* الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية *

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس–مستغانم–

كلية الأدب والفنون

القسم: الدراسات اللغوية

التخصص: لسانيات تطبيقية

مذكرة تخرج لاستكمال متطلبات شهادة الماستر في الأدب العربي:

الموسومة بـ:

تعليمية النص الأدبي وفق المقاربة بالكفايات (التعليم الثانوي نموذجا)

إعداد الطالبة:

بوكربعة فاطمة الزهراء

إشراف الدكتور:

أحمد قوفي

السنة الجامعية:1438/1439-2017 / 2018

كلمـــة شـكـــــر

فـــي مثـل هذه اللحظات يتوقف اليراع ليفكر قبل أن يخط الحروف ليجمعها في كلمات .. تتبعثر الأحرف و عبثا أن يحاول تجميعها في سطور سطورا كثيرة تمر في الخيـــال و لا يبقى لنا في نهاية المطاف إلا قليلا من الذكريـــــات ؛ و صور تجمعنا برفاق كانوا إلى جانبنا فواجب علينـــا شكرهم و وداعهم و نحن نخطو خطوتنا الأولـى في غمار الحياة و تخص بجزيـــل الشكر و العرفـــان إلى كل من أشعل شمعـــة في دروب علمنا و إلى من وقف على المنـابر و أعطى من حصيلـــة فكـــره لينير دربنـــا

إلى الأساتـــذة الكرام في كلية التربية و نتوجه بالشكر الجزيل إلى الدكتور " قوفي أحمد "الذي تفضل بإشرافه على هذا البحث فجزاه الله عنا كل خير فله منا كل التقدير و الاحترام

إهـــــــداء

بسم الله الرحمن الرحيم

" قل اعملوا فيسرى الله عملكم و رسوله و المؤمنون "

صدق الله العظيم

إلهي لا يطيب الليل إلا بشكرك و لا يطيب النهار إلى بطاعتك ..

و لا تطيب اللحظات إلا بذكرك .. و لا تطيب الآخرة إلا بعفوك ..

و لا تطيب الجنة إلا برؤيتك الله جل جلاله

إلى من بلغ الرسالة و أدى الأمانة .. و نصح الأمة .. إلى نبي الرحمة و نور العالمين ..

سيدنا محمد صلى الله عليه و سلم

إلى من كلله بالهيبة و الوقار.. إلى من علمني العطاء بدون انتظار..من أحمل اسمه بكل إفتخار ..

ستبقى كلماتك نجوم اهتدى بها اليوم و في الغد و إلى الأبد .. والدي العزيز .

إلى ملاكي في الحياة..إلى معنى الحب و إلى معنى الحنان و التفاني..إلى بسمة الحياة وسر الوجود

إلى من كان دعائها سر نجاحي و حنانها بلسم جراحي إلى أعلى الحبايب أمي الحبيبة

إلى من عرفت معها معنى الحياة أختي " بحرية "

إلى أخي و رفيق دربي و هذه الحياة بدونك لا شيء معك أكون أنا و بدونك أكون مثل أي شيء ..

في نهاية مشواري أريد أن أشكر على مواقفك النبيلة إلى من تطلعت لنجاحي بنظرات الأمل

أخي " فضيل "

إلى الأخوات اللواتي لم تلدهن أمي .. إلى من تحلو بالإخاء و تميزوا بالوفاء و العطاء

إلى ينابيع الصدق الصافي إلى من معهم سعدت ، و برفقتهم في دروب الحياة الحلوة

و الحزينة سرت إلى من كانوا معي على طريق النجاح و الخير إلى من عرفت كيف

أجدهم و علموني أن لا أضيعهم صديقاتي " سعاد ، نادية ،

خيرة ، صليحة ، صابرية ، نسيمة ، نورة ، خديجة ، عائشة ، جميلة ، فاطمة ، نجيبة

، مريم ، سنوسية " .

مقدمة :

بســـــــــــــــــــــــم الله الـــــــــــــــــــــــرحمن الـــــــــــــــــــــــرحيم

الحمد لله الواحد الأحد ، الذي عمت بحكمته الوجود ، و الذي شملت رحمته كل الوجود ، نحمده الله سبحانه وتعالى ونشكره بكل لسان محمود ، ونشهد أنه لا اله إلا هو وحده لا شريك له له الحمد وله الملك وهو الغفور الودود ، وعد سبحانه وتعالى من أطاعه بالعزة ، كما توعد من عصاه بالنار ، ونشهد أن نبينا محمداً بن عبد الله هو عبده ورسوله ، صاحب المقام المحمود ، والحوض المورود ، و صل الله عليه وسلم تسليماً ،

تؤدي اللغة دورا عظيما في حياة الفرد و المجتمع ، هي وسيلة الإنسان للاتصال بالآخرين ، كما تعد عنصرا رئيسيا من مكونات الفرد و لها بالغ الأثر في سلوكه و هي جزء من كيان لا يستطيع الاستغناء عنه لذا اهتم الدارسون بتقليمها للناشئة و خصصوا لها مساحات واسعة في المناهج الدراسية و البرامج التعليمية و مع التطور الذي يشهده العالم في مختلف المجالات و الميادين ، بات من الضروري أن تساير المنظومة التربوية هذا التطور و تعمل على إنشاء المواطن الصالح الذي يبني بناء روحيا ووجدانيا ة علميا و ثقافيا متميزا و لا يأتي هذا إلا بالرقي في حقل التربية والتعليم

و تثمينا لهذا اهتم الباحثون بالتعليمية و مقاربتها مقاربات معاصرة .

انطلاقا من ذلك جاء بحثنا الموسوم بـــ " تعليمية النص الأدبي وفق المقاربة بالكفايات (التعليم الثانوي نموذجا) " و كانت لاختيار هذا الموضوع دوافع متعددة ذاتية وموضوعية منها :

- التغيرات التي طرأت على تقديم النص الأدبي للمتعلمين .
- أهمية اللغة العربية بالنسبة للمتمدرسين .
- الرغبة في رفع مستوى فهم النصوص الأدبية و تذوقها .
- محاولة تقويم برامج و إعطاء بدائل و حلول و مقترحات .
- حداثة المقاربة بالكفايات في المنظومة التربوية .
- كشف النقائص التي يعاني منها تحليل النص الأدبي .

و قد اعتمدنا في بحثنا على جملة من المراجع أهمها :

- مباحث في اللسانيات التطبيقية ، حقل تعليمية اللغات لأحمد حساني .
- علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية لعبده الراجحي .
- تعليم النصوص بين النظرية و التطبيق لبشير ابرير .

و قد واجهتنا صعوبات أخرت البحث و شوشت على و تيرته من ذلك :

- قلة المراجع المتخصصة .

- حداثة الموضوع خاصة لما يتعلق الأمر تحليل النص الأدبي في ضوء المقاربة الجديدة .
- عدم وعي مسيري المؤسسات التعليمية و مفتشي التربية بضرورة البحث العلمي و مساعدة الباحثين .

و من الإشكالات التي يمكننا طرحها في خضم هذا البحث :

كيف يمكن للنص الأدبي أن يسهم في اكتساب الكفاءات اللغوية و تنميتها بالنسبة لتلاميذ المرحلة الثانوي ؟ و قد انبثقت عن هذه الإشكالية الرئيسية تساؤلات فرعية أبرزها :

- ما مدى فاعلية النصوص الأدبية المقدمة للمستوى الثانوي ؟
- و هل تسهم في استيعاب التلاميذ للمادة المعرفية و البناء اللغوي السليم ؟
- و كيف يتجلى دور المقاربة الكفايات في تعليمية اللغة العربية ؟

و بناء على هذه الإشكالية و انطلاقا من مقتضيات الموضوع قسمت البحث إلى مدخل وفصلين فضلا عن المقدمة و الخاتمة ، حيث تطرقت في المدخل إلى مفاهيم و مصطلحات مفتاحيه ، أما الفصل الأول المعنون بـ : تعليمية النص الأدبي بين الواقع والمأمول تضمن العناصر التالية مقومات النص ، أنماط النص ، بينما تناولت في الفصل الثاني تعليمية النص الأدبي لسنة الأولى ثانوي العناصر التالية : الاختيارات المنهجية ، دراسة الأهداف التعليمية ، عرض مضمون الكتاب المدرسي و دراسته ، خطوات دراسة النص الأدبي ، قراءة في الممارسة الفصلية .

و بعد اشتغالنا على الموضوع و تحليلنا للنصوص خرجنا بخاتمة تحوي مجمل النتائج التي توصلنا إليها . و قد اقتضت منا طبيعة الموضوع الاستناد إلى منهج وصفي تحليلي مما يلائم مصارات بحثنا و يثبر أغواره .

و ختاما نحمد الله على نعمة العلم ، و نجز الشكر لى الأستاذ المشرف على هذا البحث الدكتور أحمد قوفي على توجيهاته الشديدة و إرشاداته الراقية .

و إننا في هذا البحث لم نأت بالقول الفصل و الكلمة الأخيرة في الموضوع لأنه مزال منفتحا على المزيد من الدراسات و الاثراءات .

1- مفهوم التعليمية: (Didactique)

أ- الدلالة اللغوية لكلمة ديداكتيك (Didactique):

كلمة (Didactique) اشتقت من كلمة « Didaktikos » اليونانية و التي كانت تطلق على نوع من الشعر يتناول رح معارف علمية أو تقنية " الشعر التعليمي " وقد تطور مدلول كلمة « Didactique » ليصبح التعليم أو فن التعليم [1].

و قد استخدمت هذه الكلمة في التربية أول مرة كمرادف لفن التعليم، و قد استخدمها "كومينوس" أو "كامنسكي" و الذي يعد الأب الروحي للبيداغوجيا، سنة 1657 في كتابة الديداكتيكا الكبرى حيث يعرفها بالفن لعام للتعليم في مختلف المواد التعليمية، ويضيف بأنها ليست فنا للتعليم فقط بل للتربية أيضا[2].

يقول حنفي بن عيسى: " كلمة تعليمية في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم، و هذه الأخيرة مشتقة من علم أي وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على شيء دون إحضاره" [3].

و في أوائل القرن 19 ظهر الفيلسوف الألماني "فرديريك هاربيرت" سنة (1770 – 1841) الذي وضع الأسس العلمية للتعليمية كنظرية للتعليم وتستهدف تربية الفرد.

و تهدف العملية التعليمية التي تزود التعلم بقدر مناسب من المعلومات و المفاهيم [4].

ب- المعنى الاصطلاحي للتعليمية (Didactique):

أستعرض بعض التعريفات التي تندرج في الاتجاه الذي ينظر إلى الديدكتيك باعتبارها إما مجرد صفة تنعت بها النشاط التعليمي للمدرس أو مجرد ق من البيداغوجيا أو تطبيق لها على النحو التالي:

---

[1]. خالد لبصيص ، التدريس العلمي و الفني الشفاف ، بمقارنة الكفاءات و الأهداف ، دار التنوير (الجزائر) ، دط ، 2004 ، ص 131

[2]. سهيلة محسن،المنهاج التعليمي و اثر التدريس الفاعل ، دارالشروق للنشر و التوزيع ، (رام الله) ، المنارة ، ط1 ، 2006 ، ص 35

[3]. محمد دريج ، التدريس الهادف ، قصر الكتاب ، البليدة ، دط ، 2000 ، ص 21- 22 .

[4]. عبد الحكيم مخلوف / الوسائل التعليمية و تكنولوجيا التعليم للمعوقين بصريا ، مكتبة الأنجلو المصرية (الإسكندرية) ، دط ، 2005 ، ص 13

يستعمل لفظ ديداكتيك حسب أسطولفي كمرادف للبيداغوجيا كما يوحي اللفظ بمعان أخرى تعبر عن مقاربة خاصة لمشكلات التعليم، فالديداكتيك لا تكل حقلا معرفيا .

أستعرض بعض التعريفات التي تندرج في الاتجاه الذي ينظر إلى الديدكتيك باعتبارها إما مجرد صفة تنعت بها النشاط التعليمي للمدرس أو مجرد ق من البيداغوجيا أو تطبيق لها على النحو التالي:

أ- يستعمل لفظ ديداكتيك حسب أسطولفي كمرادف للبيداغوجيا كما يوحي اللفظ بمعان أخرى تعبر عن مقاربة خاصة لمشكلات التعليم، فالديداكتيك لا تكل حقلا معرفيا قائما بذاته أو فرعا لحقل معرفي ما، فهي نهج أو بمعنى آخر أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية.

ب-الديداكتيك في الأساس تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها و نواجه هنا نوعين من المشكلات:

- مشكلات تتعلق بالمادة نفسها.
- مشكلات ترتبط بالفرد في وضعية التعلم.

ت-و هي في نظر التربوي أبيلي Aebli تعتبر علما مساعدا للبيداغوجيا، حيث أسند إليها دور بناء الاستراتيجيات المساعدة على بلوغ الأهداف[1] .

يبدو من هذه التعاريف أن الديداكتيك تهتم بكل ما هو تعليمي تعلمي، أي كيف يدرس المعلم مع التركيز على: كيف يتعلم التلميذ و كيف تسهل عملية التعلم.

- الديداكتيك شق من البيداغوجيا و موضوعه التدريس، و قد استخدمه "الالاند" كمرادف للبيداغوجيا أو التعليم [2].

أما "جونسون" فقد نظر إليها على أنها مجموعة من العناصر التعليمية المنظمة بطريقة تدفع الطلاب إلى التعلم و تحثهم عليه، و تدعم تعليمهم، بحيث يؤدي إلى اكتسابهم معرفة نظرية و مهارات علمية.

---

[1]. أنطوان طعمة ، تعليمية اللغة العربية ، دار النهضة العربية ، بيروت ط1 ، 2006 ، ص 13-14 .

[2]. علي شريف بن حليمة ، تعليمية المواد العلمية ، مجلة همزة وصل ، 1992 ، ص 21 .

يتعلق موضوعها بالتخطيط للوضعية البيداغوجية ، وكيفية مراقبتها و تعديلها عند الضرورة [1].

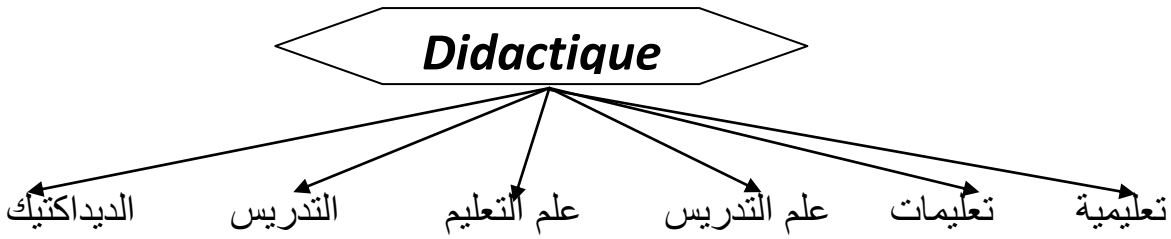
ويعرفها ميلاري 1979 " بأنها مجموعة طرف و أساليب و تقنيات التعلم ، أما بروسو 1983 فيرى أن الموضوع الأساسي للتعليمية هو دراسة الشروط اللازم توفرها في الوضعيات أو المشكلات التي تقترح للتلميذ قصد السماح له بإظهار الكيفية التي يشغل بها تصوراته المثالية ، أو بفرضها ، ويقوا أيضا أن التعليمية في تنظيم تعلم الآخرين "[2].

ويعود بروسو في عام 1988 ليقول بأن " التعليمية في الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يندرج فيها الطالب لبلوغ أهداف معرفية و عقلية أو وجدانية أو نفس حركية "[3].

على التعليم و التعلم ، فيقال الوسائل التعليمية غير أن مفهومها قد تطور و تغير في العصر الحديث ، فلم يعد يدل على النظم الفنية بل أصبح علما من علوم التربية له قواعده و أسسه .

" ونثير إلى أننا نجد في اللغة العربية عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي ، الواحد و لعل ذلك يرجع إلى تعدد مناهل الترجمة ، وكذلك إلى ظاهرة الترادف في اللغة العربية وحتى في لغة المصطلح الأصلية ،فإذا ترجم إلى لغة أخرى نفل الترادف إليها ، وفيما يلي نورد أشهر المصطلحات ، التي عرف بها هذا العلم كما يوضحه المخطط التالي "[4]:

الديداكيتك



[1]. التعليمية العامة و علم النفس ، وزارة التربية الوطنية ، تكوين خاص بمعلمي المدرسة الأساسية في إطار الجهاز الموقت ، الجزائر ، 1999 ص 02 .
[2]. المرجع نفسه (بتصرف) .
[3]. المرجع نفسه ص 02 .
[4]. بشير إبرير تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق ، ط1 ، عالم الكتب الحديث ، الجزائر ، 2008 ، ص 08 .

فكل هذه المصطلحات تتعارف من حيث الاستعمال ، غير أن أنه المصطلح الطاغي في الاستعمال هو علم التدريس ، وفي الآونة الأخيرة يشيع استعمال كلمة تعليمية ، و البعض يفضل الترجمة الحرفية للمصطلح أي ديداكتيك ، تجنبا لأي لبس أو غموض .

وقد عرف جان كلود غانيون (J . C . Gagnon) التعليمية في كتابه [1] ديداكتيك مادة (La didactique une discipline)بأنها إشكالية إجمالية وديناميكية تتضمن :

تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة الدراسية ، وكذا في طبيعة وغايات تدريسها و إعدادا لفرضياتها الخصوصية ، انطلاقا من المعطيات المتجددة و المتنوعة باستمرار لعلم النفس والبيداغوجي وعلم الاجتماع ... إلخ .

دراسة نظرية وتطبيقية لفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها .

أما "جونسون" فقد نظر إليها على أنها مجموعة من العناصر التعليمية المنظمة بطريقة تدفع الطلاب إلى التعلم و تحثهم عليه، و تدعم تعليمهم، بحيث يؤدي إلى اكتسابهم معرفة نظرية و مهارات علمية [2].

ج- مبادئ التعليمية:(Didactique):

هناك جملة من المبادئ يجب على المدرس أن يراعيها في عملية التدريس:

1- يتضمن المرفق التعليمي مدرسا تلميذا أو خبرة يتعلمها التلميذ، و التعلم عملية مستمرة كعملية النمو، و الذي ينبغي أن يبدأ من حيث يوجد المتعلم، كما يجب على المدرس أن يكون على معرفة بقدرات التلميذ و يتعرف على مدى استيعابه الدرس في حجرات الدراسة.

2- ينبغي أن يساعد المدرس التلميذ في الاختبار و في توجيه ما يقوم به و تقومه، كما ينبغي استخدام أنواع النشاط التي تناسب ما تعلمه التلميذ، فكل موقف تعليمي يتطلب نوعا معينا من النشاط و اكتساب نوع من التفكير يتطلب نوعا من النشاط.

3- ينبغي أن يتحدى التعلم قدرات التلميذ و يشبعها، حتى يدرك التلميذ الهدف مما يتعلمه في ضوء حاجاته، فإنه يعمل على تحقيقه و على المدرس حينئذ أن يحدد

[1]. محمد الدريج ، مدخل إلى علم التدريس ، دار الكتاب الجامعي ، ط1 ، العين ، 2003 ، ص 15.
[2]. أفنان نظيرة دورة ، النظرية في التدريس و ترجمتها علميا ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، عمان (الأردن) ، دط ، ص 23 .

بوضوح الهدف من العملية التعليمية ، في ضوء حاجات التلميذ و يحفزه حتى يميل إلى تحقيق الهدف المرغوب فيه[1] .

د- مستويات التعليمية(Didactique) :

للتعليمية ثلاث مستويات هي:

الديداكتيك العام: Didactique général

تسعى إلى تطبيق مبادئها، و خلاصة نتائجها على مجموع المواد التعليمية و تنقسم إلى قسمين: القسم الأول: يهتم بالبيداغوجيا، حيث تقدم المعطيات القاعدية التي تعتبر أساسية لتخطيط كل موضوع، و كل وسيلة تعليمية لمجموع التلاميذ.

أما القسم الثاني: فيهتم بالديداكتيك التي تدرس القواعد العامة للتدريس.

الديداكتيك الأساسية: Didactique fondamentale

و هي جزء من الديداكتيك يتضمن مجموع النقاط النظرية، و الأسس العامة التي تتعلق بتخطيط الوضعيات البيداغوجية، دون أي اعتبار ضروري لممارسات تطبيقية خاصة، وتقابلها عبارة الديداكتيك النظرية.

الديداكتيك الخاصة:

و هي تهتم بتخطيط عملية التدريس، و تعلم مادة دراسية معينة، كما تتضمن البحث في المسائل التي يطرحها التعليم في مختلف المواد، و من هنا تأتي تسمية التربية الخاصة، أي الخاصة بتعليم المواد الدراسية(الديداكتيك الخاص، أو ديداكتيك المواد) في مقابل (الديداكتيك العام) الت تهتم بمختلف القضايا التربوية، بل و بالنظام التربوي برمته مهما كانت المادة الملقنة[2].

2- أنماط التعليم:

لن أتناول كل أنماط التعليم المستخدمة في عملية التدريس، لكن سأتوقف عند أهمها:

[1] . رشدي لبيب ، جابر عبد الحميد ، منير عطا الله ، الأسس العامة للتدريس ، دار النهضة العربية للطباعة و النشر ، ط1 ، سنة 1993 ، ص 39 .

[2]. محمد صدوقي ، المفيد في التربية ، دار المعرفة بيروت ، ط1 ، 2008 . ص 22 .

أ- التعليم الذاتي:

هو نمط من أنماط التعلم يقوم فيه المتعلم باختيار الأنشطة التعليمية و تنفيذها بهدف اكتساب معرفة علمية أو تنمية مهارة ذات صلة بالمادة الدراسية أو باهتماماته الخاصة، و قد يتم هذا التعلم بصورة فردية أو في مجموعات، تحت إشراف المعلم، أو بصورة غير نظامية عن طريق التعليم المبرمج، و برامج التعلم عن بعد 1.

ب - التعليم التفاعلي و العقد التشاوري:

لقد ركزت التعليمية على الحوار التربوي والتفاعل التشاوري بين المعلم، والمتعلم بين المتعلمين أنفسهم، فالتعلم بعد اجتماعي ركز عليه فيكوتسكي:

يعلم التلاميذ مع الآخرين و من أجل الآخرين و في مواجهة الآخرين، و على هذا لأساس تدرك أهمية التحول الذي يجري في تمحور الصف على المتعلم لا على المعلم الذي لم يعد يستأثر بالكلام بل يعمل على حث التلاميذ على تداول الكلام ثنائيا، وفريقيا، و هذا التوجه حاسم في التعلم يبني معرفته من خلا ما يكتشفه بنفسه [2]

ج - التعليم المبرمج:

هو المعالجة الإبريقية المحددة لأحد الموضوعات بخطوات تعليمية سابقة الإعداد، و قابلة للقياس، و بذلك يتميز التعليم المبرمج بأنه يتعامل مع كل متعلم على حدة، ويتقدم كل متعلم وفق سرعته الخاصة، و يكون التقدم تدريجيا، حيث أن المادة التعليمية مرتبة ترتيبا منطقيا من السهل إلى الصعب [3]. و من مميزاته أنه يتطلب مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، و إتاحة الفرصة للمعلم للتعرف على مهارات الطلاب بشكل أيسر و أعمق [4]. و يعرف أيضا بأنه طريقة من طرق التعليم الفردي، من أجل أن يعلم نفسه (ذاتيا) بواسطة برنامج معد بأسلوب خاص، يسمح بتقسيم المعلومات إلى أجزاء صغيرة،

---

[1]. ربيع محمد و طارق عبد الؤوف عامر ، التدريس المصغر ، دار اليازوري العلمية للنشرو التوزيع ، الأردن ، دط ، 2008 ، ص 186- 187

[2]. أنطوان طعمة ، تعليمية اللغة ، ص 23- 24 .

[3]. طارق عبد الرؤوف عامر ، التعليم عن بعد و التعليم المفتوح ، دار اليازوري للنشر و التوزيع ، الأردن ، دط ، 2007 ، ص 23 .

[4]. توفيق أحمد مرعي ، و محمد الحيلة ، تفريد التعليم ، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع ، ط2 ، 2002 ، ص 276 .

و ترتيبها منطقيا وسلوكيا، بحيث يستجيب لهذا المتعلم تدريجيا، ويتأكد من صحة استجاباته على كل واحدة منها، حتى يصل في النهاية إلى السلوك الذاتي المرغوب فيه [1].

3- طرائق التدريس:

هي مجموعة الإجراءات و الخطوات المنظمة و المخطط لها و التي يستخدمها المعلم و المدرس في العملية التعليمية لتوجيه التدريس، و تنفيذه تحقيقا للأهداف التعليمية المرجوة [2] . و الطريقة هي:"الوسيلة التواصلية و التبليغية في العملية التعليمية لذلك فهي الإجراء العلمي الذي يساعد على تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم، و لذلك يجب أن تكون الطرائق التعليمية قابلة في ذاتها للتطور و الارتقاء"[3] ، و سيقتصر حديثي عن بعض طرائق التدريس:

3-1- الطريقة البنيوية:

تحرص هذه الطريقة على أتباع النسق الطبيعي الذي يكتسب الطفل وفقه الأم، لذلك قامت على أربع مراحل هي:

- فهم اللغة المنظومة (مهارة السماع).
- التعبير الشفوي (مهارة الكلام).
- فهم اللغة المكتوبة (مهارة القراءة).
- التعبير الكتابي (مهارة الكتابة).
- و هي ترتكز على وصف شامل للغة المدرسة قصد ضبط أبنيتها التركيبية وتقديمها ضمن المواد التعليمية، مراعية في ذلك أسلوب التدرج[4].

---

[1]. ويبرشبرام ، التعليم المبرمج حاضره و مستقبله ، تر : داود عطية ، (دم) ، الأنوار اليونسكو ، ص 01 .

[2]. ربيع محمد و طارق عبد الرؤوف عامر ، التدريس المصغر ، ص 173 .

[3]. أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، ديوان المطبوعات الجامعية ، (الجزائر) ، د ط ، 1996 ، ص 142 .

[4]. Ghatagnier (louis) et toggart (gilbert) orientation snouvelles « coll-(B) bardas- Aquila – paris ، p 14- 15 la baratairesde longues:etude linguistiques 1971 .

و من أبرز عيوب هذه الطريقة في نظر منتقديها أن تركيز العناية فيها على الدرس، المواد اللغوية و الوسائل التعليمية و المنهج، دون المعلم[1] .

2-3- الطريقة التواصلية:

هذه الطريقة تهدف إلى استعمال اللغة استعمالا حرا في مواقف حقيقية واكتفاء المدرس بتهيئة المتعلمين داخل الفصل للتعبير عن تلك المواقف[2]،و من عيوب هذه الطريقة هي " أن التدريبات التواصلية الحرة داخل الفصل أو خارجه ليست مضمونة النتائج.... كما لا يمكن أن يتقلص دور المعلم إلى مجرد الإشراف و التنشيط بل لابد أن يحافظ على دوره من حيث موجه و مسير، و لا مانع عندئذ من أن يستعين، كلما دعت الحاجة إلى ذلك بالتمارين"[3].

3-3-الطريقة التكاملية:

تقوم هذه الطريقة على مبدأين أساسيين هما:

1- الحفاظ على دور المعلم في التلقين و التوجيه و التقويم.

- اختيار المعلومات اللغوية المكتسبة و تنميتها عن طريق التمارين و المناشط التواصلية[4].

- يتضح لي من خلال ما تقدم أنه على معلم اللغة العربية:
- الإفادة من كل الطرائق و توظيفها في عملية تدريس النصوص التعليمية.
- الجمع بين مبدأي (التعلم) و (الاكتساب).
- تدريس اللغة العربية في علاقة وثيقة بالواقع البيئي و الحضاري و الثقافي السائد في الوطن العربي اليوم.

---

[1]. محمد صالح بن عمر ، كيف تعلم العربية لغة حية ، بحث في إشكالية المنهج ، دار الخدمات العامة للنشر و التوزيع العربية ، تونس ، ط ، 1998 ، ص 10 .

[2]. جورج رموني ، تدريس اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية ، طرائقه و أساليبه ، مجلة العربية ، عدد 20 ، 1987 ، ص 103 – 104

[3]. محمد صالح بن عمر ، كيف تعلم العربية لغة حية ، ص 11 .

[4]. جورج رموني، تدريس اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية طرائقه و أساليبه ، ص 109 .

3-4-الطريقة المباشرة:

و هي طريقة تلاقي قبولا لدى الكثيرين كونها مناسبة لتعليم الحقائق والمهارات الأساسية، هذا لا يعني أن ليس لها سلبيات فهي تحد من إبداع المدرس، و تتطلب إعدادا جيدا و مهارات عالية في الحديث، كما أنها لا تناسب تدريس المهارات العليا[1].

3-5- طريقة المحاضرة:

و هي طريقة تكون مشجعة لبعض الطلاب و محبطة للآخرين، كما أن المادة العلمية يتم تقديمها بأسلوب منطقي [2]، و هي تعد من أقدم طرائق التدريس و أكثرها شيوعا[3].

4- مفهوم النص: TEXTE

لقد تشبعت المنابع التي استقى منها النص مفاهيمه و تصوراته و مناهجه، ولا نستطيع فهم طبيعة الرسالة التي يتضمنها النص إلا بتحليل معطياته في ضوء الواقع الذي تشكل من خلاله، و سأقتصر حديثي عن بعض التعريفات للنص في الثقافة العربية و الغربية.

1- النص في الثقافة العربية:

أ- النص لغة:

يعرف لسان العرب كلمة "نص" كالتالي: "نصص: رفعك الشيء، نص الحديث ينصه نصا: رفعه، و كل ما أظهر فقد نص، و قال عمر بن دينار، ما رأيت رجلا أنص من للحديث من الزمري أي أرفع له و أسند، و يقال نص الحديث إلى فلان أي رفعه" [4]. و في معجم مقياس اللغة لابن فارس"نص": النون و الصاد أصل يدل على ارتفاع و انتهاء الشيء، منه قولهم نص الحديث إلى فلان رفعه إليه، و نص لكل

---

[1]. صالح نصيرات ، طرق تدريس العربية ، دار الشروق للنشر و التوزيع (الأردن) ، ط1 ، 2006، ص 41.

[2]. المرجع نفسه ، ص 42 .

[3]. غزال رشيد ، إشراف بن حميد هند ، طرق التدريس و أثارها على التحصل الدراسي للتلميذ ، دراسة ميدانية لمدينة معسكر ، مذكرة تخرج لنيل شهادة ليسانس ، 2006- 2007 ، ص 20 .

[4]. ابن منظور لسان العرب ، م6 ، مادة نص ، دط ، 1998 ، ص 618 .

شيء منتهاه[1]. أما ابن فارس فيعرف النص فيقول: النون و الصاد أصل صحيح يدل على ارتفاع و انتهاء الشيء [2].

حملت المعاجم دلالات "النص" دلالات عديدة يمكن إيجازها فيما يلي:

- النص مرادف لمصطلح الرفع، و منه رفعك الشيء.
- النص مرادف للإبانة و الظهور، كما أنه مرادف للاكتمال و بلوغ الغاية.

أما أساس البلاغة للزمخشري: " نصص" الماشطة، تنص العروس فتقعدها على المنصة: و هي تنص عليها ترفعها،السنام، ارتفع و انتصب، نص الحديث إلى صاحبه قال: نص الحديث إلى أهله، فإن الوثيقة في نصه، و نصصت الرجل إذا أخفيته في المسألة، و رفعته إلى حد ما عنده من العلم حتى استخرجته، و بلغ الشيء نصه أي منتهاه"[3].

أما في المعاجم الحديثة نجد " الوافي " معجم وسيط اللغة العربية يتناول مادة " نص " بالقول " نصص بالغ في النص .....و نص المتاع جعل بعضه فوق بعض..."[4].

في المعجم الغربي: " تنحدر كلمة النص Tesctus من فعل نص Tescéte نسج و النص تبعا لذلك الثوب، و يعني ذلك تسلسل الأفكار و توالي الكلمات، إنه الكلام الخاص بكاتب معين في مقابل التعليقات " [5].

---

[1]. ابن فارس ، معجم مقاييس اللغة ، وضحه : ابراهيم شمس الدين ، المجلد الثاني دار الكتب العلمية ، (لبنان) ، ط 1 ، 1999 ، ص 525 .

[2]. عبد المجيد زراقط ، النص الأدبي و معرفته ، منشورات الجامعية اللبنانية ، بيروت ، دط ، 2008 ، ص 106 .

[3]. الزمخشري ، أساس البلاغة ، تحقيق مزيد تعميم شوقي العمري ، مكتبة ناشرون (لبنان) ، ط1 ، 1998 ، ص 831- 832 .

[4]. عبد الله البستاني ، معجم وسيط اللغة العربية ، مكتبة ناشرون (لبنان) ، طبعة جديدة ، 1990 ، ص 631 .

[5]. محمد حمود ، تدريس الأدب ، إستراجية القراءة و الإقراء ، منشورات ديداكتيكية ، (دار البيضاء ، المغرب) ، دط ، 1993 ، ص 25 .

ب- النص اصطلاحا:

هناك تعريفات كثيرة للنص نذكر من بينها تعريف الأصوليين:

" النص ما لا يحتمل إلا معنى واحد أو مالا يحتمل التأويل "[1].

أما النحويين و اللغويين العرب: فالنص عندهم هو: " الشاهد و هو قائل موثوق بعربية للإحتجاج و الاستدلال به على قول أو رأي"[2].

إن النص عند النحويين و اللغويين هو الشاهد الذي يكون إما آية قرآنية أو بيتا شعريا أو قولا سائرا.

و يرى حامد أبو زيد أن النص هو الوسيلة الإبلاغية التي يشترك فيها طرفان مرسل و مرسل إليه، و النص بمثابة الرسالة الواصلة بينهما و بما أن القرآن وصفه الله بالرسالة حق تطبيق المناهج التحليلية علية، و لكن النص القرآني ليس كبقية النصوص[3].

إن النص حسب مايرى حامد أبو زيد: " أداة اتصال تقوم بوظيفة إعلامية، و لا يمكن طبيعة الرسالة التي يتضمنها النص بتحليل معطياته في ضوء الواقع الذي تشكل النص من خلاله"[4].

2- النص في الثقافة الغربية:

أ- النص لغة:

يقابل المصطلح العربي " النص " في الثقافة الفرنسية Texte و يقصد به كل ما هو مادة " للنسيج " في اللاتينية « Texte » من المصدر " النسج" " نسيج ". يسمى

نص كل الأشكال المكتوبة أو الملفوظة التي تجعل اللغة في نتاج أدبي و هذا يعني كل أشكال الخطاب، النص عموما يفوت إطار الجملة[1].

---

[1]. الشريف الجرجاني ، التعريفات ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ط1 ، 1995 ، ص 24 .
[2]. محمد سمير نجيب اللابيدي ، معجم المصطلحات النحوية و الصرفية ، دار الثقافة ، بيروت ، دط ، دت ، ص 119 -120 .
[3]. عبد السلامي المسدي ، النقد و الحداثة ، منشورات دار أمية ، ط2 ، 1989 ، ص 24 .
[4]. ناصر حامد أبو زيد ، مفهوم النص ، دراسة في علوم القآن ، المركز الثقافي العربي للطباعة و النشر و التوزيع ، بيروت ، ط 3 ، 1996 ، ص 26- 27 .

يحمل المفهوم الفرنسي مصطلح " النص " العديد من الدلالات التي يمكن أن نحصرها في النقاط التالية:

- النص مرادف للنسيج.
- النص يتضمن المكتوب أو الملفوظ الذي يتضمن لغة أدبية.
- النص يتضمن الخطاب.
- النص أكبر من الجملة.

ب- النص اصطلاحا:

إن مصطلح النص عند الغرب عرف مفاهيم عديدة ارتبطت هذه المفاهيم بالمناهج النقدية المختلفة التي ظهرت في القرن العشرين عند الغرب، و قد اختلفت التعريفات من باحث لباحث و من بين التعريفات ما يلي:

ترى جوليا كريستيفيا أن النص أكثر من مجرد خطاب أو قول، إذ أنه موضوع لعديد من الممارسات السيميولوجية التي يعتد بها على أساس أنها ظاهرة غير لغوية، بمعنى مكونة بفضل اللغة، لكنها غير قابلة للانحصار في مقولاتها[2]' و هذا يعني أن النص له قابلية للاحتمالات المنهجية التي يمكنها أن تستنطقه و تخرج دلالته، وبالتالي أصبح النص الأدبي في حالة إنتاج للدلالات بشكل لا نهائي.

و ليس النص داخلا معزولا عن مرجعه " الخارج " هو حضور في النص به عالما مستقلا، عالما يساعد استقلاله على إقناعنا به أدبيا، متميز ببنياته، إنما هو نسق هذه البيئة، هيئتها، و نظامها، و عليه فإن النظر في العلاقات الداخلية في النص ليس مرحلة أولى تليها مرحلة ثانية يتم فيها الربط بين العلاقات بعد كشفها و بين ما اسمه " الخارج " في النص .

---

[1]. فاضل ثائر ، اللغة الثانية في إشكالية المنهج و النظرية و المصطلح في الخطاب النقدي العربي الحديث ، المركز الثقافي العربي ، بيروت ، ط1 ، 1990 ص 72 .

[2]. صلاح فضل ، بلاغة الخطاب و علم النص ، دار الكتاب المصري ، القاهرة ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، ط2 ، 2004 ، ص 269 .

بل إن النظر في هذه العلاقات الداخلية هو أيضا، و في نفس الوقت النظر في حضور " الخارج " في هذه العلاقات بين النص[1].

يتضح من هذا الكلام أن النص لا يكون في معزل عن الظروف التي نشأ فيها، و ثقافة الجماعة التي ينتمي إليها هذا المؤلف و هذه حقيقة لا يمكن تجاهلها، فإن النص لا يأتي من عدم.

يرى هارتمان، أن النص علامة لغوية أصلية تبرز الجانب الاتصالي السيميائي [2].

و النص وحده كبرى شاملة تتكون من أجزاء مختلفة تقع على مستوى أفقي من الناحية النحوية، و على مستوى عمودي من الناحية الدلالية، و معنى ذلك أن النص وحدة كبرى لا تتضمنها وحدة أكبر منها، و المقصود بالمستوى الأول (الأفقي) أن النص يتكون من وحدات نصية صغرى تربط بينها علاقات نحوية، أما الثاني فيتكون من تصورات كلها تربط بينها علاقات التماسك الدلالية المنطقية [3].

النص سلسلة من العلامات المنتظمة في نسق من العلاقات تنتج معنى كليا يحمل رسالة، و دراسة تسلسل هذه العلامات و تناسقها يقضي بنا عادة إلى تحليل النص، كما أن طريقة توالي الجمل المترابطة يحدد إيقاع القراءة، و بذلك يدخل في تشكيل النص تقسيمه إلى فقرات و فصول و صفحات، و إن اختيار الكاتب لجنس أدبي ما أو لاتجاه فني هو اختيار للغة التبليغ التي ينوي الاتصال بقارئه من خلالها[4].

---

[1]. يمني العبد ، في المعرفة النص ، دار الآداب ، بيروت ، ط 4 ، 1999 ، ص 02 .

[2]. عثمان أبو زيد ، نحو النص ، إطار نظري ودراسات تطبيقية ، عالم الكتب الحديث (مصر) ، ط1 ، 2010 ، ص 16 .

[3]. نعمان بوقرة ، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص ، و تحليل الخطاب ، عالم الكتب الحديث ، جدر الكتاب العالمي (الأردن) ، د ط ، 2009 ، ص 42 .

[4]. خلود العموش ، الخطاب القاني ، دراسة في العلاقة بين النص و السياق ، عالم الكتب الحديث ، جدار الكتاب العالمي (الأردن) ، د ط ، 2008 ، ص 20 .

5- مفهوم النص الأدبي:

يعد النص الأدبي لما يتضمنه من أبعاد إنسانية و قيم وتوجيهات توجه سلوك المتعلمين من أهم الحصص التعليمية التي ترسخ قيم الأمة، و توصل ثوابتها لديهم، و فيما يلي أستعرض بعض التعريفات للنص الأدبي:

تعد النصوص الأدبية وعاء التراث الأدبي الجيد، قديمه و حديثه، نثرة و شعره، و مادته التي عن طريقها يتم إنماء مهارة المتعلمين اللغوية و الفكرية و التعبيرية و التذوقية، بحيث تحتوي على مجموعة من الأسس و القيم الوطنية و القومية و العالميةالتي على أساسها اختيرت هذه النصوص لتمثل التراث بكل تطوراته و مسيرته[1].

عرف النص الأدبي مفهوما آخر عند التفكيكيين فلم يعد النص في نظرهم جسما كتابيا مكتملا، أو مضمونا يحده كتاب أو هوامش، بل نسيج من الأثار التي تشير بصورة لا نهائية إلى أشياء ما غير نفسها[2] .

إن صعوبة إعطاء مفهوم للنص الأدبي تنبه له العديد من النقاد و من بينهم لوتمان [3]حيث يقول " إن الوقوف على دلالة النص الأدبي غير ممكنة، دون الاستناد على دلالات النصوص الثقافية المعاصرة لها في إطار التشابه و التكامل، و في تقاسمها للموضوع الاجتماعي"[4].

يقول عبد المالك مرتاض: " إن النص الأدبي ليس تفاحة لذيذة نلتهمها بشره، ثم لانكاد نفكر في الشجرة التي أثمرتها، بل إنه روح و نفس، و قبس، و جمال، و حكمة

---

[1]. عبد الفتاح حسن البجة ، أساليب تدريس اللغة العربية و آدابها ، دار الكتاب الجامعي ، بيروت ، ط1 ، 2001 ، ص 353 .

[2]. عبد العزيز حمودة ، المرايا المحدبة من البنيوية إلى التفكيك ، سلسلة عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب (الكويت) ، د ط ، 1998 ، ص 266 .

[3]. محمد بنيس ، الشعر العربي الحديث ، بنياتها و إبدالاتها ، الدار البيضاء (المغرب) ، ط 2 ، 1996 ، ص 62 .

[4]. عبد القادر شرشار ، تحليل الخطاب الأدبي و قضايا النص ، منشورات دار الأديب (وهران) ، د ط ، 2006 ، ص 27 .

ولغة، و لا شيء .....النص هو الناصة حالا في جاثما كالقدر، و الكتابة هي الكاتب قابعا بين كلماتها حيث تضحكك أو حين تبكيك، أو حين تمنعك، أو حين تؤذيك [1].

يفهم من هذا القول أن النص لم يأت صدفة، مع التركيز على ارتباط النص بمؤلفه.

إن المقصود بالنصوص الأدبية عند عبد العليم ابراهيم هي " القطع المختارة من التراث الأدبي، يتوافر فيها الجمال و تعرض فكرة متكاملة أو عدة أفكار مترابطة"[2].

و لئن كان النص الأدبي واقعيا جماليا يمتلك هويته الخاصة و وجوده الكامل، فإن أول ما يشع به ينبع من اتساقه الصوتي أي من إيقاعه و موسيقاه الداخلية والخارجية [3]. و هذه ميزة أخرى يراها علي نجيب ابراهيم " تكشف عن هوية النص الأدبي، و وقع هذه الموسيقى و أثرها في نفس المتلقي للنص الأدبي"[4].

إن النص الأدبي مهما كانت صفته أو موضوعه فإنه يظهر بنية تجريدية افتراضية، و هذا لكي يميز حضوره و استقلاليته داخل الحقل الثقافي[5].

يتضح أن النص إذن يلزمه بنية تجريدية افتراضية، لكي يفهم داخل الحقل الثقافي.

---

[1]. عبد المالك مرتاض ، القراءة بين القيود النظرية و حرية التلقي ، مجلة تجليات الحداثة ، ع4 ، ص 39 .

[2]. مصطفى خليل الكسواني ، وزهدي محمد عبد ، المدخل إلى تحليل النص الأدبي و علم العروض ، دار صفاء للنشر و التوزيع ، عمان (الأردن) ، ط1 ، 2010 ، ص 33 .

[3]. على نجيب ابراهيم ، جماليات اللفظة بين السياق و نظرية النظم ، دار كنعان (دمشق) ، ط1 ، 2002 ، ص 14 .

[4]. حسين الواد في مناهج الدراسات الأدبية ، سرار التونسية للنشر ، دط ، 1985، ص 37 .

[5]. حسين خمري ، نظرية النص من بنية المعنى إلى سيميائية الدال ، الدر العربية للعلوم ، منشورات الإختلاف ، (بيروت) ، ط1 ، 2007 ، ص 55

6- مستويات النص:

يتضمن النص مجموعة من المستويات هي:

أ- المستوى المعجمي:

المستوى المعجمي أحد العناصر الأساسية للبنية اللغوية، و يعني تلك العلاقة البنيوية الأفقية التي تقوم في العبارة بين المفردات بوصفها وحدة دلالية معجمية لا بوصفها وحدة نحوية أو أقسام كلامية" [1].

ينقسم المستوى المعجمي الذي يساهم في اتساق النص إلى نوعين حسب هاليداي و هما: التكرير و التضاد2.

ب - المستوى الصوتي:

الصيتات تمثل الوجود اللغوي الكامن، و لا تتحقق إلا بتنوعاته الصوتية تمثلها على مستوى الكلام الفعلي، و عادة ما يكون لكل صيتة تنوع صوتي أو أكثر، و تتسم هذه الأخيرة بالتحقيق المادي و الاختلاف الموقعي و التقارب الصوتي و التوزيع التكاملي و التغير الحر[3].

يفهم من هذا أن الصيتات ليس لها علاقة مباشرة بالمعنى، لكن لا تحصل على معنى من أي عنصر لغوي، إلا بائتلاف الصيتات.

ج - المستوى الصرفي:

يعتمد هذا المستوى على الميزان الصرفي الذي يدرس أحوال أبنية الكلمة[4]، ويختص هذا المستوى بدراسة الصيغ اللغوية و بناء الكلمة و طرق تصريفها من اشتقاق وغيره[5].

---

[1]. عوده خليل أبو عودة ، التطور الدلالي بين لغة الشعر الجاهلي ، و لغة القرآن الكريم ، دراسة دلالية مقارنة ، مكتبة المنار ، الأردن ، الزرقاء ، ط1 ، 1985 ، ص 76 .

[2]. محمد خطابي ، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب ، المركز الثقافي العربي ، بيروت ط1 ، 1991 ، ص 238 .

[3]. سليمان أبو بكر سالم اللسانيات و المستوى الصوتي و الدلالي في علم اللغة المعاصرة ، دار الكتاب الحديث ، مصر ، دط ، 2000 ، ص 23 .

[4]. محمد محمد يونس علي ، المعنى و ظلال المعنى ، أنظمة الدلالية في العربية ، دار المدار الإسلامي (بيروت) ، ط2 ، 2007 ، ص 419 .

[5]. سليمان أبو بكر سالم، اللسانيات و المستوى الصوتي و الدلالي في علم اللغة المعاصر، ص 23

د- المستوى التركيبي:

ينشأ من العناصر الدلالية الجزئية (المصرفات و الكلمات) بعضها عن بعض، ووصفها وفقا للمناويل اللغوية المألوفة في اللغة، و تعد الجملة الوحدة الدلالية الكبرى، وعندما تستخدم الجملة في سياق ما تصبح مرتبطة به، و إذا أريد دراستها دراسة نحوية بمعزل عن الاعتبارات التخاطبية فينبغي أن نقدر ما حذف منها حتى يمكن إرجاعها إلى منوال الجملة التي تمثله[1]. و يعني المستوى التركيبي بدراسة الكلمات داخل الجملة، و نظام الجملة و تعريفها، و تعريف الكلمة و أنواع الجملة و غير ذلك عند العرب و الغرب[2].

في هذا المستوى على المتكلم أن يؤلف كلماته وفقا لمناويل اللغة التي يتكلمها، و على حفظ عدد من مفردات اللغة لاستخدام مناولها التركيبية.

ت- المستوى البلاغي:

تنبع ضرورة هذا المستوى من الطبيعة الخاصة للخطاب أو النص و هو سمة بارزة من السمات المحددة، و تكون بتوظيف الاستعارة و الكتابة و المجاز و التشبيه و لكن درجة توظيفها تختلف من نص لآخر[3]. فتوظيف الصور البيانية و المحسنات البديعية ضروري و توظيفها يختلف و يتفاوت بين النصوص النثرية و النصوص الشعرية.

- مفهوم النص التعليمي:

لقد أضيف إلى النص غايات أخرى غير التماسك و الانسجام و الاتساق و هذه الغايات هي تثبيت المعلومات و ترسيخ السلوك .... و يتنوع النص إلى نصوص ذات نصيات مميزة، فصار يقال النص القانوني، و النص الديني، و النص الأدبي، و النص

[1]. محمد محمد يونس علي ، المعنى و ظلال المعنى ، أنظمة الدلالى في العربية ، ص 419 .
[2]. المرجع نفسه ، ص 419 .
[3]. محمد خطابي ، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب ، ص 238 .

العلمي، و النص التعليمي ....[1] فكل مكتوب قل أو كثر احتوى تلك الصفات و حقق تلك الغايات فهو نص [2].

هكذا من حيث التسمية، و ذلك إذا اعتبرنا النص كوثاق، حيث عرفه بول ريكور بأنه: " كل خطاب مثبت بواسطة الكتابة " [3]فعلم اللغة الحديث يسعى لدراسة التنظيم النحوي البلاغي الذي يتألف منه نص من النصوص بهدف الكشف عن عوامل الترابط أو عدمه في هذا النص، لكن النص التعليمي يخرج عن إطار النسقية الخطية، و بما أن التعلم عملية ديناميكية قائمة أساسا على ما يقدم للطالب من معلومات و معارف، و على ما يقوم به الطالب نفسه من أجل اكتساب المعارف و تعزيزها[4] و بالاستناد إلى العلاقة القائمة بين الكاتب و القارئ، لابد من التميز بين خطاب تعليمي تفسيري ديداكتيكي و بين خطاب صراعي إقناعي.

و تعول عملية النص التعليمي أولا على الوسيلة المعتمدة في هذه العملية والمسائل اللغوية التي تندرج في العرض، و قضايا المحتوى و الشكل في اللغة المراد تعليمها، وأستاذ اللغة مؤهل من خلال تكوينه الأولي لإتقان العرض و التقديم، و لتحقيق ذلك لابد من أن يطرح على نفسه الأسئلة التالية:

أ- ما هي الوسيلة الناجعة لعرض المادة (الكتاب المدرسي، التسجيلات...)؟

ب-ما هي العناصر اللسانية التي يجب التركيز عليها في عرض المادة؟

ت-كيف يمكن لنا تبسيط إدراك العلاقة بين الدال و المدلول لدى المتعلم؟ [5]

---

[1]. محمد مفتاح ، مسائلة مفهوم النص ، منشورات كلية الآداب و العلوم الإنسانية ، جامعة محمد الأول ، وجدة ، المغرب ، دط ، 1997 ، ص 05.

[2]. المرجع نفسه ، ص 05 .

[3]. سعيد يقطين ، انفتاح النص الروائي ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء ، المغرب ، ط2 ، 2001 ، ص 28 .

[4]. أحمد حساني ، حضور اللغة العربية في الوسط التعليمي المتعدد الألسن مجلة المترجم ، مخبر تعليمية الترجمة و تعدد الألسن ، جامعة وهران السانيا ، العدد 6 ، 2002 ، ص 120 .

[5]. أحمد حساني ، حضور اللغة العربية في الوسط التعليمي ، ص 146 .

و غاية النصوص التعليمية وقوف التلاميذ على مواطن الجمال الفني و تعويدهم على إجادة الإلقاء و حسن الأداء التمثيلي[1]. و كذا اكتساب المتعلم مهارات معنية تتناسب مع قدراته.

- تزويد الطالب بالمهارات الصالحة له مدى حياته [2].

8- اختيار الوسائل التعليمية المناسبة للنص الأدبي:

هناك العديد من الوسائل التعليمية التي يمكن للمعلم أن يستعان بها في تدريس النصوص الأدبية نذكر منها:

- المراجع العلمية و التاريخية و الأدبية التي تتناول العصور الأديب و شعارائها بالتفصيل الذي يفيد و ينهل منه ما يريد.
- استخدام الخرائط الجغرافية الصماء و خرائط التضاريس لتعريف التلاميذ على بيئة الشاعر أو الأديب أو الكاتب من خلال موقع المدينة التي عاش فيها، أو القبيلة التي ينتمي إليها.
- تشجيع التلاميذ على قراءة القصص القصيرة و الطويلة مما يساعدهم على تنمية التذوق الأدبي لديهم، و يدفعهم إلى حرية اختيار ما يناسب ميولهم و اهتماماتهم.
- استخدام أسلوب الموازنات و المقارنات بين الأدباء و الشعراء داخل حجرة الدراسة. و يمكن أن يختار المعلم وسائل أخرى طبقا لنوع الدرس، و مدى حاجته لها[3].
- إن الوسائل التعليمية ضرورية في تدريس النص الأدبي، فإذا أحسن امدرس استخدامها حتما سيؤدي ذلك إلى تحسين العلمية التعليمية، و بالتالي تحقيق الأهداف المنشودة.

---

[1]. محمد صالح سمك ، فن التدريس للتربية اللغوية و انطباعاتها المسلكية و أنماطها العلمية ، دار الفكر العربي ، مصر ، دط ، 1418هـ -1988 ، ص 479 .

[2]. عبد الله علي مصطفى ، مهارات اللغة العربية ، آرام للدراسات و النشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، ط1 ، 1998 ، ص 24- 25 .

[3]. زكريا اسماعيل ، طرق تدريس اللغة العربية ، دار المعرفة الجامعية (مصر) ، د ط ، 2011 ، ص 300 .

- **مفهوم الكفاية : Compétence**

1- لغة :

ورد في قاموس المحيط أنه : كفاه مؤونته ، يكفيه كفاية ، وكفاك الشيء ، واكتفيت به ، و استكفيته الشيء ، فكفانيه ، و رجل كاف ، و كفيء[1] .

ورد في لسان العرب لابن منظور أن الكفاية من كفى إذ قام بالأمر ، ففي الحديث الشريف : << من قرأ الآيتين من آخر سورة البقرة في ليلة كفتاه >> أي اغتناه عن قيام الليل .

و يقال لستكيفته أمر فكفانيه ، أي طلبت منه القيام بأمر فأداه على الوجه الأكمل ، و كفاه هذا الأمر أو الشيء أي حسبه ، فقد ورد في الأثر ، كفى بالأمر نبلا أن تعد معانيه ، أي حسبه أن عيوبه قليلة .

أما منجد اللغة و الإعلام ، فالكفاية من كفى ، يكفي ، كفاية ... الشيء ، إذا حصل به الإستغناء عن سواء فهو كاف ، قال تعالى : << وأرسلناك للناس رسولا و كفى بالله شهيدا >> سورة النساء ، الآية 79 ، أي أن شهادة الله تعالى تعني عن سواه .

و يقال كفاني هذا المال ، بمعنى لم أحتج إلى غيره ، و كفاني العدو ، حماني منه ، و كفاني مشقة السفر أي قام مقامي فلم أحتج إلى السفر ، و منه قولة تعالى : << ... و كفى الله المومنين القتال >> سورة الأحزاب الآية 25 ، أي لم يحتاجوا إلى منازلتهم حتى يجلوهم عن بلادهم ، بل كفى الله وحده .

و في نفس المعنى ورد في قوله تعالى : << أو لم يكف بربك أنه على كل شيء شهيد >> سورة فصلت الآية 53 ، أي كفى بالله شهيدا على أفعال عباده و أقوالهم .

و جاء في معجم متن اللغة و الكفاية مابه سد الخلة و بلوغ المراد[2] .

2- اصطلاحا :

تعد كلمة الكفاية من المصطلحات التي أسالت حبرا كثيرا في العقدين الماضيين ، حيث خصص عدد كبير من الباحثين حقبة من الزمن لبناء المفهوم الذي تعددت ، و تغيرت دلالاته حسب منطلقات لايسمح السياق بالخوض فيها .

---

[1] الفيروز أبادي ، القاموس المحيط ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، طبعة 1 ، 2006 ، ص 1335 .

[2] مفلح غازي ، الكفاية التعليمية التي يحتاج معلمو المرحلة الإبتدائية إلى إعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية ، رسالة لنيل الماجستير في التربية (عير منشورة) ، جامعة دمشق ، ص 55 .

بالنسبة لبعض ، تم استعمال مصطلح كفاية للتعبير عن مجموعة من المعارف و المهارات ، و السلوكات ، بالنسبة لآخرين كان لازما إطار فكرة المعارف الإجرائية في لنص التعريفي للكفاية ، بالنسبة للبعض الآخر ترتبط الكفاية بالمهنة ، و ليس بتربية الأطفال ، أما آخرون حديثو العهد فيرون أن الوضعية في مجال ممارسة الكفاية ، و تنميتها تدريجيا [1].

و على العموم من خلال إطلاعنا على جملة التعاريف المعطاة لمفهوم الكفاية ، نجدها تكاد تجمع علة أن للكفاية مفهوما عاما ، و ممتدا يشمل القدرة على أداء المهارات ، و القدرة على استثمار، و توظيف المعارف ، في وضعيات جديدة ، بحذق ، و اتقان ، و بذلك تكون الكفاية :

1- مجموعة من المعارف ، و القدرات و المهارات الناتجة عن تعلمات ، و مكتسبات متعددة يحصلها ، و يتمكن منها المتعلم ، و يوظفها الأداء مهام ، و انجازات تسمح بتشغيل مختلف الأنشطة ، و العمليات بشكل فعال في وضعيات تعليمية جديدة ، و لذلك تقتضي الإنتقال في التعليم ، و التعلم من التلقين إلى التمهير .
2- الكفاية تدمج عدة مهارات .
3- تشير استعمال ، و توظيف المكتسبات ، و الخبرات بشكل فعال ، و إيجابي .
4- كما أنها تترجم لتحقيق أداء قابل للتقويم [2].

- **تعريف هاوسام و هوستون :Howsam.R B et Houston.R**

يعرف هذان الباحثان : " القدرة على عمل شيء أو إحداث نتائج متوقع " [3]، فهي قدرة يستخدمها الفرد بغية تحقيق نتائج مرغوب فيه في ميدان ما .

- **تعريف كود: Good :**

" هي القدرة علة انجاز النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الجهد و الوقت و النفقات " 4، إن القدرة على إنجاز النتاجات المرغوبة لا يحقق الكفاية إلا في ظل الإقتصاد في الوقت و الجهد و النفقات .

---

[1] المملكة المغربية ، دليل المقاربة بالكفايات ، مكتبة المدارس ، الدار البيضاء – المغرب ، دون طبعة ، 2009 ، ص 19 .

[2] حسني فاطمة ، كفايات التدريس ، و تدريس الكفايات (آليات التحصيل ، و معايير التقويم) ، مطبعة النجاح ، الدار البيضاء – المغرب ، طبعة 1 ، 2005 ، ص 15 .

[3] مرعي توفيق الكفايات التعليمية في ضوء النظم ،ط1 ، الفرقان للنشر و التوزيع ، عمان (الأردن) ، ص 21 .

[4] الفتلاوي سهيلة محسن كاظم ، كفاية التدريس المفهوم ، التدريس ، الأداء ، دار الشروق النشر و التوزيع ، ط1 ، عمان (الأدرن) ، ص 28 .

- **تعريف التومي :**

" الكفاية عبارة عن مجموعة من الموارد الذائبة (معارف ، مهارات ، قدرات ، سلوكات ، استراتيجيات ، تقويمات ...) و التي تنظم في شكل بناء مركب (نسق) يتيح القدرة على تعبئتها و دمجها و تحويلها في وضعيات محددة ، و في وقت مناسب إلى إنجاز ملائم " 1 .

- **تعريف برينو : (Perrenoud -1999) :**

" هي قدرة الشخص على تفعيل موارد معرفية مختلفة لمواجهة نوع محدد من الوضعيات " . و يعتقد برينو أن هذا التعريف يركز على أربعة معطيات :

1- إن اكفاية ليست في حد ذاتها معارف أو مهارات أو مواقف لكنها تفعل و تدمج و تنسق بين هذه المعارف .
2- لا يمكن لتفعيل هذه الموارد معنى إلا في إطار وضعية ، و كل وضعية هي فريدة من نوعها .
3- التعبير عن الكفاية يمر عبر عمليات عقلية معقدة ، تضم بنيات ذهنية تتيح تحديد إنجاز مهمة تلائم نسبيا الوضعية القترحة .
4- تبني الكفايات من خلال عملية تكوين ، لكن تلقائيا كذلك بالإجار اليومي للممارسات من وضعية عمل إلى آخر [2].

الكفاية و بعض المفاهيم المرتبطة بها :

-يرتبط بمفهوم الكفاية عددا من المفاهيم التي يمكننا إيرادها على النحو التالي :

1- المعارف :

هي مجموعة المعلومات ، و الخبرات التي تجسد أهداف المناهج ، و التي يقوم التلميذ باكتسابها من خلال التعلم ، و تتكون عادة من المعلومات ، و الأفكار ، و القيم التي تراكمت عبر السنين لتشكل تراثا تقافيا ، و معرفيا للإنسان ، تقدم في شكل مذاهب ، أو نظريات ، أو قواعد أو إتساق من خلال المناهج [3].

باعتبار ما أشرنا إليه سابقا عن مفهوم المعارف كمكون من مكونات الكفاية ، يمون هذا المفهوم قد دل على كم النظري ، و الخبرات التي يستقيها الفرد من المواقف ،

---

[1] التومي عبد الرحمن ، الكفايات مقاربة نسقية ، ط3 ، دار الهلال وجدة ، المملكة المغربية ، ص 36 .

[2] نفس المرجع ، ص 32- 33 .

[3] حثروبي ، محمد الصالح ، المدخل إلى التدريس بالكفاءات ، دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع ، عين مليلة – الجزائر ، دون طبعة ، دون سنة ، ص 37 .

و تشكل له إطارا نظريا يوجه في مواقف قادمة ، و التي يتعرض إليها خلال فترة حياته .

2- القدرة :

هي كل ما يستطيع الفرد أداءه في اللحظة الراهنة ، من أعمال عقلية ، أو جسمية حسية ، أو اجتماعية ، و قد تكون القدرات فطرية ، أو مكتسبة أو هما معا .

فالقدرات الفطرية هي القدرات التي ترجع إلى الوراثة ، و تصاحب النضج (الجسمي – و الحسي) ، و العقلي و الوجداني ، و القدرات المكتسبة هي القدرات التي يكتسبها الفرد من محيط ، و هذه الأخيرة تنمو ، و تتوسع أكثر ، فأكثر عن طريق التعليم [1].

و قد تعرف القدرة أيضا على أنها ما يجعل الفرد قادرا على فعل أي شيء يرغب فيه ، أو يسند إليه ، و هي لذلك لا يرتبط بمحتويات معرفية ، و إنما تتجلى في شتى المواد المختلفة فهي تعبر عن معرفة فعلية عامة ، لذلك لا تظهر الملاحظة ، و إنما تظهر في إنجازات تتعلق بمحتويات تعليمية ، أي في سلوك عملي ، ذو أثر ظاهر مثل : إنجاز تمارين ، حل مسائل ، قراءة نصوص ، تلخيص قصص ، كتابة تقارير ... إلخ[2] .

3- المهارة :

يعتبر مفهوم المهارة كثيرا من الدلالة على مفهوم القدرة ، إذ يغطيه جزئيا ، و لكن بعض المنظرين يستعملون مصطلح المهارة للإشارة إلى مؤهلات يمكن تحديدها و الوقوف ، عليها بسهولة ، من خلال التحكم في الحركة ، أي البراعة اليدوية ، أو السهولة في استعمال أداة ، أو آلة ، أو بواسطة إنجاز مهمات مركبة بعض الشيء ، كالتعبير عن إحساس معين مثلا و الإدلاء بمعلومات أو طلبات ...[3]

بناء على ما سبق ، تجدر الإشارة إلى وجود حدود فاصلة بين المفهومين فالمهارة تتضمن و تحتوي مجموعة من القدرات ، و تتمظهر فيما ينجزه المتعلمين من مهام ، و أنشطة ، و القدرة تحيل على الإستطاعة ، أي ما يقدر المتعلم على فعله بفضل ما اكتسبه من معلومات و معارف ، و خيرات ، و في هذا الجانب على وجه التحديد يحصل الإنفصال بين القدرة و الهدف السلوكي الإجرائي ، كتحديد لمثيرات تعلن عن التغيير الذي يرغب المدرسة في احداثه لدى التلاميذ ، بحيث يخبر بما سيكون التلميذ

---

[1] أوحيدة علي ، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات (السند التربوي للمعلمين) ، مطبعة الشهاب ، باتنة – الجزائر ، دون طبعة ، دون سنة ، ص 13 .

[2] هني خير الدين ، مقاربة التدريس بالكفاءات ، مطبعة ع/ابن ، دون بلد ، طبعة 1 ، 2005 ، ص 96.

[3] المملكة المغربية ، مرجع سابق ذكره ، ص 25 .

قادرا على انجازه بعد مرور بتدابير و انجاز تمارين ، و أنشطة ، و تحصيل خبرات ، ومكتسبات من خلال درس ، أو مجموعة من الدروس [1].

4- الأداء أو الإنجاز :

يقتضي السياق الإشارة إلى مفهوم آخر ذي علاقة استلزامية بمفهوم الكفاية ، ألا و هو مفهوم الإنجاز ، أو الأداء و المقصود به مجموع الأداءات أو الإنجازات التي تؤثر على ما يقوم به المتعلم من أنشطة ، و مهمات تظهر مدى تمكنه من تحصيل المعارف و المهارات من جهة ، و مدى قدرته على أدائها بإتقان من جهة ثانية [2].

هذا و ان كانت القدرة تدل على ما يستطيع الفرد القيام به ، ة يسجل ذلك الفرد الملاحظ يدرج من الدقة ، و الوضوح ، فإنها بذلك تشير إلى إمكانات الفرد المتعددة في الإنجاز .

5- الوضعية المشكلة (التعليمية) :

الوضعية المشكلة ، هي الإطار الذي يتم ضمنه ، ومن خلال ممارسة أنشطة ، و انجازات التعلم ، الخاص بكفاية معينة ، أو مزاولة أيضا أنشطة ، و ممارسات ترتبط بعملية تقسيم تلك الكفاية ، و قد حاول الباحث البلجيكي روجيرس كزافي تبسط هذا المفموم ، حين اعتبر الوضعية المشكلة تتشكل مما يلي :

أ- يعني بها المجال الذي يحيل إلى ذات معينة ، في ارتباطها سياق أو حدث ما .

أمثلة : ذهاب التلميذ إلى نزهة ، زيارة مريض ، شراء بضائع و سلع ، عيد الشغل ، عيد الأم ، اليوم العالمي لحقوق الإنسان ، اليوم العالمي للمدرس ... إلخ .

ب-**المشكلة** : تتحدد من خلال توظيف معلومات ، أو القيام بمهمة أو إنجازات نشاط ، أو تخطي تعثر ، أو حاجزما ، بهدف الإستجابة لحاجة ذاتية ، و خاصة بواسطة مسار غير بديهي ، مثال تحديد المشاكل التي تطرح في جميع العلوم [3].

- **تعريف المقاربة :**

1- لغة :

هي مصدر غير ثلاثي على وزن مفاعلة ، فعله قارب ، على وزن فاعل ، المضارع منه يقارب ، و مثله قاتل ، يقاتل ، مقاتلة ، يلسر ييسر ، مياسرة ، وهي تعني غي دلالتها

---

[1] حسني فاطمة ، مرجع سابق ذكره ، ص 11 .

[2] المرجع نفسه ،ص 22 .

[3] الجابري عبد اللطيف ، إدماج و تقييم الكفايات الأساسية ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء-المغرب ، طبعة 1 ، 2009 ، ص 28 .

اللغوية المعنى دناه ، و حادته بكلام حسن ، فهو قربان ، و هي قربى ، ومنها تقارب ضد تباعدا 1.

2- اصطلاحا :

و يقصد بها الكيفية العامة ، أو الخطة المستعملة لنشاط ما (مرتبطة بأهداف معينة) و التي يراد بها دراسة وضعية ، أو مسألة أو حل مشكلة ، أو بلوغ غاية معينة ، أو الانطلاق في مشروع ما ، و قد استخدمت في هذا السياق كمفهوم تقني للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية التعلمية ، التي تربط فيما بينها عن طريق علاقة منطقية لتنآزر فيما بينها من أجل تحقيق غاية تعليمية وفق إستراتيجية تربوية ، وبيدا غوجية واضحة 2.

- **تعريف المقاربة بالكفايات :**

تعريف المقاربة بالكفايات يمكن القول بأنها مقاربة تمتاز بالحرص على النجاعة أكثر من غيرها من المقاربات ، و بتكييف أحسن مع المتغيرات المتزايدة لمجتمعاتنا و ذلك نظرا لأن تحويل ، و استثمار المعارف الدائمة التطور ، يجعلنا نبحث عن توظيف هذه ، المعارف الدائمة التطور ، بجعلنا نبحث عن توظيف هذه ، المعارف بما يضمن فعالية وظيفة ، و عملية ، إن مفهوم التحليل ، إما بشكل واضح ، أو ضمني ، في أغلب الكتابات حول المقاربة بالكفايات المراد به تمكين المتعلم من تحويل ، و استثمار مكتسبات في سياقات مختلفة غير التي إعتماداها بالنسبة للتعليمات المجزأة [3]

محمد لحسن بوبكري و آخرون ، المقاربة بالكفاءات وصف تحليل ، المعهد الوطني لتكوين [1]مستخمدي التربية و تحسين مستواهم ، الجزائر ، 2006 /2007 ، ص 07 .

[2] هني خير الدين ، مرجع سابق ذكره ، ص 101 .

[3] المملكة المغربية ، مرجع سابق ذكره ، ص 12- 13 .

- **مقومات النص :**

1- الإتساق : la cohésion

يركز اللغويون في دراستهم للنص على كونه بنية لغوية متماسكة ، و هذا التماسك إنما يتأتى من خلال الروابط التي ترط بين مختلف الجمل و العبارات المشكلة للنص ، تقول الباحثة "خولة الإبراهيمي " على لسان اللغوي "جون ميشال أدم " : << النص منتوج من مترابط متسق و منسجم و ليس تتابعا عشوائيا لألفاظ و جمل و قضايا و افعال كلامية ، النص كل تحده مجموعة من الحدود تسمح لنا أن ندركه بصفته كلا مترابطا بفعل العلاقات النحوية التركيبية بين القضايا و داخلها ، و كذلك باستعمال أساليب الإحالة و العائد المختلفة و الروابط و المنظمات العديدية >> .[1]

في هذا القول تأكيد على الطابع البنيوي التركيبي للنص ، و تأكيد أيضا على الوسائل و الأدوات المجسدة لهذا البناء ، و هي أدوات الربط (les connecteures) والمتمثلة في مختلف الوسائل اللغوية (الشكلية) التي تصل بين العناصر المكونة للخطاب /النص[2] . و من أمثلة هذه الروابط : الإحالة ، التكرار، لإستبدال ، الوصل ...

يؤكد جل اللغويين على أهمية هذه الروابط و على دورها الفعال في الربط بين الأجزاء المشكلة للنص إلى حد اعتبارها المصدر الوحيد للنصية ، بحيث إذا انعدمت أو ضعفت افتقر الملفوظ إلى النصية أو ضعف نصيته [3]، يقول أحد الباحثين تأكيدا على أهمية هذه الروابط : << إذا خلا النص من هذه الأدوات ، سواء أكانت شكلية أم دلالية ، فإنه يصبح جملا متراصة لا يربط ، و يصبح- إذا عددناه حينئذ نصا – جسدا بلا روح >> [4].

إلى هنا نفهم أن اشتمال النص على وسائل و أدوات ربط تصل بين أجزائه شرط ضروري لقيام نصيته ، و غياب هذه الروابط ينفي عنه صفة النصية و يحيله إلى مجموعة جمل مفككة الأوصال و بالتالي يتعذر فهمها ، ذلك لأن << فهم جملة ما في النص مرهون بمعرفة نوع علاقتها بالجمل الأخرى ، فإذا غمضت هذه العلاقة بسبب غياب أدوات الربط

---

[1]. خولة طالب الإبراهيمي ، قراءة في اللسانيات النصية : مبادئ اللسانيات النصية جان ميشال أدام ، مجلة اللغة و الأدب ، جامعة الجزائر ديسمبر 1997 ، ص 117- 118

[2] محمد خطابي ، لسانيات النص : مدخل إلى انسجام الخطاب ، ط2 ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء ، 2006 ، ص 5 .

3. صبحي إبرهيم الفقي ، علم اللغة النصي : بين النظرية و التطبيق ، ط 1 ، دار قباء ، القاهرة ، 2000 ، ج2 ، ص 99 .

4. المرجع نفسه ص 93 .

، أو بسبب سوء استخدامها ، تعذر معرفة إذا كانت جملة ما نتيجة لسابقتها أم سببا لها ، تؤكدها أم تنقضها >> [1].

هذا أول معيار يشترط توفره في النص ، و يسمى بالإتساق أو السبك cohésion ، ويقصد به << ذلك التماسك الشددبين الأجزاء المشكلة لنص ما >> ، لمعنى وجود علاقة بين أجزاء النص ، و السبيل إلى وجود العلاقة هو "أدوات التماسك و الربط " التي سيأتي تفصيل الحديث عنها فيما يلي :

2- الإحالة :

تعد الإحالة من أهم وسائل اتساق النص و ربط أجزائه ، و هي تتمثل في عودة بعض عناصر الملفوظ إلى عناصر لفظية أخرى تقدر داخل النص ، أو في المقام (خارجه) انطلاقا من تصور مفاده أن العناصر المحلية ، كيفما كان نوعها ، لا تملك دلالة مستقة في ذاتها ، و لذا هي لحاجة إلى العودة إلى ما تشير إليه من أجل فهمها و تأويلها [2].

و تنقسم الإحالة إلى نوعين رئيسيين ، إحالة مقامية ، و أخرى نصية ، و تتفرع الثانية بدورها إلى إحالة قبلية و إحالة بعدية [3]:

أ- الإحالة النصية :

نسبة إلى النص ، و هي التي يحيل فيها الضمير أو اسم الإشارة إلى محال عليه موجود في النص .

مثل قولنا : كتبت المقال و راجعتخ ، فالضمير المتصل (الهاء) يحيل على كلمة سابقة (المقال) ، و لولا هذا الضمير لما كان هناك الربط بين الجملتين (و هذا مثال عن الإحالة القبلية) .

و في قوله تعالى : << قل هو الله أحد >> [4]إحالة بعدية ، فالضمير "هو " يحيل على لفظ الجلالة الله ، حيث استهل هذا الضمير ليشير إلى كلمة أخرى لاحقة في النص [5].

---

[1]. محمد الأخضر الصبيحي ، المناهج اللغوية الحديثة و أثرها في تدريس النصوص بمرحلة التعليم الثانوي (شعبة العلوم الإنسانية) ، أطروحة الدكتراه دولة ، جامعة منتوري ، 2004- 2005، ص 195 – 196 .

2 .محمد خطابي ، لسانيلت النص : مدخل إلى انسجام الخطاب ، ص 5 .

3.أحمد عفيفي ، نحو النص ،إتجاه جديد في الدرس النحوي ، ط1 ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة ، 2001 ، ص 116 .

[4]. سورة الإخلاص الأية 1

5. صبحي إبراهيم الفقي ، علم الغة النصي : بين النظري و التطبيق ، ج1، ص40 .

ب- الإحالة المقامية:

فهي إحالة خارج النص ، أو خارج اللغة ، و هي إتيان بالضمير للدلالة على أمر غير مذكور في النص مطلقا ، غير أنه يمكن التعرف عليه من خلال السياق ، أو الموقف [1]، و مثال ذلك قوله تعالى : << إنا أنزلناه في ليلة القدر [2]>> فالضمير في "أنزلناه " يعود على القرآن الكريم ، و لا يمكن معرفة ذلك إلا بالعودة إلى السياق (خاج النص) .

في الأخير ينبغي الإشارة إلى أن الإحالة النصية هي أكثر أهمية من الإحالة المقامية ، فلئن كانت الثانية تساهم في خلق النص بربطها اللغة بالسياق إلا أن مساهمتها ، في اتسلق النص ، تبقى غير مباشرة ، في حين تقوم الإحالة النصية بدور فعال و أكثر أهمية ، باعتبارها أحد أهم وسائل الإتساق الداخلي للنص [3].

3- الإستبدال :

يتمثل الاستبدال في تعويض عنصر في النص بعنصر آخر ، و هو يعد صورة من صور التماسك النصي ، شأنه في ذلك شأن الإحالة ، إلا أنه يختلف عنها في كونه يتم على المستوى المعجمي و النحوي ، في حين تقع الإحالة على مستوى الدلالي ، كما يختلف الاستبدال عن الإحالة أيضا في كون مع ظم حالاته قبلية ، أما الإحالة –فهي كما سبق و أشرنا – قبلية بعدية ، كما أنها تحيل أحيانا على أشياء خارج النص ، في حين ينحصر الإستبدال داخل الإطار النصي [4].

و من أمثلة الاستبدال المعجمي قولنا :

-هذا الكتاب طالعته من قبل ، أظن أن من الأفضل استبداله بآخر .

فكلمة (آخر) عوضت كلمة (كتاب) و قامت مقامها ، مما زاد في ترابط الجملة الثانية بالأولى .

و أما الاستبدال الذي يتم على المستوى النحوي فيتمثل في استبدال تركيب نحوي بآخر ، و مثاله قوله تعالى : << وقيل اضرب بعصاك الحجر فانفجرت منه اثنتا عشرة عينا [5]>> و تقدير الآية هو : (فضرب فانفجرت اثنتا عشرة عينا) ، و بذلك فقد تم تعويض

1. أحمد عفيفي ، نحو النص ، ص 121 .
2. سورة القدر ، الأية 1 .
3. محمد خطابي ، لسانيات النص ، ص 17 .
4. المرجع نفسه ، ص 19 .
5. سورة البقرة ، الأية 60 .

جملة جواب الطلب المحذوفة (فضرب الحجر بعصاه) بجملة أخرى (فانفجرت منه اثنتا عشرة عينا) [1].

إن الاستبدال بهذا المعنى وسيلة و شكل آخر من أشكال الترابط النصي ، فهو باعتبار علاقة قبلية بين عنصر سابق في النص و عنصر لاحق من شأنه أن يحقق نوعا من الاستمرارية في الحديث ، و من ثمة يتحقق التلاحم و الترابط في النص[2] .

1-1 الحذف :

يعرف الحذف على أنه علاقة نصية قبلية لها دورها في اتساق النص و لم أجزائه ، و هو يحدث حال وجود قرائن معنوية أو مقالية و تدل على العنصر المحذوف ، تجهيز اللغة حدوثه في التركيب إذا كان البتقي في بناء الجملة بعد الحذف مغنيا في الدلالة ، كافيا في لأداء المعنى[3] .

ينقسم الحذف إلى ثلاث أقسام هي [4]:

- الحذف الاسمي : و بعني حذف اسم داخل المركب الاسمي مثل : أي طقم ستلبس – هذا هو الأفضل .
- الحذف الفعلي : و يقصد به الحذف داخل المركب الفعلي مثل : فيما كنت تفكر - المشكلة التي أرقتني ، و التقدير : أفكر في المشكلة ...
- الحذف داخل شبه الجملة مثل : كم ثمنه – مئة دينار . و التقدير : ثمنه مئة دينار .

2-1 الوصل :

يعتبر الوصل صورة أخرى من صور التماسك النصي ، إلا أنه يختلف عن باقي علاقات الاتساق السابقة في كونه يربط بين مقاطع و جمل النص ربطا مباشرا ، على عكس علاقات الإحالة ، و الاستبدال ،و الحذف التي تستوجب أن نبحث فيها عما تحيل عليه فيما سبق أو لحق من الكلام[5] .

و من أمثلة الوصل في اللغة العربية "واو العطف " مثلا "أو" ، و غيرها من الأدءات التي تكتسي أهميتها من كون النص –بعده عبارة عن مجموعة من الجمل أو

1. إبراهيم خليل ، في اللسانيات و نحو النص ، دط، دار المسيرة ، عمان ، 2007 ، ص 194- 195 .
2. محمد خطابي ، لسانيات النص ، ص 20 .
3. أحمد عفيفي ، نحو النص ، ص 124- 125 .
4. محمد خطابي ، لسانيات النص : مدخل إلى انسجام الخطاب ، ص 22 .
5. المرجع السابق و الصفحة نفسها .

المتتاليات المتعاقبة – بحاجة إلى عناصر رابطة متنوعة تصل بين أجزاء النص ومكوناته .[1]

غير أن أدوات الوصل هذه و إن كانت لها وظيفة أساسية واحدة تتمثل في الراط بين المتواليات الجملية المشكلة للنص إلا أن << معانيها داخل النص مختلفة ، يعني الوصل تارة معلومات مضافة إلى معلومات سابقة أو معلومات مغايرة للسابقة أو معلومات (نتيجة) مترتبة عن السابقة (السبب) ، إلى غير ذلك من المعاني [2]>> و فيها يلي نذكر تصنيفا لأدوات الوصل اعتماد على أبعادها الدلالية التي أشرنا قبل قليل إلى اختلافها و تنوعها :

1- صنف يفيد الإضافة مثل : الواو ، أو أيضا ، بالإضافة ...
2- صنف يفيد التعداد مثل :أولا ، ثانيا ، أخيرا، في النهاية ، بعد ذلك .
3- صنف يفيد الشرح : لأن ، بمعنى ، بعبارة أخرى
4- صنف فيد التوضيح ك مثلا ، خاصة ...
5- صنف يفيد التمثيل : على غرار ، نحو ، مثلا ...
6- صنف يفيد الربط العكسي : لكن ، غير أن ، عكس ذلك ...
7- صنف يفيد السبب : إذا ، و عليه ، و فعلا ، نتيجة ذلك ، بناء على ذلك ...
8- صنف يفيد الاختصار : بإيجاز ، باختصار ، و على العموم ، أخيرا ...
9- صنف يفيد التعاقب الومني : قبل ذلك ، بعد ذلك ، ثم ، إثر ذلك ...[3]

و في الاخير تجدر الإشارة إلى أن هذا التصنيف تقريبي فقط ، حيث يمكن أن يندرج رابط معين ضمن أكثر من صنف ، وذلك لإمكانية أن يحمل الرابط الواحد أكثر من معنى ، إلا أن الأمرالأكيد هو أنه على اختلاف و تعدد معاني هذه الروابط إلا أن وظيفتها واحدة ، وهي شد أزر النص ، و لم شتاتة ، و لهذا يعد الوصل علاقة اتساق أساسية في النص .

3-1 التكرار :

يعد التكرار شكلا من أشكال الاتساق المعجمي ، و هو يتمثل في تكرار لفظ أو مرادف له في الجملة ، أو تكرار عنصر مطلق أو اسم عام [4].

يمثل الباحث محمد خطابي لهذه الأنواع بالمفال التالي :

1. المرجع السابق نفسه ، ص 23 .
2. المرجع نفسه ، ص 24 .
3. محمد الأخضر الصبيحي ، المناهج اللغوية الحديثة و أثرها في تدريس النصوص ، ص 200- 201
4. محمد خطابي ، لسانيات النص : مدخل إلى انسجام الخطاب ، ص 24 .

الصعود

شرعت في الصعود إلى القمة التسلق سهل للغاية

العمل

فكلمة (صعود) الأولى هي تكرار للفظ ذاته ، و هي مثال عن التكرار باللفظ نفسه و كلمة (تسلق) مرادف للصعود ، و هي مثال عن التكرار بالمرادف . و كلمة (العمل) اسم مطلق أو اسم عام ، و هي مثال عن التكرار بإيراد عنصر مطلق[1] .

1- الانسجام la cohérence :

يتعلق هذا المعيار برصد الترابط الفكري في النص ، و يقصد بهذا النوع من الترابط أن يكون النص متماسكا و منسجما من حيث المعاني و الأفكار الواردة فيه [2].أي أن تفحص انسجام نص ما يعني تفحص الطريقة التي يتم ربط أفكاره ، و تتبع وفهم المنطق الذي بني وفقه [3]، و على هذا الاعتبار يرى علماء لغة النص أن الانسجام يركز أساسا على امكانية الفهم و التأويل ، حيث كلما أمكن ذلك الانسجام . يقول الباحث "محمد خطابي " في هذا الصدد : << كل نص قابل للفهم و التأويل فهو نص منسجم ، و العكس صحيح >> [4].

بناء على ما تقدم نفهم أن البحث في انسجام نص ما يعني إيجاد سبل ترابطه المفهومي ، و رصد رسلئل لستمراره الدلالي[5] ، في حين يقصد بالاتساق البحث عن وسائل التماسك اللغوية (الشكلية) ، فالاتساق إذن مرتبط باللفظ ، والانسجام مرتبط بالمعنى [6]، و على هذا الأساس يرى علماء لغة النص أن << الانسجام أعم من الاتساق ، كما أنه يغدو أعمق منه >> [7]، ذلك أن بناء الانسجام من طرف المتلقي يتطلب منه << تجاوز رصد المتحقق فعلا (أو عير المتحقق) ، أي الاتساق إلى الكامن (الانسجام) >> [8]، أو بعبارة أخرى : البحث في الانسجام يعني الانتقال من ظاهر النص (وسائل

1. المرجع نفسه ، ص 24- 25 .
2. مختار محمصاجي، لسانيات النص ... ماهي، مجلة دفاتر الترجمة ، جامعة الجزائر، 1993، ص 8
3. بشير إبرير ، تعليمية النصوص : بين النظرية و التطبيق ، ص 96 .
4. محمد خطابي ،لسانيات النص ، ص 52 .
5. أحمد عفيفي ، نحو النص ، ص 90 .
6. المرجع نفسه و الصفحة نفسها .
7. محمد خطابي ، لسانيات النص ،
8. المرجع نفسه ، ص 6 .

الاتساق اللفظية)إلى علاقاته الكامنة الخفية (الانسجام) . إنه انتقال من تماسك تصنعه أدوات لسانية محضة إلى تماسك يستخدم سيرورات إدراكية غير لسانية[1].

ينبغي أن نشير أخير إلى أن الانسجام –في نظر العديد من الباحثين – ليس شيئا معطى و ظاهر في النص يمكن أن نلتمس وجوده ، و إنما هو في نظرهم شيء يبنيه القارئ ، فليس هناك نص منسجم في ذاته ، و آخر غير منسجم في ذاته باستقلال من المتلقي ، بل إن القارئ هو الذي يحكم على النص ما بأنه منسجم أو غير ذلك –و إذن فالافتراض الذي ينطلق منه هذا التوجه هو أ، الخطاب أو النص لا يمتلك في ذاته مقومات انسجامه ، و إنما القارئ هو الذي يسند إليه هذه المقومات[2] .

2- القصد l'intentionalité :

يعد القصد ثالث معيار يشترط توفره في النص ، و هو يستمد وجوده من أن مل سلوك لغوي يتضمن لا محالة نية للتوصيل و الإبلاغ ، أي أن وراء كل كلام قصدا معينا ، و هذا يعني أن النص ليس بنية عشوائية ، و إنما هو عمل منظم مقصود به أن يكون متسقا و منسجما من أجل تحقيق هدف معين . إنه عمل مخطط له غاية و هدف يسعى صاحبه إلى تبليغه و إيصاله [3].

3- القبول L'acceptabilité :

يرتبط معيار القبول ، أو المقبولية بالمتلقي و حكمه على النص بالقبول و التماسك ، و هذا يعني أن من الشروط الواجب توفرها في النص أن يكون مقبولا لدى متلقيه ، فلا يشعر أن فيه نقصا أو مخالفة للمبادئ و الأسس العامة التي يقوم عليها بناء النص[4] .

4- رعاية الموقف Le contexte :

يعد الموقف ، أو المقام ، من المعايير الف علة في الحكم على نصية الخطاب ، فكلما كان النص ملائما لظروف مقامه كلما اقترب أكثر من النصية ، و العكس صحيح ، فالمقامية إذن تعني << مناسبة النص للموقف >> [5]، أو بعبارة أخرى يقصد بالمقامية ضرورة أن يكون النص متساويا مع الموقف . إن هذا المعيار النصي إذن

1. أوزو الديكرو و جون ماري سشايفر ، القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان ، ترمنذر عياشي ، ط1 ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء ، 2007 ، ص 541 .
2. محمد خطابي ، لسانيات النص ، ص 52 .
3. بشير إبرير ، تعليمية النصوص : بين النظرية و التطبيق ، ص 96 .
4. مختار محمصاجي ، لسانيات النصوص ... ماهي؟ ، ص 9 .
5. صبيحي إبراهيم الفقي ، علم اللغة النصي ، ص 34 .

يتطابق مع المقولة البلاغية القديمة " لكل مقتم مقال " ، فكذلك النص يجب أن يكون مطابقا اقتضى الحال[1] .

و لما كانت ملائمة النص للسياق الذي يرد فيه من مقومات النصية ، رأى علماء لغة النص ضرورة أن يتجاوز التحليل البنية الداخلية للنص لتهتم أيضا بظروف و ملابسات نشأته ، لتصبح معرفة سياق النص ضرورة من ضرورات قراءته و تحليله[2] .

5- التناص L'intertextualité :

يعد التناص من السمات الأساسية الملازمة للنصوص بمختلف أنواعها ، فهو ظاهرة نصية عامة لا يخلو منها أي نص ، و المقصود به تداخل و تقاطع النصوص في أشكالها و مضامينها ، و هذا يعني << أن لكل نص أدبي خاصة و لغوي عامة علاقة تفاعلية بعدد آخر من النصوص المكتوبة قبله ، أو المتخلية ذهنيا أو معنويا في ذاكرة المؤلف و تجاربه و ثقافته [3]>> و عليه فالنص ليس ظاهرة معزولة ، و إنما هو مكون من تشكيلات فسيفسائية ، من اقتباسات و اشارات و علامات و إحالات مأخوذة عن نصوص سبقته [4].

فالنص إذن فضاء تلقي فيه نصوص عديدة ، قد يكون رصدها سهلا كالحالات التي يعمد فيها الكاتب إلى الإشارة للنص المستعار إشارة واضحة كالاستشهاد مثلا ، كما قد يكون كشف هذه التناصات صعبا يقتضي الكثير من التفكير ، و إمعان النظر في حال التناص العائم أو المذاب و غيرها[5] .

6- الإعلامية L'informativité:

يعد الجانب الإعلامي عنصرا هاما من عناصر هاما من عناصر النص ، ويقصد به ذلك القدر المعين من المعلومات التي يحملها نص من النصوص لقارئه[6] ، مع ملاحظة اختلاف درجة الإخبار حسب نوعية النص ، فكلما اتجه النص إلى الأدبية كلما قلت المعلومات التي يحملها ، حيث << تصل المعلومات إلى أدنى مستوى لها حين يكون النص قصيدة شعرية جيدة >> [7] و على هذا الاعتبار ينبعي أن يوزع الكاتب

1. مختار محمصاجي ، لسانيات النصوص ... ماهي؟
2. محمد الأخضر الصبيحي ، المناهج اللغوية الحديثة و أثرها في تدريس النصوص ، ص 203 .
3. نبيل راغب ، موسوعة النظريات الأدبية ، ط1 ، دار نوبار للطباعة ، القاهرة ، 2003 ، ص 676 .
4. المرجع نفسه ، ص 677 .
5. أحمد عفيفي ، نحو النص ، ص 82 .
6. بشير إبرير ، تعليمية النصوص ، ص 97 .
7. مختار محمصاجي ، لسانيات النصوص ...ما هي ؟ ص 8 .

المعلومات في النص بالقدر المطلوب ، بحيث لا يكون فيها قصور أو زيادة تخل بالتماسك العام للنص [1].

***أنواع النصوص :**

يعد تصنيف النصوص من الإهتمامات الأساسية لعلم النص ، فإلى جانب كونه يسعى إلى الكشف عن القوانين و المعايير التي يستقيم بها النص فإن له هدفا آخر يتمثل في وضع نظرية عامة تصنف النصوص ، و ذلك بدراسة كل نوع و تحديد خصائصه [2].

و لكن ينبغي الإشارة هنا إلى أن إشكالية التصنيف هذه إشكالية قديمة ظهرت قبل نشأة علم النص Textologie ، و لئن كان الوعي بها – آنذاك – غير مكتمل إلا أن هذه الدراسات سعت إلى وضع تصنيفات عديدة [3].

و الحقيقة أنه بالرغم من هذه الجهود الحثيثة (قديما و حديثا) إلا أنه لا تزال هناك عدة صعوبات تحول دون الوصول إلى تصنيف دقيق و نهائي ، و مرد ذلك إلى طبيعة النص ذاته ، إذ من النادر جدا أن نجد نصا متجانسا ، فالنص الواحد ، مهما كان النوع أو الصنف الذي ينتسب إليه ، غالبا ما يشتمل على مقاطع متنوعة تتراوح بين السرد و الوصف و الشرح و غيرها[4] .

غير أن هذا لا ينفي إمكانية التصنيف ، إذ يمتلك كل مستمع /قارئ عادي القدرة على التعرف على الأنواع النصية حتى و إن كان اعتماده في ذلك على قرائن و مؤشرات بسيطة ، كأن يدرك مثلا أن الأمر يتعلق برسالة إذا صادف في أول النص عبارات من مثل (سيدي المدير ، عزيزتي سمية ...) فهذه إشارات مميزة لافتتاح الرسائل ، كما يذرك أي قارئ يصادف عبارة مثل (كان يا ما كان ...) أن النص الذي أمامه يندرج ضمن القصة و الحكاية ، أو السرد عموما [5].

كذلك العنوان يشير إلى نوع النص ، حيث تختلف النصوص الأدبية بعناوينها التي تنزح إلى الشعرية عن عناوين النصوص الإدارية التي قد تحمل عبارات من مثل (أمر

1. المرجع نفسه ، ص 9 .
2. فان ديك ، علم النص ، ص 37 .
3. بشير إبرير ، تعليمية النصوص ، ص 104 .
4. المرجع نفسه ، ص 117 .
5. فولفجانج هاينه من و ديتر فيهفيجر ، مدخل إلى علم اللغة النصي ، ترفالح بن شيب العجمي ، دط مطابع جامعة الملك سعود ، الرياض 1999 ص 178- 179 .

إداري ، شهادة عمل ...) كما يحيلنا اسم الكاتب أيضا إلى توقعات معنية بخصوص نوع النص الذي نقبل على قراءته[1] .

إلا أنه و على بساطة هذه المؤشرات التي سقناها أعلاه تبقى عملية تصنيف النصوص إشكالية حقيقة شغلت العديد من الباحثين ، مما أدى إلى وجود تصنيفات لا حصريا لها ، و لأن المقام هنا لا يسمح بذكر مختلف التصنيفات و معاييرها ، سنعمد فقط إلى ذكر تصنيف واحد دون الولوج إلى الخلافات الموجودة بين العلماء ذلك أن << التصنيف لا زال محل نقاش إلى أيامنا هذه [2]>>.

يستند هذا التصنيف الذي سنعمد إلى على التمييز بين النصوص حسب العمليات الذهنية أو العقلية التي توظف في النص أكثر من غيرها كالشرح ، أو السرد أو العرض ، أو الحجاج ...، و عليه يتم التمييز بين الأنواع التالية [3]:

1- النص الحجاجي Le Taxte Argumentatif :

يعتبر النص الحجاجي نوعا أو قائما بذاته ، له مميزاته و خصائصه ، سواء من ناحية الشكل أو من ناحية المضمون ، و هو اليوم يحظى باهتمام واسع في الدراسات الحديثة باعتباره حقلا دراسيا جديدا تم استثماره في دراسة النصوص [4].

يسمى أيضا هذا النوع من النصوص بالنصوص البرهانية ، و هي تسمية يراها البعض أجدر بمقابلة المصطلح الاجنبي Les texte Argumentatifs ذلك أن مصطلح " نص حجاجي " يحيل على المحاجة و يوحي بأن هناك طرفين يتنازعان الرأي ، في حين المقصود هو أن المتعلم الحاضر واحد أغلب الأحيان يسعى إلى إقناع مخاطب متخيل بموقف أو فكرة ما [5]، لكن ينبعي الإشارة هنا إلى أن جل الباحثين درجوا على مقابلة المصطلح الأجنبي Taxte Argumentatif بالمصطلح العربي " نص حجاجي " بدل نص " نص برهاني " الذي يظل استعماله محصورا .

إن النية أو القصد من وراء كتابة هذا النوع من النصوص هو حمل المتلقي أو المخاطب على الاعتماد برأي ما ، و التأثير عليه بتقديم الأدلة و الحجج و البراهين . إنه

1. روبرت دي بوجراند ، النص و الخطاب و الإجراء ، تر تمام حسان ، ط2 ، عالم الكتب ، القاهرة ، 2007 ، ص 418 .
2. الحواس مسعودي ، البنية الحجاجية في القرآن الكريم : سورة النمل نموذجا ، مجلة اللغة و الأدب ، جامعة الجزائر ، ديسمبر 1997 ، ص 328 .
3. محمد الأخضر الصبيحي ، المناهج اللغوية الحديثة و أثرها في تدريس النصوص ، ص 210 .
4. بشير إبرير ، تعليمية النصوص ،ص 116 .
5. عبد القادر بوزيده ، نموذج المقطع البرهاني (أو الحجاجي) ، مجلة اللغة و الأدب ، جامعة الجزائر ، ديسمبر 1997 ، ص 326 .

إذن وسيلة من وسائل الإقناع و التعبير عن الرأي ، و تفنيد الرأي المخالف الذي يراه المرسل خاطئا ، و بالتالي فهو يحاول تغيير هذا الاعتماد أخرى يرى أنه الأصح[1] .

ينبني النص الحجاجي على مدخل هو بمثابة المقدمة التي يطرح فيها الإشكال ، ليبدأ الكاتب بالتدليل على موقفه ، و ذلك بعرض الحجج التي تدعم موقفه ، ليخلص إلى النتيجة و الحكم المترتب عن هذه المحاجة ، و تكون مركزة في الخاتمة ، و يمكن التمثيل لسلسلة القضايا المكونة للمقطع الحجاجي (مهما كانت طريقة تنظيمه) بالخطاطة التالية [2]:

معطيات / أدلة / أسباب← نتيجة .

و إذن فالخطاب الحجاجي هو خطاب إقناع و تأثير ، ذلك أنه يسعى إلى التأثير في مواقف و سلوك مخاطب ما ، أو جمهور معين ، و ذلك بجعله يقتنع و يتقبل ملفوظا (نتيجة) بالإرتكاز على ملفوظ أو ملفوظات أخرى (معطاة /برهان / سبب)[3] .

و من أنواع النصوص الحجاجية نجد : الترادف في قضية ، تسويق السلع والخدمات (كتابة الإعلانات التجارية) ، اقتراح نقاش (مهما كان موضوعه و أيا كان الإختصاص الذي يندرج ضمنه) ، تتميز لغة هذه النصوص بكونها لغة تقريرية تعبر عن الأفكار بوضوح و مباشرة ، تكتب عادة في زمن المضارع ، مع مراعاة احتمال تغيير الزمن إلى الماضي إذا كان للقضية المطروحة خلفية تاريخية ، أو تغييره إلى المستقبل إذا تحدث النص عن تنبؤات و أفاق تاريخية [4]. و نشير أخيرا إلى أن النصوص الحجاجية تتميز أيضا بارتكاز بنائها على علاقات معينة مثل : العلية والسببية ، و التعارض وغيرها [5].

2- النص الوصفي Le texte descriptif :

وسيلة تعبيرية تتخذ من الأشخاص و الأمكنة و الأشياء موضوعا لها ، مهمتها تصوير مظهر هذه الموصوفات و نقلها على ما هي عليه دون تغيير أو تزييف .

1. أنطوان صياح و آخرون ، تعليمية اللغة العربية ، ط1 ، عالم الكتب ، الحديث ، الأردن ، 2007 ، ص 99 .
2. عبد القادر بوزيده ، نموذج المقطع البرهاني ، ص 307 .
3. المرجع نفسه ، ص 306 .
4. أنطوان صياح و آخرون ، تعليمية اللغة العربية ، ص 99 .
5. محمد خطابي ، لسانيات النص ، ص 313 .

فالوصف إذن هو محاولة لنقل الواقع بكل جزئياتهو تفاصيله ، و ذلك بإيقاف تدفق الأحداث و التأمل في مظاهر الموصوف من أجل بيان و تصوير أدق تفصيلاته [1].

و من أهم الخصائص التي يتميز بها هذا النوع من النصوص نذكر ما يلي [2]:

- التركيز على المؤشرات المكانية و الزمانية .
- كثافة الأسلوب التصويري (الاستعارات و التشبيهات التي تقوم لدى الكاتب مقام الألوان لدى الرسام) .
- سيادة أفعال الإدراك الحسي (البصري منه خاصة) .
- توقف السرد .
- الإكتار من النعت و الحال ...

3- النص السردي Le texte narratif :

هو النص الذي يروي حدثا أو مجموعة من الأحداث التي وقعت في الماضي تتال خاص و منظم ، حيث يعمد فيه السارد إلى تبيان كيفية تحول الأحداث و تطورها عبر الزمن ، و عادة ما يشمل هذا النوع من النصوص على ثلاثة مراحل :

الحالة الأولية ، ثم العقدة ، فالحالة النهائية أو الحل .

و من خصائص النص السردي التشديد على مؤشرات الزمنية ، و اشتماله على روابط معينة مثل : بعد ذلك ، قبل ذلك ، ثم ...[3]

4- النص التفسيري Le texte explicatif :

النص التفسيري هو نص يهدف إلى تقديم معلومات و معارف حول موضوع معين ، أو ظاهرة بعينها علمية ، أو اجتماعية ، أو أدبية ... ، يفترض أن تكون هذه المعلومات غير معروفة من لدى القارئ ، فيقوم هذا النص بتوسيعها و عرض أسبابها و نتاجها . و من سمات هذا النص اعتماده على التسلسل المنطقي و الزمني ، كما أنه يستلزم توظيف الكثير من الرسومات التوضيحية و الأمثلة لتقريب الفكرة من القارئ .

تكتب النصوص التفسيرية غالبا في زمن المضارع ، كما تستخدم المبني للمجهول ، بالإضافة إلى هذا فهي تمتاز باستخدامها لجمل فعلية طويلة تتكون من السبب

1. أنطوان صياح و آخرون ، تعليمية اللغة العربية ، ص 96 .
2. محمد مكسي ، ديداكتيك القراءة المنهجية : مقاربات و تقنيات ط 2 ، دار الثقافة ، الدار البيضاء ، 2000 ص 80 .
3. المرجع نفسه و الصفحة نفسها

و النتيجة ، كما أنها توظف أدوات ربط معينة مثل (و لهذا ، لما ، ثم ، لأنه ، أولا ...)[1].

و أخيرا نشير إلى أن هذا التصنيف المذكور لا يعد سوى عينة واحدة ضمن تصنيفات عديدة نتجت عن انشغال الدراسات اللسانية الحديثة بوضع نظرية عامة لتصنيف النصوص . كما نشير أيضا إلى أن هذا التصنيف ، أو غيره من التصنيفات ، لا يعد تصنيفا صارما ، إذ من النادر جدا أن نجد نصا ينتمي إلى نوع واحد بل كثيرا ما نجد نصوصا تتعايش فيها وظائف كثيرة : وصفية ، سردية ، حجاجية ...[2]

1. أنطوان صياح و آخرون ، تعليمية اللغة العربية ، ص 96 .
2. محمد خطابي ، لسانيات النص ، ص 314 .

***الاختيارات المنهجية :**

يسعى هذا المبحث إلى الوقوف على الاختيارات المنهجية التي تبناها الإصلاح كأساس لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم الثانوي ، ذلك أن عرض المقاربات التربوية التي بني وفقها المناهج هو أمر في غاية الأهمية و ينبغي أن يسبق الحديث عن الأهداف أو المحتوى أو الطريقة .

بني مناهج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي بالاعتماد على المقاربة بالكفاءات بعدها خيارا بيداغوجيا بديلا للمقاربة بالأهداف ،و على المقاربة النصية بعدها خيارا لسانيا مدعما لهذا البناء [1]، و فيما يلي عند هاتين المقاربتين ، ليس بغرض التعريف بهما فقد سبق و أن تكلفت الفصول النظرية بذلك و لكن بغرض الإشارات التي ستساهم فيما بعد في توضيح مسار درس النصوص الأدبية .

1- المقاربة بالكفاءات :

عدلت المنظومة التربوية الجزائرية عن بناء المناهج التعليمية بالاعتماد على المقاربة بالأهداف ، و لجأت إلى اختيار المقاربة بالكفاءات بعدها تصورا و منهجا حديثا قادرا على تلاقي سلبيات المقاربة القديمة بفصل منطلقاتها البنائية التي تعيد المتعلم إلى محور العملية التعليمية ، و بفضل خاصة الإدماج التي تتجاوز سلبيات البيداغوجية التراكمية .[2]

و في ظل الاختيارات عمد المنهاج إلى التأكيد على تلخيص المعرفة من سلطة المعلم ، و على إشراك المتعلم في بناء تعلماته ، كما أكد أيضا على تقديم نشاطات اللغة العرية وفق الإدماج تماشيا مع منطلقات المقاربة بالكفاءات التي تقوم بضرورة نفي الفواصل و الحواجز بن المواد الدراسية .[3]

من هذا المنظور تقدم نشاطات اللغة العربية (قواعد النحو و الصرف / البلاغة / العروض / النقد الأدبي) بشكل مندمج دون إقامة حواجز زمنية بينها ، و ذلك بالاعتماد على النص الأدبي ، فبعد الفراغ من دراسته و تحليله يشرع في تدريس هذه النشلطات الرافدة باختيار الأبيات الشعرية التي تتوافر على أحكام الدرس ، بالعودة إلى النص الأدبي المدروس فبدل أن يدرس نشاط (قواعد النحو و الصرف

1. مشروع المرافقة لمهاج الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي ، وزارة التربية الوطنية ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،الجزائرية، جانفي 2005 ، ص1 .
2. منهاج مادة اللغة العربية و آ دابها : السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي ، وزارة التربية الوطنية ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،الجزائرية، مارس 2005 ، ص 4-5 .
3. المصدر السابق ص 7 .

) مثلا بشكل مستقل يدرس بالاعتماد على النص الأدبي ، و ذلك باستخراج الأمثلة اللازمة منه ، و هكذا بالنسبة لباقي الأنشطة [1].

إن تدريس نشاطات اللغة العربية بهذا الشكل المندمج يخدم جانبين اثنين : الأول أنه يخلص هذه النشاطات من الطابع النظري الغالب عليها في حال تدريسها في حصص مستقلة ، كما أنه يقدم للتلميذ تصورا مختلفا عنها و هو أنها وسيلة و ليست غاية في حد ذاتها ، جاء في المنهاج في هذا الصدد –فيما يخص ربط نشاط البلاغة بالنص على سبيل المثال - : << و الطريقة الحالية تفصل درس البلاغة عن دروس الأدب و تعالجها في حصص مستقلة بأسلوب يغلب عليه الطابع النظري . وزيادة على ما في هذا الفصل من خطأ تربوي ، فإنه يشعر المتعلم بأن درس البلاغة شيء متكلف ، فيقف منه موقف الحيرة و الشك في قيمته الأدبية . و كيف يكون رأي المتعلم في قيمة البلاغة و هو ينفق وقتا و مجهودا لمجرد أن يعرف أن يعرف أن في هذه العبارة استعارة أو كناية و أن هذا الاستفهام خرج من معناه الأصلي إلى معنى آخر إن المدرس لا يصل بالبلاغة إلى غايتها من تكون الذوق الأدبي إلا إذا اتخذها وسيلة لبيان قيمة النصوص الأدبية و حظها من الفن . و علية فالواجب ألا يكون للبلاغة درس خاص تشرح فيه قواعدها و إنما يجب أن تعلم في حصص الأدب و من خلال نصوصه [2]>> .

و أما الثاني : هو أن نشا طات اللغة (القواعد ، العروض ، البلاغة ، النقد الأدبي) –أو روافد النص الأدبي كما يسميها المنهاج – تعتبر وفق منطق الإدماج وسيلة للاستزادة في فهم النص و أداة فعالة تساعد المتعلم على كشف معطياتها و مناقشتها ، فهي بالإضافة إلى كونها نشاطات تقدم معارف معينة في النحو و الصرف ، و العروض ، و غيرها فهي في الآن ذاته نشاطات رافدة تساهم في فهم النص و بناء معناه [3].

و على العموم يهدف المنهاج من خلال هذا الأسلوب في التعامل مع نشاطات اللغة العربية إلى تكوين متعلم كفء قادر على تأسيس روابط بين مختلف المواد ، و قادر على تعبئة مكتسباته فيها من أجل معالجة و ضعيات مشكلة تعترضه [4]، و لعل

1. حسين شلوف و محمد خيط ، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي جذع مشترك آداب ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،الجزائرية، مارس 2006 ، ص 25 .
2. المنهاج ، ص 27- 28 .
3. المصدر نفسه ، ص 27 .
4. الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي ، وزارة التربية الوطنية ، الديوان الوطني للمطلوعات المدرسية ،الجزائر ، ص 3 .

الذي يهمنا من هذا كله هو أن المنهاج الجديد ينظر إلى هذه النشاطات (من قواعد ، و بلاغة ، و عروض ، و نقد) على أنها نشاطات رافدة النص الأدبي و تساهم في فهمه و بناء معناه .

2- المقاربة النصية :

المقاربة النصية مقاربة لغوية تعليمية تهتم بدراسة بنية النص و نظامه ، حيث تتوجه فيها العناية إلى دراسة النص ككل و ليس الجملة [1]، تم اعتماد هذه المقاربة –بعدها خيارا لسانيا يستند على مقولات لسانيات النص – بعد فشل الطرائق التي تركز على الجملة و بداية الاهتمام بالنص بعده دعامة بيداغوجية أساسية في التدريس بشتى تخصصاته ، و في تدريس اللغة العربية خاصة ، و ذلك بعد أن ثبت أن تعلم اللغة لا ينبغي أن يتوقف عند الكلمة المفردة أو الجملة ، بل يجب أن يتجاوز ذلك إلى الاهتمام بوحدة أعلى هي النص [2].

يعرف النص في عرف المقاربة النصية على أنه وحدة لغوية ذات وظيفة تواصلية واضحة ، تحكمه جملة من المبادئ منها الانسجام و التماسك أو الاتساق [3]، أي أنه ليس تتابعا عشوائيا للألفاظ و الجمل بل هو كيان منظم يجمع أجزائه روابط معينة . من هذا المنطق تسعى المقاربة النصية إلى التخلص من نزعة تحطيم النص و التعامل معه كأشلاء متفرقة مثلما كان سائدا ، و التأسيس لمفهوم جديد مفاده أن النص كيان واحد ، أو كتلة واحدة ، و قيمته و سره الدلالي و الجمالي ليست في أجزائه بل في الكل الذي توحدت فيه الأجزاء و من ثمة لا تفسر الأجزاء إلا من خلال الكل ، و فهم الكل يحدد طبيعة و دور الأجزاء داخل البنية العامة .

إن التعامل مع النص من هذا المنطق الجديد الذي تؤسس له المقاربة النصية يمكن التلميذ من اكتساب كفاءة نصية و هي << القدرة على فهم النصوص و إنتاجها وفق المواقف و الأوضاع المناسبة [4]>>، و إذن فـــ << إن تطبيق المقاربة النصية (لسانيات النص) يخدم وظيفتين تربويتين : الأولى : تتعلق بالتلقي و الفهم ، فبواسطة التحليل النصي نقف بصورة أفضل على محتويات النصوص و قصدية

1. مشروع الوثيقة المرفقة للمنهاج ، ص 15 .
2. مشروع الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الثالثة ، ص 2 .
3. مرجانة بوحوش ، أساليب التدريس و معايير التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات مضامين السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي نموذجا ، وقائع الملتقى التكويني الولائي لأساتذة اللغة العربية و أدابها ، عنابة 21- 22 أكتوبر 2007 ، ص 16 .
4. مشروع الوثيقة المرفقة للمنهاج ، ص 18 .

أصحابها ، و في مستوى أكثر تجريدا ندرك الأليات المتحكمة في تعاليق البنيات النصية .

الثانية : تتعلق بالإنتاج ، فبمجرد فهم الكيفية التي تشغل بها النصوص و المنطق الذي يحكم اشتعالها يمكن استثمار ذلك في إنتاج نصوص شبيهة بها من حيث الانسجام و التماسك [1]>> .

يتضح مما سبق العلاقة الوطيدة التي تجمع بين القراءة (الفهم و التلقي) و الكتابة (الإنتاج) في إطار المقاربة النصية ، حيث يخطط فيها لأن ينطق المتعلم من النص الأدبي فيحلله و يستخلص خصائصه ثم ينسج على منواله نصا من عنده باحترام الخصائص المناسبة لنمطه ، و من ثمة فإن << نقطة الانطلاق هي النص و نقطة الوصول هي النص [2]>> و لهذا يعد النص إذن في عرف المقاربة النصية محور الفعل التربوي في تدريس نشاطات اللغة العربية [3].
بعد عرض الاختيارات المنهجية المتبناه في بناء منهاج السنة الأولى ثانوي (ممثلة في المقاربة بالكفاءات و المقاربة النصية) صار بالإمكان عرض و دراسة الأهداف ، المحتوى ، و الطريقة التي وضعها المنهاج استنادا على هذه المقاربات التعليمية و هذا على مدار المباحث الموالية .

***دراسة الأهداف التعليمية :**

إن الأمر الذي لا شك فيه هو أن تحديد الأهداف أمر بالغ الأهمية في حياتنا برمتها بما في ذلك حياتنا التعليمية ، فبدون تحديدها تسقط العملية التعليمية في الارتجال و العشوائية ، الأمر الذي يؤثر في نجاح الأنشطة التعليمية ، في مقابل ذلك كلما كانت الأهداف واضحة و محددة كلما تم التواصل إلى نتائج إيجابية .

تستمد عملية تحديد الأهداف أهميتها من كونها الخطوة الأولى التي تنتهج في أي خطة تعليمية ، ليتم فيما بعد ، على أساسها ، اختيار المحتوى ، و الطرق التعليمية و الوسائل و كذا أساليب التقييم ، و من ثمة فإنها تحديد الأهداف و صياغتها عملية تعليمية في غاية الأهمية .

1. سيدي محمد دباغ بوعياد و حفيظة تازروتي ، دليل المعلم للسنة الثانية من التعليم الإبتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، 2004 – 2005 ، ص 10 .
2. وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و الكنولوجي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، ص 66 .
3. المرجع نفسه و الصفحة نفسها .

تنقسم الأهداف التعليمية إلى قسمين أساسيين :

أهداف عامة تشترك في تحقيقها فروع المادة المدرسة من نصوص ، ونحو و صرف و عروض و بلاغة ... و أهداف خاصة تحدد لتدريس كل فرع على حدة ، و فيما يلي نستعرض الأهداف العامة المقررة لتدريس مادة اللغة العربية ، وكذا الأهداف الخاصة بتدريس نشاط النصوص موضوع البحث :

1- الأهداف العامة [1]:

الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الأولى من التعليم الثانوي

(جذع مشترك آداب)

في مقام تواصل دال ، يكون المتعلم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج نصوص متنوعة في أشكال متعددة من التعبير .

الكفاءة /1 المجال الشفوي	الكفاءة /2 المجال الكتابي
إنتاج نصوص في وضعية ذات دلالة لتلخيص أو تحليل نصوص	كتابة نصوص حجاجية و تفسيرية في وضعيات ذات دلالة و
أو تعليق	لنقد أثر أدبي من العصور المدروسة بتوظيف مفاهيم النقد المناسبة

إذا تأملنا هذه الخطاطة التي ضمت الهدف الختامي العام يمكن أن نسجل الملاحظات التالية :

1/ يركز الهدف الختامي المندمج على كفاءة الإنتاج بشكليها الشفوي و الكتابي ، حيث حدد المنهاج بوضوح الغاية التي يصبو إلى تحقيقها و هي : إكتساب المتعلم كفاءة نصية تمكنه من إنتاج نصوص مختلفة في أي وضعية مشكلة قد تصادفه . وهنا يظهر أن تركيز المنهاج على كفاءة الإنتاج راجع لتبنيه للمقاربة النصة التي لا تنظر

1 المنهاج ، ص 12 .

إلى نشاط قراءة النصوص بعده نشاط معزولا ، و إنما هي تنظر إلى القراءة بعدها سبيلا إلى امتلاك كفاءة الإنتاج ، ذلك أن تعريض المتعلم إلى نصوص عديدة في نشاط القراءة يؤهله فيما بعد إلى إنتاج نصوص جديدة على منوالها في نشاط التعبير

2/ خص الهدف الختامي المندمج النص الحجاجي و النص التفسيري بالانتقاء حينما جعل الهدف العام هو إقدار التلميذ على إنتاج نصوص تندرج ضمن هذين النمطين بالذات ، في حين حدد منهاج السنة الثانية هدفه العان بالقدرة على إنتاج نصوص (وصفية أو سردية أو حجاجية)[1] ، أما منهاج السمة الثاثة فجعل هدفه الختامي : القدرة على إنتاج نصوص (سردية أو تفسيرية أو وصفية أو حجاجية أو إعلامية أو حوارية) [2].

إن اختيار المنهاج للبدء بتدريس النصوص الحجاجية و التفسيرية فوائد تربوية عديدة ، لمالها من صلة بالنمو الفكري للمتعلم ، و لهذا نبهت الدراسات التربوية الحديثة إلى ضرورة التعجيل بتدريس هذه الأنماط النصية ، و لا سيما النصوص الحجاجية بالذات ، ذلك أنها بالإضافة إلى كونها مجالا تتكون فيه مهارات التلميذ اللغوية ، فهي أيضا يتعتبر مجالا خصبا لتكوين مهاراته العقلية التي لا تزال في طور التشكيل . يقول الباحث (محمد مكسي) عن ضرورة التعجيل في إدماج القدرة الحجاجية في التعليم : << التحكم في الحجاج يعد بالنسبة للمتعلمين ذا أهمية أساسية مزدوجة : فمن حيث تكوينهم تعد هامة ، كذلك بالنظر إلى مستقبلهم، و ذلك أن الحجاج يعد مكونا حاسما للقدرة على التواصل ، و نظرا لهذه الأهمية كلها فإن ينبغي إدماجهم مبكرا في التعليم وتطويرها تطويرا منهجيا بعد ذلك [3] >> .و هو الرأي ذاته الذي ذهب إليه المنهاج الجديد ، حيث نبه إلى أهمية النصوص الحجاجية و التفسيرية و فائدتها التربوية ، و لهذا عمل على التركيز عليها بشكل كبير بداية من السنة الاولى من المرحلة الثانوية .

3/ من بين الأهداف المسطرة في المجال الكتابي الهدف التالي :

كتابة نصوص لنقد أثر أدبي من العصور المدروسة بتوظيف مصطلحات النقد المناسبة . وهو هدف خص به تلاميذ الشعبة الأدبية عن غيرهم في الشعبة العلمية ، ولنا أن نتساءل :

---

1. منهاج مادة اللغة العربية و آدابها السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و الكنولوجي ، وزارة التربية الوطنية ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، ص 33 .

2. منهاج مادة اللغة العربية و آدابها السنة الثالثة من التعبيم العام و التكنولوجي ، وزارة التربية الوطنية ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجوائر ، مارس 2006 ، ص 5 .

1 محمد مكسي ، اسراتيجيات الخطاب الديداكتيكي في التعليم الثانوي ، ط 1 ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، 1998 ، ص 24 .

هل هذا الهدف التعليمي المسطر يتوافق مع قدرات و إمكانات التلميذ في السنة الأولى هل للتلميذ فعلا القدرة على تقديم قراءة في نصوص أدبية لكبار الأدباء قراءة مسلحة بزاد مصطلحي نقدي و هو في السنة بالذات يتعرف على ماهية النقد الأدبي و مبادئه الأولية .

يبدو هذا الهدف التعليمي طموحا جدا ، و لا سيما بالنسبة لتلاميذ السنة الأواى ثانوي ، ذلك أنه لم يراع مكتسباتهم القبلية ، حيث لم يسبق لهؤلاء في الطور المتوسط أن تعرفوا على موضوعات النقد الأدبي و مبادئه ، و لذا فمن الصعب تمكنهم من تقديم قراءات نقدية في هذه المدة الزمنية ، و لذا فإن هذا الهدف يبدو صعب التحقيق في السنة الأولى ، و لعله يتجسد واقعيا في السنوات التالية السنة الثانية أو الثالثة .

صحيح أن المنهاج الجديد قد أدرج نشاط " النقد الادبي " ، و هو إجراء مستحدث ، حيث كان هذا النشاط معيبا في النظام القديم ، فلم يكن التلاميذ آنذاك يتلقون مفاهيم النقد الأدبي –إلا ما جاء متضمنا في دروس النصوص – في حين يدرس النقد في المنهاج الجديد في شكل نشاط مستقل يتعرف فيه التلاميذ بداية على ماهية النقد الأدبي في درس مستقل ثم وظيفة و مبادئه الأولية على مدار الدروس المقررة طوال السنة الدراسية ، إلا أن هذا المحتوى النقدي الأولى المقدم في هذه السنة لن يجعل تلميذ السنة الأولى قادرا عى كتابة نصوص نقدية و إنما سيزوده بثقافة نقدية أولية قابلة للتطور في المراحل الدراسية التالية ، و لذا فإن الهدف من نشاط النقد هو << تقريب المفاهيم النقدية ، و المصطلحات الدالة عليها من فهم التلميذ حتى لا تظل متعالية عليه . غير أن هذه العملية ليست هدفا لذاتها ، بالنظر إلى المستوى الدراسي للتلميذ ، فليس المقصود طبعا هو تحويل درس القراءة إلى درس في النقد الادبي ، كما أن الغرض منها ليس هو إعداد و تكوين نقاد للنصوص >> [1].

و إذن فإن هذا الهدف المرجو " كتابة نصوص لنقد أثر أدبي بتوظيف مصطلحات النقد المناسبة " هو هدف صعب التحقق في السنة الأولى ، و لعل الأكتفاء بـــ " التعرف على ماهية النقد الأدبي و الإطلاع على بعض المصطلحات و المفاهيم النقدية ، تنمية روح النقد و البدء في التمدرس على آلياته " أو غيرها من الأهداف سيكون إجراءا معقولا و أكثر واقعية .

1. محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص : المرجعيات ، المقاطع ، الآليات ، تقنيات التنشيط ط1، دار الثقافة ، الدار البيضاء ، 1998 ، ص 100- 101 .

1- الأهداف الخاصة لتدريس مادة النصوص :

يسعى منهاج السنة الأولى –فيما يخص مادة النصوص الأدبية – إلى تحقيق الأهداف الوسيطية المندمجة التالية : [1]

1- يكتشف معطيات النص الداخلية و الخارجية و يناقشها :

و يندرج ضمن هذا الهدف الأهداف التعليمية التالية :

- يكتشف المعنى العام للنص .
- يعين التعابير الغمضة و يعلل مواطن غموضها .
- يحدد الأفكار الرئيسية .
- يحدد التعابير الحقيقية و المجازية .
- يميز مقومات الشعر عن النثر .
- يستنبط القيم الفكرية و الاجتماعية و السياسية الواردة في النص .
- يعلل لمظاهر القوة في التعبير ...

2- يحدد بناء النص :

- يطلع على توثيق متنوع لتحديد النمطية الغالبة على النص : سردية ، وصفية ، تفسيرية ، حجاجية ...
- يكشف المظاهر الغالبة على النص و يعللها بإبراز خصائصها .
- يعرض أقسام من مقدمة و أحداث ...

3- يكتشف الاتساق و الانسجام في تركيب فقرات النص :

- يحدد عوامل الانسجام من كلمات و مفردات مساعدة على تسلسل الجمل و ترابطها .
- يذكر التكرار و أثره في إثبات المعنى ...

4- يشرح شرحا معجميا و يبنى المعنى :

- يكتشف معنى الكلمات انطلاقا من سياق الجملة .
- إثبات معنى الكلمات اعتمادا على المعجم أو على مرجع مناسب ...

5- يتحكم في المفاهيم النقدية لفهم النصوص و استثمارها :

- يتمرس على تعريف النقد الأدبي انطلاق من دراسة النصوص .
- يتمرس على الذوق الأدبي من خلال تقنيات التعبير عند الأدباء .
- يوازن بين الموضوعية و الذاتية في عملية النقد الأدبي ...

[1] 2. المنهاج ، ص 13- 14

يلاحظ على هذه الأهداف أنها تنقسم –من حيث الجوانب التي ترتكز عليها – إلى ثلاثة أقسام و هي :

1- أهداف تتعلق بفهم النص و دراسة لغته : حيث ينتظر من المتعلم أن يدرك المعطيات الواردة في النص ، سواء ما تعلق بمعناه (معناه العام ، الأفكار الواردة فيه ...) أو ما تعلق بلغته (بدءا بشرح المفردات الغامضة إلى دراسة الأساليب و العبارات المستعملة من طرف الكاتب) .
2- أهداف تتعلق بالجانب النصي : و هي نتاج تبني المنهاج للمقاربة النصية التي تفرض الاهتمام بالنص بعده وحدة كلية مترابطة و متلحمة ، و لهذا سطر المنهاج تماشيا مع المقاربة المتبناه الهدفين الثاني و الثالث . (يحدد بناء النص ، يكتشف الاتساق و الانسجام في تركيب فقرات النص) .
3- أهداف تتعلق بالجانب النقدي : و هو الجانب الذي بدأ المنهاج الجديد في التركيز عليه خلافا للمنهاج القديم ، و ذلك بهدف تقريب التلاميذ من مفاهيم النقد الأدبي و البدء في تدريبهم على آلياته ، لما للنقد من صلة و ثيقة بالنص الأدبي .

كانت هذه مجمل الأهداف التي سطرها المنهاج لتدريس مادة النصوص و هي كما يتضح تركز على نواحي عدة تخص النص الأدبي ، و لعل أكثر هذه النواحي بروزا هو الجانب النصي ، و هو الجديد الذي فرضته المقاربة النصية المتبناة .

عرض مضمون الكتاب المدرسي و دراسته :

يعد الكتاب المدرسي الأداة الرئيسية في عملية التعليم و التعلم ، فهو ليس مجرد وسيلة تعليمية يستند إليها التلميذ بقدر ما هو ركيزة أساسية في العملية التعليمية ، و هو على الرغم من تنوع و تعدد الوسائل التعليمية لا يزال من أسير و أنجع وسائل التحصيل المدرسي ، و هذا ما يجعله يفوق باقي الوسائل أهمية رغم حداثتها و جاذبيتها . و لعل هذه الأهمية ترجع لكونه مصدرا مهما من مصادر استقاء المعلومات و المعارف ، و عنصرا أساسيا من عناصر التواصل بين المدرس و التلميذ ، و هو بالإضافة إلى هذا كله من الأدوات المباشرة التي يستطيع المتعلم ، و كذا المعلم ، الحصول عليها بسهولة و يسر ، على خلاف الوسائل التعليمية الأخرى التي لا تحضر في كل المدارس .[1]لهذه الأسباب كلها يعد الكتاب المدرسي من أهم الركائز التي يقوم عليها الفعل التعليمي ، و لا أدل على ذلك من كثرة استعمالها داخل السم و خارجه ، و من كثر اعتماد المعلم و المتعلم عليه بشكل كلي .

1أحمد العمراوي و خالد البقالي القاسمي ، ديداكتيك التربية الإسلامية : من الأبستمولوجي إلى البيداغوجيا دار الثقافة، الدار البيضاء،1999،ص159-160

نظرا لهذه الأهمية التعليمية التي يتمتع بها الكتاب المدرسي ، و نظرا لكونه المسؤول عن نقل و ترجمة التصورات التي يحددها المنهاج ، فإن دراسته عن طريق عرض مضمونه ، و معرفة الخلفية المنهجية التي تتحكم في تنظيم محتواه و ترتيبه أمور لا غنى عنها ، ينبغي أن تتضمنها كل دراسة تتناول تعليمية أي مادة دراسية . و لكن قبل أن نتطرق لهذه القضايا المضمونية ينبغي أولا أن نقف عند المعطيات الشكلية للكتاب لما لهذا الجانب أيضا من أهمية بالغة ، ذلك أن شكل الكتاب ، من حيث الألوان و الطباعة ، و طريقة الإخراج ، له علاقة طردية مع إقبال التلميذ على القراءة ، إذ كلما كان مظهر الكتاب جذابا ، أو على الأقل مقبولا ، كلما كان الإقبال عليه كبيرا و العكس .

2- المعطيات الشكلية :

إن أول ما يمكن أن نبدأ به دراستنا للجانب الشكلي للكتاب هو بياناته العامة :

- عنوان الكتاب : " المشوق في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة " .
- موجه لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي ، جذع مشترك آداب .
- قام على إعداد هذا الكتاب كل من :

  حسين شلوف : مفتش التربية و التكوين .

  أحسن تليلاني : أستاذ بالتعليم الثانوي .

  محمد القروي : أستاذ بالتعليم الثانوي .
- ألف الكتاب تحت وصاية وزارة التربية الوطنية ، و تمت طباعته بالديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر، ط1 ، 2005- 2006 .

أما عن طريقة الإخراج فنقف بداية عند الغلاف الخارجي للكتاب الذي رسمت عليه صورتان ، أو لوحتان فنيتان تعكسان الحياة العلمية و الثقافية و الاجتماعية للحضارة العربية الإسلامية في عصور زمنية قديمة . فأما اللوحة الأولى فتصدرت وجه الغلاف ، و احتوت على صورة لمجلس علم ببهو قصر ذي طراز إسلامي ، و على يسار الصورة تظهر شجرة نخيل تعكس البيئة العربية الصحراوية ، و على هذه اللوحة كتب عنوان الكتاب : " المشوق " بخط عريض و بلون أصفر ، يليه في الأسفل تكملة العنوان بلون أخضر : " في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة " .أما اللوحة الثانية فرسمت على ظهر الغلاف ، و هي تمثل مجلس طرب و عناء ، جواري يعزفن على العود و حضور ملتف بمجلس سمر بأحد القصور الفخمة ذات الطابع الإسلامي ، معمارا و أثاثا . و إذن فقد حمل الغلاف صورا من عمق الحضارة العربية الإسلامية ، و هو بهذا يحيل على المضمون التراثي للكتاب ، و يعكس بصورة واضحة محتوى مادة " الأدب و النصوص " الذي سنعرضه في مباحث تالية .

- أخرج هذا الكتاب المدرسي في حجم متوسط (القياسات 23سم/16سم) ، و هو يحمل بين دفتيه 224 صفحة من نوعية الورق الأبيض الناعم . و قد طبع بخطوط متنوعة من حيث الحجم و اللون ، حيث كتب بلون أسود ، في حين خضت العناوين ، عناوين النصوص و مراحل التحليل ، بلون أرزق و حجم أكثر بروزا .كما جعل بأعلى صفحة من صفحات الكتاب شريط أزرق متساوق مع اللون الذي كتبت به العناوين . و هذا دوما في إطار تحسين الجوانب الشكلية في الكتب المدرسية .
- الصور و الرسوم : غالبا ما تشتمل الكتب المدرسية الخاصة بتدريس النصوص على صور و رسوم ترفق مع النصوص المدروسة ، و ذلك لما لهامن دور في إزالة اللبس و الغموض ، و تيسير الصعب ، و جذب انتباه التلميذ . فهي إذن تنفخ الروح في النصوص المجردة ، و تساهم في فهمها و قراءتها . و لكن ما يميز كتاب النصوص الموجه لتلاميذ السنة الأولى ثانوي هو خلوه تقريبا من الصور ، و لعل ما دفع مصممي الكتاب إلى الاستغناء عنها هو تقدم سن التلاميذ ، فالتركيز على هذه الصور ربما يكون أكثر في مستويات أدنى (الطور الابتدائي و المتوسط).

و على العموم فإن ما ورد من صور لم يضف –فيما أرى – الشيء الكثير على فهم النص و قراءته ، حيث أرفقت :

1/ صورة تخطيطية (كاريكاتورية) لفارس عربي على حصان بنص " الفروسية " لعنترة بن شداد ص 37 .

2/ و صورة فوتوغرافية (حقيقية) لنحلة بنص " الطبيعة من خلال الشعر الجاهلي " ص 66 .

و لكن لا أرى أن هاتين الصورتين قد أفادتا –بشيء كبير- في قراءة النص و فهمه . وعلى العموم فإن ما يمكن قوله حول شكل الكتاب هو أنه مقبول و مناسب حجما ، و جيد من حيث الطباعة و طريقةالإخراج . أما فيما يخص المضمون –و هو بيت القصيد- فستتكل المباحث التالية بعرضه و دراسته .

3- المعطيات المضمونية :

إن اختيار محتوى المقرر يمثل عصب تعليم اللغة ، و هو عنصر هام من عناصر العملية التعليمية لكونه الكفيل بتحقيق الأهداف المسطرة ، و عليه فإن دراسة هذا المحتوى و تحليله خطوة هامة لا يمكن أن يتجاوزها هذا البحث ، و لذا سنعرض فيما يلي محتوى مادة النصوص المقررة لتلاميذ السنة الأولى ثانوي ، لنتبع ذلك بدراسة

طبيعة هذه النصوص المنتقاة ، و كيفية تنظيمها في الكتاب المدرسي . و لكن قبل هذا ينبغي أولا الوقوف عند التقدم الذي ورد في أول الكتاب ، لأنه لا يمكننا الحديث عما تضمنه الكتاب دون إلقاء نظرة على مقدمته ، فهذه المقدمات التي تصدر بها الكتب المدرسية تشكل في الحقيقة مادة هامة لكل بحث تعليمي لكونها تتضمن في العادة التعريف بالأسس التربوية ، و المقاربات التعليمية المتبناه ، كما تتضمن أيضا شروحا و توجيهات عن المراحل و الخطوات الواجب إتباعها في تقديم الدروس .

جاء التقديم على مدارس صفحات و قد قسم إلى ثلاثة أقسام أساسية هي :

1- عرف التقديم أول الامر بالمقاربة بالكفاءات باعتبارها المقاربة البيداغوجية المعتمدة في بناء مناهج التعليم الثانوي ، و بين أنها قرينة بيداعوجيا الإدماج . ليحدد بعد هذا الأنماط النصية المدرجة في الكتاب (النص الحجاجي و النص التفسيري) مع تبرير هذا الاختيار . كما حدد أيضا المدخل التعليمي المعتمد في تدريس النصوص ، ليختتم هذا الجزء الأول من التقديم بدعوة الأساتذة إلى الاجتهاد في التحضير الجيد للدروس من أجل توجيه التلاميذ إلى امتلاك ملكة التعامل مع النصوص الأدبية .
2- خص الجزء الثاني من التقديم لعرض خطوات دراسة النص الأدبي ، و لكن لن نعمد –في هذا المقام – إلى عرض هذه الخطوات بالتفصيل على اعتبار أن الحديث عنها سيأتي بيانه في مبحث مستقل .
3- اختتم التقديم بتحديد الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الأولى ، و المتمثل في تمكين المتعلم من إنتاج و كتابة نصوص حجاجية و تفسيرية في وضعيات تواصل دالة .

هذا فيما يخص مضمون التقديم الذي صدر به الكتاب المدرسي ، أما عن محتوى مادة " النصوص " فسيتكلف الجدول التالي بعرضه :

الوحدات	النص الأدبي	صاحب النص الأدبي	عدد الفقرات أو الأبيات	الصفحة	النص التواصلي	صاحب النص التواصلي	عدد الفقرات	رقم الصفحة
معطيات مختصرة عن العصر الجاهلي : شبهة الجزير ر موطن العرب و مهد الأدب العربي ص 10-14								
01	في الإشارة بالصلح	زهير بن أبي سلمى	12 بيت	15- 16	ظاهرة الصلح و السلم	د/ احمد محمد	2	29-30

	و السلم					في العصر الجاهلي	الحو في	
02	الفروسية	عنترة بن شداد العبسي	13 بيت	37- 38		الفتوة و الفروسية عند العرب	عمر الدسوقي	9	49-51
03	وصف البرق و المطر	عبيد بن الأبرص	13 بيت	60		الطبيعة من خلال الشعر الجاهلي	تأليف لجنة من أدباء الأقطار العربية	11	64-66
04	الأمثال و الحكم	/	18	68		معلم الأمثال الحكم في الجاهلية	- د/حسين مروة بطرس البستاني	3 3	78-79 79
معطيات مختصرة عن عصر صدر الإسلام (من ظهور الإسلام إلى سنة 41 هـ) ص88-89									
05	تقوى الله و الإحسان إلى الآخرين	عبدة بن الطبيب	12 بيت	91		قيم روحية و قيم اجتماعية في الإسلام	د/شوقي ضيف	8	96-98
06	من شعر النضال و الصراع	كعب بن مالك	12 بيت	99- 100		الشعر في صدر الإسلام	د/حسين إبراهيم حسن	6	112-113
07	فتح مكة	حسان بن	14	121-		شعر الفتوح	النعمان	5	126-

		ثابت	بيت	122	و آثاره النفسية	عبد المتعال القاضي		127
08	من تأثير الإسلام في الشعر و الشعراء	النابغة الجعدي	11 بيت	129	من آثار الأسلام على الفكر و اللغة	د/ أحمد الشايب	7	163-164
معطيات مختصر عن العصر الأموي (41هـ - 132 هـ)ص 148- 149								
09	في مدح الهاشميين	الكميت بن زيد	12 بيت	151	نشأة الأحزاب السياسية في عهد بني أمية	د/ أحمد الشايب	7	163-164
10	من الغزل العفيف	جميل بن معمر	11 بيت	166	الغزل العذري في عهد بني أمية	د/ زكي مبارك	5	179-180
11	من مظاهر التجديد في الشعر الأموي	الأخطل	10 أبيات	189	التجديد في المديح و الهجاء	د/ شوقي ضيف	8	198-199
12	توجيهات إلى الكتاب	عبد الحميد الكاتب	2 فقرة	206	الكتابة في العصر الأموي	د/ شوقي ضيف	7	209-210

إذا ما أمعنا النظر في هذا الجدول يمكن أن نسجل الملاحظات التالية :

1- إن أول ملاحظة بادية للعيان هي اعتماد مصممي الكاتب على المدخل التاريخي في تنظيمهم للنصوص المدرج ، و ذلك تماشيا مع مطلب المنهاج الذي حدد الإطار العام الذي تنظم وفقه النصوص الأدبية ، و هو نظام " الأعصر الأدبية المتعاقبة " [1] و لنا الآن أن نتسائل : مل هي الدوافع التي جعلت المنهاج يتبنى هذا الخيار دون غيره و ما مدى نجاعة هذا المدخل التاريخي في تدريس النصوص هل هو مناسب لتلاميذ السنة الأوبى ثانوي ما هي إيجابياته و ما سلبياته

2- و من الملاحظات الواضحة أيضا ، و التي لا تحتاج إلى تدليل علبة النصوص الشعرية المدرج على حساب النصوص النثرية . فما الذي دفع مصممي الكتاب إلى اختيار محتوى يهيمن فيه الشعر على النثر و ما آثارذلك

3- إن الشيء البارز أيضا في الإصلاحات التربوية الجديدة التي أدرجتها مناهج اللغة العربية هو ما سمي بـــ" النصوص التواصلية ". فما طبيعة هذه النصوص و ما الهدف من إدراجها

4- نلاحظ أيضا إدراج تقديم تاريخي يسبق عرض نصوص كل عصر (معطيات مختصرة عن العصر الجاهلي ، و معطيات مختصرة عن العصر الإسلامي ، و عن العصر الأموي) .فما الهدف من هذه المداخل التاريخية و ما الفائدة التي يمكن أن تقدمها للتلميذ أثناؤ قراءته للنصوص و تحليلها

الإجابة عن كل هذه التساؤلات سيأتي بيانها فيما يلي ، حيث سيقف البحث بشيء من التفضيل عند كل ملاحظة من الملاحظات الأربع السابقة ، و ذلك دوما في إطار دراسة مضمون الكتاب و تحليله.

أولا : مدخل تدريس النصوص الأدبية في المشوق :

يقصد بمدخل تدريس الأدب الطريقة المتبعة في ترتيب النصوص الأدبية و تقديمها إلى المتعلم ، و هي غالبا ثلاث أنواع [2] :

1- المدخل التاريخي :

يعتمد هذا المدخل في تنظيمه لمحتوى النصوص الأدبية على فكرة التتابع التاريخي، أي تقديم النصوص وفقا لتسلسلها الزمني ، بدأ بالأقدم فالأحدث ، حيث يبدؤ بتدريس نصوص من العصر الجاهلي و صدر الإسلام ، فالعصر الأموي ، ثم العصر العباسي ، الحديث ، و أخيرا المعاصر .

---

1 المنهاج ص 21 .

2علي أحمد مدكور ، تدريس فنون اللغة العربية ، د ط ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 2000 ، ص 174 – 175 .

2- مدخل الفنون الأدبية :

لا يراعي هذا المدخل الاعتبارات الزمنية و إنما ينظم النصوص على أساس الفنون الأدبية المختلفة ، فيدرس فن الخطابة ، و الغزل ، و الرثاء مثلا في السنة الأولى ، و الوصف و الحكمة و الرسائل في السنة الثانية ، و هكذا .

3- مدخل الموضوعات الأدبية :

يركز هذا المدخل على دراسة الظواهر أو الموضوعات الأدبية مثل : الحماسة ، أو الفخر ، أو التكسب بالشعر ، على أن تدرس هذه الموضوعات الأدبية منذ نشأتها و حتى نهايتها . و هنا نجد أن أن الظاهرة الأدبية ، أو الموضوع الأدبي هو الأساس الذي تدور حوله الدراسة بصرف النظر عن كونه فنا كاملا أو جزءا من فن أدبي .

أما عن المدخل المعمول به في تدريس مادة النصوص في منظومتنا التربوية فهو –كما سبقت الإشارة – المدخل التاريخي ، حيث أكد المنهاج الجديد على أن << تقدم النصوص الأدبية في إطار الأعصرة الأدبية المتعاقبة >> [1] . و لكن من دون أن يبرر دواعي اختياره هذا ، لتخلو صفحاته من ذكر مبررات تبني هذا النسق التعليمي دون غيره .

و الحقيقة أن المدخل التاريخي يعد من أشهر المداخل المعتمدة في تنظيم النصوص ، و أكثرها تداولا بحجة أنه الأقرب إلى الطبيعة باعتباره يتبع تسلسلا زمنيا منطقيا (من القديم إلى الحديث) ، و بالتالي فهو يدرس النتاج الأدبي و يتبع مراحل حياته ، من نشأته إلى غاية آخر مرحلة وصل إليها ، و هذا من شأنه أن ينعكس إيجابيا على فهم التلميذ ووعيه بالظاهرة الأدبية ، كما أن في تركيزه على العصور الأدبية ، وما يلحقها من وعي بالتاريخ تمتينا لصلة الأمة بتراثها اللغوي و الأدبي ، و تعزيزا لمفهوم الامتداد و الاستمرارية التاريخية ، و هذا من شأنه أيضا أن يجعل التلاميذ :

- يتحكمون أكثر في المعارف المتعلقة بتاريخ الأدب .
- لا يجدون مشقة كبيرة في الاهتداء إلى نسبة الأدباء إلى عصورهم ، بعكس التلاميذ الذين يدرسون النصوص في ظل مدخل الفنون مثلا ، الذي يركز على دراسة مختلف فنون القول في مختلف عصور الأدب ، إذ قد يجد بعض التلاميذ ، في نهاية السنة أو حتى بعد الدراة الثانوية ، صعوبات أو خطأ في نسبة الأدباء ، بعكس التلاميذ الذين يدرسون في ظل المدخل التاريخي ، إذ غالبا ما يرتبط اسم

2 المنهاج ، ص21 .

الأديب بعصره في ذهن المتعلم ، لأنه تناول هؤلاء الأدباء في مجموعات متمايزة [1] .

كانت هذه مجموعة الحجج و البراهين التي يؤسس عليها دعاة تبني المدخل التاريخي دعوتهم . إلا أنها دعوة يرفضها الكثير من التربويين ، و مرد الخلاف هو مسألة " البدء بتدريس الأدب القديم " . يتساءل رشدي طعيمة فيقول : << بأي العصور ينبغي أن نبدأ تدريس الأدب العربي هل نبدأ بالعصر الحديث الذي يعايشه الطالب و يشارك في قضاياه و مشكلاته ثم نعود إلى ما يسبقه من عصور أم نبدأ بالعصر الجاهلي فالإسلامي فالعباسي ... إلخ و بمعنى آخر هل نراعي اهتمامات الطلاب و ميولهم أم نراعي التسلسل الزمني في عرض عصور الأدب >> [2] .

إن هذا التساؤل الذي يطرحه الباحث (رشدي طعيمة) يحيلنا على مسألة خلافية بين المشتغلين بتعليمية النصوص ، كما يحيلنا على اتجاهين متنازعين ، اتجاه يراعي التسلسل الزمني في تنظيمه للنصوص ، فيبدأ بتدريس النصوص القديمة في السنة الأولى ، و اتجاه ثان يرفض البدء بهذه الآداب القديمة على اعتبار ان البدء بتدريس هذه المادة التي مرت عليها قرون عديدة يتناقض مع مبدأ تربوي مهم هو التدرج في عرض المحتوى من السهل إلى الصعب ، و من الألوف إلى عير المألوف . فهذه الآداب القديمة –التي تعرض على تلاميذ السنة الأولى – ممثلة في نصوص الأدب الجاهلي تحديدا و ما تلاه هي نصوص صعبة و غير مألوفة ، و من ثمة فإن التلاميذ بدراستهم لهذه الآداب ينتقلون دفعة واحدة من الأسلوب العصري السهل الذي تعودوا عليه في الطور المتوسط الذي يقل فيه الاهتمام بالناحية الجمالية و الفنية << حيث تتنوع نصوصه بين المقالات العلمية و الاجتماعية و بعض الحكايات و القصص >> [3] إلى أسلوب صعب لا عهد لهم به .

و لأن السنة الأولى ثانوي هي سنة انتقالية ينبغي تيسير هذا الانتقال ، و ذلك بإدراج نصوص قريبة من اللغة التي تعود عليها التلاميذ ، ليتم فيما بعد إدراج النصوص القديمة تدريجيا ، حتى لا يتسبب الانتقال الفجائي في آثار و انعكاسات

1التقرير الوطني الخاص بتقويم منهاج اللغة العربية و آدابها في مرحلة التعليم الثانوي ، وقائع الملتقى الوطني لتعليمية اللغة العربية و آدابها ، المنعقد أيام 1،2،3 ديسمبر بثانوية حسيبة بن بوعلي بالقبة ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، جوان 1998 ، ص 43 .

2 رشدي طعيمة ، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية : إعدادها ، تطويرها ، تقويمها ، دار الفكر العربي ، القاهرة 2000 ، ص 20 .

3 عبد الرحمن عزروق و آخرون ، دراسة تحليلة للكتب المدرسية : التناسق في المادة التعليمية من السنة الأولى إلى السنة الرابعة متوسط ، د ط ، المعهد الوطني للبحث في التربية ، نوفمبر 2006 ، ص 19 .

سلبية ، يقول الباحث (عبده الراجحي) : << نبدأ بما هو مألوف للتلاميذ مما هو قريب من الفصيحة المعاصرة ، و هو كثير جدا لا يعجز من يتوفر عليه للاختيار منه ، ثم نتدرج بعد ذلك خطوة خطوة حتى يصل الطالب إلى نهاية المرحلة الثانوية و قد تمكن من فصحى التراث تمكنه من الفصيحة المعاصرة >> [1].

إن لغة النصوص القديمة لغة مهجورة في حياة المتعلم ، فألفاظها غريبة غير مألوفة ، و تراكيب صعبة ، و هذا ما يجعل المتعلم لا يتمثل دلالاتها ، ذلك أنه من البديهي تعذر إمكانية إنجاز قراءة معينة لنص ما في غياب معرفة دقيقة بالمستوى المعجمي و التركيبي للغة التي كتب بها . و ينبغي هنا أن نذكر ملاحظة هامة يشير إليها العديد من الباحثين ، وهي أن مواجهة لغة النص الصعبة لا ينبغي أن تحل بتذييل النص بشرح كل كلمة واردة فيه ، أو بتبسيط تراكيبه التي تتضمن قلبا ، أو تقديما و تأخيرا ، لأن في هذا << الإجراء الأخير إلغاء كلي لمهارات التلميذ القبلية و لثقافته الأدبية >> [2].

كما أن رجوع التلميذ المستمر و المنتظم إلى القاموس كلما واجهته كلمة صعبة إجراء << يمكن أن يحمل إلى النص المعالج دلالات مشوشة قد تعيق فعل بناء المعنى ، أكثر مما يمكنها أن تيسره ، ولذلك فإننا نعتقد بأن استخدام القاموس ينبغي أن يكون لاحقا لعملية بناء المعنى لا سابقا عليها ، حتى تسند له وظيفة التحقق و التثبيت ليس إلا >> [3].

إلى هنا نفهم أن الكفاية اللسانية للمتعلم هي بمثابة معيار أساسي في عملية اختيار المحتوى ، ذلك ان المطلوب هو خلق تناسب بين مستوى هذه الكفاية ، و بين النصوص المنتقاة ، فكما يشترط في النص ألا يكون مغرقا في البساطة و الوضوح حتى لا تنفى الجدية في مشاركات التلاميذ ، يشترط أيضا ألا يكون مستغلقا غامضا . أما أن تندرج نصوص صعبة مذيلة بشروح ، أو أن يعمد المعلم في كامل الحصة الدراسية إلى الشرح المفردات الصعبة فهذا تعليميا إجراء غير مقبول[4] ، ذلك أنه يضعف قيمة تذوق النص ، و هو أيضا يتنافى مع مطلب المقاربة بالكفاءات التي تؤكد فاعلية التلميذ و مشاركته في بناء المعرفة ، حيث أن التلميذ الذي يجد نفسه

1. عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية ، د ط ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ، 1995 ، ص 95 .
2. محمد حمود ، مكونات القراءة المنهجية للنصوص ، الرجعيات ، المقاطع ، الآليات ، تقنيات التنشيط ، ط1 ، دار البيضاء ، 1998 ، ص 135 .
3. المرجع السابق ص 135 .
1. المرجع السابق ص 136 .

أمام نص صعب مستغلق لن يتمكن من فهمه ، و لا تقديم قرءاته ، و هو ما يفرض على المعلم أن يتحول من دور الموجه إلى الملقن أمام عجز التلميذ و ضعفه .

نخلص مما سبق إلى القول إن هنالك تيارا قويا يرفض المدخل التاريخي ، يرفض تحديدا البدء بتدريس الأدب القديم ، لأن هذا الإجراء يخرق المبدأ التربوي القاضي بوجود تدرج معين في تدريس أي مادة (الانتقال من السهل إلى الصعب). يقول الباحث (مصطفى أبو شوك) : << لا يجب الابتداء بأي حال من الأحوال بالإنتاجات التراثية القديمة ، ذلك لأن المنهج التعليمي يجب أن يتمحور حول التلميذ ، و ينطلق من معطيات بيئته السوسيو ثقافية ، آخذين بعين الاعتبار حاجياته اللغوية و تطور نموه السكولوجي ، قبل التوسع في الجذور الثقافية العربية الإسلامية >> [1]. و يقول أيضا الباحث (محمد الأخضر الصبيحي) في السياق ذاته : << إن البدء بتدريس الأدب العربي القديم في السنة الأولى من التعليم الثانوي يعد ، في رأينا خطأ بيداغوجيا فادحا ، و ذلك بسبب ما سبق أن أشرنا إليه من صعوبة هذا الأدب على المستوى المعجمي و التركيبي ، و حتى المضموني باعتباره يعبر عن قيم قديمة جدا . لذا فمن الأنسب البدء بتدريس الأدب الحديث . و هذا ما يدعو إليه العديد من المربين >> [2].

كما نذكر أيضا قوا الباحث (رشدي طعيمة) : << أكثر مقررات الأدب في مادة اللغة العربية تهتم بالماضي بشكل يطغى على الحاضر ، و يقلل صلة التلميذ بالتيارات الأدبية الحديث ، و التوازن ضروري ، و يمكن تحقيق ذلك بعدة طرق منها : التوازي و التكامل . و في هذا التصدد فإن نقدا شديدا يوجه للتتابع الزمني الذي يجعل العصر الحديث في سنة واحدة فقط ، و يجعل العامين السابقين لنصوص الأدب القديم التي يصعب تذوقها على أكثر التلاميذ لاختلاف الزمن و المكان و الإطار الثقافي >> [3].

لقد بات واضحا إذن أن المدخل التاريخي طريقة يعيبها الكثير من الباحثين ، و لعل البديل هو ما يدعو إليه لعض البيداغوجيين المحدثين المتأثرين بنظرية النص و هو تنظيم النصوص في الكتاب حسب الكفاءة النصية (La compétence textuelle) التي نريد تعليمها للتلميذ ، و عليه يمكننا تصنيف

2. المصطفى أبو شوك ، تعليم و تعلم اللغة العربية و ثقافتها ط 1 ، الهلال العربية للطباعة و النشر ، الرباط 1990 ، ص 341 .
3. محمد الأخضر الصبيحي ، المنهاج اللغوي الحديث و أثرها في تدريس النصوص بمرحلة التعليم الثانوي ، ص 262 .
4. رشدي طعيمة ، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية ، ص 78 .

النصوص كما يلي : (نصوص سردية ، نصوص وصفية ، نصوص تعبيرية ...)[1] ، و من ثمة فإن تعريض التلاميذ انوع معين من هذه النصوص لمدة معينة يمكنهم من تمثيل خصائصه البنائية و المضمونية ، و من ثمة اكتساب الكفاءة النصية (كفاءة نصية في السرد ، كفاءة نصية في الوصف ...). ينبغي أن نشير في الأخير إلى أن هذا المنهج في تنظيم النصوص قريب من منهج الفنون الأدبية ، و أن سبب الدعوة إلى اعتماده هو أنه إضافة لكونه يركز على الكفاءة النصية فهو يخرجنا من مأزق البدء بتدريس الأدب القديم ، حيث يمكن أن نبدأ من خلال هذا المنهج بتدريس النصوص الحديثة في السنة الأولى ، على أن تدرج النصوص القديمة بدأ من السنة الثانية ، لتكثف في السنة الثالثة .

ثانيا : هيمنة الشعر على النثر :

إن قراءة واحدة لمحتوى مادة النصوص تكفي لملاحظة اللاتوازن الموجود بين عدد النصوص الشعرية المدرجة و عدد النصوص النثرية ، إذ نسبة الشعر 80 % من المجموع الكلي للنصوص ، فمن ضمن اثنتي عشرة وحدة تعليمية مقررة خصت عشر وحدات كاملة للشعر ، في حين تضمنت الوحدتان الباقيتان نصين نثريين . فمن الواضح إذن أن نسبة النصوص النثرية تعد نسبة ضئيلة جدا مقارنة بنسبة النصوص الشعرية ، و هو أمر يدعو إلى التساؤل عن سبب هذا الاختيار

إن سبب غلبة النصوص الشعرية قد يعود إلى طبيعة المدخل التعليمي المختار لتنظيم النصوص ، ذلك أنه من المعلوم أن الآداب القديمة آداب يغلب عليها الشعر ، إذ هو النمط القولي الشائع آنذاك ، و هو أيضا الفن القولي الذي حقق اكتمالا و نضجا مقارنة بالفنون النثرية . و من هنا فإن لاختيار المناهج للبدء بتدريس الآداب القديمة أثرا في عملية انتقاء النصوص ، فلكونها آدابا تزخر بالشعر جاء المحتوى المختار شعريا أكثر منه نثريا .

إلا أنه لا ينبغي أن نتخذ من هذا السبب المذكور أعلاه حجة يقينية نبرر من خلالها هذه الهيمنة ، ذلك أن هناك فنونا نثرية أخرى لم يتم إدراجها في المحتوى كفن الخطابة في العصر الجاهلي ، و الحديث النبوي الشريف ، و أمثال سيدنا علي و خطبه و وصاياه ، و خطابة الرسول صلى الله عليه و سلم و خطابة الخلفاء الراشدين في العصر الأسلامي ، دون أن ننسى النثر في عصر بني أمية حيث أدرج الكتاب نصا لعبد الحميد الكاتب في حين كان من الممكن إضافة نصوص أخرى لــ : زياد بن

1. محمد لأخضر الصبيحي ، المناهج اللغوية الحديثة و أثرها في تدريس النصوص ، ص 306 .

أبيه ، و الأحنف بن قيس ، و الحسن البصري و غيرهم [1]. فكل هذه نماذج عن فنون نثرية كان من الممكن إدراجها لخلق توازن بين النصوص الشعرية و النصوص الشعرية و النصوص النثرية المدرج ، أو على الأقل للتقليل من اللاتوازن الموجود .

إن الشعر نمط فريد من أنماط القول ، و هو لا يجري على المنوال نفسه الذي يوجد في باقي الفنون ، و هذا ما يجعله نصا صعبا ، و لا سيما النصوص القديمة منه ، في حين أن النثر – بالرعم من كونه أيضا فنا قوليا تصدق فيه صفة الأدبية La littérarité - يعد أقل صعوبة بالنسبة للتلميذ ، و إذن فالأجدى أن تدرج المزيد من النصوص النثرية لكونها أقرب من المتعلم . و بغض النظر عن هذه الحجة نقول إن الأدب شعر و نثر فلماذا يتم التركيز على أحد الفنين دون الآخر ، و بالتالي فإن المطلوب هو خلق توازن ، أو شبه توازن بين النصوص النثرية و النصوص الشعرية في الكتاب المدرسي .

ثالثا : النصوص التواصلية :

العصر الجاهلي ، و الحديث النبوي الشريف ، و أمثال سيدنا علي و خطبه ووصاياه ، و خطابة الرسول صلى الله عليه و سلم و خطابة الخلفاء الراشدين في العصر الإسلامي ، دون أن ننسى النثر في عصر بني أمية : حيث أدرج الكتاب نصا لعبد الحميد الكاتب في حين كان من الممكن إضافة نصوص أخرى لــ : زياد بن أبيه ، و الأحنف بن قيس ، و الحسن البصري و غيرهم . فكل هذه نماذج عن فنون نثرية كان من الممكن إدراجها لخلق توازن بين النصوص الشعرية و النصوص النثرية المدرجة ، أو على االأقل لتقليل من اللاتوازن الموجود .

إن الشعر نمط فريد من أنماط القول ، من أنماط القول، وهو لا يجري على المنوال نفسه الذي يوجد في باقي الفنون، وهذا مايجعله نصا صعبا، و لا سيما النصوص القديمة منه ، في حين أن النثر – بالرغم من كونه أيضا فنا قوليا تصدق فيه صفة الأدبية la littérarité– يعد أقل صعوبة بالنسبة للتلميذ ، و إذن فالأجدى أن تدرج المزيد من النصوص النثرية لكونها أقرب من المتعلم . و بغض النظر عن الحجة نقول إن الأدب شعر و نثر فلماذا يتم التركيز على أحد الفنين دون الآخر ، و بالتالي فإن المطلوب هو خلق توازن ، أو شبه توازن بين النصوص النثرية و النصوص الشعرية في الكتاب المدرسي .

---

1 شوقي ضيف ، تاريخ الادب العربي ، ط 19 ، دار المعارف القاهرة ، ج2 ، ص 405- 435 ، و كارل بروكلمان ، تاريخ الأدب العربي ، تر عبد الحليم النجار ، ط5 ، دار المعارف ، القاهرة ، ج1 ، ص 129 .

ثالثا : النصوص التواصلية :

النصوص التواصلية هي نصوص نثرية تعالج الظواهر التي تضمنتها النصوص الأدبية بشيء من التوسع و التعمق ، و هي كما يظهر في الجدول نصوص طويلة نسبيا ، من إنتاج كبار الأدباء و النقاد و المفكرين ، تأتي تالية للنصوص الأدبية و تشكل معها ثنائية ملتحمة ، فكل نص أدبي يتبع في الأسبوع الموالي بنص تواصلي داعم له يعالج الموضوع ذاته الذي تناوله .

و إذن فقد تمت برمجة هذا النص التواصلي << ليساعد المتعلمين على التعمق في الظاهرة التي تناولها النص الأدبي بلغة تواصلية تيسر الفهم ، و تناسب لغة التلميذ ، فالهدف من إثبات النص التواصلي هو جعل المتعلم يتفاعل مع الظاهرة الواردة في النص الأدبي ، و يتبين أبعادها ، حيث إن النص يكون نثرا ، و النثر أقرب ما يكون إلى العقل ، فيكون هذا النص التواصلي مصدر إثراء فكر التلميذ بالنسبة إلى الظاهرة المطروقة >> [1].

إلى هنا نفهم أن النصوص التواصلية هي نصوص شارحة و مفسرة للنصوص الأدبية ، و لذا يتم التركيز فيها << على الناحية المعرفية ، و على الوسائل الإبلاغية المقنعة في التعبير >> [2]، حيث يشترط أن تكون مشتملة على كم من المعارف و المعلومات المتعلقة بالموضوع المعالج ، و أن تكون مقنعة في دعم الظاهرة التي تعالجها ، و في الوقت نفسه مناسبة لمستوى المتعلمين الفكري و اللغوي [3].

بقي فقط أن نشير إلى أمرين : الأول يتعلق بموقعية هذا النشاط ، و الثاني بتسميته .

فأما الأول فنقصد به برمجة النص التواصلي بعد النص الأدبي ، حيث تقرر حسب ما نص عليه المنهاج أن يبدأ بالنص الأدبي ، ليدرس و يحلل و يجمل فيه القول ليشرع فيها بعد في دراسة النص التواصلي ، و عرض ما فيه من معلومات و شروحات مستفيضة حول الظاهرة التي تناولها النص الأدبي في حين لو كان العكس لكان أفضل ، ففي حال الشروع بتقديم النص التواصلي سيتمكن التلميذ من تحصيل زاد معرفي مهم حول الظاهرة التي يعالجها النص الأدبي ، حتى إذا ما شرع في دراسته و تحليله كان على وعي تام بالظاهرة التي يتضمنها النص ، و هذا سيساعده – لا محالة – في دراسة النص و فهم أغواره .

1. الدليل ، ص 27 .
2. المنهاج ، ص 21 .
3. المصدر السابق ، ص 38 .

أما و الممارسات التعليمية تجري على ما هو مقرر فإن بعض الأساتذة يشتكون من كونهم يضطرون أثناء دراسة النص الأدبي إلى الحديث عن الظاهرة العامة التي يعالجها النص ، و إلى بسط المفاهيم و الشروحات حولها – و هذا أمر تفرضه في بعض الأحيان دراسة النص و فهمه – حتى إذا ما انتقلو إلى دراسة النص التواصلي يجدون أنفسهم يكررون ماقيل ، و في بعض الأحيان يجدون إجابات متأخرة لأسئلة كانت تطرح نفسها في النص الأدبي .

أما فيما يخص التسمية " نصوص تواصلية " فإن بعض الدارسين يبدون تحفظا على لفظ " تواصلية " من منطلق أن المقاربة النصية ، و هي كما مقاربة تعليمية تستند إلى منظورات لسانية حديثة ، تنظر إلى النص بوصفه<< وحدات لغوية ذات وظيفة تواصلية واضحة >> [1]، بمعنى أنها مفهوم النص بالتواصل كما رأينا في الفصل النظري السابق ، و من ثم فإن أي نص في منظور المقاربة النصية هو نص تواصلي ، فلماذا إذن خصت هذه النصوص النثرية بمسمى " نصوص تواصلية " . يقول الباحث عبد الرحمن عزوق و آخر : << إن الإشكال القائم هو في تصنيف هذه النصوص في المنهاج إلى نصوص تواصلية و نصوص أدبية ، فهذا التصنيف فيه شيء من التجاوز و الإبهام ، فالنصوص كلها تواصلية ، أو على الأقل في منظور المقاربة الجديدة ، و حتى في المفهوم العام للنص المنشور فالغرض منه التواصل .>> [2].

رابعا : المداخل التاريخية :

إن الملاحظ من خلال الجدول الذي عرض محتوى المادة هو أن النصوص المختارة هي نصوص لشعراء مشهورين في الأدب العربي ، حيث تم انتقاء مختارات مجتزأة من بعض المعلقات الشعرية في العصر الجاهلي ، و نصوص مجتزأة أيضا لنخبة من مشاهير العصر الإسلامي و الأموي . و هي نصوص متوسطة الطول في مجملها ، مناسبة للساق التعليمي ، لاستحالة عرض النصوص الأصلية الكاملة . و قد تمت عنونة هذه المختارات بعناوين تعليمية جديدة الملاحظ أنها لا تحمل بعدا أدبيا جماليا ، و إنما هي تعبر عن مضمون النصوص بشكل مباشر .

الملاحظ أيضا هو إدراج تقديم تاريخي يسبق عرض نصوص كل عصر ، حيث مهد مثلا لنصوص العصر الجاهلي بتقديم امتد من الصفحة العاشرة إلى الصفحة

1. مرجانة بوحوش ، أساليب التدريس و معايير التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات ، وقائع ملتقى تكويني ولائي لأساتذة اللغة العربية و آدابها بعنابة (21- 22أكتوبر 2007) ص 16 .
2. عبد الرحمن عزروق و آخرون ، دراسة تحليلية للكتب المدرسية : من السنة الأولى إلى السنة الرابعة متوسط ص 20 .

الرابعة عشر ، تضمن أولا عرض خريطة لمواطن القبائل العربية القديمة ، و شرحا لمفهوم كلمة " الجاهلية " و " العصر الجاهلي " ، ليشرع فيما بعد في الحديث عن القبائل العربية و نظامها القبلي و الإجتماعي ، و بعض مظاهر حياتها العقلية و الدينية . كما افتتحت نصوص العصر الإسلامي بتقديم استفاض في الحديث عن ظهور الإسلام ، و عن التغيير الذي أحدثه في العرب ، و في أدبهم شعرا و نثرا . و الشيء نفسه بالنسبة لنصوص العصر الأموي ، فقد افتتحت هي الأخرى بتمهيد تحدث عن التحول السياسي الذي مس نظام الدولة الإسلامية بقيام دولة بني أمية ، و عن انبعاث جدوة العصبيات القبلية في ظل حكمهم ، ليختتم بالوقوف عند آداب اللغة العربية التي عرفت في ذلك الوقت .

و الحقيقة أن هذه المداخل التاريخية المبرمجة هي على درجة كبيرة من الأهمية ، ذلك أنها تؤهل التلاميذ لمباشرة فعل القراءة ، و تمدهم بمفاتيح أولية لفهم النص . إنها بمثابة الضوء الذي ينير أول الدرب ، لتأخذ القراءة فيما بعد بالاغتناء و التماسك مع توالي خطوات دراسة النص . و إذن فإن معرفة التلميذ القارئ بظروف إنتاج النص (بدأ بحياة الأديب الخاصة إلى ظروف بيئته السياسية و الإجتماعية و الثقافية ...) شرط ضروري لفهم النص و تحليله . يقول الباحث (محمد حمود) : << إلمام القارئ بالمدار الموسوعي الذي يتحرك فيه النص ، يصبح في أغلب الأحيان عبارة عن مسلك رئيسي يقود القارئ إلى أعماق بنية النص >> [1].

يكتسي السياق إذن أهمية بالغة في الدراسات اللسانية ، ذلك أنه يتحكم في بعض الخصائص الشكلية و المضمونية لنص . و لكن لا ينبغي الإسراف في عرض هذه المعطيات الخارجية حتى لا تتحول الدراسة الأدبية إلى ركام من المعلومات التاريخية ، و هو مانبه إليه المنهاج الذي أكد أن تاريخ الأدب ليس غاية في ذاته ، و إنما هو وسيلة في خدمة الأدب[2] .

4- خطوات دراسة النص الأدبي :

يتبع الأساتذة ، رفقة تلاميذ ، في تحليل النصوص الأدبية خطوات منهجية محددة وضعها المنهاج الجديد استنادا إلى مقتضيات المقاربات بالكفاءات و المقاربة النصية ، عددها ثمان خطوات تتم خلالها معالجة النص الأدبي من شتى النواحي ، و هي كالآتي[3] :

1. محمد حمودة ، مكونات القراءة المنهجية للنصوص ، ص 139 .
2. المنهاج ، ص 21 .
1. مقدمة الكتاب المدرسي ، ص 5- 6- 7 .

1- أتعرف على صاحب النص
2- تقديم موضوع النص .
3- أثري رصيدي اللغوي .
4- أكتشف معطيات النص .
5- أناقش معطيات النص .
6- أحدد بناء النص .
7- أتفحص الاتساق و الانسجام في تركيب فقرات النص .
8- أجمل القول تقدير النص .

و فيما يلي سيأتي تفصيل الحديث عن هذه الخطوات :

1- أتعرف على صاحب النص :

هي أول خطوة يبارش من خلالها في تحليل النصوص الأدبية و دراستها ، و تتمثل في تقديم نبذة مختصرة أو << كلمة موجزة عن حياة الأدبية و عصره فيما له علاقة بالنص [1]>> . و من ثم فقد صدرت كل الدروس في الكتاب المدرسي بتعارف مختصرة لأصحاب النصوص تضمنت الاسم ، و المولد ، و النسب ، و بعض المعلومات عن حياة الأديب و التي من الممكن أن تضيء الطريق إلى فهم النص .

2- تقديم الموضوع النص :

بعد التعرف على صاحب النص يشرع في الخطوة الثانية ، و المتمثلة في قراءة النص قراءة أول من طرف الأستاذ ، تليها قراءات التلاميذ على أن يقرأ كل واحد منهم جزءا فقط من النص مع تكرار القراءات إلى الحد الذي يتعرف فيه التلاميذ على النص << ويحسنوا قراءته ، أما إجادة القراءة فتترك إلى ما بعد شرح و دراسته >> [2].

3- أثري رصيدي اللغوي :

تتكفل الخطوة الثالثة بشرح المفردات الصعبة و الغامضة في النص ، حيث يعمد الأستاذ إلى استخراج المفردات و التراكيب اللغوية التي يراها بحاجة إلى الشرح ، على أن يكون هذا الشرح بالوقوف أولا عند المعنى المعجمي ، ثم بالتعرض إلى المعنى الذي وظف في السياق[3] .

2. المصدر السابق ، ص 5 .
3. الدليل ، ص 15 .
1. المصدر السابق ، ص 15- 16 .

4- أكتشف معطيات النص :

يطلب من الأستاذ في هذه المرحلة توجيه تلاميذه إلى اكتشاف معطيات النص ، و المقصود بالمعطيات في الدراسة الأدبية حسب ما وضخته مقدمة الكتاب المدرسي ما يلي : << المراد بالمعطيات ما يتوافر عليه النص من المعاني و الأفكار ، من المشاعر و الانفعالات و العواطف ، من التعابير الحقيقية و المجازية ، من الأساليب التي يتخذها الأديب وسيلة للإقناع و التأثير ، من موقف الأديب و غرضه من إنشاء النص . و على العموم ، من كل ما ورد في النص من وسائل استعان بها الأديب لنقل أفكاره و مشارعره إلى الآخرين >> [1].

و إذن فالهدف من هذه الخطوة هو تمكين التلاميذ من الوقوف على الأفكار الواردة في النص ، و فهم معناه العام ، دون إغفال الاهتمام بالتعابير و الأساليب اللغوية ، و منه فالأسئلة التي يطرحها الأستاذ في هذه الخطوة هي أسئلة تتنوع بين التركيز على الأفكار بصفة عامة ، و بين التركيز على الأساليب و التعابير اللغوية ، و لكن دون التوسع بشكل معمق ذلك << الاكتشاف لا يعني إجهاد الفكر و إطالة النظر بقدر ما يعني تحسيس المتعلمين بالمعطيات الواردة في النص تحفيزا لهم لمناقشتها في المرحلة الموالية >> [2].

5- أناقش معطيات النص :

هي مرحلة تالية و مكملة للمرحلة السابقة ، ففيها أيضا يبقى التركيز على دراسة المعاني و الأفكار ، و كذا أساليب التعبير و لكن بشكل أكثر عمقا ، حيث يحرص الأستاذ على الإكثار من الأسئلة التي تمكن التلاميذ من إدراك دلالات النص ، و معانيه الخفية ، ليدفعهم شيئا فشيئا إلى حد << النقد الإبداعي الذي يعتمد تعيين الظاهر (فكرية كانت أو فنية) ثم يعمد إلى توجيههم إلى تقييم مختلف أبعادها الفكرية و الفنية في ضوء رصيدهم القبلي >> [3]. و منه فمرحلة مناقشة المعطيات هي تتمة لمرحلة الاكتشاف ، ففيها تستمر دراسة الأفكار (المعنى) و الأساليب اللغوية (المبنى) و لكن بشكل أكثر عمقا و توسعا .

6- أحدد بناء النص :

يحاول الاستاذ في المرحلة الوصول بتلاميذه إلى فهم الأقسام التي ينبني عليها النص المدروس ، من مقدمة و أحداث و خاتمة ، و كذا تحديد النمط الغالب

2. مقدمة الكتاب المدرسي ، ص 5- 6 .
3. الدليل ، ص 16.
4. المصدر السابق و الصفحة نفسها .

عليه ، و اكتشاف خصائصه ، ليدربهم أخيرا على إنتاج نصوص جديدة على منوال النمط المدروس .

و قد حددت مقدمة الكتاب الأنواع ، أو الأنماط النصية التي تصنف وفقها النصوص المقررة ، كما نبهت إلبى خاصية أساسية تمتاز بها و هي : " اللاتجانس " : << إن أي نص أدبي لا يظهر باعتباره نصا حجاجيا أو سرديا أو وصفيا أو تفسيريا ..ظهورا إنتمائيا محضا لنمط من هذه النصوص ، حيث إن عناصر و صفية أو حجاجية أو غيرها تتخلل النص السردي ، و كذلك العكس ، و إذن فمن باب الموضوعية القول بأن إحدى خصائص النصوص هي اللاتجانس ، لكن رغم ذلك فإن ذلك نوعا يهيمن على الأنواع الأخرى ، و هو ما يسمح بنعت نص بأنه نص سردي أو حجاجي أو وصفي ... و هناك علامات نصية و بنائية و نوعية تسمح بالتعرف على الطبيعة الغالبة على النص >> [1].

و إذن فإن الهدف من هذه الخطة هو تحديد نمط النص الأدبي المدروس (سردين ، حجاجي ، تفسيري ، و صفي ، ...) و معرفة خصائصه المميزة من أجل تحقيق هدف ثان هو كتابة نص جديد على منوال النمط المدروس . و بذا تعتبر هذه الخوة أولى الخطوات النصية ى-إن صح التعبير – التي تركز على تقديم و إظهار النص ككل مترابط و ملتحم .

7- أتفحص الإتساق و الإنسجام في تركيب فقرات النص :

تعتبر هذه المرحلة من أهم مراحل دراسة النص الأدبي ، و تهدف إلى تدريب التلاميذ على اكتشاف مختلف الرابط التي تربط بين الجمل و العبارات المشكلة للنص المدروس ، و من ثمة تدريبهم –كمرحلة ثانية – على محاكاة هذا البناء في دروس التعبير الشفهي و الكتابي ، ذلك أن التعرف على الأدوات المشكلة للتماسك النص (الاتساق و الانسجام) في دروس النصوص الأدبية يؤهل التلاميذ فيما بعد على إنتاج نصوص جديدة متماسكة في دروس التعبير[2] .

و على العموم فإن المطلوب من الأستاذ في هذه الخطوة هو توجيه تلاميذه و مساعدتهم على استخراج الأدوات التي تصنع تماسك النص الأدبي المدروس ، أي استخراج أدوات الأتساق و الإنسجام .

و لان إدراج هذه الخطوة يعتبر إجراء جديدا ، حيث لم يتوعد الأساتذة و لا التلاميذ في تحليلهم للنصوص على دراسة التماسك النص ، أو الدراسة النصية

1. مقدمة الكتاب المدرسي ، ص 6 .
2. المصدر السابق ، ص 7 .

بصفة عامة سعت الوثائق التربوية الموجهة إلى الأساتذة إلى بسط بعض المفاهيم النظرية الأساسية التي تساعد على فهم و تقديم هذه الخطوة التعليمية ، حيث شرعت الوثيقة المرافقة للمنهاج ، و كذا مقدمة الكتاب ، و دليلة في توضيح " "مفهوم النص " و التأكذ على طبيعةته البنائية المتماسك ، حيث بينت في مواضيع عدة أن النص بنية لغوية مهيكلة تقوم على نظام متماسك و متين قوامه الروابط التي تجمع بين أجزائه : << النص منتوج مترابط في أفكاره ، متوافق في معانيه ، متسق و منسجم و ليس تجمعا اعتاطيا للكلمات ، إذ قد نجد مجموعة متراصة من الجمل ، و لكنها لا تشكل نصا نحكم البناء و حتى يتحقق ذلك لابد من وجود روابط بين الجمل ...>> [1].

<< إن النص مجموعة من الجمل المترابطة، فهو منتوج مترابط متسق و منسجم وليس تتابعا عشوائيا للألفاظ و الجمل والأفعال الكلامية، وإنما هو تتابعا للجمل تستند فيه الجملة اللاحقة على الجملة السابقة، وحتى يتحقق ذلك لابد من وجود روابط بين هذه الجمل، وهذا ما يوصل إلى بناء نسيج النص [2].

كما حوت الوثائق التربوية أيضا-لاسيما الوثيقة المرافقة للمنهاج- شرحا مطولا لمفهومي الاتساق والانسجام،وعلاقة أحدهما بالأخر،وهذا دوما في إطار تزويد الأساتذة بالمادة النظرية الكافية التي تمكنهم من التعامل مع التغيرات الجديدة، حيث بينت،بإسهاب

أن الاتساق هو ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة للنص وأنه يتعلق بالوسائل اللغوية الشكلية،في حين أن الانسجام يتعلق بالتصور الدلالي والمعرفي، كما عرضت أيضا أدوات (الإحالة،الاستبدال، الوصل ،الحذف ،التكرار...)،وكذا أدوات الانسجام ومظاهره مع تقديم أمثلة عن كل أداة. حتى تكون هذه الشروح بمثابة المرجع الذي يعين الأستاذ في الدراسة والتحليل [3].

8-أجمل القول في تقدير النص:

وهي آخر مراحل دراسة النص الأدبي، وفيها يستدرج الأستاذ تلاميذه، عبر الأسئلة التي يطرحها، إلى وضع خلاصة عن النص الأدبي المدرس تتضمن أبرز خصائصه و الفكرية.

1. مقدمة الكتاب المدرسي ، ص 7 .
2. الوثيقة المرافقة للمنهاج ، ص 15 .
3 الوثيقة المرافقة للمنهاج ، ص 15 .

كانت هذه مجمل الخطوات المتبعة في تحليل النصوص الأدبية ، و هي كما يظهر تتنوع من حيث الجوانب التي تعالجها ، ففي حين ركزت الخطوات الأولى على الجانب السياقي للنص ، اهتمت الخطوات التي تليها بداخل النص ، و لعل الجديد الذي اهتم به المنهاج إدراجه للخطوات التي تعالج الجوانب النصية .

تفتتح الدراسة بخطوتي " أتعرف على صاحب النص " و " تقديم موضوع النص " و فيهما ينصب التركيز على التعرف على الإطار الخارجي للنص ن بدأ بحياة الأديب و مناسبة النص و هي من المسائل الأساسية ذلك أن << هذه المصاحبات النصية (سياق و ظروف) هي التي تشكل العتبات و المداخل الحقيقة للآثار الأدبية >> [1] ، كما أنها في الوقت ذاته تذلل من صعوبة النصوص الأدبية المدروسة ، إذ غالبا ما تشتمل التوطئة المقدمة في خطوة " تقديم موضوع النص " على إشارات مبدئية تسهل مباشرة فعل القراءة ، كما تقدم فكرة و لو عامة عن محتوى النص ، و من أمثلة هذه المقدمات الفقرة التالية التي سبقت عرض نص " الكميت بن زيد " المعنون بـــ " في مدح الهاشميين " [2]:

تقديم النص

واكب الشعر الحياة السياسية في العصر الأموي بعد ظهور الأحزاب السياسية إثر انفراد الأمويين بالحكم ، و احتكارهم للخلافة ، و كان لكل حزب سياسي شعراؤه الذين يعبرون عن مبادئه و أهدافه ، بحيث مثل الكميت آل البيت و ناصرهم بكل صدق و شجاعة و ثبات . عرفت قصائده السياسية بالهاشميات ، و منها هذه الأبيات

و بالإمكان الاستدلال بمثال من درس " توجيهات إلى الكتاب " لعبد الحميد الكاتب [3] :

تقديم النص

اتصل العرب بغيرهم من الشعوب ، و امتد سلطانهم إلى البلاد المجاورة بصورة خاصة في عهد بني أمية . و من ثمة شعر أولو الأمر بالحاجة إلى تفصيل الرسائل و إيضاح العهود . فاستنجدوا في ذلك ببلاغة عبد الحميد بن يحي و مهارته ، و لعد الحميد رسائل كثيرة عالج فيها مختلف المواضيع منها رسالة

3. المصدر نفسه ، ص 205 .

إن هذه المقدمات ، على اختصارها ، تحمل بين طياتها بعض المعلومات والإشارات المرجعية التي يجهلها التلميذ ، و هي بالتالي تسهل عليه مباشرة النص ، وتساعده على فهمه خاصة و أن النصوص المقررة ، كما سبقت الإشارة ، نصوص صعبة ترجع إلى حقب تاريخية بعيدة ، و من ثمة فإن هذه الإشارات السياقية تساهم في تخطي بعض الصعوبات اللغوية . يقول الباحث " محمد حمودة " إن << النصوص ذات المضمون المرجعي المعروف بإمكانها أن تساعد على تجاوز الصعوبات المرتبطة بالوحدات اللسانية التي قد يشكو منها المتعلم >> [1] .

بعد الفراغ من هذه الخطوات السياقية يشرع التحليل في معالجة داخل نصية ، فبعد قراءة النص تشرح الكلمات الصعبة ليقف التلاميذ فيما بعد بمساعدة الأستاذ على الأفكار الواردة في النص ، و كذا الأساليب اللغوية المستعملة ، و هذا في خطوتي " الاكتشاف " و " المناقشة " .

أما عن الخطوات المستحثة التي جاء بها المنهاج الجديد ، و التي لم تكن معتمدة في النظام القديم فهي : (أحدد بناء النص ، أتفحص الاتساق و الانسجام في تركيب فقرات النص) ، و هي خطوات مضافة إلى طريقة التحليل و ذلك تماشيا مع اعتماد المنهاج للمقاربة النصية .

تسعى هذه الخطوات إلى تدريب التلاميذ على مستوى أعلى من التحليل و هو المستوى النصي ، ذلك أن النفاذ إلى معنى نص من النصوص لا يأتي فقط من خلال معرفة التلاميذ بالسنن اللغوي (الخطي ، الصرفي ، التركيبي ، المعجمي) و إنما يتطلب بالإضافة إلى هذا معرفة بقوانين الاشتغال النصي و التناصي (تنظيم الجمل فيما بينها وظيفة النص ، علاقة النص بنصوص أخرى) [2] . من هذا الباب أدركت الدراسات التربوية الحديثة ضرورة الاهتمام بالمستوى النصي في تحليل المدرسي للنصوص . يقول الباحث " محمد حمود " في هذا الصدد : << درجت النماذج التقليدية لبيداغوجيا القراءة على تحكيم معيار مدى معرفة التلميذ للوحدات الأولية في كفاية الفهم (و نعني بها وحدات السنن اللغوي) للحكم عليه بالقدرة على فهم النصوص . بينما تنصرف النماذج الحديثة إلى الأخذ بالوحدات ذات المستوى الأعلى ، و نقصد بها المؤشرات التي

1. محمد حمود ، مكونات القراءة المنهجية للنصوص ، ص 111 .
2. المرجع السابق ، ص 110 .

تحتاج إلى إعمال الفكر و الروية لاستنتاج الأسس و الأنظمة النصية (قوانين الاشتغال النصي) .[1]

و إذن فقد سار المنهاج الجديد حذو هذه النماذج الحديثة حينما أدرج خطوات تهتم بالمستوى النصي بدأ بخطوة " تحديد بناء النص " التي تهدف ، كما سبقت الإشارة ، إلى فهم الأقسام التي ينبني عليها النص ، و تحديد النمط الغالب عليه ، و معرفة خصائصه المميزة و هو أسلوب تربوي لجأ إليه المنهاج لترسيخ مفهوم النص بعده بنية لغوية مهيكلة في أذهان التلاميذ ، و كذا لتحقيق فائدة تربوية محددة تتمثل في اكتسابهم للكفاءة النصية ، و هذا من منطق أن تعريض المتعلم لنصوص عديدة من نمط واحد يؤهله فيما بعد إلى فهم أي نص يندرج ضمن النمط المدروس . و هذا ما أكدته الوثيقة المرفقة للمنهاج : << الفائدة التي يجنيها المتعلم من معرفة خصائص كل نمط من أنماط النصوص هي أن التلميذ إذا استوعب ميكانيزمات نمط معين من خلال تعامله مع نماذج عديدة منه ، فإنه يكتسب كفاءة ، أو مهارة نصية تيسر له التعامل مع أي نص آخر >> [2]

و من أجل إدراك التلاميذ لهذه الميكانيزمات التي يمتاز بها كل نمط يتم استدراجهم شيئا فشيئا عن طريق الأسئلة ، و من أمثلة هذه الأسئلة التي تضمنها الكتاب المدرسي نذكر ما يلي :

- ماهي الأفكار الأساسية التي تضمنها النص ؟
- أسلوب الشاعر في مجلة مباشر ، بما تفسر ذلك ؟
- علام اعتمد الشاعر في حديثه عن الحرب على لغة العقل أم على لغة العاطفة و المشاعر ما النمط الذي غلب على هذا النص ؟
- حدد أوجه الإقناع التي ذكرها الشاعر لجعل قبيلة ذبيان تعرض عن الحرب ؟
- ماهو زمن الأفعال الغالب في النص لماذا استعمل الشاعر هذا الزمن ؟
- هل ترى في قلة الأساليب الإنشائية خصائص لنمط مغاير وضح ذلك ؟
- عرض عليك زميل لك أن تدخن معه سيجارة ، فرفضت ، بما بررت رفضك ما هي الحجج التي ذكرتها له لجعله يقلع عن عادة التدخين ؟
- أردت أن تسافر جوا ، غير أن والدك عارضك و طلب منك أن تسافر برا كيف تقنعه بحسن اختيارك لوسيلة سفرك ؟

إن الملاحظ من خلال هذه الأسئلة و إن كانت مقتطعة من دروس مختلفة أنها مصاغة في نسق تصاعدي ، فهي تحمل التلميذ شيئا فشيئا إلى معرفة النمط ،

1. المرجع السابق نفسه ، ص 110- 111 .
2. الوثيقة المرافقة للمنهاج ، ص 18 .

كما تتضمن أيضا أسئلة حول الأسلوب المنتج من قبل الكاتب (مباشر ، إنشائي ، خبري ، زمن الأفعال الغالب ، ...) لتساعد التلميذ على اكتشاف خصائص النمط المدروس . الملاحظ كذلك أن هذه المرحلة ، مرحلة تحديد البناء ، تختتم بسؤال يطلب فيه من التلميذ إنتاج نص شفوي قصير على نمط النص المدروس ، غالبا ما ينصب موضوعه حول حياة التلميذ المدرسية و العملية خارج المدرسة (مثل إنتاج نص حجاجي حول ظاهرة التدخين ...) و هو طرح يتوافق مع المقاربات التعليمية المتبناة ، أولا في ربط الفهم بالإنتاج ، فقراءة التلميذ و فهمه لنصوص بعينها يكمنه من إنتاج نصوص جديدة على منوالها ، و من ثمة فإن في طرح هذا السؤال الأخير توفقا مع مقولات المقاربة النصية ، و هو كذلك يعكس خصائص المقاربة بالكفاءات التي تهدف إلى إضفاء دلالة على التعلمات و حعلها أكثر فعالية ، و ذلك بتثمين المعرف المدرسية و جعلها صالحة للاسعمال في مختلف موقف الحياة .

أما في المرحلة النصية التالية أكتشف الإتساق و الإنسجام في تركيب فقرات النص فتطرح أسئلة عديدة من مثل:

- ماأثر الشرط في مطلع القصيدة على ترابط أبياتها الستة الأولى؟
- تكرر حرف الواو في بناء القصيدة، حدد معانيها مبينا أثره في ترابط المعاني.
- تكرر حرف ثم في بعض الأبيات، مامفاد هذا التكرار؟
- من البيت الثالث إلى البيت الثاني عشر، ساد مشترك حدده، وأذكرعائده. ما أثر هذاالضمير على معاني اللأبيات؟
- حدد بعض مضاهر إنسجام معاني النص.

تساعدهذه الأسئلة التلميذ على إكتشاف الأدوات و الوسائل التي تصنع تماسك النص المدروس، بدأ بالوسائل الشكلية(التكرار، الحدف ، الإحالة ، ...)

التي تضمن إتساق النص،ووصولا إلى الأدوات التي تصنع انسجامه الدلالي ، و هذا دوما في نسق تصاعدي يستخرج فيه التلميذ شيئا فشيئا إلى معرفة الأدوات و من ثمة إدراك أهميتها في ترابط النص و التحامه.

بعد الفراغ من عرض أهداف، و محتوى، وخطوات دراسة النصوص الأدبية بقي أخيرا الإشارة إلى الطريقة التعليمية المعتمدة.

5-قراءة في الممارسة الفصلية :

إن العلاقات التي تجمع بين الأقطاب العملية التعلمية تحتاج إلى نوع من النظام والظبط قصد الوصول إلى تحقيق الأهداف المرصودة، وهذا النظام يمر حتما عبر

ما يصطلح عليه بالطرق الديداكتيكية التي تساهم في التحديد الروابط بين مكونات المثلث الديداكتيكي(معلم- متعلم-معرفة)، وتعمل على تسهيل التواصل بينها[1].

بالنسبة للمقاربة بالكفاءات فقد حددت طبيعة العالقة بين أطراف هذا المثلث الديداكتيكي،/ حيث أعادت المتعلم إلى محور الإرتكاز بعد أن كانحارج اهتمام المقاربات القديمة التي عملت على تهميشه و النظر إليه كمعطى لاتأتير له على النسق التدريسي، وفي المقابل حولت هده المقاربة الحديثة المعلم إلى موجه ومرشد للمتعلم بعد أن كان يمتلك سلطة مركزية باعتباره مالكا للمعرفة . وإذن فقد جاءت المقاربة بالكفاءات لإرساء علاقة جديدة بين المتعلم و المعرفة قائمة على الإبتعاد على السلبية الإستقبال، و التحول إلى بناء المعارف.

إن أنسب طريقة تعليمية تحقق هذه العلاقة التي تسعى المقاربة بالكفاءات إلى إرسائها هي طريقة حل المشكلات* لأن هذا الأسلوب في التدريس يعتمد على وضع المتعلمين أمام معطيات معقدة و مثيرة للحيرة والغموض الأمر الذي يدفعهم إلى إجهاد فكرهم لحلها، ومن ثمة " تتغير علاقتهم بالمعرفة حيث يتحول موقفهم السلبي منها إلى موقف إيجابي يحفزهم على طلب المعرفةو إكسابها، إذ يشعرون بممارسة عمل تفاعلي هادف عن الأسلوب التقليدي المبني على الإكتساب عن طريق الإستقبال بالإصغاء والصمت"[2] . وإذن فإن طريقة حل المشكلات في نظر المنهاج هي أكثر الطرق التعلمية توافقا مع منطلقات المقاربة بالكفاءات، لأنها الأقدر على تحريك دوافع النشاط لدى المتعلم[3] .

وعلى العموم لايلزم المنهاج الأساتذة بممارسة هذه الطريقة دون سواها، بل يخيرهم بينها وبين الطريقة الحوارية أو الإستقرائية أو غيرها من الطرائق النشطة، فكلها تنسجم مع مبدأ بالكفاءات لأنها تتوجه إلى المتعلم من حيث هو محور الفعل التربوي [4].

وإذن فالأستاذ حر في ممارسة أي طريقة تعليمية بشرط أن يحافظ على دوره كموجه يدير القسم،وينشط حياة المجموعة،وذلك بإدارة الحوارو تحفيز التلاميذ ودفعهم إلى النقاش و إبداع الراي.وعليه و متفاعل في سير الدرس.

1. احمد العمراوي و خالد البقالي القاسمي ، ديداكتيك التربية الإسلامية : من الإبستمولوجية إلى البيداغوجيا ، ط1 ، دار الثقافة ، الدار البيضاء ، 1999 ، ص 143 .
*سبقت الإشارة إلى هذه الطريقة و إلى أهم أسسها و إيجابياتها في الفصل النظري الأول .
2 المنهاج ، ص 17 .
3 المصدر نفسه و الصفحة نفسها .
4 المصدر السابق / ص 19 .

إن مهمة الأستاذ إذن هي انتهاج " طرائق تربوية وتدريسية تستثمر مفهوم التفاعل و الدينامية التواصلية والتعاون التربوي " [1]،وذلك بهدف تجاوز مفهوم التلميذ المتلقي إلى التلميذ الذي يقرأ ويحلل و يستنتج ويناقش بتوجيه من الأستاذه.

وفي إطار عمل جماعي مع أقرأنه تماشيا مع مقولات النظرية البنائية الإجتماعية التي تستند عليها المقاربة بالكفاءات.

ولكن السؤال الذي يطرح ما مدى تجسيد هذه الطرائق التفاعلية في الممارسة الفصلية ؟ وما مدى التجاوب معها؟ هل تمكنوا من تطبيق التوجيهات التي نص عليه المنهاج و باقي الوثائق التربوية الرسمية وذلك بحلق جو تفاعلي يتحول فيه التلميذ إلى طرف فعال؟ أو بصيغة أخرى هل تحول التلميذ فعلا من موقع المتلقي إلى موقع المشارك المتفاعل و الباني للمعرفة؟

الإجابة عن هذا السؤال سيتكفل بها الأساتذة أصحاب الاختصاص بأنفسهم، و ذلك من خلال الاستبيان الذي وزع عليهم، و الذي سيأتي عرضه في الفصل الموالي، ولكن لأبأس أن أستبق الإجابة الآن في هذا المقام، وذلك من منطلق حضوري لعدد من الحصص عند بعض الأساتذة.

يتأخر سير الدرس بين التعليم و التعلم ، إذ يحاول الأساتذة تحريك دوافع النشاط لدى التلاميذ ودفعهم إلى المشاركة لكن مسار الدرس يتحول في مرات عديدة إلى التلقين، وذلك بشكل نسبي بين الأساتذة ففي حين تغلب دفة التلقين عند بعضهم، يقدم البعض الأخر درسه وفق طريقة تفاعلية نشطه يقوم التلميذ فيها بدور أساسي ، وإن كانت عودة الأساتذة إلى دور الملقن أمرا مشتركا بين الجميع.

الملاحظ كذلك إن تفاعل التلاميذ وتجاوزيهم مع الدرس محصور في فئة مخصوصة هي فئة النجباء، أو فئة أكثر اتساعا من حيث العدد

إلا أن فئة أخر تبقى مغيبة عن سير الدرس. ولكن لا يأتي لأستاذ الالتفات إليها بشكل دوري نظرا للاكتظاظ داخل الأفواج التعليمية و ضيق الوقت.

إن العوامل أو الأسباب التي تحول دون تطبيق الطرائق النشطة وتفرض العودة إلى الطرائق التلقينية قد تتمحور حول سببين اثنين:

1 ميلود حبيبي ، الإتصال التربوي و تدريس الأدب ، دراسة وصفية تصنيفية للنماذج و الأنساق ، ط1 ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء ، 1993 ، ص 101 .

الأول:ويتعلق بالتلاميذ، حيث أن ضعف مستواهم، وعدم امتلاكهم لمكتسبات قبلية تؤهلهم إلى المناقشة بعض معطيات الدرس يفرض عليهم الركون في بعض الأحيان إلى الإصغاء والصمت، والعودة إلى الموقف السلبي، و هو السبب الذي يراه الأساتذة أساسيا في عدم نجاحهم في بناء وضعيات تعليمية نشطة كما سيتضح في تحليل الإستبيان

وأما **الثاني**: فيتعلق بالأستاذة ذاتهم، حيث أن بعض تعود على آليات الطرق التلقينية- لاسيما الذين قضوا زمنا طويلا في التدريس في ظل النظام القديم- ولذا فإن هذه الآليات << باتت لها مع مرور الزمن سلطة المعتقدات، و القناعات المننهجية الثابتة التي رخصها الممارسة التحليلية الطويلة ، لذلك لكي تتغير هذه التصورات وتصبح مواكبة للمستجدات ينبغي فسح المجال و الوقت أمام المدرسين لتمثل خصوصيات الوضعيات التعليمية الجديدة>> [1] ، و حتى وإن فرضنا أن التجديد صار أمرا متقبلا ومفهوما عند الأساتذة، إلا أن بعض عناصر القديم و رؤاه تبقى حاضره في ظل المعطى الجديد و لو بصفة آلية غير مقصودة عند بعض الأساتذة .

-2-5- إدماج الأنشطة:

أكد المنهاج- كما سبقت الإشارة في المبحث الأول –أن تدريس نشاطات اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات يفرض تقديمها بشكل مندمج بالإعتماد على النص الأدبي، في ظل المقاربة بالكفاءات يفرض تقديمها بشكل مندمج بالإعتماد على النص الأدبي ،وذلك تماشيا مع خاصة الإدماج، وقد لجأ المنهج إلى هذا الإجراء على إعتبار أنه يخدم هذه النشاطات بتخليصها من سلبيات المواد المستقلة، كما يخدم النص الأدبي أيضا، لان اعتماد النشاطات الرافدة (قواعد النحو و الصرف، العروض، النقد الأدبي، وذلك دون وضع حوائز زمنية بينها [2].

وتماشيا مع هذه التوجيهات التي نص عليها المنهاج حاول مؤلفو الكتاب المدرسي اختيار أمثلة دروس (النحو والصرف ، العروض، و النقد) ، ونهبوا بالأساتذة في مقدمة الكتاب إلى ضرورة تناول هذه النشاطات في شكل مندمج [3]، وقد امتد هذا التأكيد إلى المفتيشين الذين يطالبون الأساتذة بمراعاة هذا الإدماج حتى في إعداد دفتر النصوص، حيث يطلب من الاستاذ أن ينظم دفاتر التلاميذ بشكل مختلف عن الطريقة

1 محمد حمود ، مكونات القراءة المنهجية النصوص ، ص 25 .
2 المرجع نفسه ، ص 20 .
3 الدليل ، ص 25 .

القديمة ، وذلك بتخصيص جزء واحد ممتد لكتابة دروس النصوص الأدبية ، ودروس القواعد، و العروض و النقد ، بدل أن يخصص لكل نشاط جزء خاص به[1] .

ولعل الذي يهم البحث من مسألة الإدماج هذه هو دراسة مدى استفادة النص الأدبي من النشاطات الرافدة ، بغض النظر عن البحث في طريقة تدريسها عن طريق النصوص، لأن هذا الأمر يعني به في تعليمية هذه النشاطات، و إذن فالسؤال الذي يريد البحث عنه هو:

ماذا تقدم النشاطات الرافدة (القواعد ،العروض،النقد) للنص الأدبي؟ وهل تساهم فعلا في فهمه و دراسته ؟

لاشك في أن تدريس اللغة العربية في ظل طريقة المواد المستقلة يعد مشكلة أساسية تعاني منها تعليمية اللغة العربية [2]، ولذا فإن عدول المنهاج عنها ، وتنبيه لبيداغوجيا الإدماج ، و تأكيده على تنفيذها يعد خطورة هامة، ولكن تبقى ترجمة هذه التوجيهات الواردة في المنهاج أولا على المستوى الكتاب المدرسي ، وثانيا على مستوى الممارسة الفصلية.

ان المتفحص للكتاب المدرسي يلاحظان أمثلة دروس النشاطات الرافدة ليست كلها مستمدة من النص الأدبي ، ففي حين تقوم بعض الدروس على أمثلة مستخرجة من النص، تقوم دروس أخرى على المزاوجة بين النص، وأمثلة خارجية، وذلك لأن النص في بعض الأحيان لا يتوفر على الأمثلة تتوافق مع أحكام القاعدة المقرر تدريسها في نشاط (القواعد ، او العروض ، أو النقد) ولهذا يضطر مؤلفو الكتاب المدرسي في بعض المرات إلى الإستنجاد بهذه الأمثلة الخارجية ، وهو ما أدى إلى وجود دروس تقوم على مثال

أو مثالين من النص وباقي الأمثلة هي أمثلة لا صلة به، وفي بعض الأحيان نجد دروس تقوم على أمثلة حاجية فقط مثل الوحدة الثامنة [3]:

(يدرس في قواعد اللغة النعت بنوعية و كل أمثلة هذا الدرس هي أمثلة خارجية، ويدرس في نشاط العروض: بحر الكامل وتم الاستنجاد فيه ببيت شعري لجميل بن معمر لأن النص الأدبي قصيدة النابغة ألجدعي* ليست من بحر الكامل*

1 مرجانة بوحوش ، أساليب التدريس و معايير التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات ، ص 44 .
2. بشير إبرير ، اللغة العربية و إشكالية تعليمها بين واقع الأزمة و رهانات التغيير ، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية ، دورية لغوية علمية تصدر عن المجمع الجزائري للغة العربية ، ماي 2004 -2005 ، ص 205 .
3. الكتاب المدرسي ، ص 131 – 133 .

بهذا الشكل نخلص إلى القول إن النشاطات اللغة العربية لا تقدم دائما بشكل مندمج مع النص الأدبي، وفي ما يظهر جليا في الممارسة الفصلية، حيث يلاحظ أن الدروس تقدم بشكل لا يختلف كثيرا عن طريقة المواد المستقلة ، لأن توجيهات المنهاج لم تنفد بشكل تام على المستوى الكتاب المدرسي، ومن تمة على المستوى الممارسة الفصلية- كما نخلص أيضا إلى النشاطات الرافدة لاتستغل بشكل كاف في فهم النص و قراءته لانها غالبا ما تقوم على أمثلة حارجية لا صلة لها به.

خاتمة :

بعد اشتغالنا على موضوع تعليمية النص الأدبي وفق المقاربة الكفايات (التعليم الثانوي نموذجا) توصلنا إلى النتائج التالية :

- إن منهجية تحليل النص الأدبي من خلال المقاربة النصية و المقاربة بالكفايات أفضل من التناول الكلاسيكي و المقاربات القديمة . غذ عملت المقاربة بالكفايات على بعث روح الإبداع المتحرر و التفكير الحر لدى التلاميذ بخلاف المناهج القديمة المبنية على الاستظهار و الحفظ و التلقين .
- إن تقديم الروافد النحوية و الصرفية و البلاغية في المرحلة الثانوية مزال يسير بطريقة تقليدية معزولة عن النص المحوري الذي يعد المنطلق لكل الروافد .
- بعض النصوص الأدبية المقترحة في المرحلة الثانوية تفوق قدرات المتعلمين الفكرية و الوجدانية .
- يجب تفعيل تكوين الأساتذة خاصة في المقاربات المعاصرة النصية و بالكفاءات .
- ينبغي مراجعة الوثائق التربوية من منهاج ووثيقة مرفقة و دليل الأستاذ و الكتاب المدرسي و تصحيحها وفق المعطيات السالمة و المفاهيم الصحيحة و المصطلحات الجديدة .
- إعطاء الأهمية للمهارات اللغوية .
- ضرورة الاهتمام بالجانب المنطوق للغة و ذلك بربط النص الأدبي بالتعبير الشفهي .
- مراعاة المناهج الحديثة قدرات التلميذ .
- توافق الأهداف الإجرائية المسطرة من قبل الأستاذ مع أهداف المنهاج .
- إهمال المنهاج التعليمية القديمة لقدرات التلميذ ، و دوره الفعال في العملية التعليمية .
- أعطت المناهج التعليمية الحديثة النص الأدبي أهمية كبيرة ، بحيث جعلت منه مركزا و محورا أساسيا في تدريس اللغة العربية و مختلف أنشطتها .

و في الأخير نقر بأن هذا العمل هو محاولة للإجابات عن الإشكالات المطروحة انطلاقا من جملة من التفصيلات و التحليلات التي قمنا بها .

نسأل الله العون و السداد .

قائمة المصادر و المراجع :

1- - مفلح غازي ، الكفاية التعليمية التي يحتاج معلمو المرحلة الإبتدائية إلى إعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية ، رسالة لنيل الماجستير في التربية (عير منشورة) ، جامعة دمشق .
2- - إبراهيم خليل ، في اللسانيات و نحو النص ، دط ، دار المسيرة ، عمان ، 2007 .
3- - أحمد عفيفي ، نحو النص: اتجاه جديد في الدرس النحوي ، ط1 ، مكتبة زهراء الشرق القاهرة ، 2001 .
4- - التومي عبد الرحمن ، الكفايات مقاربة نسقية ، ط3 ، دار الهلال وجدة ، المملكة المغربية .
5- - الجابري عبد اللطيف ، إدماج و تقييم الكفايات الأساسية ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء- المغرب ، طبعة 1 ، 2009 .
6- - الحواس مسعودي ، البنية الحجاجية في القرآن الكريم : سورة النمل نموذجا ، مجلة اللغة و الأدب ، جامعة الجزائر ، ع 12 ، ديسمبر ، 1997
7- - الفتلاوي سهيلة محسن كاظم ، كفاية التدريس المفهوم ، التدريس ، الأداء ، دار الشروق النشر و التوزيع ، ط1 ، عمان (الأدرن) .
8- - الفيروز أبادي ، القاموس المحيط ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، طبعة 1 ، 2006
9- - المملكة المغربية ، دليل المقاربة بالكفايات ، مكتبة المدارس ، الدار البيضاء – المغرب ، دون طبعة ، 2009 .
10- - أنطوان صياح و آخرون ، تعليمية اللغة العربية ، ط1 ، دار النهضة العربية ، لبنان 2006 ، ج1 .
11- - أوحيدة علي ، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات (السند التربوي للمعلمين) ، مطبعة الشهاب ، باتنة – الجزائر ، دون طبعة ، دون سنة .
12- - أوزوالديكرو و جون ماريسشايفر ، القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان ، ترجمة ، منذر عياشي ، ط2 ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء ، 2007 .
13- - بشير إبرير ، تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق ، ط1 ، عالم الكتب الحديث ، الأردن ، 2007 .
14- - حثروبي ، محمد الصالح ، المدخل إلى التدريس بالكفاءات ، دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع ، عين مليلة – الجزائر ، دون طبعة ، دون سنة .
15- - حسني فاطمة ، كفايات التدريس ، و تدريس الكفايات (آليات التحصيل ، و معايير التقويم) ، مطبعة النجاح ، الدار البيضاء – المغرب ، طبعة 1 ، 2005 .
16- - حسين شلوف و آخرون ، المشوق في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، 2007 -2008 .

17- - صبحي إبراهيم الفقي ، علم اللغة النصي بين النظرية و التطبيق ، ط1 ، دار قباء ، القاهرة ، 2000 ، ج 2 .
18- - عبد القادر بوزيدة ، نموذج المقطع البرهاني (أو الحجاجي) ، مجلة اللغة و الأدب ، جامعة الجزائر ، ع 12 ، ديسمبر 1997 .
19- - فان دايك ، علم النص : مدخل متداخل الإختصاصات ، ترجمة سعيد حسن بحيري ، ط1 ، دار القاهرة للكتاب ، القاهرة ، 2001 .
20- - فولفجانج هاينة من و ديترفيهفيجر ، مدخل إلى علم اللغة النصي ، ترجمة فالح شبيب العجمي ، دط ، مطابع جامعة الملك سعود ، الرياض ، 1999 .
21- - محمد الأخضر الصبيحي ، المناهج اللغوية الحديثة و أثرها في تدريس النصوص ، بمرحلة التعليم الثانوي (شعبة العلوم الإنسانية) ، أطروحة دكتراه دولة ، جامعة منتوري 2004- 2005 .
22- - محمد خطابي ، لسانيات النص : مدخل انسجام الخطاب ،ط2 ، المركز الثقافي العربي الدار البيضاء ، 2006 .
23- - محمد لحسن بوبكري و آخرون ، المقاربة بالكفاءات وصف تحليل ، المعهد الوطني لتكوين مستخمدي التربية و تحسين مستواهم ، الجزائر ، 2006 /2007 .
24- - محمد مكسي ، استراتيجيات الخطاب الديداكتيكي في التعليم الثانوي ، ط1 ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، 1998 .
25- - محمد مكسي ، ديداكتيك القراءة المنهجية : مقاربات و تقنيات ، ط2 ، دار الثقافة ، الدار البيضاء ، 2000 .
26- - مختار محمصاجي ، لسانيات النصوص ... ماهو ؟ مجلة دفاتر الترجمة ، جامعة الجزائر ، ع1 ، 1993 .
27- - مرجانة بوحوش ، أساليب التدريس و معايير التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات : مضامين السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام ة التكنولوجي نموذجا ، وقائع المتلقي التكويني الولائي لأساتذة اللعة العربية و آدابها ، عنابة 21و22 أكتوبر 2007 .
28- - مرعي توفيق الكفايات التعليمية في ضوء النظم ،ط1 ، الفرقان للنشر و التوزيع ، عمان (الأردن) .
29- - مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي ، وزارة التربية الوطنية ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، جانفي 2005 .
30- - منهاج مادة اللعة العربية و آدابها : السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي ، وزارة التربية الوطنية ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، مارس 2005 .
31- - نبيل راغب موسوعة النظريات الأدبية ، ط1 ، دار نوبار للطباعة ، القاهرة ، 2003 .
32- - هني خير الدين ، مقاربة التدريس بالكفاءات ، مطبعة ع/ابن ، دون بلد ، طبعة 1 ، 2005 .

33- . أحمد حساني ، حضور اللغة العربية في الوسط التعليمي المتعدد الألسن مجلة المترجم ، مخبر تعليمية الترجمة و تعدد الألسن ، جامعة وهران السانيا ، العدد 6 ، 2002 .
34- . التعليمية العامة و علم النفس ، وزارة التربية الوطنية ، تكوين خاص بمعلمي المدرسة الأساسية في إطار الجهاز الموقت ، الجزائر ، 1999 ص 02 .
35- . جورج رموني ، تدريس اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية ، طرائقه و أساليبه ، مجلة العربية ، عدد 20 ، 1987 ، ص 103 – 104
36- . علي شريف بن حليمة ، تعليمية المواد العلمية ، مجلة همزة وصل ، 1992 ، ص 21 .
37- . محمد الدريج ، مدخل إلى علم التدريس ، دار الكتاب الجامعي ، ط1 ، العين ، 2003 ، ص 15.
38- . محمد حمود ، تدريس الأدب ، إستراجية القراءة و الإقراء ، منشورات ديداكتيكية ، (دار البيضاء ، المغرب) ، دط ، 1993 ، ص 25 .
39- . محمد صالح بن عمر ، كيف تعلم العربية لغة حية ، بحث في إشكالية المنهج ، دار الخدمات العامة للنشر و التوزيع العربية ، تونس ، ط ، 1998 ، ص 10 .
40- . ويبرشبرام ، التعليم المبرمج حاضره و مستقبله ، تر : داود عطية ، (دم) ، الأنوار اليونسكو ، ص 01 .
105-الفيروز أبادي ، القاموس المحيط ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، طبعة 1 ، 2006
93 - محمد صدوقي ، المفيد في التربية ، دار المعرفة بيروت ، ط1 ، 2008 . ص 22 .
41- ابن فارس ، معجم مقاييس اللغة ، وضحه : ابراهيم شمس الدين ، المجلد الثاني دار الكتب العلمية ، (لبنان) ، ط 1 ، 1999 .
42- ابن منظور لسان العرب ، م6 ، مادة نص ، دط ، 1998 .
43- أحمد العمراوي و خالد البقالي القاسمي ، ديداكتيك التربية الإسلامية : من الأبستمولوجي إلى البيداغوجيا دار الثقافة، الدار البيضاء،1999.
44- احمد العمراوي و خالد البقالي القاسمي ، ديداكتيك التربية الإسلامية : من الإبستمولوجية إلى البيداغوجيا ، ط1 ، دار الثقافة ، الدار البيضاء ، 1999 .
45- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية (الجزائر ،) دط، 1996 .
46- أفنان نظيرة دورة ، النظرية في التدريس و ترجمتها علميا ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، عمان (الأردن) ، دك ، دس .
47- أنطوان طعمه ، تعليمية اللغة العربية ، دار النهضة العربية ، بيروت ، ط1 ، 2006 .
48- بشير إبرير ، اللغة العربية و إشكالية تعليمها بين واقع الأزمة و رهانات التغيير ، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية ، دورية لغوية علمية تصدر عن المجمع الجزائري للغة العربية ، ماي 2004 -2005 .
49- التقرير الوطني الخاص بتقويم منهاج اللغة العربية و آدابها في مرحلة التعليم الثانوي ، وقائع الملتقى الوطني لتعليمية اللغة العربية و آدابها ، المنعقد أيام 1،2،3 ديسمبر بثانوية حسيبة بن بوعلي بالقبة ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، جوان 1998 .

50- توفيق أحمد مرعي ، و محمد الحلية ، تفريد التعليم ، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع ، ط2 ، 2002 .
51- حسين الواد ، مناهج الدراسية الأدبية ، سرار التونسية للنشر ، دط ، 1985 .
52- حسين خمري ، نظرية النص ، من بنية المعنى إلى سيمائية الدال ، الدار العربية للعلوم ، منشورات الاختلاف (بيروت) ، ط1 ، 2007 .
53- خالد لبصيص ، التدريس العلمي و الفني الشفاف ، بمقارنة الكفاءات و الأهداف ، دار التنوير (الجزائر) ، دط ، 2004 .
54- خلود العموش ، الخطاب القرآني ، دراسة في العلاقة بين النص و السياق ، عالم الكتب الحديث (الأردن) ، دك ، 2008 .
55- -خولة طالب الإبراهيمي ، قراءة في اللسانيات النصية : مبادئ اللسانيات النصية جان ميشال أدم ، مجلة اللغة و الأدب ، جامعة الجزائر ،ع12 ، ديسمبر 1997 .
56- ربيع محمد و طارق عبد الرؤوف عامر ، التدريس المصغر ، دار اليازوري العامة للنشر و التوزيع ، الأردن ، دط ، 2008 .
57- رشدي طعيمة ، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية : إعدادها ، تطويرها ، تقويمها ، دار الفكر العربي ، القاهرة 2000 .
58- رشدي لبيب ، جابر عبد الحميد ، منير عطا الله ، الأسس العامة للتدريس ، دار النهضة العربية للطباعة و النشر ، ط1 ، 1993 .
59- زكريا اسماعيل ، طرق تدريس اللغة العربية ، دار المعرفة الجامعية (مصر) ، دط ، 2011 .
60- الزمخشري : أساس البلاغة ، تحقيق مزيد نعيم شوقي العمري ، مكتب ناشرون (لبنان) ، ط1 ، 1998 .
61- سعيد يقطين ، انفتاح النص الروائي ، المركز الثقافي العربي (المغرب) ، ط2 ، 2001 .
62- سليمان أبوبكر سالم ، اللسانيات و المستوى الصوتي الدلالي في علم اللغة المعاصرة جدار للكتاب الحديث ، دط ، 2000 .
63- سهيلة محسن ، المنهاج التعليمي و أثر التدريس الفاعل ، دار الشروق للنشر و التوزيع (رام الله) ، المنارة ، ط1 ، 2006 .
64- الشريف الجرجاني ، التعريفات ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ط1 ، 1995 .
65- شوقي ضيف ، تاريخ الادب العربي ، ط 19 ، دار المعارف القاهرة ، ج2 ، ص 405- 435 ، و كارل بروكلمان ، تاريخ الأدب العربي ، تر عبد الحليم النجار ، ط5 ، دار المعارف ، القاهرة ، ج1 .

66- صالح نصيرات ، طرق تدريس العربية ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، الأردن ، ط1 ، 2006 .
67- صلاح فضل ، بلاغة الخطاب و علم النص ، دار الكتاب المصري ، (القاهرة) ، دار الكتاب اللبناني (بيروت) ، ط2 ، 2004 .
68- طارق عبد الرؤوف عامر ، التعليم عن بعد و التعليم المفتوح ، دار اليازوري للنشر و التوزيع (الأردن) ، دط ، 2007 .
69- عبد الحكيم مخلوق ، الوسائل التعليمية و تكنولوجيا التعليم للمعوقين ، بصريا ، مكتبة ، الأنجلو المصرية (الإسكندرية) ، دط ، 2005 .
70- عبد الرحمن عزروق و آخرون ، دراسة تحليلة للكتب المدرسية : التناسق في المادة التعليمية من السنة الأولى إلى السنة الرابعة متوسط ، د ط ، المعهد الوطني للبحث في التربية ، نوفمبر 2006
71- عبد السلام المسدي ، النقد و الحداثة ، منشورات دار أمية ، ط2 ، 1989 .
72- عبد السلام مسدي ، مباحث تأسيسية في اللسانيات ، منشورات دار الراية ، الجزائر ، دط ، 1998 .
73- عبد العزيز حمودة ، المرايا المحدبة من البنيوية إلى التفكيك ، سلسلة عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب ، الكويت دط ، 1998 .
74- عبد الفتاح حسن البجة ، أساليب تدريس اللغة العربية و آدابها ، دار الكتاب الجامعي ، ط1 ، 2001 .
75- عبد القادر شرشار ، تحليل الخطاب الأدبي و قضايا النص ، منشورات دار الأديب ، (وهران) ، دط ، 2006 .
76- عبد الله البستاني ، معجم وسيط ، اللغة العربية ، مكتب ناشرون (لبنان) ، ط1 ، 1995 .
77- عبد الله علي مصطفى ، مهارات اللغة العربية ، آرام للدراسات و النشر و التوزيع ، عمان ، (الأردن) ، ط1 ، 1998 .
78- عبد المالك مرتاض ، القراءة بين القيود النظرية و حرية التلقي ، مجلة تجليات الحداثة ، ع4 .
79- عبد المجيد زراقط ، النص الأدبي و معرفته ، منشورات الجامعية اللبنانية ، بيروت دط ، 2008 .
80- عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية ، د ط ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ، 1995 .
81- عثمان أبو زيد ، نحو النص ، إطار نظري و دراسات تطبيقية ، عالم الكتب الحديث (مصر) ، ط1 ، 2010 .

82- علي أحمد مدكور ، تدريس فنون اللغة العربية ، د ط ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 2000 .
83- علي نجيب إبراهيم ، جمالية اللفظة بين السياق و نظرية النظم ، دار كنعان (دمشق) ط1 ، 2002 .
84- عودة خليل أبو عودة ، التطور الدلالي بين اللغة الشعر الجاهلي و لغة القرآن الكريم ، دراسة دلالية مقارنة ، مكتبة المنار ، الأردن ، الزرقاء ، ط1 ، 1985 .
85- عودة خليل أو عودة ، التطور الدلالي بين لغة الشعر الجاهلي و لغة القرآن الكريم ، مكتب المنار ، الأردن ، ط1 ، 1985 .
86- غزال رشيد ، إشراف بن حميد هند ، طرق التدريس و أثارها على التحصل الدراسي للتلميذ ، دراسة ميدانية لمدينة معسكر ، مذكرة تخرج لنيل شهادة ليسانس ، 2006- 2007 ، ص 20 .
87- فاضل ثائر ، اللغة الثنائية في إشكالية المنهج و النظرية و المصطلح في الخطاب النقدي العربي الحديث المركز الثقافي العربي ، بيروت ، ط1 ، 1994 .
88- محمد بنيس ، الشعر العربي الحديث ، بنيابة و إبدالاتها ، الدار البيضاء (المغرب) ، ط2 ، 1996 .
89- محمد بنيس ، الشعر العربي الحديث ، بنياتها و إبدالاتها ، الدار البيضاء (المغرب) ، ط 2 ، 1996 .
90- محمد حمود ، مكونات القراءة المنهجية للنصوص ، الرجعيات ، المقاطع ، الآليات ، تقنيات التنشيط ، ط1 ، دار البيضاء ، 1998 .
91- محمد حمودة تدريس الأدب ، إستراتجية القراءة و الإقراء ، منشورات ديداكتيكية ، المغرب ، دط ، 1993 .
92- محمد خطابي ، لسانيات النص ، مدخل إلى انسجام الخطاب ، المركز الثقافي العربي ، بيروت ، ط1 ، 1991 .
93- محمد سمير اللبيدي ، معجم المصطلحات اللغوية و الصرفية ، دار الثقافة ، بيروت ، دط ، دس .
94- محمد صالح بن عمر ، كيف تعلم العربية لغة حية ، بحث في إشكالية المنهج ، دار الخدمات العامة ، للنشر و التوزيع العربية ، تونس ، ط1 ، 1998 .
95- محمد صالح سمك ، فن التدريس للتربية اللغوية و انطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية ، دار الفكر العربي ، دط ، 1988 .
96- محمد صدوقي ، المفيد في التربية ، دار المعرفة ، بيروت ، ط1 ، 2008
97- محمد محمد يونس علي ، المعنى و ظلال المعنى ، أنظمة الدلالة في العربية ، دار المدار الإسلامي ، بيروت ، ط2 ، 2007 .
98- محمد مفتاح ، مسائلة مفهوم النص ، منشورات كلية الآداب و العلوم الإنسانية ، جامعة محمد الأول (المغرب) ، دط ، 1996 .

99- مرجانة بوحوش ، أساليب التدريس و معايير التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات ، وقائع ملتقى تكويني ولائي لأساتذة اللغة العربية و آدابها بعنابة (21-22أكتوبر 2007).
100- المصطفى أبو شوك ، تعليم و تعلم اللغة العربية و ثقافتها ط 1 ، الهلال العربية للطباعة و النشر ، الرباط 1990 .
101- مصطفى خليل الكسواني وزهدي محمد عبيد ، المدخل إلى تحليل النص الأدبي و علم العروض ، دار صفاء للنشر و التوزيع ، عمان (الأردن) ، ط1 ، 2010 .
102- مفلح غازي ، الكفاية التعليمية التي يحتاج معلمو المرحلة الإبتدائية إلى إعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية ، رسالة لنيل الماجستير في التربية (عير منشورة) ، جامعة دمشق .
103- ميلود حبيبي ، الإتصال التربوي و تدريس الأدب ، دراسة وصفية تصنيفية للنماذج و الأنساق ، ط1 ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء ، 1993 .
104- ناصر حامد أبو زيد ، مفهوم النص ، دراسة في علوم القرآن ، المركز الثقافي العربي للطباعة و النشر و التوزيع ، ط3 ، 1996 .
105- نعمان بوقرة ، المصطلحات الاساسية ، في لسانيات النص ، و تحليل الخطاب ، عالم الكتب الحديث (الاردن) ، دط ، 2009 .
106- يمني العبد ، في معرفة النص ، دار الآداب ، بيروت ، ط4 ، 1999 .

الفهرس

مقدمة : ..... أ
1- مفهوم التعليمية: (Didactique) 4
أ- الدلالة اللغوية لكلمة ديداكتيك (Didactique): 4
ب- المعنى الاصطلاحي للتعليمية (Didactique): 4
ج- مبادئ التعليمية:(Didactique): 7
د- مستويات التعليمية(Didactique) : 8
الديداكتيك العام: Didactique général 8
الديداكتيك الأساسية: Didactique fondamentale 8
الديداكتيك الخاصة: 8
2- أنماط التعليم: 8
أ- التعليم الذاتي: 9
ب - التعليم التفاعلي و العقد التشاوري: 9
ج - التعليم المبرمج: 9
3- طرائق التدريس: 10
3-1- الطريقة البنيوية: 10
3-2- الطريقة التواصلية: 11
3-3-الطريقة التكاملية: 11
3-4-الطريقة المباشرة: 12
3-5- طريقة المحاضرة: 12
4- مفهوم النص: TEXTE 12
1- النص في الثقافة العربية: 12
أ- النص لغة: 12
ب- النص اصطلاحا: 14
2- النص في الثقافة الغربية: 14
أ- النص لغة: 14
ب- النص اصطلاحا: 15
5- مفهوم النص الأدبي: 17
6- مستويات النص: 19
أ- المستوى المعجمي: 19
ب - المستوى الصوتي: 19
ج - المستوى الصرفي: 19
د- المستوى التركيبي: 20

ت- المستوى البلاغي:.....20
- مفهوم النص التعليمي: 20
- مفهوم الكفاية : Compétence 23
1- لغة : 23
2- اصطلاحا 23
- تعريف هاوسام و هوستون :Howsam.R B et Houston.R.....24
- تعريف كود: Good :.....24
- تعريف التومي : 25
- تعريف برينو : (Perrenoud -1999) :.....25
1- المعارف :.....25
2- القدرة : 26
3- المهارة : 26
4- الأداء أو الإنجاز :.....27
5- الوضعية المشكلة (التعليمية) : 27
- تعريف المقاربة :.....27
1- لغة : 27
2- اصطلاحا : 28
- تعريف المقاربة بالكفايات :.....28
- مقومات النص : 29
1- الإتساق : la cohésion 29
2- الإحالة :.....30
أ- الإحالة النصية : 30
ب- الإحالة المقامية:.....31
3- الإستبدال : 31
1-1 الحذف : 32
2-1 الوصل :.....32
3-1 التكرار :.....33
1- الانسجام la cohérence : 34
2- القصد l'intentionalité :.....35
3- القبول L'acceptabilité : 35
4- رعاية الموقف Le contexte :.....35
5- التناص L'intertextualité : 36
6- الإعلامية L'informativité:.....36
*أنواع النصوص :.....37
1- النص الحجاجي Le Taxte Argumentatif : 38

2- النص الوصفي Le texte descriptif : 39
3- النص السردي Le texte narratif : 40
4- النص التفسيري Le texte explicatif : 40
*الاختيارات المنهجية : 42
1- المقاربة بالكفاءات : 42
2- المقاربة النصية : 44
*دراسة الأهداف التعليمية : 45
تنقسم الأهداف التعليمية إلى قسمين أساسيين : 46
1- الأهداف العامة : 46
3/ من بين الأهداف المسطرة في المجال الكتابي الهدف التالي : 47
1- الأهداف الخاصة لتدريس مادة النصوص : 49
2- المعطيات الشكلية : 51
3- المعطيات المضمونية : 52
أولا : مدخل تدريس النصوص الأدبية في المشوق : 56
1- المدخل التاريخي : 56
2- مدخل الفنون الأدبية : 57
3- مدخل الموضوعات الأدبية : 57
ثانيا : هيمنة الشعر على النثر : 61
ثاثا : النصوص التواصلية : 62
ثالثا : النصوص التواصلية : 63
رابعا : المداخل التاريخية : 64
4- خطوات دراسة النص الأدبي : 65
1- أتعرف على صاحب النص : 66
2- تقديم الموضوع النص : 66
3- أثري رصيدي اللغوي : 66
4- أكتشف معطيات النص : 67
5- أناقش معطيات النص : 67
6- أحدد بناء النص : 68
7- أتفحص الإتساق و الإنسجام في تركيب فقرات النص : 68
-5-2- إدماج الأنشطة: 76
خاتمة : 79
قائمة المصادر و المراجع : 81
الفهرس 88