الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد لمين دباغين – سطيف 2
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

أطروحة

مقدمة لنيل شهادة

دكتوراه العلوم

التخصص: تعليمية اللغة العربية

إعداد الطالب:

مغزي أحمد سعيد

النص الأدبي وتعليمية اللغة العربية

– دراسة وصفية لواقع التفاعل اللغوي لدى تلميذ التعليم الثانوي العام في الجزائر–

إشراف: الأستاذ الدكتور زرال صلاح الدين
جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2

لجنة المناقشة

د. كمال قادري	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2	رئيسا
أ. د. صلاح الدين زرال	أستاذ	جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2	مشرفا ومقررا
د. محمد بوادي	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2	ممتحنا
أ. د. محمد زهار	أستاذ	جامعة محمد بوضياف المسيلة	ممتحنا
د. أرزقي شمون	أستاذ محاضر أ	جامعة عبد الرحمن ميرة بجاية	ممتحنا
د. أحمد مرغم	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2	ممتحنا

2016 / 2015

مدخل:

معالم الواقع اللغوي للمتعلم الجزائري

الباب الأول: النص الأدبي والقراءة في خطاب البيداغوجيا

الفصل الأول: محددات النص الأدبي

أولا: مفهوم النص الأدبي: أ- في الفكر العربي

ب- في الفكر الغربي

ج- في الخطاب المؤسسي

ثانيا: وظائف النص الأدبي

ثالثا: خصائص النص الأدبي

الفصل الثاني: النص الأدبي المدرسي (التعليمي)

أولا: ضوابط النص المدرسي ومبادئه:

1. سلطة قانون التربية والتعليم
2. النص والشرعية المدرسية
3. النقل الديداكتيكي وانحراف النص
4. مبدأ الاختيار بين الضرورة والإكراه
5. مبدأ المزاوجة الوظيفية الجدلي

ثانيا: تعريف النص الأدبي المدرسي:

أ -معايير الشكل

ب -معايير المضمون

الفصل الثالث: القراءة؛ بين الآلية والغاية

أولا: مفهوم القراءة:

أ- القراءة في المستوى الأفقي:

مقوماتها: - التعرف

- النطق

- الفهم

ب – القراءة في المستوى العمودي

ثانيا: استراتيجيات القراءة

ثالثا: القراءة وتكوين المعنى

رابعا: القراءة الأدبية

الباب الثاني: تعليمية اللغة العربية؛ المعوقات والمنهج والأدوات

الفصل الأول: معوقات تعلم اللغة العربية

أولا: الازدواجية:

أ- اللغة الأم

ب- اللهجة

ج- العامية

ثانيا: تعلم اكتساب اللغة الأجنبية

ثالثا: لغة المعلم

رابعا: لغة وسائل الإعلام

خامسا: تعامل المجتمع مع اللغة العربية الفصيحة

الفصل الثاني: التعليمية وخطاب الإصلاح في المنظومة التربوية الجزائرية

أولا: تأسيس في الخطاب البيداغوجي الإصلاحي:

1- ثابت المنطق والمنطلق

2 – بين الاكتساب والتعلم

3 – من منطق التعليم إلى منطق التعلم

ثانيا: التعليمية: مقاربة في المفهوم والنشأة

1- في مفهوم التعليمية

2- في نشأة التعليمية

3- مرتكزات التعليمية:

1.3- المفاهيم الفاعلة:

أ _ العقد التعليمي

ب – النقل الديداكتيكي

ج – التصورات

د – الهدف العائق

2.3- نظرية التعلم المعرفية

3.3- تشومسكي والملكة اللغوية، وعلماء الاجتماع

ثالثا: استثمار التعليمية في وظائف اللغة

الفصل الثالث: ضوابط الدراسة النصية في المرحلة الثانوية بالجزائر؛ (منظور الكفاءات)

أولا: رصانة الخطاب المدرسي

ثانيا: نظرية الوحدة بديل نظرية الفروع

ثالثا: المدخل الاتصالي خيار تعليمي استراتيجي

رابعا: قراءة النص التعليمي؛ البديل الآخر:

أ- نقد الطريقة الكلاسيكية لدراسة النص الأدبي التعليمي

ب- دراسة النص؛ معادل المقاربة النصية

خامسا: مفهوم المقاربة النصية

الباب الثالث: التفاعل اللغوي لتلميذ مرحلة التعليم الثانوي؛ النص المُنتَجُ

الفصل الأول: الحفر في جداريات الكتاب المدرسي

أولا: سلطة الكتاب المدرسي

ثانيا: تعريف الكتاب المدرسي

ثالثا: النص الموصوف واللغة الواصفة

رابعا: النص المقروء والخطاب الآخر

خامسا: المعجم النصي والتفاعل المهمش

الفصل الثاني: المقاربة النصية؛ اللامنهج في تشريح النص؟

أولا: خطوات التشريح الديداكتيكي

ثانيا: المعايير النصية المرتكزات؛ أ- الاتساق

ب- الانسجام

ثالثا: المعرفة النصية واللغة العارفة

رابعا: المعرفة اللغوية والتفاعل المقيد

الفصل الثالث: التعبير والتفاعل المحرر

أولا: بين التعبير والخطاب البيداغوجي (منظور تعلمية اللغة)

ثانيا: مسحة استكشافية لموضوعات التعبير في مقرر المرحلة الثانوية

ثالثا: تحليل مدونة لعينة من تلاميذ المرحلة الثانوية:

أ- تحديد المدونة

ب- تعريف بالعينة

ج- تحليل مدونة التعبير الكتابي

خـــــاتـــمـــة

الفصل الأول

محددات النص الأدبي

أولا: مفهوم النص الأدبي:

أ- في الفكر العربي

ب- في الفكر الغربي

ج- في الخطاب المؤسسي

ثانيا: وظائف النص الأدبي

ثالثا: خصائص النص الأدبي

الفصل الثاني

النص الأدبي المدرسي (التعليمي)

أولا: ضوابط النص المدرسي ومبادئه:

1 - سلطة قانون التربية والتعليم

2 - النص والشرعية المدرسية

3 - النقل الديداكتيكي وانحراف النص

4 - مبدأ الاختيار بين الضرورة والإكراه

5 - مبدأ المزاوجة الوظيفية الجدلي

ثانيا: تعريف النص الأدبي المدرسي:

أ -معايير الشكل

ب - معايير المضمون

الفصل الثالث

القراءة؛ بين الآلية والغاية

أولا: مفهوم القراءة:

أ- القراءة في المستوى الأفقي:

مقوماتها: - التعرف

- النطق

- الفهم

ب – القراءة في المستوى العمودي

ثانيا: استراتيجيات القراءة

ثالثا: القراءة وتكوين المعنى

رابعا: القراءة الأدبية

الفصل الأول

معوقات تعلم اللغة العربية

أولا: الازدواجية:

أ- اللغة الأم

ب- اللهجة

ج- العامية

ثانيا: تعلم اكتساب اللغة الأجنبية

ثالثا: لغة المعلم

رابعا: لغة وسائل الإعلام

خامسا: تعامل المجتمع مع اللغة العربية الفصيحة

الفصل الثاني

التعليمية وخطاب الإصلاح في المنظومة التربوية الجزائرية

أولا: تأسيس في الخطاب البيداغوجي الإصلاحي:

1- ثابت المنطق والمنطلق

2 – بين الاكتساب والتعلم

3 – من منطق التعليم إلى منطق التعلم

ثانيا: التعليمية: مقاربة في المفهوم والنشأة

1- في مفهوم التعليمية

2- في نشأة التعليمية

3- مرتكزات التعليمية:

1.3- المفاهيم الفاعلة:

أ _ العقد التعليمي

ب – النقل الديداكتيكي

ج – التصورات

د – الهدف العائق

2.3- نظرية التعلم المعرفية

3.3- تشومسكي والملكة اللغوية، وعلماء الاجتماع

ثالثا: استثمار التعليمية في وظائف اللغة

الفصل الثالث

ضوابط الدراسة النصية في المرحلة الثانوية بالجزائر؛ (منظور الكفاءات)

أولا: رصانة الخطاب المدرسي

ثانيا: نظرية الوحدة بديل نظرية الفروع

ثالثا: المدخل الاتصالي خيار تعليمي استراتيجي

رابعا: قراءة النص التعليمي؛ البديل الآخر:

أ- نقد الطريقة الكلاسيكية لدراسة النص الأدبي التعليمي

ب- دراسة النص؛ معادل المقاربة النصية

خامسا: مفهوم المقاربة النصية

الفصل الأول

الحفر في جداريات الكتاب المدرسي

أولا: سلطة الكتاب المدرسي

ثانيا: تعريف الكتاب المدرسي

ثالثا: النص الموصوف واللغة الواصفة

رابعا: النص المقروء والخطاب الآخر

خامسا: المعجم النصي والتفاعل المهمش

الفصل الثاني

المقاربة النصية؛ اللامنهج في تشريح النص؟

أولا: خطوات التشريح الديداكتيكي

ثانيا: المعايير النصية المرتكزات:

أ -الاتساق

ب- الانسجام

ثالثا: المعرفة النصية واللغة العارفة

رابعا: المعرفة اللغوية والتفاعل المقيد

الفصل الثالث

التعبير والتفاعل المحرر

أولا: بين التعبير والخطاب البيداغوجي (منظور تعلمية اللغة)

ثانيا: مسحة استكشافية لموضوعات التعبير في مقرر المرحلة الثانوية

ثالثا: تحليل مدونة لعينة من تلاميذ المرحلة الثانوية:

أ- تحديد المدونة

ب- تعريف بالعينة

ج- تحليل مدونة التعبير الكتابي

الإهداء

إلى الراحل في ليلة الفاجعة...

تلاحقني نظراته الدافئة، ويطاردني سؤاله الصامت: أين وضعت الرحال؟

... إليك والدي تصحبك دعوات العمريات، والأحفاد من بنين وبنات

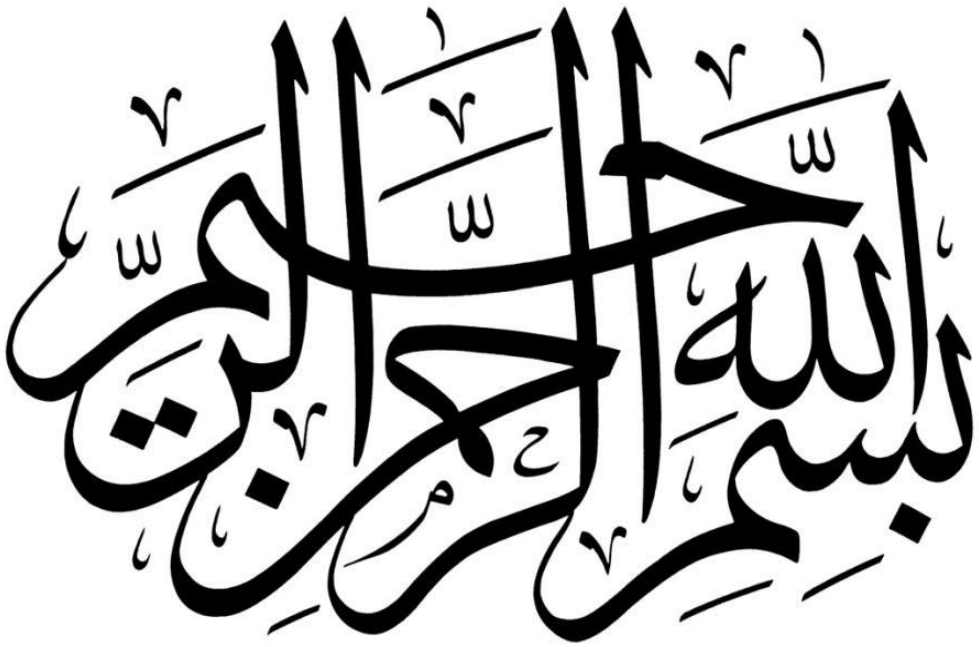
و إلى كل راحل في هيجا المجهول يشق طريقا للعبور، ويرسم للقادمين من بعيد دربا يستشرفون في أفقه نور اليقين، فتزهو أحلامهم اليافعة، ...

..... وإليها هي صاحبة الجلالة...

شكر خاص

من لم يشكر الناس لم يشكر الله تعالى؛ هكذا تعلمت، وبها تأدبت. وفي لحظة البوح، وأنا أخط ذيل البحث، ارتسمت صورة أستاذي الفاضل (صلاح الدين زرال) في مخيالي..

لقد كان كبيرا ينزل منزلة الكبار وهو يصبر علي، وكان فاضلا وهو يتجاوز عن بعض ممارساتي العاثرة، وكان خلوقا وهو يعلمني، فخانتني لغتي، ولم أجد من عبارات الشكر إلا أن أهمس: شكرا أستاذي!



سورة هود. الآية: 88.

UNIVERSITE SETIF2

مـــقـــــدمـــــة

أدركتُ منذ أنْ سُمِّيتُ مُعلِّما، وفي زمن ولوجي عالم النصوص، أنَّ التعلُّم كان لحظة وعي، مازال يعيشها الإنسان الهارب من جهله، والمتمسك بأنْ يمتدَّ عمرها في أزمنة الوجود، والحريص على بقاء توَهُّجِها مضيئا يُجنِّبُه عثرات الهوى، ومزالق اللسان في لحظات الطيش والنسيان. لكنَّ التعلم الناتج عن لحظة الوعي، إنَّما يتوَلَّد بماء اللغة في رحمها، ليَخْرُج إلى عالم الواقع مجَسِّدا نصَّ الأنا الموجود. هذا الأنا الكائن في المكان بالنص المنطوق، والراحل عبر الزمان بالنص المكتوب. وفي كلا الحالتين، سيظل يعيش الوجود داخل عالم اللغة.

لقد ظلَّ النص يخضع للرمزية التي أبدعها الوعي، فقد احتواه بالحرف المكتوب، كما كان قد احتواه بالصوت المنطوق. وعلى الرغم من ذلك، فقد أَوْجَد لنفسه لحظاتٍ تَفَلَّتَ فيها من هذا الوعي! لكنَّه لم يخرج عن كونه لغة. ألا يصاغ الوعي داخل اللغة دون أن نوجد لـه كنها ولا رمزا؟ لقد كان على مُنتِج النص أنْ يتواجد في عالم اللغة؛ لأنَّ الوجود إنما يتحقق بها، وفي عالمها. وسيفقد الإنسان كل وعي بذاته، وكل إحساس بالانتماء إلى جنسه خارج هذا العالم.

وبين التعلم واللغة مسافة اللغة في بنائها الزمني، حين ظلت تتشكل نصا ماثلا، ما زال يحمل إلينا سؤال القلق والحيرة؛ كيف نتعلم اللغة التي وُلِدْنا داخلها؟ إنَّ وعي الإنسان بأهمية إدراكه لعالم اللغة، هو الذي سيظل يدفعه للتعلم، بل وهو الذي سيظَلُّ العنصرَ المِلْحَاحَ الذي يدفعُ نحوَ تعلُّم اللغة أوَّلا. لقد أدرك الإنسان اليوم أنَّ الاكتساب اللغوي إنما هو قدرة فطرية، تساعده على تحريك دواليب الاتصال للتعبير عن الأغراض، لكنَّ تعلُّمَها هو الذي سيسبح به في فضاءات البحث المعرفي، ليعرف ذاته، ويتعرف إلى غيره، فيتواصل معهم، ثم ينقل إليهم، ومنهم كنوز عالمها.

إنَّ الحرص على تعلُّم اللغة، هو حرص على التناغم مع الذات، وعلى الانسجام معها، ومع الآخر، الذي يقاسمها التصور لحدود العلاقة بين الـ (أنا) والـ (هو)، فتتبني معالم هوية الجماعة اللغوية، متجذرة بكينونتها في تربة المكان، وممتدة بزمن أجيالها في أعماق التاريخ، لا تعرف الاندثار، ولا تنمحي بفعل حادثات الزمن ، لأنها ستكون حينئذ قد تزكَّت من اللغة،

حين مَنَحتْها ياء النسبة، فصارت الأرض أرضِ(ي)، والتاريخ تراثِ(ي) وفكرِ (ي)، ونحن الجماعة في عالم اللغة والوجود.

هكذا كانت اللغة تبني الأوطان والهويات، وتميز بألسنتها بين الأجناس. وهكذا ظلت تنسج بأدواتها فلسفة، تلتحف أطروحات الجدل، وتسعى إلى تفكيك مقولاتها النصية بمقاربات التعليم، منذ وُجِدت الرغبة فيه، وبمنطق التعلم، منذ أن فصلت المعرفةُ المُحَيَّنة في ذلك.

وستبقى اللغة دوما، الظاهرة الاجتماعية والإنسانية البارزة والمتأصلة، التي لا تنفك تجلب الأنظار إليها في اكتسابها وتعلمها، وتغري العلماء وأهل الفكر للنظر في نظامها، والبحث عن أنجع السبل في صناعتها. كما أنها ستبقى عنصر التجميع الفاعل للجماعة اللغوية الواحدة، التي ستكون حريصة على أن تجعل منها ملكة راسخة بين أفرادها.

ولعلَّ المجتمع الجزائري واحد من أبرز المجتمعات، التي عاشت تجربة محاولة طمس هويته، ومحو كل دليل على تاريخ وجوده، حين اسْتُهْدِفَ في لغته إبان الاحتلال الفرنسي. لهذا بذل الجهود المعتبرة بعد الاستقلال من خلال المدرسة (مؤسسة التعليم)، في إطار سياسة شاملة لأجل إعادة الاعتبار لكل مقومات الشخصية الوطنية، وخاصة منها اللغة. وهو بهذا يجعل منها ركيزة أساسا، فعمد في مرحلة معينة إلى جعل اللغة العربية لغة التواصل الرسمي، والتي على أساسها يبنى الخطاب الوطني بِأبْعَادِه العربية والإسلامية.

وعلى الرغم من الجهود المبذولة، والتحولات التي مرت بها هذه المدرسة، وما عرفته من إصلاحات، فإنها ظلت تراوح مكانا، صَعُبَ عليها تجاوزه إلى ما يمكن عَدُّه إنجازا، حقَّقَ الأهداف السياسية العامة، وخرج من إطار التصورات والتنظير إلى مجال الممارسة والتطبيق. ولا أدل على ذلك من؛

1- لغة الفئات الاجتماعية على اختلافها، والتي تخلط بين فصيح وعامي وأجنبي، مما جعلها هجينة لا تصلح لأنْ تُعبِّر عن فكر، ولا أنْ تكون وعاء لعلم. ويكفي أن يتابع الباحث الجزائري – بعض المثقفين- وهم يدلون بتصريح إذاعي أو تلفزيوني، ليدرك حقيقة الواقع اللغوي المترهل والعجز في التعبير.

2- لغة المعلم الذي لا يزال مضطرا إلى استخدام العامية في أثناء شرح الدرس، وتقديم المعارف لتلاميذه، سواء بدعوى النزول إلى مستوى قدرات التلاميذ اللغوية، أو بدعوى أهمية حصول الفائدة المعرفية.

3- لغة التلاميذ في المدرسة الجزائرية (في مرحلتيها الأساسية والثانوية)، التي باتت تستند إلى غير لسانها حتى يتحقق التواصل؛ بسبب ضعف رصيدهم اللغوي وتأخره. ولعل هذا راجع في جانب منه، إلى أنَّ تعليم اللغة العربية في مدارسنا، في مرحلتيه؛ التعليم الأساسي والثانوي، ظل يجري على النمط التقليدي (إلى ما قبل سنة 2008م)، دون الإفادة من التطورات والقفزات الهائلة التي حدثت في تعليم اللغات القومية في العالم.

حقيقة، م ا زال المهتمون بتعليم اللغة العربية ، يؤكدون على أنَّ الوضع اللغوي يعرف تدهورا كبيرا في بلادنا، وأن اللسان عندنا بات هجينا ، لا يُعبِّر عن هوية ، ولا ينسجم مع ملامح الشخصية ، بأبعادها القومية والتاريخية والدينية، مما ظل يدفع بالمسؤولين – منذ الاستقلال- إلى إدخال الإصلاحات ، والتحسينات اللازمة لأجل النهوض بالعربية ، وجعلها لغة تواصل وتخاطب يومي. ولعل المتتبع لجملة هذه الإصلاحات ، والتحسينات، في مرحلة التعليم الثانوي تخصيصا، بحكم أنها مرحلةٌ وسيطٌ بين التعليم الأساسي والتعليم الجامعي، وفيها تتبدَّى ملامحُ متعلِّمٍ، يتدرب على إنتاج اللغة، بمعية المعلِّم المُوَجِّه الذي يحرص على تعديل سلوكه، ويجعله أكثر إدراكا ووعيا بأدائه اللغوي، يكون قد وقف على ملاحظة ثابتة، هي؛ **إنَّ تعليم العربية، ظل يقوم على انتقاء النموذج اللغوي المُنتَج في لحظة الإبداع، والماثل بين يدي القارئ (المتعلم) نصا، هو النص الأدبي الذي ما زال يُعَدُّ الركيزة الأساسية في عرض اللغة، ثم يُتْبَعُ بالتعرف إلى علومها (النحو والصرف والإملاء والبلاغة والعروض)، وتَحرصُ العملية التعليمية على تَلَمُّسِ غراسها في حصتي التعبير الشفوي والكتابي.**

لقد ظلت جهود الباحثين (خاصة دعاة الإصلاح) تركز – في غالبيتها – على ضرورة جعل علوم اللغة آليات لتفكيك النص الأدبي وفهمه؛ وتمكين المتعلم (المقبل على مرحلة الطفولة المتأخرة والتي تتميز بالحيوية والتحفز؛ لما فيها من طموحات الشباب وأحلامهم) من

الاعتماد على القدرات الفردية في التحليل والاستنتاج والتذوق، وإصدار الأحكام؛ فهو في هذه المرحلة يقبل التوجيه، ويميل إلى الاشتغال في مجال المحاولة، ومواجهة التحديات الفكرية، والتفاعل مع المعارف العلمية والأدبية التي تعبر عن انشغالاته، واهتماماته. لكن يبدو أن المتعلم، في منظومة المقاربة بالأهداف، ظل يتشكل في لغته، وفي فكره بعيدا عن الأهداف المرصودة، لهذا أسَّس (القانون التوجيهي للتربية الوطنية لعام 2008م / الإصلاح الأخير) لتوجُّه مختلف للعملية التعليمية، حيث تبنَّى الاعتبارات السابقة ، لكن من منظور مقاربة جديدة، هي المقاربة بالكفاءات.

والأكيد، أنَّ النص الأدبي له القدرة على عرض اللغة العربية ، في صورتها الراقية (الانضباط بقواعد العلوم اللغوية المختلفة، والالتزام بأساليب العرب في الكلام، ناهيك عن الجانب الفني المشوق)، كما أن له القدرة على التعبير عن وضعيات لغوية مختلفة ، تقترب من وضعيات المتعلمين اللغوية ، في مختلف مراحل العمر؛ بما تنقله من تجارب الحياة المتنوعة عبر الزمان والمكان.

لكنَّ النصَّ الأدبيَّ ، يبقى في المحصلة – على الرغم مما يملكه من طاقات – إبداعا فرديا، لا يمكنه رصد اللغة في كل تجلياتها. وانطلاقا من هذه الحقيقة، يرى بعض الباحثين أنَّ تعليم العربية يبقى غير ذي جدوى ، طالما أنه يستند إلى لغة ، تَتَفَلَّتُ من دلالاتها الواقعية التي يحتاجها المتعلم، إلى دلالات يفرضها التأويل بحكم الإبداع. ولهذا ، فنحن لا نُعلِّم اللغة العربية، بل نُعلِّم الأدب العربي ونقده؟!

ومن هنا سيبني هذا المشروع تساؤلاته، وهي؛

1- إذا كان تعليم الأدب بما يعرضه من نماذج لغوية راقية وممتعة، يستلزم بالضرورة تعليم اللغة العربية، فلماذا لا يتَحسَّنُ الأداء اللغوي عند مجموع المتعلمين؟

2- لماذا لا ينتج المتعلم لغة راقية، على الرغم من تعاملهم مع نصوص أدبية، تظل تستدرجه للمحاكاة؟

3- ألا يجد المتعلم ما يغريه في النص الأدبي، فيتفاعل معه؟

4- ما حقيقة الفعل القرائي الممارس على النص؟ ألا يَهدِمُ المتعلم النصَّ، من خلال تشريح جسده، وتفكيك عناصره، لأجل إعادة بنائه، ومن ثمة، تَحقُّق فعل القراءة فيه؟

5- هل بإمكان المقاربة النصية أن تكون بديلا فاعلا في دراسة النص، يمكِّن من التخلص من ممارسات الطريقة التقليدية المحكوم عليها بالعقم؟

6- أيكون تعلُّمُ اللغة، تعلُّما لتَذَوُّقِ الفن والجمال؟ أم هو تعلُّمٌ لغرض وظيفي، ينبع من الضرورة الملحة لمعالجة العجز المتفاقم في التعبير عن الأفكار والأحاسيس، ومنه، تحسين الفعل التواصلي مع الآخرين؟

هذه تساؤلات، وأخرى قد يطرحها البحث في ثناياه، ويحاول الإجابة عنها في مواضعها.

إن أهمية هذا المشروع، تكمن في أنه يحاول أن يترصد حقيقة الزعم ، بأن الأدب كفيل بأن يقوّم اللسان ، ويهذِّبَ لغة المجتمع ، لترقى إلى مستوى، ما زال يراود أحلامنا – نحن العربَ –، وما زلنا لا نجد له التحديدات الموضوعية، حين توزعت طموحاتنا بين لغة "معيارية" تشَكلَتْ بالنمْذَجة ، وأخرى "فصيحة" تعْرِضُ طاقاتها في إطار (نحو النص)، وهذا منذ ما قبل (ابن خلدون) إلى وقتنا الحاضر ، في ظل وجود توجه علمي يدفع بتعليم اللغة نحو التواصل والوظيفية.

ولئن كانت هذه الأهمية، هي الدافع الرئيس وراء قيامي بهذا البحث، فإن تجربتي المهنية في حقل التعليم الثانوي منذ قرابة عشرية، سيكون حافزا آخر مشجعا على رصد هذه الحركية التي تبقى دون فاعلية، ما لم أستوعب مقولات التعليمية، التي ما كنا (مجموع المعلمين) في الأسرة التربوية الجزائرية، منشغلين بها، أو لنا من الاهتمامات بها، ما يجعلنا ننخرط في مشروع الإصلاح التعليمي الذي يستمد رؤيته منها بسلاسة واقتناع. لقد كانت الدعوة إلى الإصلاح، وما زالت في اعتقادي إلى اليوم، يكتنفها كثير من الغموض، في ظل غياب المنابر العلمية المُوجَّهَة إلى رجالات التعليم، لغرض التكوين والتأطير، وتوضيح أهمية اعتماد المقاربة بالكفاءات مقاربة تربوية، والمقاربة النصية مقاربة تعليمية للغة. إن هذا المشروع لا يزعم لنفسه أبدا، أنه سيقدم حلولا لمشاكل مطروحة في موضوع تعليمية اللغة

العربية، وليس هذا طموحه، وإنما سيعمل على تلمس معالم تعلم اللغة العربية، في ظل المقاربة الجديدة ليفهمها، ويعيها، من منظور علمي بالأساس، وفي ظل تفاعل المتعلم المزعوم. لهذا سيعمد إلى الوصف والرصد، مع التحليل وتسجيل الملحوظات المناسبة، بما يساعد على تبين مواطن الإفادة، أو يستدعي الانتقاد. ومن هنا كان عنوان هذا المشروع: (**النص الأدبي وتعليمية اللغة العربية – دراسة وصفية لواقع التفاعل اللغوي لدى تلميذ التعليم الثانوي العام في الجزائر** –). وقد قسمت بحثي إلى ثلاثة أبواب. مع مدخل وخاتمة. واشتمل كل باب ثلاثة فصول.

أما المدخل فقد عرضت فيه أهم معالم الواقع اللغوي للتلميذ الجزائري، الذي يتسم بحركية لغوية مؤثرة، بالضرورة، في إنجازه الكلامي؛ فبين ازدواجية أو تعددية لغوية تصل أحيانا حد الصراع، سيعرف المتعلم تنازعا هوياتيا. وإدراكا من المدرسة في المرحلة الثانوية، لهذا الأمر، سترصد النص الأدبي بما فيه من طاقات جمالية، وتشويقية لتعليم وتعلم اللغة العربية. لهذا تناولت في الباب الأول: النص الأدبي والقراءة في خطاب البيداغوجيا ؛ فتطرقت في الفصل الأول إلى محددات النص الأدبي، لغرض تبين المفهوم الذي يتبناه الخطاب البيداغوجي، الذي يتربص بجهود النقاد واللسانيين، وأصحاب تحليل الخطاب وعلم النص؛ حيث تنازعتْ هذا المصطلحَ تعريفاتٌ كثيرةٌ، تراثية ومعاصرة، وتقاسمته ثقافاتٌ متعددة (عربية وأجنبية غربية). ثم بحثت في وظائفه، من خلال البحث في وظائف اللغة عموما، بحكم أن النص مجتزأ لغوي، يحقق التواصل، والتعبير، ويؤدي الوظيفة الشعرية، والميتا–لغوية، وغيرها من الوظائف. ومنه، كان لزاما على الباحث أن يحدد جملة الخصائص التي تضبطه. فيتميز عن الخطاب، وعن اللانص. وفي الفصل الثاني عرضت للنص الأدبي المدرسي ؛ فناقشت ضوابطهومبادئه، التي تجعله نصا تعليميا، عندما تحكمه سلطة قانون التربية والتعليم ، والشرعية المدرسية، وعندما يخضع لمبادئ النقل الديداكتيكي، واختيار المحتوى، والمزاوجة الوظيفية بين تعليم اللغة، وتعليم الأدب. ثم استخلصت تعريفا

للنص المدرسي، مراعيا مع ايير الشكل ، وم عايير المضمون. وفي الفصل الثالث: تناولت القراءة؛ بوصفها آلية بها نتعامل مع النص؛ فنتلقى من خلاله الرسالة التواصلية، ونحللها، ونفهمها، ونتذوق جماليتها، لأجل هذا ستصبح غاية في حد ذاتها. من هنا، كان لا بد من تحديد مفهوم القراءة ، الذي سيتجلى في مستويين؛ القراءة في المستوى الأفقي ، بمقوماتها: التعرف و النطق و الفهم، ثم القراءة في المستوى العمودي ، عندما يتجاوز القارئ (المتعلم) حدود القراءة الخطية السطحية، ليغوص في أعماق النص، مناقشا ومحلِّلا، ومتأمِّلا في طبيعة بنائه، ونسقه الجمالي. والقارئ بين هذين المستويين يمكن أن يقف على معنى قرائي، قد لا يجمع بالضرورة بين المستويين، عندما يمارس استراتيجيات القراءة . لكن في كل حالات فعله القرائي لا بد أن يصل إلى تكوين المعنى. لأجل هذا، كان من الممكن أن تتميز قراءةٌ عن قراءةٍ. ومنه، كانت القراءة الأدبية مفهوما، نهض ماثلا أمام البحث، واستدعى تعريفه.

وأمَّا الباب الثاني ، فعنونته؛ تعليمية اللغة العربية : المعوقات، و المنهج، و الأدوات. وقد بحثت من خلاله في الفصل الأول ؛ معوقات تعلُّم اللغة العربية ، فهي متعددة، أسهمت في إيجادها ظروف سياسية وأخرى اجتماعية، ظلَّتْ تعرقل كل محاولات الرقي بتعليم اللغة العربية. ثم توقف البحث بعدها، في الفصل الثاني ، على خطاب الإصلاح في المنظو مة التربوية الجزائرية، وعلاقته بـالتعليمية؛ فأسَّسَ للخطاب البيداغوجي الإصلاحي ، ونظر في جملة عناصره المكوِّنة له، من منطقٍ ، ثَبَتَ أنَّه منطلقٌ للإصلاح، بدءا من التمييز بين مفهوم الاكتساب و مفهوم التعلم، إلى ضرورة الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم . ومنه، كان من البديهي، أنْ يسلِّط البحثُ الضوءَ على التعليمية، بوصفها علما استدعته المنظومة التربوية الجزائرية. فقارَبَهَ في المفهوم والنشأة . ثم نظر في مرتكزاته؛ من مفاهيم فاعلة، كالعقد التعليمي ، و النقل الديداكتيكي ، و التصورات، و الهدف العائق . ثم ركَّزَ على العلاقة بين هذا العلم و نظرية التعلم المعرفية . وما قدَّمَه (تشومسكي) في هذا المجال عن

الملكة اللغوية، وعلماء الاجتماع عن الملكة التبليغية. وكيف استثمرت التعليمية في وظائف اللغة، من هذا المنظور. وبقي للبحث في الفصل الثالث أن يتطرق لضوابط الدراسة النصِّية في المرحلة الثانوية بالجزائر؛ (من منظور الكفاءات)؛ أي؛ كيف تم تفعيل مقولات التعليمية في بناء خطاب بيداغوجي رصين، ومتماسك، ومؤسَّسٍ على عناصر منهجية ومنهاجية، هي: نظرية الوحدة، والمدخل الاتصالي الذي كان خيارا تعليميا استراتيجيا، والمقاربة النصية بوصفها مقاربة تعليمية.

وقد تمَّ تخصيص الباب الثالث ، للنظر في التفاعل اللغوي لتلميذ مرحلة التعليم الثانوي ، الذي يُنْتَظَرُ منه إنتاج نصٍّ على أنقاض النص الأدبي التعليمي المقروء. لهذا، كان الفصل الأول حفرا في جداريات الكتاب المدرسي ، هذا الكتاب الذي يملك سلطة، بها أوجد لنفسه تعريفا يخُصُّه، دون غيره من الكتب. حيث إنَّ المنهاجَ ميَّزَه بوصف دقيق، يؤهله لتمكين المتعلم المتفاعل معه من تعلم اللغة – الهدف. وعليه، فقد راح يعرض من خلاله نصوصا ما زالت تثير جدلا بيداغوجيا، وتطرح انتقادات جديرة بالاهتمام. ثم تلاه الفصل الثاني، مستعرضا المقاربة النصية التي راح ينظر إليها الدارسون على أنَّها اللَّامنهج في دراسة النص التعليمي الأدبي، وتحليله؛ ومنه، فقد تمَّ تناوُل خطوات التشريح المقررة تعليميا، مع تركيزٍ واضحٍ على أهمِّ ما سَعَتْ إلى إبرازه هذه المقاربة التعليمية، من اتِّساق وانْسِجام في النص، أكَّدَ عليهما علمُ النص؛ نظرا لما يتيحانه من تَعرُّفٍ إلى العلاقات الداخلية بين بنيات النص، وكشفٍ عنْ أدواتِ تحقُّقِ تماسكه وترابطه، مما سيُوَفِّر اكتشافَ معرفة نصية جديدة، تُوفِّرُ للمتَعلِّمِ نموذجا للبناء النصي، يمكن أن يحاكيه. وجاء الفصل الأخير ليتناول عينة من نِتَاجَاتِ المتعلّمين المكتوبة، ويتلمَّس من خلال تعبيراتهم، مدى تجسيدهم لتطلعات المنهاج، وتحقيقهم لأهدافه؛ لكنْ ليس من باب إصدار الأحكام القطعية، بالنجاح أو الفشل، فالبحث ليس هذا مبتغاه، وإنما من باب تمهيد الطريق لرصد تفاعل المتعلم ومتابعته، بعد تفكيك العناصر المؤسسة لهذه العملية التعليمية.

ثم أنهيتُ البحث بـخاتمة، أجملتُ فيها مجموع النتائج، والملحوظات التي استخلصتها، واقترحتُ بعض ما يُمكِنُ أنْ يُسهِم في تعميق وعينا بالفعل التعليمي التعلمي من منظور الديداكتيك.

وقد اعتمدت في بحثي هذا على المنهج الوصفي، الذي يقوم بالأساس على معاينة المعارف التي بها تمَّ بناء المحتوى التعليمي التعلمي، ثم استقراء تفعيلها من خلال مدوَّنَة منتقاةٍ لموضوعات مقرَّرَة في التعبير الكتابي، أنتَجتْها عيِّنَة من مُتَعلِّمي المدرسة الثانوية الجزائرية، لكنْ مع التحليل وإبداء الملحوظات التي قد تستدعي مزيد بحث وتأمل.

وقد استعنتُ في قراءاتي المؤسِّسَة لهذا المشروع بمجموعة من الوثائق الرسمية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية ذات الصلة، والمراجع العربية والأجنبية؛ منها: كتاب (في بيداغوجية اللغة العربية، البحث في الأصول) لـ (عباس الصوري)، وكتاب (إشكالات النص دراسة لسانية نصية) لـ (جمعان بن عبد الكريم)، وكتاب (المدخل اللغوي والاتجاهات الحديثة لتدريس الأدب في النظام التعليمي) لـ (حسني عبد الباري عصر)، وكتاب (مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه) لـ (محمد الأخضر الصبيحي)، وكتاب (نظرية النص من بنية المعنى إلى سيميائية الدال) لـ (حسين خمري)، وكتاب (علم لغة النص ؛ المفاهيم والاتجاهات) لـ (حسن بحيري)، وكتاب (اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها) لـ (نايف خورما وعلي حجاج)، وكتاب (تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق) لـ (بشير إبرير)، وكتاب (تدريس الأدب؛ استراتيجية القراءة والإقراء) لـ (محمد حمود) ، وقاموسيْ (المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب) لـ (نعمان بوقرة)، و(المنهل التربوي) لـ (عبد الكريم غريب). وكتـاب (Lire et Raisonner) لـ (John downing et Jacques FiJalkow) وكتـاب (Méthodes et stratégies de lecture) لـ (Philipe Pigallet). كما اضطرتني بعض المراجع للسفر إليها (خارج الوطن)، أو إلى الداخل

حيث المكتبة الوطنية وبعض المكتبات الجامعية. هذا بالإضافة إلى متابعة بعض الندوات المحلية التي نشطها أساتذة جزائريون.

أما عن الدراسات السابقة التي قد تتقاطع مع هذا المشروع، فقد ظفرت بدراسة واحدة، هي للباحث (صالح غيلوس) عنوانها: (إعادة بناء النص التعليمي في ضوء المقاربة النصية؛ السنة الثالثة ثانوي أنموذجا). وهي مشروع بحث علمي تقدم به صاحبه لنيل شهادة دكتوراه العلوم. وقد حاول فيه صاحبه تحديد معالم النص التعليمي، وكيفية التعامل معه تحليلا وفهما، باعتماد المقاربة النصية مقاربة بيداغوجية، تسهم في قراءة النص قراءة تمكِّن المتعلم من إعادة بنائه؛ أي، إعطائه فهمه الخاص. لكن ما يلاحظ على هذه الدراسة أنها ظلت تتبع من نظرة النقاد للأدب، وتنهل من مقولاتهم، على حساب نظرة الديداكتيكيين، وتصورهم لتعلمية النص الأدبي. لهذا ظلت محاولة ضبط مفاهيمها، تحتاج إلى مزيد جهد وإضافة.

وفي الأخير، أرى من واجبي أن أتقدم بشكري الخالص لكل من أسهم في مساعدتي على إنجاز هذا البحث، وأعترف لهم بالجميل؛ فأبدأ بأستاذي المشرف الدكتور (صلاح الدين زرال) على ما قدمه لي من نصح وتوجيه، وعلى الثقة التي غمرني بها، فحمَّلَني بخُلُقِه مسؤولية التخلق بأدبه في التعامل مع طلبة العلم.

كما أتقدم بالشكر الجزيل، لأعضاء لجنة المناقشة، على ما تكبدوه من مشقة في قراءة هذا البحث، وعلى ما سيقدمونه إلي من توجيه ونقد، سيزيد – لا محالة– في تقويم خطواتي على طريق البحث العلمي.

وعساني أكون قد بذلت الجهد ما استطعت، والله تعالى أسأل أن يجنبني زلل القلم، وخطل الرأي، وهو من وراء القصد.

مدخل:

معالم الواقع اللغوي للمتعلم الجزائري

مدخل:
معالم الواقع اللغوي للمتعلم الجزائري

إن البحث اللغوي داخل إطار جغرافي معين، يقر مبدئيا بأن للبيئة دور ا مركزيا في حركية اللغة ونمائها، أو جمودها وتقهقر مستواها، وأنها الوسط المتفاعل الذي سيوفر للطفل اللغة التي يجب أن يكتسبها. والمنعم النظر في الواقع اللغوي الجزائري، يقف أمام مشهد تتعدد فيه المجموعات اللغوية التي توفر لغات عدة، تعمل على رهن مستقبل ال تلميذ الجزائري، وتدفع به في ظل تجاذبات سياسية واجتماعية إلى نمو وجداني ، وفكري قد يصبح معه تجسيد الأهداف الوطنية المتوخاة صعبا.

وفي مقاربة يسعى البحث من خلالها إلى الوقوف على معالم هذا الواقع، يجد أمامه عنصرين بارزين على الأقل يسهمان بفعالية في رسم معالمه، لعلهما يتحددان في الآتي:

أولا : التعدد اللغوي في مستوى اللغة الأم أو لغة المنشإ: حيث نجد؛

أ -**العربية بمستوياتها:** فمن عربية فصيحة تتجلى في اللغة المكتوبة إلى مستوى أدنى، حيث العربية الأقل فصاحة، ثم الأدنى حيث العربية الدارجة أو (الدارجات) على الأصح، وهي لغة الحديث والتواصل أو لغة المشافهة. والحقيقة أن هذا التفريع له ما يؤصله عند الباحثين، حيث يرى (و. مارساي/**w.Marcais**) أن اللغة العربية تتسم بظاهرة (الازدواجية /**la diglossie**)، فهي بين لغة أدبية مكتوبة، ولهجات تمثل لغة التخاطب بين عامة الناس ومثقفيهم [1]. وهذا الذي يذهب إليه أيضا (فيرغيسون/ **Ferguson.C**) حين يَعُدُّ هذه الظاهرة " وضعية لغوية ثابتة نسبيا " [2]، تتكون من نمطين أحدهما عالي التصنيف تمثله اللغة الأدبية، والآخر أدنى تمثله اللهجات.

---

1. W. Marcais. la langue arabe dans l'Afrique du nord . in Revue pédagogiqu . n°= 1. Alger. 1931. P: 401.

2. ينظر Fergusson Charles. Diglossia. in Word n°=2 . Tome15. 1959. p: 336.

وينظر، صالح بلعيد وآخرون, اللغة الأم. دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع. بوزريعة. الجزائر. 2004م. ص: 13.

لكن يجب التفطن إلى أن هذه الظاهرة لا تعني وجود كيانين مستقلين جمعتهما جملة من الخصائص المشتركة، بل هو هيكل واحد، تتدرج فيه اللغة وفق سلم تواصلي يتجه من اللغة الأكثر معيارية إلى اللغة الأقل معيارية وفق ما تذهب إليه (خولة طالب إبراهيمي) على النحو التالي:

1. العربية الكلاسيكية أو المعيارية
2. العربية النمطية أو المعاصرة.
3. العربية تحت النمطية تمثلها لغة المشافهة .
4. عربية المتمدرسين المستعملة خارج المدرسة أو الجامعة .
5. اللهجات(الدارجات) المستعملة في الحي أو المدينة أو في بعض المناطق[1].

وهذا الذي يكرسه الواقع، حين يعمد المتكلم إلى استعمال المستوى اللغوي المناسب للمقام المناسب. فالتلميذ وهو يتملق معلمه أو يقلده، يحاول جاهدا استعمال العربية الفصيحة (لغة المدرسة)، لكنه يخالف هذا المستوى إلى مستوى أدنى حين يخاطب أقرانه في الفناء أو خارج المدرسة. وقد أكدت(شريفة غطاس) هذه الملحوظة ؛ حيث ثبت لها أن الأطفال يتأرجحون بين ثلاثة مستويات لغوية انطلاقا من ثلاث وضعيات داخل المدرسة، فهم يحاولون استعمال اللغة المعيارية مع معلمهم أو أي شخص آخر ، كالمدير مثلا داخل القسم . أما في حالة التخاطب فيما بينهم في مختلف النشاطات، فإنهم يتكلمون لغة تسيطر عليها لغة المتمدرسين الشفاهية، التي يميزها النحو البسيط ، وسقوط الحركات ، وإقحام المفردات العامية . أما في حالة لعبهم في الفناء، فإن سلوكاتهم اللغوية تسيطر عليها ملكة تتأرجح بين الاستعمال الأقل معيارية والعربية التي يتكلمها المتمدرسون[2].

---

1. ينظر Khaoula Taleb Ibrahimi. Les Algerien(s) et leur(s) langue(s) .élèments pour Une approche sociolinguistique de la société algérienne. 2² èdition. Les Editions El Hikma . Alger 1997.p : 70.

2. ينظر Cherifa Ghetas. L'enfant Algérien et l'apprentissage de la langue arabe à l'école fondamentale. Essaie d'analyse des compétences narrative et textuelle de l'enfant algérien entre cinq et neuf ans . thèse de doctorat. Université stendhal. Grenoble. Paris. 1995. p : 62.

وعموما، فالطفل الجزائري في أغلب مناطق الوطن، يملك مستوى لغويا تمثله (الدارجات). لكن المدرسة تعمل بمساعدة مؤسسات أخرى (الإعلام، الإدارة، النوادي الثقافية...) على الارتقاء به، عبر مسار تعليمي طويل إلى المستويات الأكثر معيارية.

ب– اللغة الأمازيغية: وهي عنوان لمجموعة من اللهجات المنضوية تحته، والتي تتمايز فيما بينها، لدرجة أن الجماعة اللغوية الناطقة بلهجة معينة لا يمكنها التواصل مع جماعة لغوية أخرى ناطقة بلهجة مخالفة. وتتحدد هذه اللهجات كالآتي:

1– اللهجة القبائلية المستعملة في مناطق القبائل بالشمال الجزائري، وهي اللهجة الأكثر انتشارا، باعتبار الامتداد الجغرافي وعدد أفراد الجماعة اللغوية الناطقة بها، إذ تضم منطقة القبائل وحدها أكثر من ثلثي العناصر الأمازيغية[1].

2– اللهجة الشاوية المستعملة بمنطقة الأوراس بالوسط الجزائري.

3– اللهجة المزابية المستعملة بمنطقة غرداية بالجنوب الجزائري.

4– اللهجة الترقية المستعملة في أقصى الجنوب الجزائري بالهقار.

5– اللهجة الشنوية المستعملة بمنطقة شنوا.

6– اللهجة الشلحية المستعملة ببعض الأماكن الغربية بالقرب من تلمسان[2].

وتتميز جميع هذه اللهجات بأنها لا تتعدى حدود اللغة المنطوقة، فهي ما زالت تبحث لها عن هوية داخل إطار المكتوب، على الرغم من أنها تملك مقومات الكتابة، حيث تتوفر على أبجدية عدد حروفها أربعة عشر حرفا* تعرف منذ القديم بـ (التيفيناغ)، ووجدت لها بعض

---

1) ينظر Salem Chaker. Imazighen Assa. 2² édition Bouchène. Alger .1990. p : 9
ويرى بعض الباحثين أنهم شكلوا سنة 1970 ما بين 15 إلى20 % من مجموع الشعب الجزائري. وينظر في ذلك
Gilbert grand guillaume. Arabisation et politique linguistique au maghreb. édition GP. Maison neuve et la rose. Paris .1983 . p : 14
كما يرى المؤرخ الجزائري (عبد الرحمن الجيلالي) أنهم يشكلون نسبة 25 % من مجموع سكان الجزائر . ينظر كتابه (تاريخ الجزائر العام) . ج 1 . ط 4 . دار الثقافة. بيروت. لبنان. 1400 هـ / 1980. ص : 45 .

2) ينظر، صالح بلعيد وآخرون . اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر . اللغة الأم . ص : 10 .
* ينظر، عبد الرحمن الجيلالي . تاريخ الجزائر العام . ص : 44 .

الآثار الدالة على الكتابة بها في منطقة (التاسيلي) بالهوقار جنوب الجزائر. لكن هذه الهوية نكبت بفعل حوادث التاريخ، وتم استقطاب اللغة في قوالب رسم أخرى، فكتبت بالعربية لفترة طويلة، ثم كتبت باللاتينية. يقول (صالح بلعيد): " الصفة الرمزية الأولى التي كتبت بها [الأمازيغية] .. خط التيفيناغ الذي حرمت منه، واستقطبها الحرف اللاتيني، بتوجيه مقصود، في الوقت الذي كتبت في العصور السابقة بالحرف العربي، منذ آلاف السنين " [1]. ولعل هذا الاستقطاب هو الذي أسهم بشكل ما في رهن مصير هذه اللغة، وإبقاء المسافة بين المنطوق منها والمكتوب، لا يسمح لها أبدا بأن تكون لغة العصر أو الإبداع، ف " اختيار السجل اللغوي لا يكون محايدا، وكذلك رسم اللغة لا يكون محايدا. إن الرسم ليس رزمة تلف بها أية لغة، بل هو الهوية والرمز " [2]. وإذا كان دستور (1997) قد أعاد لها الاعتبار، واعترف بها لغة وطنية، وهي تدرس اليوم في بعض المدارس الجزائرية، فإن التحدي أمامها يبقى كبيرا حتى تثبت نفسها كهيكل لغوي بارز يعكس الهوية الجزائرية، ويجسد طموحات الناطقين بها.

ج- **اللغة الفرنسية:** وهي التي فرضت نفسها، بحكم الاحتلال الذي تعرضت له الجزائر في مرحلة تاريخية معينة، وبحكم الواقع الذي آلت إليه بعد الاستقلال. فهي غنيمة حرب، عند بعض المثقفين الذين ينظرون إلى العالم وتجلياته الحضارية من منظور فرنسي بحت. وهي لغة الإدارة، والاقتصاد، والطب، والعلوم الدقيقة في الجامعات عند البعض. وهي في كل الحالات، تزاحم أو تصارع لغات الهوية الوطنية. ولا ينفك الطفل الجزائري يصطدم بها في واقعه اللغوي، إن في المنطوق منه (فهي تنتشر عند بعض النخب التي تجعل منها لغة التخاطب والتواصل بتجلياتها الكاملة، أو تنتشر بمصطلحاتها وبعض مفرداتها في ثنايا لغة العامة)، وإن في المكتوب بحيث يصادفها في المدرسة، حيث تدرس له في السنة الثالثة من

---

1) صالح بلعيد . اللغة الأم . ص : 18.

2) المرجع نفسه . ص : 18.

التعليم الابتدائي، وفيما يعرض أمامه في المكتبات من كتب، وصحف ومجلات، أو في لافتات الإشهار؛ في لباسه وفي طعامه وفي لعبه، حتى أنها باتت هاجسا يعيق تطلع الأولياء إلى تحصيل أبنائهم العلوم بغير هذه اللغة. ويمكن إرجاع فشل تعليم اللغة الإنجليزية في الطور الثاني، في أحد عوامله الرئيسة إلى هذا الهاجس.

ثانيا: التزاحم بين اللغات: والذي قد يصل حدَّ الصراع المبطَّنِ، ويجري بين العربية والفرنسية. وخلفياته تاريخية، ومردها إلى حقبة الاحتلال الفرنسي؛ حين عَدَّت اللغة العربية في قانون (الأهالي الفرنسي/ 1904م) لغة أجنبية ممنوعة من التعلم على أبناء الجزائر، فحوصرت وطوردت. ثم كان الاستقلال وراحت العربية تحاول استعادة مكانتها الطبيعية في أرضها، فكان التعريب الذي راح يشغل كل الفضاءات اللغوية التي لها تماس مباشر مع الجماهير والعامة، مما أوجد قناعة عند بعض من ارتهن مستقبلهم في إطار الفرنسية، بأن الواقع اللغوي الجديد سيتجاوزهم، فكان لابد من رد الفعل، وكان الصراع الذي تحقق فيه تعريف بعض الباحثين، بأنه "حالة متطرفة من المنافسة بين لغتين، أو أكثر للتنازع على البقاء، وسعي كل منها لتحقيق السيطرة، والغلبة على اللغات الأخرى بكافة الطرق والأساليب، نتيجة الاحتكاك اللغوي " [1].

إن الصراع المستشري لن يكتفي بتحقق شرطه الأساسي المتمثل في وجود الثنائية اللغوية (عربية / فرنسية) ليدور بينهما، بل سيحاول تجاوزها عن طريق نقلها إلى مستوى آخر، حين يحاول كسب تأييد لغة ثالثة (الأمازيغية) وإثارتها في وجه الآخر. وهذا ما يتكشف من أقوال البعض: " لو لم يحصل التعريب لما حصلت المناداة إلى ترسيم الأمازيغية " [2]. بل لكأن الصراع، يراد له، بهذا التجاوز إلى مستوى الطبقات الشعبية، واستغلال لهجاتها أن يكون حادا؛ لأنه كلما كانت الثنائية اللغوية مستقرة، يكون الصراع كامنا، ويكون حادا إذا فعَّلتْها الطبقات الاجتماعية.

في ظل هذا الواقع المتفاعل جدا، يكتسب الطفل الجزائري اللغة محملة بكثير من

---

1. السيد عفيفي. اللغة وعلم الاجتماع. دار النشر. القاهرة. ص : 104.
2. صالح بلعيد . اللغة الأم . ص : 18.

الترسبات الإيديولوجية، والأبعاد الثقافية المشحونة، التي تؤثر في تكوين شخصيته. وحتى يضمن المجتمع عدم المغامرة، فإنه سيدفع به إلى المدرسة التي تمثل المجتمع النموذج في أرقى صوره، والمهيأة خصيصا لتناسب مستواه، وتعمل على تكوينه، وصقل شخصيته في كل جوانبها. وهنا سيجد نفسه أمام لغة معيارية، ليست بالضرورة لغته الأم التي يكتسبها قبل التمدرس.

الباب الأول: النص الأدبي والقراءة في خطاب البيداغوجيا

الفصل الأول: محددات النص الأدبي

أولا: مفهوم النص الأدبي: أ- في الفكر العربي

ب- في الفكر الغربي

ج- في الخطاب المؤسسي

ثانيا: وظائف النص الأدبي

ثالثا: خصائص النص الأدبي

الفصل الثاني: النص الأدبي المدرسي (التعليمي)

أولا: ضوابط النص المدرسي ومبادئه:

1. سلطة قانون التربية والتعليم
2. النص والشرعية المدرسية
3. النقل الديداكتيكي وانحراف النص
4. مبدأ الاختيار بين الضرورة والإكراه
5. مبدأ المزاوجة الوظيفية الجدلي

ثانيا: تعريف النص الأدبي المدرسي:

أ -معايير الشكل

ب -معايير المضمون

الفصل الثالث: القراءة؛ بين الآلية والغاية

أولا: مفهوم القراءة:

أ- القراءة في المستوى الأفقي:

مقوماتها: - التعرف

- النطق

- الفهم

ب – القراءة في المستوى العمودي

ثانيا: استراتيجيات القراءة

ثالثا: القراءة وتكوين المعنى

رابعا: القراءة الأدبية

الفصل الأول

محددات النص الأدبي

أولا: مفهوم النص الأدبي:

أ- في الفكر العربي

ب- في الفكر الغربي

ج- في الخطاب المؤسسي

ثانيا: وظائف النص الأدبي

ثالثا: خصائص النص الأدبي

مفهوم النص الأدبي:

تطرح عبارة النص الأدبي عند الدارسين إشكالا، يستدعي التعامل معه في مستويين؛ مستوى دلالة النص كونه لغوي ا أولا، ثم مستوى وصفه بالأدبي ثانيا. والواقع أن " هناك سببان جعلا من مفهوم (النص) مفهوما إشكاليا: الأول هو عدم استقراره كمفهوم نقدي. والثاني محاولة كل حقل من حقول المعرفة استغلاله لأهداف إجرائية منهجية " [1]. والحقيقة أن هذا الإشكال منطقي؛ من جهة أن لفظة النص حظيت باهتمام كبير، خاصة في ظل تنامي الدراسات النقدية العربية واحتكاكها بالمناهج النقدية الغربية، مما جعلها تشحن بحمولة معرفية خاصة، أعطتها تمايزا في مستوى الأداء؛ فهل النص هو المنطوق والمكتوب فقط؟ أهو الواقعي أم الخيالي وكل ما كان أدبا؟ أم أنه كل الذي يؤدي وظيفة تواصلية أو غير ذلك؟ يرى أحد الباحثين أن النص لا يمكن حصر مفهومه في الكتابة فقط. يقول (جاك دريدا / **Jacque Derida**): " (يقرر – رولان بارت– أن النص في المفهوم الحديث ليس بالضرورة هو النص الأدبي بالمفهوم المتداول، بل إن الإيقاع الموسيقي نص، واللوحة الزيتية نص، والشريط السينمائي نص، والمشهد التمثيلي نص، وهلم جرا). وهذا يعني أن مفهوم النص لا يقتصر على الكتابة أو الأدب، بل يتجاوزهما إلى الأنساق التواصلية الأخرى" [2]. كما أن وصفه بالأدبي أضاف إليه تمايزا آخر، جعله يستقل في كيان قائم، يختلف عن النص الشرعي، والنص القانوني، والنص العلمي، والنص التعليمي، والنص التاريخي، والنص السياسي، وغيره. من هنا، كان يلزم منهجيا، أن نستوقف مفهوم النص أولا، ثم النص الأدبي بعده.

والثابت أن محاولات الباحثين لتحديد مفهوم هذا المصطلح قد تعددت، بتعدد زوايا نظر اشتغالهم به، فتعددت تعليلاتهم وتبريراتهم لتبني هذا المفهوم أو ذاك؛ حيث نظر إليه علماء

---

1. حسين خمري. نظرية النص من بنية المعنى إلى سيميائية الدال. ط 1. منشورات الاختلاف. الدار العربية للعلوم ناشرون. بيروت. لبنان. 1428هـ/ 2007م. ص: 46.

2. المرجع نفسه. ص: 46/45.

أصول الفقه من جهة الدلالة، لحرصهم على استنباط الأحكام الشرعية بما يتناسب وطبيعة الأصول الفقهية. ونظر إليه اللسانيون من جهة أنه العينة النموذج الذي يمثل الوحدة الأساسية للغة، فيمارسوا عليه تحليلاتهم، ويحددوا من خلاله قواعد النظام اللغوي. ونظر إليه النقاد من جهة أنه تشكيل فني، يساعدهم على التفاعل مع إسقاطاتهم المنهجية، في محاولة منهم لعلمنة النقد الأدبي. وراح كل منهم، في تدافع ملحوظ، وتحت ضغط السؤال المعرفي، يأخذ من الآخر أو ينكر، ويقرر أو يضيف، حتى بات الباحث يجد نفسه أمام تراكم معرفي متنام، تشابكت مجالاته، واستدعت منه تجنيد كثير من المعارف والحقائق العلمية، ليتبنى هذا الحد أو التعريف، أو يستل منه، ما يوافق زاوية نظره وتوجهه العلمي.

إن النظرة المدققة في مصطلح النص، من خلال الوقوف على دلالاته في الفكر العربي ومقارنتها بما هي عليه في الفكر الغربي، يمكن أن تسهم في تقريب المفهوم، وضبط أبعاده، بما لا يخرج عن حدود هذه الدراسة.

أ- في الفكر العربي:

جاء في (لسان العرب): " النص: رفعك الشيء. نصّ الحديث ينصه نصا: رفعه. .. والنص والنصيص: السير الشديد والحثّ.. وأصل النص أقصى الشيء وغايته... قال الأزهري: النص أصله منتهى الأشياء ومبلغ أقصاها، ومنه قيل: نصصتُ الرجل إذا استقصيت مسألته عن الشيء حتى تستخرج كل ما عنده... وفي حديث هرقل: ينصهم أي يستخرج رأيهم ويظهره؛ ومنه قول الفقهاء: نص القرآن ونص السنة أي ما دل ظاهر لفظهما عليه من الأحكام " [1]. وكذا جاء في (تاج العروس) للزبيدي، وفي (النهاية في غريب الحديث والأثر) لابن الأثير، وفي (الصحاح) للجوهري*. ولعل (الفيروز آبادي) كان أكثر

---

1. أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور. لسان العرب. ط 3. مجلد 7. دار صادر. بيروت. 1414هـ /1994م. ص: 99/97.

*. تنظر هذه المعاجم. مادة (ن، ص، ص).

تركيزا وهو ينقل ما وجده في هذه المعاجم، فأوجز في (القاموس المحيط) قائلا: " نص الحديث إليه: رفعه، ونص ناقته: استخرج أقصى ما عندها من السير.. ونص فلانا: استقصى مسألته عن الشيء.. ونص الشيء: أظهره.. والنص: الإسناد إلى الرئيس الأكبر، والتوقيف، والتعيين على شيء ما " [1]. وما يستخلص من هذا الشرح اللغوي؛ أن لفظة النص في العربية إذا ارتبطت بالقول ، أو صاحبه دلت على الإسناد ، والمناقشة لاستظهار الرأي والأفكار، وإذا ارتبطت بغيرهما ، دلت على الحركة وإظهار القدرة، وفي كلٍّ الظهور. كما تجدر الإشارة إلى أن عبارة (نص الحديث) ، دلت على منتوج لغوي محدد (منطوق كان أم مكتوب، كلمة مفردة كانت أ م جمل)، له دلالة، تتحدد ببداية ونهاية، تمثل حدود النص، وينسب إلى صاحبه، برفعه إسنادا إليه. ولأنه يلقى مثل هذا الاهتمام، فقد صار في منزلة أعلى من الكلام العادي، فالرفع أو " الارتفاع أصل في معنى النص اللغوي، (وهو) مفهوم مترسخ في العربية منذ العصر الجاهلي، يقول طرفة بن العبد البكري:

وَنُصَّ الحَدِيثَ إِلَى أَهْلِهِ فَإِنَّ الْوَثِيقَةَ فِي نَصِّهِ "[2]

ويذهب مؤلفو (المعجم الوسيط) إلى أن المعنى الشائع للنص بين متكلمي العربية المعاصرة، إنما هو " صيغة الكلام الأصلية التي وردت من المؤلف "*. ولعلهم بهذا قصدوا التنبيه إلى العلاقة المتينة بين النص ومنتجه، لكنهم ربطوا ذلك بالكتابة، واستبعدوا المنطوق من الكلام، وهذا أمر لم تقل به العرب في تراثها اللساني.

وقد استعمل علماء أصول الفقه هذه الكلمة (النص)، منذ العصر العباسي، بصفتها مصطلحا فقهيا، له دلالته الفقهية الخاصة. فقد خلص أحد الباحثين ، إلى أنهم استخدموا

---

1. الفيروزآبادي (مجد الدين محمد بن يعقوب). القاموس المحيط. ت: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة. ط 6. مؤسسة الرسالة. بيروت. لبنان. 1419 هـ/ 1998م. ص: 632./633.

2. جمعان بن عبد الكريم. إشكالات النص دراسة لسانية نصية. ط 1. النادي الأدبي بالرياض والمركز الثقافي العربي. بيروت. 2009م. ص: 27.

*. ينظر، المرجع نفسه. ص: 24.

مصطلح النص بمعانٍ ثلاثة ، راجت وذاعت واشتهرت، الأول: النص بمعنى الخطاب الشرعي؛ كتاباً وسنةً، بغض النظر عن دلالته. والثاني: النص بمعنى الخطاب ذي الدلالة الواضحة، سواء أكانت دلالته قطعية أم ظنية. والثالث: النص بمعنى الخطاب ذي الدلالة القاطعة*. والمقصود بالخطاب عندهم: " توجيه للكلام نحو الغير للإفهام "[1]؛ أي أن النص يشمل كلاما منطوقا أو مكتوبا، له دلالة محددة، يتم توجيهها إلى طرف معين. وهذه الدلالة قد استغنت بنفسها عن التفسير أو التأويل. وعليه، يلاحظ بدءا، أن النص ارتبط في مفهومه عندهم، بالدلالة؛ فهذا* (أبو إسحاق الشيرازي) يعرفه قائلا: (النص كل لفظ دل على الحكم بصريحه على وجه لا احتمال فيه)، ونسب (الجويني) إلى بعضهم قوله: (هو لفظ مفيد لا يتطرق إليه التأويل)، وهو عند (الغزالي)؛ ما لا يتطرق إليه احتمال أصلا، لا عن قرب ولا عن بعد، كلفظ الخمسة مثلا فإنه نص في معناه لا يحتمل الستة ولا الأربعة ولا سائر الأعداد. كما أجمل أحد الباحثين معاني هذا المصطلح عندهم، ورأى أنه يتحدد في*:

1. يطلق (النص) ويراد به ما دل على أي معنى، سواء أكان من كلام الله – تعالى–، أم من كلام البشر.. فـ: قد.. يراد مطلق اللفظ، وهو المعروف في عصرنا هذا، وبخاصة في لغة الثقافة والعلوم والآداب والفنون، فيقال: نص أدبي...، ويقال: نص علمي..أو نص فني.

---

*. ينظر ماهر حسين حصوة . مراجعة لكتاب (القرائن والنص) لأيمن علي صالح. Ta5atub.ahlamontada.com الخميس 16 مايو 2013.

1. نعمان بوقرة. المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب. ط 1. عالم الكتب الحديث. جدار للكتاب العالمي.1429هـ/2009م. ص:13.

*. ينظر الذوادي بن بخوش قوميدي. تأويل النصوص في الفقه الإسلامي دراسة في منهج التأويل الأصولي. ط 1. دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع. بيروت 2009. ص:142

* ينظر، عقيل رزاق نعمان السلطاني. مفهوم النص عند الأصوليين مع التطبيقات الفقهية. أطروحة دكتوراة في العلوم الإسلامية. كلية الفقه. جامعة الكوفة. العراق. 1431هـ/ 2010م. ص: 25/ 26/ 27/ 28.

ومن استعمالات الأصوليين للنص بهذا المعنى، قولهم: نصوص الشريعة متظافرة بذلك؛ أي أن نصوص القرآن، والسنة متظافرة بدلالته على ثبوت حكم شرعي معين، وقولهم مثلا: نص [فلان] على ذلك؛ أي أنه ورد كلام عن [فلان] يبين فيه مسألة معينة.

2. يطلق (النص) ويراد به ما دل على أي معنى، ولكن في كلام الله – تعالى– حصرا، فيختص حينئذ بالقرآن الكريم والسنة المطهرة، وعليه يكون (النص) بهذا المعنى مقابلا للإجماع والعقل أو القياس...

3. يطلق (النص) ويراد به اللفظ الذي يدل على معنى واحد؛ أي الذي يعين معناه بما لا تحتمل دلالته على غيره؛ لأن التنصيص معناه التعيين، واللفظ–هنا– ينص على معناه؛ أي يعينه ويمنع احتمال إرادة غيره...

4. يطلق (النص) ويراد به اللفظ الذي يدل على المعنى الراجح.. (الظاهر).

ومراد الأصوليين وغيرهم في المعنى الأول (النص.. مطلق اللفظ)؛ يستدعي إنعام النظر. فمطلق اللفظ، عبارة لا تعني الكلام العامي، الفاقد للفكر والمعرفة. لأن النص هو الظهور؛ (ظهور يتحقق بالدليل، أو بوضوح الرأي، أو بالتعليل المنطقي)، وبلوغ منتهى القصد، فيستوفي صاحبه كل ما عنده ، من قول تم معناه في الموضوع الواحد المعين، لهذا وجدنا اللغوي (الشريف الجرجاني) يقول: " النص ما ازداد وضوحا على الظاهر بمعنى في المتكلم. وهو سوق الكلام لأجل ذلك المعنى، كما يقال: أحسنوا إلى فلان الذي يفرح بفرحي، ويغم بغمي. كان نصا في بيان محبته "[1]؛ فالظهور وبلوغ منتهى القصد ركنان مكينان ينهضان بالمعنى، ولا يسمحان بالتأويل، ويستدعيان وجود منهجية ضمنية متبعة في إطلاق اللفظ. مما ينتج عنه بالمنطق، بناء مغاير، أو تشكيل بوجه ما، لا يتحقق–عادة– في الكلام العامي. ولعل هذا المعنى الاصطلاحي هو الذي استدرك به البعض على (لسان العرب)، وهذا ما نجده في " بعض المعاجم العصرية مثل (المعجم الوسيط) [الذي] أثبت المعنى

1. الجرجاني (علي بن محمد الشريف). كتاب التعريفات. مكتبة لبنان ناشرون. لبنان. 2000م. ص: 260.

الاصطلاحي الذي هو: (ما لا يحتمل إلا معنى واحدا)، أو (ما لا يحتمل التأويل)، أو ما نص عليه من الكتاب والسنة"[1].

والحقيقة، إن هذا الكلام ، يصدر في عمومه عن قول الإمام الشافعي – مؤسس علم الأصول – الذي اعتبر النص ما كان (مستغنى فيه بالتنزيل عن التفسير)*. قال معلقا على توجه (مجاهد) في تفسير الآية الكريمة (وإنه لذكر لك ولقومك): ... " وما قال مجاهد من هذا بيِّن في الآية، مستغنى فيه بالتنزيل عن التفسير" [2]. والظاهر أنه اعتبر الآية نصا؛ لذا، فهو لا يحتاج إلى شرح أو توضيح. وعموما، فالنص بهذا المفهوم، تتظافر في بنائه جملة عناصر، هي؛

1. لا يتحقق النص اللغوي إلا فيما كان ظاهرا من اللغة.
2. لا يتحقق النص إلا ببلوغ منتهى القصد، واستيفاء الموضوع لكل معانيه وأفكاره.
3. يتحقق النص بوجود منهجية يستدعيها البناء؛ لأن النص بناء وتشكيل.
4. النص يحمل خطابا؛ طالما أن وراءه القصد.

وحتى يتحقق العنصران الأول والثاني، فإن الأصوليين يستبعدون التفسير أو التأويل. وهم بهذا ينسجمون مع الدلالة اللغوية المعجمية، ويجدون أن الاصطلاح مبرر من منظورهم، بحكم طبيعة النص التشريعي الذي يشتغلون عليه؛ والذي يجب أن تكون لغته واضحة، وقطعية الدلالة، وأحكامه تستنبط بعد استيفاء الموضوع، ولا تقبل تعدد التأويلات.

---

1. محمد مفتاح وأخرون. انتقال النظريات والمفاهيم. منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط. سلسلة ندوات ومناظرات رقم:76. جامعة محمد الخامس. المملكة المغربية.1999. ص: 14.

*. عرض الباحث محمد مفتاح لهذا القول في الكتاب المشترك التأليف مع آخرين(انتقال النظريات والمفاهيم) الصادر عن منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط 1999، وحرفه حيث نسب إلى الشافعي قوله: (المستغنى فيه بالتنزيل عن التأويل). ومن حق الدارس أن يستغرب هذا التحريف من قبل الباحث محمد مفتاح، وهو الذي يدرك تمييز الأصوليين بين مصطلحي التفسير والتأويل.

2. الشافعي (محمد بن إدريس). الرسالة. تحقيق وشرح أحمد محمد شاكر. دون بيانات. ص: 14.

لكن التأويل عند غيرهم قائم، لا يمكن استبعاده. بل إن المتصوفة يبنون نصوصهم كلها على التأويل، حتى إنَّ التصوف كان في " الأصل رد فعل من جهة على الفهم القانوني للنصوص الدينية عند الفقهاء، مثلما كان رد فعل ضد التصور الكلامي الموغل في التجريد العقلي عند المتكلمين "[1]. ولهذا قال (ابن عربي): " فما في الكون كلام لا يتأول "[2]. وبهذا يسهم التأويل في إيجاد نص متميز بالضرورة، له خصوصية في البناء والتشكيل، وحمَّال لخطاب يتخفى وراءه القصد. إن هذا التجاذب في مفهوم المصطلح بين الفقهاء والمتصوفة، ساهم في تطور " كلمة (نص)... دلاليا في نطاق العربية بإطلاقها على الكتاب والسنة إجمالا، بغض النظر عن وضوح المعنى، أو قطعيته، ثم تطورت أيضا بإطلاقها على كلام الفقهاء في قولهم: نصت الفقهاء على كذا، ومن ثم شاع إطلاق كلمة (نص) في أوائل النهضة العربية في نهاية القرن التاسع عشر ومستهل القرن العشرين على نص الشاعر ، وغيره من النصوص. ومع بروز الحداثة، واتجاهات ما بعد الحداثة ، دخلت العربيةَ مفاهيم مختلفة للنص مرتبطة بتلك الاتجاهات "[3]. وصار يشيع تداول عبارات من قبيل؛ النص الفلسفي، والنص الديني، والنص الأدبي، والنص القانوني، والنص التاريخي...إلى غير ذلك.

وفي محاولة للتركيب، بين هذه الآراء المختلفة، ومع مراعاة التوجهات الفكرية والتبريرات المقدمة، يمكن القول ؛ بأن النص في الفكر العربي عند القدماء إنما هو؛ بناء لغوي ظهر لفظه واستوفى معانيه، من خلال تشكيل فني منهجي محدود، متضمن لخطاب مقصود.

ب- في الفكر الغربي:

النص في اللغة اللاتينية معناه النسيج. جاء في القاموس الفرنسي **(Le nouveau Petit**

---

1. لطفي فكري محمد الجودي. النص الشعري بوصفه أفقا تأويليا، قراءة في تجربة التأويل الصوفي عند محي الدين بن عربي، ديوان (ترجمان الأشواق) نموذجا. ط 1. مؤسسة المختار للنشر والتوزيع. القاهرة. 1432هـ/ 2011م. ص: 79.
2. محمد مفتاح. انتقال النظريات والمفاهيم. ص: 14.
3. جمعان بن عبد الكريم. إشكالات النص دراسة لسانية نصية. ط 1. النادي الأدبي بالرياض والمركز الثقافي العربي. بيروت. 2009م. ص: 28/27.

(**Robert:** " النص(**Texte**) لاتينية أصلها النسيج (**Textus**) "[1]. وهو المعنى نفسه الذي ظل محافظا عليه في اللغات التي تمتح منها، بل وفي الثقافات التي تستند إليها. يقول الباحث (محمد مفتاح): " النص(**textus**) في هذه الثقافات هو النسيج بما تعنيه هذه الكلمة في المجال المادي الصناعي. وقد نتج عنها اشتقاقات لا تخرج عن هذا المعنى الأصلي، ثم نقل هذا المعنى إلى نسيج النص، ثم اعتبر النص نسجا من الكلمات؛ وإن العلاقة لبينة في هذا النقل. فإذا كان النسج المادي يتكون من السدى واللحمة والمنوال...، فإن النص يتكون من الحروف والكلمات المجموعة بالكتابة "[2]. على أن القصد هنا، هو أن اللفظة لم تتجاوز معناها اللغوي، فلم تشحن بأية دلالة اصطلاحية. وهذا ما أكده (بشير إبرير)؛ يقول: " إذا انطلقت على سبيل المثال من كتاب (**Grévisse. Le bon usage**) وهو مؤلف، يعتبر المرجع الأساسي في النحو الفرنسي الكلاسيكي، ونظرت في فهارسه ومسارد المصطلحات فيه، لاحظت أنها رغم اتساعها وثرائها وتفصيلها لم ترد فيها كلمة (النص) ... فلا تذكر كلمة (**Texte**) حتى مجرد الذكر "[3].

ويعلل لعدم تداول الباحثين الغربيين لهذا المصطلح، وعدم معرفتهم به في تراثهم اللساني، وبخاصة قبل (سوسير) بـ " أن الاهتمامات لم تكن مركزة على الدراسة النصية بقدر ما كانت مركزة على الدراسات التاريخية والتطورية التي هيمنت على البحث العلمي برمته، ومنه على اللسان، وأنست الناس تماما كل النظريات والآراء الأخرى المتعلقة بالبحث العلمي في اللسانيات"[4]. ثم إن (سوسير) نفسه لم يتناول هذا المصطلح إلا عرضا في كتابه (محاضرات في اللسانيات العامة)، " في سياق حديثه عن موضوع الدراسة الفيلولوجية باعتبارها علما يتناول ضبط النصوص وتأويلها والتعليق عليها، وإن انبرى الباحثون يدرسون

---

1. Le Robert. Le nouveau Petit Robert de la langue francaise. Nouvelle édition. Paris. 2008. P : 2544

2. محمد مفتاح. انتقال النظريات والمفاهيم. ص: 12.

3. بشير إبرير. تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق. ط 1. عالم الكتب الحديث. الأردن. 1427ه/ 2007م. ص: 64.

4. المرجع نفسه. ص: 65/64.

المسائل اللغوية، فإنهم إنما يفعلون ذلك للمقاربة بين نصوص من عهود مختلفة... ووردت كلمة (**Texte**) في كتاب (سوسير) في سياق حديثه عن الكلام المنطوق والمكتوب، قال: لما كان الكلام المنطوق يفلت في أغلب الأحيان عن الملاحظة فإنه يتعين على الألسني أن يقرأ أيضا حسابا للنصوص المكتوبة"[1]. وكأن مفهوم النص عندهم، كان يستدعي مخاضا فكريا، يقوم على المحاولة والمقاربة في دراستهم للظاهرة اللغوية؛ حيث نظر اللسانيون إلى اللغة، بعد سوسير، على أنها بنية تدرس وتحلل في ضوء الجملة التي تُعَدُّ الوحدة الأساسية لها. لقد اتسمت "بدايات البحث اللغوي بتحول واع وجلي في الغالب عن وحدة البحث التقليدية؛ أي الجملة. وقد مثل البنيويون: سواء التصنيفيون أو التحويليون (بلومفيلد/ ويلنز/ تشومسكي، وغيرهم) الرأي القائل أن الجملة هي القائمة بذاتها المستقلة، ومن ثم فهي أكبر وحدة وصف في النحو"[2].

لقد كان (بلومفيلد) يرى أن الجملة هي أكبر الوحدات اللغوية التي تقبل الوصف النحوي، والتحليل اللساني. وقد انخرط معه أصحاب اللسانيات البنوية– وتحديدا أصحاب الاتجاه التوزيعي– في هذا التوجه، ونظروا إلى الجملة على أنها مجموعة من العناصر تتوزع ضمن مواقع (فتتوزع الصوامت داخل المقاطع، واللفظ داخل الكلمة، والكلمة داخل الجملة)، و من ثمة، فهي ذات شكل صوتي وتفسير دلالي، يخضعان في العلاقة بينهما لقواعد الجملة. لكن الجملة قد تكون جملا؛ فاللغة في الاستعمال تواصل، والتحليل لا يقبل الاجتزاء. لذا، سعى (زليغ هاريس) إلى "الانتقال من تحليل الجملة إلى تحليل الخطاب... فهو كما يقول اللسانيون أول من استعمل هذا المصطلح، وقد اتصف مذهبه بالاعتقاد أن وصف اللغة هو وصف لمواضع الألفاظ في الكلام " [3]. لكن (هاريس) ستعترضه مشكلة التموضع هذه

1. بشير إبرير. تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق. ص: 65/64.
2. زتسيسلاف واورزنياك. مدخل إلى علم النص، مشكلات بناء النص. ترجمة وتعليق سعيد حسن بحيري. ط 2. مؤسسة المختار للنشر والتوزيع. 1431ه/ 2010م. ص: 43/42.
3. بشير إبرير. تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق. ص:71.

للجمل في الخطاب؛ " أي أنه من السهل أن نحدد مواقع الكلمات في الجملة، ولكن من الصعب أن نحدد مواقع الجمل في الخطاب" [1]؛ لهذا سعى متجاوزا هذه المشكلة إلى اعتبار الظاهرة اللغوية بنية مجردة من المعنى، تعد الخطاب (مجموع قواعد تسلسل الجمل المكونة للتعبير)؛ أي أنه تجاوز الوصف للمواقع إلى الاهتمام بالعلاقات القائمة بين الجمل أثناء التعبير، والتي تخضع في تسلسلها للقواعد التي تنظمه. وهو بهذا يكون قد أهمل – كما كل التوزيعيين– المعنى، وخضع لمنطق النظرية السلوكية التي تقصيه تماما. فاللغة عند السلوكيين لا تعدو أن تكون إلا "عادات صوتية يكيفها حافز البيئة" [2]، وهم بهذا يبعدون العقل والتصور والفكر من أي مجال للدراسة.

إلا أن (تشومسكي) ثار على المدرسة السلوكية التي تعاملت مع الظاهرة اللغوية في جانبها البنوي (المادي)، ولم تفد النظرية اللسانية بأكثر من الوصف، و" لم تفسر كيفية إدراك الكلام وإحداثه، .. فهي من هذه الناحية فاشلة في نظره، وبخاصة في دراستها للمستوى التركيبي الذي اهتمت فيه بالجزئيات، ولذلك دعا إلى مناهج جديدة لتحليل المستوى التركيبي خاصة. واستطاع بذلك أن يحول المنهج اللساني من السلوكية إلى الذهنية، أو أن يجعل الهدف من النظرية اللسانية التفسير والتحليل أكثر من الوصف والتقرير"[3].

لكن (تشومسكي) لم يتجاوز حدود الجملة، ولم يخرج عن نطاقها في التفسير والتحليل. وهذا ما جلب له انتقادا من قبل أصحاب اللسانيات الاجتماعية الذين رأوا أن اللغة تواصل، وأن اللسان وظيفته التبليغ والاستعمال في الواقع الاجتماعي. لهذا، فالتعامل مع الجملة بنية أساسية للغة، لن يبتعد كثيرا عن حدود الوصف. و على الرغم مما قدمه (تشومسكي) من

---

1. بشير إبرير. تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق. ص:72.
2. حنيفي بناصر ومختار لزعر. اللسانيات؛ منطلقاتها النظرية وتعميقاتها المنهجية. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر.2010. ص: 59.
3. بشير إبرير. تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق. ص: 73.

إضافات علمية معتبرة للبحث اللساني (الملكة اللسانية والأداء/ البنية السطحية والبنية العميقة)، إلا أنها تظل غير كافية، بحسب ما يذهب إليه (ديل هايمس)؛ " لأنها وصفت اللغة بمعزل عن حالات استعمالها في الواقع الاجتماعي بحسب حاجات الأفراد ومقاصدهم وأغراضهم"[1]. وعليه فإن (هايمس) يرى أنه يجب تجاوز هذه الإضافات إلى الحديث عن الملكة التبليغية التي "لا تتضمن العناصر والبنيات اللسانية التي تمكن الفرد من التعبير السليم فحسب، بل– إلى جانب ذلك – تتضمن قواعدها الاجتماعية ومعرفة سياقاتها وطرائق استعمالها بحسب مقتضيات أحوالها"[2].

بهذا المستوى، يكون اللسانيون قد تجاوزوا حدود الجملة في تحليل الظاهرة اللغوية إلى الخطاب؛ أي، دراسة اللغة في أثناء الإنجاز (منطوقة أو مكتوبة)، وتحتكم إلى قواعد الأداء الاجتماعي. وهذا يعني، أن الباحثين سيقفون على مستوى آخر في التعامل معها بوصفها – بحسب (لويس هيلمسليف / **Hjelmslev**)– شكلا تتمايز به اللغات عن بعضها، أما المعاني والدلالات فإنها مشتركة. ودراستها يجب أن تركز على العلاقات القائمة بين الأجزاء المكونة لهذا الشكل (الكل)، ولا يمكن أن تتحقق إلا في نطاق النص/ الخطاب؛ و من ثمة فالنص، هو: " المجال الذي يتحقق فيه النظام الصوتي والدلالي والنحوي. إنه الصنف الأعلى للتقسيم الذي يعلو على الأجزاء، وهو ذو بعد نسقي؛ عبارة عن سلسلة تتكون من مجموعة من الأجزاء"[3]. وطالما أن هذا الشكل ذ ا البعد النسقي تنتظم فيه العلاقات، ويصلح أن يكون مجالا لدراسة اللغة، فلن يكون مهما الوقوف عند مدى امتداده. لهذا سيكون النص عنده: "ملفوظا مهما كان منطوقا أو مكتوبا، طويلا أم قصيرا، قديما أم جديدا؛ فكلمة

---

1. بشير إبرير. تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق. ص:78.
2. المرجع نفسه. ص: 78.
3. المرجع نفسه. ص: 70.

(قف) هي نص مثلها مثل رواية طويلة"[1]. والفكرة قريبة من هذا عند (بنفنيست)، "من خلال رؤيته للغة بوصفها نظاما مجردا أو طاقة مخزونة في ذهن الإنسان، وهي لا تتحول إلى كلام حقيقي ولا إلى نص أو خطاب إلا من خلال عملية التلفظ أو التحدث ذاتها" [2]، وهذا مؤداه؛ أن الظاهرة اللغوية لا تتجلى إلا من خلال تفاعل عناصرها أثناء عملية التواصل. هذه العناصر؛ هي المخاطِب (المرسل)، والمخاطَب (المرسل إليه)، والرسالة المتضمنة لمعنى معين، والتي بمجرد التلفظ بها في موقف تواصلي، تصبح خطابا.

وعليه، فقد ظل الملفوظ من وجهة نظر اللسانيات، هو الخطاب ، بل النص. والمحصل هنا، هو أن البعد الاجتماعي بما يحمله من خلفية موضوعاتية ، ووظيفة تواصلية، بات يؤدي دورا حاسما في تعريف الخطاب. فـ"هو على رأي ليتش وزميله شورت تواصل لساني ينظر إليه بوصفه إجراءا بين المتكلم والمخاطب؛ أي فاعلية تواصلية يتحدد شكلها بوساطة غاية اجتماعية"[3]. وهذا يعني أن الخطاب حدث يتحقق بفعل التواصل، إلا أنه، وإن كان "يتوسل دائما اللغة في غاياته فإن جوهره في حقيقة الأمر ليس لغويا؛ إذ هو مجموعة من النوايا التي تتحقق بوساطة اللغة"[4]. وهذا ما يؤكده بعض الباحثين، وهم يصدرون عن توجه فلسفي أوروبي، فـ"ليس الخطاب وعيا يتخذ من اللغة مظهره الخارجي، إنه ليس لسانا وذاتا تتكلمه، وإنما هو ممارسة لها أشكالها الخاصة من الانتظام" [5]. والملاحظ أن المصطلح ظل يعاني من الالتباس، وظل ينظر إليه على أنه رديف للنص. مما حدا بالبعض، إلى اعتماد بعض الخصائص المميزة، ولو في جانبها الشكلي، ليتجاوز هذه المشكلة. فقد "رأى (غريماس) و(كورتاس) أن النص يرتبط بالكتابي (التشكيلي) والخطاب بالشفوي (الصوتي)، إذ يقولان: بوصفه ملفوظا فإن النص يتعارض مع الخطاب، وذلك تبعا لمضمون التعبير–

1. بشير إبرير. تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق. ص: 70.
2. المرجع نفسه. ص: 79.
3. نعمان بوقرة. المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب. ص:15.
4. المرجع نفسه. ص: 15.
5. جمعان بن عبد الكريم. إشكالات النص دراسة لسانية نصية. ص: 34.

غرافيكي (تشكيلي) أو صوتي – المستعمل بغرض إظهار الإجراء اللساني. وحسب بعض علماء اللسانيات (ر– ياكوبسون) فإن التعبير الشفوي، وبالتالي الخطاب هو الحدث الأول للكتابة التي تصبح مجرد مشتق وترجمة للتجلي الشفوي" [1]. ومنه، يمكن فهم توجه (بول ريكور/**Paul Recoeur**) في تعريفه للنص بأنه: "خطاب تم تثبيته بواسطة الكتابة" [2]. فهو "ما تتقريء فيه الكتابة وتتكتب فيه القراءة" [3]. بحسب باحث آخر. وعليه، فقد بات النص خطابا، ينضبط ملفوظه بالكتابة من أجل تثبيته، والمحافظة على استمراره، وبجملة من العلاقات التي تؤطر دلالاته.

وإذا كان الخطاب نوايا، أو ممارسة تتمظهر بلبوس اللغة، فإن النص – بحسب ما تذهب إليه (جوليا كريستيفا/**J.Kristeva**)– ومن منظور سيميائي تحليلي: "جهاز عبر لساني، يعيد توزيع نظام اللسان بواسطة الربط بين كلام تواصلي يهدف إلى الإخبار المباشر ، وبين أنماط عديدة من الملفوظات السابقة عليه، والمتزامنة معه. فالنص إذن إنتاجية، وهو ما يعني:

أ– أن علاقته باللسان الذي يتموقع داخله هي علاقة إعادة توزيع [هدم وبناء، على رأي الباحث سعيد يقطين] ولذلك فهو قابل للتناول عبر المقولات المنطقية، لا عبر المقولات اللسانية الخالصة.

ب– أنه ترحال للنصوص وتداخل نصي، ففي فضاء نص معين تتقاطع وتتنافى ملفوظات عديدة مقتطعة من نصوص أخرى" [4]. هذه الإنتاجية التي أخذت ملفوظاتها من نصوص أخرى هدمت، ليعاد تشييد بناء جديد بها، بعد أن تخضع لعلاقة توزيعية جديدة؛ فلا يتم هذا

---

1. حسين خمري. نظرية النص من بنية المعنى إلى سيميائية الدال. ص: 60/59.
2. السعيد حمزة. نظرية الانسجام النصي، دراسة تطبيقية في الفتوحات المكية لمحي الدين بن عربي. مذكرة ماجستير. قسم اللغة والأدب العربي. جامعة فرحات عباس. سطيف. الجزائر. 2009/2008م. ص: 9.
3. بشير إبرير. تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق. ص: 86.
4. جمعان بن عبد الكريم. إشكالات النص دراسة لسانية نصية. ص: 29.

البناء إلا في ظل التناص. فكأنها أرادت أن تؤكد على أن النص ليس هو اللسان، وإنما هو جهاز شبيه باللسان يعمل مع اللسان وبه، ليؤطر نظامه عبر علاقات توزيعية للملفوظات، كلما كان هناك كلام يهدف إلى تحقيق التواصل، والإخبار المباشر. لكن، لن يكتمل البناء داخل النص (الجهاز) إلا بعد الهدم لسياقات الملفوظات في نصوص أخرى؛ لأن الإنتاجية لا تقوم إلا عبر التناص.

ويعود (رولان بارث/ **R. Barthes**) بالنص إلى مفهوم النسيج قائلا: "فإنا سنشدد داخل النسيج على الفكرة التوليدية القائلة إن النص يتكون ويصنع نفسه من خلال تشابك مستمر، ولو أحببنا عمليات استحداث الألفاظ لاستطعنا أن نصف نظرية النص بكونها علم نسيج العنكبوت (هو نسيج العنكبوت وشبكته)"[1]. وهو بهذا، يؤكد على أن النص يتوالد باستمرار؛ يولده مؤلفه، في مرحلة التكون الأولى، ويصوغ بنياته داخل شبكة من العلاقات؛ تقوم على التماسك والانسجام، ثم ينتصب قائما بنفسه أمام المتلقي، ليكتشف فيه –هذا الأخير– شبكة أخرى من العلاقات؛ تقوم على التماسك والانسجام أيضا، لكن بصورة يتولد معها معنى جديد. وهكذا سيكون النص إنتاجية، بحسب (كريستيفا). وهو ما يؤكده (بار ث)، حيث يقول: " النص نشاط وإنتاج.. النص قوة متحولة، تتجاوز جميع الأجناس والمراتب المتعارف عليها، لتصبح واقعا نقضيا يقاوم الحدود وقواعد المعقول والمفهوم. إن النص – هو يتكون من نقول متضمنة، وإشارات وأصداء لغات أخرى وثقافات عديدة– تكتمل فيه خريطة التعدد الدالي. إن النص مفتوح، ينتجه القاريء في عملية مشاركة، لا مجرد استهلاك. هذه المشاركة لا تتضمن قطيعة بين البنية والقراءة، وإنما مشاركة لا مجرد استهلاك. هذه المشاركة لا تتضمن قطيعة بين البنية والقراءة، وإنما تعني اندماجهما في عملية دلالية واحدة، فممارسة القراءة إسهام في التأليف"[2]. فالنص إذن، ينتج ثم ينتج ثم يعاد إنتاجه؛ مرة بالتكوين الأول

---

1. بشير إبرير. تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق. ص: 88.

2. حسن بحيري. علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات.ط 2. مؤسسة المختار للنشر والتوزيع. القاهرة. 1431ه/ 2003م. ص: 135/ 136.

والكتابة، ومرات بالقراءات والأبعاد الدلالية اللامحدودة. فالجميع (الكاتب والقراء) مسهمون في التأليف، يستدعون نصوصا مختلفة (خلفيات ثقافية)، ليولدوا نصوصا من نص منغلق على نفسه، ومحدود بالبداية والنهاية في شكله، ومنفتح على التأويلات وتعدد الدلالات في معناه. فلا يخلو نص من تناص.

وعموما، فقد بات النص عند (كريستيفا) و(بارث) وغيرهما، ممن يوصف بأنه يشكل تيار ما بعد الحداثة، متفلتا من محاولات وسمه بالمعنى الوحيد الظاهر، كما كان يعتقد، إلى المحتمل والممكن وتعدد المعاني؛ كما يؤكده (بارث) في (الموسوعة الكونية)*. لكن مجموعة أخرى من الدارسين، ممن يوصفون بأصحاب فلسفة الظواهر(شلايرماخر وهايدكر وكَادمير وإنكَاردن) وغيرهم، نادوا بضرورة فسح المجال للقارئ ليكتشف الدلالة الدينامية العميقة، و من ثمة، فلن يدعي أحد توصله للمعرفة الموضوعية والصحيحة. ومنه، سيكون كل نص مفتوح على التأويلات، وتعدد المعاني*.

لقد أسهم هذا الجدل إسهاما واضحا في التأسيس لتراكم معرفي، استفاد منه الباحثون في (علم النص)، فرأوا من جانبهم أن النص يمثل: " تتابعا منظما أفقيا من الإشارات اللغوية التي تفهم على أنها توجيهات من مرسل معين إلى مخاطب معين، وتدرك الإشارات النصية على نحو محدد. ويقع استيعاب النص من خلال المتلقي على أساس النص والموقف والذاكرة"[1]. فالنص هنا، سينظر إليه من جهة التداول، طالما أنه إشارات لغوية متتالية موجهة للمخاطب، وصادرة عن مرسل. وهو عند (جان ماري سشايفر)، في إطار التداولية أيضا: " سلسلة لسانية محكية أو مكتوبة وتشكل وحدة تواصلية، ولا يهم أن يكون المقصود

---

*. ينظر محمد مفتاح. انتقال النظريات والمفاهيم. ص: 24.

*. ينظر. المرجع نفسه. ص: 24.

1. زتسيسلاف واورزنياك. مدخل إلى علم النص. مشكلات بناء النص. ص: 19.

هو متتالية من الجمل، أو من جملة وحيدة، أو من جزء من الجملة" [1]. لقد صار النص وحدة لسانية، هي الأساس الذي به يتحقق التواصل، ولا يهم حجمه. لهذا ذهب (هاليداي ورقية حسن) إلى عَدِّ النص: " كلمة تستخدم في علم اللغة للإشارة إلى أي قطعة منطوقة أو مكتوبة مهما طالت أو امتدت... والنص يرتبط بالجملة بالطريقة التي ترتبط بها الجملة بالعبارة... وأفضل نظرة إلى النص أنه وحدة دلالية A Semantic unit"[2]. فالمهم بالنسبة لهما، طريقة التماسك بين العبارات والجمل لأجل بناء الدلالة. وإذا كان التماسك الدلالي معيارا لتمييز النص عن مجموعة متتالية من الجمل، فإن (هارفج) يرى أن هذا التماسك، إنما يتحقق في المستوى النحوي. وعليه، يعرف النص بأنه: "تسلسل ضميري متصل لوحدات لغوية. [فهو] يؤسس.. مفهومه للنص على مبدإ الإعادة. يتحدث عن (استبدال نحوي – سنتجماتي–، ويصنع تصنيفا معقدا من أنماط الاستبدال" [3]. لكن (فان دايك) يذهب أبعد من ذلك، حينما حاول أن يؤسس للنص نحوا توليديا، في سياق البحث عن مستويات النص، وقواعده؛ لأجل الكشف عن أدبيته. فعرف النص " بأنه بنية سطحية توجهها وتحفزها بنية عميقة دلالية "[4]. هذه البنية العميقة (النواة) هي التي توجه نحويا البنية السطحية؛ فكأن الأمر قائم على نوع من أنواع إعادة الصياغة.

ويحاول (كلاوس برينكر) أن يستفيد من جهود الباحثين في علم النص، وبعد تحليله لتوجهاتهم، يستخلص أنها سارت وفق نهجين؛ نهج يقوم على أساس النظام اللغوي، ونهج موجه على أساس التواصل. وعليه، يرى أنه من المفيد وضعهما في الحسبان معا للتعامل مع مفهوم النص. لذا، سيخرج بتعريف يدمج فيه النهجين معا، فيقول: " يسم المصطلح

---

1. جان ماري سشايفر وآخرون. العلاماتية والنص. إعداد وترجمة منذر عياشي. ط 1. المركز الثقافي العربي. الدار البيضاء. بيروت. 2004م. ص: 119.
2. جمعان بن عبد الكريم. إشكالات النص دراسة لسانية نصية. ص: 31.
3. زتسيسلاف واورزنياك. مدخل إلى علم النص. مشكلات بناء النص. ص: 64.
4. المرجع نفسه. ص: 64.

(نص) تتابعا محدودا من علامات لغوية، متماسكة في ذاتها، وتشير بوصفها كلا إلى وظيفة تواصلية مدركة "[1]. فهو بهذا يشير إلى توالي العلامات (كلمات أو جمل)، تكون في تماسكها الوحدة الأساسية للدلالة، وتؤدي وظيفة تواصلية.

وفي محاولة أخرى للتركيب، هذه المرة، بين آراء الباحثين الغربيين، يمكن القول إن فكرة النسج ظلت تتحكم في منطلقاتهم، لذا اهتموا كثيرا بالعلاقات بين البنيات في تموضعاتها المختلفة، وكيفية تولد الدلالة، التي رأوا أنها تتعدد على كل حال، وهذا بمساهمة القاريء، الذي يوظف رصيده المعرفي، ليشارك الكاتب في البناء. ومنه، فالنص عندهم بناء لغوي، هو الوحدة الأساسية، المنغلقة على نفسها، المتماسكة والمنسجمة في خطابها، المتضمنة لدلالات متعددة، يسهم القاريء في انفتاحها، بما يستدعيه من معارف.

وما من شك، في أن الثقافة العربية، في العصر الحديث، قد تأثرت كثيرا بالمنتج العلمي وآليات المساءلة الفكرية، وتحليلاتها المنهجية، في المنظومة الغربية، وبحكم الواقع التاريخي؛ انساقت تحذو حذوها، تحت وقع الانبهار، وتعيد النظر في كثير من مفاهيمها، وأدواتها المولدة للفكر. فكان مما وجب إعادة النظر في مفهومه مصطلح النص. لذا وجدنا (طه عبد الرحمن) يقول محاولا إعادة تعريفه "على أساس منطقي بأنه: (كل بناء يتركب من عدد من الجمل السليمة، مرتبطة فيما بينها بعدد من العلاقات)" [2]. ويلاحظ أنه يوظف في تعريفه ألفاظا راج استعمالها عند اللسانيين المعاصرين كالبنية، وتوالي الجمل، والترابط عن طريق العلاقات. فالنص عنده تركيب بين البنيات التي تؤلف متتالية من الجمل، تترابط بعلاقات منطقية حتما. وقد رأى بعض الباحثين العرب أن التعرض لمفهوم النص، يجب أن ينطلق من "منطلقات ثلاثة، أولها: تجاوز ثنائية الحقيقة والاحتمال. ومن خلال ذلك ينبغي تجنب

---

1. كلاوس برينكر. التحليل اللغوي للنص، مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج. ترجمة: أ. د. سعيد حسن بحيري. ط 1. مؤسسة المختار للنشر والتوزيع.القاهرة. 1425ه/ 2005م. ص: 27.
2. جمعان بن عبد الكريم. إشكالات النص دراسة لسانية نصية. ص: 28.

الرؤية التقليدية للنص بعدٍّ أحادية معناه، وشفافيته، وحقيقته وصدقه، فيكون النص كل ما دل على الحقيقة وعلى الاحتمال، وعلى الممكن. والمنطلق الثاني: تدريج المفهوم ؛ حيث النص يطلق في الحقيقة على المكتوب المتحقق في كتابته علاقات متواشجة بين المكونات المعجمية والنحوية والدلالية والتداولية في زمان ومكان معينين، ... ويعتمد المنطلق الثالث على تدريج المعنى، وينبغي أن يؤخذ لذلك في الحسبان حجم النص، ونوعه، واختلاف درجة دلالة النص باختلاف نوعه، وباختلاف درجة دلالة الجمل في النص نفسه" [1]. وهؤلاء، إنما يحاولون الجمع بين ما قال به القدماء من أصوليين (الحقيقة)، ومتصوفة (الاحتمال)، وما يقول به المعاصرون من حصر النص في (المكتوب)، والربط بين حجم النص ونوعه، ودلالة جمله.

إن مقاربة لمفهوم مصطلح النص تزعم لنفسها التعريف الجامع والمانع، ستظل تغري الدارسين بالمحاولة، على الرغم من أنها ما زالت تتمنع عليهم؛ لاختلافهم في المنطلقات وفي التوجهات البحثية. وعليه، سيصبح من المنطقي القبول بتعدد التعريفات. وهذا الذي سيغري أيضا بالمحاولة، لتلمس مقاربة أخرى قد تفيد البحث، وتضيء هذه الدراسة. لقد سبق وأن حاول الباحث (محمد مفتاح)، فكانت محاولته إضافة في الفكر العربي، على الرغم من أنه يقر، بأنه لم يسعه، إلا أن يركب بين تعريفات مختلفة التوجهات المعرفية والنظرية والمنهاجية، ليستخلص للنص " المقومات الجوهرية الأساسية التالية:

– مدونة كلامية، يعني أنه مؤلف من الكلام وليس صورة فوتوغرافية أو رسما أو عمارة أو زيا... وإن كان الدارس يستعين برسم الكتابة وفضائها وهندستها في التحليل.

– حدث: إن كل نص هو حدث يقع في زمان ومكان معينين لا يعيد نفسه إعادة مطلقة مثله في ذلك مثل الحدث التاريخي.

---

1. جمعان بن عبد الكريم. إشكالات النص دراسة لسانية نصية. ص: 28.

– تواصلي، يهدف إلى توصيل معلومات ومعارف ونقل تجارب ... إلى المتلقي.

– تفاعلي، على أن الوظيفة التواصلية – في اللغة– ليست هي كل شيء، فهناك وظائف أخرى للنص اللغوي، أهمها الوظيفة التفاعلية التي تقيم علاقات اجتماعية بين أفراد المجتمع وتحافظ عليها.

– مغلق، ونقصد انغلاق سمته الكتابية الإيقونية التي لها بداية ونهاية، ولكنه من الناحية المعنوية هو:

– توالدي، إن الحدث اللغوي ليس منبثقا من عدم وإنما هو متولد من أحداث تاريخية ونفسانية ولغوية ... وتتناسل منه أحداث لغوية أخرى لاحقة له.

فالنص إذن، مدونة حدث كلامي ذي وظائف متعددة" [1]. والملاحظ " أن هذا التعريف قد حاول الإحاطة بكل الجوانب المتعلقة بالنص: الاجتماعية والتاريخية والنفسانية واللسانية، ثم إنه أعد النص مدونة حدث كلامي؛ أي أنه يتعلق بالكتابة، فهو ما نكتبه" [2]. لكن قصر النص على المكتوب فقط، فيه إقصاء لبعده الشفهي، وهذا إخلال بالمفهوم.

وتصور الباحث (سعيد يقطين) تعريفا للنص، استلهمه من آراء بعض الباحثين الغربيين، فكان كما يلي: " النص بنية دلالية تنتجها ذات (فردية أو جماعية)، ضمن بنية نصية منتجة، وفي إطار بنيات ثقافية واجتماعية محددة "[3]. والنص، كونه بنية دلالية منتجة؛ فهذا يعني، أن له دلالات متعددة تنتج بفعل التفاعل بين الكاتب والقاريء، فـ (الذات) ذوات؛ الأولى (الكاتب) يتحدد إنتاجها للدلالة بانتهاء الكتابة، والثانية (القار ئ) غير محددة في الزمان، يرتبط إنتاجها للدلالة بتفاعلها القرائي. والمنتج الدلالي، بفعل الكتابة أو القراءة، إنما يتحقق بفعل توظيف نصوص سابقة، تشكل خلفية معرفية حاصلة، يسهم السياق الثقافي

---

1. محمد مفتاح. تحليل الخطاب الشعري (استراتيجية التناص). ط 3. المركز الثقافي العربي. الدار البيضاء. بيروت. 1992. ص: 120.

2. بشير إبرير. تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق. ص: 90.

3.. سعيد يقطين. انفتاح النص الروائي، النص والسياق. ط2. المركز الثقافي العربي. بيروت. 2001. ص: 32.

والاجتماعي في تحديدها. وهذا التحديد لا يتم إلا من داخل النص، من خلال الكشف عن تفاعل بنياته. ويلاحظ أن الباحث هنا، يركز على الدلالة، وكيفية إنتاجها، من خلال التفاعل الثنائي بين الكاتب والقارئ، وهما يستندان إلى خلفيتهما السوسيو– ثقافية. وسيقصر النص بهذا، على المكتوب دون غيره.

كما حاول (جمعان بن عبد الكريم) أن يصوغ تعريفا يفيده في دراسته اللسانية، بعد أن استعرض كثيرا من التعريفات العربية والغربية، ليخلص إلى أن " النص وحدة كلامية مكونة من جملتين فأكثر، تحقيقا، أو تحقيقا وتقديرا، منطوقة أو مكتوبة، لها بداية ونهاية تتحدد بها وتتداخل مع منتجها ولغتها في علاقة عضوية ثابتة، وهي تتجه إلى مخاطب معين أو مفترض، ويمكن أن تصاحب تلك الوحدة الكلامية بعض الإشارات السيميائية غير اللغوية التي قد تؤثر فيها "[1]. وما يلاحظ على هذا التعريف أنه حد النص حدا أدنى بجملتين، وهذا تحديد يقوم على الجانب الشكلي فقط . كما أنه لم يقل به أحد من الدارسين. بالإضافة إلى هذا، فإنه أهمل القول بالتناص.

إن النتيجة التي يخلص إليها الدارس، بعد هذه القراءة المسحية لمفهوم النص على امتداد المساحة الفكرية المعاينة، تتحدد في:

- تعلق النص بالدلالة.
- قبول النص للتأويل بالنظر إلى طبيعة الخطاب.
- لكل نص بداية ونهاية.
- يتحدد مفهوم النص في سياق ثقافي.
- لكل نص وظيفة؛ طالما أنه يرتبط بالخطاب.

---

1. جمعان بن عبد الكريم. إشكالات النص دراسة لسانية نصية. ص: 32

– النص بناء لغوي (مدونة، حدث، تركيب، إنتاجية)، ترتبط بنياته بشبكة من العلاقات السياقية والمنطقية.

تمثل هذه المحددات عناصر مشتركة بين الدارسين على اختلاف توجهاتهم، ولا يمكن أن نلمس نفيا لها، أو تعارضا فيما بينها. بل لعلها ظلت تقوم على الإضافة والتأكيد. يبقى القول في الفرق بين الظهور أو الارتفاع، والنسج، فالأمر محمول على الاستنتاج المنطقي؛ إذ، كلما كان النسج؛ متينة علاقاته، متماسكة بنياته، منسجمة في أدائها، متناسقة في تراتبها، كلما كان هذا مدعاة للظهور والارتفاع داخل المنظومة الكلامية.

ولعله بات بإمكان الباحث، بعد هذا الحفر في التراث اللساني، أنْ يحاول تلمُّسَ تصوُّرٍ للنص، يستند إلى الاستنتاجات المتوصل إليها، لِيرَكِّبَ منها تعريفا، يخدم هذه الدراسة: فالنص بناء لغوي ظاهر، وتشكيل فني منهجي، مقصود في دلالته، متَأَوَّلٌ في خطابه، مغلق على امتداده، دينامي في بنياته، متماسك في ترابطه، منسجم في علاقاته، ومتعدد الوظائف.

إنَّ التعريف بهذا التركيب، يمكن توضيحه كالتالي:

–النص بناء لغوي ظاهر؛ أي أنَّ بنياته المكونة له، تَتَمَوْضَعُ داخل سياق أو سياقات تموضعا خاصا، تضبطه شبكة من العلاقات (نحوية، وصرفية، وصوتية، وتركيبية)، تحتكم إلى التماسك الدلالي، والانسجام النصي، بما يوافق تصوُّر منتجه، الذي يقرِّرُ في لحظة محددة أنَّ البناء اكتمل، وصار ظاهرا؛ والظهور، ظهور فعل متميز في حدثه، وقوة مضمونه، وطريقة بنائه؛ وغير قابل للتكرار، ومؤهل للإغراء والتأثير.

–وهو تشكيل فني منهجي؛ يشكِّلُه صاحبه وفق تصوُّر لا يخلو من صنعة بمفهومها البلاغي؛ تجعله ينتصب وفق منهجية معينة في إطار قولبة شكلية يخصصها الطابع الفني.

–ويجيء النص مقصودا في دلالته؛ لأنَّ منتجه (الكاتب) يقَدِّم الدلالة وفق قصد يريده عن وعي وإدراك، وهذا الذي يجعل الأصل في الدلالة الثبات؛ ولعل هذا الأمر يغفل عنه

كثير من الباحثين، على الرغم مما تثيره قضية التأويل من إشكال. والمنتج الثاني (القارىء) يقصد طلب الدلالة بإرادته، وبإمكاناته المعرفية، في سياق سوسيو– ثقافي، فيحصل التفاعل الذي يدفع إلى تلقي النص في إطار المقصدية، طالما أن هناك تكاف أ بين الطاقة الدلالية المُحمَّلَة وطاقة التلقي المنتظَرَة، وإلا سيتمُّ تأويل الخطاب. فما من شك في أن كل نص إنما هو رسالة من مخاطِب (مرسِل) إلى مخاطَب (مرسَل إليه)، ولأنه خطاب، فسينضبط بحدود الرسالة، لا يتجاوزها، طالت أم قصرت، وكانت جملة توالت بنياتها، أم متتالية من الجمل.

–والنص مغلق مهما امتد؛ أي أن له بداية ونهاية.

–وبنيات النص دينامية، بما تستدعيه من حمولة معرفية، تتجاوز حدود القيمة التي تحتلها هذه البنية/ الوحدة في التركيب، وحدود الوصف الموضوعي لها؛ إن البنية مهما تجردت من الاعتبارات الخارجة عن النص، لا يمكنها أن تقبل التفاعل في حدود ما يمليه هذا النص من داخله، عندما يحتكم إلى علاقاته. ومن هنا، سـ" تتدخل الإيحاءات (المعاني الثوان) والتضمنات والعرف الثقافي والتاريخ .. أي باختصار تلك الشبكة من العلاقات السوسيوـ ثقافية، التي لا يمكن بأي حال من الأحوال تجاهلها... [إننا] أمام ما يمكن أن نطلق عليه المؤشرات التداولية الغائبة / الحاضرة في معنى قريب من تصور كريستيفا للتناص. إنَّ التناص.. لا ينحصر في نص المبدع، ولكنه يتمظهر أيضا في عملية تحليل / قراءة لغة النص.. يحمل كل محلل / قاريء معطيات خارجة عن النص نفسه، تستدعيها كل كلمة من كلمات النص، والتي بدونها لا يتم الفهم الملائم والتام"[1].

–وكل نص لا تتحقق نصيته، إلا في وجود تماسك متين بين أجزائه، ووحداته الصوتية والخطية. ويتحقق ذلك بالروابط النحوية والمعنوية المختلفة، والأداءات الإنجازية (النبر

---

1. مصطفى غلفان. تحليل المكون اللغوي للنص الأدبي. أعمال ندوة مكونات النص الأدبي.أيام 25/26/27 فبراير1988 جامعة الحسن الثاني. عين الشق. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. الدار البيضاء. المغرب. ص: 227.

والتنغيم والوصل والفصل)، والاستبدالات اللازمة، كالتكرار والحذف، والإحالة بنوعيها؛ المقامية أو الخارج–نصية، والإحالة النصية الداخلية. وكل هذا، إنما يحدث في ظل الانسجام التام بين مختلف العناصر المكونة للنص، والمنخرطة في سياق من العلاقات القائمة على البناء المنطقي والفني للدلالة.

–والنص تواصلي، يهدف إلى نقل معلومات ومعارف وخبرات وتجارب للمتلقي. على أن الوظيفة التواصلية ليست هي الوظيفة الوحيدة له. فهناك وظائف أخرى، لعل أبرزها الوظيفة التفاعلية؛ فالنص، بالأساس، لن يدخل في فعل تواصلي تام ما لم يتفاعل معه المتلقي.

ولئن تبنت هذه الدراسة مفهوم النص على أنه بناء لغوي، فإنها ظلت تحاول تلمس أبعاد المفهوم في ظل العلاقة بين النص والأدب، وهي تعي أن كليهما يستعمل اللغة؛ لكن النص يستعملها ليبني جسما، أما الأدب فليعطي من روحه تخلقا جديدا، يتلبس بجسم النص، فتتجلى بجنسه جمالية اللغة. ويتولد عن هذه المزاوجة أثر أدبي هو: "بنية لسانية تتحاور مع المضمون السياقي تحاورا خاصا" [1]، يفضي إلى خطاب أدبي متميز، صياغته " مقصودة لذاتها، وصورة ذلك أن لغة الأدب تتميز عن لغة الخطاب النفعي بمعطى جوهري لأنه مرتبط بأصل نشأة الحدث اللساني في كلتا الحالتين: فبينما ينشأ الكلام العادي عن مجموعة انعكاسات مكتسبة بالمران والملكة ، نرى الخطاب الأدبي صوغ للغة عن وعي وإدراك. إذ ليست اللغة فيه مجرد قناة عبور الدلالات، وإنما هي غاية تستوقفنا لذاتها" [2]. وإذا كانت اللغة تستوقفنا في هذا الخطاب، بسبب جماليتها، فهذا لا يعني أن اللغة على هذه الصورة هي الأدب، فـ" ليس الأدب هو اللغة، بل ليس كل نص لغوي يعتبر أدبا" [3]. ولهذا ما كانت

1.عبد السلام المسدي. الأسلوبية والأسلوب. ط5. دار الكتاب الجديد المتحدة. بيروت. لبنان. 2006م. ص: 90.

2. المرجع نفسه. ص: 91.

3. محبوب حكيم. مكونات النص الأدبي، المركز والهوامش. ندوة مكونات النص الأدبي. ص: 42.

علوم اللغة على اختلافها لتفيد في التعريف بالنص الأدبي، وأقصى ما ظلت تفعله هو وصف لغته في سياق تعرفها إلى النظام اللغوي العام، وتحديد مستوياتها. ولهذا قال أحد الباحثين: "وصف نظام اللغة لا يكفي لمعرفة النص الأدبي. لن يفيدك النبر والأصوات، ولن يفيدك النحو والإعراب، ولن يفيدك المعجم والغريب، ولن تفيدك الدلالات والمعاني في معرفة النص الأدبي" [1]. كما لن تفيد المقولات اللغوية لعلماء اللغة في ذلك، وقديما أدرك (الواحدي) أن (ابن جني) " لم يكن ... أبا عذرتها في تقريب فهم الأشعار الحديثة للقاريء. إذ يفترض شرح مثل هذه الأشعار – زيادة على الدراية العميقة باللغة والموضوع – تذوقا لفنون الأدب، وإحساسا بالجمال الفني، وحكما ثابتا صحيحا. على حين أن ملكة ابن جني كانت ذات وجهة واحدة، هي دائرة علم اللغة" [2]. لهذا، لن يفهم الأدب إلا من كان يملك ذائقة أدبية. أما جمال اللغة، فلربما تلمسناه في لغة العامة من الناس أيضا؛ " إن الجمال من غير شك، نقطة يكمن وراءها مركز النص الأدبي، ولكن الحديث اليومي له أيضا جماله. المتكلمون في الأسواق والشوارع يطابقون ويجانسون ويستعملون المجاز والاستعارة. ويلمحون بالأسئلة الذريعية، ويعرفون أن جمال الحديث في الاتصال اللغوي اليومي لذاذة ضرورية. ويزداد شعورهم بضرورة هذه اللذاذة في ظروف لغوية لا تختلف عن ظروف لغة الأدب. ويشعرون بذلك في السمر والحفلات، وفي مجالس اللهو، وفي المجاملات، وفي المزاح، وفي عبارات التهاني، وفي ردود الأفعال الحزينة والجذلة على السواء"[3].

ولعل هذا التصور، لن يكون بعيدا عما توصل إليه (تودوروف)، الذي "عرف الخطاب الأدبي بانقطاع الشفافية عنه، معتبرا أن الحدث اللساني (العادي) هو خطاب شفاف نرى من

---

1. محبوب حكيم. مكونات النص الأدبي، المركز والهوامش. ندوة مكونات النص الأدبي. ص: 42.
2. يوهان فك. العربية، دراسات في اللغة واللهجات والأساليب. نقله وحققه وفهرس له د. عبد الحليم النجار. الدار المصرية السعودية للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة. 2006م. ص: 191.
3. محبوب حكيم. مكونات النص الأدبي، المركز والهوامش. ندوة مكونات النص الأدبي. ص: 43.

خلاله معناه، ولا نكاد نراه هو في ذاته، فهو منفذ بلوري لا يقوم حاجزا أمام أشعة البصر، بينما يتميز منه الخطاب الأدبي بكونه ثخنا غير شفاف، يستوقفك هو نفسه قبل أن يمكنك من عبوره أو اختراقه، فهو حاجز بلوري، طلي صورا ونقوشا وألوانا، فصد أشعة البصر أن تتجاوزه"[1].

وإذا كان جمال لغة النص الأدبي يمتع المتلقي ويبهره، فإنه لن يحصِّل منه لذة حتى يخترقه، ويغوص في أعماقه، لأن اللذة في أدبيته، والأدبية هي مركزه. لهذا، " لا يمكن القبض عليها من خارج النص؛ بل من داخله. ولذا يجب الاعتماد على المناهج التي تنطلق من داخل النص لبحث مكوناته وتحديد خصوصيته" [2]. وإذا كان النص الأدبي هو الذي يحقق المتعة واللذة للمتلقي، فإن هذا النص أيضا هو الذي ينقل الواقع ويرصده، لغايات وأغراض، قد لا يرسمها لنفسه، ولكن يلبسه إياها المتلقي، أو خطاب الآخر المتربص به، الذي يعنيه استغلال هذا المنتج، لما يجده فيه من قدرة على التشكل والتمدد والتكيف، تسمح له بتحقيق هذه الغايات. لهذا، وجدنا من يقول: " النص الأدبي؛ النص الذي يربط عالمه بعلاقة بدلية مع الصورة المقبولة للعالم الواقعي. والقصد من هذه البديلة هو تزويد المرء بالدافعية من أجل التبصرات في تنظيم العالم الواقعي"[3].

ولأن القارئ، في مرحلة من مراحل الإقراء والتكوين، يريد أن يتعرف إلى العالم الواقعي، وأن يتمثله في سياق اندماجه السوسيو– ثقافي، عن طريق إنعام النظر في تجارب الآخرين، والاستفادة منها، فإنه سيجد في النص الأدبي النموذج التعليمي الأمثل، الذي يحقق له (القارئ/المتعلم) فضاء النبش والحفر؛ لأجل إعادة تنظيم الواقع كما يعيه ويدركه. وتحت عنوان هذه الإرادة، سيجد المتربص البيداغوجي المبرر، ليجعل من النص الوسيط المناسب،

1. عبد السلام المسدي. الأسلوبية والأسلوب. ص: 92/91.
2. حسين خمري. نظرية النص من بنية المعنى إلى سيميائية الدال. ص: 46.
3. نعمان بوقرة. المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب، دراسة معجمية.ط 1. عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع. جدار للكتاب العالمي للنشر والتوزيع. عمان. الأردن. 1429هـ/ 2009م. ص: 142.

الذي تسند له هذه المهمة. ولكن قبل ذلك، سينظر إلى النص على أنه حقل تلتقي فيه مجموعة من العلوم، وتنجز فيه مجموعة من الممارسات اللغوية والفكرية، بطريقة فنية، تسمح بأن يعطى للنص تعريف آخر يحده على أنه؛ "وحدة تعليمية تمثل محورا تلتقي فيه المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو والصرف والعروض والبلاغة، وعلوم أخرى؛ كعلم النفس والاجتماع والتاريخ، بالإضافة إلى المعطيات المعرفية المتميزة التي صارت تقدمها علوم اللسان"[1]. ومحور التلاقي هذا، يحيل بالضرورة إلى القاريء/المتعلم، الذي لولاه ما كانت هذه العلوم بأدواتها (المفاهيم) لتتمايز داخل هذا الحقل، وتدخل معه في حوار، يفضي بالضرورة إلى فهم العالم الواقعي، وإعادة بنائه. وبهذا التصور، يصبح النص الأدبي نصا تعليميا بامتياز، يتجاوز حدود الشعرية أو الجمالية، ليقبل بأن تسند له وظائف أبعد حتى من التواصل، وإن كانت تتبع منه.

ج- في الخطاب المؤسسي:

يندرج تبرير المؤسسة التعليمية في الجزائر تبنيها مفهوما معينا للنص، في مرحلة التعليم الثانوي، في سياق عام للإصلاحات التي باتت تعرفها، في العشرية الأخيرة من القرن الماضي، المنظومات التعليمية في مختلف دول العالم. وعليه، فهي ليست بدعا في مراجعة وتحديث مناهجها. بل إن "هذه الحركة حتمية، نتيجة التغيرات التي مست مختلف نواحي حياة الإنسان، بما فيها الجانب الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، ناهيك عن التفجر المعرفي في مختلف المجالات، وبشكل خاص المتعلق بتكنولوجيا المعلومات والاتصال" [2]. ومن المهم، التنبيه إلى تحجج المنهاج واستدلاله بتعدد وتنوع نواحي وجوانب حياة الإنسان، ومجالات المعرفة، المشار إليها؛ فالكل يتداخل مع بعضه في شبكة من العلاقات، التي

1. بشير إبرير. تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق. ص: 129.

2. وزارة التربية الوطنية. مناهج السنة الأولى من التعليم العام والتكنولوجي. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. الجزائر. مارس 2005. ص: 4.

تستدعي نوعا من التناغم مع ما تدعو إليه الفلسفة البراغماتية، من تمجيد للذات الإنسانية، بحكم أن الإنسان صار هو المركز، وأن الباقي هوامش تتبع منه، وتصب فيه. وكذا نظرية التلقي الأدبية التي تجعل منه القاريء المنتظر الذي سيبعث الحياة في النص(الجثة الهامدة)، بما يستنبته فيه من معان ودلالات. والشاهد هنا هو أن الخطاب المؤسسي غير متردد في إعلان انحيازه إلى نظريات معينة، والحسم في اختياراته المرجعية والفكرية، بعد أن قرر الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم. لهذا فكر ذوو الاختصاص " في مقاربة جديدة لأساليب التعلم والتعليم واعتمادها في بناء المناهج والتدريس مستقبلا. إذ تقوم هذه المقاربة على بيداغوجيا الإدماج، التي تختلف عن الطريقة التقليدية، ذات الطابع التراكمي. وتسمى هذه المقاربة الجديدة (المقاربة بالكفاءات)"[1].

والذي يعني البحث من هذا الفرش في الكلام، هو أن الخطاب الرسمي سيتبنى تعريفا للنص، سيصدر منه بوضوح. "إن كلمة (نص/ **textus**) اللاتينية مشتقة من فعل (نص/ **texere**) ومعناه بالعربية (نسج)، ولذلك فمعنى النص هو (النسيج). ومثلما يتم النسج من خلال مجموعة من العمليات المفضية إلى تشابك الخيوط وتماسكها بما يكون قطعة من قماش متينة ومتماسكة، فالنص نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض. هذه الخيوط تجمع عناصره المختلفة والمتباعدة في كل واحد هو ما يعرف بالنص" [2]. هذا الكل الواحد تتموضع كلماته المكونة له تموضعا دالا، يقوم على التداخل والتلاحم بطريقة مقصودة، تتصف بالمتانة والتماسك؛ أي أن النص لا يمكنه أن يبوح بأسراره إلا من خلال النظر في العلاقات(السطحية والعميقة) القائمة بين أبنيته، والكشف عنها. كما أن صاحبه لا يمكنه أن يقيم هذا الكل الواحد إلا بالاعتماد على ثقافة ينبع منها ؛ تتمثل في هذه الأبنية المشحونة بدلالات متحققة

1). وزارة التربية الوطنية. مناهج السنة الأولى من التعليم العام والتكنولوجي. ص:5 .

2). وزارة التربية الوطنية. المناهج والوثائق المرافقة، السنة الثانية من التعليم العام والتكنولوجي. مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد. مارس 2006. ص:66.

في نصوص سابقة (التناص)، يوظفها ليعطيها دلالات جديدة، شريطة انسجامها واتساقها في سياق المقام. وبهذا التصور، يكون المنهاج قد حدد أدواته الإجرائية، التي سيضبط بها المتعلم/ القاريء؛ ليشتغل عليها، ويتفاعل بها ومن خلالها، مع النص؛ المجزوءة اللغوية من نظام اللغة الكلي، والفكرية من منظومة فكرية، يحرص الخطاب المؤسسي على انتقائها حتى تخدم أهدافه، بما يتناسب ومرجعياته الديداكتيكية، ومنظوراته المنهجية في القراءة والتحليل.

ولهذا، سيَعْتَمِدُ خطابَ النقدِ البنيوي الذي " لا ينظر إلى موضوعات الأدب من جهة جمالها ولا إنسانيتها، وإنما من جهة العلاقات أو النظام التحتي الذي يحكم هذه الموضوعات"[1] وسيقرر أنَّ النص (بعيدا عن التصور العربي الغائب حسب رأي واضعيه)* إنما هو "مرتبط في مفهومه الأولي بمفهوم النسيج والحياكة لما يبذله الكاتب فيه من جهد في ضم الكلمة إلى الكلمة ، والجملة إلى الجملة ، وكذلك لما يبذله من جهد في تنظيم أجزائه، والربط بينها بما يكون كلا منسجما مترابطا" [2]. وسيقرر أيضا التركيز على العلاقات القائمة بين البنيات والتراكيب، باستغلال بعض معايير ترابط النص بوصفه حدثا تبليغيا من منظور (علم لغة النص)، وهي؛ الاتساق والانسجام، والتناصية، كما يذهب إلى ذلك (بوجراند) و(دريسلر)*، وسيؤكد على أنه "لما كان النص الأدبي هو مدار نشاطات اللغة العربية ، فمن الأفيد للأستاذ أن يتعرف إلى أهم المواصفات التي يتميز بها .. حتى تؤخذ هذه المواصفات بعين الاعتبار في تناول النصوص بالدراسة... إننا باختصار نتعرف إلى النص الأدبي من خلال احتماله لقراءات متعددة، وانتظام بنيته، وكذلك من خلال انفتاحه على الخيال، وإقامته

---

1. حلمي علي مرزوق. في النظرية الأدبية والحداثة. دار الوفاء للطباعة والنشر. الإسكندرية. مصر. ص: 79.

* لئن كان القول بالنسج في تعريف النص يراد منه الوقوف على العلاقات بين بنيات النص والتي بها يتسق وينسجم، فإن من النقاد العرب من قال بهذا المفهوم صراحة حين عرض للترابط النصي. ينظر؛ (منهاج البلغاء وسراج الأدباء) لحازم القرطاجني، و(عيار الشعر) لابن طباطبا، و(دلائل الإعجاز) لعبد القاهر الجرجاني..

2. وزارة التربية الوطنية. المناهج والوثائق المرافقة، السنة الثانية. ص: 66.

* ينظر دومينيك مانغونو. المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب. ترجمة محمد يحياتن. ط 1. الدار العربية للعلوم ناشرون. بيروت. لبنان. 1428هـ/2008م. ص: 127/ 128. وإن كانا يقولان بالقصدية والاستحسان (المقبولية) أيضا.

لعلاقات تبادل مع نصوص أخرى"[1]. وبهذا يكون الخطاب المؤسسي قد تجاوب مع بعض المناهج النقدية المعاصرة في تحديدها لمفهوم النص، وسيستثمر مقولاتها في تفعيل منطق تعلم اللغة، حين يجعل من النص السند الرئيس لأنشطتها.

وظائف النص الأدبي:

القول بوظيفية النص مرده – بلا شك – الاتجاه البراغماتي المحض، الذي يقره منطق الدراسة، ومنطق التحليل، ويفرضه منطق اللغة ذاته. وأي نص، إنما تتعين له الوظيفة بالقوة وبالفعل. ومنه، ولئن كانت اللغة وسيلة يتحقق بها التواصل، في وظيفة تبدو أنها الوظيفة الأساس؛ فإن النص بحكم أنه علامة لغوية، لا يملك إلا أن ينصاع للدخول في سيناريو أداء هذه الوظيفة، والتي ستصبح بالنسبة له، وبالقوة؛ وظيفة إثبات وجود؛ بحكم التبعية. ولأن التواصل يستدعي الآخر/المتلقي، فإن رسالته/النص لابد أن تتضمن ما يستوجب التفاعل معها، عن طريق الزج بالمتلقي في سياق عملية مساءلة وتحليل، تتكشف لنا من خلالها وظيفة أخرى؛ هي الوظيفة التفاعلية.

والنص الأدبي تحديدا بما يحمله من صفة الإبداع الفني؛ يكشف في ظاهره أن وظيفته هي الإمتاع و(المؤانسة)، وتحقيق اللذة؛ فيما يؤكده الدارسون. وهذا إنما ينجم عن التفاعل ذاته؛ فكل جمال فني، إنما يغري، ويستثير الذوق والإحساس بالمتعة. لكن الركون إلى ظاهر ما يقوم به النص، لا يمكن الاطمئنان إليه دوما؛ لأن الإبداع لا يحتكم إلى الثابت. لهذا قد يتحقق التواصل دون أن يكون هناك تفاعل. وهذا يعني أن الوظيفة التواصلية، وظيفة رئيسة، تتحقق من خلالها كينونة النص. تقول الباحثة (أومن): "دون الوظيفة التواصلية لا يتكون نص"[2]. فالنص يحقق وجوده بأداء هذه الوظيفة، والتي تنتج "أساسا من مبدأين مشكلين للنص: 1- مبدأ خاص بالحوار. 2- مبدأ الدمج اللغوي"[3] .

---

1). وزارة التربية الوطنية. المناهج والوثائق المرافقة، السنة الثانية. ص: 67.

2). زتسيسلاف واورزنياك. مدخل إلى علم النص. مشكلات بناء النص. ص: 45.

3). المرجع نفسه. ص: 46.

لكن النص ليس هو اللغة؛ لهذا سيكون انتقائيا، بالضرورة، يتبنى معجما خاصا، ويُفَعِّل دلالاته بطريقة خاصة به، مما يجعلنا نسلِم بأن له بالفعل، وظائف رئيسة تخصه؛ تتحدد من خلال العلاقات القائمة بين بنياته المكونة له، وهذا يعني "أن وظيفة النص يمكن القبض عليها من خلال العلاقات التي يعرضها النص داخل نظامه النصي. وعن طريق هذه العلاقات يتعين مستوى الوظيفة المهيمنة"[1]. فالنص بانغلاقه على نفسه، يوجد نظاما خاصا به، يموضع من خلاله بنياته وتراكيبه، ويقيم بينها علاقات تحيل على دلالات تتخفى وراء خطاب لا يخضع بالضرورة لقوانين الخطاب العادي الذي يحتكم لقواعد اللغة الطبيعية.

وهذا ما نجده في النص الأدبي تحديدا؛ والذي يرى فيه (تودوروف) أنه "صياغة تعبيرية مقصودة لذاتها، تتحقق بين مختلف عناصرها، علاقات انسجام وتناغم، تكسبها هوية جديدة، فيصبح النص حينها في مستوى خلق قوانينه الرمزية والإشارية الداخلية، بشكل يدفع إلى الاعتقاد بأنه مستقل تمام الاستقلال عن قوانين اللغة الطبيعية، وعن المتداول من مكوناتها الصوتية والنظمية والدلالية"[2]. و(تودوروف) بهذا يريد أن ينبه إلى أن الخطاب في النص الأدبي، يتميز عن الخطاب في الكلام المتداول سماعا؛ "فالخطاب العادي، يسمح للمرء بإدراك معناه، دون أن يكون هذا الخطاب قادرا على الانبناء بذاته، في استقلال عن أي سند معنوي. فهو .. لغة لا تصلح إلا للسماع. في مقابل هذا الخطاب، هناك الخطاب الذي يستوقفك هو نفسه قبل أن يسمح لك باستشفاف دلالات قد تتوارى خلفه، إنه لا يحيل على أي واقع، ما دام مكتفيا بذاته"[3]. لكن الخطاب المتداول لا يمكنه أن يكون مفارقا للثقافة التي أنتجته، والقاريء حين يتفاعل مع النص، لا يمكنه إلا أن يوظف هذه الثقافة (نصوصها) في عملية دمج لها مع النص الأدبي، فيتولد ما أسمته (جوليا كريستيفا):

---

1. حسين خمري. نظرية النص من بنية المعنى إلى سيميائية الدال. ص: 67.
2. محمد حمود. تدريس الأدب، استراتيجية القراءة والإقراء. مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء. 1993. ص: 31/30.
3. المرجع نفسه. ص: 31.

" الوظيفة التناصية؛ وعن طريقها يتخذ النص لنفسه بطانة ثقافية، وينبني بناء محكما عن طريق الذهاب والإياب بين الذات والآخر، بين الكاتب والقاريء، وينبني المؤلف كدال والنص كحوار بين خطابين" [1]؛ خطاب الكاتب المكثف، والمتشبع بالثقافة المجتمعية، وخطاب القارئ الذي يملك كفاية ثقافية يفعِّلُ بها الحوار.

إنَّ خطابا يتجسد من خلال النص، ويفارق منتجه، سيصبح بالضرورة حبيس بنيات لغوية، هي بنيات النص الذي راح يؤدي وظيفة توثيقية، يحفظ بها الرسالة في الامتداد الزمني، التي تبقي عليه نابضا بالحياة؛ طالما أن ما بداخله مشاهد لعوالم تتَخلَّقُ من جديد في كل فعل قرائي؛ ويبقي عليها حية، طالما أن هناك مجالا للانقراء في المخيال والذاكرة. وهذا يعني أن النص كما يوثق للحدث التاريخي فإنَّه يوثق أيضا للمعرفة. لهذا، فإنه سيقدم نفسه على أنه الخيار الأفضل للعملية التعليمية التعلمية، بالنظر إلى ما يعرضه من إمكانية المراودة والترويض عن طريق الحوار، للنهوض بالمستوى الفكري والبناء المعرفي للقار ئ في سياق " ممارسة بيداغوجية تخول له أن يكون طرفا فاعلا في كل مرحلة من مراحلها " [2]. وحينئذ، سيؤدي النص وظيفة ديداكتيكية (تعلمية)، " تنطلق من اعتبار عملية التدريس نشاطا حواريا، غايته مساعدة المتعلم على الاندماج في كل صيرورته الحوارية، وذلك بمساعدته على اجتياز الكثير من الصعوبات التي يمكن أن تعترضه وإقناعه" [3]. لهذا سيستثمر الخطاب المؤسسي في هذه الوظيفة، حين يجمع بين طبيعة نشاطه الديداكتيكي القائم على الحوار، والجدل، والإقناع، وطبيعة النشاط النصي التفاعلي، القائم أيضا على الحوار. حيث يقرر المنهاج " أن التحكم في النص الأدبي فهما وإنتاجا – بجميع أنماطه– أساس بناء (الكفاءة النصية / **compétence textuelle**) لدى المتعلم. وإلى بناء هذه

---

1. حسين خمري. نظرية النص. ص: 69.
2. محمد مكسي. النص الأدبي وديداكتيك التحويل. الدليل التربوي؛ دورية للتوجيه التربوي والمهني. تدريسية النصوص. ج 2. مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء. 1993. ص: 33.
3. المرجع نفسه. ص:33.

الكفاءة تسعى النصوص المقررة " [1]. ولن يتحكم القاريء/ المتعلم في النص فهما وإنتاجا، حتى يحاور النص من خلال أنماطه (الوصف والسرد والحجاج والبرهان والحوار والإيعاز..). ومن هنا سيكون " النص الأدبي ومن منظور ديداكتيكي، هو نص: تواصلي، حواري بين طرفين أو أطراف متعددة ، يحمل قضية ما ويراكم عناصر برهانية تهدف إلى الإقناع"[2].

يبقى أنْ نشير إلى أنَّ النص الأدبي الواحد، قد يجمع بين وظائف عدة، لكن قد تهيمن إحداها، أو تبرز بالنظر إلى حاجة القارئ من النص. فالوظيفة التواصلية، يفترض فيها أنها مهيمنة، بالنظر إلى الوظيفة التفاعلية؛ لكنْ حاجة القاريء إلى استنطاق النص، واستنباط المعرفة منه، سيجعل من هذه الأخيرة وظيفة طاغية.

خصائص النص الأدبي*:

ما من شك، أن للنص الأدبي عناصر وصفية، تسهم في ضبط مفهومه، وتميزه عن غيره من النصوص. هذه العناصر هي خصائصه. وإنما "يقصد بالخاصية؛ كل عنصر وصفي قادر على تشخيص مفهوم ما" [3]. ولأن النص الأدبي بناء لغوي وفني تَتَفَعَّلُ من خلاله الأدبية، عند معالجة موضوع أو موضوعات ما، فسيكتسي خصائص متعددة، يتمايز بها، منها:

– يسلم الباحث، بدءا، بحقيقة تصنيف النصوص؛ إنْ من جهة الأسلوب، أو الأنماط، أو

---

1. وزارة التربية الوطنية. المناهج والوثائق المرافقة، السنة الثانية. ص: 59.

2. محمد مكسي. النص الأدبي وديداكتيك التحويل. الدليل التربوي؛ دورية للتوجيه التربوي والمهني. تدريسية النصوص. ص:34.

* استفاد البحث في ترتيب هذه الخصائص وتحديدها، ببعض ما جاء به الباحث (محمد الدريج). ينظر محمد الدريج. نحو بيداغوجية جديدة للتعبير. 1 مقتضيات دراسة النصوص. الدليل التربوي؛ دورية للتوجيه التربوي والمهني. تدريسية النصوص. ج 2. مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء. 1993. ص: 13/12.

3. عبد الكريم غريب. المنهل التربوي. ط1. ج1. منشورات عالم التربية. الدار البيضاء. 2006. ص: 106.

الوظائف والغايات. وهذا يعني أن لكل نص، في كل صنف، مميزاته. فالنص الأدبي ليس نصا علميا؛ يعمد إلى المباشرة في تقديم المعرفة، بلغة تتحاشى عمدا، وبوعي، التعبير باستخدام المجاز. ولا هو أي نص آخر، يصنف خارج مجال الأدب، ويقوم على الوصف، أو الحجاج، أو الحوار. وإنما هو نص ينهض على ركيزة، هي الأصل في وجوده، وهي الإبداع. ناهيك عن كونه موصوفا بالأدبية. وعليه، سيصبح هذا الأصل ذاته خاصية، تفرض علينا استحضارها، بوصفها خلفية معرفية، نرتكز عليها، لبناء كل ما يتعلق بمفهوم النص الأدبي.

– النص الأدبي بناء مقصود في شكله. والوحدات الكلامية هي مادته التي تصاغ في متتاليات من الجمل المترابطة فيما بينها، وتخضع لمعياري الاتساق والانسجام.

– النص الأدبي منتج لغوي وثقافي، يُحمِّل وحداته الكلامية دلالات البيئة اللغوية الأصلية، مشحونة بتراكم دلالي سياقي أثناء الأداء من خلال النشاط التواصلي.

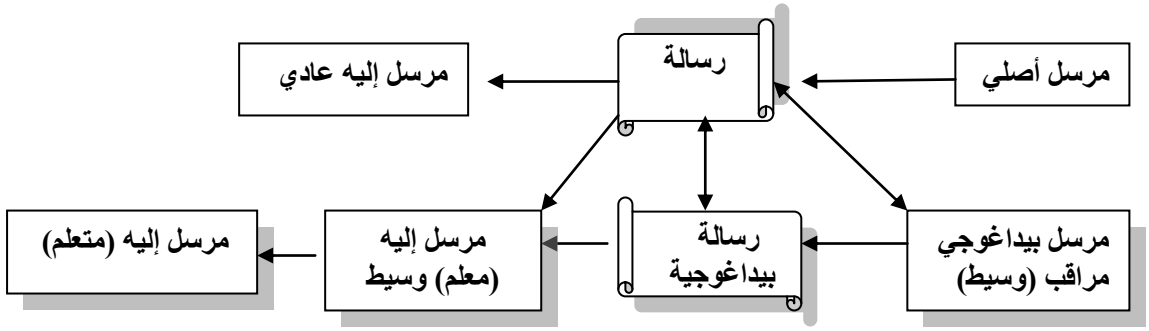
– كل نص أدبي يشمل خطابا موجها لقاريء، أو مجموعة قراء، من خلال قناة تواصل، هي بنيات النص منتظمة بكيفية خاصة، وترتبط في ما بينها بعلاقات خاصة، وتحتكم لمنطق الإبداع فقط. ولأنه كذلك فعلى القاريء أن يدخل معه في عملية تفاعل؛ يسائل بنياته السطحية والعميقة، من خلال فعل قرائي واع، ويناقش أبعاد موضوعه الفكرية، بالتحليل والنظر في طبيعة العلاقات التي تربط جمله وعباراته الكامنة وراء مستويات اللغة المختلفة، والوقوف على مواطن الجمالية فيه.

– كل نص أدبي له سمات شكلية قابلة للمعاينة والوصف، نحو؛ الحروف ، والمقاطع اللفظية، والكلمات، والجمل، والفقرات، والنبر، والتنغيم، والفصل، والوصل، وشكل البناء.

– كل نص أدبي مجزوءة لغوية، تمثل جزءا من نظام اللغة، وليس النظام كله؛ " وقد أوضحت (مونيك بارون) أن كل نص يمنحنا جزءا من النظام اللغوي ، ولكن ليس النظام كله، وهذه القلة أو الجزء من النظام اللغوي تكون في خدمة البنية اللغوية بمجرد استعمالها في النص، وتخضع لرغبة التعبير ، كما تخلق توافقا عميقا بين الفكرة الأصلية والكاتب وبين

الديناميكية النفسية للغة والأشكال النحوية والبلاغية" [1]. وإذا كانت اللغة منظومة مكتملة من القواعد فإن النص يخضع في تجلياته لهذه المنظومة، لكنه يمثل أداء وتحققا لها.

– كل نص أدبي يحمل في طياته حمولة معرفية تقوم على التنوع؛ (تجارب حياة، وأفكار فلسفية وتأملات، وأحداث وتواريخ، وطبيعة وأماكن/ معجم، ونحو وصرف، وبلاغة وعروض، وقواعد الكتابة..). وهي التي تؤطر خطابه الذي يلبس لبوس الفن حتى يغري قارئه. لكن الخطاب/ النص الذي بات من المسلم له، بأن قائله هو المرسل الأصلي لرسالة، نحو مرسل إليه (قارئ أو قراء)، فإنه سيقبل الاستغلال البيداغوجي، ليجعله خطابا يقوم على تعدد المرسلين في الوقت نفسه، إضافة إلى أن الرسالة سيعترضها مرسل إليه ليس مقصودا في ذاته بوصفه القاريء الأول، لكنه يقدم نفسه على أنه وسيط، يذلل صعوبات التلقي الناجمة عن عمليات تفكيك المعرفة وإعادة بنائها، ويتحكم في توجيه القاريء نحو إنتاج النص الجديد، بخطابه المتوقع.



الشكل (1) تكييف الرسالة وتعدد الوسطاء

وهنا، ستتكشف لنا أمور، نحتاج إلى أن نستوقفها، وهي؛ إن المعرفة الواعية تحتاج إلى خطاب ميتا– لغوي يقدمها إلى القار ئ / المتعلم، ويفترض فيه أن يكون من سجل لغوي مألوف، غير السجل اللغوي الراقي. كما أن هذه المعرفة ليست هي كل المعرفة، فهي منتفاة

---

1. حسين خمري. نظرية النص. ص: 268.

بقصد، ومن ثمة فالخطاب يزعم لنفسه أنه يقدم جديدا في المعرفة، سيستثمره القارئ / المتعلم في عمليتي التفكيك وإعادة الإنتاج. أضف إلى ذلك أن هذه المعرفة متعددة المجالات (من معرفة أدبية، إلى معرفة علمية، إلى اتجاهات سياسية أو فكرية أو دينية..)؛ أي أنها محدودة بحدود ما يسمح به النص من الكشف.

– مهما امتد النص الأدبي في شكله، فهو منغلق؛ أي له نهاية. وانغلاقه، إنما يتم عندما يستوفي منتجه كل أفكاره ، ومعانيه التي قصد التعبير عنها. والقصد في التعبير هنا، يستدعي الوعي به. وهذا يعني أن هناك من الأفكار التي ترد عرضا في سياق السرد أو الحجاج أو البرهنة، ليست مقصودة في ذاتها، وإنما يوظفها الخطاب الميتا– لغوي، ليؤكد للنص مشروعية القول. إلا أنه يظل منفتحا على تعدد الدلالات، الناجم في بعض من حقيقته من الشقوق والفراغات التي يوجدها اللاقصد.

وإذا كانت الخصائص صفات واصفة، فإن الخطاب الديداكتيكي سيستغل هذا الوصف ليضيف إليه توصيفات أكثر دقة، يرى أنها ذات علاقة مباشرة بالمردود التعليمي. فقد يتأثر الاستيعاب بشكل النص وكيفية بنائه، وتنظيم فقراته، والربط بينها. وطبيعة حجم النص من جهة الطول والقصر. فالنص القصير أو المختصر – حسب بعض الباحثين – هو من نفس الجودة إن لم يكن أفضل من النص الطويل. وهذا بالنظر إلى كثافة المعلومات، وتنوعها. فكلَّما تجاوَزْتَ المطلوبَ، إلاَّ شتَّتْتَ قدرات المتعلم/ القار ئ، واقتَسَمْتَ إمكاناته الإدراكية على حساب الأفكار الرئيسة. كما أنَّ النص كلما كان مدعوما ببعض الأدوات المساعدة كالعنوان، والصور، والرسوم، والخطاطات، والأسئلة المرفقة؛ كلما سهل هذا الفهم والاستيعاب.

الفصل الثاني

النص الأدبي المدرسي (التعليمي)

أولا: ضوابط النص المدرسي ومبادئه:

1 - سلطة قانون التربية والتعليم

2 - النص والشرعية المدرسية

3 - النقل الديداكتيكي وانحراف النص

4 - مبدأ الاختيار بين الضرورة والإكراه

5 - مبدأ المزاوجة الوظيفية الجدلي

ثانيا: تعريف النص الأدبي المدرسي:

أ -معايير الشكل

ب - معايير المضمون

النص الأدبي المدرسي (التعليمي):

البحث في مفهوم للنص المدرسي أو التعليمي، يدفع المتأمل إلى أنْ ينعم النظر في مجموع العناصر التي يمكن أن تسهم في تحديد معنى التركيب، وتعطيه حمولة معرفية دالة، ترسخه في حقل الاصطلاح. وحتى يتحقق له ذلك، يجب أن يحتكم إلى مجموعة ضوابط، تحدد مجاله، وأن يستند إلى مجموعة مباديء يقوم عليها، هي التي تسهم في بناء المفهوم.

أولا: ضوابط النص المدرسي، ومبادئه:

1- سلطة قانون التربية والتعليم:

ينتصب القانون الذي يوجه العملية التربوية والتعليمية في أي مجتمع شاهدا بنصه، على أنه صاحب السلطة المطلقة في الضبط والتأطير، ولا يمكن للنص المدرسي إلا أن يكون خادما لفلسفة المجتمع وثقافته، التي يحدد هذا القانون معالمها، وتتحقق من خلاله الغايات والأهداف التي يرسمها؛ لذا عبر القانون التوجيهي للتربية الوطنية في الجزائر (2008 م) عن ذلك بصريح العبارة في مادته الأولى، حيث جاء فيها: " يهدف هذا القانون التوجيهي إلى تحديد الأحكام الأساسية المطبقة على المنظومة التربوية الوطنية " [1]، وهذا يعني؛ إن كل العملية التعليمية يجب أن تنضبط بأحكامه. لذا لا يمكن للنص المدرسي، بحكم أنه وسيلة وأداة، إلا أن يتصف بمواصفات الخاضع لهذا القانون.

2- النص والشرعية المدرسية:

المدرسة مؤسسة اجتماعية، تعمل بتكليف من المجتمع على تربية وتعليم الأطفال، ونقل ثقافته من جيل إلى جيل، لتحافظ على استمراريته. والجدل بين البيداغوجيين محتدم حول ما تدعيه المدرسة لنفسها من وظائف – ليس هذا مجالها–، لكن المدرسة بهذا التكليف أصبحت صاحبة سلطة شرعية، تفرضها على كل العناصر المتفاعلة والمنتجة للفعل التعليمي.

---

1. القانون التوجيهي للتربية الوطنية. الجريدة الرسمية. العدد4. السنة 45. 19 محرم 1429هـ/27 يناير 2008م. الجزائر. ص: 8.

والنص في فضاء المدرسة – المؤسسة الرسمية صاحبة السلطة في تعيينه –، هو ذاك النص الذي تكسوه بأهدافها، وتحدد له وظيفته أو وظائفه، وطبيعة قارئه المتفاعل معه، في مراحله المختلفة من مساره التعليمي. " إنها المؤسسة التعليمية [التي] لا تقبل التجاوزات أو الانحرافات عنها، إنها ترفض أي تغيير في استعمالات الزمن التي تشرع لها، وهي تحظر ممارسة التعليم والتعلم في أي فضاء غير الفضاءات التي تقرها"[1].

فالنص سيكون مدرسيا، بالنظر إلى هذه المؤسسة الرسمية التي تتبناه، وتضفي عليه من الشرعية، ما يجعله لا يقبل الطعن والتشكيك في صحة المعلومات والمعارف التي يقدمها، وستراهن المدرسة بهذه الشرعية الموثوق بها، حين تعُ دُّ نفسها وسيطا بينه وبين القار ئ (المتعلم)، بما ترصده من منهاج وأهداف وطرائق، تتربص به. وهذا ما سيكسبه سلطته المعرفية. ثم بالنظر إلى المتعلم ذاته الذي يمر في نموه بمراحل عمرية عقلية، تستدعي من الوسيط (الوصي) الانتقاء والاختيار المناسب له، مع مراعاة شروط النقل الديداكتيكي. كما يكون مدرسيا، كل نص يقدم معلومة، أو معلومات كيفما كان نوعها، تسهم في بناء معرفة (هندسية، أو فيزيائية، أو تاريخية، أو جغرافية، أو تربوية، أو لغوية..) توصف بأنها معرفة مدرسية، تعمل على تحقيق المعرفة العلمية مستقبلا. ويكون كذلك، طالما أنه سيتصف بالانطواعية، ليمارس المتعلم عليه اختبار قدراته ومهاراته في التفكيك والبناء، وفي التحليل والمناقشة والاستنتاج، وغيرها من العمليات العقلية التعلمية. وفي ضوء هذا، سيكون النص الأدبي مدرسيا أيضا، بوصفه يقدم المعرفة اللغوية، وينمي الذوق الأدبي، ويرتقي بفكر المتعلم، ليدرك ذاته ومحيطه، ويعيهما. من هنا رأى بعض الباحثين فيه أنه: " وحدة تعليمية تمثل محورا تلتقي فيه المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو ، والصرف ، والعروض ، والبلاغة ، وعلوم أخرى كعلم النفس ، والاجتماع ، والتاريخ؛ بالإضافة إلى المعطيات المعرفية المتميزة

1. محمد بوبكري. المدرسة وإشكالية المعنى. ص: 118.

التي صارت تقدمها علوم اللسان في دراسة النصوص.." [1] فمن منظور ديداكتيكي محض، يمثل النص الأدبي **النص– السند** الذي تتفرع عنه كل الأنشطة اللغوية التعليمية – التعلمية، والتي تمتد على كل المسافة الزمنية التي تستغرقها الوحدة التعليمية، التي حددها المنهاج.

3– النقل الديداكتيكي وانحراف النص:

وما من شك في أن البيئة الحاضنة للنص الأدبي، هي بيئة الفن والإبداع. ونقله من هذه البيئة إلى أخرى لاستثماره في تحقيق أهداف ليست من طبيعته، سيجعل منه نصا مشوها أو مدجنا أو ممسوخا، ويفقده أصالته بمجرد أن نصدر في حقه حكمنا بأن مضمونه المعرفي صالح للنقل الديداكتيكي مثلا. يقول أحد الباحثين: "إن النص.. جزء من بناء كلي ولحظة (أو مشهد) من سيرورة متكاملة الحلقات، واختياره كموضوع للدراسة والتحليل يعني اغتصابه واقتلاعه من سياقه الطبيعي ليصير حدثا مصطنعا " [2] لذا، يبدو أنه لا وجود لنص أدبي أصيل في حقل البيداغوجيا واللسانيات التعليمية، طالما أن النص الأصيل " هو كل نص أنتجه صاحبه لتحقيق هدف غير الهدف التعليمي أو التربوي "[3]، وطالما أننا نعمد إلى البتر والاجتزاء والتصرف، لغرض التكييف والتعديل بما يوافق الأهداف المرسومة، ويناسب العمر العقلي للمتعلم في مراحل تعليمه المختلفة؛ فالقصيدة الشعرية يجتزؤ منها المقطع والمقطعان، ويهمل الباقي، والنص النثري تقتطع منه الفقرة والفقرتان، أو يتصرف فيه بالإضافة أو الحذف. وهذا يعني أننا سنقدم نصا آخر ليس – بالضرورة– هو ما ادعيناه. والعبرة؛ توجيه النص لأداء وظائف تخدم أغراضا محددة، لم يوجد لخدمتها سلفا، حتى وإن كان ذلك على حساب بعض ما أثبته البحث العلمي من أن: " المعلومات التي ترد في مقاطع نصية مفككة

---

1. بشير إبرير. تعليمية النصوص. ص: 129.
2. محمد الدريج. نحو منهجية موحدة لدراسة النصوص والإنشاء في التربية. مجلة الدليل التربوي. النصوص التربوية. ص: 9.
3. بدر الدين بن تريدي. قاموس التربية الحديث. ص: 363.

ومبعثرة تجعل التعلم مضطربا وشاقا "[1]. فكثيرا ما كانت المدرسة تتجاوز بعض الحقائق العلمية، خدمة لتوجهات وأهداف تحفظ توازن خطابها التعليمي. ولقد كان (بول شاؤول) – مثلا– يؤكد أن " القصيدة هي المجهول، فكيف يمكن أن نقاربها بالمحدد وبالمعلوم؟ والقصيدة هي العدم؛ مسافة العدم إلى العدم، فكيف يمكن أن نخنقها بموت المعاني؟ وهي التي لا تريد أن تقول، فكيف نقولها؟ وهي التي لا تحمل وظائف ولا رسائل ولا مهام، فكيف نسند إليها هذه الأحمال الباطلة؟ " [2] إلا أن المدرسة ستدفع برأي (بول شاؤول) هذا بعيدا عنها؛ بدعوى أنه يأتي في سياق ثورته على النقد والنقاد، أو لعلها ستستثمره في مرحلة معينة لإماطة اللثام عن الرؤى النقدية المختلفة، التي تسعى إلى تحقيق قراءة تفاعلية مع النص الأدبي، ومن ثم فهي تحرص على الاستغلال البراغماتي (النفعي) لكل ما يمكن أن يساعدها على القيام بمهمتها؛ ممثلة في انتقاء المعارف، وتكييفها، ونقلها من مستوى المعرفة العلمية المحضة إلى مستوى المعرفة المدرسية، التي سـ " تسهل لمرور الأفراد من الأسرة إلى المجتمع باعتبارها مرحلة انتقالية مهمة في حياتهم لكي يلجوا المجتمع الواسع وهم يحملون ما اكتسبوه منها "[3].

والمدرسة بهذا النقل، إنما تتبنى مفهوم (النقل الديداكتيكي) الذي يشكل مفهوما رئيسا من مفاهيم التعليمية (الديداكتيك/ **La didactique**)، والذي يعرفه (شوفلار) بأنه " مجموعة التغييرات التي ترافق المعرفة حينما نريد تدريسها "[4]. وهذا يعني أننا نسلم منطقيا بأن المعارف يجب أن تتحول من مادتها الخام، إلى مادة قابلة للاستهلاك، تناسب المتعلم في مختلف مراحل تعلمه. " ويشير (أستولفي/ **Astolfi**) إلى أن تعيين عنصر ما من المعرفة

---

1. محمد الأخضر الصبيحي. مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه. ط 1. الدار العربية للعلوم ناشرون. بيروت. منشورات الاختلاف. الجزائر العاصمة. الجزائر. 1429هـ / 2008م. ص: 115.
2. لحسن بوتكلاي. تدريس النص الأدبي، من البنية إلى التفاعل. ص: 18.
3. رحمة بورقية. نحو مدرسة لبناء القدرات المعرفية. مجلة المدرسة المغربية. العدد: 5/4 أكتوبر 2012. ص: 13.
4. علي آيت أوشان. اللسانيات والديداكتيك؛ نموذج النحو الوظيفي. ط 2. دار الثقافة. الدار البيضاء. 2006. ص: 34.

العلمية ليصبح موضوعا للتدريس يحدث تحولا كبيرا في طبيعة هذا العنصر في الوقت الذي تتغير فيه الأسئلة التي يسمح هذا الأخير بالإجابة عنها وكذا الشبكات العلائقية التي يقيمها مع مفاهيم أخرى، وبناء عليه توجد (إبستمولوجيا مدرسية / **Epéstémologie scolaire**) يمكن تمييزها عن الابستمولوجيا المعتمدة في المعارف المرجعية **(Les savoirs de référence)**"[1]، و(أستولفي) يقول هذا والمعرفة علمية، والأصل فيها خضوعها للقواعد والقوانين التي تحكمها ! فكيف يكون الأمر إذن مع النص الذي ينزاح عن كل ضابط، بحكم أنه فن؟ يقول (بشير إبرير): " يقدم النص الأدبي حقيقة فنية؛ فهو نتيجة ما في الفنان من تباين وفردية، وهذه الفردية أو الذاتية التي تميز الفن عن العلم عند النقاد وعلماء الجمال هي العنصر الأساسي الذي يجعل الفن عند خلقه يتسمر بسمة الأصالة؛ التي هي مجموعة الخصائص الفردية للأشخاص. ولهذا من الصعب أن نقدم مفهوما جامعا مانعا لمفهوم النص الأدبي، وبخاصة أنه نص متنوع من حيث الشكل الفني ومتعدد منفتح على القراءة. وعليه، يمكن أن نضع في اعتبارنا جانبين: جانب النص الأدبي وجانب تعليمه في المؤسسة التربوية "[2] .

- مبدأ الاختيار بين الضرورة والإكراه:

إن النصوص الأدبية على اختلافها، وعلى تنوع أجناسها، وعلى تعدد توجهات مؤلفيها؛ لم تقرر يوما بأنها نصوص تعليمية؛ بل الثابت في المعرفة الإنسانية أنها إبداع محض في المقام الأول. لكن المؤهلات التي تمتلكها (اللغوية والأدبية والتربوية)، ستظل تؤهل الواحد منها، لأن يكون هو النص المفضل والمطلوب مدرسيا لتعليم وتعلم اللغة بعلومها، وتذوق الجمال بفنونه. ولقد ثبت عند المتخصصين، أن " تعليم اللغة يتحرك في ضوء سؤالين لا ينفك أحدهما من الآخر: ماذا نعلم من اللغة؟ وكيف نعلمه؟ "[3] وهذا معناه أن تعليم اللغة؛

1. علي آيت أوشن. اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي. ص: 119.
2. بشير إبرير. تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق. ص: 163.
3. عبده الراجحي. علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. دار المعرفة الجامعية. الاسكندرية. 1996م. ص: 27.

تعليم لمحتوى، يستدعي التفكير المنطقي فيه مبدأ الاختيار. فتعليم كل اللغة غير ممكن. لذا كان على المدرسة أن تنتقي من المحتوى اللغوي، ما يساعدها على أداء رسالتها، وبالطريقة التي تخدم أهدافها. وهو إجراء منطقي وشائع، ويحتكم إلى مجموعة مباديء؛ منها: " إن أي محتوى يجب أن يشتق كلية من مجالات الاستقصاء المنظم؛ أي المعرفة المنظمة، ومن جهود العلماء المختصين في هذه المعرفة، ومن حصاد المبدعين؛ فالمعرفة إرث إنساني متواصل بين الماضي والحاضر ، وإلى المستقبل من أجل الأفضل للجميع [و] ضرورة، بل وجوب أن يكون المحتوى المختار ممثلا للمجال الأكبر الذي اشتق منه المحتوى نفسه، وبدلا من أن نعتمد على تفاصيل النظام المعرفي، فيجب أن نركز على الأفكار الكبرى الرئيسة التي تمثل ذلك النظام، لتكون هي المحتوى التعليمي في المنهج التربوي "[1].

كما يرى بعضهم أن من مباديء الاختيار " أن يكون المحتوى المختار قادرا على إثارة التخيل لدى المتعلمين؛ حيث إن المعنى وتطوره، يحدث فقط عندما يتمثل المتعلم المعنى والمعرفة المتضمنة إياه، ويعيد خلق المادة المتعلمة بدلا من أن يمتصها، ثم يعيدها هي نفسها من دون أدنى تصرف فيها " [2]. وهنا سيستقيم النص الأدبي بالنسبة لها " شكلا لسانيا، ينهض بوظيفة تبليغ وتنسيب القيم، والأنساق الاجتماعية البانية للذاكرة الجماعية بمختلف تفاريقها الرمزية والتخييلية. إذ لا يخفى أن قراءة المتعلم للنصوص الأدبية تساعده على تشخيص الجدلية الاجتماعية ، ومن ثم إدراك صورته في واقع الحياة اليومية، عبر آليات التماهي والإسقاط والتسامي. فضلا عن الإسهام في تشكيل البنى الأسطورية (بالمعنى الإناسي)، بحيث تتحول النصوص الأدبية بفعل قوتها المعرفية ، وسلطتها التخييلية إلى سنن ثقافي يفسر بعضا من علامات الحياة. ومن ثم استرشاد المتعلم بها قصد تعديل سلوكه

---

1. حسني عبد الباري عصر. طبيعة المعنى واستقصاؤه في المنهج المدرسي. مكتبة بستان المعرفة. الإسكندرية. مصر. 2007 م. ص: 31 / 32.

2. المرجع نفسه. ص: 34.

وتصويب مواقفه بشكل يحول المتخيل الأدبي في الوعي القرائي إلى واقع محسوس يرشح بصور الحقيقة الاجتماعية" [1]. إلا أن ما يلاحظ على مبدإ الاختيار هو الارتهان، فكل اختيار مرتهن – بالضرورة – للذاتية (لجنة الخبراء وميولاتهم) في تحديد القيم التربوية والتعليمية، والتقديرات في ضبط ما يصلح لتحقيق الأهداف. وفي المقابل فإن هذا المبدأ سيتسم بالجبرية والإكراه، حيث سيفرض اختياراته على المعلم والمتعلم على السواء.

تحسم المدرسة أمرها، وتقرر – ومن منظور براغماتي محض– أنها تنتصر لرسالتها التربوية والتعليمية قبل أي جدل أدبي؛ وخاصة وأن لها من نتائج أبحاث علم النص اليوم ما يدعم توجهها، ويسند قرارها. إن " البناء الجيد والمتماسك للنصوص من شأنه أن يسهم في بناء عقلية منظمة قادرة على التعامل المنهجي والمنطقي مع المعلومات، وعلى اكتساب مهارات نصية متعددة، كمهارة الحجاج **(argumetation)** والاستدلال وغيرها. وكذلك اكتساب أنواع التفكير المنهجي؛ كالتفكير القياسي والتفكير التدرجي والتفكير التصنيفي.." [2] وهذه النتيجة التي يقررها خبراء علم النص تلتقي مع بعض أهداف المدرسة الجزائرية *، لذلك ستصبغ شرعيتها على النصوص المختارة، ثم تقرر أن الكيفية إنما تكون بـ؛ " دراسة النص الأدبي لذاته، والنظر إليه كميدان للتعلم يتقصى فيه التلاميذ بنياته الكثيرة ومكوناته الصوتية، والمعجمية، والتركيبية، والدلالية، وخصائصه التصويرية، والمقصدية الثقافية... أن يكون مجالا تتكون فيه مهاراتهم اللغوية والعقلية التي لا زالت في مرحلة التشكل، وكذا قابلياتهم الثقافية المتعددة المناحي "[3].

ووفق هذه النظرة النفعية، يأتي رأي (فان ديك) وهو يبرر لضرورة اعتماد النص في

---

1. أحمد فرشوخ. تجديد درس الأدب. ط1. مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء.2005م. ص: 18.
2. محمد الأخضر الصبيحي. مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه. ص: 116.
*. ينظر منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي. ص: 32.
3. محمد مكسي. النص الأدبي وديداكتيك التحول. الدليل التربوي؛ تدريسية النصوص. ص: 32.

تعليم وتعلم اللغة بدلا من الجملة، فيقول: " فلا يجب أن يفهم تلميذ ما جملا فقط، بل يجب أن يتعلم أيضا: على أي نحو تنظم المعلومات في نص أطول، في مقالة صحافية مثلا، كما يمكن أن يتعلم هذه المهارة بشكل فعال ما أمكن، كيف يلخص نصوصا تلخيصا سليما وصحيحا، وأخيرا كيف ت ترابط الأبـنية النصية مع الوظائف ال براغماتية والاجتماعية للنصوص "[1]. وبهذا يقتحم الخطاب المدرسي فضاء النص، ويخلع عنه بقوة التوجيه أدبيته الفنية الطاغية، ويلبسه لبوس الصنعة المقننة؛ فدلالة القول واحدة، ومنتوج القراءة واحد، والقواعد الضابطة لبنائه واحدة، وليس للمتعلم أن يقرأ إلا بقراءة المنهاج، يتلقاها كما هي؛ لأن الخطاب المدرسي قرر في لحظة الفصل، أن النص وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية والمعرفية، وبناء الكفاية التواصلية مع جمهور المتعلمين المتلقين له. لهذا سيسمح لنفسه بالتصرف في النصوص الأدبية المختارة، يعيد تشكيل صورها ومخرجاتها النهائية وفق ما يتصوره هو، وباعتماد ضوابط يدعي بأنها تحفظ لهذه النصوص هويتها وملامح الفنية فيها.

تعريف النص الأدبي المدرسي:

بعد مناقشة جملة العناصر التي رأى البحث أنها يمكن أن تسهم في رسم معالم لمفهوم النص الأدبي المدرسي، بقي أن نستوقف محاولة الباحث (بشير إبرير)، حين تناول مفهوم النص من وجهة نظر بيداغوجية، فقال: إنه " وحدة تعليمية تمثل محورا تلتقي فيه المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو والصرف والعروض والبلاغة وعلوم أخرى كعلم النفس والاجتماع والتاريخ؛ بالإضافة إلى المعطيات المعرفية المتميزة التي صارت تقدمها علوم اللسان في دراسة النصوص.."[2]. وما يفهم من هذا؛ هو أن الباحث أراد أن يشير إلى أن النص بات هو السند في تعليم اللغة وتعلمها. وأن المعارف اللغوية على اختلافها، إنما تستنبط من سياقاتها التداولية في النص ، بحكم أن النص مجزوءة لغوية من سياق ثقافي.

---

1. محمد الأخضر الصبيحي. مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه. ص: 117.
2. بشير إبرير. تعليمية النصوص. ص: 129.

لهذا علق على ما قاله باستنتاج توصل إليه، فقال: " ومن هنا يكون النص محور العملية التعليمية؛ فهو بنية لغوية ذات دلالات متعددة ووظائف متنوعة، ومحصول معرفي نشأ وترعرع في أحضان ثقافة ما. فكل معرفة أو ثقافة تظهر وتتجلى من خلال وحدة لسانية كبرى هي النص تحتاج إلى القراءة والفهم ليتم التواصل أو التفاعل معها "[1].

والحقيقة أن منطق تنظيم العملية التعليمية، يقر أن الوحدة التعليمية قد تشمل النص الأدبي، فيكون عنصرها الوحيد لتقديم كافة أنشطة التعليم اللغوية. لكن لا يمكن الإقرار بأن النص الأدبي المدرسي هو الوحدة التعليمية! لأن المصطلحات شحنات مفهومية، تحيل على علم له جهازه المفاهيمي الخاص به. إن مفهوم الوحدة التعليمية، يمثل نظرية يقوم عليها تعليم اللغة، هي (نظرية الوحدة). يقول صاحب (الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية): " نظرية الوحدة: المراد بها في تعليم اللغة أن ننظر إلى اللغة، على أنها وحدة مترابطة متماسكة، وليست فروعا مفرقة مختلفة. ولتطبيق هذه النظرية في تعليم اللغة يتخذ الموضوع أو النص محورا تدور حوله جميع الدراسات اللغوية، فيكون هو موضوع القراءة، والتعبير، والتذوق، والحفظ والإملاء، والتدريب اللغوي... وهكذا. وقد كانت هذه الطريقة هي السائدة في العهود الأولى تدريسا وتأليفا، وكتاب الكامل للمبرد يعد مثالا للتأليف على هذه الطريقة؛ ففيه يعرض النص، ويعالج من الناحية اللغوية والنحوية والصرفية وغيرها "[2]. ومن هنا نفهم استدراك الباحث على القول وعدم ابتعاده عن الدلالة التي تحيل عليها اللسانيات.

وعلى الرغم من هذا، فقد أغفل الباحث في تعريفه جانب الخيال والفنية المحققان في الأدب. إنَّ "أيَّ نص من نصوص الأدب ليس مجموعة من قضايا ذهنية وأفكار، ومُحَالٌ أنْ يُقصَد به ذلك، وإنما النص تركيب (بناء) صُمِّم لإثارة الخيال لدى المتلقي، وهو القارئ "[3].

---

1. بشير إبرير. تعليمية النصوص. ص: 130.
2. عبد العليم إبراهيم. الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية. ط 8. دار المعارف بمصر. 1962م. ص: 50.
3. حسني عبد الباري عصر. طبيعة المعنى واستقصاؤه في المنهج المدرسي. ص: 232.

لذلك، يرى البحث أن محاولة أخرى للتعريف مطلوبة، في ظل وجود إشكالات كثيرة ما زالت تُطْرَح كلّما تَمَّ التعرض لتعليمية النص الأدبي.

وقد كان البحث في فصله الأول، وقف في تعريفه للنص على أنه بناء لغوي، وذلك انطلاقا من تسليمه بـأن النص إذا كان نسيجا ، فإنه يتعذر على المنهاج أن يتصرف في نسيجه دون هتك صارخ وإضرار بالمضمون إضرارا لا يمكن معه رتق ما تمزق. فكل محاولة لإعادة تشكيل النسيج ستفسده حتما؛ وهذا لا يساير منطق المعرفة المدرسية، التي يجب أن تتصف بالوضوح والترتيب المنطقي القائم على العلة بين عناصرها، والاتساق بين أفكارها والانسجام بين تراكيبها ودلالاتها. ومن هنا يحسن عَدُّ النص المدرسي بناء لغويا؛ على أساس أن البناء يمكن تحريك وحداته وإعادة تشكيلها، دون إضرار بالغ بطبيعة البناء، لأن المحافظة على هيكله العام ممكنة ساعتها، حتى وإن أصيب في بعض روابطه بالتفكك.

وعليه، وفي تصور نابع من العناصر التي تبين أنها تسهم في ضبط مفهوم النص المدرسي، يمكن للبحث أن يقرر أن **النص الأدبي المدرسي إنما هو بناء لغوي وفني مختار، مشحون بخطاب بيداغوجي هادف، ومتصرف فيه بأدوات منهاجية لتوليد معرفة معدلة، في حقل تواصلي مصطنع.**

معايير بناء النص الأدبي المدرسي:

لا يقصد البحث في محاولته رصد معايير بناء النص الأدبي المدرسي، أن يحيل على الكيفية التي ينبني بها النص الأصلي في تخلقه الأول؛ وإنما يسعى إلى النظر في هذه المعايير التي ستزكي هذا النص، ليصبح مدرسيا؛ فهي معايير تظهر بعد الاختيار لتكون ضوابط ملزمة للمنهاج في تدخله.

فبمجرد اختيار النص الأدبي ليكون نصا مدرسيا، يكون المنهاج قد أقر إعادة تشكيله وبنائه، وفق آلياته المعتمدة في العملية التعليمية التعلمية – (العقد التعليمي والنقل الديداكتيكي تخصيصا)؛ وهذا يعني أن النص سيفكك، ليشحن بخطاب بيداغوجي مقصود،

فيزاحم الدلالات؛ يحصرها أو يحد من اتساعها ، ويوجهها توجيها وظيفيا (براغماتيا). وسيكون هذا على حساب الأبعاد التأويلية المفتوحة الأفق. كما أنه سيتربص ببعض المعارف البانية له، يتغياها دون غيرها، لا لأنها تمثل ظاهرة طاغية في النص، وإنما لكونها تجسد معارف علمية يريدها خادمة لأهدافه. وسيحرص على مغازلة بعض الصور الجمالية لإظهار جانب الفنية فيه.

والحقيقة أن هذا العمل (إعادة التشكيل والبناء للنص) ، سيتم عن طريق الاستنطاق (السؤال؛ أداة المنهاج الوحيدة غالبا). وبعد استنفا د النص لكل مقولاته (حسب التقديرات)، سيفكك الجسد إلى وحدات دالة، تثبت لبعضها أقوال، وتقرر ، وتكيف أقوال بأقوال لبعضها الآخر. ثم يعاد التركيب بين البعض منها، ويستغنى عن البعض الآخر. وسيتم التصرف في مساحة النص وتحديد بياضاته (عدد الصفحات بالنظر إلى حجم الكتاب المدرسي)، وضبط مسافته الزمانية (امتداد الزمن البيداغوجي للحصة).

وبعد أن يستوي النص بناء أعيد تشكيله وفق قالب المنهاج، يصبغ بختم الشرعية، ليصبح نصا مدرسيا، يصدر إلى جمهور المتعلمين، ويعرضه معلم رقيب أو وصي، يملك من سلطة الإقرار أو الإقصاء للصحيح من الدلالات والمعارف، ما يلزم المتعلم بالتسليم له قراءة وإقراء، في ظل ادعاءات ديداكتيكية ما زال الكثير من الجدل الفلسفي والعلمي يحوم حولها.

إن النص الأدبي في ظل العلاقات التي يقيمها المنهاج معه، سيقبل بأداء أدوار لم يوجد لأجلها؛ لكنه سيكشف عن طاقات إبداعية إضافية، يبين من خلالها أنه النص المرغوب فيه دوما، حين يصبح نصا خادما، يتفاعل بإيجابية مع إكراهات المنطق التعليمي؛ لهذا سيخضع لاشتراطاته، ويعطي من نفسه لصالح معايير البناء الجديدة التي يحددها المنهاج حتى يجعل منه نصا مدرسيا. وعليه، سيبدي النص مرونة دالة على مدى هذه الإبداعية فيه، حين يتجاوب مع المعايير بنوعيها الشكلية والمضمونية.

أ- معايير الشكل:

المتأمل فيما يمكن أن يقرره المنهاج في المدرسة الجزائرية من معايير، يستطيع أن يلحظ، أنه يحدد مجموعة معايير شكلية لنصه الأدبي، بوصفها اشتراطات. دون أن يشير إلى أي معيار يتعلق بالمضمون. جاء في كتاب (مناهج السنة الأولى من التعليم العام الثانوي والتكنولوجي) :

" النصوص الأدبية: يشترط فيها أن تكون:

- موافقة للظواهر المحددة بالنسبة إلى العصر الأدبي.
- مناسبة لمستوى المتعلمين الفكري واللغوي.
- مشتملة على أسئلة تساعد على الدراسة الأدبية الوافية للنصوص المختارة.
- مطابقة لأهداف المنهاج.
- مشكولة شكلا كاملا إذا كانت كلماتها وعباراتها غير متداولة، وجزئيا إذا كانت معروفة مألوفة.
- تحتوي نشاطات وتطبيقات ومشاريع تسمح بتحقيق الأهداف والكفاءات، وذلك ضمن عمليات التقييم "[1].

والظاهر أن هذه المعايير الشكلية، المقصود منها؛ جملة المؤثرات التي توظف لإعادة تكييف شكل النص مع التصور المدرسي، فتسيجه في محيطه، لتحد من انفتاحه، وتوجه خطابه توجيها مقصودا يؤدي إلى التداخل مع خطاب المنهاج التعليمي الحامل لنوايا مبيتة.

وسيكتفي المنهاج بذكر هذه المعايير دون أن يصرح بغيرها، على الرغم من أنها معايير نبه إليها الباحثون، وعلى الرغم من أنه قد يلزم بها النصوص المختارة ضمنيا، والتي يمكن

---

1. وزارة التربية الوطنية. مناهج السنة الأولى من التعليم العام الثانوي والتكنولوجي. ص: 38.

الوقوف عليها من خلال عملية استقصاء ومتابعة للكتاب المدرسي الموجه لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، في سنواتها الثلاث، وهي:

ب- معايير المضمون:

والمقصود منها؛ جملة المؤثرات التي يوظفها المنهاج لإعادة بناء معنى النص ودلالته ؛ فالتصرف في النص الأصلي، واجتزاء قطعة منه (النقل الديداكتيكي)، وعدُّ هذه القطعة نصا تعليميا، سيكون مؤثرا بالضرورة في معايير نصِّيته بالسلب، وسينعكس ذلك على انسجامه. ولهذا كان القول في تحديد مفهوم النص الأدبي التعليمي على أنه نسيج، من قبل المنهاج *، فيه سوء تقدير، وانقياد غير واع وراء مقولات نقدية، لا يهمها مجال التعليمية. وللباحث أن يتأمل في بعض الاضطراب الذي سيقع فيه المنهاج بعدما قرَّر أنَّ النص نسيج؛ جاء في وثيقة (المناهج والوثائق المرافقة، للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي):

" النص كيان مهيكل " [1]. والهيكلة لا تكون إلا لكيان له بنية. لهذا يردف المنهاج القول:

" وهو ما يجعله [أي النص] يتميز ببنية خاصة تقوم على ما بداخله من علاقات بين مكوناته "[2]. ثم يقرر أن " النص – عموما – يخضع لجملة من المقومات، في مقدمتها الانسجام والاتساق، باعتبار أن النص بنية مركبة متماسكة ذات وحدة كلية شاملة، يستلزم وصفها تعقب تلك العلامات الممتدة أفقيا، والبحث عن وسائل الربط النحوي بينها "[3].

ولعله يصبح من الواجب على المنهاج أن يرصد تعريفا يتناسب والأهداف المرسومة،

---

* جاء في وثيقة (المناهج والوثائق المرافقة. السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي) ص: 66، " معنى النص هو النسيج. ومثلما يتم النسج من خلال مجموعة من العمليات المفضية إلى تشابك الخيوط وتماسكها بما يكون قطعة من قماش متينة ومتماسكة، فالنص نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض. هذه الخيوط تجمع عناصره المختلفة والمتباعدة في كل واحد هو ما يعرف بالنص.

1. وزارة التربية الوطنية. المناهج والوثائق المرافقة. السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. ص: 67.
2. المرجع نفسه. ص: 67.
3. المرجع نفسه. ص: 68.

وكذا درجة النضج المعرفية للمتعلم وعمره العقلي. ثم له أن يحدد مجموعة من معايير المضمون، وهو ينبع من هذا التعريف. وعموما، يمكن أن نقارب التعريف الذي توصل إليه البحث، ونحدد مجموعة من المعايير، فنذكر منها:

– أن يكون النص هادفا، يحفز ميول المتعلمين، ويعينهم على تبني الاتجاهات المجتمعية، ويغرس فيهم القيم الإيجابية، وينمي فيهم الذائقة الأدبية.

– أن يمكن المتعلمين من نفسه؛ فيدفع بهم لتفكيكه، ومساءلته، وتحليله، والوصول من خلاله إلى استخلاص النتائج، أو بناء الخلاصات حول مضمونه، ونقدها.

– أن يسهم في إثراء الرصيد اللغوي للمتعلمين، دون أن يتجاوز في لغته عتبة معجمهم اللغوي.

– أن تكون كلماته مفارقة في تركيبها للغة الاستعمال اليومي، حتى يحافظ النص على أدبيته.

– أن يكون قابلا للقراءة بمفهوميها؛ الأفقي والعمودي.

– أن يوفر المعرفة المدرسية الضرورية، البانية للمعرفة العلمية.

– أن يحدث الدهشة في نفسية المتعلم، وأن يحرك فيه روح التساؤل والتفكير.

– أن يوسع من خيال المتعلمين.

– أن يتسم بدرجة من الصعوبة.

– أن تلامس أفكاره واقع المتعلمين، وتدفع بهم نحو مقاربته، وممارسة إسقاطات تجارب الآخرين عليه.

– أن يمكن المتعلمين من أدوات النقد الموضوعي.

– أن يمثل مظاهر الثقافة المجتمعية.

– أن يكون نصا دالا على نوع من الأنواع الأدبية (القصيدة، والقصة، والخطبة، والرسالة، والمقالة، وغير ذلك).

الفصل الثالث

القراءة؛ بين الآلية والغاية

أولا: مفهوم القراءة:

أ- القراءة في المستوى الأفقي:

مقوماتها: - التعرف

- النطق

- الفهم

ب – القراءة في المستوى العمودي

ثانيا: استراتيجيات القراءة

ثالثا: القراءة وتكوين المعنى

رابعا: القراءة الأدبية

مفهوم القراءة:

ما زالت القراءة* مفهوما يحفر في دلالاته سؤال البيداغوجيا، وسؤال النقد الأدبي. وما زال الكشف يؤكد حقيقة التأثر المتبادل بين المجالين، دون أن يتماهى الواحد منهما في الآخر ، وعلى الرغم مما ثبت من أن البيداغوجيا، وإن كانت تحتفظ بمفهومها الخاص للقراءة، ظلت – أيضا – تتربص بما يقدمه النقد الأدبي من تحديدات تتجدد كل آن وحين، في ظل السعي المستمر نحو التأسيس لنظرية علمية، تحكم الفعل النقدي، وتخضعه للموضوعية والعقلنة.

وبين سؤال البيداغوجيا وسؤال النقد الأدبي، وعلى امتداد زمنهما البحثي، تعددت

---

* الأصل في لفظة قرأ أنها بمعنى الجمع عند معظم اللغويين . فقد جاء في "معجم مفردات ألفاظ القرآن": "قول أهل اللغة إن القرء من قرأ أو جمع، فإنهم اعتبروا الجمع بين زمن الطهر وزمن الحيض – لاجتماع الدم في الرحم. والقراءة ضم الحروف والكلمات بعضها إلى بعض في الترتيل، وليس يقال ذلك لكل جمع، لا يقال قرأت القوم إذا جمعتهم، ويدل على ذلك أنه لا يقال للحرف الواحد إذا تفوّه به قراءة". للراغب الأصفهاني / معجم مفردات ألفاظ القرآن. تحقيق: نديم مرعشلي. دار الكتاب العربي. 1972/11/28 م/22 شوال 1392هـ. ص: 414.

كما جاء في كتاب "النهاية في غريب الأثر" في تفسير قرأ ، أنه : " تكرر في الحديث ذكر القراءة والاقتراء والقارئ والقرآن. والأصل في هذه اللفظة الجمع وكل شيء جمعته فقد قرأته ، وسمي القرآن قرآنا لأنه جمع القصص والنهي والوعد والوعيد والآيات والسور بعضها إلى بعض . وهو مصدر كالغفران والكفران ، وقد يطلق على الصلاة لأن فيها قراءة تسمية للشيء ببعضه، وعلى القراءة نفسها ، يقال قرأ يقرأ قراءة وقرآنا، والاقتراء افتعال من القراءة. وقد تحذف الهمزة منه تخفيفا فيقال قرآن" .[أبو السعادات المبارك بن محمد الجزري /النهاية في غريب الحديث والأثر. تحقيق : طاهر أحمد الزاوي ، محمود محمد الطناحي.المكتبة العلمية. بيروت. 1399 هـ/ 1979م ج 4 . ص : 30] .

"وقد وردت مشتقات لفظة القراءة في القرآن الكريم في سبع عشر ة آية. وجاءت كلمة القرآن في واحدة وسبعين آية". [فخري محمد صالح . دعوة الإسلام إلى إجادة القراءة والكتابة. ط 1. دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع . مصر. 1415 هـ /1995م. ص: 33] .

و(قرأ) على وزن (فَعَلَ) بالإضافة إلى دلالته على غلبة المقابل ونيابته عن (فعُل) يجيء على معان أخرى منها: " الجمع والتفريق والإعطاء والمنع والامتناع والإيذاء والغلبة والتحويل والاستقرار والسير والستر والتجريد والرمي والإصلاح والتصويت". ينظر، أبو أوس إبراهيم الشمسان. أبنية الفعل، دلالاتها وعلاقاتها. ط1. دار المدني. جدة. 1407هـ/1987م. ص: 14.

مفهومات القراءة بتعدد الباحثين، وباختلاف زوايا النظر؛ حيث انعكس هذا التعدد بالإيجاب، حين فسر آلية الفعل القرائي، على أنها تجاوز لحدود التماس الصوتي لمقاطع الكلمات منفصلة أو مجتمعة، عن طريق التهجئة، أو رسم صورة بصرية للرمز المكتوب في المخيال، والتعرف إليه نطقا. وهذا التجاوز، إنما هو تجاوز للآلية الميكانيكية، التي تكتفي بسطح المقروء وامتداده الأفقي، إلى مستوى ينحو باتجاه عمودي، يسعى إلى إعادة التشكيل والإنتاج. لقد شق السؤال حول المفهوم عمقا غائرا في اللغة، وفي الاصطلاح. ومنه، فما هو مفهوم القراءة في هذين المستويين؟

أ- القراءة في المستوى الأفقي:

تعني القراءة في المفهوم اللغوي الجمع والضم؛ وهي بهذا، في البيداغوجيا جمع الحروف إلى بعضها، والكلمات والجمل المتتالية في بناء نصي، ونطقها بعد التعرف إليها بحسب ما يتحدد في سياقها الثقافي والاجتماعي لإنتاج معنى. لكن، وفي العقد الثاني من القرن العشرين، "بدأت الأبحاث العلمية تتناول القراءة بالبحث التجريبي، وقام (ثورندايك) بسلسلة من البحوث على أخطاء التلاميذ الكبار في قراءة الفقرات، وخرج من هذه الأبحاث بنتيجة كان لها أثر بعيد في تغير مفهوم القراءة "[1].

فلقد تم التوصل إلى أن القراءة " ليست عملية ميكانيكية بحتة يقتصر الأمر فيها على مجرد التعرف والنطق، بل إنها عملية معقدة تماثل جميع العمليات التي يقوم بها الإنسان وهو يحل المسائل الرياضية. فهي تستلزم الفهم والربط والاستنتاج" [2] ونحو ذلك. وبهذا تكون القراءة قد ارتبطت، بالإضافة إلى النشاط الحس- حركي (البصر والسمع والنطق)، بالنشاط العقلي (الفهم والاستنتاج..). إلا أنها ستظل القراءة الخطية التي تتتبع الرموز اللغوية المكتوبة، بحثا عن معنى مخبوء في ثنايا نص، يجتهد القار ئ في العثور عليه واستخراجه، كما كان يعتقد.

---

1. الحرشاوي السعدية. فعل القراءة، من النص إلى المعنى. مجلة البحث البيداغوجي (ديداكتيكا) العدد 2 يناير 1992. دار الخطابي للطباعة والنشر. الجديدة. المغرب. ص: 17.

2. المرجع نفسه. ص: 17.

ولهذا جاء في بعض التعريفات: " أن القراءة هي استخراج المعنى من المادة المطبوعة"[1]. وهي بهذا محصورة في الوصول إلى المعنى من خلال ألفاظ اللغة الم كتوبة؛ أي أنه لا يستوقفها في كنهها وماهيتها، بقدر ما يسعى للكشف عن غايتها.

وفي تعريف قريب من هذا، يذهب باحث آخر إلى أنها: " عملية فك قانون الكتابة بالتطلع إلى الوحدات، والعلاقات التي بينها، قصد الفهم" [2]. فهو يرى أن القراءة عملية تفاعل مع المكتوب لأجل تفكيك قانونه، وهذا التفكيك يتأتى بفعل التعرف إلى الألفاظ والعلاقات التي بينها، ليحصل في الأخير الفهم. لكن هذا التعريف أيضا، سيدفعنا للتساؤل عن وصف القراءة بأنها عملية؟ إذ يفهم من هذا، أنها فعل يقع في ظروف وملابسات معينة؛ أي أننا إذا سلمنا أن القراءة عملية، فهذا يعني أننا جعلناها عملا لم نحدد طبيعته، كما أننا جعلناه يقع مرة واحدة، مع التسجيل بأننا أهملنا أيضا حقيقة المكتوب، والقانون الذي يحتكم إليه. فهل هو قانون الخط ؟ أم قانون تحويل الصورة إلى ملفوظ؟ أم هو جماع كل ذلك؟

وقد رأى بعض الباحثين البيداغوجيين، في محاولة إيجاد صيغة تعريف شاملة، تعتمد على تحديد العناصر الفاعلة في القراءة، ثم بيان دور كل واحد منها، على أساس أن هذه العناصر شديدة الصلة بالقدرات الفردية، ولها تأثير مباشر على حقيقة القراءة ذاتها، فذهبوا إلى عدِّ: "عملية التعرف إلى الرموز المطبوعة، ونطقها نطقا صحيحا (إذا كانت القراءة جهرية)، وفهمها. وعلى هذا فهي تشمل التعرف، وهو الاستجابة البصرية لما هو مكتوب، والنطق وهو تحويل الرموز المطبوعة التي تمت رؤيتها إلى أصوات ذات معنى، والفهم أي ترجمة الرموز المدركة ومنحها المعاني المناسبة، وهذه المعاني تكون غالبا في ذهن القارئ وليست في ذات الرموز المطبوعة، وهذا هو سر اختلاف معاني الكلمات من

---

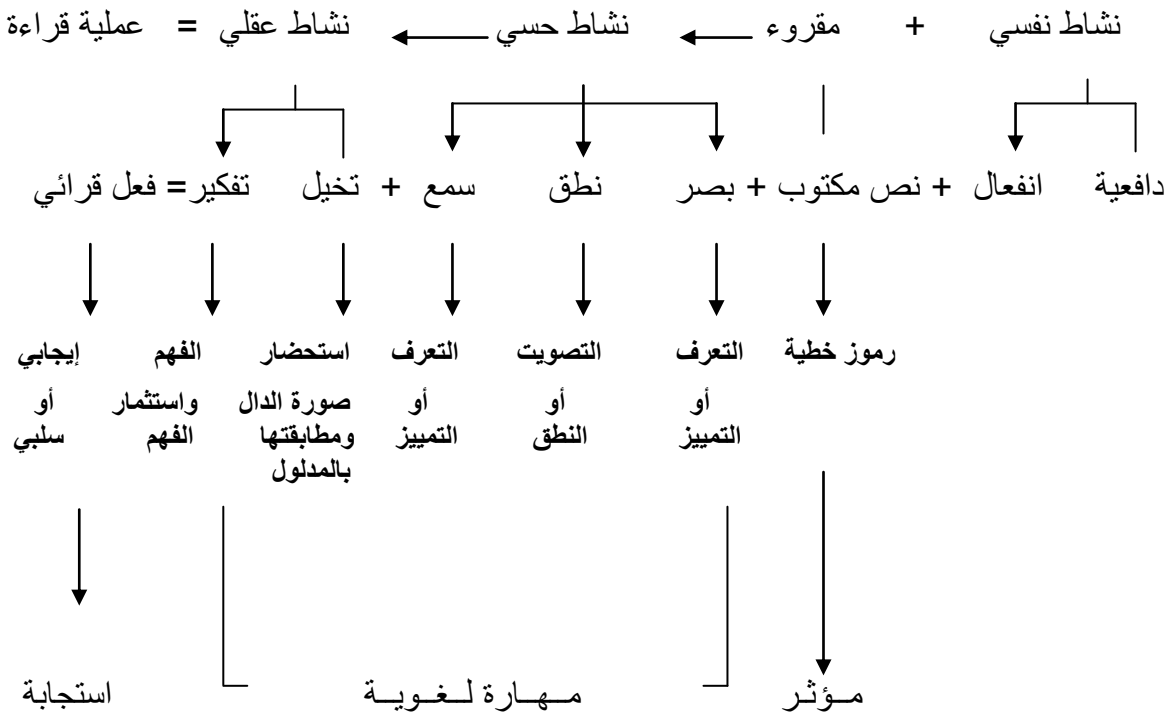
1. برنيس كلينان. اقرأ لي. تنشئة الأطفال على حب القراءة. ترجمة د. سعيد محمد بامشموس. مكتبة كنوز المعرفة. جدة. السعودية .1417 هـ /1997 م . ص : 11.

2. مصطفى حركات. الكتابة والقراءة وقضايا الخط العربي. دار الآفاق. الجزائر. د ت . ص : 15.

مجتمع إلى مجتمع آخر"[1].

إن هذا التعريف يمكن أن يكون قاعدة لتحديد أكثر دقة؛ فالقراءة لا يمكنها أن تحدث خارجا عن جنس اللغة، ولا أن تتحقق في عملية تعرف واحدة، دون أن تستدعي خبرات سابقة متحكم فيها، فهي بذلك مهارة لغوية مكتسبة حاصلة من خلال امتلاك القاريء /المتعلم لمكتسبات قبلية، صالحة لجعله قادرا على الربط بين المكتوب والمنطوق، حين ممارستها، على نص مثير قائم في شكل رموز خطية يتم التعرف إليها، وستقوم في ذهنه (بانعكاس صور هذه الرموز) وواقعه المحسوس، بمجرد نطقها في حالة القراءة الجهرية (ذبذبات صوتية لهذه الرموز)؛ أي تحويل هذه الرموز إلى رموز صوتية حاملة للمعنى المناسب، بمجرد تحقق العلاقة. وعلى هذا فالمهارة تتطلب تجميع وتفعيل جملة من القدرات الحسية (العينين وجهاز النطق والأذنين) والعقلية (التفكير والتخيل) والوجدانية، التي تتفاعل وتؤثر فيما بينها، وفق ترتيب منطقي (في الزمان والمكان)، لتنتج فعلا لغويا؛ يعرف بالفعل القرائي، تتوقف إيجابيته أو سلبيته على مدى الفهم. والذي سيكون غاية أولى، يجب أن تتحقق قبل أية غاية، بل وسيستدعي مؤشرا دالا عليه بالضرورة، يؤكد تحققه. ولعل المخطط التالي سيكون تمثيلا توضيحيا للمقصود:

1. فاضل فتحي محمد والي. تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، طرقه، أساليبه، قضاياه. ط1. دار الأندلس للنشر والتوزيع. 1418 هـ/1998 م. ص: 214.



الشكل (2) ـ مخطط تحقق الفعل القرائي ـ

وما يلاحظ انطلاقا من هذا المخطط، هو أن القراءة على صلة وطيدة بالنشاط النفسي؛ فللفعل القرائي لا يمكنه أن ي تحقق، ما لم يجد القار ئ الدافعية للقراءة، وما لم يتفاعل مع المقروء؛ النص المكتوب الذي يجب أن يمتلك من الخصائص، ما يجعله المؤثر الذي يتطلب استجابة، وفق قانون النظرية السلوكية. وهذا عندما يتولد عن هذا المؤثر نشاط، يتداخل كثيرا بين الحسي والعقلي: فبين أفعال التعرف والتمييز أو النطق، باستخدام آلة البصر أو التصويت أو السمع، يدرك المتأمل أن الآلة إنما حركها العقل، المتحكم في حركات الإنسان، حتى وإن بدا – من الناحية الفيزيائية – أن الآلة هي أول من يستقبل الرموز الخطية، ويرسلها إلى الدماغ لتتولد عنها الاستجابة المناسبة، متمثلة في مطابقة صورة الدال بالمدلول مما يؤدي إلى الفهم. والحقيقة أن كل فعل قرائي تتوقف إيجابيته على مدى تمكين القارئ / المتعلم من أفعال التعرف والتخيل والتفكير؛ والسلبية في فعل منها أو فيها كلها، يفقد القراءة قيمتها. ولهذا كان لا بد من توفر شرط المهارة اللغوية؛ طالما أن المهارة، إنما هي: " قدرة أو كفاية من الكفايات التي يتعلمها الشخص، والتي تسمح له بالقيام

بعدة إنجازات متنوعة. .. . وعادة ما يرتبط هذا المفهوم مع الإتقان في.. الاكتسابات المدرسية، وأيضا مع الكفايات المعرفية الأكثر تجريدا "[1].

إن القراءة مهما كان نوعها، لا يمكنها أن تتحقق قبل هذا المستوى أو بعيدا عنه. إنها القراءة الأولى التي ستتأكد، بمجرد تحقق مقوماتها.

مقوماتها:

المتأمل في التعريفات السابقة، يمكنه أن يخلص إلى أن القراءة في هذا المستوى، وفي غيره، إنما تقوم على مقومات ثلاثة يتفق الباحثون حولها؛ بها يتحقق الفعل القرائي، وفي غيابها أو غياب واحد منها، يكون الفعل أمام صعوبات القراءة. هذه المقومات هي:

- **التعرف:** والمقصود به الإدراك البصري ثم الإدراك الذهني. وك لاهما شديدا الصلة بالآخر؛ فالأول والذي يحمل الرسالة المقروءة بصريا لا بد أن يفضي إلى الثاني الذي يتحقق في مستواه الفهم؛ لأن دماغنا لا يسجل معطيات الرؤية فقط، إنما يتدخل مقترحا على العين شبكة تحليل. فالإدراك ليس رسما استشفافيا للحقيقة الخارجية. إن ذكاء القار ئ وبيئته الاجتماعية ودوافعه الشخصية هي عوامل محددة [2]، ستؤدي دورا حاسما في ترجمة هذا التعرف إلى فهم. و" تعلم القراءة، هو أولا (وليس فقط) تعلم التعرف إلى الكلمات المكتوبة إلى حد القدرة على جعل ما نعرف فعله، انطلاقا من رسالة مكتوبة، هو نفسه انطلاقا من الشفوي"[3]. فالتعرف إنما يقوم على أساس توظيف معرفة مختزنة بها يميز الرموز المكتوبة، وضرورة تجسيدها في صور منطوقة مناسبة. وإذا كان الهدف من القراءة يستدعي الفهم،

---

1) عبد الكريم غريب. المنهل التربوي. ص: 482.

2) ينظر John downing et Jacques FiJalkow. Lire et Raisonner. Editions Privat. Toulouse. 1984. P : 33-34

3) Observatoire national de la lecture / Inspection générale de l'éducation nationale L'apprentissage de la lecture à l'école primaire. Rapport à monsieur le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.Rapport n²2005-123.Novembre2005. P : 9.

فإنه يجب على القارئ، أن يعي بأن فعل القراءة ليس مجرد مطابقة المعنى بكل كلمة، ولكنه يشترط تجاوز ترتيب الكلمات وتواليها من أجل تمثيل شامل، متناسق ومنسجم للجملة والنص[1]. ومن ثم يصبح التعرف، ليس مجرد إدراك بصري يضبط الشفرات المكتوبة في النطق بها، ولا أن يطابقها بمعانيها المعجمية، ولا أن يحددها بوظائفها النحوية وصيغها الصرفية، بل هي كل هذا مجتمعا في إطار المعنى العام لسياق النص، والذي يجب أن يكون قريبا من المحيط المعرفي للقارئ.

- **النطق:** وهو التلفظ بصوت مسموع مع التزام القواعد السليمة من الناحية الصوتية والنحوية؛ أي أن النطق يقوم بدور حاسم في ضبط المفهوم الذي تقوم عليه القراءة من حيث إنها: " فك الشفرة المكتوبة بالصوت. أو هي إعطاء الرموز المكتوبة طابعا صوتيا تنتج عنه اللغة الشفاهية (الكلام). إن التعود والتحكم في الآلية هو الذي يضمن لنا الانتقال من التصويت (قراءة جهرية) إلى التلفظ الذهني الصامت " [2]، أي أن النطق بالشكل الصحيح لما يناسب موقف النص وأسلوبه، هو الذي يحدد مداخل ولوج النص وكيفية سبر أغواره؛ فنطق الصياغة التقريرية الخبرية يختلف عن نطق بعض الصيغ الإنشائية كالاستفهام والنهي والأمر وما إلى ذلك، كما أن النطق للشعر يختلف عنه في النثر.
- **الفهم:** وهو يقوم على التمثل الصحيح للمعنى المحصل من نص مقروء، بما يتوافق مع بنيته. وحتى يحقق القاريء ذلك، لابد أن يجند مجموع المعارف والخبرات التي يستدعيها من الذاكرة، لأجل التذكر والتعرف والتثبت والربط والتحليل والحكم أو التقرير. وكل هذا يتطلب تفعيل مجموعة من الأنشطة؛ نشاط حس– حركي، ونشاط وجداني، ولكن، أيضا،

---

1. ينظر Observatoire national de la lecture / Inspection générale de l'éducation nationale. L'apprentissage de la lecture à l'école primaire. Rapport à monsieur le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.Rapport n²2005-123.Novembre2005. P : 9.

2. Philipe Pigallet . Méthodes et stratégies de lecture . Pour un art de lire. Partie Application pratique. E.S.F.éditeur. Paris. 1996. p : 29

نشاط ذهني أساسه: " الربط الصحيح بين الرموز المكتوبة والمعاني التي تؤديها؛ بالإضافة إلى استخلاص المعنى المطلوب من السياق العام للنص المقروء، واختيار المعنى المناسب ، وتنظيم الأفكار ، وتذكرها، كلما دعت الضرورة، واستخدامها في النشاطات المختلفة للقارئ"[1]؛ ففهم النص " عملية ذهنية يقوم بها المتعلم لفك شفرة إرسالية مكتوبة أو شفهية "[2]؛ أي أن القارئ مطالب بأن يسكب المعاني المناسبة، التي تستدعيها بنى النص المكتوب اللغوية، أو بنى الخطاب الشفوي، حتى يفك تشفيرها، وإلا سيكون الفهم حينها من صعوبات القراءة.

وهنا يجب أن ننبه إلى أن المقصود بالفهم، ليس مطابقة ما يوجد في الذهن ببنيات النص، فالفهم " ليس إعادة الوقائع المتضمنة في النص، وإنما هو القدرة على التصرف بعد التفاعل مع بنيته. إننا لا نثبت فهمنا لنص عندما نردده " [3]. غير أنه يجب التأكيد على أنَّ " البنيات التي نلاحظها في تنظيم النصوص ضمنية في الذهن. ونستطيع إثبات وجودها وتحديد آثارها، لكن لا نقدر أن نعاينها مباشرة... إن التلميذ يتعلم هذه البنيات، إذا مكناه من فهم النصوص التي وظفت فيها. ولهذا ندرسه هذه النصوص" [4]. ومنه، فقد كان (**Daniel Dubois**) يرى أنَّ الفهم يتحدد "بداية على أنه مجموعة النشاطات التي تربط المعلومات الجديدة بالمعطيات المكتسبة سابقا والمخزنة في الذاكرة طويلة المدى، فنماذج الفهم مرتبطة ارتباطا وثيقا بالتمثل النظري لشكل، ومضمون الذاكرة طويلة المدى. وكل نشاط فهم، يستلزم توفر معرفة وكَمٍّ من التجارب المسبقة، والمحصلة من طرف [القارئ]على هيأة تمثيلات مجردة على مستوى عميق. وهذا ما يكوِّن الذاكرة طويلة المدى التي تعد مستقبل المعلومات الجديدة عند قراءة رسالة ما "[5]. وبمعنى آخر؛ فإن الفهم يتحقق بتخطي حدود التعرف، إلى

---

1. بشير إبرير. تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق. ص: 135.
2. عبد الكريم غريب. المنهل التربوي. ج1. ص: 189.
3. احسن بوتكلاي. تدريس النص الأدبي. من البنية إلى التفاعل.إفريقيا الشرق. المغرب.2011م. ص:73.
4. المرجع نفسه. ص: 74/73.
5. Gerard Vigner . Lire, du texte au sens. Clé international. Paris1979. p: 37-38

البنى اللغوية ومعانيها كوحدات مستقلة إلى مستوى توظيف هذه البنى، ودلالاتها مرتبطة بشكل يقدم مضمونا كليا متسقا ومنسجما، وستؤدي التجربة دورا مهما في استيعابه. ولهذا أوجبت تعليمية اللغة استثارة خبرات المتعلم السابقة واستثمارها.

ب- القراءة في المستوى العمودي:

يرى (حسن شحاتة) أن القراءة :"من أعقد الأنشطة العقلية، فهي تتطلب تمييز شكل الكلمة سمعيا وبصريا، كما تتطلب التفكير، وتوقع المعاني التي ترمز الكلمات إليها، وهي أشبه ما تكون بحل المشكلات واستنباط الفروض، والتحقق من الاستنتاجات، إنها تضمن كل أنواع التفكير؛ من تقويم، وإصدار لأحكام، وتخيل، واستنتاج، وحل للمشكلات..." [2]. وبهذا، تكون القراءة قد تجاوزت حدود الفهم، والاستنتاج إلى النقد والتخيل وحل المشكلات؛ أي أنها " ليست عملية متميزة، بل هي نشاط فكري متكامل يبدأ بإحساس الإنسان بمشكلة من المشكلات، ثم يأخذ.. في القراءة لحل هذه المشكلة، ويقوم أثناء ذلك بجميع الاستجابات التي يتطلبها [الحل] من عمل وانفعال وتفكير" [3]. وبهذا تكون الأبحاث البيداغوجية قد طورت مفهوم القراءة، وتخطت به هدف (القراءة من أجل الفهم) بل حتى من أجل التفاعل مع النص المقروء؛ باستجابة المشاعر لمعانيه فرحا وحزنا، وألما، وسعادة وشقاء.. لتصل إلى أن القراءة لا تبتغي تحصيل المعرفة لذاتها، وإنما تطلبها بوصفها وسيلة فعالة، تواجه بها المواقف الصعبة في الحياة؛ أي أنها باتت تسعى إلى تعديل السلوك من حالات غير مرضية، إلى حالات مرضية (القراءة من أجل العمل). وهذا يعني أن البيداغوجيا قد انفتحت على الشركاء في العمل الأدبي، منذ سبعينيات القرن الماضي، حين استغلت ما توصلت إليه الحركة النقدية عموما، واستثمرت بعض مقولات نظرية التلقي، وخاصة تلك التي تركز على

---

1. حسن شحاتة. قراءات الأطفال. ط 3. الدار المصرية اللبنانية. 1416هـ/1996 م. ص : 63/62.

2. الحرشاوي السعدية. فعل القراءة، من النص إلى المعنى. ص:18.

القارئ بوصفه شريكا مع الكاتب لبعث الحياة في النص الأدبي. وعليه، لم تعد القراءة ذلك التعامل السطحي مع النص المكتوب، للبحث عن المعنى، بقدر ما صارت تفعيلا للنص ومشاركة صاحبه في بناء المعنى.

جاء في القاموس المعاصر للتربية أن: " القراءة، نشاط إدراكي حس– بصري وعقلي، يسمح بفك شفرات معنى نص بإعادة بناء الرسالة المشفرة وفق معلومات بيانية " [1]. وهذا يعني أنَّ القراءة فعل واع ، تسهم في إنتاجه الحواس مع العقل للوصول إلى ضبط المعنى المشفر، الذي لن يتضح إلا بعد إحداث عملية بناء لكمٍّ من المعلومات وفق تشكيل بياني. والتعريف بهذا المفهوم، يفترض مسبقا وجود قدرات ذاتية لدى القاريء، كما يسلم بوجود خلفية معرفية مرجعية تساعد على التعرف إلى الشفرات واستجلاء المعنى منها، أي أن القارئ حتى يحقق فعل القراءة يجب أن يكون قد مر بفترة سابقة للقراءة تعرف بـ(فترة تخزين المعاني)، وهي فترة ما قبل المدرسة، أو هي مرحلة تمتد إلى غاية السنة الأولى ابتدائي، تمتاز بأنها " فترة تخزين المعاني ، وتنميتها من خلال مساق الخبرات التي يحياها الطفل، ويتماس معها، أو ينخرط فيها كلاما واستماعا. فضلا عن أنها مرحلة الربط بين المعاني والخبرات التي يحياها الطفل ، سواء أكانت خبرات سمعية أم خبرات صوتية منطوقة " [2]. وعلى هذا، فالفعل القرائي لا يمكن أن يتحقق إلا بعد مرور القار ئ بمرحلة نضج معينة، يستجمع فيها قدراته التي تؤهله للقيام به، وتجعل منه عنصرا فاعلا في إنتاجه.

ويرى أحد الباحثين أن (قرأ) " فعل، حيث الدور الكبير يعود إلى الذي يتصرف. لا شيء يحدث إذا (لم يخترع القارئ الكل في إطار تجاوز دائم للشيء المكتوب). ولهذا فالقراءة هي تركيب بين الفهم والإبداع. إنها أولا فهم وليست تهجيا شاقا وتطبيقا ممعنا بالتدقيق.. وهي

---

1. Renald Legendre. Dictionnaire actuel de l’éducation. 2² édition. Guérin. Québec 1993. P : 787.

2. حسني عبد الهادي عصر. مهارات القراءة. المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر. ص: 114.

بالزيادة إبداع، فالمكتوب باق حروفا ميتة طالما أن مستعملها لم يعطها المعنى " [1]. وبعبارة أخرى، إذا كان للقار ئ دور محدد في الفعل القرائي من خلال فهمه وتجلية معانيه، فإن النص سيكون صاحب الدور الحاسم في إنتاج هذا الفعل من خلال ما ستقوم به شفراته من استفزاز للقاريء، وتحفيزه على المحاورة ، والمساءلة ، وولوج عوالمه ، واستثمارها من خلال إنتاجية مبدعة. ولهذا، فالقراءة عملية معالجة منتجة للنص، وليست تأملا لأفكاره [2]، كما أنها ليست نقلا ساذجا للمعلومات التي يتضمنها النص إلى التمثيل الذهني، ولا إعادة بناء للمعنى؛ إنها نشاط بنائي مستمر تتدخل فيه وظيفيا عوامل كثيرة، كالعوامل النفسية والعوامل المنشطة للقراءة [3].

ومن هذه العوامل والمنشطات؛ الانفعال والدافعية، والتي أكد عليها (حسن شحاتة) حين قال إن: "القراءة عملية عقلية انفعالية دافعية،..."[4].

فالانفعالية التي يشير إليها هي "طاقة مخزونة تندفع في توتر نحو إشباع تناله... ولهذا الانفعال العارم أثره البعيد في شتى العمليات العقلية من إدراك واستقراء وتفكير واستدلال أو محاكمة، وكلما كان الانفعال أكثر هيجانا، كان مستوى التفكير أكثر بدائية.. وضعفا. فالانفعال والتفكير هما كفتا ميزان كلما ارتفع أحدهما هبط الآخر... (ولهذا يجب ضبطه)، فالإنسان بما وهبته الفطرة الإلهية من ذكاء ، واستعداد للتعلم، والتخلق والتربية، فإنه يستطيع أن يقوم بعملية ضبط إرادي ذاتي لانفعالاته الهابطة، أو لشتى انفعالاته المتطرفة. وهذا ما تؤكده دراسات (الطب الجسدي النفسي/ **Psychosomatic**)، حيث يخضعها لعوامل

---

1. Philipe Pigallet. Méthodes et stratégies de lecture. Pour un art de lire. P : 28.
2. Nicole Gueunier. Lecture des textes et enseignement du français. Hachette. 1974. P:22
3. ينظر؛ حسين الواد . نظرية الخطاب مدخلا إلى بناء منهجي القراءة والتعبير باللغة العربية لغة أما . مؤتمر مناهج تعليم اللغة العربية، آفاق التجديد والتطوير، من 18 إلى 20 أفريل 2004. مجلة التربية. البحرين 2004/12/13. ص: 72.
4. حسن شحاتة. قراءات الأطفال. ص : 90.

التدريب الانضباطي. وعملية الضبط التربوي (تلزمه) سنوات عديدة من التدريب، [و]أفضل وقت ملائم [له]... مرحلة الطفولة والفتوة والشباب، لأن الأساليب الانفعالية وعاداتها لا تزال في مراحل التعود والتبني"[1]. أما الدافعية فهي مفهوم "يعتبره الباحثون في التربية وعلم النفس أحد العوامل المسؤولة عن اختلاف الطلاب من حيث مستويات النشاط التي يظهرونها حيال المواد الدراسية والنشاطات المدرسية... (و) يستخدم مفهوم الدافعية للإشارة إلى ما يحض الفرد على القيام بنشاط سلوكي ما، وتوجيه هذا النشاط نحو وجهة معينة... وتتبدى أهمية الدافعية من الوجهة التربوية من حيث كونها هدفا تربويا في ذاتها، فاستثارة دافعية الطلاب وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم، تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية، وعاطفية، وحركية خارج نطاق العمل المدرسي وفي حياتهم المستقبلية، هي من الأهداف التربوية الهامة التي ينشدها أي نظام تربوي. كما تتبدى أهمية الدافعية من الوجهة التعلمية من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة، على نحو فعال، وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل والإنجاز"[2].

كما يرى باحث آخر أنه قد يكون " لدينا أحيانا توجه إلى عدِّ القراءة نشاطا سلبيا، حيث القاريء الصامت (يستقبل) النص، [لكن] القراءة على العكس، تتطلب من القارئ أن يقوم بحركة ذهاب وإياب بين معلومات النص ومعارفه السابقة، وفي العادة، لا يقرأ النص خطيا؛ القارئ (يحضر) النص، يغير نظامه، يعيد قراءته مجزءا، سواء عندما يبحث عن معلومة دقيقة، أو عندما يريد النظر فيما يوجد تحت النص، أو عندما يريد حفظه في الذاكرة ويبذل جهدا ذهنيا لتركيبه وتخزينه. وحتى بعيدا عن أهداف القراءة النشيطة، فالقراءة العادية تطلب باستمرار من القارئ تعاونه، لأجل إقامة علاقة بين معطيات النص (معلومة أعطيت

---

1. عبد الحميد محمد الهاشمي . أصول علم النفس العام. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر. 1982م. ص: 176/173.

2. المرجع نفسه. ص: 205- 206.

ثم أخذت بعيدا)، وبين الأفكار (الأساسية والفرعية)، وبين النص الحاضر وغيره من النصوص المعارضة أو الموافقة، وبقيمة هذه العلاقة الحيوية يستطيع القارئ فهم النص"[1].

ومن هنا يتضح، وبشكل جلي، دور علاقة التعاون بين القار ئ والنص لإعادة إنتاجه، أو توليد أفكاره، أو الوصول به إلى عملية إبداعية في حدود ما يكشفه له النص من معطيات، أو ما يوفره من فضاءات للتثاقف، أي أن القراءة " يمكن أن تحدد على أنها لقاء بين، قار ئ، من جهة، يمتلك معارف ويخضع لمجموعة من الإجراءات الذهنية، ومن جهة أخرى، نص يتكون من معلومات موكولة لقواعد واضحة للغة معينة "[2].

وحتى يستطيع القارئ تحقيق هذه العلاقة، لابد له من مراودة النص وترويضه، فالقراءة لا يمكن أن تؤكد مفهومها إلا في أحضان النص المكتوب. لهذا سيدخل في مرحلة استكشاف عن طريق استنطاق الأنساق الكتابية، ويبدأ تحديدا بالنسق اللغوي الموصل لبقية الأنساق التي تتشكل حتما من خلاله. وبهذا الاستنطاق تتولد الرغبة في التواصل، فيلجأ القار ئ إلى النبش في خبايا النص وتفكيكه، للوقوف على جملة البنى والعلاقات التي تربطها في سبيل استجلاء المعنى وتصوره، ليصل في مرحلة أخيرة إلى تأول النص، وإنتاج نص جديد يعرف بنص القراءة.

من كل هذا، يمكن تقرير جملة حقائق؛ تحدد كالتالي:

– إن القراءة ليست هي نشاط تعلم القراءة، بل هي نتيجة ومؤشر نجاح هذا النشاط، تتحقق دوما بعد فترة سابقة لها، هي فترة اكتساب الخبرات وتخزين المعاني.

(1 Francine Cicurel. Lectures interactives en langues étrangères. Hachette. Paris 1991.p :14

(2 Marlène Guillou. Comment une école pour tous les élèves peut assurer pleinement Sa mission d'enseignement de la langue française. Séminaire (La maitrise de la langue une responsabilité partagée). Ministère de la culture et de la communication. Délégation générale à la langue française et aux langues de France. Centre International d'études pédagogiques en collaboration avec le ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche. 8 / 9 décembre 2003. p :124.

إن كل معلم يسعى من خلال نشاط القراءة، لا إلى أن يجعل التلميذ يقرأ، بل يجعله يربط بين الرمز المكتوب والمعنى المقصود بالكلام المنطوق، الذي بات الطفل متمكنا منه. وهذا الأمر سيحتاج إلى كثير من التدريب، حتى تنمو خبرات الطفل في التعرف إلى الرموز والربط بينها وبين معانيها. وفي حالة نجاحه في هذا المسعى، سيكون قد أعد قارئا يمكنه أن يمارس فعل القراءة.

- إن القراءة نشاط يمارسه قاريء يملك خبرة تؤهله لتجنيد إدراكه الحسي ، وبعض وظائف العقل الداخلية كالشعور، والتفكير، والتذكر، والتعرف، والتخيل لينجز فعلا قرائيا.
- إن القراءة لا تحقق مفهومها إلا بوجود نص مكتوب، يمارس عليه الفعل القرائي في ظل وجود علاقة تقوم بينه وبين القاريء تفضي إلى إعادة إنتاج أفكاره وتوليده في عمل إبداعي.

من هنا، تصبح القراءة عملية تواصل، يمارس فيها القار ئ قدرات وخبرات لغوية ناضجة على نص مكتوب ومثير بقصد إعادة إنتاج أفكاره في شكل عمل إبداعي.

ثانيا: استراتيجيات القراءة :

الاستراتيجية مصطلح عسكري معرب، وقد وظفه الخبراء في الحقل البيداغوجي؛ لما له من قدرة على احتواء مصطلحات أخرى تستعمل في ميدان تعليم اللغات، هي : المدخل، والطريقة، والأسلوب. " وهذا الترتيب روعي فيه التدريج من الكل إلى الجزء، ومن اليسر إلى التعقد، فالإطار العام الكلي لكل هذه المصطلحات هو الاستراتيجية ثم يليه المدخل فالطريقة ثم الأسلوب "[1]؛ أي أنها تصور يحتكم إلى المنطق، ويقارب ميدانه بمدخل يضبط به أدواته المعرفية، وطريقة تتحدد من خلالها الخطوات التنفيذية للمقرر، ثم أسلوب يوصف به الإنجاز. وما من شك في أن " النشاط العقلي الإنساني لا بد له من أن توجهه خطط

1. حسني عبد الباري عصر. الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية. مركز اسكندرية للكتاب. ج م ع. 2005م. ص: 99.

وأهداف وأساليب لها صفة العموم والتعقد، وكلها يطلق عليه اسم استراتيجية **strategy** "[1]. والمقصود منه هنا؛ مختلف الخطط التي يمكن أن يعتمدها القاريء في قراءة نص ما. فقراءة خبر في جريدة يختلف عن قراءة نص شعري، وقراءة قصة تختلف عن قراءة مقال فكري...وهكذا، ولهذا يجد القاريء نفسه مضطرا للتكيف مع ما يقرأ وفق استراتيجية محددة. وقد نظر الباحثون في هذه الاستراتيجيات، ووقفوا على جملة منها، هي الآتي[2]:

– القراءة النشطة **(une lecture studieuse)**: وهي قراءة مركزة يسعى القاريء من خلالها إلى الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات. ولهذا قد يعتمد فيها على إعادة القراءة لبعض الفقرات، أو يستعين بالقراءة الجهرية، كما يفعل بعض المتمدرسين في قراءة بعض الدروس بصوت مسموع.

– القراءة المسحية أو التمشيطية: وتحدث عندما يريد القار ئ التعرف إلى النص دون اهتمام بالتفاصيل، فهو يسعى نحو المهم؛ ومثال ذلك القراءة المسحية للجريدة أو ما شابهها. وهي قراءة يتبناها القاريء الخبير، حيث يوظف بعض استراتيجيات الحذف أو الاستبعاد.

– **استراتيجية الانتقاء:** و توظف عند وجود ضرورة للبحث، كتصفح دليل الهاتف، أو القاموس، أو ما كان من هذا القبيل. والقار ئ يعرف ما يريد الوصول إليه، لأنه يحمل في ذهنه نموذجا جاهزا للمعلومة المطلوبة.

– القراءة الإجرائية: حيث يقوم القاريء بإجراء حركة ذهاب وإياب نشطة بين النص والمشروع الذي يسعى إلى إنجازه. كقراءة نص رسالة يود الرد على ما جاء فيها عنصرا بعد عنصر.

– القراءة الجهرية: حيث يعمد القارئ إلى قراءة النص بصوت مسموع.

---

1. حسني عبد الباري عصر. الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية. ص: 100.

2. ينظر Francine Cicurel. Lectures interactives en langues étrangères. p : 16 – 17

وإذا كانت هذه الاستراتيجيات تقوم بالأساس على التنوع في طرق أداء الفعل القرائي، فإن هناك من الباحثين من يرى أنه يمكن النظر إليها من زاوية نوايا القار ئ وأهدافه. ولهذا فهو يحددها[1] بشكل آخر:

1- **استراتيجيات الاختيار:** وتعني الإرادة في الحذف أو الغربلة، بوجود هاجس الاقتطاع أو التمييز، وهما طريقان تلتقيان في القراءة وتكونان موضوع إجراءين مختلفين، هما:

- الكشف **(Repérage)**: والمقصود به، السماح بانزلاق العينين على النص إلى غاية مصادفة المعلومة المطلوبة. وهذا ما يحدث عند قراءة دليل الهاتف، أو القاموس أو ما شابه ذلك. وهذا يعني أن القار ئ سيصل سرعة 2000 إلى 3000 كلمة / دقيقة . وبالمنطق، فليس المقصود أن يقرأ القار ئ 3000 كلمة، وإنما سيصل إلى إيجاد المعلومة في نص يتكون من هذا العدد من الكلمات في ظرف دقيقة. ومن أهداف هذه الاستراتيجية، البحث عن المعلومة باكتشافها والعثور عليها.

- الإزباد **(Ecrémage)** : والمقصود به، استبعاد كل ما يمكن الاستغناء عنه، عند مسايرة النص، من كلمات أو عبارات لا تضيف شيئا إلى الموضوع الأساس؛ أي أن الغاية، هي أخذ ما هو مهم أو جيد.

2 - **استراتيجيات التقييم:** وفيها؛

- التصفح **(Le survol)**: وتقوم هذه الاستراتيجية على تقييم أولي للكتاب، قبل الدخول في قراءة معمقة حقيقية، فمن المهم، قبل أن نقرأ، أن نعرف لماذا نقرأ؟، ولهذا فالقارئ ستكون

1. ينظر Philipe Pigallet . Méthodes et stratégies de lecture. p : 85 - 98

أهدافه التعرف إلى بنية المجموع (أو النص الكلي) والبحث عن الأساسيات، واختيار المقاطع المهمة، وفائدة النص.

– التعمق (**Approfondissement**): ويلاحظ هنا، أن هذه الاستراتيجية يمكنها أن تستعين بما تحقق عند التصفح، فيعمد القار ئ إلى التركيز على بعض العناصر أو المعلومات المكثفة التي تحتاج منه إلى تحليلها والحصول على بعض المعارف الواجبة، وتخزينها لمدى بعيد .

– الاسترخاء (**Détente**): وتتناسب مع القراءات المصحوبة بالرغبة في مواصلة ما بدأه القارئ إلى نهايته، لما يجده من متعة وتذوق، كقراءة قصيدة مطولة أو رواية.

ثالثا: القراءة وتكوين المعنى:

لا يتحقق مفهوم القراءة إلا في ضوء التفاعل بين النص والقار ئ؛ فالنص إنما يدلل على وجود معنى، والقار ئ يسعى بقصدية معلنة نحوه لبنائه والكشف عنه؛ لأن المعنى يبقى متمنعا وراء شفرات المكتوب، ولا يمكن ولوج عالمه إلا بالمناورة وتوظيف الخبرة والمعرفة الذاتية التي " اكتسبها من أشكال المكتوب، ومن عالم تصوره وتخرجه الكتابات. [فهو] يقرأ بثقافته، ومن خلال ثقافته "[1]. والمنظومة التعليمية حيثما كانت، تسعى لأن تجعل تحصيل المعنى أو تكوينه هدفا لها يحققه متعلموها، فـ " أي تعليم لغوي لا يركز على المعاني ويختص بالتدريبات الشكلية الجوفاء على علامات اللغة ورموزها، دون تأمل رصين للمعاني وما يقوم عليها من فهم، هو تعليم يهدر الوقت وينفق الجهد فيما لا طائل من ورائه "[2]. ومن هنا تحديدا راهنت هذه المنظومة كثيرا على طرق بعينها للوصول إليه. فكان أن ثار

(1 Marlène Guillou / Comment une école pour tous les élèves peut assurer pleinement sa mission d'enseignement de la langue française. p: 124

2) حسني عبد الباري عصر. طبيعة المعنى واستقصاؤه في المنهج المدرسي. مكتبة بستان المعرفة. الإسكندرية 2007م. ص: 98.

جدل ولا يزال، حول الطريقة الإجمالية والطريقة المقطعية، وكلاهما له جمهور من المؤيدين.

يرى أصحاب الطريقة الإجمالية أن السؤال الوجيه، هو: " كيف نستطيع قيادة تلاميذنا للقراءة من أجل المعنى عوض تكرار الكلمات كالببغاوات دون فهم؟" [1]؛ فالمعنى إنما نكونه ونتحصل عليه من نص يقوم على الاتساق والانسجام في إطار شامل. بينما يرى أصحاب الطريقة المقطعية أن التركيز على تعليم الوصول إلى الدلالة إنما يمر بالأساس بتعلم التعرف على مقاطع الكلمة ومعناها، فهو الكفيل بأن يوصل التلميذ إلى تشكيل المعنى وبنائه، عندما يمتلك مفاتيح فك شفرات هذه الرموز(الكلمات المكتوبة). وقد كان " الفرق الأساسي بين التقنيات المتغيرة لمجموعتي الطريقتين، ما أشار إليه (شال 1967Chall) حيث الطرق الإجمالية تركز على البحث عن الدلالات انطلاقا من المكتوب، أما الطرق المقطعية، فهي تركز على آلية فك شفرات الرموز المكتوبة ضمن وحداتها اللغوية المطابقة "[2].

وحتى نضمن حدا من التحليل المنطقي، يجب أن ننتبه إلى أن الطريقتين تتنازعان كيفية تعليم القراءة للوصول إلى المعنى، لكننا هنا، بصدد الحديث عن قار ئ تجاوز مرحلة تعلم القراءة إلى ممارسة القراءة، وأنه بات يملك من المؤهلات ما يجعل " الطريقة الوحيدة التي نملك لتجاوز الطاقة الكامنة لذاكرتنا العملية، هي حجز وحدات كاملة دالة عوض التجميع بينها بحروف بسيطة " [3]، وعليه فسنقر مسبقا بأن " الذي يسمح ببلوغ الدلالة مباشرة هو المضمون"[4].

إن اهتمام الطريقتين بكيفية تحصيل المعنى، يؤكد على أن هذا الأخير مطلب رئيس، دفع الكثير من الباحثين إلى سبر غوره من زوايا متعددة، فراهنوا على اللغة وسياقها، كما راهنوا كثيرا على قدرات القارئ ومعرفته.

---

1. John downing et Jacques FiJalkow. Lire et Raisonner.p: 68.
2. المرجع نفسه. ص: 68
3. Philipe Pigallet. L’art de lire ; Pricipes et méthodes. Connaissance du problème. Les éditiond ESF.Paris. 1985. P : 33
4. المرجع نفسه. ص: 33.

يعرف أحد الباحثين المعنى اللغوي بأنه " الدلالات التي يتصورها الذهن عند سماعه الألفاظ اللغوية ، أو عند قراءته الكلام المكتوب " [1]. فالمعنى بالضرورة تحتويه شفرات منطوقة أو مكتوبة، يجب تحليلها وتفكيكها للوقوف على دلالاتها الحقيقية والمجازية، بالاستناد إلى المكتسبات المعرفية القبلية، والخبرات السابقة للقارئ، فباطن النص إنما هو في ذهنه أو هو بنيته المعرفية لا بنية المعرفة، لهذا ظل "معنى النص يتوقف على مقدرة الفهم الكلي للنص الذي يتضمن معرفة السنن اللساني (الخطي ، المورفولوجي، التركيب، المعجم)، وأيضا الاشتغال النصي والتناصي (نظام الجمل، وظيفة النص، علاقة النص بنصوص أخرى)[2]؛ وهذا يعني أن المعنى في النص طبقات؛ يأخذ بعضها بدلالات البعض في تناسب خطي، وتكامل آني، فتعطي الوحدة الكلامية من دلالتها، خدمة لمجموع الوحدات في السياق، فيبنى المعنى العام للنص بوصفه العلامة الكبرى.

وقد رأى بعضهم " أن النص الأدبي إن هو إلا سياق من الجمل النحوية – وهذا هو الشكل في النص – خرج من الاستعمال الحقيقي للغة إلى المجاز والعاطفة والإيحاء والخيال – وهذا هو مضمون النص – الذي يعجز الكلام الحقيقي عن الوفاء بما في شعور المبدع، فيستخدم تحويرات عديدة في الجمل والتراكيب؛ ليعبر بها عن تجربته الشعورية " [3]. ولهذا أيضا، فإن القارئ سوف " يتكيء على بنية النص، أي على نسيج علاقاته الداخلية، كي يخلق السياق العام الضروري لفهم النص المقروء " [4]. ومن هذا التفاعل يتبين أن العناصر المكونة للمعنى تتعدد؛ يقول(محمود بن حسن الجاسم): " عناصر المعنى مكونة من المقام

---

1. محمود بن حسن الجاسم . المعنى والقاعدة النحوية . مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها . المجلد17 . العدد 32. دو الحجة 1425 هـ . ص :511.

2. البشير اليعكوبي. القراءة المنهجية للنص الأدبي؛ النصان الحكائي و الحجاجي نموذجا. دار الثقافة للنشر والتوزيع. الدار البيضاء.2006م. ص: 28.

3. حسني عبد الباري عصر. الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية. ص: 181.

4. عبد الله بن محمد العضيبي. النص وإشكالية المعنى بين الشاعر والقارئ، قراءة في تجربة شاعر معاصر. مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها. المجلد18. العدد3. جمادى الأولى1425هـ. ص: 549.

أو ما يسمى بالسياق الخارجي، ومكونة من السياق اللغوي؛ معاني المفردات والصيغ الصرفية وعناصر النظام النحوي على صعيد الجملة ، يضاف إليها دلالات الجمل، وتفاعل بعضها ببعض على صعيد الكلام أو النص، ومكونة أيضا من المتلقي الذي يزداد دوره في تشكيل المعنى كلما ارتقى الأسلوب بفنيته، وهذه العناصر تسهم في تشكيل المعنى بتضافر بعضها ببعض، ولا ينفرد أحدها بهذا الأمر" [1]. فالمعنى إذن، يضبطه المقام، والسياق اللغوي، والقارئ.

وإذا كان السياق اللغوي قد اتضح آنفا، فإن المقصود بالمقام، مجموع العناصر غير اللغوية التي تسهم في تشكيل الموقف الكلامي (المتكلم، والإشارات غير اللغوية، وبيئة الحدث اللغوي، وكل ما يؤثر في الكلام ومراده)، أو كل الظروف الخارجية المحيطة بتشكل اللفظة. أما القارئ، فهو ذاك الذي يملك قدرات ذهنية وخبرات مكتسبة من بيئته سيوظفها في إنتاج هذا المعنى؛ أي أنه سيستغل الإدراك والذكاء استغلالا رئيسا مع الاستفادة مما يوفره المحيط الاجتماعي والدوافع الشخصية ، ليجعل من كل ذلك عوامل حاسمة. لهذا سيقف هذا القارئ " في حافظة المنشيء وذاكرته ليملي عليه سبل الصياغة والظواهر الأسلوبية التي يقبلها ويفهمها ويتأثر بها " [2]. ومن ثمة سيكون القارئ مضمرا، ولكنه مؤثر في صناعة نصه، ولن يظهر إلا بوجود هذا النص الذي سيسهم، في إطار علاقة تلازمية شديدة التلاحم، في إيجاد قارئه الذي يولد معناه، وعليه سيكون القارئ على رأي (فولفغانغ آيزر) هو ذاك " الذي يصنعه النص لنفسه "[3]. فـ" النص دائما يوجه قارئيه بهدف بناء معناه "[4].

لهذا كان على المنشئ أن يأخذ بعين الاعتبار رغبة القارئ، وطبيعة قدراته وخبراته، ومستواه العقلي والمعرفي، في أثناء بناء النص، فيتحوط له – وخاصة إذا كان متمدرسا–

1. محمود بن حسن الجاسم . المعنى والقاعدة النحوية. ص :518.
2. عبد الله بن محمد العضيبي. النص وإشكالية المعنى بين الشاعر والقاريء. ص : 551 .
3. المرجع نفسه. ص: 551.
4. المرجع نفسه. ص: 551.

من طغيان التهميشات والشروحات، لأن نشاط القراءة إذا كان " يلزم ..المتمدرسين تحمل عناء الحفظ والتذكر الدائم [فإنه] يصبح دون أية فائدة تذكر إذا طغت عليه الهوامش والشروحات المتكاثرة"[1]. بل إن هذه الذاكرة التي ستستخدم في توظيف المخزون المعرفي للتفاعل مع النص قد تصبح مشوشة، عندما يتشتت التركيز، ليبحث بعيدا عن النص المقروء في تهميشات تزعم أنها تقرب المعنى، فالتلميذ حين يقرأ لن يُحَصِّل المعنى بمجرد مطابقة كل كلمة بدلالتها، وإنما يجب عليه أن يتخطى نظام تسلسلها وترتيبها إلى مستوى تمثيلها في إطار شامل تتصف فيه الجملة أو النص بالاتساق والانسجام. كما أنه، يجب عليه أن يمتلك القدرة على التلخيص والتركيب لما يقرأ في سبيل البناء المتدرج للمعنى العام. وما من شك في أن هذا سيشكل صعوبة أمام المتعلم الذي سيبذل جهدا معتبرا في سبيل تجاوزها. بالإضافة إلى الصعوبة الأكبر التي تنتظره في مواجهة ما " يسمى بـ (تطمية النص/ **colmatage textuel**). كتب (امبرتو إيكو) في (**lector in fabula**): النص آلة كسولة، لأجل ملء فضاءات المسكوت عنه أو المنطوق ، تشترط على القارئ عمل شراكة ضارية من قبل " [2]. ومن ثمة، وجب على القارئ أيضا أن يتزود بـ " دافعية نحو القراءة تتجذر في النمو المعرفي...وهذه المعرفة أساسية لتطور مرونة معرفة–القراءة (**savoir–lire**) "[3].

حقيقة، إن الرهان اليوم لأي مدرسة هو الأخذ بيد المتعلم نحو فهم المقروء، بل إن النجاح المدرسي لا يتحقق إلا إذا تمكن المتمدرسون من بناء المعنى، وإدراك أبعاده. وعليه، فإن قارئا من أجل تكوين المعنى لن يكون أبدا ذلك الذي يكرر الكلمات دون فهم، أو يتجاوب مع

---

1 J-L .Dumortier / Fr. Plazanet. Pour lire le récit. l'analyse structurale au Service de la pédagogie de la lecture. P : 93

2 Marlène Guillou / Comment une école pour tous les élèves peut assurer pleinement sa mission d'enseignement de la langue française. p : 125.

3. John downing et Jacques FiJalkow. Lire et Raisonner. P : 67.

تطلعات ليست بالضرورة هي تطلعاته.

القراءة الأدبية:

تمت الإشارة من قبل، إلى أن النص الأدبي من وظائفه تحقيق الإمتاع والمؤانسة، على رأي (أبي حيان التوحيدي)، أو المتعة والمنفعة، على رأي النقاد المعاصرين. وهذه الوظيفة لا تتحقق إلا بوجود قارئ ينجز فعلا قرائيا، يتجاوز به، بالضرورة، حدود مفهوم القراءة الخطية، وإن كان سيستصحبه طوال رحلة الإمتاع هذه. والتجاوز هنا تجاوز فعل بالقوة، لأن القاريء لا يملك أن يتذوق الأدب، إلا بتخطي عتبة القراءة السطحية، طالما أنه أمام نص يقوم بناؤه على الغواية والإغراء.

وإذا كان النص الأدبي لا يمكن عَدُّه نصا عاديا، لأنه إبداع فني، يطمح إلى أن ينتصب خالدا في زمن الإنسان القارئ. فإن آلية قراءته لا يمكن أن تكون عادية. وفي تراثنا العربي راجت مقولة (موافقة الكلام لمقتضى الحال). وقياسا على رأي (شكلوفسكي) الشكلاني الروسي " إن الأشكال الفنية تفسر بضرورتها الجمالية، لا بدوافعها الخارجية المأخوذة من الحياة العملية "[1]، فلا يمكن إلا أن نؤكد أن قراءة النص الأدبي، هذا الشكل الفني، لايمكنها أن تتحقق إلا بضرورتها الجمالية أيضا. من هنا، أوجد مفهوم القراءة الأدبية مبررا لقيامه مستقلا بذاته. " يرى (رولان بارت) أن الأثر الأدبي لا يحظى بالخلود لأنه يفرض على القراء الكثيرين معنى واحدا فيه، وإنما يخلد ويستمر لأنه يقترح على القارئ الواحد معاني عدة في متجدد اللحظات" [2]. بهذا التوليد للقراءات المتعددة عبر الزمن المتجدد، فرض النص عبقرية صاحبه؛ ودفعه ليصوغ ببنيات اللغة وتجربة الإنسان تشكيلا فنيا،

---

1. مجموعة من الكتاب. مدخل إلى مناهج النقد الأدبي. ترجمة رضوان ظاظا و المنصف الشنوفي. سلسلة عالم المعرفة. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. الكويت. 1997م. ص: 173.

2. لحسن كرومي. القراءة: الاختلافي والمغرض. القاريء في المقروء. مجلة كتابات معاصرة، فنون وعلوم. العدد 32. المجلد الثامن. 1997/ 1998م. ص: 106.

سَيُبْهِرُ القارئ الذوّاقةَ، ويُلْزِمُه التفاعلَ معه، في لحظة اندماج كلي، ترتَهِن القراءة الأدبية فيها بطرفين رئيسين، يسهمان في تمييز مفهومها عن القراءة الخطية، هما: النص بوصفه أَدَبِيًا تُخَصِّصُهُ أَدَبِيَتُه، والقارئ بوصفه شريكا للمؤلِف، يَبعثُ معه الحياة في جسد النص الساكن. ولئن كانت القراءة " في استعمالها العادي، خطية من جهة اهتمامها بفك ألغاز الصيغة الخطية للمكتوب، وعمودية من جهة اختراقها لأفقية المنطق الخطي، نحو منطق عمودي يقصد إلى إدراك الدلالات المنطوية والمتوارية في ثنايا المكتوب" [1] فإنَّ المناهج النقدية لن تقبل بتحديدات هذا المفهوم، وستعمل على تجاوزه إلى حيث " تعني القراءة.. (في السيميائيات الأدبية) تشغيل مجموعة من عمليات التحليل، وتطبيقهاعلى نص معطى. وتقدِّمُ هذه القراءة نفسها كإنتاجٍ مقابلٍ للوصف أو الشرح الكلاسيكي للنص الأدبي. إنها قراءة لاشتغال النص، أي للعمليات التي تُؤَسِّسُه كنص من النصوص؛ أو هي قراءة لإنتاجيته، وتتَّسِم بكونها قراءة غير منتهية مادامت تَظَلُّ مفتوحة أبدا على قراءات أخرى، معتَمِدَة على تقنيات تحليلية أخرى، معتبرة نفسها كتطبيق وممارسة"[2].

وحتى لا تكون القراءة الأدبية رهينة التمثلات النقدية، التي حاولت التفرد بضبط المفهوم من منظور هذه المناهج، والتي كانت تريد أنْ تُبَرِّرَ لاستدعاء القاريء والتركيز عليه؛ في ظل تأثرها بما باتت تدعو إليه الفلسفة من تمجيد للشخصانية، وتقره العلوم الإنسانية من ضرورة الاهتمام بالإنسان، وتنمية قدراته، لتصل إلى جوهر الإشكال الذي يفترض أن يبحث فيه، وهو تجاوز حدود الشرح والتفسير إلى التأويل، فالقراءة حسبها ليست إلا منتجا تأويليا مُتَأَسِّسًا على الفهم. وقد كان (مارتن هايدغر) يرى أن " الفهم.. هو قدرة إدراك الذات للوجود في سياق حياة الشخص، ووجوده في العالم. ففهم الوجود بما هو موجود هو أساس

1. محمد حمود. تدريس الأدب؛ استراتيجية القراءة والإقراء. ص:18.

2. المرجع نفسه. ص؛ 18.

الهرمنيوطيقا.. كما أنه هو أساس اللغة والتأويل. والتأويل هو عبارة عن إضفاء الصراحة على الفهم، لأن الفهم متقدم على التأويل، فيكون التأويل مبنيا على أصل الفهم " [3]. والقارئ – شئنا أم أبينا– يُقْبِلُ مؤَثَّثًا بمعرفة من خارج النص، هي معرفة من نظام اللغة الكلي، وهي جزء من ثقافة المجتمع بنصوصها السابقة، وهي أيضا، التصورات والسلوكات المكتسبة أو المتعلمة في تمثل العمل الفني، وسبر أغوار المتخيل. لهذا كان (عبد الملك مرتاض) يقول: " علينا أن نمضي إلى هذا النص الأدبي ولا سلاح لنا إلا الفكر الطليق، والرأي الطَيِّعُ، والثقافة العلمية، والمنهج الحديث الذي يجمع بين الأصالة والمعاصرة. لِنَعُدَّ هذا النص الأدبي عالما مجهولا فعلا. ولنمض إليه ابتغاء معرفة أسراره. ولكن استكشافنا له لا يكون إلا من الداخل، عن طريق السطح الخارجي، السر المبحوث عنه يكمن في النص الأدبي. ولكن مفتاح هذا السر يكمن هو أيضا فيه " [4] وبهذا الكل المندمج سيتلقى القارئ النص، في ظل شروط تفرض عليه أنْ يُحَيِّدَ ذاته، وأنْ لا يصدر من أحكام جاهزة أو مسبقة. لهذا، لن تغامر المناهج النقدية مع هذه الحيادية، بل ستطرحها جانبا، وستقرر أن القراءة هي نقد، لكنه غير النقد المعياري القائم على إصدار الأحكام من جهة الحسن أو القبح، والصحة أو الاعتلال، والرفض أو القبول.

القراءة انطلاق من الذات وعودة إليها؛ في فسحة الاستمتاع بالجمال والترويح عن النفس، وتغذية العقل والانتفاع بتجارب الآخر. ومن هذا كله، كان لا بد من السعي إلى تشخيص كينونتها ضمن إطار توافرت له مجموعة من العناصر التي يمكن استثمارها في التأسيس لمفهوم، ظل كثير من المشتغلين حوله، يستنطقون مكوناته، دون أن يستجمعوا دلالته، في تحديدات اصطلاحية متفق عليها. لهذا رأى بعضهم، وهو يوظفه في حقل

---

1. لطفي فكري محمد الجودي. النص الشعري بوصفه أفقا تأويليا. ط 1. مؤسسة المختار للنشر والتوزيع. القاهرة. 1432هـ/ 20011م. ص: 32.

2. عبد الملك مرتاض. النص الأدبي من أين؟ وإلى أين؟. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر. 1983م. ص: 54/53.

التعليمية، أنها يجب أن تكون قراءة منهجية تقوم على " تركيب متناسق وحسن التكوين مؤلف من نظريات أدبية مختلفة.. [هي]؛ نظرية القار ئ ونظرية النص ونظرية الكاتب، وإنها تروم محاصرة النص من داخله ، وخارجه مع إشراك المتعلم ب كفاياته، ومهاراته في هذه القراءة "[1]. ولأنها كذلك، " فهي ترفض:

- الاقتصار على ترديد محتوى النص وتكرار ما يقوله.
- المحاكاة السلبية لمحتوى النص دون ضابط منهجي.
- النظر إلى محتوى النص بمعزل عن شكله.
- الانطلاق من أحكام جمالية قبلية في تقويم النص.
- إسناد قصدية إلى الكاتب غير مبنية على معطيات يوفرها لها النص المدروس "[2].

لكن القراءة الأدبية للنص، إذا كانت بهذا المفهوم، فهي تبادر النص وتباغته بأهداف معلنة وشروط مسبقة، قد تُقَوِّلُه بالإكراه ما لم يقله، حتى يخضع لضوابط أثاثها المعرفي (النظريات والمقصديات والكفايات).

في القراءة الأدبية لابد أن تكون القراءة الخطية هي المنطلق، بآليتها (التعرف إلى البنيات/ نطقها/ فهمها/ تحصيل المعنى منها)، وستكون حينها، وفي م ستوى أول استكشافا لادِّعاءَاتِ النص، وتقَوُّلاَتِه. وهذه القراءة ستحصل وفق استراتيجية معينة، رهانها تحقيق هدف أو أهداف محدَّدة، في الغالب تكون غير معلنة، يحتفظ بها القار ئ لنفسه، لكنْ على ضوئها، وعلى ضوء الانطباعات الأولى المحصَّلَة، قد يقرر الانتقال إلى الم ستوى الثاني؛ حيث يبدأ عملية التحليل والتفكيك لمكوِّنات النص، والنظر في علاقاتها وعُقَدِها المتشابكة، وعن طريق المحاورة والمناقشة، سيُخْرِج الأفكار، من أكفان النص المحنَّطِ، إلى عالم

1. محمد البرهمي. القراءة المنهجية للنصوص؛ تنظير وتطبيق. ط 1. مكتبة السلام الجديدة والدار العالمية للكتاب. الدار البيضاء. 2005م. ص: 58.

2. المرجع نفسه. ص: 60.

الوضوح والسفور. ليستبين بعدها مكامن الجمالية الناجمة عن مدى الاتساق والانسجام بين تراكيبها. فإنْ تحقَّقَ له ذلك، انتقل القارئ إلى مستوى ثالث، حيث تأويلُ المعنى المحصَّلِ من فهم عام، سيتولد بفعل سؤال الحفر والاستقصاء، وسيتأثر بلمسات الشعرية والجمال، في لحظة الدهشة والإعجاب. لهذا، وفي لحظة ردة الفعل الواعية (المتحكم فيها؛ أي تلك التي سيحتكم القارئ فيها إلى الموضوعية المزعومة)، أو الساهية حيث ينجر، وفي تبعية مطلقة، وراء عاطفته، سينتج نصا آخر غير النص، هو منتج القراءة[1].

وعلى هذا فالقراءة الأدبية إنما هي تفاعل واع، مرْتَهَن بال تَّوُق للنص الأدبي المكتوب، والقابل للمراودة، يحدث بفعل الاستدراج، ويغري ه النص بآليات التشويق، فيندفع القار ئ للتأويل، لِيُنتِج نصًّا جديدا، يعبِّر عن تجرِبةٍ جديدة متوَلِّدَة في لحظتها من نصٍّ مفكَّكٍ.

1. ينظر؛ عزيز التميمي. القراءة بين الاكتشاف والتأويل.

www.maaber.org/issue_november03/literature13.htm

الباب الثاني: تعليمية اللغة العربية؛ المعوقات والمنهج والأدوات

الفصل الأول: معوقات تعلم اللغة العربية

أولا: الازدواجية:

أ- اللغة الأم

ب- اللهجة

ج- العامية

ثانيا: تعلم اكتساب اللغة الأجنبية

ثالثا: لغة المعلم

رابعا: لغة وسائل الإعلام

خامسا: تعامل المجتمع مع اللغة العربية الفصيحة

الفصل الثاني: التعليمية وخطاب الإصلاح في المنظومة التربوية الجزائرية

أولا: تأسيس في الخطاب البيداغوجي الإصلاحي:

1- ثابت المنطق والمنطلق

2 – بين الاكتساب والتعلم

3 – من منطق التعليم إلى منطق التعلم

ثانيا: التعليمية: مقاربة في المفهوم والنشأة

1- في مفهوم التعليمية

2- في نشأة التعليمية

3- مرتكزات التعليمية:

1.3- المفاهيم الفاعلة:

أ _ العقد التعليمي

ب – النقل الديداكتيكي

ج – التصورات

د – الهدف العائق

2.3- نظرية التعلم المعرفية

3.3- تشومسكي والملكة اللغوية، وعلماء الاجتماع

ثالثا: استثمار التعليمية في وظائف اللغة

الفصل الثالث: ضوابط الدراسة النصية في المرحلة الثانوية بالجزائر؛ (منظور الكفاءات)

أولا: رصانة الخطاب المدرسي

ثانيا: نظرية الوحدة بديل نظرية الفروع

ثالثا: المدخل الاتصالي خيار تعليمي استراتيجي

رابعا: قراءة النص التعليمي؛ البديل الآخر:

أ- نقد الطريقة الكلاسيكية لدراسة النص الأدبي التعليمي

ب- دراسة النص؛ معادل المقاربة النصية

خامسا: مفهوم المقاربة النصية

الفصل الأول

معوقات تعلم اللغة العربية

أولا: الازدواجية:

أ- اللغة الأم

ب- اللهجة

ج- العامية

ثانيا: تعلم اكتساب اللغة الأجنبية

ثالثا: لغة المعلم

رابعا: لغة وسائل الإعلام

خامسا: تعامل المجتمع مع اللغة العربية الفصيحة

إذا كانت اللغة صناعة، فإن مجال دراستها، يستدعي بالضرورة توظيف علم اللغة أو اللسانيات. ولكونه يخضع لمنتجه، ويتأثر بأحواله في تفاعل إيجابي أو سلبي، فإن علم النفس يجد المبرر لإخضاعه لمجال دراسته أيضا. بل إن هناك علوما أخرى، قد تجد في نفس المبرر فرصة لتشريح وتحليل هذا النتاج، وجعله قيد الدرس، وهذا ما يؤكد على "الاعتراف بالطاقات اللغوية لدى المتعلم؛ منها خاصة، تلك المرتبطة بنشاطاته الذهنية وقدراته التجريدية القائمة على أساس الوظيفة التحقيقية، أصل الحدث الكلامي "[1]. فهي كما يرى أحدهم: ".. تبرز كلها وفرة النشاط التحقيقي، وجودته، الخاص بلغة المنشإ عند الاكتساب لدى الصغار. يبقى أن تستغل هذه القدرة أحسن مما تم القيام به إلى حد الآن في تعليم لغات المنشإ واللغات الأجنبية"[2].

لقد بات اليوم من الواضح الجلي، أن قدرات المتعلم وخبراته، إلى غاية نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة، تؤدي دورا رئيسا في تعلم اللغة الأم. والمتتبع لتعلم اللغة العربية في الجزائر، سيجد أن متعلمها تواجهه جملة معوقات، تحول بينه وبين الوصول إلى تحصيله ملكة لغوية متينة، تمكنه من توظيفها في ميدان التعبير والتواصل. فهي ستظل في نظر المنهاج معيارية، يجب أن تكون هدفا يتحقق. ولعل من أبرز المعوقات التي يمكن أن نستوقفها كونها باتت غير خافية على الباحثين، نذكر ما يلي:

---

1) جميلة حمودي . طريقة تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الأساسية الجزائرية، تحليل نقدي وميداني لسنوات الطور الثاني أساسي (رسالة ماجستير). جامعة الجزائر. 1994 م. ص: 31.

2) ROULET,Eddy. Langues maternelles et langues étrangères .in: le Français dans le monde. N°177. p: 26.

1- الازدواجية:

لا شك في أن واقع اللغة في الجزائر يقوم على الت نوع؛ فمن لغات أم (عربية دارجة / لهجات بربرية) إلى لغات تمدرس (عربية فصيحة / فرنسية / أمازيغية) ، وهذا يوجد بيئة لغوية خصبة، وثرية تغري البحث اللساني للنظر في حقيقة التداخل أو التدافع. ولهذا يصبح التساؤل مشروعا حول حقيقة اكتساب لغة ، أو تعلمها على حساب لغة أخرى ، أو لغات معايشة لها في المحيط . وهل هذا ، سيكون من الازدواج الذي يعيق تحقيق ذلك؟ إن هذا التنوع سيتشكل في حقيقة الأمر وفق أزواج أو ثنائيات ، تربطها علاقات تفرضها توجهات سياسية أو مطامح اجتماعية.

وقد تناول كثير من الباحثين هذه الظاهرة (الازدواجية اللغوية) بالدراسة، منهم (بلومفيلد، مارتيني، بيزييه، وفان أوفرباك، ..وغيرهم)، ورأوا أنها تعني إتقان اللغة الثانية كاللغة الأولى. ورأى (مكنامارا) أنها أدنى مهارة في اللغة الثانية، بينما رأت (جان مارتيني) أنها عدم كون الفرد أحادي اللغة[1]. أو هي في تحديد (أوكامبس): " الحالة التي تتواجد فيها لغتان حيتان جنبا إلى جنب، حيث تستعمل كل لغة من قبل جماعة وطنية تمثل نسبة هامة من المجتمع"[2]. ولعل هذا التحديد الأخير لـ(**Aucamps**) هو الذي يمكن أن يتطابق مع الواقع اللغوي للمتعلم (الطفل) الجزائري.

لكن من الباحثين من كان يرى أن هذا التنوع اللغوي إنما يتحدد بالثنائية، ففي مقال لـ(**Andrée Tabouret-Keller**) استعرض فيه تعريف الثنائية اللغوية لـ "عالمي اللسانيات (إيرييل فاينرايخ / **Uriel Weinreich**) و(إنيور هوجن / **Enior Haugen**) اللذين جددا

---

1) ينظر؛علي تعوينات. صعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي في المناطق الناطقة بالبربرية والمناطق الناطقة بالعربية. مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها. المجلد 12. العدد20. ج1. 1424هـ. م ع س. ص:987.

2) المرجع نفسه. ص:988.

بالكامل، أو أسسا للدراسة اللسانية المحضة للثنائية اللغوية، فـ(weinreich) يعرف الثنائية اللغوية أنها التطبيق المتناوب في استعمال لغتين. أما(Haugen) فإنه يقدم تعريفا عاما مضمونه أن الثنائية اللغوية تنطبق على وضعية كل الذين تجمعهم عدم الأحادية اللغوية. فالاستعمال إذن ، يفرض في الواقع مصطلح الثنائية لأجل تحديد كل الحالات التي تقحم ضرورة استعمال المنطوق ، وفي بعض الحالات المكتوب للغتين أو أكثر من قبل شخص بعينه، أو مجموعة أشخاص. إذن مصطلح الثنائية اللغوية لا يعبر عن مجرد تماس لغتين أو أكثر مع أن هذا هو المعنى السائد" [1]. وهي تتميز في نظر (فيرغيسون / **Ferguson**) " بمعيارين متباينين؛ أولهما يتمثل في (التنافس بين شكلين لغويين ينتميان إلى نفس اللغة، وثانيهما يتمثل في وجود وضع لغوي مختلف عن الشكلين المذكورين، حيث نجد أحد النوعين يختص بالاستعمالات اليومية للغة، والثاني يفرض نفسه كمعيار رسمي في المدارس وفي المحاكم والصحافة والجيش) "[2].

إن المدقق في طبيعة هذه الازدواجية (الثنائية) ومدى مطابقتها للواقع اللغوي الجزائري، يجب أن يأخذ بعين الاعتبار ذلك التداخل الحاصل بين العربية والأمازيغية، إذ ثبت أن الأولى ليست غريبة عن الثانية فـ " اللغة العربية ليست أجنبية بالمعنى الذي يفهمه الغريب. فهي لغة المسجد والإدارة والإعلام. وأكثر من هذا فهي لغة المدرسة ولغة السلطة، إضافة إلى وجود ما يقرب من 43% من المفردات البربرية مقتبسة من اللغة العربية، حسب دراسة أوروبية (د.كوهين **D.Cohen** 1973)، وهي لغة الثقافة الجزائرية عامة ومنها البربرية " [3].

---

1. Jean Martinet. De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue. Presse universitaires de France. 2° édition . 1974. P : 169

2. علي تعوينات. صعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي في المناطق الناطقة بالبربرية والمناطق الناطقة بالعربية . ص:991.

3. المرجع نفسه. ص:991.

كما يجب عليه ، أن يأخذ بعين الاعتبار التثاقف الحاصل بين الثقافة العربية الإسلامية مجسدة في اللغة العربية، أو الأمازيغية، والثقافة الغربية مجسدة في اللغة الفرنسية خصوصا، بحيث تُعَدُّ هذه الأخيرة في نظر فئة من جماعة المتكلمين الجزائريين ، أنها وسيلة للرقي الاجتماعي والثقافي، وأن ما عداها يمثل التخلف والتشبث بتراث غير مؤهل للتفاعل مع العصرنة. وبحكم هذه القناعة، فقد باتت اللغة الفرنسية (الإرث التاريخي عند البعض) تفرض نفسها عنصرا من عناصر المعادلة اللغوية الجزائرية، مما أوجد نوعا من التوتر الذي ظهرت حدته في كثير من المناسبات، ودفع بعض الباحثين لينظر إلى علاقة الازدواجية أو الثنائية بين مختلف هذه اللغات، لا على أساس التفاعل الذي يخدم العملية التعليمية /التعلمية، وإنما على أساس الصراع الذي بات معاملا موضوعيا يطبع هذه العلاقة. وعليه، فقد بات التوجه الذي يحكم تعريف الصراع اللغوي، يقوم على أساس أنه مواجهة بين لغتين مختلفتين تماما، الأولى مهيمِنَة سياسيا (استعمال رسمي، استعمال عامي) والأخرى مهيمنة (بفتح الميم) سياسيا.

ولهذا، وبعد أن تبين للباحثة (خولة طالب الإبراهيمي) أن المقاربات الكلاسيكية لا تستوعب الواقع اللغوي الجزائري، راحت تتبنى مقاربة تقوم على ثنائية (لغة/هيمنة) [1] حيث كانت العربية الفصيحة، لغة المدرسة، تفرض نفسها، وما دونها فهي لغات منازعة، ستكون من غير شك عائقا حقيقيا أمام تعلم هذه اللغة المعيارية. " يرى كل من (هامرز **Hamers**) و(بلان **Blanc**) 1983، أن الطفل عندما يدخل المدرسة يكون قد استخدم لغته من قبل، من خلال مختلف الوظائف (التواصلية والعاطفية ثم تدريجيا الوظيفة المعرفية). فإذا كانت هذه الوظائف المعرفية قد نمت نسبيا نموا ناقصا ، وأن المدرسة تستثير الطفل على تنميتها ، وتطويرها من خلال لغة أخرى، فإن ذلك يحدث نوعا من الانقطاع المجحف لنموه المعرفي.

---

1. ينظر Khaoula Taleb Ibrahimi /Les Algériens et leurs langues. P : 53-64.

وعكس ذلك ، إذا كان الطفل قد دخل المدرسة بنمو لغوي تام في اللغة الأولى، وأن هذه الأخيرة مقيمة ومعتبرة في كل من العائلة والمدرسة، فلن تكون لديه عقبات لاكتساب لغة ثانية في المدرسة"[1].

لقد بات محتما علينا أن نقر بأن واقع اللغة لدى الجزائريين، واقع فيه كثير من التعويق للغة العربية التي تدرس بالمدرسة، بل ويحد دوما من التمكين لها. هذه العربية التي هي في الحقيقة اللغة الفصيحة ، أو الموحدة ، التي لن تعدو كونها اللغة المكتوبة، التي تنتج الفكر ، وتسهم في البناء الحضاري، وتنقل التراث من الماضي السحيق، وتجسد إسهامات الحاضر في المستقبل البعيد؛ أي أنها اللغة المرجع. ومن هذه الحتمية تحديدا، تتأتى الشرعية في طرح التساؤل عن حقيقة التعامل مع الازدواجية القائمة، أو عند البعض الثنائية اللغوية؟

لقد صار من الضروري، أن نستوقف بعض المصطلحات التي تطرح نفسها في حقل تعليمية اللغات، لأجل أن نفهم معانيها، ونميز بينها وبين لغة المدرسة التي نسعى لأن نعلمها لأبنائنا، هذه اللغة التي توصف دوما بأنها معيارية. فما معنى (لغة الأم)؟

اللغة الأم* :(لغة المنشإ) أو (النشأة) أو (المربّى) كما أشار إلى ذلك قديما علماء العرب، فقد جاء في قول (الجاحظ): "... ومتى ترك (الإنسان) شمائله على حالها ، ولسانه على سجيته ، كان مقصورا بعادة المنشإ على الشكل الذي لم يزل فيه ..."[2]. وجاء في قول (ابن خلدون): "..فاعلم أن أولئك القوم الذين تسمع عنهم، إنما كانوا عجما في نسبهم فقط، أما المربى والنشأة فكانت بين أهل هذه الملكة.. "[3]. فهي أي (لغة المنشإ)،

---

1. علي تعوينات. صعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي في المناطق الناطقة بالبربرية والمناطق الناطقة بالعربية .ص:998.

* يشيع عند الغربيين استعمال ألفاظ عديدة منها: La langue de départ, la langue source , la première , et la langue maternelle. langue

2. الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر). البيان والتبيين . ج 1 . ص : 70 .

3. عبد الرحمن بن خلدون. المقدمة. ص : 732 .

تمثل عموما مجموع المعطيات اللغوية الموجودة في المحيط الاجتماعي العام، حيث تكتسب اكتسابا طبيعيا، عن طريق التفاعل المستمر للطفل مع عناصر محيطه: الأم والأب أولا، فالأقارب ثم المجتمع بصورة عامة. " وتمثل بعد اكتسابها الوسيلة التعبيرية الأولى، التي تسمح بالاتصال والتبادل الكلاميين " [1]. وقد أشار (عبد الرحمن الحاج صالح) إلى أن المكتسبات اللغوية الأولى هي التي تسمى بـ (المنشإ اللغوي)، (ويقابلها في اللغات الأوربية: Substrat)، ليبين بأن (المنشأ اللغوي) هذا، فيه من العادات ما يعيق تعلم (اللغة– الهدف). يقول : " ثم لا ننسى أن الصعوبة الكبرى (وقلّ من يتفطن لذلك) هي في اعتراض ما اكتسبه الشخص قبل دخوله إلى المدرسة ، وممارسته له خارج المدرسة من الأوضاع اللغوية اللهجية (أو الأعجمية) على ما يعرض عليه من الأوضاع غير اللهجية "[2]؛ أي أنها " من أقوى العوائق التي تعترض عليه في تحصيله للعادات الل .غوية الجديدة غير اللهجية "[3].

اللهجة: " واللهجة بفتح الهاء وسكونها معا، ولكن السكون أفصح وأعلى– عبارة عن العادة النطقية التي تكيف مقاطع صوت امريء ما. وهذه (العادة النطقية) إن صح مثل هذا الإطلاق، تنشأ عن المرء تحت تأثير العوامل البيئوية والفيزيولوجية والوراثية.. فنطق القاف همزا لدى أهل تلمسان، مثلا، لهجة لا لغة. واستعمال القمح بدل البر، أو البر بدل القمح، لغة لا لهجة. أما نطق الراء غينا، أو ياء، أو نطق السين ثاء، أو نطق الراء لاما مفخمة– عند بعض الصبيان– فذلك عيب منطقي يدعى "لثغة"، وصاحبه ألثغ وصاحبته لثغاء، لأنها حالات نطقية شاذة لا تشمل إلا أفرادا معينين، ولو افترضنا أن أهل

1. جميلة حمودي. طريقة تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الأساسية الجزائرية، تحليل نقدي وميداني لسنوات الطور الثاني أساسي . ص: 12.
2. عبد الرحمن الحاج صالح. أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية. هامش الصفحة: 69.
3. المرجع نفسه. ص: 69.

بلد بكامله ينطقون الراء غينا، لأصبح ذلك لهجة لا لثغة" [1]. واللهجة تتعدد وتتنوع، فهناك (لهجة الفرد Idiolect)، إذ لكل منا طريقته في النطق وله خصائصه الصوتية التي تميزه عن غيره. وهناك (اللهجات الإقليمية الجغرافية Regional dialects) فهناك لهجة السهول التي تختلف عن لهجة الجبال، ولهجة الصحراء التي تختلف عن لهجة الحواضر، وكذا الأمر بالنسبة للهجة المناطق الزراعية عن لهجة السواحل وهناك (اللهجات الاجتماعية Social dialects) حيث تتميز لهجة الطبقة العاملة عن لهجة الطبقة الوسطى،عن لهجة الطبقة الغنية.وهناك (اللهجات الخاصة Les argots) التي تميز المهن والميادين[2].

ج-**العامية:** "العامية الجزائرية يتمثل هيكلها اللغوي العام في هذه اللهجات الإقليمية التي تختلف من جهة إلى جهة، بل أحيانا تختلف من قرية إلى قرية مجاورة لها. وهذه اللهجات تخضع لعوامل لغوية كثيرة،منها ما ينشأ عن الوراثة والطبيعة، ومنها ما ينشأ عن الطبيعة والجوار، ومنها ما ينشأ عن الاختلاف الناشئ عن اختلاف الجنس ، واللغة، والطبيعة الفيزيولوجية نفسها. فاللغات تتأثر وتؤثر، كما يتأثر ويؤثر الناطقون بها، لأنها ظاهرة اجتماعية، كما ثبت..."[3].

إن كل هذه العناصر تتفاعل في ساحة الواقع اللغوي للطفل الجزائري. ويبدو أن العامية في مفهومها الوارد، والذي شمل ضمنيا اللهجة واللغة الأم، تزاحم اللغة العربية الفصيحة، ومن ثمة بات مشروعا لنا أن نتساءل عن حقيقة تصنيف اللغة العربية. يقول : (الفهري) في إجابته عن هذا السؤال: " درج اللسانيون على تصنيف اللغات إلى لغات أول، ولغات ثوان، على اعتبار أن اللغة الأولى تكتسب بدون تلقين، وهي اللغة "الأم" أي اللغة التي يلتقطها الطفل في محيطه الأقرب، وهو محيط الأم، دون أن يحتاج في ذلك إلى التمدرس أو إلى توجيهات معلم ملقن، وعلى اعتبار أن اللغة الثانية تعتمد أساسا على التلقين.

---

1. عبد المالك مرتاض. العامية الجزائرية وصلتها بالفصحى. الشركة الوطنية للنشر والتوزيع. الجزائر. 1981. ص: 7.
2. ينظر؛ عبده الراجحي. علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. ص : 37 - 38 .
3. عبد المالك مرتاض. العامية الجزائرية وصلتها بالفصحى. ص : 7.

فأين وضع اللغة العربية في هذا التصنيف؟ طبعا، لا نحتاج إلى كبير عناء لنبين أن اللغة العربية ليست لغة أولى. فالطفل العربي، لا يخرج إلى محيطه، ليلتقط لغة فصيحة متداولة في الأفواه، بنفس الكيفية التي يخرج بها الطفل الفرنسي إلى محيطه ليتعلم الفرنسية، أو الانجليزي ليكتب الانجليزية؟ ...إذن فالعربية الفصيحة ليست لغة أولى في محدداتها النفسية والإدراكية والذاكرية... إلخ. إلا أن الطفل العربي لا يتعلم العربية الفصحى بنفس المعنى الذي يتعلم به لغة أجنبية ثانية كالفرنسية والإسبانية والإنجليزية، بل إن الملكة التي يكونها الطفل العربي في عاميته كثيرا ما تمثل جزءا مهما من الملكة التي سيكونها في الفصيحة. ولذلك كانت الفصيحة بين الأولى والثانية في نظرنا"[1].

إن الإقرار بالتزاحم في عالم الطفل اللغوي، يستدعي ضرورة الحسم، ولكن بشكل يجب أن يخلو من أي تردد أو تراجع، لأن الحسم وإن كان قد فصل فيه منذ الاستقلال، إلا أن تبني مدرسة جزائرية عربية اللسان ظل شعارا يهتز بين كل ظرف وآخر، والدليل على ذلك، الجدل القائم اليوم حول تعليمية اللغات الأجنبية في المرحلة الابتدائية، ضمن ما هو معروف بمشروع إصلاح المنظومة التربوية.

2- تعلم اللغة الأجنبية؛ أو اللغة الثانية:

ما يكاد التلميذ يتفاعل مع اللغة العربية المعيارية والرسمية في الطور الأول، حتى يبدأ مع السنة الرابعة في تعلم اكتساب لغة أجنبية لها طابع المعيارية أيضا، وتعلم بنفس الطرق المتبعة في تعليم العربية في الطور الأول من التعليم الأساسي. والأكيد أنه بهذا الانتقال إلى تعلم اكتساب لغة أخرى دون مراعاة الحالة النفسية* للصغار (حيرة، وقلق، وتخوف)، وفي

1. عبد القادر الفاسي الفهري. المعجم العربي، نماذج تحليلية جديدة. دار توبقال للنشر. 1986. ص: 21/20.

* عشت شخصيا تجربة استقبال تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الأساسي أول حصة لتعلم اللغة الفرنسية، وعاينت كيف عاشوا لحظات التخوف والقلق عند قرب دخول معلم اللغة الأجنبية عليهم لأول مرة، وهذا عن طريق مساءلتي عن طبيعة هذه اللغة، وتخوفهم من أن معلمهم سيتركهم في مواجهة معلم آخر لا يمكنهم التواصل معه.

غياب أي محفزات، مع عدم ضمان تحقق الأهداف المسطرة لنهاية الطور الأول، وأهمها تمكين التلميذ من اكتساب أساسيات اللغة العربية؛ فلا يوجد ما يدعم الحسم لمثل هذا الخيار، الذي سيضع التلميذ أمام تحديات قد تفوق قدراته العقلية والنفسية.

وإذا كان لابد من الإقرار بأنه لا توجد أية مؤشرات توحي بأن تعلم اللغة العربية في الطور الأول قد حقق نجاحا (بل لعلها تميل إلى الإقرار بالفشل الذريع)، فما من شك في أن دفع التلميذ لتعلم لغة أخرى سيصبح إرهاقا له، وخاصة في غياب أي خلفية اجتماعية، فيها من السلوكات اللغوية ما يساعد على هذا التعلم، فبعض الباحثين يرى أن " صعوبة تعلم لغة أجنبية تكمن في أن هذه الأخيرة هي عبارة عن مجموعة من العادات التي يجب أن تضاف إلى المكتسبات السابقة للمتعلم " [1]. ثم إن الطريقة المتبعة في تعلم اللغة العربية هي محل كثير من الانتقادات؛ فكيف إذا اتبعت في تعليم لغة أجنبية. يقول بعض الباحثين متسائلا: " من بين الأسئلة التي تطرح، نذكر على سبيل المثال: هل اللغة الثانية تكتسب بنفس الطريقة التي تكتسب بها اللغة الأم عند الطفل؟ من المؤكد أن الإجابة على هذا السؤال متباينة، إذ أنها تتعلق أساسا بالسن الذي تدرس فيه اللغة الأجنبية... يجب أن نأخذ بعين الاعتبار حقيقة جلية نتجاهلها في بعض الأحيان، وهي أن تعلم لغة ثانية يختلف عن طريقة استيعاب اللغة الأم عند الطفل. لكن إذا تعلم الطفل لغة ثانية دون أن تكون لها أهمية اجتماعية ملحة، وخاصة إذا تعلم الطفل هذه اللغة بغرض التباهي وإرضاء لرغبة أبويه، أو أن هذا التعلم تعرض لانقطاع في وقت ما، فإن مجهود الطفل مهما كان متواضعا يكون دون فائدة... يجب أن نلاحظ أن سرعة تعلم الطفل للغة الأجنبية، لا تتوافق مع المخزون اللغوي المكتسب (كما يحدث عند الفرد البالغ) إذا لم توظف هذه اللغة من طرف الطفل"[2].

---

1. Jean Martinet. De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue. P: 57-58.
2. Tatiana Slama-Cazacu. Psycholinguistique appliquée, Problèmes de l'enseignement des langues. Fernand Nathan, édition Laber, Bruxelles. Paris. 1981. P: 121.

ويرى (بلومفيلد) *في مقاله (تدريس اللغات) أن أفضل سن لتعلم اللغة الثانية، هي بين العاشرة والثانية عشر، يقول: " يعد أفضل سن لبداية تعلم لغة أجنبية بين العاشرة والثانية عشرة سنة، فلو بدأ التعليم قبل ذلك، فإن التطور غالبا ما يكون بطيئا إلى درجة عدم إحراز أية فائدة "[1]. والحقيقة أن المدرسة الأساسية الجزائرية لا يتعلم بها التلميذ اللغة الأجنبية إلا بدءا من الطور الثاني؛ أي من السنة الرابعة من التعليم الأساسي، وهذا ما يقابل في الغالب سن التاسعة من عمره.

وهذا السن يرى فيه (ميشال زكريا) أنه مناسب لمثل هذا التعلم على غرار ما يذهب إليه بعض الباحثين. لكنه يربط تعليم هذه اللغة بشروط، يقول: " ولا ينبغي أن يتم إدخال اللغة الثانية كمادة أو موضوع تعليم في النظام المدرسي قبل السنة الثالثة الابتدائية، ومن الأفضل البدء في تدريسها بشكلها المحكي، ومن ثم وبعد سنتين على الأقل، تدرس بشكلها المكتوب، خلال السنوات الأولى هذه، يجب أن تبقى اللغة العربية أداة التعليم الوحيدة. ولا يجب أن تستعمل اللغة الثانية كأداة تعليم إلى جانب اللغة العربية قبل المرحلة التكميلية (بل ليس قبل المرحلة الثانوية)"[2]. لـ" أن إدخال اللغة الثانية في مستوى مماثل لمستوى اللغة العربية، أي في بدء الدراسة المدرسية، ليس مستحبا، وينجم عنه سيئات لا يمكن إهمالها عن اللغة العربية، نظرا إلى الصعوبات الأساسية الملازمة لتعلم هذه اللغة

---

* ليونارد بلومفيلد (Leonard Bloomfield) أحد أهم علماء اللغة الأمريكيين، ورائد في مجال اللغويات البنيوية. هو من مواليد 18 أفريل 1887م، بولاية شيكاغو. وبجامعتها تحصل على درجة الدكتوراه سنة 1909م، حيث قدم بحثا حول اللغويات التاريخية للغات الألمانية. شغل منصب الأستاذية بجامعات أمريكية عديدة. وكان أحد الأعضاء المؤسسين للجمعية اللغوية الأمريكية عام 1924م. وتوفي في 18 أفريل 1949م.

ويعد كتابه (Laguage) قاعدة مؤسسة للبنيوية في الثلاثينيات من القرن العشرين. كما قدم إسهامات كبيرة في ميدان اللغويات التاريخية للغات الهندو– أوروبية، وفي وصف العديد من اللغات في جنوب شرق آسيا والمحيط الهادي. كما وصف العديد من لغات السكان الأصليين في الولايات المتحدة الأمريكية. ظل تأثير النظرية السلوكية يطبع أعماله العلمية. للمزيد من التفصيل، ينظر موقع ويكيبيديا الموسوعة الحرة.

1. ليونارد بلومفيلد. تدريس اللغات، ترجمة محمد الصالح بكوش. مجلة التبيين. العدد 15. سنة 2000م. الجمعية الثقافية الجاحظية. الجزائر. ص: 55.

2. ميشال زكريا. قضايا ألسنية تطبيقية؛ دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية. ط1. دار العلم للملايين. بيروت. 1993. ص: 53 / 54.

(كتابة لا تأخذ بعين الاعتبار المصوتات وحركات الإعراب، وبخاصة تعليم اللغة العربية وفق منهجية تقليدية) "[1]. إن جل المؤشرات الاجتماعية والتربوية الحالية تميل إلى الإقرار بأن المدرسة الأساسية الجزائرية، أخفقت في أن تمكن أبناءنا من تعلم اللغة العربية المعيارية، وتحقق من خلالهم الغايات المسطرة. وإذا كانت هذه الحال مع اللغة القريبة منهم، فكيف بها مع اللغة الأجنبية التي يمكن أن نقرر سلفا؛ بأنها لن تكون سوى عائق، سيحد من نمو التلميذ اللغوي، مما سينعكس عليه بالسلب في المرحلة المتقدمة من التعليم الثانوي.

3 – لغة المعلم:

تعد شخصية المعلم في المدرسة، وحتى خارجها، بمثابة المثال الذي يحتذى. فيقلده التلميذ في الجوانب السلوكية كما يقلده في الجوانب العلمية. نظرا للتأثر الشديد، والانجذاب الذي يحدث تجاه هذه الشخصية التي تحاول تقمص المثالية، أو لبس ردائها؛ بحكم طبيعة المهنة التربوية التي تمارسها. ولعل واحدة من الصور التي نراها، تتكرس في ألعاب وتمثيليات أبنائنا، صورة التلميذ الصغير، وهو يؤدي دور المعلم أمام مجموعة من الأطفال الصغار، الذين يسلمون له بالأمر، وينقادون له مؤدين دور التلاميذ المطيعين، ويحاول هو أن يكون المثال الذي يحتذى، فإن خرج في بعض سلوكه عن هذه المثالية – حسب رأي الأصحاب – انفضت التمثيلية، وانصرف الجميع إلى لعبة أخرى.

ومن الجوانب التي يقلد فيها التلميذ معلمه؛ كيفية استعماله للغة، وتوظيفه للمفردات ذات الوقع المميز في نفسه. ولهذا، نراه يردد بعضها في مواقف مختلفة، داخل البيت أو الشارع أو في ساحة المدرسة. بل إنه يحاول أن يرددها بنفس الصورة الصوتية وبنفس النبر. وأذكر جيدا، وأنا مدرس للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، أنني قرأت أمام تلامذتي نص (هكذا يفعل أبناء الجزائر) بطريقة حماسية فيها نوع من الشاعرية الثائرة، وما أن فرغت من القراءة، حتى اندفع تلميذ بلهفة وعلى غير المألوف يطلب وبصوت حار، أن أعيد القراءة مرة

---

1. ميشال زكريا. قضايا ألسنية تطبيقية. ص: 52.

أخرى، ففعلت. ثم أعطيته الفرصة للقراءة، فإذا به يحاول تقليدي في كل شيء، حتى أنه نهض من مقعده ليقرأ النص* واقفا. لكن الملفت للانتباه، هو أنه بعد مرور سنوات، وجدتني أستاذا في التعليم الثانوي أدرس الأدب العربي لقسم أدبي، يجلس إليّ فيه واحد من أنشط تلامذته في المستوى النهائي، إنه نفس تلميذ السنة الخامسة تلك، وله من المحاولات الشعرية الكثير. وأنا على يقين أن ذلك الموقف هو الذي بصم ميول التلميذ، وأثر في توجيهه الأدبي. ولهذا كان (ابن خلدون) يرى أن الناس في عامتهم " مولعون بالاقتداء، فهم يقتدون بمن هم أعلى منهم مكانة وثقافة ومرتبة، ويلتقطون تعبيراتهم ومفرداتهم التي يستعملونها ويتأثرون ببيانهم الذي يسمعونه أو يقرؤونه "[1].

بل إن هناك من أصحاب النظريات اللغوية الحديثة من يؤكد " أن الأطفال ينتهون بالفعل عن الكلام، بطريقة تشبه إلى حد بعيد كلام أولئك الذين يحيطون بهم، فيما يتعلق بالتفاصيل الدقيقة، من حيث الاستعمال الصوتي، والنحوي، فضلا عن استعمال المفردات " [2]. ومن هنا، كان التقليد والاقتداء عاملين مهمين في اكتساب اللغة وتعلمها. وبات من الضروري، مراعاة جانب الطلاقة اللغوية عند المعلم. يقول أحد الباحثين: " وإذا كان الأمر كذلك فإنه يصبح من الضروري أن يراعى في اختيار المدرس، ليس الكفاءة العلمية والنضج العقلي والسمو الخلقي فحسب، وإنما تراعى البراعة أو الطلاقة اللغوية (التي تفترض بصورة رئيسة المهارة العالية في استخدام مفردات اللغة وأساليبها) أيضا. لأنه يصبح لهذه الطلاقة مهمتان أساسيتان في عملية التعلم هما:

---

* مفدي زكرياء. كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الأساسي. المعهد التربوي الوطني. وزارة التربية الوطنية. الجزائر. 1985- 1986. ص : 50 . وهو نص مأخوذ من ديوانه (اللهب المقدس).

1. أحمد محمد المعتوق. الحصيلة اللغوية. ص : 171.

2. روي سي هجمان. اللغة والحياة والطبيعة البشرية ، ترجمة داود حلمي أحمد السيد. جامعة الكويت. 1409هـ / 1989م. الكويت. ص: 125.

أ- إن الطلاقة اللغوية أساس مهم في توظيف المحصلة العلمية، والخبرات والكفاءات الأخرى للمدرس، ونقلها بسهولة، ويسر إلى أذهان ومدارك الناشئة.

ب- إن الناشئة أنفسهم يتأثرون بطرق مباشرة وغير مباشرة بطلاقة مدرسيهم، ويكتسبون منها عن طريق التأثر أو التقليد والمحاكاة.. ما يرتقي بقدراتهم اللغوية، وربما كان اكتسابهم مما لديهم من مهارات ومفردات لغوية أكثر من استفادتهم من المفردات الدراسية التي يجبرون عادة على قراءتها أو دراستها "[1].

وإذا كانت صورة المعلم عموما، تستدعي الكفاءة في الجانب العلمي، والنضج العقلي والسمو الخلقي، بالإضافة إلى الطلاقة اللغوية، فهل هذه هي صورة المعلم الجزائري؟ للوقوف على معالم هذه الصورة، يجب على الباحث أن ينطلق من بعض الخلفيات التي كانت عاملا مهما في رسمها. جاء في ملف (وضعية قطاع التربية الوطنية. مسح شامل من 1962-1998م) الصادر عن وزارة التربية الوطنية في أفريل 1998 "إن مجهودات التوظيف وتكوين المدرسين في مختلف المستويات، يمثل بالتأكيد عاملا هاما في تنمية القطاع. وقد مكن هذا المجهود قطاع التربية من:

1. الاستجابة لمبدأ ديمقراطية التعليم .

1. الإسراع في جزأرة سلك المدرسين، وضمان تعويض التعاون الأجنبي.

2. التكفل بتعليم اللغة الوطنية في الطور الابتدائي، وضمان تعميمه في الأطوار الأخرى

... هذا المجهود في مجال التوظيف والتكوين يبين النتائج الكمية الهائلة المحصل عليها، إلا أنه لم يدعم بإجراءات مصاحبة يمكنها أن تضمن للقطاع تأطيرا نوعيا:

- لجأ القطاع إلى التوظيف المباشر بدون التكوين المسبق اللائق.

عند تنظيم التكوين لفائدة المعلمين، في الغالب تكون المدة قصيرة، وفي بعض الأحيان

---

1. أحمد محمد المعتوق . الحصيلة اللغوية. ص: 172.

مبتورة بسبب دخول متأخر وخروج مسبق " [1]. ويفهم من هذا أن المدرسة الجزائرية كانت تخضع للضغوط مهما كان شكلها، مما استدعى حلولا اتسمت في الغالب بالارتجالية، واهتمت بالكم على حساب النوع. وهذا معناه بالضرورة نقص كفاءة المدرس الجزائري، وضعف مستواه في الجوانب المشار إليها آنفا. ولقد أقر الملف بهذه النتيجة، فجاء فيه: " إن جمهور المعلمين المشكل بهذه الكيفية يشهد عجزا في هذه المجالات الثقافية والعلمية وكذا في مجال التربية وعلم النفس، وفي المجال المنهجي، وقد ازداد هذا العجز تفاقما بسبب ندرة التوثيق مما أدى إلى غياب الاستقلالية البيداغوجية والإبداع لدى أغلبية المعلمين الذين أصبحوا يقدمون تعليما مقولبا، وغير مناسب لإيقاظ وتنمية ذكاء الطفل...."[2].

كما يطرح موضوع تحيين المعارف، بالنسبة للمعلمين خريجي الجامعة؛ حيث تستغرقهم المقررات التعليمية التعلمية، فيهتمون بمعارفها الموصوفة بالثبات النسبي، ويقطعون الصلة بالبحث العلمي، وبالجامعة، مما يجعلهم بعد مدة من الخدمة، يستشعرون تقادم معارفهم، وعجزهم على مواكبة الإصلاحات أو التطورات التي قد يشهدها قطاع التربية والتعليم. وفاقد الشيء لا يعطيه. إنه يكفي أن نراقب المعلم في الم ؤسسة التعليمية، وهو يحلل نصا أدبيا في ضوء معطيات علم النص الحديث، لنتبين خواء جعبته. كما يكفي أن نتابع لغته في وضعية تواصل، لنتيقن أنه يستعين بالعامية لشرح درسه، أو إعطاء أمره أو إيصال المعلومة العلمية. بل لعل الأمر سيكون أخطر بكثير لو راقبناه في أثناء غضبه. يقول الباحث (ليونارد بلومفيلد): " أما بالنسبة لتحضير المدرس، فإن أول المستلزمات طبعا هو التحكم في اللغة المطلوب تدريسها، [كما يجب عليه] تقديم تمارين للتلميذ تكون الوقائع وتعزز العادات الترابطية التي تشكل اللغة. فإذا لم يستطع المدرس الذي يمتلك تقريبا هذا المؤهل توفير

---

1). وزارة التربية الوطنية. ملف (وضعية قطاع التربية الوطنية. مسح شامل 1962 – 1998). الجزائر. أفريل 1998م. ص: 35/34.

2) المرجع نفسه. ص: 36/35.

خدماته، فإنه ينبغي عليه التوقف عن التدريس، لأنَّ ذلك يعدُّ مجرد مضيعة للوقت. ويمكن قول نفس الشيء.. حول المدرسين الذين يمتلكون هذا المؤهل ولكنهم يفتقرون إلى مؤهل آخر، ألا وهو ضرورة الاطلاع على كيفية تدريس اللغة والخبرة فيها. وإن حالة عدم جدوى المدرس الذي لا يعرف اللغة، هي قريبة من عدم جدوى المدرس الذي– للتأكيد– يعرف اللغة فعلا.. لكن ليست له دراية لسانية وبيداغوجية بطريقة تبليغها... وباختصار يجب على مدرس اللغة أن يكون محترفا مدربا، وليس هاويا "[1].

ولأجل هذا، وجدنا (عبد الرحمن الحاج صالح) يلح على ضرورة متابعة مدرس اللغة لكل ما جدَّ في ميدان علم اللسانيات، فيذكر في مقاله (مدخل إلى علم اللسان الحديث، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية) عناصر أساسية يشرحها ويحللها، على أساس أنها عناصر لا يجوز لمدرس اللغة أن يجهلها، وهي:

" – القوانين العامة التي أثبتتها اللسانيات مما لا يجوز للمربي أو مدرس اللغة جهله :

1. ضرورة الإلمام بما جد في صعيد البحث اللساني.
2. ظواهر اللسان والتبليغ في منظور اللسانيات الحديثة... .

– اللسانيات التربوية كبحث تطبيقي لعلمي اللسان والتربية: ما لابد لمدرس اللغة من الإلمام به مما يرجع إلى هذا الميدان :

1. أهم المشاكل التي تتعرض لها اللسانيات التربوية ...
2. استغلال ما أثبتته اللسانيات وما وصلت إليه بحوثها الميدانية..."[2].

إن من المحفزات التي تدفع التلاميذ إلى الاهتمام باللغة، واستعمالها في مواقف مختلفة من حياتهم اليومية، ولو في حدود المدرسة كخطوة أولى، هو "شعورهم بتمكن أستاذهم منها

---

1. ليونارد بلومفيلد. تدريس اللغات. ص : 56 – 57.

2. عبد الرحمن الحاج صالح. مدخل إلى علم اللسان الحديث. أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية. ص : 17 – 18.

وإعجابهم بطلاقته وبراعته فيها وفي استخدامها، فإن قدرة المدرس على تقديم المعلومات والأفكار في صياغات وتراكيب لفظية سلسة، وسياقات متجددة متنوعة منسجمة من المواقف والظروف النفسية، والمستويات العقلية، والثقافية المختلفة، ومسايرة للحياة العملية وتطوراتها، هذه تشعر التلاميذ بحيوية وطرافة اللغة وفاعليتها، فتشدهم إليها، وتجذب اهتمامهم بها، وتبعث في أنفسهم الطموح إلى تنمية قدراتهم فيها وإغناء حصيلتهم من مفرداتها وتراكيبها"[1]. ولهذا لن يخرج التأثر بالمعلم عن كونه حافزا أو معيقا من معيقات التعلم.

4- لغة وسائل الإعلام:

يعتبر الإعلام من أكثر الأنشطة الاجتماعية استخداما للغة، على اختلاف وسائله المنطوقة والمكتوبة، ولهذا " تقع على لغة الإعلام مسؤولية النهوض بالأداء اللغوي للمجتمع ككل. وكما يمكن أن يفيد الإعلام اللغة ويعمل على توحيد استخدامها، يمكن لهذا الإعلام – إنْ قصد التزييف والتمويه – أن يضر باللغة أشد الضرر، فأكثر ما يضر اللغة كما يقول أورويل هو عدم الإخلاص"[2].

فبوساطة أجهزة الإعلام المختلفة، من صحافة مكتوبة أو قنوات إذاعية ناطقة أو قنوات تلفزية سمعية بصرية أو فيديو أو شاشات سينما، أو برامج الحواسيب أو شبكات الإنترنيت، وغير ذلك، يدخل الإنسان في اتصال، بطريق غير مباشر، مع فئات المجتمع الإنساني على اختلاف لغاتها، وتعدد رؤاها وأفكارها – وبحسب ما يملك من خبرة وكفاءة لغوية – فيسمع الحوارات ويقرأ الأحاديث، ويقبل أو يرفض الأفكار، ويستأنس بالأساس بكل من كان يستعمل لغة خطاب قريبة من فهمه وإدراكه " فيلتقط ذهنه، وتختزن ذاكرته من تراكيب وألفاظ لغتهم على قدر إصغائه إليهم، وبمقدار ما يمتلك من فطنة ونباهة، ومقدرة على الربط والتمييز والحفظ وعلى المحاكاة والتقليد، ثم على مقدار ما يتمتع به المتحدثون أنفسهم من فصاحة

---

1. أحمد محمد المعتوق. الحصيلة اللغوية. ص : 172 – 173.

2. نبيل علي. الثقافة العربية وعصر المعلومات؛ رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي. سلسلة عالم المعرفة. عدد خاص: 265. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. الكويت. يناير 2001م. ص : 378 .

وطلاقة في التفكير والتعبير، وما لديهم من قدرة على التوصيل والتلقين، وما يصاحب سياق كلامهم من شرح وتفسير وتصوير تجسد به عباراتهم فتجعلها قريبة من النفوس عالقة في الأذهان"[1]. ولنا فيما أحدثته البرامج التلفزيونية من تأثير، على مختلف شرائح وفئات المجتمع خير دليل. فيكفي أن نراقب السلوك اللغوي للجزائري في بلاد المشرق، وكيف أنه سيسعى إلى توظيف اللهجة المشرقية بشكل مثير، والأكيد في ذلك هو ما ترسب في الذاكرة من ألفاظ وتراكيب اكتسبها من متابعته للمسلسلات والأفلام العربية عبر فترة طويلة من الزمن. أما ما هو حادث في لغة الأطفال فالأمر أخطر، بحكم أن ما يقدم لهم من برامج، إنما يدعي أصحابها استعمال اللغة العربية، ولكن عن أية عربية يتحدثون؟ إنها اللهجة اللبنانية المبتذلة، أو لهجة الشركات ال عربية القائمة على ترجمة مختلف البرامج الأجنبية الموجهة للأطفال! " لقد دلت كثير من البحوث الميدانية ، التي أجريت في عدد من الدول العربية، على أن التلفاز أصبح المصدر الأول للإعلام ، وللثقافة العامة، بالإضافة إلى كونه أداة للإمتاع والترفيه، متفوقا بذلك على وسائل الاتصال الأخرى. وهذا بالطبع ، يعني اتساع رقعة انتشاره، وسعة نفوذه ، ومن ثم تأثيره في مجال تنمية اللغة على أساس أنها الوسيلة الأولى، التي يتم بها توصيل المواد الإعلامية والثقافية ، وربما المواد الترفيهية أيضا من خلال هذه الأداة "[2].

ترى الباحثة (ماري وين) أن المشاهدة التلفزيونية باتت إدمانا يجب معالجته. تقول: " لابد أن تكون الخطوة الأولى في مداواة إدمان التلفزيون ، هي الاعتراف الواسع بأنها حقا مشكلة. وربما يحتاج الأمر إلى منظمة جديدة اليوم ، من أجل تنبيه الرأي العام إلى وجود إدمان التلفزيون، وطبيعة هذا الإدمان ، ومساعدة الأسر في نضالها للسيطرة عليه" [3]. ثم تواصل

---

1. نبيل علي. الثقافة العربية وعصر المعلومات. ص : 378 .

2. أحمد محمد المعتوق. الحصيلة اللغوية. ص : 92 .

3. ماري وين. الأطفال والإدمان التلفزيوني. ترجمة: عبد الفتاح الصبحي. ط 2. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. 1420 هـ /1999 م. الكويت. ص: 245.

تبيان دور هذه المنظمة، فتقول : " على أن أبرز أدوار هذه المنظمة قيمة، من ناحية ثانية، قد يكون مساعدة آباء الأطفال الصغار ، على فهم طبيعة التجربة التلفزيونية ، والتأثيرات المحتملة للمشاهدة التلفزيونية المنتظمة في أطفالهم، فلو صار هؤلاء الآباء أكثر وعيا ببعض العواقب المحتملة على نمو الأطفال ، بسبب طفولة خاضعة لسيطرة التلفزيون– نموهم اللفظي، مثلا؛ حالة الاعتماد أو حالة الاستقلالية، حساسيتهم، القدرة القرائية، وفي النهاية إنتاجهم كأعضاء بالغين منتجين في المجتمع – ولو بدأ هؤلاء الآباء في التفكير في دور التلفزيون في حياة أطفالهم ، وفي حياتهم معا كأسرة، بصرف النظر عن الطابع سريع الزوال لما يحدث على الشاشة –، فحينئذ، يستطيع الآباء ال تفكير فيما ينبغي عمله ، في هذا الصدد "[1].

وإذا كان قد ترسب في أذهان بعض المثقفين، أن وسائل الإعلام دورها تربوي تثقيفي توعوي، فإن للقائمين على مثل هذه الوسائل في الكثير من الأحيان تصورا آخر يخضع لادعاءات متعددة منها : أنها تتوجه بالخطاب إلى مجتمع تتعدد مستوياته، وتتنوع فئاته. في مقابل أن مهمتها هو إيصال الخبر والمعلومة في إطار تحرص فيه على السبق والسرعة، وأن أي تأخر سيكلفها خسارة مالية كبيرة. كما أنها تخدم مشروعا سياسيا بالأساس يقوم على فلسفة لا ترى أن اللغة من الأولويات – خاصة إذا كانت العربية الفصيحة – في عالم يتجه نحو العولمة والقطبية الأحادية، والهيمنة المعلوماتية والاقتصادية. إنه من حق أي متابع، أن يتساءل عن حقيقة الدور التربوي والتثقيفي لمثل هذه الوسائل في غياب كل مبادرة تتجه نحو الاستثمار في ميدان الكتابة للطفل أو إنشاء مشاريع إعلامية موجهة للناشئة، حتى وإن كان من قبل المؤسسات الرسمية للدولة. إن النظرة الفاحصة للساحة الإعلامية في الجزائر تكشف عن حقيقة التهميش الذي يعانيه الصغير، وأن كل صور الصغار التي تزين التظاهرات الرسمية، إنما هي بهرجة فرضتها بروتوكولات معينة، ظلت تعكس الحاجة إلى

1. ماري وين. الأطفال والإدمان التلفزيوني. ص: 245.

الاهتمام بالصغار، لكن الواقع يقول بأنهم ليسوا في مرتبة الاهتمامات الأولى، لذا، لا بأس – لأجل سد أي نقص – من الاكتفاء بالاستيراد لبعض العناوين في ميدان المكتوب، والاعتماد على عروض الفضائيات في ميدان السمعي البصري.

يستوقف الباحث (أحمد محمد المعتوق) جوانب قصور وسائل الاتصال المستخدمة في مجال تنمية اللغة فيرى أنها عديدة، نستأنس في هذا العرض بملخصها:

1. إن اللغة المستخدمة خلال هذه الأجهزة تكون في الغالب لغة مبسطة، وربما كانت عامية فقيرة ضعيفة المستوى. لأن هذه الأجهزة.. أجهزة إعلامية بالدرجة الأولى. تهدف إلى إيصال الخبر والإعلان الرسمي والمعلومة السياسية والثقافية الخفيفة السريعة. هذا بالإضافة إلى كونها ترفيهية عامة تهدف إلى الإمتاع والتسلية.
2. إن نسبة مفردات اللغة وصيغها الجديدة التي يمكن أن يحصل عليها من يستخدم هذه الأجهزة في الغالب، تكون أقل من النسبة المطلوبة لتكوين طلاقة لغوية عالية.
3. الفرد المستعمل لهذه الأجهزة يتلقن الكثير من المعاني والألفاظ والصيغ الدالة عليها، ولكنه لا يمارس ما يتلقنه أو يتلقاه ممارسة فعلية ، لأنه لا يتجاوز أن يكون متلقيا منصتا صامتا . وبالتالي تتعرض الكثير من المفردات اللغوية التي يفترض أنه استفادها إلى النسيان أو الاختفاء والترسب .
4. إن انشداد المشاهد لهذه الأجهزة قد يحرمه من الاتصال الاجتماعي المباشر، ومن ثم يحرم من محصول لغوي، ربما يكون أكثر إيجابية مما يكتسبه من الأجهزة المذكورة، لتوافر عنصر الممارسة والمقايضة اللغوية فيها، وهذا الاحتمال يزداد إذا كان هذا المستخدم ناشئا غرا.
5. قد تتعرض لغة المشاهد العربي إلى كثير من الخلط، وتسرب ألفاظ وعبارات اللغة الأجنبية التي تستعملها بعض أجهزة الإعلام – خاصة التلفزيون – إلى لغته

الأصلية، بحكم لغة كثير من البرامج المعروضة وبشكل جذاب، يبهر المشاهد العربي ويلزمه الانسياق والمتابعة، وهذا يشكل خطر الوقوع في التداخل اللغوي أو الازدواجية اللغوية.

6. كثرة المشاهدة للصور المتحركة على شاشة التلفزيون من شأنها أن ترهق الأعصاب البصرية وتتعب العين، وربما تؤدي بالناشيء في المستقبل إلى أن يجد صعوبة في القراءة، وبذلك تقل فرص الاستفادة من مورد فكري ولغوي مهم[1].

لقد تم الوقوف بالملاحظة العينية، على مدى تأثير التلفزيون على الأطفال في المجتمع الجزائري وذلك من خلال ما كان يعرض من أشرطة رسوم متحركة، شغف بها التلاميذ، ولقيت رواجا كبيرا لديهم، في أوقات لا تتناسب مع أوقات بداية نظام الدوام المدرسي، مما كان يدفع بالتلاميذ إلى التمرد على النظام المدرسي بما يحمله من هيبة وضغط في سبيل متابعة هذه الأشرطة والبرامج، وتبرير التأخر أو الغياب بحجج واهية أو حتى بالكذب.

ويلاحظ في هذه الأيام عرض بعض الإعلانات التجارية بشكل جذاب أبهر التلاميذ، كإعلانات مشروبات بيبسي (أطلب أكثر أكيد في أكثر)، أو (أوريدو ديما معاكم) وغيرهما كثير، مما له علاقة بالتعامل المباشر معهم. وقد رسخت في أذهانهم على أنها إعلانات تستعمل اللغة الفصيحة، وبديهي ابتعاد هذه التعبيرات عن اللغة العربية الفصيحة، بل واستعمالها للهجات ليست حتى محلية. وما من شك في أن هذه العبارات وهي تظهر مكتوبة ومنطوقة، فإنها ستبدو في عين الناشئة على أنها فصيحة. ويصعب إقناعهم بغير ذلك.

"إن التضحية بغير استخدام العربية الفصحى في وسائل إعلامنا تعني نسف إحدى الدعامات القليلة الباقية في وحدتنا الثقافية. وما يجب علينا أن نفعله هو العكس تماما، ونقصد بذلك استخدام وسائل الإعلام لتسهيل استخدام الفصحى في حياتنا اليومية. إن

---

1. ينظر، أحمد محمد المعتوق. الحصيلة اللغوية. ص: 94 – 97

الإعلام داخل مجتمعاتنا العربية يمكن أن يقوم بدور (حصان طروادة) لتخليص العربية من ازدواجية الفصحى والعامية، يتطلب ذلك خطة مدروسة متدرجة المراحل، يشترك في وضعها الكتاب واللغويون والتربويون وعلماء النفس" [1]. لكن، هل سيقبل الإعلام بمثل هذا الدور، ليواجه في المقابل ضغوط العولمة، والتفتح والإغراءات المادية والأدبية؟

5- تعامل المجتمع مع اللغة العربية الفصيحة:

لغة الإنسان ابنة بيئته، يتعلمها كلما احتك وخالط غيره من أبناء جنسه، تدفعه لذلك الحاجة لفهم المحيط والدخول في اتصال مع الغير بحكم طبيعته البشرية. فيتصل بدءا بوالديه وأفراد أسرته في مراحله الأولى، ثم بمحيطه وأفراد مجتمعه، وتظل دائرته تتسع شيئا فشيئا، حتى "يكتسب منهم مفردات لغته، ويتعلم قواعد تركيب هذه المفردات وطرق تأليفها للتعبير عن المعاني والمقاصد والمواقف المختلفة. كما يتعلم كيفية استخدامها في سياقاتها وأنساقها المقبولة، ويتعرف كل ما يتواطأ أفراد المجموعة اللغوية ويتعارفون عليه من اختصارات أو أنماط في تركيبها وفي طرق نطقها "[2] .

فعلا، يتوقف اكتساب الفرد لمفردات اللغة وصيغها وتراكيبها، على مدى الاحتكاك والاتصال بالغير، لكن نسبة هذا الاكتساب تعتمد "على نوعية الفئات الاجتماعية التي يختلط الفرد بها... ومدى ما يتاح من فرص لتداول المفردات وممارسة المهارات المكتسبة منهم" [3]، لكن وقبل ذلك تتوقف نسبة الاكتساب اللغوي أيضا على الفرد نفسه في تكوينه ومستواه، وموقفه هو من اللغة ذاتها، "فاللغة هي استخدامها في المقام الأول، وتكمن عظمتها في شيوعها وانتشارها، علاوة على كونها نسقا معرفيا يقوم على العلاقات* أصلا "[4].

---

1. نبيل علي. الثقافة العربية وعصر المعلومات. ص : 379.
2. أحمد محمد المعتوق. الحصيلة اللغوية. ص: .84
3. المرجع نفسه. ص: 85.

* العلاقات المعجمية والصرفية والنحوية والتركيبية والدلالية والمقامية .

4. نبيل علي. الثقافة العربية وعصر المعلومات. ص: 259.

وطالما أن اللغة هي الاستخدام، فهذا بالتأكيد يتوقف على تفاعل أبناء المجموعة اللغوية الواحدة معها، وبقدر ما يكثر تداولهم لها، يمتد شيوعها وانتشارها وتترسخ عاداتها، وقد تبعث من جديد بعد موات. يقول (عبد السلام المسدي): "وهل ننسى ما حدث مع اللغة العبرية، فكل ما في التاريخ كان يؤكد أن مآلها إلى الاضمحلال والتناسي، وربما كان أمرها يؤول إلى الانزواء في مراكز الكنائس، فلما انتصب الكيان الإسرائيلي عنوة على إرادة الحق تدخلت إرادة الإنسان فانبعثت اللغة العبرية انبعاثا حديثا"[1] .

وإرادة الإنسان يفهم منها حتما إرادة المجموعة اللغوية، وتوافقها، بل وتفاعلها الإيجابي مع اللغة. أي توظيفها واستخدامها في كل مجالات الحياة. وإن نكوصهم عن هذا وتفاعلهم السلبي معها، ستكون له أضراره التي قد تدفع بالمجتمع إلى حدود الصراع، أو التوتر والقلق الملازمين له، بما يظل يخدش في صورة الهوية حتى يشوهها، أو يجعلها تنمحي. وإدراكا من فرنسا لحقيقة هذا الأمر، وحتى تجعل من الجزائر تابعة لها وجزءا منها، راحت تمارس سياسة مسخ لعناصر الهوية إبان فترة احتلالها للجزائر استهدفت بالأساس اللغة العربية يقول (مولود بلقاسم): "وكان مسخ اللغة العربية هو البداية لذلك المسخ الشامل، لأنهم بذلك يجردون الشعب من (إنيته) وذاتيته.. وبذلك يصبح الشعب أعزل ومعرض للذوبان"[2].

فهل نجحت فرنسا في ذلك؟ إن الواقع والتاريخ يثبتان أن الإرادة الجمعية هي التي ظلت تنفخ في اللغة روحها، لتنتصر في الأخير على إرادة المسخ. لقد فشلت فرنسا، وصارت الجزائر درسا كبيرا. يقول (عبد السلام المسدي): " إن اللغات تترك على عواهنها فتتغير وتتبدل فتستحيل عبر القرون من هيئة إلى هيئة حتى تنحل إلى ألسنة تتغاير ثم تنفصل عن الأم الأولى، ثم يتباعد ما بينها من أوامر النسب حتى تتمايز وتتباين فتسمى ألسنة مختلفة. غير أن تبدل اللغات وانسلاخها عبر الزمن قد تحف به ظروف تاريخية تكبح نزوع الظاهرة

1. عبد السلام المسدي. العولمة والعولمة المضادة. شركة مطابع تونس. الفجالة. تونس. جانفي 1999م. ص: 400.
2. مولود قاسم نايت بلقاسم . قضية التعريب في الجزائر. مجلة الكلمة. عدد مزدوج 5 و 6 السنة الأولى. ذو القعدة 1413هـ / ماي 1993م. الجمعية الجزائرية للدفاع عن اللغة العربية. الجزائر. ص: 38.

الطبيعية نحو التبدل فيستمر كيانها. ويكتب لها الدوام فتبقى ويتعطل حيالها قانون التاريخ القاضي بفنائها عبر الانسلاخ. وبين أيدينا مثال ناصع حي لما يشخص تدخل الإرادة البشرية في الظواهر اللغوية بما يصور نجاح الفعل أو فشله، ومضاء العزم أو تعطله، وهو ما قد نصطلح عليه – من وجهة نظر لسانية خالصة – بالدرس الجزائري الكبير. فلقد بذل الاستعمار الفرنسي قصارى جهده لطمس اللغة العربية ومحو معالمها بين أفراد الشعب الجزائري فاعترض عليه التاريخ وخيب آماله، وحاول أن يفرض البدائل بدءا باللغة الفرنسية وانتهاءا بإحلال اللهجات محل الفصحى، وبين الطرفين كان يخطط لإحياء اللغة البربرية بين أبناء الأصل البربري إمعانا في طمس اللغة العربية.

قد تكون الإرادة البشرية حققت نشرا للغة الفرنسية، وقد تكون وفقت في الحيلولة دون ذوبان اللغة البربرية وانمحائه ا التاريخي، ولكن التوفيق لم يحالف الإنسان عندما سعى إلى طمس اللغة العربية... إن الدرس الجزائري الكبير هو درس في الهوية الثقافية حين تلتحم حضاريا بالهوية اللغوية "[1].

حقا، لقد كانت الجزائر درسا كبيرا، لتفاعل إيجابي لعناصر المجموعة اللغوية مع لغتهم، لكن، هل لازال هذا التفاعل متأججا بتعاقب الأجيال؟ إن الواقع الجزائري اليوم صورة تصدرت ملامحَها معالمُ صراعٍ لغويٍّ لم تُحسَم نتائجه، وظل إرجاؤه قائما، لأن المجتمع ظل يعتبر اللغة، بعد الاستقلال، ذات مرتبة ثانوية، لا ترقى إلى اعتبارها من أولوياته، أو ظن أن القضية قد تم الفصل فيها حتى قبل اندلاع الثورة المظفرة، وأن تلك البدائل الاستعمارية التي روج لها المستعمر، سيتكفل بها الزمن، والحماسة الثورية، وغيرتنا الوطنية. لكن المشهد اليوم، هو تحصيل حاصل.

وأكثر من هذا، إن مكتسبات اللغة بعد الاستقلال، باتت اليوم محل إعادة نظر، بدءا من التعريب، الذي وإن حقق خطوات عملاقة نحو تكريسه في الميدان التربوي والتعليمي، حيث

---

1. عبد السلام المسدي. العولمة والعولمة المضادة. ص: 400.

تم تكريسه واقعا في المدرسة الجزائرية، في كل مراحل تعليمها، من الابتدائي إلى الثانوي، إلا أن زحفه في الجامعة، تم تعطيله في كثير من الشُّعَبِ والفروع. وظل قانون إنشاء المجمع الجزائري للغة العربية يراوح الأدراج منذ أوت 1986 إلى أواخر التسعينيات، حيث رفعت عنه القيود ليجسد في الواقع، لكن في ظروف يشهد فيها واقعنا تكريسا لقوانين، تسن اليوم، لتجمد مباشرة بعد صدورها في الجريدة الرسمية. وقانون تعميم استعمال اللغة العربية خير دليل. كما أن هناك انتكاسة واضحة على المستوى الشعبي، فقد بات يلاحظ تراجع في تعريب اللافتات التجارية أو الإشهارية، كما بات يلاحظ عودة استعمال الفرنسية على مستوى التخاطب العادي اليومي، في الحواضر الكبرى، بعد أن أفل مثل هذا السلوك في السنوات الماضية.

إن الفرنكفونية ليست قدر المجتمع الجزائري المحتوم، وإنَّ في تجربة جمعية العلماء المسلمين الجزائريين أيام الاحتلال، دروسا كثيرة يمكن الاهتداء بها. ولنا في تجارب أمم قبلنا دروس أخرى. لقد عرف الشعب الألماني هيمنة اللغة الفرنسية على لغته، في القرنين السادس عشر والسابع عشر، ومرت اللغة الألمانية بمحنة كبيرة، لكن إرادة الإنسان الألماني، والوعي الجمعي الذي انتشر، جعل الألمانية تنتصر. كان الفيلسوف الألماني (لايبنتس/ (1646 – 1716) مؤسس الفلسفة الألمانية الحديثة، يرى أن علاج انحطاط اللغة الألمانية " يتمثل في جمع جهود جميع الشخصيات المفكرة وفي إنشاء جمعية ، تتحدد مهمتها في : تشجيع كل ما يحافظ على مجد الأمة ويضيف إليها أمجادا أخرى، وخاصة فيما يتعلق من ذلك بالشؤون الفكرية والعلمية والبلاغية، والحرص على أن يظهر ذلك في اللغة الوطنية التي هي ترجمان الروح، وحارسة العلم، وإنتاج أعمال نافعة بهذه اللغة للقضاء على الرطانة والسعدنة (التشبه بالسعدان أي القرد) أو التقاليد الخرقاء، فتنتشر العلوم، وتصبح اللغة أكثر ثراء وغنى"[1].

1. أبو العيد دودو . حالنا اليوم، وحالهم بالأمس، كيف هيمنت الفرنسية على الألمانية في القرنين السادس عشر والسابع عشر. مجلة الكلمة. ص: 13.

إن الذي يعني هذا البحث، هو تأثير الواقع اللغوي بحاله هذه على الطفل الجزائري، الذي بات محكوما عليه أن يتعايش مع الازدواجية اللغوية، إن لم تصبح ثنائية لغوية. يقول (ميشال زكريا): "إن الوقوف إلى جانب التعريب التام والشامل لا يعني أبدا الرغبة في الاستغناء الكامل عن اللغات ذات الانتشار الواسع. فبرأينا، يتوجب على نظامنا التربوي أن يؤمن إتقان لغة ثانية (بل لغة ثالثة) هي ضرورية لتطوير الأبحاث العلمية. ذلك أن ما بإمكاننا أن نتعلمه في ثقافة ما، قد يكون أحيانا أفضل وأكثر فعالية مما بإمكاننا أن نتعلمه في ثقافة أخرى. ومهما بلغت أهمية اللغة الثانية، فبالإمكان التوصل إلى إتقانها من دون أن يتم استعمالها... يكفي أن نعلم اللغة الثانية كمادة لكي نتقنها أتم الإتقان"[1].

وفي تناوله للصعوبات التي تعيق التلميذ عن التعلم باللغة الثانية واكتساب المعارف والعلوم يقول: "إن الصعوبات التي تعترض التلميذ خلال عملية التعلم تزداد بالضرورة، إذا كان يجب عليه أن يكتسب المعارف والعلوم بلغة أجنبية لا يتقنها تماما ولا يستعملها بتاتا، مما قد يؤدي إلى فشل مدرسي. ولئن كانت اللغة الثانية تنتمي إلى ثقافة مغايرة، .. فإن صعوبات التعلم تزداد من منطلق أن التلميذ لا يتعامل فقط مع لغة أجنبية، إنما يتعامل أيضا، مع مصطلحات وبنى للتعبير والتفسير جديدة تماما بالنسبة إليه" [2]. كما أن هناك سيئات كبرى أخرى يراها ذات تأثيرات على الهوية القومية. يقول: "إن إتقان لغة أجنبية يولد في الواقع وعلى نطاق واسع، إرادة قوية في الاندماج والاتحاد مع الشعب الذي يتكلمها. فالشخص الثنائي اللغة يحاول أن يتبنى السلوك الخاص بأعضاء المجتمع الذي يتكلم اللغة الثانية بهدف تحسين معرفته بهذه اللغة. فتتحول الدافعية (أي الحافز أو المثير الداخلي لتعلم اللغة الأجنبية) عنده من دافعية وسيلية تتسم بالرغبة في اتخاذ اللغة الثانية كوسيلة لتحقيق أهداف محددة– مثل تحسين الوضع الدراسي أو الوظيفي، أو قراءة المواد العلمية التقنية

1. ميشال زكريا. قضايا ألسنية تطبيقية. ص: 40.
2. المرجع نفسه. ص:51.

والتخصصية أو إنجاز الترجمات – إلى دافعية اندماجية. وتجدر الإشارة هنا إلى أن الدافعية الاندماجية تمتاز بالرغبة بالاندماج في مجتمع اللغة الثانية، والشعور بالانتماء إليه، وبتبني النماذج الفكرية للأشخاص الذين يتكلمون هذه اللغة "[1].

إن البيئة اللغوية الموسومة بالتدافع بين لغات عدة، أو بين لغة ومجموعة لهجات، لا يمكنها إلا أن تؤثر بشكل سلبي في اكتساب اللغة الهدف، بل وفي فاعلية الرصيد العلمي والمعرفي، خاصة وهي تحفل بكثير من العناصر المتفاعلة فيما بينها. وستكون كل السياسات التعليمية عرضة للفشل، إذا لم تحسم أمرها لصالح الموقف التعليمي. وستبقى لغة الهوية دوما العنصر الذي يحفظ للشخصية كينونتها ويدفع نحو تعلمها، حتى وإن كانت هناك قناعة راسخة بضرورة الاستفادة من لغات البيئات الأخرى.

1. ميشال زكريا. قضايا ألسنية تطبيقية. ص: 51.

الفصل الثاني

التعليمية وخطاب الإصلاح في المنظومة التربوية الجزائرية

أولا: تأسيس في الخطاب البيداغوجي الإصلاحي:

1- ثابت المنطق والمنطلق

2 – بين الاكتساب والتعلم

3 – من منطق التعليم إلى منطق التعلم

ثانيا: التعليمية: مقاربة في المفهوم والنشأة

1- في مفهوم التعليمية

2- في نشأة التعليمية

3- مرتكزات التعليمية:

1.3- المفاهيم الفاعلة:

أ _ العقد التعليمي

ب – النقل الديداكتيكي

ج – التصورات

د – الهدف العائق

2.3- نظرية التعلم المعرفية

3.3- تشومسكي والملكة اللغوية، وعلماء الاجتماع

ثالثا: استثمار التعليمية في وظائف اللغة

أولا: تأسيس في الخطاب البيداغوجي الإصلاحي:

1- ثابت المنطق والمنطلق:

ظلت كتب التراث تنقل إلينا، أن العرب كانوا يلقون بأبنائهم إلى فضاءات البوادي، لاكتساب اللغة القحة والسليمة. وقد يفهم من هذا، بمنطق علوم اللسان اليوم – كون اللغة نظام – أنهم كانوا يحرصون على اكتساب الأبناء لهذا النظام أصيلا، لم تشبه شائبة. لكن كتب التراث هذه لم تكن لتبرر لمثل هذا السلوك ببراهين مقنعة، تدلل على صحة هذا السلوك؛ بقدر ما كانت تقدم تفسيرات، وتأويلات لبعض من حاول أن ينعم النظر في مثل هذه القضية. وجاءت دعوة الإسلام وامتدت إشعاعاتها إلى الحضر والبادية. ويبدو أن خدش اللحن أصاب نظام اللغة في حضرة رسول الله – صلى الله عليه وسلم – فقال: " أرشدوا أخاكم فقد ضل " [1]. والشاهد هنا، هو أن العرب ربما كانوا مصيبين في تخوفهم من لحن سكان الحضر، فواجهوا التخوف بالهروب منه إلى البادية، حيث البيئة اللغوية الأصيلة في انعزالها عن كل دخيل *. لكن العرب ما كانوا يدركون حجم ما ينتظرهم من مسؤوليات اتجاه تخوفهم من مواجهة المشكلة المتفاقمة، ولا كانوا يملكون الوعي الكافي بطبيعة المشكلة، وانعكاساتها عبر امتداد الدعوة الإسلامية إلى بيئات لغوية وثقافية ستتأثر بها، ويؤثر غير العرب عليها، فيتفشى اللحن؛ حتى ينتقل إلى قراءة القرآن الكريم أقدس مقدساتهم.

ونشط علماء العربية لمواجهة الانحراف الحاصل في اللغة، وسعوا لحصره، ومعالجته، وتوفير ما يمنع حدوثه مرة أخرى؛ فأوجدوا لنا علوم العربية الثلاثة عشر (النحو والصرف والبلاغة والأصوات والعروض والإملاء.. وغيرها). وأخذت منهم هذه العلوم كل جهد وتركيز، وهذا أمر منطقي؛ فكل علم حديث يحتاج إلى التقنين والتنظير، ولن يتأتى ذلك إلا

---

1. شوقي ضيف. المدارس النحوية. ط7. دار المعارف المصرية. ج م ع. ص: 11. نقلا عن (كنز العمال).

* على ما في الأمر من تحفظ؛ فالبعض يشكك في صحة الزعم بعزلة البادية، وما ينجر عن ذلك من احتكاك لغة أهلها بلغة من يتعاملون معهم من أهل الحضر، أو القبائل الذين لا يعتد بلغتهم. ينظر للتوسع، سليم عبد الفتاح. موسوعة اللحن في اللغة.

إذا وجدت القاعدة المتينة، والعريضة التي تستبيح فضاءاته بالمناقشة، والجدل، والإثراء عن طريق الأسئلة والتشكيك والتصور. ومنه، فإن البحث اللغوي في العربية لم يكن نتيجة قلق معرفي، أثاره سؤال الفلسفة، وإنما كان نتيجة التخوف على تحول صورة الثابت اللغوي. ومن هنا، كان توجه الباحثين إلى داخل اللغة ذاتها، للكشف عمَّا يحفظ هويتها وصورتها؛ لا بوصفها منتجا لمتكلم، بقدر ما هي وعاء يحفظ معاني القرآن الكريم ومقاصده. وحتى بعدما تأسست هذه العلوم وتأصلت، واختلطت بسؤال الفلسفة الوافد حول اللغة، ظلت المحاولات تستشرف الإجابة من داخل اللغة نفسها (ابن جني مثلا: أمَّا حدُّها فأصوات...)

وإذا كان البحث اللغوي العربي تعامل مع العربية – الثابت، والمحددة في الزمان والمكان، فإنه أهمل العربية الأخرى المنتج الجديد الذي ظل يتفاعل مع البيئات اللغوية الأخرى، بعيدا عن كل تخطيط وتأطير. وعندما التفت إليها شزرا، حكم عليها بأنها دون مستوى العربية الجاهلية.

تلاقحت اللغات في دورة الزمن الحيوية، ولم يَدُرْ في خلد علماء اللغة، أن تعليم العربية بوصفها لغة، يختلف عن تعليم المعرفة اللغوية بها. فما كانوا ليميِّزوا أو يفْصِلوا بين اللغة وعلومها – بل لمَّا يزل البحث اللغوي في عمومه ؛ آنذاك – غضًّا لم يصل إلى درجة التمييز هذه، حتى ظهر (ابن خلدون؛ عبد الرحمن بن محمد الحضرمي 734/ 808 هـ) ليوضح – وفي سبق علمي خاص – أن اللغة ملكةٌ تُحصَّلُ وفق شروط حددها. يقول: " اعلم أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات في اللسان، للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها... والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال ..." [1]. لكن هذا السبق سيظل حبيس دفتي مقدمته، ولن يحسن من وضع تعليم العربية الأولى التي كان يعنيها بكلامه هو أيضا؛ فالعربية في عصره هو أيضا باتت مستويات، ولم يكن ليهتم إلا بالمستوى الأول منها فقط.

---

1) ابن خلدون (عبد الرحمن). مقدمة ابن خلدون. ط 1. دار الكتب العلمية. بيروت. لبنان. 1421هـ / 2000م. ص: 476.

والسؤال الذي يطرح نفسه طرحا منطقيا، هو؛ هل كان العلماء يهتمون بتعليم العربية للتواصل بها والتعبير عن الأغراض؟ أم اهتموا بتعليم المعرفة اللغوية بالعربية ليفهم المتلقي خطابا يوجه إليه؟

يبدو أن توجها دينيا وسياسيا واجتماعيا سيتدخل بقوة ، تظل تفرض قرارها عبر التاريخ، لتحدد الخيار الثاني جوابا ما زال يقدم نفسه بوصفه الثابت الذي لا يقبل التغيير.

لقد ظل سائدا في الفكر التعليمي العربي، أن تعليم العربية، إنما هو فرض كفاية * حتى ظهر (القابسي؛ أبو الحسن علي بن محمد 324/ 403 هـ)، الفقيه المجدد، ليؤكد أن التعليم إنما هو فرض عين، يجب في حق كل من وجبت عليه الصلاة، بحكم أن الصلاة لا تصح إلا بالفاتحة، فيصبح تعلم الفاتحة واجبا. يقول في كتابه (الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين): " وقد أُمِرَ المسلمون أن يُعلِّموا أولادهم الصلاة، والوضوء لها، ويدربوهم عليها، ويؤدبوهم بها لِيَسْكُنوا إليها ويألفوها، فتخف عليهم إذا انتهوا إلى وجوبها عليهم. وهم لا بد لهم إذا علَّموهم الصلاة، أن يعلِّموهم من القرآن ما يقرؤونه فيها. وقد مضى أمر المسلمين أنهم يعلمون أولادهم من القرآن، ويأتونهم بالمعلمين، ويجتهدون في ذلك. وهذا مما لا يمتنع منه والد لولده، وهو يجِدُ إليه سبيلا، إلا مُدارَكَة شُحٍّ

---

* فقد ارتبطت العربية ارتباطا خالدا بالقرآن الكريم، وبالدين الإسلامي الحنيف، حين تعلق بها الاعتقاد المبني على الفهم الصحيح لأركان الإيمان، والذي لن يتحقق إلا بالتمكن من نظام اللغة العربية، والعمل بمقتضيات هذا الفهم (التفقه في الدين) ومنه؛ فهي كما هو "مشهور بين العلماء أن تعلم العربية فرض كفاية" [فخر الدين قباوة. المهارات اللغوية وعروبة اللسان. ط1. دار الفكر. دمشق. 1460هـ / 1999م. ص: 44]. " ولقد روي عن الشافعي أنه قال: يجب على كل مسلم أن يتعلم من لسان العرب ما يبلغه جهده في أداء فرضه ".[المرجع نفسه. ص: 48] وهي آلة (وسيلة) من آلات أي علم " تجري منه مجرى الآلات: كعلم اللغة والنحو، فإنهما آلة لعلم كتاب الله تعالى وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم، وليست اللغة والنحو من العلوم الشرعية في أنفسهما، ولكن يلزم الخوض فيهما بسبب الشرع، إذ جاءت هذه الشريعة بلغة العرب، وكل شريعة لا تظهر إلا بلغة فيصير تعلم تلك اللغة آلة " [الإمام أبي حامد الغزالي. إحياء علوم الدين. ط2. المجلد الأول. الجزء الأول. دار الفكر. سوريا. 1400هـ / 1980م. ص: 29]. لهذا، صارت تشكل خلفية علمية ينبع منها كل جهد لغوي أو فكري، يحسن امتلاك ناصيتها ...

نفسه، فذلك لا حجَّة له. ... وأما إن كان للولد مال، فلا يدعه أبوه أو وصيُّه – إن كان قد مات أبوه – وليُدْخَلَ الكُتَّابَ، ويُؤاجَر المعلمُ على تعليمه القرآن من ماله حسب ما يجب. فإنَّ لم يكن لليتيم وصي نظر في أمره حاكمُ المسلمين، وسار في تعليمه سيرةَ أبيه أو وصيِه. وإن كان ببلد لا حاكم فيه، نُظِر له في مثل هذا، لو اجتمع صالحو ذلك البلد على النظر في مصالح أهله، فالنظر في هذا اليتيم من تلك المصالح. ... وأما تعليم الأنثى القرآن والعلم فهو حسن ومن مصالحها "[1]. وروي أيضا عن الماوردي قوله: " معرفة لسان العرب فرض على كل مسلم، من مجتهد وغيره "[2].

وظل التعليم في المشروع السياسي، مجرد جهود فردية، حتى ظهرت الدولة الحديثة، فتبنته، وجعلت منه مطية تحقق به أهدافها السياسية. وهكذا أصبح لكل نظام تعليمي قانون يؤطره، أو أمرية أو ميثاق. ففي الجزائر مثلا نجد؛ القانون التوجيهي للتربية الوطنية. لتاريخ: 23 يناير 2008م. وهو قانون يحدد الغايات الكبرى من العملية التربوية والتعليمية؛ بناءا على الفلسفة المجتمعية التي تتبع منها، ويبين مهام المدرسة، بوصفها المؤسسة الرسمية التي تقوم على هذه العملية في مراحل ينظمها، ويضبط مبادئها. وسيخص تعليم اللغة بجزء من صياغته، يعلل من خلالها ضرورة التكفل بها.

جاء في المادة الآولى: " يهدف هذا القانون التوجيهي إلى تحديد الأحكام الأساسية المطبقة على المنظومة التربوية الوطنية " [3]. كما جاء في مادته الرابعة: تقوم المدرسة في مجال التعليم بضمان تعليم ذي نوعية يكفل التفتح الكامل والمنسجم لشخصية التلاميذ بتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عام، وكذا معارف نظرية وتطبيقية كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة "[4].

---

1. أبو الحسن علي القابسي. الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين. دراسة وتحقيق وتعليق. أحمد خالد. ط1. الشركة التونسية للتوزيع. تونس. جانفي 1986م. ص: 92 / 94.
2. فخر الدين قباوة. المهارات اللغوية وعروبة اللسان. ط1. دار الفكر. دمشق. 1460هـ / 1999م. ص: 48.
3. القانون التوجيهي للتربية الوطنية. الجريدة الرسمية. العدد: 4. ص: 8.
4. المرجع نفسه. ص: 8.

وبين هذا وذاك؛ بين فكر تعليمي دأبه مواكبة الحقيقة العلمية، ومشروع سياسي يهتم كثيرا للمخرجات التعليمية، ويوجهها، ستتدخل الذهنية الاجتماعية – بكل أنانية – حين تتجسد في تسلط الأغلبية وفرض سيادة لغتها، وبتقريرية تامة حيث لا تحتاج في الكثير من المجتمعات إلى فتح نقاش حول التعددية اللغوية أو اللهجية، ووفق عملية انتقائية حويطة تراقبها السياسة اللغوية، سيتم الدفع بتوجيه تعليم اللغة.

2- بين الاكتساب والتعلم:

هل نكتسب اللغة، أم نتعلمها؟ إنَّ السؤال ، على ما تحقق له من جواب فاصل منذ زمن بعيد (رأي ابن خلدون في الاكتساب)، إلا أنه ما زال يلتبس في أذهان بعض الدارسين، وخاصة إذا ارتبط بالتعليم أو التعلم. ويأتي طرح السؤال في هذا السياق، من جهة التبرير لفهم ضرورة تعلم اللغة، لا في السنوات الأولى من نمو الطفل، وإنما في مرحلة التعليم الثانوي؛ حيث يفترض في المتعلم أنه تجاوز مرحلة الطفولة، وبالتالي يكون قد حصَّلَ قواعد اللغة الأساس.

إنَّ بين الاكتساب والتعلم فروق جوهرية، يمكن ذكر بعضها:

– القصدية: فاكتساب اللغة يتحقق عند المتكلم، دون قصد وتعمد. بينما تعلمها لا يتم إلا إذا كان هناك قصد ونوايا مبيتة. فالتعلم في أبسط تعريفاته؛ هو تغير في السلوك وفق الخبرة. وتغيير السلوك يستدعي الوعي به، من جهة صاحبه أو الوصي عليه (الأسرة أو المؤسسة التعليمية الرسمية). فإذا كان صاحب السلوك قاصرا، فإن الوصي هو الذي يحدد الأهداف، ويبيت النوايا.

– البيئة اللغوية: إن اكتساب اللغة إنما يتحقق في بيئة لغوية طبيعية؛ في الوسط الأسري، وفي الشارع، وفي مواقف التواصل العفوية، وفي الموضوعات غير المتكلفة. أما التعلم، فإن بيئته مصطنعة، أو تحاكي الواقع، لكنها ليست هي الواقع.

– التخطيط اللغوي: ما من شك في أنَّ الاكتساب لا يخضع لأي تخطيط لارتباطه بالعفوية، بينما نجد التعلم يرتبط بالتخطيط؛ فلا يمكن أن يتحقق مفهوم التعلم إلا في وجود التدريب

والخبرة، وكلاهما من مستلزماته. فتعلم اللغة إذن، إنما " هو تعلم موجه؛ فالتعلم في الدرس التعليمي وليد التخطيط اللغوي الذي هو (عمل منهجي ينتظم مجموعة من الجهود المقصودة المصممة بصورة متسقة، لإحداث تغيير في النظام اللغوي أو في الاستعمال اللغوي أو لإحداث نظام لغوي عالمي أو قومي أو وطني مشترك) "[1]

إنَّ إقرار الخبراء بأنَّ اللغة تُكتَسَب، قصدوا به اللسان الأول (لغة الأم)، حيث يذهب (جورج مونان **George mounin**) مثلا؛ إلى اعتبار لسان الأم هو اللسان الأول الذي يتفاعل معه الطفل في بيئته اللسانية؛ منذ ميلاده إلى أن يمتلك القدرة على استعماله فيوظفه في التعبير عن حاجاته [2] ولا يمكن أن يفهم منه، إلا أنَّ المقصود؛ إنما هو اكتساب نظام اللغة، فاللغة إن هي إلا نظام؛ والنظام في معناه: مجموعة القوانين والقواعد المتحكمة في بناء العلاقات بين عناصر اللغة (الأصوات، المفردات، التراكيب) المنتجة في سياق تفاعلي معين، للتعبير عن الأغراض والحاجات. والمتكلم – الطفل– لا يمكنه إلا أن يكتسب جزءا من هذا النظام، بالنظر إلى محدودية قدراته، وما تدعو إليه الحاجة (أغراض التنشئة الاجتماعية، التعبير عن الحاجات الأساسية للحياة، الآداب العامة في التعامل وبناء العلاقات مع الآخر، التواصل..). لكن يبقى أنه اكتساب محصل في بيئة محدودة في الزمان والمكان؛ أي: إن البيئة مغلقة. لهذا فهو يحتاج إلى التعلم. من هنا تتدخل القصدية، لتفتح البيئة على الأفكار والمشاعر في مداها الواسع، فتنتقل بالمتعلم نحو جزء آخر مقصود من نظام اللغة، ليتعلم قواعده وقوانينه. لكن يبقى تعلم التعبير رهنا بقدراته ومهاراته في إثراء رصيده اللغ وي وتجاربه المعرفية، ومدى تمكنه من التحصيل.

إذن يكتسب المتكلم جزءا من نظام المجتمع؛ اللغة اليومية (لغة التواصل والتعبير عن

---

1. مسعودة خلاف شكور. تعليم اللسان العربي في البيئات متعددة الألسن: بأية مقاربة؟ المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، المجلد (٩) العدد (٣) شعبان ١٤٣٤هـ / تموز ٢٠١٣م. ص: 331.

2. ينظر؛ George Mounin : Dictionnaire de la linguistique, Quadrige,4° édition, 2004, p198.

الحاجات)، لغة المنشإ والمربى، كالعامية العربية بمختلف لهجاتها، أو الأمازيغية بمختلف لهجاتها أيضا، لكنها ليست لغة التعليم والتعلم. " والطفل الذي يتوفر على لغته الشفوية التي اكتسبها بشكل طبيعي في محيطه، عندما يدخل الروض أو الكتاب يصطدم بنوع من الازدواج في اللسان الذي يقع التحاور به معه، يكتشف أن له وجهين: المنطوق والمكتوب. ... فالتعبير الشفوي الذي سيتواصل به في المدرسة، يشكل في الواقع مستويين: اللغة التي حملها معه من البيت، ولغة أخرى أخذ يتعلمها باحتذاء النصوص المكتوبة، النصوص المدرسية التي ترفع من كفاياته اللغوية "[1]. وبالتالي، سيكون من الصعب جدا إيجاد الخلفية القاعدية لتعلم اللغة، لأن المتعلم سيكون أمام نوع من الاضطراب والغموض في حال تعلمه العربية الرسمية (لغة المدرسة). وسيكون أمام نوع من الصراع إذا كانت لغة المنشإ عنده الأمازيغية مثلا.

وبناءا على هذا التأسيس، ينتقل المتعلم من مرحلة لغوية إلى أخرى دون أن يبني نظام لغته في منبت يتجذر فيه، أو تكون له ركائز متينة تسنده، وتقوي بنيانه. وبالتالي يجد المتعلم نفسه إزاء لغة، يحاول دوما فك رموزها، بدلا من استعمالها في بناء المعارف. وعليه، سيستشعر دوما عبء افتقاده الوسيلة في التعلم، أو على الأقل عجزه ع ن التحكم في أدوات هذه الوسيلة (اللغة). ومهما حاولت المدرسة استدراك النقص، باللجوء إلى المناورة في توظيف تقنيات التعليم أو التعلم (زيادة الحجم الساعي لتعليم وتعلم اللغة، والتنويع في الطرائق التعليمية، وتجويد المحتويات، وغير ذلك)، فإن التأخر اللغوي سيبقى مشكلة تلاحق المتعلم حتى في مرحلة التعليم الثانوي؛ فما تبنيه المدرسة في أوقاتها الرسمية، تنسفه البيئة بما في محيطها من لغة استعمال يومي بعيدة بعدا واضحا عن لغة التعلم.

---

1. عباس الصوري. في بيداغوجية اللغة العربية؛ البحث في الأصول. ط1. مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء. 1998م. ص: 26.

3- من منطق التعليم إلى منطق التعلم:

لم يكن مفهوم التعليم، بحسب ما يذهب إليه أحد الباحثين إلا أنه: " عملية إعادة بناء الخبرة restructuring التي يكتسب المتعلم بواسطتها المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم .. إنه بعبارة أخرى مجموع الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم البيئة المحيطة بالمتعلم بكل ما تتسع له كلمة البيئة من معان من أجل إكسابه خبرات تربوية معينة " [1]. وإعادة بناء الخبرة؛ تعني الإقرار بدور المتعلم في العملية التعليمية، أي أنه يملك معرفة حققها من تجارب في بيئته الطبيعية، وهي معرفة كان يفترض أن يسهم بها في بناء معرفة جديدة. لكن الذي تكرس في الواقع التعليمي، هو ذاك التمثل المقصود الذي ركز على المعلم، وهمش دور المتعلم.

وظلَّت اللغة العربية بذلك، تخضع في المؤسسة التعليمية الرسمية الحديثة، لمنطق التعليم بمفهومه الآخر* حين خضعت المدرسة تحت وطأة أعباء الواقع التربوي المُتَرَهِّل، والذي كان يخضع لتأثيرات التجاذبات السياسية وصراع النماذج والأقطاب، وراحت تفرض التوجيه الإداري للعملية التعليمية، حتى تتحكم في مخرجاتها، على حساب الفعل التعليمي/ التعلمي. وظل يعني هذا أن المتعلم، سيتعلم العربية عن طريق تلقينه نماذج يحاكيها ويتدرب عليها. وعملا بما قررته النظريات السلوكية، منذ مطلع القرن العشرين من مباديء التدريب والتكرار والترسيخ فسيحصل التعلم. وظلت هذه النماذج – الصناعة – حكرا على المنهاج يقررها، وعلى المعلم المسؤول الأول أن ينفذها. فكان أن صار التعليم يتسم بسمة الفوقية والتسلط؛ فالمعلم من فوق منصته، هو مصدر المعرفة الوحيد، الذي يهدف إلى نقل ما في ذهنه من معلومات إلى المتعلم، هذا المتلقي الذي ليس له من العملية التعليمية إلاَّ التخزين

---

1. رشدي أحمد طعيمة. الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية؛ إعدادها، تطويرها، تقويمها. ط 1. دار الفكر العربي. القاهرة. 1419هـ/1998م. ص: 27.

* العملية المنظمة التي يمارسها المعلم بهدف نقل ما فى ذهنه من معلومات ومعارف إلى المتعلمين، الذين هم بحاجة إلى تلك المعارف والمعلومات .

لما جاد به التلقين ، في لحظة التسلط. والسلطوية ظلت ميزة للتعليم في الوطن العربي عموما، وبعض آثار ممارساتها ما زالت تظهر في سلوكاتنا الاجتماعية. يرى أحد الباحثين العرب أنَّ " من علامات السلطوية في التعليم العربي بشكل عام، قلة أهمية الإقناع والمكافأة، والتركيز على العقاب الجسدي والتلقين. والعامل المشترك بين التلقين والعقاب هو أن كليهما يركزان على السلطة، ويقودان إلى الخضوع، ويجعلان المتعلم أكثر إذعانا... [إن] التلقين طريقة تدريس قد تعمق التسلط، وتغرس الاستبداد، ويستخدمها بعض المعلمين كسوط يقوي الإذعان والخضوع في الطلاب [المتعلمين] ويفرض هيمنة المعلمين وسلطتهم "[1].

لكنَّ الحقيقة، أنَّ المعلم لم يكن في مقدوره أن يواجه تغوُّلَ سياسات لغوية، لم يكن شريكا في إقرارها، ولا أن يعدِّل في طرائق تدريس ، كان المنهاج يوجه إليها. ولهذا ما كان بإمكانه أن يعالج واقع اللغة العربية المتردي بمفرده، والذي كان يواجهه يوميا، ولا أن يوجد البديل له. لقد كان هذا المتردي ينتشر في جسد الأمة، وما زال كذلك. يقول أحد الباحثين العرب: " إننا نشكو من أزمة لغوية حادة تلطخ جبيننا الحضاري؛ أزمة على جميع الصُّعُد تنظيرا وتعليما، نحوا ومعجما، استخداما وتوثيقا، إبداعا ونقدا. وجاءت تكنولوجيا المعلومات لتضيف إلى هذه الأزمة بعدا فنيا متعلقا بمعالجة اللغة العربية آليا بواسطة الكمبيوتر "[2].

وأمام تأزم مهمة المدرسة، وازدياد درجة صعوبتها، لم يكن من بد، في أن تعيد المؤسسة الرسمية النظر في مفهوم التعليم ذاته، وخاصة بعد الإنجازات العلمية والبيداغوجية التي تحققت، والتي باتت تفرض منطقها. يقول (برونر/ **Bruner**): " لنعلم إنسانا في مادة أو علم معين، فإن المسألة لا تكون في أن نجعله يملأ عقله بالنتائج. إننا نُدَرِّس مادة لا لكي نُنْتِج مكتبات صغيرة حية عن الموضوع، بل لنجعل التلميذ يفكر رياضيا لنفسه، ولينظر في

---

1. يزيد عيسى السورطي. السلطوية في التربية العربية. سلسلة عالم المعرفة. العدد: 262. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. الكويت. ص: 16 / 18.

2. نبيل علي. الثقافة العربية وعصر المعلومات؛ ؛ رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي. ص: 256.

المسائل كما يصنع المؤرخ، وليشارك في عملية تحصيل المعرفة. إنَّ المعرفة عملية وليست ناتجا "[1]. وهذا يعني أنَّ المتعلم ، إنَّما يبني المعرفة، في سياق تحصيل لمجموعة من المعلومات، يوجِدُ بينها علاقات عندما يفَعِّلُ مجموعة من آليات العقل كالإدراك، والتذكر، والتفكير، والتخييل، ثم يصوغها مجتمعة، لتظْهَر في موقف ذهني، أو سلوك ذي دلالة.

وفي ظل التطور التكنولوجي الهائل الذي بات يعرفه العالم، والتفجر المعرفي الذي مس معظم مناحي الحياة، بل وفي ظل الأحادية القطبية التي فرضت نفسها، بعد سقوط جدار برلين في أوائل التسعينيات من القرن العشرين، وكرست معها ثقافة تصدر عن فلسفة الشخصانية، وتمجيد الإنسان بحسب ما يذهب إليه الفيلسوف (نيتشه)*، وفي سياق مواكبة هذه التغيرات العالمية الكبرى، التي جاءت بها رياح العولمة، تأكد للمدرسة الجزائرية ضرورة إعادة النظر في مناهجها التعليمية، على غرار ما حصل في مختلف دول العالم. فجاء في تقديم وثيقة (مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي) ما يثبت هذا التوجه، حيث نجد: " لقد شهد العالم في السنوات الأخيرة حركة نشيطة وديناميكية في مراجعة وتحديث المناهج .. وقد كانت هذه الحركة حتمية نتيجة التغيرات التي مست مختلف نواحي حياة الإنسان، .. ناهيك عن التفجر المعرفي في مختلف المجالات وبشكل خاص المتعلق بتكنولوجيا المعلومات والاتصال. وكون الجزائر جزءا لا يتجزأ من هذا العالم، فقد بات من الضروري مراجعة المناهج الدراسية وتحديثها في بلادنا، لكي تصبح مسايرة لتلك التغيرات المذكورة سابقا والتي لم يسلم منها المجتمع الجزائري "[2].

وعليه، لم يكن في خيارات هذه المدرسة، إلا تبني مقولات التعليمية؛ هذا البديل البراغماتي، الذي ظهر أنَّ في مقدوره تجاوز مآزق البيداغوجيا المعاصرة، وأنه سيسهم

---

1. رشدي أحمد طعيمة. الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية؛ إعدادها، تطويرها، تقويمها. ص: 27.

* ينظر، حسن الكحلاني. الفردانية في الفكر الفلسفي المعاصر. ط1. مكتبة مدبولي. القاهرة. 2004م. ص: 12.

2) وزارة التربية الوطنية. مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. ص: 4.

بموضوعية في إعادة صياغة معالم سياسة تربوية وتعليمية مواكبة للتطورات الحاصلة في العالم.

ويجمع الباحثون والخبراء، على أنَّ التعليمية، تركز في جهودها على العملية التعليمية، وتبْني قاعدتها المعرفية على التفاعل الإيجابي ، بين استدراجات المعلم المعرفية وتمثلات المتعلم الذاتية، لما تستدعيه البيئة الثقافية التي يضبط معالمها محيط مدرسي فاعل.

لقد عرف مفهوم التعليمية تطورا تدريجيا، ارتقى به ليؤصل له كيانا مستقلا عن البيداغوجيا، بعد أن انبثق عن توجيهات طرائقها الخاصة في تعليم المواد، ليشكل تتويجا للعلاقات القائمة، بين أطراف العملية التعليمية الثلاث (المعلم والمتعلم والمعارف) المتفاعلة؛ بما تستلزمه ، من تدخل لمجموعة من العلوم (البيداغوجيا، علم النفس التربوي، اللسانيات التطبيقية، علم الاجتماع...) التي تتأمل ، وتستكشف خصوصيات كل طرف، بغرض استثمار النتائج، وتوجيه العملية التعليمية نحو تحسين المردود.

لقد أدت الجهود المبذولة، في العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين، في ميدان التعليم، إلى ترسيخ نظرة علمية مغايرة للعملية التعليمية، تقوم على ؛ " تحليل.. الوضعية التعليمية التعلمية تحليلا علميا، من أجل العقلنة، والتخطيط، والبرمجة لمكوناتها، وأبعادها المعرفية والمهارية "[1]، وعلى المعرفة الواسعة بأقطابها المكونة للمثلث التعليمي، وبالتأثيرات المتبادلة بينها. فلقد اعتبرت هذه الأقطاب " نظاما مفتوحا على الواقع الطبيعي والاجتماعي وخاضعا لتأثيراتهما.. واتضح قصور التصور السائد في أوساط كثير من المربين ، والقائل بأنه يكفي معرفة المادة لتدريسها بنجاعة وفعالية" [2]. وعليه، فقد كانت (التعليمية) أو (علم التدريس) ثمرة لهذه الجهود. فما هي التعليمية؟ وما هي مرتكزاتها؟ وكيف نشأت؟

---

1) محمد لمباشري. الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة، مقاربة تحليلية نقدية. ط 2. دار الثقافة. الدار البيضاء. 2002. ص:16.

2) إبراهيم حمروش. التعليمية: موضوعها، مفاهيمها، الآفاق التي تفتحها. المجلة الجزائرية للتربية. العدد الثاني. السنة الأولى. مارس 1995. ص:63].

ثانيا: التعليمية؛ مقاربة في المفهوم والنشأة:

1- في مفهوم التعليمية:

بدءا، لابد من التنبيه إلى التعدد الحاصل في المصطلح ذاته. ولعل مرد ذلك إلى التعدد الحاصل في المراجع العلمية التي ينهل منها الفكر العربي (فرنسية، انجليزية)، وبالتالي تختلف الترجمة عند إفراغ المصطلح من شحناته المعرفية وقناعات صاحبه الفلسفية. لذا نجد؛ علم التدريس، تعلمية، تعليميات، تدريسية، علم التعليم، ديداكتيك، لسانيات تعليمية، تعليمية.

وقد " تتفاوت هذه المصطلحات من حيث الاستعمال، ففي الوقت الذي اختار بعض الباحثين استعمال (ديداكتيك) تجنبا لأي لبس في المصطلح، نجد باحثين آخرين يستعملون (علم التدريس) و(علم التعليم)، وباحثين آخرين يستعملون مصطلح (تعليميات) مثل لسانيات ورياضيات...إلخ. وأما مصطلح (تدريسية) فهو استعمال عراقي لم يشع " [1]. وذهب بعضهم – من العرب– إلى استعمال (لسانيات تعليمية)؛ استنادا إلى ما قرره (عبد الرحمن الحاج صالح)* من أنه: " تفضل الكلمة المولّدة الّتي اعتمد في وضعها على سنن كلام العرب في اشتقاقاتهم وطرق توليدهم وتترك الطُّرق الّتي لم يعرفها العرب كزيادة اللّواحق غير المعروفة في لغة العرب واستعمال وزن أو بناء لم تستعمله إطلاقًا أو استعملته في الأصل لمعنى بعيد كلّ البعد عن المقصود. وذلك مثل " صوتم" و" أسلوبية " و"معلوماتية " وغيرها. ولهذا يتجنب الاقتباس للأبنية الأجنبية أو الّتي لها مؤدى بعيدا عمّا هو مقصود (لم يستعمل المصدر الصّناعي المختوم بـ "يّة"، أصلاً للدّلالة على الصّناعة، أو العلم، بل على الصّفة

---

1. بشير إبرير. تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق. عالم الكتب الحديث. الأردن.2007.ص: 9.

* أستاذ جزائري وباحث متخصص بجامعة الجزائر. (ولد بمدينة وهران سنة 1927م. وتحصَّل على دكتوراه الدولة في اللسانيات من جامعة السربون. هو من الأوائل الذين عرفوا القارئ العربي بأساسيات اللسانيات الغربية. .. صاحب "النظرية الخليلية الحديثة"،التي يرى فيها مستقبل النحو العربي. وهو إلى ذلك صاحب مشروع (الذخيرة العربية). هو عضو في كثير من مجامع اللغة العربية). ينظر؛ الشريف بوشحدان. الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح وجهوده العلمية في ترقية استعمال اللغة العربية. مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد السابع. جامعة محمد خيضر. بسكرة. جوان 2010م.

وكون الشّيء على هيئة وكيفية، مدلولاً عليها باسم جنس هو هذا المصدر. أما العلوم فإن العلماء تعودوا أن يضيفوا لفظة (علم) إلى الموضوع الخاص، واختصروا ذلك، بأن استعملوا ياء النسب وصيغة الجمع المؤنث السّالم مثل علم الطبيعة = الطبيعيات/ علم الرياضة = الرياضيات، أو على صيغة جمع التكسير: المناظر= البصريات) " [1] ، وأضافوا إلى ذلك، ما رأوه علاقة منطقية بين اللسانيات التطبيقية وهذا العلم؛ إذ يقول (يوسف مقران): "ولمّا كانت اللّسانيات هي المجال الأهمّ الذي يتناول موضوع اللّغة والأدنى إلى المجال المعني بتعليمها وبنظريات هذا الأخير ومناهجه وفنياته وطرائقه أضحى من المناسب جدًّا أن تقرضه اللّسانيات حتّى التسمية. فنحصل بذلك على مصطلحٍ مُركّب تركيبًا نعتيًّا إذ قُيِّد بِنعت (تعليميّة)؛ لسانيات تعليميّة" [2]. غير أنَّ المصطلح الذي راج أكثر من غيره "هو (تعليمية)"[3]. وقد استعملت اللفظة للدلالة على كل ما له علاقة بعملية التعليم، في استهدافها نقل المعلومات والمهارات من المعلم إلى المتعلم. لكن المصطلح سيعرف مع الوقت تطورا في الدلالة، وسيشحن بمعاني محددة تنتقل به من مستوى التعميم إلى مستوى التخصيص.

جاء في (المنهل التربوي) لـ(عبد الكريم غريب): "ديداكتيك– تدريسية– تعليمية:

– شق من البيداغوجيا موضوعه التدريس.

– يستعمل لفظ ديداكتيك أساسا، مرادفا للبيداغوجيا أو للتعليم؛ بيد أنه إذا ما استبعدنا بعض الاستعمالات الأسلوبية، فإن اللفظ يوحي بمعان أخرى تعبر عن مقاربة خاصة لمشكلات التعليم. فالديداكتيك لا تشكل حقلا معرفيا قائما بذاته أو فرعا لحقل معرفي ما، كما أنها لا تشكل أيضا مجموعة من الحقول المعرفية، إنها نهج، أو بمعنى أدق، أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية.

---

1. يوسف مقران. مدخل في اللسانيات التعليمية. مؤسسة كنوز الحكمة. الجزائر. 1432هـ / 2013م. ص: 17.
2. المرجع نفسه. ص: 16.
3. بشير إبرير. تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق. ص: 9.

- ولهذا اللفظ معنيين:

1) معنى عام ومشترك: نتحدث فيه عن ديداكتيك اللغات وديداكتيك الرياضيات وديداكتيك الميكانيك...؛ ويحيل على استعمال تقنيات وطرق التدريس الخاصة بكل مادة دراسية.

والتقنيات المحتفظ بها، هي بالتأكيد تختلف باختلاف المواد الدراسية، لأنها ترتبط بشكل مباشر بالمحتويات التعليمية؛ فمثلا تعليم اللغة، يفضل التقنيات السمعية الشفوية، وتعليم العلوم يحبذ المنهجية التجريبية ، وتعليم علوم الاقتصاد يفضل دراسة الحالة. وعلى هذا الأساس، فإنَّ التقنيات البيداغوجية المحتفظ بها وملاءمتها مع خصائص المادة المدرسة وتمفصلها، تشكل ديداكتيك المادة.

2) معنى حديث: يفيد أنَّ الديداكتيك هو دراسة التفاعلات التي يمكن أن تقام داخل وضعية تعليم تعلم بين دراية محددة ومدرس ممتلك لهذه الدراية وبين تلميذ متقبل لهذه الدراية. فالديداكتيك على هذا النحو لا ترضى فقط بمعالجة المواد التي ستدرس وفق ترسيمة مسبقة، بل تطرح كشرط مسبق التفكير الإبستمولوجي للمدرس، واعتبار تمثلات المتعلم بنصوص هذه المعرفة (إبستمولوجيا التلميذ)" [1].

والذي يستنتج من هذا التعريف؛ أنَّ التعليمية فرع من البيداغوجيا، وهذا ما ذهب إليه (لالاند.أ 1972)، وهو ما يذهب إليه أيضا "(غاستون ميلاري) الذي يدرجها كفرع من فروع علوم التربية 1986، وأيضا (كي إفانزيني) 1987"[2]. وهي تأخذ عند البعض الدلالة على هذا العلم، دونما تحفظ. لكنها عند البعض * تستقل بدلالتها لتشحن بمعنى الدراسة والتحليل

---

1. عبد الكريم غريب. المنهل التربوي. ص: 263/262.

2. محمد لمباشري. الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة، مقاربة تحليلية نقدية. ص: 16.

* ينظر مختلف المراجع التي تناولت محاولات التعريف، وحصر موضوع التعليمية. منها: (عبد الكريم غريب. المنهل التربوي). و (محمد الدريج. تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، أسس ونماذج وتقنيات). و(يوسف مقران. مدخل في اللسانيات التعليمية)، وفيه تفصيلات كثيرة.

لطرق وتقنيات التدريس ومحتوياته (لاكومب.د 1968/ **D. Lacombe**)، ومدى التفاعل الحاصل بينها وبين المعلم والمتعلم. ولهذا يرى (ب.ياسمين 1973 **B.JASMIN**) أنها بالأساس تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها... ويعرفها (روشلين.م 1974 /**REUCHLIN**) بأنها مجموع الطرائق والتقنيات والوسائل التي تساعد على تدريس مادة معينة.

ويلاحظ، من هذه التعريفات أنَّ أصحابها لم يصرحوا أن التعليمية علم، ولعل هذا يرجع إلى قناعة البعض بأن التدريس فن، وهو ما يتبناه – وربما لحد الآن– بعض البيداغوجيين الفرنسيين، كما أن بعض معاجمهم القديمة تشير إلى ذلك، "ولم يهتدوا إليه كعلم تطبيقي له قوانينه ونماذجه، ويتطور حسب مباديء ومناهج خاصة" [1]، رغم أن العلم يعرَف بموضوعه وجهازه المفاهيمي ومنهجه، ورغم أن التعليمية قد تحقق لها ذلك. ولهذا يبادر (محمد الدريج) إلى ضبط تعريف لهذا المصطلح انطلاقا من اعتقاده بأنه دال على علم، فيقول: " نقصد بعلم التدريس؛ الدراسة العلمية لطرق التدريس، وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي– الحركي" [2]. والدراسة العلمية تعني بالضرورة، وضع المعارف والمقولات النظرية موضع التطبيق والمعاينة لاستخلاص النتائج. وهذا يعني؛ أن التعليمية علم تطبيقي. ولعل جانبه التطبيقي هو الذي ما زال يجعل البعض ينظر إليه على أنه تطبيق للبيداغوجيا [3].

ونستخلص من هذا، أنه يمكن حصر مفهوم التعليمية في اتجاهين رئيسين، كما يرى (محمد الدريج) في موقع (خبار بلادي) الالكتروني، حيث يحددهما في:

- اتجاه ينظر إليها نظرة تشمل النشاط الذي يزاوله المدرس، فتكون الديداكتيك

---

1. محمد الدريج. تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، أسس ونماذج وتقنيات. ط2. منشورات سلسلة المعرفة للجميع. الرباط 2004. ص:15.
2. المرجع نفسه. ص: 15.
3. ينظر المرجع نفسه. ص: 16.

بهذا مجرد صفة، ننعت بها ذلك النشاط التعليمي، الذي يحدث أساسا داخل حجرات الدرس والذي يمكن أن يستمد أصوله من البيداغوجيا .

وتستعمل كلمة الديداكتيك في نفس الاتجاه أيضا، كمرادف للبيداغوجيا، أو بع دِّها مجرد تطبيق، أو فرع من فروعها، بشكل عام ودون تحديد واضح.

– والاتجاه الثاني، هو الذي يجعل من الديداكتيك علما مستقلا من علوم التربية.[1]

والتعليمية تعليميات (بصيغة الجمع)، منها؛ تعليمية عملية، تعليمية مطبقة، تعليمية تحليلية، تعليمية مادة دراسية، تعليمية الفلسفة، تعليمية اللغات، تعليمية الفيزياء، تعليمية الرياضيات، تعليمية العلوم، تعليمية الاجتماعيات، تعليمية امبريقية،..إلى غير ذلك. ولعل مرد هذا التنوع والتعدد، الحرص على احترام خصوصية الحقول التي تبحث فيها، والسعي لضبط النتائج التي يمكن التوصل إليها. فإشكاليات تعليم الرياضيات ليست هي نفسها إشكاليات تعليم اللغات، ولا هي نفسها إشكاليات تعليم العلوم، أو الاجتماعيات، وغير ذلك. لكن درج الباحثون في التعليمية، على التمييز بين نوعين أساسيين ومتكاملين يتفرعان داخل هذا العلم، هما: التعليمية العامة والتعليمية الخاصة. " أما الديداكتيك العام .. فيهتم بكل ما يجمع بين مختلف مواد التدريس أو التكوين، وذلك على مستوى الطرائق المتبعة، ولعل هذا ما يجعل هذا الصنف من الديداكتيك يقصر اهتمامه على ما هو عام ومشترك في تدريس جميع المواد، أي القواعد والأسس العامة التي يتعين مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار. ويمكن أن يدخل ضمن هذه القواعد والأسس العامة كل ما يرتبط بأساليب وأشكال التدريس والوسائل والتقنيات البيداغوجية الموظفة. وأما الديداكتيك الخاص.. أو ديداكتيك مادة، فيهتم بما يخص تدريس مادة من مواد التكوين من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها، وهكذا يمكن أن نتحدث عن ديداكتيك اللغة

---

1) ينظر، محمد الدريج. عودة لتعريف الديداكتيك. الموقع الالكتروني WWW. Khbarbladi. Com. في 20 جوان 2011م.

ونعني بذلك كل ما يتعلق بتدريس مكونات اللغة كالقراءة والتعبير والكتابة وغيرها". [1] ومنه فالتعليمية بفرعيها، تضع الطرائق والوسائل والأساليب ومحتويات التعليم قيد الدراسة والتحليل والتطبيق، وكيف يمكن للمتعلم أن يتفاعل معها، وفق منطق التعليم والتعلم.

2- في نشأة التعليمية:

كلمة التعليمية (ديداكتيك / **Didactique**) في لغاتها الأروبية معروفة منذ القديم، حيث استعمل الإغريق (ديداسكين/ **Didaskein**) بمعنى (درَس/ **Enseigner**)*، واستعمل اليونان (ديداكتكوس/ **Didaktikos**) المشتقة من سابقتها؛ " والتي كانت تطلق على ضرب من الشعر، يتناول بالشرح معارف علمية أو تقنية "[2]. و" تشير بعض المعاجم المتخصصة، بأن كلمة الديداكتيك ظهرت كصفة في القرون الوسطى، حيث تم إدراجها في معجم(**Le grand Larousse encyclopédique**) سنة 1554م؛ ويقصد بها كل ما يوحي إلى التثقيف، أي إلى التزود بالمعارف والأفكار والمعلومات بهدف بناء الشخصية" [3]. ثم استخدمت الكلمة بصفتها مصطلحا " في منتصف القرن العشرين .. بمعنى فن التدريس، أو فن التعليم **Art d'enseigner**. هذا هو التعريف الذي قدمه قاموس (**Le robert** سنة 1955) وقاموس (**Le littré** سنة 1960). وابتداء من هذا التاريخ أصبح المصطلح لصيقا بميدان التدريس، دون تحديد دقيق لوظيفته "[4].

والحقيقة أن هذا المعنى القاموسي لم يكن جديدا، وإنما أعاد بعث المعنى القديم الذي " استخدمه كومينوس أو كامينسكي (**Kamensky** أو **Comenius**) والذي يعد الأب الروحي للبيداغوجيا ، منذ

1.علي آيت أوشان. اللسانيات والديداكتيك نموذج النحو الوظيفي، من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية. ط 1. دار الثقافة. الدار البيضاء. 2005. ص:21.

* محمد لمباشري. الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة، مقاربة تحليلية نقدية. ص:18.

2. إبراهيم حمروش. التعليمية: موضوعها، مفاهيمها، الآفاق التي تفتحها. المجلة الجزائرية للتربية. العدد الثاني. ص: 63.

3. محمد لمباشري. الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة، مقاربة تحليلية نقدية. ص:19.

4. أحمد أوزي. المعجم الموسوعي لعلوم التربية. ط1. مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء. 2006. ص:140.

سنة (1657م) في كتابه (الديداكتيكا الكبرى/ Didáctica Magna)، حيث يعرفها بالفن العام للتعليم في مختلف المواد التعليمية، ويضيف، بأنها ليست فنا للتعليم فقط بل للتربية أيضا. إن كلمة ديداكتيك حسب كومينوس تدل على تبليغ وإيصال المعارف لجميع الناس"[1]. ولقد اعتبر كتاب (كومنيوس) هذا- بالإضافة إلى كونه العتبة الأولى في مجال الدراسات التربوية العلمية التي تستخدم مصطلح الديداكتيك- هو " أول محاولة تركيبية لأجل تأسيس بيداغوجيا علمية تعتبر المدرس خادما للطبيعة. فقد خصص.. في هذا الكتاب ثلاثة أبواب لبحث طريقة تدريس العلوم والفنون والصناعات. أما أهداف هذه الديداكتيكا، فقد حددها (كومنيوس) كالتالي:

1) تعليم كل ما يمكن تعليمه للأطفال مع تحقيق نتائج مؤكدة وناجعة.
2) التدريس بسرعة ودون إحداث كلل أو ملل لدى التلاميذ والمدرس.
3) تقديم تعليم صلب ومتماسك يسمح للتلاميذ بتحصيل العلم الحق واكتساب الأخلاق الحميدة.

كما استعمل (دو مارسي/ **De Marsais**) سنة 1729 مصطلح ديداكتيكا بمعنى العلم الذي يهتم بتنظيم عمليات التدريس وكيفية إنجازها "[2].

ثم استخدم المصطلح بعدها " في بعض الأبحاث التربوية سنة 1903. كما اقترح (**Aebli**) سنة 1951، إعادة تجديد الطرائق الديداكتيكية، انطلاقا من تصورات إجرائية للذكاء، والتي تم تطويرها من خلال أعمال (جان بياجي). كما أشار (**Lacombe**) في الموسوعة العالمية لسنة 1968 باستعمال اصطلاح الديداكتيك كتعبير للبيداغوجيا أو بشكل آخر للتعليم "[3].

---

1. ينظر، محمد الدريج. عودة لتعريف الديداكتيك. .WWW. Khbarbladi. Com في 20 جوان 2011م.
2. عبد الحق منصف. رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية. إفريقيا الشرق. المغرب. 2007. ص: 182/181.
3. محمد لمباشري. الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة، مقاربة تحليلية نقدية. ص: 19.

والحقيقة أن مصطلح ديداكتيك لم يشحن بدلالته المعرفية المكثفة هذه، إلا بعد أن ساءلته الفلسفة، وأسست له قاعدة بحثية استغرقت كثيرا من الجهود العلمية على مدار عقود من الزمن حتى أثمرت. فبالبناء على فكرة تنظيم عمليات التفكير عند (ديكارت)، " تبلورت في القرن 18م فكرة عقلنة الفعل البيداغوجي مع (كانط)، الفيلسوف الألماني..فقد دعا..(وهو ينتقد عقم التعليم المدرسي السائد) إلى عقلنة الأساليب البيداغوجية الموظفة في التربية المدرسية. يقول: (ينبغي أن يصبح فن التربية أو البيداغوجيا معقلنا ومنظما إذا وجب عليه تنمية الطبيعة البشرية وتطويرها بشكل يجعلها تحقق غاياتها التي تسعى إليها) "[1]. والواضح أنَّ المقصود بالعقلنة، هو ابتعاد الفعل البيداغوجي عن الارتجال، والتزامه التخطيط والأهداف المرسومة القابلة للتحقيق بما يتماشى وتطلعات المجتمع. يقول (كانط): " يشكل الآباء – الذين خضعوا هم ذاتهم لتربية سابقة– نماذج يتكون من خلالها الأبناء وينقادون (في تربيتهم). لكن إذا كان أمرا ضروريا أن يصبح هؤلاء الأبناء أفضل مما هم عليه، وجب أن تتحول البيداغوجيا إلى دراسة علمية ... فداخل فن التربية يجب تحويل آلية التربية إلى علم... وبدون ذلك لن يصبح فن التربية أبدا عملا مقننا ومتماسكا، وسيصبح بإمكان كل جيل تقويض ما بناه الجيل السابق" [2]. وقد عملت المدرسة في عمومها على تبني مثل هذا التوجه، لكن الممارسة الميدانية ستدفع بالديداكتيك إلى الاهتمام أكثر بـ " الصعوبات والمعيقات التي تعاني منها مؤسسات التعليم، وبالخصوص تعليم اللغات. وإن توسع المؤسسات المدرسية العمومية وتحديثها في القرن 19م، سيدفع إلى العمل على ملاءمة المعارف العالمة وتكييفها مع غايات التعليم وأهدافه. هنا بالذات سيولد ما يعرف حاليا باسم: المواد المدرسية "[3].

---

1. عبد الحق منصف. رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية. ص: 182.
2. المرجع نفسه. ص: 182.
3. المرجع نفسه. ص: 183.

3- مرتكزات التعليمية:

1.3- المفاهيم الفاعلة:

أ- **العقد التعليمي:** أدخله (بروسو/ **Brousseau**) الحقل، عندما لفت الانتباه في تعليمية الرياضيات " إلى ما يكسر العقد من حوارات جانبية أو ضجيج أو جهد ضائع"[1]. ويُقصَد به التمثل الضمني لوجود أطراف مشتركة في فعل تعليمي تعلمي، لكل طرف منها مهمة محددة يقوم بها، في إطار وضعية تعليمية تتحدد فيها الأدوار تلقائيا، إزاء معرفة جاهزة، يمتلكها المعلم، لكنه يعمل ضمنيا على الدفع بالمتعلم إلى تحصيلها ثم إعادة بنائها بمجهوده الخاص. وما يعنينا منه في " تعلمية اللغات والأدب فهو الحوار التربوي، والتفاعل التشاوري بين المعلم والتلاميذ، وبين المتعلمين أنفسهم "[2]. حيث يتبين الدور المحوري للمتعلم فلم يعد المعلم " يستأثر بالكلام، بل يعمل على حث التلاميذ على تداول الكلام ثنائيا، وفريقيا، أو في مجموعة الصف...[فـ] المتعلم يبني معرفته من خلال ما يكتشفه بنفسه، ويتمكن من اللغة الفصحى، قراءة وتعبيرا، من خلال التمرس باللغة. وفي ممارسة تقنيات التعبير، يتجلى التفاعل المخصب من خلال استدرار الآراء، والنقاش، والتعليق على الصورة، والمنبر الحر "[3].

ب- **النقل الديداكتيكي:** وقد " تم توظيف هذا المفهوم سنة 1970 من طرف عالم الاجتماع (ميشيل فيري / **M.VERRET**) في كتابه (**Les temps des etudes**)، ثم استعمله من بعده (شفلار/ **Ives Chevallard**) في دراسته في ديداكتيك الرياضيات المعنونة بـ (النقل الديداكتيكي من المعرفة العالِمة إلى المعرفة المتعلّمَة). ويعرف (شفلار) (النقل الديداكتيكي/ **La transposition didactique**) بأنه العمل الذي يجعل من موضوع معرفة

---

1. أنطوان صياح وآخرون. تعلمية اللغة العربية. ط1. دار النهضة العربية. بيروت. لبنان. 1427هـ/2006م. ص: 24.
2. المرجع نفسه. ص: 24.
3. المرجع نفسه. ص: 25.

ما موضوعا تعليميا " [1]. والمقصود به؛ نقل المعرفة من مستواها الخام والأكاديمي (حيث تكون موضوع اشتغال واهتمام العلماء والخبراء والأكاديميين)، وإخضاعها لمجموعة من التحويلات والتكييفات لتصبح في مستوى قابل للتعليم، يناسب القدرات العقلية للمتعلمين، ويرضي الشركاء المعنيين بالفعل التعليمي (الوصاية/ الأولياء). " إن التعلمية تحرص على أن تمر المعارف بهذه التحولات، دون أن تفقد طابعها العلمي الأكاديمي، ودون أن تبتعد عن استيعاب المتعلمين في المدرسة، وعن تقبل أهل المتعلمين في المجتمع "[2].

ج- التصورات: " يعتبر هذا المفهوم أن ذهن المتعلم لا يكون خاليا من المعارف والمعلومات قبل دراسته لموضوع جديد، بل غالبا، ما تكون له عن الموضوع تصورات أولية تسمح له بفهم العالم الذي يحيط به بطريقته الخاصة. وتتفق النتائج التي أعطتها دراسات (علم النفس المعرفي **La psychologie cognitive**)، و(علم النفس الاجتماعي **La psychologie sociale**) على أن التلاميذ يعالجون المواضيع المدروسة بتصوراتهم الشخصية، وعلى أن هذه التصورات تؤدي دورا حاسما في بناء معارفهم "[3]. فالمتعلم يملك معرفة سابقة حتى وإن كانت ساذجة، حول الأفكار والمفاهيم التعليمية الجديدة، فهو لا ينطلق من فراغ في التعاطي معها، لكن معرفته هذه مضطربة ومهزوزة، فيحصل أن " المعارف الجديدة والقديمة تتداخل، وتتراصف، وتتجاور، وأنها في الواقع، أكثر من صور ذهنية غائمة أو مفردة، بل هي مفاهيم تم بناؤها واستقرت في الذهن. والتعلمية لا تتجاهلها، بل تتعامل معها وتحوّلها، مثبتة الصحيح منها، ومعملة روح النقد في المغلوط منها لتصحيحه "[4].

---

1. محمد البرهمي. ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي؛ النظرية والتطبيق. ط 1.مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء. 1998م. ص: 20.
2. أنطوان صياح وآخرون. تعلمية اللغة العربية. ص: 21.
3. إبراهيم حمروش. التعليمية؛ موضوعها، مفاهيمها، الآفاق التي تفتحها. ص: 66.
4. أنطوان صياح وآخرون. تعلمية اللغة العربية. ص: 23.

د- الهدف-العائق: وهو تركيب بين لفظين من مجالين اصطلاحيين مختلفين، لكل منهما فيه دلالته الخاصة، فيتولد مصطلح له دلالة في حقل التعليمية، ليست هي حاصل الجمع بين اللفظين، وإنما ستكون دلالة لها علاقة بمردود الفعل التعلمي لدى التلميذ. يقول صاحب (المنهل التربوي) في تعريفه، إنه: " مصطلحٌ وضَعَه **(Martinand,J,L)**، يرتبط بحقل ديداكتيك العلوم الفيزيائية والطبيعية، ووظَّفه العديد من الدارسين. وهو مصطلح مركب، يتألف من لفظ (هدف **Objectif**) المأخوذ عن البيداغوجيا بالأهداف.. ولفظ (عائق **Obstacle**) المستمد من إبستمولوجيا (باشلار. **Bachlard,G**)؛ والتوليف بين هذين اللفظين في إطار تعبير هدف - عائق، يفقدهما معنييهما الأصليين، مما يضفي على المصطلح دلالة جديدة: ... فعوض تحديد الأهداف انطلاقا من تحليل قبلي للمادة الدراسية فقط، وتحديد العوائق الإبستمولوجية والسيكولوجية انطلاقا من نشاط الذات، يتم انتقاء الأهداف بناء على طبيعة العوائق كمرجع أساسي " [1]؛ أي أن مفهوم الهدف- العائق هو " مزاوجة فكرة الهدف بفكرة العائق، بحيث تستعمل العوائق كأداة لاصطفاء وترتيب الأهداف، بدل اعتماد التحليل المسبق للمادة المعرفية كأساس وحيد لتعريف الأهداف. فتعبير الهدف- العائق يحدد الخطة التي يجب أن يتبعها المربي لتجاوز العوائق التي تعترض تلاميذه. تفترض هذه الخطة ضرورة إجراء فرز بين كل العوائق الممكنة، لأن بعضها يمكن إزالته في لحظة معينة، بينما لا يمكن تحقيق ذلك بالنسبة للبعض الآخر "[2].

2.3 - نظرية التعلم المعرفية:

ظل أصحاب النظريات السلوكية ينظرون إلى تعلم اللغة نظرتهم إلى التعلم في أي مجال آخر، فاللغة ما هي إلا أصوات تنتظم بفعل العادة المكتسبة في سلوك الإنسان، لتصدر عنه

1.عبد الكريم غريب. المنهل التربوي. ج2. ص: 681/ 682.

2. إبراهيم حمروش. التعليمية؛ موضوعها، مفاهيمها، الآفاق التي تفتحها. ص: 71/70.

في إطار استجابات لمثيرات ما، يمكن ملاحظتها وقياسها. وإذا ما استصحبت هذه المثيرات تعزيزات ثم تكرارا للاستجابات تحقق التعلم. كما ظلوا يركزون على اللغة المنطوقة (الكلام)، مستبعدين الكتابة؛ لأن الطفل يكتسب اللغة منطوقة في بيئته، قبل الكتابة بزمن طويل. فالكلام سلسلة أصوات ذات طابع فيزيائي، يمكن قياسه، ومنه ستكون الاستجابة محل معاينة ونظر؛ أي، بالإمكان التحكم فيها وتحقيق التعلم إذا ما تحققت شروطه. و" حقيقة، إن تعلم اللغة يعني تعلم الشكل اللغوي ومضمونه المعنوي. إلا أن التفكير في معنى الكلمة كجزء أساسي من المخزون اللغوي للمتكلم، يعني إقامة بنى ذهنية عقلية لا يجدها العالم السلوكي ضرورية. أما المعنى الحقيقي بالنسبة له فهو قدرة المتعلم على إعطاء الاستجابة الصحيحة لمثير ما. وقدرة المتعلم على التعرف لا على مجرد مثير واحد، بل على مجموعة أو فئة من المثيرات، تكون الكلمة أو العبارة الواحدة هي الاستجابة المناسبة لها، هي الشيء الهام في التعلم، وليس هناك حاجة لتقصي معنى ما قيل، أو ما إذا كان الطفل قد فهم كل ما قيل أم لا "[1]. وعليه، فالسلوكيون لا يقولون بتعلم اللغة (الأصوات الفيزيائية) فهي عندهم عادة تكتسب من البيئة أو المحيط، ولا تعدوها؛ وإنما يقولون بتعلم الاستجابة للمثير، أو تعلم الارتباط بين المثيرات. أما معاني الكلام المنطوق، فلا يأبهون لها، فهي لأصحاب الفلسفة والجدل.

إن هذا الإنكار للمعنى هو الذي سيدفع بالبعض للتشكيك في حقيقة نوايا السلوكيين، وخاصة في توظيف نظريتهم في العملية التعليمية، وربطها بالأهداف وضبط السلوك. " يرى إيزنر Eizner أن ثمة خلفية سلوكية/ بيولوجية وراء حرص نموذج التدريس الهادف على التركيز على الأهداف السلوكية، ذلك أنَّ أبحاث وتجارب البيهافيوريين تريد التحكم في السلوك وقيادته عن طريق خلق استجابات شرطية بدل خلق أفراد أذكياء قادرين على

1. نايف خورما، علي حجاج. اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها. سلسلة علم المعرفة. العدد: 126. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. الكويت. شوال 1408هـ / يونيو 1988م. ص: 71.

الاكتشاف والإبداع وتكوين مواقف شخصية مستقلة. إن السلوكية – تبعا لذلك – تعتبر الطفل مجرد جهاز ينتج مع محيطه الطبيعي علاقات تبادل "[1].

إن تركيز السلوكيين على ما يمكن معاينته في عملية التعلم وقياسه فقط، جعلهم شكلانيين وسطحيين في تحليلهم لفعل التعلم الإنساني؛ وبدا الإنسان – من منظورهم – مجوّفا ومسلوبا من كل قدرة على الفعل والإبداع، بإرادة وإدراك وتخيل، وذكاء ووعي. بل، لقد استطاعوا أن يؤثروا في كوكبة من علماء اللغة البنيويين، لعل أبرزهم (بلومفيلد) رائد المدرسة اللغوية الوصفية والتوزيعية، و(سكينر) العالم اللغوي والنفساني، الذي " ساهم مساهمة رئيسة في تطبيق النظرية على العملية التعليمية ... وقد امتد أثر هؤلاء على الدراسات اللغوية النظرية في أواخر الخمسينيات من القرن [العشرين]، بينما ظل أثرهم التطبيقي واضحا حتى أوائل السبعينيات، بل حتى الوقت الحاضر في كثير من البلدان "[2].

وإذا كان السلوكيون قد فصلوا بين الشكل الفيزيائي للغة والمعنى، فما من شك في أنهم بهذا يستبعدون الفكر عن اللغة، وعن كل فعل عقلي يكون سببا في إنتاجها؛ وهو المدخل الذي سيؤسس عليه أصحاب البنائية نظريتهم في إعادة الاعتبار للعلاقة المتينة بين اللغة والفكر. وفي ضوء هذه العلاقة ستتأصل مقولات تعليمية اللغات من منظور معرفي.

حقيقة، إن التفكير يتجسد معناه كلما عاش الفرد موقفا جديدا فيه إشكال، لم يسبق أن مر به في خبرته، فيسعى إلى إدراك كنهه، والقيام بمعاينة واقعه وتنظيم العلاقات القائمة في الموقف، ليصل من خلالها إلى الحل. وهو بهذا سيتصرف وفق سلوك خاص، تلخصه جملة أفكار، يعبر عنها بوساطة اللغة . وعليه، فقد كانت النظريات المعرفية التي ظهرت بدءا من النصف الأول من القرن العشرين، بمثابة رد الفعل الرافض لنتائج السلوكيين الذين استبعدوا العقل وكل العمليات الذهنية من مجال إنتاج اللغة أو تعلم ها. فخاضوا البحث واهتموا

---

1. ميلود التوري. من تألية السلوكات وتعويدها إلى إكساب الكفايات وتقويمها. ط 1. مطبعة أنفو – برانت. فاس. المغرب. 2005. ص: 5.

2. نايف خورما / علي حجاج. اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها. ص: 27.

بـ" سيكولوجية التفكير، ومشاكل المعرفة بصورة عامة، وعلى حل المشكلات، وعلى الإدراك، والشخصية، والجوانب الاجتماعية في التعلم.. [كما ركزوا] على الكليات التي تتسامى على المجموع الكلي للأجزاء" [1]. فالكل لا يعني ضم الأجزاء أو إضافة بعضها إلى بعض، بل هي في نظر (الجشطلطيين) " نظام مترابط باتساق، مكون من أجزاء متفاعلة، وهو منطقيا ومعرفيا، سابق لأجزائه"[2]. والتعلم عندهم، إنما يعتمد على الإدراك وإعادة التنظيم. وإذا كان التعلم الحقيقي عندهم يقوم على الاستبصار، فإنه عند (بياجيه/ **Piaget**) صاحب النظرية البنائية " ينشأ عن التأمل والتروي " [3] ، وبالتالي فإن البيئة الاجتماعية عنده لن تؤدي إلا دورا جزئيا في عملية التعلم؛ " فالأشياء التي يتعلمها الطفل وهو في طور نموه، لا يمكن أن تفسر بالعودة إلى عوامل اجتماعية أو نضوجية فحسب، بل أيضا عن طريق ردها إلى عامل أساسي يقود عملية التعلم، يسميه الموازنة " [4] التي تعتبر عنده قدرة فطرية تعمل على" تنظيم المعلومات المتناثرة في نظام معرفي غير متناقض " [5] وتساعد الإنسان على فهم ما يراه و" الاستدلال على الكيفية التي ينبغي أن تكون عليها الأشياء في هذا العالم" [6]. وبهذا فإن (بياجيه) يحيل التعلم عموما إلى عوامل داخلية بالأساس، لكنه لن يهتم بعملية اكتساب اللغة إلا من خلال الاهتمام بالنمو المعرفي للطفل الذي يرتبط بتطور العمليات الفكرية عنده. فالذكاء –هذه القدرة الفطرية التي تورث– يقف وراء إنتاج اللغة، يقول في هذا: " تتضمن كل المسالك مظهرا فطريا ومظهرا اكتسابيا، ولكننا لا نستطيع تحديد حدود كل واحد منهما. ولم أنف يوما وجود شيء فطري في العمل، إذ أننا لم نفلح في يوم ما في

---

1. نايف خرما/ علي حجاج. اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها. ص: 56.
2. المرجع نفسه. ص: 62.
3. المرجع نفسه. ص: 63.
4. حفيظة تازروتي. اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري. ص : 65.
5. نايف خرما/ علي حجاج. اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها. ص: 65.
6. المرجع نفسه. ص: 63.

تصيير الإنسان البليد إنسانا ذكيا "[1]. وهذا يعني أن المتعلم في أيّ سنّ، ستكون له القدرة على الاندماج النشط في عمليّة اكتساب المعلومات ، وفي بناء معرفته. ولن تبقى المعرفة سكونية، ولكنّها بدلاً من ذلك تتطوّر على نحوٍ مستمرٍّ وتتغيّر فيكتسب المتعلم خبرات جديدة يكون قد حصلها بفعل البناء على المعرفة السابقة و تعديلها، وبعبارة أخرى فإنّ العملية التعليمية ينبغي أن تتضمّن تع ريض المتعلم لمواقف يجرّب فيها أشياء ليرى ماذا يحدث نتيجة للتجريب ولتناول الأشياء ومعالجة الرموز وطرح الأسئلة، والسعي للحصول على إجاباته هو، والتوفيق بين ما يتوصّل إليه في وقت ، وما يعثر عليه في وقت آخر، ويقارن نتائجه بالنتائج التي يتوصل إليها المتعلمون الآخرون.

3.3- تشومسكي والملكة اللغوية، وعلماء الاجتماع:

استطاع السلوكيون في زمن رواج مذهبهم (الثلاثينيات من القرن العشرين) أن يؤثروا في العديد من علماء اللغة، وأن يدفعوا بهم إلى التعامل مع الظاهرة اللغوية من منظور وصفي؛ فهذا (بلومفيلد/ **Bloomfild**) العالم اللغوي الأمريكي – صاحب كتاب (**Language**) – يقرر: " أن الدراسات القديمة قبل المدرسة الفيلولوجية التاريخية، دراسات غير علمية؛ لأنها استدلالية ومعيارية. وأكد أن الدرس الوحيد للغة ينبغي أن يكون وصفيا استقرائيا " [2]. ويبدو للبحث، أن هذا الدرس، هو الذي سيوجه الفعل التعليمي للغة العربية عندنا، وفي سائر الوطن العربي مدة من الزمن، دون أن يحقق نجاعة تعليمية، تعدل من سلوكاتنا اللغوية وتنهض بعربية المتكلمين. فالدرس اللغوي القائم على الوصف، إنما هو درس في

---

1. حفيظة تازروتي. اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري. ص : 64.

2. ميلود التوري. من تألية السلوكات وتعويدها إلى إكساب الكفايات وتقويمها. ص: 25.

المعرفة اللغوية، وتعلم اللغة يختلف تماماعن تعلم المعرفة بها. وعليه، فقد رفض العالم اللغوي والنفساني (نعوم تشومسكي) تفسير السلوكيين للتعلم، وتصدى " لكتاب (سكينر / السلوك اللفظي)، وقال إن النظرية السلوكية أعجز من أن تفسر لنا قدرتنا على تعلم اللغة واستخدامها، وهاجم .. المفهوم القائل إن الاستجابات اللغوية واقعة تحت سيطرة المؤثرات الخارجية، وقال إن الإنسان هو محور السلوك، وهذا خلاف الحالة التي عليها الحيوان. وبالتالي فمن الخطإ استخدام مباديء التعلم، التي تم التوصل إليها نتيجة إجراء التجارب على الحيوان، لتفسير تعلم الإنسان. فالإنسان هو الوحيد الذي يستخدم اللغة البشرية " [1]. ومنه، فقد رأى صاحب النظرية العقلية (تشومسكي) أن الإنسان يتميز بقدرة عقلية هي الوحيدة " الكفيلة بتفسير عملية اكتساب اللغة؛ فالطفل يولد في نظره، وهو مزود بقدرات فطرية تؤهله لتقبل المعلومات اللغوية، ولتكوين بنى اللغة، أي أن له قدرة على تكوين قواعد لغته من خلال الكلام الذي يسمعه، فهو يمتلك بطريقة لاشعورية القواعد الكامنة ضمن المعطيات اللغوية التي يسمعها "[2] .

والمقصود هنا بالقدرة الفطرية؛ الملكة اللغوية (**compétence linguistique**) التي ستساعد الطفل على إنشاء وتوليد عدد لانهائي من الجمل والتراكيب، قياسا على ما سمعه في بيئته ومحيطه من نماذج وأنماط كلامية. وقد ميز (تشومسكي) بين الملكة اللغوية؛ التي يعتبرها المعرفة الضمنية باللغة، وبين الأداء الكلامي الذي يعتبره الاستعمال الفعلي للغة ضمن سياق معين. ولهذا فالكفاءة اللغوية، تخفي وراءها معرفة ضمنية بقواعد اللغة، وهي التي ستساعد على الإبداع في استخدام اللغة وفي فهم كلام الآخرين، حتى وإن كان جديدا عليه[3]. وبين الملكة والتأدية يتحقق اكتساب اللغة؛ فالملكة توفر مجموع القواعد الكلية

---

1. نايف خرما / علي حجاج. اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها. ص: 73.
2. حفيظة تازرورتي. اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري. ص : 64.
3. ينظر، حسام البهنساوي. لغة الطفل في ضوء مناهج البحث اللغوي. دار المناهل للطباعة. مصر.1994. ص: 99.

(الصوتية، الصرفية، الدلالية، التركيبية) التي تمكن الطفل من توليد أعداد هائلة من الجمل، حيث تتحقق التأدية ببصمته الخاصة، فيوجد تراكيب وجملا صحيحة ومقبولة نحويا، شرط أن تؤدي البيئة والأسرة الدور المنوط بهما في توفير المادة اللغوية التي تمكن الطفل من تفعيل هذه الملكة واكتشاف قواعدها، وتجسيد التأدية وتحقيقها في شكل كفاءة، بعيدا عن التلقين والتقليد. فكلما التزم أفراد الأسرة بعرض النماذج اللغوية على الطفل دون تلقينه القواعد الضابطة لها، كلما تولدت لديه رغبة قوية لفهم اللغة والتكلم بها.

ثالثا: استثمار التعليمية في وظائف اللغة:

وإذا كان (تشومسكي) قد ركز أثناء تفسيره ظاهرة تعلم اللغة على مفهومي الملكة اللغوية والأداء، فإن علماء علم اللغة الاجتماعي قد ركزوا نقدهم لهذه النظرية على هذين المفهومين أيضا، ورأوا أنَّ " مفهوم الملكة اللغوية لا يدل دلالة كافية على القدرة اللغوية عند الإنسان العادي..[لأنَّ] القواعد وحدها لا تكفي لكي يتمكن الإنسان من استخدام اللغة في مجتمعه بصورة صحيحة ملائمة " [1]. فالفرد لن يستخدم اللغة في إطار نمطي، ولا هو يتعلم اكتسابها إلا لأجل أن يتواصل بها، لهذا فلا بد له من " اكتساب القدرة على التواصل الاجتماعي، التي تتألف من القواعد الاجتماعية لاستخدام اللغة استخداما مناسبا للمواقف المختلفة "[2]. ففي كل الحالات لا يتعلم الفرد اللغة لأجل أن يبني بها حوارا داخليا يخاطب نفسه في معزل عن المجتمع، بالإضافة إلى أنَّ هذا التعلم نفسه قد فعلت فيه التأثيرات الاجتماعية فعلها، وعليه فلا يمكن دراسة هذه الظاهرة بمعزل عن هذه التأثيرات.

تهتم التعليمية بدراسة العلاقات بين أقطاب مثلثها الديداكتيكي الثلاث (المعلم والمتعلم والمعرفة)، من جهة كيفية تعليم وتعلم اللغة. وإذ تعيد الاعتبار للمتعلم، فلأنه يعنيها معالجة وضعه اللغوي، في مستوى تمثلاته الذهنية المتأثرة بدرجة التفاعل مع لغة المجتمع، ومستوى

---

1. نايف خرما/ علي حجاج. اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها. ص: 75.
2. المرجع نفسه. ص: 76.

تمدنه ومواكبته للتطور الحضاري، والذي سينعكس – حتما– في مستوى إنجازه الكلامي. ولا يمكن بحال، التقليل من شأن هذه التأثيرات الاجتماعية على لغته الموصوفة أو الواصفة. لهذا، ومن منظور ديداكتيكي بحت، ستراهن كل عملية تعليم لغوي على الفعل التواصلي لتحقيق أهدافها. بل إنَّ " العملية التعليمية – التعلمية بكل أبعادها ومضامينها التربوية والبيداغوجية والوسائلية الديداكتيكية والعلائقية الاجتماعية الإنسانية، هي، تحديدا وبالتعريف، عملية تواصل بالمعنى الشمولي.. ذلك أنها تقوم، في مكوناتها وأطرافها الرئيسة على تواصل جدلي تفاعلي مسترسل بين: (مرسل/مدرس) من جهة، و(متلق/تلميذ) من جهة ثانية، حول مضامين (رسالة / منهاج دراسي) من جهة ثالثة، وعبر وسائط متعددة من صوت وصورة.. "[1]. وعليه، ستستغل التعليمية وظيفة التواصل، بوصفها الوظيفة الرئيسة للغة، فتستثمرها في الجهد التعليمي، وتجعل منها الهدف المنشود. فلقد " تحول موضوع الديداكتيك من اعتبار اللغة موضوع معرفة إلى الانشغال بمعرفة استخدامها. يقول (ودوسن - 1978 - / **Widdowson. H.G**) في هذا الإطار: إن معرفة لغة معينة ليس، فقط، فهم جمل والتلفظ بها وقراءتها وكتابتها، وإنما معرفة كيفية استخدامها لغايات تواصلية "[2].

والحقيقة، أنه لا يمكن أن نجعل من الفعل التعليمي للغة فعلا ناجعا، ما لم نصل بالمتعلم إلى أن يتعاطى اللغة في إطارها الوظيفي داخل الجماعة الناطقة؛ فالمجتمع هو الذي يهب اللغة حركيتها، لهذا كانت الفلسفة اللغوية الحديثة تؤكد " أنه لا يمكن لنا التصدي للإشكالية اللغوية [دراسة اللغة وتعليمها] بصفة عامة ، ومعضلة المعنى على وجه الخصوص، دون رصد اللغة وهي تعمل في سياقها الاجتماعي الأشمل.. فالجماعة الناطقة هي التي تهب الألفاظ معانيها ، خلال استخدامها اللغة في غمرة قيامها بأنشطتها الاجتماعية، فلكل نشاط اجتماعي نظير من (ألعاب اللغة) بمفهوم (فيتجنشتاين)، فنشاط البيع لعبته

---

1. أحمد فريقي. التواصل التربوي واللغوي – دراسة تحليلية–. الرباط نت مغرب. الرباط. 2011م. ص: 6.
2. لحسن توبي. بيداغوجيا الإدماج وديداكتيك التواصل الشفهي. إفريقيا الشرق. الدار البيضاء. المغرب. 2012م. ص: 88.

الإعلان، وممارسات السياسة لعبتها الإعلام، والنشاط الاقتصادي لعبته دراسات الجدوى الاقتصادية ولغة الأرقام والإحصائيات، وحتى النشاط العلمي، له لعبته اللغوية هو الآخر، والمتمثلة في إقامة الفروض، وصياغة النظريات وحيثيات البرهان، باستخدام المنطق والرياضيات..."[1].

لهذا كانت للوظيفة اللغوية أبعاد؛ هي وظائف اللغة المتعددة، والمتفرعة، قد تنصرف إلى تشعبات أدائية تتجاوب مع خطابات المتكلم المختلفة، قبل أن تصب في بوتقة الوظيفة التواصلية. وتعدد الوظائف وتنوعها، سيجعل من اللغة عاكسة بصورة واقعية لمدى تقدم المجتمع، انطلاقا من حجم التنوع، والحضور الفاعل في وسمه، وكذا مقدرتها على مجاراة الفكر وترصده. " إن رقي المجتمعات وتخلفها لا يتوقف على بنية اللغة، بل يتوقف على استخدامها من قبل الجماعة الناطقة بها، فمستوى تقدم مجتمع ما، تحدده – حاليا– أنواع خطاباته ومدى شفافيتها "[2].

وهنا لا بد أن تتم الإشارة إلى أن اللغة – حسب رأي (بنفنيست) وأصحاب لسانيات القول والخطاب – كنسق للعلامات تختلف عن اللغة في الاستعمال الفردي، فبمجرد امتلاك الفرد لهذا النسق واستعماله، يتحول إلى خطاب ومنه " فالخطاب هو بمعنى معين، اللغة في استعمالاتها وفي ارتباطها بالذات المتكلمة: إنه تحيين للغة، التي كانت ممثلة في مستوى النسق كسجل من العلامات والعلاقات، لتصبح مظهرا للعلامات ولاشتغالها في الاتصال الحي"[3].

---

1. نبيل علي. الثقافة العربية وعصر المعلومات، رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي. ص : 279 .
2. المرجع نفسه . ص : 280.
3. ميلود حبيبي. الاتصال التربوي وتدريس الأدب، دراسة وصفية تصنيفية للنماذج والأنفاق. ط 1. المركز الثقافي العربي. الدار البيضاء. المغرب. 1993 م. ص: 61.

ويعد اللسان أحسن وسيلة للتبليغ والاتصال والإخبار. لذا كان (أندري مارتيني) يرى أن " اللسان أداة يُحصِّلُ مقياسَها؛ أيْ نظامها، تحليل ما يَخبِره (من الخبرة) الإنسان على خلاف بين جماعة وأخرى، وهو يريد [بهذا] أن الإنسان يحلل من خلال استعماله للغته، الواقع الذي يعيش فيه"[1]. لقد كانت وظيفة اللغة واحدة من عناصر البحث اللغوي التي استدعت اهتماما خاصا بها، وجلبت جمهورا كبيرا من علماء اللغة والباحثين، نظرا لطبيعته الفارقة في جعل اللغة عند الإنسان واحدة من أهم مميزاته. ولهذا كان من الضروري: "حين نتحدث عن الوظيفة، .. أن يكون حاضرا في ذهننا التمييز بين معنيين اثنين لهذا المفهوم: الوظيفة باعتبارها دورا تقوم به اللغة ككل، والوظيفة باعتبارها علاقة دلالية أو تركيبية أو تداولية تقوم بين مكونات الجملة كعلاقة (المنفذ)، مثلا، وعلاقة (الفاعل)، وعلاقة (المحور) "[2].

وتجدر الإشارة قبل تحديد هذه الوظائف إلى أن " الأغراض التي يمكن أن تستعمل اللغة من أجل تحقيقها غير متناهية كما أنها تختلف باختلاف العشائر الاجتماعية والأنماط الثقافية [كما يلاحظ ذلك هاليداي]، إلا أن هذه الوظائف المتعددة لا تهم جميعها الدارس اللغوي. لهذا يتحتم على المتصدي لدراسة الوظائف دراسة لغوية أن ينتقي من بين حشد الوظائف التي تستعمل اللغة من أجل تأديتها الوظائف المتوافرة فيها الخاصيتين الآتيتين:

ا- ورودها بالنسبة لجميع اللغات الطبيعية (عدم اختلافها من لغة إلى أخرى).

أ - تحديدها لبنية اللغة (انعكاسها في مستوى الخصائص الصورية للغة)"[3].

ولئن كانت اللغة تستعمل لتحقيق أغراض غير متناهية وسط الجماعة الناطقة بها، فإن جمهور العلماء يعطي اهتمامه الأكثر تركيزا للوظيفة الرئيسة؛ التواصل والتعبير، بل إن

---

1. خولة طالب الإبراهيمي. مبادئ في اللسانيات. دار القصبة للنشر. الجزائر. 2000م. ص: 26.
2. أحمد المتوكل. اللسانيات الوظيفية؛ مدخل نظري .منشورات عكاظ. الرباط. 1989. ص: 45.
3. المرجع نفسه. ص : 48 .

بعضهم يجعلها أصلا تتفرع عنه سائر الوظائف الأخرى التي يمكن أن تنسب لها. فهذا، العلامة (ابن جني) يستوقف – قديما– اللغة بتعريفه المشهور قائلا: " أما حدها (فإنها أصوات) يعبر بها كل قوم عن أغراضهم "[1]. وهو بهذا يثبت عدة حقائق أهمها:

1. طبيعة اللغة الصوتية .
2. وظيفتها الاجتماعية من حيث كونها وسيلة للتعبير .
3. اختلاف اللغة باختلاف البيئات الاجتماعية لها.
4. أغراض المتكلمين إشارة إلى وظائف اللغة.

وقريبا من هذا التحديد، تعريف " عالم اللغة الانثروبولوجي (إدوار سابير/ **E.Sapir**) (ت.1939م) حيث يقول: اللغة ظاهرة إنسانية وغير غريزية لتوصيل العواطف والأفكار والرغبات عن طريق نظام من الرموز الصوتية الاصطلاحية. وهذا التعريف يضع بين أيدينا الحقائق التالية:

1. اللغة نشاط إنساني مكتسب، وليس غريزيا.
2. اللغة وسيلة للاتصال الإنساني .
3. اللغة نظام .
4. اللغة رموز .
5. اللغة اصطلاح .
6. اللغة أصوات إنسانية "[2] .

والذي يهم من كل هذا، هو الوظيفة التي نص عليها كل منهما، وجاراهما في ذلك كثير

---

1. ابن جني (أبو الفتح عثمان). الخصائص. تحقيق: محمد علي النجار. ط 2. دار الهدى للطباعة والنشر. بيروت لبنان. ج 1. د ت. ص : 33.

2. حلمي خليل. اللغة والطفل، دراسة في ضوء علم اللغة النفسي. دار النهضة العربية للطباعة والنشر. بيروت. 1407 هـ / 1986 م. ص: 48.

من علماء اللغة المحدثين. على أنه لابد من الإقرار بأن اتجاهاتهم تختلف " بين كلمتين يطلقونهما على وظيفة اللغة، وهما (التوصيل) و (التعبير)، والكلمة الغالبة في كتب اللغويين هي أن (اللغة هي التوصيل داخل مجتمع)، بل إن الماركسيين يقصرون وظيفة اللغة على (الاتصال) على النحو الذي قرره (لينين) من أن (اللغة هي أهم وسيلة في الاتصال الإنساني) "[1].

لكن يمكن أن يفهم أن التعبير تواصل أو توصيل، وهذا ما قرره أحد الدارسين حيث يقول في تعليقه على تعريف (ابن جني) السابق: " نقطة (التعبير) هذه التي يضمنها (ابن جني) تعريفه للغة... يمكن فهمها على أنها (التوصيل) أيضا "[2].

غير أن (هاليداي) وفي ظل الخاصيتين المذكورتين سابقا، يرى أن هناك ثلاثة وظائف، يلخصها (أحمد المتوكل) في: " الوظيفة التمثيلية والوظيفة التعالقية والوظيفة النصية. تستعمل اللغة للتعبير عن (فحوى) يشكل تجربة المتكلم بالنظر إلى الواقع الذي يعيشه سواء أكان ذلك الواقع مرتبطا بالعالم الخارجي أم كان مرتبطا بذات المتكلم. في هذه الحالة تكون اللغة مؤدية للوظيفة التمثيلية... وتستعمل اللغة كذلك، وفي ذات الوقت، لإقامة العلاقات الاجتماعية، أي للتعبير عن الأدوار الاجتماعية التي يتخذها المتكلم بالنسبة لمخاطبه كدور (المخبر) ودور (السائل) ودور (المجيب) ودور (الآمر) أو (الناهي). بهذا المعنى، تقوم اللغة بوظيفة التعالق. وتستعمل اللغة أخيرا، لتأدية الوظيفة النصية؛ أي الوظيفة التي تربط الخطاب بالطبقة المقامية التي ينجز فيها، [و] هذه الوظيفة هي التي تمكن المتكلم من تأليف خطابه في شكل نص، والمخاطب من التمييز بين نص ومجرد سلسلة من العبارات المتوالية"[3].

---

1. عبده الراجحي. فقه اللغة في الكتب العربية. دار المعرفة الجامعية. اسكندرية. 1998 م. ص: 69.
2. المرجع نفسه. ص: 71.
3. أحمد المتوكل. اللسانيات الوظيفية ، مدخل نظري. ص: 49 – 50.

ويرى (رومان ياكبسون) أن وظائف اللغة ست هي[1]:

1. الوظيفة التبليغية: التي تشمل الدورة التخاطبية بجميع عناصرها وهي وظيفة الإخبار والتواصل والإفادة وهي في الحقيقة أساس الوظائف الأخرى، إذ إن الوظائف الأخرى يمكن أن تُعَدَّ فرعا عنها.

2. الوظيفة التوصيلية: تعكس الظروف التي يتم فيها الخطاب. فهناك من المؤشرات اللغوية ما يمكن استعماله للتوصيل فقط ولإثباته والتحقق من أنه يتم فعلا، وكذلك للفت انتباه السامع للتأكد من أن الخطاب يصل إليه في أحسن الظروف، وأنه أي المخاطب على صلة بما يقال له، وأن القناة توصل الخطاب في أحسن الأحوال. ونمثل لهذه المؤشرات بأدوات التنبيه وافتتاح الكلام واختتامه وبعض العبارات التي يستعملها كل من المتكلم والسامع لربط الصلة والاتصال.

3. الوظيفة الخطابية: نراها تتحقق عندما يوجه الخطاب نحو المخاطب (المتلقي = المرسل إليه) لتثير وجدانه وردود أفعال معينة حركية أو ذهنية أو لغوية مثلما هو الحال في مقام المهرجانات السياسية ومقام الوعظ والإرشاد في المساجد ..

4. الوظيفة التعبيرية: يبرز من خلالها المخاطب (المرسل= المتكلم) حيث يبوح عن مشاعره ويعبر عن أفكاره، ويستعمل اللغة للتعبير عن أحاسيسه وأغراضه ويبين عنها. وعند تبادل الأدوار يصبح المخاطب مخاطبا ويعبر هو الآخر عن شعوره وما يدور في خلده من أفكار.

5. الوظيفة التحقيقية: تظهر هذه الوظيفة مدى وعي المتكلم بالوضع الذي يستعمله للتخاطب اليومي، فهنا الخطاب ليس موجها للإخبار بقدر ما هو موجه للتأكد من أن الكلمات والعبارات مفهومة لدى السامع، وأنها صحيحة وأنه فهم للتخاطب اليومي، وأنها

---

1. ينظر، خولة طالب الإبراهيمي /مبادئ في اللسانيات . ص : 30 – 31 .

صحيحة وأنه فهم مقصوده. فنجده يلجأ في بعض الأحيان إلى الشرح أو الترجمة... وتتجسد هذه الوظيفة في أكمل صورها في العمل الذي يقوم به اللغوي(العالم) عندما يحلل اللغات الطبيعية ويصف أوضاعها آنذاك ومن خلال هذه الوظيفة ننتقل من مستوى الخطاب العادي بين الأشخاص إلى مستوى الخطاب المتخصص العلمي الذي يتقنه العلماء والمختصون.

6. الوظيفة الشعرية (الجمالية) : يسميها (ياكبسون) الوظيفة الشعرية لأن الشعر بموسيقاه وصوره يمثل أو يصور أحسن تصوير الجانب الجمالي الموجود في اللغة والمتجسد في المظهر الفني البلاغي الذي يستغله الشعراء أيما استغلال . والاهتمام هنا منصب على الخطاب نفسه .

وحين ينظر (تشومسكي) إلى وظيفة اللغة، فإنه لا يرى لها إلا وظيفة التعبير عن الأفكار. يقول: " إن اللغة الإنسانية تتجلى عبر مظهر استعمالها الإبداعي، في القدرة الخاصة على التعبير عن أفكار متجددة، وعلى تفهم تعابير فكرية أيضا متجددة، وذلك في إطار لغة – مؤسسة هي نتاج ثقافي خاضع لقوانين ومبادئ تختص بها جزئيا، وتعكس جزئيا خصائص عامة للفكر "[1].

وعلى الرغم من تعدد هذه الوظائف وتنوعها، إلا أنها تكاد تكون كلها تفرعات لوظيفة أساسية هي وظيفة (التواصل). ومما يمكن اعتماده للاحتجاج على أن وظيفة التواصل أساسية في مقابل الوظائف الأخرى ما يلي[2]:

---

1. ميشال زكريا. قضايا ألسنية تطبيقية؛ دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية. ص: 59 .

2. ينظر؛ أحمد المتوكل. اللسانيات الوظيفية، مدخل نظري. ص: 49 – 50.

أ- يقر (ياكبسون) أن الوظائف الست التي حددها لا تجتمع كلها في خطاب واحد، بل هي مقيدة بأنماط الخطاب، في حين أن الوظيفة متواجدة في جميع أنماط الخطاب، وإن كان ذلك بدرجات متفاوتة.

ب- الوظيفة التواصلية منشأ بروز سائر الوظائف الأخرى، فمنشأ الوظيفة الشعرية في الخطاب الشعري، مثلا، خلق عالم إحالي، انطلاقا من خرق بعض خصائص العالم الواقعي المعيش الذي يتم فيه التواصل العادي. وقد مثل لذلك (أحمد المتوكل) بالصورة الشعرية الموجودة في الجملة (قابل خالد هندا في ليلة زرقاء) فشعرية هذه الجملة تكمن في إيجاد عالم إحالي غير عالم الواقع (عالم الليالي الزرق) عن طريق وصف الليلة بالزرقة. هذا العالم الشعري لم يتسن إيجاده إلا عن طريق خرق حيز من مميزات عالم الواقع المعيش، كون الليالي عادة سوداء.

ج- قد يرى البعض أن عدم وجود مخاطَب يلغي وظيفة التواصل، كأن يدعي البعض أن كتابة بحث دون وجود نية نشره، لا تواصل فيه. لكن الثابت هو أن كتابة البحث استدعت في أصلها وجود متكلم ومخاطب، وإن لم يكن المخاطب شخص معين بذاته، إذ الكاتب توجه بطريقة غير واعية إلى مخاطب ما، وهو موجود (وجود قوة لا وجود فعل) ويدل على ذلك تنظيم بنية المكتوب كما يقول (أحمد المتوكل) على أساس التوطئة لما يرد فيه من أفكار، وتيسير فهم هذه الأفكار وإيضاحها. بالإضافة إلى استعمال أدوات لغوية معينة من خصائصها إقامةُ الحوار، وتمديدُه، وإنهاؤُه.

د- جميع الوظائف التي قال بها (هاليداي) آيلة إلى وظيفة واحدة، هي وظيفة التواصل. فالتواصل العادي يقتضي الإحالة على الواقع (خارجي أو داخلي) وهذا الواقع مرتبط بذات أحد المتخاطبين (الوظيفة التمثيلية)، واتخاذ دور اجتماعي بالنسبة للمخاطب كدور المخبر أو السائل أو الآمر (الوظيفة التعالقية)، وتنظيم الخطاب حسب مقتضيات إنجازه (الوظيفة

النصية). وبتعبير آخر فهذا التواصل يستلزم أن تتوافر هذه العناصر الثلاثة بشكل متكامل لإتمامها في عملية واحدة؛ أي أن التواصل لا يتم إذا اختل أحد هذه العناصر الثلاثة، حسب ما يذهب إليه (أحمد المتوكل)، كأن يكون الخطاب غير ذي فحوى (غير محيل على واقع خارجي أو ذاتي)، أو أن يكون غير ذي صيغة (ألا يكون إخبارا أو استفهاما أو أمرا) أو أن يكون بناؤه غير مطابق لمقام إنجازه أو غير ذي بنية على الإطلاق.

والمتأمل في منشورات وزارة التربية الوطنية الجزائرية الخاصة باللغة العربية، يلاحظ أنها تؤكد على تعدد الوظائف، وتأخذ بما قال به علماء اللغة بخصوص التعبير والتواصل، فقد جاء في في وثيقة (مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي) في تقديم المادة أن " تدريس اللغة العربية بالنسبة إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي [يسعى] إلى:

- اكتساب القدرة على التعبير عن الخواطر النفسية والمشاعر الوجدانية والمنهجية في التفكير والعمل.
- القدرة على التعبير السليم في مختلف المجالات.
- امتلاك التعبير الإبداعي والابتكار في الأساليب والأداء وإدراك دور اللغة في التعبير عن شخصية الفرد زوآرائه ومتطلباته.
- القدرة على مناقشة مختلف الآراء والقضايا والتواصل مع الآخرين والإقناع "[1].

كما تم تحديد التواصل بمفهومه العام كفاءة مستعرضة، يجب على المعلم أن يعمل على تحقيقها في المتعلم؛ فقد ورد في ضمن مجموعة الكفاءات المستعرضة: " ممارسة التواصل الشفوي والكتابي بشكل منسجم في وضعيات الحياة المعيشة "[2].

---

1. وزارة التربية الوطنية. مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. جذع مشترك علوم وتكنولوجيا/ جذع مشترك آداب. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. مارس 2005. ص: 7.
2. المرجع نفسه. ص: 7.

كما حُدِّدَ هدفا تعلُّمِيا في نشاطي التعبير (الشفوي والكتابي)* بالنسبة للسنة الأولى.

وقد تُدرِجُ المناهج ضمنيا، وظائف أخرى، دون أن تصرح بذلك، إلا أنها تُستَنتَجُ من سياق عبارات دالة، منها؛ " إبراز مواطن الجمال الفني في المقروء./ التمييز بين الصور البلاغية.. وإظهار ما فيها من جمال وقوة. / تحديد الخصائص الفنية للنص الأدبي، وما يتركه من أثر في النفس مع التعليل " [1]. فهذه إحالة غير مباشرة إلى الوظيفة الشعرية (الجمالية) للغة؛ ولعل التضمين يأتي في سياق أن تعليمية النص الأدبي تقوم على الوعي بطبيعة التعامل مع العمل الفني عموما. فما من شك في أن للغة القدرة على التمظهر في صور متعددة، فلغة الشعر تختلف عن لغة النثر، وكلاهما يختلفان عن لغة العامة المنطوقة، ولقد ظلت " اللغة الشعرية تتجاوز المدلولات الذهنية المجردة إلى آفاق تخييلية تتكئ على الصورة والإيحاء والتشكيل الخاص، فوظيفة اللغة الشعرية ليست مجرد نقل المعنى وإنما الإيحاء به، وهذا يستلزم بالضرورة فهم الظلال النفسية للكلمات والأساليب والقدرة على تجاوز حدود العبارة الظاهرة والقدرة على التأويل"[2].

وما من شك في أن المنهاج، حين يهدف إلى تدريب التلاميذ على مثل هذه الوظيفة، إنما يتغيا الانسجام مع طبيعة التراث اللغوي العربي. إذ يرى بعض النقاد أن " التراث العربي بصفة عامة تراث سمعي، ونجد أن طاقة اللغة العربية.. ترتكز على الميراث السمعي، ثم أنها لغة تعتمد على(التنغيم) الذي يزدهر عادة في اللغات الاشتقاقية، تجري أوزانها ومعانيها على قياس واحد كلما اطردت، كما تساعد على ذلك حركات الإعراب، وعلمي العروض

---

* ينظر، وزارة التربية الوطنية. مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. ص: 17/16.

1. وزارة التربية الوطنية. المناهج والوثائق المرافقة السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. ص: 32.

2. محمد صالح الشنطي. المهارات اللغوية. مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها. ط4. دار الأندلس للنشر والتوزيع. حائل. م ع س. 1417هـ/1996م. ص : 235 .

والقوافي. فكلها تجري مجرى الأصوات" [1]. وعليه، فإنَّ شعرية العربية، تتأتى من اتساق التركيب بين البنية والدلالة ومزجهما بإيحاء الأصوات وأداءاتها، في كلٍّ منسجم، وممهور بالفنية.

1. عبده بدوي. دراسات في النص الشعري، العصر العباسي. ط 2. دار الرفاعي للنشر والطباعة والتوزيع. الرياض. 1403 هـ/1983 م. ص : 8.

الفصل الثالث

ضوابط الدراسة النصية في المرحلة الثانوية بالجزائر؛ (منظور الكفاءات)

أولا: رصانة الخطاب المدرسي

ثانيا: نظرية الوحدة بديل نظرية الفروع

ثالثا: المدخل الاتصالي خيار تعليمي استراتيجي

رابعا: قراءة النص التعليمي؛ البديل الآخر:

أ- نقد الطريقة الكلاسيكية لدراسة النص الأدبي التعليمي

ب- دراسة النص؛ معادل المقاربة النصية

خامسا: مفهوم المقاربة النصية

أولا: رصانة الخطاب المدرسي:

يُعَدُّ الخطاب المدرسي؛ خطاب المؤسسة الرسمية، بأجهزتها التنظيرية، وسلطتها المادية والمعنوية، والتي تؤسس لمجموع القرارات والتعليمات والتوجيهات، التي تؤطر الفعل التعليمي، وتكون له سندا يصدر عنه في ضبط جهازه المفاهيمي، بكل ما تحمله مصطلحاته من حمولة معرفية وفلسفية وإيديولوجية. فهو خطاب رصين، لا يتفاعل إلا مع الثابت من المعرفة المتجذرة في الفكر الإنساني، أو على الأقل تلك التي تعرف استقرارا نسبيا. لهذا، فهو لا يغامر صوب تبني الجديد الآني؛ الذي قد يكون مكلفا، اقتصاديا واجتماعيا، ونفسيا بما يحدثه من تشويش في أذهان المتعلمين، حين يستثمر في ميدانٍ، أرضيته متحركة وهشة. كما أنه لا يتأسس على ردود الفعل، ولا يتأثر بالانتقادات غير الواعية. وهو خطاب مسؤول، يقدم ما أمكن من ضمانات ليبرر بها لهذه المسؤولية. ومن ثم، فهو يتبنى معتقدات المجتمع، وأحلامه، وطموحاته. ويركز على الآليات التي تجسد هذا التوجه، وتكرسه في الواقع. بل ويعرض نفسه، على أنه ملزم بمواكبة التطورات الحاصلة في ميدان التربية والتعليم، وكل ما يؤدي إلى التفاعل بإيجابية مع التطلعات نحو فهم واع للواقع الإنساني، واستشراف لمستقبله.

والخطاب المدرسي في الجزائر بهذا، يدرك حتمية انخراطه في بناء مجتمع المعرفة والمعلومات. كما يدرك حتمية نقله لهذه المعرفة إلى الأجيال؛ فقد بات رهان المنافسة، وفرض الوجود في الألفية الثالثة، له علاقة بالقدرة على إنتاج المعرفة وتسويقها. ولن يتأتى له ذلك إلا بإيجاد المتعلم الجيد. ومن هنا، كان لزاما على هذا الخطاب أن يتجدد في إطار ضوابط تؤطر مشروعه التربوي والتعليمي. جاء في كتاب (مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي) ما يؤكد هذا التوجه: " لقد شهد العالم في السنوات الأخيرة حركة نشيطة وديناميكية في مراجعة وتحديث المناهج في مختلف المراحل الدراسية بما فيها مرحلة التعليم الثانوي. وقد كانت هذه الحركة حتمية، نتيجة التغيرات التي مست مختلف نواحي حياة الإنسان، بما فيها الجانب الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، ناهيك عن التفجر المعرفي

في مختلف المجالات، وبشكل خاص المتعلق بتكنولوجيا المعلومات والاتصال. وكون الجزائر جزء لا يتجزأ من هذا العالم، فقد بات من الضروري مراجعة المناهج الدراسية وتحديثها في بلادنا"[1] ، وهذا تأكيد لما تمَّت الإشارة إليه؛ من ضرورة التغيير والتجدد. لكننا سنقرأ في نفس التوطئة، في فقرتها الثالثة من نفس الكتاب: " إن مؤسسة المستقبل التعليمية منوطة، عن طريق المناهج الجديدة، بضمان تعليم جيد للجميع، يسمح باكتساب ثقافة عامة ومعارف نظرية وعلمية. وبناء عليه، ينبغي أن تزود المناهج الجديدة الفرد الجزائري بقدرات من شأنها تنمية مواهبه وتطوير قدراته على التعلم الذاتي المستدام والاندماج بنجاح في مجتمع المعرفة"[2].

ولئن كان الخطاب يؤكد على ضرورة إكساب الفرد المعارف، فإنه سينبه إلى أنه لا يقصد البتة مراكمتها في أذهان المتعلمين، وتخزينها. وإنما، هو يهدف إلى إدماج المعارف المكتسبة وتوظيفها في وضعيات الواقع المعيش، ليجعل منها بذلك، معارف يبني بعضها على بعض، بدل مراكمة التجميع والتكديس الأفقي، الذي كان يبقيها مشتتة، ويحد من إمكانية الاستثمار فيها. لهذا سيستدعي مقاربة جديدة – أطرها ما يسمى بـ (برنامج دعم منظمة اليونسكو لإصلاح المنظومة التربوية / PARE) والممول من طرف (الحكومة اليابانية)* – هي المقاربة بالكفاءات. ويلاحظ هنا، أن الخطاب المدرسي لن يكشف أبدا عن الخطاب المضمر، أو(ميتا – الخطاب)، أو يفسر معنى الدعم والتمويل من قبل هيئات أجنبية. لكن الثابت أن المنظومة التعليمية الآن أصبحت تتبنى هذه المقاربة الجديدة، والتي لا يعني هذا البحث، الخوض في التأصيل لاختيارها، ولا لمفهومها؛ فهذا ليس مجال اختصاصه. لكن التعليلات المقدمة، تكشف عن نية الإصلاح، والاندماج في منطق

---

1. وزارة التربية الوطنية. مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ص: 4.

2. المرجع نفسه. ص:4.

* ينظر مقدمة؛ Xavier Roegiers. L'approche par compétences dans l'école algérienne. Unesco. Onps. 2005

العولمة، وتحسين المردود التعليمي.

ثانيا: نظرية الوحدة بديل نظرية الفروع:

يتفق الباحثون على أن تعليم اللغة كلها يستحيل، وإنما نتعلم جزءا منها. لهذا يرون ضرورة اللجوء إلى مبدإ الاختيار. وهو مبدأ يؤخذ به في بناء المحتوى التعليمي، وضبطه. إلا أنهم اختلفوا في كيفية تقديم هذا المحتوى. وما هو المنظور الأنجع لذلك؟ أهو منظور نظرية الفروع، حيث تقدم المعرفة اللغوية موزعة على نشاطات تعليمية منعزلة عن بعضها، مستقلة في أهدافها الخاصة، مجزأة في فروع، لا يشترط فيها التكامل ولا التوازن في التحصيل المعرفي؟ أم هو المنظور الآخر الذي ينبع من تصور اللغة وحدة واحدة، يقرها الإحساس النفسي لدى الإنسان، فهو عندما يتعلم اللغة لا يفرق بين صور استعمالها المنطوقة أو المكتوبة، ولا يتبادر إلى ذهنه تجاوز القواعد والقوانين التي تحتكم إليها في أي مستوى من مستوياتها (النحوي، الصرفي، الصوتي، التركيبي)، كما أن المعرفة باللغة إنما يكمِّلُ بعضها بعضا؟ يقول أحد الباحثين: " إن اللغة وحدة واحدة، وكلٌّ متكاملٌ. ولا يجري تقسيمها إلى فروع إلا لتيسير العملية التعليمية عند وضع خطة الدراسة، أو إخضاع مهاراتها للبحث العلمي. وإذا كان هذا واقع الأمر، فينبغي تناولها في العملية التعليمية كوحدة واحدة، على أن يتخذ من أحد فنون اللغة محورا تدور حوله الأنشطة اللغوية المختلفة، من تدريبات صوتية إلى نحوية إلى صرفية إلى دلالية إلى معجمية، إلى أدبية " [1]. إن منظور نظرية الوحدة أو نظرية الفنون اللغوية – كما يصطلح عليه أيضا – ينبع من تصور مفاده؛ إن اللغة " مهارة أكثر منها محتوى. وهي مهارة كلية باطنة عميقة ، لها ظاهر لغوي في مهارات فرعية أربع هي: الاستماع، والتحدث، والكتابة، ثم القراءة، بحيث لا يكون تعليم اللغة، إلا بمقدار تَمكُّن متعلميها من هذه المهارات الأربع الأساسية؛ فهما، واستخداما داخل الإطار الاجتماعي الذي تستخدم فيه .. [فهي] تُعَد كلا متماسكا يرفد بعضها بعضا، وتدرَّسُ من

1. رشدي أحمد طعيمة. الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية؛ إعدادها، تطويرها، تقويمها. ص: 132.

خلال النصوص التي تُعَالَجُ من منظورات متعددة مختلفة؛ لغة، ونحوا، وصرفا، وتذوقا، ثم تقويما ونقدا، حتى يُفهَم النص فهما كليا أولا – كما تقول نظرية الجشطلت – ثم فهما جزئيا، ومن ثم ضمانا لتكامل النمو اللغوي تكاملا متعادلا لا يطغى فيه ملمح لغوي على ماعداه "[1]. ونظرية الوحدة بهذا التفسير، تسند تصورها لتعليم اللغة وتعلمها بمقولات النظرية المعرفية. ومنه، فهي تقرر أن المتعلم فاعل رئيس، سيتفاعل بإيجابية إذا مكَّنَّاه من توظيف قدراته لتنمية كفاءاته وتطويرها. من هنا وجدنا أن مناهج اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي بالجزائر، حتى وإن لم تصرح بتبنيها لنظرية الوحدة، إلا أنها تحيل إلى ذلك في تصورها. جاء في وثيقة (المناهج والوثائق المرافقة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للغة العربية): " يُتَنَاوَل النص من منظور المقاربة النصية، أي انطلاقا من الاهتمام بدراسة بنيته، ونظامه. حيث تتوجه العناية إلى مستوى النص ككل، لدراسته دراسة كاملة برصد كل الشروط التي ساعدت على إنتاجه، فجعلته محكم البناء، متوافق المعنى. ولتحقيق هذا الغرض يكون المتعلم في حاجة إلى التحكم في روافد لفهم النص تحليلا ونقدا. ومن هذه الروافد: قواعد النحو والصرف، البلاغة، العروض، والنقد الأدبي. وهذه الروافد تتناول انطلاقا مما يتوافر عليه النص من معطيات نحوية وصرفية أو بلاغية أو عروضية أو مفاهيم نقدية "[2].

وبهذا التصور، فالمناهج تسعى إلى تمكين المتعلم من التحكم في قوانين وضوابط اللغة، التي ستقدم معارف رافدة لفهم النصوص؛ تتبع منها لتساعد على فهمها تحليلا ونقدا. ولهذا، ستعمل المناهج على تنظيم المحتوى التعليمي في إطار وحدات تعلمية؛ يكون النص الأدبي فيها، هو النص السند الذي تتفرع منه المعارف الرافدة.

---

1. حسني عبد الباري عصر. الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية. ص: 104/103.

2. وزارة التربية الوطنية. المناهج والوثائق المرافقة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي؛ اللغة العربية وآدابها. ص: 36.

وحتى يتمكن المتعلم من توظيف قدراته، فلن يتحقق له ذلك، وفق منظور المقاربة بالأهداف، حيث بات محل انتقادات كثيرة، وإنما سيتحقق وفق منظور المقاربة بالكفاءات؛ هذه المقاربة الجديدة التي باتت خيارا لكثير من منظومات التعليم في العالم، والتي تقوم بالأساس على دمج المعارف واستعمالها في مواقف التواصل المختلفة. إن بيداغوجيا الإدماج في المنظومة التعليمية الجزائرية " ترتكز على تحديد جملة من الكفاءات الأساسية في كل مرحلة دراسية. كما تقوم على مسار تعليمي لا يعتمد على ضم المعارف والمهارات إلى بعضها البعض وتجميعها، بل تهتم بتوظيف المكتسبات لحل المشاكل في وضعيات جديدة وإنتاج خطاب ذي دلالة. وخلاصة القول: إن التعليم الاندماجي المبني على المقاربة بالكفاءات يقوم على مبدإ هام هو: الكل ليس مجموع الأجزاء " [1]. ومن هنا يتبين للدارسين كيف أن مناهج التعليم في الجزائر، تستثمر في كل ما له صلة بالتعليمية، لتحدث التغيير الجذري في الفعل التعليمي للغة، فتعمل على أن تجعل من المعرفة باللغة منتجا لِلُغةٍ عارفةٍ وظيفية في موقفٍ تواصليٍّ دالٍّ.

ثالثا: المدخل الاتصالي خيار تعليمي استراتيجي:

مداخل تعليم اللغات وتعلمها عديدة، أشهرها؛ المدخل التكاملي، والمدخل المهاري، والمدخل الاتصالي، والمدخل الوظيفي. وهي مداخل، على صلة وثيقة بالبحث في علاقة اللغة – الهدف بالخطط، والغايات المرسومة لتعليمها.

وفي المنظور التربوي، فإن المدخل " يعني.. الترجمة التربوية لنظرية المعرفة في صورة برامج تعليمية، تتحقق فيها فلسفة المعرفة نفسها، وأسس التربية ونظريات علم النفس، من أجل تحقيق الأهداف المبتغاة، سواء أكانت أهدافا للمجتمع، أم أهدافا للفرد. وتتحقق في المدخل أسس المناهج، وتستوفي عناصرها المعروفة بدءا من الأهداف وانتهاء بأساليب

1. وزارة التربية الوطنية. مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. ص: 5.

التقويم والقياس "[1]. وفي ظل التحولات التي شهدها العالم، وما استصحب ذلك من إعادة النظر في الحاجة إلى تحصيل المعرفة، أهي للتخزين وحشو الذاكرة، وتُستَدْعى في المواقف المصطنعة؟ أم هي للتوظيف والاستعمال في مواقف الحياة التواصلية المختلفة؟ فإن منظومة التعليم في الجزائر، راحت تعمل على مواكبة التطورات، ومراجعة مناهجها، بما يسمح لها من التفاعل مع التساؤلات المنطقية، حول جدوى تبني هذا الخيار أوذاك.

لقد " عرف النظام التربوي الجزائري تطبيق ثلاث موجات من المناهج، تعاقبت زمنيا عند الغربيين وامتدت آثارها بشكل أو بآخر في المغرب العربي عموما والجزائر خصوصا. يشكل المنهج المباشر في بعض مناحيه الموجة الأولى التي تمثل الموروث الاستعماري، حيث تم العمل بمبادئه – بتعديلات متعاقبة في الزمن – إلى غاية بداية الثمانينيات من القرن العشرين حينما عُوِّض بالمنهج السمعي الشفهي فيما سُمّي بـ (المدرسة الأساسية الجزائرية) ... وما كانت تحمله من شعارات لعل أبرزها (ديمقراطية التعليم) لتشكيل طبقة من المتعلمين (بروليتاريا) تفهم وتعي أهداف الثورة الاشتراكية وتتفانى في تحقيقها وتكريسها في الواقع الموضوعي. .. وابتداء من سنة 2003 .. طبقت المقاربة بالكفاءات سليلة المنهج الاتصالي الغربي.."[2].ويأتي اللجوء إلى تبني هذا المنهج في سياق الإصلاح البيداغوجي، بعدما وجهت انتقادات موضوعية للمنهج السمعي الشفهي، لعل من أبرزها:

" لوحظ جمود وتحنيط للنماذج والمُثل المكتسبة بحيث يجد المتعلم نفسه مشدوها إذا صادفته أحوال تبليغية تختلف عما عهده داخل الفوج الدراسي، يضاف إلى ذلك عامل الرتابة الذي لاحظه المختصون داخل الأقسام والملل المتفشي بين المتعلمين خاصة في الصفوف المتقدمة نتيجة اللجوء المفرط إلى التمارين البنيوية. ... وإن ما لوحظ أيضا انحصار

---

1. حسني عبد الباري عصر. الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية. ص: 100.
2. نصر الدين بوحسابن. تعليم اللغة العربية واقع وآفاق. مجلة العربية. مخبر علم تعليم العربية. المدرسة العليا للأساتذة. بوزريعة. العدد الثالث. السداسي الأول 2011م. الجزائر. ص: 36/35.

سلوكات التلاميذ اللغوية – ومنها الفكرية – في أنماط جاهزة لا يستطيعون التخلص منها تولدت عن سنوات من التدريبات البسيطة والأسئلة المباشرة التي حدّت، وبشكل كبير، من التفكير الاستنتاجي، من القدرة على التحليل والتركيب، .. "[1].

إنَّ المنهج الاتصالي، يرتبط ارتباطا وثيقا بالنظرية المعرفية، التي تهتم كثيرا بالقدرات العقلية للمتعلمين، ويستلهم من النظرية اللسانية التي ظلت تؤكد على أن اللغة وسيلة وظيفية، وحيويتها الوظيفية إنما تصدر من التعبير عن الحاجات؛ أي، التواصل. لهذا كان على العملية التعليمية أن يكون جوهر فعلها اللغوي، الوصول بالمتعلم إلى التمكن من ملكة تواصلية، يفعّلها في بيئته، وفي واقعه المعيش.

" ويشير مصطلح التواصل اللغوي إلى الأشكال اللغوية التي تنتقل من خلالها الأفكار والمعلومات والاتجاهات، ويشمل عمليات الإرسال والاستقبال، ... وتعليم اللغة اتصاليا كما يستهدف إكساب المتعلمين المهارات اللغوية الأربع، وتنميتها لديهم، وتمكينهم من مهارات الاتصال، واستخدام القواعد اللغوية من أجل أداء وظائف اتصالية معينة في مواقف معينة، فإنه من قبل يخلق مواقف طبيعية فردية وجماعية اتصالية مباشرة، من خلال محتوى لغوي، يركز فيه على تدريبهم على المحادثة الشفوية أولا، ثم التدريب على باقي مهارات اللغة بعد ذلك، مع أفضلية تكاملها عند تدريسها "[2].

إن الهدف " لا يكمن .. في هذا المنهج ، في إكساب ملكة لغوية تبليغية – كما يزعمه البعض – بل يتعداه إلى ترسيخ كل النظم الحالية التي تعتري عملية التواصل في اللغة الهدف أي جملة العناصر المشكلة للمجال (بمفهومه النفسي المحض) الذي ي ـتفاعل داخله مستعملو تلك اللغة " [3]. وقد أشارت وثيقة (المناهج) المشار إليها آنفا، إلى أنه: " يستمر

---

1. نصر الدين بوحساين. تعليم اللغة العربية واقع وآفاق.. ص: 42.

2. أحمد عبده عوض. مداخل تعليم اللغة العربية، دراسة مسحية نقدية. ط 1. جامعة أم القرى. م ع س. 1421هـ/ 2000م. ص ص:66/ 69.

3. نصر الدين بوحساين. تعليم اللغة العربية واقع وآفاق. مجلة العربية. ص: 51.

تدريس اللغة العربية انطلاقا من مبدإ الاستجابة لحاجة المتعلم إلى التواصل مع الآخرين مشافهة وكتابة، من خلال النشاطات المقررة بشكل إيجابي وفعال. ومن ثمة، تجب العناية بتعزيز اللغة المنطوقة والمكتوبة لديه، عن طريق تفعيلها في سياق وضعيات ذات دلالة "[1]. فالوثيقة بهذا تؤكد على الجانب الوظيفي للغة، لهذا نجد أنها تقترح التعلم عن طريق الوضعيات المشكلة (أو ذات الدلالة)، بالنسبة للمتعلم، والمستمدة من واقعه ومحيطه، حيث يجد الرغبة في التعامل معها، والبحث عن حلول لها، وهذا ما سيؤدي به إلى تفعيل لغته وتوظيف معرفته بها، فتتشكل دارة التواصل، وتُفعَّلُ الملكة بكل نُظُمِها.

رابعا: قراءة النص الأدبي التعليمي؛ البديل الآخر:

أ- نقد الطريقة الكلاسيكية لدراسة النص الأدبي التعليمي:

والباحث في أدبيات الخطاب المدرسي، في مرحلة التعليم الثانوي بالجزائر، سيشد انتباهه عزوف مناهج السنوات الثلاثة، عن توظيف مصطلح القراءة إلا في القليل (في منهاج السنة الأولى من 40 صفحة استخدم المصطلح 07 مرات / في منهاج السنة الثانية لم يستخدم سوى 03 مرات بما فيها مشتقات القراءة مرتين / في دليل الأستاذ للسنة الثالثة 04 مرات) وليس المجال لتقديم إحصاء دقيق بقدر ما هو تنبيه للتوجه المزعوم في توظيف هذا المصطلح بمنظور جديد، ينبع من نظرية التلقي.

ولعل السبب في ذلك، يعود إلى النظرة الجديدة لهذا المفهوم. ولكن قبل ذلك، إلى انشغال هذه المناهج، بحملها على البيداغوجيا الكلاسيكية لتعليم النص الأدبي، القائمة على الحفظ والتلقين، وتخزين المعلومات. حيث جاء في كتاب (مناهج السنة الأولى) انتقاد لاذع لهذه البيداغوجيا وطريقة تقديمها له، والتعامل معه، حين أكدت أن: " الطريقة السائدة في تدريس النصوص الأدبية في المدارس الثانوية – حاليا – [إلى غاية أواخر تسعينيات القرن الماضي وبدايات الألفية الثالثة] لا تكاد تخرج – عموما – عن إطار استخراج الفكرة العامة

1) وزارة التربية الوطنية. المناهج والوثائق المرافقة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. ص: 26.

والأفكار الأساسية مع شرحها شرحا مبتذلا في أغلب الأحيان، ثم مناقشة معاني النص مع الإشارة إلى نوع العاطفة، ودراسة الأسلوب. وتكرار هذه العناصر أثناء دراسة كل نص أدبي كانت له آثار سلبية على التلميذ، إذ همشت فكره وجمدت إبداعه وعودته آلية الإجابة الجاهزة "[1]. فقد كانت هذه الطريقة، هي المعتمدة في ظل المقاربة بالأهداف، والتي وجهت لها انتقادات عديدة، لعل أبرزها، هو؛ عجزها عن تحقيق أهدافها الخاصة، مما أدى إلى محاولة تدارك هذا العجز، عن طريق اللجوء إلى أجرأة الأهداف. فحدث أن صارت الأهداف تتفتت وتتجزأ، مما عاد بالتأثير السلبي على محتويات التعليم ذاتها؛ حيث صارت دائرة المعارف عند المتعلم تتوسع، وتكثر مفاهيمها، دون إيجاد الروابط بينها، بل ودون استشعار الحاجة إلى توظيفها؛ لا في تحليل، ولا في اكتشاف للواقع المعيش. كما أدى التخطيط الصارم لنشاطات التعليم ، إلى الحد من إرادة الإبداع والابتكار ، عند المعلم والمتعلم على السواء. لهذا فـ " إن إخضاع الدراسة الأدبية لقواعد ثابتة يستعين بها الدارس لا يعدو أن يكون ضربا من الطريقة الجافة العقيمة التي تعني كل شيء إلا أن تكون مفتاحا لفهم نص أدبي "[2].

والحقيقة، إن المدرسة الجزائرية في ثورتها على الطريقة القديمة ، لدراسة النص الأدبي، لم تكن بدعا، فقد عرفت دول أروبية متقدمة مثل هذه الثورة في وقت مبكر، منذ أن أثار القضية الناقد الألماني (هانز روبرت ياوس/ **Hanz.R. jauss**) عندما ألقى " محاضرة في عام 1927م بعنوان (لماذا يدرس تاريخ الأدب؟)، ثم أتبعها سنة 1970م بمقالة عنوانها (تاريخ الأدب بوصفه تحديا لنظرية الأدب). وتضمنت هذه المقالة مقترحات لتطوير دراسة الأدب، وعرفت فيما بعد بين النقاد بـ (نظرية التلقي/ **The Reception Theory**) "[3].

---

1. وزارة التربية الوطنية. مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. ص: 22.
2. المرجع نفسه. ص: 22.
3. حسين جمعة. أسلوب تدريس الأدب ونصوصه في أقسام اللغة العربية. ندوة اللغة العربية والتعليم. مجمع اللغة العربية بدمشق. مطابع دار البعث. 25/22 تشرين الأول/ 2000م. ص: 626.

وعليه، فقد بات من الضروري، إعادة النظر في طريقة التعامل مع النص الأدبي وكيفية استغلاله في تحقيق الأهداف وبناء الكفاءات، بما يتماشى ومستجدات التوجه في سياق تعليمية المادة. فالأكيد أن الأدب صنعة، وأن النص الأدبي " في قصاراه صنعة لغوية، قصرت أم طالت، سهلت أم صعبت، نطقت أم كتبت، وفي أي غرض من أغراض الحياة، وضمن أي نوع من أنواع المعارف الإنسانية. وهو في كل حالاته، ومقاديره، وأنواعه، ومستوياته، مادة للدرس، والتحليل، والغوص فيه، وتقييمه، وتقويمه" [1]. ولأنه صنعة تقوم على اللغة، فيجب أن تتصف هذه اللغة بالفن والجمال، وأن تكون طيعة، حتى تكون مادة للتعلم، نحقق من خلالها أهدافنا، ونمارس عليها قدراتنا، وتسمح لنا بتنمية مهاراتنا، ونثري بها رصيدنا اللغوي.

وما من شك في أن الأدب يسع ذلك ، بل ويوجد لقارئه فضاء الممارسة والتدرب، على الفهم والتذوق والإبداع. لكن طريقة التعاطي هي التي ستسهم في تحقيق ذلك، إن سلبا أو إيجابا. وهذا الذي كانت تعنيه (مناهج السنة الأولى) عندما قررت: " أنه ليس من باب المبالغة القول بأن هذه الطريقة في التدريس الخاضعة للقواعد والضوابط هي التي جنت على أسلوب التفكير لدى تلاميذنا. ففي مادة هامة كالنصوص الأدبية، حيث يفترض أن تبني في التلميذ الفكر الطليق وقوة التمييز وملكة الإبداع، نجدها خاضعة لقوالب نقدية جاهزة، تميع المقصود وتنحرف عن الغرض، وتدفع بالتلميذ إلى الشعور بالرتابة والابتذال. وقد نجم عن هذا الشعور ضيق التلاميذ بمادة النصوص، لأنها أصبحت قرينة التكرار وسماع الأحكام المعروفة المألوفة من مثل (الأفكار واضحة، سهلة الفهم، بسيطة في مجملها / والعاطفة قوية صادقة / الأسلوب جزل، قوي لا تكلف فيه / العبارات والألفاظ ملائمة للمعاني) " [2].

وواضح أن هذه الثورة، إنما هدفت إلى تحقيق أمرين:

---

1. حسني عبد الباري عصر. المدخل اللغوي والاتجاهات الحديثة لتدريس الأدب في النظام التعليمي. ص: 22.
2. وزارة التربية الوطنية. مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. ص: 22.

1- تقويض دعائم الطريقة الكلاسيكية، التي ترسخت في أذهان المعلمين عبر سنوات عديدة من الممارسة، تخرج في ظلها أزيد من جيلين من المتعلمين، وانطبعت في أذهانهم صور نمطية للنص الأدبي، في جنسه ونوعه وقابليته لإسقاط كل أنواع الأحكام النقدية المعيارية الساذجة عليه.

2- إعادة الاعتبار لوظيفة النص الأدبي، المتمثلة في تحقيق المتعة والمنفعة. والاستفادة مما حققته المناهج النقدية المعاصرة في كشفها لفضاءاته اللغوية والأدبية الممتدة، والمستباحة بفضل الفعل القرائي المتمكن، وإمكانية استثمار ذلك في اكتساب المعرفة، وتحسين الأداء اللغوي والفكري. ومنه، إعادة النظر في صياغة الأهداف المناسبة للتوجه البراغماتي الجديد للعملية التعليمية/ التعلمية.

وانطلاقا من هذا، بات ممكنا للمنهاج أن يجسد الغاية الكبرى من تعليم اللغة العربية وأدبها، والمتمثلة فيما رسمه (القانون التوجيهي للتربية الوطنية)، الصادر في (23 يناير 2008م)، والذي ينص في مادته الرابعة وفي البند السادس تحديدا على : " ضمان التحكم في اللغة العربية باعتبارها اللغة الوطنية والرسمية، وأداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التعليمية، ووسيلة التواصل الاجتماعي، وأداة العمل والإنتاج الفكري "[1].

لقد تمت الإشارة من قبل، أنه تم تبني المقاربة بالكفاءات، بوصفها المقاربة الأنجع لتفعيل دور المتعلم، وإشراكه في العملية التعليمية / التعلمية، في ظل توفير الشروط الضرورية لإيجاد الوضعيات/ المشكلات المماثلة للواقع، وتمكينه من توظيف معارفه لمجابهتها بالحلول المناسبة، بكل اقتدار ومهارة. وطالما أن الأمر على هذه الحال، فكيف يمكن للمتعلم أن يستفيد من درس النص الأدبي؟ أو من قراءته له؟

" غير خاف أن تعليم الأدب مشروط بتصورنا له، وبغايتنا من تدريسه. كما أنه مشروط بنوعية فهمنا للمناهج النقدية المتكاثرة، وقدرتنا على استثمارها، بحيث تنمي القراءة

1. القانون التوجيهي للتربية الوطنية. الجريدة الرسمية. العدد 04. ص: 09.

وتخصبها. فنظام المنهج، مهما دق، يقتضي ابتكارا في الإنجاز، بحيث لا يفضي إلى نفس النتائج، ولا يؤول إلى الدائرة المغلقة في الفهم. وبهذا المعنى ، يكون تدريس الأدب تدريسا للخصوصية الفنية المميزة للمعرفة الأدبية؛ وهي معرفة تنبثق من ثغرات المعارف الأخرى، إذ تند عن العقل الأداتي لفائدة تواصل نقدي ومحرر "[1].

والمعرفة الأدبية لا يمكن فصلها عن المعرفة اللغوية، في كل الأحوال، ولهذا ظل النقد يحاول اختراق العلاقة، ويفصل هذه عن تلك، لكنه ما استطاع تجاوز حدود جدران اللغة. ومن هذا المدخل، سيحسم المنهاج أمره في تبنيه لمصطلح دراسة النص الأدبي، ويتحوط في استخدام مصطلح القراءة، بخلاف ما كان متوقعا، عندما قرر أن يستفيد من نظرية التلقي. جاء في (منهاج السنة الأولى) : " لا يجوز الاستعداد لدراسة نص بأحكام نقدية جاهزة، وإنما على الدارس أن يحدد – أولا – الظاهرة المسيطرة على النص؛ فكرية كانت أو فنية (باعتبار أن النص مضمون وصورة، مبنى ومعنى)، ثم ينطلق في دراسته بدلالة هذه الظاهرة المسيطرة عليه، على أن لا تكون الدراسة وصفية، مبنية على إصدار أحكام تشيد بمهارة الأديب اللغوية في التعبير الفكري والفني من مثل: (الأفكار واضحة، سهلة الفهم، عميقة الدلالة، والأسلوب جزل قوي، وعباراته وألفاظه وملائمة). إنما الدراسة تكون بتبني المقاربة النصية كطريقة تربوية لتفعيل الدرس الأدبي، وكذا بوضع المتعلم موضع المتفاعل مع الدراسة، باستثمار مكتسباته القبلية ، وحسن توجيهه وإرشاده إلى ما يجعله ، يبدع في استقصاء مبنى النص ، ومعناه بالحجة البينة ، والفكر الطليق " [2]. فمن زاوية نظر علماء النفس المعرفيين، ووفق مفهوم التعلم ذي المعنى، فإن المتعلم ليس عضوية سالبة، بل هو عنصر نشيط وفعال، بإمكانه اتخاذ القرارات المنطقية. لهذا يبدو مصطلح دراسة النص هو الأنسب، الذي يمكّن المتعلم من التفاعل بإيجابية مع النص الأدبي. فما المقصود بدراسة

---

1. أحمد فرشوخ. تجديد درس الأدب. ط1. مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء. 2005م. ص: 08.
2. وزارة التربية الوطنية. مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. ص: 23.

النص؟ ولماذا يتم اجتناب توظيف مصطلح القراءة؟

ب- دراسة النص؛ معادل المقاربة النصية:

حسم المنهاج أمره إزاء الطريقة الكلاسيكية التي تقوم على اتباع خطوات محددة مصحوبة بأحكام جاهزة مسبقا، فاستبعدها كلية، واستبدلها بدراسة النص، التي تقوم على المقاربة النصية. وتحيل لفظة (الدراسة) إلى بعض الدلالات التي يمكن الاستفادة منها في هذا السياق. فقد جاء في بعض التعريفات القاموسية المتخصصة، أن لفظة (دراسة) تعني: " عملية بحث في معطيات معينة، أو ظواهر خاصة...، [كما تؤدي معنى]: عمل منهجي منظم يقوم به الشخص لإنتاج معرفة أو لاكتسابها "[1]. والنص الأدبي ظاهرة لغوية بامتياز، تحتاج من القاريء لها، أن يبحث في معطياتها، وفق منهجية منظمة، تلزمه ببذل جهد عقلي معتبر، لأجل اكتساب المعرفة وإنتاجها. ولهذا، فقد جاء في تحديدات بعض الباحثين (محمد الدريج) أن المقصود بدراسة النصوص: " النشاط الذهني المتعدد الأبعاد، والذي يسعى إلى الكشف عن المعلومات المقروءة وانتقائها وتحويلها، أو إعادة تنظيمها قصد تكوين بنية ذهنية أو وجدانية (أو هما معا) مطابقة، أو على الأقل، شبيهة بالبنية التي يقصد مؤلف النص نقلها وإبلاغها. إنها عملية تفاعل بين الفرد والنص، تتم ضمن سياق اجتماعي وثقافي معين. وتتأثر بالعديد من المتغيرات الذاتية والموضوعية، والتي تفرض على القاريء نوعا من الدراسة، وتوجهه نحو أسلوب من أساليب المعالجة والتحليل" [2]. وانطلاقا من هذا، نخلص إلى أن دراسة النص؛ إنما هي بحث ذهني في معطيات النص، يخضع لمنهجية منظمة، بغرض اكتساب المعرفة، وإنتاجها بالمطابقة أو المشابهة للبنية التي يقصدها المؤلف.

والبحث الذهني نشاط يتنوع؛ بين التعرف إلى الرموز واستدعاء معانيها، إلى تحليل

---

1. عبد الكريم غريب. المنهل التربوي. ج1. ص: 382.

2. محمد الدريج. نحو بيداغوجية جديدة للتعبير؛ 1- مقتضيات دراسة النصوص. الدليل التربوي: تدريسية النصوص. ج2. ص: 6.

تراكيبها، والنظر في العلاقات القائمة بين بنياتها، إلى إعادة البناء بعد التفكيك، إلى الفهم والتدليل عليه، إلى القراءة المتولدة عن النص بأدوات النص. لهذا كانت تفاعلا بين قارئ هو امتداد للنص في سياقه الاجتماعي والثقافي، والنص الذي لن يتولد إلا في ظل هذا الامتداد.

والخطاب المدرسي، يضع في الاعتبار حقيقة أن النص الأدبي فن وإبداع، يعلو على ضوابط النقد المعياري، ويتجاوزها إلى فضاءات الفكر الحر، والخيال الواسع. لهذا جاء في المنهاج: " أن دراسة النص إبداع، والإبداع يتعالى عن الضوابط والقواعد. ولو كانت ثمة قواعد ثابتة يستعين بها دارس النص الأدبي لما كانت الحاجة إلى أستاذ. بل كان من السهل على كل قاريء أن يأخذ تلك القواعد ويطبقها على ما يقرأه " [1]. وهنا، يستوقف المتأملَ، جنوحُ المنهاج إلى عَ دِّ دارس النص مستغنيا عن قواعد تضبطه في دراسته ! فكيف يكون ذلك، ومفهوم الدراسة يقوم في دلالته على المنهجية المنظمة؟ ثم إن الجمع بين القار ئ والمعلم يتعذر هنا؛ فقد يكون المعلم هو القارئ، وإلا فلن يكون غير المتعلم، الذي لما يصبح القارئ بعد. وبالتالي يصبح التذرع بالاستغناء عن الضوابط حجة واهية، حتى وإن كان هناك إقرار بأن النص الأدبي إبداع. ولهذا سينقض المنهاج مقولته، عندما يهتم كثيرا لأمر المتعلم، الذي أصبح قطبا رئيسا في العملية التعليمية / التعلمية، والتي تسعى إلى بناء شخصيته، والارتقاء بمستوى تفكيره، وتمكينه من أدوات النقاش والإقناع. فـ" الدراسات التربوية – اليوم – تقر أن للنصوص الأدبية المكانة الأولى في إعداد النفس وتكوين الشخصية وتوجيه السلوك بوجه عام. وهي بذلك من أليق الدراسات بالتلاميذ في المرحلة الثانوية، لأنها الدراسة التي ترمي إلى تنوير الفكر وتهذيب الوجدان وتصفية الشعور وصقل الذوق وإرهاف الإحساس" [2]. كما أن اعتباره المقاربة بالكفاءات اختيارا منهجيا، لـ " تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة " [1]، يؤكد

---

1. وزارة التربية الوطنية. مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. ص: 22.
2. المرجع نفسه. ص: 21.

اضطراب المنهاج في تصوره.

ومن منظور المقاربة البيداغوجية، كان لا بد من الأخذ بيد المتعلم، وتوجيهه الوجهة المناسبة لاستثمار تفاعله مع النص، بما يخدم الأهداف المرسومة، ويحقق له المتعة والمنفعة. فـ " النص الأدبي معين لا ينضب، فهو يتجدد وينبعث من خلال كل قراءة؛ ومهمة المدرس أن يعمد إلى إذكاء روح التفكير، والتعمق في دراسته دراسة إبداعية بنزعة عقلية، وتفكير منطقي يجعل التلميذ يتعلق باللغة وآدابها، ما دامت تسمو بفكره، وترقى بعقله، وتمتع مشاعره؛ وإنما تفلح الدراسة بهذا الأسلوب، إذا تمت وفق المقاربة بالكفاءات؛ يعني وفق منطق الإدماج، أي بإدماج مكتسبات الروافد اللغوية من نحو وصرف وبلاغة ونقد وغيرها من الروافد الأخرى في الدراسة. والنص الأدبي أخيرا، قد يبدو أول وهلة عالما صغيرا بسيطا غير معقد ولا متشعب. ولكن بالنظر الثاقب والدراسة المعمقة نكتشف مساحته الفكرية، وحجمه الحقيقي "[2]. وبهذا يكون المنهاج قد برر اعتماده المقاربة التي قررها، والأهداف التي سطرها، والمادة المعرفية التي يريدها منجزا، يحققه المتعلم. وهو يدرك أن القراءة الأدبية كمفهوم يصدر عن منظور المناهج النقدية، لا يتحقق إلا بتحقق القراءة الخطية أولا، ثم يشرع القارئ / المتعلم في عمليات المساءلة، والمناقشة، والتحليل، والتفكيك أو الهدم، ثم الفهم وإعادة التركيب، وبعد كل هذا فقط، يمكنه أن ينتج نصا على أنقاض النص، في مخيلته أو مكتوبا، يكون علامة دالة على تحقق الفعل القرائي النقدي، والذي يسمى قراءة. أي أن القراءة في كل حالاتها، قد تتحقق، ولكن بعد دراسة النص.

وحتى تكون لهذه الدراسة الفاعلية المطلوبة، لم يكن بد لها أن تتبنى تصورا يمكن من تنفيذ خطة ترمي إلى تحقيق أهداف لغوية، وبناء كفاءات تواصلية مرصودة، في إطار

---

1. وزارة التربية الوطنية. مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. ص: 23.

2. المرجع نفسه. ص: 23.

" ميلاد اتجاه جديد في التفكير البيداغوجي الذي سعى إلى تجاوز التحجر وغياب التوازن في منظور تعليم اللغات من خلال القول بمفهوم الطريقة "[1]. ليتجاوزه إلى القول بالمقاربة. فلقد كان الجدل قائما، حول أنجع الطرق المتبعة في تعلم القراءة وفهم المقروء، " حيث كان اهتمام البحث منصبا قبل ذلك على عرض طرائق تعليم القراءة من تحليلية إلى تركيبية إلى توليفية أو جمعية، وتبيان مساو ئ وحسنات كل منها في التعليم " [2]. ولم يثبت أن طريقة منها، كان بإمكانها أن تفيد في النهوض بالفعل القرائي. ولا كان بإمكان أي منهج متبع في تحليل النص الوقوف على القراءة النهائية له، المستوفية لمعناه استيفاء تاما.

يؤكد هذه الحقيقة الباحث (عبد الملك مرتاض)، حين عرض تجربته في دراسة (القسم الغزلي من معلقة (امرئ القيس) وقصيدة (نُعْم) ل(عمرو بن أبي ربيعة) في فترة زمنية ماضية، واتبع في ذلك المناهج النقدية التقليدية السائدة آنذاك، على غرار ما كان يقوم به كبار الدارسين. يقول: " وقد كنا رأينا طه حسين لم يزد على أن سلك منهج المرزوقي ومعظم شراح النصوص من قدامى العرب؛ يبدأ العمل بشرح الألفاظ الغريبة ثم يتلوها بنثر البيت أو المجموعة من الأبيات التي اختيرت لتكون موضوعا للتحليل... وهذا المنهج نفسه نلاحظه في معظم الكتب ذات الصبغة التعليمية أو المدرسية التي ظهرت في النصف الأول من القرن العشرين. ... ولكننا افتراضا، لو حاولنا معالجة ذينك النصين الأدبيين أنفسهما، فإننا سنعالجهما بمنهج آخر حتما لتطور الرؤية، وتطور الثقافة، وتطور المنهج نتيجة لذلك، ولاختلاف الزمن "[3]. ولهذا سيخلص إلى نتيجة مفادها: " إن النص الأدبي جوهر قائم. أما دراسته – وحتى تشريحه المعملي – فهي مجرد عرض من الأعراض " [4]. وعليه، يبقى النص الأدبي الثابت الوحيد عبر امتداده في الزمن، لكن طرق ومناهج معالجته تتغير

---

1. محمد مكسي. ديداكتيك القراءة المنهجية؛ مقاربات وتقنيات. ط2. دار الثقافة. الدار البيضاء. 2000م. ص: 42.
2. ماغي الخوري شتوي وآخرون. تعلمية اللغة العربية. ص: 56.
3. عبد الملك مرتاض. النص الأدبي من أين؟ وإلى أين؟ ص: 52.
4. المرجع نفسه. ص: 52.

وتتبدل، بتغير أدوات الدراسة.

وصحيح أن القراءة في منطق التعليم كان من حقها أن تتحوط لمعلمها باستدعائه لالتزام طريقة معينة، قد يطمئن من خلالها لمنتجه التعليمي، ويحفظ لممارساته إطارها المنطقي، لكن ما أثبتته " أبحاث علم النفس المعرفي، أن المتعلم يميل إلى اعتماد استراتيجيات تعلم تأخذ من كل طريقة بطرف. فهو يلجأ أحيانا إلى فك الرموز وأخرى إلى سياق الكلمة في الجملة، وثالثة إلى ذاكرته البصرية، ورابعة إلى معلوماته السابقة، ويوظف بالنتيجة أكثر من طريقة في سبيل تحقيق القراءة، فهو يعتمد في النهاية على مقاربة مرتبطة بنمط تعلمه الشخصي "[1]. أي أن المعلم ليس له في تحقق فعل القراءة إلا التوجيه والإقرار القسري لصحة شكل المقروء، والمعنى المتولد عنه. لكن الذي يبنى فعل تعلم القراءة إنما هو المتعلم. وهو الملزم في نهاية المطاف بأن يتخذ له استراتيجيات معينة لمعالجة المقروء حتى يحصل الفهم، حيث " لا يمكن أن يتم من خلال نسخ المعنى المعروض أو من خلال استخلاص ميكانيكي لمعنى النص، إذ لا بد من معالجة لهذا المقروء تنتهي بتفكيكه وإعادة بنائه لتكوين صورة ذهنية حوله تؤدي إلى حصول فهمه "[2].

وقد رأى بعض الباحثين " أنَّ مصطلح الطريقة يبدو اليوم أكثر تحجرا وصلابة وتخصصا. ونفضل بدل القول بمفهوم الطريقة مصطلح المقاربة الذي يلائم الطرائق المتنوعة (...) أهداف متنوعة، محتويات متنوعة، وسائل الدعم المتنوعة، الخطوات المنهجية المتنوعة حسب تنوع جنسيات المتعلمين أنفسهم، واختلاف عاداتهم التعلمية ونفسياتهم وحياتهم اليومية"[3]. وفي هذا السياق يأتي تبني المنهاج لهذا المصطلح، كما تمت الإشارة إليه سابقا.

---

1. ماغي الخوري شتوي وآخرون. تعلمية اللغة العربية. ص: 57 / 58.
2. المرجع نفسه. ص: 58.
3. محمد مكسي. ديداكتيك القراءة المنهجية؛ مقاربات وتقنيات. ص: 42.

والحقيقة أن هذا التبني، مرده إلى النزعة البراغماتية التي باتت تفرضها التطورات المتسارعة في ميدان التعليم، مما أدى إلى اعتماد استراتيجية انتقائية " اعتبرت.. ومنذ مدة بديلا عن هيمنة المنهجيات. [و] تتجاوز لغة المنظرين اللسانيين والسوسيولوجيين ونقاد الأدب. يقول (الدكتور المصطفى بن عبد الله بوشوك) في هذا السياق: إن التعليم لا يهمه من الدراسات اللسانية جانبها النظري، وإنما جانبها النفعي الوظيفي الذي يمكن أن يفيد عمليا في الميدان التعليمي، إذ على المدرس أن يختار من كل هذه النظريات ما يفيد المتعلم في تنمية ملكته اللغوية دون أن يتشبث بنظرية لغوية بعينها، بل يختار من كل النظريات ما يفيده ويفيد بالأساس المتعلم في اكتساب الملكة اللغوية" [1]. وبهذا صارت دراسة النص وفق المقاربة النصية عملية انتقائية واعية، مقصودة بذاتها.

خامسا: مفهوم المقاربة النصية:

ومفهوم المقاربة إنما يقوم على أساس تقرب المتعلم المستمر من المقصود حتى يتحقق المطلوب. جاء في (المنجد في اللغة والأعلام)؛ أن المقاربة في اللغة لها مدلول الدنو والاقتراب، مع السداد وملامسة الصواب، فيقال: " قارب مقاربة هـ: داناه / .. / وقارب في الأمر: ترك الغلو وقصد السداد والصدق "[2].

وقد جاء في بعض التعريفات الاصطلاحية التربوية، أن المقاربة هي:

" 1. الكيفية العامة التي يجري بمقتضاها إدراك ودراسة مسألة من المسائل، أو تناول مشروع أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية.

2. أساس نظري يتألف من مجموع المباد ئ التي ينبني عليها تأليف برنامج دراسي، واختيار استراتيجيات التعليم أو التقييم بالإضافة إلى أشكال الارتجاع "[3]. فهي كيفية

---

1. محمد مكسي. ديداكتيك القراءة المنهجية؛ مقاربات وتقنيات. ص: 44.

2. المنجد في اللغة والأعلام. ط 29. دار المشرق. بيروت. 1987م. ص: 617.

3. بدر الدين بن تريدي. قاموس التربية الحديث. منشورات المجلس الأعلى للغة العربية. دار راجعي للنشر والطباعة. الجزائر. 2010م. ص: 334.

بالدراسة، وجملة مبادئ تتأسس على ضوئها استراتيجيات العملية التعليمية – التعلمية.

وتتحقق دراسة النص بالمقاربة؛ (بالكيفية وجملة المباد ئ)، عندما يتحقق الدنو من سطح النص، والتعامل مع بنياته اللغوية المكونة له، والمنغلقة على ذاتها، بهدف تحري المعرفة والرأي السديد بصدق؛ أي، دون إضمار لخلفيات جاهزة ومشحونة بأحكام مسبقة. فهي مقاربة تعمل على ربط دراسة اللغة بالنصوص؛ أي أنها تأخذ بيد المتعلم لاكتشاف قواعد وقوانين اللغة (نحو النص) في صورة المنجز، والمتحقق فعليا، بدلا من فرضها عليه قسرا (نحو الجملة)، وهذا من خلال نصوص السجل اللغوي الراقي للأدب والفكر، مما يدفع إلى إنجاز القراءة الفاعلة. فـ " المقاربة النصية في التربية تقتضي تناول النص من عدة زوايا: 1. زاوية دلالة النص ومحتواه. 2. زاوية بنى النص اللغوية والتركيبية. 3. زاوية نمط النص (أهو حكاية، قصة قصيرة، خطبة، رسالة، مقال،؟...). 4. زاوية نية صاحب النص وأهدافه من إنجازه. 5. زاوية السياق التاريخي الذي يندرج ضمنه النص... المقاربة النصية لا تعترف بالجمل؛ فالجملة في نظر هذه المقاربة عبارة عن نص ولو كانت مجرد حرف معنى. إنما هناك جمل تم إنتاجها بناء على نيات تواصلية محددة؛ فقولك لضيفك: (تفضل) ليس جملة وإنما نص يرتبط بسياق محدد، يعبر عن نية المتكلم ويتعلق بمخاطب بعينه.

والتعليم بوساطة المقاربة النصية يعني: تناول النص في شتى مظاهره على أساس أنه وحدة "[1]. بل يذهب بعض الباحثين إلى اعتبار المقاربة النصية هي ذاتها دراسة النص. جاء في معجم (المتقن) أن مقاربة النص: " هي دراسة النص وفقا لمستويات، هي:

أ- موضعة النص ضمن ظروفه.

ب- استقراء هيأة النص.

ج- تحليل النص من خلال مكوناته من لغة، وتركيب، وأسلوب، ونحو،...

د- إعادة تركيب النص بعد تنظيم الأجوبة وتصنيفها وجمعها في أحكام كلية.

---

1. بدر الدين بن تريدي. قاموس التربية الحديث. ص: 335.

هـ – التعليل باستخدام أسلوب المحاججة "[1].

وما يمكن استخلاصه من هذه التعريفات؛ هو أن المقاربة تطورت دلالتها، حتى وإن لم تكن موظفة بوصفها مصطلحا، لكنها كانت قائمة بوصفها ممارسة؛ يقول أحد الباحثين: " إن النص كان مادة للشرح، وعندما سطع نجم المقاربة التاريخية، بحثا عن نشأة الظاهرة المدروسة وتطورها، تحولت مقاربة النص إلى مقاربة تاريخية؛ فبتنا ندرس تاريخ الأدب بدلا من دراسة الأدب نفسه. ولما سطع نجم البنيوية، حدثت ردة فعل على المقاربة التاريخية، وأصبحت دراسة النص دراسة داخلية، غارقة في البنى الداخلية: الصوتية والمعجمية والدلالية والبيانية والهندسية العامة. وجاءت الرموزية (السميولوجيا)..لتبني مقاربة تشتمل على المقاربات الأخرى وتوظفها في التحليل، شرط أن تكون ملائمة ومنتجة " [2]. والفرق بين مقاربة تقوم على التأريخ للكاتب، ومقاربة تقوم على الشرح والتحليل، بالاعتماد على معطيات خارجة على النص، ومقاربة نصية غارقة في بنى النص ، ولا تعتمد إلا على معطياته الداخلية؛ هو في جانبها الإجرائي؛ أي بالنظر إلى الخطوات المتبعة في التعامل مع النص. ولهذا رأى بعضهم أنها مقاربات نصية، وعرفها بـ: " مجموع طرائق التعامل مع النص وتحليله بيداغوجيا لأجل أغراض تعليمية...؛ وتشمل هذه المقاربات الأنماط التالية:

1) مقاربة سوسيو لسانية **Approche socio-linguistique:** وهي دراسة شروط إنتاج النص التاريخية والآنية، وشروط انتشاره في المجتمع، ووضعه داخل المجتمع؛ وتشمل هذه المقاربة عناصر مثل:

أ- شروط الإنتاج والنشر (الإرسال، التلقي).

ب- وضع الرسالة في المجتمع.

ج- تنظيم النص حسب مرجعيته.

---

1. إيمان البقاعي. المتقن، معجم تقنيات القراءة والكتابة والبحث للطلاب. دار الراتب الجامعية. بيروت. لبنان. ص: 225.
2. أنطوان طعمة وآخرون. تعلمية اللغة العربية. ص: 27 / 28.

2) مقاربة لسانية **Approche linguistique:** وتتعلق بعملية تحديد خصوصية النص اللغوية، من خلال الجوانب التالية:

أ- وظائف اللغة: المرسل، المتلقي، شكل الرسالة، القناة، المرجع.

ب- العلامات الشكلية للتلفظ.

ج- مقتضيات منطقية وتقديرية (أفعال، أوصاف..).

د- أفعال الكلام من خلال مستوياتها، التكليمي والتكلمي والكلامي...

3) مقاربة منطقية تركيبية **Logico-syntaxique:** وهي مستوى التحليل النصي، من خلال الجوانب التالية:

أ- التقاط نظام النص وشكله.

ب- التقاط العلاقات الزمنية..

ج- التقاط إجراءات انسجام النص.

د- التقاط أشكال الجمل (نفي، استفهام، اسمية، فعلية...) "[1].

فالثابت إذن، أن النص تتعدد مقارباته بتعدد منطلقات الدارس. ولا يمكن لأي مقاربة إلا أن تكون طريقة أو منهجا لدراسة النص، ليس إلا. تستمد خطواتها الإجرائية من مرجعيات مختلفة؛ قد تكون سوسيو- لسانية، تعنى بشروط إنتاج النص وظروفه التاريخية والاجتماعية. أو تكون لسانية محضة؛ تهتم بدراسة النص من داخله، ولا تعدوه. أو تكون متعددة المشارب، تأخذ من كل اتجاه بطرف.

لهذا وجدنا أن المنهاج في تعامله مع المصطلح، لم يستطيع التخلص من مفهوم الطريقة، بل اعتبر المقاربة النصية مرة على أنها طريقة، بصريح العبارة عندما قرر أن؛ " الدراسة تكون بتبني المقاربة النصية كطريقة تربوية لتفعيل الدرس الأدبي.." [2]، وأخرى على أنها

---

1. عبد الكريم غريب. المنهل التربوي. ج1. ص: 92.

2. وزارة التربية الوطنية. مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. ص: 23.

اختيار منهجي، عندما قرر مؤلفو الكتاب المدرسي ذلك؛ حيث جاء في تقديم كتاب (اللغة العربية وآدابها؛ السنة الثالثة من التعليم الثانوي): " إن الكتاب يقوم على أساس المقاربة النصية كاختيار منهجي "[1]. فهي من منظوره؛ طريقة ومنهج، تعتمد خطوات معينة وثابتة في دراسة النص. والحقيقة أن الطريقة أو المنهج سيان؛ وهما في الاصطلاح: " المنهج أو الطريقة، مجموعة قواعد يقينية وسهلة، تتيح لكل الذين يلتزمون بها التزاما دقيقا، أن لا يعتبروا صحيحا ما هو خاطيء؛ وتساعدهم على التوصل دون بذل مجهودات غير ضرورية، ومن خلال الزيادة التدريجية لعلمهم، إلى معرفة حقيقة كل ما يستطيعون الوصول إليه. وللمنهج أربع قواعد أساسية، هي:

1) قاعدة البداهة أو الوضوح، ومؤداها تعليق الحكم وعدم قبول إلا ما يتميز بالبداهة، أي أن يكون واضحا ومتميزا.

2) قاعدة التحليل، وأساسها تقسيم المفاهيم المركبة إلى عناصر بسيطة ومسائل أولية، ثم تفكيك هذه القاعدة بدورها إلى ما هو أبسط منها...

3) قاعدة النظام، أي تنظيم الأفكار بالانطلاق من البسيط إلى المركب وترتيبها بشكل يجعلها متسلسلة.

4) قاعدة تعيين مختلف أجزاء كلية معينة، والانتقال بواسطة حركة الفكر المتواصلة، من حكم إلى آخر، بطريقة تضفي الوضوح على المجموع "[2]. وعليه، فقد بات من الطبيعي الإقرار بأن المقاربة النصية، إنما هي طريقة أو منهج لدراسة النص من منظور ديداكتيكي، تمكن المتعلم من تفكيك النص، وفهمه، واستثمار بنياته الدلالية وتراكيبه، ومجموع العلاقات التي تنتظمها في الإنتاج التواصلي؛ بما يتناسب ورصيده المعرفي، وقدراته الفكرية؛ أي أن النص سيصبح بؤرة العملية التعليمية – التعلمية، حيث سيكون مصدرا لكل معرفة لغوية

---

1. وزارة التربية الوطنية. اللغة العربية وآدابها؛ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

2. عبد الكريم غريب. المنهل التربوي. ج2. ص: 594 / 595.

وعلمية، ورصيدا متنوعا لمختلف تجارب الحياة الإنسانية، ناهيك عن فضاء الجمالية والخيال. مما سيؤهله لأن يكون السند الرئيس لتعلم مختلف علوم اللغة، والمنطلق الأساس لبناء كفاءاتها التواصلية؛ لقد أصبح ثابتا أنه البنية الكبرى ، التي تظهر من خلالها مستويات اللغة (الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي، والأسلوبي)، وأنه الفضاء الذي تتجسد فيه مختلف المؤشرات السياقية (المقامية، والثقافية، والاجتماعية). ولأنه بهذا الثراء والغنى، فقد ألزم دارسه أن يمضي إليه، " ولا سلاح [له] إلا الفكر الطليق، والرأي الطيع، والثقافة العلمية، والمنهج الحديث الذي يجمع بين الأصالة والمعاصرة " [1]؛ أي أن الدارس يجب أن يتجرد من ذاتيته، ومن كل حكم جاهز مسبقا، وليتعامل مع النص بأدوات النص، بدءا من سطحه الخارجي، ليغوص بعد ذلك في أعماقه. " فالنص الأدبي – عموما – عالم منغلق، ولكنه قابل للانفتاح، ومفتاحه لا يؤخذ في اليد لفتح أبوابه، وإنما يبحث عن هذا المفتاح في ثناياه ذاتها، وذلك بفكرة: أن لا طريقة في دراسة النص الأدبي هي الطريقة " [2]. على أنه يجب أن يتبنى منهجا يهتدي بخطواته في الدراسة والتحليل. يقول (عبد الملك مرتاض): " من هنا كان يجب أن يدرس كل نص أدبي بمنهج – على ما يفترض فيه من عمومية وشمولية من حيث هو منهج متسلط النفوذ والاستقطاب – فإنه يظل متسما بالخصوصية النسبية. وهي التي تحدد نسبة الإبداعية الفنية فيه "[3].

والمنهج هنا، سيكون المبضع الذي به يشرح النص. إلا أن هذا لا يعني أنه يجب التزام منهج واحد بعينه في كل دراسة؛ " وبعبارة قد تكون أكثر وضوحا، فإن كل نص أدبي يفرض على دارسه منهجه المستقل "[4].

---

1. عبد الملك مرتاض. النص الأدبي من أين؟ وإلى أين؟ ص: 53.
2. وزارة التربية الوطنية. مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. ص: 23.
3. عبد الملك مرتاض. النص الأدبي من أين؟ وإلى أين؟ ص: 54.
4. المرجع نفسه. ص: 54.

وهذا الذي يقرره المنهاج، عندما رأى أن لا طريقة في دراسة النص الأدبي هي الطريقة. مما يعني أنه يتسم بالمطاوعة، ويحرص بالأساس على تحقيق المنفعة للمتعلم. أي أنه يتمثل بالكامل مقولة الباحث (المصطفى بوشوك) السابقة. ويصبح اللامنهج في تشريح النص هو المنهج على رأي الباحث (عبد الملك مرتاض).

إن هذا الكل الذي يجب أن يتزود به الدارس، هو مجموع الأدوات التي تحتاج إلى كيفية شرعية تتوظف بها لمعالجة النص؛ وهذه الكيفية لن تكون إلا المقاربة النصية من منظور التعليمية.

الباب الثالث: التفاعل اللغوي لتلميذ مرحلة التعليم الثانوي؛ النص المُنتَجُ

الفصل الأول: الحفر في جداريات الكتاب المدرسي

أولا: سلطة الكتاب المدرسي

ثانيا: تعريف الكتاب المدرسي

ثالثا: النص الموصوف واللغة الواصفة

رابعا: النص المقروء والخطاب الآخر

خامسا: المعجم النصي والتفاعل المهمش

الفصل الثاني: المقاربة النصية؛ اللامنهج في تشريح النص؟

أولا: خطوات التشريح الديداكتيكي

ثانيا: المعايير النصية المرتكزات؛ أ- الاتساق

ب- الانسجام

ثالثا: المعرفة النصية واللغة العارفة

رابعا: المعرفة اللغوية والتفاعل المقيد

الفصل الثالث: التعبير والتفاعل المحرر

أولا: بين التعبير والخطاب البيداغوجي (منظور تعلمية اللغة)

ثانيا: مسحة استكشافية لموضوعات التعبير في مقرر المرحلة الثانوية

ثالثا: تحليل مدونة لعينة من تلاميذ المرحلة الثانوية:

أ- تحديد المدونة

ب- تعريف بالعينة

ج- تحليل مدونة التعبير الكتابي

الفصل الأول

الحفر في جداريات الكتاب المدرسي

أولا: سلطة الكتاب المدرسي

ثانيا: تعريف الكتاب المدرسي

ثالثا: النص الموصوف واللغة الواصفة

رابعا: النص المقروء والخطاب الآخر

خامسا: المعجم النصي والتفاعل المهمش

أولا: سلطة الكتاب المدرسي:

يمثل كتاب اللغة المدرسي، ركيزة أساسية في الفعل التعليمي. فهو فضاء التلاقي بين المؤلف (لجنة التأليف أو مجموعة مؤلفين) من جهة، والمعلم والمتعلم من جهة أخرى، في وضعية قراءة. وبين المعلم والمتعلم في وضعية تواصل تعليمي تعلمي. كما أنه ي كسب التلميذ المهارات اللازمة للنمو القرائي، كمهارة التعرف إلى الكلمات بشكل صحيح ومستقل، ومهارة الإلمام بالمعنى المقروء، ومهارة التذوق.

"والكتاب في عرف منظمة اليونسكو هو المطبوع غير الدوري الذي يشتمل على تسع وأربعين صفحة فأكثر بدون صفحات الغلاف. والكتيب هو المطبوع غير الدوري الذي يقل عدد صفحاته عن هذا العدد. وبطبيعة الحال فإن الكتاب أو الكتيب يحمل معلومات في أي فرع من فروع المعرفة البشرية أو كما نقول عادة؛ رسالة فكرية من المؤلف إلى القارئ" [1].

هذه الرسالة تتجسد في ثنايا الصفحات، فتسهل لها عملية اختراق الأمكنة والأزمنة : وبالتالي يصبح الكتاب أهم وسيلة لحفظ خبرات الإنسان وتجاربه، وعلى رأي (فرانسيس بيكون/ Francis Bacon): " صور ذكاء البشر ومعارفهم تبقى في الكتب بمنجاة من عنكبوت الزمن، وهي قادرة على التجدد الدائم "[2].

والكتاب مدونة معرفية، أدبية أو علمية، يستجمع جملة أفكار أو حقائق معبر عنها بلغة الألفاظ، والحروف والمقاطع الصوتية، ويستعين أحيانا بالصور لاستكمال متطلبات التعبير.

وبقدر ما يؤدي الكتاب دور الحافظ للفكر الإنساني فإنه، في المقابل، يؤدي دور المثير الذي يجذب القارئ للتعارف والتواصل. ومن هنا يصبح مصدرا مهما للثراء المعرفي، كما أنه يصبح مصدرا أهم لثراء الحصيلة اللغوية، ال تي تبقى مرهونة " بالتوسع في القراءة للنتاج المكتوب، وكثرة الاطلاع على تراث اللغة المدون ، في إطاره الزمني والمكاني الرحب "[3].

---

1. شعبان عبد العزيز خليفة. التربية المكتبية في المدرسة العربية. ط2. المكتبة الأكاديمية. مصر. 1995. ص: 39.
2. حمد قرة علي. سنابل الزمن. ط 6. مؤسسة نوفل. بيروت 1986 م. ص: 31.
3. أحمد محمد المعتوق. الحصيلة اللغوية. ص : 84 .

وهو بهذا الشكل يفرض نفسه في ساحة الاتصال الاجتماعي، ويعطيها مرتبة رئيسة ظل يحافظ عليها، رغم تطور وسائل الاتصال في هذا العصر تحديدا. وقد ساعده على هذا جملة من المميزات التي يتصف بها، منها:

1) إذا كانت وسائل التثقيف ووسائل الاتصال الأخرى ، تصل الفرد بما يجري من حوله، وتطلعه على معارف وخبرات أهل عصره ، وحضارة ولغة أهل زمانه، فإن الكتاب يصل الإنسان بحاضره، كما يصله بماضيه في أبعد عصوره، وبالحضارات الإنسانية المختلفة على اختلاف مواطنها، وباللغة في كل مراحلها وأطوارها وتغيراتها التي طرأت عليها.

2) إن الكتاب يسهل نقله وتوزيعه ونشره والحصول عليه، كما يمكن استخدامه في كل مكان وزمان، وكلما دعت الحاجة إليه، إذ لا يتحدد بفترة بث معينة، ولا ينحصر في قناة محددة، ولا يحتاج استخدامه إلى طاقة كهربائية أو ضوئية معينة كما هو عليه الحال في التلفاز أو المذياع أو الحاسوب أو غيره من أجهزة الاتصال الحديثة الأخرى.

3) إنه رخيص السعر، قليل التكلفة بالقياس إلى الوسائل الأخرى، وقابل للاستنساخ والتعدد حسب الحاجة والطلب وبتكلفة يسيرة في معظم الأحيان.

4) لا يحتاج في استخدامه والاستفادة منه إلى مهارات فنية معينة، إذ يكفي مستخدمه التمكن من القراءة والقدرة على الفهم، كما أنه لا يحتاج إلى معدات وأجهزة عرض خاصة، فاستخدامه ميسر ومباشر.

5) يعتبر مصدرا رئيسا، لتزويد غالب الخدمات التي تؤديها أجهزة الاتصال الأخرى[1].

والحقيقة أن هذه الميزات هي التي جعلت الكتاب، مطلب الأفراد والمؤسسات، كل حسب حاجته وحسب قدرته. بل ساهمت أحيانا في جعل الكتاب يستبد بالحقيقة العلمية، ويتكرس في أذهان الكثيرين بأنه وحده صاحب العلم الصحيح. ترى اللجنة الدولية للنهوض بالتربية، (وهي اللجنة التي شكلتها المنظمة الدولية للتربية والعل وم والثقافة – اليونسكو–): " أن

1. ينظر؛ أحمد محمد المعتوق. الحصيلة اللغوية. ص: 122– 123.

الإنسان اتسعت إمكانياته منذ أن تعلم الكتابة، ومنذ أن اخترعت المطبعة... إلا أننا لا نستهين بفضل الكتابة والمطبعة ، إذا قلنا بأن الثورة التي وقعت بظهورهما ، لا تخلو من بعض الآثار السيئة، وقد كان للشعائر الدينية والمحرمات الاجتماعية، دور لا يستهان به في التربية الشفوية، لأن المعلومات كانت تلقن عن طريق الاحتكاك المباشر بالأشياء والكائنات. ولكن، بعد أن تم تدوين المعلومات في الكتب والأسفار، أخذ هذا النوع من التعليم المكتوب ، يحل محل التعليم الشفوي، مما جعل الناس يعتقدون أن الكلمة المكتوبة – واستظهارها حرفيا – هي وحدها شعار العلم الصحيح، وأن العلم المكتسب من التجربة اليومية لا قيمة له "[1].

إن مما لا شك فيه، أن قطاع التربية – على غرار كثير من القطاعات، إن لم تكن كلها– استفاد من الكتاب، واستطاع أن يدفع بالمجتمع، على اختلاف فئاته وشرائحه، نحو القراءة، ومنها التفتح على تجارب مختلف المجتمعات، وإيجاد مساحة تواصل واسعة تسهم في تحسين واقعه المعيشي. وكون قطاع التربية تحديدا، هو المسؤول أمام المجتمع في الحفاظ على عناصر الهوية الوطنية وترسيخها، وتعليم الناشئة وتقديم المعرفة لهم ، في برامج دقيقة وذات أهداف محددة، فقد استعان بالكتاب، بشكل رئيس، للقيام بهذه الواجبات، وجعله وسيلة الدعم البيداغوجية الأساسية، واصطلح على تسميته (الكتاب المدرسي).

ثانيا: تعريف الكتاب المدرسي:

يعرف أصحاب قاموس(**Le Robert pour tous**) الكتاب المدرسي بأنه " مؤلف تعليمي يقدم بشكل عملي المعارف التي يفرضها المنهاج الدراسي على وجه الخصوص، والمفاهيم الأساسية لعلم من العلوم "[2]. كما يرى أحد الباحثين أنه " سلطة علمية لا يتطرق إليها

---

1) مجموعة من المؤلفين . تعلم لتكون. ترجمة: د. حنفي بن عيسى. ط3. اليونسكو. الشركة الوطنية للنشر والتوزيع. الجزائر. 1979م. ص: 46 – 47.

2) Le Robert pour tous. Dictionnaire de la langue française. Paris. 1995. P:696.

الشك"[1].

وإذا كان الكتاب المدرسي يقدم المعلومات بشكل محدد، من جهة الكم والنوعية، فإن هذا يفرض ضرورة التناسب مع التلميذ في مختلف مراحل سنه، ومستواه العقلي. أما كونه سلطة علمية، فلأن ما يرد فيه، يجب أن لا يقبل الشك ، أو الطعن في حقائقه التي لا ينقضها العقل، ولا يبطلها الدليل أو البرهان. وهذا يساعد كثيرا في بناء قاعدة معرفية صحيحة لدى الناشئة تؤسس لفكر سليم، وفق أهداف مرسومة سلفا ، يُفتَرَضُ تحقيقها من خلاله. إضافة إلى كونه مرجعا للمتعلم وسندا للمعلم، يستقيان منه المعلومات المطلوبة . لكن ما تجدر الإشارة إليه، هو ما أغفله التعريف السابق ؛ وهو أن الكتاب حتى يكون مدرسيا ، يجب أن تتبناه وزارة أو هيئة حكومية أو حتى لجنة على مستوى المدرسة، ذلك لأنه وسيلة جماعية بالأساس. كما أنه جهد مشترك، بين مجموعة من المؤلفين والهيئات الوصية، بخلاف الكتب الموجهة للطفل بصفة عامة.

والذي يمكن أن نخلص إليه، هو أن الكتاب المدرسي يتحدد بثلاثة مكونات رئيسة، هي:

" – المكون الشكلي والتقني: فهو كتاب، تنطبق عليه الخصائص الشكلية والتقنية المتوفرة في الكتب الأدبية والعلمية وغيرها، وكل ما هنالك أنه وُصِف بـ (المدرسي) تمييزا له عن باقي الكتب الأخرى.

– المكوِّن المعرفي: ويتمثل في مختلف أشكال المعرفة التي يتضمنها الكتاب المدرسي، وهي معرفة مُتَحَكم فيها، تختلف عن المعرفة العالمة المتضمنة في الكتب الثقافية والعلمية.

– المكوِّن الديداكتيكي: وهو الشرط الناظم لعملية نقل المعرفة "[2].

---

1. علي تعوينات. الكتاب المدرسي؛ مواصفاته وشروط تأليفه. محاضرة ألقيت بالجامعة الصيفية للعلوم الشرعية. شرشال. جويلية 1998.

2. أحمد مرزاق وآخرون. دراسات نقدية في الكتاب المدرسي. شركة مطابع الأنوار المغاربية. وجدة. المغرب. 1433هـ/ 2012م. ص: 27.

كما أنه لا يمكن أن يوصف بصفة (المدرسي) إلا إذا اعْتُمِد وسيلة رئيسة لتنفيذ المنهاج.

" ونقصد بالمنهاج جملة العمليات المخططة والضرورية لحصول التعلم؛ إنه عبارة عن كُلٍّ متسق ومتكامل، يتضمن ما يلي:

- أهداف التعليم أو التكوين على شكل معارف أو مهارات عملية أو خبرات حياتية.
- المحتويات (المادة الدراسية) المناسبة.
- وسائل وأدوات مقترحة تسمح ببلوغ الأهداف المحددة مثل: سيزوزات التعليم والوسائل الديداكتيكية الملائمة.
- أساليب وإجراءات التقويم لقياس مدى بلوغ الأهداف، وبالتالي مدى نجاعة العملية التعليمية برمتها "[1].

ثالثا: النص الواصف واللغة الموصوفة:

الكتاب المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي، الموجه لتعليم وتعلم درس اللغة العربية وأدبها، كتاب يقدمه مؤلفوه على أنه (المشوق) بنصوصه في السنة الأولى، و(الجديد) بما يحمله من نماذج تبرز مظاهر الجدة في الأدب العربي، في السنة الثانية. وهو كتاب (اللغة العربية وآدابها) في السنة الثالثة. وواضح أن مثل هذه العناوين لها دلالتها المقصودة والمرتبطة بأهداف المرحلة التعليمية، وضرورة تلبية حاجات المتعلم واستعداداته الفكرية والوجدانية. وهو حسب النص الواصف له؛ كتاب ملتزم بخطاب المنهاج، وصادر عنه. يتقيد بأهدافه، ويخضع لمقاربتيه؛ التعليمية (المقاربة النصية)، والتربوية (المقاربة بالكفاءات). فقد جاء في تقديم كتاب السنة الأولى: " إن المقاربة البيداغوجية المعتمدة في بناء مناهج التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، إنما هي المقاربة بالكفاءات، وهي مقاربة تسعى إلى وضع مبادئ تربوية توافق الحاجات الفيزيولوجية والوجدانية والعقلية للمتعلمين، بهدف تنميتها تنمية متسقة ومتزنة

1. عبد اللطيف الجابري، عبد الرحيم آيت دوصو. الكتاب المدرسي؛ تقنيات الإعداد وأدوات التقويم. إفريقيا الشرق. المغرب. 2004م. ص: 6-7.

حيث لا مجال للاهتمام بالحاجات المستقلة عن بعضها، وإنما الاهتمام بها في شموليتها بحيث تسهم بكليتها في التنمية العامة للمتعلم؛ أي انطلاقا من مفهوم إدماجي ووظيفي يأخذ بعين الاعتبار الدوافع والرغبات المختلفة للمتعلمين " [1]. وهذا تأكيد على أن المنهاج يأخذ بمدخل نظرية الوحدة، ويتبني مقولة (الجشطلت)؛ الانطلاق من الكل نحو الجزء. كما جاء في كتاب السنة الثانية: " أنجز هذا الكتاب وفقا لتوصيات منهاج اللغة العربية وآدابها للسنة الثانية الثانوية شعبة الآداب والفلسفة وشعبة اللغات الأجنبية... و.. تم تناول النص من المبدإ الذي تقوم عليه المقاربة بالكفاءات التي تحرص على ما هو أنفع وأفيد للمتعلم " [2]. وقريب من هذا المعنى، قدم مؤلفو كتاب السنة الثالثة كتابهم، فقالوا: " يعد الكتاب امتدادا لكتابي السنتين الأولى والثانية، ولذا جاء غير مختلف عنهما كثيرا من حيث البنية ومن حيث المنهجية المتبعة في تقديم مختلف النشاطات، وفي ذلك نية عدم التشويش على ذهن المتعلم من جهة، والتزام بالمنهاج والوثيقة المرافقة له من جهة أخرى... إن الكتاب يقوم على أساس المقاربة النصية كاختيار منهجي، وعلى المقاربة بالكفاءات كاختيار تربوي " [3]. كما أن الكتاب يشمل عددا محددا من النصوص الأدبية، هي نصوص – سندات، تتبع منها روافد الدرس اللغوي، لنشاطات معينة، هي القواعد والصرف والبلاغة والعروض، وتتم الاستعانة بالنص التواصلي لتفسير ظاهرة أدبية أو نقدية. وهذا ما يُشار إليه في تقديم كل كتاب.

وعلى هذا يكون النص الواصف قد حدد معالم الكتاب المدرسي، ومعه معالم النص التعليمي الموصوف، الذي سيُشَرَّحُ من قِبل المعلم والمتعلم بلغة واصفة، هي لغة المنهاج التي حددها، على اعتبار أنها هي لغة الدرس، التي يُفتَرض فيها أنها ستُمكِّنُ من استخلاص

---

1. وزارة التربية الوطنية. المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة. السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جذع مشترك آداب. ص: 3.
2. وزارة التربية الوطنية. الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة. السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. ص: 3.
3. وزارة التربية الوطنية. اللغة العربية وآدابها. السنة الثالثة من التعليم الثانوي. ص: 3.

لغة موصوفة، ستنتج نصا واصفا آخر هو النص الهدف. هذا النص سيكون هو الهدف الختامي المندمج لنهاية السنتين الأولى والثانية من مرحلة التعليم الثانوي الجزائري. والذي صيغ في كتاب السنة الأولى كما يلي: " في مقام تواصل دال، يكون المتعلم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج نصوص متنوعة في أشكال متعددة من التعبير" [1]. وزِيدَتْ على صياغته في كتاب السنة الثانية عبارة (.. لإنتاج – مشافهة وكتابة– نصوص متنوعة..). وقد تفرع عن هذا الهدف، في السنة الأولى، تحديد كفاءتين مناسبتين للمجالين الشفوي والكتابي، هما؛ " الكفاءة 1؛ المجال الشفوي: إنتاج نصوص في وضعية تواصلية ذات دلالة للتلخيص أو التحليل أو التعليق. / الكفاءة 2؛ المجال الكتابي: كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في وضعيات ذات دلالة ونصوص لنقد أثر أدبي من العصور المدروسة بتوظيف مفاهيم النقد المناسبة " [2]. أما في السنة الثانية، بالنسبة لشعبتي الآداب والفلسفة، والآداب واللغات، فيُلاحظ أنه تم تفريع الهدف إلى كفاءتين لكل مجال. حيث نجد: " المجال الشفوي؛ الكفاءة 1: فهم المنطوق / الكفاءة 2: التعبير المنطوق [وكليهما يتجسد في] إنتاج نصوص ذات طابع وصفي أو سردي أو حجاجي للتلخيص أو عرض أو مناقشة فكرة.
المجال الكتابي؛ الكفاءة 1: فهم المنطوق* / الكفاءة 2: التعبير المنطوق، [وكليهما يتجسد في] كتابة نصوص وصفية أو سردية حجاجية في وضعيات فعلية، ونصوص نقدية ترتبط بآثار العصور المدروسة "[3]. أما كتاب السنة الثالثة فقد غاب عنه مثل هذا التحديد تماما.

رابعا: النص المقروء والخطاب الآخر:

يعرض الكتاب المدرسي، الموجه لتلاميذ المرحلة الثانوية، مجموعة من النصوص الأدبية، تقوم على مراعاة التسلسل التاريخي للأعصر الأدبية، والتنوع في الأجناس الفنية، وتَوَزُّعِ موضوعاتها على مجالات الحياة المختلفة. جاء في وثيقة (المناهج للسنة الأولى):

---

1. وزارة التربية الوطنية. المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة. السنة الأولى. ص: 8.
2. المرجع نفسه. ص: 8.

* هذا خطأ واضح في صياغة الكفاءة في المجال الكتابي. فقد قصدوا بدل عبارتي؛ فهم المنطوق والتعبير المنطوق، عبارتي؛ فهم المكتوب، والتعبير المكتوب. يمكن التأكد من ذلك، بالعودة إلى وثيقة المناهج والوثائق المرافقة. ص: 7. إن خطأ كهذا يمكن أن ينسف بكل المقرر التعليمي للسنة الثانية. الكتاب المدرسي لا يجوز فيه الخطأ.

3. وزارة التربية الوطنية. الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة. السنة الثانية. ص: 6.

" تُقدَّم النصوص الأدبية في إطار الأعصر الأدبية المتعاقبة، ولكنْ ضمن حدود لا يتحوَّل معها تاريخ الأدب إلى غاية بذاتها، بل يبقى موضوعا في خدمة الأدب؛ حيث يتم التركيز على النصوص التي تعكس المظاهر التي تطبع العصر وتميزه عن سواه، ثم العمل على تدريب المتعلم على التفاعل مع المنتوج الأدبي الذي يدرسه، ليكتشف، ويستنتج خصائص هذه المظاهر... وبهذا الأسلوب في تناول النصوص الأدبية يتمكن المتعلم من ترسيخ معارفه عن العصر الذي يدرسه من حيث المظاهر الفكرية والظواهر الأدبية السائدة فيه "[1]. وبنفس الصياغة تقريبا، يأتي التأكيد على هذا التوجه في وثيقة (المناهج) للسنة الثانية*. وهو الذي سيصرح به أيضا، كتاب السنة الثالثة في تقديمه، حيث يقول مؤلفوه: " ويُعَدُّ الكتاب امتدادا لكتابي السنتين الأولى والثانية، ولذا جاء غير مختلف عنهما كثيرا من حيث البنية ومن حيث المنهجية المتبعة في تقديم محتويات مختلف النشاطات، وفي ذلك نية عدم التشويش على ذهن المتعلم من جهة، والتزام بالمنهاج والوثيقة المرافقة له من جهة أخرى "[2].

والمتأمِّل في نصوص الكتب الثلاث، سيجد أنَّها تَوَزَّعَت وفق الترتيب التالي:

كتاب السنة الأولى: نصوصه هي:

---

1. وزارة التربية الوطنية. مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. ص: 21.

* ينظر، وزارة التربية الوطنية. المناهج والوثائق المرافقة، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. اللغة العربية وآدابها. ص: 9.

2. وزارة التربية الوطنية. اللغة العربية وآدابها. السنة الثالثة من التعليم الثانوي. ص: 3.

الوحدات	عنوان النص الأدبي	عنوان النص التواصلي	عنوان نص المطالعة
	الأدب الجاهلي (150 سنة قبل ظهور الإسلام)		
01	في الإشادة بالصلح والسلام (زهير بن أبي سلمى)	ظاهرة الصلح والسلم في العصر الجاهلي (د. الحوفي)	إيماني بالمستقبل (بيرتراند رسل)
02	الفروسية (عنترة بن شداد)	الفتوة والفروسية عند العرب (عمر الدسوقي)	الرجولة الحقة (أحمد أمين)
03	وصف البرق والمطر (عبيد بن الأبرص)	الطبيعة من خلال الشعر الجاهلي (لجنة من أدباء الأقطار العربية)	أرضنا الجميلة (إعداد وزارة الإعلام)
04	الأمثال والحكم	معلم الأمثال (د. حسين مروة)	ثقافة ومثقفون (د. طه حسين)
	عصر صدر الإسلام (من ظهور الإسلام إلى سنة 41هـ)		
05	تقوى الله والإحسان إلى الآخرين (عبدة بن الطبيب)	قيم روحية وقيم اجتماعية في الإسلام (د. شوقي ضيف)	الأخلاق والديمقراطية (عباس محمود العقاد)
06	من شعر النضال والصراع (كعب بن مالك)	الشعر في صدر الإسلام (د. حسن إبراهيم حسن)	الفيل يا ملك الزمان (سعد الله ونوس)
07	فتح مكة (حسان بن ثابت)	شعر الفتوح وآثاره النفسية (النعمان عبد المتعال القاضي)	الإنسان بين الحقوق والواجبات (أحمد أمين)
08	من تأثير الإسلام في الشعر والشعراء (النابغة الجعدي)	من آثار الإسلام على الفكر واللغة (د. زكريا عبد الرحمن صيام)	المواجهة
	العصر الأموي (41هـ- 132هـ)		
09	في مدح الهاشميين (الكميت بن زيد)	نشأة الأحزاب السياسية في عهد بني أمية (د. أحمد الشايب)	انتظار (قصة قصيرة لأبي العيد دودو)
10	من الغزل العفيف (جميل بن معمر)	الغزل العذري في عهد بني أمية (د. زكي مبارك)	مشهد من مسرحية مجنون ليلى (أحمد شوقي)
11	من مظاهر التجديد في الشعر الأموي (الأخطل)	التجديد في المديح والهجاء (د. شوقي ضيف)	تلوث البيئة (د. محمد الرميحي)
12	توجيهات إلى الكتاب (عبد الحميد الكاتب)	الكتابة في العصر الأموي (د. شوقي ضيف)	الأدب والحرية (د. عباس الجزيري)

وقد وزع المنهاج هذه النصوص على محاور، كانت بمثابة عناوين لموضوعات النصوص، فجاءت كما يلي:

1- الأدب الجاهلي (150 سنة قبل الإسلام)

محور النص الأدبي	محور النص التواصلي
التقاليد والأخلاق والمثل العليا	الصلح والسلم بين القبائل في العصر الجاهلي
الفروسية	آداب الفروسية والبطولة
وصف الطبيعة	الطبيعة من خلال الشعر الجاهلي
الحكم والأمثال	ترجمة الحكم والأمثال لعقلية الشعوب والأمم

2- أدب صدر الإسلام (ظهور الإسلام – 41هـ)

القيم الروحية والاجتماعية في الإسلام	قيم روحية، قيم اجتماعية واكبت ظهور الإسلام
النضال والصراع	وضع الشعر أثناء الدعوة الإسلامية
شعر الفتوحات الإسلامية	شعر الفتوح وآثاره النفسيةعلى الفرد والأسرة
تأثير الإسلام في الشعر والشعراء	من آثار الإسلام على الفكر واللغة

3- الأدب الأموي (41هـ – 132هـ)

الخلافة الإسلامية والمؤثرات الحزبية في الشعر	الأحزاب السياسية في عهد بني أمية
المواقف الوجدانية	التعبير الوجداني في شعر الغزل في العهد الأموي
التقليد والتجديد	مظاهر التقليد والتجديد في الشعر الأموي
نهضة الفنون النثرية	وضع النثر في العصر الأموي

كتاب السنة الثانية: ونصوصه هي:

الوحدات	النص الأدبي	النص التواصلي	نص المطالعة
العصر العباسي الأول (132هـ – 334هـ)			

01	**النزعة العقلية في الشعر (بشار بن برد)**	**أثر النزعة العقلية في القصيدة العربية**	**باب الحمامة والثعلب ومالك الحزين**
02	دعوة إلى الجديد والسخرية من القديم	الصراع بين القدماء والمحدثين في الأدب والحياة	بلاد الصين
03	المجون والزندقة	حياة اللهو والمجون	مقتطفات من رسالة الغفران (أبو العلاء المعري)
04	شعر الزهد	الدعوة إلى الإصلاح والميل إلى الزهد	المقامة العلمية
05	نشاط النثر	الحركة العلمية وأثرها على الفكر والأدب	خواطر في بناء الحضارة
العصر العباسي الثاني (334هـ – 656 هـ)			
06	الحكمة والفلسفة في الشعر	الحركة العقلية والفلسفية في الحواضر العربية	حي بن يقظان الجزء الأول
07	الشكوى واضطراب أحوال المجتمع	الحياة الاجتماعية ومظاهر الظلم	حي بن يقظان الجزء الثاني
من الحركة الشعرية في المغرب العربي			
08	من قضايا الشعر في عهد الدولة الرستمية	نهضة الأدب في عهد الدولة الرستمية	الشاعر المضطهد
09	الشعر في ظل الصراعات الداخلية على السلطة	استقلال بلاد المغرب عن المشرق	حمار الحكيم
العصر الأندلسي			
10	وصف الطبيعة الجميلة	خصائص شعر الطبيعة	كتاب الطبيعة
11	رثاء الممالك	رثاء المدن والممالك وخصائصه الفنية	حزن أب
12	الموشحات	الموشحات والغناء	ألف ليلة وليلة

كما وزع المنهاج هذه النصوص على محاور، كانت بمثابة عناوين لموضوعات النصوص، فجاءت كما يلي:

أ- العصر العباسي الأول: (132هـ – 334هـ)

محور النص الأدبي	محور النص التواصلي
النزعة العقلية في الشعر	أثر النزعة العقلية في القصيدة العربية
الشعوبية وأثرها في الأدب	الشعوبية وصراع الحضارات
المجون والزندقة	حياة اللهو والمجون
شعر الزهد	الدعوة إلى الإصلاح والميل إلى الزهد
نشاط النثر	الحركة العلمية وأثرها في الفكر والأدب

ب- العصر العباسي الثاني: (334هـ – 656هـ)

الحكمة والفلسفة في الشعر	الحركة العقلية والفلسفية في الحواضر العربية
الشكوى واضطراب أحوال المجتمع	الحياة الاجتماعية ومظاهر الظلم

ج – من الحركة الشعرية في المغرب العربي

من قضايا الشعر في عهد الدولة الرستمية	نهضة الأدب في عهد الدولة الرستمية
الشعر في ظل الصراعات الداخلية على السلطة	استقلال بلاد المغرب عن الخلافة في المشرق وانعكاساته في ظهور الصراع على السلطة

د- العصر الأندلسي

الطبيعة والمدائن الجميلة	خصائص شعر الطبيعة
رثاء الممالك والمدن	الفتنة البربرية وآثارها في الشعر والأدب
الموشحات	الموشحات والغناء

كتاب السنة الثالثة: ونصوصه هي:

الوحدات	عنوان النص الأدبي	عنوان النص التواصلي	عنوان نص المطالعة
	أدب عصر الانحطاط		
01	- في مدح الرسول (ص) للبوصيري - في الزهد لابن نباتة المصري	الشعر في عهد المماليك	إنسان ما بعد الموحدين
02	- خواص القمر وتأثيراته للقزويني - في الطبيعة والنفس الإنسانية لابن خلدون	حركة التأليف في عصر المماليك	مثقفونا والبيئة
	خصائص الشعر العربي في العصر الحديث		
03	- آلام الاغتراب للبارودي - من وحي المنفى لأحمد شوقي	احتلال البلاد العربية وآثاره في الشعر والأدب	المجتمع المعلوماتي
04	- أنا لإيليا أبو ماضي - هنا وهناك للقروي	الشعر؛ مفهومه وغايته	ثقافة أخرى
	بداية الشعر الحر وظروفه		
05	- منشورات فدائية لنزار قباني - حالة حصار لمحمود درويش	الالتزام في الشعر العربي الحديث	رصيد الأزهار لا يجيب
06	- الإنسان الكبير لمحمد الصالح باوية - جميلة لشفيق الكمالي	الأوراس في الشعر العربي	إشكالية التعبير في الأدب الجزائري
07	- أغنيات للألم لنازك الملائكة - أحزان الغربة لعبد الرحمن جيلي	الإحساس بالألم عند الشعراء المعاصرين	التسامح الديني مطلب إنساني
08	- أبو تمام لصلاح عبد الصبور - خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين لأمل دنقل	الرمز الشعري	الصدمة الحضارية متى نتخطاها؟
09	- منزلة المثقفين في الأمة للبشير الإبراهيمي - الصراع بين التقليد والتجديد لطه حسين	المقالة والصحافة ودورهما في نهضة الفكر العربي	الأصالة والمعاصرة
10	- الجرح والأمل لزليخة السعودي - الطريق إلى قرية الطوب لمحمد شنوفي	صورة الاحتلال في القصة الجزائرية	من رواية " الأمير"
11	- من مسرحية شهرزاد لتوفيق الحكيم - كابوس في الظهيرة لحسين عبد الخضر	المسرح في الأدب الجزائري	ثقافة الحوار
12	- لالة فاطمة نسومر لإدريس قرقوة - من مسرحية المغص لأحمد بودشيشة	المسرح الجزائري: الواقع والآفاق	العلامة الجزائري " محمد أبو شنب "

وبهذا، فالكتاب يقدم نصوصا مقروءة مسبقا في مضامينها، واستُنْبِطَت منها خطابات أدبية أو نقدية أو فكرية أو سياسية أو اجتماعية أو غيرها، وكان لممارسة القراءة المسبقة عليها الدور الحاسم في اختيارها محتوى تعليميا، كما مكنت أيضا، من إجراء التعديلات المناسبة، والتكييفات الضرورية للنقل الديداكتيكي لها. وستشحن هذه النصوص بأكثر من خطاب؛ الخطابات الأصل، مضافا إليها بالضرورة الخطاب الديداكتيكي. وهذا النوع من الخطابات المزدوجة، هو الذي سيجعل من النصوص الأدبية نصوصا تعليمية. لهذا ستشترط وثيقة (المنهاج) فيها أن تكون:

"– موافقة للظواهر المحددة بالنسبة إلى العصر الأدبي.

– مناسبة لمستوى المتعلمين الفكري واللغوي.

– مشتملة على أسئلة تساعد على الدراسة الأدبية.

– مطابقة لأهداف المنهاج.

– مشكولة شكلا كاملا إذا كانت كلماتها وعباراتها غير متداولة، وجزئيا إذا كانت معروفة مألوفة.

– تحتوي نشاطات وتطبيقات ومشاريع، تسمح بتحقيق الأهداف والكفاءات وذلك ضمن عمليات التقييم "[1].

ومنه، فلن تكون قراءة المتعلم للنص – وحتى قراءة المعلم – إلا قراءة في مقروء، أو قراءة داخل قراءة. أي، إننا سنكون أمام متعلم قاريء لم يضمره المؤلف، وإنما أضمرته المناهج. وعليه، فلن يقرأ نصا أدبيا أصليا أبدا، وإنما سيقرأ نصا تعليميا (هجينا، ومدجنا). والحقيقة أن الباحثين، يطرحون إشكالية " النظر إلى النص باعتباره وحدة مستقلة خاصة بالفهم. والنظر إلى النص باعتباره فقرات مفصولة عن نصها الأساسي الذي كتبت فيه أول

1. وزارة التربية الوطنية. مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. ص: 38.

مرة "[1]. حيث يظهر وبوضوح أن النص (الفقرة) مجتزءا من سياقه العام، سيفقد قيمته التبليغية، أو جزءا مهما منها، بعد أن تمتزج بالخطاب التربوي، الذي يسعى، من خلال ما يرصد من أهداف، إلى أن يجعل المتعلم في مواجهة المواقف الحقيقية للاستعمال اللغوي. يقول (بشير إبرير): " فصل تلك الفقرات عن سياقها العام – بحيث تصبح وحدات تبليغية مستقلة تقدم معزولة عن بقية الخطاب لتحقيق الأهداف التربوية – يقلل من قيمتها كخطاب حقيقي. ... إننا عندما نعطي المتعلم سلسلة من النصوص المأخوذة من الكتب والمقالات، ونطلب منه قراءتها، فليس من أجل تعلم شيء ما، ولكن ليتعلم شيئا عن اللغة. وهذا سيساهم في إفساد وتشويه الوجه الحقيقي للاستعمال اللغوي، بالنظر إلى الخطاب كاملا الذي اختيرت منه هذه الفقرات "[2].

وكما تُقرأُ النصوص في مستوى المضامين، ستُقرأُ في مستوى الشكل؛ في اللغة، وفي الجنس الأدبي. حيث سيراعى إلى جانب مبدإ الاختيار مبدأٌ آخر هو مبدأ التدرج. حيث سيحترم المنهاج مبدأ التراتبية التاريخية بأغراضه وأنواعه؛ شعرا ونثرا: غرض المدح، وغرض الوصف... وغيرهما، ثم الأمثال والحكم... إلى غير ذلك. ويوزع هذا الكل على السنوات الثلاث للمرحلة الثانوية. لكنه سيقدم كل نص نموذج فيها – يسميه النص الأدبي–، مشفوعا داخل الوحدة التعليمية بنص آخر، يسميه النص التواصلي. وهو نص موكول له أداء مهام عدة، بحسب تعريف المنهاج للنصوص التواصلية، فهي:" نصوص نثرية الهدف منها إثراء معارف المتعلمين حول المظاهر التي تناولتها النصوص الأدبية، ويتم التركيز فيها على الناحية المعرفية، وعلى الوسائل الإبلاغية المقنعة في التعبير. ومهما يكن من أمر فهي نصوص داعمة للنصوص الأدبية ورافدة لها في الفهم والاستيعاب " [3]. كما أنها " نصوص وضعت لتجعل المتعلم يتفاعل مع النص الأدبي فكريا ووجدانيا وسلوكيا. وعلى الأستاذ أن

---

1. بشير إبرير. تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق. ص: 152.
2. المرجع نفسه. 153.
3. وزارة التربية الوطنية. مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. ص: 21.

يستغلها كذلك لتنمية ملكة المتعلم النقدية، من خلال نقد الظاهرة التي يتناولها النص التواصلي "[1]. ولن تكون النصوص تواصلية، إلا إذا خضعت لاشتراطات المنهاج، وهي:

" – مساعدة على تعميق الفهم الخاص بالظاهرة التي تعالجها النصوص الأدبية.

- من إنتاج كبار الأدباء والنقاد في عالم الأدب والفكر.

- مقنعة في دعم الظاهرة التي تعالجها.

- تتميز بالعمق الفكري والثراء اللغوي بحيث تغني معارف التلميذ ومعلوماته في الموضوع المعالج.

- مشتملة على أسئلة تساعد المتعلمين على حسن استثمار الأثر من جميع الجوانب.

- مثيرة لفضول المتعلمين في البحث عن سندات ومراجع أخرى زيادة في المعرفة وفتحا لآفاق جديدة.

- مشكولة شكلا جزئيا تدريبا للمتعلمين على قراءة نص غير مشكول.

- تراعي مستوى المتعلمين الفكري واللغوي "[2].

ويلاحظ أن النص التواصلي يأتي مرتبا في الكتاب المدرسي بعد النص الأدبي، أي بعد أن يقرأ المتعلم النص، ويحصِّل منه فهما ومعرفة. وبالتالي، فلا يمكن أن نفهم من هذا الإجراء إلا أنه تحوط احترازي لمنع تحقق فهم آخر، قد يخرج عن السياق. أو أنه تحوط لضمان حد معرفي معين، سيتفاعل معه المتعلم بناءا على أهداف مرصودة. أي، إن المنهاج يقدم قراءته للنص الأدبي، ويفرضها فهما وحيدا لمجموع المتعلمين القراء في المدرسة الثانوية. فهي القراءة في النص المقروء، والتي لا قراءة بعدها، لأنه يأتي خاتمة للوحدة التعليمية.

إن خطابا ديداكتيكيا يضع هذه المعالم ويشترط هذه الاشتراطات، سيحدد آليا تعريفا للنص الأدبي التعليمي، الذي لن يصدر إلا من منظور المنهاج، والذي لن يكشف عنه في وثائقه.

---

1. وزارة التربية الوطنية. المناهج والوثائق المرافقة، السنة الثانية. ص: 10.
2. وزارة التربية الوطنية. مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. ص: 38.

وسيجعل من كل خطاب متضمن فيه خطابا خاضعا له. ومنه، فلن يكون النص التعليمي نصا أدبيا، وإنما سيكون نصا لغويا فيه سمات الأدب.

المعجم النصي والتفاعل المُهَمَّش:

أول خطوة يدعو إليها الكتابُ المدرسي المتعلمَ، ليقارب النص التعليمي الأدبي، خطوة سماها؛ (أثري رصيدي اللغوي). واستخدامه للفعل المضارع (أثري)، يكشف عن هدف إجرائي ضمني، يتمثل في الدفع بالمتعلم ليبني فعله التعلمي المتعلق بتنمية حصيلته اللغوية، من خلال تفاعله مع دلالات ألفاظ النص وتراكيبه، لكنه سيتوقع حصول انقطاع في التواصل أو تشويش على وصول المعنى بسلاسة، بالنظر إلى وجود بعض الألفاظ أو التراكيب الغريبة، أو الموحشة، فيتدخَّل ليذلل الصعوبة، أو يزيل العائق بمعجم مصاحب للنص، يمكِّن المتعلم من أن يكون بذلك مساهما بفاعلية، في التفكيك الأولي للبنية السطحية للنص.

والمقصود بالفاعلية هنا؛ ما قرره أحد الباحثين من أنها " تستمد مضمونها من الفعل، أي الخروج بالشيء من حالة السكون إلى حالة الحركة. ويقصد بها في العلوم الإنسانية الحركة والتغيير عبر جملة من العمليات المقننة وصولا إلى هدف معين "[1]. وعليه، ففاعلية المتعلم، تتمثل في النشاط الذي سيقوم به بنفسه، لينمي رصيده اللغوي؛ من خلال استثماره لما يقدمه له النص، من وحدات لغوية وظيفية في سياقات دالة، هي نماذج للمحاكاة والتقليد.

إذًا، فالخطوة لها من الأهمية، ما يجعلها تُفقِد النص كل تفاعل إيجابي معه، إذا لم يفهم المتعلم لغته، أو بعضها. وبالتالي، فإن العملية التعليمية تستدعي ضرورة تفسير بعض الكلمات، واستثمارها بما يخدم رصيد المتعلم وينمِّيه. بل إن من تقنيات الفعل التعليمي، توفير نوع من الصعوبة في النص لاستفزاز قدرات المتعلم العقلية، والمعرفية. لهذا، لم نجد

1. أحمد فريقي. المضمون التواصلي للتفاعلات الصفية؛ دراسة ديداكتيكية تحليلية للكتاب المدرسي. مطبعة رباط نت مغرب. الرباط. 2012م. ص: 62.

نصا تعليميا في كتب السنوات الثلاث، لهذه المرحلة الثانوية، يخلو من هذا العنوان.

والحقيقة أن" ثراء الحصيلة اللغوية وتنوع مستوياتها لدى الفرد، يجعله أكثر فهما لما يُنطق أو يُكتب، فهو عندما يلتقط أو يتلقن اللغة وتراكيبها، ويدرك مدلولات هذه المفردات والتراكيب، يسهل عليه فهم واستيعاب معاني الجمل والعبارات التي تصاغ بها أو منها، كما يدرك ويحفظ، من خلال سياق هذه الجمل والعبارات، معاني كثير من المفردات والتراكيب الجديدة التي تتضمنها " [1]. بل إن الكلمة الواحدة، ستكون مشحونة، لا بالدلالة اللغوية فحسب، ولكن ستتجاوزها إلى دلالات يضفيها السياق. وهذا يعني أنها ستستدعي دلالات ثقافية وفكرية، تعكس واقعا اجتماعيا وحضاريا للمجتمع في مرحلة تاريخية معينة. " حقا، [و] كما يقول (باختين)، لا يمكن عزل الدليل اللغوي عن سياق الحال الاجتماعي من غير أن نشهد خفوتا للطبيعة الإشارية التي ينطوي عليها هذا الدليل "[2] أي، إن الكلمة في السياق، يحمَّل معناها دلالة، لا يمكنها أن تكون بمعزل عن تأثيرات البيئة الاجتماعية والثقافية.

لهذا، ومن هذا المنطلق، آثر الباحث (لويس بورشي / **Louis Porcher**) تعريف اللغة " بهذا الحد: تنقل كل لغة في مضانها ثقافة هي بذرة تلك اللغة وثمرتها في آن معا. سنعرف اللغة إذن، من منظور التعليميات، على أنها غرض التعليم والتعلم مركب من عرف لغوي ومن ثقافة "[3]. كما رأى بعض الباحثين، وهو يسنُدُ رأيه بما ذهب إليه (مازن المبارك)، من أن " ألفاظ العربية ليست مجرد قوالب جافة للأفكار، وإنما هي الصور الناطقة لتلك الأفكار، (وقد أدرك الواعون من العلماء هذه الصلة الروحية العميقة بين اللغة والناطقين بها، فكان مما نبهوا عليه، أن لغة المرء عادة تؤثر في عقله وخُلقه، ولكون العربية حملت آي القرآن

1. أحمد محمد المعتوق. الحصيلة اللغوية. ص: 59.

2. جون بيير كوك وإيزابيل غروكا. تعليمية اللغة والثقافة؛ في سبيل تجريد اصطلاحي منتظم. ترجمة: يوسف مقران. مجلة العربية. العدد الثالث. مخبر علم تعليم اللغة العربية بالمدرسة العليا للأساتذة. بوزريعة. الجزائر. 2011م. ص: 115.

3. المرجع نفسه. ص: 115.

العظيم، فقد امتزجت في نفوس أبنائها بمعان دينية، وامتلأت بتاريخهم، واستوعبت تراثهم، وارتسمت بألفاظها حضارتهم، ونطق بها فكرهم، فلم يعد التفريق ممكنا بين الرمز ودلالته، أو بين اللفظ ومضمونه، فاللفظ من لغتنا هو قطعة من فكر الأمة، وشحنة غنية، فيه من كل عصر عاشه، أو عاشته أمتنا أثر من تاريخ، وقبس من فكر وطاقة ووجدان "[1].

ونظرا لأهمية هذا الثراء، فإن الخطوة التعليمية (أثري رصيدي اللغوي) يمكن أن تسهم في جعل المتعلم يتغلب على فقره اللغوي، حين يستأنس بمفردات مفعَّلة المدلول، في نصوص تغريه بالتفاعل، ويدرك أنها ستكون مفردات وظيفية تعبر عن حاجاته. ولهذا، بقدر ما كان المعجم النصي المدرسي للشرح والتفسير، إلا أنه كان يهدف إلى تنمية الحصيلة اللغوية للمتعلم. لذا، فقد رصد له المنهاج أهدافا معلنة في وثائقه، تمثلت في: الهدف الوسيطي المندمج؛ " يشرح شرحا معجميا، ويبني المعنى" [2]. وهو هدف خاص بالسنتين الأولى والثانية، أما الأهداف التعلمية المتعلقة به، فمنها:

" ـ يكتشف معنى الكلمات انطلاقا من سياق الجملة.

– يفهم معنى الكلمات بإقامة العلاقات اللغوية بينها (الجناس، الطباق، الترادف).

– يبين معاني العبارات بتحليل العناصر التي تتألف منها.

– يضع فرضيات لشرح معاني الكلمات باعتماد سياق الفقرة أو النص أو مؤشرات سياقية أخرى "[3].

وقد قدم كتاب السنة الأولى معجما تحدد في أربعين كلمة، هي:

1. أحمد عبده عوض. مداخل تعليم اللغة العربية؛ دراسة مسحية نقدية. ص: 11/10.
2. وزارة التربية الوطنية. مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي. ص: 13/ 14.
3. المرجع نفسه. ص: 13/ 14.

عنوان النص	الكلمة	شرحها
في الإشادة بالصلح والسلام	السحيل: المبرم: منشم: الحديث المرجم:	الحبل المفتول على قوة واحدة ..... المفتول على قوتين أو أكثر ..... اسم امرأة عطارة ..... الذي يرجم فيه بالظنون.....
الفروسية	البراقع: اللفاع: الذوابل: متاع:	(م) البرقع: هو قناع تستر به المرأة وجهها ما يجلل به الجسد كله، كساء كان أو غيره الرماح المتاع هو كل ما ينتفع به... العروض التي تقع عليها التجارة
وصف البرق والمطر	متروك للمعلم	
الأمثال والحكم	أوكتا: الزبى: الحلم: السفاهة:	ربطتا ج/ زبية. وهي الرابية التي لا يعلوها الماء... العقل الطيش والجهل...
تقوى الله والإحسان إلى الآخرين	متروك للمعلم	
من شعر النضال والصراع	الماذي: مقابيس: يميسون:	خالص الحديد وجيده، الماذية: الدرع اللينة السهلة ج. مقبس: ما قبست به النار ماس... تبختر واختال...

فتح مكة	متروك للمعلم	
من تأثير الإسلام في الشعر والشعراء	المولج:	من ولج بالشيء في غيره،... دخل فيه...
	الدِعم:	من دعمه دعما: أسنده بشيء يمنعه من السقوط...
	النسما:	النَّسَم: الخلق والناس...
	العواتق:	ج. العاتق: مابين المنكب والعنق
	البشر:	الإنسان ... وقد يُجمع على أبشار
	الأبشار:	(في النص) ج. بشرة: ظاهر الجلد. وبشرة الأرض: ما ظهر من نباتها
	عصمة:	من (عصم) إليه عصما: لجأ... ويقال: عصم الشيء منعه. ومنها العاصمة: المدينة وتطلق على قاعدة القطر
في مدح الهاشميين	البيض:	النساء الحسان
	النهى:	العقل
	الرهط:	القوم أو القبيلة
	كنف:	الظل والجانب
	عطفاه:	جانباه
	بكيل وأرحب:	حيان من همذان
	الخباء المطنب:	البيت المشدود بالأطناب أي الحبال
من الغزل العفيف	نضوي:	(النضو): المهزول من الحيوان... مجهد من السفر
	الوجد:	(وَجَدَ) فلان. (يجِد) وجدا: حزن.. به: أحبه...
	يمتري:	(امترى) في الشيء: شك فيه
من مظاهر التجديد	نبعة:	شجرة قوية تنبت في قلة الجبل

في الشعر الأموي	الأرومة: الرباء: الخنا: جدّا: لم يأشروا: لا يستقل: العافين:	الأصل الزيادة والمقصود الشرف السوء، الفحش حظا لم يبطروا لا يعتبره قليلا المحتاجين
توجيهات إلى الكتاب	متروك للمعلم	

كما قدم كتاب السنة الثانية معجما، تحددت كلماته بالعدد (سبع وأربعين)، هي:

عنوان النص	الكلمة	شرحها
النزعة العقلية في الشعر	أبا جعفر: الجبار: يقتحم: تعفو:	هو أبو جعفر المنصور الخليفة العباسي الشديد الظلم اقتحم مطاوع أقحم... يقتحم الردى: يهجم الموت عفا، عفوا، وعفوا، وعفت الريح الأثر أو المنزل: محته...
الدعوة إلى الجديد والسخرية من القديم	عاج: الرسم: النؤي: أحوالا: مجرَّمة: الزرابي:	مال ما بقي من آثار الديار الحفير حول الخيمة ج حول، سنة تامة نبات أصفر أو أحمر وفيه خضرة

	نثرة الأسد: جلها:	كوكبان بينهما قدر شبر فيه لطخ بياض كأنه قطعة سحاب، وهي أنف الأسد ألبسها
المجون والزندقة	القصف: المطي: خليع عذارى: شانيء:	الإقامة في الأكل والشرب واللهو ج، مطايا، مطي: وهي الدابة التي تركب... تارك الحياء شنأ... الرجل: أبغضه مع عداوة وسوء خلق...
شعر الزهد	أرصاد:	ج، الرصد: القوم الذين يرصدون كالخدم والحرس.. ومنه: راصده: راقبه..
نشاط النثر	يتعاوران: ينساح:	.. تعاور القوم الشيء: تعاطوه، وتداولوه... يمشي على بطنه
الحكمة والفلسفة في الشعر	عنانا: تولوا: ريب الدهر: سنانا: كالحات:	أهمنا وشغل بالنا ذهبوا وزالوا حوادثه رأس الرمح، نصله... عابسات الوجه
الشكوى واضطراب أحوال المجتمع	متروك للمعلم	
من قضايا الشعر في عهد الدولة الرستمية	متروك للمعلم	
الشعر في ظل الصراعات الداخلية على السلطة	متروك للمعلم	
وصف الطبيعة	الأرعن: طمّاح الذؤابة: باذخ:	الجبل الذي بروزه واضح عالي القمة شامخ

	وقور:	رزين ثابت
	يلوث:	يلف ويعصب
	أواه:	الناسك العابد
	المدلج:	أدلج إدلاجا: القوم ساروا الليل كله أو في آخره
	قال:	يقيل، قيلا، وقيلولة: نام وقت الهاجرة
	نكب:	ج، نكباء وهي الرياح الشديدة التي تقع بين ريحين تهبان من جهتين مختلفتين
	الطية:	الحاجة والقصد الذي يتوجه إليه
رثاء الممالك	دهى:	يدهى.. ودهى الجزيرة: أصابها أمر عظيم
	الحنيفية البيضاء:	الدين الإسلامي السمح
	هيمان:	هام.. هيمانا بالشخص أو بالشيء أحبه: سار في الأرض لا يعلم أين يتوجه
	كمد:	الحزن المكتوم
الموشحات	ظبي الحمى:	محبوبة الشاعر التي يشبهها بالظبي
	صب:	عاشق ولهان
	مكنس:	بيت الظبي
	الخفق:	اضطراب القلب
	العارض المنبجس:	السحاب الذي يهطل منه المطر
	القطر:	المطر
	مذهب:	في لون الذهب
	دنفا:	المشرف على الهلاك
	صم الصفا:	الصخرة الملساء

وقدم كتاب السنة الثالثة معجما، تمثَّل في:

عنوان النص	الكلمة	شرحها

في مدح الرسول – صلى الله عليه وسلم–	السنا	الضياء
	السناء	الرفعة
	إضاء	مفردها أضاة وهي الغدير
	اليتيمة العصماء	اللؤلؤة الفريدة من نوعها
	الهوينا	الرفق والتؤدة في السير
في الزهد	الهامة	أعلى الرأس أو وسطه
	المهجة	الروح
	الزبد	المقصود: شيب الرأس
	الحمام	الموت
خواص القمر وتأثيراته	الفلك الحاوي	الشامل
	وتد الأرض	مركزها
	الأخلاط	الأصناف
	غور البدن	عمقه وداخله
	البحرانات	البحران هو التغير الذي يحدث للمريض دفعة في الأمراض الحادة.
في الطبيعة والنفس الإنسانية	الإحكام	أحكم الشيء والأمر أتقنه
	محض	كل شيء خلص حتى لا يخالطه شيء.
	انسلاخ	سلخ نزع عنه جلده أي خلعه وفصله والمقصود هو التحول.
آلام الاغتراب	الإبراق	السهر والسهاد
	المهجة	الروح
	عدا	بخل وشح

من وحي المنفى	سرنديب	جزيرة سيلان
	روضة النيل	هي روضة "المقياس" غربي النيل بمصر القديمة حيث حيه القديم.
	نائح الطلح	النائح: الباكي، الطلح: نوع من شجر أطلق على واد بإشبيليا كان الصاحب بن عباد شغوفا به.
	عوادينا	مصابنا
	مقة	حب
	رواقينا	جمع راقية وهي التي ترقي الصبي تجنبا للسحر أو علاجا له.
	يذوي	يذبل
	يضوي	يهزل ويضعف
	الشجن	الشوق
أنا	ينوشه	يبطش به
	خلب	برق فيه سحاب لا مطر فيه.
	طيالس	جمع طيلس ويعادله طيلسان كساء أخضر يرتديه الخواص من المشايخ والعلماء؛ وهو من لباس العجم
	سبسب	مغارة، الأرض البعيدة المستوية
	أشمط	خالط بياض رأسه سواد (في النص حكيم مجرب)
	عطفه	جانبه

هنا وهناك	الغلواء	التكبر
	الفاقة	الحاجة، الفقر، العوز
	القمع	القهر
	الندى	الفضل وكرم النفس
	شمم	رفعة
	النطع	بساط من جلد يفرش تحت المحكوم عليه بالعذاب أو بقطع الرأس.
منشورات فدائية	مشرشون	شديدو الالتصاق
	المرقوق	المدهون
	آذار	مارس
	نيسان	أفريل
حالة حصار	أيوب	من أنبياء الله، يضرب به المثل في الصبر
	هوميري	نسبة إلى هوميروس الشاعر الإغريقي القديم صاحب الإلياذة
	طروادة	مدينة تركية قديمة قد اشتبك أهلها في حروب مع اليونان تغنى بها هوميروس في إلياذته.
الإنسان الكبير	خلجة	تحرك واضطراب في النفس
	ثر	دافق وغزير
	بكر	أول كل شيء، والشيء الذي لا مثيل له
	صاغه	صنعه على مثال معين
جميلة	العتمة	الظلمة، وعتمة الليل ظلام أوله بعد زوال نور الشفق

	تفتر	تكشف عن ابتسامة فيها سخرية واستهزاء
		بالجلادين
	قتاد	نبات شوكي، دروبنا قتاد أي طرقنا مزروعة
		بالصعاب
	الثرى	التراب الندي
	قرصان	من القرصنة، السطو على سفن البحار.
أغنيات للألم	المآقي	العيون
	الربتة	الضربة الخفيفة على جبين الطفل لينام
	مستفهم العيون	دائم الفضول
	تهويدة	تحريك مهد الصبي لينام
	رعى	صان
أحزان الغربة	مزن	الغيمة الممطرة
	نهرق	نسيل
	يشرى	يباع
	نبتاعها	نشتريها
	ملول	كثير الملل
	الولهان	المشوق
	لالوب	نوع من الشجر
أبو تمام	العتمة	ظلمة الليل
	تعلات	جمع تعلة بمعنى شراب
	الأكمام	جمع كم نقول أخرجت النخلة أكمامها.
خطاب غير تاريخي	الغد العنين	أي العاجز الذي لا يحمل خيرا ولا فائدة

على قبر صلاح الدين	إكسير تميمة	ما يلقى على الفضة ونحوها فيحوله إلى ذهب خالص خرزة أو ما يشبهها كان الأعراب يضعونها على أولادهم للوقاية من العين ودفع الأرواح الشريرة.
منزلة المثقفين في الأمة الصراع بين التقليد والتجديد	القومة تزيغ العفاء يطوعون يستبيحون	من فعل قام يقوم فهو قائم وجمعه قائمون وقومة أي الراعون والحارسون لمصالح الأمة تنحرف الزوال، أي أن العصر لم يعد في حاجة إلى ذلك يخضعون اللغة لمتطلبات العصر، فهم يؤمنون بمتطلبات التجديد. يتصرفون في مدلول ألفاظ اللغة لأنها خضعت للتطور عبر التاريخ.
الجرح والأمل الطريق إلى قرية الطوب	مقرورات غياهب البشع تبهرها سريتم المخبول يهمهم	جمع مقرورة والقر هو البرد والإنسان المقرور الذي أصابه البرد وغيره جمع غيهب وهي الظلمة مَنْ قَبُح منظره تدهشها وتحيرها. جئتموه ليلا وخفية من فسد عقله وجن يتكلم كلاما خفيا يسمع ولا يفهم

	عبيط	أبله غير ناضج
	الكالحين	الذين أضناهم الهم فشحبت وجوههم
	مكدودة	ألح عليهم العمل وأرهقهم
	طوَّح	ترامى وتباعد وحمله على ركوب المهالك.
من مسرحية شهرزاد	إذعان	استسلام
	خسئت	ذُلِلت
	أوج	قمة
	سيان	نفس الشيء
	أحفل	أهتم
كابوس في الظهيرة	السحن	السحنة هي هيئة وشكل ولون البشرة
	يتسنى	يتاح ويتهيأ
	يترقَّب	يتابع وينتظر
	دارت الرحى بهم	كناية عن الموت
	يلوذ	يأوي ويلجأ
	كابوس	حلم مزعج
	مشعثة	متلبدة الشعر
"لالة فاطمة نسومر"	تهكم	استهزاء
المرأة الصقر	تنفثينه	ترمين به وتلقين به من فمك
	الوحل	الطين يتلطخ به
	السليط	الطويل
	آل	آل الرجل أهله، ولا يستعمل إلا في ما فيه شرف.

من مسرحية "المغص"	حنق	غضب شديد
	غب	غش
	مضطجرة	قلقة

والمتتبع لهذا المعجم في الكتابين، يمكن أن يلاحظ، أن ثلاثة أرباع الكلمات من مجموع سبع وثمانين كلمة (أربعين زائدا سبعا وأربعين) غير متداول في بيئة المتعلم، على قلة ما قُدِّم. ناهيك عن وجود كلمات؛ شرحها يحتاج إلى شرح آخر. وهذا مما يزيد في تعقيد الدلالة بالنسبة للمتعلم. ويكفي التأمل في شرح كلمات مثل:

– السحيل والمبرم:

ورد في نص الشاعر (زهير بن أبي سلمى) قوله:

يَمِينًا لَنِعْم السّيِّدان وُجِدْتُما عَلَى كُلِّ حَالٍ من **سَحِيلٍ** و**مُبْرَم**

فاللفظتان متعلقتان بلفظة (حال) وهما كنايتان عن الرخاء والشدة. لكن المعجم لن يشير إلى مثل هذا التعبير المجازي الحاصل هنا، أو ما يؤدي إلى فهم مقصود القول؛ من أن السيدين معروفين بالسعي بما ينفع الناس في حال الرخاء وفي حال الشدة. وبالتالي فإن الشرح المقدمَ، لن يساعد المتعلم على توظيفه في السياق، بما يسهل تحصيل هذا المعنى، أو ما يُقرِبَ منه. ولن يستقيم له المعنى مهما حاول المقاربة.

– نضوي: يقول الشاعر (جميل بن معمر):

ومَا أَنسَ مِ الأشْياءِ لاَ أَنْسَ قَوْلَها وقَدْ قُرِّبَتْ نِضْوِي أَمِصْر تُرِيد؟

قال صاحب (لسان العرب): " والنِّضْو، بالكسر: البعير المهزول، وقيل: هو المهزول من جميع الدواب، وهو أكثر، والجمع أنضاء. وقد يستعمل في الإنسان... والنِّضِيُّ كالنِّضو... وقد أنضاه السفر. ونَضَوتُ البلاد: قَطَعْتُها "[1].

1. ابن منظور. لسان العرب. المجلد: 15. ص: 385/384.

والنضو هنا اتصلت به الياء (ضمير المخاطب)؛ فالمحبوبة تدلِّلُ الشاعر في خطابها، وتشعره بقربه منها، وهذا دليل حبها له. وبالتالي، فهي تتألم لما ترى من حال هزاله، نتيجة تعقبه لها بالسفر الدائم. وهنا أيضا سيستعصي المعنى على المتعلم القارئ؛ لأن الشرح المعجمي لن يؤدي الدور المنوط به، أضف إلى ذلك، غياب علامة الوقف المساعدة على تأدية المعنى؛ فمعظم المتعلمين سيحدد جملة مقول القول بـ (أمصر تريد؟) بينما هي: نضوي أمصر تريد؟

ومن كتاب السنة الثانية، فلنتأمل:

– الزرابي / نثرة الأسد: يقول الشاعر (أبو نواس):

أَمَا رَأَيْتَ وُجُوهَ الْأَرْضِ قدْ نَضِرَتْ وَأَلْبَستْها الزَّرَابِي نَثْرَةُ الأَسدِ

فكيف للقارئ أن يسقط المعنى المقدم في معجم النص، ليفهم المقصود؛ أو ليبني معنى للبيت. ولعل الشاعر يقصد أن الذي يشرب الخمر سيرى الجمال منتشرا في كل مكان، فبساط الأرض ستتعدد ألوانه، وتزهو أشكاله فتغدو زرابي بات يراها كثيرُ شربِ الخمرِ الذي تعلو أنفَهُ رغوتُها. ولنا أن نتصور صعوبة استحضار مشهد كهذا في ذهن المتعلم، في ظل بعد تام للدلالة المعجمية المقدمة.

– القصف: يقول الشاعر (مسلم بن الوليد):

أَثَرْتُ مَطِيَّ الْقَصْفِ في مُسْتَقَرِّه فلاَ القصفُ مَتْبُوعٌ ولا هي تَرْحلُ

الظاهر أن الشاعر أراد أن يقول بأنه كان كثير التنقل إلى أماكن الأكل والشرب واللهو، إلى درجة أن هذه الكثرة جعلت من وقته كله مستغرق في اللذات (أكل وشرب خمر ولهو)؛ فما بات في حاجة إلى التنقل، لأن اللذات لا تفارقه، ولا ترحل عنه. وللباحث أن يتساءل عن إمكانية استفادة المتعلم من الشرح الذي يقدمه الكتاب، للوصول إلى بناء معنى، أو استنباطه.

كما يلاحظ، أن الكتاب المدرسي للسنتين، لا يدرج أي سؤال أو تطبيق لتوظيف هذا المعجم. مما يدفع بالمتعلم إلى التقليل من قيمته؛ وبالتالي، فلن يستشعر أهميتها، ولن يجد ما يعمل على ترسيخ دلالاتها في ذهنه. أي أن تفاعله لن يتجاوز حدود محاولة فهم المعنى.

ولن يبتعد المعجم المدرسي كثيرا في كتاب السنة الثالثة عن سابقيه؛ إذ يلاحظ أن الوحدة التعليمية تم دعمها بنص أدبي ثان، مما ضاعف من عدد ألفاظ المعجم، حيث قدم الكتاب مائة وإحدى عشر (111) لفظة أو تركيبا مشروحا. منها بعض المفردات تم إعادة شرحها، نحو؛ (العتمة). وبعضها لم ينل من الشرح إلا التصنيف في قائمة المعجم، نحو؛ الأكمام: جمع كم. نقول: أخرجت النخلة أكمامها.

والحقيقة أن تنمية الرصيد اللغوي، لا يمكن أن يكون رهنا بحفظ كمٍّ من المفردات بمعانيها، أو تخزينها في الذاكرة. فما قيمة أن يجمِّع المتعلم قوائم لكلمات في الذاكرة، أو في قاموس وَرَقِيّ متنقل؟ ألا يكون هذا من قبيل التكديس المعرفي، الذي ما نجحت به المقاربة بالأهداف؟ إن رصيدا لغويا ناميا، إنما هو ذلك الرصيد الذي تصحبه التجربة، والخبرة بالمواقف اللغوية، حين يفعَّل. فتتبين معه الحاجة إلى توظيف مزيد من الكلمات الجديدة، التي تؤدي الدلالة المناسبة في الموقف التواصلي المناسب. وستكون كلمات، يتم استدعاؤها بناء على ارتباطات ذهنية، مكَّنَتْ من ترسيخها في فترة التجربة للموقف اللغوي. لهذا كان يرى بعضهم، أنه " من خلال تتابع الصور الذهنية [للكلمات] والمعاني المجردة ودلالاتها وارتباطاتها يتكون جزء كبير من معلومات الفرد وأفكاره " [1]. فالمتعلم يحتاج إلى ألفاظ وتراكيب يستعملها في عملية التواصل ، ويشكل بها خطابه اليومي المتنوع، إنْ في المجال التعليمي التعلمي في مستوى اكتساب المفاهيم ، والمعارف ، وإن في المجال الاجتماعي والبيئي، في مستوى تبادل الخبرات والتجارب.

حقيقة، إن معجم اللغة ليس مجرد قائمة أو كمّ من الكلمات يلجأ إليه المت عْلم وقت

1. أحمد محمد المعتوق. الحصيلة اللغوية. ص: 46.

الحاجة، بل إنه في مختلف مراحله أبعد من أن يعي مثل هذا السلوك، كما أن الكلمة تتدخل في تحديد دلالاتها معارف لا تحصى، وهذا ما يذهب إليه (بلومفيلد) " إذ يؤكد على صعوبة الإحاطة بالدلالات اللغوية، لأنها نتاج حضارة، تتدخل في تحديدها كل المعارف . فهي أكبر مما تحصى في مجال الدراسات اللغوية وحدها، ففي نظره؛ لكي يتسنى لنا تحديد دلالة صيغة لغوية معينة تحديدا علميا دقيقا، لا بد لنا من معرفة علمية حقيقية بكل ما يشكل عالم المتكلم، بيد أن المعرفة البشرية محدودة اليوم إذا ما قورنت بسعة هذا العالم "[1]. لكن هذا لا ينفي ضرورة البحث و" إحصاء المفاهيم التي يحتاج إليها المتعلم في مرحلة ما، وتحديدها تحديدا علميا، ثم المقارنة بين هذه الشبكة من المفاهيم وبين ما يعرض بالفعل على المتعلم في الكتب، وشتى المواد الدراسية لتقييمه ، واكتشاف نقائصه وثغراته من الوجهين النفساني الاجتماعي والتربوي"[2].

وعلى أية حال، فالمنهاج يفترض أن المتعلم يكتسب مفردات جديدة، مقصودة في ذاتها، يزود بها رصيده اللغوي. وليس للمتتبع سوى النظر في هذا الرصيد، باستعمال المقاييس التي حددها علماء اللسان بالمشاهدة والتصفح والإحصاء، حسب ما يذهب إليه (عبد الرحمن الحاج صالح)* والتي حددها في الآتي:

1.المظهر اللفظي:

أ- في مادته؛ أي مجموع الصوت الملفوظ والحركات الفيزيولوجية التي تحدثه، فيجب أن تتحقق جملة ميزات ضابطة متمثلة في عدم تنافر مخارج الحروف حتى لا يدفع هذا بالناطق إلى مضاعفة المجهود العضلي، وأن تفضل المخارج قليلة المؤنة لأن بعض الحروف أكثر كلفة على الناطق من بعض.

1.عبد الرحمن الحاج صالح. أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية . ص : 47 .

2. المرجع نفسه. ص: 47.

* ينظر، المرجع نفسه . ص : 47.

ب- في صيغته؛ أي الهيئة التي تكون عليها العناصر الصوتية في مدرج الكلام. فتفضل الصيغة الشائعة المعروفة، فأكثر الألفاظ جريانا على الألسنة هي آنسها صيغة. وأن تفضل الصيغة القليلة الحروف والحركات. وأن تفضل الكلمة التي يمكن أن تتصرف، ويشتق منها على غيرها.

2.**المظهر الدلالي:** فيفضل اللفظ الدال على مفهوم شائع بين الأمم، ويكتفى باللفظ الواحد، للدلالة على المفهوم الواحد، خاصة فيما يتعلق بالمصطلحات العلمية. ويخصص اللفظ الذي يدل في السياق اللفظي الواحد على المفهوم الواحد، للتعبير التحليلي الموضوعي (لغة العلم والتقنيات...إلخ)، ويترك المتعدد المعاني في السياق اللفظي الواحد للغة العواطف والأدب. ويفضل اللفظ الذي يوصل إلى المعنى المقصود.

3. المظهر النفساني الاجتماعي : تفضل اللفظة الفصيحة الشائعة في جميع الأوساط، وجميع البلدان العربية، كما تفضل اللفظة العربية الشائعة قديما، إذا لم يشع الآن لفظ يدل على المفهوم المقصود. وتفضل الكلمة التي اتفق على استعمالها، في المكتوب، أكثر الدول العربية، وتفضل الكلمة المولدة، ذات المفهوم الأصلي القريب من المفهوم الحديث. كما تفضل الكلمة التي لها معنى غير محظور في بلد من البلدان العربية.

من هنا تظهر الحاجة إلى تبني مثل هذه المقاييس، تمسكا بالمنهج العلمي، وفي نفس الوقت تجنبا للعشوائية أو الذاتية، وبالتالي ضمان نجاعة العملية التعليمية- التعلمية.

الفصل الثاني

المقاربة النصية؛ اللامنهج في تشريح النص؟

أولا: خطوات التشريح الديداكتيكي

ثانيا: المعايير النصية المرتكزات:

أ -الاتساق

ب- الانسجام

ثالثا: المعرفة النصية واللغة العارفة

رابعا: المعرفة اللغوية والتفاعل المقيد

أولا: خطوات التشريح الديداكتيكي:

يؤكد المنهاج في وثائقه، كما في الكتاب المدرسي؛ بأنه لا طريقة في دراسة النص هي الطريقة، وينتقد بقوة الطريقة الكلاسيكية في التعامل مع النص الأدبي. لهذا، عمل جاهدا على طرح بديل ديداكتيكي، تمثل في مجموعة من الخطوات التي يفترض أنها ستمكِّن المتعلم من دراسة النص وتحليله وقراءته.

ولهذا، فليس مطلوبا من المتعلم إلا أن يقبل على النص بمعارف، هي في عمومها ثقافته التي ستجعله، يسهم في مشاركة المؤلف تشييد النص وبناءه. وعليه، فقد كانت هذه الخطوات، هي؛

1- التعرُّف إلى صاحب النص؛ بالتعرض لحياة الأديب وعصره بإيجاز، فيما له علاقة بالنص.

2- تقديم موضوع النص؛ بقراءته قراءة خطية، تفضي إلى بناء معنى أوَّلي.

3- أثري رصيدي اللغوي؛ وذلك بشرح المفردات والتراكيب الغريبة أو الموحشة.

4- أكتشف معطيات النص؛ أي التوصل إلى المعطيات الدالة على ما يتوفر عليه النص من الوسائل والأدوات اللغوية التي استعان بها الأديب (لنقل أفكاره ومشاعره إلى الآخرين، بمنطق أن العاطفة هي الغاية الأولى والفكرة سند لها، أي اكتشاف العناصر الفنية بالتعرف تدريجيا إلى الأدوات الجمالية).

5- أناقش معطيات النص؛ وهي خطوة تدفع المتعلم لتسخير مكتسباته في تذوق المعاني والأفكار والأسلوب؛ أي، نقد المعطيات نقدا إبداعيا (يعتمد تعيين الظاهرة، ثم تقييم مختلف أبعادها الفكرية والفنية في ضوء الرصيد القبلي للمتعلم، والمهم ألا يكون النقد وصفيا، نمطيا، يغلب عليه طابع النمذجة، وإنما يتيح الفرصة للمتعلمين أن يتأولوا ويتوغلوا باقتراحاتهم في طرح أكبر قدر ممكن من البدائل، والمعاني المختزنة في أنساق النص ومجازاته، بما يفيد انفتاح النص على ما لا يحصى من الدلالات والمعاني).

6- أحدد بناء النص؛ والمقصود، تحديد النمط الغالب على النص، واكتشاف خصائصه.

7- أتفحص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص؛ من خلال هذه الخطوة يتعرف المتعلمون إلى (عناصر الاتساق والانسجام من باب الدراسة الجمالية للألفاظ والتراكيب اللغوية من جهة، ومن باب إطلاعهم على الأدوات المشكلة لتماسك النصوص، وتدريبهم على محاكاة بنائها من جهة أخرى للنص).

8- أجمل القول في تقدير النص؛ هي الخطوة الأخيرة في دراسة النص، وتقوم على (تلخيص أبرز الخصائص الفنية والفكرية للنص). بالإضافة إلى المميزات الأسلوبية التي تجعل الأديب يتفرد عن غيره في التعبير عن أفكاره ومعانيه[1].

والمتأمل في هذه الخطوات، يمكنه أن يصنفها داخل مجموعات ثلاث، هي:

- مجموعة أولى، وتشمل الخطوتان الأولى والثانية المتمثلتان في؛ التعرف إلى المؤلف، ثم تقديم النص، وهذا لأجل رسم صورة دالة، تتعلق بحياة الأديب وعصره، والظروف المحيطة بإنتاج النص. فهما خطوتان تفسيريتان مساعدتان، توفران هامشا ضامنا لعدم انزلاق المتعلم بعيدا عن تحصيله للمعنى العام للنص.

- مجموعة ثانية، وتشمل الخطوتين (أثري رصيدي اللغوي، أكتشف معطيات النص) وهما خطوتان تهتمان كثيرا بسطح النص وبنياته، وتحرصان على تحصيل المعنى العام من خلال الشكل؛ أي الدلالات اللغوية الظاهرة.

- مجموعة ثالثة، وتشمل ما تبقى من خطوات (أناقش معطيات النص، أحدد بناء النص، أتفحص الاتساق والانسجام، أجمل القول في تقدير النص) ويلاحظ أنها خطوات تدرج في سياق التحليل والنقد والتدرب عليه.

والظاهر أن المنهاج حين اقترح اتباع هذه الخطوات في مقاربة النص، كان قد حسم أمره

---

1. وزارة التربية الوطنية. المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي، جذع مشترك آداب. ص: 5/ 6/ 7.

من جهة المرجعية، وقرر توظيف ماجاءت به المدرسة البنيويةّ؛ التي أكدت على أن تعليم اللغة، إنما يكون لذات اللغة، وليس لذات الأدب أو الفلسفة، أو لقضية جدلية في نظريتها. وكذا توظيف بعض ما قال به أصحاب نظرية التلقي، الذين يمتحون منها؛ فـ"البنيوية بتركيزها على النصّ وجعله مركز العملية النّقدية باعتباره معجمًا لذاته، لا يحيلك إلاّ على بناه وأنساقه التي تقوم بتحديد الدلالة. ونظرية التلقّي بجعلها القارئ محور الدراسة، حيث يبقى المعنى مؤجلاً إلى حين قدوم القارئ النموذجي، الذي يخرجه من اللاّوجود، من خلال تحاورهما، لتكون الدلالة ثمرة هذا اللّقاء ..إذًا، فمركزية "النصّ"، أو "القارئ" يقابلهما في " بيداغوجية الكفاءات" مركزية المتعلّم، إذ من شروط نجاح هذا المنهج أن ينتج المتعلّم المعرفة دون مساعدة المعلّم، كأن يكتب رسالة أو نصًا شعريًا... وهو عينُه ما يقوم به القارئ النموذجي، حيث يقوم بإنتاج الدلالة وإتمام المعنى المُرجإ، من خلال الشقوق والفراغات التي يفتحها النصّ[1]. على أنها رأت (البنيوية) أن الأدب إنما "هو صيغة متفرعة عن صيغة أكبر، أو هو بنية ضمن بنية أشمل هي اللغة (أي الكتابة كمؤسسة اجتماعية)، تحكمه قوانين وشيفرات وأعراف محددة تماما كما هي اللغة كنظام. ويصبح (الأدب) من هذا المنظور نوعا من الممارسة الفعلية مقارنة مع الكتابة عموما، وبدوره يصبح هو بالنسبة لأنواعه نظاما لغويا وتتحول أنواعه بدورها إلى ممارسات فعلية يهيء لها الأدب قوانين وأنظمة تجعل هذه الأنواع تأخذ صفاتها النوعية والأدبية"[2].

وهذا التصور هو الذي ستجد فيه مناهجنا التعليمية – كما المناهج عند غيرنا– ضالتها، مع بعض التكييف في هذا المنظور؛ ليصبح النص شكلا من أشكال الممارسة الفعلية، التي تستسلم لسلطان الأدب، وتخضع لقوانينه اللغوية. ويصبح مفهوم "الأدب في معناه التعليمي،

---

1. محمد بكاي التلمساني. التدريس الهادف وآليات تحليل النص الأدبي. مرحلة التعليم الثانوي أنموذجا. منتديات تخاطب. www.ta5atub.com الجمعة 03 سبتمبر 2010.

2. ميجان الرويلي، سعد البازعي. دليل الناقد الأدبي. ط 3. المركز الثقافي العربي. الدار البيضاء. المغرب. 2002م. ص: 72.

هو ذلك القدر من النصوص الأدبية والفنية المنتقاة لتمثل عصورا، أو بيئات، أو أقاليم. وينبغي منها ترقيق الأذهان الصلبة والوجدانات، وإثراء الانفعالات على نحو مختلف عما هو حادث في الدراسات الأدبية، وهذا أمر حادث ضمن سياق التعليم والتربية اللغويتين، في كل مجالات التربية، من مختلف السياقات والثقافات" [1]. ومنه، وبحسب هذه المناهج، سـ" يشكل النص في تدريس نشاطات اللغة العربية محور الفعل التربوي حيث إن نقطة الانطلاق هي النص ونقطة الوصول هي النص. وهذا يعني أن المتعلم ينطلق من نص (هو النص الأدبي أو التواصلي) فيحلله ليستخلص خصائصه ثم ينسج على منواله نصا من عنده باحترام الخصائص المناسبة لنمطه" [2]. والملاحظ هنا أن المتعلم لن يكون مطالبا، بعد هدم النص أو تفكيكه، بإعادة البناء، بحسب ما يذهب إليه المنهاج، بل إنه غير ملزم أمام معلمه بتقديم معنى عام للنص، يستجمعه من الدلالات الفرعية التي حصلها من خلال التحليل الأسلوبي المتبع؛ فـ"البنيوية منهج شكلي خالص لا شأن له بالمعنى الأدبي ولا بالمضمون الفني، سواء أكان مضمونا سيكولوجيا أم اجتماعيا أم أخلاقيا، مستحبا أم مستكرها، لأن ذلك كله نقد كلاسيكي أو قل قديم لا علمية فيه، وإن كان من صنع المذاهب الحديثة، لأن النقد العلمي الصحيح هو الذي يعلق بالشكل، لا يعدوه، فإذا عداه إلى المشاعر والعواطف أو الخيال والجمال، لا يكون نقدا علميا" [3].

وبهذا يكون منهاج تعليم اللغة العربية وآدابها قد تجاوز نمطية الأحكام الجاهزة التي كان يلحقها –قديما– بالنص إلحاق المتكلف في غير ما محل؛ (الألفاظ جزلة، والعبارات واضحة، والعاطفة جياشة وصادقة، ...إلخ) والتي ما كانت لتقنع معلما ولا متعلما. بل إنه سيكون أكثر اطمئنانا للعلمية التي باتت مطلبا نقديا قائما، تبتغيها المناهج، فـ" لقد تجاوز النقد الأدبي منذ فترة طويلة مسألة الحكم على الأدب بالجودة أو الرداءة؛ لأن فيها قدرا كبيرا من

1. حسني عبد الباري عصر. المدخل اللغوي والاتجاهات الحديثة لتدريس الأدب في النظام التعليمي. ص: 19.
2. وزارة التربية الوطنية. المناهج والوثائق المرافقة للسنة الثانية. ص: 66.
3. حلمي علي مرزوق. في النظرية الأدبية والحداثة. ص: 54.

الذاتية، فضلا عن غموض كبير في مسائل المعايير اللازمة لهذه الرداءة وتلك الجودة، وكذلك فإن للتفضيلات الذاتية دورا كبيرا في أن تجعل رد ئ شخص ما جيدا عند شخص ثان، وجيد شخص ثالث رديئا عند شخص رابع، وهكذا "[1]. ولهذا، ستستغل المقاربة الأسلوبية، بحكم أنها مقاربة وصفية ومنطقية تعمد إلى وصف البنى والتراكيب بدءا؛ فتتعامل مع اللغة في صورتها الحقيقية، ثم تنتقل إلى مستوى المجاز؛ تنظر في صوره البلاغية. فيصبح بهذا " التحليل اللغوي الأسلوبي هو المدخل الأهم، بل المدخل الوحيد لفهم صور النص الأدبي"[2].

لكن الملاحظ أن المنهاج كان براغماتيا، حين تجاوز حدود التصور البنيوي للتعامل مع النص الأدبي، وخالفه في ركن رئيس؛ هو موت المؤلف، وراح يستعين في قراءة النص وتحليله بعناصر من خارج النص (الخطوة الأولى؛ أتعرف إلى صاحب النص). كما يلاحظ التدرج الذي اعتمده الكتاب المدرسي في استبعاده لعنصر استخراج الفكرة العامة والأفكار الرئيسة للنص؛ حيث كان يبقيها في بعض نصوص السنتين الأولى والثانية إلى خطوة إجمال القول، لكنه استبعدها تماما في السنة الثالثة، ليؤكد، بأنه لا يهتم لأمر المعنى كثيرا. أي أنه يأخذ بما يقره المنهج البنيوي. وللمتأمل أن ينظر في نصوص: (في الإشادة بالصلح والسلام، لزهير بن أبي سلمى)، و(من شعر النضال والصراع، لكعب بن مالك)، و(من الغزل العفيف، لجميل بن معمر) من كتاب السنة الأولى. ونصوص: (النزعة العقلية في الشعر، لبشار بن برد)، و(الدعوة إلى الجديد والسخرية من القديم، لأبي نواس)، و(المجون والزندقة، لمسلم بن الوليد)، و(نشاط النثر، للجاحظ) من كتاب السنة الثانية، فهي نصوص طُلِبَ فيها من المتعلم استخراج الأفكار، وتحديدها، لكن سيتم التخلي عن مثل هذا السؤال في سائر النصوص، على كثرتها بالمقارنة. ولهذا، يمكن للمتابع أن يتأكد من أنَّ الكتاب

---

1. عبد الباري عصر. المدخل اللغوي والاتجاهات الحديثة لتدريس الأدب فيى النظام التعليمي. ص: 74.
2. المرجع نفسه. ص: 75.

المدرسي إنما يريد من خطوتي (تقديم النص، واكتشاف معطيات النص) التعامل السطحي مع جسد النص، أو بنياته فقط. أما ما يُمكِن أن يُفْهَم من تركيز على باقي الخطوات، فإنما يأتي في سياق النقد، والذي لن يتحقق إلا بالنظر في العلاقات بين البنيات والتراكيب، والسياقات الأسلوبية التي تؤطرها؛ وبالتالي، سيتحدد في ضوء ذلك التعبير باستخدام الحقيقة من المجاز، وتغليب نمط على حساب أنماط أخرى، ورصد ظاهرة جمالية قد تكون نموذجا دالا على جنس فني، أو عصر أدبي.

والنتيجة المهمة، التي يمكن للباحث أن يسجلها في تناول خطوات التشريح الديداكتيكي، هو أن المنهاج برسمه لهذه الخطوات، لم يستطيع التخلص مما ثار ضده؛ عندما ثار على التزام الطريقة في تحليل النصوص، في المنظومة التعليمية القائمة على المقاربة بالأهداف؛ لأنه بهذه الخطوات، لم يزد على أن خضع لمنطقها، حتى وإن أجرى تعديلات على بعض جزئياتها؛ كعدم الوقوع في شرك إصدار الأحكام النقدية.

ثانيا: المعايير النصية المرتكزات:

يهتم المنهاج في التعليم الثانوي بنصية النص؛ ولأنه براغماتي (نفعي)، فسيعنيه التعامل مع هذه المعايير النصية السبعة التي حددها الباحث (دي بوجراند، روبرت / **Robert De Beaugrande**) ورأى أن النص؛ إنما يتميز بـ (النصية / **Textuality**) التي تتحقق بهذه المعايير، وبها يختلف عن اللانص، وقد ضمنها كتابه (النص والخطاب والإجراء / **Texte, discours and processe**)، وحددها في:

1. السبك أو ما يعرف بالاتساق **cohesion**
2. الحبك أو ما يعرف بالانسجام **coherence**
3. القصدية **Intentionality**
4. المقبولية **Acceptability**
5. المقامية أو السياق **Situationality**

6. الإعلامية أو ما يعرف بالإخبارية **Informativity**

7. التناص **Intertextuality**[1].

وبنظرة شمولية، يتبناها المنهاج، يمكن اعتبار أن المقصدية يمثلها المرسل (مؤلف النص)، أو المنهاج (مقرر النص) في العملية التعليمية، والمقبولية يمثلها المتلقي، أو المتعلم، والإعلامية هي سبل انتشار النص ذاته، وما يمكن أن يقدمه من معلومات لقارئه، والسياق يمثله مقام الاتصال والتقديم لكل نص، والتناص متضمن في النص، يكشف عن ترابطه وانبنائه كلا لغويا، معيارا الاتساق والانسجام. لهذا، سيخصهما تحديدا (الاتساق والانسجام) بخطوة من خطوات التحليل والدراسة النصية؛ بل لعلهما الخطوة الأساس التي تتبني عليها المقاربة النصية. ولعل مرد ذلك كما يبدو؛ الوقوف بالمتعلم على مجموع أدوات بناء النص، وتشابك علاقات الربط الداخلي الخاصة به؛ فالمتعلم في نهاية قراءته للنص، إنما يريد منه المنهاج، أن يصل إلى تحصيل معرفة، تمكنه من التعرف إلى أدوات بناء النص الذي سينتجه، عند محاكاته للنص التعليمي.

وتركيز المنهاج على هذين المعيارين، له ما يبرره، بالنظر إلى الأهداف التي يتوخاها، والمرجعية المعرفية التي يتبناها. لقد راح المنهاج يقرر بأن لـ" النص الأدبي – من حيث المقاربة النصية – أبعادا تربوية هامة جدا؛ منها ما يتعلق بتنمية جوانب وجدانية لدى التلميذ، ومنها ما ينمي لديه قدرات عقلية معينة. هذا فضلا عن تعميق كفاءاته اللغوية، وتوسيع آفاقه المعرفية والثقافية "[2]. لهذا فإنه يتعين على المعلم " أن يجعل المتعلم يطلع – من خلال دراسة النص – على الاستعمالات اللغوية والأسلوبية غير المألوفة، والتي تصنع

---

1. ينظر، روبرت دي بوجراند. النص والخطاب والإجراء. ترجمة: تمام حسان. عالم الكتب. القاهرة. مصر. 1418هـ / 1998م. ص: 103.

2. وزارة التربية الوطنية. المناهج والوثائق المرافقة. ص: 67.

الجمال الفني للنص. وهذا من شأنه أن يجعله يعيش تجربة الإبداع اللغوي سواء في القراءة والتحليل، أو في تعبيره ومحاولاته الكتابية، ولا سيما أثناء تدريب التلاميذ على استكشاف الطاقة التعبيرية للنص الأدبي... إن الأدب فن مادته الكلمة، وسعي المبدعين فيه إلى تفجير طاقة اللغة على المستوى التركيبي والمعجمي والصوتي، وما ينجر عن ذلك من إيحاء وكثافة في التعبير، من شأنه أن يجعل التلاميذ يدركون أكثر البنى العميقة للغة ومختلف تقنياتها، وهو ما يجعلهم قادرين – بعد ذلك – على توظيف بعض خصائص الخطاب الأدبي في مختلف إنتاجاتهم اللغوية، فتكون أساليبهم أكثر متانة وأكثر تأثيرا "[1]. وفي سياق هذا التوجه، سيقبل المنهاج أن يكون النص مجموعة من الجمل المتتالية التي تربطها علاقات، وسيخضع بفعلها إلى " جملة من المقومات، في مقدمتها الانسجام والاتساق، باعتبار أن النص بنية مركبة متماسكة ذات وحدة كلية شاملة، يستلزم وصفها تعقب تلك العلامات الممتدة أفقيا، والبحث عن وسائل الربط النحوي بينها "[2].

وواضح أن المقصود بالامتداد الأفقي؛ توالي الجمل وتتابعها في شكل خطي، قد يمتد مسافة نصية معينة، يطرح معها الدارسون مسألة تعقد النص وبساطته، واكتماله أو نقصانه؟ إلا أن المنهاج سيتجاوز الإشكالية، حين يقرر أن الصعوبة التي يجدها المعلمون في تناول النص من حيث الاتساق والانسجام في بناء فقرات النص، يمكن تذليلها بشيء من الشرح والتفصيل رفعا للبس وتبيانا للقصد ، ثم يشرع في عرضه لمفهوم هذين المعيارين. فما هو مفهومهما؟ وكيف يتحقق في النص التعليمي؟

أ- الاتساق*:

---

1. وزارة التربية الوطنية. المناهج والوثائق المرافقة. ص: 67.
2. المرجع نفسه. ص: 68.

* في اللغة " وَسَقَ الليلُ واتَّسَقَ؛ وكل ما انضم فقد اتسق. والطريق يأتسق ويَتَّسق أي ينضم.. واتسق القمر: استوى. وفي التنزيل: (فلا أقسم بالشفق والليل وما وسق والقمر إذا اتسق)؛ قال الفراء: وما وسق أي وما جُمِع وضُمَّ. واتساق القمر: امتلاؤه واجتماعه واستواؤه ليلة ثلاث عشرة وأربع عشرة، وقال الفراء: إلى ست عشرة فيهن امتلاؤه واتساقه؛... و الاتساق: الانتظام ". ينظر، . ابن منظور. لسان العرب. ج 10. ص: 457 / 458.

الاتساق في الكلام، يعني ضم الكلِم وجمعه، بكيفية يستوي بها معنى يريده صاحبه ويكتمل تاما مفيدا.

وهو السبك أو التماسك – أيضا – على تعدد في المصطلح؛ وهو في مقابل المصطلح الأجنبي (**cohesion**). ويأتي صفة تنعت كل خطاب تنتظم وحداته اللغوية مفردات كانت أو جملا، بكيفية دالة ومقصودة. يتحقق بناؤها بروابط وعلاقات ناظمة لها. وقد رأى بعض الباحثين أن الاتساق أو السبك، إنما هو " تلك الوسائل اللغوية التي تتحقق بها الاستمرارية والاتصال لظاهر النص..، ونعني بظاهر النص الأحداث اللغوية التي ننطق بها أو نسمعها في تعاقبها الزمني، والتي نخطها أو نراها بما هي كَمٌّ مُتَّصِل على صفحة الورق "[1]. وهو ما يعني؛ أن تكون الوحدات اللغوية البانية للنص، منتظمة بفعل خضوعها لمنطق الربط، بما يملكه من أدوات، والتراتبية في العلاقات، بما يضمن استقامة الدلالة واستمراريتها.

فـ" التماسك (**Cohesion**) يعنى أساساً بكيفية ترابط مكونات البنية السطحية للتراكيب نحواً. فهو ذو طبيعة دلالية تتميز بالخطية، أي أنّه يتصل بالعلاقات بين الوحدات التعبيرية المتجاورة داخل المتتالية النصية، فالتماسك بحث لتحقق العلاقة بين المفاهيم والذوات، والمدلولات، وتصبح المتتالية النصية متماسكة دلالياً عندما تكون كل جملة خاضعة لمبدأي التأويل والتفسير السياقيين، أي التفسير والتأويل في الخط الداخلي الممتد؛ لأن هذا الخط هو الذي يفسر العلاقة بين كل جملة وسابقتها ولاحقتها في المتتالية نفسها؛ ولهذا تتحدد ماهية النص بالنظر النسبي القائم بين أجزائه، أي تفسير أجزائه بالنسبة لمجموعها المنتظم كلياً"[2].

---

1. أشرف عبد البديع عبد الكريم. الدرس النحوي النصي في كتب إعجاز القرآن الكريم. مكتبة الآداب. القاهرة. 2008م. ص: 78.

2. عبد المهدي هاشم الجراح. نحو النص وتطبيقاته على نماذج في النحو العربي. دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلّد33، العدد 1. قسم العلوم الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة العلوم والتكنولوجيا . إربد. الأردن. 2006م. ص: 73/ 74.

" وقد أكد (دي بوجراند ودرسلر) أن السبك يتعلق بالطرق التي تترابط بها المكونات في سطح النص داخل تتابع، أي الكلمات الفعلية التي نسمعها أو نراها، فهو إذن مُدرَكٌ بالحواس. ويؤكد (هاليداي) كذلك أن النص وحدة دلالية ترتبط أجزاؤها معا بواسطة أدوات ربط صريحة ظاهرة..، أو مفاتيح داخلية تبين كيف تتماسك أجزاء النص معا. وهذه المفاتيح هي الوسائل النحوية والمعجمية التي يستخدمها المتكلمون أو الكتاب ويتوقعها السامعون أو القراء لبيان ترابط الجمل مع بعضها البعض " [1]. وإذا كان هذا الترابط يتحقق بالضرورة بين جمل سابقة وأخرى لاحقة، أو بين بعض عناصرها، فإن هذا لا يعني أن النص متتالية من الجمل؛ " إنه يختلف عنها نوعيا. إن النص وحدة دلالية، وليست الجمل إلا الوسيلة التي يتحقق بها النص "[2].

وهذا يعني ضرورة التنبه إلى وجود عنصر آخر يحقق مفهوم الاتساق، وهو العلاقات المعنوية الداخلية بين الوحدات الدلالية المكونة للنص، وهذه العلاقات وسياق الموقف. فالنص منتج تفاعلي بين متكلم وسياق أخذت فيه اللغة بعدا وظيفيا تأثيريا. وبالتالي؛ " تتعالق الوحدات المبنية لتشكل نصا. كل الوحدات النحوية: الجمل والأقوال، والمركبات، والكلمات متسقة داخليا، لأنها ببساطة مبنية.. إلا أن الاتساق يتوقف، داخل نص ما، على شيء آخر غير البنية، بمعنى أن هناك علاقات معينة، إذا توفرت في نص ما، تجعل أجزاءه متآخذة مشكِّلة بذلك كلا موحدا. تعد طبيعة هذه العلاقات دلالية، وهي خصائص تميز النص باعتباره كذلك، مما يجعله وحدة دلالية " [3]. ثم إن هذه العلاقات ستتجاوز حدود الداخل، لتربط النص خارجيا بالسياق، حيث إن " صفة النص تطلق على النص نتيجة اتحاد

---

1. حسام أحمد فرج. نظرية علم النص، رؤية منهجية في بناء النص النثري. ط 2. مكتبة الآداب. القاهرة. 1430هـ/ 2009م. ص: 78.

2. محمد خطابي. لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب. ط 3. المركز الثقافي العربي. الدار البيضاء. المغرب. 2012م. ص: 13.

3. المرجع نفسه. ص: 16.

جانبي السبك، أو الربط اللفظي وسياق الموقف، فالجانبان النصيان الداخلي والخارجي لا يمكن الفصل بينهما "[1].

والحقيقة أن المنهاج لن يعنيه من هذا البحث التأصيلي، سوى الوقوف على بعض المظاهر التي يتحقق بها الاتساق، فيذكر منها؛ الترابط الموضوعي، والتدرج، وسيرورة النص، وخطة تقوم على بداية وعرض واختتام، وأخيرا، أنماط النصوص *.

ويبدو أن القائمين على المنهاج قد وقعوا في اضطراب كبير، حين تجاوزوا تحديد المفهوم وضبطه؛ فراحوا ينسبون مظاهر الانسجام للاتساق، واعتبروا أدوات الاتساق هي أدوات الانسجام. ويظهر أن الالتباس مرده إلى اعتبار الانسجام هو التماسك. فلقد ورد في وثيقة (المناهج والوثائق المرافقة للسنة الثانية) في الحديث عن مفهوم الانسجام، ما يلي: " النص بنية لغوية. ومفهوم البنية يعني وجود علاقات متنوعة ومتداخلة بين عناصر النص ومقاطعه، يعبر عنها بالانسجام والتماسك؛ ويجسد ذلك في النص بوسائل لغوية عديدة تسمى أدوات الربط (**les connecteurs**). وهذه العناصر تقيم فيما بينها شبكة من العلاقات الداخلية التي تعمل على إيجاد نوع من الانسجام والتماسك بين تلك العناصر، وتسهم الروابط التركيبية والروابط الزمنية والروابط الإحالية في تحقيقها. ويعني ذلك أن النص بنية مركبة متماسكة ذات وحدة كلية شاملة " [2]. إن تقديم الانسجام على التماسك، وعطف هذا الأخير عليه، مصحوبا في سياق توظيف الحديث عن دور الروابط، يوحي بأن الانسجام هو التماسك؛ أي، الاتساق. وهذا خلط في المفاهيم، سيشوش كثيرا على فهم المعلم، ويؤثر

---

1. حسام أحمد فرج. نظرية علم النص، رؤية منهجية في بناء النص النثري. ص: 82.

* ينظر، وزارة التربية الوطنية. المناهج والوثائق المرافقة للسنة الثانية. ص: 68 / 69. ويذكر، أن كل ما ذُكِرَ حول الاتساق والانسجام في وثيقة الوزارة ، مأخوذ حرفيا وبالنص، مع قليل من التصرف، من كتاب (مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه / الصفحات: من 82 إلى 96) للباحث الجزائري محمد الأخضر الصبيحي الأستاذ بجامعة منتوري بقسنطينة.

2. وزارة التربية الوطنية. المناهج والوثائق المرافقة. ص: 69.

بالسلب على وضوح الأهداف التعليمية.

ب ــ الانسجام*:

قال بعض الباحثين: " يشيع في العربية الحديثة قولهم: انسجم الكلام، وبينهم انسجام، والأنغام منسجمة، والمحدثون يريدون بذلك: التوافق والتلاؤم والالتئام، وهذا المعنى لا يعرف للانسجام في اللغة.. ومن اليسير على المتفحص أن يلمح صلة بين الانسجام بمعنى الانصباب والانسجام بمعنى التوافق والتلاؤم، لأن انسجام الدمع وسيلانه تتوالى قطراته على الخد على وتيرة واحدة.. وقد ذكر علماء البلاغة هذا المعنى في كتبهم؛ يقول (ابن حجة): والمراد من الانسجام أن يأتي لخلوه من العقادة، كانسجام الماء في انحداره، ويكاد لسهولة تركيبه وعذوبة ألفاظه أن يسيل رقة " [1]. فكأن المعنى في انسجام الكلام، يوحي بتدفق الأفكار وتواليها على وتيرة واحدة، يأخذ بعضها بتلابيب بعض، لما بينها من علاقات داخلية تجعلها خدما لبعضها.

وفي الاصطلاح: الانسجام أو الحبك، ويقابله في اللغة الأجنبية (cohérence)؛ " يختص بالاستمرارية المتحققة في عالم النص.. ونعني بها الاستمرارية الدلالية التي تتجلى في منظومة من المفاهيم.. والعلاقات.. الرابطة بين هذه المفاهيم "[2]. أي أنه انتظام لمجموعة من الأفكار أو المعاني المجردة، التي تتشكل في الذهن تشكلا يقوم على التوافق والتلاؤم، بمجرد ظهور ما يستدعي تدفقها وتواليها (البنيات اللغوية للنص) على وتيرة واحدة،

---

* قال صاحب (لسان العرب): " سجم: سَجَمَت العينُ الدمعَ والسحابة الماء تسجِمُه وتسجُمُه سَجْما وسُجُوما وسَجَمَانا: وهو قَطَران الدمع وسَيَلانه، قليلا كان أو كثيرا...، وانسجم الماء والدمع، فهو منسجم إذا انسجم أي انصبَّ... ". ينظر، ابن منظور. لسان العرب. ج 12. ص: 326.

1. محمد حسن عبد العزيز. في تطور اللغة العربية؛ بحوث مجمعية في الأصول والألفاظ والأساليب. ط 1. مكتبة الآداب. القاهرة. مصر. 1428هـ / 2007م. ص: 170.

2. أشرف عبد البديع عبد الكريم. الدرس النحوي النصي في كتب إعجاز القرآن الكريم. ص: 78.

وبتماسك متين. وهذا يعني أن البنيات اللغوية لن تفيد انسجاما في ذاتها إذا لم تكن بينها علاقات، تمكنها من الاستمرارية في الدلالة. ومن هنا، فإن هذه العلاقات ستؤدي دور الخلفية النصية المؤطرة للدلالة، أو القاعدة التي تتبني عليها الدلالة. لهذا وصفها الباحثون بـ " العلاقات الدلالية التحتية التي تسمح للنص بأن يُفهَم ويُستخدَم "[1].

ومنه، فالانسجام " لا يتعلق بمستوى التحقق اللساني، ولكنه يتعلق بالأحرى بتصور المتصورات التي تنظم العالم النصي بوصفه متتالية تتقدم نحو نهاية.. يضمن الانسجام التتابع والاندماج التدريجي للمعاني حول موضوع الكلام. وهذا يفترض قبولا متبادلا للمتصورات التي تحدد صورة عالم النص المصمم بوصفه بناء عقليا. ويمكن للروابط بين المتصورات أن تكون من طبيعة مختلفة: سببية، غائية، قياسية، إلى آخره. ويبدو من جهة أخرى أن العلاقات بين المتصورات لا تنشطها دائما التعابير اللسانية الفوقية، ولكنها تستلزم دائما اللجوء إلى الاستدلال "[2].

ويعد الباحثون وجود " مشكلة الحدود بين التماسك النصي (الذي تحققه أدوات لسانية محضة) والانسجام النصي (الذي يستخدم سيرورات إدراكية غير لسانية) مشكلة معقدة... إن معنى الكلمات في معظمه تحدده طرق الاستمرار الاستدلالي التي تجعله ممكنا. وذلك لأنه من المحتمل أن عددا معينا من الوقائع النصية التي نعدها عموما جزءا من الانسجام، تستطيع أن تُفسَّر بمصطلحات التماسك، أي بمصطلحات لسانية محضة " [3]. والثابت من هذا، أن الانسجام لا يتحقق في مستوى النص، من داخله؛ وإنما سيسهم القارئ في إضفائه على النص، ويكون شريكا للمؤلف في إقراره؛ طالما أنه يتدخل بإدراكه في إنتاج الدلالة، عن

---

1. حسام أحمد فرج. نظرية علم النص، رؤية منهجية في بناء النص النثري. ص: 71.

2. أوزوالد ديكرو، جان ماري سشايفر. القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان. ترجمة: منذر عياشي. ط3.المركز الثقافي العربي. الدار البيضاء. المغرب. 2013م. ص: 541.

3. المرجع نفسه. ص: 541]

طريق التفسير والتأويل. وعليه، فلن يكون الانسجام " ثاويا في النص، بل إن المتلفظ المشارك هو الذي يتولى بناءه: إن الحاجة للانسجام هي نوع من الشكل القبلي **(a priori)** للتلقي الخطابي. والحال، إن الحكم الذي يقضي بأن النص منسجم أو غير منسجم قد يتغير وفق الأفراد ووفق معرفتهم بالسياق والحجة التي يخولونها للمتلفظ " [1]. وهذا، لأنَّ " القارئ عندما يعالج النص يبني تمثيلا للمعلومات التي يحتويها النص في ذهنه. والمظهر الأساسي لهذا التمثيل المعرفي هو أن يدمج القضايا المفردة المعبر عنها في النص في كلٍّ أكبر. [فهو يقيم انسجاما] في عملية قراءة خطاب مترابط اعتمادا على قاعدة الاستنتاج. [كما يسهم المؤلف في إقامة الانسجام]، فهو ينطلق عند تشكيل النص من موضوع أساسي يتم توسعته بطرق شتى اعتمادا على المقصد والحالة، وتساعده في ذلك إجراءات التعبير الموجودة في ثقافته "[2]. ومنه، فليس للانسجام إلا أن يخضع في تحققه، لإدراك كل من المؤلف والقارئ، عند عملية بناء النص وإعادة بنائه.

وإجمالا؛ فللمقصود بالاتساق ، التماسك الشديد بين فقرات النص ومكوناته، ولا يكون إلا بوسائل لغوية أو سياقية. أما الانسجام، فهو مجموع العلاقات الظاهرة والخفية التي تجعل قارئ نص ما قادرا على فهمه وتأويله.

لهذا؛ كان الانسجام أعمق من الاتساق، حيث أنه يستدعي ضرورة تدخل القارئ، لـلبحث في العلاقات المضمرة والكشف عنها، في حين؛ الاتساق يتعامل مع العلاقات الظاهرة بين البنيات اللغوية، وبينها والموقف السياقي للنص.

لكن ما يمكن الوقوف عليه في الكتاب المدرسي؛ الدمج بين المفهومين في خطوة واحدة

---

1. دومينيك مانغونو. المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب. ص: 21.
2. حسام أحمد فرج. نظرية علم النص، رؤية منهجية في بناء النص النثري. ص: 127 / 128.

من خطوات التحليل والدراسة، هي خطوة (أتفحص الاتساق والانسجام في النص). وعمليا سيكون هناك تركيز شديد على أدوات الاتساق.

والملاحِظ، وهو يتابع المنهاج في عرضه لهذه الأدوات، سيجد أنَّه تَمَّ التَّعامل مع بعضها تعاملا انتقائيا، دون تصنيف، رغم أنَّ اللغويين كانوا قد فصلوا في الموضوع، حيث أشاروا إلى أنَّ للاتساق عناصر، تتحدد في المستويين؛ النحوي والمعجمي بالخصوص، وأضاف بعضهم المستوى الصوتي، على قلة من أشار إليه*. ولكل عنصر منها أدواته، وهي:

1- عناصر الاتساق النحوي:

أ- **الإحالة:** " يُقصَد بها وجود عناصر لغوية لا تكتفي بذاتها من حيث التأويل؛ إذ لا بد من العودة إلى ما تشير إليه من أجل تأويلها. وتسمى تلك العناصر عناصر محيلة، وهي: الضمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، فهذه الكلمات تعود إلى عناصر أخرى مذكورة في أجزاء أخرى من النص. والتماسك عن طريق الإحالة يقع عند استرجاع المعنى أو إدخال الشيء في الخطاب مرة ثانية "[1]. فالإحالة بهذا تصل بين فقرات النص ومقاطعه، وصلا يبقي على استمرارية الدلالة. وهذا بالاقتصاد في اللغة؛ فلا يتشتت ذهن القاريء مع الكلام المسترسل، بل سيبقى مركِّزا، كلما قلَّت الجمل المعبرة عن المعنى. " والإحالة نوعان: إحالة مقامية، باعتبار أن اللغة تحيل دائما على أشياء وموجودات خارج النص، وإحالة نصية؛ وهي التي تحيل فيها بعض الوحدات اللغوية على وحدات أخرى سابقة عنها أو لاحقة لها في النص " [2]. ثم إن الإحالة النصية نوعان أيضا: " إحالة قبلية وفيها يشير العنصر المحيل إلى عنصر آخر متقدم عليه، وهي الحالة الأكثر شيوعا. وإحالة بعدية وفيها

---

* أشار (دي بوجراند) إلى المستوى الصوتي بالنسبة للغة الانجليزية، وسلك طريقه الباحث المصري حسام أحمد فرج بالنسبة للغة العربية، على ما صرح به في كتابه (نظرية علم النص). والأمر فيه نظر.

1. حسام أحمد فرج. نظرية علم النص، رؤية منهجية في بناء النص النثري. ص: 83.

2. محمد الأخضر الصبيحي. مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه. ص: 89.

يشير العنصر المحيل إلى عنصر آخر يلحقه. وتستخدم لإيضاح شيء مجهول أو مشكوك فيه، ولهذا فهي تعمل على تكثيف اهتمام القاريء؛ ففي تلقي النص يؤدي وجودها إلى خلق مكان فارغ مؤقت حتى يتم شغله بالمرجع المطلوب " [1]. ومن أمثلة الإحالة القبلية قول الشاعر (بشار بن برد) يهجو الخليفة العباسي (أبا جعفر المنصور) ويتوعده:

أبا جَعْفرٍ ما طُولُ عَيْشٍ بِدائِم ولاَ سَالِمٍ عمَّا قَليلٍ بسالم

كأنَّكَ لمْ تَسْمَع بِقَتْل مُتَوَّجٍ عَظيمٍ، ولم تَسمع بفتْكِ الأَعَاجِم

تَجَرَّدْتَ للإِسْلامِ تَعفُو طريقَه وتُعري مَطَاه لِلُّيُوثِ الضَّرَاغِم[2]

وسيظل الشاعر يحيل في نصه على الخليفة بضمير المخاطب المتصل (التاء) أو (الكاف)، وبهذا يحقق الإحالة القبلية. أما عن الإحالة البعدية فمن أمثلتها، قول (أبي نواس) داعيا إلى الإنفاق على شرب الخمر:

فاشْرَبْ وَجُدْ بِالذي تَحْوِي يداكَ لها لا تَذْخَر اليومَ شيئا خوْفَ فَقْرِ غَد[3]

فيلاحظ أنه استخدم الاسم الموصول (الذي) ليحيل على المال الذي سيستعمل في الزمن المستقبل في استهلاك الخمر.

ب – الحذف: هو استبعاد مقصود لكلمة أو عبارة من النص، يقع دوما في الجمل اللاحقة، ويلجأ إليه المتكلم بغرض الاقتصاد في الكلام، طالما أن المتلقي يمكنه أن يقيم محتوى مفهوميا في ذهنه، للعناصر المحذوفة. قال عنه (عبد القاهر الجرجاني): " فإنك ترى به تَرْكَ الذِّكْرِ، أفصحَ من الذكر، والصمتَ عن الإفادة، أزْيدَ للإفادة، وتجِدُكَ أنْطقَ ما تكون إذا لم

---

1. حسام أحمد فرج. نظرية علم النص، رؤية منهجية في بناء النص النثري. ص: 84.

2. وزارة التربية الوطنية. الجديد في لأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. شعبة الآداب والفلسفة / الآداب واللغاتالأجنبية. ط 1. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. 2006 / 2007م. ص: 12.

3. المرجع نفسه. ص: 33.

تنطق، وأتَمَّ ما تكون بيانا إذا لم تُبِنْ "[1].

فالحذف ظاهرة نصية، لها دورها في تمتين علاقة الربط بين العناصر اللغوية، واستمرار تبليغ الدلالة تبليغا متوازنا. وشرطه في مستوى الجملة أن " لا يتم إلا إذا كان الباقي في بناء الجملة بعد الحذف مغنيا في الدلالة، كافيا في أداء المعنى. وقد يحذف أحد العناصر لأن هناك قرائن معنوية أو مقالية تومئ إليه وتدل عليه، ويكون في حذفه معنى لا يوجد في ذكره "[2]. ومن ثمة، سيساعد الحذف على التخلص من الحشو، ويدفع بالمتلقي ليسهم في مشاركة المؤلف في بناء النص المقروء، واستنتاج دلالاته، في ظل وجود ضمانات إصابة المقصود، والمتمثلة في القرائن المعنوية أو المقالية. ويرى الباحثون أنه شبيه بالاستبدال، من جهة أنه ينشيء علاقة قبلية، " ولا يختلف عنه إلا بكونه استبدالا بالصفر، بمعنى أن علاقة الاستبدال تترك أثرا في النص، وأن العنصر البديل يبقى مؤشرا يهتدي به المتلقي في البحث عن العنصر المستبدل، في حين يختلف الأمر مع الحذف، فلا يحل محل المحذوف أي شيء، مما يترك في الجملة التالية فراغا في البنية، يهتدي المتلقي إلى ملئه بالعودة إلى ما ورد في الجملة السابقة " [3]. وهنا تكمن قوة الحذف في إنشائه للعلاقة الداخلية بين بنيات النص، والعلاقة الخارجية بين النص وقارئه. كما أن الحذف " لكلمة محورية بشكل متكرر مع ذكرها مرة واحدة فقط، يعمل على التواجد المفهومي لدلالة هذه الكلمة ويعطي إحساسا لدى القاريء بسرعة تدفق النص أمام عينيه والتوالي السريع للتراكيب دون تمهل. وتساهم عناصر السبك الصوتي أيضا في انسياب فعل القراءة بشكل يجعلها تتوازى في عملها مع عمل الحذف والموازاة... "[4]. ومن هنا فهو يساهم في إكساب القارئ الإحساس بالتوحد مع

---

1. عبد القاهر الجرجاني. كتاب دلائل الإعجاز. قرأه وعلق عليه أبو فهر محمود محمد شاكر. مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة. 1984م. ص: 146.
2. محمد حماسة عبد اللطيف. بناء الجملة العربية. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة. 2003م. ص: 259.
3. نعمان بوقرة. المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب؛ دراسة معجمية. ص: 106 / 107.
4. حسام أحمد فرج. نظرية علم النص، رؤية منهجية في بناء النص النثري. ص: 71.

النص نفسيا.

وكما يقع الحذف في الأسماء، يقع في الأفعال، ويقع في شبه الجملة. ومن أمثلته في الكتاب المدرسي؛ قول الشاعر (أبي الطيب المتنبي):

صَحِبَ النَّاسُ قَبْلَنا ذَا الزَّمانا وَعَنَاهم مِنْ شَأْنِه ما عنَانا

وتَوَلَّوْا بِغُصَّةٍ كلُّهُم منْه وإنْ سَرَّ بعضَهُم أحيانا [1]

يتحدث الشاعر عن صحبة الناس للزمان، وتجاربهم معه، فأحال إليه باستعمال ضمير الغائب (الهاء)، في (شأنه، ومنه)، واستعمل الحذف للاسم (الزمان) في الدلالة عليه، في الشطر الثاني من البيت الثاني.

ومن أمثلته أيضا؛ قول الشاعر (حسان بن ثابت) في فتح مكة:

عَدِمْنَا خَيْلَنا إنْ لم تَرَوْها تُثِيرُ النَّقْعَ مَوْعِدُها كَدَاء

يُبارِينَ الأَسِنَّةَ مُصْعِدات على أكْتَافِها الأَسَلُ الظِّماء[2]

يتوعَّد الشاعر كفار قريش، بكثير من الفرسان المقاتلين الأشداء، ممتطين لخيول متلهفة لفتح مكة، ومدججة برماح المتعطشين للمبارزة والقتال. لكنه يحذف (ركوب الفرسان) لوجود القرينة الدالة على ذلك، وهي (نا؛ ضمير جماعة المتكلمين)، و(الخيل). وحذف شبه الجملة (في المعركة)، واكتفى بالكناية قرينة دالة عليها (تثير النقع).

ج – الوصل: هو الجمع، والربط بين معنيين أو أكثر، في كلمتين أو جملتين أو أكثر، في عالم النص. والوصل " علاقة سابق للاحق، تربط صورتين أو أكثر من صور المعلومات بالجمع بينهما؛ إذ تكونان متحدتين من حيث البيئة أو متشابهتين "[3].

---

1. وزارة التربية الوطنية. الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. شعبتي الآداب والفلسفة / الآداب واللغات. ص: 103 .
2. وزارة التربية الوطنية. المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. جذع مشترك آداب. ص: 121.
3. حسام أحمد فرج. نظرية علم النص، رؤية منهجية في بناء النص النثري. ص: 95.

ومعبر عنهما في متتالية من الجمل، يلزم التعامل معها كوحدة لغوية متماسكة، ولا يتحقق لها هذا التماسك إلا بأدوات الربط التي تتباين دلالاتها، بحسب السياقات الواردة فيها.

والحقيقة، أن الوصل يشمل مجموعة أدوات، تُصَنف في مجموعة أكبر، هي أدوات العطف*؛ التي تضم أيضا، أدوات الفصل، ومنها: إما، أو، إما.. وإما. وأدوات الاستدراك، ومنها: لكنَّ، بيد أنَّ، غير أنَّ، خلاف ذلك، على العكس، في المقابل. وأدوات التفريع أو الاتباع ومنها: لأن، لكي، لذلك، من أجل ذلك.. وأدوات الربط الزمني التي تحيل على التتابع الزمني أو تداخله، ومنها: بعد، قبل ، منذ، الواو، الفاء، ثم، كلما، بينما، في حين... ويمكن الاستئناس بمحاولة بعض الباحثين " تصنيف أدوات الربط اعتمادا على أبعادها الدلالية:

1. صنف يفيد الإضافة مثل: الواو، أيضا، بالإضافة...
2. صنف يفيد التعداد مثل: أولا، ثانيا، أخيرا، في النهاية، بعد ذلك.
3. صنف يفيد الشرح مثل: لأن، بمعنى، بعبارة أخرى.
4. صنف يفيد التوضيح مثل: مثلا، خاصة...
5. صنف يفيد التمثيل مثل: 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، وعلى العموم، أخيرا...
9. صنف يفيد التعاقب الزمني: قبل ذلك، بعد ذلك، ثم، إثر ذلك... "[1]. وكما أشار صاحب هذه المحاولة التصنيفية، فيمكن للرابط الواحد أن يكون له أكثر من معنى.

---

* حسام أحمد فرج. نظرية علم النص، رؤية منهجية في بناء النص النثري. ص: 95 / 96.

1. محمد الأخضر الصبيحي. مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه. ص: 95.

ومن أمثلة الوصل، قول العالم الجزائري (محمد البشير الإبراهيمي) في نص (منزلة المثقفين في الأمة): " المثقفون في الأمم الحية هم خيارها وسادتها وقادتها وحراس عزها ومجدها... والمثقفون هم حفظة التوازن في الأمم... إذا كانوا متبوعين فمن حق غيرهم أن يكون تابعا، أو كانوا في المرتبة الأولى فمن حق غيرهم أن يكون في المرتبة الثانية... وهذه النقطة الأخيرة من ألزم اللوازم... " [1] ، فيلاحظ أن الأديب يستعمل (الواو) للربط بين الفقرات (المثقفون في الفقرة الأولى... والمثقفون في الفقرة الثانية). والإضافة لمزيد من الدلالات (خيارها، سادتها، قادتها، حراس عزها). ويستعمل صنفا يفيد الاختصار (وهذه النقطة الأخيرة..).

د- الموازاة: يرى (دي بوجراند) أنها " التوازي التركيبي.. أي تكرار نفس البنية التركيبية مع ملئها بمحتوى مختلف. فنحن نعيد استخدام سلاسل متشابهة، ولكن الأحداث فيها متنوعة "[2]. ويسميها (القزويني) قبله " المماثلة "؛ عندما أشار إليها في باب المحسنات اللفظية وهو يشرح (الموازنة) على أنها " تَسَاوي الفاصلتين في الوزن دون التقفية، نحو قوله تعالى: (ونمارق مصفوفة وزرابي مبثوثة) فلفظا مصفوفة ومبثوثة متساويتان في الوزن لا في التقفية لأن الأول على الفاء والثاني على الثاء، فإن كان ما في إحدى القرينتين أو أكثرُهُ مثل ما يقابلُه من الأخرى في الوزن، خُصَّ باسم المماثلة، نحو قوله تعالى: (وآتيناهما الكتاب المستبين وهديناهما الصراط المستقيم)، وقول أبي تمام:

مها الوحش إلاَّ أنَّ هاتا أوانسُ قنا الخطِّ إلا أنَّ تلك ذوابلُ "[3]

---

1. وزارة التربية الوطنية. اللغة العربية وآدابها. السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام. للشعبتين: آداب وفلسفة / لغات أجنبية. ط1. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. الجزائر. 2007 / 2008م. ص: 182 / 183.

2. حسام أحمد فرج. نظرية علم النص، رؤية منهجية في بناء النص النثري. ص: 100.

3. القزويني (جلال الدين محمد بن عبد الرحمن). شرح التلخيص في علوم البلاغة. شرحه وخرَّج شواهده محمد هاشم دويدري. ط2. دار الجيل. بيروت. 1402هـ م1982م. ص: 192. يذكر أن الباحث حسام أحمد فرج، اضطرب عليه الأمر، عندما نسب للقزويني قوله بتساوي الفاصلتين في الوزن والقافية، وهذا غير صحيح، فالصواب (تساوي الفاصلتين في الوزن دون التقفية)، ثم خلطه (أي الباحث) في عده الموازاة موازنة بينما هي مماثلة. ينظر النص في المتن.

فالموازاة أداة ربط يلجأ إليها الكاتب ليعطي لتركيبه أكثر مقبولية لدى القاريء. فـ" التشابه بين مجموعة من التراكيب المتوازية يخلق نوعا من التوحد يشي بترابط النص " [1]. ومثال ذلك قول (أبي حمو موسى الزياني):

فخلَّصتُ مِنْ غُصَّابِها دارَ مُلْكِنا وطهَّرتُها من كلِّ باغٍ وجَارِم

لقدْ أسْلَمُوها عُنْوَةً دون عِدَةٍ لقَد طلَّقوها بِالْقَنا والصَّوَارِم [2]

2- عناصر الاتساق المعجمي:

أ- **التكرار:** إعادة تلفظ أو كتابة للكلمة أو مرادفها مرة أو مرات، في النص المنتج نفسه، بكيفية يتحقق معها ترابط معجمي، يبقي على استمرار الدلالة، ويحقق لها غرضا أسلوبيا، ويؤدي إلى اتساق النص. وهو لا يؤدي ذلك بمفرده، وإنما يعمل بمعية العناصر الأخرى. ثم إن التكرار أقسام، يقول أحد الباحثين: " وهناك اعتباران عند تقسيم التكرار، اعتبار دلالي: حيث ينقسم إلى تكرار معجمي مفهومي بأن يتكرر العنصر مع الاحتفاظ بالمدلول نفسه... وتكرار معجمي فقط بأن يتكرر التعبير مع حمل مدلول مختلف تماما في المرة التالية (مشترك لفظي). وهناك اعتبار لفظي يقسم على أساسه التكرار، فهناك نوعان: تكرار جزئي أو استعمال المكونات الأساسية للكلمة مع نقلها إلى فئة أخرى (من فئة الاسم إلى فئة الفعل)، وتكرار كلي حيث تتكرر الكلمة دون تغيير " [3]. ومثال ذلك، قول الشاعرة (نازك الملائكة) في قصيدتها (أغنيات للألم):

" يا طفلنا الصغيرَ سامِحْنا يدا وفمْ

تحفرُ في عيوننا معابرا للأدمع

---

1. حسام أحمد فرج. نظرية علم النص، رؤية منهجية في بناء النص النثري. ص: 101.

2. وزارة التربية الوطنية. الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. شعبتي الآداب والفلسفة / الآداب واللغات. ص: 151.

3. حسام أحمد فرج. نظرية علم النص، رؤية منهجية في بناء النص النثري. ص: 107.

وتستثير جرحنا في موضع وموضع

إنَّا غفَرْنا الذنبَ والإيذاءَ من قِدَمْ

كيف ننسى الألم؟

كيف ننساه؟ "[1]

فيلاحظ، أن في هذه الأسطر الشعرية، تحقق التكرار بنوعيه؛ تكرار معجمي مفهومي (أداة الاستفهام كيف؟)، وتكرار معجمي محض (موضع). ويقول الشاعر السوداني (عبد الرحمن جيلي) في قصيدته (أحزان الغربة):

" إنَّ سُوقَ الوُدِّ لا يُشْرَى بها الودُّ

وهلْ نَبْتاعُها العِفَّه؟

ومَنْ يا إخوتي يَسْقِي رحيقَ الشعرِ في عصْرٍ

ملولٍ يمقُتُ الشعرَ!

ويبصرُ في نسائمه قُرَانا ذلك النهر !

وفي العينين "لالوب" يرفُّ على الثرى رفَّه؟ "[2].

فيلاحظ، أن الشاعر في هذا المقطع، استخدم التكرار الكلي (الود)، ثم (الشعر)، واستخدم التكرار الجزئي (يرف، رفه).

ب- الترادف: والمقصود به، توظيف " كلمتين لهما نفس المعنى تقريبا. ويتميز عن التكرار في نفيه للشعور بالرتابة مع إضفائه تنوعا إلى المحتوى. ويعمد الكاتب له لتأكيد فكرة ما أو إثباتها أو الحث عليها "[3].

---

1. وزارة التربية الوطنية. اللغة العربية وآدابها. السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام. للشعبتين: آداب وفلسفة / لغات أجنبية. ص: 143.

2. المرجع نفسه. ص: 147.

3. حسام أحمد فرج. نظرية علم النص، رؤية منهجية في بناء النص النثري. ص: 109.

ويسميه بعض الباحثين (إعادة الصياغة). حيث ينظرون إلى المسألة على أنها " ليست مجرد عملية لقول ما بطريقة مختلفة، ولكنها استحضار شيء ما مختلف في عالم النص .. الذي هو بدوره محاكاة أو تخيل للعالم الفعلي.. وعليه، فإن إعادة الصياغة تشكيل جديد للعالم الفعلي "[1]. ومثال ذلك، قول الشاعر (صلاح عبد الصبور) في قصيدته (أبو تمام):

" يا لَسَيْفِ المعتصمِ الثائرْ

اخلع غمد سحابك، وانزل في قلب الظلمه

شُقَّ العتمه "[2].

فالعتمة مرادف للظلمة، لكن الظلام غياب للنور عن المكان المغلق، في أيِّ وقت، بينما العتمة ظلمة الليل. فالمرادف هنا أوحى بشدة الظلام؛ تراكم غياب النور مع سواد الليل. فيلمس القاريء، فعلا، زيادة في الدلالة، بوجود المرادف.

ج- **التضام:** ويسميه البعض * (المصاحبات اللغوية)؛ والمقصود به، توظيف كلمتين في النص، تربطهما علاقة استدعاء ذاكرية، حيث يكفي ذكر واحدة، لتُسْتَدعى الأخرى. ويعرفه الباحثان (هالداي ورقية حسن)على أنه: " توارد زوج من الكلمات بالفعل أو بالقوة، نظرا لارتباطها بحكم هذه العلاقة أو تلك " [3]. وتواردهما بالفعل؛ أي بتوظيفهما من قبل الكاتب بقصد. أما تواردهما بالقوة؛ فهي قوة الاستدعاء من قبل القارئ.

وإنما يحدث تواردهما نظرا لطبيعة العلاقة بينهما في التداول؛ المتأصلة بفعل كثرة الاستعمال على امتداد مدة زمنية معينة، والتي قد تقوم على التعارض والتضاد، أو على علاقة الجزء بالكل، أو علاقة الجزء بالجزء، أو علاقة العناصر ببعضها إذا كانت من نفس القسم العام.

---

1. حسام أحمد فرج. نظرية علم النص، رؤية منهجية في بناء النص النثري. ص: 109.

2. وزارة التربية الوطنية. اللغة العربية وآدابها. السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام. للشعبتين: آداب وفلسفة / لغات أجنبية. ص: 163.

* حسام أحمد فرج. نظرية علم النص، رؤية منهجية في بناء النص النثري. ص: 111.

3. محمد خطابي. لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب. ص: 25.

" على أن إرجاع هذه الأزواج إلى علاقة واضحة تحكمها ليس دائما أمرا هينا، هذا إذا كان ممكنا، مثال ذلك الأزواج التالية: المحاولة، النجاح؛ المرض، الطبيب؛ النكتة، الضحك... لكن القاريء يتجاوز هذه الصعوبة بخلق سياق تترابط فيه العناصر المعجمية معتمدا على حدسه اللغوي وعلى معرفته بمعاني الكلمات وغير ذلك " [1]. ومثال ذلك؛ قول الشاعر (الكميت بن زيد) في قصيدته (في مدح الهاشميين):

" بني هاشمٍ رهطِ النَّبِي فإنَّني بِهِم ولَهُم أرضَى مرارا وأغضبُ

خفضتُ لهم مني جناحي مودَّةٍ إلى كنَفٍ عطفاه أهلٌ ومرحبُ [2]

فيلاحظ، أن الكلمة (أرضى) استدعت كلمة (أغضب)؛ وهذا من باب علاقة التعارض. وأن كلمة (أهل) استدعت كلمة (مرحب)؛ وهذا من باب علاقة الجزء بالكل. ومثل قول الشاعر (المتنبي):

" كلُّ ما لم يكنْ من الصَّعبِ في الأنفسِ سهلٌ فيها إذا هو كانا [3]

فكلمة (صعب) استدعت كلمة (سهل)، وهذا لما بينهما من علاقة تضاد. والحقيقة، أن الوقوف على مثل هذه العلاقات، يعتمد فعلا على الحدس اللغوي، والمعرفة بدلالات الكلمات، وعلى مدى تفاعل القاريء مع النص.

ثالثا: المعرفة النصية واللغة العارفة:

تقوم تعليمية اللغة العربية في منظومتنا التربوية، على اعتماد النص الأدبي نصا سندا، يملك معرفة مختزنة، يمكننا تفكيكها عن طريق المساءلة، لنتعرف بها إلى كيفية بناء لغتنا

---

1. محمد خطابي. لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب. ص: 25.

2. وزارة التربية الوطنية. المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. جذع مشترك آداب. ص: 151.

3. وزارة التربية الوطنية. الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. شعبتي الآداب والفلسفة / الآداب واللغات. ص: 103.

المنتجة. وتكمن أهمية اعتماد النص هنا، في جعله المتعلم يتعامل مع اللغة منتجا جاهزا، يناسب المواقف الاتصالية والتواصلية على اختلافها وتعددها، لمتكلمين يملكون الخبرة والتجربة في توظيف المعرفة اللغوية.

ويبدو أن طرائق التعليم قد باتت اليوم أكثر وعيا، بضرورة تجاوز التركيز على الجملة كدعامة بيداغوجية، والتركيز على النص بوصفه الوحدة اللغوية الأساس، التي تجسد نظام اللغة؛ يقول (فان ديك): " فلا يجب أن يفهم تلميذ ما جملا فقط، بل يجب أن يتعلم أيضا: على أي نحو تنظم المعلومات في نص أطول، في مقالة صحافية مثلا، كما يمكن أن يتعلم هذه المهارة بشكل فعال ما أمكن ذلك؛ كيف يلخص نصوصا تلخيصا سليما وصحيحا، وأخيرا كيف تترابط الأبنية النصية مع الوظائف البراغماتية، والاجتماعية للنصوص " [1].

فالنص يحمل معرفة للمتعلم؛ هي معرفة من قبيل المعلومات الأدبية، أو الفكرية، أو العلمية، أو الثقافية، أو غير ذلك. لكنها أيضا معرفة من قبيل الآلية في التحليل، أو الآلية في البحث. والأكيد أنها معرفة من قبيل الآلية في التواصل وإنتاج النصوص المناسبة للمواقف المختلفة.

إنَّ النص بهذا الاكتناز المعرفي، مؤهل فعلا لإكساب المتعلم كفاية نصية، تمكنه من فهم ما يتلقاه من نصوص، أو ما ينتجه في مختلف المواقف. لكن هذا الاكتناز المعرفي، حتى يكون فاعلا؛ يجب أن يتجاوز إطار النظرة التقليدية التي مازال تعليم اللغة يخضع لها، حين ظل يحصر تعلم اللغة في إثراء الرصيد اللغوي، والتعرف إلى علوم اللغة وقواعدها (النحوية والصرفية والبلاغية)، دون الوصول بها إلى مستوى التوظيف. فما زالت علوم اللغة تقدَّم تقديما قائما على التراكم، وتخزين المعارف. إنَّ تمسكا بمثل هذه النظرة في تعلم اللغة، سيظل يراوح مرحلة التعليم المجزإ؛ أي التعليم بالجملة المثال؛ حيث كان تحصيل المتعلم

---

1. محمد الأخضر الصبيحي. مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه. ص: 117.

رهنا باللغة العارفة، وحيث الدلالة المحصورة، والوظيفة النحوية المحدودة في علاقتها، والتعبير المفكك، الذي يفتقد للاتساق والانسجام.

لقد تدارك المنهاج العملية التعليمية للغة، بعد أن استند إلى بعض نتائج اللسانيات النصية، حين راح يهتم بآلية البناء في النص، وكيفية الربط بين أجزائه، وتماسكها. لكن، ما يلاحظ على المنهاج في تعامله مع الاتساق والانسجام، أنه اعتبرهما خطوة في التحليل، ودفع بالمتعلم إلى اكتشاف الأدوات والمظاهر المتعلقة بهما، دونما تفعيل لآلية اشتغالهما؛ إنَّ أسئلة الكتاب المدرسي أسئلة عابرة، لا تركيز فيها. كما يغيب التطبيق الخاص بتدريب المتعلمين على استغلالها في نتاجاتهم النصية في حصص التعبير. وتخلو الوضعيات الإدماجية من أي رصد لهذا السبك والحبك. ومنه، فإن المنهاج يعمل على إقصاء معرفة، يقف على مشارفها بأسئلته، ويستبعدها من تصنيفه، رغم أن المتابع، يجد لها تفطنا في تراثنا الفكري والمعرفي؛ والمقصود هنا، صناعة الكلام، أو في المصطلح المعاصر، تقنيات التعبير والتواصل.

إنَّ ما تقدِّمه خطوة اكتشاف الاتساق والانسجام في النص، لا يمكن عدُّه إلاَّ أنَّه معرفة نصِّية. مثلها مثل باقي المعارف التي يتيحها النص؛ وبالتالي، يمكن تبويبها وتنظيمها، وإلزام المتعلم بالتدرب على استثمارها في المواقف اللغوية المختلفة. إنَّ ما بين المعرفة النصية واللغة العارفة مسافة التدرب واكتساب المهارة، لإنتاج النص العارف.

رابعا: المعرفة اللغوية والتفاعل المقيد:

يتيح النص الأدبي التعليمي بما يملكه من قدرة على التشويق، ومؤهلات محفزة على التفاعل، ما يدفع المتعلم للإقبال عليه، تحت ضغط استفزاز المعارف الكامنة. ووفق آلية المثير والاستجابة التي تقرها نظريات التعلم، يحرك المنهاج فعل التفاعل بوسيلة السؤال. ويحاول المتعلم التجاوب لأنه يملك المعرفة المطلوبة، أو كما يعتقد هو ذلك؛ لكنه قد يتراجع أو يحجم، أمام إحساسه بعدم امتلاكه للمعرفة اللغوية التي تؤهله لأن يعبر ويشارك بفعالية.

والحقيقة أن كل إصلاح لعملية تعليم اللغة وتعلمها، أو نهوض بها، يكاد يحصر جهده في محاولة تفكيك هذه العلاقة وإعادة صياغتها بصيغة أخرى تتجاوز حدود امتلاك المعرفة إلى حدود توظيفها وتفعيلها.

لم يخل منهاج تعليم اللغة العربية يوما من مقرر علوم اللغة (نحو وصرف وبلاغة وعروض..). كما ظلت الأهداف المرسومة تنشد دوما النهوض بلغة المتعلمين؛ لكن ولطبيعة تعاملنا مع صورة تحصيل المتعلم للمعرفة الذي ظل على حاله لم يتغير؛ حيث ظل يقدم في صيغ جملية، واستنتاجات قواعدية، ظللنا بذلك نعيق انطلاق المتعلم عن الاسترسال في القول، وبالتالي؛ ظللنا لا نوجد له المسافة الزمنية الكافية ليتدرب على توظيف معارفه اللغوية في نصوص ينتجها. نعم يحتاج المتعلم للمعرفة اللغوية؛ لكن، ليس ليراكمها في الذاكرة، وإنما ليوظفها في المواقف اللغوية المختلفة. يقول الباحث (داود عبده): " المقصود بتوجيه تعليم اللغة توجيها وظيفيا.. أن يهدف تعليمها إلى تحقيق القدرات اللغوية عند التلميذ، بحيث يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة " [1]. وهذا يعني ضرورة توجيه نشاطات التعلم " وجهة تساعد التلاميذ على تحقيق المهارات اللغوية التي تجعلهم قادرين على استعمالها في المواقف الطبيعية استعمالا صحيحا (في مستوى قدراتهم)؛ أي فهمها إن سمعوها، وفهمها إن رأوها مكتوبة، ونقل أفكارهم بواسطتها إلى الآخرين شفويا أو كتابة "[2]. ولن تتأتى له هذه المهارة حتى يسندها بالمعارف، التي يلزم أن تتحول إلى مكتسبات، يعمل عن طريق الدربة إلى أن يرتقي بها إلى مستوى الآلية في الممارسة. ففي نهاية المطاف، نحن أمام منهاج يزعم أنه يدفع بالمتعلم إلى تعلم اللغة عن طريق المقاربة بالكفاءات. وليست الكفاءة إلا " الإمكانية الشخصية على التأقلم الناجح بطريقة جديدة مع أوضاع غير منتظرة، والتي تقوم على استثمار مجموعة من المعارف

1. داود عبده. نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا. ط1. مؤسسة دار العلوم. الكويت. 1979م. ص: 9.

2. المرجع نفسه. ص: 9.

والمكتسبات والطاقات والمهارات والقدرات والمواقف في وضعيات معينة. وهي قابلة للقياس والتقييم والتقويم بالاستناد إلى محكات ومبينات أداء خاصة "[1]. ولننظر في بعض ما يقترحه المنهاج لتعلم بعض مواد النحو؛ يقرر في الكتاب المدرسي للسنة الأولى موضوع (المبتدإ والخبر)*؛ والنص السند المعتمد في استنباط القاعدة، هو نص (الفروسية لعنترة). وبعد أن يطلب من المتعلم العودة إلى النص وملاحظة بعض أبياته، يتم لفت انتباهه لجملة (أنا العبد)، ثم يُسأل المتعلم؛ بماذا بُدِئت الجملة؟ علام يدل هذا المبدوء به؟ كيف يسمى هذا الاسم الذي يؤتى به في أول الجملة؟... والملاحظ هنا أن المنهاج يسأل عن اسم ويقدمه في صورة ضمير. وهذا تشويش واضح على المعلومة العلمية. لأنها لن تعلق بذهن المتعلم، إلا وهي مضطربة، غير مقنعة. لذا، فلن يطمئن إليها المتعلم، ولن يوظفها. ثم إن المنهاج سيعمل على تتبع جزئيات القاعدة ليحصيها جميعها، أو يكاد: تعريف المبتدإ، أنواع المبتدإ، تعريف الخبر، أنواع الخبر، شروط جملة الخبر. فتتوزع القاعدة على صفحة كاملة من الكتاب.

ولنتأمل في موضوع آخر من كتاب السنة الثانية *؛ حيث موضوع النحو (أفعال المدح والذم). سيتجاوز المنهاج قاعدة جوهرية ألزم بها معلمه والمتعلم في عقده التعليمي، حيث لم يجد في النص السند مثالا ينطلق منه لمناقشة عناصر القاعدة واستنباط الأحكام، فعاد إلى الطريقة القديمة، وقدم مثالا جملة: (نعم الصفة الصدق). ثم راح يبني أحكام القاعدة.

---

1. أنطوان صياح. تقويم تعلم اللغة العربية؛ دليل عملي. دار النهضة العربية. بيروت. لبنان. 1430هـ / 2009م. ص: 23.

* وزارة التربية الوطنية. المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. جذع مشترك آداب. ص: 40 / 41 / 42.

* وزارة التربية الوطنية. الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. شعبتي الآداب والفلسفة / الآداب واللغات. ص: 52 / 53.

وفي مثال ثالث من كتاب السنة الثالثة *؛ يقرر المنهاج موضوع (معاني حروف الجر). وسيعود بالمتعلم إلى النص السند (خواص القمر وتأثيراته للقزويني). ومن فقرة تتكون من خمسة أسطر، سيطلب من المتعلم استنباط حروف الجر، والتي لن تزيد عن خمسة أحرف تكرر كل منها مرتين، وهي: من، على، إلى، في، الباء. لكن في بناء أحكام القاعدة، سيتم سرد سبعة عشر حرفا. يذكر مع كل حرف معنى أصليا، ومعاني فرعية. والسؤال الذي يطرح؛ ألن يكون هذا تجاوزا لكل منطق تقول به المقاربة بالكفاءات؟ خاصة إذا ما كان المعلم أمام تأكيد من المنهاج نفسه، على ضرورة تناول كل معاني حروف الجر. جاء في الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة: " إذا لم تف الأمثلة المستخرجة من النص بجميع أحكام الدرس، يمكن للأستاذ ا لاستعانة بأمثلة خ ارجية. كل ح كم يستخرج، يشفع بتطبيقات شفوية "[1]. لكن المتأمل في وثيقة المناهج والوثائق المرافقة للسنة الثانية، سيجد التعليمة التالية: " يجب تفادي إرهاق المتعلمين بأحكام القواعد التي لا تخدم لغتهم المنطوقة والمكتوبة، ولا تمت بصلة إلى فهم التراكيب اللغوية الغامضة "[2].

وإذا كان المنهاج يعرض نماذج لطرائق تقديم الدروس، بهذا التصور المضطرب، فكيف يكون حال المعلم مع دروس طُلِب منه أن يجتهد في إعدادها، وفق فهمه وتصوره، والحال أنه لم يتلق أي تكوين. ثم إن المنطق نفسه الذي يحتكم إليه المنهاج في عرضه لمقرر النحو، سيحتكم إليه مع علوم البلاغة، والعروض. إن مثل هذا الاضطراب، لا يمكن أن يخدم عملية تعليم اللغة العربية وتعلمها، ولا أن يحقق نجاعة منتظرة.

---

* وزارة التربية الوطنية. اللغة العربية وآدابها. السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام. للشعبتين: آداب وفلسفة / لغات أجنبية. ص: 34 / 35 / 36. للتذكير ما جاء في الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة، تم اقتراح تصور لتقديم درس قواعد (معاني حروف الجر) لكن استُبدِل (النص/ السند) النثري المقرر في الكتاب المدرسي بنص آخر شعري غير مقرر؛ (خائفة لنازك الملائكة).

1. وزارة التربية الوطنية. الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي – اللغة العربية وآدابها – الشعبتان: آداب وفلسفة / لغات أجنبية. ماي 2006م. الجزائر. ص: 24.
2. وزارة التربية الوطنية. المناهج والوثائق المرافقة السنة الثانية. ص: 37.

الفصل الثالث

التعبير والتفاعل المحرر

أولا: بين التعبير والخطاب البيداغوجي (منظور تعلمية اللغة)

ثانيا: مسحة استكشافية لموضوعات التعبير في مقرر المرحلة الثانوية

ثالثا: تحليل مدونة لعينة من تلاميذ المرحلة الثانوية:

أ- تحديد المدونة

ب- تعريف بالعينة

ج- تحليل مدونة التعبير الكتابي

أولا: بين التعبير والخطاب البيداغوجي (منظور تعلمية اللغة):

هل يمكن للخطاب البيداغوجي أن يزعم بأنه يعلم التعبير؟ وهل التعبير مادة معرفية تُعلَّم؟ حقيقة، يمكن للمتابع أن يقف على مدى اهتمام المؤسسة التعليمية، من خلال مناهجها، بالتعبير، حيث إنه الغاية اللغوية، التي تعمل على تحققها في المتعلم، ومن خلاله يتبين مدى نجاعة العملية التعليمية التعلمية.

ويمكن للمتابع أيضا، أن يقف على تصور الخطاب المدرسي بالثانوية الجزائرية لحصة التعبير. وسيظهر له من خلال نص المنهاج الواصف، أنها حصة مخصصة لإنتاج النص اللغوي، الشفوي والكتابي. لذا، رسم لها الأهداف، وخصص لها الحجم الزمني، وقرر تصورات لموضوعاتها.

لكن المتابع، سيلاحظ أيضا، أن المنهاج لن يتفاعل مع السؤال المطروح آنفا، ولن يخضع للمنهجية في تحديد المفهوم أولا، كما فعل مع مفاهيم؛ النص، المقاربة النصية، الاتساق، الانسجام، وغيرها، بل سيتجاوز ذلك، ليقرر بأن التعبير نوعان؛ شفوي وكتابي. وأن المتعلم سيتعامل مع النوعين في السنة الأولى، بينما يتعامل مع التعبير الكتابي فقط في السنتين الثانية والثالثة.

وإذ يستوقف البحثُ الخطابَ البيداغوجي في المدرسة الجزائرية بهذا السؤال، فلأن الخطاب في نصه الواصف (المنهاج) قدَّم التعبير على أنه (نشاط) مرة، جاء في (مناهج السنة الأولى): " ينبغي النظر إلى نشاط التعبير الشفوي على أنه رافد قوي للتعبير الكتابي... وإن إدخال هذا النشاط في المقرر إنما جاء استجابة لعلاج ما يعاني منه المتعلمون من قصور.." [1]، كما ورد في في وثيقة المناهج للسنة الثانية: " وانطلاقا من مجموعة من المهارات اللغوية المتنوعة، التي يجب أن يتحكم فيها التلميذ حتى يصبح مبادئ المقاربة بالكفاءات، فإن نشاط التعبير الكتابي يدرس وفق منطق إدماج

1) وزارة التربية الوطنية. مناهج السنة الأولى. ص: 24.

المكتسبات "[1]. وهو (مهارات) مرة أخرى، حيث يقول المنهاج: " لكن التعبير ليس فقط متمكنا ..." [2]، وثالثة (هو ضرب من تقييم القدرة)، وفي نفس الوثيقة يقول: " التعبير الكتابي: هو ضرب من تقييم قدرة المتعلم على إدماج مكتسباته القبلية ... "[3]، دون أن يقرر أيٌّ هذه المفاهيم، تُلتَزَم؟ وبالتالي، سيُطرَح السؤالُ المنطقي الآخرُ، الذي يصبح أكثر إلحاحا، وهو؛ أليس التعبير رغبة في البوح والإفصاح عن حاجة متولدة في نفس المتكلم، يحتاج إلى صياغتها في قوالب لغوية، ليبعثها من عالم الأفكار، حيث الخفاء إلى عالم البوح والتواصل، حيث التجلي؟ فكيف يمكن أن تتحقق هذه الحاجة، من منظور تعليمي تعلمي، يخدم المتعلم، دونما تأثره بمثل هذا التجاوز؟ ثم، إذا كان التعبير بهذه الدلالة، ألا يكون المتعلم هو من سيسعى لإيجاد المادة اللغوية التي يعبر بها عن هذه الحاجة؟ نعم، قد يستعين المتعلم برصيد يملكه، كما قد يستعين برصيد يوفره النص التعليمي. لكن يبقى أن المتعلم هو من سيقرر؛ كيف يعبر، وكيف ينتج نصا.

ولأن المنهاج يدرك ذلك، فإنه لن يزعم غير هذا، حتى وإن تجاوز ضبط المفهوم. لهذا سيقرر مبدأ الشراكة مع المتعلم في إنتاج النص، بحكم ضرورة ممارسة الوصاية التعليمية، وتحمل المسؤولية على مخرجات التعليم.

إن مفهوما اصطلاحيا للتعبير يمكن أن نخلص إليه، هو أن التعبير إفصاح عما يدور في الذهن، أو يختلج في الصدر باستعمال الكلام أو الإيماء أو الحركات، بهدف بلوغ غرض من الأغراض. وكونه إفصاح، فهذا يجعل منه غاية يسعى نحو تحقيقها المتكلم (المرسل). وهو في الوقت نفسه، وسيلة يتحقق بها الإفهام. وعليه، يصبح فعلا تواصليا قائما على التبليغ، ويحقق جملة من الوظائف، هي وظائف اللغة، سيجسدها النص المُنتَجُ، أو يجسد بعضها.

---

1) وزارة التربية الوطنية. المناهج والوثائق المرافقة. السنة الثانية. ص: 43.

2) وزارة التربية الوطنية. مناهج السنة الأولى. ص: 26.

3) المرجع نفسه. ص: 26.

وما من شك في أن المدرسة، تسعى للإسهام في إكساب التلميذ مهارات استثمار القدرة على التعبير بنوعيه؛ الشفوي والكتابي، من خلال ما توفره له من إمكانية هضم المقروء الذي يُعَدُّ بمثابة المخزون النمطي، القابل للقياس عليه والنسج وفقه. وهو المخزون الذي يوفر حدا أدنى من الفصاحة والبيان، كي لا يخرج التلميذ عن نظام اللغة العربية (اللغة – الهدف). أو هو المخزون في أبسط تجلياته، الذي يوفر نمطا محاكيا، يضمن حدا أدنى من الالتزام بنظام العربية. يقول أحد الباحثين: "عندما نقوم باكتساب لغة، فإننا لا نتعلم صياغة جمل سليمة وتفهمها فحسب، كما لو كان الأمر يتعلق بوحدات لغوية منفردة حاصلة صدفة؛ بل إننا نتعلم كذلك استعمال جمل بالصورة المتلائمة والأغراض التبليغية "[1].

وإذ تتم الإشارة إلى البيان، فإنما يتم الافتراض مسبقا، بأن هناك حدا أدنى يجب أن يصل إليه المتعلم في تعلم اللغة وفق نظام العربية، ويستطيع أن يبني من خلاله خطابا، يضمن التعبير عن المعاني دونما التباس، وهذا الذي يوصل الفهم ويحقق التبليغ. وقديما قال (الجاحظ): " والبيان اسم جامع لكل شيء كشف لك المعنى، وهتك الحجاب دون الضمير، حتى يفضي السامع إلى حقيقته، ويهجم على محصوله كائنا ما كان ذلك البيان، ومن أي جنس كان الدليل، لأن مدار الأمر والغاية التي يجري إليها القائل والسامع، إنما هو الفهم والإفهام؛ فبأي شيء بلغت الإفهام وأوضحت المعنى، فذلك هو البيان في ذلك الموضع "[2].

ولئن كان النمط المحاكى والمتجلي، الذي تستدعيه العملية التعليمية، هو النص المكتوب، فإن الناتج الذي تنتظره العملية ذاتها، للتقويم، يجب أن يكون نصا يعكس القدرة على الفهم عند التلقي، والقدرة على الإفهام عند التبليغ.

فللتعبير الشفوي تدريب على استحضار البديهة والسرعة في التجاوب مع موقف لغوي

---

1) Widdowson , H.G/Une approche communicative de l’enseignement des langues. Paris. Hatier. 1981. P : 12 .

2) الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر). البيان والتبيين. ج 1. ص : 76.

مصطنع، يراهن على ذاكرة مشحونة برصيد لغوي مفترض، لذا كانت موضوعاته على صلة وثيقة بالمقروء (نصوص المطالعة في التعليم الثانوي) ، الذي يعتبر بمثابة المخزون النمطي الخاضع لنظام الوحدة التعليمية، والذي يجب أن يستدعى عند اللزوم.

وبتتبع الطريقة المعتمدة في إنتاج نصوص التعبير الشفوي، يلاحظ أنها تقوم على الحوار الذي يعتبر " وسيلة لعرض عدد من العناصر اللغوية وإفهامها ومحاكاتها "[1]، وهي بهذا تسعى لإكساب التلميذ جملة مهارات منها: السماع ، والفهم والتصحيح الذاتي ، والتعبير السليم. والحوار حسب الطريقة المتبعة في تقديم الحصة، ينظر إليه، على أنه (سؤال – جواب). ولكن، وحتى لا تقع الطريقة في فخ (الاستنطاق) فإنها تفسح المجال لتوقع أجوبة متعددة لسؤال واحد، كما تسمح بالأجوبة غير المقبولة في إطار لغوي صارم.

وقد نظر (سارتر) إلى الحوار على أنه "وجه من وجوه استعمال اللغة، وهو من هذه الناحية يفترض الغير، فاللغة على حد تعبيره، ليست ظاهرة مضافة إلى الغير ولكنها هي الوجود للغير (**L'être –pour – autre**) من حيث أنه وجود يحيل فيه الشعور إلى علاقة بالشعورات الأخرى، ومن حيث استشعار الذاتية نفسها موضوعا للغير"[2].

وإذا كان الحوار يستدعي وجود الآخر، فإن الكلام يصبح وسيطا ضروريا ، " وحين تكون ملكة الكلام عند الإنسان حاضرة ومتحققة، يكون ذلك كافيا بذاته لتحقق الحوار" [3]. وملكة الكلام هنا عند التلميذ محققة، ولكن في صورتها الدنيا، فهي محرفة بالنسبة للغة – الهدف، أو غير نامية. ومن خلال هذا، يسعى الوضع التعليمي لينمي هذه الملكة، ويعدل من انحرافها.

---

1. عاطف جودة نصر. الرمز الشعري عند الصوفية. ط 3. دار الأندلس. بيروت. 1983 م. ص: 61.
2. المرجع نفسه. ص: 61.
3. Denis Girard. Linguistique appliquée et didactique des langues. 2² édition. Armand Colin. Paris.1972. P: 57.

ثانيا: مسحة استكشافية لموضوعات التعبير في مقرر المرحلة الثانوية

بمعاينة موضوعات التعبير المقررة في مرحلة التعليم الثانوي، يمكن للباحث أن يميز بين نوعين من أنواع التعبير؛ يقررهما المنهاج، وهذا بالنظر إلى طريقة الأداء، وهما: التعبير الشفوي، والتعبير الكتابي*.

ويخصص للنوعين حصصا مبرمجة في السنة الأولى، لكنه يبقي على النوع الثاني فقط، للسنتين الثانية والثالثة. ويربط الموضوعات بالنسبة للنوعين، بموضوعات المطالعة. حيث ورد في وثيقة منهاج السنة الأولى: " ويستمد المدرس – في هذا المستوى– مادة تنشيط حصص التعبير الشفوي من مواضيع المطالعة الموجهة، كأن تتمحور حول:

- تلخيص فصل من فصول القصة أو القصة بكمالها.
- تحديد الموضوع الذي تعالجه القصة والتعليق عليه.
- تغيير نهاية القصة وفق رؤية مغايرة لرؤية الكاتب.
- تحديد موقف الكاتب من القضية التي يعالجها ونقده.
- تحديد شخصيات القصة وتحليل تصرفاتهم من خلال الأدوار المنوطة بهم "[1].

والمحاور هذه، توزعتها الموضوعات التالية للمطالعة المقررة نصوصها في الكتاب المدرسي الموجه للمتعلمين في السنة الأولى (جذع مشترك آداب)، وهي:

---

* " تتعدد أساليب تصنيف التعبير بتنوع الباحثين، وذلك على النحو الآتي:

أ– تصنيف التعبير على أساس دور المعلم والمتعلم في اختيار الموضوع، وتناوله كما يلي:

– التعبير المقيد: وهو الذي يفرض فيه المعلم على تلاميذه موضوعات محددة ليكتبوا فيها.

– التعبير الحر: وهو الذي يترك فيه المعلم للتلميذ الحرية في التعبير، فلا يقيده بموضوعمحدد، ولا يفرض عليه عبارة معينة.

– التعبير الموجه: وهو التعبير الذي يمنح فيه المتعلم قدرا من الحرية في اختيار الموضوع.

ب– تصنيف التعبير من حيث طريقة الأداء: وهو نوعان: شفهي وكتابي، وينقسم كل منهما إلى قسمين: تعبير وظيفي وتعبير إبداعي... " (ينظر لمزيد تفصيل؛ على عبد السميع قورة وآخران. اتجاهات حديثة في تعليم التعبير. ط 1. مؤسسة الانتشار العربي. بيروت. لبنان. 2013م. ص: 25.)

1. وزارة التربية الوطنية. مناهج السنة الأولى. ص: 25/24.

1) إيماني بالمستقبل (بيرتراند رسل)

2) الرجولة الحقة (أحمد أمين)

3) أرضنا الجميلة (إعداد وزارة الإعلام)

4) ثقافة ومثقفون (د. طه حسين)

5) الأخلاق والديمقراطية (عباس محمود العقاد)

6) الفيل يا ملك الزمان (سعد الله ونوس)

7) الإنسان بين الحقوق والواجبات (أحمد أمين)

8) المواجهة (جميلة زنير)

9) انتظار (قصة قصيرة لأبي العيد دودو)

10) مشهد من مسرحية مجنون ليلى (أحمد شوقي)

11) تلوث البيئة (د. محمد الرميحي)

12) الأدب والحرية (د. عباس الجزيري)

والمتأمل في موضوعات المطالعة، يمكن أن يميز توزعها على ثلاثة فنون أدبية؛ المقالة، (ثمانية موضوعات)، والمسرحية (موضوعين اثنين)، والقصة (موضوعين اثنين). وهي موضوعات جديرة بإثارة المتعلم، والدفع به للتفاعل مع معلمه، لأجل إثارة النقاش، وتوظيف الرصيد اللغوي المكتسب، وإدماج المعارف في سياق وضعيات مصطنعة، وبالتالي إنتاج النص اللغوي، في ظل الأهداف المرصودة. كما تتميز هذه الموضوعات بتعدد أنماطها النصية، وتنوعها؛ فمن النمط الحجاجي والوصفي الغالبين على فن المقالة، إلى النمط السردي في القصة والنمط الحواري في المسرحية، ناهيك عن وجود أنماط نصية أخرى شريكة في بناء كل نص.

أما عن موضوعات التعبير الكتابي لهذه السنة، فقد أوكل المنهاج للمعلم مهمة اختيار الموضوع، شرط التزامه بالأهداف، والعمل على استثارة الدافعية للكتابة لدى المتعلمين. فقد

ورد في نفس الوثيقة: " وتزداد قابلية التلاميذ على الكتابة متى عمل المدرس على استثارة الدوافع إليها، وذلك عن طريق:

– اختيار مواضيع مستمدة من خبراتهم ومن صميم انشغالاتهم.

– دفعهم إلى إغناء خبراتهم ومعارفهم بمطالعة مختلف المراجع والسندات والوثائق والتردد على المكتبات... "[1]. كما حدد المنهاج أنواعا للتعبير على المعلم أن يلتزم بها، وهي: " إن التعبير الكتابي بالنسبة إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي، يأخذ ثلاثة أشكال:

– التعبير التدريبي ويتناول ما يتعلق بتدريب التلاميذ على تلخيص بعض النصوص أو شرح بعضها الآخر، أو إتمام قصة، أو مسرحية، أو مقالة أو إنتاج نصوص أدبية متنوعة.

– التعبير الفكري ويتناول مناقشة قول أو حكمة أو رأي.

– التعبير الأدبي ويتناول الحديث عن أديب أو عصره أو فن من الفنون الأدبية مع التحليل والتعليل والموازنة.

وعلى أية حال، فمهما كان شكل التعبير، فعلى المدرس أن يراعي – في صوغه للموضوع المقترح على التلاميذ – مكتسباتهم القبلية وخاصية الإدماج "[2].

وأما بالنسبة للسنتين الثانية والثالثة، فيظهر أن الموضوعات ستبقى خاضعة لأشكال التعبير المحددة سابقا، مع بعض التغيير في المضامين بما يتناسب وطبيعة المعارف والمهارات التي بات يكتسبها المتعلم. وعليه، فقد تقرر للتعبير الكتابي في السنة الثانية:

" 1) التعبير التدريبي:

– تلخيص نصوص متنوعة.

– شرح نصوص متنوعة.

– كتابة قصص قصيرة وحكايات.

---

1. وزارة التربية الوطنية. مناهج السنة الأولى. ص: 26.

2. المرجع نفسه. ص: 26.

- تنتهي حرية الفرد عندما تبدأ حرية الآخرين.

2) التعبير الفكري:

- حقيقة الصداقة والصديق.
- التمييز العنصري وسبل الخلاص منه.
- مظاهر ثقافة الإنسان المعاصر.

3) التعبير الأدبي:

- أبو تمام والمتنبي حكيمان وأما الشاعر فالبحتري.
- من مظاهر التجديد في الشعر العباسي (الموضوعات، الأوزان، القوافي) "[1].

ويلاحظ أن المنهاج قد نحا نحو تصنيف آخر، في التعبير الكتابي، يختلف عن التصنيفين السابقين المشار إليهما في هامش المسحة الاستكشافية من جهة طبيعة الموضوع؛ إذ نجد أن الأقسام الثلاثة قد تتفق ضمنيا مع قسم التعبير الإبداعي، وقد يُقبَل إدراجها معه. إلا أن المتابع، يمكن أن يلاحظ أنَّ المنهاج سيتجاوز التعبير الوظيفي (كتابة رسائل إدارية، ملء استمارات أوصكوك أو حوالات، كتابة تقارير...)، ويهمله. ويبدو أنه يهدف إلى التركيز على كتابة المقال؛ فكل موضوعات السنة الثالثة محصورة فيه. حيث قررها وفق التالي*:

1. تلخيص نص
2. كتابة مقال عن الجهات المسؤولة عن تكوين شخصية الفرد
3. كتابة مقال نقدي وصفي عن الأدب المهجري
4. كتابة مقال فكري موضوعه (ماهية الحكم الحقيقي الذي أصدره)
5. كتابة مقال قصصي حواري موضوعه (الخيبة انسحاق للضعيف وللقوي نقطة انطلاق)
6. كتابة مقال تفسيري حجاجي عن النمو الديمغرافي.

---

1. وزارة التربية الوطنية. المناهج والوثائق المرافقة. السنة الثانية. ص: 51.

* ينظر، البرنامج مدون على الكتاب المدرسي للسنة الثالثة، في صفحاته الأولى بعد التقديم مباشرة.

7. تحليل قصة قصيرة انطلاقا من الخصائص الفنية
8. تحليل نص مسرحي

وبالنظر إلى عناوين هذه الموضوعات، يتبين أن المنهاج قد ركز اهتمامه في السنة الثالثة على الدفع بالمتعلم إلى التدرب على الكتابة وفق المقال؛ فحتى التلخيص إنما ينطلق من نص مقال، والتحليل للنص القصصي أو المسرحي، إنما هو الكتابة وفق المقال أيضا.

وعلى هذا، يتضح أن المنهاج يسعى إلى تحقيق هدف محدد كان قد رسمه للمتعلم، يتمثل في تحقيقه كفاءة ختامية في المجال الكتابي، هي: " كتابة نصوص سردية أو تفسيرية أو وصفية أو حجاجية أو حوارية أو إعلامية في وضعيات فعلية ونصوص نقدية ترتبط بآثار العصور المدروسة " [1]. فيفهم من هذا؛ لزوم اكتساب المتعلم كفاءة نصية، يجسدها من خلال الاسترسال في كتابة نصوص وفق الأنماط المشار إليها. وإنما تكتسب هذه الكفاءة النصية، " بتوفر عاملين أساسيين؛ فأما العامل الأول، فهو توفر خبرة نصية يحصلها القارئ من تجربة طويلة مع القراءة. وأما العامل الثاني، فهو ضرورة تزود القارئ بثقافة موسوعية متميزة، أو بعبارة أخرى بركام معرفي يشكل خلفية مرجعية ثقافية واسعة جدا " [2]. لقد تم الوقوف من قبل، من خلال استعراض مقرر النصوص الأدبية في السنة الثالثة، على مضاعفة عددها*، وهذا يوسع من خبرة المتعلم القرائية. كما يلاحظ أن عدد موضوعات التعبير قد زيد في عددها، فصارت ثمانية، بدلا من ستة موضوعات مقررة في السنتين السابقتين. وهذا النهج ينبع من مبرر منطقي، يتمثل في التفاعل الواجب بين القراءة والكتابة. يقول أحد الباحثين: " يعرف الجميع أن هناك علاقة تفاعل وترابط وظيفية وطيدة، تجمع فيما بين مهارتي القراءة والكتابة. ذلك أن التفاعل المتبادل بينهما هو الكفيل بضمان نمو متدرج

---

1. وزارة التربية الوطنية. الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي – اللغة العربية وآدابها– الشعبتان: آداب وفلسفة / لغات أجنبية. ص: 27.
2. محمد الأخضر الصبيحي. مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه. ص: 124.

* ينظر الفصل الأول من الباب الثالث.

في القدرات والإنجازات اللغوية للمتعلمين " [1]. وهذا يعني أن النص الأدبي التعليمي يكتنز معرفة نصية، يفترض فيها أن تكون المعرفة البانية لنص المتعلم المنتج. ففي النص التعليمي؛ معجم لغوي، وأجناس أدبية (شعر، نثر مقالي، أو قصة،..)، وأنماط نصية (وصف، سرد، حجاج، إيعاز، ...)، وأدوات ربط وبناء. والمتعلم إنما يُحَصِّل مثل هذه المعرفة، عندما ينجز فعله القرائي في مستواها العمودي*، ثم يسعى إلى توظيف هذه المعرفة في تدريباته الكتابية. " إن من شأن الاهتمام بالخصائص البنائية للأعمال الأدبية بمختلف أجناسها..، وبالنصوص بمختلف أنواعها..، أن يجعل التلاميذ يطلعون.. على خصائص ومميزات كل نوع من النصوص. وإن في تعرضهم باستمرار إلى ذلك ما يجعلهم يكتسبون الاستعمالات اللغوية والتقنيات وأنماط البناء الخاصة بنوع معين، والتي يستطيعون توظيفها فيما بعد، فيما يكلفون به من تمارين الكتابة والإنشاء. وبالمران والتمرس المستمرين يتمكنون من التحكم في التقنيات الكتابية لمختلف أنواع النصوص، وهو ما قد يوصل بعضهم، في مرحلة لاحقة، إلى الإبداع في إنشاءاتهم "[2].

إن رهان العملية التعليمية التعلمية للغة، يكمن في نهاية المطاف، في تحقق إنتاج المتعلم لنص سليم في معانيه، ومتماسك في بنائه، ومنسجم في علاقاته الداخلية مع مضمونه. وحتى ينتج المتعلم مثل هذا النص، فإنه يجب عليه تمثُّلُ مجموعة من القواعد، أشار إليها علماء النص، وحددها الباحث (ميشال شارول / Michel Charolle)، والتي يتعين عليه أن يراعي فيها مجموعة " العوامل التالية:

---

1. المصطفى بن عبد الله بوشوك. تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها. دراسة نظرية وميدانية في: تشخيص الصعوبات – اقتراح مقاربات ومناهج ديداكتيكية – بناء تصنيف ثلاثي الأبعاد في الأهداف اللسانية. ط 2. الهلال العربية للطباعة والنشر. الرباط. 1415هـ م 1994م. ص: 279.

* ينظر الفصل الثاني من الباب الأول.

2. محمد الأخضر الصبيحي. مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه. ص: 125.

- الوحدة الموضوعية للنص.
- عدم التناقض بين المعلومات.
- وجود علاقة منطقية بين أجزاء النص.
- وضوح الإحالة بالقدر الكافي " [1]. إن تحديد مجموعة هذه العوامل، كفيل بأن يجعل المتابع يربط بين حرص المنهاج على تقديمه لنصوص ذات موضوع واحد، حتى ولو تعمد الاجتزاء والتصرف، وبين التركيز في دراسة النص على خطوة الاتساق والانسجام؛ فهذا مما يعني أن المنهاج يستثمر العوامل المشار إليها، ليمكِّن المتعلمين من نص نموذج، يمْكِنهم محاكاته والبناء على منواله. لكن مما يمكن ملاحظته على هذه النصوص النماذج، هو أنها نصوص شعرية في غالبها، في مقابل النصوص النثرية. والمتعلم إنما ينتج في مواقفه التواصلية على اختلافها نصوصا نثرية بالأساس؛ أي أن المعروض للمحاكاة قليل، أضف إليه درجة الصعوبة الكامنة في جانبه الفني. ناهيك عن تغييب المعرفة النصية (أدوات الربط والبناء) من كل فعل تقعيدي أو ملخص، بل واستبعاد كل تطبيق أو تدريب عليها.

ثالثا: تحليل مدونة لعينة من تلاميذ المرحلة الثانوية:

أ- التعريف بعينة البحث:

1- إطارها العام:

تنتمي العينة التي تعرضت لها في هذا البحث، إلى نظام التعليم العام في المرحلة الثانوية، والتي تدوم ثلاث سنوات. وهي المرحلة الثانية بعد مرحلة التعليم الأساسي التي تستغرق تسع سنوات بعد العام التحضيري. ويندرج هذا التقسيم في سياق ما أقره (القانون التوجيهي للتربية الوطنية / 2008م) الذي صدر بديلا لأمرية 16 أفريل 1976م، والذي

1. محمد الأخضر الصبيحي. مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه. ص: 127.

أعاد هيكلة التعليم في بلادنا، للمرة الثانية بعد الاستقلال، وشمل فيها الإصلاح كل مستويات التعليم ما قبل الجامعي.

وقد تم تحديد العينة تحديدا عشوائيا، فكانت بثانوية (عمار مرناش) الواقعة في مدينة "سطيف"، في الحي الشعبي "حي يحياوي"، المنطقة الحضرية. حيث تم الاتصال بالمؤسسة (الثانوية) في بداية الموسم الدراسي 2015م – 2016م. وبها تابعت عملية إنجاز موضوعات التعبير الكتابي بها.

2- مواصفاتها:

أ- تمثل العينة التي وقع عليها الاختيار مجموع تلاميذ السنوات الثلاث، مبينة كما يلي:

- السنة الأولى؛ تلاميذ جذع مشترك آداب. قسم (1 أدبي 3). بمجموع: 38 تلميذ.
- السنة الثانية؛ تلاميذ شعبة الآداب والفلسفة. قسم (2 آ. ف 2). بمجموع: 36 تلميذ.
- السنة الثالثة؛ تلاميذ شعبة الآداب والفلسفة. قسم (3 آ. ف 3 / 3 آ. ف 4). بمجموع: 72 تلميذ.

ب- عدد عناصر العينة مجتمعة، يقدر بـ 146 تلميذ.

ج – يمثل تلاميذ العينة أبناء ذوي الدخل المتوسط في غالبيتهم، وقد ترجح الكفة لذوي الدخل المحدود. وهذا ما يبر محل الإقامة بالحي الشعبي. كما أن مستوى الأولياء الثقافي متوسط في عمومه، حيث توجد قلة منهم من أصحاب الشهادات الجامعية؛ فمعظمهم موظفون في الإدارات العمومية، أو بقطاع التعليم العام، أو تجار صغار، كما أن فيهم قلة من أصحاب المهن والحرف اليدوية.

ب- تحديد المدونة:

مدونة التعبير الكتابي المرصودة في هذا البحث، تمثل مجموع الكتابات لتلاميذ عينة البحث في السنوات الثلاث من مرحلة التعليم الثانوي، والمحصورة في عينة من الموضوعات المقررة التي قاموا بإنجازها في حصة التعبير الكتابي المبرمجة؛ حيث ينجز الموضوع الواحد

في ثلاثة حصص، موزعة على ثلاثة ساعات. يقدم الموضوع في الحصة الأولى، ويناقش ويُثرى مع المتعلمين، وفي الحصة الثانية من الأسبوع الموالي، يُحَرَّر كتابةً داخل القسم. أما الحصة الثالثة فتُخَصَّص للتصحيح واستلام الموضوعات مُقَيَّمة.

لهذا تم الاتصال بالمعلمين المشرفين على السنوات الثلاث في المؤسسة المذكورة سابقا، وبمساعدة الإدارة فيها، تم الحصول على مجموع هذه الكتابات.

والدافع في اعتماد التعبير الكتابي وسيلة لاستكشاف الناتج القرائي ومدى استثماره، هو:

1- التعبير الكتابي يسمح للمتعلم مراجعة ما يكتبه والتثبت منه، وهو بهذا يبتعد عن العفوية إلى حد يفوق نسبتها في التعبير الشفوي.

2- يمثل التعبير الكتابي، لدى عناصر العينة، الشكل التعبيري الذي يبرز قدرات المتعلمين المتنامية، والمجسدة للمكتسبات اللغوية بشكل يعكس مدى تحكمهم في توظيفها.

إن هذه المدونة، تتحدد موضوعاتها في:

- السنة الأولى: نص الموضوع، هو:

قال أحد الباحثين: " التسامح كلمة محببة إلى النفس، والإسلام دين التسامح، ينبذ العنف والكراهية، ويدعو إلى التعاون والسلام ببر مع المخالفين لنا في الدين. والبشرية في نظر الإسلام أسرة واحدة. وقد وصف الله المسلمين بأنهم أمة تدعو إلى الخير والتسامح والمحبة. كل هذه القيم والمعاني والمبادئ الأخلاقية معروفة ومحفوظة، ونعلمها لطلابنا، ونتباهى بها في خطابنا الديني عبر المنابر الدينية والإعلامية ".

المطلوب: اكتب موضوعا إنشائيا، تدعم فيه هذه الفكرة، وتحللها.

- السنة الثانية: نص الموضوع هو:

قرأت نص (النزعة العقلية في القصيدة العربية) لصاحبه (شوقي ضيف).

المطلوب: عد إلى النص فاقرأه، ثم قم بتلخيصه.

- السنة الثالثة: نص الموضوع هو:

أسهم الأدب المهجري في ميلاد أدب عربي متميز، تطبعه نزعة تجديدية تحمل في طياتها ثورة على التقليد وبعدا إنسانيا وحنينا إلى الأوطان، وقيما أخرى.

المطلوب: اكتب مقالا أدبيا تحلل فيه هذا الرأي، مبرزا مختلف مظاهر التجديد وأسبابه وعوامله لدى الأدباء المهجريين، ذاكرا أشهر الأعلام، ونشاطاتهم الأدبية التي جسدت شتى أفكارهم ومبادئهم.

وما يلاحظ على هذه المدونة أنَّ موضوعاتها تنوَّعتْ بين الإنشاء (التعبير الفكري)، والتلخيص (التعبير التدريبي والكتابة التي تخضع للضوابط)، والكتابة الفنية الموجهة (التعبير الأدبي). وبهذا، فقد شملت عينة من كل صنف حدده المنهاج.

وعن كيفية تعاملي مع هذه الكتابات، فقد قمت بتحليلها اعتمادا على مجموعة من المعايير حددها الباحثان (ميشال شارول والمصطفى بوشوك) مع بعض التصرف والإضافة، وهي:

1- امتلاك المتعلمين للنظام الترميزي واستبطانه.

2- توظيفهم للرصيد اللغوي النصي.

3- استرسالهم في الكتابة مع مراعاة الوحدة الموضوعية في النصوص المنتجة.

4- عدم وجود تناقض بين معلوماتهم المقدمة.

5- مدى حرصهم على تماسك وانسجام نصوصهم.

ج- تحليل مدونة التعبير الكتابي:

1- امتلاك المتعلمين للنظام الترميزي واستبطانه: على الرغم من التجارب القرائية الكثيرة المقررة في المسار الدراسي للمتعلمين، وتعاملهم مع نظام اللغة الترميزي في مرحلة التعليم الأساسي الأولى، بأطوارها الثلاثة، تقعيدا وتدريبا، إلا أن نصوصهم المنتجة ما زالت تعرف شيوع الأخطاء الإملائية، وعدم قدرتهم على التخلص منها. ومن أمثلة ذلك:

عبارة المتعلم	الخطأ	صوابه
.. وإن لتسامح فوائد.. .. هم أصحاب مذاهب والأديان..	لتسامح مذاهب	للتسامح (بدخول لام الجر تسقط ألف التعريف وتكتب اللام لأن التاء حرف شمسي) المذاهب.. (يعطف المعرَّف على المعرَّف)
.. والكاظمين الغيظ و العافين عن الناس..	.... و العافين..	.. والعافين (الواو للوصل، فتكتب متصلة)
.. وديننا يدعوا إلى التعاون..	يدعوا..	يدعو.. (الألف الفارقة تكتب مع واو الجماعة، لا في حالة الإفراد)
.. فكان لذالك..	.. لذالك..	.. لذلك.. (من الأسماء التي تنطق ألفها ولا تكتب)
.. تفننوا في علاج مشاكل الجبر والإختيار.. / .. حيث إعتزم	.. الإختيار..	الاختيار(الهمزة في الأفعال الخماسية أو السداسية أو مصادرهما للوصل وليست للقطع)
.. مناضرات.. ضروف.. إظافة	مناضرات.. ضروف.. إظافة	.. مناظرات.. ظروف.. إضافة.. (التمييز بين الظاء والضاد يأتي من كثرة المطالعة والتأمل)

جدول يبين بعض أنواع الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي

وقد لاحظ بعض الباحثين العرب أن مثل هذه الأخطاء تشيع في كتابات التلاميذ العرب في عمومهم، فلم يكن تلاميذ المدرسة الجزائرية استثناءا. واتضح لهم " بأنها لا تنحصر في

مستوى التعليم الثانوي، بل تتعداه لتمس كتابات الطلبة المتمرنين الذين تخرجوا من كليات الآداب العربية "[1]. وما من شك في أن أخطاء من هذا النوع ستؤثر بالسلب على بناء النص المُنتَج وتماسكه، أضف إلى ذلك رداءة الخط، فهي تُشتِّتُ تركيز القاريء، ولا تُمكِّنُه من تحصيل المعنى مجتمعا.

2. توظيفهم للرصيد اللغوي النصي:

– بالنسبة لتلاميذ السنة الأولى: كان المطلوب منهم كتابة موضوع إنشائي حول خلق التسامح. ويلاحظ القارئ لكتاباتهم، أنهم وظفوا رصيدا لغويا، استفادوه من مواقف لغوية دراسية سابقة، أو بدا تأثرهم فيه بلغة الإعلام. نحو قول بعضهم: " وإن إسلامنا دائما دين التسامح والسلام والخير". أو " كما أن ديننا دين تسامح لا دين كره ". فنسْبُ الإسلام إلى جماعة المتكلمين (نا)، وتوظيف لفظتي (التسامح والسلام)، يبين تأثر المتعلم بلغة الإعلام والخطاب الديني الذي بات يُرَوِّج لخطاب المدافع عن قيم المجتمع ومبادئه. ويبقى أن بعضهم – القليل– استعان بالنص التواصلي، ولعل مرد ذلك، أنه نص تفسيري للنص الأدبي. وعلى الرغم من أن المطلوب منهم توظيف شواهد (والغالب أنها شواهد النص الأدبي – قصيدة زهير –) إلا أن كل تلاميذ القسم لم يلجؤوا إليه، ولم يوظفوا قاموسه اللغوي (وهو المقصود هنا). ويبدو أن بُعْد لغة العصر تدفع بالمتعلم إلى تجنبها، حتى ولو كانت في مستوى الوحدات المعجمية. والحقيقة أنَّ بعض التلاميذ، صرَّح معبِّرا عن عدم قدرته على فهم لغة نصوص الشعراء الجاهليين*. لذلك استعان معظمهم، بشواهد دينية (آيات قرآنية أو أحاديث نبوية) حتى وإن كانت غير صحيحة في مبناها أو في معناها، مستخدمين في ذلك مهارة التذكر والاستظهار. ومن أمثلة ذلك: عَدُّ الحديث الشريف آية قرآنية كريمة، نحو: " إن

---

1. المصطفى بن عبد الله بوشوك. تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها. ص: 367.

* من تجربتي في التعليم الثانوي.

الله عفو يحب العفو " فقد أسقط التلميذ صياغة الحديث " إن الله طيب يحب الطيب " على الدعاء في الحديث الشريف " اللهم إنك عفو تحب العفو فاعف عني "، ولم يتردد في توظيفه شاهدا على معنى أراده. وهنا يلاحظ أن المتعلم لجأ إلى مستوى متدرج من مستويات التذكر. هو التذكر الاسترجاعي للوحدات المعرفية واللغوية. يقول أحد الباحثين: " هو التذكر في أبسط صوره الذي يَعتمِد الإحالة الأحادية أو الثنائية، ويتضح من خلال استحضار وحدات معرفية مصوغة في تراكيب لغوية، قد تكون معلومة أو قاعدة أو فكرة، سبق للتلميذ أنْ تَعلَّمَها، بالتعرف أو إعادة البناء. ومن معايير تحقيق هذا المستوى مهارة التلميذ في إعادة بناء قاعدة لغوية، أو استحضار أمثلة توضيحية لها "[1].

– بالنسبة لتلاميذ السنة الثانية: فقد كان موضوعهم للتعبير، تقديم ملخص لنص (النزعة العقلية في القصيدة العربية). وهو نص من النصوص التواصلية التي تقَدَّمُ لمساعدة المتعلم على تكوين خلفية معرفية، تسهم في فهم النص الأدبي. وهو مقرر دوما في الأسبوع الثاني بعده.

والتلخيص تقنية تقوم على " حذف الفضول والحشو إبقاء على المهم " [2]. وهو تقنية وظيفية متعددة الفوائد، تسهم في تحديد الأفكار الرئيسة، وتَبَيُّنِ الجانب المضموني الهام للنص. والتلخيص لا يُسَلِّمُ للقارئ بتوظيف لغة المؤلف، وإنما يُلْزِمُه بإعادة الصياغة بلغته الخاصة وأسلوبه الشخصي. فيفترض في المتعلم عندما يلخِّصُ، أن يلجأ إلى الاستعانة برصيد لغوي مكتسب، من مواقف لغوية سابقة. والمتأمل في ملخصات التلاميذ، تستوقفه جملة ملحوظات، هي:

– قد يميل بعض المتعلمين إلى توظيف بعض العبارات أو الألفاظ في النص المنتج، حتى

---

1. المصطفى بن عبد الله بوشوك. تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها. ص: 364.

2. رياض زكي قاسم. تقنيات التعبير العربي. ط 2. دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع. بيروت. لبنان. 2002م. ص: 289.

ولو لم يفهمها؛ كأن يقول بعضهم: (وعكفوا عن الفلسفة اليونانية. وكانوا يحاورون أصحاب الملل والنحل..). فعبارة (عكفوا عن الفلسفة) دلت على أنَّ المتعلم أخطأ في التركيب، لغموض دلالة الفعل (عكف)، حيث يظهر أن اللفظة لم تدخل قاموسه من قبل. وكذا الحال بالنسبة للفظتي (الملل والنحل).

– يُفتَرَض في تقنية التلخيص أنها تدفع المتعلم ليتحدث بلسان المؤلف، لا بلسان غيره؛ إلا أنَّ بعض المتعلمين يهملون هذا الأمر، كأن يقول بعضهم: (يتكلم النص عن الحياة العقلية..). فمثل هذه العبارة لا تُقبَلُ في الملخصات.

– يلتزم معظم المتعلمين بلغة النص الأصلي، فلا يتجاوزونها إلى توظيف رصيدهم اللغوي للتعبير عن أفكار النص، إلا في القليل النادر؛ كأن يقول بعضهم وهو يصف حال الشاعر المتأثر بما تمت ترجمته: (وجد نفسه مولعا.. / .. ساعيا..)، وقد يستخدم التعبير المجازي فيقول: (.. فئة المعتزلة التي عدت بمثابة المجداف لسفينة الفكر العباسي..). فيلاحظ أن المتعلم هنا، قد وُفِّقَ في تلخيص المعنى بألفاظ موجودة في النص الأصلي، إلا أن عبارته كانت غير مقبولة تقنيا، لأنها جاءت في سياق الشرح والتوسع، وهذا من الحشو المرفوض في التلخيص.

– على الرغم من أنَّ التلخيص يلزم القارئ بمضمونه؛ فلا يضيف من عنده، ولا يقوِّل النص ما لم يقله، إلا أنَّ بعض المتعلمين قد يوظفون معرفة لم ترد في النص؛ كأنْ يذكر (كتاب كليلة ودمنة، أو الشاعر أبا تمام مثلا، والمؤلِّفُ لم يذكرهما)، أو أن يصف العصر بـ (الذهبي) والكاتب لم يصفه، أو أن يتمادى بعضهم فيرى بأنه من العصور (الفولاذية).

– بالنسبة للسنة الثالثة: كان المطلوب كتابة مقال أدبي عن إسهام الأدب المهجري في ميلاد أدب عربي متميز.

والكتابة وفق فن المقال تعني أنَّ صاحبه بصدد تقديم بحث موجز " يتناول بالعرض والتوضيح، أو التحليل، أو النقد رأيا خاصا، أو فكرة عامة، أو مسألة اجتماعية أو اقتصادية أو أدبية أو علمية أو سياسية، فيشرح الكاتب فيه جوانب الرأي أو المسألة ويؤيد كلامه

بالبراهين المقنعة للقارئ " [1]. فإذا ما كانت الكتابة مقالة أدبية فإنها ستتميز " بظهور العاطفة قوية في ثناياها، فهي المحرك إلى الكتابة، وبسببها يتمثل الوجدان في العبارة الجميلة، واللفظ المتخيَّر والصياغة المتقنة، وفيها تتولد الصور الخيالية التي تبرز العاطفة بعفويتها وصدقها " [2]، أي أنها ستستدعي طول النفس؛ بمعنى الاسترسال في الكتابة، والتزود برصيد لغوي ثري، تشحن ألفاظه بشحنات كثيرة الإيحاء، وممزوجة بما يثير عاطفة القارئ، ناهيك عن الدلالات اللغوية والمعرفية التي ستقدم بأسلوب فني.

والمتأمل في كتابات المتعلمين لهذه السنة، يمكنه أن يتبيَّن تطورا متحققا في الرصيد اللغوي حتى وإن خالط بعضه سوء تقدير في الدلالة. فمن عبارات بعضهم الموحية: (كان الأدب المهجري بسمة في فم الزمن، وأنشودة عذبة في ثغر التاريخ، وبلسما شافيا لرعيل من مهاجري بعض الأقطار العربية خفف عنهم آلام الغربة). فيلاحظ أن المتعلم استطاع أن يوظف وحدات إفرادية أو تراكيب عكست التعبير الأدبي المشحون بكثير من الإيحاء، مما دلَّ على وعي بالدور الوظيفي للغة في المقام المناسب، في حدود نضجه العقلي. لأنَّ هذا المتعلم، هو الذي سيخلط في الدلالة – أيضا – حين يقول: (بعد خمسة قرون من الجمود الثقافي والأدبي الناجم عن الافتقار إلى الحرية التي هي أم الفكر أمام ظاهرة فريدة من نوعها سمحت لهؤلاء المبدعين الذين قمعت عبقريتهم في أوطانهم وبعد انتقلوا إلى الضفة الأخرى للأطلس وتنفسوا برئة العالم الجديد وبإطلاق العنان لأجنحة أفكارهم وأحاسيسهم بالتحليق إلى فضاء الخيال والطمأنينة). فالواضح أنَّ المتعلم أراد أنْ يشير إلى جوِّ الحرية الذي يسمح بتفتق العبقرية الموجود في بلاد الغربة والذي افتقده أدباؤنا في أوطانهم، لكنه كان ضحية جنوح الخيال إلى معنى لم يكتمل، حيث بتر المعنى وسكت حيث لا يحسُنُ السكوت. فما

---

1. رياض زكي قاسم. تقنيات التعبير العربي. ص: 181.

2. المرجع نفسه. ص: 183.

المعنى المحصل من (وبإطلاق العنان لأجنحة الأفكار والأحاسيس)، (بالتحليق إلى فضاء الخيال والطمأنينة). إنه يعطف حيث لا يجب العطف، فشبه الجملة (بإطلاق العنان) يعطفها على الجملة الفعلية (وتنفسوا..)، ويسند بأدوات لا تؤدي وظيفة الإسناد، نحو: (إلى) في قوله: (بالتحليق إلى فضاء الخيال..). بل إن هذا المتعلم هو من سيكتب (المذمون) بدلا من (المضمون)، وهو الآخر الذي سيردد (الشعراء الذين هجروا..) بدلا من (.. هاجروا..). وعلى الرغم من هذا فإنه هو من سيوظف: (القومية العربية / لغة الضاد / التجديد / التقليد / النزعة الفلسفية والتأملية / أرخى / رسَّخ / التعسف / القريحة...) وغير ذلك. والمراد من هذا؛ أن المتعلم كلما زادت خبرته بالمواقف اللغوية، استطاع أن ينمي قاموسه. وبالتالي، فقد يمتلك في رصيده اللغوي ألفاظا أو تراكيب، لها من الدلالات ما يمكن أن تساعده على بناء موقف تعلمي أو تواصلي دال، لكنه يفشل في ذلك لقلة خبرته وتجربته في توظيف مثل هذا الرصيد.

3- استرسالهم في الكتابة مع مراعاة الوحدة الموضوعية في النصوص المنتجة: يعد الاسترسال في الكتابة عموما، مطلب من مطالب المنظومة التعليمية التعلمية للغة. وهو هدف ختامي تسعى إلى تحقيقه. فالاسترسال يدل على ثراء قاموس المتعلم، وتعدد تجاربه التعبيرية، ويزيد الثقة بالنفس، بشرط التزام الموضوع الذي يكتب فيه؛ أي تحقق الوحدة الموضوعية.

وبمتابعة المدونة في السنوات الثلاث، يمكن تلمس الالتزام بوحدة الموضوع في كتابات المتعلمين، ولعل سبب ذلك يتحدد في وجود المعلم / الرقيب الذي يوجه أثناء المناقشة، ويتابع أثناء الكتابة، ويقَيِّم بعد الإنجاز؛ أي أن حضور المعلم الواحد في المواقف المتعددة، أصبح حضورا لوحدة الموضوع. لكن الاسترسال يبقى مرتبطا بالمتعلم في مدى قدرته على المتابعة والتركيز في أثناء النقاش ومعالجة الأفكار، ومدى خبرته بالمواقف اللغوية المختلفة، وقبل ذلك بثراء رصيده اللغوي. لهذا يمكن تحديد مجموعة من الاستنتاجات، هي:

– في موضوعي السنتين الأولى والثالثة (سواء في التعبير التدريبي أم في التعبير الأدبي وعلى الترتيب) حيث كان المطلوب يستدعي الكتابة باسترسال، تَبيَّنَ أنَّ قدرة المتعلمين على ذلك تعاني ضعفا واضحا؛ فمعظم المتعلمين لا يستطيعون تجاوز الصفحة الواحدة في تعبيرهم، بنسبة قد تتعدى الثلثين. حيث يجد المتابع أنهم يبترون جملهم في مقامٍ أوَّلٍ، نحو قول أحدهم: (... وأنتجوا أدبا تقليديا ثم اتجهوا وكانوا جماعتين هما الرابطة القلمية... والعصبة الأندلسية..)، فالبتر قد وقع في مستوى القول بالتجديد في الأدب الذي غَيَّبَه المتعلم عندما حذفه في قوله: (ثم اتجهوا..) ولو توسع في الجملة لكان هذا أدعى إلى وضوح المعنى، وتحقق الاسترسال. والتوسع تقنية في التعبير تتحقق بالإضافة، أو بالتشبيه أو باستعمال الترادف أو باللجوء إلى تكرار المعنى. فكان بإمكان المتعلم أن يضيف حالا، فيقول مثلا: (ثم اتجهوا مصممين على التجديد فيه..).

– لا يمكن للمتابع – في المقابل – أن يفهم من ضعف القدرة على الاسترسال، أنَّ هناك قدرة على الإيجاز في التعبير. وهذا الذي سيكشفه موضوع التلخيص. فالمتعلم لن يميل إلى التخلي عن الحشو وفضول الكلام. ولكنه يستطرد حيث لا يجب، ويسكت حيث لا يجب. فالمتابع سيجد أنَّ المتعلم وهو يلخص النص يميل إلى ذكر الشروحات والبراهين والشواهد الواردة في النص الأصلي، ظنا منه أنها مهمة فيتمسك بها، ومن أمثلة ذلك، قول أحدهم: (ومضوا يتمثلون كثيرا من هذه الألوان ويحولونها غذاء شعريا بديعا، منها: الفارسي والهندي واليوناني...)، بل لعل بعضهم سيكتب في ملخصه أشعارا شواهد. وكل هذا كلام حشو من الواجب الاستغناء عنه في الملخصات، وعلى المعلم أن يلزم المتعلمين الكتابة وفق ضوابط تقنية التلخيص.

4– عدم وجود تناقض بين معلوماتهم المقدمة: والمقصود بهذا؛ أن لايقدم المتعلم معلومة غير صحيحة، أو ينقضها في سياق كتابته، أو ينسبها نسبة خاطئة. وللباحث أن ينظر في بعض نصوص متعلمي السنة الثالثة، ليقف على وجود مثل هذا التناقض بهذا المفهوم. يقول

واحد منهم: "ساهم الأدب المهجري في ميلاد الأدب العربي متميز تطبعه النزعة التجديدية...حيث اعتزم الأدباء العرب النزوح عن أوطانهم فارين من الظلم..". وتتكرر في كتابات البعض منهم (.. أن شعراء وأدباء من مختلف الجنسيات فروا إلى بلاد الغربة..)، ورأى بعضهم أن أدباء المهجر (وبفضل معايشتهم للحضارة الغربية.. وتأثرهم بآدابها فهم أحسن من مثل الأدب الروحاني عند العرب..). ففي مثل هذه العينات، يقف الباحث على معارف مغلوطة، يجب على المعلمين تصويبها. فالأدب المهجري أدب حديث، فكيف يسهم في ميلاد أدب متجذر في التاريخ؟ وعن أية جنسيات يتحدث المتعلم؟ فالتعميم لا يجوز في هذا الموقف. وإذا كان المقصود أدباء العرب، فهم لم يفروا، وإنما خرج من هاجر منهم بإرادته، تحت ضغط كثير من الأسباب السياسية أو الاجتماعية أو غير ذلك. وما معنى الأدب الروحاني؟ إنَّ مثل هذه العبارة لم توظفها المعرفة المدرسية، ولا يمكن القبول بأن المتعلم يدرك معناها، بالنظر إلى المستوى المعرفي المحدود للمتعلمين في مثل هذه المرحلة.

5- مدى حرصهم على تماسك وانسجام نصوصهم: تم التأكيد من قبل على أنَّ شيوع الأخطاء اللغوية في كتابات المتعلمين، تؤثر سلبا على بناء نصوصهم وتماسكها. كما أن توظيف المتعلم لألفاظ لا يفهم معانيها، يُمَوْقِعها في سياقات يطمئن إليها دون أنْ يُحْسِنَ مَوْضَعَتها، سرعان ما يكشف هشاشة الربط. لهذا ستبقى الكتابة، دوما، تستدعي ضرورة الالتزام بضوابطها إن في المستوى الترميزي أو في مستوى البناء اللغوي للنص. وحتى يتم التحقق من تأثر النص الذي ينتجه المتعلم في تماسكه وانسجامه، فليتأمل المتابع هذه الأمثلة من المدونة: يقول متعلم في السنة الأولى معبِّرا في موضوع (مزايا التسامح):

" أصبحت ظاهرة التسامح تكاد تنعدم في وقتنا هذا وبشكل كبير سواء في المجتمعات العربية أو الغربية حيث انتشرت الكراهيةُ وكثرةِ الحروب وساد الظلم والفقر وأوشكت العلاقات الودية والإنسانية والعائلية على الزوال.

لقد فتكت ظاهرة اللاتسامح بالمجتمعات حيث قضت على روح الأخوة والمحبة وحولت العالم إلى مكان موحش لا وجود للعفو فيه.

على الإنسان التحلي بخلق التسامح الذي هو مبدأ كل حياة آمنة ونبذ العنف ونشر السلم حتى تستقر الحياة ويعم السلام.

قال الله تعالى: " إن الله عفو يحب العفو "* فضل التسامح على البشرية رقي المجتمعات ويؤلف القلوب ويقوي روابط الأخوة بين الناس ويساهم في نشر التعاون والثقة بين أفراد المجتمع. فهو كنز يفتقده الجميع لذا على الإنسان التحلي به والعمل به ".

إن أول ما يلفت الانتباه في هذا النص غياب علامات الوقف والترقيم، إلا في القليل كالنقطة في نهاية الفقرات، والنقطتين المتراكبتين مع علامتي التنصيص عند ذكر الشاهد. ومعلوم أنَّ ضبط النص بمثل هذه العلامات، يحفظ سلامة التواصل بين الكاتب والقاريء. " وأي سوء في استعمال هذه الرموز، أو في فهم غرضها، من قِبَل الواضع أو المتلقي يسبِّبُ التباسا أو اضطرابا في فهم مضمون النص، موضوع التواصل " [1]. ولهذا ظلت النصوص التعليمية تحرص على الالتزام بها، وإظهارها في كل وضعية تعليمية تعلمية. " فهي تساعد في إيضاح مضمون النص، وإبراز مفاصله، والربط بينها، وتشير إلى أحوال واضعها في نسيج تعبيره من خبر وإنشاء والتنقل بين أساليبها " [2]. لكن، يبدو أن إغفال المعلمين لها، وعدم إلزام المتعلمين بها جعلها تشيع في معظم كتاباتهم، حتى صارت ظاهرة، يجب معالجتها. فحين يتأمل المتابع النص / المثال، يرى أنَّ فقراته بدت أسطرا، استقلت في مجموعات انتظمتها دلالة معينة. بينما الأصل أنَّ النص فقرة أو مجموعة فقرات.

والفقرة من ناحية الشكل، تبدأ بتبييض مسافة يلتزم مقدارها عند بداية كل فقرة، وتنتهي بنقطة. وهذا الشكل سيحيل إلى المضمون المتجمع فيها وفق ترتيب معين لجمله، تترابط فيما بينها، لتعبِّر عن فكرة رئيسة تشرحها أفكار ثانوية في الغالب. لكن غياب مثل هذا التنظيم،

---

1. رياض زكي قاسم. تقنيات التعبير العربي. ص:163.
2. المرجع نفسه. ص: 163.

* يلاحظ أنَّ المتعلم قد وقع في خطإ، تم تحديده بالمعيار الرابع وهو: عدم وجود التناقض بين المعلومات المقدمة، حيث عَدَّ الحديث الشريف آية قرآنية. تُنظر، الصفحة: 276.

جعل النص يبدو في ظاهره مفككا، أو تصفيفا لمجموعة من الجمل. وقد تبدو نصوص أخرى بمثل هذا الشكل، وتكون أحجام خطوط أصحابها مكثفة، أو غير واضحة، بما يُظْهِر النص كتلة من الأسطر، لا يستطيع القاريء تَبَيُّنَ فقراتها، فيخلط في قراءته بين الأول منها والذي يليه، فتضطرب أفكاره، مما يدفعه إلى التوقف عن المتابعة.

لقد بات ثابتا لدى الباحثين، أنَّ لعلامات الوقف دورا رئيسا في تنظيم الكتابة بالنسبة للمؤلف، وتنظيم القراءة بالنسبة للقارئ. هذا التنظيم يظهر أثره في مستوى العلاقات الداخلية بين الوحدات اللغوية حين تنتظم بناء على الدور المنوط بها لخدمة المعنى، وهذا يستدعي تشارك الكاتب والقارئ في عملية البناء الدلالي؛ فكلما توظفت علامات الوقف والترقيم توظيفا مناسبا، كلما أسهمت في إبراز انسجام النص الذي يقرره القارئ، حين يستطيع تحصيل فهم مما يقرأ، بسهولة ويسر.

وعليه، فلا يمكن تقرير الانسجام في هذا النص / المثال، لصعوبة تحصيل معانيه. فَعَدُّ التسامح ظاهرة، بدلا من القول بأنه خُلُق، وبدء النص بالفعل (أصبح) الذي يوحي بالوجود، ثم إرداف القول بالصيرورة إلى الزوال، دونما وضع علامة دالة على الوقف، فصلا أو اعتراضا، قد يدفع إلى الاعتقاد بأن النص أوله واقع في جهة أخرى، أو أنه محذوف.

أما عن أدوات التماسك التي وظفها المتعلم، فيبدو أنها تنوعت بين أدوات اتساق معجمي تمثَّل في استخدام الترادف أو ما يسمى (إعادة الصياغة)، نحو: تكاد، أوشكت / فتكت، قضت. والتكرار، نحو: ظاهرة التسامح، خلق التسامح، فضل التسامح / في المجتمعات، بالمجتمعات، رقي المجتمعات، أفراد المجتمع. وأدوات اتساق نحوي يلمسه الباحث في الإحالة، نحو: ضمير الغياب (هي) العائد على ظاهرة التسامح، والمتعلق بالأفعال؛ أصبحت، تكاد، تنعدم. والاسم الموصول (الذي) المتعلق بـ (خلق التسامح). والعطف، المتمثل في استخدام الوصل بالأداة (واو)، نحو: وساد الظلم والفقر وأوشكت العلاقات.. نبذ العنف ونشر السلم حتى تستقر الحياة ويعم السلام. كما وظف المتعلم أدوات التضام أو

المصاحبات اللغوية، متمثلة بالخصوص في التضاد، نحو: التسامح، اللاتسامح / نبذ العنف، نشر السلم.

ويقول متعلم في السنة الثانية، ملخصا نص (أثر النزعة العقلية في القصيدة العربية):

" ... مضى الشعراء منذ ظهور كتابي الأدب الكبير والأدب الصغير لابن مقفع من محاولات استكشاف دفائن المعاني واستخراج دقائقها

بكيتك يا علي بدمع عيني فما أغنى البكاء عليك شيئا

ولعل أكبر بيئة عنيت بهذه الثقافات المتنوعة.

أن استكشفوا لأنفسهم عالمهم العقلي الذي يموج بطرائق الذهن في جميع المعاني الحسية والعقلية. وقد سخر بشر عقله في نضم قصائد تدخل في التاريخ الطبيعي يتحدث فيها.

هكذا كان رقي الحياة العقلية في العصر العباسي وأثر نزعتها على القصيدة في تلك الفترة ".

والمتأمل في هذا المقطع من الملخص، يمكنه أن يلاحظ تعدد الأخطاء التي وقع فيها المتعلم؛ من إملائية (لابن مقفع، لابن المقفع / نضم، نظم)، إلى تركيبية (مضى الشعراء... من محاولات استكشاف..، مضى الشعراء... في محاولات..)، إلى ما يسميه الباحث (المصطفى بوشوك) بالانحباسات التعبيرية، والتي قد تشكل ظاهرة تحتاج إلى كثير من البحوث والدراسات، والتي قد لا ينتبه إليها كثير من المعلمين، رغم شيوعها بين المتعلمين. وبالعودة إلى النص / المثال، نجد المتعلم يعاني من هذا الانحباس، فهو لا يكمل جمله، وبدا جليا أنَّ هذا المقطع من نصه كان رصفا لمجموعة من الجمل المضطربة في دلالاتها، والأفكار غير المنسجمة التي لا رابط بينها، لولا السياق الذي وردت فيه. ويردُّ الباحثون مثل هذه التوقفات إلى (انحباسات أمراضية)، يقول (المصطفى بوشوك): " والظاهر أن هذه الحالة ومثيلاتها ، تعتبر حالات طارئة، تمثل أعراضا لانحباسات أمراضية، يمكن أن تصيب القدرة اللغوية للتلميذ في أية مرحلة من مراحل تعلمه... إذ أنها حالة أمراضية

يمكن أن تتسبب في الفشل الدراسي على مستوى التعليم الابتدائي، الثانوي أو العالي "[1].

إنَّ المتعلم يستطيع إنتاج نص في أي موقف تواصلي تعلمي دال، بشرط أن يسم نصه بالنصية التي تتحقق بالاتساق والانسجام معا. فإذا لم يظهر أحدهما، أو بدا فيه بعض الاضطراب فإن النص سيضطرب، وسيكون بناؤه هشا. وهذا الذي تأكَّد من خلال هذا النص، ومن خلال سائر العينات المعالجة. كما أن الاتساق قد يسهل تحقيقه، طالما أن المتعلمين يحتكون بأدواته الظاهرة في المواقف اللغوية المختلفة والمتكررة، في المنطوق والمكتوب، لكن الانسجام قد يتعذر إدراكه عند الكثير منهم، لأنه لا يظهر من خلال أدوات تدل عليه، وإنما من خلال علاقات يحققها التوافق في مستوى الفكر والوجدان بين القارئ والنص. ولهذا يحتاج المتعلم إلى كثير من القراءات حتى تنضج خبرته، فيتمرس على التحليل والنقد، ليصل إلى مستوى إنتاج نص متماسك ومنسجم.

وخلاصة لما تم التوصل إليه، من خلال التعامل مع هذه المدونة، في السنوات الثلاثة، يمكن القول أن المتعلم في مرحلة التعليم الثانوي، يتفاعل بشكل أساس مع الموضوعات التي تلفت انتباهه، أو تختبر قدراته، ويباشر فعلا تواصليا قائما على إنتاج النص، بشرط أن يجد له وحدات دلالية وظيفية في بيئته اللغوية. بل وستكون له الجرأة على تخطي حاجز المقروء في ذلك؛ فاللغة في مستوى مفرداتها التي يفترض أن يبني بها خطابه، لا يجد فيها المتعلم – في الغالب – ما يساعده على ذلك. لهذا وجدنا أنه لا يستنفذ لغة المقروء إلا في المجالات الضيقة، وفي الأوضاع التي لا يجد لها في رصيده ما يعينه على ذلك، وهذا الذي سيكون واحدا من الأسباب التي تكرس العجز عن التعبير.

1. المصطفى بن عبد الله بوشوك. تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها. ص: 136.

خـــــاتـــمـــة

قام موضوع هذا البحث، بصورة أساسية على محاولة فهم عملية تعليم وتعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدرسة الجزائرية، في ظل إقرار قانون جديد يؤطر الفعل التربوي والتعليمي، هو (القانون التوجيهي للتربية الوطنية الصادر سنة 2008م). وكان من أهم مبادئه التي قامت عليها فلسفته، الانتقال بالفعل التعليمي من منطق التعليم إلى منطق التعلم، وهذا باعتماد مقاربة تربوية جديدة، هي المقاربة بالكفاءات. وهي مقاربة تسعى إلى الدفع بالمتعلم ليجعل من معارفه التي يبنيها في المدرسة، معارف تساعده على مواجهة الوضعيات المشكلة في واقعه المعيش. فتصبح المدرسة بهذا، مؤسسة تروم الارتقاء برسالتها من مستوى تلقين المعرفة إلى مستوى إشراك المتعلم في بناء المعرفة وتوظيفها؛ أي تهدف إلى أن تجعل متعلمها ليس ذاك الذي يعرف، وإنما هو ذاك الذي يحسن التصرف.

ومن هذا المنطلق، وفي سياق الواقع التعليمي للغة العربية في بيئة تعرف اختلافا في مستوياتها، وازدواجية لغوية، وتعددا في اللغات المزاحمة لها، حيث ظل التعليم يراوح مستوى لا ينبئ عن نهوض بلغة متعلميه، اعتُمِدَت المقاربة النصية بوصفها مقاربة تعليمية يتسلح بها المعلم والمتعلم لولوج عوالم النص الذي يعرض نفسه من خلال المنجزات الفنية المشوقة، على أنه المؤهل الذي يمكن بوساطته اكتشاف قوانين اللغة في أثناء الأداء؛ أي التعرف إلى نظام اللغة من خلال الموقف اللغوي، والسعي نحو التدرب على محاكاته لصياغة وإنتاج نصوص خاضعة لهذا النظام في مقامات تواصل دالة.

لكن هذا النص الأدبي الذي يعرض نفسه، ظل محل جدل بين الباحثين، في محاولاتهم لضبط تعريفه، والوقوف على العلاقات التي تتحقق داخليا في أغواره بين بنياته، وخارجيا في سطحه، بينه وبين قارئه. وهي العلاقات التي بها سينبني مفهومه، ويُعرَف من اللانص، لأنها ستكون المعايير التي ستضبطه.

لقد ظل النص الأدبي، بما يملكه من طاقات لغوية وجمالية، يغري خبراء التعليم بضرورة استغلاله. فهو النص الذي يخضع لنظام اللغة في مستوياتها المتعددة، لكنه في المقابل هو

النص الذي يمكنه أن يتمرد على هذه المنظومة في انزياحه، دون أن يربكها أو يهز في كيانها، لأنه الإبداع. كما أنه النص الذي يمكنه أنْ يقدم المعرفة المحضة باللغة في أنقى تجلياتها، فيُمَكِّن المتعلم من لغة المعرفة. ثم إنَّه النص الذي يعرض له تجارب الآخرين ليستثمرها في تنمية خبراته، ويطور بها أسلوب تفكيره.

لقد كان النص الأدبي جديرا، بما يملكه من مثل هذه المؤهلات، بأن يأخذ من البحث هذه المساحة، وأن يهتم به الباحثون من جهة أنه لا يكتفي بأنْ يؤنس ويمتع، بل يتجاوز ذلك ليعرض نفسه نموذجا فريدا لتعليم وتعلم اللغة. وعليه، فقد كان شوط البحث هذا شوطا كاشفا، ومستكشفا، أبان الجوانب المفاهيمية للنص، وللفعل التعليمي الذي يستثمر فيه، واستبان الجوانب الأدائية للغة حين اشتغالها.

وعلى العموم فإن أبرز ما يمكن استخلاصه من نتائج، يتمثل في:

1- تعدد تعريفات النص بتعدد زوايا نظر الباحثين وتعدد ثقافاتهم؛ من فقهاء، ونقاد، ولسانيين، وعلماء نص. فكان في منتوج الفكر العربي: هو البناء اللغوي الذي ظهر لفظه، واستوفى معانيه من خلال تشكيل فني ومنهجي محدود، ومتضمن لخطاب مقصود.

أما في الفكر الغربي فقد ارتبط بالنسج والإنتاجية. فهو يصاغ صياغة أولى على يد المؤلف في إطار من علاقات الاتساق والانسجام، ثم تعاد صياغته على يد المتلقي في إطار جديد من الفهم والتأويل بعد القراءة، فيتولد بذلك النص مرة أخرى بتولد الدلالة الجديدة، حين يسهم القارئ بتوظيف رصيده المعرفي. وبهذا سيصبح النص وحدة لغوية أساسية منغلقة على نفسها، ومتماسكة ومنسجمة في خطابها، ومتضمنة لدلالات متعددة.

2- إن مثل هذا الجدل مازال يثمر محاولات أخرى للإسهام في ضبط المفهوم. لهذا حاول الباحث أن يتلمس تعريفا، يخدم الدراسة من خلال التركيب بين مختلف الاستنتاجات المتوصل إليها. فكان تعريفه للنص، هو أنه: بناء لغوي ظاهر، وتشكيل فني منهجي مقصود في دلالته، متأول في خطابه، مغلق على امتداده، دينامي في بنياته، متماسك في ترابطه، منسجم في علاقاته، ومتعدد الوظائف.

3- يتبنى الخطاب البيداغوجي الجزائري تعريف النص الأدبي بالمفهوم الغربي لبعض النقاد، صراحة، حيث يقرر أن النص هو النسيج.

4- تتعدد وظائف النص الأدبي بحكم أنه علامة لغوية. ولأن اللغة وسيلة تواصل، فليس للنص إلا أنْ يحمل رسالة تدفع بالقارئ إلى التفاعل معها. وبين وظيفتي التواصل والتفاعل يكتسب النص وظائفه الأخرى، كالإمتاع، والتناص، والتوثيق، والوظيفة التعلمية التي ستستثمر في خطوات الإقراء كالمناقشة والحوار والمساءلة.

5- تتعدد خصائص النص الأدبي، وتتنوّع؛ إلاَّ أنَّ أبرزها، أنَّه إبداع تميزه الأدبية، وحمولته المعرفية، وهذا الذي يظل يغري الخطاب البيداغوجي لاستغلاله في تعليم وتعلم اللغة.

6- يخضع النص الأدبي المدرسي لمجموعة من الضوابط لعل أبرزها النقل الديداكتيكي الذي سيدفع بقوة الفعل نحو وضعِ تعريفٍ يميزه.

7- النص الأدبي المدرسي بناء لغوي وفني مختار، مشحون بخطاب بيداغوجي هادف، ومتصرف فيه بأدوات منهاجية لتوليد معرفة معدَّلَة في حقل تواصلي مصطنع.

8- القراءة تتحقق في مستويات؛ قراءة خطية، هي القراءة الأولية التي يتعرف القارئ في مستواها إلى النص، فهي استكشاف لادعاءات النص وتقوّلاته، لكنْ في ضوئها قد يقرر الانتقال إلى المستوى الآخر (القراءة العمودية) حيث يباشر التحليل والتفكيك لمكونات النص، والوقوف على العلاقات المتشابكة والقائمة بين بنياته وتراكيبه عن طريق المحاورة والمناقشة. وسينتقل إلى المستوى الثالث (القراءة الأدبية) حين يتأثر بلمسات الشعرية والجمال، فيميل إلى التأويل وإعادة إنتاج النص.

9- القراءة الأدبية تفاعلٌ واعٍ، لكنَّه مرتَهَن بالتذوق للنص الأدبي المكتوب والقابل للمراودة. وهذا التفاعل يحدث بفعل الاستدراج، ويغري بآليات التشويق، فيندفع القارئ للتأويل، وينتج بذلك نصا جديدا.

10- كل نظام تعليمي يؤطره قانون للتربية، وبالتالي سيكون تعليم اللغة تعليما موجَّها بالضرورة.

11- يصعب في واقعنا اللغوي الجزائري إيجاد الخلفية القاعدية لتعلم اللغة العربية، لأنَّ المتعلم تواجهه عربية رسمية في المدرسة تختلف عن عربية المحيط، وسيكون أمام نوع من الصراع إذا كانت لغة المنشإ عنده الأمازيغية.

12- إذا كان التعليم إعادة بناء الخبرة التي بوساطتها يكتسب المتعلم المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم، فإنَّ التعلم هو بناء للمعرفة بوساطة تفعيل آليات العقل؛ كالإدراك، والتذكر، والتفكير، والتخييل، ثم صوغها مجتمعة لتظهر في موقف ذهني أو سلوك ذي دلالة.

13- التعليمية علم يُخْضِع الطرائق، والوسائل، والأساليب، ومحتويات التعليم للدراسة والتحليل والتطبيق، وينظر في كيفية تفاعل المتعلم معه وفق منطق التعليم والتعلم.

14- من المفاهيم الفاعلة في العملية التعليمية – التعلمية التي ترتكز عليها التعليمية؛ العقد التعليمي، والنقل الديداكتيكي، والتصورات، والهدف العائق.

15- تستند المنظومة التعليمية إلى النظرية المعرفية في تحديد مفهوم اللغة، وعلاقتها المتينة بالفكر. وتتبنى مقولات (تشومسكي) حول الملكة اللغوية أو (الكفاءة) والأداء أو (الإنجاز).

16- يهدف الخطاب المدرسي إلى تمكين المتعلمين من إدماج معارفهم المكتسبة، وتوظيفها في وضعيات واقعهم المعيش، ومواكبة منطق العولمة. لهذا تبنى مقاربة تربوية جديدة، هي المقاربة بالكفاءات والتي استدعت بالضرورة في تعليمية اللغة أسسا تعليمية رئيسة؛ تمثلتْ في نظرية الوحدة لتنظيم المعرفة، والمدخل الاتصالي بوصفه منهجا يدفع بالمتعلم إلى التمَكُّن من ملكة تواصلية يُفعِّلُها في بيئته، مع اعتماد المقاربة النصية في تحليل النص وقراءته، والتعرف من خلاله إلى نظام اللغة، وشعريتها.

17- المقاربة النصية مقاربة بيداغوجية تعليمية، وهي طريقة في تحليل النص الأدبي التعليمي، ودراسته، واكتشاف أدوات الربط والاتساق فيه، ومظاهر الانسجام التي تتولَّد عن العلاقات بين بنياته وتراكيبه.

18- حاول المنهاج تجاوز المفهوم الكلاسيكي للطريقة حين تبنى المقاربة النصية، إلاّ أنَّه لم يستطع إلى ذلك سبيلا، خاصة وهو يُلزِم المعلم باتباع خطوات معينة وثابتة في دراسة كل نص أدبي تعليمي.

19- النص الأدبي التعليمي (المدرسي) نص غير أصيل، فهو هجين ومدجَّن، إلا أنَّه نص؛ معاييره هي المعايير النصية. لكنَّ خضوعه لسلطة النقل الديداكتيكي، وتكييفاته، يعرِّضه للتشوه الذي سيصيب هذه المعايير، وخاصة معياري الاتساق والانسجام. كما أنَّ قارئه لم يضمره المؤلِّف، وإنما أضمرته المناهج التعليمية.

20- النص الأدبي المدرسي نص مشحون بخطاب ديداكتيكي. ويؤكد هذا، وجود نص تواصلي يستعين به المتعلم لإثراء معارفه، والتفاعل الفكري والوجداني والسلوكي معه، وهذا بناءا على ما قرره المنهاج ضمن أهدافه. ويُفْهَم من هذا الشحن أنَّه تحوُّط احترازي لمنع تحقُّق أيّ فهم آخر قد يخرج عن السياق. كما يُفهَم منه، منع أي قراءة للنص غير قراءته هو.

21- الرصيد اللغوي المستهدف من خلال النصوص الأدبية التعليمية في غالبيته غير متداول في بيئة المتعلم، وهو غير وظيفي. بالإضافة إلى أنَّ المنهاج لا يُدْرِج لتوظيفه أيَّ سؤال أو تطبيق مما يقلل من قيمته في نظر المتعلم، فلا يجد الحافز للتفاعل معه.

22- يُقدِّم المنهاج معياري الاتساق والانسجام تقديما غامضا، يشوبه لبس كبير، يوقِع المعلم في الخلط بينهما، ويؤثِّر سلبا على وضوح الأهداف.

23- المقصود بالاتساق؛ التماسك الشديد بين فقرات النص ومكوناته. ولا يكون إلا بوسائل لغوية أو سياقية. أما الانسجام، فيتحقق بمجموع العلاقات الظاهرة والخفية التي تجعل قارئ نص ما قادرا على فهمه وتأويله. ومنه، فهو أعمق من الاتساق، حيث إنه يستدعي تدخُّل القارئ للبحث في العلاقات المضمرة والكشف عنها.

24- ما تقدمه خطوة (اكتشاف الاتساق والانسجام في النص) إنما هو معرفةٌ نصّيةٌ، مثل باقي المعارف، فكان الأولى عدم إقصائها؛ لأنه يمكن تبويبها، وتنظيمها، وإلزام المتعلم

بالتدرب عليها، خاصة في موضوعات حصص التعبير. وعليه، فإنَّه يمكن استثمارها في المواقف اللغوية المختلفة.

25- طرائق تقديم المعارف اللغوية التي يعرض المنهاج لبعض نماذجها، يسودها اضطراب في التصور لا يساعد المعلم على فهم المطلوب منه.

26- يمكن تبيُّن التطور المتحقق في كتابات المتعلمين في مرحلة التعليم الثانوي، من خلال تتبع تطور رصيدهم اللغوي الذي ثبت أنَّه رصيدٌ نامٍ حتى إنْ خالطه أحيانا سوء تقدير في الدلالة. لهذا، كلما زادت خبرة المتعلم بالمواقف اللغوية، استطاع أنْ يُثري قاموسه.

27- تعرف كتابات المتعلمين ضعفا في قدرتهم على الاسترسال، وهذا لا يُفْهَم منه أنَّهم يملكون القدرة على التلخيص والإيجاز.

28- يحتاج المتعلم إلى كثير من القراءات حتى تنضج خبرته، فيتمرَّس على التحليل والنقد، ليصل إلى مستوى إنتاج نص متماسك ومنسجم.

وإجمالا لما تمَّ التوصل إليه، فقد بات واضحا أن ما يقدمه المنهاج من خلال النصوص الأدبية التعليمية المقترحة مازال يحتاج إلى تقليص في المسافة بين التطلعات لواقع لغوي عربي أفضل، وتلبية لحاجات التلميذ اللغوية التي تبقى ملحة، ليحسِّن من أدائه.

ولهذا فإن البحث يقترح ما يلي:

- استبدال نصوص أدبية وردت في الكتاب المدرسي بنصوص أخرى يكون قاموسها اللغوي أوضح في أذهان المتعلمين، وهذا بالاستناد إلى معطيات النظرية اللسانية الحديثة، واعتماد المعايير العلمية المعروفة.
- رصد حاجات التلميذ اللغوية في مختلف مراحل نموه المعرفي، و تبويب المعارف النصية، خاصة تلك المتعلقة بتقنيات التعبير والتواصل، وتدريب المتعلمين على توظيفها في مختلف المواقف اللغوية المصطنعة، تماشيا مع مبدإ الترسيخ الذي يُقِرُّه علم النفس التربوي.
- سد النقص في المكتبة المدرسية، وتشجيع المطالعة الحرة عن طريق التحفيز.

-الاهتمام الجاد بتكوين المعلم وتحيين معارفه، وإشراكه في مناقشة المنظومات التعليمية وإثرائها قبل إقرارها. فهو الذي سيعمل على تأهيل المتعلم لأن يدرك مختلف المهارات والاستراتيجيات القرائية الواجب تعلمها ، وهو الذي سيُمكِّنه من بناء قدرة ذاتية فاعلة في التعامل مع المقروء.

-إيجاد بيئة لغوية يمكن للمتعلمين التفاعل داخلها باستعمال اللغة العربية فقط.

-الدفع بالمتعلمين للإسهام في إنجاز مشاريع يُكَلَّفون بها، ويتبادلون الرؤى والأفكار حولها باستعمال عربية وظيفية تواصلية سليمة، داخل القسم الواحد، أو بين أقسام المؤسسة الواحدة، أو بين المؤسسات التربوية، وتشجيع ذلك.

-استغلال الوسائل التكنولوجية، ومنها الشبكة العنكبوتية (الإنترنيت) للتواصل مع متعلمي المؤسسات التعليمية على مستوى التراب الوطني باستعمال اللغة العربية السليمة. والتحفيز على ذلك.

-وفي مستوى أعلى، ينبغي أن تتظافر جهود جميع المؤسسات ، والهيئات التي لها علاقة بالمتعلم لتوفير بيئة لغوية متكاملة مع بيئة المدرسة.

إنَّ سبر أغوار العملية التعليمية التعلمية بكل تفصيلاتها، وتشعباتها، يبقى بحثا يحتاج إلى تكاتف الجهود، والامتداد في الزمن، للمعاينة والملاحظة والتقويم. وهذا مما لا يتأتى للباحث الفرد، لكنْ أنْ يسعى الواحد منا نحو الوعي بفعله التعليمي، وفهم طبيعة العلاقات التي تحكم هذه العملية، والأهداف المرصودة من ورائها، والطرائق التي تساعد على تحقيق مخرجاتها المنتظرة، فإنَّ هذا من الأبحاث المشروعة والتي أراني أدعو إلى مزيد غوص فيها، حتى يتمكَّن كلّ معنِيٍّ مهتَمّ بأمر اللغة العربية من بناء تصوُّر متكامل ، يعطي الفرصة للنهوض بواقع المدرسة والمجتمع اللغوي ككل.

UNIVERSITE SETIF2

مـــلـــحـــقـان

صفحة وروده	النص الأصلي وترجمته
67	« Apprendre à lire, c'est d'abord (mais pas seulement) apprendre à identifier les mots écrits au point de pouvoir faire à partir d'un message écrit ce qu'on sait faire à partir de l'oral ». " تعلم القراءة، هو أولا (وليس فقط) تعلم التعرف إلى الكلمات المكتوبة إلى حد القدرة على جعل ما نعرف فعله، انطلاقا من رسالة مكتوبة، هو نفسه انطلاقا من الشفوي".
81	« un décodage phonétique de l'écrit ou lire consisterait à attribuer une sonorité aux signes écrits afin de retrouver la langue orale. C'est sur l'habitude et la maitrise du mécanisme que l'on compte ensuite pour passer de la vocalisation à une prononciation mentale intériorisée ». " فك الشفرة المكتوبة بالصوت. أو هي إعطاء الرموز المكتوبة طابعا صوتيا تنتج عنه اللغة الشفاهية (الكلام). إن التعود والتحكم في الآلية هو الذي يضمن لنا الانتقال من التصويت إلى التلفظ الذهني الصامت ".
82	« En première approximation, nous définirons la compréhension comme l'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations reçues en terme de classe d'équivalences fonctionnelles, c'est-à-dire l'ensemble des activités de mise en relation d'informations nouvelles avec des données antérieurement acquises et stockées en mémoire à long terme. Les modèles de compréhension sont ainsi étroitement liées à la présentation théorique des formes et du contenu de la mémoire à long terme. Toute activité de compréhension implique donc un savoir, une somme d'expériences préalables intégrés par le récepteur sous forme de représentation abstraite à un niveau profond, ce qui pourrait constituer la mémoire à long terme, dispositif d'accueil pour les informations nouvelles recueillies par le lecteur au moment de la lecture des messages ». الفهم " يتحدد بداية على أنه مجموعة النشاطات التي تربط المعلومات الجديدة

	بالمعطيات المكتسبة سابقا والمخزنة في الذاكرة طويلة المدى. فنماذج الفهم مرتبطة ارتباطا وثيقا بالتمثل النظري لشكل ومضمون الذاكرة طويلة المدى. وكل نشاط فهم، يستلزم توفر معرفة وكم من التجارب المسبقة، والمحصلة من طرف [القارئ] على هيأة تمثيلات مجردة على مستوى عميق. وهذا ما يكون الذاكرة طويلة المدى التي تعد مستقبل المعلومات الجديدة عند قراءة رسالة ما ".
84	« Lecture: Activité perceptio-visuelle est intellectuelle qui permet de décoder le sens d'un texte par la reconstruction du message encodé sous forme d'informations graphiques ». " القراءة نشاط إدراكي حس– بصري وعقلي، يسمح بفك شفرات معنى نص بإعادة بناء الرسالة المشفرة بما يوفر معلومات بيانية ".
85/84	« lire est un acte ou le rôle majeur revient à celui qui agit. Rien ne se fait si (le lecteur n'invente tout dans un perpétuel dépassement de la chose écrite). C'est pourquoi la lecture est une synthèse de perception et de création. Elle est tout d'abord perception et non pas épellation laborieuse et scrupuleuse application… Elle est de surcroit création, l'écrit reste lettre morte tant que son usager nelui a pas donné un sens ». قرأ " فعل، حيث الدور الكبير يعود إلى الذي يتصرف. لا شيء يحدث إذا (لم يخترع القارئ الكل في إطار تجاوز دائم للشيء المكتوب). ولهذا فالقراءة هي تركيب بين الفهم والإبداع. إنها أولا فهم وليست تهجيا شاقا وتطبيقا ممعنا بالتدقيق.. وهي بالزيادة إبداع، فالمكتوب باق حروفا ميتة طالما أن مستعملها لم يعطها المعنى ".
87/86	« On a parfois tendance à considérer la lecture comme une activité passive pendant laquelle le lecteur silencieux reçoit le texte. La lecture demande au contraire au lecteur d'effectuer un mouvement de va et vient entre les donnés du texte et ses connaissances antérieures. Souvent, le texte n'est pas lu linéairement: le lecteur (travaille) le texte, en change l'ordre, le relit en partie, soit qu'il cherche une information ponctuelle, soit qu'il veuille voir ce qu'il y a sous le texte, soit encore qu'il veuille le mémoriser et qu'il fasse l'effort

	mentale de le synthétiser et le retenir. Même en dehors de ces objectifs de lecture studieuse, la lecture courante demande en permanence au lecteur sa collaboration, afin qu'il y ait mise en relation entre les données du texte (une information est donnée puis reprise plus loin), entre les idées (principales, secondaires), entre le texte présent et d'autres, contradictoires ou concordants, et c'est au prix de cette mise en relation active que le lecteur peut saisir la signification du texte ». " لدينا أحيانا توجه إلى عد القراءة نشاطا سلبيا، حيث القارئ الصامت (يستقبل) النص، [لكن] القراءة على العكس، تتطلب من القارئ أن يقوم بحركة ذهاب وإياب بين معلومات النص ومعارفه السابقة، وفي العادة، لا يقرأ النص خطيا؛ القارئ (يحضر) النص، يغير نظامه، يعيد قراءته مجزءا، سواء عندما يبحث عن معلومة دقيقة، أو عندما يريد النظر فيما يوجد تحت النص، أو عندما يريد حفظه في الذاكرة ويبذل جهدا ذهنيا لتركيبه وتخزينه. وحتى بعيدا عن أهداف القراءة النشيطة، فالقراءة العادية تطلب باستمرار من القارئ تعاونه، لأجل إقامة علاقة بين معطيات النص (معلومة أعطيت ثم أخذت بعيدا)، وبين الأفكار (الأساسية والفرعية)، وبين النص وغيره من النصوص المعارضة أو الموافقة، وبقيمة هذه العلاقة الحيوية يستطيع القارئ فهم النص ".
87	« La lecture peut être définie comme une rencontre dont jaillit ou non la complicité entre texte et lecteur. La lecture est une rencontre entre, d'une part, un lecteur qui dispose de connaissances et qui se livre à un certain nombre de procédures mentales et, d'autres part, un texte composé d'informations agencées selon les règles propres à une langue donnée ». القراءة يمكن أن تحدد على أنها لقاء بين، من جهة، قارئ يمتلك معارف ويخضع لمجموعة من الإجراءات الذهنية، ومن جهة أخرى، نص يتكون من معلومات موكولة لقواعد واضحة للغة معينة".
91	« Un élève va lire à travers les connaissances qu'il a acquises sur les formes d'écrit, sur le monde que les écrits

	mettent en scène. C'est-à-dire que l'élève lit avec sa culture, à travers sa culture ». " المعارف التي اكتسبها من أشكال المكتوب، ومن عالم تُصَوِّرُه وتُخْرِجه الكتابات.. [فهو] يقرأ بثقافته، ومن خلال ثقافته".
92	« Comment pouvons- nous conduire nos élèves à lire pour le sens au lieu de répéter simplement les mots comme des perroquets, sans comprendre ». " كيف نستطيع قيادة تلاميذنا للقراءة من أجل المعنى عوض تكرار الكلمات كالببغاوات دون فهم ".
92	« La différence essentielle entre les techniques variées des deux groupes de méthodes est celle qu'a indiquée Chall (1967), à savoir que les méthodes globales mettent l'accent sur la recherche de la signification à partir de l'écrit, alors que les méthodes syllabiques mettent l'accent sur le mécanisme du décodage des signes écrits en leurs unités linguistiques correspondantes ». " الفرق الأساسي بين التقنيات المتغيرة لمجموعتي الطرقتين، ما أشار إليه (شال 1967) حيث الطرق الإجمالية تركز على البحث عن الدلالات انطلاقا من المكتوب، أما الطرق المقطعية، فهي تركز على آلية فك شفرات الرموز المكتوبة ضمن وحداتها اللغوية المطابقة ".
92	« ..la seul manière que nous ayons de dépasser cette capacité restreinte de notre mémoire de travail, c'est d'appréhender des unités complètes de signification au lieu d'assembler entre elles de simples lettres ». " الطريقة الوحيدة التي نملك لتجاوز الطاقة الكامنة لذاكرتنا العملية، هي حجز وحدات كاملة دالة عوض التجميع بينها بحروف بسيطة ".
92	« ..ce qui permet d'atteindre directement à une signification, c'est le cotexte ». " الذي يسمح ببلوغ الدلالة مباشرة هو المضمون " .
95	« La lecture scolaire souffre d'une perpétuelle rétention et meurt étouffée par une glose proliférante » " يلزم ..المتمدرسين تحمل عناء الحفظ والتذكر الدائم [فإنه] يصبح دون أية فائدة

	تذكر إذا طغت عليه الهوامش والشروحات المتكاثرة ".
95	« ..ce qu'on appelle (le colmatage textuelle) Umberto Ecco écrit dans (Lector in fabula) : Le texte est une machine paresseuse qui exige du lecteur un travail coopératif acharné pour remplir les espaces de non – dit ou du déjà dit ». " يسمى بـ (تطمية النص). كتب (امبرطو إيكو) في (Lector in fabula): النص آلة، لأجل ملء فضاءات المسكوت عنه أو المنطوق، تشترط على القارئ عمل شراكة ضارية من قبل ".
95	« ..la motivation à la lecture s'enracine dans le développement cognitif… cette connaissance est essentielle aux progrès de la flexibilité du savoir- lire ». " دافعية نحو القراءة تتجذر في النمو المعرفي... وهذه المعرفة أساسية لتطور مرونة معرفة – القراءة ".
106	« Les deux linguistes qui ont renouvelé entièrement sinon fondé l'étude proprement linguistique du bilinguisme sont Uriel Weinreich et Enior Haugen. Weinreich définit le bilinguisme comme la pratique alternée de l'usage de deux langues, Haugen donne une définition plus générale encore : Il entend par bilinguisme l'état de tous ceux qui ont en commun de ne pas être unilingue. L'usage impose en effet le terme de bilinguisme pour désigner toutes les situations qui entrainent la nécessité de l'usage parlé et dans certains cas écrit de deux ou plusieurs langues par un même individu ou par un groupe d'individus. Le terme de bilinguisme n'est donc pas entendu au sens étroit du contacte de deux langues mais au sens large du contacte de deux ou plusieurs langues qui est d'ailleurs celui de l'usage le plus répandu ». " عالمي اللسانيات (إيرييل فاينرايخ) و (إنيور هوجن) اللذين جددا بالكامل، أو أسسا للدراسة اللسانية المحضة للثنائية اللغوية، فـ (فاينرايخ) يعرف الثنائية اللغوية أنها التطبيق المتناوب في استعمال لغتين. أما (هوجن) فإنه يقدم تعريفا عاما مضمونه أن الثنائية اللغوية تنطبق على وضعية كل الذين تجمعهم عدم الأحادية اللغوية. فالاستعمال إذن، يفرض في الواقع مصطلح الثنائية لأجل تحديد كل

	الحالات التي تقحم ضرورة استعمال المنطوق، وفي بعض الحالات المكتوب، للغتين أو أكثر من قبل شخص بعينه، أو مجموعة أشخاص. إذن، مصطلح الثنائية اللغوية لا يعبر عن مجرد تماس لغتين أو أكثر مع أن هذا هو المعنى السائد ".
113	« L'une des questions se posent par exemple, et si la seconde langue doit être ou non apprise suivant le modèle de l'assimilation de la première langue par l'enfant. Il convient, assurément, que la réponse à cette question soit nuancée. Elle dépend, en premier lieu, de l'âge auquel on apprend la langue étrangère …Il faut donc tenir compte d'une réalité évidente, et cependant parfois ignorée. A bien des égards, l'apprentissage de la seconde langue ne ressemble pas au processus d'assimilation de la première langue par le petit enfant. Cependant, lorsque la deuxième langue est enseignée à l'enfant sans qu'il y ait une utilité sociale immédiate et surtout lorsque la langue étrangère est apprise par le petit enfant plutôt à cause de la vanité des parents et d'autant plus encore lorsque cette apprentissage sera interrompu à un certain moment, l'effort de l'enfant, si minime qu'il soit, devient inutile ...Il faut donc remarquer que la rapidité avec laquelle le petit enfant apprend une langue étrangère ne va pas toujours de pair avec la stabilité du stock acquis (comme il arrive chez l'adulte), si cette langue n'est pas utilisé par l'enfant ». " من بين الأسئلة التي تطرح، نذكر على سبيل المثال: هل اللغة الثانية تكتسب بنفس الطريقة التي تكتسب بها اللغة الأم عند الطفل؟ من المؤكد أن الإجابة على هذا السؤال متباينة، إذ أنها تتعلق أساسا بالسن الذي تدرس فيه اللغة الأجنبية... يجب أن نأخذ بعين الاعتبار حقيقة جلية نتجاهلها في بعض الأحيان، وهي أن تعلم لغة ثانية يختلف عن طريقة استيعاب اللغة الأم عند الطفل. لكن إذا تعلم الطفل لغة ثانية بغرض التباهي، وإرضاء لرغبة أبويه، أو أن هذا التعلم تعرض لانقطاع في وقت ما، فإن مجهود الطفل مهما كان متواضعا يكون دون فائدة...

يجب أن نلاحظ أن سرعة تعلم الطفل للغة الأجنبية لا تتوافق مع المخزون اللغوي المكتسب (كما يحدث عند الفرد البالغ) إذا لم توظف هذه اللغة من طرف الطفل ".	

ملحق ثبت أهم المصطلحات

وما يقابلها باللغة الفرنسية

أدوات الربط **les connecteurs**

إبستمولوجيا التلميذ **L'épistémologie de l'élève**

إبستمولوجيا مدرسية **Epistémologie scolaire**

اتساق أو سبك **cohésion**

إحالة **Référence**

إزباد **Ecrémage**

ازدواجية /**diglossie**

استراتيجية **stratégie**

استراتيجيات الاختيار **Stratégies de choix**

استراتيجيات التقييم **Stratégies d'évaluation**

استراتيجيات القراءة **Stratégies de lecture**

استرخاء **Détente**

إعلامية أو إخبارية **Informativité**

أنماط **Types**

أهداف **Objectifs**

انسجام أو حبك **cohérence**

بنية **Structure**

بنيوية **Structuralisme**

تاريخ الأدب **Histoire de la littérature**

ترادف **synonyme**

تصفح **Le survol**

تصورات **Conceptions**

تضام أو مصاحبة لغوية **Collocation**

تطمية النص **Colmatage textuel**

تعبير شفوي **Expression orale**

تعبير كتابي **Expression écrite**

تعليم مدرسي**Enseignement scolaire**

تعليمية؛ ديداكتيك **Didactique**

تعمق **Approfondissement**

تفاعل **Interaction**

تكرار **Répétition**

تلقي **Réception**

تمارين بنيوية **Exercices structuraux**

تناص **Intertextualité**

تواصل لغوي **Communication linguistique**

جنس أدبي **Genre littéraire**

حجاج **Argumentation**

حذف **Ellipse**

خطاب ديداكتيكي **Discours didactique**

خطاب مدرسي **Discours scolaire**

خطاب ميتا– لغوي **Discours métalinguistique**

دافعية **motivation**

دراسة النص **Etude de texte**

دلالة **Sémantique**

سميولوجيا **Sémiologie**

عقد تعليمي **Contrat didactique**

علم النص **Science du texte**

قارئ **Lecteur**

قارئ ضمني **Lecteur implicite**

قارئ متعلم **Lecteur apprenant**

قارئ نموذجي **Lecteur modèle**

قراءة **Lecture**

قراءة أدبية **Lecture littéraire**

قراءة جهرية **Lecture orale**

قراءة خطية **Lecture linéaire**

قراءة نشطة **Lecture studieuse**

قصدية **Intentionnalité**

كتاب مدرسي **Manuel scolaire**

كشف **Repérage**

كفاية تواصلية **Compétence communicative**

كفاية نصية **Compétence textuelle**

لسانيات النص **Linguistique textuelle**

لغة أجنبية **Langue étrangère**

لغة أم **Langue maternelle**

لغة– هدف **Langue-cible**

لهجة **Dialecte**

لهجات اجتماعية **Dialectes Sociales**

لهجات إقليمية جغرافية **Dialectes Régionales**

لهجات خاصة **Argots**

لهجة الفرد **Idiolecte**

مؤسسة **Institution**

متعلم **Apprenant**

متلقي **Récepteur**

معارف مرجعية **Savoirs de référence**

معجم نصي **lexique textuel**

معرفة–القراءة **Savoir- lire**

معرفة علمية **Savoir scientifique**

معرفة مدرسية **Savoir scolaire**

معرفة نصية **Connaissance textuelle**

معلم **Enseignant**

مقاربة أسلوبية **Approche stylistique**

مقاربة بالأهداف **Approche par objectifs**

مقاربة بالكفاءات **Approche par compétence**

مقاربة بيداغوجية **Approche pédagogique**

مقاربة تاريخية **Approche historique**

مقاربة سوسيو – لسانية **Approche sociolinguistique**

مقاربة لسانية **Approche linguistique**

مقاربة منطقية تركيبية **Logico-syntaxique**

مقاربة نصية **Approche textuelle**

مقامية أو سياق **Contexte**

مقبولية **Acceptabilité**

ملكة لغوية **compétence linguistique**

منهاج **Curriculum**

منهج اتصالي **Méthode de communication**

منهج سمعي بصري **Méthode audio- visuelle**

منهج سمعي شفوي **Méthode audio-orale**

منهج مباشر **Méthode directe**

مهارة **Habilité**

موازاة **Parallélisme**

نص/**Texte**

نص أدبي مدرسي **Texte littéraire scolaire**

نص تواصلي **Texte communicative**

نص – سند **Texte support**

نص واصف **Texte descripteur**

نظريات التعلم **Théories d'apprentissage**

نظرية التلقي **Théorie de réception**

نظرية الجشطلت **Théorie des Gestalt**

نظرية الوحدة **Théorie de l'unité**

نظرية سلوكية **Théorie Béhaviourisme**

نظرية معرفية **Théorie cognitive**

نقل ديداكتيكي **Transposition didactique**

هدف–عائق **Objectif – obstacle**

وحدة تعليمية **Unité didactique**

وحدة دلالية **unité sémantique**

وصل **Conjonction**

وظيفة تفاعلية **Fonction interactif**

وظيفة تناصية **Fonction intertextuelle**

وظيفة تواصلية **Fonction communicatif**

وظيفة توثيقية **Fonction documentatif**

وظيفة ديداكتيكية **Fonction didactique**

وظيفة مهيمنة **Fonction dominante**

ثبت المصادر والمراجع

المصادر

1. **وزارة التربية الوطنية.** ملف (وضعية قطاع التربية الوطنية. مسح شامل 1962-1998). الجزائر. أفريل1998م.
2. مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. مارس 2005.
3. المناهج والوثائق المرافقة، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد. الجزائر. مارس 2006.
4. الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم العام والتكنولوجي – اللغة العربية وآدابها – الشعبتان: آداب وفلسفة/ لغات أجنبية. مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد. الجزائر. ماي 2006م.
5. المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة. السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جذع مشترك آداب. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. ط1. الجزائر. 2005/ 2006.
6. الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة. السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. ط1. الجزائر. 2006/ 2007.
7. اللغة العربية وآدابها. السنة الثالثة من التعليم الثانوي. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. ط1. الجزائر. 2007/ 2008.
8. كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الأساسي. المعهد التربوي الوطني. الجزائر. 1985- 1986م.

المراجع باللغة العربية

1. **أبو أوس إبراهيم الشمسان** . أبنية الفعل، دلالاتها وعلاقاتها. ط 1. دار المدني. جدة. 1407هـ/ 1987 م.

2. **أبو الحسن علي القابسي**. الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين. دراسة وتحقيق وتعليق: أحمد خالد. ط1. الشركة التونسية للتوزيع. تونس. جانفي 1986م.

3. **أبو السعادات المبارك بن محمد الجزري** . النهاية في غريب الحديث والأثر. تحقيق: طاهر أحمد الزاوي، محمود محمد الطناحي. ج 4. المكتبة العلمية. بيروت. 1399 هـ / 1979م.

4. **أبو الفتح عثمان بن جني**. الخصائص. تحقيق محمد علي النجار. ط 2. دار الهدى للطباعة والنشر. بيروت. لبنان. ج 1. د ت.

5. **أبو حامد الغزالي**. إحياء علوم الدين. ط2. المجلد الأول. ج1. دار الفكر. سوريا. 1400هـ / 1980م.

6. **أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ**. البيان والتبيين. تحقيق وشرح عبد السلام هارون. دار الجيل. بيروت. د ت. ج 3.

7. **احسن بوتكلاي**. تدريس النص الأدبي. من البنية إلى التفاعل.إفريقيا الشرق. المغرب. 2011 م.

8. **البشير اليعكوبي**. القراءة المنهجية للنص الأدبي؛ النصان الحكائي و الحجاجي نموذجا. دار الثقافة للنشر والتوزيع. الدار البيضاء. 2006م.

9. **الذوادي بن بخوش قوميدي**. تأويل النصوص في الفقه الإسلامي دراسة في منهج التأويل الأصولي. ط1. دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع. بيروت 2009.

10. **المصطفى بن عبد الله بوشوك**. تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها. دراسة نظرية وميدانية في: تشخيص الصعوبات– اقتراح مقاربات ومناهج ديداكتيكية – بناء تصنيف

ثلاثي الأبعاد في الأهداف اللسانية. ط2. الهلال العربية للطباعة والنشر. الرباط. 1415هـ / 1994م.

11. أشرف عبد البديع. الدرس النحوي النصي في كتب إعجاز القرآن الكريم. مكتبة الآداب. القاهرة. 2008م.

12. السيد عفيفي. اللغة وعلم الاجتماع. دار النشر. القاهرة. دت.

13. أحمد المتوكل. اللسانيات الوظيفية، مدخل نظري. منشورات عكاظ. الرباط. 1989م.

14. أحمد فرشوخ. تجديد درس الأدب. ط 1. مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء. 2005م.

15. أحمد عبده عوض. مداخل تعليم اللغة العربية، دراسة مسحية نقدية. ط 1. جامعة أم القرى. م ع س. 1421هـ / 2000م.

16. أحمد فريقي. التواصل التربوي واللغوي – دراسة تحليلية –. رباط نت مغرب. الرباط. 2011م.

17. المضمون التواصلي للتفاعلات الصفية؛ دراسة ديداكتيكية تحليلية للكتاب المدرسي. مطبعة رباط نت مغرب. الرباط. 2012م.

18. أحمد محمد المعتوق . الحصيلة اللغوية ؛ أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. الكويت. 1417هـ/1996م.

19. أحمد مرزاق وآخرون. دراسات نقدية في الكتاب المدرسي. شركة مطابع الأنوار المغاربية. وجدة. المغرب. 1433هـ / 2012م.

20. أنطوان صياح. تقويم تعلم اللغة العربية؛ دليل عملي. دار النهضة العربية. بيروت. لبنان. 1430هـ / 2009م.

21. أنطوان صياح وآخرون. تعلمية اللغة العربية. ط 1. دار النهضة العربية. بيروت. لبنان. 1427هـ / 2006م.

22. أنطوان طعمة وآخرون. تعلمية اللغة العربية. ط 1. دار النهضة العربية. بيروت. لبنان. 1427هـ / 2006م.

23. برنيس كلينان. اقرأ لي . تنشئة الأطفال على حب القراءة. ترجمة: سعيد محمد بامشموس. مكتبة كنوز المعرفة. جدة. السعودية .1417 هـ /1997 م .

24. بشير إبرير. تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق. ط 1. عالم الكتب الحديث. الأردن. 1427 هـ/ 2007م.

25. توفيق حداد – محمد سلامة آدم /التربية العامة للطلبة المعلمين والمساعدين في المعاهد التكنولوجية للتربية.ط1. وزارة التعليم الابتدائي والثانوي. الجزائر. 1977م.

26. جان ماري سشايفر وآخرون. العلاماتية والنص. إعداد وترجمة منذر عياشي. ط 1. المركز الثقافي العربي. الدار البيضاء. بيروت. 2004م.

27. جلال الدين محمد بن عبد الرحمن القزويني. شرح التلخيص في علوم البلاغة. شرحه وخرَّج شواهده: محمد هاشم دويدري. ط2. دار الجيل. بيروت. 1402هـ / 1982م.

28. جمعان بن عبد الكريم . إشكالات النص دراسة لسانية نصية. ط 1. النادي الأدبي بالرياض والمركز الثقافي العربي. بيروت. 2009م.

29. حسام أحمد فرج. نظرية علم النص، رؤية منهجية في بناء النص النثري. ط 2. مكتبة الآداب. القاهرة. 1430هـ / 2009م.

30. حسام البهنساوي . لغة الطفل في ضوء مناهج البحث اللغوي الحديث. دار المناهل للطباعة. مصر .1994.

31. حسن الكحلاني. الفردانية في الفكر الفلسفي المعاصر. ط 1. مكتبة مدبولي. القاهرة. 2004م.

32. حسن شحاتة. قراءات الأطفال. ط 3. الدار المصرية اللبنانية. 1416هـ/1996 م.

33. حسين خمري . نظرية النص من بنية المعنى إلى سيميائية الدال. ط 1. منشورات الاختلاف. الدار العربية للعلوم ناشرون. بيروت. لبنان. 1428هـ/ 2007م.

34. حسين جمعه. أسلوب تدريس الأدب ونصوصه في أقسام اللغة العربية. ندوة اللغة العربية والتعليم. مجمع اللغة العربية بدمشق. مطابع دار البعث. 25/22 تشرين الأول 2000م.

35. حسني عبد الباري عصر. الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية. مركز اسكندرية للكتاب. ج م ع. 2005م.

36. طبيعة المعنى واستقصاؤه في المنهج المدرسي. مكتبة بستان المعرفة. الإسكندرية. مصر. 2007 م.

37. مهارات القراءة. المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر. دت.

38. حفيظة تازروريتي. اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري. دار القصبة للنشر. الجزائر. 2003.

39. حلمي خليل. اللغة والطفل، دراسة في ضوء علم اللغة النفسي. دار النهضة العربية للطباعة والنشر. بيروت. 1407 هـ /1986 م.

40. حلمي علي مرزوق . في النظرية الأدبية والحداثة. دار الوفاء للطباعة والنشر. الإسكندرية. مصر. دت.

41. حمد قرة علي. سنابل الزمن. ط6. مؤسسة نوفل. بيروت. 1986م.

42. حنيفي بناصر ومختار لزعر. اللسانيات؛ منطلقاتها النظرية وتعميقاتها المنهجية. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر.2010.

43. خولة طالب الإبراهيمي. مبادئ في اللسانيات. دار القصبة للنشر. الجزائر. 2000م.

44. داود عبده. نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا. ط 1. مؤسسة دار العلوم. الكويت. 1979م.

45. روبرت دي بوجراند. النص والخطاب والإجراء. ترجمة: تمام حسان. عالم الكتب. القاهرة. مصر. 1418هـ / 1998م.

46. رشدي أحمد طعيمه . أدب الأطفال في المرحلة الابتدائية، النظرية والتطبيق، مفهومه وأهميته، تأليفه وإخراجه، تحليله وتقويمه. ط 1 . دار الفكر العربي . القاهرة . 1418 هـ /1998.

47. الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية؛ إعدادها، تطويرها، تقويمها. ط1. دار الفكر العربي. القاهرة. 1419هـ / 1998م.

48. روي سي هجمان . اللغة والحياة والطبيعة البشرية . ترجمة : داود حلمي أحمد السيد . جامعة الكويت. 1409 هـ /1989م. الكويت.

49. رياض زكي قاسم. تقنيات التعبير العربي. ط2. دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع. بيروت. لبنان. 2002م.

50. ريتشاردس أندرسون وآخرون . أمة قارئة. ترجمة : شوقي السيد الشريفي. ط 1. الدار الدولية للنشر والتوزيع. القاهرة. ج.م.ع. 1998م.

51. زتسيسلاف واورزنياك. مدخل إلى علم النص، مشكلات بناء النص. ترجمة وتعليق : سعيد حسن بحيري. ط 2. مؤسسة المختار للنشر والتوزيع. 1431هـ/ 2010م.

52. السيد عفيفي. اللغة وعلم الاجتماع. دار النشر. القاهرة. دت.

53. سعيد حسن بحيري. علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات. ط 2. مؤسسة المختار للنشر والتوزيع. القاهرة. 1431هـ / 2003م.

54. سعيد يقطين . انفتاح النص الروائي، النص والسياق. ط 2. المركز الثقافي العربي. بيروت. 2001.

55. شوقي ضيف. المدارس النحوية. ط7. دار المعارف المصرية. ج م ع.

56. شعبان ع بد العزيز خليفة . التربية المكتبية في المدرسة العربية. ط2. المكتبة الأكاديمية. مصر. 1995.

57. صالح بلعيد وآخرون . اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر. اللغة الأم. جامعة تيزي وزو. دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع. الجزائر. 2004م.

58. **عاطف جودة نصر** . الرمز الشعري عند الصوفية. ط3. دار الأندلس. بيروت. 1983م.

59. **عباس الصوري**. في بيداغوجية اللغة العربية؛ البحث في الأصول. ط 1. مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء. 1998م.

60. **عبد الحق منصف**. رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية. إفريقيا الشرق. المغرب. 2007م.

61. **عبد الحميد محمد الهاشمي** . أصول علم النفس العام. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر. 1982م.

62. **عبد الرحمن الجيلالي**. تاريخ الجزائر العام. ج 1. ط 4. دار الثقافة. بيروت. لبنان. 1400 هـ / 1980.

63. **عبد الرحمن بن خلدون**. المقدمة. ط 3. مكتبة المدرسة ودار الكتاب اللبناني. بيروت 1967م. المجلد الأول.

64. **عبد الرحمن الحاج صالح**. مدخل إلى علم اللسان الحديث: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية. مجلة اللسانيات. العدد الرابع. 1973- 1974. معهد العلوم اللسانية والصوتية. جامعة الجزائر.

65. **عبد السلام المسدي**. العولمة والعولمة المضادة. شركة مطابع تونس. الفجالة. تونس. جانفي 1999م.

66. الأسلوبية والأسلوب. ط 5. دار الكتاب الجديد المتحدة. بيروت. لبنان. 2006م.

67. **عبد العليم إبراهيم** . الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية. ط8. دار المعارف بمصر. القاهرة. 1975.

68. **عبد القادر الفاسي الفهري** . المعجم العربي، نماذج تحليلية جديدة. دار توبقال للنشر. 1986م.

69. عبد القاهر الجرجاني. كتاب دلائل الإعجاز. قرأه وعلق عليه أبو فهر محمود محمد شاكر. مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة. 1984م.

70. عبد اللطيف الجابري، عبد الرحيم آيت دوصو. الكتاب المدرسي؛ تقنيات الإعداد وأدوات التقويم. إفريقيا الشرق. المغرب. 2004م.

71. عبد المالك مرتاض . العامية الجزائرية وصلتها بالفصحى. الشركة الوطنية للنشر والتوزيع. الجزائر. 1981م.

72. النص الأدبي من أين؟ وإلى أين؟. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر. 1983م.

73. عبد المجيد نشواتي. علم النفس التربوي. ط 9. مؤسسة الرسالة. بيروت. 1418هـ / 1997م.

74. عبده الراجحي: فقه اللغة في الكتب العربية. دار المعرفة الجامعية. اسكندرية. 1998م

75. علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. دار المعرفة الجامعية. الاسكندرية. 1996م.

76. عبده بدوي. دراسات في النص الشعري . العصر العباسي. ط2. دار الرفاعي للنشر والطباعة والتوزيع. الرياض. 1403 هـ/1983م.

77. علي آيت أوشن . اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي. ط 2. دار الثقافة. الدار البيضاء. 2006.

78. اللسانيات والديداكتيك، نموذج النحو الوظيفي، من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية. ط1. دار الثقافة. الدار البيضاء. 2005م.

79. علي بن محمد الشريف الجرجاني. كتاب التعريفات. مكتبة لبنان ناشرون. لبنان. 2000م.

80. علي تعوينات. الكتاب المدرسي ؛ مواصفاته، وشروط تأليفه. من محاضرة ألقيت بالجامعة الصيفية للعلوم الشرعية. شرشال. جويلية 1998.

81. علي عبد السميع قورة وآخران. اتجاهات حديثة في تعليم التعبير. ط 1. مؤسسة الانتشار العربي. بيروت. لبنان. 2013م.

82. فاضل فتحي محمد والي. تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، طرقه، أساليبه، قضاياه. ط1. دار الأندلس للنشر والتوزيع. 1418 هـ/1998 م.

83. فخر الدين قباوة. المهارات اللغوية وعروبة اللسان. ط1. دار الفكر. دمشق. 1460هـ / 1999م.

84. فخري محمد صالح . دعوة الإسلام إلى إجادة القراءة والكتابة. ط 1. دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع مصر. 1415 هـ/1995 م.

85. كلاوس برينكر . التحليل اللغوي للنص، مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج. ترجمة: سعيد حسن بحيري. ط 1. مؤسسة المختار للنشر والتوزيع. القاهرة. 1425هـ/ 2005م.

86. لحسن توبي. بيداغوجيا الإدماج وديداكتيك التواصل الشفهي. لإفريقيا الشرق. الدار البيضاء. المغرب. 2012م.

87. لحسن كرومي. القراءة: الاختلافي والمغرض، القارئ في المقروء. مجلة كتابات معاصرة، فنون وعلوم. العدد: 32. المجلد الثامن. 1998/1997م.

88. لطفي فكري محمد الجودي. النص الشعري بوصفه أفقا تأويليا، قراءة في تجربة التأويل الصوفي عند محي الدين بن عربي، ديوان (ترجمان الأشواق) نموذجا. ط 1. مؤسسة المختار للنشر والتوزيع. القاهرة. 1432هـ/ 2011م.

89. ماري وين. الأطفال والإدمان التلفزيوني. ترجمة : عبد الفتاح الصبحي. ط2. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. الكويت. 1420هـ /1999م.

90. ماغي الخوري شتوي وآخرون. تعلمية اللغة العربية. ط 1. دار النهضة العربية. بيروت. لبنان. 1427هـ / 2006م.

91. مجموعة من الكتاب. مدخل إلى مناهج النقد الأدبي. ترجمة: رضوان ظاظا والمنصف الشنوفي. سلسلة عالم المعرفة. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. الكويت. 1997م.

92. مجموعة من المؤلفين. تعلَّمْ لتكون. ترجمة: حنفي بن عيسى. ط 3. اليونسكو. الشركة الوطنية للنشر والتوزيع. الجزائر. 1979م.

93. محبوب حكيم. مكونات النص الأدبي، المركز والهوامش. أعمال ندوة مكونات النص الأدبي. أيام 27/26/25 فبراير 1988 جامعة الحسن الثاني. عين الشق. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. الدار البيضاء. المغرب.

94. محمد البرهمي. القراءة المنهجية للنصوص؛ تنظير وتطبيق. ط 1. مكتبة السلام الجديدة والدار العالمية للكتاب. الدار البيضاء. 2005م.

95. محمد الدريج. تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، أسس ونماذج وتقنيات. ط 2. منشورات سلسلة المعرفة للجميع. الرباط. 2004م.

96. محمد الدريج. نحو بيداغوجية جديدة للتعبير. 1 مقتضيات دراسة النصوص. الدليل التربوي؛ دورية للتوجيه التربوي والمهني. تدريسية النصوص. ج 2. مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء. 1993.

97. محمد بن إدريس الشافعي. الرسالة. تحقيق وشرح أحمد محمد شاكر. دون بيانات.

98. محمد حسن عبد العزيز. في تطور اللغة العربية؛ بحوث مجمعية في الأصول والألفاظ والأساليب. ط1. مكتبة الآداب. القاهرة. مصر. 1428هـ / 2007م.

99. محمد حماسة عبد اللطيف. بناء الجملة العربية. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة. 2003م.

100. محمد حمود . تدريس الأدب، استراتيجية القراءة والإقراء. مطبغة النجاح الجديدة. الدار البيضاء. 1993.

101. محمد خطابي. لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب. ط 3. المركز الثقافي العربي. الدار البيضاء. المغرب. 2012م.

102. محمد صالح الشنطي. المهارات اللغوية، مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها. ط4. دار الأندلس للنشر والتوزيع. حائل. م ع س. 1417هـ/1996م.

103. محمد لمباشري. الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة، مقاربة تحليلية نقدية. ط2. دار الثقافة. الدار البيضاء. 2002م.

104. محمد مفتاح . تحليل الخطاب الشعري (استراتيجية التناص). ط 3. المركز الثقافي العربي الدار البيضاء. بيروت. 1992.

105. محمد مفتاح وأخرون . انتقال النظريات والمفاهيم. منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط. سلسلة ندوات ومناظرات رقم: 76. جامعة محمد الخامس. المملكة المغربية. 1999م.

106. محمد مكسي . النص الأدبي وديداكتيك التحويل. الدليل التربوي؛ دورية للتوجيه التربوي والمهني. تدريسية النصوص. ج 2. مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء. 1993.

107. ديداكتيك القراءة المنهجية؛ مقاربات وتقنيات. ط2. دار الثقافة. الدار البيضاء. 2000م.

108. مصطفى حركات. الكتابة والقراءة وقضايا الخط العربي. دار الآفاق. الجزائر. د ت.

109. مصطفى غلفان . تحليل المكون اللغوي للنص الأدبي. أعمال ندوة مكونات النص الأدبي. أيام: 27/26/25 فبراير 1988 جامعة الحسن الثاني. عين الشق. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. الدار البيضاء. المغرب.

110. ميشال زكريا . قضايا ألسنية تطبيقية. دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية. ط1. دار العلم للملايين. بيروت. 1993.

111. ميلود التوري. من تأالية السلوكات وتعويدها إلى إكساب الكفايات وتقويمها. ط 1. مطبعة أنفو– برانت. فاس. المغرب. 2005م.

112. ميلود حبيبي . الاتصال التربوي وتدريس الأدب، دراسة وصفية تصنيفية للنماذج والأنفاق. ط1. المركز الثقافي العربي. الدار البيضاء. المغرب. 1993م.

113. ميجان الرويلي، سعد البازعي. دليل الناقد الأدبي. ط 3. المركز الثقافي العربي. الدار البيضاء. المغرب. 2002م.

114. نايف خرما، علي حجاج. اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. العدد: 126. شوال 1408هـ / 1988م. الكويت.

115. نبيل علي. الثقافة العربية وعصر المعلومات. رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي. سلسلة عالم المعرفة. عدد خاص: 265. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. الكويت. يناير 2001م.

116. نعمان بوقرة. المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب. ط1. عالم الكتب الحديث. جدار للكتاب العالمي.1429هـ/2009م.

117. يزيد عيسى السورطي. السلطوية في التربية العربية. سلسلة عالم المعرفة. العدد: 262. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. الكويت. ربيع الآخر 1430هـ / أفريل 2009م.

118. يوسف مقران. مدخل في اللسانيات التعليمية. مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع. الجزائر. 1432هـ / 2013م.

119. يوهان فك. العربية، دراسات في اللغة واللهجات والأساليب. نقله وحققه وفهرس له : عبد الحليم النجار. الدار المصرية السعودية للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة. 2006م.

المراجع باللغة الأجنبية

120- Denis Girard. Linguistique appliquée et didactique des langues. 2² édition. Armand Colin. Paris.1972.

121- Francine Cicurel. Lectures interactives en langues étrangères. Hachette. Paris 1991.

122- Gerard Vigner . Lire, du texte au sens. Clé international. Paris 1979.

123-Gilbert grand guillaume. Arabisation et politique linguistique au maghreb. édition GP. Maison neuve et la rose. Paris .1983.

124- Jean Martinet. De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue. Presse universitaires de France. 2° édition. 1974.

125- John downing et Jacques FiJalkow. Lire et Raisonner. Editions Privat. Toulouse. 1984.

126- J-L .Dumortier / Fr. Plazanet. Pour lire le récit , l'analyse structurale au service de la pédagogie de la lecture.

127- Khaoula Taleb Ibrahimi. Les Algerien(s) et leur(s) langue(s) .élèments pour Une approche sociolinguistique de la société algérienne. 2² èdition. Les Editions El Hikma. Alger 1997.

128- Mackey William Francis \Principe de didactique analytique /Traduit par Lorne. Laforge. Paris. Didier .1972.

129- Marlène Guillou. Comment une école pour tous les élèves peut assurer pleinement Sa mission d'enseignement de la langue française. Séminaire (La maitrise de la langue, une responsabilité partagée). Ministère de la culture et de la communication. Délégation générale à la langue française et aux langues de France. Centre International d'études pédagogiques en

collaboration avec le ministère de la jeunesse,de l'éducation nationale et de la recherche. 8 / 9 décembre 2003.

130- Nicole Gueunier. Lecture des textes et enseignement du français. Hachette 1974 .

131- Noam Chomsky, Le langage et la pensée, Trad : Louis-Jean Calvet, Payot, France1969.

132- Observatoire national de la lecture / Inspection générale de l'éducation nationale. L'apprentissage de la lecture à l'école primaire. Rapport à monsieur le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Rapport n²2005-123. Novembre2005.

133- Philipe Pigallet. Méthodes et stratégies de lecture. Pour un art de lire. Partie Connaissance du problème. E.S.F.éditeur. Paris.1985.

134- Méthodes et stratégies de lecture. Pour un art de lire. Partie Applications pratiques. E.S.F.éditeur. Paris.1996.

135- Piatelli_Palmarini ,M(ed)/Théories du langage, théories de l'apprentissage, le débat entre Jean Piaget et Noam Chomesky . Paris. Seuil, 1979.

136- Salem Chaker. Imazighen Assa. 2² édition Bouchène. Alger .1990.

137- Tatiana Slama-Cazacu. Psycholinguistique appliquée, Problèmes de l'enseignement des langues. Fernand Nathan, édition Laber, Bruxelles. Paris. 1981.

138- Widdowson , H.G/Une approche communicative de l'enseignement des langues. Paris. Hatier. 1981.

139. Xavier Roegiers. L'approche par compétences dans l'école algérienne. Unesco. Onps. 2005.

المعاجم والقواميس

140. أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور. لسان العرب. ط 3. مجلد 7. دار صادر. بيروت. 1414هـ /1994م.

141. أوزوالد ديكرو، جان ماري سشايفر. القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان. ترجمة: منذر عياشي. ط3. المركز الثقافي العربي. الدار البيضاء. المغرب. 2013م.

142. إيمان البقاعي. المتقن؛ معجم تقنيات القراءة والكتابة والبحث للطلاب. دار الراتب الجامعية. بيروت. لبنان. دت.

143. بدر الدين بن تريدي. قاموس التربية الحديث. منشورات المجلس الأعلى للغة العربية. دار راجعي للنشر والطباعة. الجزائر. 2010م.

144. دومينيك مانغونو . المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب. ترجمة محمد يحياتن. ط1. الدار العربية للعلوم ناشرون. بيروت. لبنان. 1428هـ/2008م.

145. الراغب الأصفهاني. معجم مفردات ألفاظ القرآن. تحقيق: نديم مرعشلي. دار الكتاب العربي. 1972/11/28 م/22 شوال 1392هـ.

146. مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزآبادي. القاموس المحيط. ت: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة. ط6. مؤسسة الرسالة. بيروت. لبنان. 1419 هـ/ 1998م.

147. أحمد أوزي. المعجم الموسوعي لعلوم التربية. ط 1. مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء. 2006م.

148. دار المشرق. المنجد في اللغة والأعلام. ط29. دار المشرق. بيروت. 1987م.

149. عبد الكريم غريب. المنهل التربوي. ط1. الجزء الأول. منشورات عالم التربية. مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء. 2006م.

150- J-P de Beaumarchais et al. Dictionnaire des littératures de langue française. TIL. Bordas. Paris. 1984.

151-Le Robert. Le nouveau Petit Robert de la langue française. Nouvelle édition. Paris. 2008.

152 -Le Robert pour tous. Dictionnaire de la langue française. Paris. 1995.

153-Renald Legendre. Dictionnaire actuel de l'éducation. 2² édition. Guérin.Québec 1993.

154-George Mounin: Dictionnaire de la linguistique. Quadrige, 4° édition, 2004.

الرسائل والأطروحات

155.السعيد حمزة. نظرية الانسجام النصي، دراسة تطبيقية في الفتوحات المكية لمحي الدين بن عربي. مذكرة ماجستير. قسم اللغة والأدب العربي. جامعة فرحات عباس. سطيف. الجزائر. 2009/2008م.

156. جميلة حمودي. طريقة تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الأساسية الجزائرية، تحليل نقدي وميداني لسنوات الطور الثاني أساسي. رسالة ماجستير. جامعة الجزائر. 1994م.

157. عقيل رزاق نعمان السلطاني. مفهوم النص عند الأصوليين مع التطبيقات الفقهية. أطروحة دكتوراة في العلوم الإسلامية. كلية الفقه. جامعة الكوفة. العراق. 1431هـ/ 2010م.

158-Cherifa Ghetas. L'enfant Algérien et l'apprentissage de la langue arabe à l'école fondamentale. Essaie d'analyse des compétences narrative et textuelle de l'enfant algérien entre cinq et neuf ans. thèse de doctorat. Université stendhal. Grenoble. Paris. 1995.

المجلات والدوريات

159. أبو العيد دودو. حالنا اليوم، وحالهم بالأمس، كيف هيمنت الفرنسية على الألمانية في القرنين السادس عشر والسابع عشر. مجلة الكلمة. عدد مزدوج 5،6. الجمعية الجزائرية للدفاع عن اللغة العربية. الجزائر.1413هـ/ 1993م.

160. إبراهيم حمروش. التعليمية: موضوعها، مفاهيمها، الآفاق التي تفتحها. المجلة الجزائرية للتربية. العدد: 2. السنة الأولى. مارس 1995م.

161. جون بيير كوك وإيزابيل غروكا. تعليمية اللغة والثقافة؛ في سبيل تجريد اصطلاحي منتظم. ترجمة: يوسف مقران. مجلة العربية. مخبر علم تعليم العربية. المدرسة العليا للأساتذة. بوزريعة. العدد الثالث. السداسي الأول. الجزائر. 2011م.

162. الحرشاوي السعدية. فعل القراءة، من النص إلى المعنى. مجلة البحث البيداغوجي (ديداكتيكا). العدد2. يناير 1992. دار الخطابي للطباعة والنشر. الجديدة. المغرب.

163. حسين الواد. نظرية الخطاب مدخلا إلى بناء منهجي القراءة والتعبير باللغة العربية لغة أمًّا. مؤتمر مناهج تعليم اللغة العربية، آفاق التجديد والتطوير . من 18 إلى 20 أفريل 2004. مجلة التربية. البحرين. 2004/12/13.

164. رحمة بورقية. نحو مدرسة لبناء القدرات المعرفية. مجلة المدرسة المغربية. العدد: 5/4. أكتوبر 2012م.

165. عبد الله بن محمد العضيبي. النص وإشكالية المعنى بين الشاعر والقاريء، قراءة في تجربة شاعر معاصر. مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها. المجلد18. العدد3. جمادى الأولى1425هـ.

166. عبد المهدي هاشم الجراح. نحو النص وتطبيقاته على نماذج في النحو العربي. مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلد 33. العدد1. قسم العلوم الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة العلوم والتكنولوجيا. إربد. الأردن. 2006م.

167. علي تعوينات.– صعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي في المناطق الناطقة بالبربرية والمناطق الناطقة بالعربية. مجلة جلمعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها. المجلد 12. العدد20. ج1. 1424هـ. م ع س.

168. القانون التوجيهي للتربية الوطنية. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية. العدد: 4. السنة الخامسة والأربعون. 19 محرم 1429هـ / 27 يناير 2008م. الجزائر.

169. ليونارد بلومفيلد. تدريس اللغات. ترجمة: محمد الصالح بكوش. مجلة التبيين. العدد 15. سنة 2000م الجمعية الثقافية الجاحظية. الجزائر.

170. محمود بن حسن الجاسم. المعنى والقاعدة النحوية. مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها. المجلد17. العدد 32. ذو الحجة 1425 هـ.

171. مولود قاسم نايت بلقاسم. قضية التعريب في الجزائر. مجلة الكلمة. عدد مزدوج 5 و6 السنة الأولى. ذو القعدة 1413 هـ /ماي 1993م. الجمعية الجزائرية للدفاع عن اللغة العربية. الجزائر.

172. مسعودة خلاف شكور. تعليم اللسان العربي في البيئات متعددة الألسن: بأية مقاربة؟ المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها. المجلد: 9. العدد: 3. شعبان 1434هـ / تموز 2013م.

173. نصر الدين بوحساين. تعليم اللغة العربية، واقع وآفاق. مجلة العربية. مخبر علم تعليم العربية. المدرسة العليا للأساتذة. بوزريعة. العدد الثالث. السداسي الأول. الجزائر. 2011م.

174- Daniel Bessonnat. Le découpage en paragraphes et ses fonctions en l'organisation des textes. Pratiques n° : 57.Mars 1988.

175- Fergusson Charles. Diglossia. in Word n°=2 . Tome15. 1959.

176- ROULET,Eddy /Langues maternelles et langues étrangères. in: le Français dans le monde. N°177.

177-Slakta Denis /L'ordre du texte . in : Etude de linguistique aplliquée n° 19.

17 8- W. Marcais. la langue arabe dans l'Afrique du nord . in Revue pédagogique.n°= 1. Alger. 1931

المواقع الإلكترونية

179. ماهر حسين حصوة. مراجعة لكتاب (القرائن والنص) لأيمن علي صالح. ta5atub.ahlamontada.com الخميس 16 مايو 2013.

180. محمد بكاي التلمساني. التدريس الهادف وآليات تحليل النص الأدبي – مرحلة التعليم الثانوي أنموذجا منتديات تخاطب.www.ta5atub.com الجمعة 03 سبتمبر 2010.

181. محمد الدريج. عودة لتعريف الديداكتيك. WWW. Khbarbladi. Com في 20 جوان 2011م.

182. عزيز التميمي. القراءة بين الاكتشاف والتأويل. www.maaber.org/issue_november03/literature13.htm

183.هيثم الحلي الحسيني. منهج البحث الأركيولوجي الحفري والدراسات المعمقة في التراث العلمي. www.alshirazi.com/world/article/2011/798htm

الفهرس

العناوين	الصفحة
مقدمة	أ / ي
مدخل: معالم الواقع اللغوي للمتعلم الجزائري	1
الباب الأول: النص الأدبي والقراءة في خطاب البيداغوجيا	8 – 87
الفصل الأول: محددات النص الأدبي	10
أولا: مفهوم النص الأدبي:	11
أ– في الفكر العربي	12
ب– في الفكر الغربي	17
ج– في الخطاب المؤسسي	36
ثانيا: وظائف النص الأدبي	39
ثالثا: خصائص النص الأدبي	42
الفصل الثاني: النص الأدبي المدرسي (التعليمي)	46
أولا: ضوابط النص المدرسي ومبادئه:	47
1. سلطة قانون التربية والتعليم	47
2. النص والشرعية المدرسية	47
3. النقل الديداكتيكي وانحراف النص	49
4. مبدأ الاختيار بين الضرورة والإكراه	51
ثانيا: تعريف النص الأدبي المدرسي:	54
أ– معايير الشكل	58
ب– معايير المضمون	59
الفصل الثالث: القراءة؛ بين الآلية والغاية	61
أولا: مفهوم القراءة:	62
أ– القراءة في المستوى الأفقي:	63

مقوماتها: – التعرف	67
– النطق	68
– الفهم	68
ب – القراءة في المستوى العمودي	70
ثانيا: استراتيجيات القراءة	75
ثالثا: القراءة وتكوين المعنى	78
رابعا: القراءة الأدبية	83
الباب الثاني: تعليمية اللغة العربية؛ المعوقات والمنهج والأدوات	88 – 181
الفصل الأول: معوقات تعلم اللغة العربية:	90
أولا: الازدواجية:	92
أ– اللغة الأم	95
ب– اللهجة	96
ج– العامية	97
ثانيا: تعلم اللغة الأجنبية أو اللغة الثانية	98
ثالثا: لغة المعلم	101
رابعا: لغة وسائل الإعلام	106
خامسا: تعامل المجتمع مع اللغة العربية الفصيحة	111
الفصل الثاني: التعليمية وخطاب الإصلاح في المنظومة التربوية الجزائرية	117
أولا: تأسيس في الخطاب البيداغوجي الإصلاحي:	118
1– ثابت المنطق والمنطلق	118
2 – بين الاكتساب والتعلم	122
3 – من منطق التعليم إلى منطق التعلم	125
ثانيا: التعليمية: مقاربة في المفهوم والنشأة	129
1– في مفهوم التعليمية	129
2– في نشأة التعليمية	134

3- مرتكزات التعليمية:	137
3. 1- المفاهيم الفاعلة:	137
أ _ العقد التعليمي	137
ب – النقل الديداكتيكي	137
ج – التصورات	138
د – الهدف العائق	139
3. 2- نظرية التعلم المعرفية	139
3. 3- تشومسكي والملكة اللغوية، وعلماء الاجتماع	143
ثالثا: استثمار التعليمية في وظائف اللغة	145
الفصل الثالث: ضوابط الدراسة النصية في المرحلة الثانوية بالجزائر؛ (منظور الكفاءات)	157
أولا: رصانة الخطاب المدرسي	158
ثانيا: نظرية الوحدة بديل نظرية الفروع	160
ثالثا: المدخل الاتصالي خيار تعليمي استراتيجي	162
رابعا: قراءة النص التعليمي؛ البديل الآخر :	165
أ- نقد الطريقة الكلاسيكية لدراسة النص الأدبي التعليمي	165
ب- دراسة النص؛ معادل المقاربة النصية	170
خامسا: مفهوم المقاربة النصية	175
الباب الثالث: التفاعل اللغوي لتلميذ مرحلة التعليم الثانوي؛ النص المُنتَجُ	182- 275
الفصل الأول: الحفر في جداريات الكتاب المدرسي	183
أولا: سلطة الكتاب المدرسي	184
ثانيا: تعريف الكتاب المدرسي	186
ثالثا: النص الموصوف واللغة الواصفة	188
رابعا: النص المقروء والخطاب الآخر	190
خامسا: المعجم النصي والتفاعل المهمش	200

الفصل الثاني: المقاربة النصية؛ اللامنهج في تشريح النص؟	218
أولا: خطوات التشريح الديداكتيكي	220
ثانيا: المعايير النصية المرتكزات؛	225
أ- الاتساق	227
ب- الانسجام	231
ثالثا: المعرفة النصية واللغة العارفة	243
رابعا: المعرفة اللغوية والتفاعل المقيد	245
الفصل الثالث: التعبير والتفاعل المحرر	249
أولا: بين التعبير والخطاب البيداغوجي (منظور تعلمية اللغة)	250
ثانيا: مسحة استكشافية لموضوعات التعبير في مقرر المرحلة الثانوية	254
ثالثا: تحليل مدونة لعينة من تلاميذ المرحلة الثانوية:	260
أ – التعريف بعينة البحث	260
إطارها العام	260
مواصفاتها	261
ب – تحديد المدونة	261
ج – تحليل مدونة التعبير	263
خاتمة	276
ملحقان:	284
ملحق النصوص المترجمة	285
ملحق ثبت أهم المصطلحات وما يقابلها باللغة الفرنسية	292
ثبت المصادر والمراجع	297
الفهرس	317

تمّ بحمد الله تعالى

ما زال المهتمون بتعليم اللغة العربية يؤكدون على أن الوضع اللغوي يعرف تدهورا كبيرا في بلادنا، وأن اللسان عندنا بات هجينا لا يعبر عن هوية ولا ينسجم مع ملامح الشخصية بأبعادها القومية والتاريخية والدينية، مما ظل يدفع بالمسؤولين – منذ الاستقلال– إلى إدخال الإصلاحات والتحسينات اللازمة لأجل النهوض بالعربية وجعلها لغة تواصل وتخاطب يومي. ولعل المتتبع لجملة هذه الإصلاحات والتحسينات يكون قد وصل إلى نتيجة ثابتة، وهي؛ إن النص الأدبي يشكل الركيزة الأساسية في عرض اللغة العربية، ثم تصحَبُه علوم اللغة الأخرى (النحو والصرف والإملاء والبلاغة والعروض) ويذيل الكل بتقنيات التعبير الشفوي والكتابي.

وقد ظلت جهود الباحثين (خاصة منهم دعاة الإصلاح) تركز – في غالبيتها – على ضرورة جعل علوم اللغة آليات لفهم النص الأدبي. لذا تبنى الإصلاح الأخير هذا الأمر، حيث تجسد في كتب الأدب العربي في التعليم العام، خاصة منه التعليم الثانوي.

لكن النص الأدبي يبقى في المحصلة – رغم ما يملكه من طاقات – إبداعا فرديا لا يمكنه رصد اللغة في كل تجلياتها. وانطلاقا من هذه الحقيقة، يرى البعض أن تعليم اكتساب العربية يبقى غير ذي جدوى طالما أنه يستند إلى لغة تتفلَّتُ من دلالاتها الواقعية التي يحتاجها المتعلم إلى دلالات يفرضها التأويل بحكم الإبداع. ولهذا فنحن لا نعلم اللغة العربية، بل نعلم الأدب العربي ونقده.

Les intéressés par l’enseignement de la langue arabe insistent sur l’état langagière dégradé que connait notre pays, et que notre langue n’exprime pas notre identité historique et religieuse! et cela n’a cessé de pousser les responsables, et ce, depuis l’indépendance, a engager les réformes nécessaires pour développer l’enseignement de la langue arabe, et faire d’elle une langue de communication permanente.

Pour ceux qui s’intéressent à ces réformes déduisent que; le texte littéraire constitue un pivot essentiel dans la présentation de la langue arabe; qui se poursuit avec le reste des disciplines de la langue (syntaxe, dictée, rhétorique, expression orale et écrite).

Et quoi que le texte littéraire s’approprie d’un ensemble de capacité, il reste qu’il est une créativité individuelle, et qui, en aucun cas, ne peut présenter la langue dans toutes ces assimilations. Et à partir de cette réalité, il y en a, qui pensent que l’enseignement de l’acquisition de l’arabe ne sera jamais efficace, tant qu’on s’appuie sur une langue , dont le sens se dissipe toujours du besoin de l’apprenti vers un besoin herméneutique à cause de la créativité. Et c’est pour cela qu’on ne fait réellement qu’apprendre la littérature et ca critique, et non la langue arabe.

الكلمات المفتاحية:
التعليمية / النص الأدبي / اللغة العربية / التفاعل اللغوي / تلميذ التعليم الثانوي.