الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي جامعة 8 ماي 1945 قالمة
Ministère de L'enseignement Supérieur Et de la recherche scientifique
جامعة 8 ماي 1945 قالمة
Université 8 Mai 1945 Guelma
كليّـــة الآداب واللـغـــات
Faculté :des lettres et des langues
قسم اللغة والأدب العربي
Département Lettre et Langue arabes
الرقم:.....
N° .....

مذكرة مقدَّمة لنيل شهادة الماستـــــــــــــر
(تخصص: لسانيات تطبيقية)

واقع تدريس النّص الأدبي في المرحلة الثانوية دراسة وصفية تحليليّة شعبة الآداب والفلسفة

السّنة الثّالثة ثانوي– أنموذجا–

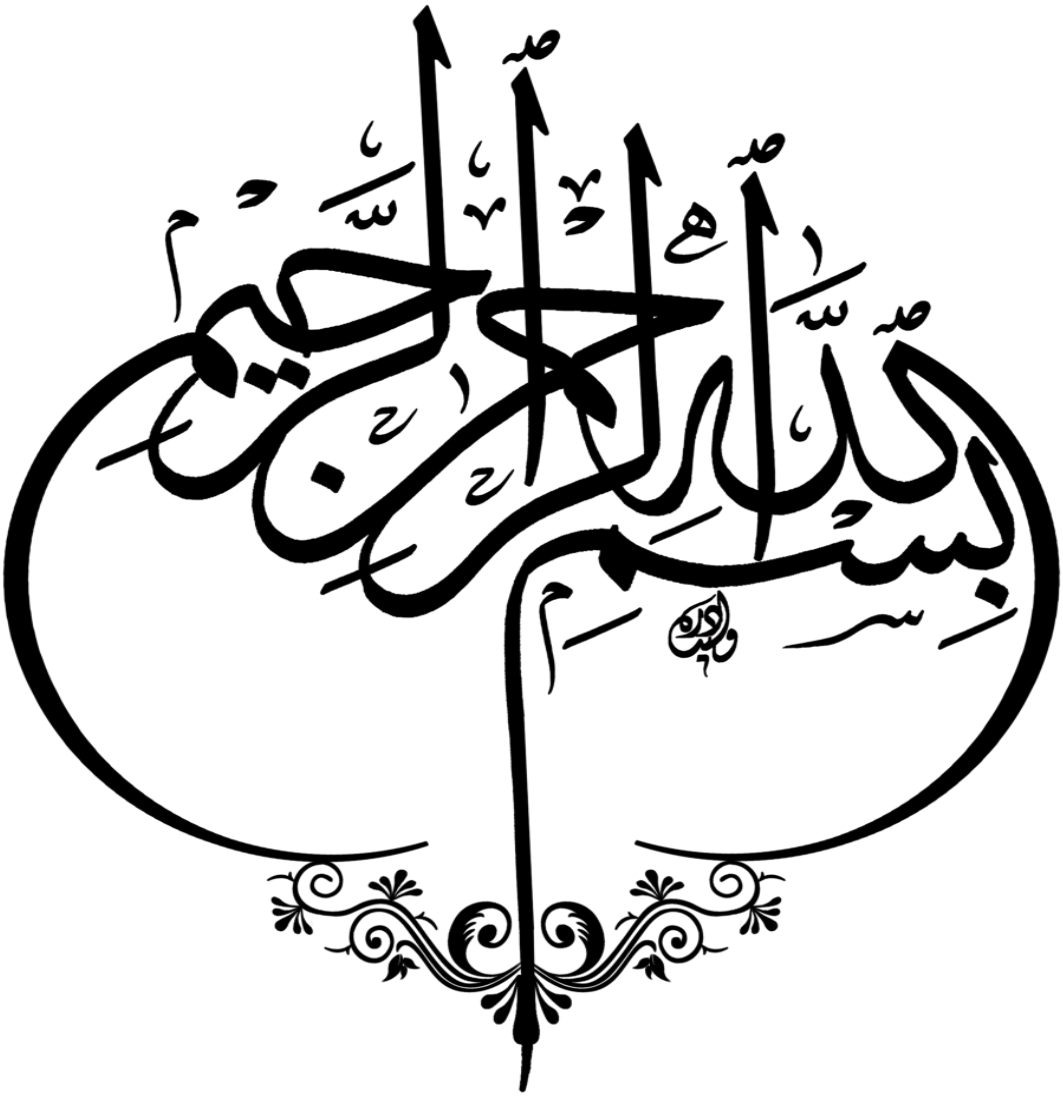
مقدمة من قبل:
أولاد ضياف فيروز
بن شوية سعيدة

تاريخ المناقشة: 2020/09/30

أمام لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرّتبة	الصّفة	مؤسسة الانتماء
أ. نعيجة الطّاهر	أستاذ محاضر "أ"	رئيسا	جامعة 8 ماي 1945
د. بلغز الطّاهر	أستاذ محاضر "ب"	مشرفا ومقررا	جامعة 8 ماي 1945
د. دبّيش وفاء	أستاذ محاضر "ب"	ممتحنا	جامعة 8 ماي 1945

السّنة الجامعية: 2019 / 2020


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

الشّكر لله عزّ وجلّ على عظيم فضله، مُوضّح الرُؤى ومبدّد الحجب والشّكوك، له الحمد على إنعامه علينا في إنجاز هذا البحث.

نتقدّم بأسمى معاني الشّكر والعرفان وكل كلمات التّقدير والاحترام إلى الأستاذ الفاضل: "الطّاهر بلعز" الذي كان لنا خير مرشد اهتدينا به، لِما أسداه لنا من نصائح قيِّمة.

كما نتقدّم بجزيل الشّكر إلى أسرتنا على ما أمدّته لنا من دعم مادّي ومعنويّ.

كما نتقدّم بكلّ معاني الامتنان لكلّ أساتذة قسم اللّغة العربيّة وآدابها، ولا ننسى أنّ نُقرَّ ونعترف بجميل الطّلبة خاصّة طلبة دفعة اللّسانيات التّطبيقيّة وتعليميّة اللّغة العربيّة.

ونتقدّم بكل معاني الامتنان إلى كل طاقم مكتبة"نور"كل من "رضوان وعادل" جزاهم الله خيرا و أكرمهم على مجهودهم المبذول معنا.

ونتقدّم بالشّكر الجزيل لكلّ من ساعدنا من قريب أو بعيد ولو بكلمةٍ طيّبة.

إهـــــداء

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ﴾

[سورة المجادلة، الآية: 11]

لعلّني في هذه الكلمات البسيطة الحروف التي تتمايل بتمايل

أنامل تحيط بقلم أعياه التّعب والأرق.

أبدأ هذا الإهداء

إلى من زرع فيّ حبّ النّجاح والتفوّق، أبي الغالي "عزيز".

إلى من بأنفاسها أرسُم آمالي وألوان أحلامي، أمي العزيزة "زعيمن نادية".

أدامهما الله تاجا فوق رأسي.

إلى من كانوا سندي وعاشروا معي الحياة ومُرّها، أزهار النّرجس أخواتي الحبيبات:

"زينب، سعاد، آمال، نسرين".

إلى آخر عنقود تصدّر القائمة، من نجح في احتلال قلوبنا أخي الوحيد: "جواد".

إلى من أشرقت شمسُه في سماء حياتي، وكان نورًا قد غطّى على أحزاني وبدّلها

أفراح، إلى الرّوح التي سكنت روحي إلى أعزّ إنسان على قلبي "هارون".

إلى صديقاتي الغاليات "ساندرا، جهان"

وإلى كل من نسيهم قلمي في هذا من غير قصد أُلقي السّلام.

فيروز

إهـــداء

لا يسعني في هذا المقام إلاّ أن اقول: إنّ أحقّ النّاس بالإهداء من نزلت بحقهم الآية الكريمة: ﴿وَقَضَى رَبُّكَ أَلاَّ تَعْبُدُواْ إِلاَّ إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا﴾ [سورة الإسراء، الآية: 23]

إلى المدرسة التي علّمتني أبجديات الحياة، والشّمعة التي تذوب لتنير دربي، إلى التي علّمتني العطاء دون مقابل، والسّهر دون ملل وكرّست حياتها حتى تراني في أعلى الرّتب، إلى أغلى ما أملك في الوجود "أمي العزيزة" أطال الله عمرها

وإلى أبي العزيز رحمه الله

إلى من حوّلوا تعب الحياة وحزنها راحة وبهجة، إلى أخواتي العزيزات: "صبرينة، أمينة، نور الهدى، آية، هاجر"

إلى أخي العزيز "عمار"

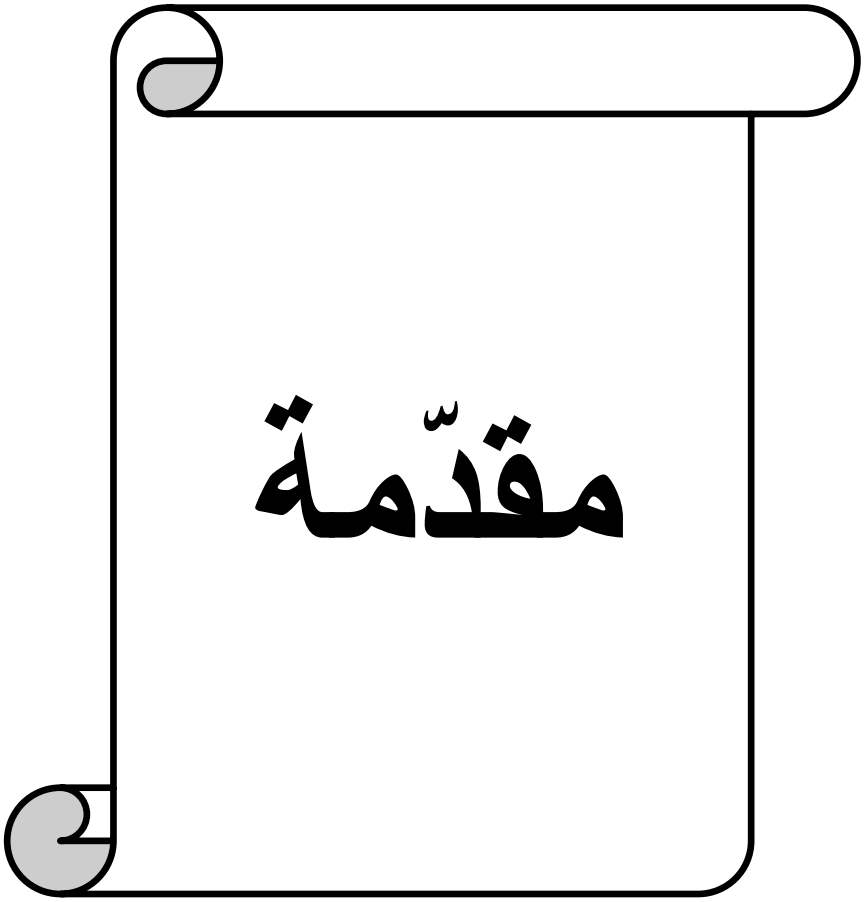
إلى أغلى إنسان على قلبي "مهدي"

إلى أقرب النّاس لقلبي، خالاتي الحبيبات "سليمة، شامية، سكينة"،

إلى من سرنا سويا ونحن نشق طريق النجاح إلى صديقاتي: "روزة، جهان، إيمان، وفاء، نسرين".

وإلى كل من كانوا لي عونا وسندا في لحظات من اليأس والتعب وفي الظروف التي جعلتني أتراجع بين اليأس والتخاذل، إلى كل من عرفتهم وكانت لهم بصمة خاصة في حياتي.

سعيدة


مقدّمة

مقدّمة:

يعّد التّوجه نحو إصلاح المنظومة هو محاولة ترقية اللّغة العربيّة بالاعتماد على طرائق جديدة في تعليمها، فقد استفادت اللّغة العربيّة من هذه الجهود التّعليميّة النّظرية الحديثة، خاصّة الطّرائق المبنيّة على المقاربة النّصية، كاختيار منهجي في تعليمية اللّغة في إطار ما يسمّى بالتّدريس بواسطة الكفاءات، باعتماد النّص أحد البيداغوجيات المعتمدة في تحقيق الكفاءة، وكونه المنطلق لإنجاز جميع الأنشطة المقرّرة والإطار العام لاكتساب المتعلّمين مختلف المهارات اللّغوية، وذلك بالنّظر إلى النّص على أنّه مستويات مختلفة، لا تتجزّأ تُمكّن المتعلّم من إنتاج اللّغة حسب المواقف والأنشطة التعلّيميّة.

إن النّصوص الأدبيّة هي وعاء التّراث الأدبي الجيّد قديمه وحديثه، شعره ونثره، ومادّته التي عن طريقها يتم إنماء مهارة المتعلّمين اللّغوية والفكريّة والتعبيريّة.

ونظرا للأهميّة التي يحتلّها النّص الأدبيّ في حياة المتعلّم التّعليميّة، أردنا أن نتناول هذا الموضوع بالدّراسة والتّحليل والوصف، والموسوم بـ "واقع تدريس النّص الأدبي في المرحلة الثّانوية "دراسة وصفية تحليليّة شعبة الآداب والفلسفة سنة ثالثة ثانوي –أنموذجا–".

وتمّ اختيار المرحلة الثّانويّة كونها مرحلة حسّاسة وانتقاليّة من الطّور التّعليمي الثّالث، الذي يجد فيه المتعلّم أن النّص الأدبي هو المادّة الأساسيّة، إلى طور التّعليم العالي والبحث الذي يمثّل فيه النّص الأدبي الأرضيّة الواسعة التي نقوم من خلالها في تطبيق ما نصّ عليه منهاج التّدريس بالكفاءات، واتُخذت السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي ـ أنموذجا ـ لما لها من أهميّة بالغة باعتبار أن المتعلّمين في هذا المستوى يُعِدّون لاجتياز امتحان شهادة البكالوريا والالتحاق بصفوف التّعليم العالي والبحث العلمي.

كما وقع اختيارنا لهذا الموضوع بدوافع موضوعيّة وأخرى ذاتيّة.

أمّا الدّوافع الموضوعيّة نُجملها فيما يلي:

– قِلّة الدّراسات اللّسانية التّطبيقيّة حول هذا الموضوع.

– النّص الأدبي هو منبع المعارف ومكسب المهارات اللغويّة للمتعلّمين.

– أنّ النّص الأدبيّ يحمل أبعادا فكريّة، تُمكن المتعلّم من استغلالها على المستوى النّفسي والوجداني والعقلي.

أما الدّوافع الذّاتية فتلخصّها رغبتنا في البحث في علم اللّسانيات التطبيقيّة عامّة، والتّدريس خاصّة، إضافة إلى الخبرة العلميّة والشّعور بمشكلة تدريس النّص الأدبي التي ظلّت تُؤرِقنا وتدفعنا دفعا للبحث في حيثياتها وجزئياتها.

كل هذه الأسباب وأخرى دفعتنا الى اختيار هذا الموضوع ودراسته ومحاولة إثرائه بأفكار جديدة، قد تفتح باب أمام دراسات أخرى من شأنها الوصول إلى أحسن ما توصّل إليه هذا البحث.

ولقد أفضت بنا طبيعة البحث طرح التّساؤلات التّالية:

ما هي الأهداف التي يرمي إليها تدريس النّص الأدبي في المرحلة الثانويّة؟، وهل هذه الأهداف متماشية حقا مع ما يقدّم من خلال النّصوص الأدبيّة؟، والى أي مدى يخدم النّص الأدبي المتعلّم، ويلبّي حاجياته العقليّة؟

كما أنّ هذا البحث يسعى الى تحقيق جملة من الأهداف لعلّ أهمّها مايلي:

– التّحسيس بأهميّة تدريس النّص الأدبي في اكتساب المتعلّم الملكة اللّغوية كونها البوتقة التي تنصهر فيها باقي مهارات اللّغة.

– تقديم وصف يعكس صورة تجلّي النّص الأدبيّ في مدارسنا ومدى ملائمته مع ما نصّت عليه المناهج الحديثة.

– تبيان الطّرائق والاستراتيجيّات المعتمدة في تدريس النّص الأدبيّ.

وتحقيقا لهذه الأهداف عالجنا البحث وفق الخطّة التّالية:

– مقدّمة ومدخل وفصلين، أحدهما نظري والآخر تطبيقي متبوعين بخاتمة، فقائمة المصادر والمراجع، ففهرس الموضوعات.

– مقدّمة: وخُصِّصت بطرح الإشكاليّات وما يتعلّق بها.

- ومدخل عنونّاه بـ "مفاهيم ومصطلحات" تناولنا فيه البعد اللّغوي والاصطلاحي للتّدريس والأدب، والتّعليميّة والمقاربة النّصيّة.
- أمّا الفصل الأوّل (النّظري) المعنون بـ "النّص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات" وقد اشتمل على مبحثين:
- المبحث الأول فوسمناه بـ "النّص الأدبي"، وقد خُصّص لمفهوم النّص الأدبيّ، ومفهوم النّص عند العرب والغرب، وأنماط النّصوص ومؤشّراتها،وأهمّية الأدب وأهداف تدريس النّص الأدبي.
- المبحث الثّاني والمعنون بـ "المقاربة بالكفاءات"، وقد خُصّص هو الآخر للمقاربة بالكفاءات، من حيث مفهومها وأنواعها ومستوياتها وأهدافها وأهميّتها.
- أما الفصل الثّاني جعلناه تطبيقيّا موسوما بـ تعليميّة النّص الأدبي وفق المنهاج التّربوي "الأهداف ـ المحتويات ـ الطّرائق ـ التّقويم".

وانتهى البحث بخاتمة احتوت على جملة من النّتائج مستقاة من الجوانب النّظريّة والتّطبيقيّة.

وللإلمام بهذه المباحث النّظريّة والتّطبيقيّة اعتمدنا على المنهج الوصفي، والنقدي، والاحصائي، باعتبارهم الأنسب في مثل هذه الدّراسات التّربويّة، وككل بحث لم يخلو عملنا من بعض الصّعوبات كون موضوع المذكّرة موضوعا واسعا غزير المادة المعرفيّة والتّطبيقيّة، مما يمكن أن تكون كل وحدة من وحداته ميدانا خصبا للبحوث وأعمال نظريّة وميدانيّة، الأمر الذي جعلنا نبذل مجهودا كبيرا من أجل ضبطه وحصره بما يتماشى ويخدم موضوع البحث، فضلا عن النّقص الملحوظ في البحوث العلميّة الأكاديميّة، إضافة الى عدم قيامنا بالدّراسة الميدانيّة بسبب الأزمة التي مرّت بها البلاد (كوفيد 19) مما صعّب علينا كشف العيوب والنّقائص المتعلّقة بالعمليّة التّعليّمية.

وتذليلا لهذه الصّعوبات التي واجهتنا، فقد حاولنا تجاوزها وذلك بالعودة إلى مجموعة من المصادر نذكر منها على سبيل المثال: المنهاج التّربوي، الوثيقة المرافقة باعتبارها سندات تربويّة يُحتكم إليها بالإضافة، إلى المراجع التي كانت أكثر إسهابا في إثراء البحث: تعليميّة النّصوص بين النّظرية والتّطبيق لبشير ابرير، دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة لأحمد حسّاني.

الموجّه الفني لمدرسيّ اللّغة العربيّة، لعبد العليم إبراهيم، نسيج النّص للأزهر الزّناد.

ويضلّ الفضل الأوّل في انجاز هذا البحث الله عز وجل نحمده ونشكره جزيلا، لأنه أنعم علينا بنعمة الصحّة والصّبر، كما لا يفوتنا أن نتقدّم بأسمى عبارات الشّكر والتّقدير للأستاذ الدّكتور الطّاهر بلعز، الذي تفضّل بالإشراف على هذا البحث، وأحاطنا بعلمه وكرمه وصبره، ولم يبخل علينا جهدا في التّوجيه، والتّعديل والتّصحيح، فكان لنا مصدر حكم وتشجيع، ولولاه لما استوى هذا البحث على سوقه، فإن اعتراه شيء من النّقص فعلى وزره، وإن لاقى القبول والرّضا فمن الله، والله وحده الهادي إلى سواء السّبيل.

المدخل

مفاهيم ومصطلحات

1. مفهوم التّدريس
2. مفهوم الأدب
3. تعريف التّعليميّة
4. المقاربة النّصيّة

تمهيد:

تزداد في مرحلة التّعليم الثّانوي كفاءة التّلاميذ اللّغوية كما تزداد خبراتهم عمقا واتّساعًا، لذا يتقن التّلاميذ في هذه المرحلة اللّغة والقراءة، والكتابة ويحسنوا استخدام القواعد اللّغوية والنّحوية، وتتحقّق لديهم الأهداف المعرفيّة من فهم وتطبيق وتحليل وتركيب وتقويم، وتذوق الأدب مع الاستمتاع به، ويجب أن تتكوّن له عادة القراءة الحرّة، التي تدفعه إلى الاتّصال المستمر بالإنتاج الأدبيّ والآثار الفكريّة، ولا يكون هذا إلاّ بدراسة النّصوص الأدبيّة وخاصّة النثرية منها، لما تحمله من أبعاد جماليّة وفكريّة في تكوين الفرد وتربية النّشء على فهم حاضره وماضيه.

ونظرا لأهميّة النّص الأدبي باعتباره وعاء التّراث الأدبيّ الجيّد قديمه وحديثه، شعره ونثره، ومادّته التي عن طريقها يتم إنماء مهارة المتعلّمين اللّغوية، والفكريّة والتعبيريّة، فقد توجّهت عناية المربّين واللّغويين إلى الاهتمام بالبناء الجيّد والمتماسك للنّصوص، لأن النّصوص عندما تكون على هذه الحال تسهم في بناء عقليّة منظّمة قادرة على التعامل المنهجي والمنطقي مع المعارف والمعلومات.

ولمّا كان تحديد المفاهيم والمصطلحات أولى خطوات البحث العلمي، كان لابدّ من تسليط الضّوء على أهمّ هذه المفاهيم، لأن تعريفها يختلف من باحث إلى آخر، ليس انطلاقا من إيديولوجيته فحسب، بل ومن المصادر والمراجع التي أخذ منها مَادّتهُ، أضف إلى ذلك رؤيته الخاصّة وفهمه لهذه المصطلحات، ومن بين هذه المفاهيم التي سنتناولها بالدّراسة في هذا البحث: التّدريس، النّص، الأدب، التّعليميّة، المقاربة النّصيّة. وهي مفاهيم ومصطلحات أساسيّة مستمدّة من عنوان الرّسالة الموسوم بـ: "واقع تدريس النّص الأدبي في المرحلة الثّانويّة، دراسة وصفية تحليلية، السّنة الثّالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة أنموذجا".

ومستوحاة من منهاج التّدريس بمقاربة الكفاءات، الذي تبنّته وزارة التّربية الوطنيّة في ضوء إصلاح التّعليم بالجزائر.

1- مفهوم التّدريس:

إذا تأمّلنا مصطلح التّدريس، نجد أنّه واحد من أكثر الألفاظ شيوعا في حياتنا التّربويّة، إذ يتردّد بصفة يوميّة على ألسنة الطلاّب والمعلّمين، ولا تكاد تخلو منه صفحات وكتب التّربية أو التّعليم، فضلا عن كونه موضوعا رئيسيّا في أطروحات وحوارات الفلاسفة والمنظّرين التّربويّين، وهكذا يتّضح أن التّدريس حديث كل التّربويين أو غيرهم، فماذا يُعنى به؟.

أ- **لغة:** وردت مادة (د، ر، س) بدلالات عدة في المعاجم العربيّة، ومنها "لسان العرب" حيث جاءت:

- دَرَسَ الشّيْءُ، والرَّسْمُ يَدْرُسُ: عَفَا.
- والدَّرْسُ أَثَرُ الدَّارِسِ.

وقال "أبو الهيثم":

- دَرَسَ الأَثَرُ يَدْرُسُ، دُرُوسًا، وَدَرَسَتْهُ الرِّيحُ تَدْرُسُهُ دَرْسًا أَيْ مَحَتْهُ.
- والدَّرْسُ : الطَرِيقُ الخَفِيُّ.
- دَرَسَ الثَّوْبُ دَرْسًا: أَيْ أَخْلَقَ.
- والمِدْرَاسُ: المَوْضِعُ الذِّي يُدْرَسُ فِيهِ.
- المِدْرَسُ: الكِتَابُ.
- المِدارِسُ: الذِّي قَرَأَ الكُتُبَ وَدَرَسَهَا."[1]

وورد في "المعجم الوسيط" في مادة (د، ر، س) أن:

- "دَرَسَ، يَدْرُسَ، دُرُوسًا، عَفَا وَذَهَبَ أَثَرَهُ وَتَقَادَمَ.
- أَدْرَسَ الكِتَابَ ونَحْوَهُ، دَرَسَهُ فُلانٌ الكِتَابَ وَنحوهُ: جَعَلَهُ يَدْرُسُ.

(1) جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم بن علي بن أحمد بن أبي القاسم بن حبقة بن منظور، لسان العرب، مادة (د، ر، س)، دار صادر للنشر والتوزيع، القاهرة، ج1، ط1، 2000م ، ص 1359- 1360.

- دَارَسَ الكِتَابَ وَنَحْوَهُ مُدَارسه ودِرَاسًا دَرَسَهُ وَفُلانًا قَرَأَهُ.

- الدَّرْسَ: الطَّرِيقُ الخَفِيُّ والخَلْقُ البَالِي من الثِّيَابِ، والْمِقْدَارُ مِنَ العِلْمِ فِي وَقْتِ مَا (ج) دُرُوسٌ وَأَدْرَاسٌ."[1]

كما جاءت مادة (د، ر، س) في "الصَّحَاحِ" بأنّها:

"دَرَسَ القُرْآنَ وَنَحْوَهُ مِنْ بَابِ نَصَرَ وَكَتَبَ وَدَرَسَ الحِنْطَةَ يَدْرُسُهَا بِالضَّمِّ دِرَاسًا بِالكَسْرِ، وَقِيلَ سُمِّيَ إدريسُ عَلَيْهِ السَّلَامِ لِكَثْرَةِ دِرَاسَتِهِ كِتَابَ اللهِ تَعَالَى.

وَدَارِسَ الكُتُبَ وَتَدَارَسَهَا وَدَرَسَ الثَّوْبَ: اخْلَقَ.

دَرَسَ الرَّسْمُ: عَفَا وَبَابُهُ دَخَلَ وَدَرَسَتْهُ الرِّيحُ وَبَابُهُ يَتَعَدَّى وَيَلْزَمَ." [2]

نستنتج من خلال هذه التّعريفات اللّغويّة، أن للتّدريس معانٍ كثيرة أهمّها: العفو وانمحاء الأثر والخلق، كما أنه متعلق بالحفظ والقراءة والدّراسة وغيرها من الأمور الدّراسيّة، وهو لا يختلف عن معناه الاصطلاحي، ففيه معنى مشتركا بينهما يتمثل في القراءة وكل ماله علاقة بالعلم.

ب- **اصطلاحًا:** ورد في كتاب "الأصول لعمليّة التّدريس. التدريس:" بأنه عملية تربويّة هادفة،تأخذ في الاعتبار كافّة العوامل المكوّنة للتّعلم والتّعليم، ويتعاون خلالها كل من المعلّم والتّلاميذ، والإدارة الصّفيّة، والغرف الصّفية، والأسرة والمجتمع، لتحقيق ما يسمى بالأهداف التربوية".[3]

فتعريف التّدريس عن مجدي عزيز إبراهيم، إذن هو عمليّة ديداكتيكيّة منظّمة شاملة لكافّة العوامل التربويّة، وهي كذلك عبارة عن عمليّة تواصليّة يتمّ التّفاعل فيها من خلال المعلّم والمتعلّم والمادّة الدّراسيّة، أي ما يسمّى بالمثلّث الدّيداكتيكي، وهو كذلك محيط تعليمي وفضاء مدرسيّ يُنتج العلم والمعرفة، ويُهذّب السّلوكات ويُكوّن الأفراد.

---

(1) مجمع اللغة العربيّة، المعجم الوسيط، مادة (د، ر، س) ،مكتبة الشّروق الدولية، اسطنبول، تركيا، ط4، 2004، ص 463.

(2)اسماعيل بن حمّاد الجوهري، الصّحاح، مادة (د، ر، س)، دار العلوم للملايين، بيروت، لبنان، ط2، 1399هـ/1979م، ص 2354.

(3) مجدي عزيز إبراهيم، الأصول لعمليّة التّدريس، كليّة التّربية بدمياط، جامعة المنصورة، مكتبة الأنجلو مصريّة، ط3، 2000، ص 35.

2- مفهوم الأدب:

أ- **لغة:** وردت مادّة (أ، د، ب) بدلالات عدّة في المعاجم العربيّة ومنها "معجم متن اللّغة" حيث جاءت:

" أَدَبَ- أَدْبًا، القَوْمَ على الأمرِ: جمعهم عليه.

أَدَبَ – أَدْبًا وأَدَبًا: عَمَلَ مَأْدبة، فهو آدِبٌ، ج أَدَبَةٌ، والرجلَ: دعاهُ إلى طعامِهِ، وأصلَ الأدبُ الدعاءَ.

أَدَّبَهُ: علّمهُ الأدبَ: عاقبهُ على إساءةٍ: راضَ أخلاقهُ."[1]

وجاء في المعجم المحيط : "الأدبُ"، مُحَرَّكَة: الظَّرفُ، وحُسْنُ التَّنَاوُل، أَدُبَ، كَحَسُنَ، أَدَبًا فهو أَدِيبٌ، ج: أُدَبَاءُ، وأدّبَهُ: عَلَّمَهَ، فَتَأَدَّبَ واِسْتَأْدَبَ والأُدْبَةُ، بالضمُ، والمأْدَبَةُ: طعامٌ صُنِعَ لِدَعْوَةٍ أو عُرْسٍ.

وآدَبَ البِلادَ إيدَابًا: مَلأَهَا عَدْلاً." [2]

نستنتج من خلال هذه التّعريفات اللّغويّة أنّ للأدب دلالات مختلفة أهمّها دعوة النّاس إلى مأدبة الطّعام ومنها تهذيب النّفس وتعليمها ومنها السّلوك الحسن.

ب- اصطلاحا:

اختلف العلماء في تحديد مفهوم الأدب فقد عرّفه ابن خلدون بقوله: "الأدب هو الأخذ من كلّ علم بطرف، وهو الكلام الجيّد من الشّعر والنّثر، وما يتّصل به من شرح ونقد وبلاغة وأنساب وعلوم وغير ذلك".[3]

في حين عرّفه "بشير إبرير " على أنّه:

---

(1) أحمد رضا، معجم متن اللّغة، دار مكتبة الحياة، بيروت، د ط، 1377هـ / 1958، ص 152.

(2) مجد الدّين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، المعجم المحيط، مادة (أ، د، ب)، مؤسّسة الرّسالة، دمشق، ط6، 1998، ص 08.

(3) مصطفى خليل الكلسواني، زهدي محمد عيد، حسين حسن قطناني في تذوّق النّص الأدبي، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمان، ط2، 1435هـ/2014م، ص 14-15.

"خلاصة تجارب الأمّة المكتوبة والمروية التي تعبّر فيها عن تجاربها، وتعكس قيمها ومثلها وعقيدتها ومطامحها التي تهدف إليها، كما نقصد به مآثر الأجداد والآباء، التي تحكي قصصهم ورواياتهم وبطولاتهم وحضارتهم".[1]

اختلف الأدباء في تعريف مصطلح الأدب، حيث يرى ابن خلدون أنّ الأدب هو الكلام الجيّد المرويّ شعرًا أو نثرًا، والأديب هو الذي يتذوّق الأدب ويقدر على الإنتاج الأدبي، على عكس بشير إبرير الذي أقرّ، بأنّ الأدب ليس ذلك الشّعر والنّثر فقط؛ بل هو كلام مكتوب بطريقة مؤثّرة، وهو اللّفظ الفصيح والّتعبير المتين والأسلوب البارع والخيال الواسع.

3- مفهوم التّعليميّة:

تُعد التّعليميّة فرعا من فروع التّربية، التي موضوعها خلاصة لمكوّنات والعلاقات في الوضعيات التّربويّة، وموضوعاتها ووسائطها ووسائلها، وبعبارة أخرى تعلّق موضوعها بالتّخطيط للوضعيّة البيداغوجيّة، وكيفيّة مراقبتها وتعديلها عند الضّرورة، وعلى هذا سنحاول أن نقف عند مفهوم التّعليميّة.

أ- لغة: لقد جاءت مادّة (ع، ل، م) في المعاجم العربيّة بدلالات مختلفة ومنها: ما ورد في معجم "مقاييس اللّغة" لابن فارس "عَلِمَ الأَمْرَ: يَدُلُّ عَلَى أَثَرِ الشَّيْءِ وَيَتَمَيَّزُ بِهِ عَنْ غَيْرِهِ وَمِنْ ذَلِكَ العَلَامَةُ وَهِيَ المِعْرِفَةُ.

وَيُقَالُ: عَلِمْتُ عَلَى الشَّيْءِ عَلَامَةٍ، وَالعِلمُ الرَّايَةُ والجَمْعُ أَعْلَامٌ وَالعِلْمُ نَقِيضُ الجَهْلِ، وَقِيَاسُهُ قِيَاسُ العِلْمِ، وَالعَلَامَةُ وَالدَّلِيلُ عَلَى أَنَّهُمَا مِنْ قِيَاسٍ وَاحِدٍ.

وَتَعَلَّمْتُ الشَّيْءَ إِذَا أَخَذْتُ عِلْمَهُ".[2]

وورد في "لسان العرب" أنّ:

(1) بشير إبرير، تعليميّة النّصوص بين النّظرية والتّطبيق، مرجع سابق، ص 249.

(2) أبو الحسين بن فارس بن زكرياء، مقاييس اللّغة، مادة (ع، ل، م)،دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ج2، ط1، ، ص 159.

"عَلِمَ الأَمْرَ وَتَعَلَّمَهُ: أَتْقَنَهُ.

وَيُقَالُ: عَلِمْتُ عَبْدَ اللهِ عَاقِلاً وَمِنْهُ عَلِمْتُ الشَّيْءَ بِمَعْنَى عَرَفْتُهُ وخَبِرْتُهُ"[1]

لقد اتّفق كلٌ من معجمي لسان العرب ومقاييس اللّغة، على أن التّعليميّة في اللّغة العربية مصدر صناعيّ لكلمة التّعليم المشتقّة من علم، أي وضع علامة على الشّيء لتدّل عليه، كما أنّها مرتبطة بالتّعلّم والتّعليم والإتقان والمعرفة.

ب- اصطلاحا:

ورد في مصطلح التّعليميّة عدّة تعريفات منها:

" استخدمت كلمة التّعليميّة في علم التربية أوّل مرة سنة 1613 م، من قبل كل من كشوف هيلنج (K-Helwing) ورتيش والف كانج (Ratichwulfgang) في بحثهما حول نشاطات رتيش التّعليميّة، وقد استخدموا هذا المصطلح كمرادف لفن التّعليم، وكانت تعني عندهما نوعًا من المعارف التّطبيقيّة والخبرات".[2]

أمّا في اللّغة العربيّة فإّننا نجد عدّة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد ولعلّ ذلك يرجع إلى تعدّد مناهل التّرجمة، وكذلك إلى ظاهرة التّرادف في اللّغة العربيّة، وبما أنّ اللّغتين اللّتين يأخذ منهما الفكر العربيّ المعاصر، على تنوع خطاباته والمعارف المتعلّقة به هما الفرنسية والإنجليزية، فإن مصطلحيها على التّوالي: (didactique) و (didactic) تقابلهما في اللّغة العربيّة عدّة ألفاظ وهي: ديداكتيك، تعليمية، تعليميات، علم التّعليم، علم التّدريس، التّدريسية، اعتمد المصطلح الأوّل عند بعض الباحثين العرب تجنبا لأي لبس في مفهوم المصطلح، في حين نجد مستعملي مصطلح (تعليمات) قلائل، أما مصطلح (تدريسيّة) فإنه استعمال غير شائع فهو محصور في العراق، وكلمة

(1) إبن منظور، لسان العرب، مادة (ع، ل، م)، مرجع سابق، ص 418.

(2) عبد الله قلي، مدخل إلى علم التّربية، سلسلة عن بعد، وزارة التّربية الوطنيّة ووزارة التّعليم العالي والبحث العلميّ، الجزائر، 2005-2006، ص 20.

تعليميّة (didactique) اصطلاحا قديم جديد، قديم حيث استخدم في الأبيات التربويّة منذ بداية القرن 17 م، وهو جديد بالنّظر إلى الدّلالات التي ما انفكّ يكتسبها حتّى وقتها الرّاهن. (1)

ولتفسير العمليّة التّعليميّة وضع "رونيه ريشتريشن" "Ronnie Richtrechen" شكلا يقول فيه: "بأنّها عمليّة تفاعليّة من خلال متعلّمين في علاقة مع معلّم، لكي يتعلّموا محتويات داخل إطار مؤسّسة من أجل تحقيق أهداف وبمساعدة وسائل تمكّن من بلوغ النّتائج". (2)

بموازنة التّعاريف السّابقة نخرج بتعريف جامع وشامل للتّعليميّة وهو:

- أنّ التّعليميّة هي ذلك الجانب التّطبيقي من التّعليم، ويظهر ذلك من خلال مجموعة المعارف والخبرات التي تُعرّفُنا بمختلف المواد التّعليمية.
- تتعدّد المصطلحات المقابلة لمصطلح التّعليميّة لتعدّد مصادر التّرجمة، وكذلك ظاهرة التّرادف التي تمتاز بها اللّغة العربيّة، فتبلورت عن ذلك عدة مصطلحات بما في ذلك اللّغة الفرنسية والانجليزية، فهما تعدان مصدر الخطاب والفكر العربيّ المعاصر، وهي كذلك العملية المعرفيّة التي تربط بين المتعلّم والمعلّم، لكي يصل المتعلّم إلى نتائج فعّالة وذات معنى.
- بالإضافة إلى أنّ اهتمام الدّيداكتيك منصب على المعلّم، أي كيف يُعلّم؟

بالتركيز على المتعلّم، أي كيف يتعلّم؟ بمعنى كيفيّة التّعليم والتّعلّم واتّخاذ الإجراءات الكفيلة بالتّفاعل التّعليمي التّعلّمي، ويمكننا من خلال ما تمّ عرضه نتبيّن مايلي:

- التعليميّة هي ما يهدف إلى التّربية وما يتعلّق بالتّعليم.
- التعليميّة علم من علوم التّربية مبني على قواعد ونظريات.
- الديداكتيك أسلوب معين لتحليل الظّواهر التّعليميّة.
- العمليّة التّعليميّة هي النّشاط الحي والفعّال.

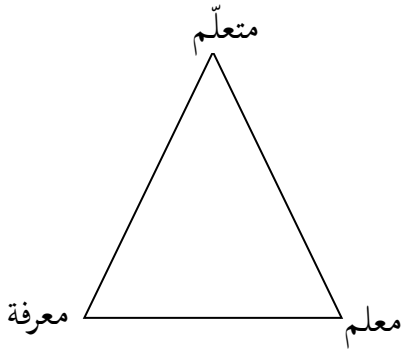
وتتضمن التّعليميّة كُلاًّ من:

(1) عبد الله قلّي، مدخل إلى علم التّربية، مرجع سابق، ص 27.

(2) أحمد حساني، دراسات اللّسانيات التطبيقية، حقل اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2009، ص45.

المعلّم الذي يمثل الركّيزة التي يرتكز عليها أي نظام تعليمي بحيث يلعب ادوار متداخلة ومتشابكة.

أمّا المتعلّم فهو المستهدف من وراء العملية التربوية، حيث تسعى التّربية إلى توجيه التلميذ والمادّة المعرفيّة والعلميّة، التي تكون وسيطا بينهما (المعلّم، المتعلّم)، أي أنّ التّعليميّة تتأسّس على مبدأ المثلّث الدّيداكتيكي الذي نوضحه في الرّسم البياني الآتي:



4- المقاربة النّصيّة:

1-تعريف المقاربة:

أ- لغة:

ورد تعريف المقاربة في معجم اللّسان حاملاً المعاني الآتية: " قرب الشيء بالضّم، يقرُبُ قَرْبًا وقُرْبَانًا وقِرْبَانًا أيْ دَنَاهُ. تقارب الزّرْعُ إذَا دَنَا إدْرَاكُهُ (...)، ويُقَالُ: قَرَبَ فُلاَنٌ أهلهُ قربانا إذا عشيها.

المقَارَبَةُ والقِرَابُ: المشاغرة للنّكاح، يقال: قَاربَ فُلَانٌ فِي أُمُورِهِ إِذَا اِقْتَصَدَ"[1]

وما تقدم نجد أن من معاني المقاربة في اللّغة: الدّنو والاقتراب.

ب- اصطلاحا:

تعد المقاربة النّصيّة المقاربة المعتمدة في البيداغوجيا التّربوية المعاصرة في الجزائر، وهي في أساسها "رافد قويّ يُمكّن المتعلّم من ممارسة كفاءاته عن طريق تفعيل مكتسباته، حيث أن النّشاطات المقرّرة في

(1) ابن منظور: لسان العرب، مادة (ق، ر، ب)، مرجع سابق، ص 622.

تدريس اللّغة العربية تنطلق من النّص، فالنّص يصبح المحور الرّئيس الذي تدور في فَلكه هذه النشاطات خدمة لملكة التعبير الكتابي والشّفهي لدى المتعلّم."[1]

ومصطلح المقاربة النّصية: "عنوان مركّب من مصطلحين، المقاربة والنّص ولابدّ لنا من معرفة العلاقة بينهما".

فالمقاربة في أبسط تعريف لها هي" الكيفية التي يجري بمقتضاها إدراك ودراسة مسألة من المسائل، أو تناول مشروع أو حلّ مشكلة". [2]

أمّا المصطلح الثّاني النّص، فيعني مجموعة التّصوّرات والمفاهيم والقواعد المرتبطة به باعتباره الوحدة الأساسيّة للفهم والإفهام والتّأويل والإنتاج.

نستنتج من التّعاريف السّابقة أنّ المقاربة النّصية، هي عبارة عن استحضار وجمع عناصر مختلفة ذات صلة وطيدة بالنّص، يمكن إدماجها وتفعيلها في إطار خطّة إستراتيجية، لتدريس مختلف أنشطة اللّغة العربيّة في فضاء مدرسي نظاميّ رسمي، وفق منهاج تربويّ تعتمده الدولة وتختاره نموذجًا لها.

(1) عبد اللطيف الفرابي و آخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، الرباط، دار الخطابي، ط1، 1994م، ص 185.

(2) بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، الجزائر، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، د ط، 2010 م، ص 334.

الفصل الأوّل: النّص الأدبيّ في ضوءِ المقاربة بالكفاءات

المبحث الأوّل: النّص الأدبي

1. مفهوم النّص الأدبيّ
2. مفهوم النّص في الموروث العربي
3. مفهوم النّص في الثّقافة الغربية
4. أهميّة الأدب
5. أنماط النّصوص ومؤشّراتها
6. أهداف تدريس النّص الأدبي

المبحث الثّاني: المقاربة بالكفاءات

1. مفهوم المقاربة بالكفاءات
2. مفهوم الكفاءة
3. أنواع الكفاءات
4. مستويات الكفاءة
5. أهداف المقاربة بالكفاءات
6. أهمية المقاربة بالكفاءات

المبحث الأول: النّص الأدبي

تمهيد:

شكّل النّص حقلا محوريّا لكثير من التّأملات والدّراسات العلميّة، دون أن يستقلّ بنفسه، بوصفه موضوعا معرفيّا لعلم خاص، ينتاوله بالدّرس والتّحليل، لذلك طمحت جملة من العلوم والمعارف أن تستقلّ به وتستثمره في مجال بحثها حتّى يصبح موضوعا خاصّا بها. وقد "طمحت مقولات المقدس والجميل والعقلانيّ/ الدّين، وعلم الجمال، والتّطبيب النّفسي، والخطابات المرتبطة بها، الواحدة تلو الأخرى، إلى تملّك هذا "الموضوع الخصوصيّ" الذي لا يمكن تعيينه بدون تصنيفه في خانة إحدى الإيديولوجيات الاحتوائيّة، وهو الذي يشكّل مركز اهتمامنا ونطلق عليه بالتّالي اسم النّص»[1]. لهذا السّبب ظلّ النّص مفهوما إشكاليّا صعب التّحديد حاول كلّ علم تعريفه وفق الوجهة التّي يفرضها، حتّى أوشك النّص أن ينمحي داخل هذا المجال العلمي.

ترجع صعوبة تحديد مفهوم النّص إلى سببين أساسيّين جعلا «من مفهوم النّص مفهوما إشكاليّا، الأوّل: هو عدم استقراره كمفهوم نقديّ، والثّاني: محاولة كلّ حقل من حقول المعرفة استغلاله لأهداف إجرائيّة منهجيّة»[2].

ويمكن أن نضيف سببا ثالثا أكثر عمقا، يتعلّق بالاختصاص الواحد الذي يقدّم مفاهيم مختلفة ومتباعدة، بسبب اختلاف المرجعيّات والتوجّهات، فإذا أخذنا على سبيل المثال (اللّسانيات)، فإنّنا نجد أنّ محل اتجاه التيار النّصي يقدّم تعريفا معيّنا للنّص، انطلاقا من مرجعيّة خاصّة: (البنويّة، التداوليات، السيميائيات...)، لا ننكر بأن هذه الأسباب الثّلاثة، تجعل مهمّة الباحث صعبة ومعقّدة إلى حدّ معيّن، كما أنّه لا يمكننا أن ننكر تلك المجهودات العلميّة المبذولة في هذا السّياق، التّي حاولت أن تخلّص النّص من هذه المتاهة، وتضع الأسس الأولى لعلم بدأ يبني أركانه، ويشُدّ من أزره

(1) جوليا كريستيفا، علم النّص، ترجمة: فريد الزاهي، الدّار البيضاء، المغرب، دار توبقال للنشر والتوزيع ط2، 1997، ص6.

(2) حسين خمري، نظرية النص الأدبي في النقد المعاصر(مقاربة سيميائية) رسالة دكتوراه، جامعة قسنطينة، الجزائر، السنة الجامعية 1997/1996، ص88.

مع تلاقحه مع اللّسانيات التي عرفت نقلة علميّة كبيرة، حينما انتقلت من تعاملها الضّيق مع الجملة، إلى المتواليات الجمليّة أو النّص، على هذا الأساس، انبثقت لسانيات النّص، محدّدة مجالها ضمن نطاق الممارسة اللّغويّة التي تقوم على إنتاج النّصوص بالدّرجة الأولى، وليس رصفا لمدوّنة من الألفاظ، معدّة سلفا في بطون المعاجم.

بهذا الشّكل، يمكن أن نزعم أننا تجاوزنا الإشكال الأوّل، حين يستقّر النّص في حقل علميّ خاص، له موضوعه ومنهجه وأدواته الإجرائيّة، وعلى هذا لأساس يتراجع الإشكال الأخير، المتعلّق بحصار العقول المعرفيّة وتنافسها، وإذا زعمنا تجاوز هاتين الصعوبتين، يبقى لنا أن نقتحم مجال المفهوم: ما هو النّص؟ وما هي أنماطه، وماهي غايات تدريس النّصوص الأدبيّة؟.

1. مفهوم النّص الأدبي:

نظرا للمكانة التي يحتلّها النّص الأدبيّ بين فروع اللّغة، عدّ محّل اهتمام الباحثين والدّارسين إذ حاولوا الإحاطة به من كل جوانبه فأوجدوا له مفاهيم مختلفة نوردها في التّعاريف التّالية:

"النّص الأدبيّ قطعة تُختار من التّراث الأدبي، يتوافر لها حفظ الجمال الفنيّ، وتعرض على التّلاميذ فكرة متكاملة، أو عدّة أفكار مترابطة، وتزيد في طولها على ما سمّيناه "محفوظات" ويمكن اتّخاذها أساسا لأخذ التّلاميذ بالتذوّق الأدبيّ، مع الاكتفاء ببعض الصّور السّهلة في الصّفوف المتقدّمة في المرحلة الإعداديّة، ومع شيء من السّعة والتعمّق في المرحلة الثانويّة كما يمكن اتّخاذها مصدر لبعض الأحكام الأدبيّة، التي تدخل في بناء تاريخ الأدب، وتنسيق حقائقه، لعصر من العصور، أو لفنّ من الفنون، أو الأديب من الأدباء"[1].

وعرف النصّ الأدبي مفهوما آخر عند التّفكيكيّين "فلم يعد النص في نظرهم جسما كتابيّا مكتملا، أو مضمونا يحدّه كتاب أو هوامش، بل نسيج من الآثار التي تشير بصورة لانهائيّة إلى أشياء ما غير نفسها"[2].

ويقول "عبد المالك مرتاض" في هذا الصّدد: "أنّ النّص الأدبيّ ليس مجرد تفّاحة لذيذة تلتهمها بشره، ثم لا نكاد نفكّر في الشّجرة التي أثمرتها بل إنه روح ونفس وقبس، وجمال وحكمة ولغة...النصّ هو كالقدر والكتابة هي الكاتب قابعا بين كلماتها حيث تضحكك أو حين تبكيك، أو حين تمتعك أو حين تؤذيك"[3].

نستنتج من خلال التّعاريف السّابقة أن النّص الأدبيّ هو عبارة عن نسيج مترابط من الأفكار والمعاني تأخذ من ذخائر الأدب لتحقيق أهداف معينة للطّالب بالنّفع في حياته الخّاصة والعامّة ويكسب سعة

(1) عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفنّي لمدرسيّ اللّغة العربيّة، وزارة التربيّة والتّعليم، دار المعارف، القاهرة، ط14، 119م، ص 251.

(2) عبد العزيز حمّودة، المرايا المحدّبة: من البنيويّة إلى التّفكيك، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، دط، 1998،ص266.

(3) عبد المالك مرتاض، القراءة بين القيود النّظريّة وحريّة التّلقيّ، مجلة تجليّات الحداثة، ع4، ص 39.

الخيال وترهف حواسه، وتُهذّب عواطفه وأحاسيسه مما يجعله يتذوّق هذه النّصوص ويتفاعل معها إيجابيّا.

وبالتّالي فالنّص الأدبيّ له قدرة كبيرة على التّأثير في القارئ من خلال ألفاظه ذات الدّلالات العميقة والسّاحرة.

وعلى هذا الأساس فإنّ النّص الأدبي يحظى بنصيب الأسد في تدريس اللّغة العربيّة في مراحل التّعليم العام في الجزائر، نظرا لكونه يمتاز بخصائصه الفنيّة والإبداعيّة والجماليّة، فهو ينقل تجربة حياتيّة في صورة فنيّة جميلة تجذب التّلاميذ وتؤثّر في ذوقهم بما تحدثه من تغيير إيجابيّ في سلوكاتهم وانطباعاتهم، وفي تهذيب وصقل مواهبهم وتشكيل شخصياتهم، لهذا أولاها المنهاج التّربوي أهميّة كبرى من حيث محتوياتها وأشكالها فخصّص لها حجمًا ساعيّا أسبوعيّا معتبرا وبخاصّة في مرحلة التّعليم الثّانوي.

2. مفهوم النّص الأدبيّ في الموروث العربيّ:

توجد تعريفات عديدة للنّص لا يمكن حصرها، وكل تعريف يعكس وجهة نظـر صاحبه والمنطلقات النّظرية والخلفيات المعرفيّة والمنطقيّة التي ينطلق منها، أي بحسب الخصوصيات الثقافية واللّسانية والنّفسية والحضاريّة التي تميّز دارسا عن دارس آخر، ومن بين الاجتهادات التي قُدّمت لتحديد النّص ما جاء "الجرجاني" في كتابه "التّعريفات": "ما ازداد وضوحا على الظّاهر لمعنى المتكلّم، وهو سوق الكلام لأجل ذلك المعنى، فإذا قيل أحسنوا إلى فلان الذي يفرح بفرحي ويغتم بغمي، كان نصّا في بيان محبّته، وما لا يحتمل إلاّ معنى واحدًا، وقيل: ما لا يحتمل التّأويل".[1]

ومن المحاولات الأخرى لتعريف "النّص" نجد محاولة "محمد مفتاح" الذي يقدّم مجموعة التّعريفات المتعلّقة بالنّص: "وهو مدوّنة كلاميّة يتألّف من الكلام لا من أشياء أخرى غير الكلام"، وهو حدث، بمعنى أنه يقع في زمان ومكان محدّدين لا يعيد نفسه مثل الحدث التّاريخي.

وتواصلي: بمعنى أنه يهدف إلى إيصال معلومات ونقل خبرات وتجارب مختلفة على المتلقي.

(1) الشّريف علي بن محمّد الجرجاني، كتاب التعريفات، دار الإيمان للطّبع والنّشر والتّوزيع، الاسكندريّة، دط، ص 265.

وتفاعليّ: أي أنّه يؤدي وظيفة تفاعلية ويقيم علاقات بين أفراد المجتمع ويحافظ على ذلك.

ومغلق: أي أنه له نقطة بداية ونقطة نهاية.

وتواليديّ: أي أنّه سبيل أحداث تاريخية ونفسانيّة ولغويّة وتنبثق منه أحداث لغويّة أخرى لاحقة".[1]

نستنتج من التّعريفات السّابقة، أنّ النّص هو الحدث الكلامي المكتوب واضح المعنى والدّلالة، يرسله المتكلم إلى المتلقي، بهدف إيصال معلومات معينة ضمن عملية تفاعليّة بين أفراد المجتمع تتوالدها الأجيال اللاّحقة.

3. مفهوم النصّ في الثّقافة الغربيّة:

لقد تعدّدت تعريفات النّص وتنوّعت، فنجدها تتّخذ اتّجاهات وأشكالا متعدّدة ولهذا تشبّعت الدّراسات، وفي هذا السّياق نجد:

يستعمل العالم اللّساني هيلمسلاف (L.helmslev) مصطلح النّص "بمعنى واسع، فيطلقه على أيّ ملفوظ، منفذ، قديما أو حديثا، مكتوبا أو محكيّا، طويلا أو قصيرا، فكلمة: قِفْ، مثلا، هي في نظر هيلمسلاف نصّ كامل، كما أن جماع المادة اللغوية لرواية بكاملها هي أيضا نصّ كامل"[2].

من خلال تعريف "هيلمسلاف" فالنّص عنده ملفوظا مهما كان منطوقا أو مكتوبا، طويلا أو قصيرا، قديما أم جديدا.

أما برينكر "Prinker" فقد عرّف النّص بأنه "تتابع مترابط من الجمل، ويستنتج أنّ الجملة بوصفها جزءا صغيرا ترمز إلى النّص، ويمكن تحديد هذا الجزء بوضع نقطة أو علامة استفهام أو علامة تعجّب ثم يمكن بعد ذلك وصفها على أنها وحدة مستقلّة نسبيّا"[3].

---

(1) بشير ابرير، تعليميّة النّصوص بين النّظرية والتّطبيق، عالم الكتب الحديث، أربد، الأردن، ط1، (1427هـ ، 2007 م)، ص 89.

(2) محمد الأخضر الصّبيحي، مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقه، الدّار العربيّة للعلوم ناشرون، ومنشورات الاختلاف، ط1، الجزائر، 2008، ص 20.

(3) سعيد حسن بحيري، علم لغة النّص، المفاهيم والاتّجاهات، الشّراكة المصريّة العالميّة للنّشر، لوثجمان، 1994م، ص 103.

يتّضح من تعريف برينكر، أنّ النّص يمتد بتتابع مجموعة من الجمل المترابطة فيما بينها لتُكوّن نصّا، باعتبار أنّ الجملة أصغر بنية في النّص والتي يتم تحديدها بعلامات الوقف.

وفي نفس السّياق نجد تودوروف(*) (toudrov) يعرّف النّص "أنّه يمكن أن يكون كتابا بأكمله، وأنّ تعريف النّص يقوم على أساس الاستقلالية وانغلاقيته، وهما الخاصيّتان اللّتان تميزانه، فهو يؤلّف نظاما خاصّا به، لا يجوز تسويته مع النّظام الذي يتم به تركيب الجمل"(1).

من خلال هذه المقولة نستنتج أنّ تودوروف يؤكّد انغلاق النّص واكتفاءه بذاته.

ويُعرف هاليداي ورقيّة حسن "H. hallyday وR. hassan": "فكلمة النّص عندهما تستخدم في علم اللّغة للإشارة إلى فقرة (amy passages)، منطوقة أو مكتوبة مهما طالت أو قصُرت... . والنّص هو وحدة اللغّة المستعملة وليس محددّا بحجمه...، وأفضل نظرة للنّص أنّه وحدة دلاليّة وهذه الوحدة ليست شكلا (forme) لكنّها معنى"(2).

لذلك نجد النّص عندهما وحدة دلاليّة، وحدة معنى لا وحدة شكل وليست وحدة نحويّة، فهما يركّزان على جانبيّ الوحدة والانسجام داخله.

تعرّف النّاقدة البلغاريّة جوليا كريستيفا النّص في قولها: "إنّ النّص جهاز عبر لساني يعيد توزين نظام اللّسان عن طريق ربطه بالكلام التّواصلي، راميا بذلك إلى الإخبار المباشر مع مختلف أنماط الملفوظات السّابقة والمعاصرة"(3).

وخلاصة ممّا سبق ذِكْرُه أنّه لا يوجد تعريف محدّد للنّص، فكلّ تعريف له خصوصيّته ومميّزاته والدّلالة التيّ يرمي إليها، وذلك راجع إلى تعدّد المناهج والاتّجاهات والمدارس التي ينتمي إليها الدّارسون، وبالتّالي يبقى النّص مصطلحا تختلف المناهج والسّياقات في تحديد مفهوم له.

(*) تزفيتان تودوروف، فيلسوف فرنسي بلغاري، صاحب كتاب شاعرية النّثر، ينظر:
https//ar.wikipédia.org13:24, 23/02/2016,

(1) www.ithadelkobelarab.com, 10:07, 14/03/2012

(2) صبحي إبراهيم الفقّي، علم اللّغة النّصي بين النّظرية والتّطبيق، دار قباء للطّباعة والنّشر، القاهرة، ط1، 2000، ص 29.

(3) جوليا كريستيفا، علم النّص، مرجع سابق، ص 13.

4. أهمية الأدب:

لقد أوْجز الزّيات أهميّة الأدب وأثره في حياة الأمّة بقوله: "أنّ المحافظة على اللّغة وما فيها من ثمار العقل والقلب أحد الأسس التي يبني عليها الشّعب وحدته ومجده وفخره، فإذا حرمت شعبا آدابه وعلومه الجليلة الموروثة، فقطعت سياق تقاليده الأدبيّة والقوميّة وحرمته قوام خصائصه ونظام وحدته وقوّته وحَوّلْته إلى العبوديّة العقليّة وهي شرّ من العبوديّة السياسيّة، لأن استعباد الجسم مرض يمكن دواؤه، ويُرجي شفاؤه، أما استعباد الرّوح فموت للآدميّة التي لا يقدر على إحيائها طبيب"[1].

من هنا نرى أن الأدب مرآة الأمّة ورئتها التّي تتنفّس منها، لأنّ الأدب يحكي تاريخها وحياتها، ويعبّر عن آمالها وآلامها وطموحاتها، فيسمو بسموّها وينحطّ بانحطاطها، كما يصوّر التغيّرات التي تطرأ على الحياة الفكريّة والخلقيّة والسّياسيّة والاجتماعية لهذه الأمة أو تلك، وبالتالي ما يحفظه التّلاميذ من نصوص مختلفة هو ثروة علميّة يستفيدون منها في حياتهم العلميّة، حيث يستشهدون بها عند الحاجة، ويقتبسون منها في كلامهم وكتاباتهم وبالتّالي فالأدب يحرّرهم من القيود والضّوابط التّي تحكمهم لينطلقوا إلى الحريّة في التّعبير وإبداء الرأي.

والأدب على المستوى الفرديّ كذلك، له مكانة كبيرة في إعداد النّفس وتكوين الشّخصية وتوجيه السّلوك الإنساني بوجه عام، كما أنه وسيلة تهدف إلى تهذيب الوجدان وتصفية الشّعور وصقل الذّوق وإرهاق الحسّ، فالأدب يجب أن يُدرَس على أنّه علم الحركة والفهم والإبداع، لا على أساس أنّه سرد للمعلومات والحقائق التاريخيّة والحياتيّة للأديب، بل يجب تدريب التّلميذ على التّحرّر العقلي والتخلّص من الضّوابط والقيود التي اعتاد عليها في مواد الدّراسة الأخرى التي تستند بالذهن وتُثقِل الفكر، ويقول عبد العليم إبراهيم في ذلك: "درس الأدب هو الفرصة المحبّبة التي يكتسب فيها عقول الطلاّب نسمات الحريّة في الرّأي والانطلاق في التّفكير، ولو عدنا إلى هؤلاء الطلاّب لوجدنا أنهم أفراد الأمّة فتأديبنا لهم فيه الخير للأمة أجمع، والأمة تتأثّر بالأدب كتأثّر الفرد به"[2].

(1) بشير إبرير، تعليميّة النّصوص بين النّظرية والتّطبيق، مرجع سابق، ص 250، 251.

(2) زكرياء إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، ط1، 2005م، ص 252.

وعلى هذا الأساس اهتمّت المناهج التربوية بهذه المادّة وأولتها العناية الكبرى قصد تنمية التعامل مع النّصوص الأدبيّة تحليلا وبناءا واستنتاجا.

5. أنماط النّصوص ومؤشّراتها:

النّمط النّصي هو الطّريقة التّقنيّة التي يستخدمها الأديب في إعداد النّص وإخراجه، من أجل تحقيق غاية أو هدف أو إيصال فكرة ما، وتتداخل الأنماط وتتعدّد في النّص الواحد، لكنّنا ننسب النّص إلى نمط رئيس فيه يعرف بالغالب.

وجملة الأنماط النّصية هي:

أ. **النّمط التّفسيري:** "هو خطاب يعرض موضوعا، ويخضعه للتّحليل العقلي المنطقي، وذلك بتقصّي أسبابه وتوضيحه وبيانه والكشف عنه وإظهاره، ويهدف النّص التّفسيري إلى تقديم معلومات حول موضوع معيّن، أو إثراء وتغيير الحصيلة المعرفيّة للمتلقّي، وتزويده بمعلومات أو أخبار ووقائع وآراء، ويعتمد التّوضيح والشّرح والتّفسير والتّأويل، بغرض تحقيق الفهم والاستيعاب لدى القارئ"[1].

- **مؤشّرات النّمط التّفسيري:**

- اعتماد الموضوعيّة والحيّاد في تناول الموضوع، وغياب ما يدّل على المرسل.
- حضور عبارات التّفسير والتّوضيح من مثل: (هذا يعني، معناه هو، حروف التّفسير، الجمل التّفسيرية...)
- اعتماد التّعريفات والتّحديدات، والوقوف على ماهيّة الأشياء.
- التزام الشّبكات المعجمية للموضوعات المعالجة.
- استعمال عبارات التّأكيد أو الشّك من مثل: (لاشكّ أنّه...، من المؤكّد أنّ، لاريب أنّه، قطعا، طبعا....)

(1) وزارة التربية الوطنية، سند تربوي موجه لمفتشيّ وأساتذة مادة اللّغة العربيّة وآدابها، الجزائر، 2016- 2017م،ص23.

- حضور روابط التّعليل والشّرح والتّرتيب والإجمال، والتّفصيل والتّبويب، والتّقسيم والاستنتاج والتّمثيل...
- سيرورة النّص التّفسيري من النّتائج إلى الأدلّة، والتّمثيل والاستشهاد، عكس الحجاج الذي ينطلق من الأسباب والأدلّة إلى النّتائج.
- اعتماد المباشرة في الأسلوب، وغياب المجاز والإيحاء، إلاّ ما كان بغرض التّوضيح كالتّشبيهات مثلا.
- اعتماد الوضوح والدّقة في تناول الأفكار، تجنب التّعقيد اللّفظي والالتواء المعنويّ.
- لغة النّص التّفسيري وسيلة إيصال للفكرة، وليست غاية.

ب. **النّمط الحجاجي**: يقوم الحجاج على "المجادلة والمحاججة، والاحتجاج والمعارضة بتقديم الحجّة والدّليل، فالنّص الحجاجي الإقناعي البرهاني يقوم على مجموعة الحجج التي يأتي بها، لدعم قضيّة أو دحضها، هدفه دفع الآخر إلى التّسليم بالرأي"[1].

- **مؤشّرات النّمط الحجاجي:**

- المؤشّرات الدّالة على المرسَل صاحب الأطروحة (أنا، نحن ...)
- المؤشّرات الدّالة على المرسِل إليه الآخر (أنت، أنتم ...)
- حضور صيغ الشّرط والاستفهام والتعجب...
- اعتماد الدّقة في عرض الأفكار ومنطقة التّناول.
- وفرة الرّوابط الدّالة على السّبب والنّتيجة، والاستدراك والاستنتاج.
- وفرة عبارات الإثبات والتّأكيد، وعبارات الشّك والدّحض والتّنفيذ.

ج. **النّمط السّردي**: السّرد هو "عملية ترجمة المعرفة إلى إخبار، وتحويل المعلومة إلى حكي، أدواته الزّمن والحركة والأفعال والأماكن، والأحداث، ويقوم على الحكي والقصصيّة، وينتج عن حركية

(1) وزارة التربية الوطنية، سند تربوي موجه لأساتذة اللّغة العربيّة وآدابها، مرجع سابق، ص25.

الشّخصيات التي تصنع الأحداث انطلاقا من وضع البداية إلى التّحول ثم وضع النّهاية والختام، فيبنى على التّتابع الزّمني الخطّي، أو يكسر الخطيّة بالتقديم والتأخير للأحداث"[1].

- **مؤشّرات النّمط السّردي:**
  - غلبة الأفعال الماضية الدالّة على الحكي وسرد الأحداث.
  - كثرة الجمل الخبريّة.
  - التّأطير الزّماني والمكاني للأحداث.
  - حضور دلائل الزّمان والمكان.
  - توافر البنية السّردية القائمة على البداية والتحوّل والنّهاية.

د. **النمط الوصفي**: الوصف هو: التصور بالكلام، ويتناول موضوعا وصفيا من الطبعة الساكنة أو المتحركة، يعتمد الثقة والحركية مع مراعاة الترتيب والتدرج يعرف بنظام الوصف، وقد يكون الواصف والموصوف ثابتين أو متحركين مما يؤثر في طريقه الوصف"[2].

- **مؤشرات النمط الوصفي:**
  - الإطار الزماني والمكاني لموضوع الوصف.
  - استعمال التّصوير الفنّي والخيال في نقل المشاهد الموصوفة.
  - ظهور وجهة نظر الواصف الذّاتيّة أو الموضوعيّة.
  - المؤشّر الهيكلي الدّال على تنظيم الوصف وطريقته، كالوصف من القريب إلى البعيد أو العكس، أو من العام إلى الخّاص أو العكس.
  - الإكثار من الخبر والنّعوت المباشرة وغير المباشرة، والأحوال والتّمييز...
  - استعمال الجمل الفعيّلة الدّالّة على الحركة والاستمراريّة والتجدّد.
  - استعمال الجمل الاسمية الدّالّة على الثبات لتثبيت الموصوف والتّركيز عليه.

(1) وزارة التربيّة الوطنيّة، سند تربوي موجّه لمفتشي وأساتذة مادة اللغة العربية وآدابها، مرجع سابق ،ص27.
(2) المرجع نفسه، ص29.

- استعمال الأساليب الانفعالية كالتّعجّب، والتّمني، والاستفهام والمدح والذّم...

هـ.النّمط الإيعازي:

يعرف بالنّمط الأمري أو التّوجيهي، ويهدف إلى إنجاز فعل، أو القيام بتصرّف معيّن، ويقصد في وصفات الاستعمال، وصفات الطبخ، ووصفات الأدوية، والنصوص التّنظيمية، والتّعليمات...

والنّمط الإيعازي هو أسلوب تواصلي يرمي إلى توجيه التّعليمات والارشادات والنّصائح لفئة من النّاس، ودعوتهم للقيام بعمل معيّن، أو تركه، او اتخاذ موقف أو تنفيذ أمر... بُغية التّوجيه أو التّأثير"[1].

- **مؤشّرات النّمط الإيغازي:**

- استعمال الأسلوب الطّلبي الإنشائي، بمختلف صوره ونماذجه تبعا للغاية أو الهدف المتوّخى (وفرة الأمر، الذّهني، الاستفهام، النّداء...)
- توظيف الرّوابط الاقتضائيّة التي يفهم منها الأمر اللّطيف، مثل: يجب، ينبغي، يقتضي، يتطلّب، من الضّروري....
- اعتماد صيغة الخطاب المباشر في التحدّث أو التّوجه نحو الآخر، فيبرز المخاطب بشكل لافت، وأحيانا ضمير المتكلم.
- توظيف المصادر.
- استعمال الأفعال المضارعة المبنيّة للمجهول.
- استعمال وسائل الإقناع والتّفسير والعرض من خلال الاستدلال بالشّواهد والأمثلة، التي تلقي الضوء وتوضح المقصد.

ركّزنا على الخصائص لأنّها من أهداف المنهاج التربويّ في مراحل التقيّيم عامة، ومرحلة التّعليم الثّانوي بخاصّة.

(1)وزارة التربيّة الوطنيّة، سند تربوي موجّه لمفتشي وأساتذة مادة اللغة العربية وآدابها، مرجع سابق، ص29.

6. أهداف تدريس النّص الأدبي:

تعددّت أهداف تدريس النّصوص الأدبيّة في هذه المرحلة بين أهداف عامة وأهداف خاصة ويمكن تلخيصها فيما يلي:

أ. أهداف تدريس النّصوص في المرحلة الثّانويّة (عامّة):

- تنمية لغة الطّلاب وتزويدهم بالمفردات والتّراكيب اللّغويّة، التي تقدّرهم على تصوير مشاعرهم ونقل افكارهم بصورة دقيقة وصحيحة.
- تدريب الطلاّب على حسن الأداء وجودة الإلقاء، وتمييز المعنى المتضمّن في النّص الأدبيّ.
- التعرّف على حركات التّجديد في الشّعر العربيّ منذ أقدم عصوره حتى الآن.
- تمييز ألوان النّثر الحديثة وخصائص كل منها من خلال نصوص دالّة[1].
- إتاحة فرص تذوّق للخيال اللّغويّ والإحساس بالحياة والحركة في المادّة التي يقرؤونها ويسمعونها شعرا كانت أم نثرا، ومن ثم الشّعور بالاستمتاع واللّذة[2].

ب.أهدافه الوسيطية في المنهاج الدّراسي للسّنة الثّالثة ثانوي (خاصّة):

أما بالنّسبة إلى الأهداف الوسيطيّة المندمجة والمسطّرة، في المنهاج الدراسيّ للسّنة الثّالثة ثانوي، شعبة آداب وفلسفة ولغات أجنبية، في نشاط الأدب والنّصوص هي على النّحو التّالي:

- "اكتشاف معطيات النّص الدّاخلية والخارجيّة ومناقشتها.
- تلخيص النّص لمعرفة مدى قدرته على الفهم والتّمييز بين الأفكار الأساسيّة والثانويّة، وحسن الإعراب عن الأفكار الواردة في النّص بصورة محكمة صحيحة، علما بأن التّلخيص ليس تعليقا، ولكنّه صورة صادقة للأثر الملخص.

(1) طه علي حسين الدليمي، سعاد الكريم الوائلي، اللّغة العربيّة مناهجها وطرق تدريسها، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2003، ص228.

(2) وليد أحمد جابر، تدريس اللّغة العربيّة مفاهيم نظريّة وتطبيقات علميّة، دار الفكر، عمان، الأردن، ط4، 2002، ص 306.

- اكتشاف مظاهر الاتّساق والانسجام في تركيب فقرات النّص وذلك باعتماد الأدوات اللّغويّة المناسبة.
- الشّرح المعجمي وبناء المعنى، وذلك دون الإفراط في الشرّح اللّغوي للكلمات، حتّى لا يتحوّل الدّرس إلى شرح مفردات على حساب دراسة النّص واستثماره.
- استثمار المفاهيم النقديّة للتعمّق في فهم النّص.
- وضع النّص في مفترق الأنماط النّصيّة، ثمّ العمل على نسبه إلى النّمط الذي ينتمي إليه حقيقة"[1].

وعليه فتدريس النّص الأدبيّ، يهدف إلى تنمية قدرة الطّلبة على الفهم والتذوّق، من تزويده بالمعارف والخبرات، التي عبّر عنها الأدباء في شعرهم ونثرهم، كما يهدف إلى زيادة الثّروة اللّغويّة عند الطّلبة بتزويدهم بمفردات جديدة، إضافة إلى تنمية روح المطالعة وتحفيزهم على قراءة النّصوص من أشعار وقصص... .

خلاصة:

نخلصفي نهاية المبحث على أنّ النّص بمفهومه اللّغويّ والاصطلاحي يشتركان في بلوغ الغاية، فالنّص بذلك وحدة معرفيّة تجمع بين أنسجة لغويّة والأدبية منه، فهو زيادة على ذلك يعكس التّراث والقيم بأساليب وأفكار وتعابير إبداعيّة تثري أفكار القارئ والمتعلّم وتنمّي قدراتهم وشخصياتهم، فهو الدّعامة الأساسيّة في التّدريس التي جعلت منه محطّ اهتمام اللّغويّين والمربيّين.

(1) وزارة التّربية الوطنية، اللجنة الوطنيّة للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتّكنولوجي، اللّغة العربيّة وآدابها، شعبة آداب وفلسفة/لغات أجنبية، مارس 2006، ص 6.

المبحث الثاني: المقاربة بالكفاءات

تمهيد:

تعد عمليّة التّجديد والتطوّر من المسائل الهادفة والضروريّة للمجتمعات، فهي تسعى إلى تحقيق الفعاليّة والوصول إلى أفضل المستويات في مختلف مجالات الحياة.

فوضع قطاع التّعليم من أولويات هذه العمليّة، كونه محل انشغالات الأمم، لأنه مجال يتعلّق ببناء الفرد الذي يعتبر الرّكيزة الأساسيّة في تأسيس المجتمعات المعرفيّة المتحضّرة. وفي هذا السّياق جاءت عمليّة إصلاح المنظومة التربويّة في بلادنا، حيث تم إعداد مناهج جديدة، فكانت المقاربة بالكفاءات محورا أساسيّا لها، وهو التصوّر الجديد للعمليّة التّعليميّة التعلميّة، الذي يهدف إلى تفعيل العمل التّربوي، وذلك بإدماج المعارف واكتساب الكفاءات، لتمكين المتعلّم من تحقيق حاجاته من جهة والتّفاعل مع مجتمعه من جهة أخرى، ومن ثمّ عرف تدريس الأدب طريقة جديدة تتماشى ومنهاج المقاربة بالكفاءات الذي تبنّته المنظومة التّربوية الجزائريّة كاختيار لا رجعة فيه في إصلاح التّعليم بالجزائر.

وهناك الكثير من التّساؤلات في الأوساط التربوية حول هذه المقاربة الجديدة ونظرتها للعمليّة التعليميّة التعلمية، وهنا ينبغي التّذكير بادئ ذي بدء بأن هذه المقاربة ليست إلغاء لبيداغوجيا الأهداف، بل تطوير وتفعيل لها انطلاقا من منظور آخر للمنهاج (الكتاب المدرسي والأنشطة، الوسائل التّعليمية، طرائق التّدريس، دور المدرّس والمتعلم، أساليب التّقويم...الخ)

فنظرا لأهميّة هذه الاستراتيجيّة الجديدة، وتعلُّقها بمستقبل الفرد والمجتمع، سنحاول تسليط الضوء عليها وتوضيح بعض المفاهيم المفتاحيّة المؤّسسة لها باعتبارها الطّريقة المعتمدة في النّظام التّربوي الحديث.

1. مفهوم المقاربة بالكفاءات: (Lapproche par compétence)

شرعت وزارة التّربية الوطنيّة ابتداء من السّنة الدّراسيّة 2002- 2003 في تطبيق مناهج جديدة لتعليم اللغة العربية.

وقد جاء هذا استجابة لمواكبة التطوّر السّريع للمعارف وتقدّم تقنيات الإعلام والاتصال التي تؤثّر تأثيرا واضحا على مظاهر الحياة البشريّة.

تهدف هذه الطّريقة إلى تمكين المتعلّمين من شبكة المعارف، واكتسابهم المهارات الوظيفية إلى تساعدهم على ممارسة النّشاط اللّغوي وفق ما تقتضيه أحوال الخطاب، وتقوم على التّعليم بواسطة الكفاءات من خلال المسار التّعليمي التعلّمي، الذي يتيح للمتعلّم بناء معارفه بنفسه بفضل الظّروف والأوضاع التي يخلقها المعلم أثناء العملية التعليمية، فبعد بيداغوجيا تبليغ المحتويات وبيداغوجيا الأهداف تقترح وزارة التربية على المدرسة الجزائريّة اعتماد بيداغوجيا جديدة هي بيداغوجيا الكفاءات. حيث يُعرّفها الأستاذ إبراهيم قاسمي: " هي تعبير عن تصوّر تربوي بيداغوجي ينطلق في الكفاءات المستهدفة في نشاط تعليمي ومرحلة تعليميّة بضبط استراتيجيّة التّعليم في المدرسة، من حيث مقاربة التّدريس والوسائل التّعليمة وأهداف التّعليم وانتقاء المحتويات وأساليب التّقويم وكيفية انجازها وغير ذلك من الأدوات[1].

كما تمارس بيداغوجيّة الكفاءات في وضعية إدماجيّة، فهي "إدماج المعارف والقدرات والمهارات إنما مفهوم إدماجي للمعارف، يأخذ في الحسبان معا المحتويات المعرفيّة والأنشطة التعليمية والوضعيات التي تمارس فيها هذه الأنشطة على غرار المناهج السابقة، حيث نجد المعلّم في بيداغوجيا الأهداف يعرض دروسه مجزأّة دون أن يعمل على إدماجها، أما في المقاربة بالكفاءات فهو مدعو أن

(1) إبراهيم قاسمي، دليل المعلّم في الكفاءات، دار هومة للطّباعة والنّشر، الجزائر، ط1، 2004، ص 13.

يؤلّف بين عناصر منفصلة حتى تصبح وظيفة ذات معنى، باعتبار الإدماج خاصيّة أساسيّة في المقاربة بالكفاءات"[1].

فالكفاءة بالنّسبة للمتعلّم ينبغي أن تشكل مكسبا كامنا فيه حيث يلجأ إلى البرهنة عليها بالممارسة الفعليّة عند الحاجة.

ومن هنا نستنتج أن بيداغوجيا الكفاءات، هي مقاربة تربويّة وديداكتيكيّة جديدة ومعاصرة، تهدف إلى المتعلّم بمجموعة من الكفاءات الأساسيّة لمواجهة الوضعيّات الصعبة المركبة التي يصادفها المتعلّم في واقعه الدّراسي أو الشّخصي أو الموضوعي.

تبنى مقاربة ذات تمفصلات متعدّدة تجعل المتعلذم كفء، من خلال الاعتماد على الوضعية الإدماجية وإنجاز المشروعات وحلّ المشكلات.

2. مفهوم الكفاءة:

أ. لغة: ورد مفهوم الكفاءة في عدة معاجم عربية منها قاموس **المحيط** حيث جاء:

كَفَاءةُ مَؤُوَنَتَهَ يَكْفِيه كِفَايَةً، وَكفاكَ الشيءُ، واكْتَفَيْتَ به، واسْتَكْفَيَتُهُ الشيءَ فكفَانِيه، والكُفْؤُ والكُفَى، كَهُدى: الكُفْؤُ. ورجل كافٍ وكَفيءُ[2].

كما ورد مفهوم الكفاءة في معجم لسان العرب كما يلي:

كفِأ: كَافَأَءُ عَلَى الشَيْءِ مُكَافَأَةً وكَفَاءً: جَازَاهُ. والكَفِيءُ: النَظِيرُ، وكذلك الكُفْءُ والكُفُؤُ، على فُعْلٍ وفُعُلٍ والمصدر الكَفَاءةُ بالفتح والمد.

والكُفْءُ: النظير والمساوي، ومنه الكفاءة في النكاح، وهو أن يكون الزّوج مساويا للمرأة في حسبها ودينها ونسبها وبيتها وغير ذلك.

وتكافأ الشّيئان تماثلا.

(1) وزارة التّربيّة الوطنيّة، مديريّة التعليم الابتدائي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، أفريل 2003، ص 21.

(2) محمد بن يعقوب الفيروز آبادي مجد الدين، القاموس المحيط، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2006م، ص 1328، 1329.

وكافأه مكافأة وكفاء: ماثله[1].

ومنه فالكفاءة تدل على معنى المساواة والمثل والمناظرة.

ب.اصطلاحا:

إنّ مفهوم الكفاءة يشوبه كثير من الغموض والاختلاف، وقد ذكر العديد من الباحثين في هذا الإطار أنّ هناك عدّة تعاريف لمفهوم الكفاءة، وهذا حسب السّياق الذي تستعمل فيه. إذ يعتبر مصطلح الكفاءة مصطلحا شائعا بين علوم ومجالات مختلفة، بما فيها مجالات التّربية وعلم النفس، وميادين المقاولات ...الخ، لكنّنا سنحاول الاختصار إلاّ على بعض التّعريفات التي يظهر أنها تنتمي إلى مجال التّربية ومنها:

يعرّف الباحث الدّكتور محمد الدّريج الكفاءات بقوله: "الكفايات هي قدرات مكتسبة تسمح بالسّلوك والعمل في سياق معيّن، ويتكوّن محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتّجاهات مندمجة بشكل مركّب. كما يقوم الفرد الذي اكتسبها، بإثارتها وتوظيفها قصد مواجهة موقف أو مشكلة ما وحلّها في وضعيّة محدّدة"[2].

في حين يرى جود (Good) أنّ الكفاءة هي: "القابليّة على تطبيق المبادئ والتّقنيات الجوهريّة لمادّة حقل معيّن في المواقف العلميّة[3].

كما يرى فنشر (Fincher) في الكفاءة مفهوما اقتصاديّا أو تنظيميّا أو هندسيّا، أمّا المفهوم الهندسيّ فيعني البنية النّسبية بين المدخلات والمخرجات، امّا اقتصاديا فالاستهلاك، وأمّا تنظيميّا فهي المقدرة في حفاظ المنظّمات عن نفسها برضا الأفراد الذين تحتويهم"[4].

(1) ابن منظور، لسان العرب، مرجع سابق، ص 3892.

(2) محمد الدريج، الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، سلسلة المعرفة، 2004، ص 14.

(3) سهيلة محسن، كاظم الفتلاوي، كفايات التّدريس، سلسلة طرائق التّدريس، دار الشّروق للنشر والتّوزيع، ط1، 2003، ص 28.

(4) كمال زيتون، التّدريس نماذجه ومهاراته، المكتب العلمي للكمبيوتر والنّشر والتّوزيع، الإسكندرية، 1997، ص 35، 36.

وبعدها لويس دينو (Louis D'hainant): "بأنّها مجموعة من التّصريحات الاجتماعية الوجدانيّة، ومن المهارات المعرفية، أو من المهارات النفسيّة الحس- حركية التي تُمكِّن من ممارسة دور، وظيفة، نشاط، مهمّة، أو عمل معقّد على أكمل وجه"[1].

أما روما نفيل (Romainville) فعرفها قائلا: "الكفاءة تفيد الادماج الوظيفي للمعارف، ونتعلّم لنعمل، ونتعلم لنكون في المستقبل، بحيث أن الفرد عند مواجهته لمجموعة من الوضعيات، فإنّ الكفاءة تمكّنه من التكيّف، ومن حل المشكلات كما تمكّنه من انجاز المشاريع التي ينوي تحقيقها في المستقبل"[2].

من خلال التّعريفات السابقة نخلص إلى أنّ الكفاءة تحمل معنى القدرة على القيام بعمل معيّن.

- إنّ الكفاءة عملية دمج وتفعيل وتطبيق المعارف.
- إن الكفاءة تبرز في مواقف ووضعيات معينة، أين يجد الشّخص نفسه أمام مشكلة لإيجاد حل لها، لأنّ الكفاءة لا يمكن تطويرها لدى المتعلّم، إلا بوضعه أمام وضعيات معقّدة أين يتطلّب الأمر توظيف المعارف والمكتسبات.

3. أنواع الكفاءة:

إنّ تنوّع وتعدّد أشكال وأنواع الكفاءات يؤدي إلى ضرورة تصنيفها، ومنه يمكننا ذكر تصنيفها حسب الآتي:

أ. كفاءات معرفية: Compétence de connaissance

وهي لا تقتصر على المعلومات والحقائق بل تمتد إلى امتلاك التعلّم المستمّر، واستخدام أدوات المعرفة، ومعرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلميّة ومعنى ذلك أن المعرفة وحدها غير

(1) وزارة التربية، الكتاب السّنوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2000، ص 309.- 311.

(2) عبد الكريم غريب، استراتيجيات الكفايات وجودة تكوينها، منشورات عالم التربية، ط3، 2003، ص 60.

كافية، فلابد لها من استخدام الطّريقة الفعّالة والمثلى لتوظيفها وهذا ما ينقص المتعلم، ومما لا يكتسبه من معلّمه أثناء اكتساب المعارف[1].

ب. كفاءات الإعداد:Compétence de performance

وتشمل قدرة المتعلّم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشاكل، على أساس أنّ الكفاءات بأداء الفرد لا بمعرفة معيار تحقيقها هنا هو القدرة على القيام بالسّلوك المطلوب[2].

ج. كفاءات الإنجاز أو النتاج:Competence de résultats

إن امتلاك الكفاءات المعرفيّة يعني امتلاك المعرفة اللاّزمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشّر على أنه امتلاك القدرة على الأداء، امّا امتلاك الكفاءات الأدائية؛ فينبغي القدرة على إظهار قدراته في الممارسة دون وجود مؤشّر يدلّ على القدرة على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلمين.
فالكفاءات التعليميّة كسلوك قابل للقياس، هي التمكّن من المعلومات والمهارات، وحسن الأداء ودرجة القدرة على عمل شيء معيّن، في ضوء معايير متفق عليها، وكذا نوعية الفرد وخصائص الشخصية التي يمكن قياسها[3].

د. الكفاءات الوجدانية:

وهي عبارة عن أداء الفرد واستعداداته، وهي متّصلة باتجاهاته وقيمه الأخلاقية، وهي تغطّي جوانب كثيرة، مثل حساسية الفرد وتقبّله لنفسه واتجاهه نحو المهنة[4].

(1) عطاء الله أحمد وآخرون، تدريس التّربية البدنيّة والرّياضية، الدّيوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009، ص 68.
(2) المرجع نفسه، ص 68.
(3) المرجع نفسه، ص 68.
(4) مصطفى السّايح، اتّجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية والرياضيّة، ط1، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنيّة، الإسكندرية، 2001، ص 91.

هـ. الكفاءات المستعرضة:compétence transversales

هي مكوّن مجموعة التعلّمات المتقاطعة أو المعارف المدمجة، من مجالات متنوعة مرتبطة بمادة دراسية واحدة أو أكثر، يمكن أن يوظّف في عائلة من الوضعيات المتميّزة بعوامل مشابهة أو مختلفة عن طريق التحويل[1].

4. مستويات الكفاءة:

يمكن الحديث عن مستويات مختلفة للكفاءات ويمكن تقسيمها في تكوينها إلى ثلاث مستويات كما يلي:

أ. الكفاءة القاعدية: compétence de base

وتمثّل المستوى الأوّل من الكفاءات فهي في اتصال مباشر بالوحدة التعلميّة، فهي بمثابة الأساس الذي تبنى عليه بقيّة الكفاءات، فعلى المعلّم أن يعمل جاهدا في هذا المستوى حتى يمكن كل متعلم من اكتساب هذه الكفاءة بمؤشّراتها المحدّدة، تفاديا لظاهرة الإخفاق التي تؤثّر سلبا على شخصية هذا الأخير (المتعلّم)، وتؤدّي به إلى العجز الكلّي للتعامل مع الوضعيات المختلفة ويترتب عليه فشل في التّعلم[2].

ب.الكفاءة المرحلية : competence d'étape

يبنى هذا المستوى من مجموعة الكفاءات القاعديّة، ويتحقق بناء هذا النّوع من الكفاءات عبر مرحلة زمنيّة معينة، قد تستغرق شهرا أو ثلاثيّا أو سداسيّا أو مجالا معيّنا ويتم بناؤها بالشكل التالي:
كفاءة قاعدية 1 + كفاءة قاعدية 2+ كفاءة قاعدية 3 = كفاءة مرحلية[3].

(1) محمد الصّالح الخثروبي، مدخل إلى التّدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2002، ص 17.
(2) خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة عين البيان، الجزائر، ط1، 2005، ص 76، 77.
(3) المرجع نفسه،76،77.

ج. الكفاءة الختامية: competence finale

وهي التي تتكّون من مجموعة من الكفاءات المرحليّة، ويتم بناءها من خلال ما ينجز في سنة دراسيّة، أو طور تعليمي[1].

5. أهداف المقاربة بالكفاءات:

إن هذه المقاربة تعمل على تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:

- "تنمية تفكيرهم ومهاراتهم الفكريّة وقدراتهم على حل المشكلة.
- تسمح بإعطاء معنى للتّعليمات، إذ الهدف من تنمية الكفاءات هو جعل هذه التّعليمات في سياق ذي معنى بالنّسبة للمتعلم وذي فائدة له أيضا.
- بلورة استعداداته وتوجيهها في الاتّجاهات التي تناسبه وما تيسره له الفطرة.
- إفساح المجال أمام ما لدى المتعلّم من طاقات كامنة وقدرات، تظهر وتنفتح وتعبّر عن ذاتها.
- تجسيد الكفاءات المتنوّعة التي يكتسبها من تعلّمه في سياقات واقعية.
- سير الحقائق ودقّة التحقيق وجودة البحث وحجّة الاستنتاج"[2].

فالمقاربة بالكفاءات هي توجه جديد من أجل إحداث تغييرات في النّظرة، لما ينبغي أن يكون عليه المتعلّم وعلاقته بالمعرفة وبالغير حتى يكون نموذجا لمواطن مستقّل بنّاء، ومزوّد بمعالم قوية في مجتمع موجّه نحو مستقبل تقاس فيه الثورة بالكفاءات والمعارف، ولذا فتنمية الكفاءات تعني التأكيد على إدماج وتوظيف المعارف وأيضا تعلّم الاستخدام الأفضل لما نعرفه في مجالات الحياة.

ومن هذا المنظور تبرز أهمية هذه المقاربة والتي سوف نتطرّق إليها بالتفضيل.

6. أهمية المقاربة بالكفاءات:

المقاربة بالكفاءات سياسة تربوية جاءت كرد فعل على الطرائق التقليدية التي كانت معتمدة، ولهذه الأخيرة أهمية بالغة في تحصيل العلم والمعرفة إذ يمكن تلخيص أهمّيتها في النّقاط التّالية:

(1) خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات مرجع سابق، ص 76، 77.

(2) فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا الإدماجية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، د ط، 2005، ص 10.

- تدفع المتعلّم نحو الاستقلال الذّاتي والتّكوين الشّامل المنسجم والتكيّف والاندماج الاجتماعي.
- تحقيق التّكامل بين المواد أي أن الخبرات التي تقدّم للمتعلم في إطار مندمج لتحقيق الكفاءات المستعرضة [1].
- تفريد التّعيلم أي أنّ التّعليم في إطار هذه المقاربة، يدور حول المتعلّم وينطلق من مبدأ الفروق الفرديّة بين التّلاميذ، كما يشجّع على الاستقلالية ويفسح المجال أمام مبادرته وأفكاره وآرائه.
- تؤسّس للتعلّمات البعدية من خلال إقامة علاقات تدريجية بين مختلف مكتسبات المتعلم، وتقوم بتجنيد مزدوج لهذه المكتسبات في وضعيات ذات معنى خارج إطار القسم أو الطور الدّراسي للمتعلم، وتسمح له بالتدرّج في إعادة استثمار مكتسباته من جديد وجعلها في خدمة كفاءات أكثر تعقيدا من سنة إلى أخرى ومن طور لآخر[2].
- تسمح بإدماج منطق تنمية السيرورات المعرفيّة ومنطق هيكلة المعارف.
- جعل هذه التعلّمات ذي معنى وفائدة بالنسبة للمتعلم.

انطلاقا مما سبق، نستنتج أنّ المقاربة بالكفاءات بيداغوجيا تعليم جديدة نسبيّا في الجزائر، تركّز على تطوير كفاءات المتعلّمين وتنميتها وإعطاءها الأولويّة في بناء المناهج، لأن التعلّم بالمفهوم الحقيقي لا يعتبر المعرفة غاية بذاتها بل يعدّها وسيلة لبناء الكفاءة وعليه تصبح المعرفة رافدا من روافد الكفاءة وليست هي الكفاءة ذاتها.

كما تسعى هذه المقاربة إلى إحداث تغييرات عديدة، تمسّ المعلم والمتعلّم وعلاقتهما بالمحيط والبيئة، ليكون نموذج المواطن الذي تحدّد المناهج ملامحه، كما تضمن للمتعلّم التّعامل مع الوضعيات المعيشيّة تعاملا إيجابيا، أي أنها بيداغوجيا تريد من المتعلّم أن لا تبقى معارفه المكتسبة نظرية، بل تتحول إلى المجال العملي التّطبيقي لخدمة حياته المدرسية والعائلية.

(1) عرباوي خديجة، المقاربة بالكفاءات، إصلاح المنظومة التربويّة الجزائريّة، مذكرة لنيل شهادة الماستر في العلوم السياسيّة، تخصّص تنظيم سياسي وإداري، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2014/2013، ص 18.

(2)المرجع نفسه، ص 11.

خلاصة:

المقاربة بالكفاءات طرح جديد وتغيّر كبير في المنظومة التربويّة، وهي امتداد للمقاربة بالأهداف حيث تعتمد على نمط التّعليم والتعلّم، مستهدفة تنمية الكفاءات لدى المتعلم، والتعلّم وفق هاته المقاربة يتم بممارسات تعليميّة وفق وضعيات ذات دلالة بالنّسبة للمتعلم يحسن فيه التصرّف، ويوظّف كفاءاته فيها بشكل صحيح لمواجهة الإشكاليات في كل أنشطته التعليميّة، يرافقه في ذلك تقويم للعملية التعلّمية التعليمية في جميع مراحلها ونجد فيها المعلّم المرجع الذي يعتبر كقائد موجه بخبراته وداعم للمتعلّمين.

والمتعلم هو محور العمليّة التعليميّة، فهو الفاعل الأوّل في تكوين نفسه وتطوير مهاراته، وللوسائل التّعليميّة دور بالغ الأهمية في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

الفصل الثاني:

واقع تعليمية النص الأدبي من خلال المنهاج التربوي

1. تعليميّة النّص الأدبي من خلال المنهاج التّربويّ
2. المحتويات
3. طريقة تدريس النّص الأدبي
4. التّقويم

تمهيد:

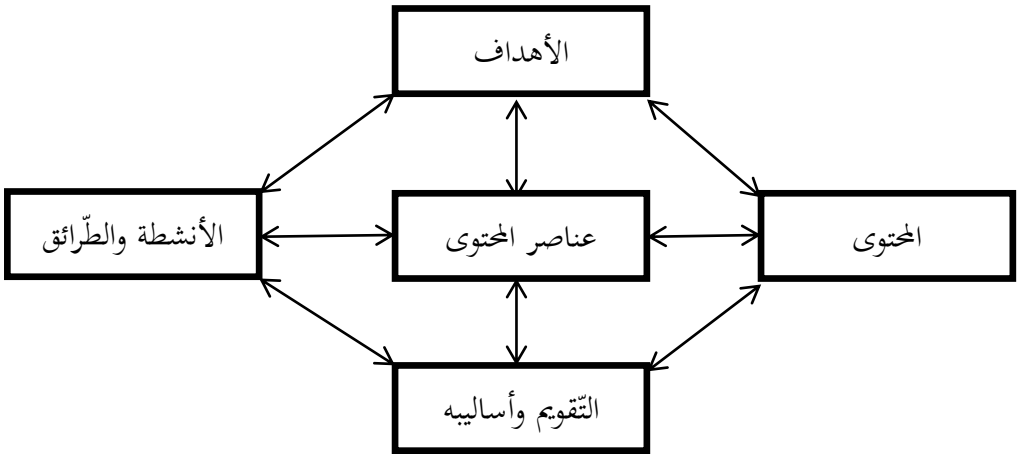
يمثّل النّص الأدبيّ أحد أهمّ المصادر لتعليم اللّغة، وعليه كان من المهم أن تُقدّم النّصوص الأدبيّة للمتعلّم في ظلّ إستراتيجيّة تعليميّة محددة تأخذ في الاعتبار الفئة المستهدفة، وكذا مراعاة مبدأ التدرّج في تقديم المحتويات وأسباب اختيارها، واستجابة لمتطلّبات المقاربة التقنيّة المعتمدة في تعليم اللّغة العربيّة، والتي تستمّد أصولها وأطرها النظريّة من اللسانيّات النصيّة ومناهج التحليل النصيّ، كان من المهم أيضا وضع منهجيّة واضحة لدراسة هذا النّوع من النّصوص الأدبية، من خلال الآليات التي توفرها للمتعلّم حتى يمتلك المفاتيح التي تساعده للولوج إلى المعاني المبثوثة في النّص وتأويل دلالته، وفق منظور هذه المقاربة، وعليه نسعى من خلال موضوع بحثنا هذا، إلى اكتشاف منهجية تحليل النّص الأدبي في ظلّ الإصلاحات التربوية.

1. تعليميّة النّص الأدبي من خلال المنهاج التّربويّ:

مما لا شكّ فيه أنّ المنهاج يتكوّن من أربعة عناصر بشكل عام وهي:

- الأهداف.
- المحتوى.
- الأنشطة وطرائق التّدريس.
- التّقويم وأساليبه.

إنّ هذه العناصر تتكامل وتتفاعل فيما بينها، وتتبادل التّأثير والتأثّر مشكّلة النّظام للمنهاج الذي يعبّر عنه الشّكل الآتي[1]:



وقبل التطرّق إلى أهداف تدريس النّص الأدبي، لابدّ أولاّ من تقديم لمحة موجزة من منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ثانوي.

1.1 وصف المنهاج:

منهاج اللّغة العربية للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي، الموضوع من طرف مديريّة التّعليم الثّانوي، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة طبعة مارس 2006م، هو عبارة عن كتاب متوسّط الحجم، أبيض اللّون، عدد صفحاته 22 صفحة (من ص 02 إلى ص 21)، وهذا بمثابة وسيلة تساعد على توضيح المبادئ المنهجية والأسس التربويّة، التي بُني عليها كتاب اللّغة العربية

(1) ينظر: عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية، تحليل مناهج اللغة العربية، رؤية نظريّة تطبيقيّة، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمان، ط1، 2009، ص 38.

للسّنة الثّالثة، ويقدّم للمعلّم معارف وخبرات تساعد على ترجمة الأهداف المسطّرة، والمضامين المقرّرة إلى وضعيات تعليميّة ملائمة لمستوى التّلاميذ ،كما يحتوي على تقديم أهم أنشطة التعلّم المقرّرة على تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي، (نصّ أدبي، قواعد اللّغة، بلاغة وعروض، نصّ تواصليّ، مطالعة موجّهة، تعبير كتابي).

2.1. أهداف تدريس النّص الأدبيّ من خلال المنهاج:

بالعودة إلى المنهاج التّربوي اتّضحت لنا جملة من الأهداف لتدريس النّص الأدبي، وهي أهداف خاصة بالمناهج والمعلّم ملزم بها، لأن المنهاج التّربوي وثيقة رسميّة ضروريّة للمعلّمين، والمعلّم الذي لا يسير وفق هذه الأهداف يخرج عن الإطار المخطّط له، وقد أدرجت في هذه الوثيقة تحت عنوان: "ملامح الخروج من السّنة الثّالثة ثانوي" وقبل الولوج إلى هذه الأهداف، لابد لنا من الإطّلاع على ملامح دخول التّلميذ إلى السّنة الثّالثة، – والمقصود بها الأهداف المحقّقة من السّنة الثّانية — والتي سوف أتطرّق إليها الآن.

أ. ملمح الدّخول إلى السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي:

بدخول المتعلّم إلى هذه السّنة يكون قادرا على:

"إنتاج وكتابة نصوص ذات طابع وصفي أو سردي أو حجاجي، وذات علاقة بمحاور تدريس نشاطات المادّة وذلك:

- في وضعيات ذات دلالة بتمثّل خصائص الوصف أو السّرد أو الحجاج، وبمراعاة مصداقية التّعبير وجماليّة العرض.
- التحكّم في الكفاءة اللّغوية، والأدبيّة على وجه الإجمال"[1].

(1) وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)، الجزائر، مارس 2006م، ص 5.

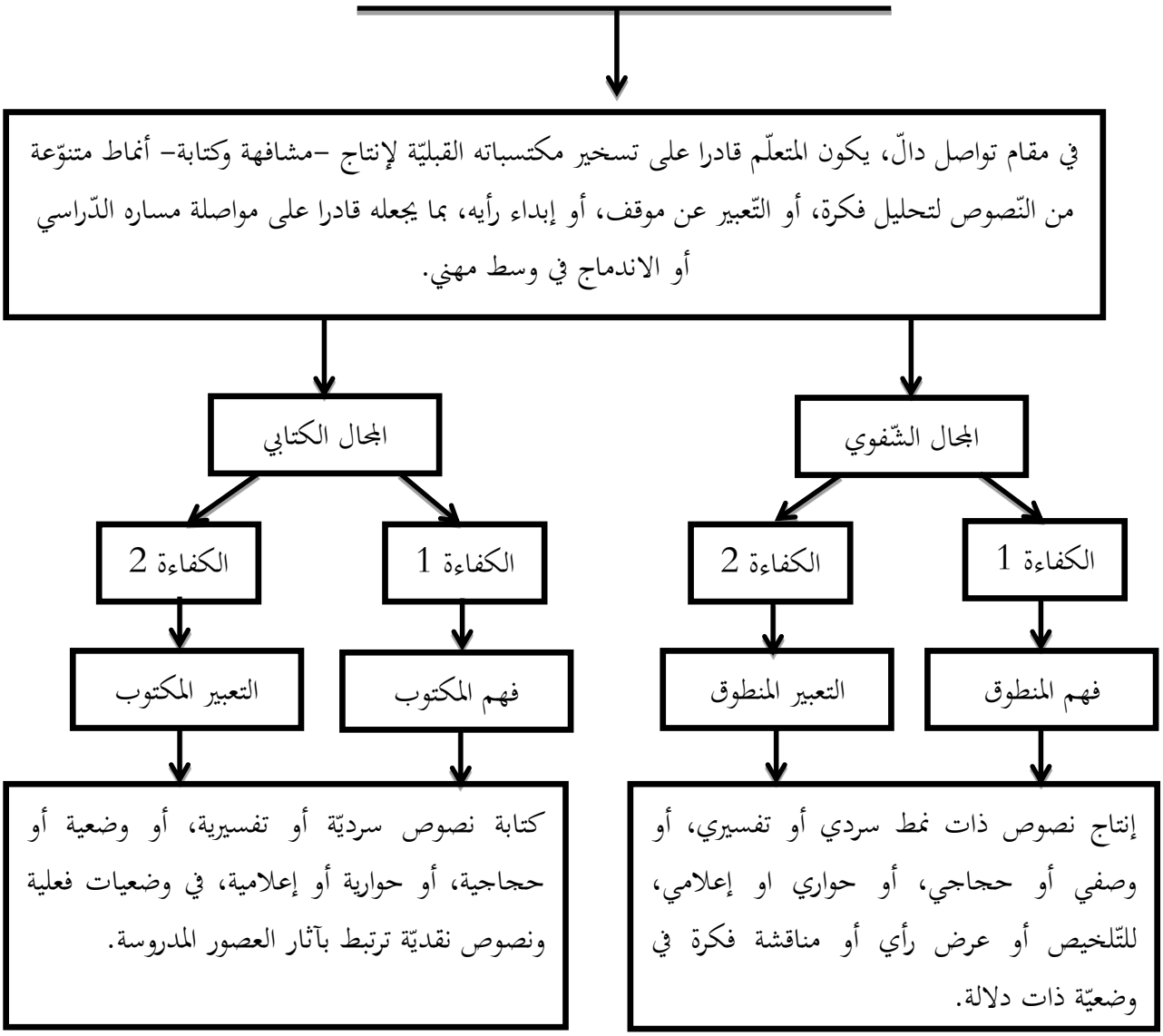
ب.ملمح الخروج من السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي:

يخرج المتعلّم من هذه السّنة، يكون قادرا على:

- "تحديد أنماط النّصوص مع التّعليل.
- التّمييز بين مختلف أنماط النّصوص.
- إعادة تركيب أنماط النّصوص (من الحجاجي إلى السّردي، من السّردي إلى الوصفي، من التّفسيري إلى الإعلامي، من الوصفي إلى الحجاجي، من السّردي إلى الحواري، من الحواري إلى الحجاجي...).
- إنتاج وكتابة نصوص متنوّعة (تفسيرية، سردية، حجاجية، وصفية، تعليميّة، حواريّة، إعلاميّة).
- النّقد الأدبيّ لأنماط مختلفة من النّصوص التي تنتمي إلى العصور الأدبيّة المدروسة"[1].

(1).وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها، مرجع سابق 5.

أ. الهدف الختامي الممنهج لنهاية السّنة الثّالثة من التّعليم الثانوي العام (شعبة آداب، وفلسفة/ لغات أجنبية)[1].



ينبغي على المتعلّم عند انتقاله إلى السّنة الثّالثة ثانوي، أن يكون قادرا على إنتاج نصوص شفوية ومكتوبة، ذات دلالة من خلال تفعيل مكتسباته القبليّة وما يتوافر عليه من المعارف الفعليّة، أي القدرة على بناء جزء من الكفاءة المرسومة في المجال الكتابي والشفهي.

(1) وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مرجع سابق، ص5.

2.المحتويات:

يعتبر المحتوى من أهمّ عناصر المنهاج،لما له من دور كبير في تحقيق أهداف المنهاج، وقد جاء محتوى كتاب السّنة الثّالثة من التّعليم الثانوي مقسم إلى ثلاثة مراحل راعت العُطل المدرسية، فنجد المرحلة الأولى تبدأ من الدّخول المدرسي إلى غاية عطلة الشّتاء أو هي الفترة الأطول، وتحتوي على خمسة (05) محاور تعليميّة، أمّا المرحلة الثّانية فهي تغطي فترة ما بين الدّخول، من عطلة الشّتاء إلى غاية بداية عطلة الرّبيع، وتحتوي أيضا على أربعة محاور تعليميّة، وفيما يخص المرحلة الثّالثة فتغطي فترة الدّخول من عطلة الرّبيع إلى غاية نهاية السّنة، ويحتوي على ثلاثة محاور تعليميّة، وفيما يلي سنقوم بتوضيح محتوى الكتاب المدرسي المخصّص لأقسام السّنة الثّالثة ثانوي.

1.2. الإطار العام لمحتوى الكتاب المدرسيّ:

الكتاب هو أداة خاصّة بالتعلّم، يستعين بها المتعلّم في بناء تعلّماته واكتساب مهاراته وإنماء كفاءاته داخل القسم بمعيّة أستاذه وزملائه.

ويُعدّ الكتاب امتدادا لكتابيّ السّنتين الأولى والثّانية، ولذا جاء غير مختلف عنهما كثيرا من حيث البنية ومن حيث المنهجية المتّبعة في تقديم محتويات مختلف النّشاطات، وفي ذلك نية عدم التّشويش على ذهن المتعلّم من جهة، والتزام بالمنهاج والوثيقة المرافقة له من جهة أخرى. ويشتمل على اثني عشر محورا، ينجز كل محور في أسبوعين، ويتضمّن نصّين أدبيين ونصّا تواصليّا وآخر للمطالعة الموجّهة، وهي نصوص متصّرف فيها لغايات تربويّة، وفي النّصين الأدبيين تتمّ المعالجة الأدبيّة والنّقدية، ويتم الاستثمار في النّواحي اللّغوية والبلاغيّة والعروضيّة، بغرض ضبط اللّغة وتنمية ملكة التذوّق الفنّي عند المتعلّمين، ولم تكن الومضات النّحويّة والبلاغيّة والعروضيّة دروسا مستقلّة، وإنّما هي معارف مستمدّة من النّصوص نفسها ومن أجل خدمة المعنى والمبنى في تلك النّصوص، وبمعنى آخر فإنّ الكتاب يقوم على أساس المقاربة النّصية كاختيار منهجي، وعلى المقاربة بالكفاءات كاختيار تربوي. وقد تعمّدنا معالجة هذه المادّة اللّغوية والبلاغيّة لكلّ محور، انطلاقا من نصّين مختلفين بغرض دفع الملل عن التّلاميذ وتزويدهم بأكبر عدد من النّماذج النّصية.

أمّا النّص التّواصلي فيحمل طابعا نقديّا، إذ يعالج ظاهرة أدبيّة نقديّة لها علاقة بالنّصين الأدبيين، فوظيفته تنظيرية تفسيرية، أمّا نص المطالعة الموجّهة فيتميز بطوله النّسبي، ويعالج قضية أدبيّة أو فكريّة أو سياسية أو اجتماعيّة، ويحقق فضلا عن الغايات التعلّمية غايات تربويّة، لأنّه يثير بعض القضايا والمشكلات المعاصرة في العلاقات الإنسانيّة، وبين المجتمعات البشريّة، مثل قضايا البيئة، العولمة، التّسامح والرّوح الإنسانيّة، ومن هنا يستطلع المتعلّم على عدد لا بأس به من النّصوص لكُتّاب وشعراء جزائريّين، ولكنّنا راعينا في الوقت نفسه انفتاح الكُتّاب على العربيّة والثّقافة الإنسانية.

أمّا التّقييم فقد اتّخذ أشكالا متعدّدة في الكتاب، فقد ذُيِّلَ كل محور بتقييم تحصيلي غايته إحكام موارد المتعلّم وتفعليها، انطلاقا من نصّ متبوع بأسئلة اختياريّة، ووضعيّة أو وضعيتين لإدماج المعارف التي تمّ تحصيلها في مختلف نشاطات المحور، وفي ذلك ربط بين التقييم التّقليدي الذي أساسه المقاربة بالمضامين، والتقييم الحالي على أساس المقاربة بالكفاءات. هذا بالإضافة إلى نشاط التّعبير الكتابي، وإنجاز مشروع مشترك على مراحل وفي ذلك كله إتاحة فرصة ثمينة للمتعلّم من أجل إدماج معارفه المكتسبة في كل مرحلة، وجميعها بنيت وفق ما نصّ عليه المنهاج، وهي مدرجة في الكتاب المدرسي على النّحو التالي:

المحور	نصوص أدبيّة	الصّفحة	نصوص تواصليّة	الصّفحة
01	1. في مدح الرسّول (صلى الله عليه وسلم). 2. في الزّهد	9 14	1. الشّعر في عهد المماليك.	20
02	1. خواص القمر وتأثيراته 2. علم التّاريخ	30 38	1. حركة التّأليف في عصر المماليك.	45
03	1. آلام الاغتراب 2. من وحي المنفى	55 59	1. اختلال البلاد العربيّة وآثاره في الشّعر والأدب.	63
04	1. أنا 2. هنا وهناك	72 77	1. الشّعر مفهومه وغايته.	82
05	1. منشورات فدائية	94	1. الالتزام في الشّعر العربي الحديث.	107

	2. حالة حصار	101		
06	1. الإنسان الكبير 2. جميلة	116 123	1. الأوراس في الشّعر العربي	131
07	1. أغنيات للألم 2. أحزان الغربة	142 146	1. الإحساس بالألم عند الشّعراء المعاصرين	151
08	1. أبو تمّام 2. خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدّين	162 168	1. الرّمز الشّعري	173
09	1. منزلة المثقّفين في الأمّة 2. الصّراع بين التّقليد والتّجديد	182 189	1. المقالة والصحافة ودورهما في نهضة الفكر العربي	193
10	1. الجرح والأمل 2. الطريق إلى قرية الطّوب	204 212	1. صورة الاحتلال في القّصة الجزائريّة	220
11	1. من مسرحية شهرزاد 2. كابوس في الظّهيرة	230 235	1. المسرح في الأدب العربي	242
12	1. لالّة فاطمة نسومر(المرأة الصّقر) 2. من مسرحية المغص	254 244	1. المسرح الجزائريّ: الواقع والآفاق	274

نلاحظ من خلال هذا الجدول، أنّ كلّ محور يتضمّن نصّين أدبيّين ونصّا تواصليّا.

وجميع هذه النّصوص هي نصوص أدبية ثرّية من شأنها أن تعزّز ارتباط المتعلّمين بتراثهم وبالقيم والثوابت السّائدة في مجتمعهم، ودفعهم إلى تمثيلها واعتبارها جزءا من شخصيتهم.

وقد تنوعت هذه النّصوص بتشكّل مجموعة من المجالات الثّقافية، الدّينية، العلميّة والإجتماعيّة، لتمكين المتعلّم من اكتساب ثقافة متنوّعة ذات مجالات مختلفة.

وبذلك لا يكون الكتاب مدرسيّا، إلا إذا روعي فيه حسن تكييف مادته للواقع المدرسيّ بمتطلّباته المختلفة، وكذا مراعاة مستوى التّلاميذ من حيث نضجهم العقلي وميولهم النّفسي.

وبما أنّنا سنسلّط الضّوء على تدريس النّص الأدبي، وقد تضمّن الكتاب المدرسي ثمانية وثلاثين (38) نصّا نثريّا، حيث يشغل النّص الواحد صفحة كاملة أو أكثر، وإثنان وعشرون (22) نصّا شعريّا، والجدول التّالي يبين أنواع النّصوص ونسبتها المئويّة:

أنواع النّصوص	النّصوص النّثرية	النّصوص الشعريّة
التّكرار	38	22
النّسبة المئوية	%63.33	%36.67

نلاحظ من خلال الجدول أنّ النّصوص النّثرية تفوق النّصوص الشّعرية، حيث بلغت نسبتها: 63.33%، في حين قُدّرت نسبة النّصوص الشّعرية بـ: 36.67%، ومبرر غلبة النّصوص النثرية أنها نصوص سهلة وذات الأنماط المعتمدة، ولهذا فهي مناسبة لنطاق قدراته ونموّه العقليّ، ولذلك نجد المتعلّم في هذه المرحلة أكثر ميولا لهذا النّوع من النّصوص لاحتوائها على مُعدّات بسيطة وسهلة، ولكن هذا لا يلغي أهمية النّص الشعري، إذ تشكل محطة الشعر واحة ينزل فيها المتعلّم ليحتكّ بنصوص من نوع آخر، فهي نصوص بالإضافة إلى بعدها التربوي، توفر لهذا المتعلم بعدا جماليا استنادا إلى الجانب الموسيقي. لذلك وعلى الرغم من قلّة هذا النوع من النصوص، إلا أنها فرصة المعلّم والمتعلّم على حدٍّ سواء.

- **التّوزيع الزّمني:** إنّ الحجم السّاعي المخصّص لتدريس اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ثانوي، هو سبع ساعات (07) موزّعة أسبوعيا على النشّاطات على النّحو الآتي[1]:

النّشاطات	الحجم السّاعي	توزيع التّوقيت
الأدب والنصوص	04 ساعات	يخصّص هذا الحجم السّاعي لنشاط الأدب والنّصوص، حيث يتم فيه دراسة النّص من حيث معطياته ونمط بنائه، وما فيه من مظاهر الاتساق والانسجام، ثم ما يتعلق بتعزيز التّعلمات القبليّة في

(1) وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي، مرجع سابق، ص 03.

		النّحو والصّرف والبلاغة والعروض.
التّعبير الكتابي	01 ساعة	حصّة لتقديم الموضوع ومناقشته، وحصّة لكتابته، وحصة لتصحيحه، وذلك على مدى ثلاثة أسابيع.
المشروع	01 ساعة	تنشط حصّة كلّ أسبوع
المطالعة الموجّهة	01 ساعة	حصّة للمطالعة، وحصة لإجراء تدريبات حول إحكام موارد المتعلّم وضبطها.

توزّع هذه النشاطات على حصص الأسبوع وفق ما يأتي:

تخصيص (05) خمس ساعات لتحليل النص الأدبي بجميع روافده هذا مع النّص الأدبي الأول، أما مع النّص الأدبي الثّاني فتخصص له أربع (04) ساعات بجميع روافده، والسّاعة الخامسة للنّص التّواصلي لخلوه من الروافد وهكذا دواليك، مثلا تأخير درس الكتابة عن درس "نشأة الشعر الحر" لمناسبتها للنص الأدبي الثاني، الأسبوعان السّابع (07) والتاسع (09)، أو تقديم درس "الأوتاد والأسباب" على درس "الزّحافات والعلل" لأنّ التّرتيب المنطقي والمعرفي يتطلب ذلك، إذ لا يعقل أن يدرس المتعلّم الدّرس الثاني ثم الأوّل في الأسبوعان (20 – 21).

- **التّعبير الكتابي**: يقدّم في ثلاث (03) حصص، الأولى للتّقديم والمناقشة والثّانية للإنجاز، أمّا الثّالثة للتّصحيح، ففي شعبة (الآداب والفلسفة) مثلا سقطت خانة التّعبير الكتابي في الأسبوع السّادس (06) حتى يحدث الانسجام وتكون حصة المشروع هي الرّابعة، فهو غير موجود في الأسابيع (18، 19، 20).

ساعة (01) أسبوعية للمطالعة الموجّهة، تتناوب ونشاط الإدماج والوضعيات المستهدفة أسبوعا بأسبوع، وكذلك نجد المشروع محذوف من الأسبوع (21).

وبذلك يمكن القول: أنّ النّشاطات قد توزّعت بمحتوياتها على اثنتي عشرة (12) وحدة تعليميّة، وقد تمّ اعتماد نظام الوحدات التّعليمية نظرا لما لهذا النّظام من فوائد تربويّة، من أبرزها كون الوحدة لا تهتم بتنمية معارف التلاميذ فقط، وإنما تهتم –أيضا– بتنمية القدرات وتكوين العادات والاتّجاهات

واكتساب المهارات، ولأن الوحدة أيضا تسعى إلى توحيد المعرفة لدى المتعلّم وتكاملها، وتكسبه لغة وثقافة في الوقت نفسه. فمثلا تلميذ السّنة الثالثة ثانوي يدرس في الأسبوع الواحد نصّان، أي ما يعادل ستّة (06) نصوص في الشّهر، وهو توزيع مكثّف أثقل كاهل التلميذ والمعلم على حد السّواء. لذا يقوم المعلّم بوضع خطة شاملة لما سيفعله خلال العام الدراسي، أو خلال الفصل الدراسي، محددا الوقت الذي يحتاج إليه في تدريس المنهاج كله، ثم في تدريس كل قسم، والالتزام بذلك الوقت يجعله لا يبطئ ولا يسرع، بل يسير بالأسلوب الذي يقتضيه الدّرس ومستوى التلاميذ، ويتم تحديد الوقت بناء على معايير معينة مثل: (حجم الدّرس وسهولته أو صعوبته وحجم القسم ومستوى التّلاميذ...إلخ).

3. طريقة تدريس النّص الأدبي:

تمثّل الأنشطة التعليميّة وطرائق التّدريس ركنا هاما من العناصر التي تشكّل منها المنهاج، وتتضمن جميع الجهود العقليّة والبدنيّة، التي يقوم بها المعلّم والمتعلّم لتحقيق الأهداف التربويّة والتعليميّة، وقد استعمل المنهاج الجديد – منهاج المقاربة بالكفاءات – مصطلح النّشاط عوض المادّة الدّراسية التي كانت معروفة سابقا، ذلك لأن مفهوم المادّة يوحي بسلطان المعرفة التي تحمل معاني التّلقي والتّكديس والاستظهار، بينما يوحي مفهوم النشاط بمعاني الممارسة والانجاز والبناء، أي أن بيداغوجيا الكفاءات تركز على الممارسة في القسم وفهم الدروس بدل حفظها، واكتساب المهارات عوض تكرارها.

والحال نفسه مع طرائق التدريس التي لها آثار بالغة في نتائج تطبيق المنهاج، ولهذا يوصي منهاج المقاربة بالكفاءات اعتماد الطرائق النشطة، التي تتمحور حول المتعلم وتتيح له القيام بالدور الأساسي داخل القسم، وتعمل على إثارة اهتمامه العفوي، ودفعه إلى الممارسة والإنجاز وحتى الإبداع، ومعنى ذلك إقحام المعلم في العملية التعليمية التعلمية ليكون عنصرا فاعلا فيها، أما المعلم فيكون له دور "التوجيه والتقويم".

وللتّدريس عدة طرائق، وليس هناك طريقة من هذه الطرائق صالحة لكل الأحوال، بل هناك عدة عوامل تحدّد متى تكون طريقة ما أكثر مناسبة من غيرها. ومهما يكن من أمر، فإنّ الالتزام بطريقة واحدة في جميع النشاطات يجعل النّشاط رتيبا مملا تنعكس آثاره على المتعلمين بالخمول والكسل.

وإذا كانت المقاربة بالكفاءات توصي باعتماد التنوّع في طرائق التّدريس، وتجعل من المتعلّم المحور الرّئيسي في تفعيل النشاطات، فإنّ المبدأ يزداد أهمية في هذه السّنة لكون المتعلّم قد حصل على مكتسبات تسمح له بأن يتوصّل بنفسه إلى استنباط الأحكام من الدّرس وإبراز أهميتها في حياته. أضف إلى ذلك درجة النّضج الفكري التي أصبح يتمتّع بها وشعوره بالدّخول في مرحلة الرشد والرجولة، وعليه فالطريقة الفضلى في هذه المرحلة الختامية من تمدرس المتعلّم، إنّما هي تلك التي تقحمه في الفعل التّربوي وتجعله يفعل إمكاناته الفكريّة ويسخّر قدراته العقليّة.

وإنّما تكون طريقة التّدريس فعّالة إذا كانت تعمد إلى:

- "التأكيد على أهمية موضوع الدّرس في حياة المتعلم، وتُشعر المتعلّم بأن نشاطه في الدرس يسهم في فهم بعض مظاهر الحياة.
- ربط التعلم بالعمل، حيث إنّ ذلك يثير دافعيّة المتعلّم ويُحفزه على التعلم.
- توظيف أساليب العرض العملي المشوّقة والمثيرة للانتباه، وإشراك المتعلّمين خلال تنفيذها وتشجيعهم على حل وضعيات مُشكَّلة بأنفسهم.
- ربط الثّواب بنوعية التعلم.
- التعرّف إلى حاجات التّلاميذ ومشكلاتهم، والسّعي إلى مساعدتهم على مواجهتها.
- إطلاع المتعلّمين على النتائج المباشرة والبعيدة من وراء تحقيق الأهداف التعلُّمية للموقف التعلُّمي.
- فسح المجال للتّلاميذ ليُقيِّموا أعمالهم بأنفسهم"[1].

(1) وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي، العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)، مرجع سابق، ص 18-19.

أ. منهجية تدريس النّص الأدبي:

يُدرس النص الأدبي من منطلق كونه نصّا احتماليا، متعدّدا، مفتوحا على قراءات متنوّعة تسهم في اغنائه وإثرائه.

وبذلك يصل الأستاذ بالمتعلّم إلى تثمين ملكته النّقدية، وتدريبه على الدّراسة والتّحليل للآثار الفكريّة الأدبية، وفي الحديث عن تعليمية النّص لا يسعنا إلاّ أن نؤكّد على أنّ لا أحد من الدّارسين مهما تعمقت تجربته ودامت ممارسته لتحليل النّص الأدبي، أنه قادر على وضع قواعد تضبط دراسة هذا النّص، وتستخرج كنوزه وتكشف عن خفاياه، ويرى خبراء المقاربة بالكفاءات بأنّ كل طريقة تجعل المتعلم يظهر كفاءته بالفعل والإنجاز، هي طريقة صالحة من منظور التّدريس بالكفاءات، ونقترح في تدريس النص الأدبي ما يلي:

- تكليف التلاميذ بإعداد النص قبل الدرس للإحاطة ببعض لغوياته وأفكاره وموضوعه بصفة عامة.
- **أتعرّف على صاحب النص:** ويتضمن تقديم نبذة عن حياة الأديب وعصره فيما له علاقة بالنص.
- **تقديم موضوع النّص:** ويتم ذلك بقراءته قراءة سليمة، مع مراعاة جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى.
- **أثري رصيدي اللّغوي:** يجتهد الأستاذ في تعيين المفردات والتراكيب اللغوية الجديرة بالشرح، مما يتوقف عليهم فهم النص على أن يتم الشرح بذكر المعنى أو معاني الكلمة واشتقاقاتها حسب المعجم، ثم التعرض إلى ما توحي به من دلالات انطلاقا من السياق الذي وُظّفت فيه.
- **أكتشف معطيات النّص:** يعتمد الأستاذ على طائفة من الأسئلة تُمكّن التلميذ من فهم النص، باكتشاف ما يتوافر عليه من المعاني والأفكار والعواطف والتّعابير الحقيقيّة والمجازيّة... .
- **أناقش معطيات النّص:** بعد فهم النص يوجّه الأستاذ أنظار التلاميذ إلى المناقشة التذوقية، سواء تعلّق الأمر بالمعاني والأفكار أم بالأسلوب، على أن يكون النّقد إبداعا يعتمد تعيين الظّاهرة ثم تعيين مختلف أبعادها الفكريّة والفنيّة في ضوء الرّصيد القبليّ للمتعلّم، ويتيح له الفرصة ليتناول

ويتوغّل باقتراحاته في طرح أكبر قدر ممكن من البدائل والمعاني المختزنة في النّص، كونه نصّا احتماليّا مفتوحا على قراءات متنوّعة.

- **أحدّد بناء النّص:** في هذه المرحلة يتم تحديد نمط النّص واكتشاف خصائصه، ثمّ تدريب التّلميذ مشافهة وكتابة على إنتاج نصوص وفق النّمط المدروس.
- **أتفحّص الاتّساق والانسجام:** النّص منتوج مترابط في أفكاره متوافق ومنسجم في معانيه، ويظهر ذلك في طريقة عرض الأفكار وعلاقتها بالموضوع من جهة، وعلاقاتها فيما بينها من جهة أخرى كعلاقة المقدّمة بالموضوع، وعلاقة بداية الفقرة بخاتمتها، والطريقة المتتبّعة في الانتقال من فكرة إلى أخرى، وتكرار الأفكار وحسن التّلخيص، كما يظهر في الوسائل اللّغوية التي توصل بين العناصر المكوّنة للنّص من عبارات وجمل.
- **أجمل القول في تقدير النص:** وفي ختام الدّرس يتوصّل الأستاذ بالتّلاميذ إلى تلخيص أبرز الخصائص الفنية والفكرية للنّص، مما تم استنتاجه والتوصّل إليه وملاحظته خلال المراحل السّابقة[1].

ولا بأس من أن أُقدّم نماذج تطبيقيّة لتوضيح ما ذكرته آنفا.

ب. نماذج تطبيقيّة:

- **مذكّرة النّص الأدبي:**

المادّة: اللّغة العربيّة وآدابها.

المستوى: السّنة الثّالثة ثانوي.

الشّعبة: آداب وفلسفة.

النشاط: نص أدبي.

الموضوع: في مدح الرّسول صلى الله عليه وسلّم للبوصيري.

(1) وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجديدة في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (الشعب الأدبية)، ص 04.

الهدف العام: التعرف على المدح في عصر الضعف.

الهدف الخاص: الوقوف على خصائص النمط الوصفي.

تذكر الإعراب التقديري.

التعرف على كتابة الأطراف.

الكفاءة المقيسة	المراحل	سير الدرس المضامين	الطريقة والوسيلة
المعرفة معرفة المعطيات الخاصة	أتعرف على صاحب النص	هو شرف محمد البوصيري ولد بمصر عام **608هـ**، وعاصر أحداثا هامة طرأت على الأمة العربيّة، ومنها هجمة المغول. برع في الكتابة والشّعر بالمدائح الدينيّة، وأشهرها البردة ومطلعها. **أَمِنْ تَذَكُّرِ جيرانٍ بذي سَلَم:** شرحها وعارضها كثيرون، والهمزية ومطلعها: **كَيْفَ تَرْقَى رُقَيِّكَ الأَنْبِيَاءُ** ، توفي عام 696هـ	إلقائية
اكتساب المعطيات اللغوية	أثري رصيدي اللغوي	**في معاني الألفاظ:** **السّنا:** الضّياء، السّناء، الرّفعة، إِضاء: مفردها أضاة وهي الغدير. **اليتيمة العصماء:** اللؤلؤة الفريدة من نوعها، الهُوَيْنَا، الرفق، الإغفاء: النوم الخفيف، مقسط: عادل. **في الحقل المعجمي:** - ما هي الألفاظ الدّالة على الصّفات الخُلُقِيَّة في النّص؟ ● من الألفاظ الدّالة على الصّفات الخلقية رحمة، عزم، حزم، وقار، عصمة، حياء. - ما هي الألفاظ الدّالة على الصّفات الخِلْقِيَّة؟	إلقائية

		• من الألفاظ الدّالة على الصّفات الخلقية: ضحكه التبسم، المشيُ الهوينا، نومه الإغفاء. **في الحقل الدلالي:** - عد إلى المعجم وتعرّف على معاني "عصم". • عَصَمَ يعْصم: اكتسب، ومنع، ووقى، العصمُ الإمساك، والاعتصام، الاستمساك، قال: ﴿لا عاصم اليوم من أمر الله﴾ أي لا شيء يعصمُ منه، والاعتصام التمسك بالشيء، قال: ﴿واعتصموا بحبل الله جميعا، ومن يعتصم بالله﴾ واستعصم استمسك كأنه طلب ما يعتصم به ركوب الفاحشة، العصام ما يعصم به أي يشد وعصمة الأنبياء حفظه إياهم أولا بما خصهم به من صفاء الجوهر، ثم بما أولاهم من الفضائل الجسميّة والنفسيّة، ثم بالنّصرة وبتثبيت أقدامهم ثم بإنزال السّكينة عليهم، ويحفظ قلوبهم وبالتّوفيق، قال تعالى: ﴿والله يعصمك من الناس﴾	
الفهم يعبر يمثل يعيد يستخرج يعيد	أكتشف معطيات النص	- ما مكانة النبيّ صلّى الله عليه وسلّم من باقي الأنبياء والرّسل؟. • هي مكانة تفوق ارتفاع السماء قدرا، وتسمو على جميع الرسل والأنبياء قيمة وشأنا، فقد أرسله الله إلى النّاس كافة، وختم به الرّسل والأنبياء، وأعطاه الشّفاعة العظمى وحده يوم القيامة. - ما البيت الذي يشير إلى أنّه جمع كل مكارم الأخلاق؟. • البيت السابع.	حوارية

يفسر		- أين تتجلّى صفة التّسامح في شخص النبيّ صلّى الله عليه وسلّم؟. ● تتجلّى في حِلْمِه وصبره الطّويل على أذى قومه، والرّأفة بهم، والدّعاء لهم بالهداية والتّوفيق، فقد كان الرسّول صلّى الله عليه وسلّم يردّد قوله المأثور "اللّهم اهد قومي فإنهم لا يعلمون". - أين تتجلى صفة التّواضع في شخص النّبيّ صلّى الله عليه وسلّم؟. ● تتجلّى في اللّين والرّفق الذي عُرف به الرّسول صلّى الله عليه وسلّم.	
التّحليل		**حدّد فكرة عامّة للنّص.** **الفكرة العامّة:** خصال الرّسول صلّى الله عليه وسلّم ومنزلته الرّفيعة. - ما الهدف الذي يرمي إليه الشّاعر من خلال النّص؟. ● يرمي الشّاعر من خلال مدح الرّسول صلّى الله عليه وسلّم وإبراز مكانته، والإشادة بصفاته وخصاله، إلى دعوة النّاس إلى الاقتداء بسيرة الرّسول صلّى الله عليه وسلّم. - هل تحفظ أبياتا في مدح الرّسول، لشاعر آخر؟، أذكرها وبيّن ما الأقوى عبارة أبيات هذه القصيدة، أم التي تحفظها؟. ● من شعراء المديح النبوي، حسان بن ثابت والكميث بن يزيد.	

البحث عن العناصر والعلاقات يحلّل يقارن يلاحظ يستنتج	أناقش معطيات النّص	- هل ترى في مقارنة الرّسول صلّى الله عليه وسلّم بباقي الانبياء وباقي الخلق ما يخدم المدح؟ وضّح. ● نعم، في هذه المقارنة ما يخدم الموضوع، لأنّ الله منحه علما غزيرا لم يعطه أحدا من البشر، وهدى به أمّة، وأنزل عليه دستورا خالدا هو القرآن الكريم، والذي كان سببا في تقدّم المسلمين عندما تمسّكوا به، فميّزه بذلك عن باقي الأنبياء والبشر. - هل وصل الشّاعر إلى إقناعنا بأن محمّد صلّى الله عليه وسلّم أفضل المخلوقات؟ علّل. ● نعم، استطاع الشّاعر إقناعنا بذلك، لأنّه ركّز على صفاته الحسيّة والمعنويّة، فأمتعنا بمديح في ذات الرّسول صلّى الله عليه وسلّم وصفاته، فلقد بلغ الكمال خَلقا وخُلقا، وحوى كلّ معاني الفضيلة. - هل تفاعل الشّاعر عاطفيا مع ما قاله في النّص؟ وضّح. ● نعم، فقد مزج بين الوصف وإحساسه الذّاتي ويتجلّى ذلك في قوله: كيف ترقى رقيّك الأنبياء، لا تَقِسْ بالنّبيّ في الفضل خَلْقًا، الشيمة العصماء، الشمس. - وظفّ الشّاعر كثيرا من ألوان البيان، ما الصورة البارزة في النص؟ أي تكمن بلاغتها مع التّمثيل؟. ● الصورة البارزة في النّص هي التّشبيه وتكمن بلاغتها في توضيح المعنى وتجلّيته، ومن أمثلة ذلك أنت مصباح كلِ فضلٍ، أنه الشمس رفعةً والضّياءُ.	

التركيب يستخرج يصنّف يفسّر يحدّد	أحدّد بناء النّص	- مزج الشّاعر بين الخبر والإنشاء، ما غرضه من ذلك؟. ● غرضه المدح والتعبير عن تفاعل الشّاعر مع موضوعه وإعجابه الشّديد بخصال النّبي صلّى الله عليه وسلّم التي تميّزه عن باقي النّاس. - ظاهرة الاقتباس من القرآن الكريم والحديث الشّريف جليّة في النص، استخدم بعض الأمثلة وبيّن الأثر البلاغي الذي أحدثته. ● يبدو الشّاعر متأثّرا بالقرآن الكريم والحديث الشّريف، ومن أمثلة ذلك قوله: مشية الهوينا، جهلتْ قوْمُهُ عليه فأغضى، فهذا مقتبس من قوله تعالى في سورة الفرقان: ﴿وعباد الرّحمن الذين يمشون هونا وإذا خاطبهم الجاهلون قالوا سلاما﴾ وفي ذلك تجميل للأسلوب. - أذكر ثلاث صفات صريحة وثلاث صفات مكناة وصف بها الشّاعر محمّد صلّى الله عليه وسلم. ● **الصّفات الصّريحة:** معجز القول و الفعال، كريم الخلق، مقسط. ● **الصفات المكناة:** ضحكه التبسم ومشيه الهوينا، نومه الإغفاء. - ما النّمط الغالب في النص مع التعليل؟. ● غلب على النّص النّمط الوصفي لأنّ الشّاعر في مقام تعداد صفات النّبي صلّى الله عليه وسلم.	حوارية

التّقييم ينقد يحكم يتحقّق	أتفحّص الاتّساق والانسجام في تركيب فقرات النّص	- تحوّل الشاعر من ضمير المخاطب إلى ضمير الغائب، ما دلالة ذلك في النّص؟. ● يدل ذلك انتقال الشّاعر من مدح الرّسول صلّى الله عليه وسلّم بالحديث عن مكانته إلى الحديث عن صفاته الحسيّة والمعنويّة. - هل اعتمد الشّاعر على وحدة البيت أم وحدة الموضوع في هذه القصيدة؟ علّل. ● لقد اعتمد الشّاعر على وحدة البيت، فأبياته غير متماسكة بحيث يمكن التّقديم والتّأخير فيها، أو حذف بعضها دون تأثير في المعنى. - ما البيت الذي توجّه فيه الشّاعر إلى المتّلقي؟ وما كان غرضه؟ ● لقد توجّه الشّاعر في البيت 15 إلى المتّلقي وهو نهي يدلّ على استحالة مقارنة الرّسول صلّى الله عليه وسلّم بغيره في علو الشّرف والمكانة.	
	أجمل القول في تقدير النّص	- بم يمتاز شعر البوصيري؟ وما قيمة هذه القصيدة فنيّا؟ ● يمتاز شعر البوصيري في المدائح النبويّة بالرّصانة، الجزالة، وحسن استعمال البديع، وتحتوي القصيدة على معاني دينيّة وخلقيّة، بالإضافة إلى الرّصيد اللّغوي والجمال الفنّي	حوارية
قواعد اللّغة	أستثمر موارد النّص وأوظّفها	1. **الإعراب اللّفظي:** - ما هو الإعراب؟ وما هي علاماته؟. ● الإعراب هو تغيّر الحركة في آخر اللّفظ بحسب موقعه في الجملة. وفائدته: توضيح المعنى، والحركات	

		الإعرابيّة هي: الفتحة، الضّمة، الكسرة والسّكون. - بم تختصّ كلّ حالة من الحالات الإعرابيّة؟. ● يشترك الرّفع والنّصب بين الأفعال والأسماء، والجرّ خاصّ بالأسماء، والجزم خاص بالأفعال. - ما هي أنواع الإعراب؟. ● هناك إعراب لفظي وإعراب تقديري. - ما هو الإعراب اللّفظي؟. ● هو أن تظهر علامة الإعراب آخر الكلمة للدلالة على موقعها الإعرابي. **المرفوع من الأسماء:** علامته الضّمة،الألف للمثنى، والواو لجمع المذكّر السّالم **المرفوع من الأفعال:** علامته الضّمة وثبوت النّون. **المنصوب من الأسماء:** وعلامته الفتحة، الياء للمثنّى وجمع المذكّر السّالم، الكسرة في جمع المؤنّث السّالم، الألف في الأسماء الخمسة. **المنصوب من الأفعال:** علامته الفتحة، حذف النّون. **المجرور من الأسماء:** علامته الكسرة، والفتحة النائبة عن الكسرة في الممنوع من الصرف، الياء في المثنّى وجمع المذكّر السّالم والأسماء الخمسة. **المجزوم من الأفعال:** علامته السّكون، وحذف النّون في الأفعال الخمسة. **2. الإعراب التقديري:** لاحظ قول الشاعر: - كيف ترقى رقيك الأنبياء يا سماء ما طاولتها سماء. وانظر إلى قوله:	

		لم يساورك في عَلاك، وقد حا ل سناً منك دونهم وسناءُ وتأمل قول الشاعر: قاضي المنية نافذ الأحكام عدل القضا حتى على الحكّام – ما إعراب ترقى في البيت الأول؟. ● فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضّمة المقدرة على آخره للتعذّر. – ما إعراب عُلا في البيت الثاني؟. ● اسم مجرور وعلامته الكسرة المقدّرة على آخره للتعذّر. – ما إعراب قاضي في البيت الثالث؟. ● مبتدأ مرفوع بالضّمة المقدرة على آخره للثقل. – متى أيضا تعرب الكلمة إعرابا تقديريا؟. ● إذا اتصلت بياء المتكلّم. – ماذا تستنتج؟. ● تعرب الكلمة إعرابا تقديريا إذا انتهت بألف للتعذّر أو ياء أو واو للثقل أو إذا اتصلت بياء المتكلّم.	

مذكّرة النّص التّواصلي: _____

الموضوع: الشّعر في عهد المماليك حنّا الفاخوري

	أنشطة التّعليم	أنشطة التعلّم	التّقويم
وضعية الانطلاق	1. ما الموضوع الذي تحدّث عنه حنّا الفاخوري؟ **2. أكتشف معطيات النص:** -كيف كان يتعامل الحكّام	● تحدث حنّا الفاخوري عن الشّعر في عهد المماليك. ● ملوك وسلاطين هذا العصر كانوا	تشخيص

	مع الشّعراء في هذا العصر؟	أعاجم لا يعنون إلاّ في النّادر بتشجيع الشّعراء وتقريبهم إليهم وإغداق الخير عليهم.	
وضعية بناء التعلمات	– هل أثّر ذلك في حياتهم الاجتماعية؟ كيف؟	• نعم، أثّر ذلك في حياتهم الاجتماعية، حيث اتّجه الشّعراء إلى كسب معيشتهم عن سبيل الحرف والصّناعات، فكان بينهم الجزّار والدّهان...	
وضعية استثمار وتوظيف التعلمات	–هل كان ذلك العامل الوحيد لفتور الشّعر؟ أذكر الأسباب الأخرى؟.	• لم يكن ذلك العامل الوحيد لفتور الشّعر، بل إضافة إلى فتور العصبيّة والحمية اللّتان نهضتا قديما بالشّعر الفخريّ والقوميّ، وقلّت دواعي اللّهو في جوّ الاضطراب السّياسي وصرامة العيش.	
	–ما الذي يميز شعر هذا العصر؟.	• تميز شعر هذا العصر بالتّنميق اللّفظي الذي ذهب برونق الشّعر والمعاني، مكرورة مسروقة غثّة.	
	–ما أنواع المحسّنات اللفظيّة التي شاعت في هذا العصر؟.	• المحسّنات اللّفظيّة التي شاعت في هذا العصر هي: التشطير والتخميس والاقتباس والتضمين.	
	–ما هي أغراض الشّعر التي شاعت في هذا العصر؟.	• شاع في هذا العصر شعر الألغاز والأحاجي والمدائح النّبويّة.	
	–ما الأوزان الشّعبيّة التي أسرف فيها شعراء هذا العصر؟	• الأوزان الشعبيّة التي أسرف فيها شعراء هذا العصر وهي: المواليا والقوما والزجل والدوبيت والموشح.	

	3. أناقش معطيات النص: -هل العامل السّياسي ضروري للنّهوض بالشّعر والأدب عامّة؟	• نعم، يعتبر العامل السّياسي ضروريّا للنّهوص بالشّعر والأدب عامة.	
	-هل ترى لانصراف الشعراء إلى التّنميق اللفظي بعدا نفسيا واجتماعيا؟ وضح ذلك مع التعليل.	• نعم أرى لانصراف الشّعراء إلى التّنميق اللّفظي بعدا نفسيا واجتماعيا، غثة لأنّ الشّعراء أصبحوا مهملين من طرف الحكّام والسّلاطين وشعر الشعراء يعجزهم عن الإبداع.	
	-ما المقصود بالألغاز والأحاجي؟، هل تجدها في ثقافتنا الشّعبية اليوم؟. وهل هذا يدل على ضعف في الإبداع الأدبي؟.	• المقصود بالألغاز والأحاجي هو الشّعر الذي يتضمّن لغزا أو أحجية، وهو موجود في ثقافتنا الشّعبية اليوم، وهو يدل على ضعف في الإبداع الأدبي.	
	- لماذا شاعت المدائح في هذا العصر؟، وهل كان يطبعها التّقليد المحض أم فيها بعض الإبداع. علّل انطلاقا مما درست في هذا النص.	• شاعت المدائح في العصر لأنّ هذا العصر شهد هجمات الصليبيّين بالسّلاح والفكر، كذلك شدّة فقر الشّعراء وتطلّعهم إلى نعيم الآخرة. وكان يطبعها التّقليد المحض.	
	استخلص واسجل: - ما العبارة الجامعة لكل مضمون النص؟. سجلها	• العبارة الجامعة لكل مضمون النّص هي: زالت في عصر المماليك كثير	

	-سجل	من الأسباب التي تنهض بالشّعر وتحمل أصحابه على الإجادة. لقد أصيب الشّعر في هذا العهد بوباء التنميق اللّفظي الذي ذهب بمائه ورونقه وتركه على حالة المريض المدنف بعد أن ألحّ عليه السقم والهزال، فإذا أزحت ستار الألفاظ البرّاقة لا تقع غالبا إلاّ على معان مكرورة مبتذلة غثة.	

4. التقويم:

التّقويم هو القلب النّابض للعمليّة التّعليميّة، فهو مدمج فيها وملازم لها، ولا يمكن أن يكون منفصلا عنها، كما أنّه كاشف للنّقائص ومساعد على تشخيص الإختلالات والتّذبذبات التي يمكن أن تحصل خلال عمليّة التّعلّم، لذلك فهو أحد أهم المداخل الحديثة في تطوير التّعليم، فمن خلاله يتمّ التّعرف على أثر كل ما تمّ التّخطيط له من أهداف ومحتوى وطرق وأنشطة.

إذ يقدّم السّند سواء أكان شعريّا أو نثريّا لمساعدة المتعلّم على دراسة مقرّر اللّغة العربيّة وآدابها بحيث يسهم هذا السّند في تنمية مكتسباته وقدراته، تحقيقا للكفاية الموجودة واستعدادا لامتحان البكالوريا، بمعنى أنّه إذا يتطابق تماما مع الكتاب المدرسيّ الذي اعتمدته وزارة التّربيّة الوطنيّة بالإضافة إلى أنه يستوحى من محاوره وأنشطته وموضوعاته بروافدها من خلال التّركيز على الجوانب النّظريّة والتّطبيقيّة التي تسمح للتّلميذ بالتّعلّم الذّاتيّ، وبهذا تمنحه القدرة على تقويم مكتسباته وتعلّماته بنفسه، والإكثار من الموضّحات التي تيّسر الفهم، وبهذا يغدو السّند ـ إحكام موارد المتّعلّم وضبطها ـ وسيلة تقويميّة أو مؤشرا حقيقيّا لتقويم مكتسبات المتّعلّم القبليّة.

وهذا سند يتضّمن اثني عشر محورا، نجد في بداية كلّ محور أهدافه التعليميّة وفي الغالب صورة معبّرة عن معناها ،كما يردّ الأنشطة مهيكلة بأهدافها وعناصرها وروافدها ويختتم كل محور بنشاط

الإدماج فيه الى إحكام موارد المتعلم وتفصيلها وذلك تدريبا لما حصّله في المحاور السّابقة، وإذ مع القول تذكير لما سبق اكتسابه هذا بصفة خاصّة، أما فيما يخص التلميذ فهو يدربهم على امتحان شهادة البكالوريا، وبهذا يعدّ السّند بمثابة آراء لإعطاء الحكم النّهائي على المكتسبات.

مراحل سير الدرس.	
أنشطة التعليم	**أنشطة المتعلمين**
الأسئلة **البناء الفكريّ:** س1: إلام يدعو الكاتب في نصّنا هذا؟ وهل توافقه الرّأي؟.	**الأجوبة** ج1: يدعو الكاتب في نصّه إلى تغيير النّظرة إلى الأدب على أساس أن كل قديم جدير بالتّقديس، وهو مُحق في دعوته إلى حد بعيد إذ يحاول تعديل هذه النّظرة من التّقديس والوقوف ضد الجديد إلى نظرة أكثر موضوعية فيما مضى وكل جديد سيبلى ويصبح قديما في المستقبل. – وتوفيق الحكيم معتدل في آرائه حول الفن والأدب إذ يقول في كتابه التعادليّة متحدثا عن الأسلوب كما غلبت المحاكاة عليه، فإنه لن يضيف شيئا إلى ما سبقوه، وإذا أسرف في الابتكار فقد قطع الصلة بينه وبين الآخرين وانفصلت خلقته في سلسلة التطوّرات الطبيعيّة في حياة الأدب والتّاريخ والفن.
س2: نبرة الثقة بالنّفس واضحة في النّص، فيما تتمثل؟، وما دليل ذلك في النّص؟.	ج2: نبرة الثّقة واضحة في النّص،وتتمثل في قناعة الكاتب بقدرات المبدعين المعاصرين وأهليتهم للإبداع الجيّد، وفق ما يوجّه حاضرهم، بدل البقاء تحت ظلّ الماضي البعيد عن الواقع، وكذا في إيمان توفيق الحكيم بالمستقبل الزاهر للأدب الحديث، ودليل هذه الثّقة من النص ترديد وتكرار تعبير النفي للخشية: "فنحن اليوم لا نخشى أن نبدع تحت وحي الحاضر إنتاجا يختلف عما أُبدع تحت وحي الماضي "لا نخشى أن نضع الماضي والحاضر في ميزان المقاربة وميدان البحث".

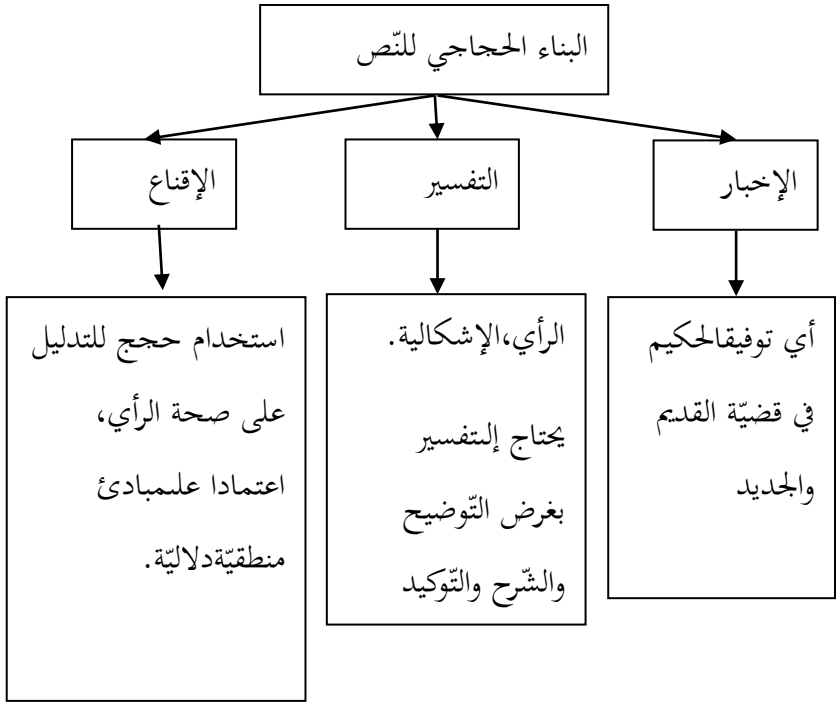
<table>
<tr>
<td>س3: هل ترى قواسم مشتركة بين هذا النّص وبين نص طه حسين الذي درسته؟ وضح بالتّعليل.</td>
<td>"إنما لا نتحرّج اليوم من الاعتقاد بأن المستقبل هذا الأدب قد يكون أينع وأزهر من ماضيه".
ج3: هناك قواسم مشتركة بين دعوة توفيق الحكيم في هذا النّص، ودعوة طه حسين في نصّه "الصّراع بين التّقليد والتّجديد في الأدب"، فكلّ منهما يجسّد الصّراع بين الأصالة والمعاصرة، كما أن كل منهما يرى أن الاتّباعية كبّلت المبدع بقيود، فلابدّ على المبدع المعاصر أن يتخلّص منها وبالعودة الى النّصين يمكن أن نرصد هذه القواسم كما يأتي:
<table>
<tr><th>طه حسين</th><th>توفيق الحكيم</th></tr>
<tr><td>– يصطنعون من الأساليب ما لا يلائم حاجاتهم.
– الخصومات العنيفة التي ثارت بين الشباب الأدباء، وشيوخهم حول المثل الأعلى في الشّعر.</td><td>– التحرّر الفكري... عدّل كثيرا من هذه النّظرات.
– أثّرت هذه العقائد في تفكير الشّرق العربي وكانت هي علّة الجمود العقلي.</td></tr>
</table>
</td>
</tr>
<tr>
<td>البناء اللغوي:
س1: هل اعتمد الكاتب في نصّه هذا على الأسلوب المباشر، أم على الأسلوبالحجازي؟ وضح بالتّدعيم.</td>
<td>البناء اللغوي:
ج1: اعتمد الكاتب في نصّه على المباشرة في الأسلوب لا على الخيال، إلاّ بالقدر. وهذه خاصية من خصائص المقال النّقدي القائم على الموضوعيّة في عرض الأحكام.
ومن أساليب المباشرة التقريريّة قوله: "اعتاد الباحثون في الأدب العربي أن ينظروا دائما الى الماضي"، أما عن نماذج الأساليب المجازيّة فقوله: "التحرّر الفكريّ الذي انطلقت نسماته"، وقوله: "نعتبر الأدب العربي شجرة واحدة نامية".</td>
</tr>
</table>

س2: أساليب الشّرط والتّوكيد بارزة في النص، ما دورها في بناء النّص؟ دعّم إجابتك بنماذج من النّص.	ج2: التّوكيد والشّرط من العوامل الحجاجيّة التي تتألّف مع أساليب الحجاج الأخرى لتحقيق الإقناع لهذا عهد توفيق الحكيم الى توظيفها في نصه:

أساليب الشّرط	أساليب التّوكيد
– فما عادوا... وإن لم يفهموا مراميه. – وما عادوا... وإن أحسنوا.	– أنه لا أسلوب في العربيّة إطلاقا إلا أسلوب "الجاحظ". – الاعتقاد بأنّمجد الأدب العربيّ الذي لن يعود. – إنّما كان في الماضي. – وكانت هيّ علّة الجمود العقليّ. – كأنّ باب الاجتهاد قد أغلق. – أنّ التحرّر الفكري الذي انطلقت نسماته قد عدّل كثيرا من هذه النّظرات. – بل إنّنا لا نتحرّج اليوم على أنّ الجرأة في الحكم ما زالت تعوزنا.

– تحقّق أساليب التّوكيد والحجاج والإقناع بالفكرة، عن طريق تأكيدها للمتلقّي، ويحقّق الشّرط الرّبط الشّكلي والمعنويّ للبناء النّصي.

<table>
<tr>
<td>س3: من شروط المقال وحدة الموضوع، اللّغة الواضحة، كثرة التّدعيم قصد الإقناع، هل تجسّد ذلك في النص؟. علّل إجابتك.</td>
<td>ج3: من شروط المقال وحدة الموضوع، واللّغة الواضحة، كثرة التّدعيم قصد الإقناع، وقد جسّد النّص هذه الشّروط على النّحو الآتي:
<table>
<tr><td>وحدة الموضوع</td><td>عالج الكاتب موضوعا نقديا بالتوقف عند ظاهرة أدبيّة، هي الصّراع بين القديم والحديث في الأدب العربي، أو ما يعرف بإشكاليّة الأصالة والمعاصرة في الإبداع العربي.</td></tr>
<tr><td>اللّغة الواضحة</td><td>اعتمد الكاتب اللّغة السّهلة الواضحة تحقيقا للوظيفة التواصلية بين الباث والمتلقّي، وتقريبا للمفاهيم فالفهم عملية يسعى الكاتب من خلالها إلى الإقناع بالأحكام.</td></tr>
<tr><td>كثرة التّدعيم</td><td>عمد توفيق الحكيم إلى التّمثيل على ما يذهب إليه من أفكار وأحكام، ومن ذلك ذكره لزعم الباحثين وحصرهم للإبداع في كتابات الجاحظ وابن المقفّع، وذكره لواقع الحركة التحرّرية التي يشهدها العصر في مجال الإبداع الفنّي الأدبي.</td></tr>
</table>
</td>
</tr>
<tr>
<td>س4: أذكر الوضعية التّواصليّة في المقال النّقدي؟.</td>
<td>ج4: الوضعيّة التّواصليّة في المقال النّقدي حتمت إستراتيجية حجاجية ملائمة هي:
– البناء الحجاجي: تقوم بسيرورة البناء على ثلاث آليات متعاقبة ومتداخلة هي: الاختبار، التّفسير والإقناع.</td>
</tr>
</table>

	
س5: أذكر طرق الحجاج التي استعملها الكاتب في النّص.	– الاستدلال ذي الحجّة المنطقية، ولا قيمة للحجّة الواقعيّة إلاّ في سياق الاستدلال. – الوضوح: وضوح اللّغة، والعلاقات المنطقيّة. ج5: التدرّج في البناء الحجاجي. – من وسائل الإقناع وسائل منطقية ودلاليّة ووسائل لغوية. – الوسائل المنطقية،ووظيفتها الانتقال مما هو مُشكّل. – **الوسائل الدّلالية:** وتمّت عن طرق الحجج الواقعيّة. – **الوسائل اللّغوية:** ومن أهمها التوكيد والشّرط والنّفي والتّكرار اللّفظي والمعنويّ والطّباق.....

أ. الجانب الفكري:

1. لاحظت وجود فارق كبير، واختلاف بين المنهجيّة المعدّة في المقرّر لتحليل النّصوص الأدبيّة، وبين المنهجيّة المقرّرة في هذا السّند، فهي تتّفق مع المنهجيّة المعدّة للاختبارات المتعامل بها في اختبارات شهادة البكالوريا (البناء الفكري والبناء اللغوي).

2. عدم الثّقة في الإجابة عن الأسئلة الخاصّة بالبناء الفكري، والمتعلّقة بمحتوى النّص لعدم قدرة المتعلم على فهم مضامينه على الرّغم من تناول موضوع النّص سالفا.
3. ربط المعارف السّابقة بالمعارف الجديدة فمثلا السؤال: هل ترى قواسم مشتركة بين هذا النّص ونص "طه حسن" الذي درسته وضّح بالتّعليل، وفيه تذكرة بما درسه المتعلّم في النّص الأدبي الصّراع بين التّقليد والتّجديد "لطه حسين".

ب. الجانب اللّغوي:

عدم التّفريق بين الأسلوبين الخبري والإنشائي، فهذه الدّروس قد يتحصّل عليها المتعلّمون في مراحل سابقة "الطّور المتوسّط" إن المتأّمل في السّند النّثري لتوفيق الحكيم بـ: "إشكالية الأصالة والمعاصرة" يجده قد وظّف بعض المكتسبات المدروسة في هذا المحور ومن بينها:

- أساليب الشّرط والتّوكيد.
- شروط المقال.
- البناء الحجاجي للأفكار.
- إعادة تفكير المتعلّم بالنّزاعات القائمة بين القديم (المحافظون) والجديد (المحدثين).

كلّ هذا يساعد على ترسيخ ما سبق للمتعلّم اكتسابه في المحور التّاسع بشكل ملائم، وبالتالي يعدّ هذا السند ربط للمعارف المكتسبة وتطبيقا لها لترسيخها في الأذهان.

ومن أشكال التّقويم اللغوي الأخرى نجد: الوضعية الإدماجيّة، والتي تعد وضعية اعتمدتها جميع مراحل التّعليم ابتداء من الابتدائي وصولا إلى المتوسّط وانتهاء بالثّانوي، والتي ما يزال عملها فعّالا في جميع مراحل التّعليم ما عدا مقرّر السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي نظرا لما أقرته وزارة التربية الوطنية وعدّلتها فأبقت على دراسة السّندات.

- إحكام موارد المتعلم وتفعيلها، على الرّغم من كون الوضعية الإدماجية نشاطا مهما وعاملا رئيسيا في تثبيت المعلومات وترسيخها، أو بعبارة أخرى هي الختاميّة في الوحدة التعليميّة، والتي تقيس

الكفاية القاعديّة لدى التّلميذ وتتضمن وضعية مشكلّة يستثمر فيها التلميذ مكتسباته السّابقة لحلّها.

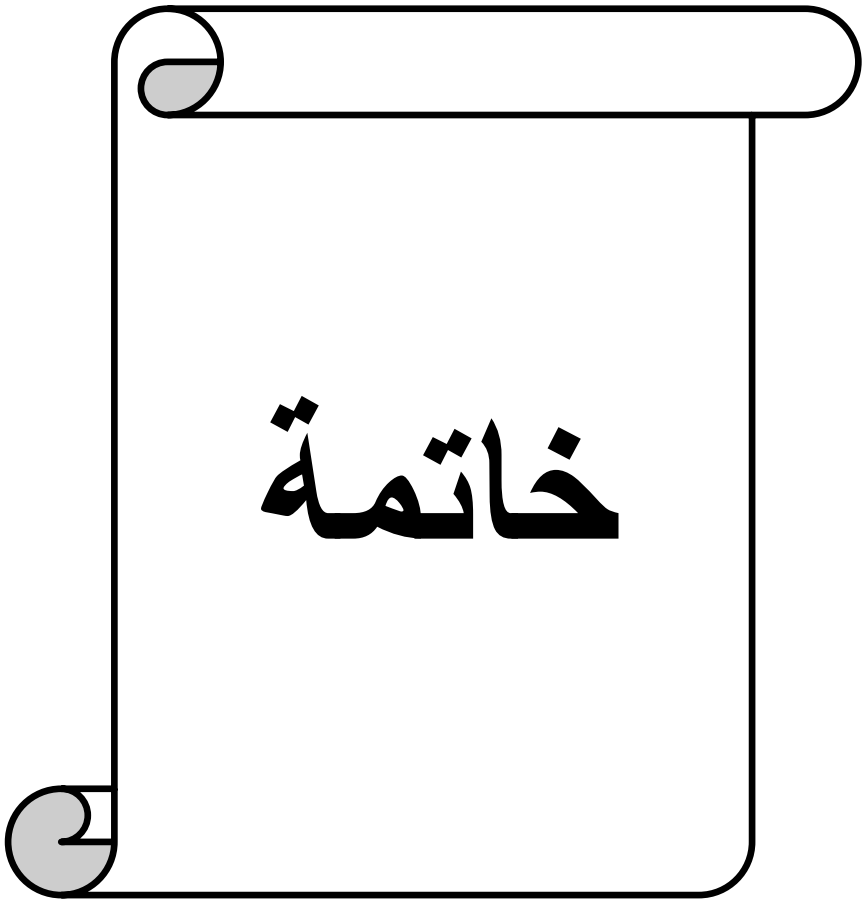
بمعنى أنّ هذه الوضعيّة التعلميّة نروم من خلالها بلوغ مؤشّر الكفاية بحيث تضع التّلميذ أمام مواقف ووضعيات تعليمية، تخلخل التوازن المعرفي وتحفّز مهارات التّفكير العليا لديه، وتساعد التّلميذ في توظيف أمثلة لتعليماته السّابقة في حلّ الوضعيّة الإدماجيّة، وعلى أساس هذه الوضعيّة تُبنى كفاية ذات مستوى أكمل لأنها تدمج المكتسبات السّابقة لتحقيق تكيّف مع وضعيات جديدة.

خلاصة:

من خلال ما تمّ التطرّق إليه من دراسة وتحليل للنّصوص الأدبيّة وفق المنهاج التّربوي، فإنّنا نخلص إلى جملة من النّتائج أهمّها:

- يخرج المتعلّم من المرحلة الثّانوية قادرا على تحديد أنماط النّصوص مع التّعليل.
- إنتاج وكتابة نصوص متنوعة (تفسيريّة، سرديّة، حجاجيّة، وصفيّة، تعليميّة، حواريّة)
- امتلاك كفاءة النّقد الأدبيّ لأنماط مختلفة من النّصوص التي تنتمي إلى العصور الأدبيّة المقرّرة في المنهاج للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي شعبة آداب وفلسفة.
- امتلاك المتعلّم كفاءة تحليل النّصوص ونقدها، من حيث اتّساق وانسجام النّص الأدبي، ومن حيث مضمونه الفكريّ من حيث انتماؤه إلى الأنماط المقرّر دراستها في المنهاج التّربويّ.
- مراعاة مستوى التّلاميذ من حيث نضجهم العقليّ وميولهم النّفسي، وذلك من خلال تكييف مادّة الكتاب لواقعه المدرسي بمتطلّباته المختلفة.
- النّصوص النّثرية تفوق النّصوص الشّعرية، وهذا أمر يكاد يكون طبيعيّا لغلبة النّثر على الشّعر في مجال الاتّصال و التّواصل اللّغويين.
- التعرّف على حاجات التّلاميذ، ومشكلاتهم والسّعي إلى مساعدتهم على مواجهتها.

- يدعو هذا البحث التّطبيقي، إلى تكثيف جهود المشتغلين بميدان التّربية و التّعليم(كل مكوّنات المؤسّسة التّربوية من معلّمين وإداريّين ومراقبين وعمّال ومفتّشين وإدارة وصيّة)، من أجل إرساء نظام تكوينيّ ناجع وفعّال يحقّق الأهداف المرسومة في المنهاج.


خاتمة

خاتمة:

يمثّل النّص الأدبي دعامة أساسيّة في العمليّة التعليميّة، بشتّى تخصّصاته عامّة وفي تدريس اللّغة العربية خاصّة، فهو أكبر بنية لغويّة تُكسب المتعلّم مجموعة المعارف والأخلاقيّات التي تسهّل عليه التّواصل خارج بيئته وداخلها، لهذا توجهت عناية المربّين واللغويّين إلى الاهتمام الجيّد والمتماسك للنّصوص، لأنّ النّصوص عندما تكون على هذه الحال تسهم في بناء عقليّة منظّمة، قادرة على التّعامل المنهجيّ مع المعارف والمعلومات وكيفيّة تطبيقها وطرق استغلالها في العمليّة التّعليميّة.

ومن هذا المنطلق تناول هذا البحث، الكشف عن واقع تدريس النّص الأدبيّ في المرحلة الثّانويّة دراسة وصفيّة تحليليّة السّنة الثّالثة ثانوي "شعبة آداب وفلسفة" أنموذجا، وقد أسفرت هذه الدراسة عن جملة من النتائج أبرزها ما يلي:

1. ضرورة إحداث توازن واتّساق وانسجام بين عناصر المنهاج التّربوي، من أهداف ومحتويات وطرائق ووسائل مساعدة وتقويم سديد رشيد، يحسّن من مردوديّة عمليّة التّعليم و التعلّم كمّا وكيفا ونوعا؛ وهذا لا يتأتّى إلاّ إذا حرصت المنظومة التربويّة الجزائريّة على تكوين الأساتذة تكوينا مهنيّا وتربويّا وبيداغوجيّا ، سواء أكان هذا التّكوين تكوينا أوليّا في المدارس العليا لتكوين الأساتذة و المعاهد التّكنولوجيّة أم تكوينا متواصلا في إطار الخدمة.
2. ضرورة تدريسها وفق المنهجيّة التي ينص عليه المنهاج التّربوي في ضوء المقاربة بالكفاءات، وبخاصّة منهاج الجيل الثّاني الذي عرف تقويما أسفر عن تعليلات هامّة، تحقّق احتياجات المتعلمين أو المتمدرسين للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي و تكفل لهم تكوينا يمكنهم من اكتساب الكفاءة الختامية التي تؤهلّهم لاجتياز امتحان البكالوريا بنجاح.
3. وجوب انتقاء النّصوص الأدبيّة الصّالحة للتّعليم، والتي يجب أن تُختار حسب الشّروط والأسس المتّفق عليها من قبل أهل الاختصاص، بحيث تكون متنوّعة ومتفتّحة على العالم الخارجيّ.

4. تخصيص وقت كافٍ لدراسة النّصوص الأدبيّة من خلال المقرّرات التربويّة، حيث لاحظ البحث عدم توازن بين المحتوى المكثّف والحجم السّاعي القليل المخصّص لدراسة النّصوص في هذه المرحلة الحسّاسة التي تعتبر منعرجا خطيرا في مستقبل المتعلّمين.
5. بالموازنة بين أهداف المنهاج التّربوي وتعليم النّصوص الأدبيّة في المرحلة النّهائيّة من التعليم الثّانوي، فإنّ المتعلّم قد يخرج بقدرٍ كاف من المعرفة والخبرة بما يسمح له بالانتقال منّ التّعليم الثّانوي بعد اجتياز امتحان الباكالوريا، إلى التّعليم العالي برصيد محترم من المهارات والقدرات والكفاءات التي تمكّنه من مواصلة تعلّمه العالي.

وفي الأخير،

نرجو أن نكون قد وُفّقنا في هذا البحث، ونسأل الله السّداد والتوفيق وما توفيقنا إلاّ بالله إنّه نعم الموفّق.

قائمة المصادر

والمراجع

القرآن الكريم، برواية ورش.

1. المعاجم:

1- أبو الحسين بن فارس بن زكرياء، مقاييس اللّغة، مادة (ع، ل، م)،دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ج2، ط1.

2- أحمد رضا، معجم متن اللّغة، دار مكتبة الحياة، بيروت، د ط، 1377هـ / 1958.

3- اسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح، مادة (د، ر، س)، دار العلوم للملايين، بيروت، لبنان، ط2، 1399هـ/1979م.

4- بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، الجزائر، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، د ط، 2010 م.

5- جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم بن علي بن أحمد بن أبي القاسم بن حبقة بن منظور، لسان العرب، مادة (د، ر، س)، دار صادر للنشر والتوزيع، القاهرة، ج1، ط1، 2000م.

6- مجد الدّين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، المعجم المحيط، مادة (أ، د، ب)، مؤسسة الرسالة، دمشق، ط6، 1998.

7- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مادة (د، ر، س) ،مكتبة الشروق الدولية، اسطنبول، تركيا، ط4، 2004.

8- محمد بن يعقوب الفيروز آبادي مجد الدّين، القاموس المحيط، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 2006م.

9- الشريف علي بن محمد الجرجاني، كتاب التعريفات، دار الإيمان للطبع والنشر والتوزيع، الاسكندرية،ط1403،1/1983.

10- الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، دار الكتب العلمية، منشورات محمد علي بيضون، جامعة القاهرة، بيروت، لبنان، ط1، د ت.

2. المراجع

11- إبراهيم قاسمي، دليل المعلّم في الكفاءات، دار هومة للطّباعة والنّشر، الجزائر، ط1، 2004.

12- أحمد حساني، دراسات اللّسانيات التطبيقية، حقل اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2009.

13- الأزهر الزّناد، نسيج النّص، بحث فيما يكون به الملفوظ نصّا، المركز الثّقافي العربيّ، بيروت، ط1، 1993م.

14- بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، اربد، الأردن، ط1، (1427هـ ، 2007 م).

15- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة عين البيان، الجزائر، ط1، 2005.

16- سعيد حسن بحيري، علم لغة النّص، المفاهيم والاتّجاهات، الشّراكة المصريّة العالميّة للنّشر، لوثجمان، 1994م.

17- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التّدريس، سلسلة طرائق التّدريس، دار الشّروق للنشر والتّوزيع، ط1، 2003.

18- صبحي إبراهيم الفقّي، علم اللّغة النّصي بين النّظرية والتّطبيق، دار قباء للطّباعة والنّشر، القاهرة، ط1، 2000.

19- طه علي حسين الدليمي، سعاد الكريم الوائلي، اللّغة العربيّة مناهجها وطرق تدريسها، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2003.

20- عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية، تحليل مناهج اللغة العربية، رؤية نظرية تطبيقية، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمان، ط1، 2009.

21- عبد العزيز حمّودة، المرايا المحدّبة: من البنيويّة إلى التّفكيك، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، دط، 1998.

22- عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفنّي لمدرسيّ اللّغة العربيّة، وزارة التربيّة والتّعليم، دار المعارف، القاهرة، ط14، 119م.

23- عبد الكريم غريب، استراتيجيات الكفايات وجودة تكوينها، منشورات عالم التربية، ط3، 2003.

24- عبد اللطيف الفرابي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، الرباط، دار الخطابي، ط1، 1994م.

25- عبد الله قلي، مدخل إلى علم التربية، سلسلة من بعد، وزارة التربية الوطنية ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجزائر، 2005-2006.

26- عطا الله أحمد وآخرون، تدريس التّربية البدنيّة والريّاضية، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009

27- زكرياء إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار المعرفة، الجامعيّة، ط1، 2005م.

28- كمال زيتون، التّدريس نماذجه ومهاراته، المكتب العلمي للكمبيوتر والنّشر والتّوزيع، الإسكندرية، 1997.

29- مجدي عزيز إبراهيم، الأصول العلمية التدريس، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، مكتبة الأنجلو مصرية، ط3، 2000.

30- محمد الأخضر الصّبيحي، مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقه، الدّار العربيّة للعلوم ناشرون، ومنشورات الاختلاف، ط1، الجزائر، 2008.

31- محمد الدريج، الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، سلسلة المعرفة، 2004.

32- محمد الصّالح الحثروبي، مدخل إلى التّدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2002.

33- مصطفى السّايح، اتّجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية والرياضيّة، ط1، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنيّة، الإسكندرية، 2001.

34- مصطفى خليل الكلسواني، زهدي محمد عيد، حسين حسن قطناني في تذوق النّص الأدبي، دار صفاء للنّشر والتوزيع، عمان، ط2، 1435هـ/2014م.

35- ناصر حامد أبو زيد، مفهوم النّص: دراسة في علوم القرآن، المركز الثّقافي العربيّ للطّباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان ط3، 1996م.

36- وليد أحمد جابر، تدريس اللّغة العربيّة مفاهيم نظريّة وتطبيقات علميّة، دار الفكر، عمان، الأردن، ط4، 2002.

المصادر:

37- وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجديدة في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (الشعب الأدبية).

38- وزارة التّربية الوطنية، اللجنة الوطنيّة للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتّكنولوجي، اللّغة العربيّة وآدابها، شعبة آداب وفلسفة/لغات أجنبية، مارس 2006.

39- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)، الجزائر، مارس 2006م.

40- وزارة التربية الوطنية، سند تربوي موجه لمفتشيّ وأساتذة مادة اللّغة العربيّة وآدابها، الجزائر، 2016- 2017م.

41- وزارة التربية، الكتاب السّنوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2000.

42- وزرارة التّربيّة الوطنيّة، مديريّة التعليم الابتدائي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، أفريل 2003.

43- وزرارة التّربية الوطنية، كتاب اللّغة العربيّة وآدابها، السّنة الثّالثة ثانوي شعبة الآداب والفلسفة/لغات أجنبية، 2013/2012.

44- الكتب المترجمة

45- جوليا كريستيفا، علم النّص، ترجمة: فريد الزاهي، الدّار البيضاء، المغرب، دار توبقال للنشر والتّوزيع ط2، 1997.1991.

46- الرسائل الجامعية

47- حسين خمري، نظرية النص الأدبي في النقد المعاصر(مقاربة سيميائية) رسالة دكتوراه، جامعة قسنطينة، الجزائر، السنة الجامعية 1997.1996.

48- عرباوي خديجة، المقاربة بالكفاءات، إصلاح المنظومة التربويّة الجزائريّة، مذكرة لنيل شهادة الماستر في العلوم السياسيّة، تخصّص تنظيم سياسي وإداري، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2014/2013.

49- المجلات

1- عبد المالك مرتاض، القراءة بين القيود النّظريّة وحريّة التّلقيّ، مجلة تجليّات الحداثة، ع4.

المواقع الالكترونية

1. www.ithadelkobelarab.com, 10:07, 14/03/2012
2. https//ar.wikipédia.org13:24, 23/02/2016,

فهرس المحتويات

الشكر والعرفان

الإهداء

المقدمة..... أ

المدخل: مفاهيم ومصطلحات

تمهيد 02

1. مفهوم التّدريس 03
2. مفهوم النّص..... 05
3. مفهوم الأدب..... 07
4. تعريف التّعليميّة 08
5. المقاربة النّصيّة..... 11

الفصل الأوّل: النّص الأدبيّ في ضوءِ المقاربة بالكفاءات

المبحث الأوّل: النّص الأدبي..... 14

تمهيد 14

1. مفهوم النّص الأدبيّ 16
2. مفهوم النّص في الموروث العربي 17
3. مفهوم النّص في الثّقافة الغربية 18
4. أهميّة الأدب..... 20
5. أنماط النّصوص ومؤشّراتها 21
6. أهداف تدريس النّص الأدبي 25

خلاصة.....26

المبحث الثّاني: المقاربة بالكفاءات..... 27

تمهيد 27

1. مفهوم المقاربة بالكفاءات 27
2. مفهوم الكفاءة..... 29
3. أنواع الكفاءات 31
4. مستويات الكفاءة..... 33
5. أهداف المقاربة بالكفاءات 34
6. أهمية المقاربة بالكفاءات..... 34
خلاصة..... **36**

الفصل الثاني: واقع تعليمية النص الأدبي من خلال المنهاج التربوي

تمهيد 38

1. تعليميّة النّص الأدبي من خلال المنهاج التّربويّ 39
2. المحتويات..... 43
3. طريقة تدريس النص الأدبي 48
4. التقويم 62

خلاصة..... 69
خاتمة..... 72
قائمة المصادر والمراجع..... 75
فهرس المحتويات..... 80

الملخص:

يندرج هذا البحث في اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغة العربية، لأنه يتناول بالدراسة موضوعا موسوما ب: "واقع تدريس النص الأدبي في المرحلة الثانوية دراسة وصفية تحليلية شعبة آداب وفلسفة أنموذجا" هادفا إلى تسليط الضوء عن واقع تدريس النص الأدبي في ظل النظام التعليمي الجديد، ومعرفة مدى نجاعة هذا المنهاج في تحقيق الكفاءات التي تحددها ملامح خروج التلميذ من السنة الثالثة من التعليم الثانوي، نظرا للأهمية التي يتميز بها النص الأدبي فهو يشتمل على أبعاد تمكن المتعلم من استغلالها على المستوى النفسي والوجداني والعقلي، وذلك من خلال مقارنة ما ينص عليه المنهاج في أهدافه ومحتوياته وطرائقه وتقويمه، ومقارنة كل ذلك بما هو كائن ومطبق في المدرسة الجزائرية.

Résumé :

Cette recherche est incluse dans la linguistique appliquée et l'enseignement de la langue arabe, car elle traite de l'étude comme sujet de « la réalité de l'enseignement du texte littéraire au secondaire, d'une étude descriptive et analytique, d'une division de la littérature et de la philosophie comme modèle ».

Il s'agit de faire la lumière sur la réalité de l'enseignement du texte littéraire dans le nouveau système éducatif, et de connaître dans quelle mesure. Ce programme est efficace pour atteindre les compétences déterminées par les caractéristiques de la sortie de l'élève de la troisième année de l'enseignement secondaire.

En raison de l'importance du texte littéraire, il comprend des dimensions qui permettent à l'apprenant de les exploiter sur le plan psychologique, émotionnel et mental.

C'est en comparant, ce qu'est le programme dans ses objectifs, son contenu, sa méthode et sa présentation, et en comparant tout cela avec ce qui est présent et que nous appliquons dans l'école algérienne.

Summary:

This research is included in Applied Linguistics and Arabic Language Teaching as it deals with the study as a subject of:" the reality of literary text teaching in secondary school, descriptive and analytical study, division of literature and philosophy as a model".

The aim is to shed light on the reality of the teaching of the literary text in the new educational system, and to know to what extent this program is effective in achieving the skills determined by the characteristics of the student's exit from the third year of secondary education.

Due to the importance of the literary text, it includes dimensions that allow the learner to exploit them on a psychological, emotional and mental level.

It is by comparing what the program is in terms of its objectives, its content, its method and its presentation, and by comparing all this with what is present and that we apply in the Algerian school.