الجمهوريـــة الجزائـــريـــة الديمقـــراطيـــة الشعبيـــة

وزارة التعليـــم العالـــي والبحث العلمـــي

جامعـــة عبد الحميـــد بن بـــاديس

كليـــة الآداب والفنـــون

قســـم اللغـــة العربيـــة و آدابهـــا

مذكـــرة تخـــرج لنيـــل شهـــادة الماستر تخصص تعليمية اللغة العربية

المـــوضـــوع

قراءة نقدية للنصوص القرائية في مستوى التعليم الابتدائي

السنـــة الرابعـــة ابتدائيـــة نموذجـــا

من إعداد الطالب:

✓ بن تني هواري

تحت إشراف الأستاذ:

معمر عبد الله

السنة الجامعية: 2015/2014

سُـــــورَةُ العَـــــلَـــــقِ

بِسْـــــــــــــمِ اللهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

اَقْرَأ بِاسْمِ رَبِّكَ اَلذِي خَلَقَ ﴿١﴾ خَلَقَ الإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ ﴿٢﴾ إِقْرَأ وَ رَبُّكَ الأَكْرَمُ ﴿٣﴾ الذِي عَلَّمَ بِالقَلَمِ ﴿٤﴾ عَلَّمَ الإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴿٥﴾ كَلاَّ إِنَّ الإِنْسَانَ لَيَطْغَى ﴿٦﴾ أَنْ رَءاهُ إِسْتَغْنَى ﴿٧﴾ إِنَّ إِلَى رَبِّكَ الرُّجْعَى ﴿٨﴾ أَرَأَيْتَ الذِي يَنْهَى ﴿٩﴾ عَبْدًا إِذِا صَلّى﴿١٠﴾ أَرَأَيْتَ إِن كَانَ عَلَى اَلْهُدَى ﴿١١﴾ أَوَ أَمَرَ بِالتَّقْوى ﴿١٢﴾ أَرَأَيْتَ إِن كَذَّبَ وَ تَوَلَّى ﴿١٣﴾ أَلَم يَعْلَم بِأَنَّ اللهَ يَرى ﴿١٤﴾ كَلاَّ لَئِن لَّمْ يَنتَهِ لَنَسْفَعًا بِالنَّاصِيَةِ ﴿١٥﴾ نَاصِيَةٍ كَاذِبَةٍ خَاطِئَةٍ ﴿١٦﴾ فَلْيَدْعُ نَادِيَهُ ﴿١٧﴾ سَنَدْعُ الزَّبَانِيَةَ ﴿١٨﴾ كَلاَّ لاَ تُطِعْهُ وَ اسْجُدْ وَ اقْتَرِبِ﴿١٩﴾

صدق الله العظيم

إهـــــداء

أهدي ثمرة هذا الجهد إلى الوالدين الكريمين

و إلى زوجتي الغالية و عائلتها

و أبنائي : هاجر روفيدة و زكرياء عبد الهادي

و إلى إخوتي و أخواتي

و إلى كل طلبة السنة الثانية ماستر تخصص تعليمية اللغة العربية

و إلى كل أصدقائي و زملائي في الحماية المدنية

و أخص بالذكر العريف رزيقة العيد

هـــواري

تشكرات

بعد حمد الله و شكره على عونه لإتمام هذا البحث

نتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ المشرف : معمر عبد الله ، كما أتوجه بالشكر إلى السيد مدير الحماية المدنية لولاية مستغانم و كذا السيد رئيس وحدة الحماية المدنية لدائرة عين تادلس اللذان سهلا لنا مواصلة الدراسة في الجامعة كما نتوجه بالشكر إلى كل من ساندنا و آمن بقدراتنا

خاصة الحاج أحمد عباسة أمين عام بجامعة مستغانم و الأستاذ عبد اللاوي ، و أخي نذير و إلى كل من قدم لنا عونا أو معلومة من قريب أو بعيد فكلهم في قلوبنا.

هـــواري

مقدمة :

الحمد لله الذي قصرت عبارة البلغاء عن الإحاطة بمعاني آياته و الصلاة و السلام على من ملك طرفي البلاغة إيجازا و إطنابا . أما بعد هذه دراسة أتوسم فيها الابتعاد عن عيب التطويل الممل ، و الاختصار المخل . طرقت فيها موضوع نصوص القراءة عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائية بالنقد ، و هو الموضوع الذي شغفني بالدراسة بعد ظهور بوادر الإصلاح منذ سنوات كوني مارست مهنة التعليم في المرحلة الابتدائية قبل أن أبدل الوظيفة بقدرة قدير ... ، إن عدم رضاي على ما جاء به مهندسو الإصلاح في مراحل التعليم لهو أحد دوافعي لإجراء هذه الدراسة ، أما اختيار مستوى السنة الرابعة ابتدائية بالضبط هو نابع من اهتمامي بأحد التلاميذ من نفس المستوى ، و الذي يعاني من ضعف دراسي ، أعانني الله و إياه على نفسه ، و كتبنا في خير عباده ، آمين.

حاولت جاهدا ألا يؤثر علي حكمي المسبق على ما جاء به صانعو الإصلاح في التعليم على قراءتي النقدية ، فاجتهدت بالنظر بعين موضوعية حتى تكون أحكامي بعيدة عن مجرى العواطف و الذاتية ، و مع هذا لا يمكنني تزكية نفسي إلى أبعد حد انطلاقا من قناعتي أنه لا توجد دراسة نقدية موضوعية بالإطلاق . و علاوة على هذا فهناك داع جد مهم أوجب علي أن أقع في اختيار السنة الرابعة ابتدائية بالتحديد ألا و هو عمر تلميذ السنة الرابعة فغالبا ما يكون في سن العاشرة ، و هو سن التجريد المعلن لبداية حياة دراسية جديدة ، يبدأ خلالها في دراسة إعراب المفردات و التفريق بين الاسم و الفعل و الحرف ، أما في الرياضيات فيقوم بتخزين المعلومات الحسابية كالاحتفاظ في الطرح ، و على كل ما سبق وقفت على هذا المستوى التعليمي ، و الجدير بالذكر أن نقف على لفتة لطيفة و هي إشارته صلى الله عليه و سلم إلى تعليم الأبناء على سبع و ضربهم على عشر ذلك أن الطفل إذا بلغ سن العاشرة أصبح يفرق بين المحسوس و المعنوي . فهو سن بداية التجريد ، و عليه فالسنة الرابعة ابتدائية توافق ذلك السن مما يجعلها منعطفا حساسا في التعليم الابتدائي .

قسمت بحثي هذا إلى فصلين ، جعلت الأول نظريا ، فأوردت فيه مفاهيم حول القراءة و النقد ، و فصل ثان جعلته محور هذه القراءة بالتطبيق على نصوص القراءة للسنة الرابعة ابتدائية .

لقد اتبعت المنهج الوصفي في الفصل الأول و ذلك تماشيا مع إيراد تعاريف نظرية حول القراءة و النقد و ما يتصل بهما ، أما في الفصل الثاني ، و إضافة إلى المنهج الوصفي فقد اعتمدت المنهج الإحصائي و المنهج التحليلي لطبيعة القراءة النقدية التي أرادت أن تقارب خيوط الدراسة النقدية . كما اعتمدت منهج النقد التاريخي لمعالجة نص

"مليكة قايد "، و منهج النقد الاجتماعي لنص" قصة النبي سليمان "، و كذا منهج النقد الموضوعي لنص : " يوم حاسم " .

لقد حاولت في هذا الفصل الإجابة عن مجموعة من التساؤلات ، لعل من أبرزها مدى مناسبة النصوص لمستوى المتعلمين في هذا السن ، و هل هناك مراعاة للحجم الساعي مع حجم النص ؟ ثم هل احتُرمت علامات الترقيم في جميع النصوص ؟ و هل كل الألفاظ سهلة الفهم عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائية ؟ و هل تطابقت كل العناوين مع نصوصها ؟ و قد اعتمدت في هذا البحث على عدد من المصادر و المراجع ، أذكر منها على سبيل المثال : لسان العرب لأبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور ، و قاموس التربية الحديث لبدر الدين بن تريدي ، و كتاب " في النقد الأدبي " لعبد العزيز عتيق ، و كتاب " مناهج النقد الأدبي" ليوسف وغليسي ، أما الكتاب المحوري و الذي هو أساس هذه القراءة فهو كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائية ، و لعل من أبرز الصعوبات التي واجهتني في هذا البحث هي عدم توافق أصحاب المراجع في عدد و تسميات مناهج النقد من جهة ، و كذا عدم وجود دراسات نقدية تهتم بمناهج الدراسة في مستوى التعليم الابتدائي ، و قد ختمت بحثي هذا بخاتمة ضمنتها إجابات عن تساؤلات هذا البحث .

مـــدخـــل :

تمثل العناية بالطفولة أحد المعايير التي يقاس بها تقدم أية أمة في وقتنا الحالي ؛ ذلك أن طفل اليوم هو الرجل الذي يحمل المشعل في المستقبل ، و لهذا وجب على واضعي المناهج التربوية اختيار المواضيع الدراسية اختيارا دقيقا باعتبار أن الدول القوية اليوم هي التي تستثمر في الإنسان ، فتهتم بالتعليم و تضع مناهج تربوية قوية تسطر من خلالها ملامح التلميذ الذي تريده ، و تعتبر النصوص القرائية جزءا من المنهاج الذي يعد " مخطط عمل بيداغوجي أكثر اتساعا من البرنامج الدراسي و يتجلى عادة في شكل النيات و المحتويات و التدرج و الطرائق و الوسائل التي ينبغي إعدادها من أجل التعليم و التقييم ، فالمنهاج العملي ينبغي أن يحدد النتائج المنتظرة لدى المتعلم ، بل و حتى النتائج المنتظرة في المجتمع أو الفريق المعني بالعمل التربوي" 1 أما التعليم فهو مجموع نشاطات يضطلع بها مستخدمو التعليم لدى التلميذ قصد الإسهام في تحقيق أهداف تربوية مدرسية كما جرى تحديدها في البرامج الدراسية2 .

قال تعالى : " وَ لاَ تَتَّبِع أهوَاءَهَم عَمَّا جَاءَكَ مِنَ الحَقِّ لِكُلٍّ جَعَلنَا مِنكُم شِرعَةً وَ مِنهَاجًا وَ لَو شَاءَ اللهُ لَجَعَلَكُم أُمَّةً وَاحِدَةً وَ لَكِن لِيَبلُوَكُم فِي مَا آتَاكُم " المائدة 48 . و منه فإن التشبث بالشرعة المنهجية إنما يجئ خوفا من الوقوع في الضلال عن الحق و إتباع الأهواء ، لذلك كانت حاجتنا إلى المنهج كحاجتنا إلى طريق بين واضح مستقيم نسلكه في سبيل البحث عن غايتنا في هذه الحياة و عليه فلا غنى للمعرفة النقدية عن إطار منهجي يؤطر رؤيتها و يضبط خطوطها و يوجه تفاصيلها نحو أهداف إستراتيجية تتحدد من حول النص المنقود .

و من هنا كان المنهج مركز ثقل العملية النقدية ، و كانت الدراية بالمنهج فريضة قرائية يتأبى النص المقروء و سيتعصى دونها 3

و يبقى من الراسخ عندنا أن أي عمل محكوم عليه بالفشل ما لم يكن يخضع لنظام يقيده ، و ما المناهج على اختلافها إلا صورة من القواعد و الضوابط التي تقيد و تنظم الأعمال في شتى المجالات حتى تضمن لها مستوى مقبولا و نجاحا مأمولا .

---

(1) بدر الدين بن تريدي ، قاموس التربية الحديث ، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية ، دار راجعي ، الجزائر ، د ط ، 2010 ، ص 347.

(2) المرجع نفسه ، ص 125

(3) يوسف وغليسي ، مناهج النقد الأدبي ، دار جسور ، الجزائر ، ط 2 ، 2009 ، ص 6 .

الفصل الأول

بين القــراءة و النقــد

تعريف القراءة : لغة : ورد في لسان العرب أن فعل القراءة مرتبط بفعل الجمع ، و منه فالقرآن معناه الجمع [1]

اصطلاحا : إن المفهوم التربوي الحديث للقراءة يتضمن العمليات العقلية الآتية :

- القدرة على التعرف على الكلمة المكتوبة .

- القدرة على ربط الكلمات بمدلولها.

- الاستجابة للمقروء و تكييف السلوك و الأفكار بحسب المادة المقروءة[2]
فالقراءة إذا نشاط بصري و فكري يتيح فك ترميز معنى نص بوساطة إعادة بناء الخطاب الذي تم ترميزه في هيئة معلومات خطية[3]

و لم يستقر هذا المفهوم على حاله بل تطور عبر التاريخ حيث سار في المراحل التالية :

1- كان مفهوم القراءة محصورا في دائرة ضيقة حدودها الإدراك البصري للرموز المكتوبة و تعريفها و النطق بها و كان القارئ الجيد هو السليم الأداء.

2- تغير هذا المفهوم نتيجة للبحوث التربوية و صارت القراءة عملية فكرية عقلية ترمي إلى الفهم ؛ أي ترجمة الرموز المقروءة إلى مدلولاتها من الأفكار .

3- ثم تطور هذا المفهوم بأن أضيف إليه عنصر آخر هو تفاعل القارئ مع الشيء المقروء تفاعلا يجعله يرضى أو يسخط أو يعجب أو يشتاق أو يسر أو يحزن .

4- و أخيرا انتقل مفهوم القراءة إلى استخدام ما يفهمه القارئ في مواجهة المشكلات و الانتفاع بها في المواقف الحيوية[4]

---

(1) أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري ، لسان العرب ، دار صادر ، بيروت ، ج1 ، ط6 ، 1997 ، ص128 ، ينظر.

حسن جعفر خليفة / باسم محمود الحسون ، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام ، جامعة عمر المختار، البيضاء ، (2)ليبيا ، ط 1 ، 1996 ، ص80 .

(3) بدر الدين بن تريدي ، قاموس التربية الحديث ، مرجع سابق ، ص263 .

(4) سميح أبو مغلي ، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية ، دار مجدلاوي ، عمان ، الأردن ، د ط ، 1997 ، ص16/15.

إن النص ، مهما يكن غنيا ، أو قابلا لتأويلات شتى و قراءات كثيرة ، هو في النهاية ينتمي إلى ذاكرة فردية أو جماعية ، و هو يبدع ضمن سياق تاريخي أو اجتماعي، وهو يبنى من خلال قواعد اللغة و شروطها، و من ثم انحرافاتها مما يجعل عملية التأويل أو القراءة غير اعتباطية ، فالقراءة فعل خلاق و ليست فعلا انعكاسيا للكتابة ، فعل ينبش و يحفر بحثا عن المعاني الثواني أو الغائبة لإعادة بناء تصور للنص عند تلقيه ، و مثلما أن النص لا يسلم نفسه بسهولة لما يكتنز في داخله من إيحاء و رمز و لمح و تصوير ،لا يظهره إلا القارئ العارف بقوانين اللعبة الفنية1

لا ينبغي الوقوع في نفس الخطأ القديم ذي النظرة الأحادية ، فتعويض مكانة و دور القراءة و القراء هو أيضا عودة إلى تلك النظرة التي لا ترى في مسار إنتاج الإبداع و تداوله إلا جانبا واحدا ، إما الجانب الكلي للنص و صاحب النص أو الجانب الكلي للقراءة و القارئ ، في حين أن الأدب هو في الواقع دينامية تساهم فيها أطراف متعددة ، لا عن طريق التحكم و الهيمنة التامة و لكن عن طريق التفاعل . و هذه الأطراف هي المؤلف و النص و القارئ 2 و في هذا الشأن يقول توفيق الحكيم "" أريد من القارئ أن يكون مكملا للكاتب ، ينهض ليبحث معه ، و لا يكتفي بأن يتلقى ... الكاتب مفتاح الذهن ، يعين الناس على اكتشاف الحقائق و المعارف بأنفسهم "" 3 و من هنا نستطيع القول بأن القراءة تحيين لفعل قارئ ينحو في اتجاه التفردن وسط عدة قراء محتملين 4

---

(1) بسام قطوس ، استراتيجيات القراءة ، التأصيل و الإجراء النقدي ، عالم الكتب القاهرة ، ط2 ، د ت ، ص 34

(2) حميد لحمداني ، القراءة و توليد الدلالة ، تغيير عاداتنا في قراءة النص الأدبي ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء ، المغرب ، ط1 ، 2003 ، ص06

(3) المرجع نفسه ، ص284.

(4) الطائع الحداوي ، في معنى القراءة ، قراءات في تلقي النصوص ، دار الثقافة ، الدار البيضاء ، ط2 ، 2006 ، ص07

يتحدد النص الأدبي من الزاوية الدلالية بالمكونات التالية : الكاتب ، القارئ ، البناء النصي ، البناء التركيبي ، التفاعلات النصية ، الرؤية ، البنيات السوسيولغوية. و استجماع هذه المكونات يفضي إلى التعريف التالي : النص بنية دلالية تركيبية تجمع بين طرفين كاتب مبدع و ذات قارئة يوحدهما إطار . و داخل هذا الإطار يقع التبادل اللغوي بحمولته السوسيوثقافية .

بناء على هذا يصبح النص تواصليا بين مرسل و متلقي ، و خطابا ذو معنى مثبت بالكتابة ، أي بملفوظات مترابطة و متراصة تتضمن رموزا دلالية على القارئ أن يتعرف عليها و يدرك معناها 1

فوائد القراءة :

للقراءة أهمية على المستوى الفردي و المجتمعي حيث تستخدم كوسيلة علاج فعال تحت إشراف الطبيب النفسي أو الأخصائي النفسي أو الاجتماعي حيث يطلق عليها العلاج بالقراءة أو البيليوثيرابيا ، و لذلك تعتبر القراءة من أهم المعايير التي تقاس بها المجتمعات تقدما أو تخلفا ... كما أنها تروض الفكر على سلامة الفهم و المراجعة و التمحيص ، و تنمي القدرة على النقد و إصدار الحكم .

كما تسهم القراءة في تكوين الشخصية النامية المبدعة و تشكيل الفكر الناقد و تنمية ميوله و اهتماماته و تعتبر القراءة من أهم وسائل استثارة قدرات المتعلم و إثراء خبراته و زيادة معلوماته و تمكينه من تحصيل المواد الدراسية جميعها2

---

(1) محمد مكسي ، ديداكتيك القراءة المنهجية ، مقاربات و تقنيات ، دار الثقافة ، الدار البيضاء ، ط 2 ، 2000 ، ص 95.

(2)alexlisdept.blogspot.com

و يمكن لنا حصر أهم الفوائد في النقاط التالية:

* اكتساب المعرفة و التثقيف

* الاتصال بالمعارف الإنسانية في حاضرها و ماضيها

* اتصال الإنسان بعقول الآخرين و أفكارهم

* القراءة متعة للنفس و غذاء للعقل .

* تزيل فوارق الزمان و المكان فنعيش في أعمار الناس جميعا و نعيش معهم أينما كانوا و أينما ذهبوا 1 .

يقول دوشان dechan : " القراءة أداة من أدوات اكتساب المعرفة و الثقافة و الاتصال بما أنتجه و ينتجه العقل البشري ، و هي من وسائل الرقي و النمو الاجتماعي و العلمي "2.

---

(1) . Mawdoo. Com

(2) محمد مكسي ، ديداكتيك القراءة المنهجية ، مقاربات و تقنيات ، مرجع سابق ، ص 81

مستويا القراءة :

القراءة الانتقائية و القراءة الشاملة : فأما الأولى فيلجأ إليها الباحث و هو يتحرى عن معلومات محددة ربحا للوقت ، و تقتضي قراءة بدايات الفقرات انطلاقا من البيانات التي يقدمها الفهرس و العناوين و العناوين الفرعية ، و أما القراءة الشاملة فهي قراءة كل الكتاب أو الوثيقة للإلمام بكل التفاصيل الواردة فيها 1

القارئ:

الشخص الذي يقرأ و يتفاعل مع النص بإدراج ما يقرأ ضمن المعارف السابقة المتوافرة لديه في الذاكرة بتعبئة و تغيير معارفه و تنظيمها عند الحاجة ، أما المعارف السابقة لدى القارئ فتتألف من المعارف العامة أو الخاصة عن العالم و عن الحياة من جهة ، و من المعارف المرتبطة باللغة ؛ أي المعارف اللسانية البحتة و المعارف التواصلية المتعلقة بالمتكلمين و المخاطبين ، و أوضاع التواصل ، و النيات ...2

و يميز النقد التواصلي – الذي سنعرض له فيما بعد– بين عدة أنماط من القرّاء ، أهمها :

القارئ المتضمن : أي الموجود داخل النص الأدبي ، و هو قارئ يشير إليه الكاتب في سياق كلامه كأن يقول : "أخي العزيز " أو " ابعث إلى أصدقائي الأعزاء بهذه الرسالة " أو " لن ُيفرح هذا الكلام أهل مصر " فنعلم بذلك أن القارئ المتضمن أي الذي قصده الكاتب بكلامه و إن لم يكن المتلقي الوحيد هو "الأخ" أو "الأصدقاء" أو "أهل مصر".

القارئ المثالي : و هو القارئ الذي يتمناه كل كاتب ؛ لأنه قارئ له ثقافة واسعة تمكنه من فهم كل ما يُكتب ، و له حاسية إنسانية تسمح له بتفهم كل الحالات النفسية الموصوفة ، و كل الأوضاع الاجتماعية مهما كانت نوعية النصوص ، و هو فضلا عن ذلك ، قارئ ملم بتقنيات الكتابة و أساليب الفن و مطلع على أحدث التيارات بحيث يتسنى له تذوق النص الأدبي كما يجب ، و الحكم عليه كعارف لا كهاوي أدب . و واضح أن القارئ المثالي لا وجود له إلا في ذهن الكاتب الذي يتخيله قادرا على فهم كل ما يكتبه ، فيكون ذلك بمثابة حافز له على الإبداع .

---

(1) بدر الدين بن تريدي ، قاموس التربية الحديث ، مرجع سابق ، ص263.

(2) المرجع نفسه ، ص257.

القارئ المجهول : و هو القارئ الحقيقي الموجود في الواقع ، و الذي لا يعلم عنه الكاتب شيئا ، لأن أي إنسان بإمكانه أن يشتري الكتاب و يقرأه ، أي أن يمتلكه مادة و معنى، و القارئ المجهول رمز لتعددية المتلقي – أي القراء – من جهة ، و لتعدد القراءات و إمكانات الفهم من جهة أخرى . فبإمكان الكاتب أن يؤلف قصة يعتقدها متفائلة ، و يقرأها الناس على أنها عين التشاؤم ، و الأمثلة على ذلك كثيرة ، فكم من كاتب فوجئ برد فعل قرائه ، و كم من كاتب نال شهرة و استحسانا لم يكن يحلم بهما .

و عليه فالقراءة من وجهة نظر النقد التواصلي ليست مجرد عملية استيعاب أو هضم لمحتوى النص ، بل هي في نظرهم " تواصل " ، أي تفاعل بين ما هو مكتوب و ما يعرفه القراء من قبل ...أو ما يطمحون إلي قراءته عندما يشترون الكتاب ...فكل أثر و كل مؤلف يندرج ضمن ما يسميه النقاد ب " أفق التوقع "... 1، و لكن كيف يتواصل القارئ مع النص ؟

يتواصل القارئ مع النص بنوعين من القراءة من حيث الأداء ، و هما القراءة الصامتة و القراءة الجهرية .

أ – القراءة الصامتة : هي القراءة بمجرد النظر دون النطق بالألفاظ ، فهي قراءة خالية من الهمس و تحريك الشفة و اللسان ، لذلك كان من واجب المعلم ، في أثناء التدريب على القراءة الصامتة أن يعوّد التلاميذ القراءة بمجرد النظر ، ...و هي أيضا ، أسرع من القراءة الجهرية و أكثر استعمالا في حياتنا .

ب – القراءة الجهرية : هي القراءة بصوت مسموع ، و هي أحسن وسيلة لاكتساب الطفل النطق الصحيح ، و المعلم من خلالها يستطيع ضبط أخطاء تلاميذه أثناء القراءة و تصحيحها عكس القراءة الصامتة ، و نشير إلى أن الاتجاه الحديث في تعليم القراءة يميل إلى الجمع بين القراءة الجهرية و القراءة الصامتة في الدرس الواحد2.

---

(1) بسام بركة / ماتيو قويدر / هاشم الايوبي ، مبادئ تحليل النصوص الأدبية ، دار نوبار للطباعة ، القاهرة ، ط1 ، 2002 ، ص 37/36 بتصرف.

(2) حسن جعفر الخليفة /جاسم محمود الحسون ، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام ، مرجع سابق ، ص 83/81 بتصرف.

الكتاب المدرسي من وسائط المنهاج اللغوي :

يشكل الكتاب المدرسي بجميع تقسيماته المحتملة الركن المركزي في النسق التربوي ، و الكتاب الورقي ، مهما بلغ من الدقة في المحتوى و الأناقة في العرض ، يظل عنصرا صامتا ، و الحال أن اللغة تكتسب سماعا . و هذا المشكل لا ينحل عن طريق " القراءة النموذجية " ، كما يَتصور أن يؤديها المدرس عادة ، و ذلك لسببين ، أولهما : انفراد كل مدرس بأدائه الخاص ، و عدم تمكن الكثير نبر المكون المهم في الكلام ، و لا من تنغيم الجملة إعرابا عن محتوى الإخبار أو الاستخبار أو التعجب . و ثانيها : التعذر التام على المدرس ، و لو جاد أداؤه ، أن يضطلع في قراءته النموذجية بأدوار الشخصيات الحوارية في نص الدرس . إذن ليس للقارئ الواحد أن يمثل أكثر من شخصية واحدة ، و لا ينحل هذا المشكل بإخلاء الكتاب من النصوص الحوارية و الاقتصار على النصوص السردية ...و هذا الاختيار غير صائب من وجوه :

أ-استعمال اللغة في التواصل الحواري يكون بنسبة أعلى بكثير من استعمالها في التواصل السردي أو الخطابي

ب- عن التواصل الحواري يَكتسب من اللغة جانبها الاجتماعي المتداول في اللسانيات الاجتماعية و ثقافة اللغة .

ج- بالنص الحواري يقترب الدرس الاصطناعي من الاكتساب الطبيعي ؛ إذ يسمح للطلاب بالتمرن على التواصل داخل الفصل تمهيدا لإجرائه على المنوال في المجتمع ، و عندئذ تسهم المدرسة في صياغة المجتمع .

فصمت الكتاب الورقي و سردية نصوصه يتداركان بتغليب النص الحواري على مثله السردي و بتعديد الوسائط التربوية . و عندئذ يأتي نص الدرس مكتوبا للقراءة و مسجلا للسماع 1.

(1) محمد الأوراغي ، اللسانيات النسبية و تعليم اللغة العربية ، دار الأمان ، الرباط ، ط 1 ، ص 44/43.بتصرف .

الضعف في القراءة :

و هو البطء في القراءة ، أو النطق المعيب ، أو الخطأ في ضبط الألفاظ و شكلها ، كما يعني قصور القارئ في فهم ما يقرأ ، والضعف في القراءة له أسباب كثيرة ، منها ما يعود إلى التلميذ أو المتعلم ، مثل نسبة الذكاء عنده ، و قدرته على تذكر صور الحروف و الكلمات التي مرت به و يريد قراءتها ، و قدراته على تتبع المعاني و إدراك العلاقات بين الجمل ، و كذلك صحته ، فصحته الجسمية تعتبر عاملا حاسما في ضعف التلميذ في القراءة ، إذ تحد العيوب الجسمية من قدرته الدراسية و تقلل مستوى حيويته و فاعليته في التعلم عامة و تعلم القراءة خاصة ، و لعل ضعف البصر أو السمع أو عيوب النطق من أهم الأسباب الصحية التي تحول دون تقدم الدارس في القراءة ، و من أسباب الضعف ما يعود إلى المدرس ، فالمدرس الذي ينقصه الإعداد الأكاديمي أو المهني ، و المدرس الذي لديه عيوب في النطق أو خفوت في الصوت ، و المدرس الذي يعوزه الإخلاص و الرغبة في العمل ، كل هؤلاء يسهمون في الضعف القرائي لدى تلاميذهم ...، و من أسباب الضعف في القراءة ما يعود إلى النظم الدراسية ، من مناهج و كتب ، و مكتبة مدرسية ، و عدد التلاميذ في القسم الواحد ...فكتاب القراءة الذي لم يعتن في إعداده و طباعته و تلوينه و إخراجه و نوعية ورقه و غلافه كل ذلك له أثر سلبي في إقبال التلاميذ على تعلم القراءة بسرعة و يسر...، و عدم تعاون مدرسي المواد الأخرى مع مدرسي اللغة العربية في النهضة بالقراءة كل هذه الظروف مسؤولة أيضا عن الضعف القرائي و كذلك ازدحام الصفوف لا يعطي الفرص الكافية للتدرب على القراءة ...و لعل الترفيع التلقائي للتلميذ إلى نهاية المرحلة الابتدائية و ما فوقها يجعله ضعيفا في القراءة إضافة إلى ضعفه في جميع الدروس ، و هناك أسباب مردها إلى الأحوال الاجتماعية و البيئية ، فالقراءات و الكتابات الخاطئة من طرف المعلم و المحاضر و المذيع تجعل التلاميذ مطبوعين على سماع الخطأ ...و كذلك مرض التلميذ ، أو غيابه المتكرر عن مدرسته أو تنقله بين المدارس أو من مدينة إلى أخرى بسبب انتقال ذويه في العمل أو نحو ذلك من أسباب اجتماعية و بيئية تؤدي إلى شيء من الضعف في القراءة... 1 ، و الضعف في القراءة قد يكون –حسب رأيينا – أيضا مردودا إلى تسلط بعض الأساتذة على المتعلمين الصغار تحت وطأة التهديد و الضرب ، و عندها قد تتحقق القراءة الجيدة دون فهم المقروء ، فتكون قراءة آلية و فكا للحروف نزولا عند رغبة المعلم .

---

(1) سميح أبو مغلي ، التدريس باللغة العربية الفصيحة لجميع المواد في المدارس ، دار الفكر ، عمان ، ط1 ، 1997، ص 12/11 بتصرف .

النقد : لغة هو تمييز الدراهم و إخراج الزيف منها ،...و ناقدت فلانا إذا ناقشته في الأمر1 ، أما اصطلاحا فهو التمييز للأساليب النثرية و الشعرية، و معرفة الجيد والرديء منها، و تحليلها ، و معرفة ما فيها من قبح و جمال ، و موازنتها بغيرها لتظهر درجة جودتها و حسنها.2

يقول د. حسن فتح الباب : "و قد انقسم الرأي في النقد الأدبي في العصر الحديث إلى مذهبين ، الأول يرى أن الحكم على الأعمال الأدبية يعتمد على الذوق ، و الحاسة الفنية ...و الثاني هو النقد الموضوعي الذي يرفض –تماما– إعطاء كامل الحرية للناقد في تقرير أحكامه " 3 و النقد في كل جوانبه إيضاح ، و تفسير ، و كشف أسرار النص من مختلف زواياه4 . أما الدكتور عبد المالك مرتاض فقد فرق بين الأدب و النقد ، حيث يقول :" إن الأدب كتابة قوامها الخيال ، و النقد كتابة قوامها المعرفة "5

القراءة النقدية :

قراءة لا يسلم فيها القارئ بشكل تلقائي بمضمون النص المقروء ، و إنما يعمل فيه ذهنه لقبول مقترحاته أو رفضها أو للوقوف على مميزاته 6

(1) أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري ، لسان العرب ، مصدر سابق ، ج3 ، ص415 ، بتصرف .

(2) عبد الرحمن عبد الحميد علي ، النص الأدبي في العصر الحديث بين الحداثة و التقليد ، دار الكتاب الحديث ، مصر ، د ط ، د ت ، ص52.

(3) المرجع نفسه ، ص 32 .

(4) المرجع نفسه ، ص 24.

(5) عبد المالك مرتاض ، نظرية النقد ، دار هومه للطباعة و النشر ، الجزائر ، 2002 ، ص 30

(6) بدر الدين بن تريدي ، قاموس التربية الحديث ، مرجع سابق ، ص264

لقد صارت القراءة مصطلحا نقديا له علاقة بانفتاح النص و تعدديته ، و بديمقراطية الناقد الذي يسمي عمله على النص " قراءة " ليترك المجال لأقوال أخرى ، و تأويلات أخرى تعيش مع أقواله و تأويلاته حمالة من التعددية التي تتناقض و تتعاضد دون أن تصل إلى مرحلة المواجهة و السعي إلى إلغاء الآخر... 1 ، و يرى عبد المالك مرتاض بأن القراءة لا يمكنها أن تخل محل النقد ، و لا النقد أن يحل محل القراءة ، و في هذا السياق يقول :"القراءة شكل من أشكال المعرفة الأدبية الجديدة بحيث لا هي أرفع من النقد درجة و لا هي أحط منه منزلة ، لكن كلا منهما يصنف في منزلته "2

و ينبغي أن ينصب جهد القارئ النقدي ، و بمجرد أن تبدأ القراءة ، على تأويله الخاص الذي يصبح حينئذ مادته الأولية التي ينبغي عليه تحليلها و تمحيصها في علاقة مستمرة بين النص و القراءة بطبيعة الحال 3

المقال النقدي :

هو الذي يبدع فيه الكاتب من خلال ملمح نقدي لبعض الكتب أو الأفكار ، أو الدواوين أو عرض لنظريات نقدية و تفسيرها ، و لابد أن بظهر في خلال النقد خيال الكاتب و أسلوبه ، معتمدا على التراث البلاغي أو اللغوي أو الموسيقي للأمم و الأفراد حتى يتسم عرضه بالقبول ... و عليه أن يبرز رؤيته موضحا معالجته لما يقوله من قضايا و نظريات ، و أن يدعم رؤيته بالشرح و التعليل و الموازنة بين الآراء و النظريات ما استطاع إليه سبيلا 4

---

(1) فيرناند هالين ، فرانك شوير فيجن ، ميشل اوتان، ترجمة :محمد خير البقاعي ، بحوث في القراءة و التلقي، مركز الإنماء الحضاري ، حلب ، سوريا ، ط1 ، 1998 ص 69.

(2) عبد المالك مرتاض ، نظرية النقد ، مرجع سابق ، ص66.

(3) المرجع السابق ، ص 74/73.

(4) عبد الرحمن عبد الحميد علي ، النص الأدبي في العصر الحديث بين الحداثة و التقليد ، مرجع سابق ، 244.

وظيفة النقد و غايته :

1 – تقدير العمل الأدبي من الناحية الفنية ، و بيان قيمته الموضوعية قدر المستطاع

2 – تعيين مكان العمل الأدبي في مجاله الخاص ، ...يتطلب العمل الأدبي من الناقد أن يتبين : أهو نموذج جديد أم تكرار لنماذج سابقة مع شيء من التجديد ؟ ثم أما فيه من جديد يؤهله للبقاء أم هو فضلة لا تضيف إلى التراث الأدبي أي شيء ؟ فهذه القيمة الفنية و نظائرها تضاف إلى قيمة العمل الأدبي في ذاته ، كما تضاف إلى صاحب العمل عند الحكم على قيمته الكاملة .

3 – التعرف على سمات صاحب العمل الأدبي من خلال أعماله ، و إلى خصائصه الشعورية و التعبيرية ، و كشف العوامل النفسية التي تضافرت على إنتاج أعماله الأدبية و وجهتها وجهة معينة خاصة . فإذا عرفنا وظيفة النقد و غايته في هذه الحدود التقريبية ، أمكن أن نعين مناهج النقد 1

مناهج النقد الأدبي :.

المنهج الفني : هذا المنهج هو أخص مناهج النقد الأدبي و أولاها لمن يريد فهم طبيعة الأدب و بيان عناصره و أسباب جودته و قوته ، فالناقد في المنهج الفني يواجه العمل الأدبي بالقواعد و الأصول الفنية ، و يتصل به اتصالا مباشرا لمعرفة خصائصه الفنية و قيمته الذاتية بصرف النظر عن صاحبه و عصره ...و إتباع المنهج الفني يتطلب في الناقد خصائص معينة ، كما يتطلب ألوانا من الدراسات الفنية و اللغوية . و بيان ذلك أن هذا المنهج يقوم على التأثر ، و لن يكون هذا التأثر مأمون العاقبة إلا إذا سبقه ذوق فني سليم ، يعتمد على الموهبة الفنية الفطرية ، و على التجارب الشعورية الذاتية و على الإحاطة الواسعة بالمأثور من الأدب و النقد .

و من الناحية التاريخية فالمنهج الفني هو أول ما عرفه النقد العربي ، و قد عرفه ساذجا في مبدأ الأمر ، ثم سار فيه خطوات محدودة ، و لكنها بالقياس إلى أوليات الأدب و النقد كانت خطوات لها شأنها و قيمتها 2.

---

(1) عبد العزيز عتيق ، في النقد الأدبي ، دار النهضة العربية ، بيروت ، ط1 ، د ت ، ص 275/274/273 بتصرف.

(2) المرجع نفسه ، ص 278 .

وعند الغرب نجده بالمنهج الانطباعي و من زعمائه : سانت بيف ch . A.Sainte Breuve (1804 – 1896) و كذلك جول لوماتر J. Lemaitre (1853 – 1914) الذي كان يصدر في نقده عن إيمانه بأننا لا نحب المؤلفات الأدبية لأنها جيدة ، بل تبدو جيدة لأننا نحبها ... انتقلت الانطباعية إلى النقد العربي بتسميات مختلفة كالمنهج التأثري أو الذاتي أو الذوقي أو الانفعالي ... و قد أجمعت بعض الدراسات أن طه حسين (1889 – 1973) هو زعيم النقد الانطباعي 1.

إننا نعتقد أن ما اصطلح عند الغرب بالمنهج الانطباعي لهو نفسه المنهج الفني عند العرب ، و لكن السؤال الذي يطرح نفسه هو لماذا بدلت كلمة الفني بالانطباعي ؟ لعلها من عيوب الترجمة ، و ربما كانت إنزياحا مقصودا .

---

(1) يوسف وغليسي ، مناهج النقد الأدبي ، مرجع سابق ، ص 9 .

المنهج التاريخي : المنهج التاريخي هو الذي يتخذ من حوادث التاريخ السياسي و الاجتماعي وسيلة لتفسير الأدب و تعليل ظواهره و خواصه . و هذا المنهج يستقل بنفسه ، فلا بد فيه من قسط من " المنهج الفني " لأن التذوق و الحكم و دراسة الخصائص الفنية ضرورية في كل مرحلة من مراحل المنهج التاريخي1

" و إذا كان الناقد في " المنهج التاريخي " يواجه في الغالب قضايا تاريخية قديمة ليس لديه جميع وثائقها ، فإنه يكون من الخطأ تبعا لذلك أن يصدر أحكاما قاطعة . و على هذا فالظن و الترجيح و ترك الباب مفتوحا لما يجد كشفه من الوثائق التاريخية في مثل هذه الأحوال يكون أسلم من القطع و الجزم .

ففي النقد العربي عاصر " المنهج التاريخي " " المنهج الفني " نشأته و كثيرا ما تداخل كلاهما بالآخر . لقد كان النقد في العصر الجاهلي و صدر الإسلام يقوم أكثر ما يقوم على التأثر و الذوق الفطري ، و مع ذلك فقد لا حظ بعض نقاد هذين العصرين ما يوجد من تشابه بين شاعرين أو أكثر في الاتجاه العام أو في المستوى الشعري أو في بعض المعاني الخاصة.

و من ذلك نظرهم إلى الأربعة الجاهلين الكبار : امرئ القيس و النابغة و زهير و الأعمى على أنهم طبقة ، و ذلك لما يوجد في أشعارهم من قدر مشترك من السمات و الخصائص الفنية .

و من ذلك أيضا نظرهم في الإسلام إلى الفرزدق و جرير و الأخطل كطبقة ، و إلى البعيث و القطامي و كثير و ذي الرمة كطبقة أخرى .... فهذه النظرة من النقاد القدامى لا تخرج عن كونها مرحلة أولية من مراحل " المنهج التاريخي " المعتمد على " المنهج الفني 2"

و يتكئ النقد التاريخي على ما شبه سلسلة من المعادلات السببية : فالنص ثمرة صاحبه ، و الأديب صورة لثقافته ، و الثقافة إفراز للبيئة ، و البيئة جزء من التاريخ ، على هذا فهو مفيد في دراسة تطور أدبي ما ، .. و لكن لا يجوز أن نقف عنده ، و إلا كنا كمن يجمع المواد الأولية ثم لا يقيم البناء 3.

---

(1) عبد العزيز عتيق ، في النقد الأدبي ، مرجع سابق ، ص 288 .

(2) مرجع نفسه ص 292.

(3) طراد الكبسي ، مداخل في النقد الأدبي ، دار اليازوري العلمية ، الأردن ، د ط ، 2009 ، ص15.

المنهج النفسي :

" المنهج النفسي " هو محاولة لتفسير الأدب على أساس نفسي ، و تجدر الإشارة من البدء إلى أن علماء النفس أو التحليل النفسي لم يقصدوا أولا إلى إيجاد " منهج نفسي " للنقد الأدبي ، و كل ما كان منهم أنهم رأوا أن العمل الفني صورة من صور التعبير عن النفس ، و على هذا الأساس درسوه حتى لا يدعوا ثغرة في بناء مذهبهم . فالعنصر النفسي أصيل في العمل الأدبي و دوره بارز في كل مراحله . و إذا كان في مقدور " المنهج الفني " أن يفسر لنا القيم الشعورية و التعبيرية الكامنة في " العمل الأدبي " بحيث نستطيع أن نحكم عليه فنيا ، و أن يدرك الخصائص الشعورية و التعبيرية لصاحبه ، فإن جزءا من هذا الإدراك و ذلك التفسير تتدخل فيه " الملاحظة النفسية " التي هي أشمل كثيرا من علم النفس .

و أول شيء تجدر الإشارة إليه هنا هو أن النزعة النفسية في فهم الأدب العربي و نقده ليست نزعة قديمة ، و إنما هي نزعة غربية تسربت إلينا في العصر الحديث ، و أن الأدب العربي لم يعرفها من قبل ، ... و أما الالتفات إلى " الملاحظات النفسية " و إلى دورها في فهم الأدب و نقده بصفة عامة فأمر أقدم من ذلك كثيرا في الأدب العربي 1

يستمد المنهج النفساني آلياته النقدية من نظرية التحليل النفسي (Psychanalyse) ، أو " التحلسفي " على حد نحت عبد المالك مرتاض ، و التي أسسها سيغموند فرويد / S.Freud (1856 – 1939) في مطلع القرن العشرين ، فسر على ضوئها السلوك الإنساني برده إلى منطقة اللاوعي (اللاشعور) ... ، و عليه ظل النقد النفساني يتحرك ضمن جملة من المبادئ و الثوابت ، منها :

– ربط النص بلاشعور صاحبه .

– افتراض وجود نية نفسية تحتية متجذرة في لاوعي المبدع تنعكس بصورة رمزية على سطح النص ، لا معنى لهذا السطح دون استحضار تلك البنية الباطنية .

– النظر إلى الشخصيات (الورقية) في النصوص على أنهم شخوص حقيقيون بدوافعهم و رغباتهم .

---

(1) عبد العزيز عتيق ، في النقد الأدبي ، مرجع سابق ، ص 298.

– النظر إلى المبدع صاحب النص على أنه شخص عصابي * (Névrosé) ، و أن نصه الإبداعي هو عرض عصابي يتسامى بالرغبة المكبوتة في شكل رمزي مقبول اجتماعيا .

و تجمع عامة البحوث و الدراسات على أن الناقد الفرنسي شارل مورن C . Mouron (1899 – 1966) ، الذي إليه يعزى مصطلح النقد النفساني (Pcycho – critique) ، قد حقق للنقد الأدبي انتصارا منهجيا كبيرا ، إذ فصل النقد الأدبي عن علم النفس ، و جعل من الأول أكبر من أن يبقى مجرد شارح موضح للثاني ، مقترحا منهجا لا يجعل من التحليل النفسي غاية في ذاته ، بل يستعين به وسيلة منهجية في دراسة النصوص الأدبية 1

مدرسة النقد الجديد : تدل عبارة النقد الجديد على حركة نقدية إنجلو أمريكية شهيرة سادت خلال النصف الأول من القرن العشرين ... و هذه التسمية قد تلتبس – أحيانا – بنظريتها الفرنسية ، حيث شاع مصطلح " النقد الجديد " بصيغة فرنسية (Nouvelle Critique) خلال الستينيات من القرن الماضي .. و قد انتقل النقد الجديد إلى الوطن العربي مع نهاية الخمسينات و بداية الستينات 2 ، حمل لواءه جمع من النقاد المتغلغلين في أوساط الثقافة الانجليزية ، فكان فارس هذه المرحلة بدون منافس هو الدكتور رشاد رشدي (1912 – 1983) (أول دكتور مصري في الأدب الانجليزي) ... عبر كتب مختلفة منها : منها : ما هو الأدب ، مقالات في النقد الأدبي ، النقد و النقد الأدبي 3

---

* **عُصابي :** العُصَابُ لفظ يطلق على الخلل العقلي الناشئ عن الاضطرابات النفسية الوظيفية كالمخاوف ، و الشكوك ، و الوساوس ، و الحذر ..أما عُصَابُ العصر عند فرويد فيطلق على شعور المرء بالضيق النفساني المحض الذي ليس له سبب واضح ، أو موضوع معين (أ)

(أ) محمد بوزواوي ، معجم المصطلحات النفسية ، الدار الوطنية للكتاب ، الجزائر ، د ط ، 2009 ، ص 143.

(1) يوسف وغليسي ، مناهج النقد الأدبي ، مرجع سابق ، ص 22 / 23

(2) المرجع نفسه ، ص49 ، بتصرف .

(3) المرجع نفسه ، ص 57 بتصرف .

المنهج التكاملي :

المنهج التكاملي يتألق من المناهج الثلاثة السابقة و يستخدمها مجتمعة متكاملة متداخلة كلما استدعى النقد ذلك . و على هذا فهو منهج مرن لا يقف عند حدود معينة ، و إنما يأخذ من كل منهج ما يراه معينا على إصدار أحكام متكاملة على الأعمال الأدبية من جميع جوانبها

و لعل " المنهج الفني " هو أقرب مناهج النقد الأدبي إلى طبيعة العمل الأدبي ، و يكاد يكون بذاته منهجا متكاملا لأنه مزيج من المنهج التأثري ، و المنهج التقريري ، و المنهج النفسي . و لكنه مع ذلك يظل بحاجة إلى المنهج التاريخي و المنهج النفسي ، لأن كلا من الملاحظة التاريخية و الملاحظة النفسية عنصر ضروري في بعض جوانبه..." و من هنا تبدو قيمة " المنهج التكاملي " في تلافي هذا النقص ، و مما يلاحظ على النقد العربي الحديث أنه كثيرا ما يسلك طريق المنهج التكاملي " الذي يظم في ثناياه أهم مزايا المناهج الأخرى

المنهج البنيوي :

يعترف جان بياجي ، في مطلع كتابه عن (البنيوية) ، بأنه من الصعب تمييز البنيوية ، لأنها تتخذ أشكالا متعددة لتقدم قاسما مشتركا موحدا ، فضلا على أنها تتجدد باستمرار و أن البنيويين في نظر الآخرين هم " جماعة يؤلف بينها البحث عن علاقات كلية كامنة " ، تستمد روافدها من ألسنية دوسوسير ، و أنتروبولوجية ليفي ستروس ، و نفسانية بياجي و جاك لاكان ، و حفريات ميشال فوكو التاريخية و المعرفية و أدبيات رولان بارت ،... 1 ، و على العموم ، فإن البنيوية منهج نقدي داخلي يقارب النصوص مقاربة أنية محايثة ؛ تتمثل النص بنية لغوية متعالقة و وجودا كليا قائما بذاته ، مستقلا عن غيره . يتحول النص – في التصور البنيوي – إلى " جملة كبيرة " ، ثم يمعن في تجزيئها " ذريا " إلى أصغر مكوناتها 2

و لكن النقاد اختلفوا في أهمية الشكل بالنسبة للبنية و المضمون ، فاعتبره بعضهم ذا أولوية مطلقة مثل الشكلانيين الروس ، و اعتبره بعضهم الآخر مجرد إطار للأحداث مثل السردانيين ، و عده آخرون قالبا تتشكل فيه المعاني و الدلالات النصية مثل السيميائيين . و يعد كل هؤلاء من ممثلي النقد البنيوي 3

(1) يوسف وغليسي ، مناهج النقد الأدبي ، مرجع سابق ، ص 63

(2) المرجع نفسه ، ص 71

(3) د: حسن جعفر، أ :جاسم محمود ، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام ، جامعة عمر المختار البيضاء ، ليبيا ، ط1 ، 1996 ، ص29.

المنهج الأسلوبي :

إذا كانت الأسلوبية (Stylisties , Stylistique) هي علم الأسلوب ؛ أو تطبيق المعرفة الألسنية في دراسة الأسلوب ، فإن الأسلوب اصطناع لغوي مستحدث نسبيا ، ... إلى أن استقرت دلالته الاصطلاحية –في حقل الكتابة ، على كيفية الكتابة ، من جهة ، و من جهة أخرى : كيفية الكتابة الخاصة بكاتب ما ، أو جنس ما ، أو عهد معين 1

و ابتداءا من القرن العشرين ، بدأ الاهتمام بالدراسات الأسلوبية يتزايد شيئا فشيئا مهتديا بالمعطيات العلمية الألسنية ، و متقاطعا مع حدود علمية أخرى كالبلاغة و فقه اللغة و النقد الأدبي و علم العلامات ... حيث ظهرت بعد شارل بالي Charle Bally (1865 – 1947) طائفة من الأسلوبيين الذين اشتقوا لأنفسهم طرقا و اتجاهات ضمن هذا العلم الجديد ،... حيث يميز بريان جيل (Brian Jill) ، ضمن (قاموس اللسانيات) ، بين ثلاث أسلوبيات :

- أسلوبية اللغة (يمثلها شارل بالي)
- أسلوبية مقارنة (من شأنها أن تغتدي قاعدة لمنهج في الترجمة) .
- أسلوبية أدبية (جاكبسون ، بيارغيرو ، ...) 2

---

(1) يوسف وغليسي ، مناهج النقد الأدبي ، مرجع سابق ، ص 75

(2) المرجع نفسه ، ص 76

المنهج السيميائي :

إن القول بمصطلح (Sémiotique) ، يستدعي – حتما – إدراك المفهوم الإغريقي للحد "Sémeion " الذي يحيل على ((سمة مميزة (Marque Distinctive)، أثر (Trace) ، قرينة (Indice) ، علامة منذرة (Signe Précurseur) ، دليل (Preuve) ، علامة منقوشة أو مكتوبة (Signe Gravé ou écrit) ، بصمة (Empreinte) ، تمثيل تشكيلي (Figuration) ..))

هذه العلامات (اللغوية و غير اللغوية) هي الموضوع المفترض لعلم جديد ، نشأ بين نهايات القرن التاسع عشر و بدايات القرن العشرين ، يسمى (السيميائية : Sémiotique) حينا ، و (السيميولوجيا : Sémiologie) حينا آخر ، بإسهام أوربي و أمريكي مشترك ، و في فترتين متزامنتين نسبيا ؛ على يدي العالم اللغوي السويسري فرديناند دوسوسير / F. De Saussure (1857 – 1913) ، و الفيلسوف الأمريكي شارلز سندرس بيرس / C.S. Peirce (1839 – 1914) . فقد صار لزاما على أي باحث في تاريخ هذا الحقل المعرفي أن يستعيد شهادة ميلاد السيميولوجيا من إشارة دوسوسير الرائدة التي أوردها في محاضراته الألسنية العامة ، مبشرا بعلم جديد لا تشكل الألسنية ذاتها إلا جزءا منه :" إن اللغة نسق من العلامات ، يعبر عن أفكار ، و منه فهي مشابهة للكتابة ، و أبجدية الصم و البكم ، و الطقوس الرمزية ، و أشكال المجاملة و الإشارة العسكرية ، ..إنها – و فقط – الأهم بين كل هذه الأنساق"[1]

المنهج الإحصائي :

يرى بعض الدارسين أن الإحصاء " علم له قوانينه و قواعده الرياضية الخاصة به ، و لكن مجال تطبيقه هو في خدمة العلوم الأخرى " .

---

(1) يوسف وغليسي ، مناهج النقد الأدبي ، مرجع سابق ، ص 93 .

إنه ليس أكثر من إجراء منهجي يقع داخل المنهج الواحد ، و يمكن أن يستعين به أي منهج ، لكن وجوده ينتهي عند بداية المنهج الأكبر ؛ فهو – إذا تسامحنا أكثر – مجرد " منهج مساعد " ، لأنه يفتقر إلى كثير من المقومات المنهجية ؛ كالاستقلالية و القدرة على الانتشار و الهيمنة على الظاهرة (الأدبية) ، و القدرة على الاختراق الشامل للبنية النصية لاسيما تلك البنى التي يصعب إخضاعها للقياس الكمي 1

إن الإحصاء إجراء منهجي مجرد ، يمكن أن يستوعبه أي منهج ، يستهدف تكميم الظاهرة الأدبية و علمنة المنهج النقدي ، يشكل النص –في ضوئه –" مجتمعا إحصائيا " كما يقول الإحصائيون . يقوم الناقد بتصنيفه إلى " عينات " : تشمل كل عينة ظاهرة فنية معينة ، يسعى إلى رصدها إحصائيا ، بحساب نسب تواترها ، و مقارنتها بنسب أخرى في إطار العينة نفسها ، إن شاء ذلك ، و يمكنه الاستعانة – حينها – بالجداول و الرسوم البيانية 2

المنهج الموضوعاتي :

تتعدى تسميات هذا المنهج ، فتتراوح بين (الموضوعاتية) و (التيمية) و (الظاهراتية) و (الغرضية) و (الأغراضية) و (الجذرية) و (المدارية) ... ، و قد ترد تسميته مردفة بوصف منهجي آخر ، فيقال (الموضوعية البنيوية) ، و لو أن الموضوعاتية ليست حكرا .

و قد نشأ هذا المنهج في أحضان الفلسفة الظواهرية ، و تغذى على أفكار الفيلسوف الفرنسي غاستور باشلار / Gaston Bachelard (1884 – 1962) ، الذي يشكل ((المصدر النظري لمفهوم و مصطلح النقد الموضوعاتي)) كما يقول أحد الدارسين ، و نما و تطور ، ابتداء من ستينيات القرن العشرين في بيئة نقدية فرنسية أساسا .

حملت لواءه جماعة نقدية سمت نفسها (مدرسة جنيف : Ecole de Genève) آمنت بأن النص الأدبي عالم تخيلي (Univers Imaginaire) مستقل عن الواقع المعيش ، و يجسد وعي الناص3

---

(1) يوسف وغليسي ، مناهج النقد الأدبي ، مرجع سابق ص 120 .

(2) المرجع نفسه ، ص 121

(3) المرجع نفسه ، ص 147

و يعطي النقد الموضوعي أهمية كبرى للمكان و الزمان ، فيبحث في دلالاتهما و مؤشراتهما ، و يدقق في معانيهما ، و رموزهما باعتبارهما الركيزة التي يقوم عليها الخيال الأدبي ، و من الناحية النظرية ، هناك فصل بين الشكل و المضمون ، أي أن النقد الموضوعي يسعى إلى التمييز بين مستوى الكتابة و الأسلوب ، و بين مستوى المعنى و الدلالات ، ...لذا فإن النقد الموضوعي يستوجب قراءة كلية و منسجمة يتجاوب فيها المستويان 1

المنهج التواصلي :

يهدف النقد التواصلي إلى دراسة نوع من العلاقات ، ألا و هي العلاقة بين النص الأدبي . و قارئه . فقد قام النقاد النفسانيون بدراسة علاقة الكاتب بالنص ، و النقاد الاجتماعيون بدراسة علاقة الكاتب بالمجتمع ، و لم ينتبه أحد منهم إلى أن ما يمنح النص الأدبي قيمته ، و ما يعطيه دلالته هو أولا و قبل كل شيء القارئ المتلقي ، فلا وجود للنص بدون قارئه ، و لا وجود للمعنى بدون متلق له ، و يعتبر الكاتب نفسه ، من الناحية النظرية ، أول القراء بما انه أول من يبدأ بقراءة نصه بعد أن يكون كتبه . و لذا فإن لكل نص قارئه مهما تدنت درجة انتشاره . و يميز النقد التواصلي بين عدة أنماط من القراء ، و أهمها : القارئ المتضمن و القارئ المثالي و القارئ المجهول 2 ، و قد سبق لنا التعرض لهذه الأنواع . يقول عبد السلام المسدي :" إن التواصل في العلم هو جزء من الميثاق الثقافي الذي يشد ذوي الرسالة الفكرية إلى رسالتهم ، و هذا ما يملي على من انتابته أمانة الكلمة المفكرة أن يختط لنفسه أقوم المسالك لتامين الوظيفة التواصلية...فلنعرف أن البحث اللغوي صالح ليكون أنموذجا تديره على واجهتين ، تتناوله في الأولى شاهدا على التواصل المعرفي من داخل دائرة العلم ذاته ، و تتناوله في الثانية شاهدا على التواصل الثقافي في علاقته الحميمية بالنقد الأدبي حينما تم تطويع الخطاب النقدي لحمل المضمون الفكري الجديد "3

---

(1) د: حسن جعفر، أ :جاسم محمود ، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام ، مرجع سابق ، ص 27.

(2) المرجع نفسه ، ص 36/35.

(3) عبد السلام المسدي ، الأدب و خطاب النقد ، ص 60 بتصرف.

المنهج التفكيكي (التشريحي) :

انقلب الرهان البنيوي (المبالغ) على مفهوم " البنية " ، و مشتقاته اللسانية من أنساق محايثة و نظام مركزي مضبط ... ، إلى انقلاب معرفي و صم البنيوية بالتجريد و الاختزال و الانغلاق ، و الموت غير المعلن إذن ...

فكان ذلك مطية لقيام حركة معرفية جديدة على أنقاضها ، سميت (ما بعد البنيوية : Post – structuraliseme) ، و قد تلتبس بـــ(ما بعد الحداثة : post – modernisme) فتترادفان أمام مفهوم واحد و يغدو التمييز بينها أمرا " من الصعوبة بمكان " باعتراف كاتب كتب كتابا يحملهما في عنوانه .

يمكن أن نسمي من أشهر ممثلي هذه الحركة : جاك ديريدا (J.Derrida) ، و جاك لا كان (J . Lacan) ، و جيل دولوز (G. Deleuze) ، و ميشال فوكو (M. Foucault) ، و فيليكس غاطاري (F. Guattari) ، .... و ليست التفكيكية (Déconstruction) إلا مظهرا نقديا لهذه الحركة الفلسفية ، بل هي مرادف لها في كثير من الكتابات النقدية و الفلسفية .

إن حركة " ما بعد البنيوية " التي ظهرت في منتصف ستينيات القرن الماضي (أي في غزو الرواج البنيوي !) ليست قطيعة في المسار البنيوي ، إنما هي في أقصى تقديم نقطة انعطاف – بالمفهوم الرياضي – في منحنى الدالة البنيوية ، تعبر عن مراجعة البنيوية لنفسها و تأملها في مسار تطورها 1

و كانت البداية مع رولان بارت / Roland Barthes (1915 – 1980) في نظريته الشهيرة (موت المؤلف : La mort de l'auteur) التي صاغها سنة 1986 ، و التي حطم فيها صنم المؤلف و قوص مملكته 2

و بإعلان موت المؤلف يكون بارت قد بشر بميلاد القارئ و عصر القراءة ؛ حيث يصبح القارئ منتجا للنص ، بعد ما كان متفرجا عليه أو مستهلكا له في أحسن الأحوال ، ذلك أن الكتابة – كما يقول بارت في خاتمة (موت المؤلف) – " لا يمكن أن تتفتح على المستقبل إلا بقلب الأسطورة التي تدعمها : فميلاد القارئ رهين بموت المؤلف 3 .

---

(1) يوسف وغليسي ، مناهج النقد الأدبي ، مرجع سابق ،ص 168 .

(2) المرجع نفسه ، ص 169 .

(3) المرجع نفسه ، ص 171.

لعل الجديد في نظرية بارت هذه هو " الفكرة التي ترى أن القراء أحرار في فتح العملية الدلالية للنص و إغلاقها دون أي اعتبار للمدلول ، و على نحو يغدو معه القراء أحرارا في أن ينالوا لذتهم من النص ، و أن يتابعوا – حين يشاؤون – تقلبات الدال و هو ينساب و ينزلق مراوغا قبضة المدلول 1

يرى الدكتور عبد المالك مرتاض أن النقد في الثقافة الغربية قبل القرن التاسع عشر كان متوجها إلى الأدباء ، و لم يعن بنقد الآثار الأدبية و الإبداعية ، و كان يلتبس أيضا بمفهوم نظرية الأدب ، و بهذا ، فإن الثقافة الغربية لم تعرف النقد بمفهومه المعاصر إلا في القرن التاسع عشر 2 ، و لقد أشار ذات المؤلف إلى رفضه المطلق لعلمانية النقد التي حاولت إثباتها بعض المناهج النقدية كالبنياوية و الشكلانية الروسية و السيميائية ، حيث أرادوا للنقد أن يكون علميا خالصا ، فالنقد عنده يجب أن يصطبغ بالعلم و الانطباع في آن واحد ، لكن في حدود المعقول ، و ما تدعو إليه الحاجة ، و خلاصة ما انتهى إليه الكاتب حول النص الأدبي و النص النقدي ، و العلاقة بينهما تمثلت في الوسطية بين الأمرين ، جانب موضوعي و جانب ذاتي 3

إن المناهج تضل اجتهادات فردية أو جماعية ، ذلك أن كل نص لا يشبه نصا آخر إلا توهما ، أو من بعيد ، إذ حين نتعمق القراءة و نطيل النظر فيه ، سيتبين لنا أن هذا النص مختلف عن ذاك ، و ذاك عن هذا 4 ،" و من الأمثل التزام الحيطة و عدم التعصب لمنهج على آخر...لأن المنهج المتكامل لما يولد" 5

---

(1) يوسف وغليسي ، مناهج النقد الأدبي ، مرجع سابق ، ص 171 .

(2) عبد المالك مرتاض ، نظرية النقد ، مرجع سابق ، ص 18 ، ينظر.

(3) المرجع نفسه ، ص 25 ، ينظر.

(4) عبد المالك مرتاض ، شعرية القصيدة ، دار المنتخب العربي ، بيروت ، ط1 ، 1994 ، ص85

(5) عبد المالك مرتاض ، أ–ي : دراسة سيميائية تفكيكية لقصيدة "أين ليلاي ؟" لمحمد العيد ،الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1992 ، ص8

يتضح لنا مما سبق عرضه حول المناهج النقدية أن كلا منها قاصر بمفرده في تحليل و نقد الظاهرة الأدبية ، لذلك كانت الدراسات النقدية الحديثة – في مجملها – تعتمد في ثناياها على أكثر من منهج نقدي ، و هي ناجمة عن قصور الذات الإنسانية في احتواء إرهاصات أدبية ناجمة عن تاريخ البشرية ، و تدرجها في التطور على جميع الأصعدة ، النفسية و الاجتماعية و الثقافية و الاقتصادية ، لذلك وجب على أي قارئ نقدي أن يطلق العنان لنفسه ، فينظر الظاهرة الأدبية في شكلها و في محتواها و في غرضها ، و هذا ما سنحاول تجسيده في الفصل الثاني مع نصوص القراءة للسنة الرابعة ابتدائية .

الفصل الثاني

القراءة النقدية

قراءة خارج النصوص القرائية :

قبل قراءة النصوص و عناوينها ، بحثنا في بعض الكتب التي أعدتها اللجنة الوطنية للمناهج ، فوجدنا أحدها يتحدث بتفصيل عن اللغة العربية في مستوى التعليم الابتدائي بعنوان :" التدرج السنوي للتعلمات ، مرحلة التعليم الابتدائي ، مادة اللغة العربية " و بقراءة الصفحة التي تتحدث عن شبكة المواقيت لجميع السنوات يتضح من الوهلة الأولى أن التوقيت الأسبوعي لحصة القراءة ضعيف بالمقارنة مع بعض المواد الأخرى ، فخمس و أربعون دقيقة للقراءة الموجهة من مجموع ثماني ساعات و نصف للغة العربية في الأسبوع مقابل أربع ساعات و نصف للرياضيات ، و أربع ساعات و نصف للغة الفرنسية و مواد أخرى ضمن أربع و عشرين ساعة كتوقيت أسبوعي [1] و سنعرض بحول الله لهذه الشبكة كما وردت مفصلة في جدولها ضمن ملاحق هذا البحث . أما ما يتعلق بالكفاءات الختامية لمادة اللغة العربية في التعليم الابتدائي ، يكون المتعلم في نهاية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي قادرا على فهم و إنتاج خطابات شفهية ، و نصوص كتابية متنوعة يغلب عليها الطابع الوصفي [2] . كما تجدر الإشارة إلى وجود نشاطات لغوية لا صفية محددة في قصص بين ثلاثين و خمس و أربعين دقيقة مدة انجازها مفتوحة خلال السنة ، كالقراءة و المطالعة و المسرح [3]

إن ملمح الخروج لتلميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي هو مرتكز ملمح الدخول إلى السنة الرابعة من التعليم الابتدائي و عليه ، ينبغي أن يكون المتعلم في بداية السنة الرابعة قادرا على :

- القراءة المسترسلة و المعبرة بمراعاة ضوابطها .

---

(1) اللجنة الوطنية للمناهج ، مديرية التعليم الأساسي ، التدرج السنوي للتعلمات مرحلة التعليم الابتدائي ، مادة اللغة العربية ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، جوان 2011 ، ص3 ،ينظر

(2) المرجع نفسه ، ص5 .

(3) عن وزارة التربية الوطنية ، دليل منهجي للنشاطات اللاصفية حسب التنظيم الجديد للزمن الدراسي بمرحلة التعليم الابتدائي : السنة الدراسية 2012/2011 ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ،2011 ، ص 22،21 ينظر

– فهم المقروء و الحكم عليه في حدود مستواه .

– توظيف المكتسبات اللغوية في التعبير شفهيا عن مشاعره و مواقفه .

– كتابة نصوص متنوعة ، و لكن تبقى هذه ملامح التلميذ المثالي في بداية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ذلك أن المستوى الغالب اليوم هو المستوى المتوسط و الضعيف ، أما الجيد فأصبح شاذا ، و الشاذ يؤخذ و لا يقاس عليه .

أما في نهاية السنة الرابعة ابتدائية يكون المتعلم إضافة إلى ما سبق قادرا على تلخيص ما يقرأ ، و يوظف التراكيب المختلفة ، و يستطيع تحرير نصوص متنوعة سردية ، و وصفية و حوارية و إخبارية و يتذوق الجانب الجمالي من النصوص .. 1 ، و بالرجوع إلى النظام التربوي القديم ، نجد أن الأهداف المنتظر تحقيقها في نهاية السنة الرابعة فيما يخص القراءة تنحصر فيما يلي :

1– أن يكون التلميذ مدربا على القراءة الصامتة و قادرا على الاستفادة منها .

2– أن يكون متمكنا من القراءة الجيدة التي تدل على فهمه للنص و تفاعله مع المعاني التي يتضمنها .

3– أن يكون في إمكانه إصدار بعض الأحكام التقديرية .

4– أن يكون قادرا على استخلاص المعاني و الأفكار التي تتضمنها النصوص و الانتفاع بها .

5–أن يكتسب بعض الاتجاهات الأخلاقية و الدينية و الوطنية التي تحرص المناهج على غرسها و تنميتها في نفوس الناشئة ، هذه الاتجاهات التي تجعلهم يقدرون العمل و التعاون

---

(1) اللجنة الوطنية للمناهج ، مديرية التعليم الأساسي ، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، جوان 2011 ، ص13

و التضامن ، و يحبون الوطن و الدين ، و يحترمون القيم السلوكية التي تكون شخصية المجتمع ، و يسعون إلى التمسك بها 1 و هي أهداف يراها الباحث عامة مقدور تحقيقها لدى جماعة المتعلمين من الفئة المستهدفة . عكس الأهداف التي تضعها اللجنة الوطنية للمناهج مؤخرا . و هذا لا يعني بأن جميع الدروس و النصوص اللغوية لا يجب الاستغناء عنها بدليل التعديلات التي أطلقتها وزارة التربية الوطنية في تعديل و تخفيف بعض البرامج في مختلف المواد " استجابة للدراسات النقدية المنجزة و الملاحظات و المقترحات الوجيهة التي تصل إلى الوزارة من الميدان " 2 ، و بالرجوع إلى مواضيع الحذف في السنة الرابعة ابتدائية فنجدها مست التراكيب النحوية ، و الصرف ، و الإملاء ، و التعبير الكتابي ، و لم يحذف أي نص من نصوص القراءة 3

(1) مديرية التعليم الأساسي ، مناهج التعليم الأساسي للطور الثاني ، طبعة 1996 ، ص66

(2) مديرية التعليم الأساسي ، المضامين المخففة في مناهج التعليم الابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، جويلية 2009 ، ص7 بتصرف

(3) المرجع نفسه ، ص16 ينظر.

نصوص القراءة للسنة الرّابعة ابتدائيّة و كتّابها :

عنوان النص	**الكاتب**
1- سرّ خولة	عن العربي الصّغير
2- الحوتة الزّرقاء	من أدب الأطفال الانترنت – ترجمة
3- العمل الطيّب يصنع المعجزات	من القصص الصّيني بتصرف
4- الإخوة الثّلاثة	قصّة من إفريقيا أحمد نجيب
5- شجرة الرّمّان	من القصص الصّيني بتصرف
6- قصّة النّبيّ سليمان	من قصّة القاضي الصّغيرل:محمّد حمزة السّعداوي
7- رحلة عصفورين	عادل البطراوي دار الكتاب المصري
8- البطلة لالّة فاطمة نسومر	رابح خدّوسي بتصرف.
9- الشّهيدة مليكة قايد	"مليكة قايد" عبد الرّحمان زناقي.
10- الحمّى الخطيرة	من كتاب "الأذن" محمّد حسن أبو دنيا
11- البرتقال غذاء و دواء	البرتقال سلسلة الصّحة و الغذاء .
12- نجيب الطّفل البدين	من قصّة "البطل" ل : إلهام السّعودي
13- إعصار دورا	العواصف جيني وود
14-و تعود الحياة إلى باب الوادي	مجلّة الجيش – بتصرف.
15- و تهتزّ الأرض	عن جريدة الخبر – بتصرف .
16- انتقام النّحلة عسّولة	من قصص الأطفال في الانترنت.
17- الشّعاب المرجانية	من كتاب الشّعاب المرجانيّة جيني وود
18- الفراشة السّوداء	عن العربيّ الصّغير .
19- حرّاس الحياة	عن العربي الصّغير – بتصرف.
20- الاختراع الرّائع	عن رحلة سبتمبر الجوّية لعبد الحفيظ شقال بتصرف

21- قصّة التّلفاز	عن موسوعة العلم و التّكنولوجيا – بتصرف.
22- سنقوم بحفل رائع	من قصص الأطفال في الانترنت
23- يوم حاسم	طارق العسلي:من قصّة "لاعب كرة القدم الصغير"
24- التدريب في الرياضة	طارق العسلي .
25- العداءة البطلة	مستوحاة من قصة " العداء البطل " سلسلة الطرائف للقراءة و الاستيعاب .
26- بيكاسو و الفتاة	عن العربي الصّغير – بتصرف.
27- العود سلطان الآلات	عن الموسوعة الموسيقيّة الميسّرة –بتصرف
28- في السيرك	مستوحاة من قصّة" الفيل الثّائر"مركز المواد التربوية
29- رحلة إلى الجزائر	من قصّة " رحلة نيلز" – بتصرف.
30- رحلة السّندباد	من قصص السّندباد – بتصرف

التعريف بأصحاب النصوص الواردة أسماءهم :

الدكتور أحمد محمود نجيب كاتب مصري معاصر ولد عام 1928 م في مدينة الجيزة ، حائز على الدراسات العليا في الآداب ، و في التخطيط و في التربية و علم النفس . مارس التعليم مدرسا ، و ناظرا ، و مفتشا و مشرفا على بحوث تخطيط التعليم ، و عضوا بالمجلس الاستشاري المركزي للتعليم الابتدائي . كما اشتغل أستاذ مادة كتب الأطفال بجامعة القاهرة ، و مدير مركز أدب الأطفال بدار المعارف ، و يعد من أوائل المهتمين بأدب الأطفال في مصر ،...من مؤلفاته : فن الكتابة للأطفال ، المضمون في كتب الأطفال ، اتجاهات معاصرة في كتب الأطفال ، أدب الأطفال ، ... [1]

محمد حمزة السعداوي ولد عام 1934 و توفي في 1955 ، من مؤلفاته : أمهات في حياة الرسول ، رحلات عصفور و عصفورة في مهبط الوحي و أرض الرسالة، معجزات الرسول صلى الله عليه و سلم [2].

---

(1) عيسى عمراني ، المعجم الجامع للأعلام و أصحاب الأقلام في الكتاب المدرسي الجزائري ، ابتدائي – متوسط – ثانوي ، دار جسور للنشر ، الجزائر ، ط2 ، 2009 ، ص 51/50.

(2) www. Azzaman.com

عادل البطراوي مؤلف ، و رسام ، و مخرج فني للكتب و المجلات ، مصري الجنسية . ولد عام 1942 م ، حاصل على شهادة البكالوريوس من كلية التجارة بجامعة "عين شمس" بالقاهرة . اشتغل رساما للكاريكاتير و فنان رسوم متحركة للأطفال ، و مخرجا فنيا لمجلات الأطفال و مؤلفا لها ، كما اختير مستشارا فنيا بالمملكة العربية السعودية . شارك في عدة مؤتمرات و مهرجانات و معارض دولية حول ثقافة الأطفال .1

رابح خدوسي كاتب جزائري معاصر ، ولد عام 1955 م بالأطلس البليدي ، اشتغل مفتش التربية و التعليم الأساسي ، أسس مجلة " المعلم " كما أنشأ دار الحضارة للنشر ، شارك في وضع اللبنات الأولى للإصلاح التربوي ضمن اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية عام 2000 م ، يكتب الرواية و القصة و يهتم بثقافة الطفل و التراث من مؤلفاته : الضحية رواية ، ثقب في ذاكرة الأوزان قصص ، موسوعة الجزائر في الأمثال الشعبية ، مذكرات شاهد ، و للأطفال كتب : سباق الحيوانات ، الطفل الذكي ، الهدية العجيبة ، جبل القرود ...2

عبد الرحمان زناقي شاعر جزائري معاصر ، ولد عام 1934 م بمدينة تلمسان . حفظ القرآن الكريم ، و حصل على الشهادة الابتدائية الفرنسية ، كما تعلم بدار الحديث بتلمسان ، و معهد " ابن باديس " بقسنطينة .حصل على شهادة الأهلية من جامع الزيتونة ، و درس أيضا بدار المعلمين الابتدائية في حلب ، و نال منها شهادة أهلية التعليم الابتدائي و على الليسانس في الأدب و التربية من جامعة عين شمس بالقاهرة عام 1963 م ...من مؤلفاته : نونو و المطر ، السفن التي أبحرت نحو الشمال ، أنسام و أعاصير .3

محمد حسن أبو دنيا مؤلف و سينارست من كبار كتاب مصر و الوطن العربي في أدب الطفل ، له العديد من قصص الأطفال و البرامج التلفزيونية الموجهة للطفل ...من مؤلفاته نوابغ المسلمين في العلم و المعرفة ، حيوانات جاء ذكرها في القرآن الكريم ، سلسلة أسماء الله الحسنى ، سلسلة من أخلاق النبي ، حكايات الجد صالح .4

---

(1) عيسى عمراني ، المعجم الجامع للأعلام و أصحاب الأقلام في الكتاب المدرسي الجزائري ، مرجع سابق ، ص 136.

(2) المرجع نفسه ، ص 110/109.

(3) المرجع نفسه ، ص 147.

(4) blog.ektab.com

جيني وود : مؤلف و ممثل و منتج أمريكي ، ولد بتاريخ : 1925/10/20 و توفي بتاريخ : 2004/05/21 ، أنتج 26 فيلما ، من بينها : سلسلة "عائلة التحدي" في 1995 و سلسلة " طفل الأجناس " في 1993 ، و لعب الأطفال في 1982...1

أما عبد الخفيظ شقال و إلهام سعودي فلم نجد لهما ترجمة لسيرتهم الذاتية ، لا في معاجم المؤلفين و لا في الشابكة ، و هو الأمر الذي يفتح تساؤلات عدة ، فلماذا لم تستعن لجنة إعداد البرامج بنصوص لمؤلفين معروفين ، إضافة إلى النصوص التي لم يذكر أصحابها

طارق العسلي أديب معاصر كتب العديد من القصص التربوية للأطفال . من أعماله : ذئب البحار ، رحلة نحو المجهول ، القرد الصغير و حيوانات الغابة ، سمير و قصة الطيران ، كهف الإخطبوط العملاق ، إنقاذ الكوكب الأخضر ، النيل و الفرات ، عجائب البحر2.

النصوص المنسوبة لأصحابها : عددها إحدى عشر ، أما عدد الكتاب فتسعة ، و عدد النصوص المأخوذة من المجلات و القصص و الموسوعات دون ذكر الكاتب فعددها خمسة عشر نصا ، أما النصوص المأخوذة من الانترنت فعددها اثنان ، و فيما يخص عدد الكتاب الجزائريين فعددهم قليل جدا .

نرى أن اللجنة الوطنية لإعداد البرامج لم توفق كثيرا في اختيار النصوص الأدبية لهذا المستوى ، فكيف يعقل أن تأخذ نصوص من الانترنت دون تدوين أسماء أصحابها ، إضافة إلى النصوص المأخوذة من المجلات و الموسوعات و الجرائد دون ذكر الكتاب ، و هي أقل سوءا من النصوص الأولى .

---

(1) www.elfilm.com/name/577295

(2) عيسى عمراني، المعجم الجامع للأعلام و أصحاب الأقلام في الكتاب المدرسي الجزائري ، مرجع سابق ، ص133.

نقد لبعض العناوين :

أول عنوان ورد في كتاب القراءة للسنة الرابعة كان : " سر خولة "1 ، و هو عنوان ينم عن ذكاء صاحبه ؛ حيث يشد انتباه المتعلم إلى ضرورة قراءة النص لمعرفة هذا السر ، و هو النص الأكثر واقعية و أقرب إلى حياة و مشاعر المتعلمين . باعتباره قصة تحكي ظروفا اجتماعية قاسية لأسرة بسيطة .

ورد على رأس النص العاشر " الحمى الخطيرة "2 على حسب رأيينا أن العنوان تجاوز فحوى النص لأن النهاية لم تكن خطيرة بل كانت سعيدة ، فلو كان العنوان مثلا : "الخالة صبيحة تصارع الحمى " لكان نصا موازيا لفحوى النص و أكثر ملاءمة ، لأن فيه نوعا من الأمل يؤثر إيجابا على المتعلمين الأطفال .عكس النص الأصلي " الحمى الخطيرة " لأنه عنوان منفر لنفوس الأطفال و موح بنهاية أليمة .

في نص " انتقامُ النحلة عسُّولة "3 بداية من العنوان الذي يُنشِدُ العُنْفَ و يحظ على الانتقام ، و هو الأمر الذي لم نستصغْهُ ، و بعد قراءة النص يتضح جليا أن المشكلة هي موت بعض النحل بسبب رحيق زهور رُشَّتْ بمواد سامة لتعرف الملكة بأمر الشركة المسؤولة فبعثت نحلة إلى مديرها فلسعته ، و لكن هذا الحدث يفهم من سياق النص ، و يبقى بعيدا عن عقل التلميذ ، ذلك أن الفقرة الأخيرة من النص اختصرت صورة الانتقام دون رابط لغوي ، و كأنها فقرة من نص آخر .

---

(1) كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائية ، ص 10 .

(2) المرجع نفسه ، ص64.

(3) المرجع نفسه ، ص100.

نقد العنونة مع الصور:

أول نص : " سر خولة " التي أرادت أن تساعد أسرتها فباعت أرغفة الخبز و ساعدها في ذلك " هاشم ".. و بالنظر إلى الصورة التابعة للنص فقد كانت موفقة كثيرا ، حيث صُوِّرت الفتاة بجانب شجرة تلاعبت الرياح بأوراقها ، و بجانبها سلة أرغفة ، و هي تسلم أحدها إلى سائق سيارة . بينما هاشم يراقبها خلف جذع الشجرة ، فبعد قراءة النص تستطيع فك سيميائية الصورة .

أما في النص الثاني بعنوان " الحوتة الزرقاء " جسدت الحوتة بلونها الأزرق و كأنها تخاطب حوتة صغيرة حمراء ، و بالفعل عند قراءة النص تجد بأن الكاتب أنسن هذا الحيوان ، فأعطاه صفات البشر في الزيارة و الحديث و الصراخ و المساعدة .

و في النص الثاني :" العمل الطيب يصنع العجائب " شكلت الصورة المرافقة للنص تجسيدا للباس و بشرة الطفل الصيني إلا أن النص من القصص الخيالية ؛ حيث تحول الإناء النحاسي إلى فضة ثم إلى ذهب كلما تصدق بالماء الذي لم ينقص منه شيء، و رغم جمال القصة إلا أنها لا تلائم سن تلاميذ السنة الرابعة ابتدائية .

و في النص الثالث قصة خيالية أيضا ، و الصورة فيها ملامح الرجل الإفريقي ، إلا أن الخيال الذي فيها تعددت صوره بين الإخوة الثلاثة في جلبهم لوسائل عجيبة لطلب يد " ماساكا " ، و لما احتار الأب و أعجب بما أحضر جميع أبنائه ، رد الأمر إلى " ماساكا " كي تختار أحد أبنائه بإرادتها ، ليفتح النص على تأويلات شتى ، و يطرح السؤال التالي : من الذي اختارته ماساكا " ؟ و لكل تلميذ الحق في اختيار أحد الإخوة الثلاثة .

إلا أن هذا النص يبقى مشبوها ذلك أن القصة خيالية بامتياز. و نواصل في درب النصوص الخيالية مع النص الرابع بعنوان " شجرة الرمان " حوى صورتين ، يوضح النص كيف أن الأخ الصغير الذي ظُلم من طرف أخيه الأكبر بعد تقسيم التركة لتنصفه شجرة رمان تحولت إلى قصر ، فأراد أن يتصدق بحبات الرمان على الفقراء الذين لا يملكون مساكن لإسعادهم إلا أن أخاه الأكبر رفض ذلك ، و طمع في الرزق العجيب .
أما في النص الخامس الذي يعتبر قصة دينية ، " قصة النبي سليمان" فمن يقرأ النص يتضح له جليا أن العنوان يدل على نص كامل لحياة النبي سليمان باستعمال التعريف بالإضافة في " قصة النبي.. " إلا أن النص يجسد حادثة واحدة من يوميات النبي سليمان و هو طفل مع أبيه داوود و مزارع ، و راعي غنم ، حيث ساعد أباه في إصدار الحكم في قضية شغلت بال سيدنا داوود عليه السلام ، أما الصورة المصاحبة للنص جسدت لرجلين كأنهما يتحادثان ، واحد وراءه غنم و الآخر و راءه مزرعة على الأرجح هما الراعي و المزارع ، أما النبي داوود و ابنه سليمان عليهما السلام لم يظهرا في الصورة ، و هو أمر ايجابي لتجنب تصوير الأنبياء و تجسيد ملامحهم .

قواعد الخط و الكتابة مع قراءة في حجم النصوص:

و يقصد بقواعد الخط و الكتابة تلك القواعد التي تدعو إلى الالتزام بالخط الواضح و الكتابة على سطور مستقيمة غير معوجة ، و ترك الهوامش المناسبة على يمين الصفحة و على يسارها [1] و تقسيم الموضوع إلى فقرات بحيث تتناول كل فقرة فكرة واحدة ، ويستحسن ألا يقل الهامش عن ثلاثة إلى خمسة سنتيمترات عن اليمين ، و اثنين إلى ثلاثة سنتيمترات عن الشمال ، و هناك من يفضل إضافة مقدار سنتيمتر واحد زيادة على هامش اليمين بالنسبة للسطر الأول [2] و بالرجوع إلى كتاب القراءة للسنة الرابعة ابتدائية ، و بالضبط في النص الذي عنوانه : " البرتقال غذاء و دواء " [3] نجد عدم احترام الهوامش خاصة على الجهة الشمالية أين يضطر التلميذ أثناء القراءة إلى الضغط على وسط الكتاب لتتضح له معالم الكلمات الأخيرة في كل سطر ، ثم إن الدارس البسيط لهذا النص يتضح له دون عناء و تمحيص اكتظاظ الكلمات و ازدحامها في النص ، الأمر الذي دفعنا لأن نحسب عدد الكلمات في هذا النص وقد انبهرنا بوجود أكثر من ثلاث مائة كلمة مما يسبب تعبا للتلميذ في تركيزه المستمر ، و نفس الملاحظة تنطبق على نص " في السيرك" [4] حيث الازدحام الفظيع للكلمات رغم جمال الخط و وضوحه في جميع نصوص القراءة ، فحجم النص ينبغي أن يكون مدروسا بالنسبة لتلميذ في سن العاشرة .

علامات الترقيم : إن علامات الترقيم جزء من المعاني ، و قد يتغير المعنى – كليا أو جزئيا – إذا خلت الكتابة من علامات الترقيم [5] ، و هي ضرورية بالنسبة للأطفال حيث يتوقف عندها التلميذ للفصل بين الجمل و كذا لأخذ استراحة قليلة ، و من خلال تصفحنا لنص " في سيرك " و في الفقرة الخامسة حيث الاندهاش من عدم وجود علامات الترقيم

داخل ثلاث و ثلاثين كلمة و الجملة الطويلة هي الآتية :" جاء دور الساحر فوقف بصمت و في يده منديل أحمر فقطعه قطعا صغيرة و وضعه في سلة و حرك القطع مدة من الزمن ثم أخذها بين يديه فإذا هي المنديل الأحمر الذي قطعه" [6]

---

(1) د : سميح أبو مغلي ، التدريس باللغة العربية الفصيحة لجميع المواد في المدارس ، مرجع سابق ، ص65

(2) المرجع نفسه ص 66 بتصرف

(3) كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائية ، مرجع سابق ، ص68

(4) المرجع نفسه ، ص166

(5) سميح أبو مغلي ، التدريس باللغة العربية الفصيحة لجميع المواد في المدارس ، مرجع سابق ، ص67 بتصرف

(6) كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائية ، مرجع سابق ، ص166

و هذا لا يعني أن قواعد الترقيم غير محترمة في جميع النصوص ، ففي نص " سنقوم بحفل رائع " هناك احترام كبير لقواعد الترقيم في الفقرة التالية " – هيا ، اذهب . لا ، اذهب أنت يا علي ، فأنت جيد في الإملاء .

– نعم ، و لكن خديجة أحسن مني .

قال واصل :" أنا سأذهب و سأكتب ".

جلس واصل أمام الحاسوب و بدأ يكتب : صباح الخير يا عالم هنا واصل من الجزائر ، عمري تسع سنوات ، أدرس في السنة الرابعة و أنتم ؟ 1

مـــآخـــذ لغـــويـــة :

* **تتابع فاءين في جملة واحدة** : ورد في الفقرة الأولى من نص :" العمل الطيب يصنع العجائب "2 تتابع فاءين في جملة واحدة ، و الفقرة هي " في إحدى السنوات ، في بلاد الصين انقطعت الأمطار ، **فـ**قلت مياه الينابيع **فـ**عطش الناس و هلكت المواشي " .
عوض القول ...انقطعت الأمطار ، و قلت مياه الينابيع فعطش الناس و هلكت المواشي ".
ورد في نص " شجرة الرمان "3 تتابع لفاءين في جملتين متتابعتين ، أما الفقرة فهي التالية : ...يا أخي أريد أن أوزع ثمار شجرة الرمان على الفقراء الذين لا مسكن لهم . **فـ**ما رأيك؟ "**فـ**صاح الأخ الأكبر في وجهه : " لماذا تعطي هذا الرمان الثمين إلى الفقراء . علينا أن نأخذه وحدنا " و هناك أكثر من خيار غير إعادة حرف الفاء بشكل متقارب و منه

– ...فما رأيك ؟ عندها صاح الأخ الأكبر ...
– ...فما رأيك ؟ صاح الأخ الأكبر ..

---

(1) كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائية ، مرجع سابق ، ص130 .

(2) المرجع نفسه ، ص18.

(3) المرجع نفسه ، ص 32

*** المفردات الصعبة :**

لقد وردت جل مفردات النصوص مواتية لمستوى فهم المتعلمين في هذا السن مثل لفظة "يموج " في نص :" يوم حاسم "1 و هو فعل يفهم من أمواج البحر ، ليسقط الكاتب المفردة على الجماهير التي تموج في المدرجات مثل أمواج البحر .

و مفردة " سرني " في نص " بيكاسو و الفتاة "2 و هو فعل يفهم من مصدره السرور.

و مفردة ذواق من نص " العود سلطان الآلات "3 و هي لفظة مألوفة لأنها مأخوذة من الذوق و التلذذ بما هو طيب ، ليسقط الكاتب اللفظة على من يتذوق الموسيقى ، و غيرها من ألفاظ كثيرة تتماشى مع مستوى المتعلمين ، و مع هذا فقد وردت بعض المفردات الصعبة التي تبقى عسيرة الفهم رغم شرحها ؛ لأنها مصطلحات يسمع بها المتعلم لأول مرة ، و ليست لها دلالات في ذاكرته مثل لفظة " تنسدل " في نص " بيكاسو و الفتاة " ولفظتي :" غائرتين " و " ضامر " في نص "تجيب الطفل البدين "4

---

(1) كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائية ، مرجع سابق ، ص140

(2) المرجع نفسه ، ص 158.

(3) المرجع نفسه ، ص162.

(4) المرجع نفسه ، ص72.

قراءة حول الأسماء الواردة في النصوص :

* خولة ، هاشم ، سعيد ، عبد الرحمن ، فاطمة ، طاووس ، مليكة ، صبيحة ، سعيد ، نجيب ، محمد ، عباس بن فرناس ، علي ، خديجة ، واصل ، سالم ، ليلى ، ماجد ، حسيبة ، علي بابا ، عادل . سليمان ، داوود .

* السندباد البحري.
* محمد أمزيان.

* ماتندا ، ماساكا ، أبورا ، بوتانجا ، كوديلا .

* مخترع التلفاز :" جون بيرد " ، نيلز .

* يانغ .

يبدو مما سبق ذكره من الأسماء أنها بلغت ثلاث و ثلاثين اسما ، وهو عدد ضئيل بالنسبة لعدد النصوص البالغ ثلاثين نصا ؛ أي بمعدل أقل من اسمين لكل نص ، و هذا راجع إلى أن بعض النصوص لم تحتو على أسماء البتة و عُوِّضت الأسماء بوظائف و صفات شخصياتها مثل : مدير الشركة ، أستاذ الرياضة ، حاكم القرية ، أفراد الأسرة ، الأب ، الأم ، الأخ الأكبر ، الأخ الأصغر ، ...وهي صفات كان من الضروري إيرادها لمعرفة الوظائف الحياتية ، و الصفات اللاصقة بأفراد الأسرة و الوظيفة الطبيعية للأب و الأم . وعدد النصوص التي لم يرد فيها أي اسم من أسماء العَلَم فهو تسعة ؛ أي ما يعادل تقريبا ثلث عدد النصوص . ثم ما يلفت الانتباه هو إيراد أسماء أجنبية بصفة معتبرة ، فإضافة إلى الأسماء العربية ، اسم فارسي و آخر أما زيغي ، و أسماء إفريقية ، و اسمين انجليزيين و آخر صيني ، و لعله من الجيد أن يطلع المتعلم على أسماء و ثقافات الغير و لكن التلميذ الذي بلغ عشر سنوات لم يطلع بعد على ثقافة بني جلدته ، فكيف نخلط له الأفكار في بداية سن التعلم ؟

الكتابة الصحيحة للأرقام :

ورد في بعض النصوص كتابة الأرقام بالأعداد ، و مثالنا على ذلك ما ورد في الفقرة الأولى من نص " و تعود الحياة إلى باب الوادي " " في صباح هذا السبت العاشر من نوفمبر 2001 ، لم أذهب إلى المدرسة ، و لم يلتحق أبي إلى عمله .." [1] و كذا في الفقرة الأولى من نص " و تهتز الأرض " حيث يقول الكاتب :" ...و في وسط المدينة تهاوت السكنات و العمارات المنجزة على حافتي الطريق الوطني رقم 5 " [2] ، و كذا الفقرة الموالية من نص "رحلة عصفورين " ...و لكن الشعب الجزائري البطل كافح حتى حصل على استقلاله سنة 1962 ... ، و في نص " قصة التلفاز " ورد في الجمل الآتية : و قد بدأت قصة التلفاز في عام 1926 على يد مخترع بريطاني اسمه " جون بيرد " ، "...و قد كانت في الماضي كلها بالأبيض و الأسود حتى عام 1968 حيث استخدم البث بالألوان." [4] و نرى أن الأرقام كان يجب أن تُكتب بالحروف ثم بأشكالها الرياضية ، حتى تساهم في ترسيخ ما يأخذه التلاميذ بين دروس العربية و دروس الرياضيات

---

(1) كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائية ، ص86

(2) المرجع نفسه ، ص90 .

(3) المرجع نفسه ، ص46 .

(4) المرجع نفسه ، ص126 .

النقد التاريخي لنص " مليكة قايد "

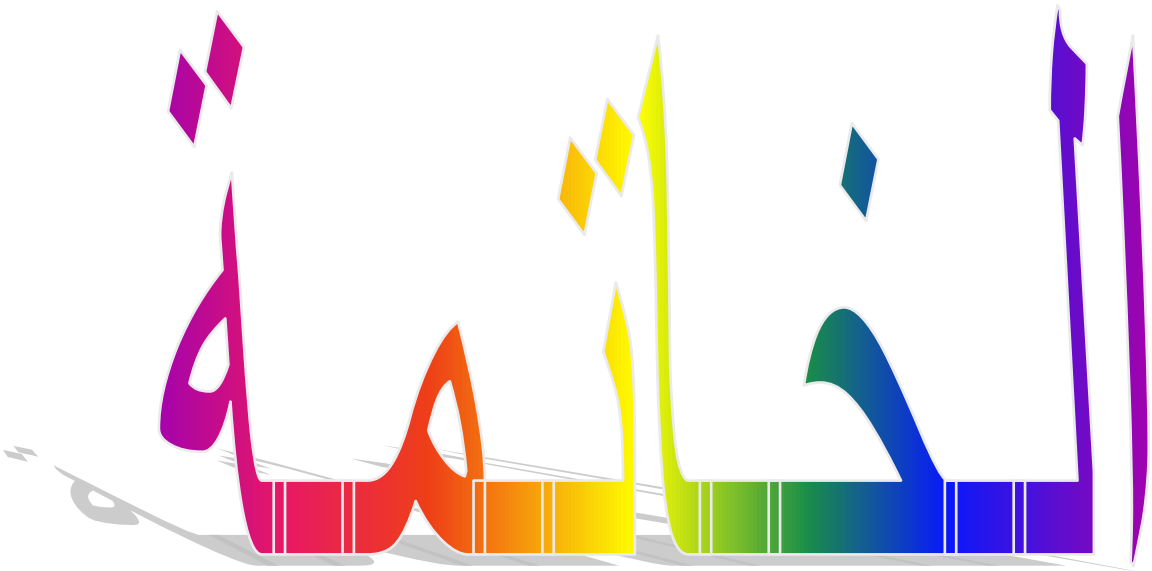
يروي النص واقعا تاريخيا مرت به الجزائر في شخصية مليكة قايد إبان الثورة التحريرية المضفرة . لخص النص حياة البطلة من الصغر (من السطر الأول إلى السطر السابع) لينقلنا صاحب النص نقلة نوعية في حياة مليكة التي كانت تكبر و يكبر معها حب الوطن إلى أن أصبحت ممرضة تداوي سكان قريتها ليناديها الواجب الوطني لتقديم العلاج إلى من حمل السلاح ضد الاستعمار الفرنسي ، فانتسبت إلى المجاهدين في الجبال (في السطر الثاني عشر إلى السطر السابع عشر) . فمن تلبية نداء الوطن إلى التضحية بالأهل و الأقارب في سبيله . ليعرض لنا الكاتب حدثا مهما بالنسبة إلى البطلة مليكة فقد مرضت أمها ، و رغم حزنها فضلت البقاء مع إخوانها من أجل الوطن ، و قالت لهم : " أحب هذه الأماكن التي ولدت فيها و سأدافع عنها " و لعلها جملة نائبة عن حال كل مجاهد ، بل كل مواطن أحب وطنه و دافع عنه في تلك الفترة بالطريقة التي رآها مناسبة ، أما في الفقرة الأخيرة و في حدود خمسة أسطر تقريبا لخص فيها الكاتب بسالة مليكة و زميلاتها المجاهدات الممرضات ، حيث أمسكن السلاح و تشابكن مع العدو إلى أن استشهدن و سقطت مليكة شهيدة في الجبل الذي ولدت فيه ، إنها قصة واقعية تناقلتها كتب التاريخ ، و هي تساعد التلاميذ على فهم دروس التاريخ المتعلقة بالاستعمار الفرنسي و الثورة الجزائرية ، و تبرز كذلك دور المرأة في صنع تاريخ الأمة الجزائرية رغم خصوصية المرأة آنذاك ، فقد خرجت المرأة عن العادة الاجتماعية من منزلها إلى ساحة المعركة جنبا إلى جنب مع أخيها الرجل.

النقد الاجتماعي لنص " قصة النبي سليمان "

هذا النص مثال صريح عن الحياة التقليدية في البادية ، حيث الزراعة و الرعي من جهة ، و الاحتكام إلى حكماء القوم و الأنبياء من جهة أخرى ، و النص يعكس طبيعة العلاقات بين الأفراد داخل المجتمع القائم على الصراع الدائم بين المجموعات البشرية التي تتقاسم نفس البيئة و القيم حتى في فترات عيش الأنبياء . و هناك داخل المجموعة الواحدة طبقات عدة ، طبقة الرعاة ، و طبقة المزارعين ، و طبقة الحكماء الذي مثلها هنا النبي و القاضي في نفس الوقت ، و هذا يعني أن الناس كانوا يثقون في أنبيائهم فيرضون بأحكامهم ، إلا أن النبي داوود عليه السلام استند على حكم ابنه سليمان عليه السلام رغم صغر سنه ، و في هذا درس للمتعصبين بآرائهم ، فلا السن و لا النسب يحددان الذكاء و الحكمة ، فقد لخصت شخصية سليمان عليه السلام دور البطولة عندما أصدر حكمه الذي ارتضى به جميع الأطراف ، فكان على المزارع رعي الأغنام و الاستفادة من حليبها و صوفها ريثما يعيد الراعي بستان المزارع كما كان قبل أن تأكل منه غنمه ، و هذا تجسيد و تأكيد على أن سكان الأرياف يحسنون الرعي و الزراعة على السواء .

النقد الموضوعي لنص : " يوم حاسم "

موضوع النص واضح ، و يتمثل في مقابلة في كرة القدم بين فريقين ، توصل كل فريق منهما إلى المرحلة النهائية ، بدأ الكاتب نصه بوصف الجو الجميل الملائم للمقابلة ، ثم وصف توافد المتفرجين على المدرجات و صيحاتهم التي كانت تصم الأذان ، و هو وصف واقعي يتكرر في كل المباريات خاصة النهائية منها ، إلا أن الكاتب لم يركز على شخصية معينة إلا عند قرب نهاية النص ، فالشخصية البطلة اعتراها الإبهام ؛ فقد ظهرت متأخرة حتى بعدما اشتدت عقدة القصة ؛ أي بعد تسجيل هدف ضد فريق الشخصية البطلة ، الحدث الذي فسح المجال لهذه الشخصية بالظهور، و لكن ظهورها كان ناقصا و متأخرا ؛ ذلك أن الكاتب لم يسم الشخصية البطلة التي سجلت هدف التعادل بحيوية متدفقة و نشاط منقطع النظير ثم هدفا ثانيا و ثالثا في مرمى الخصم ، قصة النص تتكرر في المباريات نشاهد مثلها في ملاعبنا يعرفها الأطفال إما متفرجين في المدرجات و إما أمام التلفاز ،و ما غاب عن النص أيضا المكان الذي أجريت فيه المقابلة ، و تسمية الفريقين فكل شيء مجهول أمام التلميذ. فوصف العموم في النصوص بعيد عن مغزى الطريقة الحديثة في التعليم ، أو بما يسمى بطريقة المقاربة بالكفايات ، التي تنادي إلى التقرب من الواقع المعيش للمتعلم ، و مع هذا فقد حافظ صاحب النص على ميزة القص الأدبي المتمثلة في مشهد التحدي و المواجهة بين طرفين ثم للوصول إلى العقدة التي حمست البطل و تولدت لديه عزيمة الفوز بعد الخسارة المؤقتة ، ثم الوصول إلى النهاية السعيدة لأحد الفريقين ، فالبنية تقليدية لا تخرج عن متطلبات هذا النوع الأدبي .


الخاتمة

الخاتمة :

لقد أصبح ينظر إلى الثقافة على أنها ذلك الزخم الهائل و المركب من جل ما أنجزته البشرية من اختراعات و معارف ، و جميع ما تنطوي عليه حياة الإنسان من تقاليد و معتقدات و أخلاق ...، و لأن الطفل عنصر من هذا المجتمع وجب تثقيفه ، و لعل من أبرز أشكال الثقافة استعمال الكتاب المدرسي كوسيلة فعالة في مختلف المراحل التعليمية ، و الذي وجب أن يشمل على شروط المتعة قبل التثقيف . ذلك أن الطفل إذا أعجبه الكتاب أقبل عليه ، و إذا لم يعجبه نفر منه و رماه جانبا ، لذا وجب على معدي البرامج المدرسية أن يستعينوا بأخصائيي علم النفس ، و على هذا الأساس فإن احترام جودة الإخراج في كل أجزاء الكتاب ضرورة حتمية بدءا من الغلاف الخارجي و ما عليه من رسومات و ألوان إلى اختيار نوع الورق المستعمل و حجمه وصولا إلى النصوص التي تراعي سن الطفل و مستواه التعليمي في أسلوبها و فحواها و في حجمها و مناسبة الصور التابعة لها .
لم يحمل كتاب القراءة للسنة الرابعة ابتدائية نصوصا تراعي المستوى الحقيقي لمن هم في سن العاشرة على العموم ، كان من الأجدر وضع نصوص تراعي القيم الأخلاقية بأسلوب سليم و بشكل مختصر لأن تلميذ العصر الحديث يمل من التطويل ، فهو جيل السرعة و الاختصار ، ولعل من أبرز ما يؤاخذ عليه واضعو هذه البرامج هو استعانتهم بنصوص كتابها مجهولون من المجلات و الانترنت . لقد كانت بعض نصوص القراءة خيالية ، و لعل معدي البرامج ساروا على منهج الباحثين في علم التربية و علم النفس الذين أقروا بضرورة وضع نصوص خيالية لمن هم في سن العاشرة لتوجه هذه الفئة إلى الخيال و عبودية البطولة ، و لكن ليس كل ما يحبه الأطفال هو نافع لهم ، بل وجب تربية الطفل بقصص ذات أبعاد أخلاقية في أثواب واقعية دون إهمال للنصوص الترفيهية .

كما يسجل قلة النصوص التاريخية ، فأعظم ثورة في العصر الحديث لا يمكن أن يفي حقها نصان حول شهيدتين ، ثم لماذا التركيز على العنصر النسوي فقط ، و هذا دون اعتراض على الدور الجبار الذي لعبته المرأة الجزائرية آنذاك ، فالجهاد المسلح كان بسواعد الرجال على الأغلب ، كما يسجل أيضا انعدام النصوص الدينية التي تربي النشء على الأخلاق الإسلامية إذا استثنينا نص قصة النبي سليمان عليه السلام الذي لا يبرز سوى قصة اجتماعية لخصت نزاعا بين راع و مزارع..
إن الحجم الساعي الأسبوعي المخصص للقراءة غير كاف ، و لكن يمكن استدراك هذا النقص بقراءة نصوص المواد الأخرى التي تدرس باللغة العربية ، و هو من صميم الفعل القرائي شريطة تخصيص وقت كاف للتلاميذ قصد التداول على القراءة لمختلف المواد كالتاريخ و الجغرافيا و التربية المدنية و غيرها ، و لكن يبقى هذا نسبيا باعتبار أن أغلب المدارس تحوي أقسامها عددا مكتظا من التلاميذ .الأمر الذي يعرقل تداول جميع التلاميذ على قراءة النصوص .

نأمل أن تكون النصوص قصيرة لا طويلة مملة يذهب معها تركيز التلميذ ، و هذا عكس ما يراه بعض علماء التربية الذين يركزون على ضرورة وجود نصوص مطولة لتعويد التلاميذ على القراءة ، فكل تطويل إنما هو مناف لواقع العصر الموسوم بما سبق ذكره ، و كذلك وجب أن تكون النصوص متحركة تساير الوضع الحالي للمتعلمين لا ثابتة عبر السنوات و الأجيال ؛ تتطور و تتحول مع الزمن الذي يبدل سلوكات الأفراد و أفكارهم المتنوعة و المتداخلة ، كما نسجل عدم ملاءمة بعض العناوين لنصوصها مثلما رأينا مع نصي"الحمى الخطيرة " و " انتقام النحلة عسولة " ، أما تداول التلاميذ كلهم على القراءة في حصة واحدة فأمر شبه مستحيل مع اكتظاظ الأقسام و طول بعض النصوص ، إضافة إلى شكل النصوص و حجمها وجب التركيز على ما تحمله من معالجة بعض التصرفات المشينة و المنافية للأخلاق و الدين ؛ فما كان بالأمس محظورا قد يكون اليوم مسموحا و العكس صحيح .

الملاحق

شبكة المواقيت

كما يحدد الجدول الآتي عدد الحصص الأسبوعية الممنوحة لكل مادة تعليمية في إطار التوقيت الجديد طبقا للقرار رقم 17 المؤرخ في 20 جوان 2011 والمحدد للتنظيم الجديد للزمن الدراسي في الابتدائي، الذي سيطبق مع بداية السنة الدراسية2012/2011:

المستويات / المواد	س1 – س2		س3		س4 – س5	
	الحجم الساعي الأسبوعي	عدد الحصص	الحجم الساعي الأسبوعي	عدد الحصص	الحجم الساعي الأسبوعي	عدد الحصص
اللغة العربية	11سا15د	15	9 سا	12	7سا30د	10
النشاطات الموجهة (القراءة)	/		/		45د	1
ت الإسلامية	1سا30د	2	1سا30د	2	1سا30د	2
التربية المدنية	45د	1	45د		45د	1
التاريخ والجغرافيا	/		45د	1	1سا30د	2
الرياضيات	4سا30د	6	4سا30د	6	4سا30د	6
التربية العلمية والتكنولوجيا	1سا30د	2	1سا30د	2	1سا30د	2
اللغة الفرنسية	/	/	3سا	4	4سا30د	6
التربية الفنية	45د	1	45د	1	45د	1
التربية البدنية	45د	1	45د	1	45د	1
التوقيت الزمني الأسبوعي	21 سا		22 سا 30 د		24 سا	
اللغة الأمازيغية	/		/		3سا	((4))
المعالجة البيداغوجية	1سا 30 د ل.عربية/رياضيات	(2+)	1سا 30د ل.عربية/رياضيات	(2+)	2 سا 15د ل.عربية/ رياضيات/فرنسية	(3+)
	28 + (2+)		30 + (2+)		32 + (3+)	

مديرية التعليم الأساسي

2- التوزيع الزمني

الحجم الزمني المخصّص لتدريس اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي هو **8 سا و 15 د أسبوعيا**، موزّع حسب الجدول الآتي:

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الزمني
قراءة (أداء، فهم، إثراء)/تعبير شفوي وتواصل	2	1 سا و 30 د
قراءة / قواعد نحوية	2	1 سا و 30 د
قراءة / قواعد صرفية وإملائية	2	1 سا و 30 د
تعبيـــر كتابي	1	45 د
محفوظـــات	1	45 د
مطالعة موجّهة	1	45 د
إنجاز مشاريع/تصحيح التعبير	1	45د
نشاطات إدماجية/ خط	1	45د
المجموع	11	8 سا و 15 د

ملاحظة: الغرض من هذه المرونة هو السماح للمعلّم بتقديم النشاطات المذكورة وفق ترتيب منطقي، يراعى فيه التنسيق والانسجام بين مختلف النشاطات، ويسمح بالانتقال من نشاط إلى آخر دون إحداث أيّ قطيعة في تعلّمات التلميذ.

ومن شأن هذا التوزيع أيضا أن يسمح للمعلّم بمراعاة مدى تقدّم تلاميذه، ومعرفة الفروق الفردية، وتكييف تعليمه لإرساء الكفاءات المسطّرة.

وننبّه إلى أنّ

أ . دراسة الظاهرة الإملائية والصرفية تتم بالتناوب أسبوعيا؛

اَلشَّهيدَةُ مَليكَة قايد

في قَرْيَةِ تِيمَنْقاشت في الْقَبائِلِ الصُّغْرَى ، كانَ كُلُّ شيءٍ يَسيرُ على عادَتِهِ. ولَكِنْ هُناكَ شَيْءٌ يَحْدُثُ في أَسْفَلِ الْقَرْيَةِ في دارِ مُحَمّدٍ أَمزْيان . فَقَدْ كانَتْ هَذِهِ الدّارُ تَضُجُّ بالْحَرَكَةِ [1] في انْتِظارِ مَوْلودٍ جَديد . أَنْجَبَتِ طاووسُ زَوْجَةُ الشَّيخِ أمزْيانَ طِفْلَةً لها قَدٌّ جَميلٌ [2] وبَشَرَةٌ بَيْضاءُ وعَيْنان سَوْداوان ونظرٌ حادٌّ [3] فَفَرِحَ الْجَميعُ وسَمَّوْها مَليكَة .

كانَتْ مَليكَةُ الْجَميلَةُ تَكْبُرُ يَوْمًا بَعْدَ يَوْم . وكانَتْ عائِلَتُها تُدَلِّلُها لأَنَّها كانَتْ أَصْغَرَ الإِخْوَة . ولَكِنْ لَمْ تَدُمْ حَياتُها طَويلاً في الرّيفِ ، فقد انْتَقَلَ أَبُوها مَعَ عائِلَتِهِ إِلى الْعاصِمَة وبَقِيَتْ تَحِنُّ [4] دائِمًا إِلى مَسْقَطِ رَأْسِها [5] وإِلى قَرْيَتِها الْجَميلَةِ الْهادِئَة .

كانَتْ مَليكَةُ تَكْبُرُ وَيَكْبُرُ معها حُبُّ الْوَطَنِ ويَدْفَعُها إِلى الاجتهادِ في دِراسَتِها . ولقد نَجَحَتْ وَأَصْبَحَتْ مُمَرِّضَةً ، فانْتَقَلَتْ إِلى قَرْيَتِها وبَدَأَتْ عَمَلَها هناك . فكانَتْ تُداوي السُّكّانَ وتَرْعاهُمْ وتُقَدِّمُ لَهُمْ النَّصائِح .

واحْتاجَها إِخْوانُها الْمُجاهِدونَ لِمُعالَجَةِ الْجَرْحَى فانْتَقَلَتْ إِلى الْجَبَلِ وبَدَأَتْ في رِعايَتِهِمْ ، ولكنَّها كانَتْ تَنْزِلُ إِلى الْقَرْيَةِ لِتَرْعَى سُكّانَها أَيْضا . وحين تَنْتَهي تَعودُ إِلى مُسْتَوْصَفِها الْجَبَلِيِّ حَيْثُ كانَتْ تَشْعُرُ بِفَرْحَةٍ كَبيرَةٍ وهي تُؤَدّي واجِبَها الْوَطَنيّ . ولم تَنْسَ في كُلِّ ذَلك أُسْرَتَها ، فقد كان قَلْبُها مُعَلَّقًا بَيْنَ حُبِّ أُسْرَتِها وحُبِّ وَطَنِها .

في أَحَدِ الأَيّام وَصَلَتْها رِسالَةٌ وعَلِمَتْ مِنْها أَنّ أُمَّها مَريضَةٌ فَأَحَسَّتْ بِحُزْنٍ شَديدٍ

ولكنّها فَضَّلَتِ الْبَقاءَ مع إخْوانِها من أَجْلِ الْوَطَنِ، وقالَتْ لَهُم : " أُحِبُّ هذه الأَماكِنَ الّتي وُلِدْتُ فيها وسَأُدافِعُ عنْها " .

فـي صَبِيحَةِ يَوْمٍ من أيّامِ شَـهْرِ جوان اسْـتَيْقَظَتْ على زَقْزَقَةِ الْعَصافِيـر فَحضَّرَتِ الْفطورَ ثُمّ عالَجَـتْ بَعْـضَ الْجَرْحى وقَدَّمَتْ لَهُمْ فَطورَهم . وحينَما كانَتْ مَشْـغولَةً فـي الْغارِ بتَطْهيرِ بعضِ الْأَدواتِ الطِّبِّيَّةِ، سَـمِعَتْ طَلَقاتٍ ناريّةً فَأَسْـرَعَتْ إلى الْخارِجِ بَعْـدَ أَنْ طَمْأَنَتِ الْجَرْحى فَوَجَدَتِ الْمَكانَ مُحاصَرًا من الْجُنودِ الْفِرَنْسِيّين . قاوَمَتْ بِشَجاعَةٍ مع زَميلاتِها حتّى سَقَطَتْ شَهيدَةً في جَبَلٍ وُلِدَتْ فيه .

«مليكة قايد»
عبد الرحمان زناقي

أتحاور مع النص

أتعـرف على معاني المفردات

- . تَضُجُّ بالْحَرَكَة : فيها حَرَكَةٌ كَثيرة
- . قَدٌّ جَميلٌ : رَشيقَةٌ وجَميلَة
- . نَظَرٌ حادٌّ : نَظَرٌ ذَكِيٌّ
- . تَحِنّ : تَشْتاقُ
- . مَسْقَطُ رَأْسِها : الْمَكانُ الَّذي وُلِدَتْ فيه
- . مُحاصَرًا : يُحيطُ بِهِ الْجُنودُ مِنْ كُلِّ مَكانٍ

أفهم النص

- أَيْنَ وُلِدَت مليكة ؟
- ما الْعِبارَةُ الّتي تَدُلُّ على أَنَّ مَليكَةَ تُحِبُّ وَطَنَها وَتُحِبُّ أُسْرَتَها ؟
- كَيْفَ وَصَفَها الْكاتِب ؟
- لَمْ تَعُدْ مليكة إلى الْجزائر لِتَزورَ أُمَّها الْمَريضَة، لِماذا ؟
- ما الّذي كانَ يَكْبُرُ مَعَ مليكة ؟
- كَيْفَ كانَتْ نِهايَةُ مَليكَة قايد ؟

أعبر :

- طَلَبَتْ مِنْكَ أُمُّكَ أَنْ تَصِفَ لَها مَليكَة قايد فَكَيْفَ تَصِفُها ؟
- أَقامَتْ مَدْرَسَتُكَ حفْلاً بِمُناسَبَةِ ذِكْرى انْدِلاعِ ثَوْرَةِ أَوّلِ نوفَمْبَر، وَطُلِبَ مِنْكَ أَنْ تَصِفَ بَطَلاً مِنْ أَبْطالِ الْجَزائِر . ماذا تَقول ؟

قِصَّةُ النَّبِيِّ سُلَيْمان

كانَ سَيِّدُنا داوُودُ عَلَيْهِ السَّلامُ مَلِكاً في قَوْمِهِ، يَحْكُمُ بالْحَقِّ والْعَدْلِ إلى أَنْ تَقَدَّمَ به الْعُمُرُ [1]، وصارَ شَيْخًا كَبيرا .

ذاتَ يَومٍ جَلَسَ يُفَكِّرُ في مَنْ يَخْلُفُه . فَكَّرَ طَويلاً، وأَخيرًا لَمْ يَجِدْ أَحْسَن من ابْنِهِ سُلَيْمان. كان سُلَيْمانُ أَصْغَرَ إِخْوَتِهِ، وعُمُرُهُ يَوْمَها إِحْدى عَشْرَةَ سَنَةً، ولَكِنَّهُ كانَ دائِما يَسْأَلُ لِيَعْرِفَ ويَتَعَلَّمَ، ويُعامِلُ النّاسَ مُعامَلَةً حَسَنَة .

جَلَسَ سَيِّدُنا داوودُ يَوْمًا في ساحَةِ الْقَضاءِ، وبِجوارِهِ ابْنُهُ سُلَيْمانُ وعُرِضَتْ عَلَيْهِ أَوَّلُ قَضِيَّة : قال الشّاكي : يا نَبِيَّ اللّٰهِ داوودَ، عِنْدي مَزْرَعَةٌ، تَعِبْتُ في زِراعَتِها حتّى كَبُرَ الزَّرْعُ وأَخْرَجَ ثَمَرَه، لكِنّ هذا الرَّجُلَ كانَ مُهْمِلا، فَتَرَكَ غَنَمَهُ تَدْخُلُ الْمَزْرَعَةَ لَيْلاً وتَأْكُلُ الزَّرْعَ وتُتْلِفُ [2] الثَّمَرَ. وقد جِئْتُ إِلَيْكَ لِتَحْكُمَ بَيْنَنا في هَذِهِ الْقَضِيَّةِ وتُعْطِيَني حَقّي .

نَظَرَ سَيِّدُنا داوود إلى صاحِبِ الْغَنَمِ وطَلَبَ مِنْهُ أن يُدافِعَ عن نَفْسِهِ. لَكِنَّ الرَّجُلَ لم يَسْتَطِعْ تَكْذيبَ صاحِبِ الْمَزْرَعَةِ . تَأَكَّدَ سَيِّدُنا داوودُ من صِدْقِ صاحِبِ الْمَزْرَعَةِ في شَكْواه فَقالَ : " يا صاحِبَ الْمَزْرَعَةِ خُذْ غَنَمَ هَذا الرَّجُلِ عِوضًا لَكَ عَنْ زَرْعِكَ ، وجَزاءً [3] لِصاحِبِها عن إِهْمالِه .

عِنْدَئِذٍ قالَ الصَّبِيُّ سُـلَيْمانُ : " أَرَى أَنْ يَأْخُذَ صاحِبُ الْمَزْرَعَةِ غَنَمَ هذَا الرَّجُلِ يَنْتَفِعُ بِلَبَنِها وصوفِها ، ويَأْخُذُ صاحِبُ الْغَنَمِ الْمَزْرَعَةَ فَيُعيدُ زِراعَتَها مِن جَديدٍ ، حتَّى إذا كَبُرَ الزَّرْعُ وأَثْمَرَ وصارَ كَما كان ، يُسَلِّمُ الْمَزْرَعَةَ إلى صاحِبِها ، ويَسْتَرِدُّ [4] مِنْهُ غَنَمَه .

تَبَسَّـمَ سَيِّدُنا داوودُ واطمَأَنَّ قَلْبُهُ إلى ذَكاءِ ابْنِهِ سُلَيْمانَ ، وحُسْنِ تَفْكيرِهِ وقُدْرَتِهِ على إدارَةِ شُؤونِ الْحُكْمِ مِنْ بَعْدِهِ وأَخَذَ بِحُكْمِهِ في هَذِهِ الْقَضِيَّة .

من قصة "القاضي الصغير"
لـ : محمد حمزة السعداوي

أتحاور مع النص

أتعرَّف على معاني المفردات

1. تَقَدَّمَ به الْعُمُرُ : صَارَ شَيْخًا
2. تُتْلِفُ : تُفْسِدُ.
3. جَزَاءً : عُقُوبَةً .
4. يَسْتَرِدُّ : يَسْتَرْجِع .

أفهم النص

- مَنْ هُوَ سَيِّدُنا داوود ؟
- كَيْفَ كَانَ يَحْكُمُ بَيْنَ النَّاس ؟
- لِمَاذَا اخْتَارَ سَيِّدُنَا دَاوُود سُلَيْمَانَ خَلِيفَةً لَهُ ؟
- مِمَّنْ اشْتَكَى صَاحِبُ الْمَزْرَعَة ؟ لِمَاذَا ؟
- بِمَ حَكَمَ سَيِّدُنَا دَاوُودَ بَيْنَ الْمُتَخَاصِمَيْن ؟
- كَيْفَ حَكَمَ سُلَيْمَانُ بَيْنَ الْمُتَخَاصِمَيْن ؟

أعبّر

- ما رَأْيُكَ فِي حُكْمِ سَيِّدِنَا دَاوُود عَلَيْهِ السَّلَام ؟ وفِي حُكْمِ ابْنِهِ سُلَيْمَان ؟
- حَدَثَ أَنْ تَخَاصَمَ زَمِيلَان لَكَ أَثْنَاء اللَّعِب ، وَحَكَمْتَ بَيْنَهُمَا . احْكِ كَيْفَ حَكَمْت .

يَوْمٌ حاسِم

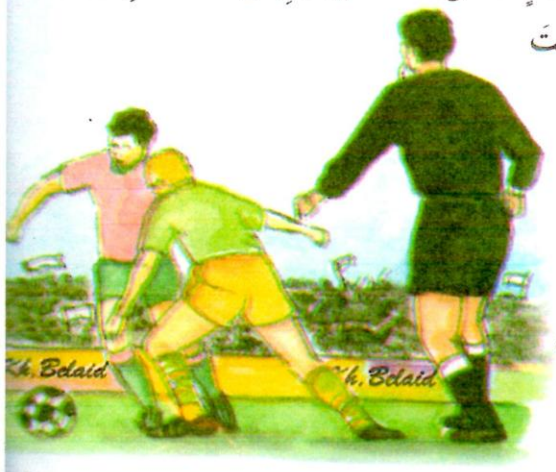
كانَ الْجوُّ صافِيا ، والشَّمسُ قد مالَتْ عن وَسَطِ السَّماءِ ، والسّاعَةُ تُقارِبُ الثّالِثَة . وكانَ الْمَلْعَبُ الْكَبيرُ يموجُ [1] بِجُمْهورٍ غَفيرٍ ، فالْمُدَرَّجاتُ مَمْلوءَةٌ والنّاسُ يَتَزاحَمونَ لِيَحْصُلَ كُلُّ واحِدٍ مِنْهُم على مَكانٍ صَغيرٍ يَجْلِسُ فيه ، بَعْدَما قَرَأوا إعلانَ الْجَريدَةِ الرّياضِيَّةِ عَنِ الْمُقابَلَةِ النِّهائِيَّةِ بَيْنَ الْفَريقَيْن .

إنَّهُ الْيَوْمُ الْكَبيرُ الّذي يَنْتَظِره جَميعُ هُواةِ كُرَةِ الْقَدَم . [2] لَقد انْتَظَروهُ عِدَّةَ أَشْهُرٍ منذ أَنْ بَدَأَتِ التَّصْفِياتُ بين الْفِرَقِ الْعَديدَة . وها قد أَتى الْيَوْمُ الْحاسِمُ [3] ، فَقَدِ اسْتَطاعَ الْفَريقانِ الْوصولَ إلى النِّهايَة .

كانَ الصِّياحُ الّذي يَأْتي مِنَ الْمُدَرَّجاتِ يَصُمُّ الآذان . وأَنْصارُ الْفَريقَيْنِ حَمَلوا الرّاياتِ وهَيَّأوا أَكُفَّهُم لِلتَّصْفيقِ وحَناجِرَهُم لِلصِّياح . وفَجأَةً علا صَوْتُ الْجُمْهور ، ها هما الْفَريقانِ يَدْخُلانِ الْمَلْعَبَ في مِشْيَةٍ اسْتِعْراضِيَّةٍ بِلِباسِهِمِ الْمُلَوَّنِ ، وكُلُّ لاعِبٍ يَحْمِلُ رَقْمَهُ على قَميصِه .

بَدَأَتِ الْمُباراةُ ، وسادَ الصَّمْتُ ، وأَخَذَتْ أَنْظارُ الْمُتَفَرِّجينَ تُتابِعُ الْكُرَةَ وهي تَقْفِزُ على أَرْضِ الْمَلْعَبِ وتَنْتَقِلُ بَيْنَ الأَقْدامِ بِسُرْعَة .

مَرَّ الشَّوْطُ الأَوَّلُ من غَيْرِ تَسْجيلٍ ، فقد كانَ الْفَريقانِ مُتَعادِلَيْنِ ، وكانَ التَّنافُسُ بَيْنَهُما شَديداً والرّوحُ الرِّياضِيَّةُ عالِيَة . وبَدَأَ الشَّوْطُ الثّاني ، وكادَتْ كُراتٌ كَثيرَةٌ أَنْ تَخْتَرِقَ شِباكَ [4] الْمَرْمَيَيْنِ ولكِنَّها كانَتْ تُرَدُّ بِفَضْلِ دِفاعِ الْفَريقَيْنِ ، وكانَتْ كلّما وصَلَتِ الْكُرَةُ قَريباً من الْمَرْمى اِرْتَفَعَتِ الصَّيْحاتُ من حَناجِرِ الْمُتَحَمِّسين . وبعْد مُرورِ مُدَّةٍ تَمَكَّنَ أَحَدُ الْفَريقَيْنِ من التَّسْجيلِ ، وتَراكَضَ اللاّعِبونَ نَحْوَ الّذي سَجَّلَ الْهَدَفَ يُعانِقونَه تَحْتَ هُتافاتِ الْجُمْهور .



حينما اقْتَرَبَتِ الْمُقابَلَةُ مِنَ النِّهايَةِ تَغَيَّرَ كلُّ شَيْءٍ ، فقد تَحَوَّلَ أَحَدُ لاعِبي الْفَريقِ الّذي سُجِّلَ عليه الْهَدَفُ إلى إنْسانٍ آخَرَ يَتَدَفَّقُ حَيَويَّةً ونَشاطا . إنَّهُ يَقْفِزُ ويَنْتَقِلُ من مَكانٍ إلى آخَرَ بِمَهارَةٍ فائِقَة .

سادَ الصَّمْتُ مَرَّةً أُخْرى، ولَمْ يُصَدِّقِ الْمُتَفَرِّجونَ ما يَرَوْن . وهاهي ذي الْإِصابَةُ الْأولى تَدْخُلُ الشِّباكَ ويَتَحَقَّقُ التَّعادُلُ بين الْفَريقَيْن . وهاهي ذي الْمُدَرَّجاتُ تَنْفَجِرُ بِصَوْتٍ واحِدٍ قَوِيٍّ : "آه ..... "وتُضافُ الْإِصابَةُ الثّانِيَةُ ثُمّ الثّالِثَةُ ، وارْتَفَعَتِ الرّاياتُ وعَلا الضَّجيج .

أَعْلَنَ الْحَكَمُ عَنْ نِهايَةِ الْمُباراةِ وتَدَفَّقَ الْجُمْهورُ داخِلَ الْمَلْعَب ليَحْمِلَ لاعِبي الْفَريقِ الْمُنْتَصِر. لَقَدْ كانَ مَشْهَدًا لا يُمْكِنُ أنْ يُنْسى .

طارق العسلي : من قصة «لاعب كرة القدم الصغير» بتصرف .

أتحاور مع النص

أتعرف على معاني المفردات

- يَموج : يَتَحَرَّكُ كَالْأَمْواج .
- هُواةُ كُرَةِ الْقَدَم : الّذين يحِبّونَ كُرَةَ الْقَدَم .
- اَلْيَوْمُ الْحاسِم : الْيَوْمُ الّذي يُعْرَفُ فيه الْفائِز .
- تَخْتَرِقُ الشِّباك : تَدْخُلُ الشباك .
- مهارةٌ فائِقة : قُدْرةٌ كَبيرة .

أفهم النص

- عَمَّ أعْلَنَتِ الْجَريدَةُ الرِّياضِيّة ؟
- كَيْفَ كانَ الْمَلْعَبُ الْكَبير ؟
- إسْتَخْرِجْ من الْفِقْرَةِ الثّانِيةِ الْعِباراتِ الّتي تَدُلُّ على حَماسِ الْجُمْهور؟
- ما الّذي حَدَث عندما بدأَتِ الْمُباراة ؟
- ماذا وَقَع حينما تَحَقَّقَ التَّعادُل ؟
- متى انْفَجَرَتِ الْمُدَرَّجات ؟

أعبر

- رافَقْتَ أباكَ في نِهايَةِ الْأُسْبوعِ لِمُشاهَدةِ مُباراةٍ في كُرَةِ الْقَدَم أوْ شاهَدْتَها على شاشة التلفاز ، تَحَدَّثْ عن هَذِهِ الْمُباراة مُعْتَمِداً على النَّصّ ؟
- يُنَظِّمُ حَيُّكَ مُباراةً في كُرَةِ السَّلَّةِ بين حَيِّكَ وحَيِّ صَديقِكَ ، وطُلِبَ منكَ أن تُعْلِنَ عن هذه الْمُباراة شَفَويًا ، حَضِّرِ الْإِعلانَ واقْرَأْهُ على زُمَلائِك .

المصادر و المراجع

قائمة المصادر و المراجع :

- القرآن الكريم

01 – لسان العرب لأبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري ، دار صادر ، بيروت ، ج1 ، ط6 ، 1997 .

02 – الأدب و خطاب النقد لعبد السلام المسدي ، دار الكتاب الجديد، ط1 ،2004

03 – أ–ي : دراسة سيميائية تفكيكية لقصيدة "أين ليلاي ؟" لمحمد العيد ، عبد المالك مرتاض ، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1992 .

04– ، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية ، سميح أبو مغلي دار مجدلاوي ، عمان ، الأردن ، د ط ، 1997

05– ، استراتيجيات القراءة ، التأصيل و الإجراء النقدي ، بسام القطوس ، عالم الكتب القاهرة ، ط2 ، د ت

06– بحوث في القراءة و التلقي ، فيرناند هالين ، فرانك شوير فيجن ،ميشل اوتان ، ترجمة : محمد خير البقاعي ، مركز الإنماء الحضاري ، حلب ، سوريا ،ط1 ، 1998.

07– ، ديداكتيك القراءة المنهجية ، مقاربات و تقنيات ، محمد مكسي ، دار الثقافة ، الدار البيضاء ، ط 2 ، 2000

08– دليل منهجي للنشاطات اللاصفية حسب التنظيم الجديد للزمن الدراسي بمرحلة التعليم الابتدائي : السنة الدراسية 2012/2011 ، عن وزارة التربية الوطنية ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ،2011

09 – طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام ، حسن جعفر، جاسم محمود ، جامعة عمر المختار البيضاء ، ليبيا ، ط1 ، 1996.

10– كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائية

11– اللسانيات النسبية و تعليم اللغة العربية ، محمد الأوراغيدار الأمان ، الرباط ، ط 1

12– *مبادئ تحليل النصوص الأدبية.* ، بسام بركة ، ماتيو قويدر ، هاشم الأيوبي ، دار نوبار للطباعة ، القاهرة ، ط1 ، 2002.

13- مداخل في النقد الأدبي ،طراد الكبسي ، دار اليازوري العلمية ، الأردن ، د ط ، 2009

14- مناهج التعليم الأساسي للطور الثاني ، مديرية التعليم الأساسي ،طبعة 1996

15- مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، اللجنة الوطنية للمناهج ، مديرية التعليم الأساسي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، جوان 2011 .

16- المعجم الجامع للأعلام و أصحاب الأقلام في الكتاب المدرسي الجزائري ، ابتدائي- متوسط- ثانوي ، عيسى عمراني ، دار جسور للنشر ، الجزائر ، ط2 ، 2009.

17- ، معجم المصطلحات النفسية ، محمد بوزواوي الدار الوطنية للكتاب، الجزائر ، د ط ، 2009 .

18- المضامين المخففة في مناهج التعليم الابتدائي ،مديرية التعليم الأساسي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، جويلية 2009 .

19- مناهج النقد الأدبي ، يوسف وغليسي ، دار جسور ،الجزائر ، ط2 ،2009 .

20- النص الأدبي في العصر الحديث بين الحداثة و التقليد ،عبد الرحمن عبد الحميد علي ، دار الكتاب الحديث ، مصر ، د ط ، د ت.

21- نظرية النقد ، عبد المالك مرتاض ، دار هومه للطباعة و النشر ، الجزائر ، 2002.

22- في معنى القراءة ، قراءات في تلقي النصوص ، الطائع الحداوي ، ط2 ، 2006.

23- في النقد الأدبي ، عبد العزيز عتيق ، دار النهضة العربية ، بيروت ، ط1 ، د ت.

24- قاموس التربية الحديث ، بدر الدين بن تريدي ، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية ، دار راجعي ، الجزائر ، د ط ، 2010.

25- القراءة و توليد الدلالة ، حميد لحمداني ، تغيير عاداتنا في قراءة النص الأدبي ، ط1 ، 2003 .

26- شعرية القصيدة ، عبد المالك مرتاض ، دار المنتخب العربي ، بيروت ، ط1 ، 1994 .

27- التدرج السنوي للتعلمات مرحلة التعليم الابتدائي ، مادة اللغة العربية ، عن وزارة التربية الوطنية ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، جوان 2011

28- ، التدريس باللغة العربية الفصيحة لجميع المواد في المدارس ، سميح أبو مغلي ، دار الفكر ، عمان ، ط1 ، 1997.

29- www. Azzaman.com

30 - blog.ektab.com

31- www.elfilm.com/name/577295

32- alexlisdept.blogspot.com

33- Mawdoo. Com

الفهرس

الرقم	المحتوى	رقم الصفحة
01	افتتاحية	
02	تشكرات و إهداء	
03	مقدمة	أ ، ب
	الفصل الأول : بين القراءة و النقد	
04	مـــدخـــل	01
05	تعريف القراءة	03
06	فوائد القراءة	05
07	مستويا القراءة	07
08	القارئ	07
09	الكتاب المدرسي من وسائط المنهاج اللغوي	09
10	الضعف في القراءة	10
11	النقد	11
12	القراءة النقدية	11
13	المقال النقدي	12
14	وظيفة النقد و غايته	13
15	مناهج النقد الأدبي	13
16	المنهج الفني	13
17	المنهج التاريخي	15
18	المنهج النفسي	16
19	المنهج التكاملي	18
20	المنهج البنيوي	18
21	المنهج الأسلوبي	19
22	المنهج السيميائي	20
23	المنهج الإحصائي	20
24	المنهج الموضوعاتي	21
25	المنهج التواصلي	23
26	المنهج التفكيكي	23
	الفصل الثاني : القراءة النقدية	
27	قراءة خارج النصوص القرائية	27
28	نصوص القراءة للسنة الرابعة ابتدائية و كتابها	30
29	التعريف بأصحاب النصوص الواردة أسماءهم	31
30	النصوص المنسوبة لأصحابها	33
31	نقد لبعض العناوين	34
32	نقد العنونة مع الصور	35

33 قواعد الخط و الكتابة مع قراءة في حجم النصوص 36
34 مآخذ لغوية 37
35 قراءة حول الأسماء الواردة في النصوص 39
36 الكتابة الصحيحة للأرقام 40
37 النقد التاريخي لنص " مليكة قايد " 41
38 النقد الاجتماعي لنص " قصة النبي سليمان " 41
39 النقد الموضوعي لنص " يوم حاسم " 43
40 الخاتمة 45
الملاحق
المصادر والمراجع
الفهرس