The international Journal OF the humanities and social SCIENES VOULUMES 2 NO.1 Marche 2014.PP46.55.WWW.ea.journals.Org .

لعل العلاقة التي تربط المقاربة النَّصية بالمقاربة التواصلية هي علاقة تكامل واحتواء (إندراج)، فيمكن أن نُدرج المقاربة الأولى بالمقاربة الثانية حيث تهدف المقاربة النَّصية إلى إكتساب المتعلم كفاءة نصية une compétence textuelles في حين تعمل المقاربة التواصلية على اكساب المتعلم كفاءة أشمل وأهم هي الكفاءة التواصلية، وتصبح بذلك الكفاءة التواصلية ما هي إلا كفاءة القدرة على فهم النصوص وانتاجها (الملكة النَّصية) في مختلف المواقف والوضعيات التواصلية التي يمكن أن تواجه المتعلم في حياته الاجتماعية الحقيقة.

إذن فالكفاءة التواصلية لا تتوقف عند حدود فهم النصوص وانتاجها (الملكة النَّصية) بل تتعداها إلى القدرة على ربط هذه النصوص بالمواقف ووضعيات حقيقيّة متنوعة.

المبحث الثالث: تعليمية القراءة والنصوص (الطرق والأليات)

تطرح قضية تعليم القراءة و النصوص و تعلمها عدة إشكالات لابد من التّطرق إليها و معالجتها معالجة دقيقة و معمّقة، و منبين أهم الإشكالات كما وضحنا في مقدِّمة البحث:

1- كيف يمكن إكساب التّلميذ الآليات و الطّرق الّتي من خلالها يتمكّن من الحصول على المعنى (القراءة)؟ هذه الآليات محوصلة في النّظريات الحديثة.

2- كيف يمكن أن نصنع منهاجا و طريقة تعليمية للقراءة و النصوص دون أن ننحاز إلى نظرية من النّظريات بدافع الإديولوجية أو بسبب غياب التخصّص؟

3- كيف يمكن التوفيق بين مطالب المنهاج و بين نظريات تدعو إلى قراءة جمالية مع مراعاة كفاءات المتعلم؟

4- كيف السّبيل إلى المرور من الطّريقة التّقليدية لعملية تعليمية القراءة و النصوص إلى الطّرق التّعليمية الحديثة الّتي اقترحها بعض الباحثين المختصين في مجال تعليمية الأدب و النّصوص؟

لذلك كان لزاما علينا أن نجد طريقة منهجية تعليمية مقترحة للقراءة و دراسة النصوص تمد المتعلمين بأدوات التّحليل، الّتي تضمن لهم ممارسة حريتهم في الفهم و التّذوق.

- لكن قبل ذلك سـنتطرّق إلى الطّريقة التّقليدية في عملية تعليم القراءة و النصـوص ، الّتي أُعتمدت في صـناعة المناهج والكتب المدرسـية و أصـبحت متوارثة في تصـور الطّرق التّعليمية و تقديم النشاطات.

بنت الطّريقة التقليدية تصـــوراتها على منطلقات نظرية ترى أن معنى النّص موجود داخله، يمكن استخراجه بالتتبّع الخطّي له، و تعتبر أنّ القارئ (المتلقّي) يجب أن يتخلى عن كل معارفه المسبقة و آفاق انتظاره عند تلقيه النّص.

"فكانت القراءة تتّسـم بالتّكرارية و الآلية العقيمة باسـتخراج مقاصـد الكاتب و هكذا تشـابهت القراءات كونها تهدف إلى الإبانة عن قصدية المبدع لا غير، فلم يكن القارئ مُنتِجا للمعاني بقدر ما كان مستقبلا لها"[1]. أي أنّ النّص يشتمل على حقيقة ثابتة و وحيدة (قصدية المبدع) ينبغي على القارئ الوصول إليها وإبانتها بالتتبّع الخطّي. فارتبط هذا التّصور للمعنى النّصي بالتّصـور الّذي وضـعه الدارسـون للقراءة و خاصّـة في مجال التّعليمية المتعلقة بتعليم القراءة وفصلوها عن تعليمية النص. فمنهم من يرى "أنّها مجموعة من المهارات البصرية و الذّهنية الّتي تُمكِّن صـــاحبها من أن ينظر في حقيقة ما هو مكتوب"[2]. و ذلك من خلال فكِّ رموز المكتوب و النطق بها حسب ما تحمل من معنى سياقي.

حدد **روبرغاليسو**ن و**دانيال كوست (R.GALLSON/D.COSTE)** القراءة على أنّها :

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

2- عملية إرســـال (بث) بصـــوت مرتفع لنص مكتوب، و يفترض الانتقال من النّظام الكتابي إلى النّظام الصّـــوتي معرفة القوانين الّتي تتحكّم في التّبديل المكاني للكلمات والّتي تكون فراغا يسمى ضبط اللفظ.

3- عملية تحريك العيون على ما هو مكتوب لمعرفة المضمون".[3]

---

[1] - صالح ولعة، القراءة و التّأويل، مجلة التّواصل الأدبي، تصدر عن مخبر الأدب العام و المقارن ،ك لية الآداب و العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة باجي مختار ، عنابة، الجزائر، العدد1 ، جوان 2007،ص02.

[2] - سمير شريف استيتية، علم اللّغة التعلمي، دار الأمل للنشر و التوزيع، أربد، الأردن، بدون تاريخ، ص 14.

[3] - بشير إبرير، تعليمية النّصوص بين النّظرية والتّطبيق، ص 130.

و قصـــلا عملية الفهم عن القراءة بحيث يحدّدان الفهم في التّواصـــل اللغوي على أنه "عملية ذهنيـة عامّـة تنتج عن ترجمـة خطـاب لغوي يســـمح للقارئ بـإدراك معنى الـدّوال المكتوبـة أو المســـموعـة"[1]. كمـا أنّ المعنى النّـاتج عن هذا الفهم مـا هو إلاّ تجميع لمعـاني الـدّوال المتســـلســـلة داخل النّص ولا يعدو ذلك، فكانت القراءة نتيجة لذلك عملية يدرك القارئ من خلالها الكلمات بالعين ليفكر فيها و يفسرها حسب موضعها السّياقي، "فاتسمت بأنّها عملية ميكانيكية بسيطة لا تتعدى تعريف الحروف و الكلمات و النّطق بها – فكّ رموز المكتوب"[2]. وعلى هذا الأسـاس أصـبح للقراءة بعدان، **أ**/حسـي، بالبصـر أو اللمس للتعرف على الرّموز المكتوبة، **ب**/ إدراكي بمطابقة الرّموز بالمفاهيم و المعاني الخاصّـــة بها و تجميعها لإدراك معنى النّص المقدم.

مختلف هذه الرؤى و التصـورات والمفاهيم المقدمة لعملية قراءة النصـوص وآلياتها، انعكسـت على محتوى المناهج و الكتب المدرسية خاصّة في المرحلة المتوسطة. والأدهى أنّ ذلك امتدّ حتى إلى تصـورات المنهاج لتعليم هذا النشـاط في مرحلة الثانوي، يرى الطّاهر لوصـيف "أنّ الطّريقة التّعليمية المتوارثة تنطلق من تصـوّر للقراءة متعلّق بفك التّرميز بتحويل المكتوب إلى منطوق يليه دراسـة المسـتوى الدّلالي المعجمي(معنى الكلمات الصّـعبة) ثم بعد ذلك يليه اســـتخراج للأفكار بتقطيع النّص إلى أجزاء في بعد خطّي تفكيكي، فلم تعط أهمية للمعارف النّحوية و اللّســـانية في عملية الفهم و التّأويل، لكن كان الهدف من هذه المعارف الأخيرة هو تثبيت لقواعد معينة ينحو المتعلّم نحوها و هذا راجع إلى غياب التّصـــورات النّصـــية الحديثة في مجال التّعلمية (تعليمية النّصـــوص)"[3]. إذ يعتبرون أنّ فصـــل فعل القراءة عن تعليمية النّص من المميّزات الأسـاسـية للمنهجية التّعليمية، "فاتصـفت طريقة تعليمية القراءة ببعدها عن استثمار الآليات الجديدة في القراءة و التّفسير و التّأويل، و اتخاذ القراءة المتهجية

[1] - نفس المرجع ، ص 136.

[2] - طه علي الدليمي و سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2005، ص04.

[3] - الطاهر لوصيف، تعليمية النّصوص و الأدب ، ص 08، بتصرف.

مكانتها الأساسية فيها"[1]. تعدُّ هذه الطّريقة التّقليدية المُتَّبعة في القراءة و تحليل النّصوص من بين أبرز الأسباب الّتي تعيق فهم و تأويل المتعلِّمين للنّصوص المقدَّمة لهم، مما يؤدّي إلى بُطء القراءة و تعطُّل عملية بناء المعنى و انسجام التّأويل لديهم. و "من مميزات هذه الطّريقة أنّها تعمد إلى تفريع النّص الأدبي و تمزيقه و إخضـــاعه لطريقة واحدة جاهزة و بذلك أصبحت كل النّصوص في ظلِّها متشابهة في طرق التّحليل"[2].فعرف ما يسمى بطريقة شرح النّصوص، "الّتي تعتبر أنّ المعنى مبني مسبقا في النّص سابقا بفعل القراءة، وعلى القارئ إعادة بنائه بعناية مســـتثمرا علاقة النّص بكاتبه و تاريخه و ظروف إنتاج النّص، و تقويل الكاتب و البحث عن مقاصده"[3]، على هذا الأساس يصبح القارئ(المتلقّي)متلقيا سلبيا لنص مكتف بذاته بمجرد انتهاء الكاتب من صـــياغته، هذا القارئ مطالب بالكشـــف عن المعنى المحفوظ بعناية في منظور من منظورات النّص!!

غير أن القضـية الّتي يتوجس منها البحث خيفة هي قضـية ثنائية (الأدب /الدّراسـة الأدبية) المفضـية إلى إيجاد طرائق لتعليمية الأدب، لأنّ الأدب فنّ و الدّراسـة الأدبية إن لم تكن علما فهي ضـرب من ضـروب المعرفة، لكن بعض المنظّرين ينكرون أن تكون الدّراسـة الأدبية معرفة، و هناك آخرون تقودهم هذه الثنائية إلى التشـــكيك، "فهم يُقرِّون بأنّ الأدب لا يمكن أن يُدرسَ على الإطلاق فهو يُقرأ فقط"[4].

لذلك نلاحظ في واقعنا التّعليمي أن الطريقة التّقليدية في تعليمية الأدب و النّصوص خاصّـــة لم يفلحوا في إيجاد وصـــياغة الطّرائق لهذا النّوع من التّعليمية، حتى أن واضـــعي المناهج لم يؤســـســـوا لمبادئ و مفاهيم دقيقة مبنية على دراســـات نظرية لتعليمية الأدب و النّصـوص وإن ادعوا ذلك!! و كأنهم أخذوا بقول الذين أنكروا على الأدب دراسـته و على أنه يُقرأ فقط و يُتذوق!!؟

---

[1] - انظر نفس المرجع، ص 09.

[2] - عائشة رماش، تعليمية النص الأدبي و أثرها في الفهم و التذوق، مجلة الموقف الأدبي،آب العدد 388، ص21، بتصرف.

[3] - انظر محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، السلسلة البيداغوجية 3، دار الثقافة للنشر و التوزيع، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، ط1، 1998، ص21.

[4] - انظر رينيه ويليك و أوستين وارين، نظرية الأدب، ص 13

"وغالبا ما يُنظَر إلى الأدب على أنّه من الفلسـفة، على أنّه أفكار يَلُفها الشـكل و هو يُحلَل بغية استخراج الأفكار الرّئيسية منه"[1].و هذا منهج دافع عنه بعض الباحثين الغربيين السّابقين كثيرا، إلاّ أنّ هذه النّظرة يُتحوَّط منها اليوم و لا يتم تسليط الضّوء عليها بطريقة مبالغ فيها.

فهل احتاط المنهاج من هذه الفكرة؟ هذا ما سنراه في مبحث دراسة المنهاج.

سـلطنا الضـوء على تعليمية الأدب و النّصـوص في إطار تكلمنا عن تعليمية القراءة، لأنّ تعليمية الأدب تسـعى كذلك إلى ترسـيخ ملكتين إحداهما تعمل على إكسـاب فعل الكتابة و تعمل الأخرى على إكساب و إتقان تعاطي القراءة.

إنّ ما جاء به **بشـير شـعلان** الّذي يشـغل منصـب مفتش للتربية و التكوين في كتابه دليل أسـتاذ اللّغة العربية و آدابها سـنة 2000م. لَنموذج للتّصـور الّذي انطلق منه معظم واضـعي المناهج في كلّ المراحل من الابتدائي إلى الثانوي في إعداد طرائق لتعليمية الأدب و النّصـوص و خاصـة القراءة، حيث جاء في عنصـر تعليمية أنشـطة اللّغة العربية و آدابها (النّصـوص الأدبية) في طريقة تدريس النّصـوص خطوات من بينها خطوتين خاصـتين بالقراءة:

- قراءة الأستاذ للنص قراءة نموذجية مُعبِّرة و مُصوِّرة للمعاني.
- الإقراء، تكليف بعض التّلاميذ بقراءة النّص بدء بأجودهم"[2].

يظهر أنّ تصـورهم لتعليمية القراءة و النصـوص لا يتماشـى و النّظريات الحديثة المتعلقة بنحو النّص، القراءة و التّأويل،و التّلقي... فهم يضعون القراءة المتهجية الرّكيزة الأساسية في هذا النّوع من التّعليمية.

فهل مع تبني هذا التّجديد في المناهج سوف نلاحظ استدراكا لهذه النّقائص و تصحيحا لهذه التّصورات، واستثمارًا لما توصلت إليه في العلوم و النّظريات الحديثة؟ هذا ماسنتفحصه في المباحث اللاحقة .

[1] - المرجع نفسه، ص 115.
[2] - بشير شعلان، دليل أستاذ اللّغة العربية و آدابها، منشورات بغدادي، الجزائر، بدون تاريخ ، ص21.

–لذلك فإن الطّريقة التّعليمية النّظرية الأنجح في تعليمية القراءة الّتي يمكن اقتراحها كونها تتماشـــى مع المســـتجدات النّظرية الخاصّـــة بنظرية النّص، القراءة و التّلقي، و علم النفس المعرفي، ستتعلق مباشرة بالإجابة عن السؤال التّالي :لماذا نعلِّم القراءة و النصوص؟

و على أساس هذه الإشكالية نتبين النّظريات المناسبة الّتي علينا استغلالها في وضع الطّريقة التّعليمية المناسبة، فمن خلال ملاحظة منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ـــ موضوع الدّراســة – رأينا أنّ الهدف "هو يتواصــل التلميذ بلغة ســليمة ، ويقرا قراءة واعية نصــوصــا متنوعة الأنماط .....، هذا ما صرّح به المنهاج!"[1] لذلك علينا أن نستفيد من الدّراسات السّابقة و المنجزة في مجال تعليمية النّصوص و الأدب و الّتي أعطت مدخلا لهذا النّوع من التّعليمية الّذي لم ترتسم ملامحه بعد خاصّة في البلدان العربية.

إن الغرض من تقديم هذه الطّريقة المقترحة و المسـتخلصـة من أعمال مجموعة من الباحثين المختصين في لسانيات النّص، نظرية القراءة و التّلقي، و حقل التّعليمية الحديث هو وضعها كمرجع تقاس على ضوئه التّصورات حول موضوع القراءة و الطّريقة التّعليمية الّتي جاء بها المنهاج و الوثيقة المرافقة ، و من بعدهما الكتاب المدرســـي، و مدى توظيف واضـــعي المنهاج للمعارف النّظرية المذكورة سلفا و حدود استيعابهم لها.

– لعلّ ماجاء به **محمد حمود** في السلسلة البيداغوجية (3) في كتاب تحت عنوان "مكونات القراءة المنهجية للنصـــوص بالمغرب"،(1998). يعتبر من بين أهم الوثائق الّتي عالجت قضـية تعليمية القراءة و النصـوص بطريقة منهجية آخذة في الحسـبان لمسـتوى المتعلمين و الكفاءات الّتي يتمتعون بها، وما جاءت به نظرية المعنى و نظرية القراءة و التّلقي و نظرية التعلم. ومـادفعنـا إلى ذلـك هو دعوة الكثير من البـاحثين الأجـانـب و البـاحثين الجزائريين المختصـــين و المهتمين بتطوير المناهج و الطّرق التّعليمية، خاصـــة ما تعلق بتعليمية النّصـــوص و الأدب إلى جعل إصـــلاح المناهج و الطّرائق ضـــرورة قصـــوى مما يفرض

[1] - منهاج اللّغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الصادر ضمن مطبوعة مناهج السنة الرابعة متوسط، و ذلك بالنسبة للغة العربية ، صدر عن اللجنة الوطنية للمناهج ، ، الديوان الوطني للمطبوعات االمدرسية، وزارة التّربية الوطنية، الجزائر، جوان 2016، ص 4-5-6، بتصرف.

تصـــورات و إجراءات تعليمية تتماشـــى مع المســـتوى الذّهني و العمري لكل متعلِّم بحســـب الغايات المسطرة، "كما أنّ ما وفرته الدّراسات اللّسانية النّصية(الاتساق و الانسجام ، نحو النّص ...)، والدّراســـات التّداولية و تحليل الخطاب ونظرية القراءة والتّأويل كفيل بإنجاز طريقة منهجية في تعليمية القراءة خاصـــة و الأدب و النّصـــوص عامّة"[1]. هذا ما صـــرح به **الطّاهر لوصيف** في أطروحته للدكتوراه الّتي أراد من خلالها المساهمة في وضع أسس نظرية لتعليمية لم تســـتقر بعد على مبادئ ثابتة، كما أنّ كل البحوث المقدمة والمنجزة من طرف الأساتذة الباحثين: **مفتاح بن عروس، الحواس مسعودي، خولة طالب الابراهيمي، شريفة غطاس** ، وغيرهم من ذوي التخصّص، كانت تدعو إلى وضع قاعدة نظرية لتعليمية الأدب و النّصوص، تعمل على تيسير كيفية مسايرة بناء هذه الطّريقة التّعليمية مع التّطورات الحاصلة في مجالات البحث الكثيرة الّتي تلتقي مجملها في نقطة تقاطع مشـــتركة تصـــنعها ثلاث نظريات:

* نظرية المعنى أو النّص،* نظرية القراءة و التّلقي،* مجال نظريات التعلّم.

و لأنه كان لِزاما علينا أن نجد طريقة تعليمية منهجية للقراءة و النصـــوص تمدُّ المتعلمين أدوات التّحليل الّتي تضمن لهم ممارسة حريتهم في التحليل الفهم و التّذوق واعادة البناء ، فقد أخذنا باقتراح طريقة تعليمية للقراءة و النصوص "ترمي إلى تمكين التّلميذ من الأدوات و الآليات المنهجية الّتي من شأنها أن تنير له دروب النّص المعتمة، دون أن تصادر حريته في اختيار المســالك الملائمة لاجتياز المتاهة"[2]. هذه الطّريقة كما بينا ليســت تمثيلا لمنهج نقدي بعينه، إنما هي ملتقى تقاطع ثلاث مجالات تتعلق بنظرية النّص و نظرية القراءة و التّلقي و نظريات التّعلم الحديثة.

" فالقراءة المنهجية للنصـــوص هي قراءة تأملية تمكن التّلاميذ من اثبات أو تصـــحيح ردود أفعالهم وانطباعاتهم الأولية وهم إزاء نص من النّصوص"[3]، إنها قراءة تتجاوز القراءة العفوية

---

[1]- الطاهر لوصيف ، تعليمية النّصوص و الأدب، ص 68-69.

[2] - محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ص08.

[3] - نفس المرجع ، ص 14.

والســـطحية، تقترح طرق للتحليل وتقنيات لإنتاج المعنى.فهي تعطي لكل نوع و شـــكل من النّصوص الأدوات الملائمة لتحليله وبناء معناه (قراءته) فهي بعيدة عن اقتراح طريقة ثابتة.

" إنّ القراءة المنهجية تســـعى إلى بناء معنى قائم على التّفاعل بين المتلقّي والنّص، هذا المتلقّي الّذي يفسِّـر المادّة المقروءة، ويعدِّلها بشـكل يتناسـب وخلفيته المعرفية"[1]. لكن بناء المعنى في العملية التّعليمية المدرســـية " رهين بمدى توفّر المتلقّي على الكفاءات التّحليلية الضّـرورية الملائمة للوضـعية التّعليمية، ولنوعية النّصـوص المدروسـة "[2]، بالإضـافة إلى توظيف المعارف حول ظروف إنتاج النّص و وضعه السّياقي الثّقافي العام، إنّها قراءة تسعى إلى تجاوز مظاهر تحليلية قرائية، قراءة تتمثل في :

" رفض التّحليل الخطّي للنّص والثرثرة على هامشـه، و هي لا تنسـب للكاتب مقاصـد سـابقة للقراءة، و لا تأسر نفسها وراء أحكام القيمة الجمالية"[3].

الأهداف الّتي ترمي إليها فيمكن اختصارها في النقاط التّالية:

1-الملاحظة الدّقيقة للأشـــكال و أنظمتها و دراســـة العلاقات بين هذه الأنظمة و تفاعلها، يقصد بالأشكال (النّحو و الصّرف، الحقول الدّلالية، الحقول المعجمية ...).

2- ملأ أماكن اللّاتحديد (الفراغات) من طرف القارئ دون تمحّل إن أمكن.

3- البناء التّدريجي للمعنى انطلاقا من فرضـيات قرائية يتم فحصـها و تصـويبها مع تقدم القراءة .

4- دراسة الانسجام والاتساق اللّذين يضمنان للنّص وحدة أجزائه وبناء معناه العام بالوصول إلى انسجام للتّأويل مع الفراغ من قراءة النّص"، و هذا وصولا إلى تجاوز ضوابط الإقراء، و ترك حرية المتعلم لمعانقة النّصوص الأدبية مما يفعِّل لديه فعل الكتابة والإنتاج انطلاقا من فاعلية القراءة، أي العمل على تنمية طاقة مســـتعمل اللّغة فهما وإنتاجا على منوال المقروء.

---

[1] - انظر طه علي الدليمي و سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديث في تدريس اللّغة العربية، ص 09.

[2] - محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ص 15.

[3] - محمد حمود ، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ص 16، بتصرف.

وهذا ما دعا إليه **عبد القادر الفاســـي الفهري** في الكثير من المرّات إذ يقول:" و ما يلفت النّظر في اللّغة العربية أن الأدوات الأساسية لتعلمها وتيسير استعمالها والتّفقه فيها لم تحظ بالتّجديد الّذي حظيت به مثيلاتها من اللّغات الأخرى...، فليس هم اللّســـاني العربي فقط أن يعيد النّظر في تصـــور اللّغة العربية و خصـــائصـــها و المناهج الكفيلة بمعالجتها، بل هو مطالب استعجالا كذلك برسم الأدوات اللّائقة بتنمية طاقة المستعمل"[1].

غير أنّ المختصـــين في مجال تعليمية الأدب اشـــترطوا مبادئ و بينوا محاذير على واضـعي المناهج الأخذ بها و التفطّن لها، لأنّ التوجهات الحديثة المعرفية والثّقافية واللّسـانية النّصية، ونظريات التّعلم ونظرية القراءة و التّأويل تفرض علينا أن نسايرها بطرق بيداغوجية تعليمية تتلاءم معها، لكن هذا التّحول ســـوف يكون بخطى رزينة وثابتة ومتدرِّجة شـــرط التّصـــور الأمثل لهذه الرّؤى، لذلك " فإنّ مرور المنهاج الدراســي من مســار بيداغوجي إلى آخر، لا بد أن يعرف في منطقة لحظات انتقالية تتداخل وتتقاطع خلالها العناصـــر والرؤى في حركة صـــدامية مزعجة تأخذ أسـبابها في التّلاشـي لمجرد الشّـروع في تمثيل حيثيات و مواصفات الوضعية التّعليمية الجديدة "[2].

– لكن لا يمكن أنّ نعتبر هذا مبرِّرا يتّخذه صـانع المنهاج في التّملص من النقائص المنوطة به، بل اللّاوعي بهذه الوضـــعيات التّعليمية الجديدة، خاصـــة وأنّه مختص في هذا المجال، يبحث ويجرب ثم يقدّم بعد دراســة مركَّزة، إلاّ إذا كان غير متخصــص في هذا المجال و لا مناسب لهذا العمل فذلك شيئ آخر !!

و هنا نستحضر الحكمة التّعليمية أو القاعدة التّعليمية الّتي أتى على ذكرها **الطّاهر لوصيف** و مفادها أنّ: " شرف المقصد لا يبرّر الفشل إذا حصل "[3].

هـذه الأخيرة ســـيتّخـذهـا البحـث شـــعـارا و مبـدأ أثنـاء دراســـتـه للمنهـاج و الكتاب المدرسي ولواحقهما .

---

[1] - عبد القادر الفاسي الفهري، اللّسانيات و اللّغة العربية، منشورات عويدات، (بيروت، باريس)، ط1، 1986، ص5.

[2] - محمد حمود ، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ص20.

[3] - الطاهر لوصيف، تعليمية الأدب و النّصوص، ص14.

فإنّ طريقة القراءة المنهجية ستختلف في الكثير من جوانبها عن الطّريقة التّقليدية الآنفة الذكر فالباحث و المتأمّل في سيرورة التّطور للطرق التّعليمية يلاحظ عمق التّحولات النّظرية و التّعليمية الّتي تصاحب هذا التّغير، هذه القراءة تنطلق من منظور يرى أنّ " النّص يشكل وحدة دلالية كبرى و لا يمكن بناء معناه إلا بتدخل القارئ، فهو عنصر فاعل يضطلع في تركيب أجزاء النّص و إكمالها بتوجيه من هذا الأخير "[1]. وغاية القراءة المنهجية هي الملاحظة العميقة للنص و استراتيجياته الّتي تؤطر تفاعل القارئ مع النّص موضوع القراءة، و تبرمج استجابته لخلق ذلك التّواصل الأدبي المولِّد للمعنى.

بما أن النّص كلّية غير قابلة للتجزئة من منظور القراءة المنهجية، فلابد من إيجاد جهاز تحليل و قراءة يتلاءم و هذه الخاصّية، فزاوجت القراءة المنهجية بين دروس اللّغة ودروس الأدب (المقاربة النّصية) للوصول إلى الفهم المثالي وبناء معنى النّص، هذا المنطلق بنت عليه الطريقة التّعليمية المتبناة من طرف المناهج التّعليمية الحديثة تصوراتها ففرضت معالجة القراءة من زاوية علاقة تعليمية الأدب والنّصوص، ونظرية التّلقي، " إذ تصبح الأنشطة اللغوية و الأدبية المقدمة في منزلة الأخرى تجعلها مفاتيح متظافرة للدخول في النّص وفهمه وتأويله وتذوّقه، و هذا متعلق قبل كلِّ شيئ حسب ما يقول **الطّاهر لوصيف** بتعليمية النّص الأدبي الّذي لم يُشرَع بعد في محاولة تأسيس منهجيته الخاصّة في تعليم العربية و آدابها"[2].

كما أن اعتماد المقاربة النصية ومقتضياتها ومنطلقاتها النظرية يفرض علينا نقل مركز الاهتمام من البحث عن المعنى في النّصوص إلى إكتساب المتعلم الآليات والأدوات الّتي تمكنه من مواجهة مختلف النّصوص الأدبية، لكن: هل استوعب المنهاج هذا التغير الجوهري بالانتقال من الاهتمام بالبحث عن المعنى إلى إكساب المتعلم طرق التّحليل والقراءة؟ و كيف طبّقه؟

– ما مدى تطبيق هذه التّصورات أثناء برمجة نشاطي القراءة ودراسة النص؟

---

[1] - محمد حمود ، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ص21، بتصرف.

[2] - انظر الطاهر لوصيف، تعليمية الادب و النّصوص، ص 139.

هذه أسـئلة وهواجس يحاول البحث مناقشـتها في المباحث اللاحقة أثناء دراسـة المنهاج و الوثيقة المرافقة له .

المطلب الأول: أنواع القراءة ومقاطع القراءة المنهجية للنصوص

قبل التطرق إلى مراحل القراءة المنهجية للنصوص يجب ذكر أنواع القراءة بحسب الأداء و الوظيفة كالآتي:

1. أنواع القراءة":

1.1. أنواع القراءة بحسب الآداء و الوظيفة:

تُقسم القراءة إلى أنواع بأحد الاعتبارين: الطّريقة أو الكيفية الّتي تؤدى بها القراءة، فنجد ثلاثة أنواع ، وثانّيا بحسب الوظيفة الّتي تقوم بها أو إن شئنا قلنا بحسب الأهـــــــــــداف و الكفـــاءات المـــراد استهدافها وتطويـــــرها، فتحصـل لدينا أربعة أنواع . .

2.1. أنواع القراءة بحسب الآداء:

أ- **القراءة الجهرية:** " تتميز بتحويل المكتوب إلى منطوق و تأديته تأدية مُمثِّلة للمعنى فهي ترجمـة للرّموز المكتوبـة، كمـا أنّهـا قراءة تمكِّننـا من تقويم و معرفـة كفـاءة القـارئ الآدائيـة اللّســانية و الإدراكية بحســب نطقه للنّص المكتوب و حســب الآداء المُمثِّل للمعنى"[1]، زيادة على ذلك فهي تمكن المتعلم من تمثل أدوات الوقف و التّرقيم و نظـام الفقرات و المقـاطع النّصية.

فالقارئ (المعلِّم) أو (المتعلِّم) النّجيب و الّذي عادة ما تُبدأ به القراءة، يمكن أن يُوصل النّص إلى جميع المتعلِّمين في زمن واحد فكلّما كان عدد المتعلِّمين أكبر كان اختصـار الزّمن أكبر و بـالتّالي فـإنّهـا توفر عليهم الجهد الأدائي.الهدف من هذه القراءة تعويـدهم على النّطق الصحيح و فك عقدة العزلة و تنمي فيهم حب المشاركة و التّعلم الجماعي.

[1] - سمير شريف استيتية، علم اللّغة التعلمي، ص31، بتصرف.

ب-القراءة الصّامتة: تجعل المتعلِّم يتجول داخل فضاء النّص ذهابا و إيابا كلّما صادفته صـــعوبة أو انقطاع في بناء المعنى فله حرّية التّجوال كما أنّها توّفر عليه الجهد الآدائي الصّوتي فيتمكن بالاعتماد على ذاته من استيعاب المقروء بعمق و تأمُّل"[1]، إنها قراءة تُطوِّر كفاءة الاستيعاب.

ت-قراءة الاســـتماع: من خلالها يقوم المعلِّم بقراءة النّص قراءة جهرية و في نفس الوقت ينظر المتعلِّمون إلى النّص و يتابعون المعلِّم بقراءتهم قراءة صـــامتة، إنّها قراءة تعليمية بامتياز للمتعلِّمين المبتدئين فهم يتعلمون الأداء الصّحيح و الاستيعاب معا. إنّها تهدف إلى وصل المتعلِّمين بالنّص أداء و مضمونا، و تنمي ملكة الاستماع و الفهم لديهم.

2. أنواع القراءة بحسب الوظيفة:

أ- **القراءة السريعة:** مشروط فيها السّرعة في التّنفيذ و النّظرة االسّريعة للنّص للتّعرف على لب الموضوع دون الإخلال بموضوعه العام وبنيته الكبرى، و هي قراءة للنّص تُراعي السّرعة الملائمة و المحدّدة من أجل إيجاد معلومات محدّدة و " لذلك اعتمد مبدأ سرعة القراءة، أي عدد الكلمات أو الأجزاء النّصية المقروءة خلال الزّمن يجب أن يرافق ذلك الفهم و الاستيعاب و إلاّ فلا ضرورة لها، يتم من خلال تقليص الزمن المخصص للقراءة و تكثيف و إطالة النّصوص المقدمة للقراءة"[2].

ب- **القراءة المُكَثَّفَة:** " ينصَّب الاهتمام فيها على دقائق الموضوع و تفاصيله و بالنّاحية الجهرية فيه بالإضـــافة إلى الفهم "[3]. الغاية من هذا النوع من القراءة هو تنمية قدرات الفهم و القراءة الجهرية و دقّة النّطق حسب المعنى، بالإضافة إلى تتبّع الاتساق داخل النّص بربط أجزائه للوصول إلى بناء انسجامه و بالتّالي بناء معناه.

---

[1] -طه علي الدليمي و سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية، ص 7، بتصرف.

[2] - حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر، بدون تاريخ، ص270-271، بتصرف.

[3] - بشير إبرير ، تعليمية النّصوص بين النّظرية و التّطبيق، ص 156.

ت- **القراءة الوظيفية:** يمكن أن نستهدف منها تنمية كفاءات استعمال المعاجم و الفهارس و الموسوعات العلمية و الكتب المتخصّصة للبحث عن المعلومات الوظيفية الّتي أُريدت من وراء هذه القراءة.

ث- **القراءة الموّسعة:** تُستخدم لقراءة النّصوص الطّويلة كالمسرحية و الرّواية لتحديد معناها الإجمالي العام، و ذلك لتنمية الكفاءة على قراءة كتب ذات عدد كبير من الصفحات قراءة استيعابية..

إذن فكل هذه الأنواع تعمل متكاملة لتنمية كفاءات القراءة و الفهم و التحليل و تطوير مهارات مستعمل اللّغة، مع العلم أنّ هناك أنواعا أخرى من القراءة يتحدد نوعها بحسب الهدف منها و بحسب الوظيفة الّتي تحصلها.

خلاصة: ليست القراءة كما يتوهمها البعض فعل بسيط يتم عن طريق تمرير البصر على الكلمات (مسح بصري للسطور) و ترجمة رموز المكتوب. " إنّها تفاعل بين النّص الّذي يحتوي إمكانات دلالية و القارئ الّذي يحمل الكفاءات التّأويلية، فمهما حاول القارئ كشف أبعاد النّص و دلالاته، فإن ما يتوصل إليه مجرد صورة واحدة من صور القراءة "[1].

لذلك وجب على المختصين، عند صياغتهم للمناهج التّعليمية مسايرة الدّراسات الحديثة المتعلقة بنظريات النّص و نظرية القراءة و التّلقي و البحوث المنجزة في مجال علم النّفس المعرفي و مجال التّعليمية خاصّة تعليمية الأدب و النّصوص و الذّكاء الاصطناعي ...إلخ، أن يقدّموا طرقا تعليمية خاصّة بتعليمية القراءة و النصوص انطلاقا من تبنيهم المقاربات الجديدة (المقاربة النّصية و المقاربة بالكفاءات) الّتي تعطي أهمية للمتعلِّم و تعتبره الرّكيزة الأساسية في العملية التّعليمية هذه. مع الأخذ بعين الاعتبار دور المعلِّم و الوسائل التّعليمية المختلفة كما يفهم الكثيرون، نرجو أن لا يكون من بين هؤلاء، المنظرون للمناهج التّعليمية عندنا.

[1] - صالح ولعة، القراءة و التّأويل ، ص 4.

و لأنّ تعليمية الأدب و النّصوص ما زالت تعليمية لم ترتسم ملامحها بعد و لم تستقر على مرتكز نظري يُمَكِّن واضـــعي المناهج من تَمَثُّلِها التَمَثُّل الّذي يجعل من المناهج المُؤلَفَة مناهجا ترقى أن نسميها كذلك.

و سيفترض البحث أن هذا سينعكس سلبا على الواقع التّعليمي و محتوى الوسائل التّعليمية كما سنتبينه لاحقا عن طريق:

- تفحّص طبيعة المنهاج و محتواه.
- مدى الانسجام في المادّة داخل المنهاج.
- عرض الوثيقة المرافقة و دراستها.
- عرض وثيقة المخططات السنوية و دراستها.
- تحديد مدى تمكّن المنهاج و الوثيقة المرافقة له من تَمَثُّل و توظيف نتائج الدّراســـات النّظرية الجديدة و المقاربات الحديثة.
- طبيعة المحتوى المقدَّم للقراءة والنصوص مدى ملاءمته لفئة المتعلِّمين.
- تفحّص نشاطي القراءة و دراسة النص و كيفية تطبيقهما عند عرض الكتاب المدرسي و دليله المرافق و دراستهما.

سنحاول أن نجيب عن التّساؤل التّالي :

هل أفضـــت الممارســـات التّعليمية الجارية إلى بناء أســـس يمكن أن تقوم عليها تعليمية النّصوص و القراءة في مدارسنا خاّصة المرحلة المتوسطة؟

2. مقاطع القراءة المنهجية للنصوص:

لقد اقترح **محمد حمود** في كتابه مكوِّنات القراءة المنهجية للنصـــوص أربع لحظات نوعية تمرّ بها القراءة المنهجية للنّصـــوص، و هي تمثّل المفاصـــل الهامّة و الكبرى الّتي تمر بها عملية القراءة والمُهَيكِلَة لها عبر اشتغالها في حيز الزّمن.

أ- لحظة ما قبل القراءة.

ب-لحظة القراءة الاستكشافية.

ت-لحظة القراءة المنظمة.

ث-لحظة انفتاح القراءة.

أ- لحظة ما قبل القراءة:

هي لحظة نوعية تفصل بين زمنين للتّعليم - " زمن معرفي عام تشغله التّمثلات و الانطباعات والتّجارب الحياتية للمتلقي، و زمن معرفي خاص تؤثثه المعارف المدرسية المحايثة للوضعيات التّدريسية المُعطاة "[1].ولها بعد ديداكتيكي هام. إنها لحظة منهجية هامّة علينا استغلالها بيداغوجيا للتّغلب على العوائق الّتي تصادف المتعلِّم (القارئ) في تتبع مراحل القراءة اللّاحقة، و يُتطرق في هذه اللّحظة إلى مفهوم الثّقافة الأدبية(النّوع والجنس الأدبي، العصر الأدبي والسّياق التّاريخي...) إنّ التّفاعل بين هذه المفاهيم سيوفر للمتعلِّم مفاتيح قرائية ويرسم لديه آفاق انتظار تساعده في ولوج النّص.

هذا التصور يتوافق مع ما ذهب إليه أصحاب نظرية التّلقي و البحوث المقدَّمة في مجال التّداولية والسميائية النصية والدّراسات اللّسانية النّفسية، إذ تضع بداية الفهم قبل قراءة النّص و خاصّة النّصوص المكتوبة " ذلك لأنّ القارئ يتجه عادة بنية مسبقة إلى تلقي النّص و ذلك من خلال العنوان أو المعلومات الجانبية المقدَّمة حول النّص المقروء"[2].

و هذا ما ينشئ لديه توقعات حول النّص، فالقارئ لا يدخل النّص خالي الوفاض، بل يدخل عالم النّص مزوّدا "بمعارف مسبقة"[3] و آفاق انتظار محدّدة، تنشأ هذه التّوقعات من معرفة المتلقّي بشخص الكاتب و ثقافته و خلفيته المعرفية و المجتمع، كما يكون لبعض العوامل النّصية و السّياقية أهميتها في بناء التّوقعات، زيادة على ذلك فموقع النّص داخل الصّفحة واللّون المكتوب به والصّورة المرافقة له، والمحور والوحدة التّعليمية الّتي ينتمي إليها النّص

---

[1] - المرجع السّابق، ص 36.

[2] - فالح شبيب العجمي، العلاقة بين فهم القارئء و فهم كاتب النص، ص 358.

[3] - (*)المقصود بالمعارف المسبقة في حقل التّعليمية هي "المكتسبات السّابقة الّتي تشكلها مجموعة المعارف الّتي توفرها الطّريقة التّعليمية للمتعلم، و هي ما يصنع أفق انتظاره كمتلق من جهة، و تساعده على بناء شبكة فرضياته اثناء ممارسة القراءة من جهة ثانية".للمزيد انظر الطاهر لوصيف، تعليمية الأدب و النّصوص، ص 282.

يعطي توقعات محددة لمعنى النّص والّتي تشكّل فراغات وهياكل نصّية تملأ عند قراءة النّص فعليا، و هذا ما يسهّل القراءة للمتعلّمين المبتدئين.

* يمكن تحديد هذه التّوقعات للنّص بشكل مضبوط نسبيا و حصرها ... خاصة في النّصوص المقدّمة في عملية تعليمية القراءة و النصوص بواسطة إشارات سياقية أو نصّية كالعناوين أوعناوين الوحدات التّعليمية و المحاور الّتي تنتمي إليها هذه النّصوص و أجناسها و أنواعها الأدبية كما ذكرنا سابقا، كما تلعب توطئة المعلّم الّتي يقدمها لدمج المتعلمين و تهيئتهم لقراءة النّص دورها الأساسي، فتوقعات النّص تعتبر جهدا استنتاجيا أولا و أساسيا في عملية القراءة و الإقراء.

تعمل هذه التّقنيات مجتمعة على توفير ظروف ملائمة لتلقي النّص المدروس من خلال استحضار:

- معارف تخص السّياق الثّقافي و التّاريخي و الاجتماعي للنّص.
- معارف لسانية أو لسانية نفسية.
- معارف تهم الجنس و النّوع والخصائص البنوية.
- معارف سيميائية تداولية مرتبطة ببعض المؤشرات النّصية (العنوان– الفقرات، شكل الكتابة، الترقيم، اللون...إلخ).

هذه التّقنيات تتقاطع مع عمليات الانسجام الّتي قدمها العالمان يول و براون في دراستهما لإشكالية الانسجام و علاقته بالتّأويل، إذ تُعتبر عملية المعرفة الخلفية الّتي يدعمها **راسبيك** بتحديد الفهم على أنّه عملية ذاكرية و نظرية الأطر **لمينيسكي** والمدونات لـ**روجي تشانك** والسيناريوهات **لسانفورد و كارود** و نظرية الخطاطة (وضعيات جاهزة) بمثابة التّقنيات المذكورة آنفا.

" فهذه النّظريات تتشابه في تصوراتها إذ تعتبر وضعيات جاهزة أو أحكام مسبقة يفترضها المتلقّي قبل قراءته للنّص(الخطاب) تهيؤه لتأويله بطريقة موضوعية رزينة"[1].

[1] - للمزيد انظر كتاب لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، محمد خطابي، الفصل الثالث، المبحث (3-1-2)

ب-لحظة القراءة الاستكشافية:

" فهي عملية بناء للأجزاء و الشّذرات الثّاوية خلف العناصر و المؤشرات النّصية"[1].

إذ يتوجب على القارئ في هذه المرحلة أن يتوفر على الملكة النّصـــية المُؤَهِلَة لمثل هذه القراءة، و ينتج عنها فعل افتراض و توقّع، و بالتّالي صياغة فرضيات انطلاقا من ملاحظة شـــكل النّص وما يذيله و العنوان و الخط و الصّـــورة المصـــاحبة زيادة على ذلك ملاحظة بعض المؤشـرات النّصـية من خلال قراءة ما داخل الفقرات أو بعض الجمل البارزة. هذا كله يهدف إلى ترسيخ مبادئ قرائية تساعد على حركية عملية القراءة. القراءة الاستكشافية لحظة ممهدة للفهم و لها وظيفة تحفيزية ترمي إلى توريط المتعلِّم و وضعه وجها لوجه أمام تحديات النّص" ويمكن اعتبارها فرضـــيات صـــغرى مرحلية تتســـم بعفويتها و لا نظاميتها تنتج عن ملامسة النّص الأولى، فهي وليدة عملية الملاحظة المُمَهِدَة للفهم لا غير"[2].

ت- لحظة القراءة المنتظمة:

تعمل هذه الأخيرة إلى جرد المؤشرات النّصية و العلامات و تفسيرها و إعطائها معنى مناســبًا بربط العلاقات و ملأ الفراغات و الفجوات و بناء الموضــوع الجمالي، و هذا يقابله عجز في هذه العملية العميقة و المركبة الّتي تتطلب كفاءات مختلفة، إذن " ما يميز هذه اللّحظة هي كونها لحظة بناء و إنتاج بامتياز"[3].هي لحظة صـياغة الفرضـية الكبرى، " تلك القضــية الفكرية والجمالية الّتي يعتقد المتلقّي بأنها تشــكّل رهان النّص المدروس و مقصــده الأدبي"[4]. لا يتم هذا بشكل نهائي إلاّ إذا انتهينا من التّحليل الكلّي لمستويات النّص المختلفة، كما أنّ هذه اللّحظة القرائية تصاحب مبحث الانسجام و بنائه.

فالقارئ (المتعلِّم) مطالب بأن يكتسب قدرة شخصية و كفاءات تمكِّنه من قراءة النّص و إكماله و بناء معناه. و بما أن هذا التّفاعل بين القارئ و المقروء يتم داخل المحيط المدرسـي فهو مربوط بـالعملية التّعليمية الّتي تحتكم إلى طرائق تعليمية و مناهج و كتب مدرســـية

[1] - محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية، ص 44.
[2] - المرجع السابق، ص49، بتصرف.
[3] - المرجع نفسه، ص52.
[4] - نفس المرجع ، ص 53.

بالإضـــافة إلى ذلك فإنّ العملية التّعليمية الّتي تقود إلى ذلك هي عملية تعليم جماعية ينتج عنها تضارب في عمليات الفهم و تباعد في الرؤى، و لرأب الصدع أُقترحت التّقنيات التّالية:

- **المعنى المكتشف و المستدل عليه**
- **المعنى المُتفاوَض عليه:** هذه التّقنية أو الاســتراتيجية تتوافق تماما مع أحد العناصــر في الطّريقة التّعليمية القائمة على بيداغوجيا الكفاءات و المسـماة بوضـعية مشـكل – مسـألة Situation probleme ، و الدّرس القائم على الوضعية المشكل يأخذ شكل:

1- تقديم الوضعية المشكل.

2- التّأثير في التّلاميذ و تحفيزهم لإيجاد الحل.

3- التّفكير في الحل.

4- صياغة حلول من قبل المتعلّمين.

5- المقارنة بينها.

6- تثبيت الحل أو رفضه.

7- الحل : و هي مرحلة حصول التّعليم"[1].

فالملاحظ أنّها(تقنيات المعنى المُتفاوَض عليه) تتقاطع تماما مع العنصرين "4"و"5".

- **المعنى الجماعي.**

ث – لحظة انفتاح القراءة (القراءة و الإنتاج):أكد **محمد حمود** أنها لحظة هامّة إذ يعتبرها أنها اللّحظة القرائية الّتي من خلالها تظهر قدرة المتعلّم الاسـتيعابية و الإدراكية و الإبداعية التّخيلية، فهي لحظة تجعل المتعلم مجبرا على إعادة قراءة النّص ضـــمنيا بالاعتماد على المعلومات و المؤشرات المُتحصَّل عليها من الخطوات السّابقة، ليتمكن من إعادة بناء معنى للنّص والتّمكن منه، هذا المعنى سـيضـيئ أركان النّص الّتي كانت غامضـة من قبل (القراءة

[1] - الحسن اللحية، موسوعة الكفايات، منشورات جريدة مركز حقوق الناس، بمساهمة فريدرش نورمان الألمانية، الكتاب السابع، فاس ، المغرب، ط1، 2006، ص304، بتصرف.

الأولى). " " فيُترك للتّلميذ حرية التّعبير غير المشروط – بتوجيه أو بأمر ـــــ عن المشاعر والأحاسيس الّتي خلّفها تفاعلهم مع النّص"[1].

– إنّنا بمطالبة المتعلِّم بالتّعبير الكتابي أو الشفوي و ذلك بتصور نهاية ثابتة للنّص أو تلخيصه أو التّعبير عن موقف مماثل له، هذه المعطيات والمحدّدات البيداغوجية مجتمعة مع المعارف و المؤشرات النّصية زائد المعنى المُتوصَّل إليه في خطوات القراءة السّابقة الذّكر يحرك لدى المتعلِّم ضرورة عملية تجميع جديدة لمؤشرات النّص الّتي لم تظهر من قبل و بناء موضوع جمالي آخر.

هذا كلُّه ينشِّط الملكة النّصية و القرائية لدى المتعلِّم و ينميها، فلحظة انفتاح القراءة تهدف إلى مراجعة النّتائج و الخلاصات المُتوصَّل إليها و توظيفها في إنجاز مشاريع التّعبير و الإنجاز.

" ففهم النّص يقتضي الاستعداد للتّعبير عن شيئ ما عبر هذا النّص و انطلاقا منه"[2]. و هنا تكمن فعالية القراءة والإنتاج .لذلك نؤكد مرة أخرى أنه لا يمكن باي حال من الأحوال الفصل بين تعليمية القراءة و تعليمية النصوص في الطريقة التعليمية الجديدة.

المطلب الثاني: الإجراءات المنهجية والبيداغوجية لقراءة النص قراءة فعالة

لتتم عملية تبليغ النّص للقارئ (المتعلم) نراعي العوامل الآتية :

أ– **العينة(المتعلّم):** معرفة طبيعة المتعلم و ميوله و حاجاته و مستواه اللّغوي و الكفاءات الّتي يمتلكها و الّتي تمكِّنه من قراءة أنواع النّصوص المختلفة، سيتم أخذها بعين الاعتبار في التّخطيط للتّعليم و بناء المناهج و الطّرق التّعليمية المناسبة لذلك.

في إطار البحث على دراسة الميكانيزمات التّأويلية الّتي يركز عليها المتلقّي في تفكيكه للملفوظات ترتكز الباحثة **أوريكيوني** ، على نظرية المعنى والاهتمام من جانب آخر بالمتلقّي و الكفاءات الّتي يجب أن يتوفر عليها لحصول هذا التّأويل، يقول **علي غريب:** "

[1] - المرجع السابق، ص 58.

[2] - هانس غيورغ غادامير، فلسفة التّأويل، ص124.

هي قدرة الفرد على خلق ترابط منسـجم بين الجمل الّتي يوظفها أثناء تبادلاته و تواصـله مع الآخرين"[1].

ب-الكفاءة اللّسانية (Compétence linguistique): ت منح الدّوال النّصية السّياقية و الخارج نصـــية دلالات تراعي القواعد البنائية للّغة"[2]، فكل فهم إذن أو تأويل يمر بمرحلة اكتشاف الدّلالة اللّسانية الظاهرة ثم المرور على الفهم العام أو التّأويل. إنّ الكفاءة اللّسانية ضرورية و أساسية في بناء معنى نص ما.

لذلك فالنّصوص المقدَّمة في عملية تعليمية القراءة و النصوص في المرحلة المتوسطة يجب أن تكون مناسبة لمستوى المتعلِّمين المفترضين (اللّساني والسّيميائي) أي إيجاد تناسب بين مسـتوى الكفاءة و الطبيعة اللّسـانية للنصـوص المقدَّمة، على ألاّ يكون النّص غامضـا معقدا و لا بسـيطا واضـحا إلى درجة مُخِّلَة، و بين تحقيق الأهداف المسـطرة؛ " لأنّ تنمية الكفاءة اللّسـانية تفرض علينا وضـع المتعلِّم أمام نصـوص تُظهِر مقاومة تجاهه لحفز قدرته القرائية و بالتّالي اللّسانية، ويستحسن استعمال القاموس بعد عملية بناء المعنى للتحقق من الدّلالات الّتي افترضناها للكلمات(للدّوال) الصّعبة"[3].

ج-الكفاءة الموسـوعية: "تعتبر أسـاس بناء آفاق التّوقعات و التّأويلات و المعارف المسـبقة الّتي يسـتغلها القارئ في عملية بناء المعنى أثناء سـيرورة القراءة ، و هي المُشـكِّلة لمحتوى الذّاكرة طويلـة المدى"[4].هي خزّان المعلومـات والمعـارف الّتي يمتلكهـا قـارئ معين قـد تكون خاصّة أو مشتركة، تساعده على بناء معنى النّص المقروء و تأويله.

"

يفترض البحث أنّ المنهاج المدرســـي عمل على إيجاد طريقة بيداغوجية محكمة لإثراء هذه الكفاءة و تنميتها، و ايجاد نصـــوص و عناصـــر جانبية وظيفتها تقديم معلومات و معارف

[1] - المرجع السّابق، ص 134.
[2] - الحسن اللحية، موسوعة الكفايات، ص 124.
[3] - محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوصو، ص 136، بتصرف
[4]- المرجع نفسه ، ص 137، بتصرف.

زيادة على ترسـيخ آليات القراءة ، على أسـاس هذا الافتراض سـنتفحص المنهاج و بالتّالي الكتاب المدرسي أثناء تناولهما بالدّراسة.

د-الكفاء ة التّداولية :تعتبر الكفاءة التّداولية عنصـرا فاعلا ضـمن تكوين الإنسـان السّـوي تماما كما هي كفاءته اللّغوية، بيد أنّ الكفاءة التّداولية ليسـت نسـقا بسـيطا بل هي أنسـاق متعدّدة متآلفة لدى مسـتعمل اللّغة الطّبيعية، " تتألف من الملكة اللغوية و الملكة المنطقية و الملكة المعرفية و الملكة الإدراكية و الملكة الاجتماعية"[1]. كما يمكن تطويرها بالتّعليم و التّعلم، إذن فهذه الكفاءة تتكون من مجموع المعارف الّتي يمتلكها الإنسان المتعلِّم عن كيفية اشتغال المبادئ الحوارية للخطاب أو كما عرفها **ديكرو** بقوانين الخطاب تتميز .

المطلب الثالث: معايير إختيار النصوص في عملية تعليمية النصوص والقراءة:

بالإضافة إلى المعايير التي تكلمنا عنها، المتعلقة بالمعجم المفرداتي المستعمل وأنواع النصوص المدرجة التي تتناسب مع طبيعة المتعلم وإمكانياته وكفاءاته المعرفية والنصية.

يمكن أن نقترح معيارين أساسيين يرى البحث أنه يجب الإعتماد عليهما عند اختيارنا

للنصوص المقدمة في العملية التعليمية انطلاقا مما تقدمه لسانيات النص ولسانيات الخطاب من مفاهيم معرفية ونظريات تتعلق بالبنى النصية وترتيب النص، ومستويات التنظيم النصي هي كالآتي:

- التدرج الموضوعاتي، ومستويات التنظيم النصي (السلاسل، المدى،المقطع، الدور).

أ. التدرج الموضوعاتي: Progrension Thématisme

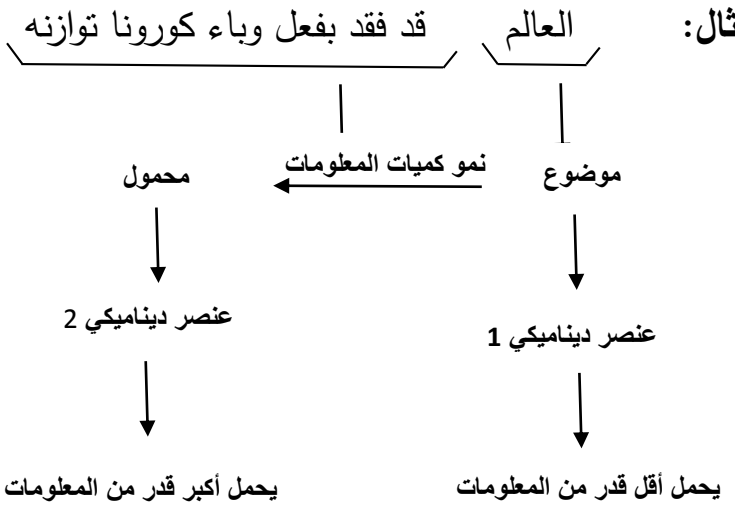
بدأ البحث والحديث عن النحو الموضوعاتي في إطار ما يسمى بحلقة براغ " منظور الجملة الوظيفي" عند (ف. ماثسيوس**Mathèsius, v**)، ويقصد به أن الجملة يجب أن تشكل رسالة تنظيم التواصل و المعلومة .

[1] - عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان، ط1،آثار – مارس-2004، ص 57، بتصرف.

أي الإعتماد على مفهوم " الديناميكية التبليغية" "فكل مجموعة من العناصر اللغوية تحمل بحسب موقعها درجة من(د. ت)، مما يسمح بتحديد مدى مساهمة كل مجموعة في بلورة التبليغ"[1]، فكل جملة تتضمن عنصرين يلعبان دورا ديناميكيا من حيث إسهامهما في مضمونها الاختياري هما الموضوع **(thème)** والمحمول **(Rhème)** كما بينا سابقا.

ويكون الموضوع أقل ديناميكية تبليغية فهو يحمل أقل قيمة إختيارية بينما المحمول فإنه أكثر تبليغية ويحمل أكبر قيمة اختيارية.

مثال:



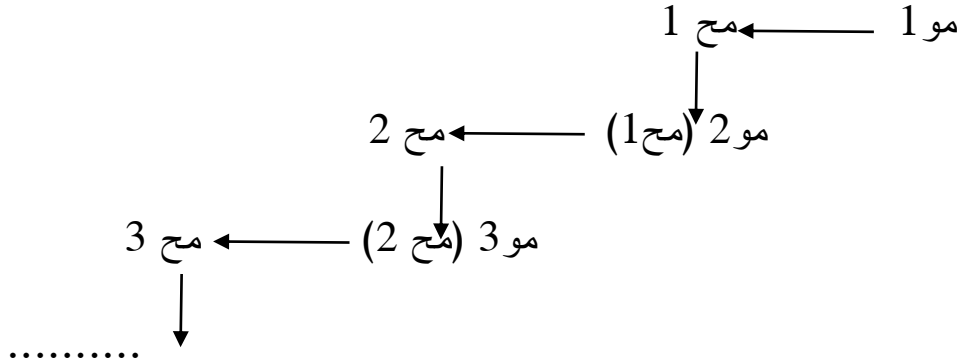
وإذا انتقلنا من الجملة إلى النص، فإن النص كما رأينا يتشكل بدوره من سلسلة من الجمل المترابطة، ومن ثم فهو يتشكل من موضوع أو سلسلة الموضوعات المخبر عنها لسلسلة من المحمولات، وعلى هذا الأساس يتحقق نمو النص الموضوعاتي.

أ.1. أنواع التدرج الموضوعاتي:

هناك ثلاث أنواع رئيسية للتدرج الموضوعاتي نذكرها كالآتي:

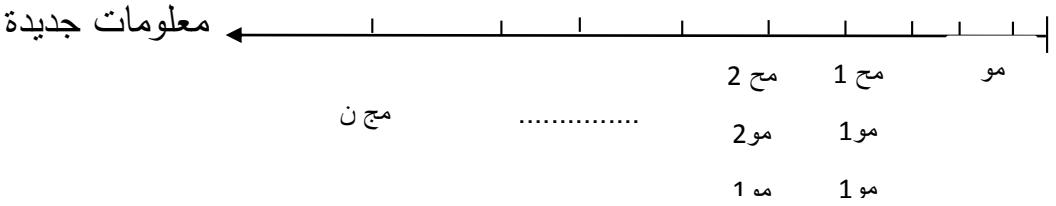
[1]– أنظر: – أنظر: مقال الترتيب في النص ، د. سلاكتا Slikta.Denis، تر مفتاح بن عروس، دروس مقدمة في حلقات الماجيستير ، دفعة 2006،جامعة الجزائر2، قسم اللغة العربية و آدابها، الجزائر، مكون من 21 صفحة ،ص 10، بتصرف.

أ. **1.1. النمو الموضوعاتي الخطي:** إذا إنطلقنا من تصور أن الجملة تتكون من موضوع ومحمول فإن تتابع الجمل يتحقق فيه النمو الخطي عن طريق تحويل المحمول أو جزء منه إلى موضوع في الجملة في اللاحقة"[1].وصورته :



أ.2.1. التدرج الموضوعاتي بموضوع ثابت (مستمر):

في البنية الخطية للنص تتتابع حسب قيمتها التبليغية



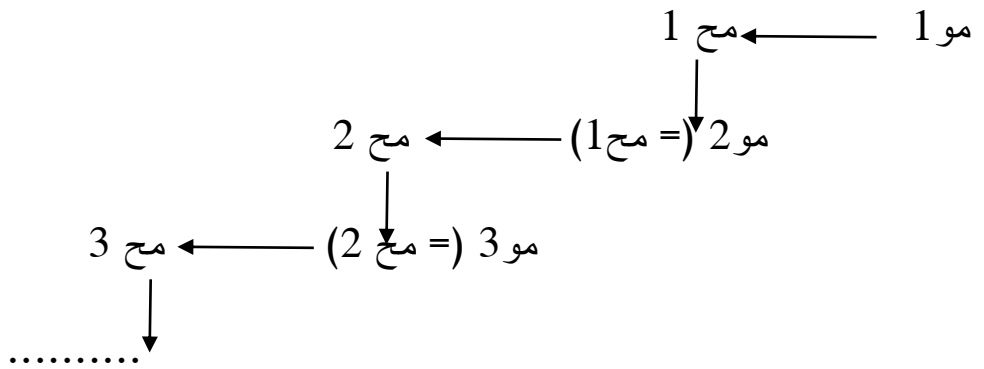
ونجد ذلك في النصوص التي تتكلم عن الشيء نفسه وتضيف إليه كل مرة معلومة جديدة[2].

[1] – أنظر: مفتاح بن عروس، الإتساق والإنسجام في القرآن الكريم، ص 58-59، بتصرف.

أنظر: Maingueneau . Dominique : Les Termes clés de l'analyse du discours,Paris, Le seuil,1996,pp83-84.

[2] أنظر: مفتاح بن عروس، ص 59، بتصرف.

نمثله كالآتي:



أ.3.1. التدرج الموضوعاتي بموضوع أو بمحمولات متجزئة (مشتقة)[1].

أ. عندما يشتمل النص على موضوع كبير يتفرع إلى موضوعات جزئية: "ويُطلق على هذا النوع من التدرج ، التدرج بموضوع متفجر «**Progression a'theme éclaté**» وهو عبارة عن موضوع عام(**Hyper –Théme**) و يكون عادة كلمة تحتل رتبة دلالية أعلى قياسا بالعناصر التي تشتقق منها"[2]. كما يمكن أن يكون مجموعة من الوحدات التي تنزل منزل المحمول في جملة سابقة ، لتشكل كل وحدة موضوعا في الجمل اللاحقة.ومثاله:

(**الحركة الدولية لجمعيات الصليب الأحمر والهلال الأحمر**: هي أكبر منظمة إنسانية .....تتكون من ....**الحركة الدولية للصليب الأحمر**:تعتبر المؤسس للحركة.....، **الفيدرالية الدولية لمؤسسات الصليب الأحمر والهلال الأحمر**:أسست سنة 1863.....)

(الكتاب اللغة العربية –المدرسي– للسنة رابعة من التعليم المتوسط ص56.)

ب. عندما يشتمل النص على محمول كبير يتغير إلى محمولات جزئية.

وقد يكون النص يشتمل على النوعين معا.

*تجدر الاشارة أنه يمكن أن تمازج هذه النماذج في نص واحد.

---

[1]– JEANDILOW.JF : l'analys textuelles , Paris, Armand Colin, 1997,p90-91.

[2] - مفتاح بن عروس ، الاتساق والانسجام في القران الكريم، ص61

إذ يمكن إعتبار هذه المقاربة كمعيار لاختيار النصوص في عملية تعليمية النصوص والقراءة وذلك باختيار نصوص بسيطة من نوع النمو الموضوعاتي الخطي أو بموضوع ثابت ومستمر حسب طبيعة المتعلم المستهدف ومستواه والكفاءات والأهداف الختامية المندمجة المعلنة.

لأن المتعلم المبتدئ أو الذي مازال في طور بناء ملكاته النصية يجب أن تقدم له نماذج بسيطة بأن تقترح عليه نماذج نصوص وتعطي له الفرصة ليتعامل معها بقراءتها و النسيج على منوالها أو من خلال المشروع الكتابي ليجسد هذه النماذج في نصوص بحسب الخطاب الذي يراد منه أن ينجزه.

ب. مستويات التنظيم النصي (الدور la période**، السلاسل** le chaines**، المدى** portée le**، المقاطع** .(les séquences):

لقد بين "ميشال شارول"[1] **Michel Charolles** في مقاله المُعنون ب: « Les textuelle périodes,chaines, portées et plan d'organisation séquences » الذي نشره في مجلة **PRATIQUES**،العدد 57، مارس 1988. "أنه لكتابة نص حول موضوع ما لا يكفي وضع الأفكار الواحدة تلو الأخرى كما تأتي في الزمن وبمجرد انسجام الموضوعات لا يكفي لضمان البناء النصي الجيد، وإذا أراد الشخص الذي ينتج نصا أن يكون مفهوما، فإنه يجب علية أن يُرتب ما يقوله بكيفية تسمح للذين يتوجهون إليه بأن يؤولو بصفة مستمرة العلاقات التي ينشئها في الأقوال التي ينتجها[2].

وبناء على ذلك يرى "شارول" أنه إلى حد الآن لا يمكن الدفاع عن الفكرة التي مفادها أن عمليات مراقبة الانشاءات اللغوية هي مستقلة تماما عن تلك التي تدخل في مستوى تخطيط

[1]– مستويات التنظيم النصي" « الأدوار، السلاسل، المدى، المقاطع ميشال شارول»،ترجمة مفتاح بن عروس،مجلة اللسانيات ، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية، الجزائر العدد22 ، ص57.

[2] المرجع السابق، ص2–3، بتصرف.

المحتويات وبالتالي فإن " العمليات الانشائية بها طابع تفاعلي، فعمليات التخطيط تحدد دائما عمليات الصياغة والعكس"[1].

حيث أن اللغات تملك علامات (أو أنظمة علامات) مواجهة تدل على العلاقات التي تنشئها الوحدات المكونة للخطاب ومن ثم فهي علامات توفر لمتلق مفترض تعليمات تأويلية خاصة بتجسيد الفهم.

*إن علامة ما في نظام عمل علامات هي فعالة بدرجة كبيرة فكلما كانت التعليمات التي تحملها أكثر تخصصا، مثلا: في حل القضية ما من قضايا التأويل[2].

إذا هذا يبرهن على أن هذا النظام من العلامات يتعلق بطريقة مباشرة بتأويل النص وبناء اتساقه وانسجامه واستخراج معناه.

وعلية لا بد أن نراعي ذلك عند محاولتنا برمجة أنشطة تعليمية متعلقة بتعليمية النص في مراحل مختلفة، فعلى المتعلم أن يكتسب ملكة نصية كاملة لقراءة أنواع مختلفة من النصوص وفهمها والانتاج على منوالها ولا يتأثر بذلك إلا بتزويده بمعارف لغوية ولسانية ونصية مختلفة تتعلق من جهة بالتنظيم المفهومي للمادة ومن جهة أخرى بالمعارف والمهارات اللغوية التي تستدعي عملا في مستوى "نحوِ" علامات التكوين والتشكيل النصي(مستويات التنظيم النصي)، ولا يتم ذلك إلا باختيار نصوص مبنية خصوصا لاستعمال هذه الأنظمة من العلامات أو هذه المستويات التنظيمية.

تتعاضد كل علامات التنظيم النصي لبناء مادة الخطاب ولكن في مستويات مختلفة، ويمكن تميز أربع مستويات من التنظيم النصي، ويولد كل مستوى من هذه المستويات وحدة تنظيمية[3].

---

[1] أنظر: االمرجع نفسه، ص 4.

[2] انظر: االمرجع نفسه ، ص4.

[3] المرجع نفسه ، ص7.

مستويات التنظيم هذه ليست مستويات بناء لأن الوحدات التي تحويها لا يندرج ببعضها في بعض لتشكيل وحدة أكبر وإنما يؤثر بعضها في بعض كما سنوضح ذلك لاحقا.

ب.1. الدور la période:

يعتبر الدور وحدة تلفظ حيث تكوّن العناصر أو المكونات (الجملية) علاقات تبعية"[1]، فهو يتكون من جمل مترابطة يمكن أن تشكل كلام يمكن عزله عن بقية النص.

العلاقات بين هذه الجمل موسومة بروابط العطف والتعليق والانضمام ويمكن أن يكون مورفيمات يشير في المستوى الدلالي التداولي إلى علاقات التسلسل"[2].

ب.2. السلاسل (le chaines): تتكون السلاسل من متواليات في العبارات المشتركة حاليا"[3].

إنّ ما يمكن أن ينتمي إلى (أو يعطي) سلسلة هو العبارات المستعملة حاليا أي كل وليس غيرالعبارات الإسمية (أو الضميرية) التي تسمح بتحديد (موضوع خطاب مهما كانت صورة وجوده)"[4].

*إذ لا يظهر في نفس السلسلة سوى عبارات لها نفس الإحالة.

ب.3. المدى (le portée):

يُفهم من عبارة **مدى** كل جزء في النص يكون تأويله مثبت على أنه يجب أن يتم في إطار معين (أو فضاء) هي الحقيقة، والعبارات الأولى للمدى هي متنوعة كثيرا لنذكر من بينها الصيغ التي تُسند كلاما للآخرين: من نوع " بالنسبة لـ أ ..."/ " حسب أ ... ".والبناءات بواسطة

---

[1] المرجع نفسه ، ص8.

[2] أنظر: المرجع نفسه ، ص9، بتصرف.

[3] المرجع نفسه، ص 10.

[4] المرجع نفسه، ص10.

فعل الرأي ("أيتخيل أن ... ") وعلامات فضاء الخطاب " في 1990..."، " في الغابون، ..."، أو الأفعال الخالقة للعوالم " ليكن مثلث"[1].

ب.4. المقاطع (les séquences):

تنشأ المقاطع من تقسيم المادة الخطابية، و"لكن هناك إنشاء لمقطع حينما يشير الفرد الذي يكتب إلى كيفية تقسيمه لنصه"[2]، ويسهل تحديد المقاطع في المستوى المكتوب لأنها تماثل التقسيم إلى فقرات.

فكل عبارات ترتيب القول يمكن اعتبارها علامات مقطعية، مثل: "فضلا عن ذلك"، "وأما بالنسبة"، "وبالإضافة إلى ذلك"، "وإذن"، (التي تشير في بعض الاستعمالات إلى إنتهاء جزء مقدم كالاستطراد بالنسبة للموضوع المعين في الخطاب السابق".

أما في مستوى المنطوق فإن عبارات مثل نوع "من جهة إلى جهة أخرى"، "ومن جانب إلى جانب آخر"، فتلعب دور المنظمات المقطعية بإمتياز"[3].

لهذا فإن العلامات المقطعية تلعب دورا هام في توجيه وتسهيل عملية التأويل لدى المتلقي، إذا فمفهوم المقطع(**séquence**) هو مفهوم تحليل يساعد على تحليل النصوص وتحديدها وهو بنية (وحدة) مبنينة مكونة من مجموعة من القضايا تركيبها مقيد كما بينا سابقا في مبحث النص والملكة النصية، ليصبح بذلك النص هو بنية تراتبية معقدة مكونة من عدد من المقاطع (كاملة أو ناقصة) من نفس الصنف أو من أصناف مختلفة.

---

[1] المرجع السابق، ص 12.

[2] المرجع نفسه، ص 13.

[3] المرجع نفسه ، ص 13-14، بتصرف.

تعايش وحدات التنظيم وتعالقها:

"إن مختلف مستويات التنظيم النصي ليست مستقلة فهي في تفاعل مستمر فيما بينها وتعطي وتنتهي (الأدوار، والسلاسل، ومدايات، والمقاطع) بسبب تدرج النص"[1].

*إن المتعلم حين يُطلب منة إنتاج نصوص (خطابات) مختلفة حسب الوضعيات التعليمية فانه يجند كل معارفه ومكتسباته وملكاته لهذا الغرض.

ومن بين هذه المهارات والملكات: قدرته على رصد واستعمال علامات التنظيم النصي المرتبطة بمستويات تنظيم الخطاب، ولا يتم ذلك إلا من خلال تقديم نماذج نصية تعليمية مرتبطة بها لتعبئة المتعلم بقدرات عقلية وحركية تمكنه من إنتاج بعض هذه الأشكال وممارستها منفصلة، ثم يقوم برصد هذه الظواهر في تفاعلها المستمر وعملها المتكامل ليجيب في الأخير عن إشكاليات جوهرية.

– كيف يتمظهر كل شكل (مستوى تنظيم نصي)؟ وما هي الوحدات والعبارات والموريفيمات التي تناسبه في النص؟

– كيف يمكن تبيين وتحليل أثار تمظهر عنصر في مستوى ما في المستويات الأخرى؟
– وكيف تتفاعل وتتكامل هذه الأخيرة؟

وعلى هذا الأساس فإن النشاطات التعليمية المقترحة المرتبطة بهذه النصوص المقدمة يجب أن تبنى بكيفية تؤدي بالذي يمارسها إلى إختيار ظواهر التنظيم النصي المشار إليها (الدور، السلسلة، المدى، المقطع).

تجدر الإشارة أن عينة متعلمين المستهدفين في البحث هي مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط، لذلك على صانع الكتاب أن يختار نصوصا مناسبة لمستوى المتعلم من جهة ومتطلبات المنهاج من جهة أخرى، وأن يضع نُصب عينيه القضية الأساسية أنا وهي قضية

[1] المرجع نفسه، ص15، بتصرف.

مستويات التنظيم النصي، وذلك بأن تُقدم له نماذج تداخل لهذه الأشكال غير معقدة يمكن أن يتبعها داخل النص وأن يتمرن عليها وينتج على منوالها.

الفصل الثّاني:

عرض المنهاج ودراسته

الفصل الثاني: عرض المنهاج ودراسته

تظم مدوّنة البحث المكونات التالية:

1-منهاج اللغة العربيّة.

2-مشروع الوثيقة المرافقة.

3-وثيقة المخططات السنوية.

4-الكتاب المدرسي الذي يحمل عنوان (كتاب اللغة العربية)

5-الدليل المرافق للكتاب المدرسي.

سيشرع البحث فيما يلي في عرض هذه المكوّنات ودراستها على التوالي:

المبحث الأول: عرض البنية الشكلية للمنهاج ودراستها

المطلب الأول: البنية الشكلية للمنهاج

1. تعريف عام بالمنهاج

المنهاج هو وثيقة بيداغوجية صادرة عن الهيئة الوصيّة والمتمثّلة هنا في وزارة التّربية الوطنية الجزائرية، وهو المعبِّر عن المشروع الّذي يتبناه المجتمع سواء من ناحية البحث الفكري و المعرفي أو من حيث المقاربات المتبنّاة في الممارسة التّعليمية للمادّة المعيّنة، ويُعتبر المنهاج التّعليمي هو الأساس الّذي تبنى عليه العملية التّعليمية في إقرار البرامج و تحديد النّشاطات التّعليمية الاستراتيجية لتقديمها للمتعلِّم، فضلا عن الكفاءات الّتي تستهدفها و كيفية تقديمها بشكل يساعد المعلِّم و المتعلِّم، و يعدّ المقرّر الدّراسي الّذي ينطوي على تخطيط للعمل البيداغوجي. يتضمن مقرّرات المواد والكفاءات المستهدفة و الغايات التّربوية، و أنشطة التّعليم والتّعلُم و الطّرائق المتّبعة في تطبيقها.

وهو المحدّد للإجراءات والممارسات التّعليمية المختارة لتحقيق الغايات والأهداف المرجوة من التّعليم كما يعمل المنهاج على بلورة تصوّرات أكثر شمولا و أكثر فاعلية في المستقبل، مما يؤدّي إلى بناء أسس يمكن أن تقوم عليها تعليمية ناضجة و حديثة و هذا انطلاقا من الممارسات التّعليمية المتبنّاة في المناهج السّابقة.

2. **المحتوى العام للمنهاج:**

يحتوي منهاج اللغة العربيّة في السنة الرابعة متوسط على مكوّنات يمكن توزيعها كالآتي:

1-تقديم تصور عن المادة المدرسة (اللغة العربية وآدابها) ص05 و06 أدرجتهما.

- تحديد الغايات من تدريس المادة في مرحلة التعليم المتوسط والتركيز على الوظيفة التواصليّة للغة العربية وتبيين دور المعلم (المدرس)والمدرسة في تحقيق هذه الغاية.
- مساهمة المادة في تحقيق الملمح الشامل ،وطبيعة الموارد المجندة لتحقيق ذلك.
- إسهام المادة في التحكم في الموارد الأخرى.

2-تحديد ملامح التخرج الخاصة بالمادة (المرحلة، الطور، السنة) ص06إلى 09 واحتوت على عدة نقاط تتجلى فيما يلي :

أ- ملامح التخرج في التعليم الأساسي.

ب- ملامح التخرج في أطوار التعليم المتوسط

ج-ملامح التخرج في سنوات التعليم المتوسط.

3. مصفوفة الموارد المعرفيّة:

وتمّ فيها تقديم الكفاءات الختاميّة والموارد المعرفيّة والمنهجيّة للأطوار الثلاثة من الصفحة 10إلى الصفحة 12.

4-البرامج السنويّة: تم تقديم اقتراح تدرج التعليمات وفق نسق منهجي للسنوات الأربعة من التعليم المتوسط في جدول واحد ص12إلى ص14.

وأدرج عنصر المشاريع (ادماج التعليمات) والمحاور بدون عنوان، ص14.

اما في الصفحة 15 فتضمنت الموارد المعرفيّة للطور الثالث ؟التابعة لعنصر مصفوفة الموارد المعرفيّة، ليعود في الصفحات 16إلى 20 إلى عنصر البرامج السنويّة للسنة الثانية والثالثة.

4_ خصصت الصفحات من 22إلى ص 25 لعرض برنامج السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

5_حدد عنصر وضع المنهاج حيّز التنفيذ توصيات تتعلق بتنفيذ المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصيّة وما يتطلبانه من توّجهات معرفيّة ولسانيّة نصيّة، ص26

1.3 المكوّنات الأساسيّة للمنهاج

كما بيّنا سابقا أن البحث يلتزم بحدود تتوافق مع الغاية منه, وعلى أساس ذلك سنقتصر في دراستنا على عرض بعض المكوّنات التي نراها ضرورية وأساسيّة في بناء المنهاج، ويمكن تناولها بالمعالجة والدراسة من خلال العناصر الآتية:

1-تصوّر المادة المعنية بالتعلم ومبررات ذلك.

2-تصنيف الكفاءات المعروضة من خلال ملمحي الدخول والخروج من هذه المرحلة التعليميّة ومن الطور ومن السنة، وكذلك من خلال الكفاءات الختاميّة والشاملة.

3-التصور الذي عرضه المنهاج لطريقة التدريس وأساليبه وطرق التعليم.

4-عرض تصوّر النشاطين التعليميين القراءة والنصوص.

5-تصوّر المادة المعنيّة بالتعلم (اللغة العربية) ومبررات ذلك.

استهل المنهاج بمكوّن أساسي وضروري يتمثل في المدخل المعنوّن ب (تقديم المادة) حيث عرض في مضمونه تصوّرا حول طبيعة هذه المرحلة وطبيعة التعليم فيها والأهداف المستوحاة فيها، وإشارة إلى ما يمكن أن يقتضيه ذلك من مقاربات وطرق تعليميّة كفيلة لتحقيقه، ويمكن تلخيص ذلك في النقاط التالية:

*العربيّة هي لغة المدرسة الجزائرية واللغة الوطنيّة الرسميّة وإحدى مركبات الهوّية الوطنية الجزائريّة.[1]

[1] -منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، ص05.

ويذكر بأنها –اللغة العربية – وسيلة للتعلم في المواد الأخرى ..."لكونها كفاءة عرضيّة وكل المواد التعليميّة في حاجة إليها"[1]

وهنا يجدر بنا التنويه إلى نقطة هامة وخطيرة في نفس الوقت ألا وهي وجوب وجود عنصر آخر كمدخل عام للمنهاج يسبق عنصر "تقديم المادة "وهو "تقديم المنهاج" الذي يعتبر من بين أهم المبادئ الأساسيّة التي يتوّجب على الدارس أن ينطلق من فحصها *عندما* يتصدى لدراسة تعليميّة مادة ما"[2].

بحيث يتضمن المبررات والأسباب التي بنيّت عليها صياغة المنهاج أو تحديثه أو اصلاحه، كما أن التطرق إلى التصور العام للمنهاج ولتعليميّة اللغة العربية خاصة من حيث الطريقة التعليميّة وأساليب التدريس يفتح المجال أمام تمثيل تصوّر بناء طريقة لتدريس نشاطي القراءة والنصوص وعلاقتها بالمقاربة المتبناة– المقاربة النصيّة والمقاربة بالكفاءات– ومدى توظيفهم وتمثلهم لها، ووضع هذه التعليمات في سياق العمليّة ككل لرصد انسجام أو عدم انسجام هذه العمليّة وبالتالي بحث الانسجام في بناء المنهاج ومحتواه وتصور تعليم النشاطات المكونة والرافدة للمادة –اللغة العربية–.

كما أن المنهاج إشارة إلى طبيعة المحتوى المعلم بأنه سوف ينحصر في إطار دعم وترسيخ المكتسبات اللغوية للمتعلمين واثرائها[3]، اشتمل هذا النص على3 عناصر فرعيّة :

–الغايات

–المساهمة.

–طبيعة الموارد المجندة.

1 –المنهاج ص05. – انظر المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

2–الطاهر لوصيف، تعليمية النصوص والأدب، ص74 .

3– انظر المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

–وسيلة.

أهداف (غايات)تدريس اللغة العربيّة:

يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

1. التحكم في ملكة اللغة باكتساب الملكات اللغوّية اللسانيّة.

2. تغذية البعد الثقافي والوجداني.

3. توسيع معارف المتعلم.

4. اعتمادها كوسيلة للتواصل اليومي الشفوي والكتابي.

5. التحكم في الأدوات المنهجيّة والفكريّة.

6. التركيز على القيّم الأخلاقيّة والروحيّة للأمة.

7. تذوق جماليات آداب وفنون الجزائر.

8. التعمق في فهم مفاهيم اللغة والتحكم في قواعدها.

كل هذه الأهداف مرتبطة بالتحكم في كفاءات فهم المنطوق وإنتاجه فهم المكتوب والانتاج الكتابي.

9. الوصول بالمتعلم إلى اكتساب ملكة اللغة باعتبارها وسيلة –كفاءة عرضيذة وتسهم في اكتساب المواد الأخرى.

10. استعمال الموارد المعرفيّة الصرفيةّ والنحويّة والبلاغيّة في اكتشاف خصائص الأنماط المختلفة في النصوص.

11. بناء الذات والفكر.

كما أشار التقديم إلى المقاربة المختارة في العمليّة التعليميّة إلى الطريقة المتبعة في التدريس، لكن البحث سيؤجل دراستها إلى عنصر لاحق هو تصور طريقة التدريس.

عند محاولتنا لتحليل ما تقدم من أفكار والتي تمثل ملخصا لمحتوى العنصر "تقديم المادة، وانطلاقا من الترتيب السابق نصل إلى عدد من الملاحظات والتساؤلات الهامة نذكر منها:

1. مع العلم أن المنهاج تم تأليفه للمرة الأولى (2016) في إطار إصلاح وتجديد المناهج والطرق التعليميّة إلا أن ذلك لم يذكر بتاتا في تقديم المنهاج للمادة ولا العناصر اللاحقة، وهذا يجعلنا نتساءل عن أسباب ذلك:

– فهل هو راجع إلى عدم تمثل المقاربات الجديدة؟ أم هو راجع إلى السهو والنسيان؟ أم أن ظروف الاغتضاب والإيجاز في تقديم العناصر هو السبب المباشر لذلك؟

2.قدم محتوى (تقديم المادة) تصوّرا عن طبيعة التعليم في هذه المرحلة، واعتبره تتويجا للتعلمات السابقة وترسيخا وإثراء للملكات اللغوية .ولئن كان كذلك فإن تعليم اللغة العربيّة حتما سيخضع لهذا الحكم ، وبالتالي سيعتبر تعليمها ترسيخا للمبادئ اللّغوّية المتعلمة وتعزيزا لمكسبات التعلم السابقة والتي تكسبه بدورها قدرة التحكم في قراءة عدد من أنواع النصوص المختلفة (خطابات ونصوص) والإنتاج على منوال المقروء –إنتاج شفوي وكتابي(فهم المنطوف وفهم المكتوب)

لتحقيق الهدف الأسمى وهو الوظيفة التواصليّة للغة فضمنيّا هذا هو المبرر المباشر لصياغة المنهاج وتعليميّة المادة(اللغة العربية).

وهنا نلمس غياب الانسجام في بناء محتوى التقديم بحيث كان من الواجب فصل مبررات بناء المنهاج عن مبررات بناء المادة , وذلك بإدراج عنصر آخر كمدخل يتمثل في "تقديم المنهاج".

ويفترض أن يحتوي في مضمونه مبررات بناء المنهاج وتحديد المقاربات المختارة في العمليّة التعليميّة وطريقة التدريس التي ستعطي تصورا حول كيفيّة تعلم النشاطات المكوّنة لهذه المادة موضوع التعلم.

3. الملاحظ كذلك أن المنهاج قدّم تصورا حصر أهداف تدريس العربية في التحكم في الملكات اللغوّية والمنهجيّة والفكريّة والتحكم في مفاهيم اللغة (النحويّة والصرفيّة).

لامتلاك كفاءات فهم المنطوق والمكتوب والإنتاج على منوالهما. وهو تصوّر يُقصي ما جاءت به النظريات الحديثة المتعلقة بالقراءة والتأويل والنظريات الحديثة المتعلقة بعلم النص ونحو النص وتحليل الخطاب والتي تعطي المتعلم منزلة أساسيّة في سيرورة هذه العمليّة.

كما أن البحث في كيفيّة تعليميّة القراءة والنصوص وجهان لعملة واحدة– يطرح إشكالية هامة وهي: هل تَعليم القراءة والنصوص ينحصر فقط في اكساب المتعلم آليات لغوّية معينة ؟ أم أنه يتطلب إدراكا ومعرفة بالعناصر اللغوّية التي يطرحها النص وفهم مدلولاتها وكيفية بنائه وترابط أجزائه وانسجامه؟ وهذا هو صلب موضوعنا.

فالتحكم في القراءة والتمكن من النص لا يُبنى على التحكم في المبادئ اللّغوّية فقط بل ينطلق من التمكن من آليات القراءة والتأويل واكتساب المتعلم ملكة نصيّة وتداولية وتأويلية تمكنه من ذلك، وهنا نكتشف أن التصوّر الذي قدم حَول تعليميّة القراءة من جهة والنصوص من جهة ثانية لا يعدو أن يكون تصورا تقليديا مرتكزاعلى فك رموز المكتوب والنطق السليم بها ورصد جمل النص وترجمتهانطقا أواستخراج الظواهر اللّغوية ؟ !

4. كما أن تصوّر المنهاج جعل اللّغة العربيّة وسيلة وغاية[1] في نفس الوقت فهي وسيلة لنقل المعارف والثقافة ومفتاح التعلمات الأخرى, وجعلهاغاية لتعلمها وهنا يَتبدى الإشكال التالي :

هل سيقتصر تعليم اللّغة العربيّة في هذه المرحلة الهامة من التعليم للمادة– اللغة العربية –على إكساب آلياتها ونحوّها وبُنيتها والتمكن من الكتابة والنطق السليم؟ أم سيتم الالتفات إلى إكساب المتعلم آليات القراءة والتحليل والفهم للنصوص المُقدمة واكتشاف بنيّة أنماطها المختلفة وكيفيّة ارتباط أجزائها وبالتالي قراءتها؟

[1] انظر الهدفين الأول والعاشر السالفيْ الذكر .

لقد أعطى التقديم تصوّرا مبدئيا حول طريقة التدريس، والمتمثلة في الوضعيّة المشكلة وذلك بتوظيف المُكْتسبات لحل المشاكل في الوضعيات الجديدة وتجنيد المعارف اللّغوّية والمنهجيّة لتحقيق ذلك ,والإشارة إلى المقاربة بالكفاءات لتحويل رصيد المعارف لاستعمالها في مجالات أخرى مستقبلية في التعليمات الأخرى أو عند التواصل.

وعليه (وجب) إذن أن يُغير من أساليب ممارسته التعليميّة... فيعتمد طرائق اكتساب المتعلمين اللغة الشفوّية والكتابيّة وقواعدها...هذا التوّجه دأب المدرسة الابتدائية وثاني مرحلة التعليم المتوسط الاستكمالية.[1]

هذا الطرح يثيرا عددا من التساؤلات والإشكالات الأساسيّة المتعلقة بموضوع البحث والتي نذكر منها:

* عدم التطرق إلى المقاربة النصيّة في هذا التقديم والتي كان من المفروض أن يتطرق إليها لأنها من صميم التجديد في إطار تعليم اللغة العربيّة ،ويمكن إرجاع ذلك إلى الفرضيّات التالية:

* أن المقاربة النصيّة يشوبها غموض من حيث تصوراتها النظريّة وآليات تطبيقها وطرحها في التصور.

* أن المقاربة النصيّة لا تمثل رهانا وخيارا جوهريا خاصة في "تعليم القراءة والنصوص" وهذا سينعكس على بناء المحتوى التعليمي وطريقة تدريسه ،وبالتالي يتوّقع أن تعليم القراءة و النصوص سيخضع لنفس التصوّر وعليه سَيُقدم بالطريقة التعليميّة التقليديّة.

* الاهتمام بالمقاربة بالكفاءات وتصنيفاتها وأنوانها ومقتضيّاتها فتتحول من وسيلة مساعدة إلى غاية على حساب المقاربة النصيّة ومقتضياتها.

كما تجدر الإشارة إلى أن البحث قد رصد ذلك الارتباك والاجتزاء والتداخل والخلط في بناء المنهاج من خلال تقديمه لعنصر "تقديم المادة" أو من خلال العناصر اللاحقة كما سيتبيّن

1 المنهاج ص5، بتصرف

في المباحث القادمة على عكس المتوّقع والمرجو من الاعتماد على البسط والعرض والإلمام لتفادي القصور في تقديم تصوّرات تامة ومقنعة وواضحة فيما يخص المواضيع والعناصر المقدمة.

3-2 تصنيف الكفاءات المعروضة

أ- ملمح الدخول إلى السنة الرابعة متوسط:

وهو مجموع الكفاءات التي تشكل منهج المتعلم في مستوى السنة الرابعة متوسط، وهي كفاءات إذ يُفترض وجودها في هذا المتعلم انطلاقًا من ملمح الخروج من السنة الثالثة متوسط.

- لقد حاول البحث جاهدًا لَم شَتات هذه الكفاءات من مجموع العناصر المختلفة الموّزعة على جداول يغلب عليها طابع التكرار والتداخل والتناقض الذي يُنم عن عدم فهم وارتباك في عرض تصوّر هذه الكفاءات.

فحاولنا من خلال عنصر "ملامح التخرج الخاصة بالمادة (المرحلة، الطور، السنة) أن نجمع كفاءات ملامح الدخول إلى السنة الرابعة متوسط وملامح التخرج.

3-2-1 ملمح الدخول الى السنة الرابعة متوسط:

هي الكفاءات المشكلة لملمح التخرج من الطور الثاني ومن ملمح التخرج من السنة الثالثة متوسط، وهي موّزعة على ثلاث ميادين_ فهم المنطوق وإنتاجه، فهم المكتوب، الإنتاج الكتابي _ فجاء هذا العنصر موّزعا على ثمانْ كفاءات يمكن تصنيفها إلى ثلاث مجموعات على النحو التالي:

أ- كفاءات فهم المنطوق والإنتاج على منواله (خطابا من أنماط مختلفة):

- يفهم مضمون الخطابات المنطوقة متنوعة الأنماط.
- يتفاعل معها.
- يتواصل مشافهة بلسان عربي وبلغة منسجمة.

- ينتج خطابات شفهيّة متنوعة الأنماط في شخصيات تواصليّة دالة.[1]

ب- كفاءات القراءة المسترسلة السليمة:

- قراءة مسترسلة منغمة تحليليّة !!! واعيّة لنصوص نثريّة وشعريّة متنوعة الأنماط.[2]
- إحترام علامات الوقف
- يعبر عن فهمه لمضمون النص.

ج- كفاءات الإنتاج (التعبيرالكتابي) والتواصل بطرق منهجيّة:

- ينتج كتابة نصوص منسجمة ومتنوعة الأنماط بلغة سليمة.
- التحكم في خطاطات أنماط النصوص الحوارية والتوجيهيّة والتفسيريّة والحجاجيّة تتراوح بين 12_14 سطرا في وضعيات تواصليّة دالة[3].
- يُلخص النصوص بأسلوبه الخاص في مقطع لا يقل عن مائتي وعشرون كلمة مشكولة جزئيا.

فملمح الدخول يساعدنا على تصوّر مواصفات المتعلمين المنخرطين في هذا المستوى من التعليم وهذا ينعكس بدوره على تحديد الكفاءات التي يمتلكونها والمعرفة المسبقة لديهم. واستغلال ذلك في رسم الكفاءات والأهداف التعليميّة المرجو إكسابها لهم واختيار الطرق التعليميّة والمعارف المناسبة. وعليه من خلال تفحصنا لمختصر الكفاءات ملمح الدخول نلاحظ أن معظمها متعلق بفعاليّة القراءة والفهم واستثمار ذلك في عمليّة الإنتاج الشفهي والكتابي(التعبير)، إلا أنّ هذا التصوّر المُقدم لعمليّة القراءة لأنماط النصوص المختلفة خاصة الحجاجيّة والتوجيهيّة والتفسيريّة، يضعها في خانة القراءة بمفهومها التقليدي رغم الإيحاءات والإشارات إلى بعض المفاهيم والآليات

1جاءت هذه الكفاءة في عنصر ملمح التخرج من السنة الثالثة متوسط كالتالي: " التحكم في خطاطة نمطي التفسير والحجاج لا تقل عن 14 سطرا ....." المنهاج ص09.

2 المنهاج ص7.

3 المنهاج ص 7.

المأخوذة في الاتجاهات والنظريات الحديثة للنص والدراسة النصيّة ولنظرية القراءة والتلقي الجمالي وجماليّة التلقي، خاصة لما يركز على كفاءة تخصيص شبكة قراءة خاصة لكل نمط نصّي.

فيتواصل مشافهة بلسان عربي ولغة منسجمة.و ينتج كتابة نصوصًا منسجمة لعله يُلمح إلى نحو النّص والربط بين المنظورات النصيّة أثناء سيرورة القراءة وأثناء الإنتاج(التعبير)، إلا أن هذا ليس معناه استثار هذه الدراسات النظريّة والتمكن منها وإدراجها في العمليّة التعليميّة ومحتوى الطريقة، هذه الفرضيّة نجد مبرراتها في مضمون الكفاءات المدرّجة الأخرى. فهناك خلط بين مفهوم نَحو النص ونَحو الجملة والتركيز من جهة أخرى على نحو الجملة وربط فهم النص وقراءته بفهم معاني الجمل والعبارات، فهل نحن نتكلم ونُعَبر بنصوص أم بجمل؟ ودليل ذلك ما أورده في كفاءة "ينتج كتابة نصوصها ... بلغة سليمة"[1]، ويلخصها بأسلوبه... مشكولة جزئيا".

وهذا يدعم فرضيّة أن واضعي المنهاج ما زالوا لم يتمثلوا هذه المفاهيم الجديدة تَمثلاً صائبا، وهذا سينعكس على تصوراتهم في بناء المحتوى التعليمي خاصة محتوى نشاطي النصوص والقراءة وطريقة تعليمها.

قراءة وتحليل نصوص متنوعة الأنماط والإنتاج على منوالها[2]، يجعل البحث يفترض أن المنهاج سينطلق من تصور للنّص على أنه بنية كبرى تتكون من متتاليات جمل مترابطة ومنسجمة، وأن المنهاج يستثني هذا التصور للنّص ليبني عليه النشاطات المكونة للمادة المُتَعلمّة، ولهذا سَيُنظر إلى فهم النص وتحليله على أنه تفاعل بين المتعلم والنص المقروء وأنه سيجعل لكل نمط شبكة قراءة خاصة به إلا أنّ محتوى الكفاءات ككل يُبدي عكس ذلك، يُظهر أن قراءة وفهم النص وتحليله على أنه عمليّة تحليليّة بسيطة مراعيّة علامات الوقف والشكل، فمعنى النص موجود داخله على المتعلم استخراجه، مما يُقدم تصورا مبدئيا لمفهوم قراءة النصوص وطريقة

[1] المرجع السابق، بتصرف

1 المنهاج ، ص 08 .

تدريسها يتعارض إلى حد ما مع المقاربة المختارة (المقاربة النصيّة) ومقتضياتها ومع نظرية القراءة وجماليّة التلقي.

3-2-2 ملمح التخرج (الخروج) من السنة الرابعة متوسط:

هي مجموع الكفاءات التي تُكوّن رصيد المتعلم وتُشكل الملمح الذي ينهي عليه السنة الدراسية، كما أن المنهاج قد أشار إلى أن هذه الكفاءات هي كذلك ملمح المتعلم عند إنهائه المرحلة التعليميّة (التعليم المتوسط) وهي نفسها تقريبا ملمح التخرج من الطور، ويمكن تصنيفها كذلك إلى ثلاثة محاور:

أ- كفاءات القراءة المسترسلة السليمة (السلامة اللّغوّية):

*يقرأ قراءة مسترسلة منغمة لنصوص متنوعة الأنماط محترما علامات الوقف"[1].

ب-كفاءات الفهم والملكة النقديّة والتواصل الشفهي:

1-يقرأ قراءة مسترسلة منغمة "تحليليّة" و"واعيّة" ونقديّة.

2-يتواصل مشافهة بوعي بلسان عربي ولغة بسيطة.

3- يحلل مضمون الخطاب المنطوق في أنماط متنوّعة ويتفاعل معه.

4- يعبر عن فهمه لمعانيها ومضمونها ويلخصها ويعيد تركيبها ويصدر في شأنها أحكامًا[2].

ج-**كفاءات الإنتاج (التعبير الكتابي والشفهي)** وهي:

ينتج خطابات شفهيّة مسترسلة محترما أساليب تناول الكلمة في وضعيات تواصليّة دالة.

1- ينتج كتابة نصوص مُبسطة متنوّعة الأنماط... بلغة سليمة مع التحكم في كل خطاطات 2- الأنماط في وضعيات تواصليّة دالة.[3]

---

2 المنهاج ، ص 09 .

1 المنهاج ص09 بتصرف.

2 المرجع نفسه ,الصفحة نفسها بتصرف .

* تجدر الإشارة إلى أن المنهاج قد عمد إلى استعمال جداول لتوزيع الكفاءات على السنوات والأطوار والمستوّيات (المراحل) أنه قد وقع تكرار لعمليّة الجرد هذه.

– والملاحظ كذلك أن ملمح الخروج من التعليم الأساسي اشتمل على كفاءة شاملة تفرعت إلى ثلاث كفاءات ختاميّة حسب الميادين الثلاثة (فهم المنطوق وإنتاجه/ فهم المكتوب الإنتاج الكتابي).

– الكفاءة الشاملة كما جاءت في المنهاج: "في نهاية مرحلة التعليم المتوسط يكون المتعلم قادراً على استعمال اللغة العربيّة كأداة للتفكير واكتساب المعارف الأدبيّة والعلميّة وتبليغها مشابهة وكتابة بأساليب مختلفة وفي وضعيات تواصليّة دالة وتوظيفها عبر الوسائط التكنولوجيّة.

– تبرز أهمية (ملمح الخروج) في أنها تقدم الكثير من المعايير والمبادئ التي ستتحكم في نوع الكفاءات والمهارات التي يكتسبها المتعلّم المتخرج وكذلك التصوّر الذي يبنى عليه مشروع العمليّة التعليميّة من حيث:

* النظريات والمقاربات اللسانيّة واللسانيّة التطبيقيّة والمقاربات التعليميّة التي يختارها للتعليم.

* مستوى المتعلمين وخصائصهم النفسيّة والمعرفيّة.

* الأهداف التعليميّة المحتواة في هذه المرحلة.

* طبيعة المحتويات الأدبيّة واللّغوّية، وهذا يدفعنا إلى الإقرار بضرورة وجود الالتزام بين ما يقدمه التصوّر وما يرجوه وبين محتوى المادة اللّغوية والأدبيةّ وطريقة بنائها.

* طريقة التدريس المحققة لذلك.

بناء على ما سبق وعند تحليلنا لقائمة الكفاءات المرئيّة والمذكورة سابقا نتوصل إلى مجموعة التساؤلات الهامة التي يمكن حصرها في النقاط التالية:

1- الملاحظ أن ملمح الخروج اشتمل على كفاءات تتعلق بالقراءة والفهم والتواصل الكتابي والشفوي في وضعيات مختلفة دالة، وهذا ينسجم مع الكفاءات المنطلق منها في عنصر ملمح

الدخول، لكن علينا أن نشير إلى أنه دائما تعطى الأهميّة للقراءة المسترسلة وسلامة الأداء واحترام علامات الوقف مما يؤدي إلى التساؤل حول ما إذا انعكس ذلك على اختيار الطريقة التعليميّة الخاصة بالقراءة والنصوص ومدى ملاءمتها للمقاربة المتبناة (المقاربة النصيّة).

2- أن الكفاءات المتعلقة بالقراءة والفهم والتحليل والنقد الجماليوالانتاج على منوال المقروء يفرض توظيف المعطيات النصيّة الحديثة وتوظيف معطيات نظرية القراءة والتلقي المؤسسة على آليات التأويل والقراءة وجمالية التلقي، هذا ما يدفعنا إلى التساؤل حول ما أُسْتُثْمرت هذه المعطيات والمفاهيم في طريقة التعليم المبرمجة وخاصة عند تقديم نشاطيْ القراءة والنصوص ذات الأنماط المختلفة.

3- عندما يتكلم المنهاج عن كتابة نصوص متنوعة استجابة لما تقتضيه الوضعيات التعليميّة، أي انطلاقا من النصوص المقروءة، فهذا معناه اكتساب ملكات نصيّة متنوعة بحسب تنوع النصوص، وهنا نفترض أن النصوص المقدمة في عملية القراءة ستكون متنوعة بحسب الهدف منها، وأنه ستخصص شبكة قراءة خاصة لكل نوع من النصوص، وهذا انطلاقا مما تقدمه الدراسات اللّسانيّة النصيّة الحديثة وما تقدمه نظرية القراءة والتلقي فاستراتيجية قراءة (شبكة) النص السردي تختلف عن طريقة قراءة النص التفسيري وهكذا....

وهذا ستنجر عنه الإشكالية التالية: إلى أي مدى استفاد واضع تصوّر تعليم القراءة والنصوص من هذه المعطيات الحديثة؟ علما أن تخصيص شبكة قراءة لكل نوع من النصوص يطرح كذلك إشكالية معقدة تتعلق بطبيعة تصنيف النصوص لأن النصوص بصفتها بُنيّة مقطعيّة ونوعها هو من نفس نوع المقطع الغالب، فكيف سيتعامل واضع المنهاج مع هذه الإشكالية؟

4- ربط كفاءات الكتابة بكفاءات القراءة في هذه المرحلة التعليميّة، يشير إلى تصوّر تعليميّة لم تستقر دعائمها بعد. هي تعليميّة تَعتبر كُلا من القراءة والكتابة كوجهيْن لعملة واحدة (إنها تعليميّة الأدب التي ترى أن النص الأدبي بغض النظر عن جنسه ونوْعه يخضع للمساءلة التي تمر حتما عبر قراءته)[1]، فهل هذا ما قصده المنهاج وأراد أن يؤسس له من خلال مفاهيم

[1] الطاهر لوصيف..... ص67 بتصرف.

وتصورات نظرية وممارسات تعليمية؟ أم أن هذا الربط بين القراءة والكتابة ما هو إلا تقليد واعتباطية ناتجة عن تصورات الطريقة التعليمية التقليدية؟

5- إن العنصر "د" من كفاءات الفّهم والملكة النقّدية "يعبر عن فهمه لمعانيها و مضامينها ويلخصها ويعيد تركيبها..."[1] ، يطرح قضية هامّة تتمثل في تصوّر المنهاج لمفهوم معنى النّص وموضوعه وكيفية قراءة النصوص وتأويلها وبناء معناها.

إذ يُطلب من المتعلم أن يُلخص معنى النّص ويعبر عن فهمه لمضامينه هذا جيد، لكن كيف له أن يعيد تركيب المعنى، أيُقصد من ذلك أن النّص يحمل معناه وعلى القارئ أن يستخرج ذلك المعنى ويعيد بناءه دون تدخل منه؟!، أم أن المنهاج يَقصد بإعادة تركيبة النّص أي الهاء تعود على النص وليس المعنى ؟!

3-2-3 الكفاءة الشاملة لنهاية السنة الرابعة متوسط:

لقد حدّدها المنهاج كما ذكرناها سابقاً وحصرها في كفاءات مهمة هي:

- القدرة على استعمال اللّغة كأداة للاكتساب.
- استعمالها كأداة لتنمية الفكر.
- استعمال اللغة كأداة للتبليغ (الوظيفة التبليغية).
- توظيفها عبر الوسائط التكنولوجية.

يبدو من هذه الكفاءات غياب الانسجام بين هذا العنصر وملمح الدخول وملمح الخروج من المرحلة فغابت من الكفاءة الشاملة كفاءات القراءة والفهم والتحليل الواعيّ، والقراءة المسّترسلة والقدرة على قراءة نصوص من أنماط مختلفة والإنتاج على منوالها.

إن هذا العرض للكفاءة الشّاملة يفرض عددا من الملاحظات والتساؤلات التي يمكن إثارتها انطلاقا من:

[1] انظر ملمح الخروج من الرابعة متوسط ص12، في المبحث السابق.

1- أن عنوان هذا العنصر" الكفاءة الشاملة" يجعل القارئ يظن أن محتواه سيكون عبارة عن كفاءة عامة شاملة واحدة إلا أن تفحص المحتوى يجعلنا نميز عدد في الكفاءات المرصوف بعضها بجانب بعض، وأثر هذا التحليل فلعل المنهاج قصد الهدف التعليمي الختامي المندمج لنهاية السنة الرابعة متوسط والذي حصر بدوره الهدف التعليمي للغة العربية في نهاية هذه السنة في امتلاك هذه الكفاءات المذكورة مسبقا.

2- إن المقاربة النصية والمقاربة بالكفاءات تفرضان تجديدا في التصورات ، و اجراءات تعليمية تتماشى و المستوى العمري و المعرفي و الذّهني للمتعلِّم بحسب الغايات والأهداف المسطرة، و لئن كان من بين أهم الحاجيات و الأهداف المسطّرة في هذه المرحلة التّعليمية حسب ما استنتجناه من المنهاج هو تعليم النّصوص عامّة و إكساب الكفاءات المتعلقة بفعالية القراءة و الإنتاج، و لئن كانت المقاربة النصّية تقتضي مبادئ أساسية لنظرية القراءة و التّأويل و التّلقي و لسانيات النّص و نحو النّصوص في تعليم القراءة، فيجب أن نجيب عن التّساؤلات التّالية :

هل وفرت الطّريقة التّعليمية الجديدة العدّة النّظرية الأساسية لمثل هذه التّعليمية؟ و كيف وظفتها؟ و ما يميزها عن الطّريقة التّقليدية القديمة؟

كيف تم اختيار المحتوى التّعليمي الموافق لهذا التصوّر الجديد لهذه التّعليمية؟

3- حصر المنهاج عدداً من أنماط النصوص التي استنتجها البحث نذكرها: الحجاجي، التوجيهي، السردي، الوصفي، التفسيري و الحواري، وتوزعت على الأطوار الثلاثة من التعليم المتوسط، إلا أن المنهاج لم يصرح بالأنماط المقصودة في مستوى السنة الرابعة متوسط واكتفى بعبارة "من أنماط متنوعة."

إن إشارة مصطلح نمط يحيلنا إلى إشكالية تصنيف النصوص وتنميطها وبالتالي الأنماط والأنواع المناسبة للعملية التعليمية في هذا المستوى -السنة الرابعة متوسط- كما تقتضي المعالجة التنظيمية لتصنيف النصوص أن نراعي جملة من المعطيات منها:

- التعريف الأشمل والأنسب للنصوص.

- محاولة تحديد الأهداف من التصنيف. أي ما لفائدة من وراء ذلك؟
- محاولة اختيار تصنيف ينسجم مع الأهداف المرسومة لهذه المرحلة، فيما يتعلق بتعليمية القراءة والنصوص لأن ذلك أصبح مطلبا لاغنى عنه.

كما أننا نلمس تلك المحاولة للربط بين تعليمية النّصوص وتعليمية القراءة التي تدعمها الدراسات التعليمية الحديثة، إلا أن المنهاج تطرق إلى قضية تصنيف النّصوص وهو لا يدرك أهميتها التعليمية على ما يبدو، وأيّ النّصوص أنسب في العملية التعليمية ومبرر ذلك ما جاء في ملمح الخروج والكفاءات الشاملة، "في ملمح الخروج من السنة الرابعة من التعليم المتوسط يقرأ ويفهم ويحلل مضمون الخطابات والنصوص من أنماط متنوعة[1].

-أن التّرتيب حسب الجنس مرتبط بالدّراسات الأدبية، أمّا النّوع فهو مرتبط بالتّرتيب اللّساني(وصفي، تفسيري، حجاجي...)، فتعدّدت المقاربات، إلاّ أنّ " المقاربة الّتي قدمها إ- **ويرلايك** تُميِّز بين خمسة أنواع من النّصوص: الوصفي، السّردي، العرضي، الحجاجي، الأمري، و تم تطوير هذا التّقسيم من طرف آدم و كومبيت، و يبدو أنّ له عدّة مزايا في مجال التّعليم"[2]. فالسّؤال المطروح إذن: ما هي المقاربة الّتي اعتمدها المنهاج في تصنيف النّصوص؟ و كيف تمّ اختيار المحتويات لكل نوع من النّصوص المختارة؟ و ما هي المقاييس المعتمدة في اختيار هذه الأنواع من النّصوص؟ و كيف تساهم هذه الأنواع في إكساب القدرات القرائية للمتعلِّمين؟ و هل تمّ اقتراح شبكة (طريقة) قراءة لكل نوع؟ أم أنّ المنهاج اقترح طريقة عامّة نستطيع تطبيقها على كل الأنواع؟ و في الأخير كيف نفسر هذا الخلط و المزج للمصطلحات المتعلقة بتصنيف النّصوص؟ أهو عائد إلى تبني و دمج لعدد من المقاربات؟ و إذا كان كذلك فماهي مبرّرات ذلك؟ أم أنّ ذلك عائد إلى التّقليد و العشوائية و غياب التّخصّص؟

[1] المنهاج، ص8، بتصرف.

[2] - الحواس مسعودي، النّصوص الحجاجية، مجلة اللّغة و الأدب، قسم اللّغة العربية و آدابها، جامعة الجزائر، العدد14، 1998، ص278، بتصرف.

3-3 مصفوفة الموارد المعرفية:

من خلال التقديم في هذا العنصر عرف مخطط الموارد على أنه "هو مصفوفة المحتويات المعرفية والمنهجية التي تهيكل مختلف المفاهيم اللغويّة والأدبيّة، من نحو وصرف وإملاء ونصوص نثرية وشعريّة التي ينبغي إرساؤها لدى المتعلم لبناء مختلف الكفاءات والقيم المنصوص عليها في المنهاج[1].

يمكن أن نستشف من هذا التقديم أن المنهاج قدم جرءاً للكفاءات القاعدية التي ينبغي إرساؤها لدى المتعلم ليستند عليها لبناء مختلف الكفاءات المنصوص عليها، ومن هنا يظهر لنا جليا تصور النشاطات التعليمية المقررة في المنهاج، [قراءة، تحليل نص، نحو، صرف، إملاء، إنتاج شفوي وكتابي].

3-1 الكفاءات القاعدية (الموارد المعرفية والمنهجيّة) في السنة الرابعة في التعليم المتوسط

تتمثل في الكفاءات المتعلقة ببعض الأنشطة التعليمية المكونّة للمادّة التعليمية وتتكون كل كفاءة بدورها من مجموعة من الأهداف التعّليمية، ويمكن للبحث أن يجردها من كفاءات قاعدية كبرى كالآتي:

أ. القراءة المسترسلة للنصّوص والخطابات المتنوعة الأنماط ، وذلك من خلال الأهداف التعليمية التالية:

- التوظيف المناسب للأمثلة دعما للأفكار.
- استراتيجية القراءة.
- استعمال القاموس للبحث عن معاني الكلمات[2].

[1] المنهاج، ص10.

[2] المنهاج، ص10.

ب. فهم المقروء والتفاعل معه وذلك من خلال الأهداف التعليمية التي يمكن أن نضعها في المجموعتين التاليتين:

– من خلال تقديم نصوص وخطابات نثرية وشعرية متنوعة الأنماط يحاول المتعلم أن يفهمها انطلاقا من:

- تصنيف النصوص وتحديد خطاطات أنماطها.
- ترتيب الأفكار وترابطها ونقدها[1].

للوصول إلى التعرف على مضمون النّص وعلى جوانب المعالجة فيه واستخدام القرائن اللّغوية وغير اللّغوية لتحديد معاني الكلمات واكتشاف المعاني والمضامين داخل النّص بربط المعطيات الواردة في النص مع مكتسباته القبلية و .يجند الموارد المختلفة لبناء المعنى.

–التكيف مع المسموع والتوظيف الصحيح لقواعد النحو والصرف والإملاء ونقد المقروء[2].

ج. يعيد بناء المعلومات الواردة في النص ويستعملها وينتج على منوال المقروء وذلك من خلال مجموعة من الأهداف التعليمية التي يمكن تصنيفها كذلك إلى:

- ترتيب تعليمات العمل ويمكن أن نكرر هنا الكفاءة التالية: التوظيف المناسب لقواعد النحو....

يعد هذا العرض للموارد المعرفية والمنهجية التي سماها البحث (الكفاءات القاعدية المتعلقة أساسا بنشاطي القراءة والنصوص، وما يتعلق بها من أنشطة رافدة (النحو والصرف والإملاء والتعبير الشفهي والكتابي) ويعد التصنيف للأهداف التعليمية المحقّقة لها، يمكن أن نثير طائفة من الملاحظات والتساؤلات التي يمكن شرحها كالآتي:

---

[1] المنهاج، ص10.

[2] المنهاج، ص,11.10بتصرف

*** ملاحظات عامّة تخص مجمل الموارد المنهجيّة (الكفاءات القاعديّة) و ما تعلق بها من أهداف تعليميّة:**

- من الناحية المنهجيّة والتطبيقيّة لم يقدم المنهاج شرحاً كافياً لمفهوم الموارد المنهجية وما يتعلق بها من أهداف تعليمية، ولا لمفهوم الكفاءة وكيفية بنائها[1] ولا مبررات لهذه الشبكة التصنيفيّة.
- إن هذا الترتيب للكفاءات الختامية وما يتعلق بها من موارد معرفية وخاصة المنهجيّة يمكن اعتباره أنه يمثل المراحل التي تمر بها عملية القراءة للنصوص المعنيّة خطواتها وتعكس الأهداف التعليمية المتعلقة بها والآليات التي يجب اكتسابها المتعلم ليصل إلى تحقيق القراءة الفعالة للنصوص متنوعة الأنماط.
- تم ترتيب وتصنيف الموارد المنهجية والمعرفية الخاصة بكل كفاءة ختامية بشكل متداخل إن لم نقل بعشوائية وهذا مؤشر على الارتباك والاضطراب الذي وقع فيها المنهاج من خلال تصوره لتقديم هذا العنصر حتى أن هناك تداخلاً وتكراراً للموارد المنهجية، لذا لجأ البحث إلى التصرف بطريقة منهجية في إعادة تصنيف وترتيب الأهداف التعليمية الخاصة بكل كفاءة فعتمد إلى توزيع الأهداف التعليمية (الموارد المنهجية) إلى مجموعات وهذا لتسهيل مناقشتها ودراستها.

مع العلم أن هذا التداخل وغياب الترتيب يتنافى مع ما يتطلبه المنهاج من ترتيب وتخطيط بيداغوجي لمراحل قراءة نص من النصوص وهذا ما تتطلبه العملية التعليمية.

*** الملاحظات والتساؤلات المتعلقة بدراسة المحتوى:**

- من خلال ترتيب الموارد المنهجيّة (التي يمكن اعتبارها كذلك ميكروكفايات) التي استهل بها المنهاج في ميدان فهم المكتوب "القراءة الجهرية المناسبة للمعاني، القراءة المسترسلة،

[1]– انظر موسوعة الكفايات، مفهوم الكفاية.ولا مبررات لهذه الشبكة التصنيفية.

احترام علامات الوقف...[1]، "والتي فُصلت عن الموارد "ترتيب المعاني والأفكار، استثمار المكتسبات القبلية وتوظيفها وتجنيد الموارد المختلفة لبناء المعنى"[2].

- فهل معنى ذلك أن تصور المنهاج للقراءة مازال هو نفس التصور التقليدي الذي يحصر القراءة في فك رموز المكتوب وترجمتها وأدائها أداء سليما يعبر عن البلاغة اللغوية واحترام علامات الوقف؟ أم أنه إجراء منهجي تعليمي يراعي خطوات القراءة من بدايتها، قراءة أولية بفك رموز المكتوب ثم يليها الفهم والاستيعاب؟
- من خلال الإشارة إلى توظيف السياق والمقام في عمليّة القراءة والفهم في :"استثمار المكتسبات القبليّة وتوظيفها وتجنيد الموارد المختلفة لبناء المعنى"[3].
- غير أن هذا التصور المقدم من طرف المنهاج لتوظيف السياق والمقام في عملية القراءة والفهم لا ينطلق من مفهوم التأويل المحلي (السياق النصي) ولا من كيفية توجيه السياق والمقام للفرضيات القرائية وحصر مجال التأويل النصّي ولا من نظرية الحصافة والتأثير السياقي.
- هذا التصور يحيلنا إلى دلائل متعلقة بمفهوم القراءة التقليدي الذي يعبر أن معنى النّص موجود داخله ويستطيع بناءه بتجميع تسلسلي لمعاني الكلمات والجمل المكونة له وما يبرر قولنا هو محتوى الموارد المنهجية كالآتي:
- "ترتيب المعاني والأفكار وتصنيفها، واستعمال القاموس للبحث عن معاني الكلمات"[4]، وهو الشيء الأخطر.
- أما الكفاءة القاعدية "فهم المقروء والتفاعل معه" وما يتعلق بها من موارد منهجية.

يتّضح من خلال طرح المنهاج أنّ محتوى الكفاءة القاعدية من أهداف تعليمية يمثل بامتياز بعض الآليات و المراحل المتّبعة في عملية القراءة بمفهومها الحديث، غير أنّ التّساؤل العام الّذي يفرض نفسه هو: هل ننطلق كل مرة من الطّريقة نفسها في عملية القراءة و نتّبع هذه الخطوات المذكورة

---

[1] انظر: المنهاج، ص10.بتصرف

[2] انظر: المنهاج، ص11.

[3] انظر: المنهاج، ص11.

[4] انظر: المنهاج، 15.

بهذا التّرتيب لقراءة أي نص مهما كان نوعه أو جنسه؟ أم أنّ كلّ نوع من النّصوص يتميز بطريقة قراءة خاصّة به تفرضها مميزاته و بنيته الانطولوجية؟

– غير أن محتوى الكفاءة القاعدية التالية: " يعيد بناء المعلومات الواردة في النص ويستعملها وينتج على منوال المقروء وما تتضمنه من موارد منهجية....". يُظهِر بوضوح منزلة القراءة في نظرية النّص و ضرورة امتلاك القارئ (المتعلِّم) للملكات النصّية الّتي تساعده على قراءة (فهم) و إنتاج نصوص متنوعة. غير أنّ محتوى الكفاءة القاعدية الثّالثّة " يعيد بناء المعلومات الواردة في النّص"[1] يُظهِر بوضوح منزلة القراءة في نظرية النّص و ضرورة امتلاك القارئ (المتعلِّم) للملكات النصّية الّتي تساعده على قراءة (فهم) و إنتاج نصوص متنوعة.

لكن عند تحليلنا للمحتوى و جدنا أنّ المنهاج في تصوّره " لم يفصل بين نحو النّص و النّحو الجملي"[2]، و اعتبر أنّ نحو النّص ما هو إلاّ توسيع لنحو الجملة و لم يفصل بين الاتّساق الّذي هو من مميزات النّص بحيث يستطيع به أن يعمل كوحدة معنوية، و بين مفهوم البنية المتعلق بالجملة.

و هذا يظهر التّمثل غير الواضح لمفهوم القراءة الحديثة (تعلق تعليمية القراءة بتعليمية النّصوص في البحوث الحديثة المرتبطة بتعليمية الأدب و النّصوص).و يبيّن إلى حدّ ما ارتباطه بالمفهوم التّقليدي لتعليمية القراءة الّتي تنأى بنفسها عن تعليمية النّصوص و بالتّالي التّساؤل المطروح هو: إلى أيِّ حدٍّ تمّ توظيف ما جاءت به البحوث التّعليمية الحديثة المتعلقة بتعليمية النّصوص و الأدب؟ و عليه كيف تمّ ربط تعليمية القراءة بتعليمية النّص؟ و كيف وُظفت؟ و كيف تمّ التّوفيق بين مطالب هذه التّعليمية و مطالب المقاربة المتبنّاة (المقاربة النصّية)؟

– الشيء المبهم و الغامض الذي ذكر في الموارد المنهجية (الكفاءات القاعديّة) هو استراتيجية القراءة، جاء هذا المصطلح "استراتيجية القراءة" وتعلق الكفاءات الختامية الثلاثة المتعلقة بميادين "فهم المنطوق و إنتاجه، فهم المكتوب وإنتاج المعاني"، وهذا يطرح تساؤلات عدة نذكر منها:

[1] - المرجع السّابق ، ص8.
[2] - المرجع نفسه ، الصّفحة نفسها.

– ما مفهوم استراتيجية القراءة؟ وأين نُوظفها؟ وكيف؟ ولماذا؟

– ما هي مراحل استراتيجية القراءة وهل هي الخطوات والمراحل التي يجب اتباعها من القراءة الأولية إحتى الوصول الى القراءة التأويلية؟

لذلك يَفترض البحث أن المقصود منها هو خطوات ومراحل قراءة النص .ومبرر ذلك أنّ تصور المنهاج لم يذكر ولا كفاءة تتعلق بعملية القراءة ولا كيفيتها ولا الكفاءات المتعلقة بالفهم والتذوق الجمالي والبناء على منوال المقروء أو التلخيص (الإنتاج الثاني للنص)....

– وإذاً انطلاقا من هذا التصور للمنهاج: ما هو المقصود بالذات باستراتيجية القراءة؟ !

المعروف أنّ قواعد الكفايات في مجال تعليم اللغات ومنهم اللغة العربية تدور حول

أربع كفايات وهي: الاستماع والقراءة والكتابة وتتفاوت هذه الكفايات من مستوى إلى آخر ومن سلك دراسي إلى آخر:

الاستماع: "يعني فهم رسائل شفوية وكلمات وتعابير متنوعة ومختلفة قصيرة أو طويلة"[1].

الكلام: هو إنتاج رسالة شفوية مفهومة في وضعيات مختلفة مع استعمال المصادر اللسانية من أجل الإبلاغ.

القراءة: تدور حول فهم رسالة مكتوبة قصيرة أو طويلةُ, شعرا أو نثرا.

الكتابة: هي إنتاج رسالة مكتوبة ومفهومة صحيحة لغوياً ونحوياً وإملائياً، متماسكة ومنطقية[2].

لكن الملاحظ من خلال الموارد المعرفية المذكورة أنّ أغلبها لا يتعلق بأي كفاءة من هذه الكفاءات إلا ما سقط سهواً ربما؟! أو وُضع بدون وعي من واضع المنهاج .ويصبح السؤال الملح الذي يطرح نفسه هل هذه هي كل الموارد المعرفية التي تُمكن المتعلم من بناء كفاءات القراءة

[1] انظر: حسن اللحية. موسوعة الكفايات، ص287، بتصرف.

[2] انظر: المرجع نفسه، بتصرف.

والفهم والتأويل والإنتاج الشفوي والكتابي؟ ام انه هناك موارد وكفاءات قاعدية اخرى اكثر اهمية تتعلق مباشرةً بقراءة نصوص متنوعة الانماط لم يذكرها المنهاج؟وما مبررات ذلك؟ !

إنّ هذه الملاحظات والتساؤلات هي من أهم ما يمكن إثارته أثناء دراستنا للمكونات الأساسية للمنهاج ,كما أن هناك إشكالات أخرى ستفرض نفسها أثناء عرضنا للمباحث الموالية وانطلاقا من هذه الاشكالات والأسئلة يمكن الوصول إلى إجابات وبناء تصورات للمشروع الذي انطلق منه في صناعة المنهاج والوثيقة المرافقة وبالتالي الكتاب المدرسي.

المبحث الثاني: عرض تصورات النشاطات التعليمية وطرق التدريس المقررة في المنهاج ودراستها من خلال عنصر البرامج السنوّية

تضم البرامج السنوية تدرج التعلمات (مختلف الأنشطة التعليمية) وفق نسق منهجي نظمت فيه كفاءات المادة ومركباتها في الانسجام مع الموارد المعرفية والمنهجية اللازمة لإرسائها ونموّها وقد روعيَّ في ذلك المكتسبات القبلية للمتعلمين وقدراتهم العقلية والمعرفيّة.

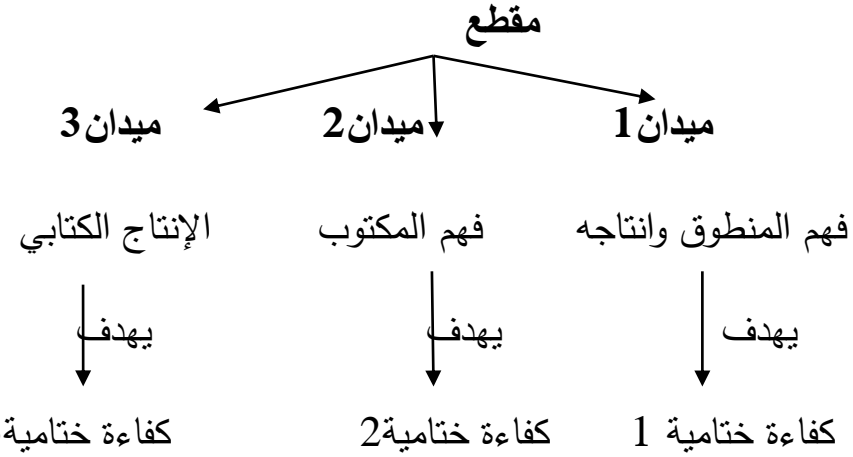
إشتمل المنهاج على عنصر آخر يتمثل في برنامج السنّة الرابعة من التعليم المتوسط وإدراجه في شكل جدول توضيحي يتكون من خانة خاصة بالكفاءة الشاملة وخانتين واحدة للميادين (فهم المنطوق وإنتاجه/فهم المكتوب/ الإنتاج الكتابي) وخانة للكفاءات الختامية، وجاء بعنصر جديد سماه (مركبات الكفاءة)[1] وهي مجموعة كفاءات تتشكل بتركيبها الكفاءات الختامية للميادين. معناه أنه يمكن تقسيمها إلى ثلاث مجموعات حسب عدد

الميادين والكفاءات الختامية الخاصة لها ثلاث كفاءات ختامية.

ثم خانة خاصة بالمحتوّيات المعرفية وتليها خانة أخرى خاصة لأنماط الوضعيات التعلمية، فخانة لمعايير التقويم ومؤشراته والزمن الخاص لكل مقطع .

[1] – المنهاج ص 22 .

يمكن توضيح محتوى هذا الجدول بالمخطط التالي:



بحيث لا يمكن تحقيق هذه الكفاءات إلا من خلال وضعيات تعليمية باستعمال محتويات معرفية محددة تتناسب مع هذه الكفاءات المستهدفة وتنسجم مع مقتضيات المقاربة المعتمدة (المقاربة النصيّة).

لقد عرض المنهاج من خلال هذا العنصر كما استنتج البحث الأنشطة التي تكوّن محتوى المادة (اللّغة العربية) وتشمل هذه الأنشطة التعليمية المقررة في :

المطلب الأول: أنشطة ميدان فهم المنطوق وإنتاجه

بحيث يتناول في هذا النشاط خطابات متنوعة الأنماط ليستمع إليها المتعلم ليحقق مجموعة من الكفاءات يمكن حصرها في مجموعتين كالآتي:

1/فهم المسموع:

- يتبين العلاقات القائمة بين مختلف الأنماط في الخطاب المسموع[1].

-يفهم معانيها ويميز بين خطاطات انماط النصوص.

- يتناول الكلمة.

[1] ونقصد بالخطابات متنوّعة الأنماط الخطابات الحجاجيّة، الوصفيّة، الحواريّة، التفسيريةّ.

2/الانتاج الشفوي:

- يعرض أفكاره مراعيا التسلسل والترابط.

- ينتقي الأفكار المناسبة لمقام التعبير.

- يوظف اللغة المناسبة لكل نمط[1].

وفيما يخص كيفيّة انجاز هذا النشاط وطريقة تعليمه فقد أجاب المنهاج على هذا التساؤل بشكل واضح وجلي ووضح ذلك بعنصر [أنماط لوّضعيات تعلميّة] من خلال:

1-وضعيات للاستماع: ويقصد -الاستماع للخطابات متنوعة الأنماط-ليتعرف المتعلم على بنيّة أنماط النصوص، ويميّز بنيّة كل نمط ويجدد العلاقات القائمة بين بنيةّ الأنماط ومقاصده في الخطاب[2].

2-وضعيات تعلم الادماج: انطلاقا من السندات المسموعة المقدمة في وضعيّة الاستماع يحاول المتعلم أن:

- يتعلم تحديد نمط النص المستمع إليه.
- يعيّن المقاطع المميّزة لهذا النمط.
- يتدرب المتعلم على تجنيد الموارد المناسبة لكل نمط وتوظيفها.

3-وضعيات تعبيريّة شفوّية: تمكن المتعلم من اكتساب الكفاءتيْن التاليتيْن:

- تناول الكلمة والتعبير عن أفكاره وآرائه بالاستعمال السليم للغة.

المطلب الثاني:أنشطة فهم المقروء

من خلال قراءة نصوص متنوّعة الأنماط (حواريّة، وصفيّة، حجاجيّة، تفسيريّة، سرديّة، توجيهيّة).

[1] المنهاج، ص12.

[2] المنهاج، ص22.

يكتسب المتعلم مجموعة من الكفاءات يمكن حصرها في التالي:

- يحدد موضوعها العام وأفكارها الأساسية.
- يبيّن خطاطات أنماطها وبنيتها اللّغوّية.
- ينقد النص مبديا رأيه.

أما فيما يخص كيفيّة انجازها وطريقة تعليمها فجاءت كالآتي:

وضعيات قرائية: يتدرب فيها المتعلم على:

- يحدد نمط النص المقروء.
- يجري موازنة بين نمطيْن أو أكثر وابراز العلاقة القائمة بينهما.
- يَستخرج مقاطع متنوّعة في نص متنوّع الأنماط.
- يحدد وجهة نظر الكاتب ويناقشها[1].

وليّتمكن من تحقيق هذه الكفاءات قدم المنهاج مجموعة من المحتوّيات المعرفيّة الموزعةعلى الأنشطة اللّغوية المتعلقة بنشاط القراءة ودراسة النص، (النحو، الصرف والإملاء) وسماه نحو الجملة في مقابل نحو النص.

وضعيات الادماج: إنطلاقا من نصوص مكتوبة يَعْمد المتعلم على الموازنة بيْن أنماط مختلفة وفهم العلاقة القائمة بيها بالاعتماد على موارده المكتسبة.يجند موارده لتثمين أفكار النص واستثمارها.

المطلب الثالث:الإنتاج الكتابي

من خلال كتابة نصوص متنوّعة الأنماط يحاول المتعلم أن:

- يحدد الموضوع المناسب للوضعيّة والنمط.
- يجند الموارد الملائمة للموضوع.

[1] المنهاج، ص22.

- يستخدم القرائن اللّغوية المناسبة للنمطيْن.
- يعلل أراءه وأحكامه.

وحَدّد المنهاج كيفيّة انجازها وطريقة تعليمه في:

وضعيات!؟ يُدعى فيها المتعلم إلى:

- يبني موضوعا متنوّع الأنماط يتخلله حوار.
- يبني مقطعا سرديًا يتخلله وصف.
- إعادة بناء نص مشوّش متنوّع الأنماط.
- بناء نص حواري مدعوما بحجج[1].

عند تحليلنا لما جاء به المنهاج سابقا نجد أن تصوّره لنشاط القراءة والنصوص لا يجعله منسجما مع ما تقدم في الكفاءات القاعديّة والكفاءات الختاميّة وملمح الخروج فرض مرحلة (السنة) التعليميّة غير أنه يمكن أن نسجل ملاحظة هامة وجوهريّة أرقت البحث ألا وهي:

تصوّر المنهاج جمع بين تعليميّة القراءة وتعليميّة النصوص بحيث اعتبرهما وجهان لعملة واحدة لا يمكن الفصل بيْنهما، فهما يندرجان تحت تعليميّة أعم لم.ترتسم ملامحها بعد هي "تعليمة النصوص والأدب" إلا أنه ركز كثيرا على تعليمة النصوص المتنوّعة الأنماط، وصب كل جهده، لتوضيح كيفيّة تناولها وتبْيين خطاطات الأنماط، وتنوع أنماط المقاطع، كيفيّة البناء اللغوي لها وكيفيّة تحليلها ورصد العلاقات والروابط القائمة بين المقاطع والجمل داخل النص.....

ولم يتعدى نشاط القراءة كيفيّة القراءة المسترسلة واحترام علامات الوقف والشكل أو استعمال استراتيجية القراءة لتحقيق فعل القراءة؟ ! ولكن لم يوّضح خطوات ذلك ولا كيْف؟ ولم يفصح على الخطوات والمراحل الواجب إتباعها لتحقيق استراتيجيات القراءة التي دعا إليها ,إلا من خلال إشارات من هنا وهناك ولمستعمل المنهاج أن يستهدف تأويلها.

[1] المنهاج، ص22.

ومع ذلك حاول المنهاج أن يجتهد في تكييف الأنشطة اللغوية من قراءة ونصوص ونحو وصرف وإملاء وعروض مع المقاربة المعتمدة– المقاربة النصية –ومقتضياتها التي تجعل كل الأنشطة اللغوية روافد للدخول في النص وقراءته وتأويله والإنتاج على منواله ليصبح النص هو نقطة المنطلق والعودة والمركز الذي تدور حوله كل الأنشطة وهذا بتوظيف ما تم التوصل في نظرية القراءة والتأويل وجمالية التلقي ونظرية النص وتحليل الخطاب والتداولية ونظريات التعلم الحديثة. هذا ربما ما خلق هذا النوع من الارتباك والاختصار وغياب الانسجام في بناء تصورات المنهاج. وانطلاقا مما سبق نجد أن تصوّر المنهاج لنشاط القراءة لم يكن واضحا وصريحا ما يجعلنا نطرح عدة تساؤلات وافتراضات تدخل في صلب موضوع البحث وتتمثل في:

1. بناءً على هذا الطرح والتصوّر يفترض أن القراءة المقصودة من طرف المنهاج هي القراءة المنهجيّة المرتبطة بالأداء الحسن واستنطاق علامات الوقف لتحقيق القراءة المسترسلة المعمول بها في الطريقة التقليديّة وبالتالي:

– ما محل ذلك من مقتضيات المقاربة النصيّة المتمثلة في استثمار الدراسات اللّسانية النصيّة ونظرية القراءة والتلقي وجمالية التلقي؟

2. هذا التصوّر للقراءة الذي يضمنه المنهاج سيطرح نوعا من الحرج عند الدعوى للتجديد وتَبَني الإصلاح في المناهج والطرائق التعليميّة.

3. إن حصر مجموعة الكفاءات التعليميّة في ثلاث مجموعات تتعلق بالميادين الثلاثة تُبين المراحل التي على المتعلم إتباعها لإنجاز النشاطات التعليميّة الخاصة بالقراءة والنص,في إطار المقاربة النصيّة التي تنطلق من المفهوم الحديث للقراءة والتأويل، غير أن التساؤل الذي يفرض نفسه :هل ننطلق كل مرة من الطريقة نفسها في عمليّة القراءة ونتبع الخطوات والمراحل المذكورة بهذا الترتيب لقراءة أي نص مهما كان نوعه أو جنسه؟ أم أن كل نوع من النصوص يتميز بطريقة قراءة خاصة به تفرضها مميزاته وبُنيّته الانطولوجية؟

يظهر هذا الترتيب للكفاءات في الميادين الثلاثة (فهم المنطوق وإنتاجه، فهم المكتوب، الإنتاج الكتابي) بوضوح منزلة القراءة في نظرية النص وضرورة امتلاك القارئ (المتعلم) للملكات النصيّة التي تساعده على قراءة وإنتاج نصوص متنوّعة الأنماط.

لكن عند تحليلنا للمحتوى وجدنا أن المنهاج في تصوّره لم يفصل بين نَحو الجملة ونحو النص ذلك الفصل الدقيق الواضح الذي يمكن من بناء تصورات تعليميّة عند صياغة الطرائق والأساليب واختيار المحتوى واستثمار ذلك في تقديم الأنشطة التعليميّة.

ذكر في خانة المحتوّيات المعرفية:

- نحو النص (القواعد العامة المتحكمة في بنيّة الأنماط)

- نحو الجملة: -التوابع (عواطف النسق,البدل ,عطف البيان)

- أسلوب الانشاء.
- الجملة البسيطة والجملة المركبة.
- الجمل الواقعة جوابا للشرط[1].

- هل معنى ذلك أن نحو النص محصور فقط في القواعد العامة المتحكمة في بنيّة الأنماط؟

- ماهي علاقة محتوى نحو الجملة بالدراسات النصيّة؟ وكيف يمكن استثمار ذلك في فهم النص وقراءته؟

كما أن البحث يسجل ذلك الارتباك وعدم الانسجام داخل تصور المنهاج في عنصر الموارد المعرفية حدد نحو النص ونحو الجملة كما ذكرنا سابقا.

1. نحو النص: خطاطات أنماط النصوص/الروابط اللغوية.

[1] المنهاج، ص22،بتصرف.

2. نحو الجملة: الأساليب، المحتويات، الجملة البسيطة والمركبة، علامات الوقف، الرصيد اللغوي.

بينما في عنصر البرامج السنوية:

1. نحو النص: القواعد العامة المتحكمة في بنية الأنماط.

2. نحو الجملة: التوابع، أسلوب الإنشاء، التمييز، الممنوع من الصرف، الجمل التي لا محل لها من الإعراب

وهذا ينم عن القصور الحاصل في فهم القضايا النظرية والتخبط في تقديم الموارد المعرفية وكيفية استثمارها، إنه تصور يستثير بعض القضايا ثم يشيح عنها وكأنها لا تمكن خيارا أو موضوعا هاما وجب عرضه وشرحه، فمفهوم الروابط اللغوية الذي ذكره يتعلق بامتياز بقضية الاتساق النصي كما أن لنص القواعد العامة المتحكمة في بنية النصوص له علاقة كذلك باتساق وانسجام النص وهو من الاستراتيجيات المساعدة لقراءة النص وبناء معناه.

إلا أن تصوّر المنهاج لم يذكر ولا مرة دراسة الاتساق والانسجام ودورهما في إنتاج النص وفهمه وبناء موضوعه الجمالي وكأنهما لا يمثلان اختيارا جوهريا في تعليمية القراءة والنصوص.

– هل يُمكن اعتبار أن نحو النص ما هو إلا ترسيخ لنحو الجملة؟ كيْف يمكن ذلك؟

وبالتالي ما هو دورمبحث المنظور الوظيفي للجملة في تحليل النصوص وقراءتها؟

–هذا التمثل غير الواضح لهذه القضايا انعكس على تصوّر المنهاج لمفهوم القراءة الحديث وطريقة تعليمها (تعلق تعليميّة القراءة بتعليميّة النصوص في البحوث الحديثة المرتبطة بتعلميّة الأدب والنصوص)، ويبين إلى حد ما ارتباطه بالمفهوم التقليدي لتعليميّة القراءة التي .تَنأ بنفسها عن تعليميّة النصوص وبالتالي التساؤل المطروح هو:

– إلى أي حد تمّ توظيف ماجاءت به البحوث التعليميّة الحديثة المتعلقة بتعليميةّ النصوص والأدب؟ وعليه كيف تم ربط تعليميّة القراءة بتعليميّة النص؟ وكيف وُظفتْ؟ وكيف تم التوفيق بين مطالب هذه التعليميّة ومطالب المقاربة المُتبناة (المقاربة النصيّة)؟

4. بناءً على التصور السابق فإن البحث يتوّقع أن النصوص المقدمة في نشاط القراءة نصوصا ذات أنماط متنوعة (حجاج، سرد، وصف، حوار، توجيه، تفسير) أو كما صرح بذلك المنهاج.

5. إذا أردنا أن نُحللْ الكفاءات المتعلقة بميدان فهم المكتوب والإنتاج الكتابي "يقرأ نصوصا متنوّعة ويحدد موضوعها العام والأفكار الأساسية"[1]، وما جاء في الوضعيّة القرائيّة المتعلقة بها،... يُحدد وجهة نظر الكاتب ويناقشه[2].

نلاحظ غياب الانسجام في الأهداف بين ما قصده من خلال الكفاءة وبين ما قصده أثناء برمجة الوضعيّة التعليميّة القرائيّة الخاصة بهذا النشاط.

*إذاً من خلال تأويل الكفاءة أوالوصول إلى مقصديتها فإننا نجد المنهاج يشير إلى مفهوم التأويل الذي يُعتبر من بين أهم آليات القراءة , فهو إجراء لبناء الفرضيات والترقُب ولا يمكن فصله عن آلية الفهم، وهو فعل يقوم به المتلقي لبناء معنى النص انطلاقا من الخطاطة التي يقدمها النّص (حسب نمطها في سجلات نصيّة واستراتيجيات نصيّة ,لأن القراءة في منظور نظرية جماليّة التلقي "آيزر"، هي" تشكيل التوافقات المعلّقة بفضل التأثيرات والتوجيهات التي يمارسها النص على القراء (المتلقي) بواسطة عناصر سجله النصّي الخاص"[3].

لكن هل يمكن أن نعتبر الإشارة إلى هذه المفاهيم المتعلقة بنظرية جماليّة التلقي اختيارًا مدروسا من طرف المنهاج وهو اختيار مقصود ومركزي أم هو تقليد وتبيين لمصطلحات وتوجيهات حديثة دون استيعابها بطريقة تُمكنه من استغلالها وتطبيقها لبناء أُسس يمكن أن تقوم عليها

[1] المنهاج، ص21.

[2] المنهاج، ص22.

[3] روبرت هولب، نظرية التلقي، ص 139، وللمزيد انظر: الفصل الأول من هذا البحث.

تعليميّة القراءة لاسيما مراحل التعليم المتوسط؟ وهذا يحيلنا إلى تساؤل آخر: هل يقصد ب " يحدد وجهة نظر الكاتب ويناقشها" إعادة بناء المعنى الموجود مسبقا في النص؟ أم محاولة استخراج قصد الكاتب من خلال النص؟ أم المقصود هو دراسة الكاتب وآرائه ومحاولة مناقشتها بمعزل عن النص؟! هذا التصوّر حتما سيعزل دور القارئ (المتعلم) تماما وبذلك سيبين المنهاج التصوّر التقليدي لمفهوم قراءة النصوص وتحليلها والتأكيد على دور الكاتب عند تحليل النّص واستخراج قصديّته من خلاله".

وهذا ما إهتم به شلا نمجر المبدع (الكاتب) ليُقر بأن العمليّة الإبداعيّة في تَفرُدها لها ارتباط وثيق بالحياة الداخليّة والخارجيّة للمبدع فتصبح الحركة الهيرمينوطيقيّة هي إدراك النص في منبعه وبزوغه من الحياة الفرديّة لمؤلفه الى جانب تفسير مقاطعه النصيّة.

ومن هذا الإطار أُعتبر فهم النّص هو فهم الفرد وهكذا تصبح جهة الهيرمينوطيقا هي فهم المؤلف وليْس فهم النص أو بالأحرى فهم النّص باعتباره تعبيرا عن تجربة المؤلف الحيّة وعن فهمه للعالم واللّغة والأشكال الأدبية[1].

6. تُظهر الكفاءات المتعلقة بميدان الإنتاج الكتابي والشفوي بشكل مباشر تعلقها باستثمار ما توّصل إليه من خلال نشاط القراءة وتحليل النّص وعليْه الفهم"[2]، في إنتاج نصوص موازيّة كتابيّة أو شفوّية، لترسيخ الملكات النصّية والقرائيّة المُكتسبة.

يُحيل ذلك إلى مفهوم المقاربة النصّية التي تعتبر النص هو نقطة البدء و المنهى وأنه هو منبع النشاطات المكوّنة للمادة المتعلقة من نحو وصرف وتركيب وبلاغة,وهذه الأخيرة تعمل متظافرة للدخول في النص وفهمه وتأويله وتذوقه والإنتاج على منواله شفويا و كتابياوهذا متعلق قبل كل شيء على حَدْ تعبير الطاهر لوصيف ,تعليمية النص الادبي الذي لم يشرع بعد في محاولة تأسيس منهجية الخاصة في تعليم اللغة وأدابها والتساؤل المطروح هو:

---

[1] – عبد الكريم شرفي، ص26–27.

[2]– الطاهر لوصيف، تعليمية النصوص، ص139.

– هل كان تصوّر المنهاج لهذه المقاربة التي أشار إليها تصورا ناضجا؟ وإلى أي مدى وفق المنهاج في ربط وتفعيل العلاقة بين الأسس التي تقوم عليها المقاربة النصّية وبين الطريقة التي تم من خلالها تقديم القراءة والنصوص خاصة اعتماد نظرية القراءة وجماليّة المتلقي ونظرية النص؟

يمكن للبحث أن يتوّقع اجابة عن هذا التساؤل انطلاقا من محتوّيات الكفاءات والموارد المعرفيّة التي تدل على أن المنهاج يَعتبر المعلومات الواردة في النص منبع بعض النشاطات (خاصة اللّغوية) دون أن يشير إلى دور هذه النشاطات في فهم وقراءة وتحليل النص المنطلق منه؟

7. من الملاحظات الهامة التي يجب أن نذكرها هي ذكر المنهاج لمصطلح "يتدرب" في الكثير من الكفاءات المستهدفة والوضعيّات القرائيّة هو مصطلح يرتبط ارتباطا مباشرا بالطريقة التعليميّة التقليديّة التلقينية.

– فأين ذلك التجديد الذي دعا إليه المنهاج وانطلق منه في صياغة تصوّره؟!

– وهل تعليم القراءة والنصوص في هذه المرحلة هو اكساب المتعلم كفاءات وآليات تُمكنه من القراءة والفهم وتحليل النصوص واكتساب المَلكات النصيّة والقرائيّة؟ أم أنه مجرد تدريب المتعلم على القراءة المنهجيّة للنصوص المختلفة. وتمرينه على بعض خطاطات أنماط النصوص التي يستخرجها المعلم ليقدمها له جاهزة؟

والملاحظة الأخرى فهي التصوّر الذي قدمه المنهاج لمفهوم القراءة، هذا التصوّر الذي لا يعطي أهميّة للمعلومات المقدمة حول شخصيّة الكاتب وبيئته التي تساعد على بناء سياق مقامي مفترض يحاول المتعلم من خلاله دخول النص وبناء فرضيات قرائيّة تُمكنه في الأخير من الوصول إلى بناء معنى النص.

المطلب الرابع: التصوّر الذي عَرَضه المنهاج لطريقة التدريس وأساليبه

اقترح البحث هذا العنصر بهذا العنوان ليعرض من خلاله طريقة التدريس وأساليبه التي اقترحها المنهاج ضمن مكوّنات تصوّره الذي قدمه حول تعليميّة اللغة في هذه المرحلة التعليميّة –السنة الرابعة متوسط – باعتبارها أهم الأركان المكوّنة للعمليّة التعليميّة.

لكن يجب علينا أن نشير إلى أنّ المنهاج أثناء تناوله للعناصر كان يُورد المواضيع بطريقة فيها نوع من الارتباك واللاترابط ،فهناك مواضيع مُعيّنة قدّمت مشتتة ومبعثرة بين مواضيع أخرى مُتعددة ، كما حدث مع طريقة التدريس وأساليبه التي توّزعت بيْن ما جاء في عنصر" وضع المنهاج حيز التنفيذ من خلال توصيات تتعلق بوضع المنهاج حيز التنفيذ[1]، وما جاء في عنصر برنامج السنة الرابعة– أنماط لوضعيات تعليميّة من الصفحة22–24 و ما جاء في الصفحة 05 ضمن موضوع تقديم المادة وغايات المادة في مرحلة التعليم المتوسط وما ارتبط بهما من عناصر أخرى.

لذلك تَحتم على البحث قراءة المنهاج بطريقة منهجيّة علميّة تعمل على لَمْ شتات العنصر الواحد المبعثرة وتقديمه كموضوع موّحد يشكل كلاً لا يتجزأ .*الملاحظ أن المنهاج راح يسعى إلى جعل اللّغة العربيّة لغة للتواصل والخروج بها إلى أفق أوسع[2]، و يضيف "وعلى هذا الأساس فإن هذه المسؤوليّة تقع على عاتق المدرسة بالدرجة الأولى و مُدرس اللغة أساسًا ثم بمساعدة باقي المُدرسين[3].

– بحيْث عليه أن يُغيّر–المعلم– من أساليب مُمارسته التعليميّة داخل القسم فيّعتمد طرائق اكساب المتعلمين اللّغة الشفوّية و الكتابيّة و قواعدها، إذن بهذا التصوّر سيصبح المعلم في هذه

[1] المنهاج، ص26.

[2] المنهاج، ص05،

[3] مرجع نفسه، صفحة نفسها.

الطريقة التعليميّة هو الركيزة الأساسيّة في العمليّة التعليميّة وهو المُلقن و المُدرس و عليه ما هو موقع المتعلم من هذه العمليّة وما هو دوره رغم أنه هو المعني الأول والأخير بالعمليّة التعليميّة؟

فهنا إشارة إلى اعتماد الطرائق التقليديّة التي تجعل المعلم هو الأساس في العمليّة التعليميّة كما أنها توشي بطرق إلى المقاربات النسقية والمقاربات السوسيو اقتصاديّة والثقافيّة والاستراتيجية، وهذا يعود بالأساس إلى الاهتمام بالعنصر الجماعي وبالغايات ومعنى عمل المؤسسة، وفي هذه المقاربة ستورط كل الشركاء في المدرسة (ادارة ,معلمين , أولياء , متعلمين) اذن على المدرسة كما تصور المنهاج أنْ تنقل المعارف والمهارات وحسن التواجد وفي الآن نفسه تشتغل على تهيئة التلاميذ للاندماج في المجتمع , ضمن مشروع اختاروه جماعيّا وله معنى بالنسبة لهم جميعا، لكن كيف سيكون ذلك؟! وما هي مبرراته والمبادئ النظريّة التي سيستند عليها مع العلم أن تطور الحياة الاجتماعيّة والاقتصاديّة والثقافيّة والفلسفيّة سوْف يدفع الجهات الوصيّة (التربية والتعليم) إلى اختيار مقاربات أخرى أكثر نجاعة مي المقاربات بالكفايات أو مُكَملة لها تناسب ما استجد.

– هل سيكون لمفهوم "المقاربة بالمشروع وجود حتمي في مناهج وطرق التعليم المستقبليّة لأن هذه المقاربة في نظر أنبوفي تمس التغيير ولا تنأى عن المقاربة النسقيّة والمقاربات الأخرى التي تهتم بالعمل الجماعي وتوريط كل الفاعلين في العمليّة.

إن تصورّ المنهاج يعطي السلطة للمؤسسة والمعلم بحيْث وَجَب على هذا الأخير تغيير أساليبه لإكساب المتعلم الكفايات المُسْتهدفة سَعْيًا إلى إكسابه المَلَكة اللّغوّية.

– ثم بعد ذلك تطرق المنهاج إلى مفهوم "الكفاءات ":" لا بد للمتعلم أن يتحكم في كفاءات الميادين التي تُهيْكل المادة "[1]، إشارة إلى الطرائق النشطة التي تجعل المتعلم هو محوّر العمليّة التعليميّة بحيث يصبح عنصرا فاعلا وقادرا على بناء معرفته ليُصبح المتعلم في هذه الحالة مُوّجها ومُرْشدا ومُشجعا على البحث والاكتشاف ومثيرا لدافعيّة المتعلم لا أكثر، و هنا سيجعل البحث هذا التناقض الصارخ فمرة يشير إلى المقاربة التقليديّة ويحتفي بدور المعلم والمدرسة ومرة أخرى يعطي الدور

[1] المنهاج، ص05.

الأساسي للمتعلم في العمليّة التعليميّة فيصبح --المتعلم –هو الركيزة الأساسيّة في عمليّة تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد في التعلمات المختلفة التي يتلقاها في المدرسة من نحو وصرف وبلاغة[1]، ويصبح دور المدرسة هو تصحيح "تمثلات المتعلمين ومنحهم حريّة التعبير عن أفكارهم ومرافقتهم بيداغوجيّا في مسار تحويل حفظ القواعد اللّغوية والقوالب الجاهزة إلى أفق التواصل الحُرْ المُبْدع.

هذا التصور الأخير تتبناه مقاربة تعليميّة أخرى تمسى المقاربة التواصليّة " le communicative approach" أو النهج التواصلي في تعليم اللّغة أو تعليم لغة التواصل، فإذا كانت معظم المقاربات تعمل على اكساب المتعلم الكفاءات اللّسانية والملكات النصيّة كما هو الحال في المقاربة بالوضعيّة المشكل" APP إذ تضع المتعلم في مواجهة مشكل مصطنع من دون التعرف إليه سابقا لاستثمار مهاراته وقدراته ومعارفه، فإن المقاربة التواصليّة ستسلط الضوء على قواعد ومبادئ أخرى لا تقل عن تلك المشار إليها سابقا إذ تُعتبر هي جوهر تدريس اللّغة في هذه المقاربة، فلَمْ يَعُد المهم هو إقدار المتعلم إلى تركيب جمل نحويّة بقدر ما أصبح الأهم هو أن نجعله قادرا بالإضافة إلى ذلك على مراعاة القواعد الثقافية والحضاريّة للتخاطب والقول[2].

ليتطرق المنهاج في تصوّره لطريقة التدريس وأساليبه بعد ذلك إلى عنصر آخر يجسد الإدماج المقصود في المقاربة بالكفايات "والوضعيّة المشكل" وذلك عن طريق أنماط لوّضعيّات تعليميّة (وضعية تعلم الادماج وضعيّات تعبيريّة شفويّة وضعيات قرائيّة).

وبناءً على التصورات والمضامين السابقة التي حشرها المنهاج يمكن أن نقدم مجموعة من الملاحظات والأسئلة:

1- هناك عدم وضوح وغموض في تقديم و تبيان طريقة التدريس المعتمدة من طرف المنهاج للمادة –اللغة العربية – فتارة يشار إلى المقاربات التقليديّة وتارة أخرى إلى المقاربات النشطة

[1] المنهاج، ص05.

[2] د. الحسين الزاهدي، التواصل نحو مقاربة تكاملية للشفهي، افريقيا الشرق، المغرب،2011، ص06.

المُعْتَمِدة على المقاربة بالكفايات التي تَجْعل المتعلم هو الركيزة الأساسيّة في العمليّة التعليميّة، كما أن المنهاج قَدّم "الوضعيّات المشكل" و"الوضعيات التعليميّة "وضعيات المشكل ولم يقدم تعريف لهذه المفاهيم فحدث غلط في تقديم التصوّرات و غموض في الفصل بينهما.

2- أشار المنهاج إلى مقارنة هامة في تعليم اللّغة التواصليّة وجعل اكساب المتعلم كفاءة التواصل هي جوهر العمليّة التعليميّة وهدفها الأساسي, وبالتالي سيصبح التساؤل الذي يطرح نفسه هو:

– ماهي هذه المقاربة؟ وما هي آلياتها وخلفياتها النظريّة؟ وكيف نطبقها لتنسجم مع المقاربة بالكفاءات والوضعيّة المشكل والمقاربة النصيّة التي جعلها المنهاج خيارا بيداغوجيًا آخر في تعليم اللّغة العربيّة؟ كيف يمكن التوْفيق بين هذه المقاربة التواصليّة ومتطلبات المقاربة النصيّة ومقتضياتها النظريّة المتعلقة بنظريّة النص ونظريّة القراءة والتأويل والتلقي الجمالي وتحليل الخطاب والتداولية؟

– هل يمكن للمقاربة النصيّة أن تتعايش مع المقاربة التواصليّة لتحقيق الكفاءة؟ وهل وُفِقَ المنهاج في ذلك عند ترجمة هذه المقاربة الهجينة عند برمجته لطريقة التدريس وتقديم النشاطات التعليميّة؟

3- الملاحظ أنّ المنهاج جعل النص هو منطلق النشاطات التعليميّة المختلفة بهدف بناء كفاءة لطالما غُيِبت في درس اللغة العربيّة ألا وهي التواصل.

إذن كيف يمكن تحقيق ذلك؟ مع العلم أن النص في المقاربة النصيّة يصبح هو نقطة الانطلاق ونقطة العَوْدة وهو منبع كل النشاطات اللّغوية لتصبح روافد للدخول في النص لقراءته وتأويله وتحليله والانتاج على منواله.

نحن هنا لا نفهم هذا الربط بيْن المقاربتين ولا كيْف نُطبقها وما مبررات ذلك؟ وهذا التصوّر المقدم وعدم نضْجِه؟

4- لقد تطرق المنهاج إلى مصطلح "طرائق اكساب" وأعطى الدور الأساسي في العمليّة التعليميّة للمدرسة والمعلم وأزاح المُتعلِم من مركز هذه العمليّة التعليميّة. ثم رجع مرة أخرى إلى

الأخير –المتعلم – ليعطِيّه الدور ويجعله هو الركيزة الأساسيّة في العمليّة التعلميّة وأصبح المعلم مجرد مُرشِد وموّجِه في هذا المشهد.

– وعليه نتساءل: كيف يمكن للمنهاج أن يُقدِم تصوّرا لطريقة تعليميّة جديدة تجعل كل من المُعلِم والمُتعلِم على قدم المساواة في العمليّة التعليميّة ويتشاركان الأدوار، فتارة يصبح المعلم هو المحرك والمُلقِن والمُكسِب للمعارف والمُتعلِم هو المتلقي الذي عليه أن ينسحب إلى الهامش ويخضع لسلطة الملقن وتارة أخرى يزاح المعلم من مركز العمليّة ويلعب دور الموّجِه و المُرشِد و المرافق لا غيْر، ويصبح المتعلِم هو جوْهر العمليّة ومركزها، فهو الذي يبين معارفها و يطوّرها فهوسيتواجد في وضعيّة تمكنه من دمج موارده المعرفيّة و مكتسباته و قدراته للوصول إلى التعلم وبالتالي ترسيخ الكفاءات وتطوّرها.

ملاحظات وتساؤلات خاصة:

1. لم يُحَدِدْ المنهاج بالضبط الطريقة الرئيسيّة المعتمدة في تعليميّة المادة ولم يوّضح الأساليب المنطوّية تحتها، وهنا نتساءل:

– هل ذلك راجع إلى غموض مفهوم المقاربة النصيّة وكيفيّة تطبيقها ومقتضياتها؟

– أم هو راجع إلى التصوّر القاصر لكيفية التوافق الحاصل في المقاربة النصيةّ والمقاربة بالكفاءات هذا من جهة ومن جهة أخرى بالمقاربة التواصليّة؟

2. التكامليّة والانسجام والشموليّة التي تضمنها تصوّر المنهاج في تقديمه للمقاربة النصيّة تبرر التساؤل المطروح سابقا فالمنهاج لا يفرق بيْن التكامل والإدماج وبين التعالق والانتظام الذي يقوم عليْه النص باعتباره ملتقى عدد من النشاطات (قواعد، بلاغة، قراءة، تركيب، إنتاج....) ومنها الذي انتضمت فيه مشكِّلة النص، وبين الاندماج الذي يُعْتَبَر مبدأ من مبادئ بيداغوجْيا الكفاءات.

3. إنّ تصوّر المنهاج للمقاربة النصيّة يرى أنّ تدريس النشاطات التعليميّة لمادة واحدة مجزأة معناه تَقبُلْ المتعلم السلبي لأفكار ومواضيع غيْر مترابطة وهذا ما يُصَعب عليْه استذكارها وتفعيلها في حل المشاكل المعقدَة التي تواجهه في حياته اليوميّة ما دمنا نسعى إلى ذلك. هذا المنهج أو

المقاربة يسمى التكامليّة (التكامل اللّغوي) وليْس المقاربة النصيّة، ويُقصد به تقديم اللّغة للمتعلم كمادة دراسيّة واحدة ومتكاملة الأنشطة (قراءة، نحو، صرف، تعبير...) ولتطبيق هذه المقاربة يتخذ الموضوع أو النص محوّرا تدور حوْله جميع الدراسات اللّغوّية. فيكون هو موضوع القراءة والتعبير والتذوق والحفظ والإملاء والتدريس اللّغوي وهكذا[1].

– وهكذا يُعتبَر النص الوسيط والمنطلق الذي تُطبَق فيه الأنشطة وهذا يتناقض مع متطلبات ومقتضيات المقاربة النصيّة كما بيّنا سابقا.

4.`هذا السرد لمجموعة من المصطلحات والمفاهيم والمقاربات وعطفها على بعض دون أي مبررات أو مقاييس للتصنيف والتمييز، يجعلنا نطرح التساؤلات التالية:

– هل سينعكس هذا الارتباك والخلط على المستويات والطرق التعليميّة والأنشطة المكوّنة للمادة موضوع التعليم.

– كيف يمكن استغلال محتوى هذا التصوّر وما جاء به في مقاربات ومفاهيم في وَضِع أسس نظريّة تقوم عليها تعليميّة القراءة والنصوص في هذا المستوى؟

– إلى أي مدى وُفِق المنهاج في مقتضيات المقاربة بالكفاءات والوضعيّة المشكل والمقاربة التواصليّة بين مطالب المقاربة النصيّة؟" وكيف تم تكييف ما توصل إليه مع ما تَعْرضه منطلقات نظريّة جماليّة التلقي ونظريّة القراءة في تقديم طريقة تعليم النصوص وقراءتها وفهمها والإنتاج على منوالها؟

5. الكفاءة الختاميّة للسنة الرابعة في التعليم المتوسط هي أن" يتواصل مشافهة في وضعيّات مركبة بلسان عربي مُبين ويقرأ قراءة مسترسلة مُنَغمة تحليليّة واعيّة ونقديّة وينتج نصوصا كتابيّة منسجمة, موّظفا رصيده اللّغوي في وضعيات تواصليّة دالة[2].

[1] التكاملية في تعليم اللغة، ص23.

[2] المنهاج، ص22.

لذلك كان واجبا على المنهاج أن يُحقِق الانسجام في تصوّره لتقديم طريقة التدريس مع الكفاءة الشاملة وبالتالي تَوّجب عليه أن يُقدم طريقة التدريس ويشرح أساليبها وخطواتها.

– بناءا على ما سبق يُفْترض أن يقدِم المنهاج طريقة للتدريس تنطلق من النص مركزة على اكساب المتعلم آليات قراءته وفهمه وبتوريطه في مواجهة النص،" مكتسبات مختلفة تشكلها مجموعة المعارف التي توّفرها الطريقة التعليميّة للمتعلم وهي ما يضع أفق انتظاره كمتلقٍ من جهة وتساعده على بناء فرضياته أثناء ممارسته القراءة من جهة ثانية[1]، وذلك كله لتحقيق الهدف المحوّري كما صرح المنهاج من تعليم اللّغة العربيّة وهو الكفاءة التواصليّة.

– إن اعتماد المقاربة النصيّة في طريقة التدريس يقتضي مبادئ أساسيّة لنظريّة النّص والقراءة والتلقي الجمالي ، وما استجد في لسانيات النّص ونجد النّص في بناء تعليمية في بناء تعليمية للنّصوص والقراءة , محققة الهدف من تعليم المادة وهو– "القدرة على التواصل في وضعيات دالة_"، (الكفاءة التواصليةّ).

– فهل وفرّت الطريقة الجديدة هذه النظريات الأساسية؟ وكيف وظفتها؟

– كيف لنا أن نُوَّفِق بين متطلبات المقاربة النصيّة والمقاربة بالكفاءات وبين مقتضيّات المقاربة التواصليّة في بناء طريقة تعليميّة للنصّوص والقراءة؟

الملاحظ أن طرائق التدريس من خلال عنصر "التوصيات تتعلق بوضع المنهاج حيز التنفيذ" أن المنهاج قد اعتمد في هذا المستوى التعليمي الطرائق النشطة التي تجعل المتعلم هو

---

[1] لوصيف الطاهر، ص282.

*إذن الوضعية المشكل هي وضعيّة ديداكتكية تقترح فيها على المتعلم مهمة لا يمكنه أن يتوّقف فيها بدون تعلم محّدد، وهذا التعلم يشكل الهدف الرئيسي للوضعية المشكل، إذا ما أنجز بإزاحة كل ما يعرقل المهّمة، إذن هي صيغ ومعيار هي وضعية منبثقة ومتدرجة في سيرورة التعليمات فهي ليست حلا جاهزا ولا سؤالا لمشكل ولا نتيجة يُراد بلوغها.

إذن فالوضعية المشكل لها نفس أهمية المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصّية لذلك كان من الواجب بلوغها وشرحها وذكر مميزاتها على الأقل.

– أهم مميزاتها الشمولية – التعقيد – السياقية – التسلسل المنطقي الإجرائي لفترات الدرس . تعزيز الثقة بالنفس وهي حافز للتعلم – ينظم عمل التلاميذ". موسوعة الكفاءات، ص 303–304، بتصرف.

محور العملية التعلمية ومركزها،" فإن التعلمات في هذه المقاربة يبنيها المتعلم نفسه، فيتمكن من بناء وتنمية كفاءات التحليل والتركيب والاستنتاج وبالتالي حل المشكلات* التي تواجهه في حياته"[1].

ثم بعد ذلك تطرق المنهاج إلى مفهوم "المقطع"[2]، كإجراء بيداغوجي تعتمد عليه عملية تعلم المادة، الذي يتألف بدوره من عدد من الوضعيات التعليمية والإدماجية والتقويمية، وعلى المعلّم أن ينسحب من الواجهة ويصبح هو المرشد والموجه لجعل المتعلمين في وضعيات تعلم لا تعليم ويغير دوره من مانح للمعرفة إلى موجه"[3].

ليتطرق المنهاج إلى المقاربة النصّية كاختيار بيداغوجي في تعليم اللّغة العربية مبررا اختياره بتصور لنشاطات اللّغة العربية المتعددة التي ينبغي أن تُمارس في تكامل وانسجام لا منعزلة عن بعضها البعض"[4].

– لأن المنهاج عرض عنصر طريقة لغة التدريس وأساليبه بشكل موجز لا يتعدى الصفحة وتحت عنوان مغاير " توصيات تتعلق بوضع المنهاج حيز التنفيذ"[5].

فهذا شَكل غموضا وخللا في بسط التصّور، فكان دائما يثير مواضيع ومفاهيم أساسية، ثم يتركها معلّقة ولا يزيد عليها بالشرح.

–فهل هذا الغموض والارتباك راجع إلى ضيق الوقت؟! أم ذلك راجع إلى غياب التخصص وعدم التمكن من الدراسات اللسّانية النَّصية والنظريات الحديثة الخاصة بالقراءة والتلقي والنظريات المعرفية الجديدة ومن البحوث التعليمية المتعلقة بتعليمية الأدب والنصوص؟

وفي الأخير إنّ التساؤل الهام والجوهري الذي يواجه المنهاج في هذا المقام هو:

---

[1] المنهاج، ص 26.

[2] المرجع نفسه,الموضع نفسه

[3] المرجع نفسه, الموضع نفسه

[4] المرجع نفسه,الموضع نفسه

[5] – المرجع السابق,ص26.

– ما مدى نضج التصّور الذي يملكه المنهاج حول المقاربة النّصية والمقاربة التواصّلية وتعلقهما بطريقة التعليم في الوضعية الدالة بوضعية المشكل؟

– وهل وعى المنهاج اصلاً انّه تبنى هذا المزج في المقاربات المختلفة؟ وما مبررات ذلك؟

6–جاء المنهاج على ذكر المقاربة بالكفاءات[1] والطرائق النشطة التي تجعل المتعلم هو مفتاح العملية التعليمية، ثم إحتفى بدور المدرسة والمعلم في اكساب المعلم المعارف والعلوم ليتطرق إلى الوضعيات التعليمية والوضعية المشكل، ليتبعها بالمقاربة التكاملية، والمقاربة التواصلية، ثم المقاربة النصّية.

هذا ما جعل البحث يقع في حيرة من أمره، كيف يمكن للمنهاج أن يحقق الانسجام بين هذه المقاربات والتوجيهات؟ وهل يحق له أكاديميًا وبيداغوجيًا أن يدمجها بهذه الطريقة؟

لكن المنهاج جعل نشاط القراءة هو المحور الأساسي الذي تدور في فلكه كل الأنشطة الأخرى للمادة[2]!! ربما قصد النَّص المقدم في نشاط القراءة لأنه بعد ذلك يرجع إلى القول: "من النَّص يثري التلميذ رصيده اللُّغوي، سيستنتج القواعد اللُّغوية كمورد معرفي يعينه على بناء كفاءة من الكفاءات، بكشف خصائص أنماط النصوص، يتعلم التحليل .....

وبذلك يبني كفاءة طالما غيبت في درس اللُّغة العربية ألا وهي التواصل"[3].

وقدم كذلك مفهوم الوضعية المشكلة وعلاقتهما بخيار أخر تبناه المناهج هو " وضعيات تعلم دالة*[4] يعني أن تكون ذات معنى بالنسبة للتلميذ منتقات من موضوعات الحياة اليومية على التعلم"[5].

---

[1]. "ترتكز المقاربة بالكفاءات على نظرية البنيوية والبنيوية الاجتماعية كخلفية علمية.انظر المنهاج ص26.

[2] المنهاج، ص 26.

3 Sitution significatif *الوضعية الدالة هي الوضعية التي تحرك التلميذ او تحفزه وتعطيه الرغبة في التعلم، وقد تكون وضعية توجيه او تجد بالنسبة للتلميذ, الكفاءات ص[3]306 نفسه.

2 المرجع نفسه, الموضع نفسه.

[5] المنهاج، ص 26.

يتحول السياق الذي يوضح نية المتعلم في وضعيات مصطنعة إلى وضعيات دالة في العالم الحقيقي (الحياة اليومية) ليتحقق مبدأ التفاعل والتوصل

وهل تصوّر المنهاج لهذه المفاهيم خاصة المقاربة النَّصيّة يُنِم عن تَمكنِه من منطلقاتها النظريّة ومقتضياتها وكيفيّة تطبيقها وملاءمتها الملائمة البيداغوجيّة Adablation التي ستنعكس حتماً على طريقة تعليم النشاطات المكوّنة لتعليمية اللُّغة العربية؟ وبالتالي على الطريقة التّعْلِيميّة التَعَلُيميّة لنشاطيْ القراءة والنصوص وأساليب تدريسها؟

لقد حاولنا أنْ نجد أطراف الإجابة عن هذا التساؤل من خلال تناولنا للعناصر الأساسيّة المكوّنة للمنهاج وسنحاول أن نَتَتَبع نفس المنهاج في الوثيقة المرافقة، ووثيقة اسمها "المخططات السنوّية" التي استحدثتها لجنة إصلاح المناهج للتسيير وتُكمل عمل المناهج والوثيقة المرافقة في المباحث القادمة .ولأن المنهاج إكتفى بالإيماء والإشارة فقط ولم يتطرق إلى المقاربة النَّصية بالشرح الكافي التي جعلها خياره الأساسي، ولعل ذلك راجع ربما أنه لا يدري بأن ذلك من صميم مقاربة التعليميّة التي اعتمدها؟!!!

وأخيرا من خلال العنصر:

– توجيهات عامة : يتضح ان المنهاج يركز كثيرا على المقاربة التواصليّة في العمليّة التعليميّة واكتساب المُتعلِم كفاءة تواصليّة تمكنه من التواصل في وضعيات حقيقيّة دالة وتكون لة دافعيّة إلى التواصل من مختلف التعلمات"[1].

– كما أن المنهاج حثّ المعلم على أن يستثمر في نشاطيْ القراءة والنصوص والنشاطات الأخرى المتربطة بها " لتمكين المتعلمين من التعرف على نمط الكتابة وإبراز خصائصها مع محاكاته في البداية ثم الانتاج على منواله"[2]، وذلك بتفعيل كفاءات النقد والفهم والقراءة والملكة النَّصيّة "في وضعيات ذات طابع إدماجي قصد تمكين المتعلمين من توظيف تعلماتهم في حل المشاكل

[1] المنهاج ص27

[2] المرجع نفسه, المؤضع نفسه

المطروحة عليه"[1]، ولكن كيف ذلك وما هي الآليات البيداغوجيّة المتبعة؟ إن المقاربة التواصليّة تجعل المتعلم في وضعيات حقيقيّة للتواصل والتفاعل لكن المنهاج يؤثر على اقتراح وضعيات ذات طابع إدماجي هي (الوضعيّة المشكل, المقاربة بالكفاءات).

هذا تصوّر خطير جدًا إذ كان المقصود بالبنيوية البنويَّة strucluralism(المذهب البنوي) أما الصحيح فهو البنائية constructivism والأرجح ان المنهاج يَقصِد البنوّية لأنه عطف عليها البنوّية الاجتماعية؟!!.

والمقصود منها في مجال التعلم عدد من الممارسات التدريس المختلفة لتشجيع المعلمين على استخدام التقنيات النشطة (التجارب وحل المشكلات في العالم الحقيقي)[2]..... .

كيْف يمكن أن نجعل المقاربة التواصليّة خيار ونَبْني المنهاج على تصورات المقاربة بالكفاءات و الوضعيّة المشكلة و المقاربة النصيّة، وكيف يمكن أن نحقق التعايش بين هذه المقاربات ؟

المبحث الثالث:عرض محتوى الأنشطة التعليميّة المقررة في المنهاج ودراستها

لقد حصرنا عرضنا بحسب الميادين التي ذكرها المنهاج وصَنف على أساسها الأنشطة التعليميّة والكفاءات المتعلقة بها، لذلك سوف نتطرق بالعرض لأنشطة فهم المنطوق وإنتاجه وفهم المكتوب والإنتاج الكتابي قدر الإمكان مركزين على محتوى نحو الجملة (الأنشطة اللّغوية) كما حددها المنهاج.

– من أجل ذلك سوف يكتفي البحث بعرض محتوى نشاط القراءة لاتصالها المباشر بالعناصر التي جعلها حدودا لدراسته ومعالجته في إطار المقاربة النصّية.

[1] المرجع نفسه ,المؤضع نفسه

1 للمزيد انظر موسوعة الكفايات,ص138

المطلب الأول: عرض محتوى نشاط القراءة ودراسة النص

سنتطرق أولا إلى دراسة محتوى مادة النصوص المقدمة في نشاط القراءة والنصوص، لأن البحث يعتقد أن نوعيّة القراءة المعتمدة في تحليل النصوص لا تحدد سماتها من خلال الأدوات والآليات التي تعمل على توظيفها فقط، "ولكنها مقابل ذلك تُعرف عبر نص مرجعي موّجه يتحكم في تشكيل لُحمتها المعرفيّة واختياراتها المنهجيّة ونعني بالأصل مَنظورَها للنص[1].

إذن فمصدر الاختلافات بين أشكال القراءة للنصوص وتحليلها يعود بنسبة كبيرة إلى اختلافات مُوازية في المنظورات النصيّة المتبناة من طرف تلك القراءات، الأمر الذي يضمن امكانية تصنيف نوْعية القراءة، كُلما تَمكنا من ضبط منظورها النصي الموّجه و طريقة التصنيف المتبعة، لذلك نطرح التساؤل الاتي:

– هل أُعتمد في تصنيف النصوص على منطلق تاريخي؟ أم أنه اعتمد على مبدأ الأجناس والأنواع؟ أم هل تم الاعتماد في اختيار النصوص وتصنيفها على الشكل أوالمحتوى ؟ أم على الشكل والمحتوى معا ؟

إننا أثناء تطرقنا بالدراسة في هذا العنصر " محتوّيات الأنشطة التعليميّة "لم نجد عنوانا مريحا يتعلق بنشاط القراءة ولا النصوص ولا حتى عنوانا خاصا بمحتوى الأنشطة اللّغوية، الذي أشار إليه المنهاج في تصوره بقصد أو بغير قصد على أنه نشاط لا يمكن فصله عن نشاط القراءة وتعليميّة النص في إطار المقاربة المتبناة "المقاربة النصيّة"، واعتبارها "الأنشطة اللغوية"، مفاتيح متظافرة الدخول إلى النص وفهمه وتأويله والإنتاج على منواله، لكن في مقابل ذلك عرض المنهاج عنصرا منفردا بدون عنوان سماه البحث "المحاور الثقافية "ص21_25 استنادا إلى عنوان الجدول المرُفق" كما أنه عرض محتوّيات الأنشطة اللّغوية (النحو والصرف) من خلال عنصر نحو الجملة في جدول برنامج السنة الرابعة[2].

---

[1] محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية النصوص، ص67 بتصرف.

[2] المنهاج، ص22.

- أدرج تحت عنوان "المحاور الثقافية" ثمانية عناصر أو محاور ثقافية كما سماها ويمكن ذكرها باختصار كالآتي:

1-الآفات الاجتماعية.

2-الإعلام والمجتمع.

3- التضامن الإنساني.

4- شعوب العالم.

5- العلم والتقدم التكنولوجي.

6- التلوث البيئي.

7- الصناعات التقليديّة .

8- الهجرة الداخليّة والخارجيّة[1].

والملاحظ أنه حدد قوائم مغلقة المواضيع التي يشملها كل محور.

أول ملاحظة يمكن أن نبديها في هذا الصدَدْ قبل أن نتطرق إلى دراسة المضمون وعلاقته بباقي العناصر المكونة لبُنيّة المنهاج، هو تعدد المحاور المدرجة من طرف المنهاج من محور اجتماعي كما جاءت في العنصر (1) والتضامن الانساني في (3) وبيئي (6) وإلى محاور الهجرة(8) والصناعات التقليديّة (حرف (7)).

لذلك نُسجل عدم الملاءمة بين العنوان (المحاور الثقافيّة) والمحتوى الذي تم عرضه أعلاه وهذا يظهر مرة أخرى ذلك الارتباك والعشوائيّة في عرض مادة المنهاج، أما ما يخص المحاور الثقافيّة فالمقصود منه كما يرى البحث هو مضمون ومحتوى المقاطع التعليميّة المتمثلة في النصوص المُقدمة لنشاط القراءة والنصوص وممارسة النشاطات التعليميّة الأخرى (النحو،

[1] المنهاج، ص25.

الصرف، التركيب، القواعد الإملائية ...) معنى ذلك أن هذا العنصر يخص مضمون محاور النصوص والخطاب المختلفة التي قررها المنهاج في هذه المرحلة التعليميّة، وإن لم يصرح به مباشرة.

كما يمكن للبحث أن يُقدم عددا من الملاحظات والتساؤلات التي تفرض نفسها في هذا الصدد كالآتي:

- حدد المنهاج محتوى مادة النصوص انطلاقا من تصنيف للنصوص خاضع لمبدأ الأنماط (الأنواع) إذ تمثلت هذه النصوص المقدمة من طرف المنهاج في النصوص الحجاجيّة ,التفسيريّة ,السرديّة ,التوجيهيّة والنصيّة الحواريّة"[1].

فلم يعمد إلى اختيار محتوى من منطلق تاريخي كما درجت عليه المناهج في الطريقة التقليديّة وهذه خطوة جيدة تساهم في بناء طرائق تعليميّة حديثة ومناهج جديدة مراعيّة للمقارنة النصّية المختارة ومقتضياتها وللمقاربة بالكفاءات ,لكن هل يمكن اعتبار الاختيار نابع عن وعي من المنهاج؟ أم هو مجرد خيار اتخذه المنهاج ليُخالف الطريقة التقليديّة دون مُبررات تذكر؟

لأنه يجب لفت الانتباه إلى أن النمط أو النوع مرتبط بالترتيب اللّساني (وصفي، تفسيري، حجاجي) فتعددت المقاربات إلا أن المقاربة التي قدمها اويرلايك تميّز بين خمسة أنواع من النصوص: الوَصفي، السّردي، العرضي، الحجاجي .... وتم تطوير هذا القسم من طرف آدم وكومبين، ويبدو أن له عدة مزايا في مجال التعليم[2].

فاالسؤال المطروح إذن: ما هي المقاربة التي اعتمدها المنهاج في تصنيف النصوص؟

---

[1] المنهاج، ص22.

[2] الحواس مسعودي، النصوص الحجاجية، ص278، بتصرف، للتوسع انظر: مسارات النقد وتحولات الخطاب ما بعد الحداثة، ص69-70.

وكيف تم اختيار النصوص لكل نوع عن النصوص المختارة؟ وما هي المقاييس المعتمدة في اختيار هذه الأنواع من النصوص؟ وكيف تساهم هذه الأنواع في اكتساب القدرات القرائيّة للمتعلمين؟

– وهل تم اقتراح شبكة (طريقة) قراءة لكل نوع؟ أم أن المنهاج اقترح طريقة عامة نستطيع تطبيقها على كل الأنواع؟ وفي الأخير كيف نفسر هذا الخلط والمزج للأنواع في تصنيف النصوص؟ أهو عائد إلى تبني ودمج لعدد من المقاربات؟ وإذا كان كذلك فما هي مبررات ذلك؟ أم أن ذلك عائد إلى التقليد والعشوائيّة وغياب التخصص؟

– كما أنه يمكن أن يطرح البحث تساؤلات أخرى عديدة حول الكيفيّة التي تعامل بها المنهاج للتوفيق بين أنواع النصوص التي أقرها وحددها من جهة والنمط الذي يُوفره المحتوى المقرر من النصوص المختارة من جهة ثانية وبين مقتضيات المقاربة المختارة والطريقة التعليميّة المختارة من جهة أخرى. إن المنهاج عندما يحدد أنماط النصوص وأنواعها يكون قد ألزم مؤلف الطريقة التعليمية بها، بحيث لا يجوز له الخروج عنها أو تجاوزها أو اقتصاره على بعض أنواع النصوص دون الأخرى.

لكن علينا أن نقدم الملاحظات التاليّة:

أ– قد نجد نصوص فيها النمط السردي و الوصفي كالنص القصصي (السردي مثلا) فلا نجد نصا يستعمل نوعا واحدا فقط من الأنماط.

ب– نلاحظ أن الوصف موجود في النصوص السرديّة والحجاجيّة وموجود كذلك في الرواية و الحكاية عندما توصف الأمكنة و الشخصيات.

ج- من الصعوبة أن نحقق تكوينا في القراءة لكل نوع من النصوص التي تم ذكرها[1]، و عليه يُصبح التساؤل المطروح : هل أخذ المنهاج بهذه المعطيات عند صياغته التصوّر حول أنواع النصوص التي يجب تعليمها و تقديمها في نشاط القراءة و النصوص؟

وعليه يمكن أن نخرج بعدد من التساؤلات الفرعيّة:

- كيف تم اختيار هذه الأنواع من النصوص وتخصيصها لمتعلمي هذه المرحلة التعليميّة دون غيرها من الأنواع؟

- ما هو نوع النص الأَوْلى بالتقديم في الطريقة التعليميّة المراعيّة لمستوى المتعلمين الذهني والمعرفي والكفاءات التي يمْتلكونها؟ وهل وفق المنهاج في ذلك؟ ...

إنّ النّص الحجاجي مثله مثل النّص السّردي الّذي يمرّ من مرحلة أولية إلى مرحلة نهائية بواسطة مسار تحويل يمرّ أيضا من مرحلة التّفكير الأولي إلى مرحلة التّفكير النّهائي (الأطروحة المقترحة) بواسطة مسار حجاجي، غير أنّ النّص الحجاجي يتميز عن النّص السّردي و الوصفي بالخاصّية التّحاورية في نموذج النّصوص الحجاجية ذات التّوجه الحواري (طابع جدلي) الّتي تجعله مثل النّص الحواري"[2].

فهل معنى ذلك أنه على مؤلف الطريقة التعليميّة ومن قبلها المنهاج الاستناد على هذه المعطيات النظريّة السالفة الذكر عند اختياره و ترتيبه لأنواع النصوص التي سيقدمها؟ ما هي المبررات التي صاغها للترتيب الذي جاء به"خطابات متنوعة الأنماط (حجاجيّة ،تفسيريّة، سرديّة، توجيهيّة، وصفيّة وحواريّة) أم أن هذا الترتيب غير مقصود، لأنه و كما يرى البحث من الأجدر أن يقدم النص السردي و الوصفي و الحواري ثم الحجاجي الذي يتوافق مع هذه الأنواع في الخطاطة و يتميز عنهم في الخاصيّة التحاوريّة.

[1] انظر: بشير ابرير، تعليمية النصوص... ، ص117-118.

[2] - الحواس مسعودي، النّصوص الحجاجية، ص278-279، بتصرف.

2-لم يتطرق المنهاج و لو مرّة إلى نصوص المطالعة التي درجت الكتب عل برمجتها في نشاطات الوحدات التعليميّة أو المحاور أو المقاطع التعليميّة.

فهل معنى ذلك أنه استغنى عنها نهائيا؟ أم أنها سقطت سهوا في المنهاج وتصوره؟

وإذا كان كذلك – سقطت سهوا- فما هي المحاور التي تشكل كل نوع من نصوص القراءة/المطالعة؟

3-يُطرح التساؤل حول مفهوم نصوص المطالعة والغاية منها والمبررات التعليميّة لوجودها، لأن المنهاج لم يتناولها بالتعريف والشرح ولم يتطرق حتى إلى محتوياتها وما يفرقها عن النصوص والخطابات المشكلة للمقطع (والملاحظ أنّ نصوص المطالعة بُرمجت في الكتاب التعليمي كما سنرى ذلك في فصل دراسة الكتاب التعليمي).

يتّضح أنّ المنهاج قد عاملها معاملة النّص الأدبي و بالتّالي ستخضع حتمًا لنفس طريقة القراءة و التّعليم.

غير أنّ نقطة هامّة و أساسية استوقفت البحث في هذا الموضوع، و تتعلّق بنظرية جمالية التّلقي لـــ**إيزر**، و الّتي تُعتبر من مقتضيات الطّريقة التّعليمية الجديدة و من متطلبات المقاربة النصّية الّتي تبنّاها المنهاج في تصوّره حول طريقة التّدريس و أساليبه، هذه النّقطة تمثّل في مفهوم السّلبية (La negative) الّتي اعتبرها **إيزر** ركيزة أساسية في نظريته، بحيث لا يمكن الاستغناء عنها خاصّة في مجال التّعليمية (تعليمية النّصوص و القراءة) في منظور البحث.

" فـ**إيزر** يعتبر أنّ النّص الأدبي له نصّ مضاعف غير مشكّل قصد إليه و يسميه سلبية النّص الأدبي"[1]، و للسّلبية مميزات أهمّها ما يظهر على مستوى المحتوى، إذ تعتبر السّلبية المسألة المطروحة و حلّها في نفس الوقت (الّذي يقترحه النّص) " فهي البنية الأساسية للنّص الأدبي لأنّ المعنى يتوافق مع التّجربة النصّية غير المصاغة"[2]، لذلك يمكن استثمارها في مجال تعليمية النّصوص و القراءة، ففهم النّصوص و قراءتها يحتاج إلى تقديم نصوص جانبية

[1] - روبرت هولب، نظرية التّلقي، ص224-225.
[2] - انظر مبحث نظرية جمالية التّلقي، الفصل الأول من البحث.

كنصـوص المطالعة ، إذا افترضـنا ذلك بمثابة نصـوص مضـاعفة أو الوجوه السّـلبية للنّص الأدبي، ليتمكّن المتعلِّم (القارئ) من بناء المعنى النّصـي و إدراك الموضـوع الجمالي للنّص، و يكتسب من جهة أخرى كفاءات تساعده على سيرورة القراءة و بناء تجربة جديدة تمكّنه من بناء ذاته و تجاوز مكتسباته القبلية لبناء معارف جديدة.

لكن هذا ليس معناه أنّ المنهاج قد أوجد هذا النّوع من النّصـــوص (نصـــوص المطالعة) وجعله كاختيار مقصـود و مدروس، الهدف منه المسـاعدة على الدّخول في النّص الأدبي و قراءته و تذوّقه امتثالا لمقتضـــيات نظرية جمالية التّلقي، و هذا الحكم مبني على ما قدّمه المنهاج في تصـوّره لمفهوم القراءة الّذي لا يتعدى القراءة المتهجّية في الكثير من الأحيان و كذلك لعدم تصريحه و لو لمرّة اعتماده أساسيات نظرية القراءة و جمالية التّلقي في بناء تصوّره و صياغته الطّريقة التّعليمية.

كما أنّ معالجة كل المواضيع المتطرّق إليها في المنهاج فيما سبق يبيّن بوضوح غياب المبرّرات التّعليمية و المنهجية الّتي أوجدت هذا الاختيار، و توضّـح بالاضـافة إلى ذلك محدودية تصـوّر المنهاج لمبادئ المقاربة النصّـــية الّتي توجب الأخذ بمتطلبات نظرية القراءة و التّلقي. لعلّ هذا ما يرجّح فرضـــية جهل المنهاج بطبيعة التّعليمية الحديثة الّتي مازال يؤسّـــس لها إلى يومنا و المتعلقة بتعليمية الأدب و النّصـوص الّتي تتّبع منهجية تجمع بين تعليمية النّصـوص و تعليمية القراءة، بحيث لا يمكن الفصـل بينهما كما في الطّريقة التّقليدية جاعلة المقاربة النصّـية كاختيار بيداغوجي يقتضـي مبادئ أساسـية لنظرية القراءة و التّأويل و التّلقي و لسـانيات النّص و نحو النّصوص في تعليم القراءة.

*إنّ واقع الحياة العامّة يقتضـي تنوعا في النّصـوص المقدَّمة في العملية التّعليمية، من نصـوص أدبية إلى نصـــوص ناتجة عن الحياة اليومية (الثّقافية، الاجتماعية، الدّينية، السّـــياســـية، العلمية...) متماشـية مع الواقع المعيش للمتعلِّمين ليكتسـبوا القدرة على التّعبير عن أغراضـهم و هذا يدفعنا إلى التّســاؤل حول ما إذا اســتطاع المحتوى المقدّم من طرف المنهاج أن يوفّر هذا القدر من التّكامل بين النّصـــوص الأدبية و قراءتها و النّصـــوص المتعلقة بالحياة اليومية للمتعلِّمين–نصـوص المطالعة–، " لأنّ النّفاذ إلى النّصـوص و قراءتها و فهمها و تذوّقها

لا يقتصـر على المعرفة الأدبية و حدها بل يحتاج إلى ملكات معرفية و منهجية عالية لا تتوفر في الأدب وحده"[1].

وأخيرا ومن خلال دراستنا لعنصر المُحتوّيات يمكن أن نقدم قائمة من الملاحظات العامة من قَبيل:

- تقديم محاور المحتوّيات بهذا الترتيب يطرح اشكاليّة كيفيّة تصنيفها وتوزيعها على أنواع وأنماط النصوص المختارة لهذه المرحلة التعليميّة.
- إن التداخل الحاصل في ترتيب المحتويات و طريقة عرضها المتصفة بالغموض يعكس تصور المنهاج الذي عان كثيرا من عدم تَمكنه من استيعاب و تمثّل الدراسات اللّسانية النصيّة الحديثة و نظريات القراءة و التأويل و البحوث التعليميّة المستجدة خاصة تعليميّة النصوص والقراءة.
- محتوى الأنشطة اللغوية (نحو، صرف وقواعد إملائيّة) كله متعلق بالجملة ولا يتعدى ذلك، كيف يمكن أن يستثمر ذلك عملية قراءة النصوص المقدمة وتحليلها واستخراج خطاطاتها؟
- كيف يمكن التوفيق بين هذا المحتوى اللّغوي والصرفي وبين محتوى النصوص المقدمة تحت المحاور المحددة سلفا؟
- لم يُوّل المنهاج أهميّة للمعارف النحوّية اللّسانيّة في عمليّة الفهم والتأويل وهذا راجع إلى غياب التصورات النصيّة الحديثة وتصورات نظريات القراءة في مجال التعلميّة (النصوص والقراءة) وكما أن المنهاج قد ركز على منظور الأنماط كثيرا، وقد أعطاه حيزا كبيرا من الاهتمام والمستجدات كل الكفاءات الختاميّة والقاعديّة والموارد المعرفيّة المتعلقة بهذا في الميادين الثلاث، تحتفي بمفهوم الأنماط المختلفة للنصوص وقراءتها واستخراج خطاطاتها والإنتاج على منوالها لكن لم توضع الآليات الكافيّة لذلك ولم تُوّضح بالبسط والشرح، حتى أن المنهاج قد صرح من خلال الكفاءة الشاملة والكفاءات الختاميّة بأن على المتعلم أن يقرأ ويفهم خطابات /نصوص متنوعة الأنماط وينتج عل منوالها ويتواصل بها في وضعيّات، غير أنه لم يُوّضح كيف يمكن استثمار الأنماط في فهم وقراءة النصوص وما هي المراحل الواجب اتباعها

[1] - انظر بشير إبرير ، تعليمية النّصوص بين النّظرية و التّطبيق، ص 108.

لاستخراج الأنماط و تحديد خصائصها ومساهمتها في الفهم والتأويل وهذا ربما مرده إلى تصوّر المنهاج للطريقة التعليميّة التي لم تَنْأ بعد عن الطريقة التقليديّة المتوارثة التي لا تولي أهميّة لاستغلال التفريق بين الأجناس وأنواع النصوص في عمليّة قراءة النصوص وتعليمها. فهي طريقة تنحصر في نمط متوارث ينطلق من قراءة أدائية بفك الترميز (تحويل المكتوب إلى منطوق يليها المستوى الدلالي المعجمي ....و الجمل في بناء معنى النص ككل).

الفصل الثّالث:

عـرض مشـروع الوثيقـة المرافقـة للمنـهاج ودراساته

الفصل الثالث: عرض مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج ودراساتها:

دائما يُؤكد البحث أنه سيلتزم بحدود تتوافق مع الغاية منه، ولذلك سيقتصر على عرض العناصر الأساسيّة التي يرى أنها ضروريّة ومُهمة تدخل صلب الموضوع.

المبحث الأول: عرض البنية الشكلية لمشروع الوثيقة المرافقة

المطلب الأول: التعريف بمشروع الوثيقة المرافقة

صَدر مشروع الوثيقة المرافقة عن الجهة الوصيّة المتمثلة في وزارة التربيّة الوطنيّة الجزائريّة,عن اللّجنة الوطنيّة للمناهج، من إعداد المجموعة المُتخصِصة لمادة اللُّغة العربيّة، صَدر بتاريخ 2016.

جاء في مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج "تسيير المقروئيّة منهاج الجيل الثاني"[1]، نضع بين أيدي المؤلفين والمدرسين والشركاء هذه الوثيقة التي تتضمن: منهجيّة وضع برنامج اللُّغة العربيّة قيْد التنفيذ وتقدم دلائل ضروريّة لتقييم الكُتب المدرسيّة، كما نقترح مقاربات بيداغوجيّة للتكفل بمختلف الميادين الضروريّة المُهيْكلة للمادة وتُحيل القارئ إلى مراجع مستهلة للتحكم في طرائق التقديم والتقويم والعلاج.

إن المتعارف علية أن الغاية من الوثيقة المرافقة في الأصل هو الشرح والتبسيط والمساعدة على استغلال ما اقترحه المناهج في مبادئ وتصوّرات وما قدمتْه من مقاربات واختيارات.

لقد صرح مشروع الوثيقة المرافقة بالمهمة الأساسية المنوط بها، والهدف العام الخاص به بيداغوجيًا والمتمثل في تيسير مقروئيّة المناهج للجيل الثاني , من طرف المؤلفين والمدرسين والشركاء، بحيْث تتضمن منهجيّة وضع برنامج اللُّغة العربيّة حيز التنفيذ وتقدم دلائل ضروريّة لتصاميم الكتب المدرسية.

[1] الوثيقة المرافقة، المنهاج اللُّغة العربية – مرحلة التعليم المتوسط – الصادر عن المجموعة المختصة للُّغة العربية، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية.

إذن فوظيفة الوثيقة المرافقة ومبرر وجودها هوالبسط والشرح وتقديم الوسائل التعليميّة والتصورات البيداغوجيّة المدرجة في المنهاج.

عندئذ نلاحظ أن المُبرِر وضع برنامج اللُّغة العربيّة قيْد التنفيذ.

وتقديم دلائل ضروريّة لتصاميم الكتب، لا ينسجم مع المباريات الحقيقيّة لبناء هذا المشروع ولا مع تصريحه في التقديم بأنه وُضِع لتيسير مقروئية المنهاج.

كيف لهذا المشروع أن يقدِّم هذه المنهجيّة وطبيعتها وماذا يَقصِد بالمنهجية ؟وما هي الدلائل الضروريّة لتصاميم الكتب؟ هل المقصود منها هو الشرح والتبسيط لما جاء في المنهاج ليصبح دفتر شروط يُتَّبع لصناعة الكتب المدرسيّة؟ هل يقصد المشروع – تصاميم أم صناعة الكتب؟ ألا يُفرِق تصوّر المشروع بين مصطلح التصميم وبين مصطلحيْ صياغة وصناعة الكتب؟

" كما نقترح مقاربات بيداغوجيّة للتكفل بمختلف الميادين المهيْكلة للمادة"[1].

والملاحظة الهامة التي نسْتدِلها هنا هي:

كيف للوثيقة المرافقة أن تقترح مقاربات بيداغوجيّة جديدة للتكفل بمختلف الميادين أليس وظيفة المشروع .الوثيقة المرافقة هو الشرح والتبسيط والكشف عن مسائل التعليميّة التعلميّة والمقاربات المختارة؟! ومحاولة تيسير تطبيقها من خلال التمثيل والتوضيح في الطريقة المعتمدة لكيفيةّ تطبيقها؟ والتساؤل الذي يطرح نفسه هنا هو:

– هل هذا الاقتراح لمقاربات والكشف والبسط للمسائل التعليميّة والتعلميّة نابع أساسًا من شرح وبسط العناصر الأساسيّة المكوّنة والواردة في المنهاج، أم أنه تساؤل وكشف للعمليّة التعليميّة بتصورات أخرى لا تستند على ما جاء به المنهاج من منطلقات وتصورات؟

– هنااعتمد المشروع كما ذكر على مفهوم الميادين ويُقصد بالميادين (ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، ميدان فهم المكتوب، ميدان الإنتاج الكتابي)، هنا يتوافق مع هذا المبدأ الذي تطرق إليه

[1] الوثيقة المرافقة، ص 03.

المنهاج في هيكلته للمادة موضوع الدراسة، إلا أنّ الوثيقة المرافقة تحقق ذلك للالتزام والتقيّد بما جاء به المنهاج من اختيارات وتصوّرات حتى وإن صرحت في البداية بذلك، وهذا يجعل مؤلف الطريقة التعليميّة أمام معضلة كبيرة تتمثل في مدى ما جاء به المنهاج أو الوثيقة المرافقة أو الأخذ بهما معا، والتوفيق بينهما.؟

– كما أن كلمة "مقاربات" التي أتى على ذكرها المشروع تُحيل إلى مجموعة مقاربات لم يَتم تحديدها والتي ستتكفل بمختلف الميادين، يعني ذلك أن كل ميْدان وله مقاربة تعليميّة خاصة به أو أكثر من مقاربة؟ وما هي المقاربات التي تشترك فيها الميادين؟ وما المقاربة التي تميزِ كل ميدان ؟! وكيف يُمكن التوفيق بين هذه المقاربات المختلفة؟! وهل هي نفسها التي أقرّها المنهاج.

وهنا يَفترض البحث أن الوثيقة المرافقة ستقدم تصوّر يختلف وإن لم نقل مغاير لطريقة تعليم النشاطات ومن بيْنها نشاطيْ القراءة والنصوص الملتزمة بمُقتضيات المقاربة النَّصيّة والمقاربة بالكفاءات الواردة في المنهاج.

لقد ذكر المشروع "أنه سيحيل القارئ إلى مراجع تسهل التحكم في طرائق التقديم والتقويم والعلاج"[1].

– فما هذه المراجع وما المقصود منها؟ هل هي مراجع توّفر المنطلقات النظريّة والتطبيقيّة للطريقة التعليميّة؟ أم أنه يَقصد جداول تقديم النشاطات والنماذج التي تشرح كيفيّة تقديم الأنشطة في المقطع الذي يتكوّن من الميادين المختلفة؟!

إذن هناك أكثر من طريقة لتعليم و(تقديم) النشاطات، كما أن مفهوم التقويم يحمل معنى التقييم والعلاج فلماذا التكرار لمفهوم العلاج الذي جاء مرادفا للتقويم؟

[1] الوثيقةالمرافقة ، ص 03.

جاء في الفقرة التاليّة في عنصر "مدخل" ذِكر أهم الغايات المُعتمدة والمستند عليها في إعداد الوثيقة المرافقة "هذه الغايات المحددة لها في الدليل المرجعي لبناء المناهج وهي غايات تُعبِر عن سقف توّقعات عالٍ نتمنى أن نحققه والمتعاملين معها"[1].

مازال مشروع الوثيقة في كل مرة يُقدم نفسه على أنه منهاج ثاني أو بديل؟!

ومبررًا ذلك: "من خلال قدرتها – الوثيقة المرافقة للمناهج – على شرح وتوضيح ما ينبغي تعلمه من جهة، والإطار الذي يجري فيه الأستاذ اختياراته البيداغوجيّة من جهة أخرى"[2].

فانطلاقا من الغايات الكبرى التي أقرّها الدليل المرجعي لبناء المناهج والمتعلقة بأمال المجتمع وتوجهاته القيميّة والمعرفيّة والثقافيّة ... يمكن لمشروع الوثيقة – كما صرح– أن يحدد ما ينبغي تعلمه من مضامين تتوافق مع هذه الغايات، أليس هذا من مهام المنهاج الخاص بالمادة – اللُّغة العربيّة –؟ ومن يحدد الطرق التعليميّة وأساليب التدريس إذا؟ هل هذا هو المبرر الذي اتخذه مشروع الوثيقة المرافقة باقتراح البيداغوجية والطرائق التعليميّة؟

– ومازال المشروع يحتفي بدور الأستاذ (المعلم) في العمليّة التعليميّة ويعطي له كل الحريّة في الإختيار البيداغوجي، ليكون التعليم مصدر من مصادر الإمتاع والإلهام للأستاذ ودربًا يعيد المعلم إلى أُفقْ النجاح"[3].

والسؤال الذي يُطرح هنا هو: هل أصبح الأستاذ مِحْموّر العمليّة التعلِيميّة التعلُميةّ؟ ربما هذا التصوّر ينسجم مع تصوّر المنهاج لدوْر المُعلم الذي سيتحوّل إلى مُلقي ومُدرب في العمليّة التعليميّة التي حُصرت في ركن واحد من أركانها (– المعلم /التعليم–).

– وهل أصبح الإمتاع هدفا أساسيًا من أهداف التعليم في هذه الطريقة التعليميّة المفترضة؟

---

[1] الوثيقة،المرافقة , ص 03.

[2] مرجع نفسه، صفحة نفسها.

[3] الوثيقة، ص 03.

– وكيف لها أن تتحوّل إلى مصدر إلهام للأستاذ؟! وفي أي مجال؟! هل المقصود بمصدر الإلهام في الطريقة التعليميّة؟! أم أساليب التدريس؟! أم المقصود ترك الحريّة للأستاذ – المعلم– في إختيار الكيفية واختيار السياق التعليمي والوضعيات المشكل الذي يوضع فيها المتعلم لتحقيق الكفاءات المستهدفة المرجو الوصول إليها؟!

– إذا كيف يمكن تقييد المعلم عن طريق المنهاج والطريقة المحددة سلفًا وترك الحرية له في الاختيارات البيداغوجية في الآن نفسه.؟

تحدد الوثيقة بعد كل هذه الغايات التي اعتمدت، والتي تُمثّل أمال المجتمع ورغبته بأن تصبح اللُّغة العربيّة جزءً في حياتنا، عنصرًا من عناصر تكويننا المعرفي والعاطفي، وأن تقودنا نحو اكتشاف قِيّمِنا وتراثنا..."[1].

كما أّن مشروع الوثيقة حدد الأسس والمقاييس التي روعيّت في بنائها لتحقيق الانسجام المنهجي نذكر منها:

1. توطيد الرؤية على قاعدة معرفيّة مشتركة بين الأطراف المعنيّة بالعمليّة التعليميّة التعلميّة.
2. محاولة التأسيس لفلسفة تعليميّة تتفاعل مع معطيات العصر ومتطلباته.
3. جعل المتعلم باحث.
4. سن طريقة تعليميّة تبتعد عن الطريقة التقليديّة المُعتمِدة على التلقين والحفظ.
5. ولعل الهدف الأسمى الذي تصْبوا إليه الوثيقة هو أن يكون الأستاذ والمتعلم طرفيْن فاعليْن في العمليّة التعليميّة"[2].
6. الحرص على الوصول بالأستاذ إلى الاحترافيّة في هندسة أنشطة التعليم، وحرصه على تطوير إمكانياته وأساليبه وطرق تدريسه.

مما سبق يُمكن أن نُقَدم مجموعة من الملاحظات والتساؤلات كالآتي:

---

[1] الوثيقة، 03، بتصرف.

[2] نفس المرجع، نفس الصفحة.

1. من بين الأسس هو المحاولة لتحقيق الانسجام بين أطراف العمليّة التعليميّة من حيث المعرفة المشتركة، ولعل المقصود هنا هو مقتضيات ومتطلبات المقاربة التعليميّة المنطلق منها والتي دعا إليها المنهاج وشرحها مشروع الوثيقة والتي يجب على المُعلم أن يستوْعِبها ويكون له إطلاع على كل المستجدات والمنطلقات النظريّة المؤسسة لها المرتبطة بنظرية القراءة والتلقي وجماليّة التلقي ونظرية النَّص وتحليل الخطاب والتداوليّة ونظريات علم اليقين المعرفي والذكاء الاصطناعي ونظريات التعليم الحديثة.... .

لكيْ لا يقع ذلك الخلط والارتباك الذي يمكن أن يعطل سيْر العمليّة ويُصَعِب على مؤلف الطريقة عمله، حتى يُتمكن من الوصول بالمتعلم إلى تحقيق الكفاءات المسطرة.

2. الطريقة التعليميّة التي دعت إليها الوثيقة هي طريقة تجعل كِلا من المعلم والمتعلم طرفيْن فاعليْن في العمليّة التعليميّة التعلميّة، وتصوّر هذه الطريقة يعطي المعلم حرية هندسة الأنشطة التعليميّة على المدى الطويل والمتوسط؟! وسيصبح التساؤل المطروح هو: ما طبيعة هذه الهندسة للنشاطات؟ وهل المقصود بها التصرف في برمجة التوزيع الزمني وترتيب الأنشطة؟! أم المقصود التدخل في محتوّيات وطرق تقديم هذه الأنشطة وكيفيّة تعليمها؟!

كيف للمعلم أن يطوّر إمكانياته وأساليبه وطرق تدريسه؟! أليس المنهاج هو المحدد لأساليب وطرق التدريس، وما المعلم إلا المُطبِق لهذه الاختيارات؟! كيف يمكن أن نعطي المعلم حرية إختيار الطرائق والأساليب؟! أم ان المقصود هو تطوير إمكانياته المعرفيّة واطلاعه على منطلقات ومقتضيّات هذه الطرائق والأساليب ليتمكن في الأخير من تطبيقها على الوجه المطلوب؟

يظهر مما سبق أن مشروع الوثيقة كما المنهاج وقع في ارتباك كبير في عرض التصورات و الطرائق التي أُعتمدت والاختيارات التعليميّة المتبناة.

كما أن هناك ركاكة وخلط بين المصطلحات وهذا يُنِم على قصور في تصوّر المشروع لاختيارات والمقاربات التي اعتمدها، خاصة فيما تعلق بطرائق أساليب التدريس.

– في الفقرة ما قبل الأخيرة من "المدخل" يذكر مشروع الوثيقة أن "مهارات فهم المنطوق وإنتاجه وفهم المكتوب والإنتاج الكتابي، ستسهم إن طُبقت تطبيقًا صحيحا ليس في تحقيق ملامح التخرج فقط بل في تلبيّة طموحات مجتمع..."[1].

في الحقيقة لم يَفهم البحث مبرر وجود هذه الفقرة ولا الغرض منها، خاصة وأنّ مشروع الوثيقة المرافقة كان يتكلم عن طرائق التدريس وجعل المتعلم باحثًا، إلّا إذا كان المقصود هو أنه يجعل المتعلم باحثًا يجب اكتسابه مهارات فهم المنطوق والمكتوب والإنتاج الشفوي والكتابي ولا يتأتى ذلك إلّا من خلال طرائق تعليميّة تحقق هذه الكفاءات المتعلقة بالميادين المذكورة سابقًا.

إنَّ الصياغة بهذه الطريقة تجعل البحث يتساءل: هل هذه المهارات تسمح إن طبقت من طرف المتعلم تطبيقًا صحيحا في تحقيق ملامح التخرج؟! أم أنه على واضع الطريقة أن يأخذ بعين الاعتبارهذه الكفاءات عند صياغته لطريقة التدريس واختياره للمقاربات المحققة لملامح التخرج النهائيّة المنضوّية على هذه الكفاءات؟

ملاحظات خاصة:

أ. نسجل كذلك في مشروع الوثيقة ذلك الارتباك وعدم التركيز واللامبالاة في تقديم مقاربات وصياغة التعابير، وغياب الانسجام داخل هذا العنصر من خلال تقديم مجموعة من الخيارات التي تبدو متناقضة فيما بينها من جهة ومع الأسس التي ادع مشروع الوثيقة أنه انطلق منها عند بنائه.

بـ . يمكن أن نستشف أن محتوّيات النصوص المختارة تتعلق بالعادات والقيّم التي تميّز الجزائريين والتقاليد والتراث الوطني، كما أنها تجعل المتعلم ينفتح على الثقافات العالميّة المختلفة.

[1] الوثيقة، ص 03.

– إن هذا المحتوى يتفق مع المحاور التي حددها المنهاج في جزء منها ويختلف معه في الجزء المتبقي خاصة ما ارتبط بمجال القيّم والتقاليد الجزائرية التي لم يدرجها المنهاج[1].

جـ . قدّم مشروع الوثيقة المرافقة على أنه منهاج ثاني أو منهاج معدل أو بديل للمناهج الخاصة بالمادة وهذا خطير جدًا، فإلى متى تبقى مشاريع الوثيقة المرافقة تُبنى على هذا الأساس؟! وإذا كان كذلك فما جدوى المنهاج أصلا؟

– وكيف لصائغي الكتب أن يختاروا بين المناهج أو الوثيقة المرافقة أو الأخذ بالوثيقتيْن؟!

– وكيف يمكن الأخذ بهما معا والتوفيق بينهما؟!!

د. ذكر المشروع مصطلح برنامج مكان منهاج، وجعله مرادفا له، هذا يطرح الإشكال التالي:

– هل البرنامج هو المنهاج وما الفرق بينهما؟! وإلى أي مدى يمكن أن نجوز لمشروع الوثيقة المرافقة استعمال "برنامج" كمرادف "لمنهاج"، ألا يدرك صائغ المشروع أن مفهوم برنامج programme يختلف عن مفهوم منهاج carculume.

هـ . كذلك استعمال مصطلح مهارة مكان كفاءة غيْر أنهما مفهومان مختلفان في مجال التعليميّة.

فالكفاءة: مفهوم عام يشتمل القدرة على استعمال المهارات والمعارف الشخصيّة في وضعيات جديدة داخل إطار وضعيّة"[2]، وفهم محتواها يتكوّن من معارف وقدرات "ومهارات".

أما المهارة: "فهي التمكن من إنجاز مهمة بكيفيّة محددة دقة متناهية وسرعة في التنفيذ"[3].

و– تأكيد الوثيقة المرافقة على الانتقال من التفكير الجزئ إلى التفكير الكُلي، ربما أريد بهذا إدماج المعارف والنظر إلى الأنشطة التعليميّة بنظرة كليّة تكامليّة لا يمكن الفصل بينهما في إطار المقاربة النَّصية المبنيّة أساسا على المقاربة بالكفاءات.

---

[1] انظر: المنهاج، ص 25.

[2] موسوعة الكفاءات، ص 163.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

– أو أنّ تصور الوثيقة أراد من ذلك العمل على التفكير الجماعي الكلي والمتفق عليه في حل الوضعيات المشكل لتحقيق التفاعل والتواصل وإدماج المعارف للوصول بالمتعلم إلى إتقان واكتساب الكفاءات الجماعيّة والتواصليّة.

المطلب الثاني: ترتيب المادة وكيفيّة مساهمتها في تحقيق الملامح

جاء من خلال هذا التقديم تبجيل ومدح اللُّغة العربيّة "على أنها اللُّغة الوطنيّة الرسميّة ولغة المدرسة، واحدى المركبات الأساسيّة للهوّية الوطنيّة أو أحد رموز السيادة الوطنيّة"[1]، وهذا يتطابق مع الأهداف والتوجُهات الكبرى للدولة التي تُعكس في الدليل المرجعي للمناهج وتُتَرجَم في الغايات الكبرى لبناء المناهج ومشروع الوثيقة، وكان الأجدر في هذا السياق أن تُعرف اللُّغة العربية وتعطيّ لمحة عن علومها المختلفة التي تعمل على كشف ما تزخر به من أبنية وبلاغة وسَبك وحسن بيان ... وكيف ستقدم هذه الجوارب اللغوية عن طريق نشاطات تعليمية ، والسبل والطرق المعتمدة لتحقيق ذلك حتى الوصول بالمتعلم إلى امتلاك الكفاءات المستهدفة من الملامح المختلفة.

يظهر أن مشروع الوثيقة أراد أن يبرز التزامه بما جاء به المنهاج فيما يتعلق بتقديم المادة . ليتطرق إلى قضية أخرى هامة وجوهرية تتعلق بطبيعة النصوص المقدمة ومحتوياتها، فقد ألزم "المشروع المدرسة بأن تعمل على تغذية البعد الثقافي للتلميذ، وصقل أذواقهم ووجدانهم وذلك من خلال تبني استراتيجيات تثمن اللُّغة العربية وتجعلها تنافس اللُّغات الأخرى[2].

الملاحظ أنَّ تغذية البعد الثقافي والوجداني والذوقي يكون عن طريق تقديم نصوص تحمل محتوى ثقا في و وجداني وفني للمتعلم، لكن ما هي الاستراتيجيات التي تحقق ذلك في تصور المشروع؟ وهل هناك سبل أخرى لتحقيق هذه الأهداف – تنمية البعد الثقافي – هل يتعلق ذلك بالطريقة؟ أم بالمحتوى التعليمي؟

---

[1] الوثيقة المرافقة ،ص2.

[2] الوثيقة المرافقة ،ص2.

لكن يظهر أن المشروع كان يقصد اللُّغة العربية لغة تعلم – وسيلة – لتحقيق المعارف في المجالات العلمية والمعرفية والثقافية والوجدانية، إذن سيتحول تعليم اللُّغة العربية من غاية لذاتها إلى وسيلة لتحصيل العلم والتكنولوجيا كما جاء في المشروع" حتى تتمكن من استيعاب التطورات العلمية والتكنولوجية والحضارية"[1].

ليعود المشروع إلى حث المدرسة على جعل المتعلمين يعتزون بثقافتهم ولغتهم وهذا سيعزز لديهم شعور بالانتماء للأمة"[2]، وهذا كله ربما للتأكيد على جعلها وسيلة لاكتساب العلم والمعرفة من المواد التعليمية الأخرى (الفيزياء، تاريخ، الفلسفة، ...)، هذا ينسجم مع الكفاءةالشاملة التي اشتمل عليها المناهج الداعيةالى "جعل المتعلم قادراً على استعمال اللُّغة كأداة للتفكير واكتساب المعارف الأدبية والعلمية"[3]، والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو:

– كيف يمكن تعليم اللُّغة كوسيلة وليس غاية؟ وما هي المقاربات والطرق البيداغوجية التي يمكن الارتكاز عليها لتحقيق ذلك؟ وما هي منطلقاتها النظرية المؤسسة لها، أليس من الأجدر أن نتعمق في هذه المرحلة التعليمية في كشف أبنية اللُّغة العربية وكيفية تحليلها واكساب المتعلم الملكات اللُّغوية والنَّصية التي تمكنه من الإنتاج على منوالها؟، ثم التمرن على ذلك ، لننتقل بالمتعلم في المراحل التعليمية القادمة الى مرحلة نقحمه من خلالها

في وضعيات تواصلية معقدة وحقيقية في مجالات مختلفة لكي نكسبه ملكات تواصلية لتحقيق الهدف الذي دُعي إليه ألا وهو جعل اللُّغة العربية وسيلة للتعلم والاكتساب وهنا سنعتمد على مقاربات جديدة ومختلفة لتحقيق هذا المسعى.

– أما الهدف الأسمى من تعليم العربية كما صرح المشروع هو:

[1] الوثيقة المرافقة ،ص3.

[2] المرجع نفسه ،الصفحة نفسها .

[3] المنهاج ،ص7 .

" تزويد المتعلمين بكفاءاة(ت)، يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي"[1].

إن هذا الهدف الذي أعتبره المشروع – الهدف الأسمى – هو الغاية الأولى من تعليم العربية في هذه المرحلة يتوافق مع تصوره الذي قدمة حول المادة والغايات والأسس والمنُطلق منها في بنائه مشروع الوثيقة المرافقة والمُتمثل في اعتبار اللُّغة العربية وسيلة للاتصال بالمعارف ووجوب معاملتها في التعليم كوسيلة اتصال وتواصل لا غير، ومن ثم جرى التركيز على: اكتساب المعلم القدرة التعبيرية ... وهذا جعل التصور يتعامل معها بمنطلق تعليم اللُّغات الأجنبية التي تولى فيها الأهمية للكفاءة التعبيرية والتواصلية قبل غيرها من الكفاءات الأخرى التي تأتي في مرحلة ثانية، فلم يتم التركيز والاهتمام بالكفاءات الأخرى المتعلقة بالفهم والتأويل والتحليل ولم يُتطرق بالشكل الكافي والمقنع للأهداف المرتبطة بعلومها وآدابها

إن هذه الاشكالية المطروحة سابقا جعلت الوثيقة المرافقة تعود مرة أخرى إلى التأكيد على ان تعليم العربية لا يقتصر فقط على اكساب المتعلم الكفاءات الكتابية والتواصلية فقط، بل معرفة نماذجها الأدبية وبلاغتها وقواعدها النحوية والصرفية، بل أكثر من ذلك سوف لن يقتصر تعليمها على تعريف المتعلم على هذه العلوم فقط بل يتعداها إلى اكسابه ملكات الفهم والادراك واطلاعه على آدابها، ويرجع ليذكر مرة أخرى بالهدف الأسمى "إعادة الاعتبار في الجانب الكتابي بأشكاله المختلفة".

هذا التصور يجعلنا نطرح عددًا من الملاحظات والتساؤلات كالآتي:

– الدعوة إلى الاهتمام بالعلوم اللغوية النحوية والصرفية والبلاغية وهذا الشيء مهم وعدم الاقتصار عليها فقط بل يجب الالتفاف في هذه المرحلة التعليمية إلى تعليم علومها النظرية – العربية – بغرض التخصص فيها وتعليم أجناسها الأدبية والاطلاع عليها وعلى تاريخها وثقافتها للتطرق إلى آليات تحليلها وقراءتها ونقدها، لكن السؤال المطروح: هل استفاد تصور الوثيقة في العلوم

[1] الوثيقة، ص 03.

الحديثة المتعلقة بنظرية القراءة والتأويل والتلقي الجمالي ونظريات النَّص وتحليل الخطاب والتأويلية في بناء تصور منسجم لتعليمية حديثة للقراءة والنصوص تجعل المتعلم متعلمًا كافي متمكنًا من التعامل مع الأنواع والأجناس المختلفة للنصوص؟!

هنا يفترض البحث أن النصوص المقدمة في العملية التعليمية تمّ صنيفها من منطلق الأجناس الأدبية (الرواية، القصة، الشعر، المسرح ...)، ومن منطلق ثانٍ هو المراحل التاريخية"[1]، إذا هذا المبدأ في التصنيف لا ينسجم مع ما دعا إليه المنهاج بأنواعه (الحوار، الحجاجي، التفسيري، الوصفي، السردي، الأمري).

فهل معنى ذلك أن مشروع الوثيقة يقدم تصورًا مغايرًا لتصنيف النصوص المقدمة؟ أم أنه يعتمد مقارنتين لتصنيف النصوص المقدمة من منطلق الأجناس ومن منطلق الأنماط (الأنواع)؟!

– إنّ تصور الوثيقة للنصوص (المحتوى الأدبي) وتقديمه على هذه الصورة (الأعصر الأدبية التاريخية الثقافية – القديمة – والحديثة، والمعاصرة) لهو مبرر على أن مشروع الوثيقة وحتى قبله المنهاج لم يعطينا الأهمية الكبرى لتعلمية الأدب ولم يلتفتا إلى تعليمية القراءة والنصوص بمفهومها الحديث المعتمد على المقاربة النَّصية ومقتضياتها، واستثمار لما تم التوصل إليه في مجال نظرية القراءة والتأويل ونحو النَّص والتداولية وتحليل الخطاب وجمالية التلقي، لهذا كان جل اهتمامها هو التركيز على اكتساب كفاءات الملكات الشفوية والكتابية والتواصلية، دون ملكات القراءة والتأويل والملكات النَّصية.

إنه بهذا الاختيار يكون قد أقحم تعليم الآداب والنصوص في سياق تاريخي واضح، مما يضع الطريقة التعليمية أمام تحد تعليمي جاد قد يخرج عن مقتضيات المقاربة المختارة وضرورات منهجية تعليم النصوص والقراءة.

يتطرق المشروع في الفقرة ما قبل الأخيرة إلى اعتبار التحكم في اللُّغة العربية كفاءة عرضية تؤثر بصفة مباشرة في نجاعة مختلف التعليمات فهي وسيلة لـ :

[1] انظر: الوثيقة، ص3–4، بتصرف.

- امتلاك المعارف والانفتاح لها ونقلها.
- هيكلة الفكر.
- التعبير والتواصل.
- الاندماج في الحياة المدرسية والاجتماعية والمهنية والنجاح فيها"[1].

إن أهم الملاحظات الذي يمكن أن نستثيرها هنا هي:

1- مفهوم الكفاءات المستعرضة: يقصد بالكفاءات المستعرضة "tranoversseles compétences" الكفاءات الممتدة فيما بين عدد من المواد التعليمية التي يتزامن تعليمها في ذلك اللُّغة العربية وفي كفاءات قابلة للتطبيق في جميع تخصصات برنامج دراسي وفي جميع المجالات العامة لتكوين ما، وفي عدة وضعيات للحياة اليومية، والكفايات العرضانية هي كفايات فكرية عامة ومنهجية وشخصية واجتماعية وتواصلية ..."[2].

2- جُعل التحكم في اللُّغة العربية كفاءة عرضيَّة، فهي تدخل في التعلمات الأخرى في المواد المختلفة باعتبارها وسيلة لامتلاك المعارف والتعبير والاندماج والتواصل.

هذا التصور لتعليم اللُّغة المتزنة التي حُظيت بها يجعل تعليم اللُّغة العربية وسيلة للتواصل والاتصال واكتساب المعارف والفكر، الأمر الذي يوفر الانسجام المطلوب للتصور وذلك بين تصور المنهاج لتعليم اللُّغة العربية وبين ما جاء به مشروع الوثيقة المرافقة.

فبقيت اللُّغة العربية في هذا التصور وسيلة للاتصال بالمعارف، فأُفرد لها حيز هام في الأهداف التي تحث على وجوب معاملتها في التعليم كوسيلة للاتصال والتواصل لا غير، ومن ثم جرى التركيز على اكساب المتعلم القدرة التعبيرية، فعوملت معاملة اللغات الأجنبية التي تولي

[1] الوثيقة، ص 06.

[2] موسوعة الكفاءات، ص 125.

الاهتمام بالكفاءة التواصلية والتعبير قبل غيرها من الكفاءات الأخرى المتعلقة بعلومها (النحو، الصرف، البلاغة، النقد، تحليل النصوص ...) وآدابها.

– كما أن طرح قضية اللُّغة والفكر يحيلنا إلى القضايا الفلسفية البعيدة عن القصد من تعليمية اللُّغة في هذه المرحلة، فهل تعليم اللُّغة متعلق باكتساب المتعلم ملكاتها وكفاءاتها المختلفة التي تمكنهم من استعمالها في الوضعيات المختلفة؟ أم أن الغرض في تعليمها هو تنمية القدرات العقلية والذهنية للمتعلم؟

– إن هذا التصور يجعل المادة – اللُّغة العربية – غير منسجمة مع الهدف في تعليمها في هذا المستوى، فإثارة العلاقة (اللُّغة / فكر) ودور اللُّغة في هيكلة الفكر وتنمية المعارف لا علاقة له بتعليم العربية في هذه المرحلة التي من الواجب التركيز فيها على العلوم اللغوية (النحو والصرف والبلاغة ... والنقد) هذا من جهة ومن جهة أخرى التركيز على اكساب المتعلم الملكات اللغوية لاستثمارها في قراءة النَّص وتأويله والدخول فيه لتحليله وكشف بنيته الأنطولوجية وصنفه ومميزات كل نوع (نمط) لتحقيق الملكة النَّصية، فيها يستطيع المتعلم أن يتعامل مع أي نص مهما كان نوعه أو صنفه، وأن يتفاعل معه ويتواصل في وضعيات حقيقية بنجاح، وهنا تتحقق أهداف التعليمية الحديثة المرتبطة بتعليمة القراءة والنصوص التي ستوفر فرصة التعامل مع محتوى اللُّغة العربية وآدابها في هذه المرحلة التعليمية.

وهذا ما دعا إليه مشروع الوثيقة المرافقة لكن في احتشام كبير لأنه – التصور– خلى من العناية الكافية بالجانب اللساني وأهمل الأفق التعليمي الجديد المتمثل في الدراسة الأدبية للنصوص من خلال استعراض اهم أجناسه وتواصل العلوم والآليات التي تمكن من دراسة وتحليل مختلف مكوناتها اللسانية واللسانية النَّصية (الاتساق والانسجام والموضوع العام ...) والأسلوبية والتداولية الأدبية، واكتشاف أثرها في بناء النَّص وتشكيله وبالتالي قراءته وتأويلة على ضوء ما سبق.

أما بخصوص ما سُمي بمشروع الوثيقة المرافقة بـ " التحوير البيداغوجي" فقط أكدت الوزارة أن مفهوم التحوير البيداغوجي الذي اتخذته على عاتقها في إطار تحسين وتكثيف المسار

الذي تم انتهاجه سنة 2003 يختلف عن مفهوم الإصلاح التربوي ذلك أن هذا الأخير ينطوي على فكرة التحول المؤسساتي الذي يمس الهياكل وهندسة المنظومة وأنه تغيير جوهري كان محل تفكير وصياغة، بينما التحوير البيداغوجي هو تغيير يركز على المضامين والممارسات داخل القسم والقيادة البيداغوجية في المؤسسات التربوية، فهو يحمل في طياته فكرة التغيير المستمر الدؤوب والعميق، فهو يقوم على ثلاثة مفاهيم: الضبط، الجودة، والانصاف"[1].

لقد جعل التصور الهدف الأسمى في هذا التحوير البيداغوجي هو تحسين تعليم اللُّغة العربية، هذه أول مرة يأتي مشروع الوثيقة على ذكر الإصلاح التربوي أو التحوير البيداغوجي كما سماه والهدف منه تحسين تعديل اللُّغة العربية.

– غير أن التساؤلات الواجب طرحها هنا وهي كالآتي:

هل يمكن حصر الهدف في هذا التحوير البيداغوجي هو تحسين تعليم اللُّغة فقط؟

– كيف يتم تحسين اللُّغة أصلا؟

– هل سينظر في المحتويات المقدمة؟ أم أن التصور يقصد إعادة ضبط الممارسات داخل القسم بين الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية التعلمية للُّغة العربية؟

– أم أن تحسين تعليم اللُّغة يجب أن يعيد النظر في طرائق التعليم المعتمدة، والمقاربات المختارة (المقاربة النَّصية والمقاربة بالكفاءات) وكيفية استثمار منطلقاتها ومقتضياتها الحديثة؟

– أم أن تحسين تعليم اللُّغة سيعيد النظر في كل هذه الجواب مجتمعة ويعيد صياغة تصورات جديدة (مكملة للقديمة) حول المادة موضوع التعلم وعلومها وطرائق وأساليب تدريسها في ظل العلوم النَّصية الحديثة أو نظريات القراءة والتلقي الحالي وما تعلق بتحليل الخطاب والتداولية وعلى علم النفس المعرفي؟

---

[1] انظر: جريدة التحرير الجزائرية، الموقع الإلكتروني www.altahriranluine يوم 2019/07/21، حوار مع بن غبريط، تحت عنوان التحوير البيداغوجي ومدى مساهمته في الإصلاحات التربوية ، الساعة 00:37.

اختتم مشروع الوثيقة عنصر " التقديم" بمفهومين أساسين اعتبره من صلب الإصلاح (التحوير البيداغوجي) هو: " الميدان" وعنوّن هذا العنصر بعنوان فرعي غير بارز سماه اللُّغة العربية وقسمة إلى ثلاثة ميادين هي: ميدان فهم المنطوق، ميدان فهم المكتوب، وميدان التعبير الكتابي.

1. استهل العنصر بميدان فهم المنطوق: ويتم من خلال القاء النَّص بجهارة الصوت لإثارة السامعين، بحيث يتميز هذا الخطاب بالخصائص التالية:

أ- يشتمل أدلة وبراهين.

بـ - يحتوي فكرة يدعو إليها المرسل.

جـ - توافر عنصر الاستمالة لأن السامع قد يقتنع بفكر ما، لكن لا يعني أن تنفذ"[1].

د - كما أنه له مهام وأهداف يجب أن تتحقق نذكرها في التالي:

- أداة من أدوات عرض الأفكار وشرحها ونقدها والتعليق عليها.
- وسيلة لتعبير عن الأحاسيس وإبداء الرأي وتصوير المشاعر.
- يحقق حسن التفكير وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والربط بينها.
- أداة لإرسال المعلومات والأفكار وتتخذ شكلين " التعبير الوظيفي والتعبير الابداعي"[2].

2. أما ميدان فهم المكتوب: فهو كما صرحت الوثيقة: عمليات فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات (الفهم، اعادة البناء، استعمال المعلومات، تقييم النَّص)"[3].

أما عن خصائص النَّص المقدمة للقراءة في هذا الميدان فهي كالآتي:

➢ يعتبر أهم وسيلة يكتسب من خلالها المتعلمين المعرفة.

---

[1] الوثيقة، ص4.

[2] الوثيقة،ص4 .

[3] الوثيقة، ص4.

- يقفون من خلاله على الموروث الثقافي والحضاري.
- يدفعهم لأن يكونوا اجابيين في تفاعلهم مع النَّص"[1].

– وهذا كله لتحقيق مجموعة من الأهداف أهمها:

- التفاعل مع النَّص ومحاورته لتوسيع ذاكرة خبراتهم.
- اثراء تفكير المتعلم وتنمية المتعة لديه وحب الاطلاع.
- كما أن هذا الميدان – فهم المكتوب – يشتمل على الأنشطة التالية: (القراءة والمحفوظات والمطالعة).

3. و جاء ميدان – التعبير الكتابي – في تصور المشروع على أنه: "هو القدرة على استعمال اللُّغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقي منسجم وواضح تترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول، وهو الصورة النهائية لعملية الادماج، ويتجسد من خلال كل النشاطات الكتابية الممارسة من طرف المتعلمين"[2].

من خلال العرض السابق يمكن أن نستثير مجموعة من الملاحظات والتساؤلات كالأتي:

– من حيث التقسيم إلى ثلاثة ميادين: (فهم المنطوق، فهم المكتوب، وإنتاج التعبير الكتابي) هذا لا ينطبق وينسجم مع ما أقره تصور المنهاج الذي قسم الميادين إلى ثلاثة كالآتي: (فهم المنطوق وإنتاجه، فهم المكتوب، الإنتاج الكتابي).

هذا يدفعنا إلى التساؤل التالي:

– هل ينطلق مشروع الوثيقة المرافقة من تصور التقسيم يختلق عن

ما جاء به المنهاج؟ أم هو تعديل وتصحيح لما جاء به المنهاج؟! ما هي مبررات ذلك؟

---

[1] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[2] الوثيقة، ص 4.

وكيف سيتعامل صانع الطريقة مع هذا الخلط ولا انسجام في التصورات في المنهاج والوثيقة المرافقة عند صياغته للكتاب المدرسي؟ أم أنه سيقدم تصور خاص لتقديم النشاطات وتعليمها ؟! هذا ما سنختبره في المباحث والفصول القادمة عند تقديم الكتاب ودراسته.

يفترض البحث أن عنصر "ميدان اللُّغة العربية كان من الأجدر عرضه في العنصر اللاحق " **مفاهيم مهيكلة**"، لعل وروده في هذا السياق كان لدواعي منهجية لأن الوثيقة المرافقة جعلت الهدف الأسمى للعملية البيداغوجية هو تحسين تعليم اللُّغة ولا يتأت ذلك في تصور الوثيقة إلا من خلال اعتماد طريقة تدريس بأسلوب خاص يتمثل في مفهوم الميادين وتقسيم الأنشطة المهيكلة للمادة إلى ثلاثة ميادين حسب الكفاءة الختامية المستهدفة والتي يرى البحث أنها متعلقة أولا وقبل كل شيء بتعليمية القراءة بامتياز ومن جهة أخرى متعلقة بتعليمية النَّص لكن بتصورات غامضة ومتداخلة وغير منسجمة.

وعدم الفهم هذا هو الذي أدى إلى الصياغة الغامضة لتصورات المادة موضوع التعليم وكيفية تقديم نشاطاتها وطرائق تدريسيها وأساليب التقديم.

– لاحظ البحث أن صياغة العناصر جاءت غامضة غير بينة مثلا :

"ميدان فهم المكتوب": هو القاء نص بجهارة ..... ، كما أنه يحقق حسن التفكير"[1].

والمقصود هنا هو: "ميدان فهم المكتوب" يكون من خلال القاء نص (خطاب) ... وهكذا استعملت نفس الصياغة الغامضة والمظللة في تقديم باقي العناصر وهذا يؤدي بالقارئ إلى صعوبة في الفهم وارتباك في استيعاب المفاهيم والتصورات.

من خلال مميزات الخطاب في ميدان المنطوق (أ. ب. ج) يتضح أن نوع النص (الخطاب) المقصود هو الحجاجي حيث يرى " j. M. ADAM" أن الخطاب الحجاجي موّجه للتأثير على أراء وسلوكيات المخاطب أو المستمع وذلك يجعل أي قول صالحا أو مقبولا (النتيجة)، وذلك

[1] الوثيقة المرافقة، ص05

بمختلف الوسائل، بالنظر لقول آخر (الجهة – المعطاة – الأسباب)، نقول على سبيل التعريف أن المعطاة – الجهة تهدف إلى إثبات أو نقض قضية"[1].

غير أن خاصية إمكانية النقص (الدحض) من السمات الأساسية للحجاج، وهذا ما يميزه عن البرهاني، فسمة البرهان هي الظهور بينما يغلب على الحجاج الاضمار افالمجال متروك للمتلقي حسب قدرته وكفاءاته التأويلية ومدى تمثيله للحجج داخل النَّص (الخطاب)، ومن هنا يتضح أن نمط النَّص المقصود هو تصور مشروع الوثيقة هو " البرهاني".

ومبرز ذلك ما جاء في العنصر (أ) من خصائص النَّص المقدم في ميدان فهم المنطوق.

– فهل معنى ذلك أن المشروع قد أدرج نوعا جديدًا للأنواع التي أقرها المنهاج هو النَّص البرهاني؟ أم أن التصور لا يفرق أصلا بين النّص الحجاجي والبرهاني.

– وهل سيُقدم هذا النوع فقط في ميدان فهم المنطوق أم حسب تصور الوثيقة؟!

وبهذا الشكل سيخالف منهاج الذي جعل كل الأنواع (لأنماط) (السردية، الوصفية، التفسيرية، الحجاجي، الإيعازية) مستهدفة في ميدان فهم المنطوق، و فهم مضمون الخطاب المنطوق من أنماط مختلفة ويتجاوب معها" والسؤال الهام الذي يطرح نفسه هنا كذلك هو:

– هل هذا الخطاب الملقى من طرف المعلم الذي يتصف بهذه الصفات من إنتاج المعلم أو أنه له حرية إختيار النصوص الملقاة؟! أم أنها نصوص محددة على المتعلم أن يقرأها ويفهمها فقط؟!.

– كما أعتبر عنصر الاستمالة من أهم عناصر المنطوق لأنه يحقق الغرض من المطلوب وهو (توجيه العواطف والاستجابة والاقتناع بالفكرة المطروحة)، وهنا يظهر أن تصور المشروع كان يقصد شيئا آخر في هذا الشرح والمتمثل في الأسلوب الذي يجب أن يتبعه المعلم عند القاء الخطاب المنطوق، فعلية ان يلقيه بجهارة الصوت ليثير المتعلمين ويجعلهم في حالة إصغاء

[1] ــ الحواس مسعودي، القيمة الحجاجية في القرآن الكريم (سورة النحل نموذجا)، مجلة اللُّغة والآداب، العدد 12 ديسمبر 1997، جامعة الجزائر، ص 329.

وإنصات، وأن يستعمل حركات جسمية والنبر والشغف عند الإلقاء للتركيز على القضايا والمعاني والأفكار التي على المستمع أن ينتبه لها لبناء موضوع نص (معناه) وتحقيق التفاعل والتأثير.

أما العناصر (أ. ب. ج. د) المتمثلة في الإلهام والأهداف الواجب تحقيقها في النَّص الملقى فالظاهر أنها تتعلق بميدان فهم المنطوق والشق الثاني المتعلق بالإنتاج الشفوي.

– فالعنصر (أ) عرض الأفكار وشرحها ونقدها والتعليق عليها يتعلق بقضية فعل القراءة والفهم القرائي الذي يمر حتمًا بمراحل بيداغوجيا مركبة في القراءة إلى التحليل والفهم والتأويل ... أو ما يسمى باستراتيجيات القراءة الذي دعا إليها المنهاج.

– لكن العنصر (ب. ج. د) فتتعلق بالإنتاج الشفوي وذلك من خلال التعليق على النصوص والخطابات المستمع إليها أو التعليق عليها ونقدها بخطابات أخرى تُعتبر نصوصًا مضاعفة لهذه النصوص[1].

لا يتمكن المتعلم من الإنتاج الشفوي إلا إذا امتلك ملكة نصية ولغوية يستطيع منها أن ينتج على منوال المسموع وهذا من خلال التحكم في الكفاءات اللغوية وكفاءات القراءة والتأويل والإنتاج التي تشكل كفايات تتحكم في الملكة النَّصية.

– والسؤال المطروح هو: هل وفّى تصور المنهاج وبعده الوثيقة المرافقة العدة النظرية لتحقيق هذا النوع من التعليمية (تعليمية النَّص والقراءة) وكيف وظفها؟ وهل سينعكس ذلك في تصورات الكتاب المدرسي والأنشطة المبرمجة؟

– كما أن العنصر (ج) يوحي بطرق إلى تعليمية النَّص ولكن من منظور تقليدي غير واع بالتصورات الحديثة لمفهوم النَّص وأنواع النصوص ونظريات تحليل النَّص والخطاب ونحو النَّص: لأنه (التصور) أعتبر أن النَّص يتكون من سلسلة من الألفاظ المترابطة فيما بينها بشكل خطي؟!!

[1] المنهاج، ص 10.

وعلى القارئ المتعلم إذا طُلب منه إنتاج خطابات أو نصوص أن يختار الألفاظ المناسبة ويحقق ذلك الترابط فيها لينتج في الأخير على منوال النَّص (الخطاب) المسموع؟!

هذا يتنافى مع المفهوم الحديث للنَّص الذي قدمته نظريات النَّص ونحو النَّص وتحليل الخطاب ونظرية أفعال الكلام[1].

سيفترض البحث أن تصور المنهاج والوثيقة المرافقة له لمفهوم النَّص بهذا الشكل سينعكس على طريقة تعليمه وعلى طبيعة الأنشطة المبرمجة والآليات والاستراتيجيات المقدمة لكل نشاط، وهذا ما سنبينه لاحقًا.

* حدَّد مشروع الوثيقة المرافقة مفهومًا للقراءة على أنها عمليات فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة!! وهذا تصور تقليدي كما وضحناه سابقا عند "دويرغاليسون ودانيال غوست " نفهم من التواصل اللُّغوي عملية ذهنية عامة ناتجة عن ترجمة خطاب لغوي يسمح للقارئ بإدراك معنى الدوال المكتوبة أو المسموعة"[2].

فهو عملية تصاحب القراءة (ترجمة المكتوب) أو جوهرها وله مراحل ودرجات.

إذا فهذه المركبات (الفهم، إعادة البناء، استعمال المعلومات، تقسيم النَّص) مرتبطة بمفهوم القراءة التقليدي الذي يعتمد على القراءة السليمة واحترام علامات الوقف وأن معنى النَّص ينتج في تجمع دلالات ألفاظه والربط بينها، وهو تصور يخالف متطلبات ومقتضيات المقاربة النّصية ومنطلقاتها من نظرية القراءة والتأويل والتلقي الجمالي إلى نظريات نحو النَّص وتحليل الخطاب والتداولية ...

***ميدان التعبير الكتابي:** اعتبر كل نشاطات الإدماج الكتابي تدخل في هذا المجال وهو قدرة المتعلم على استعمال اللُّغة المكتوبة السليمة بأسلوب منطقي منسجم، ولكن كيف يتأتى له ذلك؟

---

[1] انظر: الفصل النظري، مبحث النَّص والملكة النّصية.

[2] سعيد حسن بحيري، علم لغة النَّص، ص 118.

بشير ابرير، تعليمة النص، ص 136.

وما هي الأنشطة التي يستطيع من خلالها اكتساب هذه القدرة الكتابية؟ وهل يمكن فصلها عن نشاطيْ تعلم القراءة والنصوص؟ وهل يمكن حصر مفهوم القراءة والإنتاج الكتابي في التفاعل مع النَّص وتوسيع الخبرات وإثراء تفكير المتعلم وتنمية المتعة وحب الإطلاع؟!

لقد اقترح البحث في الفصل النظري خطوات منهجية لقراءة النصوص وحددها في أربعة مراحل (لخطاب).

1 .لحظة ما قبل القراءة.

2 .لحظة القراءة الاستكشافية.

3 .لحظة القراءة المنظمة.

4 .لحظة انفتاح القراءة"[1].

1. لحظة ما قبل القراءة: هي لحظة منهجية هامة علينا استغلالها بيداغوجيا للتغلب على العوائق التي تصادف المتعلم (القارئ) عندما يتبع مراحل القراءة اللاحقة ويمكن أن يتطرق في هذه اللحظة إلى مفهوم الثقافة الأدبية، النوع والجنس، العنصر الأدبي، السياق التاريخي ...، اسم الكاتب، عنوان النص، الصور المصاحبة، عنوان المقطع .

فالتفاعل بين هذه المفاهيم هو الذي يوفر للمتعلم مفاهيم القراءة التي ترسم أفاق انتظام قرائية لديه تساعده في ولوج النَّص وتحثه على حب الاطلاع والرغبة في التأكد من توقعاته المنطلق منها[2]، وهذا بإتباع تقنيات محددة حسب ما ذكرنا سابقًا في الفصل النظري.

2. لحظة القراءة الاستكشافية: فهي تعتمد على الملاحظة الانتقائية والتعرف السريع على كل ما هو أساسي وذلك بجرد البيانات والمؤثرات النَّصية وعلى وضع فرضيات قابلة للتمحيص[3].

---

[1] انظر: القصل النظري.

[2] محمد حمودة، ص 36-37، بتصرف.

[3] المرجع نفسه، ص53.

3. لحظة القراءة المتنظمة: وهي قراءة موجهة تعتمد إلى جرد المؤثرات النصية والعلامات وتفسيرها وإعطائها معنى مناسبًا عبر ربط العلاقات والفجوات وبناء الموضوع الجمالي وهذا يقابله عند المتعلم في هذه المرحلة عجز في العملية العميقة والمركبة والتي تتطلب كفاءات مختلفة، إذن ما يميز هذه اللحظة هي كونها لحظة بناء وإنتاج بامتياز[1].

ولتحقيق ذلك سننتهج عملية تعليمية هامة هي عملية التعلم الجماعية بتقنيات محددة.

4. لحظة انفتاح القراءة (القراءة والإنتاج) يترك للمتعلم حرية التعبير العفوي غير المشروط بتوجيه أو بأمر من المشاعر والأحاسيس التي خلقها تفاعلهم مع النَّص"[2].

وهي أهم مرحلة (لحظة) لأننا بمطالبة متعلم بالتعبير الكتابي أو الشفهي وذلك بتصور نهايات ثانية للنص أو تلخيصه أو تعبير عن موقف مماثل له في هذه المعطيات والمحددات البيداغوجية مجتمعة مع المعارف والمؤشرات النصية والمعنى المتوصل إليه بخطوات القراءة السابقة يحرك لدى المتعلم ضرورة عملية تجميع جديدة لمؤشرات النَّص التي لم تظهر من قبل وبناء موضوع جمالي آخر، هذا كله يُنشط الملكة النَّصية والقرائية لدى المتعلم وينميها.

فلحظة (مرحلة) القراءة تهدف إلى مراجعة النتائج والخلاصات المتحصل عليها واستثمارها لإنجاز مشاريع التعبير والإنتاج.

إذا فقراءة وفهم النَّص يقتضي الاستعداد للتعبير عن شئ ما عبر هذا النَّص وانطلاقا منه"[3].

لذلك فإن النضريات التقليدية الحديثة لا تفصل بين تعليمية القراءة وتعليمية النَّص كما أنها لا تفصل بين القراءة والكتابة فهما وجهان لعملة واحدة وما الكتابة والتعبير إلا امتدادا لهما أو اعتبار (الكتابة أو التعبير بنوعيه) قراءة جديدة.

---

[1] انظر: الفصل النظري.

[2] محمد حمود، ص 58.

[3] فلسفة التأويل، ص124.

هذا التصور لعملية تعليم مراحل واستراتيجيات القراءة في مستوياتها المختلفة من القراءة الأولية إلى قراءة الإنتاج ينطلق في المقاربة النَّصية وما تقتضيه من آليات ومن المنطلقات الحديثة للنظريات النَّص ونظريات القراءة والتأويل والتلقي الجمالي ... ومما تقدمة نظريات التعليم الحديثة – تعليمية الأدب والنصوص–.

فتصبح الاشكالية التي تفرض نفسها هنا هي:

– هل وعى المنهاج والوثيقة أنها بصدد التقديم لطريقة تعليمية جديدة متعلقة بالبحوث الحديثة المتعلقة بنظريات النَّص والقراءة والتأويل والتلقي الجمالي؟

– كيف اشتغل تصور الوثيقة على هذه المعطيات؟ وهل وظفها التوثيق البيداغوجي الصحيح في محاولته لتقديم طرائق تدريس مسجمة مع هذه المنطلقات؟

– وهل يمكن اعتبار تصور المنهاج والوثيقة في تقديمهم لمفهوم الميدان وتقسيمه إلى ثلاثة أقسام هو انعكاس بما تقدمه النظريات الحديثة المرتبطة بالمقاربة المعتمدة – المقاربة النَّصية – وإلى أيّ حد وفق في ذلك؟ هذا ما سنحاول الإجابة عليه من خلال الباحث والفصول اللاحقة.

*أشار تصور الوثيقة إشارة هامة وجوهرية تزيل الغموض على الكثير من الأسئلة والملاحظات المقدمة من قبل، بحيث أقر أن ميدان " فهم المكتوب" يشتمل القراءة والمحفوظات والمطالعة.

معنى ذلك ان نشاطيْ المحفوظات والمطالعة سيُقدَمان بنفس الطريقة التي قدم بها نشاط القراءة في الوثيقة المرافقة له، وان لهم نفس طريقة القراءة والتحليل وبناء المعنى، وأن المحتويات الثقافية ستوزع على النصوص المقدمة في هذه الأنشطة الثلاثة ، وهل سعى ذلك أن الأنشطة اللغوية (النحو، الصرف، والبلاغة ...) ستوزع على هذه الأنشطة الثلاثة (القراءة، المطالعة، المحفوظات)؟ وكيف ستتوزع؟ وهل كل نشاط من أنشطة القراءة والمطالعة سيرتبط بأنواع محددة من الأنشطة اللغوية؟ إذًا كيف سيتعامل صانع الطريقة التعليمية مع هذا التصور الغامض والمتجزأ أو غير المنسجم مع ما جاء في المنهاج؟!

إذا اعتبرنا أن المحفوظات هي نصوص شعرية فالمعنى الشعري يستدعي مفهوم الصورة ولفظها "إن الشاعر يبذل جهدا للاقتراب من المعنى، ممكن لا يدرك أين يصل مسلسله لو استمر إلى نهايته، وإن كانت له نهاية أصلا، أم أن يأتي القارئ ليحاول في البداية السير في الطريق نفسه مع ترك ما يمكن من المعالم خلفه لعله سيتمكن من وصف الطريق ولكن هيهات حتى الشعر لا يمكن ان يسير مرة أخرى في نفس الطريق"[1].

كما أن المعنى في الشعر لا يظهر إلا بالأداء والإثارة والانشاد والإيقاع والإلقاء، فدراسة النَّص الشعري تشتمل دراسة الإيقاع والبحر والوزن والقافية والصور الشعرية والجنس والنوع ...، إذن فلكل جنس (النثر/ شعر) شبكة وطريقة قراءة خاصة واستراتيجيات ومنطلقات مختلفة.

إذا فالقضية التي يجب الالتفاف إليها هي ما طبيعة المعنى الشعري؟ أهو مشابه للنثر؟ أم أن طريقة بنائه وتجليه لها خصائصها ومميزاتها وبالتالي على واضع تصور الوثيقة الانتباه إلى هذه الاشكالية والأخذ بعين الاعتبار الفروق الواضحة بين النصوص الشعرية والنصوص النثرية ووضع لكل نوع طريق قراءة ومعالجة خاصة به.

* نسجل كذلك في مشروع الوثيقة المرافقة ذلك الارتباك وعدم التركيز في تقديم العناصر وصياغة التعبير، بل وغياب الوعي بالمنطلقات النظرية والمقاربات الحديثة وهو غياب الانسجام بينه وبين تصورات المنهاج.

لذلك سيفترض البحث أن المشروع سيقدم تصورا مختلفا وان لم نقل مغايرًا لطريقة تعليم نشاطات (القراءة والمطالعة والمحفوظات) الملتزم بمقتضيات المقاربة النصية والمقاربة بالكفاءات الوارد في المنهاج.

لقد تضمن مشروع الوثيقة المرافقة الذي خُصص لكشف ودراسة المسائل المتعلقة بالعملية التعليمية (مثلما ذكرنا) محورين أساسيين، أولهما نظري يركز على المفاهيم المهيكلة (المقطع،

[1] التلقي وإنتاج الدلالة، مجلة المجتمع العالمي العراقي، ص 143.

الأنواع، الأنماط، ومؤشراتها وخصائصها وأنواع القراءة)، والمقاربة النَّصية وبعض معالمها ومقتضياتها.

-والثاني هو الجانب التطبيقي العملي الذي يُقدم بالتفصيل بعض الممارسات العلمية المتمثلة في تقديم نشاطات المقطع التعليمي داخل القسم.

المبحث الثاني: عرض التصورات النظرية لمكونات مشروع الوثيقة المرافقة

المطلب الأول: مفاهيم مهيكلة

1- المخطط السنوي لبناء التعليمات:

استهل هذا العنصر بالتعريف لمفهوم المخطط السنوي على أنه مخطط لبرنامج دراسة ضمن مشروع تربوي، يقضي إلى تحقيق الكفاءة الشاملة لمستوى من المستويات التعليمية"[1].

إذن فهو إجراء منهجي علمي يمكن إتباعه لتحقيق مجموعة من الأهداف يمكن ذكرها هنا:

- هو قاعدة أساسية لتوزيع المواد المعرفية على المقاطع.
- وُضع ليكون أداة رئيسية للتحكم في نجاعة مختلف التعليمات، المعرفية والمنهجية والقيمية.
- يحدد سيرورة الأنشطة التعليمية بالمقاطع المشكلة للبرنامج الدراسي.

- مما سبق يمكن أن نطرح عدة ملاحظات وتساؤلات نذكر منها:

- يعتبر المخطط العام السنوي لبناء التعليمات وثيقة عرض (هندسة) برمجة لكيفية تقديم المقاطع التعليمية وشرح الطريقة التي تقدم بها النشاطات التعليمية في ميادين المشكلة للمقاطع.

- هو مخطط عام لبرنامج دراسي ضمن مشروع تربوي.

- يمكن اعتباره وثيقة خاصة!! تشرح وتوضح ما ينبغي تعلمه والإطار الذي تعلم فيه.

[1] الوثيقة، ص 05.

هذه الملاحظات والتصورات تجعلنا نتساءل عن أهمية هذه الوثيقة، وعن الدور المنوط بها، لأن المفتشية العامة للبيداغوجية قدمت وثيقة سمتها " المخطط السنوي – مادة اللُّغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط–" قدمت من خلالها تصورات لهذه الوثيقة الآنفة الذكر مع تحديد أهدافها ووظيفتها ومبررات بنائها!!

– فالبحث تساءل عن الجدوى من تأليفها وطبيعة محتوياتها الأساسية وعن الدور المنوط بها، لذلك يمكن طرح الاشكال التالي:

هل وثيقة المخطط السنوي لبناء التعليميات هي بديل للمنهاج والوثيقة المرافقة له؟ أم هي وثيقة تشرح وتبسط تصورات الوثيقتين السابقتين؟!

وهل هي بديل مشروع الوثيقة المرافقة الذي أوكل له دور الشرح والتبسيط للمنهاج؟ وكيف سيتعامل صانع الكتاب مع هذا المشروع المستجد؟! وبالتالي ما أهمية البيداغوجية الموكلة له؟ وماهي مبررات ذلك؟

لقد حاول مشروع الوثيقة أن يستعمل مفهوم المخطط السنوي لبناء التعليميات كإِجراء منهجي وذلك بتقديم لجداول تعرض المخططات العامة لبناء التعليميات الموزعة على الميادين الثلاث التي ستتشكل منها كل مقطع من المقاطع المقررة، ويبين من خلالها الكفاءات والموارد المعرفية والمنهجية المستهدفة من كل نشاط بترتيب محدد ومقصود.

2– المقطع التعليمي: هو مفهوم جديد جاء به تصور المنهاج ومشروع الوثيقة المرافقة وهو مجموعة مركبة ومترابطة من الأنشطة والمهمات، " ينوب عن التحضير اليومي يتميز بوجود علاقات بين مختلف أطرافه المتتابعة في تدرج لولبي"[1].

إذن فمفهوم المقطع جيء به لشرح كيفية تقديم الأنشطة التعليمية وأسبقية بعضها على بعض وكيفية ترابط أجزائها – الأنشطة – المتتابعة، كما أنه يضمن الرجوع إلى التعليمات القبلية

[1] الوثيقة، ص 05.

لتشخيصها وتثبيتها، وهذا كله خلال فترة زمنية محددة، فكل مقطع يمتد على مدة أسبوع مثلا أو شهر.

– والتساؤل المطروح هنا هو:

هل المقطع التعليمي في تعليمية اللُّغة العربية يستهدف من خلاله تنمية كفاءات ختامية؟ أم يُبنى من خلاله مستوى مرحلي من مستويات الكفاءة الشاملة؟

أم المستهدف من المقطع هو تنمية أجزاء مندمجة من الكفاءات الختامية للمادة وبالتالي يصبح السؤال الجوهري هو:

كيف يمكن أن يرتبط مفهوم المقطع التعليمي بمفهوم الميدان الذي صيغ في المنهاج؟

– وأنا لنا نعرف كيف يمكن توزيع الميادين وما يتعلق بها من مواد معرفية ومنهجية وقيمية وكفاءات مرحلية وختامية على المقطع؟

– وما هي حدود هذا المفهوم وآلية اشتغاله عند تطبيقه علميا؟

كما أن الكفاءات الختامية كما حددها تصور المنهاج ومن بعد الوثيقة المرافقة تتحقق مع نهاية المرحلة أو المستوى أو السنة الدراسية، أما الكفاءات الختامية فهي مرتبطة بالميادين أي أن لكل ميدان كفاءته الختامية يسعى إلى تحقيقها مع نهاية العام الدراسي (مع إتمام كل المقاطع).

إذن فالكفاءة الختامية لكل ميدان لا يمكن تحقيقها إلا في نهاية السنة، وذلك راجع إلى أنّ المقطع الممتد على مدة معينة (شهر) تؤخذ موارده من جميع الميادين فالذي يتحقق في شهر هو أجزاء من الكفاءات الختامية وليس كلها.

– فكيف نسمي تلك الأجزاء؟ وهل يمكن تسميتها كفاءات مرحليّة؟ أم كفاءات مقطعية؟ لأن تصور الوثيقة المرافقة لم يتطرق إليها ولم يثرها رغم أنها تمثل خطوات اشكالية منهجية جوهرية وهامة.

ثم بعد ذلك التفت إلى خطوات بناء المقطع وحددها كالآتي:

- تحليل قبلي للمادة الدراسية
- ضبط الموارد المستهدفة (معرفية، منهجية، قيمية، ومواقف وكفاءات عرضية).
- تحديد فترات البحث والاستكشاف والهيكلة والادماج والتقييم والمعالجة"[1].

إنّ تحليل التصور السابق يبين لنا أن مشروع الوثيقة يتبنى مبدأ إدماج النشاطات في العملية التعليمية بحيث لا يمكن الفصل بينهما وسلط الضوء على تحليل المادة أي اللُّغة العربية وتحديد مستوياتها (الصرفية والنحوية والدلالية والتداولية) لكي يتسنى له أن يقدم النشاطات المرتبطة بها في إطار المقاربات المعتمدة المقاربة النَّصية والمقاربة بالكفاءات.

غير أن هذا العرض لتقديم خطوات بناء المقطع تبقى غامضة وغير واضحة ولا تعطي صورة مبسطة لمفهوم المقطع ولا لكيفية توزيع النشاطات فيه ولا للمقاربة المعتمدة على مفهوم التكامل والإدماج والانسجام الذي دعا إليه.

إن هذا الغموض والارتباك ولا انسجام والبتر الذي اتصف به تصور مشروع الوثيقة المرافقة يُبنى عليه طريقة تعليم المادة وخطوات ذلك لهو دليل على قصور التصور وغياب الفهم عند صائغ هذا المشروع وهذا سيضع صائغ الكتاب أمام مأزق كبير عند تأليفه للكتاب.

– فكيف سيتعامل مع هذه التصورات الغامضة وغير المنسجمة ومع هذا الارتباك في الصياغة؟ وهل له أن يجتهد ليَخرج من هذا المأزق؟!

3-المقاربة النَّصية:

إن التقديم الذي جاء به مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج للمقاربة النَّصية يبين مدى التزامه وأخذه بالتصور الذي قدمه المنهاج للمقاربة النَّصية، التي تجعل النَّص محوراً أساسيًا تدور حوله

[1] الوثيقة، ص 05.

جميع فروع اللُّغة، فهو يجسد النظر الى اللُّغة باعتبارها نظامًا ينبغي إدراكه في شموليته"[1]، وضرورة اعتمادها كاختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين "التلقي والإنتاج".

ثم بعد ذلك يُعرَف النَّص على أنه "البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية الصوتية ،الدلالية ،النحوية ،الصرفية والأسلوبية"[2].

ولذلك سيصبح النَّص المنطوق والمكتوب محور العملية التقليدية التعليمية التعلمية"[3]، فمن خلاله يتم تنمية كفاءات الميادين الأربعة وعليه سيتم تناول النَّص على مستويين كما صرح مشروع الوثيقة المرافقة:

1. **المستوى الدلالي:** ويتعلق بإصدار أحكام على وظيفة المركبات النَّصية (المعجم اللغوي، الدلالات الفكرية ...) باعتبار النَّص مجموعة من جمل مركبة مترابطة تحقق قصدًا تبليغيًا وتحمل رسالة هادفة.

2. **المستوى النحوي:** ويقصد به الجانب التركيبي لوحدات الجملة التي تشكل تجانسًا نسقيًا يحدد الأدوار الوظيفية للكلمات.

الملاحظ أن مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج خصص عنصر لتقديم المقاربة النَّصية ومفهومها ومقتضياتها واعتبره من المكونات الأساسية لهذه الوثيقة، على غرار المنهاج الذي لم يتطرق إليها إلا من خلال بعض الاشارات والعبارات المختصرة التي تؤكد أن المقاربة النَّصية هي الاختيار البيداغوجي لتعلم اللُّغات "ومن بينها –اللُّغة العربية– فإن نشاط القراءة هو المحور الأساسي"[4]، الذي تدور في فلكه كل الأنشطة الأخرى، وهو يقصد هنا النَّص المقدم في نشاط القراءة والنصوص، والذي من خلاله يثري المتعلم رصيده ومعارفة اللغوية والقيمية النَّصية المختلفة

[1] الوثيقة، ص 05.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، صفحة نفسها.

[4] المنهاج، ص 26، بتصرف.

–حسب المنهاج– وكأنها لا تمثل اختيارا تعليميا بيداغوجياً جوهرياً تبنى علية عملية تعليمية اللُّغة العربية.

ووضح أن هذه المقاربة النَّصية تقتضي الربط بين " التلقي والإنتاج".

كما أنا التصور الذي يحمله مشروع الوثيقة المرافقة للمقاربة النَّصية يجعل النّص محور تدور حوله جميع الأنشطة التعليمية اللُّغوية فهو المنطلق الوحيد لها، وهو البنية الكبرى التي تظهر فيها جميع المستويات اللغوية الأسلوبية ...

وهو تصور ناقص وقاصر لهذه المراقبة التي أجمع الباحثون على أنها مقاربة تجمع بين تعليمية النصوص وتعليمية القراءة وتقتضي مبادئ أساسية لنظرية القراءة والتلقي وجمالية التلقي ونظرية النَّص ونحو النَّص في هذا النوع من التعليمية، كما أنها تجعل الأنشطة التعليمية المقدمة مفاتيح متظافرة للدخول في النَّص وفهمه وتذوقه فيصبح النَص المنطلق والمنتهى، أي الانطلاق منه للوصول إليه قراءته وبناء معانيه وكشف بنيته وطريقة اتساقه وبنائه انسجامه.

والشيء الغريب الذي رصده البحث هو ربط هذه المقاربة بتنمية الكفاءات في الميادين الأربعة للُّغة كما صرح المشروع.

هل معنى ذلك أن تصور الوثيقة غير منسجم مع تصور المنهاج للميادين المحددة والتي عرضها في ثلاثة ميادين: (ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، وميدان فهم المكتوب، وميدان الإنتاج الكتابي) **؟!**

أم أن هناك خطأ كتابي غير مقصود قد وقع، وهنا يصبح التساؤل المطروح هو: هل يجوز هذا النوع من الأخطاء المتكررة في هذا النوع من الوثائق البيداغوجية الرسمية؟ وأين هذا التحوير البيداغوجي والإصلاح والتصحيح والتقويم المصاحب له الذي ادعته الوزارة الوصية؟ أم أنّ الوثيقة فعلا ستنطلق من تصور يحدد الميادين بأربعة خلافاً لما جاء به المنهاج وهذا ينم على عدم الانسجام بين التصورين.

يفترض البحث أنّ الأنشطة التعليمية المكونة للمادة المحتملة (اللُّغة العربية) ستقدم منفصلة عن بعضها امتثالا لتصور المقاربة النَّصية الذي انطلقت من الوثيقة المرافقة للمنهاج، وعلى هذا الأساس فإن المقطع التعليمي يستعمل نشاط القراءة حسب ما جاء في مشروع الوثيقة المرافقة، ثم بعد ذلك ستمارس نشاطات اللُّغة من نحو وصرف ونشاطات متعلقة بالمستوى الصوتي والأسلوبي والمعجمي فالدلالي ... لتحقيق الهدف الشامل وهو تنمية كفاءات الميادين الأربعة، هذه النشاطات المتعلقة بالميادين ستختتم بالنشاطات المتعلقة بميدان الإنتاج الكتابي، معنى ذلك أن هذه النشاطات كلها ستندمج في الأخير في الإنتاج الكتابي (التعبير الكتابي) الذي يقوم به المتعلم أو من خلال كل النشاطات الكتابية الممارسة من طرف هذا الأخير –المتعلم–.

"وهذا ما يبرر العلاقة الوطيدة والضرورية بين التلقي والإنتاج"[1].

كما أن تصور الوثيقة المرافقة قدم طريقة لتناول النَّص على مستوين الدلالي والنحوي كما أسلفنا الذكر، وهنا تفاعل البحث وظن أنه سيقدم طريقة بلاغية بيداغوجية مبنية على المقاربة النَّصية لتعليمية النَّص.

غير أنه عند تناول هذا العرض تبين أن التصور يعتبر النَّص مجموعة من الجمل المركبة المترابطة أي: النَّص = جملة مركبة + ج م + ج م + ... ج م

شرط تحقق عمل الارتباط والقصد التبليغي

وحصر المركبات النَّصية: في المعجم اللغوي، الدلالات الفكريَّة .....

ولتحليل النَّص اعتمد على مستوين دلالين: من خلال الدلالة المعجمية، والفكرية؟!! ونحوي: ويقصد به الجانب التركيبي لوحدات الجملة أي (نحو الجملة) والاهتمام بوصف كيفية بنائها والدور الوظيفي لكل كلمة فيها أي (في الجملة) !!

إذا أردنا أن نحلل هذه القراءة الآنفة الذكر، فإننا سنتوصل إلى نتائج التالية:

[1] الوثيقة، ص 5.

1. نشاط القراءة سيشكل درسا قائما بذاته منفصلا عن بقية الأنشطة التعليمية الأخرى، وبالتالي المتعلم سيتفرغ من عملية القراءة وبناء معنى النص بمجرد الانتهاء من ممارسة هذا النشاط.

2. تقتصر قراءة النَّص وبناء معناه في مرحلة واحدة كما بينها تصور الوثيقة المرافقة والمتمثل في إصدار أحكام على وظيفة المركبات النَّصية ؟!!

3. اعتبار النَّص الوسط الذي تمارس من خلاله كل الأنشطة التعليمية، فهو مستنبتها ومنبعها، ثم بعد ذلك تدمج هذه الأنشطة لاستثمارها في الإنتاج الكتابي.

4. إن ما سبق ذكره هو مبرر المشروع على بروز العلاقة الوطيدة بين القراءة والكتابة (التلقي والإنتاج).

من خلال النتائج المتوصل إليها يمكن أن نخرج بعدد من التساؤلات كالآتي:

– ما هو مفهوم القراءة الذي يقصده مشروع الوثيقة المرافقة هنا؟

– هل المقصود هو القراءة المنهجية والأدائية للنص _النابعة من تصور _النَّص يرى أن معناه ما هو إلَّا تجميع لمعاني الكلمات المشكلة لحيزه، وهو البعد الإدراكي لمفهوم القراءة بمعنى بمطابقة الرموز بالمفاهيم والدلالات الخاصة بها؟ أم القراءة النابعة في تبني أسس ومنطلقات نظرية القراءة والتلقي ونظرية النَّص؟

* لكن تبني المقاربة النَّصية سيقلب ما جاء به المشروع رأسا على عقب، إذ تصبح الأنشطة التعليمية روافد تساعد على فهم النَّص وقراءة النَّص مهما كان نوعه، وهذا يتناقض مع ما صرحت به الوثيقة المرافقة للمنهاج؟!! لذلك يرجح البحث أن القراءة المقصودة هنا هي القراءة بالمفهوم التقليدي.

* إذا كانت الغاية من الأنشطة التعليمية الواردة بعد نشاط القراءة هي إدماجها واستثمارها في الإنتاج الكتابي (التعبير الكتابي)، فكيف للوثيقة المرافقة للمنهاج أن تستدل بها في إبراز العلاقة الوطيدة بين التلقي والإنتاج.

* إن هذا التصور للعلاقة بين الأنشطة والنَّص هو منطلق لنظريتين تعليميتين تسميان " النظرية التكاملية" و" نظرية الوحدة في تعليم اللُّغة"[1].

فالتكامل اللُّغوي: "يقصد به تقديم اللُّغة للمتعلم كمادة دراسية واحدة متكاملة الأنشطة، وهو أساس من أسس تطوير المناهج لتعليم اللُّغة العربية، وأما لتطبيق نظرية الوحدة في تعليم اللُّغة: " يتخذ النَّص أو الموضوع محورًا تدور حوله جميع الدراسات اللغوية فيكون هو موضوع القراءة والتعبير والتذوق والخط والإملاء، ... وهكذا"[2].

– إن التطرق للعلاقة بين (التلقي والإنتاج) يفتح لنا باب للحديث عن تعليمية جديدة كما بينا سابقا لم تترسخ ملامحها بعد، تتمثل في تعليمية الأدب والنصوص "إذ ترتبط كل من القراءة والكتابة كوجهين لعملة واحدة بتعليمية الأدب ذلك أن النَّص الأدبي – بغض النظر عن جنسه ونوعه – يخضع للمسائلة التي تمر حتمًا عبر قراءته"[3].

كما أن نظرية جمالية التلقي لا يرتكز جل عملها على مفهوم "التلقي والإنتاج"، لكن لا يمكن أن تعتبر هذه الاشارات والتصريحات وإن كانت من صميم مقتضى المقاربة المختارة وفي صميم تعليمية الأدب أنها اختيارت انطلق منها المنهاج والوثيقة المرافقة له، لبناء تصور حول تعليمية يمكن أن توفر لنا الأسس النظرية التي يمكن أن تقوم على تعليمية خاصة بالقراءة، ومبرر ذلك هو الارتباك والتناقض واللا انسجام الحاصل في تقديم محتويات العناصر المكونة للمنهاج والوثيقة المرافقة، كما سجلنا في عنصر المراقبة النَّصية في مشروع الوثيقة المرافقة، وهذا راجع ربما إلى غياب التصورات النظرية الجديدة الخاصة بالقراءة والتلقي ونظرية النَّص في مجال تعليمية النصوص والقراءة، أو لعدم التمثيل لهذه الدراسات والمنطلقات النظرية وصعوبة ملائمتها الملائمة البيداغوجية الصحيحة.

---

[1] انظر: التكاملية في تعليم اللُّغة العربية، ص 19.

[2] نفس المرجع، ص 21–23، بتصرف.

[3] الطاهر لوصيف، ص 67.

– أما الشيء الخطير الذي سينسف كل تصور المشروع لهذه المقاربة ومقتضياتها ومنطلقاتها النظرية هو تصور لمفهوم النَّص وكيفية تناوله باعتبار النَّص هو المحور الأساسي الذي تبنى عليه المقاربة فهو نقطة البدء والمنتهى وهو منبع كل النشاطات التعليمية، التي تعتبر بدورها روافد لقراءته وتحليليه وبناء معناه.

يرى تصور مشروع الوثيقة المرافقة أن النَّص ما هو إلا ارتباط مجموعة من الجمل المركبة (ليست البسيطة) التي تحقق قصد تبليغيا وتحمل رسالة!! ولتحليله و قراءته وبناء معناه ما علينا سوى التجميع الخطي لدلالات الكلمات المكونة لهذه الجمل المركبة، ولرصد العلاقات النَّصية داخله . * علينا أن نحدد الجانب التركيبي والمتمثل في العلاقات بين وحدات الجملة (الكلمات)[1]: وهو تصور لا يمت بأي صلة لمفهوم النَّص في النظريات الحديثة للنَّص، ونحو النَّص.و تحليل الخطاب ونظرية القراءة والتلقي، التي تُعتبر المنطلقات النظرية للمقاربة النَّصية المتبناة في المنهاج ومشروع الوثيقة المرافقة؟!

4-تعريف النمط:

ابتدأ هذا العنصر بتحديد أنماط النصوص المقروءة في التعليم المتوسط غير الأنماط المستهدفة في السنة الرابعة بـ : النصوص السردية الوظيفية، التوجيهية، الحوارية، التفسيرية، الحجاجية[2]، ثم بعد ذلك قدم تعريفًا للنمط كالتالي:

– النمط: "هو الطريقة المستخدمة في إعداد النَّص لغاية يريد الكاتب تحقيقها، ولكل نَّص نمط يتناسب مع موضوعه، فالقصة والسيرة يناسبها النمط السردي، ووصف الرحلة يناسبها النمط الوصفي ... وهكذا"[3].

فعرف النمط بأنه الطريقة

[1] انظر: الفصل النظري، مبحث مفهوم النَّص، هذا المبحث.

[2] الوثيقة، ص 05.

[3] الوثيقة، ص 05.

ثم بعد ذلك حدد الغاية من النمط في هدف واحد نذكره:

أ. يساعد على ايصال الفكرة عندما يحسن الكاتب توظيفه[1].

أمَّا عن قضية تداخل الأنماط وتصور المنهاج انطلق من فكرة أنه يَنْدروجود نص أحادي النمط فأي كاتب يستخدم عادة عدة أنواع من الأنماط، لذلك يصح إطلاق النمط على نص ما يقصد منه النمط الرئيسي "المهيمن عليه"[2].

من خلال ما سبق يمكن أن نقدم التساؤل الآتي: كيف تعامل المنهاج والوثيقة مع هذه الاشكالية؟وهل انعكس هذا التصور عند اختيار المحتوى وصياغة الطريقة؟

4-1- أنماط النصوص في التعليم المتوسط:

من أول وهلة يتضح أنّ التعريف المُقدم الخاص بالنمط غير كافي ، لأنّ هذا المفهوم – النمط – يُفيد جعل هذا النص ينتمي إلى نمط معين من النصوص ، إذ يُعد النمط بمثابة الطريقة المُستخدمة لإعداد وإنتاج أشكال وبيانات نصيّة مختلفة ، " إنّه ذلك البناء الفكري الذي يُبنى عليه النص من أجل تحقيق الغاية التي يسعى إليها صاحب النص . وبالتالي " تُشكل الأنماط قوالب تنتظم داخلها مختلف الأشكال النصيّة المتداولة ". بحيث يتم تجميعها وتصنيفها وفق خواص ومميزات و معايير محدّدة "[3] فكما بيّنا سابقا في الفصل النظري أنّ جان ميشال آدم كان من بين أهم الباحثين في هذه الإشكالية، بحيث أقرّ بمسألة كون النص بنية غير متجانسة بشكل كبير وأنه لا توجد نصوص ذات أنماط خالصة إلاّ نادرا ، وإنما يُحدد نمط النص حسب نمط المقطع الغالب (المُهيمن)، ولهذا وضع تنميطا يقوم على أساس متتاليات المقاطع النصيّة، و كما ذكرنا آنفاً عند دراستنا للمنهاج أنّ البحث يرى في المقاربة التي قدمها إِـ ويرلايك و التي تتميز فيه

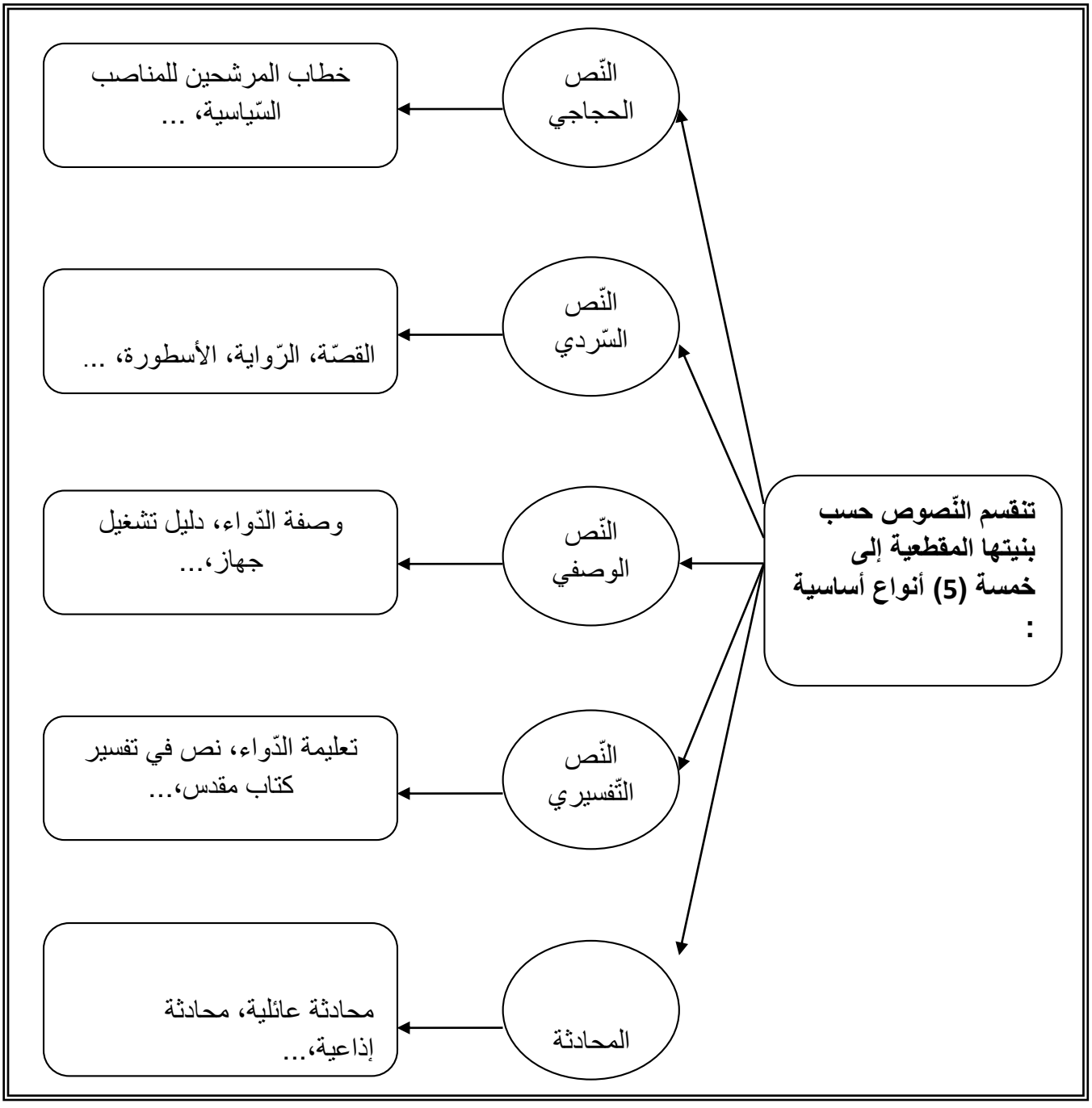
[1] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]– انظر : الفصل النظري مبحث تصنيف النصوص (مفهوم النص).

خمسة أنواع (أنماط) من النصوص : " الوصفي ، السردي ، العرضي ، الحجاجي و الأمري " التي يتّم تطويرها من طرف كومييت و آدم ، يبدو أنّ لها عدة مزايا في مجال التعليم .

فبالنظر إلى أنواع النصوص التي قدمها مشروع الوثيقة المرافقة و من قبله المنهاج يتضح لنا أنّ المقاربة المعتمدة في تصنيف و تنميط النصوص هي المقاربة التي اقترحها J MADAM في كتابه " les textes types et prototypes" . حيث تنقسم النصوص إلى خمسة أنماط مضاف إليها النمط الإيعازي الذي جاء في مقاربة ويرلايك. ولذلك يرى آدم أنّ النصوص تُصنف حسب بُنيتها المقطعيّة إلى خمسة أنواع فيكون عرضها في المخطط التالي:



يقوم نموذج تصنيف النصوص حسب بنيتها المقطعية على أساس تحديد النص كبنية مقطعيّة قضوية ، بمعنى أنّ النص يتشكل من عدد مُعيّن من المقاطع القضوية " sequences " [1]،و بما أنها بنية أو وحدة مبنينة مكوّنة من مجموعة من القضايا تركيبها مُقيد بقيود الِاتساق و الانسجام فهي بنى دلاليّة تسمح بتحديد نوع كل نص . و بناءً على هذا التصور يُصبح النّص بنية تراكبيّة معقدة مُكونة من عدد من المقاطع (كاملة أو ناقصة) في نفس الصنف ، أو في أصناف مختلفة "[2]. فكل نص هو حقيقة غير متجانسة إلى حد بعيد حتى يمكن حصرها في تعريف صارم . و هو ليس مجرد مجموعة من الجمل المتتالية ، لكنه كلٌ تنتظم عناصره لتؤدي معنى مُعين. إنه وحدة دلاليّه و تركيب من مقاطع تتحدد في شكل مقولات تركيبيّة متسقة و منسجمة و متتابعة لها وظيفة دلاليّة ضمن التنظيم النّصي " [3]

يقصد بالمقولات تلك الوحدات أو المقاطع التي يتركب منها النص ، فهيّ وإن كانت تتميز بنمطها الثابت، فإنها لايمكن أن تُشكل بتعالقها ببنيّة في نمط واحد .

وبالتالي سنكون أمام حالتين للنص:

1) **<u>الحالة الأولى:</u>** أن يكون النص أحادي المقطع، وعندها فإنّ نوعه يكون من نفس نوع هذا المقطع.

2) **<u>الحالة الثانيّة</u>:** أن يكون النص متعدد المقاطع، وحينها نكون أمام إحتمالين للنص:

أ- إما أن يتشكل من مقطاع قضويّة ذات نوع واحد فقط (مقاطع متجانسة) ، وبالتالي فإنّ نوعه من نفس نوع هذه المقاطع.

ب_ وإما أن يتشكل من مقاطع ذات أنواع مختلفة (مقاطع غير متجانسة)، وحينها يكون نوعه من نفس نوع المقطع الغالب (المهيمن أو السائد) .[4] ممّا سبق يتضح أنّ مشروع الوثيقة المرافقة

---

[1] – أ مين بوشبوط ، المرجع السابق ، ص 104 .

[2] –خولة طالب الإبراهيمي . محاظرات .

[3] " j M ADAM les textes types et prototypes P 29 30

[4] j M ADAM les textes types et prototypes P 29 30 .1 بوشبوط أمين ص 104. 107 بتصرف و للتوسع انظر

مازال يتصف كما سابقه –المنهاج – يتصف بالإختصار والغموض والبتر في تقديمه للتصورات. فقد تطرق إلى مفهوم النمط في عبارة لا تتعدى السطر وفيها الكثير من الخلط الذي يُنم عن عدم التّمكن من هذه الإشكالية.

- لقد جعل المشروع لكل نص نمط يتناسب مع موضوعه؟! أم أنّ المقصود هو لكل جنس نصّي نمط يتناسب مع موضوعه، فالقصة يُنسابها النمط السردي والمخاطبة والنمط الإيعازي،و..... هكذا .

الملاحظ أنّ مفهوم الجنس تكرر عدة مرات.في تصور مشروع الوثيقة: "لابد من تخصيص مكانة لائقة في الكتب الجديدة للأنواع الأدبيّة الحديثة! مثل الرواية والقصص والشعر الحر والمسرح...الخ."[1] ورُبط هنا بالحقبات التاريخيّة العربيّة القديمة والحديثة المعاصرة.

وعليه سجل البحث عددا من الملاحظات و التساؤلات كالآتي:

- هل يعني مشروع الوثيقة مفهوم الجنس و مفهوم النمط؟ وهل يستطيع أن يُفرق بين المفهوميْن(المُقاربتيْن)؟ . عند تحديده للنصوص التي يجب أن يُبرمجها؟

- إنّ الترتيب حسب الجنس مُرتبط بالدراسات الأدبيّة. أمّا النوع (النمط) فهو مُرتبط بالترتيب اللّساني(الوصفي، السردي، الحجاجي...). إنّ تعدد المقاربات في المشروع يُظهر ذلك التخبط و الانسجام في تحديد المقاربة المُعتمدة في تصنيف النصوص.

فتارة يُلزم صانع الطريقة بالإعتماد على المقاربة الأدبيّة في تصنيف النصوص (التجنيس) واتباع مبدأ التحقيب الزمني في ذلك، وهذا من صميم الطريقة التعليميّة التقليديّة.

وتارة أخرى يُلزمه بالإعتماد على المقاربة اللّسانية (التنميط) ،التي ترتكز على محتوى نصوص مأخوذة من الحياة المعيشة للمتعلم.

[1] الوثيقة .ص 04 .

وعندها يُصبح التساؤل المشروع هنا هو:

ماهي المقاربة التي أُعتمدت في تصنيف النصوص؟ وماهي المقاييس التي أُعتمدت في إختيار هذه الأنواع من النصوص؟ وكيف ستساهم هذه الأنواع المُختارة في اكساب الملكات النصّية و القرائيّة للمتعلمين؟ وهل تمّ إقتراح شبكة قراءة وتحليل لكل نوع؟ أم أنّ مشروع الوثيقة المرافقة اقترح طريقة ناجزة نستطيع تعميمها على كل الأنواع؟! و في الأخير كيف يمكن أن ندمج هاتين المقاربتين –التجنيس و التنميط– في تصنيف النصوص المختارة؟ وماهي المبررات العلميّة و البيداغوجية لذلك؟

وهل هذا الدمج نابع من دراسات و بحوث علميذة تعلميّة؟ أم أنّ ذلك عائد إلى التقليد و اللاّمسؤولية و الاإعتباطية وغياب التخصص؟

أ– فلما يتعلق الأمر بالغاية من النمط فإنّ الوثيقة المرافقة تحصره كما ذكرنا في المساعدة على إيصال الفكرة من طرف الكاتب، وهنا نقع في غموض كبير، لأنّ الغاية من النمط هنا لم يُحدد مجالها.

فهل الغاية المقصودة هنا هي المتعلقة بالنمط عمومًا؟ أم هي متعلقة بالمجال الديداكتيكي؟ وبالتالي ستنطوي عمليّة التنميط على غايات متعددة نذكر منها:

أ _تمكين المتعلم من انتقاء النمط الملائم لخصوصيّة الوضعيّة التدريسيّة ونوع النص المُعالج.

ب – تُساعد الأنماط المعلم على إضفاء طابع التنوع و التجديد في عمليّة اختيار النصوص القرائية أو عند أنشطة الإنتاج والإدماج الكتابي .

ج – توريط المتعلم في التعامل مع الأنماط المختلفة لتذّوُقها واكتساب ملكة نصيّة تُمكنه من الإنتاج على منوالها .

د– المساعدة في تحديد شبكة (طريقة) القراءة التي يجب اعتمادها في التعامل مع كل نمط من الأنماط .

هـ- محاولة التغلب و التحكم في مسألة " أنّ توليد النصوص وانتاجها أوسع بكثير من أن تشتملها قوالب مُعينة تنتظم داخلها مختلف الأنماط النصّية .

- أمّا قضيّة تداخل الأنماط فإن تصور المشروع يلتزم بتصور آدم الذي يرى كما أسلفنا أنّ النص يتشكل من مقاطع ذات أنماط مختلفة (مقاطع غير متجانسة) وحينها يكون نمطه من نفس نمط المقطع الغالب (المهيمن أو السائد)،
- لكن الملاحظ من خلال صياغة مشروع الوثيقة أنّ فيها إرتباك وغموض يُنم عن غياب التمثل الصحيح لهذا التصور لإشكالية المقاطع الغير متجانسة ، بحيث يُصرح مشروع الوثيقة "أنّ إطلاق النمط على نص ما فالقصد منه النمط الرئيسي "، فكان من الأصح أن نقول : إطلاق نمط على نص ما .....

لذلك كله سيطرح البحث عدة تساؤلات كالتالي :

- كيف سيتعامل صانع الكتاب مع هذه التصورات الغامضة و الغير مُنسجمة عند اختياره للنصوص التي تُلبي الأهداف المرسومة ؟ و هل يلتزم صانع الكتاب بتصورات المنهاج أو الوثيقة المرافقة أو كلاهما عند تحديده لأنواع النصوص المختارة ؟. أم أنّه سَيُوفق بين التصورين و حينها سنجده مظطرا إلى إختيار نصوص تخضع لمبدأ الأجناس و أخرى لمبدأ التنميط ؟
- إذا كان كذلك ، فكيف يُمكن أن ندمج هاتين المقاربتين في التصنيف مع الإلتزام بتقديم نصوص تتعلق بالحياة اليوميّة المعيشة للمتعلم ؟

هل سيتعلق مبدأ التصنيف حسب النمط بأنواع النصوص المقدمة في ميدان فهم المنطوق و حينها سيُعتمد على مبدأ الأجناس في اختيار نصوص ميدان فهم النصوص!

4-2- عنصر أنواع الأنماط : فعرض مشروع الوثيقة من خلاله أنماط النصوص التي اعتمدها في تصوره والمتمثلة في : (الحواري ، التوجيهي ، السردي ، الحجاجي ، التفسيري و الوصفي) وتطرق إلى مؤشرات كل نمط وموضوعاته .

- يمكن عرض هذه الأنماط حسب ترتيبها في الوثيقة المرافقة للمنهاج كالتالي:

أ- **النمط الحواري** : عُرف الحوار على أنه " هو الحديث الذي يدور بين طرفين أو مجموعة من الأطراف في جَوْ يسوده الهدوء و الوّد بعيدا عن التعصب و الصراخ أو الإجبار والإكراه ، ويتصف بالحركة والتقطع و العبارات القصيرة ويتلوّن بتلوّن المواقف ..."[1]

أما مؤشراته فيُمكن حصرها في النقاط التالية :

1- استخدام الجمل القصيرة .

2- تواتر أسماء الأعلام .

3- غلبة أساليب الإستفهام و التعجب و الأمر ... .

4- وضوح اللّغة و دلالتها.

5- العودة إلى السطر ."[2]

موضوعاته : الحياة اليوميّة ، المسرح ، القصة ، الحكاية ، الرواية ، التحقيقات ، الروبورتاجات ، المقابلة و الإستجوابات .

* سيحاول البحث أن يقدم منهجيّة محددة ليعرض هذه الأنماط و يحلّلها ليرصد العناصر الناقصة التي كان من الواجب تضمينها من طرف مشروع الوثيقة المرافقة ، هذه العناصر كان من الممكن أن تُقدِم الأسس البيداغوجينة التي يستخدمها المعلم عند تقديمه للأنشطة التعليمية و صانع الكتاب عند صياغته للأنشطة و المحتوى و طريقة التعليم المتبعة التي تجعل لكل نمط طريقة قراءة و إقراء و تحليل تتعلق بمميزاته و خصائصه و بنيته .

عرّف المشروع الحوار على أنه حديث يدور بين شخصين أو أكثر في جو يسوده الهدوء و الود بعيدا عن الغضب و الصراخ ...

[1] - الوثيقة المرافقة ص05

[2] - الوثيقة المرافقة ص 05

لقد ربط التصور الحوار بالجو الذي يسوده الود والهدوء بعيدا عن الإكراه و الإجبار ، لكن هل هذا هو التعريف العلمي لمفهوم الحوار ؟ و كيف تُسمى النصوص التي تشمل على حوار يخرج عن هذا الوصف ؟

مثلا: حوارات بين الحاكم و المحكوم أو بين الساجن و المسجون، بين المحقق و المتهم... ، لذلك سيصبح الحوار هو طريقة من طرق التعبير المختلفة و وسيلة أساسيّة للتخاطب و التواصل فللحوار صيغة متمثلة في تعاقب شخصيْن أو أكثر على الكلام " [1]

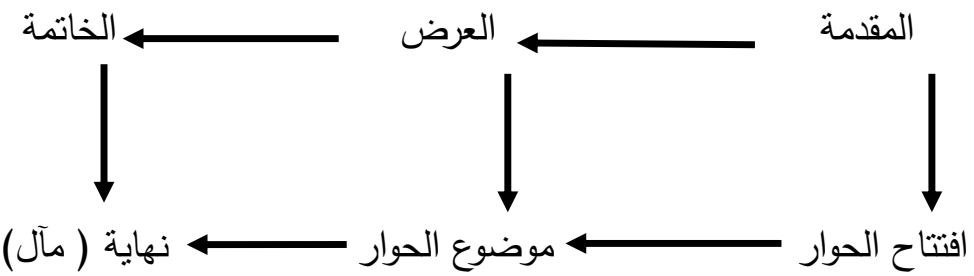
فبعد أن عرّف مشروع الوثيقة مفهوم الحوار لم يتطرق بعد ذلك إلى تحديد مفهوم النص الحواري . و لكنه نسب الحركة و التقطع و العبارات القصيرة و المؤشرات إلى الحوار. وليس إلى نمط النص الحواري .

فالنص الحواري كما هو معروف: نوع من أنواع النصوص يقوم على التفاعل بين طرفين أو أكثر ، تتبادل فيما بينها الكلام ، هذا التبادل لا يتحكم فيه التتابع فحسب ، و إنما يخضع لبنية تراتيبيّة هي الأساس أو القاعدة التي تقوم عليها طبيعتها ، و تتمثل عناصره في الأطراف المتحاورة، المحتوى ، العلاقة بين المتحاورين و السياق ومآل الحوار .

أما من مؤشراته : فلعل المقصود بتوظيف الجمل القصيرة هو استعمال الجمل الناقصة التي تنتج عن مقاطعة الكلام أو الجمل الإستجوابية(سؤال ، جواب) وفيما يخص العناصر 2، 4 و 5 من المؤشرات يمكن أن نرصدها في أنماط أخرى غير النمط الحواري، وبالنسبة للمؤشر 3 إفترض البحث أن المقصود منه هو توظيف الكلمات و العبارات التي يصاحب فيها القول الفعل ، كالإستفهام و الأمر و النهي ...

خطاطة النص الحواري يمكن أن نعرضها كالآتي :

[1] انظر النص ، مفهومه ، و تجنيسه و تنميطه وزارة التربية المغربية إشراف و تأطير محمد أمعارش، المغرب ، 2018 ص 43.



2- **النمط التوجيهي** :أكدّ المشروع على أنه نمط يمتاز بالترتيب و التسلسل المنطقي، يُقدم فكرة للعامة و يخلو من المشاعر أو العاطفة فهو يأتي للنصح والإرشاد والتوجيه لا أكثر، يخاطب الناس بِحثهم على القيام أو الانتهاء عن فكرة معينة .

أما عن مؤشراته فقد عدّدها المشروع في النقاط التاليّة :

أ- التسلسل المنطقي في بنية النص .

ب- اللّغة الواضحة .

ج- استعمال ضمائر المخاطب و أساليب النفي و الإغراء و التحذير .

د- سيطرة الجمل الإنشائية خاصة الأمر و النهي .

هـ- استعمال أفعال الإلزام .

و- استعمال الجمل القصيرة الواضحة .

ي- مرافقة النص برسوم و مخططات و اِستعمال تقنية إخراج خاصة لإبراز الكلام في الأفكار[1]

و بالنسبة لموضوعاته. فالنصوص التوجيهيّة حسب تصور الوثيقة المرافقة توّجه إلى كافة الناس ، تشتمل تعليمات و توضيحات دالة على نوع التصرف الواجب القيام به في الزمان و المكان كما توجد على شكل نشريات "[2]

[1]- الوثيقة المرافقة ص 06 بتصرف .

[2]- الوثيقة المرافقة ص 06.

3- النمط السردي : عُرف السرد على أنه نقل أحداث أو أخبار من الواقع أو من نسج الخيال أو من كليهما في إطار زمكاني بطريقة فنية تتسلسل فيه الأحداث تسلسلا زمنيًّا .

أما عن مؤشراته :

أ- استعمال عنصر الزمان و المكان الذي تجري فيه الأحداث .

ب- بروز الشخصيات المؤثرة في الأحداث .

ج- تمثيل الزمن الماضي .

د-الإكثار من أدوات الشرط .

هـ- هيمنة الجمل الخبرية، و عن موضوعاته فقد حصرها في القصة ، الرحلة ، السير ، الحكاية ، المثل ، المسرح ."[1]

4-النمط الوصفي: عَرفه مشروع الوثيقة على أنه تصوير لغوي فني لإنسان أو حيوان أو جماد أو هو وصف الشئ بذكر نعوته من خلال الألفاظ و العبارات والتي تقوم لدى الأدبيين مقام النغم عند الموسيقى "[2]

وحدّد مؤشراته في النقاط التالية:

أ-تعيين الشئ الموصوف وتركيز الوصف عليه.

ب-استعمال الصور البيانيّة والإستعارات و الكنايات.

ج-استعمال الجمل الإنشائية.

د-ثراء النص بالنعوت و الأحوال.

---

[1]- الوثيقة المرافقة ص 06 بتصرف .

[2] - الوثيقة المرافقة ص 06 .

هـ–عملية الجمل الفعليّة التي تتضمن الأفعال المضارعة.

وعن موضوعاته : فأبرزها في بعض القصائد والمقالات ، القصص ، الجرد ، الخرائط ، نشرات الأحوال الجوية.[1]

5–النمط الحجاجي : جاء بهذه العبارة في مشروع الوثيقة

"هو إقامة الحجة و البيّنة والدليل ، وهو أسلوب تواصلي يرمي إلى إثبات قضيّة أو الإقناع بفكرة أو إبطال رأي أو السعي إلى تعديله من خلال الشواهد و الأدلة المقنعة.[2]

ولقد عدّد مؤشراته في الآتي:

أ–استخدم أساليب التوكيد و النفي و التعليل و الاستنتاج والتفصيل والمقابلة.

ب–طرح القضية و دعمها بالبراهين أو دحضها .

ج–استخدام ضمير المتكلم.

د–استخدام الخطاب المباشر.

هـ–الاستعانة بالبراهين و الأدلة من المصادر و المراجع التاريخيّة أو الفكريّة.

و–استعمال أدوات الربط المتصلة.

ي–استخدام أسلوب الشرط.

و موضوعاته هي–حسب تصور المشروع تنحصر في: المقالات، الإعلانات، الشعارات، نصوص قديمة.

[1] – الوثيقة ص 06 بتصرف .

[2] – الوثيقة ص 06 بتصرف .

6-النمط التفسيري : يعرج مشروع الوثيقة في هذا العنصر إلى تعريف النمط التفسيري بأنه" هو طريقة في التعبير تتناول حقيقة عامة لا رأْيًا شخصيًّا، لا يكتفي بتقديم المعلومات بل يقوم بتفسيرها للقارئ و شرحها، وهي معرفة معززة بالشروح و الشواهد و مدعمة بالأدلة .[1]

وحصر مؤشراته في النقاط التالية:

أ-استعمال أدوات التحليل المنطقي الدالة على الأسباب، و النتائج، التفضيل، التعارض.

ب-استخدام الأفعال المضارعة.

ج-كثرة الجمل الإسميّة الدالة على الإستمراريّة .

د-عدم حضور المتكلم في النص.

هـ-الراوي قد يحضر في النص أو يغيب عنه.

ومن موضوعاته: المقال، الموسوعات، الوثائق، الأخبار... .

من خلال ماسبق يمكن أن نقدم عددا من الملاحظات والتساؤلات كالآتي:

- حاول مشروع الوثيقة المرافقة أن يُقدم نطرة مختصرة عن أنواع (أنماط) النصوص التي اعتمدها، فقدم لكل نمط تعريفاً مختصرا و رصد أهم مؤشراته و مواضيعه ، مبتدئا بالنمط الحواري ثم التوجيهي ثم السردي و الوصفي يليه الحجاجي وأخيرا النمط التفسيري.

فهل لهذا الترتيب دلالة مُعينة أو مقصد محدد،وعليه يُفترض أن تقدم هذه الأنماط بهذا الترتيب في الكتاب المدرسي؟ أم أنه مجرد ترتيب اختاره تصور المشروع ولا يستند على أَي منطلق أو مقصد؟

- إنّ الكفاءات الختامية والكفاءة الشاملة خصصت حيزاً كبيرا وهاما للإهتمام بأنواع الأنماط واستخراج خطاطتها (بنيتها) لاستثمارها في قراءة النصوص المقدمة و الإنتاج على منوالها،

[1] الوثيقة ص 06 بتصرف .

لكن الملاحظ أنّ العنصر "**أنماط النصوص**" لم يُقدم خطاطة كل نمط ولا كيفية بنائه ولا كيفية استغلال ذلك في اختيار النصوص المُقدمة في العمليّة التعلمية؟ ولا في كيفيّة وضع شبكة (طريقة) قراءة خاصة بكل نمط تتوافق مع بناء خطاطتها و هيكلها؟

- لقد لاحظ البحث أنّ تصور المشروع في تقديمه لمفهوم الأنماط لم يُفرق بين تحديد مفاهيم الأنماط وبين تجسيد هذه الأنماط في نصوص ، فلم يُفرق بين مفاهيم(السرد،الوصف، الحجاج، التفسير، الإخبار) وبين (النمط السردي، النمط الوصفي، النمط الحجاجي...)

فتارة يُعرف النمط الحواري على أنه الحوار"وهو الحديث الذي يدور بين طرفين أو مجموعة من الأطراف..." وتارة أخرى يعرف النمط السردي: هو نقل الأحداث، الأخبار و الوقائع من الواقع أو من الخيال و مرة يُعرف النمط الحجاجي:أنه هو" إقامة الحجة و الدليل و البرهان...

هذا الإرتباك والخلط في تقديم التصورات والمفاهيم لدليل على اللامبالاة و الاستعجال في العرض. و الأخطر من ذلك هو غياب التمكن من المنطلقات النظرية التي تؤسس لإشكالية تصنيف النصوص وكيفيّة استثمار ذلك في المجال البيداغوجي التعليمي.

وهذا واضح وجلي من خلال تقديم تصورات حوْل هذه الأنماط إكتفت بتقديم تعريفات موجزة وغامضة وغير دقيقة ولم يتم التطرق إلى النقاط المهمة والجوهرية التي تساعد في برمجة الأنشطة التعليمية ومحتوياتها، وطريقة تقديمها لما يتعلق الأمر بخطاطة كل نمط وكيفية بنائه وخصائصه ومميزاته التي من خلالها يُمكن تحديد محتوى الأنشطة التعليميّة المختلفة.

- لما اعتمد المنهاج وفيما بعده الوثيقة المرافقة على مفهوم المقطع(sequence)الذي جاء به ميشال آدم الذي رُبط بتصور " أنّ النص الواحد مهما كان نوعه أو صنفه الذي ينتمي إليه يَنْدر جدا أنْ يكون متجانسا، إذْ غالبا ما يشتمل على مقاطع مختلفة تتراوح بين السرد والوصف والشرح"[1]. فقد واجه إشكالية التصنيف هذه العقبات الكبيرة التي تتمثل في أنّ أي مجهود لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يُحلل تحليلا منظما كل الأشكال النصيّة المتداولة في المجتمع ويحدد

[1] - فندايك، علم النص متداخل الاختصاصات، تر: سعيد حسين البحيري، دار القاهرة للكتاب، القاهرة، ط 1، 2001، ص11.

شروطها ووظائفها وبنيتها وخصائصها كالمحادثات اليوميّة والخطب والإرشادات والحصص التلفزيونية ونصوص القانون وكل مايتعلق بالحياة اليوميّة .

كما أنّ النمط هو الطريقة التقنية المستخدمة في إعداد النص وإخراجه بتقنية تُحقق غاية المرسل منه _فلكل فن أدبي نمط يتناسب مع موضوعه، ولكل نمط بنية وترسيمة تتلائم مع الموضوع المطروح "[1]

وعليه فإن إختيار هذه المقاربة مع التشديد على اختيار نصوص من الحياة اليومية للمتعلم، سيشكل عقبة في التصنيف و في وجه تحقيق الغايات والأهداف المرجوّة من ذلك.

بناءا على هذا التصور يُفترض من الكتاب أن يُركز على إظهاره للأنماط وكيفيّة تحليلها ومعالجتها، وأن يقوم النص على شكل مقاطع وكل مقطع والنمط الذي يميزه (خاصة في النصوص غير متجانسة المقاطع) ثم بعد ذلك يُوسع التحليل على النص كله الذي يكون نمطه حسب (النمط الغالب والسائد) .فالطبيعة التكوينية للنصوص (اللاتجانس) تُصعب عملية تحصيل نقاط خالصة مستقلة بذاتها ، إنّ النص الواحد يمكن أن يشتمل على مقاطع مختلفة تتراوح بين السرد ،الوصف التفسير .....الخ

هذا يشكل تحديًا صعبا عند إختيار النصوص المقدمة في نشاط القراءة و النصوص وعند تحديد كيفية القراءة الخاصة بكل نص التي طبعا ستتلون حسب تلون المقاطع المشكلة له، لذلك يفترض البحث أنّ النصوص المختارة ستكون فيها الأنماط السائدة بارزة وواضحة وأنّ صانع الكتاب سيتحرى النصوص المتجانسة المقاطع إن أمكن له ذلك أوسيلجأ إلى اختيار النصوص التي تكون فيها الأنماط الخادمة للنمط السائد واضحة وغير معقدة يمكن رصدها بسهولة خاصة في النمط السردي والوصفي والحجاجي، لأن خطاطة كل نوع من هذه النصوص واضحة وسهلة ومترابطة يمكن للمتعلم أن يتبعها دون غموض أو تعقيد.

[1] – المرجع السابق ،ص 12.

أ- إنّ حصر الغاية من النمط في المساعدة على إيصال الفكرة عندما يحسن الكاتب توظيفه"[1] لهوّ المعضلة في هذا التصور الذي ينشد إصلاح طريقة التعليم واعتماد مقاربات جديدة في ذلك، تتأسس على منطلقات نظرية حديثة مرتبطة بنظريات النص وتحليل الخطاب والمحادثة والتداولية وبنظريات التلقي والتأويل ونظريات التعلم الجديدة.

تأخذ إشكالية تصنيف النصوص حيّزا مهما في بحوث نظريات النص ، لما تكتسبه من أهمية كبرى في مجالات متعددة . فعملية تصنيف النصوص تلعب دورا محوريا في المجال البيداغوجي، خاصة تعليم اللّغة (تعليمية النصوص والأدب). فحظيت بالدرس والبحث عند الكثير من الباحثين المنظرين في لسانيات النص والتداولية وتحليل الخطاب، وفي محال البحوث التعليمية خاصة تعليمية النصوص والأدب، لأنّ التعامل مع النص لفهمه والوقوف على مظاهر الإبداع فيه لايكون إلا إذا كان هذا النص خاضعا في إشتغاله لقوانين ومواصفات النوع الأدبي الذي ينتمي إليه، ولذلك من الصعب جدا قراءة نص فيه خرق كبير لقواعد النوع. "فرصد ملامح النوع من قبل القارئ يعني بالنسبة إليه إمكانية تنظيم قراءته وفق خط مُعين من التوقعات وكذلك على أساس معرفته السابقة ببعض قوانين النوع".[2]

إذن فالوقوف على طريقة بناء (الخطاطة) واشتغال الأنماط المختلفة للنصوص من شأنه أن يساعد على وضع استراتيجيات محدّدة و معينة لقرائتها وتحليلها وبناء موضوعها الجمالي، ممّا يُسهل علينا وضع طرق لتدريس النصوص تضمن لكل نمط شبكة قراءة و تحليل خاصة به.

كما أنّ تعريض المتعلم المستمر لهذه الأنماط ونصوص عديدة لكل نمط سوف يُكسبه ملكة نصيّة تمكنه من قراءة وتحليل النصوص ذات الأنماط المختلفة والإنتاج على منوالها.

---

[1]- محمد الأخضر الصبحي،مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه ،منشورات الإختلاف، ط1 ، الجزائر 2008 ، ص113 114

[2] - المرجع السابق ،الصفحة نفسها.

بالإضافة إلى ذلك فإنّ النص المنجز كما يرى هاليداي ورقية حسن" لن يُحقق إتساقه مالم يحترم كاتبه خصائص كل نوع يريد كتابته".[1]

وبالتالي إذا ضاع الإتساق داخل النص ضاع القارئ (المتعلم) في تتبع بناء النص (اتساقه وانسجامه) وبالتالي بناء معناه.

ولئن كان كذلك فإنه يصبح من الضروري تقديم أنماط مختلفة من النصوص للمتعلم ليتعرف عليها وعلى كيفية بنائها واتساقها وبناء موضوعها الجمالي ، ليكتسب في الأخير كفاءات قرائية وتحليلية نصيّة تساعده على تحقيق الكفاءة الشاملة المرجوّة من العمليّة التعليميّة.

- من خلال عنصر مؤشرات وخصائص كل نمط من الأنماط الستة يفترض البحث أن التصور يستطيع أن يحصر محتوى الأنشطة اللغوّية و النحوية التي تدور في فلك النصوص المقدمة لنشاطيْ القراءة و النصوص. فالإعتماد على الجمل القصيرة و الواضحة والخبر والإنشاء و الإستفهام واستعمال الأفعال المضارعة و الماضية...، يُلزم برمجة هذه الظواهر وتقديمها في الأنشطة التعليمية الرافدة للنصوص لتساهم في التعرف على إتساقها –النصوص– وانسجامها وترابطها وبالتالي بناء معناها . ومن ثم يصبح السؤال الذي يطرح نفسه هو:

إلى أي مدى إلتزم مشروع الوثيقة بذلك؟ وهل إنعكس ذلك عند برمجة الأنشطة في الكتاب المدرسي واختيار محتوياتها؟

وهل ستُقدم هذه المحتويات في أنشطة تعليمية مختلفة من النصوص المفترضة لِاستثمارها بعد ذلك في القراءة والتحليل وبناء المعنى في ضوء المقاربة النصيّة؟

أم أنها ستُعرض في أنشطة تعليميّة منفصلة عن نشاط تعليمية القراءة و النصوص وتقدم بالطريقة التقليدية المعهودة التي تعزل الأنشطة المختلفة عن قراءة النص و تأويله؟

[1]– المرجع نفسه ، ص 85 .

- كان من المفروض أن يُقدم تصور المشروع خطاطة لكل نمط وكيفيّة بنائه وطريقة اتساقه والأدوات المحققة لذلك. لِستثمار ذلك كله في بناء طريقة قراءة (تعليم) لكل نمط. فرغم إدعاء المنهاج و الوثيقة المرافقة اعتمادهما على مفهوم الأنماط وإكساب المتعلم ملكة نصيّة تمكنه من التعامل مع هذه الأنماط المختلفة إلا أنّ تصوراتهما لم تحقق هذا الهدف المنشود ولم تُقدم الأساس والمنطلق البيداغوجي الذي يُمكن اعتماده من أجل تحقيق ذلك.

وهنا نُسجل ذلك التناقض واللاانسجام بين ما يأمل مشروع الوثيقة المرافقة أن يحققه وبين ماقدّمه وعرضه من خلال التصورات و الأنشطة التعليمية المختلفة.

- من خلال موضوعات الأنماط التي حدّدها المشروع والتي تتراوح بين المسرح، القصة، الرواية، الحكاية، الروبورتاجات والمقابلات في النص الحواري إلى نشريات التعليمات، الرحلة، السيرة في النص التوجيهي والسردي وصولا إلى بعض القصائد وبعض المقالات، خرائط لنشرات الأحوال الجوية الإعلانات، الشعارات والنصوص النقدية في الأنماط التفسيري ، الحجاجي الوصفي .... الخ . يَفترض البحث أنّ الكتاب المدرسي سيبرمج نصوص مختلفة الأجناس إلى جانب أنماط النصوص التي اقترحها وحددها ، وعليه يُصبح التساؤل الملح الواجب طرحه حول إمكانية التوفيق بين هاتين المقاربتين (الجنس/النمط) في تصنيف النصوص المقدمة هو التالي: ماهي الآليات البيداغوجية والعلمية لتحقيق هذا التوافق ؟ وهل وَفرّ مشروع الوثيقة المرافقة الطريقة التعليمية المناسبة لكل جنس ونمط على حدى ؟ وكيف يمكن صياغة وضبط النشاطات اللّغوية التي تتعلق بكل نوع من هذه الأنواع (حسب الجنس / حسب النمط) ؟

ماهي المنطلقات النظرية التي استند عليها مشروع الوثيقة المرافقة في بناء تصوره هذا ؟ وكيف يمكن أن نُوفق بين مقتضيات هاتين المقاربتين وبين ضرورة اختيار محتوى نصوص تتعلق بالحياة اليومية المعيشة للمتعلم ؟ وبصيغة أخرى : كيف يُمكن لصانع الكتاب وصائغ الطريقة أن يقدما نصوصاً أدبيّة مسرحيّة ، قصصيّة ، روائيّة وقصائد شعرية يمكن أن تزود المتعلم بطريقة متينة في الآداب والثقافة العربيّة القديمة والحديثة والمعاصرة، وفي نفس الوقت أَن يُبرمج نصوصا

من أنماط مختلفة متعلقة بحياة المتعلم المعيشة اليومية. هذا ماسنبيّنه عند دراسة المكونات المتبقيّة في مشروع الوثيقة المرافقة وعند دراسة الكتاب المدرسي في الفصول والمباحث اللاحقة .

* ينتقل مشروع الوثيقة المرافقة إلى عنصر آخر هو:

5- أنواع القراءة :

لقد جاء هذا العنصر مباشرة بعدعنصر الأنماط دون تمهيد أو ربط منطقي أومنهجي بينه وبين ماسبقه من عناصر.

أ- من حيث الشكل :

جاء هذا العنصر بعنوان فرعي غير مميز والفقرة ليست بخط رفيع وداكن وكأنها فقرة مجتزأة من نص آخر وموضوعة هنا (أنظر الصفحة 07 من الوثيقة المرافقة)

ب- من حيث المضمون:

استهل هذا العنصر بتقديم موجز بَيّن من خلاله مشروع الوثيقة أنّ القراءة تنقسم من حيث أنواعها إلى قسمين أساسين :

1- من حيث الشكل:

1-1- **القراءةالصامتة(السريّة):** قراءة ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك اللّسان أو الشفة ، يُدرك القارئ المعاني والأفكار من خلال إنتقال العين فوق الكلمات ودون الإستعانة بعنصر الصوت ،

ويُدرب عليها بدءا من نهاية الطور الإبتدائي" ويتدرب المتعلم على امتلاك آليات استخدامها من خلال :

أ - قراءة القصص والنوادر بقصد التسلية .

ب- قراءة الإعلانات واللافتات والرسائل والبرقيات.

ج- قراءة الصُحف.

د- القراءة في المكتبات العمومية .[1]

1-2- القراءة الجهرية : وقدعرفها مشروع الوثيقة على أنها :"القراءة التي ينطق بها القارئ بصوت مسموع مع مراعاة صوابها وفهم معناها وبذلك تكون أصعب من القراءة الصامتة ويتدرب المتعلم فيها على :

أ- القراءة الخالية من الأخطاء .

ب-احترام مواقع الوقف التي تكتمل عندها الفكرة.

ج- استخدام النبرات الصوتية.

د- الأداء الجيد وحُسن التذوق .[2]

وصرح المشروع بأنها تفيد المتعلم في:

هـ- قراءة البيانات ، الأخبار ، الإرشادات ، إلقاء الخطب و المحاضرات...[3]

من خلال ماسبق يمكن تقديم مجموعة من الملاحظات والتساؤلات من قبيل:

- لقد تطرق المشروع إلى طائفة من المفاهيم المُهيكلة بمفهوم المقطع والنمط والمقاربة النصية، أنواع الأنماط ...لكن هذا لا يكفي .
- فكان المفترض من عنصر " مفاهيم مُهيكلة " أن يعرض مجموعة من المفاهيم التي يعتبرها من صميم الإصلاح (التحسين) البيداغوجي المزعوم إلى جانب ما تم ذكره كمفهوم الكفاءة

[1] الوثيقة ص 07.

[2] الوثيقة ص 07.

[3] المرجع نفسه الوضع نفسه .

وتفريعاتها (الكفاءة الختامية ، الكفاءة الشاملة) ومفهوم النص والمقاربة التواصلية التي تمّ تبنيها ضمنيا في العملية التعليمية إلى جانب المقاربة النصيّة ، وكما يُمكن أن يُتطرق إلى مفهوم الملكة النصية والملكة التداولية والكفاءة التواصلية التي جُعلت هي الغاية من تعليم اللغة العربية في هذا المستوى التعليمي .

غير أنّ الوثيقة المرافقة أدرجت عنصرا أسمته"أنواع القراءة"؟!

فلم يجد البحث مبررا لادراجه هنا وفي هذا السياق بالذات ، وإن افترضنا جدلا أنه يمكن أن نعرض هذا العنصر والتمسنا عذرا لتصور مشروع الوثيقة في إدراجه، ألم يَكن من المفروض أن يقدم مفهوما للقراءة أولا ثم يُقدم لنا أنواعها وأقسامها؟

- كما أنّ إدراج هذا العنصر يشير من طرف أنّ مشروع الوثيقة المرافقة سينطلق من مقتضيات المقارنة النصية التي تعتبر أنّ النص هو المركز الذي تدور حوله كل العملية التعليمية وكل الأنشطة فهو المنطلق والمنتهى، وان هذا الإصلاح سيعتمد على تعليمة جديدة هي تعليمة الأدب والنصوص ، الذي يُشكل فيها نشاط القراءة وتحليل النص الأساس الذي تبنى عليه العملية، وذلك من خلال نص مقدم للقراءة ثم ممراسة الأنشطة اللّغوية من خلاله واعتبارها روافد لدخول النص وتحليله وبناء معناه وموضوعه الإجمالي. والإنتاج على منواله وبالتالي اعتبار تعليمة القراءة وتعليمة النص وجهان لعملة واحدة لا يمكن الفصل بينهما في أيّ حال من الأحوال.

ولكن من خلال التصور الذي قدمه مشروع الوثيقة المرافقة للقراءة نسجل الملاحضات التالية:

- صرح المشروع أنّ القراءة تنقسم من حيث أنواعها إلى قسمين :

أ- من حيث الشكل وذكر نوعين للقراءة: الصامتة(السرية) والقراءة الجهرية، ليتطرق بعد ذلك إلى عنصر المخطط السنوي لبناء التعلمات ؟! فلم يَعرض القسم الثاني من أنواع القراءة والذي يفترض أن يكون : " ب – من حث الوظيفة "[1].

[1] انظر الفصل النظري، مبحث أنواع القراءة ، ص

فهل أُسقط ذلك سهوا في تصوّر المشروع ؟!أم أنّ طريقة العرض التي اتصف بها المشروع والمنهاج والمتمثلة في الإيجاز ، البتر والإرتباك في عرض التصورات والمفاهيم سبب هذا السقوط للعنصر في الوثيقة؟! وهل يجوز مثل هذا النوع من الأخطاء في وثيقة هامة كهاته؟

- هذا التصور لمفهوم القراءة يتفق مع ماذهب إليه غاليسون ودانيال كوتس في تحديدها لمفهوم القراءة والفهم، إذ يعتبر أنّ القراءة هي ترجمة للرموز المكتوبة والنطق بها مع احترام السلامة اللّغوية، أما الفهم في التواصل اللّغوي، فهو عملية ذهنية عامة ناتجة عن ترجمة خطاب لغوي يسمح للقارئ بإدراك معنى الدوال المكتوبة و المسموعة "[1]هذا التصور للقراءة هو مفهوم تقليدي لهذه العملية التي ترتبط دائما بالآداء الجيد وسلامة النطق والاسترسال في القراءة وتحويل المكتوب الى منطوق أو ايجاد الحلول الخاصة بقائمة الدوال المنطوقة أو المكتوبة وادراك معناها بالإضافة اِلى تتبع تفاصيل المقروء وصولا الى رصد الأفكار الواردة في النص.

نقف هنا لنقدم مجموعة من التساؤلات والافتراضات كالآتي:

- إلى متى يبقى تصور الوثيقة المرافقة يعتمد هذا التصور لمفهوم القراءة ؟ وبالتالي سيجعل لكل نمط نصي طريقة تعليمية خاصة تتخذ القراءة المنهجيّة (الأداء الجيد) مكانتها الأساسيّة فيها متبعد عن توظيف الآليات الحديثة للقراءة إنطلاقا من نظريّة النص ونظريّة القراءة وجماليّة التلقي؟

ذكر مشروع الوثيقة المرافقة المعيار التالي: إحترام مواقع الوقف التي تكتمل عندها الفكرة " [2]

فكيف إذن يعرف القارئ (المتعلم) أين تبدأ الفكرة وأين تنتهي؟ إلا إذا قصد التصور من ذلك مفهوم النص والقراءة بمفهومها الحديث ،إذْ تُعتبر القراءة عملية عقلية نشطة تتضمن تفسير القارئ

[1] بشير إبرير،تعليميّة النصوص بين النظريّة والتطبيق ص136

[2] – الوثيقة ،ص07

للمادة المقروءة وتعديله لها بشكل يتناسب وخلفيتة المعرفية، فهو تفاعل بين القارئ والمقروء ويتضمن هذا التفاعل تعديل المقروء واستنتاج المعاني في كثير من الأحوال"[1].

و من خلال هذه العملية يستطيع أن يبني معاني البنى الدلالية الصغرى المتوافقة مع المقاطع النصيّة وعندها يستطيع أنْ يتعرف على مواقع التوقف التي تكتمل عندها الفكرة (البنية الصغرى).

لذلك كان على الوثيقة المرافقة أن تُبَسّط و تُبين هذا التوجه بالشرح و بعد ذلك تعمل على استثمار هذه الآليات الحديثة للقراءة في برمجتها لنشاط القراءة و تحليل النص.

غير أنّ مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج من قبله كعادتهما يُسيّران مجموعة من المفاهيم و المصطلحات دون أدنى شرح أو تحليل، والأدهى من ذلك أنه يسبق هذه الخطوة بخطوتين تتمثل في استخدام النبرات الصوْتيّة و الأداء الجيد و حسن التذوق و يسبقها بخطوة أخرى هي القراءة الخاليّة من الأخطاء، فهل هذا هو الترتيب الحقيقي لهذه المراحل إذا اعتبرناها أصلا مراحل لسيرورة عملية القراءة ؟

ماهي العلاقة بين هذه الخطوات و بين الآليات الحديثة للقراءة و التفسير و التأويل ؟ و كيف تمّ الربط بينها عند برمجة نشاط قراءة النص و تحليله ؟ و على أي أساس تمّ ذلك، مع العلم أنّ القسم الثاني من أنواع القراءة مبتور من تصوّر الوثيقة المرفقة ؟

- لقد أورد التصور مصطلح "يتدرب" الذي يرتبط بالطريقة التعليمية التقليدية التي تجعل المعلم هو الباني للمعرفة لِيُلقنها ويُدرب المتعلم عليها ، وبالتالي يُصبح هذا الأخير –المتعلم– مجرد متلقي سلبي لا يُمكنه أن يساهم في قراءة النص وفهم بناء معناه وهذا يتنافى مع مقتضيات المقاربة النصيّة و المقاربة بالكفاءات. هل هذا التَخبط لتحديد مفهوم القراءة وتحديد أنواعها و استراتيجيتها و كيْفية تعليمها ومحاولة فصلها عن تعليمه النص هو الذي أدى إلى هذا الإرتباك والفضول في

2– طه علي الديلمي وسعادعبد الكريم الرائلي ،اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ،ص09

توضيح التصورات ؟ أم أنّ مشروع الوثيقة المرافقة يَتبنى دراسات و نظريات حديثة دون التمكن منها وإدراك ركائزها و هذا يراعي التقليد و إدعاء التحديث للمناهج والطرائق التعليمية ؟

- ليتضح أنّ مشروع الوثيقة المرافقة قد حدد الأنشطة التعليميّة التي من خلالها يستطيع المتعلم إمتلاك آليات استخدام القراءة بنوعيها المذكورين في العناصر أ، ب، ج، د ،هـ. السابقة الذكر . مما سبق يمكن أنْ نحدد مجموعة من الملاحظات والتساؤلات والمتمثلة في الآتي :

إذن يمكن للمتعلم أن يصادف هذه الأنواع و الأنماط من النصوص المقدمة للقراءة و التي يُمكن للمتعلم من خلالها من إكتساب آليات استخدام فعل القراءة ؟

- إنّ الكثير من هذه الأنواع (اللافتات ، الإعلانات ، القصص ، الكتب في المكتبات العموميّة) لا يمكن تحقيقها إلا من خلال أنشطة خارج الصف (القسم). و بالتالي من هو المسؤول عن برمجتها و تقديمها و تحديد الأنواع و الأنماط و الكتب المناسبة لهذه الأنشطة ؟ و كيف يمكن التحقق من أنّ الكفاءات المستهدفة من هذا النشاط قد تحققت ؟

يبدو أنّ المعلم سيلعب دورا هاما و مركزيا في تحقيق هذا النشاط أو النشاطات المتعلقة بعمليّة القراءة و يتلخص دوره في الآتي :

– **داخل القسم** : بتوفير وسائل مختلفة و سندات متنوعة (قصص ، مجلات ، إعلانات و نصوص مختلفة الأنماط) (السرد ، الحوار ، الوصف ، الحجاج و التفسير ...)

– **خارج القسم** : اقتراح قائمة الكتب و السندات

فالظاهر مما سبق ذكره أنّ القراءة نشاط يمارسه المتعلم داخل القسم و خارجه و هذا بتوجيه من المعلم في اختيار الكتب و السندات و أنواع النصوص المقدمة للقراءة ، قصد تدريب المتعلم على امتلاك آليات القراءة و استخدامها، هذا ما يجعل البحث يطرح تساؤلات مهمة حول ماهية القراءة و الهدف منها و كيفية تعليمها و طرق ذلك ، و المعاير المعتمدة في اختيار المحتوى المقدم و دور المتعلم في اختيار المحتوى....

- إذا كانت القراءة وسيلة لتحقيق أهداف مختلفة،فهل سيقتصر دورها هنا في تحقيق هذه الأهداف المحددة فقط؟ أليست القراءة هي ممارسة علميّة معقدة لها استراتيجيات ومراحلها وخطواته وبالتالي ستصبح غاية في ذاتها بإكتساب وترسيخ كفاءات الفهم والتأويل وآليات القراءة الحالية؟

إذن كيف يمكن أن نعكس هذا التصور للقراءة عند صياغتها للطريقة التعليمية؟ وماهي المنطلقات النظرية المبررة لهذا الإختيار المبني على اعتبار نشاط القراءة وسيلة ليتدرب المتعلم من خلالها لتحقيق أهداف تتعلق بنشاطات مختلفة يظهر أنه ليس لها أي صلة باكتساب وترسيخ ملكة القراءة فهي تتعلق أولا وأخيرا بالآداء السليم و الجيد و ترجمة المكتوب إلى منطوق و حسن التذوق ولا تتعدى ذلك ؟

- يظهر من خلال هذا التصور لمفهوم القراءة أنّ مشروع الوثيقة المرافقة لا يمتلك أدنى فكرة عن المفهوم الحقيقي للقراءة بمفهومها الحديث المنطلق مما تمّ التوصل إليه في نظريات النص و تحليل الخطاب و نظريات القراءة و التأويل و جمالية التلقي و التداوليّة ... وأنّ المعلم هو الذي سيوّجه و يختار الوسائل القرائة من كتب و سندات و نصوص متعددة الأنماط والأنواع و يقدمها للمتعلم قصد قراءتها، فهل معنى ذلك أنّ المشروع قد أعطى الحريّة للمعلم (أو المتعلم) في اختيار محتوى المادة المقدمة للقراءة ؟ وبالتالي ماهو الدور الذي سيلعبه المنهاج و مشروع الوثيقة المرفقة في اختيار المقاربات و تحديد الطريقة التعليمية و محتويات الأنشطة التعليمية ؟

لذلك سيفرض البحث أنّ انجاح هذا النشاط (القراءة) سيرتبط بمدى توفيق المعلم و/ أو المتعلم في اختيار المحتوى المُقدم للقراءة و هذا يدفعنا لطرح إشكاليات فرعيّة :

-هل سينحصر دور المنهاج و الوثيقة المرافقة في رسم الأطر العامة للمقاربات المختارة ويسند مهمة اختيار و تحديد المحتوى التعليمي للنشاطات التعليمية خاصة نشاط القراءة و تحليل النص إلى المعلم ؟ و إذا تحقق هذا التصور فماهي الكفاءات و الإمكانيات التي تحول المعلم التدخل في اختيار المحتوى و تحديد النصوص و الكتب المقدمة للقراءة ؟

– كيف نفسر هذا التصور للقراءة الذي يرى مشروع الوثيقة المرافقة أنه نشاط يمارس خارج النص كما يبدو مع طبيعة هذا النشاط الذي قدمه المنهاج و عرضه و حدد محتواه و طريقة تعليمه و أساليب تدريسه و الكفاءات المرجوّة من ذلك ؟

وهل ينقسم هذا النشاط بناء على ذلك إلى نوعين : نشاط القراءة داخل القسم و نشاط قراءة خارج القسم ؟ و بالتالي هل سيُوفق المعلم في اختياره للمحتوى من تحقيق الانسجام المطلوب بين أهداف القراءة وأهداف المنهاج و بين الأهداف المُحققة إنطلاقا من النصوص المقدمة خارج الصف (في الحياة الواقعية)؟ ألا يُعد ذلك تعديًا صارمًا على دور المنهاج و الوثيقة المرافقة الشارحة له و وضيفتها ؟ ألا يُعتبر إطلاق العِنان للمعلم في اختيار النصوص و السندات المقدمَة للقراءة تكريسا لمهام التلقين لديه ، كماعُرف في الطريقة التعليمية التقليدية؟ أليس هذا تعارضا مع مقتضيات الطريقة التعليمية الحديثة و مقارباتها الحديثة التي تجعل من المتعلم الركيزة الأساسية في العميلة التعليمية التعلمية التي تنأى عن تكريس مبادئ الخضوع لديه ؟ هل سينعكس هذا التصور على بناء الكتاب التعليمي المدرسي ؟ و كيف سيُحدِد الكتاب المدرسي النصوص المقدمة للقراءة بينما هذا الأمر منوط بالمعلم أو المتعلم ؟

مما سبق كُلّه يتضح أنّ مشروع الوثيقة المرافقة عندما حدد تصوره لمفهوم القراءة بهذه الطريقة يكون قد أكد الفرضيات التي افترضها البحث حول التصور الذي يملكه كل من المنهاج و مشروع الوثيقة للمقاربات الجديدة (المقاربة النصيّة ، المقاربة بالكفاءات و المقاربة التواصليّة) و تصوره للقراءة و كيفية تعليمها في ظل المقاربة النصية . فما زال ينظر إلى القراءة بالمفهوم التقليدي من حيث مفهومها و طريقة تعليمها وعلى أنها نشاط لإدماج المعارف المكتسبة و المعلومات الواردة في نص القراءة لبناء كفاءات معينة وتنميتها ، وهنا نقف أمام قضية خطيرة وحساسة تتعلق ببناء مشروع الوثيقة المرافقة والإنضباط والمسؤولية الملقاة على عاتقه، إضافة إلى ذلك فالتصورات والأهداف التعليمية المذكورة آنفا لاتنسجم في أغلبها مع الأهداف المتطرق إليها في كفاءات المقاطع والميادين المتعلقة بنشاط القراءة والنصوص ولا مع الكفاءات الشاملة

للسنة الرابعة من التعليم المتوسط في كون المتعلم في نهاية الطور الثالث من التعليم المتوسط ملمح التخرج .

– يتواصل مشافهة في وضعيات مركبة بلسان عربي.

– يقرأ قراءة مسترسلة مُنغمة تحليلية واعية ونقدية نصوصا متنوعة الأنماط مشكولة جزئيا ويفهمها.

– وينتج نصوصا كتابية منسجمة موّظفا رصيده اللّغوي في وضعية تواصلية دالة" [1]فلا نجد مبررا لهذا الإرتباك والانسجام والبتر عند تقديم التصورات والمفاهيم ،إلا إذا كان المقصود من هذا النوع من القراءة أن هناك نشاط تعليميًا آخر لَمْ يتطرق إليه المنهاج بالذكر ويتعلق بممارسة نوعين من القراءة (السرية والجهرية) خارج الصف (القسم) أو بنشاط المعالجة خارج القسم؟!

المطلب الثاني: تقديم النشاطات

سَيُركز البحث في هذا الصدد على الأنشطة المتعلقة بالقراءة ودراسة النص من خلال ميادين: (فهم المنطوق وانتاجه، فهم المكتوب، والانتاج الكتابي) لارتباطها المباشر بموضوع البحث، ثم بعد ذلك ستتم مناقشة محتويات الحصص (الأنشطة) الأخرى (الظواهر اللّغوية) بنوع من الإيجاز للإستدلال والتوسع وضبط تصورات الوثيقة المرافقة للمنهاج من خلال تقديمها للأنشطة التعليمية ومدى ارتباطها بحصة القراءة ودراسة النص في ضوء المقاربة النصيّة.

- أول شيئ نوّد أن نُنّبه له هو أنّ الوثيقة المرافقة بُنيت على شاكلة المنهاج فكانت وثيقة مرافقة لمنهاج التعليم المتوسط للأقسام الأربعة، لذلك سيُفترض أنّ تُقدم الأنشطة المتعلقة بالمستويات الأربعة بنوع من البسط والشرح والتوضيح وتسهيل قراءة المنهاج وتطبيقه من طرف المعلم وصانع الكتاب.

إلا أنّ البحث قد رصد خرقا خطيرا وكبيرا لهذه المشروط والمعايير الواجب توفرها في هذا النوع من الوثائق نذكر منها:

[1] المنهاج ص 07.

1-اللاانسجام والإرتباك والخلط عند تقديم التصورات والمفاهيم النظريّة المتعلقة بكيفيّة بناء الطريقة التعليمية وتقديم الأسس والمنطلقات التي تُبنى عليها هذه الطريقة.

2-كان من الأجدر أن نسمي هذه الوثيقة "الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط " لأنّ مشروع الوثيقة بعد تقديمه للمنطلقات والمفاهيم النظريّة المهيكلة التي تشترك فيها كل المستويات، عَمد إلى تقديم المخطط السنوي لبناء التعلمات لمستوى السنة أولى من التعليم المتوسط. ثم يعد ذلك جدولا بَيَن من خلاله الأنشطة اللّغويّة ومواقيتها للسنوات الأربعة يليه عنصر " مخطط التعلمات لبناء كفاءة " [1] قدم فيه نموذجا لمقطع تعليمي في السنة الأولى متوسط (المقطع الأول "الحياة العائلية").

- وعليه يُمكن للبحث أن يتوقف هنا عند دراسة هذه الوثيقة لكنها لم تقدم الأنشطة التعليميّة الخاصة بمستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط موضوع البحث. وبالتالي فلن يتمكن من تحديد التصورات التي جاءت في مشروع الوثيقة حول كيفية تقديمها للأنشطة وطريقة تعليمها والأساليب المتبعة في التدريس خاصة نشاط القراءة ودراسة النص، ولكي لا ننسف هذا المشروع الذي أُدعي أنه جاء لاصلاح وتحوير التصورات في الجيل الأول فقد حاول البحث أن يتتبع شتات هذه العناصر المقدمة في هذه الوثيقة لرصد كيفية ترسيخها والتصورات حول طبيعة الأنشطة المتعلقة بالقراءة ودراسة النص والأنشطة اللّغوية الرافدة لها والمساعدة على تحقيقها في إطار المقاربة المعتمدة(المقاربة النصيّة، المقاربة التواصليّة) .

وهذا بافتراض أن طبيعة المنهاج و الوثائق المرافقة قد راعت مبدأ الانسجام الأفقي في صياغة التصورات و الطرائق التعليمية و تحديد المحتويات في الأطوار الثلاثة المتتالية إلا أنّ البحث يُسجل تحفظا جوهريا هنا: و هو أنّ مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط لم يَمْسَسْه الإصلاح إلا سنة 2019 لذلك فقط جيء بكتاب جديد راعى هذا الإصلاح و الإنتقال للجيل الثاني من المناهج و عليه يُفترض أن يتوافق مع ذلك صياغة منهاج ووثيقة مرافقة جديدة تُقدم و

[1] انظر الوثيقة المرافقة ص 13 .

تُطبق و تشرح هذا الإصلاح و تمرير المزعوم ؟ وهنا يمكن للبحث أن يقدم تساؤلات جوهرية كالآتي :

كيف يمكن لمشروع الوثيقة المرافقة أن يتملص و يتخلى عن أسس و قواعد بنائه التي تجعل منه وثيقة يُحتذى بها ويُعتمد عليها عند صناعة الكتاب وعند قراءة المنهاج و تطبيقه من طرف المعلم ؟

و كيف لمشروع الوثيقة المرافقة أن يُقدم أنموذجًا لمقطع تعليمي في السنة الأولى ثم يطلبمن الأستاذ بناء بقية المقاطع على المنوال نفسه ؟ فلو تعلق الأمربالسنة الأولى فالأمر مقبول نسبيا ولكن كيف يمكن أن نعمم و نقيس ذلك على بقيذة المقاطع إذا تعلق الأمر بالسنوات الثانية و الثالثة و الرابعة ؟

– مع العلم أنّ أنماط النصوص المستهدفة في السنة الأولى تقتصر على نمطيْ السرد و الوصف ، و تختلف عن الأنماط المستهدفة في المستوى الثانية و الثالثة و الرابعة ، فهل معنى ذلك أنّ الوثيقة المرفقة ستجعل طريقة قراءة و دراسة النص واحدة لجميع الأنماط و الأنواع ؟ أم أنها ستجعل لكل نمط شبكة (طريقة) قراءة خاصة به ؟ و بالتالي من الواجب تقديم مخططا سنوّيا لبناء التعلمات الخاص بكل سنة يتوافق مع مميزات المرحلة و الكفاءات الختامية و الشاملة المستهدفة منها .

3– لقد ركز المنهاج في الكفاءة الشاملة في ملمح التخرج من الطور الثالث (السنة 4) على " قراءة مسترسلة منغمة تحليلية واعية و تقديمه نصوصا متنوعة الأنماط مشكولة جزئيا و يفهمها "[1] أما في الكفاءة الشاملة للسنة الأولى فقد أعطى الأولوية لِ" يقرأ قراءة مسترسلة منغمة نصوصا متنوعة الأنماط مشكولة جزئيا ليفهمها "

[1] المنهاج ،ص11.

فالإِختلاف بين الكفائتين يَكْمن في استراتيجية القراءة التحليلية و الواعية و النقدية التي تُميز مستوى السنة الرابعة كما حدّدها المنهاج و قصدها، فيا تُرى ماهي القراءة التحليلية الواعيّة و النقديّة ؟ وكيف يُمكن أن نحدد مفهومها و انعكاس هذا التصور عند صياغة و تقديم الأنشطة التعليميّة ؟

أَلا يُفترض أن يُقدَم نشاط القراءة و دراسة النص بطريقة تعكس هذه الأنواع من القراءة في مراحل و خطوات محدّدة بيداغوجيًا ؟ وهذا ما سيُميز طريقة تقديم نشاط القراءة و تحليل النص عن طريقة تقديمه في السنة الأولى من التعليم المتوسط ؟ بناءً على ذلك أليس من الواجب تقديم وثيقة مرافقة خاصة بكل سنة أو طور تعليمي تعكس ذلك التميز في النشاطات و المحتوى و الكفاءات المستهدفة ؟

أمْ أنّ مشروع الوثيقة المرافقة للغة في مرحلة من التعليم المتوسط العربية سيتبنى نفس طريقة تقديم النشاطات المتبعة في السنة الأولى ، و بذلك يسهل خصائص كل سنة أو طور تعليمي ، وهذا ما يخلق الانسجام بينه و بين المنهاج . فإِلى متى يبقى هذا النوع من الوثائق يتصف بهذه الركاكة و الارتباك و اللا انسجام في تقديمه للتصورات و المنفاهيم و الأنشطة التعليمية ؟

ألا يُشكل ذلك نوعا من الغموض و التعقيد عند صياغة الطريقة التعليمية و اختيار المحتويات و كيفية التقديم في الكتاب المدرسي ؟

نرجع مرة أخرى إِلى عرض دراسة المحتوى في مشروع الوثيقة المرفقة .

1-المخطط السنوي لبناء التعلمالت السنة الأولى متوسط:

من خلال الجدول تم عرض المخطط السنوي لبناء التعلمات في المقاطع الثمانية ، الخانة الأولى مخصصة لعدد الأسابيع الخاصة بكل مقطع، .

-كل مقطع يمتد على أربعة أسابيع و الخانة الثانية للمقاطع و الثالثة للمحاور الثقافية و تليها الخانة الرابعة و الخامسة و السادسة لميادين فهم المنطوق و انتاجه و فهم المكتوب و الانتاج الكتابي و كل ميدان بدوره تتدرج فيه خانتان واحدة للموارد المعرفية وأخرى للموارد المنهجية .

من خلال هذا الجدول لا يمكن ان نحدد كل حصة او نشاط على حدى و بالتالي لا يمكن ان تتمثل التصور الذي حمله مشروع الوثيقة المرفقة لكل نشاط و لكيفية تقديمه .

ملاحظات عامّة:

من خلال الجدول (المخطط) السنوي لبناء التعلمات السنة الأولى : نُسجل الملاحظات الهامة التالية:

- يشتمل المخطط على 8 مقاطع الموافق ل8 محاور كالآتي :

1- الحياة العائلية .

2- حب الوطن.

3- عظماء الانسانية .

4- الأخلاق و المجتمع.

5- العلم والنشاطات العلمية.

6- الأعياد.

7- الطبيعة.

8- الصّحة.

هذه المحاور تتطابق مع محتوى جدول المحاور المُبرمجة للسنة الثانية متوسط (أنظر المنهج ص 18) ، لكن الملاحظ أنّ المحاور المُدرجة في السنة الأولى من التعليم المتوسط لم

تحدد عناوين المحاور العامّة وانما حدّدت المواضيع الفرعية للمحتواة في كل محور وحصرت (أنظر المنهج ص 14)

اِذن فالتساؤل المطروح هنا هو:

ألاّ يُعتبر هذا التقصير و الاستهزاء و اللا انضباط و اللامسؤولية في تقديم العناصر و تحديد المحتوّيات أمرا غير مرغوبا فيه ، بل خللا وجُب تصحيحه وتقديمه في المنهاج ؟

وبالتالي هل تجيز هذه المبررات لمشروع الوثيقة المرافقة أن يجتهد ويُقدم اقتراحات وأنْ يختار محتوّيات ليخرج من هذا المأزق ؟

وهل يستند هذا التناقض و اللاانسجام بين الوثيقة المرافقة و المنهاج في عرض بقنية العناصر و التصورات في هذا المشروع ؟

- لقد حدد مخطط بناء التعلمات الموارد المنهجية و المعرفية (المحتوى) المكوّنة للكفاءات المتعلقة بكل ميدان و الواجب تحقيقها هذه الأخيرة.
- (الموارد) مجتمعة تساهم في بناء الكفاءة الخاصة بالمقطع.
- يمكن تسميّتها الكفاءة المقطعية.

اذا تطرقنا الى المقطع الأول بالدراسة (الحياة العائلية) سنجد أنّ الموارد المعرفية و المنهجية الخاصة لكل ميدان تتوّزع كالآتي :

المقطع		**فهم المنطوق**	**فهم المكتوب**	**الإنتاج الكتابي**
الأول الحياة العائلية	**الموارد المعرفيّة**	خطابات منطوقة في أنماط المدرسة و تتضمن قواعد الخطاب الشفوي		

		موضوعات سردية و وصفية محيط السرد		
	الموارد المنهجيّة	• يصغي بإهتمام • يعطي رأيه		

(أنظر الوثيقة ص 08)

أ) فالموارد المعرفيّة للمحتويات المتعلقة بميدان فهم المنطوق فهي : خطابات منطوقة من الأنماط المدروسة تتضمن قواعد الخطاب الشفوي ، موضوعات سردية ، وصفية تتناول محيط الاسرة "[1]

أما الموارد المنهجيّة فيُمكن حصرها في :

1- نصغي باهتمام.

2- تصدر في شأنه ردود أفعال .

3- يُعبر بنظام ولغة سليمة .

4- يُراعي مقام الخطاب.

5-يتناول الكلمة بلباقة .

6-يضبط النفس أثناء التواصل.[2]

[1] الوثيقة ص 08.

[2] الوثيقة ص 08.

ب) أماالموارد المعرفية الخاصة بميدان فهم المكتوب فهي : نصوص متنوعة شعرية ونثرية ، مشكولة جزئيا يغلب عليها الوصف و السرد.

-الضمير وأنواعه ، علامات الوقف ، النعت وأحكامه .

تليها الموارد المنهجية والمتمثلة في:

1) القراءة الجهرية المناسبة لمعاني الموضوع.
2) احترام علامات الوقف .
3) فهم المقروء واستثماره .
4) إثراء الأفكار .
5) نقد المقروء .
6) تحديد أنماط النصوص .
7) البناء السليم للجمل .
8) التوظيف الصحيح لقواعد النحو و الصرف ."[1]

كما أنّ ميدان الإنتاج الكتابي قد اشتمل على موارد معرفية وأخرى منهجية نذكرها بالترتيب كالآتي :

الموارد المعرفية: موضوعات من مختلف الأنماط يغلب عليها الوصف والسرد :

- تصميم النص.
- تحرير مقدمة.

الموارد المنهجية : ثراء الأفكار وانسجامها، البناء السليم للجمل:

- حسن توظيف قواعد اللغة.
- استعمال علامات الوقف حسب مقتضى الحال .

[1] الوثيقة ص 08 .

- استعمال الروابط المناسبة.
- التصميم السليم."[1]

من خلال ماسبق، نرى أنّ الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية قد اعتمدت على مقارنتين في اختيار النصوص (المحتوى) المقدم في عملية القراءة وتحليل النص، فلا يتعلق الأمر بميدان فهم المنطوق (الخطابات الشفوية) فإن النصوص تُختار على أساس الأنماط المدروسة أو الأنماط الواجب تدريسها في هذه المرحلة أما في ميدان الفهم المكتوب فان النصوص المختارة ستتنوع من نصوص شعرية الى نصوص نثرية يغلب عليها نمط السرد والوصف .

اذن فإدراح النصوص الشعرية والنثرية دون الالتفات الى أنواع (أنماط) النصوص المقررة في ميدان فهم المنطوق لهوّ تناقض صارخ وجلي في بناء التصور الخاص بالمقاربة المعتمدة في تصنيف النصوص المختارة والمقدمة في القراءة و دراسة النص.

كما أنّ البحث سجل ذلك التناقض و اللا انسجام بين مشروع الوثيقة و المنهاج فيما يخص هذا الجانب، لأنّ المنهاج قد صرح في الكفاءة الختامية في ملمح الخروج لمستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط أنّ القارئ (المتلعم) سيكون قادرا على أنْ يقرأ قراءة تحليلية نقدية واعية لنصوص أدبية وعليمة مركبة ويفهمها..."[2]

إنّ هذه المقاربة في تصنيف النصوص من نصوص علميّة إلى نصوص أدبية فالنصوص العلمية المتأدبة لا يتوافق ويتقارب مع المقاربة التي اعتمدتها .

فكيف يُمكن التعامل مع هذا الخلط و التداخل في عملية التصنيف؟

وهل يُمكن التوفيق بين هذه المقاربات المختلفة والمتنوعة؟

[1] الوثيقة ص 08.

[2] المنهاج ص 06.

وكيف سيُعكس ذلك عند اختيار المحتوى المراعي للكفاءات و الأهداف البيداغوجية و المقاربات المعتمدة من جهة و من جهة أخرى للطرائق التعليمية و المحاور المحددة سلفا؟

***ملاحضات خاصة:**

*جاء ترتيب الموارد المنهجية (الكفاءات القاعدية الخاصة بالميدان) الخاصة بميدان فهم المنطوق و انتاجه بهذا التركيب في كل المقاطع تقريبا:

1- التعبير عن الفهم.

2- مراعات حديث الآخر.

3- تناول الكلمة بلباقة .

4- ضبط النفس أثناء التواصل .

أما الموارد المعرفية الخاصة بمبدأ فهم المكتوب فجاءت بالترتيب التالي:

1. القراءة الجهرية المناسبة لمعاني الموضوع.
2. احترام علامات الوقف.
3. فهم المقروء واستثماره.
4. اثراء الأفكار.
5. نقد المقروء.
6. تحديد نمط النص.
7. البناء السليم للنص.
8. التوضيف الصحيح لقواعد النحو و الصرف و الإملاء. [1]

[1] الوثيقة ص 08

ملاحظة : نجد ان مشروع الوثيقة المرافقة تارى يتخلى عن مرحلة تنقد المقروء و تارة اخرى على مرحلة تحديد الانماط في اغلب المقاطع الثمانية ، فهل لذلك مبررا بيداغوجيا و مغزى تعليمي ؟ ام ان ذلك وليد السهو و النسيان التي اتصفت بهما مشروع الوثيقة المرافقة ؟

اِنّ أنواع و أنماط النصوص المقروءة من طرف المنهاج و الوثيقة المرفقة له والمتمثلة في النصوص السردية والوصفية في مستوى السنة الأولى و النصوص السردية و الوصفية و التوجيهية و التفسيرية،والحجاجية و الحوارية في مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط و الاستفادة من مميزاتها في بناء شبكات قراءة خاصة بكل نوع (نمط) تيسرللمتعلم اكتساب آليات القراءة المختلفة التي تمكنه من فهم وتذوق هذه النصوص زيادة على ذلك فالوثيقة المرافقة و من قبلها المنهاج تذكر بالأهمية التعليمية لمبدأ الأجناس و الأنواع.

لكن دون الاهتمام بهذين المبدأين في عملية القراءة وبناء المعنى وعند تطبيق طريقة تدريس هذا النشاط (القراءة وتحليل النص) ، وهذا راجع الى التشبة بالطريقة التقليدية المتوارثة التي لا تولي أهمية للتفريق بين الأجناس والانواع والأنماط المختلفة للنصوص في عملية القراءة ودراسة النص فهي منحصرة كما قلنا في نمط متوارث ينطلق من الأداء الجيد للنصوص بالقراءة الجهرية وتمثل معنى الملفوظات ، واحترام علامات الوقف والقواعد الاملائية لتحقيق القراءة المُسترسلة.

اِذا اعتبرنا أنّ هذا الترتيب للموارد المعرفية والمنهجية هو تعبير عن المراحل والاستيراجيات المتبعة لقراءة النصوص (الخطابات) الشفوّية والمكتوبة ، فانه يصبح من الواجب طرح الأسئلة والملاحظات التالية:

- ألا يُعتبر الاستماع والتفاعل مع الخطابات (النصوص المنطوقة) الشفوية وفهمها و استخراج معناها و نقدها و تحديد أنماطها و اِصدار ردود أفعال حولها هو عملية قراءة بامتياز؟

كيف اذاً للمتعلم أن يحكم على الخطابات المسموعة ويتفاعل مع موضوعها الجمالي دون أنْ يفهمها ويتبع انسجامها ويُبين معناها ؟

هل هذه الخطوات المتبعة في ميدان فهم المنطوق كافية للتفاعل مع الخطاب و بناء معناه و تحديد نمطه والانتاج على منوال ذلك ؟

وهل سيتعلق الأمر عند الإنتاج الشفوي على منوال الخطاب المسموع (المقروء) بكفاءات مراعات مقام المخاطب ، وتناول الكلمة بلباقة وضبط النفس أثناء التواصل فقط ؟ أمْ أنّ الأمر

أوسع وأعمق من ذلك لما يتعلق الأمر بامتلاك ملكة نصية خطابية (تداولية) تُمكن المتعلم من فهم و قراءة و تأويل الخطابات الشفوية متعددة الأنماط و الأنواع و الانتاج على منوالها ، كما أنّ ارتباط مجموعة الموارد المنهجية (الكفاءات القاعدية) كما سماها البحث بميدان فهم المكتوب بهذا الترتيب يمكن أنْ يرسم ملامح للحصة المتعلقة بالقراءة وهيكلة النص و دراسته و الظواهر اللّغوية المتعلقة بها كالآتي :

❖ **نشاط (حصة) القراءة** : آداء فهم النص واِستثماره، هيكل النّص ، الضواهر اللّغوية، من خلال هذا التصور يظهر أنّ عملية القراءة هنا ستشمل 4 مراحل أو آليات، هي الآداء و الفهم ثم هيكلة النص و الظواهر اللّغوية .

يُقر مشروع الوثيقة المرافقة في مستهل تقديمه أنّ ميدان فهم المكتوب يتضمن النشاطات التي تنطلق من عمليات فكرية تترجم الرموز الى دلالات مقروءة. فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات (الفهم ،اعادة البناء استعمال المعلومات وتقييم النص) ويُعتبر أهم وسيلة يكتسب المتعلمون من خلالها المعرفة ... وتنمية المتعة و حب الاستطلاع لديهم .[1]

من خلال هذا التقديم نرى أنّ الوثيقة المرافقة لَمْ تتحدد طبيعة النصوص المقدمة في هذا الميدان (القراءة و التحليل) ولم تعتمد أيْ مبدأ للتصنيف ستلجأ اليه مستقبلا عند اختيارها للمحتوى المُقدم الى أنّ مشروع الوثيقة يرجع مرة اخرى من خلال المخطط السنوي لبناء التعلمات في تقديم الأنشطة المطوية تحت كل ميدان وتحديد الموارد المعرفية المنهجية الخاصة به ، فقد اِعتمد المشروع على مبدأ الأجناس والأنماط في اختياره للنصوص المقدمة لعملية القراءة و الفهم و هيكلة النص و ذلك بادراجه للنصوص النثرية و الشعرية ذات الأنماط المختلفة ، غير أنه لم يُقدم من خلال الموارد المنهجية و لا مراحل الفهم و دراسة النص أيْ آليات أو خطوات يمكن أن نستثمر قضية الأنواع و الأنماط و الخطاطات الخاصة بكل نمط في قراءة النص و فهمه و بناء معناه و دراسته .

[1] الوثيقة ص 04 بتصرف .

كما انّ البحث يُسجل ثانية ذلك التناقض و اللا انسجام في بناء مشروع الوثيقة المرافقة و مَرَدُ ذلك أنه حدد النشاطات (الحصص) من خلال تقديمه للمادة في ميدان فهم المكتوب في أربع مركبات كالآتي : (الفهم / اعادة البناء / استعمال المعلومات / تقييم النص) ولكنه عند تقديمه لعنصر مخطط بناء التعلمات يظهر انّ النشاطات في ميدان فهم المكتوب تتجلى في أربع مراحل ولكن في ترتيب وطريقة مختلفة نذكرها في : (الآداء ،الفهم واستثمار المقروء ،هيكلة النص ،الظواهر اللّغوية)

اِنّ ارتباط العبارة(القراءة الجهرية المناسبة لمعاني الموضوع واِحترام علامات الوقف)[1]

بالمرحلة الأولى من القراءة (الآداء)، يجعل البحث يفترض أنّ المقصود من هذه القراءة هو القراءة المعبِرة عن الفهم أم هي رصد معاني الكلمات و الألفاظ و العبارات المتسلسلة المكوّنة للنص، لتجميعها فيما بعد في الخطوة الموالية لفهم النص ككل؟

❖ **فهم النص و استثمار المقروء:**

هذا التصور ينطلق من المفهوم التقليدي للقراءة التي تَعتبر أنّ معنى النص موجود داخله (فيه) وعلى القارئ تجميعه واستخراجه أثناء عملية القراءة ، وهو تصور يتنافى مع مقتضيات المقاربة النصية و المقاربة بالكفاءات و المقاربة التواصلية ، و التي تجعل القارء (المتلعم) الركيزة الاساسية والمساهم الفعال في اِتمام النص و بناء معناه .

– اإنّ الإلتزام بالقراءة الجهرية كخطوة أولى ينسجم مع ما دعى إليه المشروع من خلال تعريفه وتحديده لأنواع القراءة (الجهرية و الصامتة).

– وحينها إفترض البحث أنّ القراءة والفهم التي انطلق منها تصورالوثيقة المرافقة لايتطابق مع مقتضيات ومنطلقات المقاربة النصية وبالتالي سيكون المقصود من نشاط القراءة هو التمرن

[1] المشروع ،ص08 .

على الأداء السليم والجيد للنصوص واستيلاء المعاني وإكتشاف الصيغ الصرفية والنحوية في التطبيق على منوالها (استثمارها) .

بعد هذا العرض نستكمل تقديم المرحلة الثانية للقراءة وفهم النص ودراسته في ميدان فهم المكتوب، التي قدمها مشروع الوثيقة المرافقة، والتي يسعى من خلالها المتعلم إلى فهم النص ومقارنته بفهم زملائه للتعديل أو التحقيق في عملية تواصلية وتفاعلية مع بعضهم البعض ومن جهة أخرى مع النص المقروء.

إذن مرحلة "فهم المقروء وإستثماره" ثاني مرحلة بعد القراءة الجهرية والأداء السليم والصحيح المُعبِر عن الفهم غير أنّ الوثيقة المرافقة لم تحدد الآليات والتي على المتعلم اتباعها لتحقيق هذا الفهم أو الاستراتيجية التي يمكن للمعلم أنْ يستغلها للأخذ بيد المتعلم في تحديد عقبات الآداء والفهم وإقتراح حلول مناسبة لها يتجاوزها كإستظهار قاعدة للتعرف على نوع الخطأ بالأسئلة المتدرجة للتأكد من فهم معنى النص وتجاوز المرحلة الأولى (القراءة الجهرية) أو من خلال ميكانيزمات أخرى انطلاقا من مقتضيات المقاربات المُعتمَدة .

- تمارس عملية القراءة والفهم في وضعيات تعليمية جماعية كما دعا إلى ذلك مشروع الوثيقة المرافقة :"و تدريب الأساتذة تدريبا مكثفا يُسهم في نشر ثقافة تغير الممارسات الصفيّة ، والإنتقال من الفكر الجزئي الى الفكر الكلي "[1].

– وهنا يُمكن للبحث أن يطرح قضية هامة تتعلق بالوضعيات التعليمية الجماعية وبالتالي التطرق الى تقنيات تنشيط وضعية القراءة والفهم الجماعية لنص ما، وهذا من خلال "المعنى المستدل عليه والمكتشف من طرف المعلم ثم مساهمة المعلم في خلق وضعية نقاش بين أفراد المتعلمين حول معنى مُتَفاوض عليه للوصول إلى المعنى المتفق عليه (المعني الجماعي)[2]

[1] الوثيقة المرافقة ص 03 .

[2] محمد محمود ص 55.57 بتصرف

هذا التصور الذي قدمه مشروع الوثيقة المرافقة لطريقة تدريس وتعليم نشاطات فهم المكتوب (القراءة) هو تصور جديد لم يتطرق اليه المنهاج ، لكن الآليّة التي اقْترحتها الوثيقة المرافقة لتجاوز عَقَبات الآداء والفهم لاتعكس مقتضيات هذه الطريقة الجديدة ولا مقتضيات المقاربات المختارة فلئن كانت القراءة الجهرية واحترام علامات الوقف هي مقياس التعرف على نوع العقبات والغموض لِإقتراح حلول لتجاوزها وبناء معنى النص .

فإنّ اِثراء الأفكار ونقد المقروء لا يكفي للوصول الى فهم المفردات وبناء موضوعه الجمالي ، فهناك آليات أخرى مختلفة ومتنوعة ناجعة من المبادئ الأساسية لنظرية القراءة والتلقي ونظرية النص ...كمعرفة بنية النص وكاتبه ، ونوع النص المقروء ونمطه وتحليل عنوانه ، والأخذ بعين الإعتبار المؤشرات الداخلية والخارجية للنص كملاحظة موّقعه داخل الصفحة وما يحمله من فقرات والصور المصاحبة وطبيعة الخط الذي كُتب به والمقطع الذي ينتمي إليه ...

هذا مايشكل أفق إنتظار يُمّكن المتعلم من بناء فرضيات القراءة التي سَتُعدَل أو تحقق لاحقا من خلال قراءة النص ومعالجة وحداته وجرد مؤشراته النصيّة بالإضافة إلى استثمار الأنشطة التعليمية الأخرى وإعتبارها روافدا تساعد على فهم النص وقراءته في ضوء المقاربة النصية المتبناة، ومما سبق ذِكره يُمكن أن نطرح التساؤلات التالية :

1) هل يُمكن اعتبار القراءة الجهرية واحترام علامات الوقف ، نقد المقروء واثراء أفكاره هي الآليات الوحيدة الكفيلة باكساب المتعلم القدرة على القراءة والفهم ؟
2) ماهو مفهوم نقد المقروء ؟ وكيف يُمكن للمتعلم فهم ذلك ؟ وماهي الآليات المتبعة في تُحقُق هذا المسعى؟
3) ماذا قصد مشروع الوثيقة المرافقة بإثراء الأفكار؟
4) أين هي الآليات والمبادىء النابعة من نظرية القراءة وجمالية التلقي ونظرية النص التي تقتضيها المقاربة المختارة في التعليم (المقاربة النصيّة)؟

5) مالفائدة من المراحل التي تلي مرحلة الفهم: قراءة الأفكار ونقد المقروء، تحديد نمط الأنشطة اللغوية في ميدان فهم المنطوق إذ كنا أصلا قد توصلنا اِلى قراءة وفهم النص وبناء معناه من خلال المرحلة التي سبقت ذلك (فهم المقروء واستثماره).

6) ما المقصود بِاستثمار النص هنا ؟ هل معنى ذلك استثماره للإنتاج على منواله ، وبالتالي العمل على اكساب ملكة نصيّة للمتعلم ؟ أم المقصود هو استثمار النص في الأنشطة اللّغوية اللاحقة واعتبار المعنى الذي تنهل منه هذه الأنشطة لإستخراج الأمثلة لتعليم القواعهد النحوية والصرفية والإملائية ؟

7) إذن ماهي طبيعة الآليات الإستراتيجيات التي تحقق عملية القراءة والفهم ؟ ومن هو المعني بصياغتها وتحديد مجالها ، هل هو المنهاج أو الوثيقة المرافقة له ؟

أم سنترك الحرية لمؤلف الطريقة التعليمية لصياغتها ؟

أم أنّ الأمر يتعدى ذلك إلى المعلم الذي يتحوّل دوره من موّجه ومرشد الى ملقي وراسم لمسار سيرورة القراءة والفهم حسب تصوراته ؟

8) ما فائدة وثيقة كهذه (الوثيقة المرفقة للمنهاج) إذا لَمْ تُقَدم أمثلة ونماذج كما هو مفترض، بحيث تصاغ لها أسئلة وتقدم لها إجابات نموذجية على سبيل التمثيل ، لكي يستطيع المعلم تصوّرها بالشكل الصحيح والبناء على منوالها ؟

9) غير أن الملاحظة الهامة والجوهرية التي ستتفرع منها مجموعة من الأسئلة هي :الخطوة أوالمرحلة الثالثة من القراءة وفهم المنطوق التي جاءت في مقدم هذه الحصة ويقصد هنا (استثمار النص) لم نلمس لها وجود أو توظيف في تحقيق عملية الفهم والقراءة ودراسة النص عند تقديم هذه النشاطات وينجر عن ذلك عدة تساؤلات أهمها :

1-ماذا يقصد مشروع الوثيقة المرافقة بمفهوم استثمار المقروء هل كان يقصد البنية الشكلية المتحققة (الأنطولوجية) من مجموعة الأنظمة النحوية التركيبية والصرفية ...الخ ، وبالتالي استخراجها وتحديد مميزاتها .

أَمْ المقصود هنا هو " هيكلة النص" أَيْ إعادة البناء الشكلي للنص من طرف المُتلقي وملء فجواته وبيضاته بحسب ما يحمله من معارف ومكتسبات قبليّة للوصول إلى بناء معناه وموضوعه الجمالي ؟ وهذا متعلق أولا وقبل كل شيء بنظرية جمالية التلقي **لآيزر**.

أم أنّ مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج كان يَقصد شيئا آخر من استخراجة لبنية النص واستثماره بتوضيح هيكله العام هو تحديد نوع المقروء ونمطه وهنا يُمهد للإنتقال الى المرحلة الموالية وهي تحليل نمط النص المقروء (هيكلة النص) إنطلاقا من مبدأ لساني لإستثمار النص في التحكم في القراءة وسيرورة عملية الفهم ودراسة النص.

هذا القصور الواضح في التصور والبتر لبعض أجزائه عند الشرح والبسط لهو دليل على الإرتباك واللامبالاة عند صياغة المنهاج والوثيقة المرافقة ، كما أنّ البحث يُسجل غياب الانسجام بين المنهاج ومشروع الوثيقة المرافقة له في كثير من الأحيان ويتجلى ذلك في الإختلافات التالية :

- اختلاف المشروع عن المنهاج في اختياره لطبيعة النصوص المُقدَمة للقراءة والمطالعة والمحفوظات .
- يحصر المنهاج النصوص المستهدفة في عملية القراءة في النصوص النثرية والشعرية ذات الأنماط المختلفة (التفسيرية ،الحجاجية، التوضيحية، السردية و الوصفية)؟

وفي فهم المنطوق يحصرها في الخطابات ذات الأنماط التالية(التفسيرية ،الحجاجية،التوضيحية،السردية والوصفية) .أما الوثيقة المرافقة له فتحدد النصوص تارة بالنصوص الأدبية والعليمة وتارة أخرى بالنصوص النثرية الشعرية المتعددة الأنماط .

والسؤال الذي يُمكن أن نطرحه هنا هو : هل يوجد نوع (نمط) من النصوص اسمه نص تفصيلي حجاجي أو هناك نمط نصي يمكن أن نسميه توجيهي حواري؟ وماهي المقاربة المعتمدة في هذا التصنيف إذن ؟ أم أنّ هناك سقوط للفاصلة بين التفسيرين حجاجي وتوضيحي حواري وهو مجرد خطأ كتابي ؟

- الغاية من ميدان فهم المنطوق وفهم المكتوب (القراءة) في الوثيقة المرافقة هو تَمكُن المتعلم من اكتساب القدرة على الإصغاء وأخذ ردود الأفعال اتجاه المسموع ومراعاة مقام التواصل والتخاطب والتمكن من القراءة الجهرية المناسبة لمعنى الموضوع واحترام علامات الوقف للوصول للمفاهيم المقروءة واستثماره وتحديد أنماط النصوص والتوظيف الصحيح للقواعد اللّغوية .
- أما تصور المنهاج فقد بَيّن أن الغاية من نشاط القراءة ودراسة النص هو اثراء التلميذ لرصيده اللّغوي ، يستنتج القواعد اللغوية لمورد معرفي يُعينه على بناء كفاءة من الكفاءات ، يَكشف خصائص الأنماط ، يتعلم التحليل، يكتشف قيما خُلُقِية واجتماعية ، وبذلك يبني كفاءة "تواصل" في إطار المقاربة النصية التي تَعتبِر هذا النشاط هو المحور الأساسي الذي تدور من خلاله كل الأنشطة الأخرى للمادة "[1].

اذا كيف سيتعامل مؤلف الطريقة التعليمية مع هذا التحليل الغير متجانس من المفاهيم والمبادىء وهذا اللاانسجام في بناء هذه الوثائق ؟ هل يأخذ بتصور المنهاج أثناء تأليفه للطريقة التعليمية وتحديده للمحتوى ؟ أم أنه سيعمل بما جاءت به الوثيقة المرافقة للمنهاج ؟أم هل سيحاول أنْ يُوَفِق بين التصورين؟ أمْ أنه يعمل على تصحيح هذه التصورات واستدراك نقائصه واقتراح تصورات جديدة ؟ وهذا ما سيؤدي به اِلى الخروج عن المنهاج والوثيقة المرافقة له ، مما يُهدد عمله ويضعه أمام معضلة تعليمية علمية خطيرة تتعلق بوظيفة المنهاج وكيفية بنائه ودور الوثيقة المرافقة له ، وطبيعة محتوياتها ومدى أخذ مؤلف الطريقة بهما والتصرف في محتوياتهما ؟

نرجع مرة أخرى إلى عرض محتوى الوثيقة المرافقة ومعالجته وهذا من خلال التوجيهات المقدمة من طرف هذه الأخيرة التي يُمكن أن يسيربها المتعلم والمعلم على حد سواء لإنجاح هذه العملية (القراءة) كالآتي :

[1] وثيقة المنهج ص 26.

1- من خلال نص من نمط مُعين يُقدَم للمتعلم ليمارس من خلاله القراءة المسترسلة (الأداء) – القراءة الجهرية – المناسبة لمعاني الموضوع واحترام علامات الوقف تليها مرحلة الفهم واستثمار المقروء ، تأتي مرحلة أخرى هي تحديد أنماط النص (هيكل النص).

كما بينا سابقا في هذه المرحلة يُطلب من المتعلم تحديد خطاطة النص الموافقة لنمطه ، لكن كيف لهذا المتعلم أن يقوم بهذه العملية اِن لم يكن يملك معرفة حول أنماط النصوص وخصائصها ومميزاتها وكيفية بنائها والتمرن والممارسة المستمرة على هذه الأنماط المختلفة من خلال نصوص وخطابات جانبية (المطالعة والمحفوظات) لنصوص أخرى؟ ولا يتأثر ذلك الا بتدخل المعلم وارشاده وتوجيهه وتوضيح المنظورات والقضايا التي يرى أنها غامضة لدى المتعلم وهنا تُطرح قضية دور المعلم في هذه الطريقة التعليمية وحدود تدخله وطبيعة تكوينه تمكنه وتمكنه من القضايا والمنطلقات والمقتضيات التي تدعوا إليها المقاربات المعتمدة .

غير أنّ البحث هنا يطرح اشكالية غاية في الأهمية تتمثل في التالي :

يفترض البحث أنّ المتعلم قبل أنْ يمتلك القدرة على ابداء الرأي و التفاعل مع المقروء يكون قد تمكن من فهم معنى النص وامتلاك كفاءات عرضانية" competonces transversales" متشكلة من **ميكروكفايات** متعلمة من الأنشطة التعليمية الأخرى " [1]، واذا صحّ ذلك فهنا يُمكِن التوقف و لا ضرورة الى أنشطة أو مراحل أخرى لأن الغاية من الحصة أو (النشاط) قد تحققت ، لكن مشروع الوثيقة المرافقة يُدرِج تعليمة أخرى تحُث المتعلم على استخراج نمط النص و البناء السليم للجمل ، التوضيف الصحيح لقواعد اللغة .

اذن فماهو الهدف من استخراج نمط النص في هذه المرحلة ؟ أليس من الواجب تقديم هذه الخطوة أو المرحلة قبل التوصل الى قراءة نهائية للنص و بناء معناه ؟ و بالتالي ما هو موقع مشروع الوثيقة المرافقة في مقتضيات المقاربة النصية التي تجعل من تحديد نمط النص ضرورة أولية ومبدئية قبل الشروع في فهمه وتذوقه لأنها تجعل لكل نمط شبكة (طريقة) قراءة خاصة

[1] انظر الحسن اللحية ص 138.

به؟ ان هذا التصور سينسف بكل ما جاء به المنهاج ومشروع الوثيقة المرافقة له ويضرب بكل دعوة و ادعاء للتجديد والتحوير في الطرائق التعليمية و المحتويات ، انه تصور يُرسِم الطرائق التقليدية في التعليم ، خاصة تعليم القراءة و دراسة النص (تعليمة النص) التي تُعَدْ الركيزة الأساسية و النشاط المركزي الذي هَدَف اليه المنهاج و من بعده الوثيقة المرافقة له .

في الأخير يمكن أن نُسجِل عدد من الملاحظات و الاشكاليات في النقاط التالية :

1) ارتباط النشاطات اللّغوية وتحديد النمط بميدان فهم المكتوب فقط دون ميدان فهم المنطوق .

2) في تقديم الوثيقة المرافقة اشتمل ميدان فهم المكتوب النصوص الخاصة بالقراءة و المطالعة و المحفوظات ، فكيف ستتعامل مع ذلك عند تقديم النشاطات ؟ و هذا ما لَمْ ينعكس في جدول بناء التعلمات .

3) غياب الانسجام بيْن المنهاج و الوثيقة المرافقة له فيما يَخُص تحديد الأنواع والأنماط وأجناس النصوص المُقدمَة في نشاطات القراءة و تحليل النص .

4) مازال مشروع الوثيقة متشبثا بالطريقة التقليدية في عملية تعليمية القراءة والنصوص، هذه الطريقة التي لا تُولي أهمية لاستغلال التعريف بين أجناس النصوص الأدبية وأنماطها وأنواعها، فهي منحصرة في نمط متوازن يعمل على ترسيم القراءة المنهجية و المسترسلة (الأداء) تليها دراسة أنظمة اللغة في النص و تحديد نوعه بطريقة سطحية غير مجدية ؟

5) مخالفة مشروع الوثيقة و المنهاج في تصورهما لمفهوم القراءة والنص و طريقة تعليمها لمقتضى المقاربة المختارة، وهذا راجع الى غياب التصورات النظرية لهذه المقاربات بمقتضياتها ، و راجع أيضا الى التمثل الغير واضح و الناضج لهذه الأخيرة و معاملتها معاملة الطرائق القديمة المتوارثة .

6) كما أنّ غياب الوعي بالطريقة التعليمية المتبناة يضعنا أمام الاشكالية التالية :

ماهي طريقة الوضعية المشكلة و مابُينيّ عليها كالمقاربة بالكفاءات و المقاربة النصية و المقاربة التواصلية ؟

كيف تمّ استثمار ذلك في اعداد طريقة تعليمية القراءة و النصوص ؟ مع العلم أنّ الوضعية المشكلsituation probleme "وضعية ديتاكتيكيّة نقترح فيها على المتعلم مهمة لا يمكنه أن يوّفَق فيها دون تعلم محدد ، و هذا التعلم يشكل الهدف الرئيسي للوضعية المشكلة اذا ما أُنجز بإزاحة كل ما يعرقل المهمة " [1]

فهي ليست حلاً لسؤال ولا حلا جاهزا لمشكل و لانتيجة يُراد بلوغها، وعلى هذا الأساس فالدرس القائم على الوضعية المشكلة يأخذ الشكل الآتي :

1- تقديم الوضعية المشكل .
2- التأثير في التلاميذ و تحفيزهم لِإيجاد الحل .
3- التفكير في الحل.
4- الصياغة للحلول (من طرف التلاميذ) من قِبَل المتعلمين.
5- المقارنة بينها .
6- تثبيت الحل أو رفضه.
7- الحل وهو مرحلة حصول التعلم ".[2]

و هذا يتوافق نضريًا مع سيْر الدرس (نشاط) القراءة وتحليل النص في ضوء المقاربة النصية المبنيّة على أسس نظرية للقراءة والتلقي و نظرية النص و أنّ المشروع أراد أن يبحث عن هذا التوافق ليُجسده في صياغة تصوره لكنه لم يُوّفق في هذا العمل و هذا راجع الى :

*إما غياب التخصص في هذا النوع من التعليمية (تعليمية قراءة النصوص) و محاولة استبدال الطريقة التعليمية الجديدة بالطريقة التعليمية التقليدية ، ولكن على ضوء تصورات غير ناضجة وغير مُكتملَة لهذه الطريقة ، و ذلك بالاهتمام بالمعطيات النظرية المتعلقة بنحو الجملة و المنضومات التعليمية القديمة المتوفرة في النحو و الصرف و التركيب وكذلك في مراحل قراءة

[1] موسوعة الكفاءات ص 303.
[2] موسوعة الكفاءات ص 304 بتصرف .

النص و تحليله، ومحاولة إلباس هذه التصورات المتوارثة الجاري العمل بها ثَوْب التجديد من خلال حصد المنهاج و الوثيقة المرافقة له لمجموعة من المفاهيم و المصطلحات في خلفيات معرفية متعددة ومختلفة و وصفها دون أدنى مُبرر في الكثير من الأحيان؟؟ في حين تبقى ممارسة الأسلوب و الطريقة التعليمية القديمة نفسها بالمعارف نفسها هذا من جهة ومن جهة أخرى قصور التصورات النظرية النصية المتعلقة بتعليمية القراءة و النصوص.

5- عندما يتحدّث مشـــروع الوثيقة المرافقة للمنهاج عن النّص الشّـــعري و ما يقابله في النّص النّثري، فإنّه يتحتّم علينا طرح أسئلة حول ما إذا كانت هناك مميزات لهذا الخطاب الشّعري الّتي تميّزه عن الخطاب (النّص) النّثري، و بالتّالي فإنّه سيصبح لكل نص بنيته الخاصّة الّتي تفرض طريقة قراءة خاصّة انطلاقا من هذه المميزات.

إنّ تحديد ماهية الشّعر إنّما يكون بضبط نعوته و شكله و هيأته و الحكمة من تشكيل بنيته، و تحديد و فصـــل تخومه عما يقاربه أو يتقاطع معه من الأفانين اللّفظية"[1]، فهو نص يختلف عن النّص النّثري من حيث بنيته و دلالته و أسلوبه و طريقته. " كما أنّ المعنى في النّص الشّعري لا يظهر إلاّ بالأداء وتارة بالإنشـاد و الإيقاع و الإلقاء، فنجد الشّـاعر يتوقّف عند انتهاء معنى مقطع و قد يعيده تأكيدا على القضية الكبرى الّتي يُبنى عليها النّص"[2].

إذن فدراسـة نص شـعري تشـتمل دراسـة الإيقاع و البحر و الوزن و القافية، و الاهتمام بطريقة الإلقاء، و طبيعة النّص الشّـعري، و الغرض منه و جنسـه و نوعه...الخ. فالمعنى الشّـعري له طبيعته الخاصّـــة به من حيث بناؤه و تجلّيه، و هذا ما يســـتدعي طريقة قراءة مراعية لهذه الخصائص و المميزات.

إلاّ أنّ البحث يجد أنّ الوثيقة المرافقة لم تلتفت إلى هذا الإشكال، و لم تأخذ بعين الاعتبار هذه الفروق الواضحة بين النّصوص الشّعرية و النّصوص النّثرية، و لم تنتبه إلى طبيعة المعنى في

[1] - الطّاهر بومزبر ، أصول الشّعرية العربية"نظرية حازم القرطاجني في تأصيل الخطاب الشّعري"، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية،وحدة الرّغاية، الجزائر،2007،ص53،بتصرف

[2] - ماجد الجعافرة ، التّلقي و إنتاج دلالة"قراءة في قصيدة للمتنبي"، ص143-144.

النّصين، و هذا ما انعكس في تصوّر مشروع الوثيقة في وضعها لطريقة قراءة موحّدة للنّصين الشّعري و النّثري.

ان اعتماد مشروع الوثيقة المرافقة المقاربة النصيّة في تدريس النصوص الشعرية و النثرية، واتخاذها القراءة الجهرية واحترام علامات الوقف و القراءة المعبرة عن الفهم (الأداء) آليات للفهم و القراءة كما عرضنا سابقا ، يثير عددا من الأسئلة نذكر منهاالآتي :

1-هل قرائة الخطاب (النص) وفهمه مُتعلِق بقراءته القراءة المُسترسلة الجهرية المعبرة عن الفهم واحترام علامات الوقف للوصول الى مرحلة الفهم و استثمار المقروء من خلال هذه الاستراتيجيات و الآليات من طرف المتعلم؟ أم أنّ قراءة النص و دراسته متعلقة بكفاءات المتعلم وإمكاناته التأويلية ومعارفه المُسبقَة، بالإضافة إلى الخصائص اللّغوية و التعبيرية و الفنية و الإيقاعية والبيانية للنص وما يَحمِلُه من إمكانيات دلالية؟

- هل بالإمكان فهم النص (الخطاب) الشعري أو النثري و التوصل إلى التأويل المقبول دون مراعاة لبنيته النحوية و الصرفية و التركيبية و العروضية و الإيقاعية، و دون مراعاة نوعه(نمطه) و جنسه؟

- ماهي المبررات العملية و المنهجية التي تَجْعلُنا نقبل بهذه الطريقة التي تُظهر إمكانية قراءة النص(الخطاب) وبناء معناه في حصة محددة منفصلة عن الأنشطة التعليمية الموالية المتعلقة بحصة (نشاط) النحو و الصرف و التركيب و الإملاء؟

- هل يكون لهده الأنشطة تأثير في المعنى المُتوّصل إليه، فتتم مراجعته وتصويره أم أنه لا يتم الرجوع إلى ذلك و لا يهتم به؟ أم أنه سيتم تعديل المعنى المتوصل إليه بناءا على نتائج الدراسة النحوية و الصرفية و التركيبية؟ أم سيتم ليُّ رقاب نتائج الدراسات المتوصل إليها لتوافق المعنى النهائي الذي تم تحديده في حصة القراءة؟

– حتى وإن اتخد المنهاج ومن بعده مشروع الوثيقة المرافقة له مفهوم الميدان كمبدأ بيداغوجي يراعي متطلبات المقاربة النصية في برمجة الأنشطة التعليمية التي تَعتبر النص المقدم في نشاط القراءة هو مفتاح التعلمات و المحور المركزي الذي تدور حوله العملية التعليمية فهو نقطة المنطلق و المنتهى كما بينا سابقا إلا أنّ البحث توصل إلى أنّ كُلاً من الوثيقتين لم تتنبها إلى المأزق الذي سقطتا فيه و لم تشعرا به فكان لكل نشاط مضمونه المستقل الذي يفصله عن بقية الأنشطة كما لوحظ وكما سيُبَرهَن عليه لاحقا.

- من خلال بعض الحصص المتبقية المتعلقة بالنص و المتمثلة في (الإنتاج الكتابي، أنشطة الادماج، الظواهر اللغوية (استثمار النص، القواعد النحوية، الصرفية، الإملائية))

يظهر للبحث أنها حصص محددة زمنيا منفصلة عن بعضها، فهي دروس قائمة بذاتها إلا أنّ العامل المشترك بينها أنها أنشطة تعليمية تقوم بدور محور واحد هو النص الذي يعتبر المنطلق الوحيد لها، وهذا سينسجم مع ماجاءت به الوثيقة المرافقة في تقديمها للمقاربة النصية و مقتضياتها"[1].

وهو تصور يعكس غياب التمكن من الدراسات النصية الحديثة المتعلقة بتعليمية النصوص والأدب ويعطينا فكرة عن مستوى وطبيعة واضعي هذه التصورات ومدى تمكنهم من الدراسات الحديثة والمقاربات الجديدة وكيفية تصرفهم وتعاملهم معها لتطبيقها عمليًا كما لاحضنا سابقا. ومبرر هذا الحكم الذي خرج به البحث هو ما صرح به مشروع الوثيقة المرافقة في ثنايا تقديمه لحصص السابقة الذكر وكمابيّنها البحث .

–جاء في الوثيقة المرافقة في عنصر الأنشطة اللّغوية ومواقيتها "[2]الخاص بالسنة الرابعة متوسط مايلي:

السنة الرابعة. ⟵ التوقيت الاسبوعي

[1] الوثيقة المرافقة .ص05.

[2] الوثيقة المرافقة ص 12.

فهم المنطوق وانتاجه: نشاط خصص له 1ساعة من الزمن.

أما الفهم المكتوب [قراءة + دراسة نص + الظواهر اللّغوية]، فقد خصص 1 ساعة للقراءة، وساعة لدراسة نص ونصف ساعة للظواهر اللّغوّية، كما خصص لنشاط الانتاج الكتابي 1ساعة، ونصف ساعة للأعمال الموجهة. [1]

فدراسة النص والظواهر اللغوية والتعبير بنوعيه والانتاج الكتابي هي أنشطة تأتي عُقب نشاط القراءة، استخراج الظواهر اللّغوية من قواعد نحوية وصرفية وتركيبية واملائية وحُسن توظيفها لانتاج جمل سليمة لُغوّيا .

للتمكن من انتاج نصوص على منوال المقروء في نشاطات التعبير الكتابي والشفوي (التواصل) والانتاج الكتابي حسب تصور مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج وهذا رغم التصريح بتطبيق مقتضيات المقاربة النصيّة على كل الأنشطة التعلمية التي تعتبر روافد لدراسة النصوص وقراءتها وفهمها وتذوقها، فالمقاربة النصية لا تغفل أنشطة النحو والصرف والتراكيب والبلاغة، وتعتبرها من مقتضيات دراسة النص وفهمه غيْر أنّ السؤال الذي يعرض نفسه هو: هل يمكن اعتبار النص هو المنطلق والسند لتحقيق هذه الأنشطة خاصة الانتاج الشفوي والكتابي كما صرح به مشروع الوثيقة المرافقة؟

أمْ أنّ الانتاج الشفوي والكتابي (التعبير بنوعيه)هما السند في فهم النص والمساعد على التوغل فيه لقراءته وتأويله وبناء معناه؟.

فنشاط التعبير الشفوي والكتابي والانتاج الكتابي اذا أردنا أن ننظر اليهم من منظور بيداغوجي ومنظور مبني على مقتضيات المقاربة النصية،القراءة المنهجية (التعليمية) للنصوص التي توّصل اليها الباحثون في تعليمية الأدب والنصوص، فاننا نجد أنّ القارئ (المتعلم) كلما اعتقد أنه أحاط بكافة مكوّنات النص الدلالية والحالية فِانه ينبغي أن يُدرك أنّ بعض المكونات الأخرى مازالت

[1] الوثيقة المرافقة ص 12 .

تنتظر الكشف لتخرج الى حيز الوجود، وهذا مايعرف بلحظة انفتاح القراءة " [1] ولعل أهم اجراء منهجي ينبغي أنْ يُميز هذه اللحظة هو ضرورة انسحاب المعلم وتراجعه الى خلفية المشهد حتى يترك للتلاميذ حريّة التعبير العفوي غير المشروط بتوجيه أو بأمر من المشاعر والأحاسيس التي خلقها تفاعلهم مع النص.والأنشطة التي يُمكن أنْ تساعد في الانفتاح القرائي هي:

- تسجيل المتعلم لردود أفعاله اتجاه النص المدروس.
- تقديمه لرأيه الشخصي .
- إعادة القراءة لمقطع أو أكثر .
- تلخيص مضمون النص .
- تحليل فكرة.
- كتابة خلاصة، أو اقتراح نهاية ثانية للنص... الخ " [2]

إذن لا يُمكن اعتبار لحظة انفتاخ القراءة أو حصة التعبير الكتابي أو الشفوي أو الإنتاح الكتابي حصص منفصلة عن حصة القراءة التي تُبرز سيرورة العملية و الخطوات المُتبعَة في عملية القراءة و دراسة النص و الفهم، اِنها أنشطة أو مراحل تُمثل ذلك التمديد لفعل القراءة أو استمرارا له، فبعدما يُزود المتلقي (المتعلم) بقائمة المعارف النصية الناتجة عن عملية الفهم و بناء المعنى المراعي للجوانب النحوية و الصرفية و التركيبية و الإستفهامية .... حسب ما تمليه مقتضيات المقاربة النصية، فانه يجد نفسه مدفوعا(مدعوا) الى اعادة القراءة مرة أخرى ، و هذه الدعوة نابعة من شعوره – المتعلم – بتمتلك النص و السيطرة عليه وبهذا التصور يتجسد التدرج البيداغوجي الذي تقوم عليه قراءة النصوص و دراستها بمفهومها الحديث في تنوع مهاراتها وآلياتها من الإكتساب إلى الإنتاج و من القراءة إلى الكتابة. ولئن قام تصور الوثيقة المرافقة

[1] محمد محمود ، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ص 57 . 58 بتصرف .

[2] انظر المرجع السابق . ص 58 . 59 بتصرف .

للمنهاج على بعض هذه الحيثيات المتطرق إليها آنفا إلا أنه –التصور– لم يُقدم الشرح الكامل والبسط الك، ولا المرجعيات المعرفية التي اعتمدها، كما أنه لمْ يُقدم أمثلة و نماذج تساعد المعلم ومؤلف الطريقة التعليمية على تمثلها و فهمها لاستغلالها و تطبيقها.

ويمكن التساؤل حوْل ما إذا قدّم هذا التصور عن وعي بمقتضيات المقاربة المختارة و طريقة التعليم المتبعة؟ أمْ هو مجرد اجتهاد أو تقليد غير مُؤَسَس، وهذا يُفسره الخلط والارتباك في صياغة التصور و غياب الترتيب و الانسجام في بناء المقاطع و الميادين التعليمية.

❖ ميدان الإنتاج الكتابي:

يتم ممارسة هدا النشاط من حلال تعليمات من طرف المعلم ليطلب من المتعلم أن يُنتج كتابيا موضوعا مُعيَنا ومحدد النمط و النوع انطلاقا من النصوص المقروءة في ميدان المنطوق أو فهم المكتوب كأن يُطلب منه تصميم خطاطة النص المراد انتاجه أو تحرير مقدمة أو تلخيص النّص أو انتاج نص يوازي مقطع من مقاطع النص المقروء... الخ و ذلك وفق مراحل و خطوات محددة من طرف مشروع الوثيقة المرافقة المبنية أساسا عن المنهاج.

يُنطلق من الموارد المنهجية التي حددها مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج والتي تشكل الكفاءات التي على المتعلم استثمارها للوصول إلى تحقيق الغاية من النشاط(الميدان).

يرى البحث أن هذه الموارد المنهجية بهذا الترتيب تُشكل أيضا الخطوات و(الآليات الواجب اتباعها) لتحقيق هذا النشاط، وهي كالآتي:

1- إثراء الأفكار و انسجامها.
2- البناء السليم للجمل.
3- حسن التوظيف لقواعد اللغة.
4- استعمال علامات الوقف حسب مقتضى الحال.
5- استعمال الروابط المناسبة.

6- التصميم السليم."[1]

الملاظ أنّ هذه الخطوات غير ثابتة عبر كل المقاطع لأنّ مشروع الوثيقة المرافقة في بعض النقاط يتخلى عن مرحلة أو اثنين ويدمج مكانها آليتين جديدتين كما في المقطع 04:"يدمج مرحلة تتبع المشاهد و ملاحظتها و المقارنة و الإستنتاج، صحة توظيف أزمة الأفعال"(أنظر الوثيقة المرافقة ص08)

وبناءا على ذلك يُمكن أن نقدم مجموعة من الملاظات و الأسئلة على النحو التالي:

- ألا يُعتبر الإنتاج الكتابي هو مرحلة من مراحل القراءة و التأويل للنص المقروء كما بينا سابقا في لحظة إنفتاح القراءة يُطلب من المتعلم من خلال الإنتاج الكتابي أو الشفوي أن يعيد قراءة النص أو يعطي نهاية ثانية أو يلخص النص...محاولًا بذلك إعادة قراءة النص على ضوء المعطيات الجديدة المكتسبة من النشاطات المتعلقة به، فيجد نفسه مدعُوا إلى إعادة القراءة الثانية للنص بعد أن أحسّ أنه تملك النص وسيطر عليه، وبهذا التصور يتجسد التدرج البيداغوجي الذي تقوم عليه قراءة النصوص ودراستها في تنوع استراتيجياتها و آلياتها من القراءة إلى الكتابة ومن الإكتساب إلى الإنتاج.
- المُتعارَف أنّ المتعلم عندما يمتلك الملكة النصية و الكفاءة التداولية، يمون باستطاعته أن ينتج نصوصا و خطابات على منوال المقروء وليتحقق ذلك فمن المفروض أن يتبع المتعلم(القارئ) نفس خطوات بناء هذا النص(هيكلته، نمطه، خطاطة النمط، استثمار الملكات اللّسانية و النحوية واللّغوية في الإنتاج) لذلك سيلجأ إلى استراتيجيات الكتابة، بتحديد الموضوع المُراد الكتابة فيه ثم اختيار الخطاطة المناسبة لنوع و نمط النص المراد صياغته واستحضار أدوات الإتساق و الربط و الانسجام الذي يعطي لإنتاجه تماسكا بنيوّيًا ودلاليًا مع المحافظة على قوانين الإملاء و الإنشاء...

[1] الوثيقة ص 08

و كما بينا في الفصل النظري يُمكن أن نزود المتعلمين بمعارف تتعلق بكيفية بناء النص و بمواضيع العمليات الإنشائية و بيداغوجية الكتابة، عن طريق أنشطة جانبية يتكمن من خلالها التعامل مع مقاطع نصية أو نصوص تحتوي على مستوى أو أكثر من مستويات التنظيم النصي(السلاسل، الأدوار، المقاطع ،المديات)

" فل نفترض أن هناك شخصا يرغب في كتابة نص حول موضوع ما، فإنه لا يكتفي بوضع الأفكار الواحدة تلوّ الأخرى كما تأتي في ذهنه و إن كانت الأفكار تمس الموضوع الذي يتناوله، و مجرد الانسجام الموضوعاتي (ويفهم هنا بالمعنى الواسع لإتفاق المحتويات) لا يكفي لضمان البناء النصي الجيد"[1].

لذلك يطرح البحث التساؤل التالي:

هل الخطوات التي أدرجها مشروع الوثيقة لهذا التركيب كافية لتحقيق الإنتاج الكتابي من طرف المتعلم؟ ألا يفترض خطوات و آليات أخرى انطلاقا من البحوث المتوّصل إليها من نظرية القراءة و التأويل و جمالية التلقي؟ و بالإضافة إلى ما تقتضيه المقاربة النصية؟.

- عندما نذكر عبارة" البناء السليم للجمل، وحسن توظيف قواعد اللغة" ألاّ يدل ذلك أن مشروع الوثيقة مازال مشبثا بنحو الجملة المتلعق بالتصورات التقليدية المتوارثة في تعليم اللغة و النصوص.فهل نحن نُعبر ونتكلم بنصوص أمْ جمل؟ وهل النص مجرد وصف لمجموعة من الجمل المتتالية و المتجاورة ؟

إنّ هذا التصور يعكس بشكل واضح المنطلقات و التصورات التي تبناها مشروع الوثيقة المرافقة و المنهاج في بنائها للطرائق التعليمية و اختيار المحتوى.

نرجع مرة أخرى إلى معالجة قضية الإنتاج الكتابي، فكما قلنا أن مجرد الانسجام الموضوعاتي لا يكفي لضمان البناء النصي الجيد، لأنّ النص لكيْ يظهر بهاذا الإسم يجب أن تحقق الوحدات التي تشكله بعض مقاييس التنظيم و يتطلب نشاط الإنتاج النصي بالمقابل، مهارات أخرى، غير

[1] مستويات التحليل النص – مقال ص 02.

تلك التي تتعلق بوضع الجمل التي تتعلق بالموضوع الواحدة بجانب الأخرى، و إذا أراد الشخص الذي يكتب أن يكون مفهوما، فانه يجب عليه أن يرتب ما يقوله بكيفية تسمح للذين يتوجه إليهم بأن يُؤوِلوا بصفة ميزة العلاقات التي ينشأها بين الأقوال التي ينتجها "[1] لذلك فإن عمل التركيب(montage) ليس بالعملية السهلة و البسيطة بل تتطلب إستراتيجيات و مهارات لكي يُتمكن من تأويل وفهم النصوص المُنتجَة "غير أنه في الكثير من الأحيان يحدث أنْ تجد بعض المتعليمن ممن يُفرض تمكنهم (ذهنيا) من المحتويات التي يعالجونها، لا ينجحون في التعبير عنها في نص منسق بكيفية يتعامل معها القارئ (أو المصحح) بيُسر"[2] إذا مما سبق يتضح أنه على مشروع الوثيقة المرافقة أن يساير هذه البحوث و بناء تصور يتوافق مع البحوث الحديثة في هذا المجال ذو المنطلقات النظرية غير المتجانسة(نظرية النص، نظرية القراءة، جماية التلقي، علوم اللغة...إلخ)

لأنه لا بدّ مِن كل إنتاج نصي أن يُراعى فيه (من طرف المتعلم) التنظيم المفهومي للمادة و المستوى التأويلي و المعرفي للمتلقين المحتملين و ذلك بالاهتمام و التركيز محل المحتويات و مقام التبادل، هذا من جهة و من جهة أخرى يجب مراعاة المعارف والملكات اللّغوية التي تستدعي عملا في نحو علامات التكوين و التشكيل النصيين"[3].

بلاِضافة إلى ذلك فإن التعليمات المتعلقة باعتماد نمط معين و توظيف المعارف المسبقة المكتسبة من الأنشطة المرافقة للنص المقروء يمكن أن تلعب دورها في تمكين المتعلم من تحقيق هذا النشاط المتعلق أولا و قبل كل شئ بعملية القراءة بمفهومها الحديث.

2-مخطط التعلمات لإنماء كفاءة:

[1] المقالة ص 02

[2] الوثيقة ص 03.

[3] للتوسع انظر المقال السابق ، ص نفسها .

قد يُفهم من هذا العنوان أنّ المراد هو المخطط الذي يُبين النشاطات التي يجب ممارستها لتحقيق كفاءة من الكفاءات لا على التعيين، غير أنّ طبيعة و أنواع الكفاءات في أي مرحلة من مراحل التعليم سترتبط بالمقاطع و الميادين و الأنشطة المشكلة لها: فهناك الكفاءات الشاملة و الكفاءات الختامية المندرجة تحتها الخاصة بكل ميدان ولكل مقطع ، تحتوي هذه الأخيرة ميكروكفايات تتعلق بالقراءة و الفهم و الانتاج الشفوي وهناك الكفاءات المُستعرضَة...إلخ

بناء على ما سبق ذكره يتضح أن مشروع الوثيقة لم يُوّضح و يحدد طبيعة الكفاءة المستهدفة المراد إنماؤها من هذا المخطط الذي قدمه لنموذج لمقطع تعليمي في السنة الأولى متوسط."[1]

– إلا أنه من هذا العنوان الفرعي لنموذج لمقطع تعليمي في السنة الأولى متوسط يتضح أنّ الكفاءة التي يقصدها المشروع هي الكفاءة المتعلقة بالمقطع ، هذه الأخيرة لم يعرفها المشروع ولا المنهاج من قبله و لم يتطرق إليها بالشرح و التحليل.

– لقد صرح المشروع أنّ النموذج المقترح هو في كيفية صوْغ الوضعية المشكلة الانطلاقية و الوضعيات الجزئية التابعة لها، ويبقى على الأستاذ بناء بقية المقاطع على المنوال نفسه "[2].

استهل هذا العنصر بعرض الميادين الثلاثة و الكفاءات الختامية الخاصة بها و مركبات كل كفاءة(ميدان فهم المنطوق و إنتاجه/ميدان فهم المكتوب/ ميدان الإنتاج الكتابي).

أ–ميدان فهم المنطوق وإنتاجه :

خُص بكفاءة ختامية معناها كالآتي:

يتواصل مشافهة بلغة سليمة و يفهم معاني الخطاب المنطوق و يتفاعل معه، وينتج خطابات شفهية محترما أساليب تناول الكلمة في وضعيات تواصلية دالة"[3] أما عن مركبات هذه الكفاءة

[1] الوثيقة المرافقة ص 13

[2] نفس المرجع نفس الصفحة

[3] الوثيقة المرافقة .ص 13

فهي:" يستمع إلى خطابات وصفية و سردية للوقوف على موضوعها ويعبر عن فهمه لها بالتفاعل معها ينتج خطابات شفهية موظفا رصيده اللغوي المناسب"[1]، أما عن ميدان فهم المكتوب.

ب–فهم المكتوب : فكانت الكفاءة الختامية." يقرأ نصوصا نثرية و شعرية متنوعة الأنماط قراءة تحليلية واعية، ويصدر في شأنها أحكاما و يعيد تركيبها بأسلوب مستعملا مختلف الموارد المناسبة في وضعيات تواصلية دالة "[2].

وعن مركباتها: يُقرأ النص بأداء حسن و يستخرج فكرته العامة و أفكاره الأساسية و يبدي رأيه فيه، و يستخرج الظواهر اللّغوية و يستنتج روابطها الواردة في النص و يُعلق عليها "[3].

ج–ميدان الإنتاج الكتابي: فجاءت الكفاءة كالتالي:" ينتج كتابة نصوصا مركبة متنوعة الأنماط لا تقل عن 10 أسطر بلغة سليمة يغلب عليها النمطان السردي و الوصفي في وضعيات تواصلية دالة، وتتلخص مُركبات هذه الكفاءة في:" يكتب مقدمة موضوع منسجم أو يكمل فكرة، أو يلخص فقرة بأسلوبه، يوظف مكتسباته اللّغوية و البلاغية و التقنية، يكتب نصًا يُضمنه قيما و مواقف مناسبة للموضوع"[4]

من خلال عرضنا هذا يمكن أن يطرح البحث عدد من الملاحظات و الإشكالات في النقاط التالية :

- الملاحظ أنّ الكفاءات الختامية التي عرضها تصور مشروع الوثيقة و المتعلقة بالميادين الثلاثة لا تنطبق و لا تتطابق في الكفاءات الختامية للميادين الثلاثة التي جاء بها المنهاج، فعلى سبيل المثال: جاء في المنهاج أنّ الكفاءة الختامية لميادين فهم المنطوق و إنتاجه في برنامج

[1] الوثيقة المرافقة .ص 13

[2] الوثيقة المرافقة ص 13 .

[3] نفس المرجع نفس الصفحة

[4] الوثيقة ص 13.

السنة الأولى:" يتواصل مشافهة بلسان عربي، و يفهم معاني الخطاب المنطوق من أنماط متنوعة و يتفاعل معه..."[1]

- كما أنّ مركبات هذه الكفاءات التي عرضها مشروع الوثيقة المرافقة لاينسجم مع مركبات الكفاءات الختامية الواردة في المنهاج، فقد جاء في هذا الأخير–المنهاج– في عنصر مركبات الكفاءة في ميدان فهم المنطوق للسنة أولى متوسط:" يستمع إلى خطابات وصفية و سردية للوقوف على موضوعها، ويعبر عن فهمه لها بالتفاعل معها، محددا موضوع الخطاب و عناصره..."[2]

يتضح أنّ خطوة (محددا موضوع الخطاب و عناصره) هي خطوة محذوفة أو ساقطة من تصور المشروع لمركبات هذه الكفاءة وقِسْ على ذلك بالنسبة للميدانيْن الباقييْن(ميدان فهم المكتوب/ الإنتاج الكتابي) فإنّ البحث سجل الكثير من التناقضات و اللاانسجام و اللامبالاة في*** إذن نلاحظ ذلك اللاانسجام و اللامبالاة عند صياغة الطرائق و المحتويات خاصة لما تعلق الأمر بتحديد الكفاءات المستهدفة و مركباتها والأهداف المراد تحقيقها من تعليمية المادة – اللّغة العربيّة– غير ميادينها الثلاثة .لأنّ مركبات الكفاءة تعكس تصور المشروع لخطوات و مراحل و إستراتيجيات العملية التعليمية التي يجب ضبطها و عرضها و شرحها.

فاِلى متى نبقى نُسجل هذا التيسب و الإرتباك و اللامبالاة عند صياغة المناهج و الوثائق المرافقة الشارحة لها؟

وكيف سيتصرف صانع الطريقة التعليمية مع هذا الخلط و اللا انسجام في عرض التصورات و الأنشطة والخطوات و الاستراتيجيات الخاصة بها؟

- **أما من حيث المحتوى:** كنا بينا سابقا في دراستنا للعناصر السابقة يمكن أنْ نطرح عددا من التساؤلات:

[1] المنهاج ص 12

[2] المنهاج ص 12.

- هل يكفي الاستماع الى الخطاب المسموع للوقوف على موضوعه الجمالي وتحديد معناه؟

- كيف يمكن أنْ نقرأ و نفهم خطابا (نصا) منطوقا ونُعبر عن فهمنا له دون التطرق الى استراتيجيات القراءة بتأويله بيداغوجيا يُمكن المتعلم من خلالها الى الدخول للنص و استخراح أفكاره و مواضيعه وبناء معناه؟ هذه الاستراتيجيات مبنيّة على مقتضيات المقاربة النصية المبنية على مبادئ نظرية النص و نظرية القراءة و التأويل وجمالية التلقي... و التداولية وتحليل الخطاب.

– **الأمر نفسه في ميدان فهم المكتوب:** فقد حصر المشروع خطوات واستراتيجيات القراءة في القراءة المسترسلة والأداء الحسن واستخراج الفكرة العامة و الأفكار الأساسية وابداء الرأي اتجاهها، وهو تصور ينطبق مع المفهوم التقليدي لتعليمية القراءة و كيفية دراسة النّص، واعتبار أنّ القراءة هي ترجمة رموز المكتوب الى منطوق وتجميع معني المفردات و العبارات للوصول الى معنى النص وهذا لا ينطبق مع ما تم التوصل اليه في الدراسات النصّية و القراءة الحديثة.

فأين ذلك من مقتضيات و منطلقات المقاربة المعتمدة في تعليمية المادة –المقاربة النصية –التي تفرض الاعتماد و الانطلاق فيما تمّ التوصل اليه في نظرية القراءة و التأويل و جمالية التلقي و نظرية النص و تحليل الخطاب و التداولية...؟

- كما أنّ تصور الوثيقة المرافقة للمنهاج عند تحديدها لمركبات الكفاءة في ميدان فهم المكتوب و حتى ميدان فهم المنطوق لم تتطرق الى استراتيجية (خطوة) خاصة يُمكن أنْ يُستغل فيها نوع ونمط النص و مميزاته وخطاطته في فهم وقراءة و تحليل المقروء.

كماأنّ تمثيل مشروع المقاربة النصية و تعليمة القراءة والنصوص ينسجم مع ما جاء في المنهاج فيما يخص بحث نشاطات الظواهر اللّغوية و البلاغية والنحوية هي أنشطة منفصلة عن حصة القراءة و دراسة النص وهذا يتناقض مع مقتضيات المقاربة النصية المعتمدة و يتوافق مع الطريقة التقليدية المتوارثة التي تُقدم الأنشطة التعليمية منفصلة كل على حدى انطلاقا من النص

واعتباره محورا أساسيًا تدور حوله جميع فروع اللّغة فهو نقطة الانطلاق لها دون استثمار لما يتم التوصل اليه من خلال هذه الأنشطة في عملية بناء معنى النص وتحليله

- **جاء في ميدان الانتاح الكتابي:** يُنتج كتابة نصوصا منسجمة "[1].

استوقف البحث هذه العبارة لأنها اشتملت على مصطلح هام "منسجمة ومركبة" والتي رأى أنها تُوشي بطرف الى مفهوم الاتساق coherence والانسجام cohesion المرتبطان ارتباطا وثيقا بمفهوم النص في النظريات الحديثة "... ولكن النص لا يكون مترابطا فحسب بل ينبغي أنْ يتصف بالاتساق بل الاتساق من الشروط الأساسية لبناء نصية المعنى، ولا تتسق القطعة إلا بانسجامها" [2]

كما أنّ الاتساق والانسجام مرتبطان بالنص فهما يرتبطان كذلك بعملية القراءة و آلياتها خاصة قضية الانسجام، فمن الطرح الذي عولج من منظوره حتى وان كان توأما شرعيا للاتساق، انه على صلة وثيقة بالقراءة و التأويل والتلقي الجمالي "[3].

لذلك يصبح الإشكال هو: هل يُمكن أنْ نقرأ نصا أو ندرسه ونحلله دون أنْ نتطرق الى بنيته و أدوات اتساقه وانسجامه؟

ألا يُعتبر دراسة الاتساق و الانسجام من الأركان الأساسية التي يجب مراعاتها والتركيز عليها عند ممارسة القراءة و التأويل للنصوص و تحليلها وبناء معناها؟

فلماذا اذا أهمل المنهاج و من بعده الوثيقة المرافقة هذا المبحث عند صياغتها للطريقة التعليمية و استراتيجيات التحليل الخاصة بتعليمة القراءة و النصوص؟

---

[1] الوثيقة، ص 13.

[2] خولة طالب الابراهيمي : مادة في اللسانيات العامة ص 169 بتصرف .

[3] للتوسع انظر مبحث نحو النص (الاتساق و الانسجام) في الفصل النظري في البحث ص 55 . 56 . 57 . 60 .

نرجع مرة أخرى الى عرض محتوى الوثيقة المرافقة وذلك من خلال عنصر الموارد المعرفية و المنهجية للمقطع الأول الذي اختاره مشروع الوثيقة المرافقة كأنموذج:

- لقد تطرقنا من قبل عند دراسة عنصر المخطط السنوي لبناء التعلمات الى المقطع الأول من خلال تقديمنا للموارد المعرفية و المنهجية للميادين الثلاثة. اِلا أنّ الملاحظة الهامة التي يجب أنْ نذكرها هنا هي:

محتويات ميدان الانتاح الكتابي من خلال الموارد المنهجية و التي جاء فيها تتبع المشاهد و ملاحضتها و المقارنة و الاستنتاج.... صحة توضيف أزمنة الأفعال نلاحظ أنّ بعض الموارد المذكورة هنا كما بينا آنفا لم تُذكر في جدول المخطط السنوي لبناء التعلمات فيما يخص المقطع الأول نفسه؟!

فدائما نلاحظ هذا النسيان و السهو لبعض العناصر الأساسية المشكلة للطريقة التعليمية و استراتيجياتها المعتمدة. فهل هذا راجع الى اللا مبالات و الاهمال و التسرع و الايجاز في عرض التصورات و العناصر و الأنشطة؟!

أمْ أنّ ذلك راجع الى غياب التمكن في البحوث و الدراسات الحديثة المتعلقة بنظريات النص و نظريات القراءة و التأويل و التلقي الجمالي والتداولية و تحليل الخطاب و نظريات التعلم الحديثة؟!

اِذن اذا كان هذا هو الأسلوب و المنهح المتبع من طرف مشروع الوثيقة المرافقة في العرض و الشرح و البسط للتصورات و الأنشطة و الطرائق التعليمية للمفاهيم المُهيكلة المتعلقة بمستوى السنة الأولى متوسط التي خُصص لها الحيز الكبير من هذه الوثيقة، كيف السبيل اذا الى البناء على منوالها (كالنموذج) في باقي السنوات الأخرى التي لم يتطرق الى عرض محتوياتها ولا تقديم أنشطتها ولا مخططات بناء التعلمات الخاصة بها؟!!

بعد التطرق الى الموارد المعرفية و المنهجية للمقطع الأول تتعرض الوثيقة المرافقة الى جدول تُحدد من خلاله الكفاءات العرضية و القيم الوطنية المستهدفة كالتالي:

- الكفاءة العرضية ذات الطابع الفكري كالتحلي بالموضوعية وحسن الاصغاء وتنمية المواهب العلمية والأدبية .
- الكفاءات ذات الطابع الاجتماعي/ ش.
- الكفاءات ذات الطابع المنهجي .
- الكفاءات ذات الطابع التواصلي.

الملاحظ أنّ مشروع الوثيقة المرافقة لم يُقدم تعريفا لهذا النوع من الكفاءات ولا الكيفية التي بموجبها نستطيع أنْ نحققها ولا الآليات العلمية التعليمية التي يمكن من خلالها تحقيق هذه الكفاءات؟وما هي الميادين التي تصلح أن تكون الوسط الذي تتحقق فيه هذا النوع من الكفا ءات أم هي كفاءات تُحقق بشكل مستعرض (كفاءات مستعرضة أو عرضانية) compétences transversal في كامل المقطع غير كل الميادين؟

كما بينا في المباحث السابقة أنّ القراءة تُعتبر كفاءة مستعرضة لأنها تتشكل من مجموعة الميكروكيفايات متحققة في الأنشطة الأخرى "[1]

هذا يدفعنا للتساؤل حول التصور الذي يحمله المشروع لمفهوم الكفايات المستعرضة، وهل يمكن اعتبار هذه الكفايات (الكفاءات) هي الكفاءات العرضية الوحيدة في هذه العملية التعليمية؟ أمْ أنّ هناك أنواع أخرى من كفاءات لم تذكر لأنها غير معنية وغير مستهدفة؟!

وعليه يُمكن أنْ نتنبأ بالتصور الذي سيصيغه المشروع حول طريقة التعليم الخاصة بالنصوص و القراءة و طبيعة المحتوى و العرض لمختلف الأنشطة انطلاقا من المقاربات

[1] انظر موسوعة الكفاءة ص 13 .

المعتمدة، خاصة المقاربة النصّية. و المقاربة التواصلية التي لم يُصرح بها مشروع الوثيقة المرافقة و المنهاج بل اعتمد على بعض مقتضياتها لتحقيق الغاية من تعليم المادة (اللغة العربية) وهي كفاءة التواصل التي تُمكِن المتعلم من التواصل في وضعيات دالة حقيقية.

وهي كفاءة مستعرضة يمكن أنْ نمارسها ونحققها عبر مختلف الأنشطة المتعلقة بالقراءة و الفهم و التعبير بنوعيْه و الانتاح الكتابي، وحتى عند توضيف القواعد اللّغوية و النحوية باستعمالها في تركيب جملة في وضعيات تواصلية دالة ونصية.

- يعرض مشروع الوثيقة المرافقة عنصرا آخر يتمثل في تقديم الوضعية المشكلة الانطلاقية (الوضعية الأم) و الوضعيات الجزئية المتعلقة بها كما بينها المشروع فحسب الأنموذج المقدم (المقطع الأول) يظهر أنّ أي مقطع يمتد على 4 أسابيع يستهل كل مقطع بوضعية مشكلة (الوضعية الأم) بينما الاستاذ يقوم بتوجيه التعلمات باستدعاء الموارد المنهجية و المعرفية و الكفاءات العرضية والمنتجة من طرف المتعلمين لبناء التعلمات من خلال الأنشطة و المهمات عبر الميادين الثلاث (فهم المنطوق وانتاجه، فهم المكتوب و الانتاج الكتابي) ليتناول بعد ذلك الوضعيات المرتبة حسب الأسابيع البيداغوجية .

- يتناول في الأسبوع الأول الوضعية الجزئية الأولى المتعلقة بمحور الحياة العائلية مُستعملا اياها بتقديم مختصر.

- الوضعية المشكلة (الانطلاقية): قدم المشروع مدخلا مختصرا لهذه الوضعية رسم من خلاله مشهدا يُبين ليلة الدخول المدرسي و الحوار الذي جرى بين الأب وابنه حول الحياة المدرسية و النصائح التي عليه اتباعها والأخذ بها لتخقيق النجاح "[1] وأعط التعليمات في هذا الصدد كالآتي:

- تغيير عاداته.

[1] انظر الوثيقة المرافقة ص 15.

- يحافظ على ضوابط النظام .
- التعرف على الرفاق.
- يُشارك بمنتج في المجلة الحائطية " [1].

1) يتناول في الأسبوع الأول الوضعية الجزئية الأولى المتعلقة بمحور الحياة العائلية مستعملا اياها بتقديم متخصر يشرح فيه هذه الوضعيات وبين المهمة الأولى الموكلة للمتعلم لتحقيقها عبر نشاطات تعليمية مختلفة مرتبطة بالميادين الثلاثة والتي تنجز استجابة لتعليمات محددة وفق كل ميدان.

يليها الأسبوع الثاني و الثالث على نفس المنوال كل جهة مرتبطة بتعليمات ونشاطات لتحقيقها وليختم المقطع في الأسبوع الرابع بالوضعية الجزئية الرابعة المرتبطة بمرحلة سماها (الادماج و التقديم) .

لكن من بين أهم ما لوحظ. من خلال تقديم الوضعيات الجزئية ما سنذكره في النقاط التالية:

1) من خلال الوضعية الجزئية الأولى: يظهر أنّ النص الذي سيُتناول في ميدان فهم المنطوق وانتاجه هو نص وصفي يصف أحداث اليوم الأول من الدخول المدرسي، لينتج المتعلم على منواله نصا وصفيا متعلقا بالوضعية الجزئية الأولى و مرتبطا بالمهمة الأولى (تغيير عاداته).

– أما ميدان فهم المكتوب فيقرأ نصا مشكولا جزئيا مرتبطا كذلك بمحتوى الوضعية، ويتناول الأنشطة اللّغوية و النحوية موضوع الضمير وأنواعه ويقوم بتحليل نص أدبي " [2] يختم الأسبوع بميدان الانتاج الكتابي: يصمم من خلاله المتعلم نصا!؟ والذي يُهم البحث هنا هو بطاقة مؤشرات مركبات الكفاءات الختامية للوضعية ، إنّ المقصود بمركبات الكفاءات الختامية على ما يبدو هي الكفاءات الوسطية أو الميكروكفاءات التي تتشكل منها الكفاءات الختامية أو هي الكفاءات التي

[1] انظر الوثيقة المرافقة ص 15 .

[2] انظر الموضع نفسه الصفحة نفسها .

تتحقق مع نهاية المقطع والتي تشكل بدورها كفاءات مرحلية تدخل في تركيب – بناء– الكفاءات الختامية.

فمن خلال الجدول المعروض تبيّن أنّ كل ميدان مرتبط بطائفة من مركبات الكفاءات الختامية،هذه الأخيرة بدورها مرتبطة بمجموعة من المؤشرات حسب طبيعة الوضعية الجزئية المعينة وخصوصية القسم والظاهر أنّ قائمة مركبات الكفاءات متجانسة مع ما تم تقديمه في المنهاج في جدول البرامج السنوية للسنة الأولى متوسط في خانة مركبات الكفاءات، غير أنّ البحث سجل عدد من الخروقات و الاختصارات تتمثل في الخذف لبعض الأهداف (كفاءات) –الواجب تحققها عند المتعلم– من طرف مشروع الوثيقة المرافقة والتي جاء بها المنهاج نذكر منها في ميدان فهم المنطوق.

سيسمتع إلى خطابات وصفية و سردية للوقوف على موضوعها و يُعبر عن فهمه لها بالتفاعل معها محددا الخطاب و عناصره"[1]

أما ما جاء في مشروع الوثيقة: " يستمع إلى خطابات متنوعة يتغلب عليها السرد و الوصف.

*ميدان فهم المكتوب:" جاء في المنهاج:" يقرأ النص بأداء حسن، وسيستخرج فكرته العامة و أفكاره الأساسية... ويستخرج الظواهر اللغوية ويستنتج ظوابطها"[2]

*ميدان الانتاج الكتابي: جاء في المنهاج:" يكتب مقدمة موضوع ...أو يلخص فكرة بأسلوبه"[3] كما أنّ المؤشرات المركبة بكل ميدان حسب الوضعية الجزئية.

بناءا على ماسبق يُمكن أن نقدم مجموعة من الملاحظات و الأسئلة كالآتي:

- يظهر أنّ محتويات النصوص في هذا المقطع متعلقة بدرجة أكبر بمحور الحياة المدرسية أكثر منه بمحور الحياة العائلية، وهذا ما سيخلق نوعا من الإرتباك عند صانع الطريقة التعليمية

[1] المنهاج ص 12 .

[2] المنهاج .ص12

[3] المنهاج .ص12

عند تحديده للمحتويات، فإلى متى يبقى هذا التناقص و اللاانسجام يطبع تصورات هذه الوثائق المهمة و عند تقديمها للمحتويات و الأنشطة و الوثائق التعليمية؟

* يتميز عرض الأنشطة والمهمات في الوضعية الجزئية الأولى بالاختصار الشديد الذي لم يتعدى تحديد محتوى النص (الخطاب) المقدم في ميدان فهم المنطوق و إنتاجه و الطلب من المتعلمين إنتاج نص شفهي وصفي على منواله.

فهل معنى ذلك أنّ الوضعية الجزئية الأولى يتعرف المتعلم من خلالها على النص المنطوق، موضوع القراءة و المناقشة و الدراسة، ينتقل مباشرة إلى مرحلة الإنتاج على منوال المنطوق؟ وذلك دون تحديد الآليات و الإستراتيجيات المتبعة لقراءة و فهم المسموع للتفاعل معه ودراسته و تحليله للوصول إلى معناه و نمطه و تحديد خطاطته و تحديد ما يتعلق به من الظواهر اللّغوية و البلاغية.

إضافة إلى ذلك فإن المشروع قد حدد المهام الموكلة للمتعلم في ميدان فهم المكتوب في الوضعية الأولى بقراءة نص مشكول جزئيا و تناول الضمير و أنواعه و تحليل نص أدبي؟

فما هي طبيعة هذه القراءة المقصودة هنا؟ و ماهي المراحل و الآليات المتبعة في القراءة؟ وهل يقصد بالقراءة هنا القراءة الجهرية المسترسلة (الأداء) أم هي قراءة تنطلق من مقتضيات المقاربة النصية المعتمدة على ما تم التوصل إليه في مجال البحوث المتعلقة بلسانيات النص و النظريات القراءة و التأويل و التلقي الجمالي و التداولية...؟ كيف السبيل إذن لتحقيق هذا النوع من القراءة و ماهي الإستراتيجيات التي تعكس في شكل مهمات حسب تصور مشروع الوثيقة المرافقة الواجب اتباعها لتحقيق الغاية من هذه القراءة؟

- كما أنّ مهمة تحليل نص أدبي تطرح العديد من الإشكالات و التعقيدات و التناقضات نذكر منها:

– هذا التصور يعكس بوضوح الفصل بين تعليمة القراءة وتعليمة النصوص التي تنتمي إلى تعليمية أعم هي تعليمية الأدب و النصوص، وهي من المنطلقات و المقتضيات الجوهرية التي تنطلق منها المقاربة النصية و تبني عليها تصوراتها التعليمية.

– حتى وإن ارتكزنا على مركبات الكفاءات الختامية و مؤشراتها من خلال بطاقة مؤشرات مركبات الكفاءات الختامية للوضعية الجزئية في تحديد مراحل و خطوات و آليات قراءة و فهم النصوص و الخطابات و تحليلها، يتضح أنّ مشروع الوثيقة المرافقة لا يملك تصورا ناضجا حول تعليمية القراءة و النصوص بمفهومها الحديث المرتبط بالطريقة المعتمدة –المقاربة النصية–و مقتضياتها، فما زال متشبثا بالطريقة التقليدية المتوارثة التي تولي أهمية بالقراءة الأدائية و حسن النطق حيث لا تتعدى المعرفة اللغوية السطحية للمعنى الظاهر للنص و لذلك توقف التصور التعليمي المطروح عند حدود القراءة المتمثلة للمعنى، الحسنة للأداء و فهم المفردات و التعابير و تجميع هذه الدلالات لبناء المعنى العام للنّص.إذن الإهتمام هنا هو بالمستوي المعجمي وهدا يستلزم من المتعليمن تحديد الأفكار الجزئية بتقطيع النص الى خط تفكيكي كما هو متعارف عليه في مثل هذه الطرائق.

- كيف يُمكن أنْ نحلل نصا قبل أنْ نقرأه قراءة مُتأنية واعية و بناه معناه وموضوعه الجمالي، و تحدد نمطه وخطاطته حول النص الأدبي .

فمشروع الوثيقة المرافقة أوْلى أهمية للمعارف النحوية واللّسانية في عملية الفهم و القراءة و لكن الغاية هي تثبيت قواعد معينة ينحو المتعلم نحوها. وهذا راجع كما هو واضح وجلي الى غياب التصورات النصية الحديثة في مجال تعليمية النصوص و القراءة .

- كيف يُمكن اِذن أنْ نُحلل نصا قبل قراءته قراءة تأويلية واعية ، ببناء معناه وموضوعه الجمالي و تحديد نمطه و نوعه وخطاطته . بما أن " كل من القراءة و الكتابة ترتبطان

كوّجهيْ عملة واحدة بتعلمية الأدب ذلك أنّ النص الأدبي بغض النظر عن جنسه و نوعه يخضع للمساءلة التي تمر حتما عبر قراءته " [1]

كما أنّ ما وفرته الدراسات اللّسانية النصية و الدراسات التداولية و تحليل الخطاب و نظرية القراءة والتأويل و التلقي الجمالي، كفيل بانجاز طريقة منهجيّة لتعليمية القراءة خاصة والأدب و النصوص عامة . و السؤال الذي يطرح نفسه هو: هل أفضت الممارسة التعليمية الجارية الى بناء أسس ومنطلقات علمية منهجية يمكن أنْ تقوم عليها تعليمية الأدب والنصوص في مدارسنا الخاصة بمرحلة التعليم المتوسط؟

* عبارة " تحليل نص أدبي " تثير التساؤل التالي : يا تُرى ماهو نوع النص المقدم للتحليل؟

* وهل هو نفس النص المقدم للقراءة؟ واذا كان كذلك فكان الأجدر أن تصاغ المهمة كالتالي " "تحليل النص الأدبي "

انّ هذا التعبير يوشي بأنّ الطريقة التعليمية الحاليّة تُخصص لكل نوع نصي طريقة قراءة وتحليل خاصة (النص الأدبي / النص الغير أدبي) فيُصبح من الضروري أنْ تُعين الفروق الجوهرية بين خصائص النص الأدبي و النص الغير أدبي، لأنّ ذلك يُساعدنا على وضع طريقة خا

صة ومناسبة لقراءة وتحليل أيْ نص من النصين و التوصل الى بناء معناه و دراسته بطريقة بيداغوجية مدروسة .

انّ هذا التصور الذي يربط تحليل النص بقراءته ينطلق من مقتضيات المقاربة النصية التي تجعل تعليمية القراءة و تعليمية النص كما بينا وجهان لعملة واحدة. الا أنّ الطريقة المتبعة في ذلك من طرف مشروع الوثيقة المرافقة لا تحقق هذا التوجه الهام و الجوهري لأنها _الطريقة

[1] انظر الوصيف الطاهر ص 67.

التعليمية _ لا تحدد الآليات والاستراتيجيات الحديثة المتعلقة بالدراسات اللسانية النّصية و الدراسات المتعلقة بالقراءة والتأويل و التلقي الجمالي التي نتمكن من خلالها من تحليل النص وقراءته و بناء معناه، فمازالت تنتهج الطريقة المتوارثة التي تنحصر في ترجمة النصوص المقروءة و الأداء الحسن و استثمار الأفكار والارتقاء معها واستخراح الظواهر اللّغوية فلم يتجرد التصور من النمط المتوارث الذي يفصل بين تعليمة النص وتعليمية القراءة .

* فصل مركبات الكفاءات الواردة في ميدان الانتاج الكتابي و المتمثلة في: " يكتب مقدمة موضوع منسجم أو يكمل فقرة، يوضف مكتسباته اللّغوية، و البلاغية و التقنية، يكتب نصا يضمن قيما و مواقف مناسبة للموضوع.[1]

من مركبات الكفاءات في ميدان فهم المكتوب يوصي بأنّ كل نشاط سيُقدَم على حدى مفصولا عن الآخر. وهذا يتعارض مع ما تتطلبه المقاربة المعتمدة التي سوف تقلب ما جاء به مشروع الوثيقة المرافقة رأسا على عقب، اِذْ تُصبح بعد ذلك الأنشطة المقدمة مفاتيح متضافرة للدخول في النص و فهمه و تأويله و تذوقه، خاصة اذا تعلق الأمر بتعليمة الأدب و النصوص، فهم النص حينها يقتضي الاستعداد للتعبير عن شيء ما عبر هذا النص و انطلاقا منه "[2] ولئن كان كذلك سيصير الانتاج الكتابي ماهو الا اِمتداد أو توسيع لعملية القراءة و الفهم والتأويل أو هو قراءة ثانية على ضوء المعارف المكتسبة في الأنشطة الأخرى المرافقة للنص التي تكون أُفق انتظار جديد لدى المتعلم يواجه به النص لتحليله وقراءته وبناء معناه مرة أخرى بطريقة أعمق.

حسب رأي غادمير أنّ الفهم و التأويل هو أن أفهم و أُعبر عن دلالة النص حسب أقوالي و تعبيراتي الخاصة"[3]

[1] الوثيقة المرافقة ص 15.

[2] فلسفة التاويل ص 124.

[3] المرجع نفسه، ص 141.

وهنا تظهر بامتياز فعاليّة القراءة و الانتاج التي ذكرها المنهاج ولكن دون شرح وبسط لمفهومها، ولم يلاحظ البحث انعكاسها في بناء التصورات و الأنشطة التعليمية كاِستراتيجيات أو آليات أو خطوات في طريقة تحليل و دراسة النص ولا من حيث طريقة تعليمه.

2-الوضعية الجزئية الثانية(الأسبوع الثاني):

ذكر مشروع الوثيقة أنه في سياق الوضعية تُنجز المهمات –أدناه– استجابة لتعليمات محددة وفق كل ميدان"[1]، وخصّ كل ميدان بمجموعة من التعليمات غير أنّ الملاحظ من خلال الجدول المرفق في الأسبوع الثاني: أنّ تصور المشروع يبقي على نفس التعليمات و الخطوات بالإضافة إلى خطوتين هما:" يفهم مضمون النص وينقده"[2].

فبعد أن مارس المتعلم القراءة المسترسلة و الجهرية وحُسن الأداء المُعبر عن الفهم في الأسبوع الأول من خلال الوضعية الجزئية الأولى سينتقل إلى المرحلة الثانية المتمثلة في الفهم و بناء المعنى ونقد المقروء؟

وهنا يفترض البحث أنّ مشروع الوثيقة سيُقدم استراتيجيات و آليات جديدة متعلقة بمقتضيات المقاربة النصية و منطلقاتها لتحقيق هذا النوع من القراءة المفضية إلى الفهم و بناء المعنى ونقد المقروء غير أنه عند تفحصنا لبطاقة مؤشرات مركبات الكفاءات الختامية لهذه الوضعية لاحظنا أنها نفسها المقدمة في الوضعية الجزئية الأولى معنى ذلك تتبع نفس الخطوات و الآليات لقراءة و فهم المنطوق و المكتوب و الإنتاج الكتابي و هذا دليل آخر على التصور الذي يحمله مشروع الوثيقة المرافقة عن مفهوم القراءة الحديث وعن آلياتها و استراتيجياتها و طريقة تعليمها التي لا يُمكن بأي حال من الأحوال أن تُفصل عن تعليمة النصوص، فما زال المشروع متمسكا بتصوره التقليدي بمفهوم القراءة التي تُولي أهمية للقراءة الخطيّة الأوليّة المراعيّة لحُسن الأداء و احترام

[1] الوثيقة المرافقة ، ص16 .

[2] الوثيقة المرافقة ص 16 .

علامات الوقف و إذا انتقلنا إلى الوضعية الجزئية الثالثة سنلاحظ نفس التصور في بناء التعلمات و الأنشطة و طريقة تقديمها و الخطوات و الأساليب المتبعة في ذلك.

مما سبق ذكره يمكن للبحث أن يقدم الملاحظات و التساؤلات التالية :

– انّ الخطابات و النصوص المقدمة في الوضعيات الثلاثة متعددة و مختلفة من نصوص الى خطابات شعرية الى خطابات ونصوص نثرية يغلب عليها الوصف و السرد ، فكل وضعية اذن خُصت بخطاب في ميدان فهم المنطوق و نص في ميدان فهم المكتوب يختلف عن النصين المقدمين في الوضعيتين المتبقيتين ، وهذا لا يحقق الطريقة المتبعة في تقديم نشاط القراءة والفهم وتحليل النص فيما سبق ذكره حول تعليم القراءة بالتدريج في استراتيجياتها و مراحلها عبر الوضعيات المتتالية .

– الملاحظ ان الوثيقة تتعرض في كل وضعية الى حصة (القراءة / القواعد النحوية او الاملائية أو الصرفية / تحليل نص ادبي) اذ تعد هذه النشاطات ركائز لم تستغن عنها الوثيقة المرافقة في برمجتها للأنشطة التعليمية في ظل المقاربة المعتمدة الغرض منها في هذه المرحلة هو تعزيز المهارات المكتسبة والتدريب عليها بحسن توظيفها اذ تعتبر دعامة مهمة لتمييز النظام اللغوي . تساعد المتعلم على الانتاج بنوعية خاصة الانتاج الكتابي وترسخ تلك القوالب اللغوية لديه وهنا اشارة الى الملكة اللغوية (النحوية) التي يستطيع المتعلم أن يَحكم بها على صحة الجملة و خطئها ، فتصور مشروع الوثيقة المرافقة لم يتخلص بعد من نحو الجملة وحاول ان يُوسع مجاله ليصل به الى تخوم النص أي " ضرورة توسيع مجال علم اللغة ليتجاوز علم اللغة النسقي المحصور في الجملة فيمتد علم لغة الجملة التقليدي الى علم لغة النص أو مافوق الجملة (فرضية التوسع) [1].

[1] فولنفانغ وديتر فيهفيجر ،مدخل الى علم اللغة النصي ص 20

أو كما عبر عنها الفاسي الفهري في كتابه اللسانيات و اللغة العربية في مجال تعليم اللغة(بانتاجية اللغة) فالافتراض الضمني أو الصريح هو ان معنى الكل مرتبط بمعنى الأجزاء ،وطبقا لمبدأ التآلفية principe of conpositionlity وهذا المبدأ يمثل حدساً لناس تجاه لغتهم "[1]

غير ان هناك فرقاً بين معنى عبارة وتأْويلها في سياق كلامي معين ،ولذلك(فالتآلفية تنطبق على المعاني لا التأويلات)[2]، وهذا مكان يجب أن يفقه مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج ،لكي لا يقع في دهاليس الطريقة التقليدية في تعليمية القراءة وتعليمية النصوص،لأن الملكة اللغوية مرتبطة بالنحو الجملي فالجملة تَنتظم وفق نظام خاص مسؤول عن بناء المعنى وادراكه ،أما الملكة النصيَّة فهي ملكة متعلقة بأنواع النصوص المختلفة (نحو النّص) ومن هنا تتأكد لدينا ضرورة توسيع دائرة الملكة اللغوية لتشمل كل القدرات التبليغية التي تجعل منا متكلمين فاعلين ، وهي بالطبع تشمل الملكة النصية العامة (التي تَتسم بادراك نصوص متسقة ومترابطة وانتاجها كذلك) والملكة النصية الخاصة التي ستسمح بادراك مقاطع نصية على أنها سردية او وصفية أو حجاجية ... ، وانتاج مقاطع أُخرى على منوالها "[3]،فمن خلال هذا العرض يتضح أن النص يتم استثماره بستغلاله على حد تعبير الوثيقة المرافقة لتلمس الظواهر الاملائية والنحوية والصرفية واكتشافها وربطها وتوظيفها وتطبيقها فورياً وادماجياً في مشاريع كتابية أو من خلال مرحلة الادماج والتقويم .

هذه النشاطات ترتبط بقراءة النص وفهمه حسب تصور الوثيقة المرافقة المبني على المقاربة النصية من خلال تنميق ودباجة مشروع هذه الوثيقة بمصطلحات وعبارات من صميم مقتضيات هذه المقاربة لاغير، فهذه النشاطات ترتبط بالقراءة والفهم وتحليل النص في ضوء هذا التصور بمجاورته في نفس الصفحة أو نفس المقطع أو الميدان أو حصر ذلك في مجرد العنوان (القراءة ،الأداء،الفهم والظواهر اللغوية، تحليل النص) لاتكاد تعرف كيف نستثمر نشاطات النحو

[1] عبد القادر الفاسي الفهري ،اللسانيات و اللغة العربية،ص387

[2] انظر المرجع نفسه ، الموضع نفسه

[3] خولة طالب الابراهيمي ،المرجع السابق ،ص169

و الصرف و الاملاء و التراكيب في فهم معنى النص و دراسته ، اذا كنا أصلا قد توصلنا الى فهمه و استخراج أفكاره و نقده وبناء معناه من خلال نشاط القراءة الذي استهل به المقطع ، فماهي الفائدة التعليمية من أن يعرف المتعلم آليات النظام اللّغوي و التركيبي ، واكتشاف الظواهر النحوية أو الصرفية و معرفة قواعدها وقد فرغ من دراسة النص و قراءته ولا يمكن الرجوع اليه لاختبار تلك المعارف المكتسبة بإعادة قراءة النص قراءة ثانية معمقة لتوسيع مجال فهمه و تأويلهّ ؟

- كما أنّ التصور يفصل بين تعليمة القراءة و تعليمة النصوص فيعرض لكل منها مهمة خاصة بأنشطة معينة منفصلة عن بعضها البعض ضف الى ذلك فان الوثيقة المرافقة تطلب من المتعلم في ميدان الانتاج الكتابي أن يكتب نصا منسجما فكيف السبيل الى ذلك و المتعلم لم يتطرق الى الاتساق و الانسجام عند قراءته وتحليله للنصوص فلم يكتسب ملكة نصية عامة وخاصة تمكنه من الانتاج على منوال المقروء ؟ كما أنّ الطريقة التعليمية لم توفر الآليات و المراحل التي يتمكن المتعلم من خلالها أن يُحلل نصا و يستخرج نمطه ونوعه و خطاطته و أدوات اتساقه و انسجامه و بالتالي قراءته و فهم معناه و الانتاج على منواله .
- من خلال تقديم الأنشطة و المهارات المستهدفة من كل وضعية جزئية يظهر أنّ تصور الوثيقة المرافقة لم يستطع أن يقدم عرضا تفصيليا لكل النشاطات النستهدفة ولا لطريقة تعليمها و الخطوات و المراحل المتبعة في ذلك فكان التصور غامضا و عشوائيا الى حد بعيد ولعل ذلك راجع الى غياب التصورات النصية و الدراسات المتعلقة بنحو النص وتحليل الخطاب و التداولية و نظرية القراءة و جمالية التلقي المتعلقة بمقتضيات المقاربة النصية المعتمدة في عملية تعليم اللّغة العربيّة .

ويظهر ذلك جليًا من خلال التطرق الى الوضعيّة الجزئية الرابعة في الآتي :

الوضعية الجزئية الرابعة (الادماج و التقويم) : إنّ أول شيء يجب التنويه اليه هو الجانب الشكلي المنهجي الذي يعكس بدوره درجة الانظباط و التقيد اللازمين لتأليف وثيقة كهذه

– من خلال الجدول المفروض يطرح مشروع الوثيقة في الخانة الأولى أنه في سياق أنشطة مختلفة تنجز المهامات – أدناه – استجابة لتعليمات محددة وفق كل ميدان "[1] ثم يُقسم الجدول الى: خانة بعنوان المهمات أسفل منها خانة للأمثلة من أنشطة الادماج تليه خانة مُخصصة للأمثلة في أنشطة التقويم ، أما في الاتجاه الأفقي يلي خانة المهمات خانة لميدان فهم المنطوق ،ففهم المكتوب و خانة للانتاج الكتابي وعليه فان الاشكال المطروح هنا هو :

– هل العناصر المُندرجة في خانة كل ميدان تُصنف على أنها مهمات أو تعليمات أو مركبات الكفاءات المستهدفة في أنشطة كل ميدان ؟

– الظاهر من خلال العرض السابق أنّ أنشطة الادماج فصلت عن أنشطة التقويم فهل هناك مبررا بيداغوجيًا علميًا تعليميًا يدعم هذا التصور؟

ألم يكن من الأجدر أن تكون أنشطة الإِدماج – ادماج التعليمات المختلفة – هي الوسط الذي نستطيع فيه أن نقوّم كفاءات المتعلمين ؟

ألا يُمكن أن نمارس هذه الأنشطة مرحليًّا من خلال الوضعيات الجزئية ؟

وذلك عند الانتهاء من كل وضعية يمكن أن نختبر كل المتعلمين بممارستهم لأنشطة ادماج مرحلية مميزِة للوضعية الجزئية ونقوم بعملية التقييم ثم التقويم ، لنصل بهم في الأخيرة الى أنشطة ادماج نهائية يستثمرون فيها نتائج تعلماتهم المختلفة وضبطها و تطبيقها ادماجيًّا في مشاريع بيداغوجيّة محددة و مدروسة .

غير أنّ الشيء الهام الذي وجب التنويه به هو محتوى أنشطة الادماج عندما يُطلب من المتعلم أن يُعبر عن فهمه للنص بعبارات تامة أو يُلخص مضمون النص أو يبدي رأيه في المقروء و ينقده "[2]

---

[1] الوثيقة المرافقة ص 17 .

[2] انظر الوثيقة ، ص 17.

حيث يُمكن أن نعتبر هذه النشاطات و الممارسات من صميم عملية القراءة بمفهومها الحديث، ، فبعد أن يتعرف المتعلم على النص و يقرأه قراءة أولية ثم يتلمس الظواهر اللّغوية و الصرفية و النحوية و التركيبية ، و يدرس الإتساق و الانسجام و يحدد نمط النص و نوعه و خوطاطاته ... يمكن أن يعيد قراءته قراءة توّسعيّة عميقة ثانية مستثمرا مكتسباته من الأنشطة المختلفة إذ تضم هذه الأنشطة "[1] مفاتيح متظافرة للدخول في النص و فهمه و تأويله و تذوقه و تحليله و هذا متعلق أولا وقبل كل شيء بتعليمة النص الأدبي الذي الذي لم يشرع بعد في تأسيس منهجيته الخاصة في تعليم العربية وآدابها حسب رأي الطاهر لوصيف "[2]ولا يمكن للبحث هنا إلا أن يتساءل عما اذا كان المحتوى المعروض أعلاه ، وظيفة الأنشطة و التعليمات المرافقة لها و طريقة تقديمها تستجيب فعلا إلى ما دعى إليه المنهاج و لمطالب المقاربة النصية المتبناة **(!؟)**

*نرجع مرة أخرى إلى عرض ما في العناصر في مشروع الوثيقة و المتمثلة في شبكات التقويم المختلفة و مؤشرات ذلك ، ومراحل الإدماج والتقويم وتحديد مفهوم التقويم وأبعاده ، ليتطرق إلى مفهوم التقويم التشخيصي في منهاج الجيل الثاني ويشبع عرضه بعنصر شروط وضع البرنامج حيز التطبيق" [3] ويختم المشروع طرحه بعنصر النشاطات الغير الصفية 3 الذي حدد فيه النشاطات التي تمارس خارج القسم نذكر منها : الإذاعة المدرسيّة ، المكتبات العموميّة الحفلات والنشاط المسرحي الذي يوفر فضاء مناسبا للإستعمال اللّغوي والتدرب على النطق السليم ومراعاة التنغيم المناسب للمواقف التعبيرية كما يساعد على تطوير قدرة الإستيعاب الجيّد المؤدي الى فهم معاني النصوص والتفاعل معها واتخاذ المواقف بشأنها"[4].

[1] لوصيف الطاهر ، المرجع السابق ص 139

[2] المرجع نفسه ، الصفحة نفسها

[3] الوثيقة المرافقة ص 32.

[4] الوثيقة المرافقة ص 32

من خلال تحليلنا لما سبق اتضح للبحث أنّ مشروع الوثيقة مازال يحتفي بالمقاربة بالكفاءات وشبكاتها التفريعيّة وأنواع التقويم على ضوئها لذلك يتضح أنّ المقاربة النصية لا تشكل له اختيارا جوهريا في عملية تعليّمة اللّغة العربيّة وبالتالي في مجال تعليمة القراءة والنصوص لذلك يبقى تصور مشروع الوثيقة وفيًّا للطريقة التعليمية التقليدية التي ترى أنّ النص ما هو إلا رصف لمجموعة من الجمل المركبة ، ولقراءة و تأويله وتحليله وبناء معناه يكفي تجميع دلالات ألفاضه وعباراته في بعد خطي يراعي جودة الأداء والنطق السليم المتمم المراعي للمواقف التعبيرية وحسن الإستماع ، ولا يتعدى ذلك إلى ما تقتضيه المقاربة النصيّة – المُعتمَدة – ومتطلباتها ومنطلقاتها النظريّة .

وفي ختام العرض يُمكن ان نثير عددا من الملاحظات والتساؤلات أهمها:

- الإستمرار في تطبيق الطريقة التقليدية في تعليم القراءة والنصوص ومحاولة إلباسها ثوب التجديد ، بدباجة المنهاج ومشروع الوثيقة المرافقة له بمصطلحات ومفاهيم مرتبطة بالمقاربة النصّية ومقتضياتها لكن دون تمثيل واضح ولا ناضج لها .
- غياب الانسجام بين الوثيقة المرافقة والمنهاج فيما يخص :
  - نوع النصوص المستهدفة في عملية القراءة وتحليل النصوص .
  - المراحل والخطوات المتعقلة بعملية القراءة وتحليل النص ودراسته .
- تطرق المنهاج على غرار الوثيقة إلى المقاربة النصية وما تُمليه من مقتضيات لتحقيق القراءة بمفهومها الحديث ومن مفهوم التذوق الأدبي لكن من مناظر متعددة .

فالمنهاج يرى أنّ نشاط القراءة هو المحور الأساسي الذي تدور حوله كل الأنشطة اللّغوية في ضوء المقاربة النصية والغاية من تطبيق هذه المقاربة في التصور هو تحقيق الكفاءة التواصليّة. ! "[1]

[1] المنهاج ،ص206

أما مشروع الوثيقة المرافقة فيتعبر إكتشاف التراكيب النحوية والصرفية والقواعد الإملائية في نشاطات النحو والصرف والقواعد الإملائية في الميادين الثلاثة مرحلة من مراحل القراءة حسب ما تمليه المقاربة النصيّة ولكن عند برمجة هذه الأنشطة من خلال المثال التطبيقي (الأنموذج) التي إعتبرت هذه الأنشطة التعليمية قائمة بذاتها تأتي بعد حصة القراءة وبعد الإنتهاء من بناء معنى النص وتحليله إلاّ أنها تشترك في نقطة واحدة وهي انطلاقها من النص باستثمار ما يتجسد فيه من خلال ظواهر نحوية وتركيبيّة وصرفيّة إملائيّة .

فقد تمّ تفويت الفرصة على المتعلم لبناء معنى النص المدروس باستثمار متكامل لما يحويه من ظواهر لغّوية ، حيث تم إصدار حكم مسبق (مشروع) قبل الشروع في دراسة الأنشطة المرافقة للنص خاصة من خلال خطوة (نشاط) الإدماج والإنتاج الكتابي أو الشفوي وتحليل النص، والذي يمكن اعتبارها لحظة انفتاح القراءة للنّص المدروس.

- غياب التصورات النظرية النصية وتصورات نظرية القراءة والتلقي وجمالية النص وتحليل الخطاب والتداولية... أثناء صياغة تصورات الطريقة التعليمية، خاصة في مجال تعليمية النصوص والقراءة ، والإهتمام بالمقاربة بالكفاءات والإحتفاء بها واعتبارها هي صلب التجديد وركيزته .
- انعدام الأمثلة النموذجية للنشطات التعليمية لمرحلة السنة الرابعة من التعليم المتوسط التي تساعد المعلم ومؤلف الطريقة التعليمية في التعامل مع هذه التصورات النظريّة الموجزة والمختصرة والمبتورة المتصفة بالركاكة والتداخل والغموض واللانسجام وكثرة الأخطاء الإملائيّة والتعبيريّة هو دليل صارخ على ما تعانيه تصّورات الوثيقة المرافقة ومن قبلها المنهاج لطريقة التعليم، خاصة تعليم النصوص والقراءة في ضوء الإصلاح (التحوير) والتجديد المُدّعى .
- إنّ الخلل المرصود في طريقة تقديم نشاط تعليم القراءة والنصوص وتعلمهما وذلك التناقص وعدم المناسبة بين اسئلة المنهاج والوثيقة المرافقة وبين اسئلة المادة المدروسة يطرح إشكالية قيام التواصل بيْن الحقيقة و المنهج التي ستنهار معها بنية التعليم والتعلم يقول بول ديمان" أنّ المنهج

الذي لا يمكن تطويعه ليتناسب مع حقيقة مادته لا يُعّلم غير الوهم"[1] . كل هذا يدفعناإلى طرح التساؤلات التالية : كيف سيتعامل مؤلف الطريقة التعليمية مع هذهين المشروعين غير المكتملين وغير المنسجمين ؟ وإلى متى تبقى مثل هذه الوثائق البيداغوجية الهامة والأساسية تتصف بهذا القصور والغموض والامبالاة،الغير مبررة في صياغتهاوبناء تصوراتها؟

هل يمكن اعتبار ما سبق مبررا يتخذه موقف الطريقة التعليمية ذريعة لكيْ يتصرف وسيدرك ما كان ناقصا أثناء تأليفه ؟ هل يعطي له ذلك صلاحيّة التصرف في المحتوى وطبيعته وطريقة تعليمه؟

هل يمكن للنتائج المُتوّصَل إليها أن تدفع الجهات الوصيّة على إعداد الطرائق و الكتب المدرسية أن تعيد النظر في شروط أحقية واضعي المناهج واسنادها الى مؤلف الكتاب المدرسي لتحقيق الانسجام المرجو، شريطة تمكن هذا الأخير من ميدان صناعة المناهج والكتب المدرسية ؟

ألا يُعتبر إسناد هذه المهمة الى فرق بحث متخصصة في هذا النوع من التعليمية ضرورة قصوى لا محيد عنها؟ إلا أنّ التساؤل الهام والأساسي الذي ينبغي أن يُطرح هنا هو: هل يبقى من الضروري دائما الإستمرار في دراسة ومناقشة وتقييم هذه الطريقة التعليمية للنصوص والقراءة من منطلقات الدراسات النصّية والأدبية التي تقتضيها المقاربة المُعتمدة _المقاربة النصّية.؟

هذه الإشكالات المطروحة وإشكالات أخرى سنحاول أن نجيب عليها عند تطرقنا بالدراسة للكتاب المدرسي والدليل المرافق له في الفصول والمباحث اللاحقة، وسيبقى من الضروري دائما استظهار أنّ الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط لم تتطرق إلى المخططات السنويّة للسنة الرابعة ولم تُقدم الأنشطة الخاصة بها ومحتوياتها ولا كيفية تقديمها (تعليمها)، ولم تحدد مخططات التعلمات لتنمية الكفاءات، فكيف سيُتعامَل إذا مع هذه الإشكالية الخطيرة التي تزعزع كيان الوثيقة

[1] دليل الناقد الأدبي ،الرويلي ،ص187

المرافقة للمناهج والتي سيمتد تأثيرها وانعكاسها إلى مؤلف الطريقة التعليمية وإلى كيفيّة إنجاز الطريقة التعليمية وتحققها فعليًّا في الميدان.

لقد حاولت الوزارة الوصيّة المتمثلة في المفتشيّة العامة للبيداغوجيا أن تخرج بالمنهاج والوثيقة المرافقة من ذلك الحرج الذي وقعا فيه عند تأليفها وما اتصفا به من الركاكة والغموض والانسجام والإجتزاء والإرتباك عند صياغتهما للتصورات وتقديم الأنشطة التعليميّة، وذلك بِابتداعهما لوثيقة جديدة سُميّت المخططات السنّويّة_مادة اللّغة العربيّة _السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

الفصل الرابع:

نشـــاط القراءة والنّصوص من خـــلال وثيقـــة المخططات السنويّة

الفصل الرابع: نشاط القراءة والنصوص من خلال وثيقة المخططات السنويّة

المبحث الأول: عرض البنية الشكلية لوثيقة المخططات السنوية

المطلب الأول: النية الشكلية لوثيقة المخططات السنوية

1- التعريف العام بالوثيقة

كما بين البحث أنّ المدوّنة ستضُم المكوّنات التاليّة:

1) منهاج اللّغة العربيّة .
2) مشروع الوثيقة المرافقة .
3) الكتاب التعليمي الذي تمّ إتباعه .
4) الدليل المرافق للكتاب التعليمي .

ولكن عند صدور هذه الوثيقة الجديدة في جويلية 2019 والمسماة "المخططات السنوية" إرتأى البحث إلّا أن يتناولها بالدراسة والتحليل علّه يجد فيها إجابات عن الإشكالات المطروحة والنقائص المسجلة في كل من المنهاج والوثيقة المرافقة له.

– المخططات السنويّة وثيقة بيداغوجية مُبتدعَة صادرة عن الهيئة المتمثلة هنا في وزارة التربية الوطنية الجزائرية عن المفتشية العامة للمنهاج وجاءت في إطار تحضير الموسم الدراسي 2019_2020 وسعيًّا لضمان جوْدة التعليم وتحسين الأداء البيداغوجي التربوي لمواصلة الإصلاحات التي باشرتها وزارة التربية الوطنية ، وُضعت هذه الوثيقة بين أيدي الممارسين التربويين كأدوات عمل مكملة للسندات المرجعية المُعتمدة والمعمول بها في الميدان في مرحلة التعليم المتوسط" [1].

جاءت وثيقة المخططات السنويّة في إطار الإصلاحات التربويّة التي باشرتها وزارة التربية، هادفة إلى تمكين المعلم من أدوات مكملة وذلك إنطلاقا من المبررات المحددة التالية :

[1] انظر المخططات السنوية ص 02

- ضمان جودة التعلم.
- تحسين الأداء التربوي.
- جعلها أداة من أدوات العمل المكملة للسندات المرجعيّة وذلك لتحقيق غايات معينة يمكن أن نحصرها في النقاط التالية:
- تيسير قراءة و فهم و تنفيذ المنهاج.
- توحيد تناول المضامين في إطار المقطع التعليمي الذي تنص عليها المناهج المعاد كتابتها و التي تمّ توضيحها في الوثائق المرافقة.
- تحقيق التوافق التعليمي بين مخطط التقويم البيداغوجي و مخطط المراقبة المستمرة.[1]

إذن فمن الواضح أنّ وثيقة المخططات جاءت لتسهيل المهمة للمعلم و المفتش على حد سواء (الممارسين التربويين) في إطار الإصلاح البيداغوجي لتحقيق جوْدة التعلم و الأداء التربوي. واعتُبرت أداة عمل مكملة للسندات المعتمدة، لكن البحث يرى أنها أحد المكونات التعليميّة الأساسيّة للطريقة التعليمة و بديل جيئ به ليُعوّض المنهاج و الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة متوسط، خاصة أن الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط لم تتطرق إلى المخططات السنوية الخاصة بالسنة الرابعة، فحتى و إن جاءت هذه الوثيقة لتُبيّن و تُوّضح و تكشف و تبسط الجوانب العمليّة التي من خلالها يستطيع المعلم أو المفتش (الممارس التربوي) من إدراك المواضيع و التصورات و المحتويات المقدمة في كل من المنهاج و الوثيقة المرافقة له و تمثيلها التمثيل الواضح المُراعي للمنطلقات النظرية و المنهجيّة التي بُنيّت عليها هذه الأخيرة ليتمكن من تطبيقها و ترجمتها ميْدانيًّا و بيداغوجيًّا و تحقيق ذلك بيْن التصورات و الأنشطة المستهدفة المرسومة من طرف المنهاج و الوثيقته المرافقة له عند محاولة توحيد سيرورة تناول المقطع التعليمي.

أ نظر المخططات السنوية ص104

فيستوجب على البحث أن يبرهن على أنّ الوثيقة جاءت لسد تلك الثغرات و النقائص والتناقضات التي وقع فيها المنهاج و من بعده مشروع الوثيقة المرافقة له ، بناء على ماسبق يمكن أن نقدم مجموعة من الملاحظات والتساؤلات كالآتي :

- ارتبطت هذه الوثيقة بالسنة الدراسية 2020/2019 فهل معنى ذلك أنها وثيقة مرحليّة محددة بموسم دراسي معيّن و سيتم تحسينها كل عام دراسي ؟
- وثيقة المخططات السنويّة الغرض منها تسهيل القراءة وفهم وتنفيذ المنهاج"[1] غير أنّ التساؤل الذي يطرح نفسه هنا هو :

أليس هذا هو الدور الذي كان من المفروض أن تلعبه الوثيقة المرافقة للمنهاج ؟

ولئن كانت وظيفة هذه الوثيقة و مبرر وجودها هو تيسير القراءة وفهم تنفيذ المنهاج ، بتقديم و بسط المسائل التعليمية التي جاءت فيه وهذا عن طريق تناول المقاطع التعليمية المختلفة و المقاربات المعتمدة في الطريقة التعليمية و شرحها و توضيح كيفية تطبيقها وتقديمها للممارسين التربويين كوسيلة وأداة مساعدة للأخذ بيد المتعلمين لتحقيق الأهداف المرجوّة ، فماهو الدور المنوط إذا بمشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج ؟ وماهو مبرر وجودها ؟ ألم يكن من الأجدر إعادة صياغة وثيقة قراءة أخرى، مستدركة هذه النقائص و اللا انسجام و البتر المسجل في المشروع الحالي ؟

- غير أنّ هذه الوثيقة ترجع مرة أخرى لتبييّن الإلتزام بما جاء به المنهاج و الوثيقة المرافقة عند محاولتها تقديم تصور يوّحد تناول المضامين في إطار المقطع التعليمي .

وهنا نسجل ذلك التناقض و التضارب في تحديد الغاية و الغرض من خلال التقديم الآنف الذكر وعندها نتساءل .

هل هذا التسيير والشرح والبسط للمسائل التعليمية التعلمية، نابع من شرح وبسط العناصر الأساسية الواردة في المنهاج؟ أم أنه تناول وكشف انطلاقا مما جاء به المنهاج ، وما تمّ توضيحه

[1] – المخططات، ص 2.

في الوثيقة المرافقة ؟ أم أنه بسط وكشف للعملية التعلمية بتصورات أخرى جديدة لا تستند على ما جاء به المنهاج ومشروع الوثيقة المرافقة من تصورات ومنطلقات ؟ فكيف سيتعامل مؤلف الطريفة التعليمية مع هذا التناقض و التداخل والانسجام بين هذه الوثائق عند تأليفه الكتاب التعليمي ؟ لأنّ ذلك يجعله أمام معضلة كبيرة ومعقدة تتمثل في مدى أخذه بما جاء به المنهاج أوالوثيقة المرافقة أو الأخذ بهما معا أو الأخذ بوثيقة المخططات السنوية، أم أنه سيعمل على الدمج والتوفيق بين هذه الوثائق مجتمعة.

– لقد حددت وثيقة المخططات السنوية 3 مخططات يجب أن يتحقق بينها التوافق والانسجام، وهي:

1. المخطط السنوي لبناء التعلمات .
2. المخطط السنوي للتقويم البيداغوجي.
3. المخطط السنوي للمراقبة المستمرة.

1/ المخطط السنوي لبناء التعلمات:

"وهو مخطط شامل لبرنامج دراسي ضمن مشروع تربوي" [1]الهدف منه تحقيق الكفاءة الشاملة لمستوى معين إنطلاقا من الكفاءات الختامية للميادين المشكلة له .

وينطلق كل مخطط حسب تصور الوثيقة من الكفاءة الختامية التي توضع موضع التنفيذ من خلال وضعية مشكلة شاملة بسياقها العام الذي قد يصادفه المتعلم في حياته اليومية تليها وضعيات جزئية تعلمية لكن هذا المخطط لابد أن يلتزم بتوجيهات كل من الوثيقة المرافقة للمنهاج ودليل الكتاب المدرسي من أجل توحيد سيرورة المقطع التعلمي[2] "هذا الأخير خصص له زمن (حجم ساعي) يوافق المدة اللازمة لتنصيب واكتساب كفاءة للمتعلم(؟!!)

2–المخطط السنوى للتقويم البيداغوجي:

[1] المخطط السنوي ص 02.

[2] المرجع نفسه ، الصفحة نفسها بتصرف.

هذا المخطط يواكب مخطط بناء التعلمات للتحقق من بناء كفاءة ، مُنطلقة الكفاءة الختامية التي يسعى من خلال معاييرأن يراقب التعلمات المرتبطة بمركبات الكفاءة المسطرة في المنهاج[1] ويسمح بتمتين مجهود المتعلمين وتقديم التوجيهات والملاحضات .

3-المخطط السنوي للمراقبة المستمرة:

من خلال إدماج التعلمات في مشروع مُصاغ في وضعية مشكلة على منوال الوضعيات التعلمية المعالجة يحاول هذا المخطط التقويم أن يفسير المركبات(المعرفية والمنهجية والقيمة) للكفاءة.

من خلال العرض السابق للعناصر الثلاثة يمكن أن نقدم طائفة من الملاحظات والإشكالات الهامة كالآتي:

- صُرح في العنصر الأول أنّ كل مخطط ينطلق من الكفاءة الختامية التي توضع موضع التنفيذ؟! لكن قبل ذلك بين تصور وثيقة المخططات أنّ المخطط يفضي الى تحقيق الكفاءة الشاملة إنطلاقا من الكفاءات التامة للميادين "فهل المقصود هنا في العبارة هو: أنّ كل مقطع أو ميدان ينطلق من الكفاءة الختامية....؟!

لأنّ الكفاءات الختامية مرتبطة بالميادين الثلاثة (فهم المنطوق وإنتاجه، فهم المكتوب، الإنتاج الكتابي) فكل كفاءة خاصة بميدان واحد وعند تناول المقطع فتجرأ الكفاءات الختامية الى كفاءات أقل منها سُميّت مركبات الكفاءات، ولكن المنهاج والوثيقة المرافقة له وحتى المخطط السنوي لم تحدد تسمية خاصة لهذا النوع من الكفاءات التي اقترح لها البحث إسم كفاءات مقطعيّة أو كفاءات تتحقق مع المقطع ، بدورها كل كفاءة مقطعيّة تتشكل من كفاءات مختلفة بالميادين الثلاثة.

[1] المرجع السابق ، ص02

• في مقدمة هذه الوثيقة اتضح مبرر وجودها وهو تسييير قراءة و فهم و تنفيذ الإنتاج، ثم بعد ذلك صرحت أنها تلتزم بما جاء به المنهاج وما جاء في الوثيقة المرافقة له، لكن في هذا العنصر" المخطط السنوي لبناء التعلمات " تُبين وثيقة المخططات " الإلتزام بتوجيهات الوثيقة المرافقة للمنهاج ودليل الكتاب المدرسي عند التكفل بسيرورة المقطع التعليمي !!

• دائما نسجل ذلك الإرتباك و التناقض و عدم التركيز و اللامبالاة وغياب الانسجام في تقديم العناصروصياغة التعابير، بل وغياب الانسجام عند تقديم العنصر الواحد كما وقع هنا، فإلى متى تبقى هذه العشوائية والإرتباك في صياغة الوثائق البيداغوجية بإعتبارها أدوات عمل تُسهل و تشرح وتُبسط عمل الممارسين التربويين لتحقيق العمليّة التعليميّة التعلمية بنجاعة و يُسِر ؟

• بناء على هذا التصور يمكن أن نستغني عن كل الوثائق البيداغوجية (المنهاج و الوثيقة المرافقة و الدليل) و نكتفي بوثيقة المخططات السنويّة كوثيقة واحدة مُكفيّة بذاتها عند التكفل بشرح سيرورة المقاطع التعليميّة .

• إلى حد الآن و من خلال عرض العناصر السابقة لم تأتي وثيقة على ذكر مخطط أيّ مادة تقصد ، فالتصور كان عاما يُمكن أن ينطبق على كل المواد.

• جاءت الوثيقة – المخططات السنويّة– على ذكر مفهوم الوضعيّة المشكل الشاملة ! فما هو مفهومها؟ و ما علاقتها بالوضعيّة المشكل الإنطلاقيّة أو الوضعيّة المشكل الأم؟ وهل اقترحت وثيقة المخططات السنويّة طريقة تعليميّة جديدة تنطلق في الوضعيات الشاملة؟ ومن هنا يفترض البحث مرة أخرى أنه على غرار مشروع الوثيقة المرافقة التي حاولت أن تقدم تصور مغاير لما جاء بها المنهاج، فإنّ وثيقة المخططات السنويّة ستُقدِم تصورا مختلفا و إن لم نقل جديد الطريقة لتعليم النشاطات ومن بينها القراءة و النصوص الملتزمة بمقتضيات المقاربة النصّية و المقاربة بالكفاءات الواردة في المنهاج و الوثيقة المرافقة.

تطرقت بعد ذلك إلى وثيقة المخططات السنوية –مادة اللّغة العربيّة– على عنصر آخر عَنوّنته بمستجدات منهاج مادة اللّغة العربيّة في التعليم المتوسط "[1]

يبدو من الوهلة الأولى أنّ العنوان جاء غامضا بهذه الصيغة: فلم تتضح طبيعة التجديد في منهاج المادة/ ولم تُحدد الجوانب التي مسّها هذا التجديد ، أم أنّ المقصود بمستجدات المنهاج هي التصورات الجديدة التيُ بُنيّ عليها منهاج الجيل الثاني للغة العربيّة.

هذا ما سنحاول أن نرصده عند عرض محتوى هذا العنصر.عرضت وثيقة المخططات جدوليْن توضيحييْن : الأول خاص بملمح التخرج في مرحلة التعليم المتوسط، والثاني خاص بملمح الخروج من الطور الثالث (السنة الرابعة من التعليم المتوسط).

- من خلال مقارنة الجدوليْن اتضح أنّ الكفاءة الشاملة للمرحلة الخاصة بملمح التخرج من مرحلة التعليم المتوسط تتطبق تماما مع الكفاءة الشاملة للمرحلة الخاصة بملمح الخروج من الطور الثالث (س 4) و تتمثل في: " يتواصل التلميذ بلغة سليمة و يقرأ قراءة تحليلية واعية نصوصا متنوعة الأنماط لا تقل عن مائتيْ كلمة و ينتجها مشافهة و كتابة بأساليب لغوية منسجمة في وضعيات تواصلية دالة".[2]
- لذلك يفترض البحث أن الكفاءات الختامية في الجدويلن ستكون نفسها الكفاءات الختامية الخاصة بالميادين الثلاثة).

و إذا صرحت الوثيقة أنها إلتزمت بما جاء به المنهاج فإنّ هذه الكفاءات الختامية ستنطبق مع التي وردت فيه.

هذا ما سنبينه لاحقا، عند عرض محتوى الكفاءات الختامية نزولا عند متطلبات المنهاج فإن وثيقة المخططات السنوية أقرت كفاءات ختامية في كل من ملمح التخرج من مرحلة التعليم المتوسط و ملمح الخروج من الطور الثالث.

---

1 المخططات ،ص03

2 المرجع نفسه ،الصفحة نفسها

إلاّ أنّ أهم الملاحظات التي تُسجل هنا هي:

- المنهاج لم يحدد كفاءات ملمح التخرج في مرحلة التعليم المتوسط ولكن حدد كفاءات ملمح التخرج من مرحلة التعليم الأساسي.

- كفاءات ملمح الخروج من الطور الثالث الوارد في وثيقة المخططات لا تتوافق تماماً مع الكفاءات الواردة في المنهاج الخاصة بملمح التخرج من الطور الثالث(س 4) .

كذلك فقد جاء في المنهاج مثلاً في الكفاءة الختامية الخاصة بميدان فهم المنطوق "يتواصل مشافهة بوعي بلسان عربي ولغة منسجمة وفهم وتحليل مضمون الخطابات المنطوقة في أنماط متنوعة، ويتفاعل معه وينتج خطابات شفهية مسترسلة محترما أساليب تناول الكلمة في وضعيات تواصلية دالة"

غير أنّ هذه الكفاءات في وثيقة المخططات السنويّة قد جاءت غير ذلك، كالآتي:" يتواصل مشافهة بوعي ولغة منسجمة، ويفهم مضمون الخطاب المنطوق ويتفاعل معه، من سندات مختلفة ويحلله، وينتجه مشافهة بمختلف الأنماط في وضعيات تواصليّة دالة "

ولئن جاء كذلك فإن المقصود من ذلك كما يرى البحث أنّ تصور وثيقة المخططات لطريقة تناول ميدان فهم المنطوق وخطوات تحقيق أنشطته وآليات ذلك تختلف بما جاء في المنهاج فهي تنطلق من الخطوات الأولى (الأولية) التي تحقق قدرة المتعلم على التواصل مشافهة بوعي و لغة مُنسجمة ، تليها الخطوة الثانية و المُتمثلة في خطاب يستمع إليه المتعلم و محاولة فهمه و استخراج موضوعه العام و يتفاعل معه ، و بعد ذلك يقوم بتحليله ليصل الى المرحلة(الأولية) الأخيرة وهي" ينتجه مشافهة !! أي يُنتح خطابا أو نصا بمختلف الأنماط مشافهة ، هذا الخطاب هو متعلق بالخطاب المستمع إليه . وهنا يمكن أن نطرح عددا من الإشكالات الهامة كالآتي:

- كيف لمؤلف الطريقة التعليمية أن يتعامل مع هذا الإنسجام والغموض الحاصل في الوثائق البيداغوجيّة عند تأليفه للكتاب المدرسي وطريقة عرض الأنشطة التعليمية المختلفة؟

- هل يمكن أن نعتبر هذا التصور هو محاولة من وثيقة المخططات السنويّة اقتراح طريقة تعليمية جديدة في تقديم النشاطات التعليمية تختلف عما جاء في المنهاج والوثيقة المرافقة؟
- هل هذه الخطوات والآليات بهذا الترتيب كفيلة بتحقيق الغاية المرجُوّة من الميدان؟
- الهاء في عبارة "ينتجة مشافهة بمختلف الأنماط" تعود على الخطاب المنطوق ، هذه الخطوة تدعو المتعلم الى إنتاج خطاب شفهي منطوق انطلاقا من الخطاب المنطوق المستمع اليه .

فهل معنى ذلك أنه مطلوب من المتعلم أن يُنتج خطابا منطوقا يحاول أن يُقدم من خلاله تلخيصا للخطاب المُستمع إليه؟ أم أنّ المقصود التعبير عن فهمه للخطاب المنطوق بخطاب آخر شفهي؟ لأنّ القارئ كلما اِعتقد أنه أحاط بكافة مكوّنات النص الدلاليّة والجماليّة فإنه ينبغي أن يُدرك أنّ بعض المكونات مازالت تنتظر الكشف لتخرج إلى حيّز الوجود.

ولعلّ أهم إجراء منهجي كما بيّن البحث سابقا ينبغي أن يُميّز هذه المرحلة ضرورة انسحاب المعلم الى خلفيّة المشهد، حتى يترك للمتعلم حريّة التعبير الشفوي العفوي غير المشروط بتوجيه أو بأمر من المشاعر والأحاسيس التي خلفها تفاعله مع الخطاب (نص)، والأنشطة التي يمكن أن تساعد في ذلك هي:

_ تسجيل المتعلم لردود أفعاله تجاه الخطاب (النص) المدروس.

_ تقديمه لرأيه الشخصي.

_ اِتخاد موقف في قضية من القضايا المعالجة.

_ إيجاد القراءة.

_ تلخيص مضمون الخطاب (النص).

_ تحليل فكرة.

-كتابة خلاصة، أو اقتراح نهاية ثانية للنص (الخطاب)...إلخ"[1]

* وبهذا التصّور يتحقق التدرج البيداغوجي الذي تقوم عليه القراءة بمفهومها الحديث بتنوع مهاراتها من الإكتساب إلى الإنتاج.

لكن الوثيقة-المخططات السنوية- تشترط في هذا الخطاب المُنتج أن يكون بأنماط مختلفة ؟! أي إنتاج خطابات مختلفة الأنماط (وصفيّة، سرديّة، تفسيريّة، حجاجيّة، توجيهيّة...) لخطاب واحد تمّ قراءته و تحليله في المرحلة الأولى من أنشطة فهم المنطوق و إنتاجه. هذه المرحلة بهذا التصور تختلف عما جاء في المنهاج و وثيقته المرافقة إذ يُطلب من المتعلم أن يفهم و يحلل مضمون الخطاب المتطوق من أنماط متنوعة... ويُنتج خطابات شفهيّة مسترسلة ، يُحدد نوع الأنماط المنتجة.

كما سجل البحث هذا اللاانسجام بين الوثائق و ذلك الإرتباك و الركاكة عند صياغة التصورات بما يتعلق الأمر بالكفاءاتين الختاميتين المرتبطتين بميدانيْ فهم المكتوب و الإنتاج الكتابي.

وعليه يظهر جَليا غياب التصورات النظريّة و تصورات نظريّة القراءة و التقلي الجمالي و دراسات تحليل الخطاب و التداوليّة أثناء صياغة تصورات الطريقة التعليميّة، خاصة في مجال تعليمية النصوص و القراءة و مبرر ذلك منهج العرض الموجز و المبتور و المختصر و العشوائي للتصورات المتصفة بالركاكة و اللاانسجام و كثرة الأخطاء التعبيريّة و الإملائيّة و المنهجيّة.

- لقد إنتهت وثيقة المخططات السنوية نفس نهج مشروع الوثيقة المرافقة عند العرض و لتقديم للمحتويات "

انظر المرجع نفسه ص 58 ، 59 بتصرف 1

• فتضمنت محوّرين أساسين أَولُهما نظري خاص بالمفاهيم المُهيكلة" [1]يذكر بمفهوم التقويم التشخيصي و المقاربة النصّية لم ينتقل إلى عنصرآخر حدّد من خلاله أنماط النصوص في التعليم المتوسط يتبع هذا العنصر بعنصر آخر سماه " سيرورة المقطع التعليمي س4م"[2]

•وهذا يدخل في مجال طرائق التدريبي (التقديم) وأساليبه

•أما المحور التالي هو الجانب العلمي الذي يقدم بالتفضيل سيرورة المقاطع التعليمية الثمانية وذلك بتقديم نشاطات الميادين المتعلقة بكل مقطع داخل القسم

المبحث الثاني: عرض التصورات النظرية لمكونات وثيقة المخططات السنوية

المطلب الأول: المفاهيم المهيكلة

1- التقويم التشخيصي:

استهل هذا العنصر بالتذكير أن التقويم التشخيصي : يضمن الرجوع إلى التعلمات القبلية لتشخيصها و تثبيتها، من أجل إرساء موارد جديدة لدى المتعلمين، قصد المساهمة في إنماء الكفاءة الشاملة ويبنى حسب تصور هذه الوثيقة عبر الخطوات التالية:

- تحليل قبلي للمادة الدراسية.
- ضبط الموارد المستهدفة(معرفية، منهجية، قيم ومواقف و كفاءات عرضية)
- تحديد فترات البحث و الإستكشاف و الهيكلة و الإدماج و التقييم.

إنّ أهم ملاحظات يمكن أن تُقدّم هنا هي الملاحظات و التساؤلات التي قدمها المنهاج في عرضه لمفهوم التقويم التشخيصي كالتالي:

المخطاطات ص105

المرجع نفسه ،الصفحة نفسها2

كيف يمكن أن نمارس هذا التقويم؟ وماهي السبل و الآليات المحققة له؟ كيف يمكن تفحص مدى اكتساب المتعلمين للكفاءات و الموارد المعرفية و المنهجية المساهمة في تحقيق الكفاءة الشاملة؟

لأن تصور وثيقة المخططات لم تقدم المنهجية و العملية المحققة لهذا التقويم (الكيفية).

أما عن الغاية من التقويم يتبقى بكشفها الكثير من الغموض حيث أن التساؤل المطروح هو: بعد تشخيص النقائص ما العمل؟ هل نتوجه للعلاج؟ وكيف؟ ما مصير بقية المتعلمين غير المعنيين بالعلاج و هل يتوفر المتعلم على الاستعداد اللازم لهذا التقويم؟ و ما طبيعة هذا التقويم؟ و كيف يمكن تحقيقه؟ و ماهي الوسائل و الطرق المحققة له "[1]

لذلك قدمت وثيقة المخططات الخطوات المذكورة أنفا لبناء التقويم التشخيصي، ولم تصرح بمدى التزامها بما جاء به المنهاج فيما يخص مفهوم التقويم و كيفيته و الغاية منه و خطوات بناءه و الأنشطة الملائمة لتحقيق التقويم العلاجي و الإثرائي.

كما أنّ الفقرة التي تلت الخطوات قد ذكرت بأنّ السنة الدراسية تتضمن مقاطع سيستغرق كل منها فترة زمنية معينة ويساهم في تنمية الكفاءة الشاملة عبر وضعيات تعليمتة جزئية و وضعيات إدماج و تقديم [2] . وراحت الوثيقة تشرح سيرورة المقطع التعلمي في هذه الطريقة التعليمة من الوضعيات الجزئية وصولا إلى تجنيد الموارد المكتسبة و استعمالها استعمالا صحيحا في حل وضعية المشكل الانطلاقية .

الظاهر من خلال هذا العرض أنّ هذه الفقرة لم تأتي في سياق العنوان– التقويم التشخيصي– ولم يظهر الغرض منها و مما احتوته من تسليط الضوء على سيرورة المقطع التعليمي.

انظر المنهاج ، ص 27 1

04 انظر المخططات،'ص1

إلاّ إذا أريد أنّ النشاطات الهيكلية للمقاطع التعليمية من النشاطات الخاصة بالعملية التقويمية، من أنشطة علاجيّة و أنشطة إثرائيّة، فالمقصود إذا أنّ التقويم التشخيصي سيكون مرافقا للعمليّة التعليمية التعلمية بكل مراحلها ولا يمكن حصره في الوضعيّة الرابعة من كل مقطع تعليمي (الوضعيّة التقويميّة)

إذا كيف يمكن التعامل مع هذا التصور عند صياغة الطريقة التعليميّة؟

و ماهي الآليات التي يمكن من خلالها وضع حدود بين الأنشطة التعليميّة و بني الأنشطة التقويمية عند ممارسة العملية التعليمية؟ أم أنها ستترك الحرية للمعلم في ممارسة التقويم التشخيصي و برمجة أنشطته و زمنه؟

و كيف سيتم التعامل مع طبيعة التفاوت بين المتعلمين عند برمجة الأنشطة التعليمية ؟ أي ما مدى استثمار نتائج التقويم و التقييم لتشكيل نقاط إنطلاق لوضعيات تعليمية لاحقة؟

ألاّ تعتبر العملية التعليمية التعلمية هي عملية تقويمية للمتعلمين بامتياز؟

لعل المراد من هذه الفقرة هو التأكيد على أنّ التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية المبنية أساسا على المقاربة بالكفاءات ، لا ينبغي أن ينطلق من طرح سؤال معرفي بل يجب خلق مهمة معقدة– كالوضعية المشكلة– وانتظار ما إذا كان المتعلمين قادرين على تمثلها و الدخول فيها و النجاح في تعبئة المعارف "[1] وأحسن طريقة لتحقيق ذلك هي إدماج التقويم في الحياة و العمل اليومي للقسم عبرسيرورة النشاطات اليوميّة ، فالتقويم بهذا المفهوم هو رصد الملاحظات حول المتعلمين من خلال العمل في القسم و توثيقها بانتظام من خلال تتبع كيفية نماء الكفاءة وهي في طور البناء .

[1] موسوعة الكفايات ص 183 بتصرف

اذن فالتقويم يرتبط بقياس تعبئة المعارف و المهارات التي يحوزها التلميذ أي الطريقة التي يستعمل بها التلميذ معارفه و مهاراته في وضعية معقدة تسمح بتحديد كفاياتهم [1] .

من خلال العرض السابق يتضح أنّ المقاربة بالكفاءات تُشكل خيارا في بناء الطريقة التعليمية خاصة تعليمة النصوص و القراءة و حينها سيلعب التقويم التشخيصي دورا هاما في كيفية برمجة الأنشطة المتعلقة بالقراءة و النصوص. وبناء المعارف و اكتسابها لتنمية الرصيد المعرفي العام لدى المتعلمين و ذلك يخلق معارف خلفية و أفق انتظار لديهم تمكنهم من مواجهة النصوص و تحليلها وقراءتها و بناء موضوعها الجمالي، لكن السؤال الذي يطرح نفسه هنا: هل روعيَّ هذا التصور عند صياغة الطريقة التعليمية خاصة تعليمة القراءة والنصوص؟ و كيْف إنعكس هذا التصور عند تقديم الأنشطة التعليمية المختلفة؟

غير أنّ الفرضية الهامة و الخطيرة التي رصدها البحث ستنسف هذا المشروع الذي إدّعى أنه جاء ليُسهل ويُيسِر قراءة و فهم و تنفيذ المنهاج و الوثيقة المرافقة له هي:

أنّ محتوى هذا العنصر التقويمي التشخيصي قد جاء تحت عنوان آخر مغاير تماما في مشروع الوثيقة المرافقة ألاّ وهو عنصر المقطع التعليمي "[21](!!؟)

وعليه كيف ستتعامل مع هذا التضارب و اللاانسجام و التناقض و اللامبالات عند صياغة التصورات و تقديم المفاهيم و المحتويات في مثل هذه الوثائق؟

إنّ من البديهيات أن تعرض وثيقة كهذه الطرائق المعتمدة و تتطرق الى الأسس التي إنطلقت منها في المجالين النظري و التطبيقي وكذلك التصورات التي تستند عليها في اشتغالها... مع التركيز على أسلوب الشرح و البسط و التمثيل إلا أنّ هذا الخطأ المرصود ينّم عن اللامبالات وغياب المهنية و الحرفية و التخصص في التأليف و الصياغة، فكيف يُمكن الإعتماد إذن على

---

[1] موسوعة المفايات ص 184.

[2] المنهاج ص 05

وثيقة كهذه في تقديم الطرائق الجديدة في تعليمية العربية و الأساليب المتبعة في ذلك و طريقة تقديم و عرض الأنشطة المختلفة في ضل الاصلاح المُدعى؟

وهل يجوز هذا النوع من الأخطاء المتكررة في هذا النوع من الوثيقة البيداغوجيّة الرسميّة؟ وأين هذا التحوير و الإصلاح و التصحيح و التقويم المصاحب الذي إدعته الوزارة الوصيّة؟

2- المقاربة النصيّة:

إنّ التقديم الذي جاءت به وثيقة المخططات المستعملة لا تُبيّن مدى إلتزامها وأخذها بالتصور الذي قدمه المنهاج و وثيقته المرافقة للمقاربة النصية التي أُعتمدت كمقاربة نوعيّة في تعليميّة اللّغة العربيّة في ظل المقاربة بالكفاءات تمّ استلهامها من الفكر النظري الخصب للسانيّات النصّية ولمباحث نحو النص "[1]

ثم بعد ذلك عمدت الوثيقة إلى تقديم مجموعة من التصورات المرتبطة بالمفاهيم المتعلقة بمفهوم النص و الملكة النصّية و لسانيات النص و الدراسات اللّسانية النصّية و مفهوم المقاربة النصّية و موضوع دراستها.... فالملاحظ أنّ هذه الوثيقة خصصت عنصراً لتقديم المقاربة النصّية و مفهومها وموضوعها و مقتضياتها و منطلقاتها النظريّة و اعتبره من المكوّنات الأساسيّة لهذه الوثيقة إذْ عرضت أهم المنطلقات الفكريّة النظريّة اللسانيّة للنص و لمباحث النص (النص، السياق، الإتساق، الانسجام، التأويل الملكة، الكفاءة النصّية، الأنماط، المقطع النصي.....) على غرار المنهاج و وثيقته المرافقة اللّذان لم يتطرقا إليها إلاّ من خلال تصورات مجهريّة مختصة لا تستند إلى ما تمّ التوصل إليه في مجال الدراسات اللّسانية النصّية و نظريات القراءة و التأويل و التلقي الجمالي و لسانيات الخطاب وكأنها لا تمثل ذلك الاختيار التعليمي البيداغوجي الجوهري الذي تُبنى عليه عمليّة تعليمية اللّغة العربيّة.

[1] المخطط السنوي ص 04

1-المقاربة النصيّة كما قدمتها المخططات السنويّة "تريد أن تتجاوز الانعزال اللّساني داخل الجملة، و تبحث في النصية ،أي كيف تتنامى الجمل و تنتسق لتشكل نصًّا " [1]، محاولة بذلك مقاربة ظواهر النص في مقامات التواصل و التفاعل المختلفة.

إنّ السؤال الذي يفرض نفسه هنا هو :

هل المقاربة النصّية هي التي تريد أن تتجاوز الإنعزال اللّساني داخل الجملة ، أم أنّ أحد منطلقات هذه المقاربة و هي لسانيات النص هي المقصودة من الفكرة ؟

لأنّ لسانيات النص غيرت الإهتمام من مستوى الجملة الى مستوى أعلى هو النص ، فأصبح النص هو الوحدة اللّغوية الأساسيّة للتحليل ، فتعددت وجهات النظر فيما يخص مفهوم النص إلاّ أنّ جلها إتفق على أنه وحدة دلالية ، وهو ما ذهب إليه جون ميشال آدم عند دراسة النص وتحديد مفهوم له إذ يقول : " النص متتاليّة من الوحدات تمثل كلاً بجمل دلالة واحدة ، و المرتبطة فيما بينها مكوّنة مقاطع تنمو نحو نهاية"[2] فالنص بهذا المفهوم وحدة دلالية وليست فقط مجموعة بينها من الجمل المنتظمة بشكل أفقي و تكون مع بعضهما البعض كيانا يسمى مقطعا ، و ترتبط المقاطع فيما بينها مكونة وحدة متسقة و منسجمة هي النص "[3]

ولكن النص كل تنتظم عناصره لتؤدي معنى معيّن " فطريقة انتظام النص في متتاليات من الملفوظات المرتبطة عموديا يفسر مخطط النص الذي يلعب دورا أساسيًّا في تشكيل البنيّة الفكريّة للنص " [4].

---

[1] المخططات السنوية صح 04

[2] Jean micheL Adam(lement de linguistique textuelle theorie etpratique de lanalyse textuelle .poiremardoga .lonxenborg 1990.p49.

[3] Patrick chaudeau et dominique mengueneau ,dictionnaire danalyse du discours ,edition seuil 2002.p433.

[4] – للتوسع أكثر انظر الفصل النظري في هذا البحث ، مبحث مقاربات مفهوم النّص .

هنا يجب الإنتباه الى قضيّة هامة و جوهرية هي أنه يجب التميز بين وصف البنية السطحيّة للجملة من جهة ، و بين موقع الجمل في بنى معقدة تتكون من عدّة جمل من جهة أخرى، فهذه النقطة الأخيرة لها علاقة بالانسجام وهي بلا شك من الوقائع النصيّة "[1]

إذن فدلالة النص (أي المعلومات التي يُقدمها) هي كل أكبر من مجموع دلالات الجمل التي تكوّنه ، وهذه الزيادة في الدلالة ترتبط بالخصائص التاليّة :

أ) النص هو الإطار الذي يزول داخله لبس الجمل .

ب) النص يحتوي على إفتراضات أخرى وإقتضاءات أخرى غير إفتراضات و إقتضاءات الجمل المكوّنة له.

ج) للنص إمكانات أخرى لإعادة الصياغة غير الإمكانيات التي للجمل "[2]

إلاّ أنّ فكرة أنّ المقاربة النصّية تحاول أن تقارب النص في مقامات التواصل و التفاعل المختلفة فيُمكن أن نأخذها من منظور بيداغوجي عندما تحاول هذه المقاربة تقديم طريقة تعليمية خاصة بالقراءة و النصوص محاولة تقديم نصوص للمتعلم في وضعيات تواصلية و تفاعلية دالة لقراءتها و تحليلها و بناء معناها، غير أنّ هذا المسعى هو من مقتضيات المقاربة التواصليّة التي تحاول إكساب المتعلم ملكة تواصليّة يتمكن من خلالها من إنتاج نصوص على منوال المقروء في وضعيات تواصليّة.

فهذا التخبط في بناء التصور الخاص بالمقاربة النصيّة كإختيار بيداغوجي و الخلط بينها و بين لسانيات النص كمجال لدراسة النصوص و بُناها و نحوها و كيفية تحليلها، هو مبرر على الغموض الذي يكتنف تصور هذه الوثيقة المفاهيم و كيفية استثمارها.

[1] – انظر المقال المترجم لمفتاح بن عروس ، نحو الجملة.....ص 02

[2]– المرجع السابق ص 04-05

كما أنّ مقاربة ظواهر النص في مقامات التواصل يحيلنا الى مبحث من مباحث تحديد مفهوم النص المتعلق بفرضية أنّ النص أيضا يدل على شكل أو كيفية وجود العناصر اللّغوية في فعل التواصل [1] .

ويرتبط بمباحث و دراسات تحليل الخطاب و مفهوم السياق و المقام و العلاقة بين النص و الخطاب و الدراسات التداوليّة الحديثة.

2- أما عن العنصر الثاني الذي قدمته وثيقة المخططات فيتعلق بتعليميّة اللغة بمفهوما التقليدي و ما إنجر عنه من نتائج ، فقد نجحت تعليمية اللغة كما جاء في تصور الوثيقة في أن تجعل المتعلمين يُنتجون ما لا نهاية من الجمل السليمة تركيبيًّا و دلاليًّا، لكن أغلبهم عاجز عن إنتاج نصوص"[2].

وهي الفكرة التي إنطلق منها تشلومسكي في بحثه الذي ركز من خلاله على الكفاءات اللّغوية و القدرة لدى المتكلم على بناء وتكوين عدد لامتناه من الجمل الصحيحة وفهمها، و بالتالي فإنّ القواعد هي التنظيم المحرك لآليّة التكلم و الكامن ضمن الكفاءة اللّغوية ... فتكون الكفاءة اللّغويّة بمنزلة إمتلاك الآليّة اللّغويّة، بينما يكون الأداء الكلامي حصيلة عمل هذه الآليات " [3]

و هذا ما تكلمنا عنه في المباحث السابقة عندما حذر البحث المنهاج ووثيقته المرافقة من الوقوع في دهاليز الطريقة التقليديّة في تعليمة اللّغة العربيّة خاصة تعليمة القراءة والنصوص الراميّة الى اكساب المتعلم الملكة اللّغوية(النحويّة) المرتبطة بالنحو الجُملي، فالجملة تنتظم وفق نظام خاص مسؤول عن بناء المعنى وإدراكه ، أما الملكة النصّية ملكة مرتبطة بأنواع النصوص المختلفة (نحو النص) ومن هنا تتأكد لدينا ضرورة توسيع دائرة الملكة اللّغوية لتشمل كل القدرات التبليغيّة التي تجعل منّا متكلمين فاعلين وهي بالطبع تشمل الملكة النصّية العامة والخاصة".

---

[1] المرجع السابق ص02 .

[2] المخططات ص 04

[3] خولة طالب الابراهيمي – مبادئ في اللسانيات العامة ص 169 بتصرف .

وذلك بإدراك نصوص متسقة ومترابطة وإنتاجها كذلك، وتسمح الملكة النصيّة الخاصة بدورها بإدراك مقاطع نصّية على أنها سردية أو وصفيّة... وإنتاج مقاطع أخرى على منوالها، وتعوز وثيقة المخططات هذا الأمر إلى المقاربة النصيّة،" بأن تدرس وترسخ وتعلم هيكلة اللّغة في نصوص ووسائل الإتساق والروابط في أنماط النصوص ليكتسبوا الكفاءة النصّية "[1]

إذن تدعوا هذه الوثيقة الى الإنطلاق في مقتضيات المقاربة النصيّة ومرتكزاتها النظريّة المتعلقة بالدراسات اللّسانيّة النصيّة ونحو النص وتحليل الخطاب ونظرية القراءة والتأويل وجمالية التلقي في بناء تصورات الأنشطة التعليميّة وكيفيّة بناء المقطع وسيرورته مع مراعاة إكساب المتعلم كفاءة نصيّة يستطيع من خلالها فهم نصوصا مختلفة الأنماط ويُنتج نصوصا على منوال المقروء لأننا في الأخير لا نتواصل ولا نتكلم إلا بنصوص.

3 "لاوجود للجملة في الإستعمال الواقعي للّغة ، حيث هناك سياق كلفظ الجملة والجمل. "[2]

إنّ ماتمّ التوصل إليه في مجال البحوث المتداولة واللّسانيّة النصّية وبحوث تحليل الخطاب وكما بيّن M. CHAROLLES "عندما تحدث عن مفهوم النص في إطار علاقته بمفهوم المقام والخطاب معا، وذلك عندما حاول أن يحدد مفهوم(نحو الخطاب) حيث يذكر في هذا الصدد:" ويُقصد به فتح النص كمجموعة لسانية مغلقة على الخطاب كمجموعة لسانية مفتوحة على شروط إنتاجها" [3]

يظهر من هذا التعريف أنّ تصور M. CHAROLLES لعلاقة المفاهيم الثلاثة مطابق إلى حد كبير تصور M. ADAM. j الذي حدّد النص في إطار علاقته بالمقام والخطاب، "بأنه بنيّة مجردة في ذهن المتكلم أكانت هذه البنيّة مقطعيّة جمليّة أو مقطعيّة عضويّة ومن هذا المنطلق تندرج بنيّة النص في إطار بنيّة مجردة أوسع منها هي اللّسان" [4]

---

[1] المخططات السنوية ص 04.

[2] المخططات ص 04..

[3]. J.M. ADAM. Order du texte order du descoure , p107

[4]. J .M .ADAM.element linguistique textuell .p24 .20

وبهذا الصدد يصبح النص هيْكل شكلي قاعدي لايتشكل إلا في العناصر الأساسيّة لعمليّة التواصل، وهي سلاسل الجمل أو سلاسل القضايا لكن المتكلم من أجل تحقيق مقاصده التواصليّة يحتاج إلى تعديل وتكييف هذه البنيّة حسب ما تمليه عليه ظروف التواصل أي (المقام)، وبذلك يحقق عمليّة دمج بنيّة النص في بنيّة المقام ليُشكل بها بنيّة جديدة في الخطاب .

كما أنّ ADAM.J.M يقترح أنّ المقام يساوي شروط الإنتاج + شروط الإستقبال والتأويل

ولعلّ هذا ما جعل كل منD.SLAKTA وJM. ADA و M. CHARELLES , يتفق على أنّ مفهوم النص يختلف عن مفهوم الخطاب وأنّ الخطاب أوسع من النص وأنّ العلاقة بينهما هي علاقة تَضّمُن ومنها يصبح:

النص بنيّة صغرى تندرج في بنيّة كبرى هي الخطاب .

كل وحدة إجتماعية محسوسة هيِ نتاج تحوُل وحدة لسانية مجردة بواسطة قواعد مخصوصة، فالخطاب ناتج عن تحوُل النص، و الملفوظ ناتج عن تحول الجملة، و الكلمة ناتجة عن تحول المورفيم"[1]

– نعود مرة أخرى لعرض محتوى وثيقة المخططات السنويّة – لمّا تتعرض الوثيقة إلى تصور للنص يرى أنه كل و ليس مجرد تجميع للجمل، فمعنى النص حسب تصور المخططات السنويّة يتحدد من خلال مكوناته لكنه لا يتوقف هنا، فكل جملة للنص تُحيل عليه كما تُحيل على معناها العميق"[2] إنه تصور يجيبنا على قضايا جوهريّة تتعلق ببحوث لسانيات النص و نحو للنص و الدراسات التداوليّة، و مفاهيم تتعلق بمبحث جديد يرتبط بالتداوليات المُدمجَة.

إنّ تعلق الجمل ببعضها البعض يعني أن كل جملة تستند على سابقتها... و الإهتمام بهذا التعلق يظهر بوضوح مع فان دايك حينما يحاول أن يُعرف النص، ليقول في هذا السياق:" من

[1] المرجع نفسه ص 30.31. بتصرف .

[2] المخططات السنوية ص 04 .

غيرالمؤكد بل من غير المحتمل أن يكون النص مجموعة من الجمل... مثلما أنّ الجملة ليست تتابعاً للكلمات فقط"[1].

فكما أنّ هناك نحوا يسعى إلى تحديد العلاقات و القواعد التي تحكم الوحدات المكوّنة للجملة و إبراز أنواعها، فلن يكون من الصعب إذ نحن أثبتنا أنّ النص يتميز بالوحدة و أنه في التكوين ليس مجرد رصف للجمل، إن نتكلم على نحو النص يبرز و يحدد العلاقات و القواعد التي تربط هذه الجمل مع بعضها على حسب قول الأستاذ مفتاح بن عروس.

ولئن كان كذلك فإنّ دلالة نص(أو المعلومات التي يقدمها) هي أكبر من مجموع دلالات الجمل المكوّنة له، وهذه الإضافة في الدلالة ترتبط بالخصائص الآتية:

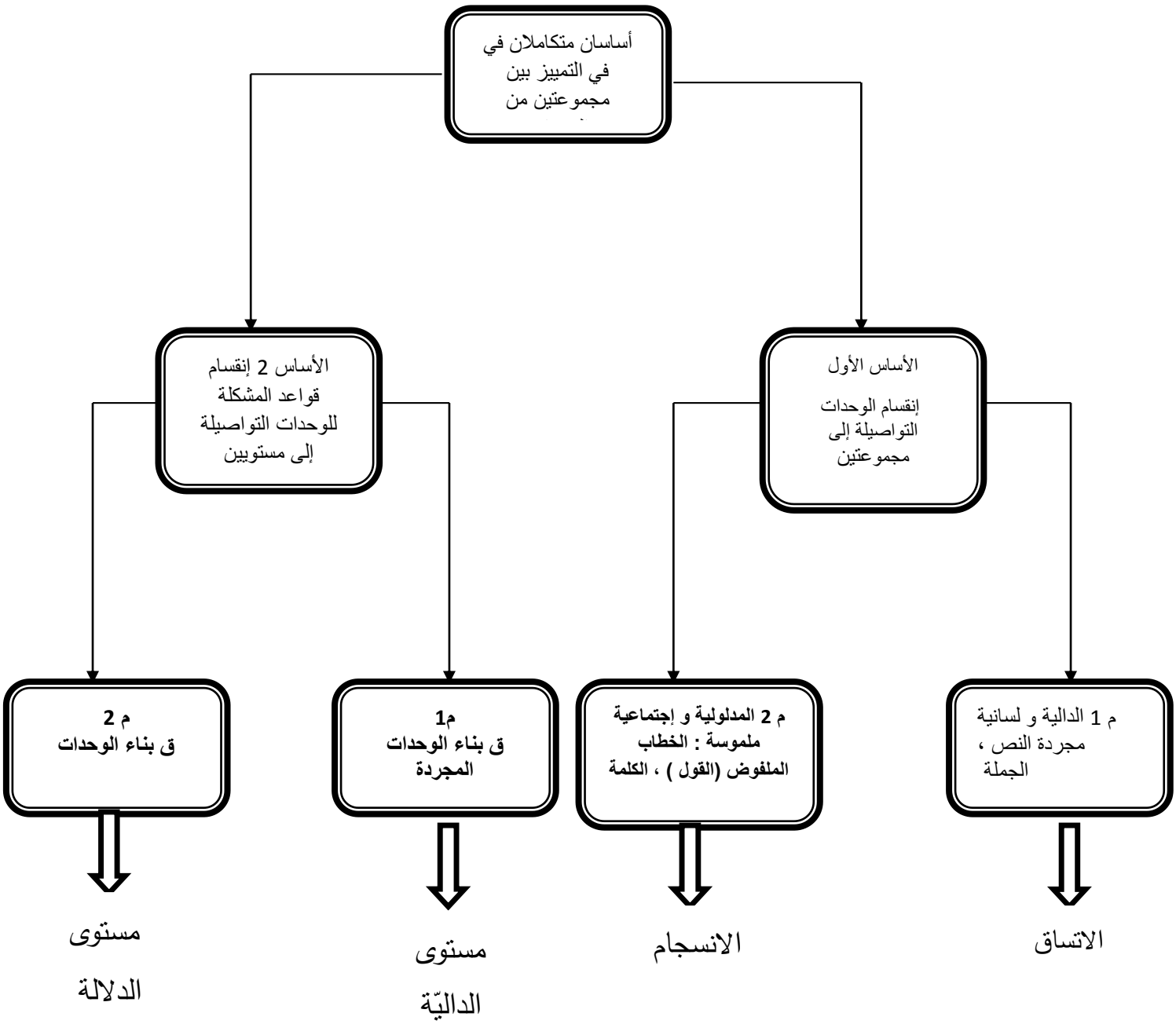
- النص هو الإطار الذي يزول داخلة لبس ، إبهام الجمل.
- النص يحتوي إفتراضات أخرى و اقتضاءات غير افتراضات و اقتضاءات الجمل المكوّنة له.
- للنص إمكانية أخرى لإعادة الصياغة (Paraphraser) غير الإمكانيات التي للجملة(إمكانية الحصول على ملخصات عديدة للنص الواحد) هذا التصور يُلغي مفهوم النص على أنّه تتابع في الجمل، و يحيلنا إلى مفهوم الترابط بين الجمل التي يضمن رفع اللبس و الإبهام، فكل جملة تحدد دلالتها بحسب السياق اللّغوي الذي جاءت فيه بالنظر إلى غيرها من الجمل، فهذا التعالق بين الجمل يعنى أنّ كل جملة تستند على سابقتها و هنا يُمكن أن نتكلم عن مفهوم[2] الانسجام والإتساق [3]الضامنيْن و المحققيْن لهذه العلاقات، بدورها الضامنة للإستمراريّة الدلاليّة و المدلوليّة.*- يعتمد D.SLIKTA في تمييزه بين مفهوم الإتساق و مفهوم الانسجام انطلاقا من تمييزه بين مفهوم النص و مفهوم الخطاب على أساسين متكاملين من خلال البيان التالي:

---

[1] منهاج بن عروس ص 13 .

[2] المرجع السابق ص 08 .

[3] للتوسع انظرالفصل النظري للبحث عن مفهوم الإتساق و الانسجام .



وانطلاقا من هذا المخطط يمكن أيضا أن نعالج قضية أخرى أشارت إليها وثيقة المخططات السنوية وهي " الجملة مقابل القول".

الجملة مقابل القول و الدلالة مقابل المعنى: إنّ التقابل في هذه الجملة و القول تمييز أساسي مستعمل في التداوليّة، من حيث أنّ الجملة موضوع لساني" فهي تتحدد أساسًا ببنيتها التركيبية و بدلالتها التي تُحسب على أساس دلالة الكلمات المكوّنة لها"[1].

بناء على هذا التصور تُعتبر الجملة كيان مجرد ،إلاّ أنّ المتخاطبين عند التواصل لا يتبادلون جُملا بل أقوالا،" و بالفعل فقول ما يوافق جملة تتمها المعلومات التي نستخرجها من المقام الذي تُلقى فيه"

فنقول إذن نتاج إلقاء جملة ،ويصبح بهذا "القول" موضوع التداوليّة والجملة موضوع اللّسانيات.[2]

فإذا كانت الدلالة ترتبط بالجملة فإنّ القول يرتبط بالمعنى، ويبنى أن تفهم دلالة الجملة هنا على أنها إنتاج إرشادات لغويّة، و تحتسب بواسطة المكوّن اللغوي، و بالمقابل فإنّ معنى القول هو دلالة الجملة تضاف إليها الإرشادات السياقيّة و المقاميّة التي تُحتسب انطلاقا من المكوّن البلاغي"[3] لكن ينبغي أن لا نخضع هذا التصور للتيار التداولي القائم على التصور الخطي للعلاقة بين التراكيب و الدلالة و التداول، فالتركيب يُعنى بقواعد التأليف بين مكونات اللّغة لتحديد درجة نحوّيتها، وتعنى الدلالة بالعلاقة بين العلامات و مراجعها التي تُحيل عليها، أمّا التداول فيُعنى باستعمال الجمل في مقام محدد ، أمّا من منظور التداوليّة المدمجة (la pragmatique integra) فإنّ ديكرو يرى أنّ تأويل الأقوال و فهم المقاصد يبدأ من تحديد دلالة الجملة فالوصف الدلالي مهم و أساسي لفهم الجمل (ماقيل) و لكنه غير كاف، لأنّ الأقوال تُشكَل باستخدام الجمل في مقامات و سياقات مخصوصة .[4]

---

[1] القاموس الموسوعي للتداولية ص 26.

[2] المرجع نفسه ص 27 .

[3] DUCROT.OSWALD : – les mots du discours, Paris, Minuit, 1980. p95.

[4] اللمرجع نفسه. ص 96.

وعليه فتأويل قول ماهو إلاّ رصد لتقاطع الإمتيازات اللّغوية (معلومات لغوّية منتميّة إلى المكون اللغوي)–البعد البنيوي و مع إعتبارات غير لغوية (معلومات غير لغوية)–البعد التداولي فتأويل قول ما يتضمن مرحلتين متتابعين أو تتعلقان بالمكوّن اللّساني و المكوّن البلاغي ."ينطلق منظور المرحلة الأولى من الجملة إلى الدلالة و ينطلق الثاني من الدلالة إلى المعنى"[1]

بناءا على هذا فإنّ موضوع التداوليذة المدمجة هو دلالة الجملة باعتبارها وحدة مجردة يُوّلدها المكوّن اللّغوي، وتُشتق دلالة الجملة من القواعد اللّغوية فحسب، فنتائج المرحلة الأولى هو دلالة الجملة الذي يُتعبر الأساس الذي تُبنى عليه المرحلة الثانية وهو منطلقها بالإضافة إلى ملابسات إلقاء القول (المقام و السياق المخصوص) لنصل في نهاية هذه المرحلة–المرحلة الثانيّة– إلى بناء و استخراج معنى القول."[2]

إلاّ أنّ ديكرو قد أضاف معيارًا جوهريًّا لضبط حدود العقل–الإلقاء القولي للجملة– الذي ينبغي أن يكون موضوع اختياره "مستغن نسبيا" نسبة إلى إختيار الأقوال الأخرى ، و يرافق معيار الإستغناء النسبي نفسه شرطين هما الإتساق و الإستقلال"[3]

فاختيار كل مكوّن من مكونات القول محكوم بإختيار كل القول وهذا يُحيلنا إلى ما ذكرته وثيقة المخططات "... فكل جملة من النص تُحيل عليه كما يُحيل على معناها العميق" و وهو يتوافق و يتعلق بمعيار الإتساق.

و أما الإستقلال فيوافق واقعة أنّ إختار القوْل لا يتوّقف على إختيار مجموعة أوسع يكون هو عنصرا فيها.

---

[1] Ducrot p 97

[2] القاموس الموسوعي للتداولية ص 90.93 بتصرف .

[3] نفس المرجع ص 350 .

إلاّ أنّ القضيّة الجوهريّة التي لمح إليها ديكرو هو إعتبار أنه من الممكن إعتبار مجموع نص ما (مسرحيّة أو روايّة) قولا وحيدا رغم أنّ هذا النص ينطوي على عديد الجمل"[1]. فكل مقطع طويل من نص ما.

كما إتضح سابقا مُبرر بموقعه في مجمل النّص وهذا يوافق شرط الإتساق، في مقابل ذلك فإنّ مجموع النص لايتوّقف على كيان أومجموعة أكبر منه بل يكتفي بنفسه وهذا يوافق شروط الاستقلال وبالتالي فالقول والجملة لايتطابقان آليًّا .

5) تُذّكر وثيقة " المخططات السنوية " مرة أخرى بمفهوم المقاربة النصيّة الذي اعتبرته اختيارا في عمليّة تعليميّة اللّغة العربيّة في هذا المستوى التعليمي فخصص له عنصرا مستقلا نظرا لأهميته واعتبرته أنّ موضوع دراسة المقاربة النصّية هو وحدة لغوّية أكبر من الجملة ، ولذلك ترتكز على مفاهيم تتجاوز الجملة إلى حدود النص (مفهوم الأنماط الإتساق، الانسجام، النصيّة، المقطع النصي، النحو النصي)"[2] وفي ختام هذا العرض يُمكن أن نثير عددا من الملاحظات والتساؤلات أهمها:

- غياب الانسجام بين المخططات السنوية والمنهاج ووثيقته المرافقة فيما يخص:

– المفهوم النظري للمقاربة النصيّة.

– تحديد مفهوم النص وأهم الدراسات المتعلقة به والمحددة للمفاهيم والمنطلقات النظريّة المتعددة في تحديد كينونته وكيفية بناءه (إنتاجه) وإستقلاليته(تلقيه).

– تطرقت وثيقة المخططات السنويّة إلى مفهوم النص والجملة والفرق بينهما وتحديد العلوم التي تدرس كل واحد من المفهوميْن، محاولة أن تُحدد المنطلقات النظريّة التي يجب أن تنطلق

[1] القاموس الموسوعي التداولي، ص 350 .

[2] الوثيقة ص 04 .

منهما المقاربة النصيّة لتحقيق طريقة تعليمية واعيّة لتعليميّة اللّغة خاصة تعليم الأداب والنصوص.

- غياب التصورات النظريّة المتعلقة بنظريّة القراءة والتأويل والتلقي الجمالي أثناء المقاربة النصيّة وتحديد مقتضياتها ومنطلقاتها وحصر هذه الأخيرة _منطلقاتها ومقتضياتها_ في المفاهيم المتعلقة بالدراسات النصيّة فقط (المقاطت، الانماط، الاتساق، الانسجام، النصية)

وهذا يدفعنا لطرح التساؤلات التالية:

كيف سيتعامل مؤلف الطريقة التعليميّة هذا التصور الغير ناضج والغير مُكتمَل لمفهوم المقاربة النصيّة ولمقتضياتها ومنطلقاتها وكيفيّة تطبيقها؟

هل يُمكن إعتبار أنّ المقاربة النصيّة هي العلم الذي يدرُس الوحدة اللّغوية في الجملة؟! أم أنّ المقاربة النصيّة هي المقاربة المُعتمدة في الطريقة التعليمية الجديدة خاصة تعليمية القراءة والنصوص مُنطلقة مما تُوفره البحوث اللّسانية النصيّة وبحوث نظرية القراءة والتأويل الجمالي ومما تمّ التوصل إليه في بحوث نظريّة الخطاب والتداوليّة اللّسانيذة المعرفيّة؟

كيف يمكن التعامل مع هذا الحشد لهذا المجموع من المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بالنص ونحو النص عند برمجة الأنشطة وتحديد الطرائق والأساليب التعليميّة؟ وكيف إنعكس ذلك في الواقع الحالي؟

ألم يكن من الواجب تقديم تصور ناضج حول مفهوم المقاربة النصية ومنطلقاتها ومقتضياتها وكيفية تقديم نشاطات على ضوئه؟ كل هذه الإشكالات والقضايا المتعلقة بها– القضايا النظرية المرتبطة بالنص– كان من المفروض أن تدفع الجهات الوصيّة إلى النظر في محتوى المنهاج والوثيقة المرافقة له وإعادة صياغتها إنطلاقا من هذه الخلفيات النظريّة النصيّة والبحوث المرتبطة بنظرية القراءة والتأويل والتلقي الجمالي وتحليل الخطاب... .

المطلب الثاني: عرض سيرورة المقطع التعليمي س 4 م

من خلال هذا العنصر حاولت الوثيقة أن تُقدم عرضا لكيفيّة حل الأنشطة في المقطع التعليمي، وتحديد دور كل ركن من أركان التعليمة التعلميّة أثناء سيرورتها .

" يُستهل كل مقطع بوضع مشكلة إنطلاقيّة (الوضعيّة الأم) يبيّنها الأستاذ وهي وضعيّة لتوجيه التعليمات خلال المقطع وتقتضي إستدعاء الموارد الموضوعيّة في مُخطط التعلمات" [1] بحيث يتم تسيير نمو التعلم في شكل أنشطة ومهمات، بعد ذلك تمّ التطرق إلى عنصر آخر هو"منهاجيّة تناول المقطع في أسابيع التعلم" يتناول في بداية الأسبوع البيداغوجي(ميدان فهم المنطوق) ويستهدف كفاءة الإصغاء والتحدث ، حيث يستمع إلى خطابات متنوعة الأنماط، ويفهم المعاني ويتفاعل معه ثم يعيد إنتاجه مشافهة في وضعيّة تواصليّة دالة"[2]

تتنقل الوثيقة إلى تحديد طريقة تقديم الأنشطة في ميدان فهم المنطوق ملتزمة تماما بما جاء في مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج عند تحديدها لميدان فهم المنطوق وإنتاجه وكيفيّة تقديم الأنشطة من خلاله .[3]

أمّا عند عرض ميدان فهم المكتوب فقد حددت الوثيقة – المخططات – النشاطات في هذا الميدان بـ (قراءة مشروحة ودراسة نص وضواهر لغوية) وذلك من خلال قراءة نصوص شعريّة ونثريّة متعددة الأنماط قراءة تحليليّة واعيّة،ويُعبر عن فهمه لمضمونها ويُصدر في شأنها أحكاما" [4]

يليه ميدان الإنتاج الكتابي: بإنتاج نصوص مُنسجمة متنوّعة الأنماط بلغة سليمة بتوظيف المكتسبات اللّغوية والبلاغة الفنيّة .

---

[1] المخطط السنوي ص 05 .

[2] انظر المخططات ص 05 .

[3] انظر المنهاج ص 04 .

[4] انظر المخطط ص 05 .

ليختتم المقطع بالأسبوع الرابع المُخصص للتقويم والمعالجة. من خلال هذا العرض يُمكن أن نقدم ملاحضات وتساؤلات هامة نجملها في الآتي:

- كل مقطع ينطلق في وضعية إشكاليّة أُمْ يُثبتها الأستاذ، إلاّ أنّ الوثيقة لم تعرض الوضعيات الجزئيّة المتحققة في كل أسبوع بيداغوجي كما حددها المنهاج ووثيقته المرافقة.

- من خلال العرض السابق لم يستطع البحث أن يتوّصل إلى رؤية واضحة لكيفيّة توزيع الأنشطة التعليميّة المُندرجة في الميادين على الأسابيع البيداغوجية .

اذن: كيف يُمكن أن نمارس هذه الأنشطة من خلال الأسابيع البيداغوجية ؟

هل سيُتناول كل ميدان في أسبوع خاص به؟ أم أنّ الميادين الثلاثة ستتوزع مجتمعة على كل أسبوع بطريقة بيداغوجيّة عمليّة محددة ومدروسة؟ وبالتالي يُستهل كل أسبوع بميدان فهم المنطوق يليه ميدان فهم المكتوب والانتاج الكتابي، وتكرار هذه المنهجيّة مع الأسبوعيْن المتبقييْن؟

- حددت نشاطات فهم المكتوب ب(قراءة مشروحة، دراسة النص+ظواهر لغوّية)

أي أنّ نشاط القراءة والفهم وتحليل النص مُنفصل على نشاط الظواهر اللّغوية وهذا يتناقض مع مقتضيات المقاربة النصّية ومع مبادئ تعليميّة القراءة والنصوص، التي تجعل كل النشاطات مفاتيح متظافرة لقراءة النص وتحليله وبناء معناه.

فماهي فائدة النشاطات اللّغوية إذ كان المتعلم قد قرأ النص وحلّله وتوصل الى بناء انسجامه ومعناه في خلال المراحل والخطوات المتبعة في النشاط السابق (القراءة المشروحة)؟

- إنّ المقاربة النصذية كما توّصل إليها الباحثون تجمع بين تعليمة النصوص وتعليمة القراءة وتقتضي مبادئ أساسية لنظرية القراءة والتلقي وجمالية التلقي ونظرية النص في هذا النوع من التعليميّة ، فهي تجعل الأنشطة التعليميّة كما وضحنا سابقا مفاتيح متظافرة للدخول إلى النص وفهمه وتحليله وتذوقه، فيُصبح هو المنطلق والمنتهى، الانطلاق منه للوصول إليه لقراءته وبناء معناه.

الشيئ الخطير الذي رصده البحث هو ربط هذه النشاطات في ميدان فهم المكتوب بالنصوص المقدمة في القراءة والمطالعة والمحفوضات كما جاءت في الوثيقة المرافقة للمنهاج.

فهل ستخصص لكل نوع من النصوص طريقة قراءة خاصة به أم أنّ هناك طريقة ناجزة تُعمم على كل النصوص المقدمة في أنشطة القراءة و المطالعة و المحفوظات؟! إلّا أنّ التساؤل الجوهري هو كيف يُمكن توزيع الأنشطة اللّغوية على هذه النصوص المقدمة؟ أم أنّ كل نشاط لُغوي يرتبط بنص معين مُقدم في نشاط من الأنشطة الثلاثة (القراءة ، المحفوضات، المطالعة)؟

يفترض البحث بعد كل هذا أنّ الأنشطة التعليميّة المقدمة في الميادين و المكوّنة للمادة المُتعلمَة ستُقدم منفصلة عن بعضها امتثالاً لتصور المقاربة النصيّة الذي إنطلقت منه وثيقة المخططات على غرار المنهاج الوثيقة المرافقة، وعلى هذا الأساس فإنّ المقطع يُستهل بنشاط القراءة و الإستماع ثم بعد ذلك ستمارس نشاطات التعبير الشفوي والقواعد النحويّة والصرفيّة و الإملائيّة لتُدمج بعد ذلك هذه الأنشطة الأخيرة في إنتاج كتابي (التعبير الكتابي) أو نشاط الإدماج الذي يقوم به المتعلم .

إذا أردنا أن نحلل هذه القرائة الآنفة الذكر فسنتوصل إلى النتائج التالية:

1- سيتفرغ المتعلم من عمليّة القراءة وبناء معنى النص بمجرد الإنتهاء من ممارسة نشاط (القراءة المشروحة و تحليل النص) وبالتالي يُشكل نشاط القراءة درسا قائما بذاته مُنفصلا عن بقيّة الأنشطة التعليميّة الأخرى .

2- إعتبار النص (المطالعة، القراءة، المحفوظات) الوسط الذي تمارس من خلاله الأنشطة التعليميّة لِاستثمارها في الإنتاج الكتابي .

3- إعتبار ميدان الإنتاج الكتابي الوسط الذي يستشعر فيه المتعلم نتائج النشاطات اللّغوية بإدماجها لإنتاج نصوص على منوال القراءة وهذا ليس مبرارا لإبراز العلاقة بين القراءة و الكتابة و بالتالي العلاقة بين التلقي و الإنتاج التي هي من مقتضيات المقاربة النصّية و تتعلق أساسًا بتعليمة الأدب و النصوص .

من خلال هذه النتائج يُمكن أن نخرج بعدد من التساؤلات كالآتي:

- ماهو مفهوم القراءة الذي تقصده وثيقة المخططات السنوية هنا ؟هل المقصود القراءة المنهجيّة بمفهومها التقليدي و الأدائيّة للنص ؟

إلاّ أنّ تبني المقاربة النصّية سيقلب ما جاءت به وثيقة المخططات رأسا على عقب ،لأنّ الأنشطة التعليميّة تُشكل روافد تُساعد على فهم و قراءة النص مهما كان نوعه ونمطه، و هذا يُناقض ما صرحتا به الوثيقة و المخططات النصيّة (؟!!)

- الكثير من الفاهيم و المنطلقات التي جاءت بها وثيقة المخططات تفتح لنا الباب للحديث عن تعليميّة جديدة كما بيّنا سلفا لم تُرسم ملامحها بعد، تتمثل في تعليميّة الأدب و النصوص

"

لأنّ مفهوم المقاربة النصيّة المُعتمدَة في العمليّة التعليميّة للّغة العربيّة يفرض منطلقات و أسس نضريّة تتعلق بنظريّة النص و نظريّة القراءة و التلقي الجمالي و بدراسات تحليل الخطاب و التداولية... .

لكن هل يُمكن أن نعتبر هذه الإشارات و التصريحات حتى وإن كانت من صميم مقتضى المقاربة المختارة من صميم تعليميّة الأدب أنها اختيارات انطلقت منها وثيقة المخططات السنويّة لبناء تصور حول تعليميته يمكن أن توفر لنا الأسس النظريّة التي يمكن أن تقوم عليها تعليميّة خاصة بالقراءة و النصوص؟ فماهي المبررات العلميةّ و البيداغوجيّة التي تسمح لهذا النوع من الوثائق أن يقترح طرائق جديدة و أساليب مُستجدة لم تُدرج في المنهاج وثيقته المرافقة رُغم إدعاء هذه الأخيرة– وثيقة المخططات– التزامها بما جاء في المنهاج و وثيقته المرافقة؟

- كيف سيتعامل مؤلف الطريقة التعليميّة مع هذه المشاريع غير المُنسجمة وغير المكتملة ؟ و إلى متى يبقى هذا القصور و اللامبالاة و اللاانسجام و التناقض غير المبرر يُميّز مثل هذه الوثائق البيداغوجيّة الأساسيّة عند صياغتها و بناء تصوراتها؟

المطلب الثالث:تقديم النشاطات من خلال المخطط السنوي لبناء التعلمات

تمّ تقديم محتوى هذا العنصر من خلال جدول مُقسم إلى خانات على الشكل التالي:

أ / <u>من حيث الشكل</u>:

خُصصت الخانة الأولى للكفاءات الختاميّة الخاصة بالميادين الثلاثة، تليها خننة الميادين، بعد ذلك خانة تطرقت لطريقة هيكلة تعلمات كل مقطع، فخانة للتوجيهات من المنهاج و وثيقته المرافقة، أما الخانات الثلاثة المُتبقيّة، فالأولى خُصصت للمشاريع المبرمجة والثانية لعناوين (محاور) المقاطع، واختُتم الجدول بخانة الحجم الزمني لكل ميدان على حدا.

لكن الشئ الملاحظ عند قراءة الجدول عموديًّا هو أنه لم يُراعى الانسجام و الوضوح في التقديم و العرض فجاء الجدول غير مراعي للمعايير العلميّة و المنهجيّة المُعتمَدة في العرض و التقديم.

وتحت خانة الكفاءات الختاميّة جاء عنصر التقويم التشخيصي والمكتسبات العلميّة و عنصر عرض الوضعيّة الإنطلاقية الأم !!؟.

ب/ <u>من حيث المحتوى</u>:

- فيما يخص التقويم التشخيصي فقد تمّ تسليط الضوء على مراجعة الكفاءة الشاملة للسنة الثالثة من التعليم المتوسط:" يتواصل التلميذ بلغة سليمة و يقرأ قراءة تحليليّة واعيّة نصوصا مختلفة الأنماط مع التركيز على النمطيْن التفسيري و الحجاجي ،لا تقل عن مائتيْ كلمة وينتجها مشافهة و كتابة في وضعيّة تواصليّة دالة "[1]، هذه الكفاءات لا تتوافق و لا تنطبق و لا تنسجم مع الكفاءة الشاملة التي جاء بها المنهاج في صفحته الثامنة فهي تختلف عنها اختلافا جذريا، وهذا يُنم على اللانسجام و اللامبالاة عند صياغة التصورات و المحتويات في الوثائق البيداغوجيّة المعنيّة، ويرجع كذلك إلى غياب التصورات النظريّة المتعلقة نظريات القراءة و التأويل و التلقي

[1] المخطط السنوي ص 06.

الجمالي و نظريّة النص و التداوليّة و تحليل الخطاب... المرتبطة بالمقاربة التعليميّة المعتمدة – المقاربة النصية–.

ولعلّ هذا ما اِنعكس عند صياغة الطريقة التعليميّة وكيفيّة تقديم الأنشطة والخطوات والآليات المتبعة في ذلك .

- كما أن عنصر " المكتسبات القبليّة للمقطع " جاء ليُقدم محتوى هذه المرحلة ويبرز دورها في العمليّة التعليميّة التعلميّة وفائدتها البيداغوجيّة للمتعلم ، إذ يمكن أن تساهم في بناء أفق انتظار لديه –المتعلم / القارىء– لكي لا يدخل النص خال الوفاض ، فالمتعارف عليه أنّ الفهم يأتي بعد تلقي عناصر النص المكونة له ومعالجتها وتحليلها ، لكن الدراسات اللّسانية ، النصّية والتداوليّة ونظريات القراءة والتأويل والتلقي الجمالي تضع بداية فهم قبل قراءة النص خاصة النصوص المكتوبة. ذلك أنّ القارىء يتجه عادة بنية مسبقة إلى تلقي النص"[1] وذلك من خلال عنوان المقطع أو عنوان النص والمعلومات الجانبيّة المقدمة حوله ، أو من خلال نوع النص ونمطه والمكتسبات القبلية المتعلقة بالكفاءات والمعارف المكتسبة من الأنشطة التعليميّة المختلفة، لم تأتي القراءة أو الإجراءات التي يُمارسها القارىء بوضع توقعات أو إفتراضات تُصحح وتُعدل مع تقدم القراءة مع مراعاة وحدة النص (الموضوع العام) .

لكن من خلال عرض وثيقة المخططات يتضح أنّ واضع التصور لاينطلق من هذه الإشكالية المتعلقة بعملية قراءة النص وتحليلها وإنما قام بجرد مواضيع ومحتويات الأنشطة السابقة لمرحلة القراءة والتحليل المتعلقة بأنماط النصوص (السرد ، الوصف ، الحوار والموارد المرتبطة بها)"[2] لكن التساؤل المطروح هنا : كيف يمكن أن نستثمر هذه المعطيات القبليّة في قراءة وفهم النصوص وتحليلها ؟ وماهي الآليات والإستراتيجيات المتبعة لتحقيق ذلك ؟ كيف يمكن أن نستثمر هذه المعطيات في تقديم الأنشطة التعليميّة داخل المقطع ؟ أم أنّ هذه المكتسبات القبلية لها وظيفة محددة لمّا يتعلق الأمر بعملية القراءة والفهم والتحليل للنصوص المقدمة في ميدان فهم المنطوق

[1] محمد محمود ، القراءة المنهجية للنصوص ص 358 .

[2] المخطط السنوي ص 06 .

وفهم المكتوب ؟! لأنّ المكتسبات القبليّة (السابقة) تشكلها مجموعة المعارف التي توفرها الطريقة التعليمية للمتعلم وهي مايصنع أفق انتظاره كمتلق من جهة ، وتساعده على بناء شبكة فرضيات اثناء ممارسة القراءة من جهة ثانية "[1].

ب-1- عرض الوضعية المشكل الإنطلاقية الأم :

من خلال تقديم وعرض المقطع الأول " قضايا إجتماعية " تمّ تحديد المكتسبات القبليّة له ، ثم تطرقت الوثيقة إلى عرض الوضعيّة الإنطلاقيّة الأم المرتبطة بموضوع المقطع لتُعيّن المهمات الموكلة إلى المتعلم ليبني تعلماته المتمثلة في :

- ✓ يُدرك فضل التكافل الاجتماعي ... .
- ✓ يُقنع غيره ... .
- ✓ يعتز بمواقف آبائه وأجداده ... .
- ✓ يُنتج خطابات ونصوص يغلب عليها السرد (مع الوصف والحوار) مشافهة وكتابة بتوضيف الموارد المدمجة " [2]

من هنا يمكن أن نُشير إلى قضيّة هامة تتعلق بمفهوم الكفاءة ومجال تحققها ونقصد هنا الوضعيّة المشكل المُعبّر عنها في الوثيقة بالوضعيّة الأم (situation probleme) .

فهي وضعيّة ديناميكية تقترح فيها على المتعلم مهمة لا يمكنه أن يتوقف فيها بدون تعلم محدد [3]؟

فهي معيار يكشف التفاوتات ذات طبيعة مختلفة بين ما توقعه الباحث (واضع المنهاج أوالوثيقة)

---

[1] المخططات السنوية ص 303 .

[2] المخططات السنوية ، نفس الصفحة .

[3] موسوعة الكفاءات ص 303 .

(الكفاءة) وبين ما تحققه الذات المُتعلمة (الإنجاز). فالوضعيّة إذن هي منبع ومعيار "[1]

والملاحظ أيضا أنّ المهمات الموكلة للمتعلم أغلبها يتعلق بمهمات ذات طابع سلوكي (BEHAVIORESTE)

فالتصور السلوكي يُعرف الكفاية بواسطة الأعمال والمهام (TACHES) التي يقدر الفرد على إنجازها [2].

أما عندما تتعرض وثيقة المخططات إلى ميدان فهم المنطوق وفهم المكتوب وتحديد الموارد المعرفية و المنهجية المتعلقة بها فإنها ترتكز على مفهوم الكفاية في منطلق معرفي (COGNITIVSTE) :فالتصور المعرفي على العكس ينظر إلى الكفاية كاستراتيجية و كنظام من المعارف يكمن في ضوء تطوير النشاط "[3]

إذن:هل يمكن دمج هذين المقاربتين للكفاءة عند تحديد الطريقة التعليمية المَبنيّة على هذه المقارنة؟

و ما هو التصور الأقرب الواجب تبنيه ، والذي يتواقف مع المقاربة النصية المعتمدة المبنية أساسا على المقاربة بالكفاءات في الطريقة التعليمية المنتهجة ؟

نرعج مرة أخرى إلى عرض محتوى هذا العنصر :

لقد تمّ تحديد كفاءات فهم المنطوق وفهم المكتوب والإنتاج الكتابي من طرف وثيقة المخططات السنوّية على الشكل التالي :

[1] المرجع السابق، الموضع نفسه بتصرف .

[2] المرجع نفسه ص 189 .

[3] نفس المرجع ص 189 .

*الكفاءة الختامية الخاصة بميدان فهم المنطوق " يتواصل مشافهة بوعي ولغة منسجمة ويفهم مضمون الخطاب المنطوق ويتفاعل معه من أنماط متنوعة ، بسندات مختلفة ويُحلله ، ينتج خطابات شفويّة مسترسلة في وضعيات تواصليّة دالة :

1- يدرك موضوع الإستماع .

2- يعبر عن فهمه للموضوع.

3- يتعرف على بنية أنماط الخطاب.

4- يوظف اللغة المناسبة لكل نمط .

5- يميز بين خطاطات لأنماط مختلفة من النصوص.

6-يبين العلاقات القائمة بين مختلف الأنماطفي الخطاب

7- يتناول الكلمة

8- ينتقي الكلمة المناسبة لمقام التعبير.

9- يبني شفهيا خطابات يغلب عليها السرد والحوار والوصف

10- ينتقي الأفكار المناسبة لمقام التعبير ."[1]

فأول خطوة في هذا النشاط هو التواصل المشافهة بوّعي ثم تأتي خطوة فهم الخطاب المنطوق والتفاعل معه، لتتبع بخطوة أخرى هي تحليل هذا الخطاب ، والإنتاج على منواله خطابات مسترسلة في وضعيات دالة، وفي الختام حاول تصور وثيقة المخططات أن يقدم هذه المراحل على شكل نقاط محددة من 1 الى 10 كما بينا سابقا .

غير أن البحث افترض أنها خطوات متممة للخطوات السابقة المذكورة في الفقرة ، وحينها يمكن أن نطرح عدة ملاحظات و تساؤلات كالآتي :

[1] انظر المنهاج ،ص22 .

- هذه الكفاءة لا تتطابق ولا تنسجم مع الكفاءة الختاميّة التي جاء بها المنهاج ووثيقته المرافقة (؟ !) لهذا الميدان .
- العناصر المميزة من4 إلى 9 هي عناصر مركبات الكفاءة التي حددها المنهاج في ميدان فهم المنطوق .
- قَدّم تصور الوثيقة الكفاءة الختامية على شكل نقاط تمثل مراحل لممارسة هذا النشاط فكان من الأجدر أن تدرج تحت عنصر (هيكلة تعلمات المقطع)"[1].
- إذا افترضنا أنّ هذه النقاط تُمثل مراحل هذا النشاط فهل يمكن علميا ومنهجيا أن نمارسه على هذه الشاكلة ؟ وبصيغة أخرى إذا كان المتعلم قد درس موضوع الخطاب و توصل إلى فهم وبناء معناه من خلال الخطوتيْن الأولى والثانية، فما هي الفائدة من المراحل والخطوات اللاحقة المتعلقة بتحديد نمط النص ونوعه و خطاطته وكيفية بناءه ؟ ولعل مرد ذلك إلى الطريقة التقليدية والتعليمية المتوازنة التي لاتولي أهمية لإستغلال التفريق بين الأنماط و الأجناس والأنواع الأدبية والأنماط في عملية قراءة النص وتعليمه ؟ وهذا راجع أولا وقبل كل شيء إلى غياب التصورات النصية الحديثة في مجال التعليميّة (تعليميّة النصوص والقراءة).

يفرض البحث أنّ الكفاءة الختامية بهذا الشكل ستعرض على صانع التصور في هذه الوثيقة أن يتقيّد بها عند عرضه لهيكله التعلمات وبرمجة الأ نشطة التي تحقق مركبات الكفاءة الختاميّة لا محالة ، هذا ما سنذكره لاحقا عند عرض عنصر هيكلة التعلمات .

ب-2- عرض الكفاءات الختامية المتعلقة بالميادين

ب-2-1- الكفاءة الختاميّة الخاصة بميدان فهم المكتوب :

نفس الشيء بالنسبة لكفاءة فهم المكتوب فقد جاءت مُخالفة لنفس الكفاءة في المنهاج ووثيقته المرافقة .

[1] انظر المنهاج ص 22 .

وقد صيغت في وثيقة المخططاتت السنوية بدمج فقرة الكفاءة الختامية كما جاءت في المنهاج مع فقرة مركبات الكفاءة في نفس الوثيقة (المنهاج)"[1] مع تعديل في الصياغة وإسقاط لبعض النقاط وتحوير لبعضها الآخر ، وهذا يُنم على خلل كبير في بناء التصورات وصياغة المشروع ، فدائما يسجل البحث هذا اللانسجام والتسرع واللامبالاة والإجتزاء وحتى التناقض في بناء وثيقة المخططات السنويّة ومن قبلها المنهاج ووثيقته المرافقة .

ب-2-3- الكفاءة الختامية في ميدان الإنتاج الكتابي :

جاءت كالتالي :" يُنتج كتابة نصوص منسجمة ومتنوعة الأنماط لاتقل عن 15 سطرا بلغة سليمة في وضعيات دالة تواصليّة :

- ينتج قصة تتضمن وصفا وحوارا .
- يجند الموارد الملائمة للموضوع .
- يستعمل الروابط والقرائن اللّغوية المناسبة للنمط الرئيسي والأنماط الخادمة .
- يعلل أراءه وأحكامه "[2]

وهي تتقاطع مع محتوى الكفاءة الختاميّة التي جاءت في المنهاج وعنصر مركبات الكفاءة الخاص بها إلى حد بعيد ، إلا أننا يمكن أن نسجل عددا من الملاحظات هي :

حصر النصوص المكتوبة في عدد أسطر لا تتعدى 15 سطرا بينما المنهاج حددها في عدد لا يقل عن 16 سطرا ؟!.

إدخال عناصر مركبات الكفاءة الواردة في المنهاج و دمجها في الكفاءة الختاميّة المصاغة في وثيقة المخططات كما أوردنا آنفا.

[1] للاطلاع انظر المنهاج ص 23.

[2] وثيقة المخططات ص 08 .

كما أنّ البحث قد لاحظ أنّ عناصر مركبات الكفاءة الخاصة بالمقطع الأول(قضايا إجتماعية) فيما يخص ميدان الإنتاج الكتابي قد أدمجت في الكفاءة الختاميّة لهذا الأخير _الإنتاج الكتابي _!

بناءا على ماسبق يمكن أن نقدم عددا من التساؤلات كالآتي: ألاّ يمكن أن نُسمي هذا العنصر "الكفاءة الختاميّة" في الجدول ب الكفاءة القاعديّة كما سماها البعض في مناهج التعليم الابتدائي؟ أو كفاءة الميدان؟ أي أنّ كل مقطع يسعى إلى تحقيق وترسيخ كفاءة تتعلق بالمقطع تتوزع إلى كفاءات أصغر منها (ميكرو كفاءات) تتعلق بالميادين الثلاثة المشكلة له، وبالتالي تخرج من هذا الإرتباك والانسجام والتكرار المسجل في جدول المخطط السنوي لبناء التعلمات في عرضه للكفاءات الختاميّة.

أم كان من الأجدر لتحقيق الانسجام بين المنهاج ووثيقة المخططات أن نسميّ هذا العنصر ب"مركبات الكفاءة"الخاصة بكل ميدان، كما جاء في المنهاج؟

ج- عنصر هيكلة تعلمات المقطع

- قد قسمه المخطط إلى ثلاثة فروع هي: فهم المنطوق وانتاجه، فهم المكتوب، والانتاج الكتابي. وكل فرع من هذه الفروع يتوّزع على محوريْن هما: موارد معرفيّة وموارد منهجيّة.

كما سنُبيّن ذلك لاحقا:

1- **فهم المنطوق وإنتاجه:** جاء في محور الموارد المعرفيّة الخاص بالمقطع الأول تحديد أنواع الخطابات التي ستقدم إلى المتعلم فهيّ خطابات يغلب عليها السرد مع (الحوار والوصف) حول قضايا إجتماعية وعرض ثلاثة مراحل للتعامل مع هذا الخطاب(الخطابات).

* **فهيّ الإسماع الأول:** يمكن للمتعلم أن يجيب إجابة أولية عن بعض فرضيات المعنى التي يبنيها الأستاذ بإشراك المتعلمين لينتقل إلى الخطوة الثانية وهي الإجابة عن المهمة المقترحة والتعرف على موضوع الخطاب وفكرته"[1]

- **أما الإسماع الثاني:** والذي يمثل المرحلة الثانية من المعالجة للخطاب أو(الخطابات) فيمكن أن ينظم الأستاذ مساعي مختلفة في شكل مهمة يطرحها قبل الإسماع للتحقق من الفرضيات أو استخراج المتعلمين لملفوظات سردية تخدمها ملفوظات وصفية وحوارية"[2]

أو لغرض التعرف على بنية النمط السردي(مع الوصف والحوار) ومؤشراتها أو إكتشاف وإستخراج قيّم ومواقف في النص"[3]

- ليصل المتعلم في الإسماع الثالث والأخير: إلى مرحلة الإنتاج الشفوي بتأكيد الفرضيات وصياغة أو إعادة صياغة ملفوظات وصفيّة و توجيهيّة أو إعادة صياغة مقطع سردي يتضمن حوارا أو وصفا او كليهما أو القيام بتلخيص"[4]

أما فيما يخص محور الموارد المنهجيّة فإن الوثيقة تستهدف النقاط التالية:

1) يفهم معنى الخطاب .
2) يُعبر عن فهمه لموضوع الخطاب.
3) يميز بنية كل نمط.
4) يحدد العلاقات القائمة في الابنية ومقاصدها في الخطاب.
5) تراعي حديث الآخر.
6) يتناول الكلمة بلباقة .

---

[1] انظر المخططات السنوية ص 06 .

[2] المرجع نفسه الصفحة نفسها .

[3] نفس المرجع نفس الصفحة .

[4] المرجع نفسه نفس الصفحة

7) يضبط النفس أثناء التواصل"[1].

1_الملاحظ خلال هذا التصور أن فرضيات المعنى الأولية يقترحها المعلم(الأستاذ) ليقدمها للمتعلم لينطلق منها في بناء موضوع الخطاب وفكرته العامة.

2- يستطيع المتعلم في الاسماع الأول أن يجيب على فرضيات المعنى المقدمة من طرف المعلم (؟)

3- قبل الاسماع الثاني (المرحلة الثانية لمعالجة و فهم و تحليل الخطاب) يمكن أن يورط المتعلم في مهمة يحاول من خلالها التحقق من الفرضيات المقترحة أو استخراج ملفوظات سردية، أو التعرف على نمط و بنية النص أو استخراج القيم .

4- في الاسماع الثالث : يصل المتعلم الى مرحلة الانتاج الشفوي بتأكيد الفرضيات المقترحة من طرف المعلم في الاستماع الأول أو اعادة صياغة ملفوظات وصفية و توجيهية أو القيام بتلخيص الخطاب .

5- كل هذه المراحل السابقة يجب أن تراعي الآليات و الاستراتيجيات التالية : فهم معنى الخطاب ، التعبير عن فهم لموضوع الخطاب ، تمييز بنية كل نمط ،..... ضبط النفس أثناء التواصل .

مع نهاية هذا العرض يمكن أن تقدم طائفة من التساؤلات التي تعرض نفسها في هذا الصدد كالآتي :

- هل يتعلق كل من الاسماع الأول و الثاني و الثالث بخطاب واحد يمارس المتعلم من خلاله الأنشطة المتعلقة بهذا الميدان ؟ أم أن كل اسماع يستهدف خطاباً خاصاً قائماً بذاته ؟
- الظاهر من خلال ترتيب هذه المراحل الآنفة لمعالجة وفهم و تحليل الخطاب أن كل الاسماعات متعلقة بخطاب واحد يمتد على طول الميدان (ميدان فهم المنطوق و انتاجه) و بالتالي : كيف يمكن أن تُنظم و تُقدم هذه الاسماعات ؟ هل يلجأ المعلم الى تقسيم الخطاب فقرات

[1] انظر المخططات السنوية ص 06 .

و مقاطع ام أنه سَيضطرُ في كل اسماع الى تقديم الخطاب كاملا لتَمكين المتعلمين من الاحتكاك بهذا الخطاب و رصد بنيته و فحواه ؟

- اذا صح هذا الافتراض ، هل يمكن اعتبار المراحل المذكورة خطوات كافية و مناسبة منهجياً و علمياً لقراءة و فهم و تحليل الخطاب المستهدف ؟

- كما بينا سابقاً أن المتلقي القارئ (المتعلم) يتجه عادة بنِية مسبقى الى تلقي النص ، وذلك من خلال تجهيزه في مرحلة المكتسبات القبلية للمقطع كما هو موضح في وثيقة المخطاطات أو من خلال العنوان و المعلومات الجانبية المقدمة حول النص (الخطاب) المُستمع اليه أو عنوان المقطع أو نوع النص و نمطه و بنيته ، .... ثم تأتي مرحلة الاجراءات التي يمارسها القارئ (المتعلم) بوضع احتمالات و فرضيات قرائية تُصَحح و تُعَدّل مع تَقدم القراءة (الاستماع و الفهم و الاستيعاب) حتى الوصول الى بناء معنى الخطاب (النص) و تحليله و الشروع في مرحلة انفتاح القراءة و تعدد التأويلات (التعبير الشفوي) و الانتاج على منوال المقروء (الخطاب المستمع اليه) و حينها يمكن ان نتساءل :

- كيف للمعلم أن يُقدم فرضيات لمعنى النص و يعرضها على المتعلم ليُجيب عليها ؟ ومامدى توافق هذه الفرضيات مع الفرضيات التي يمكن أن يطرحها المتعلمون عند تفاعلهم مع الخطاب (النص) المسموع ؟ ألا يُعتبر ذلك استعمال للخطاب أكثر منه قراءة وفهم ؟ ألا يعارض ذلك مقتضيات المقاربة النصية المرتكزة على بحوث نظرية القراءة و التأويل و التلقي الجمالي و بحوث التداولية و تحليل الخطاب التي تجعل المعنى نتاج تفاعل وتواصل بين النص (الخطاب) و متلقيه ؟

- هل يمكن إعتبار هذه المراحل (طرح فرضيات من طرف المعلم ،الإجابة عليها من طرف المتعلم ، إستخراج ملفوظات سردية ....، الإنتاج الشفوي بتأكيد الفرضيات و صياغة أو إعادة صياغتها) مراحل كافيّة لفهم و اِستيعاب الخطاب المستهدف و بناء معناه، و موضوعه الجمالي و تحديد مقصديته ؟

– من خلال محور الموارد المنهجيّة أو كما يظهر الآليات و الإستراتيجيات المتبعة لِإستيعاب الخطاب و فهمه و تحليله و بناء معناه و مقصديته يمكن أن نطرح كذلك أسئلة من قَبيل :

إذا كان المتلقي (المستمع) فهم معنى الخطاب من خلال الخطوتيْن الأولى و الثانيّة فماهي فائدة الخطوات اللاّحقة المتعلقة بتحديد نمط النص و بنيته و مؤشراته ؟ ألا يُعتبر فصل فعل القراءة و الفهم عن تحليل النص و تحديد نمطه و بنيته من مميزات الطريقة التعليميّة التي تَعتبر فعل القراءة و الفهم عن تعليمة النص من المميز الأساسية للمنهحية التعليمية؟

ربط الانجاز بالمعلم و المتعلم يتنافي مع ما دعى اليه المنهاج الوثيقة المخططات في اعتماد للمقاربتين

2- فهم المكتوب: تم عرض هيكلة تعلمات هذا الميدان على منوال عرض هيكلة ميدان فهم المنطوق.

من خلال محور الموارد المعرفية: يتطرق المتعلم الى "نصوص يغلب عليها السرد (كنمط رئيسي) والوصف و الحوار نمطان خادمان" [1] غير أن الذي ميز هذا الميدان عن الميدان السابق هو تعلق الأنشطة اللغوية به:

- نحو النص (القواعد العامة المتحكمة في بنية النمط)
- عطف النسق
- عطف البيان.
- البدل (بدل الكل من الكل، بدل جزء من الكل، بدل الاشتمال) "[2]

[1] المخططات ص 07 .

[2] المرجع نفسه نفس الصفحة .

أما محور الموارد المنهجية أو الخطوات و الآليات المتبعة لقراءة وفهم النص المقدم فيمكن حصرها في النقاط التالية:

1. القراءة الجهرية المسترسلة المنغمة التحليلية الواعية النقدية .
2. بناء استراتيجيات مناسبة للقراءة .
3. احترام علامات الوقف .
4. تحديد موضوعها العام، و استخراج فكرتها العامة و أفكارها الأساسية .
5. نقد المقروء و ابداء رأيه فيه.
6. تحديد وجهة نظر الكاتب و مناقشتها .
7. تحديد أنماط النصوص، واستخراج مقاطع متنوعة من نص متنوع الأنماط.
8. التمييز بين العبارات الدالة على السرد و العبارات الدالة على الوصف و العبارات الدالة على الحوار.
9. إجراء موازنة تبين نمطين أو أكثر.
10. البناء السليم للجمل .
11. التوظيف الصحيح لقواعد النحو و الصرف و الإملاء " [1]

عند تحليلنا لما جاءت به وثيقة المخططات سابقا نجد أنّ تصورها لنشاط القراءة (فهم المكتوب) يجعله منسجمًا مع ما جاء به المنهاج و وثيقته المرافقة، و هو الإنطلاق من القراءة المسترسلة و المنغمة المعبرة عن الفهم وصولا إلى مرحلة التوضيف الصحيح لقواعد النحو و الصرف و الإملاء و ذلك بتقديم نصوص متعددة الأنماط و المقاطع المستهدفة .

وعليه يمكن أن نطرح تساؤلات و إفتراضات تدخل في صلب موضوع البحث و تتمثل في:

[1] نفس المرجع و الصفحة .

1- بناءا على هذا الطرح و التقويم يفترض البحث أنّ القراءة المقصودة من طرف الوثيقة هي القراءة المنهجيّة المرتبطة بالأداء وِاستنطاق علامات الوقف لتحقيق القراءة المسترسلة المعمول بها في الطريقة التعليميّة التقليديّة و بالتالي :

- ما محل ذلك من مُقتضيات المقاربة النصيّة المتمثلة فيِ ستثمار نتائج الدراسات اللّسانيّة النصيّة ونظرية القراءة و التلقي و جماليّة التلقي؟

2- هذا التصور للقراءة بهذه الطريقة التي تضمنتها الوثيقة ينسجم مع تصورات المنهج و وثيقته المرافقة ، و بالتالي يدحض كل دعوة وِادعاء للتحوير و التجديد و الإصلاح في الطرائق التعليميّة خاصة تعلميّة القراءة و النصوص؟

3- محتوى عنصر هيكلة تعلمات المقطع لا ينسجم مع محتوى عنصر أنماط لوضعيات تعلميّة الذي جاء في المنهاج خاصة العنصر الفرعي " وضعيات قرائيّة " فإلى متى يبقى هذا اللاانسجام و الإرتباك في بناء تصورات الوثائق البيداغوجيّة؟

4- من خلال الخطوة الأولى حسب الوثيقة يُمكن للمتعلم أن يتوّصل إلى فهم معنى النّص بقراءته قراءة تحليليّة واعيّة ونقديّة، لكن ما هي الآليات و اللإستراتيجيات المحققة لهذه القراءة؟

و هل بمجرد أن يقراء قراءة مسترسلة منغمة يتمكن من أن يقدم نقدا للمقروء؟

لتأتي المرحلة الثانية التي يُطلب فيها من المتعلم بناء إستراتيجيات مناسبة للقراءة!!؟ فياتُرى ماهي هذه الإستراتيجيات؟

وهل يمكن للمتعلم أصلا في هذه المرحلة التعليميّة أن يقترح إستراتيجيات قرائيّة مناسبة لكل نمط نصي (؟!) وحينها نتساءل ماهو دور المنهاج و الوثائق المرافقة له إن لم تقدم الإستراتيجيات و الآليات الواجب إتباعها لتحقيق القراءة الفعالة للنصوص المتنوعة؟ فهل من الممكن أن تترك الحرية للمعلم في التصرف عند تقديم النشاطات؟

5- إذا كان الغرض من أنشطة فهم المكتوب (القراءة) هو الوصول الى قراءة النص وفهمه و بناء معناه و تحليله وتذوقه انطلاقا من مقتضيات المقاربة النصيّة المعتمدة.

وإذا كان المتعلم قد توّصل إلى هذا الهدف من خلال المرحلتين الأولى و الثانية فيُمكننا إذا الاستغناء عن بقيّة المراحل لأنّ الغرض من النشاط قد تحقق.

ألا يعكس تصور الوثيقة لمراحل فهم المكتوب (القراءة) تمسكه بالطريقة التعليميّة التي تُعتبر فصل فعل القراءة عن تعليميّة النص من المميزات الأساسيّة لها.

6- وقعت وثيقة المخططات في التكرار و الإرتباك عندما أعادت في العنصر الخامس الطلب من المتعلم نقد المقروء المذكور في المرحلة الأولى(العنصر الأول) كما أنّ تحديد وجهة نظر الكاتب و مناقشتها مرتبط بِامتياز بالطريقة التعليميّة التقليديّة التي تفرض على المتعلم أن يستخرج معنى النص بِاستخراج وجهة نظر الكاتب و متاقشتها.

7- هل يُمكن أن نحصر مواضيع نحو النص في القواعد العامة المتحكمة في تبنيه النمط كما هو موّضح في الوثيقة؟ أم أنه كان على الوثيقة أن تعكس التصورات التي اِنطلقت منها حول مفهوم نحو النص و المواضيع المتعلقة به (الإتساق، الانسجام،النصيّة، المقطع النصي، النحو النصي...) [1] عند صياغتها للأنشطة التعليميّة و كيفيّة تقديمها؟

8- إنّ العنصر الثاني من محور الموارد التعليميّة متعلقة بنحو النص له إرتباط وثيق بمقتضيات المقاربة النصيّة ومركزاتها، إلا أنّ العناصر (3) (4) (5) هي من مواضيع النحو الجملي، لكن يُمكن أن يُستفاد منها في دراسة الروابط و العلاقات بين الجمل المتحققة داخل النص.

فإلى أي مدى يُمكن أن تعمل هاته الأدوات على تحقيق الإتساق و الترابط داخل النص؟ و كيف يُمكن أن تستمر هذه المواضيع النحويّة في دراسة إتساق النص و ترابطه؟ هذا يدفعنا إلى التساؤل مرة أخرى حول التصور الذي تحمله وثيقة المخططات السنوية و المنهاج من قبلها

[1] الوثيقة صح 04

للمقاربة النصيّة ، و مفهوم نحو الجملة و نحو النص و دور كل منهما في قراءة النص و فهمه و تحليله و تذوقه، و لكن الظاهر من خلال طريقة العرض للأنشطة أنّ النص المُقدم للقراءة سيكون هو منبع نشاطات النحو و الظواهر اللّغويّة الأخرى على المتعلم إكتشافها و الإستفادة منها بحسن توظيف قواعدها التوظيف الصحيح. و مراعاة البناء السليم للجمل .

لكن لا ندرك كيف تمّ ذلك؟ وما مكمن الفائدة منها؟

لنتساءل مرة أخرى:

هل تقتضي المقاربة النصيّة الإنطلاق من النص وِاعتباره منبعا لكل الأنشطة التعليميّة، ثم الإستفادة منها لقراءة النص و تحليله و فهمه و تذوقه؟ أم أنّ وثيقة المخططات كسابقيها المنهاج ووثيقته المرافقة تجعل الغاية و الغرض من الأنشطة هي اِستخدام القواعد، و بالتالي يصبح غير ذي أهمية في قراءة النص و تحليله و تأويله؟

وبالتالي فالتصور الذي تحمله الوثيقة حول مفهوم المقاربة النصية يقتضي منا جعل النص هو مُستنبت النشاطات التعليمية و منطلقها لِإستخراج القواعد النحويّة و الصرفيّة و الإملائيّة و التطبيق على منوالها، فهي مقاربة لا تجعل النشاطات التعليمية المختلفة مفاتيح متضافرة للدخول إلى النص و فهمه وتأويله و تذوقه.

إنّ هذا التصور يتعارض مع المفهوم الحقيقي للمقاربة النصية و يبتعد عن تعليمية النصوص و القراءة التي لم يشرع حتى الآن في التأسيس لها و مقاربتها، كما يفترض البحث مرة أخرى هنا أنّ وثيقة المخططات مازالت تعامل الطريقة التعليمية الجديدة بمنظر الطريقة التقليديّة التي تفصل بين فعل القراءة و تعلمية النص.

---

9)- العنصرين(10) و(11) من محور الموارد المنهجيّة يتعلقان أساسا بالإنتاج الكتابي أو مرحلة من المراحل الهامة لعمليّة القراءة وهي: "مرحلة انفتاح القراءة" كما بينا سابقا باعتبارها تمديد إليها أو قراءة ثانيّة للنص المقدم"، لكن التساؤل الذي يفرض نفسه هنا هو:

هل عندما يتمكن المتعلم من القواعد النحويّة والصرفيّة و التركيبيّة ويحقق البناء السليم للجمل بالتوظيف السليم لهذه القواعد، يستطيع أن يُنتج نصوصا على منوال المقروء؟ وبالتالي ماهو المنظور النصي المُنطلق منه هنا؟ ألاّ يتعارض ذلك مع التصور الذي جاءت به وثيقة المخططات في مقدمتها بِاعتبار النص كلٌ وليس تجميع للجمل...، وكذلك ترتكز على مفاهيم تتجاوز الجملة"[1] ألمْ تُقر هذه الوثيقة أنّ تعلميّة اللّغة– تقصد بمفهوما التقليدي– نجحت في أن تجعل المتعلمين يُنتجون مالانهاية من الجمل السليمة تركيبيا و دلالياً، لكن أغلبهم عاجز عن إنتاج نصوص، تلك هي مهمة المقاربة النصيّة، أن تُكسب المتعلم كفاءة نصيّة"" [2]

9)– هذه المراحل المذكورة بهذه الطريقة لا تعرض الكيفيّة المنهجيّة و البيداغوجية المُتبعة لتحقيقها، فكيف ستُمارس عملية القراءة، وماهي الإستراتيجيات المُتبعة لتحقيق ذلك؟ كيف يُمكن أن نقدم نقدا للنص المقروء؟ وماهو مفهوم النص المقصود هنا؟ كيف نحدد نمط النص وبنيته؟ وماهي إجراءات المُوازنة التي يقيمها المتعلم بين نمطين أو أكثر؟ هل تعتمد طريقة الأسئلة المتدرجة؟ أم استظهار قواعد مُعينة باعتبارها مقاييس للتعرف على نوع النص في الأداء و القراءة المسترسلة؟

ولئن كان كذلك فإنّ إعتماد هذه الطريقة وحدها لا يكفي للوصول إلى بناء معنى النص و قراءته، فهناك آليات أخرى متنوعة و مختلفة نابعة من المباحث الأساسيّة لنظرية القراءة و التأويل و التلقي الجمالي و تحليل الخطاب و نظرية النص...، كمعرفة بُنية النص و كاتبه ونوع النص المقروء و نمطه و العنوان و الأخذ بعين الإعتبار السياق و المقام الداخلي و الخارجي للنص، تموقعه داخل الصفحة وما يذيله من فقرات و الصور المصاحبة...

هذا كله ما سيُشكل أفق انتظار يُمكّن المتعلم من بناء فرضيات القراءة التي ستُعدل أو تُحقق لاحقا من خلال قراءة النص و معالجة وحداته وتحديد مؤشراته النصيّة بالإضافة إلىِ اِستثمار

[1] الوثيقة المرافقة ، ص بتصرف .04

[2] الوثيقة المرافقة ص 04 بتصرف .

الأنشطة التعليميّة الأخرى و اِعتبارها روافد لقراءة النص و فهمه في ضوء المقاربة المُعتمدَة .
وعلى ضوء ماسبق يُمكن أن نطرح التساؤل التالي:

* ماهي الآليات و الإستراتيجيات الكفيلة بإكساب المتعلم القدرة على قراءة وفهم نص من النصوص؟

* كيف نُفسر عدم حضور الآليات و المبادئ المتعلقة بنظرية القراءة و التلقي و جماليّة التلقي و نظرية النص التي تقتضيها المقاربة المختارة في التعليم(المقاربة النصية)؟

10)- غير أنّ الملاحظة الهامة و الأساسيّة التي رصدها البحث هنا هي:
الخطوات المتعلقة بهيكل النص و اِستخراج نمطه و بُنيته، التي لم تُلمس لها وجود أو استثمار في تحقيق عملية الفهم و القراءة في ميدان فهم المكتوب(القراءة).
11)- جاءت وثيقة المخططات لكي تُفسر و تشرح الجوانب الغامضة و المُجتزأة في المنهاج و ووثيقته المرافقة، لكن ما تمّ عرضه حتى الآن يُبين عكس ذلك، فمازال الغموض و الإجتزاء و الإرتباك و اللاانسجام حاضرا في هذه الوثيقة ، التي يُستنتج عنها مرة أخرى غموضا عند تطبيقها من طرف المتعلم ومؤلف الطريقة التعليميّة.
12)- من خلال العرض السابق، وبناءا على تصور وثيقة المخططات المنطلق مما جاء في المنهاج و وثيقته المرافقة، يتضح أنّ هذه الخطوات و المراحل المذكورة لتحقيق أنشطة ميدان فهم المكتوب تتوّزع على أنشطة متعلقة بالقراءة و الفهم و تحليل النص (هيكل النص) الظواهر اللّغوية، كمل جاء في الوثيقة المرافقة للمنهاج:" فهم المكتوب (قراءة + دراسة نص+ الظواهر اللّغوية)"[1] وعليه يُمكن أن نتسائل:

- هل يُمكن أن نبني معنى النص بمجرد قراءته قراءة مسترسلة منغمة بمراعاة جودة الأداء و حُسن الإتساق ؟ أم أنّ قراءة النص تتعلق بكفاءات المتعلم ومعارفه المُسبقة بالإضافة إلى ما يحمله النص من إمكانات دلاليّة وخصائص لغويّة و تعبيريّة و بناءيّة ؟

[1] الوثيقة المرافقة للمنهاج ،ص12

– و ماهي المبررات العلميّة و المنهجيّة التي تجعلنا نقبل هذه الطريقة التي تُظهر إمكانية قراءة النص وبناء معناه في حصة منفصلة عن الأنشطة التعليمية الموالية المرتبطة بحصة النحو و الصرف و الإملاء و دراسة النص ؟

وهذا يُظهر أنّ الحصص (الأنشطة) المتبقية المتعلقة بالنص (النحو ، الصرف ، الإملاء ، تحليل النص) هي حصص مُحددة زمنيا منفصلة من بعضها البعض، فهي دروس قائمة بذاتها إلاّ أنها تشترك في عامل واحد، حيث أنها أنشطة تدور حول النص ، يُعتبر المنطلق الوحيد لها ، وهذا ينسجم مع ما جاء المنهاج و الوثيقة المرافقة في تعديلهما في المقاربة النصية و مقتضياتها، و يتناقض مع ما جاء في وثيقة المخططات في عرضها لمفهوم هذه المقاربة ومنطلقاتها النظريّة(؟ !)

3) **ميدان الإنتاج الكتابي :** كما هو الحال في الميدانيْن السابقيْن فقد تمّ تقسيم هذا الميدان إلى محوريْن هما : الموارد المعرفيّة / الموارد المنهجيّة

وذلك عن طريق التخطيط لإنتاج قصص على منوال النص المقروء (نص نموذجي) و تحديد موضوع الوضعيّة الأم و النمط السائد و الأنماط المساعدة وحل الوضعيّة المشكل بإنتاج نص قصصي(إنتاج قصة)"[1].

و ذلك بإتباع مراحل (الخطوات) مُعينة و محدّدة سلفًا يُمكن حصرها في :

1– تحديد الموضوع المناسب للوضعية و النمط .
2– مراعات قوانين بُنية نمط النص المنتج.
3– تجنيد الموارد الملائمة للوضع .
4– استخدام الروابط و القوانين اللّغوية المناسبة للنمط.
5– تحليل آراءه وأحكامه .
6– البناء السليم للجمل، تحسين توظيف قواعد اللّغة.

[1] وثيقة المخططات ، ص بتصرف 09

7- اِستعمال علامات الوقف حسب مقتضى الحال مع مراعات جمال العرض و الكتابة.

وبهذا التصور يتجسد التدرج البيداغوجي الذي تقوم عليه القراءة بمفهومها الحديث بتنوع مهاراتها و آ لياتها من الإكتساب إلى الإنتاج و من القراءة إلى الكتابة ، إذن فالأصل أنه لا يمكن أن نفصل ميدان الإنتاج الكتابي عن أنشطة ميدان (فهم المكتوب) (القراءة) واِعتبار حصة التعبير (الإنتاج) الكتابي حصة منفصلة عن حصة القراءة التي تبرز سيرورة العمليات و الخطوات الممارسة في عملية القراءة والفهم ، إنها نشاط يُمثل ذلك التمديد لفعل القراءة واِستمرارا له ، فبعدما يُزوَد المتعلم (المتلقي) بقائمة من المعارف النصية الناتجة عن عملية بناء المعنى، وبمطالبتنا له بالإنتاج (التعبير) الكتابي و ذلك بتصور نهاية ثانية للنص أو تلخيصه أو التعبير عن موقف مماثل له ، هذه المعطيات و المعددات البيداغوجية مجتمعة مع المؤشرات و المعارف النصية السابقة ليُحرك لدى المتعلم ضرورة عملية تجميع جديدة لمؤشرات النص التي لم تظهر من قبل و بناء موضوع جمالي آخر على شكل (نص) || نص قصصي كما هو محدد هنا في ميدان الإنتاج الكتابي ||

هذا كله يُنشط الملكة النصيّة و القرائيّة لدى المتعلم و يُبينها ، فنشاط الإنتاج الكتابي في ميدان الإنتاج الكتابي يهدف كما هو واضح إلى مراجعة النتائج و الخلاصات المُتحصل عليها و توظيفها واِستثمارها لإنجاز مشاريع التعبير والإنتاج، يُمكن "الحديث عن **ديداكتيك** القراءة بمفهومها الواسع، لايمكن أن يتم إلاّ في خضم تحليل دقيق لقدرات المتلقي في تفاعلها مع المعارف الأدبيّة واللّسانية والثقافيّة العامة"[1]

والإشكالية الأخرى التي يُمكن أن نطرحها هنا هي:

كيف يُمكننا أن نربط مفهوم القراءة بمعناه الواسع (الحريّة، اللّذة، تدخل القارئ في بناء المعنى، إنفتاح القراءة، التلقي والإنتاج.....) والمفهوم التعليمي الذي يرسم الخطاطات التحليليّة ويقترح الاسئلة للخضوع الى الموضوع الجمالي؟

[1] محمد محمود ، القراءة المنهجية للنصوص ص 31 .

إذن كيف نعطي الحريّة للمتعلم ونوّجهه ونفيده في الآن نفسه؟

للإجابة على هذه الإشكالات يجب العمل كثيرا في الميدان البيداغوجي التعليمي واِستثمار ماتمّ التوصل إليه في محال نظريات النص ونظريات القراءة والتأويل والدراسات النصيّة والتداوليّة.... يفرض علينا نقل مجال الإهتمام من البحث عن المعنى في النصوص إلى إكساب المتعلم الأدوات والآليات التي تُمكنه من مواجهة مختلف النصوص والإنتاج على منوالها. فهل اِستوْعبت وثيقة المخططات ومن قبلها المنهاج هذا التعبير الجوهري؟ وكيف طبقته؟ وهل يُمكن اِعتبار الخطوات التي جاءت في الوثيقة في ميدان الإنتاج الكتابي خطوات كافيّة ومناسبة لتحقيق الغرض من هذا الميدان؟! ألم يكن من الواجب ربط هذا النشاط بنشاط القراءة؟ بحيث يُمكن أن يُطلب من المتعلم تسجيل ردود أفعاله تجاه النص المقروء (المدروس) أو إعادة القراءة مرة أخرى، أو تلخيص مضمون النص أو القيام بتحليل فكرة.

- فنجاح هذا النشاط مُرتبط بنجاح النشاط الذي سبقه(القراءة) لأنه يتعيّن على المتعلم لكي يتمكن من الفهم الصحيح للنصوص والإنتاج على منوالها (الإنتاج الكتابي) أن يمتلك كفاءة فهم شاملة"تتضمن معرفة بالبنى اللّغوية(الخطي، النحوي، الصرفي التركيبي،) ومن جهة ثانية المعرفة لقوانين الاشتغال النصي والتناصي".[1]

بعد العرض للميادين الثلاثة، وهيكلة التعلمات فيها تأتي خانة توجيهات المنهاج والوثيقة المرافقة، وكأنّ الوثيقة تُقر من جديد بأنّ هيكلة التعلمات التي عرضتها لا تنسجم ولا تتوافق ولا تنطق من التصورات التي جاءت في المنهاج ووثيقته المرافقة، ولكن تمّ اقتراح خطاطات وطريقة تقديم جديدة للأنشطة التعليمية التي لاتتطابق بالضرورة مع ما جاء في المنهاج ومشروع الوثيقة، هذا يُشكل خطرا كبيرا يُهدد عمل مؤلف الطريقة التعليمية ويُزعزع الثوابت البيداغوجيّة والعلميّة والمنهجيّة المعتمدة عند صياغة مثل هذه الوثائق.

[1] المرجع السابق ،ص110 .

في الأخير ومن خلال دراستنا العنصر "المخطط السنوي لبناء التعلمات الخاص بالمقطع الأول" قضايا إجتماعية"وبعد الإطلاع على باقي المقاطع المُتبقية يُمكن للبحث أن يُقدم قائمة من الملاحضات الهامة والجوهريّة من قبيل:

- إعتماد طريقة ثابتة لقراءة وتحليل النصوص ذات الأنماط المختلفة.

- مازال ذلك الغموض والإرتباك والإجتزاء يُميّز طريقة تقديم الأنشطة التعليميّة المختلفة. فلم تُحدد كيفية تعليم (تقديم) النشاطات وممارستها داخل الصف ولا الآليات والخطوات المُتبعة في ذلك، خاصة الأنشطة المتعلقة بالقواعد اللّغويّة .

- حذف بعض مراحل وخطوات تقديم الأنشطة وإسقاطها في بعض المقاطع كما هو الحال في المقطع الرابع(4)"شعوب العالم"فإنّ الخطوات المسلسلة المبنية والمذكورة في محور الموارد المنهجيّة لا تتطابق مع نظريتها في المقطع الأول ففي هذا المقطع (4).

في ميدان فهم المنطوق و إنتاجه تظاف خطوة أو مرحلة تتمثل في " يتعرف إلى بنية نمطي الخطاب و تتأخر خطوة " يميز بنية نمط الخطاب " وتُصبح خطوة لاحقة)(!؟)

كما نسجل كذلك إضافة مرحلتين: " يستخدم الحجج المناسبة، يُراعي تسلسل الأفكار و ترابطها، يستعمل الشواهد المناسبة، يُوّظف الروابط المناسبة للنمطين "[1]

وإذا استدللنا على ذلك في ميدان فهم المكتوب فسنجد أنّ الوثيقة تارة تُقدم هذه المراحل و الخطوات– مراحل قراءة النص و فهمه و تحليله و بناء موضوعه الجمالي، ممارسة الأنشطة الرافدة له– بتركيب معنى وتارة أخرى في مقاطع مُعيّنة يحدث تقديم و تأخير لبعض هذه الخطوات كما هو الحال في المقطع السابع" الصناعات التقليديّة " و خطوة تحديد وجهة نظر الكاتب و مناقشتها جاءت في التركيب السابع ما قبل الأخير "[3] و التي جاءت في المقطع الأول في التركيب

[1] المخططات السنوية ص 15 .

الرابع مع خطوة نقد المقروء و إبداءه رأيه فيه" [1] و أسقطت في بعض المقاطع كما في المقطع الخامس "العلوم و التقدم التكنولوجي" [2]

و سيسجل البحث هذا الحذف و الإسقاط و التقديم و التأخير للخطوات و المراحل المُتبعة في تقديم الأنشطة التعليمية عبر كامل المقاطع المُدرجة .

و كأنّ الوثيقة لا تجعل الترتيب و الالتزام بالطريقة التعليمية من أولوياتها الواجب التقيّد بها عند تقديمها للأنشطة المختلفة و هذا ينّم عن غياب التصورات الناضجة لهذه الطريقة التعليميّة المنبثقة من المقاربة النصيّة و مقتضياتها المتعلقة بالدراسات النصية و دراسات تحليل الخطاب و التداوليّة و ما تمّ التوصل إليه في نظرية القراءة و التأويل و التلقي الجمالي و ما تفرضه بحوث نظريات التعلم الحديثة خاصة تعليمية الأدب و النصوص.

إنّ البحث عند تتبعه للمقاطع الثمانية وكيفيّة تقديم الأنشطة من خلالها، إتضح له أنّ الخطوات و المراحل المتبعة في تقديم الأنشطة غير ثابتة و تختلف من مقطع لآخر حينها استبشرا خيْرا، واعتقد أنّ الوثيقة جعلت لكل نمط نصي طريقة قراءة و تحليل خاصة به تنطلق أساسا من مميزات كل نص و نمطه و جنسه و نوعه، إلا أنه عند عرض المخطط السنوي لبناء التعلمات اتضح أنّ وثيقة المخططات حتى وإن ادعت الإصلاح و الإعتماد على الدراسات الحديثة و استثمارها ما تمّ التوصل إليه في صياغة الطريقة التعلميّة و تقديم الأنشطة من خلالها، إلا أنها وقعت في هفوات و أخطاء منهجيّة و علمية لا تُغتفر.

كان من الأجدر ألّا تفصل الموارد المعرفية عن المنهجيّة في تحديد هيكلة بناء التعلمات، و وأن تقدم و تحدد المراحل و الخطوات الواجب اتباعها لتحقيق النشاطات التعليمية، وتُبيّن الاستراتيجيات و الميكانيزمات المحققة للقراءة الفاعلة للخطابات و النصوص لبناء معناها و تذوقها و تحديد الأنشطة اللّغويّة المتعلقة بها.

---

[1] نفس المرجع نفس الصفحة .

[2] نفس المرجع ص 23..

* شرح كيفيّة بناء نصوص وخطابات على منوال الخطابات والنصوص المقدمة في ميدانيْ فهم المنطوق و فهم المكتوب .

- لم تستثمر الوثيقة "المخططات السنوية" قضية تعليميّة القراءة و تعليمية النصوص في بناءها لتصور ناضج يعكس ما تمّ التوصل إليه في مجال لسانيات النص و نظرية القراءة و التأويل لتحديد خطوات قراءة النص و تحليله و بناء معناه، و التنويه إلى مدى تكامل تعليمية القراءة و تعليمية النصوص و استحالة الفصل بينهما عند تطبيق الطريقة التعليمية. و مبرر ذلك ما سجله البحث آنفا من حذف و إسقاط و زيادة في الخطوات و المراحل المتبعة في ميدانيْ فهم المنطوق و فهم المكتوب لتقديم الأنشطة المشكلة لهما.

- حاولت وثيقة المخططات أن تقدم تصورات و محتويات يتم من خلالها استدراك بعض المفاهيم الخاطئة و تصويبها وإعادة النظر في الطريقة التعليمية و كيفية تقديم النشاطات في الميادين المختلفة خاصة لما يتعلق الأمر بالمقاربة المعتمدة _ المقاربة النصية _ و منطلقاتها و مقتضياتها لكن ألا يفرض ذلك إعادة النظر في المنهاج و تصوّره و تكييف محتويات الأنشطة التعليمية للتوافق مع هذا التصويب و التحيين.

وهل فعلا ارتكزت وثيقة المخططات السنوية على هذه المنطلقات النظرية المتعلقة بلسانيات النص و نظرية القراءة و التأويل و التلقي الجمالي و تحليل الخطاب... الخ في تقديمها للأنشطة التعليمية عند عرضها لمخططات هيكلة (بناء) التعلمات.؟

ألّا يعتبر ذلك خروج عن ما جاء به المنهاج و وثيقته المرافقة؟

و هل يجوز هذا اللاانسجام و اللاتوافق في وثيقة المخططات من جهة و بين مشروع المنهاج و وثيقته المرافقة من جهة أخرى؟

لقد احتوت وثيقة المخططات السنوية على عناصر هامة و جوهرية حاولت من خلالها استدراك بعض المفاهيم الخاطئة أو الناقصة و تحويلها خاصة ما يتعلق بمفهوم المقاربة النصية

و منطلقاتها (تصوراتها) النظرية و مقتضياتها . لكن ألاّ يفرض ذلك النظر في المنهاج وتصويبه وتكييف محتويات الأنشطة التعليمية و طريقة تقديمها (تعليمها)؟.

الفصل الخامس:

عرض الكتاب المدرسي ودراسته

(القراءة و تحليل النّصوص من خلال الكتاب المدرسي)

الفصل الخامس: عرض الكتاب المدرسي ودراسته (القراءة و تحليل النصوص من خلال الكتاب المدرسي)

المبحث الأول: التعريف العام بالكتاب.

المطلب الأول: المعطيات الشكليّة

يعتبر الكتاب التعليمي(اللّغة العربيّة و سيلة من الوسائل الفردية التي ينبغي توفرها تحقيقا لما جاء في المنهاج، كما أنه أحد المكونات التعليمية الضرورية للطريقة التعليمية موضوع الدراسة، و بالتالي فإنّ دراسته و فحصه بعد كل من المنهاج و وثيقته المرافقة، إضافة إلى وثيقة المخططات السنوية مرحلة ضرورية و هامة لا يمكن تجاوزها أو إقصاءها، وتكمن أهمية هذه الوسيلة– الكتاب– كونها المسؤولة عن عملية تنفيذ التصورات التي احتواها المنهاج و مشروع الوثيقة المرافقة و وثيقة المخططات، و الوسط الذي تُجسد فيه هذه التصورات عمليًّا لاختبارها و دراستها و تقويمها.

كثيرا ما أُعتبر الكتاب المدرسي Manuele scolaire مُؤلفا تتولى إعداده السلطات أو الهيئات المشرفة على التربية و التعليم، تنحصر وظيفته في نقل المعارف و تعميم محتويات البرامج و المقررات الدراسيّة، إنه صيغة يعتبرها مؤلفوه و صانعوه ترجمة ملائمة لجل أهداف البرامج أو المقرر الدراسي إلا أنّ هذا التعريف بهذه الصورة يجعل الكتاب المدرسي مجرد مدوّنه من المعارف و المحتويات تتوسط العلاقة بين المدرسة و المتعلم[1]، لذلك فقد ذهبت البحوث الديداكيكية المختصة في منظور آخر لمفهوم الكتاب المدرسي و وظيفته و اظهار علاقته بأنشطة التعلم، في هذا الإطار أُعتبر الكتاب المدرسي وثيقة مطبوعة (imprimè) موّجهة للتلميذ لكي يستعملها في انجاز تعليماته ،أو أغلبها على الأقل. إنه أداه يدوية (manuel) ملازمة للمتعلم

1عبد الحق منصف : مقارنات بيداغوجية معاصرة (دراسة في قضايا المتعلم و الثقافة المدرسية اقتراح شرق الدار البيضاء 2007 ص236

بشكل يوحي قبل أن يكون أداة فكرية ، لأنه موّجه مؤسسيا ديداكتيكيا لأجل التشغيل والإستعمال الذاتي " [1]

وقد عرفه فرونسوا ريشودو "(Francoi Richau deau) بأنه مطبوع منظم و محدد خاص للاستعمال داخل العمليات الخاصة بالتعلم و التكوين المتفق عليه "[2] .

أما روجيرز جرار فقد اعتبره آدات تربوية مطبوعة و مهيكلة بشكل قصدي لكي تندرج داخل سيرورة للتعلمات بُغية تحسين فعاليتها و مردوديتها "[3] .

وعلى هذا الأساس فقد تعددت وظائف الكتاب المدرسي داخل العملية التعليمية التعلمية ويكن ايجاز أهم هذه الوظائف فيما يلي :[4] .

1. **الوظيفة الأكاديمية** : و تتجلى في الاختيار و هيكلةالمعلومات والمخططات المختلفة التي تعزز ثقافة المتعلم ، مع تعيين ذلك بضوابط ومعايير تتعلق باختيار المحتويات .

2. **الوظيفة البيداغوجيّة** : ترتبط بالعلاقة التربوية وفق التصور الضمني أو الصريح ، الذي ينطوي عليه الكتاب المدرسي لتحقيق التواصل بين المعلم والمتعلم و عمليات التعليم و التعلم .

3. **الوظيفة المؤسساتيّة** : و تهم موقع الكتاب المدرسي داخل بنية النظام المدرسي و ما يُنتجه استعماله من استقلاليّة أو تبعية للمعلم في تنظيم أنشطته البيداغوجية ويديرها المعلم في عمليات التعلم "

---

2. انظر عبد الحق منصف : الكتاب المدرسي و النقل الديناميكي (بين انتاج المعارف المدرسية و اعادت انتاج القيم و الايديولوجيات الاجتماعية . الايديولوجية الاجتماعية دفاتر التربية و التكوين العدد 3 مكتبة مدرسية المغرب . منتشر 2010 ص [1]

[2] F-RICHAUDEAU.conception et production des manuel scolaires ;ED .UNISCO .1979 .P51.

[3] T.ROEGIERS .FGRARD .des manuel scolaires pour apprandre (concevoire ;ecolair utiles)BRESCELLE DEBoecketlarcier.2003 .p10

[4] 1 F.RICHAUDEAU.ER.P50.5

و يمكن إذن أن نلخص أنّ الكتاب المدرسي يُمكن أن يحقق للمتعلم القدرة على إكتساب المعارف المختلفة و فهمها و تطبيقها ، و تعميق هذه المعارف المكتسبة أثناء ممارسته للأنشطة المتعددة ، ليُصبح قادرا على الإبتكار و الإِنتاج في وضعيات دالة .

والكتاب المدرسي Manuele scolaire عامة هو كتاب من نوع خاص، يُخصص ليكون دائما مع أو بيد كذا، يحتوي على الحد الأدنى مما ينبغي أن يعرف بطرق سهلة و ممكنة و في المتناول ، وهو كتاب القسم أو التخصص يدور حول برنامج ليعمل على تقديم الدروس المصحوبة بالبيانات و الرسوم و الخرائط و الصور و القواعد و التعاريف و الأمثلة و الشرح و التمارين ... ، و لابد أن تتوفر في الكتاب المدرسي مقاييس كمثل جودة الورق و نوعه و المقروئية و هوية المؤلف ، كما أنّ توفر الكتاب المدرسي قد لا يكون كتابا إذ يمكن أن يكون على شكل قرص مضغوط أو ملفات منفصلة .[1]

فصناعة الكتاب المدرسي و تأليفه يعتمد اليوم على مقاييس و علوم متنوعة ليسهل استعماله و ممارسة النشاطات من خلاله، بالإضافة إلى انطلاق الكتاب من تصورات المنهاج و الوثيقة المرافقة له عليه كذلك أن يستثمر التوصل ما تم إليه في مجال الذكاء الاصطناعي و السيمولوجيا خاصة سيمولوجيا الألوان في تقديمه و تصميمه للنشاطات و المقاطع التعليميّة و ما تم التوصل إليه في مجال صناعة الكتب .

لذلك كلّه، سيشكل الكتاب الوثيقة الّتي نتمكن من خلالها من اختبار جل الفرضيات و التّساؤلات الّتي أثارها البحث، بالإضافة إلى استظهار الاستدراكات و الإضافات الّتي جاء بها الكتاب و دراستها، و عليه فإنّ البحث يلتزم بحدود يقتضيها الموضوع و لا يتمّ الخروج عنها إلاّ إذا لزم الأمر، و هذا بتوسّل تدبير منهجي خاصّ في عرض مادّة الكتاب المدرسي لتسهيل معالجته و دراسته بشكل ميسّر و منسجم.

تتمثل المعطيات الشكليّة في النقاط التالية :

[1] الحسن اللحية موسوعة الكفاءات ص 230 بتصرف .

- عنوان الكتاب : " اللغة العربية " و لم يحدد في أي سلسلة ينتدرج .
- موّجه لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط .
- طبع و اِصدار : منشورات الشهاب، الجزائر، تحت إشراف الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية سنة 2019.
- الجهة الوصيّة : وزارة التربية الوطنية / الإشراف التربوي : حسين شلوف .
- لجنة التأليف مكونة من :
  - ✓ أحسن الصيد : أستاذ التعليم العالي – مؤلفا –
  - ✓ بوبكر خيسان : مفتش التربيّة الوطنيّة – مؤلفا –
  - ✓ أحسن طعيوج : مفتش التربية و التعليم المتوسط – مؤلفا –.
  - ✓ أحمد الزوبير : مفتش التربية و التعليم المتوسط – مؤلفا –.
  - ✓ سليمان بورنان : أستاذ مكوّن التعليم الثانوي – مؤلفا – .
- اشراف و تنسيق :محمد أمير لعرابي .
- تركيب الكتاب و التصميم : فاتح قبنو / محمد أمين زواتي .
- تصميم الرسومات و الغلاف : ناصرية السي عبد الرحمان .
- قياسات الكتاب : الطول 28.1 سم ، العرض 20.2 سم ، السمك 1 سم .
- عدد الصفحات : 167 صفحة .
- محتوى الغلاف : جاء الغلاف بخلفيّة بنيّة ، كما استعمل اللّونان البرتقالي و الأخضر الفاتح لتلوين الصور التي ميّزت هذا الغلاف .

أ) جاء في واجهة الغلاف في النصف السفلي للصفحة لوحة مركبة (مدمجة) من مجموعة من الصور يغلب عليها اللّون الأخضر والبني هذه اللوحة مرصعة بالحروف الهجائية العربية في خلفيتها .يفترض أن تكون لهذه الصور والألوان التي تحملها علاقة بمحتوى المقاطع والمحاور الثقافية المشكلة لها .وقد توزع محتوى هذه اللوحة بين مواضيع تمثلت في الصورة الأولى ل:

قلعة بني حماد بالمعاضيد شمال شرق ولاية مسيلة كانت العاصمة الأولى لدولة الحماديين الصنهاجيين التي بلغت أوجها في القرن الحادي عشر[1]، و هي تُمثل ذلك التوراث المادي لهذه الحضارة التي مرت على الدولة الجزائرية .

أما الصورة الثانيّة فهي للضريح الملكي الموريطاني المعروف بقبر الروميّة و هو ضريح نوميدي يقع غرب الجزائر العاصمة تيبازة نحو 70 كلم مصنف كمعلم وطني و تراث عالمي من طرف منظمة اليونيسكو "[2].

يظهر من خلال الصورتين أنهما تتعلقان بنصوص تخبرنا عن الحضارات التي مرت ببلادنا– الجزائر– و عن الشعوب التي سكنتها و عن عاداتهم و تقاليدهم و الحروب التي خاضوها

أما الصورة الثالثة فهي لكوكب الأرض حوله هالة تُمثل الغلاف الجوي المحيط بها .

كما أنّ صورة الكوكب يتوسطها حرف الضاد " ض " الذي يُعبر عن لغة الضاد (اللغة العربية) يمتد الحرف في الصورة فوق كامل قارة افريقيا خاصة في الجزء المضيء منها الذي يشمل مساحة الدول الاإفريقية العربيّة (الناطقة باللغة العربيّة) .

فمن خلال هذه الصورة تتجلى فكرة عالميّة اللغة العربية و ضرورة الحفاظ عليها ضرورة تفتح المجتمعات الناطقة بها على الثقافات الافريقية و العالمية .و في الصورة الرابعة نموذج لشكل الكتاب مفتوح يتربع على قاعدة اللّوحة و كأن اللوحة التي تشكل واجهة الكتاب يمكن قراءتها انطلاقا من صورة الكتاب الذي تنبثق منه بقيّة الصور الأخرى .

و إذا أردنا أن نقرأ هذه الصورة (اللّوحة) سيميولوجياً (سيميائياً) نتوصل إلى النتائج التالية :

1

2. المرجع نفسه .

1. يظهر من أول وهلة أنّ هذه الصورة تُقدم لمحة عن محتويات المحاور في المقاطع التعليمية من النصوص المقدمة في هذا الكتاب الموّزعة في نصوص اختيارية تخبرنا عن حضارات توالت على بلادنا و الشعوب التي سكنتها و عاداتهم و تقاليدهم ... و بين نصوص تصف لنا أماكن و قارات و شخصيات تُخبرنا عن تقاليد و عادات مجتمعنا و عادات و ثقافات أخرى متعددة .

2. يظهر أنّ النصوص التي يحتوي عليها الكتاب تتميز بالتنوع من نصوص قصصيّة (سردية) إن أمكننا أن نُؤول الصور الآنفة – تسرد لنا بطولات الأشخاص الذين شيدو هذه الحضارات إلى نصوص وصفيّة و اخباريّة و حجاجيّة وتوجيهيّه لمّا يتعلق الأمر باللغة العربية و الحث على الحفاظ عليها و جعلها لغة للعلم و الاختراعات مع تحديات العولمة المعاصرة ، بالإضافة إلى أنها نصوص تُمكن المتعلم من التعرف على العادات و تراث و تقاليد بلاده و ثقافات أخرى إفريقية وعالميّة .

3. لقد استمرت سيميائية الألوان و الصور في صناعة هذا الكتاب و تصميمه ، إذ تُبرز هذه الصورة الدالة على أنواع النصوص المقدمة و محتوياتها أهمية النص في الطريقة التعليمية المنهجيّة المبنيّة على المقاربة النصية التي تجعل النص هو محور كل التعلمات وهو نقطة الإنطلاق لكل النشاطات وهو نقطة العودة، كما أنّ رمزية الحروف الموجودة في خلفيّة اللّوحة تُبرز أنّ هذه النصوص إضافة إلى المعارف و المحتويات التي تحملها فإنها تُبرز ذلك الجانب الجمالي و الفني للّغة العربيّة و لطبيعة الظواهر اللّغوية المرتبطة بها. لكن السؤال الذي يطرح نفسه هنا هو :

إلى أي مدى أُستثمرت سيميائية اللّون و الصورة في تصميم هذا الكتاب و صناعته ؟ و هل هذه الصورة في الغلاف تعكس فعلا أنواع النصوص و محتوياتها المبرمجة في الكتاب ؟

كما تجدر الإشارة إلى أنّ عنوان الكتاب قد كُتب على وجه الغلاف باللون الأبيض البارز غير أنّ هذا الكتاب لم يُنسب إلى السلسة التي من المفروض أن ينتسب إليها.

وهذا يُبيّن أنّ هذا الكتاب قد أُنتج منعزلا عن الكتب في الطورين الأول و الثاني و إذ ما قورن بالكتب التعليميّة في المرحلة الإبتدائية في السلسلة المعروفة ب " رياض النصوص " سابقا

فإن كلمة (كتابي) التي أضيفت حينها إلى العنوان تحمل قيمة دلاليّة خاصة ، تجعل المتعلم يستأنس به – الكتاب – كما أنّ هذا العنوان بهذه الصيغة يعمل على إستثارة المتعلم و اِقحامه في العملية التعليمية التعلمية و هذا ما افتقره عنوان هذا الكتاب – كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط –بعد هذا العرض يُمكن أن نطرح اشكالات مبدئية تتعلق بمدى انسجام الكتاب مع كل من المنهاج و الوثيقة المرافقة له و المخطط السنوي للتعلمات من حيث أنواع النصوص المقدمة و المنطلقات البيداغوجيّة و التعليميّة المختارة و مفهومها .

المطلب الثاني: معطيات المضمون

1-عرض مضمون المقدمة :

قبل عرضنا لمحتوى المادة الدراسيّة الواردة في الكتاب وجب عرض محتوى المقدمة التي تصدر بها إذ تُعتبر ضرورة منهجية ملحة ، لأنّ المقدمة تُشكل ركنا أساسيًا يجب دراسته و معالجته عند التطرق إلى أي كتاب تعليمي من خلال ما تقدمه من تعريف بوسيلة التعليم تلك ، و بالطريقة التعليمية و المقاربات المختارة المطبقة فيها ،و كذلك بمدى تقيّده بما جاء في المنهاج و وثيقته المرافقة ،و بالفئة المستهدفة وبطبيعة النصوص و أنماطها و أنواعها و مقاييس اختيارها. كما أنها تبرز المقاربة المختارة و مقتضياتها و مفهومها و كيفية تقديم الأنشطة في ضوئها ، و تعطي فكرة عن ملمح الدخول إلى هذه السنة والهدف و الكفاءات الختاميّة و الشاملة لها الواجب تحقيقها ، و هذا كله يحوصل : أهم التصورات لعملية التعليم و أهم المفاهيم البيداغوجية و التعليمية التي تأسس عليها الكتاب ، مما يبرز هذه الضرورة المنهجية الملحة و القصوى لدراسة المقدمة ، خاصة دراسة مدى الانسجام الحاصل بين ما جاء في المنهاج و من بعده الوثيقة المرافقة و وثيقة المخططات السنوية ،و ما جاء في الكتاب من حيث الأسس والمنطلقات و المحتويات و الطريقة التعليمية ... الخ .

جاءت المقدمة في الصفحة الثانية من الكتاب دون أن تُرفق بالترقيم المناسب"[1] و قد تضمنت مجموعة من المعطيات و التحديدات ، فعّرفت بنوع الكتاب و المستوى الدراسي المخصص له ، و ذكرت أنّ هذا الكتاب جاء " طبقا للمنهاج الدراسي الذي أقرت وزارة التربية الوطنية سنة 2016 "[2] فبينت المقدمة إلتزام الكتاب بما جاء به المنهاج – وفق البرنامج الرسمي – أي اعتماد المقاربة بالكفاءات و المقاربة النصية كما اِعتمدها المنهاج لجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية ، " بجعل التلاميذ في وضعيات التعلم لا التعليم و تغير دوره – المعلم – من مانح للمعرفة إلى مرشد و موّجه للتلاميذ لمساعدتهم على بناء تعلماتهم ... لكنها ينبغي أن تمارس في تكامل وانسجام لا منعزلة بعضها عن بعض كأنها مواد مستغلة بعضها البعض – يقصد الأنشطة التعليمية – " [3]

و يضيف : " بما أنّ المقاربة النصية هي الإختيار البيداغوجي الآخر في تعليم اللّغات "[4] من بينها اللّغة العربيّة "

و هنا نلاحظ أنّ الكتاب لم يُصرح مباشرة أنه يُمثل امتداد الخط و التحرير (الإصلاح) البيداغوجي الذي شرعت فيه الوزارة الوصيّة و حقيقة الأمر أنّ هذا أول إشارة من الكتاب أنّ المنهاج و ما احتواه من تصورات و مقاربات و طرق تعليميّة من بعده الكتاب التعليمي المحقق والمنفذ لهذه التصورات والوسط الذي تختبر فيه، جاءت وفق خط الإصلاح الذي بدأت فيه الوزارة – وزارة التربية – الوطنية الجزائرية منذ 2016.

و المقصود بالاصلاح هنا هو اِصلاح المنظومة التربوية من حيث الطرق التعليمية و المقاربات البيداغوجية و التعليمية التي تقوم عليها هذه الأخيرة ، من حيث الوسائل و المحتويات

---

[1]. جاءت االمقدمة في هذه الصفحة دون ترقيم مناسب لكن ذلك اخذ معنى الامتساز .

[2]. اللغة العربية (للسنة الرابعة متوسط) منشورات الشهاب ، الجزائر 2019 ص 02 .

[3]. المنهاج ص 26 بتصرف .

[4]. الكتاب المدرسي ، اللغة العربية ص 02 .

...، الأمر الذي يفرض على المنهاج التطرق إلى التوجهات الكبرى للمنظومة التربوية و بشيء من الإختصار المعهود فيه. إلاّ أننا لم نسجل هذه الإلتفاتة الضروريّة و الهامة .

غير أنّ البحث سجل هذه الالتفاتة في الكتاب كما ذكرنا آنفا ثم انصرف عنها إلى عناصر أخرى و لم يرد على ذلك ، فهل سيخصص الدليل المرافق للكتاب حيزا يستدرك فيه هذه القضية ؟ .هذا ماسنعاينه عند دراسة دليل المعلم المرافق للكتاب لاحقا .

بعد ذلك تتطرق المقدمة إلى أهمية هذا الكتاب كونه يرافق المتعلمين في إنهاء المرحلة التعليمية للمتوسط و يُهيئهم لمزاولة التعليم الثانوي فيما يخص تعلماتهم في مادة اللغة العربية "[1]

عمد الكتاب الى استعمال صيغة الجمع في عبارة " أبناءنا التلاميذ "و " أعددنا كتابكم في اللغة العربية " [2] لتوريط المتعلمين في قراءته و الإنهاك في تحليل محتواه ، و تشي بطرف إلى طريقة التعلم الجماعي التي يستعملها المعلم عند تقديمه (التعليمة) الأنشطة التعليمية المختلفة في الكتاب .

- يفترض البحث أنّ وعي مؤلف الكتاب بأهمية مؤلفه في انجاح العملية التعليمية ، ومرافقة المتعلمين في هذه العملية لتهيئتهم لمزاولة التعليم الثانوي لَدليل على اطلاعه على المقاربات الجديدة و العلوم النصية الحديثة و الدراسات المتعلقة بنظرية القراءة و التأويل و التلقي الجمالي و كيفية استغلالها في بناء الطرائق و اختيار المحتويات ،غير أن البحث يتسائل هنا مرة أخرى من خلال عرضه للمقدمة عن مدى تمكن المؤلف (مجموعة المؤلفين) عن الفروع المختلفة المتعددة المكارب و المتمثلة في السانيات النصية و لسانيات و نظريات التعلم الحديثة ، و نظرية القراءة و التأويل و التلقي الجمالي، و تحليل الخطاب و التداولية و نظرية الذكاء الاصطناعي و السيولوجيا و علم النفس المعرفي المعرفي ... الخ ، التي تشكل بتكاملها و اندماجها حقلاً يشكل منطلق النظرية الأساسية لتعليمة القراءة و النصوص عامةً.

---

1 . المرجع نفسه، الموضع نفسه

2 الكتاب المدرسي اللغة العربية ص 02 .

- و وقوفا عند ضرورة التزام المقدمة من تحديد طريقة تصميم الكتاب و كيفية تقديم الأنشطة التعليمية من خلال المحتويات و الطرق المتبعة فإنها تبين أن الكتاب تم تصميمه في ثمانية مقاطع تعليمية" كل مقطع يتناول جانب من حياة المتعلم و اهتمامه "[1] ، و يقصد هنا أن كل مقطع يشتمل محوراً يتناول من خلاله ....

مما سبق ذكره تبيين لنا أن المواصفات العامة التي جاء عليها الكتاب و التزامه بالبرنامج الرسمي و فق ما جاء به المنهاج . فبعد أن حددت عينة المتعلمين الذين سيوجه إليهم الكتاب ، ثم معرفة مجال معرفتهم ، ميولهم وصفاتهم من خلال ملمح الدخوللسنة الرابعة من التعليم المتوسط " [2] تأتي مرحلة تحديد الأهداف و الغايات بدقة لأنه وفقها يأتي إختيار الطريقة و المحتوى ، لتمر المقدمة إلى تحديد محتوى الكتاب، أي النصوص المختارة في المقدمة من هذا الكتاب و محتوياتها و أنواعها و مميزاتها ،انطلاقا من الإجابة عن السؤال :

أي النصوص (الخطابات) يقرأ المتعلم في هذا المستوى التعليمي؟

فجاءت الإجابة مُحوصلة كالآتي:

يتم اختيار النصوص والخطابات التي يحتوي عليها الكتاب وفق مقاييس محددة ومدروسة بعناية انطلاقا من معرفة عينة المتعلمين وخصوصياتهم وميولاتهم وتحديد الأهداف المرجوة من العملية التعليمية، وعليه يمكن حصر هذه المقاييس في:

أ- أن تتميز النصوص التي يحتوي عليها بالتنوع (أنماط مختلفة حسب ما حددها المنهاج) .

ب_ أن يكون محتوى هذه النصوص متعلقا بحياة المتعلمين واهتماماتهم اليومية .

ج_ أن تراعى الأبعاد اللغوية والبنوية (الشكلية) بالإضافة إلى الأبعاد الأدبية في النصوص المختارة.

---

1 المنهاج ص 07 ..

2 المنهاج ص 07 .

د_الإلتزام بالتوجه الذي ينطلق منه المنهاج وهو المقاربة النصية والمقاربة بالكفاءات واعتماد الوضعيات المشكل كالأسلوب في الطريقة التعليمية المعتمدة.

و إذا ما توقفنا عند هذه المقاييس، فإنه يمكننا أن نلمس تلك المنطلقات النظرية النصية والأدبية المتعلقة بمفهوم النص والخطاب وأنواعه، وكيفية بنائه، وطبيعة المعرفة التي يحملها بالإضافة إلى ذلك طريقة قراءته في ضوء المقاربة النصية ومقتضياتها.

لكن لما نتمعن في تصور المقدمة لمفهوم النص(الخطاب) وكيفية قراءته وتحليله نجدها تنطلق من التصور التقليدي المتوارث الذي يربط الأنشطة اللغوية(التعلمات اللغوية) بالنص واعتبار النص هو المنطلق لها لاستخراج الأمثلة،بحيث لا تعطي أهمية لهذه النشاطات في قراءة النص وتحليله وبناء معناه حسبما تمليه المقاربة النصية المعتمدة.

_كما أن مقياس التنوع الذي أشار إليه الكتاب (الأنماط المختلفة) يحلينا إلى قضية هامة وجوهرية ترتبط مباشرة بمبحث تصنف النصوص وبالنظر إلى أنواع النصوص التي حددها المنهاج، وتصريح الكتاب التزامه بما جاء به المنهاج، يتضح لنا أن المقاربة المعتمدة في تصنيف النصوص هي المقاربة التي اقترحها j .m. Adam في كتابه les textes types et prototypes والتي وسعها ويرلايك.

إذ يرى _جان ميشال آدم_أن النصوص تصنف حسب بنيتها المقطعية إلى 5 أنواع هي: النصوص الحجاجية والسردية والوصفية والتفسيرية والمحادثة بالإضافة إلى النصوص التوجيهية والحوارية "[1]

إذن فالنصوص التي يحتوي عليها الكتاب تتميز بالتنوع من حيث التصنيف ويمكن تحديد أنواع النصوص وأنماطها عند مناقشتنا للمحتوى في المباحث القادمة، يهدف هذا التنويع إلى اكساب المتعلم آليات التفريق بين أنماط النصوص المختلفة ومعرفة مدى مساهمتها في بناء

[1] للتوسع اكثر انظر الفصل النظري مبحث .....

شبكات قراءة وتحليل خاصة بكل نمط. كما أنه يعمل على فتح ذهن المتعلم على ظاهرة التنوع في النصوص. كما أن مقياس الإنفتاح الملازم للتنوع له دوره كذلك في إختيار المحتوى ،والمقصود بالإنفتاح هنا حسب ماجاء في الكتاب هو طبيعة محتويات النصوص والخطابات التي تجعل المتعلم في حوار مع النصوص متعلقة بحياته واهتماماته اليومية (نصوص وخطابات طبيعية).

وتفتح له أفاقاً أوسع ليتطلع على ثقافات وعادات مجتمعه وعادات أخرى مما يساهم في إثراء رصيده الثقافي والإجتماعي والحضاري والمعرفي ليتحقق بذلك بُعد هام من أبعاد القراءة وهو اكتساب المعارف والتزود بالمعلومات.

حددت المقدمة أنواع النصوص والخطابات التي سيتعامل معها المتعلمون" في هذا الكتاب ستتعاملون مع خطابات تستمعون إليها وتعتبرون عن فهمكم لها وتتعلمون من خلالها أنماط النصوص ومؤشراتها والعلاقات القائمة بين هذه الأنماط، وكما يزودونكم بنصوص مكتوبة تتعلمون منها كيفية بناء النصوص وهيكلتها وتنظيمها وترابط أجزائها "[1]

- وهنا تطرح قضية الأبعاد الجمالية والأدبية التي توفرها هذه النصوص بالإضافة إلى ماسبق ذكره، فتتعلق مباشرة بمفهوميْ الأسس الجمالية والأدبية والتي على ضوئها تتم اختيار النصوص والخطابات ،والخصائص التي يشار إليها عادة عند التطرق إلى هذه الأبعاد الجمالية للنصوص (مفهوم القيمة الجمالية) هي:الأسلوب والتأليف والقوى العامة للعرض"[2]، ولئن كان كذلك فإن "النص الأدبي ليس أدبياً بمعناه أو فحواه، وأنه ليس كذلك من حيث شكله ومايتدخل فيه من مؤثرات، وإنما هو أدبي بحكم صياغته وأسلوبه وطريقته وطبيعة اللغة فيه. ومن هنا رأوا أن السؤال الذي يجب أن نواجه به الآثار الأدبية لا يقع على المعبر عنه فيها، وإنما يقع على كيفية التعبير وطرقه وأنماطه "[3]

[1] الكتاب المدرسي ص 02

[2] رنيه ويلك وأوستن ،نظرية الأدب ص20

[3] حسين الواد ،مناهج الدراسات الأدبية ،ص66

إذن لا بدَّ أن تكون النصوص والخطابات المقدمة ملائمة لعنية المتعلمين متماشية مع مستواهم اللغوي والمعرفي والثقافي مراعية للكفاءات التي يمتلكونها فهذا العامل في غالية الأهمية "لأنه ينبع من الواقع الذي يعيشه المتعلم وقضايا التشويق، و الترغيب التي يجب توفرها في النص لكي يثير التلاميذ ويجلب اهتمامهم"[1] وهذا ما عبر عنه مشروع الوثيقة المرافقة لعنصر " الاستمالة"[2]

" وذلك بأن يكون محتوى النص منوعاً يشمل كل ما يمكن أن يقدم معرفة للمتعلم في مختلف الميادين الفكرية والعملية، كما يمكن أن تكون هذه النصوص في بعض الحالات فيها ما يعكس الرتابة التي يعيشها المتعلم بحيث يستثمر معارفه اللغوية فيشعر بالمتعة والجمال ويسهل تواصله مع النص، لأنه يجد فيه مايرتبط بعصره وبيئته" [3]

فمضمون النصوص النابعة من حياة المتعلم وعصره وحاجته بالإضافة إلى الأبعاد الجمالية والأدبية التي تتمتع بها، تعتبر دافعاً قوياً يساعد على تيسير عملية قراءة هذه النصوص وتحليلها وفهمها.

غير أن هناك عاملاً هاماً_أتى على ذكره الكتاب_يجب مراعاته عند اختيار النصوص المشكلة لمحتوى الكتاب يتمثل هذا العامل في احترام التوجه الذي انطلق منه المنهاج في تحديده للطريقة التعليمية المبنية على المقاربة النصية من حيث أن النص هو محور كل التعلمات وهو نقطة الإنطلاق لكل النشاطات من خلال خطاب أو نص تتم ممارسة الأنشطة اللغوية المتعلقة بتحديد الأنماط و الأنواع ومؤشراتها والعلاقات التي تضمن هيكلة وتنظيم وترابط أجزاء هذه البنى.[4]

إن هذه الإشارة الموجزة لمفهوم المقاربة النصية يُمكننا من رصد ملاحظة هامة وجوهرية نحوصلها في الآتي:

---

[1] بشير إبرير ،المرجع السابق ،ص150

[2] الوثيقة المرافقة للمنهاج ،ص04

1 بشير إبرير،المرجع السابق ،ص150

[4] الكتاب المدرسي ص 02 بتصرف .

_ حاول الكتاب أن يقدم تصوراً لمفهوم المقاربة النصية يتخذ النص منبعاً لكل التعلمات وكل النشاطات التعليمية، فتصبح هذه الأخيرة مفاتيح متظافرة لدخول النص وفهمه وتحليله وتأويله وتذوقه. فهو نقطة الانطلاق الوحيدة لهذه الأنشطة التعليمية لتستثمر بعد ذلك وتستغل في قراءة النص والتوسع في فهمه، ولئن كان كذلك فسيمثل نقطة العودة التي تجعل من النص محوراً لكل التعلمات. وبذلك سيتمكن المتعلم من اكتساب ملكة نصية يستطيع بها فهم وتأويل نصوص متعددة الأنماط والإنتاج على منوالها أوكما جاء في الكتاب :"كل هذا التمهيد لتمكينهم في الإنتاج الشفوي والكتابي"[2]

_لابد من الإشارة في هذا السياق إلى أنّ المنهاج والوثيقة المرافقة له والمخطط السنوي للتعلمات قد تطرقوا إلى تصور آخر للمقاربة النصية، إذْ تعتبر هي"الإمتياز البيداغوجي في تعليم اللغات من –بينها اللغة العربية –فإن نشاط القراءة هو المحور الأساسي الذي تدور في فلكة كل الأنشطة الأخرى للمادة، في نص يثري التلميذ رصيده اللغوي، يستنتج القواعد اللغوية كمورد معرفي، يعينهُ على بناء كفاءة من الكفاءات، يكتشف... يحلل.... يكشف... وبذلك يبني كفاءة طالماَ غيبت في درس اللغة ألا وهي "التواصل" [1]

إنه تصور يجعل النص هو المنطلق لكل الأنشطة التعليمية فيه والغاية منها هي استخراج القواعد، وبالتالي يصبح غير ذي أهمية في قراءة النص وتحليله و تأويله .

وبالتالي فالمقاربة النصية حسب المنهاج و وثيقته المرافقة و ما جاء في الكتاب المدرسي تقتضي منا جعل النص هو منسق النشاطات التعليمية و منطلقها لاستخراج القواعد النحوية و التركيبية و الإملائية و الصرفية و التطبيق على منوالها، فهي مقاربة لا تجعل من النشاطات المختلفة معايير متظاهرة للدخول الى النّص و تحليله و فهمه و تأويله و بناء معناه.

إنّه تصور يتعارض مع المفهوم الحقيقي للمقاربة النصّية و يبتعد عن مقتضياتها في قراءة النص و تحليله و تذوقه ولا ينهل من منطلقات النظريات التعليمية المعاصرة المتعلقة أولا و قبل

[1] المرجع نفسه الموضع نفسه .

كل شيء _ حسب راي الظاهر لوصف _ بتعليمية النص الأدبي الذي لم يشرع بعد في محاولة تأسيس منهجيتة الخاصة بتعليم العربية و آدابها "[1] و الذي يجب أن نلفت إليه الإنتباه مرة أخرة هو أنه اضافة إلى قرن تعليمية القراءة بتعليمية النصوص في هذه التعليمية بحيث لا يمكن الفصل بينهما، فإن تعليمية الأدب تسعى كذلك إلى ترسيخ ملكتين إحداها تعمل على اكساب واتقان تعاطي القراءة، ذلك أن النص الأدبي بغص النظر عن جنسة و نوعه يخضع للمسائلة التي تمرحتماً عبر القراءته" بناء على كل ما سبق ذكره فالنظر إلى الطريقة المبينة على المقاربة النصية و بمفهومها الصحيح و المتعلقة بتعليمة جديدة لم ترسم ملامحها بعد نتحدث هنا عن تعليمية النصوص و الأدب، تعيين الفهم هو الذي يُمكن المتعلم من امتلاك الملكة النصية و هي ملكة مركزية وهامّة بها يستطيع التعبير و حل المشكلات و الفهم و التأويل و التحليل لأنّه يكون قد امتلك تصوراً عن كيفية بناء النصوص والخطابات المتنوعة الأنماط وإنتاجها وبالتالي فهمها وتحليلها ودراستها وتأويلها والإنتاج في نفس الوقف على منوالها (الانتاج الشفوي و الكتابي)

- تنتقل المقدمة بعد كل هذا العرض إلى تحديد طريقة التعليم، و" ذلك من خلال وضع المتعلم في وضعية تعلم انطلاقية(أم) تتعلق بحياته واشتغالاته واهتماماته اليومية حيث يطلب منه القيام بانجازات قد تبدو له في أول وهلة صعبة التنفيذ، يمكن من خلال المتعلم في أسبوع آخر سوف يكتسب معلومات وتوجيهات وقيم تمكنة من حل تلك المشكلات" [2]

إذن يظهر جلياً أن الكتاب لا يصع المقاربة النصية كاختيار جوهري يدخل في صلب اللإصلاح و التحوير البيداغوجي الذي دعا اليه و من قبله المنهاج.ولم يلتفت إلى القضية الأساسية التي يجب مراعاتها و هي أن النص سيمثل ضرورة في تدريس اللغة بهذه الطريقة، لأنه هو نقطة البدء والمنتهى، فاختيار النص الجيد بموضوعه وحجمه ولغته وجودته الفنية،

[1] انظر الظاهر لوصف تعليمية الادب في النصوص ص 139 .

[2] الكتاب المدرسي ص 02 .

ورعايته لمستوى التلاميذ الذين يقدم إليهم عقلياً ولغوياً، يعد من الشروط الأساسية لهذه الطريقة"[1] لكن السؤال المطروح هو كيف السبيل إلى ذلك؟ وماهي انواع النصوص التي تتوفر على هذه الشروط؟ ومامدى توفرها؟ وكيف يمكن للنصوص ان توفق بين هذه الشروط وبين توفرها على أبعاد جمالية وأدبية في الآن نفسه؟

إذن يظهر حاليا من خلال مقدمة الكتاب أن مؤلف الطريقة التعليمية لايعي جيداً الاشكالات التي تعترض تعليمية العربية والتي لا تكمنُ في الطرائق التعليمية فحسب ،إنا تمكن كذلك في مشكلة المادة موضوع التدريس. والملاحظ من خلالما تقدم من الأقوال أن المقدمة تعرض تصوراً غامضاً ومرتبكاً وغير ناضج تعتمد عليه في الاختيار، هذا التصور يشير من بعيد إلى أخذه يعني الاعتبار للجانب الأدبي والجمالي في انتقائه للنصوص، بالاضافة إلى ارتكازه على مبادئ اخرى متعلقة بضرورة تنوع النصوص والخطابات وانفتاحها، وضرورة الالتزام بالتوجهات التي ينطلق منها المنهاج.

كما أن الكتاب أولى العناية بمقتضيات المقاربة بالكفاءات والوضعية المشكل في طريقة تقديمه للأنشطة وتحققها داخل الصف، ومن خلال سياق الاصلاح الذي جاء فيه هذا الكتاب فقد عدت هذه المقاربة ومقتضياتها _المقاربة بالكفاءات_من صميم الاصلاح (التحرير)و التجديد و حصر هذا الأخير في كون النصوص المختارة مجالاً لتجسيد مبدأ الشمولية والاندماج في الدراسة والتحليل والمعالجة والقراءة.[2]

غير أنّ السؤال الذي يجب أن نطرحه هنا هو :

هل بمجرد امتلاك المتلعم لمجموعة من المعلومات و المنهجيات و القيّم سيتمكن من حل تلك المشكلات ؟

[1] سعيد محمد مراد التكاملية في تعليم اللغة العربية ص 25 .

[2] باعتبار هذا المجال منشاه المقاربة بالكفاءات .

أم أنّه من الواجب اكتساب المتعلم لمجموعة من الكفاءات اللّغوية المتعددة بالإضافة إلى اكتسابه الملكات النصيّة الخاصة و العامة التي تُمكّنه من التعبير وحل المشكلات والفهم و التحليل و التأويل ؟

فيستطيع بعد ذلك امتلاك التصورات عن كيفية بناء النصوص و ترابط أجزائها و انسجامها و الإنتاجها و بالتالي فهمها و تأويلها و بناء معناها .

و قبل أن تُختتم المقدمة ذكرت أنّ الكتاب يُزود المتلعمين بواسئل تساعدهم على تقييم أعماله فرادى و جماعات (أفواج) ممّا يمكنه من ضبط تعلماته و ممارسة التصحيح الذاتي بمرافقة المعلم"[1]وفي الأخير يختم الكتاب مقدمته بعبارة " أملنا فيكم كبير لتَعبُرو هذه السنة و المراحل الحساسة في مساركم الدراسي وتكلل بالنجاح " [2].

إذن يمكن أن نتسائل هنا كالآتي :

هل من خلال التقييم الذاتي فقط يتمكن المتعلم من تحقيق عملية تعليمية تعلمية على أكمل وجه ؟

ألاّ يمكن اعتبار الطريقة التعليمة و المقاربات المختارة و طبيعة المحتوى و الوسائل الموفرة ...من الأساسيات الواجب الارتكاز عليها لتحقيق الغايات و الأهداف المرجوّة من هذه العمليّة ، لِإكساب المتعلم الكفاءات و الملكات التي تُمكنه من عبور هذه المرحلة الحساسة ؟

فما نَيْلُ المطالب بالتمني و لكن تؤخذ الدنياغلابا .

فهل بمجرد التحقق والتمني يستطيع المتعلم أن يُحقق ويضبط تعلماته التي تُمكنه من العبور إلى المراحل اللاّحقة وكله نجاح وتوّفق (؟)

انظر الكتاب ص 02 1

المرجع نفسه الصفحةا نفسها. 2

وفي الأخير يمكن للبحث أن يسجل طائفة من الملاحظات والإشكاليات عند تحليله المبدئي لمقدمة الكتاب وهي كالآتي :

1 الملاحظ أنّ مقدمة الكتاب تطرقت إلى القراءة والفهم للنصوص المنطوقة والمكتوبة وربطت كل صنف بنشاطات مخصوصة ’وهذا سيسقط المسعى الذي عملت عليه المقاربة النصية لتحقيق الانسجام بين النشاطات التعليمية فيما بينها لتفادي مظاهر القطيعة ’لأنّ تقديم النشاطات مُجزأة معناه تقبل المتعلم السلبي لأفكار ومواضيع وظواهر لغويّة غير مترابطة وغير منسجمة وهذا مايصعب عليه تفعيلها واستثمارها في حل المشكلات المعقدة وفهم النصوص والخطابات وتحليلها مادامت تسعى لذلك، وعليه فالتكامل اللّغوي الذي تحققه المقاربة النصية أساس من أسس تطوير مناهع وكتب تعليم اللّغة العربية ، لأنه يعمل على تمكين المتعلمين من اكتساب التفاعلات والملكات الأساسيّة .

2 لقد تطرقت المقدمة إلى عمليةا لفهم (القراءة أولم تسترسل في الشرح وعرض الأسس النظرية التي بنيت عليها هذه العمليّة .

3 إنّ التطرق إلى النص(الخطاب) وتناوله بالشرح للوصول إلى فهمه يجب أن لا يستبعد أنّ النص كلٌ مترابط وبعضه يفسير البعض ,وأن لايهمل العلاقات بين أجزائه لذلك أدرج مؤلف الكتاب نحوًا يتناول النص كبنية كُلية مترابطة ومنسجمة وبالتالي الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النص الذي يعتبر بديلاً موضوعياً للأول, فالذي يهم هو فائدة نحو النص في خدمة تعلمية اللّغة ، خاصة تعليمية النصوص والأدب وتعليمية القراءة, لكن هل انعكس هذا التصور في اختيار المحتوى النحوي النصي المُبرمج؟ وإلى أي مدى تمّ استثماره في عملية قراءة وتحليل النصوص والخطابات المختارة ؟ هذا ما سنختبره عند دراسة المحتوى لاحقًا .

4 رأى البحث أنّ النقطة والمحطة الهامةالتي يجب التوقف عندها بالتفصيل هي: تصريح مقدمة الكتاب أنه في هذا الكتاب "ستتعاملون مع خطابات تستمعون إليها وتعبرون ...وتتعلمون...,كما

يزودكم بنصوص مكتوبة تتعلمون منها كيفية بناء النصوص .... كل هذا أُعتمد لتمكينكم من الإنتاج الشفوي و الكتابي "[1]

من سياق القول و بالتزام الكتاب بما جاء به المنهاج يتضح أنّ " الهدف أو الغاية الكبرى هي تزويد المتعلمين بكفاءة تمكنهم من إستثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفوي و الكتابي "[2]

أو كما جاء في المنهاج "وبذلك يبني كفائة طالما غُيبت في درس اللّغة العربية ألا وهي التواصل .

إنّ القراءة الأوليّة لهذه العبارات تُظهر أنّ الهدف الأساسي و الرئيسي الذي حدده الكتاب (التركيز على الإنتاج الشفوي و الكتابي) هو هدف مطابق للغاية الأسمى التي حددها المنهاج و وثيقته المرافقة و لكنه يمثل جانبا فرعيًّا من الجوانب المكوّنة للكفاءة الشاملة التي جاءت في تصور هذه المشاريع إذ نجد المنهاج يعتبر أنّ " المتعلم في نهاية السنة الرابعة من التعليم المتوسط يتواصل مشافهة في وضعيات مركبة بلسان عربي ، و يقرأ قراءة مسترسلة منغمة تحليليّة واعية و نقدية، نصوصا متنوعة الأنماط مشكولة جزئيا و يفهمها و ينتج نصوصا كتابية مُنسجمة موظفا رصيده اللّغوي في وضعيات تواصليّة دالة "[3].

فتصور المنهاج من بعده الوثيقة المرافقة و الكتاب المدرسي يضع القراءة و الفهم أولى اهتماماته ليأتي بعد ذلك الإنتاج الشفوي و الكتابي ، هذا التصور يحمل في طياته قضايا هامة و جوهرية تتعلق بمقتضيات المقاربة النصية نظرًا للمعطيات التاليّة :

---

1 . الكتاب ص 02 بتصرف

2 . الوثيقة المرافقة للمنهاج ص 03

3 . المنهاج ص 26

أ) إنّ الانتاج الكتابي و الشفوي نشاطيْن يتمكن المتعلم من خلالهمام من إدماج معارفه و مكتسباته المسبقة مع ما تحقق من تعلمات في النشاطات اللّغوية الأخرى ، لِإستثمارها و توظيفها في عمليّة التواصل .

ب) يعمل نشاط الإنتاج الكتابي و الشفوي على تعزيز و ترسيخ المكتسبات و التعلمات المختلفة لدى المتعلم، كما يُعتبر الوسط الذي يختبر فيه مدى تمكنه و استيعابه لهذه التعلمات .

ج) ارتكازا على الثنائية الجدليّة " (القراءة (الفهم) / الإنتاج (الكتابي و الشفوي)) اللّتان يُعتبران وجهان لعملة واحدة كما بينته الدراسات الحديثة المرتبطة بتعليمه القراءة و النصوص المبنية على أساس نظرية القراءة و جماليّة التلقي و لسانيات النص و التداوليّة و تحليل الخطاب يظهر أنه لكي يتمكن المتعلم من اكتساب قدرة على التواصل الفعال عليه أن يكتسب ملكة نصيّة يستطيع بها فهم قراءة النصوص المتنوعة للإنتاج على منوالها ، لتحقيق مقاصده المختلفة و المتنوعة لأننا لا نتكلم و لا نتواصل إلا بنصوص ، و لتتداول هاته النصوص في المجتمع و يتحقق التواصل بشقيه الشفوي والكتابي ، ينبغي أن تتوفر لدى المتكلمين (أطراف التواصل) هذه الملكة النصيّة التي تجعلهم قادرين على فهم (إدراك) و إنتاج وحدات كلاميّة نصيّة " .[1]

4- لقد اِعتمد الكتاب المدرسي في تقديمه للمحتويات النحويّة و الصرفيّة و التركيبيّة و الإملائيّة على النصوص الكتابيّة التي جعلها الركن الأساسي الذي بنى عليه مقاطعه الثمانية المُبرمجة ، و قدم النصوص المنطوقة (الخطابات) للمتعلم لكيْ يُحقق ملكة السماع و الفهم للمنطوق وعند معاينتنا للمحتوى لم نجد أثر لهذه الخطابات و إنما تمّ إدراجها في الدليل المرافق للكتاب و هذا ما سنبينه لاحقا عند دراسة هذا الدليل .

وعليه يُمكن اعتبار التطبيقات الكتابية و التعبير الكتابي فرعيْن هامين في قراءة الكتاب بمفهومها العام ، هذه الأخيرة التي تُعتبر مطلبًا جوهريا ترمي إليه كل النشاطات اللّغوية الممارسة في تصورات المنهاج الحديثة ، إذن فالكتابة نشاط يستثمره المتعلم في إدماج معارفه و مكتسباته كما

1 خولة الطالب الإبراهيمي ، المرجع السابق ، ص 168 . 169 بتصرف

بيّنا سابقا ، إنطلاقا من قواعد الكتابة الواضحة ومراعاة للقواعد النحويّة الصرفيّة و كيفيّة تقسيم النص المُنتج ، وصولا إلى كتابات نصيّة إبداعيّة بأساليب نحوية مختلفة في قوالب نصيّة متنوعة ، كما أنّ مطالبتنا للمتعلم بالكتابة و ذلك بتسجيل لردود أفعاله إزاء النص المدروس ، أو تقديم تصور نهاية ثانية لهذا النص أو تلخيصه ، أو التعبير عن موقف آخر مماثل له ، أو تلخيص فكرة أو قضية مُعيّنة في النص ، هي في الأصل نشاطات للإنتاج القرائي و التعمق في فهم النصوص المقروءة " [1].

و بالتالي تُعتبر الكتابة آلية هامة من آليات إكتساب مهارات القراءة و تنميّتها .كما أن البحث هنا يطرح قضية هامة طفت إلى السطح .وتتمثل في مدى إعتبار الكتابة قضية تغيير للوسط فقط ، حيث تحل كعلامات مادية خارج جسم المتكلم محل صوته وإيمائه ،وهنا يحصرنا ما تطرق إليه "بول ريكور" في تناوله لموصوع الكلام و الكتابة إذ يقول : "حين نتأمل في نطاق التغيرات السياسية والإجتماعية التي يمكن ربطها بالكتابة ،فقد نتصور أن الكتابة أكثر بكثير من مجرد تثبيت مادي ،ولا نحتاج سوى إلى تذكير أنفسنا ببعض الإنجازات الهائلة " [2]. فهو يربط بين إمكانية نقل الأوامر لمسافات بعيدة دون تعريضها للتشويه وبين مولد الحكم السياسي الذي كانت تمارسه دولة مَترامية الأطراف ، يربط إمكانية تثبيت الأحكام والمعايير بغية حسابها بمولد علاقات التسوق و الإقتصاديات "[3]،ليصل إلى أن المدى الكبير لهذه النتائج يومي إلى أن الخطاب البشري لايثبت في الكتابة صوتاً له في الدمار فحسب ، بل هو ينزع إليها بعمق وضيفته الإتصالية "[4] فالنظر إلى الكتابة من حيث ينتقل إليها الفكر البشري إنتقالاً مباشراً دون المرور بمرحلة اللغة المنطوقة،هذا يجعل الكتابة تحل محل الكلام وينتج عن ذلك تحوّل عميق في العلاقة بين :المنتج (المتكلم) الرسالة (النص) ←

انظر محمد محمود : مكونات القراءة المنهجية للنصوص ص 58 – 59 .1

[2] بول ريكور ،نظرية التأويل "الخطاب وفائض المعنى "،ترجمة سعيد الغانمي ،المركز الثقافي العربي ،الدار البيضاء ،المغرب ،ط2،2006،ص50

[3] المرجع السابق ص59،بتصرف

[4] المرجع نفسه ،ص60

والعلاقة بين : الرسالة (النص) ⟵ المستمع (المتلقي)

في حين يتم استبدال علاقة المشافهة وجهاً لوجه في عملية التواصل بعلاقة القراءة الكتابة الأكثر تعقيداً،الناشئة عن التشفير المباشر في حروف مكتوبة ،وهكذا يتضح الدور الفعال الذي تلعبه الكتابة في التواصل –الذي دعا إليه المنهاج – والذي يعتبر مشروعاً لانفتاح الذات على الآخر وعلى العالم الخارجي كما تم تقديمه في تصور الكتاب . إلا أنّ السؤال الذي يطرح هنا هو :هل إنطلق الكتاب في بناء تصوره مما تم التوصل إليه في الدراسات الحديثة المرتبطة بلسانيات النص ونظرية القراءة والتأويل والتلقي الجمالي ونظريات التواصل و التداوليات ، باعتبار الكتابة آلية هامة من آليات اكتساب مهارات القراءة والإنتاج بالإضافة إلى الدور الفعال الذي تلعبه في التواصل ؟

أم أنّ هذه الإشارات هي مجرد صدفة وإسقاط عرضي لمفاهيم حديثة لم تُفعل عند بناء التصورات وعند تأليف الطريقة التعليمية ؟

2- عرض فهرس المحتويات :

يمر الكتاب بعد ذلك إلى تقديم المحتوى في المقاطع و المحاور، إذ يتوزع هذا الكتاب على ثمانية مقاطع ، تتدرج تحتها ثمانية محاور تتوزع بدورها على ثمانية نصوص منطوقة (خطابات) و 24 نصاً مكتوبا، وكل مقطع يتشكل من نص منطوق و ثلاثة نصوص مكتوبة، كل نص يتعلق به مجموعة من النشاطات اللغوية (الظواهر اللغوية) .

- كل مقطع يمتد على 19 صفحة : صفحة للتعريف بالمحور و طبيعة الخطابات و النصوص المستهدفة و أنماطها و الظواهر اللغوية المتعلقة بها ، صفحتان لفهم المنطوق و تحليله ، و صفحتان لفهم المكتوب و مناقشته ، أمّا الظواهر اللغوية المتعلقة بالنص المكتوب فخصصت لها صفحة واحدة ، و صفحة أخرى للإنتاج الكتابي ، ليرجع الكتاب مرة أخرى إلى ميدان فهم المنطوق فيخصص بعد كل نشاط للإنتاج الكتابي صفحتين للإنتاج الشفوي المتعلق بالنص المنطوق (الخطاب) الذي استهل به المقطع .

ليُختتم هذا الأخير بصفحة لوضعية تقديم الإدماج .

هذا توضيح مختصر لعدد المقاطع والمحاور المتعلقة بها، و كذلك بنية كل مقطع و الحيز الذي تشغله مجموعة النشاطات المنطوية تحت كل ميدان ، لكن لو تمعنا قليلا في هذا التقسيم الحاصل داخل المقطع بين الأنشطة المتعلقة بفهم النص المنطوق و تحليله و الأنشطة الأخرى (الظواهر اللغوية) المرتبطة بفهم النص المكتوب و دراسته ،هذا من جهة و من جهة أخرى بين نشاط القراءة و الفهم و التعبير و بين هذه النشاطات الأخرى المتعلقة باستخراج و توظيف الظواهر و القواعد اللغوية لتوصلنا إلى تساؤلات هامة و أساسية كالتالي :

1. إن الفصل بين نشاطيْ القراءة و الفهم و التعبير و بين نشاطات النحو و الإملاء و الصرف سيجعل الكتاب أمام معضلة كيفية تطبيق و تجسيد مقتضيات المقاربة النصية التي تجعل هذه النشاطات مفاتيح متظافرة لقراءة النص و تحليله و دراسته و فهمه ؟ .

2- هل هذا الفصل له مبرراته التعليميّة والعلميّة؟ أم هو خاضع لسلطة المنهاج ومتطلباته؟

3_أيُمكن أن نعتبر هذا الفصل بين نشاط القراءة والفهم (الخطابات والنصوص) وبين بقية النشاطات فصلا منهجيّا بيداغوجيا مراعيًّا لانشغالات الكتاب الهامة.

التركيز على الإنتاج الشفوي والكتابي ،ومراعيا في الوقت نفسه لِما تمّ التوصل إليه في مجال الدراسات الحديثة المرتبطة بلسانيات النص ونظرية القراءة والتلقي وتحليل الخطاب ونظريات التعلم الحديثة خاصة تعليميّة الأدب والنصوص؟

4_ماهي المبررات التعليميّة والمنهجيّة التي تجعلنا نربط مجموع النشاطات اللّغوية بالنصوص المكتوبة دون غيرها من النصوص المنطوقة (الخطابات)؟

5_كيف تمّ استثمار النشاطات المتعلقة بنمط النص (الخطاب) ونوعه وبنيته وطبيعة العلاقات التي تربط أجزاءه بعمليّة فهم النصوص والخطابات المتنوعة وتحليلها وبناء معناها؟

6_أهم قضية يمكن أن يطرحها البحث في هذا الصدد إنطلاقا منِ لتزام الكتاب بما جاء في المنهاج والوثيقة المرافقة له هي: نصوص المطالعة والمحفوظات(؟!)

جاء في الوثيقة المرافقة للمنهاج في ميدان فهم المكتوب "هو عمليات فكريّة تترجم.... ويشمل الميدان نشاط القراءة والمحفوظات والمطالعة" [1]

أين يمكن أن نجد هذه النصوص، لأنّ الكتاب المدرسي لم يأتي على ذكرها ولم يُخصص لها حيّزا ؟! لربما هذا المنهاج مُخصص لكتاب آخر غير كتاب اللّغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ؟ أم أنّ الكتاب اجتهد وخالف الإلتزام الذي اِدعاه لما جاء به المنهاج ؟ وإذا كان كذلك فهذا سيُزعزع بنية الكتاب وانسجامه مع المنهاج و وثيقته المرافقة من حيث التصورات والمنطلقات والطريقة التعليميّة.

سنحاول الإجابة عن هذه التساؤلات أثناء عرضنا لما تبقى من الدراسة وعند عرضنا للمحتوى ودراسته في العناصر اللاّحقة بعد تقديم بنية المقطع، والنشاطات التي تشكله، فقد تبيّن أنّ كل نص منطوق يتأسس على 3 مشاريع للإنتاج الشفوي ،وفي نفس الوقت كل نص مكتوب يُتوّج بمشروع للإنتاج الكتابي ، ليختتم المقطع بوضعيّة تقويم الإدماج بمشروعيْن للإنتاج الشفوي وآخر للإنتاج الكتابي

فالظاهر أنّ تأكيد الكتاب على نشاطيْ الإنتاج الكتابي (الكتابة) والإنتاج الشفوي وبالنظر إلى الحيز الهام الذي خصص لهما، واعتبارهما الركيزة التي يتأسس عليها المقطع، كما أنهما يُعتبران تتويجا له، هو في الأصل اِنعكاس للتصور الذي يتعلق بمفهوم القراءة الحديثة وتحليل النصوص والخطابات ،وكيفية تعليمها في ظل المقاربة النصية، لطبيعة العلاقة التي تربط النشاطات التعليميّة أثناء بناء المقاطع وماسيشتمل عليه من ميادين في ضوء المقاربة وانطلاقا من مبدأ الإدماج والتفاعل الذي تفرضه المقاربة بالكفاءات كاختيار يعتمد أساسا على المقاربة النصية ومع تسجيل البحث أثناء دراسة المحتوى وفهرس الموضوعات غياباً للنصوص المطالعة

[1] الوثيقة المرافقة للمنهاج ص 04 .

والمحفوظات!! ورصدها استعمال أنواع من النصوص تُقدم كسندات في ميدان (النشاط) الإنتاج الكتابي في الحصة الثانية. سيطرح إشكالية غاية في الأهمية: أليس من المفروض أن تتعلق نشاطات الإنتاج الكتابي بالنص المقدم للقراءة والتحليل؟ ألا يخالف ذلك منطلقات ومقتضيات المقاربة المعتمد (المقاربة النصية) التي تجعل كل النشاطات مفاتيح متظافرة لقراءة وتحليل وفهم النصوص وبناء معناها؟ وبالتالي سيكون النص المقدم للقراءة هو منبع هذه النشاطات ومنتهاها،باستثمار ماتم التوصل إليه من خلالها لاعادة قراءة النص والتوسع في بناء موضوعه الجمالي.ألم يكن من الأجدر تقديم هذه النصوص المتقدمة كسندات في نشاط الإنتاج الكتابي_كنصوص للمطالعة أو نصوص جانبية تعمل على اظهار الإستعمال الحقيقي والطبيعي للغة-.

فيساعد على فهم النصوص المقدمة في نشاط القراءة هذا راجع إلى طبيعة المعارف؟

- المعلومات التي تحملها ولها ارتباط بالموضوع المحمول في نص القراءة. بالإضافة إلى ذلك يمكن أن نجعلها نصوصاً تساعد المتعلم على امتلاك الكفاءات الازمة التي تمكنه من قراءة وتحليل نصوص متنوعة وإنتاجها والتعرف على خصائصها.

أما فيما يخص الحيز الزمني الذي يشغله المقطع التعليمي فقد حدد ب 4 أسابيع حسب ما جاء في المنهاج و وثيقته المرافقة و المخطط السنوي للتعلمات – إلا أن الكتاب لم يتطرق إلى الزمن المخصص و كيفية توزيع الأنشطة من خلاله .

لكن من خلال الفهرس يظهر أن كل مقطع يشتمل على ثلاثة نصوص مكتوبة تمتد على 3 أسابيع، و على نص واحد منطوق يمتد على نفس المدة ليختتم المقطع بوضعية إدماجية لإنتاج مشروعين (كتابي و شفوي). هذا يدفعنا للتسائل التالي :

هل هذا التقسيم يسمح باستغلال النصوص إستغلالا منهجيا مفيدا ؟

و هل سيتحقق الانسجام و التوازن بين الأنشطة التعليمية ؟ و كيف يتحقق ذلك ؟ و كيف يمكن أن نجسد مطالب تعليمية القراءة و النصوص التي تجعل من القراءة و تعليمية النص وجهان لعملة واحدة لا يمكن الفصل بينهما في ظل المقاربة النصية و مقتضياتها ؟

و هل هذا التقسيم و كيفية التقديم ((للأنشطة التعليمية المختلفة)) المنتهج من طرف الكتاب ينطلق من مبادئ منهجية و بيداغوجية علمية في تقديمه للنشاطات المكونة للمقطع التعليمي ، مراعياً في ذلك مبدأ الانسجام بين هذه النشاطات، مبتعداً عن كل إعتباطية عشوائية ناتجة عن غياب استحضار الأسس النظرية التعليمية المتعلقة بتعليمية اللغة من جهة و تعليمية النصوص و القراءة من جهة أخرى ؟

لقد سعى الكاتب إلى تحقيق الانسجام و التكامل بين النشاطات لتفادي مظاهر القطيعة .عند الإنتقال من نشاط لآخر ، وهكذا يستطيع المتعلم امتلاك اللغة باعتبارها كلاً لا يقبل التجزئة، بحيث لا يمكن تعلمها إلا انطلاقا من هذه النظرية التكاملية التي تقدم في ضوئها اللغة للمتعلم كمادة دراسية واحدة متكاملة الأنشطة (القراءة ، النحو ، الصرف ، التعبير ...) فالتكامل اللغوي كما سعى إليه الكتاب أساس من أسس تطوير المنهاج اللغوية و تعلمها " [1]

غير أن طريقة تقديم الأنشطة و تقسيمها على الأسابيع البيداغوجية بالإضافة إلى الكفاءات التي استهدفها الكتاب (القراءة و الفهم ، الكتابة ، الإنتاج الشفوي و الكتابي) لا يقتضي ارسائها اكتساب كفاءات نصية تتعلق بأنماط النصوص و مؤشراتها و العلاقات العامة بينها و كيفية بنائها و ترابط أجزائها " [2] و لا معرفة اللغة من حيث هي نظام فحسب ، بل معرفة كيفية توظيفها في وضعيات حقيقية ولمقاصد متعددة بالاعتماد على المعارف النصية السابقة الذكر.

فتصور الكتاب يحيلنا إلى الطريقة التقليدية في تعليم اللغة العربية ، التي تنطلق من نظريات تسعى إلى ترسيخ قواعد اللغة و قوانينها، و بشرح كيفية عمل هذا النظام بالإضافة إلى فصل

---

1 انظر محمد سعيد مراد ، التكاملية في التعليم اللغة العربية ، ص 21 – 23

[2]. الكتاب المدرسي ص 02

الأنشطة التعليمية بعضها عن بعض و تقديمها بطريقة مجزئة فهذه طريقة ناقصة وغير كافية لا يمكنها أن تساعد أو تمكن من إرساء هذه الكفاءات الأساسية (القراءة و الفهم ، تحليل النص ، التعبير ، الكتابة ، الإنتاج الكتابي و الشفوي ...)، و لذلك وجب علينا أن نحتاط من هذا التصور التقليدي في تعليم اللغة، و أن نعتمد على النظريات التعليمية و الدراسات الحديثة المتعلقة أساسا بتعلمية القراءة و النصوص .

هذه النظريات المؤسسة على النظريات التعليمية الحديثة و على علم النفس المعرفي، و ما تم التوصل إليه في مجال نظرية القراءة و التلقي الجمالي ، و الذكاء الإصطناعي و البحوث المتعلقة بلسانيات النص و تحليل الخطاب و التداوليات ... إلخ التي تعتبر أن تعليم اللغة يجب أن يبنى على تصور لهذه اللغة على أنها كل ، هذا سيساعد على تحقيق التوجه الذي انطلق منه المنهاج و الوثيقة المرافقة له (المخططات السنوية)، و اعتمده الكتاب المدرسي وهو المقاربة النصية ، من حيث أن النص هو محور كل التعلمات ، وهو نقطة الإنطلاق لكل الأنشطة و نقطة العودة.

– من خلال المقدمة و فهرس الموضوعات يتضح أن الكتاب المدرسي و من قبله المنهاج و وثيقته المرافقة حاولوا أن يكسبوا رهاناً غاية في الأهمية و يتمثل في محاولتهم تحقيق المزاوجة بين معرفة اللغة من حيث هي نظام، و معرفة كيفية توظيفها في وضعيات حقيقة دالة و لمقاصد مختلفة من خلال الإنتاج الشفوي و الكتابي (عملية التواصل). أي الإنتقال من مرحلة اكتساب المتعلم ملكة لغوية متعلقة بالوحدة (الجملة) إلى محاولة اكسابه ملكة أوسع تتعلق بالوضعيات الحقيقية التي تستعمل فيها اللغة ، و نحن نتكلم هنا عن الوحدة (النص) لأننا لا نتكلم و لا نعبر عن مقاصدنا ولا نتواصل إلا نصوص ، وعليه وجب اكتساب المتعلم ملكة نصية يستطيع بها أن يقرأ و يفهم ، و أن ينتج على منوال المقروء تعبيراً و كتابةً"[1].

[1] انظر خولة طالب الابراهيمي ، مبادئ في اللسانيات العامة ص 168 –169 .

غير أن التصورات النصية و اللغوية الحديثة لدى صانع المنهاج و صانع الكتاب المدرسي، و اللاانسجام و الإرتباك و الغموض الذي وقع عند بناء هذه التصورات، و عند تحقيق الطريقة التعليمية حال دون تحقيق هذا الرهان .

و في الختام يمكن للبحث أن يخرج بعدد من الملاحظات و الإفتراضات اللتي نجملها في الآتي :

1) صرحت المقدمة أن الكتاب المدرسي التزم بتوجيهات مشروع المنهاج و وثيقته المرافقة ،وفق البرنامج الرسمي .

2) حددت المعايير التي تم الإعتماد عليها في اختيار النصوص المبرمجة و المكونة لمحتوى الكتاب ، كما أشارت إلى المقاربة النصية و مقتضياتها، و المقاربة بالكفاءات و الوضعية المشكلة التي تعتبر أحد آلياتها، ولكن بتصورات غامضة و ناقصة و مناقضة للمنطلقات النظرية لهذه النظريات و المقاربات في الكثير من الأحيان.

3) إظهار المقدمة طريقة التدريس و التعريف السطحي بها ، و طريقة سير النشاطات التعليمية و كيفية انتظامها و تتابعها وفق هذه الطريقة .

4) كما أنها قدمت معلومات حول عدد المقاطع و المحاور التي تتدرج تحتها إلا أنها لم تحدد محتوى كل محور و لا الزمن الذي يشغله و النشاطات و الحيز الذي خصص لكل منها، و لم يتم استدراك ذلك إلا من خلال عنصر فهرس المحتويات .

5) من خلال التقديم يظهر فصل (تنسيق) نشاط الفهم و القراءة على نشاطات توظيف اللغة إن صح ذلك .

6) الإشارة إلى الملكة النصية التي لا يمكن اكسابها للمتعلم إلا إذا سعينا للوصول به إلى تحقيق التمكن الفعال من اللغة وذلك باشعاره أن اللغة لا يمكن التمكن منها إلا باعتبارها كلاً . لكن هذا المسعى لم ينعكس عند تقديم طريقة التعليم و تقديم الأنشطة و توزيعها و صياغة الطريقة التعليمية .

7) عدد النصوص المنطوقة المقدمة لا يساوي عدد النصوص المكتوبة ، بالإضافة إلى أن مجمل النشاطات اللغوية ترتبط بالنصوص المكتوبة .

8) تسجيل بعض الأخطاء المنهجية في فهرس المحتويات بإسقاط تصفيح بعض العناصر الهامة في الكتاب كما هو العنصر " الإنتاج الكتابي "[1] الواقع في الصفحة رقم 45 " الذي لم يشر إليه في الفهرس .

9) عنوان المحور في المقطع الأول هو " قضايا اجتماعية " لا يتطابق تماماً مع عنوان المحور الذي جاء في المنهج " آفات اجتماعية " في الصفحة رقم 25.

كما أن المحور السادس في الكتاب " التلوث البيئي " جاء في وثيقة المخططات السنوية بعنوان " الطبيعة و البيئة "[2]

و إذا أمعنا النظر في هذه الملاحظات يمكن أن نطرح تساؤلات و افتراضات :

1-ما مدى إلتزام الكتاب بما جاء به المنهاج و وثيقته المرافقة ؟ ألا يُعتبر الإعراض عن تحديد أنواع النصوص التي يستحويها الكتاب خروج عن هذا الإلتزام ؟

كيف يمكن لمؤلف الكتاب أن يتعامل مع مبدأ الانسجام المشروط بين توجيهات الكتاب المدرسي و بين تصورات المنهاج و الوثيقة المرافقة له ؟ و هل يمكن أن تُخوّل له وظيفته تصحيح و تقديم مايراه خاطئاً أو ناقصاً ؟ كيف لنا تفسير ما جاء في المقدمة (الكتاب) فيما يخص تصور مفهوم المقاربة النصية و المقاربة بالكفاءات و طريقة تقديم الأنشطة من خلالها ؟ الذي لايتوافق تماماً مع مع ما جاء في وثيقة المخططات السنوية للتعليمات التي جاءت بغرض تسيير قراءة و فهم و تنفيذ المنهاج و توحيد تناول المضامين في اطار المقطع التعليمي الذي تنص عليه المناهج المعاد كتابتها " [3]

---

[1] انظر الكتاب المدرسي ص 03 .

[2] انظر المخططات السنوية ص 19.

[3] انظر وثيقة المخططات السنوية ص 02 .

2-إن النصوص التي يحتويها الكتاب تتميز بالتنوع (ذات أنماط مختلفة) و الإنفتاح هذه القضية تخلق إشكالية هامة و معقدة في الوقت نفسه تتمثل بالصعوبة التي تعترض المتعلم و المعلم على حد سواء، عند الالتقاء بهذه النصوص و الخطابات و قرائتها و تحليلها و حديد أنماطها و بناء معناها و تعيين مميزاتها و مؤشراتها، دون الإطلاع المسبق على مميزات كل نوع (منط) منها، و في غياب شبكات القراءة المقترحة لهذه الأخيرة من طرف المنهاج، و هنا يفترض البحث أن مؤلف الطريقة التعليمية (الكتاب) يستفطن إلى هذه الإشكالية وسيعالجها بطريقة منهجية تعليمية في ضوء المقاربة النصية المعتمدة، و هذا ما يخلق نوعاً ما اللاانسجام بين تصور الكتاب و تصور كل من المنهاج و الوثيقة المرافقة له، غير أن تصور الكتاب لهذه المقاربة (المقاربة النصية) سيجعله يقع في دهاليز نفس الطريقة التعليمية التقليدية.

3-لعل النشاطات التعليمية المكونة للمقطع كما وردت في الكتاب تدفع للاعتقاد أن مؤلف الكتاب سيعتمد الطريقة التقليدية في تعليم اللغة التي تفصل بين تعليمية (نشاطات) اللغة (القواعد النحوية و الصرفية و التركيبية) و بين تعليمية النصوص. أو أنّ الكتاب حاول أن يقدم تصوراً عملياً تطبيقياً استنادا على أحد العوامل التالية:

أ) إما أنّه لا يمكن أن يجعل كل هذه النشاطات من قراءة و نحو و صرف و إملاء و تعبير بشقيه...الخ تحت لواء عنصر واحد هو القراءة و تحليل النص، لأنّ تصورنا للمقاربة النصية و مقتضياتها، يجب ألا تكون بذلك المفهوم الشكلي و السطحي لهذه المقاربة، الأمر الذي يجعلها تقع في نفس المأزق الذي وقع فيه واضع المنهاج و من بعده الوثيقة المرافقة، عند صياغة تصورها لمفهوم المقاربة النصية و لكيفية تقديم النشاطات على ضوئها، ولأنّ التطبيق العملي لمشروع هذه المفاهيم الجديدة يجب أن يخضع لنوع من الإحترافية و التخصص و أن لا يجسد بطريقة آلية تقليدية تقدم القديم بثوب الجديد.

ب) أو أن الفصل بين القراءة و الفهم و تحليل النص (الخطاب) و بين نشاطات اللغة .هو في الأساس فصل بين تعليمية القراءة و النصوص و بين تعليمية اللغة، و مَرد ذلك طبيعة المحتوى

النحوي و الصرفي و التركيبي المقرر من طرف المنهاج ، الذي لا يتلائم مع متطلبات الدراسة النصية (نحو النص) ولا ما تفرضه الدراسة المتعلقة بنظرية القراءة و جمالية التلقي و تحديد الخطاب الحديث.

ت) أو هو محاولة للتأسيس لمنهجية تعليمية بيداغوجية خاصة بتعلمية القراءة (النصوص) خاضعة لتعليمية أعم من تعلمية " الأدب و النصوص "، و هذا ما غفل عنه تصور المنهاج أو لم يستوعبه تماماً، أو أن المنهاج لا يعلم كذلك أن هنالك فرقاً بين تعليمية اللغة و تعليمية القراءة و النصوص؟ و لكن يظهر جلياً من خلال التحليل و الدراسة التي قام بها البحث أن لا الكتاب و لا المنهاج و وثيقته المرافقة إطلعوا أصلا على هذا النوع من التعليمية _ تعليمية القراءة و النصوص (تعليمية الأدب و النصوص) .

5-انطلاقا من الملاحظات السابقة يتضح أن طموح الكتاب المدرسي إلى بلورة مجموعة من الأسس المفاهيم النظرية التطبيقية التي تقدمها لسانيات النص، و نظريات التعلم الحديثة، و التداولية و تحليل الخطاب و نظرية الذكاء الاصطناعي ،و نظرية القراءة و جمالية التلقي... الخ كأساس للمقاربة النصية، تحقيقاً للقراءة الفاعلة للنصوص و تحليلها و فهم الخطابات و تأويلها، و سعياً منه إلى المساهمة في إنجاز طريقة منهجية في تعليمية القراءة و النصوص خاصة و الأدب عامة لم يتحقق بالصورة التي وجب أن يكون عليها بناءً على المبررات و الافتراضات السابقة الذكر.

كل هذه التساؤلات و الافتراضات سنحاول مناقشتها و الإجابة عنها في خضَم دراساتنا لمحتوى الكتاب و الدليل المرافق له.10

3-عرض كيفيّة إستعمال الكتاب من طرف المتعلم:

يعرض الكتاب هذا العنصر في الصفحة السادسة " 06 " مخاطبا المتعلم مباشرة بِاستعمال الضمير أنت (تقرأ، تفهم النص، تناقش فكر، تدرس الظاهرة اللّغوية...) ليشعره أنه هو المعني بهذا المشروع ، و أنّ هذا الكتاب موّجه غليه و مؤلف من أجله مُراعيًا المستواه الذهني و المعرفي

و اللّغوي مشتملا على معارف و معلومات مستقاة من واقعه المعيشي وحياته و انشغالاته اليوميّة. مرتبطا بميوله و حاجاته وحاجات مجتمعه ، بطرق وأساليب تعليميّة مدروسة ومسايرة للبحوث المعاصرة في مجال التعليميّة اللّسانيات النصيّة ،و نظرية القراءة و التلقي... الخ إعتمادا على طرائق نشطة ، تجعل هذا المتعلم هو الركيزة الأساسيّة في العمليّة التعليميّة ، وذلك عبر وسائل تعليميّة (الكتاب المدرسي و السندات المطبوع المصاحبة له و دليل المرافق للكتاب) موضوعة من أجل ذلك، وفق مقاييس علميّة خاصة بصناعة الكتب المدرسيّة، كالتزام هذا الأخير بالبرنامج الرسمي الوارد في المنهاج ، و العمل على تقديم الدروس و النشاطات المصحوبة بالرسومات و الصور و الشروح و إستثمار سيميائية الألوان و الصورة في ذلك. بالإضافة إلى شروط أخرى يجب أن تتوفر في هذا الكتاب كجودة الورقو الحجم و هوية المؤلف... الخ.

هذا الإفتراض سيُبرهنه البحث أو يدحضه عند دراسة محتوى الكتاب المدرسي في المباحث اللاّحقة.

جاء هذا العنصر ليشرح للمتعلم كيفيّة استعمال الكتاب عن طريق الصور و البيانات فاشتمل على ستة نماذج توضيحيّة مأخوذة من المقطع الأول _المحور الأول_ " قضايا إجتماعية " المقرر في الكتاب المدرسي.

1. النموذج الأول[1]: يشير بأسهم إلى العناصر التي على المتعلم أخذها يعني الإعتبار أو الإنطلاق منها عند شروعه في استعمال الكتاب و تتمثل بترقيم المقطع وعنوان المحور الذي يتعلق به والموارد التي يتناولها: من نصوص منطوقة و مكتوبة وأنماطها و الضواهر اللّغوية المشكلة للمحتوى المستهدف في المقطع ، إلّا أنه لم يشير إلى الصورة المصاحبة و المرافقة التي تُعرف المتعلم بالمحور من خلال ما تحمله من دلالات و إيحاءات مُرتبطة بمضمون المحور و

[1] حاول البحث أن يعطي ترتيبا لهذه النماذج التوضيحية تتوافق مع محتوى الميادين من الأنشطة فابتدأ من اليمين إلى اليسار ومن الأعلى إلى الأسفل في عملية الترقيم .

بالقضايا و المواضيع الكبرى التي تحتويها النصوص المكوّنة لهذا المحور. كما أنه لم يُحدد الأهداف التي على المتعلم تحقيقها.

2. يتعلق النموذج التوضيحي الثاني بميدان فهم المنطوق و انتاجه " فهم النص المنطوق و تحليله و الإنتاج على منواله " و بالذات بالمحور " قضايا اجتماعية " فيُشار بسهم إلى الخطوات و الأسئلة التي تساعد على استخدام معطيات النص المنطوق (الخطاب) ومعالجتها لتحقيق عمليّة الفهم و بناء الانسجام و الموضوع الجمالي، و الإنتاج على منواله، لكنه لم يُشر إلى عنوان النص المنطوق الذي يُعتبر من بين أهم المناهج التي يعتمدها المتعلم لبناء فرضيات المعنى و تحديد الموضوع العام للخطاب ،كما أنّ البحث رصد ظاهرة هامة تتمثل في استثمار سيمائيّة اللّون، فعنوان المقطع و التعريف به جاء في صفحة باللّون الوردي القاتم، أما فهم المنطوق وانتاجه فقد مُيّز باللّون الوردي الفاتح ، و نشاط القراءة و تحليل النص المكتوب يكرر دائما عبر صفحات الكتاب باللّون الأخضر و البرتقالي ،هذا ما ميّزه عن بقيّة النشاطات الأخرى التي خُصص لكل منها لوْن مُعيّن.

فالأزرق الفاتح والأخضر للإنتاج الكتابي، و البرتقالي مع الأصفر للظواهر اللّغوية و الأزرق الفاتح للإنتاج الشفوي و الكتابي في عنصر الوضعيّة الإدماجية التقويميّة.

بالإضافة إلى ذلك فالمتعلم يتعرف على النشاط الذي هو بصدد ممارسته من خلال إسم النشاط الموجود في الهامش الأعلى للصفحة.

إنّ أول ملاحظة جوهريّة يُمكن أن نتكلم عنها هنا هي : أنّ هذا النشاط فهم المنطوق ومن خلال النموذج التوضيحي لكيفيّة الإستعمال يتضح أنّ الكتاب لم يُدرج النصوص المنطوقة في هذا الكتاب رغم تصريحه في المقدمة أنّ الكتاب يُقدم للمتعلم معارف و طرائق عمل، ويُزوّده بقيّم من خلال نصوصه المنطوقة و المكتوبة" [1] لكنه أشار إلى الخطوات أو المراحل التي يجب

[1] الكتاب المدرسي ص 02 بتصرف

اتباعها لقراءة و فهم و تحليل هذه النصوص المنطوقة، لاكساب المتعلم ملكة نصيّة تُمكنة من الإنتاج على منوال النصوص المُستمَع إليها.

أمّا عن المراحل المُتبعة فهي كالآتي:

1) تَستمع إلى الخطاب بوعي، و تشهد للتعامل مع التعليمات.
2) تفهم الخطاب و تكشف مضمونه من خلال أسئلة متدرجة من أجل ذلك.
3) تُحلل الخطاب ، و تُحدد نمطه.
4) تستنتج : فبعد التحليل تتّوصل إلى اِستخلاص النمط ومؤشراته.
5) تُنتج خطابا شفويًّا على منوال النص المسموع أو جزء منه .

*إنّ أهم الملاحضات والتساؤلات التي يمكن أن نطرحها هنا هي كالآتي:

*أرقام الأسهم التي أشارت إلى أهم العناصر في ميدان فهم المنطوق في النموذج المُقدم لا تتطابق مع الشرح المرافق لهذا التمثيل .

فرقم واحد (1) في الصورة يُشير إلى العنوان " أَفهم ما أسمع وأُعبر" [1] أما عند الشرح بالرقم01 يُخصص للعنصر " تستمع إلى الخطاب بوعي "

الرقم 2 يشير في الصورة إلى " أستمع إلى الخطاب بوعي " ولكن في الشرح فيُخصص للعنصر (المرحلة) " نفهم الخطاب ونكتشف مضمونه " وهكذا مع بقيّة العناصر المتبقيّة .

ب) لم يُشر إلى عنوان الخطاب (النص المسموع) وكأنه لايمثل أهم عنصر وَجُب الإطلاع عليه وتحليله قبل الدخول إلى النص المنطوق وتحليله وبناء معناه .

[1] انظر الكتاب ص 02.

ج) فبعد الإستماع إلى الخطاب بوعي وترتيب . المفروض أن تأتي المرحلة المتعلقة بتحليله ومناقشته وتحديد نمطه وبُنيته ، وتعيين العلاقات التي تضمن ترابطه و انسجامه للوصول إلى فهمه الفهم المناسب و بناء معناه و اكتشاف مضامينه، لتحقيق مرحلة القراءة و الفهم المبسط للخطاب بتلخيصه أو اقتراح نهاية ثانية أو أخرى له. لكن التساؤل المطروح هنا هو : إلى متى يبقى هذا الغموض و اللاانسجام في بناء التصورات و الطرائق التعليميّة ؟

ماهي الفروق الجوهرية التي تميّز الخطابات (النص المنطوق) عن النصوص المكتوبة، و كيف ينعكس ذلك عند بناء الطريقة التعليمية الخاصة بكل نوع من النصوص ؟

وهل تمّ استغلال ما تمّ التوصل إليه بالبحوث المتعلقة بلسانيات النص و تحليل الخطاب و التداوليّة و نظرية القراءة و جماليّة التلقي عند بناء الطرائق التعليمية لمثل هذا النوع من النصوص – المنطوقة و المكتوبة –؟

هل هذه الخطوات المذكورة كافية للتعامل مع النصوص المنطوقة (الخطابات) و تحليلها و مناقشتها و تحديد أنماطها و بنيتها و بناء موضوعها الجمالي ؟

كيف تمّ التأسيس لمثل هذا النوع من التعليمية المتعلقة بالنصوص المنطوقة (الخطاب) ؟ ألا يُعتبر هذا الغموض و الإرتباك الملحوظ عند تقديم هذا النشاط دليل على غياب التصورات المتعلقة بالدراسات الحديثة المتعلقة بنضرية التأويل و التلقي الجمالي و بحوث لسانيات النص و تحليل الخطاب و التداولات عند تأليف الطريقة التعليميّة.

3) أما النموذج التوضيحي الثالث فتعلق بنشاط "القراءة و تحليل النص "

وارتبط بالمقطع الأول كذلك وبالنص (المكتوب) فكرة وندم بين من خلاله الخطوات والمراحل التي يجب تتبع لتحقيق قراءة النص وفهمه وتحليله وبناء معناه ، فاشار بسهم الى المرحلة الاولى من القراءة وهي " أقرأ النص" ثم بسهم اعطاه رقم(02)غلى العنصر افهم النص واناقش فكره ، وبعد ذلك الى عنصر (مرحلة) أكتشف نمط النص وأبين خصائصه ، ليتختم بالعنصر أبحث

عن ترابط الجمل وانسجام معانيه إلا انه لم يشر إلى عنوان النص والصورة المرافقة التي تعرف المتعلم بالحوار من خلال ما تحمله من دلالات وإيحاءات مرتبطة بمضمون المحور التي لم يشر إليها كذلك ، هذه الإشارات تعتبر المفاتيح التي يجب على المتعلم الإعتماد عليها للدخول في قراءة النص وتحليله وفهمه .

ولأنّ موضوع بحثنا يتعلق عموما بإشكالية تعليمية القراءة والنصوص، فسنركز على كيفيّة تقديم هذا النشاط (مجموعة النشاطات في ميدان فهم المكتوب) من حيث موقع النص والصورة المصاحبة له ، والدور التي تلعبه في تحديد معنى النص ، والأهميّة من معرفة عنوان النص قبل الإستغراق في قراءته ، وطبيعة الأسئلة ومستوياتها ،هذا كله للوصول إلى التصور الذي انطلق منه الكتاب لمفهوم القراءة وآلياتها ومفهوم النص ونمطه والطريقة المتبعة في تعليمها، انطلاقا مما تمّ التوصل إليه في الدراسات اللّسانية والنفسيّة والتداوليّة في ضوء نظريات التلقي الحديثة ونظريات القراءة والتأويل والتلقي الجمالي والذكاء الإصطناعي ...الخ ، فالمُتعارف عليه أنّ الفهم يأتي بعد تلقي عناصر النص المُكوّنة له ومعالجتها وتحليلها ، لكن الدراسات اللّسانيّة والنفسيّة المتداولة تضع بداية الفهم قبل قراءة النص وخاصة في النصوص المكتوبة ، " ذلك لأنّ القارىء يتجه بنيّة مسبقة إلى تلقي النص وذلك من خلال العنوان والمعلومات الجانبية المقدمة حول النص المقروء"[1] ، والتي تساعده بدورها في صياغة فرضيات وتوقعات قرائيّة تُعدل أو تُلغى عند الإنخراط في عمليّة القراءة ومراعاة لوحدة النص وانسجامه .

فالقارئ لا ينخرط في قراءة النص وهو خال الوفاض ، بل يدخل عالم النص مزود بمعارف مُسبقة و معلومات مُخزنة في ذاكرته يكيّفها لفهم هذا النص ، ولذلك فمنشا التوقعات و الفروع القراءية راجع إلى المعرفة المُسبقة لدى القارئ (المتعلم) وإلى مخزونه الذاكري من أنماط التجارب المختلفة ،كمّا أنّ عنوان المقطع و المحور موضوعه و بنية المحور وموقعه بين المحاور الأخرى المرتبطة به و المنسجمة وفق نظام مدروس، بالإضافة إلى موقع النص داخل الصفحة

[1] فاتح تثبيت الحججي العلاقة بين فهم القارىء وفهم كاتب النص ص 358

و اللّون المكتوب به و الصورة المرافقة له ... الخ ، كلها معطيات تساعد المتعلم على بناء توقعات محددة و محصورة لمعنى النص والتي تشكل فراغات هياكل نصيّة تُملأ عند قراءة النص و جرد مؤشراته و اكتشاف معطياته (سجلاته النصية). و تتجلى هاته المرحلة في الخطوتيْن " أقرأ النص " و " أفهم النص و أناقش فكرته " من خلال الأسئلة التي تساعد المتعلم على الفهم و بناء المعنى التي أشار إليها الكتاب في العنصر " كيفيّة استعمال الكتاب "

أمّا إذا أردنا أن نحلل هذا النموذج من وجهة نظر تعليميّة، فإنّ هذا يُرجعنا إلى قضية المفاصل المقطعيّة الكبرى المشكلة لهيكلة القراءة المنجزة من طرف المتعلم في مقاربته للنصوص، إذ نجد أنّ قراءة النصوص و تحليلها لا يفصل بين متطلبات تعليميّة القراءة و تعليميّة النص، تجعلها كلا متكاملا تحت لواء تعليمية القراءة و النصوص المنطوّية تحت تعليمية الأدب و النصوص عامة، إذ نجد أنّ قراءة النصوص و تحليلها عبر أربعة مراحل (لحظات) تتمثل في:

1- لحظة ما قبل القراءة.
2- لحظة القراءة الإستكشافية.
3- لحظة القراءة المنظمة.
4- لحظة افتتاح القراءة."[1]

يُمكن أن يتطرق في اللحظة الأولى إلى مفهوم الثقافة الأدبيّة، الجنس، النمط و النوع ، المقطع، المحور، المعارف المسبقة المرتبطة بهذا الأخير...، فالتفاعل بين هذه المفاهيم و الآليات الناتجة عنها يُمثل مفاتيح ترسم آفاق انتظار قرائية لدى المتعلم، تساعده في ولوج النص و حثه على حب الإطلاع و الرغبة في التأكد من الفرضيات المنطلق منها."[2]

هذا التصور مُستقى من الأبحاث التي تمّ التوصل إليها في نظرية القراءة و التلقي، و التي خلُصت إلى أنّ أي قارئ لا يلج النص خال الذهن بل مزود بمصاحبات نصيّة و معارف و

[1] االنظر مبحث القراءة في حقل التعليمية و الطرق المطبقة في تعليمها في هذا البحث .

[2] محمد محمود مكونات القراءة المنهجية للنصوص ص 36 37 بتصرف .

معارف ذاتية مسبقة تساهم في عملية بناء الفرضيات و التوقعات، لتأتي بعد ذلك لحظة القراءة الإستكشافية الممهدة للفهم، يتم فيها صياغة الفرضيات الأفقيّة المرحليّة، التي تُجمع لاحقا عبر ربط العلاقات بينها و محاولة توليفها لبناء الموضوع الحالي للنص، و صياغة الفرضيّة الكبرى التي تُشكل رهان النص المدروس و مقصده الأدبي، ولا يتم ذلك إلا من خلال الإنتقال إلى لحظة القراءة المُنتظمة.

بناء على ذلك يُمكن اعتبار الصورة المصاحبة و العنوان و الأسئلة المساعدة على الفهم التي أشار إليها الكتاب مُحدّدات أو أدوات توّجه المتعلم أثناء صياغة الفرضيات و التوقعات خطوة بخطوة، حتى وصولها إلى بناء معنى النص الكلي الذي يتوافق مع مبحث الانسجام لفعل القراءة بالإضافة إلى خطوات أو مراحل أخرى أكثر أهمية هي:

قضية استثمار ما تمّ إليه في النشاطات اللّغوية الأخرى المتعلقة بالنص المقروء (المدروس) و اعتبارها مفاتيح متظافرة للدخول في النص و فهمه و بناء معناه، كما أنّ قضية المراحل التي أشار إليها الكتاب المرحلة 3" أكتشف نمط النص وأُبيّن خصائصه" المرحلة 4 " البحث عن ترابط جمل النص و انسجام معانيه" تتعلقان بتعليميّة : النص بامتياز لإنهما ترتبطان بمعياريْن في معايير النصيّة(الإتساق و الانسجام) و إشكالية الأنماط و الأجناس المتعلقة بالنصوص، لكن الإشكال المطروح هنا هو:

- هل دعا مؤلف هذا الكتاب أنّ هذا التقديم هو انعكاس لمُقتضى التعليمية المرتبطة بتعليمية القراءة و النصوص؟ و كيف وضعها عند تقديم هذا النشاط في ضوء هذه التعليمية و في ضوء المقاربة النصيّة المُعتمدة؟
- هل هذه الخطوات (المراحل) بهاذا التشويش كافيّة لتحقيق عملية قراءة النص و تحليله على كل المستويات لاكساب المتعلم ملكات نصيّة و لغويّة و قرائيّة تمكنه من الإنتاج على منوال المقروء؟

يتعلق النموذج التوضيحي الرابع بالنشاطات(الظواهر) اللّغويّة التي تنطلق من النص المُقدم في ميدان فهم المكتوب لذلك أُعتبرت امتدادا لنشاط القراءة و تحليل النص وعُنوّنت كذلك ب" أفهم ما أقرأ و أناقش".

أماعن المراحل و الخطوات المتبعة لتحقيق هذا النشاط فحصرت في أربعة مراحل كما هو مُبيّن:

فأشير بسهم إلى العنصر1: أدرس الظاهرة اللغوية التي تمثل عنوان النشاط .

ثم **بسهم آخر إلى العنصر2:** ألاحظ الجمل و أناقشها و الذي تكرر في الكتاب بصيّغ متعددة ألاحظ الجمل و أناقشها، ألاحظ الجمل و أُحلّل ، ألاحظ الجمل وأستنتج) لكن الشيئ المشترك هو الإنطلاق من الجمل لتحديد الظاهرة المدروسة. تأتي مرحلة: أستنتج (الأحكام اللّغوية المتعلقة بالظاهرة المدروسة).

لتُختتم بالإشارة إلى المرحلة–04– أطبق (أنشطة تطبيقيّة للقواعد اللّغوية) من خلال ما سبق يتضح أنّ تصور الكتاب لمفهوم المقاربة النصيّة مازال لم يرقى إلى مفهومها الحقيقي، فهو تقديم للمقاربة التقليديّة المتوارثة على أنها المقاربة النصيّة، فهذا النشاط (اللّغوي) يُقدّم من خلال جمل مستخرجة من النص المدروس، ليستنتج القواعد المتعلقة بالظاهرة المدروسة ، ويُطبق على منوالها في نشاط إدماجي جزئي لتثبيتها لدى المتعلم، غير أنّ المقاربة النصيّة تقتضى استثمار نتائج هذه النشاطات لقراءة النص و تحليله و بناء موضوعه الجمالي، فيُبصح النص هو نقطة الإنطلاق و نقطة العودة بالنسبة إلى هذه الأنشطة التعليميّة المختلفة.

5) إنّ أهم ملاحظة يُمكن أن يرصدها البحث في هذا النموذج التوضيحي هي محتوى الصورة التي تمثل الصفحة رقم–13– لنشاط الإنتاجي الكتابي في المقطع الأول–01–.

فعنوان النشاط كما هو مُوّضح هو" أُعّبر كتابيا"[1]؟ وذُيلت الصفحة بعبارة " أبرز إختياراتي" لكن عند تصفحنا للكتاب وجدنا أنّ الصفحة رقم 13 أُستهلت بالعنوان التالي:" أُنتج كتابيا" وذُيلت بالعنوان" أُبرز اختياراتي و أُناقشها مع زملائي".

فهل هذا الإختلاف والإسقاط مقصود وله دلالته عند عرض النموذج التوضيحي؟ .

الصورة في النموذج التوضيحي هي تصغير لصورة الصفحة رقم 13 في الكتاب، فكيف غُيّرت صيغة العناوين إذا؟ أم أنّ ذلك راجع إلى اللامبالاة و الإهمال عند صياغة هذا الكتاب؟

- تُعتبر هذه النماذج المقدمة انعكاسا لتصور الطريقة التعليمية و لكيفية تقديم الأنشطة من خلالها، و إذا كان الأمر كذلك فهل يجوز أن تُقدم بهذه الطريقة العشوائية و اللاّمنهجيّة؟

وكيف لنا أن نتكلم بعد ذلك عن تعليمية حديثة تتعلق بتعليمية القراءة و النصوص تحت لواء تعليمية هي (تعليمية الأدب و النصوص) بناءا على ما تمّ تقديمه من قبل من طرف الكتاب فيما يتعلق بالطريقة التعليميّة وتصوره للمقاربات المعتمدة الممارسة انطلاقا منها(الطرائق التعليميّة)؟

6) أُختتم عنصر "كيفية اشتغال هذا الكتاب بالنموذج التوضيحي "للوضعيّة الإدماجية التقويمية" فأشير إلى نشاطيْن منفصليْن: واحد لوضعيّة الإنتاج الشفوي و واحد آخر إلى وضعيّة الإنتاج الكتابي اللّذان يُمارسان انطلاقا من مراعاة السياق و التعليمية المحددين في الوضعيّة.

المبحث الثاني: تصنيف النصوص المكوّنة لمحتوى كتاب اللّغة العربيّة

سيحاول البحث أن يستعرض بعجالة أنواع النصوص[2] في الكتاب التعليمي مُعتمدا في ذلك على نظريتيْ "جان ميشال آدم" و"ويرلايك" اللّتان تعتمدان نموذج تصنيف النصوص حسب بنيتها المقطعية."[3]

---

[1] الكتاب المدرسي ص 13 .

[2] سيتطرق بالعرض و الدراسة للنصوص المكتوبة لانها في متناول البحث انا النصوص المنطوقة

[3] انظر امين بوشبوط الروابط الحجاجية في اللغة العربية ص 103 .

– عند تطرق البحث إلى مضمون المقدمة لاحظ أن طبيعة النصوص التي يحتويها تتميز بالتنوع و الإنفتاح من الحياة المعيشيّة للمتعلم، لكن هذا التصور لم يحدد هذه الأنواع المقصودة. وعندها طرح البحث تساؤلاً حول ما إذا كانت هذه الأنواع (الأنماط) هي نفسها الأنواع التي حددها المنهاج، ويقصد هنا (النصوص السرديّة، الوصفيّة، الحجاجيّة و الحواريّة، التفسيريّة، التوجيهيّة) تحقيقا التوجيهات المنهاج و متطلباته وفق ما جاء في البرنامج الرسمي ، أم أنّ مؤلف الكتاب سيُحاول أن يُبرمج أنواعا أخرى من النصوص مراعيًّا في ذلك عدّة معايير نذكر منها:

- ✓ مراعات حاجات المتعلم و مُيوله و حاجات مجتمعه.
- ✓ مراعات قدرات المتعلم المعرفيّة و النفسيّة و الثقافيّة و اللّغويّة
- ✓ ضرورة توفر هذه النصوص على الأبعاد الجماليّة و الأدبيّة
- ✓ ملاءمتها للمقاربة المنطلق منها و لمقتضياتها و هي المقاربة النصيّة.

ولأنّ الكتاب جاء ضمن التسلسل الأفقي للسنوات التعليميّة: في مرحلة التعليم المتوسط فإنه من الضروري كما بيّن المنهاج أن يراعي الانسجام بين أنواع هذه النصوص المُبرمجة، وبين أنواع النصوص التي تمّ التعرف عليها من طرف المتعلم في الكتب السابقة للأطوار(الأول والثاني والثالث)[1] .

جاء في مستهل كل مقطع عنوان المحور المُندرج تحته و تحديد الموارد من النصوص الكتابية و المنطوقة و الظواهر اللغوية المرتبطة بها كما تم اعطاء لمحة حول أنواع النصوص التي سيُتطرق إليها –في المقاطع المشكلة لمحتوى الكتاب– لذلك عمد إلى استعمال صيغة المتكلم (حواري) محاولا اثارة المتعلم و جذب انتباهه و ربط حصر التواصل بينه وبين الكتاب، ليس بالآلفة التي تساهم في اقحامه في العملية التعليمية التي يعتبر هو الركيزة الأساسية في تحقيقها

---

[1] هذا النعيار يضع مؤلف الكتاب في مازق حقيقي يتطلب من خبرة و حنكة لكي يستطيع ان يوفق في هذا المعيار و بين متطلبات المنهاج... ص 220 من المذكرة (الماجيستير)

فلعل استعمال هذه الصيغة " مَواردي " توشي من طرف قريب إلى أن قراءة النص و تحليله وإنتاج معناه سيتم بطريقة منهجية تعلمية تضع المتعلم أمام نص لا يدّعي احتواء معرفة سابقة عن التحليل، لكن مع بقاء المعلم كموجه ومرشد في العملية.

ما يجرده من مهام التلقين الموكلة إليه في الطريقة التعليمية، ويتضح كذلك من خلال التصفح الأولى للكتاب أنه يلتزم بمعيار الانسجام الأفقي والتقييد بما جاء في المنهاج لأنواع النصوص المختارة في عملية القراءة والتحليل لهذه المرحلة، أمّا عن أنواع النصوص المقصودة هنا فهي: النص السردي والوصفي والتفسيري والتوجيهي والحواري والحجاجي.

بحيث يتجلى السرد والوصف في القصة والحكاية بامتياز.، وذلك عندما تضيف هذه النصوص أماكن وشخصيات وأشياء داخل القصة، وتسرد لنا أحداثاً وأفعالاً وحركات متسلسلة، بينما يتجسد التفسيري والتوجيهي في النصوص التي تحمل معلومات أو توجه تعيمات، أو تقدم شرحاً لكيفية وصع شيئ أو كيفية استعماله أو كيفية حدوثه، أما الحجاج فيظهر جلياً في النصوص التي يُعرض فيها وجهة نظر وتقديم حجج لبرهنتها أو دخض رأي.

ومن الملاحظات الهامة التي يُسجلها البحث:

حضور النصوص السردية والوصفية والتفسيرية بكثرة في هذا الكتاب، وهذا يدفعنا إلى التساؤل حول ما إذا كان هذا الإختيار مدروساً أو مبرراً ويجعل البحث يطرح إشكالية دقيقة وشائكة في نفس الوقت تتعلق بصفة الأنماط (الأنواع) وتداخلها، إذ نجد أن أغلب النصوص تتشكل من عدد من المقاطع ذات أنواع مختلفة (مقاطع غير متجانسة) وتكون مهمة تحديد نوع بالتركيز على المقطع الغالب (لأن نوع النص يكون من نفس المقطع الغالب فنجد مثلا (ان الحوار مدرج في السرد والسرد في الوصف أوالوصف في السرد).

يرى آدم(jean michel adem) أن لهذه الفرضية آثار هامة على تصورنا لعملية التلقي والقراءة، لأنها تقتضي منا أن نكيف العمليات والاستيراتيجيات التي نُقيمها كقراءة وقت هذا التجانس المفقود [1]

مما يحتم على مؤلف الكتاب أن يراعي هذا الجانب في إعداد طريقة قراءة هذه النصوص وتلقيها وتحليلها، من هذا المنطلق يفترض البحث أن الكتاب سيقترح طريق لتحليل هذا النص،وتقنيات لإنتاج المعنى تضمن لكل نوع من أنواع (أنماط) النصوص الأدوات الملائمة في التحليل والقراءة بعيداً عن إقتراح وصفة جاهزة ووحيدة تُطبق التحليل و القراءة والفهم الملائمة لنوعية النصوص المدروسة، بالإضافة إلى اكتسابه للكفاءات الأخرى التي تكلمنا عنها سابقاً، والمتمثلة في القدرة على استثمار كل المعارف النحوية والصرفية والتركيبية واستثمار كل المؤشرات النصية الداخلية والخارجية هذا ماستفحصه لاحقاً من خلال عرضنا لمحتوى نشاط القراءة وتحليل النص في الكتاب التعليمي.

بناءً على ماسبق يفترض البحث أن مؤلف الكتاب سيجد صعوبة في اختيار المحتوى الذي يحقق هذه الأبعاد والمقاييس المذكورة أنفاً والتي يمكن حصرها في:

1- ضرورة تقديم نوع معين من النصوص ينسجم مع طبيعة النمط المحدد في كل مقطع و مع حركات الكفاءة (الكفاءة المقطعية إن أمكننا أن نطلق عليها هذا الإسم) المستهدفة في المشروع المنتوج (الإنتاج الكتابي و الوضعية الإدماجية الكتابية) لكل محور [2]

2- أن يتوفر هذا النص على أبعاد جمالية و أدبية و أن يتميز بالانفتاح على الحياة المعيشية للمتعلم بكل أبعادها.

---

1 انظرخولة طالب الابراهيمي، مباءئ في اللسانيات العامة ص 171

[2] مع العلم ان هذا النشاط هو مشروع كتابي يحاول المتعلم من خلاله ان يبدع (ينتج) نصا من نفس نمط النص المقروء .

3 –أن يساعد على تحقيق التوجيه الذي انطلق منه المنهاج وهو المقاربة النصية من حيث أن النص هو نقطة الإنطلاق لكل النشاطات و نقطة العودة".[1]

بناءً على هذه المعطيات وعلى معطيات سابقة تتعلق بقضية ثنائية القراءة والكتابة باعتبارها وجين لعملية واحدة، فإن البحث سيصنف هذه النصوص(وردها أربعة وعشرون(24)نصّاً) معتمداً على مقاييس جوهرية يرى أنها الأنسب في هذه العملية وهما

أ) طبيعة الأنماط المحددة لكل مقطع (محور)

ب) طبيعة الكفاءة (مركبات الكفاءة المستهدفة من المشروع (الوضعية الإدماجية) مشروع الإنتاج الكتابي) الذي يُتوج كل محور، وفيما يلي سنُقدم هذه النصوص حسب ورودها في المحاور داخل الكتاب.

1 **المحور الأول:** (قضايا اجتماعية) يمتد من الصفحة 8 الى الصفحة 26 يحتوي على ثلاث نصوص مكتوبة وهي "ذكرة و ندم" و " الضحية و المحتال " و " سائل " وكانت الكفاءة المستهدفة في هذا المحور المتعلق بالمشروع الكتابي و الإنتاج الكتابي هي " انجاز قصة " واكساب المتعلم ملكة نصية مرتبطة بالنمط السردي (مع الوصف و الحوار) جاءت هذه النصوص الثلاثة على شكل قصة تتميز بأن لها ترتيباً خاصاً له بداية و وسط و نهاية، كما أن لها حيزاً زمنياً و مكانياً تتحرك فيه الشخصيات بالإضافة إلى أنها تستعمل أسلوب السرد (مع الحوار أحياناً وأحياناً أخرى مع الوصف) و تحترم تسلسل الأحداث عند القيام بذلك.

غير أن النصّ " ذكرى و ندم "[2] استعمل أسلوب السرد مع الوصف لكن هذا الأخير كان في ضمنه السرد لأن المقطع المهيمن (السائد /الغالب) في هذا النص هو المقطع السردي.

---

[1] هذا هو التصور الصحيح لمفهوم المقاربة النصية و مقتضياتها على عكس ما جاء في المنهاج و الوثيقة المرافقة له يجعل النص هو مثبت كل النشاطات فمن النص يثري المتعلم رصيده اللغوي ويرسخ قواعده اللغوية ،ويكشف خصائص الأنماط..... انظر المنهاج ص 26 .

[2] الكتاب المدرسي ص 10–11.

أما النص " الضحية و المحتال "[1] قد احتوى على مقاطع سردية و أخرى وصفية و أخرى حوارية و كان المقطع المهيمن هو المقطع السردي.

و جاء النص الثالث " سائل " [2]يسرد قصة شبح ضرير واصفاً حاله وملامحه و حال الأرض التي يدُّب عليها، فقد احتوى النّص على مقاطع وصفية و أخرى سردية فكان الوصف في خدمة السرد و أن النص يسرد بالوصف لذلك يمكن أن نحكم على هذه النصوص الثلاثة على أنها نصوص سردية بامتياز.

2-**المحور الثاني:** (الإعلام و المجتمع) يمتد من الصفحة 28 إلى الصفحة 46 يحتوي على النصوص التالية" الصحافة، الأمّة، أسرى الشاشات"، " تلك الصحافة"

-الكفاءة المستهدفة هي كتابة مقال يغلب عليه النمط التفسيري مع استهداف نمط الحجاج.

- النص الأول "الصحافة و الأمة" مكون من عدد من المقاطع التوجيهية(الإعازي) عندها هم الكتاب النكخ أبة إسحاق يحث الصحافي الشيخ أبي اليقظان" بأن يتمسك بالصبر و أن لا يحزن و أن يطالب ببعث الجريدة "واد منراب" مرة أخرى ....كما احتوى النص على مقاطع حجاجية عندما أراد الكاتب أن يبرز العلاقة بين الصحافة الهادفة و المجتمع و واجب كل واحد منها نحو الآخر.ولكن المقطع المهيمن كما يرى البحث هو المقطع الحجاجي.

- أما النص الثاني "أسرى الشاشات" فيشكل من مقاطع تفسيرية عندما يقدم لنا ظاهرة الإنطواء و النعزال و الجفاف العاطفي التي ولدها الهاتف الخلوي و ما يتعلق به من تكنولوجيا، فهو يستعمل الشرح و التحليل و التفسير و الوصف و مقاطع حجاجية عندما يُبدي رأيه حول هذه القضية، يحذرنا من خطورة هذه التكنولوجيا مستعملاً الحجج و البراهين و التعليل.

- ويرى البحث أن المقطع المهني هو المقطع الحجاجي الذي يتوافق مع العرض من النص.

---

[1] المرجع نفسه الصفحة 16-17.

[2] المرجع نفسه ص 22 .

– أما النص الشعري "تلك الصحافة" فيظهر جلياً أنها تستعمل أسلوب الخطاب الأخرى و الإتجاه الواحد (من المرسل إلى المرسل إليه) قصد الحث على فعل شيئ أو الحث على اجتنابه، و بالتالي فالنص توجيهي بامتياز ولكن الملاحظ أن النمط المستهدف في هذا المقطع هو التفسيري و الحجاجي و عليه يمكن أن تُطرح هنا قضية العلاقة بين النمط الحجاجي و الإيعازي(التوجيهي) إذ في كثير من الأحيان يمكن أن يتداخلا النمطان كما في هذا النص، فيصعب تحديد نوع النص بدقة.

3-المحور الثالث: "التضامن الإنساني": يمتد من الصفحة 47 إلى الصفحة 66 يحتوي المحور على ثلاثة نصوص (وكالة الأونروا في مواجهة الكوارث، من يجيب فؤاد الصغير) تشير إلى أنه دائما يكون هناك نصان نثريان و نص ثالث شعري.

الكفاءة المستهدفة: كتابة نص تفسيري وصفي.

– فنص" وكالة الأونروا"[1] ينطلق من مقطع سردي يعرف من خلاله بالوكالة و تاريخ تأسيسها وعملها ثم بعد ذلك ينتقل إلى مقاطع تفسير له يتخللها الوصف للتعريف المفصل للوكالة "أونروا" وطريقة عملها و الفئات المستهدفة و كيفية التحويل... وهنا يتحلى هيمنة التفسير على السرد و الوصف.

وهو نفس الأمر في النص (" في مواجهة الكوارث"[2] لأن النص عندما يعرفنا بالمنظمتين (الهلال الأحمر، الصليب الأحمر الدوليين) ويعرفنا بوظائفها وعملها في الميدان فهو يستعمل مقاطع وصفية و إخبارية الغرض منها وصف النمطين و كيفية عملهما و طبيعة الكوارث التي يمكن أن يتدخلا فيها غير أن المقطع الغالب هنا التفسيري الذي حاول النص من خلاله شرح المفاهيم (الهلال الأحمر، الصليب الأحمر، اللجنة الدولية، الفيدرالية الدولية، لمؤسسات الصليب الأحمر...) و البسط في توضيح كيفية التدخل و الإمتداد للمنظمين و بالتالي فالنص تفسيري حسب نمط المقطع الغالب، كما أن النص " من يجير فؤاد الصغير" يحاول أن يقدم لنا صورة

[1] الكتاب المدرسي ص 50-51.

[2] المرجع نفسه ص 56-57.

عن المعاناة و الفقر و الحرمان التي يعاني منها فئة من الناس مستعملاً الأسلوب الوصفي، الذي يتخلل النمط التوجيهي الذي يشكل المقطع الغالب في النص.

4) المحور الرابع :"شعوب العالم" يمتد من الصفحة 67 إلى الصفحة 86 يحتوي على النصوص. (من معتقدات الهنود، الشعب الياباني، الإفريقي)

<u>الكفاءة المستهدفة</u>: تمكن المتعلم من كتابة نص مقال يغلب عليه نمط الوصف.

- و أما عن الأنماط الأخرى المستهدفة في المقطع فهي: التفسير مع الوصف خادماً له، الوصف و السرد، هذه النصوص الثلاثة هي نصوص تتخلها دائماً مقاطع وصفية خادماً له، فهي في النص الأول تخبرنا عن الحضارة الهندية و تعرفنا بشعبها و معتقداتهم الدينية و تشرح فكرة تناسخ الأرواح و تحلل وتسهب في شرح و تفسير نظريتهم–الهنود– في التناسخ، أما النص الثاني "الشعب الياباني"[1] فقد حاول هذا النص أن يصف لنا مدينة اليابان وما تزخر به من مباني شاهقة وشوارع أنيقة ، وأن يصف لنا شعبها وبنيتهم المورفولوجية وانعكاس إنضباطهم على منتجاتهم الحضارية معتمداً النمط الوصفي و التفسيري خدمةً للغرض منه.

وقد جاء النص الثالث" أنا الإفريقي" مشتملا على مقاطع سردية لما حاول أن يُظهر الفرق بين ماضي إفريقيا و حاضرها ،لينتقل إلى وصف الإفريقي وما يحمله من سمات جعلته يبني وطنه و يتخلص من قوى الإستعمار التي حاولت أن تسلبه وطنه و حريته.

5) المحور الخامس: "العلم و التقدم التكنولوجي"[2] يمتد من الصفحة 87 إلى الصحفة 107 فيحتوي على النصوص (الأنترنت، التقدم العلمي و الأخلاق، فضل العلم)

الكفاءة المستهدفة: تُمكن المتعلم من كتابة نص تفسيري(الحوار و التوجيه خادمان له)

– هذه النصوص العلمية (إن أمكن أن نسميها كذلك) قُدمت في قالب جمالي، لتجعل المتعلم مشاركا فعالا في قرائتها و إنتاج معناها ليحقق بذلك مبدأ التواصل بينهما

[1] المرجع السابق ،ص76–77

[2] المرجع السابق ص 76–77 .

وباختصار يمكن اعتبار هذه النصوص نصوصاً إخبارية يغلب عليها الإخبار تتمازج مع الوصف و التفسير و التوجيه (خاصة في نص فضل العلم).

لأن النصوص الإخبارية تهدف إلى إثراء أو تغيير الحصيلة المعرفية للمتلقي (المتعلم) وتزوده بمعلومات أو أخبار و وقائع و أراء، وعادة ما تبدأ بتمهيد للموضوع و تُختتم بجملة تُلخص ماتقدم، وبينهما شرح و توسع ينطوي تحت هذا النوع. النص العلمي و النص الذي يُعرف بمدينة أو شخصية أو ظاهرة و النص الذي يُعرف بألة أو مخترع كما هو الحال في نص "الأنترنت" أو "التقدم العلمي و التكنولوجي" (تزويد المتعلم بمعلومات و معارف) ويشترك معه نص " فضل العلم" (أخبر عن العلم و فضله) غير أنه امتزج مع النمط التوجيهي في المقطع الثاني منه)

6 –التلوث البيئي: يمتد من الصفحة 107 إلى الصفحة 126 يحتوي على النصوص التالية: (هو في عقر دارنا، التوازن البيئي، مكافحة التلوث، مظاهر تلوث البيئة).

- **الكفاءة المستهدفة:** كتابة نص وصفي ،أما النمط المستهدف المصرح به في مستهل المقطع فهو "النمط التفسيري"[1].

–هذه النصوص المقدمة يمكن أن نعتبرها نصوصا علميّة كذلك كالنصوص المقدمة في المحور السابق(05)، فهي نصوص تخبرنا عن ظاهرة خطيرة حلت بالأرض تتمثل في التلوث و عددت أسبابها و نتائجها و كيفية محاربتها، فكان الهدف منها هو: إثراء الحصيلة المعرفية للمتلقي (المتعلم) وتزويده بمعارف و معلومات و وقائع و أراء، معتمدة الشرح و التوسع عند تقديم الموضوع، وعليه يمكن اعتبار هذه النصوص نصوصا إخبارية يتخللها التفسير.

7– المحور السابع:" الصناعات التقليدية": يمتد هذا المحور من الصفحة 127 إلى المحور 146 و يتضمن النصوص ("سجاد أمي"، "آنية الفخار"، "قصة الفخار")

الكفاءة المستهدفة: أن يمتلك المتعلم كفاءة كتابة نص وصفي

- أما الأنماط المستهدفة من المقطع فهي: التفسير، الوصف و السرد.

[1] الكتاب المدرسي ص 107.

ففي النص الأول "سجاد أمي"[1] يسرد لنا النص قصة شخصية "مهدي" وعلاقته بعائلته، و الأوامر التي تربطه بها، و عن قصة صناعة السجاد و أنواعه من خلال إبداعات أمه التي نسجت سجاداً متميزاً يكعس تاريخ و تقاليد المنطقة– التيطري– في قالب وصفي مندرج في السرد و كأنه يسرد بالوصف، يتخلل النص مقاطع تفسيرية عندما يعرض أنواع الزرابي و كيفية صنعها و مادتها الأوليّة.

أما النص" آلية الفخار"[2]: في هذا النص تم إغناء السرد بالوصف فكان الوصف خادماً للسرد يتخلله الحوار، عندما حاول أن يقدم لنا شخصية "العجوز رحمة" ومعاناتها مع المرض، لينتقل إلى المقطع التالي مستعملاً أسلوب السرد مع الحوار بنوعيه : (الداخلي: و هو التكلم مع النفس في الحلم، و الخارجي ويتم بين شخصين (العجوز و حفيدها)(العجوز مع الأواني الفخارية) قد يظهر أن النص يغلب عليه الحوار، لكن البحث رأى أن الوصف و الحوار كانا خادمين للسرد الذي بنيت عليه هذه القصة.

–بينما نص "قصة الفخار" فيصف لنا دكانة صغيرة لصنع الفخار و كيفية انتظام التحف على جدرانها و النقوش التي تزينها فكان النص وصفيّاً بامتياز.

8) **المحور الثامن**" الهجرة الداخلية و الخارجية ": ويمتد من الصفحة 147 إلى ص 166يحتوي على ثلاثة نصوص هي ("مهجورون ولا عودة"، "سلاماً أيتها الجزائر البيضاء"، "شوق و حنين إلى الوطن").

– **الكفاءة المستهدفة:** التفسير و الوصف و السرد.

النص الأول "مهجورون ولا عودة"[3]: يجد القارئ نفسه أمام نص يتعرف بشخصية "أحمد" و يصف لنا مسار رحلته في البحر إلى أن وصل مع رفقائه إلى اليابسة التي تمثل المنفى بالنسبة لهم، ويصف لنا هيئته و بنيته الجسمانية،... كما يقدم شخصية "علي" ابن "أحمد" ، و الحوار الذي دار بينه وبين أبيه، لعل هذا ما جعل البحث يصنف النص على أنه من نمط السرد(فكان

[1] المرجع نفسه ص 130.

[2] نفس المرجع ص 142.

[3] نفس المرجع ص 150–151.

الوصف خادماً للسرد). لأنه- النص- يحكي عن قصة المهاجرين الجزائريين إلى المنفى و المسار و الحالة التي عاشوها في طريقهم إلى كاليدونيا الجديدة.

أما النص سلاماً " أيتها الجزائر البيضاء" [1]فيمكن أن نضع هذا النص في خانة النصوص الحوارية لأنه استعمل أسلوب المناجاة.

بينما نص " شوق و حنين"[2]: يصف الكاتب حياته التي عاشها بعيدا عن وطنه، يصف معاناته بعيداً عن مسقط رأسه، مستعملاً في ذلك السرد (يصف بالسرد) إلا أنه في المقطع الأخير استعمل النمط التوجيهي، لكن المقطع الغالب هو "الوصفي".

و في الأخير يمكن للبحث أن يقدم مجموعة من الملاحظات و الخلاصات و أن يعالج مجموعة من القضايا و الإشكاليات التي رأى أنها ضرورية في هذا الصدد كالآتي:

- لقد ركز الكتاب في بعض المقاطع على استعمال قالب القصة، ولعل ذلك راجع إلى سهولة قراءة هذا النوع من النصوص لما تتميز به من تسلسل للأحداث و الوقائع بالإضافة إلى طبيعة بنية هذا النمط (النوع) من النصوص الذي ينطلق من وضع البداية ليقدم معلومات أولية عن الإطار الزمكاني الذي تدور فيه الأحداث و يحدد من خلاله عادة الشخصية الرئيسية في النص، ثم ينتقل بعد ذلك إلى "سياق القول" وهو جملة من الأحداث التي تُكوّن جوهر القصة و تكون متسلسلة "[3]. و أخيرا يأتي وضع وهو الوضع الذي تؤول إليه الأحداث في نهاية القصة ، تستعمل لوضعية الختام عادة عبارات مثل و في النهاية ، و أخيرا ... الخ.

فالنص القصصي (السردي) يتألف من مجموعة من المواقع (وصفية سردية ، حوارية ...) إلا أن المقطع الغالب هو السردي. هذه المقاطع تعكس تطور الأحداث وتقدمها، و يتميز بتسلسل الأحداث فيه و احتوائه قرائن زمنية و روابط لغوية تربط بين هذه الأحداث و بالتالي المقاطع ،هذا ما يضمن له اتساقه و انسجامه و يسمح للقارء (المتعلم) أن يسايره و ينخرط في قراءته

---

[1] الكتاب المدرسي ص 156-157.

[2] نفس المصدر ص 162.

[3] عبد مالك حركاض ، في نظرية الرواية بحث في تقنية السرد ، مجلة عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة و العنوان و الادب . الكويت ، العدد 204 ، ديسمبر كانون الاول 1998 . ص 238-239 . بتصرف .

دون غموض أو تعقيد، خاصة إذا كان هذا النص القصصي منتقى و مختاراً لفئة من القُراء مراعياً لمستواهم المعرفي و الإدراكي ،فهل حققت النصوص المقدمة في كتاب اللغة العربية بمستوى السنة الرابعة متوسط هذا المسعى ؟

- وجد البحث صعوبة عند شروعه في تصنيف النصوص. لكذلك لجأ إلى وصف هذه النصوص حسب المقاطع المكونة لها فكانت هذه العملية وصفاً للنصوص أكثر منها تصنيفاً (تنميطًا) لها، و لعل ذلك راجع إلى صعوبة إيجاد نصوص تتشكل من مقاطع ذات نوع واحد، ففي الأغلب نستطيع توفير نصوص بمقاطع متعددة غير متجانسة و هذا ما سيخلق تعقيدا عند تصنيفه

إذن كيف تعامل مؤلف الكتاب مع هذه القضية عند اختياره لنصوص ذات أنواع و أنماط محددة لتقديمها في نشاط القراءة و تحليل و دراسة النصوص ؟

- توفر الكتاب على أنماط النصوص التالية : السردي و الوصفي و الحجاجي و التوجيهي و التفسيري و الحواري، وهذا ينسجم مع التوجه الذي انطلق منه المنهاج و التصور المنطلق منه في مقدمة الكتاب التعليمي " كتاب اللغة العربية ". إلا أنّ الملاحظة الهامة التي سجلها البحث هي :

- إن أنماط النصوص المقدمة في أغلب المقاطع لا تنسجم مع أنماط النصوص المستهدفة من المقطع ولا مع الكفاءة المستهدفة (طبيعة الملكة النصية المرتبطة بنمط النصوص في كل مقطع) .
- حضور النص الإخباري حتى و إن لم يُصرح الكتاب بذلك خاصة في النصوص العلمية أو التي تخبرنا عن ظاهرة أو تزودنا بمعارف أو تغير حصيلتنا المعرفية كما هو الحال في نصوص المقطع الخامس" العلم و التقدم التكنولوجي"(" الأنترنت" "التقدم العلمي و الأخلاق " " فضل العلم"[1]) إذ يمكن اعتبارها نصوصاً إخبارية بإمتياز .

[1] الكتاب المدرسي ص 87-105.

- تميزت النصوص المقدمة بالتنوع و الإنفتاح على الحياة المعيشة للمتعلم التي ترتبط بعاداته و تقاليده و انشغالاته اليومية كما في النصوص " الصحافة و الأمة " " أسرى الشاشات " " أنا افريقي " " الأنترنت " " سلاماً أيتها الجزائر البيضاء " ، كما سمحت له بالتعرف على عادات أخرى في نصوص مثل " من معتقدات الهنود " " الشعب الياباني " و هذا ما لم توضحه مقدمة الكتاب .
- يفترض البحث أن صعوبة اختيار أنواع خالصة من النصوص راجع إلى التزام الكتاب بالتصور الذي انطلق منه و هو ضرورة تميز هذه النصوص بالتنوع بالإضافة إلى توفرها على أبعاد جملية و أدبية، و تقيدها بما جاء به المنهاج و تراعي مستوى المتعلم، كما تساعد على تحقيق المقاربة النصية .
- لقد ركز الكتاب على أنماط (الوصف و التفسير و السرد) في أغلب الكفاءات المستهدفة من المقاطع ،عكس الأنماط التي استهدفها و حددها في مُستهل كل مقطع.
- عند التطرق إلى النصوص و محاولة تصنيفها و تنميطها وجدنا أنّ الأنماط المُستخرجة (المستنتجة) لا تتطابق و لا تنسجم مع الأنماط المحددة والمستهدفة في الكثير من المقاطع فماهي الأسباب و الدوافع التي حالت دون تحقيق هذا الانسجام و التطابق المفقود ؟
- سجلنا عند تصنيف النصوص المكونة لمحتوى الكتاب تداخلاً بين الوصف والإخبار و بين الوصف و السرد و التفسير و بين الحجاج و التوجيه و الحوار و بين السرد و الوصف و الحوار خاصة في الوصف و السرد .

لئن كان " الوصف يناقص السرد " و السرد يتعارض حتما مع الوصف ، الوصف يُبطئ حركة المسار السردي على الرغم من لزوم الوصف للسرد أكثر من لزوم السرد للوصف، فكل عمل سردي يحتوي صُورًا من الحركات و الأحداث و هذه هي التي تشكل السرد بمفهومه الحقيقي بما أنّ كل عمل سردي يشتمل على صور من الأشياء و الشخصيات و هي التي تمثل ما يُطلق عليه الوصف [1]، و قد ينتج عن ذلك أنّ الوصف قد يكون أكثر ضرورة للنص السردي

[1] انظر عبد الملك مرتاض في نظرية الرواية ص 289.

من السرد إذ نستطيع أن نصف دون أن نسرد ، لكن من الصعب أن نسرد دون أن نصف ، هذه الثنائية المتلازمة (الوصف / السرد) ستُمثل إشكالية معقدة على مؤلف الطريقة التعليمية أن يتعامل معها بمنهجيّة مدروسة و إحترافيّة ، حقيقية هذا ما سنراه عند عرض طريقة تقديم نشاط القراءة .

- لأنّ طبيعة شبكة القراءة الخاصة بهذا النمط من النصوص تفرض على مؤلف الكتاب أن يشتغل على هذه القضيّة بطريقة احترافية ،لأنه مُلزم أن يستغل المقاطع السردية في النصوص القصصيّة و يُسلط عليها الضوء بالاسئلة التي يدرجها، بينما في نصوص أخرى قصصيّة عليه أن يستثمر المقاطع الوصفيّة و يبني على أساسها شبكة قراءة خاصة بهذه النصوص أو بالنصوص الوصفيّة الخالصة .
- لقد حاول الكتاب أن يجتهد في اختيار النصوص المقدمة للمتعلم في هذه المرحلة مراعيًّا متطلبات المنهاج (أن تكون النصوص من الحياة المعيشية للمتعلم) لذلك فأغلبيّة النصوص ترتبط ارتباطا مباشرا بحياة المتعلم المعيشة ، إذ تعالج قضايا و مشاكل و تُقدم ظواهر و عادات تتعلق بما يعيشه المتعلم في حياته اليوميّة و تصف له أماكن و بلدان و تعرفه بما يُحيط به من أشياء فتزوده بمعلومات و معارف، لذلك اختار الكتاب مجموعة من النصوص التي يظهر عليها أنها راعت خصوصيات المتعلم و حياته و ثقافته و المعارف التي يجب أن يكتسبها ليستثمره و يحيله عليها فيقرؤها و يحلّلها دون ملل أو عزوف .

و لكن التفحص الأول لهذه النصوص يوحي أنّ الكتاب قد لجأ إلى اختيار و فرض عيّنة من النصوص رأى أنها الأنسب لهذا المتعلم دون دراستة و دراية , "كما هو الحال في كُتب الطريقة التقليديّة "، إلا ليُحقق مسعى المنهاج بتقديم نصوص للمتعلم ترتبط ارتباطا وثيقا بحياته المعيشة و تورطه في وضعيات حقيقيّة دالة دون مراعاة للجوانب الأدبية و الجماليّة في النصوص، لذلك فقد أضيعت الفرصة على المتعلم ليتلاقى مع مجموعة من النصوص ذات أنواع و أجناس مختلفة ليكتسب منها ملكة نصيّة تُمكنه من قراءة هذه النصوص و تحليلها و الإنتاج على منوالها .

المبحث الثالث: عرض محتوى الأنشطة التعليمية وطريقة تدريسها

سيتطرق البحث في هذا العنصر إلى عرض محتوى هذا النشاط (فهم المكتوب) حسبما ورد في الكتاب التعليمي الموّجه لتلاميذ السنة الرابعة متوسط و يتبعه بعرض طريقة التدريس المُتبعة و معالجتها في ضوء المقاربة النصيّة .

المطلب الأول: عرض محتوى نشاط القراءة و دراسة النص " [1] في الكتاب و طريقة تدريسه

أولا: عرض محتوى نشاط القراءة و دراسة النص

تُعتبر النصوص الركيزة الأساسيّة التي تقوم عليها المقاطع التعليميّة ، و بالتالي تُعتبر مُنطلقا لكل النشاطات التعليميّة التي تأتي بعدها و المكوّنة للميادين المُشكلة للمقطع التعليمي (تتكلم هنا عن ميدانيْن هما : (فهم المكتوب / الإنتاج الكتابي) علمًا أنّ كل نص من هذه النصوص سيُمثل في ضوء المقاربة النصيّة محور كل التعليمات ، فهو نقطة الإنطلاق لكل النشاطات و نقطة العودة .

ولئن كانت " القراءة نشاطاً موّجها من طرف النص " [2] وهي فعل كُلّي متشابك و مُعقد يعمل على إخراج العمل الأدبي من حالة الامكان إلى حالة الإنجاز و يجرفه من نطاق الكمون إلى نطاق التحقق " [3]فإنه كان لزاما على البحث أن يعرض محتوى هذا النشاط الذي يُعتبر وسطا يُطبق فيه فعل القراءة و التحليل و الأنشاط المتعلقة باللّغة .

كما جاء في مقدمة الكتاب التعليمي أنّ كل مقطع يتناول جانبا من حياتكم و اهتماماتكم "[4] يكون قد حدّد جانبا من الجوانب الواجب مراعاتها عند اختيار النصوص المقدمة ، زيادة على ذلك فإنه في موضع آخر حاول أن يعطي صورة عامة عن طبيعة و أنواع النصوص التي سيتطرق إليها المتعلم ، " كما يزودكم بنصوص مكتوبة تتعلمون منها كيفيّة بناء النصوص و

---

[1] وثيقة المخططات ص 5: قد فصل انشطة فهم المكتوب الى قراءة و دراسة نص بالاضافة الى نشاط سماه ظواهر لغوية .

[2] ********** فعل القراءة ص 94

[3] تسيير ايرير تعليمية النصوص ص 164

[4] الكتاب التعليمي ص 02

هيكلتها و تنظيمها و ترابط أجزائها " [1] و بنا أنه ملتزم بما جاء في المنهاج سيُقدم نصوصا متنوعة الأنماط .

لاحظ البحث أنّ عدد النصوص المكتوبة كان يُمثل ثلاثة أضعاف عدد المقاطع التعليمية ، فأربعة وعشرون نصا لثمانية مقاطع ، أي أنّ كل مقطع يحتوي على ثلاثة نصوص مكتوبة ، فكانت هذه النصوص المنتقاة تُمثل ذلك التنوع (التعدد) في الأنماط و الإنفتاح على الحياة المعيشية اليوميّة للمتعلم كما جاء في تصور الكتاب في مقدمته ، بحيث تسمح للمتعلم بالتعرف على جوانب حياته اليوميّة و على عاداته و تقاليده و ثقافاته و عادات أخرى مرتبطة بثقافته في ظل ما تمليه العولمة و وسائل التواصل الحديثة ، حيث تضّمن المحور الأول " قضايا إجتماعية " على ثلاثة نصوص وهي (ذكرى و ندم ، الضحيّة و المحتال ، سائل) و تضّمن المحور الثاني " الإعلام و المجتمع " على ثلاثة نصوص هي كالآتي (الصحافة و الأمة ، أسرى الشاشات ، تلك الصحافة) و احتوى محور" التضامن الإنساني" على نصوص (وكالة الأونروا، في مواجهة الكوارث، من يجير فؤاد الصغير) أما محور "شعوب العالم" فقد اشتمل على نصوص (من معتقدات الهنود، الشعب الياباني، أنا إفريقي) ومحور "العلم و التقدم التكنولوجي" احتوى (الأنترنت، التقدم العلمي و الأخلاق، فضل العلم، التلوث البيئي، هو في عقر دارنا، التوازن البيئي ومكافحة التلوث، مظاهر تلوث البيئة) الصناعات التقليدية: (سجادة أمي، آنية الفخار، قصة الفخار، الهجرة الداخليّة و الخارجيّة: (مهّجرون ولا عودة، سلاما أيتها الجزائر البيضاء، شوق حنين إلى الوطن).

يظهر من خلال عناوين المحاور و من خلال عناوين النصوص أنّ هذه الأخيرة تُحقق ذلك المسعى الرامي إالى تمكين المتعلم من التعرف على محيطه و عاداته و ثقافاته و عالمه الذي يحيط به و يعيشه، العالم الذي يُمثل واقعه المعيشي المتمثل لروح الأمة وقيّمها و ما تحمله من عادات و تقاليد و علوم مختلفة و منفتحة بدورها على الثقافات الأخرى المتعددة، بالإضافة إلى

[1] الكتاب التعليمي ص 02

ذلك توّفر تلك الأبعاد الجمالية و الأدبية من خلال النصوص الأدبيّة (الشعريّة) ومن خلال النصوص التي جاءت في قوالب قصصية حكائية، ونحن نعرف ما تحققه هذه الأنواع من الأبعاد الجمالية أدبيّة تأسر القارئ (التلميذ) و تجعله عنصرا فعالا و حاضرا أثناء قراءة النص و تحليله و فهمه و بناء معناه .و لعلّ هذه النصوص كما يرى البحث قد تميّزت بالتنوع(متعددة الأنماط) من نصوص قصصيّة يغلب عليها الطابع السردي (نصوص سردية) قصة الضحيّة و المحتال، آنية الفخار... إلى نصوص إخباريّة و تفسيرية كنص " وكالة الأنروا، الأنترنت، سجادة أمي" إلى نصوص وصفيّة كما في نص " قصة الفخار، شوق و حنين إلى الوطن، الشعب الياباني" فالنصوص التوجيهيّة في نصوص مثل" تلك الصحافة، ومن يجير فؤاد الصغير" .

الأنشطة المكوّنة للمقطع التعليمي من خلال الميادين المُشكلة له:

يُمكن للبحث في هذا العدد أن يُعرف تعريفاً مختصر بمُجمل الأنشطة المكوّنة للميادين المشكلة للمقطع التعليمي للإستئناس بها عند دراسة الأنشطة في المباحث اللاحقة.

- **ميدان فهم المنطوق و إنتاجه:** من خلال الكتاب يتضح أنّ كل مقطع تعليمي يتحوي على نص منطوق واحد ينقسم على الأسابيع البيداغوجيّة يمارسها المتعلم خلال أنشطة فهم المنطوق (النصوص المنطوقة) واستيعابه و تحديد نمطه (تعليمية النص) و بنيته و مؤشرات الأنماط المشكلة لمقاطعه للإنتاج على منوالها ، و الملاحظ أنّ الأنشطة اللّغويّة (نحويّة، صرفيّة، بلاغيّة) لا تتعلق بخطابات (النصوص) ميدان فهم المنطوق .
- **ميدان فهم المكتوب:** والمُتمثل في النشاطيْن التالييْن (القراءة المشروحة و دراسة النص+الظواهر اللّغويّة) .
- جاءت نصوص هذا النشاط و عددها24 نصا موّزعة كالآتي:

ستة عشر نّصا نثرياً ، و ثمانيّة نصوص شعريّة، أي نصيْن نثريْن ، و نصا آخر شعري لكل مقطع تعليمي، هذه النصوص تُقدم للمتعلم نفس الطريقة التعليميّة، أي أنّ المقاربة النصيّة هي الإختيار البيداغوجي الذي تبناه المنهاج "فإن نشاط القراءة هو المحور الأساسي الذي تدور

في فلكه كل الأنشطة الأخرى للمادة، من النص يُثري التلميذ رصيده اللّغوي و يستنتج القواعد اللّغويّة كمورد معرفي يُعينه على بناء كفاءة من الكفاءات ليكتشف خصائص أنماط النصوص، يتعلم التحليل ، يكتشف قيّما خلقيّة و إجتماعية "[1].

من خلال هذه النصوص يحاول المتعلم أن يمارس عمليات فكريّة تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة، فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات (الفهم، إعادة البناء، استعمال المعلومات، تقييم النص)" [2].

- **ميدان الإنتاج الكتابي:** من خلال هذا النشاط يُحاول المتعلم أن يُنتج نصوصا كتابيّة منسجمة متنوعة الأنماط بلغة سليمة ،و يوّظف مكتسباته اللّغوية و البلاغيّة و التقنيّة و يُظمنه قيّما و مواقف مناسبة للموضوع "[3] .
- **قواعد اللّغة (الظواهر اللّغوية):** يتضمن كل ميدان لفهم المكتوب درسا لغوّيا (قواعد نحويّة) واحدًا وبالتالي فعدد المواضيع المتناولة بلغ أربعة و عشرون موضوعا امتدت على ثمانيّة مقاطع و على أربع وعشرين نصا مكتوبا، شملت المواضيع اللّغوية (العطف، البدل، العدد وأحواله، الإستثناء، التمييز، الممنوع من الصرف، التوكيد، الجملة البسيطة، الجملة المركبة، الجمل التي لها محل من الإعراب).

ثانيا: عرض طريقة تدريس النصوص (نشاط القراءة و دراسة النص)

بناءا على التصورات السابقة التي عرضناها عند مناقشة المقدمة و ما تلاها من العناصر، يفترض البحث أنّ الكتاب التعليمي كسابقيه (المنهاج و الوثيقة المرافقة له) بالإضافة إلى وثيقة المخططات السنويّة قد خصصت للنصوص المتنوعة الأنماط طريقة واحدة للتدريس، وهذا يتناقض مع دعوة الإصلاح التي انتهجها المنهاج ووثيقته المرافقة، و وثيقة المخططات الراميّة أساسا إلى تطبيق طريقة تعليميّة جديدة مبنية على المقاربات الحديثة المتعلقة بالمقاربة بالكفاءات و المقاربة

[1] المنهاج ص26

[2] الوثيقة المرافقة للمنهاج ص06

[3] المخططات السنوية ص05

النصيّة و مقتضياتها و منطلقاتها النظرية المنطلقة من تصورات نظرية القراءة و التأويل و التلقي الجمالي و نظرية النص، وما تمّ التوصل إليه في مجال نظريات التعلم الحديثة الملبيّة لمتطلبات هذه المقاربة المختارة (المقاربة النصيّة) هذا تماما ما تمّ رصده عند عرض تصورات المنهاج و الوثيقة المرافقة له و وثيقة المخططات فيما يخص طريقة التدريس (التقديم) نشاط القراءة و دراسة النص، بحيث بيّن المنهاج أنّ " نشاط القراءة هو المحور الأساسي التي تدور في فُلكه كل الأنشطة الأخرى المادة، من النص يثري التلميذ .... ، يستنتج ....، يتعلم التحليل ، يكشف .... "

- أمّا الوثيقة المرافقة للمنهاج فقد بيّنت أنّ النص " سيصبح محور العملية التعليميّة التعلميّة ، و من خلاله تنمى كفاءات اللّغة الأربعة ، و يتم تناول النص على مستويين

✓ المستوى الأول : يتعلق بإصدار أحكام وظيفة المركبات النصيّة (المعجم اللّغوي ، الدلالات الفكريّة، إذ يعتبر النص مجموعة من جمل حركيّة مترابطة تُحقق قصدا تبليغيّا و تحمل رسالة هادفة .

✓ المستوى النحوي: أو يُقصد به (المستوى) الجانب التركيبي لوحدات الجملة التي تشكل تجانسا و تناسقا ، يُحدد الأدوار الوظيفيّة للكلمات " [1]

أمّا من خلال تقديم ميدان فهم المكتوب الوارد في موضع آخر من الوثيقة المرافقة فقد وجد البحث أنّ أنشطة ميدان فهم المكتوب تُقدم كالآتي : " هو عمليّة فكريّة تُترجم الرموز إلى دلالات مقروءة ، و هو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المُركبات (الفهم ، إعادة البناء ، استعمال المعلومات ، تقسيم النص ، .... .و كدفعهم لأن يكونوا إيجابيين في تفاعلهم مع النص ، محاورته ، .... و يشمل الميدان ، نشاط القراءة و المحفوظات و المطالعة " [2] .

من خلال ماسبق يتضح أنّ هناك تناقص و لاانسجام داخل الوثيقة من جهة و من جهة أخرى بين الوثيقة و المنهاج في تصورهم لطريقة تقديم (تدريس) أنشطة ميدان فهم المكتوب،

[1] انظر الوثيقة المرافقة للمنهاج ص 05

[2] انظر الوثيقة المرافقة للمنهاج ص 05

فالمنهاج يُقدم الطريقة التعليميّة في ضوء المقاربة النصيّة و يعتبر أنّ تعليمة القراءة لا يمكن فصلها عن تعليميّة النصوص من خلال تصريحة بأنّ نشاط القراءة يُعتبر هو المحور الأساسي و المنطلق لتعليميّة النص و طريقة تقديمه و تحليله، لأنّ مساءله أي نص تمر حتما بمرحلة القراءة التي تُعتبر مفتاحا لدخوله. حدّد خمسة خطوات تُمكننا من تقديم النص و دراسته و تحليله (خطوات تدريس النص).

يستهل تدريس النّص بعد عرض النص و قرائته القراءة المنهجيّة المراعيّة للأداء الحسن و السليم بخطوة إثراء الرصيد اللّغوي للتلميذ، تليها خطوة استنتاج القواعد اللّغوية لتستتبع بخطوة أخرى هي اكتشاف خصائص أنماط النصوص، فخطوة ليتعلم التحليل، ليكتشف القيّم الخلقيّة و الإجتماعيّة في الخطوة الأخيرة.

أما الوثيقة المرافقة فقد فصلت القراءة عن تعليمية النصوص و ركزت على العمليات الذهنيّة الممارسة في نشاط القراءة (الفهم، إعادة البناء، استعمال المعلومات) وجعلتها دافعا إيجابيا للدخول إلى النص و محاورته لإثراء رصيد المتعلم و تنميّة حب الإستطلاع و المُتعة عندهم و لم تزُد على ذلك؟

وفي موضع آخر فقد حدّدت مرحلتين لدراسة النص و تحليله هما: المستوى الدلالي، المستوى النحوي؟

فيما يلي سنتطرق إلى طريقة التدريس التي أقرّها الكتاب .

قبل التطرق إلى عرض طريقة التدريس وخطوات ذلك إرتأينا أن نُقدم مجموعة من الملاحظات التي تساهم بشكل كبير في قراءة النص و فهمه ويتعلق الأمر ب:

- الصورة التي تتصدرة المحور و التي توضع عن قصد من طرف المؤلف لما لها من أهميّة تعليميّة كما سنُبيّنه لاحقا.
- الصورة المصاحبة للنص وما تحمله من إيماءات و معاني ترتبط بالفهم العام للنص.

- عنوان المحور و النص الذي يُعتبر مفتاحا من مفاتيح دخول النص.
- الكفاءات المستهدفة من المقطع و الأنماط المتعلقة به و تحليله و قراءته.
- الخط الذي كُتب به النص و الشكل المُتخذ في تقسيم الفقرات (المقاطع النصية) بعد تقديم عنوان النص يشرع في عرض النص وقراءته القراءة الأدائيّة، يستبتع النص بمرحلة تعليمية تتعلق بنشاط القراءة و دراسة النص (تعليميّة النص والقراءة) تحت عنوان عريض "أُثري رصيدي اللّغوي" تليها خطوة أخرى تتمثل في "أفهم النص و أُناقش فِكرهُ" بعد ذلك ليّتم التوّصل إلى خطوة "أكتشف نمط النص و أُبيّن خصائصه" و الخلوص بعد ذلك إلى خطوة "أبحث عن ترابط جمل النص وانسجام معانيه" وهذه الخطوات مُجتمعة جاءت تحت عنوان هو "أفهم ماأقرأ و أُناقش" الذي يدخل تحتها نشاط آخر و المتمثل في "أدرس الظاهرة اللّغوية"

وفيما يلي عرض لمحتوى كل خطوة على حدى و الهدف التعليمي منها:

- يُمكن اعتبار الصورة المصاحبة للمحور (المقطع) و الصورة المصاحبة للنص خطوة يتمكن المتعلم من خلالها تشكيل تصور عن المعنى العام للنص، فهذه الخطوة تساعد المتعلم على اقتراح فرضيات قرائية و تستدعي لديه تلك المعارف و الآليات المُخزنة في ذاكرته و المتعلقة بموضوع النص بالإضافة إلى المعارف المسبقة التي اكتسبها من خلال تعلماته في المقاطع أو الأطوار السابقة، ليتمكن في الأخير من ولوج النص و الإنهماك في قراءته و تحليله و تفسيره فهي تسعى إلى تمكين المتعلم من فحص و تقويم مكتسباته القبليّة قبل الشروع في تلقي معارف جديدة.

لكن الإشكاليّة المطروحة هنا هي: هل استغل مؤلف الطريقة التعليميّة هذه المنطلقات و المعطيات النظريّة التعليميّة المتعلقة بنظرية القراءة و التأويل و لسانيات النص في بناء طريقة تعليميّة محكمة عند تقديمه (تعليمة) نشاط القراءة و دراسة النص؟ مع العلم أنّ البحث قد سجل الكثير من الملاحظات في ما يخص هذه القضيّة، ففي المقطع الأول، المحور الأول جاءت الصورة (مُركبّة من 3صور) المتصدرة للمقطع غير متطايقة مع مواضيع النصوص المدرجة تحت هذا المحور ولا توحي إلى طبيعة المواضيع في النصوص إلّا في الصورة التي تحتوي على

خاتمين و مطرقة قاضي المحكمة لتدل على قضايا الزواج، الطلاق خاصة المستوحاة في مجتمعنا اليوم و المرتبطة بنص "ذكرى وندم" التي تحكي قصة إبراهيم ذلك الذي أدمن على شرب الكحول ممّا أثر على حياته الزوجيّة التي آلت إلى الطلاق في آخر المطاف ،أو عندما تتطرق إلى المحور "الصناعات التقليديّة"[1] تحديدا النص المُعنوّن ب"آنية الفخار" فسنجد أنّ الصورة المصاحبة للنص هي صورة لعجوز أمامها آنية فخاريّة بيدها شيئ يظهر أنها تصنعه أو تستعمله"[2] وهذا يدفع المتعلم إلى طرح فرضيات قرائيّة من قبيل:

✓ هذا النص سيتكلم عن كيفيّة صنع آنية فخارية.

✓ أو يتحدث عن المواد الأوليّة المستعملة في صناعة الأواني الفخارية وكيفيذة استعمالها، لكن عند دراستنا للنص من أول وهلة إتضح أنّ النص يتكلم عن قصة عجوز بلغت من العمر عتيّة وزادها مرضها و الحمى التي صاحبته ألماً ووحدة فأصابها هذيان جعلها تتخيّل نفسها آنيّة فخاريّة مي بين الأواني التي صنعتها وهي داخل دارها التي صارت فُرنا كبيرا ينفث ألسنة اللّهب وراح النص يسرد الأحداث التي طالت هذه الشخصيّة وهنا يجد القارئ (المتعلم) نفسه أمام فجوّة أو شرح بين الصورة المصاحبة للنص و موضوع النص ممّا يُحطم ويلغي الفرضيات المسبقة و آفاق الإنتظار لديه عند دخول النص و الإنهماك في قراءته و دراسته؟ وهذا مأخذ خطير يطال الطريقة التعليميّة لتعليميّة القراءة و النصوص و المقاربة النصيّة ومقتضياتها و منطلقاتها التي ارتكزت عليها في تقديم الأنشطة المختلفة.

- عنوان النص: توّصل البحث إلى أنّ عناوين النصوص (المكتوبة) في الكتاب معظمها لها علاقة مباشرة بالمعنى العام للنص (إلاّ في بعض النصوص التي لم يوّفق في اختيار عنوان بسيط أو مباشر له علاقة بالمعنى العام للنص وعلى المتعلم (القارئ) أن يجتهد ليّصل إلى بناء علاقة وصل بيْن موضوع النص و العنوان من خلال عنوان المحور و النصوص المدرجة في

[1] الكتاب التعليمي ص136-137

[2] لم يراع الإتقان و الإترافيو في استعمال الألوان داخل الكتاب وذلك ماأثر على جودة الصورة المستعملة فجاءت هذه الأخيرة غير واضحة وهذا سيؤثر على دورها السينمائي في قراءة و تحليل النص المتعلق بها

نفس المقطع) كما في النصوص (آنيّة الفخار/ في مواجهة الكوارث ،هو في عُقر دارنا).بناءاً على هذا المتعلم على تضييق نطاق فرضياته القرائية و تركيزها، و بالتالي يُعتبر العنوان موّجها و مفتاحًا من المفاتيح الأساسيّة لقراءة النص وتحليله و بالتالي فهمه و بناء معناه، كما أنّ عبارة كل عنوان"[1](الكلمات المكوّنة للعنوان) ترتبط ارتباطا مباشرا بكلمات ومفردات النص المتعلقة به، هذا يُحيلنا إلى تقنيّة الكلمات المفاتيح التي تُعتبر تقنية ديداكتيكيّة "[2] تُستغل في إثارة و تنشيط تمثلات التلاميذ و معارفهم القبليّة"[3] إذ تتميز ببُعدها الداخلي الذي يربط مفردات العنوان بكلمات و مفردات النص حتى يتوصل في الأخير إلى بناء شبكة معجميّة ذات إطار فكري موّحد ما يسمح للمتعلم بانتاج تصورات أوليّة عن معاني النصوص المقروءة.

1- **أُثري رصيدي اللّغوي:** بعد عرض النّص تأتي مرحلة خاصة بنشاط القراءة و تتمثل في "أُثري رصيدي اللّغوي" التي تتوافق مع خطوة "اصدار أحكام على وظيفة المركبات النصيّة (المعجم اللّغوي) في المرحلة الأولى التي تتناول المستوى النصي الأول بالدراسة-المستوى الدلالي-.وتتطبق مع الخطوة الأولى التي أقرها المنهاج عند تقديم تصور حول طريقة تقديم النصوص و قراءتها و تحليلها في ضوء المقاربة النصيّة و المتمثلة في "يثري التلميذ رصيده اللّغوي"[4].

فإذا اعتبرنا أنّ الخطوات السابقة ،التعرف على صور المحور و الصورة المرافقة للنص و التطرق للعنوان (حتى وإن لم يُشر الكتاب إلى ذلك) هي خطوات مجهدة لمرحلة القراءة الفعلية للنص لأنها تسعى إلى توفير الظروف الملائمة لتلقي النصوص المدروسة (المقروءة) من خلال استحضار تلك الجوانب المعرفيّة و اللّغوية التي تساعد المتعلم على ممارسة فعل القراءة بكل يُسر، فإنّ هذه الخطوة تُعتبر من صميم عمليّة القراءة .لأنّ الكتاب في هذا العنصر من المفروض

---

[1] أغلب العناوين كلماتها المكونة لها تربطها علاقة بكلمات النص، مشكلة بذلك حقلاً دلالياً .باستثناء بعض النصوص كما ذكرنا سابقا.

[2] انظر محمد محمود مكونات القراءة المنهجية للنصوص ص41

[3] الوثيقة المرافقة للمنهاج ص05

[4] انظر المنهاج ص26

أنه سعمد إلى شرح الكلمات الصعبة المُعلمة باللّون الأحمر التي يحتويها كل نص. من الملاحظات الهامة التي يجب الإشارة إليها أنّ معظم هذه المفردات مشروحة حسب معناها في المعجم إلا في بعض الحالات فيلجأ الكتاب إلى شرحها حسب سياقها في النص. ومبرر ذلك أنّ مؤلف الطريقة يُرفق هذه الخطوة بخطوات فرعيّة يُطلب فيها من المتعلم بالبحث في القاموسعن معاني أخرى للكلمات أو من خلال القاموس المعجمي الكامن في ذهن المتعلم، أو البحث عن اشتقاقات هذه المفردات... وتوظيفها في جمل؟ بالإضافة إلى أنّ القراءة الإحصائية لهذا العنصر تُظهر أنّ المفردات المشروحة في كل نص ليس لها علاقة مباشرة إن لم نقل ليس لها علاقة تماما بالمفردات المكوّنة للعنوان، وهنا تُقفل قضيّة مايُسمى بالحقول المعجمية، وأحيانا الحقول الدلاليّة في العنوان و هذه المفردات.

و إذ كان البحث يعتقد أنّ الغرض من هذه الخطوة هو تسهيل مُهمة تحليل عبارة العنوان وفهم معناها العام لبناء فرضيات قرائيّة أوليّة وذلك بالإحالة إلى مفردات يُمكن أن تشرح هذا العنوان، هذا من جهة و من جهة أخرى يمكن اعتبارها مؤشرات نصية يمكن أن يلتقطها المتعلم (القارئ) فتعمل على ضبط حدسه و توقعاته (الفرضيات القرائية) ، إذ يعمل في ضوء هذه التوقعات على بناء فرضية كبرى لمعنى النص، هذا ما يحفزه و يجبره على متابعة القراءة للتأكد من فرضية أو تعديلها و ملأ فجوات النص و فراغاته. فإن البحث وجد عكس ذلك لإنه تصور المنهاج و وثيقته المرافقة و من بعدهم الكتاب المدرسي توحي بأن فهم النص و ادراك معانيه توفق على فهم الألفاظ المشكلة له. فإذا أدركت معانيها حصل المعلم بجموع الدالة التي يحملها النص, أي أن معنى النص هو حاصل معاني المفردات و العبارات التي تكونه (؟!)

هذا التصور ينطوي على معضلة نظرية وبيداغوجية كبيرة تتمثل في أن هذا الفهم الذي تتصوره الطريقة التعليمية حاصل من خلال المفردات اللغوية معجمياً من جهة، ودلالاتها السياقية من خلال التوظيف من جهة أخرى، وذلك بالتعرف المعجمي على معنى المفردة واكتشاف معانيها الأخرى، ثم التعرض إلى ما توحي به من دلالات انطلاقا من السياق الذي وظفت فيه، هو في الواقع فهم سطحي و خطي للنص، قد تجاوزته معطيات نظريات القراءة و التلقي والتلقي الجمالي

و نظريات التأويل في دراسة النصوص الأدبية المعتمدة في بناء نظرية تعليمية القراءة والنصوص الحديثة.

إن المعنى و التصور المنطلق منه لمفهوم القراءة في ميدان التعليم اللغوي و النصي للقراءة هو إذن معنى لا يتجاوز مستوى المعرفة اللغوية السطحية للمعنى الظاهري للنص.

ولذلك فالطريقة التعليمية المعتمدة في الكتاب توقفت عند حدود القراءة الممثلة للمعنى، الحسنة الآداء، و فهم المفردات الصعبة و الغامضة من خلال " أثري رصيدي اللغوي " التي حملت في نظر البحث أكثر مما تستدعيه من المطالب التعليمية ولذلك فهذه الخطوة ينحصر دورها في بناء الرصيد اللغوي للمتعلم ، إلا أن الطريقة التعليمية هنا أخلطتها بنشاط القراءة المفضية إلى تحصيل معنى النص و بالتالي يبقى التصور نفسه كما في الطريقة التعليمية التقليدية المتوارثة و المتبعة في عملية تعليمية القراءة .

وعليه بناءً على ما سبق ذكره يطرح البحث عدة تساؤلات من قبيل:

- هل ساهمت هذه الخطوة في تسهيل عملية متابعة المتعلم لقراءة النص قراءة أولية تمكنه بعد ذلك من تفسير و فهم النص ، لأن كل قراءة تنطلق حتماً من فك رموز المكتوب للتصور إلى مراحل الفهم و التأويل ؟ أم أن تصور الكتاب لم يُوقف في ذلك عند صياغته لهذه الخطوة و كيفية تقديمها ؟
- هل يمكن الإعتماد على الكلمات المفاتيح في قراءة أي نص مهما كان نوعه و نمطه و بناء فرضيات قراءة أولية دون اللجوء إلى قراءة هذا النص قراءة كلية استقرائية لوحداته الدلالية ؟ و ماهي المرتكزات النظرية التي يمكن أن تُعتمد ؟ و هل حقق الكتاب هذا المسعى من خلال هذه الخطوة ؟ أم أن الكتاب قد أدرج هذه الخطوة دون أن يعي بأبعادها البيداغوجية و علاقتها بمفهوم القراءة الحديثة المرتبطة بالمقاربة المعتمدة – المقاربة النصية– ؟ و بتعليمية القراءة و النصوص ؟

ولإن كان الهدف من هذه الخطوة هو: اكساب المعلم كفاءة الإلتقاط و الرصد للمؤشرات النصية، بالإضافة إلى الوظيفة التحفيزية التي تعمل على توريط المتعلم و وضعه وجهاً لوجه أمام تحديات النص اللغوية و الفكرية و الجمالية .

فكيف إذن استغل مؤلف الكتاب هذه المعطيات النظرية التعليمية عند برمجته للأنشطة المختلفة ؟ و هل وُفق في استثمار المعطيات المتعلقة بنظرية القراءة و التأويل و نظرية النص عند تقديمه لنشاط القراءة و دراسة النص و تحليله ؟

يظهر أنّ القراءة التي انطى عليها الكتاب و المنهاج و وثيقته المرافقة هي كما بينا سابقاً، عملية استنطاق للمكتوب كما في جاء في الخطوة التي سبقت " أثري رصيدي اللغوي " و المتمثلة في " أقرأ النص " بينما المطلوب في قراءة النص مهما كان نمطه و نوعه، مثلما رأينا في الفصل النظري هو القراءة التفسيرية التأويلية التي يتم فيها الوصول إلى معنى النص، ليس بالإعتماد على الدلالات اللغوية المعجمية و السياقية للمفردات و العبارات و الجمل الواردة فيه حسب الخطوة الأولى – أثري رصيدي اللغوي " ولكن من خلال معنى حاصل من عملية التفاعل في النص و ما تحمله من امكانات دلالية لدى المتلقي (المتعلم) و ما يملكه من امكانات تأويلية ، إذن هي عملية مزج بين الشواهد و الأدلة الإجتماعية و التاريخية و اللغوية و غير ذلك ليمكن عندها التكلم عن معنى النص و شرح له يقترب من بعض مقاصده المتعددة، "فالقراءة فعل يتحقق في الحاضر" بكل ما تعنيه الكلمة من وجود ثقافي و تاريخي، إيديولوجي ومن أفق معرفي و خبرة محددين ومعنى ذلك أن أي قراءة لا تبدأ من فراغ ،بل هي قراءة تبدأ من طرح أسئلة تبحث لها عن إجابات"[1].

2-أفهم النص و أناقش فكره:

تأتي هذه الخطوة في الكتاب التعليمي بعد الخطوة التعليمية السابقة وهي ثابتة في كل الدروس، ولئن كان حذفها من درس من الدروس أو المساس بها هو مساس بالطريقة التعليمية

[1] إشكاليات القراءة ،و آليات التأويل ص06

فهل معنى ذلك أن تصور الكتاب نابع من التزامه –منفذ هذه الطريقة– بمقتضيات نظرية التعلم الحديثة وماتستدعيه هذه التعليمية؟

جاءت هذه الخطوة في المنهاج بصيغة مغايرة في جدول مصفوفات الموارد المعرفية من خلال العنصر "موارد بناء الكفاءة/موارد منهجية" [1] كالآتي (استراتيجية القراءة–استعمال القاموس–ترتيب الأفكار وترابطها ونقدها–التوظيف المناسب لقواعد النحو و الصرف و الإملاء)[2].

أما عندما نتكلم عن كيفية تناول الأنشطة و خطوات ذلك في ضوء المقاربة النصية فإن البحث لم يسجل وجود لهذه الخطوة، والإشكالات التي تطرح هنا هي:

ماهي طبيعة هذه الإستراتيجيات القرائية المتبعة التي تحقق الفهم للنص المدروس ؟

و ماهي الآليات و المراحل التي على المتعلم اتباعها لتحقيق هذا الفهم ؟

و هل هذه الخطوة في المنهاج نابعة من تصور للقراءة مبني على مقتضيات نظرية القراءة و التلقي و نظرية النص ؟ أم أنه تصور تقليدي غير واع بهذه المتطلبات و آلياتها و استراتيجياتها ؟ إذن ماهي العلاقة التي تربط بين عملية القراءة و الفهم و بين مبادئ و آليات إكتشاف فكر النص و مناقشتها ؟ و كيف يمكن استخراج فكر النص و ماهي المبادئ النظرية التي ترتكز عليها للعمل على قضية (استخراج فكر النص و مناقشتها ؟ و كيف انعكس ذلك عند صياغة أسئلة هذه الخطوة ؟

–أما الوثيقة المرافقة و وثيقة المخططات السنوية فترى أن نشاط القراءة و دراسة النص ينطلقان من النص باعتباره محور التعليمية التعليمية ، و من خلاله تنتمى كفاءات ميادين اللغة الأربعة ، و يتم تناول النص على مستويين – المستوى الدلالي – المستوى النحوي : و يقصد به الجانب التركيبي لوحدات الجملة"[3] وفي موضع آخر في الوثيقة المرافقة من خلال جدول بناء التعليمات يتضح أنّ مشروع الوثيقة حدد الخطوات المتبعة لدراسة النص وقرائته كالآتي:

1– القراءة الجهرية المناسبة لمعاني الموضوع .

---

[1] المنهاج ص15

[2] المنهاج ص 15

[3] الوثيقة المرافقة ص،بتصرف

2- إحترام علامات الوقف .

3- فهم المقروء واستثماره .

4- إثراء الأفكار .

5- نقد المقروء .

6- تحديد أنماط النصوص .

7- البناء السليم للجمل .

8- التوظيف الصحيح للقواعد النحوية والصرفية والإملائية "[1]

لم تُبيّن لنا الوثيقة المرافقة طبيعة كل خطوة من هذه الخطوات المبرمجة خاصة لما يتعلق الأمر بعملية فهم المقروء واستثماره وإثراء الأفكار في الخطوتين (03و04) .

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو :هل يتأتى الوصول إلى معنى النص وبناء موضوعه الجمالي وإثراء أفكاره بمجرد إنجاز الخطوتين السابقتين (قراءة النص قراءة جهرية مسترسلة واحترام علامات الوقف) ؟

إنما يتأكد للبحث هنا هو أن الطريقة التعليمية المعتمدة تغفل نشاط القراءة من حيث هي فعل يهدف إلى الفهم وتوسل آليات متعددة تشتغل بدعم الموسوعة المعرفية للقارئ (المتعلم) لتيسّر عملية التفسير للنص بعد ذلك. كما أن خطوات الفهم والتفسير تعتمد على أسئلة متدرجة للوصول إلى الهدف وبالتالي يمكن أن نتسائل :ماهي المقاييس التي يجب إعتمادها لإختيار هذه الأسئلة ؟ مع العلم أن النصوص المقدمة في نشاط القراءة ودراسة النص تتميز بتنوعها من نصوص قصصية إلى نصوص سردية وحوارية وتفسيرية وحججية وتوجيهية فكل نص له خصوصياته التي تتطلب نوعاً من الأسئلة .

[1] انظر الوثيقةالمرافقة ص8 .

أما وثيقة المخططات السنوية فقد أدرجت أكثر من 10 خطوات كالآتي :

1- القراءة الجهرية المسترسلة المنغمة التحليلية الواعية النقدية .

2- بناء استراتيجيات مناسبة للقراءة .

3- إحترام علامات الوقف ، تحديد موضعها العام واستخراج فكرتها العامة وأفكارها الأساسية.

4- نقدالمقروء وابداء رأيه فيه .

5- تحديد وجهة نظر الكاتب ومناقشتها .

6- تحديد أنماط النصوص واستخراج مقاطع متنوعة من نوع متنوع الأنماط .

7- التمييز بين عبارات الدالة على كل نمط .

8- إجراء موازنة ....

9- البناء السليم للجمل ....

10- التوظيف الصحيح لقواعد اللغة ."[1]

من أهم الملاحظات التي سجلها البحث هنا هي غياب الانسجام بين هذه الخطوات والخطوات المدرجة في المنهاج ووثيقته المرافقة والكتاب كما سنبين لاحقا .

- إن هذه الخطوات ثابتة وتُمارس مع جميع أنماط النصوص المختلفة .
- بعض الخطوات تسقط في بعض المقاطع (النصوص) كالخطوات رقم 5 التي أدرجت في المقطع الأول وسقطت في بقية المقاطع .
- مما سبق يمكن أن نطرح عدة تساؤلات في الآتي :

كيف لنا أن نحقق القراءة المسترسلة المنغمة والقراءة التحليلية ، والواعية ، والنقدية في الآنِ نفسه ؟ وما هي الإسترتيجيات واللآليات المتبعة لتحقيق هذه الأنواع من القراءة ؟

وإذا كنا- مارسنا عملية الفهم وبناء المعنى والقراءة النقدية في الخطوة (الأولى) ،فلماذا المطالبة ببناء استرتيجيات للقراءة ونقد المقروء في الخطوتين (02، 04) ؟

[1] انظر المخططات السنوية ص 07

*يظهر جاليا العشوائية في ترتيب الخطوات المتبعة لدراسة النص و بناء معناه .

فهل معنى ذلك أنّ تصور الوثيقة لا يعي تماماً ماتم التوصل إليه في نظرية القراءة و التأويل و التلقي الجمالي و نظرية النص باعتبارها منطلقاً لنظرية المقاربة المعتمدة (المقاربة النصية) ؟

* تتضمن خطوة " أقرا وأناقش فكرته " مجموعة من الأسئلة التي يُطلب من المتعلمين الإجابة عنها إنطلاقا من النص المدروس ، بَين الدليل أنها – الخطوة التعليمية – " خطوة يعمد المعلم من خلالها إلى استنطاق النص مع المتعليمين لإستخراج أفكاره ومغزاه من خلال الأسئلة يطرحهاعليهم ويتركهم يعبرون عن آرائهم دون التعليق عن مدى صحتها ، بل ينشط النقاش ويقابل الفرضيات المختلفة للمتعلمين ليخرجوا برأي مشترك "[1] لكن انطلاقا من الدراسات الحديثة المتعلقة بالقراءة والتلقي ونظرية النص ونظريات التعلم ، يفترض البحث أن هذه الأسئلة كان من المفروض أن تتنوع بين أسئلة مباشرة يستطيع أن يحصل المتعلم على إجابتها بتتبع النص تتبعاً خطياً ، وبين أسئلة تبتعد عن الخطية وتدفع التلميذ إلى استغلال المعطيات النصية حتى يبني جواباً عنها .

وعليه سيصبح لكل نص خصوصياته ولذلك يتطلب نوعاً خاصاً من الأسئلة وقد تنص على النص من حيث هو نوع أو نمط فيركز على : من ؟ متى ؟ أين ؟ حيث يتعلق الأمر بالقضية وقد يتمحور حول المضمون حين يكون النص تفسيرياص او إخبارياً ...، هذا بالضبط ماكان يجب أن يكون ، لكن البحث لاحظ عند إستقراء طبيعة الأسئلة المصاحبة لكل نص في الكتاب عكس ذلك ويمكن فيما يلي عرض نموذج على سبيل التمثيل ويتعلق الأمر بالمقطع الأول ، النص الأول " ذكرى وندم " من محور (قضايا إجتماعية). جاءت الأسئلة على النحو التالي :

1- ما مشكلة زهرة ؟ وبماكانت تستأنس لتنسى مأساتها ؟

2- كيف كانت نهاية علاقتها مع زوجها ؟

[1] الدليل المرافق للكتاب ص 35

3- ماالسبب المباشر لهذه النهاية ؟

4- هل ترى أنه سبب معقول ؟ ولِمَا ؟

5- مالحل الذي تراه ناجعاً للقضاء على هذه الآفة ؟

6- هل تجد العنوان منسجماً مع نهاية القصة ؟ علل ؟

يشير إلى أن هذا النص هو نص قصصي (سردي) يتكون من مقاطع وصفية عندما يتطرق إلى وصف الزمان والمكان اللذان تدور فيهما الأحداث ،ووصف الشخصية الرئيسية وأخرى سردية لما يتعلق الأمر بسرد الأحداث والوقائع ، لذلك كان يجب على مؤلف الكتاب أن يراعي هذه المعطيات عند صياغة الأسئلة، لهذه الخصوصيات التي تُميز بنية النص السردي . لكن السؤال الأول كان عن المشكلة التي تواجهها زهرة .

- غير أنه كان من الأجدر أن يستهدف في السؤال الأول تسليط الضوء على وصف المكان الذي تدور فيه الأحداث وعلى الزمان ووصف الشخصية الرئيسية .ليسترسل فيما بعد في السؤالين الثاني والثالث لتبيين نقطة الإنعطاف أو الحدث الفادح الذي يميز النص (القصة) ، أما الأسئلة اللاحقة فتركز على الأحداث المتتابعة التي تواجه الشخصية الرئيسية ويمكن للمتعلم أن يجيب على هذه الأسئلة باستثمار المعلومات التي يقدمها النص خاصة الفقرتين الثانية والثالثة منه والربط بينهما.

أما ما تعلق بالفقرة (المقطع) الخامسة فلعلى السؤال / أو الأسئلة الذي توجهه للمتعلمين ستحيلهم على أهم حدث في القصة وهو غضب الزوج (ابراهيم) و ردة فعل الزوجة (زهرة) لتهيئة المتعلم إلى بلوغ نهاية القصة .

غير أن الأسئلة التي أمامنا و التي صاغها الكتاب لا تلبي هذه المطالب و لا تلتزم بالبناء الخاص (النمط)(النوع) الذي يتميز به هذا النص فركزت على المحتوى و الموضوع أكثر من تركيزها على خطاطة نمط النص .

إنّ أهم الملاحظات التي يمكن رصدها هنا هي : إهمال قضية مراعاة خصوصيات النص وتعدد أنواعه و أنماطه عند صياغة الأسئلة في هذه الخطوة ,فتسلسل الأسئلة المتعلقة بالنص السردي وطبيعتها تختلف عن الأسئلة المصاحبة للنص الوصفي وتختلف عن أسئلة النص التفسيري وهكذا.حتى و إن كان النص سردي كما هو الحال في هذا النص _ذكرى وندم_ فإنه يمكن لمؤلف الكتاب أن يركز على المقاطع الوصفية فيه ويبني شبكة قراءة فرعية خاصة بالنص الوصفي ويمكن لهذه العملية أن تتكرر مع كل النصوص لهذا النمط (النوع) .إذ يجعل لكل نمط في النصوص شبكة قراءة خاصة به تساعد المتعلم على التوغل في النص ودراسته و فهمه ،كما تعمل على اكسابه كفاءة قراءة أنماط وأنواع مختلفة من النصوص و ترسيخها لديه.

لذلك كان من الأجدر أن تسبق هذه الخطوة ’خطوة "أكتشف نمط النص وأبني خصائصه"لأنها تساعد المتعلم على بناء أفق انتظار وافتراض طريقة معينة للتلقي وقراءة النص قبل التوغل فيه. وهذا ما نبينه لاحقا.

إن هذه الخطوة المقررة في المنهاج ووثيقته المرافقة ووثيقة المخططات وأخيراً الكتاب المنفذ لهذه الطريقة التعليمية والمتمثلة في فهم النص وذلك بقراءته و تفكيك بنيته وتحديد أفكاره وموضوعه العام ومناقشتها ’فإنها لم تجد طريقها إلى التنفيذ في الكتاب التعليمي فرغم أن هذه الخطوة (2) تتعلق بعض أهم الإجراءات المتبعة في تعليمية النصوص ألا وهي تشريح النص إلى مكوناته بدءً من افتتاحه وعرض الأحداث ووصف الزمان والمكان والشخصيات كما في هذا النص" ذكرى وندم "والمحيط والموضوع وتطوره إلى غاية خاتمته.

وذلك عن طريقة الاسئلة المتدرجة ،غير أن شيئا من ذلك لم يحصل لاسيما أنه يصعب تطبيق ذلك على المحتويات الشعرية (مع العلم أن كل مقطع يحتوي على نص شعري).

إن أهم إشكال منهجي علمي صادف البحث في هذا الموضوع هو أن ماقدمه المنهاج ووثيقته المرافقة والكتاب المنفذ لهذه الطريقة من تصورات ومبادئ لتعليمية النصوص والأدب ،وادعى أنها الأساس الذي تبني عليه عملية التعليم ،غير موجود تماماً في الممارسة التعليمية

الجارية ،بل وجد البحث نفسه أمام طريقة تعليمية تقليدية متوازنة تحمل في طياتها كل صور التناقض و اللاانسجام و الإرتباك التي يسجلها البحث و افترضها من أول وهلة، الأمر الذي يدفعنا إلى التساؤل مرة أخرى: هل بقي من الضروري و من المنطقي الإستمرار في دراسة و تقييم هذه الطريقة التعليمية للنصوص و الأدب (القراءة) من منطلق الدراسة النصية و الأدبية؟

مع العلم أن تصورات هذه الطريقة يشوبها الغموض و اللا انسجام و الإرتباك و الإجتزاء، و مكوناتها (المنهاج و وثيقته المرافقة، وثيقة المخططات السنوية، الكتاب التعليمي) يعمها كذلك الغموض و التناقض و اللا انسجام فيما بينها بل حتى فيما بين مكونات كل منها (؟!!)

كما أن اللامبالاة و غياب التخصص و الإطلاع على الدراسات الحديثة يظهر جلياً من خلال صياغة أسئلة هذه الخطوة وعرض طريقة تقديمها ودليل ذلك ما قدمناه من خلال دراسة الكتاب أو من خلال ما قدمه الدليل المرافق للكتاب عند عرض الوضعية التعليمية _فهم المكتوب تطرق إلى الخطوة "أفهم النص و أناقش فكره، وعَنونها بعنوان آخر" يفهمون معاني النص وفكره وتأتي بعد ثلاث خطوات هي:يقرؤون النص–يفهمون مدلول النص–يكتسبون الرصيد المعجمي"[1](؟!!) وقد اشتملت على أربعة أسئلة (1_2_3_4) من بين الأسئلة الستة التي جاءت في الكتاب وبذلك أسقط السؤالين (5،6)(!!)

إن الإجابة النموذجية للدليل على الأسئلة المقترحة في الكتاب من(01إلى 04) تُبرز هذه الخلاصات التي توصلنا إليها. لأن هذه الإجابات كانت جافة وتحيل على التصورات النظرية المنطلق منها في سياغة هذه الأسئلة ، التي تعتبر المعنى شيئاً ثانوياً في النص يمكن بناءه واستخراجه دون تدخل من القارئ(المتعلم) ولا تركز_هذه الطريقة_في الغالب على نوع ونمط النص المدروس وأهم خصائصه وتستدل على ذلك في النموذج السابق"ذكرى وندم"على سبيل التمثيل فمعظم الأسئلة لا تتعلق بوصف المكان أو وصف الحالة النفسية للشخصية الرئيسة أو الثانوية أو وصف تصرف معين إلا في الفرع الثاني من السؤال الأول: لما كانت تستأنس لتنسى

[1] الدليل المرافق ص 34.

مأساتها؟ ولم تسلط الضوء على الحدث الهام في النص بالطريقة الصحيحة والمتدرجة إذ يجد أن الكتاب يفرض السؤال الأول مباشرة إلى التساؤل الذي ارتبط بنهاية القصة (نهاية علاقة زهرة بإبراهيم). وهذا ينصعنا أمام معضلة كبيرة تتمثل في إلغاء الهدف الأسمى من درس القراءة ودراسة النص وهو تسليط الضوء على كيفية قراءة نصوص سردية مشبعة بالوصف (مقاطع وصفية)

* يمكن اعتبار مرحلة "افهم المص ناقش فكره"خطوة هامة " من خطوات الدراسة الأدبية لأنها هي الموكلة بالمناقشة والتحليل واستخراج المعنى، ففي هذه الخطوة يُوضع المتعلم في وضعية تعليمية سيُسخر فيها مكتسباته لتسليط ملكته النقدية على المعطيات الواردة في النص(المعاني والأفكار)

إن عنوان هذه الخطوة يشير بوضوح إلى ممارسة القراءة العميقة التأويلية للأثر الأدبي، تلك القراءة المفسرة والمؤولة لا القراءة السطحية المستقطعة للمكتوب، المراعية لحسن الأداء وتجويد النطق واحترام علامات الوقف واستخراج المفردات الصعبة، هذه العملية المتعلقة بتسليط الملكة القرائية والنقدية على النص وتفحص معطياته لا يمكن أن تتحقق إلا بفضل القراءة بمفهومها الحديث المرتبط بنظرية القراءة والتأويل والتلقي الجمالي ونظرية النص.

غير أن ما يجدر التنويه به هنا هو أن هذه الخطوة تستدعي من المتعلم أن يستحضر مجموعة الآليات والاستراتجيات والوسائل التي يجب التسلح بها (الإمكانات التأويلية)عند مباشرة القراءة للنص المعني.

الأمر الذي يطرح بدوره تساؤلا حول ما إذا كانت هذه الطريقة التعليمية قد وفرت هذه العُدة وهذه الوسائل والآليات و الاستراتيجيات ؟ وبلا تردد يمكن للبحث أن يُسارع إلى الإجابة: بأن شيئا من ذلك لم يتوفر؟! بدليل أن مجمل الخطوات السابقة (المتعلقة بالدراسة الأدبية بامتياز) سواء في المنهاج أو الوثيقة المرافقة له أو في وثيقة المخططات أو في الكتاب التعليمي أو حتى الدليل المرافق.لم تُعنا بالقراءة بمفهومها الحديث ولا بكيفياتها ولا باستراتيجياتها

ولم تخصص لها الحيز الهام والكافي عند صياغة الطريقة التعليمية الخاصة بتعليمية النصوص والقراءة .

إن الذي يضع أفق الإنتظار لدى المتعلم (المتلقي) هي تلك المكتسبات السابقة التي تشكلها مجموعة المعارف التي توفرها الطريقة التعليمية، وهي التي تساعده على بناء شبكة فرضياته أثناء ممارسة القراءة .غير أنه قد تبين أن الطريقة التعليمية إلى غاية هذه الخطوة لم توفر شيئا من تلك المعارف (والمكتسبات).

3-اكتشف نمط النص وأبين خصائصه:

تعتبر هذه الخطوة التعليمية من صميم الدراسة النصية التي تهتم بنمط النص وبنيته بغض النظر عما إذا كان أدبياً أو غير ذلك ،وهذا يتعلق أساسا بالتعليمية الحديثة (تعليمية الأدب والنصوص) التي لم ترتسم ملامحها بعد، فالطريقة التعليمية الحديثة تجمع بين تعليمية النصوص من ناحية وتعليمية الأدب من ناحية أخرى، فالملاحظ أن الخطوتين السابقتين في نظر البحث تتعلقان بتعليمية الأدب ، أما الخطوتين الحالية و الموالية لها"أبحث عن ترابط جمل النص وانسجام معانيه "ترتبطان أكثر بتعليمية النصوص عامة.

جاءت هذه الخطوة في تصور المنهاج لتقديم النشاطات في ضوء المقاربة النصية في الرتبة الثالثة بعد إثراء الرصيد اللغوي واستنتاج القواعد اللغوية كالآتي :"يكتشف خصائص أنماط النصوص" [1]

وفي موضع آخر منه في خلال جدول برنامج السنة الرابعة _الوضعية القرائية_ "يتدرب المتعلم فيها "

- يُحدد نمط النص المقروء .
- يجري موازنة بين نمطين أو أكثر وإبراز العلاقة بينهما .

[1] المنهاج ص 26

- يستخرج مقاطع متنوعة من نص متنوع الأنماط .
- يحدد وجهة نظر الكاتب ويناقشها (؟)"[1]

أول ملاحظة يُمكن أن يبديها البحث هنا هي : أنّ هذه الأهداف التي تعكس خطوات ممارسة نشاطات "فهم المقروء"(القراءة ودراسة النص) تناقض تماما تصور المنهاج نفسه عند تعرضه لتقديم النشاطات في ميدان فهم المكتوب في ضوء المقاربة النصيّة في موضع آخر.

كما أنها تُناقض ما جاء في الوثيقة المرافقة للمنهاج "وثيقة المخططات السنويّة التي تجعلها خطوة خامسة بعد خطوات "القراءة الجهرية المسترسلة _بناء استراتيجيات مناسبة للقراءة .....

- تحديد أنماط النصوص ,واستخراج مقاطع متنوعة من نص متنوع الأنماط "[2]

أما في الكتاب التعليمي فقد دار محتوى هذه الخطوة التعليمية كله حول خصائص النمط المستهدف ودلالتها والتركيز على النمط الغالب في النص وإظهار مؤشراته و الأنماط الفرعية الخادمة له ووظيفتها في بناء النص .غير أنّ هذه الخطوة التعليميّة غير ثابتة في كل النصوص المدرجة في المقاطع المشكلة لمحتوى الكتاب . فتارة يُتدرج بالمتعلم من خلال أسئلة كما بيّنها آنفا وتارة أخرى يطلب منه إنتاج فقرة يبيّن من خلالها تداخل الأنماط في النص المدروس وكيفيّة مساهمتها في بناء النص , وكما هو الحال في نص الضحيّة والمحتال "[3]

وفي بعض المرات تعرض على المتعلم فقرات من النص المدروس ويطلب منه تحديد نمط كل مقطع ومؤشراته مع التمثيل.كما في المقطع(2) النص "الصحافة والأمّة "وكثيرا من المرات يقدم الكتاب النمط الغالب في النص المعني ويعرض له تعريفا موجزا معرجا على أهم مؤشراته وخصائصه وكيفيّة بنائه . كما في نص "أسرى الشاشات "أو نص "تلك الصحافة".

---

[1] المرجع السابق ، ص 22

[2] وثيقة المخططات ص 07

[3] الكتاب التعليمي ص 17.

لقد حاول مؤلف الكتاب في هذه الخطوة أن يُقحم المتعلم في عملية البحث والرصد وتحديد أنواع وأنماط النصوص لُيكسبه ملكة نصيّة تمكنه من قراءة وتحليل نصوص متعددة الأنماط والإنتاج على منوالها . فعرّفه على إجراءات يتخذها في تعيين السمات (المؤشرات) المُهيمنة على النص والعمل على تعلمها وإبراز خصائصها،وتحديد النمط الغالب والأنماط الخادمة ، وكيفيّة رصد الأنماط في مقاطع النص _وهذا يتوافق مع التصورات المنطلق منها في المنهاج ووثيقته المرافقة و وثيقة المخططات.

أما الأمر اللافت الذي سجله البحث هو كيفيّة تطبيق و تقديم النشاطات المختلفة في ضوء المقاربة المُعتمدة (المقاربة النصيّة) و مقتضياتها و منطلقاتها النظرية، إذ تقوم أساسا في هذه الطريقة على التدريس المنفصل لكل نشاط على حدا، وعلى التمكين من بعض المعطيات النظريّة و الصورة كما هو الحال في محتويات القواعد اللّغوية والتي لا تربطها صلة بنمط النص المدروس، و الذي كان بالإمكان أن تساهم إلى حد بعيد في تحديد مؤشراته و خصائصه لو استثمرت هذه النشاطات في تحديد أنواع النصوص ،و بالتالي قراءتها وبناء موضوعها الجمالي انطلاقا من المقاربة النصيّة المُعتمدة، وبالتالي لا يمكن أن يحكم على ذلك إلا بالتناقص و التخبط و غياب التصورات النظريّة الحديثة لنظرية النص في تأليف الطريقة التعليميّة، كما أنّ الكتاب التعليمي قد ارتكز على بعض المبادئ النصيّة و الأدبيّة الحديثة، لكن دون الخروج عن الموروث التعليمي المعهود ،إذ أنه لم يعكس تلك التصورات و المفاهيم المتعلقة بها، ولم يشعر أنه يمارس هذه المبادئ وما يترتب عليها من تصورات انطلاقا من تصورات الطريقة التعليميذة التقليديّة المتوارثة، لذلك سجلنا تلك التناقضات و الإضطرابات و اللاانسجام عند بناء و تنفيذ الطريقة التعليمية خاصة ما تتعلق بخطوات تعليميّة الأدب من جهة، وتعليمية النصوص من جهة أخرى.

و السؤال المطروح: هل يمكن أن يُحسب لمؤلف الكتاب أنه حاول أن يُقحم المتعلم في طريقة تعليميّة تهدف إلى تمكينه من اكتساب ملكة نصيّة خاصة تتعلق أساسا بمتلكه للقدرة على قراءة نصوص من أنماط متعددة و الإنتاج على منوالهان وفتح الآفاق لطريقة تعليميّة جديدة خاصة

بتعليميّة النصوص و الأدب و محاولة المساهمة في التأسيس لها رغم ما عرفته الطريقة من اضطرابات و تناقضات و إرتباك؟

إنّ ما ذهب إليه الكتاب التعليمي في هذه الخطوة ومن قبله المنهاج هو تجسيد للتحوير البيداغوجي (الإصلاح) الذي نوديّ به، المتمثل في تبني المقاربة النصيّة، حيث تتكفل هذه الخطوة بتحديد نمط النص الغالب و الأنماط الخامدة له، وتعيين البنيّة المحددة للنوع و النمط الخاص بالنص (type de text) وخصائصه، إذ تُجمع المقاربات الحديثة المتعلقة بدراسة وتصنيف النصوص أنّ نمط النص يُحدد حسب النمط الغالب فيه كما بينا في الفصل النظري سابقا، غير أنّ المنهاج لم يعمد إلى تقديم نماذج تطبيقية يُحتدى بها المعلمون و المتعلمون لتكون لهم قاعدة و منطلق لممارسة تحليل تلك الأنواع و الأنماط من النصوص و التعرف عليها من خلال خصائصها البنيوية و النصية ، و الشيء نفسه بالنسبة للوثيقة المرافقة التي لم تستغل وظيفتها الموّكلة إليها المتمثلة في الشرح و التفسير و تقديم الأمثلة للتدرب عليها و ممارستها ، لعرض أنماط النصوص ومميزاتها كل منها: ولعلّ ذلك ما دفع الكتاب إلى تقديم هذه الخطوة كما عرضناها سابقا حيث قدم من خلالها معارف نظريّة و شروح وتفسيرات مختصرة للأنماط و مؤشراتها، وهذا يدفعنا للتساؤل حول مدى الانسجام بين المنهاج و الكتاب التعليمي لتصورهم قضيّة الأنماط و كيفيّة تحديدها و الآليات المُتبعة من أجل ذلك؟

وهل تحوّلت وظيفة الكتاب من مُنفذ للطريقة التعليميّة إلى مُنظر و مقترح لتصورات وطرق جديدة مغايرة لا تلتزم بما جاء به المنهاج ومن بعده الوثيقة المرافقة؟

4-أبحث عن ترابط جمل النص وانسجام معانيه:

وهي خطوة ثابتة في كل دروس القراءة و دراسة النص، تأتي بعد الخطوة السابقة الذكر وتكملة لها، إذ تتكفل هذه الخطوة باستثمار معطيات الدراسات اللّسانيّة المتعلقة بالنص ولا سيّما "نحو النص" كما جاء في الوثيقة المرافقة للمنهاج "إنّ تعليميّة اللّغة نجحت في أن تجعل المتعلمين يُنتجون مالا نهاية من الجمل السليمة تركيبا و دلاليّاً،... تلك هي وظيفة المقاربة النصيّة، أن

تدرس و ترسخ وتعلم هيكلة اللّغة العربيّة في النصوص، و وسائل الإتساق و الانسجام و الروابط في أنماط النصوص ليكتسبوا الكفاءة النصيّة"[1] وفي السياق ذاته ذكرت أنّ :" المقاربة النصيّة تُحدد موضوع دراستها وحدة لغويّة أكبر من الجملة ، ولذلك ترتكز على مفاهيم تتجاوز الجملة (مفهوم أنماط النصوص، الإتساق و الانسجام النصيّة، المقطع النصي، النحو النصي...)"[2].

هذا التصور يُحيلنا إلى مواضيع نحو النص وكيفيّة استثمارها في فحص النصوص موضوع التعلم، وبالتالي يتّم تجاوز معطيات الدراسة الجمليّة " etude phrastique " إلى ما هو أعلى من ذلك أي كل العلاقات و الروابط التي تربط فيما بين الجمل، و تلك هي وظيفة الإتساق و الانسجام، انطلاقا مما توّفره المحتويات النحويّة (نحو/ نحو النص) و الصرفيّة و البلاغيّة... و الإيقاعيّة التي ترتبط بتعلم النصوص ،ولذلك فإن الدراسة النصيّة على ضوء المقاربة المعتمدة تقتضي توفير محتويات ملائمة لذلك يستمد منها المتعلم معارف و آليات ويكتسب قواعد وأدوات لتفحص مظاهر الإتساق و الانسجام في النص ، والكشف عن مظاهر البناء فيه و مميزاته وكيفياته و وسائل ذلك و أدواته، وذلك كله لتحقيق الكفاءة (الملكة) النصيّة وترسيخها لدى المتعلم.

لقد أشار الكتاب التعليمي إلى هذه الخطوة في مقدمته إشارة سطحية عابرة، إذ بيّن أنّ الكتاب "يزودكم بنصوص مكتوبة تتعلمون منها كيفيّة بناء النصوص و هيكلها و تنظيمها و ترابط أجزائها"[3]

ولكنه لم يسترسل في التعريف بهذين المفهومين وما المقصود منهما، وكيف يمكن تفحصها واستخراج أدواتها؟ وما العلاقة التي تربطها مع بعض داخل النص؟... وما هي العلاقة التي تربط الإتساق و الانسجام ببنيّة أنماط النصوص؟ وكيف يمكن أن نتفحص وسائل الإتساق و الانسجام في أنماط النصوص المختلفة؟

---

[1] الوثيقة المرافقة للمنهاج ص04

[2] المرجع نفسه ، ص4.

[3] الكتاب التعليمي ص02

إذ أنّ التصورات المُقدمَة في المنهاج و وثيقته المرافقة و الكتاب التعليمي حول مفهوم الإتساق و الانسجام شابه الكثير من الغموض و الإختصار و الإجتزاء، فيُشير إلى هذه القضيّة وسرعان ما يغص عنها الطرف وكأنها- قضية الإتساق و الانسجام- لا تُمثل منطلقا من المنطلقات النظريّة ومقتضًا تُبنى عليه المقاربة النصيّة المُعتمدة في الطريقة التعليميّة لتعليميّة النصوص و القراءة في هذه المرحلة، فالطريقة التعليميّة في كل من المنهاج والوثيقة المرافقة و الكتاب المنفذ لهذه الطريقة لم تشرع في تقديم مفهوم واضح و دقيق لمفهوم الإتساق والانسجام، وإنما قدمت تصورا مُختصرا يشوبه الغموض و التعميم و الإجتراء و الإختصار مع غياب الأمثلة و النماذج الكفيلة بتحديد الظاهرة و التدليل عليها و تفحص أدواتها و وسائلها و تحديد دورها في دراسة النص و قراءته و بناء معناه.

لقد غاب في الكتاب التعليمي تناول الإتساق و الانسجام بالتعريف و العرض، فلم يحدد الكتاب مفهومه للنص وشروط بنائه وعلاقة الإتساق والانسجام وضرورتها لبناء النصوص وتشكُلِها.

فالواضح إذن مما سبق أن التصور الذي قدم مفهومي الإتساق و الانسجام بوصفها الخاصيّة الأساسيّة للمقاربة النصيّة لم يعد بعض الإشارات و التلميحات العابرة غير المقصودة في مقام تعليمي يفترض الشرح و التحليل و التمثيل و البسط و الإسترسال من خلال التطبيقات (النشاطات التعليمية) التي تنتظم من خلالها الدروس، يتخذها المتعلمون نموذجا عمليّا ومنهجيّا يساعدهم على تحقيق هذه الخطوة.

و الجدير بالذكر أنّ المنهاج ومن بعده الوثيقة المرافقة و وثيقة المخططات قد حددوا أهدافا يُمكن أن نربطها بهذه الخطوة و المتمثلة في:

- تمييز بنيّة كل نمط و تحديد العلاقات القائمة بين الأنماط للدلالة على وسائل الترابط و الإتساق في النصوص.

و التساؤل المطروح هنا هو: كيف لمنفذ الطريقة التعليميّة أن يُحيل هذه الأهداف الغامضة و الناقصة و المجتزأة إلى مضامين دراسته اجراءات تعليميّة و ممارسة تدريسيّة؟ فقد غاب على الكتاب التعليمي إعراضه على تقديم شرح وبسط لمفهومي الإتساق و الانسجام و أدواتهما و وسائلهما، و كيفية مساهمتهما في بناء الأنماط المختلفة من النصوص ولم يستطع أن يقدم إجراءات تعليمية و ممارسة تدريسية واضحة لخطوة "أبحث عن ترابط جمل النص وانسجام معانيه" من خلال تصوره الذي عرضه من خلال المقدمة:

إلا أن البحث من خلال تفحصه للدروس المقدمة في الكتاب قد لاحظ شيئا هاماً لابد من تسليط الضوء عليه و هو أن الكتاب من خلال عرضه لهذه الخطوة قد حاول أن يقدم محتواً يشتمل على أدوات الاتساق و وسائله المتمثلة في (العائد، الإحالة القبلية و البعدية، الوصل، التكرار المعجمي، النمو الموضوعاتي، الحقل الدلالي، الروابط المختلفة بين الجمل(اللفظية ،المنطقية)) ليتعرف عليها المتعلم يتعود على التعامل معها واستخراجها إكتشاف وظيفتها داخل بنية النصوص المتعددة الأنماط، وعلى بعض أدوات الانسجام والتي حصرها الكتاب هنا في الأسلوب المتبع في تأليف النص الذي يضمن انسجامه ، كما ربط تحقق الانسجام في بعض النصوص بتحقق الاتساق فيه، وهذا يطرح قضية فائدة نحو النص في خدمة تعليمية اللغة (الحديث وتعليمية النصوص و الأداب وخاصة تعليمية القراءة) وامتلاك الملكات النصية لأنها من أمور الأداء فاستعمال اللغة يستوجب تلقي نصوص وفهمها و انتاج نصوص أخرى على منوالها، لما تحمله من مميزات النصية كالاتساق و الانسجام و الترابط هذه الأخيرة تعتبر من المهام الأساسية لنحو النص.

لئن كان نحو النص هو إعادة بناء شكلية الكفاءة اللغوية الخاصة بمستخدم اللغة في عدد لا نهائي من النصوص"[1] فإنه يمكن أن نستثمر ذلك في اختيار النصوص المقدمة لميدان فهم المكتوب (نشاط القراءة + دراسة النص) في العملية التعليمية، واقتراح شبكات قراءة لكل نمط

[1] انظر محمد سعيد تجيري، على لغات النص ص135،136

ونوع مقدم في النصوص و رد الإعتبار لبعض النصوص التي رأى فيها البعض أنها لا تتوافق مع مستوى المتعلمين في هذه المرحلة ولا مع الطرائق الحديثة في تعليمية النصوص و الأدب(ا)، خاصة النصوص المتداولة في الحياة اليومية.

بعد كل هذا يتضح أن النص كل تحده مجموعة من الحدود تسمح لنا أن ندركه بصفته كلا مترابطا... ولكن النص لا يكون مترابطا فحسب بل ينبغي أن يتصف بالاتساق بل الاتساق من الشروط الأساسية لبناء نصية المعنى ولا تستقيم نصية هذه القطعة بانسجامها"[1].

فالاتساق و الانسجام كما أنهما مترابطان بالنص وماهية فهما يرتبطان كذلك بعملية القراءة و آلياتها، خاصة قضية الانسجام التي التفت إليها الطاهر لوصف في بحثه لا طروحة الدكتوراه في تعليمية النصوص و الأدب حيث توصل إلى أنه يمكن من الطرق الذي عولج الانسجام في متظوره حتى و إن كان توأما شرعيا للاتساق إذن على صلة وثيقة بالقراءة و بالتأويل لاسيما قراءة النص الأدبي و تأويله كما أن للانسجام علاقة بالتلقي الجمالي خاصة"[2].

ولعل ذلك ماجعل الكتاب يقع في ارتباك عند محاولة تحديد أدوات و وسائل الانسجام داخل النص لأنه من الصعوبة بمكان أن نفصل بين المفهومين "فتعيين الحدود بين الاتساق الذي يتحقق عير أدوات لسانية بحتة، و الانسجام الذي سيخدم سيرورات ادراجية غير لسانية فهي مسالة معقدة ذلك أن كثيرا من الوقائع النصية التي يحددها معيار الانسجام نستطيع أن نفسرها بأدوات لغوية محضة"[3]

لكن لا يمكن بأي حال من الأحوال أن نجعل ذلك مبرراً للفشل أواقتصور أو الاجتزاء و الارتباك الذي وقع فيه الكتاب التعليمي عند برمجته و تنفيذه للتصورات في المنهاج و الوثيقة المرافقة له.

---

[1] حوله طالب الإبراهيمي مبادئ في اللسانيات العامة دار القصبة للنشر ص169 بتصرف

[2] انظر الظاهر لوصف تعليمية الأدب و النصوص ص59

[3] مدد العلامية على النص ص134 بتصرف

خاصة التصور الذي قدمه مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج لمفهوم النص المعروض أنفا.

فإذا بدا أن التغريف يتضمن أغلب الخصائص و الشروط المطلوبة لبناء النص (الاتساق و الانسجام، النصية، المقاطع النصية، النمو الموضوعاتي...) فالغريب أنّ لا يعمل الكتاب به في عملية التعليم خاصة ماتعلق بالمضامين التي قررها الكتاب ومن قبله المنهاج (نحو النص، الروابط داخل بنية كل نمط...) وبكيفية الاستغلال و التنفيذ التي اتخذها الكتاب التعليمي هذا الأخير الذي قدم مضمونا يتعلق بقواعد الجملة في نشاطات النحو و الصرف و البلاغة التي لا تتوافق مع مقتضيات و مطالب المقاربة النصية المتبناة في تعليمية القراءة و النصوص خاصة الخطوة الثالثة منه "البحث عن ترابط جمل النص و انسجام معانيه" التي تفترض مضامين تتعلق بجملة الروابط و الأدوات و الظواهر الدالة على الاتساق و الانسجام عند عرض النصوص ودراستها لتكون عونا للمتعلم على امتلاك ملكة نصية عامة وخاصة تمكنه من فهم وقراءة نصوص متنوعة الأنماط والإنتاج على منوالها .

هذا المأخذ قد سجله البحث وتنبأ به منذ دراسته لمحتويات المنهج ووثيقته المرافقة وتصورهما للمقاربة النصية التي ظهر أنها لا تشكل عندها إختيارا عميقا من شأنه أن يعيد النظر أساسا في تعديل المحتوى وطريقة التعليم .

* كما أن فكرة انسجام معاني النص الواردة في عنوان هذه الخطوة : " أبحث عن ترابط جمل النص وانسجام معانيه " المنطوية تحت عنوان كبير " أفهم النص وأناقش " تحيلنا إلى قضية " انسجام التأويل " ودور المتلقي الذي يحاول دوما فهم وتأويل الخطاب (النص) انطلاقا من معارفه المسبقة وكفاءته الموسوعية المخزنة في الذاكرة ، محاولا إيجاد ذلك الانسجام المفقود في النص (الخطاب (النص) غير المتسق) ليمنح في الأخير معنى لهذا الخطاب مراعيا مبدأ الحصافة "[1] حتى وإن لم يقصد ذلك .

[1] انظر الفصل النظري : مبحث مبدأ الانسجام ومسالة التلقي

إذن تتجلى بوضوح تلك العلاقة المتينة التي تربط مبادئ وعمليات الانسجام بإشكالية القراءة والتأويل ، ويتجلى ذلك في مبدأ التأويل المحلي أو السياق المحلي وبهذه الطريقة إذن ندرك أهمية التأويل المحلي في تقييد السياق ، وبالتالي تفيد الطاقة التأويلية للمتلقي (القارئ) هذا المبدأ الذي يمثل جزء من استراتيجية أعم هي التشابه ، وبصورة أدق فالتأويل المحلي يقيد تأويلنا ويجعلنا نستعيد التأويل الغير منسجم مع المعلومات الواردة في الخطاب "[1] .

فالقارئ (المتلقي)لا يواجه نصا وهو خال الوفاض كما أسلفنا الذكر وإنما لديه تراكم معرفي يشكل (معرفة مسبقة) وأفق انتظار يحاول أن يربطه مع المفاهيم والمداخل التي يقدمها النص للوصول إلى تأويل منسجم واستبعاد التأويلات الغير منسجمة . والتساؤل الذي يُطرح هنا في الدقة والأهمية يتمثل في :

هل القصد من هذه الخطوة في الكتاب هو تفحص انسجام النص ؟ أم انسجام التأويل داخل النص؟

هل تَمثل تصور الكتاب هذه الإشكالية الشائكة والمتمثلة في انسجام التأويل الذي يختلف عن إشكالية انسجام النص، حتى وإن كانا متلازمين ويتحققان في الوقت نفسه ؟ و كيف تم استثمار ذلك عند تنفيذ الطريقة التعلمية ؟

وكيف يمكن إذن أن نفرق بين الإشكاليتين ، ويضع لكل ظاهرة آلياتها واستراتيجياتها التطبيقية التعليمية في الكتاب ؟

أم أن الكتاب لا يعي تماما هذه الإشكالية ، وهذه الصياغة للخطوة بهذا الشكل جاءت محض الصدفة ، لأن عدم الفهم للقضايا سيؤدي حتما إلى صياغة غامضة ؟

وللإجابة على هذه التساؤلات لا نحتاج كثيرا من التوثب والاجتهاد لأن البحث قد سبق وأكد أن الكتاب انطلق من التصورات التعليمية التقليدية المتوارثة التي لا تولي أهمية لما تم التوصل

[1] محمد خطابي : لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب ص 59

إليه في مجال البحوث اللسانية النصية ونظرية القراءة والتأويل والتلقي الجمالي ، مبررا ذلك أن الدليل [1]حينما تطرق إلى مفهوم الاتساق والانسجام فقد بين أنه سيتناول النص على مستويين :

***الانسجام** : و يتعلق باصدار الأحكام على مضمون النص الفكري العاطفي (في هذا المستوى العمري و العقلي للمتعلمين) .

***الاتساق** : و هو خاص بالجانب المادي للنص من حيث اتساقه و إحكام بنائه التركيبي (مجموعة جمل مركبة و مترابطة تحقق قصدا تبليغيا و تحمل رسالة هادفة (؟) [2].

و لم يزد على ذلك بالتوسع و الشرح و التمثيل ، و ذكر أدوات و وسائل كل ظاهرة (الاتساق / الانسجام)ن ضف إلى ذلك أن هذين التعريفين لكل من الاتساق و الانسجام و العبارات و المصطلحات الواردة فيه مليئة بالمعاني العامة و الغامضة التي تعكس قصور الفهم و التصور و الخلط بين المفاهيم و التصورات مثل (الانسجام : يتعلق بإصدار الأحكام على مضمون النص الفكري ( ) الأمر الذي يؤدي إلى طرح تساؤل عن المنطلق النظري لهذا التصور و كيفية انعكاسه عند تنفيذه و عن المستوى الذي تُجري فيه الدراسات : أهو على مستوى دراسة النص من حيث قراءته و فهمه وتحليله و بناء معناه ؟ أم على مستوى انسجامه وترابطه والأدوات الكفيلة بذلك؟

المطلب الثاني: عرض محتوى نشاط " الظاهرة اللغوية " وطريقة تعليمه ودراسة ذلك

أولا: عرض محتوى نشاط " الظاهرة اللغوية

لقد صرح الكتاب في مستهل مقدمته أنه أعدّ هذا الكتاب – كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرابعة متوسط – طبقا للمنهاج الدراسي الذي أقرته وزارة التربيّة الوطنية منذ سنة 2016 لذلك

[1] مع المعلم أن دليل استعمال الكتاب قد ألف من طرف نفس الأشخاص الذين الغوا الكتاب التعليمي وبالتالي فهو امتداد لهم ولتصوراته وشارح ومسلط الضوء على المفاهيم والمصطلحات والنقاط التي وردت في الكتاب

[2] دليل استعمال كتاب اللغة العربية ص 88.

سيلتزم بمطالب المنهاج الذي حدّد عناوين المحتويات النحويّة المقررة، فقد تضمن الكتاب بناء على محتويات تلك المواضيع والتطبيقات التي تخصها، وقد بلغ مجموعها أربعة وعشرون درسا ، فكل نص يرافقه درس من القواعد ، يُعتبر نشاط (درس) القواعد من النشاطات (الروافد) المرتبطة بالنص كالبلاغة والتعبير بنوعيه (الشفوي و الكتابي) والمطالعة ، حيث تلعب هذه النشاطات دورا في دراسة النص و تحليله و بالتالي قرائته و بناء معناه ليتوصل المتعلم في الأخير إلى اكتساب ملكة نصيّة تُمكنه من قراءة و تأويل نصوص متنوعة الأنماط و البناء منوالها مثلما تقتضيه مقتضيات المقاربة النصيّة و منطلقاتها .

غيْر أنّ ما جاء في المنهاج يعكس خلاف ذلك، فهو يرى أنّ " تعلم اللّغة في هذه المرحلة يهدف إلى التعمق في مفاهيمها ، و التحكم أكثر في قواعدها و استعمالاتها سعيًّا إلى اكتساب الملكة اللّغوية " [1]و في نفس الموضوع يقول : " ..... من نحو و صرف و بلاغة تهيكل الأنماط المختلفة في النصوص المقررة .... و مرافقتهم بيداغوجيًّا في مسار تحويل حفظ القواعد اللّغوية و القوالب الجاهزة إلى أفق التواصل الحر المبدع، حتى يكتسب جرأء الحديث الشفوي بلغة سليمة [2] "

مما يجعل الطريقة التعليميّة أمام إشكالية أخرى تتمثل في تناقض غاية المنهاج عن مقتضى المقاربة المُعتمدة (المقاربة النصيّة) كما أنّ الغرض من تدريسها في هذه المرحلة يُشكل موضع تساؤل أساسي آخر هو: هل من المناسب الإستمرار في تدريس القواعد باعتبارها وسيلة للتحكم في القواعد النحويّة وحفضها ومحاولة استعمالها، وبالتالي تصحيح تمثلات المتعلمين واكسابهم جرأة التعبير بلغة سليمة، وحفظ ألسنتهم وأقلامهم من الخطأ؟ متى تُدرس من حيث هي نشاط يساهم في الدخول للنص ودراسته و تحليله وبناء معناه؟ لا سيّما أنّ المنهاج نفسه يُقر بأن النحو

[1] المنهاج ص 05

[2] المرجع نفسه و الموضع نفسه

و الصرف و البلاغة تهيكل أنماط النصوص المختلفة، كما أنّ النص الأدبي مثلما جاء في مشروع الوثيقة المرافقة يتم تناوله في مستويَيْن:

- **المستوى الدلالي...**
- **المستوى النحوي:** يقصد به الجانب التركيبي لوحدات الجملة التي تشكل تجانسا جيدا للأدوار الوظيفيّة للكلمات"[1]

مما يدفع إلى التساؤل عما إذا كان المقصود من هذه التصورات المرتبطة بالمستوى النحوي وعلاقته و النص وقراءته ، العمل بمقتضى المقاربة النصيّة أم أنّ الأمر لا يعدو التقليد المتوارث الذي يتخذ النحو اللّغوي (المثال) المأخوذ من النص منطلقا لشرح القاعدة النحويّة ؟ مما سبق يمكن أن يتوّصل البحث إلى أنّ الكتاب ومن قبله المنهاج لم يستثمرا ما تمّ التوصل إليه في مجال البحوث النظريّة النصيّة وماتقتضيه المقاربة المُعتمدة عند بناء طريقة تدريس النصوص في ضوء المقاربة النصيّة و تعليمه الأدب و النصوص ومقتضياتها، ومبرر ذلك كما أسلفنا ماجاء في المنهاج وبعده الوثيقة المرافقة التي حصرت وظيفة المستوى النحوي في دراسة النص في الجانب التركيبي لوحدات الجملة الذي يُحدد الأدوات الوظيفيّة للكلمات!؟

و مهما يكن من أمر فإنه يمكن حصر المحتويات النحويّة التي حددها الكتاب التعليمي في الآتي:يمكن أن نعرض بعض نماذج المحتويات التي حددها الكتاب في الآتي:

- ✓ **النموذج الأول:** المقطع التعلمي الأول الدرس الأول....
- ✓ **النموذج الثاني:** المقطع الثاني الدرس الأول (العدد و المعدود)
- ✓ **النموذج الثالث:** الجملة البسيطة و الجملة المركبّة.

* إحتوى الكتاب على 24 درسا نحويًّا توّزع على 8 مقاطع تعليميّة

[1] الوثيقة المرافقة ص05

* 16 درسا إرتبط بأنواع الجمل (البسيطة /المركبة/الجمل الواقعة مفعول به/الجمل الواقعة نعتا/الجمل الواقعة حالا/الجمل الواقعة خبر/الجمل الواقعة مضافا إليه/الجمل الواقعة خبرا لكان أو إحدى أخواتها/الجمل الواقعة خبرا لإن أو أحد أخواتها). فيّتضح من خلال عرض المحتويات وكيفيّة صياغة القواعد أنّ أغلب الدروس (النشاطات) النحويّة لا تتعلق إطلاقا بما يستدعيه تحليل النصوص ودراستها وبناء معناها عملا بمطالب المقاربة النصيّة التي تبنتها الطريقة التعليميّة في سياق التحوير البيداغوجي المعلن عنه في البرامج و المحتويات و الطرق التعليمية لتعليميّة اللّغة و الأدب و النصوص، وهو ماقد تنبأ به البحث عند عرضه ودراسته للمحتوى النحوي المقرر في المنهاج و وثيقته المرافقة..

حتى وإن كانت الأمثلة و النماذج المقدمة للمتعلم في هذا النشاط أغلبها مستخرج من النصوص المكتوبة المقدمة في نشاط(فهم المكتوب) إلا أنّ الكتاب أدرج خطوة هامة في هذا النشاط سماها "أستنتج" التي يُقدم من خلالها صياغة للقاعدة النحويّة المدروسة على المتعلم أن يحفضها ليستغلها لاحقا عند استخراج الظاهرة في الأمثلة المقدمة في خطوة "أطبق" وأ "انتاج جمل" يُطلب منه أن ينشئها وتكون من نفس نمط النص المقروء موّظفا فيها الظاهرة المدروسة. فالمضمون النحوي مثلما لوحظ يتّسم بالتصميم النظري المتوارث في تعليم هذه المادة .حتى وإن استمدت أمثلها من النصوص المقدمة في نشاط فهم المكتوب (النصوص المرافقة).

– يظهر من خلال الدرس الأول و التالي (عطف النسق /عطف البيان) ومن خلال الدروس المتعلقة بمفهوم الجملة المركبة والجملة البسيطة و أنواع الجمل في الدروس المتبقيّة، إنّ الكتاب قد اختار هذه المواضيع عن قصد لأنّ لها علاقة بالأبعاد النصيّة ،وعلاقة الجملة بالبنية الأعلى (النص) انطلاقا من دراسات مدرسة براغ (منظور الجملة الوظيفي) . إلا أنّ البحث عند دراسته وعرضه لهذه الدروس وطريقة تعليمها قد توّصل إلى أنّ تصورات الكتاب لم تستثمر ماتمّ التوصل إليه في البحوث اللّسانية واللسانيات النصيّة عند برمجته وتقديمه لهاذا النشاط، ودليل ذلك ماجاء كما قلنا في خطوة "أستنتج" التي يُقدم من خلالها القاعدة النحويّة دون الإلتفات

إلى بُعدها النصي و الدورو الوظيفة التي تلعبها هذه الظاهرة في بناء النص وترابطه والعلاقة بين جمله وأجزائه وفقراته ومقاطعه.

لأنه ببساطة لا يعني أنه يُمكن أن نستغل هذه الظواهر اللّغوية (النحويّة) عند تحليل النصوص ودراستها ،وبالتالي حتى وإن كان مجمل المحتوى النحوي المقدم هو محتوى جُملي لا اعتبار فيه للبعد النصي المفترض، إلا أنه يمكن استغلاله واستثماره عند دراسة العلاقات والروابط بين أجزاء النص وجمله(لبناء الإتساق والترابط النصي) خاصة الدروس التي تُقدم أدوات الربط والعطف ومفهوم الجمل المركبة وكيفيّة تعالقها وترابطها..... الخ.

هذا يعكس تصور الكتاب الذي لا يراعي الأبعاد النصيّة عند برمجته لمحتوى نشاط القواعد النحويّة والإستمرار في تقديم محتوى قواعدي متوارث بمضامينه وبطرق تدريسه المتعارف عليها، لأنه لا المنهاج ولا الكتاب المنفذ للطريقة التعليميّة استطاعا تمثيل مفاهيم المقاربة النصيّة ومقتضياتها، ومبرر ذلك هو خُلو المنهاج وماتعلق به من وثيقته المرافقة ووثيقة المخططات وحتى الكتاب التعليمي من تقديم تصور واضح وناضج وصحيح لمفهوم هذه المقاربة المُعتمدة_المقاربة النصيّة _وتناولها بالشرح والبسط والتمثيل.

كما أسلفنا القول بأنّ الحاجة ماسة في تدريس اللّغة العربية، وتعليم النصوص والقراءة، خاصة إلى إعادة النظر في التصنيف النحوي على وجه الخصوص والإهتمام بالمعطيات النصيّة في تلك المحتويات، واقتراح محتويات مدروسة ومُصنفة بين تلك التي تتأسس على مبدأ جملي وتلك التي ترتكزعلى مبدأ نصي، فيشتغل على الأولى في مستوى معين لتحقيق أهداف محددة، وتستثمر الثانية في مستوى تعليمي أعلى لتحقيق أهداف أخرى متعلقة بالبنى والأبعاد النصيّة ،فدرس النحو المعاصر في حاجة إلى التكامل بين النحوين لأنّ نحو النص لايُعوض نحو الجملة ولكنه ينتمي إلى مجال خاص في اللّسانيات تتم فيه عمليّة ارتباط بعلوم إجتماعية أخرى.

ثانيا: عرض طريقة تعليم نشاط الظواهر اللّغوية (النحو) ودراستها

يأتي دور طريقة التعليم ودراستها بعد عرض عام لمحتوى القواعد النحوية الواردة في الكتاب التعليمي، وبعد استعراض لنماذج منه:

*يجري تعليم هذا النشاط من خلال خطوات تبدو أنها متواترة ،تمثل ثلاثة مراحل هي:

1) ألاحظ الجمل وأناقشها.

2) أستنتج...

3) أُطبق...

جاءت تحت عنوان عريض هو أدرس الظاهرة اللّغوية ، وأعتبرها البحث "امتداد لخطوات دراسة النص وقراءته لأنها بدورها مُندرجة تحت العنوان الكبير كذلك" أفهم ما أقرأ وأناقش"

عند دراستنا وتحليلنا لمحتوى هذا النشاط وطريقة تقديميه(تعليمية) وخطوات ذلك خرجنا بعدد من الملاحضات والتساؤلات نذكرها في النقاط التالية:

- جاءت هذه الخطوة" أدرس الظاهرة اللّغوية" كما هو موّضح في الكتاب كمرحلة خامسة من مراحل دراسة النص وتحليله وبناء معناه وبعد كل من (1/أثري رصيدي اللغوي،2/أفهم النص وأناقش فكره،3/أكشف نمط النص،4/أبحث عن ترابط جمل النص...)

- اشتملت هذه الخطوة على ثلاث مراحل لدراسة الظاهرة اللّغوية لكن البحث سجل عدم ثباتها في أغلب الدروس 24المبرمجة، فبعض الدروس تنطلق من ثلاث خطوات كما بينا والبعض الآخر كما في الدرس "البدل تشتمل على بعض الخطوات (إضافة خطوة أتامل الجدول وأقارن (كما أنّ الدروس مثل(الإنشاء والتمييز) فقد جاءت الخطوة المُضافة بعنوان (ألاحظ الجدول وأستنتج/ألاحظ الجدول وأعلق)على الترتيب.

- وجد البحث أنّ عناوين هذه الخطوات غير ثابتة:

– جاءت الخطوة الأولى بهذه الصيّغ (ألاحظ الجمل/ألاحظ الجمل وأناقش/ألاحظ الجمل وأقارن/ألاحظ/ ألاحظ الجمل وأستنتج....) أما الخطوةة الثانية فجاءت بالصيّغ التالية(أتأمل الجدول ألاحظ وأقارن/ألاحظ الجدول وأعلق عليه/ألاحظ الجدول وأستنتج...) وفي بعض المرات تدمج الخطوة الأولى مع الثانيّة وتصبح الخطوة بهذه الصيغة (ألاحظ الجمل وأتأمل الجدول) وهذا مُعطى آخر في الطريقة التعليمية المعتمدة على المقاربة النصيّة التي لا تلتزم بمنهجية ثابتة و علميّة تمكن المعلم و المتعلم في تتبعها واستيعابها لتحقيق الأهداف المرجوّة منها:

مما سبق يمكن للبحث أن يقدم طائفة من التساؤلات كالآتي:

– إلى متى يبقى هذا التسيب و اللامبالاة و الإرتباك يطبع هذه الطريقة التعليمية؟

– هل هذا المحتوى النحوي المُقدم بهذه الطريقة يمكن أن يلعب دورا في كشف ودراسة الأبعاد النصية في الأعمال المقدمة في العملية التعليمية؟

– لقد لوحظ أنّ مُنفذ الطريقة التعليمية عندما لا يجد نماذج و أمثلة داخل النص المدروس يلجأ إلى اقحام خطوة إضافيّة و المتمثلة في الجدول الذي يقدم من خلاله أمثلة مصطنعة لشرح الظاهرة المدروسة .وعندها يصبح التساؤل الذي يفرض نفسه هو.

– ألا يُعتبر ذلك من ميراث الطريقة التقليدية التي تتأتى عن النص وتقدم أمثلة ونماذج مصطنعة تشرح من خلالها الظواهر النحوية لاستخراج القاعدة التي يُطلب من المتعلم حفظها عن ظهر قلب لاستثمارها لاحقا في تعبيره لكي يحفظ لسانه وقلمه من الخطأ و الزلل؟

فيما يلي نعرض خطوات تعليم نشاط الظواهر اللّغوية (النحوية) من خلال تقديم الدرس الثاني ومضامينه كنموذج: "عطف البيان"

1– ألاحظ الجملتين:

- ✓ حدثنا الراوية "عيسى" ابن هشام قال: أشتهي الأزاد...
- ✓ ظفرنا والله بصيد سوادي...

1– ما الكلمة التي وضحت المراد من الكلمة التي سبقتها في المثالين؟

2- أهي جامدة أم مشتقة؟

3- فيم طابقت متبوعها؟

4- كيف يُسمى الإسم الجامد المبني لمتبوعه؟ وما وظيفته؟

2- أستنتج: عطف البيان"[1]

تبيّن من خلال المثالين المُدرجين في هذا الدرس أنّ العلاقة بين المحتوى النحوي و النص، لم تتعدى الانطلاق منه للتمثيل على القاعدة النظرية مثلما جرت عليه العادة في تدريس القواعد للوصول إلى القاعدة التي تشكل تدريجيًّا بعد الملاحظة للأمثلة المقترحة.

حتى إنّ المثالين المقدمين قد تمّ التصرف فيهما بإضافة كلمتي "الرواية" و "صيد" ليستقيما كنموذجين لدراسة ظاهرة "عطف البيان" وبالتالي لا يمكن أن نعتبرهما مثالين خالصين من النص المقدم في نشاط القراءة و دراسة النص، و بالتالي يتأكد الإستنتاج الذي خرج به البحث آنفا.

- تلي تقديم المثالين مرحلة طرح الأسئلة على المتعلم و تُركت الإجابة على عاتقه، وهذا في الحقيقة أمر محفوف بالمخاطر، لأنّ صيغة الأسئلة كانت غامضة وصعبة وغير واضحة بالنسبة لمستوى المتعلمين في هذه المرحلة. فكان من الأجدر أن نُسلط الضوء على الكلمات التي لها علاقة بالظاهرة (عطف البيان) كأن نطلب من المتعلم الرجوع إلى النص و رصدها ، فيحقق بذلك هدفين إستراتيجيتين هما:

1- تسليط الضوء على الظاهرة وتمثلها و استخراج القاعدة و كيفية استثمارها للإنتاج على منوالها و توظيفها.

2- اظهار البعد النصي الذي تلعبه الظاهرة في بناء النص و بالتالي كيفية تحليله و بناء معناه.

إضافة إلى ذلك فكان من الواجب أن يتضمن الكتاب قدرا أساسيّا من المعطيات و المعارف في المادة لتكون الرصيد الأساسي الذي يستغله المتعلم للإجابة على الأسئلة، في حين أنّ الخطوة

[1] الكتاب المدرسي ،ص18

(02) اختصت بعرض (القاعدة) المعطيات النظرية بشكلها النظري المستسقى من المراجع الثابتة و المتعارف عليها في هذا الإختصاص.

أما الخطوة الثالثة (أُطبق) كما يظهر قد تغيّرت تسميتها من التطبيقات أو التمارين التطبيقيّة إلى هذا المصطلح الذي يُحيلنا إلى مبادئ المقاربة بالكفاءات ومبادئ علم النفس المعرفي التي تتعلق بعمليات الإدماج و الموارد و وضعيات الإدماج للمعارف...

أما الملاحظة الجوهريّة المستقاة من هذه الخطوة هي:

اشتملت هذه الخطوة على ثلاث مراحل كالآتي:

أ- المرحلة الأولى: استخراج الظاهرة (عطف البيان هنا) من خلال الجمل المقدمة.

ب-الطلب من المتعلم إنشاء (في الغالب) ثلاث جمل من نمط النص المدروس تتضمن كل منها الظاهرة المدروسة.

ج- الطلب من المتعلم إنتاج فقرة أو مقطع نصي (من نمط النص المدروس) باستثمار وتوظيف المعارف المُعجميّة و اللّغويّة؟

إنّ ما أقدم عليه الكتاب التعليمي هو في الحقيقة مجرد قلب للمصطلحات و الصيغ و إعادة ترسيخ لعدد من الأهداف و الكفاءات في شكل عناوين للأنشطة و الخطوات التعليميّة.

عموما لم يلتفت الكتاب من خلال المحتوى النحوي المقدم إلى مطالب المقاربة النصية من جهة و إلى مقتضيات تعليمية الأدب و النصوص من جهة أخرى، بل يبقى محتوى متوارثا في مفاهيمه و طريقة تعليمه إلا إذا استثنيْنا جزءا من تطبيقاته التي حاول من خلالها مُنفذ الطريقة التعليمية أن يجمع فيها بين تمرينات و تطبيقات نشاط القواعد و بين نشاطات القراءة ودراسة النص، لكي يُظهر أنّ هذا النشاط تربطه علاقة بالأنشطة التي اجتمعت معه في نفس الميدان "فهم المكتوب" و أنه يراعي مقتضيات المقاربة النصيّة و منطلقاتها.

إذن هذه المحاولة للربط بين الأنشطة هو اجتهاد محمود إذا كان منطلقه التمثل الصحيح لمقتضيات المقاربة المعتمدة ولمنطلقاتها النظريّة المتعلقة بنمط النص و تحليل الخطاب و التداولية وما تم التوّصل إليه في مجال القراءة و التأويل و التلقي الجمالي، إلا أنه عند تفحص كل من المنهاج و وثيقته المرافقة و وثيقة المخططات السنويّة لم نجد ولو إشارة إلى كيفية تقديم (تعليم) نشاط القواعد النحويّة و خطوات ذلك و مراحله ، و عليه حاول الكتاب التعليمي أن يجتهد ويقترح طريقة رأى أنها تُلائم و تتوافق مع الطريقة التعليميّة المنتهجة ومقاربتها المعتمدة –المقاربة النصية– لكن السؤال المطروح هنا هو : هل يحق لمنفذ الطريقة التعليمية أن يقترح طريقة تعليمية دون الإلتفات إلى ما جاء في المنهاج؟

وهل هذا العزوف عن تقديم تصوّرات طريقة تعليمية لنشاط القواعد النحويّة من طرف المنهاج هو مبرر يدفع الكتاب إلى اقتراح طريقة تدريس خاصة بنشاط النحو؟

وهذا يجعلنا أمام تحدي كبير عند تحديد وظيفة كل وثيقة بيداغوجية و رسم الحدود بينهما لكي نتحاشى ذلك الإرتباك و الغموض الذي يكتنف الطريقة التعليمية و وسائلها وكيفيّة تطبيقها عمليًّا لصياغة الكتاب التعليمي (المنفذ لهذه الطريقة).

وفي الأخير يُمكن أن نقدم مجموعة من الملاحظات و التساؤلات الهامة في الآتي:

– لقد بدا من خلال فحص مجمل دروس النحو الواردة في الكتاب التعليمي أنّ الخطوات التعليمية لحصة (القواعد النحويّة) تمثلت في عدد من الخطوات التي لم تُحترم فيها وحدة التعليمات ونمطيّتها ، و إنما اتصفت بالتغيّر المستمر في التسميّة (الصياغة) و الترتيب و الثبات، وهو أمر غير مقبول في المبادئ التعليمية للمادة، لقد بدا كما بيّنا سابقا من خلال معاينة الخطوات التعليمية أنها في العموم ثلاثة خطوات هي: 1– أُلاحظ الجمل ثم أستنتج... 2– أستنتج... 3– أُطبق..

– غير أنّ خللا و اضطرابا لحق بهذه الطريقة على مستويات عديدة كما بينا سابقا، حيث أنه لوحظ في بعض الحصص أنه تمّ استبدال للتسميات وفي البعض الآخر أُسقطت خطوة أو أُدمجت مع خطوة سبقتها...الخ

– الملاحظ أنّ من خلال تتبع خطوات الدرس النحوي، أنه ينطلق من أمثلة لغويّة قد تكون موجودة في النص أو يؤثر فيها دون الرجوع إليه أصلا من خلال خطوة "تأمل الجدول" وذلك قصد ملاحظتها و الإجابة عن الأسئلة لإستخلاص الحكم أو القاعدة التي بدورها ثبتت في خطوة خاصة بها على صيغتها النظرية؟

– لقد تبين أن الدرس النحوي بقي حبيس التصورات التعليمية المتوارثة وأن وجوده ضمن نفس الميدان "فهم المكتوب" المتعلق بقراءة النص و دراسته.

– لم يتعد الوجود بالمجاورة ،وأنه لم يكن ليحدث خلل أو نقص لو تغير مكانه أو محتواه فلا مبرر إطلاقا لوجود دروس بعينها دون أخرى كان يمكن برمجتها مكانها، هذا بالإضافة إلى أن البحث لم يلتمس علاقة تعليمية بين الدرس النحوي و النص المدرس مما يفند دعوة كل من الكتاب و المنهاج إلى تطبيق مقتضيات المقاربة النصية ويجعلها مجرد إدعاء لا يمكن لمسه في الواقع.

– إذا ما رجعنا إلى طريقة التدريس نفسها، بعيداً عن المقاربة المعتمدة فإن أهم ملاحظة يمكن أن نقدمها هي:

– إتباع طريقة التساؤل دون تقديم إجابات عن ذلك ولو في الدليل المرافق لتكون عونا للمتعلم و المعلم معا، على توفير القدر الضروري من المعلومات التي يجب أن لا يخرج عنها المتعلم ، أما أن تُترك الحرية للمعلم و المتعلم في التصرف، فإن ذلك لا يُعد من المقتضيات التعليمية الواجب توفرها في كل وسيلة تعليمية.

ولا يمكننا في الختام إلا أن نتساءل عما إذا كان المحتوى المعروض آنفا و طريقة تدريسته يستجيبان لمطالب المنهاج ووثيقته المرافقة عند تقديمه للأنشطة التعليمية الرافدة خدمةً لدراسة النص وفهمه ولمطالب المقاربة النصية المتبناة ؟ *

المطلب الثالث:عرض نشاط الإنتاج الكتابي وطريقة تدريسه

إذا رجعنا مرة أخرى إلى خطوات دراسة النص و قراءته، وطبيعة النشاطات المتعلقة به التي تعمل كمفاتيح متظافرة لدخوله وتحليله و بناء معناه فسنجد أنها محصورة كما بينا سابقًا في خطوات فهم النص، و مناقشته واكتشاف ، نمط والبحث عن اتساقه وانسجامه بالإضافة إلى دراسة الظاهرة اللغوية التي تحاور الأنشطة السابقة في نفس الميدان لأن الكتاب قد أهم متطلبات المقاربة النصية عند تقديم نشاط القواعد النحوية.

– أما نشاط الإنتاج الكتابي فقد خصص له ميدان منفصل على ميدان فهم المكتوب "قراءة + دراسة النص" وسماه "ميدان الإنتاج الكتابي" الذي يليه نشاط ختامي في المقطع هو "إدماج التعلمات و تقييمها" جاء في الكتاب ثمانية مشاريع كتابية تتوافق مع ثمانية مقاطع تعلمية، فبعد أن يحيك المتعلم (القارئ) مع أربعة وعشرون نصاً يكون قد أنتج ثمانية مشاريع كتابية أي كل ثلاثة نصوص مكتوبة يقابلها مشروع كتابي"[1]

وهي خطوة تعليمية ثابتة في كل مقطع تلبية لمطالب المنهاج الذي قسم ميادين اللغة إلى (ميدان فهم المنطوق و إنتاجه/ميدان فهم المكتوب/الإنتاج الكتابي) لعل الغرض من هذه الخطوة هو فتح المجال للمتعلم لإنجاز مشاريع قرائية أكثر حرية فهي فرصة منهجية للتمرد على قيود المقاربة المعتمدة في صياغة الأسئلة و استثمار كل المعارف و اكتساب الكفاءة المتعلقة بالنص، من إعادة قراءة للنص قراءة ثانية يمكن من خلالها للمتعلم أن يحقق أهداف الاكتساب و الترسيخ بالإضافة إلى أهداف التعبير الحر و الإنتاج على منوال المقروء و تحقيق الغاية الجوهرية من العملية التعليمية ألا وهي "تمكين المتعلمين من الإنتاج الشفوي و الكتابي"[2] أو كما جاء في المنهاج من قبل: "...وبذلك يبني كفاءة طالما غيبت في درس اللغة العربية ألا وهي التواصل"[3]

[1] انظر الكتاب التعليمي ص 04-05

[2] المرجع نفسه ص02

[3] المنهاج ص26

إن التفحص السريع لمحتوى هذا النشاط مكننا من تسجيل ملاحظات هامة نذكر منها:

- حاول الكتاب أن يُعرف المتعلم على كيفية بناء أنواع (أجناس) و أنماط من النصوص تنسجم مع أنماط و أنواع النصوص المقدمة في نشاط القراءة.
- لم يستقر هذا النشاط على طريقة نمطية واحدة في كل الحصص المبرمجة مرة يحاول أن يكون مرافقا للمتعلم ويترك له حرية اختيار طبيعة و نوع و نمط النص الذي يريد أن ينتجه لكن مع تقديم خيارات و اقتراحات و توجيهات منهجية علمية تساعده على ذلك كما في المشروع الأول[1] وفي مواضيع أخرى يقدم الكتاب للمتعلم معلومات عن النمط والنوع المستهدف فيعرفه به و يحدد له خصائصه و خطاطته و كيفية تفاعل عناصره المشكلة له، مع برمجة نص يعكس هذه الخصائص المتعلقة بالنمط لينتج المتعلم على منواله.
- لكن أهم ملاحظة يمكن أن نسلط عليها الضوء هي طبيعة المشاريع الكتابية المبرمجة في الكتاب و طريقة تقديمها و كيفية ارتباطها مع النصوص المقدمة في كل مقطع خلال الأسابيع البيداغوجية.

فمن خلال تحليلنا لمحتوى هذا النشاط و طريقة تقديمه في المقطع الأول"[2] توصلنا إلى النقاط التالية:

1- لقد اشتمل هذه النشاط أربع خطوات ثابتة موزعة على الحصص الثلاثة لنشاط الانتاج الكتابي كالآتي:

أ- الحصة الأولى المتعلقة بالنص الأول "ذكرى و ندم" تشتمل على خطوتين هما:

1-أختار النمط و الموضوع.

2-أجمع مواردي المعرفية "[3]

---

[1] انظر الكتاب المدرسي ص13

[2] المقطع الأول يندرج تحته محور قضايا اجتماعية ويشمل على ثلاثة نصوص مكتوبة هي (ذكرى وندم/الضحية و المحتال/سائل)

[3] الكتاب المدرسي ص 13

ب- الحصة الثانية المتعلقة بالنص الثاني "الضحية و المحتال" تتدرج تحتها خطوة واحدة هي:

1-أستثمر النص لأكتب على منواله"[1]

ج- الحصة الثالثة و المتعلقة بالنص الثالث "سائل" تحتوي على الخطوة الأخيرة:

1-أتدرب على الإنتاج الكتابي"[2]

من خلال ما سبق يتضح أن الكتاب قسم المشروع إلى ثلاثة مراحل: يتعرف المتعلم أولا على النمط الذي سيكتب على منواله ويتعرف بعد ذلك على المواضيع ليختار منها واحداً ويبرر اختياره ثم يحدد الجنس الذي يطالعه و الذي اكتسب من خلال مطالعته له ملكة نصية تمكنه من الإنتاج على شاكلته.

لينتقل في المرحلة الثانية (الحصة الثانية) إلى مرحلة التعرف على الجنس الذي اختاره (القصة هنا في المقطع الأول) وعلى خصائصه وتطور الأحداث فيه و الأنماط التي يستخدمها ويقدم له نص ليرصد خصائص الجنس الذي اختاره و الذي سيطلب منه أن ينتج على منواله.

ليصل في المرحلة الثالثة (الحصة الثالثة) إلى مرحلة التدرب على الإنتاج"[3] ثم الإنتاج و أخيرا عملية التقييم عبر شبكة مقترحة لضبط هذا الإنتاج الكتابي.

إلا أن الأمر الهام الذي سجله البحث هو أن هذا النص المقدم الذي اختير للمتعلم ليمارس من خلاله عملية القراءة و الفهم و التحليل ليكتب على منواله ليس نصاً من النصوص الثلاثة المقدمة في عملية القراءة و الفهم، وإنما هو نص قُدم ليخرج منقذ الطريقة التعليمية من المأزق الذي وقع فيه وهو طريقة تقديمه اهذا النشاط الذي مزقه على الأسابيع البيداغوجية بطريقة غير منهجية وغير علمية ولا تحقق متطلبات المقاربة المعتمدة.

---

[1] نفس المرجع ص19

[2] المرجع نفسه ص 25

[3] انظر الكتاب المدرسي ص25

– حتى أن الكتاب في المقاطع الأخرى المتبقية قد وقع في الغموض و اللا انسجام وحتى القطيعة مابين هذه المراحل المتبعة لتنفيذ نشاط الإنتاج الكتابي. فمثلا في المقطع الثاني "الإعلام و المجتمع" قدم الحصة الأولى (المرحلة الأولى) في الخطوة الأولى: "من أجل كتابة نص حجاجي إنتق أحد الأنماط التالية"[1] فركز هنا على نوع النص الحجاجي ليطلب من المتعلم اختيار موضوع للكتابة من المواضيع الآتية: المفاضلة بين إعلام الخبر و ‘إعلام الرأي، هل للإعلام وظيفة،... وسائل الإتصال الحديثة بين المحاسن و المساوء"[2]

– أما في الحصة الثانية في النشاط فقد عرض على المتعلم كيفية كتابة ملخصات لنصوص حجاجية، ثم قدم له نص حجاجي ليقرأه ويجيب على بعض الأسئلة المعلقة بنمطه وكيفية بنائه وترابط أجزائه وهيكلته.ليُطلب منه في الأخير –من المتعلم– انتقاء نص حجاجي من مكتبته المنزلية ليلخصه ثم يحلل بنيته؟ "[3]

فيظهر أن المتعلم سينتج مشروعين كتابيين في هاتين الحصتين. ففي الحصة الأولى: ينتج نصاً حجاجياً حول موضوع من المواضيع التي اقترحت عليه، وفي الحصة الثانية: يقدم تلخيصاً لنص آخر من اختياره؟

أو كما رصد البحث في المقطع الثالث "التضامن الإنساني الذي يشتمل على نصوص هي (وكالة الأونروا /في مواجهة الكوارث الطبيعية /من يجير فؤاد الصغير) فقد طُلب من المتعلم في الحصة الأولى (المرحلة الأولى) اختيار نمط من الأنماط المتعلقة بكتابة قصة "[4].

وأما الحصة الثانية لنشاط الإنتاج الكتابي المعلقة بنص "في مواجهة الكوارث" وهو نص إخباري بامتياز طلب من المتعلم أن ينتج نصاً توجيهياً على منوال المقروء ،إذا من خلال هذا العرض الموجز توصل البحث إلى النقاط الجوهرية التالية:

---

[1] المرجع نفسه ص 33

[2] المرجع نفسه الموضح نفسه

[3] المرجع نفسه ، الموضح نفسه

[4] الكتاب ص 53

- هذا التصور لطريقة تقديم نشاط الإنتاج الكتابي يجعله نشاطا منفصلا عن بقية الأنشطة التي سبقته و المتعلقة بقراءة النص و تحليله و دراسته.
- هذه التصورات التي قُدم في ضوئها نشاط الإنتاج الكتابي تختلف إلى حد بعيد إن لم نقل تتعارض مع التصورات المنطلق منها في العملية التعليمية المعتمدة على المقاربة النصية و مقتضياتها المرتبطة بالبحوث اللسانية و اللسانية النصية و نظرية القراءة و التأويل و التلقي الجمالي، وماتم التوصل إليه في نظريات المتعلم الحديثة و تعليمية الأدب و النصوص خاصة.
- لقد ضيع الكتاب الفرصة على المتعلم و المعلم معاً للإطلاع على منهجية تعليمية أو تعليمية جديدة ترتبط بتعليمية القراءة و النصوص من خلال طريقة تقديم نشاط الإنتاج الكتابي (التعبير الكتابي) وليفسح المجال للمتعلمين وصانعي المنهاج و الطرائق التعليمية للتمرس و التعامل مع المفاهيم و التصورات الجديدة واكتساب الخبرة و التجربة في ذلك.

تصور الكتاب (المنهاج) فصل بين عمليات القراءة و الفهم وبين نشاط الإنتاج الكتابي ،و هو بالتالي يفصل بين تعليمية القراءة و تعليمية النص التي نادى بها المنهاج ومن بعده الوثيقة المرافقة لأنها من مقتضيات التعليمية الجديدة المتعلقة بتعليمية الأدب و النصوص و من متطلبات المقاربة النصية، لأن "فهم النص يقتضي الإستعداد للتعبير عن شيئ ما عبر هذا النص و انطلاقا منه "[1].

ملاحظة عامة:

إن القضية الجوهرية التي يجب الاتفات إليها هي عملية القراءة للنصوص المعتددة الأنماط و الأنواع، وطبيعة المعنى في كل نوع من هذه الأنواع ولئن كان النص يستمد حياته من القراءة ، من التفاعل الذي يحدث بين القارئ الذي أنشئ النص من أجله ولغة النص التي يتحرك معها "[2] فتصبح عملية القراءة عملية ديناميكية تسير في إتجاهين، من النص و ما يحمله من إمكانات دلالية إلى القارئ، و من القارئ وما يحمله من إمكانيات تأويلية إلى النص ،وعند تلافي وجهات

[1] فلسفة التأويل ،هانس بورغ غادمير، ص124

[2] التلقي و إنتاج الدلالة جامعة اليرموك ص 137

النظر بينهما تكون عملية القراءة قد أدت دورها . وحينها يمكن التساؤل حول طبيعة المعنى الذي يكون نتاج عملية القراءة و الفهم؟، و ماهي طبيعة المعنى الشعري؟ أهو محايد للنثري أم أن طريقة بنائه و تحليله لها خصائصها و مميزاتها؟ و بالتالي على واضعي المنهاج و منفذي الطريقة التعليمية الإلتفات إلى هذا الإشكال و الأخذ بعين الإعتبار للفروق الواضحة بين النصوص الشعرية و النصوص النثرية و وضع لكل نوع طريقة قراءة خاصة به تراعي ذلك.

فهل أخذ بعين الاعتبار لهذه المنطلقات النظرية عند برمجة الأنشطة المختارة أم أنه تم فرض طريقة قراءة واحدة ثابتة لكل الأنواع و الأنماط؟

يظهر من خلال خطوات قراءة النص وتحليله ومن الأنشطة المرافقة الأخرى أن الكتاب لم يخصص طريقة قراءة خاصة بالنصوص الشعرية المبرمجة فيه والتي عددها ثمانية نصوص شعرية. وإنما أخضعها للطريقة نفسها التي طبقت مع النصوص النثرية، علماً أن: "المعنى الشعري يستدعي مفهوم الصورة ولفظها.... إن الشاعر يبذل جهداً للاقتراب من معنى ممكن لا يدري أين سيوصله مسلسله لو استمر إلى نهايته إن كانت له نهاية أصلاً، ثم يأتي القارئ يحاول في البداية السير في الطريق نفسه مع ترك ما يمكن من المعالم عله يتمكن من وصف الطريق، ولكن هيهات حتى الشاعر لا يمكن أن يسير مرة أخرى في نفس الطريق"[1].

كما أن للنص الشعري خصائص أخرى تشتمل الوزن والقافية والبحر و الإيقاع وطبيعة البناء النص.... الخ.

ذلك أن الوزن والإيقاع الشعري ليس شيئاص خارجاً عن جوهر النص الشعري و إنما الشعر لا يحقق كيانه بدون إيقاع موزون يوحد عناصره المكونة، فالإيقاع يفيد في إسباغ إطار خاص على التجربة الشعرية يجعلها كلاً متكاملاً وكياناً يصهر العناصر التي تدخل في تكوينه و الإيقاع جوهر الشعر وليس قالباً خارجياً، فهو يصهر عناصره للتتشكل القصيدة وتنمو محققة كيانها واستقلالها، الشعر إذن نظام وليس مجرد صورة مبعثرة و الأفكار مجرد و عواطف متدفقة، ولا

[1] المرجع السابق ، ص143

نظام خارج الوزن" [1].غير أن هذا التصور الحديث والجديد للإيقاع والوزن لم يكن له أي اعتبار في تصور واضعي هذه الطريقة التعليمية ومنفذيها، رغم أن ميدان المقاربة النصية وتعليمية الأدب والنصوص مجال خصب لتجديد التعليم من هذا المنظور، و الجدير بالذكر أنه لا المنهاج ولا الوثيقة المرافقة و وثيقة المخططات تعرضت لتدريس نشاط العروض في نصوص الشعرية وهذا ما انعكس على تصور الكتاب المنقذ لهذه الطريقة والذي لم يجعل لهذه النصوص طريقة تدريس خاصة بها، يأخذ فيها نشاط العروض الحيز الهام منها ،إن هذا الإرتباك و الإجتزاء و اللا انسجام داخل الوثيقة البيداغوجية و فيما بينها (مكونات الطريقة التعليمية) يعكس ذلك القصور والاضطراب الذي لحق هذه الطريقة التعليمية في تصورها للمقاربة التعليمية المعتمدة التي ظهر أنها فُهمت على أنها الإنطلاق في تدريس أي نشاط لغوي من النص بإعتباره مصدر ومنبع النماذج اللغوية و في بعض الأحيان لا يرجع إلى النص أصلا في استخراجه – النموذج – الأمر الذي جعل التصور لا يخرج من ذاكرة الممارسة التعليمية المتوارثة، التي تعتبر النص منبع ومنطلق كل الأنشطة اللغوية لاستخراج القواعد النظرية لا غير، رغم استعمال ورصف لعدد من المفاهيم و المصطلحات المتعلقة بهذه المقاربة.

[1] مفهوم الشعر عند رواد الشعر الحر ، فاتح علاق منشورات اتحاد الكتاب العربي دمشق (سوريا) 2005 ص 239. للتوسع أكثر انظر د . علوي الهاشمي ، فلسفة الايقاع في الشعر العربي ، المؤسسة العربية للدراسات و النشر، ط1، الاردن،2006.

الفصل السّادس:

عرض الدّليل المرافق للكتاب ودراستـــه

الفصل السادس:عرض الدليل المرافق للكتاب ودراسته

المبحث الأول: التعريف العام بالدليل المرادف للكتاب

المطلب الأول: المعطيات الشكلية

يُعتبر الدليل المرافق للكتاب وسيلة من بين الوسائل المشكلة للطريقة التعليمية إلى جانب الوسائل التعليمية الفردية (الكتاب المدرسي، كتب المطالعة، الأقراص المضغوطة المحتوية على نصوص وقصص...)، على أن يشتمل على كل ما من شأنه أن ييسر ممارسة العملية التعليمية من توجهات وإرشادات وشروح وأمثلة وسندات، كما أنّ الكتاب التعليمي الموّجه لتلاميذ أي مرحلة وفق المقاربة النَّصية يُقدم من خلال :الكتاب التعليمي ودليل الكتاب (المعلم) وفيه يتم:

- عرض التوجهات والتصورات الكبرى للمنظومة التربويّة.
- تقديم المفاهيم البيداغوجيّة والتعليميّة التي تأسس عليها الكتاب.
- تقديم طريقة إستعمال الكتاب.
- إعطاء حلول للتمارين المقترحة.
- شرح للمقاربات المعتمدة في الطريقة التعليميّة.

وقد جاء دليل الكتاب ضمن الموقع الرسمي للوزارة الوصيّة ،عدد صفحاته 94 صفحة، صادر عن وزارة التربية الوطنية سنة 2019. تحت عنوان عريض" اللّغة العربية "أسفل منه" دليل استعمال الكتاب السنة "الرابعة من التعليم المتوسط

تحت إشراف الدكتور حسين شلوف الذي أشرف بدوره على إعداد الكتاب التعليمي" كتاب اللّغة العربية "وكان من بين المؤلفين إلى جانب الدكتور (الأستاذ) حسن الصيد والسيد بوبكر خيشان والسادة أحسن طعيوع، أحمد زوبير، سليمان بورنان، تحت إشراف وتنسيق محمد أمين لعرابي.

- تركيب الكتاب : فاتح قينور /محمد حسين زواتي
- الغلاف والتصميم : ناصرية سي عبد الرحمن .

إذا فدليل الكتاب موّجه بشكل خاص إلى المعلم المُطبّق للطريقة التعليمية، إذ يتوّجب عليه – الدليل – أن يضعه في سياق التوجهات الكبرى للمنظومة التربوية من إصلاح (تحوير) المناهج والطرق التعليمية والمحتويات، فيتوجب عليه حينئذ أن يستوعب ويشتمل ويتمثل المفاهيم و التصورات و الطرق البيداغوجية و التعليمية التي تأسس عليها الكتاب. هذا ما يُسهّل له تنفيذ الطريقة التعليمية ومراقبتها، وتوجيه المعلمين أثناء ممارستهم استعمال الوسيلة التعليمية المتمثلة في الكتاب التعليمي."

الملاحظ أن الدليل يجب أن يتضمن كل ما من شأنه أن يُيّسر ممارسة العملية التعليمية من توجيهها وإرشادات وسندات إضافة إلى جوانب هامة أخرى من المفروض أن تتكفل بها الأدلة، إلّا أن سكوت المنهاج و وثيقته المرافقة عن تقديم الاشتراطات والمواصفات الواجب توفرها في الدّليل، وما حمله تصور هذا الأخير وما تضمنه يعكس بصورة واضحة هذا القصور و الإجتزاء والارتباك واللاوعي عند تأليفه، خاصّة ما تعلق بمحتوياته، وغياب لأهم الاستدراكات المتمثّلة في عرض التوجهات الكبرى للمنظومة التربوية وتقديم أهم التصورات والمفاهيم البيداغوجية التعليمية التي تأسس عليها الكتاب، بالإضافة إلى تقديم طريقة استعمال الكتاب بالنسبة للمتعلم لتسهيل تقديم النشاطات التعليمية"[1].

جاء في الدليل " يريد هذا الدليل أن يقدم بعض العناصر(؟!!) التي تعينه في فهم كيفية تفعيل العملية التعليمية التّعلمية لمادة اللغة العربية."...[2]

[1] – على ما يبدو .....

[2] – دليل الكتاب ، ص 03

ومن هنا افترض البحث أن الدليل سيكون كسابقيه من الوثائق البيداغوجية التي اتَّصفت بالإجتزاء و التسرع والقصور في تقديم المحتويات والتصورات وما يبرر هذا الافتراض ما جاء في العنصر اللاحق " كيفية التعامل مع هذا الدليل."

"وُضعَ الدليل بطريقة تقنية عملية يتفادى فيها التركيز على الجانب النظري لعملية التّعليم والتّعلم ويُفضل الاستعانة بالجداول."...[1]

بناءًا على ما سبق يتّضح أن الدليل يستغني عن الجانب النظري كما بينا سابقا عند الإطلاع على فهرس المحتويات وهذا يتعارض مع شروط وكيفيات بناء الأدلة المرافقة للكتب التّي يُفرَض عليها أن تعرض تصورات واضحة عن الجانب النظري التّأسيسي،و تعطي حلولا للتمارين المقترحة، لذلك حجمها يجب أن يتوافق مع حجم الكتاب وهذا ما نلاحظه في هذا الدليل(94 صفحة في مقابل 170 صفحة للكتاب)

ومن أهم الملاحظات التي رصدها البحث هي أن دليل الكتاب لم يتّبع كل الجزيئات الواردة في الكتاب بالتوجيه والشرح والتحليل والتمثيل والاقتراح، فلم يعرج على كل المقاطع والمحاور المندرجة تحتها، والأنشطة المتعلقة بها وإنما قدَّم نموذجًا للمقطع الأول موضحا كيفية تقديم الأنشطة ومجيبا على الأسئلة والوضعيات المقترحة بطريقة لا يمكن أن تحقق الغرض من هذا الدليل !! لقد صرَّح الدليل بأنه " يقدم مخططا تفصيليا لكيفية تسيير مقطع تعليمي بكامله يقصد(المقطع الأول) ..... و هو صالح لكل مقطع في الكتاب مع تغير المعطيات المتعلقة بالموارد المعرفية والمنهجية"[2].... (؟.!)

المطلب الثاني: بنية الدليل

[1] – أنظر المرجع نفسه ، الموفع نفسه .

[2] – أنظر الدليل ، ص 04 بتصرف .

اشتمل الدليل على عدد من العناصر يمكن تصنيفها إلى محاور أساسية كالآتي:

أ- أُستُهل الدليل بمدخل على شكل مقدمة، تشتمل على عنصرين أساسيين هما " :كيفية التعامل مع هذا الدليل "و"كيفية التعامل مع كتاب التلميذ، وكان يُقصد منهما من خلال تفحص المحتوى كيفية بناء الدليل"، وكيفية بناء الكتاب التعليمي "في ضوء المقاربة النّصية والتوجه التعليمي الجديد، وأعطى مبررات التّخلي عن الجانب النظري الذي تأسس عليه الكتاب. و وضّح أن الدليل خصّص حيزا متعلقا بهيكلة تعلمات المقطع و الأنشطة المتعلقة به و الزمن المخصص لكل نشاط على نحو الأسابيع البيداغوجية في شهر كامل، ليتطرق إلى المخطط السنوي لتقديم التّعلمات الواردة في الكتاب، و يختتم الدليل في هذا الجزء من المقدمة بعرض المخطط التفصيلي لكيفية تسيير المقطع الأول.

ب – اشتمل هذا المحور على عنصر دور الدليل في مساعدة الأستاذ في تطبيق ما جاء في الكتاب المدرسي فهو ورقة طريق عمليه لكيفية استعمال كتاب التلميذ.

ج – يتطرق في هذا المحور إلى الغاية من تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة وإلى إظهار الكفاءات المستهدفة من هذه المرحلة التعليمية.

د – تناول هذا المحور أهم عنصر جاء في الدليل وهو كيفية التعامل مع الدليل أو بصيغة أخرى كما يرى البحث (كيفية بناء الدليل). و تناول تصورا عامًا لمكونات الدليل انطلاقا من إختيار مبررات بنائه بهذه الطريقة مرورًا بالعناصر التي جاءت فيه بدءا بالجدول المتعلق بهيكل التعليمات المقطع وصولا إلى الحيز الزمني المخصص لكل نشاط تعليمي، والمخطط السنوي لتقديم التعليمات الواردة في الكتاب، ليبرز في الأخير اقتراحات الدليل لكيفية مباشرة الممارسات التعليمية ويُقدّم مخططا تفصيليا لكيفية تسيير مقطع تعليمي.

هـ- يقدم الدليل خلال هذا المحور ملاحق تتعلق بالعناصر الآتية:

- نصوص ميدان فهم المنطوق.
- أمثلة لشبكات الملاحظة والمتابعة والتقويم ومقترحات لوضعيات مشكلات إنطلاقية للإستئناس "[1].

د- هذه العناصر الأخيرة هي ما شكلت الحيز الأكبر الذي اشتغل عليه الدليل، و الذي شكل معظم مادته حيث تطرق فيه إلى نصوص ميدان فهم المنطوق وأمثلة لشبكات الملاحظة والمتابعة والتقويم. والعنصر الذي تصدى فيه إلى المقطع الأول كنموذج يحتذى به في بقية المقاطع عند تقديم الأنشطة والطرق والأساليب المتبعة في ذلك.

من بين أهم الملاحظات التي يمكن أن يسجلها البحث عن بنية الدليل وكيفية تناوله للمكونات التي شكلت هذه البنية، أنه تخلى عن تقديم الجانب النظري المتعلق بالمنطلقات الأساسية التي بنى عليها تصوراته، وهذا يشكل خللا منهجيا في طريقة بناء الدليل المرافق للكتاب المدرسي.

وكما أنه بقدر اهتمامه بعرض هيكلة تعليمات المقطع ومخطط سيرورة عملية التشخيص وضبط المستوى، وشبكة التقييم والتوزيع السنوي للمقاطع والأنشطة التعليمية والحجم الساعي، بالإضافة إلى تقديم نموذج تسيير تعلمات المقطع الأول وتقديمه لنصوص فهم المنطوق التي لم تدرج في الكتاب التعليمي، فإنه أهمل متابعة كل درس منها و طريقة تنفيذ مراحله ومضامينه والإجابات الخاصة بالأسئلة التي تضمنها (الاّ ماجاء جاء في المقطع الأول).

كما أنه لم يشتمل على نماذج إضافية من تلك الأنشطة التي يمكن أن يتوسع من خلالها المعلم في تطبيق المحتوى التعليمي، غير أنّ الملاحظة الجوهرية التي يمكن أن نشير إليها هي غياب أسلوب البسط والشرح والتحليل الذي وجب أن ينتهجه الدليل عند تقديمه وعرضه للأنشطة والمفاهيم والتصورات.

[1] – أنظر الدليل ، ص 04

و لئن كان قد خصص عنصرًا بيَّن من خلاله بناء تعلمات المقطع الأول ليحتذى به في باقي المقاطع، فإنه لم يتطرق إلى كيفية تقديم النشاطات بالشرح، ليتسنى للمعلم تقديم هذه الأنشطة للمتعلم بيسر وفق المقاربات والتصورات المعاصرة في تعليم اللّغة حتى تتحقق الأهداف المرسومة والكفاءات المرجوة. هنا نلاحظ ذلك الانسجام الخاص بين ما جاء في المنهاج وثيقته المرافقة وما جاء في الدليل من الإجتزاء والإختصار والإرتباك واللّاوعي عند صياغة التّصورات وشرح المفاهيم وتقديم والطرائق والمقاربات التعليمية المعتمدة.

إذن فالدليل لم يلتزم بجميع المعايير والمقاييس المطلوبة عند تأليف الأدلة المرافقة للكتب، ولم يُرَاعِ كذلك محتوياته الواجب حضورها فيه، ولعّل هذا ما جعل البحث يحكم على هذه الوثيقة بالقصور والإجتزاء بحيث يمكن أن يُتَخلى عنها دون أن يُشكل ذلك فرقا عند تطبيق الطريقة التعليمية في الميدان وهذا أخرجها من خانة الوثائق الهامة التي يمكن أن نتخذها وسيلة تسد مسد المنهاج. والوثيقة المرافقة في شرح الطريقة التعليمية وتيسير وتسهيل استعمال الكتاب وتقديم الأنشطة.

المبحث الثاني:عرض مضمون الدليل ودراسته

سيلتزم البحث بحدود موضوعه ولا يتعدَّ ذلك إلا للضرورة المنهجية أو في بعض الأحيان ليشكل التصورات أو ليبرر الأحكام والاستنتاجات المتوصل إليها، ولذلك يتطرق البحث في دراسته إلى ما يتعلق بموضوعة، و على هذا الأساس يكتفي بدراسة المكونات التالية فقط، وهي:

مضمون المدخل (المقدمة)، هيكل تعلمات المقطع التعلمي، مخطط تسيير تعلمات المقطع الأول، بالإضافة إلى عنصر المصطلحات البيداغوجية.

المطلب الأول: عرض مضمون المدخل

جاء مدخل (مقدمة) الدليل مقسم إلى 5 مقاطع (فقرات) كل منها يُسَّلط الضوء على فكرة أو تصور تمّ الانطلاق منه عند تأليف الدليل أو الكتاب المدرسي وتحديد بنيته.

أ- **المقطع الأول** : يبين أن الكتاب التعليمي مُوَّجه للمتعلم، " بينما المنهاج ودليل الأستاذ أو ما أُصطُلِح عليه عندنا دليل استعمال كتاب التلميذ "فهو مخصص للأستاذ خصوصا وأنه يقدم ورقة طريقةعملية لكيفية استعمال كتاب التلميذ.[1]"

وعلى هذا الأساس يُعتبر الدليل أداة مرافقة ولوحة قيادة للأستاذ يهتدى بها عند ممارسة العملية التعليمية التعلمية، فهو " يقدم له بعض العناصر التي تعينه في فهم كيفية تفعيل العلمية التعلمية التعلمية لمادة اللّغة العربية من خلال التعامل مع الكتاب المدرسي"[2]

ب ـ المقطع الثاني : فقد حاول أن يبين أن التوازن بين استعمال اللّغة ووصف وظيفتها أمر هام عند صياغة الطرائق البيداغوجية وتأليفها، إلّا أنّه عبّر عن ذلك من خلال طرحه لقضية تعليم اللّغة العربية والتحكم في ملكتها باعتبارها كفاءة عرضية،

"فإلى جانب كونها تهدف إلى دعم المكتسبات اللغوية وإثرائها وتغذية البعد المعرفي والوجداني ... فإن تعلم العربية في مرحلة التعليم المتوسط يهدف أيضا إلى التعمق في مفاهيمها والتحكم في قواعدها واستعمالها[3]."وذلك كله من خلال التحكم والتمكن من كفاءات الميادين الثلاثة، مع العلم أن هذا التوازن لا يتحقق إلّا إذا كان توزيع النشاطات المختلفة وفق طريقة بيداغوجية منسجمة، هذه الاخيرة تساعد المتعلم على استعمال اللغة في وضعيات مختلفة.

ج- أما المقطع الثالث : فقط حصر من خلاله أهم الأهداف والكفاءات وأنواعها المستهدفة من هذه المرحلة، وأكّد على ضرورة تقاطع ثلاثة أهداف هي:

---

[1] – أنظر الكتاب ، ص 03

[2] – المرجع نفسه ، الموقع نفسه .

[3] – دليل الكتاب ، ص 03

- استهداف الكفاءة الشاملة للمرحلة المتوسطة.
- استهداف الكفاءة الشاملة للطور.
- استهداف الكفاءة الشاملة والختامية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط[1] ."

بناءا على ذلك فعلى مؤلف الوسيلة التعليمية والأستاذ أن يلتزما بالدقة والمسؤولية البيداغوجية و الديداكتيكية عن التعامل مع منهاج اللّغة العربية وبرامج السنة الرابعة بالتحديد.

د- المقطع الرابع : أعطى صورة عامّة عن بنية الدليل من خلال العنصر " كيفية التعامل مع هذا الدليل[2]"، ويبين التصور الذي انطلق منه عند بنائه وصياغة تصوراته وعناصره، بحيث وُضِعَ بطريقة عملية تقنية يتفادى فيها التركيز على الجانب النظري لعملية التعليم والتعلم ويُفضل الاستعانة بجداول تساعد الأستاذ على تناول نشاطه وممارساته داخل القسم بطريقة سلسة[3]."

وعلى هذا الأساس فقد توّزعت عناصره بين محاور تتعلق بهيكلة تعليمات المقطع الذي يمتد على شهر كامل، وتوزيعها الزمني المفترض لكل ميدان حسب الأسابيع البيداغوجية، إلى محاور تعرض المخطط السنوي لتَقَدُّم التعلمات الواردة في الكتاب، والمقترحات لكيفية مباشرة الممارسات التعليمية انطلاقا من عملية التشخيص، إضافة إلى محاور ترتبط بالمخططات التفصيلية لكيفية تسيير مقطع تعلمي ويعرض نموذجا للمقطع الأول، وينبه بعدها إلى أنه صالح لكل مقطع في الكتاب مع تغيير المعطيات المتعلقة بالموارد المعرفية و المنهجية[4](!!) ، ليقدم إثر ذلك ملاحق تتعلق بنصوص ميدان فهم المنطوق والإنتاج الشفوي"[5]

---

[1] – المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

[2] – المرجع نفسه ، ص 04

[3] – دليل الكتاب ،ص 04

[4] – أنظر المرجع نفسه ، ص04

[5] – تجدر الإشارةإلى أنّ الدليل يسمي هذا الميدان ب "فهم المنطوق والإنتاج الشفوي " إلا أنه جاء في المنهاج ووثيقته المرافقة غير ذلك فسمى الميدان ب "فهم المنطوق وانتاجه " كما أنه تارة يستعمل عبارة خطابات فهم المنطوق وتارة أخرى كما هو الحال في الدليل المرافق للكتاب لتستعمل عبارة نصوص ميدان فهم المنطوف ؟

هـ- وأما المقطع الخامس: فقد أعطى تصورًا عاما لبنية الكتاب المدرسي ولطبيعة المقاطع والميادين والنشاطات اللغوية المحتواة فيه، وكيفية بنائها وتسلسلها لتحقيق وإرساء الكفاءات الأساسية الواجب اكسابها للمتعلم، فجاء الكتاب مشتملا على ثمانية مقاطع تعلمية تتطابق مع المحاور الثقافية كما ورد في المنهاج.

بحيث يقدم الدليل كلّ نشاط حسب الميدان الذي ينتمي إليه وعدد الصفحات المخصصة له وكيفية تقديمه وتناوله والترتيب الخاص الذي يضمن التسلسل المنشود، انطلاقًا من مقتضيات المقاربة النَّصية المعتمدة " حتى تتكون لدى المتعلم فكرة أن أي خطاب هو كلّ متكامل وشبكة من الخصائص المضامنية والبنائية لا يمكن الفصل بين عناصرها كما تنص على ذلك أدبيات المقاربة النَّصية[1]"، ولذلك فإنه سيعتمد على نص واحد طيلة المقطع التعلمي لتحقيق نتائج التحليل هذه، حسب تصور الدليل المرافق للكتاب؟!

وفي الختام يمكن أن نخرج بعدد من الملاحظات والاستنتاجات الهامة نذكر منها:

- غياب الدقة والوضوح عند صياغة التصورات والأساليب دليل على غياب التصورات الخاصة بالمنطلقات النظرية لأن عدم الفهم يؤدي إلى صياغة غامضة.
- حتى وإن صيغ المدخل في ثلاث صفحات إلّا أنه لم يقدم تصورًا واضحًا و دقيقا للمرتكزات النظرية الأساسية المنطلق منها، حيث وصل به الأمر إلى أنه صرَّح مباشرة أنه تخلى عن الجانب النظري وتفادى التركيز عليه وفضّل الاستعانة بجداول تساعد على تناول الأنشطة وممارستها داخل القسم.
- يظهر أن الدليل لم يعط أهمية بالغة للمقاربة النصية(Approche textuel) وما تفتضيه من إجراءات عند بناء الكتاب التعليمي (المدرسي) وتوزيع النشاطات وفق طريقة بيداغوجية منسجمة، ولعل ذلك راجع إلى تصور الكتاب والدليل المرافق حول المقاربة المعتمدة

[1] – الدليل ، ص 05

والمتمثلة في المقاربة بلكفاءات (Approche compétence)على حساب المقاربة النصية التي يظهر أنها لا تمثل رهان وأساس الإصلاح(التحوير)البيداغوجي المُدَّعى.

- أحالنا المدخل إلى مبدأ جوهري يجب مراعاته عند تعليم اللّغة في وقتنا الحاضر وهو النظر لهذه اللغة على أنها كلّ متكامل وربطها بالتعليمية الجديدة المتعلقة بتعليمية اللّغة عن طريق نصوص أو ما يعرف بتعليمية الأدب والنصوص " وأن أي خطاب هو كلّ متكامل وشبكة في الخصائص البنائية لا يمكن الفصل بين عناصرها[1]"، ولذلك لا يمكن الفصل بين الميادين الثلاثة (فهم المنطوق وإنتاجه، فهم المكتوب، والإنتاج الكتابي) .

إلّا أن ذلك لم ينعكس ولم يوظف عند برمجة وصياغة الأنشطة التعليمية المختلفة فقُدِمت عكس ذلك، مبرر ذلك ما سنقدمه لاحقا عند دراسة ميدان فهم المكتوب الذي برمجة ثلاثة نصوص في كل مقطع، فناقضةبذلك المقطع المبدأ الذي انطلق منه بالاعتماد على نَّص واحد طيلة المقطع التعلمي لتحقيق نتائج التحليل المعتمدة.

وهنا بالذات يمكن أن نستدل على ضعف الاطلاع والادراك الغامض لمؤلف هذا الدليل على الدراسات النصية الحديثة وعلى نظريات القراءة والتأويل والتلقي التي ترى أن القراءة والكتابة هما وجهاني للعملة واحدة بحيث لا يمكن الفصل بينهما.

كما أنا الدراسات المتعلقة بتحليل الخطاب والتلقي الجمالي والتداولية تعتبر ركائز ومنطلقات لنظرية تعليمية النصوص والأدب وهذا ما لم يستوعبه واضع الدليل.

- حاول تصور الدليل أن لا يفصل بين تعليمية القراءة وتعليمية النصوص هذا من جهة، ومن جهة أخرى يرى أن النشاطات اللغوية تهدف إلى التعمق في مفاهيمها والتحكم أكثر في قواعدها واستعمالها سعيا إلى اكتساب الملكة اللّغوية.

هنا نرصد ذلك التناقض بين مقتضيات المقاربة النصية المعتمدة ومقتضيات تعليمية القراءة والنصوص التي تعمل على اكساب المتعلم ملكة نصية تمكنهم من قراءة وفهم نصوص متعددة

[1] – الدليل المرافق ، ص 05

الأنواع والأنماط والإنتاج على منوالها، وبين الأهداف و الغاية المرجوة من النشاطات اللغوية المبرمجة التي تعمل على اكساب الملكة اللّغوية للمتعلم والتعمق في المفاهيم اللّغوية النظرية، والتساؤل المطروح هنا هو :كيف يمكن التوفيق بين مطالب المقاربة النصية ومقتضيات تعليمية القراءة والنصوص وبين متطلبات تعليمية القواعد اللغوية وتمكين المتعلم من المفاهيم النظرية لهذه القواعد والتعمق فيها ؟!

- بناءا على ما سبق يظهر أن الدليل لم يوفق في صياغة تصور ناضج يُقدِّم من خلاله كل النشاطات اللغوية المختلفة كمفاتيح متضافرة لقراءة النص وتحليله ودراسته وبناء معناه وبالتّالي السماح للمتعلم بالاطلاع على كيفية عمل نظام اللّغة مع تمكينه من استعمال هذه اللّغة بحيث لا يتنسى له ذلك إلا من خلال طريقة بيداغوجية منسجمة ومدروسة.
- قدم الدليل ملحقا للنصوص (الخطابات) المخصصة لميدان فهم المنطوق وإنتاجه– التي لم يتطرق لها الكتاب– ولكنه لم يزيد على ذلك، فكان من الواجب تقديم تصورات مفهوم الخطاب والفرق بينة وبين النصوص والعلاقة التي تربطهما مع بعض، وما هي الظروف المحيطة بفم النصوص المنطوقة وتحليلها وما يميزها عن النصوص المكتوبة ومفهوم الملكة النصية والملكة الخطابية.... إلخ وتقديم طريقة قراءة خاصة بهذه الخطابات وشرحها وعرضها والبسط المفصل لها.

المطلب الثاني: وضعيات بناء التعلمات

كما يبين هذا العنصر فإنّ المقطع التعليمي يتوّزع على3 ميادين متكاملة خصص لكل منها حيّز خاص به (عدد من الصفحات) توزعت على عدد الأسابيع البيداغوجيّة بطريقة معينة، كما سنبيّن ذلك لاحقا:

– فيسر صفحات فهم المنطوق وإنتاجه : أفهم ما أسمع وأنتج :تمتد على ثلاثة أسابيع، فخصص الأسبوع الأول إلى الإستماع إلى الخطاب والقيام بأعمال تحضيرية قبليّة

وبعديّة وتسجيل رؤوس أقلام حول مضمون الخطاب ونمطه ومعجمه ... إلخ[1]، لينتقل بالمتعلم في الأسبوع الثاني إلى التعامل مع أيقونة" أحلل بنية الخطاب "والتركيز على النمط الغالب قصد التعمق في تحليل الخطاب المُستمع إليه.

ليصل في الأسبوع الثالث إلى حث المتعلمين على إكتشاف بنيّة الخطابات والعلاقات فيما بينها قصد التحكم في خطاطة الأنماط والإنتاج على منوالها"[2]

–أما ما تعلق بصفحات ميدان فهم المكتوب :أفهم ما أقرأ وأناقش فقد توّزعت بدورها كذلك على 3 أسابع، لكن الشيء الخاص هو أنه خصص كل أسبوع بنص فكانت ثلاثة نصوص لثلاثة أسابيع، وذلك لتحقيق كفاءات فهم المكتوب بمركباتها المتعددة.

ففي الحصة الأولى) الأسبوع الأول (يُحال المتعلم على الصورة المصاحبة، وإلى الإطار المخصص للتعريف بصاحب النَّص كخطوة قراءة تهيئه لدخول النَّص وتحليله، لينتقل إلى مرحلة القراءة المتعلقة بفك رموز المكتوب والنطق السليم المراعي للقواعد الإملائيّة، كما يعمل المعلم على توريط المتعلمين في قراءة معمقة من خلال أيقونة" أفهم النَّص وأناقش فكره[3]."

وبالطريقة نفسها يسير نشاط تحليل نمط النَّص" من خلال أيقونة" أكتشف النَّص وأبيّن خصائصه[4]"، ليمارس المتعلم التحليل باستعمال وسائل التحليل التي تتبناها المقاربة النَّصية وهي اكتشاف الاتساق والإنسجام، لتختتم الميدان بالمرحلة الثالثة المرتبطة بتحليل ودراسة الظاهرة اللّغوية باعتبارها موردا معرفيًّا هاما في إنتاج النصوص"، والملاحظة التي يقدمها الدليل هي أنّ المتعلم يسلك نفس المسار التعليمي التعلمي للأسبوع الأول في الأسبوعين المتبقيْن.

[1] الدليل، ص08 .
[2] - أنظر الدليل ، ص 08
[3] - المرجع نفسه ، الموضع نفسه .
[4] - المرجع نفسه ،ص 09

–ونفس الشيء بالنسبة لميدان الإنتاج الكتابي المرتبط بميدان فهم المكتوب ويأتي هذا الميدان كحوصلة للميدانيْن السابقيْن، فبعد" أن سلك المتعلم جزءا من مسار تعلم خصائص النَّص الذي سينتج فيه من خلال ما تعلمة في فهم المنطوق وفهم المكتوب[1]."

يصبح مهيّأ لأن يُنتج على منوال المقروء .فتهيكلت تعلمات هذا الميدان في ثلاثة أسابيع كذلك، يتم في كل أسبوع استهداف مركبة من مركبات كفاءة الإنتاج الكتابي الآتيّة:

– يُحدد الموضوع المناسب للوضعيّة والنمط.

– يُجند الموارد الملائمة للموضوع.

– يستخدم القرائن والروابط اللّغوية المناسبة للنمط[2]."

المطلب الثالث: بنية التعلمات في المقطع (كيفيّة تطبيق النشاطات)

نحاول أن نقدم تصورًا عاماً عن كيفيّة تقديم وتطبيق النشاطات في الميادين المشكلة للمقطع التعليمي إنطلاقا من تصور الدليل لهيكلة بناء التعلمات في المقطع ومن خلال طريقة تقديم المقطع الأول) قضايا اِجتماعيّة (وكيفيّة بناء التعلمات فيه، وعليه يمكن أن نحوصل ذلك من خلال التقديم الآتي:

1– من خلال طريقة عرض وتقديم ميدان فهم المنطوق وإنتاجه لوحظ أنّ المهام المسندة إلى المتعلم لا تتطابق مع المهام المحددة من طرف المنهاج ووثيقة المخططات السنوية، حيث أسند إلى المتعلم من خلال الدليل المرافق للكتاب المهام التاليّة:

–انتقاء فيلم سينمائي قص... (عند التعذر يمكن الإستعانة بقصة من واقعكم تعيدون صياغتها لغويًا)

– إنتاج نص قصصي متلائم مع أحداث القصة وشخصيتها...

[1] - المرجع السابق ، ص 10
[2] - الدليل المرافق ، ص 10

– عرض شريط ممزوج عن الحاضرين"[1]...

بينما حُددت المهام في وثيقة المخططات السنويّة في النقاط التاليّة:

–يُدرك فضل التكافل الإجتماعي...

–يُقنع غيره بضرورة الإحتكام إلى القوانين...

–يعتز بموافق آبائه وأجداده...

–يُنتج خطابات ونصوص يغلب عليها السرد) مع الحوار والوصف (مشافهة وكتابة"

الملاحظة الجوهريّة التي توّصل إليها البحث هي أنّ الدليل قد برمج خطوات دراسة النَّص المسموع (الخطاب) دون شرح وتوسع ودون تقديم إجابات نموذجيّة للأسئلة المطروحة، ولكن كانت إجاباته عبارة عن وصف للخطوة أكثر منها تقديم إجابات وشروح واقتراحات وثم التركيز كثيرا على تحديد أنماط الخطابات المدروسة والتعالقات بينها وإظهار خصائصها، وأهمل الجانب المتعلق بالفهم والتأويل وبناء المعنى.

2– أمّا فيما يخص فهم المكتوب فيتضح أنّ الدليل قد اقترح خطوات ومراحل جديدة يمكن للمتعلم أن يتبعها لقراءة النَّص وتحليله واكتشاف نمطه وبنيته واتساقه وانسجامه في ضوء المقاربة المعتمدة.

هذه الخطوات (الطريقة التعليميّة)لا تتوافق مع الخطوات التي جاءت في المنهاج ووثيقته المرافقة وحتى الكتاب المدرسي حيث حصرها هذا الأخير في الخطوات التالية (أقرأ النَّص، أثري رصيدي اللّغوي، أفهم النَّص، أناقش فكره، أكتشف نمط النَّص وأبيّن خصائصه، أبحث عن ترابط جمل النَّص وانسجام معانيه، أدرس الظاهرة اللّغوية)[2]

بينما جاءت في الدليل كالآتي:

[1] - الدليل المرافق ، ص 23

[2] - وثيقة المخططات السنوية ، ص 06

- يقرأون النَّص.
- يفهمون مدلول النَّص.
- يكتسبون الرصيد اللّغوي.
- يفهمون معاني النَّص وفكره.
- يدرسون نمط النَّص وبنيته اللّغوية
- يبحثون عن ترابط جمل النَّص وانسجام معانيه
- يدرسون ظاهرة لغوية.

إذن فالدليل يقترح شبكة قراءة وخطوات مغايرة لما جاء في الكتاب المدرسي لدراسة أنشطة ميدان فهم المكتوب(؟!)

وهذا شيئ خطير يعصف بهذه الوثيقة الهامة والأساسيّة في تنفيذ وتطبيق الطريقة التعليميّة المنتهجة.

ولئن كان دور هذه الوثيقة ووظيفتها هي وصف وشرح وتيسير كيفيّة التعامل مع الكتاب من خلال تقديم وعرض الأنشطة المحتواة فيه وتقديم الإجابات والإقتراحات للأسئلة الواردة في الأنشطة وتتبع كل المراحل والخطوات المحددة لممارسة وتقديم(تعليم) كل نشاط، فكماسبق وأن ذكرنا فإن من خصائص الأدلة ومميزاتها هي أسلوب الشرح والبسط والتحليل عند تقديم وعرض المفاهيم والتصورات والأنشطة المختلفة وكيفيّة تقديمها، وتبين كيفية استغلال الدروس وتنفيذ خطواتها وجميع أنشطتها من بما تحويه من أسئلة و تمارين والأجوبة الممكنة عن ذلك، وتتبع كل الجزيئات الواردة فيه بالشرح والتوجيه والتحليل، فإن البحث سجل هنا عكس ذلك، بل وصل الأمر إلى أخطر من ذلك، فكيف لهذه الوثيقة أن تقترح خطوات وكيفيات تقديم مختلفة مما جاء في الكتاب المدرسي للأنشطة التعليمية ؟ ! ومن خوّل لها ذلك؟ وهل يعي

أصلا مؤلف الدليل أنه بصدد إنتاج دليل مرافق للكتاب بشرح وبسط ما جاء في الكتاب المدرسي؟ !بحيث لا يحق له أن يخرج عن المعايير والمقاييس المطلوبة عند تأليف الأدلة المرافقة للكتب التي تراعي محتوياته الواجب حضورها فيه.

وإذا أردنا أن نحلل هذه الخطوات سنتوّصل إلى النتائج التاليّة:

– يُركز الدليل على القراءة المراعية لضوابط القراءة الجهرية والصامتة كما راعاها المعلم باحترام علامات الوقف والنطق السليم.

–الخطوة الثانيّة من خطوات فهم المكتوب (القراءة) الهدف منها تمكين المتعلمين من فهم النَّص وإلمامهم بعمومياته[1]"، لكن الدليل لم يبين كيف يمكننا الوصول وتحقيق هذه الخطوة ولم يذكر مراحلها وآليتها.

– أما الخطوة الرابعة يفهمون معاني النَّص وفكره "هي نفسها الخطوة الثانية التي جاءت في الكتاب" أفهم معاني النَّص وأناقش فكره". لكن الملاحظة الهامة التي سجلها البحث في هذه الخطوة أنّ الدليل قد أسقط السؤالين الخامس والسادس الواردين في الكتاب دون مبرر يذكر، حتى أنه عند شرح هذه الخطوة قد بين أن المعلم يعمد إلى استنطاق النَّص مع المتعلمين لاستخراج أفكاره ومغزاه من خلال أسئلة يطرحها عليهم ويتركهم يعبرون عن آرائهم"[2]..

لكنه لم يتطرق إلى طبيعة هذه الأسئلة ومدى تعلقها بنوع النَّص وجنسه ونمطه وتدرج الموضوع داخله.

وفي الخطوة الخامسة" يدرسون نمط النَّص و بنيته اللغوية "قد تفرعت إلى مرحلتين:

1 – يتعرفون على بنية نمط النَّص.

[1] - دليل الكتاب ، ص
[2] -أنظر المرجع نفسه ،ص

2- يتعرفون على بنية نمط آخر في النَّص.

لكن طبيعة الأسئلة المدرجة في الدليل كانت مباشرة ولم تركز على مميزات وخصائص النمط ليتمكن المتعلم من استنتاجه بسهولة.

ومثال ذلك : يطرح- المعلم- أسئلة لاستثارة النقاش:

- ما النمط الغالب على النَّص؟

- أذكر أربعة مؤشرات له.

- استخرج مقطعا منه وعين مؤشراته مع التمثيل؟

-استخرج نمط آخر مع ثلاثة من مؤشراته"[1]

نفس الشيء بالنسبة لكيفية تنفيذ الخطوتين السادسة والسابعة، وذلك من خلال أسئلة لاستثارة المتعلمين وخلق جو من النقاش بينهم ليصلوا إلى الغاية المرجوة.

لكن الملاحظات التي تفرض نفسها هنا هي:

-في الخطوة السادسة (دراسة الاتساق والانسجام) لم يبين الدليل الحدود الفاصلة بين الظاهرتين وكيف للمتعلم أن يُميّز بين الاتساق وأدواته والانسجام وألياته (؟ !) وإنما تم التطرق إليها بنوع من الغموض والإبهام.

- أما الخطوة السابعة" يدرسون ظاهرة لغوية" يظهر من العنوان أنّ للمعلم حرية إختيار أي ظاهر يرى أنها تتناسب والكفاءات المستهدفة، أو استهداف ظاهرة لها علاقة ببناء النَّص وتأويلة.

وإذا إنتقلنا إلى الأسبوع الثاني فإن النشاطات اللّغوية تُمارس بنفس الطريقة التي تمت بها الأنشطة في الأسبوع الأول ، إلا أنّ الدليل لم يلتزم بذلك فجاءة الخطوات بهذه الصيغة:

[1] - الدليل المرافق ، ص 36

1-يقرؤن النَّص.

2-يفهمون مدلول النَّص...

5- يدرسون نمط النَّص الأول وبنيته اللّغوية(؟!)

5-2 يتعرفون على بنية نمط آخر للنص[1]؟؟!

كما أنّ الدليل قد استغنى عن المرحلة الثانية في الخطوة الخامسة عند تقديم هذا النشاط في الأسبوع الثالث[2]."

إذن تجدر الإشارة إلى أنه قد تبين للبحث من خلال متابعته للخطوات التي ذكرها الدليل، ورغم ما هي عليه من قصور، إلا أنها عرفت كذلك تذبذبا كبيرا وخللا واضحا في ذلك، حيث تجرد النَّص الثاني والثالث في المقطع الأول من المرحلة الثانية في الخطوة الخامسة المتعلقة باستخراج بنية النمط الغالب والأنماط الثانوية، بالإضافة إلى تعارضها واختلافها عن الخطوات التي جاءت في المنهاج والكتاب المدرسي من حيث التركيب والصياغة.

3-ميدان الإنتاج الكتابي:

حاول الدلل من خلال هذا النشاط أن يدفع المتعلم إلى التعبير بالحرية عما يشعر به ويحسه أو إبداء رأيه حول قضية ما، فهذه المرحلة لو أُستغلت على أكمل وجه كانت ستمثل فرصة للمتعلم لكي يمارس كل حريته في إنجاز مشاريع كتابيّة(قرائية)

أكثر عمقا وانفتاحا، ومن ثم ينتقل من مرحلة الإكتساب إلى مرحلة الإنتاج والإبداع، لكن من خلال توزيع هذا النشاط على الأسابيع التعليمية الثلاثة التي سيتناول فيها ثلاثة نصوص مختلفة مماخلق غموض وصعوبة في تحقيق هذا النشاط والكفاءات المستهدفة منه.

[1] - لعل المقصود هنا في هذه الخطوة هو " يدرسون " النمط الأول (الغالب) في النص وبنيته اللغوية و "يتعرفون على بنية نمط آخر في النص فحدث خلل في الصياغة اللغوية مما أوقع الدليل في هذا الغموض .

[2] - أنظر الدليل المرافق للكتاب ، ص 45

لقد أشار الدليل من خلال طريقة عرضه لهذا النشاط وكيفية ممارسة وتنفيذ خطواته إلى عملية القراءة بمفهومها الحديث، فبعد أن يتزود المتعلم برصيد من المعارف والمصطلحات وبعد أن يتعرف على بنية النَّص ونمطه و يمتلك كفاءة التحكم فيها يستطيع بعد ذلك أن يعبر عن صورة أو مشهد أو يبدي رأيه في قضية من القضايا خاصة إذا تعلق الأمر بالنَّص موضوع القراءة، فمحطة الإنتاج الكتابي تُعتبر مرحلة من مراحل القراءة التي يتمكن المتعلم من خلالها التعمق في القراءة وتحليل النَّص واستغلال كفاءاته التأويلية التي تستدعي القيام بعمليات تجميع جديدة لمؤشرات النَّص التي لم تُكتشف سابقًا لإنجاز مشاريع قرائية أكثر حرية.

لكن الملاحظ من خلال تقديم كيفية تطبيق هذا النشاط من طرف الدليل أنه أهمل تصوراً جوهريًّا عند القيام بذلك، وهو أنّ حرية الكلام في أقصى مظاهر تجلياتها إنما تكمن في تحول الأجزاء بموجب جدليّة الإنصهار إلى بناء متكامل يسلم نفسه تسليما تلقائيًا لجاذبية الإدراك الشمولي الذي لا يتوقف بالضرورة على تبيين الأجزاء عندما يسهم بإدراك مضمون البنية الكلية[1]."

كما هو متعارف علية فإنّ كل طريقة تعليمية يجب أن تُعطي بعدًا أكبر للكتابة بمفهومها الواسع يمتد من مرحلة تنظيم الورقة، فاختيار الموضوع والنمط إلى غاية إنتاج نص منظم ومنسجم، فكما تبين لنا سابقا أن الكثير من الدراسات تتفق على أن المتعلم يكتسب آليّة القراءة عن طريق الكتابة وما تلعبه الكتابة اليوم على مستوى التواصل وتحقيق النجاح، هذه الخلاصات هي التي جعلت المشروع الكتابي أهم محطة"[2].

ولعل ذلك ما دفعنا إلى الإعتقاد بأنّ الدليل قد حاول استثمار هذه النتائج عند برمجته للأنشطة والتمارين في ميدان الإنتاج الكتابي، إلا أنّ ما لوحظ من خلال هذا التقسيم (ميدان فهم المكتوب، ميدان الإنتاج الكتابي)

[1] - عز الدين بن عزيز ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير ، كلية الآداب واللغات ، الجزائر ، 2015 ص259
[2] - دليل كتاب كتابي في اللغة العربية " رياض النصوص " السنة الخامسة .....

ومن خلال طرقة التقديم والعرض فإنه تبين أنّ الدليل لم يحترم قضيّة علاقة القراءة بالكتابة وما تقتضيه المقاربة النَّصية المعتمدة في هذه الطريقة.

فعمد الدليل إلى تقسيم نشاط الإنتاج الكتابي إلى ثلاثة حصص منفصلة:

– في الحصة الأولى: يحاول المعلم أن يجعل المتعلمين يدركون أنّ الإنتاج الكتابي هندسة وتخطيط وتحضير لا بد له من تصميم وبحث في المصادر والمراجع وقراءة وانتقاء لما يُقرأ وتصنيف وترتيب قبل الإنتاج[1]."

– إذن فالدليل يعين المتعلمين إلى إنتاج نصوص على منوال النَّص المقروء ولكن بإتباع خطوات ومراحل منهجية تعليمية متعددة. مع مراعاة مقتضيات المقاربة النَّصية ومتطلبات تعليمية القراءة والنصوص التي لا تفصل بين عملية القراءة والكتابة.

– أما الحصة الثانية(الأسبوع الثاني) : فالهدف منها حسب الدليل المرافق للكتاب المدرسي هو جعل المتعلمين يدركون أنّ الكتابة تنطلق من محاكاة النصوص الجميلة، وعن طريق التكرار والتجربة يتم اكتساب الأصالة والشخصية في الكتابة.[2]"

ولا يتم ذلك إلا من خلال أنموذج – نص مقترح غير النَّص المقدم في نشاط فهم المكتوب (القراءة) إنطلاقا من مرحلتيْ سماهما الدليل" يستثمرون النَّص ليكتبو على منوله، ويصممون مخطط إنتاجهم."

وهذا مأخذ آخر، لهذه الطريقة التعليمية المعتمدة على المقاربة النَّصية التي تجعل كل الأنشطة مفاتيح متظافرة للدخول في النَّص وتحليله وفهمه وبناء موضوعه الجمالي، فيصبح بذلك نشاط الإنتاج الكتابي" الكتابة "مرحلة من مراحل القراءة باعتبارها توسيعا لها أو ما يتوافق مع المرحلة الرابعة من مراحل القراءة المنهجية للنصوص والمعروفة بـ" الانفتاح القرائي "

[1] - الدليل المرافق للكتاب ، ص 49
[2] - الدليل المرافق ، ص 50

– وفي الحصة الثالثة : يتدرب المتعلمون على الإنتاج الكتابي الجماعي من خلال عرض كل متعلم لإنتاجه على زملائه في الفوج للنقاش واستخلاص عمل مشترك[1]."

ومن أهم الملاحظات التي سجلها البحث من خلال هذا التقديم نذكر:

* الدليل لم يراعي مقتضيات المقاربة النَّصية التي لا تفصل بين الأنشطة التعليمية فتجعلها تدور كلها في فلك النَّص المقدم للقراءة.

* إن ممارسة الكتابة تُكسب المتعلم آليات القراءة، وهذا معناه أن الاهتمام الكبير بالكتابة في مفهومها الواسع هو أيضا اهتمام باكتساب المتعلم آليات القراءة وتحليل النَّص التي تعتبر بُعدًا موازيا للكتابة، وهذا ما يجعلنا نحكم على قصور الدليل في عرض هذا النشاط من خلال فصله بين نشاطيْ فهم المكتوب (القراءة) والإنتاج الكتابي (الكتابة) .

* ربط الدليل بين اكتساب المتعلم ملكة نصّية تُمكنه من قراءة وفهم نصوص متنوعة الأنماط والإنتاج على منوالها وبين تقديم نصوص جميلة على حدّ قوله لمحاكاتها والإنتاج على طريق التكرار والتجربة(؟.!)

* لم يتطرق الدليل إلى قضية اكساب المتعلمين ملكة تواصلية طالما اعتبرها المنهاج الغاية الكبرى والأسمى في تعليم العربيّة في هذه المرحلة.

وبالتالي فقد أهمل اكساب المتعلم ملكة التواصل من خلال نصوص ولم يتم تسليط الضوء عليها بالقدر الكافي.

" يُعد الاتصال من خلال نصوص (الكتابة) النظام الأوفر حظا من الدقة والتفضيل في التمايز، وفضلا عن ذلك يشتمل الإتصال من خلال نصوص على جميع المهارات الأساسية"،[2]

[1] - المرجع نفسه ، ص 51
[2] - أنظر مذكرة الماجستير ، ص 261

الضرورية للسلوك البشري العقلاني بوجه عام"[1]، وهذا ما كان يجب أن ينعكس عند صياغة الأنشطة المتعلقة بالإنتاج الكتابي.

* تكمن خصوصية هذا التعلم في هذا الميدان في كونه يأتي بعد أن سلك المتعلم جزء من مسار تعلم خصائص النَّص الذي يستنتج فيه من خلال ما تعلمه في فهم المنطوق وفهم المكتوب[2]."

ويضيف الدليل " لا فصل في التعلمات لأنها تتخذ شكلا بنائيا[3]."

لكن من خلال تقديم هذا النشاط الإنتاج الكتابي يتضح أنه توزع على ثلاثة حصص، خصوصت الحصة الثانية منه المتعلقة بالنَّص الثاني الكتابي بتقديم نص أنموذج " يستخرج المتعلمين منه خصائصه الفكرية والنمطية وبنيته من حيث مظاهر الإتساق والإنسجام التي سبق أن تعلموها[4]"، حتى يكتبوا نصهم على منواله ويحاكوه. ومن أجل ذلك وضع المتعلم أمام مجموعة من المشاريع الكتابيّة يبلغ عددها ثمانيّة مشاريع وهي:

- كتابة نص قصصي يغلب علية نمط الوصف.
- كتابة مقال يغلب علية نمط التفسير.
- كتابة نص تفسيري وصفي.
- كتابة مقال يغلب عليه النمط الوصف.
- كتابة نص تفسيري.
- كتابة نص وصفي.
- كتابة نص قصصي.

[1] - روبت ديبو غراند ، وليفغانغ ديلسيرار ، مدخل إلى علم لغة النص . ص 269
[2] - الدليل المرافق ، ص 10
[3] - المرجع نفسه ، الموضع نفسه .
[4] - الدليل المرافق ، ص 11

– كتابة نص تفسيري حجاجي[1]."

هذه المشاريع راعت عند بنائها حاجة التلميذ إلى المساعدة حينما يشرع في الكتابة وتتجلى مظاهر المساعدة في:

.1 – وضع المتعلم في البداية في سياق نموذج النَّص الذي أريد منه أن يحققه ، لترتسم لديه صورة للنموذج الذي يتبعه عند الكتابة.

.2 – سلسلة التوجيهات والخطوات المقدمة ، التي تُحضره للكتابة وتُنبهه إلى خصائص النَّص الذي سيكتبه من حيث نمطه وبنيته ونوعه.

.3 – توفر الوسيلة التقييميّة" شبكة لضبط الإنتاج الكتابي "التي تتمحور حول أهم الخصائص للنموذج النَّصي المكتوب بحيث يستطيع بواسطتها أن يحدد درجة اقترابه أو إبتعاده في[2] النموذج .

كما أنّ تصور الدليل قد أشار إلى فكرة جوهرية ترى أن الكتابة يجب أن تكون فعلا فرديا "أول شيء " يقوم به كل المتعلم، لأنّ المُتفق علية أننا لا نتعلم الكتابة إلا إذا كتبنا، ولأنه بواسطة فعل الكتابة يستطيع المتعلم التواصل مع الآخرين، فالكتابة عمليّة بناء مستمرة، لذلك مهما كان النَّص الذي يكتبه المتعلم فإنه قابل للتعديل المستمر، ولعل ذلك ما دفع الدليل إلى برمجة خطوة سماها" يتدربون على الإنتاج الكتابي "والهدف منها هو جعل المتعلمين في حالة نقاش مستمر للوصول إلى عمل مشترك باسم الفوج وانطلاقا من الأعمال الفردية المنجزة.

من خلال ما سبق تمكن البحث من رصد مجموعة من الملاحظات والخلاصات الهامة نُجملها كالآتي:

*توافق عدد المشاريع الكتابية المقترحة مع عدد المقاطع المدرجة في الكتاب.

[1] - الكتاب المدرسي ، ص3و 4

[2] - تتعلق هذه الخصائص بنمط النص ونوعه وخصائصه النمطية وبنيته ، والأسلوب اللغوي المتبع ..... أنظر الدليل المرافق للكتاب ، ص 59

* إن نماذج النصوص لأنواع النصوص التي أريد من المتعلم إنجازها من خلال المشاريع الكتابية لا تتوافق في أغلبها مع الأنواع التي تندرج فيها النصوص المنطوية في هذه المقاطع – نماذج النصوص المطلوب إنجازها–

*إنّ كل مشروع كتابي مطلوب إنجازه من طرف المتعلم لا يتوافق مع نماذج النصوص التي درسها في نفس المقطع .

* عناوين المشاريع المندرجة في فهرس الكتاب تختلف في أغلبها عما هو مطلوب من خلال المشاريع الواجب إنجازها في نهاية كل مقطع.

* إنّ أشكال المساعدة المقدمة للمتعلم عند انجاز مشروعه الكتابي تتوزع على الأسابيع البيداغوجية للمقطع ولا تتعلق بنماذج النصوص المدرجة في هذه الأخيرة. وهذا يتنافى مع مقتضيات المقاربة النَّصية وما تم التوصل إليه في نظريات القراءة والتأويل والتلقي الجمالي باعتبار الكتابة (المشروع الكتابي) ما هي إلى استمرار لفعل القراءة وتوسيعا لها.

وبالتالي ستضيع على المتعلم فرصة –من خلال المشروع الكتابي – ترسيخ وممارسة آليات القراءة والتحليل لأنواع وأنماط النصوص المختلفة التي تناولها في نشاطات فهم المنطوق وفهم المكتوب(القراءة وتحليل النَّص)

إلا أن بعض نماذج المشاريع الكتابية المبرمجة قد حاولت فعلا تقديم مظاهر المساعدة للمتعلم، تعمل على إكسابه" ملكة نصية عامة تمكنه من قراءة وفهم وإنتاج نصوص متسقة ومترابطة هذا من جهة، ومن جهة أخرى تعمل على إكسابه ملكة نصية خاصة تسمح له بإدراك مقاطع نصية على أنها سردية أو وصفية أو حجاجيه وإنتاج مقاطع أخرى على منوالها[1]."

أمّا فيما يخص عرض المصطلحات البيداغوجية فقد ركز الدليل على تبيين مقاربتين رأى أنهما الأساس الذي تبنى عليه الطريقة التعليمية المنتهجة هما: المقاربة بالكفاءات والمقاربة النَّصية، إلا أنه ابتدأ بالمقاربة بالكفاءات وخصص لها الحيز الأكبر" تمتد على حوالي 90%

[1] - خولة طالب الإبراهيمي ، مبادئ في اللسانيات العامة ، ص 169

من عنصر" **مصطلحات بيداغوجية**[1]"، حّدد من خلاله مفهوم هذه المقاربة وكيفية بنائها وأقسامها وأنواعها وفروعها(كفاءة المادة، الكفاءة العرضية، الكفاءة الشاملة، الكفاءة الختامية)، وحدد كذلك مفهوم الوضعية التعليمية في المقاربة بالكفاءات وأنواعها... إلخ، بينما تطرق إلى المقاربة النَّصية في عجالة وكأنها لا تمثل إختياراً جوهريًا في الطريقة التعليمية المتبعة في إطار الإصلاح البيداغوجي الذي نادى إليه المنهاج، بل أن الدليل لم يعطي تصورا صحيحا وناضجا لمفهوم المقاربة النَّصية ولكيفية تقديم النشاطات في ضوئها.

يفترض البحث أنّ هذا التصور بهذه الطريقة لم ينطلق من متطلبات المقاربة النَّصية المبنية على أسس نظرية القراءة، ونظرية النَّص، ولم يراع متطلبات ومبادئ الطريقة التعليمية المختارة.

وفي ختام عرضنا للدليل المرافق للكتاب المدرسي نخلص إلى ما يلي:

- إنّ المشرف على تأليف الدليل ، حسين شلوف ومجموعة المؤلفين المرافقين له كانوا بدورهم مشاركين في تأليف الكتاب المدرسي، مدركين لبنيته وللتصورات التي إنطلق منها في الإعداد لطريقة تعليمية جديدة كما صرحوا بذلك. ملبية لمقتضيات المقاربة النَّصية والدراسات الحديثة المتعلقة بنظرية النَّص ، ونظرية القراءة والتأويل والتلقي الجمالي، والبحوث التداولية ونظرية تحليل الخطاب ... إلخ، حتى وإن لم يصرح الكتاب ولا الدليل المرافق له بالمنطلقات النظرية التي تأسست عليها هذه الطريقة إلا أن ما رصده البحث من خلال العنصرين مصطلحات بيداغوجية"،(" وقائمة الموارد" موارد رقمية مظمنة في الملحق الإلكتروني للدليل) ما تضمنه من موارد بيداغوجية (قائمة المراجع المتخصصة في البيداغوجيا)، وموارد معجمية وألسنية وأدبية(المعاجم والمصادر والمراجع المتخصصة في اللسانيات والدراسات النَّصية والأدبية) .[2]

وهنا يمكن للبحث أن يثير عدد من الملاحظات والتساؤلات:

[1] - أنظر دليل الكتاب ، ص 87و88

[2] - أنظر الدليل المرافق ، ص 89 و المعلومات الأخرى المتعلقة بها .

* المراجع والمصادر المدرجة غير موّثقة توثيقا كاملا كما تقتضيه منهجية البحث العلمي.

*حدد الدليل عناوين الكتب والبحوث التي إدعى الانطلاق منها عند تأليف وصياغة هذا المشروع ولم يحدد مؤلفيها والمعلومات الأخرى المتعلقة بها.

* لم يستند الدليل على البحوث التي لها علاقة مباشرة بمنطلقات الطريقة التي دعا إليها والمستندة على المقاربة بالكفاءات والمقاربة النَّصية، ومتطلباتها المرتبطة بما تم التوصل إليه كما أسلفنا في الدراسات اللسانية واللسانية النَّصية ونظرية القراءة والتأويل والتلقي الجمالي ونظرية تحليل الخطاب والبحوث التداولية والمعرفية وتعليمية الأدب والنصوص– لذلك جاء الدليلك ما بينا سابقا مناقضًا لمقاييس صناعة الأدلة وتأليفها شكلا ومضمونًا، غير منسجم مع تصورات الكتاب وبنيته ومنطلقاته النظرية والمعرفية (وهذه ميزة ميزت كل الوثائق البيداغوجية الأخرى) .

* لم يتطرق الدليل إلى التوجهات النظرية الكبرى التي اعتمدها كركائز وأسس إنطلق منها في بناء الطريقة التعليمية وتحديد مضامينها وطريقة تنفيذها، وأكد على ذلك مخالفًا لأهم معيار من معايير بناء الأدلة وهو" التركيز على الجانب النظري الذي استند عليه "بحيث وضح في مقدمته أن هذا الدليل وُضع بطريقة علمية تقنية يتفادى فيها التركيز على الجانب النظري لعملية التعليم والتعلم[1]"(؟!!)

لقد تم عرض عناصر ومحتويات الدليل بعجالة، فلم يتتبع مكونات الطريقة التعليمية ومضامينها بطريقة علمية منهجية وافيّة تمكنه من تحديد طرق تنفيذها واستغلالها على أكمل وجه، فقد أهمل تتبع جزئيات الأنشطة التعليمية والدروس والإجابة على الأسئلة المقترحة حتى وصل الأمر إلى حد إلغاء عرض المقاطع(من 02 إلى 08) بكل ما تحتويه من أنشطة ودروس وتمارين واكتفى بعرض المقطع الأول كنموذج يُحتذى به في بقيّة المقاطع! ؟)

[1] - أنظر المرجع السابق ، ص 04

وهذا ما جعل الدليل يخرج عن كونه وثيقة هامة وأساسية تتصف بمميزات وخصائص متعارف عليها في بناء الأدلة وهذا ينسجم مع ما تما التوصل إليه عند دراسة كل من المنهاج والوثيقة المرافقة ووثيقة المخططات السنوية وعرضهم من اضطراب وتكرار وتناقض واجتزاء وقصور وتداخل بين العناصر ولا إنسجام في بناء التصورات.

الخاتمـــــة:

بعد هذه الرحلة في مجال البحث توصلنا الى نتيجة مُخيبة للآمال مفادها قصور الإصلاحات في تجسيد أهم نتائج البحوث و النظريات التعليمية و توظيفها في صياغة مناهج تعليمية ترتكز على تعليم القراءة و النصوص ، واكتفت بتبني المفاهيم الفضفاضة والشعارات الجوفاء من أمثلة "المقاربة بالكفاءات و المقاربة النصية واللسانيات والمقاربة التواصلية ..." مع احتفاظها بجوهر الممارسة التقليدية في تعليم القراءة و النصوص وتطعيمها أحيانا بمفردات ومصطلحات ليس لها قيمة عملية بل أُقحمت إقحاما فجًّا في محاولة يائسة لخلق انطباع بوجود إصلاح للمنظومة – وهم الإصلاح – من خلال كمٍّ هائل من المصطلحات التي تفتقر إلى الانسجام فيما بينها، تصل أحيانا إلى حد التناقض مما جعل البحث في حيرة كبيرة تُوحي بمدى قصور عملية الإصلاح و فشلها في صياغة رؤيا واضحة و آلية بيداغوجية علمية منهجية لتعليم الأدب عموما والقراءة والنصوص خصوصا وبذلك ضاعت فرصة ثمينة في صياغة مشروع إصلاحي مبني على منطلقات نظرية علمية ومناهج إجرائية قادرة على النهوض و الرُّقي بتعليمية القراءة و النصوص كفعالية جوهرية في إصلاح شامل للمنظومة التربوية الجزائرية .

إن هذه النتيجة العامة يمكننا إثباتها و التدليل على صحتها من خلال مجموع النتائج الجزئية التي توصل إليها البحث في جانبيه النظري و التطبيقي و التي يُمكن أن نوجزها فيما يلي:

- قصور المنهاج في مستوى الاختيارات لبيداغوجية من خلال عدم وضوح المبررات التعليمية و المنهجية التي أوجدت هذا الاختيار .إضافة الى محدودية تصور المنهاج لمبادئ المقاربات المختارة ،مما أفقده ذلك الانسجام المطلوب في هذا النوع من الوثائق التربوية.

- . تداخل المقاربات (المقاربة بالكفاءات ،المقاربة النصية، والمقاربة التواصلية) و عدم تحديد الأولويات خلق الكثير من التعارض و الارتباك بين مقولات المنهاج تصل إلى حد التناقض أحيانا.
- ـ ضُعف الخلفية النظرية للمنهاج خاصة مُقتضيات المقاربة النصيّة المُتعلقة ببحوث نظرية القراءة و التأويل و جمالية التلقي وما تُوصل إليه في نظرية النص والتداولية...جعلته يتبنى تصورا يفصل بين تعليمية القراءة و تعليمية النصوص وبالتالي عجزَ عن صياغة منهجية تعليمية ناجعة للقراءة والنصوص.
- ـ فشلَ المنهاج على مستوى الطرائق التعليمية و الاستراتيجيات البيداغوجية ، بحيث لم يُوليها الأهمية اللّازمة واكتفت الوثائق بمجرد الإشارة إليها لفظًا دون تفصيلها على مستوى التطبيق وبالتالي بقيت العملية التعليمية رهينة الطريقة التقليدية (التلقين والحفظ) وهذا يتعارض مع ما تدعوا إليه المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية.
- تبني طريقة جاهزة وحيدة لقراءة مختلف النصوص المقدمة للمتعلم وهذا يتعارض مع ما تدعوا إليه النظريات الحديثة من ضرورة بناء شبكة قراءة خاصة بكل نوع(نمط) من النصوص.
- قصور المنهاج في تصوره للمقاربة النصية التي تُقدم أساسا على استثمار مختلف الأنشطة التعليمية لقراءة النص وفهمه وتحليله وبناء معناه، بينما يركز هذا الأخير كل جهده من أجل جعل النص أرضية لتقديم مجموعة من النشاطات المرتبطة بالمادة (ظواهر لغوية، بلاغية، إملائية،...) مما جعله في أغلب الأحيان يبتعد عن روح المقاربة النصية.
- على الرغم من ادعاء المنهاج استثمار مقولات لسانيات النص، إلا أنه يبني جلَّ تصوراته للطريقة التعليمية على مبدأ الجملة وليس النص، وبذلك فشل في إيجاد تعليمية حديثة للقراءة والنصوص.

- الاحتفاء بالمقاربة بالكفاءات على حساب المقاربة النصية وبالتالي لم يستطع المنهاج تقديم إضافة نوعية لتعليم القراءة والنصوص.
- افتقار عنصر الانسجام بين مختلف الوثائق الرسمية (المنهاج، الوثيقة المرافقة، وثيقة المخططات، الكتاب المدرسي والدليل المرافق) وتجلى ذلك بوضوح–مثير للشفقة–من خلال تبني كل وثيقة لمجموعة مصطلحات خاصة بها. قد تتعارض في بعض الأحيان مع ما يوجد في الوثائق الأخرى.
- ابتداع وثيقة جديدة "المخططات السنوية" في محاولة يائسة لسد النقائص والثغرات التي تضمنها المنهاج والادعاء بأنها تنزيل للمبادئ العامة التي دعا المنهاج ومحاولة لتبسيطها و الدعوة الى الالتزام بها. كل ذلك جعل المنهاج يفقد قيمته ومكانته كوثيقة رسمية أساسية ومرجعية.
- اعتماد المقولات النظرية الجزئية وخلق تركيبة غير متجانسة من مختلف النظريات اللسانية النصية الحديثة مع فصلها عن السياق العام، وعدم الإحاطة بالخلفيات النظرية و الأدوات المنهجية لمختلف المقاربات الموظفة كل ذلك خلق ارتباكا كبيرا وركاكة ظاهرة ولا انسجام بين مختلف الوثائق، بل داخل الوثيقة الواحدة. اضافة الى الأخطاء المعرفية والمنهجية بل حتى التعبيرية و الإملائية، وحتى في طريقة اخراج الوثائق وطباعتها مما يوحي بعدم جدية الاصلاحات و عدم أهلية القائمين عليها.
- الاختلاف في الطريقة التعليمية للقراءة و النصوص بين ما جاء في المنهاج وما جاء في الوثيقة المرافقة وثيقة المخططات من جهة، و ما جاء في الكتاب و الدليل من جهة أخرى.
- غياب التطبيق الفعلي (الملائمة البيداغوجية) لمقتضيات ومنطلقات المقاربة النصية في صياغة الطريقة التعليمية.
- عدم توفيق الكتاب في اختيار النصوص المقدمة للدراسة. والاعتماد أساسا على نصوص ذات بعد تواصلي واغفال الجانب الأدبي و الجمالي في اختيار النصوص.

- الارتباك الواضح في قضية "النمذجة" ففي حين يتحدث المنهاج عن قضية أنماط النصوص، يخلط الكتاب بين الأنماط والأنواع والأجناس.
- الفصل التعسفي بين تعليم القراءة وتعليم النصوص وتعليم الأدب والتركيز أساسا على تعليم القراءة باعتماد الطريقة التقليدية وإهمال كبير لتعليمية الأدب والنصوص بمفهومها الحديث.
- اعتماد الكتاب مصطلحات خاصة به وكذا خطوات في تعليم القراءة و النصوص بعضها لم يأتي ذكره أصلا في المنهاج.
- الكثير من النصوص في الكتاب المدرسي لا تتوافق مع محتوى النشاطات اللغوية المبرمجة في المقطع التعليمي.
- غياب التوافق بين المشروع الكتابي وبين النصوص المدروسة ضمن المقطع التعليمي، بحيث قدم الكتاب نصوصا جانبية منطلقا لتحقيق نشاط الانتاج الكتابي الكتاب مهملا النصوص التي تم دراستها و تحليلها في ميادين المقطع وهذا ما يتناقض مع جوهر المقاربة النصية.
- جاء دليل الكتاب مناقضا لمقاييس صناعة الأدلة وتأليفها شكلا و مضمونا، غير منسجم مع تصورات الكتاب و بنيته و منطلقاته النظرية و المعرفية وهذا ما ميز باقي الوثائق التربوية الأخرى.
- لم يتطرق الدليل الى ذكر التوجهات النظرية الكبرى التي اعتمدها كركائز وأُسس لبناء الطريقة التعليمية وتحديد مضامينها و كيفية تنفيذها.
- الاستعجال في عرض عناصر ومحتويات الدليل وعدم تتبع محتويات الطريقة التعليمية وإهمال عناصر الأنشطة التعليمية والاجابة على الأسئلة المقترحة. بل وصل الأمر الى حد إلغاء عرض كل المقاطع التعليمية بكل ما تحتويه من أنشطة ومعارف ومحتويات واكتفى بعرض المقطع الأول على سبيل الاستئناس؟! أما الخلاصة الجوهرية التي توصل اليها البحث هي:

لو غاب المنهاج ووثيقته المرافقة و وثيقة المخططات السنوية عن هذه الطريقة التعليمية–تعليمية القراءة و النصوص–لمـا أدى ذلك الى أي تأثير على تطبيقها بالصورة التي أرادها لها تصور كل من الكتاب و الدليل.

في نهاية هذا البحث نجد أنفسنا مضطرين الى طرح مجموعة من التساؤلات هي:

- ما مدى جدية عملية إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر؟
- ما هو دور النخب من أهل الاختصاص في المساهمة بفعالية في إنجاح هذه الإصلاحات؟
- ما مدى الالتزام بمقولات و نتائج النظريات الحديثة في صناعة وبناء المناهج واعتماد الطرائق التعليمية النشطة؟
- ماهي المعايير العلمية والشروط الموضوعية التي تُعتمد في بناء و تأليف الوثائق العلمية؟
- ألم يكن من الأجدر إسناد عملية الاصلاح و التطوير الى أهل الاختصاص مع اشراك مختلف الفاعلين المشاركين في العملية التعليمية من أساتذة و مفتشين وأكاديميين ومخابر بحث؟!
- ما هو دور باقي المؤسسات الثقافية(كتاب، شعراء، أدباء، صحفيين، نقاد) في تأليف وتطوير محتوى النصوص المقدمة للدراسة في المنظومة التعليمية؟
- ألم يحن الوقت لفتح نقاش عام وجاد وعميق للتأسيس لمدرسة ذات جودة، تعتمد أحدث النتائج في مجال البحوث التربوية والتعليمية، والدراسات اللسانية النصية والنقدية، ومحاولة التأسيس لتعليمية جديدة هي تعليمية الأدب والنصوص؟

والله الموفّق إلى سواء السّبيل

قائمة المصادر والمراجع:

- المصادر و المراجع العربية:

1. أحمد عبد الغفار، التّأويل وصلته باللّغة، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1990.
2. - أحمد عفيفي، نحو النص، "اتجاه حديث في الدّرس النّحوي"، مكتبة زهراء الشـــرق، القاهرة، ط1، 2001.
3. أوشان آيت علي، اللسانيات والبداغوجية، نموذج النحو الوظيفي، السلسلة الوظيفية 5، ط1(الدار البيضاء، المغرب) مطبعة النجاح 1998م.
4. - أمين بوشـــبوط، الرّوابط الحجاجية في اللّغة العربية، بحث مقدّم لنيل شـــهادة الماجستير في اللّغة العربية، تخصص دراسات لغوية، معهد اللّغة والأدب، الجزائر، 2008-2009.
5. - بشير إبرير، تعليمية النّصوص بين النّظرية والتّطبيق، عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 1427هـ، 2007م.
6. - بشير شعلان، دليل أستاذ اللّغة العربية وآدابها، منشورات بغدادي، الجزائر، بدون تاريخ
7. - بول ريكور، نظرية التّأويل 'الخطاب وفائض المعنى'، ترجمة سعيد الغانمي، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء، المغرب، ط2، 2006.
8. - تيري إيغيلتون، نظرية الأدب، ترجمة ثائر ديب، منشـــورات وزارة الثقافة في الجمهورية العربية السورية، دمشق، 1995.
9. - جان بول ســـارتر، ما الأدب؟ ترجمة محمد غنيمي هلال، دار العودة، بيروت، لبنان، 1984.
10. - حاتم الصكر، منزلة المتلقّي في نظرية الجرجاني النّقدية، مجلة أقلام.
11. الحسن اللحية، موسوعة الكفايات، منشورات جريدة مركز حقوق الناس، بمساهمة فريدرش نورمان الألمانية، الكتاب السابع، فاس، المغرب، ط1، 2006.
12. حســن الواد، مناهج الدّراســات الأدبية، منشــورات عيون المقالات، النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط4، 1988.

13. – حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، بدون تاريخ.
14. – الحواس مسعودي، النّصوص الحجاجية، مجلة اللّغة والأدب، قسم اللّغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، العدد14، 1998.
15. – خولة طالب الابراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية "عناصر من أجل مقاربة اجتماعية للمجتمع الجزائري"، ترجمة محمد يحياتن، دار الحكمة، صدرت هذه الطبعة في إطار الجزائر عاصمة الثقافة العربية، 2007.
16. – مبادئ في اللّسّانيات، دار القصبة للنّشر، الجزائر، ط1، 2000.
17. – محاضرات ملقاة على طلبة الدّراسات اللّغوية النّظرية، مقياس لسانيات النّص بقسم اللّغة العربية وآدابها، دفعة 2006–2007، الجزائر(مدونتي).
18. – الملكة النصية ومفهوم النص، مجلة معهد اللّغة والأدب، جامعة الجزائر، العدد 17، 2006.
19. – روبرت ديبوغراند وولفغانغ دريسلر، مدخل إلى علم لغة النّص، ترجمة إلهام أبو غزالة وعلي خليل أحمد، مطبعة دار الكتاب، ط1، 1413هـ، 1992م.
20. – روبرت هولب، نظرية التّلقي" مقدمة نقدية"، ترجمة عز الدين اسماعيل، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ط1، 2000.
21. – رينيه ويليك وأوستين وارين، نظرية الأدب، ترجمة محي الدين صبحي ومراجعة حسام الخطي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، بدون تاريخ.
22. – سعيد حسن بحيري، علم لغة النص" مفاهيم واتجاهات حديثة"، مكتبة لبنان، 1997.
23. – سعيد محمد مراد، التكاملية في تعليم اللّغة العربية، دار الأمل للنشر والتوزيع، أربد، الأردن، ط1، 2002.
24. – سمير شريف استيتية، علم اللّغة التعلمي، دار الأمل للنشر والتوزيع، أربد، الأردن، بدون تاريخ.
25. – حسين شلوف و اخرين، دليل الكتاب 'اللّغة العربية للسّنة الرابعة متوسط، وزارة التّربية الوطنية، الجزائر، 2019.

26. – صـالح ولعة، القراءة والتّأويل، مجلة التّواصـل الأدبي، تصـدر عن مخبر الأدب العام والمقارن، كلية الآداب والعلوم الإنسـانية والاجتماعية، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، العدد1، جوان 2007.

27. – صبحي إبراهيم الفقي، علم لغة النص بين النّظرية والتّطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكية، الجزء 1 + 2، ط2، دار قباء للنشر والتوزيع والطبع 2000.

28. – الطّاهر بومزبر، أصـول الشّـعرية العربية "نظرية حازم القرطاجني في تأصيل الخطاب الشّعري"، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، وحدة الرّغاية، الجزائر، 2007.

29. – الطّاهر لوصـيف، تعليمية الأدب والنّصـوص، أطروحة دكتوراه دولة، قسم اللّغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، 2008.

30. – طه علي الدليمي وسـعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2005.

31. – عائشـة رماش، تعليمية النص الأدبي وأثرها في الفهم والتذوق، مجلة الموقف الأدبي، آب العدد 388.

32. – عبد السّـلام المسـدي، التّفكير اللّسّـاني في الحضـارة العربية، الدّار العربية للكتاب، ليبيا، تونس، 1981.

33. – عبد السـلام عشـير، عندما نتواصـل نغير، مقاربة تداولية معرفية لآليات التّواصل والحجاج، إفريقيا الشرق.

34. – عبد القادر الفاسـي الفهري، اللّسـانيات واللّغة العربية، منشـورات عويدات، (بيروت، باريس)، ط1، 1986.

35. – عبد القادر فيدوح، أدبية التّأويل، مجلة تجليات الحداثة، معهد اللّغة العربية وآدابها، وهران، 1992.

36. – عبد الكريم شـرفي، من فلسـفات التّأويل إلى نظريات القراءة" دراسـة تحليلية نقدية في النّظريات الغربية"، منشـورات الاختلاف، الدار العربية للعلوم– ناشـرون، الجزائر، ط1، 2007.

37. – عبد الملك مرتاض، في نظرية الرّواية 'بحث في تقنية السّـــرد'، مجلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 240، ديســـمبر، كانون الأوّل، 1998.
38. – عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان، ط1، آثار – مارس–2004.
39. عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان، ط1،آثار – مارس–2004،.
40. عز الدين بن عزيز ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير ، كلية الآداب واللغات ، الجزائر ، 2015
41. – فالح شـبيب العجمي، العلاقة بين فهم القارئ وفهم كاتب النص، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة وفنون الأدب، الكويت، المجلد28، العدد1، ســـبتمبر 1999.
42. – فولفغانغ إيزر، فعل القراءة، ترجمة وتقديم حميد لحمداني والجيلالي الكدية، منشورات مكتبة المناهج، فاس.
43. – فولفغانغ هاينه مان وديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللّغة النصـــي، ترجمة فالح شبيب العجمي، مطابع جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1999.
44. – الكتابة الثّانية وفاتحة المتعة، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضـــاء، المغرب، ط1، 1998.
45. – كتاب اللّغة العربية الرابعة من التعليم المتوسـط. تحت إشـراف الأسـتاذة– أحمد شلوف وآخرين ، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر 2019.
46. – ماجد الجعافرة، التّلقي وإنتاج الدّلالة "قراءة في قصـــيدة للمتنبي"، مجلة المجمع العلمي العراقي، بغداد، المجلد السادس والأربعون، العدد الثاني، 1999.
47. – محمد الدّريج، تحليل العملية التّعليمية، مدخل إلى علم التّدريس، المركز الوطني لتكوين مفتشي التّعليم، كلية علوم التّربية، الرّباط، 2000.
48. – محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنّصوص، السّلسلة البيداغوجية 3، دار الثقافة للنّشر والتّوزيع، مطبعة النّجاح الجديدة، المغرب، ط1، 1998.

49. – محمد خطابي، لســـانيات النص "مدخل إلى انســـجام الخطاب"، المركز الثّقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1991.
50. – محمد مفتاح، التّلقي والتّأويل، المركز الثّقافي العربي، لبنان، ط1، 1994،
51. – مفتاح بن عروس، الاتســاق والانســجام في القرآن الكريم، أطروحة دكتوراه دولة "قسم اللّغة العربية وآدابها"، جامعة الجزائر، 2007.
52. – منذر العياشــي، العلاماتية وعلم النص/ نصــوص مترجمة، المركز الثّقافي العربي، ط1، 2004.
53. – منهاج اللّغة العربية للســـنة الرابعة من التعليم المتوســـط، مديرية التّعليم الأســاســي، اللّجنة الوطنية للمناهج، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرســية، الجزائر، جوان2016.
54. – ناصر حامد أبو زيد، إشكالية القراءة وآليات التّأويل، المركز الثّقافي العربي، (لبنان، المغرب)، ط3، 1994.
55. – هانس غيورغ غادامير، فلسفة التّأويل، "الأصول.المبادئ.الأهداف"، ترجمة محمد شوقي الزين، منشورات الاختلاف، المركز الثّقافي العربي والدار العربية للعلوم، المغرب، ط2، 2006 .
56. – هيجان الرويلي وسعد البازغي، دليل الناقد الأدبي.
57. – الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية للســـنة الرابعة متوســـط الصّـــادرة عن اللّجنة الوطنية للمناهج، وزارة التّربية الوطنية، الدّيوان الوطني للمطبوعات الجامعية، جوان 2016.
58. الحسن اللحية، موسوعة الكفايات، منشورات جريدة مركز حقوق الناس، بمساهمة فريدرش نورمان الألمانية، الكتاب السابع، فاس ، المغرب، ط1، 2006،.
59. الترتيب في النص ، د. سلاكتا Slikta.Denis، تر مفتاح بن عروس، دروس مقدمة في حلقات الماجيســتير ، دفعة 2006،جامعة الجزائر2، قســم اللغة العربية و آدابها، الجزائر، مكون من 21 صفحة ،ص 10، بتصرف.

60. انظر عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغير، مقاربة تداولية معرفية لآليات التّواصل و الحجاج، إفريقيا الشرق،

61. –نايف خرما و علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها،سلسلة عالم المعرفة،العدد126 ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والاداب، الكويت، 1988، ص168–169، بتصرف.

62. ميلود حبيبي: الاتصال التربوي وتدريس الادب،ط1، المركز الثقافي العربي، الكويت، 1993، ص 101، بتصرف.

63. –رشدي أحمد طعيمة، دور المعلم في العملية التعليمية، دار الفكر العربي، بيروت ، لبنان،2002، ص83 .

المراجع الأجنبية:

1. ADAM .JM: la cohésion des séquences de proposition dans la macro-structurenarrative,Langue Fracaise,n38,1978.
2. ADAM.J.M :- elemente de languistique textuelle , Theorie et pratique de lanalyse textuelle, Paris, Pierrre Mardaga, 1990.
3. ADAM.J.M : Linguistique textuelle ,des genres de discours aux textes , paris , Nathan , 1999.
4. Charolles. M : Introduction aux problèmes de la cohérence des textes.
5. Dell .H .GYMES .Vers la COMPEANCE DE Communication « langues et apprpntissage des langues » ,2004 .
6. DUCROT.OSWALD : - les mots du discours, Paris, Minuit, 1980.
7. Evelyne Bernard :Lapproche communicative Theorie et pratique, Cle International**,1992** .
8. F.RICHAUDEAU.ER.
9. F-RICHAUDEAU.conception et production des manuel scolaires ;ED .UNISCO .1979.
10. Halliday M.A.K et Hassan.R :Cohésion in English.London. Lngman.1983.
11. Horn . L. R :a word G :the hand book of Pragmatics .US .AUK .Black Will PUBLISHING LTD , 2006.
12. Iser Wolfgang, l'acte de la lecture, théorie de l'effet esthétique, trad par Evelyne Sznyer, ed, Pierre Mardaga,1985.
13. J.C.RICHARDS, ANNE BURNS:Learning English as a Second Language ,"Language learning stratitegies: What every teacher Should Know, (Oxford,Sandra), Cambridge university press,1990.
14. J.C.RICHARDS-THEODORE.RODGERS :Approaches and Methods in Language Teaching ,Cambridge university press, 2001.
15. J.C.RICHARDS-THEODORE.RODGERS :Approaches and Methods in Language Teaching .
16. JEANDILOW.JF : l'analys textuelles , Paris, Armand Colin, 1997.
17. JI. Austin :quand dire c'est faire-tr Gilles, ED du seul.paris1970 .
18. Maingueneau . Dominique : -Initiation aux méthodes de lanalyse du discours ,Paris, Hachette, 1976,

19. Maingueneau . Dominique : Les Termes clés de l'analyse du discours,Paris, Le seuil,1996.
20. MANGUENEAU.D :- Analyser les textes de communication ,Paris,Dound,1999,.
21. MOESCHLER.JAQUES ;ARGUMONTATION et CONVERSATION « element pour une analyse programatique du discours>>.Paris ,Hatier-Credif ,1985.
22. Patrick chaudeau et dominique mengueneau ,dictionnaire danalyse du discours ,edition seuil 2002..
23. Savignon, Sandra J: Interpreting communicative language teaching: contexts and concerns in teacher education. New Haven: Yale University Press, 2002.
24. Scott Thernburry : An A-Z of ELT. Macmillan Books for Teachers –Rod Elis and Natsuko S- London, 2006
25. SLAKT. D, l'ordre du texte, « Etudes de linguistique appliquée »,Paris,Didier, n19,1975.
26. SWAN.M : David Nunan's : fivepricipes "Acritical look at the communicative Approach (1)" in ELT J, (January 1985) 39 (1).
27. T.ROEGIERS .FGRARD .des manuel scolaires pour apprandre (concevoire ;ecolair utiles)BRESCELLE DEBoecketlarcier.2003 .
28. The international Journal OF the humanities and social SCIENES VOULUMES 2 NO.1 Marche 2014.WWW.ea.journals.Org .
29. V.DIJK.TEUN.A : - comment on se rappelle et on résume des histoires, langages n40.
30. WERLICH :- Atext grammar of english ,Het delberg, 1976.

التعليـــــم المتوسّـــــــط

-منــهـاج اللغـــــة العربيـــــة

-منــهـاج التربية الإسلاميــة

2016

الفــهــرس

1. تقديم المـادّة
1.1 غايات المادّة في مرحلة التعليم المتوسط
2.1 مساهمة المادّة في تحقيق الملمح الشامل
1. 3 طبيعة الموارد المجنّدة
1. 4 إسهام المادّة في التحكّم في الموادّ الأخرى
2. ملامح التخرّج الخاصّة بالمادّة (المرحلة، الطور، السنة)
1.2 التقديم
2.2 ملامح التخرّج من التعليم الأساسي
3.2 ملامح التخرّج من أطوار التعليم المتوسّط
4.2 ملامح التخرّج من سنوات التعليم المتوسّط
3 مصفوفـة المـوارد المعرفيـة
1.3 تقديـم
2.3 جـدول مصفوفـة الموارد المعرفيـة
4. البرامـج السنويـة
1.4 التقديم
2.4 البرامج السنوية من التعليم المتوسط (السنوات الاربعة)
5. وضع المنهاج حيّز التنفيـذ
1.5 توصيات تتعلّق بوضع المنهاج حيّز التنفيذ
6. توجيهات عامّة

وزارة التربية الوطنية

1.تقديم المادّة

العربية هي لغة المدرسة الجزائرية، واللّغة الوطنية الرّسمية، وإحدى مركّبات الهوية الوطنية الجزائرية، وأحد رموز السّيادة الوطنية. لذا، فإنّ تعليمها وتعلّمها يكتسي أهمّية بالغة، والتحكّم في ملكتها أمر ضروري، لكونها كفاءة عرضية، كلّ المواد التعليمية في حاجة إليها، وكلّ نقص في اكتسابها يؤدّي لا محالة إلى اكتساب ناقص في تلك الموادّ.

1.1 غايات المادّة في مرحلة التعليم المتوسّط

يرمي تدريس اللّغة العربية في مرحلة التعليم المتوسّط إلى دعم المكتسبات اللّغوية للمتعلّمين وإثرائها، وتغذية البعد الثقافي والوجداني، وتوسيع معارفهم بما يلبّي حاجاتهم المدرسية والاجتماعية، واعتمادها وسيلة للتّواصل اليوميّ الشّفوي والكتابي، وصقل شخصياتهم بالتّحكّم في الأدوات المنهجية والفكرية، وغرس القيم الأخلاقية والروحية للأمّة الجزائرية، وتذوّق جماليات آدابها وفنونها، والاعتزاز بأمجادها.

ويمكن القول أنّ ما يسعى إليه المنهاج، هو جعل اللّغة العربية لغة التّواصل والخروج بها إلى أفق أوسع.

وعلى هذا الأساس، فإنّ هذه المسؤولية تقع على عاتق المدرسة بالدرجة الأولى، ومدرّس اللّغة أساسا، ثمّ بمساعدة باقي المدرّسين. وعليه إذن، أن يغيّر من أساليب ممارسته التعليمية داخل القسم، فيعتمد طرائق إكساب المتعلّمين اللّغة الشفوية والكتابية وقواعدهما. وهذا يتطلّب منه تحيين معارفه في مجال تعليمية اللّغات، بالاطلاع على ما يجري في المنظومات التّعليمية النّاجحة عبر العالم في هذا مجال.

وهذا التوجّه، هو دأب المدرسة الابتدائية أيضا، وتأتي مرحلة التّعليم المتوسّط لاستكماله. لذا، فإنّ تعلّم اللّغة في مرحلة المتوسّط يهدف إلى التعمّق في مفاهيمها، والتحكّم أكثر في قواعدها واستعمالاتها سعيا إلى اكتساب الملكة اللّغوية.

ولتحقيق هذه الأهداف، لا بدّ للمتعلّم أن يتحكّم في كفاءات الميادين التي تهيكل المادّة المتمثلة في: **فهم المنطوق وإنتاجه، فهم المكتوب والإنتاج الكتابي**

1. 2 مساهمة المادّة في تحقيق الملمح الشامل

يشكّل ملمح التخرّج من التعليم المتوسّط الغرض الأسمى الذي تسعى كلّ المواد التعليمية في هذه المرحلة إلى تحقيقه. لذلك، تتدرّج التعلّمات بشكل يساهم في بناء الكفاءات اللّغوية التي تمكّن المتعلّم من النفاذ بها في غيرها من التعلّمات في مختلف المواد.

1. 3 طبيعة الموارد المجنّدة

يستقي المتعلّم موارده من التعلّمات التي يتلقاها في المدرسة بصفة منتظمة، من نحو وصرف وبلاغة تهيكل الأنماط المختلفة من النصوص المقرّرة؛ كما يستقيها أيضا من محيطه الاجتماعي، لا سيما من وسائل التواصل الحديثة. ودور المدرسة في هذا السياق، هو تصحيح "تمثّلات المتعلّمين"، ومنحهم حرّية التعبير عن مكنونات أفكارهم ووجدانهم، ومرافقتهم بيداغوجيا في مسار تحويل حفظ القواعد اللّغوية والقوالب الجاهزة إلى أفق التّواصل الحرّ المبدع، حتّى يكتسب جرأة الحديث الشّفوي بلغة سليمة لا تكون استنساخا للغة المكتوب، ولا هجينا من لغات عديدة.

1. 4 إسهام المادّة في التحكّم في الموادّ الأخرى

اللغة العربية من حيث هي لغة التدريس تمثّل كفاءة عرضية تسهم في اكتساب المواد الأخرى. فأنماط النصوص التي تعلّمها تمكّنه من إدراك المفاهيم التي تهيكل هذه المواد، على سبيل المثال، النصّ السردي يمكّنه من إدراك أحداث التاريخ وتسلسلها، والنص التفسيري يعينه على استيعاب دروس العلوم والتكنولوجيا، والنص الوصفي يساعده على إدراك خصائص الكثير من مناطق العالم في دراسة الجغرافيا الطبيعية، بينما النصّ الحجاجي يكسبه المنطق، وييسّر عليه فهم الكثير من مسائل الرّياضيات.

إلى جانب ذلك، فإنّ هيكلة الفكر مرتبط باللّغة بالدرجة الأولى، لأنّها وسيلة التعبير عن الأفكار والوجدان.

3.2 ملامح التخرّج من أطوار التعليم المتوسّط

	ملمح التخرّج من التعليم الأساسي	ملمح التخرّج من الطور 3 المتوسّط	ملمح التخرّج من الطور 2 المتوسط	ملمح التخرّج من الطور 1 المتوسط
الكفاءة الشاملة	**في نهاية مرحلة التعليم المتوسط، يكون المتعلم قادرا على استعمال اللغة العربية كأداة للتفكير واكتساب المعارف الأدبية والعلمية وتبليغها مشافهة وكتابة بأساليب مختلفة وفي وضعيات تواصلية دالة ، وتوظيفها عبر الوسائط التكنولوجية.**	في نهاية الطور الثالث من التعليم المتوسط يتواصل مشافهة في وضعيات مركبة بلسان عربيّ، ويقرأ قراءة مسترسلة منغمة تحليلية واعية ونقدية نصوصا متنوعة الأنماط مشكولة جزئيا ويفهمها ، وينتج نصوصا كتابية منسجمة موظفا رصيده اللغوي في وضعيات تواصلية دالـة.	في نهاية الطور الثاني من التعليم المتوسط يتواصل مشافهة في وضعيات مركبة بلسان عربيّ، ويقرأ قراءة مسترسلة منغمة تحليلية واعية نصوصا متنوعة الأنماط مشكولة جزئيا ويفهمها، وينتج نصوصا كتابية منسجمة موظفا رصيده اللغوي، في وضعيات تواصلية دالـة.	في نهاية الطور الأول من التعليم المتوسط، يتواصل مشافهة بلسان عربيّ ، ويقرأ قراءة مسترسلة منغمة نصوصا متنوعة الأنماط مشكولة جزئيا ويفهمها، وينتج نصوصا كتابية منسجمة موظفا رصيده اللغوي في وضعيات تواصلية دالـة.
الكفاءات الختامية	**يفهم مضمون الخطاب المنطوق من أنماط متنوعة ويتجاوب معها، ويتواصل مشافهة بوعي وبلسان عربيّ معبّرا عن رأيه، موضّحا ومعللا وجهة نظره، في المواقف الأدبية والعلمية وعبر مختلف الوسائط وفي سياقات مختلفة.**	يتواصل مشافهة بوعي بلسان عربيّ ولغة منسجمة، يفهم ويحلل مضمون الخطاب المنطوق من أنماط متنوّعة، ويتفاعل معه. وينتج خطابات شفهية مسترسلة محترما أساليب تناول الكلمة في وضعيات تواصلية دالّة.	يتواصل مشافهة بلسان عربيّ ولغة منسجمة، ويفهم مضمون الخطاب المنطوق من أنماط متنوعة، ويتفاعل معه. وينتج خطابات شفهية محترما أساليب تناول الكلمة، في وضعيات تواصلية دالّة.	يتواصل مشافهة بلسان عربيّ، ويفهم معاني الخطاب المنطوق من أنماط متنوعة ويتفاعل معه، وينتج خطابات شفهية محترما أساليب تناول الكلمة، في وضعيات تواصلية دالّة.
	يقرأ قراءة تحليلية نقدية واعية، نصوصا أدبية وعلمية مركبة ويفهمها، من وسائط مختلفة مشكولة أو غير مشكولة.	يقرأ قراءة مسترسلة منغمة تحليلية واعية ونقدية نصوصا نثرية وشعرية متنوّعة الأنماط، محترما علامات الوقف ويعبّر عن فهمه لمعانيها ومضمونها، ويلخّصها ويعيد تركيبها بأسلوبه ويصدر في شأنها أحكاما، لا تقلّ عن مئتي وستين كلمة مشكولة جزئيا.	يقرأ قراءة مسترسلة منغمة تحليلية واعية نصوصا نثرية وشعرية، متنوعة الأنماط، محترما علامات الوقف، ويعبّر عن فهمه لمعانيها ومضمونها، ويلخّصها بأسلوبه، لا تقلّ عن مئتي وعشرين كلمة مشكولة جزئيا،	يقرأ قراءة مسترسلة منغمة نصوصا نثرية وشعرية متنوّعة الأنماط، محترما علامات الوقف، ويعبّر عن فهمه لمضمونها، لا تقلّ عن مائة وثمانين كلمة مشكولة جزئيا.
	ينتج كتابة نصوصا منسجمة في سياقات مختلفة أدبية، علمية، ثقافية. ومشاريع لها دلالات اجتماعية.	ينتج كتابة نصوصا منسجمة متنوّعة الأنماط، لا تقلّ عن 16 سطرا بلغة سليمة، مع التحكم في خطاطات كل الأنماط في وضعيات تواصلية دالّة.	ينتج كتابة نصوصا منسجمة متنوّعة الأنماط بلغة سليمة ، مع التحكم في خطاطات أنماط النصوص الحوارية والتوجيهية والتفسيرية والحجاجية تتراوح بين 12 و 14 سطرا، في وضعيات تواصلية دالّة.	ينتج كتابة نصوصا منسجمة متنوّعة الأنماط بلغة سليمة، مع التحكم في خطاطة نمطي السرد والوصف لا تقلّ عن 10 أسطر، في وضعيات تواصلية دالّة.

5. وضع المنهاج حيّز التنفيذ

1.5 توصيات تتعلّق بوضع المنهاج حيّز التنفيذ

ترتكز المقاربة بالكفاءات على نظريتيّ البنيوية والبنيوية الاجتماعية كخلفية علمية، وتعتمد النظرة النسقية كمسعى تنظيميّ. ولذلك، فإنّ التعلّمات في هذه المقاربة يبنيها المتعلّم نفسه، فيتمكّن من بناء وتنمية كفاءات التحليل والتركيب والاستنتاج، وبالتالي حلّ المشكلات التي تواجهه في حياته.

و وفق هذا الاختيار البيداغوجي، تعتمد عملية التعلّم على مسعى«المقطع التعلّمي» ، الذي يتألّف من عدد من الوضعيات التعلّمية، و الإدماجية، و التقويمية. لذا على الأستاذ أن يغيّر ممارساته في القسم، فيجعل التلاميذ في وضعيات التعلّم، لا التعليم، ويغيّر دوره من مانح للمعرفة، إلى مرشد وموجّه للتلاميذ مساعد لهم على بناء تعلّماتهم.

نشاطات مادّة اللغة العربية عديدة، لكنّها ينبغي أن تمارس في تكامل وانسجام، لا منعزلة بعضها عن بعض كأنّها موادّ مستقلّ بعضا عن بعض، ولا تكون بمعزل عن الكفاءة المحورية التي يسعى لإرسائها أو تنميتها في سياق شامل، قد يستعين في ذلك بنشاط من مادّة دراسية خارج مادّة اللغة العربية.

وبما أنّ المقاربة النصّية هي الاختيار البيداغوجي الآخر في تعليم اللغات – من بينها اللغة العربية- فإنّ نشاط القراءة هو المحور الأساس الذي تدور في فلكه كلّ الأنشطة الأخرى للمادّة. من النصّ يثري التلميذ رصيده اللغوي، يستنتج القواعد اللغوية كمورد معرفي يعينه على بناء كفاءة من الكفاءات، يكتشف خصائص أنماط النصوص، يتعلّم التحليل، يكتشف قيما خلقية واجتماعية، وبذلك يبني كفاءة طالما غيّبت في درس اللغة العربية، ألا وهي "التواصل".

وتبنيّ المنهاج وضعيات تعلّمية دالّة، يعني أن تكون ذات معنى بالنسبة للتلميذ مستقاة من موضوعات الحياة اليومية ، فتثير الرغبة لديه، وتحفّزه على التعلّم ليتوصّل إلى حلّ المشكلة المعروضة عليه.

6.توجيهات عامة

بهدف إنماء كفاءات المتعلمين التواصلية، ينتظر من الأستاذ أن يعمل في كلّ الأنشطة على:

- تنويع مقامات التواصل الدافعة إلى التفاعل مع مختلف التعلمات؛
- انتقاء الوضعيات المستمدّة من واقع المتعلّمين والكفيلة بخلق الشّعور بالحاجة لديهم إلى استعمال مكتسباتهم اللّغوية استعمالا وظيفيا؛
- اعتماد خطأ التّلميذ منطلقا لتعلّمات جديدة؛
- تشجيع المتعلّم على التّواصل باللّغة العربية انطلاقا من زاده اللغوي؛
- إتاحة فرص كافية يمارس فيها المتعلّمون تقييم ما ينتجونه من نصوص تقييما ذاتيا أو تقييما متبادلا بين الزملاء ؛
- توظيف أنشطة القراءة في الإنتاج الكتابي بتمكين المتعلّمين من التعرّف على نمط الكتابة وإبراز خصائصه، مع محاكاته في البداية، ثم إنتاجه؛
- تدريب المتعلّمين على نقد المقروء، واتّخاذ مواقف من الأحداث والشخصيات، وتقديم البدائل؛
- اقتراح وضعيات ذات طابع إدماجي قصد تمكين المتعلّمين من توظيف تعلّماتهم في حلّ المشاكل المطروحة عليهم.

اللجنة الوطنية للمناهج **المجموعة المتخصّصة للغة العربية**

الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية

مرحلة التعليم المتوسط

إعداد المجموعة المتخصصة لمادّة اللغة العربية

2016

الفهرس

الرقم	المحتويات	الصفحة من/إلى
01	مدخل	01
02	تقديم المادة وكيفية مساهمتها في تحقيق الملامح	02
03	مفاهيم تربوية عامة	03
04	المخطط السنوي لبناء التعلمات	03
05	المقطع التعلمي	03
06	المقاربة النصية	03
07	أنماط النصوص	5/4
08	أنواع القراءة	06
09	جدول المخطط السنوي	10/7
10	الحجم الساعي	11
11	مخطط التعلمات لتنمية كفاءة	13/12
12	الوضعية المشكلة الانطلاقية	14
13	الوضعيات التعلمية	17/14
14	التقويم	27/18
15	شروط وضع المنهاج موضع التطبيق	28
16	شروط بيداغوجية	28
17	شروط ديداكتيكية	29
18	الوسائل التعليمية	30
19	تكوين المدرسين	31
20	النشاطات غير الصفية	32

مدخل :

تيسيرا لمقروئية منهاج الجيل الثاني نضع بين أيدي المؤلفين والمدرسين والشركاء هذه الوثيقة التي تتضمن منهجية وضع برنامج اللغة العربية قيد التنفيذ و تقدم دلائل ضرورية لتصاميم الكتب المدرسية كما تقترح مقاربات بيداغوجية للتكفل بمختلف الميادين المهيكلة للمادة وتحيل القارئ إلى مراجع مسهلة للتحكم في طرائق التقديم والتقويم والعلاج.

اعتمد في إعداد الوثيقة المرافقة على الغايات المحددة لها في الدليل المرجعي لبناء المناهج وهي غايات تعبر عن سقف توقعات عال نتمنى أن نحققه والمتعاملين معها من خلال قدرتها على شرح وتوضيح ما ينبغي تعلمه من جهة، والإطار الذي يجري فيه الأستاذ اختياراته البيداغوجية من جهة أخرى، ليكون التعليم مصدرا من مصادر الإمتاع والإلهام للأستاذ ودربا يمتد بالمتعلم إلى أفق النجاح والتفوق والتميز.

تجسد الوثيقة المرافقة رغبة المجتمع الحقيقية بأن تصبح اللغة العربية جزءا أساسيّا وحيًّا وجميلا في حياتنا، وأن تكون عنصرا مهما من عناصر تكويننا المعرفي والعاطفي، وأن تقودنا نحو اكتشاف قيمنا ومميزاتنا وتقدير تراثنا والاعتزاز به.

وقد راعينا في بناء الوثيقة المرافقة معايير ومؤشرات لتحقيق الانسجام المنهجي، وتوحيد الرؤية علي قاعدة معرفية مشتركة بين الأطراف المعنية بالعملية التّعليمية التّعلمية، ونأمل في تأسيس فلسفة تعليمية تتفاعل مع معطيات العصر ومتطلباته، وتبتعد عن التلقين والحفظ. ولعل من بين ما تتطلع إليه الوثيقة وتؤكد عليه تأكيدا كبيرا ،هو أن يكون الأستاذ والمتعلم طرفين فاعلين في العملية التّعليمية التّعلمية، فهي ترى في احترافية الأستاذ غاية نصبو إلى تحقيقا إن تمكن من هندسة أنشطة التّعلم على المديين المتوسط والطويل، وحرصه على تطوير إمكاناته وأساليبه وطرق تدريسه ،وفي الوقت نفسه تتطلع الوثيقة إلى جعل المتعلم باحثا، وتكون المناقشة والنقد جزءا أساسيا في تكوينه العلمي والمعرفي.

إن مهارات فهم المنطوق وإنتاجه، وفهم المكتوب والإنتاج الكتابي، ستسهم إن طبقت تطبيقا صحيحا ليس في تحقيق ملامح التخرج فحسب، بل في تلبية طموحات مجتمع يعمل على استرجاع عناصر تميزه الحضاري وتملك أسباب النجاح والانفتاح على الثقافة العالمية.

إن هذا لايتحقق إلاّ من خلال تأهيل الوسط التربوي وتدريب الأساتذة تدريبا مكثفا يسهم في نشر ثقافة تغيير الممارسات الصفية، والانتقال من التفكير الجزئي إلى التفكير الكلي، مع العمل على تحديث أساليب التقويم ليكون قائد الممارسات التّعلمية في الصف.

تقديم المادة وكيفية مساهمتها في تحقيق الملامح

تقديم المادّة: اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية، ولغة المدرسة الجزائرية، وإحدى المركبات الأساسية للهوية الوطنية الجزائرية، وأحد رموز السيادة الوطنية وأساسها الرئيس.

وعلى المدرسة اليوم أن تعمل على تغذية البعد الثقافي للتلاميذ، وصقل أذواقهم ووجدانهم، وذلك من خلال تبّني استراتيجيات تثمن اللغة العربية وتجعلها تنافس اللغات الأخرى حتّى تتمكن من استيعاب التطورات العلمية والتكنولوجية والحضارية .وعلى المدرسة أن تعمل على استعادة التلاميذ الثقة بلغتهم، والاعتزاز بثقافتهم، مما يعزز لديهم الشعور بالانتماء للأمة، وتأكيد هويتهم الثقافية والحضارية، فيتزودون بالثقة الكافية لتفّتحهم- دون عقدة -على مختلف الثقافات واللغات الأجنبية.

أما الهدف الأسمى لتعليم اللغة العربية فهو تزويد المتعّلمين بكفاءاة، يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي .

ولم يعد المطلوب من تعليم اللغة العربية يقتصر على معرفة بعض النماذج الأدبية وبلاغتها ولا معرفة القواعد النحوية والصرفية فحسب، بل جعل المتعلم يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك واستعمالها كلغة حية،في جميع المجالات وعلى المدرسة أن تزود المتعّلم بمعرفة متينة في الآداب والثقافة العربية القديمة والحديثة والمعاصرة وأن تعمل على إعادة الاعتبار للجانب الكتابي بأشكاله المختلفة.

ولا بد أيضا من تخصيص مكانة لائقة في الكتب الجديدة للأنواع الأدبية الحديثة، مثل الرواية و القصة والشعر الحر والمسرح...الخ، حتّى يتمكّن أطفالنا من معرفة هذه الفنون.
وعلى المدرّس أن يدرك أهمية تكنولوجيات الإعلام والاتّصال الجديدة التي تشكل عامل إثراء لبيداغوجيا اللغات من خلال تطبيقاتها الخاصة – سيزداد الطلب عليها تدريجيا (برمجيات، برامج تعليمية، ألعاب... الخ) ليستخدمها في بعث الحيوية في تعليم اللغة العربية.
يعتبر التحكّم في اللغة العربية كفاءة عرضية، تؤّثر بصفة مباشرة في نجاعة مختلف التعّلمات، ومن ثم إرساء الموارد المطلوبة لتنمية الكفاءات الشاملة للمواد، و الكفاءات العَرْضية والقيم والمواقف، ولذلك فهي وسيلة لـ :

- امتلاك المعارف والانتفاع بها ونقلها.
- هيكلة الفكـر.
- التعبيـر والتواصل.
- الاندماج في الحياة المدرسية والاجتماعية والمهنية والنجاح فيها.

ويجب أن يكون الهدف الأسمى للتحوير البيداغوجي هو تحسين تعليم اللغة العربية قصد إعطائها دورها الاقتصادي والاجتماعي الثقافي الكامل لسد حاجات تعليم ذي نوعية، قادر على التعبير عن عالمنا العربي الإسلامي ، الإفريقي، المتوسطي والعالمي،و من ثم تحويل النجاحات العلمية والتكنولوجية والفّنية عبر العالم ونقلها ؛ثم الوصول إلى مرحلة الإبداع والابتكار.
ميادين اللغة العربية:
ميدان فهم المنطوق: هو إلقاء نص بجهارة الصوت ،لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة ، بحيث يشتمل على أدلة وبراهين تثبت صحة الفكرة التي يدعو إليها المرسل، ويجب أن يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة لأن السامع قد يقتنع بفكرة ما، ولكن لا يعنيه أن تنفّذ فلا يسعى لتحقيقها،و هذا العنصر من أهم عناصر المنطوق لأنه يحقق الغرض من المطلوب،وهو إلى ذلك أداة من أدوات عرض الأفكاروشرحها ونقدها والتعليق عليها ووسيلة للتعبير عن الأحاسيس وإبداء الرأي وتصوير المشاعر. كما أنه يحقق حسن التفكير وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والربط بينها. وهو أداة إرسال للمعلومات والأفكار ويتخذ شكلين"التعبير الوظيفي ، والتعبير الإبداعي".

- ميدان فهم المكتوب: هو عمليات فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة، فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات (الفهم ، إعادة البناء، واستعمال المعلومات، وتقييم النص)، ويعتبر أهم وسيلة يكتسب المتعلمون من خلالها المعرفة ويقفون على الموروث الثقافي و الحضاري، وتدفعهم لأن يكونوا ايجابيين في تفاعلهم مع النص ومحاورته لتوسيع دائرة خبراتهم وإثراء تفكيرهم وتنمية المتعة وحب الاستطلاع عندهم،ويشمل الميدان نشاط القراءة و المحفوظات و المطالعة .
- ميدان التعبيـر الكتابـي : هو القدرة على استعمال اللغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقي منسجم واضح تترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول (في حدود مكتسبات المتعلمين في فترة زمنية معينة). وهو الصورة النهائية لعملية الإدماج .ويتجسد من خلال كل النشاطات الكتابية الممارسة من طرف المتعلمين.

مفاهيم مهيكلة :

- المخطط السنوي لبناء التعلمات :هو مخطط عام لبرنامج دراسي، ضمن مشروع تربوي، يُفضي إلى تحقيق الكفاءة الشاملة لمستوى من المستويات التعليمية. انطلاقا من الكفاءات الختامية للميادين، ويُبنى على مجموعة من المقاطع التّعلمية المتكاملة .

- المقطع التعلمي: هو مجموعة مرتبة ومترابطة من الأنشطة والمهمات، - ينوب عن التحضير اليومي- يتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة في تدرج لولبي، يضمن الرجوع إلى التعلمات القبلية لتشخيصها وتثبيتها ، من أجل إرساء موارد جديدة لدى المتعلمين ، قصد المساهمة في إنماء الكفاءة الشاملة، ، ويُبنى حسب الخطوات الآتية :

- ✓ حليل قبلي للمادة الدراسية.
- ✓ ضبط الموارد المستهدفة(معرفية، منهجية، قيم ومواقف وكفاءات عرضية) .
- ✓ تحديد فترات البحث والاستكشاف والهيكلة والإدماج والتقييم والمعالجة.

تتضمن السنة الدراسية مجموعة من المقاطع، يستغرق كل منها فترة زمنية معينة ويساهم في تنمية الكفاءة الشاملة عبر وضعيات تعلّمية جزئية ووضعيات إدماج وتقويم تُؤدي إلى انجاز عمل مركب يضمن تجنيد الموارد المكتسبة واستعمالها استعمالا صحيحا في حل وضعية مشكلة انطلاقية.

- **المقاربة النصية**:هي اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي و الإنتاج، ويجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يُتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية و الصوتية و الدلالية و النحوية والصرفية و الأسلوبية ، وبهذا يصبح النص (المنطوق أو المكتوب) محور العملية التعلّمية، ومن خلالهما تنمى كفاءات ميادين اللغة الأربعة، ويتم تناول النص على مستويين:

- المستوى الدلالي: ويتعلق بإصدار أحكام على وظيفة المركبات النصية (المعجم اللغوي ،الدلالات الفكرية...) إذ يعتبر النص مجموعة جمل مركبة مترابطة تحقق قصدا تبليغيا وتحمل رسالة هادفة .

- المستوى النحوي: ويقصد به الجانب التركيبي لوحدات الجملة التي تشكل تجانسا نسقيا ، يُحدد الأدوار الوظيفية للكلمات.

أنماط النصوص في التعليم المتوسط: يقترح المنهاج تناول مختلف الأنماط مع التركيز على الأنماط المبينة في الجدول أدناه .

الطور	الطور الأول	الطور الثاني		الطور الثالث
السنة	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة
النمط الغالب	السرد و الوصف	التوجيه و الحوار	الحجاجي و التفسيري	كل الأنماط المقررة

تعريف النمط :هو الطريقة المستخدمة في إعداد النص لغاية يريد الكاتب تحقيقها. ولكل نص نمط يتناسب مع موضوعه، فالقصة والسيرة يناسبهما النمط السردي، ووصف الرحلة يناسبها النمط الوصفي، والمقالة يناسبها النمط البرهاني أو التفسيري، ويناسب الخطابة والرسالة النمط الايعازي، والمسرحية النمط الحواري.

الغاية من النمط :يساعد النمط على إيصال الفكرة عندما يحسن الكاتب توظيفه، ولا شك أن توظيف الأنماط وإتقان الربط بينها يتطلب مهارة في الصياغة الفنية وطرائق الكتابة.

تداخل الأنماط :يستخدم الكاتب عادة عدة أنواع من الأنماط ، حيث يندر وجود نص أحادي النمط ، أما إطلاق النمط على نص ما، فالقصد منه : النمط الرئيسي."المهيمن عليه".

- أنواع الأنماط:

***النمط الحواري** : الحِوار هو الحديثِ الذي يدور بين طرفين أو مجموعةٍ من الأطراف في جوٍ يسوده الهدوء والودّ بعيداً عن التعصّب والصراخ أو الإجبار والإكراه، ويتصف بالحركة والتقطع والعبارات القصيرة، ويتلوّن بتلوّن المواقف من تعجب واستفهام و نفي و رفض ودعاء وطلب وأمر ونهي...الخ.

مؤشراته: - استخدام الجمل والقصيرة.

- بروز ضمير المخاطب
- تواتر أسماء الأعلام.
- غلبة أساليب الاستفهام والتعجب أو الأمر...
- وضوح اللّغة ودلالتها – العودة إلى السطر

موضوعاته: الحياة اليومية، المسرح، القصّة ،الحكاية، الرواية، التحقيقات والروبورتاجات ، المقابلة، الاستجوابات .

***النمط التوجيهي**: يمتاز بالترتيب والتسلسل المنطقي، يقدم فكرة للعامة، يخلو من المشاعر أو العاطفة فهو يأتي للنصح والإرشاد والتوجيه لا أكثر، يخاطب أكبر فئة من الناس لحثهم على القيام بفكرة معينة أو نهيهم عن تصرّف محدّد، ويتضمن توجيهات و إرشادات لإفادة السامع أو القارئ حول الأمور التي تهمّه أو تهمّ مجتمعه بصورة عامة. في شكل نصوص مرتبة ومتسلسلة منطقيّاً بحيث تصل بالقارئ إلى التصرف الأمثل ، ولغتها واضحة ودقيقة ، تخلو من استخدام المجاز والتشبيهات، كما يمكن أن تحتوي على صور توضيحية ورسوم إرشادية مع مراعاة تنوع أحجام الحروف وألوانها وأشكالها، واستخدام الأرقام، وظهور بعض العبارات وبروزها عند الطباعة والإخراج ،بهدف لفت النظر والتركيز على المهم الذي يقصده الكاتب .

***مؤشراته:**

- سيطرة الجمل الإنشائية وخاصّة الأمر والنهي.
- .استخدام ضمائر المخاطب وأساليب النفي والإغراء والتحذير.
- استعمال أفعال الإلزام ونحوها : يتوجب، يلزم، يقتضي، يجب عليك ...
- استعمال الجمل القصيرة الواضحة الدلالة .

موضوعاته: توجَّه النصوص التوجيهية إلى كافة الناس ،تشمل تعليمات وتوجيهات دالة على نوع التصرف الواجب القيام به في الزمان والمكان ، كما توجد في أغلب المنتجات على شكل نشرية تعليمات.

***النمط السردي** : السرد هو نقل أحداث أو أخبار من الواقع أو نسج الخيال أو من كليهما معا ،في إطار زمان ومكان بطريقة فنية.تتسلسل الأحداث فيه تسلسلا زمنيا، يرتبط بعضها ببعض بعلاقات زمنية منطقية.

مؤشراته:

- استعمال عنصر المكان والزمان الذي تجري فيه الأحداث.
- بروز الشخصيات المؤثرة في الأحداث الرئيسية و الثانوية.
- غلبة الزمن الماضي على الأحداث.
- الإكثار من أدوات الربط ولاسيما حروف العطف.
- هيمنة الجمل الخبرية .

موضوعاته: القصة، الرحلة، السيرة، الحكاية ، المثل ،المسرح - الفلم ...

***النمط الوصفي:** هو تصوير لغوي فني لإنسان أو حيوان أو جماد ... أو هو وصف الشيء بذكر نعوته من خلال الألفاظ والعبارات، والّتي تقوم لدى الأديب، مقام الألوان عند الرسّام ،والنغم عند الموسيقي.

مؤشراته:

- تعيين الشيء الموصوف وتركيز الوصف عليه "من منظر طبيعي" أو وصف شخصية ما، أو شكل من الأشكال، أو حالة نفسية، أو حادثة...
- استعمال الصور البلاغية وخصوصا الاستعارة والكناية والتشبيه.
- استعمال الجمل الإنشائية، التعجب النداء الاستفهام...
- ثراء النص بالنعوت والأحوال وظروف.
- غلبة الجمل الفعلية التي تتضمن بشكل خاص الأفعال المضارعة والتي تعبر عن الحركة والحيوية أو تعبر عن حالات نفسية : قلق، فرح ، دهشة.

موضوعاته: بعض القصائد، بعض المقالات ، القصص، الجرد ، خرائط أو مخططات ، نشرات الأحوال الجوية.

***النمط الحجاجي:** هو إقامة الحجّة، والبيّنة، والدّليل .، والبرهان وهو أسلوب تواصليّ يرمي إلى إثبات قضيّة، أو الإقناع بفكرة، أو إبطال رأي، أو السّعي إلى تعديل وجهة نظر ما، من خلال الأدلّة والشّواهد المقنعة.

مؤشراته:

الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة
وزارة التّربية الوطنيّة
education-onec-dz.blogspot.com

اللّغة العربيّة

السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط

الإشراف التّربويّ

الدّكتور حسين شلوف

الدّكتور أحسن الصيد
أستاذ التّعليم العالي

بوبكر خيشان
مفتّش التّربية الوطنيّة

أحسن طعيوج
مفتّش التّربية والتّعليم المتوسّط

أحمد زوبير
مفتّش التّربية والتّعليم المتوسّط

سليمان بورنان
أستاذ مكوّن في التّعليم الثّانويّ

منشورات الشهاب

إشراف و تنسيق : محمد أمير لعرابي
تركيب الكتاب : فـاتـح قـيـنـو / محمد أمين زواتي
الغلاف والتصميم : ناصرية سي عبد الرحمان

© منشورات الشهاب، 2019
ردمك : 978-9947-39-337-6
الإيداع القانوني : فيفري 2019
منشورات الشهاب، 10 نهج إبراهيم غرافة باب الواد - الجزائر 16009
Tél. : 021 97 54 53 / Fax : 021 97 51 91
www.chihab.com / www.chihabeducation.com

أنجز طبعه على مطابع Chihab Print - باتنة - الجزائر

مقدّمة

بسم اللّه الرّحمن الرّحيم

أبناءنا التلاميذ

لقد أعددنا كتابكم في اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط طبقا للمنهاج الدّراسيّ الّذي أقرّته وزارة التّربية الوطنيّة منذ سنة 2016. وتكمن أهمّيّته في كونه يرافقكم في إنهاء مرحلة تعليمكم المتوسّط ويهيّئكم لمزاولة التّعليم الثّانويّ إن شاء اللّه، فيما يخصّ تعلّماتكم في مادّة اللّغة العربيّة.

تمّ تصميم هذا الكتاب في ثمانية مقاطع تعلّمية، كلّ مقطع يتناول جانبا من حياتكم واهتماماتكم، فيتيح لكم تناول جانب من التعلّمات اللّغويّة في الميادين الّتي ستوظّفون فيها معارفكم وقدراتكم، وتعبّرون عن مواقفكم، مستأنسين بما يقدّمه لكم هذا الكتاب من معارف و طرائق عمل، وما يزوّدكم به من قيم من خلال نصوصه المنطوقة والمكتوبة. ففي هذا الكتاب ستتعاملون مع خطابات تستمعون إليها وتعبّرون عن فهمكم لها وتتعلّمون من خلالها أنماط النّصوص ومؤشّراتها والعلاقات القائمة بين هذه الأنماط. كما يزوّدكم بنصوص مكتوبة تتعلّمون منها كيفيّة بناء النّصوص وهيكلتها و تنظيمها وترابط أجزائها. كلُّ هذا تمهيدا لتمكينكم من الإنتاج الشفويّ والكتابيّ.

هذه التعلّمات كلّها تنطلق من خلال وضعكم في وضعيّات من حياتكم أو من اهتماماتكم، حيث يطلب منكم في بدايتها القيامُ بإنجازات قد تبدو لكم في أوّل وهلة صعبةَ التّنفيذ، لكن من خلال مساركم في التعلّم من أسبوع لآخر سوف تكتسبون من المعلومات والمنهجيّات والقيم ما يمكّنكم من حلّ تلك المشكلات، لتنطلقوا بعدها إلى حلّ مشكلات أخرى تحمل نفس المستوى من التّحدّي لكم.

كما يزوّدكم الكتاب بوسائل تساعدكم على تقييم أعمالكم فرادى أو في أفواج مع زملائكم المتعلمين، ممّا يمكّنكم من ضبط تعلّماتكم وممارسة التّصحيح الذّاتيّ بمرافقة أستاذكم السّاهر على حسن استغلالكم لهذا الكتاب.

أملنا فيكم كبير لتعبروا هذه السّنة والمرحلة الحسّاسة من مساركم الدّراسيّ وكلّكم نجاح وإصرار على مواصلة اجتهادكم وتفوّقكم.

الناشر

فهرس المحتويات

المقاطع التّعلّميّة	خطابات فهم المنطوق	الصّفحة	نصوص فهم المكتوب	الصّفحة	الظّواهر اللّغويّة	الصّفحة	الإنتاج الكتابيّ	الصّفحة	إدماج التّعلّمات وتقييمها	الصّفحة
1 – قضايا اجتماعيّة	ثريّ الحرب	8	ذِكرى و نَدَم	10	عطف النّسق	12	كتابة نصّ قصصيّ يغلب عليه نمط الوصف	13	إنجاز قصّة	26
			الضّحيّة والمُحتال	16	عطف البيان	18		19		
			سائل	22	البدل	24		25		
2 – الإعلام و المجتمع	ثقافة الصّورة	28	الصِّحافة والأمّة	30	العدد و أحواله	32	كتابة مقال يغلب عليه نمط التّفسير	33	إدارة حلقة نقاش	46
			أسرى الشّاشات	36	الاستثناء	38		39		
			تلك الصِّحافة	42	التّمييز	44				
3 – التّضامن الإنسانيّ	الإنسانيّة ومشكلاتها	48	وكالة الأونروا	50	الممنوع من الصّرف	52	كتابة نصّ تفسيريّ وصفيّ	53	إنجاز شريط فيديو يتضمّن خطابا للتّحسيس بذوي الاحتياجات الخاصّة	66
			في مواجهة الكوارث	56	التّوكيد	58		59		
			مَنْ يُجِيرُ فُؤَادَ الصَّغِيرِ ؟	62	الجملة البسيطة و الجملة المركّبة	64		65		
4 – شعوب العالم	مفاخر الأجناس	68	مِنْ معتقدات الهنود	70	الجملة الواقعة مفعولًا به	72	كتابة مقال يغلب عليه نمط الوصف	73	إلقاء خطاب في مؤتمر دوليّ حول التّواصل مع الشّعوب	86
			الشّعب الياباني	76	الجملة الواقعة نعتا	78		79		
			أنا الإفريقيّ	82	الجملة الواقعة حالًا	84		85		

المقاطع التّعلّميّة	خطابات فهم المنطوق	الصّفحة	نصوص فهم المكتوب	الصّفحة	الظّواهر اللّغويّة	الصّفحة	الإنتاج الكتابيّ	الصّفحة	إدماج التّعلّمات وتقييمها	الصّفحة
5 – العلم والتقدّم التّكنولوجيّ	اللّغة العربيّة وتحدّيات التّقدّم العلميّ والتّكنولوجيّ	88	الأنترنت	90	الجملة الخبريّة	92	كتابة نصّ تفسيريّ	93	إنجاز بحث عن أسباب الاحتفال بيوم العلم	106
			التّقدم العلميّ والأخلاق	96	الجملة الفعليّة الواقعة خبرًا	98		99		
			فضل العلم	102	الجملة الاسميّة الواقعة خبرا	104		105		
6 – التّلوّث البيئيّ	تلوّث البيئة	108	هو في عقر دارنا !	110	الجملةالواقعة مضافا إليه	112	كتابة نصّ وصفيّ	113	إنجاز شريط وثائقيّ حول المحافظة على البيئة و مخاطر التّلوّث	126
			التّوازن البيئيّ ومكافحة التّلوّث	116	الجملة الفعليّة الواقعة مضافا إليه	118		119		
			مظاهر تلوّث البيئة	122	الجملة الاسميّة الواقعة مضافا إليه	124		125		
7 – الصّناعات التّقليديّة	معرض غرداية	128	سَجّاد أمّي	130	الجملة الواقعة خبرًا لكان أو إحدى أخواتها	132	كتابة نصّ وصفيّ	133	إنجاز مطويّة للتّعريف بالمنتجات الحرفيّة التّقليديّة	146
			آنيةُ الفخّار	136	الجملة الواقعة خبرًا لإنّ أو إحدى أخواتها	138		139		
			قصّة الفخّار	142	الجملة الواقعة خبرا لأفعال الشّروع والرّجاء و المقاربة	144		145		
8 – الهجرة الدّاخليّة والخارجيّة	هجرة الكفاءات	148	مُهَجَّرونَ ولا عَوْدَة	150	الجملة الواقعة جوابا لشرط	152	كتابة نصّ تفسيريّ حجاجيّ	153	إنجاز تحقيق سمعيّ بصريّ متبوع بنقاش عن الهجرة السّرّيّة	166
			سلامًا أيّتها الجزائر البيضاء	156	الجملة الواقعة جوابا لشرط جازم	158		159		
			شوق وحنين إلى الوطن	162	الجملة الواقعة جوابا لشرط غير جازم	164		165		

كيفيّة استعمال هذا الكتاب

1 رقم المقطع : في الكتاب 08 مقاطع في كلّ منها مجموعة من الوضعيّات والأنشطة التّعلّميّة لميادين الكفاءة الأربعة.

2 عنوان المحور : لكلّ مقطع محور يتعلّق بمجال من المجالات الثّقافيّة مثل مجال الآفات الاجتماعيّة

3 الموارد الّتي تتناولها في المقطع :
- نصوص (المنطوق والمكتوب)
- أنماط
- ظواهر لغويّة

1 تستمع إلى الخطاب بوعي : تستمع إلى خطاب منطوق و تستعدّ للتّعامل مع التّعليمات.

2 تفهم الخطاب وتكتشف مضمونه : بعد الاستماع إلى الخطاب تتفاعل مع التّعليمات من أجل فهم النّصّ ومناقشة مضمونه.

3 تحلّل الخطاب و تحدّد نمطه : تقوم بتحليل الخطاب لاكتشاف نمطه و مؤشّرات النّمط.

4 تستنتج : بعد التّحليل تتوصل إلى استخلاص النّمط ومؤشّراته.

5 تُنتج خطابا شفويّا : تقوم بمحاكاة نصّ الخطاب في جزئه أو كلّه.

1 تقرأ النّصّ : نصّ مكتوب تقرؤه بقواعد القراءة ليكون نصّك الوظيفيّ في الفهم والاستثمار اللّغويّ مرفقا بتقديم موجز لصاحبه.

2 تفهم النّصّ و تناقش فكره : مجموعة من التّعليمات لوضعيّة فهم النّصّ ولمناقشة مضمونه؛ مع تعليمات في النّصّ الثالث تهتمّ بالقيم و التّعبير عن موقفك.

3 تكتشف نمط النّصّ، وتبيّن خصائصه : ينصبّ اهتمامك في هذه الوضعيّة على اكتشاف نمط/ أنماط النّصّ من خلال استكشاف مؤشّراته مع الاهتمام بوظيفة النّمط في خدمة بناء النّصّ ومضمونه.

4 تبحث عن ترابط جمل النّصّ وانسجام معانيه : في هذه الوضعيّة يدعوك الكتاب إلى اكتشاف أحد مظاهر بناء النّصّ من حيث اتّساقه وانسجامه.

1 تدرس الظّاهرة اللّغويّة : وهي متعلّقة بمواضيع نحويّة تركيبيّة.

2 تلاحظ و تناقش : تقرأ الأمثلة وتناقشها من خلال التّعليمات.

3 تستنتج : تستنتج من خلال المناقشة الأحكام اللّغويّة المتعلّقة بتلك الظّواهر النّحويّة.

4 تطبّق : أنشطة تطبيقيّة للإدماج الجزئي الخاصّ بفهم المكتوب متصاعدة من البساطة إلى التعقيد.

في هذا الميدان ثلاث صفحات لثلاثة أسابيع :

الأسبوع 01 : تحدّد الموضوع - تجنّد الموارد الملائمة - تقوم بالجمع والتّصفية والتّبويب.

الأسبوع 02 : تتعامل مع نصّ نموذجيّ لاستخراج تقنيّات ومؤشّرات مشروع نصّك الكتابيّ.

الأسبوع 03 : صفحة خاصّة بتقييم جماعيّ للموضوع المنجز رفقة فوجك.

1 إنتاج شفويّ : تعرض عليك وضعيّة في الإنتاج الشّفويّ، عليك بالاستجابة إلى تعليماتها من خلال إنجاز منتج شفويّ.

أ - السّياق

ب - التّعليمة

2 إنتاج كتابي : تعرض عليك وضعيّة في الإنتاج الكتابيّ، عليك بالاستجابة إلى تعليماتها من خلال إنجاز منتج الكتابي.

أ - السّياق

ب - التّعليمة

المقطع
1

قضايا اجْتِماعِيَّة

مواردي

النّصوص

- ثريّ الحرب (خطاب منطوق)
- ذكرى وندم (نصّ مكتوب)
- الضّحيّة والمحتال (نصّ مكتوب)
- سائل (نصّ مكتوب)

الأنماط

- السّرد (مع الوصف والحوار)

الظّواهر اللّغويّة

- عطف النَّسَق / عطف البيان / البدل

فأطلقت زهرةُ صرخةَ ألمٍ وهَبَطَتِ السّلالـمَ مُسرعةً لِتأخذَ القفصَ حيث لَفَظَ العصفور آخِر أنفاسه... غير أنّها لم تَصْعَدْ مرّة أخرى، ولم يَرَها إبراهيمُ منذ ذلك اليوم إلّا مرّة واحدةً عند القاضي الّذي أعلن طلاقها منه ».

مالك بن نبي : حجّ الفقراء (رواية) - ترجمة زيدان خويلف - دار الفكر - دمشق - 2009

أثري رصيدي اللّغويّ

- عربدته : طيشه • عُضال : مُزْمِن • السّوِيّ : السّليم • الحانة : محلُّ شُرب الخمور • مخمور : سَكران
- انقضّ : هَجَمَ • ينبس : ينطق. • كروان : طائر حسن الصّوت، أغبر اللّون، طويل الرّجلين.
- استشاط : اشتعل وثار.

– أبحث في قاموسي عن معانٍ أخرى للكلمات.

– أؤلّف مِنْ مُعجمي الجديد جُملا سرديّة ثمّ وصفيّة.

أفهم النّصّ وأناقش فِكَرهُ

1 - ما مشكلة زهرة ؟ وبِمَ كانت تستأنس لتنسى مأساتَها ؟
2 - كيف كانت نهاية علاقتها مع زوجها ؟
3 - ما السّبب المباشر لهذه النّهاية ؟
4 - هل ترى أنّه سببٌ معقول ؟ لِمَ ؟
5 - ما الحلّ الّذي تراه ناجعا للقضاء على هذه الآفة.
6 - هل تجد العنوان منسجما مع نهاية القصّة ؟ علّل.

أكتشف نمط النّصّ وأبيّن خصائصه

1 - اذكر بعض الأفعال الواردة في النّصّ. ما دلالتها في بناء أحداث القصّة ؟
2 - اذكر بعض الصّفات الواردة في النّصّ. علام تدلّ كثرة استعمالها ؟
3 - ما النّمط الغالب على النّصّ ؟ اذكر أربعة مؤشّرات له.
4 - استخرج نمطا آخر مع ثلاثٍ من مؤشّراته.
5 - فيمَ أفاد كلُّ نمط في بناء القصّة.

أبحث عن ترابُط جُمل النّصّ وانسجام معانيه

- **قارن بيْنَ الفقرتين الآتيتين، واستنتج أيًّا منهما كانت منسجمة المعنى، مُعلّلا حُكمك.**

الفقرة 1 : « أطلق العصفور زقزقات تأثّرت بها زهرة فَطَفِقَتْ تشدُو بأغنيةٍ شجيّةٍ تهدِّئُ روحَها دائمة الحزن... إلى درجة أنّها لم تسمع زَوْجَها الّذي ناداها مرّتين أو ثلاثا... »

الفقرة 2 : « أطلق العصفور زقزقات تأثّرت بها زهرة فَطَفِقَتْ تشدو بأغنية شجيّة تهدِّئ روحها دائمة الحزن... لم تسمع زوجها الّذي ناداها مرّتين أو ثلاثا... »

- **استخرج من الفقرة الآتية روابط الجُمل واذكر دلالتها.**

« انْقَضَّ على القَفَصِ... عند القاضي الّذي أعْلَنَ طَلَاقَهَا منه ».

الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة
وزارة التّربية الوطنيّة

اللّغة العربيّة

دليل استعمال الكتاب

السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط

الإشراف التّربويّ

الدّكتور حسين شلوف

الدّكتور أحسن الصيد
أستاذ التّعليم العالي

بوبكر خيشان
مفتّش التّربية الوطنيّة

أحسن طعيوج
مفتّش التّربية
والتّعليم المتوسّط

أحمد زوبير
مفتّش التّربية
والتّعليم المتوسّط

سليمان بورنان
أستاذ مكوّن
في التّعليم الثّانويّ

منشورات الشهاب

إشراف و تنسيق : محمد أمير لعرابي.

تركيب الكتاب : فـاتـح قـيـنـو / محمد أمين زواتي.

الغلاف والتصميم : ناصرية سي عبد الرحمان.

© منشورات الشهاب، 2019.

ردمك : 978-9947-39-338-3

الإيداع القانوني : فيفري 2019.

منشورات الشهاب، 10 نهج إبراهيم غرافة باب الواد - الجزائر 16009

Tél. : 021 97 54 53 / Fax : 021 97 51 91

www.chihab.com / www.chihabeducation.com

مدخل

إذا كان كتاب التلميذ مرجعا للمتعلم، فإن مرجع الأستاذ هو المنهاج التعليمي ودليل الأستاذ أو ما اصطلح عليه عندنا "دليل استعمال كتاب التلميذ". خصوصا وأنه يقدم ورقة طريق عملية لكيفية استعمال كتاب التلميذ.

و على هذا الأساس يحاول هذا الدليل أن يكون أداة مرافقة ولوحة قيادة للأستاذ، يهتدي بها خلال العملية التعليمية التعلمية التي يمارسها وهو مطمئن إلى أداء وظيفته بفعاليّة ومردود ناجع.

يريد هذا الدليل أن يقدم للأستاذ بعض العناصر التي تعينه في فهم كيفية تفعيل العمليّة التّعليميّة-التّعلّميّة لمادة اللغة العربية من خلال التعامل مع كتاب التلميذ.

إنّ تعليم اللغة العربية وتعلّمها والتحكّم في ملكتها باعتبارها كفاءة عرضية يكتسي أهمية بالغة؛ فإلى جانب كونها تهدف إلى دعم المكتسبات اللغوية وإثرائها وتغذية البعد المعرفي والوجداني وتوسيع المعارف وتلبية الحاجات المدرسية والاجتماعية للمتعلمين. فإنّ تعلّم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسّط يهدف أيضا إلى التعمّق في مفاهيمها، والتحكّم أكثر في قواعدها واستعمالها سعيا إلى اكتساب الملكة اللغوية من خلال التمكن من كفاءات الميادين التي تهيكل المادّة : فهم المنطوق وإنتاجه، وفهم المكتوب، والإنتاج الكتابي.

و بما أننا في آخر مرحلة التعليم المتوسط، وفي الطور الثالث منها، وفي نهاية مراحل التعليم الإلزامي والتمهيد للتعليم ما بعد الإلزامي (الثانوي)، لا بد من التأكيد على ضرورة تقاطع ثلاثة أهداف أساسية هي :

- استهداف الكفاءة الشاملة للمرحلة المتوسطة ؛

- استهداف الكفاءة الشاملة للطور ؛

- استهداف الكفاءة الشاملة والختامية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.

إنّ الكفاءات تُبنى على أساس المكتسبات القبلية وبالتالي العودة إلى ملمح التخرج من الطور الثاني من التعليم المتوسط (السنة الثانية والثالثة من التعليم المتوسط معا يشكلان الطور الثاني، بينما السنة الأولى منه تعتبر الطور الأول، أما الطور الثالث فهو السنة الرابعة)؛ على أساس أنّ هذا الطور يُعتبر ملمحًا للدّخول إلى السنة الرابعة من التعليم المتوسط. ومن هنا تكمن الأهمية والدقة والمسؤولية البيداغوجية والديداكتية لكل متعامل مع منهاج اللغة العربية وبرنامج السنة الرابعة من التعليم المتوسط بالتحديد، سواء تعلق الأمر بمؤلف الوسيلة التعليمية أو بالأستاذ.

أ - كيفية التعامل مع هذا الدليل

وضع هذا الدليل بطريقة عملية تقنية يتفادى فيها التركيز على الجانب النظري لعملية التعليم والتعلم، ويفضل الاستعانة بجداول تساعد الأستاذ على تناول نشاطه وممارساته داخل القسم بطريقة سلسة.

ففيما يخص الجدول رقم 10 المتعلق بهيكلة تعلمات المقطع، فإن الأمر يتعلق بتعريف الأستاذ الطريقة الديداكتية لمراحل تسيير حصص شهر كامل من التّعليم – التّعلم، مبرزا له مركبات الكفاءات الختامية للميادين التي عليه أن يستهدفها من خلال الوضعيات التعلمية المقترحة والخاصة بكل مركبة، وفي كل أسبوع.

كما يعطيه فكرة عن الحجم الزمني المفترض لكل ميدان على مستوى الأسبوع والشهر، إلى جانب كونه يعطيه فكرة عن توزّع المقطع التعلمي على ثلاثة (30) أسابيع تعلّميّة إضافة إلى الأسبوع الرابع(40) المخصص لحل الوضعية المشكلة الانطلاقية وكذا إجراء التقييم المدمج والمعالجة البيداغوجية.

كما يعرض الدليل بعد ذلك المخطط السنوي لتقدم التعلمات الواردة في كتاب التلميذ، فيعرض الكفاءات المستهدفة(الشاملة والختامية للميادين الثلاثة والعرضية) وكذا القيم المستهدفة، كما وردت في المنهاج، إلى جانب مركبات كل كفاءة ختامية ووضعياتها التعلمية والموارد المعرفية الواردة في كتاب التلميذ والأحجام المخصصة المفترضة للتعلمات مَقْطعًا بمقطع، أسبوعا بأسبوع والحصة تلو الحصة لكل المقاطع الثمانية المقررة طيلة السنة الدراسية، مع تخصيص كل أسبوع رابع لعمليات الإدماج والتقويم وفق المرجعيات المعتمدة. (انظر الجدول رقم 20)

و يقترح الدليل، بعد ذلك، كيفية مباشرة الممارسات التعليمية انطلاقا من عمليات التشخيص عارضا مقترحاته عن كيفية إجرائها والأسس العملية التي تنبني عليها. ويقترح لذلك ثلاث وضعيات تستهدف كفاءات الميادين المقررة، مع اقتراح شبكات للتشخيص الفردي التي سيعتمدها الأستاذ.

إضافة إلى ما سبق، يقدم هذا الدليل مخططا تفصيليا لكيفية تسيير مقطع تعلمي بكامله(انظر الجدول 30)، بدءا بالوضعية الانطلاقية إلى غاية عمليات الإدماج والتقويم مقترحا شبكات لضبط الإنتاجات الشفوية والكتابية وكيفية تخطيط عملية المعالجة التي ستتم على أساس نتائج تقييمه لأعمال المتعلمين. وهو صالح لكل مقطع في الكتاب مع تغيير المعطيات المتعلقة بالموارد المعرفية والمنهجية.

و يقدم الدليل، إثر ذلك، ملاحق تتعلق بالعناصر الآتية :

- نصوص ميدان فهم المنطوق والإنتاج الشفوي؛

- أمثلة لشبكات الملاحظة والمتابعة والتقويم؛

- مقترحات لوضعيات مشكلات انطلاقية للاستئناس؛ إذ يحبّذ أن يقوم الأستاذ بنفسه بإعداد هذه الوضعيات وفق السياق الّذي تتواجد فيه عملية التعليم والتعلم؛ بينما ما يقدمه الدليل عبارة عن نماذج تساعد الأستاذ على بناء هيكلة هذه الوضعيات.

- المصطلحات البيداغوجية؛

- الموارد التي بإمكان الأستاذ الاستئناس، خصوصا ما تعلّق بالوثائق المقررة مثل المنهاج والوثيقة المرافقة.

ب - كيفية التعامل مع كتاب التلميذ

قُسِّمَ كتابُ التلميذ إلى ثمانية مقاطع تعلمية تتطابق عدديا مع المحاور الثقافية كما وردت في المنهاج.

- وقد تهيكل كل مقطع على حسب عدد أسابيع الشهر : ثلاثة أسابيع للتّعلّمات وأسبوع للإدماج والتقويم؛ حيث يبدأ المقطع بصفحة يتم فيها تقديم الموارد المستهدفة وينتهي بصفحة الإدماج والتقويم.

- يتضمن كل أسبوع الميادينَ الثلاثة المتعلقة بفهم المنطوق وإنتاجه، فهم المكتوب والإنتاج الكتابي.

- نتعرّف على صفحتي فهم المنطوق وإنتاجه في كل أسبوع بأيقونة " أفهم ما أسمع وأعبّر"، حيث يتم تحليل خطاب منظوق واحد من حيث محتواه المعرفي والأنماط التي تم توظيفها فيه والعلاقات التي نُسِجت بينها لخدمة مضمون الخطاب وقصدية صاحبه، حتى تتكون لدى المتعلم فكرة عن أنّ أيّ خطاب هو كل متكامل وشبكة من الخصائص المضامينية والبنائية لا يمكن الفصل بين عناصرها، كما تنص على ذلك أدبيات المقاربة النصية. وحتى تتحقق نتائج التحليل هذه لا بد من الاعتماد على نص واحد طيلة المقطع التعلمي. ونتعرّف على الصفحات الثلاث لفهم المكتوب بأيقونة " أفهم ما أقرأ وأناقش"، ونتعرّف على صفحة الإنتاج الكتابي من خلال الأيقونة " أنتج كتابيا". وهكذا في كل أسبوع.

أخيرًا نرجو أن يكون هذا الدليل، قد أجاب عن أهم التساؤلات والقضايا التي تناولها الكتاب في جانبها المنهجي و الديداكتيكي. وأن لا يغلق باب الاجتهاد والبحث عند الأستاذ.

« وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وهو رب العرش العظيم»

المـؤلــفـون

كيفية استعمال كتاب التلميذ أثناء ممارسة العمليّة التّعليميّة/التّعلّميّة

لا شك في أنّ الأستاذ قد لاحظ أن كتاب التلميذ مُهيكل في ثمانية مقاطع تعلّمية، يشمل كل مقطع مجالا ثقافيّا، ويستهدف إنماء كفاءات ثلاثة ميادين هي : فهم المنطوق وإنتاجه، فهم المكتوب، والإنتاج الكتابي.

فكيف سيتعامل الأستاذ مع الكتاب طيلة مسار التعلم في المقطع الواحد ؟

1 - يغطّي كل مقطع حجمَ شهر من الحيِّز الزمني بأربعة أسابيع، حيث :

- تدوم عملية التعلّم ثلاثة أسابيع؛
- يخصص الأسبوع الرابع للإدماج والتقويم والمعالجة.
- تغطي تعلمات كل أسبوع من الأسابيع الثلاثة ميادين فهم المنطوق وإنتاجه وفهم المكتوب، والإنتاج الكتابي.
- يستهدف الأسبوع الرابع كفاءة الإنتاج الشفوي والإنتاج الكتابي في وضعية إدماجية تقويمية لكل ميدان وما يعقبهما من معالجة.

يمكن أن نلخّص هذه الهيكلة في المخطط البياني التالي :

الأسابيع	الوضعيات	الميادين		
01	تعلم	ميدان فهم المنطوق وإنتاجه	ميدان فهم المكتوب	ميدان الإنتاج الكتابي
02		ميدان فهم المنطوق وإنتاجه	ميدان فهم المكتوب	ميدان الإنتاج الكتابي
03		ميدان فهم المنطوق وإنتاجه	ميدان فهم المكتوب	ميدان الإنتاج الكتابي
04	تقويم	الإنتاج الشفوي	الإنتاج الكتابي	
	معالجة	الإنتاج الشفوي	الإنتاج الكتابي	

2 - يغطّي كل أسبوع من أسابيع التعلم الثلاثة حجمَ أربع ساعات من الحيّز الزمني، حيث :

- يتم في الساعة الأولى من الأسبوع استهداف ميدان فهم المنطوق والإنتاج الشفوي؛
- يتم في الساعة الثانية من الأسبوع استهداف ميدان فهم المكتوب؛
- يتم في الساعة الثالثة من الأسبوع استهداف ميدان فهم المكتوب؛
- يتم في الساعة الرابعة من الأسبوع استهداف ميدان الإنتاج الكتابي.

يمكن أن نلخّص هذه الهيكلة في المخطط البياني التالي :

الحصص	الميادين	
01	ميدان فهم المنطوق وإنتاجه	03 × أسابيع
02	ميدان فهم المكتوب	
03	ميدان فهم المكتوب	
04	ميدان الإنتاج الكتابي	

3 - يغطّي الأسبوع الرابع حجمَ أربع ساعات من الحيّز الزمني، تتوزع على ساعتين لتقويم الإدماج،

2 - وضعيات بناء التعلمات :

2- 1 تسيير صفحات ميدان فهم المنطوق وإنتاجه : أفهم ما أسمع وأنتج

الأسبوع الأول : صفحتان

الأعمال التحضيريّة : يقوم الأستاذ بمطالبة المتعلمين بالقيام بأنشطة استباقية تتعلق بمراجعة صفحة الكتاب التي تتناول تعليمات متعلقة بفهم المنطوق كما ينتبهون إلى الصورة التوضيحية التي ترمز إلى المجال الثقافي المتعلق في صفحة تقديم المقطع، حيث من خلالهما يحاول المتعلمون بناء فرضياتهم عن مضمون الخطاب الذي سيستمعون إليه. على أن يقارنوا فرضياتهم بما سوف يكتشفونه أثناء الاستماع إلى الخطاب وبعده ليؤكدوا الفرضيات أو ينفوها أو يستبدلون غيرها.

في القسم :

يستهدف الأستاذ قدرة المتعلم على فهم الخطاب الذي يستمع إليه ويحلّله ويحدّد نمطه.
فمن خلال أيقونة "أستمع إلى الخطاب بوعي" والتعليمة « أستمع إلى الخطاب كله وأفهم مضمونه» يقوم الأستاذ بإسماع المتعلمين الخطاب كله عبر وسيلة سمعية أو سمعية بصرية أو عبر الإمكانات المتاحة. ويطلب منهم تسجيل رؤوس أقلام حول مضمون ما يستمعون إليه، معجمه، نمطه،...إلخ. بعدها يناقشهم في مضمون الخطاب، حسب ما هو وارد في الأنموذج الخاص بتسيير المقطع التعلمي.
و من خلال أيقونة "أحلل الخطاب وأحدّد نمطه" والتعليمة « أستمع إلى هذا الجزء من ثم أجيب» يقوم الأستاذ بتوجيه المتعلمين إلى تحليل ما يستمعون إليه من الخطاب فيتناقشون لاستنباط نمطه ومؤشراته. ويستنتجون النمط والمؤشرات وهكذا حتى استنتاج كل أنماط الخطاب ومؤشرات كل نمط على حِدَة ويميزون بينها.

الأسبوع الثاني : صفحتان

في إطار التعامل مع أيقونة "أحلل بنية الخطاب"، يبقى الأستاذ في هذه الحصة من الأسبوع الثاني يستهدف قدرة المتعلمين على تحليل الخطاب مركزا هذه المرة على النمط الغالب قصد التعمق في التحليل، بعد أن يكون قد أسمعهم الخطاب مرة ثانية. ليتوصل المتعلمون في النهاية إلى الاستنتاج.
أما مع أيقونة "أحدد العلاقة بين أنماط الخطاب"، يقوم الأستاذ بتنشيط أعمال المتعلمين في البحث والتحليل لاكتشاف العلاقة القائمة بين النمط الغالب والأنماط الخادمة له وبقصدية صاحب الخطاب ورسالته التي يتواصل من خلالها مع المتلقي أو المرسل إليه.
فيكتشف المتعلمون أن توظيف الأنماط في أي خطاب إنما هو وليد هندسة يتصورها المرسل ويقوم بإنجازها في خطابه لخدمة الغاية (القصدية) من الخطاب.

الأسبوع الثالث : صفحتان

بعد أن يكون المتعلمون قد اكتشفوا أنماط الخطاب بما في ذلك النمط الغالب والخادم، يتناول المتعلمون رفقة الأستاذ بنية الخطابات والعلاقات فيما بينها وفيما بين القصد والرسالة من الخطاب، قصد التحكم في خطاطة الأنماط المستهدفة. ويتم كل هذا في إطار الأيقونة أوظف تعلماتي.
ثم يصل الأستاذ بالمتعلمين إلى الأيقونة أتدرب على الإنتاج الشفوي ليتدربوا على محاكاة الخطاب

الإهداء.....04

الشكر 05

المقدمة.....06

الفصل الأول: تعليمية القراءة والنصوص (المنطلقات النظرية التعليمية)..... 17

المبحث الأول: تعليمية القراءة 17

المطلب الأول: نظرية القراءة والتأويل (محطات تاريخية فاصلة).....17

تمهيد:.....17

1. الهيرمينوطيقا (l'Hermeneutique).....18
2. الظاهرتية (Phénoménologie) 24

3.التّأويل والقراءة: حدود التداخل ونقاط الاختلاف.....31

المطلب الثاني: جمالية التلقي.....34

1. نظرية التلقي لروبرت ياوس (أهم الطروحات).....34

1.1 أفق الانتظار (L'horizon d'attente).....36

2 أهم طروحات نظرية التأثير لفولفغانغ إيزر.....37

1.2 القارئ الضمني (L'horizon d'attente).....38

2.2 النموذج الوظيفي التّاريخي لاشتغال النّصوص الأدبية.....38

أ.السجل النّصي.....38

ب.الاستراتيجيات النّصية.....39

ب-1- الواجهة الأمامية / الخلفية.....39

ب-2- بنية الموضوع / الأفق.....**39**

ج- فنومنولوجيا القراءة.....40

د- عوامل التّفاعل والتّواصل بين النّص والقارئ.....43

د-1- مفهوم البياض لدى إيزر (Le blanc .)..... 44
د-2- البنية الوظيفية للبياضات.....45
د-3- الطّرائق الغائية أو الناقصة.....45
د-4- النّفي أو السّلب.....46
د-5- السّلبية (La negativé)..... 47
- المبحث الثاني: تعليمية النصوص.....49
المطلب الأول: مفهوم النص.....49
1.النَّص باعتباره تتابعا منسجما في الجمل.....50
2. النَّص كبنية مقطعية جملية أو قضوية.....51
3 . المنظور النحوي: النَّص كبنية مقطعية جميلة (جون ميشال أدم).....52
4 .النَّص من منظور نظرية أفعال الكلام.....52
1.4. بنية الفعل الكلامي "(J-LAUSTIN)..... 52
أ. فعل القول: ".LOCUTIONNARY ACT.....53
أ.1. الفعل الصوتي.....53
أ.2. الفعل التبليغي.....53
أ.3. الفعل الخطابي.....53
ب. الفعل الإنجازي:" ELLOCUTIONARY ACT.....53
ج. الفعل التأثيري."PORLUCTIONARY ACT..... 53
5. مفهوم النص مرتبط بالخطاب والمقام.....55
6. المنظور الوظيفي للجملة (التدرج الموضوعاتي).....56
1.6. مدرسة براغ المنظور الوظيفي.....57
7. المنظور الوظيفي ودراسة النصوص.....58

المطلب الثاني: النص والملكة النصية.....60

1.النّص و الملكة النّصية.....60

2.الاتساق.....67

1.2 الإحالة.: (هناك نوعين من الإحالة، إحالة داخلية واحالة خارجية)..... 69

3.الانسجام.....73

1.3. الانسجام ومسألة التّلقي.....75

1.1.3. نظرية الحصافة.....75

أ-المستوى الذّهني.....75

:ب-المستوى المعرفي.....76

3-2- التّأويل والسّياق.....78

المطلب الثالث: المنظور التداولي في تعليم النصوص.....80

1. المقاربة التواصلية (المنهج التواصلي):".....80

أ. النسخة القوية "strong version " 86

ب. النسخة الضعيفة: "veak version.....87

2. الكفاءة التواصلية.....89

3. المقاربة التواصلية وعلاقتها بالمقاربة بالكفاءات والمقاربة النَّصية.....91

4.علاقة المقاربة التواصلية بالمقاربة النَّصية: (المنظور التداولي لتعليم اللُّغة والمنظور التداولي لتعليم النص).....97

المبحث الثالث: تعليمية القراءة والنصوص (الطرق والأليات).....100

المطلب الأول: أنواع القراءة ومقاطع القراءة المنهجية للنصوص.....110

1. أنواع القراءة".....110

1.1. أنواع القراءة بحسب الآداء.....110

أ- القراءة الجهرية.....110

ب–القراءة الصّامتة.....111
ت–قراءة الاستماع.....111
2.1أنواع القراءة بحسب الوظيفة.....111
ب.القراءة السريعة.....111
ت.القراءة المُكَثَّفَة.....111
ث.لقراءة الوظيفية.....112
ج. القراءة الموّسعة.....112
• 2. مقاطع القراءة المنهجية للنصوص.....113
أ– لحظة ما قبل القراءة.....114
ب–لحظة القراءة الاستكشافية.....116
ج–لحظة القراءة المنتظمة.....116
ث –لحظة انفتاح القراءة (القراءة و الإنتاج).....117
المطلب الثاني: الإجراءات المنهجية والبيداغوجية لقراءة النص قراءة فعالة.....118
أ–العينة(المتعلّم).....118
ب–الكفاءة اللّسانية.....119
ج–الكفاءة الموسوعية.....119
د–الكفاءة التّداولية.....120
المطلب الثالث: معايير إختيار النصوص في عملية تعليمية النصوص والقراءة.....120
أ. التدرج الموضوعاتي.....120
أ.1. أنواع التدرج الموضوعاتي.....121
أ.1.1. النمو الموضوعاتي الخطي.....122
أ.1.2. التدرج الموضوعاتي بموضوع ثابت (مستمر)..... 122
أ.1 .3 التدرج الموضوعاتي بموضوع أو بمحمولات متجزئة (مشتقة).....123
ب. مستويات التنظيم النصي 124

ب.1. الدور la période.....126

ب.2. السلاسل .(le chaines).....126

ب.3. المدى (le portée).....126

ب.4. المقاطع (les séquences).....127

ج.تعايش وحدات التنظيم وتعالقها.....128

الفصل الثاني: عرض المنهاج ودراسته.....130

المبحث الأول: عرض البنية الشكلية للمنهاج ودراستها.....130

المطلب الأول: البنية الشكلية للمنهاج 130

1. تعريف عام بالمنهاج 130

2. المحتوى العام للمنهاج.....131

3. المكوّنات الأساسيّة للمنهاج.....132

4. تصور المادة المعنية بالتعلم.....132

5.أهداف (غايات)تدريس اللغة العربيّة.....134

6- تصنيف الكفاءات المعروضة.....138

6-1 ملمح الدخول الى السنة الرابعة متوسط.....138

6-1- أ- كفاءات فهم المنطوق والإنتاج على منواله (خطابا من أنماط مختلفة)...138

6-1-ب- كفاءات القراءة المسترسلة السليمة.....139

6-1-ج- كفاءات الإنتاج (التعبيرالكتابي) والتواصل بطرق منهجيّة.....139

6-2- ملمح التخرج (الخروج) من السنة الرابعة متوسط.....141

6-2-أ -كفاءات القراءة المسترسلة السليمة (السلامة اللّغوّية).....141

6-2 ب-كفاءات الفهم والملكة النقديّة والتواصل الشفهي.....141

6-2 - ج-كفاءات الإنتاج (التعبير الكتابي والشفهي).....141

6-3- الكفاءة الشاملة لنهاية السنة الرابعة متوسط.....144

6-4-مصفوفة الموارد المعرفية.....146

6-4-1 الكفاءات القاعدية (الموارد المعرفية والمنهجيّة) في السنة الرابعة في التعليم المتوسط 147

المبحث الثاني: عرض تصورات النشاطات التعليمية المقررة في المنهاج ودراستها من خلال عنصر البرامج السنوّية..... 154

المطلب الأول: أنشطة ميدان فهم المنطوق وإنتاجه.....155

1/فهم المسموع.....155

2/الانتاج الشفوي.....156

المطلب الثاني:أنشطة فهم المقروء.....156

المطلب الثالث:الإنتاج الكتابي 156

المطلب الرابع: التصوّر الذي عَرَضه المنهاج لطريقة التدريس وأساليبه.....165

المبحث الثالث:عرض محتوى الأنشطة التعليميّة المقررة في المنهاج ودراستها.....175

المطلب الأول: عرض محتوى نشاط القراءة ودراسة النص 176

الفصل الثالث: عرض مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج ودراساته.....185

المبحث الأول: عرض البنية الشكلية لمشروع الوثيقة المرافقة.....185

المطلب الأول: التعريف بمشروع الوثيقة المرافقة.....185

المطلب الثاني: ترتيب المادة وكيفيّة مساهمتها في تحقيق الملامح.....193

المبحث الثاني: عرض التصورات النظرية لمكونات مشروع الوثيقة المرافقة.....210

المطلب الأول:مفاهيم مهيكلة.....210

1- المخطط السنوي لبناء التعليمات.....210

2- المقطع التعليمي.....211
3-المقاربة النَّصية.....213
4-تعريف النمط.....219
4-1- أنماط النصوص في التعليم المتوسط.....220
4-2- عنصر أنواع الأنماط.....225
4-1-أ- النمط الحواري 226
4-1-ب- النمط التوجيهي.....228
4-1-ج- النمط السردي 229
4-1-د -النمط الوصفي.....229
4-1-هـ-النمط الحجاجي..... 230
4-1-و-النمط التفسيري 231
5- أنواع القراءة 237
5-1- من حيث الشكل..... 237
5-2- من حيث المضمون.....237
المطلب الثاني: تقديم النشاطات..... 245
1-المخطط السنوي لبناء التعلمات للسنة الأولى متوسط.....248
2مخطط التعلمات لإنماء كفاءة.....274
الفصل الرابع: نشاط القراءة والنصوص من خلال وثيقة المخططات السنويّة.....299
المبحث الأول: عرض البنية الشكلية لوثيقة المخططات السنوية.....299
المطلب الأول: النية الشكلية لوثيقة المخططات السنوية.....299

1- التعريف العام بالوثيقة.....299
2-المحتوى العام لوثيقة المخططات السنوية.....302
2-1- المخطط السنوي لبناء التعلمات.....302
2-2- المخطط السنوى للتقويم البيداغوجي.....302
2-3-المخطط السنوي للمراقبة المستمرة.....303
المبحث الثاني: عرض التصورات النظرية لمكونات وثيقة المخططات السنوية.....309
المطلب الأول: المفاهيم المهيكلة.....309
1-التقويم التشخيصي.....309
2-المقاربة النصيّة.....313
المطلب الثاني: عرض سيرورة المقطع التعلمي س4م.....325
المطلب الثالث:تقديم النشاطات من خلال المخطط السنوي لبناء التعلمات.....329
أ / من حيث الشكل: 329
ب/ من حيث المحتوى:..... 329
ب-1- عرض الوضعية المشكل الإنطلاقية الأم ..... 331.
ب-2- عرض الكفاءات الختامية المتعلقة بالميادين.....334
ب-2-1- الكفاءة الختاميّة الخاصة بميدان فهم المنطوق.....334
ب-2-2- الكفاءة الختاميّة الخاصة بميدان فهم المكتوب..... 334
ب-2-3- الكفاءة الختاميةالخاصة بميدان الإنتاج الكتابي.....335
ج- عنصر هيكلة تعلمات المقطع.....336
1- فهم المنطوق وإنتاجه.....336
2- فهم المكتوب.....340

3- ميدان الإنتاج الكتابي..... 347

الفصل الخامس: عرض الكتاب المدرسي ودراسته (القراءة و تحليل النصوص من خلال الكتاب المدرسي).....354

المبحث الأول: التعريف العام بالكتاب 354

المطلب الأول: المعطيات الشكليّة.....354

المطلب الثاني: معطيات المضمون..... 360

1-عرض مضمون المقدمة 360

2- عرض فهرس المحتويات..... 375

3-عرض كيفيّة استعمال الكتاب من طرف المتعلم.....384

المبحث الثاني: تصنيف النصوص المكوّنة لمحتوى كتاب اللّغة العربيّة.....393

المبحث الثالث: عرض محتوى الأنشطة التعليمية وطريقة تدريسها.....407

االمطلب الأول: عرض محتوى نشاط القراءة و دراسة النص في الكتاب و طريقة تدريسه.. 407

1- عرض محتوى نشاط القراءة و دراسة النص.....407

2-عرض طريقة تدريس النصوص (نشاط القراءة و دراسة النص) 410

المطلب الثاني: عرض محتوى نشاط " الظاهرة اللغوية " وطريقة تعليمه 437

1-عرض محتوى نشاط " الظاهرة اللغوية.....437

2- عرض طريقة تعليم نشاط الظواهر اللّغوية (النحو) ودراستها.....441

المطلب الثالث:عرض نشاط الإنتاج الكتابي وطريقة تدريسه.....448

الفصل السادس:عرض الدليل المرافق للكتاب ودراسته.....456

المبحث الأول: التعريف العام بالدليل المرادف للكتاب.....456

المطلب الأول: المعطيات الشكلية.....456

المطلب الثاني: بنية الدليل.....458

المبحث الثاني:عرض مضمون الدليل ودراسته.....461

المطلب الأول: عرض مضمون المدخل.....461

المطلب الثاني: وضعيات بناء التعلمات.....466

المطلب الثالث: بنية التعلمات في المقطع (كيفيّة تطبيق النشاطات).....468

الخاتمة.....483

قائمة المصادر والمراجع 488

الملاحق.....496

الفهرس.....523

ملخص:

تسعى المدرسة الجزائرية جاهدة إلى إحداث إصلاح شامل في المناهج والطرائق التعليمية والوسائل البيداغوجية لتحقيق مجموعة من الأهداف والمرامي والغايات لا سيما فيما يخص تعليم اللغة العربية وإعطائها المكانة المناسبة لها وتثمين دورها بجعلها منافسة للغات الأخرى، ولئن كان التواصل غاية هامة من غايات المناهج الجديدة، خاصة إعادة الاعتبار للجانب الكتابي بأشكاله المختلفة، فإن ذلك لا يتأتى إلا من خلال اعتماد المقاربة بالكفاءات، والمقاربة النصية، والتركيز على مستويات الفهم والإدراك والتحليل والتركيب والنقد.

إن الغايات التي يهدف إليها المنهاج تُعبّر عن سقف توقعات عالٍ، لا يمكن تحقيقه إلا بتظافر مجموعة من العوامل أهمها:

1- ما يجب تعلمه (المضامين، المعارف، المحتويات ....).
2- الاختيارت البيداغوجية (المقاربة بالكفاءات، المقاربة النصية) ومنطلقاتها ومقتضياتها .
3- توحيد الرؤية على قاعدة معرفية مشتركة بين الأطراف المعنية، بالعملية التعليمية التعلمية.

تأسيس فلسفة تعليمية تتفاعل مع معطيات العصر ومتطلباته، وتبتعد عن الحفظ والتلقين.

إنّ البحث الّذي نحن بصدده يختّص بتعليمية القراءة والنصوص في مرحلة التّعليم المتوسط، و قد وقع الاختيار فيها على مستوى السّنة الرابعة كعينة للدّراسة باعتبارها تتويجا لمرحلة التعليم المتوسط . ولعل أفضل اختيار منهجي يُلبي طموحات المنظومة التربوية في هذه المرحلة ويُحقق غايات ومرامي المنهاج ويتوافق مع مقتضيات التعليمية الحديثة هو:

« المقاربة النصية» باعتبارها اختيارًا بيداغوجيًا يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج، وإن كان من بين أهمّ المتطلّبات التّعليمية لهذه المرحلة ـ الرابعة متوسط ـ المتبنّاة للمقاربة النّصية و المقاربة بالكفاءات و ما تفرضانه من إجراءات و آليات تعليمية مؤسّسة على هذه المنطلقات النّظرية هو تعليم القراءة والنصوص ، فإنّه يُصبح من الضّروري الإجابة على التّساؤلات التّالية:

– كيف تمّ تعليم القراءة و النصوص في ضوء المقاربات المختارة خاصّة المقاربة النّصية ؟

أو بعبارة أوضح كيف تمّ استثمار مقتضيات المقاربة النّصية للتّأسيس لإجراءات و مبادئ تعليمية خاصّة بتعليم القراءة و النصوص ؟ و هل حقّق المنهاج طريقة تعليمية جديدة للقراءة و النصوص منسجمة مع توجهاته الإصلاحية المبنية على الأسس والمنطلقات النّظرية الحديثة؟

إنّ هذه التّساؤلات يمكن أن تعطينا تصوّرا عامّا للإجابة عنها و هذا انطلاقا من :

- عرض و دراسة الطّريقة التّعليمية للقراءة و النصوص.
- عرض و دراسة نشاطي القراءة ودراسة النص من خلال مكوّنات الطّريقة التّعليمية المتمثّلة في المنهاج و الوثيقة المرافقة و وثيقة المخططات السنوية و الكتاب المدرسي و دليل المعلم.
- اختبار الأساس النّظري و التّطبيقي لتصوّرات طريقة تعليمية القراءة و النصوص في التّعليم المتوسط.

في الأخير توصلنا الى نتيجة مُخيبة للآمال مفادها قصور الإصلاحات في تجسيد أهم نتائج البحوث و النظريات التعليمية و توظيفها في صياغة مناهج تعليمية ترتكز على تعليم القراءة و النصوص ، واكتفت بتبني المفاهيم الفضفاضة والشعارات الجوفاء من أمثلة "المقاربة بالكفاءات و المقاربة النصية واللسانيات والمقاربة التواصلية ..." مع احتفاظها بجوهر الممارسة التقليدية في تعليم القراءة و النصوص وتطعيمها أحيانا بمفردات ومصطلحات ليس لها قيمة عملية بل أُقحمت إقحاما فجًّا في محاولة يائسة لخلق انطباع بوجود إصلاح للمنظومة – وهم الإصلاح – من خلال كمٍّ هائل من المصطلحات التي تفتقر إلى الانسجام فيما بينها وتصل أحيانا إلى حد التناقض مما جعل البحث في حيرة كبيرة تُوحي بمدى قصور عملية الإصلاح و فشلها في صياغة رؤيا واضحة و آلية بيداغوجية علمية منهجية لتعليم الأدب عموما والقراءة والنصوص خصوصا، وبذلك ضاعت فرصة ثمينة في صياغة مشروع إصلاحي مبني على منطلقات نظرية علمية ومناهج إجرائية قادرة على النهوض و الرُّقي بتعليمية القراءة و النصوص كفعالية جوهرية في إصلاح شامل للمنظومة التربوية الجزائرية .

Abstract
The Algerian school is striving to bring about a comprehensive reform in the curriculum, educational methods and pedagogical means to achieve a set of goals, objectives and goals, especially with regard to teaching the Arabic language and giving it the appropriate status and valuing its role by making it a competition for other languages, although communication is an important goal of the goals of the new curriculum, especially the re-education of the Arabic language. Taking into account the written aspect in its various forms, this can only be achieved by adopting the competency approach, the textual approach, and focusing on the levels of understanding, perception, analysis, installation and criticism.
The goals that the curriculum aims at express high expectations, which can only be achieved by the combination of a number of factors, the most important of which are:
1- What to learn (contents, knowledge, contents...).
2- Pedagogical choices (the competency approach, the textual approach), their premises and requirements.
3- Unifying the vision on a common knowledge base between the concerned parties in the educational process.
Establishing an educational philosophy that interacts with the data and requirements of the age, and moves away from memorization and indoctrination.
The research we are about is concerned with teaching reading and texts in the intermediate education stage, and it was chosen at the level of the fourth year as a sample for study as a culmination of the intermediate education stage. Perhaps the best methodological choice that meets the aspirations of the educational system at this stage, achieves the goals and objectives of the curriculum, and conforms to modern educational requirements, is: "textual approach" As a pedagogical choice that requires a link between reception and production, although among the most important educational requirements for this stage - the fourth average - adopted for the textual approach and the approach to competencies and the procedures and educational mechanisms that they impose based on these theoretical premises is teaching reading and texts, it becomes necessary to Answer the following questions:
- How were reading and texts taught in light of the chosen approaches, especially the textual approach?
Or to put it more clearly, how were the requirements of the textual approach used to establish educational procedures and principles for teaching reading and texts? And has the curriculum achieved a new educational method for reading

and texts consistent with its reformist orientations based on modern theoretical foundations and premises?
In the end, we reached a disappointing conclusion that the reforms were insufficient in embodying the most important results of research and educational theories and their use in formulating educational curriculum based on teaching reading and texts, and contented themselves with adopting loose concepts and hollow slogans from examples of “the competency approach, the textual approach, linguistics and the communicative approach.. ." While retaining the essence of the traditional practice of teaching reading and texts, and sometimes grafting it with vocabulary and terms that have no practical value, it was forced into a crude attempt to create the impression of a reform of the system - the illusion of reform - through a huge number of terms that lack harmony with each other and sometimes reach a limit The contradiction, which made the research in great confusion suggesting the extent of the shortcomings of the reform process and its failure in formulating a clear vision and a systematic scientific pedagogical mechanism for teaching literature in general and reading and texts in particular Thus, a valuable opportunity was lost in formulating a reform project based on scientific theoretical premises and procedural approaches capable of advancing the teaching of reading and texts as a fundamental activity in a comprehensive reform of the Algerian educational system.

Résumé

L'école algérienne s’efforcer d'opérer une réforme globale des programmes, des méthodes éducatives et des moyens pédagogiques pour atteindre un ensemble , d'objectifs et de buts, notamment en ce qui concerne l'enseignement de la langue arabe et lui donner un statut approprié et valoriser son rôle en faisant elle compétitive avec d'autres langues, bien que la communication soit un objectif important des objectifs des nouveaux programmes, en particulier la restauration de la langue arabe.En tenant le côté écrit sous ses différentes formes, cela ne peut être atteint qu'en adoptant l'approche par compétences, l'approche textuelle, et en mettant l'accent sur les niveaux de compréhension, de perception, d'analyse, d'installation et de critique.

Les objectifs que vise le programme expriment des attentes élevées, qui ne peuvent être atteintes que par la combinaison d'un certain nombre de facteurs, dont les plus importants sont :
1- Ce qu'il faut apprendre (contenus, connaissances, contenu...).
2- Les choix pédagogiques (l'approche par compétences, l'approche textuelle), leurs prémisses et exigences.
3- Unifier la vision sur une base de connaissances communes entre les parties concernées dans le processus éducatif.
Établir une philosophie éducative qui interagit avec les données et les exigences de l'époque, et s'éloigne de la mémorisation et de l'endoctrinement.
La recherche qui nous intéresse concerne l'enseignement de la lecture et des textes au niveau de l'enseignement moyen, et elle a été choisie au niveau de la quatrième année comme échantillon d'étude comme point culminant de l'enseignement moyen. Peut-être le meilleur choix méthodologique qui répond aux aspirations du système éducatif à ce stade, atteint les buts et objectifs du programme et se conforme aux exigences éducatives modernes, est : «L' approche textuelle » est considérée comme un choix pédagogique qui nécessite un lien entre réception et production, bien que parmi les exigences éducatives les plus importantes pour ce stade - le quatrième intermédiaire - adoptées pour l'approche textuelle et l'approche par compétences et les procédures et mécanismes éducatifs qu'elles imposer sur la base de ces prémisses théoriques est l'enseignement de la lecture et des textes, Il devient nécessaire de répondre aux questions suivantes: - Comment la lecture et les textes ont-ils été enseignés à la lumière des approches choisies, notamment l'approche textuelle ?
Ou, pour le dire plus clairement, comment les exigences de l'approche textuelle ont-elles été utilisées pour établir des procédures et des principes pédagogiques pour l'enseignement de la lecture et des textes ? Et le curriculum a-t-il réalisé une nouvelle méthode d'enseignement de la lecture et des textes conforme à ses orientations réformistes fondée sur des fondements et des prémisses théoriques modernes ?
Ces questions peuvent nous donner une idée générale pour y répondre, basée sur :
- Présentation et étude de la pédagogie de la lecture et des textes.
- Présenter et étudier les activités de la lecture et d'étude de textes à travers les composantes de la méthode pédagogique représentées dans le curriculum, le document d'accompagnement, le document des plans annuels, le manuel et le guide de l'enseignant.
Un test des bases théoriques et appliquées pour les perceptions de la méthode d'enseignement de la lecture et des textes dans l'enseignement intermédiaire.

En fin de compte, nous sommes arrivés à la conclusion décevante que les réformes étaient insuffisantes pour incarner les résultats les plus importants de la recherche et des théories pédagogiques et leur utilisation dans la formulation de programmes d'enseignement basés sur l'enseignement de la lecture et des textes, et nous nous sommes contentés d'adopter des concepts vagues et des slogans creux de des exemples de "l'approche par compétences, l'approche textuelle, la linguistique et l'approche communicative.. ." Tout en conservant l'essence de la pratique traditionnelle de l'enseignement de la lecture et des textes, et en la greffant parfois avec un vocabulaire et des termes sans valeur pratique, elle a été contrainte à une tentative grossière de créer l'impression d'une réforme du système - l'illusion d'une réforme - à travers un grand nombre de termes qui manquent d'harmonie les uns avec les autres, et atteignent parfois une contradiction limite. Ce qui a rendu la recherche dans une grande confusion suggérant l'étendue des lacunes du processus de réforme et son échec à formuler une vision claire et un dispositif pédagogique scientifique systématique pour l'enseignement de la littérature en général et de la lecture et des textes en particulier, Ainsi, une occasion précieuse a été perdue dans la formulation d'un projet de réforme basé sur des prémisses théoriques scientifiques et des approches procédurales capables de faire avancer l'enseignement de la lecture et des textes comme une activité fondamentale dans une réforme globale du système éducatif algérien.