أهمّية الأسئلة في تعليميّة النّصوص الأدبية
- دراسة تحليليّة نقدية لكتب اللّغة العربية للتّعليم الثّانوي-

وليـــد بـــركاني
جامعة 8 ماي1945- قالمة (الجزائر)

الملخّص:

تحتل الأسئلة مكانة متميّزة في التّدريس، كونها آلية أساسية لتحقيق الأهداف التّعليميّة، وفي إطار إصلاحات وزارة التّربية، عرف التّعليم الثّانوي في الجزائر ابتداءً من الموسم 2005-2006 هيكلة جديدة، واكبها إنجاز مجموعة من الكتب التّي أصبح التّعامل فيها مع النّص الأدبي من خلال ضبط مفاتيحه ضبطا وفق المقاربة النّصية، ومن ثمّ تُحدّد أسئلتُه تماشيًا مع هذه المفاتيح. يعالج مقالنا هذا بالتّحليل والنّقد بناء الأسئلة التّعليمية في هذه الكتب، ومدى ملاءمتها لخطوات التحليل التّي حدّدها منهاج اللّغة العربية.

الكلمات المفاتيح: السّؤال - التّعليم الثّانوي- النّص الأدبي- المقاربة النّصية.

Résumé:

Dans le cadre des réformes du ministère de l'Éducation, l'enseignement secondaire en Algérie à partir de la saison 2005-2006 a été caractérisé par une nouvelle structure, accompagnée de la réalisation d'une série de livres, dans lesquels le texte littéraire a été traité en contrôlant Ses clés Basées sur l'approche textuelle, puis déterminent ses questions en fonction de ces clés. Cet article analyse et critique la construction de questions éducatives dans ces livres et leur pertinence pour les étapes d'analyse décrites dans le programme de langue arabe.

Mots clés: La question, l'enseignement secondaire, le texte littéraire, l'approche textuelle.

Abstract:

In the context of the reforms of the Ministry of Education, the secondary education in Algeria from the 2005-2006 season was characterized by a new structure, accompanied by the completion of a series of books, in which the literary text was dealt with by controlling its keys Based on the textual approach, and then determine his questions in line with these keys. This article analyzes and critiques the construction of educational questions in these books and their relevance to the analysis steps outlined in the Arabic language curriculum.

Key words: The Question, secondary education, literary text, the textual approach.

مقدمة :

الإنسان كائن متسائل، يتأمّل في داخله كلّ يوم العديد من الأسئلة، ويطرح على الآخرين كما يطرحون عليه الكثير منها في كلّ شأن من شؤون الحياة؛ فهي تلعب دورا مركزيّا في جميع أحوال حياته.أمّا في العملية التّعليمية التّعلُّمية على وجه الخصوص فللأسئلة مكانة متميّزة، تجعلها جوهر هذه العملية ومحورها الرّئيس لما لها من تأثير في معظم المواقف التّدريسية، حتّى أصبح السّؤال فنّا وأداة لها قيمتها في شحذ ذهن المتعلّم، ومقياسا لاختبار صحّة الأفكار وتقبّلها، وهي وسيلة فعّالة للتّقويم البنائي أو النّهائي الذي يُعين المعلِّم على إيجاد تفاعل منتج، ويُمَكِّنهُ من معرفة مدى تحقّق الأهداف التّربوية والتّعلّمية، إذ لا يكاد يخلو موقف تدريسي فعّال من الأسئلة. فصار من المستحيل أن نتصوّر تدريسا فعّالا من دون وجود الأسئلة مهما اختلفت طرائق التّدريس وتنوعت المناهج التّربوية. وتعدّ الأسئلة التيّ يطرحها الكتاب المدرسي من الأمور المهمّة التّي يستعين بها المتخصصون للحكم على جودة هذا الكتاب وقدرته على ترجمة الأهداف المحدّدة له، بغية تقويمه وتطويره. من أجل ذلك اهتمّت الدّراسات التّربوية المعاصرة بالأسئلة منذ مطلع القرن الماضي بعدّها حقلا بحثيا متخصّصا، وتناولت بالدّراسة النّظرية والتّطبيقية جوانبها المختلفة، وقضاياها الكثيرة والمتشعّبة. وهذا ما انتبهت إليه المناهج التّربوية الجديدة في الجزائر في إصلاحاتها الأخيرة، فجاءت مقرّرات كتب اللّغة العربية لسنوات التّعليم الثّانوي الثّلاث (منذ سنة 2005)، مبنية أساسا على مهارة السّؤال. والملاحَظ في الواقع أن المعلّمين يعتمدون على أسئلة الكتب المقرّرة، ويتقيّدون بها تقيّداً كبيراً، سواءً عند تكليفهم التّلاميذ بالواجبات المنزلية، أو تحضير الدّروس، أو التّطبيق، أو

التّقويم، لذلك فإنّ أيّ قصور في إعداد هذه الأسئلة ستتعدى آثاره السّلبية إلى مجمل العملية التّعليمية التّعلّمية.

والمتتبّع للأسئلة الواردة في هذه كتب الـــتّي تأتي بعد كلّ نص(أدبيّ أو تواصلي)، يلاحظ أنّها بحاجة إلى تقويم من حيث بناؤها، على المستوى اللّغوية، والفكرية، والتّربوية، ممّا تعطيها كفاءتها العلمية، فتكون أداة إيجابية وفعّالة تخدم المتعلّم ولا تعيق تحصيله. وقبل خوض غمار التّحليل والنقد، نحاول التأسيس لمفهموم السّؤال لغة واصطلاحا.

1- حدّ السؤال:

1. أ/ لغة:

اتّفقت جلّ المعاجم العربية على معنى السّؤال لغوياً، فورد في اللّسان: "سأَلْتُه الشّيءَ، وسألتُه عن الشّيءِ، سُؤالاً ومسْأَلَةً، سألتُه الشّيءَ بمعنى استعطيتُهُ أيَّاهُ، قال تعالى: ﴿وَلاَ يَسْئَلْكُمْ أموالَكُم﴾(محمد/36). وسألتُه الشّيءَ استخبرْتُهُ...و رجلٌ سُؤَلَةٌ كَثِيرُ السُّؤَالِ، والفقير يُسمّى سَائِلاً"[1].

وجاء في الصّحاح: "السُّؤَالُ مَا يَسْأَلُهُ الإنسان، وقُرِئَ ﴿أُوتيتَ سُؤْلَكَ يَا مُوسَى﴾(طه/36) بالهمز وبغيره، وسَأَلَهُ الشّيءَ وسأله عن الشّيء (سؤالاً ومسألةً) – قوله تعالى: ﴿سَأَلَ سَائِلٌ بِعَذَابٍ وَاقِعٍ﴾(المعارج/1)، أي عن عذاب واقع، قال الأخفش : يُقال خرجنا نسأَلُ عن فلان و بفلان .

وقد تخفّف الهمزة فيُقال سَالَ يَسَالُ، والأمر منه سَلْ ومن الأول اسأَلْ، ورجل سُؤْلَةٌ: كثير السّؤال، وتساءَلُوا : سَأَلَ بعضهم بعضا"[2].

وفي القاموس المحيط:"سَأَلَهُ كذا و بكذا بمعنى سُؤَالاً و مَسْأَلَةً وتَسَاؤُلاً، والأمر سَلْ واسْأَلْ، والسُّؤال (والسُؤلة ويُترك همزها) ما سَأَلْتَهُ..."[3]. ممّا سبق نلاحظ من الدّلالة المعجمية لكلمة (سؤال)، أنّها لم تخرج عن أحد

معنيين وهما: الاستخبار والاستعطاء، غير أنّنا نجدها في بعض المصادر تستعمل بمعنى أعمّ وأوسع، متجاوزة طلب الخبر أو طلب ما عند الغير في خضوع، لتشمل كلّ أنواع الطّلب، ولا غرابة حينئذٍ إن تقاطع استعمالها أو امتزج بغيره من المصطلحات الخاصة بالأفعال الأخرى كالاستفهام والأمر..[4].

ب/اصطلاحا:

السّؤال معنى قابل للتّشكّل في صيغ مختلفة، ويشمل كلَّ أنواع الطّلب مهما يكن المطلوب، وقد يُوجَد السّؤال بالمعنى دون أن يتشكّل لفظاً، مع بقاء تأثيره في الخطاب[5]، وهذا ما يُسمِّيه البلاغيون (السّؤال المقدَّر أو السّؤال بالفحوى)[6]. هذا على مستوى التّشكّل، أمّا على مستوى الغرض فإنّ السّؤالَ طلبٌ يختلف فيه المطلوب باختلاف المسألة، فيكون لطلب المعرفة، أو طلب الدّليل والحجّة، أو الاعتراف. وقد ارتبط السّؤال بالاستفهام أكثر من غيره من أنواع الطّلب الأخرى بسبب استعماله الواسع، إلى درجة أنّ لفظ (السّؤال) استعمل مرادفا للفظ (الاستفهام) عند كثير من العلماء.

2- مفهوم السّؤال التّعليمي:

يُعَدُّ السّؤال التّعليمي الطّريقة التّي يتعرّف المتعلِّم من خلالها على العالم المحيط به، كما أنّه يقدِّم الكثير من المنافع للمتعلِّم ويقوّي صلته بالموضوعات التّي يدرسها، حيث" تُعتبر الأسئلة التّعليمية من الوسائل الإدراكية المعرفية التّي تعمل على تنشيط المعلومات في ذهن المتعلِّم واسترجاعها، والإفادة منها بطريقة فعّالة..."[7]. ويُعَرَّف السّؤال التّعليمي أيضاً بأنّه" عبارة عن مثير يستدعي ردَّ فعلٍ أو استجابة، ويتطلَّب من المتعلِّم قدراً من التّفكير و فحصَ المادّة التّعليمية التّي بين يديه، ثُمّ استرجاع المعلومات المخزونة في ذاكرته

بطريقة تساعده على الإجابة بشكل صحيح"[8]. فالسّؤال التّعليمي إذاً هو كلّ عبارة تنطوي على مطالبة المتعلّم بإجابة ترتبط بهدف تعليمي محدّد.

3- أهمّية السّؤال التّعليمي:

أولت الدّراسات التّربوية الحديثة اهتماما كبيرا للأسئلة التّعليمية، وكانت آراء جلّ التّربويين تركّز على ما للأسئلة الجيّدة من دور في تحسين عملية التّعليم، واعتبروا أنّ التّدريس الرّاقي يكمن في مهارة الأسئلة على اعتبارها المنفذ الأساس إلى الفكر الحيّ، وأجمعت هذه الدّراسات على أنّ السّؤال هو كلّ شيء، فهو روح العملية التّعليمية ولبّها، ومن هنا تتجلّى أهمّية الأسئلة بالنّسبة للمتعلّم، والمعلّم، والدّرس، وطريقة التّدريس.

4- المقاربة النّصية:

المقاربة لغة هي الدّنو والاقتراب، مع السّداد وملامسة الحقّ، فيقال: قارب فلان فلانا إذا داناه، كما يقال: قارب الشّيء إذا صدق وترك الغلو ومنه: قرب، أي: أدخل السيف في القراب[9].

أمّا اصطلاحا فالمقاربة النّصية تعني "الدّنو من النّص والصّدق في التّعاطي معه بعيدا عن الحكم المسبق عليه"[10]. فهي طريقة لتناول النّصوص، وتدريس أنشطتها باعتبار النّص بنية كبرى تظهر فيها كلّ المستويات اللّغوية (صوتية، صرفية، نحوية، دلالية، أسلوبية)، و تنعكس فيه مختلف المؤشرات السّياقية[11].

يقوم مبدأ المقاربة النّصية على الانطلاق من النّص كمحور لكلّ التّعلمات، تدور حوله جميع الأنشطة من مطالعة وتعبير، ونقد، وكذا الأنشطة اللّغوية، من أجل تحقيق كفاءات ثلاث هي: الفهم، والاستماع، والتّعبير (الشفويّ والكتابي). فالنّظرة الجديدة لتعلّم اللغة العربية تنطلق من كونها كلّ

متكامل، ذات نشاط لغوي ثلاثي الأبعاد: مشافهة، وقراءة، وكتابة؛ إضافة إلى التعلّمات الأخرى التّي تمكّن المتعلّم من التّحكم في أدوات اللّغة واكتسابه القدرة على تحليل هيكل النّص لبناء المعنى وتنمية الرّصيد اللّغوي والمعرفي، والثّقافي. وتستدعي المقاربة النّصية في تدريس أنشطة اللّغة العربية توظيف جملة من مفاهيم لسانيات النّص.

5- الدّراسة:

لم يعد النّص في كتاب اللّغة العربية للتّعليم الثّانوي-حسب المنهاج الجديد- يحلّل بالطّريقة التّقليدية المعهودة في النّظام القديم، فالأمر اختلف اليوم، لأنّ النّص الأدبي(شعرا أو نثرا) لا يمكن التّعامل معه إلاّ بعد ضبط مفاتيحه ضبطا محكما ودقيقا، ومن ثمّ تضبط أسئلته وفق هذه المفاتيح، ومتى نجح واضع الأسئلة في حصرها انطلاقا من حيثيات النّص وتجربة صاحبه وما صاحبها من ملابسات وتراكم خبرات كان موفّقا في إخراج الموضوع، وفي ذات الوقت يكون قد وضع التّلميذ في وضعية يجب التّعامل معها بحذر، وبالتّالي لا تكون يده طليقة يتصرّف في النّص كيفما شاء، بل يتعامل معه مرحلة بمرحلة وخطوة بخطوة وفق الاستراتيجية المتبناة في تحليل النّصوص وهي المقاربة النّصيّة. ولا يخفى أنّ الأسئلة التّعليمية التّي تأتي في أعقاب شرح الدّرس تختلف في نوعيتها وأهدافها عن الأسئلة التّي تأتي في بداية الحصّة أوفي أثنائها. والأكيد أنّ المعلّم في تجسيده لهذه المراحل سيستند في أغلب الأحيان إلى الأسئلة الواردة في الكتاب المقرّر، ويتبنّى منهجيتها، التّي تتبني على سبع مراحل متدرّجة وهي:

تقديم النّص. 2-إثراء الرّصيد اللّغوي.3-اكتشاف معطيات النّص.4- مناقشة معطيات النّص.5- تحديد بناء النّص.6- تفحّص الاتّساق والانسجام في النّص.7- إجمال القول في تقدير النّص.

هذا البناء من النّاحية المنهجية معقول جدّاً، لاسيما أنّ كلّ عنصر من هذه العناصر مذيَّلٌ بمجموعة من الأسئلة، ممّا يعطي الانطباع بأنّ هذه الأخيرة تمتاز بالتّدرج وتراعي مراحل الدّرس. وهنا نتساءل: هل استطاعت هذه الأسئلة أن تحقّق الأهداف المرجوة من هذه الخطوات الإجرائية؟، هل غطّت الأسئلة فعلا كلّ خطوة على أكمل وجه؟

للإجابة على هذا السّؤال نحلّل_نماذج من أسئلة كتب اللّغة العربية الثّلاثة حسب المراحل الثلاث الأولى(تقديم النص-اكتشاف معطيات النّص- مناقشة معطيات النّص) ونُرجي المراحل الأخرى إلى دراسة لاحقة.

أ- الأسئلة ومرحلة تقديم النّص:

تعتبر مرحلة تقديم النّص(حسب تأكيد المنهاج والكتب الثّلاثة) خطوة مهمّة في فهم معطيات النّصّ لوضع التّلميذ في إطاره العامّ، و"ذلك بقراءته قراءة سليمة بمراعاة جودة النّطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى"[12]، ومبرّر هذا التّقديم لموضوع النّصّ، في سياق الدّراسات الأدبية من وجهة النّظر التّعليمية، يوصف بالضّرورة الملحّة، "لأنّه من شأن العرض أن يتضمّن كلّ ما له علاقة بمحتوى النّصّ الأدبي المدرَّس، وبالشّكل الذي انتظم بنية هذا النّص والسّمات(الأدبية) فيه، لاسيما أنّ المعرفة بموضوع النّص (thème du texte) تساعد لا محالة على تفكيك العمل الأدبي وتشريحه، ولا تخفى العلاقة بعد ذلك بين كلّ الجوانب المتبادلة بين الجنس الأدبي ونوعه وبنيته الفنّية"[13]. فقد سجّلنا على هذه الخطوة ملاحظتين: الأولى أنّها جاءت غير

ثابتة في الكتب الثّلاثة، حيث حُذفت من كتاب السّنة الأولى(المشوّق) أربع مرّات[14] من النّص الأدبي، وحُذِفت من كتاب السّنة الثّانية (الجديد) ثماني مرّات[15] من النّص الأدبي أيضا، بينما التزمها كتاب السّنة الثّالثة في جميع النّصوص الأدبية وأسقطها من جميع النّصوص التّواصلية وكذا نصوص المطالعة الموجّهة. ولا ندري سبب هذا التّذبذب في استعمال هذه المرحلة، ولكنّ الأكيد أنّ هذا الحذف سيؤثر سلبا على فهم معطيات النّصوص عامّة (سواء النّصّ الأدبي أو النّص التّواصلي أو نص المطالعة الموجّهة)، ويلحق خللا بطريقة التّدريس المتّبعة في هذه الكتب، على اعتبار أنّ هذه الخطوة من الخطوات الثّابتة في المنهاج. أمّا الملاحظة الثّانية فتتمثّل في خُلُو مرحلة تقديم النّص من الأسئلة التّي قد تفتح للمتعلّم منافذ أوّلية لاختراق عالم النّص وفهم مداخله. ويمكننا أن نعرض هنا نماذج مختارة عشوائيا من الكتب الثّلاثة من باب التّمثيل لا الحصر وتحليلها.

أ- من كتاب السّنة الأولى(المشوّق) أخذنا أنموذج تقديم موضوع لنصّ المطالعة الموجّهة (أرضنا الجميلة)[16] جاء فيه: "إنّ الجزائر بحكم وجودها بين عوالم ثلاثة عالم البحر المتوسّط، والعالم الإسلامي والعالم الإفريقي، تعدّ لؤلؤة شمال إفريقيا بما تزخر به من آثار تاريخية ومناظر طبيعية مختلفة، الأمر الذي جعلها محطّ أنظار السّياح". إنّ تقديم موضوع النّص من وجهة النّظر التّعليمية يعتبر ضرورة ملحّة لاختراق أفق انتظار المتعلّم ووضعه في إطار النّص العامّ لما في هذا التّقديم من علاقة بمضمونه، وما تضمّنه الأنموذج السّابق لم يتعدّ كونه عرضا بسيطا ومباشرا، لم يحاول واضعه ربط ذهن المتعلّم بموضوع النّص من خلال تجاهله لعنصر مهمّ جدّا وهو عنصر التّشويق الذي يثير دافعية التّلميذ ويهيّؤه للنّص، وتحقيق هذه الغاية لا يتأتّى إلاّ باعتماد طريقة السّؤال التّي تستثير فضول التّلميذ في

ترصّد الإجابات فيما بعد من خلال فهم وتحليل مضمون النّص. إنّ الأولوية في المثال السّابق أن تتحوّل الجملة الخبريّة الأخيرة منه إلى جملة إنشائية تحمل مجموعة استفهامات لا تتطلّب إجابة فورية من التّلميذ، بل هدفها ربط ذهنه بمحتوى النّص وتركه في حالة انتظار وتشوّق، فيأتي التّقديم على الشّكل الآتي: "إنّ الجزائر بحكم وجودها بين عوالم ثلاثة، عالم البحر المتوسّط، والعالم الإسلامي، والعالم الإفريقي، تُعدّ لؤلؤة شمال إفريقيا بما تزخر به من آثار تاريخية ومناظر طبيعية مختلفة. فما هي أهمّ هذه المعالم التّاريخية والطّبيعية في الجزائر؟ وما نظرة السّياح الأجانب لها؟. لنتعرّف على الجواب من خلال النّص".

ب- ومن كتاب السّنة الثّانية أنموذج تقديم النّصّ التّواصلي(حياة اللّهو والمجون)[17] لمصطفى صادق الرّافعي هذا نصّه:"منح العباسيون المزيد من الحرّية للشّعوب غير العربية بعد أن كانت محدّدة في العصر الأموي، وقد شملت تلك الحرّية كلاًّ من العقيدة والتّفكير والتّعبير، ما لم تُمَس سلطة الحاكم، ولم يراع بعضهم حدود تلك الحرّية ممّا نشأ عنه الانحلال الخلقي والاجتماعي وضعف الوازع الدّيني".

فهذا التّقديم (أيضا) جاء بطريقة مباشرة وسطحية لا يمكن أن يثير فضول التّلميذ تجاه النّص ولا يشوّقه إلى ما سيأتي فيه، والسّبب ببساطة هو تجاهل قيمة ودور السّؤال في تحقيق هذه الغاية. وعليه نقترح تغيير الفقرة الأخيرة من التّقديم السّابق إلى أسئلة تحمل استفهامات مؤجّلة، تتحقّق الإجابة عنها من خلال مضمون النّص، ويكون ذلك على النّحو الآتي: "منح العباسيون المزيد من الحرّية للشّعوب غير العربية بعد أن كانت محدّدة في العصر الأموي، وقد شملت تلك الحرّية كلاًّ من العقيدة والتّفكير والتّعبير، ما

لم تمس سلطة الحاكم. فهل راعى كلّ النّاس حدود تلك الحرّية ؟وماذا نشأ عن ذلك على المستوى الخلقي والاجتماعي؟ لِنَرَ ذلك من خلال هذا النّص ".

ت- وأخذنا من كتاب السّنة الثّالثة تقديما للنّص الأدبي(أغنيات للألم)[18] لنازك الملائكة:"الألم شعور إنساني يعبّر عن الإنسان في حالة المعاناة جسمية كانت أو نفسية، وقد تكون المعاناة فردية أو اجتماعية. فما طبيعة معاناة الشّاعرة؟ ما حقيقة ألمها؟ هل الألم عندها شعور فردي أم جماعي؟ هل هو عارض أم مزمن؟ فلنتعرّف على ذلك من خلال النّص". من خلال هذا الأنموذج نجد أنّ كتاب السّنة الثّالثة شعبة الآداب والفلسفة واللّغات قد انتبه لأهمية مرحلة تقديم النّص، وتدارك النّقص المسجّل في الكتابين السّابقَينِ (المشوّق والجديد)، حيث أعاد مؤلّفوه النّظر في صياغة هذه المرحلة بما يتلاءم وتحقيق الكفاءة المرجوّة منه، انطلاقا من تقديم عرض مباشر مختوم بأسئلة متعدّدة تغطّي الأفكار المراد الوصول إليها من خلال تحليل النّص، ولكن ما يُلام عليه كتاب السّنة الثّالثة هو عدم التزامه هذه المنهجية مع كلّ النصوص الأدبية، حيث انعدمت صيغة السّؤال في بعضها، وكذلك عدم ثبات مرحلة تقديم النّص مع النّصوص التّواصلية ونصوص المطالعة الموجهة، ممّا يشكّل تعارضا مع المنهاج الذي أقرّ هذه الخطوة.

ب-الأسئلة ومرحلة اكتشاف معطيات النّصّ:

تمثّل هذه الخطوة (حسب المنهاج) هدفا وسيطيّا مدمجا يتمّ فيها "تركيز البنية المعرفية على المعنى والفهم عن طريق الاكتشاف الاستقرائي والاستيعاب الاستنتاجي"[19]. وتُعتبر هذه المرحلة أرضية انطلاق أساسة في دراسة النّص، لأنّها تمكّن المتعلّم من اكتشاف"ما يتوافر عليه النّص من المعاني والأفكار، من المشاعر والانفعالات والعواطف، من التّعابير الحقيقية

والمجازية، من الأساليب التّي يتّخذها الأديب وسيلة للإقناع والتّأثير، من موقع الأديب وغرضه من إنشاء النّص. وعلى العموم، من كلّ ما ورد في النّص من وسائل استعان بها الأديب لنقْل أفكاره ومشاعره إلى الآخرين، بمنطق أنّ العاطفة هي الغاية الأولى والفكرة سند لها، أي اكتشاف العناصر الفنّية بالتّعرّف تدريجيا على الأدوات الجمالية"[20]. وتسعى هذه المرحلة إلى تحقيق جملة من الأهداف أوردها المنهاج بشكل متداخل مع أهداف مرحلة (أناقش معطيات النّص)، وكذا أهداف مرحلة (أحدّد بناء النّص)، وقد أوجزناها في النّقاط الآتية [21]:

– يتعرّف على موضوع النّص وعلى الجوانب المعالجة فيه (يكشف المعنى العام).

– يتعرّف على المجموعات الإنشائية (العناوين، الفقرات...).

– يعيّن التّعابير الغامضة وينقد الأساليب نقدا يبيّن فيه مواطن غموضها.

– يحدّد أفكار النّص الرّئيسة.

– يستنبط القيم الفكرية والاجتماعية والسّياسية الواردة في النّص.

– يعيّن الرّمز ويفسّر مدلوله.– يوازن بين عملين أدبيين من نوع واحد.

هذه هي المعطيات التّي يستوجب على المتعلّم(عموما) اكتشافها ويسعى إلى تحصيلها. ويرى المنهاج أنّ الوسيلة النّاجعة لإنجاز هذه الأهداف هي اعتماد "طائفة من الأسئلة تمكّن التّلميذ من فهم النّص"[22]، واستيعاب معطياته.حيث اعتبر المنهاج وتبِعته الوثيقة المرافقة أنّ طريقة التّدريس بالأسئلة هي عماد الفعل التّربوي وهي السّبيل للتّدريس في ظلّ المقاربة بالكفاءات، حتّى أصبحت ظاهرة الأسئلة في كتاب اللّغة العربية للتّعليم الثّانوي (نظام جديد) ظاهرة تجديدية منشودة في العمليّة التّعليميّة.علمًا أنّ طريقة التّساؤل ليس وليدة هذا المنهاج، ولا صفة تجديدية خاصّة به، بل هي

طريقة ظلّت لصيقة بالعملية التّعليمية وستبقى. وما يهمّنا هنا هو فاعلية هذه الأسئلة في انجاز الهدف التّعليمي المعلن في هذه الخطوة. وعليه نطرح سؤالا مهمّا: هل حقّقت الأسئلة الواردة في كتاب اللغة العربية أهداف هذه المرحلة[23]، وساعدت (فعلا) المتعلّم على اكتشاف معطيات النّصوص؟ وهل هي فعلا وجه من وجوه تحقيق المقاربة بالكفاءات؟. سؤال تجيبنا عنه نماذج الأسئلة الخاصّة بهذه المرحلة التّي اخترناها من النّصوص ذاتها التّي اعتمدناها في مرحلة" أثري رصيدي اللغوي" من الكتب الثّلاثة، من باب الحرص على إعطاء نظرة متكاملة عن واقع هذه الأسئلة من جهة، والتزاما بموضوعية الطّرح من جهة أخرى.

من (المشوّق) أخذنا أنموذج أسئلة هذه المرحلة من النّص السّابق لزهير بن أبي سلمى "في الإشادة بالصّلح والسّلام والتّحذير من ويلات الحرب" حيث جاءت في أحد عشر سؤالا، والقصيدة المختارة فيها اثنا عشر بيتا[24]، (ونشير بأنّنا قد قمنا بإحصاء عدد الأسئلة التّي واكبت هذه المرحلة وقدّرنا النّسبة المتوسّطة بثمانية أسئلة للنّص).حيث وردت أسئلة (اكتشاف معطيات النّص) في النّص المذكور أعلاه على النّحو الآتي:

1. مَنْ هُمَا السّيدان اللّذان يتحدّث عنهما الشّاعر؟
2. علامَ يدلّ فعل"نِعْمَ"؟وما الجانب الذي يكشفه في نفسية الشّاعر؟
3. لماذا جاء الفعل مقرونا باللاّم؟
4. ما المعنى الذي يرمز إليه لفظا" سحيل، مبرم"؟
5. ماذا وقع بين قبيلتي عبس وذبيان؟ وما التّعبير الدّال على ذلك؟
6. بمَ خصّ الشّاعر السّيدين اللّذين أصلحا بين المتحاربين؟
7. حدّد الأبيات التّي وردت فيها صيغة صرفية متكرّرة، ما أثر هذه الصّيغة على المعنى ؟

8. غيّرَ الشّاعر خطابه من صيغة صرفية إلى أخرى، من المقصود بالمخاطبين في الصّيغة الصّرفية الثّانية؟ وما المراد بالأحلاف؟
9. ماذا يفيد التّعبير"أَلاَ أَبْلِغِ الأَحْلَافَ؟"، وعلامَ أقسمت ذبيان؟
10. فيمَ حصر الشّاعر الحرب؟ ولماذا؟
11. لخّص مضمون النّص.

بالعودة إلى مضمون نص زهير بن أبي سلمى (ونشير هنا بأنّ النّص مأخوذ من كتاب النّظام القديم حُوِّر فقط في عنوانه الذي كان"في مدح دعاة السّلام")، نجد أنّ أول سؤال طُرح في هذه المرحلة (من هما السّيدان اللّذان يتحدّث عنهما الشّاعر؟) هو المدخل الذي اختاره الكتاب لولوج عالم النّص، على اعتبار أنّ "مداخل النّصوص متعدّدة ...والنّص الواحد قد يحتمل أكثر من مدخل ولهذا الأمر فائدة بيداغوجية كبيرة، لمِا يُتيحه من تعدّد القراءات"[25]، والملاحظ في المدخل المختار أنّه يعارض تماما ما أكدّ عليه المنهاج في ضرورة اختيار المدخل المناسب للنّص، لأنّ ما طُلِب من التّلميذ في السّؤال (مَنْ هُمَا السّيدان؟)، لا يوجد ما يُحيل على اسميهما في النّص ولا في مرحلة تقديم النّص على الأقل، وإذا سلّمنا (على حدّ قول المنهاج) بتوظيف المعارف المكتسبة التّي يتوافر عليها المتعلّمون، وذلك بتحريك ما لديهم من معلومات أو معارف لها علاقة بالنّص المدروس[26]، فمِن غير المنتظر (عموما) أن يكون في ذخيرة تلميذ السّنة الأولى ثانوي اسما "الحارث بن عوف، وهرم بن سنان"، وحتّى إن فرضنا أنّ التّلميذ يعرف الجواب، فكيف يجب أن يُستثمَر الاسمان في إطار المقاربة النّصية كي نشكّل منهما مدخلا للنّص ولا يكتفي التّلميذ بمجرد الذّكر؟، ويكون ذلك (مثلا) بأن يُعَيَّن منهما رمز للسّلام يُفَسَّرُ مدلولُه بما يخدم المعنى. وعليه فإنّ هذا الأمر(في رأينا) يمثّل تهميشا لهذه الخطوة المهمّة في فهم النّص، وبذلك يصبح المدخل

أُحجية بالنّسبة للتّلميذ إن لم يتدخّل الأستاذ في حلّها. وهذا ما نسجّله في عموم نصوص كتاب"المشوّق"وليس حصرا في النّص السّابق فقط، لأنّ أسئلةَ مداخلِها ذات طابع تقليدي، وجاءت على شاكلة ما كان معروفا في النّظام القديم حتّى وإن تقمّصت ثوب حداثة المقاربة النّصيّة شكلا. وعلى مستوى"بناء المعنى" ننوّه بكفاءة الأسئلة (في المشوّق) في إنجاز هذا الهدف، حيث عكست رؤية المنهاج وتوجّهه في منطلقه"أنّ الفهم لا يحدث دفعة واحدة"[27]، فعملت الأسئلة على تجميع معلومات جزئية لا تلبث أن تجعل مَعَالِمَ النّص تتّضح تدريجيا وتكشف عن معناه العام، حيث تجسّد إنجاز الهدف مثلا في هذا النّص في السّؤال الأخير(لخّص مضمون النّص). ومع ذلك فالأسئلة يعوزّها شيء من إعادة التّرتيب والتّدرّج بما يتلاءم ومراحل النّص.

ومن نقائص أسئلة (المشوّق) في هذه المرحلة، عدم إثارتها للمعارف السّابقة للمتعلّمين(الخاصة بالنّص) بطرح أسئلة مركّزة حول قضايا يعرفونها ولها علاقة بالنّص المدروس، لأنّ ذلك من شأنه(في رأي المنهاج) أن يمدّ جسور الاتّصال بين التّلاميذ والنّص، ويحقّق مبدأ الإدماج الذي تقوم عليه المقاربة بالكفاءات. والنّقطة الثّانية التّي لاحظناها هي إغفال أسئلة "المشوّق" لمرحلة (تحديد أفكار النّص الرّئيسة)على الرّغم من تأكيد المنهاج والوثيقة المرافقة على أنّها من صميم الاكتشاف، حيث أرجأها "المشوّق"إلى آخر خطوة من خطوات دراسة النّص الأدبي (أُجْمِلُ القولَ في تقدير النّص)، ممّا يشكل تناقضا صريحا بين المنهاج والكتاب، حيث يعتبرها الأول عاملا مهمّا في بناء المعنى، بينما يراها الثّاني من النّتائج المُحَصَّلَة في نهاية الدّرس. وهكذا تبقى طريقة تدريس النّص الأدبي تتخبّط بين منهج التّحليل القديم بالبحث عن الأفكار الرّئيسة للنّص وبين منهج التّجديد الحانق على النّمطية

القديمة، المتخفّي وراء المصطلحات اللّسانية الجديد، لأنّه لا ينفكّ يذكر الأفكار ويحرص على تحديدها، حتّى وإن غيّر موضعها.

*من كتاب السّنة الثّانية(الجديد) نواصل عرض أنموذج النّصّ الأدبي حول "نشاط النّثر" للجاحظ في مرحلة (أكتشفُ معطيات النّص) :

1. يذهب الكاتب إلى تقسيم العالم إلى ثلاثة أقسام حدّدها.
2. قارن ما ذهب إليه الكاتب وما يراه العلماء والحكماء في تقسيمهم.
3. ما موقف الكاتب من الاختلاف الحاصل حول العالم الخارجي ومسمّياته؟
4. ما الفرق بين الأرض الجامدة والميتة في نظر الكاتب؟
5. حدّد أركان الحياة في الكون.

إنّ متوسط عدد أسئلة اكتشاف معطيات النّص في (الجديد) يقدر بستّة أسئلة للنّص الواحد، أي أقلّ من (المشوّق) بسؤالين، وهذا ربّما ينعكس سلبا في بناء المعنى العام للنّص في ذهن المتعلّم. ولم ينأ (الجديد) بنفسه عما جاء في (المشوّق) فجاءت أسئلة هذه الخطوة على نفس النّهج النهج نفسه السّابق وسجلت النّقائص ذاتها. بل إنّنا نسجّل ملاحظات أخرى في(الجديد) تُضاف إلى سابقاتها في (المشوّق) وهي:

في كثير من الأحيان نجد أنّ الأسئلة غير شاملة للنّقاط الرّئيسة في النّص (مثلما هو حاصل في الأنموذج أعلاه)، بحيث لم يتم توزيعها بشكل يحقّق هدف بناء المعنى العامّ، وبالتّالي فهي تنأى بالمتعلّم عن "القراءة الاستكشافية الأوّلية"[28] التّي تمكّنه من اكتساب "خبرة نصّية" يدخل من خلالها إلى مرحلة التّعمّق ورصد مؤشّرات النّص، حسب ما يطالب بذلك المنهاج. وهناك ملاحظة أخرى نضيفها فيما يخصّ مداخل النّصوص التّي يعتبرها المنهاج"متعدّدة"بتعدّد النّصوص بل النّص الواحد قد يحتمل عدّة مداخل، ومن ضمن المداخل التّي يقترحها المنهاج ((عنوان النّص)) باعتباره العتبة الأولى

من عتبات النّص، وهو بمثابة الرّأس للجسد.على الرّغم من هذه الأهمية التّي أُعطِيَت للعنوان (نظريًّا) في المنهاج لكن واقع حال (الجديد) يؤكّد عدم استعمال هذا المدخل ولوفي نصّ واحد من نصوص الكتاب، ولم يرد أيُّ سؤال حوله، وهذا راجع (في رأينا) إلى أنّ لجنة التّأليف في (الجديد) وحتّى في(المشوّق)، لم تورد النّصوص بعناوينها الأصلية من مصادرها، بل عمدت إلى اعتماد عناوين عامّة تعود على الوحدة التّعليمية كاملة، كما هو واقع في النّص أعلاه (نشاط النّثر: للجاحظ)، وأيضا مثال آخر من باب التّمثيل لا الحصر: (من قضايا الشّعر في عهد الدولة الرّستمية: لبكر بن حمّاد). فهذه العناوين لا يمكن بأيّ حال من الأحوال أن تكون مداخل فعلية للنّصوص التّي رافقتها، لأنّها لا تعبّر عن مضمونها الفعلي، ولا يتعدّى كونها عناوين للمحاور العامّة المقرّرة فقط.

*ومن كتاب السّنة الثّالثة نعرض أسئلة خطوة "أكتشفُ معطيات النّص" للنّص الأدبي السّابق من المحور السّابع (أغنيات للألم) لنازك الملائكة[29]:

1. بلسان من تحدّثت الشّاعرة؟ وما هي القضية التّي تشغلها؟
2. من تُحَمِّل الشّاعرة أسباب هذه الحالة النّفسية؟ أهي الإرادة الحرّة أم الحتمية القاهرة؟
3. ما هي دلالة الاستفهام في:"من أين يأتينا الألم؟"و"كيف ننسى الألم؟"؟
4. استخرج من النّص المعجم الدّلالي لهذه المعاناة.
5. تعرض الشّاعرة سردا قصصيّاً خياليّاً عن بداية معايشة الألم للحياة اليومية للنّاس.فما هي الرّسالة التّي أرادت إيصالها؟
6. تتغيّر القافية بعد كلّ مجموعة من الأسطر.هل لذلك دلالة على المعاني المعروضة؟ وضّح.
7. استخرج تفعيلات الأسطر الأربعة الأخيرة.

يمثّل متوسّط المعدل العامّ للأسئلة في كتاب السّنة الثّالثة بالنّسبة لخطوة (أكتشف معطيات النّص) سبعة أسئلة للنّص الواحد، وبذلك فهو يتوسّط معدّلي الكتابين السّابقين، ممّا يوحي بطابع الاتّزان في هذا الكتاب عكس سابقيه. لأنّ طبيعة الأسئلة الواردة فيه تختلف من حيث الصّيغة والمضمون عمّا سبق التّعرّف عليه في النّماذج السّابقة، بحكم أنّ هذا الكتاب تمّ تأليفه بعد مرور سنتين على بدء الإصلاحات في التّعليم الثّانوي، ممّا أعطى الفرصة للجنة التّأليف لمراجعة الأخطاء التّي وقع فيها كلّ من (المشّوق والجديد)، وكذلك الأخذ ببعض الانتقادات التّي وُجّهت لهما. وننوّه هنا بمحاولة أسئلة الكتاب تحقيق أهداف المنهاج المطلوب إنجازها في هذه المرحلة إلى حدّ كبير، ولوعدنا إلى الأنموذج أعلاه لوجدنا من أسئلته ما يحقّق مشروع القراءة الاستكشافية الأولية عند التّلميذ، ويحققّ لديه الفهم العامّ من خلال "الوقوف على بعض أفكار النّص ومعانيه"[30]، ويتّضح ذلك في الأسئلة التّالية:

- بلسان من تحدّثت الشّاعرة؟
- وما هي القضية التّي تشغلها؟
- من تُحَمِّل الشاعرة أسباب هذه الحالة النّفسية؟
- أهي الإرادة الحرّة أم الحتمية القاهرة؟

فهذه الأسئلة تحاول- قدر الإمكان- أن تتمثّل مطلب المنهاج في تطبيق المقاربة النّصية على مستوى الوظيفة التّربوية الأولى المتعلّقة بالتّلقي والفهم من خلال الوقوف بصورة عامّة على محتويات النّص وقصدية صاحبته.

وفي مستوى أكثر تجريدا حاولت الأسئلة إدراك الآليات المتحكّمة في تعالق بنيات النّص من خلال اتّخاذها لدلالة الاستفهام مدخلا وأسلوبا لصوغ كلّ تلميذ لفرضياته الخاصّة حول النّص، وتمثّلَ ذلك في السّؤال:

- ما هي دلالة الاستفهام في: "من أين يأتينا الألم؟" و"كيف ننسى الألم؟".

وهذا يدخل في إطار التّعرّف على موضوع النّص من خلال التّعرّف على المجموعات الإنشائية الواردة فيه (حسب ما نصّ عليه المنهاج). ويأتي السّؤال الموالي:(استخرج من النّص المعجم الدّلالي لهذه المعاناة) مكمّلا لما ورد في مرحلة (أُثري رصيدي اللّغوي) في خطوتها الثّالثة: في الحقل الدّلالي، حيث حاول السّؤال توسيع الأفق اللّغوي والمعرفي للتّلميذ بربط جسر عبور بينه وبين النّص جعله يحتكّ مباشرة به ويستكشف ما يبوح له به من معاني المعاناة من خلال ألفاظه المنتشرة في فضائه.

أمّا السّؤال الخامس: تَعْرِضُ الشّاعرة سردا قصصيّاً خياليّاً عن بداية معايشة الألم للحياة اليومية للنّاس.فما هي الرّسالة التّي أرادت إيصالها؟

حاول هذا السّؤال أن ينجز مطلب المنهاج المتمثّل في استنباط القيم الفكرية والاجتماعية الواردة في النّص، من خلال عبارته (فما هي الرّسالة التّي أرادت إيصالها؟)، على الرّغم من التّعارض الحاصل بين مقدّمة هذا السّؤال ومطلبه، حيث لا نجد علاقة معنوية بينهما ولا يستطيع التّلميذ بأيّ حال أن يستثمر هذه المقدّمة في بناء إجابته، لأنّ قارئ مقدّمة السّؤال يظنّ أنّه سيُسأل عن (السّرد القصصي الخيالي) بحكم تصدّره عبارة السّؤال، وليس عن معايشة الألم للحياة اليومية للنّاس. ولذلك من الضّروري إعادة النّظر في هكذا أسئلة لتتلاءم في صيغتها مع طبيعة أهدافها التّربوية ومقاصدها الفكرية.

أمّا السّؤال السّادس: تتغيّر القافية بعد كلّ مجموعة من الأسطر.هل لذلك دلالة على المعاني المعروضة؟ وضّح.

فحاول أن يستثمر في الموسيقى الخارجية للنّص وعلاقتها بالمعنى، على اعتبار أنّ القافية هنا مؤشّرٌ نصّي يعمل المتعلّم على رصده وتفسيره من أجل الوصول إلى استنتاجات معيّنة، ودراسة مدى ملائمة الوزن والقافية لموضوع النّص وهذا (في رأينا) يتجاوز حدّ القراءة الاستكشافية التّي " ليس

لها من هدف سوى الدّخول في النّص"[31] والوقوف على المعنى العامّ، والأجدر بمثل هذا السّؤال أن يكون في المرحلة التّالية(مناقشة معطيات النّص)، وهذه الملاحظة ليست حصرا في الأنموذج أعلاه فقط، بل تكرّرت كثيرا في كتاب السّنة الثّالثة إذ سُجل تداخل كبير بين أسئلة مرحلتي اكتشاف المعطيات ومناقشة المعطيات، ممّا يضع صعوبات كبيرة أمام المتعلّم الذي يجد نفسه في ذهاب وأياب بين القراءة الاستكشافية والقراءة النّاقدة التّي تتمثّل في التّحليل والتّجاوب المرحلي للقارئ مع النّص. وبناء على ما سبق ذكره فإنّ أسئلة هذه المرحلة يجب أن تقتصر على المحتوى اللّغوي المقدّم للمتعلّم في النّص المقرّر ولا تتعدّاه إلى محاولات التّأويل والتّفسير، وتكون متدرّجة بحيث تعالج ما ورد فيه كاملا، وأن تدور فقط حول الأشخاص والأشياء والأحداث المشار إليها في هذا النّص، والتفاصيل التّي ورد ذكرها فيه، بحيث تتمّ صياغتها من الكلمات والتّراكيب الواردة في النّصّ قدر الإمكان، مع وضوحها وسّهولة الإجابة عنها.

ث-**الأسئلة ومرحلة (أناقش معطيات النّص):**

تُعَدّ هذه المرحلة (حسب المنهاج) أهمّ مراحل الدّراسة الأدبية، وهي خطوة مكمّلة للقراءة التّمهيدية التّي حصّلها التّلميذ في اكتشاف المعطيات، حيث يتمّ فيها "التّعمّق في النّص من أجل تأكيد أو دحض الفرضيات حول بعض معاني النّص التّي توصّل إليها المتعلّمون في المرحلة السّابقة. والهدف منها تحديد معاني النّص بأكبر قدر ممكن من الدّقة والموضوعية"[32]، اعتمادا على القراءة المفسّرة المؤوّلة للنّص، حيث"يوضع المتعلّم في وضعية تسخير مكتسباته ليسلّط ملكته النّقدية على المعطيات الواردة في النّص، سواءً تعلّق الأمر بالمعاني والأفكار أم بأساليب التّعبير المختلفة أم بجماليات اللّغة، على

أن يكون النّقد إبداعا يعتمد تعيين الظّاهرة ثمّ تقييم مختلف أبعادها الفكرية والفنّية في ضوء الرّصيد القبلي للمتعلّم، والمهمّ ألاّ يكون النّقد وصفيّا، نمطيّا، يغلب عليه طابع النّمذجة[33]، ومن شأن هذا النّقاش"أن يدفع التّلاميذ إلى المزيد من التّمعّن في النّص بجميع مستوياته: الصّوتية والمعجمية والتّركيبية"[34]، ما يسمح لهم بأن يتأوَّلُوا ويتوغّلوا باقتراحاتهم في طرح أكبر قدر ممكن من البدائل والمعاني المختزنة في أنساق النّص، ومجازاته بما يفيد انفتاح النّص على ما لا يُحصى من الدّلالات والمعاني[35]. لقد حوّلت هذه الخطوة التّلميذ من باحث عن المعنى إلى ناقد إبداعي متسلّح بكفاءته اللّغوية والأدبية والعلمية التّي تمكّنه من" الحفر في طبقات النّص"[36]. وهنا نفتح قوسا لنطرح سؤالا مهمّا : مَن التّلميذ المستهدف بما يطلبه المنهاج في هذه الخطوة؟ وهل تستطيع (فعلا) نوعية التّلاميذ الموجودة في مدارسنا إنجاز هذه المطالب؟، وهنا يقع المنهاج في تعارض صارخ حين يعتبر التّلميذ قارئا عارفا يتوسّم فيه تشكيل النّص من خلال فعل القراءة انطلاقا من نظرة نظريات التّلقي التّي تقول "إنّ النّص هو القارئ نفسه"[37]، في حين يعترف (المنهاج) "باختلاف النّقاد في وصف هذا القارئ (نظرا للدّور الحيوي الذي يقوم به) مابين القارئ الضّمني والقارئ المقصود والقارئ العارف والقارئ المتميّز"[38]. لكنّهم اتّفقوا على أنّ لكلّ مؤلّف قرينا من القرّاء يكون بمثابة مؤلّف مشارك يؤثّر في خطاب الكاتب الذي يحضره ويستنطقه ويحاججه ويناقشه، وأنّ عدم وضوح هذا القارئ المبَيَّت في نيّة المؤلّف في النّص لا يعني عدم وجوده. فهل يمكن أن يكون التّلميذ القارئ المُبَيّت؟. ويمكننا أن نسارع بالقول أنّ المنهاج هنا يروم المحال من الطّلب (ليس تقليلا من شأن تلاميذنا)، ولكن بسبب انتفاء طريقة تعليميّة واضحة عند المنهاج، وكذلك واقع حال التّلميذ الذي يفتقر لهذه الآليات النّقدية.(من دون الخوض في هذه النّقطة لأنّها ليست أولوية اهتمام

مقالنا)، وما يهمّنا هنا هي الأسئلة المؤطِّرة لهذه الخطوة ومدى إنجازها للأهداف المنوطة بها؟ على اعتبار أنّ "الأسئلة هي عماد العمل التّربوي، وهي التّي تمكّن المتعلّم من الاكتشاف والاستيعاب وترسيخ أحكام الدّرس في ذهنه"[39]. فهل مهارات صياغة السّؤال في هذه المرحلة كانت فعّالة بما يمكّن التّلاميذ من مناقشة معطيات النّص تبعاً لمستوى امتلاكهم للمعارف اللّغوية والمعلومات العلمية والمدارك العقلية؟

نستوضح الجواب من خلال مواصلة عرض نماذج الأسئلة من الكتب الثّلاثة حسب النّصوص السّابقة الذّكر، وقد ارتأينا أن نعرض أنموذجي (المشوّق، والجديد) متتاليين ونقدّم لهما نقدا مشتركا لأنّنا لاحظنا أنّ أسئلة الكتابين تسير على وتيرة واحدة ولها الخصائص نفسها عكس كتاب السّنة الثالثة الذي يختلف عنهما قليلا، وهذا اجتنابا للإطالة.

* أسئلة "أناقش معطيات النّص"من المشوّق حول نص زهير، (ويُقدّر متوسّط عدد الأسئلة بالنّسبة لهذه المرحلة في كتاب السّنة الأولى بأحد عشر سؤالا):

1. ماذا تفيد كلمة "يمينا"؟ من هو صاحب اليمين؟ وعلامَ يدلّ قسمه ؟
2. ماالمعنى الذي يفيده–صرفا–الفعل"تفانوا"؟ وأثر هذا المعنى على المتحاربين؟
3. ما المراد بقول الشاعر"دقّوا بينهم عطر منشم"؟ وما الدّلالة الاجتماعية التّي يحملها؟
4. بمَ أدرك الرّجلان الصلح بين القبيلتين المتنازعتين؟
5. ماذا يفيد جواب الشّرط "نسلم"؟
6. ماذا نتج عن إفشاء السّلم بين القبيلتين المتنازعتين؟
7. علامَ يدلّ اللّفظ "هُديتما"؟ وما دلالته المعنوية؟

8. من يقصد الشاعر بتعبير"من يستبح كنزا من المجد يُعَظَّم"؟
9. ماذا تفيد "هل" في قول الشّاعر"هل أقسمتم"؟
10. ما إعراب" كلّ" في قول الشاعر"هل أقسمتم كلَّ مقسم"؟ما المعنى الذي تفيده في البيت؟
11. ما المراد بتشبيه الحرب بالرّحى؟كيف صور الشّاعر نتائج الحرب؟
12. اذكر التعبير المجازي في البيت الثّالث، وبيّن غرضه الأدبي.
13. ما أثر عقيد الشاعر الدينية في ميله إلى السّلم؟ما خصائص هذه العقيدة؟
14. ما مشاعر زهير إزاء حديثه عن المصلحين والحرب؟

* أسئلة "أناقش معطيات النّص "من" الجديد" حول نص الجاحظ، (علما أنّ متوسّط عدد الأسئلة بالنّسبة لهذه المرحلة في كتاب السنة الثّانية يقدّر بستّة أسئلة):

1. ما صحّة تقسيم الجاحظ العالم إلى ثلاثة أقسام في نظر العلم الحديث؟
2. ما الدّوافع التّي دفعت الكاتب إلى تناول هذا الموضوع بهذا الطّرح؟
3. ما موقف الكاتب من الاختلاف الحاصل حول العالم الخارجي ومسمّياته؟
4. ما الفرق بين الأرض الجامدة والميتة في نظر الكاتب؟
5. حدّد أركان الحياة في الكون.

تمّ التّوضيح في سياق سابق أنّ وضع السّؤال بالنّسبة للنّص الأدبي رهين أمرين: أولهما الكفاءة التّحليلية الكفيلة بالوصول إلى المدخل البلاغي للنّص، وثانيهما الكفاءة التّفسيرية المستندة إلى ذخيرة معرفية نسميها ذخيرة القارئ أو القراءة (كما حدّد المنهاج)، وتبدأ العملية إجرائيا بتحديد المدخل البلاغي للنّص، لأنّ العنصر أو العناصر المهيمنة هي التّي تهيكل النّص، وهذا لا يعني أن نهمل فاعلية المكونات الأخرى بل المقصود هو وجود عنصر بارز قادر على استيعاب هذه المكونات. وما نسجّله في الأسئلة

السّابقة هو عدم وصول واضعيها إلى ذلك المدخل بتحديد عنصر بارز في هذه النّصوص يكون أداة فعّالة في يد المتعلّم ليكون نقده إبداعا مثلما أراد المنهاج، فحاولت الأسئلة السّابقة (ادّعاءً) الاستثمار في معطيات النّص اللّغوية والفكرية والأسلوبية (مثلما هو واضح في الأسئلة: 1-2-3-5-7-8-9-10) من أنموذج (المشوّق) سعيًا للتّغلّب على طابع النّمذجة الذي أرّقَ المنهاج، وإذا اعتبرنا أنّ السّؤال عن المكونات النّصيّة والخارجِ نصيّة، أو الوصفية والتّفسيرية، هو سؤال في القواعد البلاغية والذّخيرة المعرفية، فيجب أن يُستَمثر ذلك "بما يفيد في انفتاح النّص على ما لا يحصى من الدّلالات والمعاني"[40]، انطلاقا من تشابك وتفاعل مستوياته الدّلالية والنّحوية والصّرفية والإيقاعية، فيما بينها [41]، وليس أن تُقصَد لذاتها بحيث لا تربط إجابات أسئلتها علاقةٌ قوية بمعنى النّص، فقد جعلت أسئلة هذه المرحلة (في المشوّق والجديد) البنية اللّغوية للنّص مجرد وسيط شفاف يُنسَى مع الوصول إلى مُفترضٍ مَخبوءٍ وراءَها، مقصود لذاته، لا يعمل على تعميق الفهم الأولي الذي اكتسبه التّلميذ في المرحلة السّابقة(أكتشفُ معطيات النّص)، ولا يتيح الفرصة للمتعلّمين أن يتأوّلوا ويتوغّلوا.. وعليه نستخلص أنّ الأسئلة المؤطّرة لمرحلة "أناقش معطيات النّص" في(المشوّق والجديد) لم تخرج عن إطار النّقد الوصفي النّمطي المنمذج المألوف في المناهج القديمة، والذي دعا المنهاج الجديد إلى تجاوزه وطيِّ صفحته. وحتّى إن سعت الأسئلة إلى التّمظهر في شكل جديد، فقد غابت عنها الكفاءة العلمية، وظل الشّكل فارغا يملأ المكان بدون وظيفة. ولاحظنا -أيضا- أنّ أسئلة المناقشة تحوّلت في كثير من الأحيان إلى أسئلة اكتشاف المعطيات، يُكتَفَى فيها بالسّؤال عن معلومات معيّنة في النّص (المعنى العامّ) دونما يُطلب من المتعلّم استنتاج معلومات ليست موجودة فيه (طبعا في حدود معرفة التّلميذ)، كأن يُطلب منه تحديد

خصائص الشّخصيات التّي ورد ذكرها في النّص القصصي مثلا، أو أساليب حدوث شيء ما، والنّتائج المتوقّعة لشيء حدث، (وهذا ما نلاحظه في الأسئلة:4-6-14من المشوّق، و3-4-5من الجديد). لأنّهـا باختصار أسئلة لا تعالج الأفكار التّي يمكن تخمينها واستنتاجها أو استقراؤها من النّص، وهذا من شأنه أن يؤدّي إلى الخلط والتّشويش في مستوى التّحليل وتوظيف المعرفة.

*وإذا عدنا إلى كتاب السّنة الثّالثة فإنّ متوسط عدد أسئلة هذه المرحل فيه يُقَدّر بخمسة أسئلة، نستعرض ما أَطَّرَ منها نصَّ نازك الملائكة "أغنيات للألم":

1. ما رأيك في موقف الشاعرة من الألم؟
2. هل ترى-أنت- ما تراه هي، على كونه مرتبطا بماضينا السّحيق وأنّه لا نستطيع التّخلّي عنه؟ إلامَ تردّه علّل.
3. علّل سبب تكرار مفردة "الألم"، مبيّنا علاقته بالحالة النّفسية وبالموقف.
4. حلّل الاستفهامات الواردة في النّص، مبيّنا مدى مساهمتها في تكريس الموقف الشّعري لصاحب النّص وحالته النّفسية، باعتبارها تمثّل الضّمير الجمعي.
5. وازن بين بناء الفقرة الأولى في المقطع الأول ونظيرها في المقطع الثّاني من حيث:الصّورة الشعرية، الموسيقى الشعرية، الموقف الشّعري.
6. أين ترى الفروق وأين ترى الاتّفاق؟ماذا تستنتج؟

إنّ الفكرة الكامنة وراء هذه الخطوة هي التّكامل والاشتغال النّقدي بين النّص والكفاءة اللّغوية والمعرفة المُحايثة. وقد حاول كتاب السّنة الثّالثة اكتشاف بعض مداخل النّصّ اللّغوية والفكرية ثمّ وجّه الأسئلة إلى مكونات ملموسة يدركها التّلميذ ويهتمّ بها(مثل ظاهرة التّكرار في السّؤال(3)، وظاهرة

الاستفهام وعلاقتها بالموقف الشّعري في السّؤال(4)، والموسيقى الدّاخلية والخارجية وانعكاسها على النّص في السّؤال(5)..، وبعد تعيين الظّاهرة تدفع الأسئلة التّلميذ إلى محاولة تقييم مختلف أبعادها الفكرية الفنّية في ضوء رصيده القبلي. وهذا شيء ننوّه به، ولكن لا يمكن تعميمه على جميع نصوص الكتاب، حيث لوحظ في كثير منها غياب هذه الرّؤية واكتفت أسئلة هذه المرحلة باجترار ما جاء في الخطوة السّابقة، واقتصرت على تناول الأفكار السّطحية في النّص ولم تذهب إلى أعمق منها، على اعتبار أنّ هذه المرحلة تتطلّب من التّلميذ تفكيراً أعمق وقدرة على التّخيّل، من أجل تحقيق الفهم التّام للنّص، وتمكينه من الاستمتاع به. وهذا ما يعني ضياع الهدف التّربوي لهذه الخطوة، ممّا خلق عجزا واضحا في وضع الأسئلة المناسبة لمناقشة معطيات النّص في كثير من نصوص هذا الكتاب.

عموما يمكن أن نستنتج أنّ أسئلة كتب اللّغة العربية الثّلاثة قد تخلّفت من مسايرة المنهاج في دعوته إلى جعل "دراسة النّص الأدبي بما يدعو إلى المبادرة والتّفعيل وإعطائه شكلا ينبض بالحياة من أجل تحويل المعرفة الأدبية إلى عمل، والدّرس الأدبي إلى إبداع.

خاتمة:

خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج نوجزها فيما يلي:

– إنّ دراسة النّصّ من خلال الخطوات التّي رسمها المنهاج، تكون عن طريق التّحليل الذي يأبى الدّخول إلى النّص بأحكام مسبقة، ولا يخضع للنّمطية المألوفة، بقدر ما يتمّ عبر مناقشات موجّهة تُطرح فيها أسئلة هادفة، تلتزم حدود النّص حينا، وتتخطاه أحيانا لتطلّ على موضوعات تتّصل بواقع المتعلمين وتثير اهتمامهم.

– واقع الحال في كتب اللّغة العربية للمرحلة الثّانوية يبيّن أنّ المقاربة النّصيّة لم تشكّل اختيارا حقيقيّا في تدريس النّصوص، لأنّ الأسئلة المُؤَطِّرة لهذه بعيدة عن أدبيات هذه المقاربة ، ويلفّها في كثير من الأحوال الغموض والقصور.

– لقد تَمَثَّلَ كتاب السّنة الثّالثة مطالب المنهاج في إنجاز أهداف مراحل المقاربة النصيّة أكثر من غيره، من خلال كفاءة الأسئلة المؤطِّرة لها.

– تؤكّد الدّراسة على ضرورة فهم مصطلحات لسانيات النّصّ المعتمدة في أسئلة الكتب الثّلاثة بشكل أعمق من أجل أن يمتلك التّلميذ الأدوات الإجرائية اللّازمة التي تمكّنه من التّعاطي مع النّصوص الأدبية.

الهوامش:

[1] ابن منظور، لسان العرب، مج 11، دار صادر، بيروت ط2، 1992،(مادة: سال)، ص319.

[2] الرازي، مختار الصّحاح، تح أحمد إبراهيم زهوة، دار الكتاب العربي، بيروت2005، باب السين

[3] الفيروز آبادي، القاموس المحيط، دار الجيل بيروت– د ت، ج3، مادة: سال، ص403.

[4] بسمة بلحاج رحومة الشكيلي، السؤال البلاغي الإنشاء والتأويل، دار محمد علي للنشر، صفاقس، تونس، ط2007،1، ص8.

[5] بسمة بلحاج رحومة الشكيلي، مرجع سابق، ص8.

[6] يقول السّكاكي (ت626هـ) عن السّؤال المقدّر: "فيتنزّلُ ذلك منزلة الواقع.. وتنزيل السّؤال بالفحوى منزلة الواقع لا يُصَارُ إليه إلاّ لجهات لطيفة" – السّكاكي، مفتاح العلوم، شرح نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1983،1، ص 252

[7] دروزة، أفنان نظير، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص47

[8] دروزة، المرجع السابق، ص48

[9] المنجد في اللغة والأعلام، دار الشروق، بيروت، الطبعة الثلاثون، مادة (قرب)

[10] الطاهر مرابعي، الحوار المتمدن، العدد: 2074 – 20/10/2007– 12:29 المحور: التربية والتعليم والبحث العلمي http://www.ahewar.org/debat

[11] ينظر:المقاربة النّصية لنشاطات اللغة العربية، موقع عيون البصائر، www.elbassair.com .2013/07/07

[12] المشوّق، مرجع سابق، ص5.

[13] الطاهر لوصيف، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري، رسالة دكتوراه دولة (مرقونة)، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر2008/2007.ص273

[14] ينظر: المشوّق، الصفحات: 37–59–67–99.

[15]ينظر: الجديد، الصّفحات:11–32–102–120–132–150–170–208.

[16] المشوّق، مرجع سابق، ص61

[17] الجديد، مرجع سابق، ص60

[18] اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي(آداب / فلسفة ولغات أجنبية)، مرجع سابق ص142.

[19] المناهج والوثائق المرافقة، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها، وزارة التربية الوطنية2006، ص26

[20] المشوّق، مرجع سابق، ص ص6.5.

[21] ينظر: المنهاج، ص13

[22] الجديد، مرجع سابق، ص4

[23] "إنّ ما يلاحظ على الأهداف التعليمية التّي حدّدها المنهاج(لهذه المرحلة) أنّها تتوزّع بين ما يستوجب التفسير المعنوي وبين ما يستوجب التفسير النقدي، لكن دون أن توفّر الطريقة التعليمية -الآليات والكيفيات القرائية- المؤدية لذلك.ممّا يجعل تحقيق كثير من الأهداف المذكورة معلّقا". – ينظر: الطاهر لوصيف، المرجع نفسه، ص280

[24] المشوّق، مرجع سابق، ص ص16.17

[25] الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الثّالثة، مرجع سابق، ص5

[26] نفسه، ص5

[27] نفسه، ص5

[28] الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة، مرجع سابق، ص7

[29] اللغة العربية وآدابها، مرجع سابق، ص143

[30] المنهاج، مرجع سابق، ص6

[31] المنهاج، مرجع سابق، ص6

[32] المنهاج، مرجع سابق، ص6

[33] المشوّق، مرجع سابق، ص6

[34] المنهاج، مرجع سابق، ص7

[35] المشوّق، مرجع سابق، ص6

[36] دليل الأستاذ، اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي(جميع الشعب)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص5

[37] دليل الأستاذ، نفسه، ص6

[38] نفسه، ص6

[39] دليل الأستاذ، اللغة العربية وآدابها، السنة الأولى ثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص37

[40] المشوّق، مرجع سابق، ص6

[41] دليل الأستاذ، مرجع سابق، ص5