

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي  
جامعة فرhat عباس سطيف (الجزائر)

**مذكرة**  
مقدمة بكلية الآداب و اللغات  
قسم اللغة و الأدب العربي  
لنيل شهادة  
**الماجستير**  
من طرف  
السيدة: سارة قرقور

الموضوع  
تعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة بالكافاءات  
السنة الأولى ثانوي - شعبة الآداب - أنموذجًا

بتاريخ ..... .أمام اللجنة المكونة من:

رئيساً	أستاذ التعليم العالي بجامعة سطيف	نواري سعودي
مشرفاً و مقرراً	أستاذ محاضر بجامعة سطيف	الزبير القلي
عضوًّا	أستاذ محاضر بالمركز الجامعي خنشلة	صالح خديش
عضوًّا	أستاذ محاضر بجامعة سطيف	خليفة بوجادي

السنة الجامعية: 2010-2011



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

# كلمة شكر

أحمد الله عز و جل وأشكره على المقدرة و الصبر الذين من بهما على إنجاز هذا العمل و إتمامه.

كما أتوجه بخالص شكري و امتناني إلى أستاذي المشرف الدكتور "الزبير القلي" على ما حباني به من نصح و توجيه و مساعدة لإخراج عملي هذا إلى النور.

و لا يفوتي أيضا أن أتقدم بالشكر الجزييل إلى أعضاء اللجنة العلمية الموقرة التي تشرف على تقويم هذا البحث، و إثراء مضمونه.



# مقدمة



تؤكد جل الدراسات التربوية أهمية النص في الفعل التعليمي التعلم، ذلك أنه السبيل الأمثل لاكتساب اللغة و تعلمها، فهو إذا وسيلة بيداغوجية و تعليمية، كما أنه أيضا هدف مسطر؛ لأن كفاءة إنتاجه هي الهدف الحقيقى من تعلم اللغة.

إنّ هذه الأهمية البالغة التي يكتسيها النص بجميع أنواعه - و النص الأدبي تحديداً - حقيقة لا خلاف حولها؛ و ذلك لكونه يستغل في تحقيق أبعاد تربوية هامة، منها ما يتعلق بتنمية جوانب معرفية و وجاذبية لدى المتعلم، و منها ما يتعلق بتعويق كفاءاته اللغوية، و توسيع معارفه الثقافية، ذلك أن أي نص أدبي لا محالة يزخر بزاد ثقافي يفتح ذهن المتعلم، ويزده فهما للحياة، كما أنه أيضا مادة لغوية، ولهذا فهو يكسب المتعلم ثروة من المفردات و التراكيب نظرا لما يتمتع به من ميزات وخصائص معجمية و تركيبية لا توجد في باقي النصوص.

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

ولهذا جاءت المناهج الجديدة المبنية على المقاربة بالكافاءات بطريقة جديدة للتعامل مع النصوص الأدبية ومعالجتها، ومن هنا ارتأيت أن أبحث في هذه الإصلاحات، و في كيفية تعاملها مع النص الأدبي المقدم إلى تلميذ الطور الثانوي - و تحديداً تلاميذ السنة الأولى - فجاء بحثي موسوماً بـ :

**" تعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة بالكافاءات "**

**السنة الأولى ثانوي - شعبة الآداب - أنموذجا**

يقوم هذا البحث على جملة من الأسئلة و الإشكالات التي أجملها في الآتي :

- ما هي الطريقة التي يتبعها منهاج الجديد - المبني على المقاربة بالكفاءات - للتعامل مع النصوص الأدبية المقدمة لتلاميذ السنة الأولى ثانوي؟
- ما هي الخلفية النظرية التي تستند عليها تعليمية النصوص الأدبية في السنة الأولى من التعليم الثانوي؟ أو بعبارة أخرى ما هي مرجعياتها البيداغوجية و اللسانية؟
- هل تمكن الأساتذة خلال ممارستهم الصافية من استيعاب الرهانات الديداكتيكية الجديدة التي ترمي إليها المقاربة بالكفاءات؟
- كيف يتفاعل التلاميذ مع الإصلاحات التي سطرها منهاج لتدريس مادة النصوص؟ و ما هي المعوقات التي تحول دون التطبيق الناجع لهذه الإصلاحات؟

أما عن الأسباب التي دفعتني لاختيار هذا الموضوع فتعود إلى العوامل التالية:

- 1 - الأهمية البالغة التي تكتسيها تعليمية النصوص الأدبية، التي تمثل مركز ثقل كل المواد التي تقدم لدارس اللغة العربية في الثانوي.
- 2 - تغير واقع تدريس النصوص في المرحلة الثانوية، بعد أن ثبت عجز النظام القديم فجيء بنظام جديد و استراتيجيات جديدة لتحليل النصوص و دراستها، فكان هذا دافعا للبحث في مدى جدية هذه التغييرات.
- 3 - إنّ البحث في تعليمية النص الأدبي مجالٌ مغِّرٌ و خصبٌ، ذلك أنه تتजاذبه تخصصات عدّة، منها ما يرتبط بنظرية النص، و ما يرتبط بالنظريات التربوية التعليمية.

إنّ هذا البحث يسعى إلى تحقيق جملة من الأهداف، لعل من أهمها:

- 1 - دراسة الإصلاح التربوي الذي تم في مناهج تعليم اللغة العربية من المرحلة الثانوية، و نقل ما جاءت به الجهات الوصية من تغييرات على مستوى تدريس مادة النصوص الأدبية .

2 - تقديم مادة علمية نظرية في مجال تعليمية النص الأدبي، بشقيها البيداغوجي و اللساني.

3 - الوقوف عند الطريقة المتبعة لتحليل النصوص الأدبية في ضوء المقاربة بالكفاءات، و البحث في مدى تفاعل التلميذ و اندماج الأستاذة معها.

4 - رصد أهم الصعوبات التي تعرّض الأستاذة في تطبيقهم للمقاربة بالكفاءات.

و تحقيقاً لهذه الأهداف عالجت البحث وفق الخطة التالية:

لقد توزعت فصول أربعة، مدخل، و خاتمة مواد هذا البحث، حيث خُص المدخل منها بعرض المفاهيم المصطلحية الأساسية ممثلة في التعليمية بوجه عام و تعليمية النص الأدبي على وجه أخص. فأما القسم الأول فتكفل ببساط المفاهيم المتعلقة بالتعليمية بعدها علماً يستهدف تنظيم العملية التعليمية بكل مكوناتها، موضحاً موضوعها، و المفاهيم الأساسية التي تنهض عليها، مبيناً كذلك استفادتها من علوم مختلفة، و استنادها على شقين أساسيين: شق لساني تنهل فيه من اللسانيات التي تعد المعين الرئيسي الذي يمد هذا البحث الدييداكتيكي بالحصيلة المعرفية النظرية، و شق تربوي بيداغوجي تنهل فيه التعليمية من علوم أخرى مختلفة ( علم النفس العام، و التربوي، و اللغوي، و علم الاجتماع، و علم التربية...).

أما القسم الثاني فخصص بتعليمية النص الأدبي، موضوع الدراسة، فعرض أولاً مفهوم النص الأدبي و خصائصه، و أهميته البيداغوجية المتواخدة من خلال تدریسه، ليختتم بالحديث عن مفهوم تعليمية النصوص الأدبية، و مختلف المنهجيات المعتمدة في بحوثها، و كذا منزلتها بين باقي حقول التعليمية.

في حين عالج الفصل الأول الموضوع في شقه البيداغوجي؛ فقد كان عرضاً نظرياً خالصاً للتعرّيف بالمقاربة بالكفاءات، و بسط مقولاتها، بدأ بتعريف الكفاءة و تحديد خصائصها و أنواعها، و مروراً بالتعرّيف بالمقاربة بالكفاءات و خصائصها، و تقصي نظريات تأسيسها ممثلة في علم النفس البنائي أو التكويني، و كذا البنائية الاجتماعية، و خاتاماً بالوقوف عند طرق بناء الكفاءة.

أما الفصل الثاني فقد اهتم بالشق اللساني، فكان بعنوان " علم النص و أثره في تدريس النصوص " ، و هو يسعى في البداية إلى التعريف بهذا المنهج اللساني، و معرفة دواعي تأسيسه و نشأته، و أهم مقولاته، ليتوسع فيما بعد في معالجة هدفه الأساسي، و هو تقصي دور علم النص في مجال تدريس النصوص.

و ما كان البحث ليفرد هذا الفصل التعريفي بعلم النص و تطبيقاته التعليمية لو لا أن هذا المنهج اللغوي بالذات يمثل المرجعية اللسانية للمقاربة التعليمية الجديدة التي جاء بها الإصلاح ( المقاربة النصية ).

أما الفصل الثالث، فقد تتبع واقع تدريس النص الأدبي في ضوء المقاربة بالكتفاءات في السنة الأولى من التعليم الثانوي، فكان فصلاً تطبيقياً درس أهداف تدريس مادة النصوص الأدبية، و محتواها، و مختلف الخطوات المتتبعة في تحليلها، و كذا التوجيهات التي تحدد طريقة تدريسها.

أما الفصل الرابع، فقد جنح أيضاً إلى شيء من التطبيق، حيث جاء فصلاً ميدانياً مدعماً لسابقه، و فيه عملت على توزيع استبيانين، الأول موجه إلى الأساتذة، و الثاني إلى التلميذ، باعتبار أن هذه العينة تمثل طرفاً رئيسياً في العملية التعليمية، و هي الفئة المعنية في المقام الأول بالإشكالية التي يطرحها هذا البحث.

ثم حاولت - أخيراً - في الخاتمة الوقوف على المعلم الكبرى للنتائج التي توصل إليها البحث، فكنت أعود إلى كل محطة أستجلي منها ما تم التوصل إليه.

و للإلمام بهذه المباحث النظرية و التطبيقية التي سبق عرضها استعنت بمجموعة من المراجع، و هي متعددة تعدد قضايا هذا البحث، يأتي في صدارتها طائفة من المراجع المتخصصة في اللسانيات العامة، و النصية، و منها: كتاب ( اللسانيات النشأة و التطور ) لأحمد مومن، كتاب ( نحو النص ) لأحمد عفيفي، و ( لسانيات النص ) لمحمد خطابي، و كتاب ( علم لغة النص ) لصاحبـه سعيد حسن بحيري، و كتاب ( علم النص ) لفان ديك و غيرها.

يضاف إلى هذه المراجع مراجع أخرى خاصة بالمقاربة بالكافاءات، و تعليمية اللغة العربية، و ما تيسر من كتب تعليمية النصوص، و من أهمها الآتي: العربي اسلاماني ( الكفائيات في التعليم )، لحسن توبي ( بيداغوجيا الكفائيات و الأهداف الاندماجية )، محمد بو علاق ( مدخل لمقاربة التعليم بالكافاءات )، أنطوان صياح ( تعليمية اللغة العربية )، محمد صالح بن عمر ( كيف نعلم العربية لغة حية )، بشير ابرير ( تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق )، محمد حمود ( مكونات القراءة المنهجية للنصوص )، ميلود حبيبي ( الاتصال التربوي و تدريس الأدب )، جاسم محمد عبد السلامي ( طرق تدريس الأدب العربي ) و غيرها.

أما عن المنهج الذي اعتمدته في هذا البحث فهو المنهج الوصفي، القائم على التحليل والاستقراء و الإحصاء، لأنه الأنسب في مثل هذه الدراسات التربوية، حيث كنت بصدّد وصف لواقع تدريس مادة النصوص، بالإضافة إلى ما يستدعيه هذا الوصف من تحليل و تفسير، كما اعتمدت أثناء ذلك أيضاً على بعض الإحصاء في الفصل الميداني.

و قد اعترضتني خلال إنجازي لهذا البحث جملة من الصعوبات، يأتي في مقدمتها تنوع التخصصات و المشارب التي يأخذ عنها هذا البحث، مما صعب عليّ تمثيل أفكار كل تخصص، ثم العمل على المزاوجة بينها؛ المزاوجة بين المعطيات اللسانية، و المعطيات السيكولوجية، ثم العمل على توجيه هذه المعارف في خدمة تعليمية اللغات.

يضاف إليها قلة المراجع المتخصصة في تعليمية النصوص، لكونها تخصصاً جديداً لا تزال البحوث فيه محدودة و محتشمة. هذا إضافة إلى صعوبة الدراسة الميدانية و الحضور الصفي.

و لئن كانت هذه الصعوبات و غيرها متاعب لا يخلو منها أي عمل فإن عزائي هو أني حظيت بشرف البحث في مجال تعليمية اللغات، نظراً لفوائد الجليلة التي تقدمها لأعوان العملية التعليمية، و نظراً للأهمية و للحظوة التي يتمتع بها هذا التخصص في مجال البحث اللساني، و كل ما أتمناه أن يتتوفر لي، مستقبلاً، خبرة أوفر، و أدوات أنساب، لتعزيز ما تم التوصل إليه في هذه الدراسة.

و لا يسعني في الأخير إلا أن أتقدم بخالص شكري و امتناني إلى أستاذي المشرف الدكتور "الزبير القلي" على تبنيه لهذا البحث، و رعايته له، فجزاه الله عنـي كل خير، كما أتقدم بوافر الشكر أيضا إلى أخي صابر الذي تولى رقـن العمل و طباعته .  
و الله الموفق و المعين، و الحمد لله رب العالمين.



مدخل:

1- التعليمية La Didactique خبط المصطلح و المفهوم:

1-1 - تعریفه التعليمية.

1-2 - موضوع التعليمية.

1-3 - تعليمية اللغات الحية.

2- تعليمية النص الأدبي:

2-1 - مفهوم النص الأدبي وخصائصه

2-2 - أهمية تدريس النص الأدبي

2-3 - تعليمية النص الأدبي: مفهومها ومنهجيتها

عرفت العقود الأخيرة من القرن العشرين اهتماماً بارزاً بمنهجية تعليم المواد، حيث انصرف عديد الباحثين، على اختلاف تخصصاتهم، إلى البحث في المسائل المتعلقة بترقية طرائق التدريس، و مع استمرارية هذه البحوث المسلطة على مسائل التعليم و التعلم ظهرت التعليمية كعلم جديد آخر في التكوين، لتصبح اليوم علماً جديداً قائماً بذاته، له مفاهيمه و مصطلحاته، و إجراءاته الخاصة .

فما هي التعليمية؟ و ما هي المفاهيم الرئيسية التي تقوم عليها؟

### 1- التعليمية ( LA didactique ) خبط المصطلع و المفهوم:

#### 1-1-تعريف التعليمية:

قبل الخوض في مفهوم التعليمية، و موضوعاتها ينبغي الإشارة إلى تعدد مسميات هذا العلم في اللغة العربية، في مقابل المصطلح الأجنبي الواحد LA didactique ، و هذا بطبيعة الحال راجع إلى تعدد مناهل الترجمة؛ ففي حين اختار بعض الباحثين ترسيب المصطلح: (ديداكتيك)، اجتهد البعض الآخر ليضع مسميات من مثل: علم التدريس، علم التعليم، التدريسية، تعليميات، تعليمية، على أن المسمى الأخير هو الأكثر شيوعاً و تداولاً في الأدبيات التربوية<sup>1</sup>.

يرجع الأصل اللغوي للتعليمية إلى أصل إغريقي (DIDAKTIKOS) و هو يشير إلى معنى التربية، و كل ما يمت بصلة إلى التعليم<sup>2</sup>، ومنه الشعر التعليمي الذي كان يهدف إلى تسهيل التعلم عن طريق حفظ المعلومات المنظومة شعراً، مثل ألفية ابن مالك في النحو<sup>3</sup>. أما بالنسبة لمعناها الاصطلاحي، فهي إجمالاً الدراسة العلمية لمحتويات التدريس، وطرقه، ووسائله، وفيما يلي ذكر بعض التعريفات التي وضعها عدد من المنشغلين بهذا المجال:

**>> 1->** تعني التعليمية الدراسة العلمية لطرائق التدريس و تقنياته، و لأشكال تنظيم حالات التعلم التي يخضع لها المتعلم بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة... إنه تخصص

<sup>1</sup> بشير إبرير ، تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق ، طـ ، عالم الكتب الحديث ، الأردن 2007 ، ص18.

<sup>2</sup> مجموعة من الأساتذة، التكوين الخاص بمعلمي المدرسة الأساسية مادة التعليمية العامة و علم النفس، د ط، المركز الوطني للتعليم المعمم، الجزائر، 1995 ، الإرسال الأول، ص2.

<sup>3</sup> نبيلة قبور، التداخل اللغوي بين العربية و الفرنسية و أثره في تعليمية اللغة الفرنسية في قسم اللغة العربية و أدابها، رسالة ماجستير، جامعة منتوري قسنطينة، 2006 ، ص93.

يستفيد من عدة حقول معرفية مثل: اللسانيات، علم النفس، علم الاجتماع، التربية... ويختار منها ما يناسبه ليؤسس عليها بناء تخصص جديد في ميدان التدريس<sup>1</sup>.

-2-> هي العلم المسؤول عن إرساء الأسس النظرية و التطبيقية للتعلم الفاعل و المعقلن<sup>2</sup>.

-3-> الديداكتيك هي الدراسة العلمية لسيرورات التعليم و التعلم قصد تنظيم هذه السيرورة بكيفية يمكن معها اكتساب المفاهيم و المواقف اتجاه الذات و المحيط<sup>3</sup>.

-4-> الديداكتيك بالأساس تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها و البحث في كيفية اكتساب المتعلم للمفاهيم<sup>4</sup>.

إن المتفحص لهذه التعريفات يجد أنها تؤكد على ما يلي:

1- انتقال مفهوم التعليمية من الفنية\* إلى العلمية ؛ فالتعليمية إذن ليست مجرد تأمل في المسائل البيادغوجية - كما يراها البعض - ولكنها دراسة علمية منظمة.

2- التعليمية هي تلك الدراسات العلمية المنظمة التي تستهدف تنظيم العملية التعليمية بكل مكوناتها وأسسها (الأهداف، المحتويات، الطرائق التعليمية، الوسائل، المعلم، المتعلم ،التقويم...).

3- التعليمية علم مستقل بنفسه ، له علاقة وطيدة بعلوم أخرى يتبادل معها المنافع مثل: اللسانيات، علم النفس التربوي، علم النفس العام، علوم التربية، علم الاجتماع ...

4- التعليمية علم نظري و ممارسة بيادغوجية؛ هي إجراء نظري يهتم بتحطيط و تنظيم استراتيجيات التدريس و بناء المناهج التعليمية، و هي كذلك إجراء تطبيقي يصاحب المعلم إلى الغرف الصفية.

<sup>1</sup> بشير إبرير، في تعليمية الخطاب العلمي، مجلة التواصل، تصدرها جامعة عنابة، 8، جوان2001، ص70-71.

<sup>2</sup> أنطوان صلاح و آخرون، تعلمية اللغة العربية، ط١، دار النهضة العربية، لبنان، 2006، ج1، ص18.

<sup>3</sup> سالم أكويendi، ديداكتيك المرح المدرسي من البيادغوجيا إلى الديداكتيك، ط١، دار الثقافة، الدار البيضاء، 2001، ص157.

<sup>4</sup> المرجع نفسه، ص158.

\* كان مفهوم التعليمية في بداية نشأتها يدل على معنى فن التعليم فحسب، و لكن مع استمرارية البحث أصبحت علما أو نظرية قائمة بذاتها، موضوعها التدريس. خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكافاءات، ط 1، مطبعة ع/بن، الجزائر، 2005، ص127.

## 2- موضوع التعليمية:

تبحث التعليمية في موضوعات عديدة، لا تتحصر في محتوى التدريس مثلاً، أو في الطريقة فحسب، وإنما تشمل جميع أبعاد و مكونات العملية التعليمية التعليمية، و هذا يعني أن المتخصص في هذا المجال يمكن أن يطرق العديد من الإشكالات و الموضوعات من مثل<sup>1</sup>:

- 1- معرفة عينة المتعلمين :** سنهم، خصوصياتهم النفسية و الاجتماعية، قدراتهم، و وسطهم...وذلك لمعرفة و تحديد حواجز التعلم و دوافعه، و كذا علاقة المتعلم بالمادة التي يدرسها، وطبيعة الصعوبات التي تواجهه أثناء تعلمها.
- 2- المعلم:** بمعنى البحث في طبيعة تكوينه، و خصائصه النفسية و المعرفية...و كذا أساليب ممارسته، و طرائق تبليغه لمادته.
- 3- المحتوى:** تهتم التعليمية بمحتوى التدريس، من حيث انتخاب المعارف الواجب تدريسها و تنظيمها، حيث بإمكان الباحث الديداكتيكي أن يقدم دراسة وصفية تحليلية، أو نقدية في محتوى مادة معينة، في مستوى معين.
- 4- مؤسسة التعليم:** ما هو موقعها؟ (بيئة اجتماعية مدنية أو ريفية) هل هي قادرة على توفير الوسائل التعليمية للمتمدرسين بها؟ ما هو نظامها؟
- 5- معرفة الأهداف:** يطرح الباحث الديداكتيكي أسئلة عدة على مستوى الأهداف: ما هو نوعها؟ هل هي عامة، خاصة، أو إجرائية؟ هل تركز على مهارات عامة أو مهارات معينة؟
- 6- الأنشطة:** هي كل ما يقوم به المعلم لأجل تبليغ المعلومات و المعارف.
- 7- الوسائل:** كتاب، مطبوعة، صور، أشرطة، مخبر...
- 8- النتائج:** يهتم الباحث الديداكتيكي بالنتائج المنجزة، ليتساءل هل تم فعلا تحقيق الأهداف المسطرة؟ و ما نسبة هذا التحقيق؟ و ما مكمن الخلل في حال وجود ثغرات؟ هل يتعلق الأمر بالطريقة، أو المعلم، أو المتعلم، أو المحتوى، أو الوسائل...

---

<sup>1</sup> بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق، ص10-15.



كل ما سبق من حديث عن انشغالات الباحث الديداكتيكي - يمكن أن يلخص فيما يلي<sup>1</sup> :

- متعلمون في علاقة مع
- معلم لكي يتعلموا
- محتويات داخل إطار
- مؤسسة من أجل تحقيق
- أهداف عن طريق
- أنشطة و بمساعدة
- وسائل تمكن من بلوغ
- نتائج.

### **1-3- تعليمية اللغات المعية:**

عرفنا مما سبق أن التعليمية علم موضوعه التدريس بصفة عامة، فإذا أضفنا إليها صفة "اللغات" لتصبح "تعليمية اللغات" : Didactique des langues فإننا نقصد هنا ذلك الميدان العلمي الذي يتتناول بالبحث و التحليل مسائل تتعلق بإ يصل اللغات<sup>2</sup>. ظهر هذا المصطلح لأول مرة سنة 1961<sup>3</sup> للدلالة على الدراسة العلمية لتعليم اللغات، و ذلك قصد تطوير المحتويات و الطرائق و الوسائل للوصول بالمتعلم إلى التحكم في اللغة كتابة و مشافهة، حيث نجد :

تعليمية القراءة، تعليمية التعبير، تعليمية النحو، تعليمية النصوص...  
إن تعليمية اللغات - باعتبارها فرعا من فروع التعليمية - تخصص يجمع بين اهتمامات مختلفة؛ فهي ليست حكرا على اللساني فحسب، بل هي المجال المشترك بين اللساني و النفسي و التربوي... و لذا فـ تعليمية اللغات بـ عـ دـ انـ ، أول لغوي و آخر تربوي<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> عبد اللطيف القاربي و عبد العزيز الغرضاـ، كـيف تدرـس بـواسـطـة الأـهدـافـ، الدـارـ الـبـيـضـاءـ، طـ، 1989، صـ17، نـقـلا عن بشـيرـ إـبرـيرـ، تعـليمـيةـ النـصـوصـ، صـ15.

<sup>2</sup> نبيلة قدور، التداخل اللغوي بين العربية و الفرنسية و أثره في تعليمية اللغة الفرنسية في قسم اللغة العربية و أدابها، 93.

<sup>3</sup> مجموعة من الأساتذة، التكوين الخاص بمعلمي المدرسة الأساسية مادة التعليمية، صـ12.

<sup>4</sup> نبيلة قدور، التداخل اللغوي بين العربية و الفرنسية و أثره في تعليمية اللغة الفرنسية في قسم اللغة العربية و أدابها، 93.

## 1-البعد اللغوي لتعليمية اللغات:

تشكل اللسانيات، باعتبارها الدراسة العلمية للغة الإنسانية، حقلًا مرجعيًا أساسياً للتعليمية؛ ذلك أنها المعين الرئيسي الذي يمد البحث الديداكتيكي اللغوي بالحصيلة المعرفية النظرية التي تستثمر في ترقية طرائق تعليم اللغات<sup>1</sup>، فإذا تتبعنا مسار الدراسات اللسانية بدأً من أعمال فردينان دي سوسيير (المدرسة البنوية) و ليونارد بلومفيلد (المدرسة التوزيعية) إلى أعمال تشومسكي و نظريته التوليدية التحويلية، مروراً بمدرسة لندن الوظيفية (التي بدأت مع فيرنر لتطور مع هاليدي و هايمس) نجد أن التطور الحاصل في المفاهيم اللغوية نتيجة لتعاقب هذه المدارس قد انعكس على مناهج تعليم اللغات<sup>2</sup>.  
لقد كان لكل مفهوم لغوي أثرٌ بالغ في تعليمية اللغات، و فيما يلي سنحاول التمثيل لأهم مظاهر استفادة التعليمية من نتائج البحث اللسانية :

- 1- منحت اللسانيات لغة الحديث الشفوي منزلة مستقلة ، بعد رفضها للنظرية التقليدية التي تعتبر اللغة الشفوية لغة وضيعة ممسوحة من لغة الكتابة. هذا الاهتمام بالمنطق أحدث انقلاباً في تعليم اللغات؛ حيث وجه الديداكتيين إلى الاهتمام بلغة الحديث قصد تمية مهاراتي السمع و الكلام لدى المتكلم، قبل مهاراتي القراءة و الكتابة<sup>3</sup>.
- 2- إن بروز مفهوم البنية في اللسانيات قد وجه اهتمام الديداكتيين إلى التمارين البنوية البنية على التكرار و الترداد<sup>4</sup>.
- 3- استفادت تعليمية اللغات الأجنبية من علم الأصوات؛ و ذلك في تصحيح النطق لدى المتعلمين<sup>5</sup>.
- 4- اتفقت جل المدارس اللسانية على أن الجملة هي الوحدة اللغوية الأساسية، و من ثمة وجهت العناية إلى تعليم التراكيب، و ذلك بتحديد أكثرها تواتراً في اللغة المدرّسة ليتم تلقينها للمتعلم عن طريق التحفيظ و الترسیخ<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> احمد حسانى، دراسات في اللسانيات التطبيقية: حقل تعليمية اللغات، دط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 2000، ص130.

<sup>2</sup> محمد صالح بن عمر، كيف نعلم العربية لغة حية، ط١، دار الخدمات العامة للنشر، تونس، 1998، ص15.

<sup>3</sup> المرجع نفسه، ص17.

<sup>4</sup> لويس دابن، اللسانيات و تعليم اللغات، تر خولة طالب الإبراهيمي، مجلة اللغة و الأدب، معهد اللغة العربية و أدابهاجامعة الجزائر، ج٢، ص151.

<sup>5</sup> بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق، ص18.

–5– بعد تحول اهتمام الدرس اللغوي النظري من الجملة (الموضوع الأساسي للدراسات البنوية)، إلى العناية بالنص مع لسانيات الخطاب أصبحت النصوص دعامة أساسية من دعائم تعليم اللغات.

–6– و من بين أهم المفاهيم اللسانية التي كان له تأثير واسع في تعليمية اللغات مفهوم الكفاءة اللغوية la compétence linguistique و الكفاءة التواصلية la compétence communicative من التركيز على إكساب المتعلم قواعد اللغة و معرفة نظامها (الصوتي ، الصرفي ...) إلى الدعوة إلى إكسابه كفاية تواصلية تبليغية تمكنه من توظيف اللغة التي يتعلمها في وضعيات اجتماعية دالة.<sup>2</sup>

استخلاصا لما سبق ذكره يمكن القول إن اللسانيات قد مهدت لتعليمية اللغات أرضية خصبة لتطوير منهجيتها ، كما فتحت لها آفاقا جديدة للنظر في مشكلات تعليم و تعلم اللغة إلا أن هذا التفكير اللساني لا يمثل إلا جزءاً من الإستراتيجية الديداكتيكية<sup>3</sup>؛ فالتعليمية لا تزال بحاجة إلى الأخذ عن علوم أخرى تخدمها.

تفصيل الحديث عن هذه العلوم، وصلتها بالتعليمية سيكون على مدار العنصر التالي:  
**2 – البعد التربوي للتعليمية :**

يتجسد البعد التربوي للتعليمية في اعتمادها على بعض الأفكار و النظريات الخاصة التي عكستها أعمال علماء الفكر التربوي الحديث من مثل: كومينوس، جون جاك روسو، هربرت، كلا بريد، ديوي و غيرهم. حيث طرح هذا الفكر عدة نظريات استفادت منها التعليمية.

كما تستفيد التعليمية أيضا من علوم مختلفة منها: علم النفس بكل أقسامه (علم النفس العام، علم النفس التربوي، علم النفس اللغوي) و كذا علم الاجتماع العام، و علم الاجتماع اللغوي ، البداغوجيا و فيما يلي بيان لبعض مظاهر هذه الاستفادة:

<sup>1</sup> محمد صالح بن عمر، *كيف نعلم العربية لغة حية*، ص17.

<sup>2</sup> محمد الأخضر الصبيحي، *اللسانيات التداولية و أثرها في تعليمية اللغات*، مجلة منتدى الأستاذ، المدرسة العليا للأستاذة قسنطينة، ٢٤ أفريل 2007، ص36.

<sup>3</sup> علي أيت أوشان، *اللسانيات و الديداكتيك*، ط١، دار الثقافة الدار البيضاء، 2005، ص78.



- 1- إن علم النفس بدراسته جوانب الشخصية المختلفة الجسمية، و العقلية، و الاجتماعية و الوجدانية، و اللغوية يفسح أمام التعليمية مجالا واسعا لفهم سلوك المتعلم، كما يتاح للمدرس اختيار نمط العلاقة التربوية، و المواد الدراسية المناسبة حسب مراحل النمو النفسي و العقلي للمتعلم<sup>1</sup>.
- 2- تستفيد التعليمية من علم النفس التربوي، الذي يدرس الظاهرة التربوية من الناحية النفسية ، فيقف عند الفروق الفردية بين المتعلمين، و مشاكلهم النفسية التي يفرزها التعليم و التدرس، كالتأخر الدراسي، التسرب المدرسي ...<sup>2</sup>
- 3- ولعل أعظم فائدة يقدمها علم النفس للتعليمية تتمثل في إمدادها بـ "نظريات التعلم" التي تشكل خلفية معرفية للكثير من النظريات و المقاربـات التعليمية؛ فالنظريات التي تعمل على تنمية آيات الاستعمال اللغوي تستند إلى خلفية معرفية تتعلق بعلم نفس السلوك (النظريات السلوكية)، في حين تأسـس المقاربـات التواصـلية على النظريـات النفـسـية البنـائيـة (علم النفس التـكـوـينـي أو المـعـرـفـي)<sup>3</sup>.
- 4- تستعين تعليمية اللغات بالدراسـات السـوسـيـولـوجـية للإجـابة عن العـدـيد من الأـسـئـلة من مـثـلـ: أـثـرـ العـوـاـمـلـ الـاجـتمـاعـيـةـ عـلـىـ مـسـتـعـمـلـيـ اللـغـةـ، مـسـتـوـيـاتـ الـخـطـابـ وـ عـلـاقـتـهاـ بـالـفـئـاتـ الـاجـتمـاعـيـةـ، أـنـسـاقـ الـقـيـمـ وـ الـعـادـاتـ وـ التـقـالـيدـ الـمـعـبـرـ عـنـهـاـ فـيـ مـحـتـوىـ لـغـوـيـ مـقـرـرـ عـلـىـ التـلـامـيـذـ فـيـ مـرـحـلـةـ دـرـاسـيـةـ مـعـيـنـةـ...<sup>4</sup>

و خلاصة القول، إن التعليمية علم مستقل بذاته يهتم بتنظيم العملية التعليمية بكل مكوناتها، مستندا في ذلك على مرجعيتين اثنتين الأولى لسانية والثانية تربوية بيداغوجية.

## 2- تعليمية النص الأدبي:

### 2-1- مفهـومـ النـصـ الأـدـبـيـ وـ خـائـصـهـ:

يعد تعريف النص و تحديد ماهيته و أبعاده مبحثاً صعباً، ذلك أن النص فضاء لأبعاد متعددة مترادفة؛ فهو شحنة انجعالية تحكمها قواعد لغوية، و أنساق اجتماعية و قيم

<sup>1</sup> مجموعة من الأساتذة، التعليمية، د ط، المركز الوطني للتعليم المعمم، الجزائر، جويلي 1998، الإرسال الأول، ص20.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص21.

<sup>3</sup> بشير إبرير، تعليمية النصوص، ص20.

<sup>4</sup> المرجع السابق، ص21.



حضارية و أخلاقية، و هذا ما جعل الباحثاليوم يقف أمام ركام هائل من التعريفات المختلفة اختلف المدارس اللسانية و النقدية<sup>1</sup>.

لقد تعددت مفاهيم النص إذن و تلوّن بتلون النظريات و المدارس، و بحسب الخصوصيات اللسانية و الثقافية و النفسية و الحضارية التي تميز باحثاً عن آخر، فبقدر ما هناك من مدارس، هناك تعريفات للنص، بل إنّ الباحث الواحد قد يغيّر تعريفه حسب المرحلة النقدية التي يمر بها<sup>2</sup>.

إن مفهوم النص عند البنويين، و الذي يتمحور أساساً حول بنى النص و أنساقه الداخلية دون غيرها، يختلف تماماً عن مفهومه في الاتجاهات اللسانية و النقدية التي سبقتهم أو تاتهم، و هكذا، و لذا فإننا سنقتصر في هذا البحث على ذكر بعض التعريفات دون تتبع هذا المسار الطويل للمدارس و الاتجاهات اللسانية و النقدية و لذلك سنتناول أهم تعاريف النص التي تضيء لنا مفهومه دون غيرها، لنختتم بعرض مفهوم النص من وجهة النظر البيداغوجية التي تعنينا. و لكن قبل ذلك لابد أولاً من التعريف على المعنى المعجمي لكلمة "نص".

ورد في "لسان العرب" لابن منظور في مادة "نص" ما يأتي: >> النص: رفع الشيء. نص الحديث ينصه نصاً: رفعه. و كل ما أظهر فقد نص. و قال عمر بن دينار: ما رأيت رجلاً أنصَ للحديث من الزهري أي أرفع له و أسنده. يقال نص الحديث إلى فلان أي رفعه، و كذلك نصَّته إليه... و أصل النص أقصى الشيء و غايته، و نص كل شيء منهـاء<<<sup>3</sup>.

و جاء أيضاً في المعجم الوسيط، في مادة نصص، الآتي: >> نص الشيء: رفعه و أظهره. يقال نصَّت الظبيبة جيداً، و يقال نص الحديث: رفعه و أسنده إلى المحدث عنه، و نصَ المتابع جعل بعضه فوق بعض، و نصَّ فلاناً أقعده على المنصة... و يقال

<sup>1</sup> السعيد بوسقطة، شعرية النص بين جدلية المبدع و المتلقى، مجلة التواصل، جامعة عنابة، 8، جوان، 2001. ص 212.

<sup>2</sup> محمد عزام، النص الغائب: تجليات التناص في الشعر العربي، منشورات اتحاد كتاب العرب، دمشق، 2001 ، ص 14.

<sup>3</sup> ابن منظور، لسان العرب، دار الجيل، بيروت، 1988، ج 6، مادة نصص، ص 648.



نصٌّ فلاناً: استقصى مسألته عن شيء حتى استخرج كل ما عنده. و النَّصُّ: صيغة الكلام الأصلية التي وردت من المؤلف... و النص عند الأصوليين الكتاب و السنة. و نص الشيء منهأه و مبلغ أقصاه <sup>1</sup>.

بناء على ذلك يرى الباحثون أن أكثر ما تدل عليه كلمة (نص) في المعاجم العربية: الظهور و الوضوح و الاتكمال<sup>2</sup>.

في حين تدل هذه الكلمة في اللغات الأوروبية على معنى النسج<sup>3</sup>، فالعودة إلى الأصل اللاتيني لكلمة (نص) نجد أن >> كلمتي Text, Texte مشتقتين من "Textus" بمعنى النسج "TISSU" المشتقة بدورها من "Texere" بمعنى نسج<sup>4</sup>.

و إذن فالأصل اللاتيني يربط معنى النص بالنسيج؛ فمثلاً يتم النسيج بإتباع عمليات معينة تنتهي بتشابك الخيوط و تمسكها، مكونة قطعة قماش متينة و متمسكة، فالنص أيضاً نسيج من الكلمات و الجمل التي يتراوط بعضها ببعض مكونة في الأخير نصاً متاماً، و وحدة تامة متسبة<sup>5</sup>.

أما النص كمصطلح فقد تعددت دلالاته، كما سيق القول، تبعاً للتعدد زوايا النظر إليه، فمن منظور لساني صرف يعرف النص بأنه >> كل متالية من الجمل يكون بينها علاقات، أو على الأصح بين بعض عناصر هذه الجمل علاقات <<<sup>6</sup>، فالمقصود بالنص هنا هو كل متالية من الجمل المترابطة، فتبعاً لهذا التعريف اللساني فإن النص وحدة لغوية مكونة من تالي جمل مترابطة.

<sup>1</sup> مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، دار الدعوة، استنبول، 1989، مادة نصص، ص 926.

<sup>2</sup> محمد الصغير بناني، مفهوم النص عند المنظرين القدماء، مجلة اللغة و الأدب، جامعة الجزائر، العدد 12، ديسمبر 1997، ص 40.

PAUL ROBERT, Petit Robert: Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Paris, 1992, P <sup>3</sup> 1955.

<sup>4</sup> عبد القادر شرشار، تحليل الخطاب الأدبي و قضايا النص، د ط، منشورات دار الأديب، د ت ص 19.

<sup>5</sup> المرجع نفسه، ص 19.

<sup>6</sup> ردة الله بن ردة بن ضيف الله الطحبي، دلالة السياق، ط 1، مطبع جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 2003.، ص 255.

يعرف النص أيضاً، وفق المنظور ذاته في معجم اللسانيات، على أنه >> مجموع المفظات اللغوية القابلة للتحليل، إنه عينة من السلوك اللغوي الذي يمكن أن يكون مكتوباً أو منطوقاً. يأخذ هامسليف كلمة (نص) في معناها الواسع، ليشير بها إلى أي ملفوظ سواء كان منطوقاً أو مكتوباً، طويلاً أو قصيراً، جديداً أو قدماً، فكلمة "قف" (STOP) تعد نصاً مثلها مثل رواية الوردة (Le Roman de la rose) <sup>1</sup>.

بعيداً عن تعريف النص بعده (وحدة لغوية)، يركز فريق آخر من الباحثين على الجانب التداولي في النص، حيث يعرّفه البعض من منظور لساني وظيفي على أنه >> شكل لساني لتفاعل اجتماعي <sup>2</sup>، أو >> وحدة لغوية في طور الاستعمال <sup>3</sup>، و جاء في القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، في الإطار ذاته، النص >> سلسلة لسانية محكية أو مكتوبة تشكل وحدة تواصلية <sup>4</sup>.

إن هذه التعريفات جميعها ترتكز على الجانب التواصلي، لأن مفهوم النص بوصفه وحدة لسانية، ممثلة في تالي جمل، أو جملة وحيدة، أو جزء من الجملة، مفهوم لا يستقيم - في نظرهم - ولا يستوي إلا بإضافة الوظيفة التواصلية.

يلاحظ من خلال التعريف السابقة أن النص قد يكون مكتوباً أو منطوقاً \*، كما أن معيار الطول أو القصر ليس بأساسي في تعريفه، و لكن بشرط أن يكون الالكمال سنته، لأن هذا الالكمال من أهم مقوماته. إن النص إذاً وحدة معنوية و دلالية مكتملة سواء تحققت بـ "الكلمة"، أو "الجملة"، أو "العمل الأدبي بأكمله" <sup>5</sup>.

<sup>1</sup> JEAN DUBOIS et autres, Dictionnaire de linguistique et des sciences de la langue, Larousse, PARIS, 1999, P 482.

<sup>2</sup> عبد الواسع الحميري، الخطاب و النص: "المفهوم - العلاقة - السلطة" ، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، بيروت، 2008. ، ص 109.

<sup>3</sup> المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

<sup>4</sup> أوزو الديكرو و جون ماري سشايفر، القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، ترجمة منذر عياشي، ط2، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2007. ، ص 533.

\* و إن كان بعض الباحثين يقرنون النص بالمكتوب؛ فالنص عندهم هو كل وحدة لغوية مثبتة بالكتابة، خلافاً للخطاب الذي يقتصر على المظهر الشفهي، محمد عزام، النص العائلي: تجليات التناص في الشعر العربي، منشورات اتحاد كتاب العرب، دمشق 2001، ص 26.

<sup>5</sup> عبد الواسع الحميري، الخطاب و النص، ص 109.

وإذن، فالنص بنية لغوية و دلالية في شكل متالية لسانية ذات هدف إبلاغي توأصلي و هو يجمع بين طرفين؛ كاتب مبدع (منتج) و ذات قارئة (متلق) يوحدهما إطار واحد، و داخل هذا الإطار يقع التبادل اللغوي بحمولته السوسيوثقافية. و النص نوعان: سنن عادي (الخطاب اليومي)، و سنن غير عادي (الخطاب/ النص الأدبي) <sup>1</sup>.

فأما السنن العادي فهو استعمال اللغة في إطارها النفعي البراغماتي، من أجل قضاء المصالح الاجتماعية المختلفة التي ت تعرض لنا في الحياة، إن هذا السنن إذن يتمثل في كل الخطابات أو النصوص التي تصدر عن بني البشر باختلاف أقدارهم و ثقافتهم، إنه استعمال اللغة في درجة النفعية الأولى، أو درجة الصفر <sup>2</sup>، و هو >> استعمال لا تدعو قيمته قدر ما تحققه اللغة في مستوى من كينونة الفرد اجتماعيا <<<sup>3</sup>

في حين يتحقق السنن غير العادي أو الأدبي أغراضًا أخرى ترتبط بالإمتناع، ذلك أنه منتج من نوع خاص يبتعد عن المألوف و الشائع المعتمد، إنه انتقال من المظهر الاعتيادي الباهت للسنن العادي إلى خلق إبداعي جديد سنته >> التمرد على قيود الموضعية، و التطلع إلى نقل اللغة عبر مختلف أنواع الانزياحات (Ecarts) إلى فضاء الانتفاخ و الرحابة، إنه يهدم العادة، ليعيد البناء بأجزاء الكيان المترهل الذي نقضه وفق استعمالات لم يعتد عليها المستعملون<<<sup>4</sup>

معنى هذا أن النص بنية لغوية سمتها الأساسية الجمالية والتفرد الذين ينشأ عن مخالفة معيارية القواعد اللغوية؛ حيث تستخدم الكلمات في هذا النوع من النصوص في غير أصل وضعها، و يؤدي الإسناد اللغوي فيها علاقات مدهشة وغير معقولة، وهذا... ولذا يعد هذا العدول و الانزياح، والعناية باللغة وتشكيلها بصفة عامة من

<sup>1</sup> محمد مكسي ، ديداكتيك القراءة المنهجية: مقاربات و تقنيات ، ط2، دار الثقافة، الدار البيضاء، 2000، ص 95.

<sup>2</sup> النواري سعودي، جليلة الحركة و السكون في الخطاب الشعري عند نزار قباني، الغاضبون نموذجًا، ط1، مطبعة مزوار و ابنائه، الوادي، 2003، ص 24.

<sup>3</sup> المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

<sup>4</sup> المرجع نفسه، ص 26.

أهم السمات التي تضمن للنص الأدبي أدبيته، ولكن دون إهمال المضمون الذي يسهم بدوره في ضمان هذه الأدبية<sup>1</sup>.

إن النص الأدبي، بناءً على ما سبق، هو «نسيج من الألفاظ و العبارات التي تطرد في بناء منظم متناسق يعالج موضوعاً أو موضوعات في أداء يتميز على أنماط الكلام اليومي، والكتابة غير الأدبية، بالجمالية التي تعتمد على التخييل و الإيقاع و التصوير، و الإيحاء و الرمز، ويحتل فيها الدال بتعبير سوسير مرتبة أعلى من المدلول مقارنة بالنص الغير الأدبي»<sup>2</sup>. إنه بنية لغوية جمالية تسعى إلى تشكيل اللغة في أشكال تعبيرية متفردة باهرة، ومدهشة، انتلاقاً من إقامة علاقات مبتكرة بين الكلمات و الجمل، بقصد التأثير في المتنقي، وإثارة إعجابه، ودهشه و السيطرة على وجده<sup>3</sup>.

يتصف النص الأدبي بعدد من الخصائص، التي تميزه عن الخطابات و النصوص العادية، أهمها الآتي:<sup>4</sup>

- 1- نص يستخدم اللغة استخداماً خاصاً( ضمن الفضاء الواسع لقواعد اللغة، ونحوها وصرفها)، ويبني عليها أنساقاً لغوية عليها بصمات شخصية فريدة.
- 2- نص لا يغرق في استعمال البرهان العقلي، ولا التحليل المنطقي، إنما يستخدم الأسلوب البياني القائم على الإقناع و التأثير والإيحاء، ومخاطبة الوجدان، و العاطفة، وهذا ما يسمى بالخطاب الشعري المعتمد على الخيال، وبناء الصور الفنية.
- 3- نص ممترز بذاته مبدعه لدرجة التعusi و التوحد، فالأدبي متواضع بقوه في نصه.
- 4- نص لا يقدم حقائق، خلافاً للسنن العادي الذي ينذر نفسه للإعلام و الإخبار و التاريخ، ويطمح إلى تحقيق معادلة تكافؤ بين الدال و المدلول، بحيث لا يفهم منها إلا معنى واحد.
- 5- نص يتحمل معانٍ متعددة، وهذا ما يفسر قابليته للتأنويل، لأنه نص يظهر غير ما يخفي، فهو حمال أوجه، مستعد لقبول العديد من القراءات.

<sup>1</sup> محمد راتب الحلاق، النص والممانعة: مقاربات نقدية في الأدب والإبداع، منشورات اتحاد الكتاب العربي، دمشق 1999، ص 11.

<sup>2</sup> السعيد بوسقطة، شعرية النص بين جدية المبدع و المتنقي، مجلة التواصل، جامعة عين شمس، 8، جوان 2001، ص 216.

<sup>3</sup> محمد راتب الحلاق، النص والممانعة، ص 11.

<sup>4</sup> المرجع نفسه، ص 28-29.

أما مفهوم النص الأدبي من وجهة النظر البيداغوجية، فهو قطع نثرية أو شعرية متوسطة الطول، متوافرة على حظ من عمق الأفكار وجمال التعبير، إنه وحدة تعليمية تختار لأغراض تربوية، لتكون موضوعاً لفهم و التحاليل، وإنماء معارف التلميذ اللغوية و الثقافية، الفكرية و الوجدانية<sup>1</sup>.

وبعبارة مختصرة، يمكننا القول، إن النص الأدبي يعرف بيداغوجيا بأنه >>وحدة لغوية متوسطة الطول تعالج موضوعاً معيناً، ويتم اختيارها لغايات تعليمية، كتنمية قدرات الفهم و التحليل و التذكر لدى التلميذ، وكذلك إكسابهم معلومات معينة في مجال محدد<sup>2</sup>. وهذا يعني أن للنص الأدبي فوائد وأبعاد تربوية تتواتر من خلال تدريسه، وسيوضح ذلك من خلال ما سأأتي.

## 2- أهمية تدريس النص الأدبي:

تعد النصوص الأدبية، في نظر الكثير من المربين، مركز نقل المواد التي يدرسها أساتذة اللغة العربية، و ذلك لكونها تحقق أبعاداً تربوية هامة، منها ما يتعلق بتعميق جوانب وجدانية لدى المتعلم، و منها ما ينمّي قدراته العقلية، هذا فضلاً عن تعميق كفاءاته اللغوية، و آفاقه الثقافية و المعرفية.

فأما على مستوى الاكتساب اللغوي فإن النصوص الأدبية تمثل مادة لغوية لا تضاهى في تمكين التلميذ من تمثيل اللغة العربية و فهم خباياها و خصائصها، سواء من حيث ألفاظها و مفرداتها، أو من حيث بناؤها و أسلوبها. إن درس النصوص إذن درس

<sup>1</sup> التقرير الوطني الخامس بتفوييم منهاج اللغة العربية و أدابها في مرحلة التعليم الثانوي، وقائع الملتقى الوطني لتعليمية اللغة العربية و أدابها، المنعقد أيام 1، 2، 3 ديسمبر 1997 بثانوية حسيبة بن بوعلي بالقبة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 1998، ص 53.

<sup>2</sup> - محمد الأخضر الصبيحي، المناهج اللغوية الحديثة و أثرها في تدريس النصوص بمراحل التعليم الثانوي (شعبة العلوم الإنسانية)، أطروحة دكتوراه دولة، جامعة منوري، 2004-2005، ص 12..

لغوي يقتضى فيه التلميذ بنيات النص الكثيرة، و مكوناته الصوتية و المعجمية، و التركيبية، و الدلالية، و خصائصه التصورية<sup>1</sup>.

إن الاتصال المستمر بالكتابات الأدبية يمكن التلميذ من تحقيق أهداف كثيرة على المستوى اللغوي والأدبي<sup>2</sup>:

- وبالنص الأدبي يتعود التلميذ على إجاده النطق، و سلامة الأداء، و حسن الإلقاء، و دقة فهم المسموع أو المكتوب.
- كما أنه ينمي في المتعلم الثروة اللغوية سواء من الألفاظ أو التركيب و المعاني، و يربى فيه الذوق الفني.
- و هو أيضا يكسب المتعلم القدرة على فهم أسرار اللغة العربية و إدراك الفروق بين الاستخدامات اللغوية العادية، و الاستخدامات المجازية التي يبدع الأدباء في استخدامها.
- تعرف النصوص التلميذ بالكتاب و الشعرا، و تبين خصائصهم الأدبية و الفنية.
- كما أنها تساهم في تعريفهم بتطور الأدب و سلسلة حياته، و العوامل التي ساعدت على رقيه، و الأسباب التي أدت إلى ضعفه في بعض الفترات، لتعين هذه الثقافة على اتصالهم به، و إفادتهم من تراثه.

إضافة إلى هذه المعارف الأدبية و اللغوية التي يستفيد منها التلميذ ينهض النص الأدبي بوظيفة أخرى، هي وظيفة تبليغ القيم و الأنماط الاجتماعية؛ إذ >> لا يخفى أن قراءة المتعلم للنصوص الأدبية تساعده على تشخيص الجدلية الاجتماعية، و من ثم إدراك صورته في واقع الحياة اليومية عبر آليات التماهي و الإسقاط <<<sup>3</sup>. و من هنا نفهم أن درس النصوص الأدبية درس ثقافي يساهم في زيادة خبرات المتعلم في شتى مجالات

---

<sup>1</sup> محمد مكسي، استراتيجيات الخطاب الدياكتيكي في التعليم الثانوي، ط١، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1998، ص51.

<sup>2</sup> حسن شحاته، تعليم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، ط٢، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1996، ص180.

<sup>3</sup> أحمد فرشوخ، تجديد درس الأدب، ط١، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2005، ص18.

الحياة الاقتصادية و الاجتماعية و التاريخية و الجغرافية و السياسية...، كما أنه يساعد المتعلم على فهم طبيعة الإنسان و صفاته، و على إدراك بيئته، و مختلف نواحي حياته.<sup>1</sup>

و تتجلى أهمية النص الأدبي أيضا فيما له من >> أثر بين في إعداد النفس، و تكوين الشخصية، و توجيه السلوك الإنساني، و تهذيب الوجدان، و تصفية الشعور، و صقل الذوق، و إرهاف الإحساس، و تغذية الروح <<<sup>2</sup>. أي أن دراسة النص الأدبي بما فيه من سمات يحدث في نفس قارئه لذة فنية، و يثير فيه إحساسا خاصا، و هذا ما يغذي الجانب العاطفي (الجمالي - الروحي) في النفس البشرية، بل إنّ أثر النص الأدبي يمتد إلى تهذيب النفس و السلوك لما يحمله من قيم إنسانية نبيلة و سمات خلقية رفيعة. يقول الباحث أحمد فرشوخ: >> تحول النصوص الأدبية بفعل قوتها المعرفية، و سلطتها التخييلية إلى سنن تقافي يفسر بعضا من علامات الحياة، و من ثمة استرشاد المتعلم بها قصد تعديل سلوكه، و تصويب مواقفه بشكل يحول المتخيل الأدبي في الوعي القرائي إلى واقع محسوس<<<sup>3</sup>.

أما فيما يخص الأبعاد العقلية فهي من صميم نشاط النصوص الأدبية، و ذلك لأن القراءة في حد ذاتها عملية فكرية تتدخل في حدوثها مجموعة من القدرات العقلية، و لذا فإن دراسة و تحليل النصوص الأدبية يُعد مجالا خصباً لتنمية قدرات و مهارات التلميذ العقلية<sup>4</sup>.

و إذن فقد أدرك المربون أهمية تدريس النصوص الأدبية، لكونها محورا تلتقي فيه المعارف اللغوية، والثقافية، الفكرية، والوجدانية... ولذا عدوا إلى التفكير في أ新颖 السبل و المنهجيات التي تنظم تدريسها.

<sup>1</sup> محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ط١، عالم الكتب، 1998، ص212.

<sup>2</sup> جاسم محمد عبد السلامي، طرق تدريس الأدب العربي، ط١، دار المناهج، عمان، 2003، ص18.

<sup>3</sup> أحمد فرشوخ، تجديد درس الأدب، ص18.

<sup>4</sup> لطيفة هبashi، القراءة الناقدة و تدريس النصوص، مجلة اللسانيات و اللغة العربية، مخبر اللسانيات و اللغة العربية بجامعة باجي مختار عنابة، ع٢، ديسمبر 2006، ص218.

## 2-3- تعليمية النص الأدبي: مفهومها و منهجيتها

تعد تعليمية النصوص الأدبية فرعاً من فروع تعليمية اللغات، وهي حقل جديد >> لا تزال الأبحاث فيه عرضة للغموض المنهجي<sup>1</sup>، إنها تخصص يعني بالدراسة العلمية لسبل تدريس النص الأدبي، وهي معرفة علمية خصبة تتميز بمقومات نظرية ومنهجية، وهي تنظم ضمن استراتيجيات علمية خاصة بها تمكنها من تنظيم عملية تدريس النص الأدبي ومن تقريرها إلى التلميذ، وذلك لجعلهم يمتلكون الآليات المنهجية المناسبة التي تمكنهم من فهم النصوص و تحليلها وتأويلها<sup>2</sup>.

استناداً إلى أن التعليمية هي دراسة آليات نقل المعرف الم المتعلقة بمادة تعليمية معينة، و دراسة آليات اكتسابها ضمن محيط مؤسسي محدد من جهة ثانية يمكننا القول إن أي بحث في التعليمية يمكن أن يهتم بثلاثة مواضيع و هي<sup>3</sup> :

- 1- صياغة المعرف من قبل موظفي المؤسسة التعليمية: و ذلك بدراسة مواضيع التعليم (المحتوى) .
- 2- امتلاك المعرف من قبل التلميذ و ذلك من خلال دراسة ظروف ذلك الامتلاك أو الاكتساب للمعرف من طرف المتعلم، مع تحليل مختلف الصعوبات التي تعرّضه.
- 3- نقل (تبليغ) المعرف من قبل المعلمين: و ذلك من خلال دراسة طرق و كيفيات تدخلاتهم، و معرفة مواقفهم و تصوراتهم، و كفاءتهم، و مختلف الصعوبات التي تعرّضهم.

<sup>1</sup> جان لوبي ديفاي، ما المنهجيات المختارة للبحوث الخاصة في تعليمية الأدب؟ محاولة للتصنيف و نظرات استكشافية، ترجمة مفتاح بن عروس و الطاهر لوصيف، مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي و التقني لنطوير اللغة العربية، ج 13-14، 2007، ص 123.

<sup>2</sup> بشير ابرير، تعليمية النصوص، ص 1.

<sup>3</sup> جان لوبي ديفاي، ما المنهجيات المختارة للبحوث الخاصة في تعليمية الأدب؟ محاولة للتصنيف و نظرات استكشافية، ترجمة مفتاح بن عروس و الطاهر لوصيف، مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي و التقني لنطوير اللغة العربية، ج 13-14، 2007، ص 130.

إن جهد أي بحث في تعليمية الأدب يمكن أن ينصب على موضوع واحد من هذه الموارد الثلاثة، كما أنه بالإمكان الجمع بينها من خلال دراسة المعارف المقدمة، ودراسة آيات نقلها و اكتسابها<sup>1</sup>.

يشتغل الباحث الديداكتيكي ( Didacticien ) بنوعين من المعطيات أو المدونات:

- خطابات مكتوبة: ( تعليمات رسمية، ومستندات مدرسية، إنتاجات للمعلمين أو المتعلمين، نصوص للباحثين... ).
- مدونات شفوية أو سمعية بصرية: ( تفاعلات تخطيبية داخل القسم، ردود على الاستجابات ). و له ( الباحث الديداكتيكي ) في منهجيات جمعها أربع طرق كبرى هي<sup>2</sup>:
  - الاستجواب أو المقابلة ( Interview ).
  - الملاحظة ( Observation ).
  - الاستبيان ( Questionnaire ).
  - دراسة المستندات ( Etude de documents ).

يستغل الباحث الديداكتيكي في مجال تعليمية الأدب نوعين من المعطيات منها المتعلقة بالمارسات التطبيقية العملية التي تجري في القسم، ومنها المتعلقة بالجانب النظري الذي يخدم موضوع بحثه. فلما النوع الأول فيجمعه من المعلمين و المتعلمين، وغيرهم من الأفراد الفاعلين في المحيط المدرسي عموما.

وأما النوع الثاني فيستقيه من الكتابات التي تصدر عن الباحثين والمنظرين في مجال تعليمية الأدب، وكذلك عن الباحثين الأكاديميين المختصين في مجال الأدب و القراءة و غيرها<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

<sup>2</sup> جان لوبي ديفاي، ما المنهجيات المختارة للبحوث الخاصة في تعليمية الأدب؟ محاولة للتصنيف و نظرات استكشافية، ترجمة مفتاح بن عروس و الطاهر لوصيف، ص133.

<sup>3</sup> المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

## الفصل الأول: ماهية المقاربة بالكتفأة.

1 - الكفأة: مفهومها، خصائصها و أنواعها.

1-1 - مفهوم الكفأة.

1-2-1 - خصائص الكفأة.

1-3-1 - أنواع الكفأة.

2 - المقاربة بالكتفأة.

2-1-2 - مفهومها.

2-2 - نظرياته تأسيسها.

2-3-2 - نشأتها.

3 - طرق بناء الكفأة.

3-1-3 - طريقة حل المشكلات.

3-2-3 - طريقة المشروع.

3-3-3 - التعلم التعاوني.

- خلاصة.



## 1- الكفاءة مفهومها، خصائصها وأنواعها.

### 1-1- مفهوم الكفاءة:

أ- لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور: «**كفاءة** على الشيء مكافأة و **كفاءة**: جازاه، و **الكافئ**: النظير و كذلك **الكافء** و **الكافئ**، و المصدر **الكافأة**، بالفتح و المد. و **الكافع**: النظير و المساوي»<sup>1</sup>.

و في المعجم الوسيط : **الكافأة** هي المماثلة في القوة و الشرف، ومنه الكفاءة في الزواج: أن يكون الرجل مساوياً للمرأة في حسبها، و دينها و غير ذلك. و **الكافأة** للعمل: القدرة عليه و حسن تصريفه. و **الكافع**: المماثل، و القوي قادر على تصريف العمل. و الجمع **أكفاء**، و **كافاء**<sup>2</sup>.

وعليه فلظ "الكافأة" يحمل معنى المماثلة، أو النظير، و أيضاً يأتي بمعنى القدرة و المهنية في تصريف العمل، و الاستجابة الفعالة في الوضعيات، و المواقف المشكّلة.

### بـ- اصطلاحاً:

1- مفهوم الكفاءة من منظور لساني (النظرية التحويلية التوليدية) :

تنسب النظرية التحويلية التوليدية إلى عالم اللغة الأمريكي المعاصر نوع تشومسكي Noam chomsky الذي أحدث ثورة عالم الدراسات اللغوية بفرضه لاتجاه السلوكي في دراسة اللغة، و تبنيه لمقولات العقلانية، ناقلاً بذلك اللسانيات من «**فلك الوصفية التجريبية** إلى إطار صارت فيه ممثلة للعقلانية العلمية في دراسة اللغة الإنسانية»<sup>3</sup>. انصبت أعماله، و أبحاثه العلمية حول العقل على المجال اللغوي، حيث جعل اللغة وسيطه إلى فهم العقل البشري، وكيفية عمله<sup>4</sup>، ولذا فإن نظريته اللغوية تتطرق من مسلمة مفادها أن «**الإنسان** يولد مع خلية تشكل أساس قدرته على تأليف و توليف مفردات و جمل مفيدة

<sup>1</sup> ابن منظور، لسان العرب، دار الجيل، بيروت، 1988، ج 5 ، مادة **كفاءة**، ص 269.

<sup>2</sup> مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، دار الدعوة، استنبول، 1989، مادة **كفاءة**، ص 791.

<sup>3</sup> منذر العياشي، اللسانيات و الدلالة: الكلمة، ط1، مركز الإنماء الحضاري، حلب، 1996، ص 143.

<sup>4</sup> حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، د ط، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2002، ص 47.

أصلية <<sup>1</sup>>، فهو إذن يرى أن الإنسان -على خلاف باقي الكائنات- مزود بقدرة عقلية باطنية، لا يمكن ردها إلى عوامل خارجية، هي وحدها كفيلة بتفسيير اكتسابه للغة.

يقول الباحث (حمدان أبو عاصي) في هذا الصدد: «> توصل تشومسكي في نظريته إلى اكتشاف (ملكة اكتساب اللغة عند الإنسان) فقد رأى أن جميع اللغات الطبيعية تملك الخصائص ذاتها، وأن اللغة مادة موروثة تكون جزءاً من التركيبة الجينية، فنحن لا نتعلم اللغة، بل نكتسبها، لأن المعرفة اللغوية فطرية، و معروضة في كياننا الفيزيقي، و النفسي»<sup>2</sup>.

إن هذه القدرة العقلية الباطنية الكامنة وراء الفعل اللساني هي المبرر العلمي الوحيد الذي يراه تشومسكي صالحًا لتفسيير اكتساب الطفل لغته الأم؛ فهذه القدرات الفطرية التي يولد مزوداً بها تؤهله لتقبل المعلومات اللغوية، و لتكوين بنى اللغة، فهو بطريقة لاشعورية يمتلك مقدرة على فهم الأقوال و إنتاجها، بل حتى مقدرة على إنتاج جمل لم يسمع بها من قبل، هذه المقدرة هي التي يسميهَا تشومسكي بالكفاءة اللغوية La compétence linguistique كما يرى أن جميع بني البشر متساوون في هذه المكونات الفطرية، وبذا يخلص إلى إن جميع لغات العالم سواء كانت كتابية أو شفوية تشتراك في مجموعة من القواعد، و المبادئ النحوية Grammaire universelle، وهي مسجلة بالدماغ<sup>3</sup>.

بهذا الشكل يكون تشومسكي أول الباحثين المعاصررين الذين سبقوه إلى استعمال مفهوم "الكفاءة اللغوية"، و الذي قابله بمفهوم آخر هو "الأداء اللغوي"، ليشكل بذلك ثنائية شبيهة بثنائية "اللغة و الكلام" عند دي سوسيير.

<sup>1</sup> محمد الراجي، بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التربية و التعليم، د ط، طوب بريس، الرباط 2007، ص 49.

<sup>2</sup> حمدان أبو عاصي، تراكيب أسلوب النداء في العربية دراسة وصفية تحليلية في ضوء علم اللغة التوليدى، ص 216 (الكتروني).

<sup>3</sup> محمد الراجي، بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التربية و التعليم، ص 49.

فأما الكفاءة *compétence* فيعني بها تلك المعرفة الضمنية، أو المضمرة التي يمتلكها أي متكلم سامع عن لغته، و التي تمكنه من فهم، وإنتاج عدد غير محدود من الجمل، كما تمكنه من تمييز صحيح القول من فاسده<sup>1</sup>، فهي إذن ليست قابلة لللحظة، كما أنها ليست في متناول وعي الذات المتكلمة، ذلك أنها تعزى إلى منطقة اللاوعي عند الإنسان، و تتصف بطابع اللاشعور<sup>2</sup>، و لذلك يستطيع أي متكلم أن يميز الجمل الصحيحة التي توافق نظام لغته من تلك الفاسدة التي تخالفه، دون أن يمتلك تفسيراً لذلك، فالكفاءة إذن نظام عقلي تحتي قابع خلف السلوك الكلامي الظاهر<sup>3</sup>.

أما الأداء *Performance* فهو الإنجاز الفعلي للغة، أي استعمال المعرفة الضمنية القائمة في الذهن في سياقات، و وضعيات حقيقة ملموسة<sup>4</sup>، فهو إذن الوجه الثاني للكفاءة و هو انعكاس لها، إنه سيرورة تتنفيذية تنتقل بها الكفاءة من الوجود بالقوة إلى الوجود بالفعل، و ذلك في شروط واقعية للاتصال، بوجود متكلم في مقام معين<sup>5</sup>.

إن قيام النظرية التوليدية التحويلية على مبادئ، و مقولات العقلانية، و استحداثها لمفهوم الكفاية جعلها تؤمن بأن التعلم إنما يتم من خلال توظيف الفرد لقدراته و إمكاناته العقلية الفطرية الداخلية، على خلاف التيار السلوكي الذي يرد التعلم إلى الإشراط و التعزيز ... وبذا نخلص إلى أن تصور شومسكي للتعلم تصور يهتم بإمكانات الذات المتعلمة، و التعليم المتمرّك حول المتعلم، في حين ترکز السلوکية الداعیة إلى بیداغوجیا الأهداف على التعليم المتمرّك حول المحتوى و المعلم. و بهذا يمكن اعتبار النظرية التوليدية التحويلية قيمة مضافة إلى بیداغوجیا الكفاءات<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> GEORGES MOUNIN, Dictionnaire de la linguistique, Presses universitaires de France, 1974, P75.

<sup>2</sup> ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية: دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ط١، دار العلم للملائين، بيروت، 1993، ص 62.

<sup>3</sup> أحمد مؤمن، اللسانيات النشأة و التطور، ط٢، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005، ص 210.

<sup>4</sup> فيليب جونير، الكفايات و السوسيوبنائية، ترجمة الحسين سحبان، ط١، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2005، ص 10 .

<sup>5</sup> منذر عياشي، اللسانيات و الدلالة، ص 195.

<sup>6</sup> العربي اسليماني، الكفايات في التعليم: نص من أجل مقاربة شمولية، ط١، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2006، ص 19.



## 2\_ مفهوم الكفاءة من منظور تربوي

بالرغم من أن مفهوم الكفاءة أصبح اليوم أكثر رواجا وتدولا في الخطاب التربوي، إلا أن ثمة صعوبة في تحديد مدلوله؛ ذلك أنه من المفاهيم المجردة والافتراضية، فهو ليس سلوكا قابلا للملاحظة والقياس المباشر إلا من خلال الإنجازات والنتائج التي يحققها الفرد المتعلم. ومن هنا تدعونا الضرورة إلى محاولة فهم دلالته في المجال التربوي، وفيما يلي ذكر لبعض التعريفات التي تحيط بهذا المفهوم:

- تعد الكفاءة داخل المفهوم التربوي تشغيلا لزمرة من الموارد (قدرات، معارف، مهارات) المندمجة بعضها ببعض على نحو ملائم، قصد حل وضعيات مصاغة في مشكلات<sup>1</sup>

- الكفاءة هي مجموعة من الإمكانيات Potentialités التي يكون الفرد قادرا على تعبئتها بهدف مواجهة وضعية جديدة ، وهي مكتسبة، ولا تتحقق إلا من خلال أفعال ملموسة<sup>2</sup>.

- الكفاءة نظام من المعارف التصورية والإجرائية، منظمة في شكل تصاميم، و عمليات تسمح داخل مجموعة وضعيات متجلسة بتحديد المشكل و حلـه بفضل نشاط ناجع<sup>3</sup>.

- الكفاءة هي قدرة الفرد على التصرف بفعالية، و بشكل فعال في مواجهة وضع مشكل بتحديد موارد معرفية و إجرائية شتى<sup>4</sup>

- الكفاءة مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية، و من المهارات المعرفية، أو من المهارات النفسية الحس حركية التي تمكن من ممارسة دور، وظيفة، نشاط، مهمة، أو عمل معقد على أكمل وجه<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> لحسن توبى، بيداغوجيا الكفايات والأهداف الاندماجية: رهان على جودة التعليم و التكوين، ط1، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، 2006، ص66.

<sup>2</sup> العربي اسلامي، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، ص30.

<sup>3</sup> عيسى العباسي، التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكافاءات، د ط، دار الغرب، وهران، د ت، ص 76.

<sup>4</sup> المقاربة بالكافاءات: مفاهيم و مصطلحات، وقائع الملتقى التكويني الولائي لأسانذة اللغة العربية و آدابها، ميلاد 6 و 7 أبريل 2008، ص.2.

<sup>5</sup> مريم مروابح، موعدك التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، ع5، 2000، ص 4.

- الكفاءة هي القدرة على تشكيل مجموعة منظمة من المعارف، و المهارات العملية، و المواقف من أجل انجاز عدد من المهام<sup>1</sup>.

- الكفاءة نظام من المعارف المفاهيمية، و الإجرائية، التي تكون منظمة بكيفية تجعل الفرد قادر على الفعل عندما يكون في وضعية معينة، أو انجاز مهمة من المهام، أو حل مشكل من المشاكل<sup>2</sup>.

إنَّ المتفحص لهذه التعريفات يجد أنها متقاربة في دلالتها الاصطلاحية، و هي تصب في بونقة واحدة؛ فجلها يركز على نقاط محددة هي:

- \* الكفاءة إمكانية و استعداد داخلي ذهني غير مرئي؛ فهي غير قابلة للملحوظة في ذاتها باعتبارها قدرات داخلية، و لكننا نستدل على توفرها و على تحققها لدى المتعلم من خلال عدد من الانجازات (الأداءات Performances ) باعتبارها مؤشرات تدل على حدوث الكفاءة.

- \* تمكن الكفاءة المتعلم من مواجهة و حل مشكلة ما حلاً سليمًا و ناجح.
- \* تفترن الكفاءة، على الدوام، بسياق داخل وضعية محددة و تتوقف على تمثيل المتعلم لهذه الوضعية؛ و الوضعية هي مجموعة ظروف تضع المتعلم أمام مهمة أو مهام ينبغي تأديتها، و بمعنى آخر فإنها تقترح تحدياً معرفياً للمتعلم يوظف فيه قدراته لمعالجة الإشكال و حل المشكل المطروح، و لذا تعد الوضعية بمثابة المحك الفعلي الذي يسمح بالتبث من حصول الكفاءة.

- \* تشتمل الكفاءة على جزء كامن (معارف تصويرية و مفاهيمية خالصة) و جزء إجرائي (معارف تتعلق بالإنجاز و الممارسة و العمل)، فهي إذن نظام من المعارف النظرية و العملية التي تتآزر و تنظم في إطار فئة من الوضعيات من أجل التعرف على المهمة الإشكالية و حلها بنجاح و فاعلية.

<sup>1</sup> فيليب جونير، الكفايات و السوسيوبنائية، ترجمة الحسين سجتان، ص.47.

<sup>2</sup> عبد الكريم غريب، المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات و المفاهيم البيداغوجية و الديداكتيكية و السيكولوجية، ط١، عالم التربية، الدار البيضاء، 2006، ج١، ص.168.



\* تتحقق الكفاءة بإدماج و ليس بترابك نواتج التعلم السابقة، و ذلك بإقامة تفاعل بين معارف متعددة، و بين أنواع أخرى من الموارد ( قدرات، مهارات... ). إنّ الكفاءة بهذا الشكل ذات طابع مدمج مادامت تجند معارف و قدرات و مهارات من مستويات مختلفة، و تعمل على جعلها تتدخل و تتفاعل و تنظم من أجل الاستجابة لمقتضيات المهمة المشكّلة الواجب إنجازها.

انطلاقاً مما سبق نخلص إلى أن التعريف السابقة تقف عند ركائز معينة هي بمثابة كلمات مفاتيح في تعريف الكفاءة، و هذه الكلمات المفتاحية هي :

( معارف- قدرات- مهارات- مندمجة- وضعيات مشكلة )

تمثل الكلمات الثلاثة الأولى ما يسمى بموارد الكفاءة، أو مكوناتها، و هي >> مجموع ما يمتلكه المتعلم من القدرات العقلية العامة و التصورات و المهارات و المفاهيم و المعلومات... <sup>1</sup>. أي أن الكفاءة نظام من الموارد التصورية النظرية الخالصة، و من الموارد الإجرائية العملية، فكفاءة بناء نص حجاجي يتتوفر على سمات هذا النوع مثلاً هي كفاءة تحتاج إلى موارد نظرية تخص معرفة سمات النص الحجاجي، كما تحتاج أيضاً إلى مجموعة من القدرات كالتحليل و المقارنة و التركيب و التقويم.

فالصنف الأول من الموارد هي معارف تصريحية مصدرها الإخبار و التصريح، إنها أحكام نظرية تتضاعف بالدراسة و المطالعة، في حين أن الصنف الثاني معارف إجرائية مصدرها النشاط و الممارسة، و هي تتضاعف بالتمرين و الدربة <sup>2</sup>. و لهذا فإن تحقق الكفاءة يحتاج إلى الصنفين.

أما كلمة "مندمجة" ، فهي تعني أن امتلاك الموارد بتصنيفها ( النظرية و الإجرائية) لا يكفي لاكتساب الكفاءة، بل يجب معرفة كيفية استعمالها حسب الوضعيات التي تتطلبها؛ فالكفاءة -حسب ما مر- تتالف من مجموعة عناصر أو مكونات ( معارف، مهارات، قدرات... )، و لكنها لا تتحقق إلا >> بالقدرة على توليف و إعادة بناء مختلف هذه

<sup>1</sup> محمد الطاهر و علي، بيداغوجية الكفاءات، د ط، 2006، ص 25.

<sup>2</sup> المقاربة بالكافاءات: مفاهيم و مصطلحات، وقائع الملتقى التكويني الولائي لأساتذة اللغة العربية و آدابها، ميلة 6 و 7 أفريل 2008، ص 4.

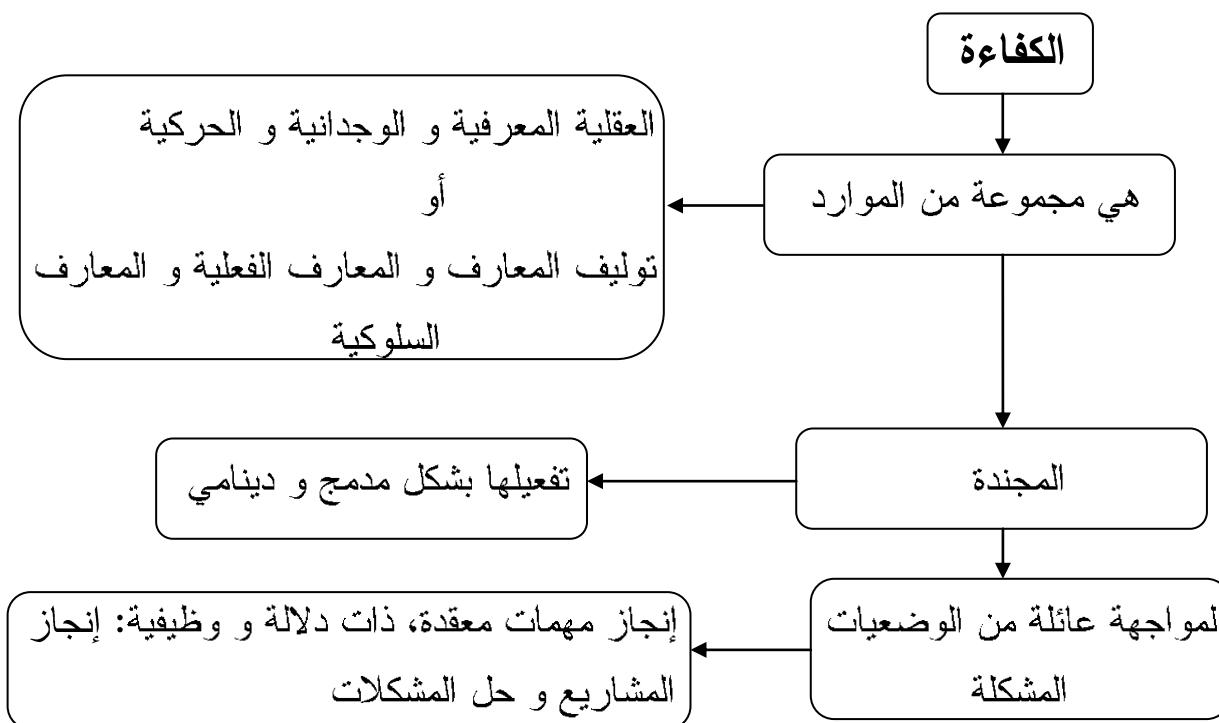


العناصر بطريقة دينامية من أجل الاستجابة لضرورات التكيف المطلوبة لتحقيق هدف ما<sup>1</sup>.

وإن فإن تجديد الموارد و تشغيلها، أو بتعبير آخر إعادة هيكلة عناصرها يجعلها تتفاعل و تتدخل و تتنظم بالشكل المطلوب هو شرط أساس لتحقيق الكفاءة.

و أما الوضعية المشكلة فتعني وضع المتعلم أمام مشكل معين و دفعه، عن طريق المساعدة غير المباشرة و التوجيه، لتحليله إلى عناصره الأساسية، و استخدام معارفه و مهاراته المختلفة من أجل إيجاد الحل، و ذلك لأن التعلم لا يتجسد عبر تخزين المعرفة و تراكمها في ذهن المتعلم، و لكنه نشاط ذهني و بنائي<sup>2</sup>.

خلاصة القول، إن تعريف الكفاءة بشكل مختصر هو "قدرة المتعلم على تجديد موارده حل وضعية مشكلة". و لتبسيت هذا المفهوم و تأكيده نعرض الخطاطة التالية التي توضح مفهوم الكفاءة:<sup>3</sup>



<sup>1</sup> العربي اسليمياني، الكفايات في التعليم، ص 34.

<sup>2</sup> المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

<sup>3</sup> محمد الطاهر و علي، بيداغوجية الكفاءات، ص 24.

## تعريف الكفاءة

و من أجل الاستزادة في فهم مصطلح الكفاءة نعرض فيما يلي خصائصها و أنواعها.

### 1-2- خصائص الكفاءة.

يمكن تلخيص أهم الصفات المميزة للكفاءة في النقاط التالية<sup>1</sup> :

#### 1- الكفاءة إجرائية و مغية:

تستهدف الكفاءة دائماً غايات و مقاصد معينة؛ فالمتعلم حينما يُفعل موارده فإنه يهدف بذلك إلى إنتاج ، أو فعل، إنه يتغيا حل مشكلة معينة داخل السياق المدرسي.

#### 2- الكفاءة متعلمة و مكتسبة:

بمعنى أننا لسنا أكفاء بطريقة طبيعية و تلقائية، فالكفاءة هي حصيلة بناء شخصي و اجتماعي يدمج بين التعلمات النظرية و التجريبية التي نستقيها من المحيط، فحتى تشومسكي الذي يقول بفطرية الكفاءة لا ينفي أثر المحيط الذي يصدق، و يغذي كفاءاتنا و قدراتنا.

#### 3- الكفاءة افتراضية و مجردة:

الكفاءة غير قابلة لللحظة، إنها معطى ذهني مجرد لا نلمسه، و لا يمكننا قياسه، و لا التأكد من حصوله، إلا من خلال الانجازات و النتائج التي يحققها المتعلم، و هذا يعني أن ما نلاحظه هو مجرد تمظهرات، و تجليات للكفاءة.

#### 4- الكفاءة مبنية:

ت تكون الكفاءة من مجموعة من العناصر (معارف، قدرات، مهارات،...) و لكنها لا تتحقق إلا من خلال تأليف، و إعادة بناء مختلف هذه العناصر بطريقة تمكن من مواجهة الموقف المشكلة، و من الاستجابة لمتطلبات الوضعيات.

<sup>1</sup> العربي اسلامي، الكفايات في التعليم، ص34 و لحسن توبى، بيداغوجيا الكفايات و الأهداف الاندماجية، ص64-65

## 5- الكفاءة معرفة تجند أو تعبئة:

بمعنى أن الكفاءة ليست فقط امتلاك لـ (المعارف و القدرات و المهارات...) و إنما هي أيضا القدرة على استعمالها، و تفعيلها في ظروف محددة و داخل سياقات خاصة (الوضعية المشكلة).

## 6- الكفاءة مرتبطة بالوضعية:

إن ما يميز الكفاءة، أيضا، أنها غير مرتبطة فقط بالمواقف المختلفة التي يشغلها الفرد (المعارف و القدرات و المهارات...) و إنما كذلك بصنف من الوضعيات، إذ من المستبعد الحديث عن الكفاءة في معزل عن الأبعاد السياقية، التي تمثل المحك الفعلي الذي يسمح بالتبثت من حصول الكفاءة.

7- قابلية التقويم: تتميز الكفاءات بقابليتها للتقويم، فهي و إن كانت مجرد غير قابلة لللحظة، إلا أنها تقاس من خلال الإنجازات التي يقوم بها المتعلم في سياق المهمة الموكلة إليه، أي أنه لا يمكننا تقويم الكفاءة إلا في إطار مجموع الوضعيات المشكلة المصاغة.

## 1-3- أنواع الكفاءات :

يختلف تصنيف الكفاءات باختلاف المنطقات، والمعايير المعتمدة، حيث يميز الباحثون بين ( كفاءات نوعية و كفاءات ممتدة) و بين ( كفاءات فردية و أخرى جماعية ) ، أو بين (كفاءات دنيا و قصوى) ، في حين يتحدث البعض الآخر عن : الكفاءات الإستراتيجية، و الكفاءات التواصلية ، و المنهجية ، و الثقافية ... و غيرها ، و فيما يلي ذكر لأهم و أشهر هذه التصنيفات :

### 1- الكفاءات الدنيا و الكفاءات القصوى :

يقصد بالكفاءات الدنيا les compétence minimales الحد الأدنى من المعارف ، و المهارات ، و القدرات التي يجب على المتعلم أن يمتلكها <sup>1</sup> ، أي أنها المستوى الأول، أو الأساس الأول الذي تبني عليه باقي الكفاءات ؛ فإذا أخفق المتعلم في اكتسابها فإنه

---

<sup>1</sup> العربي اسلامي، الكفايات في التعليم، ص 39.

سيواجه مشاكل في مسيرته التعليمية ، تحول دون فهمه و استيعابه للدروس المقبلة ، و بالتالي سيدع عوائق توقف دون اكتسابه للكفاءات لاحقة ، كما قد يمتد أثر عجز المتعلم عن امتلاك هذه الكفاءات الدنيا إلى حد التأخر الدراسي ، أو التسرب المدرسي <sup>1</sup> ، و لهذا يمتلك هذا النوع من الكفاءات تسميات أخرى في الأدبيات التربوية و هي :

الكفاءات الأساسية *les compétence de base* ، أو الكفاءات القاعدية .

أما الكفاءات القصوى \* *les compétence maximales* فإنها تمثل الجودة و الامتياز ، إنها نوع من الكفاءات التي تقترب من الانجاز العالمي المستوى ، و هي تخص الموهوبين و العباقرة <sup>2</sup> ، و لهذا فإن عدم الظفر بها في مرحلة تعليمية ما لن يؤثر على المسار التعليمي الخاص بالمتعلم ، كما أن عدم الإحاطة بها لن يتسبب في تأخر أو رسوب أو إخفاق . أي أنها كفاية غير ضرورية ، و لكن بالطبع لها فائدتها و أهميتها <sup>3</sup> .

و يمكن أن نمثل لهذا النوع من الكفاءات القصوى ببعض من الأمثلة التي ذكرها الباحث ( لحسن توبى ) في مؤلفه ( بيداغوجيا الكفايات و الأهداف الاندماجية ) :

-كتابة مقل نceği يطبق فيه التلميذ المنهج البنيوي على نص إبداعي ( السنة الثانية ثانوي )  
بيد أن المعمول به في هذه المرحلة هو الكشف عن نوع المقاربة التي يعتمدها الناقد  
الأدبي .

- مسرحة قصة صغيرة، و ذلك باستيفاء جميع شروطها و عناصرها ( الصراع الدرامي،  
الحوار، الديكور، الإكسسوارات...)

- حل مسالة رياضية مركبة من دون الاعتماد على الآلة الحاسبة ، بينما تخول الكفاءة  
الأساسية المرتبطة بالمادة و استخدامها.

<sup>1</sup> خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكافاءات، ط1، مطبعة ع/بن، الجزائر، 2005، ص76.

\* تسمى أيضاً كفاءات التميز و الاتقان *compétence de perfectionnement*

<sup>2</sup> العربي اسليماني، الكفايات في التعليم، ص40.

<sup>3</sup> لحسن توبى، بيداغوجيا الكفايات و الأهداف الاندماجية، ص86.



## 2- الكفاءات الخاصة و الكفاءات الممتدة :

إضافة إلى التصنيف الأول الذي ينهض على معياري الضروري / و غير الضروري هناك تصنيف آخر يقسم الكفاءات إلى كفاءات نوعية ، و أخرى ممتدة ، و فيما يلي شرح لهذين النوعين :

**أ - الكفاءات الخاصة أو النوعية :**

الكفاءات المرتبطة بمادة دراسية معينة، أو ب المجال تربوي و تكويني خاص<sup>1</sup>.

و من أمثلة الكفاءات النوعية الخاصة باللغة العربية ذكر<sup>2</sup>:

- القدرة على تحليل النص.

- القدرة على النقد و إبداء الرأي

- القدرة على القراءة السليمة السريعة مع القهم و التمييز بين الأفكار الكلية و الجزئية.

**ب- الكفاءات الممتدة أو المستعرضة:**

الكفاءات التي لا تخص مادة معينة بعينها ، بل يمتد مجال تطبيقها إلى مواد كثيرة ، إنها

تلك >> الكفايات التي نستطيع ممارستها في مختلف المواد<sup>3<<</sup>.

و من أمثلة هذه الكفاءات الممتدة : القدرة على التحليل ، القدرة على التركيب ، القدرة

على التركيز و الانتباه ، القدرة على التقويم الذاتي ...<sup>4</sup>

<sup>1</sup> محمد الدريج، التدريس الهداف: من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، 320 ص، 2004.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص337.

<sup>3</sup> العربي اسلامي، الكفايات في التعليم، ص44.

<sup>4</sup> محمد الدريج، التدريس الهداف، ص344.



## 2- المقاربة بالكفاءات:

### 2-1- مفهوم المقاربة بالكفاءات:

المقاربة بالكفاءات نظام تعليمي جديد يركز على تطوير كفاءات المتعلمين، وتنميتها، وإعطائهما الأولوية في بناء المناهج بدلاً عن الاهتمام بتدريس المعرفة<sup>1</sup>؛ إنها مقاربة حديثة ترتكز على أسس تربوية وبيداغوجية نفسية، وقيم نوعية ذات نزعة بنائية تعطي فيها الأولوية لنشاط المتعلم وقدرته الذاتية عوضاً عن التركيز على المادة التعليمية، بشكل يتحول فيه الهدف التعليمي من مرآكمة المعلومات والمعارف (الكم المعرفي) إلى الاهتمام بتطوير قدرات التلميذ، وتنمية مهاراتهم. ويمكن تحديد خصائص هذه المقاربة في النقاط الآتية<sup>2</sup>:

- تمركز التعليم حول المتعلم: تجعل المقاربة بالكفاءات المتعلم محوراً للفعل التعليمي التعلمى خلافاً للمقاربة بالأهداف و باقي المقاربـات التقليدية التي تجعل التعليم متـحوراً حول المادة التعليمية، و حول المعلم الذي تعتبره مالكاً للمعرفة.

- منح المتعلم استقلالاً ذاتياً: تؤمن المقاربة بالكفاءات بحق المتعلم في التعبير عن رأيه و الدافع عنه، ولذا فهي تمنحه كامل الحرية في التعبير و النقد و الاختلاف.

- تشجيع المتعلم على المبادرة: إن بث روح المبادرة وخلق و الإبداع في المتعلم تعد من سمات المقاربة بالكفاءات لأنها تنطلق من التصور البنائي للتعلم الذي يؤمن بتفرد الإنسان و تميزه عن الحيوان، وبقدرتـه على المبادرة و الإبداع.

- تحـتل المعرفـة في المقارـبة بالـكفاءـات دورـ الوـسـيـلـةـ التيـ تـضـمـنـ تـحـقـيقـ الأـهـدـافـ المتـوـخـاةـ منـ التـرـبـيـةـ،ـ وـ هيـ بـذـلـكـ تـنـدـرـجـ ضـمـنـ وـسـائـلـ مـتـعـدـدـةـ تـعـالـجـ فـيـ إـطـارـ شـامـلـ،ـ تـتـكـفـلـ بـالـأـنـشـطـةـ،ـ وـتـبـرـزـ التـكـاملـ بـيـنـهـاـ.

- تـسـمـحـ المـقارـبةـ بـالـكـفاءـاتـ بـتـجاـوزـ الـحـفـظـ وـ التـلقـينـ وـ بـتـجاـوزـ منـهـجـ الـمـوـادـ الـدـرـاسـيـةـ .ـ المنـفـصـلـةـ.

<sup>1</sup> سليمان طيب نايت وأخرون، المقاربة بالكفاءات، ط١، دار الأمل، تizi وزو، 2004، ص.7.

<sup>2</sup> العربي اسلامي، الكفايات في التعليم، ص59-60 و سليمان طيب نايت وأخرون، المقاربة بالكفاءات، ص28.



-تفادي التجزئة التي تقع على الفعل التعليمي التعلمى المهمت أساسا بنوادج التعلم، لتهتم بمتابعة العمليات العقلية المعقدة التي ترافق الفعل باعتباره كما لا متناهيا من السيرورات المتداخلة و المترابطة فيما بينها.

## **2- الخفية النظرية للمقاربة بالكتفاهات:**

ما لا شك فيه أن أي مقاربة تعليمية تستند إلى إطار نظري مرجعي تستمد منه الأسس و المبادئ التي تقوم عليها، هذه الخفية العلمية تمثل عموما في النظريات، والنتائج التي توصلت إليها البحث في مجال التعلم، مهما اختلفت اتجاهاتها، وأسسها. وهذا حال المقاربة التعليمية التي نحن بصدده الحديث عنها، إذ يعتبرها جل الباحثين ثمرة، ونتاجا لاتجاه المعرفي ، و عموما سقف عند نظريتين تعتبران أهم الأسس المرجعية الثاوية خلف بيداغوجيا الكفاءات و هي:

النظرية البنائية لجون بياجي، و سوسيير بنائية فيكوتски.

### **1-النظرية البنائية لجون بياجي :**

تدرج أعمال جون بياجي JEAN PIAGT ضمن علم النفس المعرفي ، وهي من الجهود المبكرة التي اهتمت بدراسة النمو المعرفي لدى الطفل، تسمى بالنظرية التكوينية، أو علم النفس التكويني لأن موضوعها هو تتبع تكوين بنية الأطر العقلية ، كما تسمى أيضا بالبنائية ، لأنها تؤمن بأن المعرفة الإنسانية تبني ولا تعطى أو تتلقى<sup>1</sup>.

و سنحصر حديثا عن هذه النظرية في تبيان العلاقة بينها، وبين بيداغوجيا الكفاءات، باعتبار أن المقام لا يسمح بالتفصيل في نظرية بهذا الحجم، لأن ذلك يحتاج موضوعا مستقلا ذاته.

تطلق النظرية البنائية من مسلمة مفادها أن تعلم الفرد يفسر بوجود أساس وراثي، من خلاله تبني المعرفة، و تكون الأطر العقلية، و لكن دون إغفال دور المحيط الذي

---

<sup>1</sup> محمد الراجي، بيداغوجيا الكفاءات، ص48.

ينمي هذه الأسس الوراثية<sup>1</sup>، وبذا فهذه النظرية تعطي الأولوية للذات العارفة وترفع من شأنها، فتعتبر الفرد المسؤول الأول عن بناء معارفه، بفضل ما يمتلكه من إمكانات ذاتية، وميكانيزمات داخلية، أي أن المعرفة في نظر بياجي تنتظم في ذهن الفرد عبر سيروراته الذهنية الفردية، وهي ليست صادرة عن المحيط الخارجي.<sup>2</sup>

وعلى هذه الشاكلة نفهم أن العوامل البيئية (لا تعدو كونها محددات تعلم خارجية، ولا تمثل أكثر من مصدر واحد من مصادر المعرفة، فالدماغ الناضج الذي أحسن العناية به، فيه من المعرفة أصلاً، برأي "بياجيه" أكثر بكثير مما يدخل فيه من الخارج)<sup>3</sup>

إن النظرية البنائية-حالها حال جل النظريات المعرفية التي قامت كرد فعل مناهض للاحتجاه السلوكي - تتجاوز مفاهيم (المثير، والاستجابة، والتعزيز...)، كما تتجاوز التركيز على السلوكات الظاهرة إلى التركيز على الاهتمام بالبني العقلية، أو العلبة السوداء، التي ترى السلوكية استحالة فهمها، ودراستها. وبهذا نفهم أن التعلم وفق المنظور البنائي ليس مجرد تغير في السلوك ينجم عن الخبرة المعززة ، أو بفعل التدريب ، وإنما التعلم الحقيقي هو التعلم الذي ينشأ عن التأمل و التروي، هو عملية خلق وإبداع، لا عملية تراكم آلية تتم دون تفكير<sup>4</sup>.

لقد سعى بياجي في أعماله وتجاربه إلى التدليل على أن <>التعلم الإنساني يتم بشكل تلقائي وذاتي ، وأن الإنسان يبني معارفه بموجب أفعاله الخاصة <<<sup>5</sup> وعلى هذا الأساس ترفض مبادئ هذه النظرية أن تقدم المعرف، و المعلومات جاهزة إلى المتعلم، و تؤمن بأن ما ينبغي الوصول إليه هو تطوير ، وتكييف نشاط المتعلم العقلي ، والوجداني ، و الحركي ، لكي يصبح قادرا على استثمار قدراته ، وطاقاته بشكل فعال في مواجهته

<sup>1</sup> المرجع نفسه والصفحة نفسها.

<sup>2</sup> العربي سليماني، الكفايات في التعليم، ص58.

<sup>3</sup> ميشال زكريا، قضايا أسنية تطبيقية، ص79.

<sup>4</sup> المرجع السابق و الصفحة نفسها.

<sup>5</sup> لحسن توبى، بيداغوجيا الكفايات و الأهداف الاندماجية، ص29.

للمواقف التي تعرّضه؛ بمعنى مساعدته على التعلم، وتحسين طريقة في التفكير، و على هذا الأساس يمكن القول إن >>المقاربة البنائية جاءت من أجل تعليم المتعلم كيف يتعلم، وكيف يفكر بشكل فعال<<<sup>1</sup>

انطلاقاً مما ورد أعلاه نفهم أن النظريّة البنائيّة – بالرغم من الخلافية النظريّة التي انطلق منها صاحبها، فهو عالم بيولوجي و نفسي – لها تطبيقاتها في المجال البيداغوجي، إذ أسهمت تصوّرات أنصارها في التعجّيل بتقويض دعائم النماذج التعليمية القدّيمة التي كانت تعتبر المتعلّم كائناً سلبياً، على المعلم أن يشحّنه بالكم اللازم من المعلومات، والمعرفات، فهو في منظورها بمثابة الصفحة البيضاء القابلة لأن تملأ بقائمة طويلة من المعلومات<sup>2</sup>. في حين ترى النظريّة البنائيّة أن المتعلّم يقيم معارفه بشكل فردي من خلال علاقته بالأشياء، و تفاعله مع المحيط، ذلك أنها تنطلق من مسلمة مفادها أن المتعلّم هو الذي يبني معرفته الخاصة، و لا يمكن لأي كان أن يحل مكانه في هذه العملية<sup>3</sup>. وهي بهذا الشكل تسهم في إرساء علاقة جديدة بين المتعلّم و المعرفة قائمة على الابتعاد عن سلبيّة التلقّي، والاستقبال، و الإقبال على الفهم، و التحليل، و المناقشة بدل الحفظ و التلقين. أي أن النظريّة البنائيّة تعطي الامتياز للعملية التعليمية على حساب العملية التعليمية، و على هذا الأساس هي من الدعائم النظريّة الأساسية التي تقف خلف بيداغوجيا الكفاءات.

## 2- البنائية الاجتماعية لفيوكوتسي :

سبقت الإشارة في مواضع فائتة إلى حدوث انعطاف، و تغيير في مسار الدراسات النفسيّة، والاجتماعيّة؛ إذ تحولت عن نظرتها الأولى إلى الطفل باعتباره كائناً سلبياً، لتتجه إلى التأكيد على فعاليته، و على إمكاناته الذاتية، و الفردية الداخلية، و بالطبع تم ربط هذه الفاعلية بالمحيط الذي يتواجد فيه . إلا أن الملاحظ هو أن مبدأ التفاعل بين الفرد

<sup>1</sup> محمد بوعلق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفايات، د ط، قصر الكتاب، البليدة، 2004،ص11.

<sup>2</sup> لحسن توبى، بيداغوجيا الكفايات و الأهداف الاندماجية،ص30.

<sup>3</sup> المرجع نفسه،ص26.



و محيطه شكل نقطة خلاف بين الباحثين؛ إذ يرى البعض أن مسار بناء المعرفة يبدأ من المحيط، أو المجتمع ليتجه إلى الفرد، في حين يرى البعض الآخر أن الفرد هو الذي يشكل نقطة الانطلاق. و مهما اتسع الخلاف أو تباين فان كلا التصورين يشكلان دعامة مهمة و أساسية لبيداغوجيا الكفاءات، بما أن كليهما يقر بمبادئ الذات الفاعلة<sup>1</sup>.

لقد تحدثنا في العنصر السابق عن بنائية بياجي بعدها من النماذج التي تهم بناء المعرفة انطلاقاً من اعتبارات فردية، ذاتية، داخلية مع اعتبار العوامل البيئية و الاجتماعية كمحددات خارجية تمثل مصدراً من مصادر المعرفة لا غير، و فيما يلي سنجز الحديث -دوماً في إطار التظير للخلفية العلمية الثاوية خلف المقاربة بالكفاءات- عن البنائية الاجتماعية، أو النظرية الاجتماعية التفاعلية، و هي تيار معرفي من رواده الباحث الروسي "فيكتور تشيكي" و "دواز" و "مونيي"<sup>2</sup>.

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن بناء المعرفة يحدث عن طريق التفاعل الاجتماعي، الذي يلعب دوراً هاماً في تطور السيرورة الذهنية للمتعلم، و بذا فهو يعتبرون التفاعلات الاجتماعية من أهم مكونات بناء المعرفة<sup>3</sup>.

وطد فيكتور تشيكي Vygotsky - الذي تنسب إليه السوسيوبنائية، باعتباره من أشهر أعلامها - ركائز نظرية تعليمية قائمة على مبدأ التفاعل، و التلاقي بين الفرد و محيطه، إذ يعتبر أن الفكر و المعرفة حصيلة لأنشطة ينجزها الطفل مع المحيطين به، سواء كانوا آباء، أو مدرسين، أو أطفال أقران له<sup>4</sup>. و بهذا الشكل هو ينفي قدرة الطفل على التعلم بمنفرد عن المحيط ، فهو دوماً في حاجة إلى من هو أكبر منه ليوجهه ، و يقوده أثناء

<sup>1</sup> لحسن توبى، بيداغوجيا الكفاءات و الأهداف الاندماجية ص28.

<sup>2</sup> خير الدين هنى، مقاربة التدريس بالكفاءات ص92.

<sup>3</sup> العربي سليماني، الكفاءات في التعليم، ص59.

<sup>4</sup> لحسن توبى، بيداغوجيا الكفاءات و الأهداف الاندماجية ص31.



عملية التعلم ، فالتعلمات في منظوره لا تتم ، ولا تبلور إلا في حضن التفاعلات التي يقيمها الفرد مع محطيه<sup>1</sup>.

يمكن أن نلخص ما سبق أن ذكرناه حول توجه البنائية الاجتماعية فيما يقول فيوكوتسكي :>>> إن الاتجاه الحقيقى للتفكير ، من منظورنا ، لا ينطلق من الفرد إلى المجتمع ، و إنما من المجتمع إلى الفرد <<<sup>2</sup>>> فهو يؤكد هنا على دور التفاعل و التلاحم بين الفرد و محطيه في بناء التعلمات ، كما أنه يؤكد أيضا على دور الرائد ، أو المدرس في تعلم الفرد ، حيث يجعل مهمته تتوجه إلى محاولة النفاذ إلى البنيات الداخلية للمتعلم ، و بذلك الجهد لمحاولة فهم كيفية بنائه للمعرفة . و بهذا ميز فيوكوتسكي بين لحظتين من عمليات التعلم >>> الأولى يضطلع فيها الرائد دورا أساسيا ، أما الثانية فتكشف عن تطور الطفل ، حيث تبدأ العمليات الداخلية الفردية في العمل<<<sup>3</sup>>>.

و أخيرا نخلص من خلال ما سبق أن البنائية الاجتماعية من النظريات المعرفية التي تعطي الأولوية للفرد ، أو الذات العارفة و تقول بابداعية المتعلم ، و قدراته الذاتية الفردية ، و هي بتركيزها على مبدأ التفاعلية ، و المكون الاجتماعي توسم لمفهوم الوضعية في العملية التعليمية التعلمية ، ولهذا تعتبر هذه النظرية من أهم الدعائم التي تقف خلف المقاربة بالكفاءات.

### 2-3- نشأة المقاربة بالكفاءات:

نشأت المقاربة بالكفاءات نتيجة للصراع المحتمم بين نظريتين في التعلم، هما النظرية السلوكية التي يتأسس على مبادئها التعليم بالأهداف، و النظرية البنائية التي صاغتها نتائج علم النفس المعرفي المعاصر<sup>4</sup>، وبعد أن سيطرت أفكار النظرية السلوكية ردحاً من الزمن على الفكر التعليمي جاءت النظرية البنائية كرد فعل مناهض يرفض

<sup>1</sup> العربي سليماني، الكفايات في التعليم، ص59.

<sup>2</sup> لحسن توبى، بيداغوجيا الكفايات و الأهداف الاندماجية، ص85.

<sup>3</sup> المرجع السابق و الصفحة نفسها.

<sup>4</sup> محمد بو علاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، ص10.

أفكار الاتجاه الأول و يتجاوز مفاهيمه؛ ففي الوقت الذي حضرت النظرية السلوكية مفهوم التعلم في خانة (المثير و الاستجابة) بعدّ مجموعة من التغييرات التي تطرأ على سلوك الفرد استجابة لمثيرات المحيط الخارجي، اعتبرت النظرية البنائية التعلم نشاطا عقليا بحثا يحدث عن طريق السيرورة العقلية<sup>1</sup>.

معنى هذا أن النظرية البنائية - كما سبق القول - تنطلق من فرضية أساسية مفادها أن التعلم يتم بشكل تلقائي و ذاتي يبني فيه الإنسان معارفه بمحض أفعاله الخاصة، وأن هذا الفرد المتعلّم نادرًا ما يوظف كل طاقاته و إمكاناته أثناء التعلم، و من ثمة فإن تطوير هذه الطاقات هي الغاية الأساسية من التعلم، و لهذا ترفض النظرية البنائية تزويد المتعلّم بمعلومات و معارف جاهزة، و تسعى إلى تطوير و تكييف نشاطه العقلي و الوجداني و النفسي-الحركي عبر مساعدته على استثمار قدراته و طاقاته بشكل أكثر فاعلية<sup>2</sup>.

استناداً إلى هذه النتائج التي توصلت إليها البحوث المعاصرة في مجال علم النفس المعرفي صار لزاماً العدول عن تطبيق المقاربة بالأهداف لاسيما بعد الانتقادات التي وجهت إليها ، و من أهم هذه الانتقادات الآتي<sup>3</sup> :

- يعتبر التدريس بالأهداف من أنواع التدريس السطحية و الشكلية، لأنه ينطلق من مواقف سلوكية ترجع كل شيء إلى سلوكيات خارجية قابلة للملاحظة مما يحول الفعل التعليمي إلى فعل تعودي و إلى رد فعل إشرافي يعدم الخصوصية و يستبعد التفكير و الإبداع.
- الاهتمام بالجانب المعرفي و الحسي-الحركي على حساب الجانب الوجداني.
- صعوبة التحويل و الإدماج بسبب تجزئة العملية التعليمية و إعطاء تعلم غير متصل.
- غياب الدافعية لدى المتعلمين مما يؤدي بهم إلى الملل.
- تركيز بيداغوجيا الأهداف على التحكم في سلوكيات الأفراد و قيادتهم عن طريق خلق استجابات شرطية بدل خلق أفراد ذكياء، و هذا ما يضعف قدرتهم على الخلق و الإبداع.

<sup>1</sup> خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكتفاءات، ص47.

<sup>2</sup> محمد بوعلام، مدخل لمقاربة التعليم بالكتفاءات، ص10.

<sup>3</sup> سليمان طيب نايت و آخرون، المقاربة بالكتفاءات، ص24 و محمد بوعلام، مدخل لمقاربة التعليم بالكتفاءات، ص44.

و إذا فقد تعرّضت بيداغوجيا الأهداف إلى العديد من الانتقادات، مما أدى إلى إعادة النظر فيها كمقاربة تربوية تؤطر العمل التربوي، وقد كانت هذه الانتقادات من العوامل التي أفضت إلى بروز الاهتمام بالكفاءات في التعليم، إذ بدأت الكثير من الدول في التفكير في هذه المقاربة الجديدة التي تعالج عيوب المقاربة الأولى، و تعدل من سلبياتها، و لم تكن الجزائر لتحيد عن هذا التوجه العام الذي نهجه هذه الدول، إذ أعلنت عن تراجعها عن بيداغوجيا الأهداف - التي تبنتها في التسعينيات - بتأسيس لجان تحت إشراف وزارة التربية الوطنية لبناء برامج تتضمن الكفاءات المراد إكسابها للتלמיד، و دخلت هذه البرامج حيز التطبيق سنة 2003 لتنفيذها في السنة الأولى ابتدائي، و في السنة الأولى من التعليم المتوسط<sup>1</sup>.

إن الانتقال من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات كان نتيجة لأن الكل صار مقتنعاً بعدم جدواً تخزين المعارف مهما بلغت هذه المعارف من سعة، خاصة في هذا العصر الذي يشهد ثورة في إنتاج المعرفة، و هذا ما دفع بالكثير من الأنظمة التعليمية إلى التركيز على تقييم ما اكتسبه تلاميذها من كفاءات لا على أساس ما يحملونه من معارف، و عليه فإن غاية كل نظام تعليمي، ينشد الفاعلية و الجودة، تتمثل فيما يكسبه المستفيدين منه من كفاءات تؤهلهم لمواصلة الدراسة<sup>2</sup>.

إن خيار الاعتماد على "الكفاءات" في بناء المناهج يقع في سياق الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم؛ أي من التركيز على المادة المعرفية إلى التركيز على المتعلم، بجعله محور الفعل التربوي، لأن التعلم بالمفهوم الحقيقي لا يعتبر المعرفة غاية بذاتها، بل يعدها وسيلة لبناء الكفاءة، و عليه تصبح المعرفة رافداً من روافد الكفاءة و ليست هي الكفاءة ذاتها. و لهذا يعد هذا التصور الجديد لمفهوم الكفاءة نموذجاً مثالياً لتلافي سلبيات النموذج السابق، و معالجة نواقصه<sup>3</sup>، و إن كان مدخل الكفاءات، في نظر بعض الباحثين،

<sup>1</sup> محمد بوعلام ، مدخل لمقارنة التعليم بالكفاءات، ص13.

<sup>2</sup> المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

<sup>3</sup> خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص52.

لا يشكل نموذجاً مستقلاً عن التدريس بالأهداف، فهو في نظرهم - على حد تعبير الباحث محمد الديريج - مجرد حركة تصحيحية للتدريس الهدف و نموذج من نماذجه.

و لكن بصرف النظر عن مسألة استقلالية المقاربة بالكفاءات عن التدريس بالأهداف أو لا استقلاليتها فإن الشيء المتفق حوله هو أن تبني المقاربة بالكفاءات كان نتيجة حتمية للتطورات و التغيرات التي مست مختلف نواحي حياة الإنسان، و كان أيضاً نتيجة حتمية فرضتها تطور الدراسات النفسية.

### 3- طرق بناء الكفاءات:

تستند المقاربة بالكفاءات على استراتيجية معينة تؤدي في النهاية إلى بلوغ الغاية التي تستهدفها؛ و هي جعل المتعلم قادراً على تعبئة و تشغيل قدراته و مهاراته و معارفه قصد حل وضعيات مشكلة قد تعرضه. و لكي يتحقق ذلك تعتمد المقاربة بالكفاءات على أنواع من التعلمات التي أفرزتها الدراسات البحثية في السنوات الأخيرة و هي<sup>1</sup> :

- 1- التعلم بواسطة حل المشكلات.
- 2- التعلم بواسطة المشروع.
- 3- التعلم التعاوني.

#### 3-1- التعلم بواسطة حل المشكلات:

كثيراً ما تذكر طريقة حل المشكلات حال الحديث عن المقاربة بالكفاءات، و ذلك نكونها تشكل منطلقاً لبناء المفاهيم من طرف المتعلم، باعتبارها تقنية من تقنيات التعلم الذاتي. و يقصد بهذه الطريقة وضع المتعلم في وضعيّة مشكلة situation problème تتضمن صعوبات، و أسئلة محيرة لا يملك المتعلم حلولاً فورية لها، الأمر الذي يجعله يشعر بشيء من الحيرة و الفضول الذي يدفعه إلى بذل جهوده لإيجاد الحل، و ذلك بتوظيف تصوراته، و معارفه القبلية، و يتم ذلك بشكل فردي، أو في إطار جماعي<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> الموجع السابق، ص157.

<sup>2</sup> محمد الطاهر و علي، بيداغوجية الكفاءات، ص44.



و إذن فالتعلم بواسطة حل المشكلات يسمح بإشراك المتعلم في بناء الدرس، يجعله في موقع المنتج للمعارف، لا في وضعية المتلقى السلبي، و ذلك لأنه نموذج ينطلق من الأسس النظرية ذاتها التي تبني عليها المقاربة بالكافاءات، و المتمثلة في النظرية البنائية<sup>1</sup>، و التي ترى أن المعرفة تبني و لا تعطى جاهزة، و هذا المبدأ الذي تأسس عليه البنائية يتحقق من خلال طريقة حل المشكلات؛ حيث يوضع المتعلم أمام موقف صعب، أو سؤال محير لامتناك تصورا مسبقا عن إجابته، و هذا بمثابة المحفز على البحث، و التقصي من خلال إدماج مكتسباته، و استثمارها بأسلوب يساعد على إيجاد حل للمشكلة المطروحة، و هو بهذا الشكل يساهم في بناء معارفه، بدل استقبالها جاهزة<sup>2</sup>.

تقوم طريقة حل المشكلات على مبدأ أساسى يتمثل في ضرورة إتاحة الفرصة للمتعلم للمساهمة في بناء معارفه تدريجيا، كما تؤكد هذه الطريقة أيضا على أن دور المتعلم – ضمن هذا النموذج التعليمي – يقتصر على تقديم المساعدة المنهجية فقط؛ بمعنى التوجيه بشكل غير مباشر، كأن يساعد في تحديد و توضيح المشكلة، أو تقديم معلومات عن المصادر التي لها صلة بالمشكلة ، و لكن دون أن يتعدى هذا التوجيه إلى تقديم الحل الذي يبقى مهمة منوطبة بالمتعلم وحده، سواء عن طريق العمل الفردي، أو الجماعي، بحيث يقترح كل تلميذ من المجموعة حللا للمشكلة في إطار تعاوني، ليتم في الأخير الخروج بالحل النهائي<sup>3</sup>.

تعتبر طريقة حل المشكلات شكلا من أشكال الاستدلال المنطقي، و هي تقوم بدور فعال في تنمية عمليات النمو المعرفي، كما تسهم في تحقيق كفاءات مهمة منها<sup>4</sup> :

- 1-تنمية روح الإبداع، و الابتكار لدى المتعلم.
- 2-تنمية قابلية الدخول في علاقات اجتماعية (من خلال عمل المجموعات ).

<sup>1</sup> العربي اسليمياني، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، ص63.

<sup>2</sup> خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكافاءات، ص160.

<sup>3</sup> المرجع نفسه، ص160-161.

<sup>4</sup> مرجانة بوحوش ، المقاربة بالكافاءات: مفاهيم و مصطلحات، وقائع الملنقي التكويني الولاني لأساتذة اللغة العربية و آدابها، ميل6 و 7 أفريل 2008، ص14.



- 3-خلق و تتميم الحس النبدي عند المتعلم .
  - 4-تنمية روح التواصل و التعاون بين الأفراد .
  - 5-اكتساب المتعلم منهجية علمية من خلال تدريسه على التفكير ، و التجربة ، و الاستنتاج .
- الخطوات المنهجية لطريقة حل المشكلات :**

- يتتحقق التعلم بواسطة حل المشكلات بإتباع الخطوات أو المراحل التالية<sup>1</sup> :
- 1-الشعور بالمشكلة.
  - 2-تحديد المشكلة أو صياغتها بصورة تقديرية أو على هيئة سؤال.
  - 3-جمع الحقائق و المفاهيم و المبادئ ذات الصلة بالمشكلة.
  - 4-وضع الفرضيات لحل المشكلة، أي اقتراح عدد من الحلول المحتملة.
  - 5-اختيار أنساب الفرضيات.
  - 6-اختبار الفرضيات بالتجريب أو باستخدام التفكير النظامي.
  - 7-قبول الفرضية مؤقتاً أو رفضها و اختيار فرضيات أخرى.
  - 8-الوصول إلى حل المشكلة.
  - 9-استخدام الفرضية الصحيحة كأساس للتعوييم في موافق أخرى مشابهة.

و لكي تؤدي طريقة حل المشكلات وظيفتها المتمثلة في بناء الكفاءات ينبغي أن تتوفر الشروط التالية<sup>2</sup>

- اختيار المشكلات التي تتلاءم مع مستوى النضج العقلي للمتعلم، و مراعاة قدراته الذاتية على التفكير ، و الفعل معا، و تجنب التعقيد الذي يؤدي إلى التثبيط و الارتكاسة، و كذا تجنب التبسيط المفرط الذي يؤدي بدوره إلى عدم تحفيز المتعلم.
- اختيار مشكلات مشوقة تؤدي إلى خلخلة توازن جميع المتعلمين، و إلى استفزازهم من أجل البحث عن الحلول بواسطة تعبئة و تجنيد مواردهم.
- اختيار مشكلات متمرزة حول الكفاءات الأساسية التي ينبغي اكتسابها.

---

<sup>1</sup> - محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس و استراتيجياته، ط٢، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2002، ص 291.

<sup>2</sup> العربي اسلامي، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، ص 65.



– إقامة حوارات بين مجموع المتعلمين، و خلق صراعات سوسيومعرفية من شأنها تخصيب الوضعية، و بناء الكفاءات اللازمة.

و خلاصة القول إن طريقة حل المشكلات أنساب سبيل إلى بناء الكفاءات، و هي من الطرق الناجعة – إذا ما توافرت شروط تطبيقها – لأنها تقوم على ترسیخ مبدأ التعلم الذاتي الذي يساعد في إبراز شخصية المتعلم، و إكسابه الثقة بالنفس، و ذلك بمنحه الحق في التعبير عن رأيه، و المشاركة في سير الدرس، و هذا يندرج ضمن بيداغوجيا الكفاءات. و أخيرا نشير إلى أن العمل وفق هذا النموذج التعليمي قد يستغرق وقتا طويلا – و هي إحدى سلبيات طريقة حل المشكلات – إلا أنه يحقق نتائج أفضل و ذلك لكونه يسهم في بناء الكفاءات المطلوبة.

### 3-2. التعلم بواسطة المشروع :

طريقة المشروع أسلوب تعليمي يقوم على تقديم مشروعات للתלמיד في صيغة وضيعات تعليمية-تعلمية تعالج مشكلة اجتماعية أو اقتصادية، أو ثقافية معينة تجعل المتعلمين يشعرون بميل حقيقي لبحثها و حلها كل حسب قدراته، إنه نشاط منظم و منسق يقوم به المتعلم، أو مجموعة من المتعلمين، بهدف تنفيذ عمل معين، و يكون ذلك تحت إشراف الأستاذ الذي يقوم بدور الموجه و المرشد<sup>1</sup>.

تقوم هذه الطريقة على فكرة تكليف التلميذ بمشروع يقومون بإنجازه، و هي فكرة حديثة العهد تقترن باسم المربى وليام كلباتريك W.Kilpatrick و بأستاذه جون ديوبي John Dewey لتطور فيما بعد بفضل جهود رواد التربية الحديثة التي تهدف إلى تحويل التلميذ من متلق سلبي تابع لمحيطه إلى ذات فاعلة نشطة<sup>2</sup>. من هنا يمكننا القول إن طريقة التعلم بواسطة المشروع تتطلق من تصور بيدagogique مفاده أن المتعلم هو الذي يبني معرفته بجهده الذاتي، و تفكيره المنظم.

اعتبارا لما سبق نفهم أن هذه الطريقة ترفض مبدأ صب المعرف في ذهن التلميذ، و تكريسها بشكل آلي و تراكمي، ولهذا فهي تحتم على كل فرد بناء مشروعه بنفسه، وذلك

<sup>1</sup> العربي اسلامي، الكفايات في التعليم، ص69.

<sup>2</sup> المرجع السابق، ص68.



خدمة لمبدأ تعويد التلميذ على الاعتماد على نفسه من خلال نشاطه الذاتي<sup>1</sup>، من أجل هذا تعد طريقة المشروع أحد المركبات الأساسية للتربية الحديثة؛ لأنها تسعى إلى تعليم يركز على المتعلم بالدرجة الأولى.

#### **مزايا طريقة المشروع :**

يمكن إيجاز أهم إيجابيات طريقة المشروع في النقاط الآتية<sup>2</sup>:

- تتمي طريقة المشروع روح المبادرة و التعاون و العمل المشترك بين التلميذ في المشروعات الجماعية، وروح التنافس في المشروعات الفردية.
- تعد طريقة المشروع من أهم الطرق التي تشجع على تفريغ التعليم، بمعنى مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وذلك ما تنادي به التربية الحديثة.
- من أهم إيجابيات هذه الطريقة أنها تعتبر المتعلم محور العملية التعليمية بدلاً من المعلم.
- تتمي عند التلميذ الثقة بالنفس، و تدفعه إلى المبادرة، و تحثه على البحث و التفاعل مع الآخرين، كما تشجعه على الإبداع و الخلق.

و خلاصة القول، إن التعلم بواسطة المشروع يعد وسيلة هامة من وسائل بناء وتنمية الكفاءات لدى التلميذ، ذلك أنه يعتبر امتداداً للطرق النشطة التي ترى أن المعرفة تبني بطريقة ذاتية، أو جماعية تعاونية، فهي لا تعطى جاهزة، إنما هي ثمرة لنشاط المتعلم و صيروراته الذهنية الخاصة، و لهذا فهي تتغلب التلميذ من التقلي السلبي إلى الفاعلية، و من الحفظ و التقلي إلى الخبرة و الكفاءة.

### **3-التعلم التعاوني:**

بعد التعلم التعاوني من أبرز الأنشطة و الفعاليات التي تجعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية التعليمية، و هو يعني تقسيم المتعلمين إلى مجموعات، و تكليفهم بعمل أو نشاط معين يقومون به مجتمعين متعاونين، معتمدين في ذلك على النشاط الفردي لكل واحد منهم<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص158.

<sup>2</sup> محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس و استراتيجياته ، ص193.

<sup>3</sup> خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص159.



تقوم هذه المنهجية في التعلم على توزيع الأدوار بين المعلم و المتعلم؛ حيث ينحصر دور المعلم في توزيع الطلبة إلى مجموعات غير متجانسة (من حيث الجنس و العرق و الثقافة، و مستوى المهارة الأكاديمية)<sup>1</sup>، كما يعمل على توجيهها، و تذليل الصعوبات التي قد تعرضها، و كذا تشجيعها على العمل الجماعي، و في الوقت ذاته يحرص على تغذية الصراعات المعرفية بين أفرادها. أما الدور المنوط بالمتعلم فهو هيكلة معارفه و تنظيمها في فترات التعلم الفردي، و التفاعل مع عناصر المجموعة في وقت العمل الجماعي<sup>2</sup>.

و إذن فإن التعلم التعاوني هو واحد من أهم تقنيات التدريس التي جاءت بها الحركة التربوية المعاصرة، حيث أثبتت البحوث و الدراسات أثره الإيجابي في التحصيل الدراسي<sup>3</sup>، ذلك لكونه يعود بفوائد عديدة يجنيها المتعلمون؛ حيث ينمّي لديهم القدرة على التعاون و التأزر في حل المشكلات، كما أنه يحارب العزلة و الانطواء و التقوّع على الذات، و يسهل التفاعل الإيجابي بين التلاميذ و ينمّي لديهم الشعور بالمسؤولية تجاه الذات و الغير<sup>4</sup>.

و خلاصة القول، إن مقاربة التدريس بالكافاءات لا تستقيم إلا مع التعلم بواسطة حل المشكلات، و التعلم بالمشروع، و التعلم التعاوني، و لكن ينبغي الإشارة هنا إلى أن هذه الأنواع من التعلمات التي تتلاءم و تتناسب مع المقاربة بالكافاءات تتقاطع فيما بينها؛ حيث لا يمكن فصلها عن بعضها البعض في استقلالية تامة، و ذلك لكونها تستند إلى مبدأ واحد هو أن التعلم الإنساني يتم بشكل تلقائي و ذاتي، و أن المتعلم يبني معارفه بموجب أفعاله الخاصة بفضل ما يمتلكه من إمكانيات ذاتية و ميكانيزمات داخلية.

<sup>1</sup> محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس و استراتيجياته ، ص155.

<sup>2</sup> خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكافاءات 162.

<sup>3</sup> محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس و استراتيجياته، ص144.

<sup>4</sup> خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكافاءات، ص159.

## خلاصة:

هكذا، و تأسيساً على ما تقدم، نخلص إلى القول، إن:

المقاربة بالكافاءات نظام حديث يسعى إلى تطوير كفاءات المتعلمين و تتميّتها، و إعطائها الأولوية في إعداد المناهج بدل التركيز على تدريس المعارف النظرية لوحدها.

إنها مقاربة تعليمية تستند بالدرجة الأولى على النظرية البنائية كخلفية نظرية تقوم عليها، و لهذا فهي تتبنى التصور البنائي للتعلم القائم على الابتعاد عن سلبية التلقّي و الاستقبال، و الإقبال على الفهم و التحليل، و المشاركة و التفاعل.

من أجل هذا تقتضي هذه المقاربة اللجوء إلى الطرائق النشطة التي تبعث على التفاعل و المشاركة، و العمل الجماعي، و تؤكّد على معالجة الإشكاليات و إيجاد الحلول للمشكلات، و التعلم عن طريق العمل و الممارسة، خلافاً للنموذج التقليدي الذي يركز على المعارف النظرية البحتة و على الإلقاء و التلقين.

و إذن، فالمقاربة بالكافاءات تؤسس لنوع جديد من العلاقة بين المعلم و المتعلم، ذلك أنها تعطي لكل منها دورين متكاملين؛ بحيث يكون المعلم موجهاً و مرشداً و منشطاً، و ذلك بمساعدة المتعلمين على البحث و التحري الذاتي، و يكون دور المتعلم مشاركاً إيجابياً، بناءً للمعارف.

## الفصل الثاني: علم النص و أثره في تدريس النصوص

- تمهيد.

1- التعریف بعلم النص.

2- نشأة علم النص و دواعي تأسيسه.

3- مفهوم النص.

4- مقومات النص.

5- أنواع النصوص.

6- أثر علم النص في تدريس النصوص.

- خلاصة.

عرّجنا في مباحث سابقة على علاقة تعليمية اللغات بالفكر اللساني، وعرفنا أن هذا الفكر هو الذي يمد البحث الديداكتيكي بالحصيلة المعرفية النظرية، معنى هذا أن كل ممارسة تعليمية تستند -لامحالة- إلى أسس لسانية و هذا حال تعليمية النصوص الأدبية؛ فالتأكيد أن وراء طريقة تحليل هذه النصوص و مقاربتها أساساً لسانية مرجعية تستمد منها مبادئها، و تسير على هديها.

فإذا تتبعنا مسار المناهج اللغوية التي قاربت النص الأدبي نجد أن أصول هذه المناهج و مبادئها قد انعكست بصفة واضحة على الممارسة التعليمية الأدبية؛ حيث نلحظ تطوراً و تغيراً في استراتيجيات تدريس النص تبعاً للتطور و التغير الذي يمس الدراسات اللغوية<sup>1</sup> و يمكن أن نبين ذلك فيما يلي:

1- كان اهتمام المناهج القديمة الخاصة بتعليم اللغة العربية منصباً على تدريس النحو و الصرف و البلاغة وغيرها من فروع اللغة، في حين كان حظ الأدب ضئيلاً؛ حيث لم تكن النصوص الأدبية تدرس لذاتها، وإنما اتُخذت كوسيلة لتدريس القضايا النحوية و الصرفية و البلاغية، أي أن النص الأدبي كان يدرس باعتباره مادة للشرح، وهذا تحت تأثير المنهج البلاغي<sup>2</sup>.

2- وعندما سطع نجم المقاربة التاريخية، أو المناهج السياقية بصفة عامة (المنهج النفسي، المنهج الاجتماعي، التاريقي...) أصبح ينظر إلى النص على أنه وثيقة تاريخية، واجتماعية، وسياسية، وبالتالي طغى "تاريخ الأدب" على تدريس النصوص الأدبية، وأصبح تحليلها، دراستها يعتمد على التعريف بأصحابها، و على التركيز على المعلومات الخارجية التي لها علاقة بالنص (الحالة النفسية للأديب، بيئته الاجتماعية...)<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> أنطوان صياح و آخرون، تعليم اللغة العربية، ص27، 28.

<sup>2</sup> محمد الأخضر الصبيحي، المناهج اللغوية الحديثة و أثرها في تدريس النصوص بمراحل التعليم الثانوي (شعبة العلوم الإنسانية)، رسالة دكتوراه، جامعة منتوري، 2004-2005، ص31.

<sup>3</sup> أنطوان صياح و آخرون، تعليم اللغة العربية، ص27.

3- و كردة فعل مناهضة للمقاربة التاريخية جاءت اللسانيات بالمنهج البنوي، أو المقاربة الداخلية للنصوص، و التي دعت إلى دراسة النص معزولاً عن سياقه، و بهذا الشكل أزيحت المناهج السياقية، ليتحول بذلك اهتمام الباحثين و المربيين إلى هذا التوجه اللساني الجديد الذي من شأنه >> أن يمكن التلميذ من التركيز على التواهي اللغوية في النص، فيعمق معارفه فيها، و يعزز مكتسباته على المستوى المعجمي و التركيبية و غيرها، و هذا بدل الانشغال بقضايا تاريخية و اجتماعية كما كان الأمر مع الطريقة التقليدية<<<sup>1</sup>.

4- و بعد تحول الدرس اللساني من دراسة الجملة (الموضوع الأساسي للدراسات البنوية) إلى دراسة النص (مع لسانيات الخطاب/النص) تحول كذلك الأسلوب التعليمي؛ وبعد أن كان التعامل التقليدي مع النص منصباً على الجملة، ركزت التوجهات الجديدة على البعد النصي، فأصبح الهدف من تدريس النصوص إكساب التلاميذ كفاءة نصية Compétence Textuelle على القدرة على بناء و إنتاج نصوص جديدة تشمل على مختلف معايير النصية<sup>2</sup>.

و لأن الإصلاحات التربوية الجديدة، التي انتهجتها وزارة التربية في مجال تدريس اللغة العربية بجميع أنشطتها، تستند في شقها اللساني على لسانيات النص، سنعده في هذا الفصل النظري إلى بسط المفاهيم الأساسية لهذا الاتجاه الحديث في الدراسات اللغوية؛ وذلك لكونه يمثل الخلفية اللسانية المرجعية للمقاربة التعليمية المتبناة. ولهذا سوف نعرف - على مدار المباحث النظرية المعاصرة - بهذا الاتجاه اللساني، و سنقف عند المفاهيم و الرؤى الأساسية التي جاء بها؛ و ذلك حتى نتمكن في الفصل التطبيقي من فهم المقاربة التعليمية الجديدة.

#### 1- التعريف بعلم النص:

علم النص علم حديث النشأة، بُرِزَ إلى الوجود في نهاية السبعينيات من القرن العشرين، و قد أطلقت عليه عدة تسميات؛ نظراً لتنوع الآراء فتارة ينعت بـ: لسانيات

---

<sup>1</sup> محمد الأخضر الصبيحي، المناهج اللغوية الحديثة و أثرها في تدريس النصوص بمرحلة التعليم الثانوي، ص82.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص346.

النص، أو اللسانيات النصية، أو لسانيات الخطاب... وتارة أخرى بـ: نحو النص، علم النص، علم اللغة النصي... و كلها مسميات تتفق حول انتقال الدراسة اللغوية من مجال الجملة إلى مجال النص<sup>1</sup>.

يتکفل هذا المنهج اللساني الحديث بدراسة بنية النصوص، و الوقوف على شتى مظاهر الترابط النصي فيها، و ذلك من منطق فكرة جوهرية يستند إليها، و هي أن النص هو الموضوع الرئيسي في التحليل و الوصف اللغويين؛ و بذلك يعتبر هذا العلم بدلاً جديداً لنحو الجملة، أو الدراسات اللسانية الجملية<sup>2</sup>.

و هذا يعني أن لسانيات النص تختلف عن لسانيات الجملة في كونها تجاوزتها؛ فبعد أن ثبت أن لسانيات الجملة لم تعد تفي بأغراض الدراسات اللغوية التواصيلية، لإبعادها الجوانب الاجتماعية و الاتصالية، ظهر اتجاه لساني جديد يعتبر أن النص هو الوحدة القاعدية للتبدلات الكلامية و الخطابية، و من ثمة فهو الأجرد بأن يتخذ كوحدة أساسية للتحليل اللغوي<sup>3</sup> ، و لكن ينبغي الإشارة إلى أن المقصود من كلمة "نص" ليس ذلك المفهوم البسيط الذي ألفناه في كلامنا العادي؛ من أنه >> وحدة لغوية محددة (كتابيا) تضم في العادة أكثر من جملة <<<sup>4</sup> و إنما المقصود أن النص هو >> كل حدث تواصلي لغوي كتابياً كان أو شفويا <<<sup>5</sup>.

و بالإضافة إلى كون لسانيات النص علمًا يهتم بتحديد معايير النصية، و بدراسة بنية النصوص و الوقوف على مظاهر ترابطها الشكلي و المفهومي، فإن لها في الحقيقة هدفاً أشمل و أعم يتمثل في وضع نظرية عامة لتصنيف النصوص؛ و ذلك بدراسة كل نوع، و تحديد خصائصه، و رصد ما فيه من عناصر بنائية و شكيلية قارة<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> صالح غيلوس، بناء كفاءة الإنتاج الكتابي للمتعلم في ضوء المقاربة النصية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي نموذجا دراسة وصفية، مذكرة ماجستير، المدرسة العليا للأستانة في الآداب و العلوم الإنسانية بوزراعة 2007-2008، ص.

<sup>2</sup> محمد العبد، اللغة و الإبداع الأدبي، ط١، دار الفكر، القاهرة، 1989، ص.33.

<sup>3</sup> مختار محمصاجي، لسانيات النصوص... ما هي؟، مجلة دفاتر الترجمة، جامعة الجزائر، ع٤، 1993، ص.5.

<sup>4</sup> كلاوس برينكر، التحليل اللغوي للنص، تر سعيد حسن بحيري، ط١، مؤسسة المختار للنشر، القاهرة، 2005، ص.21.

<sup>5</sup> محمد الأخضر الصبيحي، المناهج اللغوية الحديثة و أثرها في تدريس النصوص، ص.82.

<sup>6</sup> فان دايك، علم النص: مدخل متداخل الاختصاصات، تر سعيد حسن بحيري، ط١، دار القاهرة للكتاب، القاهرة، 2001، ص.37.

و أخيراً نخلص إلى أن علم النص: >> فرع من فروع علم اللغة، يهتم بدراسة النص باعتباره الوحدة اللغوية الكبرى، و ذلك بدراسة جوانب عديدة أهمها ال توازي أو التمازك و وسائله ، و أنواعه، و الإحالة، أو المرجعية و أنواعها، و السياق النصي، و دور المشاركيين في النص (المرسل و المستقبل)، و هذه الدراسة تتضمن النص المنطوق و المكتوب على حد سواء<<sup>1</sup>> إنه باختصار: >>الدراسة اللغوية لبنيّة النصوص<<sup>2</sup>> .

## 2- نبذة علم النص و حوالئي تأسيسه:

من المعروف أن الدراسات اللغوية القديمة، و حتى الدراسات اللسانية الحديثة التي استمرت طيلة النصف الأول من القرن العشرين، قصرت اهتمامها على الجملة كأعلى مستوى للدراسة، بحيث جعلت منها موضوع بحثها الأول، و ذلك من أجل الكشف و التقييد لمختلف القوانين اللغوية التي تحكم السلوك اللغوي عند البشر إلا أن التشكيك في شرعية الجملة - كوحدة جديرة بأن تكون موضوع الدراسة - بدأ يثار على بساط البحث اللساني<sup>3</sup> :

و لعل أول من سعى إلى الانتقال من تحليل الجملة إلى تحليل النص/الخطاب هو اللساني الأمريكي زليغ هاريس<sup>4</sup>؛ حينما نشر سنة 1952 بحثاً بعنوان "تحليل الخطاب"، قدم فيه منهجاً لتحليل الخطاب (المنطوق و المكتوب)، و قد استخدم فيه إجراءات اللسانيات الوصفية بهدف اكتشاف بنية النص، و لكي يتحقق هذا الهدف رأى هاريس أنه ينبغي تجاوز مشكلتين وقعت فيهما الدراسات اللغوية (الوصفية و السلوكية) و هما<sup>5</sup> :

الأولى: قصر الدراسة على الجمل و العلاقات فيما بين أجزاء الجملة الواحدة.

الثانية: الفصل بين اللغة و الموقف الاجتماعي.

<sup>1</sup> صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية و التطبيق، ط١، دار قباء، القاهرة، 2000، ج 1، ص 36.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 35.

<sup>3</sup> محمد الأخضر الصبيحي، المناهج اللغوية الحديثة و أثرها في تدريس النصوص بمراحل التعليم الثانوي، ص 180.

<sup>4</sup> بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق، ص 7.

<sup>5</sup> جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة العربية و اللسانيات النصية، دط، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة 1998، ص 65.

و هذا ما رأى أنه يحول دون الفهم الصحيح، و من ثم اعتمد منهجه في تحليل الخطاب على ركيزتين هما<sup>1</sup>:

1-العلاقات التوزيعية بين الجمل.

2-الربط بين اللغة و الموقف الاجتماعي.

و بفضل هذا البحث الذي نشره زليغ هاريس تتبه العديد من اللغويين بعده إلى ضرورة تجاوز الدراسة اللغوية مستوى الجملة إلى مستوى أعلى، و لعل أولى الحجج التي يستند إليها هؤلاء هي أن التواصل و التفاعل بين المتكلمين لا ي **يتأتى من خلال استعمالهم لكلمات أو مفردات معزولة، و لا حتى باستعمال جمل أو عبارات، و إنما يتأتى ذلك باستعمال وحدات لغوية أكبر و أوسع (نصوص و خطابات)**، و من ثمة تأكيد لهم أن >>**الجملة ليست هي الوحدة القاعدة للتبدلات الكلامية و الخطابية، بل النص هو وحدة التبليغ و التبادل. و يكتسب النص انسجامه و ح صافته من خلال هذا التبادل و التفاعل.** ينبغي إذا أردنا دراسة النشاط اللغوي الحقيقي لدى الإنسان أن نتجاوز إطار الجملة لنفهم بأنواع النسيج النصي التي يحدثها المتكلمون أثناء ممارستهم الكلامية <<<sup>2</sup>.

من هنا نفهم أن الخطأ الذي وقعت فيه لسانيات الجملة يتمثل في إبعادها للعوامل الاجتماعية التبليغية، في مقابل تركيزها على الوصف من دون النظر إلى السياق\*، مما حدا بعلماء لغة النص إلى تلافي هذا القصور في دراستهم<sup>3</sup>، و من ثمة إلى الاهتمام >>**بالسياق و ما يتصل به من أمور تتعلق بمنتج النص، و مستقبله، و المحيط الثقافي، و المقاصد و الغايات**<<<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> المرجع نفسه، ص66.

<sup>2</sup> خولة طالب الأبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2000، ص168.

\* إن إهمال اللغويين البنويين للسياق و مقتضياته لا يرجع لكونهم غير وعاء به، و إنما يعود ذلك إلى تأثرهم بالمنهج السلوكي الذي جعلهم يعتقدون أن الجانب الدلالي و المقامي لا يدخل في مقتضيات دراستهم و أبحاثهم. بشير إبرير، تعليمية النصوص: بين النظرية و التطبيق، 76.

<sup>3</sup> بشير إبرير، من لسانيات الجملة إلى علم النص، مجلة التواصل، جامعة عنابة، 14، جوان 2005، ص68,69.

<sup>4</sup> جميل عبد المجيد، البذيع بين البلاغة العربية و اللسانيات النصية، ص67.

و من الحجج الأخرى التي استند إليها علماء لغة النص ما أشار إليه فان ديك و هو أن الجملة لا تتحقق كيانها و هويتها إلا إذا كانت إلى جانب جمل أخرى؛ و لهذا فإن محاولة وصف الكلام من خلال وصف الجمل إجراء غير مضمون النتائج.<sup>1</sup>

إلى هنا نفهم أن إرهادات علم النص بدأت مع هاريس، الذي احتل الريادة في هذا المجال، إلا أن أول من وضع تصوراً كاملاً لهذا العلم هو عالم اللسانيات الهولندي "فان ديك" منذ بداية عام 1972، و هذا ما جعل بعض اللغويين يعدونه المؤسس الحقيقي لعلم النص. لتوالى بعد هذا الكثير من الكتابات في هذا العلم على يد لغوبيين معاصرين له من مثل: شتمبل، جليسون، هارفج، شميت، دريسنر، برنكر، ودي بوجراند و غيرهم<sup>2</sup>.

و هكذا ظهر علم النص، و بدأت ملامحه و اتجاهاته في التبلور، باعتباره آخر المناهج و أحدثها، و أكثرها إفاده من المقولات السابقة عليه، و استيعاباً لها<sup>3</sup>.

### 3-مفهوم النص:

بعد أن عرّفنا بعلم النص، و أشرنا إلى أهم إرهادات نشأته، بقدر بنا قبل التعرض أكثر إلى أسسه و مبادئه، أن نبدأ أولاً بتعريف موضوعه.

فكيف نظر علماء هذا الاتجاه اللساني إلى "النص"، و كيف عرفوه يا ترى؟

تعددت تعريفات النص و تتنوعت إلى حد قاربت فيه الغموض أو التعقيد في بعض الأحيان؛ فالمتتبع لمحاولات التنظير له يجد نفسه أمام حصيلة كبرى من التعريفات؛ ففي حين رکز البعض في تعريفهم على مكونات النص و تتابعها، و في بعض الأحيان على ترابطها، اعتمد آخرون على عنصر التواصل و التبليغ، أو على الإنتاجية ( فعل الكتابة) و في أحيان أخرى رکزوا على الشروط و الموصفات التي تجعل الملفوظ نصاً<sup>4</sup>، و فيما يلي سنحاول، بإيجاز، عرض أهم هذه التعريفات.

<sup>1</sup> محمد الأخضر الصبيحي، المناهج اللغوية الحديثة و أثرها في تدريس النصوص، ص179.

<sup>2</sup> أحمد عيفي، نحو النص: اتجاه جديد في الدرس النحوي، ط١، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2001، ص.33.

<sup>3</sup> صلاح فضل، في النقد الأدبي، دط، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2007، ص.86.

<sup>4</sup> أحمد عيفي، نحو النص، ص.21.

يعرف فاييرش النص بأنه >>وحدة كلية مترابطة الأجزاء، فالجمل يتبع بعضها بعضا وفقا لنظام سديد، بحيث تسهم كل جملة في فهم الجملة التي تليها فهما معقولا، كما تسهم الجملة التالية من ناحية أخرى في فهم الجمل السابقة عليها فهما أفضل<<<sup>1</sup>.

و من المنظور ذاته، يعرف محمد خطابي النص في كتابه "لسانيات النص" بقوله: >>تشكل كل متالية من الجمل كما يذهب إلى ذلك هاليداي و حسن نصا شريطة أن تكون بين هذه الجمل علاقات، أو على الأصح بين بعض عناصر هذه الجمل علاقات، تتم هذه العلاقات بين عنصر و آخر وارد في جملة سابقة أو جملة لاحقة، أو بين عنصر و بين متالية برمتها سابقة أو لاحقة، يسمى الباحثان تعلق عنصر بما سبقه علاقة قبليه، و تعلقه بما يلحقه علاقة بعديه<<<sup>2</sup>.

إن أهم ما نستخلصه من هذين التعريفين أن النص كيان مهيكل (Structuré)؛ أي أن أهم ما يميزه هو بنيته الخاصة، التي تقوم على ما بداخله من علاقات بين مكوناته، حيث أن كل مكون من مكونات النص يعتمد على الآخر، لأن تفسر جملة سابقة جملة لاحقة و العكس.

من هنا نفهم أن >>استقلالية معنى الجمل في نحو النص غير قائمة، فالمعنى يتحدد من خلال النص لا من خلال الجملة<<<sup>3</sup>

و هذا ما يعني أن النص كل ترابط أجزاؤه؛ إذ يؤدي الفصل بين الأجزاء إلى عدم وضوح النص، كما يؤدي إسقاط أو عزل عنصر من عناصره إلى عدم تحقق الفهم<sup>4</sup>.

يقول صلاح فضل تأكيدا على هذه الخاصية البنوية في تعريف النص، و في كينونته:>>إن النص لا يمثل مجرد متواالية "Séquence" من مجموعة علامات تقع بين

<sup>1</sup> نقلًا عن: أحمد عفيفي، نحو النص: اتجاه جديد في الدرس النحوي، ص24.

<sup>2</sup> محمد الخطابي، لسانيات النص: مدخل إلى انسجام الخطاب، ط٢، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2006، ص13.

<sup>3</sup> أحمد عفيفي، نحو النص، ص24.

<sup>4</sup> سعيد حسن بحيري، علم لغة النص: المفاهيم و الاتجاهات، ط١، الشركة المصرية العالمية للنشر، القاهرة، 1997، ص108.

حدين فاصلين، فالتنظيم الداخلي الذي يحيل إلى مستوى متراكب أفقيا في كل بنويي موحد لازم للنص، فبروز البنية شرط أساسى لتكوين النص<sup>1</sup>.

إلى هنا نفهم أن خاصية ترابط النص وبنائه، تمثل قاسما مشتركا بين أغلب تعريفات النص، التي اجتهد علماء لغة النص في وضعها<sup>2</sup>؛ حيث يؤكد قسم كبير منهم على أن النص بناء مترا بط، و هي خاصية نجدها حتى في الدلالة اللغوية لكلمة نص (Textus)، فالاصل اللاتيني لهذه الكلمة (Textus) معناه النسيج، و لا يخفى ما يحيل إليه هذا المعنى؛ فهو يوحى بالجهد و القصد في ضم الخيوط إلى بعضها البعض، و ضم شتاتها للحصول على نسيج مكتمل<sup>3</sup>.

إضافة إلى الخاصية البنوية التي ركز عليها بعض اللغويين في تعريفهم للنص، يراعي فريق آخر البعد التواصلي التبليغي؛ فيرى في النص أداة للتواصل بين بني البشر، ووسيلة لنقل أفكارهم ورؤاهم، أي أن النص في نظر أصحاب هذا الاتجاه ليس هدفا في حد ذاته، و إنما هو طريق للخطاب و التواصل<sup>4</sup>، و لهذا يعرّفه هاليدى بقوله: «إن النص شكل لساني لـ "تفاعل اجتماعي"<sup>5</sup>، و يقول أيضا: «النص وحدة لغوية في طور الاستعمال»<sup>6</sup>، و هذا تأكيد منه على أهمية النظر إلى السياق الذي أحدث فيه النص، و كذا كذا علاقته بالأبعاد الاجتماعية و الثقافية و ...؛ ذلك أن النص في نظره، و في نظر غيره من أنصار هذا الاتجاه «يأخذ معناه من خلال السياق الذي يحيط به، و المعرفة التي يتواجد داخلها»<sup>7</sup>، و لهذا فإن معالجة النصوص بوصفها موضوعات مستقلة و ثابتة إجراء لا يحقق الهدف المنشود، و لذا يجب أن يراعي «أن النصوص متضمنة دائما في

<sup>1</sup> صلاح فضل، بلاغة الخطاب و علم النص، دط، عالم المعرفة، الكويت، 1992، ص216.

<sup>2</sup> جميل عبد الحميد، البذيع بين البلاغة العربية و اللسانيات النصية، ص69.

<sup>3</sup> عبد القادر شرشار، تحليل الخطاب الأدبي و قضايا النص، دط، منشورات دار الأديب، دت، ص19.

<sup>4</sup> أحمد عيفي، نحو النص، ص20.

<sup>5</sup> عبد الواسع الحميري، الخطاب و النص: "المفهوم- العلاقة- السلطة"، ط١، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، بيروت، 2008، ص109.

<sup>6</sup> المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

<sup>7</sup> بشير إبرير، تعليمية النصوص: بين النظرية و التطبيق، ص94.

سياق التواصل، وأنها توجد دائماً في عملية تواصل معينة، يمثل فيها المتكلم و السامع، أو المؤلف و القارئ بشروطهم و علاقاتهم الاجتماعية و الموقفية أهم العوامل<sup>1</sup>.

و قد وصل الأمر بهذا الاتجاه الذي وهب النص معنىًّا تواصلياً إلى حد اعتبار هذا البعد مقياساً للتفريق بين النص "Texte" و اللا نص "Non Texte" و هذا يعني أن «كل وحدة لغوية أدت عرضاً تواصلياً فهي نص، وكل ما عدا ذلك ليس نصاً»<sup>2</sup>.

من هذا المنظور يشمل النص النصوص المنطوقة و المكتوبة على حد سواء<sup>3</sup>، كما يشمل أيضاً كل أنواع النصوص المتدولة في المجتمع: كالأمثال، و الحوارات، و المحادثات، و الخطابات، و القصص، و الروايات و غيرها<sup>4</sup>.

كما تجدر الإشارة أيضاً إلى أن النص في عرف هذه الدراسات اللسانية غير مقصور على كم طولي محدد، فقد يكون النص كتاباً كاملاً، كما قد تكون الكلمة الواحدة، تبعاً لظروف الكلام الذي تكون فيه، نصاً كامل النصية، كأحرف الجواب مثلاً<sup>5</sup>. يقول صلاح فضل في نفس الصدد: «فالنص الأدبي يمكن أن يكون رواية مؤلفة من مئات الصفحات، أو بيتاً واحداً من الشعر، غير أن الرسالة التي يتضمنها كل من النصين تنحصر في حدودها، بحيث لا يمثل الامتداد الطولي عاماً جوهرياً في القيمة النوعية أو الشعرية للنص»<sup>6</sup>.

وأخيراً نخلص إلى أنه من الصعوبة بمكان تحديد مفهوم النص تحديداً واضحاً يلم جميع جوانبه، ودون الخوض في خلافات اللغويين في هذا الخصوص نذكر تعريفاً بدا لنا أنه يحمل تصوراً شاملًا للنص، حيث يعرفه على أنه: «منجز لغوي ذو علاقات

<sup>1</sup> كلاوس برينكر، التحليل اللغوي للنص، تر. سعيد حسن بحيري، ص56.

<sup>2</sup> بشير إبرير، تعليمية النصوص، ص94.

<sup>3</sup> عبد القادر بوزيد، فان ديك و علم النص، مجلة اللغة و الأدب، جامعة الجزائر، 14، 1997، ص11.

<sup>4</sup> محمد الأخضر الصبيحي، المناهج اللغوية الحديثة و أثرها في تدريس النصوص، ص184.

<sup>5</sup> ردة الله بن ردة بن ضيف الله الطلحي، دلالة السياق، ط١، مطبع جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 2003، ص262.

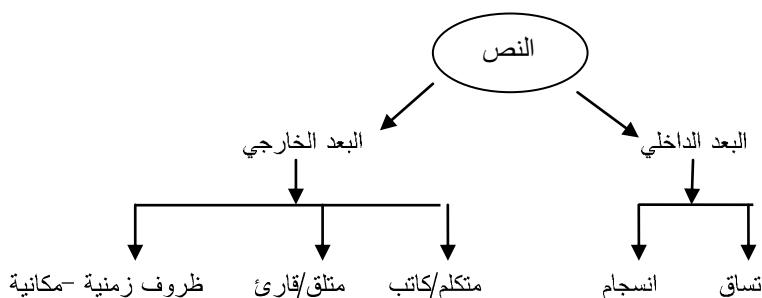
<sup>6</sup> صلاح فضل، في النقد الأدبي، ص92.

ترابطية فيما بين مكوناته المتتابعة، و ذو غرض إبلاغي، و بينه و بين الموقف علاقة حضور متبادل (تأثير و تأثير) <sup>1</sup>.

ففي هذا التعريف تأكيد على الطابع اللغوي للنص، و على تتابع مكوناته و ترابطها، دون إغفال لجانبه التواصلي التبليغي، من هنا نفهم أن للنص بعدهان، بعد داخلي (النظام اللغوي)، و بعد خارجي (الإطار التواصلي التبليغي)، و لذا فإن مباشرة القارئ له تفترض ما يلي:<sup>2</sup>

- (1) الاعتماد على معرفة سياق الحديث (Contexte énonciatif) بمعنى (معرفة الفترة الزمنية، معرفة المؤلف، معرفة الظروف القريبية و البعيدة، الجنس الذي ينتمي إليه الخطاب...).
- (2) معرفة نحو اللغة (نحو الجملة).

- (3) امتلاك مجموعة من القواعد المتعلقة بتنظيم النص (نحو النص). و بهذا يكون للنص بعد داخلي يتمثل في الاتساق و الانسجام\*، و بعد خارجي يربطه بالمرسل، و الظروف الزمنية و المكانية، و يمكن تمثيل هذين البعدين كما يلي<sup>3</sup>:



<sup>1</sup> ردة الله بن ردة بن ضيف الله الطلحي، دلالة السياق، ص261.

<sup>2</sup> مفتاح بن عروس، في علاقة النص بالمقام: سورة الكهف نموذجا، مجلة اللغة و الأدب، جامعة الجزائر، ١٤، ١٩٩٩، ص.295.  
<sup>2</sup> المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

\* يقصد باتساق النص ترابطه و تماسته على المستوى الشكلي، و ذلك بواسطة الروابط اللغوية، في حين يعني الانسجام الترابط الفكري و المفهومي، و سيأتي تفصيل الحديث عن هذين المفهومين على مدار البحث المولاي.

#### 4- مقومات النص (معايير النصية): (LA textualité)

سبق و أن قلنا إن علم النص يهتم بدراسة المقومات التي يرتكز عليها النص في قيامه كبنية لغوية مهيكلة منسقة و منسجمة، هذه المقومات هي بمثابة المحك الذي نميز من خلاله بين النص و اللا نص؛ إذ يتشرط أن تتوافر كل هذه المعايير أو المقومات مجتمعة، و ألا يتخلق ولو واحد منها، حتى تحكم على ملفوظ ما بأنه نص كامل النصية<sup>1</sup>.

يعد "روبرت دي بوجراند" من أوائل علماء النص الذين حددوا بدقة هذه المعايير الواجب توافرها في النص\*، يقول في كتابه "النص و الخطاب و الإجراء": >> و أنا أقترح المعايير التالية لجعل النصية LA textualité أساساً مشروعاً لإيجاد النصوص و استعمالها<<<sup>2</sup>.

و هذه المعايير التي حددها هي<sup>3</sup>:

LA cohésion	الاتساق
LA cohérence	الانسجام
L'intentionalité	القصد
L'acceptabilité	القبول
LE contexte	رعاية الموقف
L'intertextualité	التناص

<sup>1</sup> عبد القادر بوزيد، فان دببك و علم النص، مجلة اللغة و الأدب، جامعة الجزائر، ١٤، ١٩٩٧، ص13.

\* درج الباحثون على نسبة هذه المعايير إلى دي بوجراند و دريسيلر معاً نقاً عن كتابها (مقدمة للنصوص اللغوية) إلا أن الأصح أن تنسب إلى دي بوجراند وحده؛ ذلك أن كتابه (النص و الخطاب و الإجراء) سابق لكتابه مع دريسيلر. أحمد عفيفي، نحو النص، ص75.

<sup>2</sup> روبرت دي بوجراند، النص و الخطاب و الإجراء، تر تمام حسان، ط٢، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٧، ص103.

<sup>3</sup> المرجع نفسه، ص103-105.



و فيما يلي سنت بشيء من التفصيل أمام هذه المقومات، أو المعايير التي يكون بها الملفوظ نصاً، بدأً بأهم معيارين و هما: الاتساق و الانسجام.

#### 1-1-الاتساق LA cohésion :

يركز اللغويون في دراستهم للنص على كونه بنية لغوية متماسكة، و هذا التماسك إنما يتاتى من خلال الروابط التي تربط بين مختلف الجمل و العبارات المشكلة للنص، يقول الباحثة "خولة طالب الإبراهيمي" على لسان اللغوي "جون ميشال أدام" J.M. ADAM: >>النص منتوج متراوط متسبق و منسجم و ليس تتابعا عشوائيا لألفاظ و جمل و قضايا و أفعال كلامية، النص كل تحده مجموعة من الحدود تسمح لنا أن ندركه بصفته كلا متربطا بفعل العلاقات النحوية التركيبية بين القضايا و داخلها، و كذلك باستعمال أساليب الإحالـة و العائد المختلفة و الروابط و المنظمـات العديدة<<<sup>1</sup>.

في هذا القول تأكيد على الطابع البنويي التركيبي للنص، و تأكيد أيضا على الوسائل و الأدوات المجددة لهذا البناء، و هي أدوات الربط (Les connecteurs) و المتمثلة في مختلف الوسائل اللغوية (الشكلية) التي تصل بين العناصر المكونة للخطاب/النص<sup>2</sup>. و من أمثلة هذه الروابط: الإحالـة، التكرار، الاستبدال، 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 ضعفت نصيته<sup>3</sup>، يقول أحد الباحثين تأكيدا على أهمية هذه الروابط: >>إذا خلا النص من هذه الأدوات، سواء أكانت شكلية أم دلالية، فإنه

<sup>1</sup> خولة طالب الإبراهيمي، قراءة في اللسانيات النصية: مبادئ في اللسانيات النصية جان ميشال ادام، مجلة اللغة و الأدب، جامعة الجزائر، 42، ديسمبر 1997، ص 117-118.

<sup>2</sup> محمد خطابي، لسانيات النص: مدخل إلى انسجام الخطاب، ص 5.

<sup>3</sup> صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي: بين النظرية و التطبيق، ص 99.

يصبح جملة متراءة لا يربط بينما رابط، و يصبح النص –إذا عدناه حينئذ نصا- جسدا بلا روح<sup>1</sup>.

إلى هنا نفهم أن اشتغال 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 يتذرع فهمها، ذلك لأن >>فهم جملة ما في النص مرهون بمعرفة نوع علاقتها بالجمل الأخرى، فإذا غمضت هذه العلاقة بسبب غياب أدوات الربط، أو بسبب سوء استخدامها، تغدر معرفة إذا كانت جملة ما نتيجة لسابقتها أم سببا لها، تؤكد لها أم تنقضها<<<sup>2</sup>.

هذا إذن أول معيار يشترط توفره في النص، و يسمى بالاتساق أو السباق Cohésion، و يقصد به >>ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة لنص ما<<<sup>3</sup>، بمعنى وجود علاقة بين أجزاء النص، و السبيل إلى وجود هذه العلاقة هو" أدوات التماسك و الربط" التي سيأتي تفصيل الحديث عنها فيما يلي:

#### 4-1-1-الإحالات:

تعد الإحالات من أهم وسائل اتساق النص و ربط أجزائه، و هي تمثل في عودة بعض عناصر الملفوظ إلى عناصر لفظية أخرى تقدر داخل النص، أو في المقام (خارجه) انطلاقا من تصور مفاده أن العناصر المحيلة، كيما كان نوعها، لا تملك دلالة مستقلة في ذاتها، و لذا هي بحاجة إلى العودة إلى ما تشير إليه من أجل فهمها و تأويتها<sup>4</sup>.

و تنقسم الإحالات إلى نوعين رئيسيين، إهالة مقامية، و أخرى نصية، و تتفرع الثانية بدورها إلى إهالة قبلية و إهالة بعدية<sup>5</sup>:

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص93.

<sup>2</sup> محمد الأخضر الصبيحي، المناهج اللغوية الحديثة و أثرها في تدريس النصوص، ص195-196.

<sup>3</sup> محمد خطابي، لسانيات النص: مدخل إلى انسجام الخطاب، ص5.

<sup>4</sup> أحمد عيفي، نحو النص، ص116.

<sup>5</sup> محمد خطابي، لسانيات النص، ص17.

الإحالة النصية: نسبة إلى النص، و هي التي يحيل فيها الضمير أو اسم الإشارة إلى مجال عليه موجود في النص.

مثل قولنا: كتبت المقال و راجعته؛ فالضمير المتصل (الهاء) يحيل على كلمة سابقة (المقال)، و لو لا هذا الضمير لما كان هناك ربط بين الجملتين (و هذا مثال عن الإحالة القبلية).

و في قوله تعالى: <قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ><sup>1</sup> إحالة بعدية؛ فالضمير "هو" يحيل على لفظ الجلالة الله، حيث استهل هذا الضمير ليشير إلى كلمة أخرى لاحقة في النص.<sup>2</sup>

أما الإحالة المقامية فهي إحالة خارج النص، أو خارج اللغة، و هي الإitan بالضمير للدلالة على أمر غير مذكور في النص مطafa، غير أنه يمكن التعرف عليه من خلال السياق، أو الموقف<sup>3</sup>، و مثل ذلك قوله تعالى: <إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ فِي لَيْلَةِ الْقَدْرِ><sup>4</sup> فالضمير في "أنزلناه" يعود على القرآن الكريم، و لا يمكن معرفة ذلك إلا بالعودة إلى السياق (خارج 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 مساحتها، في اتساق النص، تبقى غير مباشرة، في حين تقوم الإحالة النصية بدور فعال و أكثر أهمية، باعتبارها أحد أهم وسائل الاتساق الداخلي للنص<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> سورة الإخلاص، الآية 1.

<sup>2</sup> صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي: بين النظرية و التطبيق، ج، ص40.

<sup>3</sup> أحمد عفيفي، نحو النص، ص121.

<sup>4</sup> سورة القدر، الآية 1.

<sup>5</sup> محمد خطابي، لسانيات النص، ص17.

يتمثل الاستبدال في تعويض عنصر في النص بعنصر آخر، و هو يعد صورة من صور التماسك النصي، شأنه في ذلك شأن الإحالات، إلا أنه يختلف عنها في كونه يتم على المستوى المعجمي و النحوبي، في حين تقع الإحالات على المستوى الدلالي، كما يختلف الاستبدال عن الإحالات أيضا في كون مع ظم حالاته قبلية، أما الإحالات فهي كما سبق و أشرنا- قبلية و بعدية، كما أنها تحيل أحيانا على أشياء خارج النص، في حين ينحصر الاستبدال داخل الإطار النصي<sup>1</sup>.

و من أمثلة الاستبدال المعجمي قولنا:

-هذا الكتاب طالعه من قبل، أظن أن من الأفضل استبداله بأخر.

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

و أما الاستبدال الذي يتم على المستوى النحوى فيتمثل في استبدال تركيب نحوى بآخر، و مثاله قوله تعالى: «<sup>2</sup>و قيل اضرب بعصاك الحجر فانفجرت منه اثنتا عشرة عينا»<sup>2</sup> و تقدير الآية هو: (فضرب فانفجرت اثنتا عشرة عينا)، و بذلك فقد تم تعويض جملة جواب الطلب المذوفة (فضرب الحجر بعصاه) بجملة أخرى (فانفجرت منه اثنتا عشرة عينا).<sup>3</sup>

إن الاستبدال بهذا المعنى وسيلة و شكل آخر من أشكال الترابط النصي؛ فهو باعتباره علاقة قبلية بين عنصر سابق في النص و عنصر لاحق من شأنه أن يحقق نوعاً من الاستمرارية في الحديث، و من ثمة يتحقق التلامم و الترابط في النص<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> المرجع نفسه، ص 19.

٢ سورة القراءة، الآية ٦٥.

<sup>3</sup> ابن اهيم خليل، في اللسانيات و نحو النص ، دطب ، دار المسدّة ، عمان ، 2007 ، ص 194-195.

<sup>4</sup> محمد خطاب ، لسانیات النص ، ص 20

يعرف الحذف على أنه علاقة نصية قبلية لها دورها في اتساق النص و لم أجزائه، و هو يحدث حال وجود قرائن معنوية أو مقالية ت ومه و تدل على العنصر المحذوف، تجيز اللغة حدوثه في التركيب إذا كان الباقي في بناء الجملة بعد الحذف مغريا في الدلالة، كافيا في أداء المعنى<sup>1</sup>.

ينقسم الحذف إلى ثلاثة أقسام هي<sup>2</sup>:

\***الحذف الاسمي**: و يعني حذف اسم داخل المركب الاسمي مثل: أي طقم ستليس؟ - هذا هو الأفضل.

\***الحذف الفعلي**: و يقصد به الحذف داخل المركب الفعلي مثل: فيما كنت تفكرا؟ - المشكلة التي أرقتك، و التقدير: أفكر في المشكلة...

\***الحذف داخل شبه الجملة** مثل: كم ثمنه؟ - مئة دينار. و التقدير: ثمنه مئة دينار.

#### 4-1-4-الوصل:

يعتبر الوصل صورة أخرى من صور التماسك النصي، إلا انه يختلف عن باقي علاقات الاتساق السابقة في كونه يربط بين مقاطع و جمل النص ربطا مباشرا، على عكس علاقات الإحالات، و الاستبدال، و الحذف التي تستوجب أن نبحث فيها عما تحيل عليه فيما سبق أو لحق من الكلام<sup>3</sup>.

و من أمثلة الوصل في اللغة العربية "او العطف" مثل، "أو"، و غيرها من الأدوات التي تكتسي أهميتها من كون النص بعده عبارة عن مجموعة من الجمل أو المتاليات المتعاقبة- بحاجة إلى عناصر رابطة متعددة تصل بين أجزاء النص و مكوناته<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> أحمد عيفي، نحو النص، ص124-125.

<sup>2</sup> محمد خطابي، لسانيات النص: مدخل إلى انسجام الخطاب، ص22.

<sup>3</sup> المرجع السابق و الصفحة نفسها.

<sup>4</sup> المرجع السابق نفسه، ص23.

غير أن أدوات الوصل هذه وإن كانت لها وظيفة أساسية واحدة تتمثل في الربط بين المتواлиات الجملية المشكلة للنص إلا أن >> معانيها داخل النص مختلفة، فقد يعني الوصل تارة معلومات مضافة إلى معلومات سابقة أو معلومات مغایرة للسابقة أو معلومات (نتيجة) مترتبة عن السابقة (السبب)، إلى غير ذلك من المعاني <<<sup>1</sup>.

و فيما يلي نذكر تصنيفا لأدوات الوصل اعتمادا على أبعادها الدلالية التي أشرنا قبل قليل إلى اختلافها و تنويعها:

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: 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، وعليه، وفعلا، نتيجة ذلك، بناء على ذلك...

8-صنف يفيد الاختصار: بإيجاز، باختصار، و على العموم، أخيرا...

9-صنف يفيد التعاقب الزمني: قبل ذلك، بعد ذلك، ثم، إثر ذلك...<sup>2</sup>

و في الأخير تجدر الإشارة إلى أن هذا التصنيف تقريري فقط؛ حيث يمكن أن يندرج رابط معين ضمن أكثر من صنف، و ذلك لإمكانية أن يحمل الرابط الواحد أكثر من معنى، إلا أن الأمر الأكيد هو أنه على اختلاف و تعدد معانى هذه الروابط إلا أن وظيفتها واحدة، و هي شد أزر النص، و لم شتاته، و لهذا يعد الوصل علاقة اتساق أساسية في النص.

<sup>1</sup> المرجع نفسه، ص24.

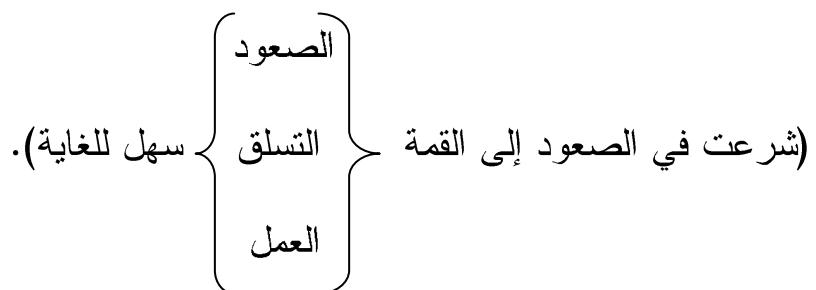
<sup>2</sup> محمد الأخضر الصبيحي، المناهج اللغوية الحديثة و أثرها في تدريس النصوص، ص200-201.



#### 4-1-5-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<sup>1</sup>.

يمثل الباحث محمد خطابي لهذه الأنواع بالمثال التالي:



كلمة (صعود) الأولى هي تكرار للفظ ذاته، و هي مثال عن التكرار باللفظ نفسه. و الكلمة (سلق) مرادف للصعود، و هي مثال عن التكرار بالمرادف. و الكلمة (العمل) اسم مطلق أو اسم عام، و هي مثال عن التكرار بإيراد عنصر مطلق<sup>2</sup>.

#### 4-2-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<sup>3</sup>. أي أن تفحص انسجام نص ما يعني تفحص الطريقة التي يتم بها ربط أفكاره، و تتبع و فهم المنطق الذي بني وفقيه<sup>4</sup>، و على هذا الاعتبار يرى علماء لغة النص أن الانسجام يركز أساسا على إمكانية الفهم و التأويل؛ حيث كلما أمكن ذلك كان الانسجام. يقول الباحث

<sup>1</sup> محمد خطابي، لسانيات النص: مدخل إلى انسجام الخطاب، ص24.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص24-25.

<sup>3</sup> مختار محمصاجي، لسانيات النص...ما هي، مجلة دفاتر الترجمة، جامعة الجزائر، ع، 1993، ص8.

<sup>4</sup> بشير إبرير، تعليمية النصوص: بين النظرية و التطبيق، ص96.

"محمد خطابي" في هذا الصدد: >> كل نص قابل للفهم و التأويل فهو نص منسجم،  
و العكس صحيح<sup>1</sup>.

بناء على ما تقدم نفهم أن البحث في انسجام نص ما يعني إيجاد سبل ترابطه المفهومي، و رصد وسائل استمراره الدلالي<sup>2</sup>، في حين يقصد بالاتساق البحث عن وسائل التماسك اللغوية (الشكلية)، فالاتساق إذن مرتب باللغظ، و الانسجام مرتب بالمعنى<sup>3</sup>، و على هذا الأساس يرى علماء لغة النص أن >> الانسجام أعم من الاتساق، كما أنه يغدو أعمق منه<sup>4</sup>؛ ذلك أن بناء الانسجام من طرف المتلقى يتطلب منه >> تجاوز رصد المتحقق فعلاً (أو غير المتحقق) ، أي الاتساق إلى الكامن (الانسجام)<sup>5</sup>، أو بعبارة أخرى: البحث في الانسجام يعني الانتقال من ظاهر النص (وسائل الاتساق اللغوية) إلى علاقاته الكامنة الخفية (الانسجام). إنه انتقال من تماسك تصنعه أدوات لسانية محضة إلى تماسك يستخدم سيرورات إدراكية غير لسانية<sup>6</sup>.

ينبغي أن نشير أخيراً إلى أن الانسجام -في نظر العديد من الباحثين- ليس شيئاً معطى و ظاهر في النص يمكن أن نتلهّس وجوده؛ و إنما هو في نظرهم شيء يبنيه القارئ، فليس هناك نص منسجم في ذاته، و آخر غير منسجم في ذاته باستقلال من المتلقى، بل إنّ القارئ هو الذي يحكم على نص ما بأنه منسجم أو غير ذلك- و إذن فالافتراض الذي ينطلق منه هذا التوجّه هو أن الخطاب أو النص لا يمتلك في ذاته مقومات انسجامه، و إنما القارئ هو الذي يسند إليه هذه المقومات<sup>7</sup>.

<sup>1</sup> محمد خطابي، لسانيات النص، ص52.

<sup>2</sup> أحمد عفيفي، نحو النص، ص90.

<sup>3</sup> المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

<sup>4</sup> محمد خطابي، لسانيات النص، ص5.

<sup>5</sup> المرجع نفسه، ص6.

<sup>6</sup> أوزو الديكرو و جون ماري سشايفر، القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، ترمنذر عياشي، ط٦، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2007، ص541.

<sup>7</sup> محمد خطابي، لسانيات النص، ص52.

بعد أن فرغنا من الحديث عن المقومات النصية التي لها صلة مباشرة بالنص، و بعالمه الداخلي (الاتساق و الانسجام) سنتحدث باختصار - فيما يلي عن باقي المقومات التي وضعها دي بوجراند كمعايير للنصية.

#### 3-القصد : L'intentionalité

يُعد القصد ثالث معيار يشترط توفره في النص، و هو يستمد وجوده من أن كل سلوك لغوي يتضمن لا محالة نية للتوصيل والإبلاغ؛ أي أن وراء كل كلام قصدا معيناً، 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.<sup>1</sup>.

#### 4-القبول : L'acceptabilité

يرتبط معيار القبول، أو المقبولية بالمتلقي و حكمه على النص بالقبول و التماسک؛ 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<sup>2</sup>.

#### 5-نحافة الموقف : Le contexte

يعد الموقف، أو المقام، من المعايير الفاعلة 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<<sup>3</sup>»، أو بعبارة أخرى يقصد بالمقامية ضرورة أن يكون النص متساويا مع الموقف. إن هذا المعيار النصي إذن ينطابق مع المقوله البلاغية القديمة «كل مقام مقال»، فكذلك النص يجب أن يكون مطابقا لمقتضى الحال<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> بشير ابرير، تعليمية النصوص: بين النظرية و التطبيق، ص96.

<sup>2</sup> مختار محمصاجي، لسانيات النصوص...ما هي؟، مجلة دفاتر الترجمة، جامعة الجزائر، ٤، ١٩٩٣، ص9.

<sup>3</sup> صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي، ص34.

<sup>4</sup> مختار محمصاجي، لسانيات النصوص...ما هي؟، ص9.

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<sup>1</sup>.

#### 6-التناسق :L'intertextualité

يعد التناسق من السمات الأساسية الملزمة للنصوص بمختلف أنواعها ؛ فهو ظاهرة نصية عامة لا يخلو منها أي نص، و المقصود به هو 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 المتخيّلة ذهنياً أو معنوياً في ذاكرة المؤلف و تجاربه و ثقافته<<sup>2</sup> و عليه فالنص ليس ظاهرة معزولة، و إنما هو مكون من تشكيلات فسيفسائية، من اقتباسات و إشارات و علامات و إحالات مأخوذة عن نصوص سبقته<sup>3</sup>. فالنص إذن فضاء تلتقي فيه نصوص عديدة، قد يكون رصدها سهلاً كالحالات التي يعمد فيها الكاتب إلى الإشارة للنص المستعار إشارة واضحة كالاستشهاد مثلاً ، كما قد يكون كشف هذه التناصات صعباً يقتضي الكثير من التفكير، و إمعان النظر في حال التناسق العائم أو المذاب و غيرها<sup>4</sup>.

#### 7-الإعلامية :L'informativité

يعد الجانب الإعلامي عنصراً هاماً من عناصر النص، و يقصد به ذلك القدر المعين من المعلومات التي يحملها نص من النصوص لقارئه<sup>5</sup>، مع ملاحظة اختلاف درجة الأخبار 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

<sup>1</sup> محمد الأخضر الصبيحي، المناهج اللغوية الحديثة وأثرها في تدريس النصوص، ص203.

<sup>2</sup> نبيل راغب، موسوعة النظريات الأدبية، ط١، دار نوبار للطباعة، القاهرة2003، ص676.

<sup>3</sup> المرجع نفسه، ص677.

<sup>4</sup> أحمد عفيفي، نحو النص، ص82.

<sup>5</sup> بشير إبرير، تعليمية النصوص، ص97.

جيدة<sup>1</sup> و على هذا الاعتبار ينبغي أن يوزع الكاتب المعلومات في النص بالقدر المطلوب، بحيث لا يكون فيها قصور أو زيادة تخل بالتماسك العام للنص<sup>2</sup>.

## 5- أنواع النصوص:

يعد تصنيف النصوص من الاهتمامات 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<sup>3</sup>. 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 تصنیفات عديدة<sup>4</sup>.

و الحقيقة أنه بالرغم من هذه الجهود الحديثة (قديما و حديثا) إلا أنه لا تزال هناك عدة صعوبات تحول دون الوصول إلى تصنیف دقيق و نهائی، و مرد ذلك إلى طبيعة النص ذاته؛ إذ من النادر جدا أن نجد نصا متجانسا، فالنص الواحد، مهما كان النوع أو الصنف الذي ينتمي إليه، غالبا ما يشتمل على مقاطع متعددة تتراوح بين السرد و الوصف و الشرح و غيرها<sup>5</sup>.

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 قرائنا و مؤشرات بسيطة؛ لأن يدرك مثلا أن الأمر يتعلق برسالة إذا صادف في أول النص عبارات من مثل (سidi المدير، عزيزتي سمية...) فهذه إشارات مميزة لافتتاح الرسائل، كما يدرك

<sup>1</sup> مختار محمصاجي، لسانيات النصوص...ما هي؟، ص.8.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص.9.

<sup>3</sup> فان ديك، علم النص، ص.37.

<sup>4</sup> بشير إبرير، تعليمية النصوص، ص.104.

<sup>5</sup> المرجع نفسه، ص.117.

أي قارئ يصادف عبارة مثل (كان يا ما كان...) أن النص الذي أمامه يندرج ضمن القصة و الحكاية، أو السرد عموما<sup>1</sup>.

كذلك العنوان يشير إلى نوع النص؛ حيث تختلف النصوص الأدبية بعناوينها التي تتزاح إلى الشعرية عن عناوين النصوص الإدارية التي قد تحمل عبارات من مثل (أمر إداري، شهادة عمل...)<sup>2</sup> كما يحيانا اسم الكاتب أيضا إلى توقعات معينة بخصوص نوع النص الذي نقبل على قراءته<sup>3</sup>.

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 حصر لها، و لأن المقام هنا لا يسمح بذكر مختلف التصنيفات و معاييرها، سنعتمد فقط إلى ذكر تصنيف واحد دون الولوج إلى الخلافات الموجودة بين العلماء ذلك أن «التصنيف لا زال محل نقاش إلى أيامنا هذه»<sup>4</sup>.

يستند هذا التصنيف الذي سنعتمد إلى ذكره على التمييز بين النصوص حسب العمليات الذهنية أو العقلية التي توظف في النص أكثر من غيرها كالشرح، أو السرد، أو العرض، أو الحاج...، و عليه يتم التمييز بين الأنواع التالية<sup>5</sup>:

### 5-1-النص الحجاجي :Le Texte Argumentatif

يعتبر النص الحجاجي نوعاً أو نمطاً قائماً بذاته ، له مميزاته و خصائصه، سواء من ناحية الشكل أو من ناحية المضمون، و هو اليوم يحظى باهتمام واسع في الدراسات الحديثة باعتباره حقول دراسياً جديداً تم استثماره في دراسة النصوص.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> فولفجانج هلينه من و ديتريفيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النصي، ترفالح بن شبيب العجمي، دط، مطبع جامعة الملك سعود، الرياض 1999، ص 178-179.

<sup>2</sup> فان ديك، علم النص، تر سعيد حسن بحيري، ص 250.

<sup>3</sup> دي بوجراند، النص و الخطاب و الإجراء، ص 418.

<sup>4</sup> الحواس مسعودي، البنية الحجاجية في القرآن الكريم: سورة النمل نموذجاً، مجلة اللغة و الأدب ، جامعة الجزائر، 12، ديسمبر 1997، ص 328.

<sup>5</sup> محمد الأخضر الصبيحي، المناهج اللغوية الحديثة و أثرها في تدريس النصوص، ص 210.

يسمى أيضاً هذا النوع من النصوص بالنصوص البرهانية، و هي تسمية يراها البعض أجدل بمقابلة المصطلح الأجنبي *Les textes Argumentatifs* ذلك أن مصطلح "نص حاجي" يحيل على المحاجة و يوحي بأن هناك طرفين حاضرين يتنازعان الرأي، في حين أن المقصود هو أن المتعلم الحاضر واحد أغلب الأحيان يسعى إلى إقناع مخاطب متخيل بموقف أو فكرة ما<sup>2</sup>، لكن ينبغي الإشارة هنا إلى أن جل الباحثين درجوا على مقاولة المصطلح الأجنبي *Texte Argumentatif* بالمصطلح العربي "نص حاجي" بدل نص "نص برهاني" الذي يظل استعماله محصوراً.

إن النية أو القصد من وراء كتابة هذا النوع من النصوص هو حمل الملتقي أو المخاطب على الاعتقاد برأي ما، و التأثير عليه بتقديم الأدلة و الحجج و البراهين. إنه إذن وسيلة من وسائل الإقناع و التعبير عن الرأي، و تفنيد الرأي المخالف الذي يراه المرسل خاطئاً، و وبالتالي فهو يحاول تغيير هذا الاعتقاد باعتقاد آخر يرى أنه الأصح<sup>3</sup>.

ينبني النص الحاجي 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 الحاجي (مهما كانت طريقة تنظيمه) بالخطاطة التالية<sup>4</sup>:

معطيات/ أدلة/ أسباب —————► نتيجة .

و إذن فالخطاب الحاجي هو خطاب إقناع و تأثير، ذلك أنه يسعى إلى التأثير في مواقف و سلوك مخاطب ما، أو جمهور معين، و ذلك يجعله يقتضي و يتقبل ملفوظاً (نتيجة) بالارتباك على ملفوظ أو ملفوظات أخرى (معطاة/برهان/سبب).<sup>5</sup>

<sup>1</sup> بشير ابرير، تعليمية النصوص، ص116.

<sup>2</sup> عبد القادر بوزيده، نموذج المقطع البرهاني (أو الحاجي)، مجلة اللغة و الأدب، جامعة الجزائر، ع1، ديسمبر 1997، ص326.

<sup>3</sup> أنطوان صباح و آخرون، تعليمية اللغة العربية، ص99.

<sup>4</sup> عبد القادر بوزيده، نموذج المقطع البرهاني، ص307.

<sup>5</sup> المرجع نفسه، ص306.



ومن أنواع النصوص الحجاجية نجد: الترافق في قضية، تسويق السلع و الخدمات(كتابة الإعلانات التجارية)، اقتراح نقاش (مهما كان موضوعه و أيّاً كان الاختصاص 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 آفاق تاريخية <sup>1</sup>. و نشير أخيرا إلى أن النصوص الحجاجية تتميز أيضا بارتباك بنائها على علاقات معينة مثل: العلية، و السببية، و التعارض و غيرها<sup>2</sup>.

## 5- 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. فالوصف إذن هو محاولة لنقل الواقع بكل جزئاته و تفاصيله، و ذلك بإيقاف تدفق الأحداث و التأمل في مظاهر الموصوف من أجل بيان و تصوير أدق تفصيلاته <sup>3</sup>.

ومن أهم الخصائص التي يتميز بها هذا النوع من النصوص ذكر مايلي <sup>4</sup>:

- 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.

<sup>1</sup> أنطوان صياغ و آخرون، تعلمية اللغة العربية، ص99.

<sup>2</sup> محمد خطابي ، لسانيات النص، ص313.

<sup>3</sup> أنطوان صياغ و آخرون، تعلمية اللغة العربية، ص96.

<sup>4</sup> محمد مكسي ، ديداكتيك القراءة المنهجية: مقاربات و تقنيات، ط، دار الثقافة، الدار البيضاء، 2000، ص80.

—الإكثار من النعوت والحال...

### ٣- النص السردي: Le texte narratif

هو النص الذي يروي حدثاً أو مجموعة من الأحداث التي وقعت في الماضي في تسلال خاص و منظم؛ حيث يعتمد فيه السارد إلى تبيان كيفية تحول الأحداث و تطورها عبر الزمن، و عادة ما يشتمل هذا النوع من النصوص على ثلاثة مراحل: **الحالة الأولية، ثم العقدة، فالحالة النهائية أو الحل.**

و من خصائص النص السردي التشديد على المؤشرات الزمنية، و اشتماله على روابط معينة مثل : بعد ذلك، قبل ذلك، ثم...<sup>1</sup>.

## ٥-٤-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 لدن القارئ، فيقوم هذا النص بتوسيعها و عرض أسبابها و نتائجها. 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 غالباً في زمن المضارع، كما تستخدم المبني للمجهول، بالإضافة إلى هذا فهي تمتاز باستخدامها لجمل فعلية طويلة تتكون من السبب و النتيجة، كما أنها توظف أدوات ربط معينة مثل (ولهذا، لما، ثم ، لأنه، أولاً...).<sup>2</sup>

وأخيراً نشير إلى أن هذا التصنيف المذكور لا يعد سوى عينة واحدة ضمن تصنيفات عديدة نتاج عن اشغال الدراسات اللسانية الحديثة بوضع نظرية عامة لتصنيف النصوص. كما نشير أيضاً إلى أن هذا التصنيف، أو غيره من التصنيفات، لا يعد تصنيفاً

<sup>1</sup> المرجع السابق و الصفحة نفسها.

<sup>2</sup> أنطوان صباح و آخرون، تعلمية اللغة العربية ، ص96.



صارما؛ إذ من النادر جدا أن نجد نصا ينتمي إلى نوع واحد بل كثيرا ما نجد نصوصا تتعايش فيها وظائف كثيرة: وصفية، سردية، حاجية...<sup>1</sup>

يجب إذن أن نخلص إلى القول إنه من إحدى خصائص النصوص لاتجانسها Hétérogénéité<sup>2</sup>، ولكن هنالك دوما نوع مهيمن؛ فإذا كان عنصر السرد هو الغالب فإن البنية الوصفية (على سبيل المثال) تكون في خدمة البنية السردية و هكذا.

## 6- أثر علم النص في تدريس النصوص:

إن إهمال الطرائق القديمة للبعد النصي في تعاملها مع النصوص جرها خطأ إلى اعتبار النص وعاءً من المفردات والألفاظ التي تتطلب الشرح والتفسير من أجل دعم الرصيد المعجمي للمتعلم، أو اعتباره أيضا خزانة من الصيغ والتركيب اللغوية الواجب حفظها و التعود عليها من أجل النسج على منوالها. و الحقيقة أن هذه الممارسة النصية التي تركز على المفردات والتركيب لها فوائد تعليمية عديدة لا يمكن نكرانها، إلا أن عيبها هو أنها حصرت التعامل مع النص في مستوى الجملة، مهملة بذلك بعد النصي لتكون النتيجة أن التلميذ يصبح قادرا على تكوين جمل سليمة نحويا، كما أنه يحصل رصيدا معجميا معتبرا إلا أنه في مقابل ذلك لا يستطيع تكوين نص طويل سواء على المستوى الكتابي، أو المستوى الشفوي<sup>3</sup>.

إن فشل هذه الطرائق التي تركز على الجملة أدى إلى ضرورة الاستجاد بعلم النص، و ذلك باستئماره تربوياً والاستفادة منه في تعليم اللغات؛ وبعد أن تحول الدرس اللساني النظري من دراسة الجملة إلى دراسة النص، رأى المشغلون بالتعليمية ضرورة مساعدة هذا التحول النظري على المستوى التطبيقي؛ ذلك أن كل تجديد و تطور يتحقق بالدرس اللساني يجب أن يتبع أيضا بالتجديد على مستوى الممارسة التعليمية لما للسانيات من أثر مباشر على تعليمية اللغات.

<sup>1</sup> محمد خطابي، لسانيات النص، ص314.

<sup>2</sup> عبد القادر بوزيده، نموذج المقطع البرهاني، ص314.

<sup>3</sup> محمد الأخضر الصبيحي، المناهج اللغوية الحديثة وأثرها في تدريس النصوص، ص305-304.



من هنا تحولت الممارسة النصية التعليمية – كما تحولت الدراسة اللسانية – من التركيز على فهم و استيعاب قواعد اللغة التي تعالج بنية الجملة إلى مستوى أعلى يتمثل في معرفة مختلف الأبنية النصية: أنواعها، و طرق بنائها، و وسائل الربط بين أجزائها... يقول أحد الباحثين في هذا الصدد : « تعلم الكلام و الفهم، هو تعلم شيء آخر غير المعجم و البنيات النحوية: إنه تعلم يشمل مختلف أنماط الأقوال في خطاب الآخر، و في خطاب الذات نفسها... و لذلك يصبح تعلم الجواب و السرد و الحاج و المقارنة من حيث هي معارف كلية، مسألة معقدة تتجاوز مجرد اكتساب النحو أو المعجم »<sup>1</sup> كما يقول فان دايك: « لا يجب أن يفهم تلميذ ما جملا فقط، بل يجب أن يتعلم أيضاً: على أي نحو تنظم المعلومات في نص أطول »<sup>2</sup>

فكل من الباحثين هنا يؤكد على أنه لا يكفي المتعلم تسلحه بزاد معجمي وفيه، أو استيعابه لمختلف الأشكال و الصيغ النحوية فقط، بل هل يحتاج – إضافة إلى هذه المعرف - إلى معرفة طرائق بناء النص، و تمثل معايير مختلف الأبنية النصية.

إلى هنا ندرك حاجة تعليمية اللغة لفوائد علم النص التطبيقية و من بين هذه الفوائد في مجال تدريس النصوص، العمل على تيسير مقرؤئية النص، ففي حين كان تركيز الطرق التقليدية في تيسيرها للمقرؤئية على تخلص النص من الكلمات الصعبة، و العمل على تبسيط الجمل المعقدة، تبين للدراسات الحديثة التي تهتم بالبعد النصي أن مسألة التيسير و الفهم تتعلق بمستوى أعلى يتمثل في معرفة تنظيم النص ككل؛ ذلك أن فهم النص و استيعابه يتوقف إلى حد بعيد على الوعي بطرق بنائه و اشتغاله، و معرفة طرائق الربط بين أجزائه، و كذا معرفة ميزات النوع أو النمط الذي ينتمي إليه.<sup>3</sup>

و إذا ما تركنا فهم النصوص و تحليلها لنتنقل إلى المستوى الإنتاجي نجد أنه يتعين على المتعلم الذي يطلب منه كتابة نص ما، أياً كان نوعه، أن يكون مدركاً لبنية هذا النوع

<sup>1</sup> ميلود حبيبي، الاتصال التربوي و تدريس الأدب: دراسة وصفية تصنيفية للنماذج و الأنماط، ط، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 1993، ص102.

<sup>2</sup> فان دايك، علم النص، ص334.

<sup>3</sup> روبرت دي بوجراند، النص و الخطاب و الإجراء، ص564.



و خصائصه، و كذلك طرائق الربط بين أجزائه، ذلك أن المعرفة الضمنية لأنواع النصوص و طرق بنائها من الأمور الأساسية التي تُمكن المتعلم من الكتابة<sup>1</sup>، و في المقابل نجد أن >> الخبرة غير كافية في تعدد أنواع النصوص، و عدم التطرق إلى هيكلاتها من الصعوبات التي يواجهها المتعلمون ... و من المشاكل الأخرى التي تعيق الطالب في الكتابة هو عدم إدراك الطلاب لكيفية استخدام و استعمال الروابط التي تؤدي إلى كتابة نصوص واقعية متماسكة<<<sup>2</sup> و من ثمة فإن بنية النص و أنواعه من المعارف الأساسية التي ينبغي أن تلقن للمتعلمين، لكونها معارف قاعدية تمكّنهم من الإنتاج الكتابي.

نخلص مما سبق إلى أن للاهتمام بالبعد النصي فوائد تعليمية عديدة، سواء على المستوى القرائي (فهم النصوص و تحليلها) أو على المستوى الإنتاجي (التعبير). يقول الباحث (محمد يحياتن) >> إن الاستغلال التعليمي و التربوي للسانيات النص في مرحلة التعليم الثانوي من شأنه أن ينمّي لدى التلميذ ملحة القراءة النشيطة و ملحة الكتابة الإنتاجية. ذلك أن هذا التناول سيسمح له بتجاوز مستوى الجملة و النظر إلى النص من حيث شموليته، و ذلك عن طريق اكتشاف تتميمه من نقطة الصفر إلى نقطته النهائية، أي بتحليل كيفية سريان المعلومة أو المعلومات فيه. أما على صعيد المكتوب، فإن التلميذ عند إنتاجه لنصوصه سيولي الاهتمام لاتساق نصه هذا بالسهر على جعل الوحدات التي تكونه مترابطة لا خلل فيها.<<<sup>3</sup>

إن اكتساب التلميذ لمهاراتي الفهم و الإنتاج لا يتحقق إلا من خلال تعريضه لنصوص عديدة، و ذلك باطلاعه على عينة كافية من كل نوع إلى حين تعوده على خصائصه البنائية و اللغوية، فإذا ما اكتسب كفاءة عالية، و معرفة ضمنية بكل نوع سيصبح عندها قادراً على التعامل بيسر مع أي نص آخر؛ بحيث يصبح بإمكانه تكهن، أو توقع أشياء في النص قبل الوصول إليها<sup>4</sup>، كما سيكون عندها أيضاً قادراً على كتابة

<sup>1</sup> أنطوان صباح و آخرون، تعلمية اللغة العربية، ص 91.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 94.

<sup>3</sup> محمد يحياتن، تحليل النص الأدبي في التعليم الثانوي: ملاحظات أولية، مجلة اللغة و الأدب، جامعة الجزائر، 12، ديسمبر 1997، ص 424-425.

<sup>4</sup> محمد الأخضر الصبيحي، المناهج اللغوية الحديثة و أثرها في تدريس النصوص، ص 308.

نص من إنتاجه، على منوال النصوص التي اطلع عليها. تسمى هذه القدرة على الفهم والإنتاج بالكفاءة النصية La Compétence Textuelle و تعرف اختصارا على أنها >>>قدرة الفرد على فهم الأقوال و إنتاجها في مواقف تواصلية<sup>1</sup><<, أما على المستوى التعليمي فهي تشير >>>إلى ضرورة العمل على إكساب التلاميذ كفاية تمكّنهم من قراءة و فهم النصوص فهماً سليماً، و التمييز بين مختلف أنواع النصوص بمعرفة خصائص كل نوع، و كذلك إكسابهم القدرة على إنتاج نصوص تشتمل على مختلف معايير النصية، من انسجام، و تناسق و ترابط و غيرها<<<sup>2</sup>.

و خلاصة القول: إنَّ لعلم النص تطبيقات عديدة في مجال تدريس النصوص، ذلك أنه يوجه التحليل المدرسي صوب الاهتمام ببنية النص و هيكلته، و هو بذلك يؤسس لتحليل جديد يمكننا من >>> العدول عن ذلك التحليل الذي يجذب إلى تذرية النص إلى وحدات مفصولة بعضها عن بعض... كما يسمح لنا في ذات الوقت من العدول عن القراءة الخطية التسلسلية Linéaire التي تجعلنا لا نحيط بمعمار النص و هندسته<sup>3</sup>. و إذن فالغاية بالبعد النصي في تدريس النصوص دعوة تعليمية حديثة، و مسألة حتمية فرضتها الطريقة القديمة بعمقها و عجزها عن تحقيق المأمول.

---

<sup>1</sup> ميلود حبيبي، الاتصال التربوي و تدريس الأدب، ص114.

<sup>2</sup> محمد الأخضر الصبيحي، المناهج اللغوية الحديثة و أثرها في تدريس النصوص، ص346.

<sup>3</sup> محمد يحياتن، تحليل النص الأدبي في التعليم الثانوي: ملاحظات أولية، ص425-426.

في آخر هذا الفصل النظري نخلص إلى القول: إن علم النص يحتل اليوم مكانة هامة في النقاشات العلمية لكونه يمثل نقلة نوعية في مجال الدراسات اللغوية؛ و ذلك بعده عن اتخاذ الجملة كموضوع أساسي للدرس اللساني، و محاولة إعادة تأسيس الدراسة اللسانية على قاعدة أخرى هي "النص".

يهم هذا العلم بوصف وتحليل بنية النص، و الوقوف على شتى مظاهر ترابطه الشكلية و المفهومية، كما يضع نصب عينيه هدفا آخر يتمثل في وضع نظرية لتصنيف النصوص، تعنى بتبيان خصائص كل نوع، و تحديد سماته اللغوية و البنائية.

و لعل ما يهمنا من هذا كله أن لعلم النص، كمنهج لساني، تطبيقات عديدة في مجال تعليم اللغة بشتى فروعها، و من ضمنها تعليمية النصوص، ذلك أنه يوجه التحليل المدرسي صوب العناية بالبعد النصي، متجاوزاً بذلك الاتجاهات القديمة التي كانت تعمل على تجزئة النص إلى وحدات مفصولة، ليتمكن التلميذ من النظر إلى النص ككيان واحد متماسك الأجزاء.

## الفصل الثالث: واقع تدريس النص الأدبي في السنة الأولى من التعليم الثانوي

تمهيد.

- 1- الاختيارات المنهجية.
- 2- دراسة الأهداف التعليمية.
- 3- عرض مضمون الكتاب المدرسي و دراسته.
- 4- خطوات دراسة النص الأدبي.
- 5- قراءة في الممارسة الفصلية.

بعد الفراغ من الفصول السابقة التي تكفلت ببسط أهم الجوانب النظرية المتعلقة بموضوع البحث صار بالإمكان الشروع في هذا الفصل التطبيقي الذي يسعى إلى محاولة استثمار الملاحظات الواردة في الشق النظري من أجل دراسة واقع تدريس مادة النصوص الأدبية بالسنة الأولى من التعليم الثانوي، و ذلك من خلال الوقوف عند:

1-الاختيارات المنهجية المتبناة في بناء منهاج السنة الأولى ثانوي.

2-الأهداف التعليمية المسطرة لهذه السنة.

3-عرض المحتوى المقرر و دراسته.

4-خطوات دراسة النص الأدبي.

5-و أخيراً تقديم قراءة في الممارسة الفصلية.

و تجدر الإشارة إلى أن معالجة و دراسة هذه المحاور السابقة كان من خلال القيام بقراءة الوثائق التربوية الرسمية (المنهاج، الكتاب المدرسي، الوثيقة المرافقه للمنهاج، دليل الأستاذ)، بالإضافة إلى الحضور الصفي أو الملاحظة الميدانية.



## 1- 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 المنهاج هو أمر في غاية الأهمية و ينبغي أن يسبق الحديث عن الأهداف أو المحتوى أو الطريقة.

بني منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي بالاعتماد على المقاربة بالكافاءات بعدها خياراً بيداغوجيا بدلاً للمقاربة بالأهداف، و على المقاربة النصية بعدها خياراً لسانياً مدعماً لهذا البناء<sup>1</sup>، و فيما يلي نقف عند هاتين المقاربتين، ليس بعرض التعريف بهما فقد سبق و أن تكفلت الفصول النظرية بذلك، و لكن بعرض عرض بعض الإشارات التي ستساهم فيما بعد في توضيح مسار درس النصوص الأدبية.

### 1-1- المقاربة بالكافاءات:

عدلت المنظومة التربوية الجزائرية عن بناء المناهج التعليمية بالاعتماد على المقاربة بالأهداف، و لجأت إلى اختيار المقاربة بالكافاءات بعدها تصوراً و منهجاً حديثاً قادرًا على تلافي سلبيات المقاربة القديمة بفضل منطلقاتها البنائية التي تعيد المتعلم إلى محور العملية التعليمية، و بفضل خاصة الإدماج التي تتجاوز سلبيات البيداغوجيا التراكمية<sup>2</sup>.

و في ظل هذا الاختبار عمد المنهاج إلى التأكيد على تخفيض المعرفة من سلطة المعلم، و على إشراك المتعلم في بناء تعلماته، كما أكد أيضاً على تقديم نشاطات اللغة العربية وفق منطق الإدماج تماشياً مع منطلقات المقاربة بالكافاءات التي تقول بضرورة نفي الفواصل و الحواجز بين المواد الدراسية<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> وزارة التربية الوطنية، مشروع الوثيقة المرافقه لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر، جانفي 2005، ص.1.

<sup>2</sup> وزارة التربية الوطنية، منهاج مادة اللغة العربية و آدابها: السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر، مارس 2005، ص.4-5.

<sup>3</sup> المصدر السابق، ص.7.



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؛ وبعد الفراغ من دراسته و تحليله يشرع في تدريس هذه النشاطات الرافدة باختيار الأبيات الشعرية التي تتوافر على أحكام الدرس، بالعودة إلى النص الأدبي المدروس، فبدل أن يدرس نشاط (قواعد النحو و الصرف) مثلاً بشكل مستقل يدرس بالاعتماد على النص الأدبي، و ذلك باستخراج الأمثلة اللازمة منه، و هكذا بالنسبة لباقي الأنشطة<sup>1</sup>.

إنّ تدريس نشاطات اللغة العربية بهذا الشكل المندمج يخدم جانبين اثنين: الأول أنه يخلص هذه النشاطات من الطابع النظري الغالب عليها في حال تدريسيها في حصص مستقلة، كما أنه يقدم لللهمّذ تصوراً مختلفاً 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. و زيادة 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 وقتاً و مجاهداً لمجرد 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 تكوين الذوق الأدبي إلا إذا اتخذها وسيلة لبيان قيمة النصوص الأدبية و حظها من الفن. و عليه فالواجب ألا يكون للبلاغة درس خاص تشرح فيه قواعدها و إنما يجب أن تعلم في حصص الأدب و من خلال نصوصه<<<sup>2</sup>.

و أما الثاني: هو أن نشاطات 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 معطياته و مناقشتها، فهي بالإضافة

<sup>1</sup> 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، الجزائر، مارس 2006، ص 25.

<sup>2</sup> المنهاج ، ص 27-28.

إلى كونها نشاطات تقدم معارف معينة في النحو والصرف، و العروض، و غيرها فهي في الآن ذاته نشاطات رافدة تساهم في فهم النص و بناء معناه<sup>1</sup>.

و على العموم يهدف المنهاج من خلال هذا الأسلوب في التعامل مع نشاطات اللغة العربية إلى تكوين متعلم قادر على تأسيس روابط بين مختلف المواد، و قادر على تعبئة مكتسباته فيها من أجل معالجة وضعيات مشكلة تعرّضه<sup>2</sup>، و لعل الذي يهمنا من هذا كلّه هو أن المنهاج الجديد ينظر إلى هذه النشاطات (من قواعد، و بلاغة، و عروض، و نقد) على أنها نشاطات رافدة تخدم النص الأدبي و تساهم في فهمه و بناء معناه.

#### 1-2- المقاربة النصية:

المقاربة النصية مقاربة لغوية تعليمية تهتم بدراسة بنية النص و نظامه، حيث تتوجه فيها العناية إلى دراسة النص ككل و ليس إلى دراسة الجملة<sup>3</sup>، تم اعتماد هذه المقاربة -بعدها خياراً لسانياً- يستند على مقولات لسانيات النص -بعد فشل الطرائق التي ترکّز على الجملة و بداية الاهتمام بالنص بعدّ 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<sup>4</sup>.

يعرف النص في عرف المقاربة النصية على أنه وحدة لغوية ذات وظيفة تواصلية واضحة، تحكمه جملة من المبادئ منها الانسجام و التماسك أو الاتساق<sup>5</sup>، أي أنه ليس تابعاً عشوائياً 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

<sup>1</sup> المصدر السابق ، ص27.

<sup>2</sup> وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر ، ص.3.

<sup>4</sup> مشروع الوثيقة المرفقة للمنهاج ، ص15.

<sup>5</sup> مشروع الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الثالثة، ص.2.

<sup>5</sup> 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 آدابها، عانبة 21-22 أكتوبر 2007 ، ص16.

متفرقة مثلاً كأن سائداً، 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“**<sup>1</sup>، و إذن فـ **”إن تطبيق المقاربة النصية (السانيات النص) يخدم وظيفتين تربويتين“**:

**الأولى:** تتعلق بالتقدير و الفهم، فهو واسطة التحليل النصي نقف بصورة أفضل على محتويات النصوص و قصدية أصحابها، و في مستوى أكثر تجريدياً ندرك الآليات المتحكمة في تعلق البنيات النصية.

**الثانية:** تتعلق بالإنتاج، فبمجرد فهم الكيفية التي تشغله النصوص و المنطق الذي يحكم اشتغالها يمكن استثمار ذلك في إنتاج نصوص شبيهة بها من حيث الانسجام و التماسک<sup>2</sup>.

يتضح مما سبق العلاقة الوطيدة التي تجمع بين القراءة (الفهم و التقدير) و الكتابة (الإنتاج) في إطار المقاربة النصية؛ حيث يخطط فيها لأن ينطلق المتعلم من النص الأدبي فيحلله و يستخلص خصائصه ثم ينسج على منواله نصاً من عنده باحترام الخصائص المناسبة لنمطه، و من ثمة فإن **”نقطة الانطلاق هي النص و نقطة الوصول هي**

<sup>1</sup> مشروع الوثيقة المرفقة للمنهاج ، ص18.

<sup>2</sup> سيدى محمد دباغ بوعيد و حفيظة تازروتي، دليل المعلم للسنة الثانية من التعليم الابتدائي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر 2004-2005، ص10.

النص<sup>1</sup> و لهذا يعد النص إذن في عرف المقاربة النصية محور الفعل التربوي في تدريس نشاطات اللغة العربية<sup>2</sup>.

بعد عرض الاختيارات المنهجية المتبناة في بناء منهاج السنة الأولى ثانوي (ممثلة في المقاربة بالكفاءات و المقاربة النصية) صار بالإمكان عرض و دراسة الأهداف، المحتوى، و الطريقة التي وضعها منهاج استناداً على هذه المقاربات التعليمية و هذا على مدار المباحث المولالية.

## 2- 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 التوصل إلى نتائج إيجابية.

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

تنقسم الأهداف التعليمية إلى قسمين أساسيين:

أهداف عامة تشارك في تحقيقها فروع المادة المدرّسة من نصوص، و نحو وصرف و عروض و بلاغة... و أهداف خاصة تحدد لتدريس كل فرع على حدة، و فيما يلي نستعرض الأهداف العامة المقررة لتدريس مادة اللغة العربية، و كذا الأهداف الخاصة بتدريس نشاط النصوص موضوع البحث:

---

<sup>1</sup> وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقية لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص66.

<sup>2</sup> المرجع نفسه و الصفحة نفسها.



1-2- الأهداف العامة<sup>1</sup>:

الهدف الختامي المندمج<sup>\*</sup> لنهاية السنة الأولى من التعليم الثانوي العام

(جذع مشترك آداب)

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

الكفاءة/ 2 المجال الكتابي

الكفاءة/ 1 المجال الشفوي

خطبية تصوير حجاجبة وتفصيلية  
في وضعيات ذات دلالة و نصوص  
لقد أثر أدبي من العصور المدرورة  
بتوظيف مفاهيم النقد المناسبة.

إنتاج نصوص في وضعية تم استنبات  
ذات دلالة للتخيص أو التحليل أو  
التعليق

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

**1/ يركز الهدف الختامي المندمج على كفاءة الإنتاج بشكليهما الشفوي و الكتابي؛ حيث حدد  
المنهاج بوضوح الغاية التي يصبو إلى تحقيقها و هي: إكساب المتعلم كفاءة نصية تمكنه**

<sup>1</sup>. المنهاج، ص12.

\* هو كفاءة مكثرة (Macro-compétence) تحدث في وضعية مندمجة، و كلمة (ختامي) تدل على الفترة الزمنية التي يصبح فيها المتعلم يتحكم  
في مادة تعلمها. الدليل، ص51.

من إنتاج نصوص مختلفة في أي وضعية مشكلة قد تصادفه. و هنا يظهر أن تركيز المنهاج على كفاءة الإنتاج راجع لتبنيه للمقاربة النصية التي لا تنظر إلى نشاط القراءة النصوص بعده نشاطاً معزولاً، وإنما هي تنظر إلى القراءة بعدها سبيلاً 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 تدرج ضمن هذين النمطين بالذات، في حين حدد منهاج السنة الثانية هدفه العام بالقدرة على إنتاج نصوص (وصفية أو سردية أو حجاجية)<sup>1</sup>، أما منهاج السنة الثالثة فجعل هدفه الختامي: القدرة على إنتاج نصوص (سردية أو تفسيرية أو وصفية أو حجاجية أو إعلامية أو حوارية)<sup>2</sup>**

إن اختيار المنهاج للبدء بتدريس النصوص الحجاجية و التفسيرية فوائد تربوية عديدة، لما لها من صلة بالنمو الفكري للمتعلم، و لهذا نبهت الدراسات التربوية الحديثة إلى ضرورة التعجيل بتدريس هذه الأنماط النصية، و لاسيما النصوص الحجاجية بالذات، ذلك أنها بالإضافة إلى كونها مجالاً تتكون فيه مهارات التلميذ اللغوية، فهي أيضاً تعتبر مجالاً خصباً لتكوين مهاراته العقلية التي لاتزال في طور التشكل. يقول الباحث (محمد مكسي) عن ضرورة التعجيل في إدماج القدرة الحجاجية في التعليم: >>التحكم في الحاج يُعد بالنسبة للمتعلمين ذا أهمية أساسية مزدوجة: فمن حيث تكوينهم تعد هامة، كذلك بالنظر إلى مستقبلهم، و ذلك أن الحاج يُعد مكوناً حاسماً لقدرته على التواصل، و نظراً لهذه الأهمية كلها فإنه ينبغي إدماجها مبكراً في التعليم و تطويرها تطويراً منهجاً بعد ذلك<sup>3</sup><<

و هو الرأي ذاته الذي ذهب إليه المنهاج الجديد، حيث نبه إلى أهمية النصوص الحجاجية

<sup>1</sup> وزارة التربية الوطنية، منهاج مادة اللغة العربية و أدابها السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص33.

<sup>2</sup> وزارة التربية الوطنية، منهاج مادة اللغة العربية و أدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، مارس 2006، ص5.

<sup>3</sup> محمد مكسي، استراتيجيات الخطاب الدياكتيكي في التعليم الثانوي، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1998، ص24.



و التفسيرية و فائدتها التربوية، و لهذا عمل على التركيز عليها بشكل كبير بداية من السنة الأولى من المرحلة الثانوية.

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

**كتابة نصوص ل النقد أثر أدبي من العصور المدروسة بتوظيف مصطلحات النقد المناسبة.** و هو هدف خص به تلاميذ الشعبة الأدبية عن غيرهم في الشعبة العلمية، و لنا أن نتساءل:

هل هذا الهدف التعليمي المسطـر يتوافق مع قدرات و إمكـانات التلمـيـد في السنة الأولى؟ هل للـتـلمـيـد فـعـلا الـقـدرـة عـلـى تـقـديـم قـراءـة فـي نـصـوص أدـبـيـة لـكـبار الأـدـبـاء؟ قـراءـة مـسـلـحة بـزـاد مـصـطـلـحـي نـقـدي و هو فـي هـذـه السـنـة بـالـذـاـت يـتـعـرـف عـلـى مـاهـيـة النـقـد الأـدـبـي و مـبـادـئه الأـولـيـة!

يبـدو هـذـا الـهـدـف التـعـلـيمـي طـموـحـا جـداـ، و لـاسـيـما بـالـنـسـبـة لـتـلـامـيـد السـنـة الأولى ثـانـويـ، ذـلـك أـنـه لم يـرـاع مـكـتبـاتـهـم القـبـليـة، حـيـثـ لم يـسـبـق لـهـؤـلـاء فـي الطـورـ المـتوـسـطـ أـنـ تـعـرـفـوا عـلـى مـوـضـوـعـاتـ النـقـدـ الأـدـبـيـ و مـبـادـئـهـ، و لـذـا فـمـن الصـعـبـ تـمـكـنـهـمـ من تـقـديـم قـراءـاتـ نـقـديـةـ فـي هـذـه المـدـةـ الزـمـنـيـةـ، و لـذـا فـإـنـ هـذـا الـهـدـف يـبـدو صـعـبـ التـحـقـيقـ فـي السـنـة الأولىـ، و لـعـلـهـ يـتـجـسـدـ وـاقـعـياـ فـي السـنـوـاتـ التـالـيـةـ السـنـةـ الثـانـيـةـ أوـ التـالـيـةـ.

صـحـيـحـ أـنـ المـنـهـاجـ الجـدـيدـ قدـ أـدـرـجـ نـشـاطـ "ـالـنـقـدـ الأـدـبـيـ"ـ، وـ هـوـ إـجـرـاءـ مـسـتـحـدـ؛ـ حـيـثـ كـانـ هـذـا النـشـاطـ مـغـيـبـاـ فـي النـظـامـ القـدـيمـ، فـلـمـ يـكـنـ التـلـامـيـدـ آـنـذـاكـ يـتـلـقـونـ مـفـاهـيمـ النـقـدـ الأـدـبـيــ إـلـاـ ماـ جـاءـ مـتـضـمـنـاـ فـي درـوـسـ النـصـوصــ فـي حينـ يـدـرـسـ النـقـدـ فـي المـنـهـاجـ الجـدـيدـ فـي شـكـلـ نـشـاطـ مـسـتـقـلـ يـتـعـرـفـ فـيـهـ التـلـامـيـدـ بـدـاـيـةـ عـلـى مـاهـيـةـ النـقـدـ الأـدـبـيـ فـي درـسـ مـسـتـقـلـ ثمـ وـظـيـفـتـهـ وـ مـبـادـئـهـ الـأـولـيـةـ عـلـى مـدارـ الدـرـوـسـ المـقـرـرـةـ طـوـالـ السـنـةـ الـدـرـاسـيـةـ،ـ إـلـاـ أـنـ هـذـاـ المـحـتـوىـ النـقـديـ الـأـولـيـ المـقـدـمـ فـي هـذـهـ السـنـةـ لـنـ يـجـعـلـ تـلـامـيـدـ السـنـةـ الـأـولـىـ قادرـاـ عـلـىـ كـتـابـةـ نـصـوصـ نـقـديـةـ وـ إـنـمـاـ سـيـزوـدـهـ بـتـقـافـةـ نـقـديـةـ أـولـيـةـ قـابـلـةـ لـلـتـطـوـرـ فـيـ المـراـحـلـ الـدـرـاسـيـةـ التـالـيـةـ،ـ وـلـذـاـ فـإـنـ الـهـدـفـ مـنـ نـشـاطـ النـقـدـ هـوـ >ـتـقـرـيـبـ المـفـاهـيمـ النـقـديـةـ،ـ وـ المـصـطـلـحـاتـ الدـالـلـةـ عـلـيـهاـ،ـ مـنـ فـهـمـ التـلـامـيـدـ حـتـىـ لـاـ تـظـلـ مـتـعـالـيـةـ عـلـيـهـ.ـ غـيـرـ أـنـ هـذـهـ الـعـلـمـيـةـ لـيـسـ هـدـفـاـ لـذـاـتـهـاـ،ـ بـالـنـظـرـ

إلى المستوى الدراسي للتميذ، فليس المقصود طبعاً هو تحويل درس القراءة إلى درس في النقد الأدبي، كما أن الغرض منها ليس هو إعداد و تكوين نقاد للفحوص <sup>1<<</sup>.

و إذن فإن هذا الهدف المرجو "كتابة نصوص لندق أثر أدبي بتوظيف مصطلحات النقد المناسبة" هو هدف صعب التحقق في السنة الأولى، و لعل الاكتفاء بـ "التعرف على ماهية النقد الأدبي و الإطلاع على بعض المصطلحات و المفاهيم النقدية، تنمية روح النقد و البدء في التمرس على آلياته" أو غيرها من الأهداف سيكون إجراءً معقولاً و أكثر واقعية.

## 2-2- الأهداف المعاقة لتدريس مادة النصوص:

يسعى منهاج السنة الأولى - فيما يخص مادة النصوص الأدبية- إلى تحقيق الأهداف الوسيطية المندمجة التالية<sup>2</sup>:

### 1- يكتشف معطيات النص الداخلية و الخارجية و يناقشها:

ويندرج ضمن هذا الهدف الأهداف التعليمية التالية:

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

### 2- يحدد بناء النص:

- يطلع على توثيق متوجع لتحديد النمطية الغالبة على النص: سردية، وصفية، تفسيرية، حاجية...

---

<sup>1</sup> محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للفحوص: المراجعات، المقاطع، الآليات، تقنيات التنشيط، ط، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1998، ص 101-100.

<sup>2</sup> المنهاج، ص 13-14.

- يكتشف المظاهر الغالبة على النص و يعلّها بإبراز خصائصها.
- يعرض أقسام النص من مقدمة و أحداث ...

### 3- يكتشف الاتساق و الانسجام في تركيب فقرات النص:

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

### 4- يشرح شرحاً معجمياً و يبني المعنى:

- يكتشف معنى الكلمات انطلاقاً من سياق الجملة.
- إثبات معنى الكلمات اعتماداً على المعجم أو على مرجع مناسب ...

### 5- يتحكم في المفاهيم النقدية لفهم النصوص و استثمارها:

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

يلاحظ على هذه الأهداف أنها تتقسم - 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 (بدءاً 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 ملتحمة، و لهذا سطر المنهاج تماشياً مع المقاربة المتبناة 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 خلافاً للمنهاج القديم، و ذلك بهدف تقريب التلاميذ من مفاهيم النقد الأدبي و البدء في تدريبيهم على آلياته، لما للنقد من صلة وثيقة بالنص الأدبي.

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

### 3- 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 أيسر و أنفع وسائل التحصيل المدرسي، و هذا ما يجعله يفوق باقي الوسائل أهمية رغم حداثتها و جاذبيتها. و لعل هذه الأهمية ترجع لكونه مصدرأً مهمأً من مصادر استقاء المعلومات و المعرف، و عنصراً أساسياً 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<sup>1</sup>. لهذه الأسباب كلها يعد الكتاب المدرسي من أهم الركائز التي يقوم عليها الفعل التعليمي، و لا أدل على ذلك من كثرة استعماله داخل القسم و خارجه، و من كثر اعتماد المعلم و المتعلم عليه بشكل كلي.

نظرأً لهذه الأهمية التعليمية التي يتمتع بها الكتاب المدرسي، و نظرأً لكونه المسؤول عن نقل و ترجمة التصورات التي يحدّدها المنهاج، فإن دراسته عن طريق عرض مضمونه، و معرفة الخافية المنهجية التي تحكم في تنظيم محتواه و ترتيبه أمرٌ لا غنى عنها، ينبغي أن تتضمنها كل دراسة تتناول تعليمية أي مادة دراسية. و لكن قبل أن نتطرق لهذه القضايا المضمنية ينبغي أولاً أن نقف عند المعطيات الشكلية للكتاب لما لهذا الجانب أيضاً 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 جذباً، أو على الأقل مقبولاً، كلما كان الإقبال عليه كبيراً و العكس.

---

<sup>1</sup> أحمد العمراوي و خالد البقالى القاسمى، ديداكتيك التربية الإسلامية: من الإبستمولوجى إلى البيداغوجى، ط١، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1999، ص159-160.

إنَّ 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 تيلاني: 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 بيده 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 غناء؛ جواري يعزفون على العود و حضور ملتف بمجلس سمر بأحد القصور الفخمة ذات الطابع الإسلامي، معماراً و أثاثاً. و إذن فقد حمل الغلاف صوراً 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 23 سم/16 سم)، و هو يحمل بين دفتير 224 صفحة من نوعية الورق الأبيض الناعم. و قد طبع بخطوط متعددة من حيث الحجم و اللون؛ حيث كتب بلون أسود، في حين خصت العناوين، عناوين النصوص

و مراحل التحليل، بلون أزرق و حجم أكثر بروزاً. كما جعل بأعلى صفحة من صفحات الكتاب شريط أزرق متساوق مع اللون الذي كتبت به العناوين. و هذا دوماً في إطار تحسين الجوانب الشكلية في الكتب المدرسية.

-**الصور و الرسوم:** غالباً ما تشتمل الكتب المدرسية الخاصة بتدريس النصوص على صور و رسوم ترافق مع النصوص المدرستة، و ذلك لما لها من دور في إزالة اللبس و الغموض، و تيسير الصعب، و جذب انتباه التلميذ. فهي إذن تنفس الروح في النصوص المجردة، و تساعده في فهمها و قراءتها. و لكن ما يميز كتاب النصوص الموجه للتلاميذ السنة الأولى ثانوي هو خلوه تقريباً 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).

وعلى العموم فإن ما ورد من صور لم يُضف - فيما أرى - الشيء الكثير على فهم النص و قراءته؛ حيث أرفقت:

1/ صورة تخطيطية (كارикاتورية) لفارس عربي على حسان بنص "الفروسيّة" لعنترة بن شداد ص. 37.

2/ صورة فوتوغرافية (حقيقية) لنخلة بنص "الطبيعة من خلال الشعر الجاهلي" ص 66. و لكن لا أرى أن هاتين الصورتين قد أفادتا - بشيء كبير - في قراءة النص و فهمه. و على العموم فإن ما يمكن قوله حول شكل الكتاب هو أنه مقبولٌ و مناسبٌ حجماً، و جيد من حيث الطباعة و طريقة الإخراج. أما فيما يخص المضمون - و هو بيت القصيدة - فستتكفل المباحث التالية بعرضه و دراسته.

### 3-2- المعطيات المضمنة:

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 للتلاميذ السنة الأولى ثانوي، لتنبع ذلك بدراسة طبيعة هذه النصوص المنتقاة، و كيفية تنظيمها في الكتاب المدرسي. و لكن قبل هذا ينبغي أولاً

الوقوف عند التقديم 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 تكونها تتضمن في العادة التعريف بالأسس التربوية، و المقاربات التعليمية المتبناة، كما تتضمن أيضا شروحاً و توجيهات عن المراحل و الخطوات الواجب إتباعها في تقديم الدروس.

جاء التقديم على مدار ست صفحات وقد قسم إلى ثلاثة أقسام أساسية هي :

1 عرف التقديم أول الأمر بالمقارنة بالكتابات باعتبارها المقاربة البيداغوجية المعتمدة في بناء مناهج التعليم الثانوي، و بين أنها قرينة بيداغوجيا الإدماج. ليحدد بعد هذا الأنماط النصية المدرجة في الكتاب (النص الحاجي و النص التفسيري) مع تبرير هذا الاختيار. كما حدد أيضا المدخل التعليمي المعتمد في تدريس النصوص، ليختتم هذا الجزء الأول من التقديم بدعة الأساتذة إلى الاجتهد 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 أختتم التقديم بتحديد الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الأولى، و المتمثل في تمكين المتعلم من إنتاج و كتابة نصوص حاجية 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:

رقم الصفحة	عدد الفقرات	صاحب النص التواصلي	النص التواصلي	الصفحة	الصفحة	عدد الفقرات أو الأبيات	صاحب النص الأدبي	النص الأدبي	الوحدات
معطيات مختصرة عن العصر الجاهلي: شبه الجزيرة العربية موطن العرب و مهد الأدب العربي ص 14-10									
30-29	2	د/ محمد الحوفي	ظاهرة الصلح و السلم في العصر الجاهلي	16-15	12	بيت	زهير بن أبي سلمى	في الإشادة بالصلح و السلم	01
51-49	9	عمر الدسوقي	الفتوة و الفروسيّة عند العرب	38-37	13	بيت	عنترة بن شداد العبسي	الفروسيّة	02
66-64	11	تأليف لجنة من أدباء الأقطار العربية	الطبيعة من خلال الشعر الجاهلي	60	9	أبيات	عبيد بن الأبرص	وصف البرق و المطر	03
79-78	3	د/ حسين مروة بطرس البستاني	-معلم الأمثال -الحكم في الجاهلية	68	18	/		الأمثال و الحكم	04
79	3								
معطيات مختصرة عن عصر صدر الإسلام (من ظهور الإسلام إلى سنة 41هـ) ص 88-89									
98-96	8	د/ شوقي ضيف	قيم روحية و قيم اجتماعية في الإسلام	91	12	بيت	عبدة بن الطبيب	تقوى الله و الإحسان إلى الآخرين	05
-112 113	6	د/ حسن إبراهيم حسن	الشعر في صدر الإسلام	-99 100	12	بيت	كعب بن مالك	من شعر النضال و الصراع	06
-126 127	5	النعمان عبد المتعال القاضي	شعر الفتوح و آثاره النفسية	-121 122	14	بيت	حسان بن ثابت	فتح مكة	07
-163 164	7	د/ أحمد الشايب	من آثار الإسلام على الفكر و اللغة	129	11	بيت	النابغة الجعدي	من تأثير الإسلام في الشعر و الشعرااء	08

رقم الصفحة	عدد الفرات	صاحب النص التواصلي	النص التواصلي	الصفحة	عدد الفرات أو الأبيات	صاحب النص الأدبي	النص الأدبي	الوحدات
معطيات مختصرة عن العصر الأموي (41 هـ - 132 هـ) ص 148-149								
-163 164	7	د/ أحمد الشايب	نشأة الأحزاب السياسية في عهد بنى أمية	151	12 بيت	الكميت بن زيد	في مدح الهاشميين	09
-179 180	5	د/ زكي مبارك	الغزل العذري في عهد بنى أمية	166	11 بيت	جميل بن معمر	من الغزل العفيف	10
-198 199	8	د/ شوقي ضيف	التجديد في المديح والهجاء	189	10 أبيات	الأخطل	من مظاهر التجديد في الشعر الأموي	11
-209 210	7	د/ شوقي ضيف	الكتابة في العصر الأموي	206	2 فقرة	عبد الحميد الكاتب	توجيهات إلى الكتاب	12

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

1 إنّ أول ملاحظة بادية للعيان هي اعتماد مصممي الكتاب على المدخل التاريخي في تنظيمهم للنصوص المدرجة، و ذلك تماشياً مع مطلب المنهاج الذي حدد الإطار العام الذي تُنظم وفقه النصوص الأدبية، و هو نظام "الأعصر الأدبية المتعاقبة"<sup>1</sup> و لنا الآن أن نتسائل: ما 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 الأولى ثانوي؟ ما هي إيجابياته و ما سلبياته؟

<sup>1</sup>. المنهاج، ص 21.

2 و من الملاحظات الواضحة أيضاً، و التي لا تحتاج إلى تدليل غلبة النصوص الشعرية المدرجة على حساب النصوص النثرية. فما الذي دفع مصممي الكتاب إلى اختيار محتوى يهيمن فيه الشعر على النثر؟ و ما آثار ذلك؟

3 إن الشيء البارز أيضاً في الإصلاحات التربوية الجديدة التي أدرجتها مناهج اللغة العربية هو ما سُمي بـ "النصوص التوأمية". فما طبيعة هذه النصوص؟ و ما الهدف من إدراجها؟

4 نلاحظ أيضاً 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 أثناء قراءته للنصوص و تحليلها؟

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

### أولاً: مدخل تدريس النصوص الأدبية في المشوق:

يقصد بمدخل تدريس الأدب الطريقة المتبعة في ترتيب النصوص الأدبية و تقديمها إلى المتعلم، و هي غالباً ثلاثة أنواع<sup>1</sup>:

1 **المدخل التاريخي**: يعتمد هذا المدخل في تنظيمه لمحنوي النصوص الأدبية على فكرة التابع التاريخي، أي تقديم النصوص وفقاً لسلسلتها الزمنية، بدأ بالأقدم فالحدث، حيث يبدأ بتدريس نصوص من العصر الجاهلي و صدر الإسلام، فالعصر الأموي، ثم العصر العباسي، الحديث، وأخيراً المعاصر.

2 **مدخل الفنون الأدبية**: لا يراعي هذا المدخل الاعتبارات الزمنية وإنما ينظم النصوص على أساس الفنون الأدبية المختلفة، فيدرس فن الخطابة، و الغزل، و الرثاء مثلاً في السنة الأولى، و الوصف و الحكمة و الرسائل في السنة الثانية، و هكذا.

---

<sup>1</sup> علي أحمد مذكر، تدريس فنون اللغة العربية، د ط، دار الفكر العربي، القاهرة 2000، ص 174-175.



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 الظاهرة الأدبية، أو الموضوع الأدبي هو الأساس الذي تدور حوله الدراسة بصرف النظر عن كونه فناً كاملاً أو جزءاً 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 <sup><sup>١</sup></sup> <sup>تقديم</sup> النصوص الأدبية في إطار الأعصر الأدبية المتعاقبة<sup><sup>٢</sup></sup>. ولكن 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 تداولاً بحجة أنه الأقرب إلى الطبيعة باعتباره يتبع سلسلة زمنياً منطقياً (من القديم إلى الحديث)، و وبالتالي فهو يدرس النتاج الأدبي و يتبع مراحل حياته، من نشأته إلى غاية آخر مرحلة وصل إليها، و هذا من شأنه أن ينعكس إيجابياً على فهم التلميذ و وعيه بالظاهرة الأدبية، كما أن في تركيزه على العصور الأدبية، و ما يلحقها من وعي بالتاريخ تمتيناً لصلة الأمة بتراثها اللغوي و الأدبي، و تعزيزاً لمفهوم الامتداد و الاستمرارية التاريخية، و هذا من شأنه أيضاً أن يجعل التلميذ:

- 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 مثلاً، الذي يركز على دراسة مختلف فنون القول في مختلف عصور الأدب، إذ قد يجد بعض التلاميذ، في نهاية السنة أو حتى بعد الدراسة الثانوية، صعوبات أو خطاً في نسبة الأدباء، بعكس التلاميذ الذين يدرسون في ظل المدخل التاريخي، إذ غالباً ما يرتبط اسم الأديب بعصره في ذهن المتعلم؛ لأنه تناول هؤلاء الأدباء في مجموعات متمايزة<sup><sup>٣</sup></sup>.

<sup>١</sup> المنهاج، ص21.

<sup>٢</sup> التقرير الوطني الخاص بتطوير منهاج اللغة العربية و أدابها في مرحلة التعليم الثانوي، وقائع الملتقى الوطني لتعليمية اللغة العربية و آدابها، المنعقد أيام 1، 2، 3 ديسمبر 1997 بثانوية حسيبة بن بو علي بالقبة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوا1998، ص43.

كانت هذه مجموعة الحجج و البراهين التي يؤسس عليها دعابة 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 يعاشه 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<<<sup>1</sup>

إنّ هذا التساؤل الذي يطرحه الباحث (رشدي طعيمة) يحيلنا على مسألة خلافية بين المشتغلين بتعليمية النصوص، كما يحيلنا على اتجاهين متناقضين؛ اتجاه يراعي التسلسل الزمني في تنظيمه للنصوص، فيبدأ بتدريس النصوص القديمة في السنة الأولى، و اتجاه ثان يرفض البدء بهذه الأدب القديمة، على اعتبار أن 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 غير المألوف. فهذه الأدب القديمة - التي تعرض على تلميذ السنة الأولى - ممثلة في نصوص الأدب الجاهلي تحديداً و ما تلاه هي نصوص صعبة و غير مألوفة، و من ثمة فإن التلميذ بدراستهم لهذه الأدب ينتقلون دفعة واحدة من الأسلوب العصري السهل الذي تعودوا عليه في الطور المتوسط الذي يقل فيه الاهتمام بالناحية الجمالية و الفنية >>حيث تتتواء نصوصه بين المقالات العلمية و الاجتماعية و بعض الحكايات و القصص<<<sup>2</sup> 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 التلميذ، ليتم فيما بعد إدراج النصوص القديمة تدريجياً، حتى لا يتسبب الانتقال الفجائي في آثار و انعكاسات سلبية، يقول الباحث (عبد الراجي): >>نبدأ بما هو مألوف للتلميذ مما هو قريب من الفصاحة المعاصرة، و هو كثير جداً لا يعجز من يتتوفر عليه للاختيار منه، ثم نتدرج بعد ذلك خطوة خطوة حتى

<sup>1</sup> رشدي طعيمة، الأساس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها، تطويرها، تقويمها، ط، دار الفكر العربي، القاهرة 2000، ص.83.

<sup>2</sup> عبد الرحمن عزوق و آخرون، دراسة تحليلية للكتب المدرسية: التناقض في المادة التعليمية من السنة الأولى إلى السنة الرابعة متوسط، د ط، المعهد الوطني للبحث في التربية، نوفمبر 2006، ص.19.



يصل الطالب إلى نهاية المرحلة الثانوية وقد تمكن من فصحي التراث تمكنه من الفصاحة المعاصرة<sup>1</sup>.

إنّ لغة النصوص القديمة لغة مهجورة في حياة المتعلم، فألفاظها غريبة غير مألوفة، و تراكيبيها صعبة، و هذا ما يجعل المتعلم لا يتمثل دلالاتها؛ ذلك أنه من البدائي تعذر إمكانية إنجاز قراءة معينة لنص ما في غياب معرفة دقيقة بالمستوى المعجمي والتركيبي للغة التي كتب بها. و ينبغي هنا أن نذكر ملاحظة هامة يشير إليها العديد من الباحثين، و هي أن مواجهة لغة النص الصعبة لا ينبغي أن تحل بتذليل النص بشرح كل كلمة واردة فيه، أو بتبسيط تراكيبيه التي تتضمن قلباً، أو تقديمًا و تأخيرًا؛ لأن في هذا «الإجراء الأخير إلغاء كلي لمهارات التلميذ القبلية و لثقافته الأدبية»<sup>2</sup>.

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، و لذلك فإننا نعتقد بأن استخدام القاموس ينبغي أن يكون لاحقاً لعملية بناء المعنى لا سابقاً عليها، حتى تسند له وظيفة التحقق و التثبت ليس إلا»<sup>3</sup>.

إلى هنا نفهم أن الكفاية اللسانية للمتعلم هي بمثابة معيار أساسي في عملية اختيار المحتوى، ذلك أن المطلوب هو خلق تناسب بين مستوى هذه الكفاية، و بين النصوص المنتقاة؛ فكما يشترط في النص ألا يكون مغرقاً في البساطة و الواضح حتى لا تُتفى الجدية في مشاركات التلميذ، يشترط أيضاً ألا يكون مستغلقاً غامضاً. أما أن تدرج نصوص صعبة مذيلة بشرح، أو أن يعتمد المعلم في كامل الحصة الدراسية إلى شرح المفردات الصعبة فهذا تعليمياً إجراء غير مقبول<sup>4</sup>، ذلك أنه يضعف قيمة تذوق النص، و هو أيضاً يتناهى مع مطلب المقاربة بالكافاءات التي تؤكد فاعلية التلميذ و مشاركته في بناء المعرفة، حيث أن التلميذ الذي يجد نفسه أمام نص صعب مستغلق لن يتمكن من

<sup>1</sup> عده الراجحي، علم اللغة التطبيقي و تعلم العربية، د ط، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية 1995، ص 95.

<sup>2</sup> محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ص 135.

<sup>3</sup> المرجع السابق و الصفحة نفسها.

<sup>4</sup> المرجع السابق نفسه، ص 136.



فهمه، و لا تقديم قراءاته، و هو ما يفرض على المعلم أن يتحول من دور الموجه إلى الملقن أمام عجز التلميذ و ضعفه.

خلص مما سبق إلى القول إنّ هنالك تياراً قوياً يرفض المدخل التاريخي، يرفض تحديداً البدء بتدريس الأدب القديم، لأنّ 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 بالانتاجات التراثية القديمة، ذلك لأنّ المنهج التعليمي يجب أن يتمحور حول التلميذ، و ينطلق من معطيات بيئته السّوسية - ثقافية، آخذين بعين الاعتبار حاجياته اللغوية و تطور نموه السيكولوجي، قبل التوسيع في الجذور الثقافية العربية الإسلامية<<<sup>1</sup>. و يقول أيضاً الباحث (محمد الأخضر الصبيحي) في السياق ذاته: >>إنّ البدء بتدريس الأدب العربي القديم في السنة الأولى من التعليم الثانوي يعد، في رأينا، خطأ بيداغوجياً فادحاً، و ذلك بسبب ما سبق أن أشرنا إليه من صعوبة هذا الأدب على المستوى المعجمي و التركيبية، و حتى المضموني باعتباره يعبر عن قيم قديمة جداً. لذا فمن الأنسب البدء بتدريس الأدب الحديث. و هذا ما يدعوه إليه العديد من المربيين<<<sup>2</sup>.

كما نذكر أيضاً قول الباحث (رشدي طعيمة): >>أكثر مقررات الأدب في مادة اللغة العربية تهتم بالماضي بشكل يطغى على الحاضر، و يقلل صلة التلميذ بالتغيرات الأدبية الحديثة، و التوازن ضروري، و يمكن تحقيق ذلك بعدة طرق منها: التوازي و التكامل. و في هذا الصدد فإنّ نقداً شديداً 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<<<sup>3</sup> .

لقد بات واضحاً إذن أن المدخل التاريخي طريقة يعييها الكثير من الباحثين، و لعل البديل هو ما يدعوه إليه بعض البيداغوجيين المحدثين المتأثرين بنظرية النص و هو تنظيم النصوص في الكتاب حسب الكفاءة النصية (La compétence textuelle) التي نريد

<sup>1</sup> المصطفى أبو شوك، تعلم و تعلم اللغة العربية و ثقافتها، ط١، الهلال العربية للطباعة و النشر، الرباط، 1990، ص341.

<sup>2</sup> محمد الأخضر الصبيحي، المناهج اللغوية الحديثة و أثرها في تدريس النصوص بمرحلة التعليم الثانوي، ص262.

<sup>3</sup> رشدي طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص78.

تعليمها للتأمذ، و عليه يمكننا تصنیف النصوص كما يلي: (نصوص سردية، نصوص وصفية، نصوص تعبيرية...)<sup>1</sup>، و من ثمة فإن تعريض التلامذ لنوع معین 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 بدأً من السنة الثانية، لتکثُف في السنة الثالثة.

### ثانياً: هيمنة الشعر على النثر:

إن قراءة واحدة لمحتوى مادة النصوص تكفي للاحظة اللاتوازن الموجود بين عدد النصوص الشعرية المدرجة و عدد النصوص النثرية، إذ تفوق نسبة الشعر 80% من المجموع الكلي للنصوص؛ فمن ضمن اثنين عشرة وحدة تعليمية مقررة خصت عشر وحدات كاملة للشعر، في حين تضمنت الوحدتان الباقيتان نصين نثرين. فمن الواضح إذن أن نسبة النصوص النثرية تعد نسبة ضئيلة جداً 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 أيضاً الفن القولي الذي حقق اكتمالاً و نضجاً مقارنة بالفنون النثرية. و من هنا فإن لا اختيار المنهاج للبدء بتدريس الأدب القديمة أثراً في عملية انتقاء النصوص، فلكونها آداباً تزخر بالشعر جاء المحتوى المختار شعرياً أكثر منه نثرياً.

إلا أنه لا ينبغي أن ننخدع من هذا السبب المذكور أعلاه حجة يقينية نبرر من خلالها هذه الهيمنة، ذلك أن هناك فنوناً نثرية أخرى لم يتم إدراجها في المحتوى كفن الخطابة في

---

<sup>1</sup> محمد لأخضر الصبيحي، المناهج اللغوية الحديثة وأثرها في تدريس النصوص، ص306.



العصر الجاهلي، و الحديث النبوي الشريف، و أمثال سيدنا علي و خطبه و وصاياته، و خطابة الرسول صلى الله عليه و سلم و خطابة الخلفاء الراشدين في العصر الإسلامي، دون أن ننسى النثر في عصربني أمية: حيث أدرج الكتاب نصاً لعبد الحميد الكاتب في حين كان من الممكن إضافة نصوص أخرى لـ: زياد بن أبيه، و الأحنف بن قيس، و الحسن البصري و غيرهم<sup>1</sup>. فكل هذه نماذج عن فنون نثرية كان من الممكن إدراجهما لخلق توازن بين النصوص الشعرية و النصوص النثرية المدرجة، أو على الأقل للتقليل من الالتوارن الموجود.

إنَّ الشعر نمطٌ فريدٌ من أنماطِ القول، و هو لا يجري على المنهال نفسه الذي يوجد في باقي الفنون، و هذا ما يجعله نصًا صعبًا، و لا سيما النصوص القديمة منه، في حين أنَّ النثر - بالرغم من كونه أيضًا فناً قولياً تصدق فيه صفة الأدبية La littérarité - يعد أقل صعوبةً بالنسبة للتلמיד، و إذن فالأرجى أن تدرج المزيد من النصوص النثرية لكونها أقرب من المتعلم. و بغض النظر عن هذه الحجة نقول إنَّ الأدب شعر و نثر فلماذا يتم التركيز على أحد الفنين دون الآخر، و وبالتالي فإنَّ المطلوب هو خلق توازن، أو شبه توازن بين النصوص النثرية و النصوص الشعرية في الكتاب المدرسي.

### ثالثاً: النصوص التواصيلية:

النصوص التواصيلية هي نصوص نثرية تعالج الظواهر التي تضمنتها النصوص الأدبية بشيء من التوسيع و التعمق، و هي كما يظهر في الجدول نصوص طويلة نسبياً، من إنتاج كبار الأدباء و النقاد و المفكرين، ثانيةً للنصوص الأدبية و تشكل معها ثنائية ملتحمة؛ فكل نص أدبي يُتبع 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 تواصيلية تيسر الفهم، و تتناسب لغة التلמיד، فالهدف من إثبات النص التواصلي هو جعل المتعلم يتفاعل مع الظاهرة الواردة في النص الأدبي،

<sup>1</sup> شوقي ضيف، تاريخ الأدب العربي، ط19، دار المعارف، القاهرة، ج2، ص405-435، و كارل بروكلمان، تاريخ الأدب العربي، تر عبد الحليم النجار، ط5، دار المعارف، القاهرة، ج1، ص129.

و يتبع أبعادها، حيث إن النص يكون نثراً، و النثر أقرب ما يكون إلى العقل، فيكون هذا النص التواصلي مصدر إثراء فكر التلميذ بالنسبة إلى الظاهرة المطروفة<sup>1</sup>.

إلى هنا نفهم أن النصوص التواصيلية هي نصوص شارحة و مفسرة للنصوص الأدبية، و لذا يتم التركيز فيها >>> على الناحية المعرفية، وعلى الوسائل الإبلاغية المقنعة في التعبير<<<sup>2</sup>، 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.<sup>3</sup>

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 نصّ عليه المنهاج أن يبدأ بالنص الأدبي، ليدرس و يحلل و يجمل فيه القول ليشرع فيما 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.

أما و الممارسة 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 بعض المفاهيم و الشروحات حولها - و هذا أمر تفرضه في بعض الأحيان دراسة النص و فهمه- حتى إذا ما انتقلوا إلى دراسة النص التواصلي يجدون

<sup>1</sup> الدليل، ص27.

<sup>2</sup> المنهاج، ص21.

<sup>3</sup> المصدر السابق، ص38.



أنفسهم يكررون ما قيل، و في بعض الأحيان يجدون إجابات متأخرة لأسئلة كانت تطرح نفسها في النص الأدبي.

أما فيما يخص التسمية "تصوص توأصليّة" فإن بعض الدارسين يبدون تحفظاً على لفظ "توأصليّة" من منطلق أن المقاربة النصيّة، وهي كما رأينا مقاربة تعليمية تستند إلى منظورات لسانية حديثة، تنظر إلى النص بوصفه «وحدات لغوية ذات وظيفة توأصليّة واضحة»<sup>1</sup>، بمعنى أنها تربط مفهوم النص بالتواصل كما رأينا في الفصل النظري السابق، و من ثم فإن أي نص في منظور المقاربة النصيّة هو نص توأصلي، فلماذا إذن خصت هذه النصوص النثرية بسمى "تصوص توأصليّة"? يقول الباحث عبد الرحمن عزوق و آخرون: «إن الإشكال القائم هو في تصنيف هذه النصوص في المنهاج إلى نصوص توأصليّة و نصوص أدبية، فهذا التصنيف فيه شيء من التجاوز و الإبهام، فالنصوص كلها توأصليّة، أو على الأقل في منظور المقاربة الجديدة، و حتى في المفهوم العام للنص المنشور فالغرض منه التواصل». <sup>2</sup>

#### **رابعاً: 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 مجترة من بعض المعلقات الشعرية في العصر الجاهلي، و نصوص مجترة أيضاً لنخبة من مشاهير العصر الإسلامي و الأموي. و هي نصوص متوسطة الطول في مجلتها، مناسبة للسياق التعليمي؛ لاستحالة عرض النصوص الأصلية الكاملة. و قد تمت عنونة هذه المختارات بعناوين تعليمية جديدة الملحوظ أنها لا تحمل بعداً أدبياً جماليّاً، و إنما هي تعبّر عن مضمون النصوص بشكل مباشر.

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

<sup>1</sup> مرجانة بوحوش، أساليب التدريس و معايير التقويم في ظل المقاربة بالكتابات، وقائع ملتقى تكويني ولائي لأساتذة اللغة العربية و أدابها بعنابة 22-21 أكتوبر 2007) ص 16.

<sup>2</sup> عبد الرحمن عزوق و آخرون، دراسة تحليلية لكتاب المدرسيّة: من السنة الأولى إلى السنة الرابعة متوسط، 20.



عشر، تضمن أولاً عرض خريطة لمواطن القبائل العربية القديمة، و شرحاً لمفهوم كلمة "الجاهلية" و "العصر الجاهلي"، ليشرع فيما بعد في الحديث عن القبائل العربية و نظامها القبلي و الاجتماعي، 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 شرعاً و نثراً. و الشيء نفسه بالنسبة لنصوص العصر الأموي، فقد افتتحت هي الأخرى بتمهيد تحدث عن التحول السياسي الذي مس نظام الدولة الإسلامية بقيام دولة بنى أمية، و عن انبعاث جذوة 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 التلميذ لمباشرة فعل القراءة، و تمدهم بمفاتيح أولية لفهم النص. إنها بمثابة الضوء الذي ينير أول الطريق، 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 الاجتماعية و الثقافية...) شرط ضروري لفهم النص و تحليله. يقول الباحث (محمد حمود): <إمام القارئ بالمدار الموسوعي الذي يتحرك فيه النص، يصبح في أغلب الأحيان عبارة عن مسلك رئيسي يقود القارئ إلى أعماق بنية النص><sup>1</sup>.

يكتسي السياق إذن أهمية بالغة في الدراسات اللسانية؛ ذلك أنه يتحكم في بعض الخصائص الشكلية و المضمنية للنص. و لكن لا ينبغي الإسراف في عرض هذه المعطيات الخارجية حتى لا تتحول الدراسة الأدبية إلى ركام من المعلومات التاريخية، و هو ما نبه إليه المنهاج الذي أكد أن تاريخ الأدب ليس غاية في حد ذاته، و إنما هو وسيلة في خدمة الأدب<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ص95.

<sup>2</sup> المنهاج، ص21.



#### 4- خطوات دراسة النص الأدبي:

يتبع الأستاذ، رفقة تلاميذه، في تحليل النصوص الأدبية خطوات منهجية محددة وضعها المنهاج الجديد استنادا إلى مقتضيات المقاربة بالكافاءات و المقاربة النصية، عددها ثمان خطوات تتم خلالها معالجة النص الأدبي من شتى النواحي، و هي كالتالي<sup>1</sup> :

- 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 سينأتي تفصيل الحديث عن هذه الخطوات:

##### 1 أتعرف على صاحب النص:

هي أول خطوة يباشر من خلالها في تحليل النصوص الأدبية و دراستها، و تتمثل في تقديم نبذة مختصرة أو «كلمة موجزة عن حياة الأديب و عصره فيما له علاقة بالنص»<sup>2</sup>. و من ثم فقد صدرت كل الدروس في الكتاب المدرسي بتعريف 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 موضوع النص:

بعد التعرف على صاحب النص يشرع في الخطوة الثانية، و المتمثلة في قراءة النص قراءة أولى من طرف الأستاذ، تليها قراءات التلميذ على أن يقرأ كل واحد منهم

<sup>1</sup> مقدمة الكتاب المدرسي، ص 5-6-7.

<sup>2</sup> المصدر السابق، ص 5.

جزءاً فقط من النص مع تكرار القراءات إلى الحد الذي يتعرف فيه التلاميذ على النص >> ويحسنوا قراءته، أما إجادة القراءة فتترك إلى ما بعد شرح النص و دراسته<sup>1</sup>.

### 3 أثرى رصيدي اللغوي:

تتكلف 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 أولاً عند المعنى المعجمي، ثم بالتعرض إلى المعنى الذي وظف في السياق<sup>2</sup>.

### 4 أكتشف معطيات النص:

يطلب من الأستاذ في هذه المرحلة توجيه تلاميذه إلى اكتشاف معطيات النص، و المقصود بالمعطيات في الدراسة الأدبية حسب ما وضحته مقدمة الكتاب المدرسي ما يلي: >> المراد بالمعطيات ما يتوافر عليه النص من المعاني و الأفكار، من المشاعر و الانفعالات و العواطف، من التعبيرات الحقيقة و المجازية، من الأساليب التي يتتخذها 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 مشاعره إلى الآخرين<sup>3</sup>.

و إذن فالهدف من هذه الخطوة هو تمكين التلاميذ من الوقوف على الأفكار الواردة في النص، و فهم معناه العام، دون إغفال الاهتمام بالتعبيرات و الأساليب اللغوية، و منه فالأسئلة التي يطرحها الأستاذ في هذه الخطوة هي أسئلة تتتنوع بين التركيز على الأفكار بصفة عامة، و بين التركيز على الأساليب و التعبيرات اللغوية، و لكن دون التوسع بشكل عميق ذلك أن >> الاكتشاف لا يعني إجهاد الفكر و إطالة النظر بقدر ما يعني تحسيس المتعلمين بالمعطيات الواردة في النص تحفيزاً لهم لمناقشتها في المرحلة الموالية<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> الدليل، ص 15.

<sup>2</sup> المصدر السابق، ص 15-16.

<sup>3</sup> مقدمة الكتاب المدرسي، ص 5-6.

<sup>4</sup> الدليل، ص 16.

## 5 أُنافش معطيات النص:

هي مرحلة تالية و مكملة للمرحلة السابقة؛ ففيها أيضاً يبقى التركيز على دراسة المعاني و الأفكار، و كذا أساليب التعبير و لكن بشكل أكثر عمقاً، حيث يحرص الأستاذ على الإكثار من الأسئلة التي تمكن التلاميذ من إدراك دلالات النص، و معانيه الخفية، ليدفعهم شيئاً فشيئاً إلى >>النقد الإبداعي الذي يعتمد تعين الظاهرة (فكريّة كانت أو فنيّة)<<<sup>1</sup> ثم يعمد إلى توجيههم إلى تقييم مختلف أبعادها الفكرية و الفنية في ضوء رصيدهم القبلي<<<sup>1</sup>. و منه فمرحلة مناقشة المعطيات هي تتمة لمرحلة الاكتشاف، وفيها تستمر دراسة الأفكار (المعنى) و الأساليب اللغوية (المبني) و لكن بشكل أكثر عمقاً و توسيعاً.

## 6 أُحدد بناء النص:

يحاول الأستاذ في هذه المرحلة الوصول بتلاميذه إلى فهم الأقسام التي يبني عليها النص المدروس، من مقدمة و أحداث و خاتمة، و كذا تحديد النمط الغالب عليه، و اكتشاف خصائصه، ليديربهم أخيراً على إنتاج نصوص جديدة على منوال النمط المدروس.

و قد حددت مقدمة الكتاب الأنواع، أو الأنماط النصية التي تصنف وفقها النصوص المقررة، كما نبهت إلى خاصية أساسية تميّز بها و هي: "اللاتجانس": >>إن أي نص أدبي لا يظهر باعتباره نصاً حاججاً أو سردياً أو وصفياً أو تفسيريًّا... ظهوراً إنتمائياً محضاً لنمط من هذه النصوص، حيث إنّ عناصر وصفية أو حاججية أو غيرها تتخلل النص السردي، و كذلك العكس. و إذن فمن باب الموضوعية القول بأن إحدى خصائص النصوص هي اللاتجانس، لكن رغم ذلك فإن نوعاً يهيمن على الأنواع الأخرى، و هو ما يسمح بنعت نص بأنه نص سردي أو حاججي أو وصفي ... و هناك علامات نصية و بنائية و نوعية تسمح بالتعرف على الطبيعة الغالبة على النص<<<sup>2</sup>.

و إذن فإن الهدف من هذه الخطوة هو تحديد نمط النص الأدبي المدروس (سردي، حاججي، تفسيري، وصفي،...) و معرفة خصائصه المميزة من أجل تحقيق هدف ثان هو

<sup>1</sup> المصدر السابق و الصفحة نفسها.

<sup>2</sup> مقدمة الكتاب المدرسي، ص. 6.

كتابة نص جديد على منوال النمط المدروس. و بذا تعتبر هذه الخطوة أولى الخطوات النصية - إن صح التعبير - التي ترکز على تقديم و إظهار النص ككل مترابط و ملتحم.

### 7-أ Finch الاتساق و الانسجام في تركيب فقرات النص:

تعتبر هذه المرحلة من أهم مراحل دراسة النص الأدبي، و هي تهدف إلى تدريب التلاميذ على اكتشاف مختلف الروابط التي تربط بين الجمل و العبارات المشكلة للنص المدروس، و من ثمة تدريبيهم - كمرحة ثانية - على محاكاة هذا البناء في دروس التعبير الشفهي و الكتابي؛ ذلك أن التعرف على الأدوات المشكلة للتماسك النصي (الاتساق و الانسجام) في دروس النصوص الأدبية يؤهل التلاميذ فيما بعد على إنتاج نصوص جديدة متماسكة في دروس التعبير<sup>1</sup>.

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 الاتساق و الانسجام.

و لأن إدراج هذه الخطوة يعتبر إجراءً جديداً، حيث لم يتعود الأساتذة و لا التلاميذ في تحليفهم للنصوص على دراسة التماسك النصي، أو الدراسة النصية بصفة عامة سمعت 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 دليله في توضيح "مفهوم النص" و التأكيد على طبيعته البنائية المتماسكة، حيث بينت في مواضع 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 تجتمع اعتاباتيًّا لكلمات، إذ قد نجد مجموعة مترادفة من الجمل، و لكنها لا تشكل نصاً محكم البناء، و حتى يتحقق ذلك لابد من وجود روابط بين الجمل...<><sup>2</sup>

و جاء أيضاً في الوثيقة المرافقة للمنهاج ما يلي:

<sup>1</sup> المصدر السابق، ص 7.

<sup>2</sup> مقدمة الكتاب المدرسي، ص 7.

>> إن النص مجموعة من الجمل المتتابعة، فهو متوج متراً متسقاً و منسجماً و ليس تتبعاً عشوائياً للألفاظ و الجمل و الأفعال الكلامية، و إنما هو تتبع للجمل تستند فيه الجملة اللاحقة على الجملة على الجملة السابقة، و حتى يتحقق ذلك لابد من وجود روابط بين هذه الجمل، و هذا يتطلب ارتباط عناصر بعضها، و هذا ما يوصل إلى بناء نسيج <sup>1<<</sup> **النص**

كما حوت الوثائق التربوية أيضاً - لاسيما الوثيقة المرافقة للمنهاج- شرحاً مطولاً لمفهومي الاتساق و الانسجام، و علاقة أحدهما بالآخر، و هذا دوماً في إطار تزويد الأساتذة بالمادة النظرية الكافية التي تمكّنهم من التعامل مع التغييرات الجديدة، حيث بينت بإسهاب أن الاتساق هو ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة للنص و أنه يتعلق بالوسائل اللغوية الشكلية، في حين أن الانسجام يتعلق بالتصور الدلالي أو المعرفي <sup>2</sup> ، كما عرضت أيضاً أدوات الاتساق (الإحالة، الاستبدال، الوصل، الحذف، التكرار...)، و كذا أدوات الانسجام و مظاهره مع تقديم أمثلة عن كل أداة. حتى تكون هذه الشروح بمثابة المرجع الذي يعين الأستاذ في الدراسة و التحليل <sup>3</sup>.

## 8-أجمل القول في تقدير النص:

و هي آخر مراحل دراسة النص الأدبي، و فيها يستدرج الأستاذ تلاميذه، عبر الأسئلة التي يطرحها، إلى وضع خلاصة عن النص الأدبي المدروس تتضمن أبرز خصائصه الفنية و الفكرية.

كانت هذه محمل الخطوات المتبعة في تحليل النصوص الأدبية، و هي كما يظهر تتوع 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 منهاج إدراج الخطوات التي تعالج الجوانب النصية.

<sup>1</sup> الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 15.

<sup>2</sup> مقدمة الكتاب المدرسي، ص 7.

<sup>3</sup> الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص.



تفتح الدراسة بخطوتي "أتعرف على صاحب النص" و "تقديم موضوع النص" و فيهما ينصب التركيز على التعرف على الإطار الخارجي للنص، بدأً 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 للأثار الأدبية <<<sup>1</sup>، كما أنها في الوقت ذاته تذلل من صعوبة النصوص الأدبية المدروسة؛ إذ غالباً ما تشتمل التوطئة المقدمة في خطوة "تقديم موضوع النص" على إشارات مبدئية تسهل مباشرة فعل القراءة، كما أنها تقدم فكرة ولو عامة عن محتوى النص، و من أمثلة هذه المقدمات الفقرة التالية التي سبقت عرض نص "الكميت بن زيد" المعون بـ "في مدح الهاشميين"<sup>2</sup>:

### 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 شعراً و الذين يعبرون عن مبادئه و أهدافه، بحيث مثل الكميٰت آل البيت و ناصرهم بكل صدق و شجاعة و ثبات. عرفت قصائدِ السياسة بالهاشميّات، و منها هذه الأبيات.

و بالإمكان الاستدلال بمثال من درس "توجيهات إلى الكتاب" لعبد الحميد الكاتب<sup>3</sup>:

### تقديم النص

اتصل العرب بغيرهم من الشعوب، و امتد سلطانهم إلى البلاد المجاورة بصورة خاصة في عهد بنى أمية. و من ثمة شعر أولوا الأمر بالحاجة إلى تفصيل الرسائل و إيصال العهود. فاستجدوا في ذلك ببلاغة عبد الحميد بن يحيى و مهارته؛ و عبد الحميد رسائل كثيرة عالج فيها مختلف المواضيع منها رسالة وجهها إلى الكتاب يبين فيها منزلتهم من الدولة مبيناً آداب الكتابة و الكاتب و منها النص الآتي:

<sup>1</sup> محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ص39.

<sup>2</sup> الكتاب المدرسي، ص150.

<sup>3</sup> المصدر نفسه، ص205.

إنّ هذه المقدمات، على اختصارها، تحمل بين طياتها بعض المعلومات و الإشارات المرجعية التي يجهلها التلميذ، و هي وبالتالي تسهل عليه مباشرة النص، و تساعده على فهمه خاصّة و أن النصوص المقرّرة، كما سبقت الإشارة، نصوص صعبة ترجع إلى حقب تاريخية بعيدة، و من ثمة فإن هذه الإشارات السياقية تساهُم في تخطي بعض الصعوبات اللغوية. يقول الباحث "محمد حمود" إن "**النصوص ذات المضمون المرجعي المعروف** بإمكانها أن تساعد على تجاوز الصعوبات المرتبطة بالوحدات اللسانية التي قد يشكو منها المتعلم".<sup>1</sup>

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

أما عن الخطوات المستحدثة 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 تماشياً مع اعتماد المنهاج للمقاربة النصية.

تسعى هذه الخطوات إلى تدريب التلاميذ على مستوى أعلى من التحليل و هو المستوى النصي، ذلك أن النفاد إلى معنى نص من النصوص لا يتّنّى فقط من خلال معرفة التلاميذ بالسنن اللغوي (الخطي، الصرفي، التركيبي، المعجمي) و إنما يتطلّب بالإضافة إلى هذا معرفة بقوانين الاشتغال النصي و التناصي (تنظيم الجمل فيما بينها، وظيفة النص، علاقة النص بنصوص أخرى).<sup>2</sup> من هذا الباب أدركت الدراسات التربوية الحديثة ضرورة الاهتمام بالمستوى النصي في التحليل 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

<sup>1</sup> محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ص111.

<sup>2</sup> المرجع السابق، ص110.

اللغوي) للحكم عليه بالقدرة على فهم النصوص. بينما تتصرف النماذج الحديثة إلى الأخذ بالوحدات ذات المستوى الأعلى، و نقصد بها المؤشرات التي تحتاج إلى إعمال الفكر و الروية لاستنتاج الأسس و الأنظمة النصية (قوانين الاستغال النصي) <sup>1</sup>.

و إذن فقد سار المنهاج الجديد حذو هذه النماذج الحديثة حينما أدرج خطوات تهتم بالمستوى النصي بدأً بخطوة "تحديد بناء النص" التي تهدف، كما سبقت الإشارة، إلى فهم الأقسام التي يبني 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 المرافقة 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 تيسّر له التعامل مع أي نص آخر <<<sup>2</sup>.

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

- ما هي الأفكار الأساسية التي تضمنها النص؟
- أسلوب الشاعر في مجمله مباشر، بما تفسر ذلك؟
- علام اعتمد الشاعر في حديثه عن الحرب؟ على لغة العقل أم على لغة العاطفة و المشاعر؟ ما النمط الذي غالب على هذا النص؟
- حدد أوجه الإنقاع التي ذكرها الشاعر لجعل قبيلة ذبيان تعرض عن الحرب؟
- ما هو زمن الأفعال الغالب في النص؟ لماذا استعمل الشاعر هذا الزمن؟
- هل ترى في قلة الأساليب الإنسانية خصائص نمط مغاير؟ وضح ذلك؟

<sup>1</sup> المرجع السابق نفسه، ص110-111.

<sup>2</sup> الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص18.

- عرض عليك زميل لك أن تدخن معه سيجارة، فرفضت، بما ببرت رفضك؟ ما هي الحجج التي ذكرتها له لجعله يقلع عن عادة التدخين؟
- أردت أن تصافر جواً، غير أن والدكعارضك و طلب منك أن تصافر برأً كيف تقنعه بحسن اختيارك لوسيلة سفرك؟

إن الملاحظ من خلال هذه الأسئلة - و إن كانت مقطعة من دروس مختلفة- أنها مصاغة في نسق تصاعدي؛ فهي تحمل التلميذ شيئاً فشيئاً إلى معرفة النمط، كما تتضمن أيضاً أسئلة حول الأسلوب المنتهج من قبل الكاتب ( مباشر، إنشائي، خيري، 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، غالباً ما ينصب موضوعه حول حياة التلميذ المدرسية و العملية خارج المدرسة (مثل إنتاج نص حاجي حول ظاهرة التدخين...) و هو طرح يتوافق مع المقاربـات التعليمية المتبناة؛ أولاً في ربط الفهم بالإنتاج، فقراءة التلميذ و فهمه لنصوص بعينها يمكنه من إنتاج نصوص جديدة على منوالها، و من ثمة فإن في طرح هذا السؤال الأخير توافقاً مع مقولـات المقاربة النصية، و هو كذلك يعكس خصائص المقاربة بالكافاءات التي تهدف إلى إضفاء دلالة على التعلمـات و جعلـها أكثر فعالية، و ذلك بتثمين المعارف المدرسية و جعلـها صالحة للاستعمال في مختلف مواقـف الحياة.

أما في المرحلة النصية التالية "اكتشف الاتساق و الانسجام في تركيب فقرات النص" فتطرح أسئلة عديدة من مثل:

- ما أثر " الشرط" في مطلع القصيدة على ترابط أبياتها الستة الأولى؟
- تكرر حرف " الواو" في بناء القصيدة، حدد معانيه مبيناً أثره في ترابط المعاني.
- تكرر حرف " ثم" في بعض الأبيات، ما مفاد هذا التكرار؟
- من البيت الثالث إلى البيت الثاني عشر، ساد ضمير مشترك حده، و أذكر عائده. ما أثر هذا الضمير على معاني الأبيات؟
- حدد بعض مظاهر انسجام معاني النص.



تساعد هذه الأسئلة التلميذ على اكتشاف الأدوات و الوسائل التي تصنع تماسك النص المدروس، بدأً بالوسائل الشكلية (التكرار، الحذف، الإحالة،...) التي تضمن اتساق النص، ووصولاً إلى الأدوات التي تصنع انسجامه الدلالي، و هذا دوماً في نسق تصاعدي يستدرج فيه التلميذ شيئاً فشيئاً إلى معرفة الأدوات و من ثمة إدراك أهميتها في ترابط النص و التحامه.

بعد الفراغ من عرض أهداف، ومحفوظ، وخطوات دراسة النصوص الأدبية بقي أخيراً الإشارة إلى الطريقة التعليمية المعتمدة.

## 5-قراءة في الممارسة الفعلية:

### 5-1-الطريقة التعليمية المعتمدة:

إن العلاقات التي تجمع بين أقطاب العملية التعليمية تحتاج إلى نوع من النظام و الضبط قصد الوصول إلى تحقيق الأهداف المرصودة، و هذا النظام يمر حتماً عبر ما يصطلح عليه بالطرق الديداكتيكية التي تسهم في تحديد الروابط بين مكونات المثلث الديداكتيكي (معلم - متعلم - معرفة)، و تعمل على تسهيل التواصل بينهما.<sup>1</sup>

بالنسبة للمقاربة بالكافاءات فقد حددت طبيعة العلاقة بين أطراف هذا المثلث الديداكتيكي؛ حيث أعادت المتعلم إلى محور الارتكاز بعد أن كان خارج اهتمام المقاربات القديمة التي عملت على تهميشه و النظر إليه كمعطى لا تأثير له على النسق التدريسي، وفي المقابل حولت هذه المقاربة الحديثة المعلم إلى موجه و مرشد للمتعلم بعد أن كان يمتلك سلطة مركزية باعتباره مالكاً للمعرفة. و إذن فقد جاءت المقاربة بالكافاءات لإرساء علاقة جديدة بين المتعلم و المعرفة قائمة على الابتعاد عن سلبية الاستقبال، و التحول إلى بناء المعارف.

إنّ أنسُب طريقة تعليمية تحقق هذه العلاقة التي تسعى المقاربة بالكافاءات إلى إرائهَا هي طريقة حل المشكلات\* لأنّ هذا الأسلوب في التدريس يعتمد على وضع

<sup>1</sup> أحمد العموسي و خالد البغالي القاسمي، ديداكتيك التربية الإسلامية: من الابستمولوجي إلى البيداغوجي ، ص143.

\* سبقت الإشارة إلى هذه الطريقة و إلى أهم أسسها و إيجابياتها في الفصل النظري الأول.



المتعلمين أمام معطيات معقدة و مثيرة للحيرة و الغموض الأمر الذي يدفعهم إلى إجهاد فكرهم لحلها، و من ثمة >> تتغير علاقتهم بالمعرفة حيث يتحول موقفهم السلبي منها إلى موقف إيجابي يحفزهم على طلب المعرفة و اكتسابها، إذ يشعرون بممارسة عمل تفاعلي هادف يختلف عن الأسلوب التقليدي المبني على الاكتساب عن طريق الاستقبال بالإصغاء و الصمت <<<sup>1</sup>. و إذن فإن طريقة حل المشكلات في نظر المنهاج هي أكثر الطرق التعليمية توافقاً مع منطقيات المقاربة بالكفاءات، لأنها الأقدر على تحريك دوافع النشاط لدى المتعلم<sup>2</sup>.

و على العموم لا يلزم المنهاج الأساتذة بممارسة هذه الطريقة دون سواها، بل يخيرهم بينها و بين الطريقة الحوارية أو الاستقرائية أو غيرها من الطرائق النشطة؛ فكلها تنسجم مع مبدأ التدريس بالكفاءات لأنها تتجه إلى المتعلم من حيث هو محور الفعل التربوي<sup>3</sup>. و إذن فالأستاذ حر في ممارسة أي طريقة تعليمية بشرط أن يحافظ على دوره كموجه يدير القسم، و ينشط حياة المجموعة، و ذلك بإدارة الحوار و تحفيز التلاميذ و دفعهم إلى النقاش و إبداء الرأي. و عليه في المقابل أيضاً أن يحافظ على دور المتعلم كبان للمعرفة، و كمشارك و متفاعل في سير الدرس.

إنّ مهمة الأستاذ إذن هي انتهاج >> طرائق تربية و تدريسية تستثمر مفهوم التفاعل و الدينامية التواصلية و التعاون التربوي <<<sup>4</sup>، و ذلك بهدف تجاوز مفهوم التلميذ المتنقي إلى التلميذ الذي يقرأ و يحل و يستنتاج و يناقش بتوجيه من أستاده، و في إطار عمل جماعي مع أقرانه تماشياً مع مقولات النظرية البنائية الاجتماعية التي تستند إليها المقاربة بالكفاءات.

و لكن السؤال الذي يطرح هو ما مدى تجسد هذه الطرائق التفاعلية في الممارسة الفصلية؟ و ما مدى تجاوب الأساتذة معها؟ هل تمكنا من تطبيق التوجيهات التي نص

<sup>1</sup> المنهاج، ص17.

<sup>2</sup> المصدر نفسه و الصفحة نفسها.

<sup>3</sup> المصدر السابق ، ص19.

<sup>4</sup> ميلود حببي، الاتصال التربوي و تدريس الأدب، ص101.



عليها المنهاج و باقي الوثائق التربوية الرسمية و ذلك بخلق جو تفاعلي يتحول فيه التلميذ إلى طرف فعال؟ أو بصيغة أخرى هل تحول التلميذ فعلا من موقع المتلقي إلى موقع المشارك المتفاعل و الباقي للمعرفة؟

الإجابة عن هذا السؤال سيعتبر بها الأستاذة أصحاب الاختصاص بأنفسهم، و ذلك من خلال الاستبيان الذي وزع عليهم، و الذي سيأتي عرضه في الفصل الموالي، و لكن لا يأس أن أستبق الإجابة الآن في هذا المقام، و ذلك من منطلق حضوري لعدد من الحصص عند بعض الأستاذة.

يتأرجح سير الدرس بين التعليم و التعلم؛ إذ يحاول الأستاذة تحريك دوافع النشاط لدى التلميذ و دفعهم إلى المشاركة لكن مسار الدرس يتغير في مرات عديدة إلى التلقين، و ذلك بشكل نسبي بين الأستاذة؛ ففي حين تغلب دفة التلقين عند بعضهم، يقدم البعض الآخر درسه وفق طريقة تفاعلية نشطة يقوم التلميذ فيها بدور أساسي، و إن كانت عودة الأستاذ إلى دور الملقن أمراً مشتركاً بين الجميع.

الملاحظ كذلك أن تفاعل التلميذ و تجاذبهم مع الدرس محصور في فئة مخصوصة هي فئة النجاء، أو في فئة أكثر اتساعاً من حيث العدد إلا أن فئة أخرى تبقى مغيبة عن سير الدرس. و لكن لا يتأتى للأستاذ الالتفات إليها بشكل دوري نظراً للاكتظاظ داخل الأفواج التعليمية و ضيق الوقت.

إن العوامل أو الأسباب التي تحول دون تطبيق الطرائق النشطة و تفرض العودة إلى الطرائق التقينية قد تتمحور حول سببين اثنين:

**الأول:** و يتعلق بالتلמיד؛ حيث أن ضعف مستوىهم، و عدم امتلاكهم لمكتسبات قبلية تؤهلهم إلى مناقشة بعض معطيات الدرس يفرض عليهم الركون في بعض الأحيان إلى الإصغاء و الصمت، و العودة إلى الموقف السلبي، و هو السبب الذي يراه الأستاذة أساسياً في عدم نجاحهم في بناء وضعيات تعليمية نشطة كما سيتضمن في تحليل الاستبيان.

و أما **الثاني:** فيتعلق بالأستاذة ذاتهم؛ حيث أن بعضهم تعود على آليات الطرق التقينية - لا سيما الذين قضوا زمناً طويلاً في التدريس في ظل النظام القديم - و لذا فإن

هذه الآليات **>>** باتت لها مع مرور الزمن سلطة المعتقدات، و الفناعات المنهجية الثابتة التي رسختها الممارسة التحليلية الطويلة، لذلك لكي تتغير هذه التصورات و تصبح مواكبة للمستجدات ينبغي فسح المجال و الوقت أمام المدرسين لتمثل خصوصيات الوضعيات التعليمية الجديدة <sup>1</sup>، و حتى و إن فرضنا أن التجديد صار أمراً متقبلاً و مفهوماً عند الأساتذة، إلا أن بعض عناصر القديم و رؤاه تبقى حاضرة في ظل المعطى الجديد و لو بصفة آلية غير مقصودة عند بعض الأساتذة. <sup>2</sup>

## 5- إدماج النشاطة:

أكـدـ المـنهـاجـ - كـمـاـ سـبـقـ الإـشـارـةـ فـيـ المـبـحـثـ الأولـ - أـنـ تـدـرـيـسـ نـشـاطـاتـ اللـغـةـ العـرـبـيـةـ فـيـ ظـلـ المـقـارـبـةـ بـالـكـفـاءـاتـ يـفـرـضـ تـقـدـيمـهـ بـشـكـلـ مـنـدـمـجـ بـالـاعـتـمـادـ عـلـىـ النـصـ الأـدـبـيـ، وـ ذـلـكـ تـمـاشـيـاـ مـعـ خـاصـةـ الإـدـمـاجـ، وـ قـدـ لـجـأـ المـنـهـاجـ إـلـىـ هـذـاـ الإـجـرـاءـ عـلـىـ اـعـتـبـارـ أـنـهـ يـخـدـمـ هـذـهـ نـشـاطـاتـ بـتـخـلـيـصـهـاـ مـنـ سـلـبـيـاتـ طـرـيقـةـ المـوـادـ الـمـسـتـقـلـةـ، كـمـاـ يـخـدـمـ النـصـ الأـدـبـيـ أـيـضـاـ؛ لـأـنـ اـعـتـمـادـ النـشـاطـاتـ الرـافـدـةـ (ـقـوـاـعـدـ النـحـوـ وـ الـصـرـفـ، الـعـرـوـضـ، الـنـقـدـ، الـأـدـبـيـ)ـ عـلـىـ أـمـثـلـةـ مـسـتـمـدةـ مـنـ النـصـ الأـدـبـيـ ذـاتـهـ يـفـسـحـ مـجـالـاـ ثـانـ لـفـهـمـ النـصـ وـ درـاستـهـ.ـ وـ عـلـىـ هـذـاـ أـسـاسـ يـدـرـسـ نـشـاطـ النـصـوـصـ الأـدـبـيـةـ مـرـورـاـ بـخـطـوـاتـ التـحـلـيلـ السـابـقـ عـرـضـهـاـ، لـيـتـبـعـ بـنـشـاطـ الـقـوـاـعـدـ، وـ نـشـاطـ الـعـرـوـضـ، وـ أـخـيرـاـ الـنـقـدـ الأـدـبـيـ، وـ ذـلـكـ دـوـنـ وـضـعـ حـواـجـزـ زـمـنـيـةـ بـيـنـهـاـ. <sup>3</sup>

وـ تـمـاشـيـاـ مـعـ هـذـهـ التـوـجـيهـاتـ التـيـ نـصـ عـلـيـهـاـ المـنـهـاجـ حـاـوـلـ مـؤـلـفـوـ الـكـتـابـ المـدـرـسـيـ اـخـتـيـارـ أـمـثـلـةـ دـرـوـسـ (ـنـحـوـ وـ الـصـرـفـ، الـعـرـوـضـ، وـ الـنـقـدـ)ـ مـنـ النـصـ الأـدـبـيـ، وـ نـبـهـوـاـ الأـسـاتـذـةـ فـيـ مـقـدـمةـ الـكـتـابـ إـلـىـ ضـرـورةـ تـنـاـولـ هـذـهـ نـشـاطـاتـ فـيـ شـكـلـ مـنـدـمـجـ <sup>4</sup>ـ، وـ قـدـ اـمـتـدـ هـذـاـ تـأـكـيدـ إـلـىـ الـمـفـتـشـينـ الـذـينـ يـطـالـبـونـ الأـسـاتـذـةـ بـمـرـاعـاهـ هـذـاـ الإـدـمـاجـ حـتـىـ فـيـ إـعـدـادـ دـفـتـرـ الـنـصـوـصـ، وـ دـفـاتـرـ الـتـلـامـيـذـ؛ـ حـيـثـ يـطـلـبـ مـنـ الـأـسـتـاذـ أـنـ يـنـظـمـ دـفـاتـرـ الـتـلـامـيـذـ

<sup>1</sup> محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ص25.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص20.

<sup>3</sup> الدليل، ص25.

<sup>4</sup> الكتاب المدرسي، ص3.

بشكل مختلف عن الطريقة القديمة، و ذلك بتخصيص جزء واحد ممتد لكتابه دروس النصوص الأدبية، و دروس القواعد، و العروض و النقد، بدل أن يخصص لكل نشاط جزء خاص به<sup>1</sup>.

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

ماذا تقدم النشاطات الرافدة (القواعد، العروض، النقد) للنص الأدبي؟ و هل تساهمن فعلاً في فهمه و دراسته؟

لاشك في أن تدريس اللغة العربية في ظل طريقة المواد المستقلة يعد مشكلة أساسية تعاني منها تعليمية اللغة العربية<sup>2</sup>، و لذا فإن عدول المنهاج عنها، و تبنيه لبیداغوجیا الإدماج، و تأكيده على تتفيدتها يعد خطوة هامة، و لكن تبقى ترجمة هذه التوجيهات الواردة في المنهاج أولاً على مستوى الكتاب المدرسي، و ثانياً على مستوى الممارسة الفصلية.

إن المتخصص للكتاب المدرسي يلاحظ أن 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 أمثلة النص، و أمثلة خارجية، و ذلك لأن النص في بعض الأحيان لا يتتوفر على أمثلة تتوافق مع أحكام القاعدة المقرر تدريسها في نشاط (القواعد، أو العروض، أو النقد)، و لهذا يضطر مؤلفو الكتاب المدرسي في بعض المرات إلى الاستجاد بهذه الأمثلة الخارجية، و هو ما أدى إلى وجود دروس تقوم على مثل

<sup>1</sup> مرجانة بوحوش، أساليب التدريس و معايير التقويم في ظل المقاربة بالكتفاءات، ص46.

<sup>2</sup> بشير إبرير، اللغة العربية و إشكالات تعليمها بين واقع الأزمة و رهانات التغيير، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، دورية لغوية علمية تصدر عن المجمع الجزائري للغة العربية، ع، ماي 2005، ص204.

أو مثالين من النص و باقي الأمثلة هي أمثلة لا صلة لها به، و في بعض الأحيان نجد دروس تقوم على أمثلة خارجية فقط مثل دروس الوحدة الثامنة<sup>1</sup> :

(يدرس في قواعد اللغة النعت بنوعيه و كل أمثلة هذا الدرس هي أمثلة خارجية، و يدرس في نشاط العروض: بحر الكامل و تم الاستجاد فيه ببيت شعري لجميل بن معمر لأن النص الأدبي "قصيدة النابغة الجعدي" ليست من بحر الكامل)

بهذا الشكل نخلص إلى القول إن نشاطات اللغة العربية لا تقدم دائمًا بشكل مندمج مع النص الأدبي، و هو ما يظهر جليا في الممارسة الفصلية، حيث يلاحظ أن الدروس تقدم بشكل لا يختلف كثيرا عن طريقة المواد المستقلة، لأن توجيهات المنهاج لم تتفذ بشكل تام على مستوى الكتاب المدرسي، و من ثمة على مستوى الممارسة الفصلية - كما نخلص أيضا إلى أن النشاطات الرافدة لا تستغل بشكل كاف في فهم النص و قراءاته لأنها غالبا ما تقوم على أمثلة خارجية لا صلة لها به.

---

<sup>1</sup> الكتاب المدرسي، ص 131-133.

## الفصل الرابع: تحليل الاستبيانات

### 1-استبيان الأستاذة

1-1-وصفه الاستبيان

2-تحليل الاستبيان

3-نتائج تحليل الاستبيان

### 2-استبيان التلاميذ

1-1-وصفه الاستبيان

2-تحليل الاستبيان

3-نتائج تحليل الاستبيان

تقتضي تعليمية اللغات بجميع فروعها الولوج إلى الميدان من أجل التقرب أكثر من سير العملية التعليمية، و من أجل إتاحة هامش أكبر لوصف و تحليل الممارسة الفصلية، و من أهم الأدوات و الوسائل الإجرائية المتاحة للباحث الديداكتيكي في هذا المجال الاستبيان<sup>\*</sup> بعده أحد أهم وسائل جمع المعلومات.

من هذا المنطلق يهدف البحث إلى الاستعانة بهذه الوسيلة من أجل تحصيل معلومات إضافية حول سير درس النصوص الأدبية في ضوء المقاربة بالكافاءات، و كذا الكشف عن أهم الصعوبات التي يعاني منها الأستاذة و التلاميذ، و التي تشكل عقبات تقف دون نجاح العملية التعليمية في هذا النشاط، و هذا على لسان أقرب من يعايشها بداية من مدرسي المادة المكلفين بتطبيق المقاربة بالكافاءات، و وصولا إلى المتعلم بعده محور العملية التعليمية، و المستهدف الرئيسي من هذا النشاط.

و لهذا يقوم هذا الفصل الميداني على استبيانين اثنين، الأول موجه إلى أستاذة مادة اللغة العربية، و الثاني موجه إلى تلاميذ السنة الأولى ثانوي - الشعبة الأدبية- باعتبار أن هذه العينة تمثل طرفاً رئيسياً في العملية التعليمية، و هي الفئة المعنية في المقام الأول بالإشكالية التي يطرحها هذا البحث.

---

\* الاستبيان: مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين، يتم وضعها في استمارة ترسل للأشخاص المعينين بالبريد أو يجري تسليمها باليد تمهيداً للحصول على أجوبة الأسئلة الواردة فيها، و بواسطتها يمكن التوصل إلى حقيقة جديدة عن الموضوع، أو التأكيد من معلومات متعارف عليها لكنها غير مدعمة بحقائق. عمار بوحوش و محمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحث، د ط، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995، ص 56.



## 1-استبيان الأستاذة:

### 1-1-وسم الاستبيان:

وجه الاستبيان إلى أساتذة اللغة العربية بالطور الثانوي، وقد بلغ عددهم ستة وأربعين (46) أستاذًا، يتوزعون على عدد من ثانويات ولاية سطيف هي كالتالي:

- 1-ثانوية مرزوفي علاوة - عين الكبيرة-
- 2-ثانوية معزو السعيد - عين الكبيرة-
- 3-ثانوية محمد قيروانى - سطيف-
- 4-ثانوية مليكة قايد - سطيف-
- 5-ثانوية صالح بن عليوي - سطيف-
- 6-ثانوية ابن رشيق - سطيف-
- 7-ثانوية المعز ل الدين الله الفاطمي - سطيف-
- 8-ثانوية أحمد زهراوي - سطيف-
- 9-ثانوية عمر حرائق - سطيف-

و قد كان اختيار هذه العينة اختياراً عشوائياً، لاستحالة القيام بمسح شامل لمجتمع البحث بأكمله، و لكن حاولت - قدر الإمكان - جمع معدل عال من الإجابات لضمان أن تكون النتائج النهائية منطبقة على المجتمع بأكمله.

يحتوي هذا الاستبيان على ( 26 ) ستة و عشرين سؤالاً، تتنوع بين المغلقة و المفتوحة؛ حيث يلزم النوع الأول المجيب على اختيار أحد البدائل المعطاة كجواب، و ذلك عن طريق تأشير أحد الخيارات دون التوسيع في الإجابة، و قد لجأت إلى هذا النوع من الأسئلة لأنها لا يأخذ وقتاً طويلاً للإجابة، كما أنه لا يتطلب اجتهاداً من المجيب، و هذه من العوامل المساعدة التي تشجع المجيبين على ملأ الاستبيان، كما أن هذا النوع يتميز أيضاً بسهولة تفريغ المعلومات و فرزها. أما الأسئلة المفتوحة فتحتاج للمجيب فرصة التعبير عن رأيه بتوسيع و بحرية مطلقة دون حصر إجابته في عدد محدود من الخيارات، و من



إيجابياتها أنها تقدم للباحث معلومات إضافية تدعم موضوع بحثه إلا أنها تمتنع في الآن ذاته بصعوبة فرز إجاباتها وتصنيفها وتحليلها.

وقد قسمت أسئلة الاستبيان إلى خمسة محاور كانت كما يلي:

- المحور الأول، (ويشمل الأسئلة من 1 إلى 5)، وخصص للتعرف على المحبب، و ذلك من خلال تحديد السن، و الشهادة المحصل عليها، و التخصص، و الصفة، و أخيراً الخبرة، و هي معطيات باللغة الأهمية على اعتبار أنها تتمحور حول معرفة خبرة الأستاذ و مدى تأهيله.

- المحور الثاني، (ويشمل الأسئلة من 6 إلى 12)، و يقوم على طرح عدد من الأسئلة التي تتمحور حول المادة، مادة النصوص الأدبية، و ذلك بتقسيم بعض المعلومات حول أهمية نشاط النصوص بين باقي الأنشطة، طبيعة النصوص المقررة، الحجم الساعي المخصص لهذا النشاط، مدى استفادة النص الأدبي من النشاطات الرافدة.

- المحور الثالث، (ويشمل الأسئلة من 13 إلى 18)، و يتمحور حول المتعلم، و يهدف إلى معرفة:

مدى اهتمام التلميذ بهذا النشاط، رأي الأستاذ في أهلية التلميذ و قدرته على دراسة نصوص أدبية منتمية إلى حقب تاريخية بعيدة، موقع التلميذ داخل العملية التعليمية (هل تحول فعلاً من دور المتألق إلى دور المشارك المتفاعل)؛ و أخيراً أهم المراحل التي تواجهه فيها صعوبات أثناء دراسة النصوص و تحليلها.

- المحور الرابع، (ويشمل الأسئلة من 19 إلى 23)، يركز على المعلم و يهتم بالبحث عن: دوره في العملية التعليمية في ضوء المقاربة بالكفاءات، كيفية تسييره لدرسه، أهم الصعوبات التي تعرضه، كما يعرض أيضاً على مسألة تكوينه.

- المحور الخامس، و يشمل الأسئلة رقم 24، 25، 26، و هو حوصلة تقييمية يهدف البحث من خلالها إلى جس نبض الأساندنة بخصوص المقاربة بالكفاءات، و ذلك بسؤالهم عن رأيهم حول:

1- الطريقة الجديدة التي جلبها المنهاج للتعامل مع النصوص الأدبية مقارنة بالطريقة القديمة.



- 2-مستوى التلاميذ في ظل هذه الطريقة باعتبار أن نجاحها يظهر في المتعلم.  
3-أهم المعوقات التي تحول دون التطبيق الناجع للمقاربة بالكافاءات.

و قد واجهتني عدة صعوبات أثناء قيامي بهذا العمل الميداني، أهمها:

- \* رفض بعض الأساتذة الإجابة عن أسئلة الاستبيان، وإن كانوا قلة.
- \* صعوبة استرجاع بعض الاستبيانات التي تم توزيعها ما اضطرني إلى توسيع العينة إلى تسع ثانويات، من أجل جمع أكبر عدد ممكن من الإجابات.
- \* التزام البعض جانب الحذر أثناء إجابتهم عن بعض الأسئلة، بالرغم من توضيحي لأهداف و غاية هذه الدراسة.
- \* إجابات بعض الأساتذة كانت مختصرة بشكل لا يسمح بجمع معلومات وفيرة عن سير الدرس، بعكس أساتذة آخرين أعطوا الاستبيان قدرًا كافيًّا من الاهتمام، فأجابوا بكل موضوعية و دقة و استرداد.

## 2- تحليل الاستبيان:

تقديم نتائج الاستبيان فيما يلي على شكل جداول تتضمن النسب المئوية للإجابات، و تتبع النتائج بتحليل.

### السؤال رقم 1 : السن

الاحتلالات	العدد	النسبة %
أقل من 30 سنة	6	% 13,95
سن 39-30	8	% 18,60
سن 49-40	21	% 48,83
أكثر من 50 سنة	8	% 18,60

3 دون إجابة

تكشف الاستبيانات الموزعة أن البنية البشرية للمدرسين تتميز بالكهولة، في حين يمثل الشباب المتخرج من الجامعات نسبة ضئيلة، حيث توضح النسب المئوية أن أغلب الأساتذة هم في الأربعينيات و الخمسينيات من العمر، و هذا مؤشر أول يبين أن الهيئة التدريسية ذات خبرة طويلة في مجال التدريس.



**السؤال رقم 2 : الشهادة المحصل عليها**  
كل المدرسين يحملون شهادة الليسانس.

### السؤال رقم 3 : التخصص

الاحتلالات	العدد	النسبة %
لغة و أدب عربي	42	% 95,45
علوم شرعية	2	% 4,54
دون إجابة	2	2 دون إجابة

أغلب الأساتذة متخصصون في اللغة العربية و أدابها عدا نسبة ضئيلة جداً تزاول عملها في غير تخصصها و هذا مؤشر إيجابي يساهم في السير الحسن للدروس.

### السؤال رقم 4 : الصفة

الاحتلالات	العدد	النسبة %
مستخلف	3	% 6,52
متربص	2	% 4,34
مرسم	41	% 89,13

يوضح هذا الجدول أن عدد الأساتذة المرسمين في السلك الثانوي من الفئة المستجوبة أكبر بكثير من فئة المستخلفين أو المتربصين، إذ بلغت نسبة المرسمين حوالي 90% مقابل 6 و4% من فئة المستخلفين و المتربصين، و هذا مؤشر ثان يدل على أن أغلب المدرسين يمتلكون خبرة في التدريس في مقابل نسبة قليلة فقط قد تنقصها الخبرة، و هذا ما سيؤكده الجدول الموالي.

## السؤال رقم 5 : الخبرة

الاحتلالات	العدد	النسبة %
أقل من 5 سنوات	5	% 10,86
من 5 إلى 10 سنوات	5	% 10,86
أكثر من 10 سنوات	36	% 78,26

يبين الجدول أعلاه أن نسبة الأساتذة الذين يمتلكون خبرة أكثر من عشر سنوات هي النسبة الغالبة، حيث بلغت حوالي 78% مقابل 10% لكل من فئة (أقل من 5 سنوات) و فئة (من 5 إلى 10 سنوات). و من ثمة نخلص إلى أن غالبية الأساتذة لهم باع طويل في التدريس و لاسيما وفق النظام القديم (التدريس بالأهداف).

## السؤال رقم 6 : هل ترى أن المنهاج الجديد المبني على المقاربة بالكفاءات يمنح عناية خاصة لدرس النصوص؟

الاحتلالات	العدد	النسبة %
نعم	28	% 60,86
لا	18	% 39,13

تبين نتائج الجدول المدون أعلاه أن حوالي 60% من العينة المستجوبة ترى أن المنهاج الجديد المبني على المقاربة بالكفاءات يمنح عناية خاصة لدرس النصوص، في حين أن 39% من هذه العينة ترى العكس.  
و قد بترت الفئة الغالبة رأيها بما يلي:

- تدعيم المنهاج لنشاط النصوص بنشاطات رافدة تساهم في فهمه، حيث جعل من النص محوراً رئيسياً ترتبط به باقي الأنشطة من قواعد و عروض و نقد.
- الإحاطة بجميع جوانب دراسة النص، حيث وضع المنهاج خطوات تفي بمجمل جوانب التحليل النصي.

- إثراء الأسئلة و تنويعها حيث تتصل على جوانب مختلفة (الفكرية منها و اللغوية).

من هنا نخلص إلى أن غالبية الأساتذة يلمسون عنابة خاصة يقدمها المنهاج لنشاط النصوص، و ذلك يرجع إلى الأهمية البالغة التي يكتسبها هذا النشاط في ظل التدريس بالكفاءات، و ذلك لكونه يعتبر في الآن ذاته:

1- مجالاً لتدريب التلاميذ على قراءة النصوص و تحليلها.

2- نشاطاً محوراً تستغل نصوصه في تدريس قواعد النحو و الصرف، و العروض، و النقد.

3- مجالاً لتدريب التلاميذ على إنتاج النصوص (التعبير الشفوي و الكتابي)، و ذلك بكتابة نصوص جديدة على منوال النصوص المدرستة، حيث يكون النص المنطلق و المنتهي.

**السؤال رقم 7 : هل الحجم الساعي المخصص لدرس الأدب و نصوصه كاف؟**

الاحتمالات	العدد	النسبة %
نعم	27	% 58,69
لا	19	% 41,30

يظهر الجدول تبايناً في الآراء حول ما إذا كان الحجم الساعي المخصص لدرس النصوص كاف أو لا، حيث ترى الفئة الأولى، و المقدر عددها بسبعة وعشرين فرداً (أي ما يوافق حوالي 58 %) أن عدد الحصص المبرمجة كاف نسبياً أو كلياً، ذلك أن ساعتين في تقديرهم تكفي لمعالجة النص من كل نواحيه، في حين ترى الفئة الثانية، و هي الأقلية ( حوالي 41 %) أن هذا الحجم الساعي لا يكفيهما في بعض المرات، و ذلك لطول النصوص الأدبية، و صعوبتها ما يضطرهم إلى تجاوز الكثير من الأسئلة الضرورية، و هذا ما يجعل الدراسة سطحية.

و على العموم نخلص إلى القول إنَّ الحجم الساعي المخصص كاف نسبياً، و لا يشكل عائقاً أمام تحليل النصوص، لأن غالبية الأساتذة تجمع على هذا الأمر، و هذا ما

يظهر في النسب المئوية المحصل عليها، كما يظهر أيضاً في الملاحظات التي سجلها الأساتذة و التي تؤكد في كثير من المرات أن الحجم الساعي كاف بالنسبة للشعبة الأدبية، وأن مشكل الوقت يطرح على مستوى شعب أخرى.

### السؤال رقم 8: إضافة إلى الكتاب المدرسي، هل تستخدم وسائل تعليمية أخرى أثناء تقديمك لدرس النصوص؟

يقصد بالوسائل التعليمية الأجهزة و الآلات و الأدوات و المطبوعات و الصور التي يختارها المعلم لإيصال المعلومات و الأفكار إلى المتعلمين بكيفية أفضل و أنسج، و في وقت أقصر<sup>1</sup>. و يمكن تصنيفها كما يلي<sup>2</sup> :

**1-وسائل سمعية:** و هي الآلات التي تعتمد على السمع كال воздействи و آلات التسجيل المختلفة.

**2-وسائل بصرية:** تعتمد على حاسة البصر كالصور المتحركة و الثابتة و الخرائط المختلفة و الجهاز العاكس و الشفافات ...

**3-مخابر اللغة:** و هو قاعة معدة لتعليم اللغات و خاصة الأجنبية منها.

**4-أجهزة التعليم المبرمج:** تشمل الآلات الحديثة المتمثلة في العقول الإلكترونية، و شرائط (k7) و (CD) التي تحوي برامج لغوية جاهزة.

**5-وسائل مجموعات العمل:** تشمل الوسائل التي تساعد المتعلمين على الملاحظة و المشاركة في العمل كالمجسمات، و الألبسة، و الرحلات، و المتاحف ...

تعد الوسائل التعليمية من الأركان الأساسية لخطة أي درس من الدروس لأن لها دوراً فعالاً في إنجاح العملية التعليمية؛ إذ تساعده على إثارة اهتمام المتعلم، و تجلب انتباذه إلى الموضوع، و تشوقه للتعلم، كما أنها أيضاً تكسر الرتابة التي يعاني منها كل من المعلم و المتعلم، و تعمل على توفير طرائق تعليمية ناجحة تبني حواس المتعلمين،

---

<sup>1</sup> بشير إبرير، اللغة العربية و إشكالات تعليمها بين واقع الأزمة و رهانات التغيير، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، دورية لغوية علمية تصدر عن المجمع الجزائري للغة العربية، ع، ماي 2005، ص 207.

<sup>2</sup> نبيلة قدور، التداخل اللغوي بين العربية و الفرنسية و أثره في تعليمية اللغة الفرنسية في قسم اللغة العربية و أدابها، مذكرة ماجستير، جامعة منتوري قسنطينة، 2005-2006 ، ص 102.

بالإضافة إلى اختصار الوقت و الجهد<sup>1</sup>، ولكن بالرغم من كل هذا إلا أن >> تعليم اللغة العربية يعني من فقر مدقع من حيث الوسائل التعليمية، إذ يتم الاكتفاء بالسبورة و الطباشير و الكتاب المقرر و قد لا يتتوفر لبعض التلاميذ أحياناً<<<sup>2</sup>.

و الجدول الموالي ينقل إجابات الأساتذة عن مدى استخدامهم لهذه الوسائل التعليمية:

الاحتمالات	العدد	النسبة %
نعم	37	% 80,43
لا	9	% 19,56

إن الملاحظ لهذا الجدول يجد حقيقة مخالفة لما تم التحدث عنه، إذ تعكس النتائج اهتماما بالوسائل التعليمية، حيث عبر أغلبية المدرسين ( حوالي 80%) عن اهتمامهم بهذه الوسائل و استخدامهم لها، في حين نفت الفئة الثانية ( حوالي 19%) استخدامها لوسائل تعليمية أخرى بخلاف الكتاب المدرسي المقرر.

و لكن بالعودة إلى الملاحظات التي سجلها الأساتذة - لأن السؤال كان مفتوحاً - نلمح صدق الحكم القائل بأن تعليمية اللغة العربية تعاني من نقص الوسائل التعليمية لأن الملاحظات المسجلة توحى بجهل الأساتذة بمفهوم المصطلح التربوي "وسائل تعليمية"، لأنهم بدل أن يذكروا أمثلة عن بعض الأدوات و الوسائل المتعارف عليها ذكروا أمثلة عن الوسائل التي يستعينون بها في تحضيرهم للدرس، و فيما يلي أمثلة عن بعض هذه الإجابات:

- الانترنت بشكل كثير الورود.
- كتب حنا الفاخوري، شوقي ضيف، غنيمي هلال.
- بعض الدروس المقررة غير موجودة أصلا في الكتاب المدرسي، إذ لابد من وجود بديل من كتب أخرى، و هي كتب تباع في المكتبات.

<sup>1</sup> بشير ابرير، اللغة العربية و إشكالات تعليمها بين واقع الأزمة و رهانات التغيير، ص207.

<sup>2</sup> المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

- الكتاب المدرسي أحياناً لا يجيب عن أسئلة وضعت في الكتاب، فوجب العودة إليها في كتب مدرسية لدول مجاورة أو كتب نقدية.
- الاستعانة ببعض الدراسات النقدية، أو الكتب المدرسية السابقة.

كانت أغلب الإجابات إن لم نقل كلها على هذه الشاكلة، حيث تمحورت جميعها حول (الاستعانة بكتب خارجية، وبعض الخبرات من شبكة الانترنت لتحضير الدروس، وللإجابة عن بعض أسئلة الكتاب المستغلقة)، إلا أنه بالمقابل هناك فئة أخرى أكدت استخدامها لبعض الوسائل التعليمية مثل: السبورة، الخرائط، المطبوعات، القواميس، المذيع، إلا أنها فئة قليلة جداً.

و من هنا نخلص إلى القول إن الاستعانة بالوسائل التعليمية في الحصص الدراسية أمر نادر الحدوث، بغض النظر عن النسب المئوية المحصل عليها في الجداول، لأن جهل الأساتذة بمفهوم الوسائل التعليمية لا شك ينبع بغيابها في القسم. و لعل نقص استخدامها يرجع إلى نقص الإمكانيات، و إلى سبب جوهري آخر هو غياب الوعي بأهميتها، و إلى اعتقاد سائد بين الكثيرين و هو <>أن دروس اللغة العربية لا تحتاج إلى استعمال الوسائل السمعية، و السمعية البصرية وغيرها من الوسائل، و هي نظرة جد قاصرة سببها الجهل باستعمال و أهمية هذه الوسائل و الجهل باللغة العربية أيضاً<< .<sup>1</sup>

**السؤال رقم 9: هل أنت مع إدراج النصوص التواصيلية، و هل ترى لها دوراً فعالاً في تدريس النص الأدبي؟**

الاحتمالات	العدد	النسبة %
نعم	43	% 93,47
لا	3	% 6,52

النصوص التواصيلية - كما سبقت الإشارة- نصوص نثرية من إنتاج كبار الأدباء و النقاد، تعالج الظواهر التي تضمنتها النصوص الأدبية بشيء من التوسع، و تأتي تالية

---

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 207..

لها لتشكل معها ثنائية ملتحمة، فكل نص أدبي يتبع في الأسبوع الموالي بنص تواصلي داعم له يعالج الموضوع ذاته الذي تتناوله.

إن إدراج هذه النصوص التواصيلية هو إجراء جديد لجأ إليه المنهاج و هو كما يظهر من خلال الجدول يلاقي قبولا من طرف الأساتذة، و هذا ما تعكسه النسب المئوية: (93,47%) من الموالين لهذا الإجراء مقابل نسبة ضئيلة بحوالي 6% من الرافضين له. و قد بررت الفئة الغالبة رأيها بأن للنصوص التواصيلية مزايا و فوائد عديدة منها أنها:

- تسهم في إدراك السياق التاريخي للنص الأدبي.
- تمتاز بأسلوب بسيط و مفهوم لدى جل التلاميذ، و من ثمة فهي تزيل كل غموض عن النصوص الشعرية.
- مكملة للنص الأدبي، و مساهمة في فهمه لأنها تمس جوانب مختلفة لم يتعمق فيها النص الأدبي.
- تضيف و توضح أشياء لا يمكن ذكرها أثناء تقديم النص الأدبي.
- تثري معارف التلميذ و ترسخها.

أما الأقلية الرافضة لإدراج النصوص التواصيلية و عددها ثلاثة أفراد فلم تبرر أسباب رفضها عدا أستاذ واحد سجل الملاحظة التالية: (يستحسن أن تخصص حصتها للنص الأدبي) دون أن يوضح رأيه.

و على العموم فقد أجمع كل العينة المستجوبة على فائدة النصوص التواصيلية و دورها الفعال في تيسير الفهم و مساعدة التلاميذ على التعمق في الظاهرة التي تتناولها النص الأدبي، لاسيما و أن لغتها تناسب التلميذ.

**السؤال رقم 10:** هل تم اختيار النصوص الأدبية وفق مقياس توفرها على المعطيات النحوية و الصرفية و العروضية و النقدية المقرر تدريسها في محضن النص؟

الاحتتمالات	العدد	النسبة %
نعم	10	% 21,73
لا	8	% 17,39
أحيانا	28	% 60,86

يظهر الجدول أن هناك اختلافا في الآراء، و إن كانت غالبية العينة قد اختارت المعطى الثالث، و هو أن اختيار النصوص الأدبية لم يراع فيه دائما توفرها على المعطيات النحوية و الصرفية و العروضية و النقدية المقرر تدريسها في محضن النص، و هذا ما يؤكّد النتيجة التي خلص إليها الفصل الثالث، و هي أن عددا لا بأس به من دروس النشاطات الرافدة تدرس بأمثلة خارجية لعدم توفر النص على أمثلة توافق أحكام القاعدة. و هذا ما سيؤثّر لا محالة على استفادة النص الأدبي من رواده و السؤال الموالي يؤكد ذلك.

**السؤال رقم 11:** هل ترى أن النشاطات الرافدة (قواعد اللغة، العروض، النقد) تستغل في قراءة و فهم النصوص الأدبية؟

الاحتتمالات	العدد	النسبة %
نعم	11	% 23,91
لا	8	% 17,39
أحيانا	27	% 58,69

ينقل هذا الجدول آراء الأساتذة حول مدى مساهمة النشاطات الرافدة في قراءة و فهم النصوص الأدبية، و هو يظهر أن نسبة 58,69 % من أفراد العينة المستجوبة يقرّون بأن هذه النشاطات تسهم أحيانا فقط في فهم و دراسة النصوص، و هي أعلى نسبة مقارنة

بالفئة التي تقول بدور النشاطات الرافدة في فهم النص و قراءته ( 23,91 %)، أو الفئة التي تنفي عنها هذا الدور بصفة مطلقة ( 17,39 %).

و إذن فإن غالبية العينة ترى أن النشاطات الرافدة لا تقدم الشيء الكثير للنص الأدبي، و لا تسهم دوماً في فهمه و بناء معناه، و هذا راجع إلى أنها لا تعتمد دوماً على أمثلة مستمدة منه. و لكن هذا لا ينفي دورها بصفة مطلقة، لأن أغلب الأساتذة اختاروا المعطى الثالث (أحيانا) بدل اختيار الثاني (لا).

#### السؤال رقم 12: أي الرأيين ترى أنه أقرب إلى الصواب

1 نجح الإصلاح في تحقيقه لمطالب الإدماج الذي نادى به؛ إذ أصبحت أنشطة اللغة العربية (دراسة النصوص، قواعد اللغة، العروض، النقد) تدرس بشكل مندمج.

2 بالرغم من دعوى إدماج الأنشطة إلا أنها لا نزال نشعر أن كل نشاط مستقل بذاته، و منفصل بشكل ما عن باقي الأنشطة.

3 دون إجابة

الاحتمالات	العدد	النسبة %
الرأي الأول	9	% 20,93
الرأي الثاني	34	% 79,06

يندرج هذا السؤال في الإطار نفسه الذي يعالج السؤالان السابقان، وهو معرفة مدى استفادة النص الأدبي من رواده، حيث يعرض على الأساتذة تقييم العملية التعليمية من حيث مراعاتها لخاصية الإدماج التي نص عليها المنهاج. و الملاحظ أن غالبية العينة المستجوبة ( 79,06 %) ترى أن سير الدروس يتم بصفة مستقلة لا يراعي فيها تقديم الأنشطة بشكل مندمج، أي أن مطلب الإدماج - في نظرهم - غير متحقق لأن كل نشاط يدرس على أنه نشاط مستقل بذاته.

يقر الأساتذة إذن أن النشاطات مفصولة عن بعضها البعض، و غير مرتبطة دائمًا بالنص الأدبي، و ذلك راجع - كما أجمعوا في السؤالين السابقين - إلى قيامها في كثير من المرات على أمثلة خارجية.

### السؤال رقم 13: هل تلمس لدى التلاميذ رغبة و اهتمام بدرس النصوص الأدبية؟

الاحتلالات	العدد	النسبة %
نعم	10	% 21,73
لا	2	% 4,34
عند فئة قليلة	34	% 73,91

تظهر نتائج الجدول أعلاه أن حوالي 73 % من عينة البحث تقر أن فئة قليلة فقط من التلاميذ يهتمون بدرس النصوص، في حين أن 21,73 % فقط ترى أن التلاميذ يقبلون على الدرس و يهتمون بمجرياته، و لعل هذا الأمر يرجع إلى صعوبة النصوص المقررة التي أدت إلى نفور التلاميذ، أو إلى سبب آخر، إلا أن ذلك لا شك يؤثر بشكل ملحوظ على سير الدرس، و يشكل أحد المعوقات التي تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة.

### السؤال رقم 14: هل تعتقد أن إدراج نصوص شعرية جاهلية يتناسب مع مستوى تلاميذ السنة الأولى ثانوي؟

عرض الفصل السابق خطأً إتباع المدخل التاريخي، و سلبيات انتهاجه، و هذا تبعاً لنتائج الدراسات التربوية التي تؤكد عدم توافق قدرات التلميذ و مستوى مع النصوص القديمة. و هذا السؤال مجال للتأكد من صدق نتائج هذه الدراسات على مستوى الممارسة الفصلية.

الاحتلالات	العدد	النسبة %
نعم	16	% 34,78
لا	30	% 65,21



تظهر نتائج الجدول أن حوالي 34% من عينة البحث ترى أن النصوص الشعرية الجاهلية المدرجة تتناسب مع مستوى تلاميذ السنة الأولى، في حين أن 65,21% من هذه العينة ترى العكس. و هذا ما يؤكد صدق نتائج الدراسات التربوية التي ترفض المدخل التاريخي، و تعتبر أن تقديمها للنصوص القديمة في مستهل الدراسة الثانوية خطأ بيداغوجي فادح، و ذلك لصعوبة هذه النصوص سواء على المستوى المعجمي و التركيبية، أو على المستوى الدلالي أو المضمني، و ذلك لأنها تعبر عن قيم و معانٍ قديمة و بعيدة عن بيئة التلميذ.

إن صعوبة النص الجاهلي و انغلاقه على نفسه أمر معروف، فالمعتقدات الجاهلية كانت و >>لا تزال في الأعراف النقدية لغة شعرية من النوع الرفيع تستعصي على الفهم حتى إن مستشرقاً ألمانياً هو "ولف ديتريخ فيشر" قال أحب الشعر الجاهلي بسبب صعوبته<<<sup>1</sup>.

إن تصنيف النص الجاهلي إذن في خانة النتاج الأدبي الرافي و الصعب في الآن ذاته حكم لا يختلف حوله اثنان، و ذلك راجع إلى لغته القاموسية التي تبلغ حد الانغلاق أحياناً كثيرة، و هذا ما يجعل قراءته تعني الاستجاء بمعجم نفيس لأنه >>نص لا تقوم قائمته إلا على نظرية الحواشي و حواشي الحواشي<<<sup>2</sup>.

يتربى إذن عن إدراج النصوص القديمة، و لاسيما الجاهلية منها، مشاكل عده لعل أبرزها تطرح على المستوى المعجمي، فلئن كان النص الجاهلي يعرض أفكاراً بسيطة بالرغم من بعد معانيه عن العصر، إلا أن لغته تبقى قديمة و مهجورة لدى المتعلم، و هذا ما يجعله غير قادر على تمثيل حركتها النفسية و لا دلالتها لدى الشاعر بغير الرجوع إلى المعاجم، و هذا عمل يضعف قيمة تذوق النص و فهمه<sup>3</sup>، لأن تفكير لحظات القراءة يشكل

<sup>1</sup> علي ملاحي، عن ولادة النص الجديدة من أجل طمانينة القارئ، مجلة اللغة و الأدب، معهد اللغة العربية و آدابها جامعة الجزائر، 22 ديسمبر 1997، ص 215.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 216.

<sup>3</sup> حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية ص 193.



>> خيبة لدى القارئ و يخلف فجوة في وجданه القرائي <<<sup>1</sup> و لا شك أن هذه الخيبة قد تمتد إلى عزوف و نفور من درس النصوص لدى البعض.

و في الأخير نخلص الرأي إلى أن الرأي القائل بخطأ إدراج النصوص القديمة في مستهل الدراسة الثانوية رأي على جانب كبير من الصواب، و هذا ما تؤكد نتائج الاستبيان؛ إذ أن غالبية الأساتذة تقف على عجز تلميذ السنة الأولى عن مواجهة هذه النصوص، و تؤكد أن مستوى لا يتاسب معها \*.

**السؤال رقم 15:** هل توافق الرأي القائل بضرورة تأجيل تدريس هذا النوع من النصوص الأدبية المنتسبة إلى حقب تاريخية بعيدة (كالشعر الجاهلي) إلى مراحل تعليمية متقدمة؟

الاحتماليات	العدد	النسبة %
نعم	27	% 58,69
لا	19	% 41,30

تكشف الاستبيانات الموزعة أن معظم الأساتذة (ما يقدر بـ 58,69 %) يوافقون على ضرورة تأجيل تدريس النصوص الأدبية المنتسبة إلى حقب تاريخية بعيدة إلى

<sup>1</sup> علي ملاхи، عن ولادة النص الجديدة من أجل طمانينة القارئ، ص216.

\* و من أمثلة هذه النصوص نص "عبد بن الأبرص" الذي أشار إليه العديد من الأساتذة في إجاباتهم، حتى أن أحدهم قال إنه يتمنى في كل سنة دراسية أن يتجاوز هذا النص و لا يدرسه، وأنه لو كان بمقدوره تجاوزه لفعل، في الإشارة منه إلى صعوبته و لا تناسبه مع مستوى التلاميذ.

من عَارضَ كِبَيَاضَ الصِّبْحِ لِمَاحِ	= يَا مَنْ لَبِرْقَ أَبِيَّنْ اللَّيلَ أَرْفَبَهُ
يَكَادُ يَدْفَعُهُ مَنْ قَامَ بِالرَّاحِ	كَانَ مُسْبِفَ فُوَيْقَ الْأَرْضِ هَيْبَبَهُ
أَفْرَابُ أَبْلَقَ يَنْفِي الْخَيْلَ رَمَاحِ	كَانَ رَيْقَهُ لِمَا عَلَا شَطِبَا
وَضَاقَ دُرْعًا بِحَمْلِ الْمَاءِ مُصْبَاحِ	فَالْيَقَأَ أَعْلَاهُ ثُمَّ ارْتَجَ أَسْفَلَهُ
وَالْمُسْكَنُ كَمَنْ يَمْشِي بِقَرْواحِ	فَمَنْ بَنْجُوَتِهِ كَمَنْ يَمْحُفِلِهِ
رَبِطَ مُنْتَسَرَةً أَوْ ضَرَوْهُ مُصْبَاحِ	كَائِنَا بَيْنَ أَعْلَادُ وَ أَسْفَلَهُ
شَعْنَا لَهَامِيمَ قَدْ هَمَتْ بِإِرْسَاحِ	كَانَ فِيهِ عِشَارًا جَلَّةَ شُرُفَأَهُ
ثُسِيمُ أَوْلَادَهَا فِي قُرْقَرِ ضَاحِي	بُحَّا حَنَاجِرُهَا هُدْلَا مَشَافِرُهَا
أَعْجَازُ مُزْنٌ يَسْجُنُ الْمَاءَ دَلَاحِ	هَبَّتْ جَنْبُ بِأُولَاهُ وَ مَالَ بِهِ

مراحل دراسية متقدمة، في حين تعارض فئة ثانية (حوالى 41 %) هذا الرأي و ترفضه.

تعد هذه النسب المئوية المحصل عليها تأكيدا ثانيا لصحة الموقف الذي يتّخذه دعاة رفض المدخل التاريخي، إذ يرى الأساتذة - بحكم تجربتهم و معايشتهم لواقع تدريس هذه النصوص القديمة- أن تأخير تدريسها إلى السنة الثانية أو الثالثة أفضل من برمجتها في مستهل الدراسة الثانوية، لأن مستوى تلميذ السنة الأولى - كما أجمعوا في السؤال السابق- لا يتناسب مع هذه النصوص، و هو الأمر ذاته الذي يدعو إليه الاتجاه الرافض للمدخل التاريخي الذي يؤكد ضرورة الانتقال من السهل إلى الصعب في اختيار النصوص الأدبية (مراجعة مبدأ التخرج).

**السؤال رقم 16:** هل يهتم التلاميذ بالتحضير المنزلي لدروس النصوص، و ذلك بمحاولتهم قرائتها و فهم أغوارها قبل مباشرة الدراسة في القسم؟

الاحتمالات	العدد	النسبة %
نعم	4	% 8,69
لا	6	% 13,04
عند فئة قليلة	36	% 78,26

يظهر من خلال الجدول إهمال التلاميذ للتحضير المسبق لدروس النصوص، إذ أن نسبة 78,26% من العينة المستجوبة تؤكد أن فئة قليلة فقط من التلاميذ تهتم بإعداد الدرس، كما أن نسبة الأساتذة الذين يقررون بأن التلاميذ لا يهتمون بالتحضير المنزلي (13,04%) أكبر من الفئة التي تقول إنهم يقبلون على التحضير (8,69%). و لا شك أن لهذا الأمر أثرا سلبيا لأن عملية إعداد الدرس من قبل التلميذ تكتسي أهمية بالغة؛ حيث أنها تهدف إلى ضمان فهم أولي للنص يمكن أن يتّخذه الأستاذ فيما بعد منطلقا للتعقّم في فهم النص. أما و الحال على ما هو عليه فإن صعوبات عدة تعترض سير الدرس، لاسيما وأن النصوص المقررة هي نصوص صعبة تمتاز بلغة تستعصي على الفهم، و لهذا فهي

تحتاج على أقل تقدير عنابة من قبل التلميذ، و ذلك بقراءتها قبل مباشرة الدراسة في القسم إلى الحد الذي يجيدون فيه قراءة النص على الأقل.

و إذن فإن لعملية إعداد الدرس فائدة لا يمكن نكرانها لأنها تساعد التلميذ على فهم النص و التواصل معه، كما أنها تختصر بعض الوقت، لأن مباشرة الدرس مع تلميذ سبق لهم الاطلاع على النص و محاولة فهمه يختلف عن التعامل مع تلميذ يطلعون على النص المقرر لأول مرة. و عليه فمن واجب الأستاذ دفع تلامذته إلى إعداد الدروس بكل السبل المتاحة، لأن إهمالهم لهذه الخطوة يعد من أهم العوامل التي قد تضاعف من صعوبات تدريس هذه المادة.

**السؤال رقم 17 :** هل ترى أن التلميذ (أثناء تحليلكم للنصوص الأدبية) قد تحول فعلاً من موقع المتلقى إلى موقع المشارك المتفاعل و الباني للمعرفة؟

الاحتماليات	العدد	النسبة %
نعم	8	% 17,39
لا	9	% 19,56
نوعا ما	29	% 63,04

يعتبر العمل التربوي و التدريسي فعلاً اتصالياً يحاول فيه المربى أو المدرس التأثير في المتعلم عن طريق رسالة تربوية تحمل قيمًا أو أنماطاً من السلوك و مضامين معرفية<sup>1</sup>، و لعل الفروقات بين الطرائق أو المقارب التربوية تكمن في طبيعة العلاقات التي تصنعاها بين أطراف هذا الفعل التواصلي (معلم - متعلم - معرفة).

و المقاربة بالكافاءات من المقارب التجديدية التي جاءت لإرساء علاقات جديدة قائمة على الثورة على المركزية التواصلية، و التهميشه الذي كان يطال موقع المستقبل،

<sup>1</sup> ميلود حببي، الإتصال التربوي و تدريس الأدب، ص73.

و هي تسعى - كما سبقت الإشارة - إلى تجاوز عمليات الترويض و التلقين، و تبني أشكال اتصالية قائمة على إشراك المتعلم بكافياته و مهارته في بناء الممارسة التربوية<sup>1</sup>.

من أجل هذا أكد المنهاج، بتبنّيه للمقاربة بالكفاءات، اختلاف الممارسة التربوية، فبعد أن « كانت الصبغة الغالبة على تنشيط الدرس - من قبل - قائمة على الحفظ و الاستذكار و التلقين ... و كانت النظرة إلى المتعلم تقوم على أساس أن عقله مستودع فارغ ينبغي ملؤه بكنوز المعرفة ... أصبح الأمر يختلف من منظور المقاربة بالكفاءات، حيث صار المتعلم مسهماً فعالاً في بناء معارفه عن طريق البحث و الاستكشاف »<sup>2</sup>.

و لكن لنا أن نسأل: ما مدى تجسد هذا المطلب الذي يدعو إليه المنهاج على مستوى الممارسة الفصلية؟ هل تحول التلميذ فعلاً من موقع المتلقي السلبي إلى موقع المشارك و الباني للمعرفة؟

تكشف الاستبيانات الموزعة أن نسبة ضئيلة من الأساتذة (ما يقدر بـ 17,39%) ترى أن هذا المطلب متجسد، و أن التلميذ صار مشاركاً في بناء تعلماته، في حين تتفى فئة ثانية (19,56%) هذا الأمر، لتأكد بذلك أن منطق التلقين لا يزال مسيطراً على الممارسة الفصلية. أما النسبة الغالبة (63,04%) فقد أشرت الخيار الثالث "نوعاً ما"، و هو ما يشير إلى حدوث تغيير في وظيفة التلميذ، و في شكل علاقته بباقي مكونات الفعل التربوي، إلا أن هذا التغيير جزئي، أو على الأقل ليس كلياً، لأن الأستاذ لا يزال العنصر الفعال في العملية التعليمية، و المسؤول الوحيد عن تقديم الدرس. و إذن فإن مطلب المقاربة بالكفاءات في أن يكون التلميذ مساهماً في بناء تعلماته مطلب غير متحقق كلياً و هذا يرجع إلى أسباب معينة ستتضح في الأسئلة الموجلة.

<sup>1</sup> المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

<sup>2</sup> المنهاج، ص 19.

## السؤال رقم 18: ما هي المرحلة، أو المراحل - مراحل دراسة النص الأدبي - التي يجد التلميذ صعوبة فيها؟

يرى بعض الأساتذة أن التلاميذ يجدون صعوبات في كل المراحل تقريباً، إلا أن الغالبية تؤكد أن أكثر المراحل صعوبة هي مرحلتي (تحديد بناء النص، اكتشاف الاتساق و الانسجام في تركيب فقرات النص)، و لعل هذا راجع إلى أن التلاميذ لم يتعودوا بعد على هذا النوع من الدراسة لأنهم يتعرفون على هذه المفاهيم اللغوية (الاتساق و الانسجام) لأول مرة، و يشير بعض الأساتذة إلى أن هذه الصعوبات تتلاشى في السنوات التالية (السنة الثانية و الثالثة) بعد تعود التلاميذ على هاتين المرحلتين.

بعد تأكيد الأغلبية أن أكثر المراحل صعوبة هي (تحديد البناء و اكتشاف الاتساق و الانسجام) تأتي فئة ثانية لا تقل عنها عدداً، ترى أن التلاميذ يجدون صعوبة على مستوى الفهم الأولي للنص، و تظهر هذه الصعوبة في نظرهم في عدم قدرة التلاميذ على الإجابة على أسئلة مرحلتي الاكتشاف و المناقشة، و هذا ما يؤكّد مرة ثانية صعوبة النصوص الشعرية المدرجة.

## السؤال رقم 19: هل بإمكان الأستاذ أن يكون أثناء الحصص الدراسية موجهاً فقط؟

الاحتماليات	العدد	النسبة %
نعم	10	% 21,73
لا	36	% 78,26

يضطّل المعلم في إطار المقاربة بالأهداف بمهام التلقين و التفسير و الشرح، أما في ضوء المقاربة بالكافاءات فإن وظيفته تختلف، لأنّه ملزم بمهام أخرى هي التوجيه و الإرشاد، و ذلك بخلق و تصميم وضعيات تعليمية محفزة، و ترك المبادرة الفردية للمتعلم، على أن يتدخل الأستاذ فقط للتوجيه حيناً، و التصحيح حيناً آخر<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> المصدر السابق، ص 19.

إلا أن نتائج الاستبيان تظهر أن غالبية العينة المستجوبة (ما يقدر بـ 78,26 %) ترى أن الأستاذ غير قادر على المحافظة على دوره القيادي والإرشادي، لأن ظروف و عوامل معينة تدفعه إلى العودة إلى دور الملقن، و من أهم هذه العوامل التي ذكرها الأستاذة ما يلي:

**1 ضعف مستوى التلاميذ:** حيث يؤكد الأستاذة أن تدني مستوى التلاميذ، و عدم تمكّنهم واستعدادهم يمنعهم من المشاركة و الحوار و المناقشة، و هو ما يدفع بالأستاذ إلى التدخل و الشرح. و من الأستاذة من بالغ في ضعف مستوى التلاميذ و افتقارهم للمكتسبات القبلية إلى حد القول إنَّ التلاميذ لا يملكون معارف أصلاً حتى يوجهها الأستاذ، و من ثمة فإن دوره الأساسي و الوحد يبقى التقين.

**2 إهمال التلاميذ لإعداد الدروس و تحضيرها مسبقاً، و قلة اهتمامهم و عدم تجاوبهم.**

**3 صعوبة النصوص الأدبية المقترحة.**

و قد ركز الأستاذة بصفة خاصة على العامل الأول، حيث أكدوا ضعف مستوى التلاميذ، و الذي يرجع في نظرهم إلى أن الذين يوجهون إلى الأقسام الأدبية هم ضعفاء التلاميذ في مرحلة المتوسط، و لذا يرى الأستاذة أن هذا الضعف بالإضافة إلى عدم الاهتمام و التجاوب يفرض على الأستاذ أن يكون ملقنا. و لئن كانت غالبية العينة تشتراك في التأكيد على هذا العامل (الضعف و عدم الاهتمام)، و هو ما يشير إلى أن هذه الظاهرة عامة، إلا أن الأستاذ يبقى مسؤولاً عن خلق وضعيات تعليمية مشكلة تحفز التلميذ و تجذبه، و يبقى أيضاً مسؤولاً عن إدارة القسم، و تشطيط حياة المجموعة بالشكل الذي يساعد المتعلم على التخلص من دوره السلبي، و على الاندماج في أنشطة الوضعية المثار، و ذلك من أجل تحقيق و لو كفاءات قاعدية، بغض النظر عن الوصول إلى كفاءة الإتقان.

**السؤال رقم 20: هل تعمد إلى الإثار من الأسئلة في تقديمك لدرس النصوص؟**

تعد الأسئلة عماد الفعل التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات، لأنها أداة الأستاذ و سبيله إلى إثارة المتعلم، و دفعه إلى المشاركة و الحوار، و لهذا أكد الدليل أهميتها و نبه إلى أن تقديم نشاطات اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات يوجب الاعتماد عليها



و الإكثار منها، حيث جاء فيه: >بما أن التدريس في ظل المقاربة بالكتفأات يتوجه إلى جعل المتعلم بانياً لمعارفه، فإن هذا البناء، لا يتم إلا بتنشيط الأستاذ لدرسه بواسطة الأسئلة التي تعد عصاً الفعل التربوي الناجع و الفعال لأن هذه الأسئلة هي التي تمكن المتعلم من الاكتشاف و الاستيعاب و ترسخ أحكام الدروس في ذهنه. و عليه إن صوغ الأسئلة تمثل استراتيجية نجاح الدرس و التدريس<<<sup>1</sup>.<

من هذا المنظور جاءت النصوص الأدبية في الكتاب المدرسي مذيلة بمجموعة من الأسئلة التي تعالج كل مرحلة من مراحل تحليل النص، لتناقض بذلك الطريقة القديمة التي كانت معتمدة في النظام القديم، حيث كانت النصوص الأدبية تأتي متبوعة بمجموعة من الشرح و التعليق، أو بصيغة أخرى تأتي متبوعة بتحليل مفصل للنص الأدبي المدروس.

و قد لاقت هذه الطريقة القديمة انتقادات كثيرة، لأن لها بعض المثالب التي أشارت إليها واحدة من الدراسات التي تناولت تدريس النصوص في النظام القديم، حيث رأت أنها السبب الرئيسي في تسيير الدرس صوب التقين: >لقد كرست هذه الممارسة أسوأ سلبيات الطرائق التقليدية في التدريس، و هي التي تجعل من المدرس قطب العملية التعليمية، و مالك المعرفة، و تجعل من التلميذ مجرد مثقف سلبي<<<sup>2</sup>، ذلك أن وجود حلول مفصلة تالية للنصوص المدرosaة يحول الدرس إلى تمثيلية ممحوجة؛ إذ يسأل الأستاذ التلاميذ و هو يعلم أن الأجوبة مائة أمام أعينهم، لينقطع هذا الحوار المفعول و يتحول الدرس إلى مجرد تقين<sup>3</sup>.

و تفادياً للوقوع في سلبيات هذه الطريقة أحقن النصوص بمجموعة كبيرة من الأسئلة بدل الشرح و الحلول، على أن يضيف إليها الأستاذ ما يراه مناسباً، لأن أسئلة الكتاب هي من باب الاستئناس<sup>4</sup>. إلا أن بعض الأساتذة لا يلزمون أنفسهم بطرح كل الأسئلة الموجودة في الكتاب، كما لا يعمدون إلى الإكثار من صياغة أسئلة أخرى تخدم

<sup>1</sup> الدليل، ص 37.

<sup>2</sup> محمد الأخضر الصبيحي، المناهج اللغوية الحديثة و أثرها في تدريس النصوص بمرحلة التعليم الثانوي، ص280.

<sup>3</sup> المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

<sup>4</sup> الدليل، ص 13.

النص، وقد تبين لي هذا من خلال حضوري لبعض الحصص، و من خلال مقابلات مباشرة مع الأساتذة، و لهذا ضمّنت الاستبيان سؤالا عن "الأسئلة"، و ذلك لأهميتها في تنشيط الدرس، و لتأكيد التوجيهات الرسمية ضرورة الاعتماد عليها. فما مدى التزام الأساتذة بهذه التوجيهات؟

الجدول الموالي ينقل نتائج إجابات الأساتذة.

الاحتماليات	العدد	النسبة %
نعم	22	% 47,82
لا	1	% 2,17
أحيانا	23	% 50

تكشف الاستبيانات الموزعة أن ما يقدر بنسبة 47,82 % من الأساتذة يكثرون من الأسئلة في تنشيطهم لدرس النصوص، في حين أن نسبة ضئيلة جدا تقدر بـ 2,17 لا تعتمد على الإكثار منها. و هذا مؤشر جيد، إلا أنه بالمقابل نجد أن النسبة الغالبة و المقدرة بـ 50 % تلجأ أحيانا فقط إلى التركيز على الأسئلة، بالرغم من أن الوثائق التربوية الرسمية كانت واضحة، حيث خصت الأسئلة بجانب كبير من الاهتمام، لأنها تتوافق مع المقاربة بالكافاءات التي تدعو إلى حد التلميذ على إعمال فكره و اكتشاف الحقائق بنفسه. و لذا فإن إهمال الأساتذة للإكثار من الأسئلة هو أمر مخالف لما نصت عليه الوثائق التربوية لأنه يقودهم صوب التقين.

السؤال رقم 21: هل تجد صعوبات أثناء تدريسك لنشاط النصوص الأدبية لتلاميذ السنة الأولى؟

الاحتماليات	العدد	النسبة %
نعم	31	% 67,39
لا	15	% 32,60

تشير نتائج الجدول إلى أن 15 فردا من عينة البحث أي ما يعادل 32,60 % لا يجدون صعوبات في تدريس نشاط النصوص، إلا أن النسبة الغالبة 67,39 % تجمع على وجود صعوبات تتمثل فيما يلي:

- 1 صعوبة النماذج المقدمة التي تعود إلى العصر الجاهلي، الأموي، و الإسلامي.
- 2 وجود نصوص كثيرة غير متبوعة بأسئلة مساعدة يستند إليها الأستاذ أثناء تقديمها لدرسه.
- 3 قلة المراجع المتعلقة بالنصوص المقترحة، أي دراسات و تحاليل يرجع إليها الأستاذ لمعالجة بعض أسئلة الكتاب المبهمة.
- 4 عدم تفاعل معظم التلاميذ مع النصوص لضعف مستوى دراسي و لا تجانسه في القسم الواحد.
- 5 استغلاق النص على التلميذ بسبب غموض مفرداته و بعد معانيه عن بيئته.
- 6 غياب التحضير الجدي من قبل جل التلاميذ.
- 7 قاعدة التلاميذ ضعيفة و هشة من حيث الزاد المعرفي و اللغوي خاصة.
- 8 قلة تجاوب التلاميذ وعدم اهتمامهم بجل ما يقدم.
- 9 عدم توافق طبيعة النصوص في السنة الأولى ثانوي مع ما كان يقدم للتلاميذ في السنة الرابعة متوسط، ليجد التلميذ نفسه أمام نصوص تفوق مستوى.

انطلاقا مما سبق أستنتاج أن معظم الأساتذة يواجهون صعوبات في تدريس مادة النصوص، و أن أغلب هذه الصعوبات التي ذكروها تتمحور حول ضعف مستوى التلاميذ، و عدم قدرتهم على مواجهة النص، إلا أن هذه الصعوبات لا شك تتفاوت بين الأساتذة، و تختلف من تلميذ لآخر.

السؤال رقم 22: في ظل إحجام دليل الأستاذ عن تقديم حلول و شروح يستأنس بها المدرس أثناء تقديمها لدرسه هل تجد، أحيانا، صعوبات في مواجهة بعض الأسئلة و التدريبات التي يحويها الكتاب المدرسي؟

عدم مؤلفو الكتاب المدرسي - كما سبقت الإشارة - إلى التخلص عن طريقة إلحاق النصوص بالشرح و التحاليل، و ذلك تماشيا مع متطلبات المقاربة بالكتفاءات التي تدعوا

إلى حد التلميذ على البحث والاكتشاف، ولهذا جاءت النصوص الواردة في الكتاب متبوعة بجملة من الأسئلة، وفي بعض المرات تمحى هذه الأسئلة ليتم إيراد النص لوحده، وهو إجراء ديداكتيكي ناجح لأنه يتوافق مع المقاربة المتبناة، إلا أنني سجلت لدى بعض الأساتذة امتعاضاً مع هذه الطريقة، لأنها - في نظرهم - تجهد الأستاذ، لاسيما في الحالات التي يقدم فيها النص الأدبي دون أسئلة مساعدة، أو حتى في حال وجود الأسئلة، لأن البعض منها غامض. ولهذا يشتكي الأساتذة من عدم إدراج دليل الأستاذ لإجابات الأسئلة و التدريبات الواردة في الكتاب المدرسي كما تم التعود عليه في النظام القديم.

و للتأكد من صدق هذه الشكوى التي لمستها عند عدد من الأساتذة أثناء حضوري بعض الحصص ضمنت الاستبيان سؤالاً بهذا الخصوص، فكانت النتائج كالتالي:

الاحتمالات	العدد	النسبة %
نعم	40	% 86,95
لا	6	% 13,04

تظهر نتائج الجدول أن نسبة عالية من الأساتذة (ما يقدر بـ 86,95 %) تصادفها صعوبات في مواجهة بعض الأسئلة التي يحويها الكتاب المدرسي، في حين أن نسبة أقل (13,04 %) تتفى وجود أي صعوبات، وهذا ما يوحي إلى أن هذه الظاهرة عامة. وعلى هذا الأساس يقر الأستاذ ب حاجتهم إلى بعض الإشارات و الحلول المقترضة حول كل درس، إلا أن دليل الأستاذ فصل في هذه المسألة، حيث جاء فيه: >> إذا كانت المقاربة بالكفاءات تمنح روح المبادرة إلى المتعلم، فإنها لا تستثنى الأستاذ من هذه الخاصة، ولهذا يجب على الأستاذ أن لا ينتظر من هذا الدليل أن يحل محله في تنشيط الدروس الواردة في الكتاب، فهذا يتنافى مع المقاربة بالكفاءات المعتمدة في التدريس.  
وإنما وظيفة الدليل أن يرسم خطوطاً عريضة تثير درب الأستاذ في تفعيل دروسه<<<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> الدليل، ص 15.

**السؤال رقم 23:** هل تعتقد أن الأستاذ بحاجة إلى ملتقىات، و دورات تكوينية تعرف بالمقاربة بالكافاءات و المقاربة النصية باعتبارهما من المقاربات البيداغوجية الحديثة؟

إن الأمر الذي لاشك فيه هو أن أي إصلاحات تربوية حديثة ينبغي أن توأكبها عملية تكوين المدرسين الذين سيطبقون هذه الإصلاحات و ذلك من أجل:

أولاً: تهيئتهم لتقبلها، و التخفيف مما قد يبدوه من معارضة و رفض لها، ذلك أنه ليس من السهل إقناع الأساتذة بتغيير ممارسات تربية ألفوها، و مارسوها عهدا طويلا من الزمن، ذلك أن «**مقاومة التغيير** (La résistance au changement)» أمر مأثور في المجال التربوي، و مما يزيد من حدتها مواجهة المدرسين بمستحدثات لم يهيئوا لها<sup>1</sup> و لذا فإن تنظيم الملتقىات و الدورات التكوينية بشكل دوري يخفف من أي معارضة قد يبديها الأساتذة، لأن هذه الدورات تعمل على شرح أسباب التغيير و فائدته.

ثانياً: إمدادهم بأهم المستجدات اللسانية و البيداغوجية نظرا لما تشهده البحوث و الدراسات من تطورات متسرعة. خاصة و أن التركيبة البشرية للأساتذة - كما سبقت الإشارة في المحور التعريفي - تبين أن غالبيتهم يملكون خبرة طويلة في مجال التدريس، ما يعني أنهم تلقوا تكوينا تقليديا محضا باعتبار أن العلوم اللغوية الحديثة و ما ترتب عنها من نظريات حول النص لم تكن مدرجة في مقررات الجامعة آنذاك، مما يعني حاجتهم إلى التكوين في هذا المجال لمسايرة التغييرات، و حاجتهم أيضا إلى الاطلاع على التيارات التربوية الحديثة من أجل فهم خلفياتها و أهدافها.

يقول أحد الباحثين المغاربيين عن آثار عدم اطلاع الأساتذة على الدراسات اللسانية الحديثة: «إن المدرسين بسبب انشغالاتهم العملية و التقنية أثناء التحليل قلما ينتقدون إلى أن التغيير الحاصل أكبر من أن يعزى إلى مجرد تحول في مجال الاهتمام المنهجي، و لكنه يمس في الجوهر تحولا معرفيا يتعلق بكثير من التصورات و المفاهيم المرتبطة بنظريات القراءة و النص و التحليل ... إلخ فعدم إدراك الترابطات الخفية التي تصل

---

<sup>1</sup> محمد الأخضر الصبيحي، المناهج اللغوية الحديثة و أثرها في تدريس النصوص بمرحلة التعليم الثانوي، ص330.

المفاهيم النظرية الكبرى ب مجالات الاهتمام المنهجي يحول دون الاستيعاب الدقيق لأهداف التجديد البيداغوجي <sup>1</sup>.

و إذن فإن حاجة الأستاذ للتكيين سواء فيما تعلق بالجانب اللساني أو البيداغوجي أمر لاشك فيه، و هذا ما تؤكد نتائج الجدول التالي:

الاحتلالات	العدد	النسبة %
نعم	44	% 95,65
لا	2	% 4,34

تظهر نتائج الجدول أن نسبة عالية من الأساتذة، و المقدرة بـ 65,95% قد أشرت الخيار الأول، في حين أن نسبة ضئيلة جدا 4,34% اختارت المعطى الثاني، و هي نتائج قطعية تؤكد حاجة المدرس إلى ملتقىات و دوريات تكوينية تعرفه بالمقاربات الحديثة، و تؤكد أيضاً أن عدد الملتقىات المبرمجة للأساتذة غير كاف لأن غالبيتهم لا زالوا يجمعون على حاجتهم إليها بالرغم من مضي سنوات على الإصلاح، و نستشف هذا حتى من إجابات الفئة التي ترى لا حاجة للأستاذ للتكيين، حيث علق أحد الأساتذة بعبارة (فات الأوان) بعد أن أشرّ خانة (لا). لنخلص في الأخير إلى أن مسألة نقص التكوين التي يعاني منها أساتذة التعليم الثانوي قد تكون من أحد أهم العوامل التي تهدد السير الحسن للإصلاحات.

---

<sup>1</sup> محمد محمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ص25.

**السؤال رقم 24:** هل ترى أن الطريقة الجديدة التي جلبها المنهاج للتعامل مع النصوص الأدبية قد تمكنت من التخلص من آثار الطريقة السابقة - التدريس بالأهداف - بآحكامها الجاهزة؟

الاحتماليات	العدد	النسبة %
نعم	18	% 39,13
لا	28	% 60,86

يبين الجدول أعلاه أن ما يقدر بـ 39,13% من أفراد العينة المستجوبة ترى أن الطريقة الجديدة تمكنت من التخلص من سلبيات سابقتها، في حين أن النسبة الأكبر 60,86% غير راضية تماماً الرضا عنها. و هي نتائج تعكس إما عدم اندماج الأساتذة مع الإصلاح و معارضتهم له، و هذا قد يرجع إلى الظرف القياسي الذي طبق فيه، حيث لم تقوّي المقاربة السابقة و يحكم عليها بالفشل من عدمه، و إما تعكس فشل القائمين على الإصلاح في إعداد مقرر يستجيب بشكل تام لمتطلبات المقاربة المتبناة، إلا أن الأمر الذي لا شك فيه هو أن الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكتفاءات ك إطار بيداغوجي، و انقال التركيز من الطرائق التي تهتم بالجملة إلى اتخاذ المقاربة النصية كسند لساني أمر حتمي، و ضرورة مؤكدة فرضتها نتائج الدراسات اللسانية و التربوية الحديثة.

**السؤال رقم 25:** كيف تقيم مستوى تلاميذ السنة الأولى في مجال تحليل النصوص الأدبية، و دراستها؟

الاحتماليات	العدد	النسبة %
ضعيف	14	% 35,89
دون المتوسط	8	% 20,51
متوسط	11	% 28,20
فوق المتوسط	1	% 2,56
مقبول	3	% 7,69
حسن	2	% 5,12

بالنظر إلى إجابات مجموع العينة المقدرة ب 39 فردا (حيث استبعدت سبعة أفراد من المجموع الكلي لصعوبة تصنيف إجاباتهم ضمن الأصناف الموجودة في الجدول) نجد أن أربعة عشر 14 منهم أي (ما يقدر بـ 35,89 % و هي أعلى نسبة) تقيم مستوى التلاميذ بالضعف تليها فئة ثانية ( 28,20 %) ترى أن المستوى متوسط، وأخرى (20,51 %) تراه دون الوسط. في مقابل هذا نجد أن ( 5,12 %) فقط من أفراد العينة المستجوبة يقيمون المستوى العام للتلاميذ بالحسن، و نسب ضئيلة أيضا ( 2,56 % و 7,69 %) ترى أن المستوى يتراوح بين المقبول و فوق المتوسط .

و قد برر الأساتذة ضعف مستوى التلاميذ بأسباب مختلفة، فمنهم من أرجعه إلى قلة الاهتمام، و نقص المطالعة و حفظ الموروث من قبل التلاميذ، و منهم من أرجعه إلى صعوبة النصوص المدرستة في حد ذاتها.

**السؤال رقم 26:** ما هي المعوقات التي ترى أنها تحول دون تطبيق الناجع للمقاربة بالكفاءات؟

وقف الأساتذة عند معوقات كثيرة يمكن تصنيفها بالشكل التالي:

1 عدم فهم و استيعاب بعض الأساتذة لكيفية العمل وفق المقاربة بالكفاءات:

أشار عدد من الأساتذة إلى أن أهم عائق يقف دون نجاح الإصلاحات هو جهل بعض الأساتذة بمتطلبات العمل وفق المقاربة الجديدة، وقد أرجعوا هذا الجهل إلى نقص الدورات التكوينية، لاسيما وأن غالبية الأساتذة محتاجون إلى التكوين وفق الدراسات المعاصرة، باعتبار أنهم تلقوا تكوينهم الجامعي في وقت لم تكن الجامعة تعنى فيه بمثل هذه الدراسات.

## 2 نقص التكوين:

يشتكي معظم الأساتذة من قلة الدورات التكوينية والأيام الدراسية التي تساعدهم على استيعاب المفاهيم الجديدة التي جاءت بها المقاربة المتبناة، و حتى في حال وجودها فإنهم يشتكون أيضاً من أنها لا تقدم معارف تطبيقية ملموسة يستفيد منها الأستاذ لأنها مغرقة في الجوانب النظرية.

## 3 معوقات مردّها التلميذ:

### 3-1 ضعف مستوى التلميذ:

تفق كل العينة المستحوبة على أن ضعف التلميذ، وعدم تناسب مستواه مع البرنامج المقرر يشكل أهم عائق أمام نجاح المقاربة بالكافاءات، و هناك من الأساتذة من أكد هذا الرأي بإيجابته عن هذا السؤال المفتوح بلفظ واحد هو "التلميذ" في إشارة منه إلى أن مستوى التلميذ المتدني هو العائق الوحيد الذي يحول دون نجاح الإصلاحات. وعلى العموم فإن الكل يجمع أن ضعف التلميذ و محدودية ثقافته من أهم الأسباب التي تقف دون التطبيق الناجع للمقاربة بالكافاءات.

### 3-2 عدم اهتمام التلميذ و لا مبالاتهم بالدرس:

يرى بعض الأساتذة أن أول هذه المعوقات هو عدم وجود تجاوب و اهتمام كافيين من قبل التلميذ بمجمل ما يقدم، و هم يرجعون هذا إلى تعودهم على الجاهز، و على استهلاك المعرفة.



#### 4 معوقات مردّها الأسرة:

يحمل الأساتذة الأسرة بعض تبعات الفشل في التطبيق السليم للإصلاحات، حيث يشير الكثير منهم إلى أن أمية معظم الأسر الجزائرية، و عدم اهتمامها بأبنائهما المتدرسين يؤثر في سير الدروس، أي أنهم يرون أن إشكالية التعليم لا ترتبط بالתלמיד دائمًا، أو المربى عموماً، وإنما بالأسرة أيضاً، و لهذا فهم يلومون الأولياء لأنهم يريدون تربية و تعليم أبنائهم على أن تتولى المهمة المدرسة لوحدها.

في حين لا يقف بعض الأساتذة عند حدود الأولياء، و نقص متابعتهم، و قلة اهتمامهم، و غياب التنسيق بينهم و بين الأساتذة فقط، بل يمتدون إلى تعميم هذا العائق إلى أسباب أخلاقية و اجتماعية؛ حيث يعبر البعض منهم، و بنزعة تشاوئية، عن صعوبة إنجاح العملية التعليمية في أجواء يسيطر عليها ما أسماه البعض منهم بـ "فقدان قيم احترام العلم و المعلم لدى التلميذ"، و لكن بغض النظر عن هذه النظرة التشاوئية التي نلمحها من خلال إجابات العديد من الأساتذة تبقى مسألة نقص المتابعة من قبل الأولياء من العوامل المؤثرة سلباً على المردود المدرسي للتلميذ.

#### 5 معوقات سببها المنهاج ذاته:

يرى بعض الأساتذة أن البرنامج ذاته يشكل عائقاً من حيث نصوصه و محاوره، لكونه لم يراع مستوى التلميذ، و لم يشرك الأستاذ في إعداده.

#### 6 الانتظاظ داخل الأقسام:

يشكل الانتظاظ في نظر الأساتذة واحداً من مجموعة المعوقات لعدم تمكّنهم من متابعة كل التلاميذ متابعة مكثفة كما تتطلبه المقاربة بالكافاءات.

#### 7 قلة الإمكانيات:

أجمع الأساتذة على أن تطبيق المقاربة بالكافاءات يحتاج إلى توفير الإمكانيات مثل المكتبات، و وسائل الاتصال كالانترنت و غيرها، إلا أن واقع الممارسة التربوية يعكس فقراً مدعاً في هذا الجانب، و لهذا أكد بعض الأساتذة أنهم لا يطالبون التلاميذ بالتحضير لقلة المراجع التي قد لا تتوفر أصلاً للأستاذ.

## 8 سيطرة الطرق التقينية:

يرجع بعض الأساتذة الخلل الموجود إلى استمرارية حضور الطرق التقينية التي لم تسمح بظهور كفاءات التلميذ.

## 9 قلة المحفزات المالية و الدوافع النفسية و الاجتماعية:

ضمن عدد من الأساتذة مسألة الوضع الاقتصادي و الاجتماعي للأستاذ في خانة المعوقات، و اعتبروا أنه من أسباب فشل الإصلاحات. و لئن كان البحث لا يتسع لمناقشة هذه المسألة إلا أن ما يمكن أن نخلص إليه هو أن اعتبار الأستاذة لوضعهم المالي كعائق، و سبب من أسباب الفشل يوحي بضعف رغبتهم في التدريس، و هذا ما سينعكس سلبا على ما تسعى إليه المدرسة من أهداف و تطلعات.

## 10 طول البرنامج و كثافته في جميع المواد:

ما يجهد التلميذ و يرهقه، ذلك أن ضغط الدروس و كثرة المواد المدرسة لا تسمح للطالب بالذاكرة و التحضير، و لهذا يجزم بعض الأساتذة أن الوقت لا يكفي للطالب لإعداد دروسه بالشكل الكافي الذي يساعد على الاندماج في الدرس، و على المشاركة في بنائه.

### 1-3-نتائج تحليل الاستبيان:

أسفر تحليل الاستبيان إلى الوصول إلى جملة من النتائج، تمثلت فيما يلي:

\* غياب الوسائل التعليمية عن واقع تعليمية النصوص الأدبية، حيث رصد الاستبيان نقص استخدامها، و حتى عدم الوعي بمفهومها و أهميتها.

\* إجماع الأساتذة على فائدة النصوص التواصلية، و دورها الفعال في تيسير الفهم، و المساعدة على استجلاء الظواهر الأدبية المدرّسة.

\* يؤكّد معظم الأساتذة حقيقة عدم استفادة درس النصوص الأدبية من نشاطاته الرافدة، و ذلك راجع في نظرهم إلى عدم تحقق دعوى إدماج الأنشطة بصفة مطلقة نتيجة قيام هذه النشاطات في أحيان كثيرة على أمثلة خارجية غير مستمدّة من النص الأدبي المدرس.

\* تأكيد غالبية العينة المستجوبة عدم تناسب مستوى النصوص الأدبية القديمة المدرجة مع مستوى التلميذ، و تفضيلهم تأجيل تدریسها إلى مراحل تعليمية متقدمة رافضين بذلك المدخل التاريخي المعتمد.

\* عدم تجسيد مطلب المقاربة بالكافاءات في أن يتحول التلميذ إلى قطب مشارك و متفاعل، و هذا بتأكيد غالبية الأساتذة الذين يعيشون واقع تدريس مادة النصوص، و عدم تحقيق مطلب: (الأستاذ موجب / و مرشد ) بالضرورة؛ لأن التلميذ باق في سلبيته و ركونه إلى الإصغاء بفعل صعوبة النصوص المقررة من جهة، و ضعف مستواه و قلة مكتسباته من جهة ثانية. هذا الضعف الذي أرجعه الأساتذة إلى عملية التوجيه البيداغوجي، حيث أن التلاميذ الذين يوجهون إلى الشعبة الأدبية هم ضعفاء التلاميذ في مرحلة المتوسط.

\* بعض الأساتذة مقيدون بالطريقة القديمة إلى الحد الذي يجعلهم غير قادرين على التكيف مع الإصلاح، و هذا راجع إلى تعودهم عليها، لأن غالبية هذه الهيئة التدريسية قضت زمناً طويلاً في التدريس وفق النظام القديم.

\* كما أن عجز الأساتذة على تطبيق متطلبات المقاربة بالكافاءات يرجع أيضاً لنقص التكوين، و قلة الدورات و الأيام الدراسية التي تقرب هذه المفاهيم الجديدة من الأساتذة و تساعدهم على تطبيقها.

\* يشكل الانتظار داخل الأقسام أحد أهم المعوقات التي تحول دون التطبيق الناجع للمقاربة بالكافاءات.

\* يعد ضعف مستوى للتلاميذ، و عدم اهتمامهم و تجاهلهم عائقاً أساسياً يصعب من مهمة الأستاذ، و يحد من دوره كموجه و مرشد.

\* إهمال بعض الأساتذة لتنشيط دروسهم بالإكثار من الأسئلة، التي تعد عماد الفعل التعليمي التعلمـي في ضوء المقاربة بالكافاءات، و هذا راجع إلى جهلـهم بأهميتها، و عدم استيعابـهم لكيفـية العمل وفق المقاربة بالكافاءات.

## - استبيان التلاميذ:

## -1- وصف الاستبيان:

وجه الاستبيان إلى 232 تلميذاً من أقسام السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب، توزعوا بين الإناث والذكور، إلا أن نسبة الإناث كانت أكبر ( 76,29 %، مقابل 23,70 %)، وقد شمل أربع ثانويات من محيط ولاية سطيف وهي:

- ثانوية بن عليوي صالح.
- ثانوية مرزوفي علاوة.
- ثانوية محمد قيرواني.
- ثانوية معزو السعيد.

يحتوي هذا الاستبيان على خمسة عشر سؤالاً تتنوعت بين المغلقة والمفتوحة، و هي مقسمة إلى ستة محاور كانت كاميلياً:

- المحور الأول (و يشمل الأسئلة من 1 إلى 2)، و قد خصص للتعرف على المجيب، و ذلك من خلال تحديد جنسه، و اسم ثانويته.
- المحور الثاني (و يشمل الأسئلة من 3 إلى 4)، و يهدف إلى استطلاع ميول التلميذ و رغباته تجاه اللغة العربية و الفرع الأدبي الذي ينتمي إليه.
- المحور الثالث (و يشمل الأسئلة من 5 إلى 6) خصص لمعرفة مدى اهتمام التلميذ بنشاط النصوص الأدبية، و معرفة منزلتها عنده بين باقي الأنشطة.
- المحور الرابع (و يشمل الأسئلة من 7 إلى 9)، و يقوم على طرح عدد من الأسئلة التي تتمحور حول معرفة الصعوبات التي تتعارض التلميذ أثناء تلقيه لدرس النصوص.
- المحور الخامس (و يشمل الأسئلة من 10 إلى 13)، و يركز على استطلاع زاد التلميذ الأدبي، و ذلك من خلال السؤال عما يحفظه من مؤثر كلام العرب، و عما يطالعه من كتب و آثار أدبية، إضافة إلى السؤال عن استعداده لدرس النصوص و تحضيرها المسبق.



- المحور السادس (و يشمل الأسئلة من 14 إلى 15) و يهدف إلى الكشف عن موقع التلميذ في العملية التعليمية التعلمية (ما إذا كان عنصراً مشاركاً و متفاعلاً أو عنصراً سلبياً متأثراً).

## 2-2- تحليل الاستبيان:

تقدم نتائج الاستبيان فيما يلي على شكل جداول تتضمن النسب المئوية للإجابات، و تتبع النتائج بتحليل.

### السؤال رقم 3: ما رأيك في مادة اللغة العربية؟

الاحتمالات	العدد	النسبة %
مشوقة	142	% 61,2
متبعة	61	% 26,29
مملة	29	% 12,5

تكشف الاستبيانات الموزعة أن ما يقدر بـ 26,29% من أفراد العينة المستجوبة تعد اللغة العربية مادة متبعة، في حين أن النسبة الأكبر (%61,2) تعدها مادة مشوقة. أما حالات الملل فلم تتمكن من التلاميذ إلا بنسبة أقل تقدر بـ (%12,5)، و هذا ما يوضح أن الرغبة في الاستزادة في فهم اللغة العربية بجميع أنشطتها موجودة لدى غالبية التلاميذ إلا أن ما يشوبها لدى البعض قد يرجع إلى ضعفهم و عدم تمكّهم من المادة.

### السؤال رقم 4: أي تخصص كنت ترغب أن تتجه إليه قبل دخولك إلى الثانوية؟

الاحتمالات	العدد	النسبة %
علمي	68	% 29,31
أدبي	164	% 70,68

يندرج هذا السؤال ضمن الإطار نفسه الذي يعالج السؤال السابق، و هو معرفة ميول التلاميذ و رغبتهم تجاه اللغة العربية و الفرع الأدبي الذي ينتسبون إليه، و ذلك لما هذه المسألة من أهمية قصوى.

تتجلى هذه الأهمية في كون أن الميول الإيجابية التي يحملها التلميذ تجاه اللغة العربية، و رغبته في دراسة مباحثها تُعد بمثابة دافع قوي للتحصيل خلافاً للعكس؛ ذلك أن أي نفور من هذا التخصص قد يشكل عائقاً يعترض سير الدرس. و يعود هذا النفور من التخصص الأدبي في غالبية الأحيان إلى سوء توجيه الجهات البيداغوجية المختصة، أو على الأقل إلى عدم مطابقة التوجيهات لرغبات التلميذ، و هذا ما يفسر نفور البعض من الأدب و نصوصه، و لذا يمكننا القول <إن موافق التلاميذ السلبية تجاه الأدب عامة، و النصوص الأدبية خاصة، مرده أساساً إلى عدم رغبة التلميذ في دراسة هذا التخصص و الانتماء إليه، فنجده يعاني صراعاً داخلياً بين ما يتوقع فعلاً لدراسته و التخصص فيه، و بين واقع دراسته ><sup>1</sup>

و بالنظر إلى نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة لابس بها (ما يقارب 30%) من أفراد العينة المستجوبة كانت تفضل التخصص العلمي؛ فهي في الواقع نسبة ضئيلة مقارنة بنسبة 70,68% مما اختاروا التخصص الأدبي إلا أنها تبقى نسبة عالية، و إن كان في غالبية التلاميذ الذين اختاروا التخصص الأدبي عن رغبة مؤشراً إيجابياً.

#### السؤال رقم 5: هل تستهويك مادة النصوص؟

الاحتمالات	العدد	النسبة %
نعم	187	% 80,60
لا	45	% 19,39

خلافاً للسؤال السابق الذي استطلع رغبة التلاميذ في دراسة اللغة و الأدب عموماً، يعالج هذا السؤال رغبتهم في دراسة نشاط النصوص تحديداً، و قد اتضح بعد عملية الفرز أن غالبية العينة ( 80,60 %) تفضل هذا النشاط و ترغب في دراسته، على عكس بقية العينة ( 19,39 %) التي لا يستهويها هذا النشاط. و تأسيساً على هذه النسب نخلص إلى أن نشاط النصوص يلاقى قبولاً من غالبية التلاميذ.

<sup>1</sup> عائشة رماش، تعليمية النص الأدبي و أثرها على الفهم و التذوق ( الطور الثانوي أنموذجاً ) (الكتروني).



و تعزيزاً لهذه النتائج تضمن الاستبيان السؤال التالي الذي يبحث في منزلة نشاط النصوص بين باقي نشاطات اللغة العربية.

**السؤال رقم 6: رتب النشاطات التالية (بوضع رقم 3,2,1) و ذلك حسب ميولك لهذه المادّة و رغبتك في دراستها.**

الاحتمالات	العدد	النسبة %
النصوص	125	% 54,82
التعبير	57	% 25
قواعد اللغة	46	% 20,17

4 دون إجابة.

احتل نشاط النصوص المرتبة الأولى بين بقية الأنشطة، إذ أن نسبة 54,82 % من أفراد العينة المستجوبة تفضل هذا النشاط و ترغب في دراسته أكثر من رغبتها في دراسة غيره، وقد برر هؤلاء اختيارهم بما يلي:

\* انفتاح نشاط النصوص على مواضيع عدة تفتح لهم المجال للتعلم على جوانب معرفية مختلفة تزيدهم فهماً للحياة.

\* كونه مجالاً لتنمية رصيدهم اللغوي و الثقافي ( من خلال التعرف على شخصيات جديدة، و ثقافات جديدة...)

\* كونه نشاطاً مشوقاً يحوي قصصاً و أحداثاً يحبون اكتشافها.

\* كونه نشاطاً مفهوماً و أكثر يسراً من نشاط القواعد الذي وصفوه بالجاف و الصعب.

في مقابل ذلك اختارت باقي العينة نشاطي التعبير و قواعد اللغة ( 25 % تميل إلى نشاط التعبير و 20,17 % ترى في قواعد اللغة نشاطها المفضل )، و لئن كانت المرتبة التي احتلها نشاط التعبير مقارنة بنشاط القواعد أمراً لا يعني هذا البحث بالخوض فيه، فإن ما يعنيه هو مرتبة نشاط النصوص بين بقية الأنشطة. لذا فاستناداً إلى نتائج هذا السؤال، و نتائج السؤال الذي سبقه نخلص إلى القول إن نشاط النصوص نشاط يلاقى قبولاً من

طرف التلميذ، بل هو النشاط المفضل عند غالبيتهم، بفضل ما يمتاز به النص من خصائص لغوية ( تركيبية و معجمية ) و ثقافية ...

و لذا فإن هذا الميل و الرغبة الموجودة لدى التلميذ تجاه هذا النشاط ينبغي أن تستغل بشكل إيجابي، و ذلك من خلال اختيار أنساب النصوص و الطرق التعليمية.

**السؤال رقم 7 :** هل تصادفك صعوبات في فهم معنى بعض الأبيات الشعرية التي تدرسها هذا العام؟

الاحتمالات	العدد	النسبة %
نعم	212	% 91,37
لا	20	% 8,62

تظهر نتائج الجدول أن حوالي 8 % من عينة البحث تتفى مصادفتها لأية صعوبات على مستوى فهم الأبيات الشعرية المقررة، في حين تقر النسبة الغالبة ( 91,37 % ) بوجود صعوبات تعترضها، و قد أرجعتها إلى ما يلي: ( سنذكر مبررات التلميذ بنصها حتى نتبين مقدار هذه الصعوبات ).

\* لأنها معقدة تحتوى على ألفاظ قديمة كان يستعملها العرب في الجاهلية.

\* لأنني أجدها غير مفهومة لا أعرف المغزى العام.

\* ليست في مستوى.

\* لأن الشعر الجاهلي فيه كلمات و عبارات في معظم الأحيان صعبة و الشاعر الجاهلي يتكلم عن شيء غير واضح.

\* لأنها تكون معقدة نوعا ما و يكون معناها غامض و لا أستطيع فهمه أو حتى تحليله.

\* لأن الأبيات الشعرية التي ندرسها تكون معظمها معقدة و بأسلوب صعب.

\* يرجع عدم فهمي لهذه النصوص إلى استعمال أسلوب قديم جداً جاهلي.

كانت هذه بعض المبررات التي وضعها التلاميذ لتوضيح سبب عدم فهمهم الأبيات المقررة، و هي كما نرى تجمع على صعوبة الشعر الجاهلي و انغلاقه، إذ أكد عدد غير قليل منهم عدم تمكّنه من فهم المغزى العام للنص، فما بالك بجزئياته، و هذا ما يؤكد نتائج استبيان الأساتذة، حيث كشف ما يفوق 65 % منهم عن عجز تلاميذ السنة الأولى عن مواجهة النصوص المقررة، و عدم تناسب مستواهم معها.

و للتأكد أكثر من هذا الحكم نطرح السؤال التالي :

**السؤال رقم 8 : كيف ترى مستوى النصوص الشعرية التي تدرسها؟**

الاحتماليات	العدد	النسبة %
سهلة	0	% 0
في المستوى	96	% 41,37
صعب	136	% 58,62

إنَّ الشيء اللافت للانتباه في هذا الجدول هو نسبة 0 % التي أظهرتها عملية الفرز، و هي تشير إلى أن كل التلاميذ من دون استثناء لا يرون النصوص المقررة نصوصاً سهلة، و هذا مؤشر أول يوحى بشكل ما إلى صعوبة هذه النصوص؛ ما دامت كل العينة، المؤلفة من 232 تلميذاً بما فيهم النجاء، تتفق على أن مستوى النصوص ليس بالسهل. و هذا ما تؤكد النسبة الغالبة، إذ أن ما يفوق 58 % من مجموع العينة تصنف هذه النصوص في خانة "الصعب" ، في حين تدرجها نسبة أقل ( 41 % ) في خانة المستوى المقبول الذي يتاسب مع مستواهم.

**السؤال رقم 9: ما هي الخطوات، أو الخطوات التي تصادفك فيها صعوبات أثناء تحليلك للنصوص الأدبية؟**

الاحتمالات	العدد	النسبة %
الاكتشاف و المنافسة	113	% 47,03
تفحص الاتساق و الانسجام	74	% 29,24
تحديد البناء	53	% 20,94
كل الخطوات	7	% 2,76

تظهر نتائج الجدول أن أكثر المراحل صعوبة هي مرحلة الاكتشاف و المنافسة، تليها فيما بعد مرحلة تفحص الاتساق و الانسجام بنسبة 29,24 %، ثم مرحلة تحديد البناء بنسبة 20,94 %. أما التلاميذ الذين يواجهون صعوبة في كل المراحل فعددهم قليل، إذ بلغت نسبتهم 2,76 % فقط من المجموع الكلي.

إنّ هذه النتائج تتفق مع نتائج استبيان الأساتذة؛ إذ ذكر الأساتذة المراحل ذاتها في إجابتهم عن هذا السؤال، و هذا ما يجعلنا نعم الأمر لنقول: إنّ التلاميذ يواجهون صعوبات في معالجة المراحل النصية - إنّ صح التعبير - و هي المراحل التي تعالج النص بعده بنية لغوية مهيكلة (تفحص الاتساق و الانسجام - تحديد البناء) و هذا راجع إلى جدة هذه الدراسة بالنسبة إليهم، و عدم تعودهم عليها. كما أنهم يواجهون أيضاً صعوبات على مستوى فهم النص، و هذا راجع إلى كونهم يتعاملون مع نصوص ترجع إلى حقب تاريخية بعيدة، مما يجعلهم غير قادرين على فهم الأفكار الواردة في النص و مناقشتها.

**السؤال رقم 10: هل تحضر درس النصوص في المنزل؟**

الاحتمالات	العدد	النسبة %
نعم	50	% 21,55
لا	33	% 14,22
أحياناً	149	% 64,22



تشير نتائج الجدول أن حوالي 14% من أفراد العينة لا يحضرّون دروسهم ولا يدعّونها مسبقاً، في حين أن نسبة أكبر (حوالي 21,55%) يهتمون بالتحضير. إلا أن النسبة الغالبة التي نؤسس على اعتبارها استنتاجاً هي 64,22%， و التي تعبّر عن الفئة الغالبة التي تعمد إلى التحضير أحياناً فقط. لخلاص إلى القول إن غالبية التلاميذ يهملون التحضير المسبق للدروس في أحيانٍ كثيرة، وهذا ما أشار إليه الأساتذة في مسبقاً في استبيانهم.

إن تجاوز مرحلة الإعداد المسبق للدرس و تحضيره يعد من العوامل السلبية التي تؤثر على السير الحسن للدروس، فهي تحرم التلميذ من تحقيق فهم أولي ينطلق منه أثناء مباشرة النص في القسم، ولذا فمن الضروري العناية بهذه الخطوة، حتى ولو بفرضها بشكل إجباري، يراقب فيه التلميذ بشكل دوري، و يعاقب عليه في حالة إهماله.

#### السؤال رقم 11: هل تطالع كتب خارجية في مجال الأدب (أشعار، روايات، قصص...)?

الاحتماليات	العدد	النسبة %
نعم	28	% 12,06
لا	77	% 33,18
أحياناً	127	% 54,74

يتبيّن من خلال الجدول إهمال التلاميذ للمطالعة، و ضعف المقرؤوثية لديهم، إذ إن ما يفوق 33% من مجموع العينة المستجوبة ينفون نفياً قاطعاً ممارستهم لنشاط المطالعة، وهي نسبة عالية مقارنة بنسبة الذين عبروا عن حبّهم للمطالعة و ممارستهم لها (12,06% فقط).

و لعل ما يزيدنا افتاتاً بهذا الحكم هو أن غالبية التلاميذ (ما يقدر بـ 54,74%) أشروا خانة "أحياناً" ليعبّروا بذلك عن عدم التزامهم بالمطالعة بشكل مستمر و منظم، بل بالعكس فهم يطالعون في أوقات قليلة فقط.

إن عزوف التلاميذ عن المطالعة بهذا الشكل، و تخليلهم عنها يحرّمهم من الانتفاع بثمارها، ذلك أنها وسيلة مهمة من وسائل النهوض بتعلم اللغة العربية؛ فهي ذات أثر فعال



في تنمية الحصيلة اللغوية للمتعلم و تطوير قدراته الذهنية و مكتسباته الثقافية. إنها ميدان رحب تتجلى فيه اللغة بكل مكوناتها الافرادية و التركيبية.

تحقق المداومة على المطالعة إذن أهدافاً تعليمية مهمة، فهي تهيء للتميذ فرصة لاكتساب رصيد لغوي من المفردات، كما أنها ترقي بلغته و بذائقته، و تتي فيه القدرة على فهم المقروء و الانقطاع به في الحياة العملية.

و من هنا تصبح الدعوة إلى المطالعة و التشجيع عليها ضرورة حتمية على كل تلميذ لما لها من آثار إيجابية إلا أن طغيان الوسائل الاتصالية السمعية البصرية على حياتنا اليومية مع ما عرفته من تطور و انتشار هائل يضعف و يقلص من المساحة التي كانت تحتلها المطالعة. فأصبح التلميذ الليوم يشاهد التلفاز أكثر مما يقرأ الكتب و الجرائد مثلاً، و هذا ساعد على انحسار المطالعة و المقرؤة لدى التلاميذ.

**السؤال رقم 12: هل سبق لك و أن اطلعت على بعض الأشعار من العصر الجاهلي و الأموي قبل هذا العام؟**

الاحتماليات	العدد	النسبة %
نعم	59	% 25,43
لا	173	% 74,56

تكشف الاستبيانات الموزعة أن غالبية التلاميذ ( ما يقدر بـ 74,56 % ) لم يسبق لهم الاطلاع على بعض النماذج الشعرية المقررة، في مقابل نسبة أقل ( 25,43 % ) صادفتها بعض هذه النماذج في وقت مضى عن طريق المطالعة مثلاً، أو ضمن أي سبيل آخر. و لعل هذا الأمر هو ما زاد من صعوبة تلقي التلاميذ لهذه النصوص، لاسيما و أنها نصوص قديمة مستغلقة، إضافة إلى اختلافها عن طبيعة النصوص التي كانوا يتلقونها في التعليم المتوسط\*. .

\* حيث تتسم هذه النصوص بقلة اهتمامها بالناحية الجمالية و الفنية، فهي تتتنوع بين المقالات العلمية و الاجتماعية، و بعض الحكايات و القصص المصاغة بأسلوب عصري سهل. عبد الرحمن عزوق و آخرون، دراسة تحليلية للكتب المدرسية: التناسق في المادة التعليمية من السنة الأولى إلى السنة الرابعة متوسط، ص 19.



و من ثمة يمكن القول إنَّ الانتقال من قراءة و تحليل نصوص يغلب عليها الطابع الأدبي بالإضافة إلى صعوبتها شكلًّا عائقاً بالنسبة للتلميذ خاصَّة في ظل إهمالهم للمطالعة، و ضعف زادهم الأدبي.

### السؤال رقم 13: هل تحفظ بعضاً من الأشعار و الأقوال المأثورة؟

الاحتماليات	العدد	النسبة %
نعم	23	% 9,91
لا	53	% 22,84
الشيء القليل	156	% 67,24

يظهر الجدول نسباً مئوية متفاوتة بخصوص حفظ المأثور من كلام العرب، حيث بلغ عدد التلاميذ الذين لهم جانب من هذا الأمر 23 من مجموع 232 فرداً، و هي نسبة ضئيلة جداً مقارنة بمن لا يحفظون بعض المأثور ( 22,84 % ) أو الذين يحفظون الشيء القليل فقط ( 67,24 % ).

و بهذا يكون هؤلاء التلاميذ قد حرموا أنفسهم أيضاً من حفظ بعض النماذج اللغوية الراقية سواء كانت من القرآن الكريم، أو الحديث النبوي الشريف، أو أشعاراً، أو حكماً و أقوال مأثورة، ذلك أنَّ هذه المحفوظات تهذب لسان المتعلم و تساهم في تقوية لسانه، و تقلل من أخطائه، كما أنها تسموا بسلبيته و ترتقي بلغته و تساعده بذلك على فهم و تحليل ما يصادفه من نصوص، و إنتاج ما يطلب منه من تعبير شفوية أو كتابية<sup>1</sup>.

### السؤال رقم 14: هل تشارك أثناء الدرس؟

الاحتماليات	العدد	النسبة %
نعم	76	% 32,75
لا	18	% 7,75
أحياناً	138	% 59,48

<sup>1</sup> جاسم محمد عبد السلامي، طرق تدريس الأدب العربي، ط١، دار المناهج، عمان، 2003، ص129.

تفرض المقارنة بالكفاءات على المتعلم أن يكون قطب العملية التعليمية التعلمية، و ذلك بحثه على إعمال فكره، و اكتشاف الحقائق بنفسه، و من ثم لابد من توجيهه إلى أن يسأل و يتفاعل و يشارك في كل مجريات الدرس إلا أن النتائج المسجلة في الجدول تبدي خلاف ذلك، حيث أن أغلبية التلاميذ ( ما يقدر بـ 59,48 % ) لا يتفاعلون مع الدرس بشكل دائم و مستمر، و إنما يشاركون في بنائه في أحيان قليلة فقط، و البعض الآخر منهم ( ما يقدر بـ 7,75 % ) يقر بأنه لا يساهم في الدرس إطلاقاً، في حين تبقى نسبة المشاركين الفاعلين ضئيلة ( % 32,75 ).

### السؤال رقم 15: هل تناوش أستاذك في بعض المواقف التي تستلزم ذلك؟

الاحتمالات	العدد	النسبة %
نعم	70	% 30,17
لا	53	% 22,84
أحياناً	109	% 46,98

يبين الجدول أن عدداً قليلاً فقط من التلاميذ ( ما يزيد عن الربع بقليل ) يبدون آرائهم و يناقشون، في حين أن البقية ليست لديهم الجرأة لذلك، أو أنهم يناقشون و يعارضون و لكن في أحيان قليلة فقط.

يحدث هذا بالرغم من أن واجب المتعلم في ضوء المقاربة بالكفاءات أن يستفسر، و يناقش، و يعارض، و يطرح الكثير من التساؤلات<sup>1</sup> ، إلا أن واقع الأمر خلاف ذلك، و قد برر التلاميذ إعراضهم عن المناقشة و إبداء الرأي بما يلي \*

- لا أحب الدخول في نقاش عميق مع الأستاذ لأنه على حق دائما.
- لأنني ليست لدى القدرة الكافية لمناقشته.
- لأنني لا أعلم بمثل ما يعلم الأستاذ.

<sup>1</sup>. المنهاج، ص19.

\* سن同胞 هذه المبررات بنصها حتى يتضح موقفهم بشكل جلي.

- لأنني أعلم مني.
- لأنني لا أتعارض مع إجابة الأستاذ فهو أدرى مني فمعرفتي تعتبر نقطة واحدة من بحر معرفته.
- أخشى أن يحرجني الأستاذ أمام التلاميذ.
- السبب هو بعض الإحراج والخوف والخجل.
- أجد حرجاً في ذلك عندما أرى زملائي قد فهموا الدرس و أنا لا .
- لعدم اهتمام الأستاذ بنا، أي إعطاء الأهمية للمجتهدين و المتميزين.
- لأن أستاذنا لا يترك لنا المجال لنتقرب منه و نسألة.

تتنوع هذه النماذج المذكورة التي سجلها التلاميذ على بعض الصعوبات النفسية التي تعرّضهم من خوف و خجل و اضطراب في حال المناقشة، أو في حتى في حال الإجابة على أسئلة الأستاذ، و بين التركيز على عدم قدرتهم على مناقشته لأنّه دوماً الأعلم و الأقدر... و بهذا نخلص إلى القول إنّ مطلب المقاربة بالكافاءات المتمثل في تشجيع التلاميذ على المبادرة و الاستقلالية برأيهم و تدريبهم على النقد و حرية التعبير غير متحقق.

### 2-3- نتائج تحليل الاستبيان:

أسفر تحليل الاستبيان إلى الوصول إلى جملة من النتائج، تمثلت فيما يلي:

\* توفر الرغبة في دراسة اللغة العربية بمختلف فروعها لدى غالبية التلاميذ، و ميلهم إلى نشاط النصوص تحديداً بالرغم مما يعانون فيه من صعوبات، و ذلك بفضل ما يمتاز به النص الأدبي من ميزات (لغوية/ معرفية/ فكرية/ ثقافية).

من أجل هذا ينبغي أن يستغل هذا الميل استغلالاً جيداً، و ذلك باختيار النصوص الملائمة لمستوى التلاميذ، و انتهاءً أنجع السبل في تدريسه.

\* يواجه تلميذ السنة الأولى عدداً من الصعوبات في تحاليلهم للنصوص المقررة، و لعل أغلبها ينصب على المستوى المعجمي، كما أنهم يقررون بالإجماع أن النصوص التي يدرسونها صعبة لا تتناسب مع مستوىهم.

\* وجود عدد من العوامل التي زادت من صعوبات تدريس مادة النصوص، و هي في مجلها تتعلق بالتلميذ و هي:

- إهمالهم لإعداد الدروس، و تحضيرها المسبق بشكل دوري منظم و مستمر.
  - عزوفهم عن مطالعة الآثار الأدبية التي ترتفقى بلغتهم و بذائقتهم.
  - قلة محفوظاتهم من القرآن الكريم، و الحديث النبوى الشريف، و مؤثر كلام العرب.
- \* انحسار دور التلميذ في التلقى السلبي دون التحول إلى المشاركة و التفاعل في بناء الدرس، و افتقاد غالبيتهم إلى المبادرة و الاستقلالية بالرأي. مما يعني عدم تجسيد مطلب المقاربة بالكافاءات.



# خاتمة

بعد هذه الرحلة البحثية مع تعليمية النص الأدبي في شقيها البيداغوجي و اللساني، و بعد تتبع واقع تدريس النص الأدبي في السنة الأولى من التعليم الثانوي، و وصف أهم المقارب و الاستراتيجيات و الرهانات الجديدة التي جاء بها الإصلاح تم التوصل إلى مجموعة من النتائج التي تخص الجانبين النظري و التطبيقي، أهمها:

\* تعد التعليمية علمًا بالغ الأهمية، نظرًا للمعارف الجليلة التي تقدمها لأعوان العملية التعليمية في جميع المواد الدراسية بما في ذلك نشاط النصوص الأدبية.  
 إنها تخصص يستفيد من عدة حقول معرفية يتبادل معها المنافع مثل: اللسانيات، علم النفس، علم الاجتماع، علوم التربية... و هي بذلك تستند إلى مرجعيتين اثنتين: إحداهما: لسانية؛ النظرية اللسانية بعامة، و اللسانيات التطبيقية خاصة.  
 والأخرى: تربوية؛ علم النفس بعامة و علم النفس التربوي وخاصة، علم الاجتماع اللغوي...

\* ينهض النص الأدبي، بوصفه بنية لغوية متميزة، بوظائف تعليمية كثيرة، نظرًا للخصائص المعجمية و التركيبية التي تميزه، و هو بهذا يعد مجالاً خصباً لتنمية القدرات العقلية و الوجدانية للتלמיד، و إثراء معارفهم الثقافية، فضلاً عن تعميق كفاءتهم اللغوية.  
 \* إن التغيير و الانعطاف الذي مس مسار الدراسات النفسية و الاجتماعية، و الذي تحولت معه النظرة إلى الطفل من عده كائناً سلبياً على المعلم أن يشحنه بالكم اللازم من المعلومات و المعرفات إلى اعتباره المسؤول الأول عن بناء معارفه بفضل ما يمتلكه من إمكانات ذاتية داخلية، دفع القائمين على التعليم إلى العدول عن المقاربة بالأهداف، و اللجوء إلى المقاربة بالكفاءات، بعدها خياراً بيداغوجياً حديثاً يستحق شغل منصب البديل.

تفتقر هذه المقاربة الحديثة للجوء إلى الطرائق النشطة التي تُفعّل دور المتعلم في العملية التعليمية التعليمية، و تفتح له المجال إلى أن يشارك في بناء سيرورات الدرس، عبر خلق وضعيات مشكلة يساهم المتعلم في إيجاد حلول لها، بإرشاد و توجيه من المعلم،

خلافاً للنموذج التقليدي الذي كان يركز على الجوانب المعرفية البحتة، و على الطريقة التقينية / الإلقاءية.

\* كما أحدث التغير و الانعطاف الذي مس مسارات الدراسات اللسانية النظرية، و الذي تحول معه الدرس اللغوي من دراسة الجملة إلى دراسة النص، تحولاً في الأسلوب التعليمي المستعمل في معالجة النصوص المدرسية، فبعد أن كان التعامل التقليدي مع النص منصبًا على الجملة، أصبحت التوجهات التعليمية الجديدة تركز على البعد النصي، حيث بات الهدف من تدريس النصوص هو إكساب التلاميذ كفاءة نصية، تمكّنهم من فهم و إنتاج نصوص جديدة.

كما وجه علم النص التحليل المدرسي للنصوص صوب العناية بالبعد النصي ليتمكن التلاميذ من النظر إلى النص ككيان واحد متماسك الأجزاء، خلافاً لما كان سائداً في الاتجاهات القديمة التي كانت تعمل على تجزئة النص إلى وحدات مفصولة.

إن العناية بالبعد النصي في تدريس النصوص هي في حقيقة الأمر دعوة تعليمية حديثة فرضها الاستغلال التعليمي و التربوي لعلم النص، و ذلك لكونها البديل القراءة الخطية التجزئية التي لا تحبط بمعمار النص و هندسته.

أما فيما يتعلق بالجانب التطبيقي، فبعد الوقوف عند أهداف تدريس مادة النصوص، و محتواها، و مختلف التوجيهات التي تحدد طريقة تدريسها، و كذا الخطوات المتبعة في تحليل نصوصها يمكن أن نسجل الملاحظات التالية:

\* بني منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي بالاعتماد على المقاربة بالكافاءات بعدها خياراً بيداغوجياً بديلاً للمقاربة بالأهداف، و على المقاربة النصية بعدها خياراً لسانياً مدعماً لهذا البناء، و ذلك تماشياً مع المستجدات التربوية الحديثة التي تستثمر التطور الكبير الحاصل على المستويين البيداغوجي و اللسانى.

\* ركزت الأهداف التي سطرها منهاج تدريس مادة النصوص على جوانب مختلفة تعنى بفهم النص و دراسة لغته، إلا أن أكثر هذه الأهداف بروزاً هي التي عالجت الجانب النصي، حيث تظهر عناية منهاج بهذا الجانب عبر إدراجها لأهداف تخص (بناء النص و تفحص أدوات اتساقه و انسجامه)، و ذلك استجابة لمتطلبات المقاربة النصية المتبناة.

\* أما فيما يتعلق بمحفوٍ مادة النصوص فيمكن أن نسجل بخصوصه الآتي:

- اعتماد المنهاج على المدخل التاريخي في تنظيمه للنصوص الأدبية المدرجة بالرغم مما قد يترتب عن هذا المدخل من سلبيات؛ لأنّه يخرق المبدأ التربوي القاضي بضرورة وجود تدرج معين في التدريس.
- غلبة الطابع التراثي القديم على المحتوى المقرر، و هو ما يجعله بعيداً عن واقع التلميذ و ميولاته.
- هيمنة الشعر على النثر، إذ يظهر بجلاء اللاندازون الصارخ الموجود بين عدد من النصوص الشعرية المدرجة و عدد من النصوص النثرية.
- برمجة المنهاج لنمط جديد من النصوص، و هي النصوص التواصيلية، التي جاءت بالموازاة مع النصوص الأدبية. و خلافاً لما تلقاه هذه النصوص من رفض، و عدم رضا من إدراجها عند بعض الأساتذة، إلا أنها تبدو ذات فائدة، لأنّها نصوص شارحة و مفسرة للنصوص الأدبية، لاسيما و أنها مصاغة بلغة قريبية إلى المتعلم، و هو رأي تؤكده غالبية العينة المستجوبة من الأساتذة.

\* **الممارسة الفصلية:** خلص البحث بشأنها إلى أنها:

- تتأرجح بين التعليم و التعلم، حيث يظهر تفاعل التلميذ و دورهم في بناء سير الدرس حيناً، في حين تغلب دفة التقين، و التقى السلبي أحياناً كثيرة، و ذلك راجع إلى ضعف التلاميذ، و قلة مكتسباتهم القبلية من جهة، و إلى تعود الأستاذة على آليات الطرق التقينية، و تجزرها في ممارساتهم، و لو بصفة آلية غير مقصودة، لطول عهدهم بها من جهة ثانية.

- كما أنها تفتقد إلى سمة الإدماج التي نصّ عليها المنهاج، حيث تُقدم نشاطات اللغة العربية بشكل منفصل، يغيب فيه الاتصال بين درس النصوص الأدبية و النشاطات الرافدة، و هذا ما يحرم النص الأدبي من الاستفادة من هذه النشاطات.

\* أسفرت الدراسة الميدانية، من خلال استبياناتها الموزعة على عينة من الأساتذة و التلاميذ، إلى الخروج بجملة من النتائج التي تؤكد صدق النتائج التي انتهت إليها الدراسة التطبيقية، كما صورت أيضاً واقع تدريس النصوص الأدبية، و الصعوبات التي تعترضه.

فأما ما يخص الجانب الأول، فقد مكنا استبيان الأساتذة من تأكيد عدد من النتائج التي خلص إليها الفصل التطبيقي، و كان ذلك بنسب مؤوية غالبة، و يتعلق الأمر بما يلي:

- أكد الأساتذة صعوبة النصوص الأدبية المقررة، و لا تتناسبها مع مستوى التلاميذ.
- كما أكدوا ضرورة التخلص عن المدخل التاريخي في تنظيم النصوص.
- و أكدوا أيضا عدم استفادة النص من رواده، و كذا الأهمية البالغة التي تكتسيها النصوص التواصلية... و هذا ما يزيد من شرعية النتائج المتوصل إليها.

صورت الاستبيانات من جهة ثانية واقع تدريس النصوص الأدبية، و حصرت عدداً من معوقاته المتمثلة في الآتي:

- نقص التكوين و قلة الدورات و الأيام الدراسية التي تعرف بالمقاربة بالكافاءات و بمتطلبات العمل وفقها.
- الانتظاظ داخل الحجرات الدراسية مما يصعب على الأستاذ متابعة تلاميذه.
- ضعف مستوى التلاميذ، و إهمالهم لإعداد الدروس و تحضيرها و عزوفهم عن مطالعة الآثار الأدبية، و قلة محفوظاتهم من القرآن الكريم و مؤثر كلام العرب.
- صعوبة النصوص الأدبية المقررة و انغلاقها بالنسبة إلى التلاميذ.
- غياب الوسائل التعليمية، و عدم الوعي بأهميتها.

إنّ محصلة هذه الصعوبات، و غيرها مما ورد في الاستبيانات، تشكل عائقاً أمام فهم التلاميذ للنصوص الأدبية و قرائتها و تحليلها، كما أنها تحول أيضا دون تحقيق مطلب المقاربة بالكافاءات المتمثل في انتقال التلميذ من دوره السلبي إلى دور جديد منوط به، و هو دور البناء و المشاركة و التفاعل، كما أنها ( الصعوبات ) تحول أيضا دون انتقال الأستاذ من التلقين إلى التوجيه.

و في الختام، أرجو أن أكون قد استطعت الإلمام ببعض جوانب الموضوع، و أن أكون قد وفقت و لو بقدر يسير في وصف واقع تدريس النصوص الأدبية في ضوء

المقاربة بالكفاءات وصفاً موضوعياً يفتح المجال أمام تساوؤلات أخرى، و بحوث أخرى تكمل ما أغفله هذا البحث.



# الملاحق

جامعة فرhat عباس سطيف-

كلية الآداب و العلوم الاجتماعية

قسم اللغة العربية و أدابها

هذا الاستبيان موجه إلى أساتذة اللغة العربية بالتعليم الثانوي - بهدف إجراء بحث علمي حول:

" **التعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة بالكافاءات**"

**السنة الأولى ثانوي - أداب - أنموذجا**

لذا نرجو منكم أستاذتي الكرام إبداء رأيكم، من منطلق الخبرة التي تتمتعون بها في مجال تخصصكم، فقط نأمل أن يحظى الاستبيان باهتمامكم من خلال الإجابة عليه بموضوعية، علماً أن هدف المعلومات هو البحث العلمي، كما أن نتائجه تتوقف على مساهمتكم.

- **ملاحظة:** الإجابة تكون بوضع علامة (x) داخل الإطار المقابل للإجابة المرغوب فيها، و لكم جزيل الشكر.



.....-1- السن:

.....-2- الشهادة المحصل عليها:

ليسانس  ماجستير

.....-3- التخصص:

.....-4- الصفة:

مستخلف  متربص  مرسم

.....-5- الخبرة:

أقل من 5 سنوات  من 5 إلى 10 سنوات  أكثر من 10 سنوات

.....-6- هل ترى أن المنهاج الجديد المبني على المقاربة بالكفاءات يمنح عناية خاصة لدرس النصوص؟

نعم  لا

.....- إذا كانت الإجابة بنعم ففيما يمثل هذه العناية :

.....

.....-7- هل الحجم الساعي المخصص لدرس الأدب و نصوصه كاف؟

نعم  لا

.....- إذا كانت لديك ملاحظات أخرى ذكرها:

.....

.....-8- إضافة إلى الكتاب المدرسي، هل تستخدم وسائل تعليمية أخرى أثناء تقديمك لدرس النصوص؟

نعم  لا

.....- إذا كانت الإجابة بنعم ذكر بعضا منها:

.....



-9- هل أنت مع إدراج النصوص التواصلية، و هل ترى لها دورا فعالا في تدريس النص الأدبي؟

لا  نعم

- إذا كانت لديك ملاحظات أخرى اذكرها: .....

-10- هل ترى أن النشاطات الرافدة (قواعد اللغة، العروض، النقد) تستغل في قراءة و فهم النصوص الأدبية ؟

أحياناً  لا  نعم

-11- هل تم اختيار النصوص الأدبية وفق مقياس توفرها على المعطيات النحوية والصرفية و العروضية والنقدية المقرر تدريسها في محضن النص؟

لا  أحياناً  نعم

-12- أي الرأيين ترى أنه أقرب إلى الصواب؟

1- نجح الإصلاح في تحقيقه لمطلب الإدماج الذي نادى به؛ إذ أصبحت أنشطة اللغة العربية (دراسة النصوص، قواعد اللغة، العروض، النقد) تدرس بشكل مندمج.

2- بالرغم من دعوى إدماج الأنشطة إلا أنها لا تزال نشعر أن كل نشاط مستقل بذاته، و منفصل بشكل ما عن باقي الأنشطة.

عند فئة قليلة  لا  نعم

-13- هل تلمس لدى التلميذ رغبة و اهتماما بدرس النصوص الأدبية؟

لا  نعم

-14- هل تعتقد أن إدراج نصوص شعرية جاهلية يتاسب مع مستوى تلميذ السنة الأولى ثانوي؟



-15- هل توافق الرأي القائل بضرورة تاجيل تدريس هذا النوع من النصوص الأدبية المنتمية إلى حقب تاريخية بعيدة (كالشعر الجاهلي) إلى مراحل تعليمية متقدمة؟

لا  نعم

-16- هل يهتم التلاميذ بالتحضير المنزلي لدروس النصوص، و ذلك بمحاولتهم قراءتها و فهم أغوارها قبل مباشرة الدراسة في القسم؟

عند فئة قليلة  لا  نعم

-17- هل ترى أن التلميذ (أثناء تحليلكم للنصوص الأدبية) قد تحول فعلا من موقع المتألق إلى موقع المشارك المتفاعل و الباني للمعرفة؟

نوعا ما  لا  نعم

-18- ما هي المرحلة، أو المراحل -مراحل دراسة النص الأدبي- التي يجد التلميذ صعوبة فيها؟  
.....

-19- هل بإمكان الأستاذ أن يكون أثناء الحصص الدراسية موجها فقط؟

لا  نعم

- إذا كانت الإجابة بلا فما الذي يدفعه إلى العودة أحيانا إلى دور الملقن؟ .....  
.....

-20- هل تعمد إلى الإكثار من الأسئلة في تقديمك لدرس النصوص؟

أحيانا  لا  نعم

-21- هل تجد صعوبات أثناء تدريسك لنشاط النصوص الأدبية لتلاميذ السنة الأولى؟  
.....

لا  نعم

- ذا كانت الإجابة بنعم ففيما تتمثل: .....  
.....



-22- في ظل إحجام دليل الأستاذ عن تقديم حلول و شروح يستأنس بها المدرس أثناء تقديمها لدرسه، هل تجد، أحيانا، صعوبات في مواجهة بعض الأسئلة و التدريبات التي يحويها الكتاب المدرسي؟

لا  نعم

-23- هل تعتقد أن الأستاذ بحاجة إلى ملتقىات، و دورات تكوينية تعرف بالمقاربة بالكفاءات و المقاربة النصية باعتبارهما من المقاربات البيداغوجية الحديثة؟

لا  نعم

-24- هل ترى أن الطريقة الجديدة التي جلبها المنهاج للتعامل مع النصوص الأدبية قد تمكن من التخلص من آثار الطريقة السابقة -التدريس بالأهداف- بأحكامها الجاهزة؟

لا  نعم

-25- كيف تقيم مستوى تلاميذ السنة الأولى في مجال تحليل النصوص الأدبية، و دراستها؟

.....  
.....

-26- ما هي المعوقات التي ترى أنها تحول دون التطبيق الناجع للمقاربة بالكفاءات؟

.....  
.....  
.....  
.....



## استبيان موجه إلى تلاميذ السنة الأولى ثانوي

-جذع مشترك أداب-

هذا الاستبيان موجه إليك تلمنيذنا لتساهم في إبداء رأيك بكل حرية، فقط نرجو أن تكون إجاباتك دقيقة، و تكون مساهمتك جادة، و ذلك بوضع علامة (x) داخل الإطار المقابل للإجابة المرغوب فيها.

-1- اسم الثانوية: ..... .

**-2- الجنس: ذكر:**  **أنثى:**

-3- ما رأيك في مادة اللغة العربية؟ هل هي:

مملة  متعة  مشوقة

-4- أي تخصص كنت ترغبه أن توجهه الله قبل دخولك إلى الثانوية؟

أدبي  علمي

## ٥- هل تستهويك مادة النصوص؟

لَا نَعَمْ

٦- أي مرتبة تضع مادة النصوص ضمن النشاطات التالية؟

## قواعد اللغة النصوص التعبير

- لماذا؟ -

-7- هل تصادفك صعوبات في فهم معنى بعض الأبيات الشعرية التي تدرسها هذا العام؟

لا  نعم

.....-إلى ماذا ترجع سبب عدم فهمك لهذه النصوص؟ .....



-8- كيف ترى مستوى النصوص الشعرية التي تدرسها؟

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	سهلة	في المستوى	صعبة
--------------------------	--------------------------	--------------------------	------	------------	------

-9- ما هي الخطوة، أو الخطوات، التي تصادفك فيها صعوبات أثناء تحليلك للنصوص الأدبية؟

.....

-10- هل تحضر دروس النصوص في المنزل؟

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	نعم	لا	أحيانا
--------------------------	--------------------------	--------------------------	-----	----	--------

-11- هل تطالع كتبًا خارجية في مجال الأدب (أشعار، روايات، قصص...)؟

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	نعم	لا
--------------------------	--------------------------	--------------------------	-----	----

- إذا كانت الإجابة بنعم أذكر بعض الأمثلة: .....

.....

-12- هل سبق لك وأن اطلعت على بعض الأشعار من العصر الجاهلي والأموي قبل هذا العام؟

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	نعم	لا
--------------------------	--------------------------	--------------------------	-----	----

-13- هل تحفظ بعضاً من الأشعار والأقوال المأثورة؟

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	نعم	لا	شيء القليل
--------------------------	--------------------------	--------------------------	-----	----	------------

-14- هل تشارك أثناء الدرس؟

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	نعم	لا	أحيانا
--------------------------	--------------------------	--------------------------	-----	----	--------

- إذا كانت الإجابة بلا فما السبب؟ .....

.....



-15- هل تناقش أستاذك في بعض المواقف التي تستلزم ذلك؟

نعم  لا  أحيانا

- إذا كانت الإجابة بلا فما السبب؟ .....

.....



# قائمة المصادر و المراجع

- القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

### 1 - المصادر:

1- 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.

2- 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، الجزائر، مارس 2006.

3- وزارة التربية الوطنية، منهاج مادة اللغة العربية و أدابها: السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، مارس 2005.

4- وزارة التربية الوطنية، مشروع الوثيقة المرافقه لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جانفي 2005.

### 2 - المراجع:

أولاً :العربية:

- الكتب:

5- إبراهيم خليل، في اللسانيات و نحو النص، دط، دار المسيرة، عمان، 2007.

6- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية: حقل تعليمية اللغات، دط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000.

7- أحمد عفيفي، نحو النص: اتجاه جديد في الدرس النحوي، ط 1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2001.

- 8- أحمد العموسي و خالد البقالى القاسمي، ديداكتيك التربية الإسلامية: من الإبستمولوجي إلى البيداخوجي، ط1، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1999.
- 9- أحمد فرشوخ، تجديد درس الأدب، ط 1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2005.
- 10- أحمد مومن، اللسانيات النشأة و التطور، ط 2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005.
- 11- أنطوان صياح و آخرون، تعلمية اللغة العربية، ط 1، دار النهضة العربية، لبنان، 2006، ج.1.
- 12- بشير إبرير ، تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق ، ط 1 ، عالم الكتب الحديث، الأردن ،2007.
- 13- جاسم محمد عبد السالمي، طرق تدريس الأدب العربي، ط 1، دار المناهج، عمان، 2003.
- 14- جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة العربية و اللسانيات النصية، دط، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1998.
- 15- حسن شحاته، تعليم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، ط 3، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1996.
- 16- حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية و الثانوية، د ط، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 2000.
- 17- حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، د ط، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2002.
- 18- خولة طالب الأيراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر،الجزائر، 2000.
- 19- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكافاءات، ط 1، مطبعة ع/بن، الجزائر، 2005.

20- ردة الله بن ردة بن ضيف الله الطحبي، دلالة السياق، ط 1، مطبع جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 2003.

21- رشدي طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها، تطويرها، تقويمها، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.

22- روبرت دي بوجراند، النص و الخطاب و الإجراء، تر تمام حسان، ط 2، عالم الكتب، القاهرة، 2007.

23- سالم أكوييندي، ديداكتيك المرح المدرسي من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، ط 1، دار الثقافة، الدار البيضاء، 2001.

24- سعيد حسن بحيري، علم لغة النص: المفاهيم و الاتجاهات، ط 1، الشركة المصرية العالمية للنشر، القاهرة، 1997.

25- شوقي ضيف، تاريخ الأدب العربي، ط 19، دار المعارف، القاهرة، د ت، ج 2.

26- صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية و التطبيق، ط 1، دار قباء، القاهرة، 2000، ج 2.

27- صلاح فضل، بلاغة الخطاب و علم النص، دط، عالم المعرفة، الكويت، 1992.

28- صلاح فضل، في النقد الأدبي، دط، منشورات إتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2007.

29- عبد الرحمن عزوق و آخرون، دراسة تحليلية للكتب المدرسية: التناسق في المادة التعليمية من السنة الأولى إلى السنة الرابعة متوسط، د ط، المعهد الوطني للبحث في التربية، نوفمبر 2006.

30- عبد القادر شرشار، تحليل الخطاب الأدبي و قضايا النص، د ط، منشورات دار الأديب، د ت.

31- عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، د ط، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1995.

- 1، 32- عبد الواسع الحميري، الخطاب و النص: "المفهوم- العلاقة- السلطة"، ط المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، بيروت، 2008.
- 33- العربي سليماني، الكفايات في التعليم: من أجل مقاربة شمولية، ط 1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2006.
- 34- علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، د ط، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.
- 35- علي أيت أوشان، اللسانيات و الديدياكتيك، ط 1، دار الثقافة، الدار البيضاء، 2005.
- 36- عمار بوحوش و محمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث، د ط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995.
- 37- عيسى العباسي، التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات، د ط، دار الغرب، وهران، د ت.
- 38- فان دايك، علم النص: مدخل متداخل لل اختصاصات، ترجمة سعيد حسن بحيري، ط 1، دار القاهرة للكتاب، القاهرة، 2001.
- 39- فولفجانج هاينه من و ديتريفيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النصي، ترجمة فالح بن شبيب العمسي، دط، مطبع جامعة الملك سعود، الرياض، 1999.
- 40- فيليب جونير، الكفايات و السوسيوبنائية، ترجمة الحسين سحبان، ط 1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2005.
- 41- كارل بروكلمان، تاريخ الأدب العربي، تر عبد الحليم النجار، ط 5، دار المعارف، القاهرة، د ت، ج 1.
- 42- كلاوس برينكر، التحليل اللغوي للنص، تر سعيد حسن بحيري، ط 1، مؤسسة المختار للنشر، القاهرة، 2005.

- 43- لحسن توبى، بيداغوجيا الكفايات و الأهداف الاندماجية: رهان على جودة التعليم و التكوين، ط 1، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، 2006.
- 44- محمد بو علاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفايات، د ط، قصر الكتاب، البليدة، 2004.
- 45- محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص: المرجعيات، المقاطع، الآليات، تقنيات التنشيط، ط 1، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1998.
- 46- محمد الخطابي، لسانيات النص: مدخل إلى انسجام الخطاب، ط 2، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2006.
- 47- محمد الدرج، التدريس الهايدف: من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات، ط 1، دار الكتاب الجامعي، العين، 2004.
- 48- محمد راتب الحلاق، النص والممانعة: مقاربات نقدية في الأدب والإبداع، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 1999.
- 49- محمد الراجي، بيداغوجيا الكفايات: من أجل الجودة في التربية و التعليم، د ط، طوب برييس، الرباط، 2007.
- 50- محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ط 1، عالم الكتب، 1998.
- 51- محمد صالح بن عمر، كيف نعلم العربية لغة حية، ط 1، دار الخدمات العامة للنشر، تونس، 1998.
- 52- محمد الطاهر و علي، بيداغوجية الكفاءات، د ط، 2006.
- 53- محمد العبد، اللغة و الإبداع الأدبي، ط 1، دار الفكر، القاهرة، 1989.
- 54- محمد عزام، النص الغائب: تجليات التناص في الشعر العربي، منشورات اتحاد كتاب العرب، دمشق، 2001.

- 55- محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس و استراتيجياته، ط 2، دار الكتاب الجامعي،  
الإمارات العربية المتحدة، 2002.

- 56- محمد مكسي، استراتيجيات الخطاب الديداكتيكي في التعليم الثانوي، ط 1، مطبعة  
النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1998.

- 57- محمد مكسي ، ديداكتيك القراءة المنهجية: مقاربات و تقنيات، ط 2، دار الثقافة، الدار  
البيضاء، 2000.

- 58- المصطفى أبو شوك، تعليم و تعلم اللغة العربية و ثقافتها، ط 1، الهلال العربية  
للطباعة و النشر، الرباط، 1990.

- 59- منذر عياشي، اللسانيات و الدلالة: الكلمة، ط 1، مركز الإنماء الحضاري، حلب،  
1996.

- 60- ميشال زكرياء، قضايا ألسنية تطبيقية: دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة  
تراثية، ط 1، دار العلم للملائين، بيروت، 1993.

- 61- ميلود حبيبي، الاتصال التربوي و تدريس الأدب: دراسة وصفية تصنيفية للنماذج  
و الأنماط، ط 1، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 1993.

- 62- النواري سعودي، جدلية الحركة و السكون في الخطاب الشعري عند نزار قباني،  
الغاضبون نموذجاً، ط 1، مطبعة مزوار و أبنائه، الوادي، 2003.

#### - المجالات:

- 63- بشير إبرير، في تعليمية الخطاب العلمي، مجلة التواصل، تصدرها جامعة عنابة،  
ع 8، جوان 2001.

- 64- اللغة العربية و إشكالات تعليمها بين واقع الأزمة و رهانات التغيير، مجلة المجمع  
الجزائري للغة العربية، دورية لغوية علمية تصدر عن المجمع الجزائري للغة العربية،  
ع 1، ماي 2005.

،14 65- من لسانيات الجملة إلى علم النص، مجلة التواصل، جامعة عنابة، ع جوان 2005.

66- جان نوي ديفاي، ما المنهجيات المختارة للبحوث الخاصة في تعليمية الأدب؟ محاولة للتصنيف و نظرات استكشافية، ترجمة مفتاح بن عروس و الطاهر لوصيف، مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي و التقني لتطوير اللغة العربية، ع 12-13، 2007.

67- الحواس مسعودي، البنية الحاجية في القرآن الكريم: سورة النمل نموذجا، مجلة اللغة و الأدب ، جامعة الجزائر ، ع 12 ، ديسمبر . 1997.

68- خولة طالب الإبراهيمي، قراءة في اللسانيات النصية: مبادئ في اللسانيات النصية جان ميشال ادام، مجلة اللغة و الأدب، جامعة الجزائر ، ع 12 ، ديسمبر . 1997.

69- السعيد بوسقطة، شعرية النص بين جدلية المبدع و المتأقى، مجلة التواصل، جامعة عنابة، ع 8، جوان ، 2001.

70- عبد القادر بوزيدة ، فان ديك و علم النص، مجلة اللغة و الأدب، جامعة الجزائر ، ع 11 ، 1997.

71- نموذج المقطع البرهاني (أو الحجاجي)، مجلة اللغة و الأدب، جامعة الجزائر ، ع 12 ، ديسمبر 1997.

72- علي ملاحي، عن ولادة النص الجديدة: من أجل طمأنينة القارئ، مجلة اللغة و الأدب، جامعة الجزائر ، ع 12 ، ديسمبر 1997.

73- نطيفة هباشي ، القراءة الناقدة و تدريس النصوص، مجلة اللسانيات و اللغة العربية، مخبر اللسانيات و اللغة العربية بجامعة باجي مختار عنابة، ع 2 ، ديسمبر . 2006.

74- لويس دابن، لسانيات و تعليم اللغات، ترجمة خولة طالب الإبراهيمي، مجلة اللغة و الأدب، معهد اللغة العربية و أدابها ، جامعة الجزائر ، ع 2.

- 75- محمد الأخضر الصبيحي، لسانیات التداولية و أثرها في تعليمية اللغات، مجلة منتدى الأستاذ، المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة، ع 3، أفريل 2007.
- 76- محمد الصغير بناني، مفهوم النص عند المنظرين القدماء، مجلة اللغة و الأدب، جامعة الجزائر، العدد 12، ديسمبر 1997.
- 77- محمد يحياتن، تحليل النص الأدبي في التعليم الثانوي: ملاحظات أولية، مجلة اللغة و الأدب، جامعة الجزائر، ع 12، ديسمبر 1997.
- 78- مختار محمصاجي، لسانیات النصوص... ما هي؟، مجلة دفاتر الترجمة، جامعة الجزائر ، ع 1، 1993.
- 79- مفتاح بن عروس، في علاقة النص بالمقام: سورة الكهف نموذجا، مجلة اللغة و الأدب، جامعة الجزائر ، ع 14، 1999.
- الوثائق التربوية:
- 80- سيدی محمد دباغ بوعياد و حفيظة تازروتي، دليل المعلم للسنة الثانية من التعليم الابتدائي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر ، 2004-2005.
- 81- مجموعة من الأساتذة، التعليمية، د ط، المركز الوطني للتعليم المعمم،الجزائر، جويلية 1998 ، الإرسال الأول.
- 82- مجموعة من الأساتذة، التكوين الخاص بمعلمي المدرسة الأساسية مادة التعليمية العامة و علم النفس، د ط، المركز الوطني للتعليم المعمم،الجزائر ، 1995.
- 83- موعدك التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية،الجزائر ، ع 5 ، 2000.
- 84- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر .
- 85- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر .

- 86- وزارة التربية الوطنية، منهاج مادة اللغة العربية و آدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، مارس 2006.

- 87- وزارة التربية الوطنية، منهاج مادة اللغة العربية و آدابها السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

**- الرسائل الجامعية:**

- 88- صالح غيلوس، بناء كفاءة الإنتاج الكتابي للمتعلم في ضوء المقاربة النصية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي نموذجا دراسة وصفية، مذكرة ماجستير، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب و العلوم الإنسانية بوزراعة، 2007-2008.

- 89- محمد الأخضر الصبيحي، المناهج اللغوية الحديثة و أثرها في تدريس النصوص بمرحلة التعليم الثانوي (شعبة العلوم الإنسانية)، أطروحة دكتوراه دولة، جامعة منتوري، 2004-2005.

- 90- نبيلة قدور، التداخل اللغوي بين العربية و الفرنسية و أثره في تعليمية اللغة الفرنسية في قسم اللغة العربية و آدابها، مذكرة ماجستير، جامعة منتوري قسنطينة، 2005-2006.

**- المعاجم:**

- 91- أوزوالديكرو و جون ماريسشايفر، القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، ترجمة منذر عياشي، ط 2، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2007.

- 92- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات و المفاهيم البيداغوجية و الديداكتيكية و السيكولوجية، ط 1، عالم التربية، الدار البيضاء، 2006، ج 1.

- 93- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، دار الدعوة، استنبول، 1989.

- 94- ابن منظور، لسان العرب، دار الجيل، بيروت، 1988، ج 5.
- 95- نبيل راغب موسوعة النظريات الأدبية، ط 1، دار نوبار للطباعة، القاهرة، 2003.

**- الندوات و الملتقيات:**

96- التقرير الوطني الخامس بتنقيم منهاج اللغة العربية و أدابها في مرحلة التعليم الثانوي، وقائع الملتقى الوطني لتعليمية اللغة العربية و أدابها، المنعقد أيام 1، 2، 3 ديسمبر 1997 بثانوية حسيبة بن بو علي بالقبة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 1998.

97- مرجانة بوحوش، أساليب التدريس و معايير التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات: مضامين السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي نموذجاً، وقائع الملتقى التكويني الولائي لأساتذة اللغة العربية و أدابها، عناية 21 و 22 أكتوبر 2007.

98- ، المقاربة بالكفاءات: مفاهيم و مصطلحات، وقائع الملتقى التكويني الولائي لأساتذة اللغة العربية و أدابها، ميلة 6 و 7 أفريل 2008.

**- الواقع الالكترونية:**

99- حمدان أبو عاصي، تراكيب أسلوب النداء في العربية دراسة وصفية تحليلية في ضوء علم اللغة التوليدية (2010/03/23 ) ،  
[www.pdfshere.com/up/index.php?action=viewfile&id=654](http://www.pdfshere.com/up/index.php?action=viewfile&id=654)

100- عائشة رماش، تعليمية النص الأدبي و أثرها على الفهم و التذوق ( الطور الثانوي نموذجاً )، (2010/05/10)،  
[www.startimes.com/f.aspx?t=26797564](http://www.startimes.com/f.aspx?t=26797564)

**ثانياً: الفرنسية:**

101- GEORGES MOUNIN, Dictionnaire de la linguistique, Presses universitaires de France, 1974.

102- JEAN DUBOIS et autres , Dictionnaire de linguistique et des science de la langue, Larousse, PARIS, 1999.



103- JEAN LUC UBALDI, Les compétences, éditions revue EPS, Paris,2005.

104- PAUL ROBERT, Petit robert: Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Paris, 1992.

105 - XAVIER ROEGIRS, La pédagogie de l'intégration en bref ,Rabat, mars 2006.



# فهرس الموضوعات



## فهرس الموضوعات:

أ..... مقدمة.....

### **مدخل: عرض المفاتيح المصطلحية الأساسية**

2	1- التعليمية LA didactique ضبط المصطلح و المفهوم.....
2	1-1- مفهوم التعليمية.....
4	2- موضوع التعليمية.....
5	3-1- تعليمية اللغات الحية.....
9	2- تعليمية النص الأدبي.....
9	1-2-مفهوم النص الأدبي و خصائصه.....
15	2-2- أهمية تدريس النص الأدبي.....
17	3-2- تعليمية النص الأدبي: مفهومها و منهجيتها.....

### **الفصل الأول: ماهية المقاربة بالكفاءات**

21	1- الكفاءة: مفهومها، خصائصها و أنواعها.....
21	1-1- مفهوم الكفاءة.....
28	2- خصائص الكفاءة.....
30	3-1- أنواع الكفاءة.....
32	2- المقاربة بالكفاءات.....
32	1-2-مفهومها.....
33	2-2- نظريات تأسيسها.....
38	3-2- نشأتها.....
41	3- طرق بناء الكفاءات.....
41	1-3- التعلم بواسطة حل المشكلات.....
44	2-3- التعلم بواسطة المشروع.....
45	3-3- التعلم التعاوني.....
47	- خلاصة.....

## الفصل الثاني: علم النص و أثره في تدريس النصوص

49 .....	- تمهيد.....
51 .....	- 1- التعريف بعلم النص.....
52 .....	- 2- نشأة علم النص و دواعي تأسيسه.....
55 .....	- 3- مفهوم النص.....
59 .....	- 4- مقومات النص (معايير النصية LA textualité )
61 .....	- 1-4 الاتساق.....
68 .....	- 2-4 الانسجام .....
69 .....	- 3-4 القصد .....
70 .....	- 4-4 القبول.....
70 .....	- 5-4 رعاية الموقف.....
70 .....	- 6-4 التناص .....
71 .....	- 7-4 الإعلامية .....
71 .....	- 5- أنواع النصوص.....
73 .....	- 1-5 النص الحجاجي.....
75 .....	- 2-5 النص الوصفي.....
76 .....	- 3-5 النص السردي .....
76 .....	- 4-5 النص التفسيري .....

77 .....	- أثر علم النص في تدريس النصوص .....
81 .....	- خلاصة .....
<b>الفصل الثالث: واقع تدريس النص الأدبي في السنة الأولى من التعليم الثانوي</b>	
83 .....	تمهيد .....
84 .....	- 1- الاختيارات المنهجية .....
84 .....	- 1-1 المقاربة بالكتفاءات .....
86 .....	- 2-1 المقاربة النصية .....
88 .....	- 2- دراسة الأهداف التعليمية .....
90 .....	- 2-2 الأهداف العامة .....
93 .....	- 2-2 الأهداف الخاصة لتدريس مادة النصوص .....
95 .....	- 3- عرض مضمون الكتاب المدرسي و دراسته .....
96 .....	- 3-1 المعطيات الشكلية .....
98 .....	- 3-2 المعطيات المضمنية .....
103 .....	أولاً: مدخل تدريس النصوص الأدبية في المشوق .....
108 .....	ثانياً: هيمنة الشعر على النثر .....
109 .....	ثالثاً: النصوص التوأصلية .....
111 .....	رابعاً: المداخل التاريخية .....
112 .....	- 4- خطوات دراسة النص الأدبي .....
122 .....	- 5- قراءة في الممارسة الفصلية .....

122 .....	- 1-5 الطريقة التعليمية المعتمدة.....
126 .....	- 2-5 إدماج الأنشطة.....
<b>الفصل الرابع: تحليل الاستبيانات</b>	
131 .....	- 1- استبيان الأسئلة.....
131 .....	- 1-1 وصف الاستبيان.....
133 .....	- 2- تحليل الاستبيان.....
162 .....	- 3- نتائج تحليل الاستبيان.....
164 .....	- 2- استبيان التلميذ.....
164 .....	- 1-2 وصف الاستبيان.....
165 .....	- 2-2 تحليل الاستبيان.....
176 .....	- 3-2 نتائج تحليل الاستبيان.....
179 .....	- خاتمة.....
185 .....	- الملحق.....
192 .....	- قائمة المصادر و المراجع.....
204 .....	- فهرس الموضوعات .....



## ملخص

يحاول هذا البحث الموسوم بـ " تعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات - السنة الأولى ثانوي شعبة الآداب أنموذجاً " الكشف عن واقع تدريس النص الأدبي في ظل النظام التعليمي الجديد، وهو يهدف إلى وصف وتتبع المقاربات والاستراتيجيات و الرهانات الديداكتيكية الجديدة التي سطّرها المنهاج الجديد لتدريس هذه المادة التعليمية، وذلك بعرض المقاربات التعليمية المتبناة، وخلفياتها النظرية، ووصف عملية تدريس النص الأدبي أهدافاً، ومحظى، وطريقة، مع رصد أهم الصعوبات والمعوقات التي تعرّض سير هذا الدرس.

## RESUME :

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