مجلة اللسانيات التطبيقية ISS N : 2588-1566 الصفحات: 53-81
المجلد: 05 العدد: 02 السنة: 2021

# تحليل محتوى كتاب اللّغة العربية و آدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي- الشعبة الأدبية- في ضوء التوجيهات الرسمية

# Analysis of the content of the Arabic language and literature book for the third year of secondary education, the literary division, in the light of official directives.

موسى فارس*
كلّية الآداب واللّغات ، جامعة قسنطينة 1، مؤسسة
الانتماء (الجزائر)
docteurd18@gmail.com

| تاريخ الإرسال: 2021/10/13 | تاريخ القبول: 2021/11/08 |
|---|---|

## الملخص:

اتّخذ البحث كتاب اللّغة العربيّة و آدابها الخاصّ بالسّنة الثّالثة الثّانويّة موضوعا للقراءة و الوصف و التّحليل و التّقويم باختيار أسلوب تحليل المحتوى أداة لجمع البيانات المتعلّقة بمضمون الكتاب من حيث الإخراج الفنّيّ أوّلا ، والمحتويات ثانيا ، و خطوات التّحليل ثالثا ، وذلك في ضوء التّوجيهات الرّسميّة الّتي يفترض أنّها استجابت لتوجّه الإصلاح و التّجديد و التّحسين و التّطوير و التّعديل في سياق الإفادة من نتائج الدّراسات النّقديّة و البيداغوجيّة و النّفسيّة ، بهدف تجاوز نقائص الممارسات التّقليديّة. ويمثّل الكتاب المدرسيّ المستهدف الجانب الأكثر إجرائيّة ووضوحا في تنفيذ المنهاج و نقله من دائرة التّصوّر إلى دائرة الاعتماد و الممارسة ، وقد انتهت عمليّة التّحليل إلى تسجيل بعض النّقائص على المستويات الثّلاثة المذكورة ، وهي سلبيّات حالت دون تحقيق الكفاءة الختاميّة النّصّيّة الّتي يراهن المنهاج على تحقيقها

**الكلمات المفتاحية:** تحليل المحتوى ، الكتاب المدرسيّ ، التوجيهات الرّسميّة ، المرحلة الثّانويّة ،

## Abstract :

The research took the book of the Arabic language and its literature for the third year of secondary school as a subject for reading, description, analysis and evaluation by choosing the method of content analysis as a tool for collecting data related to the content of the book in terms of technical output first, contents second, and steps of analysis third. This is in light of the official directives that are supposed to have responded to the trend of reform, renewal, improvement, development and amendment in the context of benefiting from the results of critical, pedagogical and psychological studies, with the aim of overcoming the shortcomings of traditional practices. The targeted textbook represents the most procedural and clear aspect of implementing the curriculum and transferring it from the conception department to the accreditation and practice department. The analysis process ended with recording some shortcomings at the three mentioned levels, which are negatives that prevented the achievement of the final textual competence that the curriculum bet on achieving.

**Keywords**

Content analysis, textbook, official directions, high school,

* المؤلف المرسل: موسى فارس.

**مقدمة:**

يعدّ المحتوى أحد أهمّ مدخلات المنهاج الدّراسيّ وأوّلها تأثيرا في الأهداف و الكفايات المراد تحقيقها بعدّه نظاما واضحا ودقيقا من المعلومات و الخبرات و المكوّنات و القيم المتفاعلة الّتي تبثّ عبر رسائل معرفيّة يتضمّنها المنهج بشكل مباشر أو غير مباشر ، [1] يتلقّاها المتعلّم ثمّ يكتسبها و يوظّفها في حياته اليوميّة أو المهنيّة أو المستقبليّة ، في سياق تتغيّر فيه المعارف بشكل متسارع يصعب اللّحاق بها[2] .

وقد حظي المحتوى باهتمام كبير من لدن الكثير من الباحثين و القائمين على بناء المناهج من حيث نوعه و اختياره و طريقة تنظيمه و مكوّناته و أهدافه و الفئات المستهدفة من تدريسه ؛ لاسيّما في ظلّ التّراكم المعرفيّ الهائل الّذي يشهده العصر الحالي المتّسم بالسّرعة و التّغيّر اللّذين يستدعيان التّقويم المستمرّ بهدف كشف مواطن القوّة و الضّعف و اتّخاذ إجراءات التّعديل أو التّجديد أو الإصلاح أو التّطوير. و من المؤكّد أنّ عمليّة تقويم المحتوى تتطلّب تحليله إلى مكوّناته للوقوف على العلاقات القائمة بينها و مدى انسجامها مع الأهداف والكفايات الّتي حدّدت لأجل تحقيقها ؛ وعليه فلا غنى عن أسلوب تحليل المحتوى الّذي يستهدف عناصر المنهاج كاملة بحثا " عن المعلومات الموجودة في وثيقة وتواصل ما عن طريق تحديد مدلولاتها أو تصنيف محتوياتها و ترتيبها "[3]، و يستمدّ منها أهمّيّته من شموليّته لعمليّة التّدريس تخطيطا و إعدادا وتنظيما و أهدافا و كفايات و وسائل وتنفيذا و تقويما[4] .

وانطلاقا من الوظيفة البنائيّة والتّنظيميّة للكتاب المدرسيّ ودوره في ضبط الفعل التّعليمي/التّعلّميّ،" و حيث إنّ المعارف أضحت اليوم في متناول أيّ كان تتناقلها وسائل مختلفة ،وتزخر بها مصادر متعدّدة لم يعد فضل الكتاب المدرسيّ فيما يتضمّن من معارف، ولا من باب أولى في حجم المعارف، إنّما قيمته يستمدّها في المقام الأول من المتمشيات البيداغوجيّة المقترحة واستراتيجيّات التّعليم والتعلّم المعتمدة ،ومن الكيفيّات التي يكون بها اكتشاف الظّواهر واستجلاء السّؤال وبناء المعارف وتبويبها وحل المشكلات ، وما إلى ذلك من الطّرائق الّتي تساعد النّاشئة على اكتساب المؤهّلات والكفايات المستوجبة ، وتيسّر عليهما مثلا كالمعارف والمهارات، وترسّخ فيهم السّلوكات المستهدفة ،فيصدرون عنها أينما كانوا، في القسم أو خارجه " [5] و هذا ما سيحاول استجلاءَه أسلوب تحليل المحتوى التّعليميّ الّذي يهدف إلى تمكين الباحث من جمع البيانات الكمّيّة و الكيفيّة حول عناصر الكتاب الّتي تشمل الجانبين المادّيّ و البيداغوجيّ التّربويّ ، و من محاولة إعطاء وصف دقيق لها بهدف الوقوف على مدى الانسجام بين توجيهات الخطاب المؤسّسيّ الرّسميّ و الكتاب المدرسيّ في توجيه عمليّة تدريس النّصّ الأدبيّ و تأطيره أهدافا و محتوى و منهجيّة تحليل ووسائل و تقويما بهدف تحقيق التّفاعل الإيجابيّ بين عناصر المنهاج . استهدف هذا الأسلوب المنهجيّ كتاب( اللّغة العربيّة و آدابها الخاصّ بالسّنة الثّالثة ثانويّ، شعبة الآداب و الفلسفة ) بالاقتصار على الإخراج الفنّيّ للكتاب و مقدّمته و نصوصه وتوزيعها على المحاور ، و تصنيفها من حيث العدد و القدم و الجدّة و الجنس الأدبيّ ، و الأنماط و مراحل التّحليل في ضوء تصوّر المنهاج بردّها إلى مرتكزاتها النّظريّة و البيداغوجيّة. بالإضافة إلى التّقويم .

## 1. تحليل المحتوى و أهدافه في العمليّة التّربويّ :

يتمثّل إجراء تحليل المحتوى في مجموعة من التّقنيّات الّتي تمكّننا من إنجاز فحص علميّ موضوعيّ و منظّم لمحتويات الوثائق الّتي ينصبّ عليها التّحليل [6]، بهدف وصف محتواها و استخراج القرائن الّتي تسمح باستنباط معلومات تتعلّق بإنتاج هذه الوثائق و تلقّيها [7]و هي أداة تتّخذ تقنية تحليل المحتوى أسلوبا منهجيّا لتشخيص التّصوّر التّربويّ المؤطّر لعمليّة تدريس النّصّ الأدبيّ في التّوجيهات و الأدلّة و الوثائق المرافقة لمناهج اللّغة العربيّة و آدابها والكتاب المدرسيّ؛ ولكلّ هذه الوثائق موقع خاصّ في البناء المنهجيّ للدّراسة ؛ فالتّوجيهات الرّسميّة تساعد في كشف معالم الممارسة الحالية و تشخيصها ولاسيّما في إطار الإصلاحات التّربويّة الّتي تسعى لتفادي نقائص الممارسات السّابقة و تصحيح مسارها تعديلا و تجديدا و تنظيما .

وتهدف تقنية تحليل المحتوى إلى [8]: تحسين نوعيّة الكتب المدرسيّة شكلا و مضمونا . و توجيه مؤلّفيها نحو جعلها منسجمة مع قدرات المتعلّمين و ميولاتهم و مهاراتهم و مثيرة لدوافعهم ، و رفع كفاياتها اللّازمة لتحقيق أهداف المنهاج التّربويّ أوّلا , إلى تعرّف مدى الانسجام بين مضامين المستندات و التّوجيهات الرّسميّة و الممارسات الصّفّيّة .

## 2. الكتاب المدرسيّ:

من التّعريفات الاصطلاحيّة المتداولة للكتاب المدرسيّ أنّه عبارة عن وثيقة تربويّة في شكل وعاء يحتوي مادّة تعليميّة تعتبر مرجعا أساسا يستقي منه المتعلّمون معلوماتهم ، وهو وسيلة تضمّ بكيفية منتظمة الموادّ والمحتويات والمنهجيّات وأدوات قياس مكتسبات المتعلّمين . وكلمة وثيقة في حدّ ذاتها توحي بالإحكام في جمع موادّ الكتاب المدرسيّ وفق تخطيط مسبق دقيق ومحكم ليقوم بدور التّكوين الأساسيّ للمتعلّمين عقليّا ونفسيّا واجتماعيّا. وهو يساير في ذلك الخطّ الرّسميّ للمجتمع.

يعدّ الكتاب المدرسيّ جزءا أساسيّا من المنهاج ، و وسيلة رئيسيّة مساعدة للمعلّم و المتعلّم على بناء الكفايات المحدّدة ، و معينا بيداغوجيّا متاحا ، و أداة لتمرير المعارف و اكتساب القدرات و المهارات اللّغويّة و المنهجيّة و تثبيتها و تقويمها و إدماجها في المدرسة و الحياة ، و مرجعا يعود إليه المتعلّم باحثا أو معلّلا أو مدقّقا ، ووسيلة تنوب عن المعلّم في التّربية و التّثقيف و نقل قيم المجتمع و التّواصل [9]وعليه فهو أيسر الوسائل استخداماً وأخفّها حملاً إذا قيس بغيره من الوسائل: كالأفلام، برامج التّلفاز، أجهزة التّعليم الحديثة .

إنّ الكتاب المدرسيّ الّذي يحقّق الأهداف العامّة و الخاصّة للعمليّة التّربويّة ، عليه أن يأخذ في الحسبان مستويات التّفكير عند المتعلّمين و حسب مراحلهم العمريّة ، و ذلك ببناء أسئلة لا تكتفي باستثارة مستويات التّفكير الدّنيا لاسيّما مستوى الفهم و الاستيعاب . على وفق تصنيف " بلوم BLOOM[10] المسمّى **هرم المستويات المعرفيّة** وهي :( التّذكّر ، الاستيعاب ، التّطبيق التّحليل ، التّركيب ) ؛ بل ينبغي أن تصاغ أسئلة تعليميّة تعلّميّة تستثير المستويات كلّها ؛ لجعل التّعلّم أكثر فعاليّة .[11]

لقد أدّت أهمّيّة الكتاب المدرسيّ ووظائفه المحدّدة في ضوء البيداغوجيا الحديثة بالدّول وواضعي المناهج الدّراسيّة إل الاهتمام بالكتاب المدرسيّ مادّيا و علميّا ، بهدف تمكينه من تحقيق الأهداف المرسومة . فانتهت الدّراسات إلى وضع مواصفات و معايير فنّيّة و بيداغوجيّة و علميّة دقيقة ينبغي أن يتّصف بها الكتاب المدرسيّ الّذي يمثّل أهمّ وسيلة لتنفيذ مناهج تعليم اللّغات , وستكون هذه المعايير مرافقا لتقنية تحليل المحتوى في ما يلي :

## أوّلا .الإخراج الفنّيّ للكتاب ( طريقة العرض ):

العنوان : اللّغة العربيّة و أدابها للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانويّ للشّعبتين : آداب / فلسفة ، لغات أجنبيّة

**المؤلّف** : مجموعة من المؤلّفين بتنسيق الدّكتور الشّريف مريبعي و إشرافه . و هي المجموعة نفسها الّتي ألّفت دليل الأستاذ .

أعدّ الكتابَ فريق تربويّ متخصّص يتكوّن من مفتّش للتّربية و التّكوين لمادّة اللّغة العربيّة وآدابها و ثلاثة أساتذة للتّعليم الثّانويّ ، و بإشراف أستاذ جامعيّ ؛ و هذا ما يمكن أن يدلّ على أنّ الانطلاق في إعداده كان من خلفيّة عمليّة ميدانيّة بيداغوجيّة حقيقيّة تراعي مواصفات الكتاب المدرسيّ المادّيّة و شروط تأليفه في ضوء بيداغوجيا الكفايات بالاستعانة بالخبراء الجامعيّين والمتخصّصين في مجال الرّسم والسّيميولوجيا و الخطّ و الطّبع ، في إطار يُفترض أن تراعى معايير إعداد كتاب يترجم توجّهات التّربية الحديثة [12] الّتي تفيد من حقول معرفيّة عديدة و تحاول أن تستثير نفوس المتعلّمين نحو شكل الكتاب ومضامينه ، و حين يتعلّق الأمر بكتاب متعلّم اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة الثّانويّة فإنّ ذلك يدعو إلى تفكيكه إلى أهمّ مكوّناته الشّكليّة والعلميّة و البيداغوجيّة ,

### أ. مقدّمة الكتاب

افتتح معدّو كتاب" اللّغة العربيّة وآدابها للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانويّ " بمقدّمة في صفحة واحدة وضع فيها الكتاب بين أيدي تلاميذ شعبتي ( الآداب و الفلسفة و اللّغات الأجنبيّة ) من السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانويّ ومشرفيهم من الأساتذة و المفتّشين ليكون سندا و عونا لهم معرفيّا و تربويّا ، وقد حرص المؤلّفون على تحقيق الانسجام بين تصوّرات التّوجيهات الرّسميّة و محتويات الكتاب المدرسيّ الّذي كان امتدادا لكتابي السّنة الأولى و الثّانية من حيث البنية و المنهجيّة المتّبعة في تقديم المحتويات و النّشاطات التزاما بما تعوّد عليه المتعلّمون من جهة ، واجتنابا لتشويش أذهانهم من جهة ثانية ، و تطبيقا لتوجيهات المنهاج و الوثيقة المرافقة له من جهة ثالثة ، و من حيث عدد المحاور و الفضاء الزّمنيّ المخصّص لإنجازها وفق نظام الوحدة و التّكامل بين النّصوص و روافدها تلقّيا و إنتاجا و تقويما لمدى تحقيق كفايات المتعلّمين اللّغويّة والجماليّة و المنهجيّة في التّعامل مع النّصوص المتنوّعة المدروسة في ضوء المقاربة النّصّيّة والوظيفيّة ، لذلك ضمّ الكتاب اثني عشر محورا ، وتضمّن كلّ محور نصّين أدبيين و نصّا تواصليّا ، و آخر للمطالعة الموجّهة ، و نصّا معدّا للإدماج و التّقويم ، و ينجز كلّ محور

في أسبوعين ، وفي النّصّين الأدبيين تتمّ المعالجة الأدبيّة و النّقديّة ، و يتمّ الاستثمار في النّواحي اللّغويّة و البلاغيّة و العروضيّة بغرض ضبط اللّغة و تنمية ملكة التّذوّق الفنّيّ عند المتعلّمين ، وخدمة معنى النّصّ المدروس في إطار الاستراتيجيّة التّكامليّة الّتي تؤمن بأنّ التّعليم يقوم على أساس نشاط من المتعلّم و إيجابيّته ، و إنّ الخبرة الّتي يكتسبها هي الّتي تبقى معه و تصبح جزءا من شخصيّته ، و إنّ أفضل أنواع التّعلّم هو التّعلّم القائم على المشكلة الّتي يشعر بها الطّالب و يسهم في حلّها بفعاليّة .

أمّا النّصوص التّواصليّة و نصوص المطالعة الموجّهة فتعالج ظواهر نقديّة و فكريّة و أدبيّة مختلفة تهدف إلى تنمية معارف المتعلّم وقيمه الرّوحيّة و الوطنيّة و الدّينيّة وهو يتعامل مع أشكال مختلفة من التّقييم في نهاية كلّ وحدة ليدمج مكتسباته ؛ و ذلك استجابة لمعيار التّقويم الّذي يلحّ على أن تكون في تختم كلّ وحدة أسئلة تدريبيّة تشتمل على مهارات التّعلّم الذّاتيّ والأنشطة القرائيّة بهدف تحقيق تكامليّة التّعلّمات بين المدرسة و خارجها .

وقد تُوّج كلّ محور بنصّ اختباريّ تحصليّ مبنيّ على منوال اختبار مادّة اللّغة العربيّة في امتحان البكالوريا الّذي يكوّنه سند شعريّ أو نثريّ متبوع بأسئلة تستهدف البنائين الفكريّ و اللّغويّ و الفنّيّ ، كما يطلب من المتعلّمين إنتاجا كتابيّا في إحدى الوضعيّتين النّقديّة أو الإبداعيّة بهدف تقييم مكتسباتهم في نهاية المحور معرفيّا و منهجيّا و إنتاجا ، وفي ذلك جمع بين التّقييم التّقليديّ الّذي يستهدف المضامين و التّقييم في إطار المقاربة بالكفاءات و الّذي يستهدف إدماج المكتسبات فرديّا أو جماعيّا كما يبدو من خلال نشاطي التّعبير الكتابيّ و إنجاز المشروع..

على الرّغم من الرّؤية الإيجابيّة لمفهوم التّقييم إلّا أنّ هناك ما يسجّل من مآخذ تتعلّق بتوظيف المصطلح ( التّقييم)تحت عنوان ((إحكام موارد المتعلّم و ضبطها)) : يوحي بأنّ المتعلّم ليس فاعلا هنا.. ؛ وبأنّ المصدر ( إحكام) المأخوذ من الفعل المتعدّي أحكم الّذي يجعل من المدرّس فاعلا و من المتعلّم متلقّيا سلبيّا يقوم المدرّس بإحكام موارده و ضبطها على الرّغم من أنّ مرحلة التّقويم تتطلّب استقلاليّة المتعلّم في توظيف معارفه و إحكام موارده .

### ب. طريقة استخدام الكتاب :

حاول معدّو الكتاب الالتزام بالمواصفات الخاصّة بتسهيل استعمال الكتاب المدرسيّ من خلال افتتاحه بمجموعة من الإرشادات الخاصّة بالاستعمال[13] بإدراج الصّور الّتي تحيل على صفحات عناوين لأنشطة ستدرس لاحقا ( المحور السّابع) مثل نصّ أدبيّ شعريّ حرّ للشّاعرة العراقيّة نازك الملائكة عنوانه (( أغنيات للألم )) متبوع بشروح و أسئلة و عنوانين لرافديه قواعد الصّرف ( صيغ منتهى الجموع و أوزانها) ، و العروض ( المتدارك في الشّعر الحرّ ) كان هذا موزّعا على أربع صفحات ،

ومن المواصفات الضّروريّة الّتي سجّل غيابها بشكل مطلق ، وهي اشتمال الكتاب المدرسيّ المستهدف على ملحق لتوضيح بعض المفاهيم و المصطلحات و الرّموز[14] ؛ فكثيرا ما تورّط المدرّس و المتعلّمون في

غموض بعض المفاهيم النّقديّة المعاصرة الّتي كانت إحدى مفاتيح الإجابة عن أسئلة وردت في الكتاب المدرسيّ من مثل ( البرنامج السّرديّ ، شخصيّة مساعدة ، شخصيّة معارضة ، السّابقة ، اللّاحقة ..)[15] وهي مصطلحات من مجال السّرديّات الّتي تحول بين المدرّسين القدامى و المتعلّمين و التّفاعل مع النّصوص السّرديّة الّتي ينجذبون نحوها بشكل لافت ،

كما سجّل غياب ورود الهدف الختاميّ المندمج لنهاية السّنة الثّالثة ثانويّ في بداية الكتاب المدرسيّ ؛إذ بإمكان المدرّس توضيح مضمونه للمتعلّمين ليعرفوا المطلوب منهم إنجازه و تحقيقه .

## ثانيا :المحتويات :

### 1. معايير تنظيم محتوى الكتاب المدرسيّ

استند المنهاج في توزيع المحاور و النّصوص و ترتيبها في الكتاب المدرسيّ ووضع أدوات قراءتها على مجموعة من المعايير المستمدّة من النّظريّة الأدبيّة باتّجاهاتها المختلفة ومجالاتها (تاريخ الأدب ، المناهج الاجتماعيّة والنّفسيّة واللّسانيّة ، السّيميائيّة ، نظريّة الأجناس ، نظرية التّلقّي ، لسانيّات النّصّ .) [16]، و هو ما تجسّد في التّحقيب التّاريخيّ و التّصنيف النّوعيّ ، و على رؤية منهجيّة تحاول التّوفيق بين الطّرح التّاريخيّ المدرسيّ و الطّرح الفنّيّ الموضوعاتيّ النّقديّ ، و في خطوات التّحليل المعتمدة في الكتاب المدرسيّ ، مع تسجيل استمرار الانطلاق من الطّرح الأوّل في بناء محاور الكتاب و تنظيمها وفق نظام الأعصر الأدبيّة رغم المآخذ الكثيرة الّتي سجّلت عليه و تأثيرها في عمليّة انتقاء النّصوص ، لكنّ هذه المآخذ تراجعت حدّتها بالدّخول في مجال العصر الحديث و باعتماد معايير أخرى فنّيّة و نقديّة ( عصر الانحطاط ، العصر الحديث و العصر المعاصر ) و استكمالا لرحلة الأعصر السّابقة الّتي بدأت بالعصر الجاهليّ مرورا بالإسلاميّ و الأمويّ و العبّاسيّ و الأندلسيّ و المغربيّ ..

#### أ. معيار التّحقيب التّاريخي

يقوم هذا المعيار على فكرة التتّبّع التّاريخيّ لمراحل تطوّر الأدب ؛ أي اختيار محتوى النّصوص الأدبيّة و تنظيمه و تدريسه وفقا لتسلسلها الزّمنيّ الطّبيعيّ بدءا بالعصر الجاهليّ مرورا بعصر صدر الإسلام فعصر بني أميّة ثم العصر العبّاسيّ و الأندلسيّ ، وبعده عصر الانحطاط ومن ثمّ عصر النّهضة أو العصر الحديث وأخيرا العصر المعاصر ؛ حيث يتعامل هذا المنهج مع الأدب من زاويّة سياسيّة بشكل أساسيّ ويرجع تقدّم الأدب أو تأخّره وطبيعته وكلّ ما يتعلّق به إلى النّاحية السّياسيّة .[17] مغيّبا العوامل الذّاتيّة و الاجتماعيّة و الاقتصاديّة و البيئيّة الّتي تؤثّر بشكل كبير في نشأة الأدب و تطوّره و اكتسابه خصائصه الفنّيّة [18] .

على الرّغم من أنّ هذا الأسلوب يمكّن المتعلّمين من ملاحظة التّطوّر في الأفكار و الألفاظ و امتلاك أدوات الموازنة بين النّتاجات الأدبيّة في العصر الواحد أو بين العصور ، إلّا أنّ هناك العديد من المآخذ

الّتي سجّلها منتقدوه الّذين يرون أنّ تدريس الأدب بهذه الطّريقة يفرض على المتعلّمين تكوين فكرة مسبقة من شأنها أن تؤثّر في أحكامهم و تقتل فيهم أهمّ هدف من تدريس النّصوص الأدبيّة و هو تكوين كفاية قرائيّة قائمة على الفهم و الذّوق و التّحليل و التّفسير ؛ وتقوّي فيهم مشاعر الخضوع و النّفور من الاختلاف والتّعدّد والتّنوّع والاحتمال والإمكان والانفتاح ، والاحتفاء بالتّشابه والتّطابق والتّماثل ؛ ويظهر ذلك في لجوء المتعلّمين إلى حفظ خصائص أساليب الأدباء المدروسين في ضوء عصورهم المحدّدة و إسقاطها على النّصّ موضوع القراءة و التّقويم بشكل آليّ دون قراءته و تحليله ، كما يظهر في وقوف المتعلّمين عاجزين أمام وضعيّات يجهلون فيها اسم الأديب وعصره .

كما أنّ انتقاء النّصوص وفق الفترة الزّمنيّة فرضت على معدّي الكتب المدرسيّة أن يختاروا نصوصا لشعراء و كتّاب مشهورين ويتجنّبوا المغمورين منهم على الرّغم من احتماليّة وجود نصوص راقية لهؤلاء المغمورين [19], وعلى الرّغم من تأكيد الخطاب المؤسّسيّ على ضرورة تمثيل النّصوص المختارة للظّواهر البارزة في العصر الأدبيّ [20]، إلّا أننا نجد في انتقاء قصيدة ( في مدح الرّسول – صلّى الله عليه و سلّم) للبوصيريّ ما يخالف ذلك المعيار ؛ فقد قدّم عصر الانحطاط على أنّه عصر رزئ فيه الأدب في بلاغته و أسلوبه لكنّ النّصّ المذكور كان خلاف ذلك ؛ إذ كان راقيا مكتملا فنّيّا لا يمثّل الظّواهر المحدّدة بالنّسبة للعصر الأدبيّ العصر ، و مثله ابن خلدون في نصّ " علم التّاريخ" ؛

وبالنّظر إلى مبادئ التّدريس السّليم يبدو هذا المنهج التّاريخيّ مخالفا مبدأ التّسلسل المنطقيّ لتقديم التّعلّمات بالانطلاق من السّهل إلى الصّعب و من المألوف إلى المجهول ؛ حيث يجد المتعلّمون أنفسهم ينتقلون فجأة و من دون تدرّج من لغة سهلة مألوفة معيشة إلى لغة غريبة وعرة مهجورة سواء لدى الشّعراء الجاهليّين أو من أحيا لغتهم و أسلوبهم في العصر الحديث من شعراء مدرسة البعث و الإحياء كالشّاعرين محمود سامي البارودي و أحمد شوقي ، و سيؤدّي هذا الانتقال ، حتما، إلى النّفور و الجفاء و عدم التّفاعل مع نصوص اللّغة العربيّة ؛ ولذلك اقترح أصحاب هذا التّصوّر المحافظة على طريقة تدريس الأدب وفق العصور لكن بالانطلاق من العصر الحديث مرورا بعصر الانحطاط و العبّاسيّ و الأمّويّ و الإسلاميّ وصولا إلى العصر الجاهليّ استجابةً لمبدإ التّدرّج بالانتقال من السّهل إلى الصّعب و من المألوف إلى المجهول ؛ وهذا من شأنه أن يزيل العقبات و يبعث الحماسة في نفوس المتعلّمين الّذين إن تلقّوا الأدب القديم أوّلا فإنّهم لن يتمكّنوا من امتلاك القدرة على فهم النّصوص الحديثة لافتقادهم الرّصيد اللّغويّ المناسب ، و هذا لا ينسجم مع مفهوم المقاربة بالكفاءات الّتي تقوم على بناء التّعلّمات بالاعتماد على القدرات و الخبرات السّابقة للمتعلّم [21] كما هو الشّأن بالنّسبة لمتعلّمي السّنة الثّالثة ثانويّ الّذين قضوا سنتين كاملتين يتلقّون نصوصا أدبيّة قديمة لأدباء جاهليّين و إسلاميّين وأمّويّين و عبّاسيّين و أندلسيّين و مغاربة ، و في مطلع كتاب السّنة الثّالثة يتلقّون نصوصا لشاعرين من عصر الانحطاط وهما (البوصيريّ و ابن نباتة المصريّ) ، و لشاعرين من روّاد البعث و الإحياء وهما (محمود سامي البارودي و أحمد شوقي )

### ب. معيار الفنون الأدبيّة:

أمّا الجانب الفنّيّ فيتمثّل في الشّعر قديمه و حديثه و معاصره ( المدائح النّبويّة ، الزّهد، شعر المنفى ، الشّعر الرّومنسيّ ، و الشّعر الحرّ السّياسيّ الملتزم ) ، و النّثر قديمه و حديثه ؛ ( النّثر العلميّ المتأدّب ، من مظاهر ازدهار الكتابة ، المقالة نموذجا ، القصّة القصيرة في الجزائر ، الفنّ المسرحيّ في المشرق ، الفنّ المسرحيّ في الجزائر) و هو ما سيظهر في عناوين المحاور و النّصوص الموزّعة عليها ، و الّتي يبدو واضحا أنّها تنتمي في معظمها إلى الأدب العربيّ الحديث و المعاصر شعرا و نثرا .

### ت. معيار المذاهب الفنّيّة

كما يكشف التّحقيب التّاريخيّ للنّصوص انسجاما بين محاور و نصوص شكّلت في تتابعها ثلاثة بنيات مذهبيّة تمثّلت في :

- بنية تقليديّة : نصوص البوصيريّ ابن نباتة أحمد شوقي ،محمود سامي البارودي
- بنية الرّومنسيّة العربيّة : نصوص إيليا أبي ماضي و ميخائيل نعيمة
- بنية الواقعيّة العربيّة : الشّعر الثّوريّ الوطنيّ ، الشّعر الحرّ الملتزم..

### ث. معيار المكان :

وبالنّظر إلى المجال الجغرافيّ نلاحظ أنّ هناك محاولة في التّنويع و التّوسيع المكانيّ بطرق موضوعات لشعراء جزائريّين و شعراء مشارقة ، مع ضرورة تسجيل غلبة النّصّ المشرقيّ الممتدّ عبر حضور ثلاثة عشر شاعرا ( من مصر و العراق و سوريا و فلسطين و السّودان ) و شاعر جزائريّ وحيد هو محمّد الصّالح باوية . وغياب مطلق لشعراء مغاربة ، وكان التّوزيع المكانيّ كما يلي :

**بيئة المشرق العربيّ**

محورا نكبة فلسطين في الشّعر العربيّ المعاصر من خلال نصّي " منشورات فدائيّة " لنزار قباني ، و " حالة حصار " لمحمود درويش ، مع الإشارة إلى دعم النّصّين بنصّ تواصليّ عنوانه " فلسطين في الشّعر الجزائريّ

**البيئة الوطنيّة الجزائريّة**

محور الثّورة الجزائريّة في شعر شعراء المشرق و المغرب من خلال نصّ شعريّ يبدو أنّه أقحم إقحاما لا لمعيار فنّيّ أو تعليميّ محدّد بل لأنّه لشاعر جزائريّ ، و يتعلّق الأمر بنصّ " الإنسان الكبير" لمحمد الصّالح باوية ، وهو نصّ موغل في الرّمزيّة الثّوريّة الاشتراكيّة إلى حدّ الغموض ؛ وهذا ما يجعل الهوة شاسعة بين المتعلّم و تلقّي هذا النّصّ تحديدا ، يضاف إلى ذلك نصّ " جميلة" للشّاعر العراقيّ شفيق الكمالي وهو نصّ لم يختر وفق معايير تعلّميّة أو فنّيّة لكنّه اختير من بين نصوص شعريّة كثيرة مجّدت الثّورة الجزائريّة و جمعت في كتاب للدّكتور عثمان سعدي الّذي كان سفيرا للجمهوريّة الجزائريّة في العراق[•] ، و ما تضمّنه النّصّ التّواصليّ ( الأوراس في الشّعر العربيّ )

كما نسجّل ملاحظة إدراج نصّين علميّين هما "علم التّاريخ "لعبد الرحمن بن خلدون ، و نصّ"

خواصّ القمر و تأثيراته " للقزوينيّ .أمّا المحاور الأربعة الّتي مجالها تطوّر فنون الكتابة النّثريّة فقد سجّل فيه حضور الأقلام الجزائريّة بشكل بارز ، وذلك من خلال نصّ مقالة " منزلة المثقّفين في الأمّة للبشير الإبراهيميّ " ، والقصّة القصيرة الجزائريّة لزليخة السّعودي و محمّد شنّوفي . أمّا فيما يتعلّق بمحور المسرح العربيّ فإنّه من الواضح أن تكون المعالجة مكانيّة من خلال نصّين في محور "المسرح العربيّ" للكاتب المصريّ توفيق الحكيم والكاتب العراقيّ عبد الخضر حسين ، ونصّين لكاتبين جزائريّين للكاتبين المعاصرين لإدريس قرقرة وأحمد بودشيشة .

### ج. المعيارالأدبيّ و النّقديّ :

ويتجلّى اعتماد هذا المعيار في طرق محاور ذات أبعاد أدبيّة و نقديّة كالأغراض الشّعريّة و خصائصها الفنّيّة ، مثل ظاهرة المديح و الزّهد في عصر الضّعف ، وشعر المنفى لدى الشّعراء الرّوّاد ، النّزعة الإنسانيّة في الشّعر المهجريّ ، ظاهرة الالتزام من خلال محاور فلسطين في الشّعر العربيّ الثّورة الجزائريّة في الشّعر العربيّ ، ظاهرة الحزن و الألم في الشّعر المعاصر ، توظيف الرّمز و الأسطورة في الشّعر المعاصر ،.

فالملاحظ أنّ هذه المحاور تتوخّى تحقيق التّوازن و الاستمراريّة من خلال اختيار النّصوص من الماضي و الحاضر ، والمزاوجة و التّنويع بين الشّعر و النّثر من حيث العدد ؛ و التّركيز المبالغ فيه على التّحدّيات الّتي تواجهها أمّتنا العربيّة وواقعها المأزوم[22] ، مع الانفتاح على المبدعين العرب الآخرين .بالإضافة إلى الإفادة من كلّ مقاربة بطرف .

### ح. المنهج التّكامليّ / المقاربة النّصّيّة

يعدّ التّكامل ثورة على أسلوب التّلقين و الحفظ و الاستظهار ؛ حيث يرى أصحاب هذا التّصوّر أنّ النّاس يؤدّون أدوارهم في الحياة وحدة واحدة و أنّ تحصيل المعلومات الجديدة يعتمد على وحدة الموقف التّعليميّ و تكامله ، وفي هذا الإطار يفهم المتعلّم الحقيقة فهما كاملا ، و يقارن بين هذه الحقائق و يراعي ترابطها و يصنّفها تصنيفا منظّما في صور مفاهيم جديدة و يطبّق التّعلّم الذّي حصل عليه [23].

و من هنا بدأ تدريس اللّغات ، و منها اللّغة العربيّة ، بالاستراتيجيّة التّكامليّة ، و يعدّ الرّبط بين محتويين أو أكثر شكلا من أشكال التّكامل ، لذلك فارتباط فروع اللّغة العربيّة ببعضها بعض ، و تقديمها للمتعلّمين في كلٍّ منّصلٍ أمر ضروريّ و هامّ ، ويذهب المهتمّون بهذا المدخل إلى أنّ النّصّ الأدبيّ المقروء يمكن أن يكون نصّا محوريّا تدور حوله فنون اللّغة الأخرى ؛ فالقراءة هي الأساس الّذي تقوم عليه العديد من الدّراسات الصّوتيّة والصّرفيّة و المعجميّة و التّركيبيّة و الأسلوبيّة و الأدبيّة ، والقراءة تمكّن المتعلّم من فهم أفكار النّصّ واستخلاص خصائص أسلوب كاتبه من مناقشتها و تلخيصها شفويّا و كتابيّا .زيادة على أنّ هذا التّرابط بين فنون اللّغة ومهاراتها يعمل على تجدّد النّشاط و الحيويّة و دفع الملل و السّآمة عن المتعلّمين و توطيد العلاقة بين هذه الفنون و المهارات [24].

ومن أسس التّكامل مساعدة المتعلّم على التّكامل الطّبيعيّ و استمراره و الاهتمام بالفائدة الّتي يجنيها من المادّة الّتي يدرسها، و الاهتمام بنموّ المتعلّم نموّا متكاملا ، و مواءمة المتعلّم بين خبراته السّابقة و خبراته الحالية و استخدامها في حلّ المشكلات الّتي تواجهه ، و احتفاظه بتكامله في تفكيره و تصرّفاته[25] . إلّا أنّ الممارسة كشفت عن الكثير من العوائق الّتي يبرز في مقدّمتها صعوبة العثور على نصوص ثريّة يمكن أن تكون منطلقا لمعالجة الظّواهر اللّغويّة و البلاغيّة و النّقديّة المراد تدريسها ؛ لأنّ كاتب النّصّ لم يهدف ، عند كتابته ، إلى غاية لغويّة أو بلاغيّة ، و إن وجدت فإنّ لغة النّصّ لا تكون ملائمة لمستوى المتعلّم و عمره ، و إذا ما حاول المدرّس التّحوير و التّصرّف في النّصّ فإنّه ذلك سيكون على حساب البناء النّصّيّ الأصليّ ، كما أنّ هذا الأسلوب يستدعي قدرات و كفايات عالية يصعب توافرها لدى المتعلّمين [26] الّذين يتعذّر التّوصّل إلى تحديد الفروق الفرديّة بينهم و الأخطاء الفرعيّة الّتي يرتكبونها ، مع عدم كفاية التّدريبات الشّفويّة أو الكتابيّة الدّاعمة .

و هو ما تمظهر في تصوّر " المقاربة النّصّيّة " الّتي تقتضي اعتبار أنشطة قواعد اللّغة و البلاغة و العروض و النّقد الأدبيّ روافد لفهم النّصوص و تحليلها ، و من ثمّة ينبغي التّعامل معها و تدريسها وفق نمط اندماجيّ بنائيّ لا تراكميّ ؛ بحيث تصبح معه هذه النّشاطات اللّغوية وسيلة لضبط نصوص الأدب أو المطالعة ضبطا لغويّا سليما ، و فهمها فهما عميقا ، و أداة فعّالة تساعد المتعلّم على اكتشاف معطيات النّصّ و مناقشتها ، و طريقة من الطّرائق الّتي تسهّل عليه التّعبير على مستوى المشافهة أو الكتابة ، و تمكّنه في النّهاية من امتلاك الملكة النصّية فهما النّصوص و إنتاجا وفق المواقف و الأوضاع المناسبة .[27]

و المقاربة النّصّيّة [28] من منظور بيداغوجيّ – مقاربة تعليميّة تهتمّ بدراسة بنية النّصّ و نظامه، حيث تتوجّه العناية إلى مستوى النّص ككلّ، و ليس إلى دراسة الجملة. إذ إنّ تعلّم اللّغة هو التّعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء، منسجم العناصر. و من ثم تنصبّ العناية على ظاهرة الاتّساق و الانسجام الّتي تجعل النّصّ غير متوقّف على مجموعة متتابعة من الجمل، بل تتعدّى ذلك إلى محاولة رصد كل الشّروط المساعدة على إنتاج نصّ محكم البناء، متوافق المعنى بتوظيف المعارف المكتسبة المتعلّقة بأنماط النّصوص و تقنيات الكتابة في مرحلة التّعليم المتوسّط و تعزيزها .

الملاحظ أنّ توجيهات الخطاب المؤسّسيّ المدرسيّ لم تول هذه المقاربة القدر الكافي من الإضاءة والتّنظير و التّفصيل الدّقيق ، بل ترك المجال مفتوحا أمام التّأويلات و الاختلافات و الاجتهادات الفرديّة حول مظاهر الاتّساق و الانسجام بشكل طغى فيه الخطاب النّقديّ على الخطاب التّعليميّ .

## 2. النّصوص المقترحة من حيث عددها توزيعها على المحاور

ويتضمّن المحور نصّين أدبيين و نصّا تواصليّا ، و آخر للمطالعة الموجّهة ، و نصّا معدّا للإدماج و التّقويم ، و ينجز كلّ محور في أسبوعين ، وفي النّصّين الأدبيّين تتمّ المعالجة الأدبيّة و النّقديّة ، و يتمّ الاستثمار في النّواحي اللّغويّة و البلاغيّة و العروضيّة بغرض ضبط اللّغة و تنمية ملكة التّذوّق الفنّيّ

عند المتعلّمين ، وخدمة معنى النّصّ المدروس في إطار الاستراتيجيّة التّكامليّة الّتي تجعل من تدريس الأدب يتمحور بالدّرجة الأولى حول دراسة الاستعمالات اللّغويّة اللّافتة الّتي تصنع الفارق بين النّصّ الأدبيّ و سائر أنواع الخطابات ، و تليها كيفيّة اشتغاله و بنائه [29] ؛ ليكون الهدف من ذلك كلّه إكساب المتعلّم كفاية نصّيّة تمكّنه من التّعامل مع الكمّ الهائل من النّصوص المستعملة في الحياة الاجتماعيّة ومصاحبتها و التّفاعل معها و اكتشاف خباياها من خلال باب اللّغة . وبذلك يكون المتعلّم قد تعامل مع ستّة وثلاثين نصّا عبر اثني عشر محورا ؛ لكن ينبغي أن تكون النّصوص المدروسة مختارة وفق معايير بيداغوجيّة تدريسيّة تساهم في بناء الكفاية النّصّيّة ,

وتتحدّد مرجعيّة علوم اللّغة العربيّة في علوم النّحو والصّرف والبلاغة والعروض وبعض قضايا البلاغة الحديثة ، حيث ينظر إليها روافد لبناء النّصّ و أدوات لقراءته و تحليله ، و لا سيّما فيما يتعلّق بمعاني حروف الجرّ و العطف ، و أسلوب الشّرط ، و إعراب الجمل والحال و التّمييز ، و بعض أنواع الجموع ، و بلاغة التّشبيه و الاستعارة و الكناية و المجاز اللّغويّ و العقليّ ، و التّناصّ ؛ فقد تمّ تجاوز التّعامل السّلبيّ و الجافّ مع الأثر الّذي تحدثه الصّورة في معنى النّصّ ، و صار السّؤال يطرح عن القيمة الفكريّة و الجماليّة الّتي يمكن أن تضيفها الصّورة ؛ فهي في خدمة النّصّ و هو في خدمتها ، ويندرج درس علوم اللّغة في إطار تصوّر يقوم على إسهام هذا الدّرس في تأهيل اللّغة العربيّة لمسايرة تحوّلات العصر، وجعلها مكوّنا في منظومة المضامين والأنشطة الّتي تتوخّى تحقيق الكفاءات المنشودة .

الملاحظ على الرّوافد اللّغويّة و البلاغيّة المحدّدة للتّدريس في نصوص السّنة الثّالثة ثانويّ أنّها لم تكن بارزة في شكل ظواهر و استعمالات لافتة و مميّزة و مساهمة في بناء النّصّ فكريّا و لغويّا و فنّيّا ؛ و كان اختيارها خارجا عن البناء النّصّيّ ؛ ممّا يضطرّ المدرّس إلى اصطناع أمثلة و نماذج لتراكيب نحويّة أو مسائل صرفيّة تستجيب للقاعدة المعدّة مسبقا فيعود بذلك إلى الطّريقة القياسيّة الّتي يفترض أن تكون المقاربة النّصّيّة تجاوزتها ، و من الأمثلة الّتي تثبت هذا الحكم موضوعات الإعراب اللّفظيّ و التّقديريّ و إعراب ( إذا و إذ و إذن ) ، نون الوقاية ، و المضاف إلى ياء المتكلّم ، و إعراب كم كأين و كذا ، و معاني ما ، و أمّا و إمّا والأمثلة كثيرة ، فالمتعلّم يتساءل عن جدوى حشو كتابه المدرسيّ بمثل هذه المسائل الّتي لا تبدو ذات توظيف في الكتابة أو الاستعمال الشّفويّ من جهة ، و ليست مفاتيح ومؤشّرات من شأنها أن تساعد في تحديد نمط النّصّ ؛ إذ يعدّ المدخل الأنماطيّ أي تنظيم النّصوص الأدبيّة و توزيعها وفق النّمط المراد دراسته يدفع المتعلّم إلى اكتشاف الخصائص اللّسانيّة و الأسلوبيّة للنّصّ و تثبيتها في ذاكرته لأنّه في حاجة إليه ، كأن تختار نصوص من النّمط الوصفيّ من القديم و الحديث ، و تكون الرّوافد المستهدفة هي النّعت في مجال النّحو ، و الصّور البيانيّة في مجال البلاغة ، ذ

### 3. معايير انتخاب النّصوص الأدبيّة :

تخضع النّصوص المقروءة لعمليّة البرمجة المسبقة المستندة على معايير ثقافيّة و اجتماعيّة و بيداغوجيّة و لغويّة متعدّدة لعلّ أهمّها على الإطلاق تمكين المتعلّم من مهارة القراءة وآليات فهم

النّصوص و نقدها و تفكيكها ثمّ إعادة بنائها و الاستفادة منها في مواجهة المشكلات المختلفة ، سواء المدرسيّة أو الحياتيّة ، و بذلك يكون قارئا جيّدا يفترض أن يكون سياق المرحلة الثّانويّة مناسبا و مسؤولا عن تخريج المتعلّم و توجيهه إلى الجامعة وهو متمكّن من مواصلة تكوينه البيداغوجيّ و الحياتيّ .

يمثّل النّصّ دعامة أساسيّة في التّدريس في الموادّ المختلفة ، و في تدريس اللّغة العربيّة و آدابها على وجه الخصوص ؛ و لهذا توجّهت عناية القائمين على إعداد المناهج التّربويّة من علماء النّفس و اللّغة إلى الاهتمام بالبناء الجيّد و المتماسك للنّصوص ؛ لأنّ النّصّ تركيب لغويّ منظّم يساعد المتعلّمين على بناء ذهنيّات منظّمة تمكّنهم من التّعلّم بمنهجيّة و نجاح .حيث تكون النّصوص الجيّدة ذات البنى المنسّقة أداة مساعدة على اكتساب مهارات نصّيّة متعدّدة كمهارة السّرد أو مهارة الحجاج ..أمّا على المستوى الإنتاجيّ فيتعيّن على منتج النّصّ الكتابيّ أن يكون على اطّلاع على مختلف أنماط النّصوص و على خصائصها البنيويّة و التّركيبيّة و الدّلاليّة و السّياقيّة و كيفيّة ترابطها . وعليه فقد وضع القائمون على إعداد المناهج المدرسيّة مجموعة من المعايير الّتي ينبغي الاحتكام إليها في انتخاب النّصوص الّتي يتفاعل معها القارئ المتعلّم ؛ ويتعلّق الأمر هنا باختيار النّصوص القرائيّة الّتي لا تُختارلذاتها، بل لاعتبارات متعدّدة ( بيداغوجيّة أساسا،ولكن أيضا جماليّة،ثقافيّة،تربويّة،اجتماعيّة،معرفيّة..).حيث يترتّب عن سوء الاختيار،وعدم مراعاة ميول المتعلّم ، ومراكز اهتمامه، ومطامحه،ووجهات نظر المدرّس ،قتل أهداف التربية[30]. و لأنّ لكلّ اختيار معيارا فإنّ معدّي كتاب اللّغة العربيّة مطالبون بالالتزام بهذه المعايير [31] الّتي ينبغي الاهتداء بها في تحليل محتوى الكتاب المدرسيّ و تقويمه ,

لابدّ لعمليّة الاختيار النّافع الّذي يقدّم نصوصا للدّارسين و المتعلّمين في هذا العصر ألّا تتّكئ على اختيارات السّابقين وحدها أو تلجأ إلى اختيار النّصوص المشهورة من تراثنا الأدبيّ كالمعلّقات دون سواها ، بحيث لا يكون هناك جمود في النّصوص و قصرها على عصور محدّدة ، و موضوعات معيّنة ، فلابدّ من التّجديد مع مراعاة الذّائع المشهور والقديم المأثور من خلال اكتشاف نصوص لم يعرفها النّاس أو عرفوها و لم يلتفتوا إليها [32] ؛ فتقدّم في عرض جديد أو تقرأ قراءة جديدة ؛ فاللّغة نشاط إنسانيّ حيّ يهدف إلى التّواصل مع تراث الأوّلين من جهة ، و مع المجتمع الّذي يعيش فيه الفرد حاضرا من جهة أخرى ، لذا ينبغي أن يراعى التّوازن بين القديم و الجديد في عمليّة الاختيار ، مع التّركيز على النّصوص المعاصرة الّتي تتناسب مع لغة المتعلّم و ميولاته و عمره و تعالج قضايا الإنسان المعاصر المختلفة ، وتساهم في بثّ القيم التّربويّة الإيجابيّة البنّاءة و إثراء الرّصيد الفكريّ و اللّغويّ للمتعلّم ، وإذكاء روح البحث و النّقد لديه .

لكنّها محاور سجّلت عليها مآخذ على مستوى المحتويات و الرّسائل ذات التّداعيّات السّلبيّة على نفسيّات المتعلّمين من خلال برمجة نصوص تنقل تجارب شعريّة ونثريّة حزينة أو موغلة في الحزن و الكآبة كآلام الاغتراب للبارودي و ومنفى شوقي ، و أغنيات للألم لنازك الملائكة و حالة حصار لمحمود درويش و أحزان الغربة لعبد الرحمن جيلي ، والجرح و الأمل لزليخة السّعوديّ و المغص لأحمد

بودشيشة ؛ مع الغياب التّامّ للتّجارب الّتي تبعث على الأمل و الانطلاق ولاسيّما أنّ متعلّم ما قبل الجامعة تستهويه هذه التّجارب .

كما سجّل غياب النّصوص النّقديّة الّتي تساعد المتعلّم على توسيع أفقه النّقديّ الّذي يتجاوز القراءة المدرسيّة إلى القراءة الذّوقيّة الشّخصيّة من خلال وصف تلك النّصوص الأدبيّة المقرّرة الّتي تسجّل صعوبة في الفهم و التّلقّي ؛ فتحلّل تحليلا أسلوبيا على سبيل المثال ليقف المتعلّم بعد ذلك على الظّواهر الأسلوبيّة الّتي جعلت من النّصّ مميّزا و مؤثّرا ؛ ولم يكن هذا الغياب ليحصل لو كان واضعو الكتاب المدرسيّ ربطوا بين الأهداف و الكفايات و الواضحة و وسائل تحقيقها

- خلوّ الكتاب المدرسيّ من نماذج من الأدب العالميّ المترجمة و الّتي تنتمي إلى الأدب الحديث الّذي يفترض أن يكون قريبا من اهتمامات المتعلّم و قضايا الإنسانيّة المعاصرة ، وذلك في إطار الانفتاح و التّجديد و التّفاعل مع الأدب العالميّ باعتباره معيارا من معايير المحتوى التّعليميّ الجيّد

وعلى هذا يزداد التّأكيد على أهمّيّة معايير محتوى النّصوص الّذي كلّما كان مألوفا للقارئ و ارتبط بميولاته و حاجياته و واقعه اللّغويّ و الثّقافيّ ازدادت رغبته في القراءة و تفاعل معه تفاعلا إيجابيّا [33] ففهم النّصوص يرتبط بعناصر متعدّدة منها طبيعة النّصوص من ناحية وخصائص القارئ من ناحية أخرى ( شخصيّة المتعلّم ) و بالاستراتيجيّة التّعليميّة المناسبة والأهداف من القراءة ، و هي عناصر تشكّل لنا بتفاعلها متغيّرات قراءة النّصوص و تدريسها ( القارئ ، النّصّ ، السّياق ) وذلك وفق النّموذج التفاعليّ[34] الّذي يصف القراءة بأنّها عمليّة تتفاعل فيها خصائص كلّ من القارئ والنّصّ ؛ أي أنّ الإشارات المتوفّرة في النّصّ تحدث توقّعات وفرضيّات لدى القارئ وتدفعه إلى تجريبها والحصول على أدلّة تساندها أو تنفيها ؛ فيوظّف معارفه وميولاته وأهدافه وتوقّعاته وتصاميمه في انتقاء الإشارات الموجودة داخل النّصّ ؛ لتستمرّ العمليّة القرائيّة في أخذ وردّ وتفاعل مستمرّ تتأكّد من خلاله أهمّيّة تعاون النّصّ والقارئ وتفاعلهما في توليد المعاني وتوليد النّصّ تنازلا وتصاعدا وبتأثير من سياق القراءة هدفا وزمانا و مكانا[35] .

### 4. الأنمـــاط

لا يخفى على البيداغوجيّين أنّ التّصنيف من المبادئ الهامّة الّتي تقوم عليها العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة ؛ إذ يمكّن المتعلّمين من الفهم المنظّم و السّليم ، و لعلّ ما يجعل النّصّ ذا نمط و تصنيف معيّن هو قدرته على تنظيم المعطيات والأفكار والآراء وإتاحة الفرص أمامَ صاحبه أن ينفِّس عن مشاعره ويبوح بأسراره ؛ و امتلاك المتعلّم لتلك القدرة يجعله ذا كفاءة نصّيّة تلقّيا و إنتاجا ، كما يخلق التّصنيف معايير و مقاييس محدّدة في أذهان المتعلّمين ، تساعدهم على التّمييز بين مختلف النّصوص بوضوح اعتمادا على ما وضح من معايير ومواصفات تتحدّد من خلال معرفة طبيعة المعيار البنيويّ للمؤلّف ومعياره الشّعريّ (الفنّيّ) والأجناسي .و هذا يستلزم – لامحالة –تنويع طرائق تحليل هذه الأصناف بما يناسب كلّ صنف ، ممّا يبعد الملل و السّآمة عن المعلّم و المتعلّمين .

إنّ تحقيق هذه الفوائد النّوعيّة هدف يتطلّب أنشطة مكثّفة تصدر من القارئ المتعلّم أهمّها الاطّلاع على القدر الكافي من النّصوص بهدف استضمارقوانين الاشتغال النّصّيّ أوّلا : في مستوى البنيات الكبرى أي ما يضمن لكلّ نصّ طبيعة خاصّة تسمح بإقامة تمايز بين السّرد والوصف والتّفسير والحجاج ... اعتمادا على مبدإ القيمة المهيمنة ، وثانيا : وفي مستوى البنيات العليا للنّصوص الّتي تتيح إمكانيّة ربط المعلومات المقروءة بالتّجارب والمعارف السّابقة الّتي يختزنها المتعلّم في ذاكرته.

فكثرة التّعامل مع العدد الكبير من النّصوص تمكّن من استيعاب الخصائص اللّغويّة و البنائيّة لكلّ نوع اعتمادا على تجربة القراءة الواسعة و على بروز مؤشّرات و معايير تبدو أكثر موضوعيّة يمكن الاستناد إليها في تحديد النّمط المستخدم عند القراءة أو النّمط المناسب عند الإقبال على الكتابة ؛ كالمناسبة مثلا ، و العنوان أو الكلمات المفاتيح الّتي تختزل بعض أجزاء النّصّ و تصرّح بالمقصود ، أو الفكرة الّتي تستدعي نمطا معيّنا دون غيره .أو مؤشّرات لغويّة نحويّة و بلاغيّة يمكن الاعتماد عليها في تحديد نمط النّصّ المقروء ، أو استحضارها كأدوات في بناء نصّ يحاكي النّصّ المدروس . أو مؤشّر السّياق ؛[36] .

و إذا ما ألقينا نظرة على ما يمكن أن يسهم في تحقيق التّعامل المتواصل و المثمر مع النّصوص مدرسيّا ، فإنّنا نجد " منهاج اللّغة العربيّة الخاصّ بالسّنة الثّالثة ثانويّ - الشّعبة الأدبيّة " قد أتاح للمتعلّمين هذا الاختيار بكثرة عدد نصوص الكتاب المدرسيّ [37] لكن في غياب ذلك التّنوّع الّذي يمكن من خلاله تحقيق الهدف الختاميّ المندمج القائم على القدرة على توظيف عمليّات التّحديد و التّمييز و التّصنيف و الإنتاج و إعادة التّركيب و النّقد [38]

فقد هيمن النّمط الوصفيّ بنسبة 45,83% يليه النّمط السّرديّ بنسبة 16,66% ويتعلّق بنصوص ( الجرح و الأمل و الطّريق إلى قرية الطّوب و رصيف الأزهار لا يجيب) . يليه النّمط الحواريّ 16,66% المتعلّق بالنّصوص المسرحيّة الأربعة الموزّعة على المحورين الحادي و الثّاني عشر ( كابوس في الظّهيرة ، المغص ، ..) ثمّ النّمط التّفسيريّ 12,5% المتعلّق بالنّصوص التّواصليّة مثل ( ظاهرة الحزن و الألم ، توظيف الرّمز و الأسطورة ) و النّمط الحجاجيّ 08,33% ..

كما أنّ هذا النّمط الوصفيّ المهيمن كان في مجال الشّعر و لم يكن في النّثر؛ وهذا ما يحول بين المتعلّم و عمليّة المحاكاة الّتي تستهدف النّصوص عند الكتابة ، كما تغيّب عنه أسلوب المحاججةو التّفسير و هو في هذه السّنّ الّتي يسعى فيها إلى إثبات وجوده و أفكاره .

وبالنّظر إلى ما يقدّم حاليا في درس النّصوص الأدبيّة في المرحلة الثّانويّة على وجه التّحديد ، يصبح من المناسب اعتماد تصنيف متكامل متجانس بعد جرد كلّ أنواع النّصوص في المجتمع ، ويكون التّصنيف[39] بتقسيم وحدات الكتاب المدرسيّ على أساس النّمط النّصّيّ بالإضافة إلى التّحقيب الزّمنيّ و التّنويع الأجناسيّ ليتمكّن من تمثّل خصائص كلّ نمط ، من خلال اختيار

- نصوص أدبيّة كالشّعر و النّثر قديمهما و حديثهما
- نصوص غير أدبيّة كالنّصوص العلميّة و الفلسفيّة و الفقهيّة

- نصوص أصيلة وظيفيّة كالنّصوص الإعلاميّة و نصوص المحيط اليوميّ و النّصوص التّبادليّة و النّصوص المهنيّة

ويتميّز محتواها بأنّه مستوحى من الواقع المعيش للمتعلّم و لغتها المتداولة ، وهما خاصّيّتان جعلتا من محتواها التّعليميّ مناسبا جدّا لتدريس اللّغة و النّصوص وفق معيار لغة العصر و ألفاظ الحضارة على أن يكون متدرّجا ومقترنا ذلك بالتّراث وما يلائم حاجات المتعلّمين و قدراتهم الاستيعابيّة ، وهذا الشّرط لا تستطيع النّصوص الأدبيّة القديمة و الحديثة وحدها تحقيقه [40]؛ فالنّصوص الأصيلة تفتح المجال واسعا أمام المتعلّم ليمارس قراءته النّاقدة و ينمّي ملكتيه اللّغويّة و التّواصليّة ، و يحقّق التّوازن الفكريّ والمعرفيّ

## ثالثا : خطوات تحليل النّصّ الأدبيّ

### أ. المرجعيّات النّقديّة و البيداغوجيّة لتحليل النّصّ الأدبي :

يقصد بالتّوجيهات الرّسميّة كلّ ما ينتجه الدّيداكتيكيّ من ملفوظات شفويّة أو مكتوبة ، و الّتي لها خصائص مميّزة تجعل منه خطابا يحاول البحث عن سبل تطبيق ما ينظّر له و يميل إلى تأكيد طروحاته و فرضيّاته من خلال الممارسة و محاورة المتلقّي عبر وصفات و إرشادات و توجيهات متخصّصين انطلاقا من مرجعيّات و نظريّات و مقاربات و أفكار [41].

و يتعلّق الأمر في هذه الدّراسة بالخطاب المرتبط بمختلف الإنتاجات المؤسّسيّة المؤطّرة لعمليّة تدريس مادّة اللّغة العربيّة و آدابها في مرحلة التّعليم الثّانويّ ، وخاصّة منها ما تعلّق بتدريس النّصوص الأدبيّة فيقسم السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانويّ من مناهج و توجيهات رسميّة ودلائل و كتب مدرسيّة أقرّتها هيئات متخصّصة في وزارة التّربية الوطنيّة للدّولة الجزائريّة ، وسنعمد في حدود هذا المبحث إلى محاولة استطلاع التّصوّر التّدريسيّ الّذي تقدّمه التّوجيهات التّربويّة الرّسميّة لدرس النّصوص لكي يحقّق التّفاعل المنشود ، و البحث عن مدى الانسجام في الخطاب التّربويّ الّذي تقدّمه هذه الوثائق .

ويهدف هذا العنصر إلى إجراء دراسة تحليليّة لخطوات تحليل النّصّ الأدبيّ من خلال كتاب اللّغة العربيّة وآدابها الخاصّ بالسّنة الثّالثة ثانويّ بشعبتها الأدبيّة . وذلك في ضوء التّوجيهات الرّسميّة ، وهذا الهدف يستدعي المزاوجة بين التّوجيهات الرّسميّة و بعض الدّراسات النّقديّة المعاصرة . لذلك تمّ عرض تصوّر كيفيّة تحليل النّصّ الأدبيّ لكلّ من دليل الأستاذ و الوثيقة المرافقة للمنهاج الّذي يعدّ الكتاب المدرسيّ جزءا أساسيّا منه ، و تطبيقا عمليّا لتوجيهاته المستمدّة من الدّراسات البيداغوجيّة المتخصّصة الّتي وضعت معايير و مواصفات ينبغي أن يكون عليها الكتاب المدرسيّ بشكل عامّ ، و كتاب اللّغة العربيّة على وجه الخصوص .

تحاول المقاربات الجديدة للدّرس الأدبيّ في المرحلة الثّانويّة تقليص المسافة بين النّصّ الأدبيّ والمتعلّم / المتلقّي من خلال إعطاء أهمّيّة خاصّة لطبيعة هذا النّشاط و أبعاده الفنّيّة و الجماليّة , ومن خلال ذلك تمّ اعتماد منهاج دراسيّ جديد يسعى إلى مقاربة النّصّ الأدبيّ وقراءته قراءة جديدة في

إطار ما يسمّى بـ(التّدريس بالكفاءات )[42] ، حيث وُضع المدرّسون أمام تحدّيات تعود إلى صعوبة فهم الكفاءة من جهة ، و عدم دقّة المنهجيات المقترحة في التّوجيهات الرّسميّة من جهة ثانية . وقدّم دليل الأستاذ الخاصّ بكتاب اللّغة العربيّة و آدابها ، مجموعة من الخطوات النّظريّة لتحليل النّصّ الأدبيّ ضمن مقدّمة عامّة متبوعة بمفاهيم مختلفة تتعلّق بالمقاربة بالكفاءات ، و بعض أنماط النّصوص و الخطابات ، ويلي ذلك بطاقة فنّيّة نموذجيّة ، توزيع الأهداف التّعلّميّة على المحاور ، قائمة المراجع المعتمدة في الكتاب ، وفي الأخير وضع التّوزيع السّنوي للمحتوى . أمّا الخطوات المقترحة فهي كمايلي :

العنوان :بعدّه عتبة للنّصّ و الخطوة الأولى للحوار مع النّصّ و بداية القراءة و صياغة الاحتمالات ، و الانتقال إلى تجميع الاختيارات المبثوثة داخل النّصّ .

**الحفر في طبقات النّصّ** :هي مرحلة أهمّ من المرحلة الأولى ؛ يستعمل فيها القارئ كفاءاته المعرفيّة و اللّغويّ و النّقديّة و العلميّة سعيا إلى إثبات فرضيّاته و الوصول إلى نتائج منطقيّة انطلاقا من تلك الفرضيّات .

دور الجمل الفعليّة و الاسميّة في النّصّ :فتواتر ظاهرة لغويّة نحويّة أو بلاغيّة أو صوتيّة له ما يبرّره ؛ ولذلك ينبغي مراعاة دور الجمل و الأفعال و الصّيغ .التّكرار ، التّضادّ ، الرّمز ، الأسطورة .

**نظريّات التّلقّي و النّصّ :** في ضوء معطيات هاته النّظريّات ، يصبح دور القارئ المتعلّم دورا أساسيّا في بناء المعنى و صناعة فعل القراءة .

الاتّساق و الانسجام :هما مفهومان مركزيّان في التّعامل مع النّصّ بعدّه كلّا متكاملا ، و مجموعة من الجمل تربطها علاقات مختلفة تشكّل نصّا .

**التّناصّ :** عنصر أساسيّ تفهم في ضوئه النّصوص .

ورد مصطلح القراءة المنهجيّة في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ثانوي[43] في سياق تقديم مراحل تناول النّصّ الأدبيّ و تحت عنوان " تعليميّة النّصّ الأدبي والمقاربة النّصّيّة. و خصّص لها المشرّع ما يقارب الأربع صفحات .( من الصّفحة 7 إلى الصّفحة 10) , و ركزت الوثيقة المرجعيّة الخاصّة بمنهاج اللّغة العربية الصّادرة في ماي 2006 على الأهمّيّة التّعليميّة للنّصّ المنظّم ،

أمّا عن مراحل تناول النّصّ الأدبيّ؛ فتبدأ اللّحظة الأولى الّتي يلتقي فيها المتعلّم و النّصّ بإشراف الأستاذ الّذي يطلب منه تحضير أجواء التّواصل بينهما ، و الّتي تكون المبادرة فيها للمتعلّم الّذي يبني المعنى ، مع ضرورة تنويع المداخل واستغلال الرّصيد المعرفيّ للمتعلّم قبل الدّخول في النّصّ و تلي هذه المرحلة مرحلة **لحظة الدّخول في النّصّ** و هي مرحلة يعمد فيها الأستاذ إلى توظيف المعارف المكتسبة الّتي يتوافر عليها المتعلّمون ، لها علاقة بالنّصّ المدروس عن طريق طرح أسئلة ذات علاقة ، و تكون أجوبتها مؤشّرات لمدّ جسور التّواصل بين المتعلّمين و النّصّ بقراءته **قراءة أوّليّة** ؛ ومن خلالهاأن يصوغ كلّ متعلّم فرضيّاته الخاصّة ، و الّتي هي بحاجة إلى إثبات أو نفي في المرحلة الموالية مع زملائه في الصّفّ ، و بإشراف الأستاذ و تدخّله عند الضّرورة الّتي تقتضيها الجدّيّة والمصداقيّة و التّعديل

وقد استعملت الوثيقة مصطلح " القراءة الاستكشافيّة الأوّليّة " و نظر إليها على أنّها مشروع قرائيّ أوّليّ في حاجة إلى كثير من الضّبط و التّعديل و إلى مرحلة موالية يتمّ فيها التّعمّق في النّصّ بحثا

عمّا يثبت الفرضيّات أو ينفيها . في جوّ من الصّرامة و التّنظيم ؛ لأنّ الهدف من هذه المرحلة هو تحديد معاني النّصّ بأكبر قدر من الدّقّة و الموضوعيّة ، من خلال التّنقيب في النّصّ ثمّ رصد المؤشّرات النّصّيّة المتعلّقة بالفرضيّات ، كهيمنة ظاهرة لغويّة أو بلاغيّة أو صوتيّة أو فكريّة ، ليتمّ تسجيلها و إحصاؤها ، استعدادا لتفسيرها الّذي يكون صعبا بسبب طبيعة اللّغة الأدبيّة الّتي يتخلّلها الغموض والإيحاء والكثير من الاستعمالات اللّغويّة المتميّزة .

**خلاصة**

ممّا سبق من عرض لتصوّر دليل الأستاذ و الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة وآدابها الخاصّ بالسّنة الثّالثة ثانويّ بشعبتها الأدبيّة يمكن تسجيل الملاحظات التّالية :

يبدو أنّ الخطوات المقترحة كانت من وحي النّقد المعاصر؛ من خلال التّركيز على عناصر تنطلق من تصوّر خاصّ تجاه القارئ و فعل القراءة و النّصوص المقروءة ؛ إذ تنطلق النّظريّات التّربويّة المعاصرة المهتمّة بمعالجة النّصّ القرائيّ من المعرفة المسبقة للمتعلّم المتلقّي في عمليّة القراءة ؛ فهو لا يبدأ تواصله مع النّصّ بذهن فارغ ، بل يستخدم ما تختزنه ذاكرته من معلومات تستدعيها نظيرتها الّتي يطرحها النّصّ المقروء ، فتخضع للمراجعة أو التّصحيح أو الاكتمال[44] ، وفي هذا السّياق تفترض مقترحات ما بعد البنيويّة إعطاء أهمّيّة لهذه المرحلة لكونها [45] تنير طريق القارئ المتعلّم و تمضي به إلى متابعة القراءة تحت تأثير دافع الفضول أو الرّفض أو الافتتان أو حبّ الاطّلاع و المعرفة[46]؛ و العتبات النّصّيّة نصّ مواز و محيط بالنّصّ الأصليّ ، وهي عنوان المحور و النّصّ التّمهيديّ ، و عنوان النّصّ و الشّروح و المقدّمات و التّقديمات والصّور المناسبات و شكل النّصّ و اسم كاتبه وغيرها من بيانات النّشر ، وهي مؤشّرات تشكّل في الوقت ذاته نظاما إشاريّا معرفيّا لا يقلّ أهمّيّة عن المتن [47]يستحضره المتعلّم ويبني في ضوئه توقّعاته و فرضيّاته .[48]

## ب. الخطوات المنهجيّة لتحليل النّصّ الأدبيّ في الكتاب المدرسيّ الخاصّ بالسّنة الثّالثة الثّانويّ ( وصف و تحليل )

**البداية :**

يفتتح الكتاب الوحدة التّعلّميّة بتحديد السّلوك المتوقّع ظهوره عند المتعلّم بعد دراسة المعاني و الأفكار و أساليب التّعبير المختلفة و جماليّات اللّغة . وذلك باستعمال ضمير المتكلّم المفرد في مثل : ( أستطيع ، أتعرّف ، أحدّد ، أتعلّم . أوظّف..) و يتبع بعتبات نصيّة كالنّصّ التّمهيديّ الّذي يمثّل السّياق التّاريخيّ الّذي أُنتجت فيه نصوص المحور المراد دراستها . و يلي ذلك عنوان النّصّ الّذي يتعرّف المتعلّم على صاحبه بشكل موجز ، ويتبعه تقديم للنّصّ يأتي مصرّحا بالمضمون أو ملمّحا أو موحيا بسؤال أو اثنين ، يقع النّصّ بعدهما .

إنّ هذه المراحل الأوّليّة السّابقة لعمليّة القراءة تمكّن المتعلّم بتوجيه من المعلّم من تأطير النّصّ ووضعه في سياقه العامّ ( المحور أو المجال ، العصر الكاتب ، العنوان ، الصّورة إن وجدت ، شكل النّصّ ) فيكون المتعلّمون على دراية بما سيدرسونه بناء على الفرضيّات الّتي يصوغونها انطلاقا من

المؤشّرات النّصّيّة و المصاحبة وهي مؤشّرات لا يمكن إغفالها في هذه المرحلة الّتي تسبق عمليّة القراءة . و ينبغي أن يوجّه المدرّس أسئلة محدّدة تتعلّق بهذه المؤشّرات الّتي يدرك المتعلّم أهمّيتها ، و يتعوّد اعلى استثمارها في وضع فرضيّاته القرائيّة . و هذه المرحلة لم يشر إليها في الوثيقة المرافقة للمنهاج باستثناء العنوان .

## أثري رصيدي اللّغويّ :

تهتمّ هذه المرحلة بمعاني الألفاظ و الحقل المعجميّ و الحقل الدّلاليّ ؛ لما لها من دور إيجابيّ يتعلّق بتذليل الصّعوبات و إزالة الحواجز اللّغويّة الّتي من شأنها أن تحجب مفاتيح النّصّ عن القارئ المتعلّم ، وإلى تزويد عدّته الفكريّة و اللّغويّة ، فمن خلال رصد الألفاظ المكوّنة للحقل المعجميّ و الدّلاليّ و اكتشاف العلاقات بينها يمكن الوقوف على الأفكار المهيمنة و الموضوعات الرّئيسيّة و الحالة النّفسيّة للكاتب ، ومنه فإنّ متعلّم اللّغة بحاجة إلى توظيف المعجم اللّغويّ لأنّ قدرته على استيعاب المفردات محدودة بمجال ثقافته . فقد حاول معدّو الكتاب المدرسيّ تطبيق مفهومي الحقلين المعجميّ والدّلاليّ ومقاربتهما مقاربة نصّيّة تتّصل بموضوعات النّصوص الأدبيّة المنتخبة بهدف تحقيق كفايات الفهم و الاستيعاب و الاكتشاف والرّبط بين الأفكار والمجالات للوقوف على مفاصل النّصّ وأبعاده الفكريّة

و ما يمكن تسجيله في هذا الإطار هو الاضطراب و الخلط في توظيف مفهومي الحقلين المذكورين ، فيقدّم الحقل المعجميّ على أنّه دلاليّ ، و يقدّم الحقل الدّلاليّ على أنّه معجميّ .و يكون التّعامل مع هذه المرحلة بسؤال عن المجال الدّلاليّ الّذي تنتمي إليه الكلمة أو الكلمات المحدّدة ، أو معنى كلمة من القاموس ؛ و هذا ما يُحدث اضطرابا في أذهان المتعلّمين في لحظة ينبغي أن يكونوا مركّزين ومن نماذج الأسئلة [49]

| المحور | الصّفحة | الحقل المعجميّ | الحقل الدّلاليّ |
|---|---|---|---|
| الأوّل | 10 | - ماهي الألفاظ الدّالّة على الصّفات الخلقيّة في النّصّ ؟<br>- اجمع من النّصّ الألفاظ الدّالّة على الزّهد في الدّنيا . | -عد إلى المعجم و تعرّف على معاني " عصم"<br>-عد إلى المعجم و تعرّف على معاني " خلد" |
| الثّالث | 56 | - استخرج مختلف الأفعال ذات العلاقة العائليّة مع الجذر (ذكر) وبيّن معانيها المختلفة | - ابحث عن معاني (أرعى) بعد الحصول على جذرها |

| | | | |
|---|---|---|---|
| الرّابع | 73 | - في أيّ مجال يمكن إدراج الألفاظ التّالية ( حرّ ، مهذّب ، دافعت ، شددت ساعده ، متقرّب ، ضميري ، أرحم )<br>- إيت بأربعة ألفاظ يمكن إدراجها في مجال مضادّ<br>- اعتمد الشّاعر قاموسا لغويّا تنوّعت دلالته نحو( الجوع ، الفاقة ، سدّه ) الّتي تدلّ على الفقر مثلا ، صنّف مجالين دلاليّين آخرين بتحديد موضوع كلّ منهما | - وردت لفظة ( كريم) بمعنى محدّد في النّصّ ، أوردها بمعنيين آخوين،<br>- ما الفرق بين ضرعوا و ركعوا |
| الخامس | 103 | - عيّن الألفاظ الدّالّة على المفاهيم السّياسيّة<br>- عيّن الألفاظ الدّالّة على المفاهيم الاجتماعيّة | - عيّن معاني كلمة ( عتيق)<br>- ما المعاني الّتي تفيدها كلمة الخاطرة ؟ |
| الثّامن | 164 | - تحت أيّ موضوع تندرج الألفاظ التّالية ( الصّارخ ، الظّلمة ، العتمة ، لايترنّم ، ثقيل ، الحسرة ، طويناه)<br>- في النّصّ عيّن المفردات الدّالّة على الاستكانة والعجز ، وعيّن المفردات الدّالّة على البطولة | - تعرّف على جذر كلمة ( الصّارخ ) ثمّ استعن بالقاموس لمعرفة معانيها المختلفة ،<br>- حدّد جذر كلمة (المراهنة ) واذكر جملة المعاني الّتي تدلّ عليها باعتماد أحد المعاجم |
| العاشر | 207 | - للقيم مجالات عدّة منها (الأخلاق ، الحقيقة ، المعقول ، الذّوق ، الجمال )<br>- ابحث في النّصّ عن الكلمات الّتي يجمعها مجال ( الاستغلال) | - استخدم أحد المعاجم لمعرفة الفروق بين الألفاظ الآتية ( البهر ، المباهرة ، الأبهار ، البهار ) |
| الثّاني عشر | 258 | - تتضمّن الألفاظ الآتية قيمة رمزيّة في المجتمع الجزائريّ ، تحت أيّ مجال تدرج الألفاظ( لالّة ، سي ، آل، القبيلة )؟<br>- احص الألفاظ الدّالّة في النّصّ على اشتغال شخصيّة المؤلّف في محال المسرح | -استعن بالقاموس لإبراز الفروق الدّلاليّة بين الألفاظ ( السّليط ، السّلطان ، متسلّط<br>- أوضح الفرق بين : قبض المال ، قبض الرّوح ، قبض على السّارق ، انقباض ، قابض ) |

## تعليق على الجدول

تعنى نظريّة الحقول الدّلاليّة بدراسة مفردات اللّغة من خلال تجمبعها في حقول أو مجالات دلاليّة ، و يتكوّن المجال الدّلاليّ من مجموعة من الكلمات المتقاربة الّتي تتميّز بوجود عناصر أو ملامح دلاليّة مشتركة ، وقد رصد الباحثون بعض العلاقات الّتي تربط بين كلمات الحقل الدّلاليّ الواحد ، ومنها علاقة التّرادف ، التّضادّ ، العموم و الخصوص [50] ؛ لذلك يستحسن الإبقاء على مسمّى واحد ينتمي إلى علم الدّلالة دون اختلاف حوله .

### 1. اكتشاف/ أكتشف معطيات النّصّ :

تستلزم بيداغوجيا الكفاءات أن يكون الكتاب عبارة عن نصوص مذيّلة بأسئلة مختلفة تعتمد على الذّاكرة والبحث والتّخييل والذّكاء والاستقراء والاستنتاج ، و تأتي مرحلة اكتشاف للنّصّ من مختلف جوانبه الفكريّة والأسلوبيّة و البنائيّة ، بالإجابة عن الأسئلة الّتي يفترض أن تخدم أهداف كلّ مرحلة . و الملاحظ على أسئلة اكتشاف المعطيات أنّها تتمحور حول مضمون النّصّ و تلخيص أفكاره . وتتبّعها يشكل خطّيّ عامّ . على الرّغم من إشارة الوثيقة المرافقة للمنهاج إلى إمكانيّة التّنويع في المداخل مكانا و طبيعة ، فقد يكون المدخل هو البيت الأخير أو كلمة لافتة ، كما أنّ اقتصار هذه المرحلة على الجانب الفكريّ للنّصّ أمر لا يتناسب و مفهوم المعطيات في الدّراسة الأدبيّة كما حدّدتها أدلّة السّنوات الثّلاث.

### 2. مناقشة/ أناقش معطيات النّصّ :

المناقشة أهمّ مراحل الدّراسة الأدبيّة ، إذ في هذه المرحلة يوضع المتعلّم في وضعيّة تسخير مكتسباته ليسلّط ملكته النّقديّة على المعطيات الواردة في النّصّ ؛ سواء أتعلّق الأمر بالمعاني و الأفكار أم بأسليب التّعبير المختلفة . و يبدو أنّ أسئلة الكتاب المدرسيّ المتعلّقة بهذه المرحلة ركّزت على هذه الجوانب إلى حدّ الوقوع في التّكرار في بعض الأحيان .

### 3. تحديد أحدّد/ أحدّد بناء النّصّ :

تطرح أنواع النّصوص مستويات مختلفة من الصّعوبات و التّعقيدات أمام المعلّمين و المتعلّمين ، و يرجع ذلك بالأساس إلى وجود صعوبة في التّص[51] أوّلا ؛ بسبب العدد الهائل من النّصوص المتداولة في المجتمع ، و تنوّع مقاييس انتمائها [52] و إلى التّنظيم الدّاخليّ ، و ظاهرة اللّاتجانس الّتي تميّز البنيات الدّاخليّة الّتي تحتضن الأفكار و الآراء ثانيا [53] ، و يظهر ذلك من خلال ممارسات المدرّسين الّذين يختلفون حول نمط النّصّ الواحد إلى درجة التّباين في بعض الأحيان وهو ما سينتقل إلى المتعلّمين وهم أمام مرحلة هامّة من مراحل الدّراسة النّصّيّة الّتي تميّزت أسئلتها بالتّدرّج الّذي يفترض أن ينتهي بالمتعلّم إلى استنتاج النّمط من خلال خصائصه البنائيّة و الفكريّة و اللّغويّة و الأسلوبيّة و التّداوليّة . إلّا أنّها تبقى غير معروفة لدى المتعلّمين ؛ لأنّ رصيدهم النّظريّ المكتسب غير كاف ليقودهم إلى الاستنتاج السّليم بناء على مقدّمات سليمة . و من نماذج الأسئلة الّتي وردت في الكتاب هذان النّموذجان[54]:

**النّموذج الأوّل :**

- أسلوب الخطاب طاغ في النّصّ ، لماذا ؟ مثّل .
- هل عبّر الشّاعر عن موقفه الخاصّ أم تحدّث بلسان كلّ عربيّ يصبو إلى السّيادة ؟ وضّح .
- عدّد الصّفات (الصّريحة و المكنّاة ) الّتي عرضها الشّاعر تكشف الحقيقة التّاريخيّة و السّياسيّة .
- وظّف الشّاعر الدّين و التّاريخ الإسلاميّ ، و أسقط ذلك على الحاضر ، استخرج من النّصّ ما يدلّ على هذا التّوظيف .وضّح القيم المعنويّة و الفنّيّة من هذا الإسقاط .

- ما النّمط الغالب على النّصّ ؟ وضّح بعض خصائصه الواردة في النّصّ .

**النّموذج الثّاني**

- إذا كانت وظيفة اللّغة هي التّواصل ، فما هي الوظائف الثّانويّة لها في هذا النّصّ ؟
- لغة الشّعر الحرّ في مرحلة الثّورة جاءت حادّة الجرس .وتعكس مشاهد الحرب و أجواءها مثّل لذلك من النّصّ .
- مفردات النّصّ تجاوزت معانيها القاموسيّة ، لتنقل لنا الإحساس بنوع من الحياة ، أين تجد ذلك في النّصّ ؟
- ظاهرة التّكرار في النّصّ ارتبطت بالحالة النّفسيّة للشّاعر ، وموقفه الّذي يريد التّأكيد عليه ، ابحث عن تجلّيّات هذه الظّاهرة في النّصّ .
- استخرج من النّصّ الصّور الّتي تعكس طابع الحرب و تلوّنها .
- استخدم الشّاعر بعض الرّموز اللّغويّة ، ثورة بكر ، قلب بركان ،أساطيل عتيقة ، ...فماذا تمثّل هذه الرّموز بالنّسبة إليك ؟
- يعبّر الشّاعر عن وضع عاشه إبّان الثّورة . حدّد نمط النّصّ و استخرج خصائصه .

من خلال هذين النّموذجين يتّضح أنّ هذه الأسئلة الخاصّة بتحديد بناء النّصّ لا تسير بالمتعلّم نحو تصنيف النّصّ بقدر ما تشتّت ذهنه بين مؤشّرات فكريّة و لغويّة و بلاغيّة و تداوليّة .

### 4. تفحّص /أتفحّص الاتّساق والانسجام في تركيب فقرات النّصّ :

ما يميّز أسئلة هذه المرحلة هو محاولة تقريب مفهومي الاتّساق و الانسجام من أذهان المتعلّمين و الوقوف عند أكبر قدر ممكن من الأدوات الّتي تسهم في صناعة اتّساق النّصّ و انسجامه ؛ و يبدو أنّ النّصوص المقرّرة في الكتاب المدرسيّ تمتاز بنوع من التّرابط الّذي يسهّل تتبّع أدواته لغويّا و فكريّا ، لذلك نجد التّركيز قائما على الأدوات و العلاقات بين الأبيات و الفقرات . كحروف العطف و التّكرار و التّكامل ، مع الإشارة إلى غياب الاعتماد على مصطلح ( الإحالة) الّذي تندرج ضمنه الكثير من العناصر الإشاريّة بالإضافة إلى المصطلحات الّتي تنتمي إلى مجال اللّسانيّات النّصّيّة ك( العتبات النّصّيّة ، الخاتمة النّصّيّة ، ترتيب موضوعات الخطاب ، التّناصّ مع نصوص غائبة ، ) وهذا ما سجّل غيابه في أغلب المحاور ، ممّا يدفعنا إلى التّساؤل عن سبب عدم الاهتمام بهذه المفاهيم اللّسانيّة و تزويد متعلّم ماقبل الجامعة بها .

وقادتنا الملاحظة و التحليل إلى رصد بعض الخلط في إدراج أسئلة لا صلة لها بمفهومي الاتّساق و الانسجام داخل النّصّ ، ومن الأمثلة :[55]

المحور الثّاني :

- تبيّن من النّصّ معاني حروف الجرّ ( الباء) ودوره في اتّساق النّصّ
- استخرج خصائص النّصّ العلميّة مع التّعليل
- يبدو ، من خلال النّصّ ، أنّ أسلوب الكاتب شديد الوضوح رغم كثافة المعلومات و

الاستشهادات ، ما السّرّ في ذلك؟

- نوّع الشّاعر بين الجمل الاسميّة و الفعليّة ، هات أمثلة عن ذلك .

فالملاحظ هو التّنويع في الأسئلة في هذه المرحلة لكنّ هناك حشوا واضحا في إقحام بعض العناصر بعدّها من آليات الاتّساق و الانسجام كمعاني حروف الجرّ الّتي تشتغل بمعانيها المختلفة بحسب السّياق على مستوى الجملة وليس النّصّ ، أمّا الخصائص العلميّة للنّصّ فتندرج ضمن نمطه و ليس ضمن آليات الاتّساق و الانسجام ، كما نلاحظ فصلا واضحا بين هذين المفهومين عبر اثني عشر محورا

### 5. أجمل القول في تقدير النّصّ:

تقدّم المرحلة الأخيرة تلخيصا لأبرز الخصائص الفنّيّة و الفكريّة للنّصّ مع التّأكيد على إبراز خصوصيّات فنّ التّوظيف اللّغويّ عند الأديب للتّعبير عن أفكاره و كذا عن طريقته في الإفصاح عن معانيه و عن الوسائل الأسلوبيّة الّتي استعملها أو أكثر من استعمالها بوصفها من مميّزات أسلوبه الأدبيّ و تعكس رؤيته الجماليّة بالدّرجة الأولى و تفرده عن غيره .

تشكّل مرحلة انفتاح القراءة المرحلة النّهائيّة لكلّ نشاط قرائيّ ؛ إذ تقوم على مراجعة معاني النّصّ و أفكاره و التّأمّل فيها و إطلاق آليات التّخيّل و الإبداع و تخزينها في الذّاكرة طويلة المدى بهدف استثمارها و استرجاعها في قراءة نصوص أخرى ، أو في عيش مواقف حياتيّة مستقبليّة ، و لا يكتمل أيّ نشاط قرائيّ إلّا بهذه المرحلة الّتي يمكن للمعلّم أن يدرّب متعلّميه و يشجّعهم على التّمرّس عليها في الصّفّ أو خارجه فيكسبهم القدرة على التّركيب و التّقويم و إنتاج النّصّ ، و التّخيّل و الإبداع ، بعد أن يتراجع ( المعلّم ) و يترك المجال للمتعلّمين كي ينأوا بأفكارهم [56] و مشاعرهم الّتي خلقها تفاعلهم مع النّصّ [57] استعدادا لتطبيق ما اكتسبوه من آليات القراءة على نصوص أخرى معدّة للتّطبيق ، أو إنتاج نصوص أخرى مماثلة للنّصّ المدروس ، أو مقارنته مع نصّ آخر للمؤلّف نفسه . بهدف تقويم آليات تحليل النّصوص و مضامينها المعرفيّة ، و تعليم استراتيجيّات التّفكير الّتي تفيد المتعلّم .

## رابعا :التّقويـــــــم

يمثّل التّقويم أحد الأركان الأساسيّة في العمليّة التّعليمية التّعلمية ؛ لما له من علاقة أساسيّة مع الأهداف والكفاءات المسطّرة قبل بداية الفعل التّعليميّ ، و يشمل المنهاج الدّراسيّ و المدرّس و المتعلّم و المادّة و الوسائل و الطّرائق ، و يسمح التّقويم بالوقوف على مواطن الضّعف و القوّة بهدف التّصحيح و التّحفيز .

اتّخذ التّقييم أشكالا متعدّدة في الكتاب المدرسيّ الخاصّ بالسّنة الثّالثة ثانويّ ، فقد ذيّل كلّ محور بتقييم تحصيليّ غايته إحكام موارد المتعلّم وتفعيلها ، انطلاقا من نصّ متبوع بأسئلة اختباريّة ووضعيّة أو وضعيّتين إحداهما نقديّة و الثّانية إبداعيّة لإدماج المعارف المحصّلة في مختلف نشاطات المحور ، وفي ذلك ربط بين التّقييم التّقليدي الّذي أساسه المقاربة بالمضامين و التّقييم الحالي على أساس المقاربة بالكفاءات ، بالإضافة إلى نشاطي التّعبير الكتابيّ و المشروع .

### وصف الوضعيّة التّقويميّة :

تبنى الوضعيّة التّقويميّة في الكتاب المدرسيّ وفق معايير دليل امتحان شهادة البكالوريا[58] لتعويد المتعلّم مواجهةَ الوضعيّة التّقويميّة المشكلة الصّعبة بنوع من الاستقلاليّة ؛ فيجنّد معارفه وخبراته و يكشف ، في إطارها ، عن قدراته [59] ليختبر مدى نجاح اكتسابها و توظيفها ، في مجال الإعراب و البلاغة و العروض و النّقد من جهة ، ومدى قدرته على توظيفها في إنتاجه الكتابيّ من جهة ثانية ،إلّا أنّ الفرق بين وضعيّة الكتاب المدرسيّ و وضعيّة البكالوريا هو أنّ الأولى تتعلّق بموارد محور واحد أمّا البكالوريا فتتعلّق وضعيّتها بالمحاور كلّها ؛ ولذلك سنحاول قراءة الوضعيّة التّقويميّة في ضوء ما تتقاطع فيه مع وضعيّة امتحان شهادة البكالوريا من مواصفات تتعلّق بالشّكل ، و في ضوء الأهداف المنشودة المحدّدة من حلال كلّ محور تعليميّ تعلّميّ , ويستدعي ذلك بناء وضعيّة تقويميّة تستهدف مهارتي الفهم و الكتابة ، وهو ما تمظهر في تقديم الوضعيّة مقسّمة قسمين :

**القسم الأوّل :**

يتعلّق بمستوى لتّلقّي و الفهم عبر تحليل النّصّ الأدبيّ المقترح ، والّذي يعالج مضمون المحور المدروس و يستجيب لمفهوم المقاربة النّصّيّة من حيث ثراؤه الفكريّ و اللّغويّ و البلاغيّ و النّصّيّ ، وينتظر من المتعلّم تحليله وفهمه في ضوء ما تلقّاه في فترة الأسبوعين من الموارد الفكريّة و النّحويّة و البلاغيّة و النّصّيّة و النّقديّة .

**القسم الثّاني**

يتعلّق بمستوى الإنتاج الكتابيّ من خلال اقتراح وضعيّتين إدماجيّتين الأولى إبداعيّة و الثّانية نقديّة ، و ينبغي أن تستجيب الوضعيّتان لشرطي الصّياغة وهما السّياق و السّند و لمهارة الإنتاج والكتابة و توظيف الموارد المكتسبة في المحور المدروس .

ضمّ الكتاب المدرسيّ المقرّر اثنتي عشرة وضعيّة تقويميّة في نهاية كلّ محور تحت عنوان " إحكام موارد المتعلّم و تفعيلها " لكنّ الملاحظ هو أنّ العنوان بهذه الصّيغة لا ينسجم و مبدأ استقلاليّة المتعلّم في مواجهة الوضعيّة المشكلة ؛ ولاسيّما أنّه في مقام اختبار قدراته ؛ وكان الأسلم و الأدقّ أن يكون العنوان " أحكم مواردي و أفعّلها "

حاول معدّو الكتاب المدرسيّ أن يختاروا نصوصا أدبيّة اعتمدت سندات في الوضعيّات التّقويميّة من شأنها أن تمكّن المتعلّم من مراجعة معاني النّصوص المدروسة ومواردها و استثمارها في تحليل النّصوص المقترحة أو نصوص أخرى . وجاءت هذه السّندات في مجملها منسجمة مع المحور الّذي وردت فيه إلى حدّ ما ؛ سواء من حيث مجالها الفكريّ أم بناؤها اللّغويّ و الفنّيّ ،

أمّا الوضعيّة الإدماجيّة فوضعيّتان ، الأولى إبداعيّة تحاول ربط المتعلّم بواقعه من خلال إنتاج نصّ ذي دلالة بالنسبة وفق نمط الأثر المدروس ، أمّا الثانية فنقديّة يستثمر فيها معارفه النّقديّة و التّاريخيّة المتعلّقة بالعصر الأدبيّ من أجل الشّرح أو التّفسير أو الحجاج ..

تنوّعت مجالات الوضعيّات الإبداعيّة المقترحة بين القيم الدّينيّة كالتّغنّي بصفات النّبيّ محمّد صلّى الله عليه و سلّم ، والاجتماعيّة كالغربة و الاغتراب ، و التّآخي بين النّاس ، و إصلاح الذّات ، والمعاناة الفلسطينيّة ، و الوطنيّة كالتّرجمة لأحد أبطال الثّورة الجزائريّة ، والنّفسيّة كالمواقف الوجدانيّة و

التّعبير عنها ، والحضاريّة كإنتاج مناظرة بين الكتاب وجهاز الإعلام الآليّ ، وهذا التّنويع يزيد في دافعيّة المتعلّم نحو الكتابة الإبداعيّة ؛ لأنّ هذه القيم ذات صلة مباشرة بانتمائه الدّينيّ و الوطنيّ و بحياته النّفسيّة و محيطه الاجتماعيّ وواقعه الحضاريّ العالميّ .

أمّا الوضعيّات الإدماجيّة النّقديّة فترتبط ارتباطا مباشرا بمجالات المحاور فنّيّا ، ويوظّف فيها المتعلّم موارده المكتسبة في نشاط النّصّ الأدبيّ بعدّه نموذجا تطبيقيّا ، و من النّصّ التّواصليّ بعدّه إضاءة تاريخيّة للظّاهرة المستهدفة ؛ كالحديث عن الأغراض الشّعريّة نشأة و ظروفا و تطوّرا ، الفنون النّثريّة و عن بعض القضايا النّقديّة المعاصرة ، ومن أمثلة ذلك أغراض المدائح النّبويّة و الزّهد والحنين إلى الوطن ، والنّثر العلميّ في العصر المملوكيّ والمقال و القصّة و المسرحيّة ، والنّزعة الإنسانيّة وظاهرة الحزن في الشّعر المعاصر .

## خاتمة:

حاولنا في هذا البحث تحليل محتوى الكتاب المدرسيّ المؤطّر لعمليّة تدريس النّصوص الأدبيّة في المرحلة الثّانويّة ، وقد أسفرت عمليّة التّحليل على مايلي :

- يلاحظ أنّ هناك توجّها واضحا نحو التّجديد و الاستفادة من تطوّر النّظريّة الأدبيّة وعلم النّفس المعرفيّ و بيداغوجيا الكفايات ؛ وذلك بالانفتاح على مختلف النّظريّات و المقاربات الّتي تهتمّ بعمليّة القراءة كسيكولوجيّة القراءة ونظريّات التّعلّم .
- الانطلاق من تصوّر القراءة المنهجيّة مدرسيّا ، والّتي جمعت مقاطعها مراحل القراءة الخارجيّة و الدّاخليّة و ما بعد القراءة على ما سجّل فيها من نقائص كالفصل بين الشّكل و المضمون
- غياب الانسجام و الملاءمة بين الأهداف و الكفايات المرسومة مسبقا وبين الكتاب المدرسيّ الّذي يمثّل أهمّ وسيلة لتحقيق تلك الأهداف بنصوصه و طريقة تدريسها وأساليب تقويم المتعلّم
- لا تستند خطوات تحليل النّصّ الأدبيّ الواردة في الكتاب المدرسيّ المستهدف إلى معايير محدّدة ضابطة بقدر ما تستند إلى محاولة قراءة تلك الأسئلة في ضوء الأهداف الموضوعة لكلّ مرحلة من جهة ، و في ضوء المعايير العامّة الّتي ينبغي أن يكون عليها الكتاب المدرسيّ في سياق التّدريس بالكفاءات من جهة ثانية ، إضافة إلى الممارسة الصّفّيّة الّتي كشفت عن الكثير من المآخذ أهمّها :
- كثرة المراحل و انفصالها عن بعضها ؛ ممّا يتسبّب في تشويش ذهن المتعلّم الّذي تترسّخ لديه فكرة التّصنيف و نسبة السّؤال إلى مرحلة بعينها على الرّغم من تداخلها فيما بينها .
- لا تركّز الأسئلة على ملاحظة المؤشّرات المتعلّقة بالعنوان أو الكاتب أو الصّورة ،أو الظّاهرة اللّغويّة أو الأسلوبيّة البارزة ، على الرّغم من دورها الكبير في توريط المتعلّمين في فعل القراءة بصياغة فرضيّات انطلاقا ممّا لاحظه . فعلى سبيل المثال يكون عنوان النّصّ " في مدح الرّسول ، صلّى الله عليه و سلّم " ؛ فيمكن أن يتوقّع الموضوع ، و النّمط ، و استعمال الكثير من الصّور البيانيّة ، و يقتبس من القرآن الكريم . فيكون المتعلّم قد بنى تصوّرا للنّصّ قبل قراءته ، و تكون إجاباته عن

الأسئلة للتّنظيم لا غير . لذلك يستحسن تثبيت أسئلة تتعلّق بالملاحظة كتابيّا .

- تكرار الأسئلة و ورودها في أكثر من مرحلة كورود أسئلة مرحلة اكتشاف المعطيات في مرحلة المناقشة أو تحديد البناء .
- المبالغة في تركيب الأسئلة باحتوائها أكثر من طلب وتصديرها بجمل تقريريّة موحية بالإجابة معطّلة عمليّات التّفكير لديه و يشتّت ذهنه
- لا يملك المتعلّم رصيدا نظريّا كافيا يتعلّق بأنواع النّصوص و مؤشّراتها ؛ ممّا يحول دون التّغلّب على مشكلة التّصنيف الّتي أدّت إلى هيمنة فكرة التّجزيء و نسبة النّصّ إلى نمط معيّن بناء على مؤشّر واحد .
- استعمال مصطلحات نقديّة معاصرة غريبة عن الأستاذ و المتعلّم من مثل : (البرنامج السّرديّ ، الشّخصيّة الفاعلة ، زمن القراءة ، زمن الكتابة ، ...)
- مخاطبة المستويات الدّنيا للتّفكير ( الفهم و الاستيعاب ) دون المستويات العليا ( التّطبيق ، التّركيب ، التّحليل ، التّقويم .) .

إنّ إيجاد مجال تطبيقيّ للمعرفة النّظريّة لمفهوم النّصّ و المعايير الّتي تتحكّم في إنتاجه هدف ينبغي الوقوف عند أهمّيّته ؛ ووضعه في سياق المقاربة البيداغوجيّة الّتي تضفي البعد الوظيفيّ النّفعيّ على التّعلّمات وذلك باستثمار معايير النّصّيّة معرفيّا ، و توظيفها في الحقل التّعليميّ تطبيقيّا . وعليه يقترح البحث :

- الاستعانة بالخبراء و المتخصّصين في مجال المناهج و التّدريس و السّيميولوجيا و علم النّفس و اللّسانيّات في صناعة الكتاب المدرسيّ الّذي سيراعي الخصوصيّات اللّغويّة و النّفسيّة و الاجتماعيّة للمتعلّمين ويحفّزهم على التّفاعل مع النّصوص الأدبيّة الّتي ينبغي أن تختار بعناية ودقّة .

- اعتماد مدخل الأنماط معيارا في اختيار النّصوص لتمكين المتعلّم من التّعامل مع الأنواع المختلفة للخطابات وبناء معرفته النّصّيّة وجمع عدّته القرائيّة و مواجهة مشاكل عديدة لبناء المعنى [60]؛ و بذلك يتمكّن من تطوير كفاياته القرائيّة الّتي تجد لها مجالا أرحب في النّصوص الّتي تبرز فيها مواصفات الجدّة والعمق الفنّيّ و الجماليّ و الدّلاليّة بالنّسبة للمتعلّم من خلال ارتباطها بالواقع المعاصر له أكثر من الجانب الفكريّ القيميّ أو التّاريخيّ ،

## الإحالات:

[1] علي ، محسن عبد و سعد مطر عبّود ، 2011، الاتّجاهات المعاصرة في بناء المناهج الدّراسيّة ، المؤسّسة الحديثة للكتاب ، لبنان ، ط1 ، 2011 ، ص 157

[2] الزّويني،ابتسام صاحب ، و آخرون ،2013 ، المناهج و تحليل الكتب ، دار صفاء للنّشر و التّوزيع ، عمّان ، الأردن ، ط 1 ،ص 45

[3] غريب ، عبد الكريم المنهل التّربويّ 2006،، معجم موسوعيّ في المصطلحات و المفاهيم البيداغوجيّة والدّيداكتيكيّة و السّيكولوجيّة . الجزء الأوّل ( A – H ) ط 1 . منشورات عالم التربية ، الرّباط المغرب ، ج1، ص 53

[4]الهاشمي ، عبد الرّحمن ، و محسن علي عطيّة ،2014، تحليل مضمون المناهج المدرسيّة ، دار صفاء للنّشر و التّوزيع ، عمّان ، ط 2 ، ص 176

[5]البكوشي ، لطفي ،دور الكتاب المدرسي في الارتقاء بالعملية التعليمية،قراءة تحليلية نقدية للكتاب المدرسي ، مجلة أصول الدين، تونس ص 26 ، 263 ، 264

مجموعة من الباحثين ، 2011 ،معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس ، المنظّمة العربيّة للتّربية و الثّقافة و العلوم ، أليسكو ، مكتب تنسيق التّعريب في الوطن العربيّ ، الرّباط ، المغرب ، ، ص 63

[6]مجموعة من الباحثين ، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس ، المنظّمة العربيّة للتّربية و الثّقافة و العلوم ، أليسكو ، مكتب تنسيق التّعريب في الوطن العربيّ ، الرّباط ، المغرب ، 2011، ص 63

[7]سيف الإسلام ، سعد عمر 2009 ،الموجز في منهج البحث العلميّ في التّربية و العلوم الإنسانيّة ، دار الفكر ، دمشق ، ط 1 ، ص 121

[8]الهاشمي ، عبد الرّحمن ، و محسن علي عطيّة لمصدر السّابق نفسه ، ص 177

9 ينظر : أبوعنزة يوسف عوض عبد الرّحمن : 2009 . دراسة تقويميّة لكتاب اللّغة العربيّة الصّف الثّاني عشر بمحافظات غزّة من وجهة نظر المعلّمين في ضوء معايير الجودة .رسالة ماجستير .الجامعة الإسلاميّة . غزّة ص 55 ، 56 ، 57 .

10ينظر : صاري ، موسى ، دليل كتاب مادّة العلوم الإسلاميّة ، السّنة الثّالثة ثانويّ ، جميع الشّعب .الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة . ( د. ت ، د ط ) ص 168 .

11 ينظر : سويدان خالد سويدان 2009:دراسة تحليليّة تقويميّة للأسئلة الواردة في كتاب الجغرافية الطّبيعيّة المقرّر على الصّفّ الأوّل ثانويّ في مدارس الجمهوريّة العربيّة السّوريّة وفق تصنيف بلوم في المجال المعرفيّ . مجلّة جامعة دمشق ، المجلّد 25 ، العدد –( 1 +2 ) دمشق . ، ص 560 .

[12] ينظر عطية، محسن علي ،2013 ، المناهج الحديثة وطرائق التدريس دار المناهج للنّشر و التّوزيع ، عمان ، الأردن ط1 ، ، ص 252

[13]ينظر ،عبد الحقّ منصف ، رهانات البيداغوجيا المعاصرة ص 255

[14] ينظر حليم، سعيد ، 2012،علاقة المتعلّم بالأستاذ في ظلّ المستجدّات التّربويّة / ، أفريقيا الشّرق ، المغرب ص 53

[15] كتاب اللّغة العربيّة وآدابها السنة الثالثة ثانوي، ص ص 208

[16] دليل الأستاذ اللّغة العربيّة و آدابها للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانويّ (جميع الشّعب ). ص 03

[17]الحلاق ،على سامي ،2014، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربيّة و علومها ، المؤسّسة الجديدة للكتاب ، طرابلس ، لبنان ، ط 1 ص 331

[18]نفسه ص 331

[19]إبراهيم ،هداية هداية ، و شعبان عبد الباري ، 2014، 1435 هـ ،تدريس النّصوص الأدبيّة و تنمية مهارات التّذوّق و الإبداع ، مكتب التّربية العربيّ لدول الخليج ، الرّياض ، المملكة العربيّة السّعوديّة ، ، ط 1 ص 74

[20] منهاج السنة الأولى ص 34

[21]البجّة ، حسن عبد الفتّاح ، أساليب تدريس مهارات اللّغة العربيّة و آدابها ، العين الإمارات العربيّة المتّحدة ، دار الكتاب الجامعيّ ص 295 ، 297

• كتاب "الثورة الجزائرية في الشعر العراقي"، عمل ميداني قام به الدكتور "عثمان سعدي" عندما كان سفيراً في العراق بالسبعينيات القرن الماضي، وقد جمع فيه شعر الشعراء العراقيين الذي أُنشد عن الثورة الجزائرية، وكانت حصيلة هذه العملية جمع (255) قصيدة نظمها (107) شاعر وشاعرة كلهم من العراق، من أمثال: محمد مهدي الجواهري، وبدر شاكر السياب، ونازك الملائكة، وآخرون غيرهم.

22 انظر : الجابري ، عبد اللّطيف .آخرون : 2004 تدريس القراءة .. الكفايات و الاستراتيجيّات دليل نظريّ ، مطبعة النّجاح الجديدة . الدّار البيضاء . ، ص 62 .

[23]عوض ،أحمد عبده ،2000 ، مداخل تعليم اللّغة العربيّة ، دراسة مسحيّة نقديّة ، جامعة أمّ القرى مكّة المكرّمة المملكة العربيّة السّعوديّة ط1 ، ، ص 21

[24]الدّليميّ ، طه علي حسين ، 2009تدريس اللّغة العربيّة بين الطّرائق التّقليديّة و الاستراتيجيات التّجديديّة ،عالم الكتاب الحديث ، إربد الأردن ، ط1 ، ، ص 89 ، 90

[25] الدّليمي كامل محمود نجم ، 2013 ، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، دار المناهج للنّشر و التّوزيع ، الأردن ، ط1 ، ص 76

[26]نفسه ، ص77

[27] انظر وزارة التّربية الوطنيّة : مشروع الوثيقة المرافقة للسنة الأولى ، ص 3 .

[28] نفسه ص 18 منهاج اللّغة العربيّة الخاصّ بالسّنة الأولى ثانويّ ص 15، 16، 17

[29] ينظر : الضبيحي ، محمد الأخضر ، 2005، المناهج اللّغويّة الحديثة و أثرها في تدريس النّصوص ، أطروحة دكتوراة مخطوط، جامعة قسنطينة الجزائر ،ص 142.

[30] كلموني ،عبد الرّحيم مرجع سابق ،، ص 21

[31] الجابريّ ، مرجع سابق ص 62 و ما بعدها .

[32] إبراهيم هداية هداية ، و شعبان عبد الباري ، مرجع سابق ص 74

[33] الزّهيريّ ، رائد حميد هادي وحسن حيّال محيسن السّاعدي، 2020، القراءة النّاقدة و تطبيقاتها التّربويّة ، مكتبة الشّروق ، العراق ط2 ، ، ص 50

[34] ميلود ،حبيبي ، ، 1993.النص الأدبي بين التلقي و إعادة الإنتاج ، من أجل بيداغوجيا تفاعليّة للقراءة والكتابة ، ضمن كتاب التلقي نظريات و إشكاليات ، كلية الأداب و العلوم الإنسانية ، الرباط ،ص 167

[35] عبد الباري ، شعبان ،2010،سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التّربويّة ،دار المسيرة للنّشر والتّوزيع و الطّباعة ،الأردن ،ط1 ،ص 56

[36] زتسيسلاف واور زيناك . 2002 .مدخل إلى علم النّصّ- مشكلات بناء النّصّ ، ترجمة ، أ د . سعيد حسن بحيري .مؤسّسة المختار للنّشر و التّوزيع .القاهرة . ط 1 . ص 38

[37] المنهاج ص 6

[38] منهاج اللّغة العربيّة للسنة الثّالثة ثانوي رص 8

[39] هباشي . لطيفة. 2008، استثمار النّصوص الاصيلة في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديث ، جدارا للكتاب العالميّ ، عمّان ، الأردن ، ط1، ص 59

[40] نفسه ، ص 96

[41] غريب ، عبد الكريم، المنهل التربويّ ص 280

42 ينظر مربيعي الشّريف و آخرون :دليل الأستاذ اللّغة العربيّة و آدابها للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانويّ (جميع الشّعب ). ص 03

43 وزارة التّربية الوطنيّة ، 2006، اللّجنة الوطنيّة للمناهج ،الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ثانوي ماي ،ص 5 6،

44 . أوشان ، علي أيتن الجانب التّطبيقيّ من كتاب الأدب و التّواصل ، ص 11.

45 انظر : الصكر ، حاتم، 2007 ترويض النّصّ ، دراسة للتّحليل النّصّيّ ، في النّقد المعاصر / إجراءات ومنهجيّات ، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب ، ط 1ص 7 ، 8.

[46] بلال ،عبد الرّزّاق ، 2000، مدخل إلى عتبات النّصّ ، دراسة في مقدّمات النّقد العربيّ القديم ، ، إفريقيا الشّرق ، المملكة المغربيّة ، ط1 ، ص 16

47أوشان ، انظر علي أيت و محمد الكيحل . . 2008 ، تقنيّات التّعبير و التّواصل .منسّقيّة اللّغة العربيّة .المغرب ص 46

48 أنطوان صياح ، استراتيجيّات الفهم القرائيّ ، تعلّميّة اللّغة العربيّة . ج 2 ص 68 و ما بعدها .

49 انظر : كتاب اللّغة العربيّة و آدابها الخاصّ بالسّنة الثّالثة . آداب . ص 10 ، 15 ، 31 ، 40 .143 .

50انظر جبل ،عبد الكريم محمّد حسن ،1997، في علم الدّلالة ، دراسة تطبيقيّة في شرح الأنباريّ للمفضّليّات ، دار المعرفة الجامعيّة ، مصر . ، ص 23 .

51 انظر الصّبيحيّ ، محمد الأخضر ، 2011، مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقه ، دار الاختلاف ناشرون ، لبنان ، ط1، ص 105

52 انظر : تون . أ . فان ديك .علم النّصّ مدخل متداخل الاختصاصات . ترجمة . د . سعيد حسن بحيري .دار القاهرة للكتاب . ط 1 . 2001 . القاهرة . ص 11 .

53 انظر: الجابري عبد اللّطيف و آخرون مصدر سابق ، ص 30 .

54 كتاب اللّغة العربيّة و آدابها . ص 96 ، 119 .

[55] كتاب اللّغة العربيّة و أدابها ، ص 33 ،44

56الجابري عبد اللّطيف و آخرون مصدر سابق ،. ص 21

57أوشان ، علي أيت. تقنيّات التّعبير و التّواصل . ص : 50

[58]وزارة التربية الوطنيّة ، المفتّشيّة العامّة ، الدّيوان الوطنيّ للامتحانات و المسابقات ، دليل بناء اختبار مادّة اللّغة العربيّة لشهادة البكالوريا ، نوفمبر 2016

[59]غريب:، عبدالكريم ، 2010 م،بيداغوجيا الإدماج،نماذج وأساليب التطبيق و التقييم، منشورات عالم التربية، الدارالبيضاء، المغرب، الطبعةالأولى، ص.197

## المراجع:


- إبراهيم ،هداية هداية ، و شعبان عبد الباري ، 2014، 1435 هـ ،تدريس النّصوص الأدبيّة و تنمية مهارات التّذوّق و الإبداع ، مكتب التّربية العربيّ لدول الخليج ، الرّياض ، المملكة العربيّة السّعوديّة ، ، ط 1
- أبوعنزة يوسف عوض عبد الرّحمن : 2009 . دراسة تقويميّة لكتاب اللّغة العربيّة الصّف الثّاني عشر بمحافظات غزّة من وجهة نظر المعلّمين في ضوء معايير الجودة .رسالة ماجستير .الجامعة الإسلاميّة. غزّة
- أوشان، علي أيت أوشان و محمد الكيحل . . 2008 ، تقنيّات التّعبير و التّواصل .منسّقيّة اللّغة العربيّة .المغرب
- البجّة ، حسن عبد الفتّاح ، أساليب تدريس مهارات اللّغة العربيّة و آدابها ، العين الإمارات العربيّة المتّحدة ، دار الكتاب الجامعيّ .ط1
- بلال ،عبد الرّزّاق ، 2000، مدخل إلى عتبات النّصّ ، دراسة في مقدّمات النّقد العربيّ القديم ، ، إفريقيا الشّرق ، المملكة المغربيّة ، ط1
- بنطابة ، سعيدة أو لحاج ، مكسي محمد ، 2016، مهارات الكتابة المنهجيّة و تقنيات التواصل الشّفهي، دار الثّقافة ، الدّار البيضاء ، المغرب ، ط1،
- الجابري ، عبد اللّطيف آخرون : 2004 تدريس القراءة ،. الكفايات و الاستراتيجيّات دليل نظريّ ، مطبعة النّجاح الجديدة . الدّار البيضاء .
- جبل ،عبد الكريم محمّد حسن ،1997، في علم الدّلالة ، دراسة تطبيقيّة في شرح الأنباريّ للمفضّليّات ، دار المعرفة الجامعيّة ، مصر، ط1
- الدّليميّ ، طه علي حسين ، 2009تدريس اللّغة العربيّة بين الطّرائق التّقليديّة و الاستراتيجيات التّجديديّة ،عالم الكتاب الحديث ، إربد الأردن ، ط1 ،
- الدليمي كامل محمود نجم ، 2013 ، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، دار المناهج للنّشر و التّوزيع ، الأردن ، ط1 ،
- الزّهيريّ ، رائد حميد هادي وحسن حيّال محيسن السّاعدي، 2020، القراءة النّاقدة و تطبيقاتها التّربويّة ، مكتبة الشّروق ، العراق ط2
- الزّويني،ابتسام صاحب ، و آخرون ،2013 ، المناهج و تحليل الكتب ، دار صفاء للنّشر و التّوزيع ، عمّان ، الأردن ، ط 1
- زاير ،سعد علي و صبا ح حامد حسين ، 2020 ،معايير الجودة و تحسين تدريس اللّغة العربيّة ، ، الدّار المنهجيّة للنّشر و التّوزيع ، عمّان ، الأردن ، ط 1 ،
- زتسيسلاف واور زيناك . 2002 .مدخل إلى علم النّصّ- مشكلات بناء النّصّ ، ترجمة ، أ د . سعيد حسن بحيري .مؤسّسة المختار للنّشر و التّوزيع .القاهرة . ط1
- سويدان خالد سويدان 2009:دراسة تحليليّة تقويميّة للأسئلة الواردة في كتاب الجغرافية الطّبيعيّة المقرّر على الصّفّ الأوّل ثانويّ في مدارس الجمهوريّة العربيّة السّوريّة وفق تصنيف بلوم في المجال المعرفيّ . مجلّة جامعة دمشق ، المجلّد 25 ، العدد –( 1 +2 ) دمشق .
- سيف الإسلام ، سعد عمر 2009 ، ، الموجز في منهج البحث العلميّ في التّربية و العلوم الإنسانيّة ، دار الفكر ، دمشق ، ط 1
- صاري ، موسى ، دليل كتاب مادّة العلوم الإسلاميّة ، السّنة الثّالثة ثانويّ ، جميع الشّعب .الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة . ( د. ت ، د ط )
- الصّبيحيّ ، محمد الأخضر ، 2011، مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقه ، دار الاختلاف ناشرون ، لبنان ، ط1،
- الضبيحي ، محمد الأخضر ، 2005، المناهج اللّغويّة الحديثة و أثرها في تدريس النّصوص ، أطروحة دكتوراة مخطوط، جامعة قسنطينة.
- الصكر ، حاتم، 2007 ترويض النّصّ ، دراسة للتّحليل النّصّيّ ، في النّقد المعاصر / إجراءات ومنهجيّات ، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب ، ط 1

- عبد الباري ، شعبان ،2010، سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التّربويّة ، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع و الطّباعة ،الأردن ، ط1 ،
- عطية، محسن علي ،2013 ، المناهج الحديثة وطرائق التدريس دار المناهج للنّشر و التّوزيع ، عمان ، الأردن ط1
- علي ، محسن عبد و سعد مطر عبّود ، 2011، الاتّجاهات المعاصرة في بناء المناهج الدّراسيّة ، المؤسّسة الحديثة للكتاب ، لبنان ، ط1 ،
- عوض ،أحمد عبده ،2000 ، مداخل تعليم اللّغة العربيّة ، دراسة مسحيّة نقديّة ، جامعة أمّ القرى مكّة المكرّمة المملكة العربيّة السّعوديّة ط1 ،
- غريب ، عبد الكريم المنهل التّربويّ 2006،، معجم موسوعيّ في المصطلحات و المفاهيم البيداغوجيّة والدّيداكتيكيّة و السّيكولوجيّة . الجزء الأوّل ( A – H ) ط 1 . منشورات عالم التربية ، الرّباط المغرب ، ج1،
- مربيعي الشّريف و آخرون :دليل الأستاذ اللّغة العربيّة و آدابها للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانويّ (جميع الشّعب ).
- ميلود ،حبيبي ، ، 1993.النص الأدبي بين التلقي و إعادة الإنتاج ، من أجل بيداغوجيا تفاعليّة للقراءة والكتابة ، ضمن كتاب التلقي نظريات و إشكاليات ، كلية الأداب و العلوم الإنسانية ، الرباط
- التجاني ، عبد الرّزّاق التّجاني ، و الجيلالي سرستّو ، 2013، القراءة المنهجية و تدريسيّة النّصوص ، بين الخطاب المؤسّسيّ و الممارسة الصّفّيّة ، دار أبي دحلان للطّباعة و النّشر ، ط1 ،
- هباشي . لطيفة. 2008، استثمار النّصوص الاصيلة في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديث ، جدارا للكتاب العالميّ ، عمّان ، الأردن ، ط1