الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

جامعة 08 مـاي 1945 قالمـــة
كلية الآداب و اللغات
قسم اللغة و الأدب العربي

UNIVERSITE 08 MAI 1945-GUELMA
Faculté : des lettres et des langues.

الرقم:..... N° :.....

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة الماستر

تخصص لسانيات تطبيقية و تعليمية اللّغة العربية

تعليمية النّص الأدبي في ضوء المقاربة النّصية

السّنة الثانية من التّعليم الثّانوي – انموذجا –

دراسة وصفية تحليلية

إعداد الطالبة:

أسمـــاء زريق

تاريخ المناقشة: جوان 2016

عبد الباسط ثماينية	رئيسا	أستاذ مساعد – أ–	جامعة 08 مـاي 1945
الطّاهر بلعز	مقررا و مشرفا	أستاذ محاضر – ب–	جامعة 08 مـاي 1945
أمال بوشحدان	ممتحنا	أستاذ مساعد – أ–	جامعة 08 مـاي 1945

السنة: 2016/2015

شكر و عرفان

الشّكر لله عزّ و جلّ على عظيم فضله، مُوضِّحُ الرّؤى و مبدّد الحُجَبْ له نحمد الله الذي قدّرني على شرب جرعة ماء من هذا العلم الواسع، فالعلم لا يتمّ إلّا بالعمل، و إنّ العلم كالشّجرة، له الحمد على إنعامه عليّ في إنجاز هذا البحث.

كما أتقدّم بأسمى معاني الشّكر و العرفان و كل كلمات التّقدير و الاحترام إلى الأستاذ المفضال " الطّاهر بلعز" الذي كان لي خير مرشد اهتديت به لما أسداه لي من نصائح قيّمة و ملاحظات.

كما أتقدّم بالشّكر الجزيل إلى أسرتي على ما أمدّته لي من دعم مادّي و معنوّي.

كما أتقدّم بكل معاني الامتنان إلى أساتذة اللّغة العربيّة و آدابها و زميلاتي.

كما أتقدم بكل معاني الامتنان إلى الأستاذ الفاضل" بلقريني عمّار" الذي أعانني أثناء فترة التربّص، و كاتب مذكّرتي "سفيان" جزاهم الله عنّي خيرا.

و أتقدم بالشّكر الجزيل لكلّ من ساعدني من قريب أو بعيد و لو بكلمة طيّبة.

الإهداء

أُهدي ثمرة جهدي الّتي طالما تمنّيت إهداءها و تقديمها في أحلى طبق إلى التي حملتني وهنًا على وهن، و قاست و تألّمت لألمي، إلى من رعتني بعطفها و حنانها، إلى أوّل كلمة نطقت بها شفتاي أمّي الحبيبة "وردة"

إلى الذي عمل و كدّ و جدّ فقاس ثمّ غلب حتى وصلت إلى هدفي هذا إلى المصباح الذي لا يبخل إمدادي بالنّور والدي العزيز "السّعيد"

إلى إخوتي الأعزّاء: زكريّاء و موسى.

إلى صديقاتي العزيزات: سميّة، أمينة، بثينة، فاطمة إلى كلّ من ساعدني.

إلى من مدّ لي يد العون، و حقّق لي أمنيّة التّميز، الدّكتور الفاضل"الطّاهر بلعز"

إلى كل من يقع نظره على هذا الجهد المتواضع قارئ أو طالب علم، أهديكم هذا العمل المتواضع عسى أن يجعله الله علما نافعا و عملا مقبولا.

مقدمـــة:

دخلت وزارة التربية الوطنية الجزائرية في العقد الثاني من القرن الحادي و العشرين الميلادي مرحلة تاريخية هامة في مسار نظامها التعليمي، حيث تبنت لإصلاح المنظومة التربوية نموذج التدريس بمقاربة الكفاءات كاختيار بيداغوجي في ظل التحولات العالمية الجديدة.

إنّ التّطورات التي مسّت المنظومة التربوية في الجزائر اقتضتها التّغيرات المحيطة بالمدرسة الجزائرية، و تغيرات راعت فيها البيئة و التراث الفكري و خصوصيات اللّغة العربية في الجزائر و في مؤسساتها التّعليمية، فاللّغة هي قوام الفعل التّعليمي التّعلمي، و لهذا فهي عصب الحياة في المنظومة التربوية، فالحديث عن إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر يعني إصلاح المناهج التعليمية و التربوية و كذا المقاربات و طرق التّدريس و الوسائل التّعليمية بصفة عامة.

فالنّظام التّربوي يعكس طموحات الأمة، و يكرس اختياراتها الثّقافية و الاجتماعية و يسعى في حركية دائمة إلى إيجاد الصيغ الملائمة لتنشئة الأجيال تنشئة اجتماعية تجعل منهم مواطنين فاعلين قادرين على الاضطلاع بأدوارهم الاجتماعية و الثّقافية و الاقتصادية على الوجه الأكمل.

هذا التّوجه نحو إصلاح المنظومة التّربوية هو محاولة ترقية اللغة العربية بالاعتماد على طرائق جديدة في تعليمها، فقد استفادت اللّغة العربية من هذه الجهود الحديثة خاصة المبنية على المقاربة النصية، بالنظر إلى النص على أنه مستويات مختلفة لا تتجزأ تمكن المتعلم من إنتاج اللّغة حسب المواقف و الأنشطة التّعليمية، و بالتالي شهد العالم حركة ديناميكية نشيطة في مراجعة و تحديث المناهج في مختلف أطوار التعليم بما فيه مرحلة التعليم الثّانوي.

نظرا لهذه الأهمية التي تحتلها المقاربة النّصية في حياتنا العلمية و الاجتماعية، و لما كان لتعليم النّص الأدبي سواء في الجامعة أو في المرحلة الثّانوية أو في أي مرحلة تعليمية دور كبير في تكوين المتعلم مع ما يتخبط فيه هذا الأخير من مشكلات أهمها تدني مستواه في اللّغة العربية.

إذ شغل موضوع المقاربة النّصية و تدريس النّصوص المقاربة بالكفاءات مبلغ اهتمامي خاصة إذا ما أخذ هذا الموضوع في ضوء الدراسات الحديثة التي تتّخذ من النّظريات النّصية و تحليل الخطاب اتجاها رائدا في إطار تعليميّة النّصوص، و قد وسمته بـ " تعليمية النّص الأدبي في ضوء المقاربة النّصية السنة الثانية من التعليم الثانوي-أ نموذجا- " تناولته بالدراسة و التّحليل، حاولت من خلاله التعرف على واقع المقاربة التّعليمية للنّص الأدبي و مدى استيعاب المتعلم لها، و ما حققته هذه المقاربة من انجازات و تغييرات في المرحلة الثّانوية خاصة، إضافة إلى إظهار الأهمية التي تؤديها المقاربة النّصية في تدريس النّصوص الأدبية.

و قد وقع اختياري على هذا الموضوع بدوافع موضوعية و أخرى ذاتية.

أما الدوافع الموضوعية أجملها فيما يلي:

– قلة الدّراسات اللّسانية التّطبيقية حول هذا الموضوع المتعلق بالمقاربة النّصية، خاصة في تدريس اللّغة العربية في إطار المقاربة بالكفاءات التي تبنتها المنظومة التّربوية الجزائرية حديثا.

– ضرورة تعرّف المدرس و المعلّم على أهمية المقاربة النّصية في تدريس اللّغة العربية لما للمقاربة النّصية من دور فعّال في تدريس مختلف المواد الدّراسية.

– و باعتبار أنّ المقاربة النّصية هي محور العملية التّعليمية التّعلمية في ضوء المفاهيم الجديدة لتدريس اللّغة العربية.

– أما الدّوافع الذّاتية، فتلخصها رغبتي في البحث في علم اللّسانيات التّطبيقية عامة و التّدريس خاصة، إضافة مشكلة البحث التي ظلّت تدفعني إلى الولوج في حيثياتها و خباياها، هذه جملة الانشغالات التي ما فتئت تؤرقني و تقض مضجعي طيلة فترة الدّراسة، مما جعلني أقتحم هذا الموضوع.

و تتجسّد إشكالية موضوع مذكرتي هذه في التساؤلات الآتية:

– إلى أي مدى تستثمر المقاربة النّصية في تدريس اللّغة العربية في مرحلة التّعليم الثّانوي بعامة و بخاصّة في السّنة الثّانية من التّعليم الثّانوي؟

– ما مدى تحقيق النّصوص الأدبية الأهداف المسطرة في المنهاج التّربوي؟

– ما الأسباب و العوامل التي تحول دون تحقيق النتائج المتوخاة من تدريس النّصوص في المدرسة الجزائرية؟

كل هذه الأسباب و أخرى دفعتني لاختيار هذا الموضوع و دراسته و محاولة إثرائه بأفكار جديدة تفتح الباب أمام دراسات أخرى من شأنها الوصول إلى أحسن ما توصل إليه هذا البحث.

و قد جمعت بين جملة من المناهج و التّقنيات كالاستقراء و الوصف و التحليل و الاستنتاج تبعا لطبيعة موضوع البحث، الذي امتاز بالجمع بين النّظري و التّطبيقي، و تفعيلها معا و معالجة الاستبيانات الموجهة لعينة من الأساتذة و الخروج في نهاية المطاف بالاقتراحات و التّوصيات التي اعتبرها نظرة استشرافية تنبؤية لمستقبل تدريس النّصوص في ضوء المقاربة بالكفاءات في مدرستنا الجزائرية التي كونت إصلاحات جمة نتطلع من خلالها أفاق مستقبلية واعدة.

كما اقتضت المنهجية المتبعة في هذا البحث أن يقسم إلى مدخل، و فصلين (نظري و تطبيقي)، تسبقها مقدمة، و تتلوها خاتمة.

تناول مدخل البحث الموسوم بـ: مفهوم التّعليمية في ضوء التّدريس بمقاربة الكفاءات و التي قسمته إلى ثلاثة عناصر: مفهوم العملية التّعليمية لغة و اصطلاحا، موضوع التّعليمية، و أخيرا مكونات العملية التّعليمية.

أما الفصل النّظري الموسوم بـ: " النّص الأدبي في ضوء مفهوم المقاربة النّصية "، و الذي قسمته إلى مبحثين، تناولت في المبحث الأول: مفاهيم مصطلحية، حاولت من خلالها الوقوف عند مفهوم النّص لغويا حيث تطرقت إلى أهم المفاهيم التي تساهم في ضبط حد النّص، ثم المفهوم الاصطلاحي للنّص، ثم مفهوم الأدب و مفهوم النّص الأدبي، ثم مفهوم المقاربة اللّغوي و الاصطلاحي وصولا إلى مفهوم المقاربة النّصية في المناهج و الوثائق المرافقة، و أهميتها.

و تناولت في المبحث الثّاني المعنون بـ: تقسيم النّصوص التّعليمية ، حاولت من خلاله التّطرق إلى: أقسام النّصوص و المقسمة إلى قسمين: النّص الشعري و أغراضه، و النّص النثري و فنونه ثم أنواع النّصوص و المقسمة إلى ثلاثة أنواع تتمثل في: النّص التواصلي، نص المطالعة الموجهة و النّص الأدبي ، تناولت في كل نوع مفهوم و خطوات تدريسه، ثم توقفت عند أنماط النّصوص و مؤشراتها، و أخيرا أهمية النّص الأدبي في العملية التعليمية التّعلمية.

اشتمل الفصل التطبيقي بـ" تعليميّة النّص الأدبي دراسة ميدانية تحليلية تقويمية" على المباحث التالية:

أولا: لمحة عن التّعليم الثّانوي درست فيه مفهوم المرحلة الثّانوية ثم أهميتها ثم أهدافها.

ثانيا: تعليميّة النّصوص في ضوء المنهاج التربوي، و فيه توقفت عند الكشف عن الكفاءات المستهدفة من خلال المنهاج في السنة الثّانية من التّعليم الثّانوي (ملمح الدخول و ملمح الخروج) و أهمية أهداف تدريس النّصوص الأدبية.

ثم محتويات النّصوص المقررة في البرنامج السّنوي للسّنة الثّانية من التّعليم الثّانوي و منهجية و خطوات تدريس النّص الأدبي ثم تطرقت إلى نماذج تطبيقية لتدريس النّصوص وفق المقاربة النّصية، حاولت أن أبيّن من خلالها كيف تدرّس و تحلّل النّصوص المختلفة في الكتاب المدرسي.

و الجانب الميداني يضم:

الإطار التّحليلي للدّراسة التّطبيقية و الميدانية و تضمّن في أوّل مطلب له، تحليل و تفسير البيانات، و في الثّاني النّتائج العامّة للاستبيان.

و أخيرا ختمت بحثي بجملة من النّتائج التي توصّلت إليها أثناء الدّراسة و التّحليل و دعمتها بجملة من التّوصيات و المقترحات.

و لا يفوتني ذكر بعض الصّعوبات التي اعترضت طريق بحثي التي يبقى أهمها نقص الدّراسات التّطبيقية الحديثة التي تناولت بالبحث تعليميّة النّص الأدبي في ضوء المقاربة النّصية في المدرسة الجزائرية، و بالتّالي حداثة عهد المقاربة النّصية بالعمليّة التّعليميّة.

فالصّعوبات التي واجهتني أثناء الدّراسة في الجانب التّطبيقي أكثر منه في الجانب النّظري بالنّسبة إلى العراقيل الميدانية (الاستبانة)، و التي تتطلب جهدا كبيرا، إضافة إلى ضيق الوقت الذي قمت فيه بتوزيع الاستمارات على الأساتذة و الإجابة عليها، أمّا في الفصل النّظري واجهتني مشكلة قلّة بعض المراجع.

و تذييلا للصّعوبات التي واجهتني استعنت أولا بالله و برغبتي الشّديدة في تناول هذا الموضوع ثانيا، و ثالثا بمصادر تخصّ المنظومة التّربوية الجزائريّة في ضوء الإصلاحات الجديدة، أذكر منها على سبيل التّمثيل: السّندات الرّسمية الصّادرة عن الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، كالمنهاج و الكتب و الدّلائل و الوثائق المرافقة و إصدارات الدّيوان الوطني للوثائق التّربوية، و المركز الوطني للبحث في التّربية و المعهد الوطني، و غيرها من المراجع التي أنارت لي دور البحث.

و ذيّلت بحثي هذا بخاتمة يليها فهرسة لقائمة المصادر و المراجع، من ثم محتويات البحث.

و في الأخير لا يسعني إلاّ أن أتقدّم بجزيل الشّكر و أسناه وفائق التّقدير و أسماه إلى أستاذي المشرف المفضال **الدّكتور "الطّاهر بلعز"** الذي لولاه لما استوى البّحث.

و الحمد لله الذي بنعمته تتم الصّالحات و تيسّر الطّاعات، و نسأل الله تعالى أن يجعل عملنا خاصا لوجهه الكريم، و أن يوفّقنا لما يحبّه و يرضاه.

مفهوم التعليمية:

كثر الحديث في السنوات الأخيرة عن علم من علوم التّربية، ألا و هو التّعليمية، حيث كانت التّعليمية من قبل مرتبطة بالوسائل إذ يقال الوسائل التّعليمية aides didactique لذلك نجد مصطلح التّعليمية يعود في اللّغة الإغريقية إلى كلمة didakikos و تعني ما هو خاص بالتّربية ، و قد عنون المربي التشيكي " أجان أموس كومنيوس" أحد كتبه بعنوان: " التّعليمية الكبيرة ".

لغة:

ورد في لسان العرب لابن منظور ما يلي: " عَلِمَ الأَمْرَ و تعلَّمه، أَتْقَنَهُ، و نقول: عَلِمْتُ الشَّيء بمعنى عَرَفْتُه و خَبَرْتُه، و عَلِمَ الرَّجُل، خَبَرُه، و أَحَبَّ أن يُعْلِمَهُ، أي يُخْبِرَهُ".[1]

كما يقول الأستاذ " حنفي بن عيسى " : "كلمة تعليميّة" مصدر لكلمة تعليم ، و هذه الأخيرة مشتقة من علم أي وضع علامة أو سمة من السّمات للدّلالة على الشّيء دون إحضاره".[2]

فالتّعليمية إذن، هي تعلّم الشّيء و معرفته و العلم بسماته و علاماته.

إصطلاحا:

و هي المفهوم الإصطلاحي كما يلي:

يعرف سميث آب (1962) التعليمية بأنها: " فرع من فروع التربية،موضوعها خلاصة المكونات و العلاقات بين الوضعيات التربوية،و موضوعاتها ووسائطها ووسائلها و كل ذلك في إطار وضعية بيداغوجية ،وبعبارة أخرى يتعلق موضوعها بالتخطيط للوضعية البيداغوجية و كيفية مراقبتها و تعديلها عند الضرورة".

و يعرفها ميالاري (1979) بأنها: " مجموعة طرق و أساليب و تقنيات التعليم ".

أما بروسو (1983) : " فيرى أن الموضوع الأساسي للتعليمية هو دراسة الشروط اللازم توفرها في الوضعيات أو المشكلات التي تقترح للتلميذ،قصد السماح له بإظهار الكيفية التي يشغل بها تصوراته المثالية أو برفضها".

و يقول أيضا: " أن التعليمية هي تنظيم تعلم الآخرين".[3]

و يقول في موضوع أخر: " إن التعليمية هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يندرج فيها الطالب لبلوغ أهداف معرفية عقلية أو وجدانية أو نفس حركية".

---

[1] ابن منظور الأنصاري الإفريقي، لسان العرب، منشورات محمد علي بيضون، التحقيق عامر أحمد حيدر، النشر كتب السنة و الجماعة، دار الكتاب العلمية، بيروت، القاهرة، مادة (علم) ج12، ص 486

[2] عبد الله قبلي، مدخل الى علوم التربية، د،ط،د،ت، ص 26

[3] وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين، وحدة اللغة العربية، 8 مادة التعليمية العامة و علم النفس، جويلية 1999، الإرسال الأول، ص 02.

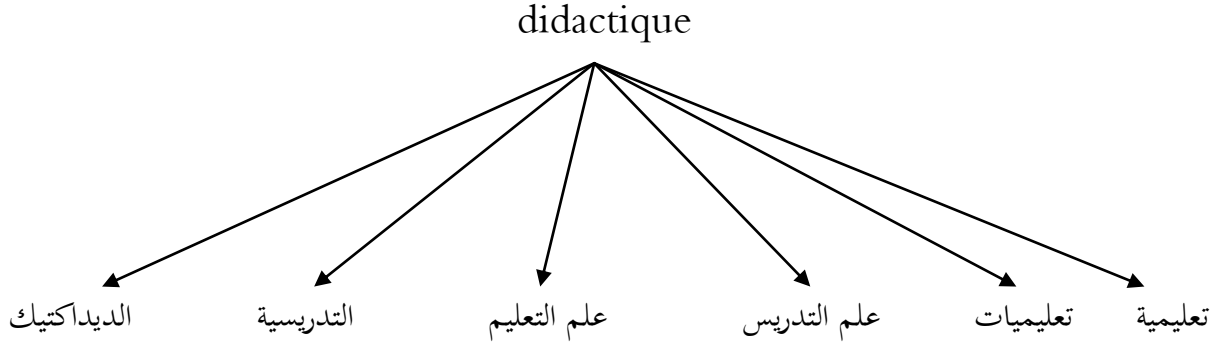
كما تعرف التعليمية بأنها: " علم جديد موضوعه دراسة عمليات التعليم و التعلم من زاوية المعرفة من خلال بحوث تجريبية بغية تشخيص مشكلات تعليم هذه المادة أو تلك و تحسين مردوديتها"[1]

إذن نستنتج من التعاريف السابقة بأن التعليمية :

- علم من علوم التربية تبنى على مبادئ و قواعد و نظريات.
- هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتعلم لبلوغ هدف عقلي او وجداني او حسي حركي.
- نجدها ترتبط بشكل رئيسي على المحتوى و المواد الدراسية، من حيث المادة العلمية التي تكتسبها، و كيفية التخطيط لها، و كذا الوسائل المستخدمة و الطرق و الأساليب ووسائل التقويم، من اجل تحقيق الأهداف المنشودة.
- تمنح المبادئ و الأساليب الضرورية كل المشكلات المتعلقة بالمحتوى و المعرفة و كذا بطرق التعليم و تنظيمه.

يرد مفهوم التعليمية في التداول العربي من حيث كونه مصطلحا متضاربا و مختلفا مما يطرح إشكالية على مستوى الدراسة و البحث ، و قد يكون مرد هذا الاختلاف ناجما عن ترجمة و نقل مصطلح (didactique) من اللغة اللاتينية باعتبار أن اللغة العربية ثرية بمفرداتها، فقد تداولته الكتب و المؤلفات بعدة مفاهيم.

نذكر منها هذا التنوع الذي يوضحه الشكل الأتي:



تتفاوت هذه المصطلحات من حيث الاستعمال ففي الوقت الذي اختار بعض الباحثين استعمال " ديداكتيك " تجنبا لأي لبس في مفهوم المصطلح، نجد باحثين آخرين يستعملون مصطلح " علم التدريس " و " علم التعليم " و باحثين آخرين قلائل يستعملون مصطلح " تعليميات " مثل لسانيات و رياضيات ... الخ، غير أن المصطلح الذي شاع في الاستعمال أكثر من غيره هو " التعليمية "[2].

[1] وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين وحدة اللغة العربية، م،س، ص 03

[2] بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق، عالم الكتب الحديث، اربد، الأردن ط1، (1427هـ،2007) ص 08.

أما في الفرنسية فكلمة didactique (تعليمية) التي اشتقت من كلمة didactiss اليونانية و تعني " فلنتعلم " أي يعلم بعضنا البعض ، أو أتعلم منك ، أعلمك ، و كلمة didaktiko تعني التعليم، و كانت اللفظة تطلق للدلالة على:

" نوع من الشعر يدور موضوعه حول غرض مذهب متعلق بمعارف علمية أو تقنية "[1]

نخلص إلى أن: التعليمية هي تخصص جديد يعمل على نقل تدريس المواد التعليمية من الصيغة الفنية إلى طابع علمي تحليلي، و هو بالنسبة للبعض فن التدريس، و علم مساعد للبيداغوجيا ، أو هي الدراسة العلمية لطرق و تقنيات (علم التدريس) و أشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة.

موضوع التعليمية:

تطرح موضوعات عديدة على بساط البحث في التعليمية، إذ يمكن أن يهتم المتخصص فيها بعدة اهتمامات لا تنحصر في المادة وحدها، و إنما تمتد لتشمل كل ما يتعلق بالعملية التعليمية في مختلف إبعادها و مساراتها في ترابط و تناسق و انسجام بين مختلف عناصرها المكونة لنظام التعلم و التعليم الذي يمكن تفصيله كما يلي:

1/ معرفة عينة المتعلمين من هم؟ أصغار أم كبار؟ و ما هو مستواهم المعرفي و معرفتهم السابقة بمواد التخصص الذي يدرسونه، و بالمادة التي سيدرسونها مجددا؟ و ما هي خصوصيتهم النفسية و الاجتماعية، و خصائصهم كجماعة من المتعلمين يضمهم قسم واحد؟ و الخصائص المميزة لهم كأفراد؟.

فالإجابة عن هذه الأسئلة تمكن الباحث في التعليمية من تحديد حوافز المتعلم و دوافعه المختلفة نحو التعلم و موقفه من المادة و علاقته بالمحيط و استعماله للغة.

2/ المعلم: في هويته و تكوينه و خصائصه النفسية و المعرفية و الاجتماعية و علاقته بالتوجيهات العامة للتعليم و أساليب ممارسته و طرائق تبليغه و أدائه.

3/ المحتوى: و يتمثل في كل ما يمكن تعليمه و تعلمه و جملة المعارف العلمية و الفنية المكونة لمحتوى البرنامج المقرر، فيمكن الباحث في التعليمية أن يدرس المحتوى التعليمي دراسة وصفية أو تحليلية، أو مقارنة أو من منظور اللسانيات الاجتماعية أو النفسية من اجل تحديد مقاييس انتقاء المادة بدقة، ففي تعليمية اللغة مثلا، توجد عدة مبادئ لاختيار المادة اللغوية فليس كل ما في اللغة ضروري للمتعلم، إذ يقتصر المتعلم في تعبيره الشفوي و الكتابي على بعض العناصر اللغوية دون غيرها، فلا يستعمل كل ما في اللغة مهما كانت درجة ثقافته و سعة ثروته

[1] عبد الله قبلي، مدخل الى علوم التربية، م، س، ص 27

اللغوية، و هذا القدر المشترك في الاستعمال بين الناس جميعا لتأدية الأغراض التبليغية الضرورية هو الذي يحتاجه المتعلم.

يقول الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح في هذا المقام: " لا يحتاج المتعلم إلى كل ما هو ثابت في اللغة للتعبير عن أغراضه بل تكفيه الألفاظ التي تدل على المفاهيم العادية و بعض المفاهيم العلمية و الفنية أو الحضارية مما تقتضيه الحياة العصرية، أما اللغة التقنية التي سيحتاج إليها بعد اختياره لمهنة معينة تم الثروة اللغوية الواسعة فهذا سيكون من مكتسباته الشخصية يتحصل عليها على ممر الأيام في مسيرته الثقافية و في تلقيه الدروس غير دروس اللغة. و ليس كل ما في اللغة يناسب الطفل او المراهق من حيث الألفاظ و التراكيب في مرحلة معينة من مراحل نمو الطفل و ارتقائه.[1]

و بإمكان الباحث في تعليمية اللغات أن يقوم بإحصاء المستوى الافرادي للغة من اجل تحديد عناصرها اللازمة للتعليم و ذلك تسهيلا لعمل المتخصص في تعليم اللغات، لان الإحصاءات وسيلة فعالة تمكن الباحث من إجراء تحليلاته و مقارناته بين الطرائق المختلفة ليعرف مواطن الضعف فيها و يقترح لها حلولا مناسبة.

4/ مؤسسة التعليم: أين تقع؟ في بيئة اجتماعية مدنية أم ريفية؟ و هل هي قادرة على توفير وسائل العمل اللازمة؟ و ما هي القوانين التي تسيرها؟.

5/ معرفة الأهداف: ما نوعها؟ أهي عامة أم خاصة أم إجرائية؟ و هل تتعلق بمهارات عامة أم بمعارف معينة؟ و من يختارها و يحددها؟ فقد جلبت أنظار الاختصاصيين في التعليمية أهمية الأهداف في نظام التعليم بغية الوصول إلى الطريقة المثلى التي توضح لنا كيف نؤسس تعليمية ما على أهداف تربوية تعليمية مدروسة بدقة.

6/ الأنشطة: أي ما هي الأنشطة التي يقوم بها المعلم في تبليغه لمعلوماته و التي تتعلق بمهارات السمع و الكلام و القراءة و التصحيح؟ فهناك أنشطة شفوية و أخرى كتابية و لا يمكن الاهتمام أو الاكتفاء بجانب واحد منهما و إنما بينهما انسجام و تكامل، ثم إن هذه الأنشطة منها ما يتعلق بالمعلم و منها ما يتعلق بالمتعلم و لذلك تسمى الأنشطة التعليمية – التعليمية "، فمن ذلك مثلا إتاحة فرص الحديث للمتعلم عن موضوعات ضمن سياقات مختلفة مع بقية المتعلمين داخل القسم، و ما يتطلبه ذلك من تبادل للأدوار بينهم و إنماء لملكتهم التبليغية، كما يمكن تشجيع المتعلمين على الإنصات الجيد مع التحلي بالصمت في حالات الاستماع المختلفة و الاستعداد للرد السريع شفويا، و معرفة متى يكون ذلك، و متى يلتمس الكلمة و التمييز بين أنواع الخطابات التي توجه إليه و أغراضها المختلفة و ما إذا كانت بغرض الإقناع أو التوضيح أو التأثير أو لفت الانتباه إلى أمر ما أو الاستدلال و

[1] بشير ابرير، تعليمية بين النظرية و التطبيق، م، س، ص 11

المحاجة، و التكلم بجرأة ووضوح باستعمال جمل مفيدة و عدم الاقتصار في الإجابة على كلمة واحدة و تمرينهم أيضا على آداب الحديث و المناقشة، و لابد من التأكيد على الأنشطة الكتابية أيضا لأهميتها في إكساب المتعلم ملكة التفكير النافذ، فكتابة الموضوعات و التعليق عليها و تلخيصها ووضعها في رؤوس أقلام من شانها أن تطور استراتيجيات متقدمة في التفكير، فالأعمال الكتابية ذات طبيعة خلاقة،حيث تدفع إلى التفكير المتعمق و أعمال الذهن و توجيهه نحو اكتشاف المعاني و الأفكار و العلاقات.[1]

و نشير في كل هذا إلى أن دور المعلم يكمن في تدخلاته المنهجية و توجيهاته الضرورية فقط و يمكن أن يبقى جانبا في بعض الحالات اللازمة فلا يتدخل في كل صغيرة أو كبيرة ليدع المجال للتلاميذ يعبرون بأنفسهم عن أنفسهم و يتخاطبون، فذلك يؤدي إلى روح التنافس المثمر و تقوية دوافع التلاميذ نحو التعلم.

7/ الوسائل: التي يمكن استعمالها في أداء العملية مثلا:

هل قسم؟ أم مخبر؟ هل كتاب أم مطبوعة أم صور أم أشرطة؟...الخ.

8/ النتائج: التي تم تحقيقها فعلا، و هل تم تحقيق الأهداف المحددة؟ و ما نسبة ذلك التحقق أو النجاح؟ و هل بإمكان المتعلمين أن يشاركوا في تقويم النتائج المتوصل إليها؟

و ما هي الثغرات التي ظهرت و التي من اللازم سدها؟ و ما هي الصعوبات التي تواجه المعلمين و المتعلمين معا في التعليم و التعلم؟ و هل يتعلق الأمر بالطريقة أم بالمتعلم؟ أم بالمحتوى أم بالوسائل أم بالمعلم باعتباره العنصر الأول في العملية التعليمية؟.[2]

إن ما يمكن أن يبحثه المتخصص في التعليمية يمكن أن نلخصه في ما يلي:

متعلمون لديهم دوافع و حوافز نحو التعلم و اكتساب المعارف و الخبرات يكونون في علاقة مع معلم الذي يكون بمثابة المرشد و الموجه و المعلم فهو الذي يقدم المادة العلمية لهم بأساليب و طرائق معينة حسب المستويات و الفئات العمرية من خلال تقديم المحتوى و البرنامج المقرر، داخل مؤسسة معينة من اجل تحقيق أهداف و غايات باكتساب المتعلم معارف جديدة و فهمها و محاولة تطبيقها في حياته و تتحقق هذه الأهداف عن طريق أنشطة و مهارات تتم في نسق منسجم و متكامل، و بمساعدة الوسائل المستخدمة في العملية التعليمية، يتمكن في النهاية من بلوغ نتائج جيدة و تحقيق النتائج و تخطي الصعوبات و العوائق.

[1] بشير ابرير، تعليمية بين النظرية و التطبيق، م، س، ص 12، 13.

[2] نفس المرجع السابق ص 14.

تلكم هي أهم العناصر التي يتم من خلالها التواصل البيداغوجي و الديداكتيكي الفعال بين المعلم و المتعلم في العملية التعليمية التعلمية.

مكونات العملية التعليمية:

سبق القول أن عمل التعليمية على تخطيط و مراقبة و تعديل العلاقة التعليمية (مكوناتها و موضوعاتها) ، و لكي تخطط التعليمية للموضوعات و الوسائل في اتفاق مع خصائص المتعلم عليها أن تأخذ في الحسبان العلاقة بين التعليم و التعلم.

" إن الحديث عن مشكلات التعليم و التعلم من منظور التعليمية يعني أن العلاقة البيداغوجية لا يمكن حصرها في إبلاغ المعلومات من مرسل (المعلم) إلى مستقبلين (التلاميذ) ، فمن الرسالة المستقبلية لا يستطيع التلاميذ أن يكتسبوا إلا ما تسمح به بنيتهم المعرفية أو تصوراتهم في استقباله، يعد المعلمون الدروس بناءا على تصوراتهم للمعرفة و فرضيات تعلم التلاميذ، كما أن محتويات الدروس نفسها و المستوى المفترض للتلاميذ و التقويم كلها أمور أعدت مسبقا.

إن تناول مشكلات التعليم و التعلم يعني أن عملية توصيل المعارف إلى التلاميذ ظاهرة معقدة تتطلب وسائل عديدة، كما ينبغي النظر دائما إلى الأقطاب الثلاثة:

المعلم و المتعلم و المعرفة و هي مجتمعة دون أن يحصر التحليل في قطب واحد فقط.[1]

و هي كلها عناصر حيوية و التي تعرف بالمثلث الديداكتيكي، يجب أن تراعى في تصميم المناهج التربوية و بيان ماهية و دور كل منها في العملية التعليمية، تفصيل الحديث في تلك الأقطاب الثلاثة، كما أن الكتب التراثية هي الأخرى انتبهت إلى أهمية هذا الموضوع و هي كالتالي:

1/ المتعلم:

" يمثل المتعلم الرئيس في العملية التعليمية، كما أن الأساس في عملياتها و متطلباتها فضلا عن انه الغاية النهائية، أن التعليمية لا تحدث إلا بوجوده و انتباهه و إدراكه و مشاركته الذاتية، و هنا تؤكد على الدور الذي يلعبه المتعلم في ضوء التعليمية من خلال دوره في المنهاج الجديد، المعمول به منظومتنا التربوية الجزائرية، حيث لا تقتصر على التلقي و الاستقبال، بل هو منشط و مشارك و متفاعل ايجابي، حيث يتعلم الطلاب النقاش و الحوار و تبادل الأدوار و التعليم التشاركي و التعاوني.[2]

[1] وزارة التربية الوطنية، وحدة اللغة العربية، م ،س، ص 05

[2] محمد خوالدة، أسس بناء المناهج التربوية و تصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة، ط1،/ عمان، 2004، ص43.

و هنا يكتسب المتعلم مهارات إبداء الرأي و اتخاذ القرار و التفسير و التعليل و الربط، و جمع المعلومات و الأفكار، فيتوفر للطلبة المتفوقين أنشطة إثرائية و قرارات خارجية، و يوفر متطلبات للمهارات الأساسية.

و بالتالي نلخص إلى أن المنهاج الجديد في ضوء التعليمية يعمل على: " تدريبات لمتطلبات المهارات و القدرات حيث تفيد الطلاب الضعاف و منهم دون الوسط، كما توفر طرائق التدريس وفق هذا المنهج حيث يكتسبون المعلومات و المهارات التي تقدم للطلاب ".[1]

و " بشأن معرفة التلاميذ يمكن القول أنهم أفراد بيولوجيون و اجتماعيون يفكرون و يحسون .[2]

نستنتج مما سبق ذكره، انه إذا كان المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية فالمتعلم هو المستهدف من وراء هذه العملية، حيث تسعى التربية إلى إعداد المتعلم للمشاركة في الجماعة مشاركة فعالة و مثمرة، و العملية التعليمية لا بد أن تواجه احتياجات المتعلم.

فالمتعلم إذن هو محور العملية التعليمية و ثمرتها، و غاية وجودها و إعدادهم لمواجهة الحياة و تحدياتها في الحاضر و المستقبل هو التربية بحد ذاتها التي غايتها رعاية النمو المتكامل للمتعلمين و تسهيله جسميا و معرفيا و اجتماعيا ليصبحوا أكثر كفاءة في التعامل مع البيئة و اقدر على التكيف مع مطالب الحياة.

2/ المعلم:

من الأمور المتفق عليها أن المعلم هو الركيزة التي يرتكز عليها أي نظام تعليمي حيث يمثل المعلم أدوارا عديدة. " إذا ما تفحصنا الدور التقليدي للمعلم فإننا نجده محصورا في تلقين المعلومات، و هو لم يعد يفي بمتطلبات الحياة الحديثة نظرا لان المعلومات أصبحت تتغير بسرعة تفوق كثيرا الإنسان، لذا و حتى يصبح عنصرا فعالا وجب أن يؤدي وظائف تعليمية بشكل متناسق مع مستحقات عصر المعلومات، كما ينبغي أن يكون المدرس حساسا للسلوك الإنساني و خاصة عندما تعترض المشكلات السلوكية طريق تعلم التلاميذ و نموهم ".[3]

في ضوء إعداد المعلم تربويا، فانه من المفترض أن يكون قادرا على القيام بعدد من السلوكيات منها:

- القدرة على التعبير و التوضيح و الاستماع.
- القدرة على طرح الأسئلة و إتاحة الوقت للتفكير.
- القدرة على إدارة المنافسات و إعطاء المبررات.
- القدرة على تشخيص صعوبات التعلم و علاجها.

[1] محمد خوالدة، أسس بناء المناهج التربوية و تصميم الكتاب التعليمي، م، س، ص05

[2] وزارة التربية الوطنية، وحدة اللغة العربية، م ،س، ص 05

[3] م، ن، ص 16

– القدرة على إدراك الفروق الفردية بين التلاميذ و تقدير سلوكهم.

– القدرة على استخدام الوسائل التعليمية بصورة فعالة.[1]

نستنتج من ذلك كله ، انه إذا كان المعلم متمكن من جميع هذه السلوكيات السابقة فانه يستطيع القيام بمسؤوليته التربوية على أكمل وجه، فالمعلم يمكن النظر إليه على أساس انه فرد اجتماعي و له وظيفة محددة، كما يعتبر طاقة الإبداع في العملية التعليمية، و أهم ما يحدث في تلك المنظومة يصلح لصلاحه، و يضعف لضعفه، و يحضر في التراث العربي بمسميات متعددة منها: الأستاذ، و الشيخ، و المؤدب ...الخ.

لذلك وضعت مجموعة من الشروط الواجب توفرها في المعلم حتى يكون أهلا للمسؤولية الملقاة على عاتقه كالإعداد المهني و الصبر و القدوة الحسنة و جودة الإلقاء.

3/ المعرفة:

تستهدف العملية التعليمية تزويد الجيل بالمعارف الجديدة، فالتلاميذ يتجاوزون طريقا من عدم المعرفة إلى المعرفة، و بهذا تكون العملية التعليمية عبارة عن عملية معرفية.

" فان الهدف المنشود من المعرفة و من العملية التعليمية، يكمن في أن المتعلم لا بد أن يكتسب معارف جديدة من خلال العملية، يستهدف الكشف عن حقائق جديدة غير معروفة سابقا، و في العملية التعليمية فان جميع الحقائق التي سوف يكتسبها التلاميذ جديدة بالنسبة إليهم، و الدور الرئيسي هو اكتسابها.

تتمثل المعرفة في المادة الدراسية التي ترسل للمتعلم من خلال تفاعله مع المعلم و أثناء مشاركته الفعالة مع جميع مكونات المنهج بمفهومه الشامل، و تعتبر المادة الدراسية ركنا أساسا في عملية التعليم، و لا يستطيع احد أن يقلل من قيمتها و أهميتها، فبدون المعلومات لا يمكن أن نتصور أن هناك معرفة حقة ".[2]

و تجدر الإشارة في هذا السياق انه ينبغي إلا تقصر عملية التعليم و التعلم و تنصب على المعرفة كغاية قائمة بذاتها، بل يجب أن تتعدى إلى معرفة (المعرفة)، و إلى الفعل بالمعرفة ثم استهداف كفاءة المتعلم مصداقا لقول: " أنا كفء لأنني استطيع في كل لحظة أن اثبت أنني كفء ".

فغاية اللغة التعبير و البناء، فهي وسيلة و غاية و أداة، و التعليم الناجح هو الذي يدرك العلاقة الفعالة و ما يجب أن تتضمنه النظرة إلى اللغة.

[1] كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه و مهاراته، عالم الكتب للنشر و التوزيع، القاهرة ط2، 2005، ص 90.

[2] أعمال الندوة الوطنية، إتقان اللغة العربية في التعليم، منشورات المجلس العلى للغة العربية، الجزائر، يونيو، 2000، ص 80.

" فالمعرفة دراستها و التعريف بها هي من عمل الاختصاصيين في المادة فإليهم تعود عملية بناء المعرفة الأكاديمية و تحويلها إلى معرفة مدرسية."[1]

"كما تعتبر المادة الدراسية ركنا أساسيا في عملية التدريس، لهذا فالمعرفة التي يستخدمها المعلم أثناء العملية التعليمية / التعليمية يجب أن تتسم بخصائص رئيسية أهمها:

- أن تكون صادقة وواضحة و موضوعية.
- أن تكون متطلعة للمستقبل.
- أن تكون منطقية و منسقة و قابلة للانجاز".[2]

إذن فالمعرفة هي المادة اللغوية المطلوب تدريسها للمتعلم، و جملة المعارف المستهدفة من العملية التعليمية، كما أنها تظهر في سياق المحتوى اللغوي و المحدد مسبقا في المقررات و البرامج التعليمية، عبر الأطوار المختلفة، فعند اختيار هذه المادة اللغوية و انتقائها يجب إتباع معايير و مبادئ أساسية منها: مراعاة طبيعة المتعلمين و استعدادهم و قدراتهم، مراعاة الأهداف البيداغوجية المسطرة مسبقا إضافة إلى ضرورة ارتباط المحتوى التعليمي بواقع المجتمع و ثقافته.

و خلاصة ما سبق ذكره: أن العملية التعليمية ترتكز علة ثلاثة عناصر أساسية هي: المعلم و المتعلم و المعرفة، تتفاعل فيما بينها و تتكامل بشكل منسق و منتظم من اجل تحقيق النجاح و حسن توصيل المعارف و نجاح العملية التعليمية، و ذلك أن غاية التعلم أن يحصل التعلم و يتحقق الاكتساب.

إذن: التعليمية علم حديث النشأة ينصب عملها على التخطيط للمادة الدراسية و تنظيمها و مراقبتها و تقويمها و تعديلها، فهي تختلف عن البيداغوجيا و تبحث في العلاقة بين الأقطاب الثلاثة: المعلم و المتعلم و المعرفة.

كما تعد التعليمية تخصص علميا بالغ الأهمية من خلال النظر إلى جملة المعارف التي يقدمها الأعوان العملية التربوية و التعليمية في آن واحد و التي يمكن استثمارها في اكتساب المعارف و تبليغها و من خلال معالجة المحتويات الدراسية حسب ما يقتضيه نظام التعلم و التعليم.

[1] أعمال الندوة الوطنية، إتقان اللغة العربية في التعليم، م س، ص 89

[2] كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه و مهاراته، عالم الكتب للنشر و التوزيع، القاهرة ط2، 2005، ص 84، 85

المبحث الأول: مفاهيم مصطلحية

المبحث الأول: مفهوم النص:

* لغــة:

ورد في لسان العرب لإبن منظور:

" رَفْعُكَ الشَّيء: نَصَّ الحديث يَنُصُّه: نصًّا رَفَعَهُ، و كل ما أُظْهِر فقد نُصَّ (...)، و نَصَّت الضَّبْيَة جَدْيَها: رَفَعَتْهُ، و وُضِع على المِنصَّة أي على غاية الفضيحة و الشُّهْرة و الظُّهُور.

و النَصُّ و النَّصِيصُ: السَّيْر الشَّديد و الحَثُّ (...) و أَصْلُ النَّص: أَقْصَى الشَّيء و غَايَتِه، ثم سُمِيّ به ضرب من السَّير السَّريع، و النَّصُ: التَّوْقِيف و النَّص، التّعيين على شيء ما، و نَصَّ الرّجُلَ نَصًّا: إذا سأله عن شيء حتّى يستقصي ما عنده ".[1]

كما أورد الفراهيدي في مادّة " نصَصَ": " نَصَصْتُ الحديث إلى فلان نصًّا، أي رَفَعْتُه، قال: و نصَّ الحديثَ إلى أهله، فإنّ الوثيقة في نَصِّهِ.

و المِنصَّة: التي تقعد عليها العروس، و نَصَصْتُ ناقتي: رفعتها في السّير.

و النَصْنَصَة: إثبات البعير ركبتيه في الأرض و تحرُّكه إذا همَّ بالنهوض.

و الماشطة تَنُصُّ العروس، أي تقعدها عل المِنصّة.

و نَصَصْتُ الشَّيء: حرَّكْتَه، و نَصَصْتُ الرَّجُلَ: استقصَيْت مَسْأَلته عن الشَّيء، يقال نصَّ ما عنده أي إسْتَقصَاه".[2]

كما ورد مفهوم النّص في قاموس المحيط في مادة "نَصَّ" أيضا كما يلي:

نَصَّ: الحديث رفعه، و نَصَّ ناقته: استخرج أقصى ما عندها.

---

[1] ابن منظور الإفريقي، أبو الفضل جمال الدين بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط3 1994. م/ج7 ص 97،98

[2] الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، دار الكتب العلمية، منشورات محمد علي بيضون جامعة القاهرة، بيروت، لبنان، ط1 دت ج4، ص 228.

و منه فلان يَنُصُّ أنفه غضبا، و هو نَصَّاص الأنف، و المتاع جعل بعضه فوق بعض، و فلانا اسْتَقْصَى مسألته عن الشّيء، و العروس أقعدها على المِنصَّة بالكسر هي ما تُرفع عليه فانتصَّت، و الشّيء أظهره، و الشَّواء يَنصُّ نَصيصًا صوّت على النّار، و القدر غلت ... و النصّ الإسناد إلى الرّئيس الأكبر ".[1]

من خلال التّعاريف السّابقة نجد أنّ النصّ من وجهة لغوية يعفي " رفع الشّيء "، و هذا التّحديد اللّغوي لا يخرج عن دلالات معيّنة هي:

- الرّفع و الإظهار.
- السّير الشّديد و الحثّ.
- استقصاء الشّيء.
- أقصى الشّيء و منتهاه.

*** اصطلاحا:**

لم يقتصر النصّ عل ما ورد في المعاجم القديمة، فقد تطوّر تعريفه و أصبح أكثر شمولا و إجرائيّة، فقد تعدّدت مفاهيمه بتعدّد التّوجهات المعرفية و النّظرية و المنهجية و كل تعريف يعكس وجهة نظر صاحبه و المنطلقات النّظرية و الخلفيات المعرفية التي ينطلق منها، و لا بأس أن نستعرض مفهوم النّص من خلال مجموعة من التّعريفات التي وردت في التّراث العربي و في الدّراسات الغربية الحديثة.

أ/ مفهوم النّص في الدّراسات العربية:

من بين الاجتهادات التي قدّمت لتحديد النّص عند العرب القدامى ما جاء به الشّريف الجرجاني في كتابه " التّعريفات " عندما بيّن أنه:

" ما ازداد وضوحا على الظّاهر لمعنى المتكلّم " و هو سوق الكلام لأجل ذلك المعنى فإذا قيل أحسنوا إلى فلان الذي يفرح بفرحي، و يغتم بغمّي كان نصّا في بيان محبّته، و مالا يحتمل إلا منهلا واحدا.

نلاحظ من خلال هذا التّعريف مستويين: يتعلّق المستوى الأوّل بالمعنى الظّاهر و يتعلّق المستوى الثّاني بزيادة الوضوح على المعنى الظّاهر، و تلك الزّيادة تقتضي معْنًا في نفس المتكلّم يودّ تبليغها إلى المخاطب.[2]

[1] الفيروز أبادي، قاموس المحيط، الهيئة المصرية للكتاب، مصر، دط 1980، ج 2 ص 318.

[2] الشريف علي بن محمد الجرجاني، كتاب التعريفات، دار الإيمان للطبع و النشر و التوزيع، الإسكندرية، دط ص 265.

من خلال هذا التّعريف نجد أنّ النّص في تعريف الجرجاني واضح المعنى و الدّلالة و بالتالي فهو لا يحتاج إلى تأويل أو بحث أو إلى سؤال عن المعنى الذي يتبناه، لأنّ النّظر إلى النّص من خلاله يتعلّق بمستويين بالمعنى الظّاهر و زيّادة الوضوح على هذا المعنى مراعيّا في ذلك كلّه المتلقّي.

و من المحاولات الأخرى لتعريف النّص نجد محاولة " محمد مفتاح " الذي يقدّم مجموعة التعريفات المتعلّقة بالنّص:

" فهو مدوّنة كلامية يتألّف من الكلام لا من أشياء أخرى غير الكلام.

و هو: حدث، بمعنى أنّه يقع في زمان و مكان محدّدين لا يعيد نفسه مثل الحدث التاريخي.

و تواصلي: بمعنى أنّه يهدف إلى إيصال معلومات و نقل خبرات و تجارب مختلفة إلى المتلقي.

و تفاعلي: أي أنّه يؤدّي وظيفة تفاعلية و يقيم علاقات بين أفراد المجتمع و يحافظ على ذلك.

و مغلق: أي أنّه له نقطة بداية و نقطة نهاية.

و توالدي: أي أنّه سبيل أحداث تاريخية و نفسانية و لغوية و تنبثق منه أحداث لغوية أخرى لاحقة له".[1]

إنّ كل تعريف من هذه التّعريفات يعكس وجهة نظر خاصّة بالمعرفة، و بهذا فإنّ النّص حسب " محمد مفتاح " هو حدث كلامي مكتوب يتكوّن من الكلام الذي يرسله المتكلّم إلى المتلقي أو القارئ من أجل إيصال معلومات و أفكار لتحدث عملية تفاعلية بين أفراد المجتمع تتوالدها الأجيال اللاحقة.

و على نفس الشّاكلة يعرّف الأستاذ " الأزهر الزناد " في كتابه " نسيج النّص " أنّه: " نسيج من الكلام و ذهب إلى معنى النّسيج الذي يتوفّر في المصطلح الأعجمي المقابل لمصطلح نص (texte) عل أنّ هذا المعنى في نظرنا ليس غريبا عن تصوّر العرب للنّص، فقد تبيّن أن الكلام عند العرب يكون نصّا، إذا كان نسيجا، و النّص و النسيج في بعض الوجود يلتقيان، ففي اللسان مادّتا (ن ص ص،و ن س ج).

" النّص جعل المتاع بعضه على بعض، و النسيج ضمّ الشيء إلى الشيء، فالأول تركيب و الثاني ضمّ و التركيب و الضمّ واحد"[2]

[1] بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق، عالم الكتب الحديث، اربد، الأردن ط1، (1427هـ،2007) ص 89.

[2] الأزهر الزناد، نسيج النص، بحث فيما يكون به الملفوظ نصا، المركز الثقافي العربي، لبنان ط1 1993 ص 06.

يتبين النّص من خلال تعريف " الزّناد " أنّ له معنى النسيج، فنجده قد اشترط أنّه لا يكون النّص نصّا، إلّا إذا كان نسيجا، لأنّهما مترابطان و متداخلان و يكمل كلّ منهما الآخر بوصف الأول تركيبا و الثاني ضمّا و بالتالي فالتّركيب و الضّم واحد، و بهذا أعد النّص نسيجا متشابك الأفكار و المعاني.

فإذا تأمّلنا التعريفات السّابقة، و نظرنا إليها بتركيز و اهتمام، نرى أنّ كل تعريف منها يركّز على جانب معين، و دلالة معينة، فإن تحديد مفهوم النّص لا يقتصر على العرب القدامى فقط بل و يتعدى ذلك إلى الغرب المحدثين.

مفهوم النّص في الدّراسات الغربية:

لقد تعدّدت تعريفات النّص و تنوّعت، فنجدها تتّخذ اتّجاهات و أشكالا متعدّدة و لهذا تشبّعت الدراسات و في هذا السياق نجد:

" جوليا كريستيفا(Julia Kristeva) تذهب إلى أنّ النّص جهاز شبه لساني يعيد توزيع نظام اللّسان (langue) عن طريق ربطه بالكلام (parole) التّواصلي راميا بذلك إلى الإخبار المباشر مع مختلف أنماط الملفوظات السّابقة المعاصرة".

انطلقت " جوليا كريستيفا " في تعريفها للنّص الذي يحدّده كإنتاجية و علاقته باللّسان و بالتالي نجد اتجاهين بارزين هما: الأول يقوم على أساس النّظام اللّغوي اللّساني و الثاني يقوم على أساس التّواصل الهادف إلى الأخبار، إذ نجد في النّص الواحد ملفوظات مأخوذة من نصوص عديدة غير النّص الأصلي.

و يرى "بول ريكور" (Paul Ricoeur) " إن النّص خطاب تم تثبيته بواسطة الكتابة ".

من خلال هذا التّعريف نجد أنّ "ريكور" يؤكّد على أنّ النّص هو الذي نكتبه فقط، و بالتالي يتم تثبيته بالكتابة لا بالكلام المنطوق.

أمّا رولاند بارت (Roland Barthes) فقد أعدّ النّص نسيجا يقول في ذلك:"فأنا سنشدد داخل النسيج على الفكرة التوليدية القائلة أنّ النص يتكوّن و يصنع نفسه من خلال تشابك مستمر، و لو أحيينا عمليات استحداث الألفاظ لا استطعنا أن نصف نظرية النّص بكونها علم " نسيج العنكبوت " (hi phos) هو نسيج العنكبوت و شبكته"[1]

[1] بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق م س ، ص 68-88.

من خلال تعريف " بارت " للنّص نجده قد شبهه بالنّسيج الذي منه ننسج اللّباس الذي نلبسه و يصبح جزءا من شخصيتنا، لأن النّص في الحقيقة هو منتوج أيضا لعملية التّشابك و التّرابط و الانسجام المستمر بين الكلمات و الجمل و الأفكار و المعاني التي تنتج في النّهاية نصّا.

و في نفس السيّاق نجد " برينكر "(prinker) يعرف النّص: " أنّه تتابع مترابط من الجمل و يستنتج أنّ الجملة بوصفها جزءا صغيرا ترمز إلى النّص، و يمكن تحديد هذا الجزء بوضع نقطة أو علامة استفهام أو علامة تعجّب ثمّ يمكن بعد ذلك وصفها على أنّها وحدة مستقلّة نسبيا"[1]

نستنتج من تعريف " برينكر" أنّ النّص يمتد بتوالي و تتابع مجموعة من الجمل المترابطة فيما بينها لتكون نصّا، باعتبار أنّ الجملة أصغر بنية في النّص، و يتم تحديد هذه الأخيرة بعلامات الوقف.

و ممّا سبق نخلّص إلى أنّه لا يوجد تعريف محدد للنّص جامع، فكل تعريف له خصوصيته و مميّزاته و الدّلالة التي يرمي إليها، و ذلك راجع لتعدّد الاتّجاهات و المناهج و المدارس التي ينتمي إليها الدّارسون، و بالتالي يبقى النّص مصطلحا تختلف السّياقات و المناهج في تحديد مفهوم له.

المطلب الثاني: مفهوم الأدب:

*اصطلاحا:

في الاصطلاح تعدّدت التّعريفات التي تناولت مفهوم الأدب، فالأدب يعني فن الكتابة أو مجموعة الآثار التي يتجلّى فيها العقل بالإنشاء، مراعيا قواعد الكتابة الفنية و الأدب هو في وقت واحد نظام خاص للتّعبير عن الشّأن الاجتماعي و تاريخ المفاهيم المتغيّرة إلى الكتابة الفنية، و نتاج فنّي تنعكس فيه أصداء الصّراع بين النّظريات إلى صراع مستمر بين التّجديد و التّقليد.

و الأدب عامّة هو الفن الذي أبدعه الكتّاب و الشّعراء من جميل الشّعر و النثر و يعرف " الهيني" (1988) الأدب بأنّه تصوّر تخيّلي للحياة و الفكر و الوجدان من خلال لبنية لغوية، أي أنّه تجسيد فنّي تخيلي للثقافة.

[1] سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، المفاهيم و الاتجاهات، الشراكة المصرية العالمية للنشر، لونجمان 1994 ص 103.

هو التّعبير البليغ الذي يحقّق المتعة و اللذّة الفنية بما فيه من جمال التّصوير و روعة الخيال، و سحر البيان، و دقّة المعنى، و إصابة الغرض، فهو فن رفيع من الفنون الجميلة، يعتمد في إظهاره و فهمه على التعبير و اللغة، و ينير في نفس قارئه أو سامعه هزّة و سرورا بقدر ما عندها من حساسية فنية و بقدر ما في الكلام ذاته من جمال و روعة.

و يعرف الأدب في اللّغة العربية بأنّه ما أنتجه الكتاب من جميل النثر أو الشّعر ممّا يصوّر عاطفة، أو يصف منظرا، أو يعرض صورة من صور الحياة أو الطبيعة.[1]

إنّ الأدب هو تعبير أداته اللّغة، و هو فن يعمل القارئ و السّامع على التّفكير و يثير فيهما إحساسا خاصّا، و ينقلهما إلى أجواء قريبة أو بعيدة من الخيال و الأدب بمعناه الخاص ما هو إلّا ما أنتجه الكتاب و الشعراء من النثر و الشّعر ممّا يصوّر عاطفة أو يصف منظرا، أو يعرض صورة الحياة الطبيعية، و يشترط فيه أن يحدث في نفس قارئه أو سامعه لذّة فنية و إعجابا خاصّا أو هو الفكرة الجميلة في العبارة الجميلة، إلّا أن الأدب في معناه العام هو الإنتاج العقلي الذي يصوّر في الكلام أيّا كان نوع هذا الإنتاج سواء أكان محقّقا للمتعة و محدثا للذة الفنّية أم غير ذلك مثل ما يكتب في التاريخ أو العلوم أو النّحو.[2]

فالأدب إذن بنوعيه الشعر و النثر، ذو شأن عظيم في الإدراك اللغوي فقد أصبح التّربويون ينظرون إلى تدريس الأدب شاملة يحيطون فيها بكل ما يتعلمه التلاميذ و الطلاب من فنونه في مراحل التّعليم المختلفة منذ بداية المرحلة الأولى حتى نهاية المرحلة الثانوية.

و على ضوء ما سبق نستكشف أن الأدب بمعناه الخاص هو أدب يطغى عليه الوجدان و لا يحكم عليه بالصّدق أو الكذب، و لكن بمقدار أثره في النّفس، أمّا الأدب بمعناه العام هو أدب البحث و الحقيقة و الصّدف و هو خال من العاطفة و الوجدان.

و من فوائد الأدب في تدريس اللّغة العربية في المؤسّسات التربوية على المستوى الفردي يتمثل في " إعداد النّفس و تكوين الشّخصية و توجيه السّلوك الإنساني بوجه عام، كما أنّه وسيلة تهدف إلى تهذيب الوجدان و تصفية الشّعور و صقل الذّوق و إرهاق الحس، فالأدب يجب أن يدرس على أنّه علم الحركة و الفهم و الإبداع لا على أساس أنّه سرد للمعلومات و الحقائق التاريخية و الحياتية للأديب، بل يجب تدريب التلميذ على التحرّر

[1] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية و اساليب تدريسها بين النظرية و التطبيق، عالم الكتب الحديث، ط1 (1430-2009) ص 333،334

[2] محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية و انطباعاته المسلكية و انماطها العملية، دار الفكر العربي ط1 1998، ص 483.

العقلي و التخلّص من الضّوابط و القيود التي اعتاد عليها في مواد الدّراسة الأخرى، و في ذلك يقول عبد الحليم إبراهيم: درس الأدب الفرصة المحببة التي يكتسب فيها عقول الطلّاب نسمات الحرّية في الرأي و الانطلاق في التّفكير، و لو عدنا إلى هؤلاء الطّلاب لوجدنا أنّهم أفراد الأمة فتأديبنا و تهذيبنا لهم فيه الخير للأمّة اجمع، و الأمّة تتأثّر بالأدب كتأثّر الفرد به".[1]

نستنتج من ذلك كلّه أنّ الأدب هو مرآة الأمّة و رئتها التي تتنفس بها، فالأدب يحكي تاريخها و حياتها و يعبر عن طموحاتها، فيسمو بسموها و ينحط بانحطاطها كما يصوّر التّغييرات التي تطرأ على الحياة الفكرية و الخلقية و السّياسية و الاجتماعية لهذه الأمّة أو تلك، و بالتالي ما يحفظه التلاميذ من نصوص مختلفة هو ثروة علميّة يستفيدون منها في حياتهم العلميّة حيث يستشهدون بها عند الحاجة و يقتبسون منها في كلامهم و كتاباتهم، و بالتالي فالأدب يحرّرهم من القيود و الضّوابط التي تحكمهم لينطلقوا إلى الحريّة في التّعبير و إبداء الرأي.

و على هذا الأساس اهتمّت المناهج التربوية بهذه المادة و أولتها العناية المستحقة قصد تنمية التّعامل مع النّصوص الأدبية تحليلا و استنتاجا و بناءا، لذلك نالت حصة الدراسة الأدبية في التوزيع الأسبوعي مدّة زمنية معيّنة لطلّاب الثانوية بعامة و طلاب السّنة الثانية بخاصة.

المطلب الثالث:مفهوم النّص الأدبي:

نظرا للمكانة التي يحتلها النّص الأدبي بين فروع اللّغة، عد محل اهتمام الباحثين و الدارسين إذ حاولوا الإحاطة به من كل جوانبه فاوجدوا له مفاهيم مختلفة نوردها في التّعاريف التّالية:

" النّص الأدبي يؤثّر في الشّعور و الإحساس، فيجعل القارئ يرضى و يسخط و يحب و يكره، و يفرح و هكذا إذا لم يؤثر النّص الأدبي في القارئ فلا يعتبر أدبا ".[2]

و يعرف أيضا: " بأنّه النّسيج الأدبي الأنيق الذي يقدم للقارئ صورا جميلة تخلب لبّه و تأسر عقله ".[3]

نستنتج من خلال هذين التّعريفين أنّ النّص الأدبي هو عبارة عن نسيج متداخل و مترابط من الأفكار و المعاني، حيث يمتلك قدرة كبيرة على التّأثير في القارئ من خلال ألفاظه ذات الدّلالات العميقة و السّاحرة.

[1] زكرياء اسماعيل، طر تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، ط1 2005 ص 250، 252.

[2] زكرياء ابراهيم طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية (د،ط)،(د،ت) ص 268.

[3] عبد المالك مرتاض، نظرية النص الدبي، دار هومة الجزائر، (د،ط) 2007 ص 49.

كما يعرفه " رولاند بارت" (Roland Barthes) : بالقيّاس إلى مبدعه، يشبه النّطفة التي تقذف في الرّحم، فينشأ عنها وجود بيولوجي، و لكن الوليد على شرعيته البيولوجية و الوراثية لا يحمل الضّرورة كل الخصائص ... فهو عالم ضخم متشعب رسالة مبدعة تنتهي لدى الفراغ و بالتالي فميلا اللّفظ الفني، هو الذي يعمل على ميلاد الجملة الفنية التي تؤدي إلى ميلاد النّص الفني ، و بالتالي فاللّغة و الأسلوب ما هي إلّا نتيجة طبيعية لنتائج الزّمان البيولوجي.[1]

كما نجد تعريف آخر للنّص الأدبي يتمثل في:

" نقصد بالنّص الأدبي قطعة تختار من التّراث الأدبي، يتوافر لها حظ من الجمال الفنّي، و تعرض على التلاميذ فكرة متكاملة أو عدّة أفكار مترابطة يمكن أخذها كأساس للتّذوق الأدبي لدى التلاميذ باختلاف المستويات و مراحل التّعليم، و للنّص الأدبي قيمة في إعداد النّفس و تكوين الشّخصية، و توجيه السّلوك الإنساني بوجه عام، و دراسته تهذّب الوجدان و تصفي الشّعور و تصقل الذّوق و ترهف الإحساس، و دراسته أيضا تحرّر عقول التّلاميذ من صرامة التّعاريف و الضّوابط المنطقية و التي هي مقوّمات الدّراسة العلمية التي تستبد بالذّهن و تثقل الفكر ".[2]

نستنتج من خلال التّعاريف السّابقة:

إن النّص الأدبي ظاهرة لغوية و مبنى جمالي، و بالتالي فهو بنيته لغويّة تحتوي على خصائص متعدّدة، و تملك القدرة على إثارة الإعجاب فتدفع المتعلّم إلى استخلاص المعاني و الأفكار الموجودة داخل النّص المدروس، و هكذا تكون النّصوص الأدبية عبارة عن قطع موجزة شعرا و نثرا، تأخذ من ذخائر الأدب العربي لتحقق أهداف معينة على الطالب بالنّفع في حياته الخاصّة و العامّة فيكتسب معارف جديدة و يتعلّمها و يقوم بتوظيفها و بالتالي يكتسب ثروة لغوية، و يكسبه سعة الخيال و يرهف حواسه و يسقل مواهبه و يهذّب عواطفه و أحاسيسه مما يجعله يتذوّق هذه النّصوص و يتفاعل ايجابيا سواء أكان ذلك على طريق الدّراسة و التّحليل أو عن طريق الإنشاء و الإنتاج .

[1] أنظر، عمرو أبو خرمة، نحو النص، نقد النظرية و بناء أخرى، عالم الكتب الحديثة، الأردن ط1 (1425هـ/2004م) ص 33

[2] وزارة التربية الوطنية، سند تكويني خاص بمادة اللغة العربية و آدابها لأساتذة التعليم الأساسي، جويلية 2000 ص 19.

المطلب الرابع: مفهوم المقاربة:

* لغة:

ورد في لسان العرب لابن منظور في المادّة اللّغوية (قَارَبَ).

"قَرُبَ: القُرْبَ نَقِيضُ البُعْد.

قَرُبَ الشَّيءُ بالضَّم، يَقْرُبُ قُرْبًا و قُرْبَانًا و قِرْبَانًا، أي دَنَا فَهُوَ قَرِيبٌ الوَاحدِ و الاثنان و الجميع في ذَلِك سَواء"[1].

و قوله تعالى: " ولو تَرَى إذْ فَزِعُوا فَلاَ فَوْتَ و أُخِذُوا من مَكانٍ قَرِيبٍ".[2]

جاء في التفسير: أُخِذُوا من تحت أقدامهم.

و قوله تعالى:" وما يُدْرِيكَ لَعَلَّ السَّاعَةَ قَرِيبٌ "[3]

ذَكر قَرِيبٌ لأنّ تأنيثَ السّاعةَ غير حقيقي، و قد يجوز أن يُذكّر لأنّ السّاعة في معنى البحث.

و في مختار الصِّحاح للرّازي: قَرُبَ (ق ر ب) (قُرَب) بالضّم (قُرْبًا) بضم القاف أي دَنَا، و قال الفرّاء: (القَرِيبُ) في مَعْنَى المسَافة يُذَكَّر و يُؤَنَّث و في معنى النّسب يؤنّث للإخلاف، تقول هَذِه المرْأَة قَرِيبَتِي أَيْ ذات قَرابَتي و (قِرْبَة) بالكسر (قِرْبَانًا) بكسر القاف أي دنا منه.

و (القُرْبَان) بضمِّ القاف تَقَرَّبْتُ به إلى الله تعالى، تقول (قَرِبْتُ) الله (قِرْبَانًا)، (تَقَرَّبَ) إلى الله بشيء، طلبا له (القُرْبَة) عنده، (اقْتَرَبَ) الوعد (تَقَارَبَ) و شيّء(مُقارِبٌ) بكسر الرّاء، أي وسط بين الجيّد و الرّديء.[4]

و قوله تعالى: " إنَّ رَحْمَةَ الله قَرِيبٌ مِنَ المُحْسِنين "[5]

و لم يقل قريبة لأنّه أراد الرّحمة و الإحسان.

---

[1] ابن منظور الإفريقي، أبو الفضل جمال الدين بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان ط3، 1994، م/ج1 ص 662 مادة (ق،ر،ب).

[2] سورة سبأ الآية: 51.

[3] سورة الشورى الآية 17

[4] أبو بكر الرازي، مختار الصحاح، دار حياء التراث العربي، بيروت، دط 1997، ج1 ص 220 مادة (ق،ر،ب).

[5] سورة الأعراف الآية 56.

من خلال التّعريفات السّابقة للمقاربة نجدها تعني: الدّنو و الاقتراب من الشّيء و الرّحمة و الإحسان، و القرابة في النّسب، و الاقتراب من الله تعالى.

***اصطلاحا:**

المقاربة(approche) من المصطلحات الحديثة في النّقد و التّحليل و التّحليل و استعمالها – الأجنبي العربي – إذ تتضمّن اعتماد منهج لا يشك في صلاحه في حد ذاته، و لكن لا يجزم يحصي نتاجه سلفا عند تطبيقه في ذلك الظرف المعين.

كما تعرف المقاربة بأنّها: " الكيفية أو الخطة المستعملة لنشاط ما، و التي يراد منها دراسة وضعية أو مسالة أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية معينة أو الانطلاق في مشروع ما، و قد استخدمت في هذا السياق للدّلالة على التّقارب الذي يقع بين مكونات العملية التّعليمية، من أجل تحقيق غاية تعليميّة وفق إستراتيجية تربويّة و بيداغوجية واضحة "[1]

" و المقاربة تصور و بناء مشروع عمل قابل للانجاز على ضوء خطة تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال و المردود المناسب (الطريقة، الوسائل، الزمان، المكان، خصائص المتعلم، الوسط، النظريات البيداغوجية، الكفاءة المستهدفة) ".[2]

فهي الكيفية العامة للإدراك و دراسة مسألة ما، و انطلاقا من هذا تكون المقاربة: "عبارة عن مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي معيّن، و كذا اختيار استراتيجيات التّعليم و التقويم فإن كانت المقاربة هي النظر إلى الكيفية، فان الإستراتيجية تتمثل في التقصي و الدراسة "[3]

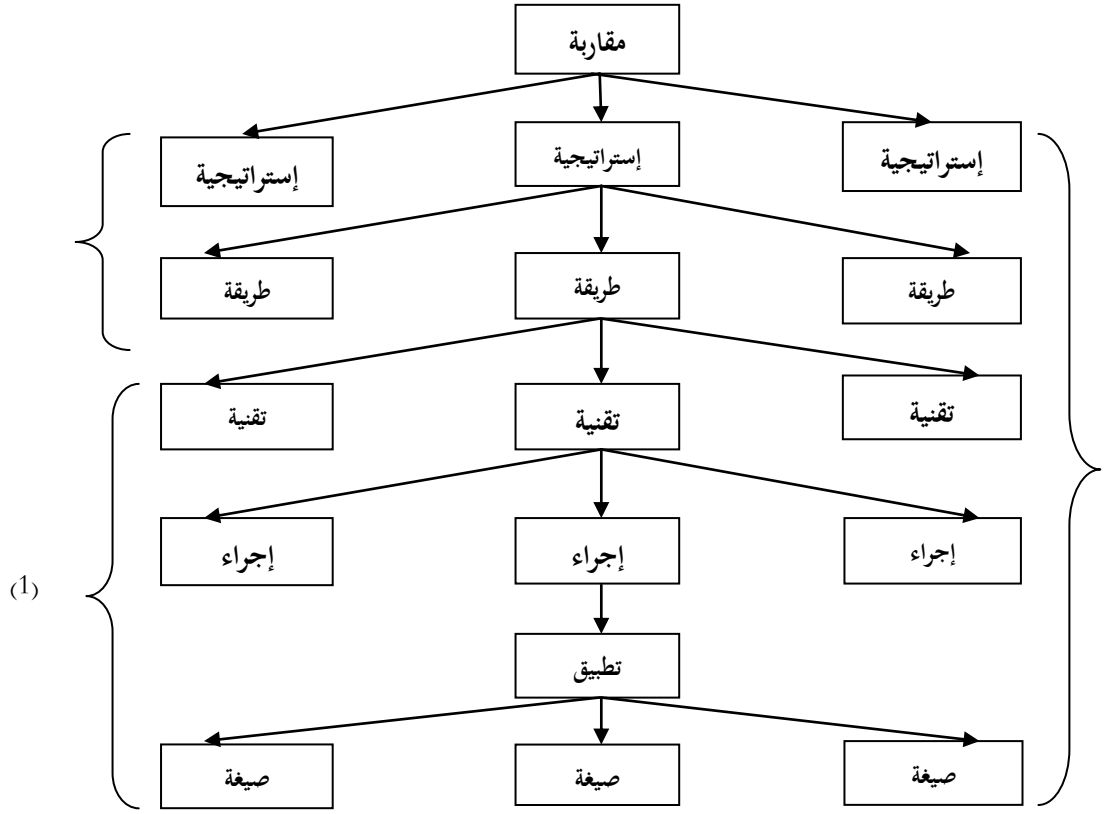
من خلال ما سبق فالمقاربة استخدمت كمفهوم تقني للدلالة على التقارب الحاصل بين مكونات العمليّة التّعليمية التعلمية، التي تربطها علاقة منطقية تتآزر فيما بينها من أجل تحقيق غاية تعليمية وفق إستراتيجية واضحة.

[1] فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة مفاهيم و نظريات، دار هومة، الجزائر 2008، ص 45.

[2] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات الدراسية يوليو، 2004 ص 211.

[3] عبد السلام عزيزي، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة للنشر و التوزيع القبة، الجزائر (دط)،(دت) ص 147.

كما تتمثل المقاربة في كيفية دراسة مشكل أو معالجته، أو بلوغ غاية، و ترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري، الذي يجنده في لحظة معينة و ترتكز كل مقاربة على إستراتيجية للعمل يوضحها الرسم التالي:



(1)

و بإعادتنا تركيب اللّفظ (المقاربة) مع لازمته (النّص)، تصبح (المقاربة النّصية) و التي نحن بصدد الحديث عن هذه الأخيرة و تعريفها و ذكر خصائصها.

المطلب الخامس: مفهوم المقاربة النّصية:

[1] عبد اللطيف الفاربي و آخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا و التكتيك، سلسلة علوم التربية 9،10، دار الخطابي للطباعة و النشر، ط1 1994، ص 21.

رافق الاصطلاح الجديد للمنظومة التّربوية ظهور الكثير من المصطلحات من أهمها " المقاربة النّصية " بحيث يقترح المنهاج تناول اللغة العربية من جانبها النّصي كوسيلة للتّعبير و الاتصال في طريق البناء، و من ثم اعتبار النّص عنصرا أساسيا في الوحدة التّعليمية.[1]

فقد جاء في دليل أستاذ اللّغة العربية بأنه: " نقصد بالمقارنة النّصية أن يكون النّص محور جميع التّعليمات و محور النشاطات الداعمة من: نحو، و صرف، و بلاغة و كتابة، فهذه النشاطات هي لخدمة النّص، و تعلمها يكون بوساطة النّص نفسه بحيث يكون هناك انسجام تام و تناسق يسمح للمتعلم بالوصول إلى استنتاج رئيسي، هو أن اللّغة كل متكامل، لا تجزئة فيها و أن ما لا يلاحظه المتعلم من تجزئة، ما هو في الحقيقة إلا منهجية تفرضها بيداغوجية التّعلم بصفة تدريجية، أما النّص فهو وحدة لغوية مغلقة لا مجال فيها للتجزئة، فيكون تعلم اللّغة في سياق النّص".[2]

كما جاء في منهاج اللّغة العربية بأن المقاربة النّصية:

" من منظور بيداغوجي هي مقاربة تعليميّة تهتم بدراسة بنية النّص و نظامه حيث تتوجه العناية إلى مستوى النّص ككل، و ليس دراسة الجملة، إن تعلم اللّغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء و منسجم العناصر، و من هنا تنصب العناية على ظاهرة الاتساق و الانسجام التي تجعل النّص غير متوقف على مجموعة متتابعة من الجمل ، بل تتعدى ذلك إلى محاولة رصد كل الشروط المساعدة على إنتاج نص محكم البناء متوافق المعنى "[3]. و مما لا شكّ فيه أنّ الطريقة الاستقرائية هي التي تفرض نفسها في التعامل مع النّص لتنمية كفاءات المتعلمين على طريق توظيف مختلف أساليب الملاحظة و التفكيك و البناء و تعميم الاستعمال و إدماجها في المعارف و المواقف و المهارات المختلفة.

و الأستاذ مدعو أثناء دراسة النّصوص سواء أكانت هذه النّصوص أدبية أم تواصلية أن يؤلف بين عناصر منفصلة (داخل النّص و خارجه)، حتى تصبح وظيفية و ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلمين، و أن تتوفر على وضعية/ مشكلة.[4] و عليه فإن المقاربة النّصية في بناء مناهج اللّغة العربية و تدريس أنشطتها المختلفة تعني اتخاذ

[1] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، منهاج اللغة العربية لسنة أولى متوسط ص 17

[2] الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، دليل أستاذ اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، دط، دت ص 03

[3] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى جذع مشترك آداب، جذع مشترك علوم ص 15.

[4] انظر، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم المتوسط، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 08

النّص محورا تدور حوله جميع فروع اللّغة العربية من نحو و صرف و إملاء و بلاغة فهو المنطق في تدريسها و هو الأساس في تحقيق الكفاءات لأنّ النّص هو البنية الكبرى التي تظهر فيها بوضوح كل المستويات اللّغوية (صوتية، صرفية، نحوية، دلالية) ،كما تنعكس فيه مختلف المؤشرات السياقية، و بهذا يصبح النّص بؤرة العمليّة التّعليميّة التّعلميّة.

إذن فالمقاربة النّصية، نجدها تتجاوب مع منهاج التّدريس بمقاربة الكفاءات ذلك أنّ عملية التّعليم و التّعلم، تنطلق من نص، فتعين هذه المقاربة التلميذ على توظيف مكتسباته و اكتساب معارف جديدة.

و هو ما اعتمدته مناهج اللّغة العربية في مدارسنا الجزائرية في إطار النّصوص لعملية التّعليم و التّعلم و إصلاح النظام التّعليمي.

خصائص المقاربة النّصية:

ما يجب الإقرار هو أن النّص يعد أحد المرتكزات الأساسية التي تقوم عليها الحياة الاجتماعية من خلال نصوص تنظم مختلف مؤسساته و بالتالي تتميز المقاربة النّصية بجملة من الخصائص نذكر منها:

- يصبح المتعلم عنصرا مسهما في بناء معرفته بنفسه انطلاقا من سعيه إلى الملاحظة و الاكتشاف.

- تقوي لديه نزعة التّعبير و التواصل الشفوي و الكتابي فيتمكن من التّعبير عن حاجاته و أفكاره بمهارة، و يتفاعل مع الآخرين.

- يتدرب المتعلم على الدراسة النّص دراسة شاملة تنطوي تحتها عدة مجالات منها المعجمية و التركيبية و الدلالية.

- تفتح المتعلم على مبادئ النّقد، و إبداء الرّأي، و من ثم الترسيخ في إحكامه النّزعة العقلية في تقدير الأمور.

- تنظر إلى النّص على أنه مستويات مختلفة لا تتجزأ و بالتالي تمكن المتعلم من إنتاج اللّغة حسب المواقف و الأنشطة.

- جعل التلميذ يلاحظ الظّواهر اللّغوية و البلاغية من خلال تعامله مع النّص.[1]

أما بالنسبة للخصائص التي تتميز بها المقاربة النّصية في المرحلة الثّانوية تتمثل في:

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، منهاج العربية للسنة الأولى متوسط ص 18.

– تعزيز التّعلمات السابقة في مجال التعامل مع النفس مع السعي إلى تعميقها وفق ما يسمح به المستوى الفكري للمتعلم.

– تتيح المقاربة النّصية للمتعلم إمكانية رصد العناصر المكونة للنّص التي تجعله يفهم المعاني و يستوعب العلاقات الداخلية المتحكمة في اتساقه و انسجامه و يدرك دلالة الزمان و المكان وفق خطة منهجية متدرجة و منتظمة تضمن له إمكانية تفكيك النّصوص و إعادة بنائها بمختلف أنواعها و حسب خصائصها البنائية و المعجمية.[1]

إذن نستنتج مما سبق ذكره أن المقاربة النّصية إستراتيجية فعّالة و ناجحة تم اعتمادها في المناهج التّعليمية الجزائرية تشمل مختلف التقنيات و الوسائل المنهجية، و بالتالي فهي من خلال جملة هذه الخصائص التي تتميز بها نجدها أنجح لإعداد المتعلم و تكوينه، بغية إدماجه في المجتمع و بالتالي كان وجودها مهما في المناهج التّربوية لأنّها تعود بالنّفع على المتعلم إذ تمكنه من رصد العناصر المكونة للنّص، فيفهم معاني النّص و يستوعب مضامينه، و تمكنه في آخر المطاف من إنتاج نصوص مناسبة للمواقف و الأوضاع التي يعيشها داخل المدرسة خارجها.

المبحث الثاني: تقسيم النّصوص التّعليمية:

المطلب الأول: أقسام النّصوص:

تعد النّصوص من أهم أوجه التبليغ اللساني، إذ أنّها تعتبر مخزن الأفكار و التراكيب و الجمل و الوظائف و غيرها، كونها " الصيغة الأصلية لما ينتجه الأديب شعرا أو نثرا ".[2]

لذلك فإنه من خلال معرفتنا بالنّصوص تجرنا إلى معرفة أنواعها التي تميز كل نوع من النّصوص عن غيره من خلال محتواه و ألفاظه و طريقة تدريسه و الوقت المخصّص لتدريس ذلك النّص، و من هذه الأنواع نشير إلى " النّص الأدبي " الذي نحن بصدد البحث فيه و الذي يعتبر موضوع بحثي، حيث يعتبر النّص الأدبي قطعة تختار من التّراث الأدبي (شعرا أو نثرا) و بالتّالي تعرض على التلاميذ في شكل متكامل و متناسق.

[1] شريفي ليلى، المقاربة النصية في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، مجلة الممارسات اللغوية ع 25 ص 43-45.

[2] محمد جاهمي، النص الأدبي سيماه و سيمياؤه السيميا، و النص الأدبي"الملتقى الثالث قسم اللغة العربية و آدابها، جامعة 08 ماي 1945، قالمة ص 335.

إذن فالنّص الأدبي يقسّم إلى شعر و نثر، بمعنى أنه " يمكن أن نصنّف الأدب شعرا و نثرا "، و الحقيقة أن طبيعة الشعر للنثر على جميع المستويات: القائل و طبيعته و موهبته و لغته و صوره و أسلوبه، و التّأثير النّاتج عن كليهما "[1].

من خلال البحث في حيثيات الشّعر و النّثر نجد أن كُلاً منهما يتطور و يتغير مفهومه حسب الفترة أو العصر الموجود فيها.

هذا التقسيم إلى شعر و نثر يندرج تحته تقسيم فرعي، فليس الشعر كله يندرج تحت نوع واحد، و ليس النّثر كله نوع واحد، بل هناك أنواع شعرية و أخرى نثرية.

1/ الشّعر:

فن من فنون الكلام يوحي عن طريق الإيقاع الصوتي و استعمال المجاز بادراك الحياة و الأشياء إدراكا لا يوحي به النّثر الإخباري[2] كما يعرف على أنه:" جنس أدبي عريق يقوم على استعمال مخصوص للغة حتى يأتي التّعبير فيه إيحاءا مؤثرا واسع الدلالة، كأنّه النسج و التقويم و الموسيقى في وقت واحد، و تلك عناصره التي تصنعه انطلاقا من الكلمات بدلالتها و ألوانها و أصواتها "[3]

و قد ذهب القدماء إلى تعريفه بأنّه:" قول موزون مقفى دال على معنى ".[4]

و في سياق آخر هو: " الوزن الذي يحفظ الشعر حلاوته، و يزيد عذوبته فإن عدل به عنه مجته الأسماع و فسد على الذوق ".[5]

[1] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1 2003 ص 165.

[2] مجدي وهبة ،كامل المهندس: معجم المصطلحات العربية في اللغة العربية و الأدب، مكتبة لبنان ساحة رياض الصلح، بيروت، لبنان ط2 1984 ص 210.

[3] وزارة التربية الوطنية مديرية التكوين الخاصة بأساتذة المدرسة الأساسية الطور الثالث في اطار الجهاز المؤقت–تكوين عن بعد، اللغة العربية، الارسال الأول، أوت 1999 ص 02

[4] قدامة بن جعفر نقد الشعر، تحقيق محمد عبد المنعم خفاجي، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، دط، دت ص 64.

[5] ابن طباطبا،عيار الشعر، تحقيق عبد العزيز بن ناصر المانع، مطتبة الخانجي، القاهرة (دط)،(دت) ص 05.

نستنتج من هذه التعريفات أن الشّعر:

- فن من أشهر الفنون الأدبية.

- يحتوي على إيقاع صوتي ينظمه، يوحي إلى الأذان رنة و نغمة موسيقية أي وزن و قافية و موسيقى.

- الشّعر إيحاء و تلميح يدل على معاني عميقة من خلال المجازات و الاستعارات و بالتالي زيادة المعنى جمالا و إيقاعا.

- تصوير ينطلق من الكلمات فنجده يعتمد على اللّغة كأداة للتّعبير و التّواصل و توصيل الأفكار و توضيحها فيستعمل الصور البيانية. نظرا لهذا فالشّعر يعتمد على الكلمة الموحية و العبارة الموجزة و الكلام الموزون المقفى، فمن خلال تعريف قدامة بن جعفر مثلا نلاحظ فيه الشروط الواجب توفرها في الشعر و هي: اللفظ و الوزن، و القافية و الدلالة على المعنى.

أ- الشعر العمودي (القديم):

يعرف علماء اللّغة و الباحثين...كلام موزون مقفى يحمل في طياته معنى مفيدا، و يعرفه ابن خلدون بقوله: " الشعر و الكلام المبني على الاستعارة و الأوصاف المفصل بأجزاء متفقة في الوزن، الروي مستقل، كل جزء منها في غرضه و مقصده عما قبله و بعده الجاري على أساليب العرب المخصوصة، و يقصد من هنا قواعد علم العروض للخليل بن أحمد الفراهيدي".[1]

و تتعدد حلقات القصيدة التقليدية و نماذجها، تبعا للمراحل و الاتجاهات لكن الشّاعر القديم كان وعي حاد بالإطار الذي يبدع ضمنه و الذي حدد النقاد و اللغويين مقوماته في سبعة أبواب و كما ذكر ذلك المرزوقي متمثلة في:

- شرف المعنى و صحته.

- جزالة اللفظ و استقامته.

- الإصابة في الوصف.

[1] حسينة لعوج، مفهوما الشعر و الشعر الحر نزار القباني أ نموذجا، مجلة الممارسات اللغوية مخبر الممارسات اللغوية، ع 25، الجزائر ص 183،184.

– المقاربة في التّشبيه.

–مناسبة المستعار منه للمستعار له.

– مشاكلة اللفظ للمعنى، و شذى اقتضائها.[1]

و يقصد بهذا النوع من الشعر أنّه يستعمل وزن و قافية، كما يبنى على الاستعارة و اتفاق الروي في القصيدة الواحدة، أي القواعد التي وضعها الخليل بن أحمد الفراهيدي لعلم العروض.

ب– الشعر الحر:

الشعر الحر أو ما يعرف بشعر " التفعيلة " هو الذي يتشكل من الأبيات الخطية أي غير المشطورة، و يعتمد على التّفعيلة الواحدة متكررة بنسب متفاوتة في كل بيت، و نادرا ما يعتمد على تفعيلتين.[2]

و هو نوع من أنواع الشعر الحديث يقوم في نظامه العروضي على الأمور الآتية:

–إعادة توزيع موسيقى البحور الكلاسيكية.

– اعتماد نظام التّفعيلة بعد الاستغناء عن نظام البيت ذي الشطرين.

– الاستغناء عن الوزن كلية (فيما يعرف بقصيدة النشر)، ما جعل الشعراء المحدثين يتجهون نحو الشعر الحر لتحرره من القيود الشكلية التي تخدمه قدرات الشاعر، و انطلاقه في التعبير عن خوارج نفسه بجدية تامة

إما عن أوزان الشعر (الحر) فنجدها تكتب على إحدى التفعيلات التي تتكوّن منها البحور الموحّدة للتفعيلة و هي:

- الكامل متفاعلن متفاعلن 4x
- الرمل فاعلاتن3x
- الهزج مفاعيلن 2x

[1] محمود عبد الله الرمحي، الشعر بين التراث و الحداثة، مجلة الجوبة، مؤسسة عبد الرحمن السديري الخيرية (برنامج نشر الدراسات و الإبداعات الأدبية و دعم البحوث و الرسائل العلمية، ع 34، سكاكا الجوف، المملكة العربية السعودية، 2012م ص 21.

[2] وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين آداب و فلسفة و لغات أجنبية ص99.

- الرجز مستفعلن 3x
- المتقارب فعولن 4x
- المتدارك فاعلن 4x [1]

بمعنى أن هذا النوع من الشعر لا يتقيد بعدد التّفعيلات في البيت الواحد، كما أنّه لا يتقيد بقافية واحدة، و بالتالي نجد أن الشاعر له الحرية المطلقة في عدد التفعيلات في كل سطر، بحيث تتكرر التفعيلة الواحدة في البيت الشعري.

2/ النّثر: له تعريفات عديدة في المعاجم الحديثة تتمثل في كونه:

"أسلوبا في التعبير ليس شعرا" و لا يخضع لقانون الإيقاع المتناسق، و لا يعني في استعمال الصور و الأخيلة، و يقرب من أسلوب التفاهم، و يتيح بمرونته و سهولته تحليلا عقليا عميقا، فإذا كان الشعر توليد الخيال و الانتعال بتأثير نسبي من العقل، فإن النثر يعتمد العقل أولا لأنّ الغاية منه أساسا التّعبير عن حقيقة الأشياء.

إذا استخدم النّثر في التعبير عن الأغراض الأدبية أصبح أداة مباشرة للإبانة عن الخواطر المنتظمة و المنسقة و هو أيضا الوسيلة المستعملة في التّعليم و الخطابة.[2]

و النّثر هو أحد قسمي الأدب الإنشائي و هو نوعان:

- ما يدور في كلام الناس أثناء المعاملة و هذا ما ليس في الأدب من شيء.
- النّثر الفني: و هو الذي يحتوي الأفكار المنظمة تنظيما حسنا و المعروضة عرضا جذابا، حسن الصياغة، جيد السبك، مراعي فيه قواعد النّحو و الصّرف[3]
- كما يطلق عليه الكلام العادي الذي يستعمله الناس في مخاطبتهم و معاملتهم و الذي هو: "الكلام العادي الذي لا يتقد بوزن و قافية، و هو أساس الكلام و جله (.....) و النّثر أصل الكلام و لا تتكلم العرب أولا إلا به، فهو أسبق من الشّعر، و لم يصل عن العرب القدماء إلا القليل منه.[1]

[1] حسينة لعوج، مفهوما الشعر و الشعر الحر نزار القباني أ نموذجا، مجلة الممارسات اللغوية مخبر الممارسات اللغوية ع 28 الجزائر2004، ص 184.

[2] جبور عبد النور، المعجم الأدبي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، دط،دت ص 277

[3] مجدي وهبة، كامل المهندس، معجم المصطلحات العربية في اللغة العربية و الأدب، مكتبة لبنان ساحة رياض الصلح، بيروت، لبنان ط2 1984 ص 401.

و هناك رأي آخر يميز النّثر بوضوح فأعتبر أنّه: " و هو ما يوضح معناه و ظهر مضمون ألفاظه من أول وهلة "[2]

نستنتج من هذه التعريفات:

- النّثر يختلف عن الشعر، كون النّثر لا يخضع للإيقاع، الصور، الأخيلة، فهو يعتمد على العقل باعتبار أنّ غايته الأساسية هي التّعبير عن حقيقة الأشياء.
- النّثر كلام عامة الناس في التعامل مع غيرهم، أمّا النّثر الفني يشترط فيه الصياغة الجيدة و السبك و مراعاة القواعد النّحوية و الصرفية
- النّثر أسبق من الشعر، فهو يرتبط بكلام العامة.

إنّ النثر يتفرع إلى فنون عديدة يمكن إيجازها في:

أ– الخطابة:

تعدّ الخطابة من فنون النثر الشفهي، التي عرفها العرب منذ أقدم العصور و توسلوا في عرض قضاياهم في السلم و الحرب، و من هنا قيل أنّ الخطابة فن الإقناع و الإمتاع، و الأصل في تذوقها أن تسمع لحظة إلقائها.

و يقوم هذا الفن (الخطبة / الرسالة) على الاتصال بين الخطيب (المرسل) و جمهور المستمعين (المرسل إليه) مباشرة بواسطة اللّغة المنطوقة عبر حاسة السمع (الأذن) لاستقبال الكلام المنطوق، ثم حاسة البصر (العين) لرؤية الخطيب (الأداء و الهيئة)

فتعددت موضوعات الخطابة، فكانت سياسية، و حفليّة، و دينيّة و جهاديّة.[3]

و تعد الخطابة نوع من الكلام يعرف بالخطبة، يلقى للناس، و غايته التأثير و الإقناع، و هي فن من الفنون الأدبية، عرفه الإنسان قديما، إذ مارسه الأنبياء و الزعماء و القادة، و قد تطور هذا الفن فوضعت أصوله و قواعده و حددت أنواعه و أساليبه.[4]

---

[1] أحمد مطلوب، معجم مصطلحات النقد العربي القديم، مكتبة لبنان بيروت ط1، 1981 ص 216.

[2] مصطفى الجوزو، نظريات الشعر عند العرب دار الطليعة للنشر و التوزيع، بيروت، لبنان ط1، 1981 ص 216.

[3] سامي يوسف أبو زيد، الأدب العباسي النثر، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان ط1 (1432هـ-2011م) ص 155.

[4] جبور عبد النور، المعجم الأدبي، م، س، ص 163.

ب/ القصّة:

فن أدبي يهدف إلى كشف و غرس مجموعة من الصفات و القيم و المبادئ و الاتجاهات بواسطة الكلمة المنثورة التي تتناول حادثة أو مجموعة من الحوادث التي تنتظم في إطار قيد من التدرج و النماء و يقوم بها شخصيات بشريّة أو غير بشريّة و تدور في إطار زماني و مكاني محددين، مصاغة بأسلوب أدبي راق يتنوع بين السرد و الحوار و الوصف و يدنو وفقا للمرحلة المؤلف لها القصة، و للشخصية التي يدور على لسانها الحوار.[1]

ج/ المسرحيّة:

قصّة تقدم أمام الجمهور على المسرح، تتناول موضوعا يتعلق بالإنسان و تقوم على حبك حادثة، تؤدى بأسلوب حواري يقوم به أشخاص.[2]

تنقسم المسرحيّة إلى فصول و مشاهد، الفصل هو جزء هام من الحبكة، أما المشهد فهو جزء من الفصل يتحدد بدخول شخصية ما أو خروجها من على الخشبة إما الكوميديا فهي مسرحية تهدف إلى إضحاك الجمهور و هي تجسد عيوب و مقالب المجتمع، كما تخبرنا المشاهد المسرحية عن الشخوص، و عما يرغبون فيه و عن علاقاتهم و الصراعات التي تدور بينهم، و الحوار المسرحي هو حوار مزيف فحين يتحادث الشخوص في ما بينهم فإنّ كلامهم يهدف في أغلب الأحيان إلى إخبار المتفرج.[3]

د/ المقامة:

فن من فنون النّثر الأدبي و ظهرت في القرن 14 للميلاد على يد بديع الزمان الهمداني، كما أجمع الباحثون

على أنّها عبارة عن أقصوصة جامعة لأحاديث أدبية يرويها راو بليغ بأسلوب منمق، متوسلا الخداع و الاحتيال للوصول إلى غرضه.[4]

[1] محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية و طرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن ط1، 2009، ص 313.

[2] جبور عبد النور، المعجم الأدبي، م، س، ص 193.

[3] وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي، اللغة العربية و آدابها، جميع الشعب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ص 16.

[4] جبور عبد النور، المعجم الأدبي، م، س، ص 188.

فالمقامة هي: حبس أدبي عرفه التّراث العربي، و هو نص سردي قصير يعتمد على سرد واقعة هزلية في الغالب في لغة مجودة و مسجوعة، و غالبا ما تعنون المقامة بالمكان الذي تدور فيه أحداثها: المقامة الحلبية، المقامة الشيرازية.[1]

هـ/ المناظرات:

تعد المناظرات من فنون النّثر الشفهي، و قد عرف هذا الفن عند علماء الكلام و كبار الفلاسفة، فضلا عن الأدباء و النقاد و اللّغويين.

هي فن من فنون القول ينتج عن اجتماع طرفين من أهل الفكر و الرأي أو العلم و الأدب في مجلس يضم جمهورا، و يقع بينهما بحث في موضوع يتفق عليه سلفا أو يثار في المجلس، و غاية المتناظرين إظهار الحق و الوصول إلى الحقيقة و الإذعان لها من أي طرف جاءت، و عموم الجمهور أو العلماء المتخصصون حكم بين المتناظرين، و قد تبدأ المناظرة برأي أو سؤال، و تنتهي بانقطاع حجج أحد طرفيها و اعترافه فتكون الغلبة للآخر.

و من أهم الموضوعات التي جرت فيها المناظرات هي: الكلامية و الفقهية، و النحوية و النقدية و الأدبية.[2]

المطلب الثاني: أنواع النّصوص المقرّرة في منهاج السنة الثّانية ثانوي:

إن عملية اختيار النّصوص تعتبر أمرا جوهريا، لا يعتمد فيها على العشوائية أو الذاتية، و إنما تتم وفق معايير و خطوات مهمة و مضبوطة، من بينها الأهداف الموجودة و الوقت المخصص لذلك النّص و المستوى التّعليمي.

فالملاحظ من المقرر المخصص للشعب الأدبية، أنّ اختيار النّصوص فيها هو عبارة عن نصوص أدبية مختارة و مقتطفة من أمهات الكتب و ليست مختارة بطريقة عشوائية غير منظمة، بل بتفنن و تدقيق تام.

و بالتالي عندما نقول نصوصا مختارة، فإنّنا نعني بها حسب قول "علي جواد الطاهر": " أن يكون المنهج أو الكتاب أو الدرس قائما على النّص الجميل الذي يجمع بين جودة المبنى و المعنى في الإنشاء، فهي مقتبسات

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي م، س، ص 18

[2] سامي يوسف أبو زيد، الأدب العباسي النثر، م، س، ص 163،168.

لأجمل ما صدر عن الشعراء و الخطباء و الكتاب و الاختيار مقيد بالجمال متحرر من المعنى التاريخي مع مراعاة مستوى الطلبة".[1]

فقد عمد المؤلفون إلى تقسيم النّصوص إلى ثلاثة أنواع هي:

- النّص التواصلي.
- المطالعة الموجهة.
- النّص الأدبي.

أ- النّصوص التّواصلية: التّواصل هو عملية تفاعلية تحدث بين الطرفين في تفاعل مستمر يتم من خلالها نقل رسالة من طرف إلى طرف آخر و العكس، و التّواصل التّعليمي يعني كل ما يتم بين المدرس و تلاميذه، من عمليات إرسال و استقبال للمادة العلمية عبر مواد و أجهزة أو وسائل تعليمية مناسبة، و كل ما يصاحب ذلك من عمليات توجيه و إرشاد في بيئة تعلم جيدة.[2]

و النصوص التواصلية كما تعرفها المناهج هي:

- " نص نثري رافد للنص الأدبي، فهو يعالج الظاهرة التي يتناولها النّص الأدبي بشيء من التوسّع و التعمّق، و الأستاذ في تدريسه لهذا النّص يهتدي بالمتعلمين إلى أن يقفوا موقفا نقديا من الظاهرة التي يعالجها النّص الأدبي في ضوء المعطيات الواردة في النّص التواصلي".[3]

لذلك ينظر إلى النّصوص التّواصلية من حيث هي: " نصوص نثرية داعمة للنّصوص الأدبية، تمكن المتعلم من تعميق فهمه للظاهرة التي يتناولها النّص الأدبي، و من هذا المنطلق يتناوله الأستاذ، و جدير بالذكر أنّ الأستاذ يعمد في هذا النّص إلى ربط الظاهرة السائدة في العصر الذي يدرسه بمعطيات العصر الحديث، أنّها نصوص تسعى إلى تحسين النّصوص و تنفخ فيها روح الانفعالية و الحداثة لتكون معينا للمتعلم كي يفهم محيطه بكل مركباته".[1]

[1] علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان ط2 1984 ص 67.

[2] أحمد إبراهيم قنديل، التدريس بالتكنولوجيا الحديثة، عالم الكتب للنشر و التوزيع، القاهرة ط1 (1426هـ/2006م) ص 05

[3] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، مارس 2006 ص 08.

- " و لما كانت النّصوص الأدبية تمثل الأصل في نشاط الأدب، و النّصوص التواصلية الفرع فإن الأمر يتطلب تفصيل القول عن النّصوص الأدبية لما يجعل المدرس يتعامل معها بشكل مرضي ينعكس ايجابيا على استيعاب التلاميذ و مردودهم الدراسي ".[2]

إذن فالنّص التواصلي هو نص نثري يدعم النّص الأدبي، الهدف منه هو إثراء معارف المتعلمين حول المظاهر التي تتناولها النّصوص الأدبية، فهي نصوص داعمة و رافدة لها في الفهم و الاستيعاب و بالتالي فهذا النّوع من النّصوص يحقق الأهداف التالية:

- تزويد المتعلم برصيد لغوي ثري و جديد و مفيد.
- وظيفتها البلاغية تحقق التواصل بين المدرس و المتعلم.
- تعمل على تحقيق التّفاعل بين أطراف العملية التّعليمية.

و من بين أهداف النّصوص التواصلية في منهاج السنة الثّانية ثانوي جعل المتعلم يقف موقفا نقديا من الظواهر التي يتناولها النّص الأدبي في ضوء المعطيات الواردة في النّص التواصلي و بذلك يمتلك التّحكم في كفاءة تحليل النّصوص و قراءتها قراءات إبداعية تسمح له بإنتاج نصوص أخرى على منوالها.

كيفية تدريس النّصوص التواصلية:

تتم عملية تدريس النّصوص التواصلية كما يلي:

أ- تستهل الحصة بإثارة اهتمام المتعلمين و إيقاظ أحاسيسهم اتجاه المحور الجديد و النّص المعتمد.

ب- يعرض النّص بعد ذلك على المتعلمين بدعوتهم إلى قراءته قراءة صامتة مع منحهم الوقت المناسب مستواهم من جهة و لطبيعة النّص من جهة أخرى، و تطرح عليهم بعدها أسئلة لمراقبة الفهم العام.

ج- يكلف الأستاذ متعلميه بالقراءة الجهرية قبل أن ينتقل إلى دراسة بعض المفردات و التّعابير دراسة

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، أكتوبر 2005 ص17.

[2] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، أكتوبر 2005 ص 17.

متعمقة، فيتناولها من حيث مصدرها، اشتقاقها، مدلولها، استعمالاتها الحقيقية و المجازية، مرادفاتها، و في هذا المجال تجدر الإشارة إلى أن هذه اقتراحات في كيفية دراسة المفردات و يبقى على الأستاذ أن يختار منها ما يحقق به الأهداف المسطرة.

د- يتناول موضوع من موضوعات قواعد الإملاء، و يدرسه باستعمال الطريقة الاستقرائية التي تعتمد التمهيد و العرض و الموازنة و الاستنتاج و التطبيق و عليه أن يختار في هذه المرحلة أيضا وضعيات تعليمية لتثبيت القاعدة الإملائية و توظيفها لتكون مناسبة و فعّالة.[1]

نستنتج من ذلك كله أن النّص التواصلي يحتاج إلى طريقة فعالة و منظمة إضافة إلى خطوات متتالية من أجل دراسته و اكتشافه كما يحتاج إلى أستاذ كفئ و نشيط ليطبق هذه الخطوات و بالتالي الوصول إلى نتائج جيدة و سير الدرس بطريقة ناجحة.

ب- المطالعة الموجّهة:

في عالم تعددت فيه وسائل التوثيق من كتب و مجالات و صحف و دوريات و أقراص لم يعد أحد يشكك في أهمية المطالعة، من حيث هي وسيلة يرتقي الفكر بها إلى آفاق الثقافة الرفيعة و يحتك بحضارة الكتاب التي أنتجتها قرائح الفكر الإنساني.

إن تدريس المطالعة الموجهة يجب أن يكون مبنيّا على ما هو أنفع و أفيد بالنسبة للمتعلم و أكثر اقتصادا لوقته، و هذه الخصائص التي يجب أن تتحكم في توجيه درس المطالعة الموجّهة، سواء من حيث التّنشيط أو من حيث تفعيل المادة، و سعيا إلى تفعيل هذه الدروس و تحبيبها إلى المتعلم و يجتهد الأستاذ في تحقيق ذلك.[2]

كما تعرف المطالعة الموجهة: " بأنّها عامل هام في تنمية ثروة المتعلمين اللغوية في الألفاظ و الأساليب و الأفكار، و هذا الذخر اللّغوي لا يمكن أن يؤثر في تكوين شخصيتهم العلميّة تأثيرا علميّا، إلا إذا استعملوه في تعابيرهم

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، أكتوبر 2005 ص 19-20.

[2] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، المناهج و الوثائق المرافقة السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التقني (اللغة العربية و آدابها) ص 40.

التواصلية و كتاباتهم و حين إذن يدركون قيمتهم بالنّسبة لهم، و يقبلون عليه و على تحصيل سواه إحساسا منهم بماله من فائدة في حياتهم العمليّة ".[1]

و قد أشاد "محمد الصالح سمك "بأهميّة نشاط المطالعة باعتباره وسيلة تنمية الثروة اللّغوية للمتعلمين، بل هو الأساس لتعليم اللّغة حيث يقول في هذا السياق: " مقام المطالعة بين فروع اللّغة مقام ممتاز فهي وسيلة للفهم و اكتساب الأفكار و تحصيل المعلومات و الأخذ من الثّقافات المختلفة، و هي من أعظم الوسائل لتربية ملكة الانتباه و الإدراك لدى التّلاميذ و هي توسّع معارفهم و تنمّي لغتهم و ثقافتهم، و تزيد خبرتهم و قدراتهم، و تعودهم حسن الأداء في كلامهم الشفوي و التحريري و التزام النطق الصّحيح و التّعبير السليم و الفهم الدقيق كما أنّها أساس طبيعي في تنمية مقدرتهم على التذوق الأدبي و الاستمتاع بها في أساليب اللّغة من جمال فني و صور بارعة ممتعة، و هي عامل مهم في تربية ملكتهم الخطابية و جودة إلقائهم و البعد عن مواطن الخطأ و اللّحن".[2]

إذن فالمطالعة الموجّهة تساهم في توسيع آفاق المتعلّم و صقل ذوقه و تنمية حب الاطلاع على المعارف و اكتشافها، فللأستاذ دور الموجه الذي يصوب المسار، و الحكم و الرّأي الذي يفصل في المناقشات.

– أهداف المطالعة الموجّهة:

يهدف تدريس المطالعة الموجّهة في المرحلة الثّانوية إلى ما يلي:

- التّعمق في فهم اللّغة العربية و آدابها و اكتساب القدرة على توظيفها و اكتشاف سياقات جديدة و متجددة للغة.
- التّعمق في فهم المحيط الثقافي و الاجتماعي و الاقتصادي و التفاعل معه تفاعلا ايجابيا.
- إثراء الرّصيد المعرفي و الأدبي للمتعلم و توسيع مجال أفكاره لفهم الطّبيعة البشريّة.
- تهذيب الوجدان بالعواطف النبيلة و المثل العليا.
- إحداث التوازن في شخصية المتعلم بتقوية نوازع الخير و السلوك السوي.
- الوقوف على التواصل الحضاري و الاطلاع على نماذج من الآداب العالمية.

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، الشعب العلمية مارس2006 ص 11.

[2] محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية و انطباعاتها و انماطها العلمية، دار الفكر العربي، دط 1988 ص 262ن263.

- توظيف المكتسبات المعرفية و المنهجية في عمليتي الإنتاج و الإبداع.
- ممارسة التّحرير الأدبي و المذكرات و مناقشة القضايا الفكرية.
- جعل المتعلم يستغل الكتب و المصادر و الآثار الإبداعية المقروءة في علاج الوضعيات المقترحة عليه.[1]
- تنمية مقدرة الطّالب على المطالعة الذاتية بما يعمق استيعابه للفن الأدبي الذي يطالعه.
- قدرة الطالب على تحليل الأفكار الأساسية التي يطالعها، و ينقدها.
- قدرة الطالب على نقد أسلوب الكاتب.
- تمكين الطالب من إعداد البحوث و التّقارير وفق منهجية علمية.
- اكتساب الطالب ذخيرة مناسبة من الألفاظ و التراكيب التي يرقى فيها تعبيره و يصح بها أسلوبه.[2]

للمطالعة الموجّهة أهداف كثيرة تعود بالنّفع على المتعلم، فيتعلم أشياء كثيرة و تنمي فيه مهارات عديدة.

– خطوات تدريس المطالعة الموجّهة:

يتبع المعلم في تدريس نصوص المطالعة الموجهة مجموعة من الخطوات تتمثل في:

1– مرحلة التّمهيد أو الهيئة أو المقدّمة:

و الغرض من التّمهيد هو توجيه أفكار الطلبة، و تهيئة أذهانهم للموضوع الجديد و من ثم الوصول إلى عنوان الدّرس بطريقة مشوقة، أي تشويق الطلبة إلى ما وراء العنوان، فالتّمهيد يكون إما بأسئلة يطرحها المعلم أو بغرض صور أو نماذج أو وسائل تعليمية لها علاقة بموضوع الدّرس.[3]

ففي هذه المرحلة أيضا يوجه الأستاذ تلاميذه إلى المقتطف أو الأثر الذي يطالعونه و يحضرونه خارج القسم.[4]

[1] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، المناهج و الوثائق المرافقة، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التقني (اللغة العربية و آدابها) ص 40،41.

[2] طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم، عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، م س ص 174.

[3] م، س، ص 145.

[4] ينظر: وزارة التربية الوطنية، المناهج و الوثائق المرافقة، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي (علوم تجريبية، رياضيات، تقني رياضي، تسيير و اقتصاد، آداب و فلسفة، لغات أجنبية) مطبعة الديوان الوطني للتعليم عن بعد، مارس 2006 ص12.

2- مرحلة القراءة الجهرية و القراءة الصّامتة:

يقرأ المعلم أولا الموضوع قراءة جهرية نموذجية يراعي فيها كل مستلزمات هذا النوع من القراءة (وضوح الصوت، و سلامة النطق، و ضبط الحركات)، ثم يقرأ الطلبة الموضوع قراءة صامتة لمدة زمنية مناسبة، إذ يجب أن ينبه المعلم طلابه بأن هذه القراءة تكون بالعين فقط، دون همه أو تحريك الشفتين، و فيها يمكن للطالب أن يعيد الكلمات أو التراكيب الصعبة.

3- مرحلة المناقشة و تعميق الفهم:

يستثمر المعلم ما تبقى من الوقت بإثارة أسئلة حول المادة المقروءة، و فيها يتعرف المعلم مدى استيعاب الطلاب بما قرؤوه، بان القراءة يجب أن ترتبط بفهم المعاني التي يتضمنها النّص المطالع و ليس لمجرد القراءة.[1]

في هذه المرحلة يناقش الأستاذ تلاميذه فيما كلفوا به من أعمال و تناول المناقشة فيما يلي:

- تحديد الأفكار و تحليلها و التعليق عليها.
- استخراج الأحكام الواردة في النّص و إبداء الرأي فيها.
- تحويل الأثر القصصي إلى مسرحية أو العكس.
- إبراز نوع الأثر و مقوماته (أقصوصة، مقالة.....).
- إبراز نمط النّص و خصائصه و نوع أسلوبه و أثره في المعنى.

4- مرحلة استثمار الأثر:

و يكون الاستثمار بالوقوف على:

- القيمة الأدبية و الفكرية للنّص.
- دراسة الخصائص التركيبية اللّغوية لبعض الفقرات و الجمل.
- انجاز تدريبات لغوية.
- انجاز نص وفق نمط الأثر المدروس.[2]

[1] طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم، عباس الوائلي، اللغة العربية ومناهجها و طرائق تدريسها، م س ص 145.

[2] انظر: المناهج و الوثائق المرافقة، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي م س ص 12.

من خلال سردنا لمراحل تدريس نشاط المطالعة الموجهة الذي يعتمد على عدة مراحل كل مرحلة مرتبطة بالمرحلة التي تليها و المكملة لها.

و بالتالي يتحصل المتعلم على جملة من المهارات، كان يتذوق النّص أدبيا و فكريا كما يدرس خصائصه، و يتعرف على نمط ذلك النّص و خصائصه.

ج- النّص الأدبي:

و أخيرا النّوع الثّالث من النّصوص، و هو النّص الأدبي، الذي نحن بصدد دراسته بطريقة خاصة في موضوع بحثنا لأنه يمثل أساس و جوهر عنوان هذا البحث و الممثل في:" تعليمية النّص الأدبي في ضوء المقارنة النّصية".

فالنّص الأدبي، كما عرفناه سابقا هو عبارة عن قطع أدبية موجزة شعرا و نثرا تأخذ من ذخائر الأدب العربي لتحقيق أهداف معينة يحددها المنهاج التربوي.

" و ينظر إلى النّص الأدبي من حيث المقاربة النّصية بأنّ له أبعاد تربوية هامة جدا، منها ما يتعلّق بتنمية الجوانب الوجدانية لدى التلميذ، و منها ما ينمي له قدرات عقلية معينة، هذا فضلا عن تعميق كفاءاته اللّغوية و توسيع آفاقه المعرفية و الثّقافية ".[1]

كما يحتوي النّص الأدبي على كثير من الخيال فهو لا ينقل الواقع كما هو و هذا ما يجعل الصورة مبتكرة تخلق واقعا جديدا.

المطلب الثّالث: أهمية النّص الأدبي في العملية التّعليمية:

يحتل النّص الأدبي مكانة مرموقة في اللّغة العربية، فهو أهم مصدر من مصادر التّعليم فهي تقوي المتعلم من جميع النواحي، محققا بذلك عائدا كبيرا على العملية التّعليمية، و قد أثبتت البحوث و الدّراسات أهميته فيما يلي:

- يمثل النّص الأدبي صلة وثيقة بين الأدب و اللّغة في حصول الملكة اللسانية التي تحصل بالحفظ و السماع المستمرين لكلام العرب شعرهم و نثرهم، سواء أكان جاريا في القرآن الكريم و الحديث الشّريف، أم كان

[1] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، المناهج و الوثائق المرافقة، السنة الثانية من التعليم الثانوي (اللغة العربية و آدابها) ص 66.

مترجما لفنون الشعراء، و على قدر كثرة الاستعمال و على قدر المحفوظ تكون جودة العقل نظاما و نثرا.[1]

- و تتمثّل الصلة الثّانية في صلة النّصوص الأدبية في الحياة، حيث تكمن جودتها في نظرتها الواقعيّة و الحقيقية لها، و من ثم يساعد على توجيه و تهيئة المتعلم للحياة الخارجية.[2]
- يسهم النّص الأدبي بشكل فعّال في تنمية المهارات اللّغوية الأخرى لدى المتعلمين و ذلك من خلال جودة الإلقاء المعبّر عن المعنى.
- غرس القيم في نفوس النّاشئة، و ذلك بواسطة تقديم النّماذج العليا التي تدعوا إلى التّحلي بالفضائل، و البعد عن الرذائل.[3]
- وقوف المتعلمين على فهم النّص الأدبي بقدر ما يسمح به نضجهم البيولوجي و النّفسي، و الذهني إلى بناء ذواتهم و تطوير أرواحهم[4] و معنى هذا أن النّص الأدبي يسهم في تكوين شخصية المتعلم نفسيا و عقليا، مما يؤدي ذلك لتطوير تجاربه نحو الأحسن.
- يفيض النّص الأدبي بنماذج الشخصيات الفريدة و يعي صورا جذابة حتى يرتسم ذلك كله في ذاكرة المتعلم.[5]
- يكتشف التلاميذ ما في الأثر الأدبي بالمعاني و أساليب تنمي فيهم ذوقا أدبيا رفيعا.
- تعويد الطالب طريقة التفكير العلمي و التفكير النقدي الذين يساعدانه على النظرة الموضوعية إلى مشاكل الحياة و بالتالي العمل على إزالة المعتقدات الفاسدة و التخلّص من أساليب التّفكير الخرافي.
- توسيع نظرة الطلبة إلى الحياة و التفاعل معها.

نستنتج مما سبق أنّ النّص الأدبي يكتسب أهمية كبيرة في العملية التّعليمية التّعلمية، حيث يعود بالنّفع على المتعلمين من خلال تنمية المهارات اللّغوية لديهم، و تدريبهم على جودة الإلقاء إضافة إلى توسيع معرفتهم من خلال الألفاظ و التراكيب الجديدة التي اكتسبوها من تلك النّصوص الأدبية، فيصبح لديهم ثروة لغوية و مخزون معرفي واسع يستعملونه في حياتهم.

---

[1] انظر:هدى الشمري، سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها، دار وائل، الأردن ط1 2005 ص 143.

[2] م س ص 211.

[3] ماهر شعبان عبد الباري، التذوق الأدبي، كبيعته- نظرياته- مقوماته- معاييره- قياسه، دار الفكر، الأردن ط1 2009 ص .160

[4] انظر: (ن.م)،(ن ص).

[5] سعاد عبد الكريم الوائلي: طرق تدريس الأدب و البلاغة و التعبير، دار الشروق ط1 2004 ص 89.

أما فيما يخص خطوات تدريس النّص الأدبي سنتطرق إليها لاحقا في الجانب التّطبيقي بالتفصيل.

المطلب الرّابع: أنماط النّصوص في منهاج التّعليم العام في الجزائر:

*النمط اصطلاحا:

و النمط في الاصطلاح يعني الطريقة التي اتبعها المؤلف أو الكاتب أو الشاعر أو الناقد..... في إعداد و إخراج نصّه إلى القرّاء، من حيث البناء الفني (اللّغة و الأسلوب)، و الفكري (المضمون) و هو أنواع كثيرة.[1]

*أنماط النّصوص و مؤشّراتها:

يعتمد منهاج المقاربة بالكفاءات في تصنيف النّصوص المقرر تدريسها في مراحل التّعليم العام في الجزائر، حسب المهارات النّصية المستهدف تعليمها للتلاميذ، و تندرج عادة هذه النّصوص في شكل مجموعات موضوعاتية تمثل وحدات تربوية تتمحور حولها مختلف التّعليمات المستهدفة في المناهج التّربوية، و قد صنّف حسب الأنماط التالية:

- نصوص إخبارية.
- نصوص سردية.
- نصوص وصفية.
- نصوص حوارية.
- نصوص حجابية.

و الجدير بالذكر في مقام النّصوص فإنّ هناك من يضيف إلى هذه الأنماط أنماطا أخرى كالنّمط التّفسيري و الإرشادي و الأمري كما أنّ هناك اختلافا في تسمية هذه الأنماط إذ نجد للنمط الواحد عدة تسميات فالنّمط الحجاجي مثلا هناك من يطلق عليه النمط البرهاني أو النمط الإقناعي.[2]

و ينبغي أن نشير هنا إلى أنّ بناء كفاءة المتعلمين في تحديد أنماط النّصوص يتوقّف على مدى مهارة الأستاذ في توجيههم و تدريبهم على رصد ما في مختلف النّصوص من خصائص و ثوابت تغلب عليها، و الوقوف على مؤشّراتها و التّأكد من مقاصد الكاتب فيها .

[1] محفوظ كحوال، أنماط النصوص النظرية و التطبيق، نوميديا للطباعة و النشر و التوزيع 2007م ص 07.
[2] أنظر، المرجع نفسه ص 08.

ففي كل حالة من الحالات لابدّ من وجود مؤشرات، و قرائن شكلية واحدة متواترة تجعل التلاميذ يهتدون إلى نوع النّص المقروء، فإذا أخذنا النّص السردي مثلا، فإنّ فيه من أدوات لغوية توظف بانتظام عند سرد الأحداث، نذكر منها بعض المؤشّرات الزّمنية مثل: (بعد ذلك، ثم، فجأة، حتى، قبل ذلك).[1]

و بهذا تتعدد الأنماط و تتداخل في النّص الواحد، فقد نجد الوصف و السرد و الحجاج و التفسير في النّص نفسه، و لا بأس أن نتطرق إلى هذه الأنماط بشيء من الإيجاز حسب ما يقتضيه موضوع البحث و باعتبار النّصوص أصبحت في ضوء المقاربة بالكفاءات محور كل التّعلمات و مدار كل المناشط، و ذلك لاعتمادها بيداغوجية المقاربة النّصية.

1/ النمط الإخباري:

هو أسلوب تواصلي يهدف إلى تزويد المخاطب أو القارئ بالمعلومات الكافية الخاصة بموضوع ما أو بحادثة من الحوادث.

خصائصه:

- سهولة الألفاظ و العبارات.
- قصر الجمل.
- اعتماد الأسلوب المباشر التقريري.
- ظهور زمكانية الحدث (الزمان و المكان).
- الأسباب المؤدية إلى الحدث.
- نتائج الحدث.
- اعتماد لغة الأرقام أحيانا.

و من أنواعه: النّمط الإخباري الإعلامي، الابلاغي، النّمط الإخباري السياسي الوطني، و الاجتماعي و الرّياضي، و التاريخي و الثقافي، و العلمي، و الديني و الخلقي.....الخ.[2]

[1] مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط يوليو، 2004 ص 08.

[2] محفوظ كحوال، أنماط النصوص النظرية و التطبيق، م س ص 233،234.

إذن فالغاية من هذا النمط هي تقديم معلومات و معارف حول موضوع معين يفترض أنّ المتلقي يجهلها أو ليست لديه معلومات كافية حوله.

2/ النمط السردي:

*السرد اصطلاحا:

الطريقة المستخدمة في بناء و إخراج النّص النّثري القصصي أو الروائي...بغية اطلاع القارئ على ما يجري من أحداث تحكمها شخوص معينة[1] "أو هو نقل أحداث أو أخبار من صميم الواقع أو نسيج الخيال أو من كليهما معا في إطار زماني و مكاني بحبكة فنية متقنة".[2]

كما يحيل السرد على واقع تجري فيه أحداث معينة في إطار زماني معين، يبيّن فيه الذي يحكي كيف تتحول الأحداث و كيف تتطور عبر الزمن.

و عادة ما يشتمل النّص السردي على ثلاثة مراحل هي:

- الحالة الأولية.
- الحالة الطارئة.
- الحالة النهائية.[3]

و تجدر الإشارة إلى أن الشعرية تعد الأصل الكبير الذي يضم السردية و يهتم بدراسة مختلف النظم الداخلية للأجناس الأدبية بغرض الوصول إلى القواعد التي تتأسس عليها خصائصها و سماتها و أساليبها و ذلك في استقراء و تجريب دائمين.

[1] محفوظ كحوال، أنماط النصوص النظرية و التطبيق، م س ص 104.

[2] عيسى مومني، المنار في اللغة العربية و آدابها، لطلاب البكالوريا، دار العلم للنشر و التوزيع، الإيداع القانوني: 2007/5221م ص 173.

[3] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم العام و التكنولوجي الثانوي (اللغة العربية و آدابها) جميع الشعب ص 11

خصائص النمط السردي:

من أبرز خصائص النّصوص ذات الطابع السردي: الجمل الخبرية و أفعال الحركة و الانتقال (الأفعال الماضية لسرد الإحداث الماضية، و الأفعال المضارعة لوضع القارئ في خضم الأحداث)، و كثرة الروابط الظرفية و العطفية، غلبة الأسلوب الخبري قلّة الأساليب الإنشائية بأنواعها المختلفة، و كثرة الأفعال الدالة على الحركة و الانتقال و الإقدام، إضافة إلى نمو الأحداث بأسلوب خطي أفقي (بنفس الوتيرة).[1]

و على نقيض كل أنماط النّصوص، يهدف النمط السردي إلى حكي قصة، و ينقل وضعية تتحوّل أحداثا مترابطة منطقيا، و هذه الأحداث تدور في مدة محدّدة،كما أنّ هذه الأحداث تستدعي شخوصا بشرية، أو ذات سلوكات/تصرفات بشرية.[2]

أنواع السرد:

أ- السرد الشخصي:

و يسمى أيضا السرد الذاتين و يكون متعلقا بحوادث النّص، خادما لها محركا إياها كان يتحدث الراوي عن نفسه (تحركاتها، أعمالها.....) أو يتحدّث عن ذات إحدى شخصيات القصة و الرواية، و ذلك بالوصف أو بالتّحليل

ب- السّرد الخارجي:

و فيه ينتقل الراوي من الحديث عن ذاته أو ذات إحدى شخصياته في النّص إلى خارج النّص عن طريق تداعي المعاني و الأفكار، و هو ما يعرف في نظرية النّص بالإحالة المقامية، و قد يكون السرد الخارجي عن طريق استخدام الكاتب للتّوثيق (رسائل، اعترافات، تقارير، قصاصات، جرائد من خارج النّص).

ت- السرد البسيط:

هو السّرد الذي تنحصر فيه أحداث القصّة أو الرواية في زمن واحد، فيتغلب على النّص زمن ما و تكون له السيادة على بقية الأزمنة إضافة إلى العفوية في الطرح، و الأسلوب الواحد التقريري المباشر.

[1] محفوظ كحوال، أنماط النصوص النظرية و التطبيق، م س ص 105،106.

[2] وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ، السنة الثالثة من الثانوي (اللغة العربية و آدابها) جميع الشعب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ص 15.

د- السرد الوصفي:

و هو قليل الاستعمال إذا ما قورن بالسرد البسيط، و أزمنته متعدّدة، إذ نجد في الفقرة القصيرة الواحدة عدّة أزمنة، و عدّة أساليب.[1]

و لابد أن نشير إلى أهمية الزمن في النّص السردي، حيث يأخذ أبعادا دلالية رمزيّة مستحدثة من حيث اتجاه الزمن و ترتيبه و تواتره و ديمومته.[2]

و يتجلى الزمن في مستوياته المختلفة في النّصوص ذات الطابع السردي في مراحل التّعليم العام، و بخاصة في النّصوص المقرر تدريسها في مرحلة التّعليم الثّانوي باعتبارها أكثر نضجا و اكتمالا.

فالنّص السردي يهتم بنقل حادثة مفردة أو مجموعة حوادث بوضعها في حيز زماني و مكاني محدد فيتميز السرد بمعالم التسلسل الزمني و باستعمال عبارات تساعد على تبيان توالي الأحداث.

3/ النّمط الوصفي:

النمط الوصفي هو محاكاة الشيء و تمثيله بذكر نعوته، و الوصف أيضا هو الرسم بالكلمات لمظهر غالبا ما يكون خارجيا، أو لحالة من حالات النفس أو الأشياء، و في قولنا: "الوصف رسم" تذكير لمقولة "سيموندیس" الشهيرة: "الرسم شعر صامت و الشعر رسم ناطق".

و النّمط الوصفي يتطلب مهارة فائقة، و هو ليس معطى لكل من هبّ و دبّ بل له أصحابه.[3]

و قد عرفه "قدامة بن جعفر" في مؤلّفه "نقد الشّعر" مبرزا أحسن الشعراء في الوصف و أجود معانيهم في موصوفهم: "الوصف إنما هو ذكر شيء بما فيه من الأحوال و الهيئات، و لما كان أكثر وصف الشعراء إنّما يقع الأشياء المركبة من ضروب المعاني كان أحسنهم من أتى في شعره بأكثر المعاني التي الموصوف مركب منها، ثم بأظهرها فيه و أولاها، حتى يحكيه بشعره و يمثله للحس بنعمته".[4]

---

[1] محفوظ كحوال، أنماط النصوص النظرية و التطبيق، م س ص 110.

[2] جامعة التكوين المتواصل و المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، اللغة العربية و آدابها، السنة الثانية من نظام ل.م.د؟، السداسي السادس، ص 24.

[3] محفوظ كحوال، أنماط النصوص النظرية و التطبيق، م س ص 19

[4] قدامة بن جعفر، نقد الشعر، دار الكتب العلمية، بيروت د،ط ، دت ص 1039.

خصائص النّمط الوصفي:

- أن يكون داخليا و خارجيا.
- الوصف الدّاخلي: هو أن يكون الموضوع ذاتيا كوصف الأحاسيس و المشاعر الإنسانية.
- الوصف الخارجي: أن يكون الوصف خارجيا بذاته و مكوّناته، و يقصد بالذات الخارجية (الموضوع) الذي يوصف (الموصوف) كالجبل أو البحر، أما المكوّنات فهي جزئيات الشيء الموصوف (الموضوع).
- الوصف أقدر على التّعبير من وقع "المنظر" أو "الشّيء" و ما يثيره في النّفس.
- في الوصف شيء من الموسيقى من حيث كونها صوتا يمتد في الزّمان ، و يدرك بالآذان، و هذا ما لا نجده في فن التصوير الذي يدرك بالعين و يعجز عن محاكات الأصوات.
- الأدب يصف لنا الحركات المتعاقبة في الزمن و يحضرها إلى أذهاننا و يمثلها لخواطرنا، و هذا لا سبيل إليه في فن التصوير.
- تبرز في النّمط الوصفي أسماء الذوات و أفعال الجوارح و الجمل الإسمية و النعوت.
- كثرة الصور البيانية المحسوسة (كالتشابه) و المجازات المجسمة للمعاني.
- ظهور الزمان و المكان للأشياء الموصوفة.

أنواع الوصف:

1- الوصف النقلي:

و هو قريب إلى الوصف التصويري إذ يعطينا الكاتب أو الشاعر صورة فوتوغرافية، أمينة عن الأشياء الموصوفة، بحيث إذا اطلع القارئ على هذا النمط من النّصوص تجلت له مختلف جوانب الموصوف بأبعادها و أشكالها و أجزائها التي تتألف منها.

2- الوصف التجسيمي:

يعتمد الأديب فيه إلى الأمور المجردة، فيجعل لها أجساما محسوسة، و الوصف التجسيمي أكثر عمقا و أثرا، و دقة من الوصف النقلي لكونه يحول الأشياء المادية المحسوسة إلى أشياء معنوية و العكس[1].

[1] محفوظ كحوال، أنماط النصوص النظرية و التطبيق، م س ص 23، 24.

3- الوصف التشخيصي:

و هنا يجعل الشاعر مثلا الأشياء الجامدة و الحيوانات و النباتات ..... شخوص حية تصقل و تشغر، و تتكلم و تتحرك عن طريق محاورته إيّاها.

4- الوصف المستوحي:

و هو الوصف الذي لا يقف عند الأشياء الموصوفة، بل يتعدّاها إلى أشياء أخرى، إثر عملية تداعي المعاني، و الأفكار، أو العلاقات التّاريخية عن طريق (الإحالات)، أو الاتّساق النصي.[1]

فالنّمط الوصفي يهدف إلى تحديد صفات و مميزات إنسان أو حيوان، أو شيء ما، و الوصف يستدعي عادة اللّجوء إلى حقول دلالية خاصة و استعمال النعوت و غيرها.

4/ النمط الحواري:

الحوار في الاصطلاح يعني: "التّواصل الكلامي أو التحادث المباشر (المسرح) أو غير المباشر (التراسل) بين اثنين أو أكثر، و هو أيضا الطريقة التقنية المستخدمة في إعداد و إخراج النّص المسرحي بغية تحقيق غاية المرسل منه

كما أنّ الحوار حديث يجري بين شخصين أو أكثر في العمل القصصي أو بين ممثلين اثنين أو أكثر على خشبة المسرح، أما في العمل القصصي فقد يرد في شكل مقاطع تتخلل القصة، أما في العمل المسرحي فيأتي مميزا للبناء المسرحي.[2]

خصائص النمط الحواري:

- ضرورة توافر أطراف المحاورة، و تعدد وضعيات المتحاورين حسب سياقات النّص و موضوعه و أغراضه فقد يكون (مفردا مفردا) أو (مفردا مثنى) أو (مثنى مثنى) أو (مفردا جمعا) أو (إنسانا إنسانا) أو (إنسانا حيوانا) أو (إنسانا طبيعة) أو (حيوان حيوان).
- ضرورة توافر علامات الخطاب الحواري الشرطة أو المطة (–).
- حيوية الخطاب و عدم انقطاع خيوط الحكاية في غمرة السجال بين المتحاورين.

[1] محفوظ كحوال، أنماط النصوص النظرية و التطبيق، م س ص 24، 25، 26.

[2] انظر: محمد إبراهيم: ديداكتيك النصوص القرآنية بالسلك الثاني الأساسي و النظرية و التطبيق، دار الثقافة، دار البيضاء، المغرب ط1 1998 ص 126.

- أن يكون خادما للنّمط السردي و أحيانا النمط الوصفي و الحجاجي.

أنواع النمط الحواري:

أ/ النّمط الحواري الذاتي:

كان يحاور المتكلم نفسه/ذاته أو شيئا من دواخله (الأمل، الحلم، القلب،...) فتجيبه على لسانه في مواضيع فلسفية، حضارية، عاطفية.

ب/ النمط الحواري الموضوعي القصصي:و في هذا النمط من النّصوص يكون الحوار ظاهرا للعيان من خلال النّص القصصي المحكم البناء و التام الأركان و الخصائص.[1]

إذن: الحوار حديث يجري بين شخصين أو أكثر في العمل القصصي أو بين ممثلين اثنين أو أكثر على خشبة المسرح، و قد يتأسس الحوار على مجرد تبادل الأفكار بين شخصين أو أكثر مشافهة.

5/ النّمط الحجاجي:

النّمط الحجاجي هو عبارة عن أسلوب تواصلي يعتمد أساسا على تقديم الحجج و البراهين قصد إقناع الطرف الآخر (المستمع، المخاطب، القارئ،.....) حول إشكاليّة ما.[2]

و تعرفه الوثائق المرفقة بأنه:

" ينطلق الحجاج في النّص من مبدأ أنّ للقارئ أو السّامع، رأيا حول القضيّة المطروحة أو موضوع الكلام، و يهدف في النهاية إلى الإقناع باعتماد مختلف أوجه الدليل و البرهان".[3]

خصائص النمط الحجاجي: للنص الحجاجي خصائصه التي ينفرد بها و تميزه عن سائر النّصوص الأخرى ذات الأنماط المختلفة، و من أبرز هذه الخصائص:

[1] المرجع السابق ص 140، 141، 142.

[2] محفوظ كحوال، أنماط النصوص النظرية و التطبيق، م س ص 188.

[3] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم العام و التكنولوجي، اللغة العربية و آدابها، جميع الشعب ص 11.

- ضرورة توافر طرفين أو أكثر للمحاجة خصوصا في النّصوص "الحوارية الحجاجية"، و قد يكون أحد الطّرفين غائبا (المخاطب) استخدام الخطاب المباشر.
- استخدام الجمل القصيرة (إذا كان النّص نثريا).
- تنامي الأفكار: أي فكرة تولد و هكذا.
- تقديم الحجج و البراهين و الشواهد: من القرآن الكريم أو الحديث النبوي الشريف أو الشعر الفصيح أو الحكم و الأمثال، و القوانين الوضعيّة.
- استخدام أسلوب المقارنة قصد التّوضيح و الإقناع.
- الابتعاد عن الخيال.
- استخدام بعض القرائن اللّغوية: و لذا، انطلاقا من، بناءا على، هذا يستلزم .....الخ.

أنواع النّمط الحجاجي:

1- النمط الحجاجي الاقناعي.
2- النمط الحجاجي الدحضي.
3- النمط الحجاجي المقارن.[1]

فالنّمط الحجاجي يهدف إلى استمالة القارئ لتبني فكرة أو جهة نظر ما و قبولها على أنّها صحيحة و مقبولة من خلال عرض أحكام شخصية مدعمة بالحجج و الأمثلة إضافة إلى التفكير المنهجي الذي يعتمد على الاستنتاج و الاستنباط و الاستقراء.

6/ النمط التفسيري أو التوضيحي:

النّص التفسيري: "هو أسلوب تواصلي يقدم فيه المرسل إلى المرسل إليه المعرفة و العلم و يشرح فكرة ما، أو يفسر بالاستناد إلى الشواهد و البراهين، وهو الطريقة التقنية المستخدمة في إعداد النّص التفسيري و إخراجه بغية تحقيق غاية المرسل منه و يدخل ضمنه النمط الإبلاغي".[2]

[1] المرجع السابق ص 189، 190.

[2] إيمان البقاعي المتقن معجم تقنيات القراءة و الكتابة و البحث للطلاب، دار الراتب للنشر و التوزيع بيروت، لبنان، ط1 2066 ص 91.

خصائص النمط التفسيري:

و من أهم خصائصه:

- بروز أفعال المعاينة و الملاحظة و الاستنتاج و الوصف مثل: بعد ملاحظتنا، أثناء معاينتنا، عندما شاهدنا بناءا على ما سبق...
- استخدام لغة موضوعية تواصلية بعيدة عن الغموض.
- توظيف مصطلحات تقنية و كلمات مختصة بالمادّة المعرفيّة.
- تقديم الأدلة و الوقائع و الأمثلة.
- يجيب على الأسئلة: لماذا؟ كيف؟ ...الخ.

أنواع النّمط التفسيري:

أ- تفسير ظاهرة ما: اجتماعية، نفسية، فلسفية، طبيعية، فيزيائية ...

ب- تفسير حادثة ما: حادثة مرور مثلا، أو حادثة مباراة كرة القدم ...

ج- تفسير نص نثري، أو شعري أو قراني أو حديث نبوي شريف ...[1]

فالنّص التّفسيري يهتم بتحليل فكرة أو ظاهرة بهدف جعلها ميسورة الفهم، سهلة الاستيعاب لدى أشخاص يفترض أنهم لا يمتلكون عنها معلومات هامة.

7/ النّمط الأمري أو الإرشادي:

هو طلب الفعل على وجه الاستعلاء و الإلزام، و صيغه:

أ- فعل الأمر (ادرس).

ب- المضارع المقترن بلام الأمر (لتدرس).

ج- اسم فعل الأمر (حذار).

فالنمط الأمري هو أسلوب تواصلي يرمي إلى توجيه التعليمات إلى فئة من الناس و دعوتهم للقيام بعمل معين أو تركه.

[1] محفوظ كحوال، أنماط النصوص النظرية و التطبيق، م س ص 56، 57

خصائصه:

و من خصائص النّمط الأمري أو الإرشادي:

- ضرورة تواجد أمر و مأمور.
- اعتماده على الحجج و البراهين لإقناع الطرف الآخر.
- اعتماده على أساليب الإنشاء خاصة (الأمر، النّهي، الاستفهام، و التعجب) قصد التأثير في المخاطب.
- طغيان فعل الأمر على بقية الأفعال قصد النّصح و الإرشاد و تهذيب النّفوس.
- الإكثار من توظيف أداة (لا) النّاهية المتبوعة بأفعال المضارعة.
- اعتماد أساليب التهكم و السخرية.
- شيوع الألفاظ الحماسية لتحريك النفوس.

أنواع النمط الأمري:

أ- النّمط الأمري الاجتماعي.

ب- النّمط الأمري أو السياسي أو الوطني.

ج- النّمط الأمري الديني الخلقي.[1]

إذن فالنّص الأمري يعرف بأنّه كل نص يمكن من إعطاء آمر أو تعليمة، فهو يبيّن للقارئ أو السّامع المهمة الواجبة انجازها، أو الطريقة التي ينبغي إتباعها أو الدعوة إلى النصح و الإرشاد.

[1] محفوظ كحوال، أنماط النصوص النظرية و التطبيق، م س ص 286-209.

المبحث الأول: لمحة عن مرحلة التّعليم الثّانوي.

يعتبر التّعليم الثّانوي من أهم مراحل التّعليم، لأن المتعلّم في هذا المستوى يكون قد اكتسب من القدرات الفكريّة و المهارات اللّغويّة مما يجعله مؤهّلا للدخول في مرحلة تعليميّة جديدة تختلف تماما عن المراحل التّعليميّة السّابقة من خلال إمتحان شهادة البكالوريا الذي يعتبر جسرا لمزاولة الدّراسات العليا أين يتحدّد مصيره و مستقبله.

كما تعتبر من أهم مراحل التّعليم في حياة الفرد لأنّها تغطي أهم مرحلة يمر بها ألا و هي فترة المراهقة.

كما تلقى هذه المرحلة اهتماما كبيرا في المنظومة التّربويّة الجزائريّة الحاليّة حيث أنّ الغرض من هذا النّوع من التّعليم هو اكتساب المهارات و القدرات على حل المشكلات و إنجاز المشاريع و ينمّي كفاءة التّلاميذ و يؤهّلهم لخوض غمار الحياة في مستقبلهم.

المطلب الأول: مفهوم التّعليم الثّانوي.

التّعليم الثّانوي: "هو مرحلة من مراحل النّظام التّربوي مدّتها ثلاث سنوات على العموم، و يمكن إختصارها أو تمديدها تبعا لمقتضيات التّربية، أعدّت لإستقبال التّلاميذ المتّحصلين على شهادة التّعليم الأساسي و غالبا ما يسمى التّعليم بالتّعليم ما بعد الأساسي".[1]

"كما أنّها المرحلة التي تلي المرحلة الأساسيّة بجميع أنواعها و فروعها، و تقابل مرحلة التّعليم الثّانوي مرحلة حسب تقسيم مراحل النّمو النّفسي حيث يتطابق هذا التّقسيم للنّظام التّربوي مع مراحل النّمو للفرد، حيث أنّ هذه المرحلة في النظام التّربوي تمثل النّقطة المركزية للمراحل التّعليميّة، و حيث أنّ جذورها مغروسة في التّعليم الأساسي و فروعها ممتدّة إلى التّعليم العالي و مراكز التّكوين الأخرى".[2] فالمدرسة الثّانوية إذن:"هي مدرسة تجمع بين التّعليم الأكاديمي و التّعليم الأدبي، بحيث تجمع بين الدّراسات الإنسانية و العلوم التّكنولوجية و تتضمّن المنهج و المقرّرات لتعليم المهارات العقليّة اليدويّة الأساسيّة لكثير من المهن الحديثة".[3]

---

[1] بوكبشة جمعية، تحديد المناهج التعليمية ضمن عملية الإصلاح التربوي، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية و الإنسانية ع10، جوان 2010، ص22.

[2] انظر: صلاح أحمد زكي، الأسس النفسية للتعليم الثانوي، دار النهضة المصرية القاهرة، 1972 ص 14.

[3] حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية-عربي-انجليزي، مراجعة حامد عامر الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر ط1 2003، ص 264.

فالتّعليم الثّانوي إذن هو المرحلة التّالية لمراحل نظام التّعليم العام و التي تلي مرحلة الابتدائي و المتوسّط، كما أنّ هذه المدرسة "تجمع فيها نوعيّات مختلفة من التّعليم الثّانوي أين تقدّم لتلاميذها تعليما عامّا حرفيا في الوقت نفسه، لإزالة الحواجز بين ما هو نظري و ما هو تطبيقي".[1]

المطلب الثّاني: أهميّة التّعليم الثّانوي.

يحتل التّعليم الثّانوي مكانة بارزة ضمن نظام التّعليم، حيث يمثّل حلقة وصل في سلسلة المراحل التّعليمية، إنّها مرحلة بناء الذّات و تكوين الشّخصية ذات الاتجاهات، لأن المتعلّم في هذه المرحلة يكون في فترة المراهقة.

و من هذه المعطيات يمكن تحديد أهمية التّعليم الثّانوي:

- يمثّل التّعليم الثّانوي فترة الإعداد الجاد للمواطن و بناء الأطر الفنية المتوسّطة التي تحتاجها التّنمية و تساهم بجدّية في تحقيق الأهداف الرئيسيّة للمجتمع في الرُقَي و التطوّر الحضاري.[2]

أمّا المخطط الرّباعي 1974 _ 1977 فهو يحدّد لنا أهميّة المدرسة الثّانوية على النّحو التّالي: "إذا كان التّعليم الأساسي يمنح التّلاميذ بفضل طريقته المتدرّجة في التّربية الأساسية ثقافة عامّة، فإن التّعليم الثّانوي ينبغي أن يعتبر كمرحلة اكتساب و تدعيم لعدد من الوسائل التّرفيهية و هذا التّعليم سيقوم على توأمة التّعليم العام بالثّانوية العامّة بالتّعليم التّقني للثّانوية التّقنية".

و يقصد بهذا أنّه إذا كانت المدرسة الأساسية تمنح تلاميذها ثقافة عامّة فإنّ المدرسة الثّانوية تدعم هذه الثّقافة و تثنيها بوسائل ترفيهيّة، بحيث عن طريق الثّانوية نحصل على تلميذ مهيّأ علميّا و تقنيّا و ذات قيمة اجتماعيّة و اقتصاديّة و مفيد بمجتمعه.

فقد نصّت المادة 53 من القانون التّوجيهي للتّربية الوطنيّة على أنّ التّعليم الثّانوي العام و التّكنولوجي يشكّل المسلك الأكاديمي الذي يلي التّعليم الأساسي الإلزامي، حيث يرمي فضلا عن مواصلة تحقيق الأهداف العامّة للتّعليم الأساسي إلى تحقيق المهام التّالية:

- تعزيز المعارف المكتسبة و تعميقها في مختلف مجالات المواد التّعليميّة.

[1] تركي رابح، أصول التربية و التعليم، ديوان المطبوعات الجامعة، الجزائر دط 1990 ص 65.

[2] رمضان محمد القذافي، الصحة النفسية و التوافق، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة ط2، 1998 ص 122-123.

- تطوير طرق و قدرات العمل الفردي و العمل الجماعي و كذا تنميّة ملكان التّحليل و التّلخيص و الاستغلال و الحكم و التّواصل و تحمّل المسؤوليات.
- توفير مسارات دراسيّة متنوّعة تسمح بالتّخصص التّاريخي في مختلف الشّعب تماشيا مع إختبارات التّلاميذ و إستعداداتهم.
- تحضير التّلاميذ لمواصلة الدّراسة أو التّكوين العالي.[1]

المطلب الثّالث: أهداف التّعليم الثّانوي.

للمرحلة الثّانوية طبيعتها الخاصّة من حيث سن الطلاّب و خصائص نموّهم فيها و هي تستدعي ألوانا من التّوجيه و الإعداد، و تضم فروعا مختلفة يلتحق بها حاملوا الشّهادة المتوسطّة وفق الأنظمة التي تضعها الجهات المختصة.

فالهدف العام من التّعليم الثّانوي هو خلق الشخصيّة السويّة المتّزنة، و تحدّد مسارات اتّجاهاته و كيفيّة إيجاد الطّرق النّاجحة التي تساعدهم في حياتهم.

«- تقويّة و توسيع الأفكار و المعارف و المهارات و المفاهيم السّابق اكتسابها من التّعليم الأساسي.

- إعداد الطّالب للحياة العمليّة.
- إعداد الطلاّب لمواصلة تعلّمهم العالي".[2]

و يمكن تصنيف الأهداف العامّة للتّعليم الثّانوي العام و التّكنولوجي إلى أربعة فئات كبرى تتمثّل في أهداف التّربية العامّة و تشمل بدورها:

– إيقاظ الشخصيّة: الفضوليّة، الفكر النّاقد، الإبداع، الاستقلاليّة، التّعاون، الاتّصال.

– المظهر الاجتماعي: التّعامل مع الحياة و الضّغوطات الاجتماعيّة.

– إكتساب المعارف: و تشمل ما يلي:

[1] وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، عدد خاص رقم 08،09 المؤرخ في 23 جانفي 2008، فيفري 2008 ص 57.

[2] الإستراتيجية الوطنية للتعليم الثانوي العام، نوفمبر 2002، 2010 ص 02.

أ- اكتساب ثقافة عامّة.

ب- اكتساب معارف أساسيّة مندمجة و قابلة للاستعمال قصد التّعلّم.[1]

- يمنح التّعليم الثّانوي كل الطّلبة باختلاف شعبهم تكوينا ثقافيّا أساسيّا قصد تحقيق أهداف معرفيّة و منهجيّة سلوكيّة تسمح لهم باكتساب مهارات تقنيّة من أهمّها:

- التّحكم الجيّد في اللّغة باعتبارها أداة اتّصال.
- التّعرف على التّراث الإسلامي و تحقيق أسس التّربية الإسلاميّة.
- دعم و اكتساب جملة من السّلوكيات التي تساعد على إتّباع منهج فعّال.[2]
- اكتساب الطّرائق العامّة للعمل الفردي و الجماعي، التّحقيق و التّوثيق.
- اكتساب طرائق من أجل تشجيع المهارة و الفهم.
- تنمية القدرة على الملاحظة و الاستدلال.
- تنمية القدرة على التّرتيب و التّنظيم.[3]

و من أهداف المرحلة الثّانوية أيضا نجد ما يلي:

- بناء الشخصيّة القادرة على مواجهة المستقبل مع التّأكيد على الهويّة الثقافيّة الوطنيّة.
- إعداد الطّالب القادر على الابتكار و التّجديد و التّحليل و تزويده بالمهارات الفكريّة و العقليّة.
- ترسيخ القيم الدينيّة و السلوكيّة في نفوس الطّلبة و الكشف عن استعدادات و قدرات و مهارات الطلّاب و العمل على تنميتها.
- إعداد الطّالب لمواصلة تعليمه العالي و الجامعي تحقيقا للتّنمية الشّاملة.
- الاهتمام برعاية الطّلبة و إتاحة الفرصة للموهوبين منهم بصقل مواهبهم و تنمية قدراتهم.
- تنمية تقدير المسؤوليّة و العمل على أن يدرك الطّالب ماله من حقوق و ما عليه من واجبات.
- تنمية المهارات و الميول و القدرات الخاصّة مع إكساب الطّالب حاسة التذوّق القيّم.

[1] وزارة التربية الوطنية، وثيقة مشروع إعادة تنظيم التعليم و التكوين ما بعد الإلزامي فبراير 2005، ص 34، 35.

[2] إبراهيم عصمت مطاوع، التجديد التربوي "أوراق عربية و عالمية"، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر 1997، ص352،353

[3] صلاح أحمد زكي، الأسس النفسية للتعليم الثانوي، م س، ص28

- التّعرف على حاجات المجتمع و إعداد جيل يسهم مساهمة فعّالة في النّهوض بالمجتمع و تطوّره.[1]

المبحث الثّاني: تعليميّة النّصوص في ضوء المنهاج التّربوي.

المطلب الأوّل: الكفاءات المستهدفة.

ملمح دخول المتعلّم إلى السّنة الثّانية ثانوي (شعبة الآداب و الفلسفة – شعبة اللّغات الأجنبيّة)

أ- ملمح الدّخول:

بدخول المتعلّم إلى هذه السّنة يكون قادرا على:

- إصدار الأحكام على النّصوص المقروءة.
- إبراز مواطن الجمال الفنّي في المقروء.
- تلخيص المقروء بلغة سليمة و فكر منتظم.
- التّمييز بين الصّور البلاغيّة التي يلبس بها الأديب معانيه و إظهار ما فيها من جمال و قوّة تأثير في النّفس.
- البحث المنهجي و تقصّي المسائل و استخدام المراجع و الانتفاع بمختلف مصادر التّوثيق.
- توظيف الأسس التي تقوم عليها بلاغة الكلام و جودة الأسلوب من حيث الوضوح و القوّة و الجمال بمراعاة خاصّية الإدماج.
- إبداء الرّأي في قضيّة من القضايا المطروحة عليه باعتماد قوّة الحجّة و سلامة التّعبير.
- تحديد الخصائص الفنيّة للنّص الأدبي و ما يتركه من أثر في النّفس مع التّحليل.
- كتابة نصوص حجاجيّة و تفسيريّة في مقام تواصل دال.
- الكتابة في أنماط متنوّعة من النّصوص.

ب- ملمح الخروج:

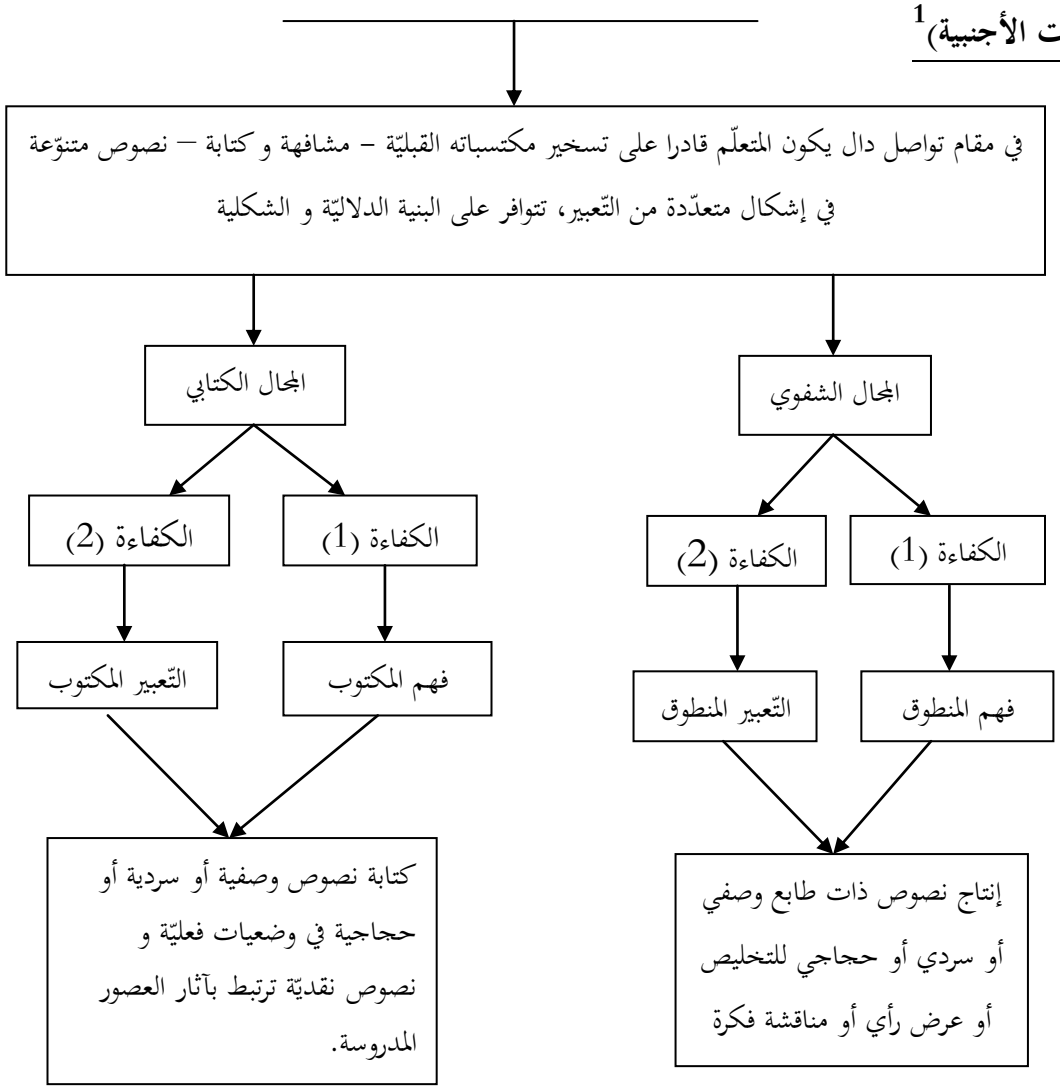
بخروج المتعلّم من هذه السنة (شعبة الآداب و الفلسفة و شعبة اللّغات الأجنبيّة) يكون قادرا على:

[1] http://www.angelfire.com/wa2/wa7a/wmowahd-ahd.html

إنتاج و كتابة نصوص ذات طابع وصفي أو سردي أو حجاجي و ذات علاقة بالمحاور المطروحة في تدريس نشاطات المادّة و ذلك:

- في وضعيّات ذات دلالة تمثل خصائص الوصف أو السّرد أو الحجاج و بمراعاة مصداقيّة التّعبير و جماليّة العرض.
- التّحكم في الكفاءة اللّغوية و الأدبيّة على وجه الإجمال.

ج- الهدف الختامي المندمج لنهاية السّنة الثّانية من التّعليم الثّانوي العام(شعبة الآداب و الفلسفة و شعبة اللّغات الأجنبية)[1]



[1] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة للسنة الثانية من التعليم الثانوي آداب و فلسفة ص 14.

د- أهداف تدريس النّصوص الأدبيّة:

النّصوص الأدبيّة قطعا أدبيّة موجزة شعرا و نثرا تؤخذ من ذخائر الأدب العربي لتحقيق أهداف معيّنة، فتثير في النّفس قوّة وجدانية و علميّة فيتذوق نواحي الجمال فيه و تدفع الفرد إلى سلوك معيّن و تتمثل هذه الأهداف فيما يلي:

- استجلاء فصاحة و بلاغة القرآن الكريم.
- استجلاء فصاحة الرّسول صلى الله عليه و سلّم و أثر الحديث في اللّغة و الأدب.
- إثارة الوجدان و إيقاظ العواطف النّبيلة.
- تزويدهم بطائفة من التّجارب و الخبرات التي مرّ بها صاحب النّص من خلال نصّه.
- زيادة ثروة الطّلبة اللّغوية و الفكريّة و التّعبيرية.
- تنمية قدراتهم على الفهم و التّذوق و الحكم و الموازنة.
- تدريبهم على فهم الأساليب الأدبيّة و إدراك أهميّة وضوح الفكرة و تسلسلها و حسن التّعبير عنها.
- تربية الذّوق الأدبي في الطّلبة.
- تنمية ميولهم إلى قراءة النّصوص، و مطالعة الفنون الأدبيّة الأخرى و التّعرف على المدارس الأدبيّة الحديثة.
- تدريبهم على الإنتاج الأدبي شعرا أو نثرا، قصّة أو مقالا.
- تعويد الطّلبة على البحث العلمي و الرّجوع إلى أمّهات الكتب في التّراث و الأدب.
- تأكيد الاعتزاز باللّغة العربية.
- مساعدتهم على تحسين حياتهم و تجميلها و حل مشكلاتها.
- فهم الطّالب للحياة و للمجتمع و للطّبائع الإنسانيّة و حل بعض المشاكل و العقد النّفسية عنده.[1]
- تعويد الطّالب على إصدار الأحكام على النّصوص التي يدرسها مبديا رأيه الشّخصي.
- تعرف عدد من الأدباء و الشّعراء من العرب و المسلمين في الوطن العربي عامّة و الأردن خاصّة.

[1] راتب قاسم ماستور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية و أساليب تدريسها بين النظرية و التطبيق، عالم الكتب الحديث، ط1 (1430-2009) ص 337،338.

- تعرف مجموعة من الأحداث التّاريخية و الثقافيّة و السياسية و الاجتماعية المهمّة مثل تلك التي مرت بها الأمة العربيّة الإسلاميّة.
- تعود المشاركة في أنشطة المدرسة المختلفة كالإذاعة المدرسية و الاحتفالات التي تقام في المناسبات الدّينية و الوطنية.
- اكتساب مجموعة من المعارف و القيم و العادات السّليمة كالتّضحية و الإيثار و التّعاون و الصّدق و الوفاء... و ما إلى ذلك.
- قراءة النّصوص الحديثة قراءة خاصة به و تفهّمها و تذوّقها.

من أجل تحقيق هذه الأهداف تحقيقا صحيحا، يجب مراعاة ما يلي:

- حسن اختيار النّصوص الأدبيّة التي تثير اهتمام الطّلبة و انتباههم.
- أن تتصل بما يدور حولهم من أحداث و ما يبعث فيهم حسن الخلق و العواطف.
- أن تختار أكثر النّصوص أدب العصر الحديث لتناسب ميولهم و مداركهم.
- أن لا يتكرّر النّص في الصّفوف المختلفة.
- اختيار أفضل الطّرق لتدريس هذه المادّة و اختيار الوسائل التّعليمية المناسبة.
- اختيار أساليب التّقييم النّاجحة و الجيّدة.
- أن تكون القطع مناسبة من حيث الطّول و القصر و الصور الخياليّة.[1]

و من أهداف تدريس النّصوص الأدبيّة أيضا في السنة الثّانية ثانوي:

- دراسة النّصوص الأدبيّة في إطار الأعصر الأدبيّة من أجل تعميق معارف المتعلّم في النّصوص ذات النّمط الوصفي و السّردي و كذا الحجاجي الذي يستمر تناوله لأهميته في بناء شخصيّة المتعلم الفكرية، مع استغلال النّص التّواصلي لجعله يقف موقفا نقديا من الظّاهرة التي يتناولها النّص الأدبي.
- إكساب التّلميذ القدرة على التّعامل مع المعلومات من حيث تحصيلها و تنظيمها و توظيفها فيما بينها و إدراك علاقاتها المتبادلة.

[1] صه علي حسين الدليمي، سعاد علد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، دار الشروق، ط1، 2005 ص 147، 148.

- تركيز البنية المعرفية على المعنى و الفهم عن طريق الاكتشاف الاستقرائي و الاستيعاب الإستنتاجي.
- القدرة على الفهم و التّفسير و التّحليل و الاستماع و التّقويم.
- القدرة على جدولة الآراء الواردة في النّص وفق طبيعة معافيها.
- تعيين مظاهر التّكرار في النّص و أثرها في دعم الآراء و الأفكار.
- تبيان العبارات المترادفة أو المتضادّة و ما تؤدّيه من معان في النّص.
- إبراز علاقة بدء الفقرة بخاتمتها و الوقوف على مدى انسجامها.
- القدرة على بَلْوَرة مسار الحجج المسوقة في النّص و العمل على تقييمها .
- تدريبهم على القيّام – فرادى و جماعات – بتحليل أنماط التّفكير المختلفة التي يعتمدوها في عملهم اليومي.[1]

نستنتج ممّا سبق ذكره أنّه أثناء تدريس النّصوص الأدبيّة تتحقّق جملة من الأهداف تعود على الطّالب بالنّفع في حياته الخاصّة و العامّة فيكتسب معارف جديدة يتعلّمها و يقوم بتوظيفها، إضافة إلى معرفة بعض خصائص أسلوب القرآن الكريم و الحديث النّبوي الشّريف و اكتساب ثروة لغويّة من النّصوص التي يقرؤوها، و بالتّالي يدرس النّص الأدبي للسنة الثّانية ثانوي من منطلق كونه نصّا احتماليّا متعددا، نصّا مفتوحا على قراءات متنوعة تسهم في إغناء المتعلّم و إثرائه، و بذلك يصل الأستاذ بالمتعلّم إلى تثمين ملكته النقديّة و تدريبه على الدّراسة و التّحليل و الاستنتاج للآثار الفكريّة و الأدبيّة.

المطلب الثّاني: محتويات النّصوص الأدبيّة في الكتاب المقرّر للسّنة الثّانية من التّعليم الثّانوي.

أ/ العصر العبّاسي الأوّل (132هـ – 334 هـ)

الوحدة	النّص الأدبي	الصفحة	النّص التواصلي	الصفحة	مطالعة موجّهة	الصفحة
1/النّزعة العقليّة في الشّعر	تهديد ووعيد -بشّار بن برد-	ص:11	النّزعة العقليّة في القصيدة العربيّة	ص:22	باب الحمامة و الثّعلب و مالك حزين لابن المقفّع	ص:19

[1] وزارة التربية الوطنية، المناهج و الوثائق المرافقة، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، علوم تجريبية، رياضيات، تقني رياضي، تسيير و اقتصاد، آداب و فلسفة، لغات أجنبية ص 26-35

2/الدّعوة إلى التّجديد و السخرية من القديم	وصف النّخل -لأبي نوّاس-	ص:32	الصّراع بين القدماء و المحدثين - طه حسين-	ص:40	بلاد الصّين -لإبن بطّوطة-	ص:58
3/المجون و الزندقة	ادهراتولى؟ مسلم بن الوليد.	ص:50	حياة اللّهو و المجون	ص:62	مقتطفات من رسالة الغفران	ص:58
4/ شعر الزّهد	للموت ما تلدون -لأبي العتاهية-	ص:69	الدّعوة إلى الإصلاح و الميل إلى الزّهد.	ص:76	المقامة العلميّة	ص:74
5/ نشاط النّثر	تقسيم مخلوقات العالم-الجاحظ-	ص:87	الحركة العلميّة و أثرها في الفكر و الأدب	ص:100	أيّها الولد -محمد الغزالي-	ص:90

ب/ العصر العباسي الثاني (334هـ – 656هـ)

6/الحكمة و الفلسفة	من حكم المتنبّي	ص: 111	الحركة العقليّة و الفلسفيّة في الحواضر العربيّة	ص: 132	حي ابن يقضان -لإبن طفيْل-	ص: 119
7/ الشّكوى و اضطراب أحوال المجتمع	أفاضل النّاس- للمتنبّي-	ص: 133	الحياة الاجتماعيّة و مظاهر الظّلم	ص: 142	حي ابن يقضان	ص: 139

ج/ من الحركة الشعرية في المغرب العربي:

8/ من قضايا الشّعر في عهد الدّولة الرسميّة	في هجاء عمران بن حطّان -لبكر بن حماد-	ص: 151	نهضة الأدب في عهد الدّولة الرستميّة	ص: 161	حيرة الأحمر - للبيهقي-	ص: 158
9/الشعر في ظل	استرجعت تلمسان	ص:	استقلال بلاد المغرب	ص:	في أرض الجّن	

الصّراعات الدّاخلية على السّلطة	-لأبي حمو موسى الزياني-	171	عن المشرق	183	لابن شهد	ص: 179

د/ العصر الأندلسي:

10/وصف الطّبيعة الجميلة	وصف الجبل لابن خفاجة	ص: 192	خصائص شعر الطّبيعة	ص: 202	أدب المجالس لابن حزم	ص: 200
11/ رثاء الممالك و المدن	نكبة الأندلس لأبي البقاء الرّندي	ص: 213	رثاء الممالك و المدن	ص: 222	بلاد الأندلس للرّازي المؤرخ	ص: 220
12/ الموشحات	هل درى ظبي الحمى العامل- لابن سهل-	ص: 213	الموشحات و الغناء	ص: 244	ألف ليلة و ليلة	ص: 240
المجموع: 12 وحدة	12 نصّا أدبيا		12 نصّا تواصليا		12 نصّا للمطالعة موجهّة	

المجموع: 36 نصّا

بعد العمليّة الإحصائيّة التي قمت بها للنّصوص لاحظت من خلال المقرّر الدّراسي أنّ النّصوص متساويّة، فنجد اثنا عشر (12) نصّا أدبيّا، فعمليّة اختيار النّصوص الأدبيّة لا يعتمد فيها على العشوائيّة أو الذاتيّة و إنّما وفق معايير عمليّة تجعله مضبوطا، فالملاحظ من المقرّر الدّراسي للسّنة الثّانية ثانوي من التّعليم الثّانوي أنّها نصوص أدبيّة مقتطفة من أمّهات الكتب، فهي تتناول مأثورات من الأدب في عصور مختلفة و اثنا عشر (12) نصّا تواصليّا، الذي يتناوله الكثير من الأساتذة بالتّركيز على النّقد و المناقشة ليكون الدّرس ناجحا و الوقوف عند معطيات فروع اللّغة المختلفة كالنّحو و الصّرف و البلاغة، و اثنا عشر (12) نصّا مطالعة موجّهة التي تعتبر عامل هام في تنمية ثروة المتعلّمين اللّغوية و الفكريّة، ليأتي في الأخير مجموع النّصوص ستّة و ثلاثين نصّا موزّعة بالتّساوي مما أدى إلى الاتّساق و الانسجام، إضافة إلى التّكامل بين النّصوص فنلاحظ في كل وحدة نصّ أدبي واحد و نصّ تواصلي واحد و نصّ مطالعة موجّهة واحد و بالتّالي جاءت النّصوص مقسّمة حسب العصور كالأتي:

أ/ العصر العبّاسي الأوّل (132هـ – 334هـ):

و تضمّنت خمس (5) وحدات:

- الوحدة الأولى: النّزعة العقليّة للشّعر.
- الوحدة الثّانية: الدّعوة إلى التّجديد و السّخرية من القديم.
- الوحدة الثّالثة: المجون و الزّندقة.
- الوحدة الرّابعة: شعر الزّهد.
- الوحدة الخامسة: نشاط النّثر.

ب/ العصر العبّاسي الثّاني (334هـ – 656هـ):

تضمّن وحدتين:

- الوحدة السّادسة: الحكمة و الفلسفة.
- الوحدة السّابعة: الشّكوى و اضطراب أحوال المجتمع.

ج/ من الحركة الشّعرية في المغرب العربي:

تتضمّن وحدتين:

- الوحدة الثّامنة: من قضايا الشّعر في عهد الدّولة الرستميّة.
- الوحدة التّاسعة: الشعر في ظل الصّراعات الدّاخلية على السّلطة.

د/ العصر الأندلسي:

تضمّن ثلاث وحدات:

- الوحدة العاشرة: وصف الطّبيعة الجميلة.
- الوحدة الحادي عشر: رثاء الممالك و المدن.
- الوحدة الثّانية عشر: الموشّحات.

إذن نستنتج من برنامج السنة الثّانية ثانوي من التّعليم الثّانوي أنه منظّم و متناسق الوحدات و النّصوص، حيث جاء متكامل.

المطلب الثّالث: خطوات تدريس النّص الأدبي.

إنّ المقاربة بالكفاءات من خصائصها دفع المتعلّم إلى الاستقلاليّة برأيه و تشجيعه على المبادرة، و منه فالنّص الأدبي يتناول انطلاقا من كونه نصّا احتماليّا متعدّدا و مفتوحا على قراءات مختلفة متنوّعة تسهم في إغنائه و إثرائه، و من هذا المنطلق فإن المتعلّم يتمكّن من دراسة النّص الأدبي ببسط ملكته الفكريّة و النقديّة مبرزا رؤيته الخاصّة في أسلوبه، و لا نستثني من ذلك الأستاذ.

1- التّعريف بصاحب النّص:

على الأستاذ أن يطلب من التّلاميذ تحضير حياة الشّاعر، و ماله من علاقة بعنوان الدّرس، و بتلك الفترة الزّمنية أو ذلك العصر، و في تنشيط الدّرس يعهد الأستاذ إلى طرح أسئلة جزئيّة دقيقة على التّلاميذ تقودهم إلى التّعريف بصاحب النّص و بجوانب عنوان النّص.

2- تقديم موضوع النّص:

يلي بعد ذلك تقديم موضوع النّص بقراءة سليمة مراعيا طريقة الإلقاء المناسبة نحو النّص الأدبي (التّجاوب مع طبيعة النّص) يلي ذلك قراءات فرديّة من طرف التّلاميذ مع مراعاة مفردات و تصحيح الأخطاء مباشرة.[1]

3- إثراء الرّصيد اللّغوي:

حيث يجتهد الأستاذ في تعيين المفردات و التّراكيب اللّغوية الجديرة بالشّرح التي تؤدي دورا مهمّا في اكتشاف المعنى الخفي من خلال التّركيب الظاهر و التي تصل بالدّارس إلى الشّرح الصّحيح، و لا يكثر الأستاذ من الشّرح اللّغوي للكلمات و التّراكيب، بل ينبغي التوقّف عند ما هو كاف لإدراك المتعلّم للمعنى على أن يتمّ الشّرح بالتّعريف المعجمي على المعنى ثمّ إلى ما توحي به من دلالات.

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، آداب و فلسفة و لغات أجنبية، تأليف بو بكر الصادق سعد الله و كمال خلفي، ص 11،12.

4- اكتشاف معطيات النّص:

الأستاذ في هذه المرحلة بصدد توجيه المتعلّمين إلى اكتشاف ما يتوافر عليه النّص من معان و أفكار، من مشاعر و انفعالات و عواطف، من تعابير حقيقيّة و مجازيّة، من أساليب مختلفة حيث يتوصّل الأستاذ إلى جعل التّلاميذ يكتشفون معطيات النّص عن طريق صوغ أسئلة مبسّطة تسمح للمشاركة و الفهم.

مثل:

- ما مضمون الحكمة الواردة في البيت الأوّل من النّص؟
- و يمكن للأستاذ أن يفرّع سؤالا لا يراه عامّا، أو أن يضيف أسئلة أخرى تخدم اكتشاف المعطيات.

5- مناقشة معطيات النّص:

يوضّح المتعلّم في هذه المرحلة في وضعيّة تسخير لمكتسباته ليسلّط ملكته على المعطيات الواردة في النّص، و لا شكّ أن هذه المرحلة من دراسة النّص مرحلة مناسبة لتدريب التّلاميذ على إدماج معاريفهم فتوظّف في مناقشة معاني النّص، الأمر الذي يعطي للنّص شكلا ينبض بالحياة.[1]

إذن بعد فهم النّص يوجّه الأستاذ أنظار التّلاميذ إلى المناقشة التذوقيّة سواء تعلّق الأمر بالمعاني و الأفكار أم بالأسلوب على أن يكون النّقد إبداعا يعتمد تعيين الظاهرة ثم تقييم مختلف أبعادها الفكريّة و الفنيّة في ضوء الرّصيد القبلي للمتعلّم، و يتيح له الفرصة ليتناول و يتوغّل باقتراحاته في طرح أكبر قدر ممكن من البدائل و المعاني المختزنة في النّص، كونه نصّا احتماليّا مفتوحا على قراءات متنوّعة.[2]

6- تحديد بناء النّص:

من باب الموضوعيّة فإنّ خصائص النّصوص الأدبيّة هيّ اللاّتجانس (لأنّه لا يجب الإقرار في بداية الأمر بأنّ نص أدبي لا يظهر نصّا حجاجيّا أو سرديّا أو وصفيّا أو تفسيريّا) ظهورا انتمائيّا محظا للنّمط من هذه النّصوص، حيث أنّ عناصر وصفيّة أو حجاجيّة أو غير ذلك تتخلّل النّص السّردي أو الوصفي أو العكس، و رغم ذلك فإنّ هناك نوعا يظهر على الأنواع الأخرى.

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل أستاذ اللغة العربية سنة ثانية ثانوي، م س، ص 12.
[2] وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية للسنة الثانية الثانوي د ط، 2012، 2013 ص 04 .

و بالرجوع إلى النّص الأدبي للوحدة الأولى: " النّزعة العقلية في الشّعر " لبشّار بن برد للوقوف على تحديد بناء النّص نلاحظ أنّ الأبيات الخمسة الأولى ذات طابع حجاجي.[1]

7- أتفحّص الاتّساق و الانسجام:

النّص منتوج مترابط في أفكاره متوافق و منسجم في معانيه، و يظهر ذلك في طريقة عرض الأفكار و علاقتها بالموضوع من جهة و علاقتها فيما بينها من جهة أخرى كعلاقة المقدّمة بالموضوع أو علاقة بداية الفقرة بخاتمتها، و الطّريقة المتّبعة في الانتقال من فكرة إلى أخرى، و تكرار الأفكار، و حسن التّلخيص، كما يظهر في الوسائل اللّغوية التي توصل بين العناصر المكونة للنّص من عبارات و جمل.[2]

في هذه المرحلة يتدرّب التّلميذ على الوقوف على أدوات الرّبط بين فقراته الأمر الّذي يجعله يكتب نصّا متماسكا بجمل متآلفة لأن النّص منتوج مترابط في الأفكار و متوافق في المعاني و متّسق و منسجم فيما بينه و يحصل الانسجام لأيّ نصّ إذا كان متسقا، و عليه فالاتّساق هو التّماسك الشّديد بين العناصر المشكّلة للنّص، و يقوم على العلاقات، و يربط بين الأفكار، و هذا الرّبط يتمّ من خلال علاقات معنويّة التي تنتج بوساطة وسائل دلالية.

بينما الانسجام نظرة شاملة تضع مقاربة النّص في بنيته الدّلالية و الشكليّة و الأسئلة الواردة في الكتاب عن تفحّص مظاهر الاتّساق و الانسجام في تركيب فقرات النّص.

مثال:

- حدّد الحروف المستعملة في الأبيات الخمسة الأولى:

فقد أكثر الشّاعر من حروف العطف (الواو) الذي من شأنه أن يوصل التّلاميذ إلى إدراك الانسجام الدّلالي في النّص و الاتّساق القائم بين الجمل.

8- إجمال القول في تقدير النّص: و هي المرحلة الأخيرة من دراسة النّص، حيث يصل الأستاذ بتلاميذه إلى تلخيص أبرز الخصائص الفنيّة و الفكريّة مع التّأكيد على خصوصيات فن التّوظيف اللّغوي، و كذا

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل أستاذ اللغة العربية سنة ثانية ثانوي، م س، ص 12.

[2] وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية للسنة الثانية الثانوي م س، ص 05.

الوسائل الأسلوبيّة التي استعملها، و التي تعكس الرّؤية الجماليّة للأديب و تميّزه عن غيره، و يتمّ هذا عن طريق صوغ أسئلة دقيقة مناسبة تساعد على إبراز الجانب الفكري و الفني للنص.[1]

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل أستاذ اللغة العربية سنة ثانية ثانوي، م س، ص 13.

المطلب الرّابع: نماذج تطبيقيّة لتدريس النّص الأدبي وفق المقاربة النّصيّة.

أ/ نموذج لنص أدبي:

النّشاط: نص أدبي. **الشعبة:** آداب و فلسفة.

الموضوع: تهديد و نصح – بشّار بن برد – **المستوى:** سنة ثانية ثانوي.

التوقيت: 3 ساعات.

الأهداف التّعليميّة:

- أثر النّزعة العقليّة في الأدب و مظاهرها المختلفة.
- النّزعة العقليّة في الشّعر العباسي.
- الصّدق الفني.
- تصنيف النّص حسب نمط كتابته.

المراحل	الكفاءة	سير الدّرس		التّقويم
		أنشطة التّعليم	أنشطة المتعلّمين	
وضعيّة الانطلاق		– ماذا تعرفون عن العصر العبّاسي؟ – ما هي النّزعة العقليّة في الأدب؟		تشخيصي
أتعرّف على صاحب النّص	المعرفة: معرفة المعطيات الخاصّة.	من هو بشّار بن برد	– هو أبو معاذ بشّار بن برد عاش العصرين الأموي و العبّاسي من أصل فارسي، ولد في البصرة إحدى الحواضر العلميّة و الأدبيّة عام 95 هـ	تكويني

			و هو أعمى، نشأ فقيرا في بني عقيل، فأخذ منهم الفصاحة و جمال الأسلوب و متانته ، ثم أقبل على علماء البصرة يطلب منه العلم و الفلسفة و الأدب حتّى نبغ فيهم شاعرا مقتدرا. قال الشّعر و هو في العاشرة من عمره، و كان أوّل شعره الهجاء دفاعا عن النّفس و حبّا في التّكسب... كان فاسقا ماجنا مستهترا بالدّين و الأخلاق. اتّصل بالأمويّين و بعدهم بالعبّاسيين و كان أوثق صلة بالخليفة المهدي لكن هجره و أبعده لفحشه و بذاءته و تهتّكه و ما لبث أن توتّرت العلاقة بينهما فهجا بشّار الخليفة ووزيره فأمر بقتله.	

أثري رصيدي اللّغوي	اكتساب المعطيات اللّغوية		أبا جعفر: هو عبد الله بن محمد بن علي بن العبّاس الخليفة العبّاسي الثّاني. رهط: مجموعة من الأفراد أكثر من ثلاثة و اقلّ من عشرة. تجرّدت: تعرضّت. اللّيوث الضّراغم: الأسود الكاسرة. القوادم: الريّس القديم، الأرجل الأمامية. الخوافي: الرّيش الصّغير، الأرجل الخلفيّة. أريب: عاقل.	تكويني
أكتشف معطيات النّص	الفهم: يعبر، يمثل ،يعيد،يستخرج،يعدّد،يفسر	س1/ من هو أبو جعفر المنصور و بم يخبره الشّاعر؟ س2/ ما مضمون الحكمة الواردة في البيت الأوّل؟ س3/ ماذا أفاد تقديم الجار و المجرور في البيت الثاني؟ س4/ في البيتين الرّابع و	ج1/ هو ثاني الخلفاء العبّاسيين و أشدّهم حزما و عزما و صرامة من كلّ المناوئين لحكم بني العبّاس، و الشّاعر يذكره بالنّهاية الحتميّة لكلّ حيّ و مصارع الجبابرة الطّغاة الّذين لم تحميهم جيوشهم و لا سيوفهم و أموالهم من الموت. ج2/ لا حياة دائمة و لا سلامة دائمة. ج3/ التّخصيص الذي يراد به التّهويل و التّخويف بالتّأكيد على سطوة الموت و قدرته على الضّرب حيثما يشاء. ج4/الملكان الهالكان: كسرى	تكويني

		الخامس تذكير أبي جعفر بنهاية ملكين، وضح كيف كان ذلك؟ س5/ يذكر الشّاعر الخليفة بجرائمه حدّدها؟ س6/ ما النّصائح التي قدّمها الشّاعر إلى الثّائر الفاطمي و علّام تدلّ؟ س7/ لماذا اختار الشّاعر جريمة محاربة الدّين و نسبها إلى المنصور؟	ملك الفرس على يد أعوانه و مروان بن محمد حيث ثار عليهما قومهما و قتلاهما. ج5/ جرائم الخليفة هي: الاستبداد بالحكم و الظّلم، و التّضييق على النّاس، محاربة الدّين و اضطهاده لأحفاد الرّسول الكريم. ج6/ النصائح هي: الالتزام بالشّورى و تعميم العمل بها، التّكتّم على الأسرار، الصّبر على أذى الأعداء، التّحلي بالشّجاعة و كل أسباب النّصر. ج7/ لأنّها أكثر الجرائم التي قد تجرّ عليه نقمة النّاس و تثير عليه كل من يغير على الدّين ... و هي نصائح تدلّ على مدى سعة علم الشّاعر بأمور الحرب و السّياسة.	
أناقش معطيات النّص	التّحليل: البحث عن العناصر و العلاقات يحلّل يقارن يستنتج.	س1/ عمد الشّاعر إلى إيجاز بالحذف في البيت الأوّل و السّابع قدر ما حذف؟	ج1/- الإيجاز في البيت الأوّل: و لا سالم ... من أفات الدّهر (حذف الجار و المجرور) - الإيجاز في البيت السّابع: فمازلت. - تحارب الدّين (حذف خبر مازال)	تكويني

		س2/ ماذا أفاد الفعلان يقتحم/يصرعه؟	ج2/ يدلّان على مدى عمق مشاعر الكراهية التي يكنّها الشّاعر للخليفة و ما يتنبّأ به و يتمنّاه من سوء العاقبة و المصير و قد بات الموت يتربّص به من كلّ مكان لكلّ جرائمه و أعدائه.	
		س3/ ما مدلول عبارة و دارت على رأسه الرحى؟	ج3/تدلّ على الموت و الهلاك.	
		س4/ في مستهل القصيدة نداء بحذف الأداة ما غرضه؟	ج4/ أولّا التّقليل من شأن المنادى ثمّ التّهديد و الوعيد.	
		س5/ ما هي التّهم الّتي وجّهها الشّاعر إلى مروان بن محمد و لماذا؟	ج5/ التّهم الموجّهة إلى مروان بن محمد عشقه للحروب و إثارته للفتن.	
		س6/ مم حذّر الشّاعر الخليفة؟	ج6/ حذّره من غضب الأمّة و توتّرها على دينها و رجاله و نقمة كلّ النّاقمين، حكم بني العبّاس بحور حكّامهم.	
		س7/ استخرج الحجج الّتي يبرز بها مصير المنصور؟	ج7/ هي الواردة في الأبيات (6-7-1-2)	
		س8/ في البيت (12) نصيحة قدّمها الشّاعر إلى النّائر الفاطمي. ما مضمونها؟	ج8/ النّصائح المقدّمة للنّائر الفاطمي هي: - الأخذ بمبدأ الشّورى. - التّحلّي بفضائل الأعمال و كريم الأخلاق.	

أحدد بناء النّص	التّركيب: يستخرج، يصنّف ،يرتّب، يحدّد.	س1/ ما النّمط الغالب على النّص؟ علّل؟	ج1/ غلب على النّص النّمط الحجاجي لأنّه بصدد حشد كلّ الوسائل الموضوعيّة الّتي تدفع بالأمّة إلى الثّورة على حكم بني العبّاس بسبب ظلمهم و محاربة و اضطهاد لأهل البيت.	تكويني
		س2/ أذكر بعض خصائص النّمط الحجاجي؟	ج2/ من خصائصه طرح قضيّة ثمّ إلحاقها بمجموعة من الحجج و البراهين تعتمد على الأمثلة و الشّواهد دون أن يعرض إلى الرّأي المخالف أو العمل على دحض الرّأي الآخر ليخلص إلى بيان صحّة رأيه. – التّفكير المنهجي الذي يعتمد على الاستنتاج و الاستنباط و الاستقراء.	
		س3/ في النّص نزعة عقلية غابة، ما أسبابها و ما دوافعها؟	ج3/ من أسباب النّزعة العقليّة في النّص: اتّساع دائرة الاختلاف السيّاسي و الدّيني و المذهبي، حاجة كل طرف إلى إقناع الطّرف الآخر بحقّه في السّلطة، التّأثّر بالفكر الفلسفي اليوناني، نشاط الفرق الكلامية دفاعا عن الدّين و المذهب، تطوّر الفكر العربي بفعل احتكاكه بأفكار الشّعوب الأخرى.	
		س4/ يدافع الشّاعر عن قيّم و مبادئ آمن بها، ما هي؟	ج4/ القيّم الّتي آمن بها الشّاعر و دافع عنها هيّ: الشّورى/الحريّة/حق بني أميّة في الخلافة/ رفض الاستبداد/ الفضيلة/ واجب الأمّة في الدّفاع	

			عن الدين.	
أتفحّص الاتّساق و الانسجام	التّطبيق يحرّر يصف	س1/ التّطبيق بين مطلع القصيدة و نهايتها؟ س2/ ماذا أفاد الفعل أمسى في البيت الرّابع؟ س3/ حدّد حروف الرّبط المستعملة في الأبيات الخمسة الأولى ثم اذكر لماذا؟	ج1/ لقد افتتح الشّاعر قصيدته بحكمة و أنهاها بحكمة و هذا من حيث الشّكل دليل على تطوّر القصيدة و من حيث المضمون تؤكّد على أنّ الحكم و السيّاسة لا تكون إلّا بالعدل و العلم. ج2/ الإيذان بانتهاء مرحلة تاريخيّة هامّة في حياة الأمّة كانت تزخر بأحداث جليلة. ج3/ لقد اعتمد الشّاعر على حروف العطف لتغيير وحدة الأفكار و تسلسلها المنطقي لأنّها أفكار تشترك كلّها في الأهداف و الغايات و هي التّأكيد على النّهاية و سوء المصير لكلّ طاغيّة مهما طال به الزّمن و بلغ جبروته	تكويني
أجمل القول في تقدير النّص	التّقييم: ينتقد يحكم يتحقّق يقرّر	س1/ ما الغرض العام للقصيدة و ما الأفكار الأساسية؟	ج1/ القصيدة هي من شعر الهجاء و المدح و هما غرضان قديمان عرفهما العرب منذ قديم العصور و إن اختلفت دواعيه و أسبابه من شاعر إلى شاعر أو من عصر إلى آخر من العصور و قد تكون الأسباب ذاتيّة (الدّفاع عن النّفس) أو سياسيّة دينيّة أو بدافع التكسّب. الأفكار الأساسية: – تهديد و تذكير الخليفة بنهاية الجبابرة.	

			– تذكير الخليفة بجرائمه. – مدح و فخر و تعداد مزايا التأثّر الفاطمي.	
		س2/ هل ترى الشّاعر صادق في هجاءه و مدحه و نصحه؟	ج2/ تتميّز عاطفة الشّاعر بالصّدق في المدح و الهجاء، فهي عواطف ثائرة مثيرة غاضبة و ساخطة، و السّبب هوّ: كره الشّاعر لبني العبّاس، و تعاطفه مع العلويّين شأن كل الأعاجم، عشقه للمثل الّتي تعلو بالرّجال مكانة عاليّة في الحياة، أمّا دفاعه عن الدّين فهو ادّعاء باطل يخالف الواقع.	
		س3/ ما أثر السّرد الوارد في القصيدة؟	ج3/ لقد اعتمد الشّاعر على السّرد في التّهديد و الوعيد، و هو يذكر الخليفة بمصارع الطّغاة، كما اعتمده في النّصح و الإرشاد بتعداد مزايا القائد المثال.	
		س4/ هل تصوّر القصيدة نفسيّة الشّاعر و إحداث عصره؟	ج4/ القصيدة صورة صادقة لعصر الشّاعر و ظروف عصره فمن النّاحيّة النفسيّة بدا الشّاعر من ذوي النّفوس المهتزّة الّتي يصعب عليها الثّبات على حال واحدة أو رأي واحد، و قد استعمل من الهجاء وسيلة للتكسّب و الدّفاع عن النّفس فهو يمدح اليوم ليهجوا غدا، فقد نشأ الشّاعر رفيق الإيمان مستهترا بالقيّم النّبيلة ناقما على النّاس أما عصره، فهوّ عصر الفتن و الصّراعات السياسيّة و النّزاعات	

			المذهبيّة، فكان بذلك خير من نطق بلسان عصره.	
		س5/ وظّف الشّاعر تعابير فنيّة متنوّعة، هل هي قريبة من الجانب العقلي أو من الجانب العاطفي؟	ج5/ لقد جاءت تعابير الشّاعر متباينة بين ما هو عقلي و ما هو عاطفي فهي عقلية في مجال التهديد و الوعيد، و هو يذكر الخليفة بمصيره و مصير أمثاله من الجبابرة كما تبرز في مجال النّصح و الإرشاد كتلك الّتي للثّائر الفاطمي أمّا كونها عاطفة فهي تظهر في التّركيز على الدّين كوسيلة لاستنهاض النّاس و إقناعهم بواجب الثورة على المنصور لحماية الدّين.	

من خلال مذكّرة الأستاذ نجده قد اعتمد على تقنيّات تنشيط الحصّة، و لعلّ الشّيء الملاحظ أنّ الأستاذ قد اعتمد على هذه المذكّرة اعتمادا مطلقا، إذ يتّبع الخطوات خطوة بخطوة أثناء إلقاء الدّرس، حيث يقوم بإعداد هذه المذكّرة مسبّقا في البيت ، كما يحدّد الأهداف التعليميّة الخاصّة بكل درس، مثلا: الهدف من وراء تدريس نشاط النّص الأدبي "تهديد ونصح" لـ: "بشّار بن برد" هو التّعرف على اثر النّزعة العقليّة في الأدب و مظاهرها المختلفة، و أن يدرك النّزعة العقليّة في الشّعر العبّاسي، الصّدق الفنّي، إضافة إلى تصنيف النّص حسب نمط كتابته.

و بهذا يتّبع الأستاذ خطوات تمكّنه من تفعيل نشاط النّص الأدبي من خلال:

- وضعية الانطلاق: هيّ وضعية يتهيّأ فيها المتعلّم للاندماج بتلقائيّة و عفويّة مع موضوع النّص، من خلال تهيئة أذهانهم بأسئلة هادفة مثيرة باستغلال معلوماتهم القبيلة للتّدرج بهم خطوة خطوة إلى موضوع النّص كأن يسأل مثلا: ماذا تعرفون عن العصر العبّاسي، ما هي النّزعة العقليّة في الأدب؟ فتكون الإجابات فرديّة متنوّعة كلّ حسب معرفته و مكتسباته ثم تقويمها.
- وضعيّة بناء التعلّمات: يطلب فيها الأستاذ من التّلاميذ تحضير حياة الشّاعر (بشّار بن براد) و ما له من علاقة بالنّزعة العقليّة في الشّعر العربي في الفترة العباسيّة.

بعد ذلك تقديم النّص، حيث يقرأ الأستاذ قراءة سليمة مراعيا طريقة الإلقاء المناسبة، يلي بعد ذلك قراءات فردية من طرف التّلاميذ مع مراعاة العناية و تصحيح الأخطاء مباشرة، حيث يجتهد الأستاذ في تعيين بعض المفردات و التّراكيب اللغويّة الجديرة بالشّرح التي تؤدّي دورا هامّا في اكتشاف المعنى الخفي و التي تصل بالدّارس إلى الشّرح الصّحيح، فيكون بعد ذلك اكتشاف معطيات النّص و مناقشتها فيكون الأستاذ بصدد توجيه المتعلّمين إلى اكتشاف ما يتوافر عليه النّص من معان و أفكار و تعابير و أساليب، فتوظّف معاني النّص مثلا: ما مضمون الحكمة في البيت الأوّل و الذي هوّ: لا حياة دائمة و لا سلامة دائمة ،أمّا فيما يخصّ "تحديد بناء النّص" و ذلك بتحديد نمط النّص و الذي هو نصّنا "النّمط الحجاجي" من خصائصه: طرح قضيّة ثم إلحاقها بمجموعة من الحجج و البراهين تعتمد على الأمثلة و الشّواهد، ثم أتفحّص الاتّساق و الانسجام من خلال إبراز التّرابط في أفكار النّص من عبارات و جمل مختلفة.

ب/ نموذج لنصّ أدبي:

النّشاط: نص أدبي. **الشّعبة:** آداب و فلسفة.

الموضوع: من حكم المتنبي. **المستوى:** سنة ثانيّة (ثانوي).

التوقيت: 3 ساعات

الكفاءة المستهدفة:

- التّعرف على المزيد من حياة العصر العبّاسي و أهم فنونه.
- شعر الحكمة و التعرّف عليه.

المراحل	الكفاءة	سير الدّرس		التّقويم
		أنشطة التعليم	أنشطة المتعلمين	
وضعية الانطلاق			- العصر العبّاسي و أهم فنونه. - ما لا تعرفون عن الحكمة	تشخيصي
			هو أبو الطيّب أحمد بن الحسيْن الكوفي الكندي المعروف بالمتنبّي ولد سنة 303هـ بمحلة كندة بالكوفة و	

أتعرّف على صاحب النّص	المعرفة: معرفة المعطيات الخاصّة	من هو المتنبّي؟	تربّى فيها، أخذ العلم من علماء الكوفة، ثم انتقل إلى الشّام و نزل بالقبائل البدويّة فأخذ عنهم فصاحة اللّسان و استقام له الشّعر. كان المتنبّي طموحا، فراح يتنقّل بين الحوامز و يقصد العظماء واحدا بعد الآخر، منهم سيف الدّولة الحمداني أمير حلب، فقرّ به إليه و اصطحبه في رحلاته و حروبه و دامت مصاحبته له طويلا، إلّا أنّ العلاقة ساءت بينهما فيما بعد، ففرّ إلى الكوفة ثمّ إلى فارس ثمّ إلى العراق لكنّه قتل و هو في طريق العودة إليها سنة 354هـ. من آثاره، ديوان شعر يجمع أهم الأغراض الشعريّة المعروفة: المدح، الرّثاء، الهجاء، الغزل، و الوصف و الحكمة	تكويني
أثري رصيدي اللّغوي	اكتشاف المعطيات اللّغوية		**عنان**: أهمّنا و شغل بالنا. **تولوا**: ذهبوا و زالوا **ريب الدّهر**: رأس الرّمح، نصله، قطعة حادة توضع في رأسه. **كالحات**: عابسات الوجه.	تكويني
		س1/ ما موقف النّاس من الدّنيا؟ س2/ هل حقّق النّاس	ج1/ موقف النّاس من الدّنيا التّعلق بها و مصاحبتها إلى أقصى درجة و هذا من فطرة الإنسان و غريزته. ج2/ لا لم يحقق النّاس أمانيهم و	

		كلّهم أمانيّهم؟	بالتّالي لم يصلوا إلى السّعادة المطلقة.	
أكتشف معطيات النّص	الفهم: يعبر ، يمثلن يعيد، يستخرج، يعدّد، يفسّر	س3/ ما مصدر هذه المصائب التي يعاني منها البشر؟	ج3/ مصدر هذه المصائب التي يعاني منها البشر هم البشر؟ أنفسهم و أيضا الانغماس فيها و الزّمان و تقلّباته.	تكويني
		س4/ ما الدّوافع التي جعلت النّاس ينكلون بعضهم البعض؟	ج4/ الدّوافع التي جعلت النّاس ينكلون بعضهم البعض هي الحسد و الطّمع و التّكالب على الدّنيا و ملذّاتها.	
		س5/ ما مصير الإنسان في هذه الدّنيا؟	ج5/ مصير الإنسان من هذه الدّنيا هوّ الموت.	
أناقش معطيات النّص	التّحليل: البحث عن العناصر و العلاقات. يحلّل و يقارن و يلاحظ و يستنتج	س1/ بما يوحي الفعل "صحب" في مطلع القصيدة؟	ج1/ يوحي الفعل صحب في مطلع القصيدة بتعلّق النّاس الشّديد بالزّمان.	تكويني
		س2/ ما مدلول لفظة "غصّة" في البيت الثّاني؟	ج2/ مدلول لفظة "غصّة" في البيت الثّاني هي المرارة التي يشعر بها الإنسان في لحظات الضّعف.	
		س3/ للإنسان في المأساة التي يعيشها يد، وضّح ذلك؟	ج3/ للإنسان في المأساة التي يعيشها يد بسبب التّنافس على الدّنيا و حبها.	
		س4/ ما العبارة المستخلصة من حكم	ج4/ العبرة التي نستخلصها من حكم الأبيات الثّلاثة الأولى هيّ أنّ	

		الأبيات الثّلاثة الأولى؟ س5/ لأيّ شيء يدعو الشّاعر في الأبيات 7-8-9؟ س6/ هل ترى علاقة بين هذه الحكمة و نفسية الشّاعر؟	الدّهر متقلّب "فيوم لك و أيّام عليك". ج5/ يدعو الشّاعر في الأبيات 7-8-9 إلى الطّموح و العزّة و الكرامة.يقول الشّاعر "عش عزيزا أو مت و أنت كريم" هناك علاقة بين قول الشّاعر عش عزيزا أو مت و أنت كريم، و ما قاله المتنبّي في البيت التّاسع فكلاهما يحثّ على الكبرياء و الكرامة و العزّة. ج6/ نعم هناك علاقة بين هذه الحكمة و نفسية المتنبّي، لأنّ ملامح شخصيّة المتنبّي هيّ حبّه للعظمة و تمجيده لصفات المروءة و على رأسها الشجاعة.	
أحدّد بناء النّص	التركيب: يستخرج، يصنّف، يرتّب، يحدّد.	س1/ ما نمط النّص؟ - ما خصائصه؟ س2/ هل يخلو النّص من العواطف؟ - علّل؟ س3/ فيم تجلى تأثّر المتنبّي بالمنطق؟	ج1/ نمط النّص: حجاجي. خصائصه: مخاطبة العقل و الإتيان بالحجّة و الدّليل، و استخدام أدوات التّأكيد. ج2/ نعم يخلو النّص من العواطف فالشّاعر يخاطب العقل و المنطق. ج3/ يتجلّى تأثّر المتنبّي بالمنطق لأنّه غلب على الشّاعر تأمّل فلسفي و التّحليل و إخضاع التّجربة الشعريّة	تكويني

			للعقل، ممّا يؤدّي إلى التّسلسل المنطقي للأفكار.	
أتفحّص الاتّساق و الانسجام	التّطبيق: يحرّر يصنّف	س1/ هل ترى العلاقة بين هذه الحكم؟	ج1/ يمكن أن تكون هناك علاقة بين هذه الحكم لأنّها اعتمدت على التّسلسل المنطقي للتّحليل و التّعليل و انسجام أفكارها، كما يمكن أن تستقلّ بعض الأبيات ممّا يمكّننا من التّقديم و التّأخير فيها دون أن يختّل المعنى.	تكويني
		س2/ في البيت 8-9 أسلوب شرط، حدّد عناصر و العلاقة بين الشّرط و جوابه.	ج2/ أسلوب الشّرط: لو، إذا، "ولو أنّ الحياة ... الشجعانا" "وإذا لم ... جبانا" عناصره: أداة الشّرط: لو، إذا و العلاقة بين الشّرط و جوابه هيّ علاقة ترابط و تطابق و تكامل.	
		س3/ على من يعود ضمير الهاء في : شأنهن منه، لياليه.	ج3/ يعود ضمير الهاء على الزّمان و هو ما جعل الانسجام و الاتّساق في هذه الأبيات الثّلاث.	
أجمل القول في تقدير النّص	التّقييم: ينتقد، يحكم، يتحقّق، يقرّر.	س1/ عرفّ الحكمة.	ج1/ الحكمة هيّ: قول مأثور بليغ موجز العبارة يصدر عن خاصّة النّاس فهي خلاصة التجارب في الحياة.	
		س2/ ما أسباب ظهورها؟	ج2/ من أسباب ظهورها: التّأثر بالنّزعة العقليّة المنبثقة عن التأثّر بالمنطق و	ختامي

			الفلسفة اليونانيّة.	
		س3/ من عادة الشّعراء استهلال قصائدهم بالوقوف على الأطلال على خلاف شاعرنا، بماذا تعلّل هذا؟	ج3/ لم يستهل الشاعر قصيدته بالوقوف على الأطلال و هذا نتيجة استلهام المتنبّي حكمة من نفسه و إلهامه و تجاربه في الحياة و من هنا أصبح شعر الحكمة فنّا جديدا مستقلا، تجنب فيه الشاعر المقدّمة الطّلالية.	
		س4/ هل ترى بعض ملامح الحياة الاجتماعيّة؟	ج4/ نرى من خلال ذم الشّاعر الزّمان و سخطه عليه بعض ملامح الحياة الاجتماعيّة في حب النّاس للدّنيا و الإقبال عليها و الانغماس في ملذّاتها.	

ج/ نموذج لنصّ المطالعة الموجّهة:

الوحدة السّابعة: الشّكوى و اضطراب أحوال المجتمع. **الشّعبة:** آداب و فلسفة.

النّشاط: مطالعة موجّهة. **المستوى:** سنة ثانيّة ثانوي.

الموضوع: حيّ بن يقضان.

المراحل	الكفاءة	سير الدّرس	
		أنشطة التّعليم	أنشطة المتعلّمين
اكتشاف معطيات النّص	الفهم: يعبّر و يستخرج و يفسّر	س1/ من الّذي لبّى نداء الطفل حين نفذ غذاءه؟	ج1/ لبّى نداء الطفل ظبية فقدت طفلاها.
		س2/ كيف كانت الظّبية تعامل الطّفل؟ و فيم كان يحاكيها؟	ج2/ كانت الظّبية تعامل الطّفل معاملة الأمّ لولديّها و تلبّي طلبه كلّما احتاج إليها. - كان يحاكيها في نبرات صوتها.
		س3/ لماذا لم تهاجم الحيوانات المفترسة الطّفل؟	ج3/ لم تهاجم الحيوانات المفترسة الطّفل لأنّه ألفها و ألفته.
		س4/ كيف كان حيّ بن يقضان يتعامل مع محيطه، أو كيف بدأ يندمج فيه؟	ج4/ كان يتعامل مع المحيط الّذي عاش فيه بشيء من الاستغراب و الاندهاش. - بدأ يندمج معه تدريجيّا.
		س5/ بدأ الطّفل يقارن بينه و بين الحيوانات، ما الّذي استنتجه؟	ج5/ استنتج حيّ بن يقضان عندما بدأ يقارن بينه و بين الحيوانات أنه مختلف عنهم.
		س6/ ما الشّعور الّذي انتابه حين أدرك الفروقات بينه و بين	ج6/ شعر بالنّقص و العجز و الضّعف.

		الحيوانات؟ س7/ بما عوّض النّقص الّذي وجده في جسمه؟	ج7/ عوّض هذا النّقص بما كان متاحا في هذه الطّبيعة كجلود الحيوانات و أوراق الشّجر و غيرها
مناقشة معطيات النّص	التّحليل: البحث عن العناصر و العلاقات يحلّل و يقارن و يستنتج	س1/ من هو بطل القصّة؟ س2/ فيم يتمثّل تطوّر حيّ بن يقضان الرّوحي؟ س3/ يتدرّج ابن طفيل من المعرفة الحسيّة إلى العقليّة فالذوقيّة، علّل؟	ج1/ بطل هذه القصّة هو حيّ بن يقضان و هو فتى وفد الجزيرة رضيعا فلقبته ظبية رعته حتى كبر. ج2/ يتمثّل تطوّر حي بن يقضان الرّوحي من الجسمي إلى العقلي إلى المعنوي فكان يبحث عن غذاء و ملبس، و عن شبيه له و حين مرضت الظّبية أين أخذ يبحث لها عن سبب ندائها أين ارتقى حسّه إلى استعمال عقله. ج3/ المعرفة الحسيّة تتجلّى في إدراكه للاختلاف الذي بينه و بين سائر الحيوانات و المعرفة العقليّة تتجسّد في معرفته لوظائف جميع الأعضاء، أمّا المعرفة الذوقيّة فتتعلّق بما تنازع إليه نفسه كاتّخاذه ذنبا من أذناب الوحوش و ابتعاده عن الجيف من الحيوانات.

استثمار معطيات النّص	التّقييم و النّقد	س1/ أعرب ما تحته خط؟ س2/ حوّل الفقرة إلى صيغة الجمع؟	ج1/**ظاهرة**: نعت منصوب و علامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره. **يطمع**: فعل مضارع مرفوع و علامة رفعه الضمّة الظّاهرة على آخره و الفاعل ضمير مستتر تقديره "هو". **إنّ**: حرف نصب مصدر و استقبال. **يعثر**: فعل مضارع منصوب بـ "أنّ" و علامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره، و الفاعل ضمير مستتر تقديره "هو". و الجملة الفعلية "يطمع أن يعثر" جملة فعليّة في محل نصب خبر كان. ج2/ "... فكانوا ينظرون إلى أذنيها و إلى عينيها فلا يرون بها آفة ظاهرة و كذلك كانوا ينظرون إلى جميع أعضائها فلا يرون بشيء منها آفة فكانوا يطمعون أن يعبروا على موضع الآفة فيزيلونها عنها، فترجع إلى ما كانت عليه، فلم يتأتّ لهم شيء من ذلك".

من خلال مذكّرة الأستاذ نجده قد اعتمد على تقنيّات تنشيط الحصّة من خلال تحضيرها مسبّقا في المنزل و قراءتها قبل تقديمها للتّلاميذ في القسم فيحضر التّلاميذ موضوع المطالعة الموجّهة في منازلهم، وفق خطّة يرسمها لهم الأستاذ، على أن تتنوّع هذه الخطّة من نصّ لآخر حسب طبيعة النّص و الأهداف المرسومة لهنّ و يتناول درس المطالعة الموجهة من حيث العناصر الآتية:

اكتشاف المعطيات و هي مرحلة الفهم و فيها يعبّر و يستخرج و يفسّر و بالتّالي إحاطة المتعلّم بالأفكار الواردة في النّص دون تقسيمها، مثلا في النّص الموجود هنا تحت عنوان "حي بن يقضان" و هو من الوحدة السّابعة "الشّكوى و اضطراب أحوال المجتمع" فنجد مثلا في مرحلة اكتشاف المعطيات استنتاج حي بن يقضان عندما بدأ يقارن نفسه بالحيوانات أنّه مختلف عنهم، فشعر بالنّقص و العجز و الكسل ثم تأتي مرحلة مناقشة المعطيات، و العودة إلى الأفكار التي اكتشفها المتعلّم باستغلال مكتسباته القبليّة، ثم تأتي المرحلة الأخيرة و هي تتويج درس المطالعة.

و عليه نشاط المطالعة يعتبر من الأنشطة التربويّة ذات الأهميّة الكبيرة بالنّسبة للمتعلّم، باعتبارها أهم الرّوافد الثقافيّة، لذلك نصوص المطالعة يجب أن تتماشى مع التّطور التّكنولوجي، ليتمكّن الطّالب من التّفاعل و التّجاوب مع هذه الدّروس و ليتشوّق إلى مطالعتها، لأنّنا نلاحظ اليوم مدى ملل الطلّاب من المطالعة اليوميّة و سعيا كذلك إلى تحقيق جملة من الأهداف منها:

- التدرّب على القراءة و فهم المقروء سواء كانت القراءة صامتة أم جهريّة.
- التعرّف على بعض الآثار و ما تحمله من قيم و أفكار.
- التعرّف على بعض الفنون الأدبيّة.
- تجسيد مستوى التّدريس.[1]

إذن المطالعة الموجّهة هي عبارة عن إعداد الطّلبة للوضعيّة الإدماجيّة التي تعدّ وضعيّة مشكّلة في تناول قضيّة من القضايا المطروحة في المحور التّعليمي يعمل التّلاميذ على حلّها.

[1] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية و آدابها، دار المعارف، مصر ط13، (دت)ص 255.

النشاط: نص تواصلي. **المستوى:** السّنة الثّانية من التّعليم الثّانوي.

الموضوع: حياة اللّهو و المجون، د/ مصطفى صادق الرّافعي. **الشعبة:** آداب و فلسفة.

الأهداف التّعليميّة:

- دراسة المعاني و أساليب التّعبير المختلفة و جماليات اللّغة.
- أن يفعل التّلميذ معلوماته التي استلهمها من النّص الأدبي حول ما تعكسه حياة اللّهو و المجون في المجتمع العبّاسي.
- أن يحدّد نمط النّص.
- أن يتعرّف على أسلوب الاختصاص.

المراحل	سير الدّرس		التّقويم
	أنشطة التّعليم	أنشطة المتعلّمين	
وضعية الانطلاق	– في الحصّة الماضية تعرّضنا إلى بعض مظاهر الحياة الاجتماعيّة التي انتشرت في المجتمع العبّاسي. – من خلال نصّنا الأدبي، فيم تمثّلت؟	– تمثّلت في اللّهو و العبث، و المجون و السّكر و الخلاعة، الزندقة، انتشار دور الخمر.	تقويم تشخيصي
اكتشاف معطيات النّص	س1/ فيم تمثّلت حياة اللّهو و المجون في نظرك؟ س2/ ما هي أسباب ظهور حياة اللّهو و المجون في الدّولة العبّاسية؟ س3/ هل عرف العرب مثل هذه الحياة في العصر الأموي؟ و لماذا؟	ج1/ ابتعاد المجتمع عن القيّم الأخلاقيّة و المبادئ الدينيّة الأصلية كما تمثلت في الإسراف و تتبع شهوات النفس دون ضابط اجتماعي أو ديني كالإسراف في الأكل و الشّراب و أنواع اللّباس و كثرة الغناء و المغنّيات و تناول الخمر. ج2/ من أسباب ظهور حياة اللّهو و المجون الانفتاح على ثقافات المجتمعات غير العربيّة من فرس و هند و يونان و ثراء الدّولة العبّاسيّة، إطلاق الحرّيات ضعف الحكم و تشجيع الخلفاء للغناء و المغنيّين. ج3/ لم يعرف العرب مثل هذه الحياة في العصر الأمويين لأنّها اقرب إلى الفطرة و أنّ الحريّات كانت محدودة لأنّها انشغلت بتوسيع الدّولة من خلال	تقويم بنائي

		الفتوحات الإسلامية. ج4/ كان دور الجواري و الفتيان في انتشار الغناء و المجون دورا كبيرا في إشاعة الفساد الخلقي و كثرة الانحلال بسبب تعلّم الجواري الغناء و ما يحصلن من عادات و تقاليد بلادهنّ.	
	س4/ ما دور الجواري و الفتيان في انتشار الغناء و المجون؟		
	س5/ ما هو الأثر النّاجم عن ازدهار الغناء في هذه الفترة؟	ج5/ تأثّرهم بالفرس و الميل إلى التّرف. – أثرى القاموس الشّعري.	
أناقش معطيات النّص	س1/ بم تميّزت البيئة العبّاسيّة؟	ج1/ تميّزت البيئة العبّاسيّة بسيطرة العنصر الفارسي و التّأثر بالثّقافة الفارسية و انتشار اللّهو و المجون ككثرة المغنّيات و من العبارات الدالّة على ذلك: أفرطوا في تتبّع الملذّات، أسرفوا في الثّراء و التّرف، تثقّفوا بالغناء كثرة الخليعين و المجّان.	تقويم بنائي
	س2/ علّام يدل قول الكاتب: "حتى ليغني مغنّ على الجسر ... فيخاف من سقوط الجسر به" ؟	ج2/ يدلّ على كثرة الاهتمام بالغناء و العكوف به و إقبال الجماهير على هذا النوّع.	
	س3/ ماذا أفادت " إذا" في مطلع النّص؟	ج3/ ظرفية بمعنى "حين" معنى الشّرط.	
	س4/ هل ترى أنّ ازدهار الغناء أثّر في ازدهار الأدب أم العكس؟ علّل؟	ج4/ نرى أنّ ازدهار الغناء أثّر في ازدهار الأدب حيث أنّ الغناء يدعو المغنيّة لحفظ الكثير من الشّعر و الاطّلاع على الأدب و بذلك الأدباء يكتبون الأشعار الرّقيقة فينشر الشّعر و يزدهر الأدب.	
	س5/ اكشف عن علاقة التأثّر و التّأثير القائمة بين المغنية و السامع؟	ج5/ علاقة التأثّر و التّأثير القائمة بين المغنّية و السّامع أن المغنيّة تحرك مشاعر و عواطف السّامع فيستجيب لها، فهي تسحره بصورتها و هو يعبر عن فرحته فتزداد المغنّية تأثّرا.	

	س6/ لقد انتهج الكاتب طريقة لعرض أفكاره ما هي؟ و ما خصائصها؟	ج6/ لقد انتهج الكاتب طريقة لعرض أفكاره و هي طريقة المقارنة بين حياة اللّهو و المجون في العهد الأموي و العبّاسي و من خصائصها: إبراز أوجه الشّبه و الاختلاف، التّحليل تقديم الأمثلة و الشّواهد.	
أستخلص و أسجّل	س1/ ما هو الموضوع الذي عالجه الكاتب في هذا النّص؟ س2/ حدّد أفكاره؟ س3/ إلى أي نمط ينتمي هذا النص؟ و ما خصائصه؟ س4/ أكّد الكاتب على أثر ثقافي في العصر العبّاسي و تكوين نمط جديد من الحياة؟	ج1/ الموضوع الذي عالجه الكاتب في هذا النّص ظهور اللّهو و المجون في العصر العبّاسي أسبابه و مظاهره. ج2/ أفكار النّص: 1- المقارنة بين الحياة في العهد الأموي و العبّاسي. 2- مظاهر انتشار الغناء و المغنّيين. 3- أثر الغناء في الحياة الاجتماعية و الأدبية. 4- أسباب انتشار مظاهر اللّهو و المجون و الخمر. ج3/ النّمط هو: النّمط السردي. خصائصه: - ورود الأفعال الماضية الدالّة على الحذف. - الفعل كان الدّال على السّرد. - الجمل الفعلية و تسلسلها. ج4/ هما: التكلّف و التصنّع.	تقويم ختامي

من خلال مذكّرة الأستاذ نجده قد اعتمد على تقنيّات تنشيط الحصّة، و لعلّ الشيء الملاحظ أنّ الأستاذ اعتمد اعتمادا مطلقا لهذه المذكّرة، من خلال خطوات منظّمة يسير عليها أثناء إلقاء الدرس، كما يحدّد مسبّقا الأهداف التعليميّة الخاصة بكل درس أو حصة، أي أنّ الهدف مثلا وراء تدريس نشاط النّص التّواصلي "حياة المجون" لمصطفى صادق الرافعي هو دراسة المعاني و أساليب التّعبير المختلفة و جماليّات اللّغة، و أن يفعل التّلميذ معلوماته التي استلهمها من النّص الأدبي حول ما تعكسه حياة اللّهو و المجون في المجتمع العبّاسي، و بهذا يتّبع الأستاذ خطوات تمكّنه من تفعيل نشاط النّص التّواصلي من خلال:

- **وضعيّة الانطلاق:** و التي تعتبر وضعيّة يتهيّأ فيها المتعلّم للاندماج بتلقائيته و يسر مع موضوع النّص من خلال تهيئة أذهانهم بجملة من الأسئلة، للتّدرج و الاندماج مع موضوع النّص كأن يسأل في هذا النّص

مثلا: في الحصّة الماضية تعرّضنا إلى بعض مظاهر الحياة الاجتماعية التي انتشرت في المجتمع العبّاسي – فيم تمثّلت؟ فتكون الإجابات فردية برفع الأصابع ثم يقوم الأستاذ بتقويمها و تصحيحها.

- **وضعيّة بناء التّعلّمات:**

و هي أيضا وضعية مهمّة، لأنّه من خلالها يتم الدراسة و التعمّق في خبايا النّص و محاولة فهمها و تقييمها، فيقرأ الأستاذ قراءة أولى نموذجية للنّص بصوت مرتفع وواضح، ثم تليها قراءات مختلفة لبعض التلاميذ.

ليكون بعد ذلك مرحلة اكتشاف المعطيات و مناقشتها حسب ما ورد في الأسئلة الموجودة في الكتاب المدرسي تمكّنه من فهم النّص، أمّا فيما يخص المرحلة الأخيرة و هي الاستخلاص و الاستنتاج من خلال حوصلة الأفكار الواردة في النّص و الحرص على تسجيل أهمها التي تسهم في إثراء موارد المتعلّمين.

و عليه نخلص إلى أنّ النّص التّواصلي هو نص نثري رافد للنّص الأدبي، فهو يعالج الظّاهرة التي يتناولها النّص الأدبي بشيء من التوسّع و التعمّق و الهدف من ذلك هو جعل المتعلّم يقف موقفا نقديّا من الظّاهرة التي يتناولها النّص الأدبي في ضوء المعطيات الواردة في النّص التّواصلي الذي يكون نثرا و النثر أقرب ما يكون إلى العقل و هو بلغة أخرى إثراء فكر التّلميذ بالنّسبة للظّاهرة المطروحة.

المحور: المجون و الزندقة. **المستوى:** السّنة الثّانية من التّعليم الثّانوي.

النّشاط: نص تواصلي. **الشّعبة:** آداب و فلسفة.

الموضوع: حياة اللّهو و المجون لـ : "مصطفى الرافعي".

استثمر موارد النّص في مجال قواعد اللّغة.

- **الاختصاص**

الكفاءات المستهدفة:

- أن يتعرّف التّلميذ على الاختصاص.
- أن يحدّد عناصره.
- أن يتعرّف على الشّروط و الأحكام الخاصّة لكل عنصر من عناصره.

الوضعية	سير الدرس	
	أنشطة التّعليم	أنشطة المتعلّمين
الكفاءة القاعديّة للانطلاق	– يجمع عدد من العلماء على أنّ الفعل ينقسم إلى متعدّ و لازم. فهل ينصب المفعول به محذوف؟ – الجملة كما تعلمون نوعان ما هما؟	– نعم ينصّب المفعول به بفعل محذوف تقديره "أخصّ" أو "أعني" – جملة اسميّة و فعليّة.
الكفاءة المرحلية	أبرز الأمثلة: نحن الفدائيين –ضحّينا في سبيل وطننا. إنّنا – معشر الشّباب – تهيّؤا بالعزم. نحن – الفدائيين – ضحّينا في سبيل الوطن. أنتن – أيّتها المثقّفات – قفن. قال محمّد العيد: نحن – جيش التّحرير – جند النضال نحن أسد الفدى نمور النّزال.	
مرحلة	قراءة نموذجية للأمثلة من طرف الأستاذ. – من يقرأ الأمثلة؟ – لاحظ تركيب الجمل؟ اسميّة هي أم فعليّة؟	– قراءة الأمثلة من طرف التلاميذ. – اسميّة.
بناء	– ما القرينة الدالّة على أنّها اسمية؟ – أين المبتدأ و الخبر في هذه الجملة؟ – لاحظ العبارة الموضوعة بين معترضتين و ما وظيفتها في البيت؟ – ما هي حركة هذا الإسم؟ – ما سر هذا النّصب؟ – بما يسمّى هذا الأسلوب؟ – ممّا يتكوّن أسلوب الاختصاص؟	– الضّمير المنفصل. – **نحن**: ضمير منفصل مبني على الضمّة في محل رفع المبتدأ. – **جند**: خبر مرفوع بالضمّة الظّاهرة على آخره. – خصّصت الضمير "نحن" لأنّه عام. – النّصب. – العامل المحذوف. – اخصّ و اعني. – أسلوب الاختصاص. – الضّمير المخصوص.
		***أبني أحكام القاعدة:** **الاختصاص**: نصب الإسم بفعل محذوف وجوبا تقديره (أخصّ أو أعنى)، و لا يكون هذا الإسم

التعلّمات		إلّا بعد ضمير لبيان المراد منه. – هو أسلوب يذكر فيه ضمير للمتكلم غالبا و المخاطب أحيانا، و بعده إسم ظاهر منصوب يسمّى: "مختصّا" يأتي لتفسير الضّمير و توضيحه. مثل: نحن – العرب – متفرّقون. (نحن في محل رفع مبتدأ، و متفرّقون خبر)، و لكن جاءت كلمة العرب لتوضيح المقصود بـ (نحن)، و تقدير الكلام: نحن – أخصّ العرب متفرّقون. و الفعل (أخصّ) محذوف وجوبا (لايجوز ذكره) و كلمة العرب مفعول به لهذا الفعل المحذوف. إذن الإسم الذي يأتي بعد الضّمير يكون منصوبا على الاختصاص بفعل محذوف وجوبا تقديره (أعني – أخص – أقصد) و يعرب هذا الإسم مفعولا به. ***صور المختص:** 1/ يكون معرفا بـ ال: مثل: نحن الأطبّاء نعالج المرضى. 2/ المضاف إلى معرفة: مثل نحن أطبّاء المستشفى نعالج المرضى. 3/ إحدى الكلمتين (أي) للمذكّر أو (آية) للمؤنث يليها إسم مرفوع فيه (ال) يعرب صفة. ***تذكر أنّ:** **1/ العلامات الّتي يعرف بها المختصّ:** – يقع بين شرطتين – يسبقه ضمير – يمكن حذفه من الجملة – منصوب – معرفة. 2/ المختصّ يعرب: مفعولا به منصوبا على الاختصاص بفعل محذوف وجوبا تقديره: (أخص) 3/ لا يتمّ تقدير الاختصاص بعد كل ضمير

<table>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>للمتكلم إلّا إذا كان الاختصاص مقصودا في الجملة، فقد يكون المراد الإخبار عن الضّمير فقط، و بالتّالي فليس هناك حاجة في الجملة لتقدير الاختصاص و الفاصل في ذلك هو سيّاق الجملة.
نموذج للإعراب:
أنا- المعلّم – أبني العقول.
أنا: ضمير متكلّم مبني على السّكون في محل رفع مبتدأ.
المعلم: مفعول به منصوب على الاختصاص. بفعل محذوف وجوبا تقديره (أخص).
أبني: فعل مضارع مرفوع و علامة رفعه الضمّة المقدّرة على آخره للثّقل و الفاعل ضمير مستتر وجوبا تقديره (أنا).
العقول: مفعول به (للفعل أبني) منصوب و علامة نصبه الفتحة الظّاهرة على آخره.
و الجملة الفعليّة (أبني العقول) في محل رفع خبر المبتدأ.</td>
</tr>
<tr>
<td>الكفاءة الختامية
استثمار التعلّمات</td>
<td><u>* أحكام موارد المتعلّم و ضبطها:</u>
<u>أ- في مجال المعارف:</u>
عيّن في أساليب الاختصاص الآتية:
الضّمير و الإسم المخصوص:
1- قال الرّسول (ص): نحن - معاشر - الأنبياء - لا نورث ما تركناه صدقة.
2- إننا المسلمين أوفى الناس بالعهود.
3- أنتم – معشر المدرّسين – جنود مجهولون.
<u>ب- في مجال المعارف الفعلية:</u></td>
<td>الحل:
<table><tr><td>الضمير</td><td>الإسم المخصوص</td></tr><tr><td>نحن.</td><td>معاشر الأنبياء.</td></tr><tr><td>نا.</td><td>المسلمين.</td></tr><tr><td>أنتم.</td><td>معشر المدرّسين.</td></tr></table></td>
</tr>
</table>

	أتمم الفراغ بما يناسب من مخصوص فيما يلي: 1- بنا ... نبني صرح الوطن. 2- نحن ... ننير للشّباب طريق المستقبل. 3- أنتم ... تدافعون عن أوطانكم. ج- في مجال إدماج أحكام الدّرس: - ركّب فقرة تبرز فيها وجوب ابتعاد الشباب عن الرّذائل و دواعي المجون موظّفا ما أمكن من أسلوب الاختصاص.	

تمثّل هذه المذكّرة نموذجا لحصة قواعد اللّغة العربيّة للسّنة الثّانيّة من التّعليم الثّانوي (آداب و فلسفة)، فأراد الأستاذ من خلالها أن يبيّن كيفيّة تنفيذ و تخطيط درس القواعد و تقديمها للتّلاميذ داخل القسم، على أحسن وجه، و طريقة مناسبة لمستواهم وفق منهج المقاربة بالكفاءات، إضافة إلى تطبيق المقاربة النصّية انطلاقا من النّص التّواصلي المقرر في المنهاج بعنوان: "حياة اللّهو و المجون" لمصطفى الرّافعي: و بالتّالي فهذا النّموذج تسير عليه جميع المذكّرات المقدمّة للتلميذ.

فكان موضوع درس القواعد حول "الاختصاص" فسار الدّرس حسب مراحل و خطوات و هي: الكفاءة القاعديّة و مدّتها من خمس (5) دقائق إلى سبع (7) دقائق حسب طبيعة كل موضوع، و هي تمثّل نقطة البداية و الانطلاق للدّرس، و فيها يتذكّر المتعلّم النّص التّواصلي المدروس عن طريق توجيه أسئلة و محاولة تذكيره بدرس القواعد السّابق ، ثم يضع المتعلّم في وضعية مشكلة للانطلاق في الموضوع الجديد المراد تقديمه و ذلك بتطبيق المقاربة النّصيّة.

و الخطوة الثانية هي الكفاءة المرحليّة، و مدّتها 45 دقيقة فما فوق و ذلك حسب حجم الموضوع المقدّم و طوله و عناصره و قواعده، و من هنا بناء معارف جديدة يكون المتعلّم وفق نشاط فعّال بتطبيق أسلوب الحوار و المناقشة بين الأستاذ و المتعلّمين، كما مبيّن في المذكّرة، و انطلاقا من هذه الأسئلة نضع التّلميذ في موقف استنتاج و اكتشاف لأحكام القاعدة، ثم خطوة خطوة نستدرجه إلى بناء أحكام القاعدة.

و الخطوة الأخيرة هي الكفاءة الختاميّة و مدتها من 10 إلى 15 دقيقة، يقوم من خلالها الأستاذ بالتّقويم التّحصيلي للموضوع المدرس و ذلك بانجاز تطبيقات من أجل اختبار مدى فهم التلميذ للدّرس من خلال أحكام المتعلّم و ضبطها في مجال المعارف الفعليّة و التي تتمثّل في إبراز مهارات المتعلّم في استغلال مكتسباته من أجل مواجهة وضعيّات صعبة، فيكون المتعلّم في النّهاية مبدعا و فعالا و منتجا من خلال الاستيعاب الجيّد للدّرس.

و الهدف من انجاز هذه المذكّرة هو إظهار ما يقوم به المدرّس فعلا داخل القسم من خلال نشاط قواعد اللّغة و طريقة تقديم الدّرس و مدى تفاعل المتعلّمين معه.

" عملا بمبدأ المقاربة النّصيّة فإنّ تدريس القواعد ينطلق من النّص، و ذلك لجعل المتعلّم يربط بين اللّغة و القواعد و يدرك بأنّها وسيلة و ليست غاية و أنّها في خدمة التّعبير دائما، و منه فالمتعلّم يجب أن يدرك أنّ الانطلاق من النّص في درس القواعد هو المظهر الطّبيعي لدراسة قواعد اللّغة ووصف لظواهرها اللّغوية و التعريف بها ، و عليه فالأستاذ يبدأ أوّلا بتمهيد يكون موافقا للدّرس عن طريق أمثلة تكون لها علاقة بالدّرس.[1]

المبحث الثّالث: الإطار المنهجي للبحث.

تمهيد:

نسعى من خلال هذا الفصل إلى إعطاء نظرة شاملة حول مجريات الدّراسة الميدانية التي تسمح بتحويل المعطيات النّظرية إلى حقائق إجرائيّة تفيد في نهاية المطاف إلى الوصول للهدف العلمي الذي من أجله أجريت هذه الدّراسة، يكشف عن أراء ووجهات نظر المعلمين المختلفة حول الإجابة عن إشكاليّة البحث، و التأكّد من مدى تحقيق الكفاءات المستهدفة في المناهج الجديدة.

و الهدف المنشود من هذا البحث يتطلب عدّة إجراءات و تدابير ميدانيّة إحصائيّة، تتّحدد في ضوئها آليات المعالجة المنهجيّة لموضوع الدّراسة بكافة مراحلها، و يعتمد على المنهج الوصفي و الأدوات و الوسائل المستخدمة في قيّاس البيانات، و تحديد العيّنة التي نأخذ منها المعلومات و يمكن أن نلخّص محتوى هذا الفصل في:

[1] وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات، دليل الأستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، ص12.

1/ منهج البحث.

2/ عيّنة الدّراسة.

3/ أدوات جمع البيانات:

أ- الاستمارة.

ب- الملاحظة.

4/ مجالات الدّراسة.

أ- المجال الجغرافي.

ب- المجال البشري.

ج- المجال الزّمني.

5/ الوسائل الإحصائيّة.

المطلب الأوّل: المنهج المستخدم في الدّراسة.

لا يمكن التّوصّل لأي نتيجة في البحث إلّا بإتّباع منهج معيّن، و الذي عرفه "ليندبرج جورج": "بأنّه الوسيلة التي عن طريقها يكون قدرة التنبّؤ و دراسة الظواهر تحت ظروف أو بشروط معينة تمكّننا من دراستها بصورة علميّة"[1]، و يمكن تعريفه بأنه: "منهج يدرس الظروف أو الظواهر أو المواقف أو العلاقات كما هي موجودة في الواقع دون تدخل الباحث ثم يقوم بعمل وصف دقيق لها يساعد على تفسير المشكلات التي تضمنتها أو الإجابة عن الأسئلة الخاصة بها".[2]

و أهم خطواته هي:

1- الشّعور بمشكلة البحث و جمع المعلومات و بيانات تساعد على تحديدها.

[1] عبد الله محمد عبد الرحمن، محمد علي البدوي، مناهج و طرائق البحث الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، (دط) 2002 ص 127.

[2] محمود عبد الحليم مسني، مناهج البحث العلمي، دار المعرفة الجامعية، زاريطة، الإسكندرية، 2000 ص 201.

2- تحديد المشكلة التي يريد الباحث دراستها و صياغتها بشكل سؤال محدد أو أكثر من سؤال.

3- وضع فرضيّة أو مجموعة من الفروض كحلول مبدئية للمشكلة يتجه بموجبها الباحث للوصول إلى الحل المطلوب.

4- اختيار العيّنة التي ستجري عليها الدّراسة مع توضيح حجم هذه العيّنة و أسلوب اختيارها.

5- يختار الباحث أدوات البحث التي يستخدمها في الحصول على المعلومات.

6- القيّام بجمع المعلومات المطلوبة بطريقة دقيقة و منظّمة.

7- الوصول إلى النّتائج و تنظيمها و تصنيفها.

8- تحليل النّتائج و تفسيرها و استخلاص التّعليمات و الاستنتاجات منها.[1]

المطلب الثّاني: أدوات الدّراسة.

كل منهج يحتاج بالضّرورة إلى أدوات لجمع البيانات، لكي يكون العمل متكاملا و متناسقا و لا يمكن تحت أيّ ظرف أن تنجز دراسة علمية دون توفر أدوات مناسبة لطبيعة الموضوع، فكانت أهم الأدوات المعتمدة في هذا البحث:

1- الاستمارة:

اعتمدت في دراستي بالدّرجة الأولى على الاستمارة[2]، التي هي عبارة عن مجموعة من الأسئلة التي توجّه إلى عيّنة البحث و تصاغ بطريقة فنيّة معيّنة تدور حول جوانب الظّاهرة المدروسة حيث تساعد الإجابات الواردة في اختيار و تحقيق البحث، و قد تنوّعت الأسئلة بين المغلقة و المفتوحة مع إعطاء الاختيّارات اللّازمة في البعض منها:

الأسئلة المغلقة: هل الوقت المخصص لدراسة النص الأدبي كاف؟

نعم ☐ لا ☐

الأسئلة المفتوحة: ما دور المعلّم في ظل المقاربة النصيّة؟

.....

[1] محمود عبد الحليم مسني، مناهج البحث العلمي، م س، ص 210،211.

[2] انظر الملحق.

و الأسئلة المفتوحة مع إعطاء الاختيارات: أيّ النّصوص يتفاعل معها التّلاميذ أكثر؟

أ
- النّص الشعري. ☐
- النّص النثري. ☐

ب
- النّص الأدبي. ☐
- النّص التواصلي. ☐
- نص المطالعة الموجّهة. ☐

و قد كانت هذه الأسئلة موجّهة لأساتذة التّعليم الثّانوي.

2- الملاحظة:

تعدّ الملاحظة من أهم أدوات جمع البيانات في جميع المجالات، فهي تساعد على الكشف عن مختلف جوانب الظّاهرة المبحوثة لمعرفة صفاتها و خواصها العوامل الدّاخلة فيها إلى جانب التّحليل و التّفسير و الاستنتاج، من خلال فترة التربّص التي قمت بها و استفدت منها كثيرا أثناء حضور الدّروس مع الأساتذة، و معرفة طريقة تحليل النّص الأدبي من خلال بيانات دقيقة حوله.

شكل الأسئلة:

لقد اعتمدت في صيّاغة الأسئلة على اللّغة العربيّة ليسهل فهمها على الجميع، و قد اعتمدت على عدّة أشياء أثناء صيّاغة الأسئلة بحيث:

- جاءت أسئلتي هادفة و لها غاية محدّدة.

- ارتبطت هذه الأسئلة بموضوع البحث و إشكاليته.

- اشتملت الاستمارة على 22 سؤال، و تضمّنت 05 محاورات قسّمت كالتّالي:

المحور الأوّل: وضعت فيه بيانات عامّة من أجل التعرّف بشكل دقيق على الجانب الشّخصي للمبحوثين.

المحور الثّاني: بيانات تتعلّق بطبيعة النّصوص في المقرّر الدّراسي.

المحور الثّالث: بيانات تتعلّق بمدى مساهمة المقاربة النّصيّة في عمليّة التّعليم و التعلّم.

المحور الرابع: بيانات تتعلّق بأنماط النّصوص في الكتاب المدرسي.

المحور الخامس: بيانات تتعلّق بمدى فاعلية التقييم في العمليّة التعلميّة.

المطلب الثّالث:عيّنة و مجالات الدراسة.

بعد اختياري لمشكلة البحث و صياغتها بدقّة، و بعد قيامي بتحديد مصادر البيانات و صياغة الأسئلة و الملاحظة الدقيقة، حاولت تحديد عينة البحث التي ترتبط بطبيعة المجتمع، لأنّ الباحث يقوم بإجراء تطبيقاته و دراسته عليها، للوصول إلى نتيجة و تحقيق الأهداف و الغايات المنشودة.

أ- عينة الأساتذة:

- أفراد العينة من الجنسين، الإناث بنسبة 80% و الذكور بنسبة 20%.

- 13,33 %من أفراد العينة تجاوزوا 20 سنة خدمة، 6,67 %لم يتجاوزوا 15 سنة خبرة، 26،67 %تجاوزوا سنوات خدمة، أما النسبة 53,33 %فكانت لأفراد العينة الذين تجاوزوا سنة وصولا إلى 05 سنوات.

ب- مجالات الدّراسة:

بعد تحديد المنهجية لدراسة و تحديد مجالاتها، اتفق الكثير من الباحثين في مناهج البحث العلمي على أنّه للدراسة ثلاث (03) مجالات رئيسية و هي:

أ/ المجال الجغرافي:

تم اختيار عدة ثانويات، ثانوية الشّهيد محمد بن يوب، متقن الخوارزمي، ثانوية بن طبولة عيسى.

الرقم	المؤسسات	الأساتذة
01	ثانوية الشّهيد محمد بن يوب.	05
02	متقن الخوارزمي.	06
03	ثانوية بن طبولة عيسى.	04

ب/ المجال البشري:

لقد قمت باختيار أساتذة التّعليم الثانوي، تخصص لغة عربية، حيث وزعت العديد من الاستمارات، إلا أنّني لم أتحصل سوى على القليل منها.

ج/ المجال الزمني:

انطلق العمل الميداني في شهر أفريل السنة الدراسية 2016/2015، حيث استغرقت مدة التربص من: 2016/04/12 إلى 2016/05/04، ثم عملية توزيع الاستمارات و القيام بالملاحظات، ثم الاستنتاج.

طريقة تفريغ البيانات:

بعد الحصول على إجابات الأساتذة المختلفة، شرعت في تفريغ البيانات في جدول، كما قمت بحساب التّكرارات و النسب المئوية و تسجيل الملاحظات.

الوسائل الإحصائية المستخدمة في البحث:

تم استخدام النسب المئوية لتحليل نتائج الدّراسة و ذلك بحساب عدد تّكررات كل منها مثل: $\frac{\text{عدد التكرارات} 100x}{\text{عدد العينة}(\text{المجموع})}$

مع تحليلها و تفسيرها و التعليق عليها، بالإضافة إلى تقديم الاقتراحات و التوصيات و الحلول.

المبحث الرابع: الإطار التحليلي للدراسة.

المطلب الأول: تحليل و تفسير البيانات الميدانية.

المحور الأول: بيانات عامة.

متغير الجنس: شملت الدّراسة 15 أستاذا، منهم 12 أنثى و 03 ذكور، و الجدول الأتي يوضح النسبة المئوية حسب متغير الجنس:

جدول رقم 01: يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
أنثى	12	%80
ذكر	03	%20
المجموع	15	%100

ألاحظ من خلال الجدول أعلاه أن النّسب المئوية المتحصل عليها من تكرارات الجنس و المقدرة بـ: (80%) ولجنس الإناث و (20%) لجنس الذكور، نستنتج أن نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور في مهنة ممارسة التعليم و يعود السبب في ذلك إلى ميل جنس الإناث إلى هذه المهنة مقارنة بجنس الذكور لأن هذه المهنة تساعدهن أكثر من أي مهنة أخرى، نظرا للايجابيات التي تحتويها من عطل و منح و غيرها، فمن خلالها تستطيع المرأة أن توفق بين متطلبات البيت و العمل.

المؤهل العلمي: يتناول الشّهادات العلميّة و نسبتها للأساتذة المستجوبين.

جدول رقم 02: يبين توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
ليسانس من التعليم العالي	10	%66,67
المعهد التكنولوجي لتكوين الأساتذة و المعلمين.	03	%20
تكوين آخر	02	%13,33
المجموع	15	%100

نستنتج من الجدول السابق أن نسبة الأساتذة الذين كان مؤهلهم العلمي شهادة ليسانس من التّعليم العالي قد بلغت (66,67%) و هي تعتبر أعلى النسب من بين مجموع عدد الأساتذة الذي كان مؤهلهم العلمي هو: شهادة المعهد التكنولوجي لتكوين الأساتذة و المعلمين بنسبة (20%) و إما المؤهل العلمي لتكوين آخر فقد بلغ (13,33%) و الذي يعتبر أقل و أدنى نسبة من بين النسب الأخرى.

و مرد ذلك ارتفاع النسبة الأولى على حساب باقي النسب واقع المنظومة التّربوية التي مرت بها الجزائر من خلال النّقص الملحوظ في عدد الأساتذة بعد الاستقلال الوطني مباشرة.

متغيرة الخبرة الدراسية: و تعني الفترة الزمنية التي قضاها الأساتذة في مجال التعليم و قد قسمت إلى أربع فئات

تمت حساب النّسب المئوية للأساتذة عينة الدراسة، و الجدول الأتي يبين ذلك:

جدول رقم 03: يبين توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية في المنصب.

الخبرة الدراسية	التكرار	النسب المئوية
من سنة إلى خمس سنوات	08	%53,33
من 06 سنوات إلى 10 سنوات	04	%26,67
من 11 سنة إلى 15 سنة	01	%6,67
من 11 سنة إلى 20 سنة	02	%13,33
المجموع	15	%100

نستشف من خلال النّتائج المتحصل عليها بأن نسبة الأقدمية بالمنصب من سنة إلى 05 سنوات قد احتلت المرتبة الأولى بنسبة (53,33%) ثم تلتها المرتبة الثانية من 06 إلى 10 سنوات بنسبة (26,67%)، و تتبعها في ذلك المنصب من 16 إلى 20 سنة بنسبة قدرت بـ(13,33%)، أما نسبة الخبرة التي احتلت المنصب الأخير و كانت قيمتها ضئيلة (6,67%) هي للمنصب من 11 إلى 15 سنة.

إذن نستنتج من نتيجة هذه الدراسة أن الأقدمية تلعب دورا أساسيا في عزوف المعلمين في التخطيط المحكم و المنظم لدروسهم، إضافة إلى الخبرة التي اكتسبوها في عملية التدريس حيث أصبح البرنامج لديهم مهضوما، و بالتالي لا يحتاجون إلى التخطيط لدروسهم، بل الاطلاع عليها فقط.

المحور الثاني:بيانات تتعلق بطبيعة النصوص في المقرر الدراسي.

جدول رقم 04: يوضح طبيعة النّصوص المختارة في الكتاب المدرسي للسنة الثانية من التّعليم الثانوي.

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
جيدة	04	%26,67
مقبولة	09	%60
غير مقبولة	2	%13,33
المجموع	15	%100

من خلال تحليل إجابات عدد الأساتذة و النسبة المئوية المجسّدة لأرائهم لاحظت أن نسبة (60%) من الأساتذة يرون أن طبيعة النّصوص المقررة في الكتاب المدرسي للسنة الثانية ثانوي مقبولة من حيث محتواها

و شكلها و هي تمثل أعلى نسبة، ثم نسبة (26,67%) من إجابة المعلمين يؤكدون أن طبيعة النصوص جيدة، في حين (13,33%) تمثل أدنى نسبة من الأساتذة لم يعجبهم المقرر الدراسي للسنة الثانية من التعليم ثانوي و صرحوا بأنّه غير مقبول، لأنّه لا يتناسب مع التلاميذ.

أثناء قيامي بعملية إحصاء النّصوص المبرمجة للسّنة الثانية من التّعليم الثانوي لاحظت أنّها مقسمة بالتساوي (نصوص أدبية، نصوص مطالعة موجهة، نص تواصلي) و بالتالي هناك انسجام و تكامل إضافة إلى نوعية النّصوص المختارة كانت مقبولة و مناسبة لمستوى التلاميذ، فعملية اختيار النّصوص في الكتاب المدرسي تكون من قبل لجنة متخصّصة هدفها الوحيد مساعدة التلميذ على الفهم الصحيح بما يناسب مستواه العقلي و النفسي و إيصاله أعلى درجات الفهم و الاستيعاب.

جدول رقم 05: يوضح الوقت المخصص لدراسة النّص الأدبي، هل هو كاف أم لا.

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	03	%20
لا	12	%80
المجموع	15	%100

يتبين من خلال الجدول أن نسبة (80%) من الأساتذة قد أجابوا ب "لا" على هذا السؤال، و بالتالي الوقت المخصص لدراسة النّص الأدبي بالنسبة لهم غير كاف فهو يتطلب وقت أكثر من الوقت المخصص له و المقدر بساعتين، بسبب طول النّص و الأسئلة المطروحة حوله، فإذا وقف عند كل سؤال و تمعن في شرحه و فهمه يستغرق وقتا أكبر، و نسبة 20% من إجابة الأساتذة أثبتت أن الوقت المخصص لتعليم النّصوص كاف، و ذلك نظرا لما جاء في منهاج السّنة الثانية من التعليم الثانوي لشعبة الآداب و الفلسفة و اللغات الأجنبية الذي قسّم إلى دروس و حدد لكل درس فترة زمنية مخصّصة له في الأسبوع، و في نهاية الأمر يبقى المعلّم دائما في صراع لا يفارقه طيلة العام، و هو كيف ينهي البرنامج.

جدول رقم 06: يوضح نوع النّصوص التي يتفاعل معها التلاميذ أكثر:

أ/

أنواع النّصوص	التكرار	النسبة المئوية
النّص الشعري	04	%26,67
النّص النثري	11	%73,33
المجموع	**15**	**%100**

من خلال قيامي لعملية جمع الآراء عن أنواع النّصوص التي يتفاعل معها التلاميذ أكثر لاحظت وجود عدم توازن بين النسب، فنجد 73,33% بالنسبة للنّص النثري فيرى الأساتذة أن النّصوص النثرية هي التي يحبها التلاميذ و يحدث التّفاعل فيها أكثر من غيرها، لأنّ التراكيب تأتي بسيطة و مفهومة، و نجد 26,67% من الأساتذة الذين يرون أنّ النّص الشعري من النّصوص التي يتفاعل معها التلاميذ، فهي نسبة صغيرة مقارنة بالنّص النثري، فالتلاميذ لا يحبون النّص الشّعري على العموم لأنّ ألفاظه تأتي صعبة و تحتاج إلى شرح و تأويل، و قد لا يفهموا مقصود الشاعر في تلك القصيدة من الأصل.

ب/

أنواع النّصوص	التكرار	النسبة المئوية
النّص الأدبي	6	%40
النّص التواصلي	5	%33,33
نص المطالعة الموجهة	4	%26,67
المجموع	15	%100

من خلال نتائج هذا الجدول يتّضح لنا أن النّصوص الأدبية هي أكثر أنواع النّصوص التي يتفاعل معها التلاميذ بنسبة 40% و هي أكبر نسبة، فالأستاذ عند تناوله النّص الأدبي مع تلاميذه، يعمق تفكيرهم و يوسع مداركهم، و يجعلهم يحلقون في أفاق التفكير الحر، و ذلك لأنّ النّص الأدبي لا قواعد له من حيث أنّ القواعد تذهب أثره و تفقده أسره، و بالتالي التّلاميذ ينجذبون أكثر إلى النّص الأدبي.

ثم تأتي نسبة 33,33% من النّصوص التّواصلية التي يتفاعل معها التّلاميذ، فنلاحظ أنها قريبة من نسبة النّصوص الأدبية، فهي نصوص وضعت لتجعل المتعلم يتفاعل مع النّص الأدبي فكريا ووجدانيا و على الأستاذ أن يشغل ذلك لتنمية ملكة المتعلم، و أخيرا نسبة 26,67% موجهة نحو نصوص المطالعة الموجهة و هي نسبة التلاميذ المتفاعلين معها حيث يسعى المتعلّم إلى مطالعة نصوص متنوعة و تقصي معطياتها و استثمارها في الكتابة و التّواصل و بالتالي يجعل النّص الأدبي أعلى نسبة و لما كان هو مدار نشاطات اللغة العربية فمن الأفيد للأستاذ أن يتعرف على أهم المواصفات التي يتميز بها النّص الأدبي.

جدول رقم 07: يوضح صعوبة تدريس النّص الأدبي:

الاحتمالات	التّكرار	النسبة المئوية
نعم	10	%66,67
لا	05	%33,33
المجموع	15	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 33,33% من الأساتذة لا يجدون صعوبة في تدريس النّص الأدبي، بينما نسبة 66,67% من الأساتذة يجدون صعوبة في تدريس النّص الأدبي و ذلك يعود إلى العديد من الأسباب المرجعية لدى التلميذ، فالفهم و الذوق عند التلميذ لا يقوم إلا إذا سبقته معرفة معينة، و العوامل النفسية و الانفعالية، و العوامل البيئية، فتذوق النّصوص الأدبية مرتبط بتركيبها، يضاف إلى وعي دارس النّص بالمهارات اللازمة لتحليل النّصوص، إضافة إلى تدني مستوى التلاميذ و الذي يرجع سببه بالدّرجة الأولى إلى سوء التوجيه، افتقار و نقص في استراتيجيات التحليل الأسلوبي و التركيبي للنّص الأدبي، لذا يجد الكثير من الأساتذة صعوبات في تدريس النّص الأدبي لأنّ النّص كل مترابط في أفكاره و معانيه و منسجم و يظهر ذلك في طريقة عرض الأفكار من أجل دراسته دراسة كاملة برصد كل الشروط لبنائه، إضافة إلى ضيق الوقت أثناء الحصة و بالتالي كل هذا يؤدي إلى وجود صعوبة في تدريس النّص الأدبي.

جدول رقم 08: يوضح أي الطريقتين أجدى و أنفع، طريقة تدريس النّصوص وفق المقاربة بالأهداف أو المقاربة بالكفاءات؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
المقاربة بالأهداف	2	%13,33
المقاربة بالكفاءات	13	%86,67
المجموع	15	%100

نستشف من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 13,33% تقر بأنّ التدريس وفق المقاربة بالأهداف هي أجدى و أنفع من طريقة التدريس بالكفاءات، و في المقابل نجد نسبة 86,67 %من الأساتذة تقر بأنّ التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، فمن سمات هذه البيداغوجية أنها تمكن المتعلم من امتلاك كفاءة التحكم في تحليل النّصوص و فهمها و تنمية قدراته ذات الصّلة بالتفكير، و تجعل منه مركز النّشاط في العمليّة التّعليميّة التعلّميّة إذ تنقله من دائرة التّعليم إلى دائرة التعلّم الموجه، فيكتسب المهارات و القدرات، و ما المعلّم فيها سوى مشرفا و مقوما لسلوك المتعلّم، فالمقاربة بالكفاءات تعتمد على مفهوم الكفاءة التي تشتمل بدورها على مجموعة من القدرات، و المقاربة بالأهداف عكس ذلك تجعل المحتوى و المادة الدّراسية هي محور العمليّة التّعليمية و المعلّم أساس نجاح العمليّة التّعليمية إذن: المقاربة بالأهداف تضع نجاح المتعلّم داخل إطار محدود المدرسة أو المؤسسة المكونة، بينما المقاربة بالكفاءات ترى أن تحقيق الهدف خارج المؤسسة حيث يكون المتعلّم قادرا على توظيف ذخائر معارفه و خبراته معتمدا على نفسه.

جدول رقم 09: يوضح مدى تناسب المحتوى مع مستوى التلاميذ العقلي و النفسي.

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	12	%80
لا	03	%20
المجموع	15	%100

من خلال تحليل إجابات الأساتذة، و النسبة المئوية المجسدة لأرائهم، لاحظت أن الفئة التي أخذت أكبر نسبة مئوية في الإجابات بـ "نعم"، إذ قدرت بـ: 80% من مجموع الإجابات و هذا راجع إلى عدة أسباب كون المحتوى يتوافق مع سن و قدرات التلاميذ العقلية و النفسية، فاللجنة المتخصّصة في وضع محتوى الكتاب تراعي سن المتمدرسين و تختار لكل مستوى النصوص التي تناسبه و تناسب عقله إضافة إلى مراعاة المعلمين الفروق الفردية بين المتعلمين.

في المقابل نجد نسبة 20% فيما يتعلق بالإجابات المتوقعة تحت "لا" تقر بأن المحتوى لا يتناسب مع قدرات التلاميذ العقلية و النفسية و ذلك راجع إلى المعارف المقدمة في الكتاب المدرسي و التي تفوق التلاميذ و بالتالي لا يمكنه استيعابها لان هذه النصوص من المفروض أن تبرمج لمستوى أعلى من ذلك.

المحور الثالث:بيانات تتعلق بمدى مساهمة المقاربة النّصية في عملية التّعليم و التعلّم.

جدول رقم 10: يوضح منهجية المقاربة النّصية، هل تمكن المتعلّم من اكتساب كفاءة تحليل النّصوص؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	13	%86,67
لا	02	%13,33
المجموع	**15**	**%100**

من خلال استنطاقنا لنتائج الجدول رقم 10:نلاحظ أن نسبة قليلة من الأساتذة و المقدرة بـ 13,33% تقر بأن منهجية المقاربة النّصية لا يمكنها أن تمكن المتعلّم من اكتساب كفاءة تحليل النّصوص، و نجد الأغلبية من الأساتذة الذين صرّحوا بـ "نعم" و الذين تقدر نسبتهم بـ 86,67% يقرّون بأنّ منهجية المقاربة النّصية تمكن المتعلّم من اكتساب كفاءة تحليل النّصوص، لأنها مقاربة تعليمية تهتم بدراسة النّص و نظامه و ترتكز على أساس الانطلاق من النّص لا الجملة، من خلال وسائل تعليمية تمكن المتعلم من إنتاج النّصوص بمختلف أنواعها، و

بالتالي القدرة على تحليلها و اكتشاف معطيات النّص الداخلية و الخارجية و مناقشتها عن طريق تزويدهم بتقنيات التفكير المنهجي السليم القائم على الفهم و التحليل و التفسير و النقد و التعليل.

– ما دور المعلم في ظل المقاربة النّصية؟

من خلال الإستمارات الموزعة على الأساتذة لاحظت دور المعلم الذي يقوم به في عملية التدريس، نجد من أهمها:

- يحدد البيداغوجيا التي تجعل المتعلم محور العملية التّعليمية التعلّمية، و ذلك يجعله يقوم بأنشطة ذات معنى بالنسبة له، و بانجاز المشاريع و حل المشكلات.
- يقوم بتحفيز المتعلّمين على العمل وفق طريقة التّعليم النشط، قصد توليد الدّافع للتعلّم و الإنجاز، و ذلك بتكليفه بمهمة تناسب عمله و تتماشى و ميوله و اهتمامه.
- يأخذ المعلم دور المشرف و الموجه و يبتعد عن التلقين و السيطرة في النّص الدراسي[1]

جدول رقم 11: يوضح تحقق الأهداف المسطرة في كل درس.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	05	%33,33
لا	10	%66,67
المجموع	15	%100

نستشف من خلال الجدول أعلاه أنّ أغلبية الأساتذة يقرون بأنّ الأهداف المسطرة لا تتحقق في نهاية كل درس و ذلك بنسبة قدرت بـ 66,67% و أما نسبة الذين صرحوا بـ "نعم" تقدر بـ 33,33% فالملاحظ لهذه النسب يجد أنّ الأهداف المسطرة في نهاية كل درس لا تتحقق، فمن خلال قيامي بالتربّص و احتكاكي ببعض الأساتذة و ما طرحوه لي من ملاحظات المتمثلة في:

- طبيعة الطريقة التي يتبعها الأستاذ، فكل أستاذ له طريقته الخاصة في إلقاء الدرس و توصيل المعلومة للمتعلم.
- طبيعة المادة و محتواها إضافة إلى صعوبة استيعابها من طرف التلاميذ مما يخلق عدم التوازن في القسم و بالتالي يؤثر على سيرورة الدرس.

[1] www.education38/vb/shouthread.com

جدول رقم 12: يوضح مدى فاعلية المقاربة النّصية في تحقيق الأهداف التربوية.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	11	%73,33
لا	04	%26,67
المجموع	15	%100

ألاحظ من خلال الجدول أن فئة الأساتذة المجيبين بـ "نعم" التي قدرت إجاباتهم بنسبة 73,33% توضح أن المقاربة النّصية تحقق الأهداف التربوية، باعتبار الأهداف نقطة البداية و نقطة النهاية في عملية التدريس، فالمعلم يعرف مدى نجاحه في ذلك الدرس أم لا من خلال الأهداف المحققة في النهاية، إما 26,67% من الأساتذة تنفي مساهمة المقاربة النّصية في تحقيق الأهداف التربوية ، فالمقاربة النّصية حققت أهداف معقولة من خلال التحكم في الكفاءة اللغوية من خلال التعرف إلى حاجات التلاميذ و مشكلاتهم و السعي إلى مساعدتهم على مواجهتها.

المحور الرابع: بيانات تتعلق بأنماط النّصوص في الكتاب المدرسي.

جدول رقم 13: يوضح مدى تحكم التلاميذ في الوضعيات الإدماجية و إنتاج أنماط النّصوص.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	03	%20
لا	12	%80
المجموع	15	%100

يبدو من خلال الجدول أعلاه أن أغلبية الأساتذة و المقدرة نسبتهم بـ 80% تقر بأن التلاميذ لا يمكنهم التحكم في الوضعيات الإدماجية و إنتاج أنماط النّصوص، و هذا يعود إلى تراكم المعرفة لديهم و بالتالي اختلاطها بالنسبة لهم فلا يستطيعون إنتاج أنماط النّصوص لأنهم لا يميزون بينها في الأصل و نسبة 20% من الأساتذة أقرّوا بأن التلاميذ يمكنهم التحكم في الوضعيات الإدماجية و إنتاج أنماط النّصوص، و لا يأتي ذلك إلا إذا تحكم الأستاذ بدوره في خطوات تدريس نشاط النّصوص، إضافة إلى إكساب المتعلّم القدرة على معرفة الأنماط و إنتاج نصوص مطابقة للنّصوص الأولى، ووضع النّص في مفترق الأنماط النّصية ثم العمل على نسبه إلى النمط الذي ينتسب إليه حقيقة، و بما أن بعض الأنماط تشترك في الخصائص يقع لدى التلاميذ عملية خلط، فلا يميزون بين نمط و آخر، و على العموم على الأستاذ أن يجري من التدريبات ما يراه كافيا و مناسبا لجعل المتعلمين يتحكمون

في إنتاج النّصوص بمختلف أنماطها و كذا التحكم في الوضعيات الإدماجية.

جدول رقم 14: يوضح مدى تناسب الأنماط المبرمجة في الكتاب المدرسي و مستوى التلاميذ.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	14	%93,33
لا	01	%6,67
المجموع	15	%100

اتفق الأساتذة بنسبة 93,33% على أنّ الأنماط المبرمجة في الكتاب المدرسي تناسب مستوى التلاميذ، لأنّ اللجنة المتخصّصة في وضع محتوى الكتاب تقسم النّصوص و المحتويات على جميع المستويات و ذلك بالتدرج من سنة إلى أخرى، فلكلّ سنة دروسها التي تناسب متعلميها حيث المستوى الفكري و العقلي، فمثلا في السنة الثانية ثانوي يسعى المنهاج إلى تعميق معارف المتعلمين في النّصوص ذات النمط الوصفي و السردي و الحجاجي الذي يستمر تناوله في بناء شخصية المتعلّم للحرص على ما هو أفيد و أنفع له، أما نسبة 6,67% من الأساتذة و هي نسبة صغيرة تقر بأن الأنماط المبرمجة في الكتاب المدرسي لا تناسب مستوى التلاميذ و قدراتهم.

جدول رقم 15: يوضح مدى تحكم التلاميذ في التمييز بين أنماط النّصوص.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	02	%13,33
لا	13	%86,67
المجموع	15	%100

نستشف من خلال الجدول 16: أن أجوبة أغلبية الأساتذة أكدت أن التلاميذ لا يمكنهم في كثير من الأحيان التمييز بين مختلف أنماط النّصوص، و ذلك بنسبة قدرت بـ 86,67% و هذا راجع إلى تداخل الأنماط، إضافة إلى اندماج بعض الأنماط و الخصائص، و إشتمال النّص الواحد على عدة أنماط و بالتالي يحدث عند التلميذ خلط في الأنماط فلا يميز بينها و لا يستطيع الوقوف عند خصائص كل نمط، أما بالنسبة إلى نسبة الأساتذة الذين أقروا بأن التلاميذ يمكنهم التمييز بين أنماط النّصوص فهي نسبة ضئيلة قدرت بـ 13,33%و هي تخص التلاميذ المتفوقين و الأذكياء فقط.

جدول رقم 16: يوضح مدى تحكم التلاميذ في إنتاج نصوص على منوال النّصوص الأصلية.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	04	%26,67
لا	11	%73,33
المجموع	15	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه نسبة 26,67 %من الأساتذة تقر بأن التلاميذ يمكنهم إنتاج نصوص أخرى على منوال النّصوص الأصلية من خلال فهمهم لمحتواها و معرفة الأنماط النّصية و خصائصها، أما في المقابل نجد أن أغلبية الأساتذة تؤكد على أن التلاميذ لا يمكنهم إنتاج نصوص أخرى على منوال النّصوص الأصلية و المقدرة بـ 73,33 %و ذلك راجع إلى عدم تمكنهم من التمييز بين الأنماط المبرمجة في الكتاب المدرسي و عدم القدرة على معرفة طبيعة النّص و الوقوف عند مؤشرات و خصائص كل نمط، و بالتالي لا يمكنهم صياغة نصوص وفق النمط المحدد.

جدول رقم 17: يوضح مدى تكليف الأساتذة التلاميذ في حصة التطبيقات بكتابة نصوص متنوعة (تفسيرية، حجاجية، سردية، وصفية، إخبارية ...)

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	15	%100
لا	00	%00
المجموع	15	%100

تبين الإحصائيات أن جميع الأساتذة يحرصون على تكليف التلاميذ بإنتاج و كتابة نصوص متنوعة (تفسيرية، حجاجية، سردية، وصفية، إخبارية ...) حيث قدرت نسبتهم بـ 100 %و ذلك أثناء التطبيقات في بناء الوضعية المستهدفة، أو في حصة التعبير الكتابي، حيث يكتب الأستاذ لهم الموضوع و يحدد النمط المستعمل مع إبراز خصائصه.

و انعدمت نسبة الأساتذة الذين لا يكلفوا التلاميذ بكتابة نصوص متنوعة بأنماط مختلفة، فهذه التطبيقات التي يكلف بها الأستاذ تلاميذه بين مدى قدرتهم على كتابة مختلف النصوص مثلا: كتابة نصوص ذات طابع وصفي أو سردي أو حجاجي تكون ذات علاقة بالمحاور المطروحة و ذلك في وضعيات ذات دلالة تمثل خصائص كل نمط.

المحور الخامس: بيانات تتعلق بمدى فاعلية التقييم في العملية التّعليمية.

جدول رقم 18: يوضح تقييم الأساتذة لنتائج التلاميذ

الاحتمالات	التكرار	النسة المئوية
جيّدة	02	%13,33
مقبولة	10	%66,67
دون الوسط	03	%20
المجموع	**15**	**%100**

يتبين لنا من خلال النتائج أنّ أغلبية أجوبة المعلمين من خلال تقييمهم لنتائج التلاميذ مقبولة بنسبة قدرت بـ 66,67 %و هذا طبيعي، لأنّه لا يوجد قسم بأكمله نتائجه جيدة و ممتازة، ففي كل قسم نجد التلميذ الذكي و المتوسط و الضعيف كل حسب قدراته الفكرية و إمكانياته إضافة إلى قدرات المعلم و طرائقه في تقديم المادة العلمية للتلميذ، مما تجعله يفهمها و يستوعبها و بالتالي تكون النتائج جيدة و مقبولة و دون الوسط، أما نسبة الفئة التي تعتبر نتائج التلاميذ جيدة فهي تقدر بـ 13,33%، و أخيرا الأساتذة الذين يقرون بأن مستوى التلاميذ متدني و ضعيف و بالتالي دون الوسط و التي قدرت بـ 20 % ، فتقييم الأستاذ يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقق كفاءة المتعلم، فتقييم الكفاءة هو أولا و قبل كل شيء تقويم قدرة المتعلم على انجاز نشاطات و أداء مهام بدلا من تقويم المعارف.

جدول رقم 19: هل التقويم وفق الشبكة المعمول بها مجديا؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	13	%86,67
لا	02	%13,33
المجموع	15	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 86,67 %من الأساتذة تقر بأنّ التّقويم وفق الشبكة المعمول بها كان مجديا و حقق نتائج إيجابية، فالكاتب يمتلك الكم الكافي من التقييم كإحكام موارد المتعلم و تفعيلها، و القيام بتنويع النشاطات و التدريبات بما يلائم المستوى الفكري و المعرفي للتلاميذ، مما سهّل على الأساتذة عملية التقييم، أما نسبة 13,33% من الأساتذة يبين عكس ذلك و بالتالي يمكن حصر تقويم المتعلم من منظور المقاربة النّصية فيما يأتي:

- تنمية مستوى الكفاءة و الأداء لديه.
- تشخيص صعوبات التّعلم لدى التلاميذ و الكشف عن حاجاتهم إضافة إلى الوقوف على مدى نجاح الطرائق و الأساليب المستعملة في عمليات التدريس.

و أخيرا من خلال عملية التقويم يمكنهم التعرف على مدى تحقق الأهداف التعليمية.

جدول 20: هل اتخذ الكتاب أشكال كافية من التقييم لأحكام موارد المتعلم و تفعيلها؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	14	%93,33
لا	01	%6,67
المجموع	15	%100

اتفق الأساتذة بنسبة 93,33% على أن الكتاب المدرسي اتخذ أشكالا كافية من التقييم لإحكام مواد المتعلّم و تفعيلها، و هذا يعود إلى اللجنة المتخصصة في وضع محتوى الكتاب و مواضيعه و تطبيقاته فتخصص لكل مستوى أشكال التقييم المناسبة له و التي تساعد الأستاذ في عملية التقييم من خلال تطبيقات إحكام موارد المتعلم و تفعيلها و التي تحسن من مستوى التلاميذ و تناسب قدراتهم، أما نسبة 6,67% من الأساتذة تقر بأنّ الكتاب المدرسي لا يتخذ أشكالا كافية من التقييم لإحكام موارد المتعلم و تفعيلها، و بالتالي هناك صعوبة في عملية تقييم مستوى التلاميذ و بالتالي فإن أحكام موارد المتعلم و ضبطها هي حصة يستغلها الأستاذ لمعالجة نقائص المعلمين في النشاطات التي يقدمها لهم، فيعمد إلى تشخيص الصعوبات التي تواجه التلاميذ، ففي هذه الحصة تؤول الأحكام النظرية للدرس إلى تطبيق و تفعيل، فيمكن التلميذ من الاستيعاب على الوجه الصحيح فيكتسب مهارات فكرية و يدوية إضافة إلى الثقة بالنفس و روح البحث و التقصي.

فمن خلال تربصي مع السّنة الثانية من التّعليم الثّانوي لاحظت أن الكتاب يحتوي على أشكال كافية من إحكام موارد المتعلّم و تفعيلها، فالأستاذ يبعث في المتعلّمين روح التّعاون و يختار لكل تلميذ ما يناسبه، و يشجع الموهوبين بالدّعم حيث:

- يتعلم التلميذ إدماج مكتسباته.
- الوضعيات المستهدفة تكون قريبة من وضعيات فعلية معيشة.

المطلب الثاني: النتائج العامّة للاستبيان.

تعد نتائج الدّراسة لبّ ما يتوصل إليه الباحث بعد جهد طويل ابتداءا من الجانب النّظري وصولا إلى الجانب التّطبيقي، و بعد إعداد الاستمارة و الخروج بها إلى الميدان و توزيعها و جمع البيانات الضرورية، و بعد حصولي على تلك البيانات غير المنتظمة، و القيام بتفريغها في جداول و معالجتها و إقامة الملاحظات عليها توصّلت إلى النتائج التالية:

- تلائم المحتوى لمستوى التلاميذ.

- قياس محتوى تحصيل الطلاب العلمي، و معرفة مستوى تقدمهم و تحصيلهم للمادة، و تحديد نقاط القوّة و الضعف لديهم و بالتالي تصنيفهم في مجموعات (المتفوقين، المتوسطين، الضعفاء).

- للمقاربة النّصية أهمية تكمن في فهم المتعلم للمادة المدرّسة، بحيث يقاس نجاحها بمدى التّحصيل اللغوي للمتعلّمين.

- معظم الملاحظات التي تمنح للمتعلّمين كانت أكثرها نتائج متوسطة.

- يهدف تدريس الأدب في المرحلة الثّانوية إلى بناء شخصية الطّالب و تزويده بالمفاهيم و القيّم.

- تمكين الطّالب من حفظ مأثورات من الأدب و التأثّر بما فيها من أفكار و أساليب و تعبيرات تعمل على الارتقاء بفنيّة التّعبير، و تنمّي لديهم الإحساس بتذوّق النّصوص الرفيعة المستوى.

- لا تبنى المقرّرات الدّراسية إلّا إذا تم تعيين الأهداف و الكفاءات الختامية وفق ميولات المتعلمين المتعددة و حسب ما تقتضيه كل مادة دراسية.

- عدم توفر الأساليب و الوسائل المخصّصة لأشكال التّقييم المختلفة.

- من الضروري تخصيص وقت أكبر لتدريس نشاط النّصوص و تحليلها لأنها تحتاج إلى وقت كبير لشرح كل عنصر على حداه و الحجم السّاعي المخصص لها في التّوزيع الأسبوعي للأستاذ غير كاف لتحقيق ذلك.

- منهجية المقاربة النّصية فعالة و مجديّة و تساعد التلميذ على الفهم الصّحيح.

- صعوبة تحديد الأنماط النّصية كذلك عند المتعلمين على الرغم من تناول هذا الدّرس في الطور المتوسط.

التّوصيات:

* يتطلب من الهيئة المكلّفة بإعداد المقرّرات الدّراسية:

– إعطاء الأهميّة لمدى فعاليّة المتعلم مع المحتوى من نصوص و منهجية متبعة في التحليل خاصة و هو مقبل على مرحلة أخرى قد تكون أصعب مما سبقها (شهادة البكالوريا).

– قبل الولوج في عملية اختيار المحتوى لكل مرحلة تعليميّة يجب التّعرف أولا على أهداف التّعليم بشكل عام و أهداف تدريس اللّغة العربية بشكل خاص لأنّ المحتوى يشتقّ أصلا من هذه الأهداف التي تشتق بدورها من البيئة و متطلبات المجتمع.

– التعرف على الأنشطة اللّغوية الملائمة للمتعلّم.

– إرفاق النّص الأدبي بالروافد اللغوية.

* أما من حيث المعلم و المتعلّم:

– من وظائف المعلم تدريب الطّالب على عملية تحليل النّصوص و الخروج بمفاهيم و أفكار قابلة للتّطبيق.

– يجب على المعلم أن يستخدم طرق بسيطة و سهلة في شرح الدّرس و تناسب نوع النّص الأدبي المدّرس للتلاميذ حتى لا يجد صعوبة في شرحه.

– ضرورة اطّلاع الأساتذة على المدارس اللّسانية و كذلك بعض العلوم، دون إغفال أسس و مبادئ اللّسانيات التّطبيقية، لأنّ العملية التّعليمية لا تحقّق الأهداف المنشودة و الكفاءات ، إلّا إذا كان الأستاذ كفء و متمكّن في جميع المجالات ، و هو الهدف الذي نرجو تحقيقه من قبل منظومتنا التّربوية مستقبلا.

– أن يوسع الطالب أفكاره و يعمّقها، و يتعوّد على التّفكير المنطقي و ترتيب الأفكار و تنظيمها في كلّ متكامل.

– أن ينتقي الألفاظ المناسبة للمعاني لأنّه سيحتاج إليها في حياته و تحسّن إدماج معارفه و خبراته بحل المشكلات المدرسية و غير المدرسية التي تصادفه في حياته.

– رغم الجهود المبذولة من أجل تحسين عملية التّعليم و التعلّم، فإن الطّريقة المستعملة في تدريس اللّغة العربية طريقة تقليدية لا تؤدي إلى إكساب الطلّاب المهارات اللّغوية المنشودة .

- انحصار مناقشة الدّرس غالبا في فئة قليلة من التلاميذ الذين يبادرون بطلب الكلمة عن طريق رفع أيديهم.
- يشترط في النّصوص الأدبية أن تحتوي على نشاطات و تطبيقات و مشاريع تسمح بتحقيق الأهداف و الكفاءات و ذلك ضمن عمليات التّقييم.
- و أن تكون مطابقة لأهداف المنهاج و متوافرة في الكتاب المدرسي الذي يعدّ وسيلة هامّة بالنسبة إلى المتعلّم.
- كما ينبغي أن تتضمن النّصوص المختارة قيم المجتمع و عاداته و تقاليده و ثقافته.

الخاتمـــــة:

تجدر الإشارة في الأخير إلى أنّني حاولت في هذه الدّراسة الوقوف عند تعليميّة النّص الأدبي في ضوء المقاربة النّصية للسّنة الثّانية من التّعليم الثانوي، المدرجة ضمن المقاربة بالكفاءات التي أتى بها لإصلاح المنظومة التّربوية الجزائرية، و تعدّ تجربة جديدة رائدة ما تزال فتيّة، و ما يزال مجال الدّراسة و البحث فيها خصبا و ثريا.

و من هذا المنظور تضمّنت هذه الخاتمة حوصلة ما جاء في البحث، و أهم النّتائج التي تمّ التّوصّل إليها:

– التركّيز في المناهج الجديدة على إمتلاك المتعلّمين الكفاءة اللّازمة لتحليل النّصوص و فهمها بالاعتماد على أنفسهم (تكوين ذاتي).

– أنّ التّدريس وفق المقاربة يهدف إلى تدريبهم على فهم الأساليب الأدبيّة و إدراك أهميّة وضوح الفكرة و تسلسلها و حسن التّعبير عنها مما يتيح لهم فهم مختلف أنماط النّصوص و إنتاجها.

– التّدريس وفق المقاربة النّصية يهدف إلى تحديد الخصائص الفنية للنّص الأدبي و ما يتركه من أثر في النّفس و الكتابة في أنماط متنوّعة من النّصوص.

– الحرص على إثارة النّشاط التّعليمي بإثارة المناقشة حول إصدار الأحكام.

– ينبغي أن ترتكز المقاربة النّصية على تفعيل مكتسبات التّلميذ القبليّة و تعبئة قدراته و مهاراته و تجاربه لجل مختلف النّصوص.

– إنّ النّصوص الأدبيّة تمثّل مركز ثقل المواد التي يدرّسها الأستاذ، حيث عن طريق النّص الأدبي يتدرّب التّلاميذ على دقّة الفهم و حسن استخلاص معاني الألفاظ بشرح الأساليب الأدبيّة التي تتميّز بالدقّة و حسن التركّيز و ينطلق من النّص لفهم مختلف المواد الأخرى الدّاعمة كالنّحو، و الصّرف، و البلاغة.

– إنّ تدريب المتعلّم على ممارسة الأدب يعلّمه أسلوبا يختلف عن أساليب الخطابات الأخرى ، لأنّ هذا الأسلوب هو الذي يكون مناسبا و ملائما لبعض المواقف في حياتنا الاجتماعيّة، مما يجعل المتعلّمين يكتسبون كفاءة على مستوى هذا المستوى.

– من خلال تدريس النّصوص الأدبيّة تتحقق جملة من الأهداف تعود إلى الطّالب بالنّفع في حياته الخاصّة و العامّة، فيكتسب معارف جديدة و يقوم بتوظيفها في حياته.

– يجب أن يدرّس النّص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات بحيث يستغل و يستثمر في مختلف النّشاط التّعليمي تحليلا و فهما و تركيبا و إنتاجا.

و آمل أن أكون قد أصبت فيما قصدت، ووفّقت لتحقيق ما كنت أنشده و أتمنّاه من المساهمة في خدمة اللّغة العربيّة، فإن وفّقت فذلك من فضل ربّي و إن أخطأت فمن نفسي و الشّيطان.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة 08 ماي 1945 – قالمة –

كلية الآداب و اللغات

تخصص لسانيات تطبيقية و تعليمية

اللغة العربية

" استمارة موجهة لأساتذة التعليم الثانوي"

في إطار انجاز مذكرة تخرج لنسيل شهادة ماستر في اللسانيات التطبيقية و تعليمية اللغة العربية و التي تحمل عنوان (تعليمية النص الأدبي في ظل المقاربة النصة – سنة ثانية ثانوي– أنموذجا)

و مساهمة منكم في اثراء هذا البحث نرجو من سيادتكم الاجابة على أسئلة هذا الاستبيان بكل صراحة و وضوح.

تعليمات الاستمارة: ضع علامة (X) في الخانة المناسبة لجوابك.

I- بيانات عامة:

1- الجنس ذكر ☐ أنثى ☐

2- نوعية التكوين العلمي:

- ليسانس من التعليم العالي ☐
- المعهد التكنولوجي لتكوين الأساتذة و المعلمين ☐
- تكوين آخر، أذكر طبيعته ☐

.....

3- الأقدمية في التعليم ☐

II- المحور الثاني: بيانات تتعلق بطبيعة النصوص في المقرر الدراسي:

4- ما رأيك في طبيعة النصوص المختارة في الكتاب المدرسي ؟

جيدة ☐ مقبولة ☐ غير مقبولة ☐

.....

5-هل الوقت المخصص لدراسة النص الأدبي كاف ؟ نعم ☐ لا ☐

.....

6- أي النصوص يتفاعل معها التلاميذ أكثر ؟

أ: النص الشعري ☐ ☐ — النص النثري ☐ ☐

ب: النص الأدبي ☐ ☐ — النص التواصلي ☐ ☐ — نص المطالعة الموجهة ☐ ☐

7- هل تجد صعوبة أثناء تدريسك للنص الأدبي ؟ ☐ ☐

.....

8- أي الطريقتين أجدى و أنفع: طريقة النصوص وفق المقاربة بالأهداف أو المقاربة بالكفاءات ؟

- وفق المقاربة بالأهداف ☐
- وفق المقاربة بالكفاءات ☐

.....

9- هل المحتوى يناسب مستوى التلاميذ العقلي و النفسي؟ ☐ ☐

.....

III- المحور الثالث: بيانات تتعلق بمدى مساهمة المقاربة النصية في عملية التعليم و التعلم:

10- هل منهجية المقاربة النصية تمكن المتعلم من اكتساب كفاءة تحليل النصوص؟ ☐ ☐

.....

11- ما دور المعلم في ظل المقاربة النصية؟

12- هل تتحقق الهداف المسطرة في كل درس؟ ☐ ☐

13- ما مدى فاعلية المقاربة النصية في تحقيق الأهداف التربوية ؟ ☐ ☐

.....

IV- المحور الرابع: بيانات تتعلق بأنماط النصوص في الكتاب المدرسي.

14- هل يتحكم التلاميذ في الوضعيات الادماجية و انتاج أنماط النصوص ؟ ☐ ☐

.....

15- هل الأنماط المبرمجة في الكتاب المدرسي تتناسب و مستوى التلاميذ ؟ ☐ ☐

.....

16- هل يتحكم التلاميذ في التمييز بين أنماط النصوص ؟ ☐ ☐

.....

17- و هل ينتجون على منوالها نصوص أخرى ؟ ☐ ☐

18- أثناء الوضعيات و التطبيقات الأخرى هل تكلف المتعلم بإنتاج و كتابة نصوص متنوعة ؟

(تفسيرية- حجاجية- سردية- وصفية- إخبارية) ☐ ☐

V – المحور الخامس: بيانات تتعلق بمدى فاعلية التقييم في العملية التعليمية.

19- من خلال تقييمكم لنتائج تلاميذكم هل هي: جيدة ☐

مقبولة ☐

دون الوسط ☐

20- و هل ترون التقويم وفق الشبكة المعمول بها مجديا ؟ ☐ ☐

21- هل اتخذ الكتاب أشكال كافية من التعليم لإحكام موارد المتعلم و تفعيلها ؟ ☐ ☐

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس.	102
02	يبين توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي.	102
03	يبين توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية في المنصب.	103
04	يبين طبيعة النصوص المختارة في الكتاب المدرسي للسنة الثانية من التعليم الثانوي	103
05	يبين الوقت المخصص لدراسة النص الأدبي، هل هو كاف أم لا	104
06	يبين نوع النصوص التي يتفاعل معها التلاميذ أكثر	104
07	يبين صعوبة تدريس النص الأدبي	105
08	يبين أي الطريقتين أجدى و أنفع، طريقة تدريس النصوص وفق المقاربة بالأهداف أو المقاربة بالكفاءات؟	106
09	يبين مدى تناسب المحتوى مع مستوى التلاميذ العقلي و النفسي.	107
10	يبين منهجية المقاربة النصية، هل تمكن المتعلم من اكتساب كفاءة تحليل النصوص.	107
11	يوضح تحقق الأهداف المسطرة في كل درس.	108
12	يوضح مدى فاعلية المقاربة النصية في تحقيق الأهداف التربوية.	109
13	يوضح مدى تحكم التلاميذ في الوضعيات الإدماجية و إنتاج أنماط النصوص.	109
14	يوضح مدى تناسب الأنماط المبرمجة في الكتاب المدرسي و مستوى التلاميذ.	110
15	يوضح مدى تحكم التلاميذ في التمييز بين أنماط النصوص.	110
16	يوضح مدى تحكم التلاميذ في إنتاج نصوص على منوال النصوص الأصلية.	111
17	يوضح مدى تكليف الأساتذة التلاميذ في حصة التطبيقات بكتابة نصوص متنوعة (تفسيرية، حجاجية، سردية، وصفية، إخبارية ...)	111
18	يوضح تقييم الأساتذة لنتائج التلاميذ	112
19	هل التقويم وفق الشبكة المعمول بها مجديا؟	112
20	هل اتخذ الكتاب أشكال كافية من التقييم لأحكام موارد المتعلم و تفعيلها؟	113

قائمة المصادر و المراجع

المصحف الشريف رواية ورش، دار الفكر الإسلامي، د ط، د ت.

المعـاجم:

1- أبو الفضل جمال الدين بن مكر ابن منظور الإفريقي، لسان العرب ب،م/ ج1، دار صادر بيروت، ط3، 1994، مادة (ق ر ب)

2- أبو بكر الرازي، مختار الصحاح، دار الحياء، التراث العربي القديم، بيروت ج1، 1997.

3- أحمد مطلوب، معجم مصطلحات النقد العربي القديم، مكتبة لبنان، بيروت، ط1، 1981.

4- إيمان البقاعي المتقن، معجم تقنيات القراءة و الكتابة و البحث للطلاب، دار الراتب للنشر و التوزيع، بيروت لبنان، ط1، 2006.

5- جبور عبد النور، المعجم الأدبي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، د ط، د ت.

6- حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية، عربي-انجليزي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، 2003

7- الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، دار الكتب العلمية، منشورات محمد علي بيضون، بيروت، ط1 ج4.

8- عبد اللطيف الفاربي و آخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا و التكتيك سلسلة علوم التربية 9، 10دار الخطابي للطباعة و النشر، ط1، 1994.

9- الفيروز أبادي، القاموس المحيط، الهيئة المصرية للكتاب، مصر، ج2، 1980 مادة (ن ص ص).

10- مجدي وهبة، كامل المهندس، معجم المصطلحات العربية في اللغة و الدب، مكتبة لبنان، ساحة الرياض،الصلح، بيروت لبنان ط2، 1984.

المصـــادر:

1- الإستراتيجية الوطنية للتعليم الثانوي العام، نوفمبر 2002، 2010.

2- مديرية التعليم الثانوي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي.

3- مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، مارس 2006.

4- مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، أكتوبر 2005.

5- وزارة التربية الوطنية دليل أستاذ السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي.

6- وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية عدد خاص رقم 08،09 المؤرخ في 23 جانفي 2008، فيفري 2008.

7- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي، جذع مشترك آداب و جذع مشترك علوم.

8- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي.

9- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط.

10- وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، اللغة العربية و آدابها، جميع الشعب.

11- وزارة التربية الوطنية، سند تكويني خاص بمادة اللغة العربية و آدابها لأساتذة التعليم الأساسي، جويلية 2000.

12- وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية للسنة الثانية ثانوي 2012، 2013.

13- وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية و آدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، للشعبتين آداب و فلسفة و لغات أجنبية.

14- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط.

15- وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين، وحدة اللغة العربية جويلية 1999، الإرسال الأول.

16- وزارة التربية الوطنية، وثيقة مشروع إعادة تنظيم التعليم و التكوين ما بعد الإلزامي، فبراير 2005.

17- وزارة التربية الوطنية، كمديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، يوليو، 2004.

المراجع:

1- إبراهيم عصمت مطاوع، التجديد التربوي، "أوراق عربية و عالمية"، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، دط، 1997.

2- ابن طب طب، عيار الشعر، تحقيق عبد العزيز بن ناصر المانع، مكتبة الخانجي، القاهرة، دط، دت.

3- أحمد إبراهيم قنديل، التدريس بالتكنولوجيا الحديثة، عالم الكتب للنشر و التوزيع، القاهرة ط1، 2004.

4- الأزهر الزناد، نسيج النص، بحث فيما يكون به الملفوظ نصا، المركز الثقافي العربي، لبنان ط1، 1993.

5- الشريف علي محمد الجرجاني، كتاب التعريفات، دار الإيمان للطبع و النشر و التوزيع، الإسكندرية، دط.

6- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن ط1،، 2001.

7- تركي رابح، أصول التربية و التعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 1990.

8- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية و أساليب تدريسها بين النظرية و التطبيق، عالم الكتب الحديث، ط1، 2009.

9- رمضان محمد القذافي، الصحة النفسية و التوافق، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة، ط2 1998.

10- زكرياء اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، ط1، 2005.

11- سامي يوسف أبو زيد، الأدب العباسي للنشر، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان ط1، 2011.

12- سعاد عبد الكريم الوائلي، طرق تدريس الأدب و البلاغة و التعبير، دار الشروق، ط1، 2004.

13- سعيد حسن بحيري، علة لغة النص، المفاهيم و الاتجاهات، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، 1997.

14- صلاح أحمد زكي، الأسس النفسية للتعليم الثانوي، دار النهضة المصرية، القاهرة، دط 1972.

15- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم، عباس الوائلي، اللغة العربية، مناهجها و طرائق تدريسها، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005.

16- عبد الحليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية و آدابها، دار المعارف، مصر، ط13، دت.

17- عبد السلام عزيزي، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة للنشر و التوزيع، القبة، الجزائر، دط،دت.

18- عبد الله قبلي مدخل إلى علوم التربية دط، دت.

19- عبد الله محمد عبد الرحمن، محمد علي البدوي، مناهج و طرائق البحث الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دط، 2002.

20- علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1984.

21- عمرو أبو خرمة، نحو النص، نقد النظرية و بناء اخرى، عالم الكتب الحديثة، الردن ط1، 2004.

22- عيسى مومني، المنار في اللغة العربية و آدابها لطلاب البكالوريا، دار العلوم للنشر و التوزيع، الإيداع القانوني 2007/5221.

23- فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة مفاهيم و نظريات، دار هومة، الجزائر، دط، 2008.

24- قدامة بن جعفر، نقد الشعر، تحقيق محمد عبد المنعم خفاجي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، دط، دت.

25- كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه و مهاراته، عالم الكتب للنشر و التوزيع، القاهرة ط2، 2005.

26- ماهر شعبان عبد الباري،التذوق الدبي، طبيعته-نظرياته-مقوماته-معاييره-قياسه، دار الفكر، الأردن، ط1، 2009.

27- محفوظ كحوال، أنماط النصوص: النظرية و التطبيق، نوميديا للطباعة و النشر و التوزيع، دط، 2007.

28- محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية و طرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009.

29- محمد إبراهيم، ديداكتيك النصوص القرآنية بالسلك الثاني الأساسي، النظرية و التطبيق، دار الثقافة، دار البيضاء، المغرب، ط1، 1998.

30- محمد خوالدة، أسس بناء المناهج التربوية و تصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة، عمان ط1، 2004.

31- محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية و انطباعاته المسلكية و انماطها العلمية، دار الفكر العربي، ط1، 1998.

32- محمود عبد الحليم مسني، مناهج البحث العلمي، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، الإسكندرية، دط، 2000.

33- مصطفى الجوزو، نظريات الشعر عند العرب، دار الطليعة للنشر و التوزيع، بيروت، لبنان ط1، 1981.

34- هدى الشمري، سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها، دار وائل، الأردن، ط1، 2005.

المجلات:

1- أعمال الندوة الوطنية، إتقان اللغة العربية في التعليم، منشورات المجلس العلى للغة العربية، الجزائر، يونيو 2000.

2- بوكبسة جمعية، تحديد المناهج التعليمية ضمن عملية الإصلاح التربوي الأكاديمية للدراسات الاجتماعية و الإنسانية ع 10، جوان 2010.

3- حسينة لعوج، مفهوما الشعر و الشعر الحر، نزار قباني أنموذجا، مجلة الممارسات اللغوية ع 28، الجزائر، 2004.

4- شريفي ليلى، المقاربة النصية في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، مجلة الممارسات اللغوية، ع 25، الجزائر.

5- محمود عبد الله الرمحي، الشعر بين التراث و الحداثة،مجلة الجوية، مؤسسة عبد الرحمان السديري الخيرية (برنامج نشر الدراسات و الإبداعات الأدبية و دعم البحوث و الرسائل العلمية ع 34، المملكة العربية السعودية، 2012.

6-جامعة التكوين المتواصل و المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، اللغة العربية و آدابها، السنة الثانية من نظام ل.م.د، السداسي السادس.

الملتقيات:

1- جاهمي محمد، النص الأدبي و سيماه و سيمياؤه، السيمياء و النص الأدبي، الملتقى الثالث قسم اللغة العربية و آدابها، جامعة 08 ماي 1945 قالمة.

مواقع من الانترنت:

1- http://www.angelfire.com/wa2/wa7a/wmowahd

2- www.education38/vb/showthread.com.

قائمة المحتويـات

مقدمة .....أ،ب،ج،د

مدخل: مفاهيم في التعليمية

1- مفهوم العملية التعليمية.....02

2- موضوع العملية التعليمية.....04

3- مكونات العملية التعليمية.....07

الفصل النظري: النص الأدبي في ضوء المقاربة النصية

المبحث الأول: مفاهيم مصطلحية.

المطلب الأول: مفهوم النص.....12

أ- لغة:.....12

ب- اصطلاحا:.....13

المطلب الثاني: مفهوم الأدب.....16

المطلب الثالث: مفهوم النص الأدبي.....18

المطلب الرابع: مفهوم المقاربة.....20

أ- لغة.....20

ب- اصطلاحا.....21

المطلب الخامس:مفهوم المقاربة النصية و أهميتها.....23

المبحث الثاني: تقسيم النصوص التعليمية.

المطلب الأول: أقسام النصوص.....25

أ- النص الشعري و أغراضه.....26

ب- النص النثري و فنونه.....29

المطلب الثاني: أنواع النصوص المقررة في منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي.....32

أ- النص التواصلي.....33

ب- نص المطالعة الموجهة.....35

ج- النص الأدبي.....39

المطلب الثالث: أهمية النص الأدبي في العملية التعليمية 39

المطلب الرابع:أنماط النصوص.....41

الفصل التطبيقي: تعليمية النص الأدبي، دراسة ميدانية تحليلية تقويمية

المبحث الأول: لمحة عن التعليم الثانوي.

المطلب الأول: مفهوم التعليم الثانوي.....53

المطلب الثاني: أهمية التعليم الثانوي.....54

المطلب الثالث:أهداف التعليم الثانوي.....55

المبحث الثاني: تعليمية النصوص في ضوء المنهاج التربوي.

المطلب الأول: الكفاءات المستهدفة من خلال المنهاج في السنة الثانية من التعليم

الثانوي.....57

أ- ملمح الدخول.....57

ب- ملمح الخروج.....57

ج- الكفاءة الختامية.....58

د- أهداف تدريس النصوص الأدبية.....59

المطلب الثاني: محتويات النصوص المقررة في البرنامج السنوي للسنة الثانية من التعليم الثانوي.....61

المطلب الثالث: منهجية و خطوات تدريس النص الأدبي.....65

المطلب الرابع: نماذج تطبيقية لتدريس النصوص وفق المقاربة النصية.....69

أ- نموذج لنص أدبي.....78

ب-نموذج لنص المطالعة الموجهة.....84

ج-نموذج لنص تواصلي.....88

المبحث الثالث: الإطار المنهجي للبحث

المطلب الأول: منهج الدراسة.....97

المطلب الثاني: أدوات الدراسة.....98

المطلب الثالث: عينة و مجالات الدراسة.....100

المبحث الرابع: الإطار التحليلي للدراسة التطبيقية و الميدانية

المطلب الأول: تحليل و تفسير البيانات.....101

المطلب الثاني: النتائج العامة للاستبيان.....114

التوصيات.....115

الخاتمة.....118

الملاحق.....121

المصادر و المراجع.....126

ملخص بالعربية

تتناول الرسالة موضوعا مهما في حقل التربية و التعليم في ضوء إصلاح النظام التربوي الذي يهدف إلى تطوير مجموعة متكاملة من الوسائل و الجوانب البيداغوجية قصد تحقيق جودة التعليم في المرحلة الثانوية ألا و هو: "تعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة النصية السنة الثانية من التعليم الثانوي – أ نموذجا – دراسة وصفية تحليلية.

– عالج البحث في الباب النظري النص الأدبي في ضوء مفهوم المقاربة النصية بدءا بمفهوم التعليمية و موضوعها و مكوناتها، مرورا بمفاهيم المقاربة النصية، ثم تطرقت إلى أقسام النصوص و أنواعها و إنتهاءا إلى أنماط النصوص و مؤشراتها و أهمية النص الأدبي في العملية التعليمية و التعلمية.

أما الباب التطبيقي فقد تناول البحث فيه دراسة تطبيقية تحليلية إحصائية لأنواع النصوص المقدمة في السنة الثانية من التعليم الثانوي، كما دعمته بنماذج تطبيقية لأنواع النصوص المدرسة وفق المقاربة النصية، و تطرق البحث أيضا إلى تحليل الاستبيانات الموجهة إلى عينة من أساتذة التعليم الثانوي، و في الأخير توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج و التوصيات و التي هي عبارة عن نظرة إستشرافية تنبؤية واعدة لتدريس النص الأدبي في المدرسة الجزائرية.

RESUME

Cette recherche traite un sujet important dans le champ de l'éducation et de l'enseignement à la lumière de la réforme du système éducatif qui vise à évoluer un ensemble complémentaire des mayens et des côtés pédagogiques dans le but d'améliorer la qualité d'enseignement dans l'établissement secondaire qui est: la didactique du texte littéraire à la lumière de l'approche textuelle pour la deuxième année secondaire -A exemple- étude descriptif et analytique. Cet exposé a traité dans la partie théorique de l'étude, le texte littéraire à la lumière de la définition de l'approche textuelle en commençant par la définition de la didactique et son thème ses composants, en passant par les concepts de l'approche textuelle, et après on s'est dirigé vers les types de textes et on a fini par les styles des textes et leurs indicateurs et l'importance du texte littéraire dans l'opération d'enseignement et d'apprentissage. En ce qui concerne la partie pratique de la recherche, elle est basée sur une étude pratique analytique et statistique des types de textes présentés en deuxième année secondaire, et on s'est appuyé sur des exemples pratiques de types de textes enseigné. À la lumière de l'approche textuelle, l'exposé a aussi passé par l'analyse de questionnaires destinés à un échantillon des enseignants du cycle secondaire. Enfin, on est sortie avec des résultats et des conseils à partir de cette étude, qui sont une perspective prophétique et prometteuse pour enseigner le texte littéraire à l'école algérienne.