الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم

كلية الآداب والفنون - قسم الأدب العربي-

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل
شهادة الماستر تخصص – لسانيات تطبيقية -

تعليميّة النّص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات السّنة أولى ثانوي آداب-نموذجا-

من إعداد الطّالبة:
- مسكي حليمة.

تحت اشراف الأستاذ:
- د. المكروم سعيد.

السّنة الجامعية: 2018 - 2019

شكر و تقدير

بسم ا لله الرحمن الرحيم :

"فَاذكُروني أَ ذْكُركُم وَ أشكُرو لي وَ لا تَكفُرون " صدق الله العظيم.

{ الآية125 سورة البقرة}

إن كان يتوجب الشكر فالشكر أوله لله عز و جل و إن كان يتوجب الحمد ف الحمد لله جل جلاله و الشكر و الصلاة و السلام على معلم المعلمين سيد الخلق أجمعين و خاتم الأنبياء و المرسلين سيدنا محمد عليه أفصل الصلاة و أزكى التسليم و على آله و صحبه أجمعين و من تبعه بإحسان إلى يوم الدين .

أما بعد :

أتقدم بجزيل الشكر و العرفان إلى من ربياني صغيرة الذين حملوا أقدس رسالة في الحياة، إلى الذين مهدوا لنا طريق العلم و المعرفة إلى جميع أساتذتنا الأفاضل.

و أخص بالذكر أستاذي المشرف الدكتور "المكروم سعيد" على ما قدمه لي من نصح و توجيه و مساعدة لإخراج عملي هذا إلى النور.

ولا يفوتني ايضا أن اتقدم بالشكر الجزيل إلى اعضاء اللجنة العلمية الموقرة التي تشرف على تقويم هذا البحث، و إثراء مضمونه.

إلى كل أعضاء هيئة التدريس بجامعة عبد الحميد بن باديس .

شكـرً ا

إهداء:

الحمد لله الذي وفقنا لهذا ولم نكن لنصل إليه لولا فضل الله علينا،أما بعد:

أهدي ثمرة جهدي هذا :

إلى....من أخجل من وجهها الذي ترتسم عليه آثار السهر على راحتي، و أتمنى لو تشمخ جبهتي و تعلو قامتي أكثر فأكثر حتى تليق بالانحناء لها،إليك أمي.

إلى....من مدَّ يديه و علمني كيف أمشي أول خطواتي، وحين سقطتُ علَّمني كيف ألملم عثراتي و أبدأ من جديد، أبي الغالي.

إلى.... من رعت طفولتي بأناملها و فرشت طريقي ببركاتها، إلى من عرفت الأخلاق على يديها، إلى روح جدتي الطاهرة.

إلى....من قاسموني رحم أمي:(نجاة، محمد، وسام، مروة، فاطمة الزهراء، ريان).

إلى....من كانوا ملاذي وملجئي، ومن تذوقت معهم أجمل اللحظات، ومن سأفتقدهم، إلى من جعلهم الله أخوتي بالله:(وفاء، خولة ،إكرام، سمية، شيماء، سليمة، وردة، غزلان).

إلى....مهما نطقت الألسن بأفضلهم ومهما خطت الأيدي بوصفهم، تظلّ مقصرة أمام روعتهم وعلوّهمتهم:(عمر، محمد، عبد المؤمن).

إلى....كل من علَّمني حرفاً من الإبتدائي حتي الجامعي. و على رأسهم أستاذي المشرف الدكتور: (المكروم سعيد). جزاهم الله عني خير الجزاء.

إلى....كل أساتذة و طلبة الأدب العربي، بجامعة عبد الحميد بن باديس .

إلى....بلد المليون و نصف المليون شهيد، وطني الغالي الجزائر.

إلى....هذه الأمة الجريحة.

إلى....فلسطين الأبية.

إلى....كل من حملهم قلبي ولم يكتبهم قلمي، فمعذرة.

إليكم جميعاً....أهدي هذا البحث.

مقدمة

مقـــــدمـــــــة

تؤكد جل الدراسات التربوية أهمية النص في الفعل التعليمي التعلمي، ذلك أنه السبيل الأمثل لاكتساب اللغة و تعلمها، فهو إذاً وسيلة بيداغوجية وتعليمية، كما أنه أيضاً هدف مسطر؛ لأن كفاءة إنتاجه هي الهدف الحقيقي من تعلم اللّغة.

إنّ هذه الأهمية البالغة التي يكتسبها النص بجميع أنواعه – والنص الأدبي تحديدًا – حقيقة لا خلاف حولها، و ذلك لكونه يستغل في تحقيق أبعاد تربوية هامة، منها ما يتعلق بتنمية جوانب معرفية و وجدانية لدى المتعلم، ومنها ما يتعلق بتعميق كفاءاته اللغوية، و توسيع معارفه الثقافية، ذلك أن أي نص أدبي لا محالة يزخر بزاد ثقافي يفتح ذهن المتعلم، و يزيده فهمًا للحياة، كما أنه أيضًا مادة لغوية، ولهذا فهو يكسب المتعلم ثروة من المفردات و التراكيب نظرًا لما يتمتع به من ميزات و خصائص معجمية و تركيبية لا توجد في باقي النصوص .

إنَّ تحقيق هذه الأبعاد التربوية المرجوة من وراء تدريس النصوص الأدبية رهن بالطريقة التي تقدم بها، أي رهن بالمنهجية المتبعة في تحليلها، ولذا فإن فشل الطريقة يحول - لا محالة - دون تحقيق هذه الأبعاد المرجوة، ولهذا عمدت البرامج التربوية - ضمن الإصلاحات التربوية الجديدة - إلى إحداث تغييرات جذرية على مستوى تدريس مادة النصوص الأدبية، واصفة الطريقة القديمة بالجافة و العقيمة، مؤكدة أنها السبب في تدني مستوى التلاميذ ، إذ عودتهم آلية الإجابة، وجمدت فكرهم و إبداعهم.

و لهذا جاءت المناهج الجديدة المبنية على المقاربة بالكفاءات بطريقة جديدة للتعامل مع النصوص الأدبية و معالجتها، و من هنا ارتأيت أن أبحث في هذه الإصلاحات، و في كيفية تعاملها مع النص الأدبي المُقدّم إلى تلاميذ الطور الثانوي - وتحديدًا تلاميذ السنة الأولى -، فجاء بحثي موسوما بـ:

"تعليميّة النّص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات السّنة أولى ثانوي شعبة الآداب - نموذجا".

ويقوم هذا البحث على جملة من الأسئلة والإشكالات التّي أجملها في ما يلي:

- ما هي هذه المقاربة الجديدة والمسمّاة بالمقاربة بالكفاءات؟
- ما هي الطّريقة الّتي تبنّاها المنهاج الجديد – المبني على المقاربة بالكفاءات – للتّعامل مع النصوص الأدبيّة المقدّمة لتلاميذ السّنة الأولى ثانوي؟

- ما هي الخلفيّة النّظرية التّي تستند عليها تعليميّة النّصوص الأدبيّة في السّنة الأولى من التّعليم الثانوّي؟ أو بعبارة أخرى ما هي مرجعياتها البيداغوجية و اللسانية؟
- هل تمكّن الأستاذة فعلا من تطبيق المقاربة بالكفاءات في ممارستهم لمهنة التّعليم؟
- كيف يتفاعل التّلاميذ مع الإصلاحات التي سطّرها المنهاج لتدريس مادّة النّصوص الأدبيّة؟
- ما هي المعوقات التي تحول دون التّطبيق الناجع لهذه الإصلاحات؟

أمّا عن الأسباب التي دفعتني لاختيار هذا الموضوع فيمكن اختصارها في:

- رغبتي الجامحة في البحث في مجال التّعليميّة لأنّني سأحتاج إلى هكذا مفاهيم إن وفّقني الله في الوصول إلى مهنة التّدريس.
- الأهميّة البالغة التّي تكتسبها تعليميّة النّصوص الأدبيّة، والتي تمثل مركز ثقل كل المواد التّي تقدّم لدارس اللّغة العربيّة في الثانوي.
- تغير واقع تدريس النصوص في المرحلة الثانوية، بعد أن ثبت عجز النظام القديم، فجيء بنظام جديد واستراتجيات جديدة لتحليل النصوص و دراستها، فكان هذا دافعا للبحث في مدى جدية هذه التغييرات.
- إن البحث في تعليمية النص الأدبي مجالٌ مغرٍ و خصب، ذلك أنه تتجاذبه تخصصات عدة، منها ما يرتبط بنظرية النص، و ما يرتبط بالنظريات التربوية التعليمية.

ويسعى هذا البحث إلى تحقيق جملة من الأهداف، لعلّ من أهمّها :

- الوقوف على هذه الإصلاحات التّربوية الجديدة التّي جاءت بها وزارة التّربية الوطنيّة.
- الوقوف على الطّريقة المتّبعة في تحليل النّصوص في ضوء هذه المقاربة الجديدة (المقاربة بالكفاءات) والبحث في مدى تفاعل التّلاميذ والأساتذة معها، وفي مدى تقبّلهم لها.
- رصد أهمّ الصّعوبات والعراقيل الّتي تعترض الأساتذة في تطبيقهم للمقاربة بالكفاءات.

وتحقيقا لهذه الأهداف، عالجت البحث وفق الخطّة التّالية:

قسّمت هذا البحث إلى مقدّمة، ثلاثة فصول، خاتمة وملحق، حيث عنونت الفصل الأوّل بمصطلحيّة الدّراسة وكان فصلا نظريا محضا قسّمته إلى ثلاثة مباحث، تناولت في المبحث الأوّل التّعريف بالتّعليميّة بكل مفاهيمها، أقطابها، موضوعها، وفي المبحث الثاني التّعريف بالنّص بوجه عام والنّص الأدبي بوجه خاص، وعرضت خصائصه، فيما خصّصت المبحث الثّالث للتّعريف بالمقاربة بالكفاءات، خصائصها، وأنواعها ومفهومها من منظور تربوي...

أمّا الفصل الثّاني والموسوم بالمنهج النصي في ضوء المقاربة بالكفاءات، قسّمته بدوره إلى ثلاثة مباحث، عرّجت في المبحث الأوّل على علم النّص وأثره في تعليميّة النّص الأدبي، وكان الهدف من ورائه تقصّي دور علم النّص في مجال تدريس النّصوص، خاصّة وأنّ هذا المنهج اللّغوي بالذّات يمثّل المرجعيّة اللسانيّة للمقاربة التّعليميّة الجديدة التّي جاء بها الإصلاح (المقاربة النّصية) وهذا ما خصّ به المبحث الثّاني عرض الاختيارات المنهجيّة ، أما المبحث الثالث فقد عرضت فيه دراسة الأهداف التعليمية.

أمّا الفصل الثّالث فقد كان فصلا تطبيقيا محضاً، تطرقت فيه إلى عرض مضمون كتاب السّنة الأولى ثانوي والوقوف عنده، فقد عالجت فيه خطوات تدريس النّص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات بالتفصيل.

ثّم حاولت – أخيرا – في الخاتمة الوقوف على المعالم الكبرى للنّتائج التي توصّل إليها هذا البحث، فكنت أعود إلى كل محطّة أجلي منها ما تمّ التوصّل إليه.

وللإلمام بهذه المباحث النّظريّة والتّطبيقيّة الّتي سبق عرضها، استعنت بمجموعة من المراجع، وهي متعدّدة تعدّد قضايا هذا البحث، يأتي في صدارتها، طائفة من المراجع الخاصة بتعليميّة اللّغة العربيّة، وبالمقاربة بالكفاءات، من أهمها ما يلي، بشير إبرير (تعليميّة النّصوص بين النّظرية والتّطبيق)، وأنطوان صياح (تعليميّة اللّغة العربيّة)، ومحمد الدّريج (التّدريس الهادف)، ويضاف إليها بعض المراجع الأخرى ككتاب خولة طالب الإبراهيمي

(مبادئ في اللّسانيات) وأحمد عفيفي (نحو النّص)، بالإضافة إلى الوثائق التّربوية كمنهاج اللّغة العربيّة، ودليل أستاذ اللّغة العربيّة وغيرهم.

أمّا عن المنهج الّذي اعتمدته في هذا البحث فهو المنهج الوصفي، القائم عن التّحليل والاستقراء لأنّه الأمثل في مثل هذه الدّراسات التربويّة، حيث كنت بصدد وصف واقع تدريس مادّة النّصوص، بالإضافة إلى ما يستدعيه هذا الوصف من تحليل وتفسير.

أمّا عن الصّعوبات الّتي واجهتني، فلعلّ أهمّها هو افتقار مكتبة الجامعة إلى المادة الكافية لإثراء هذا الموضوع، مما دفعني إلى التنقل إلى جامعات أخرى، وكذا تشعب الموضوع.

ولئن كانت هذه الصّعوبات وغيرها متاعب لا يخلو منها أيّ عمل، فإنّ عزائي هو أنّي حظيت بشرف البحث في مجال التّعليميّة، وكل ما أتمنّاه أن يتوفّر لي مستقبلا خبرة أوفر، وأدوات أنسب، لتعميق ما توصّلت إليه في هذه الدّراسة.

ولا يسعني في الأخير، إلا أن أتقدّم بخالص شكري وامتناني إلى أستاذي المشرف الدّكتور "المكروم سعيد" على تبنيّه لهذا البحث، فجزاه الله عنّي كل خير، وإلى كلّ أعضاء التّدريس بجامعة عبد الحميد بن باديس، وخاصّة الأستاذ شهري على ما قدّمه لي من معلومات قيمة في ميدان التّدريس، كما أتقدّم بجزيل الشّكر أيضا إلى كلّ من ساعدني من قريب أو بعيد على إتمام هذا العمل.

والله الموفّق والمعين والحمد لله ربّ العالمين.

الفصل الأول

تحديدات مصطلحية

- المبحث الاول: مفاهيم عامة حول التعليمية
- المبحث الثاني: مفاهيم عامة حول النص الأدبي
- المبحث الثالث: مفاهيم عامة حول المقاربة بالكفاءات

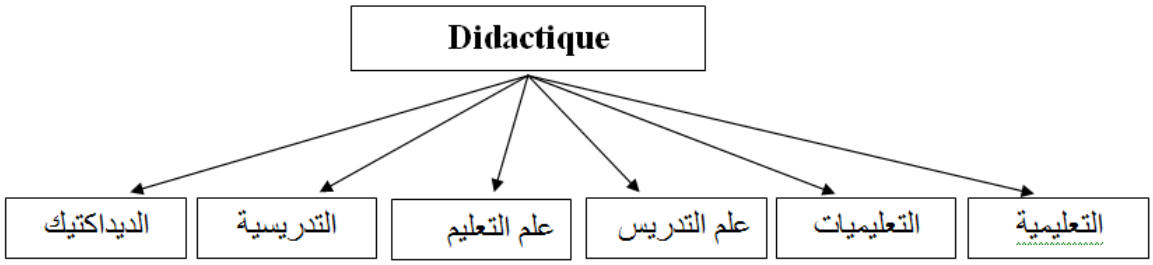
تضمن هذا الفصل جملة من المصطلحات بغرض المفاهيم التي يستند إليها موضوع بحثنا وهي :(التعليمية،المقاربة بالكفاءات،النص الأدبي و خصائص المقاربة بالكفاءات) ولما كانت الأشياء تعرف بالرجوع إلى أصولها فإن البحث الأمين يدفعنا أولاً إلى تفقد المعاجم للوقوف على دلالاتها من الناحية اللغوية، ثم التعرف عليها من حيث هي مصطلحات تربوية.

المبحث الأوّل: مفاهيم عامّة حول التّعليميّة:

التّعليميّة لغة: «جاء في لسان العرب لابن منظور ما يلي: "عَلِمَ الأَمْرَ وتعلَّمه، أتقنه، ونقول علمْتُ الشّيء بمعني عرفته وخَبرته وعَلِمَ الرجل خَبره، وأحب أن يعلمه أي يخبره ﴿**وآخرين من دونهم لا تعلموهم ،الله يعلمهم**﴾» (الأنفال:16)[1].

التّعليميّة اصطلاحا:

1- قبل تعريف التّعليمية ينبغي الإشارة أنّنا نجد في اللّغة العربيّة عدّة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد ولعلّ ذلك يرجع إلى تعدّد مناهل التّرجمة، وكذلك إلى ظاهرة التّرادف في اللغة العربيّة وحتى في لغة المصطلح الأصليّة، فإذا ترجم إلى لغة أخرى نقل التّرادف إليها وفيما يلي نورد أشهر المصطلحات التي عرف بها هذا العلم كما يوضّحه المخطط التالي[2]:



[1] ابن منظور الأنصاري الإفريقي، لسان العرب، منشورات محمد علي بيضون، التحقيق عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت القاهرة، مادة (علم) ج 12 ص:486.

[2] بشير ابرير تعليمية النصوص، بين النظرية والتّطبيق، عالم الكتب الحديث، ص08.

أمّا فيما يخّص الأصل اللغوي للتّعليمية فقيل: "التّعليميّة أو التّعلميّة هي ترجمة للكلمة Didactique التي اشتقّت من الكلمة اليونانية Didaktikos والّتي باتت تطلق على نوع من الشّعر يتناول شرح معارف علميّة أو تقنيّة الشّعر التّعليمي"[1].

كل هذه المصطلحات تتعارف من حيث الاستعمال، غير أنّ المصطلح الطّاغي في الاستعمال هو علم التّدريس وفي الآونة الأخيرة يشيع استعمال كلمة تعليميّة، والبعض يفضل التّرجمة الحرفيّة للمصطلح أي ديداكتيك، تجنّبا لأي لبس أو غموض.

وقد عرّف جان كلود غانيون (J.G.Gagnon) التّعليميّة في كتابه ديداكتيك مادّة Didactique d'une discipline سنة 1973 بأنّها: إشكاليّة إجماليّة وديناميكيّة تتضمّن[2]:

- تأمّلا وتفكيرا في طبيعة المادة الدراسيّة، وكذا في طبيعة وغايات تدريسها وإعداد لفرضياتها الخصوصيّة انطلاقا من المعطيات المتجدّدة والمتنوّعة باستمرار لعلم النّفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع ...إلخ.
- دراسة نظريّة وتطبيقيّة للفعل البيداغوجي المتعلق بالتدريس.

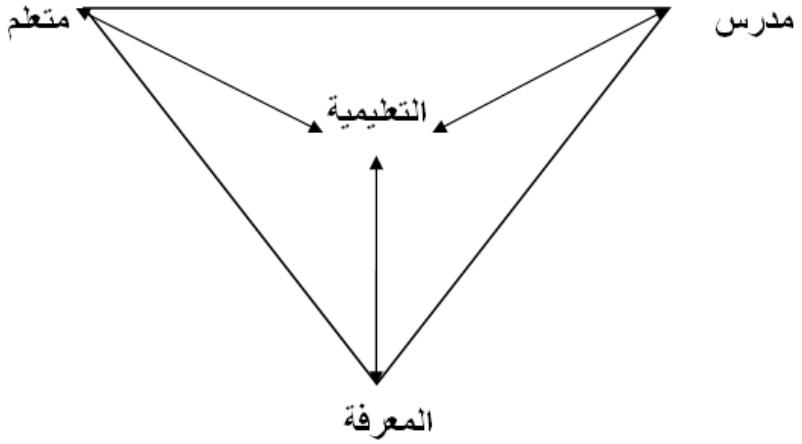
ويذهب محمد الدّريج، إلى أنّ المقصود بالديداكتيك أو ما يسمّيه هو بعلم التّدريس، بأنّه " الدّراسة العلميّة لطرق التّدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التّعلم، التي يخضع لها التّلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسّ الحركي "[3].

من خلال المفاهيم السّابقة نستنتج أنّ "التّعليميّة مرتبطة أساسا بالموّاد الدّراسية من حيث محتوياتها وكيفيّة التّخطيط لها اعتقادا على الحاجات والأهداف، وكذا الوسائل المعدّة لها وطرق وأساليب تبليغها للمتعلّمين ووسائل تقويمها وتعديلها، فهي تضع المبادئ النّظرية الضروريّة لحل المشكلات الفعليّة للمحتوى والطّرق وتنظيم التّعلم"[4].

[1] خالد لبصيص، التّدريس العلمي والفني الشّفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التّنوير، الجزائر، 2004 ،ص 131.
[2] بشير إبرير، المرجع السابق،ص 10.
[3] محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، دار الكتاب الجامعي، ط1، 2003، ص 15.
[4] أنطوان صياح، تعليميّة اللغة العربيّة، ج1، ط1 دار النّهضة للّغة العربيّة، بيروت 2006،ص 03.

أقطاب التّعليمية (مكونات العملية التّعليميّة):

يري الباحثون في التّربية والتّعليم أنّ التّعليميّة تتكوّن من ثلاث أركان أساسيّة هي: المعلّم، المتعلّم والمعرفة. وتهتم بالبحث في هذه الأقطاب مجتمعة لتحقيق تعليم جيد من خلال تفاعل هذه العناصر الثّلاثة والّتي تمثّل في مجملها ملخّص العمليّة التّربوية أو ما يعرف بالمثلّث أو الثّالوث الدّيداكتيكي (Triangle Didactique) التّالي[1]:



أ- **المتعلّم:** "يعدّ محور وأساس العمليّة التّعليميّة – التّعلميّة لذا وجب معرفة قدراته وخصوصياته واستعداداته، حيث أنّ نجاح المدرّس في مهنته، يتوقّف على معرفة هذه الخصوصيات نظرا لارتباطها بالتّحصيل الدّراسي، إذا استغلت استغلالا تربويا حسنا، فالمتعلّم كائن حيّ نامي، متفاعل مع محيطه، له موقفه من النشاطات التّعليمية، كما له موقفه من العلم، ومن الوجود،ومن العالم،وله تاريخه التّعليمي بنجاحاته وإخفاقاته وله تصوّراته لما يتعلّمه ولما يحفّزه وما يمنعه عن الإقبال على التّعلم .إنّ له مشروعا تعليميا يحصل له بخلاصة خبرته في العائلة والمدرسة، ومع من عاش معهم ومن رافقهم ومن تعلّم منهم وما

[1] أنطوان صياح، المرجع السابق، ص 14.

تعلّمه من كل هذا. والمتعلّم هو الّذي يبني معرفته معتمدا في ذلك على نشاطه الذّاتي"[1]. هذا هو الرّكن الأوّل من التّعليميّة وهو ركن تقام التّعليميّة لأجله وتوضع في خدمته.

ب- **المعرفة**: " تشمل كل ما يتعلّمه المتعلّم من المعارف وما يحصّله من مكتسبات وما يوظّفه من موارد وما يمتلكه من مهارات وما يستثمره من قدرات وكفايات في عمليّة تعلّمه التي يقوم فيها ببناء معرفته وباستثمارها في مواقف الحياة المتنوّعة "[2].

ويؤكد أنطوان صيّاح على أهميّة العلاقة بين المتعلّم والمعرفة، وذلك لتفادي الخطأ الّذي وقعت فيه التّربية التّقليديّة التي جعلت من المتعلّم فردا محايدا في العمليّة التّعليميّة، فيقول في هذا الصدد: "وينبغي أن تتميّز المعرفة بالتّدرج في مفاهيمها، فالمناهج تختار من المعارف الأكاديمية ما يلاءم عمر المتعلّم العقلي وتقيم التّدرج بين هذه المعارف، وتبني الوضع التّعليمي للأفعال،لتحصيل المعارف تحصيلا ناشطا،لأنّ المعرفة تبنى ولكل مضمون طرائق خاصّة لبنائه فللسّرد طرائقه الخاصة وللبرهان والإقناع طرائقهما الخاصة ..."[3]. وهذا باختصار ما يخص القطب الثّاني من أقطاب التّعليميّة.

ج- المعلم: "هو الكائن الوسيط بين المتعلّم والمعرفة، له معرفته وخبرته وتقديره، إنّه ليس وعاءا يحمل معرفة، إنّما هو ميسّر لنقل المعرفة في العمليّة التي يقوم بها المتعلّم، إذ يشكّل فيها الوساطة فقط ، إنّه مهندس التّعلم ومبرمج ومعدّل العمل فيه ، إنّه الرّكن الثّاني من أركان التّعليميّة، وهو الرّكن الذي لا قوام للتّعليميّة من دونه، وإن كان همّه في تعليمه أن يستغني عنه المتعلم في مساره التّعلمي "[4].

كما ينبغي أن تكون للمدرّس القدرة على التّخطيط والاستفادة من نظريات التّعلم، ويكون كفء في أداء رسالته، وفق تقديم مادّته، ونقل خبرته إلى تلاميذه على ضوء تجربته وكفاءته ومدى فعاليّته في تحسين مستوى المتعلّمين وهذا ما ركّز عليه الباحث أنطوان صياح في الجزء الأوّل من كتابه تعليميّة اللّغة العربيّة فقال في هذا الخصوص: "إنّ العلاقة بين

[1] أنطوان صياح، المرجع السابق، ج2، ص20.
[2] المرجع نفسه، ص20.
[3] المرجع نفسه،ج2،ص20.
[4] المرجع نفسه، ص21.

المعلّم والمتعلّمين علاقات مركّبة،معقّدة تحكمها الوساطة النّاجعة التي ينشّطها المعلّم بين المتعلّمين والمعارف، وبين المتعلّمين أنفسهم، في مرافقة لمسارات تفكيرهم، ومنهجهم وتلمّسهم المعرفي، فقد تحوّل موقع المعلّم في البيداغوجيا الحديثة (بيداغوجيا الكفاءات) من العارف السبّاق المسيطر والمتفوّق إلى العارف المجرّب الذي يقبل أن يعيد التّعلم مع تلاميذه، انطلاقا من الخطّ الذي يقفون عليه، وانسجاما مع الإيقاعات المختلفة التي يسيرون بها نحو المعرفة"[1].

موضوع التّعليميّة:

تبحث التّعليمية في موضوعات عديدة، لا تنحصر في محتوى التّدريس مثلا، أو في الطّريقة فحسب، وإنّما تشمل جميع أبعاد ومكونات العمليّة التّعليمية التّعلميّة، وهذا يعني أن المتخصّص في هذا المجال يمكن أن يطرق العديد من الإشكالات والموضوعات من مثل[2]:

1) **معرفة عيّنة المتعلّمين:** سنّهم، خصوصياتهم النّفسية والاجتماعيّة، قدراتهم ووسطهم ... وذلك لمعرفة وتحديد حوافز التعلم ودوافعه، وكذا علاقة المتعلّم بالمادّة التي يدرسها وطبيعة الصّعوبات التي تواجهه أثناء تعلّمها.
2) **المُعلّم**: بمعني البحث في طبيعة تكوينه، وخصائصه النّفسية والمعرفيّة ... وكذا أساليب ممارسته وطرائق تبليغه لمادّته.
3) **المحتوى**: تهتمّ التّعليميّة بمحتوى التّدريس، من حيث انتخاب المعارف الواجب تدريسها وتنظيمها، حيث بإمكان الباحث الديداكتيكي أن يقدّم دراسة وصفيّة تحليليّة أو نقديّة في محتوى مادّة معيّنة في مستوي معيّن.
4) **مؤسّسة التّعليم**: ما هو موقعها؟ (بيئة اجتماعيّة مدنيّة أو ريفيّة) هل هي قادرة على توفير الوسائل التّعليمية للمدرسين بها؟ و ما هو نظامها؟

[1] أنطوان صياح، المرجع السابق،ج1، ص16 (بتصرف)
[2] بشير إبرير،المرجع السابق، ص 10-15.

5) **معرفة الأهداف**: يطرح الباحث الديداكتيكي أسئلة عدّة على مستوى الأهداف: ما هو نوعها؟ هل هي عامّة، خاصّة أو إجرائية؟هل تركز على مهارات معينة؟

6) **الأنشطة**: هي كل ما يقوم به المعلم لأجل تبليغ المعلومات والمعارف.

7) **الوسائل**: كتاب، مطبوعات، صور، أشرطة، مخبر .....

8) **النتائج**: يهتم الباحث الديداكتيكي بالنّتائج المنجزة، ليتساءل هل تمّ فعلا تحقيق الأهداف المسطّرة؟ وما نسبة هذا التّحقيق؟ وما مكمن الخلل في حال وجود ثغرات؟ هل يتعلّق الأمر بالطّريقة أو المعلّم أو المتعلّم أو المحتوى، أو الوسائل .

المبحث الثّاني:مفاهيم عامّة حول النّص الأدبي.

مفهوم النّص لغة:

ورد في لسان العرب لابن منظور في مادة "نصص" ما يأتي "النّص رفعك الشّيء، نَصّ الحديث يَنُصّهُ نَصّاً:رفعه وكل ما أُظهر فقد نُصَّ، وقال عمر بن دينار: ما رأيت رجلاً أَنَصَّ للحديث من الزهري أي أَرْفَعَ وأَسْنَدَ .ويقال نَصّ الحديث إلى فلان أي رفعه، وكذلك نصصته إليه ... وأصل النّص أقصى الشّيء وغايته، ونصُّ كل شيء مُنتهاهُ"[1].

وجاء أيضا في المعجم الوسيط في مادة نصص الآتي:" نصَّ الشيء رفعه وأظهره يقال نَصَّتْ الظبيه جيدها، ويقال نصَّ الحديث:رفعه وأسنده إلى المحدّث عنه ونصَّ المتاعَ جعلَ بعضه فوق بعض. ونصَّ فلانا أقعده على المنصب ويقال نصَّ فلانا: استقصى مسألته عن شيء حتى استخرج كل ما عنده .والنصُّ: صيغة الكلام الأصليّة الّتي وردت من المؤلّف والنّص عند الأصوليين الكتاب والسنة .و نصُّ الشّيء منتهاه ومبْلغ أقصاه"[2].

بناء على ما سبق ذكره، فإنّ أكثر ما تدلّ عليه كلمة "نصّ" في المعاجم العربيّة هو: الوضوح والظهور والإبانة عن الشّيء.

"في حين تدلّ هذه الكلمة في اللّغات الأوربية على معنى النّسيج، فبالعودة إلى الأصل اللاّتيني لكلمة "نصّ" نجد أنّ "كلمتي texte Text مشتقّتين من " Textus" بمعني" النّسيج " "Tissu" المشتقّة بدورها من "Texere" بمعني نسج، إذن الأصل اللاّتيني يربط معنى النّص بالنّسيج، فمثلما يتم النّسيج باتّباع عمليات معيّنة تنتهي بتشابك الخيوط وتماسكها مكوّنة قطعة قماش متينة ومتماسكة، فالنّص أيضا نسيج من الكلمات والجمل الّتي يترابط بعضها ببعض مكوّنة في الأخير نصّا متماسكا ووحدة تامّة متّسقة"[3].

---

[1] ابن منظورالأنصاري، المرجع السابق، ص 648.
[2] مجمع اللغة العربية المعجم الوسيط، دار الدعوة استنبوال، 1989، مادة نصص، ص 926.
[3] عبد القادر شرشار، تحليل الخطاب الأدبي وقضايا النص، منشورات دار الأديب، ص 19.

مفهوم النّص اصطلاحا:

"يعدّ تعريف النّص وتحديد ماهيته وأبعاده مبحثا صعبا ذلك أنّ النّص فضاء لأبعاد متعدّدة متنازعة، فهو شحنة انفعالية تحكمها قواعد لغويّة وأنساق اجتماعيّة وقيم حضاريّة وأخلاقيّة وهذا جعل الباحث اليوم يقف أمام ركام هائل من التّعريفات المختلفة باختلاف المدارس اللّسانية والنّقدية "[1].

ومن هذا المنطلق فإنّنا سنقتصر في هذا البحث على ذكر بعض التّعريفات دون تتبّع هذا المسار الطّويل والاتّجاهات المختلفة سواء لسانيّة كانت أو نقديّة، ولهذا فسنعرض منها ما يضيء لنا مفهوم النّص دون غيرها من التّعاريف التي لا تخدم موضوع بحثنا، لنختتم بعرض مفهوم النّص من وجهة نظر التّعليميّة الّتي تهمّنا.

إنّ النّص كمصطلح قد تعدّدت دلالاته كما سبق القول تبعا لتعدّد زوايا النّظر إليه فمن منظور لساني صرف يعرّف النّص بأنّه "كل متتالية من الجمل يكون بينها علاقات، أو على الأصحّ بين بعض عناصر هذه الجمل علاقات"[2].

تبعا لهذا التّعريف يمكننا القول بأنّ النّص هو وحدة لغويّة مكوّنة من تتالي جمل مترابطة. ويُعرّف النّص أيضا وفق المنظور ذاته أنه "مجموعة الملفوظات اللغوية القابلة للتّحليل، إنه عيّنة من السّلوك اللّغوي الّذي يمكن أن يكون مكتوبا أو منطوقا. يأخذ هلمسليف كلمة (نصّ) في معناها ليشير بها إلى أي ملفوظ سواء كان منطوقا أو مكتوبا،طويلا أو قصيرا، جديدا أو قديما، فكلمة "قف" (Stop) تعدّ نصا مثلها مثل رواية الوردة (Le Roman de la rose)"[3].

إضافة إلى الخاصيّة البنيويّة الّتي ركّزعليها بعض اللّغويين في تعريفهم للنّص يراعي فريق آخر البعد التّواصلي التّبليغي، فيرى في النّص:"أداة للتّواصل بين بني البشر ووسيلة لنقل أفكارهم وأرائهم، أي أنّ النّص في نظر أصحاب هذا الاتّجاه ليس هدفا في حدّ ذاته وإنّما

[1] السعيد بوسقطة، شعرية النص بين جدلية المبدع والمتلقي، مجلة التواصل، جامعة عنابة ، جوان 2001، ص 212.
[2] ردّة الله بن ردّة بن ضيف الله الطلحي، دلالة السياق،ط 1،مطابع جامعة أم القرى، مكة المكرّمة 2003، ص255.
[3] المرجع نفسه، ص256.

هو طريق للخطاب والتّواصل"[1]. ولهذا يعرّفه هاليداي بقوله: "إنّ النّص شكل لساني لتفاعل اجتماعي ويقول أيضا: النصّ وحدة لغوية في طور الاستعمال"[2] وهذا تأكيد منه على أهميّة النّظر إلى السّياق الّذي أحدث فيه النّص، وكذا علاقته بالأبعاد الاجتماعية والثّقافية ...، ذلك أنّ النّص في نظره، وفي نظر غيره من أنصار هذا الاتّجاه "يأخذ معناه من خلال السّياق الّذي يحيط به، والمعرفة الّتي يتواجه داخلها"[3]، وقد وصل الأمر بهذا الاتّجاه الذي وهب النّص معنى تواصليا إلى حد اعتبار هذا البعد مقياسا للتّفريق بين النّص "Texte" و"اللّانص" "Nom texte" وهذا يعني أنّ "كل وحدة لغوية أدّت غرضا تواصليّا فهي نصّ وكل ماعدا ذلك ليس نصّ"[4].

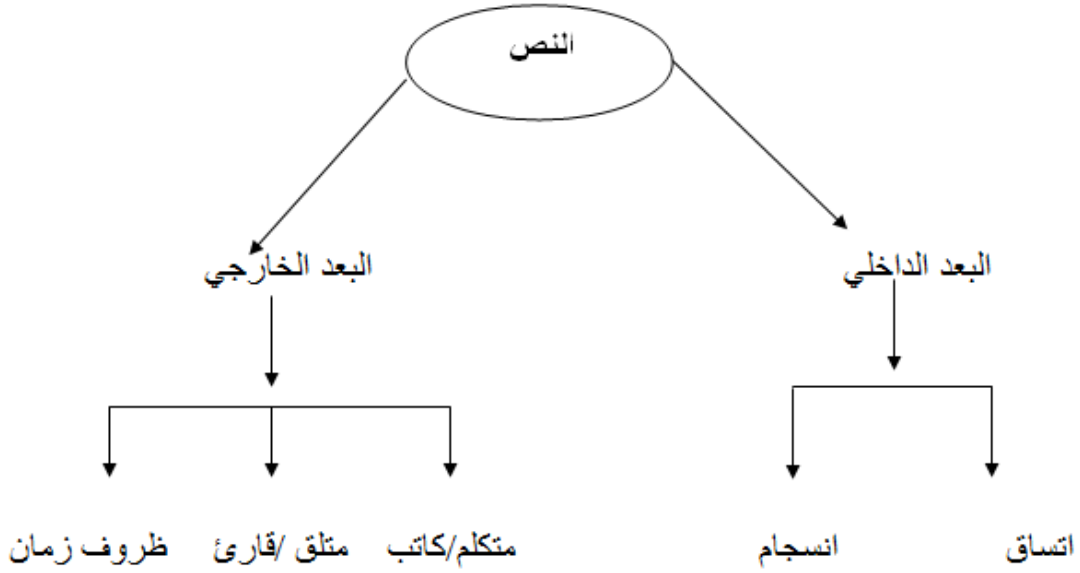
وأخيرا نخلص إلى أنّه من الصّعوبة بمكان تحديد مفهوم النّص تحديدا واضحا يلمّ بجميع جوانبه، ودون الخوض في الخلافات اللّغوية في هذا الخصوص نذكر تعريفا بدا لنا أنّه يحمل تصوّرا شاملا للنّص حيث يعرّف على أنّه:"منجز لغوي ذو علاقات ترابطيّة فيما بين مكوّناته المتتابعة وذو غرض إبلاغي، وبينه وبين الموقف علاقة حضور متبادل (تأثّر وتأثير)"[5].

ففي هذا التّعريف تأكيد على الطّابع اللّغوي للنّص، وعلى تتابع مكوّناته وترابطها، دون إغفال لجانبه التّواصلي التّبليغي، من هنا نفهم أنّ للنّص بعدان، بعد داخلي (النّظام اللغوي) وبُعد خارجي (الإطار التّواصلي التّبليغي)، ولهذا فإنّ مباشرة القارئ له تفترض مايلي[6]:

1) الاعتماد على معرفة سياق الحديث (Contexte énonciatif) بمعني معرفة الفترة الزّمنية، معرفة المؤلّف، معرفة الظّروف القريبة والبعيدة والجنس الذي ينتمي إليه الخطاب...
2) معرفة نحو اللّغة (نحو الجملة).

[1] أحمد عفيفي، نحو النص: اتّجاه جديد في الدرس النحوي، ط1، مكتبة زهراء الشرق القاهرة،2001، ص20.
[2] عبد الواسع الحميري، الخطاب والنص: المفهوم – العلاقة - السّلطة، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت 2008 صفحة 109.
[3] بشير ابرير، المرجع السابق، ص 94.
[4] المرجع نفسه ص95.
[5] ردّة الله بن ردّة بن ضيف الله الطلحي، المرجع السابق، ص261.
[6] مفتاح بن عروس في علاقة النص بالمقام: سورة الكهف نموذجا اللغة والأدب، جامعة الجزائر1999،.ص 295.

3) امتلاك مجموعة من القواعد المتعلّقة بتنظيم النّص (نحو النّص) وبهذا يكون للنّص بعد داخلي يتمثّل في الاتّساق والانسجام، وبعد خارجي يربطه المرسل والظروف الزّمنية والمكانيّة، ويمكن تمثيل هاذين البعدين كما يلي:



مفهوم النّص الأدبي:

هو "نسيج من الألفاظ والعبارات الّتي تطرد في بناء منظّم متناسق يعالج موضوعا أو موضوعات في أداء يتميّز على أنماط الكلام اليومي والكتابة غير الأدبيّة بالجماليّة التي تعتمد على التخيّل والإيقاع التّصوير والإيحاء والرّمز، ويحتل فيها الدّال بتعبير سوسير مرتبة أعلى من المدلول مقارنة بالنّص الغير الأدبي"[1]، كما أنّه "بنية لغويّة جماليّة تسعى إلى تشكيل اللّغة في أشكال تعبيريّة متفرّدة باهرة ومدهشة انطلاقا من إقامة علاقات مبتكرة بين الكلمات والجمل، بقصد التّأثير في المتلقي، إثارة إعجابه، دهشته والسّيطرة على وجدانه"[2]. ومعني هذا أنّ: "النّص الأدبي بنية لغوية سمتها الأساسيّة الجمالية والتفرّد الذي ينشأ عن مخالفة معيارية القواعد اللغوية، حيث تستخدم الكلمات في هذا النّوع من النّصوص في غير

[1] السعيد بوسقطة، المرجع السابق، ص 216.
[2] محمد راتب الحلاق، النص والممانعة: مقاربات نقدية في الأدب والإبداع، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق 1999، ص11.

أصل وضعها، ويؤدّي الإسناد اللّغوي فيها علاقات مدهشة وغير معقولة ... ولذا يعدّ هذا العدول والانزياح والعناية باللّغة وتشكيلها صفة عامّة من أهمّ السّمات الّتي تضمن للنّص الأدبي أدبيّته ولكن دون إهمال المضمون الّذي يسهم بدوره في ضمان هذه الأدبيّة "[1].

خصائص النص الأدبي:

يتميز النص الأدبي بعدد من الخصائص التي تميزه عن الخطابات والنصوص العادية أهمها الأتي[2]:

1) نصّ يستخدم اللّغة استخداما خاصّا (ضمن الفضاء الواسع لقواعد اللّغة ونحوها وصرفها)، ويبني عليها أنساقا لغويّة عليها بصمات شخصيّة فريدة.
2) نصّ لا يعرف استعمال البرهان العقلي ولا التّحليل المنطقي، إنّما يستخدم الأسلوب البياني القائم على الإقناع، والتّأثير والإيحاء ومخاطبة الوجدان والعاطفة، وهذا ما يسمّى بالخطاب الشّعري المعتمد على الخيال وبناء الصور الفنيّة.
3) نص ممتزج بذات مبدعة لدرجة التّغطي والتوحّد، فالأديب متموضع بقوّة في نصه.
4) نصّ لا يقدم حقائق، خلافا للسّنن العادي الّذي يندب نفسه للإعلام والإخبار والتأريخ، ويطمح إلى تحقيق معادلة تكافؤ بين الدّال والمدلول بحيث لا يفهم منها إلّا معنى واحد.
5) نصّ يحتمل معان متعدّدة وهذا ما يفسّر قابليّته للتّأويل، لأنّه نصّ يظهر غير ما يخفي فهو حمّال أوجه مستعدّ لقبول العديد من القراءات.

فالملاحظ انطلاقا من هذه الخصائص اهتمام المقاربة بالكفاءات بكل جوانب العملية التعليمية، وعدم إهمالها للمضامين، وهذا مل يجعلنا نقول إنَّها بيداغوجية للتَّطوير، وليست إقصاء للبيداغوجيات السابقة.

[1] محمد راتب الحلاق، المرجع السابق، ص 11.
[2] المرجع نفسه، ص28-29.

المبحث الثّالث: مفاهيم عامّة حول المقاربة بالكفاءات.

أولاً مفهوم المقاربة والكفاءة:

1-مفهوم المقاربة

أ) **لغة:** المقاربة من الجذر(ق ر ب)والقُرب نقيض البعد .وفي حديث أبي عامر :فلم يزل النَّاس مقاربين له، أي يقربون حتَّى جاوزوا بلاد عامر ثم جعل النَّاس يبعدون منه .وأَ قرب القوم، فهم مقاربون، على غير قياس إذا كانت إِبلُهم متقاربة.

ونقول :اقترب الوعد، أي تقارب .وقاربته في البيع مقاربة ويقال للشيء إذا ولَّى وأدبر: تقارب.وفي الحديث الشَّريف:] سددوا وقاربوا[، أي اقتصدوا في الأمور كلها واتركوا الغلو فيها والتَّقصير[1].

فالمقاربة بهذا تعني تقريب الشيء من غيره والدنو منه.

ب) اصطلاحاً :تعني :"الاقتراب من الحقيقة المطلقة وليس الوصول إليها، لأن المطلق أو النهائي يكون غير محدد في المكان والزمان كما أنَّها من جهة، خط عمل أو إستراتيجية لتحقيق هدف معين"[2].

وهي:"مجموع التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتم من خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه وتقييمه"[3] .

فالملاحظ أن التعريف الأول أكثر تطابقاً مع التعريف اللغوي للكفاءة، أما التعريف الثاني فقد ربطها بالجانب التعليمي التربوي.

---

[1] ابن منظورالأنصاري، المرجع السابق ، ص269 .
[2] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط،اللغة العربية والتربية الاسلامية، 2013 م،ص15 .
[3] المرجع نفسه،ص15.

مفهوم الكفاءة:

أ)لغة:

الكفاءة :تعني المثيل والنَّظير، لقوله تعالى :(قُلْ هوا للهُ أَحد الله الصمد لم يلد وَلم يوَلد ولَم يكُن له كُفُؤاًأحد)[1]. ويورد ابن منظور تعريفها بقوله" :قال حسان بن ثابت :وروح القدس ليس له كفاء،أي جبريل عليه السلام ليس له مثيل ولا نظير.

والكفء :النَّظير والمساوي ومنه الكفاءة في النكاح، وهو أن يتساوى الرجل والمرأة في الحسب والنَّسب والدين وغير ذلك.

ومن كلامهم :الحمد لله كفاء الواجب، أي قدر ما يكون مكافئاً له"[2].

ب (اصطلاحا:

تتعدد تعريفات الكفاءة بتعدد ميادينها ومجالاتها، ففي الميدان البيداغوجي تُعرف بأنَّها":الخبرة أو الاتجاه الذي يتوقع أن يكتسبه المعلم بعد عملية التَّدريس أو يستخدمه بالفعل في تعاملاته الحياتية ويستعين به كرافد لاكتساب المهارات الأخرى" [3].

فهي بهذا تمثل سلوكاً مكتسباً بعد عملية التدريس.

وهي":نتاج عمليات تعُلم تتشكَّل من نظام من المعارف والمهارات والاتجاهات والمواقف، فيتمثلها الفرد وتوجهه نحو صنف من الوضعيات المهنية أو المدرسية" [4].

ويعرفها جيلي بأنَّها" :نظام من المعارف التصورية والإجرائية، منظَّمة على شكل تصاميم عمليات والتي تسمح بتحديد المشكل بفضل نشاط ناجح"[5].

والخلاصة أن الكفاءة تتطلَّب تسخير جملة من المكتسبات والإمكانات، وهذه الإمكانات مختلفة متنوعة مثل المعارف العلمية، المعارف العقلية، المعارف السلوكية والقدرات...

[1] سورة الإخلاص :الآيات1...4.
[2] ابن منظورالأنصاري، المرجع السابق، ص269.
[3] محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص303.
[4] عسعوس محمد، مقاربة التعلم بالكفاءات، دار الأمل، تيزي وزو الجزائر، 2012 ، ص109
[5] المرجع نفسه، ص109 .

والشَّخص الذي يحصل على كفاءة يكون قد حصل على قوة للتحرك بصورة ايجابية في حياته المدرسية والاجتماعية.

ومعنى هذا أن الكفاءة تحمل في طياتها دلالة بالنسبة إلى المتعلم، هذه الدلالة التي تدفع المتعلم إلى توظيف جملة من التعُّلمات للإنتاج أو القيام بعمل أو لحل مشكلة مطروحة في نشاطه المدرسي أو في حياته اليومية.

وتنقسم الكفاءات بصفة عامة إلى أربعة أقسام هي[1] :

1الكفاءة النَّوعية:وهي المرتبطة بمادة دراسية معينة، أو مجال نوعي أو مهني معين

2الكفاءة الختامية:تسمى أيضاً الكفاءة الممتدة، ويقصد بها الكفاءات العامة التي لا ترتبط بمجال أو مادة دراسية معينة، وإنَّما يمتد توظيفها إلى مجالات عدة أو مواد مختلفة، ولهذا السبب فإن هذا النَّوع من الكفاءات يتَّسم بالغنى في مكوناته، وبدرجة عليا من الضبط والإتقان، ومن أمثلتها:

أ) امتلاك آليات التَّفكير

ب) امتلاك منهجية حل وضعيات مشكلة

ج) تنمية القدرات التَّواصلية وغيره...

وهذا ما يميزها عن الكفاءة النَّوعية ويجعلها أكثر شمولية منها.

3الكفاءة القاعدية:تسمى بالكفاءة الأساسية أو الجوهرية أو الدنيا، وتشكل الأسس الضرورية التي لا بد من اعتبارها في بناء تعُّلمات لاحقة، والتي لا يحدث التَّعُّلم في غيابها.

4كفاءة الإتقان:هي الكفاءات التي لا تنبني عليه بالضرورة تعُّلمات، وهي مفيدة والتَّكوين، إلاَّ أن عدم إتقانها من طرف المتعلم لا يؤدي إلى فشله في الدراسة[1] .

[1] وزارة التَّربية الوطنية والتَّعليم العلي وتكوين الأُطر والبحث العلمي، مصوغة خاصة بتكوين(المعلمين،المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، أبريل 2006 م، ص19.

فالملاحظ من خلال التَّعرف على مفهوم الكفاءة القاعدية أنَّها تختلف عن كفاءة الإتقان من حيث الضرورة ذلك أن التَّعلم مرتبط بحدوثها، بينما يحدث في كفاءة الإتقان حتى وإن لم تتحقق.

بعد التَّعرف على مفهوم الكفاءة يجدر بنا التَّعريف بالمعلم الكفء والمتعلم الكفء،باعتبارهما العنصران اللذان ينبغي أن تتوفر فيها الكفاءة في العملية التَّعليمية.

أ) المعلم الكفء:إن المعلم النَّاجح في عمله التَّربوي، ليس هو الذي يتوافر على نظريات ومخطَّطات في عملية التَّدريس، وإنَّما هو الذي ينزل منزلة التَّطبيق والتَّنفيذ لهذه النَّظريات عندما يقدم دروسه[2].

وهو يحتاج في ذلك إلى تسخير قدراته ومعارفه، مثل [3]:

- القدرة على تحليل الوضعيات.

- التَّعبير بطلاقة ووضوح.

- الاستعداد للإجابة على أسئلة المتعلمين واستفساراته.

-القدرة على تسيير القسم بشكل فعال.

-التَّعامل مع الطاقم التَّربوي في إنجاز الأعمال التي تتطلَّب الاستشارة.

- الاقتصاد في التَّلقين والإكثار من التوجيه والدفع إلى الاكتشاف.

- التَّقييم المستمر للأعمال المنجزة وتقويمها.

- وبهذا يكون المعلم قدوة لتلاميذه.

[1] وزارة التَّربية الوطنية والتَّعليم العلي وتكوين الأُطر والبحث العلمي، المرجع السابق، ص20.
[2] حسين شلوف ومحمد خيط :دليل الأستاذ الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي)وفق البرنامج الجديد ص9 .
[3] المرجع نفسه، ص10 .

ب) التلميذ الكفء:يقصد بالتلميذ الكفء"التلميذ الذي يتمكن من تسخير مختلف مكتسباته لمعالجة وضعيات معينة "، فلا يمكن أن نطلق صفة الكفاءة على تلميذ اكتسب عدداً كبيراً من المهارات ذات صلة بالمحيط الذي يعيش فيه، وعجز عن تطبيقها في المحافظة على المحيط مثلاً

فهو بهذا أشبه بمريضٍ علم دواء نفسه ولم يتداو به فلم يغنه علمه[1]

فالكفاءة بهذا لا تظهر في سلوك صاحبها إلاّ إذا كان قادراً على إدماج معارفه المكتسبة في الأداء المطلوب.

المقاربة بالكفاءات:

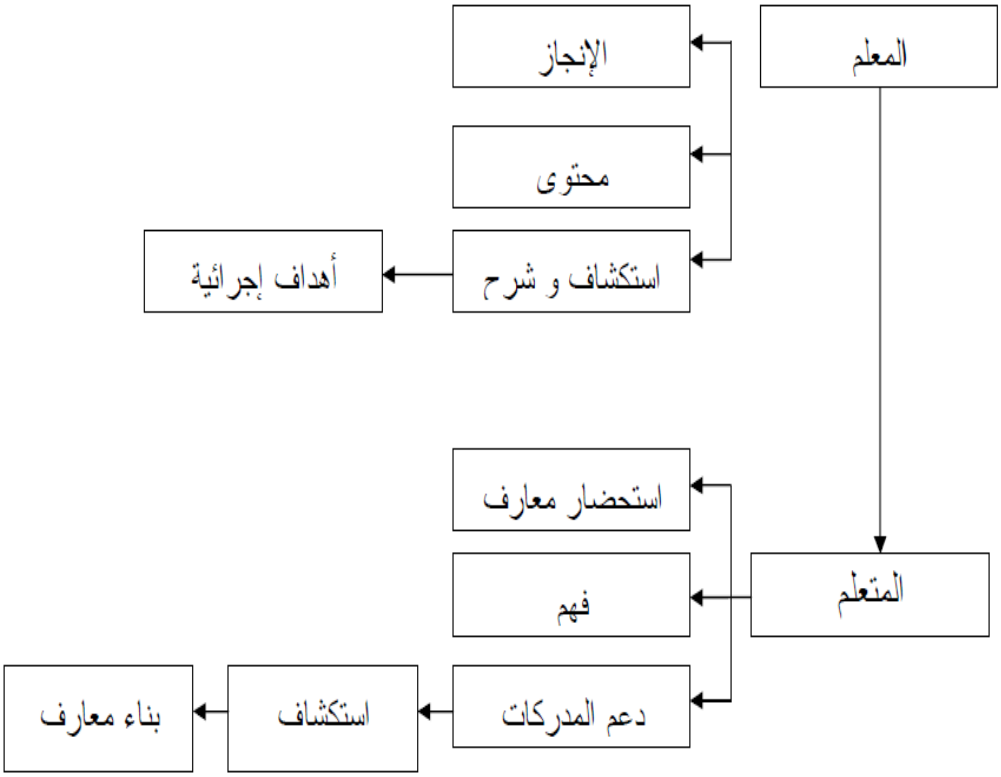
مفهومها: "المقاربة بالكفاءات نظام تعليمي جديد يركّز على تطوير كفاءات المتعلّمين وتنميتها، وإعطاءها الأولويّة في بناء المناهج بدلا من الاهتمام بتدريس المعارف، إنّها مقاربة حديثة ترتكز على أسس تربويّة وبيداغوجية و نفسيّة ،وقيم نوعيّة ذات نزعة بنائيّة تعطي فيها الأولويّة لنشاط المتعلّم وقدرته الذّاتية عوضا عن التّركيز على المادّة التّعليميّة بشكل يتحوّل فيه الهدف التّعليمي من مراكمة المعلومات والمعارف (الكم المعرفي) إلى الاهتمام بتطوير قدرات التّلاميذ وتنمية مهاراتهم"[2].

ويقصد بها" إدماج المتعلم في العملية التَّعليمية ، انطلاقاً مما يمتلكه من معارف ومدارك قبلية، يعكف فيها المتعلم على بناء مناهجه على خبرات فردية مسبقة لتلاميذه في ظل إدماج العناصر المتعددة ، المترابطة والمتآلفة لكي تصبح وظيفية، ويطلق على هذه البيداغوجيا، بيداغوجيا الإدماج".

والإدماج هو"توظيف المتعلم مختلف مكتسباته بشكل متَّصل في وضعيات ذات دلالة،أي التَّفاعل بين مجموعة من العناصر بطريقة منسجمة"[3] .

[1] حسين شلوف و محمد خيط، المرجع السابق، ص11.
[2] العربي السليماني، الكفايات في التّعليم، نص من أجل مقاربة شمولية، ط2، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء 2006، ص59.
[3] عبد الله بوقصة، تعليمية اللغة العربية في الجزائر مقاربة تداولية، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف الجزائر،ص6 .

ويمكن التَّمثيل لهذه المقاربة بالمخطَّط التَّالي[1]:



[1] عبد الله بوقصة، المرجع السابق ، ص7 .

خصائصها ومميزات المقاربة بالكفاءات:

يمكن تحديد خصائص هذه المقاربة في النّقاط الآتية[1]:

- تمركز التّعليم حول المتعلّم: تجعل المقاربة بالكفاءات المتعلّم محورا للفعل التّعليمي التّعلمي خلافا للمقاربة بالأهداف وباقي المقاربات التّقليدية الّتي تجعل التّعليم متمحورا حول المادّة التّعليميّة، وحول المعلّم الذي تعتبره مالكا للمعرفة.
- منح المتعلّم استقلالا ذاتيا: تؤمن المقاربة بالكفاءات بحق المتعلم في التّعبير عن رأيه والدّفاع عنه،ولذا فهي تمنحه كامل الحريّة في التّعبير والنّقد والاختلاف
- تشجيع المتعلّم على المبادرة: إنّ بث المبادرة والخلاف والإبداع في المتعلّم تعدّ سمات المقاربة بالكفاءات لأنّها تنطلق من التصور البنائي للتّعلم الذي يؤمن بتفّرد الإنسان وتميزه عن الحيوان، وبقدرته على المبادرة والإبداع.
- تحتلّ المعرفة في المقاربة بالكفاءات دور الوسيلة الّتي تضمن تحقيق الأهداف المتوخاة من التّربية وهي بذلك تندرج ضمن وسائل متعدّدة تعالج في إطار شامل، تتكفل بالأنشطة وتبرز التّكامل بينها.
- تسمح المقاربة بالكفاءات بتجاوز الحفظ والتّلقين وبتجاوز منهج المواد الدّراسية المنفصلة .
- تتفادى التّجزئة التي تقع على الفعل التعليمي التعلمي المهتم أساسا بنواتج التّعلم، لتهتم بمتابعة العمليّة العقليّة المعقّدة التي ترافق الفعل لاعتباره كماً لامتناهيا من السيرورات المتداخلة والمترابطة فيما بينها.

تعتبر المقاربة دليلا على الجهود المبذولة من أجل التكوين، وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار.

فالملاحظ انطلاقا من هذه الخصائص اهتمام المقاربة بالكفاءات بكل جوانب العملية التعليمية، وعدم إهمالها للمضامين، وهذا مل يجعلنا نقول إنّها بيداغوجية للتّطوير، وليست إقصاء للبيداغوجيات السابقة.

[1].العربي السليماني، المرجع السابق ،ص59 60.

الفصل الثاني

المنهج النصي في ضوء المقاربة بالكفاءات

- المبحث الأول: لسانيات النص
- المبحث الثاني: الاختيارات المنهجية
- المبحث الثالث: دراسة الأهداف التعليمية

المبحث الأوّل: لسانيات النّص .

التّعريف بعلم النّص:

علم النّص هو: "علم حديث النّشأة، برز إلى الوجود في نهاية السّتينات من القرن العشرين، وقد أطلقت عليه عدّة تسميات نظرا لتعدّد الآراء، فتارة ينعت بلسانيات النّص، أو اللّسانيات النّصية، أو لسانيات الخطاب... وتارة آخرى بـ: نحو النّص، علم النّص، علم اللغة النّصي.. وكلها مسميات تتّفق حول انتقال الدّراسة اللّغوية من مجال الجملة إلى مجال النّص. ويتكفّل هذا المنهج اللساني الحديث بدراسة بنية النّصوص، والوقوف على شتّى مظاهر التّرابط النّصي فيها، وذلك من منطلق فكرة جوهرية يستند إليها، وهي أنّ النّص هو الموضوع الّرئيسي في التّحليل والوصف اللّغويين، وبذلك يعتبر هذا العلم بديلا جديدا لنحو الجملة، أو الدّراسات اللّسانية الجملية "[1].

فلسانيات النّص إذا "تختلف عن لسانيات الجملة في كونها تجاوزتها، وذلك بعد أن ثبت أنّ لسانيات الجملة لم تعد تفي بأغراض الدّراسات اللّغوية التّواصلية، لإبعادها الجوانب الاجتماعية والاتّصالية، فظهر اتّجاه لساني جديد يعتبر أنّ النّص هو الوحدة القاعديّة للتّبادلات الكلامية والخطابية، ومن ثمة فهو الأجدر بأن يتّخذ كوحدة أساسيّة للتّحليلّ اللغوي، ولكن ينبغي الإشارة إلى أن المقصود من كلمة "نص" ليس ذلك المفهوم البسيط الذي ألفناه في كلامنا العادي من أنّه وحدة لغويّة محدّدة كتابيا تضمّ في العادة أكثر من جملة، وإنّما المقصود أنّ النّص هو كل حدث تواصلي لغوي كتابيا كان أو شفويا" [2]. وتؤكّد الأستاذة أمينة حسني بأنّ أهمية اللّسانيات تكمن في كيفيّة تعاملها مع النّص، وتقول في هذا الصّدد: "وتكتسي لسانيات النّص أهميّتها في كونها تحلّل النّص مركّزة على جوانبه الجماليّة

[1] صالح غيلوس، بناء الكفاءة الإنتاج الكتابي للمتعلم في ضوء المقاربة النصية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي نموذجا مذكرة ماجستير، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية ببوزريعة، 2007-2008، ص32.

[2] المقاربة النصية وعلاقتها باللسانيات الحديثة، مداخلة الأستاذة أمينة حسني، وقائع الملتقى الوطني الأول للمعهد الخاص بالتعليمية واقع وآفاق، 29- 28ماي 2014.ص2.

والتّركيبية والصّوتية والبلاغية حتّى تتحقّق عند متلقي النّص اللّذة الجماليّة وهو يتفاعل مع النص"[1].

وأخيرا نخلص إلى تعريف شامل مفاده أنّ علم النّص هو: "فرع من فروع علم اللّغة، يهتمّ بدراسة النّص باعتباره الوحدة اللغويّة الكبرى، وذلك بدراسة جوانب عديدة أهمّها التّرابط أوالتّماسك ووسائله، وأنواعه، والمرجعيّة وأنواعها، والسيّاق النّصي، ودور المشاركين في النص (المرسل والمستقبل)، وهذه الدّراسة تتضمّن النّص المنطوق والمكتوب على حدّ سواء"[2]، إنّه باختصار: "الدّراسة اللّغوية لبنية النذصوص"[3].

- **نشأة علم النّص ودواعي تأسيسه:**

إنّه "من المعروف أنّ الدّراسات اللّغوية القديمة، وحتّى الدّراسات اللّسانية الحديثة الّتي استمرّت طيلة النّصف الأوّل من القرن العشرين قصرت اهتمامها على الجملة كأعلى مستوى للدّراسة، بحيث جعلت منها موضوع بحثها الأوّل، وذلك من أجل الكشف والتّقعيد لمختلف القوانين اللّغوية التي تحكم السّلوك اللّغوي عند البشر إلّا أنّ التّشكيك في شرعية الجملة - كوحدة جديرة بأن تكون موضوع الدّراسة - بدأ يثار على بساط البحث اللّساني"[4]، وهذا القصور الّذي بات واضحا في لسانيات الجملة أدّى إلى البحث عن الحلّ البديل "ولعلّ أوّل من سعى إلى الانتقال من تحليل الجملة إلى تحليل النّص هو اللّساني الأمريكي زليغ هاريس، حينما نشر سنة 1952 بحثا بعنوان "تحليل الخطاب" (Discours analyses) سنة 1952 قدّم فيه منهجا لتحليل الخطاب (المنطوق والمكتوب)، وقد استخدم فيه إجراءات اللّسانيات الوصفية بهدف اكتشاف بنية النّص"[5].

---

[1] المقاربة النصية وعلاقتها باللسانيات الحديثة، المرجع السابق، ص02.
[2] صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، ط1، دار قباء القاهرة، 2000، ج1، ص36.
[3] المرجع نفسه، ص36.
[4] حميدة بوعروة، النص الأدبي وأهميته في تعليمية اللغة العربية في المرحلة الثانوية - الثالثة ثانوي آداب وعلوم نموذجا- مذكرة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح قسم اللغة والأدب العربي، ص22.
[5] بشير إبرير، المرجع السابق، ص71.

ولكي يتحقّق هذا الهدف' رأى هاريس أنّه ينبغي تجاوز مشكلتين وقعت فيهما الدّراسات اللّغوية (الوصفية والسّلوكية) وهما[1]:

الأولى: قصر الدّراسة على الجمل والعلاقات فيما بين أجزاء الجملة الواحدة.

الثّانية: الفصل بين اللّغة والموقف الاجتماعي، وهذا ما رأى أنّه يحول دون الفهم الصّحيح، ومن ثم اعتمد منهجه في تحليل الخطاب على ركيزتين هما:

1- العلاقات التّوزيعية بين الجمل.
2- الرّبط بين اللّغة والموقف الاجتماعي.

وبفضل هذا البحث الّذي نشره زليغ هاريس، تنبّه العديد من اللّغويين من بعده إلى ضرورة تجاوز الدّراسة اللّغوية من مستوى الجملة إلى مستوى أعلى، ذلك أنّ التّواصل والتّفاعل بين المتكلّمين لا يحدث من خلال استخدام الجمل، وإنّما يحدث باستعمال وحدات لغوية أكبر تتمثّل في النّصوص والخطابات؛ ذلك أنّ: "الجملة ليست هي الوحدة القاعديّة للتّبادلات الكلامية والخطابية، بل النّص هو وحدة التّبليغ والتّبادل، ويكتسب النّص انسجامه من خلال هذا التّبادل والتّفاعل . وإذا أردنا دراسة النّشاط اللّغوي الحقيقي لدى الإنسان ينبغي أن نتجاوز إطار الجملة لنهتم بأنواع النّسيج النّصي الّتي يحدثها المتكلّمون أثناء ممارستهم الكلامية "[2]. ومن هنا نفهم أنّ: "الخطأ الّذي وقعت فيه لسانيات الجملة يتمثّل في إبعادها للعوامل الاجتماعية التّبليغية في مقابل تركيزها على الوصف من دون النّظر إلى السّياق، ممّا أدى بعلماء لغة النّص إلى تلافي هذا القصور في دراستهم، ومن ثمة إلى الاهتمام بالسيّاق وما يتّصل به من أمور تتعلّق بمنتج النّص، ومستقبله والمحيط الثّقافي والمقاصد والغايات"[3].

ونقصد ها هنا بعلماء لغة النّص مجموعة معيّنة جعلت من النّص مدار اهتماماتهم وقضاياهم اللسانية من أمثال "فان ديك (Vans Diyk) الّذي حاول تشييد صرح نظري

[1] جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية 'الهيئة المصريّة العامة للكتاب، القاهرة 1998، ص65.
[2] خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2000، ص168.
[3] بشير إبرير، من لسانيات الجملة إلى علم النص، مجلة التواصل، جامعة عنابة، ع 14، جوان 2005، ص68.

متكامل لهذا العلم الجديد من خلال كتابة "بعض مظاهر نحو النّص" (Some aspects of text grammar) سنة 1972 والذي عمل على تطويره عام 1977 في كتابه "النّص والسّياق" (Text and context) وهذا ما جعل بعض اللّغويين يعدّونه المؤسّس الحقيقي لعلم النّص' لتتوالى بعدا هذا الكثير من الكتابات في هذا العلم على يد لغويّين معاصرين له من أمثال: شتمبل، جلسون هارفج، شميث، دريسلر، برنكر وغيرهم"[1].

لكن بالّرغم من كلّ هذه الدّراسات إلاّ أنّ "علم اللّغة النّصي لم يبلغ نضجه التّام إلاّ مع اللّساني الأمريكي روبيرت دي بوجراند (Robert de beaugrande) الّذي حاول تأصيل وتطوير هذه الدّراسات النّصيّة السّابقة خاصّة دراسات فان ديك، بغية تأسيس نظريّة شاملة تبحث في النّحو النّصي من حيث أشكاله ووسائله ومعاييره . وهكذا ظهر علم النص وبدأت ملامحه واتجاهاته في التّبلور فالتّطور، باعتباره آخر المناهج وأحدثها، وأكثرها إفادة من المقولات السّابقة عليه، واستيعابا لها"[2].

أثر علم النّص في تدريس النّصوص الأدبية:

"إنّ إهمال الطّرائق القديمة للبعد النّصي في تعاملها مع النّصوص جرّها خطأ إلى اعتبار النّص وعاء من المفردات والألفاظ الّتي تتطلّب الشّرح والتّفسير من أجل دعم الرّصيد المعجمي للمتعلّم، أو اعتباره أيضا خزّانا من الصّيغ والتّراكيب اللّغوية الواجب حفظها والتعوّد عليها من أجل النّسج على منوالها. والحقيقة أنّ هذه الممارسة النّصية الّتي تركّز على المفردات والتّراكيب لها فوائد تعليميّة عديدة لا يمكن نكرانها، إلاّ أنّ عيبها هو أنّها حصرت التّعامل مع النّص في مستوى الجملة، مهملة بذلك البعد النّصي لتكون النّتيجة بعد ذلك أن يصبح التّلميذ قادرا على تكوين جمل سليمة نحويًا، كما أنّه يحصّل رصيدا معجميا معتبرا، إلّا أنّه في مقابل ذلك، لا يستطيع تكوين نّص طويل سواء على المستوى الكتابي أو المستوى الشّفوي. إنّ فشل هذه الطّرائق الّتي تركّز على الجملة أدّى إلى ضرورة الاستنجاد بعلم النّص، وذلك باستثماره تربويا والاستفادة منه في تعليم اللّغات، فبعد أن تحوّل الدّرس

[1] أحمد عفيفي، المرجع السابق، 2001، ص33.
[2] عبد اللطيف البدادي، النص وبعض إشكالاته النظرية وقضاياه الابستمولوجية من خلال كتاب مدخل إلى علم اللغة النصي، مجلة طنجة الأدبية، جامعة طنجة، ماي 2011، ص32.

اللساني النّظري من دراسة الجملة إلى دراسة النّص، رأى المشتغلون بالتّعليميّة ضرورة مسايرة هذا التّحول النّظري على المستوى التّطبيقي، ذلك أنّ كل تجديد وتطوّر يلحق بالدّرس اللّساني يجب أن يتبع أيضا بالتّجديد على مستوى الممارسة التّعليمية لما للسانيات من أثر مباشر على تعليميّة اللّغات"[1].

ومن خلال ما سبق نستنتج بأنّ الممارسة النّصية التّعليمية تحوّلت كما تحوّلت الدّراسات اللّسانية من الّتركيز على فهم واستيعاب قواعد اللّغة الّتي تعالج بنية النّص إلى مستوى أعلى يتمثّل في معرفة مختلف الأبنية النّصية بأنواعها، وطرق بنائها، ووسائل الرّبط بين أجزائها.

إذن: "إلى هنا ندرك حاجة تعليميّة اللّغة لفوائد علم النص التّطبيقيّة ومن بين هذه الفوائد في مجال تدريس النّصوص، العمل على تيسير مقروئية النّص، ففي حين كان تركيز الطّرق التّقليدية في تيسيرها للمقروئيّة على تخليص النّص من الكلمات الصّعبة، والعمل على تبسيط الجمل المعقّدة، تبيّن الدّراسات الحديثة الّتي تهتمّ بالبعد النّصي أنّ مسألة التّيسير والفهم تتعلّق بمستوى أعلى يتمثّل في معرفة تنظيم النّص ككل، ذلك أنّ فهم النّص واستيعابه يتوقف إلى حدّ بعيد على الوعي بطرق بنائه واشتغاله، ومعرفة طرائق الرّبط بين أجزائه، وكذا معرفة مميّزات النّوع أو النّمط الذي ينتمي إليه"[2].

ويقول أحد الباحثين في هذا الخصوص: "وإذا ما تركنا فهم النّصوص وتحليلها لننتقل إلى المستوى الإنتاجي نجد أنّه يتعين على المتعلّم الذي يطلب منه كتابة نص ما، أيّا كان نوعه أن يكون مدركا لبنية هذا النّوع وخصائصه، وكذلك طرائق الرّبط بين أجزائه، ذلك أن المعرفة الضّمنيّة لأنواع النّصوص وطرق بنائها من الأمور الأساسيّة التي تمكّن المتعلّم من الكتابة. ومن ثمّة فإنّ بنية النّص وأنواعه من المعارف الأساسيّة التي ينبغي أن تلقّن للمتعلّمين، لكونها معارف قاعديّة تمكّنهم من الإنتاج الكتابي"[3].

[1] حميدة بوعروة، المرجع السابق، ص77- 76.
[2] المرجع نفسه، ص78.
[3] أنطوان صياح ، المرجع السابق، ص92.

نستنتج ممّا سبق أنّ للاهتمام بالبعد النّصي فوائد تعليميّة عديدة سواء على المستوى القرائي المتمثّل في فهم النّصوص وتحليلها أو على المستوى الإنتاجي والمتمثّل في التّعبير بشقيه.

"إنّ اكتساب التّلميذ لمهاراتي الفهم والإنتاج لا يتحقّق إلاّ من خلال تعريضه لنصوص عديدة، وذلك بإطّلاعه على عيّنة كافية من كل نوع إلى حين تعوّده على خصائصه البنائيّة واللّغوية، فإذا ما اكتسب كفاءة عالية، ومعرفة ضمنيّة بكل نوع سيصبح عندها قادرا على التّعامل بيسر مع أيّ نص آخر، بحيث يصبح بإمكانه تكهّن أو توقّع أشياء في النّص قبل الوصول إليها، كما سيكون عندها أيضا قادرا على كتابة نصّ من إنتاجه على منوال النّصوص التي اطّلع عليها، وتسمى هذه القدرة على الفهم والإنتاج بالكفاءة النّصية "La compétence Textuelle" وتعرّف باختصار على أنّها: "قدرة الفرد على فهم الأقوال وإنتاجها في مواقف تواصليّة" أمّا على المستوى التّعليمي فهي تشير إلى ضرورة العمل على إكساب التّلاميذ كفاية تمكّنهم من قراءة وفهم الذنصوص فهما سليما، والتّمييز بين مختلف أنواع النّصوص بمعرفة خصائص كل نوع وكذلك إكسابهم القدرة على إنتاج نصوص تشتمل على مختلف المعايير النصيّة من انسجام وتناسق وترابط وغيرها"[1].

وخلاصة ما سبق ذكره، نقول بأنّ لعلم النّص تطبيقات عديدة في مجال تدريس النّصوص، ذلك لأنّه يوجّه التّحليل المدرسي صوب العناية بالبعد النّصي، متجاوزا بهذا الاتّجاهات القديمة التي كانت تمزّق أوصال النّص وتجزّؤه إلى وحدات مفصولة عن بعضها البعض حتّى يتسنّى للتّلميذ النّظر إلى النّص ككيان واحد متماسك، والتّعامل معه من هذا المنطلق.

[1] حميدة بوعروة، المرجع السابق، ص79- 78.

المبحث الثاني : الاختيارات المنهجية .

إنّ الوقوف على الاختيارات المنهجيّة التي تبنّاها الإصلاح كأساس لبناء مناهج اللّغة العربيّة في التّعليم الثّانوي، أمرهامّ ولابدّ من الحديث عنه قبل التطرّق إلى دراسة الأهداف، أو المحتوى أو حتى الطّريقة المتّبعة في دراسة هذه النّصوص.

لقد "بني منهاج اللغة العربيّة للسّنة الأولى ثانوي بالاعتماد على المقاربة بالكفاءات بعدّها خيارا بيداغوجيا بديلا للمقارنة بالأهداف، وعلى المقاربة النّصية بعدّها خيارا لسانيا مدعّما لهذا البناء"[1]. وفيما يلي سنقف عند هاتين المقاربتين باختصار، لأنّه سبق وأن تكفّل الفصل الأوّل بتعريف المقاربة بالكفاءات، لكن سنركز على المقاربة النصيّة لأنها ستساهم فيما بعد في توضيح مسار دراسة النّصوص الأدبية، وهذا ما سنتعرف عليه في المبحث القادم.

- **المقاربة بالكفاءات:**

لقد "عدلت المنظومة التّربوية الجزائريّة عن بناء المناهج التّعليمية بالاعتماد على المقاربة بالأهداف، ولجأت إلى اختبار المقاربة بالكفاءات بعدّها تصوّرا ومنهجا حديثا قادرا على تلافي سلبيات المقاربة القديمة بفضل منطلقاتها البنائيّة التي تعيد المتعلّم إلى محور العمليّة التّعليمة، وبفضل خاصية الإدماج التي تتجاوز سلبيات البيداغوجيا وتتماشى مع منطلقات المقاربة بالكفاءات التي تقوم بضرورة نفي الفواصل والحواجز بين الموّاد الدّراسية"[2].

ومن هذا المنطلق: "تُقدّم نشاطات اللّغة العربية (قواعد، النّحو والصّرف، البلاغة، العروض، النّقد الأدبي) بشكل مندمج دون إقامة حواجز زمنيّة بينها، وذلك بالاعتماد على النّص الأدبي، فبعد الفراغ من دراسته وتحليله يشرع في تدريس هذه النّشاطات الرافدة باختيار الأبيات الشّعرية التي تتوافر على أحكام الدّرس، بالعودة إلى النّص الأدبي

[1] وزارة التربية الوطنية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر جانفي 2005، ص1.
[2] وزارة التربية الوطنية، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها: السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، مارس2005،ص4.

المدروس، فبدل أن يدرّس نشاط (قواعد النّحو والصّرف) مثلا بشكل مستقل يدرّس بالاعتماد على النّص الأدبي وذلك باستخراج الأمثلة اللازمة منه وهكذا بالنسبة لباقي الأنشطة"[1].

نستنتج ممّا سبق أنّ المنهاج الجديد ينظر إلى هذه النّشاطات من قواعد، وبلاغة وعروض، ونقد على أنّها نشاطات رافدة تخدم النّص الأدبي وتساعد المتعلّم على كشف معطياته ومناقشتها حتى تتحقّق لديه الكفاءة المرجوّة.

المقاربة النّصية:

تُعتبر "المقاربة النّصية مقاربة لغوية تعليميّة تهتمّ بدراسة بنية النّص ونظامه، حيث تتوجّه فيها العناية إلى دراسة النّص ككلّ وليس إلى دراسة الجملة، تمّ اعتماد هذه المقاربة بعدِّها خيارا لسانيا يستند على مقولات لسانيات النّص، بعد فشل الطّرائق التي تركّزعلى الجملة، وبداية الاهتمام بالنّص بعدّه دعامة بيداغوجية أساسيّة في التّدريس بشتّى تخصّصاته وفي تدريس اللّغة العربيّة خاصّة، وذلك بعد أن ثبت أنّ تعلّم اللّغة لا ينبغي أن تتوقّف عنه الكلمة المفردة أو الجملة، بل يجب أن يتجاوز ذلك إلى الاهتمام بوحدة أعلى هي النّص. إنّ التّعامل مع النّص من هذا المنطلق الجديد الذي تؤسّس له المقاربة النّصية يمكّن التّلميذ من اكتساب كفاءة نصيّة وهي القدرة على فهم النّصوص وإنتاجها وفق المواقف والأوضاع المناسبة"[2].

إذن فإن "تطبيق المقاربة النّصية يخدم وظيفتين تربويّتين:

الأولى: تتعلّق بالتّلقي والفهم، فبواسطة التّحليل النّصي نقف بصورة أفضل على محتويات النّصوص وقصدية أصحابها، وفي مستوى أكثر تجريدا ندرك الآليّات المتحكّمة في تعالق البنيات النّصية.

[1] مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة أولى من التعليم الثانوي، المرجع السابق، ص5.
[2] المرجع نفسه، ص10.

الثانية: تتعلّق بالإنتاج، فبمجرّد فهم الكيفيّة الّتي تشتغل بها النّصوص والمنطق الذي يحكم اشتغالها يمكن استثمار ذلك في إنتاج نصوص شبيهة بها من حيث الانسجام والتّماسك"[1].

يتّضح ممّا سبق العلاقة الوطيدة الّتي تجمع بين القراءة (الفهم والتّلقي) والكتابة (الإنتاج) في إطار المقاربة النّصية، حيث يخطّط لأن ينطلق المتعلّم من النّص الأدبي فيحلّله ويستخلص خصائصه ثم ينسج على منواله نصّا من عنده باحترام الخصائص المناسبة لنمطه، ومن ثمة فإنّ: "نقطة الانطلاق هي النّص ونقطة الوصول هي النّص"[2]. ولهذا: "يعدّ النّص إذن في عرف المقاربة النّصية محور الفعل التّربوي في تدريس نشاطات اللّغة العربية"[3].

المبحث الثالث: دراسة الأهداف التّعليمية .

بعد عرض الاختيارات المنهجيّة المتبنّاة في بناء منهاج السّنة الأولى ثانوي (ممثّلة في المقاربة بالكفاءات والمقاربة النّصية) صار بالإمكان عرض ودراسة الأهداف التي وضعها المنهاج استنادا على هذه المقاربات التّعليمية في النّقاط التّالية:

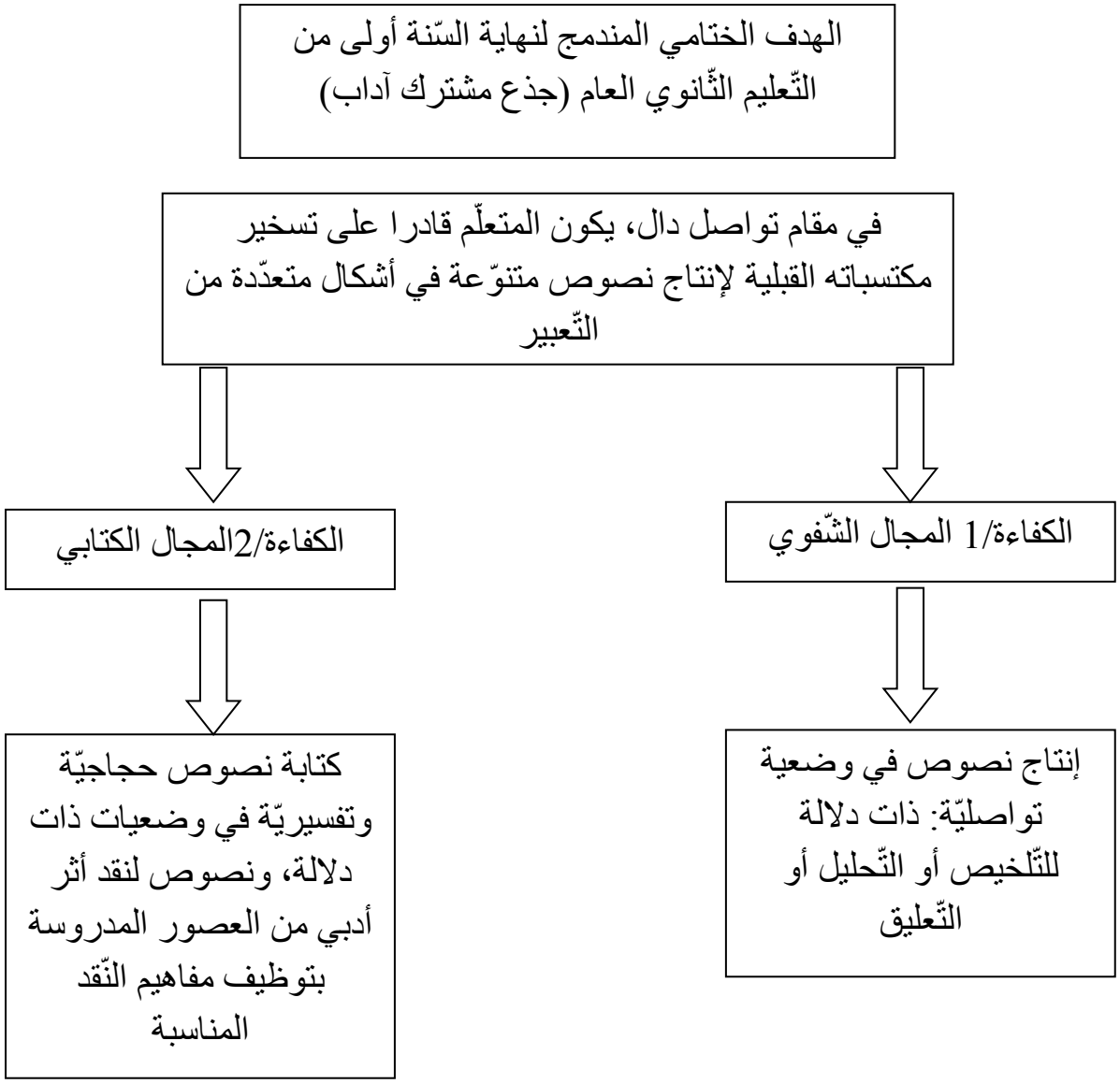
للأهداف التّعليمية أهميّة بالغة، لأنّه على أساسها يتمّ اختيار المحتوى، والطّرق التّعليمية والوسائل وكذا أساليب التّقييم.

و تنقسم الأهداف التّعليمية إلى قسمين أساسيّين:

- أهداف عامّة تشترك في تحقيقها فروع المادّة المدرّسة من نصوص ونحو وصرف، وعروض وبلاغة... وأهداف خاصّة تحدّد لتدريس كل فرع على حدى، وفيما يلي نستعرض الأهداف العامّة المقّررة لتدريس مادّة اللّغة العربيّة وكذا الأهداف الخاصّة بتدريس نشاط النّصوص موضوع بحثنا.

[1] مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة أولى من التعليم الثانوي، المرجع السابق، ص20.
[2] المرجع نفسه، ص66.
[3] المرجع نفسه، ص 67.

- **الأهداف العامّة[1]:**



[1] منهاج اللغة العربية وأدابها للسنة أولى ثانوي أدب وعلوم والتكنولوجيا،المرجع السابق ،ص 12.

إذا تأمّلنا هذه الخطاطة الّتي ضمّت الهدف العام يمكن أن نسجّل الملاحظات التّالية:

1) يركّز الهدف الختامي المندمج على كفاءة الإنتاج بشكلها الشّفوي والكتابي، ومن هنا يظهر أنّ تركيز المنهاج على كفاءة الإنتاج راجع لتبنّيه المقاربة النّصية، فتعرّض المتعلّم إلى نصوص عديدة يؤدى به فيما بعد إلى إنتاج نصوص جديدة على منوالها في نشاط التّعبير: الانطلاق من النّص الأدبي ⟸ إنتاج نص في حصّة التّعبير الكتابي.
2) اختار المنهاج البدء بتدريس النّصوص الحجاجيّة والتّفسيريّة بينما ترك أنماط النّصوص الآخرى (وصفية – سردية – إعلامية) للسّنة الثّانية والثّالثة ثانوي، وذلك لما لهذه النّصوص (الحجاجية والتّفسيرية) من أهميّة بالغة في تكوين شخصيّة التّلميذ وتنمية مهاراته العقليّة ليتحضّر بصورة جيّدة للسّنوات المقبلة.
3) من بين الأهداف التي سطّرها المنهاج في المجال الكتابي: كتابة نصوص لنقد أثر أدبي من العصور المدروسة بتوظيف مصطلحات النّقد المناسبة، لكن يبدو هذا الهدف التّعليمي المسطّر طموحًا جدًا بالنّسبة لتلاميذ السّنة أولى، خاصة وأنّهم لم يسبق لهم أن تعرفوا على النّقد الأدبي في الطّور المتوسط، وربما يبقى التّعرف على النّقد الأدبي ومفاهيمه هدف أقلّ صعوبة .

الأهداف الخاصّة بتدريس مادّة النّصوص:

يسعى منهاج السنة الأولى ثانوي -فيما يخصّ النّصوص الأدبية- إلى تحقيق الأهداف الوسيطة المندمجة التّالية[1]:

- الأهداف الوسيطية المندمجة للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي: الأدب والنّصوص:

[1] منهاج اللغة العربية وأدابها للسنة أولى ثانوي أدب وعلوم والتكنولوجيا ، المرجع السابق،ص 13.

الأهداف الوسيطية المندمجة	الأهداف التّعليمية
يكتشف معطيات النّص الدّاخلية والخارجيّة ويناقشها.	• يكتشف المعنى العام للنّص. • يعيّن التّعابير الغامضة ويعلّل مواطن غموضها. • يحدّد الأفكار الرّئيسة. • يحدّد التّعابير الحقيقيّة والمجازيّة . • يميّز مقومات الشّعر عن النّثر. • يستنبط القيم الفكريّة والاجتماعيّة والسياسيّة الواردة في النّص. • يعلّل لمظاهر القوّة في التّعبير الأدبي. • يستنتج الأحكام الأدبيّة من النّصوص الشّعرية والنّثرية بطريقة ذاتيّة تلقائيّة. • ينقد الأساليب والعبارات نقدا يبيّن من خلاله وجه الغموض وأسباب الركاّكة في التّعبير. • يكتشف مناسبة النّص من المضمون. • يتعرّف على عصر الأديب وما يتميّز به من مؤثّرات. • يعيّن الرّمز ويفسّر مدلوله. • يوازن بين عملين أدبيّين من نوع واحد.
يحدّد بناء النّص	• يطّلع على توثيق متنوّع لتحديد النمطيّة الغالبة على النّص: سرديّة، وصفيّة، تفسيريّة، حجاجيّة أو حواريّة. • يكتشف الظّاهرة الغالبة على النّص ويعلّلها بإبراز خصائصها.

	• يعرض أقسام النّص من مقدّمة وأحداث وزمان ومكان وموضوع وموقف وخاتمة. • يكتشف أهميّة انتقاء الكلمات والعبارات في بناء الأفكار.
يكتشف الآتساق و الانسجام في تركيب فقرات النّص	• يذكر التّكرار وأثره في إثبات المعنى وتأكيده. • يعيّن الأفعال والأحداث وما بينها من علاقة. • يتبيّن معاني النّص اعتمادا على علامات الوقف والأحكام النّحوية والصّيغ الصّرفية. • يستعين بالقواعد النحوية لمعرفة العلاقات القائمة بين الكلمات والمفردات.
يشرح شرحا معجميا ويبني المعنى.	• يكتشف معنى الكلمات انطلاقا من سياق الجملة. • إثبات معنى الكلمات اعتمادا على المعجم أو على مرجع مناسب. • يفهم معنى الكلمات بإقامة العلاقات اللّغوية بينها، (الجناس، الطّباق، التّرادف). • يبيّن معاني العبارات بتحليل العناصر الّتي تتألّف منها.
يتحكم في المفاهيم النّقدية لفهم النّصوص واستثمارها.	• يتمرّس على تعريف النّقد الأدبي انطلاقا من دراسة النّصوص. • يستنتج أنّ البلاغة رافد من روافد النّقد. • يبيّن وظيفة الأدب في الحياة بجميع صورها. • يتمرّس على الذّوق الأدبي من خلال تقنيات التّعبير عند الأدباء. • يوازن بين الموضوعيّة والذّاتية في عمليّة النّقد

	الأدبي. • يستخلص مقوّمات نقد الأثر الأدبي من خلال دراسة النّص.

يلاحظ على هذه الأهداف أنّها تنقسم من حيث الجوانب التي ترتكز عليها إلى ثلاثة أقسام:

1) **أهداف تتعلّق بفهم النّص، ودراسة لغته**: حيث يُدرك المتعلّم المعنى العام للنّص وما يتعلّق بمفرداته وأساليبه.
2) **أهداف تتعلق بالجانب النصي**: وهي من منطلق المقاربة النصيّة، حيث يحدّد المتعلّم بناء النّص ويكتشف الاتّساق والانسجام في تراكيب النّص.
3) **3) أهداف تتعلّق بالجانب النّقدي**: وهذا من خلال التّعريف بمفاهيم النّقد والبدء في تدريبهم على آلياته.

كانت هذه مجمل الأهداف التي سطّرها المنهاج لتدريس مادّة النّصوص الأدبيّة.

الفصل الثالث

د راسة تطبيقية

- عرض مضمون الكتاب المدرسي و دراسته
- خطوات تدريس النص الأدبي للسنة الأولى في ضوء المقاربة بالكفاءات
- تصميم لدرس في النصوص الادبية-في هذه المرحلة-في ظل المقاربة بالكفاءات

المبحث الأول: عرض مضمون الكتاب ودراسته.

يحتلّ الكتاب المدرسي أهميّة بالغة في عمليّة التّعليم والتعلّم لأنّه من أهمّ الوسائل التّعليمية التي تستسقى منها المعلومات والمعارف والّتي تلعب دورا هاما في التّواصل بين المعلّم والمتعلّم. إنّه المسؤول الأوّل عن نقل وترجمة التّصورات والأهداف التي يحدّدها المنهاج، لذا فإنّ دراسته عن طريق عرض مضمونه أمر غاية في الأهميّة لأيّ دراسة تعليميّة لمادة من المواد، ولكن قبل عرض المضمون ينبغي أوّلا أن نعرّج على المعطيات الشّكلية للكتاب لما لهذا الجانب من أهميّة بالغة في دراستنا هذه.

المعطيات الشّكلية:

إنّ أوّل ما يمكن أن نبدأ به دراستنا للجانب الشّكلي للكتاب هو بياناته العامّة:

- عنوان الكتاب: "المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة" موجّه لتلاميذ السّنة أولى من التّعليم الثّانوي، جذع مشترك آداب.
- قام بتأليف هذا الكتاب كل من:
  - ✓ حسين شلوف: مفتّش التّربية والتّكوين.
  - ✓ أحسن تليلاني: أستاذ بالتّعليم الثّانوي.
  - ✓ محمد القروي: أستاذ بالتّعليم الثّانوي.
- ألّف الكتاب تحت وصاية وزارة التّربية الوطنيّة، وتمّت طباعته بالدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، ط 2014-2015.
- طريقة الإخراج: نقف بداية عند الغلاف الخارجي للكتاب الذي رسمت عليه صورتان تعكسان الحياة العلميّة والثقافيّة والاجتماعيةّ للحضارة العربيّة الإسلاميّة في عصور زمنيّة قديمة، أمّا الصّورة الأولى فتصدّرت وجه الغلاف، واحتوت على صورة لمجلس علم ببهو قصر ذي طراز إسلامي، وعلى يسارها تظهر شجرة نخيل تعكس البيئة العربيّة الصّحراوية وعلى هذه الصّورة كتب عنوان الكتاب: "المشوّق" بخط عريض وبلون أصفر يليه في الأسفل تكملة العنوان بلون أخضر: "في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة". أمّا

الصّورة الثّانية فرسمت على ظهر الغلاف، وهي تمثّل مجلس طرب وغناء، جواري يعزفن على العود وحضور ملتفّ بمجلس سمر بأحد القصور الفخمة ذات الطّابع الإسلامي، معمارا وأثاثا. ونستنتج من خلال هذا الوصف بأنّ الغلاف يحمل صورا من عمق الحضارة العربيّة الإسلاميّة، وهو بهذا يعكس لنا المضمون التّراثي للكتاب كما يعكس بصورة واضحة محتوى مادة "الأدب والنّصوص" الذي سنعرضه لاحقا.

- أخرج هذا الكتاب المدرسي في حجم متوسّط القياسات 16/23سم وهو يحمل بين دفّتيه 224 صفحة من نوعّية الورق الأبيض النّاعم، وقد طبع بخطوط متنوّعة من حيث الحجم واللّون، حيث كتبت النّصوص بلون أسود، في حين خصّت العناوين، عناوين النّصوص ومراحل التّحليل بلون أحمر أكثر بروزا، كما جعل بأعلى كل صفحة من صفحات الكتاب شريط وردي فاتح عريض يقابله في الأسفل شريط آخر أقلّ سمكا وبنفس اللّون.
- **الصّور والرّسوم**: غالبا ما تشتمل الكتب المدرسية الخاصّة بتدريس النّصوص على صور ورسوم، وذلك لما لها من دور في إزالة اللّبس والغموض وجذب انتباه التّلميذ، لكن ما يميّز كتاب الّنصوص الموجّه لتلاميذ السّنة أولى ثانوي هو خلوّه تقريبا من الصّور، ولعلّ ما دفع مصمّمي الكتاب إلى الاستغناء عنها هو تقدّم سن التّلاميذ، فالتّركيز على هذه الصور ربما يكون أكثر في مستويات أدنى (الطّور الابتدائي والمتوسّط). وعلى العموم فإنّ ما ورد من صور لم يضف - فيما نرى - الشّيء الكثير على فهم النّص وقراءته حيث أرفقت:

1/صورة تخطيطيّة (كاريكاتورية) لفارس عربي على حصان، بنص"الفروسيّة" لعنترة بن شدّاد ص 37.

2/صورة فوتوغرافيّة (حقيقية) لنخلة بنص "الطّبيعية من خلال الشّعر الجاهلي" ص66.

ولكن لا أرى أنّ هاتين الصّورتين قد أفادتا - بشيء كبير- في قراءة النّص وفهمه. على العموم فإنّ ما يمكن قوله حول شكل الكتاب أنّه مقبول الحجم وجيّد من حيث الطّباعة وطريقة الإخراج. أمّا فيما يخص المضمون -وهو بيت القصيد- فستتكفّل المباحث التّالية بعرضه ودراسته.

المعطيات المضمونية:

- يحتل اختيار المقرّر المناسب أهميّة بالغة في العمليّة التّعليميّة؛ لأنّه المسؤول عن تحقيق الأهداف المسطّرة، وعلية فإنّ دراسة هذا المحتوى وتحليله خطوة هامّة لا يمكن أن يتجاوزها هذا البحث، ولذا سنعرض فيما يلي محتوى مادة النّصوص المقرّرة لتلاميذ السّنة أولى ثانوي، لنَتْبعَ ذلك بدراسة طبيعة هذه النّصوص المنتقاة، وكيفيّة تنظيمها في الكتاب المدرسي. لكن قبل هذا ينبغي أوّلا الوقوف عند التّقديم الّذي ورد في أوّل الكتاب، لأنّه لا

وحدات	النّص الأدبي	صاحب النّص الأدبي	عدد الفقرات أو الأبيات	الصّفحة	النّص التّواصلي	صاحب النّص التّواصلي	عدد الفقرات	رقم الصّفحة

يمكننا الحديث عما تضمّنه الكتاب دون إلقاء نظرة على مقدّمته، فهذه المقدمات الّتي تصدر بها الكتب المدرسية تشكّل في الحقيقة مادّة هامة لكل بحث تعليمي، لكونها تتضمّن في العادة التّعريف بالأسس التّربوية والمقاربات التّعليمية المتبنّاة، كما تتضمّن أيضا شروحا وتوجيهات عن المراحل والخطوات الواجب اتّباعها في تقديم الدّروس.

- جاء التّقديم على مدار ستّ (6) صفحات، وقد قسّم إلى ثلاثة أقسام أساسيّة هي:

1) عرّف التقديم أوّل الأمر بالمقاربة بالكفاءات باعتبارها المقاربة البيداغوجية المعتمدة في بناء مناهج التّعليم الثّانوي، وبيّن بأنّها قرينة بيداغوجيا الإدماج، ليحدّد بعد هذا الأنماط النّصية المدرجة في الكتاب (النّص الحجاجي، النّص التّفسيري) مع تبرير هذا الاختيار، كما حدّد أيضا المدخل التّعليمي المعتمد في تدريس النّصوص ليختتم هذا الجزء الأوّل من التّقديم بدعوة الأساتذة إلى الاجتهاد في التّحضير الجيّد للدّروس من أجل توجيه التّلاميذ إلى امتلاك ملكة التّعامل مع النّصوص الأدبية.
2) وخص الجزء الثّاني من التّقديم لعرض خطوات دراسة النّص الأدبي، ولكن لم نعمد في هذا المقال إلى عرض هذه الخطوات، لأنّنا سنخصّ المبحث الثّالث بذلك.
3) اختتم التّقديم بتحديد الهدف الختامي المندمج لنهاية السّنة الأولى، والمتمثّل في تمكين المتعلّم من إنتاج وكتابة نصوص حجاجيّة وتفسيريّة في وضعيات تواصل دالّة، هذا فيما يخص مضمون التّقديم الذي ورد في الكتاب المدرسي،

أمّا عن محتوى مادة النّصوص فسيتكفّل الجدول التّالي بعرضه:

معطيات مختصرة عن العصر الجاهلي: شبه الجزيرة العربيّة موطن العرب ومهد الأدب العربي ص 10-14.

01	في الإشادة بالصلح والسلم	زهير بن أبي سلمى	12 بيتا	16-15	ظاهر الصلح والسلم في العصر الجاهلي	د/أحمد محمد الحوفي	2	29 30
02	الفروسية	عنترة ابن شداد العبسي	13 بيتا	38-37	الفتوة والفروسية عند العرب	عمر الدسوقي	9	51-49
03	وصف البرق والمطر	عبيد ابن الأبرص	9 أبيات	60	الطبيعة من خلال الشعر الجاهلي	تأليف لجنة من أدباء الأقطار العربية	11	66-64
04	الأمثال والحكم	/	18	68-67	معلم الأمثال والحكم في الجاهلية	د/ حسين مروة	3 3	79-78 79

معطيات مختصرة عن عصر صدر الإسلام (من ظهور الإسلام إلى سنة 41هـ) ص88.

05	تقوى الله و الإحسان إلى الآخرين	عبدة ابن الطيب	12 بيتا	91	قيم روحية وقيم اجتماعية في الإسلام	د/شوقي ضيف	8	96 98
06	من شعر النضال والصراع	كعب بم مالك	12 بيتا	100-99	الشعر في صدر الإسلام	د/حسن إبراهيم حسن	6	112- 113

07	فتح مكة	حسان بن ثابت	14 بيتا	121-122	شعر الفتوح وآثاره النفسية	النعمان عبد المتعال القاضي	5	126-127
08	من تأثير الإسلام في الشعر و الشعراء	النابغة الجعدي	11 بيتا	129	من آثار الإسلام على الفكر واللغة	د/ زكريا عبد الرحمان صيام	7	139-140

معطيات مختصرة عن العصر الأموي (41هـ و132هـ) صفحة 148

09	في مدح الهاشميّين	الكمين بن زيد	12 بيتا	151	نشأة الأحزاب السياسيّة في عهد بني أمية	د/أحمد الشايب	7	163-164
10	من الغزل العفيف	جميل بن معمر	11 بيتا	166	الغزل العذري في عهد بني أميّة	د/زكي مبارك	5	179-180
11	من مظاهر التّجديد في الشّعر الأموي	الأحظل	10 أبيات	189	التّجديد في المديح والهجاء	د/شوقي ضيق	8	198-199

12	توجيهات إلى الكتاب	عبد الحميد الكاتب	فقرتان (2)	206	الكتابة في العصر الأموى	شوقي ضيف	7	210_209

إذا أمعنا النظر في هذا الجدول الذي يختصر لنا المعطيات المضمونة للكتاب فسنسجل الملاحظات التالية:

أوّلا: الاعتماد على المدخل التّاريخي في تنظيم النّصوص وجاء ذلك تماشيا مع المنهاج الذي حدّد الإطار العامّ الذي تنظّم وفقه النّصوص الأدبية، وهو نظام (الأعصر الأدبية المتعاقبة) ويعتبر المدخل التّاريخي من أشهر المداخل المعتمدة في تنظيم النّصوص، وأكثرها استخداما لأنّه يتّبع تسلسلا زمنيا منطقيا (من القديم إلى الحديث)، وبالتّالي فهو يدرس النّتاج الأدبي ويتّبع مراحله الزّمنيّه، من نشأته إلى غاية آخر مرحلة وصل إليها، وهذا ينعكس إيجابا على فهم التّلميذ، وعليه فقد تمّ إدراج تقديم تاريخي يسبق عرض نصوص كلّ عصر، حيث مهّد مثلا لنصوص العصر الجاهلي بتقديم امتدّ من الصّفحة العاشرة إلى غاية الصّفحة الرّابعة عشر، تضمّن عرض خريطة لمواطن القبائل العربية القديمة، وشرحا لكلمة (الجاهليّة) و(العصر الجاهلي) وبعض مظاهر الحياة العقليّة والفكريّة فيه...واتّبعت نفس المنهجية بالنّسبة للعصر الإسلامي والعصر الأموي.

ثانيا: هيمنة الشّعر على النّثر فيما يخصّ النّصوص الأدبية: إنّ قراءة واحدة لمحتوى النّصوص الواردة في الجدول السّابق تكفي لملاحظة اللّاتوازن الموجود بين عدد النّصوص الشّعرية المدرجة وعدد النّصوص النّثرية، إذ تفوق نسبة الشعر 80 بالمائة من المجموع الكلي للنصوص، فمن ضمن اثنتي عشر وحدة تعليميّة مقرّرة خصّت عشر وحدات كاملة. للشّعر، في حين تضمّنت الوحدتان الباقيتان نصّين نثريين. فمن الواضح إذن أنّ نسبة

النّصوص النّثرية ضئيلة جدّا بالمقارنة مع نسبة النّصوص الشّعرية في الكتاب المدرسي.

ثالثا: إدراج النّصوص التّواصلية بعد النّصوص الأدبيّة: تعتبر النّصوص التّواصلية نصوص نثرية تعالج الظّواهر التي تضمّنتها النّصوص الأدبيّة بشيء من التّوسع والتّعمق، وهي كما يظهر في الجدول نصوص طويلة نسبيا، من إنتاج كبار الأدباء والنّقاد والمفكّرين، تأتي تالية للنّصوص الأدبيّة وتشكّل معها ثنائية ملتحمة، فكل نص أدبي يتبع في الأسبوع الذي بعده بنصّ تواصلي داعم له يعالج نفس الموضوع الذي سبق وتناوله هذا النّص الأدبي.

إذن فقد تمّت برمجة هذا النّص التّواصلي "ليساعد المتعلّمين على التّعمّق في الظّاهرة التي تناولها النّص الأدبي بلغة تواصلية تيسّر الفهم، وتناسب لغة التّلميذ، فالهدف من إثبات النّص التّواصلي هو جعل المتعلّم يتفاعل مع الظّاهرة الواردة في النّص الأدبي، ويتبيّن أبعادها، حيث أنّ النّص يكون نثرا، والنّثر اقرب ما يكون إلى العقل، فيكون هذا النص التّواصلي مصدر إثراء فكر التّلميذ بالنّسبة إلى الظّاهرة المطروقة"[1].

المبحث الثاني: خطوات تدريس النّص الأدبي للسّنة الأولى ثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات .

قبل عرض خطوات تدريس النّص الأدبي، وجب قبل كل شيء التّذكير بالتّوزيع الزّمني المقرّر لنص الأدب، لأنّه نقطة أساسيّة في تعليمه.

التّوزيع الزّمني: (خاص بجذع مشترك آداب) .

الحجم السّاعي الأسبوعي المخصّص لمادّة اللّغة العربيّة في السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي العام (جذع مشترك آداب) هو (06) ساعات موزّعة أسبوعيا على نشاطات الجذع كالآتي:

[1] دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة أولى ثانوي العام والتكنولوجي جذع مشترك آداب ، ص27.

النّشاطات	ج.م.أ	توزيع التّوقيت
الأدب والنصوص	04 س	(ساعتان +ساعة +ساعة) لنشاط الأدب والنّصوص حيث يتم فيها دراسة النّص بتحليل معطياته ومضمونه وما يتعلّق بالمسائل المقرّرة في النّحو والصّرف والبلاغة والعروض والنّقد.

- حصّة للتّعبير الشفوي أو المطالعة الموجّهة ذات ساعة واحدة بالتّداول على أن تؤخّر حصّة التّعبير الشّفوي إذا كانت مرتبطة بموضوع المطالعة الموجّهة.
- يتوّج نهاية الأسبوع بحصة التّعبير الكتابي ذات ساعة واحدة، حيث يحرص الأستاذ على استغلالها لجعل المتعلّمين يسخّرون مكتسباتهم القبلية المرتبطة خاصة بالنّشاطات السابقة، وذلك لعلاج وضعيات التّعبير المقترحة عليهم، أو لمناقشة المشاريع.

إنّ تدريس النّصوص الأدبية في حقيقة الأمر لا يخضع إلى ضوابط وقوانين، لأنّ النّص الأدبي "هو فنّ والفنّ لا يتقيّد بقوانين وضوابط تحكمه" فتدريسه دائما يتطلب إبداعا واجتهادا من المدرّس، فلكلّ نص أسلوب خاص وطريقة خاصّة.

لكن واضعي المناهج الجديدة قاموا بوضع جملة من الخطوات ينبغي للمدرّس اتّباعها ليتمكّن من تنفيذ درس النّص الأدبي على أكمل وجه وأحسن صورة، وهذه الخطوات هي:

- "يقوم المدرّس قبل تنفيذ درس النّصوص بتحديد الكفاءات المستهدفة منه، كما يقوم أيضا بتحديد الوسائل التي يتمّ الاستعانة بها في تدريس النّص الأدبي"[1] كالاستعانة

[1] محسن علي عطية تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية، دار المنهاج للنشر والتوزيع، عمان ط1، 2007، ص286.

ببعض المعاجم والقواميس، ناهيك عن الكتاب المدرسي والسّبورة ووسائل أخرى ...وبعدها يعرّج على اتّباع المراحل الآتية:

1- **التّمهيد:** يتمّ خلاله طرح مجموعة من الأسئلة الهادفة للتّعرف على صاحب النّص، حيث يجعل الأستاذ الطّلبة يتعرّفون على صاحب النّص من خلال الأسئلة الجزئيّة التي تقودهم إلى التّعريف به في مدّة قصيرة جدّا، وباختصار شديد "هو كلمة موجزة عن حياة الأديب وعصره فيما له علاقة بالنّص"[1].

2- **تقديم موضوع النّص:** بمعني عرض النّص حيث "يعتمد الأستاذ في تقديمه على الإيجاز الهادف لإدخال المتعلّمين في جو النّص"[2]، وبعدها يتم عرض النّص المراد دراسته من خلال مطالبة التّلاميذ بفتح كتبهم على الصّفحة المتضمنة للنّص.

3- **قراءة الأستاذ للنّص:** حيث يحرص الأستاذ أثناء عملية القراءة على ما يلي[3]:

- مطالبة الطّلبة بالانتباه على قراءته من أجل محاكاتها.
- الوقوف أمام الطّلبة وقراءة النّص قراءة تعبيريّة نموذجيّة.
- مراعاة قواعد اللّغة والنّحو وحسن الإلقاء.
- رفع العين بين الحين والآخر لمتابعة الطّلبة.

بالإضافة إلى: "قراءة التّلاميذ الجهريّة والفرديّة للنص، فبعد قراءة المدرّس يأتي دور التّلاميذ الذين يعملون على محاكاتها. كما يلجأ المدرّس إلى تقسيم أدوار التّلاميذ عند القراءة حيث تقتصر قراءة كل واحد منهم على جزء من النّص، على أن يعتني الأستاذ بتصويب الأخطاء حين وقوعها، حتى لا يثبت الخطأ في أذهان التّلاميذ، وتستمر قراءاتهم إلى أن يتعرّفوا على النّص ويحسنوا قراءته"[4].

[1] حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة: السنة أولى ثانوي، وزارة التربية الوطنية الديوان الوطني للمطبوعات الدراسية، ص05.
[2] وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثانية ثانوي، ص76.
[3] محسن علي عطية ، المرجع السابق، ص287.
[4] وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثانية ثانوي، ص77.

4- إثراء الرّصيد اللّغوي:

يتم إثراء الرّصيد اللّغوي: "من خلال القراءات الأوليّة للنّص فيجتهد الأستاذ في تعيين المفردات والتّراكيب اللّغوية الجديرة بالشّرح، فمعاني النّص لا تفهم إلا بفهم لغته، واللغة مفردات وتراكيب، والمعنى الخفي يكتشف من خلالهما، والمدرّس ليس مجبرا على الإكثار من الشّرح اللغوي للكلمات والتّراكيب، وإنّما ينبغي أن يتوقف على بعضها بما يجده كافيا لإدراك المتعلّم للمعنى"[1]. بمعنى شرح الكلمات المفتاحيّة شرحا مفصلا مركزا، أما باقي الكلمات فتشرح شرحا شفويّا لتدعم الفهم.

5- اكتشاف معطيات النّص:

حيث يعمل الأستاذ خلال هذه المرحلة على توجيه المتعلّمين إلى اكتشاف "ما يتوفّر عليه النّص من معانٍ وأفكار، ومشاعر وانفعالات وعواطف وتعابير مجازيّة وأخرى حقيقيّة، والأساليب التي يتّخذها الأديب وسيلة للإقناع والتّأثير وموقف الأديب وغرضه من النّص"[2]. ويتمّ هذا الاكتشاف من خلال الأسئلة التي تستهدف الوقوف على معطيات النّص، واللّافت للانتباه أنّ الاكتشاف لا يعني إجهاد الفكر وإطالة النظر بقدر ما يعني تحسيس المتعلّمين وإمدادهم بالمعطيات الواردة في النص.

6- مناقشة معطيات النّص:

وتُعتبر "أهم مرحلة في دراسة النص، حيث يوضع المتعلّم في وضعية تسخير مكتسباته ليسلط ملكته النّقدية على المعطيات الواردة في النّص، سواء أتعلّق الأمر بالمعاني والأفكار أو بأساليب التّعبير المختلفة أو بجماليات اللّغة العربيّة، على أن يكون النّقد إبداعيا يعتمد تعيين الظّاهرة ثم تقييم مختلف أبعادها الفكريّة والفنيّة في ضوء الرّصيد القبلي للمتعلّم"[3]. كما يسعى الأستاذ هنا -تدريجيا- إلى بناء اللّبنات الأوّلية لتحقيق الكفاءة

[1] حسين شلوف وآخرون، المرجع السابق، ص05.
[2] المرجع نفسه، ص06.
[3] المرجع نفسه ص06.

المرسومة، ولاشك أنّ هذه المرحلة من دراسة النص مناسبة لتدريب التّلاميذ على إدراج معارفهم، حيث تدمج المعرفة الجديدة في المعارف القبليّة، فتوظّف في مناقشة معاني النص، الأمر الذي يعطي للنّص "شكلا جديدا ينبض بالحياة ويحوّل المعرفة الأدبية إلى عمل والدّرس الأدبي إلى إبداع"[1].

7- تحديد بناء النّص:

"في البداية يجب إقرار وتحديد نوع النّص الأدبي أهو: حجاجي أو سردي أو وصفي أو تفسيري لأنّه قد تكون هناك عناصر وصفيّة، أو حجاجيّة أو غيرها تتخلّل النّص السّردي أو العكس لأنّ من خصائص النّصوص اللّاتجانس، لكن رغم ذلك فإنّ نوعا ما يهيمن على الأنواع الأخرى وهو ما يسمح بتحديد نمط النّص، حيث عمل الأستاذ على مساعدة تلاميذه من أجل تحديد النّمط الغالب على النّص واكتشاف خصائصه، ثم تدريبهم مشافهة وكتابة على إنتاج نصوص من النّمط المدروس"[2].

وعموما يتم تحديد بناء النّص من خلال أسئلة تهتدي بالمتعلّمين إلى كشف نمط وتبيان خصائصه، مع تدريبهم على إنتاج نصوص موازنة لها في مواقف ذات دلالة.

8- تفحّص مظاهر الاتّساق والانسجام في تركيب وبناء فقرات النّص:

"إنّ النّص منتوج مترابط في أفكاره متوافق في معانيه، متّسق ومنسجم وليس تجمّعا اعتباطيا للكلمات بل لابدّ من وجود روابط بين هذه الكلمات والجمل، وحتّى بين الأفكار. هذا التّماسك الشّديد بين الأجزاء المشكّلة للنّص هو ما يسمّى بالاتّساق. أمّا الانسجام فهو نظرة شاملة تضع في الحسبان مقاربة النّص في البنية الدّلالية والشّكلية، كما أنّه يدلّ على العلاقة

[1] حسين شلوف و أخرون، المرجع السابق ص 07.
[2] المرجع نفسه، ص07.

بين الأفعال الإنجازيّة. إذ لا يتعلّق بمظاهر النّص فقط' وإنّما أيضا بالتّصوير الدّلالي أو المعرفي، والأستاذ يعرّف تلاميذه بعناصر الاتّساق والانسجام من باب الدّراسة الجمالية للألفاظ والتّراكيب اللغويّة هذا من جهة، وإطلاعهم على الأدوات المشكّلة لتماسك النّصوص، وكذا تدريبهم على محاكاة بنائها من جهة أخرى"[1]. ويتم هذا الفحص من خلال أسئلة المعلم التي تهدف إلى جعل التّلاميذ قادرين على اكتشاف هذه المظاهر والعمل على محاكاتها في مناسبات أخرى.

9- إجمال القول في تقدير النّص:

وتعتبر هذه المرحلة آخر المراحل في تحليل النّصوص، "حيث يتوصّل الأستاذ بالتّلاميذ إلى تلخيص أبرز الخصائص الفنيّة والفكريّة للنّص، مع إبراز خصوصيات أسلوب الكتاب"[2] واستنباط أهمّ القيم الواردة في النص.

[1] حسين شلوف و أخرون، المرجع السابق ص 06.
[2] المرجع نفسه، بتصرف.

المبحث الثالث: تصميم لدرس في النصوص الأدبية -في هذه المرحلة- في ظل المقاربة بالكفاءات

النص[1]:

1- عدمنا خيلنا إن لم تروها تثير النّقع موعدها كـــــداء
2- يبارين الأسنّة مصعدات على أكتافها الأسل الظّمـــاء
3- تظل جيادنا متمطّـرات تلطمهن بالخمر النّســـــاء
4- فإمّا تعرضوا عنا اعتمرنا وكان الفتح وانكشف الغطاء
5- وإلا فاصبروا لجلاد يوم يعزّ الله فيه من يشـــــاء
6- وجبريل أمين الله فيـــنا وروح القدس ليس له كفـاء
7- شهدت به فقوموا صدّقوه فقلتم لا نقوم ولا نشـــــاء
8- أتهجوه ولست له بكفء فشركما لخيركما الفـــداء
9- هجوت مباركا برا حنيفا أمين الله شيمته الوفـــــاء
10- فمن يهجو رسول الله منكم ويمدحه وينصره ســـواء
11- فإن أبي ووالده وعرضي لعرض محمد منكم وقـــاء
12- لساني صارم لا عيب فيه وبحري لا تكدّره الـــدلاء

الفئة المستهدفة: السّنة الأولى جذع مشترك أدب.

النّشاط: دراسة النص الأدبي.

الموضوع: فتح مكة (حسان ابن ثابت).

[1] مقتطف من كتاب" المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة" السنة الأولى ثانوي جدع مشترك آداب -كتاب المدرسي – تحت إشراف حسين شلوف وآخرون، ص122، 121.

الكفاءات المستهدفة:

*أثر الفتوحات الإسلاميّة في تفاعل الشّعر مع الأحداث.

*تحديد نمط النّص وخصائصه.

* محاكاة النّص كتابة ومشافهة.

مراحل سير الدّرس	أنشطة التّعليم	أنشطة التّعلم
●التعرّف على صاحب النّص	●من يمكن أن يذكّرنا ببعض الشعراء المعاصرين للرّسول صلّى الله عليه وسلّم ●ماذا تعرفون عن حسّان بن ثابت ؟	● الخنساء، حسان بن ثابت، كعب بن مالك. ●"هو أبو الوليد حسّان بن ثابت الأنصاري الخزرجي، شاعر مخضرم، وهو أشهر شعراء الرّسول صلّى الله عليه وسلّم، فقد ظلّ يهجو الكفار ويدافع عن الدّين الجديد حتّى توفى سنة 50هـ"[1] قيل إنّه عاش 60 سنة في الجاهلية ومثلها في الإسلام.
●تقديم النّص	●كان حسان بن ثابت شديد الهجاء للكفار وكان الرسول صلى الله عليه وسلم يشجّعه على ذلك ويقول له: "اهجهم وروح القدس معك. "فحتّى جبريل عليه السّلام كان مناصرا لهجائه عليهم. واليوم سنحاول أن نتعرّف على شيء جديد "وهو تفاعل الشّعرفي صدر الإسلام مع الفتوحات الإسلاميّة والنص الأتي نموذج لذلك التّفاعل"[2].	

[1] حسين شلوف و أخرون، المرجع السابق، ص121.
[2] المرجع نفسه ص 121.

النّص	قراءة الأستاذ (قراءة نموذجيّة).	قراءات التّلاميذ الفرديّة باقتصار كل واحد منهم على جزء منها.
إثراء الرّصيد	*اشرح الكلمات الآتية: . النّقع، كداء (في البيت الأول). . الأسل (في البيت الثاني). . متمطّرات (في البيت الثالث). . تلطمهن (البيت الثالث).	النقع=الغبار، كداء= جبل في مكة. الأسل=الرماح، متمطّرات = متصبّبات عرقا لكثرة الجري والسرعة. تلطمهن = تنفض ما عليها من غبار بخمرهن تشجيعا لها على المشاركة في المعركة.
اكتشاف معطيات النّص	حدّد السّياق التاريخي الذي قيلت فيه هذه القصيدة ؟ • حدّد مكان المعركة؟ • لهذا الجيش مكوّنات عدّدها؟ • بم هدّد الشّاعر الخصوم؟ • من هي الشّخصية التي افتخر بها الشاعرفي حرب المسلمين ضد خصومهم؟ • الشاعر شهد بصدق دعوة الرّسول ودعا فئة لتصديقه. من هي هذه الفئة؟ • في النّص عهد من الأنصار على نصرة الرّسول صلّى الله عليه وسلّم أين يتجلّى ذلك ؟ • بم افتخر الشّاعر وعلام يدل ذلك؟	• قيلت هذه القصيدة في فتح مكّة. • مكان المعركة هو جبل أحد. • مكوّنات الجيش هي: الخيل، الأسنّة، الأسل. • هدّد الشّاعر خصومه بالحرب إن هم منعوهم من العمرة. • افتخر الشّاعر بمشاركة الملك جبريل -عليه السلام- مع المسلمين في قتالهم ضدّ المشركين. • هذه الفئة هم كفّار قريش. • يتجلى ذلك في قوله: فإن أبي والده وعرضين لعرض محمد منكم وقاء. • افتخر الشّاعر في الختام بقوّة لسانه وببلاغته الشّعرية وهذا يدلّ على معرفته بعيوب خصمه وأثر ذلك عليهم.
مناقشة معطيات النص	• الشاعر استعمل في المستهل	• للدّلالة على طول الحرب واستمرارها، فالماضي يدلّ على

	صيغة الماضي "عدمنا" وربطها بالماضي "تثير" لماذا؟ وضّح ذلك؟ • لماذا وظّف الشّاعر "يبارين" جمعا ولم يفردها "تباري"؟	الاستمرار والثّبات والمضارع يدل على التجدّد. • لأنّ العرب كانت تنزل الحصان منزلة الإنسان في التّعامل فجمعها إبرازا لفضلها وكذلك لإبراز الكثرة العدديّة لها.
	• علاقة "تظلّ" بـ"متمطّرات" في البيت الثّالث؟ • وظّف الشّاعر النّساء لماذا؟ • وظّف الشّاعر أداء "إما" في البيت الرّابع لغرض معيّن. ما هو هذا الغرض وماذا أفادت أوّلا؟ • لماذا خصّ الشّاعر بالشهادة نفسه وحده دون غيره في البيت الثّامن؟ • علام يعود ضمير "الهاء" في البيتين الثّامن والتّاسع ؟ • من المخاطب في البيتين العاشر والحادي عشر ؟ • ما علاقة اللّسان بالصّرم في المعركة؟ • وما هي الصّورة البيانيّة التي وظّفها لذلك؟	• للدّلالة على شدّة التعب الذي أصاب الخيل حتى أصبح العرق منصبّا كالمطر. • للدّلالة على مشاركتهن في الحرب. • أفادت التّخيير بين العمرة أو القتال واستعمله لغرض التّهديد والوعيد. • لأنّ شهادة الشّاعر بصدق النبوّة من أمور العقيدة. • يعود على الرّسول -صلى الله عليه وسلّم- • المخاطب هو معاوية بن أبي سفيان. • العلاقة بينهما هي مشابهة، فكل منهما يقطع صاحبه. فضربة السّيف قد يشفى منها صاحبها، لكن هجاء اللّسان لا يسلم ولا يشفى من أذاه الإنسان حتّى الموت. • والصّورة البيانيّة هي تشبيه مؤكّد لغياب الأداة ومفصّل غير تمثيلي لوجود وجه الشّبه في "لا عيب فيه".
أحدّد بناء النّص	• حدّد النّمط الذي ينتمي إليه النّص . • حدّد الأبيات التي تصف جيش المسلمين. • حدّد مواضع التّهديد والوعيد. • حدّد موضع افتخار الشّاعر مبيّنا	• النّص من النّمط الوصفي السّردي لأنّ الشّاعر يصف لنا التّأهب لمعركة فتح مكة ويعلّل شعريا سبب هذه الحرب، وهو منع المسلمين من أداء مناسك العمرة. • الأبيات الثّلاثة الأولى فيها وصف لجيش المسلمين.

	نوعه. ● ما هي الأبيات التي تجسّد مدح الرّسول صلّى الله عليه وسلم؟	●مواضع التّهديد والوعيد موجودة في البيتين الرّابع والخامس. ●هناك هجاء في البيت العاشر والحادي عشر، وهو هجاء يمس الأخلاق ولا يمس الأعراض كما كان منتشرا. ●في البيت الرّابع عشر ُ الشّاعر يفتخر بقوة بيانه والقدرة على الهجاء فهو افتخار أدبي، بياني، وهي الميزة الجماليّة للعرب جاهلين ومسلمين. ●الأبيات التي تجسّد مدح الرّسول صلّى الله عليه وسلّم هما البيت الحادي والثالث عشر.
أتفحّص الاتّساق والانسجام في تركيب فقرات النّص.	● حدّد ملامح ضمير المتكلّم في البيتين الأوّل والأخير. ما علاقة ذلك بالنّص العام؟ ● علام يدل ضمير المتكلّم "أنا"؟ وهل يدلّ ذلك على النّظام السياسي في ذلك العصر؟ ● ما أثر الضّمير "ها" على جو النّص؟ ● ما هي دلالات حرف الجر"الباء"؟	●في البيت الأوّل وظّف الشّاعر ضمير المتكلّم جمعا "نا" وفي الأخير وظف ضمير المتكلم المفرد، وهي علاقة مشاركة وتفاعل بين الأدوار، فأبرز الشّاعر دور الجماعة في صناعة النّصر واختتم بإعلام شأن الفرد في حماية الرّسول-صلّى الله عليه وسلم- ●يدلّ على ذوبان الفردية في الجماعة ولا يعلو ثمة إلاّ صوت الجماعة.وهذا يدلّ على سيطرة النّظام القبلي القائم على الولاء للقبيلة أو الجماعة. ●أثر ذلك متجلّ في الدّورالمهمّ للخيل في القتال دون إهدار لحقّها من العناية، فهي حديث العام والخاصّ لشهرتها وأهميّتها. ●دلّت الأولى "بالخمر" في البيت الثّالث على الإلصاق بمعنى بواسطة الخمر الممسوكة باليد. والثّانية في البيت الثّامن "شهدت به"

		دلّت على الإستعانة بالرسول -صلى الله عليه وسلم- في أداء شهادة الإيمان، أما الثالثة في البيت العاشر فدلت على التّأكيد باعتبارها زائدة ونقول "لست له كفاء".
إجمال القول في تقدير النّص	• ما موضوع النّص وأفكاره؟ • في رأيكم – ومن خلال النّص ما هو السّبب الذي من أجله حارب المشركون؟ • ما هي مظاهر تأثّر الشّاعر بالثّقافة الإسلاميةّ؟	•موضوع النّص هو: فتح مكّة سلما أو حربا، أمّا الأفكار الرّئيسة فيمكن تقسيمها إلى: 1- مظاهر القوّة الإسلاميّة واستعداده للمعركة. 2- تهديد و وعيد للمشركين بالحرب. 3- مشاركة جبريل في المعركة ودعوة إلى الإيمان بالرّسالة النبويّة. 4- مدح الرّسول وهجاء لمعاوية والمشركين. 5- تعظيم وافتخار بالقدرة الأدبيّة والشّعرية وأثرها على المشركين. • السّبب هو: منع الرّسول -صلّى الله عليه وسلّم- من الاعتمار بمكّة،

		وهجاؤهم له. • يتجلى هذا التأثير من خلال استعماله لبعض الألفاظ اللغوية الإسلامية منها: اعتمرنا، الفتح، جبريل، روح القدس، حنيف.

من خلال هذه المذكّرة التّربوية، نلاحظ أنّه قبل البدء في تقديم الدّرس يحدّد المعلّم الكفاءة المستهدفة من الدّرس، وهي ما يسعى إلى تحقيقه في نهاية الدّرس، والكفاءة المستهدفة من هذا النص - فتح مكة- هي القدرة على محاكاة النّص مشافهة وكتابة، إضافة إلى إدراك المتعلّمين لأثر الفتوحات الإسلامية ودور الشعر الإسلامي في مواجهة الشّرك والكفر بصفة خاصّة، والدّرس يسير وفق مراحل؛ وأوّل مرحلة هي:

التمّهيد: هو وضعية انطلاق الدّرس، حيث يضع المعلّم المتعلّمين في الجوّ العام للدّرس من خلال التّعرف على صاحب النّص، ومحاولة ربط الدّرس بما سبقه من الدّروس، فهو بمثابة تقويم أوّلى للمكتسبات القبليّة للمتعلّمين.

وبعد التّعريف بحسّان بن ثابت تأتي قراءة النّص من طرف المعلّم الّذي يقرأه قراءة نموذجية من أجل محاكاتها، ثم تأتي القراءة الجهريّة لبعض الطّلبة، مع توجيه وتصويب من المدرّس في حالة وقوع الأخطاء، كما يتم خلال هذه المرحلة تحديد الكلمات الغامضة، مع العمل على شرحها بمساعدة من المدرس، فمن هذه الكلمات نذكر على سبيل المثال لا

الحصر: عدمنا = فقدنا، الأسنّة = الرّماح، وبعدها تبدأ مرحلة الفهم العام للنّص، حيث يستدرج المعلم طلبته بأسئلة تمكّنهم من اكتشاف معطيات النّص، كأن يطلب منهم تحديد السيّاق التّاريخي الذي قيلت فيه هذه القصيدة، وبما وصف الشّاعر حسان الرّسول صلّى الله عليه وسلّم؟ فيجيب الطّلبة على مثل هذه الأسئلة والتي تسمح لهم بالتّعبير عن أهمّ الأفكار الواردة في القصيدة، مع العمل على استخراجها وتغييرها بأسلوبهم الخاصّ.

أمّا المرحلة الموالية، وهي مناقشة معطيات النّص، فيجتهد المعلّم في سبك تساؤلات تمكّن التّلاميذ من الوقوف على دراسة القصيدة والغوص في معانيها الظّاهرة والخفيّة، فهي مرحلة تحليليّة يبحث فيها عن بعض العناصر والعلاقات الّتي تربط فقرات النّص، مع الإشارة إلى ما تشير إليه داخل القصيدة، فمثلا ما علاقة "تظلّ" بـ"متمطّرات" في البيت الثّالث، ولماذا خص الشاعر الشّهادة دون غيره في البيت الثّامن؟ فمن خلال هذه التّساؤلات وغيرها يقوم المتعلّمون بعمليات مختلفة كالتّحليل والمقارنة مع دقّة ملاحظة تلك التّراكيب من أجل استنتاج واكتشاف معانيها.

وفي المرحلة الموالية؛ مرحلة تحديد البناء، يطلب تحديد الفقرة الأولى من النّص، حيث يستعين الطّلبة بأسئلة المعلّم، والّتي من شأنها أن تضعهم على جوهر الفكرة، كأن يطلب منهم تحديد الأبيات التي تصف جيش المسلمين، فعند تحديد تلك الأبيات يستنتجون الفكرة انطلاقا من السّؤال، لينتقلوا بعدها إلى الفقرة الثّانية فيحدّدون فكرتها بنفس الطّريقة السّابقة، وهكذا حتّى تستخرج جميع الأفكار. وما يمكن الإشارة إليه هو أنّ مرحلة البناء هذه مرحلة تركيبيّة تطبيقية؛ تركيبية لأنّ الطّلبة يحدّدون الأبيات الّتي تدور حول فكرة واحدة، كما أنّ هناك أسئلة تتطلّب تعبير ووصف من طرف الطّلبة، كتحديد نمط النّص مع التّعليل، فهذه القصيدة تنتمي إلى نمط الوصف السّردي لأنّ الشّاعر يصف لنا التأهّب لمعركة فتح مكّة.

ثم تأتي مرحلة هامّة جدّا؛ ألا وهي فحص الاتّساق والانسجام في تركيب فقرات النّص، فهذا العمل يدعم الفهم بجميع جزئياته؛ كالإحالات التي تشير إليها مختلف الضّمائر، ومظاهر الرّبط الدّلالي والشّكلي القائم بين معاني أشطر الأبيات، ومن ذلك توظيف الشّاعر

لضمير الجمع "نا" في البيت الأوّل والبيت الأخير للدّلالة على علاقة المشاركة والتّفاعل بين الأدوار، وهذا ما يؤكد دور الجماعة في تحقيق النصر.

أما المرحلة الأخيرة؛ فهي: إجمال القول في تقدير النّص، إنّها مرحلة تقييميّة شاملة، تتمثّل أساسا في تحديد موضوع النّص العام وأفكاره الجزئيّة، واستنتاج المغزى العام للنّص، وهو بمثابة تقييم تحصيلي.

وخلاصة القول أن سيرورة نشاط النّصوص في ظل بيداغوجيا الكفاءات يختلف عما كان عليه في البيداغوجيا القديمة، والتي اعتمدت على التّلقين، والّتي أعطت أهميّة للتّعريف بصاحب النّص، في حين نجد المقاربة الجديدة تسعى إلى تزويد المتعلّم برصيد لغوي ثري وجديد ومفيد، كما تجعله قادرا على تحديد طبيعة النّصوص وتمييز أنواعها، فالمعلم يحدّد هذه الكفاءات مسبقا ويسعى إلى تحقيقها معتمدا الطّريقة الحواريّة، لكن هناك بعض العقبات التي تقف كحجر عثرة في تحقيق هذه الأهداف في الميدان، فبعض المعلمين غير مؤهّلين لتسيير الدّروس وفق هذه الطريقة، وبإمكانها أن تزيد في توسيع الفروق الفرديّة بين التّلاميذ خاصّة إذا كان هناك في القسم فئة متفوّقة وآخرى عكس ذلك، فلا تترك الفئة المتفوّقة مجالا للمتعلّمين الآخرين، وهذا ما يؤدي إلى عدم مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، وهو ما يجب أن يأخذه المدرّس بعين الاعتبار. كما تجعله يوظف مكتسباته في حياته اليوميّة.

خـاتـمـة

خـــاتـــمـــــــة

بعد هذه الرحلة البحثية مع تعليميّة النّص الأدبي في شقّيها البيداغوجي واللّساني، وبعد تتبّع واقع تدريس النّص الأدبي في السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي شعبة أدب عربي، ووصف أهمّ المقاربات والاستراتيجيات والرّهانات الجديدة التي جاء بها الإصلاح؛ تم التوصّل إلى مجموعة من النّتائج الّتي تخصّ الجانبين النّظري والتّطبيقي أهمّها:

- تعدّ التّعليمية علماً بالغ الأهميّة، نظرا للمعارف الجليلة الّتي تقدّمها لأعوان العمليّة التّعليميّة في جميع المواد الدراسيّة بما في ذلك نشاط النّصوص الأدبيّة.
- إنّها تخصّص يستفيد من عدّة حقول معرفيّة يتبادل معها المنافع مثل اللّسانيات، علم النّفس، علم الاجتماع وعلوم التربيّة...
- ينهض النّص الأدبي بوصفه بنية لغويّة متميّزة عن باقي النّصوص، بوظائف تعليميّة كثيرة نظرا للخصائص المعجميّة والتركيبيّة الّتي تميّزه، وهو بهذا يعدّ مجالا خصبا لتنمية القدرات العقليّة والوجدانيّة للتّلاميذ، وإثراء معارفهم الثّقافية، فضلا عن تعميق كفاءتهم اللّغوية.
- إنّ الّتغيير والانعطاف الّذي مسّ مسار الدّراسات النّفسية والاجتماعيّة، و الّذي تحوّلت معه النّظرة إلى الطّفل من عدّه مجرّد متلقّي يشحنه المتعلّم بالكمّ اللاّزم من المعلومات إلى اعتباره محور العمليّة التّعليميّة، دفع القائمين على التّعليم إلى العدول عن المقاربة بالأهداف، واللّجوء إلى المقاربة بالكفاءات، بعدّها خيارا بيداغوجيا بديلا.
- تقتضي هذه المقاربة الحديثة اللّجوء إلى الطّرائق النّشطة التي تفعّل دور المتعلّم في العمليّة التعليميّة التعلميّة وتفتح له مجال المشاركة في بناء سير الدّرس، وذلك عن طريق وضعيات مشكلة يشتغل المتعلّم على إيجاد حلول لها بتوجيه من المعلّم، خلافا للطّريقة القديمة الّتي اعتمدت على التّلقين والإلقاء.

- كما أحدث التّغيير والانعطاف الّذي مسّ مسارات الدّراسات اللّسانية، والّذي تحوّل معه الدّرس اللّغوي من دراسة الجملة إلى دراسة النّص، تحوّلا في الأسلوب التّعليمي المستعمل في معالجة النّصوص، فبعد أن كان التّعامل التّقليدي مع النّص منصبّا على الجملة، أصبحت التوجّهات التّعليمية الجديدة تركز على البعد النّصي، حيث بات الهدف من تدريس النّصوص هو إكساب التّلاميذ كفاءة نصيّة، تمكّنهم من فهم وإنتاج نصوص جديدة.
- كما اهتم علم النّص بالبعد النّصي، ليتمكن التّلاميذ من النّظر إلى النّص ككيان واحد متماسك الأجزاء لا يمكن الفصل بين وحداته.

أمّا فيما يتعلّق بالجانب التّطبيقي، فبعد الوقوف عند أهداف تدريس نشاط النّصوص ومحتواه، ومختلف التّوجيهات الّتي تحدّد طريقة تدريسه، وكذا الخطوات المتّبعة في تحليل هذه النّصوص يمكن أن نسجّل الملاحظات التالية:

- بني منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي بالاعتماد على المقاربة بالكفاءات بعدّها خيارا بيداغوجيا بديلا للمقاربة بالأهداف، وعلى المقاربة النّصية بعدّها خيارا لسانيّا مدعّما لهذا البناء.

- ركّزت الأهداف الّتي سطّرها المنهاج لتدريس مادّة النّصوص على جوانب مختلفة تعنى بفهم النّص ودراسة لغته، إلا أن أكثر هذه الأهداف بروزا هي الّتي عالجت الجانب النصي كالأهداف التي تخص بناء النّص وتفحّص اتّساقه وانسجامه.

أما فيما يتعلّق بمحتوى نشاط النّصوص فيمكن أن نسجّل بخصوصه النّقاط التّالية:

- اعتماد المنهاج على المدخل التّاريخي في تنظيمه للنّصوص الأدبيّة المدرجة.
- غلبة الطّابع التّراثي القديم على المحتوى الدّراسي المقّرر لهذه السّنة.
- هيمنة الشّعر على النثر، حيث يظهر بوضوح الفرق الشّاسع بين عدد النّصوص الشّعرية وعدد النّصوص النثرية.

- برمجة المنهاج لنمط جديد من النّصوص، وهي النصوص التواصلية، التي جاءت بالموازاة مع النّصوص الأدبيّة بهدف شرحها وتفسيرها خاصّة وأنها بلغة النّثر.

- تعتمد الطّريقة المتّبعة في تحليل النّصوص وتدريسها في ضوء هذه المقاربة الجديدة (المقاربة بالكفاءات)على المقاربة النّصية، فتأتي كل خطوة مكمّلة للخطوة التي سبقتها حتى يتأتّى للتلميذ التّعامل مع النّص ككيان واحد.

- لم تصل المدرسة الجزائرية لحدّ السّاعة إلى التّطبيق الأمثل للمقاربة بالكفاءات، كما أنّ هذه الأخيرة لم تتدارك كل نقائص المقاربة بالأهداف.

- يمزج جل الأساتذة بين الطّريقة الإلقائية والحوارية في تقديم الدّروس، لأن التّلميذ لا يملك إمكانيّة تنشيط الحصّة الدّراسية دون عودة الأستاذ للتّلقين في بعض الحالات.

- معظم النّصوص المقدّمة لتلاميذ السّنة أولى ثانوي مناسبة لمستواهم، باستثناء النّصوص الجاهليّة الّتي فضّل بعض الأساتذة تأخيرها لفترات دراسية متقدّمة.

-انقسم الأساتذة بين مؤيّد ورافض لفكرة (استغلال النشاطات الرافدة في فهم وقراءة النّصوص الأدبيّة).

- ترى نسبة كبيرة من الأساتذة أنّ الحجم السّاعي المخصّص لدرس النّص الأدبي غير كافٍ، خاصة إن عدنا لفكرة التّلميذ هو من عليه أن ينشّط الدّرس.

- تواجه الأستاذ مجموعة من العراقيل والصعوبات في تدريس النّص الأدبي، تحول في مجملها دون تحقيق مطلب المقاربة بالكفاءات المتمثّل في تنقّل التّلميذ من دوره السّلبي الى دور البناء والمشاركة والتّفاعل، كما تحول كذلك دون انتقال الأستاذ من دور التّلقين إلى التّوجيه، ولعلّ أهمّها:

- ❖ ضعف مستوى التّلاميذ، وهذا عائد لعوامل؛ كإهمالهم المادّة وعدم الاهتمام بالتّحضير المسبق للدّرس.
- ❖ الاكتظاظ داخل الأقسام ممّا يصعّب على الأستاذ متابعة تلاميذه.

❖ صعوبة بعض النّصوص الأدبيّة المقترحة.

❖ قلّة الوسائل التّعليمية المساعدة في العمليّة التّعليميّة.

- ميل التّلاميذ لدراسة اللّغة العربيّة بأنشطتها المختلفة، بالرغم مما يواجهونه فيها من صعوبات.

- عدم اهتمامهم بتحضير الدّروس.

- قلّة مكتسباتهم القبليّة في ميدان الشعر والأدب.

-عجز الّتلميذ على بناء معرفته والتّفاعل مع الدّرس.

وفي الختام، أرجو أن أكون قد استطعت الإلمام ببعض جوانب الموضوع، وأن أكون قد وفّقت في وصف واقع تدريس النّصوص الأدبيّة في ضوء المقاربة بالكفاءات وصفا موضوعيا يفتح المجال أمام بحوث أخرى تتدارك ما أغفله هذا البحث.

الـــمـلاحـق

نموذج مذكّرة لدرس فتح مكة لحسان ابن ثابت.

الفئة المستهدفة: السّنة الأولى جذع مشترك أدب.

النّشاط: دراسة النص الأدبي.

الموضوع: فتح مكة (حسان ابن ثابت).

الكفاءات المستهدفة:

*أثر الفتوحات الإسلاميّة في تفاعل الشّعر مع الأحداث.

*تحديد نمط النّص وخصائصه.

* محاكاة النّص كتابة ومشافهة.

مراحل سير الدّرس	أنشطة التّعليم	أنشطة التّعلم
●التعرّف على صاحب النّص	●من يمكن أن يذكّرنا ببعض الشعراء المعاصرين للرّسول صلّى الله عليه وسلّم ●ماذا تعرفون عن حسّان بن ثابت ؟	● الخنساء، حسان بن ثابت، كعب بن مالك. ●"هو أبو الوليد حسّان بن ثابت الأنصاري الخزرجي، شاعر مخضرم، وهو أشهر شعراء الرّسول صلّى الله عليه وسلّم، فقد ظلّ يهجو الكفار ويدافع عن الدّين الجديد حتّى توفى سنة 50هـ" قيل إنّه عاش 60 سنة في الجاهلية ومثلها في الإسلام.
●تقديم النّص	●كان حسان بن ثابت شديد الهجاء للكفار وكان الرسول صلى الله عليه وسلم يشجّعه على ذلك ويقول له: "اهجهم وروح القدس معك. "فحتّى جبريل عليه السّلام كان مناصرا لهجائه عليهم. واليوم سنحاول أن	

	نتعرّف على شيء جديد "وهو تفاعل الشّعرفي صدر الإسلام مع الفتوحات الإسلاميّة والنص الأتي نموذج لذلك التّفاعل".	
النّص	قراءة الأستاذ (قراءة نموذجيّة).	قراءات التّلاميذ الفرديّة باقتصار كل واحد منهم على جزء منها.
إثراء الرّصيد	*اشرح الكلمات الآتية: . النّقع، كداء (في البيت الأول). . الأسل (في البيت الثاني). . متمطّرات (في البيت الثالث). . تلطمهن (البيت الثالث).	النقع=الغبار، كداء= جبل في مكة. الأسل=الرماح، متمطّرات = متصبّبات عرقا لكثرة الجري والسرعة. تلطمهن = تنفض ما عليها من غبار بخمرهن تشجيعا لها على المشاركة في المعركة.
اكتشاف معطيات النّص	حدّد السّياق التاريخي الذي قيلت فيه هذه القصيدة ؟ • حدّد مكان المعركة؟ • لهذا الجيش مكوّنات عدّدها؟ • بم هدّد الشّاعر الخصوم؟ • من هي الشّخصية التي افتخر بها الشاعرفي حرب المسلمين ضد خصومهم؟ • الشاعر شهد بصدق دعوة الرّسول ودعا فئة لتصديقه. من هي هذه الفئة؟ • في النّص عهد من الأنصار على نصرة الرّسول صلّى الله عليه وسلّم أين يتجلّى ذلك ؟	• قيلت هذه القصيدة في فتح مكّة. • مكان المعركة هو جبل أحد. • مكوّنات الجيش هي: الخيل، الأسنّة، الأسل. • هدّد الشّاعر خصومه بالحرب إن هم منعوهم من العمرة. • افتخر الشّاعر بمشاركة الملك جبريل -عليه السلام- مع المسلمين في قتالهم ضدّ المشركين. • هذه الفئة هم كفّار قريش. • يتجلى ذلك في قوله: فإن أبي والده وعرضين لعرض محمد منكم وقاء. • افتخر الشّاعر في الختام بقوّة لسانه

	• بم افتخر الشّاعر وعلام يدل ذلك؟	وببلاغته الشّعرية وهذا يدلّ على معرفته بعيوب خصمه وأثر ذلك عليهم.
مناقشة معطيات النص	• الشاعر استعمل في المستهل صيغة الماضي "عدمنا" وربطها بالماضي "تثير" لماذا؟ وضّح ذلك؟ • لماذا وظّف الشّاعر "يبارين" جمعا ولم يفردها "تباري"؟	• للدّلالة على طول الحرب واستمرارها، فالماضي يدلّ على الاستمرار والثّبات والمضارع يدل على التجدّد. • لأنّ العرب كانت تنزل الحصان منزلة الإنسان في التّعامل فجمعها إبرازا لفضلها وكذلك لإبراز الكثرة العدديّة لها.
	• علاقة "تظلّ" بـ"متمطّرات" في البيت الثّالث؟ • وظّف الشّاعر النّساء لماذا؟ • وظّف الشّاعر أداء "إما" في البيت الرّابع لغرض معيّن. ما هو هذا الغرض وماذا أفادت أوّلا؟ • لماذا خصّ الشّاعر بالشهادة نفسه وحده دون غيره في البيت الثّامن؟ • علام يعود ضمير "الهاء" في البيتين الثّامن والتّاسع ؟ • من المخاطب في البيتين العاشر والحادي عشر ؟ • ما علاقة اللّسان بالصّرم في المعركة؟ • وما هي الصّورة البيانيّة التي وظّفها لذلك؟	• للدّلالة على شدّة التعب الذي أصاب الخيل حتى أصبح العرق منصبّا كالمطر. • للدّلالة على مشاركتهن في الحرب. • أفادت التّخيير بين العمرة أو القتال واستعمله لغرض التّهديد والوعيد. • لأنّ شهادة الشّاعر بصدق النبوّة من أمور العقيدة. • يعود على الرّسول -صلى الله عليه وسلّم- • المخاطب هو معاوية بن أبي سفيان. • العلاقة بينهما هي مشابهة، فكل منهما يقطع صاحبه. فضربة السّيف قد يشفى منها صاحبها، لكن هجاء اللّسان لا يسلم ولا يشفى من أذاه الإنسان حتّى الموت. • والصّورة البيانيّة هي تشبيه مؤكّد لغياب الأداة ومفصّل غير تمثيلي لوجود وجه الشّبه في "لا عيب فيه".
	• حدّد النّمط الذي ينتمي إليه النّص .	• النّص من النّمط الوصفي السّردي لأنّ

أحدّد بناء النّص	● حدّد الأبيات التي تصف جيش المسلمين. ● حدّد مواضع التّهديد والوعيد. ● حدّد موضع افتخار الشّاعر مبيّنا نوعه. ● ما هي الأبيات التي تجسّد مدح الرّسول صلّى الله عليه وسلم؟	الشّاعر يصف لنا التّأهب لمعركة فتح مكة ويعلّل شعريا سبب هذه الحرب، وهو منع المسلمين من أداء مناسك العمرة. ●الأبيات الثّلاثة الأولى فيها وصف لجيش المسلمين. ●مواضع التّهديد والوعيد موجودة في البيتين الرّابع والخامس. ●هناك هجاء في البيت العاشر والحادي عشر، وهو هجاء يمس الأخلاق ولا يمس الأعراض كما كان منتشرا. ●في البيت الرّابع عشر' الشّاعر يفتخر بقوة بيانه والقدرة على الهجاء فهو افتخار أدبي، بياني، وهي الميزة الجماليّة للعرب جاهلين ومسلمين. ●الأبيات التي تجسّد مدح الرّسول صلّى الله عليه وسلّم هما البيت الحادي والثالث عشر.

أتفحّص الاتّساق والانسجام في تركيب فقرات النّص.	• حدّد ملامح ضمير المتكلّم في البيتين الأوّل والأخير. ما علاقة ذلك بالنّص العام؟ • علام يدل ضمير المتكلّم "أنا"؟ وهل يدلّ ذلك على النّظام السياسي في ذلك العصر؟ • ما أثر الضّمير "ها" على جو النّص؟ • ما هي دلالات حرف الجر"الباء"؟	•في البيت الأوّل وظّف الشّاعر ضمير المتكلّم جمعا "نا" وفي الأخير وظف ضمير المتكلم المفرد، وهي علاقة مشاركة وتفاعل بين الأدوار، فأبرز الشّاعر دور الجماعة في صناعة النّصر واختتم بإعلام شأن الفرد في حماية الرّسول-صلّى الله عليه وسلم- •يدلّ على ذوبان الفردية في الجماعة ولا يعلو ثمة إلاّ صوت الجماعة.وهذا يدلّ على سيطرة النّظام القبلي القائم على الولاء للقبيلة أو الجماعة. •أثر ذلك متجلّ في الدّورالمهمّ للخيل في القتال دون إهدار لحقّها من العناية، فهي حديث العام والخاصّ لشهرتها وأهميّتها. •دلّت الأولى "بالخمر" في البيت الثّالث على الإلصاق بمعنى بواسطة الخمر الممسوكة باليد. والثّانية في البيت الثّامن "شهدت به" دلّت على الإستعانة بالرسول -صلى الله عليه وسلم- في أداء شهادة الإيمان، أما الثالثة في البيت العاشر فدلت على التّأكيد باعتبارها زائدة ونقول "لست له كفاء".

إجمال القول في تقدير النّص	• ما موضوع النّص وأفكاره؟ • في رأيكم – ومن خلال النّص ما هو السّبب الذي من أجله حارب المشركون؟ • ما هي مظاهر تأثّر الشّاعر بالثّقافة الإسلاميةّ؟	•موضوع النّص هو: فتح مكّة سلما أو حربا، أمّا الأفكار الرّئيسة فيمكن تقسيمها إلى: 1- مظاهر القوّة الإسلاميّة واستعداده للمعركة. 2- تهديد و وعيد للمشركين بالحرب. 3- مشاركة جبريل في المعركة ودعوة إلى الإيمان بالرّسالة النبويّة. 4- مدح الرّسول وهجاء لمعاوية والمشركين. 5- تعظيم وافتخار بالقدرة الأدبيّة والشّعرية وأثرها على المشركين. • السّبب هو: منع الرّسول -صلّى الله عليه وسلّم- من الاعتمار بمكّة، وهجاؤهم له. • يتجلى هذا التأثير من خلال استعماله لبعض الألفاظ اللغوية الإسلامية منها: اعتمرنا، الفتح، جبريل، روح القدس، حنيف.

المصادر و المراجع

القرآن الكريم ، برواية حفص عن عاصم ، دار الفكر للطباعة و النشر، بيروت، 1404هـ .

المصادر :

1- حسين شلوف وآخرون، "المشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة " السّنة الأولى ثانوي جدع مشترك أداب الكتاب المدرسي.

2- وزارة التّربية الوطنية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر جانفي 2005 .

المراجع :

3- أحمد عفيفي، نحو النّص : اتّجاه جديد في الدّرس النّحوي، ط1، مكتبة زهراء الشّرق القاهرة،2001.

4- العربي السليماني، الكفايات في التّعليم : نص من أجل مقاربة شمولية، ط2، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، 2006.

5- أنطوان صيّاح، تعليمية اللّغة العربية، ج، ط1'دار النّهضة للّغة العربية، بيروت 2006.

6- بشير إبرير، تعليميّة النّصوص بين النّظرية والتّطبيق، عالم الكتب الحديث.

7- جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة العربيّة واللسانيات النّصية، الهيئة المصرية العامّة للكتاب، القاهرة 1998 .

8- خالد لبصيص، التّدريس العلمي الشّفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التّنوير، الجزائر، 2004.

9- خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر.

10- ردة الله بن ردة بن ضيف الله الطلحي، دلالة السياق،ط1 ،مطابع جامعة أم القرى، مكّة المكرّمة 2003.

11-صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النّصي بين النّظرية والتّطبيق، ط1،دار قباء القاهرة ،2000، ج1.

12-عبد القادر شرشار، تحليل الخطاب الأدبي وقضايا النص، منشورات دار الأديب.
13-عبد اللّطيف البدادي، النص وبعض إشكالاته النظرية وقضاياه الابستمولوجية من خلال كتاب مدخل إلى علم اللغة النصي، مجلة طنجة الأدبية، جامعة طنجة'ماي 2011.
14-عبد الواسع الحميري، الخطاب والنص : المفهوم-العلاقة-السلطة، ط1، المؤسسة الجامعية للدّراسات والنّشر والتّوزيع، بيروت 2008.
15-محسن علي عطية' تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفاءات الأدائية، دار المنهاج للنّشر والتّوزيع، عمان ط1، 2007.
16-محمد الدّريج، التّدريس الهادف، دار الكتاب الجامعي، ط1، العين، 2004.
17-محمد الدّريج، مدخل إلى علم التّدريس، دار الكتاب الجامعي، ط1 2003.
18-محمد راتب الحلّاق، النّص والممانعة :مقاربات نقدية في الأدب والإبداع، منشورات اتّحاد الكتاب العرب، دمشق 1999.
19-محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دارالهدى، عين مليلة الجزائر.
20-محمد عسعوس، مقاربة التعلم بالكفاءات، دار الأمل، تيزي وزو الجزائر2012 .

المعاجم والقواميس:

21- ابن منظور الأنصاري الإفريقي، لسان العرب، منشورات محمد علي بيضون التّحقيق عامر أحمد حيدر ، دار الكتب العلمية ، بيروت القاهرة ، مادة (علم) ج 12 ص486.
22- مجمع اللّغة العربية، المعجم الوسيط، دار الدعوة، استنبوال 1989، مادّة نصص، صفحة 926.

الوثائق التربوية:

23- وزارة التربية الوطنية ، منهاج مادّة اللغة العربية وآدابها: السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، مارس2005،ص 4،5.

24- وزارة التّربية الوطنية، المناهج والوثائق المرفقة للسّنة الثّانية من التّعليم الثانوي.

25- وزارة التّربية الوطنيّة، منهاج مادّة اللّغة العربية وآدابها : السّنة الأولى من التّعليم الثانوي العام والتّكنولوجي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، مارس2005ص 4،5.

26- وزارة التّربية الوطنيّة، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر جانفي 2005 .

27- وزارة التّربية الوطنية، المناهج والوثائق المرفقة للسّنة الثّانية من التّعليم الثّانوي.

28- وزارة التّربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الأولى إبتدائي للّغة العربية 2003.

الرّسائل الجامعيّة:

29- حميدة بوعروة ، النّص الأدبي وأهميّته في تعليميّة اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانوية "رسالة ماجستر".

30- صالح غيلوس ، بناء كفاءة الانتاج الكتابي للمتعلّم في ضوء المقاربة النّصية السّنة الرّابعة من التّعليم الإبتدائي نموذجا مذكّرة ماجستير ، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية ببوزريعة ،2007-2008.

النّدوات والملتقيات:

31- المقاربة النّصية وعلاقتها باللّسانيات الحديثة ، مداخلة الأستاذة أمينة حسني ، وقائع الملتقى الوطني الأول للمعهد الخاص بالتّعليمية واقع وآفاق ، 29-28 ماي'2014.

المجلّات:

32- السّعيد بوسقطة ، شعرية النّص بين جدليّة المبدع والمتلقي ، مجلة التّواصل، جامعة عنّابة 'ع8، جوان 2001.

33- مفتاح بن عروس في علاقة النص بالمقام : سورة الكهف نموذجا 'اللغة والأدب، جامعة الجزائ،ع14،1999.

34- عبد الله بوقصة، تعليمية اللغة العربية في الجزائر، مقاربة تداولية، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف –الجزائر-.

فهرس المحتويات

الفهرس

المحتويات	الصفحة
شكر و تقدير	
إهداء	
مقدمة	أ-ث
الفصل الأوّل: مصطلحيّة الدّراسة	
المبحث الأوّل: مفاهيم عامّة حول التّعليمية	02
مفهوم التّعليمية لغة وإصطلاحا	03-02
أقطاب التّعليمية (مكونات العمليّة التّعليمية)	06-04
المتّعلم	04
المعرفة	05
المعلم	06-05
موضوع التّعليمية	07-06
المبحث الثّاني : مفاهيم عامّة حول النّص الأدبي	06
مفهوم النّص – لغة	08
إصطلاحا	11-09
مفهوم النصّ الأدبي	12-11
خصائص النّص الأدبي	12
المبحث الثّالث : مفاهيم عامّة حول المقاربة بالكفاءات	13
مفهوم المقاربة لغة واصطلاحا	13
مفهوم الكفاءة لغة واصطلاحا	17-13
مفهوم المقاربة بالكفاءات	18-17
خصائص و مميزات المقاربة بالكفاءات	19
الفصل الثّاني : النّص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات	
المبحث الأوّل: لسانيات النّص	21
التّعريف بعلم النّص	22-21
نشأة علم النّص ودواعي تأسيسه	24-22
أثر علم النّص في تدريس النّصوص الأدبية	26-24
المبحث الثّاني : الإختيارات المنهجية	27
المقاربة بالكفاءات	28-27
المقاربة النّصيّة	29-28

المبحث الثالث: دراسة الأهداف التّعليمية	30
الأهداف العامّة	31-30
الأهداف الخاصّة بتدريس مادّة النّصوص	34-31
الفصل الثالث: الدّراسات الميدانية	
عرض مضمون الكتاب المدرسي ودراسته	36
المعطيات الشّكلية	37-36
المعطيات المضمونيّة	42-38
خطوات تدريس النّص الأدبي للسّنة الأولى في ضوء المقاربة بالكفاءات	42
التّوزيع الزّمني	43-42
خطوات تدريس النّص الأدبي	47-43
تصميم لدرس في النّصوص الأدبية	54-48
تحليل لتصميم الدّرس	56-54
خاتمة	61-58
الملاحق	68-63
المصادر والمراجع	73-70
فهرس المحتويات	76-75

كلمات مفتاحية:

التعليمية: اشتق مفهوم التعليمية من كلمة Didactique التي تعني تعلم أو علم، والتي اشتق بدورها من المصطلح اليوناني Didactitos ،ارتبط هذا المصطلح بالبيداغوجيا ومجال التربية، اضافة لارتباطه بالوسائل المدعمة للتعلم والتعليم.

التعليم: عبارة عن عملية منظمة التي يمارسها المعلم بهدف نقل ما في ذهنه من معارف و معلومات الى الطلاب المتعلمين.

المعلم: هو الشخص المسؤول عن توزيع المعرفة وعن تزويد الطلاب بها وتيسيير المعلومة وتبسيطها لهم.

المتعلم: هو من يتلقى التعليم وهو الهدف الأساسي الذي تقوم عليه عملية التعليم وهو من يتلقى الخبرات والمعلومات بطريقة ما من المعلم.

المعرفة: هي العلم بذات الشيء وتفصيله عما سواه، والمعرفة تستخدم للدلالة عما تم الوصول إليه بتدبير وتفكير، وهي قدرة الفرد على استعاب وادراك ما يدور حوله من حقائق والوعي في الحصول على المعلومة.

النص الأدبي: يعتبر ذو منظومة معرفية تتأسس على المعرفة، ويعرف النص الأدبي بأنه متن الكلام الذي يعبر الأديب عن مشاعره وما يجول بخاطره.

المقاربة بالكفاءات: هي الطريقة في إعداد الدروس و البرامج التعليمية، تنص على التحليل الدقيق للوضعيات التي يتواجد فيها المتعلمون ، وعلى تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام و تحمل المسؤوليات الناتجة عنها، كما تنص على ترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعليمية.

ملخص:

يحاول هذا البحث الموسوم بـــ "تعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات

-السنة الأولى ثانوي شعبة الأداب أنموذجا-" الكشف عن واقع تدريس النص الأدبي في ظل النظام التعليمي الجديد، و هو يهدف إلى وصف و تتبع المقاربات و الاستراتجيات و الرهانات الديداكتيكية الجديدة التي سطرها المنهاج الجديد لتدريس هذه المادة التعليمية، و ذلك بعرض المقاربات التعليمية المتبناة، و خلفياتها النظرية، ووصف عملية تدريس النص الأدبي أهدافا، ومحتوى، و طريقة، مع رصد أهم الصعوبات و المعوقات التي تعترض سير هذا الدرس.

RESUME :

Cette étude intitulée "Didactique du texte littéraire par l'approche par compétence –première année secondaire comme modèle-" essaie de montrer la réalité d'un constat sur l'enseignement du texte littéraire à la nouvelle pédagogie. L'étude a pour but de décrire et suivre les approches et les stratégies et les défis didactiques nouveaux tracés par le nouveau programme de l'enseignement de cette matière didactique, ceci en exposant les approches didactiques adoptées et ses profils théoriques,et décrire l'enseignement du texte littéraire : ses buts, ses contenus et ses méthodes, en tenant compte des difficultés qui perturbent le bon déroulement de ce cours (Matière).