



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الإخوة منتوري - قسنطينة 1

كلية الآداب و اللغات



جامعة البوهمردية
UNIVERSITY OF BOUMERDES
BOUMERDES, ALGERIA

الزقم التسلسلي: 2023/ DS /35
رقم التسجيل : 2023/ AR /02

قسم الآداب و اللغة العربية

تدريس النص الأدبي في المرحلة الثانوية في ضوء المقاربة التفاعلية
-السنة الثالثة آداب بمدينة عين البيضاء نموذجاً-
- دراسة وصفية تحليلية -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في اللغويات

إشراف الأستاذ الدكتور:
محمد الأخضر الصبيحي

تقديم الطالب:
موسى فارس

أعضاء لجنة المناقشة:

الرتبة	الاسم و اللقب	الجامعة	الصفة
أ- د	زهيرة قروي	جامعة الإخوة منتوري - قسنطينة 1-	رئيسا
أ- د	محمد الأخضر الصبيحي	جامعة الإخوة منتوري - قسنطينة 1-	مشرفا ومقررا
د	مهدي مشة	جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة 1-	عضوا مناقشا
أ- د	صالح خديش	جامعة عباس لغرور ، خنشلة ،	عضوا مناقشا
أ- د	وردة مسيلي	جامعة عبد الحفيظ بوالصوف ، ميلة	عضوا مناقشا
د	زكريا مخلوفي	جامعة الشاذلي بن جديد ، الطارف	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2023/2022

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الإهداء والشكر

إلى الوالدين الكريمين ، رحمهما الله ،

إلى أسرتي الحبيبة التي تحمّلت وصبرت وحفّزت ...

إلى مشرفي "الأستاذ الدكتور محمد الأخضر الصّبيحي "

إلى كلّ من ساعدني في إنجاز هذا العمل من البذرة

إلى الثّمرة..

أهدي هذا العمل ..

المقدمة

المقدمة

التعريف بالأطروحة وتحديد مجالها:

ينتمي موضوع هذه الأطروحة إلى مجال تدريس اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي الجزائري الذي ما فتئ يستفيد من نتائج التحوّلات الحاصلة في الحقول المعرفية الإنسانية والعلمية والتكنولوجية في العالم ؛ ويعدّ التدريس ميدانا خصبا لاختبارها وتوظيفها عبر أداة القراءة التي أدّت الثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة إلى زيادة الوعي بأهميتها ووظائفها ، وبما ينبغي أن يعزّز دورها في مساعدة الإنسان المعاصر على ملاحقة العلوم والمعارف الجديدة المتدفقة والتواصل معها بوعي وفعالية ومهارة ؛ لأنّ القراءة أداة لا يستغني عنها الإنسان في مراحل عمره كلّها مهما تكن وسائل الاتصال متطورة ومتاحة أمامه وطوع يديه ؛ إذ لا يمكن أن يتعامل معها بنجاح في غياب أبسط أوليات القراءة ؛ التي يؤدي فقدانها بالفرد إلى البقاء على هامش العصر المغرق في فنون الكلمة المكتوبة ، فيقتصر تواصله مع الآخرين على الوجه الشفويّ للغة غالبا .

يدفعنا هذا الدور الكبير الذي تؤدّيه القراءة في المجتمعات المعاصرة إلى ضرورة فهم طبيعتها والبحث عن آليات تطويرها وتوظيفها في مستويات التواصل التعليمية والاجتماعية والعلمية بوعي وفعالية . ويعدّ مجال التدريس الأهمّ والأنسب والأولى بالاستجابة لتلك الضرورة ؛ فالقراءة فعالية تهمّ المتعلّم قبل كلّ شيء ؛ إذ ينبغي التساؤل عن الإستراتيجيات والأساليب التعليمية التي يوظفها وهو يمارس فعل القراءة هدفا في حدّ ذاته ، أو وسيلة ضرورية للتعامل مع باقي الموادّ الدراسية ، وكذلك التساؤل عن التخطيط والتدبير الذي يتوجّب اللجوء إليه للتعامل مع درس القراءة (النصوص)، لتصميم وضعيات تعليمية متمحورة حول الكفايات الأساسية التي تتميّز بها القراءة لدى المتعلّم .

واستجابة للتساؤلين السابقين برز توجه واضح نحو إعادة النظر في مفهوم القراءة وأهداف تدريسها وأساليبه وإستراتيجيات تعلّمها من خلال تبني مقاربات بيداغوجية تقوم على البعد الوظيفي للتعلّيمات التي تمثّل القراءة أهمّ أدواتها المتاحة وأهدافها المنشودة أمام المتعلّم ، ليوصل بها تحصيله الدراسي في الموادّ المختلفة

وسيلة ، وفي مادة اللغة العربية وآدابها وسيلة وغاية معا ؛ إذ يمارس عملية القراءة في درس النصوص الأدبية بصورة مكثفة ومقصودة ؛ فكان أكثر الأنشطة تناولاً وتدريساً في المراحل الدراسية كلها ؛ وحاملاً أساسياً لتحقيق الكفاءات المستهدفة من تعليم اللغات تلقياً وإنتاجاً ، وتبرز في مقدمتها الكفاءة التواصلية التي تعدّ مهارتها القراءة والكتابة رافدين أساسيين لتكوينها وتحقيقها .

وبناء على ما تقدّم ، فإنّ البحث في مجال تدريس النصّ الأدبيّ يمثل مناسبة هامة تثار فيها إشكاليات جوهرية تجعل الوقوف على منهاج اللغة العربية وآدابها أمراً ملحاً يستدعي المراجعة والملاحظة والتأمّل والممارسة والاختبار والتقويم العلمي الموضوعي الشامل والمستمرّ ، مع ضرورة الاستعانة بالمقاربات البيداغوجية والإستراتيجيات التعليمية الأكثر انسجاماً مع تأطير درس النصوص الأدبية من حيث كونه درساً إستراتيجياً ومجالاً خصباً لإثارة النقاش والجدل في تطبيقات علم التدريس ، وتمتدّ تأثيراته إلى باقي أنواع الدروس التي يتعامل معها المتعلّم في حياته الدراسية قبل الجامعية وأثناءها وبعدها ؛ بتجاوز مفهوم طريقة تدريس النصّ الأدبيّ وشرحه إلى مفهوم الإستراتيجية المعتمدة في فهمه وبناء معناه ، والدفع بالمتعلّم نحو اعتمادها ؛ فهو سينخرط في فعل القراءة متى رغب فيه وفهم معنى ما يقرأ ، ووضح أمامه هدفه وجدواه ؛ انسجاماً مع المستجدات التربوية العالمية التي طوّرت مفهوم القراءة ووسّعته ، وانتقلت به من مجرد الإدراك الحسيّ للرموز المكتوبة ، إلى ترجمتها إلى مدلولاتها من الأفكار لتحقيق التفاعل مع المقروء وتذوّقه ، ونقده ، من أجل استثمار ما يستخلصه منه وتوظيفه في مواجهة المشكلات الحياتية المختلفة .

ومما لاشكّ فيه أنّ الممارسة التربوية في الوسط التعليمي قد تأثرت في السنوات الأخيرة بالنظريات والبحوث والإستراتيجيات التدريسية المتمركزة حول المتعلّم والميكانيزمات التي يستعملها العقل في معالجة المعلومات والعمليات الذهنية التي تتحكّم في الفهم والذاكرة والتفكير وحلّ المشكلات وغير ذلك من الأنشطة المعرفية . وبفضل هذا التأثير أصبحت الإستراتيجيات التعليمية تستغلّ المعرفة المسبقة للمتعلم في تلقّي التعلّقات في مختلف الموادّ الدراسية ، وخاصة ما تعلّق بتلقّي النصّ الأدبيّ ؛ حيث تنبني المعالجة الحديثة للنصوص على أساس هذه المعرفة المسبقة .

ويرجع التركيز على دور العمليات الذهنية إلى التطورات التي حصلت في مجال علم النفس المعرفي الذي دشن نوعاً من الانفتاح سواء على مستوى الموضوع أو المنهج ، فتجاوز الاتجاه السلوكي التجريبي ، وأوجد لنفسه اهتمامات سيكولوجية أخرى كانت مستبعدة عند السلوكيين الذين نظروا إليها على أنها موضوعات ميتافيزيقية غامضة غير قابلة للملاحظة والإحاطة والفهم.

ولا يدخل في اهتمام هذه الأطروحة إعادة طرح الإشكاليات المذكورة في السياق المعتاد الذي تستدعي فيه طرائق ومنهجيات تحاول أن تتلافى نقائص سابقتها ، وتقدم جاهزة رهن إشارة مدرس النص الأدبي في المراحل التعليمية كلها ، بل إن هدف البحث يتجلى في محاولة وصف المقاربات الجديدة المستخدمة وتقويمها، وإعادة النظر في مدى نجاعتها ، بعد تبنيها ، في سياق الإصلاح التربوي والاستجابة لتوصيات الدراسات الأكاديمية البيداغوجية التي انتهت إلى ضرورة إعادة النظر في عملية تدريس النصوص الأدبية بتقليص المسافة بين النص والمتعلم القارئ وإعطاء أهمية لنشاط الأدب والنصوص ولطبيعته وأهدافه وكفاءاته ومحتوياته وطريقة تدريسه والتعامل معه بما استجد من الدراسات النقدية والبيداغوجية المعاصرة التي نقلت اهتمامها من المعلم إلى المتعلم وعززت دوره في عملية تلقي النص الأدبي وبناء معناه بما يمتلكه من معارف مسبقة وكفاءات لغوية ونصية ، وميول تساعد في التعرف على مقاصد الكتابة ؛ وفي ضوء طرح يتأسس على مبدأ تفاعل المتعلم القارئ مع موضوع القراءة ، وتفاعل المدرس مع متعلميه ، وتفاعل المتعلمين فيما بينهم ، وفي سياق تعليمي محدد . ويستفيد هذا الطرح من حقول معرفية عديدة ومرجعيات نظرية جديدة في مجالات علم النفس المعرفي والمقاربات التواصلية ولسانيات النص ونظريات القراءة ، وتدريس اللغات ؛ وهذا الانفتاح من شأنه أن يجعل الأدب معرفة تدرس كغيرها من المعارف يتفاعل معها المتعلم وفق نسق منهجي ينتهي به إلى أن يصبح مكوناً للتفكير والتأمل .

في ضوء الاهتمامات والخلفيات المعرفية البيداغوجية السابقة ، تشكلت هوية الدراسة وإطارها النظري العام ، وتحدد سياقها ومجالها وتوجهها ؛ فهي تقوم على

مبدأ مقارنة التفاعل المنتج والتأثير المتبادل بين النصّ القرائيّ المدرسيّ ، والمتعلّم القارئ والسياق التعليميّ المدرسيّ .

وقد وضعتُ لهذه الأطروحة عنوانا يحاول أن يجمع مكوناتها ويمثلها نظريًا ومنهجيًا ، وهو :

" تدريس النصّ الأدبيّ في المرحلة الثانويّة في ضوء المقاربة التفاعليّة - السّنة الثالثة

آداب بمدينة عين البيضاء نموذجاً - دراسة وصفية تحليلية "

وهي، كما يبدو جلياً ، تتخذ المقاربة التفاعلية إطاراً نظرياً تُنجزُ في ضوءه عملية القراءة المدرسية للنصوص الأدبية بكافة متغيّراتها ، وهي عملية مركّبة تستدعي التحليل والتركيب والفهم من خلال استجلاء أوجه التأثير والتأثر التي يقدّمها كلّ متغيّر من متغيّراتها في عملية تدريس النصّ الأدبيّ في المرحلة الثانويّة ، وهذا من شأنه أن يجعل الدّراسة مفتوحة على حقول معرفيّة متنوّعة متفاعلة تتجاذب عملية تدريس النصّ الأدبيّ وتغذيها ، وهي : حقل القراءة والتلقّي والنصّ ، وحقل تدريس اللّغات ، وحقل علم النفس المعرفيّ ، وحقل علم الاجتماع ؛ إذ ينبغي الاهتمام بسيرورة التّعلّم وسياقها وبفاعليّة البنية الذهنيّة التي تتشكّل من قدرات المتعلّم ومن معارفه ومكتسباته وخبراته السابقة ، في تفاعلها مع موضوع التّعلّم الذي يمثّل النصّ موضوعه الرئيسيّ بما يحمله من خصائص فكريّة وبنائيّة وفنّيّة وخطابيّة وتداوليّة يفترض أن تبدأ بتنشيط قدرات القارئ وتستثيرها وتفعّلها أثناء عملية تلقّي النصّ الأدبيّ في سياق مدرسيّ مختار .

لذلك قاربت الأطروحة هذا التفاعل المتبادل وحلّله إلى مكوناته الأساسيّة بالتركيز على مستوى المتلقّي المتعلّم المعنيّ بالخطاب التعليميّ والتّواصل الأدبيّ ، بالاقتراب من السيرورات الذهنيّة والمعرفيّة والوجدانيّة التي يسلكها بوعي في تفاعله مع النصّ المقروء الذي يعطي الإشارة وينشّط تلك السيرورات ويحرّكها في ضوء تصوّر ينظر إلى التفاعل شبكة من العلاقات الأفقيّة والعموديّة المتبادلة بين مكونات العملية التعليميّة-التعلّميّة ، بهدف إبراز أهميّة كلّ من ذاتية القارئ المتعلّم وهو يتعامل مع النصّ المقروء في سياق مدرسيّ محدّد .

وتطلب أمر التحليل الاقتراب من المتغيرات الثلاثة أفقيًا وعموديًا، نظريًا وإجراءيًا بالوقوف على:

- دور القارئ المتعلم الذي تشترك في أدائه القدرات العقلية وأنماط التفكير والميول ومجمل المهارات والإستراتيجيات والمعارف التي يتوفر عليها والتي تتفاعل فيما بينها وتساهم في إثارة الإشكاليات ووضع الفرضيات القرآنية والمعايير التي يتم على أساسها النقد والتدقيق .

- دور النص الذي تشترك في بنائه خصائص فكرية وبنائية وبلاغية وخطابية وتداولية وتعليمية تتفاعل فيما بينها وتجعله يستقطب خصائص القارئ.

- دور السياق المدرسي بمكوناته الاجتماعية والثقافية والمادية والبشرية في تفاعلها فيما بينها لخدمة القارئ المتعلم وإنجاح عملية التواصل الأدبي والتربوي البيداغوجي ؛ فالسياق هو الطرف الثالث لعملية التفاعل المنتج للقراءة ، فإذا كان تأثيره على الممارسة القرآنية تأثيراً مؤكداً وفق معظم التحاليل والدراسات ، فإن تأثيره في عملية تناول النص الأدبي المدرسي مسألة مقصودة ومؤكدة ومنظمة .

أسباب اختيار الموضوع والإحساس بالمشكلة:

كانت علاقتي بموضوع تدريس النص الأدبي في المرحلة الثانوية في ضوء المقاربة التفاعلية- السنة الثالثة آداب بمدينة عين البيضاء نموذجاً-دراسة وصفية تحليلية " وليدة عاملين أولهما تطبيقي يمثلته التدريس والتعامل الميداني الصفي مع منهاج اللغة العربية في التعليم الثانوي بمستوياته وشعبه جميعها ، ما يقارب خمس عشرة سنة (15 سنة) واكبت مراحل الإصلاح التربوي في العالم العربي والجزائر ؛ فقد برزت إلى الوجود بعض الإصلاحات مصحوبة بمبرراته ودواعيه وأهدافه التي تجلت في محاولة تجاوز سلبات الممارسات البيداغوجية السابقة التي كان التعامل معها في الواقع مشوباً بالرفض الداخلي مع الإكراه الخارجي التنفيذي ، وما قدمته الإصلاحات تجسّد في بديل بيداغوجي حمل عنواناً سجل حضوره تربوياً وإعلامياً واجتماعياً ، وهو : مقارنة التدريس بالكفاءات ، مقارنة تقوم على مركزية المتعلم ودلالة التعلّات ووظيفيتها ، وفاعلية التقويم ؛ ولقي هذا البديل رفضاً ، في بداية الأمر ؛ لأنّه أربك الممارسات المتعود عليها وفرض على فئة كبيرة من الأساتذة والمفتشين ضربة التحديث والمواكبة ؛ لأنّ وجوده كان شبه

مفاجئ تجاوز مراحل الإعداد والتكوين والتجريب والاستقاء، واستقرّ في صور وصفات جاهزة وتعليمات واجبة التنفيذ ضمّتها الكتب المدرسية والمناهج والوثائق المرافقة. أمّا العامل الثاني فكان نظريًا وإجراءيًا حاولت أن أتّخذ مجالا لتسجيل الملاحظات والنقد والبحث والتطبيق والتقويم والتوجيه ؛ وذلك في فترة ما بعد التدرّج . حيث كان موضوع مذكرة الماجستير " القراءة المنهجية وأثرها في تحقيق الكفاءة النصّية لدى طلبة الأقسام النهائية في المرحلة الثانوية " وكان من بين النتائج المتوصل إليها أنّ القراءة المنهجية مقارنة تعليمية تؤدي دورا هامًا في تحليل النصوص وحلّ كثير من الإشكاليات التي تعترض تدريس الأدب ؛ لأنها مقارنة تراعي خصائص النصّ وتكشف عن مقاصده وأبعاده ، و تعيد الاعتبار إلى المتعلّم بدفعه إلى استكشافه ووضع الفرضيات القرآنية والبرهنة عليها ثمّ نقدها وتقويمها ؛ لكنّها لم توظّف على النحو المطلوب في تدريس النصوص الأدبية ؛ وبقي وجودها شكليًا في المنهاج ؛ وهذا ما يؤكّد حاجتها إلى التجريب والمراجعة والتقويم ؛ بالوقوف على ملامحها الموجودة في الكتاب المدرسيّ بهدف إبراز أهميّتها والعمل على تفعيلها في سياق أوسع وأدقّ وأشمل ؛ وتأتي هذه الدراسة مناسبة لمواصلة الاهتمام والنسائل المستمرّ عن مدى تحقّق الأهداف المرسومة في المنهاج الدراسي .

وعلى الرّغم من الأهميّة التي أعطيت لنشاط النصّ الأدبيّ في المناهج والتّوجيهات الرّسميّة في التّعليم الثانويّ ، تبقى الممارسة التّعليميّة تعاني قصورا بيّنا جعلها تتخبّط في مسالك التّجريب في كثير من الأحيان ؛ بدليل الصّعوبات التي يواجهها المدرّس والمتعلّم على حدّ السّواء . و أمام هذا القصور تعدّدت الآراء وتباينت وجهات النّظر في تحديد الأسباب المسؤولّة عنه ، والتي يمكن إجمالها في الأسباب التالية :

1. الاختلاف بين الدّارسين والمدرّسين حول مفهوم قراءة النّصوص ودور القارئ في فهمها واستيعابها ، فمنهم من يرى المعنى كامنا في ركن من أركان النصّ ، وما على القارئ إلّا اكتشافه ، في حين يرى آخرون القراءة بناءً للمعنى من طرف قارئ يستجيب بصورة أفضل لإغراءات البنية النصّية ؛ وهذا الاختلاف يؤدي إلى رسم تصوّرات وممارسات متباينة لدى المتعلّمين بين الخضوع المطلق للنصّ أو التحرّر منه بشكل ينافي أهداف العمليّة التّعليميّة -تعلّميّة . وفي كلتا الحالتين إغفال للتأثير

- الإيجابيِّ الواجب حدوثه وهو التفاعل المطلوب بين المادة المقروءة وقارئها، حتَّى تنتفي صعوبة التعاطي القرائي ويتطوّر الحسّ القرائي لدى كل متعلّم
2. انشغال أغلب المدرّسين بمعالجة مشكلات النّصّ المقروء أو مشكلات سياق قراءته دون إيلاء أهمّية لطبيعة التّلقي لدى القارئ المتعلّم ، ودون التّساؤل عن الإستراتيجية التي يستعملها أو ينبغي أن يستعملها في فهم هذه النّصوص ، فتقف ردود أفعال هؤلاء المدرّسين عند حدود اتّهام المتعلّم بالقصور في الفهم وضعف المستوى؛ وهذا من شأنه أن يكرّس سطوة المدرّس ويغيّب المتعلّم ويقصيه من أداء دوره في إبراز قدراته ومعارفه .
3. الاعتماد المطلق على الوثائق المنهجية والأدلة ، مما تسبّب في قتل روح الإبداع لدي فئة لم تعد قادرة على تصوّر حقيقة للنّصّ خارج الوثائق والأدلة دون استخلاص كنوز النّصّ الفكرية والأدبية ، ويمتدّ هذا الخضوع إلى المتعلّمين بتقديس النّصوص وتمجيد الطرائق المغلقة والأمنة .
4. تغليب ما هو نقديّ متخصص على حساب ما هو تربويّ تعليمي ، فينتصب المدرّس ناقدًا أدبيًا يسكب المعارف فيتحوّل النّصّ إلى هدف في ذاته . أو تغليب ما هو تربويّ تعليمي على حساب ما هو أدبيّ فيهمل النّصّ و يهرب إلى مسائل في علم اللّغة أو علوم البلاغة يعالجها ، وفي كلتا الحالين لا يحصل تواصل بين النّصّ على أهمّيته كموضوع للتّعليم والتّعلّم ، والمتعلّم على أهمّيته في العملية التّعليمية .
5. عقم المعالجات التّدرسية لموضوعات النّصوص الأدبية التي يدرسها المتعلّمون وهي معالجات لا تثير فيهم الحماسة على دراستها ، ولا تثير الدوافع الكامنة سواء على مستوى الصّفّ أو على مستوى الكتاب المدرسيّ الذي يضمّ نصوصا وطريقة تتّصف بالجمود ، وتتفصل عن المتعلّم ولا تستجيب لميوله وطموحاته كما حدّدت ذلك المقاربة بالكفاءات .
6. عدم تبين المتعلّم معنى القراءة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية ، مع إحساسه بأنّه يقرأ قياما بأداء واجب مدرسيّ ثقيل لا رغبة؛ لاسيّما أنّه يتلقاه نشاطا تلقينيا يحرص على كمّ المعلومات أكثر من حرصه على القراءة الفاعلة ؛ ممّا يؤدّي إلى حصر الممارسة القرائية التّعليمية واختزالها في مجال التّعرف والاستيضاح الموجه من قبل المدرّس .

7. الاختيار السيء للنصوص ذات الأفكار الغامضة والمفردات المشروحة بضحالة ؛ و هو ما يسهم في تغييب دور المتعلم القارئ وعدم تحقيق المهارات المفترض تحقيقها من تدريس النص الأدبي .

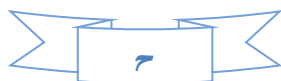
8. إهمال الجانب التطبيقي الإنتاجي في تدريس النصوص ، في حين نجد البحوث التربوية العلمية الحديثة قد أثبتت دور الممارسات اللغوية الشفوية والكتابية في تنمية الملكة اللغوية والتواصلية .

إن واقعا بيداغوجيا مثقلا بهذه النقائص والسلبيات التي أتت على عناصر العملية- التعليمية كلها سيؤدي ، لا محالة ، إلى إعراض المتعلمين عن دراسة مادة اللغة العربية ، وقد ظهر صدى إعراضهم واضحا في أدائهم اللغوي المنطوق والمكتوب المفقر للمبادئ الأساسية للكلام السليم أو الكتابة المنسجمة معنى ومبنى ؛ والذي يصطدم به المدرس وهو يطلب قراءة نص مكتوب أو استخلاص فكرة نص مسموع ، أو كتابة فقرة أو نص ؛ بسبب شيوع تصور يرى بأن الأدب لم تعد له أية وظيفة ملموسة في حياتنا المعاصرة ؛ فيهمل نفسيا وبيداغوجيا .

من كل ذلك يتضح أنّ مشكل الضعف في تدريس النصوص الأدبية لا يزال قائما مع الرغبة في تجاوزه كذلك ، عن طريق البحث عما يمكن أن يسهم في تحليل ذلك الواقع وقراءته وفهمه بأدوات علمية ونقدية ولسانية وسيكولوجية وتداولية وبيداغوجية معاصرة ، مع تفعيل بيداغوجيا التلقي على مستوى إعادة الاعتبار للمتعلّم قارئاً متلقياً متمكناً من وضع فرضياته المستمدة من خبراته وخيالاته ومكتسباته .

لذلك ينبغي الانخراط في صياغة مشروع برنامج يقوم على تمثّل منفّح وحديث لدرس النصوص ، يعرفها في توظيفها التربوي نشاطا تفاعلياً متعدّد الأبعاد.

يعود سبب اختياري للمرحلة الثانوية إلى تدريسي فيها أولا ، وإلى أهميتها ودورها الكبير في مساعدة المتعلّم على اكتساب معارف ومهارات واتجاهات تمكّنه من تأدية دوره بنجاح في حياته الأسرية ، والاجتماعية ، واستكمال تعليمه العالي والجامعي ، والاستمرار في التعلّم طوال الحياة ، والتعامل الكفء مع مجتمع المعرفة ، واستيعاب الثقافة العلمية والتكنولوجية والفنية بوعي و نقد .



أما مستوى السنة الثالثة من المرحلة الثانوية ، فالمتعلم يكون قد قضى ما يقارب اثنتي عشرة سنة أو يفوقها من دراسة مادة اللغة العربية ونصوصها المختلفة إلى جانب المواد الأخرى ، وهذا ما يضعه في طور التكوّن ؛ حيث بدأ بالتدرب على معرفة الحرف و نطقه و رسمه في المرحلة الابتدائية ، ثم انتقل إلى الاستعانة بالخبرة في فهم المقروء في مرحلة التعليم المتوسط ليتم تجاوز التعرّف على الرموز ونطقها وفهم معانيها إلى تحليلها ونقدها و التفاعل معها في مرحلة التعليم الثانوي التي نصّ منهاج اللغة العربية فيها على تحقيق كفاءة ختامية تتمثل في مهارة القراءة وآليات فهم النصوص ونقدها وتفكيكها ثم إعادة بنائها والاستفادة منها في مواجهة المشكلات المختلفة ، سواء المدرسية أو الحياتية .

وفيما يتعلّق بالشعبة الأدبية فتمّ اختصار اسمها الأصليّ : (أداب وفلسفة) بداعي تحقيق الانسجام بين ملامح تخرّج المتعلمين وخصائصهم المميزة ؛ لأنّ متعلّمي الشعبة الأدبية يتعاملون بكثافة زمنية وبيداغوجية مع النصوص الأدبية ، وهو ما يفترض توفرهم على خصائص وميول يمكن أن تجعل العودة إليها وتحليلها عاملا مساعدا في تحليل عملية التلقّي وفهمها .

الدراسات السابقة:

لأهميّة القراءة أجريت العديد من الدراسات والأبحاث الأكاديمية على المستوى العربيّ ، ووقفت عند كثير من السّلبيات التي أفرزتها الممارسات التعليمية السابقة في مجال تدريس النصوص الأدبية في التعليم العامّ ، ولاسيّما في المرحلة الثانوية ، وقدمت توصيات لتجاوزها ، وقد ميّز هذه الدراسات التركيز على عنصر محدّد على حساب عنصر آخر من عناصر تدريس النصوص وكانت كما يلي :

- دراسات اهتمّت بإعداد برامج مقترحة لتعليم القراءة، وعلاج العيوب والظواهر اللغوية وبعض مشكلات تعلّمها ، و بعض مداخل تعلّمها.
- دراسات اهتمّت بتجريب طرق وإستراتيجيات تدريسية مختلفة لتنمية المهارات القرائية (القراءة الناقدة ، التذوّق الأدبيّ ، التفكير الإبداعيّ) وبعض المهارات الأخرى ؛ وذلك في ضوء المناهج اللسانية المعاصرة . أو علم النفس المعرفي .

- دراسات اهتمت بتقديم الكفاءات التدريسية اللازمة للمعلمين لتدريس النصوص .
- دراسات اهتمت بتقويم محتويات كتب النصوص والمهارات المتضمنة فيها في ضوء بعض القضايا النقدية والبيداغوجية المعاصرة .
- دراسات اهتمت بانتقاء النصوص واستثمارها في تنمية المهارات القرائية ، لاسيما الناقدة منها .

إنّ هذه الدراسات ،على تنوعها ومحاولتها الإحاطة بأطراف عملية تدريس النصوص في مختلف المراحل التعليمية ، فقد سجّل عليها تقاطعها في إهمال أدوار القارئ والنصّ وسياق القراءة المدرسيّ في ضوء النظريات الحديثة كنظرية التلقّي التي تركّز على التفاعل بين المتغيّرات الثلاثة المذكورة .إلا أنّ ما ينبغي ذكره و اعتماده في البحث والإفادة منه ، إلى جانب هذه الدراسات السابقة هذه الأبحاث والدراسات :

1. ميشيل ديسكوت **Michel Discotes** في كتابه "La lecture méthodique construction de sens 1999 وهو كتاب أساسي لا يستغني عنه أيّ باحث في مجال تدريس النصوص الأدبية في ضوء خطوات للقراءة المنهجية ودور القارئ المتعلّم في توظيف إستراتيجيات و تطبيقات على نماذج مختلفة من النصوص داخل الصّف الدراسي الفرنسي .
2. **محمد حمّود** في كتاب "مكوّنات القراءة المنهجية للنصوص "، وهو كتاب لم تخل منه أية دراسة حول القراءة المنهجية 2008 ، تضمّن تأسيسا نظريّا للقراءة المنهجية من حيث مرجعيّاتها وخطواتها وفوائدها التعليمية
3. **لطيفة هباشي** في " استثمار النصوص الأصيلة في تنمية مهارة القراءة الناقدة " وهي أطروحة دكتوراه دولة 2007 ، تضمّنت جانبا مهماً من القراءة المنهجية تعريفا ومراحل .
4. **أنطوان صياح** : في كتاب في جزأين عنوانه : تعلّمية اللغة العربية ، يضمّ مجموعة من الدراسات لأساتذة وباحثين من لبنان . 2006 . حاولوا أن يستثمروا الجانب الوظيفي للقراءة مدرسيّا .
5. **حسين السيّد حسين** : فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية التلقّي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ المتفوقين بالمرحلة الإعدادية العامة : و هي رسالة دكتوراه

الفلسفة في التربية (تخصص مناهج و طرق تدريس اللغة العربية) 2007 ، وهي من جامعة المنصورة بالجمهورية العربية المصرية .

6. محمد الأخضر الصبيحي ، المناهج اللغوية الحديثة وأثرها في تدريس النصوص الأدبية بالمرحلة الثانوية ، السنة الأولى أداب نموذجاً ، وهي أطروحة دكتوراة في اللسانيات من جامعة قسنطينة ، سنة 2004 ، وهي دراسة ميدانية انتهت بها صاحبها إلى ضرورة الإصلاح والاستفادة من الدراسات اللسانية الحديثة تصوّراً و تنظيراً وممارسة .
أمّا هذا البحث فقد أفاد كثيراً من هذه الدراسات واتخذها إطاراً نظرياً موجّهاً اتّضحت من خلاله المقاربة التفاعلية للقراءة وتدريس النصّ الأدبيّ تصوّراً وإجراءاتٍ .

تحديد مشكلة الدراسة :

يدفعنا مفهوم التفاعل إلى البحث عن تجليات الانسجام وحدوده نحو مساءلة العناصر التي تكوّن عملية التدريس في جانبها النظريّ المؤسسيّ الرسميّ ، والتطبيقيّ الميدانيّ الصفيّ من خلال طرح هذه التساؤلات :

- ما هو تصوّر التدريسيّ الذي تقدّمه التوجيهات التربوية الرسمية لدرس النصوص لكي يحقق التفاعل المنشود ؟
- هل هناك انسجام في الخطاب التربويّ الذي تقدّمه هذه الوثائق ؟
- كيف يتمثّل المدرّسون المقاربة التدريسية المرطّرة درس النصوص ؟ وكيف يمارسونها عمليّاً داخل الفصول الدراسية ؟
- ما أراء متعلّمي السنة الثالثة ثانويّ حول عملية تدريس النصوص ؟
- ما المقترحات المقدّمة لبناء تصوّر المقاربة التفاعلية في تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية ؟

إجراءات الدراسة وحدودها :

للإجابة عن الأسئلة السابقة اعتمدت الدراسة في جانبها الميدانيّ أدوات علمية لجمع البيانات وحرصت على تنوعها وشموليّتها وملاستها متغيّرات عملية تدريس النصوص الأدبية كاملة ، تمثّلت في :

أ. بطاقة تحليل المحتوى :

يتمثل هذا الإجراء في مجموعة من التقنيات التي تمكّنا من إنجاز فحص موضوعي و منظم لمحتويات الوثائق التي ينصبّ عليها التحليل ، بهدف وصف محتواها و استخراج القرائن التي تسمح باستنباط معلومات تخصّ إنتاج هذه الوثائق وتلقيها . وهي أداة تتخذ تقنية تحليل المحتوى أسلوبا منهجيا لتشخيص التّصور التربوي لتدريس النّصّ الأدبيّ في التّوجيهات والأدلة والوثائق المرافقة لمناهج اللغة العربيّة وآدابها والكتاب المدرسيّ المستهدف في الجزائر، ولكلّ هذه الوثائق موقع خاصّ في البناء المنهجيّ للدراسة ؛ فالتّوجيهات الرّسميّة تساعد في كشف معالم الممارسة الحالية في الجزائر وتشخيصها . و تتضمن بطاقة تحليل المحتوى ما يلي : الأهداف والكفايات ، الكتاب المدرسيّ ، معايير اختيار المحتوى ، طريقة التّدريس ، أساليب التّقويم .

ب. استبانة موجهة للمدرّسين :

تهدف إلى استجلاء تمثّلاتهم في تدريس النّصّ الأدبيّ تصوّرا وممارسة ورغبة في التّطوير، وتتبع الاستبانة مدى تفاعل المتعلّمين مع النّصّ الأدبيّ ، ونظرتهم إلى مكوّنات درس النّصوص التي تشمل الكتاب المدرسيّ ومحتوياته ومنهجية التحليل وأساليب التّقويم والظّروف المحيطة بعملية التّدريس (السّياق التّعليمي) ، مع الحرص على الحصول على معالم الصّورة التي يوتّون تقديمها عن ممارستهم العملية ، والتّحسين الذي يرغبون في حصوله ؛ توخيا للانسجام بين الإطارين النظريّ والمنهجيّ .

ت. شبكة الملاحظة :

تسعى هذه الشبكة إلى رصد علاقات التّفاعل بين مدرّس النّصوص الأدبيّة ومتعلّميها ، والوقوف على الخطوات المنهجية والوسائل والأنشطة المعتمدة في تحليل النّصّ الأدبيّ وتدريسه ، وعلى فعالية المتعلّمين في إنجاز الدّروس داخل الصّفّ الدّراسي .

ث. استبانة موجهة للمتعلّمين :

كانت هذه الاستبانة وسيلة لاستطلاع آرائهم في القضايا المتفاعلة في تدريس النّصّ الأدبيّ ؛ و ذلك قصد التّعرف على الجوانب التي تجلب اهتماماتهم وميولاتهم ،

وتكشف عن حاجاتهم وتوقعاتهم ؛ بهدف استجلاء الدور الذي يؤديه حضور المتعلم في سير عملية تدريس النص الأدبي ونتائجه ، وفي أسس التحسين المستهدف .

أهمية الدراسة وأهدافها :

تستمد الدراسة أهميتها من أهمية الأدوار التي يقوم بها القارئ المتعلم والنص موضوع التعلم في السياق التعليمي .

- إن المتعلم في ضوء هذه النظرية منتج لا مستهلك سلبي ؛ حيث تسهم قراءة النص في خلق نوع من التفاعل المثمر بين المتلقي والنص بإعادة تشكيله وكتابته مرة أخرى بما يضاف له من خبرات وتعليقات واستنتاجات و آراء .

- تسهم في تمكّن المتعلم من إدراك منظومة التفكير الفني لمبدع النص والاشتراك معه ، و تكشف عن اهتمامات المتلقين وتنمي أذواقهم وتراعي حاجاتهم وتساعد في تنظيم طرق تفكيرهم وتهيئه لتلقي أي نص جديد ، ويتنبأ بما وراء المكتوب المعروض أمامه ..

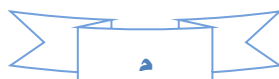
- إن إيجاد مجال تطبيقي للمعرفة النظرية لمفهوم النص والمعايير التي تتحكم في إنتاجه هدف ينبغي الوقوف عند أهميته ؛ ووضعه في سياق المقاربة البيداغوجية التي تضفي البعد التداولي على التعلّات ؛ باستثمار معايير النصية معرفيًا ، وتوظيفها في الحقلين التعليمي والحياتي تطبيقًا .

- وضع تصوّر نظري لما يجري في ذهن المتعلم القارئ من عمليات ، ويفيد هذا التّصور المدرّس في بناء وضعيات تعليمية تعلمية مناسبة لتدريس النصوص الأدبية ، ولخصائص المتعلمين .

إن استثمار المقاربة التفاعلية في إعداد متعلم قارئ مجيد ، تحقّق جزءا من المطلوب والمنشود ، فهي تهّيّ السبل المساعدة على فهم النصوص ، مع ضرورة تمكين القارئ من مهارة الفهم وتعليمه إيّاها ؛ وعليه فهي ترمي إلى تحقيق عديد من الأهداف أبرزها :

✓ المساهمة في تحسين واقع تدريس نشاط النص الأدبي بتجاوز النقائص المسجلة في الطرائق والمحتويات والأهداف .

✓ تفعيل دور كلّ من المتعلم القارئ ، والنص موضوع التعلم ، و السياق التعليمي في ضوء البيداغوجيا المتمركزة حول المتعلم .



- ✓ المساهمة في حل مشكلة ضعف مستوى المتعلمين قراءة و كتابة .
- ✓ إبراز أهمية المقاربة التفاعلية ودورها في إعادة توزيع الأدوار والمواقع بين المدرس والمتعلم واختيار المحتوى التعليمي وجعل السياق في خدمة عملية القراءة .
- ✓ تفعيل الأثر الوظيفي لعملية التلقي وفق نشاطها اللغوي والبلاغي في تحصيل المعارف وتكوين المهارات من ناحية ، ومدى تأثير المناهج الحديثة في تلقي الخطاب وإذكاء المهارة وصل التحصيل المعرفي بإسهامات هذه المناهج من ناحية أخرى .
- ✓ إثبات نجاعة المقاربة التفاعلية ، وإمكانية تطبيقها ، ودورها في تحقيق الكفاءة النصية تلقيا وإنتاجا .
- ✓ تقديم مادة علمية نظرية في مجالات نظرية التلقي ، ولسانيات النص ، وعلم النفس المعرفي ، وتطبيقية في مجال تدريس النص الأدبي .
- وعليه فإن هذه الأطروحة تجعل من المقاربة مدخلا يتيح إمكانيات غنية لإرساء ممارسات بيداغوجية مثمرة في مجال تدريس النص الأدبي بالتركيز على المتعلم ، كما يسمح هذا المدخل بإنجاز وضعيات تعليمية متنوعة بتنوع المتغيرات المحيطة بفعل القراءة.

منهج البحث :

اعتمدت الدراسة المنهجين الوصفي والتحليلي ؛ وقد استدعاهما الهدف المتعلق بتحليل المحتوى والمهارات والإستراتيجيات التي يوظفها المتعلمون أثناء تفاعلهم مع النصوص . بالإضافة إلى الاستقراء والإحصاء ؛ لكونهما أداتين مساعدتين على رصد الملاحظات والنتائج والحكم عليها بعد تحليلها .

أقسام الأطروحة :

اقتضت الإشكالية المطروحة بناء هيكليا للبحث ضم أربعة خمسة فصول ، بين مقدمة وخاتمة ؛ أما الفصل الأول فقد ضمّ مبحثين هدفا مجتمعين إلى تقديم المفاهيم الأساسية التي من شأنها تحديد هوية البحث وخلفيته النظرية التي تقوم على تصور يقدم التدريس بعده عملية ديناميكية تشترك في إنجازها أطراف كثيرة بشكل تواصلية تفاعلية تأثيرا وتأثرا ؛ وهو ما استدعى الاستناد إلى تعريف ينسجم وهذه الرؤية في أطرها النظرية والمنهجية والإجرائية . وعليه ، فقد وقف هذا الفصل على أهم العناصر التي تشترك في

تكوين التّصوّر التّفاعليّ ؛ بالاقتراب من المعنى اللّغويّ والمفهوم الاصطلاحيّ للتّدرّيس والمفاهيم المرتبطة به وعلاقاته بكونه مفهوماً تتضافر في تحديد وجوده مجموعة من المتغيّرات المتفاعلة التي ضمّها **المبحث الثّاني** الذي تلته خلاصة عامّة لمحتوى الفصل الأوّل . أمّا **الفصل الثّاني** فحاول أن يقف عند موضوع التّلقّي في النّقد والأدب وتأثيره وامتداده إلى مجال التّدرّيس؛ من خلال النّظر إلى نظريّة التّلقّي وأثرها في دراسة الأدب وتدرّيسه ، وقد ضمّ ثلاثة مباحث يسبقها **مدخل** كان لمحة عن المناهج النّقديّة التي اتّخذت من النّصّ الأدبيّ موضوعاً للقراءة من زوايا مختلفة ؛ كالسياقيّة والبنويّة ونظريّة التّلقّي التي خصّص لها **مبحث أوّل** مستقل من حيث التعريف وسياق النّشأة والرّواد والمبادئ ؛ لأنّها تمثّل الإطار المرجعيّ لمفهوم التّفاعل القرآنيّ ، أمّا **المبحث الثّاني** فحاول أن يقارب فعل القراءة نقديّاً بتحليله إلى مكوّناته المتفاعلة من حيث تطوّر مفهوماها في ضوء علم النّفس المعرفيّ ، وتطوّر مفهوم النّصّ في ضوء لسانيّات النّصّ ، وتطوّر مفهوم السياق في ضوء اللّسانيّات الدّاوليّة ، وهي مفاهيم وجدت لها تربة خصبة في مجال تدريس النّصّ الأدبيّ ؛ لذلك كان عنوان **المبحث الثّالث** هو المقاربة التّفاعليّة البيداغوجيّة للقراءة من خلال النّقل التّدرّيسيّ لمفهوم القارئ والنّصّ والسياق ، فأصبحنا أمام قارئ متعلّم ونصّ موضوعٍ للتّعلّم وسياق تعليميّ مدرسيّ . أمّا **الفصل الثّالث** فكان لدراسة واقع تدريس النّصوص الأدبيّة في المرحلة الثّانويّة في مبحثين تطبيقيين مهّد لهما بـمدخل عن الإطار النظريّ لتدريس مادّة اللّغة العربيّة وآدابها بعد عمليّة الإصلاح التّربويّ في التّعليم الثّانويّ الجزائريّ سنة 2005 ، وقد وظّفت أداة تحليل محتوى في مساءلة الوثائق والتّوجيهات الرّسميّة في **المبحث الأوّل** ، والكتاب المدرسيّ في **المبحث الثّاني** . من حيث الأهداف والكفايات ومنهجيّة التّدرّيس تصوّراً وإجراء . أمّا **الفصل الرّابع** فكان مخصّصاً لدراسة واقع تدريس النّصّ الأدبيّ في المرحلة الثّانويّة عبر توظيف أليّة الاستبانة ؛ فقد اتّخذ الاستبانة أداة لاستطلاع آراء المدرّسين والمتعلّمين حول عمليّة تدريس النّصّ الأدبيّ في المرحلة الثّانويّة في **مبحثين مستقلّين** تلاهما **مبحث ثالث** درس الواقع عبر أداة الملاحظة التي استهدفت الممارسة الصّقيّة ، أمّا **الفصل الخامس** فكان خلاصة للفصول الأربعة السّابقة التي غدّته نظريّاً ومنهجيّاً وإجرائيّاً ، وعلى ضوء نتائجها وما انتهت إليه الدّراسة الميدانيّة قدّم مجموعة من المقترحات لتدريس النّصّ الأدبيّ في

ضوء المقاربة التفاعلية ، إذ تطرّق إلى المجالات التي ينبغي أن تطوّر ، وهي المجال الإبيستيمولوجي المتعلّق بعلم النّص وفوائده التّطبيقية على التّدرّيس ، وفي المجال التّدرّيسيّ الذي جمع الجوانب المتعلّقة بتدريس المادّة من أهداف وكفايات ومحتويات وطريقة تدريس تقوم على عناصر التّفاعل (المدرّس ، المتعلّم ، النّص ، السّيق ،) . وختمت الأطروحة خاتمة حاولت أن تكون خلاصة للإطارين النّظريّ والمنهجيّ ؛ ومنطلق تساؤلات لبعض القضايا ، ومناسبة لوضع بعض التّوصيات والمقترحات .

الصّعوبات :

أمّا الصّعوبات التي واجهت البحث والباحث فهي ندرة المراجع التي تناولت مجال تدريس النّص الأدبيّ في ضوء نظرية التّلقّي والمقاربة التّفاعلية ، وإن وجدت فقد هيمن فيها الجانب النّظريّ وغاب الجانب التّطبيقيّ الميدانيّ .

يضاف لها صعوبة استرجاع استمارات الاستبانات الموجهة للمدرّسين ، ومشكلة برمجة حصص درس النّصوص الأدبية بالشّكل الذي ينسجم وخصوصيّة البحث ؛ فدرس النّصوص الذي ينبغي أن يخضع للمشاهدة حدّد حجمه الزّمنيّ في السّنة الثالثة الثّانويّ بأربع ساعات حتّى يستوفي جميع مراحل وأهدافه في الفهم والتّحليل والتّركيب ؛ فأضطرّ إلى الإلغاء أو التّأجيل ، إضافة إلى مشكلة تتبّع سيرورة المحاور التّعلّميّة الممتدّة عبر موسم دراسيّ بأكمله ؛ استجابة لضرورة الشّموليّة والتنوّيع في النّصوص والأنماط والأجناس الأدبيّة .

وفي الختام لا أملك إلّا أن أتقدّم بشكري الجزيل الخالص إلى أستاذي المشرف الدّكتور محمد الأخضر الصّبيحيّ الذي مدّني ، على امتداد سنوات البحث ، بالتّوجيهات التي تحمل في ثناياها ثقة عالية في النّفس وانتشالا من روح الإحباط التي ظلت تلوح وتختفي ، إلى أن وفّقني الله لإنجاز هذا العمل الذي يستقيم بالقراءة والنّقد والتّوجيه .

الفصل الأول

التّدرّيس مقارنة مصطلحيّة مفهوميّة

المبحث الأول: مفهوم التّدرّيس لغة واصطلاحاً

المبحث الثاني : مكوّنات عمليّة التّدرّيس

المبحث الأول

مفهوم التدريس لغة و اصطلاحا

1. مفهوم البيداغوجيا
2. مفهوم التدريس
 2. أ- إشكالية المصطلح
 2. ب- المعنى اللغوي للتدريس
 2. ج- المفهوم الاصطلاحي
3. تحليل العلاقات التدريسية
4. السجلات الأربعة لتدريس المواد
5. التدريس والمفاهيم المرتبطة به
6. التدريس و عملية التواصل
7. المفاهيم الأساسية للتدريس وعلاقاته
 7. أ. الوضعية التدريسية
 7. ب. النقل التدريسي
 7. ج. العقد التدريسي ، المفهوم الأطراف ، الأهداف
 7. د. التمثلات و التصورات

توطئة

يهدف هذا الفصل إلى تقديم هوية البحث وخلفيته النظرية من خلال عرض المفاهيم الأساسية التي تكون التدريس وتقدمه عملية ديناميكية تشترك في إنجازها أطراف كثيرة بشكل توافقي تفاعلي تأثيراً وتأثراً ؛ وهو ما يستدعي الانطلاق من تعريف يحاول أن ينسجم وهذه الرؤية في أطرها النظرية والمنهجية والإجرائية . وعليه ، فإن هذا الفصل سيقف على أهم العناصر التي تتشارك في تكوين التصور التفاعلي ؛ بالاقتراب من المعنى اللغوي والمفهوم الاصطلاحي للتدريس منظورا إليه مفهوماً تتضافر في تحديد وجوده مجموعة من المفاهيم والعناصر والعلاقات المتفاعلة .

يشغل مصطلح التدريس حيزاً واسعاً من الشُّيوع والتداول في مجال الحياة التعليمية والبيداغوجية ، ونتج عن ذلك تعدد في المصطلحات والتسميات والمفاهيم والتعريفات والتصورات والممارسات ؛ فكان التعامل مع المصطلح مشوباً بكثير من الاختلافات والاضطراب والقلق والتردد والتداخل والتشتت والظهور تحت مسميات عديدة اتفقت في تعريف التدريس بأنه عملية إيصال المعلومات إلى أذهان الدارسين ؛ لكنه يبقى تعريفاً في حاجة إلى الضبط العلمي الشامل والدقيق¹ ؛ لذا كان لابد من تحديد مفهوم علمي للتدريس يكون نابعا من فكر تربوي واع من شأنه أن يفيد المعنيين بالعملية وينير سبيلهم ويقيهم الوقوع في العشوائية والسلطوية والاستئثار بالرأي والفكر والذوق ؛ لأن المدرس الذي يعتقد أن " التعليم " مجرد نقل للمعلومات ، وأن التدريس " " عملية إيصال المعلومات إلى أذهان الدارسين " سيجعل من نفسه مسيطراً على الموقف التعليمي ، فينفرد بالضبط والتحكم ، و يؤكد على أهمية الكتاب المدرسي والمادة الدراسية فيه ، ويعتمد أسلوب الإلقاء والتلقين ، ويتجنب كل الأساليب التي تتطلب فاعلية المتعلمين ونشاطهم². غير أن المدرس الذي يتصور أن " التدريس عملية تفاعل وتوجيه ، وممارسة مناشط متعددة ستعتمد فاعلية الدارسين وجهودهم وتوجيه المدرس وإرشاده ؛ لأن " التعلم " في نظره تعديل للسلوك من خلال الخبرات التي تُهيأ للمتعلمين أو يمرّون بها ، لابد وأن يعتقد أن عملية التعليم تنحصر في قيامه بدور العامل المساعد ، موجّهاً مخطّطاً لمثيراتها

¹ زيتون ، كمال عبد الحميد ، التدريس . نماذج ومهاراته الطبعة الأولى 2003 . عالم الكتب ، ص 25

² نفسه ، ص 26

فيحدّد الأهداف التي ينبغي أن تُحدّد، والوسائل والإستراتيجيات التي يوظّفها مع المتعلّمين لتحقيق تلك الأهداف؛ وهذا يعني أنّ المدرّس سيتخلّى عن الإلقاء والتلقين وحصر المعلومات في الكتاب المدرسيّ المقرّر، بل ينبغي أن توزّع المناشط على جميع المتعلّمين، مع مراعاة الفروق الفردية في الأهداف والاستعداد والذكاء والمشكلات، ومايستثير النشاط والفاعلية.¹

وقد أدّى التطوّر في مجال التدريس وتزايد حقائقه والمفاهيم المرتبطة به كمّاً ونوعاً إلى تداخل مصطلحاته وغموضها لدى متخصّصين كثيرين سواء على مستوى البحث والتّظير أم على مستوى الممارسة؛ ومردّ ذلك هو تشعّب ظاهرة التدريس واختلاف التّوجّهات البحثية حولها، فقد برزت عدّة مصطلحات تعكس طبيعة هذا الاختلاف، ففي مجال إعداد المعلم برز مصطلح "مهارات التدريس"، و"أنماط التدريس"، وفي مجال التعامل مع التلميذ ظهر مصطلح "إستراتيجيات التدريس"، وفي مجال التعامل مع المادّة الدّراسية ظهر مصطلح "مداخل التدريس"، ووسائل التدريس، وموادّ التدريس "كما ظهر واضحاً التّداخل بين مصطلحي "التدريس والتّعلّم"، لكن، ومقابل هذا الوضع بذلت جهود عديدة من قبل المتخصّصين في التربية في محاولات البحث عن تعريف للتدريس، وكشف أنماطه المتعدّدة لإيجاد قاعدة صلبة تربط تلك التعريفات وتحملها؛ وعليه، بات من الضروريّ توخّي الضّبط المصطلحيّ والمفهوميّ بالوقوف على الحدود التي تفصله عن مفاهيم أخرى تتشابه وتتجاوز وتتداخل معه أحياناً مثل، البيداغوجيا، التّعليم والتّعلّم، بعدّها مصطلحات قويّة الحضور وشائعة الاستعمال.

لا يمكن الحديث عن عملية التدريس إلّا بالتوقّف عند مصطلحين أساسيين في مجال التّعليم، بالتّعريف والتّحليل والاستكشاف، وهما: البيداغوجيا (la pédagogie) والتّدريس (La didactique). وما فتئ هذان المصطلحان العويصان يثيران إشكاليات عدّة على مستويي النّصّور النّظريّ والتّطبيق العمليّ؛ إذ يصعب التّفريق بينهما بسبب تداخلهما في كثير من الدّراسات العلميّة والمعاجم والقواميس التّربويّة، ويصعب معه -كذلك- تبيّن الحدود الفاصلة بينهما بصورة جليّة. إذاً، ما مفهوم البيداغوجيا؟ وما

¹ قرعان، محمد عيد محمد وغادة عبد الفتاح أحمد الصبحة، التدريس و لغة الجسد (المدرّس، المحاضر، المدرّب) تقديم ومراجعة أحمد حسن الدليمي، دار الجنان للنشر والتوزيع، الأردن، ط1 2020، ص 26.

المقصود بالتدريس؟ ، وما أهمّ مكونات عملية التدريس؟ وكيف يمكن استثمار هذه المكونات إجرائياً تخطيطاً وتنظيماً وتقويماً وتتبعاً وتكويناً وتوجيهاً وإشرافاً وتتبعاً؟

1. مفهوم البيداغوجيا :

تتكوّن كلمة "بيداغوجيا" ذات الأصل اليوناني ، من حيث الاشتقاق اللغوي من شقين هما : (Péda) ويعني الطّفل ، و (Agogé) ويعني السّياقة والقيادة والتوجيه واجتمع المعنيان للدلالة على معنى تهذيب الطّفل وتأديبه وتأطيره وتكوينه وتربيته ؛ إذ يشير الأصل الإغريقيّ للكلمة إلى مجموع الخطابات والممارسات التي تهدف إلى الانتقال بالطفّل من الحالة الطّبيعيّة إلى الحالة الثّقافيّة ، وأن تخلق منه مواطناً صالحاً¹؛ باختيار الشّخص الذي يرافقه إلى المدرسة التي تؤدّي هذا الدور بتطبيق جميع الطّرائق التّربويّة والإفادة من مختلف العلوم النّفسيّة والفيزيائيّة ، والثّقافيّة ، والأخلاقيّة .

يتبيّن ممّا سبق أنّ "البيداغوجيا" تقوم على مرتكزات تربويّة ثلاثة متفاعلة هي : المتعلّم ، المتعلّم ، المعرفة ، فمهمّة المتعلّم تكوين المتعلّم وتنمية تفكيره واستغلال ذكائه لتحرير قدراته العقليّة من قيودها وتمكينها من الانطلاق حتّى توظّف بفعاليّة² ضمن علاقة بيداغوجيّة ، أمّا ما يحصله المتعلّم من معارف ومعلومات فيدخل ضمن علاقات التعلّم. والجامع بين المرتكزات الثلاثة يسمّى الفضاء البيداغوجي .

2. مفهوم التدريس:

2. أ- إشكاليّة المصطلح:

عرف مصطلح " التدريس " تطوّراً وظهوراً تحت عناوين مختلفة عند الباحثين في الموضوع إلى حدّ الغموض والتّداخل مع غيره من المصطلحات ، على الرّغم من وجود تحديدات دقيقة في بعض الأحيان لهذا المصطلح ومجال اهتمامه ، إلّا أنّ المشكلة تبقى مطروحة على مستوى المفهوم الاصطلاحيّ لـ "التدريس" سواء على مستوى العلم الذي يبحث في أصول التدريس أم على مستوى الممارسة ؛ فالترجمات العربيّة للمصطلح

¹ زاير ، سعد علي ، سماء تركي داخل ، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة ، الدّار المنهجية للنشر والتّوزيع ، بغداد ، ط1 ، 2015 ، ص 111

² - النجحي ، محمد لبيب: مقدمة في فلسفة التربية، دار النهضة العربي للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة 1992م ص:240.

متفاوتة تتراوح بين " التعلّيمية ، وفنّ التدريس وعلمه وأصوله وأسس وطرائقه والتدريسية والتعلّمية ". وهي تسميات تتقاطع في مقابلة المصطلح الفرنسي الواحد (La didactique) الذي تطرح ترجمته إشكالات كثيرة في الاستعمال العربي ، وحتى في اللغة الفرنسية التي نشأ فيها " فلا غرابة أن نجد نوعاً من التردد في اعتماد هذا المصطلح أو ذاك داخل الثقافة التربوية العربية خاصة في ظلّ عدم وجود مؤسسات تحسم مثل هذه الخلافات في المصطلحات الفنيّة ليصبح العرف والاستعمال عاملاً حاسماً فيها"¹

تعددت ترجمات كلمة **Didactique** بمعناها الاصطلاحيّ الجديد في ثقافتنا العربية فاستعملت مقابله تسميناً (تعلّمية المادة) و (تعليمية المادة) مع اختلاف نسبيّ في المساحة التي تحتلّها كلّ واحدة منهما ؛ حيث يظهر أنّ كلمة " التعلّمية " استعملت في تونس ولبنان² وأخذت مشروعاتها من فكرة التعلّم التي تضع المتعلّم في قلب العملية التعليمية وتهتمّ به اهتماماً استثنائياً في ظلّ الإيقاع البنائيّ الذي هيمن على الواقع التربويّ بدءاً من النصف الثاني من القرن الماضي. بينما ترجح كفة " التعليمية " في الجزائر؛ لأنها ترجمت من أوّل وهلة على هذا النحو ، وهي تعني ما يجري داخل الفصل وخارجه، وغلب على المغرب استعمال كلمة (ديداكتيك) واستحسن آخرون أن يسمّوه "علم تدريس الموادّ" لكنّ التسميتين ظلّتا تطرحان مشاكل في التّواصل وتوقع فيه من الخلط ؛ وهو أنّ الكلمتين يمكن استعمالهما بمعانٍ آخر ؛ ولكن في السياق التربويّ ذاته : كقولنا: (موقف تعليميّ **Situation d'apprentissage** وضعيّة تعلّمية) فقد يفهم السامع ذلك على أنّ المقصود هو النسبة إلى سلوك المدرّس ، وقد يفهم آخر أن المقصود هو النسبة إلى الحقل التعليميّ بمعنى **Situation didactique**) وهذا ما دفع الباحثين المغاربة إلى الإبقاء على تعريب مصطلح "ديداكتيك" كما حصل مع البيداغوجيا اجتناباً لهذا المشكل الذي كان أساساً للإحساس بالحاجة إلى البحث عن كلمة تؤدّي معنى **Didactique** دون أن توقع في مثل هذا اللبس المتأتّي من توليد اللفظ من أحد طرفي

¹ الجوادي، رياض بن علي مدخل إلى علم تدريس الموادّ ، (ديداكتيك ، تدريسية ، تعليمية ، تعلّمية) دار التّجديد للطباعة و النشر و التّرجمة ، ط 2 ، 2020 ، ص 28

² صياح : أنطوان و آخرون ... تعلّمية اللغة العربية ، دار النهضة بيروت ، ط 1 2006 . ص 13 . فقد اعتمد هؤلاء الباحثون اللبنانيون مصطلح " التعلّمية " عنواناً لكتاب في جزأين ضمّ مجموعة من الأبحاث النظرية و التطبيقية الحديثة والشاملة لموادّ اللغة العربية ، والمستوحاة من الدراسات الغربية.

العملية التربوية . وقد وجدت لفظة " تدريس " شبه مهملة في المغرب العربي . وهي شائعة في المشرق وبخاصة في مصر والأردن والعراق . وهذا الإهمال يساعد على حملها معنى جديداً وانفرادها به وبوضوحه بعيداً عن الغموض والاضطراب والتداخل¹.

إن مصطلح "التدريس" يوفّر معنى يتجاوز لفظ التعليم (Enseignement) ولفظ التعلّم (Apprentissage)؛ في دلالتها المطلقة ليلتصق أكثر بحركتي التعليم والتعلّم في إطار درس بذاته ؛ وبهذا المعنى الإضافي يمكن اعتباره أكثر مناسبة لـ " Didactique " التي أرادت لنفسها معنى يتجاوز معنى التعليم والتعلّم في إطلاقيتهما لتعالجهما في إطار درس معيّن أو معرفة مدرسيّة معيّنة². كما أنّ حضور كلمة (الدرس) فيها من حيث لفظه ومعناه يشكل صريح يزيد من وفاء كلمة التدريس للمراد من تسمية " ديداكتيك " التي تهتمّ بتحليل تمثيلات التعليم والتعلّم من وجهة نظر المعرفة المدرسيّة التي تحيل عليها كلمة درس.

يحيل لفظ التدريس بلفظه بوضوح على ما يقع من عمليات تعليم وتعلّم ودروس داخل المدرسة ؛ وبذلك نضمن التخلّص من الإشكال الذي أشار إليه أنصار مصطلح "التعليميّة" من حيث وقوع التعلّم داخل المدرسة وخارجها ، بينما لا تعني "التعليميّة" إلاّ بما يقع داخل المدرسة وفي إطار نظامي .

2. ب- المعنى اللغوي للتدريس :

جاء في لسان العرب لابن منظور في مادة « دَرَسَ » « درس الشيءُ درساً و دروساً: عفا ، درسته الرّيح ، يتعدّى ولا يتعدّى ، درسه القوم أي عفا أثره ومحوه ، والدّرس أثر الدّارس ، ودرس الطّعام يدرسه : أي داسه . ودرس الكتاب يدرسه دراسةً ، ودارسه ، و من ذلك كآته عانده حتّى انقاد لحفظه ، وقيل : درستُ أي : قرأت كتب أهل الكتاب ودارستهم : ذاكرتهم ، هذه أخبار عفت وامّحت ، ودرست أشدّ مبالغة³ ، ونجد لفظة التدريس في الحديث النبوي الشريف: " تدارسوا القرآن " بمعنى اقرؤوه / اقرأوه، وفي

¹ الجوادى، رياض بن علي ، مدخل إلى علم تدريس الموادّ، ص 15

² نفسه ص 16

³ ابن منظور لسان العرب: دار صادر، بيروت، لبنان، (م 1414 هـ، (مادة: د ر س)، ص 79

القرآن الكريم وردت لفظة التدريس خمس مرّات ¹ كان المعنى البارز والواضح المشترك بينها هو القراءة والتّلاوة والفهم الميسّر بعد الإمعان وكثرة القراءة ، ويتبيّن أنّ الحدث يحصل بوجود أكثر من طرف ؛ وهي : المدرّس والدّارس وعملية الدّراسة والشّيء المدروس ؛ وهي أطراف سجّلت وجودها في تشكيل المفهوم الاصطلاحيّ لعملية التدريس بوضوح .

2. ج-المفهوم الاصطلاحيّ للتدريس :

جمع الباحث البيداغوجيّ المغربيّ (عبد الكريم غريب) في معجمه الموسوعيّ " المنهل التربويّ " ² تعريفات اصطلاحية مترجمة لتطوّر مفهوم مصطلح الدّيداكتيك ، يأتي على رأسها تعريف (هاتس إيبلي H.AEBLI) في كتابه الصّادر سنة 1951 (الدّيداكتيك السيكلوجي Didactique sychologique) بقوله : "إنّه علم مساعد للبيداغوجيا ، و إليه تسند هذه الأخيرة مهمّات تربويّة عامّة لكي يُنجز تفاصيلها ؛ كيف نجعل التّلميذ يحصّل هذا المفهوم ، أو هذه العملية ، أو هذه التّقنية ؟ تلك هي نوعيّة المشاكل التي يسعى الدّيداكتيكيّون إلى حلّها مستعينين بمعارفهم المتعلّقة بنفسيّات الأطفال ، وسيرورة التّعلّم لديهم ووضعيّات الدّيداكتيك وارتباطاتها .."

على الرّغم من أنّ هذا التّعريف نظر إلى التدريس بعدّه علماً بما توافر له من موضوع وهو التّعلّم وسيروته ، ومنهج وهدف ، إلّا أنّه لم يحظ بالاستقلاليّة الكافيّة لأنّه ظلّ ينجز مهمّات البيداغوجيا مستعينا بمعارفها إلى حدود بداية القرن الواحد والعشرين مركّزا على عنصر واحد في العملية التعليميّة-التّعلّميّة ، ألا وهو المتعلّم الطّفل السّلبيّ ؛ بالبحث في كفيّة جعله قادرا على الفهم والتّعلّم داخل الفصل الدّراسيّ دون الحديث عن تمثّلاته التي نظر إليها بعين الاعتبار الباحث اللّسانيّ ³ (ويليم ف ماي W.F MAKEY) ناشر مصطلح (ديداكتيك) من خلال كتابه " تحليل تعليم اللّغة

¹ قرعان ، محمد عيد محمد و غادة عبد الفتاح أحمد الصبحة ، التدريس و لغة الجسد (المدرّس ، المحاضر ، المدرّب)

تقديم و مراجعة أحمد حسن الدليمي ، دار الجنان للنشر و التّوزيع ، الأردن ، ط 1 2020 ، ص 26

² غريب ، عبد الكريم المنهل التربويّ ، معجم موسوعيّ في المصطلحات و المفاهيم البيداغوجيّة والدّيداكتيكيّة و

السيكلوجيّة . الجزء الأوّل (A - H) ط 1 . 2006 منشورات عالم التربية ، الرباط المغرب ، ص 262

³ المصدر السابق نفسه ، ص 262

Language teaching analysis سنة 1965، فقد ركّز فيه على الخصائص الإبتستيمولوجية للمادة المراد تدريسها ، " وأسبغ على ديداكتيكة التحليلي للغة طابع خصوصية المادة اللغوية بمضمونها والمناهج العلمية المتبعة في مقاربتها ، والتصورات التي يملكها الدارسون عنها " ¹ ؛ ليصبح اهتمام التدريس ، من خلال هذا التعريف ، منصباً على المادة المعرفية المدرّسة وما يميّزها من خصائص معرفية محضة وطرق متبعة في تدريسها أولاً ، وعلى التصورات التي يحملها المتعلّم عن المادة المدرّسة ، سواء فيما يتعلّق بعمومها أو بمضامينها المتنوعة ثانياً .

و في سنة 1973 أصدر الباحث جان كلود غانيون (J.C. Gagnon) دراسة عنوانها (ديداكتيك مادة La didactique d'une discipline ' عبر فيها بوضوح عن نضج الديداكتيك واكتماله علماً قائماً بذاته وإشكالية إجمالية وديناميكية تتضمن ²:

- تأملاً و تفكيراً في طبيعة المادة الدراسية و غايات تدريسها .
 - إعداداً لفرضياتها الخصوصية ؛ انطلاقاً من المعطيات المتجددة باستمرار لعلم النفس وعلم الاجتماع و البيداغوجيا ..
 - دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلّق بتدريسها .
- يتبيّن من خلال هذا التعريف أنّ التدريس تأمل يمثّل أجوبة عن المشكلات المشتركة المتجددة باستمرار والتي تعترض طريق تحقيق الأهداف التي يسعى المعلم إلى تبليغها للمتعلم عن طريق المادة المعرفية في ضوء المعطيات المتجددة لمختلف العلوم بتوظيف الملاحظة والقياس ، وفق المنهج التجريبي باستحضار العناصر المؤثرة سلبي وإيجاباً واستبعاد العناصر غير المؤثرة ؛ ومن ثمّ يكون التفكير في المادة الدراسية تفكيراً واقعياً يقوم على دراسة واقع الفعل التربوي عبر التجريب وحلّ الإشكاليات الآنية والفعلية لا الإشكالات الصورية المبنية على التّصور والتّخمين والحدس ، وتلبية حاجات العملية التعليمية التعلّمية الملحة .

على الرّغم من حالة النّضج التي بدا عليها مفهوم التدريس في تعريف (غانيون J.C. Gagnon) إلّا أنّ الجانب المعرفي بقي غالباً على الجانبين الوجداني

¹ حليم ، سعيد ، علاقة المتعلّم بالأستاذ في ظلّ المستجدات التربوية ، أفريقيا الشرق ، 2012 المغرب ص 21

² غريب ، عبد الكريم، المنهل التربوي ،. من ص 262 إلى ص 267

والمهاري ؛ إذ لم يتحدث عن المتعلم ، كيف يتعلم ؟ وماذا يتعلم ؟ وما الجوانب التي ينبغي التركيز عليها في عملية التعلم ؟ وما وظيفة المتعلم في التعلم ؟

لقد نبّه كوب (Kopp) منذ سنة 1967 في محاولته¹ حصر موضوع التدريس إلى أن معظم التعريفات التي صاغها الباحثون المتخصصون لهذا العلم تتقاطع في اختزال الديداكتيك وحصره في جانب واحد فقط من جانبي محتوى التدريس أو في طرقه فضلا عن قصورها في الإحاطة بكل مكونات العملية التعليمية-التعلمية وتجزئتها للفعل التدريسي وحصره في مكون واحد من مكوناته ، وكذا في عدم قدرتها على التمييز بين مجال اشتغال التدريس ومجال اشتغال البيداغوجيا ونظريات التعلم؛ وهذا ما دفع بالباحثين والمهتمين ، بعد تطور البحث التدريسي واكتمال حلقاته ، إلى التماس تعريف جامع يستجيب لسياق هذا التطور في اتجاه جعل التدريس مقارنة مستقلة بموضوعها وإشكالاتها ومميّزة بمنهجها وأدوات اشتغالها وأهدافها وغاياتها وشموليتها المكونات الأربعة التالية²:

- المكون الإبيستيمولوجي المتعلق بمحتوى التعلم .
 - المكون السيكلولوجي المتعلق بالمتعلم أثناء سيرورة التعليم .
 - المكون البيداغوجي المهني المتعلق بالمساعدة التي يؤديها المدرس لتسهيل التعلم والتّحصيل.
 - المكون المؤسسي المتمثل في المدرسة فضاء حيويًا .
- وهي المكونات التي شكّلت هذا التعريف الذي وضعه الباحث المغربي (محمد الدريج) ، وهو من أبرز الباحثين المتخصصين الذين أولوا اهتماما كبيرا بالتدريس ومفهومه تعريفا ومراجعة وتطويرا ، إذ يقول ، وهو بصدد مناقشة بعض التعريفات التي صيغت للتدريس : " ويمكن أن نصوغ بدورنا ، [...]، تعريفا أشمل للديداكتيك يتضمّن معظم مكونات موضوعها ، وذلك بأنّ " الديداكتيك هي الدراسة العلمية لمحتويات التدريس وطرقه وتقنياته ، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ ، دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية معيارية تقصد بلوغ الأهداف المرجوة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي-الحركي كما تتضمّن البحث في المسائل التي يطرحها

¹ الدريج ، محمد ، التدريس الهادف. مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية . قصر

الكتاب . البليدة ، ص 11

² غريب، عبد الكريم ، المصدر السابق نفسه ، 262

تعليم مختلف المواد ، ومن هنا تأتي تسمية " تربية خاصة " أي خاصة بتعليم المواد الدراسية (الـديداكتيك الخاص ، أو ديداكتيك المواد) أو منهجية التدريس... في مقابل التربية العامة (الـديداكتيك العام) التي تهتم بمختلف القضايا التربوية ، بل وبالنظام التربوي برمته مهما كانت المادة الملقنة¹ .

على أن ما ينبغي التنبيه إليه بصدد هذا التعريف ، هو أن كل نشاط تعليمي هو في الأساس تواصل و له بالتالي فهو ذو طبيعة علائقية . إنّ التقاء المدرسين والمتعلمين لتحصيل مضامين معرفية واستبطان اتجاهات وشحن قدرات يتم دائماً في إطار مجموعة القسم و في أحضان المدرسة حيث تنتظم سلسلة من المواقف والظروف التي تشترطها عملية التدريس " وتتمحور تلك المضامين والاتجاهات والقدرات حول التساؤلات التالية: ماذا يدرس ؟ كيف يدرس ؟ متى يدرس ؟

إنّ ما يمكن تسجيله من ملاحظات حول تعريف الدّرج للـديداكتيك هو أنّه دمج التعريفات الجزئية السابقة في تعريف كليّ نسقيّ جامع وشامل حافظ فيه على أقطاب الاشتغال الـديداكتيكي الثلاثة (المدرّس . المتعلّم . المادة) ، بالإضافة إلى الفضاء الـديداكتيكي) ، والتي تحدّدت وفقها مجالات اشتغال الـديداكتيك في خطاطة نموذجية ، اتخذت فيما بعد شكلاً هندسياً دعي بالمثلث الـديداكتيكي ، تمثّل أضلاعه ذلك التّفاعل القائم بين أقطابه الثلاثة ، وهو ما تسعى الـديداكتيك لتفسيره ؛ حيث يحدّد أستولفي ودوفلاي " مجال اهتمام تدريسيّات المواد بـ " دراسة التّفاعلات التي تربط بين كلّ من المدرّس المتعلّم والمعرفة داخل مجال مفاهيميّ معيّن قصد تسهيل عملية تملك المعرفة من قبل المتعلّمين² ؛ وبتحديد مجال التدريسيّات يعطيها تعريفاً دقيقاً يتكوّن من ثلاثة أجزاء :

- فهي العلم أو المجال التربويّ الذي يدرس التّفاعلات التي تربط كلّاً من المدرّس والمتعلّم والمعرفة ، وهو معنى قد تشترك فيه التدريسيّة مع مجالات تربوية أخرى كثيرة .

¹ الدّرج ، محمّد ، المصدر السابق ص 12

² الجوادي ، مصدر سابق ، ص 15

- فيضيف قيد المجال بقوله : " داخل مجال مفاهيمي معين " ليضيف خصوصية على هذه الدراسة ؛ فهي تتعلق بمجال تعليمي ، ليعلم بذلك ارتباط التدريس بالمحتوى والمادة المدرسة .
- ويضبط الهدف من تدريسيات المواد بوضوح ، "وذلك قصد تسهيل عملية تملك المعرفة من قبل المتعلمين "
- " إنَّ التَّعلُّمَ لا يشكِّل موضوع التدريس ، ولكنَّه موضوع لعلم النفس ، أو سيكولوجية التَّعلُّم على وجه التَّحديد ، ومع ذلك فإنَّ النِّظَريَّات التي تفسِّر ميكانيزمات حدوث التَّعلُّم وطبيعته لدى الكائن البشريَّ تشكِّل مدخلا بل عنصرا لولوج النِّموذج الديدائكتيكي ، إنَّها بمعنى أوضح ، عناصر أساسية في تأسيس نظرية علمية حول التدريس ولكنها لا تشكِّل موضوعا للديدائكتيك ¹ . كما أنَّ المدرسة بعدها الفضاء الذي يحصل فيه التَّعلُّم ، لا تتدرج ضمن محاور التدريس على الرِّغم من انتمائها لما يعرف بسوسيولوجية التربية تبقى ضرورية ومفيدة لكلِّ نشاط تدريسيٍّ في مستوييه النظريِّ و العمليِّ .

3. تحليل العلاقات التدريسية

لقد أصبح بالإمكان النَّظر إلى التدريس في ضوء تعريف نسقي يهتم بالعلاقات بين مكونات الفعل التدريسي وعناصره ، وليس بهذه المكونات في حدِّ ذاتها ، وفي انغلاقها واستقلالها عن التفاعلات الحادثة بينها في نسق مخصوص؛ إذ النَّسق شبكة من العلاقات وسيرورة من التفاعلات بين عناصره ومكوناته ، وهذه العلاقات والتفاعلات هي ما يشكِّل الموضوع الدقيق والمفضَّل للأبحاث التدريسية الحديثة التي تنظر إلى التدريس على أنَّه عملية تفاعلية من العلاقات والبيئة ، وتعمل على الكشف عن الميكانيزمات التي يستخدمها الفرد لتملك المعارف والمفاهيم في مجال معرفيٍّ معين ، لذلك تعدَّ استجابة المتعلِّم أمرا مهماً فيها ، ويعتمد نجاح عملية التدريس على مدى التفاعل والتَّواصل بين المتعلِّم والمدرِّس والمحتوى الذي يشكِّل موضوع تواصلهما في سياق معدَّ لأجل حدوث عملية التَّعلُّم .

¹ الدريج ، محمد ، المنهاج المندمج أطروحات في الإصلاح البيداغوجي لمنظومة التربية و التكوين منشورات مجلة

ويمكننا في هذا الإطار توضيح هذه التفاعلات والعلاقات باستعادة خطاطة المثلث التدريسي ، والذي تكوّن بالتعريف النسقي من (عناصر ، علاقات ، أقطاب) وصورتها هي :

المادة ↔ المدرّس	المادة ↔ المتعلّم	المدرّس ↔ المتعلّم
		
القطب الایستمولوجي	القطب السيكولوجي	القطب البيداغوجي
		
علاقة النقل الیداکتيکي	علاقة التمثّل	علاقة التعاقد الیداکتيکي

الشكل رقم 01 تحليل العلاقات التدريسية

4. السجلات الأربع لتدريس المواد:

لا يمكن تصوّر هذا النسق التدريسي، بدوره ، مغلقا أو معزولا عن نسق أشمل يندرج ضمنه ، ويتشكّل من الأنساق التربوية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي توطّره ، ويتبادل معها التأثير والتفاعل ، وتمنحه وضعه الاعتباري المؤسسي ؛ و تتمثّل في السجلات الآتية :

4. أ- السجلّ الایستمولوجي Le registre épistémologique :

يفكّر التدريس في محتويات المادة التعليمية بتحليل مفاهيمها الأساسية والعلاقات التي تربط بينها ، ويهتمّ ببناء مضامين التعليم وبنية المادة الدراسية موضوع التعلّم والتفكير في الأسس العلمية والنظرية المؤسسة لهذه المعارف ، وكيفيات إدماجها ونقلها لتكون معرفة مدرسية أو موجهة للتدريس ، وكذا المشاكل التي تطرحها عمليات هذا النقل والإدماج¹.

4. ب- السجلّ السيكولوجي Le registre psychologique

¹ الجواودي، المصدر السابق نفسه ص 38

يتعلق بما ندعوه بالتعلم أو بإستراتيجيات التعلم وكيفية بناء المفاهيم، وينظر إليه من موقع المتعلم بالتساؤل عن وضعيته النفسية ونموه الذهني والعقلي والمعرفي وبناءه الثقافية القبلية وتجاربه السابقة ومكتسباته وتمثلاته الخاصة وما تثيره من تصورات وما تواجهه من عوائق .

4. ج- السجل المهني و البيداغوجي _ Le registre professionnel :

ويتعلق بسلوكات التدريس المرتبطة بنشاط المدرس وأدائه المهني والتربوي وتكوينه وفاعليته وكيفيات تخطيطه دروسه وتحضيره مشروعه التدريسي الشخصي بما في ذلك تمثله المادة التي يدرسها ومنهجها وبرامجها ، وتنظيمه حصصه ، واختياره الوسائل التعليمية ، وبناءه أشكال التقويم والاختبار .

4. د- السجل المؤسسي Le registre institutionnel :

ويتعلق بكل ما ندعوه بسياق التعليم والتعلم و محيطهما ، ويشمل المعطيات الاجتماعية والثقافية والسياسية والطبيعية والاقتصادية والديموغرافية التي تؤثر على العملية التعليمية-التعلمية بشكل مباشر ، والتي تتدخل في توجيه الوضعيات التدريسية ، ويتضمن الخطاب المؤسسي المباشر منها والسياسة التربوية والتعليمية (غايات المنظومة التربوية، تنظيم المنهاج، التوجيهات والبرامج والكتب المدرسية ، نظام التقويم والامتحانات...) ، وهو الخطاب الذي ينتظر منه أن يعدّ مدرّسا يمكنه تحقيق الانسجام مع غايات المنهاج ومراميه وأهدافه وكفاياته بما توافر أمامه من سلوكات ونشاطات ووسائل .

لقد أصبحت هذه السجلات والتفاعلات والتفصلات القائمة بينها مجال بحث علم التدريس وحقل اشتغاله في بعده النظري العام والتطبيقي الخاص بتدريس مادة ؛ إذ تنطلق منه وتعود إليه .

5. التدريس والمفاهيم المرتبطة به:

ينسب إلى التدريس طرائق واستراتيجيات وأساليب ومصطلحات تربوية تحلّ محلّه في التسمية في مواضع وأحيان كثيرة ؛ وهو ما أحدث اضطرابا في التعامل مع المصطلح والمقصود به ، لذلك وجب التفريق بين تلك المصطلحات المنسوبة إلى

مصطلح التدريس والمصطلح ذاته ، ومن بين المصطلحات التي تظهر في بعض الأحيان مترادفة : إستراتيجية التدريس ، طريقة التدريس ، أسلوب التدريس ، نظرية التدريس ، التعلم ، التعليم .المقاربة التدريسية .

5. أ- إستراتيجية التدريس :

ينتمي مصطلح "الإستراتيجية" إلى المجال العسكري ، وتعني فن التخطيط للعمليات الحربية وإدارتها ، فالاستراتيجية عبارة عن إطار موجه لأساليب العمل ودليل مرشد لحركت.، وامتد استخدامه في الحقل التربوي بهدف الاستفادة من دقة تحديد الأهداف وإعداد الخطط والوسائل المناسبة لاستخدامها في المواقف الملائمة ، والخروج بمخرجات محددة مرغوب فيها ، وقد عرّفت الباحثة (كوثر كوجك) الإستراتيجية في التعليم بأنها " خطة عمل عامة توضع لتحقيق أهداف معينة ، ولتتمتع تحقيق مخرجات غير مرغوب فيها".¹ وهي ما يتبعه المدرّس من خطوات متسلسلة متتالية مترابطة لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف تعليمية محددة ومعدّة مسبقاً .

فالإستراتيجية إذن مجموع الخطوات المنظمة بطريقة متسلسلة ،والإجراءات التي تراعي الواقع التعليمي ، والهادفة إلى تحسين تعلم المتعلمين داخل الفصل الدراسي في جوّ تفاعليّ مرّن، ومن الأمثلة: إستراتيجية الاستقصاء ، إستراتيجية حلّ المشكلات، إستراتيجية الجدل ، إستراتيجية الاكتشاف ، وغيرها من الإستراتيجيات .

5. ب- طريقة التدريس

وسيلة للتفاعل بين المدرّس والمتعلّم ، وهي الطريقة التي يستخدمها المدرّس بما لديه من خبرة من أجل توصيل المحتوى من المعارف والمفاهيم والمهارات والقيم إلى المتعلّم أثناء قيامه بالتعلّم² ، وتتنوّع الطّرق بحسب مركز الاهتمام الذي يظهر في عنصر من العناصر المذكورة أو فيها مجتمعة ؛ فهناك طرق تعتمد على المدرّس فقط كطريقة الإلقاء والمحاضرة ، وهناك طريقة تعتمد على المدرّس والمتعلّم معا في إطار التعلّم التعاوني والمشروع والعروض العلمية ، وهناك طرق تعتمد على المتعلّم فقط كالّ تعليم المبرمج والحقيبة التعليمية .

¹ كوجك ، كوثر، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، الطبعة الثانية، القاهرة، عالم الكتب، 1997 م

² قرعان ، مرجع سابق، ص 33

5. ج - أسلوب التدريس :

أسلوب التدريس هو الشكل والنمط التدريسي الشخصي الخاص بالمدرس والكيفية التي يتناول بها طريقة التدريس ، وأهو الأسلوب الذي يتبعه المدرس في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميزه عن غيره من المدرسين الذين يستخدمون الطريقة نفسها ، ومن ثم يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للمدرس الذي يختار ما يراه مناسباً.¹ ومنه يتبين الفرق بين المصطلحات المذكورة ؛ فالطريقة مجموعة من الخطوات والإجراءات التي يشترك في تنفيذها المدرسون جميعهم بهدف توصيل المحتوى إلى المتعلمين ، أما الأسلوب فهو الكيفية الشخصية التي يستخدمها المدرس في تتبع تلك الخطوات و توصيل المحتوى ، أما الإستراتيجية فهي أشمل ؛ لأنها تستخدم طرائق متعددة بحسب المواقف المتعددة . مع ضرورة الإشارة إلى أنّ هذه المصطلحات قد تتداخل كأن يصبح الأسلوب طريقة متبعة في حالة إثبات نجاعة تطبيقه ، كما أنّ الطريقة يمكن أن تتحول إستراتيجية لشموليتها .

5. د- نظرية التدريس:

تعرف نظرية التدريس بأنها مجموعة المبادئ المتكاملة المبنية على أسس علمية قابلة للتنفيذ في المواقف التربوية ، والتي تمكن من التنبؤ بما يؤثر في تعلم المتعلمين تصف طرق تحقيق الأهداف التربوية . يتضح أنّ نظرية التدريس تهدف إلى تحقيق الأهداف التربوية من خلال تحسين الممارسات التدريسية داخل الصف الدراسي ، ووصف العلاقات بين أطراف العملية التعليمية -التعلمية ، ويؤدي ذلك إلى مساعدة المتعلم على اكتساب تعلماته بالإفادة مما توصلت إليه علوم النفس والتربية والاجتماع .

5. هـ- التعليم :

ما يعنينا في هذا المقام ، هو التمييز الدقيق بين مدلولي مصطلحي التدريس والتعليم اللذين استخدمنا استخداماً شائباً الخلط الواضح ؛ بهدف الإلمام بحقيقتات كلّ مفهوم بالاعتماد على ما توصل إليه الباحث (محمد عيد محمد قرعان) في كتابه (التدريس و لغة الجسد) ، وهو كتاب حديث الصدور يقول مؤلفه : " ... وتوصلنا إلى ذلك بعد

جهد قمنا به بالرجوع إلى البحوث والدراسات والكتب المتعددة وعمل موازنات وفي ضوء ذلك جرى استنتاج ما يلي¹ :

أ. التعليم هو العمليات والإجراءات والنشاط الهادف إلى تحقيق التعلم ونقل المعارف والمهارات والقيم باحترام النمو العقلي للمتعلم.

ب. التدريس هو مجموعة النشاطات التي يقوم بها المعلم في موقف تعليمي لمساعدة المتعلمين في الوصول إلى أهداف تربوية محددة ، ولكي تتجسّد عملية التدريس لابد من توفير الوسائل والإمكانات ، واستخدامها بطرائق وأساليب متبعة للوصول إلى أهدافه .

ويُعرّف التدريس بأنه عملية إنسانية مقصودة هدفها مساعدة المتعلمين على التعلم، فهو الجانب التطبيقي التكنولوجي للتربية ، ويتضمن شروط التعلم والتعليم معا ، ويحتاج إلى معلم أو آلة ، وقد يتم داخل الغرفة الصفية أو خارجها . أما التعليم فهو العملية والإجراءات التي يقوم بها المعلم لإحداث تغييرات عقلية ووجدانية ومهارات أدائية لدى المتعلمين².

وعليه ، فإنّ التدريس والتعليم جميع الخبرات التي يقوم بها الفرد ويتمثل في المعارف والمعلومات والقيم والاتجاهات والمهارات ، فالجانب المشترك بين التعليم و التدريس هو المعارف والمعلومات فقط ؛ فمثلا نقول : علّمته الجغرافيا ودرّسته الجغرافيا ، و نقول علّمته النظافة ولا نقول : درّسته النظافة ، ونقول علّمته الخياطة ولا نقول درّسته الخياطة .

5. و-التعلم

هو كلّ ما يكتسبه الإنسان عن طريق الخبرة والممارسة كإكتساب الاتجاهات والميول والمدرّكات والمهارات الاجتماعية و العقلية ؛ فهو تعديل في السلوك أو الخبرة نتيجة ما يحدث في العالم ، أو نتيجة ما نفعل أو نلاحظ .

¹ قرعان ، مرجع سابق، ص 38

² العدوان ، زيد سليمان و محمد فؤاد الحوامدة ، تصميم التدريس بين النظرية و التطبيق . ط 1. 2011،

و التعلّم أيضا هو تغيير مقصود في السلوك يستدلّ عليه من أداء المتعلّم ، و هو ناتج عن الخبرات أو التدريب ، و ثابت نسبياً ولا يمكن ملاحظته بشكل مباشر ، بل نستدلّ عليه من خلال التغيّرات التي تطرأ على سلوك المتعلّم ؛ وبناء على ذلك فإنّ التدريس يشمل العملية التربوية بأكملها ، بالإضافة إلى كونه عملية إنسانية وتواصل بين المعلم والمتعلّم لتحقيق أنشطة هادفة فهو يتضمّن ثلاثة عناصر وهي : معلّم ، متعلّم ، ومنهاج دراسي . لذا فالتدريس عملية تواصل بين المعلم والمتعلّم ، وتعني الانتقال من حالة عقلية إلى حالة عقلية أخرى ، حيث يتم نموّ المتعلّم بين لحظة وأخرى نتيجة تفاعله مع مجموعة من الحوادث التعليمية التي تؤثر فيه ويمكن أن يكون موضوع التدريس يختلف باختلاف العملية التربوية المتمثلة بدور المتعلّم والمعلّم¹ ، فهناك الاتجاه التقليديّ الذي يرى أنّ التدريس هو تلقين المعلومات للمتعلّم. أمّا الاتجاه الحديث فيرى أنّ المعلم أصبح مساعدا موجّها مهيباً لبيئة التدريس .

5. ز-المقاربة :

هي أساس نظريّ يتكوّن من مجموعة من المبادئ يتأسّس عليها البرنامج أو المنهاج ؛ ومنه فالمقاربة هي الطريقة التي يتناول بها الدّارس أو الباحث الموضوع ، أو هي الطريقة التي يتقدّم بها من الشّيء .

5. ح -المقاربة التدريسية :

هي نسق منسجم من العناصر التي تشكّل التّواصل البيداغوجي أي (محتوى التواصل وتنظيمه ، والمتلقّي والعلاقة متلق/وسط ، والعلاقة مرسل/متلق. والمرسل والوسط الذي يتمّ فيه التّواصل)². هي الإجراءات التي تفيد في الكشف عن مختلف مكونات عملية التدريس من أهداف ومحتويات تعليمية ، وطرائق ووسائل وتقنيات و تقويم تربويّ بما يساعد على إبراز العناصر التي قد تكون مسؤولة عن تعرّض المتعلّمين إلى عائق ما في تعلّمهم ، وهذا يستلزم من المربيّ أن يستعين هنا بما يعرف حالياً بالديداكتيك

¹ العدوان ، السابق نفسه ، ص 16

² الحلاق ، على سامي ، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية و علومها ، المؤسسة الجديدة للكتاب ، طرابلس ، لبنان ، ط 1 ، 2014 ، ص ، 93 ، 94 ، 95 ،

أو علم التدريس كما يميل البعض إلى تسميته¹ ، وهي كيفية النظر والتعامل مع الظواهر البيداغوجية وفق استراتيجيات وطرائق وتقنيات معينة .

6. التدريس وعملية التواصل:

لا يمكن للعملية التعليمية - التعلمية أن تحقق ثمارها المرجوة ، ونجاحها المميز ، إلا بخلق تواصل تربوي ديداكتيكي ديناميكي يجمع المدرس والمتعلمين داخل فصل دراسي منظم ، ومحكم فضائياً وإيقاعياً.

يعرف التواصل (communication) على أنه «عملية نقل المعلومات والآراء والاتجاهات بواسطة عدة قنوات منبعها المصدر القائم بهذه العملية . وهي العملية التي يتفاعل بمقتضاها متلقي الرسالة ومرسلها في مضامين اجتماعية معينة ، وأنه في هذا التفاعل تتبادل أفكار ومعلومات بين الأفراد عن قضية معينة أو معنى مجرد أو واقع معين»² ؛ إذ يركز التواصل اللساني عامة على ثلاثة عناصر أساسية (المتكلم / المرسل ، المستمع / المتلقي ، و نظام متجانس من العلامات يمتلكانه على حد سواء)³ . مع ضرورة التأكيد على أن نجاح عملية الاتصال اللغوي متوقف على المتلقي من خلال سعيه الدائم لإدراك مقاصد الملقى . وقد يفشل هذا الاتصال لوجود عقبات ، وقد يكون الملقى نفسه سببا في فشل هذا الاتصال⁴.

مكونات التواصل التدريسي

عند تحليل العملية التعليمية نجدها نسقا من المدخلات والمخرجات التي تحدد علاقات التفاعل بين العملية التعليمية - التعلمية ومحيطها ، ومن العمليات التي تشير إلى علاقات التأثير والتأثير والتحويلات التي تحدث داخل العملية التعليمية .

¹ غريب ، عبد الكريم ، و آخرون ، في طرق و تقنيات التعليم ، من أسس المعرفة إلى أساليب تدريسها ، سلسلة علوم التربية ، العدد السابع ، الشركة المغربية للطباعة و النشر ، الرباط ، المغرب ، 1992 ، ص 123 ، 134

² الزكي ، أحمد عبد الفتاح ، فاروق عبده فليح : معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا . دار الوفاء ، الإسكندرية ، مصر ، دط: 2004 . ص 47.

³ حساني ، أحمد ، دراسات في اللسانيات التطبيقية . ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر . ص 76.

⁴ تمام ، حسان : اجتهادات لغوية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط 1 ، 2007 ، ص 149.

- **المدخلات :** هي كل ما تستقبله العملية التعليمية من محيطها المباشر فيشكل منطلقاً لها مثل المعارف ، ووضعية انطلاق المتعلمين و غيرها .
- **العمليات :** وهي كل التحولات و التغيرات الناجمة عن تفاعل العناصر فيما بينها التي تطرأ داخل العملية التعليمية ، مثل تبليغ المعارف (من لدن المدرس) واستقبالها (من قبل المتعلم) وكافة أشكال التبادلات الوجدانية وما يترتب عنها من تحولات في مواقف واتجاهات المتعلمين ...¹
- **المخرجات :** أي كل ما ينتج عن هذه العمليات من آثار ونتائج فعلية ، مثل ما يحدث لدى المتعلم من تغيرات معرفية جزاء ما تلقاه واستوعبه من معارف وحققه من مهارات .

7. المفاهيم الأساسية للتدريس وعلاقاته

أدى التعريف النسقي للتدريس من حيث هو تحليل للتفاعلات القائمة بين مكونات الفعل التدريسي الثلاثة (المدرس، المادة، المتعلم) ودراستها داخل نسق الوضعية التعليمية- التعليمية ، إلى تحديد أقطاب ثلاثة لهذه التفاعلات (القطب البيداغوجي، القطب الإبيستمولوجي ، القطب السيكلوجي) ؛ إذ تتمحور هذه الأقطاب حول أزواج ثلاثة من العلاقات التفاعلية تتأسس بين مكونات المثلث التدريسي المذكور، وتشكل هذه العلاقات مجال بحث التدريس وفي الوقت نفسه جهازه المفهومي ، ويمكن توضيحها على النحو التالي² :

- المدرس والمعارف :

إنّ المعارف الواجب تعلمها معارف أكاديمية يقوم واضعو المناهج المدرسية والمدارس العليا القائمة على إعداد الأساتذة بتحديددها وقياسها ، يتعاطى المدرس مع هذه المعارف في تحولاتها المختلفة ويستوعب محتواها ، ويبحث عن أنجع الأساليب لتقديمها إلى المتعلمين ، ومساعدتهم على بنائها وتمثلها وتحصيلها .

¹ أوشان ، علي أيت ، اللسانيات والديداكتيك ، نموذج النحو الوظيفي ، من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية ،

دار الثقافة ، المغرب ، ط 1 ، 2005 ص 29

² ينظر :طعمة ، أنطوان ، تعلمية اللغة العربية، ص15.

- المدرّس والمتعلّمون :

إنّ العلاقات بين المدرّس والمتعلّمين علاقات مركّبة ، معقّدة ، تحكمها الوساطة النّاجعة الّتي ينشّطها المدرّس بين المتعلّمين والمعارف ، وبين المتعلّمين أنفسهم في مرافقة لمسارات تفكيرهم ، منهجهم وتلمّسهم المعرفيّ ؛ فلقد تحوّل موقع المدرّس من العارف السّباق المسيطر المتفوّق ، إلى العارف المجربّ الّذي يقبل أن يعيد التّعلّم مع المتعلّمين ، انطلاقاً من الخطّ الّذي يقفون عليه ، وانسجاماً مع الإيقاعات المختلفة الّتي يسيرون بها نحو المعرفة .

- المتعلّمون والمعارف :

لكلّ من المتعلّمين فرادته في التّعاطي مع المعارف الواجب تعلّمها والصّعوبات والحوافز والنّصوّرات والمكتسبات السّابقة ... والمتعلّم شريك فاعل في بناء معرفته ويوضّح الجدول التّالي متغيّرات شبكة العلاقات التّدرسيّة وأطرافها وأقطابها :

التّدرّس			
المكوّنات	المكوّن المهيمن	الأقطاب	العلاقات
المدرّس - المتعلّم	المدرّس	القطب البيداغوجيّ	علاقة التّعاقد الديداكتيكي Le contrat didactique
المادّة - المدرّس	المادّة	القطب الابدستيمولوجيّ	علاقة النّقل الدّيداكتيكي La transposition didactique
المتعلّم - المادّة	المتعلّم	القطب السيكلولوجيّ	علاقة التمثّلات Les représentations

جدول العلاقات التّدرسيّة

7. أ-الوضعية التدريسية :

إنّ وضع المتعلّمين أمام وضعيات مشكلة مفهوم بيداغوجي عمليّ من شأنه أن يستفزهم ويدفعهم نحو التفكير العلميّ المنهجيّ الفعّال الذي ينطلق بحالة الشكّ والتردد والحيرة ، ويسير نحو البحث عن السبيل المؤدّي إلى تجاوز المشكلة والشعور بالارتياح.¹ وهذا ما يتطلّب انتهاز أسلوب علميّ في التفكير يقوم على الملاحظة المتبوعة بوضع الفرضيات ، وتصوّر الحلول بذهن أكثر نشاطا و بنفسية أكثر اندفاعا ، فتتحقّق الكفاءة الفردية والجماعية المساعدة على مواجهة المشكلات في الحياة الاجتماعية التي تتطلّب عملا جماعيا يتقاسم فيه المتعلّمون الأدوار المسندة إليهم أو المتّق عليها .

ويُقَدّم التعلّم المستند على حلّ المشكلات بديلا مختلفا عن الممارسات التعليمية المألوفة التي تعتمد على التّدخل المباشر في توجيه الفعل التعليميّ سواء في خطاب المدرّس أو في بناء الكتاب المدرسيّ² ؛ وهي ممارسات من شأنها أن تقلّل من دور المتعلّمين وتشلّ حركاتهم أمام أبسط الوضعيات ؛ لأنّ المدرّسين والمدارس حرمهم فرص اختبار قدراتهم فيلجؤون إلى حفظ المادّة دون فهمها على حقيقتها ودون استخدامها .

7. ب-النقل التدريسي :

النقل التدريسيّ مفهوم من مفاهيم مادّة الرياضيات شاع على يد الباحث إيف (شفلار Yves Chavallard)، و يقصد به العملية التي يتمّ بها الانتقال بالمعارف الرياضية من مستوى معارف علمية عالمية دقيقة ينتجها المختصّون إلى مستوى معارف قابلة للتعليم و التعلّم³ ، ثمّ استثمر هذا المفهوم في باقي الموادّ التعليمية التي يمرّ اكتسابها بأربعة مراحل هي :

المعارف الخالصة	Les savoirs savants
المعارف المقرّرة	Les savoirs à enseigner
المعارف المدرّسة	Les savoirs enseignés

¹ المرجع السابق نفسه ، ص 18

² الجوّادي ، رياض ، مفاهيم تربوية حديثة ، دار التّجديد للطباعة و التّرجمة ، الرياض ، ط2 ، 2016 ، ص 34

³ انظر بوراوي ،ملبكة .النصّ القرآنيّ بين المرغوب فيه و المنجز . النصّ الوصفيّ نموذجاً ، مجلّة اللّغة العربيّة ، المجلّد 205، العدد 14 ، ديسمبر 2005 ، المجلس الأعلى للغة العربيّة ، الجزائر ص 8

المعارف المكتسبة المتعلّمة Les savoirs acquis

فالمعارف الواجب تعلّمها معارف أكاديمية خاصّة تنتجها مراكز الأبحاث والجامعات ، ولكنّ واضعي محتويات المناهج المدرسيّة يخضعونها للتّحديد والغزلة ويعيدون إنتاجها وكتابتها وترتيبها لتصبح مقرّرة في مراعاة للعمر العقليّ للمتعلّم ، ولمرحلة التعلّم ، ولتقبّل أهل المتعلّمين في المجتمع . دون أن تفقد تلك المعارف طابعها العلميّ الأكاديمي .

يجعل مفهوم النقل التدريسيّ المناهج الدّراسيّة تُبنى في ضوء النّظرة الحديثة في خطوات تبدأ بتحديد أساسيّات المادّة تحديداً علمياً ، ثمّ يختار من هذه الأساسيّات أكثرها فائدة للمتعلّم من حيث مساعدته على الإسهام في حلّ مشكلات مجتمعه وحياته الخاصّة وإشباع حاجاته ، وتنمية ميوله ¹ ، فقد ظهر في فرنسا تذرّ الأهل والإداريّين والمتعلّمين من إقحام المعارف الأكاديميّة في الكتب المدرسيّة ؛ فاختصروا هذا الواقع بقولهم: "لم نعد نعلّم اللّغة والأدب ، بل بنتنا نعلّم الألسنيّة في المدرسة .²

أمّا الوجه الآخر للنقل التدريسيّ ، فيرتبط بتوظيف المعارف المدرسيّة في أوضاع حياتيّة اجتماعيّة ، تكسبها معنى ، إذ القياس الحقيقيّ لاكتساب المعارف هو استخدامها وظيفيّاً في الحياة استخداماً شخصيّاً منتجاً ، فلا معنى للمعارف اللّغويّة والإنشائيّة إذا كان المتعلّم عاجزاً عن توظيفها في كتابة رسالة طلب إلى مسؤول ؛ لذلك ينبغي تحقيق القدرات اللّغويّة عند المتعلّم بحيث يتمكّن من ممارستها في وظائفها الطّبيعيّة العمليّة ممارسةً صحيحةً " ³.

فأهمّ عمليّات النّقل التدريسيّ تتحقّق في سياق الفصل الدراسيّ وفي تفاعل المدرّس مع المادّة وأنشطة بنائها رفقة متعلّميّه ، فالقسم هو الذي يوضع المعرفة المدرسيّة ويجعلها في وضعيّة قابلة للتعلّم والاستعمال والتوظيف والاستثمار، كما أنّ كميّات تصرّف المتعلّم في المادّة المدرّسة واستخدامه لما تعلّمه سيجعل هذه المادّة ممكنة التّحقّق، عبر تلبّيتها حاجات المتعلّمين واستجابتها لاهتماماتهم.

¹ السّيد ،محمود : المنهج المدرسيّ للّغة العربيّة .مجلة مجمع اللّغة العربيّة بدمشق المجلّد 84 . ج 2 ص 316

² ينظر : هنوش ، عبد الجليل ، ملاحظات حول تعليم اللّغة العربيّة ضمن كتاب كتاب : اللّغة العربيّة إلى أين ؟.

منظّمة الإيسيسكو isesco . ص 14

³ عبده ،داود نحو تعليم اللّغة العربيّة وظيفيّاً . مؤسّسة دار العلوم الكويت ، ط1 ، 1979 ، ص 9

7. ج- التعاقد التدريسي وأطرافه :

بدأ مفهوم التعاقد التدريسي يتبلور في الظهور مع أعمال الباحث التربوي (بروسو G. Brousseau, 1986/1990). ودراساته و يراهن هذا المفهوم على ما ينتظره كل من المدرّس و المتعلّمين ، وعلاقات هؤلاء وأولئك بالمعرفة المستهدفة من قبل عملية التّعلّم¹ ، ولنجاح وظيفيّة العقد يقتضي امتلاك المتعلّم لمشروع خاصّ (التّعلّم) وامتلاك المدرّس لمشروع للتّعليم (تفاعل المشروعين). ويتشكّل التعاقد من مجموع القواعد والمواضعات والاتّفاقات والمعايير التي تحدّد التزامات كلّ من المدرّس والمتعلّم ومواقعهما وأدوارهما بشكل صريح أو ضمني² ، أو جماعة القسم بصفة عامّة في الحياة المدرسيّة. ومن هذه القواعد ما تفرضه المؤسسة الاجتماعيّة والمنظومة التربويّة ، وتتحكّم فيه أنواع المعاملات القائمة في نظام التّواصل والتّبادل الرّمزيّ بين شركاء الفعل التربوي والتّعليمي، ومنها ما ينشأ ويتشكّل في حياة الفصل الدّراسي بناء على المشروع الدّيداكتيكيّ الذي يبنيه المدرّس مع متعلّميّه لإنجاح التّبادلات والتّفاعلات الصّفيّة؛³ بهدف تحقيق التّعلّم واستيعاب المعارف واكتساب المهارات .

أطراف التعاقد التدريسي :

- وتتأسّس علاقة التعاقد الدّيداكتيكيّ بين طرفين أساسيين هما المدرّس والمتعلّم ، وعلى أطراف أخرى مؤثّرة بشكل مباشر أو غير مباشر ، وهي :
- المدرّس من حيث مؤهلاته العلميّة والأكاديميّة والنّفسيّة والخلفيّة النّظريّة والاجتماعيّة
 - المتعلّم من حيث سنّه ونضجه ومكتسباته المعرفيّة السّابقة وتمثّلاته ودافعيتّه وتفاعله ووضعه الاجتماعيّ .
 - مفتّش المادة: والذي يمكنه أن يساعد المدرّس في صياغة بنود العقد التدريسيّ ، كما يمكنه أن يتتّبّع عملية تنفيذه ويساعده في تقويمه.

¹ حلّيم، سعيد ، علاقة المعلّم بالمتعلّم ، ص 114

² حلّيم، سعيد ، نفسه ، الصفحة نفسها .

³ منصف ، عبد الحقّ ، مشكلات العلاقة البيداغوجيّة داخل المدرسة المغربيّة مجلة دفاتر التربية و التّكوين ، العدد

الأوّل أكتوبر 2009 ، المغرب من ص 30 إلى ص 42

- الأسرة: هي المساعد الأساسي والمعين الرئيسي للمتعلم حتى يؤدي واجباته المدرسية على أحسن وجه ؛ إذ هي المؤسسة التربوية الأولى التي تؤثر إلى حد بعيد في تنشئة الأطفال وإعدادهم للتدريس الناجح، كما تؤثر في صيرورتهم الدراسية والمهنية .
- الإدارة التربوية: وهي التي يجب أن توفر الظروف المناسبة لإنجاح العقد التدريسي بين المدرس والمتعلم.

ويتربى عن غموض التعاقدات واضطرابها، سوء فهم أطرافها لأدوارهم، وضعف إسهامهم في إنجاح رهانات التعاقد، ومن شأن الإخلال بالتعاقدات أن يؤدي إلى هشاشة المردودية وعدم تحقيق النتائج المرجوة.

7. د- التمثلات والتصورات :

هي العلاقة التي تجمع المتعلم بالمادة المدرسة في وضعية تعليمية - تعلمية عبر استعداداته ومؤثراته النفسية والعقلية والوجدانية والجسمية ، ومجموع مكتسباته القبلية التي يتم ينطلق منها لاستدماج المعارف الجديدة واستيعابها ¹ ، وهي معارف ليست بنيات جاهزة ومغلقة ومنتهية ، بل هي في وضعية تلق و بناء وإدماج فاعل ، وهي حصيلة نشاط تبادلي يكون فيه للذات المتعلمة دور مركزي في بنائها وتفسيرها وتأويلها ؛ ولهذا الاعتبار عدت تمثلات المتعلمين وتصوراتهم التي بوساطتها يستقبلون المعارف الجديدة ويستوعبونها ويستدمجونها قاعدة انطلاق البحث التدريسي في كفايات حدوث التعلم واكتساب المعارف والمهارات والمفاهيم، ومجالا لتحليل الأخطاء والتعثرات والصعوبات التي يواجهها المتعلمون في تحصيلهم الدراسي ، ومعرفة مصادرها وطبيعتها وطرق معالجتها، وكذا معالجة التفاوتات الحاصلة بينهم في الفهم والإدراك وبناء تعلماتهم.

كما أن هذه التمثلات والتصورات تعد نقطة الارتكاز في بناء وضعيات انطلاق لإعداد الدروس والأنشطة التعليمية التعلمية، بما يساهم في إشراك المتعلمين في تدبير تعلمهم وبنائها، وتنمية كفاياتهم التواصلية وتطوير قدراتهم الاستدلالية وإشباع حاجاتهم المعرفية..²

¹ منصف ، عبد الحق ، رهانات البيداغوجيا المعاصرة ، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، إفريقيا الشرق ، المغرب ، ط1 ، 2007 ص 189

² غريب، عبد الكريم، البيداغوجيا الفارقية ، سيرورات وطرائق لتغيير المدرسة منشورات عالم التربية ط 1، 2013، ص 97

يرى الباحث البيداغوجي سعيد حليم أن التمثلات نموذج شخصي لتفسير الظواهر وحل المشكلات وأنها طريقة لتنظيم المعارف والمعلومات والقيم¹، وكيفية توظيفها ؛ حيث ترى المدرسة البنائية أن لشخصية المتعلم دوراً أساسياً في تلقي المعارف والمعلومات من الخارج ، و أن هذه المعارف لا تنتقل إلى ذهن المتعلم بصورة ميكانيكية مبسطة ونمطية كما ترى المدرسة السلوكية ؛ بل تخضع لجملة من المتغيرات ، وتختلف باختلاف قدرات المتعلم وخصائصه الفكرية ونوع الوسط الذي ينتمي إليه . سواء أكان محيطه الأسري ، أو المجتمعي ، أو الإعلامي ، أو تفسيراته الشخصية للمشكلات التي تعترضه ويفتقد الإجابة عنها².

فالمتعلم يتلقى معارفه ويفسرها انطلاقاً من خصائصه الفكرية والوجدانية والعقلية ؛ ويُخضعها للتنظيم وفق هذه الخصائص . ومن هنا ينبغي للمدرس أن ينتبه جيداً لهذا المعطى المهم في العملية التعليمية- التعلمية ، ويبحث جيداً عن الجواب للسؤال التالي: كيف ينظم المتعلم معارفه ومعلوماته؟ وهو أمر لا يتأتى للمدرس لا يعتبر (التمثلات) أمراً مركزياً في بناء المعرفة .

إن اطلاع المدرس على تمثلات المتعلمين ، من شأنه أن يعينه على معرفة كيفية فهمه و استيعابه للمعارف المقدمة إليه سواء في الفصل الدراسي أو في مختلف الوضعيات ، وهو أمر يساعد في إنجاح عملية التواصل والتفاعل بين المدرس والمتعلمين حيث يؤدي بالمدرس إلى معرفة المنطلقات والإستراتيجيات والوسائل التي يوظفها كل متعلم في بناء معارفه أثناء التعلم، في سياق تبرز فيه مكونات العملية التدريس بمنهجها و محتوياتها وأهدافها ووسائلها وطرائقها وممارساتها ، وهي المكونات التي سنقف عند كل واحدة منها على حدة لمعرفة الدور الذي تؤديه في عملية التفاعل .

خلاصة

تجنباً للانغلاق في الإطار الضيق آثرنا تخصيص المفهوم الاصطلاحي حينما يكون مقصوداً بمصطلح " التدريس " " التعليمية " وجعلناه مقابلاً للمصطلح الأجنبي " La didactique " وهي تحتفظ بعلاقات اشتقاقية ودلالية توضح صلتها بالمفهوم العام

¹ حليم ، سعيد ، علاقة المتعلم بالأستاذ ، ص 170

² الجوّادي ، مدخل إلى علم تدريس المواد ، ص 101

للتدريس ، وتجنّبها صفة الغموض ، ولكنها تنصرف إلى تحديد حصريّ تبرز خصائصه من خلال التّصوّر النظريّ والممارسة التّدرسيّة الخاصّة بالنّص الأدبيّ ، وتتمثّل في تشابك العناصر المتألّفة في إنجاز حصصه تصوّراً وإعداداً وتنفيذاً وتقويماً ؛ إنّها تدرسيّة تحوّل المنهاج والمحتويات المعرفيّة المجرّدة ، والنّظريّات السيكلوجيّة والإرشادات التّوجيهيّة إلى نشاط تفاعليّ هادف ، وبواسطتها تنتظم عملية التّعليم والتّعلّم ، وتسير على هدي من الأهداف المرجّوة ، ومستويات المتعلّمين وطبيعة القضية أو القضايا المعالجة ، وهي في ذلك تعتمد طريقة منهجيّة ووسائل مساعدة ، وتسند أدواراً متنوّعة لكلّ من المدرّس والمتعلّمين ليصبّ التّفاعل كلّ في مجرى إتاحة الفرص أمام المتعلّمين واستثارة ميولهم وقدراتهم قصد التّمرّن والاحتكاك بخبرات تعليميّة تيسّر لهم بلوغ الأهداف المقصودة .

إنّ الربط بين المظهرين (التّطبيقيّ والنّظريّ) في تدريس النّص الأدبيّ يمكّننا من فحص كل مظهر بأدوات تنسجم مع طبيعته من جهة ، وتلتقي حول أساس مشترك يربطها بأدوات فحص المظهر الآخر من جهة أخرى . والربط بينهما لا يعني بساطة العلاقة القائمة بينهما أو سيرها في خطّ ثابت ، فهما يتبادلان التّأثير والتّأثّر ، ويثري كلّ منهما قرينه ، وقد تنشأ بينهما علاقة متوتّرة فيها جفاء وخيبة أمل ، بل قد يكون التّوتّر سمة بارزة ¹.

تبدو عمليّة التدريس ذات معرفة عميقة بالبعد النّفسيّ للمتعلّم وبالبعد المعرفيّ لمحتوى المادّة التّدرسيّة ، و بالبعد التّربويّ للعلاقة بين المتعلّم ومدرّسه الذي يساعده في بناء المعارف وامتلاك إستراتيجيّات تعلّم ومنهجيّات توظيف لما يتعلّمه في الأوضاع الاجتماعيّة والحياتيّة ، فيكون التّركيز في هذا المستوى على الطّرائق والأساليب الخاصّة الملائمة لتحصيل محتوى محدّد ، لكن دون الاكتفاء بتنفيذ وصفات جاهزة ؛ لأنّ العمليّة التّعليميّة-التّعلّميّة تفيد ممّا رشح به الواقع التّطبيقيّ الاختباريّ في عمليّات التّعلّم من جهة ، كما تفيد من إخضاع المفاهيم النّظريّة والمعارف المنتخبة لاختبار الواقع العمليّ في الصّفّ وفي الدّورات التّدربيّة ، وبرامج إعداد المعلّمين ، من هنا كان التّشديد على

¹ أجدو ، ميلود ، سبل تطوير المناهج التّعليميّة . ، نموذج تدريس الإنشاء ، دار الأمان للنّشر و التّوزيع ، الرباط .

التعليميات بصيغة الجمع ضمن مجال التدريس الواحد ، وعلى مستوى مواد التدريس المختلفة .

يتبين مما سبق أنّ مفهوم التدريس يغطّي مجالات عديدة تتجاوز الانشغال بالمادة ليطل ذلك الاهتمام بجوانب أخرى تسعى إلى تعميق أسئلة النظام التدريسي، و من بين هذه الأسئلة الحيوية الرغبة في معرفة كيف يصل مجموع العلاقات داخل الوضعية التدريسية إلى إعطاء مردوديته القصوى ؟

المبحث الثاني

مكوّنات عمليّة التدريس

1. المدرّس
 2. المتعلّم
 2. أ- التدريس المتمركز حول المتعلّم
 2. ب- الذكاءات المتعدّدة
 2. ج- البيداغوجيا الفارقة
 3. الأهداف و الكفايات
 4. الكتاب المدرسيّ
 5. المضامين و المحتويات
 6. الطّرائق والاستراتيجيّات
 7. الوسائل التّعليميّة
 8. التّقويم
 9. بيئة التّعلّم
- خلاصة

تمهيد

يهدف هذا المبحث إلى تحديد متغيرات عملية التدريس ومكوناتها وإبراز حجم مساهمة كل متغير في بناء العملية وتغذيتها، وتحقيق التفاعل المرجو من تدريس النص الأدبي على وجه التحديد ؛ إذ " يتكئ التواصل التدريسي على المرسل (المدرس) والرسالة (المحتوى) والمتلقي (المتعلم) والقناة (التفاعلات اللفظية وغير اللفظية) ، والوسائل الديداكتيكية (الدليل والمنهاج ووسائل الإيضاح السمعية البصرية...)، والمدخلات (الكفايات والأهداف)، والسياق (المكان والزمان) ، والمخرجات (تقويم المدخلات)، والتغذية الراجعة(تصحيح التواصل وإزالة عمليات التشويش وسوء الفهم)¹.

إنّ التدريس عملية تفاعل اجتماعي بين أطراف عديدة تتواصل فيما بينها تأثيرا وتأثرا ، ولكل طرف أهداف ينبغي تحقيقها عبر عملية التواصل التي تتخذ الفكر والحواس والعاطفة واللغة وسائل لها ؛ وهذا يعني أنّ المتعلم تجاوز نظرة البيداغوجيا السلوكية التقليدية التي ظلت تصفه بالسلبية في موقعه ودوره ؛ فهو يأتي إلى المدرسة مزودا بتمثلات وتصورات وخبرات عديدة وتساؤلات متنوعة تبحث عن إجابات ، كما يحتاج إلى أن يتعلم (لماذا يتعلم وكيف يتعلم وكيف يفكر ويتواصل ويقرأ ويستمتع ويصدر أحكاما؟)؛ لذلك ينبغي النظر إلى الموقف التدريسي على نحو نسقي تفاعلي كلي متكامل بين المدرس والمتعلم والأهداف والكفايات والمادة الدراسية والطرائق والإستراتيجيات والفضائين الزمني والمكاني المخصصين للتدريس ، إلى جانب العلاقة التي ينبغي أن تكون وثيقة بين المدرسة والبيت والمحيط الاجتماعي الذي ينتمي إليه المتعلم محور العملية التعليمية -التعلمية التي تعمل كل مكوناتها على تمكينه من اكتساب المعارف والمعلومات والمهارات والاتجاهات والميول المناسبة². وفق نظام متكامل تتفاعل فيه مجموعة من العناصر التي سنقف عند كل عنصر منها على حدة بهدف معرفة الدور

¹ قرعان ، محمد عيد محمد ، مرجع سابق ص 30

² الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم ، المدخل إلى التدريس ، المركز الإسلامي نقا ، 2010 ص 12

الذي ينبغي أن يؤديه كل عنصر ليساهم في عملية التفاعل التدريسي الإيجابي¹. وتتحدد هذه المكونات بالإجابة عن الأسئلة الأساسية التالية²:

— من ؟ المدرّس من حيث مؤهلاته العلمية والأكاديمية والنفسية والخلفية النظرية والاجتماعية .

— إلى من ؟ المتعلّم من حيث سنّه ونضجه ومكتسباته المعرفية السابقة وتمثلاته ودافعيته وتفاعله ووضعه الاجتماعي .

— لماذا ؟ الأهداف والكفايات وصلاتها بحاجات المتعلّمين والمجتمع .

— كيف ؟ طرائق التدريس من حيث تركيزها على المتعلّم وإشراكه وإثارة دافعيته ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين واستخدام الوسائل التعليمية الحديثة التي تثير الرغبة وتختصر الجهد .

— ماذا ؟ المحتوى وملاءمته مستويات المتعلّمين وارتباطه بأهداف التعليم وحداثه ودقته العلمية ،

— بماذا ؟ الكتاب المدرسي وجاذبيته وملاءمته .

— هل تحققت الأهداف ؟ أساليب التقويم المعتمدة وأدواته .

— متى و أين ؟ ويتعلّق السؤالان بالفضائين الزمّني والمكانيّ المخصّصين للعملية .

وينبغي أن ينظر إلى هذه المتغيرات مجتمعة ؛ لأنّ لكلّ متغيّر تأثيره في المتغيرات الأخرى ، ولأهميّة هذه المتغيرات سننطرق إلى كلّ متغيّر على حدة بشيء من التفصيل بهدف استجلاء مواطن التأثير في عملية التفاعل .

أولاً : متغيّر الأشخاص الذين يقومون بعملية التفاعل

1. المدرّس :

كان المدرّس ولا يزال العنصر الأساس في الموقف التعليمي- التعلّمي ، وهو المهيمن على مناخ الفصل الدراسي ، وما يحدث بداخله ، وهو محرّك دوافع المتعلّمين ومشكّل اتجاهاتهم عبر أساليب التدريس المتنوّعة ، وهو العامل الحاسم في مدى فاعلية

¹ عطية ، محسن علي عطية ، المناهج الحديثة وطرائق التدريس ، دار المناهج للنشر و التوزيع ، الأردن ، عمان ، 2009 ، الموافق ل 1430 ، ص 247

² زابر ، سعد علي ، وآخرون ، الاتصال والتواصل التعليمي ، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان ، ط1 2020 ص 41

عملية التدريس ، رغم مستجدات التربية ، وما تقدّمه التكنولوجيا المعاصرة من مبتكرات تستهدف تيسير العملية التعليمية - التعلمية برمتها ، فالمدرّس هو الذي ينظّم الخبرات ويديرها وينفّذها في اتجاه الأهداف المحددة لكلّ منها ؛ إذ تشير الدراسات إلى أنّ المدرّس يمثل نسبة (60 %) من تشكيل المتعلّم ، بينما تشكّل باقي العناصر نسبة (40 %) المتبقية ؛ لذلك فإنّ اختيار نوعية المدرّسين للقيام بمهمة التدريس أمر في غاية الأهمية ؛ لما للمدرّس من أدوار مختلفة في إعداد المتعلّمين وتنشئتهم فكرياً ووجدانياً وحركياً وحسبياً¹. من خلال ما توافر لديهم من خلفيات معرفية واسعة وعميقة في مجال تخصّصهم وفي المجالات الحياتية الأخرى².

يطلق وصف " المدرّس " بالإضافة إلى (المعلم ، الأستاذ) على من يُعهد له بالتربية والتعليم داخل المجال التربويّ أو خارجه ؛ ويختلف المدرّسون في مختلف الأسلاك والتخصّصات بحسب نوع الوسط الأسريّ أو المدرسيّ أو الجامعيّ الذي تربّى فيه وكون رصيده القرائيّ من خلاله ؛ تبعاً لخصائصه العقلية والمعرفية والشخصية التي تتحكّم في قدرته على التّواصل مع المعارف والمتعلّمين³ بما يملكه من مؤهلات علمية ومعرفية في تخصّصه ، وإمام بطرائق التدريس واستراتيجياته ، وما استجدّ من نظريات التعليم والتعلّم ، وإطلاع على خصائص المتعلّمين السلوكية والمعرفية والوجدانية التي يستدعي تجدّدها الدائم مراجعة المناهج الدراسية وطرائق التدريس وأهدافه وكفاياته ووسائله وأساليب التّقييم تجديداً وتطويراً وتحسيناً وتعديلاً⁴؛ بجعلها متمركزة حول المتعلّم وفي خدمته بالدرجة الأولى ؛ وهذا ما ينعكس على إعداد المدرّسين وعلى الكفايات التي ينبغي اكتسابها ليس " ... بمجرد الحصول على شهادة في التعليم ، إنّما يمتدّ اكتسابها طيلة حياته المهنية المتجدّدة والمتفاعلة مع معطيات العلوم التربوية المنتجة حديثاً ، ومع خبراته اليومية وتواصله مع متعلّميّه وزملائه الذين يعملون معه " ،⁵ ؛ فيستثمر معارفه

¹ الحريري ، رافدة عمر ، طرق التدريس بين التقليد و التّجديد ، دار الفكر ، عمان ، ط 1 2009 ، ص 127

² السليتي ، فراس ، إستراتيجيات التدريس و التعلّم ، دار الكتاب الحديث ، دارا للكتاب العالمي ، الأردن ، ط 1 2008 ، ص 21

³ حليم ، سعيد ، مرجع سابق ص 49

⁴ الحلاق ، على سامي ، مرجع ص ، 93 ،

⁵ صياح ، أنطوان : كفايات معلمي اللغة العربية ، كتاب تعلّمية اللغة العربية ، ج 1 ص 34

العلمية ومهاراته الأدائية وقدراته الفكرية في التكيف مع المواقف المختلفة عبر أشكال الأداء التي من شأنها تيسير العملية التعليمية - التعلمية من أجل تحقيق أهدافها العقلية والوجدانية و الحس حركية " ¹

المهارات المهنية للمدرس :

ينبغي التمييز بين نوعين من الكفايات ²: كفايات تربوية بيداغوجية عامة مشتركة بين المدرسين جميعهم تشمل ما هو تربوي وأخلاقي ومهني ، وكفايات لغوية أدبية تدريسية خاصة بمدرسي مادة اللغة العربية وآدابها ؛ وهما نوعان يمثلان ركني التدريس ³ الذي يقوم من ناحية على مجموعة من الجهود والأنشطة المنظمة الهادفة إلى اكتساب المعارف والمهارات والقدرات والكفايات ، وهذا ما يجعلها قاعدة مشتركة جاهزة لاستقبال المعرفة التعليمية الخاصة ؛ لأنّ المعارف الواجب تعلّمها معارف أكاديمية ، تنتجها مراكز الأبحاث والجامعات، يتعاطى المدرّس معها ويبحث عن أنجع الأساليب لتقديمها إلى المتعلّمين ⁴ ؛ بامتلاكه مهارات التخطيط والإثارة والتّواصل والتّقويم والمعالجة ⁵ فيتمكّن من التّحكّم في الموقف التعليمي " بنهج العالم ونظرة الفيلسوف ومشاعر الفنّان وأخلاق الرّسول " ⁶ وهذا ما يدعو إلى أن ينصبّ إعداد المدرّسين على أساس التّكامل بين الموادّ الدّراسية ، والقدرة على خلق إستراتيجيات التدريس المناسبة ، والأنشطة التّربوية المختلفة ، والمهارات العلمية ذات الكفاءة العالية ، مع التّدريب على تقنية المهارات اللّغوية والتّعبيرية والاتّصالية ⁷ ، وإكساب المتعلّمين مهارات التّفكير العلميّ والقدرة على الملاحظة والمقارنة والتّحليل والاستنتاج وإصدار الأحكام الموضوعية ⁸.

¹ عطية، محسن على ، المناهج الحديثة وطرائق التدريس ، ص 246. 247

² طعيمة ، رشدي ، المعلم ، كفاياته، إعداده ، تدريبه ، دار الفكر العربي ، مصر ، ط. 2 ، 2006 ، ص 33

³ نفسه ص 36

⁴ الفتلاوي ، سهيلة محسن كاظم ، الكفايات التدريسية ، المفهوم ، التدريب الأداء، دار الشروق ، 2003 ط1 ص 39، 40

⁵ طعيمة ، رشدي ، المعلم ، كفاياته، إعداده ، تدريبه ، ص 34

⁶ كمال عبد المجيد زيتون ، التدريس نماذج و مهاراته ، ص 80

⁷ الجوّادي ، الكفايات الأساسية لمدرّس القرن 21 ، ضمن سلسلة رسائل في التّفكير التّربويّ ، دار التّجديد للطباعة

و النّشر و التّرجمة ، تونس ، ط1 ، 2018 ، ص 66

⁸ الحريري ، رافدة عمر ، طرق التدريس بين التّقليد و التّجديد ، دار الفكر ، عمان ، ط 1 2009 ص 127

2. المتعلم:

يراد بالمتعلم ، هنا ، التلميذ الذي ينتسب إلى إحدى مؤسسات التعليم العمومي أو الخاص في مختلف الأطوار الدراسية ، (الابتدائي ، المتوسط ، الثانوي) ، و هو ركن من أركان العملية التعليمية- التعلمية ، تتحدد علاقته بالمدرس من خلال أبعاد ثلاثة¹ :
 أ. **البعد المعرفي** من خلال تلقي الخطاب التعليمي الذي يتجلى في مفردات المقرر الدراسي المحددة في الكتاب المدرسي وفق جدول زمني معين وفضاء مكاني يتمثل في الفصل الدراسي .

ب. **البعد الوجداني السلوكي** ؛ ذلك أن المتعلم لا يتلقى المعارف مجردة من القيم والاتجاهات ؛ فالمعارف وحدها ، ليست كافية لتكوين شخصية قوية قادرة على التفاعل مع المحيط بكل سهولة ويسر وثقة وفعالية . بل ينبغي للمدرس أن يتمثل تلك القيم التي يدرسها مقالا وحالا لتجد قبولا لدى المتعلم . كالتعاون وقبول النقد والحوار والحرية والعدل داخل الصف الدراسي بهدف تحقيق الكفايات والقيم المسطرة .

ج. **البعد المهاري** : يتلقى المتعلم ، أثناء تعلمه ، مجموعة من القدرات و المهارات والكفايات التي تمكنه من الانفتاح على محيطه ومجتمعه بشكل فعال ودينامي . من خلال بيداغوجيا المشروع وتوظيف التكنولوجيا وتنويع الوسائل التعليمية .

لقد جعلت التربية الحديثة المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية التي يراد منها تأهيله معرفيا وجسميا ووجدانيا لمواكبة ما يحصل من تطور في الحياة و لتكيف لمواجهة متطلباتها ؛ وعلى هذا الأساس يعدّ طرفا مهما وأساسا في عملية التواصل التعليمي التعلم بوصفه المستهدف والغاية التي يسعى إليها المنهج ، لذلك فإنّ فعاليته في تنفيذ المنهج تعني² الرغبة في التعلم للتزود بالكفايات التواصلية والمعرفية التي تمكنه من المبادرة والاستقلالية في التعامل مع مفردات الحياة بإيجابية ، وتوفّر له فرص النجاح في ما يمتن بعد تخرجه .

¹ غريب ، عبد الكريم ، المنهل التربوي ، ص 332

² عطية ، محسن على ، المناهج الحديثة وطرائق التدريس ، ص 252

2. أ- التدريس المتمركز حول المتعلم :

يؤكد الباحث التربوي المغربي محمد الدريج على أهمية شمولية عملية التدريس لكافة مكونات شخصية المتعلم ؛ إذ يقول : " إنَّ التدريس الذي يتأسس على مدخل الكفايات ، لا بدَّ أن يبلغ مقاصده ؛ لأنَّه لا يتناول شخصية التلميذ تناولا تجزيئيا ؛ إنَّ الكفاية ككيان مركب تقتض الاهتمام بكلِّ مكونات شخصية المتعلم ، سواء على المستوى العقلي أو الحركي ، أو الوجداني ؛ واعتبارا لهذا المنطق كان لابدَّ من بناء كلِّ النشاط البيداغوجية على فاعلية المتعلم بالتركيز على خصوصياته العقلية والنفسية والوجدانية والحركية . " ¹

إنَّ الدور الذي يؤديه المتعلم لا يقلُّ أهمية عن دور المدرس ؛ حيث يُنظر اليوم إلى العملية التعليمية- التعلمية بأنها عملية تفاعل بين مدرِّس ومتعلم في محيط معيَّن ، وقد دفع هذا الدور واضعي المناهج والمدرِّسين إلى مراعاة خصائص المتعلمين وفروقاتهم الفردية أثناء عملية التدريس ، والانتباه إلى الإستراتيجيات التي يستخدمونها لتلقي المعارف واستيعابها ، فقد أثبت علماء النفس الإدراكي أنَّ المتعلمين لا يستخدمون منهاجا واحدا في التعلُّم ؛ وهذا ما دفعهم إلى تقسيم المتعلمين إلى فئات ...²

لقد ساهم علم النفس المعرفي بقسط وافر في بلورة البيداغوجية المتمركزة حول المتعلم ³؛ بالوقوف على طبيعة التعلُّم والميكانيزمات التي يستعملها العقل في معالجة المعلومات والعمليات الذهنية التي تتحكم في الفهم والذاكرة والتفكير وحلِّ المشكلات وغير ذلك من الأنشطة المعرفية عن طريق بناء المعرفة (construction du savoir): أي أنَّ المعلومة لا تكتسب في الشكل والمضمون اللذين يقرّرها الملقى ، سواء أكان الإلقاء مكتوبا أم منطوقا ؛ بل إنَّ المتلقِّي يبني تلك المعلومة شكلا ومضمونا، ويتأثر هذا البناء، بالخصائص المادية للنص المكتوب أو المنطوق ، ونذكر من هذه الخصائص طبيعة التراكيب النحوية والمفردات وصعوبتها، وهيكل الخطاب الخ... ولكلِّ هذه الخصائص دور

¹ الدريج ، محمد ، التدريس الهادف ص17

² ينظر : شرفي ، محمد ، مقاربات بيداغوجية ، ص 60 و مابعدا

³ وايمر ، ماريلين ، Maryellen Weimer التدريس المتمركز حول المتعلم Learner Cetered Teaching Maryellen Weimer ، ترجمة رشا صلاح الذخاخي ، مؤسسة هنداوي سي أي سي ،

لا يستهان به في عملية الاستيعاب؛ لكنّه (أي البناء) يتأثر كذلك بخصائص المتلقّي، بما في ذلك المعارف التي يتوافر عليها وميولاته ومدى اهتمامه بالموضوع.¹

والخلاصة من هذا كلّهُ هو أن التّعلّم ، بما في ذلك القراءة ، هو عملية بنائية يساهم فيها المتعلّم بذاتيته وميولاته وتوقعاته ومعارفه وأهدافه ، وعليه ، فإن على العملية التعليمية -التعلّمية أن تأخذ هذا الدور النّشيط للقارئ في الحسبان ؛ بل عليها أن تستثمره وتستغلّه استغلالاً وافراً في الموادّ المختلفة عبر مراعاة قدراتهم العقلية وذكاءاتهم المتعدّدة التي يمكن توظيفها وتنميتها من خلال تنفيذ المهامّ والأنشطة المقدّمة لهم باستخدام الاستراتيجيات المناسبة لكلّ ذكاء من قبل المعلم²

2. ب- الذكاءات المتعدّدة :

لقد ظلّت الممارسة التربويّة مقيدة حتّى الآن بنظرة ضيقة للذكاء؛ حيث إنّها تعتبر ذكاء المتعلّم قدرةً واحدةً وموحّدةً يمكن التعبير عنها من خلال رقم معيّن يصطلح عليه "معامل الذكاء". كما أنّ هذه النظرة التقليديّة للذكاء ظلّت محدودة من حيث القدرات العقلية التي يُحتكّم إليها عند تحديد مستوى الذكاء الذي يتوفّر عليه الطّفل . وهذه القدرات هي : اللّغة والرياضيّات . وهما المجالان اللذان يطغيان على البرامج المدرسيّة التقليديّة ؛ إذ إنّهُ من الصّعوبة بمكان أن يتمّ المتعلّمون الضّعفاء لغوياً أو رياضياً مسيرتهم التعلّميّة في النّظام المدرسيّ التقليديّ.³

ورداً على هذا المنظور الضيّق ، ظهرت في السّنوات الأخيرة عديد الدّراسات والنظريّات السيكلوجيّة لتثبت بكلّ جلاء أنّ الذكاء الإنسانيّ يشتمل على مهارات متعدّدة ، وتدعو الأنظمة المدرسيّة إلى مراجعة تعاملها مع المتعلّمين ؛ بمراعاة القدرات المختلفة لديهم وعدم التّركيز فقط على المهارات اللّغويّة والرياضيّة . ولعلّ أهمّ نظريّة تذهب في هذا الاتّجاه الجديد هي نظريّة "الذكاءات المتعدّدة" التي بلورها الباحث الأمريكيّ

¹ الزاكي ، عبد القادر وآخرون ، التدريس المتمركز حول المتعلّم و المتعلّمة ، دليل التّكوين ، مبادئ و تطبيقات ، مشروع تربية الفتيات بالمغرب (MEG) الوكالة الأمريكيّة للتنمية الدوليّة (USAID) أكتوبر 2000 ص 12

² أحمد أوزي ، التّعليم و التّعلّم الفعّال ، نحو بيداغوجيا منفتحة على الاستكشافات العلميّة الحديثة حول الدماغ ، ص 139 و مابعدا

³ الفقيهي ، عبد الواحد أولاد الفقيهي ، الذكاءات المتعدّدة ، التّأسيس العلميّ، تقديم أحمد أوزي ، ط 1 2012، منشورات مجلّة علوم التّربية ، الرباط ، المغرب ص 22 .

(هارود كاردنر (HAWARD GARDNER) انطلاقاً من أبحاثه الميدانية مع مجموعات مختلفة من الأشخاص (الأطفال المتميزين والأشخاص الذين تعرّضوا لإعاقات عقلية، الخ).¹ فقد توصّل إلى أن القدرة العقلية عند الإنسان تتكوّن من عدّة ذكاءات مستقلة عن بعضها إلى حدّ كبير.² وحسب آخر ما ورد في هذا الموضوع ، فإنّ الفكر البشريّ يشتمل على ثمانية ذكاءات مختلفة يمكن تلخيصها فيما يلي: (الذكاء اللغويّ ، الذكاء الرياضي-المنطقيّ ، الذكاء الفضائيّ ، الذكاء الجسمي-الحركيّ الذكاء الموسيقيّ ، الذكاء العلائقيّ / التفاعليّ ، الذكاء الذاتيّ الذكاء الطّبيعيّ)³.

وبناء على ما تقدّم ، فإنّ المناهج التّعليميّة مطالبة بتنويع المحتويات المدرسيّة ومداخلها لنفس الهدف التّربويّ ، وتكييف المادّة التّدرسيّة حسب الذّكاءات والمهارات المتوقّرة لدى المتعلّمين ، ممّا يحقّق مجموعة من النّتائج التّربويّة الإيجابيّة نذكر منها:⁴

- تمكين جلّ المتعلّمين ذوي الذّكاءات المختلفة من التّعلّم المستهدف من خلال إعطاء فرص لتعزيز التّعلّم الخاصّ بالمادّة نفسها وتقويته ؛ إذ يمكّن تنويع وسائل تقديمها المتعلّم من التّعامل مع المحتوى نفسه وبكيفيات مختلفة ، ممّا يدفع المتعلّم إلى الانتباه والاستيعاب وتثبيت التّعلّم.⁵

- إنّ الفعل التّعليميّ فعل تواصليّ بالأساس يقتضي أطرافاً علاقاتها أفقيّة، ولا يكون ذلك إلّا بتخلّي المدرّس عن صورته التّقليديّة إدراكاً منه أنّ التدريس عمليّة تفاعل اجتماعيّ وسيلتها الفكر والحواسّ ، والعاطفة واللّغة. وحتى يكون التدريس فعّالاً ينبغي أن يقوم على محوريّة المتعلّم .

لكنّ الذّكاء لا يُعدّ العامل الوحيد في تقويم نتائج المتعلّم وإنّما تترافق عوامل أخرى من أهمّها النضج العاطفيّ والنّموّ النفسيّ الحركيّ . والإنسان هو كلّ هذه

¹ جابر ، جابر عبد الحميد ، الذّكاءات المتعدّدة و الفهم ، تنمية و تعميق ، دار الفكر العربيّ ، القاهرة ، 2003 ، د ط ص 9 ، 10 ، 11 و ما بعدها

² أوزي ، أحمد ، التّعليم و التّعلّم الفعّال ، 137

³ الفقيهي ، عبد الواحد أولاد ، المرجع نفسه ، ص 23

⁴ جابر ، جابر عبد الحميد ، المرجع السابق ، ص 11

⁵ علي ، محمد السيد ، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس ، دار المسيرة للنشر و التّوزيع ، الأردن ، ط 1 ، 2011 ، 1432 ، ص 301

العوامل مجتمعة . والدّكاء متعدّد وليس فردا. وإذا آمن المدرّس بتعدّد "ذكاءات" المتعلّمين واختلافها عمد إلى اتّباع مداخل تعليميّة-تعلّميّة متنوّعة لتحقيق التّواصل مع الجميع داخل القسم منطلقا من الوعي بأنّ لكل متعلّم طريقة في التّعلّم تناسبه، ومن ثمّ وجب تنويع أساليب التّدريس لمخاطبة كلّ فئة بما يناسب طريقته في التّعلّم.

لا ترى البيداغوجيا الحديثة في التّعلّم فعلا عقليّا محضاً منفصلاً عن العواطف ؛ إذ تبين كثير من البحوث البيداغوجيّة أن للمشاعر دورا كبيرا في عمليّة التّعلّم التي تتحدّد بكونها فعلا تواصليّا تعاونيّاً تفاعليّاً بالأساس ، والتّعلّم في ضوء هذا التّصور إنّما هو انخراط في مشروع جماعيّ يكتمل بمساهمة مختلف العناصر.¹

فإذا لمس المتعلّم أنّ له دورا يؤدّيه داخل القسم تولّدت لديه الثّقة في النّفس وتعززت ثقتة في الآخرين ، بذلك يستشعر كل متعلّم في القسم المسؤوليّة وينصرف بكلّ اهتمامه إلى الدّرس يسهم في إنجازه . وإذا كانت العلاقات داخل القسم قائمة على المودّة والاحترام المتبادل، فإنّ ذلك يسهم في نشأة مناخ لتعلّم تعاونيّ بين مختلف الأطراف.

يتعلّق الجانب الوجدانيّ- في المجال البيداغوجيّ- بكلّ الأهداف التي تصف تغييرا في الاهتمامات والحوافز والقيم، وتطوّرا في الحكم والقدرة على التّكيف والتّوافق. وهكذا يتداخل مع الجانب العرفانيّ، فيكون كلّ منهما الغاية والأداة في الآن ذاته. فالمتعلّم الذي لا يبدي رغبة في درس ما، ينبغي أن نسعى إلى تحفيزه اعتمادا على إثارة ميوله ومشاعره، بل قد نحتاج إلى استفزازه حتى نستثير دافعيّته.. مثلا إذا أبدى المتعلّم المراهق تراخيا في درس اللّغة العربيّة ، فإنّنا ننصرف إليه لتعزيزه دون انفعال قد يفسد أسباب التّواصل معه، فنبيّن له أن درس اللّغة يستهدف الحفاظ عليها وعلى ثقافتنا العربيّة، وذلك من مسؤوليّة هو قبل غيره ، فلا ينبغي أن يحقّر أحدا نفسه. بذلك يتجلّى الهدف الوجدانيّ باعتباره صيغة تعبّر عن نية تتعلّق بمواقف الشّخص، ويشمل الأحاسيس والانفعالات والعواطف.

ليس بين الوجدانيّ والمعرفيّ تعارض ، إنّما بينهما تكامل وتساند، فمثلا يتعلّم المتعلّم المعارف العقليّة والمفاهيم النظريّة ممّا يعطي عمقا للأنشطة والوظائف المعرفيّة لديه، فإنّه يتعلّم كذلك القيم ويكتسب المواقف ، وكون المواقف مكتسبة يجعلها قابلة

¹ الزاكي ، عبد القادر ، التّدريس المتمركز حول المتعلّم و المتعلّمة ، ص 12

للتعديل والتغيير، وذلك إنما يتم من خلال العملية التعليمية التي تتحقق فيها غايات التربية والتعليم التي تستمد مصادرها من منظومات القيم الاجتماعية التي تحدد التصور عن المتعلم ومحتويات التعلم.

2. ج- البيداغوجيا الفارقية¹:

تسعى هذه البيداغوجيا إلى تسطير أهداف وكفايات تتناسب مع فلسفة التنويع والاختلاف والتعدد والتفاوت، بتقديم أنشطة ومحتويات تتلاءم مع مستويات المتعلمين المختلفة والمتعددة قوة وضعفا، باتباع طرائق بيداغوجية مناسبة، وتشغيل وسائل ديداكتيكية مختلفة تصلح للتقليل من تلك الفوارق المعرفية والمهارية والذهنية، وتوظيف أساليب التقويم والدعم والمعالجة المناسبة للحد من هذه الظواهر اللافتة للانتباه؛ فتنحسّن بذلك علاقة المتعلمين بالمدرسين، ويغنى التفاعل الاجتماعي، ويتحقق الاستقلال الذاتي؛ في ضوء توجه بيداغوجيا الكفايات².

3. الأهداف والكفايات :

تقوم بيداغوجيا الكفايات على مرجعيتين أساسيتين³: أولاً مرجعيات نظرية متعددة من أهمها علم النفس الفارقي، ونظرية الذكاءات المتعددة والنظرية البنائية والنظرية المعرفية، والنظرية السوسيو بنائية، أما الثانية فمرجعيات بيداغوجية تركز على المتعلم وتحول دور المدرس من ملقن إلى منشط وموجه وقائد، وهذا يستوجب الانفتاح على طرق وتقنيات التنشيط ودينامية الجماعة. وفي ضوء تحول الاهتمام نحو مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات أصبح تحقيق هذه الأهداف يتطلب من المدرس والمتعلم اكتساب مهارات وإستراتيجيات جديدة تجعل المناهج الجديدة مطالبة بأن تكون ذات بعد استشرافي أداتي، مدرجة في أهدافها التربوية تنمية القدرة على التفكير والتحلي بروح النقد، والقدرة على الاستدلال العلمي والإبداع، والتحلي بروح الالتزام والمبادرة

¹ غريب، عبد الكريم: المنهل التربوي، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، دار النجاح الجديدة، الدرات البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م. ص 728

² غريب، عبد الكريم: بيداغوجيا الإدماج، منشورات عالم التربية، مطبعة دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2011م

³ ينظر شرفي، محمد، مقاربات بيداغوجية، ص 60 وما بعدها

وتحمل المسؤولية ، والقدرة على التصور المسبق للأمور ، وهو ما يفترض أن تقوم عليه مقارنة التدريس بالكفايات.

يعدّ هذا التوجه اختيارا بيداغوجيا يرمي إلى الارتقاء بالمتعلم إلى أسمى درجات التربية والتكوين ؛ بالاستناد على نظام متكامل من المعارف والأداءات والمهارات المنظمة التي تتيح للتعلم ، ضمن وضعية تعليمية تعلمية ، القيام بالإنجازات الملائمة التي تستدعيها تلك الوضعية ، وهي أسلوب تعليمي ظهر في أروبا حوالي 1468م ، و بعد ذلك اعتمدته الولايات المتحدة الأمريكية لتطوير جيوشها ، ثم انتقلت هذه المقاربة بصفة فعلية إلى المؤسسات التعليمية الأمريكية بدءا من 1960 ثم إلى بلجيكا عام 1993 م ، ثم الجزائر وتونس والمغرب سنة 1999 م ؛ وكان الداعي إلى اعتماد هذه المقاربة هو التصور الذي يجعل من المدرسة ورشة عمل كالمقولة تماما . وبذلك يدشن اعتماد مقاربة المناهج بالكفايات ، في نظام التربية والتكوين في كثير من البلدان العربية ، مرحلة جديدة تفتح الباب لتدارك كثير من السلبيات التي أفرزها التقدم المطرد في مجال علوم التربية وما حققه من مستجدات وتساؤلات تحيط بالباحثين التربويين أثناء التفكير في إعداد البرامج الدراسية : ما الذي يحتاج إليه الشباب العربي لمواجهة القرن الجديد من الألفية الثالثة ؟ "إنّ السؤال الذي طرحته على نفسها المجموعة الأوروبية للتنمية (O.C.D.E) في سنة 1994، كان : " ما هي الكفايات (les compétences) التي سيكون شبابنا في حاجة إليها في نهاية التمدرس ليكونوا قادرين على القيام بدور بناء المجتمع كمواطنين ؟" ؛ و إجابة على هذا السؤال ، قامت الدول الأوروبية بإعادة النظر في مناهجها التعليمية السائرة المفعول آنذاك على أساس أنّ شباب العالم كلّ ، كما شبابنا ، بحاجة إلى المعارف لكن "المعارف الحية" القابلة للتوظيف في الحياة التي تسير نحو التّعدّد في العمل وخارجه ، وأصبحت تتطلب أن يكون التلميذ ذا كفاءة¹ ، أي : قادرا على معالجة وضعيات فعلية وحلّها ، وللاستجابة لهذا المطلب تحضّر المدرسة التلميذ وتساعد في اكتساب معارف مدرسية يحولها إلى أدوات للتفكير والتصرف وحسن

¹ حمداوي ، جميل ، مجزوءات التكوين في التربية والتعليم (التخطيط ، التدبير ، التقويم) ، أفريقيا الشرق 2013. الدار البيضاء ط1 2009، ص 68

السلوك والتفاوض والحساب والبناء في الحالات البسيطة والمعقدة ، ليتمكن من حلّ وضعيات فعلية ، وبدلالة قدرته على حلّها تكون كفاءته ، وعليه فإنّ التحديث modernisation في المنظومة التربوية بات ضروريًا بما يتطلب تضمين المناهج الدراسية آليات جديدة ترتكز إلى التحكم الجيد في المعارف العلمية والقدرة على توظيفها في مجالات متعددة ووضعيّات متباينة ، وهذا على النحو الذي يقرّ به "فيليب برينود Philippe Perrenoud" أثناء حديثه عن بيداغوجيا الكفايات والوضعيّات ، و تشديده على إظهار المتعلم لمهاراته المضمرة وغير المضمرة لاتخاذ القرارات وإيجاد الحلول للوضعيّات الصعبة ؛ ممّا جعل المدرسة تتحمّل وظائف أخرى تسبّب غيابها في حدوث هزّات وأزمات حالت دون تحقيق جزء يسير من أهدافها ؛ لذلك ينبغي العمل على إنجاح المتعلم في الحياة وتأهيله للتوافق مع محيطه بفضل ما يكتسبه من كفايات ضرورية تمكّنه من نظام متناغم ومتكامل في المعارف والإنجازات ، والمهارات والمفاهيم ، ومناهج التفكير والتعبير والتواصل ، والفعل والتكيف مع محيطه المحلي والوطني والعالمي .

فإذا كانت بيداغوجيا الأهداف عملت على تمكين المتعلم على القيام بشيء ما والتحكم في بعض "الأداءات" ، فإنّ المقاربة بالكفايات تعوّض وتصحّح المسار الدراسي لديه بجعله في قلب العملية التعليمية التعلمية ودفعه إلى بناء تعلّماته بنفسه عن طريق حسن التوجيه إلى استثمار مكتسباته بالنظر إلى الحياة من منظور عمليّ ، بالتخفيف من محتويات الموادّ الدراسية والاقتصار على الجانب العمليّ الصّالح للاستعمال في مختلف مواقف الحياة .

4. الكتاب المدرسي :

من التعريفات الاصطلاحية المتداولة للكتاب المدرسي أنّه عبارة عن وثيقة تربوية في شكل وعاء يحتوي مادّة تعليمية تعتبر مرجعا أساسا يستقي منه المتعلّمون معلوماتهم ، وهو وسيلة تضمّ بكيفية منتظمة الموادّ والمحتويات والمنهجيات وأدوات قياس مكتسبات المتعلّمين . وكلمة وثيقة في حد ذاتها توحى بالإحكام في جمع موادّ الكتاب المدرسي وفق تخطيط مسبق دقيق ومحكم .

وعندما يوصف الكتاب بأنّه مدرسيّ فمعنى ذلك أنّه يقوم بدور التكوين الأساسي للمتعلّمين عقليًا ونفسيًا واجتماعيًا . وهو يساير في ذلك الخطّ الرسميّ لمؤسسة المدرسة

حسب المراحل التعليمية ، ونوعية هذه المؤسسة ، وأعمار المتعلمين ، ونظام الدراسة إلى غير ذلك من المواصفات المحددة لمؤسسة المدرسة حسب الفلسفة التربوية للمجتمعات. يعدّ الكتاب المدرسي جزءاً أساسياً من المنهاج ، ووسيلة رئيسية مساعدة للمعلم والمتعلم على بناء الكفايات المحددة ، ومعينا بيداغوجياً متاحاً ، وأداة لتمرير المعارف واكتساب القدرات والمهارات اللغوية والمنهجية وتثبيتها وتقويمها وإدماجها في المدرسة والحياة ، ومرجعاً يعود إليه المتعلم باحثاً أو معلّلاً أو مدققاً ، ووسيلة تنوب عن المعلم في التربية والتثقيف ونقل قيم المجتمع والتواصل. وتكمن أهميته في المميزات التالية¹:

- يفسر الخطوط العريضة للمادة الدراسية، وطرائق تدريسها.
- يقدم المعلومات والأفكار والمفاهيم الأساسية في مقرر معين.
- يكسب التلاميذ الصفات الاجتماعية المرغوبة
- يُمكن المعلمين من معرفة وسائل الإصلاح التربوي عند تغيير المناهج والإلام بها، وتطوير طرائق تدريسها وتحسينها.
- يحتوي على الوسائل والأشكال ، والصّور التوضيحية ذات الفائدة في توضيح ما يقرأه التلاميذ ؛ وعليه فهو أيسر الوسائل استخداماً وأخفها حملاً إذا قيس بغيره من الوسائل: كالأفلام، برامج التلفاز، أجهزة التعليم الحديثة...
- الكتاب المدرسي معلم ينمي في التلاميذ القيم، المهارات، الأخلاقيات، وجوانب الإصلاح المتعددة في صور مرتبة ومنظمة.
- إنّ الكتاب المدرسي الذي يحقق الأهداف العامة والخاصة للعملية التربوية ، عليه أن يأخذ في الحسبان مستويات التفكير عند المتعلمين وحسب مراحلهم العمرية ، من خلال بناء أسئلة لا تكتفي باستثارة مستويات التفكير الدنيا لاسيما مستوى الفهم والاستيعاب . على وفق تصنيف (بلوم BLOOM)² المسمّى هرم المستويات المعرفية وهي: (التذكر ، الاستيعاب ، التطبيق ، التحليل ، التركيب) ؛ بل ينبغي أن تصاغ أسئلة تعليمية تعليمية تستثير المستويات كلّها ؛ لجعل التعلم أكثر فعالية³.

¹ منصف ، عبد الحق ، رهانات البيداغوجيا المعاصرة ، ص 233 ، 235

² ينظر : صاري ، موسى ، دليل كتاب مادة العلوم الإسلامية ، السنة الثالثة ثانوي ، جميع الشعب . الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية . (د . ت ، د ط) ص 168 .

³ ينظر : سويدان ، خالد ، دراسة تحليلية تقويمية للأسئلة الواردة في كتاب الجغرافية الطبيعية المقرر على الصف

أدت أهمية الكتاب المدرسي ووظائفه المحددة في ضوء البيداغوجيا الحديثة بالدول وواضعي المناهج الدراسية إلى الاهتمام بالكتاب المدرسي مادياً وعلمياً ، بهدف تمكينه من تحقيق الأهداف المرسومة . فانتهدت الدراسات إلى وضع مواصفات ومعايير فنية وبيداغوجية وعلمية دقيقة ينبغي أن يتصف بها الكتاب المدرسي الذي يمثل أهم وسيلة لتنفيذ مناهج تعليم اللغات .

5. المضامين والمحتويات

إذا كانت المدرسة التقليدية مدرسة مضامين بتركيزها على المعرفة والكمّ المعلوماتي فإن المدرسة الحديثة مدرسة أهداف ومهارات وكفايات منهجية وتواصلية وثقافية ؛ فلم تعد المعرفة الهدف الأساس الذي ينبغي أن يتلقاه المتعلم بل هناك ما هو أهم منها؛ كالمهارات والقدرات الكفائية ؛ لأنّ المعارف والمعلومات تتغير في عالمنا اليوم بسرعة مذهلة¹ . و تتمثل المضامين في مجموعة من المرجعيات التربوية ، التي يمثلها المنهاج الذي يعبر عن فلسفة الدولة في التعليم والتربية ، وهو عبارة عن أهداف وغايات عامة تهدف إلى تكوين مواطن صالح متعلم قادر على مواجهة الوضعيات الصعبة والمعقدة في حياته الدراسية والواقعية .

وتتأثر فلسفة المنهاج بالظروف المحلية والدولية على الصعيد السياسي والاجتماعي والاقتصادي والثقافي والديني ؛ وهي ظروف يظهر تأثيرها في البرنامج الذي ينبغي أن يكون أقلّ عمومية من المنهاج ، وأكثر تجريداً من المقرر التعليمي. بمعنى أن البرنامج يتضمن محتويات وقيماً وعناوين ومضامين عامة غير مفصلة بشكل إجرائي ، وتستمدّ خبراتها من فلسفة المنهاج . وبعد ذلك، تتحول مضامين هذا البرنامج إلى مقررات دراسية خاصة بكل مادة معينة ، وتكون هذه المقررات مفصلة ، وأكثر خصوصية وإجرائية² . وترتبط المحتويات والمضامين بالأهداف العامة والخاصة ، كما تنطلق أيضاً من بيداغوجيا الكفايات والإدماج ، وتنطلق من مقصدية كفائية واعية ؛ لذلك فالمحتويات

الأول ثانوي في مدارس الجمهورية العربية السورية وفق تصنيف بلوم في المجال المعرفي . مجلة جامعة دمشق ، المجلد 25 ، العدد - (1 + 2) دمشق . 2009 ، ص 560 .

¹ حمداوي ، جميل ، مجزوءات التكوين التربوية و التعليم ص 71

² حمداوي ، جميل السابق نفسه ، ص 72

- حسب محمد الدريج - " هي كل الحقائق والأفكار التي تشكل الثقافة السائدة في مجتمع معين وفي حقبة معينة . إنها مختلف المكتسبات العلمية والأدبية والفلسفية والدينية والتقنية وغيرها مما تتألف منه الحضارة الإنسانية ، ومما تزخر به الثقافات الشعبية المحلية في كل البقاع ، والتي تصنف في النظام الدراسي إلى مواد مثل: اللغة والرياضيات والتاريخ والجغرافيا...إلخ . على أن اختيار مادة دون غيرها يتم بناء على الغايات والأهداف المتوخاة ، في حين، يبقى تنظيم المحتوى رهينا بمتطلبات العملية التعليمية ذاتها وبما يصطلح على تسميته بطرق التدريس"¹

معايير اختيار المحتوى :

تخضع المحتويات والمضامين الدراسية لمجموعة من المقاييس التي يمكن إجمالها فيما يلي :وهي² :

- أن يرتبط المحتوى بالأهداف والمهارات والكفايات و يترجمها بصدق .
- أن يكون صادقا سليما من الأخطاء وحديثا وواقعيا وقابلا للتعلم وفق الزمن المحدد.
- أن يراعي التوازن بين الشمول و العمق في تقديم المحتوى ،
- أن يلائم حاجات المتعلمين وميولاتهم وقدراتهم و ميسرا لتعلماتهم مثيرا لدافعيتهم .
- أن يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين
- أن يتسق المحتوى مع الواقع الاجتماعي و الثقافي للمتعلم
- أن يساير المحتوى التطور الحاصل في المجالات العلمية و التكنولوجية و التربوية
- أن يساهم المحتوى في إنكاء روح البحث و المبادرة و الاعتماد على النفس والانفتاح على المحيط العالمي .

وعليه، تبنى المقررات والمضامين والمحتويات الدراسية في المدرسة الحديثة والمعاصرة على أساس علمي موضوعي قائم على مكتسبات علم النفس العقلي والنمائي ، وعلى أساس الأهداف والكفايات الإدماجية.

¹ الدريج ، محمد، تحليل العملية التعليمية ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء،المغرب ، ط 1 1988،ص 69

² علي ، حسن عبد ، و سد مطر عبود ، الاتجاهات المعاصرة في بناء المناهج الدراسية ، المؤسسة الحديثة للكتاب ، د ط ، د ت ، ص 161، 162، 163

6. الطرائق والإستراتيجيات:

تعدّ طريق التدريس مكوناً أساسياً من مكونات العملية التعليمية التعلمية ، وشكلاً من أشكال العمل التدريسي الذي يجمع بين المدرّس والمتعلّم في تفاعل مستمرّ سعياً وراء بلوغ هدف محدّد ، وهي مجموع الخطوات والإجراءات والقواعد التي يتّخذها المدرّس قصد تنظيم عمله وبلوغ هدف تعليمي تربويّ محدّد .¹

يتّضح من خلال هذا التعريف أنّ الطريقة التعليمية هي استراتيجية عملية محدّدة الخطوات ترمي إلى تحقيق الكفايات المستهدفة منها الختامية والتواصل الناجح ، من خلال جملة تصوّرات قبلية عن طبيعة المتعلّم وميولاته ودافعيّته وقدراته وخصائصاته ، وعن طبيعة المدرّس واستعداداته وكفاياته التدريسية بتوظيف ما يناسب من وسائل ، وفي إطار فلسفة الدولة ومراميها وغاياتها .

لقد طوّرت البيداغوجيا المعاصرة أشكالاً عديدة من الأنشطة والإجراءات العقلية والنفسية المتسلسلة والمترابطة بصورة تسمح للمدرّس أن يشتغل بها جميعاً أو ببعضها حسب متطلّبات المادّة المدرّسة والجماعة الفصلية ، وحسب أهداف التعلّم ذاته² ، وتمسّ هذه الأشكال الديداكتيكية التفاعل بين المدرّس والمتعلّمين في علاقتهما بالمادّة الدراسية ، وهذه الأشكال والأنشطة تمثّل طرائق التدريس التي برزت في أصناف متعدّدة³ اعتماداً على دور كلّ من المدرّس والمتعلّم ، وطبيعة التفاعل بينهما، وأعداد المتعلّمين، وطبيعة النشاط الفكريّ الخاص، والصلاحية للموادّ الدراسية⁴:

أولاً: التصنيف على أساس دور كلّ من المدرّس و المتعلّم :

وفي ضوء هذا المعيار تقسّم طرائق التدريس إلى :

أ. طرائق يتركّز فيها الدور على محورية عمل المدرّس الذي يقّدّم المادّة والمحتويات ويوجّه مباشرة محتويات التعلّم و التعلّم . كطريقة المحاضرة والإلقاء

¹ سعيد ، حليم ، علاقة المتعلم بالأستاذ ، ص 61

² علي ، محسن عبد ، سعد مظهر عبود ، الاتجاهات المعاصرة في بناء المناهج الدراسية ، ص 182

³ نفسه ص 188 ، 197

⁴ جبر ، سعد محمد ، المناهج ، البناء و التطوير ، دار صفاء للنشر و التوزيع ، عمان ، ط 1 ، 2015 ، ص 107

ب. طرائق يكون فيها الدور الفاعل للمتعلم ، على البحث أو طريقة المهام يركز فيها العمل الـديداكتيكي على نشاط المتعلمين ، ولا يتدخل المدرس إلا بشكل غير مباشر ، باستعمال أدوات كالكتاب أو أداة سمعية أو سمعية بصرية . (كالتعليم المبرمج والحقائب التعليمية ، والبرامج المحوسبة و غيرها)

ت. طرائق تقوم على المساهمة المتبادلة بين المدرس والمتعلمين ؛ فيأخذ الدرس شكل تواصل وتفاعل تأخذ المادة المدرسة داخله شكلها بتنظيم أنشطة المشاركين في العملية ، ويمكن للمدرس أن يوجه في هذا العمل الـديداكتيكي عمليات التعليم والتعلم. كالحوار والمناقشة

ثانيا: التصنيف على أساس عدد المتعلمين وتقسّم فئتين :

أ. طرائق التعليم الجمعي كالمحاضرة والمناقشة

ب. طرائق التعليم الفردي كالتعليم الحاسوبي

ثالثا :التصنيف على أساس طبيعة التفاعل بين المدرس والمتعلمين وتقسّم فئتين

أ. طرائق يحصل فيها التفاعل بشكل مباشر كالمحاضرة والمناقشة .

ب. طرائق يحصل فيها التفاعل بشكل غير مباشر كالتعليم التلفزيوني .

ويمكن لعمل المجموعات أو الزمر أن يتحقق عبر كلّ نمط من هذه الأنماط

المذكورة باستثناء التعليم الإلقائي¹.

رابعا : التصنيف على أساس النشاط الفكري ، وتقسّم فئتين :

أ. طرائق ينتقل فيها الفكر من العام إلى الخاص ومن القاعدة إلى الأمثلة

كالطريقة الاستنتاجية

ب. طرائق ينتقل فيها الفكر من الخاص إلى العام كالطريقة الاستقرائية

خامسا : التصنيف على أساس التوافق مع طبيعة المواد الدراسية وهي :

أ. طرائق تدريس عامة صالحة لكل المواد كالمحاضرة والمناقشة.

ب. طرائق تدريس خاصة ، لكل مادة طريقة تدريسها كطريقة تدريس اللغة

العربية ، وطريقة تدريس الرياضيات .

¹ منصف ، عبد الحق ، رهانات البيداغوجيا المعاصرة ، ص 26 وما بعدها،

إلا أنّ ما يعنينا من هذه الأنماط هو النمط الثاني الذي يظهر فيه مفهوم التفاعل بوضوح وقوة ؛ ويمثل الحوار والمناقشة أهم ركيزة له .

طريقة المناقشة والحوار:

الحوار تقنية تعليمية هامة جدًا ، لاسيّما في ما يتعلق بالتفاعل التربوي ؛ وللحوار أشكال عديدة أهمّها : الحوار الحرّ أو المناقشة ، والحوار الديداكتيكيّ أو الموجه .

الحوار الحرّ أو المناقشة :

وهو حوار مفتوح رغم أنّ مضمونه من اختيار المدرّس أو المتعلّمين . وفيه يؤدّي المدرّس دور الرفيق أو الشريك . لكنّه غير مقيد بأهداف الدرس ، ويحرص المدرّس على أن يأخذ هذا الحوار وجهته الصحيحة بمساهمة كلّ متعلّم قدر الإمكان .

الحوار الديداكتيكيّ :

وهو الذي يخضع لأهداف محدّدة يضعها المدرّس الذي يدير الحوار المتبادل بين المتعلّمين عبر الأسئلة الموزّعة ؛ ويعدّ التفاعل ، هنا ، أساسا في بناء المعرفة ، وربّما كان الأداة الوحيدة خصوصا حينما ينصبّ التعلّم على الموضوعات مجردة أو لا يمكن التعبير عنها إلّا عبر نصوص مكتوبة وغالبا ما يتعارض هذا التفاعل البيداغوجي القائم على الحوار مع الدرس الإلقائي ؛ إذ فيه تبنى المعرفة والمفاهيم بفعل أسئلة المدرّس وبحث المتعلّم¹.

- إنّ إمكانيات استغلال الحوار الديداكتيكيّ داخل أنشطة التدريس كثيرة ومفيدة شريطة الوعي بمختلف أنواع الأسئلة وتوظيف الأسئلة التوليدية والتوجيهية والإيحائية والتحفيزية توظيفا جيّدا يضع المعرفة والخبرات دائما موضع تساؤل . وتلعب الأسئلة الديداكتيكية الموجهة دورا أساسيا في التدريس ؛ خاصّة حين تستعمل من أجل تشغيل الفكر الذاتيّ أو تشخيص المشكلات ووضع المتعلّمين على طريق الحقيقة ؛ وتمثّل هذه الأسئلة - إذا أحسنت صياغتها - تدريبا ممتازا

¹ الدريج، محمد ، المنهاج المندمج ، ص 226

على التفكير وتكوين الرأي . لأجل ذلك وجب أن تتوافر فيها مجموعة من الصفات البيداغوجية أهمها :

- ضرورة ارتباط الأسئلة بالموضوع المعالج ، و أن تكون صعبة مستفزة مثيرة للاهتمام و مولدة للنشاط العقلي لدى كل المتعلمين وتستهدف مختلف ملكاتهم التي يمكن للتدريس أن يشغلها عبر أسئلة الذاكرة و أسئلة التخيل و أسئلة البرهان و أسئلة الحكم .

- ضرورة صياغة الأسئلة بعبارات واضحة وصحيحة تجعلها سهلة الفهم والاستيعاب لدى المتعلم .

- ضرورة تكييف الأسئلة مع متوسط قدرات الفصل إذا كانت تستهدف مجموعة المتعلمين، مع قابليات الفرد العقلية إذا كانت أسئلة فردية .

إنّ تركّز دور المدرّس في توجيه الأسئلة بمختلف أنماطها وأهدافها لا يلغي دور المتعلمين وأنشطة تعلمهم التي ينبغي أن تدمج ضمن مراحل سير الدرس ؛ لأنها تكشف اهتماماتهم واستجاباتهم تجاه الدرس ، بل ينبغي النظر إلى أسئلتهم على أنها مهامّ للتعلم لا للتعليم فحسب .

يهتمّ التدريس المعاصر بالحوار التربوي والتفاعل التّساوري وبالبعد الاجتماعيّ للتعلم بين المدرّس ومتعلميه وبين المتعلمين فيما بينهم ، ومن هنا تبرز أهميّة التحوّل في النظرة إلى الصّفّ الدّراسي الذي يطلب من المعلم أن يشيع فيه روح الحوار وتناول الكلمة والرّد على إجابات الآخرين ومناقشتهم بأدب ، وممارسة مهارة التعبير الشفوي والتواصل والنقد بحريّة .

لكنّ هذه الطّريقة ليست واسعة الاستعمال في واقع الممارسات التربويّة الحاليّة ؛ ومردّ ذلك¹ إلى طبيعة المدرّس الشخصيّة ، وكثافة المقرّرات الدّراسيّة ؛ وصعوبة التّحكّم في توجيه الحوار بين المتعلمين ؛ لأنّ المدرّس في حاجة مستمرة إلى الإلمام بآداب الحوار وفنون إدارته وتوجيهه ، والحرص على الالتزام بها ، بعد تحديد موضوع المناقشة مسبقاً ، وتجهيز محاور ومداخل مناسبة لأهدافه ليتمكّن من دفع المتعلمين وتعزيز مشاركتهم الإيجابية في موضوع المناقشة ، وعدم قصر المناقشة على فئة معيّنة من

¹ حليم سعيد ، علاقة المتعلم بالأستاذ ، ص 62

التلاميذ ، ويمكن تحقيق ذلك بالقضاء على أسباب الخوف والخل ، بمنحهم هامشا من الحرية للتعبير عن آرائهم ، وأفكارهم ، بكل شجاعة ، واستعراض ومناقشة كل ما يبدون به من اقتراحات .

7. الوسائل التعليمية :

يراد بـ " الوسائل التعليمية " مواد وأدوات تقنية ملائمة للمواقف التعليمية المختلفة يستخدمها المدرّس والمتعلّم بخبرة ومهارة لتحسين عملية التعلّم والتعليم¹ ، و نقل المعاني وتوضيح الأفكار ، وتثبيت عملية الإدراك ، وزيادة خبرات الطّلاب ومهاراتهم ، و تنمية اتجاهاتهم في جوّ مشوّق ورغبة أكيدة نحو تعلّم أفضل² ؛ إذ لم تعد هذه الوسائل مجرد وسائل مساعدة و تكميلية يمكن الاستغناء عنها ؛ بل أصبحت ، في ضوء التدريس المعاصر ، مكونا أساسيا من مكونات العملية التعليمية التعليمية الكلية³.

إنّ المدرّس الذي يحسن توظيف الوسائل التعليمية بمهارة يمكنه أن يستثير اهتمام المتعلّمين ويبعث في نفوسهم الرغبة في توسيع الخبرات والمعارف وإثرائها وترسيخها في مناخ تسوده الحيوية والجاذبية والتنوّع والانسجام مع الحاجات التعليمية المختلفة الخاصة بكلّ المتعلّمين الذين يوظّفون حواسهم جميعها أثناء عملية التعلّم ؛ وهم يستخدمون الأنواع المختلفة للوسائل التي يمكن حصرها في الوسائل اللفظية والوسائل البصرية و الوسائل التكنولوجية المعاصرة ، وعليه ؛ فلا بدّ من الانفتاح على الوسائل اللفظية والبصرية والرقمية المتنوّعة والمختلفة ، مع استعمال النصوص والوثائق والمصادر والمراجع والأسناد والأسئلة والتعليمات ومعايير التصحيح ومؤشرات التقويم.

والوسائل التدريسية تثير اهتمام المتعلّمين وأنشطتهم الذاتية وتجعل خبراتهم واقعية باقية الأثر إلى درجة كبيرة . كما أنّها تساعد على التفكير المتسق المستمرّ المتسلسل ، وعلى الأخصّ في حالة استخدام الصّور المتحرّكة التي تسهم في نموّ المعاني وإثراء الرّصيد اللّغويّ للمتعلّمين ، وتوفّر خبرات متنوّعة يصعب الحصول عليها بوسائط أخرى، كما تعمل على زيادة عمق التّعليم وفعاليّته .وتخاطب الوسائل السّمعية

¹ حمداوي ، جميل مجزوءات التكوين في التربية و التعليم ص80

² علي، محسن عبد ، سعد مطر عبود ،المصدر السابق ، ص 205

³ نفسه ص 232

البصرية لدى المتعلم قدرات غير التي يقصدها خطاب المدرس في الدرس الإلقائي التقليدي ؛ فهي تستهدف لديه عمليات الملاحظة و الاستكشاف و المقارنة ، أما الأساس السيكولوجي الذي يقوم عليه التدريس بهذه الوسائل هو " أن الفرد يدرك الأشياء التي يراها إدراكا أفضل و أوضح مما لو قرأ عنها أو سمع شخصا يتحدث عنها "¹

8. التقويم و الدعم:

يمثل التقويم أحد الأركان الأساسية في العملية التعليمية التعلمية ؛ لما له من علاقة أساسية مع الأهداف والكفايات المسطرة قبل بداية الفعل التعليمي . ويشمل المنهاج الدراسي والمدرس والمتعلم والمادة والوسائل والطرائق ، ويسمح التقويم بالوقوف على مواطن الضعف والقوة بهدف المراجعة والتحفيز والتصحيح والتعديل والتطوير .

مرتكزات التقويم :

ينبغي التقويم على طرح مجموعة من الأسئلة الجوهرية، مثل: لماذا نقوم؟ وماذا نقوم؟ ولمن نقوم؟ ومن يقوم؟ ومتى نقوم؟ وأين نقوم؟ ؛ وهي أسئلة تحيل على الأطراف المعنية بعملية التقويم بداية ب المقوم (المدرس، والمشرف، والمتعلم، والمكون، والمتعلم، والتكوين...)؛ أو على العمل المقوم (إنجازات المتعلم الكتابية والشفوية، والمعارف، والمهارات، والكفايات النوعية والمستعرضة و الختامية ، ..)؛ وتحديد الهدف من التقويم (وتبيان طبيعة التقويم (تقويم ذاتي أو تقويم موضوعي، فروض، واختبارات، وروائز...)؛ ورصد زمان التقويم ومكانه؛ ثم استكشاف لمن يتم هذا التقويم (القطاع المسؤول عن التربية والتعليم، المتعلم التكوين، المتعلم...) ²

وظائف التقويم³

يؤدي التقويم عدة وظائف أساسية، يمكن حصرها في ما يلي:

¹ منصف ، عبد الحق ، رهانات البيداغوجيا المعاصرة ص 230

² دغمس ، مصطفى نمر ، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث و أدواته ، دار غيداء للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، ط 1 ، 2008 ، ص 15

³ قريش ، عبد العزيز ، سؤال الماهية و الوظيفة ، مجلة دفاتر التربية و التكوين ، عدد خاص بالتقويم و التحصيل الدراسي ، العدد 4 ، فيفري 2011، المغرب ، ص 9

- أ. الوظيفة الاجتماعية التي تتمثل في معرفة مدى صلاحية النظام التربوي لمسايرة التطور الاجتماعي، ومدى قدرة المدرسة على تغيير المجتمع على إعداد المتعلم اجتماعيًا، وتأهيله نظريًا وتطبيقيًا لخدمة المجتمع، والسير به نحو آفاق زاهرة.
- ب. الوظيفة البيداغوجية التي تتجلى في تقويم العملية التعليمية-التعلمية، ومدى تحقق الأهداف المسطرة في شكل سلوكيات وكفايات، واختبار الطرائق البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية والاستراتيجيات المعتمدة في تقديم الدروس ، وتحليل السياقات الاجتماعية والنفسية للمتعلمين ، بهدف الوقوف على مواطن الخلل والإخفاق عن طريق المعالجة والتغذية الراجعة .
- ت. الوظيفة المؤسسية التي تحيلنا على سلطة المدرس حين يشهرها في وجه التلميذ، أو الخضوع للنظام المؤسسي التراتبي والطبقي¹.

9. بيئة التعلم :

يقصد ببيئة التعلم جميع العوامل المؤثرة في عملية التدريس وتسهم في تحقيق مناخ جيد للتعلم يجري فيه التفاعل المثمر بين المتعلم والمدرس والمادة الدراسية ، وتيسر عمل المدرس وأداء رسالته ، وتزيد من اعتزاز المتعلم بمدرسته وولائه لمجتمعه ووطنه² وتنقسم هذه العوامل المؤثرة إلى ثلاثة عوامل :

العوامل الفيزيائية:

وتتضمن الفضاء المكاني والفصول الدراسية والتجهيزات و المكتبة والنظافة وموقع المدرسة والمواصلات .

العوامل التربوية :

وتتضمن الفضاء الزمني و المراجع ، و الكتب المدرسية و الوسائل العلمية ، وأساليب التدريس والتعلم المختلفة التي تتصل بالتعلم الفردي و الجماعي ، والتفاعل اللفظي و غير اللفظي .

العوامل الاجتماعية :

¹ منصف ، عبد الحق ، مرجع سابق ، ص 109

² زيتون ، كمال عبد الحميد ، التدريس نماذجه ، ص 85

تتضمن التفاعل الاجتماعي في المدرسة ، والانضباط و النظام الداخلي المدرسي ،
، والعلاقة بين المدرسة و المنزل ، التوجيه والإرشاد والعلاقة بين المدرسة
والمجتمع .

خلاصة

إنّ تحليل عملية التدريس إلى عناصرها الأولية الأساسية من شأنه أن يكشف نقط
التقاطع الظاهرة و الخفية بين مختلف العناصر التي ، بالتأكيد ، تتضافر فيما بينها
محققة مبدأ التفاعل المثمر الفعال ، و تؤثر بشكل مباشر و إيجابي في عملية التدريس
حين يحسن توظيفها في خدمة الأهداف المرجوة ؛ فيصبح كلّ عنصر معيارا يحتكم إليه
مع باقي العناصر وعلى أساس تفاعلها فيما بينها .

الفصل الثاني

نظرية التلقي وأثرها في دراسة الأدب وتدريسه

مدخل :لمحة عن المناهج النقدية التاريخية

المبحث الأول : نظرية التلقي ، النشأة ، المبادئ ، الأعلام

المبحث الثاني : المقاربة النقدية التفاعلية للقراءة

المبحث الثالث : المقاربة البيداغوجية التفاعلية للقراءة

المبحث الأول : نظرية التلقي : النشأة ، المبادئ ، الأعلام

— لمحة عن المناهج النقدية التاريخية

— نظرية التلقي

— النشأة

— المبادئ

— القارئ ومكانته في نظرية التلقي

— الرواد

مدخل

إنّ التّغيّر سمة ملازمة للنّظريّة الأدبيّة ، ولم يكن تدريس النّصّ الأدبيّ تبعاً لذلك معزولاً عن تلك التّحوّلات التي عرفتّها وتعرّفها هذه النّظريّة وتشهدها العلوم الإنسانيّة ؛ فقد صارت الاستفادة من نظريّات القراءة أمراً لا بدّ منه ؛ في ظلّ التّصوّرات الحديثة التي تجعل من القراءة والكتابة رهان كلّ تعليم نظاميّ يطمح إلى معانقة آفاق التّغيير الثقافيّ ؛ لأنّ فعل القراءة يحدث تحوّلاً جوهريّاً في الثقافة ؛ فهو تواصل ومراجعة مع محاور بعيد في الزّمان والمكان . و عليه كان نشاط النّصوص الأدبيّة أكثر الأنشطة تناوّلًا وتدرّيساً في منهاج اللّغة العربيّة في المراحل الدّراسيّة كلّها ولاسيّما المرحلة الثّانويّة ، وفي الشّعبة الأدبيّة على وجه التّحديد ؛ لذلك وضع المنهاج النّصّ الأدبيّ في مقدّمة الأنشطة من خلال الحجم السّاعيّ المقرّر له ضمن كلّ الوحدات التّعليميّة - التّعلّميّة المقرّرة ، وقبل تتبّع أوجه تأثير نظريّة التّلقّي في دراسة الأدب وتداعيات ذلك على المستوى التّدرّيسيّ البيداغوجيّ المعاصر ، ينبغي العودة إلى المناهج النّقديّة التّاريخيّة القديمة وكيف امتدّت تأثيرها في المجالين النّقديّ الأدبيّ والمدرسيّ .

لمحة عن المناهج النّقديّة التّاريخيّة :

تعني كلمة (المنهج) لغة الطّريق ، وترجع في أصلها اللّغويّ إلى الفعل (نَهَجَ) ومنه النّهج ، والمنهج، والمنهاج، أي الطّريق الواضح ، ونهج الطريق أي أبانه وأوضحه أيضاً سلكه ، وبابها قطع.¹

والمنهج في الدّرس الأدبيّ طريقةً للتّعامل مع النّصّ الأدبيّ تعاملًا يقوم على أسس نظريّة ذات أبعاد فلسفيّة وفكريّة يستمدّ منها الدّارس أدواته الإجرائيّة الدّقيقة الواضحة ويوظّفها أثناء تعامله مع النّصّ الأدبيّ ولا يمكنه أن يستغني عنها ؛ إذ هي التي تضبط مساره وتضيء له الطّريق نحو أهدافه المحدّدة²

¹ مختار الصحاح: للشيخ الإمام محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي - ترتيب محمود خاطر - طبعة دار المعارف - 1990 - ص 681.

² انظر : وليد ، قصاب ، مناهج النّقد الأدبي ، رؤية إسلاميّة ، دار الفكر ، دمشق ، ط2 ، 2009 ، ص 17

لقد شكّل النصّ الأدبيّ موضوعاً لقراءات مختلفة مارستها مدارس واتّجاهات نقدية من زوايا متعدّدة تميّز كلّ اتّجاه بهيمنة متغيّر معيّن من المتغيّرات الثلاثة التي تعدّ ملتقى لعملية القراءة (الكاتب ، النصّ ، القارئ). يمكن تلخيص هذه المنظورات التي برزت في القرن العشرين وكانت لها تداعيات وامتدادات على المستويين النقديّ والبيداغوجيّ ، كما يلي ¹ :

أ. القراءة الخارجية للنصّ :

اختزل هذا المنظور حقيقة النصّ الأدبيّ في معطيات سياقية خارجية بحثاً عن مقاصد الكاتب (الظروف الاجتماعية ، سيرة المؤلف ولاوعيه ، ...) ، ومن الاتّجاهات التي جسّدت هذا المنظور الاتّجاه الاجتماعيّ ، التاريخيّ ، النفسيّ . فرغم اختلاف أسسها النظرية إلاّ أنّها تقاطعت في اتّخاذ ما هو خارج النصّ منطلقاً لها لتفسيره مسترشدة بروح النزعة الوضعيّة التي كانت سائدة آنذاك ، وكان من تداعيات ذلك التّكثير في السّبل التي تجعل من النّقد علماً للأدب ، حيث بات النّقد الأدبيّ يقدّد علوم البيولوجيا والتّاريخ والاجتماع والنّفس ، فساد تصوّر حقيقة العمل الأدبيّ على أنّه سرّ من أسرار المؤلّف ² وجب البحث عنه والحفر في سيرته والظّروف التي أسهمت في تشكيل عبقرية ³ وتبعاً لهذا التّصوّر أصبح النّتاج الأدبيّ لا يدرس لذاته ، بل للتعرّف على حياة الأديب وفق منظور النّاقـد (سانت بيف S.T.Boeue ،) أو التّعرّف على تأثير بعض العناصر الاجتماعيّة مثل السّلالة والوسط الاجتماعيّ واللّحظة التاريخيّة على النّتاج الأدبيّ وفق منظور (هيبوليت تين H.Taine) ، أو دراسة الإبداع بعدّه وثيقة تاريخيّة وفق منظور (لانسون G.Lansan) ⁴ . فأصبح الأديب أباً وسيّداً وأسطورة ومركزاً اهتمام الدّراسات الأدبيّة والنّقديّة النظرية والتّطبيقية التي برز تأثيرها بوضوح في الأبحاث والممارسات التّربويّة ، لاسيّما في مقارنة

¹ بو نكلاي، لحسن ، تدريس النصّ الأدبيّ من البنية إلى التّفاعل ، إفريقيا الشرق ، المغرب ، ط1، 2011، ص 07
² بركة ، بسام و آخرون ، مبادئ تحليل النصوص الأدبيّة ، الشركة المصرية العالمية للنشر – لونجمان – لبنان ، دط ، 2002، ص 23

³ ينظر : الواد ، حسين ، في مناهج الدّراسات الأدبيّة ، منشورات الجامعة ، يناير 1984، ص 84

⁴ حمّود، محمّد ، مكونات القراءة المنهجية ، المرجعيّات ، المقاطع ، الآليات تقنيّات التّشخيص ، دار الثقافة للنشر والتّوزيع ، الدّار البيضاء ط 1 2003 ، ص 69

النصوص وتعليمها ؛ إذ أصبحت حياة الكاتب شرطاً من شروط دراسة النص الأدبي المدرسي وشرحه وفهمه ؛ فيخصص له مجال واسع من التعريف والترجمة ، ويدفع المتعلمون إلى حفظها دفعا ؛ لأنهم مطالبون باسترجاع حياة الأديب والتعريف به عند اجتيازهم اختبار اللغة العربية في امتحان شهادة البكالوريا ، ويبحث عن خصائصه داخل النص ؛ لأنه ، حسب تصورهم ، مجرد وسيلة لا غير ، وتهمله بعده تركيباً لغوياً يحمل خصائص تميزه عن باقي النصوص .

ب. القراءة الداخلية للنص:

جسدت هذا المنظور الاتجاهات الشكلية والبنوية مستفيدة من اللسانيات ، وركزت على النص الأدبي بوصفه بنية لغوية يمكن تحليلها اعتماداً على علاقاته الداخلية مستبعدةً عاملي السياق والقارئ .

فقد عرفت بداية القرن العشرين تقدّم عدّة علوم إنسانية في مناهجها ونتائجها ومن هذه العلوم اللسانيات والأنثروبولوجيا وعلم الاجتماع ، وغير هذا التطور ، لاسيّما في ميدان اللسانيات ، النظر إلى النص الأدبي الذي أصبح نسقاً يضم عناصر متعلقة في بنية مغلقة لا تحيل إلى ما هو خارجي "وهكذا ترسّخت (سلطة النص) ، وأعلن أقطاب البنيوية من الفرنسيين و الشكلايين الروس عن (موت المؤلف) ، وتحولت النظرة من ناسج القول إلى نسيج القول"¹.

لقد تحول النقد من التركيز على أحكام القيمة إلى تفكيك النص إلى وحدات لاستخلاص قواعده ، وإعادة بنائه اعتماداً على التحليل الداخلي المحايث ، ومن المحطات التي ميّزت التوجّه القرائي خلال هذه المرحلة :

– الشكلائية الروسية : تجاوزت العلوم المجاورة كعلم النفس وعلم الاجتماع والتاريخ بعدها عوائق لفهم النص ، ورأت أنّ موضوع القراءة (علم الأدب) هو الأدبية ، أي البحث في

¹ المسدي عبد السلام ، « اللسانيات و استيمية النقد » ، المجلة العربية للثقافة ، العدد 16 ، المنظمة العربية للثقافة والعلوم ، ص 77 .

العناصر والخصائص التي تجعل عملاً ما أدبياً مركزة على العمليات الوظيفية (الصوت والوحدات) اعتماداً على مبدأ المحايثة¹.

– **البنوية الفرنسية** : وجهت القراءة نحو مقصدية النص ، وركزت على اكتشاف القوانين الشاملة المتكّمة في الاستخدام الأدبي للغة من تركيب البناء الوظيفي حتى الصيغ الشعرية².

ويندرج ضمن هذه المرحلة اتجاهات اللسانيات والشعرية والأسلوبية والسيميوطيقا ، وتتقاطع في تجاوز كل ما له علاقة بالعناصر السياقية مركزة على العمل الأدبي مغلقاً على نفسه وأعطت السلطة المطلقة للنص ، وأهملت الجوانب الأخرى الخاصة بالإبداع الأدبي كدور القارئ والمبدع والظروف الاجتماعية والمرحلة التاريخية والدلالات السيكولوجية والإيديولوجية والفلسفية وغيرها ، إلا أن الملاحظ على أصحاب هذا الاتجاه النسقي هو الإفراط في تمجيد سلطة النص ، والإغراق في التفسيرات المجردة مع قلة الدراسات التطبيقية ؛ مما قادهم إلى الغموض واللاجدوى وتغييب دوري الكاتب والقارئ³؛ وهو ما جعلهم محلّ نقد شديد من لدن مناهج أدبية عديدة .

غير أن أهمّ مكسب تحقّق للدراسة الأدبية ، بفضل المنهج البنوي ، هو تحصيلها طريقة موضوعية في التعامل مع النصوص تسعى إلى إبراز الخصائص البنائية لهذه النصوص بصورة علمية موضوعية باستخدام إجراءات ووسائل للتحليل أقرب إلى طبيعة موضوع الدراسة من أيّ منهج آخر .

إنّ العلاقة بين الأدب والعلوم اللغوية علاقة عضوية ؛ فلئن كانت اللغة تمثّل المادّة الخام بالنسبة للأدب فهي موضوع الدراسة اللسانية ، وعليه فلا غرابة أن نجد اللسانيين يهتمّون بدراسة الأدب كظاهرة لغوية متميّزة ، ولا غرابة كذلك أن يوظّف النقاد المناهج اللغوية (السيميائية ، الأسلوبية والشعرية) في دراسة الخطاب الأدبي و تحليله.

¹ اليكوبي ، البشير ، القراءة المنهجية للنص الأدبي ، النّصّان الحكائي و الحجاجي نموذجاً ، دار الثقافة للنشر

والتوزيع ، الدار البيضاء ، المغرب ، ط1 ، أوت 2006 ص 29

² مريني ، عبد العالي ، تأويل النص الأدبي من الوحدة إلى التعدد ، فكر و نقد ، عدد 67 مارس /2005/، ص 75

³ أبو زيد ، نصر حامد، إشكاليات القراءة و آليات التأويل ، المركز الثقافي العربي ، بيروت ، ط7 ، 1992، ص 20

إنّ ميزة المقاربة البنيويّة أنّ التلميذ أصبح عنصرا فاعلا فيها بعد أن كان مجرد متلقٍ سلبيّ ، كما أنّ التعامل مع النصّ أصبح يتم وفق منهج واضح الخطوات بعيدا عن الأحكام التقييميّة التي كانت تطلق غير مبرّرة " ذلك أنّ النصّ أصبح في المنظور الجديد عبارة عن نسق يتكوّن من مجموعة من الوحدات والعناصر تربطها علاقات جدّ محكمة كما أصبح التحليل الأدبيّ الذي حلّ محلّ النقد المرتبط بأحكام القيمة يسعى إلى تفكيك النصّ إلى وحدات بغرض استخلاص قواعده وإعادة تركيبه وفق برنامج منهجيّ يمكن وسمه بالتحليل المحايد ¹ بعدا عن التعريف بالشاعر والأمور التقليديّة في تدريس النصوص الأدبيّة ، كما أفاد التحليل المدرسي للنصوص من توظيف عناصر الموقف التواصليّ (من، لمن، ماذا . لماذا. متى ، أين.كيف؟) إلّا أنّ هذه المقاربة حملت العديد من المآخذ رغم ما قدّمته من دعم إيجابيّ لعملية تدريس النصوص الأدبيّة ؛ بحرمان التلاميذ من اكتساب ثقافة موسوعية تاريخيّة اجتماعيّة بسبب عزل النصّ عن سياقه التاريخي والاجتماعي والثقافي ؛ وهذا ما سيؤدّي إلى نفور التلاميذ بسبب جمود الطريفة وتحركهم في مجال ضيق.

ج. القراءة ومقصديّات القارئ :

لقد بدأ الاهتمام بالقراءة يتطوّر يوم وصلت المقاربات البنيويّة إلى نوع من الوهن ، وأدركت أنّ الإصرار على جعل النصّ الأدبيّ سلسلة من الأشكال لا يجدي نفعا ؛ ذلك أنّ دراسة تقوم على البنى تقول حتما إلى قوالب عامّة ومنقوصة إلى حدّ بعيد ². أمّا اتّجاه القراءة ومقصديّات القارئ فقد جسّدته نظريّة التلقي بتلويّنها المختلفة، نظرت إلى النصّ أنّه غير متضمّن لمعنى مطلق ونهائيّ متحقّق بذاته ، بل محتضن لمجرّد إمكانيّة دلاليّة يحتاج تحقّقها لمساهمة القارئ الذي أعيد النظر إليه بعدّه عنصرا متفاعلا مع النصّ المفتوح على إمكانيّة التحقّق والتجدّد بتعاقب القراء ، وسنفصل

¹ حمّود، محمد ، مرجع سابق ، ص 80

² جوف، فانسان ، القراءة ، ترجمة سعاد التريكي، المركز الوطني للترجمة ، دار سيناترا ، تونس ، ط1، 2015 ، ص

الحديث حول نظرية التلقي بعدها مرجعية نظرية نقدية وخلفية إبستمولوجية لعملية تدريس النص الأدبي المعاصرة .

يمكننا تتبع تاريخ تدريس الأدب من تبين هيمنة المقاربات التاريخية والبيوغرافية في فترة السبعينيات والثمانينيات على الممارسات التعليمية الخاصة بذلك؛ لم يكن تدريس النص الأدبي معزولا عن تلك التحولات التي تنسجم بها النظرية الأدبية ، لينفتح على المقاربات الجديدة كالبنوية والأسلوبية والسرديات ، ثم على التداوليات ونظريات القراءة والتلقي دون أن يتخلّى عن المداخل السياقية¹ كالعصر الأدبي والتعريف بصاحب النص في الكتب المدرسية .

نظرية التلقي

سيطرّق هذا المبحث بنوع من التفصيل إلى أحد أهمّ المناهج الحديثة في دراسة الأدب ونقده ، فقد فرضت نفسها على الساحة النقدية بما استطاعت أن تتميز به عن المناهج النقدية الحديثة بتركيز اهتمامها على عنصر هامّ من عناصر التواصل الأدبي وهو القارئ دون إهمالها المتغيرات الأخرى التي نالت اهتماما مفردا لدى المناهج السياقية والنسقية السابقة وكان لها تأثير على المستوى البيداغوجي الذي اتخذ النص الأدبي وسيلة أساسية لتدريس المعارف المختلفة . وفيما يلي أهمّ النقاط التي تتعلّق بنظرية التلقي من حيث النشأة و المبادئ و الأعلام .

1. سياق النشأة

كان ظهور نظرية التلقي نتاج تفاعل تطورات اجتماعية وفكرية وأدبية ونقدية ميّزت السياق الثقافي الأوروبي على العموم والألماني على وجه التحديد خلال الستينيات من القرن الماضي ؛ حيث برزت الرغبة القويّة في تجاوز عواقب الحرب العالمية الثانية من خلال إعادة الاعتبار للإنسان الألماني المبدع بإشباع حاجاته المعرفية والتربوية والإعلامية² . اتخذت هذه النظرية القارئ وتأثيره في النصّ موضوع اشتغالها ، بغضّ النظر عن النصّ وشخصية المؤلف ، بل اهتمت اهتماما كلياً بكلّ ما يثير القارئ والدور الذي يؤديه

¹ بوتكلي ، لحسن ، تدريس النصّ الأدبي من البنية إلى التفاعل ص 8

² مفتاح ، محمّد ، النصّ من القراءة إلى التنظيم ، شركة المدارس ، الدار البيضاء ، ط 1 ، 2000 ، ص 45

في إتمام النص بمقارنته مقارنة جمالية ضمن نسق فكري عام في السّتينيات معتمدا علوم التّحكّم الذاتيّ والبيولوجيا الحديثة والفلسفات الاجتماعية .

نشأت نظرية التلقي مع نهاية السّتينيات من القرن العشرين (1967) بألمانيا الغربية في جامعة كونستانس (universite de constance) على وجه التحديد . وقامت هذه الحركة على مناهضة طريقة شرح النصوص التي كانت الممارسة السائدة آنذاك في ألمانيا ، وأشهر روادها الأستاذان هانس روبير ياوس (Hans Rober Yause) وولف غنغ إيزر (Wolfgang Iser) ؛ حيث نشر آراءها وأفكارها حتّى استوت منهاجا نقديا له استراتيجيته ، إذ يرى العلم أن " مسألة التعامل مع الظواهر الأدبية لا تتمثل في القواعد التي يُدعُ الأثر الأدبي بمقتضاها بقدر ما تتمثل في التعرف على طريقة تلقي النصوص الأدبية وظروفها"¹ بجعل القارئ محور العملية النقدية² والوقوف على كيفية تلقيه النص الأدبي في لحظات تاريخية معينة ، وتركز النظرية على شهادات المتلقين وأحكامهم وردود أفعالهم المحددة تاريخيا مستفيدة من المناهج السياقية والنصية في تعاملها مع ما يبينه النص من سيرورات التلقي لدى المتلقين³ ، وبذلك يكون قوام هذه الحركة أنّ وظيفة الظاهرة الأدبية إنّما تتم من خلال تفاعل شبكة من العناصر وتأثيرها فيما بينها ، وهذه العناصر هي الأديب وأوضاع الإنتاج وظروفه ثم النص الأدبي ثم المتقبلون وأوضاع القراءة وأنماطها ثم الظرف التاريخي .

2. مبادئ نظرية التلقي

إنّ الجديد مع نظرية التلقي هو بداية تعبيد الطريق نحو تكريس الحضور الأكبر للقارئ ولمسألة التأويل ، وقامت على مبادئ تشمل عناصر التواصل الأدبي وهي القارئ والمعنى والقراءة ، جمعها الناقد (وليد قصاب) في ما يلي⁴:

¹ الواد ، حسين ، في مناهج الدراسات الأدبية ، ص 51

² روبرت ، سي هول ، نظرية الاستقبال مقدّمة نقدية ، ترجمة رعد عبد الجليل جواد ، اللادقية ، دار الحوار للنشر و

التوزيع ، 1992 ص 27 و مابعدا

³ اليكوبي ، مرجع سابق ، ص 33

⁴ انظر : قصاب ، وليد ، مرجع سابق ، ص 224

– المعنى في النصّ بنائيّ يسهم القارئ ،عبر تفاعله مع النصّ ، في إنتاجه ، وهي الفكرة التي تمثل جوهر نظرية التلقي التي تقاطعت في نشأتها مع نظريات عديدة ، يقول صلاح فضل : " وعندما يتوقف النقاد لرصد العوامل المؤثرة في تكوين نظرية التلقي ؛ فإنّ روبرت هولب يوجزها في خمسة مؤثرات هي على التوالي¹ : الشكلائية الروسية ،بنويّة براغ ، هيرمينوطيقا (جادامر) ،سوسيولوجيا الأدب في نهاية الأمر ، فقد أفادت نظرية التلقي من هذه النظريات كما أفادت من الاتجاه الوظيفيّ التواصليّ في اللسانيّات ، وبخاصّة تأكيده على المتلقي بعدّه مستقبلا للرسالة سواء في عمليّة التواصل العادي أو الإبداعيّ .

- المعنى متعدّد الأبعاد تبعا لتعدّد القراء وتنوع كفاءاتهم وخبراتهم ومدى فاعليّتهم في ملء بياضات النصّ وتشديد دلالاته ومقاربتة على نحو شموليّ .
- القارئ عنصر فاعل في إحياء الحروف و ملء بياضات النصّ وتشديد دلالاته .
- القراءة تفاعل وحوار وسيرورة تبدأ بالملاحظة ووضع فرضيّة (أو فرضيّات) للقراءة ، وتعمّق برصد البنيات والمكونات وتحليلها و طرح الأسئلة في إطار مستويات ، وتنتهي بتركيب نتائجها والتحقّق من فرضيّاتها .
- ليس هناك خطاطة نمطيّة تطبّق على كلّ النصوص ، وإنّما تتنوّع الخطاطات بتنوّع أنماط النصوص وأجناس الخطاب .

3. القارئ ومكانته في نظرية التلقي

لقد أدرك دارسو الأدب أنّ السرّ في خلود بعض الأعمال الأدبيّة ليس في البحث في أسباب نشأتها وظروفها ، وليس لأنّها تعكس واقعا متميّزا ، أو تعالج قضايا اجتماعيّة حسّاسة ؛ وليس في النصوص ذاتها ، وإنّما السبب يعود إلى تأثيرها في قرائها الذين يقرؤونها قراءات متجدّدة ومتنوّعة تبتّ فيها دلالات جديدة لم تعط لها من قبل² . فكان لهم الأثر الواضح في تشكيل العمل الأدبيّ إبداعا ونقدا ؛ يقول أحد الباحثين : " إذا كانت

¹ فضل ، صلاح، مناهج النّقد المعاصر ومصطلحاته ، ميريت للنشر والمعلومات ، القاهرة ، ط1، 2002، 147، 148

² إدريس بلمليح ، استعارة الباث و استعارة التلقي ، نظرية التلقي ، إشكاليّات و تطبيقات ، منشورات جامعة محمد

الدراسات البنيوية قد اهتمت بالنص ومكوناته ، فإن أهم مكون أثرته دون أن تقف عنده أو تنظر إليه كما فعلت للمكونات النصية الأخرى هو القارئ والقراءة ، وعلاقة النص بالقارئ والتفاعل بينهما (...) وسيكون لنظرية التلقي فضل الاهتمام بقطب القراءة والقارئ والتتظير لذلك بالبحث في تاريخ القراءة وجمالية التلقي وفعل القراءة وطريقة اشتغالها ¹ ، وبهذا فتحت نظرية التلقي أفق التأويل الذي تحول من الوحدة إلى التعدد ، ومن مركزية الرؤية إلى شموليتها ، من الفعل إلى التفاعل ، من المعنى السرمدي إلى تعدد المعاني وخصوصية التأويل².

4. الرواد :

تعدّ جمالية التلقي أو (مدرسة كونستانس) الألمانية جامعة لكلّ المناهج والمدارس الداعية إلى الاهتمام بالمتلقي أو القارئ بفضل جهود روادها العاملين على نشر أفكارهم ومبادئهم النظرية والتطبيقية ، ويمثّل (هانز روبرت ياوز ، وولفغانغ إيزر) اتجاهين مختلفين مؤتلفين مكونين لجمالية هما :

الأول : اتجاه هانس روبير ياوز (Hans Rober Yause) في نظرية (جمالية التلقي أو الاستقبال) .

الثاني: اتجاه وولف غنغ إيزر (Wolfgang Iser) في نظريته الخاصة بمصطلح (التأثير) .

حيث إنّ " مفهوم جمالية التلقي لا يحيل على نظرية موحدة ، بل تتدرج ضمنه نظريتان مختلفتان يمكن التمييز بينهما بوضوح هما ؛ نظرية التلقي ، ونظرية التأثير " ³ ، ويتّضح الافتراق بينهما من خلال مطالعة التسمية والرواد ، أمّا الائتلاف فيكمن في أنّ " وضع تصوّرات معينة بشأن التلقّيات المختلفة والمتتالية للنصّ يتطلّب تحليل بنيات النصّ التأثيرية التي تستدعي استجابة معينة " ⁴.

¹ الضبيحي ، محمد الأخضر ، المناهج اللغوية الحديثة و أثرها في تدريس النصوص ، أطروحة دكتوراة مخطوط، جامعة قسنطينة، إشراف د أمانة بن مالك ، 2005، ص 142.

² القاسمي ، محمد ، القراءة و التأويل في النقد الأدبي الحديث ، فكر ونقد ، عدد 67 ، مارس ، 2005، ص : 60

³ شرفي ، عبد الكريم ، من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة ؛ دراسة تحليلية نقدية في النظريات الغربية الحديثة ، الدار العربية للعلوم ، ناشرون ، بيروت ، 2006، ص 143

⁴ نفسه ، ص 144

وإذا كان التلقي والتأثير اتجاهين مختلفين ، فإنه من المستحيل الفصل بينهما ؛ إذ إنّ التأثير يخصّ النصّ ، والتلقي يخصّ القارئ ، ولا يمكن تجميع المعنى الذي يشترك القارئ في تكوينه إلّا من خلال تفاعل هذا القارئ مع دلالات النصّ المفتوحة والمتعدّدة ، فيكون الاتجاه من القارئ إلى النصّ ومن النصّ إلى القارئ في إطار عملية التفاعل المتبادل ، وهذا التفاعل بالضبط هو الذي منع جمالية التلقي أن تكون نظرية للتلقي الخالص ، أو نظرية للتأثير الخالص ، ومنعها من التركيز على النصّ وحده ، أو التركيز على المتلقي وحده ، فكانت في الوقت نفسه تنطلق من النصّ ومن المتلقي ، وتحاول الإمساك بالتفاعل القائم بينهما ؛ أي بين التأثير والتلقي.¹

وتمثل (كونستانس) الألمانية بزعامة (ياوس) بداية الإعلان عن هذا الاتجاه المتكامل في قراءة النصّ ، ويمثّل (إيزر) الجانب المكمل لجمالية التلقي من خلال مقولاته النظرية. وسنحاول ، ولو بتركيز ، تقديم بعض تصوّرات رواد نظرية التلقي :

أ. **هانس روبيرت ياوس: (Hans Jauss Robert)** ينطلق من ملاحظة مفادها أنّ الدّراسات الأدبيّة بقيت سجينّة المقاربات التّلازميّة التي لا تفصل في العمليّة الإبداعية بين المؤلّف والنّصّ . ولا تعير اهتماما للقارئ ولا لتاريخ القراءة . ويستند الأساس الإبستمولوجي لفرضيات ياوس إلى المفهوم الظّاهراتي للفنّ والأدب ، ولذلك أعاد النّظر في ثنائيّة الذات / الموضوع .²

ويقوم بناء تاريخ للأدب ، حسب ياوس ، على تاريخ تواقتي يتتبع حركة تفاعل النصّ مع القارئ ، فبدلاً من التساؤل عن تاريخ النصوص يتساءل عن تاريخ متلقي هذه النصوص³. وهكذا لم يعد مفهوم التلقي ، عند ياوس ، هامشياً خارجياً عن العمل الأدبي بل أصبح عنصراً أساسياً ضرورياً في تقييم العمل الأدبي الذي يتحقّق بعملية قراءته من

¹ شرفي ، عبد الكريم ، المرجع السابق نفسه، 149 .

² اليعكوبي ، مرجع سابق ، 35.

³ نفسه ، ، الصفحة نفسها .

قبل القارئ الذي يوظف خبراته السابقة في تلقي النصوص ليتفاعل مع النص الزاھن الذي يخلق قراء جدد¹.

لقد واجهت (يابوس) العديد من الأسئلة منها مثلاً : كيف نميز بين تلقي الأعمال في زمن ظهورها وتلقيها في الزمن المعاصر ؟ ولماذا عن هذا السؤال طرح مجموعة من المفاهيم والمصطلحات :

أفق الانتظار :

لقد بين (عبد العزيز حمودة) أنّ محور نظرية التلقي الذي يُجمع عليه رواد النظرية هو أفق التوقع قائلاً : " إنّ محور نظرية التلقي الذي لا يختلف عليه أي من أقطاب النظرية منذ ظهوره في الثلاثينيات حتى الثمانينيات هو " أفق توقع القارئ في تعامله مع النص . قد تختلف المسميات عبر الخمسين عاماً ، ولكنها تشير إلى شيء واحد : ماذا يتوقع القارئ أن يقرأ في النص ؟ وهذا التوقع ، وهو المقصود ، تحدده ثقافة القارئ ، وتعليمه ، وقراءاته السابقة ، أو تربيته الأدبية و الفنية²

ولا يتوقف التلقي عند زمن بل يُخلق في كل زمن ، ولكل زمن قراءه المتنوعون بتنوع ميولاتهم ورغباتهم وخبراتهم وقدراتهم ومرجعياتهم النظرية التاريخية والظروف السياسية والاجتماعية ؛ والتي في ضوئها يقرأ النص الذي لا يمكن فصله عن تاريخ تلقيه والأفق الأدبي الذي ظهر فيه ، وانتمى إليه أول مرة ؛ فالنص وسيط بين أفقنا والأفق الذي مثله أو يمثلّه ، وعن طريق مزج الأفق بعضها مع بعض تنمو لدى متلقي النص الجديد قدرة على توقع بعض الدلالات والمعاني ، ولكن هذا التوقع ليس بالضرورة التوقع المخزون نفسه لدى المتلقي ؛ فقد يحدث له شيء من الدهشة والمخالفة لما قد توقعه أو قد يكون النص مطابقاً لما توقعه ، فيحدث لأفقه تغيير أو تصحيح أو تعديل أو يقتصر على إعادة إنتاجه وعلى هذا فإن أفق التوقع ، لدى (يابوس) ، يتشكل من ثلاثة عوامل رئيسية هي:³

- التجربة المسبقة التي اكتسبها الجمهور عن الجنس الذي ينتمي إليه النص.

¹ أوشان ، علي أيت ، الجانب التطبيقي من كتاب الأدب و التواصل . دط، د ت بيداغوجيا التلقي و الإنتاج ، دار أبي

رقراق ، للطباعة والنشر، ط 1 ، 2004، ص 42-43

² حمودة ، عبد العزيز، المرايا المحدبة ص 323

³ صالح ، بشرى موسى ، نظرية التلقي ، أصول و تطبيقات ، المركز الثقافي العربي ، 2001، ص 46 ، .

- المعرفة المسبقة لأشكال الأعمال السابقة وموضوعاته التي يفترض معرفتها.
- إدراك القارئ التعارض بين اللغة الشعرية واللغة العملية أي التعارض بين العالم التخيلي والواقع اليومي.

إنها عناصر ينتمي بعضها إلى النصّ وبعضها إلى المتلقي الذي يستند إلى ذخيرته المعرفية ليتفاعل مع تلك النصوص ، وعلى ضوء تجاربه الجمالية المتراكمة يستطيع النفاذ إلى نصوص جديدة والتقاط بذورها الفنية التي تخلخل الانتظارات التقليدية المعهودة ، وهذا يعني أنّ النصوص تمدّ القراء بتقاليد مرتبطة بالنوع والجنس ، وتوجههم لتلقي أي نصّ لاحق ؛ إنهم يملكون أفقا يتأسس بتراكم معرفي ، فيتلقون بواسطته النصوص ويتفاعلون معها .

المسافة الجمالية :

هي الفرق بين كتابة المؤلف وأفق توقع القارئ ، بمعنى أنّها المسافة الفاصلة بين التوقع الموجود لدى القارئ والعمل الجديد¹ ، ويمكن الحصول عليها من استقراء ردود أفعال القراء على الأثر من خلال الأحكام النقدية التي يطلقونها عليه ، والآثار الأدبية الجيدة هي تلك التي تمنّي انتظار الجمهور بالخيبة ؛ إذ الآثار الأخرى التي ترضي آفاق انتظارها وتلبي رغبات قرائها المعاصرين هي آثار عادية جدّاً ؛ لأنّها نماذج تعود عليها القراء² وعلى هذا يمكن تمييز ثلاثة ردود أفعال لدى القارئ الذي تظهر لديه :

- الاستجابة : ويترتب عليها الرضى والارتياح ؛ لأن العمل الأدبي يستجيب لأفق توقع القارئ وينسجم مع معايير الجمالية.
 - الخيبة : ويترتب عنها الاصطدام ؛ لأنّ العمل الأدبي قد خيبّ أفق توقع القارئ فيخرج من المألوف إلى الجديد.
 - التغيير : أي تغيير الأفق المتوقع.
- وتحقّق المسافة الجمالية متعة جمالية لدى القارئ ، وتعتمد على :
- فعل الإبداع : أي المتعة الناجمة عن استخدام المرء لقدرته الإبداعية الخاصة.
 - الحسّ الجماليّ : ويشير إلى اعتماد الإبداع على التلقي .

¹ صالح ، بشرى : نفسه ، الصفحة نفسها

² الواد ، حسين : في مناهج الدراسات الأدبية ، ص 77

– **التطهير:** وهي الخبرة الجمالية الاتصالية التي تنتج لذّة العواطف المثارة بواسطة البلاغة أو الشعر ، وهما القادران على تعديل اقتناعات المتلقي وحركته¹.
حاول (ياوس) إعادة النظر في تاريخ الأدب مركزاً على المتلقي باعتباره بؤرة العمل الأدبي ، ويؤخذ على (ياوس) المنحنى النصي السيميائي ، وصعوبة بناء تاريخ يكاد يكون مثاليًا ؛ أي صعوبة تطبيق نظريته ، كما أنّ هذه النظرية " لم تقدّم الشيء الكثير في ما يخص العلاقة التفاعلية الترامنية بين النصوص وقرائها " وهذا ما سيحاول إيزر تحقيقه .

ب. وولف غنغ إيزر (Wolfgang Iser) ،

على عكس (ياوس) ، لم يكن (إيزر) تاريخيًا ؛ إذ اعتمد مرجعيّات متنوّعة غدّت فرضيّاته ، وينهل من الظاهراتيّة ، وعلم النفس واللسانيّات والأنثروبولوجيا توجّهه (إيزر) بالأساس إلى فعل القراءة ، واعتبره صيرورة ، ويرى أنّ للعمل الأدبيّ قطبين : القطب الجماليّ والقطب الفنيّ ؛ فالقطب الفنيّ هو نصّ المؤلّف ، والقطب الجماليّ هو الإنجاز المحقّق من طرف القارئ ؛ فالقراءة ، إذن ، تفاعل بين طرفين هما النصّ والقارئ ولإبراز هذه العلاقة التفاعلية يقترح (إيزر) عدّة مفاهيم :

– القارئ الضمنيّ

و يرى الدكتور (بلمليح) أنّ (أمبرتو ايكو) هو أوّل باحث حدّد هويّة هذا القارئ ؛ إذ يمثّل المقصد الذي يوصله نشاطه التعاونيّ إلى استخراج ما يفترضه النصّ ويعدنا به لا ما يقوله النصّ في حدّ ذاته ، إضافة إلى ملئه الفضاءات الفارغة و ربطه ما يوجد في النصّ بغيره ممّا يتناص معه ، وبالمقابل أراد (إيزر) أنّ يسلّط الضوء على وجود القارئ دون الحاجة إلى التعامل مع قارئ حقيقيّ أو تجريبيّ ، أو قارئ مفترض وجوده مسبقاً ، إنّ القارئ الضمنيّ أو الظاهريّ عند (إيزر) " بناء نصّيّ يأمل من خلاله حضور المستقبل دون الضرورة لتحديدّه ، فالقارئ الضمنيّ يختلف عن القارئ الحقيقيّ ، لأنّه متجذّر في النصّ منذ لحظة تكوّنه في ذهن مؤلّفه² .

¹ أبو أحمد، حامد: الخطاب والقارئ، 102.

² قراءة القصيدة التقليدية – إدريس بلمليح ص 4-5

- الوقع الجمالي :

يرتبط الوقع الجمالي بالصورة التي يخلقها المعنى لا بالمعنى ذاته ، ومهمة القارئ/المؤول هي تفجير الطاقات الاحتمالية الدلالية الكامنة في النص بمشاركة القارئ ؛ من هنا فالقراءة نسبية ومتفتحة و متعددة و متباينة تبعا لتغيير آليات التأويل ¹.

يؤكد (إيزر) أن القارئ يشارك في بناء الدلالة المرجعية عبر تمثّل خاص للواقع في استقلال عنه في ذات الوقت ، وبهذا المعنى فالقراءة نشاط مكثف يختلف باختلاف القراء في لملة المعنى من النص .

- السجل :

له دور في تنظيم البنية النصية وفقا لتقاليد فنية وقيم تاريخية ، وبذلك يتعدّد الفهم بتعدّد القراء وتعدّد أنماط الوقع الجمالي للنص ².

من الانتقادات الموجّهة (لإيزر) أن نظرية حول استجابة القارئ ليبرالية كما أن اعتماده مفهومي التحديد واللاتحديد يؤدي إلى الوقوع في المتاهة والتهرّب من القارئ الفعلي ³.

ج. أمبرتو إيكو UMBRETO ECO :

يؤكد (إيكو) أن وجود النص رهين بتعاون القارئ الذي ينتظر منه أن يخرج النص من السكون إلى الحركة ؛ فالقارئ يساهم في تنشيط النص حين يتحرّك عبر هامش النص وبياضاته ؛ " النص آلة كسولة يفرض على القارئ عملا تعاونيا دؤوبا من أجل ملء فضاءات المسكوت عنه، أو البياضات التي خلفها الكلام، فالنص إذا ليس شيئا آخر غير آلة افتراضية" ⁴ . هذا النص مسرح لتفاعل إستراتيجيتي التأويل الخاصة بالقارئ وإستراتيجية التّوليد الخاصة بالنص .مما سبق يتأسس فعل القراءة على أساس تنشيط النص بتشغيل الكفاءة الموسوعية ، ومراقبة أمكنة التّعثرات الحدية في القراءة الخطية وبناء

¹ اليكوبي، مرجع سابق ، ص 39

² السابق نفسه ص 39

³ حميد الحميداني ، الفكر النقدي الأدبي المعاصر ، مناهج و نظريات مواقف ، ص 172

⁴ UMBERTO ECO LECTOR IN FABULA . ED: GRASSET 1985 P 27

سلسلة المرجعيّات الممكنة حسب شبكة العلاقات العامليّة الموجّهة لحُدس القارئ وتُخميناته في حركة دائبة بين معطيات الكتابة وإمكانيّات القراءة .

لكن على الرّغم من المفاهيم الإيجابيّة التي قدّمتها نظريّة التّلقّي إلى عمليّة التّعامل مع النّصّ الأدبيّ ، إلّا أنّ هناك انتقادات كثيرة وجّهت لرؤاد مرحلة سلطة القارئ ، وأهمّ انتقاد هو تجريد الكاتب من رسالته الإنسانيّة وتفريغ فعل الكتابة من وظيفته بالتركيز على القارئ الذي تعوّل النّظريّة كثيرا على ذكائه في إقامة العلاقات القرائيّة مع النّصّ ممّا فتح المجال أمام بروز الرّؤى الانطباعيّة وتراجع المكاسب النّقديّة التحليليّة التي تفيد من المناهج التّاريخيّة والبنويّة وبذلك يفقد النّصّ ماهيته والأديب كينونته ، كما تعرّض كثير من الأعمال الفنيّة الرّفيعة لخسارات فنيّة فادحة لمحدوديّة ثقافة بعض القراء وبروز نصوص متواضعة .¹

الخلاصة

ممّا سبق يتّضح أنّ النّصّ عموما والنّصّ الأدبيّ على وجه الخصوص شكّل موضوعا لقراءات مختلفة مارسها اتّجاهات ومدارس نقديّة من زوايا متعدّدة ، ويمكن تلخيص هذه الاتّجاهات التي برزت في القرن العشرين كما يلي :

اتّجاه أوّل : يرى في حقيقة النّصّ الأدبيّ اختزالا في المعطيات السياقيّة (الظروف الاجتماعيّة ، سيرة المؤلّف ، لادعيه) ومن الاتّجاهات التي مثّلت هذا المنظور الاتّجاه الاجتماعيّ، و النّفسيّ و التّاريخيّ .

اتّجاه ثان : مثّلت الاتّجاهات الشّكليّة والبنويّة مستفيدة من اللّسانيّات بتركيزها على النّصّ الأدبيّ وبوصفه بنية لغويّة تحلّل اعتمادا على العلاقات الدّاخلية ، وأعطت السّلطة المطلقة للنّصّ مهملة العوامل الأخرى كالسياق والقارئ ؛ وقد برزت في هذا الخضمّ اتّجاهات قدّمت إرهابا حول أهميّة القراءة والقارئ .

اتّجاه ثالث : جسّدته نظريّة التّلقّي تلويناتها المختلفة ؛ واعتبرت النّصّ غير متضمّن لمعنى مطلق ونهائيّ متحقّق بذاته ، بل محتضنا لمجرّد إمكانيّة دلاليّة يساهم القراء المتعاقبون بتفاعلهم مع النّصّ ، في تحقيقها .

¹ محمد حمود ، مكونات القراءة المنهجية ، ص 76

يدفعنا المفهوم التفاعلي للقراءة إلى تحليله إلى مكوناته الأساسية بهدف معرفة أوجه التأثير و التأثير بين المتغيرات الثلاث بدءا بتطور مفهوم القراءة الذي تشكل في ضوء هذا التفاعل الذي سنتطرق إليه في المبحث الثاني .

المبحث الثاني

المقاربة النقدية التفاعلية للقراءة

1. تطوّر مفهوم القراءة

1.أ - مفهوم القراءة لغة واصطلاحاً

1.ب - المعنى اللغوي :

1.ج - المفهوم الاصطلاحي :

1.د - مفهوم القراءة في ضوء علم النفس المعرفي

1.د-1 - مكونات الفعل القرائي

2. النصّ

2.أ - أبرز دواعي التحوّل من نحو الجملة إلى لسانيات النصّ

2.ب - التعريف اللغويّ للنصّ :

2.ب-1 - تعريف النصّ في الموروث العربيّ :

2.ب-2 - تعريف النصّ في الثقافة الغربية :

2.ج - التعريف الاصطلاحيّ للنصّ

2.هـ - مقوّمات النصّ الأدبي :

3. القارئ

كفاياته

4. السياق :

الخلاصة

1. تطوّر مفهوم القراءة :

شغل مصطلح " القراءة " مساحة شاسعة من البحث والمناقشة في الدراسات النقدية المعاصرة ، وتناوله الدارسون من زوايا وتوجهات نقدية ومرجعيات فكرية متنوعة ؛ مما أدى إلى تعدّد الرّؤى حول تحديد مفهوم " القراءة " وطبيعتها ، كما أدى إلى خلق صبغة إشكالية تزداد اتساعاً كلّما تعمقنا أكثر في تفاصيله ؛ فما القراءة ؟ وكيف تطوّرت وبرزت مفهوماً مركزيّاً ضمن علم النفس المعرفي ونظرية التلقي ؟ وماهي أهمّ العوامل التي ساعدت في بلورة هذه النظريّة ؟ وماهي أهمّ المرتكزات التي قامت عليها نظرية التلقي ؟ وكيف ساهم روادها في تحديد مفهوم للقراءة ؟

2. مفهوم القراءة لغة واصطلاحاً :

2. أ - المعنى اللغوي :

جاء في لسان العرب لابن منظور¹ " قرأ الكتاب ، يقرؤه ، و يقرؤه ، قرأ ، وقراءة ، و قرأنا ، تلاه. وقرأ عليه السلام ، أبلغه إياه ، وقرأ الشيء قرأاً وقرأناً ، جمعه وضمّ بعضه إلى بعض ، وأقرأه إقرأً ، جعله يقرأ. واقتراً الكتاب اقتراءً تلاه ، واستقرأه استقرأً طلب أن يُقرأ ، واستقرأ الأمور تتبّع أقرأها لمعرفة أحوالها وخواصّها ، والقارئ ، اسم فاعل ، والجمع قرأةً وقرّاءً ، وقارئون ، والقراءة مصدر ، وعند القرّاء : أن يقرأ القرآن تلاوة أي متتابعاً أو أداءً ، أي أخذاً عن المشايخ .

2. ب - المفهوم الاصطلاحي :

ورد في معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة ما يلي : " القراءة lecture ، و(القراءة) هي فك كود الخبر المكتوب ، وتأويل نصّ أدبي² ، كما تعرّض كثير من الباحثين والدارسين لمفهوم القراءة ؛ فقد عرفها شحاتة بقوله : " إنّ القراءة عملية عقلية تفاعلية دافعية تشمل الرّموز والرّسوم التي يتلقّاها القارئ عن طريق عينيّه وفهم المعنى والرّبط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج والفحص والنقد والحكم

¹ ابن منظور ، لسان العرب ، مادة (قرأ) [1]

² علوش ، سعيد ، معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة ، دار الكتاب اللبناني بيروت 1985 ط2 ص : 175

والتذوق وحلّ المشكلات " ¹؛ ومنه تبدو القراءة من العمليات العقلية المعقدة ؛ إذ تشترك في أدائها حواسّ القارئ جميعها ، وقواه وخبراته وذكاؤه ومهاراته المختلفة ، إنّ القراءة نشاط معقدّ، يتألف من عمليات حسّية وذهنية متشابكة يقوم بها القارئ للوصول إلى المعنى الذي قصده الكاتب ، ولقد أثر ذلك في مفهوم القراءة الذي عرف تطوّرا و توسّعا ²؛ بعد أن كان في البداية محصورا الإدراك البصريّ للرموز المكتوبة والتعرّف إليها و نطقها ³ ، وبفعل تقدّم البحوث التربويّة تطوّر هذا المفهوم ، وأصبح الهدف القرائيّ هو ترجمة الرموز المكتوبة إلى مدلولاتها من الأفكار ⁴ ، ثمّ أضيف عنصر آخر هو التفاعل مع المقروء لحصول الرضى أو السخط ، وهي عملية نقد المقروء، ثم انتقل هذا المفهوم القرائيّ إلى توظيف ما يقف عليه القارئ من فهم وما يستخلصه ممّا يقرأ في التغلب على المشكلات أو مواجهتها ، علاوة على الإفادة منه في مواقف حياتيّة كثيرة ⁵ ، وانطلاقا من هذه المعطيات تحدّدت مفاهيم يمكنها أن تركّب لتشكّل لنا تعريفا حديثا شاملا منسجما وظيفيّاً، وامتدّ إلى القراءة للاستمتاع وتحقيق المتعة النفسيّة ⁶ مع ظهور مشكلة الفراغ.

2. د - مفهوم القراءة في ضوء علم النفس المعرفي

لم ينحصر الاهتمام بالقراءة والقارئ في حدود النقد الأدبيّ ، بل اكتسح ميدان علم النفس المعرفيّ واللّسانيّ الذي كان له دور فعّال في تركيز الاهتمام بالقارئ ؛ إذ

¹ ماهر، شعبان عبد الباري ، سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربويّة ، دار المسيرة للنشر والتّوزيع الطّباعة ،الأردن ، ط1 ، 2010 ص 28 ، 29

² الروقي ، راشد بن محمد عبود ، مستوى تمكّن الطّلاب المعلّمين من مهارات تدريس القراءة في أصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائيّة . رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس .جامعة أمّ القرى ، المملكة العربيّة السعوديّة . 2008ص : 24

³ هباشي . لطيفة، استثمار النّصوص الاصيلية في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديث ، جدارا للكتاب العالمي ، عمّان ، الأردن ، ط1 ، 2008ص : 12

⁴ عطية ، محسن علي عطية ، تدريس اللغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائيّة ، دار المناهج للنشر و التّوزيع . عمان الأردن ط . 1 2007 ص : 90

⁵ داود عبده ، نحو تعليم اللّغة وظيفيّاً ص 15

⁶ ماهر ، شعبان عبد الباري ، إستراتيجيّات فهم المقروء ، أسسها النظريّة وتطبيقاتها العمليّة ، دار المسيرة للنشر والتّوزيع والطّباعة ، ط 1 2010 ص 52

التلقي قاسم مشترك بين علماء النفس والتربويين ، وهو عملية تربوية ذات طابع سيكولوجي لساني تربوي ؛ ومن هنا وجب الاستفادة من المعارف المتداولة حول بنية التلقي وحول إستراتيجيات التعليم والتعلم التي قاربتها نظريات نفسية وتربوية متباينة ومتقاطعة سعت جميعها إلى تأويل سلوك المتعلم انطلاقاً من مرجعيات معرفية .

2. د-1-نظريات التعلم :

ركزت النماذج الترابطية الوظيفية على ما يمكن ملاحظته وقياسه بشكل مباشر مستبعدة كل ما هو ذهني وباطني كالاستيعاب القرائي ؛ فقد سيطرت قضايا التخلف الدراسي والمناهج الإكلينيكية ، وطرق الدعم والتقوية البيداغوجية وقواعد التطابق بين القراءة والكتابة والنطق¹ . وبالمقابل اهتمت بعض نظريات التعلم بالفعل القرائي وأثرت في الممارسة التربوية والبيداغوجية المتعلقة بذلك الفعل ، ومن بين هذه النظريات :

2. د-2-نظرية الجشطالت:

تهتم بالإدراك الكلي للأشياء أي الاستيعاب الكلي للظواهر كقوانين كلية ؛ فالعقل الإنساني لا يدرك الأشياء مجزأة مقطعة ، بل يدركها بوصفها شكلاً لعناصر أو كليات منتظمة ذات معنى ، على نحو تبدو معه العناصر الفردية مختلفة باختلاف السياق . وقد أثرت نظرية الجشطالت في القراءة المعاصرة ؛ حيث تأثر بها (وولف غنغ إيزر) (Wolfgang Iser) بشكل مبكر وكبير².

2. د-3-النظرية البنائية :

تري التعلم بناءً للمعرفة انطلاقاً مما اكتسبه المتعلم من قدرات ومعارف ودوافع وحوافز وكفاءات ومهارات ؛ لأنه ليس وعاء فارغاً ، بل هو ذات تملك من الميول والخبرات والقدرات ما يؤهلها لبناء معارفه بنفسه³ ، من خلال فعل القراءة الذي يساهم

¹ اليكوبي ، مصدر سابق ص 44

² ماهر شعبان ، عبد الباري ، ، استراتيجيات فهم المقروء ، ص 13

³ زيتون ، عايش محمود ، النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم ، دارالشروق ، الأردن ، ط1 ، 2007 ص 44

في تطوير بنياته الذهنية وتوسيع رؤيته للعالم ، وبناء تمثلاته الجديدة عبر عمليتي الاستيعاب والتلاؤم¹ فهو ، في ضوء هذا التصور ، متعلم نشط اجتماعي مبدع .

2. د-4- سيكولوجية القراءة

نال موضوع القراءة والتلقي ، بالإضافة إلى نظريات التعلم ، اهتمام نظريات تنتمي إلى علم النفس بفروعه المختلفة ، ويصطلح على تسميتها بسيكولوجية القراءة ، ومن هذه الاتجاهات :

▪ منظور الخطأ / التصاميم : صاحبها فريدريك بارليت F-Barlett²

وضع "فريدريك بارليت F. Barlett" سنة 1932 أعمالاً مؤسّسة متّصلة بالذاكرة وعمليات الاستدكار، في كتابه المعنون "التذكر: دراسة في علم النفس التجريبي والاجتماعي" ؛ وتوصل عبر مجموعة من التجارب إلى أنّ "قدرتنا على تذكر الخطاب ليست مبنية على إعادة إنتاجه بطريقة قديمة وإنما على تشييده ؛ وتستعير عملية التشييد هذه المعلومات من الخطاب الموجّه سابقاً، بالإضافة إلى المعرفة المستعارة من التجربة المرتبطة بالخطاب الذي بين أيدينا من أجل بناء تمثيل ذهني"³. ومنه تبرز أهميّة الخلفية المعرفية المنحوتة في ذاكرة القارئ في عملية الاستيعاب . ومن النتائج التي توصل إليها رواد هذه النظرية من خلال تحليلهم لعمليات الاستدكار التي يقوم بها قراء النصوص ، لاسيّما النصوص السردية ، نذكر⁴ :

- لا يحافظ القارئ على أسلوب سرد القصة ، بل لا يتمكّن من تقديمه مرّة ثانية أبداً، مع أنّ هذا العنصر من أهمّ ما يثيره أثناء القراءة . كما يعتمد القارئ إلى إسقاط أسماء الأعلام ، ويلغي التفاصيل الجزئية الواردة في المادّة القصصية الأصلية .
- تبقى الحبكة العامّة للقصة ثابتة ، بل أقرب إلى النمطية في جميع الاستدكارات .

¹ عبد الباري ماهر شعبان ، استراتيجيات فهم المقروء ، ص 29

² نفسه ، ص 14

³ مريني ، عبد العالي ، تأويل النص الأدبي من الوحدة إلى التعدد ، ص 47

⁴ الجابري ، تدريس القراءة ص 45

- يدمج القارئ في النص كثيرا من المعطيات التي يستمدّها من ثقافته الخاصة، وهي معطيات لا وجود لها في النص، ولكنّ القارئ يحاول إقامة علاقة بين عناصر المنبّه، ورغباته الخاصة.

يقوم القارئ ، أثناء عملية الاستذكار: بالانتقاء Sélection والتصفية Filtrage تبعاً للمعرفة السابقة للذات ثمّ تختزل الأخبار بواسطة سيرورة للتجريد Processus d'abstraction وذلك من خلال المحافظة على البنية العامة للقصة، والإلغاء التدريجي لبنيتها الشكلية. وتحقيق قدر من الانسجام الذي يسعفه في ملء فراغات النصّ وتأويله ومعنى ذلك أنّ القارئ لا يتعامل مع النصّ بذهن خال، وإنّما يستحضر معارفه التي راكمها من خلال تعامله مع نصوص سابقة. وفي هذا الإطار صيغت عدة نظريات ومفاهيم مثل: (الإطار . المدونة . السيناريو . الخطاطة...) وهي عبارة عن فرضيات لوصف كيفية تنظيم المعرفة داخل خزان الذاكرة ، وكيفية تنشيطها في تلقي الخطابات المختلفة ، وفيما يلي إضاءات سريعة على هذه المفاهيم :

الأطر:

وهي عبارة عن معطيات جاهزة يستحضرها الإنسان حين يواجه وضعيّة جديدة ، فيختار من الذاكرة بنية معطيات للتكيف مع الواقع عن طريق تغيير التفاصيل حسب الصورة.¹

المدونات :

متتالية حدثية معيارية تختار من الذاكرة لوصف وضع معين ؛ لذلك فإنّ مفهومي الأطر والمدونات يتشابهان من حيث ارتباطهما بتنظيم المعرفة في الذهن، لكنّ المدونة تختلف عن الإطار من حيث طابعها المعياري والترابطي .مثل اصطدام السيّارات يوصف ب(وقعت حادثة) ، وللمتلقي مدونة : متى ؟، أين ؟، كيف ؟ متوالية الوصف .²

السيناريوهات :

¹ خطابي ، محمد ، لسانيات النصّ ، مدخل إلى انسجام الخطاب ، المركز الثقافي العربي: ط 2 ، الدار البيضاء

2006 ص : 63

² اليكوبي، مصدر سابق: ص 37

مفهوم يتصل بمجال المرجع المعتمد في التأويل الذي يستند إلى أصل ثابت وعناصر فرعية متشعبة عن الأصل السابق؛ تتفرع عن هذه العناصر تفرعات جانبية أخرى ؛ مما يتيح للمؤول أو القارئ إمكانات أوسع للفهم والتأويل .

■ منظور تخزين المعلومات ومعالجتها :

يركز هذا الاتجاه على دراسة العمليات العقلية الحاصلة في ذاكرة الإنسان أثناء الإدراك ، كالقراءة و التعلم بشكل عام . وقسمت الذاكرة ثلاثة أقسام¹ : (قسم الذاكرة الحسية ، وقسم استظهار المعلومات لفترة قصيرة ، وقسم تخزين المعلومات لفترة طويلة الأمد) ، وهي عمليات تبرز أن القراءة ليست مساراً خطياً بل هي عملية معقدة .²

■ منظور الذكاء الاصطناعي :

برز هذا المنظور من خلال تقاطع العديد من الحقول المعرفية كعلم النفس المعرفي والمعلوماتية ، والبيولوجيا والنظرية الإعلامية ؛ لكونها تشترك في البحث في كيفية اشتغال الجهاز العصبي لدى الإنسان أثناء التلقي والاستيعاب ، ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن في الذاكرة تمثيلات منظمة تحتوي على أفعال ونيات ومعتقدات تسمح بتوليد التوقعات إما من الأدنى إلى الأعلى ، وإما من الأعلى إلى الأدنى ، " ويعني ذلك أن المتلقي إذا وجد مؤشراً لغوياً (كلمة أو تركيباً أو جملة) ولم يفهم معناه ، فإن عليه أن يتفهم المؤشر ثم البنية ثم الجملة ، واعتماداً على هذه العمليات التمثيلية يمكن أن ينطلق المتلقي من القمة إلى القاعدة في عملية تنبؤ معتمدة على العمليات المعرفية المخزنة في الذاكرة"³ .

وقد تكاملت أبحاث اللسانيين وعلماء النفس اللغوي والمعرفي لتقديم بدائل لتجاوز التصور التقليدي للقراءة (التركيز على المادة الدراسية أو المدرس وإغفال المتعلم ، أي هيمنة نموذج للاتصال يدعى الإبلاغ / القراءة الخارجية للنص ، الإسقاط و الانعكاس) وتفعيل دور القارئ واعتباره ذاتاً نشيطة تتفاعل مع المقروء معرفياً ووجدانياً وتساهم في إنتاج دلالاته ، وملء فراغاته ،

¹ عبد الباري ، ماهر شعبان ، استراتيجيات فهم المقروء ، ص30

² اليكوبي ، ص 48

³ مفتاح ، محمد ، دينامية النص ، تنظير و نجاز، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء، ط 3، 2008 ص27

2. د-5- النماذج المفسرة للاستيعاب القرائي

أ. النموذج التصاعدي

وقد كان الاعتقاد السائد في الاتجاه التقليدي أن عملية القراءة تسير في اتجاه واحد انطلاقاً من النموذج الذي يسمّى النموذج التركيبي والنموذج التصاعدي (modèle ascendant)، أي من الأسفل إلى الأعلى¹، أي أن عملية القراءة تنحصر في استخراج المعاني التي صَبَّها الكاتب في النصّ وأن الاستيعاب هو نتيجة لمعالجة تتابعية (linéaire) وتراكمية لأجزاء النصّ: بدءاً بالحرف ثم المقطع، ثم الكلمة، فالجملة، فالفقرة، ثم النصّ بكامله. وبذلك يحصل التقليل من دور القارئ في عملية الفهم²، إذ يساير الفهم وفق هذا النموذج النظرة التقليدية للقراءة على أنها تقوم على بعض المهام ذات المستويات الدنيا مثل التعرف وفك الرموز دون وضع فرضيات أو تنبؤات .

ب. النموذج التنازلي :

رداً على النموذج السابق ، وانطلاقاً من الآراء المتداولة لدى العاملين في حقل النقد الأدبي ، وخاصة أولئك الذين ساندوا نظرية استجابة القارئ (READER RESPONSE THEORY)، تبلور لدى علماء النفس التربويين نموذج بديل، وهو النموذج التحليلي الذي يمكن وصفه بالنموذج التنازلي³ (modèle descendant) الذي ينظر إلى القراءة عملية "صبّ المعاني في النصّ المقروء"، وهي نظرة لا تقلّ تطرفاً عن الأولى ؛ إذ إنّها تعطي للقارئ دوراً أكثر ممّا هو حقيقي وتقلّل من التأثيرات التي يمارسها النصّ وخصائصه المختلفة ؛ فالفهم وفق هذا النموذج يساير النظرة الحديثة للقراءة على أنها تقوم على المهارات ذات المستويات العليا مثل الخلفية المعرفية والتنبؤ ووضع الفروض و لتثبت والتصحيح،

¹ عبد الباري ، شعبان ، سيكولوجية القراءة ص 53

² الزاكي ، عبد القادر ، من النموذج النصّي إلى النموذج التفاعلي للقراءة ، تحليل عملية التلقي من خلال سيكولوجية القراءة . ضمن كتاب التلقي نظريات و إشكاليات ، منشورات كلية الآداب و العلوم الإنسانية ، الرباط ، سلسلة ندوات ومناظرات رقم 24، مطبعة النجاح ، المغرب 1993 ، ص 215

³ شعبان ، عبد الباري ، سيكولوجية القراءة ص 56

ج. النموذج التفاعلي :

وهو نموذج يصف القراءة بأنها عملية تتفاعل فيها خصائص كل من القارئ والنص؛ أي أن الإشارات المتوقعة في النص تحدث توقعات وفرضيات لدى القارئ وتدفعه إلى تجربتها والحصول على أدلة تساندها أو تنفيها¹؛ كما أن القارئ بدوره يوظف معارفه وميولاته وأهدافه وتوقعاته وتصاميمه في انتقاء الإشارات الموجودة داخل النص. وهكذا تستمر العملية القرائية في أخذ وردّ وتفاعل مستمر تتأكد من خلاله أهميّة تعاون النص والقارئ وتفاعلهما في توليد المعاني وتوليد النص تنازلاً وتصادماً وبتأثير من سياق القراءة هدفا وزمانا و مكانا².

إنّ عملية الفهم وفق هذا النموذج تتفاعل فيها المعلومات في اتجاهين من أعلى إلى أسفل ومن أسفل إلى أعلى انسجاماً مع النظرة التفاعلية التي ترى القراءة تفاعلاً دائماً لتحديد المهارات ؛ إذ إنّ المهارات ذات المستويات الدنيا تسمح بالتعرّف السريع إلى الأشكال اللغوية والنحوية المطلوبة لفك رموز النص وأنّ المهارات ذات المستويات العليا تسمح بإعادة صياغة النص بعده بناء موحّدا مترابط المعنى . والوصول إلى الفهم يكون عبر التفاعل بين قدرات القارئ واستعداداته وخبراته وكفاءته اللغوية والنصّ ببنائه الفكري واللغوي.

ووفق هذا النموذج يعتقد أنّ عمليّات مختلفة هي المسؤولة عن تقديم المعلومات التي تشترك فيها عمليّات أخرى ؛ فالتنبؤ الذي هو وليد المعالجة من أعلى إلى أسفل يتأثر بنتائج المعالجة من أسفل إلى أعلى . ومن خلال هذا التفاعل الآنيّ النشط بين المعالجتين يصل القارئ إلى فهم النصّ.

¹ حبيبي ، ميلود ، النص الأدبي بين التلقي وإعادة الإنتاج ، من أجل بيداغوجيا تفاعلية للقراءة والكتابة ، ضمن

كتاب التلقي نظريات وإشكاليات ص 167

² عبد الباري ، شعبان ، سيكولوجية القراءة ص 56

ملحوظة :

يعدّ النموذج التفاعلي ركيزة هذا البحث ، فهو يستدعي تحليل عملية التفاعل الحاصلة بين النصّ والمتعلّم و في السياق المدرسيّ الذي تؤثر فيه متغيرات كثيرة

الخلاصة

القراءة عملية إنسانية معقدة ، وهي موضوع اشتغلت عليه العديد من النظريات والمقاربات التي تكاملت وشكّلت مرتكزات للقراءة البيداغوجية ، وفُسّرت ، في ضوء اللسانيّات وعلم النفس بفروعه ، سلوك المتعلّم وإستراتيجيّاته القرائية المستخدمة في الفهم والإدراك ؛ فقدّمت إضاءات ونماذج للاستيعاب القرائي ؛ وهو ما اشتغلت عليه كلّ من نظرية الخطاطة ونظرية تخزين المعلومات ومعالجتها ونظرية الذكاء الاصطناعي .

3. مكونات الفعل القرائي

مهما تعدّدت التعريفات للقراءة ، ومهما تنوّعت المعالجات التخصّصية لهذا المفهوم ، فإنّ ذلك لم يمنع الباحثين من الاتفاق حول اعتبار القراءة نشاطا ديناميكيا يتوقّف تحقيقه على الإجابة عن الأسئلة : (من يقرأ ؟ لماذا يقرأ ؟ ، ماذا يقرأ ؟ كيف يقرأ ؟ بماذا يقرأ ؟ متى يقرأ ؟ أين يقرأ ؟) ؛ و هذه الأسئلة تستدعي وجود ثلاثة أطراف أو متغيرات أساسية متفاعلة ¹ هي القارئ والنصّ والسياق .

3. أ- النصّ :

أبرز دواعي التحوّل من نحو الجملة إلى لسانيّات النصّ

يعدّ النصّ أحد المفاهيم الأساسية في الدّراسات اللّسانية المعاصرة التي تتفق كلّها حول ضرورة مجاوزة البنية اللّغوية الصّغرى (الجملة) إلى فضاء أكبر وأرحب وأنجع (النصّ) ، وهو مجال علم النصّ الذي يمتلك كفاية وصف التّتابعات الكبرى، والظواهر اللّغوية والسّياقية والتّداوليّة والدّلالية المتعلّقة ببنية النصّ ككلّ ؛ وهي معطيات تتجاوز إمكانات الجملة التّركيبية الدّلالية التي لا يمكن أن تقرّر داخل كليّة النصّ إلّا بمراعاة الدّلالات السّابقة واللاحقة في التّتابع الجمليّ ² ؛ إذ ينظر إلى النصّ، مهما صغر حجمه ، على أنّه وحدة كليّة مترابطة الأجزاء ، أو بنية معقّدة متشابكة مكنتية بذاتها

¹ ينظر : الجابري ، تدريس القراءة . ص : 11

² ينظر الصّبيحي، محمد الأخضر مدخل إلى علم النصّ ومجالات تطبيقه ، دار الاختلاف ناشرون ، لبنان 2011، ط1، ص64

دلاليًا ، يتحقق التماسك بين عناصرها المضمونية ، والائتلاف أو الترابط بين عناصرها الشكلية ؛ فالنص ينتج معناه عن تفاعل مستمر بين أجزائه ، ومن ثم يُنظر إلى ذلك الانسجام الداخلي بين الدلالات الجزئية ، وليس إلى ذلك الانتقال المعهود والمنظم من الجزء إلى الكل ؛ إذ عدّ النص الصورة الكاملة والأخيرة المتماسكة التي يتم عن طريقها التواصل بين أفراد المجموعة اللغوية ؛ يرى (هارتمان) أنّ الاهتمام المتزايد للدراسات اللسانية في العصر الحديث بالنص سببه الرغبة في معرفة الكثير عن عملية الاتصال في ظلّ ظروف اجتماعية متغيرة ، في إشارة إلى ضرورة دراسة اللغة في ضوء عملية التفاعل التي تتم من خلال الواقع الاجتماعي ، أي ضرورة النظر إلى اللغة من زاوية كونها خطابا اجتماعيًا¹.

يتحدّد مفهوم النصّ بالإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة عملية التواصل القرائي الأدبي (ماذا يقرأ ؟ / النص) : "إنّ النصّ رسالة مكتوبة بإشارات أو علامات لسانية دالة كُتب حتى يستطيع القارئ أن يكتبه وينتجه ؛ وهذا يقتضي تأويلا مستمرا ومتغيرا في كلّ قراءة ؛ وهو الدور الجديد للقارئ الذي أصبح نشطا بانبا منتجا ؛ فهو يشارك (إن لم يتجاوز) الكاتب في إنتاج النصّ ، وتكاد تنحصر سمات النصّ المكتوب في كونه فاعلية نشطة للغة ، وهو عملية إنتاج وليس مادة قابلة للاستهلاك ، وهو مفتوح ليس مغلقا"². وقراءته تعني التفاعل المباشر مع تلك الرسالة الحاملة أفكار المرسل وتصوّراته ، سواء بالقبول أم بالرفض ، بأسلوب خاص في الكتابة³ انطلاقا من دوافع القراءة وحاجاتها. يقودنا الحديث عن مفهوم محدّد للنصّ إلى مجموعة كبيرة من التعريفات التي تعكس وجهات نظر متعدّدة تنطلق من المرجعيّات الفكرية والمداخل النقدية الأدبية واللغوية والتراكمات المعرفية لكلّ لغة ؛ إذ نجد التعريف الظاهريّ والتعريف السوسولوجيّ والتعريف البنيويّ ، والتعريف السيميائيّ ، وهي على تعددها وتقاطعها في

¹ عوض، يوسف نور : نظرية النقد الأدبي الحديث ، دار الأمين للنشر والتوزيع ، مصر ، ط 2 2002 ، ص 73

² البازعي، سعد البازعي ، ميجان الرويلي ، ، دليل الناقد الأدبي ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء .

المغرب . ط 3 ، 2002 ص : 274

³ ينظر النّجار ، محمد رجب ، سعد عبد العزيز مصلوح ، أحمد إبراهيم الهواري . الكتابة العربية ، مهاراتها و

فنونها . مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع ، الكويت . ط 1 2001 . ص : 22

كثير من المعطيات¹ ، لا تقدّم تعريفاً جامعاً شاملاً دقيقاً ، مانعاً لغيره من التعريفات ؛ فهناك تعريفات للنص الأدبي بقدر ما هنالك من الأدباء ؛ ذلك أنّ لكلّ أديب ، حتّى ضمن المدرسة الأدبية الواحدة ، تعريفه الخاصّ للنصّ الأدبيّ ، بل إنّ الأديب الواحد قد يتغيّر تعريفه للنصّ ، حسب المرحلة الأدبية التي يمرّ بها ، كما هو الأمر عند النّاقد (رولا بارت)².

وعليه، فإنّ وضع تعريف جامع مانع " أمر صعب لتعدّد معايير هذا التعريف ومداخله و منطلقاته تعدّد الأشكال والمواقع والغايات التي تتوفّر فيما نطلق عليه اسم " نصّ " ³ ، والمتأمل لهذه الخصوصيات يدرك أنّ قراءة النصّ ، ولاسيما الأدبيّ ، تختلف من قارئ إلى آخر ، فالفرق واضح بين القراءة العلمية المتخصصة وبين القراءة المدرسية التعليمية ، وهو ما يتطلّب مفهوماً مناسباً للنصّ الموجّه للقراءة الأولى أو للتعليم ، والذي يتلقاه المتعلّمون مكتوباً ، ويتوقّع منهم أن يقرؤوه ويعيدوا إنتاجه مكتوباً ، وهو ما يستوجب وضع تعريف قريب من الدقّة والموضوعيّة تتّم فيه مقارنة التعريفات المتناثرة والمتداخلة حول "النصّ" و " الخطاب " ؛ فمن النّقاد من يجعلهما في فقرة واحدة ومنهم من يقصر مفهوم النصّ على المظهر الكتابي ، بينما يقتصر مفهوم الخطاب على المظهر الشفويّ .⁴

لذلك فإنّ النصّ الذي يعنيه البحث ويتّسع له ويحاول التّعامل معه هو النصّ المكتمل المكتوب الصّالح للتّعليم والتّعليم في ضوء توجيهات بيداغوجيّة تسير بأطراف العملية التّعليميّة - التّعلّميّة فترة طويلة من الزّمن تستدعي من قارئ النصّ أو كاتبه أو مدرّسه أن يكونوا محيطين إحاطة شاملة بمفهوم النصّ وبخصائصه البنائيّة والمعجميّة والبلاغيّة والتّداوليّة ، حتّى يتمكّنوا من معرفة معايير وتمثّلها وبناء إستراتيجيّات تعليميّة لتدريس مادّة النّصوص ودراساتها وتحليلها على المستويين القرائيّ والكتابيّ معا⁵ .

¹ ينظر: هباشي . مرجع سابق ، ص 37

² عزّام ، محمّد. النصّ الغائب ، تجلّيات التّناصّ في الشعر العربيّ . منشورات اتّحاد الكتاب العرب . دمشق ، 2001، ص 15

³ الزّناد ، الأزهر؛ نسيج النصّ ، بحث في ما يكون به الملفوظ نصّاً؛ المركز الثقافيّ العربيّ؛ بيروت ط1؛ ، 1993، ص12

⁴ ينظر : عزّام ، محمّد . مرجع سابق ص 16

⁵ ينظر : الصّبيحي ، مدخل إلى علم النصّ . ص 105

ولعلّ أحسن المداخل في مثل هذا التعريف المدخل المعجمي ، فقد ارتبط ظهور مصطلح النصّ " بظهور عدد من المؤسسات في المجتمع البشري وتطورها ؛ أولها ظهور الكتابة من حيث هي وسيلة لتجاوز ضعف الذاكرة وفعل الزمن ، فيتخذ الملفوظ حيّزا في الفضاء ويستقلّ بوجوده فيخترق العصور"¹ . ويمكن الإلماح إلى بعض الاهتمامات التي تناولت تعريف النصّ معجميا في الموروث الثقافي العربي بهدف الانطلاق منها في تحديد المفهوم الاصطلاحي .

3. ب-التعريف اللغوي النصّ :

3. ب-1-تعريف النصّ في الموروث العربي:

يعدّ مفهوم النصّ في الثقافة العربية من المفاهيم ذات الدلالات المتعددة الواردة في المعجمات العربية تحت مادة (ن، ص، ص) التي تدور في فلك المعنى اللغويّ دون الحديث عن المعنى الاصطلاحيّ للكلمة ، والملاحظ هو أنّ الأعمّ الأغلب من معاني مادة (ن ص ص) في المعجمات العربية تدور حول :

- **البيان والظهور والارتفاع :** فالنصّ عند الفراهيديّ (ت175هـ) هو الرّفْع والظهور، يقول "نصت الحديث إلى فلان نصّا، أي رفعته...، والمنصة التي تقعد عليها العروس... والماشطة تنصّ العروس أي تقعدها على المنصة، وهي تنصّ، أي تقعد عليها أو تشرف لترى من بين النساء"².
- **منتهى الشيء وبلوغ أقصاه :** ومنه حتّ النّاقة لاستخراج أقصى سيرها "ونصت ناقتي؛ رفعتها في السير... ونصّ كلّ شيء: منتهاه، وفي الحديث "إذا بلغ النساء نصّ الحقاق فالعصبة أولى ؛ أي إذا بلغت غاية الصّغر إلى أن تدخل في الكبر فالعصبة أولى بها من الأمّ ، يريد بذلك الإدراك والغاية"³. ومنه أيضا استقصاء مسألة الرّجل حتّى يستخرج ما عنده " يقال نصّ ما عنده أي

¹ الزّناد ، الأزهر . نسيج النصّ . ص 12

² الفراهيديّ (الخليل بن أحمد)؛ كتاب العين، تحقيق د. مهدي المخزوميّ و د. إبراهيم السامرائي، دار الشؤون الثقافية، بغداد، 1984، مادة (ن ص ص)؛ 7/ 86-87.

³ نفسه ؛مادة (ن ص ص)؛ 7 / 86-87.

استقصاه¹، فالاستقصاء هنا التتبع لبلوغ الغاية ومنه " ما روي عن كعب أنه قال: يقول الجبار: احذروني فإنني لا أناص عبدا إلا عذّبتة ؛ أي لا استقصي عليه إلا عذّبتة"²

- **الحركة والتّحريك**: يقول الخليل: "والنّصنصة: إثبات البعير ركبتيه في الأرض وتحركه إذا همّ بالنّهوض... ونصنصت الشيء حرّكته"³

- **التراكم وجعل بعض الشيء على بعضه**: "نصّ المتاع نصّا، جعل بعضه على بعض"⁴. ومن معانيه الاستواء والاستقامة "وانتصّ الشيء وانتصب، إذا استوى واستقام"⁵

- **التعيين والتّوقيف** فالنّصّ الإسناد إلى الرّئيس الأكبر، والنّصّ التّوقيف، والنّصّ التعيين على الشيء". وجاء في أساس البلاغة "ونصّ فلان سيّدا نُصّب"⁶.

يتبيّن ممّا تقدّم أنّ للنّصّ دلالات متعدّدة متّصلة بين الدّلالة الحسيّة والدّلالة المعنويّة عبر مراحل التطوّر الدّلاليّ ، أو بسبب تعدّد لهجات اللّغة الواحدة ، لكن تبقى الدّلالة المشتركة لمفردة (نصّ) هي **الكشف والظهور والافتضاح** ؛ فالرفع والإظهار يعنّيان أنّ المتحدث أو الكاتب لا بدّ له من ضمّ جملة إلى بعضها باستعمال الرّوابط ليكون أكبر وحدة لغويّة يمكن الوصول إليها ، وهي النّصّ الذي ينبغي إظهاره كي يدركه المتلقّي . أمّا المعنى الاصطلاحيّ لكلمة (نصّ) فيتحدّد بفعل انتقال أيّة مفردة بين سياقات و حقول معرفيّة مختلفة ، و هو ما من شأنه أن يكسبها دلالات أخرى قد تقترب من دلالتها اللّغويّة وقد تبتعد عنها. ومن هذه المفردات كلمة (نصّ) التي استعملت في ميدان العلوم الدّينيّة - الفقه وعلم الأصول خاصّة- فقد تحوّلت إلى "مصطلح دلاليّ يشير إلى البيّن بذاته الواضح وضوحا لا يحتاج معه إلى بيان آخر، وذلك بالمقارنة

¹ المصدر السابق نفسه: مادة (ن ص ص)؛ 7 / 87.

² الأزهريّ (ابو منصور محمّد بن أحمد)، تهذيب اللّغة، إعداد وإشراف محمّد عوض مرعب وآخرين، دار إحياء التراث العربي، ط1، بيروت، 2001؛ 83/12.

³ الفراهيديّ: مادة (ن ص ص)؛ 7 / 87.

⁴ ابن منظور: مادة (ن ص ص)؛ 7 / 97.

⁵ الأزهري: 117 / 12.

⁶ الزمخشريّ (ابو القاسم محمود بن عمر)؛ أساس البلاغة؛ دار ومطابع الشعب؛ د ط؛ القاهرة 1960؛ 962.

بأنماط دلالية أخرى تحتاج إلى بيان وشرح مستقلين عنها"¹، فالنص إذن هو الواضح البين، فهذه الدلالة الاصطلاحية تشترك في جانب كبير منها مع دلالة الكلمة اللغوية، التي تشير إلى "ما لا يحتمل إلا معنى واحداً أو ما لا يتحمل التأويل"

3. ب-2- تعريف النص في الثقافة الغربية:

أما كلمة "نص" (texte) في المعجم الفرنسي فهي مأخوذة من مادة (textus) اللاتينية الأصل، تحيل على النسيج الذي هو مجموعة من العمليات التي يتم بمقتضاها ضمّ خيوط السدى إلى خيوط اللحمة للحصول على نسيج ما يعتبر تنويجا لهذه العمليات، و يعني أيضا : النسيج بمعناه الواسع الإنشاء والتنسيق في ضمّ الشّئات ؛ إذن فالنص مرتبط في مفهومه الأولي بمفهوم النسيج والحياسة لما يبذله الكاتب فيه من جهد في ضمّ الكلمة إلى الكلمة والجملة إلى الجملة، وكذلك لما يبذله من جهد في تنظيم أجزائه، والربط بينها بما يكون كلاً منسجماً مترابطاً².

يتضح ممّا سبق أنّ كلمة " نص " في التعريف الفرنسي أقرب في الدلالة إلى مفهوم التماسك النصّي ؛ فهي تدلّ على الترابط بين أجزائه، كما أنّ كلمة النسيج - المقابل المعجمي لمادة نص - في أبسط معانيها تدلّ على الانسجام والتماسك والترابط والتناسق بين خيوط المنسوج³.

3. ب-3--التعريف الاصطلاحي للنص :

وللتعرّف على المعنى الاصطلاحي لكلمة نصّ (text) في مجال علم اللغة الذي انفرد به في وقت متأخر، لاسيّما في الثلث الأخير من القرن العشرين. فـ"هارتمان" يعرف النصّ بأنه "متوالية من الكلمات المنطوقة فعلا في اللغة، فالنصوص قد تكون نسخا منقولة أو مادة مسجلة، أو أن تكون نتيجة تدوين عمل أدبي، أو قطعة من معلومات - نصّ رسالة مثلا. ويرى أنّ النصّ -في نظر اللغويين- يعمل كأساس للتحليل اللغوي، فبعض النصوص تشير إلى التفاصيل المتحصلة عن اللغات المنقرضة، أو في

¹ أبوزيد، نصر حلمد ؛ النص، السلطة، الحقيقة، الفكر الديني بين إرادة المعرفة و إرادة الهيمنة، ؛ المركز

الثقافي العربي؛ ط1؛ الدار البيضاء، 1995؛ ص151.

² ينظر الصبيحي، مدخل إلى علم النصّ. ص 20.

³ الزناد، الأزهر، مرجع سابق. ص 12.

ميدان تعلّم اللغة الذي يمثّل التعامل مع النّصوص جزءا مهماً منه . أو في ميدان الترجمة .. وغيرها .

النّص إذن - وبحسب تعريف (هارتمان HARTMAN) - هو تدوين للامتدادات اللّغويّة ، أي أنّ عمليّة التّدوين والكتابة تجعل تلك الامتدادات اللّغويّة نصّاً . يقول (بول ريكور " P.Recourd) : "نسمّ نصّاً كلّ خطاب تثبّته الكتابة ، تبعاً لهذا التعّريف، يكون التّثبّيت بالكتابة مؤسّساً للنّصّ"¹، و هو المفهوم نفسه عند (رولان بارت) لكن هل يقتصر النّصّ على كونه مدوّنة كلاميّة تتألّف من جمل متوالية ؟ نجد أنّ (هاليداي "و" رقيّة حسن") قد قدّمنا سنة 1976 في كتابهما "الاتّساق في الانجليزية" مفهوماً موسّعاً ليشمل المنطوق والمكتوب ، فلا يقتصر تعريف النّصّ عندهما على المكتوب دون المنطوق ؛ يقولان : "تستعمل كلمة النّصّ (Text) في علوم اللّغة للإشارة إلى أيّ مقطع منطوق أو مكتوب ، ومهما كان طوله ليشكّل كلّاً موحّداً ذا دلالة ، أي أنّه ليس وحدة شكل بل وحدة معنى.² وعليه فإنّ النّصّ عندهما لا يتعلّق بالجمل وإنّما يتحقّق بواسطتها يقولان : "نحن نستطيع تحديد النّصّ بطريقة مبسّطة بالقول : "إنّ اللّغة الوظيفيّة " ، فيذهب (هاليداي) إلى أنّ اللّغة تخدم غرضاً وظيفيّاً في إطار سياق ما ؛ فالباحثان ، من خلال هذا التعّريف ، يحاولان التّركيز على وظيفة لغة النّصّ داخل السّياق من خلال الإشارة إلى كونه وحدة دلاليّة ، سواء أكان مكتوباً أم منطوقاً.

فالتّواصلية ليست الوظيفة الوحيدة للنّصّ ، وإنّما على النّصّ أن يتّسم بسمات أخرى ، وهذا ما جعل (جون لاينز) يعترض على التعّريف التّقليدي للنّصّ بكونه سلسلة من الجمل المتتابعة وظيفتها التّواصل ، ويرى أنّ هذا التعّريف غير مرضٍ وعاجز عن توضيح الوحدات التي يتكوّن منها النّصّ ، سواء أكانت جملاً أم غير جمل "وليست مجرد

¹ ريكور ، بول : من النّصّ إلى الفعل؛ ترجمة محمّد برادة وحسان بورقيّة، مؤسسة عين للدراسات والبحوث

الإنسانيّة والاجتماعيّة، ط1، القاهرة، 2001؛ 105.

² الفقي، صبحي إبراهيم ، علم اللغة النصّي بين النظرية والتّطبيق دراسة تطبيقية على السور المكية ، دار قباء

للطباعة . والنشر والتوزيع ، القاهرة ، ط 2000 ، 1، ج 1 ، ص 30

وحدات متصلة مع بعضها في سلسلة ، إنما ينبغي ربطها بطريقة مناسبة من حيث السياق، وعلى النص في مجمله أن يتسم بسمات التماسك والترابط¹.

فالنص - وبحسب مفهوم لاينز - لا يكون نصاً إلا بوجود علاقات داخلية تنتظم فيها متواليات الجمل ، وهذه العلاقات هي التماسك والترابط ، وعلاقات خارجية يحكمها السياق، ويخلص إلى أن كلاً من النص والسياق يتم كل منهما الآخر، ويفترض مسبقاً كل منهما الآخر، وتعد النصوص "مكونات للسياقات التي تظهر فيها ، أما السياقات فيتم تكوينها وتحولها وتعديلها بشكل دائم بواسطة النصوص التي يستخدمها المتحدثون والكتاب في مواقف معينة"².

في مؤلفه (القاموس الموسوعي لعلوم اللغة)، يرى الناقد البنيوي "تودوروف أن النص ينبغي أن يكون أكبر من الجملة والفقرة ؛ وهو يقوم على نظام يختلف عنهما؛ "قَالَسَانِيَّات تبدأ بحثها بدراسة الجملة، و" لايقوم مفهوم النص على المستوى نفسه الذي يقوم عليه مفهوم (الجملة أو القضية ، أو التركيب، إلى آخره .) ، و يجب على النص ، بهذا المعنى ، أن يكون متميزاً من (الفقرة) ، ومن وحدة النموذج الكتابي لعدد من للجمل فالنص يمكنه أن يتطابق مع جملة ، كما يمكنه أن يتطابق مع كتاب كامل ، و إنه ليتحدّد باستقلاله وبانغلاقه "³؛ فهو يؤلف نظاماً خاصاً به ، لا يجوز تسويته مع النظام الذي يتم على أساسه تركيب الجمل . أما مفهوم النص عند (جوليا كريستيفا) فهي ترى أن "النص جهاز عبر لسانيّ يعيد توزيع نظام اللسان Langue عن طريق ربطه بالكلام Parole رامياً بذلك إلى الإخبار المباشر مع مختلف أنماط الملفوظات السابقة والمعاصرة ، و النص نتيجة لذلك إنما هو عملية إنتاجية تتجاوز ما هو لغوي ، والتحليل لا ينحصر في المقولات اللغوية ، كما أن النص ، حسب (كريستيفا) عملية تفكيك وإعادة بناء ، وهو ناشئ عن اقتباسات تتحدّر من اقتباسات متعددة ؛ فالكتاب يتأثر بما يقرأ وعند كتابته للنص يحول ما اقتبسه إلى أنساق جديدة مبتكرة تعطي طابعه الخاص ، وهذا ما يسمّيه اللغويون ظاهرة التناص intertextualité ؛ إذ نجد في

¹ لاينز ، جون ، اللغة والمعنى والسياق؛ ترجمة د. عباس صادق الوهاب، مراجعة د. يوهيل عزيز، دار الشؤون الثقافية، ط1، بغداد، 1987؛ ص218-219.

² المصدر نفسه؛ ص215.

³ عياشي ، منذر : العلاماتية وعلم النص نصوص مترجمة ، المركز الثقافي العربي ، ط 1 2004 ص 109

فضاء النصّ عدّة أقوال مأخوذة من نصوص أخرى ، فقد تجاوزت النصّ عند حدوده اللغويّة إلى انفتاحه على المرجعيّات التّواصلية ، وذكرت وظيفته الأساسيّة وهي أداء فعل تواصلية ؛ إذ إنّّه لم يعد مكوّنًا من الوحدات اللّسانية فحسب ، بل يتضمّن أيضا وحدات غير لسانية¹.

الخلاصة :

النصّ مجموعة من العلامات اللّسانية وغير اللّسانية المتناسقة في نظام معيّن ، وهو ما يبرز دور السياق الخارجيّ في تكوين النصّ إلى جانب السياق اللّغويّ². بالرغم من أنّ الباحثين اختلفوا في حدود النصّ وماهيته³ ؛ فلا ينبغي أن يحدّد بمفهوم الجملة ، ولا بمفهوم الفقرة التي هي وحدة كبرى لمجموعة من الجمل ، فقد يتصادف أن تكون الجملة الواحدة من الكلام نصّا قائما بذاته مستقلاّ بنفسه ، وذلك ممكن الحدوث في التّقاليد الأدبيّة كالأمثال الشعبيّة والألغاز والحكم السائرة والأحاديث النبوية التي تجري مجرى الأحكام وهلمّ جرّا⁴.

3. ب-4- -مقومات النصّ الأدبيّ :

يشتمل النصّ الأدبيّ على مجموعة من المقومات التي تميّزه عن النصوص الفلسفيّة والدينيّة والتاريخيّة والسياسيّة نذكر منها ما جمعه وفصل فيه الباحث بشير اليكوبي⁵ :

- النصّ الأدبيّ تعبير عن رؤية إلى العالم

ينظر الأديب إلى الواقع الذي يختاره موضوعا لنصّه من خلال المشاعر التي تعتمل في نفسه . والأفكار والميولات التي توجّهه ، والرغبات التي يطمح

¹ بحيري، سعيد حسن ، علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات ، الشركة المصريّة العالميّة للنشر . لونغمان ، ط 1 1997 ، ص 112

² ينظر : هباشي، لطيفة. استثمار النصوص الأصيلية ، ص 38

³ المسدي ، عبد السلام ، مباحث تأسيسيّة في اللسانيّات ، مؤسّسة بن عبد الله للنشر والتوزيع ، تونس 1997 ص 229

⁴ ينظر . الصبيحي . مدخل إلى علم النصّ . ص 16

⁵ اليكوبي ، البشير، القراءة المنهجية للنصّ الأدبيّ ، ص 44

إلى تحقيقها ، وتجاربه الحياتية ؛ فينتج نصا يعبر عن رؤيته التي تجسد في الحقيقة الكيفية التي ينظر بها إلى العلم ، هذه الرؤية تمنح للنص وحدته وانسجامه وفرادته المميّزة له عن النصوص الأخرى التي تنتمي إلى الجنس الأدبي نفسه أو إلى الفترة نفسها ، أو التي تعود إلى كتاب آخرين ، لما لهذه العناصر من أثر في تكوين النص¹.

- النص الأدبي نتاج الاشتغال على الشكل :

يرتبط معنى النص بقوة شكله ؛ لأنّ الأديب يعمل على نفس اللغة التقريرية الناقلة للمعلومات ، ويستعيز عنها بلغة تتسم بالخرق والتوتر والتصدّعات والبياضات نتيجة الصور المبتكرة ، والاستعارات الجديدة ، والتعابير غير المألوفة ، والجمع بين الألفاظ المتباعدة الدلالة ، والانحراف على الدلالة اللغوية للألفاظ ، حيث " تتحوّل الكلمة إلى إشارة لا لتدلّ على معنى ، و إنّما لتثبت في الذهن إشارات أخرى ، وتجلب إلى داخلها صورا لا يمكن حصرها ."

- النص الأدبي متعدّد المعنى

يختلف النص الأدبي عن غيره من النصوص أيضا ، بكونه نصا مفتحا متعدّد المعنى و التّأويلات ؛ بسبب أشكال الخرق التي يعرفها ، وبذلك يرفض الاختزال في المعنى الواحد والوحيد الذي يمكن للقارئ أن يكشف عنه في كلّ لحظة بمجرد تفكيك تركيبته السيميولوجية . وأشكال الانزياح التي يلجأ إليها الأديب هي التي تنتقل من النص من الدلالة الأحادية إلى المعنى المتعدّد الذي لا يكشف عنه النص دفعة واحدة ، بل ينتهج طريقته الخاصة في أدائه " تقوم على ثنائية الإظهار / الإضمار ، والنص لا يظهر معنى إلّا ليخفي آخر ، والتلازم بين طرفي الثنائية نابع من طاقة المفردات على أداء أكثر من معنى في سياق واحد " ؛ لذلك يجد القارئ نفسه أمام احتمالات ومعان عدّة تزداد ثراء بثناء موسوعة القراء وتعدّد قراءاتهم للنص نفسه ؛ فالعمل الفني " يفيض بدلالات ما تزال تتكاثر وتتضاعف بمواصلة عرضه ونشره بين جماهير المتلقّين ، وبهذا يمكن تفسير خلود بعض الأعمال الفنية ؛ لأنّها تحيا بما تشعّ به من تفسيرات مختلفة باختلاف الاستجابات والحساسيات على مرّ الزّمان وتباين المجتمعات ؛ وذلك بفضل ما يؤدّي إليه العمل الفنيّ عند تلقّيه واستعادة إنتاجه من " فائض المعنى ."

¹ بو نكلاي ، لحسن، تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل ، إفريقيا الشرق ، المغرب ، ط1، 2011، ص 11

- النص الأدبي يثير الانفعالات :

يستهدف الأديب من خلال المشاعر المواقف والأفكار والأطروحات التي يضمّنها نصّه ، التأثير على المتلقّي واستمالاته ليجعله إحساساته ورؤاه ، أو لينخرط معه في أطروحة يعرضها عليه ؛ فالأدب بعده فناً " يقترن بوظيفة إثارة الانفعال ؛ وذلك لأنّ الانفعال هو التعبير الإنساني عن حصيلة ما يبلغه الإنسان ، وهو المعادل المباشر لأيّة ممارسة ، والعلامة المميّزة لأعمقها وقدرها ، إنّهُ النتيجة المعلنة للتجارب الإنسانية في كلّ الأحوال " ¹

- النص الأدبي يميّز بالتلازميّة :

يشتمل النصّ الأدبيّ على العديد من القيم الإنسانية التي يشترك فيها النصّ في كلّ زمان ومكان مثل : قيمة الحرّيّة ، الحبّ ، العدالة ، المساواة ، الإنسانية ، فتجعله يتجاوز بيئته وعصره ليدخل عالم الخلود ولاسيّما إذا اقترن تناول هذه القيم بقدرات إبداعية فذة . هذا الخلود يساهم فيه أيضاً تعاقب القراء ، فالقارئ حينما يحاور النصّ ، فإنّه يعيد إنتاجه من جديد إنتاجاً يضيف عليه بعداً إبداعياً ، " إنّ العمل الأدبيّ ليس موضوعاً موجوداً لذاته ، ويقدم في كلّ الأزمنة لكلّ ملاحظ نفس المظهر ، وليس أثراً يكشف للملاحظ السلبيّ جوهرًا ثابتاً (...) إنّهُ يقدم باعتباره توليفاً يوقظ في كلّ قراءة صدى جديداً ينتشل النصّ من جمود الألفاظ ويحيي وجوده "

- النصّ الأدبيّ يمتصّ غيره من النصوص :

لا ينتج الأديب نصّه من عدم ، لكنّ ذلك لا يعني أنّه يجتزّ نصوص غيره ، فهو قبل أن يقدم على إنتاج نصّه يقرأ العديد من النصوص التي تنتمي إلى حقول معرفيّة متنوّعة ، ويتأمّل لغات وثقافات مختلف الفئات الشعبيّة تأمّلاً متأنّياً ، ويلاحظ الوقائع ، الأشياء ، والأمكنة بعين مغايرة ، وحين يشرع في إنتاج نصّه فإنّه يعيد تشكيل ما تقدّمه وما عاصره من نصوص تشكيلاً فسيفسائياً أصيلاً ، وعليه فإنّ أيّ نصّ إلّا ويقع في نقطة التقاء عدد من النصوص ، والذي هو في الوقت نفسه إعادة قراءة لها وتثبيت لها وانتقال منها

¹ اليكوي ، البشير ، القراءة المنهجية للنصّ الأدبيّ ، ص44

وتعميق لها بشكل شعوري أو لا شعوري، مما يكسبه أصالة ويجعله ابتكارا يشكل قيمة مضافة إلى الحقل الأدبي .

ومن التعريفات الموضوعية للنص تعريف للباحث (محمد عزّام) يمكن استثماره في بعده التواصلية؛ إذ يعرف فيه النص بقوله : " إنّ النصّ الأدبيّ هو وحدات لغوية ، ذات وظيفة تواصلية- دلالية، تحكمها مبادئ أدبية ، وتنتجها ذات فردية أو جماعية"¹. فهذا التعريف الجامع للنصّ يمكن أن يحدّد النصّ بأنّه المادّة المقروءة التي تتضمّن ثلاثة عناصر أساسية هي² :

- بنية النصّ التي تحيل على الطريقة التي ينتظم بها ذلك النصّ .
- محتواه ، الذي يحيل على عناصر النصّ ومفاهيمه ولغته .
- مقصديته التي تحدّد اتجاه العنصرين السابقين . فقد يستهدف النصّ الإمتاع الإقناع أو الإخبار الخ... فيتوسّل بهذا البناء النصّي أو ذاك إلى تحقيق هدفه .

تشكّل هذه العناصر أقطاب التواصل اللغويّ الكتابي الذي يترجم حصول فعل اتصال بين مرسل ومستقبل ، على شكل منجز نصّي بين كاتب وقارئ يتمّ من خلاله النقل والاستقبال والاستيعاب لأفكار الآخرين وأحاسيسهم ، كتابة أو مشافهة ،³ بطريقة منطقية ، تتحوّل من خلالها الألفاظ إلى رموز كتابية تعبّر عن أفكار ومعان واضحة الدلالة تهدف إلى التأثير في المتلقي أو تبادل الخبرات أو التقارب...⁴

و تمثل القراءة والكتابة إحدى أهمّ مهارات التواصل اللغويّ الكتابي التي لا تقوم على طرفي الإرسال والاستقبال فحسب ، بل على عناصر أخرى لها تأثيرها المباشر في حصول فعل التواصل وتحقيق أهدافه ؛ فإنجاز النصّ وحده على نحو متكامل لا يتمّ إلاّ بتأثير من القارئ المحتمل ومجموعة ردود فعله الممكنة على النصّ ، وعلى القول وإنتاجية الكلام ، وهذا يتطلّب حضور عناصر تكوينية تشكّل في مجملها مقومات أو مكونات للفعل التواصلية ، و هي :

¹ عزّام .محمد النصّ الغائب . ص . 26

² خاطر ، صلاح منصور ، النصّ الأدبيّ ، طبيعته ، ووظيفته وطرق قراءته ، جامعة بنها . 2011 ص 13

³ ينظر تاعوينات ، علي : التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم ، الجزائر، 2009 ص 17

⁴ ينظر : النّجار ، محمد رجب وآخرون ، الكتابة العربية ، مهاراتها و فنونها ، ص 22

1. **المرسل :** وهو الذي يبتّ الرسالة (النصّ الكتابي هنا) ، ويشمل الكتاب ونصوصهم المقررة للتدريس في كتب اللغة العربية و أذابها .
2. **المرسل إليه :** وهو الطرف المتلقي أو المستقبل للرسالة (القارئ المتعلم) وهو الذي يستهدف من الرسالة ، ودوره بالغ الأهمية في إكمال عملية التواصل في ضوء خبراته و مستواه الفكري العمري ، والبيئي ؛ ولقد أعطاه المنهاج الدور الحيوي لتحقيق ذلك .
3. **الرسالة :** هي النصّ الكتابي موضوع النقل الاتصالي ، متضمنة لشكل ومضمون ، والرسالة هنا هي تلك الأفكار والاتجاهات والخبرات التي يحملها النصّ موضوع القراءة ، ويسعى الكاتب لتبليغها إلى القارئ المتعلم عبر تحويلها إلى رموز كتابية تكتب بلغة يشترك فيها المرسل مع المتلقي . ولفهم الرسالة واستيعابها ينبغي أن تتصف بعدة خصائص أهمها الوضوح والاكتمال والتناسق والترابط وصحة المعلومات والصدق ، وسلامة التركيب اللغوي والدلالي¹.
4. **القارئ :**

يتحدّد مفهوم القارئ بالإجابة عن مجموعة من الأسئلة التي تستهدف عناصر التواصل القرائي الأدبي ؛ فبعد سؤال النصّ تأتي الأسئلة التي تمكّن الإجابة عنها من تحديد مفهوم القارئ ، فنطرح السؤال الأول (من يقرأ ؟/ الذات القارئة) والثاني (لماذا يقرأ ؟/ الدوافع والحاجات والأهداف) ، و السؤال الرابع (كيف يقرأ ؟/ الطريقة و الإستراتيجيات) ، و السؤال الخامس (بماذا يقرأ ؟/ الموارد و الوسائل) .

القارئ هو العنصر الأول الذي يمارس القراءة ، وهو ذات نشطة وفاعلة تمتلك قدرات وميولا ودوافع واستعدادات فيزيولوجية وذهنية وانفعالية بواسطتها تتمكّن من التواصل وجدانياً مع النصّ بتجارب فكرية سابقة وأدوات حسية للاشتغال على النصّ والدخول في علاقة تبادلية معه استجابة لحاجات تأكيد الذات والبحث عن المعلومات لمواجهة مشكلات متوقعة أو غير متوقعة تحقيقاً للتوازن ، وتوظّف الذات القارئة نكائها لفكّ الرموز وإدراك المعاني والربط بين الأفكار والفهم والتحليل والتّقييم باستخدام سيرورات حسية وإدراكية ووظائف عقلية عليا² . تتضمن

¹المرجع السابق نفسه : 24

² شعبان ، عبد الباري ، ، استراتيجيات فهم المقروء ص32

كفاءات معرفية ولسانية ومنهجية وإستراتيجية وتداولية ، بتوظيف خبراته التي تتيح له استدعاء ما لديه من معلومات وخبرات سابقة حول الموضوع وربطه الجيد بين المعلومات السابقة والمعلومات الجديدة وتنظيمه في شكل مخططات عقلية تتيح له استدعاءها وقت الحاجة و بسرعة.

5. السياق :

تعريف السياق:

شاع استعمال مصطلح (سياق Contexte .) في مجال الدراسات التداولية التي تعدّه مفهوما مركزيا في مجال لسانيات الخطاب والتواصل اللغوي المكتوب والشفوي ؛ لدوره الكبير في إنتاج الخطاب وتوجيه فهمه ، ومن المفيد تقديم تعريف مبسط يحاول أن ينسجم مع مفهوم النص في مجاله الأدبي النقدي ، وفي مجاله التطبيقي البيداغوجي التعليمي . " مع ضرورة الإشارة إلى أن السياق متغير وأن أغلب مكونات السياق غير مرئية ؛ مما يجعل هدف الإحاطة به بشكل علمي دقيق أمرا صعبا غير متاح لكن التقسيم سيقربنا من التوضيح"¹

مكونات السياق

يتحدّد مفهوم السياق بالإجابة عن السؤالين السادس والسابع ، (متى يقرأ ؟ / الزّمان ، وأين يقرأ ؟ المكان وما يحيط به) ؛ وعليه فالسياق جملة العناصر المادية والاجتماعية والثقافية التي لا تخلو من تأثير هام في النشاط القرائي ، ومن أهمّ مكونات هذا السياق²:

- المكوّن المادي : ويشمل العناصر المادية للنص ، كالورق ونوعية الحامل و الخطّ و المصدر المقطع منه .
- المكوّن الفضائي : ويخصّ الفضاء المادي الذي تحصل فيه عملية القراءة ، كالطقس ، والقاعة ، والوقت ، والتهوية ، والإضاءة .

¹ العصيمي . صالح بن فهد. السياق التعليمي : دوره في العملية التعليمية و علاقته بالإصلاح و التغيير . مجلة

العربية لغير الناطقين بها . العدد 20. يناير 2016. ص 60 .

² ينظر الجابري ، تدريس القراءة، ص : 10

- **المكوّن الاجتماعي** : ويخصّ الفئة الاجتماعية التي ينتمي إليها القارئ

ويمارس ضمنها عملية القراءة ، كجماعة القسم مثلا ، فينظر إلى أهميّة القراءة بالنسبة لهذه الجماعة ، ومستوى الأفراد الذين يستمعون إليه ، ومدى قدرتهم على الفهم والاستيعاب في حالة القراءة الجهرية .

- **المكوّن الثقافي**¹ : ويشمل العنصرين التاليين :

▪ علاقة القراءة (النصوص) بالقيم والمعايير والأعراف .

▪ صلة القراءة بالنسق المعياري والقيمي .

القراءة حوار هادئ أو متحمّس ينشأ بين طالب المعرفة (أوالمتعة أحيانا) والنص المقروء لخلق نوع من التفاعل الضروري لكلّ فهم ؛ فمن خلال النصوص يمكن أن نقف على أفكار الكتاب عن كُتب ، دون واسطة ، وأن نستمع إليهم في لغتهم و نستأنس بوقع رؤاهم في سياقها الطبيعي² ؛ فالقراءة ليست بالفعل الفردي المنعزل ؛ لا بالممارسة السوسيوثقافية الخالصة ؛ لأنّ القارئ وهو يشبع بعض حاجاته الخاصة ، يكون واقعا تحت تأثير نصّ يحمل تصوّرا معيّنا³ ؛ وللوقوف على ذلك التأثير تصبح القراءة نشاطا إستراتيجيا مبنيا على جملة من الاعتبارات النفسية والبيداغوجية والمنهجية التي تمنح تدخلات المدرّس طابعا ملائما ومناسبا ينظر من خلاله إلى القراءة أداةً للتثقيف و تقنية من تقنيات البحث و الاطلاع ، مع مراعاة كونها عملية ذهنية معقّدة تفترض من تضافر مجموعة من المهامّ التي يمكن حصرها في⁴ :

- استخراج المعلومة من المكتوب عن طريق العين التي تركّز على جزء معيّن من

المقروء الذي يفترض القارئ أنّه يحتوي المعلومة الأساسية⁵.

- معالجة المعطيات التي تمّ التعرّف إليها في محاولة الوصول إلى معناها .

¹ انظر : قصاب ، وليد ، مرجع سابق ، ص 231

² فارس ، فتحي ، تعليميّة شرح النصوص ص 24

³ الجابري ، عبد اللطيف ، تدريس القراءة ، ص 13

⁴ د ماغي الخوري شتوي .تعلّمية القراءة العربية . استراتيجيات فهم النصوص . تعلّمية اللغة العربية ص : 54

⁵ هباشي ، لطيفة : مرجع سابق ص

- تتجمع المعلومات التي حصلت عليها عين القارئ ولوقت قصير جدًا وبطاقة محدودة لا تتجاوز بضع وحدات معنوية في الذاكرة قصيرة المدى بهدف تحويلها إلى معلومات مفيدة و استثمارها في بناء المعنى المقروء أنيا و مستقبلا .
- حصول تفاعل وردّ فعل نفسي وذهني لدى القارئ تجاه النصّ المقروء نتيجة الفهم و تداخل مراحل عمليات القراءة بعضها ببعض .

المبحث الثالث

المقاربة البيداغوجية التفاعلية للقراءة

إشكالية تدريس الأدب

1. القارئ المتعلم

كفاياته

2. النص موضوع التعلم

2. أ- النقل التدريسي لمفهوم النصّ

2. ب- النص التعليمي وفوائده التعليمية

3. السياق التعليمي مكوناته

1. إشكالية تدريس الأدب

ارتبطت إشكالية تدريس الأدب عموماً والنص الأدبي على وجه الخصوص دوماً بوظيفة المدرسة وغايات النظام التربوي ومضمون التعليم وقيمة درس الأدب ، وطرحت هذه الإشكالية بصيغ مختلفة يمكن تلخيصها في الأسئلة الآتية : هل يمكن تدريس الأدب ؟ ، ما مضمون هذا الدرس ؟ ، ما صلة تدريس الأدب في التعليم الثانوي بالمؤسسات الأخرى لتداول الأدب : الجامعة ، مراكز البحث ، الصحافة .¹ ، وقد تجسّد هذا الدرس في نماذج مدرسية أهمها : النموذج التاريخي ، والنموذج البنوي ، والنموذج البيداغوجي أين طرحت منذ نهاية سبعينيات القرن الماضي قضية تدريس الأدب في سياق بروز الاهتمام بالبعد التربوي والبيداغوجي للنشاط الصفّي ؛ فساد توجه أساسه ربط تدريس الأدب بوظيفة المدرسة التي تسعى إلى تحقيق أهداف نوعية دقيقة مشتقة من أغراض ومرام صيغت في ضوء الفلسفة التربوية التي اعتمدها المجتمع الذي ينتظر في نهاية المطاف ، متعلماً واسع الثقافة ، يجيد استخدام قدراته الذهنية واللغوية والوجدانية للتواصل مع الآخرين بنجاح ، وكان ممّا يوضع مادّة للتدريس مجموعة من الأبيات المبتورة عن النصّ الأصليّ ممّا يجعل مفهوم الوحدة النصّية ملتبساً في وعي الطالب .

لقد حاولت هذه النماذج الاقتراب من النصّ الأدبي المدرسيّ إلّا أنّها أهملته ؛ لانشغالها المفرط بأمور لا تلامس النصّ بشكل مباشر ، بل هي أمور هامشية تمسّ حياة الكاتب أو عصره ؛ و هو ما أفرز صعوبات تخصّ طبيعة النصّ الأدبيّ باعتباره خطاباً خاصاً ، وهي صعوبة يتخطّاها المدرّس عادة على حساب ما هو تربويّ تعليميّ ، فينتصب ناقدًا أدبيًا يحشد المفاهيم ويسكب المعارف الأدبية أو اللغوية أو البلاغية بإسهاب² ، كما يطرح تدريس النصوص الأدبية صعوبة أخرى تتعلّق بتجاوز المدرّس ما هو تعليميّ ، فيخلط بين القراءة بعدها نشاطاً تعليمياً يجري في سياق خاصّ والقراءة بعدها نشاطاً حرّاً ، فيصبح المنجز هو قراءة الأستاذ التي يقرئها تلاميذه .

¹ رجال بغور و آخرون ، ديدكتيك مادّة اللغة العربيّة وآدابها بالتعليم الثانوي الأصيل . الوحدة المركزية لتكوين

الأطر المملكة المغربية ، جوان 2006 ص 7

² ينظر : فتحي ، فارس ، تعليمية شرح النصوص ص 21

لقد تطوّر مفهوم القراءة بتطوّر اللسانيات البنيوية والنصّية والدراسات النصّية وصارت القراءة " عملية معالجة لمعلومة معروضة للوصول إلى معناها " ¹ ، و بهذا المعنى يحصل تفاعل بين القارئ المتعلّم الذي أعطي الدور الكبير لشخصيته في بناء معنى ما يقرأ باستعمال حواسّه وفهم ما يقرأ بتوظيف مكتسباته المعرفية السابقة وقدراته العقلية واللغوية ، كما يرتبط بكميّة المادّة المقروءة و نوعها مراعاة لمستوى الفهم والعمر والأهداف من القراءة ، وبأنشطته الذهنية ما فوق الإدراكية وبقدرته على تقويم حصول فهمه و توجيه هذا الفهم وتصحيحه . ونقد ما يقرأ و لتفاعل الوجداني معه ثم ربط مضمون ما يقرأ بالواقع.

2. المقاربة التفاعلية البيداغوجية للقراءة :

عرفت المعرفة في مجال دراسة النصّ تحولات كثيرة ، من بينها ظهور مفاهيم جديدة حول القراءة والنصّ ² ؛ فالقراءة تعني سلسلة من الممارسات التي ينبغي التمييز بينها بدقّة انطلاقاً من فك الخطّ ³ مروراً بالتأويل ، ومن التتبّع السريع للمقروء إلى التحليل فلم تعد القراءة تعني اكتشاف معنى مختبئ داخل النصّ ، وإنما هي ممارسة تعيد بناء معنى مفترض ومتوقّع في أثر الذات القارئة وتأويله ⁴ . وهذه الذات القارئة ينبغي أن تكون مؤثثة بخبرات ومعارف سابقة ؛ إذ لم تعد البنيات اللسانية وحدها كافية للوصول إلى التمكن من مهارة القراءة ، بل هناك عناصر أخرى كالعلاقات السياقية ، و نيات القارئ وأهدافه والتوزيع المادي للكلمات داخل الملفوظ ، وهو ما يستدعي الإفادة من حقول معرفية أثبتت نجاعة حضورها في تحليل النصوص وتعليمها ، في مقدّمتها لسانيات النصّ والتداولية وعلم اللغة النفسي، والسيميولوجيا ⁵ .

¹صياح ، أنطوان. تعلّمية اللغة العربية ج 1 ص 53،

² ينظر بوراوي ، مليكة المرجع السابق ص. 85

³ عطية محسن علي ، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية ، دار المناهج للنشر و التوزيع . عمان الأردن ط .

1 2007 ص : 90

⁴المرجع نفسه . ص 86

⁵ ينظر ، الصبيحي ، محمد الأخضر ،. مدخل إلى علم النصّ ص 65

إنّ ما ينبغي التأكيد عليه هو أنّ المنظور التفاعليّ للقراءة يمكن أن ينسحب على المجال التعليمي ، مع فارق أساسي ، وهو أنّ القارئ في المدرسة ليس بالقارئ الجاهز¹ بل إنّ قارئ في طور التكوّن ؛ يبدأ بالتدرب على معرفة الحرف ونطقه ورسمه في المرحلة الابتدائية ، ثم تأتي مرحلة الاستعانة بالخبرة في فهم المقروء بعد أن أضيف عنصر الفهم وعدّ هدفًا قرائيًا لفئة التعليم المتوسط ، أمّا الفئة الثالثة فهي الفئة التي تجاوزت التعرف على الرموز ونطقها وفهم معانيها إلى تحليلها ونقدها والتفاعل مع المقروء بالرّضى أو السّخريّة أو الرّفص ، وتوظيف المقروء حياتيًا وهي فئة التعليم الثانوي . وسنبدأ بمتغير القارئ المتعلّم بخصائصه متبوعاً بالنّص موضوع التعلّم بخصائصه ومواصفاته البيداغوجيّة ، ونتبعه بمتغير السياق المدرسيّ .

2.أ-القارئ المتعلّم :

يعرف القارئ ، في ضوء العقد الّديداكتيكيّ للدرس القرائيّ ، ببنياته المعرفيّة واستعداداته ومواقفه الّتي تكون وراء نشاطه القرائيّ ، فهو يتعامل مع أنماط مختلفة من الأنشطة ذات الدّلالة بالنّسبة إليه ، بحيث يمكنه هذا التّعامل من تمثّل الموضوعات والانخراط في قراءة النّصوص استجابة لحاجات تأكيد الذات و البحث عن معلومات لمواجهة مشكلات متوقّعة أو غير متوقّعة ، و تحقيقاً للتّوازن . وتكوين تصوّرات شخصيّة ومجرّدة حولها وإدراك الهدف من معالجتها ؛ ذلك أنّ القارئ المتعلّم لا يمتلك آليات القراءة من خلال محاكاة نماذج قرائيّة شفويّة أو تشخيصيّة لا تثير حاجته ، يقوم المدرّس بتقديمها أمامه فيعيد إنتاجها كما هي بل كما تكوّنت لديه فكرة حوله².

إنّ القارئ المتعلّم شخص فاعل ومتفاعل مزوّد بجملة من القدرات والاستعدادات والخبرات الماضية ، تؤهّله للانخراط في أيّة عمليّة تعلّميّة بما فيها عمليّة تعلّم القراءة وممارسة أنشطتها بقدر كاف من الفعاليّة والديناميكيّة ، ليكون قادراً على التّعامل مع النّصوص المكتوبة تفكيكاً وفهماً وتأييلاً وإنتاجاً ، و على تجاوز التّسطيح إلى التّعقّق والتّأويل والمشاركة الإيجابيّة في بناء معنى النّص المقروء ، بمساعدة المدرّس الّذي يتوجّب عليه مراعاة ما يتوافر عليه المتعلّمون من خصوصيّات من شأنها أن تساعد في

¹ الجابري ، عبد الطّيف ، تدريس القراءة ص 43

² نفسه . ص 44

وضع إستراتيجيات تعليمية ملائمة تكويننا وتقويما ؛ باختيار الأنشطة المناسبة للمتعلّمين تبدأ بالتّحضير الجيّد للنّشاط ، وخلق السّياق المناسب بتوجيه أسئلة مستفزة تخاطب المعارف والخبرات والقدرات الدّهنية للمتعلّمين وتستغل ميولهم واهتماماتهم في الرّفع من مستوى الدّافعية لديهم للإقبال على القراءة والتّفاعل مع النّصّ المقروء ، والسّير نحو بناء معناه بحثا عن الإجابة أو الحلّ للمشكلة . كما تساعد معرفة الفروق الفرديّة لدى المتعلّمين على اعتماد المقاربات البيداغوجيّة القادرة على تذليل الصّعوبات التي قد تعترضهم أثناء القيام بمهامّهم في إطار وضعيّة مشكلة لتنمية كفاياتهم اللّسانية والموسوعيّة والمنطقيّة والتّداوليّة ، وهي مجموعة من المعارف والمعارف السلوكيّة والمهارات التي ينبغي أن تظهر لدى كلّ متعلّم .

كفايات القارئ وبنياته :

تقتض سرورة بناء معنى النّصّ أن يستند القارئ إلى مجموعة من كفايات التّلقّي التي نجلها في ما يلي ¹:

الكفاية اللّسانية :

تتطلّب قراءة النّصّ معرفة كافيّة بقواعد التّركيب والمعجم ؛ فسرورة بناء معنى النّصّ تعني توظيف المعجم من خلال منح معاني الكلمات في وضعيّات قرائيّة نشيطة يواجه فيها القارئ المتعلّم صعوبات تطرحها النّصوص باحتوائها كلمات غريبة تتطلّب شرحا وتذليلا بشكل يترك بقية العمل للمتعلّم الذي ينمي رصيده اللّغوي والمعجمي وهو يواجه وضعيّة مشكلة .

الكفاية الموسوعيّة :

يحتاج القارئ لبناء المعنى إلى وضع معجم النّصّ في علاقته بأشياء العالم ، أي أنّه يحرك معارف خارج نصيّة لبناء سياق دالّ يوضّح في النّصّ ليصبح خزّانا للمعنى. إنّ

¹ حمّود، محمّد ، مكوّنات القراءة المنهجية ، المرجعيّات ، المقاطع ، الآليات تقنيّات التّنشيط ، دار الثّقافة للنّشر و التّوزيع ، الدّار البيضاء ، 2003 ، ط 1 ، ص134 و انظر أيضا ، عبد الرزّاق التّجاني ، و الجبلاي سرستو ، القراءة المنهجية و تدريسيّة النّصوص ، بين الخطاب المؤسسي و الممارسة الصّقيّة ، دار أبي دحلان للطّباعة و النّشر ، ط1 ، 2013 ص 60

السياق المرجعي المسؤول عن المعنى يسكن في وعي القارئ وذاكرته ، فيشكل الكفاية الموسوعية التي يعدّ غناها عنصرا أساسيا في الكفاية القرائية .

الكفاية المنطقية :

تتميز الكفاية المنطقية بكون أغلب المتعلمين يمتلكونها لكنهم يجهلون كيفية تصريفها ؛ وتمكنهم من إنجاز عمليات مرتبطة بالمنطق الصوري الطبيعي ، وترتبط بفضاء النص الذي يلعب دوره الاعتباري في عمليات متعددة كالتصنيف والقياس والتحويل انطلاقا من مؤشرات كما ترتبط بطرح فرضيات المعنى اعتمادا على مؤشرات نصية .

الكفاية البلاغية والتداولية :

تمكن المتعلمين من احترام شروط التلقظ أثناء تلقي النصوص وفق منطق لغة الحياة اليومية ، وتتضمن هذه الكفاية مبادئ تكون ملائمة لسانيا منها (مبدأ التشارك الذي يسمح بتبادل المعلومات ، مبدأ الملاءمة ، مبدأ الصدق والجديّة ، مبدأ الحماس)

3. النص موضوع التعلم

3. أ- النقل التدريسي لمفهوم النص :

لقد فرض مفهوم النصّ عالمه ، وامتدّ تأثيره إلى المجال التعليمي مقابل تراجع الاهتمام بالجملة ، وهذا ما يستدعي تقديم تعريف محدّد ينسجم ومجال هذا البحث ، مع ضرورة إبراز فوائده التربوية والتطبيقية العامة والخاصة التي تعمل المناهج الدراسية على استثمارها ؛ بإعطاء مكانة هامة للنصّ الأدبيّ تدريسا وأهدافا وطرائق .

يخضع النصّ في حدّ ذاته حين تحويله من سياق إنتاجه وتداوله الخالص ، إلى سياق التعليم والاستعمال المدرسيّ ، إلى نقل تدريسيّ يتمثّل في العمليات الآتية :

- انتزاعه من مجاله الطبيعيّ وإدماجه في مجال يعيد إنتاجه وفق مواصفات وأهداف خاصة .

- اقتطاعه من نصّ أصليّ أكبر واصطناع بنية مغلقة ومكمّلة للمقتطف وللقطعة

- النّصرّف في بنيته بالحذف والتّطويع لملاءمة وضعيات التعليم وشروطها.

- إضافة تحسينات وتصحيحات عليه لجعله قابلا للعرض البيداغوجيّ وللقراءة

المدرسيّة (من مثل العناية بفضائه التدوينيّ الكتابيّ بإبراز الحروف ، وشكل

الكلمات، وتغيير علامات الوقف ، وإعادة توزيع الفقرات وتنظيمها، وإعطائه عنواناً، وإرفاقه بصور ورسوم ...)

- إدراجه وتصنيفه في محور من محاور الوحدات المقررة
- وغيرها من عمليات تحويل النصوص لفائدة التعليم ولأغراض تعليمية- تعلمية، والتي تستند إلى اختيارات المنهاج ومنطلقاته وأأسسه وأهدافه المسطرة ؛ إذ إنّ مداخل بناء الدرس القرائي هي مداخل الكفايات والقيم ، وليس مداخل النصوص في حد ذاتها ولذاتها ، ومن ثمة يمكننا اعتبار النص في هذا السياق مجرد مطية وذريعة PRETEXTE وقاعدة لتعليم اللغة عبر نشاط النصوص تلقياً والتعبير الشفوي والكتابي إنتاجاً . وهذا ما يميز المنظور التربوي المدرسي الوظيفي للنص عن المنظور العلمي الأكاديمي ؛ ولتجسيد عملية التحويل التدريسي صار تأليف الكتاب المدرسي يخضع لموصفات ومعايير تحاول أن تجعل من النصوص الأدبية قابلة للتدريس .

3. ب-معايير انتخاب النصوص

- وقد وضع القائمون على إعداد المناهج المدرسية مجموعة من المعايير التي ينبغي الاحتكام إليها في انتخاب النصوص¹ وأهمها :
- تنويع المصادر التي يمكن أن تنتقى منها النصوص القرائية حتى يتسنى للمتعلّمين العثور على نصوص من الواقع اليومي .
 - أن تكون النصوص المنتقاة شاملة جميع حقول المعرفة .
 - أن تكون مستوفية الشروط التي تتطلبها عملية تدريس النصوص في مختلف المراحل الدراسية ، وأبرزها التدرّج في الصعوبة ، ومراعاة قوانين المقروئية Lisibilité من تنظيم وتهوية وطول مناسب ووضوح الخطّ ..
 - أن تكون مناسبة للمستوى النمائي للمتعلّم وللكفايات المستهدفة من تدريس تلك النصوص .

¹ الجابري ، تدريس القراءة ص 62 وما بعدها .

3. ج-النص الأدبي وأبعاده التعليمية :

من التعريفات الموضوعية للنص تعريف (محمد عزّام) يعرف فيه النصّ بقوله: " إنّ النصّ الأدبيّ هو وحدات لغويّة ، ذات وظيفة تواصلية دلالية، تحكمها مبادئ أدبيّة ، وتنتجها ذات فردية أو جماعية"¹. وهو تعريف يمكن استثماره في استجلاء معايير النصّية وأبعادها التعليمية ، وكيف يمكن أن يستفيد منها المتعلّم على مستويي التلقي والإنتاج الكتابي ، و يمكن الوقوف عند هذه العناصر التعريفية المشكّلة لمفهوم النصّ فيما يلي :

- **الوحدات اللغوية :** تشكّل متتالية من الجمل ، تربط بينها علاقات ، والجمل ليست إلا الوسيلة التي يتحقّق بها النصّ الّذي هو وحدة دلالية ؛ وهذا ما يبرز دور الاتّساق والانسجام في تحديد الهوية اللسانية للنصّ .
- **الوظيفة التواصلية** قد تكون إخباراً مباشراً ، فلا حاجة عند ذلك بالمحسنات البديعية أو البيانية في الكلام الأدبيّ . أمّا إذا كانت الوظيفة التواصلية أدبيّة فعند ذلك لا بدّ من تفكيك الصّور المجازية البلاغية من أجل الوصول إلى المعنى الباطن .
- **الوظيفة الدلالية :** هي أنّ النصّ (دليل) يستوعب (دالاً) و (مدلولاً) . ومن خلالهما يتضمّن النصّ بنياته النصّية : الصّرفيّة، والنّحوية... الخ. وكلّها ينبغي وصفها وتحليلها في تعالّقها بباقي البنيات .
- **تحكمها مبادئ أدبيّة :** من مثل: الانسجام، والتّماسك، والإخبار. وهذه المبادئ هي الّتي تعطي النصّ (أدبيّته) . فانسجام النصّ هو التّماسك الشّديد بين الأجزاء المشكّلة للنصّ ، وهو نتيجة للعناصر اللّغوية الّتي تصل بين أجزاء النصّ ، والمتمثّلة في الضمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، وأسماء الشرط ، ووسائل الرّبط كالعطف والجر... إلخ.²
- **تنتجها:** العلاقات بين هذه البنيات النصّية هي علاقات تفاعل وصراع ، أي علاقات إنتاجيّة ، كما أنّ تحقّق البنيات يتمّ من خلال أفعال إنتاجيّة تقوم بها الذات إزاء ذاتها وإزاء الموضوع . ومعنى الذات والموضوع هنا يأخذ بعد البنية المنتجة والمنتجة في

¹ عزّام. محمد . النصّ الغائب . ص . 26

² المرجع السابق نفسه . ص 26

صيرورة متواصلة. ومن خلال تضافر عنصري : البنيوي، والإنتاجي ، نكون أمام انفتاح النصّ وديناميته وتفاعله مع نصوص أخرى وبنيات أخرى .

- ذات فردية أو جماعية . وهذه الذات هي: ذات المبدع ، وذات الجماعة التي رسخت في ضميره قيمها ، وذات القارئ الذي يعيد بناء النصّ في ذهنه. هكذا يمكن أن نتتبع على إنتاج النصّ الواحد ، ثلاث ذوات، منتجة، لكلّ منها (نصّها) الخاصّ بها.

وإنّ (عنوان) النصّ هو العنصر الهامّ في سيميولوجيا النصّ ، وفيه تتجلى مجموعة من الدلالات المركزية للنصّ الأدبي . وهو عنصر بنيوي يقوم بوظيفة جمالية محدّدة في النصّ، فقد يشير إلى الشخصية الروائية الرئيسيّة (كدون كيشوت) مثلاً، أو إلى مكان الحدث الروائي كزقاق المدق، وكلّها أسماء روايات لنجيب محفوظ ، أو إلى الأسطورة الموظّفة في النصّ الأدبي كما في العنقاء، وتمّوز، وأوليس، والسندباد.. الخ.

و لما كان النصّ الأدبيّ هو مدار نشاطات اللغة العربيّة فمن الأفيد للمدرّس أن يتعرّف على أهمّ المواصفات التي يتميّز بها ، و في ضوئها يتمّ تناول النصوص بالدراسة¹؛ إذ ينظر إليها - من حيث المقاربة النصّية - بأنّ لها أبعاداً تربويّة هامة جداً منها ما يتعلّق بتنمية جوانب وجدانيّة لدى المتعلّم ، ومنها ما ينمّي لديه قدرات عقلية معيّنة وتعميق كفاءاته اللّغويّة وتوسيع آفاقه المعرفيّة والثّقافيّة ، فعلى المدرّس أن يجعل المتعلّم يطلّع - من خلال دراسة النصّ - على الاستعمالات اللّغويّة والأسلوبية غير المألوفة ، والتي تصنع الجمال الفنّي للنصّ ، وهذا ما يجعله يعيش تجربة الإبداع اللّغويّ سواء في القراءة والتحليل أو في تعبيره و محاولاته الكتابيّة ، لا سيّما أثناء تدريب المتعلّمين على استكشاف الطّاقة التّعبيريّة للنصّ الأدبيّ² التي تمثّل ميزة هامة يمكن استثمارها بيداغوجياً . إنّ الأدب فنّ مادّته الكلمة ، وسعي المبدعين فيه إلى تفجير طاقة اللّغة على المستوى التّركيبيّ والمعجميّ والصّوتيّ ، و ما ينجرّ عن ذلك من إحياء و كثافة في التّعبير ، من شأنه أن يجعل المتعلّمين يدركون أكثر البنى العميقة للّغة

¹وزارة التربية الوطنيّة . مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الثّانية من التّعليم الثّانويّ . س 2

²ينظر : الصّبيحي ، محمّد الأخضر . مدخل إلى علم النصّ . ص 120 .

ومختلف تقنيّاتها ، وهو ما يجعلهم قادرين -بعد ذلك - على توظيف بعض خصائص الخطاب الأدبي في مختلف إنتاجاتهم اللغوية ، فتكون أساليبهم أكثر متانة وأكثر تأثيرا ويقدم (فان ديك) تحديده للنص الأدبي من منظور تداولي ؛ فالأدب عنده ليس مجموعة نصوص فقط ، إنه بالأحرى مجموعة من الممارسات النصّية ؛ فالنص الأدبي يجب أن يعتبر في آن واحد (نتاجا) لعملية الإنتاج ، و أساسا لأفعال و عمليات (تلق) و (استعمال) داخل نظام التواصل والتفاعل الحاصل في عدّة (سياقات) تداولية ومعرفية وسوسيو ثقافية ، و هذه السياقات هي التي تحدّد الممارسات النصّية إستراتيجيّاتها .¹

لقد حاولت التعريفات التي وضعت للنص أن تقترب من مفهومه انطلاقا من الزاوية المعتمدة معيارا لكل تعريف ، وهي الزوايا التي انبنى عليها تعريف " روبيرت دي بوجراند " للنص ، و جعل منها معايير يؤدي إغفال أحدها إلى انتفاء صفة النصّية عمّا يمكن أن يسمّى نصّا ، وهذه المعايير تستدعي قراءة تستجلي البعد التعليمي العملي ، وسنفصل فيها لاحقا .

الخلاصة

لقد خصص مفهوم النص ومعايير وأنواعه دون غيره من المفاهيم القرآنية بسؤال النقل التدريسي ؛ لأن النص هو موضوع القراءة ومادتها ، ولأن مفهومه من أشدّ المفاهيم غموضا والتباسا في عمليات تدريس النصوص ؛ ومن ثمة يبدو أنه من الأجدر في المجال الإبستمولوجي للدرس القرآني أن ننطلق في مرحلة أولى من بناء النصّ المقروء موضوع القراءة ؛ بهدف تقديم منهجيات ووصفات و توجيهات لتفكيكه ثم بنائه بإتقان ومهارة .

أصبح النصّ مسلّمة مدرسيّة ، من غير تحليل أو تفسير ، مثلما أنّ تقاليد تداوله في التعليم على مرّ العصور أكسبته وجودا موضوعيا طاغيا ، لم تدع ضرورة إلى السؤال حول مفهومه ووضعه الاعتباري المدرسي ، ولذلك لم يحتج واضعو المناهج والبرامج إلى الحديث عن النصّ ودرس النصوص من منظور المفاهيم "المجرّدة" للمادة ،

¹ آيت أوشان . علي ، السياق و النصّ الشعري ، من البنية إلى القراءة . دار الثقافة . مؤسسة النشر و التوزيع

. الدار البيضاء . د ت ص 77 ، 78

وإنما من منظور الأنشطة الموجهة إلى النص ، وهي أنشطة النصوص ، ولعلّ مردّ انصراف المنهاج عن الخوض في تفاصيل النقل التدريسي لمفهوم النص وللنصوص في حدّ ذاتها، يعود في جزء منه إلى الزّمان على نشاط المتعلّم أي على القراءة ، لا على المادّة أي النصوص في حدّ ذاتها ، علما أن الاختيارات المعرفيّة والتّربويّة والمنهجية التي تحكّمت في بناء الدّرس القرائي استندت بلا شكّ إلى تصوّرات صريحة أو ضمنيّة لمفهوم النصّ وللجنس الأدبيّ وأنواع الخطاب ، وأنّ معايير اختيار النصوص والتّصرف فيها في الكتب المدرسيّة، والطرائق المقترحة لتنشيط القراءة ، تكشف كلّها عن وجود اشتغال على النصّ من موقع النقل التدريسيّ لمفهومه من المعرفة العلميّة الخالصة إلى المعرفة الإجرائيّة المدرسيّة¹.

4. السياق التعليمي ومكوناته:

لا بدّ لأيّ عمليّة تعليميّة من أن تجري في سياق معيّن محكوم بعوامل كثيرة سيفصل في الحديث عنها لاحقا . فكل متعلّم مع مدرّسه يشكّلان عناصر سياق ما ؛ وجميع الفاعلين من التّربويّين والمشرفين والأسر يشكّلون سياقات مختلفة . والسيّاق كلمة تضمّ طبقات داخلية وأخرى خارجيّة تتفاعل مع بعضها تأثيرا وتأثرا وكلّ فصل دراسيّ يعدّ سياقاً ومحيطاً بنفسه كما يعدّ جزءاً من سياق أكبر وأشمل ، وهناك نوعان من السيّاق:²

أ. السيّاق الدقيق أو الأصغر أو المباشر أو المحلي ، و يمكن أن يكون الفصل أو المدرسة . وهو بمثابة عالم مصغّر من المجتمع التّربويّ وعاكس لما يحدث فيه ب. السيّاق الموسّع أو الأكبر أو البعيد ويمكن أن يكون المجتمع الجغرافي المحيط بالسيّاق الأصغر .

وعندما تطرح فكرة السيّاق في الموقف القرائي فإنّ أوّل ما يتبادر إلى الذّهن هو حجرة الدّراسة . ولكن المقصود هنا هو أنّ عمليّة القراءة تحتلّ مكانها داخل السيّاق القرائي هو أن تتجاوز حدود الفصل الدّراسي إلى البيئات الثقافيّة والاجتماعيّة المحيطة

¹ دليل الأستاذ ز السنة الأولى . ص 20 . 3

² العصيمي . صالح بن فهد، مرجع سابق. ص 60 .

بالقارئ والتي يحيا بها ويقرأ فيها ويتعمق فيها ومن ثم فإنّ اختلاف الفهم القرائي إنّما يرجع في بعض الأحيان إلى اختلاف البيئات والثقافات.¹

المرجع السياقي :

ويتكوّن من الموقف الاتصالي الذي تحيل عليه الرسالة ، ويسمى أحيانا (مرجعية النص) ، ويكون السياق أساسيا في فهم النص المكتوب . ويحتوي السياق ، (المكوّن المادي ، المكوّن الفضائي ، المكوّن الاجتماعي ، المكوّن الثقافي) على عناصر لا تشكّل جزءا عضويا من النص ولا ترتبط مباشرة ببنيات القارئ أو عملياته ، ولكنها تتدخل بشكل مباشر ومؤكّد ومخطّط له في إحداث عملية التفاعل المنتج للقراءة الجيدة² ، كالسياق الاجتماعي (تدخلات المدرّس أو من يقوم مقامه...) والسياق الطبيعي المادي³ (فضاء القسم وأثاثه ، هيئة القارئ المتعلّم أثناء القراءة كالوقوف أو الجلوس، ردود أفعال التلاميذ أثناء القراءة: الانضباط أو عدمه...). ويقوم السياق التربوي على التداخل بين عناصر أساسية أهمّها :

- الفضاء المؤسسي المحكوم بقوانين وأعراف ، والذي تجري فيه عمليات القراءة و سيرورات تعليمها وتعلّمها بشكل ميسر ومحفّز .
- الموارد المادية والبشرية الموجودة في متناول القارئ المتعلّم لتنظيم سيرورة تعلّمه وتأطيرها تقنيا وتربويا .

يتنوّع فهم المقروء بحسب درجة العلاقة القائمة بين هذه المتغيّرات الثلاثة (القارئ والنص والسياق) فكلّما كانت العلاقة بينها قويّة كان الفهم ميسرا .

إنّ توجيه تعليم اللغة من أجل الاستعمال في الحياة العملية ، يدفعنا إلى التساؤل عن جدوى تعليم القراءة ، وعن المواقف التي يتطلّب التّكيف معها استحضار مهارة القراءة ، التي يمتدّ مفهومها إلى أكثر من كونها مجرد نشاط عصبي فيزيائي معرفي يتفاعل به

¹ عبد الباري ، ماهر شعبان ، استراتيجيات فهم المقروء 32

² ينظر : الجابري . عبد اللطيف المصدر السابق . ص 63

³ حمداوي ، جميل ، مكونات العملية التعليمية ص 77 ، 80

القارئ مع النص إلى الاستفادة من المقروء في الحياة ؛ حيث يكون الفرد نفسه ، ويحلّ المشاكل التي تواجهه ، و تؤهله لأن يكون عنصرا فاعلا ¹ .

لقد أوجد المفهوم الحديث للقراءة ممارسات تعليمية تحاول أن تستفيد من المرجعيات النظرية اللسانية والنقدية المعاصرة من جهة ، ومن التعاملات الصفية مع درس النصوص والمتعلمين والواقع المدرسي من جهة ثانية ، مع تسجيل البعد عن النمطية المقيدة والإفادة من مرونة الانتقاء من المناهج بحسب المقام .

الخلاصة

تستمدّ عملية تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية أصولها النظرية وأدواتها و مصطلحاتها من اتجاهات متعددة تتصل بأبعاد نقدية ولسانية وسوسولوجية و سيكولوجية تلتقي كلها عند نقطة محورية مفادها أنّ النصّ إنتاج وخطاب ، وهذه الأصول هي نظرية القراءة ، وعلم النفس المعرفي وبيداغوجيا التلقي .

تستند عملية تدريس النصوص ، إلى مبادئ نظرية التلقي ² التي تنطلق من فاعلية القارئ في علاقته بالنص ؛ فالقراءة ليست انطبعا لمعطيات النصّ في ذهن القارئ ، وإنما هي تفاعل بين بنيات النصّ وبين ما يسمّى في نظريات القراءة " شبكة القراءة " أو " خبرة القارئ "؛ فهذا الأخير لا يواجه النصّ بذهن فارغ ، وإنما يتلقّى النصّ وهو مزوّد بمعطيات قبلية وبمكتسباته السابقة ³ ،

في ضوء هذا التّصور أصبح ينظر إلى المتعلّم باعتباره متلقيا تؤدّي خبرته السابقة في التعامل مع النصوص ومعرفته و تمثلاته دور الموجّه لعملية القراءة وتشديد معنى النصّ . إضافة إلى ذلك استقادت عملية تدريس النصّ الأدبي من إنجازات المناهج الأدبية بمختلف توجهاتها البنيوية والتاريخية والنفسية والسوسولوجية والتداولية ، ووظّفت في مقارنة النصوص مفاهيم إجرائية ذات مرجعيات متعددة (الأسلوبية ، الشعرية ، علم السرد ، السيميائيات ، نظرية الأجناس، البلاغة الجديدة) حسب ما تقتضيه

¹ ينظر :، داود عبده ، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا . ص : 16

² البرنامج و التوجيهات ك ص 04

³ ينظر قصاب: .وليد مناهج النقد الأدبي الحديث رؤية إسلامية ص 221

متطلبات القراءة البيداغوجية ووفق ما يلائم خصوصية النصوص ، و يمكن إجمال بعض المبادئ التي تتأسس عليها و التي استمدتها من نظرية التلقي¹ :

تتعلق النظرية البنائية من أنّ عملية الإدراك ليس انطبعا لمعطيات العالم الخارجي في الذهن كما عند السلوكيين الذين يستندون في تصوّرهم إلى مرجعية تجريبية " العقل صفحة بيضاء "²؛ فالفرد هو الذي يبني معارفه الخاصة ويكتسبها عبر " تفاعل " بين موضوع الإدراك أو التعلّم و المدرك أو المتعلّم المزود بخبرات سابقة . إنّ المعنى في ضوء هذا التصور لا وجود له على نحو قبلي ، وإنّما الذات هي التي تضي المعنى على موضوعات العالم الخارجي . وهذا من المبادئ الأساس للقراءة المنهجية ، فالسيكولوجية اللسانية المعرفية تعتبر القراءة عملية بناء المعنى من المرسل و المتلقي .

ثم إنّ العقل ، في نظرية الجشطالت، لا يدرك الأشياء في العالم بوصفها أجزاء منفصلة ، وإنّما بوصفها كليات منتظمة ذات معنى على نحو تبدو العناصر الفردية مختلفة باختلاف الإطار الذي تنتظم فيه وزاوية النظر .

يضاف إلى اهتمام نظرية القراءة بفاعلية القارئ ونظرية الجشطالت بإطار الإدراك بروز الاهتمام بسيرورة التعلّم وسياقها و بفاعلية البنية الذهنية التي تتشكّل من قدرات المتعلّم ومن معارفه ومكتسباته وخبراته السابقة في تفاعلها مع موضوع التعلّم³ ؛ لقد أعاد تدريس النّص توزيع المواقع و الأدوار بين مدرّس النّص و متعلّمه ؛ فالمدرّس لم يعد مالكا للنّص ولمفاتيح قراءته الواحدة الوحيدة الجيدة وحارسا لمعناه .

¹ وليد قصاب مناهج النقد الأدبي 224

² المصدر السابق نفسه . ص 8

³ ينظر : وزارة التربية الوطنية ، البرنامج و التوجيهات . ص : 04

الفصل الثالث

دراسة واقع تدريس النصوص الأدبية في المرحلة
الثانوية من خلال الوثائق والتوجيهات الرسمية

مدخل: الإطار النظري لتدريس مادة اللغة العربية وآدابها.

المبحث الأول : تحليل محتوى الوثائق والتوجيهات الرسمية

المبحث الثاني : تحليل محتوى الكتاب المدرسي

المبحث الأول

مدخل :

الإطار النظري لتدريس مادة اللغة العربية وآدابها

تحليل محتوى الوثائق والتوجيهات الرسمية

1. تحليل المحتوى وأهدافه في العملية التربوية

1. أ-التوجيهات الرسمية

1. ب-الأهداف والكفايات

1. ج-الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الثالثة ثانوي ، شعبة الآداب

1. أ-1-تحليل الهدف الختامي المندمج (الكفاية النصية)

1. أ-2-الأهداف الوسيطة المندمجة للسنة الثالثة ثانوي ، شعبة الآداب

2. تحليل الأهداف والكفايات وتقويمها

3. تصوّر التوجيهات الرسمية لتحليل النصّ الأدبي

4. دليل الأستاذ

5. الوثيقة المرافقة للمنهاج

6. الخلاصة

الإطار النظري لتدريس مادة اللغة العربية وآدابها في المرحلة الثانوية

1. السياق العلمي والبيداغوجي لنشأة تدريس اللغة العربية :

يتناول هذا الفصل الدّعايات البيداغوجيّة التي أفرزتها المقاربة بالكفاءات التي حاولت وضع تدريس مادّة اللغة العربيّة في سياق تربويّ جديد استدعى تصوّرات وأهدافا وممارسات وتوجيهات أوجدت واقعا تدريسيّا في حاجة إلى القراءة والتّقويم بالنّظر إلى النّقائص المسجّلة على المستويات البيداغوجيّة والتّدرسيّة .

ولعلّ مجال مقارنة النّصوص هو المجال الخصب والأكثر إثارة للجدل ، في تطبيقات التدريس ؛ إذ أصبح النّصّ منطلقا لكلّ دراسة وهدف ورافد ؛ وهو ما يستدعي التّمهيد له في هذا المبحث بالإشارة التي تحاول أن تتقدّم بالموضوع من الإطار النظريّ العامّ إلى الإجراء التّطبيقيّ التّعليميّ الخاصّ .

لقد استدعت المستجدات العلميّة والبيداغوجيّة المعاصرة تصوّرا جديدا وممارسة مختلفة لطريقة تدريس فروع اللغة العربيّة ؛ في إطار " المقاربة النّصيّة " التي تقارب النّصّ كاملا منظورا إليه كلّا متماسكا وهيكل متواصل الأجزاء متجاوزا البحث في الجملة إلى البحث في النّصّ ؛ وهو تصوّر ينسجم ومبادئ المقاربة بالكفاءات التي ترفض تلقّي التّعلّيمات مجزأة وغير مفعّلة ، وتدعو إلى تمكين المتعلّمين من تلقّي تلك التّعلّيمات واكتسابها في الاستعمال والتّداول وجعلها ذات نجاعة وقابليّة للتّوظيف بحسب ما تدعو إليه اللّسانيّات التّداوليّة ، بهدف بناء الكفاءة النّصيّة فهما وإنتاجا¹ ؛ فالمتعلّم الذي حصل على كفاءة في الكتابة ليس هو ذلك المتعلّم الذي يكتب نصوصا بترصيص الكلمات ، إنّما هو المتعلّم الذي يكتب نصوصا ذات معان ليتمكّن من التّواصل مع الآخرين².

تتظر هذه المعطيات إلى كفاءة المتعلّم في الكتابة في بعدها النّصيّ يفرض فيه مفهوم النّصّ معايير تجعل عمليّة (ترصيص الكلمات) علامة على عدم الحصول على تلك الكفاءة ؛ لأنّ البعد الجمليّ التّقليديّ لا يزال حاضرا في أدائه . وأهمّ هذه المعايير

¹ وزارة التّربية الوطنيّة : مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي (اللغة العربيّة و آدابها) ، ص 2 .

² المرجع نفسه ، ص 5 .

معيّارا الاتّساق والانسجام ، والقصد من الكتابة ومقامها والتّمكّن من التّواصل مع الآخرين عندما يتقبّلون ما يكتب ، وبذلك يحصل المتعلّم على قوّة التّحرّك بصورة إيجابيّة في الحياة الاجتماعيّة ، وهذه القوّة يستمدّها اعتمادا على خصائصه العقليّة والنّفسيّة والحركيّة أثناء تلقّيه تعلّّات اللّغة العربيّة بفروعها .

2. الهدف الختامي المندمج لنهاية السّنة الثالثة من التّعليم الثّانوي، شعبة الآداب:

[في مقام تواصل دالّ ، يكون المتعلّم قادرا على تسخير مكتسباته القبليّة لإنتاج نصوص متنوّعة - مشافهة أو كتابة - في أشكال متعدّدة من التّعبير تتوافر على بعدي الاتّساق و الانسجام .]

3. محاور اهتمام تدريس اللّغة العربيّة وآدابها:

3. أ- تدريس النّصوص الأدبيّة وروافدها

يعدّ نشاط النّصوص الأدبيّة أكثر الأنشطة تناولا وتديسا في منهاج اللّغة العربيّة في المراحل الدّراسيّة كلّها ، ويزداد اهتماما بحسب المرحلة والشّعبة ؛ لذلك وضع المنهاج النّصّ الأدبيّ في مقدّمة الأنشطة من خلال الفضاء الزّمني المخصّص ضمن كلّ الوحدات التّعليميّة-التّعلّميّة المقررة ، ففي الجذع المشترك آداب يدرس النّصّ الأدبيّ بروافده اللّغويّة والبلاغيّة في مدّة (04) أربع ساعات من مجموع ستّ ساعات في الأسبوع¹ ، بنسبة (66.66 %) أمّا في السّنة الثّانيّة شعبة الآداب والفلسفة فقد خصّص لدرس النّصوص الأدبيّة (03) ثلاث ساعات من مجموع (04) أربع ساعات في الأسبوع بنسبة (75 %) ، كما خصّصت (03) ثلاث ساعات من مجموع (05) خمس ساعات أسبوعيّا في شعبة الآداب واللّغات² بنسبة (60 %) ، أمّا في السّنة الثّالثة في الشّعبة الأدبيّة فالحجم السّاعي لدرس النّصوص هو (04) أربع ساعات في الأسبوع من مجموعة (07) ساعات بنسبة (57.14 %). أمّا شعبة الآداب واللّغات فحجمها السّاعي هو (03) ساعات من (05) ساعات في الأسبوع ، بنسبة (60 %) لتكون النّسبة المئويّة العامّة المخصّصة لنشاط الأدب والنّصوص في الشّعبة الأدبيّة في المرحلة الثّانويّة هي

¹ خيط ، محمّد ، دليل اللّغة العربيّة الخاصّ بكتاب السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي و التّكنولوجيا الصّادر عن وزارة التّربيّة الوطنيّة

2003 ص 14

² بوبكر الصّادق سعد الله و كمال خلفي ، دليل أساتذ اللّغة العربيّة الخاصّ بكتاب السّنة الثّانيّة من التّعليم الثّانوي و التّكنولوجيا ، آداب وفلسفة و آداب ولغات . تأليف ، ، 2004 ص 10

(63.76 %) يضاف إليها النصوص التواصلية والمطالعة الموجهة¹ ، حيث يتم فيه دراسة النص من حيث معانيه ونمط بنائه وما فيه من مظاهر الاتساق والانسجام ثم ما يتعلق بتعزيز التعلّيمات القبلية في النحو والصرف والبلاغة والعروض². و هو ما جعل نشاط الأدب والنصوص محور الفعل التربوي ؛و نقطة الانطلاق و الوصول ، ومن خلال اعتماده في كلّ العمليات التّقويمية الرسمية وغير الرسمية، ممّا يعني أنّه نشاط أساسي في تكوين المتعلّم المعرفي والوجداني والمهاري ، ينطلق من نصّ (هو النصّ الأدبيّ أو التواصليّ) فيحلّله ليستخلص خصائصه ثمّ ينسج على منواله نصّا من عنده باحترام الخصائص المناسبة لنمطه .لذلك توجّهت العناية إلى مستوى النصّ ككلّ، ليس إلى دراسة الجملة؛ إذ إنّ تعلّم اللغة هو التّعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء، منسجم العناصر. ومن ثمّ تنصبّ العناية على ظاهرة الاتساق والانسجام التي تجعل النصّ غير متوقّف على مجموعة متتابعة من الجمل، بل تتعدّى ذلك إلى محاولة رصد كلّ الشروط المساعدة على إنتاج نصّ محكم البناء، متوافق المعنى. وتأتي مرحلة التّعليم الثّانويّ ، بهذه الوظائف المنوطة بها ، تقوم بتعزيز التعلّيمات السابقة في مجال التّعامل مع النصّ مع السّعي إلى تعميقها وفق ما يسمح به المستوى الفكريّ للمتعلم. لقد كان النصّ مادّة للشرح ومجالا سجّلت فيه المقاربات التّاريخيّة والنّفسية والبنويّة غلّوا واضحا جاءت السّيميولوجيا للتّخفيف من وطأته على النصّ موضوع النّقد المتخصّص أو النصّ موضوع التّعليم . فبرزت مقارنة تشتمل على المقاربات الأخرى وتوظّفها في التّحليل شرط أن تكون ملائمة ومنتجة ، وقد اتّفقت المناهج والأدلة على مصطلح " المقاربة النّصيّة " التي تقتضي اعتبار أنشطة قواعد اللّغة والبلاغة والعروض والنّقد الأدبيّ روافد لفهم النّصوص وتحليلها ، ومن ثمة ينبغي التّعامل معها وتدريسها وفق نمط اندماجيّ بنائيّ لا تراكميّ ؛ فتصبح معه هذه النّشاطات اللّغوية وسيلة لضبط نصوص الأدب أو المطالعة ضبطا لغويّا سليما وفهمها فهما عميقا ، وأداة فعّالة تساعد المتعلّم على اكتشاف معانيات النصّ ومناقشتها ، وطريقة من الطّرائق التي تسهّل عليه

¹ المناهج التّعليميّة لأقسام السّنة الثّالثة ثانوي . مادّة اللّغة العربيّة و آدابها ز مديرية التّعليم الثّانويّ طبعة جوان 2011

² مناهج اللغة العربية س 3 2 1

التعبير على مستوى المشافهة أو الكتابة ، وتمكّنه في النهاية من امتلاك الملكة النصية فهما النصوص وإنتاجا وفق المواقف والأوضاع المناسبة.¹

3. ب-تدريس نشاط الإدماج وبناء الوضعيات المستهدفة :

إنّ المتعلّم من خلال تفاعله مع النّشاطات المقرّرة ، قد اجتمعت لديه موارد متنوّعة بتنوّع هذه النّشاطات وهذه الموارد لا تكون بذات فائدة إذا لم توضع موضع التّفعيل الذي يحصل بعلاج المتعلّمين وضعيات مستهدفة ، وهي وضعيات تقييمية وفق منظور المقاربة بالكفاءات ؛ حيث يعتمد المتعلّم على نفسه في إدماج موارده وتنشيتها من خلال إنجاز الوضعيات المستهدفة فيتبيّن حجم كفاءته ومدى قدرته على الإنتاج وهو يتعامل مع وضعيات فعلية معيشة .

3. ج-تدريس نشاط التعبير الكتابي :

إذا كانت عملية مقارنة النصوص تتم بشكل جماعي داخل الصّف وبمساعدة المدرّس وتوجيهه ، فإنّ التعبير الكتابي من منظور بيداغوجيا الإدماج يعدّ ضربا من التّقييم ومجالا لإدماج المتعلّم مكتسباته وإبراز قدراته وتميّزه وهو يتعامل بشكل مستمرّ مع النصوص المختلفة التي لا محالة ستترك في ذهنه أثرا واضحا ، وتعمل على منهجة سلوكه التّعلّمي والحياتي ؛ وإكسابه مهارات متعدّدة كمهارة السرد أو مهارة الحجاج ، أمّا على المستوى الإنتاجي فيتعيّن على منتج النصّ الكتابي أن يكون على اطلاع على مختلف أنماط النصوص وعلى خصائصها البنيوية والتركيبية والدلالية والسياقية ، وكيفية ترابطها انطلاقا من كون النصوص المدروسة في الوحدة التّعلّمية ذات بنية واضحة للعيان ، وقابلة لأن تتخذ نموذجا فيصحّ للمتعلّمين تحليلها واستخلاص تصاميمها اللّغوية ممّا يعينهم على محاكاة بناها التي اكتشفوها.²

لقد نُظِرَ إلى التعبير الكتابي من زوايا تداوليّة ، وتواصلية ، ونصّية ؛ جعلته يتأسّس على أسس من أهمّها ما يلي:³

¹ انظر وزارة التربية الوطنية : مشروع الوثيقة المرافقة للسنة الأولى ، ص 3 .

² صياح ، أنطوان ، تعلّمية الكتابة . تعلّمية اللّغة العربيّة ، ج 2 ، ص 194 .

³ ينظر : وزارة التربية الوطنية والتّعليم العالي وتكوين الأطر : ديداكتيك اللّغة العربيّة ، المملكة المغربية ، أفريل

- إن نقطة انطلاق تعلم اللغة هي النشاط اللغوي ذاته الذي يمارسه المتعلم في وضعيات حيّة أو محكيّة .
- إن اكتساب اللغة لا يتوقف على الإلمام بنظامها وبقواعدها فقط بل إنّه قائم على استعمال هذه اللغة في سياق متسلسل لأداء أغراض اجتماعيّة . (النص)
- إن متعلّم اللغة مدعوّ إلى استعمال الخطاب المناسب لكلّ مقام بحيث يكون قادرا على استحضار أنسب الكلام للموقف .

4. متعلّم المرحلة الثانوية

تتميّز هذه المرحلة التي يجتازها المتعلّم ، بكونها مرحلة مراهقة تختصّ بمجموعة من الخصائص والمميّزات ، فما هي إذن خصائص هذه المرحلة العمرية ؟ يقول الدكتور (محمد السلجماسي)¹ : " إنّ المراهق يعيش مرحلة متقلّبة يطبعها الشكّ والتردد والتساؤل ؛ الشيء الذي يحدث لدى الطّفل ردود فعل عنيفة أحيانا ومعارضة لكلّ ما يأتي من الكبار عموما ، والواقع أنّ ذلك ليس بالنسبة للطّفل سوى وسيلة ليظهر للآخرين أنّه يبحث عن الثقة في نفسه للتحكّم في جسده وقله وليندمج اجتماعيًا في الحياة على أحسن وجه " وقد حدّد (جان بياجيه) خصائص المراهقة نجملها فيما يلي :

- القدرة على التفكير الصّوري واستنتاج الخلاصات انطلاقا من الفرضيات المحضة ودون الاعتماد أوّلا على الملاحظة والتّجربة . وعليه ينبغي بناء أنشطة تدريسيّة تساهم في استثارة قدراته العقلية العليا ، والانتباه إلى أفكاره وطروحاته .
- التّمرّك الواعي حول الذات ومحاولة اعتبار نفسه مساويا للكبار ومختلفا عنهم في الوقت نفسه .
- مجتمعات المراهقين مجتمعات للحوار أساسا ؛ ولذلك ينبغي التّواصل معهم بشكل يحترم هذه الميزة .

إنّ المتعلّم المراهق عضو أساسي في معادلة التعاقد الديداكتيكي ؛ ومشارك واع يمتلك جميع القدرات العقلية التي تميّز الطّرف الآخر مع فارق السنّ والتّجربة ؛ وبناء على ذلك فالمدرّس ملزم بإشراك المتعلّم المراهق في بنود العقد ، واستثارته ومراعاة قدراته

¹ نقلا عن حليم ، سعيد علاقة المتعلّم بالأستاذ ص 53

وخصائصه وشخصيته سواء في البعد الفردي أو البعد الجماعي الذي يتميز به المراهق بالقدرة على الحوار والنقد¹.

أما مستوى السنة الثالثة من المرحلة الثانوية ، فالمتعلم يكون قد قضى ما يقارب اثنتي عشرة سنة أو يفوقها من دراسة مادة اللغة العربية ونصوصها المختلفة إلى جانب المواد الأخرى ، وهذا ما يضعه في طور التكون ؛ حيث بدأ بالتدرب على معرفة الحرف و نطقه و رسمه في المرحلة الابتدائية ، ثم انتقل إلى الاستعانة بالخبرة في فهم المقروء في مرحلة التعليم المتوسط ليتم تجاوز التعرف على الرموز ونطقها وفهم معانيها إلى تحليلها ونقدها والتفاعل معها في مرحلة التعليم الثانوي التي ينص منهاج اللغة العربية فيها على تحقيق كفاءة ختامية هي تمكين المتعلم من مهارة القراءة وآليات فهم النصوص ونقدها وتقكيكها ثم إعادة بنائها والاستفادة منها في مواجهة المشكلات المختلفة ، سواء المدرسية أو الحياتية .

أما فيما يتعلق بالشعبة الأدبية فتم اختصار اسمها الأصلي : (أداب وفلسفة) بداعي تحقيق الانسجام بين ملامح تخرج المتعلمين وخصائصهم المميزة ؛ لأن متعلمي الشعبة الأدبية يتعاملون بشكل كثيف مع النصوص الأدبية ، وهو ما يفترض توفرهم على خصائص وميول يمكن أن تجعل العودة إليها وتحليلها عاملا مساعدا في تحليل عملية التلقي وفهمها .

أ. ملصح الدخول :

بدخول المتعلم إلى (السنة الثالثة من التعليم الثانوي ، شعبة الآداب والفلسفة) يكون قادرا على :

- إنتاج نصوص ذات طابع وصفي أو سردي أو حجاجي وذات علاقة بمحاور تدريس نشاطات المادة وذلك في وضعيات ذات دلالة تتمثل خصائص الوصف أو السرد أو الحجاج وبمراعاة مصداقية التعبير وجمالية العرض.
- التحكم في الكفاءة اللغوية والأدبية على وجه الإجمال .

¹ العتيبي ، عبد الله محمد الدليل الإجرائي لخصائص النمو في المرحلتين المتوسطة و الثانوية و تطبيقاتها

التربوية ، وزارة التعليم ، المملكة العربية السعودية ، ط1 1438 ، ص 14

ب. ملص الخروج :

بمخرج المتعلم من (السنة الثالثة من التعليم الثانوي،شعبة الآداب والفلسفة)
يكون قادرا على :

- تحديد أنماط النصوص مع التعليل .
- التمييز بين مختلف أنماط النصوص .
- إعادة تركيب أنماط النصوص (من الحجاجي الي السردّي - من السردّي إلي الوصفيّ - من التفسيرّي إلي الإعلاميّ - من الوصفيّ إلي الحجاجيّ - من السردّي إلي الحواريّ - من الحواريّ إلي الحجاجيّ ...)
- إنتاج نصوص متنوعة (تفسيرية ، سردية ، حجاجية ، وصفية ، تعليمية ، حوارية ، إعلامية)
- النقد الأدبي لأنماط مختلفة من النصوص التي تنتمي إلي العصور الأدبية المدروسة.

الخلاصة

- مما سبق من عرض لأبرز محاور تدريس اللغة العربية و آدابها في سياق بيداغوجيا الكفاءات ، يمكن استخلاص ما يلي :
- استفاد تدريس اللغة العربية من الدراسات اللسانية والنقدية والبيداغوجية المعاصرة ، بشكل أدّى إلى الارتقاء بالعملية التعليمية -التعلمية ، وبناء منهاج يفترض أن يستجيب لفلسفة المجتمع .
 - التركيز على البعد الوظيفي للتعلمات توجّه يودّي إلى خلق الدافعية نحو التعلم
 - اعتماد البعد النصّي في الفهم والكتابة أسلوب من شأنه أن يخرج المتعلم من دائرة الجملة العقيمة إلى فضاء النصّ المفتوح ، وهو فضاء يستدعي إحاطة كافية بالكثير من المفاهيم .

تحليل محتوى الوثائق والتوجيهات الرسمية

تمهيد

في سياق مواكبة المنظومة التربوية لمختلف التطورات ، شهد منهاج اللغة العربية الجزائري منتصف تسعينيات القرن الماضي انفتاحا على المقاربة التدريسية الحديثة في تحليل النصوص وتدريسها سعيا من واضعيه لتجاوز الطريقة التقليدية المعروفة بتفسير النصوص ، ولتنمية كفايات المتعلمين القرائية ، لكن على الرغم من محاولات الإصلاح الكثيرة والمتعاقبة يبقى مجال تدريس النصوص الأدبية يعاني من اختلالات متعددة تظهر في ذلك الاختلاف البين بين الدارسين والمدرسين حول مفهوم قراءة النصوص وتدريسها ، ودور القارئ المتعلم في فهمها واستيعابها ؛ فانشغلوا بمعالجة مشكلات النص المقروء أو سياق قراءته أو مسائله اللغوية والبلاغية والنقدية دون إيلاء أهمية لخصوصيات العمل الأدبي ولطبيعة التلقي لدى القارئ المتعلم ، ودون التساؤل عن الإستراتيجية التي يستعملها أو ينبغي أن يستعملها في فهم هذه النصوص ؛ فتقف ردود أفعال هؤلاء المدرسين عند حدود اتهام المتعلم بالقصور في الفهم وضعف المستوى؛ وهذا من شأنه أن يكرس سطوة المدرس ويغيب المتعلم ويقصيه من تنفيذ دوره في إبراز قدراته ومعارفه ؛ فترسم لديه تصورات وممارسات متباينة بين الخضوع المطلق للنص أو التحرر منه بشكل ينافي أهداف العملية التعليمية -التعلمية ؛ وفي ذلك إغفال للتأثير الإيجابي الواجب حدوثه وهو التفاعل المطلوب بين المادة المقروءة وقارئها الذي لم يعد يتبين معنى القراءة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية ؛ إذ أصبح يعتقد أنه يقرأ قايما بأداء واجب مدرسي ثقيل لا رغبة ؛ لاسيما أنه يتلقاه نشاطا تلقينيا جافا يحرص على كم المعلومات أكثر من حرصه على القراءة الفاعلة ؛ مما يؤدي إلى حصر الممارسة القرائية التعليمية واختزالها في مجال التعرف والاستيضاح الموجه من قبل المدرس ؛ وهذا ما يترك أثرا سلبيا على المتعلمين الذين يقفون عاجزين وهم يواجهون وضعيات مشكلة على مستوى الصف الدراسي المكتظ وعلى مستوى تعاملهم الاختباري مع الوضعيات التعليمية المدرسية التي تسجل عجزهم الواضح في فهم المقروء وتدوقه وتوظيف معارفهم أثناء كتابة الفقرات والنصوص .

يفرض هذا الوضع مساءلة التّصوّر التّدرّسيّ الذي تقدّمه التّوجيهات التّربويّة الرسميّة لدرس النّصوص في مرحلة التّعليم الثّانويّ لكي يحقّق التّفاعل المنشود. من خلال الوقوف على مدى نجاعته الإجرائيّة والعمليّة ، وعلى مدى الانسجام في الطّريقة المؤطرّة لتدريس النّصوص في المرحلة الثّانويّة سواء على مستوى الخطاب المؤسّسيّ أم على مستوى الممارسة الصّفيّة من حيث ضبط الأساس المفهوميّ وتوحيد الخطط والإستراتيجيّات ووضوحها ومدى ترجمة التّوجيهات إلى الواقع العمليّ الصّفيّ ، واستدعت المساءلة توظيف أدوات منهجيّة تنسجم والمادّة المستهدفة تدريجيّا ؛ وتتمثّل هذه الأدوات في **تحليل محتوى** الخطاب النّظريّ المؤسّسيّ المكتوب المتعلّق بالتّوجيهات الرسميّة والكتاب المدرسيّ أوّلا ، واستبيان المدرّسين ومتعلّميهم ثانيا ، وملاحظة تصريف المدرّسين لتوجيهات الخطاب المؤسّسيّ في تدريس النّص الأدبيّ ثالثا .

1. تحليل المحتوى وأهدافه في العمليّة التّربويّة

يعدّ المحتوى أحد أهمّ مدخلات المنهاج الدّراسيّ بعده نظاما تتفاعل وفقه مجموعة من المكوّنات ؛ وقد حظي باهتمام كبير من لدن الكثير من الباحثين والقائمين على بناء المناهج من حيث نوعه واختياره وطريقة تنظيمه ومكوّناته وأهدافه والفئات المستهدفة من تدريسه ؛ لاسيّما في ظلّ التّراكم المعرفيّ الهائل الذي يشهده العصر الحاليّ الذي يتّسم بالسرعة و التّغيّر اللّذين يستدعيان التّقويم المستمرّ بهدف كشف مواطن القوّة والضعف واتّخاذ إجراءات التّعديل أو التّجديد أو الإصلاّح أو التّطوير. وإنّ عمليّة تقويم المحتوى تتطلّب تحليله إلى مكوّناته للوقوف على العلاقات القائمة بينها ومدى انسجامها مع الأهداف التي حدّدت لأجل تحقيقها ؛ وعليه فلا غنى عن أسلوب تحليل المحتوى الذي يستهدف عناصر المنهاج كاملة بحثا " عن المعلومات الموجودة في وثيقة وتواصل ما عن طريق تحديد مدلولاتها أو تصنيف محتوياتها وترتيبها"¹، ويستمدّ منها أهمّيّته من شموليّته لعمليّة التّدرّس تخطيطا وإعدادا وتنظيما وأهدافا وكفايات ووسائل وتنفيذا و تقويما² .

¹ غريب ، عبد الكريم المنهل التّربويّ ، ج1، ص 53

² الهاشمي ، عبد الرّحمن ، و محسن علي عطية ، تحليل مضمون المناهج المدرسيّة ، دار صفاء للنشر و التّوزيع ،

عقّان ، ط 2 ، 2014 ، ص 176

يشير اصطلاح تحليل المحتوى إلى ذلك الأسلوب البحثي الذي يستخدمه الباحثون في مجالات مختلفة ، من بينها التربية عامة ، و بحوث المناهج الدراسية بصفة خاصة ، يتبع هذا الأسلوب منهجية صحيحة في إجراءاته بشكل يحقق له الموضوعية ، و درجة مناسبة من الصدق والثبات لكونه أداة للقياس والتقييم كما (عدد التكرارات) وكيفا ، بتتبع جميع جزئيات المحتوى ووصفها بشكل متوازن وشامل ، ووفق معايير معدة مسبقا بهدف الوقوف على مجموع الحقائق والمفاهيم والقيم والمهارات المتضمنة في ذلك المحتوى.¹

يتمثل إجراء تحليل المحتوى في مجموعة من التقنيات التي تمكّنا من إنجاز فحص علمي موضوعي ومنظم لمحتويات الوثائق التي ينصب عليها التحليل ، بهدف وصف محتواها واستخراج القرائن التي تسمح باستنباط معلومات تتعلق بإنتاج هذه الوثائق وتلقيها² ، وهذا الإجراء أداة تتخذ تقنية تحليل المحتوى أسلوبا منهجيا لتشخيص التّصور التربوي المؤطر عملية تدريس النصّ الأدبي في التّوجيهات والأدلة والوثائق المرافقة لمناهج اللغة العربية وآدابها ؛ ولكلّ هذه الوثائق موقع خاص في البناء المنهجي للدراسة ؛ فالتّوجيهات الرسمية تساعد في كشف معالم الممارسة الحالية وتشخيصها لاسيما في إطار الإصلاحات التربوية التي تسعى لتقادي نقائص الممارسات السابقة وتصحيح مسارها تعديلا وتجديدا وتنظيما . ولتطبيق هذه التقنية نتبع الخطوات التالية³:

1. تحديد الأجزاء المكوّنة لمحتوى الوثائق الرسمية المراد تحليلها والمؤطرة درس النصوص بالمرحلة الثانوية ، واقتصرنا في تحليلنا لهذه الوثائق على العناصر المحددة لمقاربة تدريس النصّ الأدبي وكفاياته وأهدافه وخطوات تحليله وأساليبه التّقييم .

¹ مجموعة من الباحثين ، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس ، المنظّمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم ،

أليسكو ، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي ، الرباط ، المغرب ، 2011 ، ص 63

² سيف الإسلام ، سعد عمر ، الموجز في منهج البحث العلمي في التربية و العلوم الإنسانية ، دار الفكر ، دمشق ،

ط 1 ، 2009 ، ص 121

³ غريب ، عبد الكريم ، المصدر السابق ، ص 55

2. التمييز ، عند صياغة فئات المحتوى ، بين الفئات الخاصة بتحليل منهاج اللغة العربية وآدابها والوثيقة المرافقة للمنهاج ودليل الأستاذ والكتاب المدرسي.
 3. تحديد فئات المحتوى الخاصة بالمنهاج والوثيقة المرافقة والدليل ، وقد جاءت على النحو التالي : (المنهاج ، الوثيقة المرافقة ، دليل الأستاذ ، الكتاب المدرسي)
- أهداف تحليل المحتوى:**

- تختلف أهداف تحليل المحتوى باختلاف المجال الذي يبحث فيه ؛ و يمكن تحديد تلك الأهداف في المجال التربوي لاسيما الكتب المدرسية في ما يأتي¹ :
- تعرّف ماهية المحتوى ومكوناته من الأفكار والمفاهيم والمبادئ والقيم والاتجاهات والمهارات .
- تحسين نوعية الكتب المدرسية شكلا ومضمونا . وتوجيه مؤلفيها نحو جعلها منسجمة مع قدرات المتعلمين وميولاتهم ومهاراتهم ومثيرة لدوافعهم ، ورفع كفاياتها اللازمة لتحقيق أهداف المنهاج التربوي .
- تعرّف مدى الانسجام بين مضامين المستندات والتوجيهات الرسمية والممارسات الصفية

1. أ- التوجيهات الرسمية :

نقصد بالتوجيهات الرسمية كلّ ما ينتجه الديداكتيكي من ملفوظات شفوية أو مكتوبة ، لها خصائص مميزة تجعل منه خطابا يحاول البحث عن سبل تطبيق ما ينظر له ويميل إلى تأكيد طروحاته وفرضياته من خلال الممارسة ومحاورة المتلقي عبر وصفات وإرشادات وتوجيهات متخصصين انطلاقا من مرجعيات ونظريات ومقاربات وأفكار² .

ويتعلّق الأمر في هذه الدراسة بالخطاب المرتبط بمختلف الإنتاجات المؤسسية المؤطرة عملية تدريس مادّة اللغة العربية وآدابها في مرحلة التعليم الثانوي ، وخاصة منها ما تعلّق بتدريس النصوص الأدبية في قسم السنة الثالثة من التعليم الثانوي من مناهج وتوجيهات رسمية ودلائل وكتب مدرسية أقرتها هيئات متخصصة في وزارة التربية

¹ الهاشمي ، عبد الرحمن ، و محسن علي عطية ، المصدر السابق نفسه ، ص 177

² غريب ، عبد الكريم ، المنهل التربوي ص 280

الوطنية للدولة الجزائرية ، وسنعمد في حدود هذا المبحث إلى محاولة استطلاع التّصوّر التّدريسيّ الذي تقدّمه التّوجيهات التّربويّة الرسميّة لدرس النّصوص لكي يحقّق التّفاعل المنشود ، والبحث عن مدى الانسجام في الخطاب التّربويّ الذي تقدّمه هذه الوثائق .

1. أ-1-الأهداف والكفايات :

وهي فئة تتوخّى ضبط الأهداف والكفايات التي تقترحها كلّ وثيقة لدرس النّصوص للوقوف على مدى انسجامها ودقّة صياغتها ووضوحها ؛ إذ يساعد وضوح الأهداف على بناء منهاج دراسيّ عصريّ متكامل يرفع مستوى العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة- التّعلّميّة ويحقّق التّفاعل بين مكوّناتها الأساسيّة من خلال تهيئة المناخ المناسب لتحقيق الأهداف وتنمية الكفاءات المنتظرة¹.

تمثّل الأهداف أهمّ عنصر فيها ؛ فهي تؤثر في باقي العناصر وترتبط بها وتتحكّم في اختيارها عند بداية التّخطيط ، وأثناء التّنفّذ وفي نهاية التّقويم ، ويعرّف التّربويّون الهدف التّعليميّ بأنّه " نتائج تعليميّة مخطّطة واستبصار مسبق لما ستكون عليه النّهاية الممكنة في ضوء الطّروف والمعطيات المتاحة ، وعلى المتعلّم أن يكتسبها بأقصى ما تستطيع قدراته وبشكل يلبيّ حاجياته² ، انسجاما مع الغاية التي تسعى التّربية إلى تحقيقها ، وهي إحداث تغييرات إيجابيّة في أداءات المتعلّمين³ ، وتظهر في شكل معارف وسلوكات ومهارات ومواقف وكفايات .

يتبيّن من خلال هذا التعريف أنّ الهدف التّعليميّ يخضع إلى عمليّة تخطيط مسبق يحدّد النّواتج التّعلّميّة المنتظر ظهورها في سلوكات المتعلّمين بفعاليّة وإيجابيّة في سياق زمنيّ ومكانيّ مناسب ؛ لذلك فإنّ الصّياغة الدّقيقة والإجرائيّة للأهداف من شأنها أن تتيح إمكانيّة الاختيار الدّقيق لعناصر التّعلّم وتنظيمها من جهة ، وسهولة إنجازها وتقييم مدى تحقّقها من جهة ثانية . وتحدّد الأهداف بالإجابة عن سؤال : لماذا نتعلّم ؟ ولماذا

¹ ينظر السيّد ، محمود ، المنهج المدرسيّ للغة العربيّة . ص 319 .

² طلافحة ، خالد عبد الله ، المناهج ، تخطيطها ، تنفيذه ، تطويرها ، الرّضوان للنشر و التّوزيع ، عمّان الأردن ، ط

2013 ، ص 140

³ عطية ، محسن علي ، المناهج الحديثة وطرائق التّدرّيس ، ص 52

ندرس المنهج ؟ وهي تتدرج من العام الشامل الذي يمرّ تحقيقه بسنوات ومراحل دراسية إلى الخاصّ التعليمي الذي يمكن تحقيقه في درس واحد.¹

وانطلاقاً من كون فئة التحليل المستهدفة هي فئة (الأهداف والكفايات) فإنّه يستوجب توضيح العلاقة بين المفهومين ؛ ذلك أنّ من علماء التربية من يؤكّد بأنّ الأهداف المحدّدة بشكل دقيق غير كافية لوحدها ؛ لأنّها قد لا تلائم بعض الموادّ الدراسية والوضعيات التي تتطلّب الخلق والإبداع ؛ لذلك ميّز هؤلاء بين نمطين من الأهداف:²

- أهداف مصوغة على شكل سلوكات ، وهي أهداف التعلّم تسمح باكتساب ما هو مألوف

- أهداف مصوغة على شكل مهامّ أو مشكلات تتطلّب من المتعلّم الاكتشاف والابتكار والمناقشة والنقد ، وهي أهداف الوضعيات تسمح بظهور سلوكات جديدة غير مألوفة أثناء مواجهة وضعيات معينة ؛ وهي ما يسمّى بالكفايات التي عرّفت "بأنّها قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معيّن ، ويتكوّن محتواها من معارف و مهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركّب يقوم الفرد الذي اكتسبها ، بإثارتها وتجنيدّها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلّها في وضعية محدّدة " ³ . ومنه يمكن عدّ الأهداف المحدّدة المصوغة بدقّة ، والقابلة للتّحقيق في حصّة تعليمية محدّدة ، وسيلةً ومرحلةً من مراحل اكتساب القدرات والمهارات والكفايات على المديين القريب والبعيد .

وقد استدعت المستجدات والإصلاحات التربوية المعاصرة تصوّرات جديدة وممارسات مختلفة وإستراتيجيات تدريسية لمختلف الموادّ الدراسية ، و منها مادّة اللّغة العربيّة وآدابها ؛ و ذلك في ضوء تصوّر " المقاربة النّصّية " الذي ينسجم ومبادئ المقاربة بالكفاءات التي ترفض تلقّي التعلّيمات المجزأة غير المفعّلة والمشتتة بين فروع اللّغة العربيّة ، ⁴ و تسير نحو تخطّي هذا المفهوم التقليديّ إلى الأخذ بمفهوم الأهداف

¹ عطية ، المرجع السابق نفسه ص 52

² ينظر غريب ، عبد الكريم ، المنهل التربوي ، ص178

³ الدريج ، محمد ، المنهاج المندمج ، أطروحات في الإصلاح البيداغوجي لمنظومة التربية و التّكوين منشورات مجلة علوم التربية 142 ، المغرب ط 1

⁴ مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي (اللغة العربيّة و آدابها) ص 2

النهائية الاندماجية¹ التي تقوم على دمج الكفايات التعلمية واستثمارها في مواقف تعليمية وحياتية مرتبطة في سياق معين لمواجهة تحديات لا مناص من مواجهتها على الصعيدين العالمي والمحلي .

هذه الكفايات باعتبارها الأهداف المنشودة من العملية التعليمية-التعلمية إنما ينتظر من المتعلم أن يكتسبها ليكون متعلماً كفواً متمكناً من توظيف مختلف المعارف والقدرات توظيفا دلالياً في وضعيات معينة ؛ " فالمتعلم الذي حصل على كفاءة في الكتابة هو المتعلم الذي يكتب نصوصاً ذات معانٍ ليتمكن من التواصل مع الآخرين " .² فعلمية الكتابة وموضوعها وهدفها وسياقها تمثل عناصر يتكوّن منها الهدف الختامي المندمج الذي يعدّ أهمّ كفاية لتدريس مادة اللغة العربية في التعليم الثانوي ، وسيكون موضوعاً للتعريف والوصف والتحليل والتّقييم فيما يلي .

1. أ-2-الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الثالثة ثانوي، الشعبة الأدبية :

عرّفت الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي الهدف الختامي المندمج (L'objectif terminal d'intégration) بأنه " كفاءة مكبرة (Macro-compétence) ومثل كلّ كفاءة ؛ فإنّ هذه الكفاءة المكبرة تحدث في وضعيّة مدمجة ، وكلمة "ختامي" تدلّ على الفترة الزمنية التي يصبح فيها المتعلم يتحكّم في المادة التعلمية ، وقد تمتدّ هذه الفترة الزمنية إلى سنة دراسية أو طور دراسي " ³

لقد سجّل الهدف الختامي المندمج حضوراً ثابتاً في مناهج اللغة العربية وآدابها وأدلتها ووثائقها المرافقة وفي الكتب المدرسية الخاصة بالسنوات الثلاثة، وقد صيغ كما تقدّمه الخطاطة التالية :

في مقام تواصل دالّ ، يكون المتعلم قادراً على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج -مشافهة أو كتابة - أنماط متنوّعة من النصوص التي تتوافر على بعدي الاتساق والانسجام ، لتحليل فكرة ، أو التعبير عن موقف أو إبداء رأيه ، بما يجعله قادراً على مواصلة مساره الدراسي ، أو الاندماج في وسط مهني .

¹ وزارة التربية الوطنية . مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى . ص 10

² الوثيقة المرافقة للمنهاج الجذع مشترك آداب ، ص 8

³ الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي ، ص 10

المجال الشفوي :

كفاءة رقم 01 – فهم المنطوق . / كفاءة رقم 02 – التعبير المنطوق

إنتاج نصوص ذات نمط سرديّ أو تفسيريّ أو وصفيّ أو حجاجيّ أو حواريّ للتّليخيص أو عرض رأي أو مناقشة فكرة في وضعيّات ذات دلالة .

المجال الكتابي :

الكفاءة رقم 01 – فهم المكتوب . / الكفاءة رقم 02 – التعبير المكتوب

كتابة نصوص تفسيرية أو وصفية أو سردية أو حوارية أو حجاجية أو إعلامية في وضعيّات فعلية ونصوص نقدية ترتبط بأثار العصور المدروسة .

- تحليل الهدف الختامي المندمج :

أ. تحليل الكفاءة في ضوء شروط صياغتها :

تعني صياغة الكفاءة تحديد أبعاد نصّها بحيث تكون فعلا كفاءة وليست قدرة أو هدفا عاما أو خاصا ؛ ويتطلّب الأمر الإحاطة بكل مكوناتها قصد الابتعاد عن الطابع العامّ المجرّد لها وجعلها محسوسة قدر الإمكان، ولبلوغ ذلك ينبغي ضبط ما يأتي¹:

السياق : ويتمثّل في مجال الحياة الذي تصاغ الكفاءة في إطاره ، ويتعلّق ، كما نصّت عليه الكفاءة ، بمجال التّواصل الشّفويّ أو الكتابيّ في المدرسة أو الحياة الاجتماعيّة . (لتحليل فكرة ، أو التّعبير عن موقف أو إبداء رأي ، التّفسير ، السرد ، الحوار ، الحجاج ، الوصف ، النّقد).

المعرفة : وهي عناصر المادّة والموادّ المستهدفة في الكفاءة ؛ ويتعلّق الأمر هنا بنصوص مكتوبة بالّلغة العربيّة تتوافر على بعدي الاتّساق والانسجام .

المعرفة السلوكيّة : تعبّر عنها الجوانب العاطفيّة الانفعالية المراد إنمائها لدى المتعلّم كالتّعبير عن الرّأي والمحااجة والوصف ..

المعرفة الفعلية : و ترتبط بالجوانب التّنظيمية العمليّة للإنتاج المنتظر ؛ وهو إنتاج نصّ منطوق أو مكتوب يتوافر على شروط النّصيّة .

¹ قلي ، عبد الله ، وحدة المناهج التعليميّة والتّقويم التربوي موجهة لطلاب السنة الرابعة لجميع الشعب ، جامعة

التكوين المتواصل ، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة ، 2008/2009 ص 34

الدلالة : وترتبط بالمعنى الذي يعطى للكفاءة وهي مؤشّر دالّ على دافعية المتعلّم بحيث تجنّده ويكون لها بعد اجتماعي.

بناء التعلّيمات اللاحقة وتأسيسها : ويتجلى ذلك في الرّبط بين مختلف التعلّيمات التي يكتسبها المتعلّم من جهة وفي توظيف هذه المكتسبات ضمن وضعيّات تعلّمية ذات معنى، تتجاوز الحيز المخصّص لمستوى دراسيّ معيّن من جهة أخرى، وبهذا المعنى فإنّ الرّبط التدريجيّ بين التعلّيمات يمكن ، من بناء نسقيّ تعلّميّ أكثر شمولية ، توظّف فيه المكتسبات والتعلّيمات من سنة إلى أخرى ، ومن طور تعليميّ إلى آخر، بقصد بناء كفايات أكثر تعقيدا ، ومن هذا المنظور يمكن الجزم بأن المقاربة بالكفاءات تتيح بناء تعلّيمات لاحقة ، تأخذ بعين الاعتبار التعلّيمات السابقة ، والامتدادات المرتقبة.

ب. تحليل الكفاءة من حيث مكوّناتها :

إنّ نظرة سريعة في مكوّنات الهدف الختاميّ المندمج توجّه البحث نحو الوقوف عند المحاور الكبرى التي تشكّل المستويين التّالين :

مستوى التّلقّي وفهم النّصّ المكتوب : وهو ما تقوم به عمليّة تدريس النّصّ الأدبيّ وروافده اللّغويّة النّحويّة والصّرفيّة والبلاغيّة و النّقديّة والمطالعة الموجهة .

مستوى الإنتاج والتّعبير المكتوب : وهو ما يتعلّق بنشاط التّعبير الكتابيّ وبناء الوضعيّات المستهدفة .

وهما مجالان يبرز من خلالهما أداء المتعلّم في وضعيّة فعليّة ذات دلالة بالنسبة إليه ، فيفهم المكتوب أو يكتب نصّا انطلاقا من النّصّ الأدبيّ النّمودج المكتوب المدروس المقرّر في الكتاب المدرسيّ ؛ وعليه فهو مطالب بأن يتوافر على كفاءة نصيّة تشكّلها العناصر التّالية (معارف ، قدرات ، معارف سلوكيّة) و هي :

- معرفة ماهية النّصّ والشّروط التي تجعل منه نصّا ، وكذا معرفة أنواع النّصوص
- القدرة على قراءة نصّ مكتوب وتحليله و فهمه و بناء معناه .
- القدرة على تصنيف النّصّ اعتمادا على مؤشّرات معيّنة .
- القدرة على تحديد مواصفات النّصّ الأدبيّ واعتمادها في التّحليل .
- القدرة على وضع تصميم لنصّ مكتوب يتوافر على معايير النّصيّة .
- القدرة على إنتاج نصّ مكتوب (الإنتاج الكتابيّ) التّعبير الكتابيّ .

- تفكيك نصوص وفهمها وتصنيفها بحسب نمطها .
- كتابة نص يتوافر على بعدي الاتساق والانسجام مع مراعاة مناسبة المقام التواصلية.
- إنّ المتعلّم مطالب بمعرفة الشروط المتحكّمة في إنتاج نصّ ما ، لاستخدامها في التحليل والفهم والتصنيف والاكتشاف والتصميم والإنتاج ؛ إذ النّصيّة صفة للكفاية تدلّ على القدرة بعد المعرفة ، وعلى تسخير المعارف المأخوذة من النصّ وعنه ، والالتزام بمعايير المدروسة في إنجاز مهمّة التحليل والفهم ، والإنتاج .

ج. تحليل الكفاءة في ضوء لسانيات النصّ :

عند تحليل منصوص الهدف الختاميّ المندمج يتبيّن أنّه ذو منطلق تداوليّ تشكّله المعطيات التالية :

- تعلّم اللّغة من أجل التّواصل والخطاب من خلال توظيف مصطلح المقام الذي يشمل مجموع العناصر التّواصلية من مرسل ومتلقّ ورسالة وشفرة لغويّة فضلاً عن السّياق والملابسات الخارجيّة المحيطة بإنتاج الخطاب شفويّاً و كتابيّاً¹
- دلاليّة التّعلمات ووظيفيّتها ؛ حيث تكون المعارف النّظريّة روافد مادّية تساعد المتعلّم بفاعليّة في حياته المدرسيّة والعائليّة أو في حياته المقبلة عندما يبلغ سنّ الرشد، إذ يدخل الحياة سواء بوصفه عاملاً أو مواطناً يتواصل مع غيره².
- توظيف الخبرات والتّمثّلات السّابقة في مواجهة الوضعيّات ؛ وهو ما ينسجم وبيداغوجيا الكفايات ؛ وذلك ما يعبر عنه وصف " قادراً " ؛ إذ تعني القدرة " قدرة الفرد أثناء مواجهة مشكلات ووضعيات جديدة على استدعاء معلومات أو تقنيّات مستعملة في تجارب سابقة"³

- البعد الاقتصاديّ للكفاءة من خلال مفهومي الاستهلاك والإنتاج والفعاليّة؛ تتزايد النظرة الاقتصاديّة للتّعليم ؛ وذلك من منطلق التّشابه الكبير بين القطاع التّربويّ والقطاع الاقتصاديّ ؛ فكلاهما يشتمل على عمليّات إنتاجية واستهلاكيّة فالتّعليم في جزء منه عمليّة إنتاجيّة يشترك فيها المعلّمون والطلّبة والإدارة والمناهج والتقنيّات ورؤوس الأموال لإنتاج مخرجات من المعارف

¹ عبد الجليل ، حمد بدرى ، تصور المقام في البلاغة العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، القاهرة، دط، 2005، ص.11

² الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الأولى ، ص 4

³ غريب ، عبد الكريم ، المنهل التّربويّ ، ص 127

والمهارات يحصل عليها الخريجون لتوظيفها في الأعمال الاقتصادية والحصول منها على دخل معين ، كما أنه في جزء آخر عملية استهلاكية تتضمن تلبية حاجة المتعلمين إلى التعلم والمعرفة ، وهكذا يجري تحليل العملية التربوية تحليلاً اقتصادياً من حيث المدخلات والمخرجات.

- حضور البعد النصي ؛ إذ ينتظر من المتعلم الذي تلقى مفاهيم النصية من خلال النصوص الأدبية التي توافرت على أبعاد الاتساق والانسجام والانتماء إلى نمط معين من النصوص .

إن استعمال اللغة والتواصل بها لا يرتكزان على معرفة معجم اللغة وقواعدها الصرفية والتركيبية فحسب ، بل لابد كذلك من معرفة نصية موازية ، وهذه المعرفة هي التي توجه مستعمل اللغة إلى إدراك البنيات التركيبية المناسبة لقصده التواصلية ، ولطريقة تنظيم النص أو المعلومة المناسبين لسياق معين¹ ، و من هذه الزاوية يمكن حصر الكفاءة النصية في ثلاث وظائف متعددة المستويات والأوجه ، تتمثل في الوظيفة التواصلية المرتبطة بالقصد التواصلية ، والوظيفة التنظيمية للنص أو ما يمكن أن يسمى تلاحم النص ، والوظيفة التداولية المرتبطة بإنتاج النص في ضوء شروطه ومحدداته السياقية .و تنشأ الكفاءة النصية انطلاقاً من تجارب الشخص واحتكاكه الدائم والمتواصل بالنصوص ، لذلك ترتبط هذه الكفاءة بأبعاد فردية واجتماعية وثقافية ، ويمكن أن تجزأ إلى مجموعة من المعارف والمهارات والتّمثيلات ، و"الواقع أن المدرسة تقوم بدور كبير في تحديد الطريقة التي تتطور بها الكفاءة النصية عند المتعلمين ، لكن من الخطأ الاعتقاد أنها تتطور فقط عبر عملية التّمدرس ، إن الكفاءة النصية ليست قدرة ثابتة ، بل هي دائمة التّشكّل والاكتمال والتّطور ، في ضوء علاقتها واحتكاكها بالواقع المعيشي اليومي لكل شخص²

إن تحقيق الكفاءة النصية على المستوى المدرسي هدف يتطلب الأخذ بمبدأ النقل التعليمي: la transposition didactique ؛ لأنّ المعارف التي تصبح مكتسبة لدى المتعلم ينبغي أن تمرّ عبر أربعة مراحل³ يتم فيها تحويل المعارف الأكاديمية

¹ لينظر . سعيد أراق . القدرة النصية ص 1

² المرجع السابق . ص 20

³ ينظر : مليكة بوراوي . النص القرآني بين المرغوب فيه والمنجز . مجلة اللغة بالعربية . ص 102

الخالصة إلى معارف مقرّرة في المناهج التعليمية ، كالمعارف النحوية والبلاغية والنقدية والمنهجية المختلفة ، ثم يدرّسها المدرّس للمتعلمين بمراعاة أعمارهم وقدراتهم لتصبح مكتسبة ، وبإمكان المتعلّم التّحكّم فيها والاستفادة منها مدرسيًا كمعرفته للنّص وشروط إنتاجه و أنواعه ، وحياتيًا كمواجهة المشكلات التي يمكن أن تعترضه ؛ ليكون قابلاً لأن يوصف بأنّه كفء .

أشرنا فيما سبق إلى أنّ الأهداف السلوكية المحددة والمصوغة بدقّة ، والقابلة للتحقيق وسيلة ومرحلة من مراحل اكتساب القدرات والمهارات والكفايات ؛ وهذا من شأنه أن يجعل من دقّة الصياغة والوضوح والتدرّج في تحديد لكفاءات و المهارات والقدرات أمراً ذا أولوية ، إلّا أنّ ما يلاحظ هو اكتفاء واضعي منهاج اللغة العربية بتحديد كفاءة واحدة تكرر حضورها في منهاج المستويات الدراسية الثلاثة ؛ وهي **الهدف الختامي المندمج** الذي ينتظر من المتعلّم إنتاج نصوص متنوّعة الأنماط في سياقات ذات دلالة ؛ وهذا الهدف برزت صياغته بشكل عامّ وغامض على الرّغم من أنّه يفترض أن تكون الأهداف الخاصة متينة الصّلة بالمادّة المدروسة إلّا أنّ أوّل ما يمكن تسجيله من ملاحظات حول صياغة هذه الأهداف هو اتّصافها بالعمومية وعدم ارتباطها بطبيعة المادّة المدرّسة ،¹ ويمثّل كفاءة عليا مركّبة تحتاج إلى توضيح وتفصيل للمهارات والكفاءات الدّنيا المساهمة بشكل مندمج في بناء هذه الكفاءة الكبرى ؛ وقد أدّى هذا الاختزال الإجرائي إلى تغييب علاقة الكفاءات بمكوّنات منهاج الأخرى لا سيّما المحتوى والأنشطة ؛ حيث لم يتمّ ربط نشاط الأدب والنصوص كما يبدو واضحاً بأيّ كفاءة مستهدفة ، ممّا يفضي إلى غموض الرؤية وتعثر مسار التعلّم؛ ذلك أنّ تحديد الكفاءة انطلاقاً من مراعاة منطق المحتوى التدريسي وطبيعته وخصوصيّة المتعلّم ووضعيّة التعلّم قاعدة أساسية تنهض عليها الممارسة التدريسية النّاجحة في ضوء المقاربة بالكفاءات.

1. ب - الأهداف الوسيطية المندمجة للسّنة الثالثة ثانوي ، شعبة الآداب

هي أهداف تخدم الكفاءة المحددة إذ من خلال تحقّق جملة من الأهداف الوسيطية المندمجة تتحقّق الكفاءة المرسومة ، فقد جاء في منهاج مادة اللغة العربية وآدابها للسّنة

¹ ينظر : الضبيحي ، نفسه 142.

الثالثة ثانوي¹ تمّ في منهاج السنة الأولى (جذع مشترك آداب - جذع مشترك علوم وتكنولوجيا) وضع الخطوط العريضة لتعليميّة النصّ الأدبيّ، وكذا للنشاطات المقرّرة من مطالعة موجهة وتعبير شفويّ وتعبير كتابيّ وذلك انطلاقاً من مبادئ المقاربة بالكفاءات. كما تمّ تحديد الأهداف الوسيطيّة المندمجة لهذه النشاطات. وبالنظر إلى ما تكتسبه هذه السنة من أهميّة في المسار الدّراسيّ للمتعلم - حيث على أثر نهاية السنة الدّراسيّة قد ينتقل إلى مواصلة الدّراسة في الجامعة أو يتبوأ الحياة المهنيّة والعمليّة - فإنّه قد تمّ إثراء هذه الأهداف الوسيطيّة بالنسبة إلى النشاطات المقرّرة ، وما يعني البحث هو نشاط الأدب و النصوص :

في الأدب و النصوص : يتوجّه الأستاذ بالمتعلم إلى :

- اكتشاف معطيات النصّ الداخليّة والخارجيّة ومناقشتها .
- تلخيص النصّ لمعرفة مدى قدرته على الفهم والتّمييز بين الأفكار الأساسيّة و الثانويّة ، وحسن الإعراب عن الأفكار الواردة في النصّ بصورة محكمة صحيحة. علماً بأنّ التّليخيص ليس تعليقاً ولكنّه صورة صادقة للأثر الملخّص . كما أن التّليخيص ليس مناقشة وإنّما نقل مختصر ووفّي للأثر محلّ التّليخيص
- اكتشاف مظاهر الاتّساق والانسجام في تركيب فقرات النصّ وذلك باعتماد الأدوات اللّغويّة المناسبة .
- الشّرح المعجميّ و بناء المعنى وذلك دون الإفراط في الشّرح اللّغويّ للكلمات حتّى لا يتحوّل الدّرس إلى شرح مفردات على حساب دراسة النصّ واستثماره .
- استثمار المفاهيم النّقديّة للتّعمّق في فهم النصّ .
- وضع النصّ في مفترق الأنماط النّصيّة ثمّ العمل على نسبه إلى النمط الذي ينتسب إليه حقيقة .

1. ج-تحليل الأهداف والكفايات وتقويمها :

لعلّ أوّل ما يمكن تسجيله هو حضور الأهداف الوسيطيّة في أكثر من تصنيف وموضع ؛ فنجدها أهدافاً وسيطيّة مندمجة وأهدافاً تعلّميّة في منهاج الجذع مشترك ،

¹ منهاج مادة: اللغة العربيّة وآدابها للسّنة الثالثة ثانويّ ، شعبيّ الآداب و الفلسفة ، و اللّغات الأجنبيّة ، ص 9

كما نجدها أهدافاً وسيطية مندمجة في منهاجي السنتين الثانية والثالثة¹ ، وهذا ما يؤدي إلى الاضطراب والابتعاد عن شرط التدرج والنمو .

كما أنّ ما سجّل حول الأهداف التدريسية هو أن صياغتها تنطلق دائماً ممّا ينبغي أن يقوم به المتعلّم ، ولا تركز على تعليم المدرّس ، بل على تعلّم التلميذ ؛ وذلك لسبب بسيط وهو أنّ قيام المدرّس بالتعليم لا يعني بالضرورة حصول التعلّم² ، كما أنّ بداية لائحة الأهداف الوسيطية المندمجة ب (يتوجّه الأستاذ بالمتعلّم إلى..) يدلّ على سلبية المتعلّم واستكانته ، على الرّغم من أنّ المقاربة بالكفايات تؤكد على محوريتها واستقلاليتها مقابل اتّخاذ المدرّس دور الموجه والمرشد المنشط المساعد ، لذلك يمكن أن تكون العبارة كما يلي : (يساعد الأستاذ التلميذ على ، يوجه المدرّس التلميذ نحو ..) ، كما أنّ منصوص الكفاءات وصف عمليات التعلّم ولم يصف نواتجه التي تبرز في شكل مهمة يؤديها المتعلّم في وضعية معيّنة (اكتشاف ، تلخيص ، إعراب ، الشرح المعجمي ، استثمار)³ وهي كما يلي :

- اكتشاف معطيات النص الداخلية و الخارجية و مناقشتها .
- تلخيص النص لمعرفة مدى قدرته على الفهم والتّمييز بين الأفكار الأساسية و والثانوية ، وحسن الإعراب عن الأفكار الواردة في النص بصورة محكمة صحيحة. علماً بأنّ التلخيص ليس تعليقاً لكنّه صورة صادقة للأثر الملخص . كما أن التلخيص ليس مناقشة وإنّما نقل مختصر ووفّي للأثر محلّ التلخيص .
- اكتشاف مظاهر الاتّساق والانسجام في تركيب فقرات النص وذلك باعتماد الأدوات اللغوية المناسبة .
- الشرح المعجمي وبناء المعنى وذلك دون الإفراط في الشرح اللغوي للكلمات حتّى لا يتحوّل الدرس إلى شرح مفردات على حساب دراسة النص واستثماره .
- استثمار المفاهيم النقديّة للتعمّق في فهم النص .

¹ منهاج اللغة العربيّة و أدابها ، ص 8 ، 7 ، 7

² الدريج ، محمد ، تحليل العملية التعليمية ص 38

³ سعادة ، جودت ، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد ، دارالشروق للنشر و التوزيع ، عمّان ،

- وضع النص في مفترق الأنماط النصية ثم العمل على نسبه إلى النمط الذي ينتسب إليه حقيقة .

نخلص مما تقدم إلى أن أهداف تدريس نشاط الأدب والنصوص على نحو ماهي معروضة في مناهج اللغة العربية للتعليم الثانوي العام بالرغم من محاولة فصلها عن المرجعيات النظرية والبيداغوجية والتعليمية التقليدية، وربطها بتدريسية النصوص، إلا أنها لم تسلم مع ذلك من عديد الاختلالات التي يمكن إجمالها في أنها تفتقر إلى التوسيع والتدرج والشمول " التصنيف والتسلسل المنطقي، إضافة إلى الاختزال الشديد...وانعدام الدقة في صياغتها، حيث تحتوي بعض الأهداف على كلمات عامة¹ تحتمل دلالات متعددة وهذا يدل على غياب الوعي النقدي والمنهجي عند من أسندت لهم مهمة صياغة هذه الأهداف في المناهج التعليمية ، ومن ثم لم يسعهم إلا أن يسووها على عجل، وبطريقة يغلب عليها الارتجال والتلقائية. مما يدعونا في ضوء هذه القراءة التحليلية للأهداف المنشودة والمزعومة في آن واحد إلى تقديم مقترح علاجي لها ينهض على الخطوات الإجرائية الأساسية الآتية:²

- الصدور في تحديدها عن المرجعية البيداغوجية المعتمدة (المقاربة بالكفاءات)، والمقاربة التعليمية المعتمدة (المقاربة النصية)، هذا بالإضافة إلى الانفتاح في حدود التناسب البيداغوجي على معطيات النظرية الأدبية والنقدية بصورة عامة.
- إحكام الصوغ اللغوي واستعمال المصطلحات النقدية والأدبية الشائعة في ضبطها، بحيث لا تبقى متاحة أمام للتأويل وتعدد المعنى .
- تقسيمها إلى كفاءات عليا مركبة (كفاءة التلقي والقراءة المنهجية الواعية، كفاءة إنتاج نصوص متنوعة ، والكفاءتان كلتاهما يمكن الجمع بينهما في مصطلح واحد هو (الكفاءة النصية .) وكفاءات دنيا وسطحية (كفاءة بناء المعنى، كفاءة التأويل، كفاءة التدنوق الجمالي، كفاءة قراءة النصوص الأدبية النثرية و الشعرية)...)، مع تفصيل هذه الكفاءات وتخصيصها تبعا لطبيعة مقرر النصوص في كل سنة على حدة من سنوات التعليم الثانوي.

¹ الصبيحي ، المناهج اللغوية الحديثة ، ص 244

² حدّاد ، صلاح الدين مبارك ، إشكالية تلقّي النصّ الشعريّ في المرحلة الثانوية ، دراسة تقييمية ، أطروحة مقدمة لنيل

درجة دكتوراه العلوم في اللغويات ، غير منشورة ، 2019 ص 170

- تدريج الكفاءات الدنيا عبر سنوات المرحلة التعليمية، بحيث تكون عملية بنائها مساهمة للتطور الإدراكي ونمو قدرات الاستيعاب القرائي لدى المتعلمين، مع الحرص على مقاربتها من منظور شمولي يحول دون تكريس منطق التعلّات المجزأة .
- الوعي بأن تجسيدها لا يمكن أن يتحقّق بالصورة المطلوبة والمرضية إلّا في ضوء تكاملها الوظيفي كما وكيفا مع مكونات المنهاج الأخرى (مدوّنة النصوص المختارة، منهجية التحليل النصّي الملائمة، وضعيات التقويم الناجعة).
- توزيعها بشكل متوازن على جميع الجوانب المتكاملة لشخصية المتعلّم أي الجانب المعرفي التثقيفي والجانب الوجداني الانفعالي والجانب الحسّ حركي، بحيث لا يطغى فيها جانب واحد على الجوانب الأخرى .مما يسهم في صقل شخصية المتعلم وإرهاق حسّه النقديّ ولا يتأتّى هذا إلّا في ضوء " اعتبار التدريس أو الدراسة للأدب حاجة ومطلبا كباقى المطالب الأخرى التي ينتظرها المستهلك ولا شك أن الحاجة تتضمن الرغبة في التفاعل والتواصل لتحقيق الإشباع الفكريّ والنّفسيّ لدى قارئ الأدب .
- توضيح المقصود منها بالشرح والتفسير والتّحديد، فالتّحكم في المفاهيم النقديّة واستثمارها مثلا باعتباره هدفا- كما سلفت الإشارة -كان يقضي بضرورة ذكر هذه المفاهيم الأدبية،(الشعريّة، الانزياح، التّناصّ، الإيقاع ، طرائق السّر)...وتحديد كيفية استثمارها في عملية التحليل النصّي .

2. تصوّر التّوجيهات الرّسميّة لتحليل النّصّ الأدبي :

بهدف إجراء دراسة تحليليّة لخطوات تحليل النّصّ الأدبيّ من خلال كتاب اللّغة العربيّة وآدابها الخاصّ بالسّنة الثّالثة ثانويّ بشعبتها الأدبيّة . في ضوء التّوجيهات الرّسميّة ، ينبغي الاستعانة بالدراسات البيداغوجيّة واللّسانية والنقديّة المعاصرة ؛لأنّها تمثّل المرجعيّة العلميّة الخالصة قبل خضوعها لعملية التّحويل التّعليمي ، لذلك تمّ عرض تصوّر كفيّة تحليل النّصّ الأدبيّ لكلّ من (دليل الأستاذ والوثيقة المرافقة للمنهاج) الذي يعدّ الكتاب المدرسيّ جزءا أساسياّ منه ، وتطبيقا عمليّا لتوجيهاته المستمدّة من الدراسات البيداغوجيّة المتخصّصة التي وضعت معايير ومواصفات ينبغي أن يكون عليها الكتاب المدرسيّ بشكل عامّ ، وكتاب اللّغة العربيّة على وجه الخصوص .

2. أ-تصوّر دليل الأستاذ :

يوصف دليل المدرّس بأنه كتيّب يصاحب الكتاب المدرسيّ ، يتضمّن مجموعة من المعلومات والإرشادات والإجراءات التي تزوّد المدرّس بما لم يشتمل عليه الكتاب المدرسيّ ، ممّا يتعلّق بالمنهج والكيفيات التي تنظّم بموجبها المواقف التعليمية وأهداف تدريس كلّ وحدة من وحدات الكتاب المدرسيّ ، كما يرشده إلى مصادر التّعلّم ووسائله وبيئته ، ويحدّد له المفاهيم والمصطلحات الواردة ¹ . وفيما يتعلّق بتصوّر الدليل لمراحل تدريس النّصّ الأدبيّ سنعرضها للقراءة والتحليل لفهمها وردّها إلى أصولها النّظريّة التي ، لاشكّ، أنّ لها أثرا واضحا في عمليّة تدريس النّصّ بدءا بالكتاب المدرسيّ .

تحاول المقاربات الجديدة للدرّس الأدبيّ في المرحلة الثانوية تقليص المسافة بين النّصّ الأدبيّ والمتعلّم المتلقّي من خلال إعطاء أهميّة خاصّة لطبيعة هذا النشاط وأبعاده الفنيّة والجماليّة ، ومن خلال ذلك تمّ اعتماد منهاج دراسيّ جديد يسعى إلى مقارنة النّصّ الأدبيّ وقراءته قراءة جديدة في إطار ما يسمّى بـ(التدريس بالكفاءات) ² ؛ إذ وُضع المدرّسون أمام تحدّيات تعود إلى صعوبة فهم الكفاءة من جهة ، وعدم دقّة المنهجيات المقترحة في التّوجيهات الرّسميّة من جهة ثانية وقدّم دليل الأستاذ الخاصّ بكتاب اللّغة العربيّة وآدابها ، مجموعة من الخطوات النّظريّة لتحليل النّصّ الأدبيّ في مقدّمة عامّة متبوعة بمفاهيم مختلفة تتعلّق بالمقاربة بالكفاءات و بعض أنماط النّصوص والخطابات ، يلي ذلك بطاقة فنيّة نموذجيّة ، توزيع الأهداف التّعلّميّة على المحاور ، قائمة المراجع المعتمدة في الكتاب ، ختم بوضع التّوزيع السنوي للمحتوى . أمّا الخطوات المقترحة فهي كما يلي :

العنوان : بعدّه عتبة للنّصّ والخطوة الأولى للحوار معه وبداية القراءة وصياغة الاحتمالات ، والانتقال إلى تجميع الاختيارات المبنوثة داخل النّصّ .

الحفر في طبقات النّصّ : هي مرحلة أهمّ من المرحلة الأولى ؛ يستعمل فيها القارئ كفاءاته المعرفيّة واللّغويّة والنّقديّة والعلميّة سعيا إلى إثبات فرضيّاته والوصول إلى نتائج منطقيّة انطلاقا من تلك الفرضيّات .

¹ عطية ،محسن علي ، عبد الرحمن الهاشمي ، تحليل مضمون المناهج المدرسيّة ط 2 ، ص ، 2014

² ينظر مربيعي الشّريف وآخرون دليل الأستاذ اللّغة العربيّة و آدابها للسّنة الثالثة الثّانوي (جميع الشّعب) . ص 03

دور الجمل الفعلية والاسمية في النص : فتواتر ظاهرة لغوية نحوية أو بلاغية أو صوتية له ما يبرره ؛ ولذلك ينبغي مراعاة دور الجمل والأفعال والصيغ . التكرار ، التضاد ، الرمز ، الأسطورة .

نظريات التلقي و النص : في ضوء معطيات هاته النظريات ، يصبح دور القارئ المتعلم دورا أساسيا في بناء المعنى وصناعة فعل القراءة .

الاتساق والانسجام : هما مفهومان مركزيان في التعامل مع النص بعده كلاً متكاملاً ، ومجموعة من الجمل تربطها علاقات مختلفة تشكّل نصاً .

التناص : عنصر أساسي تفهم في ضوءه النصوص .

2. ب- الوثيقة المرافقة للمنهاج :

تتناول الوثيقة المرافقة للمنهاج شرح الخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربية وآدابها الخاص بالسنة الثالثة من التعليم الثانوي لمساعدة الأساتذة على التعامل معه بالأسلوب الذي يمكنهم من فهمه والاجتهاد في تطبيقه في ضوء المقاربة بالكفاءات التي بني عليها المنهاج من منطلق إدماج التعلّيمات المجزأة التي كثيرا ما أضرت بتكوين المتعلمين وجعلت منهم مستوعبين للمنهاج عاجزين عن توظيف مضامينه في حياتهم العملية¹ ؛ فالمناهج التربوية السابقة المبنية على المحتويات انطلقت من كون عقل المتعلم مستودعا فارغا ينبغي ملؤه بكنوز المعرفة بغض النظر عن جدوى حاجته إلى هذه المعرفة . في حين أنّ المقاربة بالكفاءات تقوم على أساس أنّ قليل العلم يستعمله العقل خير من كثير يحفظه القلب ؛ حيث إنّ العناية موجّهة إلى فاعلية التعلّيمات وعمليتها على صعيد حياة المتعلم . وجدوى ما يتعلّمه مرهون بما يقدر على فعله لا بما يقدر على خزنه.

ورد مصطلح **القراءة المنهجية** في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي² في سياق تقديم مراحل تناول النص الأدبي وتحت عنوان " تعليمية النص الأدبي والمقاربة النصية . وخصّصت له الوثيقة ما يقارب الأربع صفحات . (من

¹ وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة للمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام جانفي 2006 ، ص 1

² وزارة التربية الوطنية ، اللجنة الوطنية للمناهج : الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي ماي 2006 ، ص 5 و 6 .

الصفحة 7 إلى الصفحة 10) ، وركزت الوثيقة المرجعية الخاصة بمنهاج اللغة العربية الصادرة في ماي 2006 على الأهمية التعليمية للنص المنظم .

أمّا عن مراحل تناول النص الأدبي ؛ فتبدأ اللحظة الأولى التي يلتقي فيها المتعلم والنص بإشراف الأستاذ الذي يطلب منه تحضير أجواء التواصل بينهما ، والتي تكون المبادرة فيها للمتعلّم الذي يبني المعنى ، مع ضرورة تنويع المداخل واستغلال الرصيد المعرفي للمتعلّم قبل الدخول في النص وتلي هذه المرحلة مرحلة لحظة الدخول في النص ، وهي مرحلة يعتمد فيها الأستاذ على توظيف المعارف المكتسبة التي يتوافر عليها المتعلّمون ، لها علاقة بالنص المدروس عن طريق طرح أسئلة ذات علاقة ، و تكون أجوبتها مؤشرات لمدّ جسور التواصل بين المتعلّمين والنص بقراءته قراءة أولية ؛ ومن خلالها أن يصوغ كلّ متعلّم فرضياته الخاصة ، و التي هي بحاجة إلى إثبات أو نفي في المرحلة الموالية مع زملائه في الصف ، وبإشراف الأستاذ وتدخله عند الضرورة التي تقتضيها الجدّة والمصادقية والتعديل .

وقد استعملت الوثيقة مصطلح " القراءة الاستكشافية الأولية " ونظر إليها على أنها مشروع قرائي أولي في حاجة إلى كثير من الضبط والتعديل وإلى مرحلة مواءمة يتم فيها التعمّق في النص بحثاً عما يثبت الفرضيات أو ينفيها . في جوّ من الصرامة والتنظيم ؛ لأنّ الهدف من هذه المرحلة هو تحديد معاني النصّ بأكبر قدر من الدقّة والموضوعيّة ، من خلال التنقيب في النصّ ثمّ رصد المؤشرات النصّية المتعلقة بالفرضيات ، كهيمنة ظاهرة لغويّة أو بلاغيّة أو صوتيّة أو فكريّة ، ليتمّ تسجيلها وإحصاؤها ، استعداداً لتفسيرها الذي يكون صعباً بسبب طبيعة اللغة الأدبية التي يتخلّلها الغموض والإيحاء والكثير من الاستعمالات اللغويّة المتميّزة .

مما سبق من عرض لتصور دليل الأستاذ والوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية وآدابها الخاصّ بالسنة الثالثة ثانويّ بشعبتها الأدبية يمكن تسجيل الملاحظات التالية :

يبدو أنّ الخطوات المقترحة كانت من وحي النقد المعاصر؛ من خلال التركيز على عناصر تنطلق من تصوّر خاصّ تجاه القارئ وفعل القراءة والنصوص المقروءة ؛ إذ تنطلق النظريّات التربويّة المعاصرة المهتمة بمعالجة النصّ القرائي من المعرفة المسبقة للمتعلّم المتلقّي في عمليّة القراءة ؛ فهو لا يبدأ تواصله مع النصّ بذهن فارغ

، بل يستخدم ما تختزنه ذاكرته من معلومات تستدعيها نظيرتها التي يطرحها النص المقروء ، فتخضع للمراجعة أو التصحيح أو الاكتمال ، وفي هذا السياق تفترض مقترحات ما بعد البنيوية إجراءات عدّة منها ¹:

أ. الانتباه إلى العتبات النصية والشكل الخطي والتي يبدو العنوان أبرزها ؛ فهي تنير طريق القارئ المتعلم وتمضي به إلى متابعة القراءة تحت تأثير دافع الفضول أو الرّفض أو الافتتان أو حبّ الاطلاع والمعرفة ²؛ والعتبات النصية نصّ مواز ومحيط بالنصّ الأصلي ، وهي عنوان المحور والنصّ التمهيدي ، وعنوان النصّ والشروح والمقدّمات والتّقديمات والصّور المناسبة وشكل النصّ و اسم كاتبه وغيرها من بيانات النّشر ، وهي مؤشرات تشكّل في الوقت ذاته نظاما إشاريا معرفيا لا يقلّ أهميّة عن المتن يستحضره المتعلم ويبني في ضوءه توقّعاته وفرضياته ³.

إلا أنّ الملاحظ هو إهمال هذه المرحلة الهامّة من عمليّة القراءة على الرّغم من تثبيت وجودها في الكتاب المدرسيّ ، حيث تنعدم الأسئلة التي توجّه الانتباه إلى هذه العتبات .

أ. البحث عن بؤرة مولّد الحفر في طبقاته .

ب. تعيين السّياق الخاصّ بالنصّ الشعريّ .

ج. تحديد مستويات النصّ الأربعة (الصّوت، والصّرف ، والتركيب ، والدلالة)

د. الاستعانة بالأدلة اللّسانية .

هـ. التّنبّه إلى التّناصّ ومركزيّته بوصفه عاملا لفهم وجود النصّ الجديد وتفسيره.

و. فحص التّأثّر الأجناسيّ وتبادل المزايا النوعيّة لا سيّما أثر السرد في تشكيل النصّ الشعريّ الجديد و مظاهره كالحوار و التّداعيات و الوصف .

ز. الاستعانة بكلّ ما ينظّم الخطاب النّقديّ من وسائل إحصائيّة تساعد في كشف تنضيد النصّ و كتلته .

فإذا تأملنا هذه المقترحات ، فإنّنا نجدها تحمل طابعا علميا تجريبيا عمليا تشترك

¹ ينظر : الصكر ، حاتم : ترويض النصّ ، دراسة للتحليل النصّي في النّقد المعاصر ، إجراءات و منهجيات ، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب ، مصر ، 2007 ، ط 1 ، ص 7 ، 8.

² عبد الرزّاق ، بلال ، مدخل إلى عتبات النصّ ، دراسة في مقدّمات النّقد العربيّ القديم ، إفريقيا الشرق ، المملكة المغربيّة ، 2000 ط 1 ، ص 16

³ انظر أوشان ، علي أيت ، ومحمد الكيحل .تقنيّات التّعبير والتّواصل . 2008 ص 46

في أدائه كثير من العمليات التي تنتمي إلى حقل العلوم التجريبية كالبيولوجيا ، والجيولوجيا مثل : (بؤرة مولد خلايا النص ، الحفر في طبقاته ، المستويات ، المزايا النوعية تشكيل ، وسائل إحصائية ، تنضيد ، كتلته ..) وهي معطيات يستند إليها التصور البيداغوجي الذي يحاول رسم طريقة مدرسية منهجية دقيقة لقراءة النصوص الأدبية قراءة معللة علمياً . في سياق التأثير بالنظريات العلمية التي تسعى إلى تفسير الأشياء والظواهر تفسيراً بعيداً عن الارتجال والعشوائية في إصدار الأحكام . إلا أن التوجيهات الرسمية لم تقدمها بشكل يسهل تلقّيها وتنفيذها ؛ بل جاءت مقتضبة وغير موثقة ، وتحمل طابعاً نظرياً عاماً ؛ فأشير إلى تسمية المرحلتين الأولى (الدخول في النص) والثانية (القراءة الأولية للنص) أما المرحلتان الثالثة والرابعة فقد اكتفي بالإشارة إليهما بما تهدفان إليه ؛ وعليه فإنه من الضروري أن تقدم المراحل واضحة قابلة للتلقّي والتطبيق على مستوى المدرّس والمتعلّم عبر أهم وسيلة وضعت لهذا الغرض وهي الكتاب المدرسي .

الخلاصة

حاولنا تحليل محتوى التوجيهات والوثائق الرسمية المؤطرة عملية تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية ، وقد أسفرت عملية التحليل التي استهدفت المنهاج ودليل الأستاذ والوثيقة المرافقة للمنهاج عما يلي :

– يلاحظ أنّ هناك توجّهاً واضحاً نحو التجديد والاستفادة من تطوّر النظرية الأدبية وعلم النفس المعرفي وبيداغوجيا الكفايات ؛ وذلك بالانفتاح على مختلف النظريات والمقاربات التي تهتمّ بعملية القراءة كسيكولوجية القراءة ونظريات التعلّم .

– الانطلاق من تصوّر القراءة المنهجية مدرسياً ، والتي جمعت مقاطعها مراحل القراءة الخارجية والداخلية وما بعد القراءة على ما سجّل فيها من نقائص كالفصل بين الشكل والمضمون

– غياب الانسجام والملاءمة بين الأهداف والكفايات المرسومة مسبقاً وبين الكتاب المدرسي الذي يمثل أهم وسيلة لتحقيق تلك الأهداف بنصوصه وطريقة تدريسها وأساليب تقويم المتعلّم .

المبحث الثاني

تحليل محتوى الكتاب المدرسيّ

أولاً الإخراج الفنيّ للكتاب

مكوّنات الكتاب المدرسيّ الخاصّ بالسّنة الثالثة ثانويّ :

مقدّمة الكتاب

طريقة استخدام الكتاب

ثانياً - المحتويات :

تنظيم محتوى الكتاب المدرسيّ

أ. معيار التّحقيق التّاريخي

ب. معيار الفنون الأدبيّة

ت. معيار المذاهب الأدبيّة

ث. معيار المكان

ج. المعيار الأدبيّ والنّقديّ

ح. المنهج التّكامليّ / المقاربة النّصيّة

خ. فئة النّصوص المقترحة من حيث عددها وتوزيعها على المحاور

د. الأنماط

ذ. التّقويم

تحليل محتوى الكتاب المدرسي

تمهيد

المحتوى هو أحد عناصر المنهاج الأساسية وأولها تأثيرا في الأهداف والكفايات المراد تحقيقها ، ويعرف بأنه " نظام واضح ودقيق من المعلومات والخبرات والقيم التي تبث عبر رسائل معرفية يتضمنها المنهج بشكل مباشر أو غير مباشر " ¹ يتلقاها المتعلم ثم يكتسبها في العملية التعليمية والتربوية ويوظفها في حياته اليومية أو المهنية أو المستقبلية ، في سياق تتغير فيه المعارف بشكل متسارع يصعب اللحاق بها ² ؛ لذلك لم تعد المضامين موضع اهتمام المدرسة الحديثة التي تجاوزت ذلك إلى إعداد مناهج دراسية منتظمة تساعد المدرس والمتعلم على تحقيق الأهداف والكفايات المنهجية والتواصلية والثقافية ³ عبر وسيلة الكتاب المدرسي الذي يتبنى مواقف التدريس اليومية ، وهو قاسم مشترك بين المدرس والمتعلم ؛ تبرز أهميته في كونه وسيلة هامة في بناء فكر المتعلم ونسيجه الوجداني وتشكيل كفاءاته وسلوكه ، وهو ، على العموم ، خير مرجع لترجمة اتجاهات المنهاج وقيمه إلى مواقف حقيقية ⁴ . وعليه، تبني المقررات والمضامين والمحتويات الدراسية في المدرسة المعاصرة على أساس علمي موضوعي قائم على مكتسبات علم النفس العقلي والنمائي، وعلى أساس الأهداف والكفايات الإدماجية.

وانطلاقا من الوظيفة البنائية والتنظيمية للكتاب المدرسي ودوره في ضبط الفعل التعليمي-التعلمي لم يعد فضل الكتاب المدرسي فيما يتضمن من معارف أو حجمها ، إنما قيمته يستمدّها في المقام الأول من إستراتيجيات التعليم والتعلم المعتمدة ، ومن الكيفيات التي يكون بها اكتشاف الظواهر واستجلاء السؤال ، وبناء المعارف وتبويبها

¹ علي ، محسن عبد وسعد مطر عبود ، الاتجاهات المعاصرة في بناء المناهج الدراسية ، ص 157
² الزويني ، ابتسام صاحب ، وآخرون ، المناهج وتحليل الكتب ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ط 1 ، 2013 ، ص 45

³ زاير سعد علي ، و صبا حامد حسين ، معايير الجودة وتحسين تدريس اللغة العربية ، الدار المنهجية للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، ط 1 ، 2020 ، ص 66 ، 67 .

⁴ ينظر ، حليم سعيد ، علاقة المتعلم بالأستاذ ص 53 ، ومحمد منصف ، رهانات البيداغوجيا المعاصرة ص 255 ، عبد المجيد زيتون ، التدريس نماذج مهاراته ، ص 198

وحلّ المشكلات " ¹ وهذا ما سيحاول استجلاءه أسلوب تحليل المحتوى التعليمي الذي يهدف إلى تمكين الباحث من جمع البيانات الكمية والكيفية حول عناصر الكتاب التي تشمل الجانبين المادي والبيداغوجي التربوي ، ومن محاولة إعطاء وصف دقيق لها بهدف الوقوف على مدى الانسجام بين توجيهات الخطاب المؤسسي الرسمي والكتاب المدرسي في توجيه عملية تدريس النص الأدبي وتأطيرها أهدافا ومحتوى ومنهجية تحليل ووسائل وتقويما ، بهدف تحقيق التفاعل الإيجابي بين عناصر المنهاج . وسيستهدف الوصف في هذا السياق الإخراج الفني للكتاب ومقدمته ونصوصه وتوزيعها على المحاور ، وتصنيفها من حيث العدد والقدم والجدة والجنس الأدبي ، والأنماط ومراحل التحليل أو التقويم .

أولاً: الإخراج الفني للكتاب :

ويشمل طريقة العرض الخارجي التي تتعلّق بالتواصل البصري مع الكتاب المدرسي من حيث :

العنوان : اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين : آداب / فلسفة ، لغات أجنبية

المؤلف : مجموعة من المؤلفين بتنسيق الدكتور الشريف مربيعي وإشرافه. وهي المجموعة نفسها التي ألّفت دليل الأستاذ .

أعدّ الكتاب فريق تربوي متخصص يتكوّن من مفتش للتربية والتكوين لمادة اللغة العربية وآدابها وثلاثة أساتذة للتعليم الثانوي ، بإشراف أستاذ جامعي ؛ وهذا ما يمكن أن يدلّ على أنّ الانطلاق في إعدادة كان من خلفية عملية ميدانية بيداغوجية حقيقية تراعي مواصفات الكتاب المدرسي المادية وشروط تأليفه في ضوء بيداغوجيا الكفايات ² بالاستعانة بالخبراء الجامعيين والمتخصصين في مجال الرسم والسيمولوجيا والخطّ والطبع ، في إطار يفترض أن تراعى معايير إعداد كتاب يترجم توجهات ³ التربية

¹ البكوشي ، لطفي ، دور الكتاب المدرسي في الارتقاء بالعملية التعليمية، مجلة أصول الدين ، تونس

² انظر السيّد ، محمود : المنهج المدرسي للغة العربية ، ص 331.

³ ينظر عطية، محسن علي ، المناهج الحديثة وطرائق التدريس دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ط1

الحديث التي تفيد من حقول معرفية عديدة ، وتحاول أن تستثير نفوس المتعلمين نحو شكل الكتاب ومضامينه ، وحين يتعلق الأمر بكتاب متعلم اللغة العربية للسنة الثالثة الثانوية فإن ذلك يدعو إلى تفكيكه إلى أهم مكوناته الشكلية والعلمية والبيداغوجية :

1. مقدمة الكتاب

افتتح معدّو كتاب " اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي " بمقدمة في صفحة واحدة وضع فيها الكتاب بين أيدي تلاميذ شعبي (الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية) ومشرفيهم من الأساتذة والمفتشين ليكون سندا وعونا لهم معرفيا وتربويا ، وقد حرص المؤلفون على تحقيق الانسجام بين تصورات التوجيهات الرسمية ومحتويات الكتاب المدرسي الذي كان امتدادا لكتابي السنة الأولى والثانية من حيث البنية والمنهجية المتبعة في تقديم المحتويات والنشاطات التزاما بما تعود عليه المتعلمون من جهة ، واجتنابا لتشويش أذهانهم من جهة ثانية ، وتنفيذا لتوجيهات المنهاج والوثيقة المرافقة له من جهة ثالثة ، ومن حيث عدد المحاور والفضاء الزمني المخصص لإنجازها وفق نظام الوحدة والتكامل بين النصوص وروافدها تلقيا وإنتاجا وتقويما لمدى تحقيق كفايات المتعلمين اللغوية والجمالية والمنهجية في التعامل مع النصوص المتنوعة المدروسة في ضوء المقاربة النصية والوظيفية .

2. المحتوى العام

ضمّ الكتاب اثني عشر محورا ، ويتضمّن المحور نصّين أدبيين ونصّا تواصليا ، وآخر للمطالعة الموجهة ، ونصّا معدّا للتقويم والإدماج . و ينجز كلّ محور في أسبوعين ، وفي النصّين الأدبيين تتمّ المعالجة الأدبية والنقدية ، ويتمّ الاستثمار في التواحي اللغوية والبلاغية والعروضية بغرض ضبط اللغة وتنمية ملكة التدّوق الفنّي عند المتعلمين ، وخدمة معنى النصّ المدروس في إطار الإستراتيجية التكامليّة التي تؤمن بأنّ التعليم يقوم على أساس نشاط من المتعلم وإيجابيته ، وإنّ الخبرة التي يكتسبها هي التي تبقى معه وتصبح جزءا من شخصيته بعد أن ينجح في تجنيد معارفه ومهاراته وموارده في مواجهة المشكلات التي تعترضه .

أمّا النصوص التّواصلية ونصوص المطالعة الموجهة فتعالج ظواهر نقدية وفكرية وأدبية مختلفة تهدف إلى تنمية معارف المتعلم وقيمه الروحية والوطنية والدينية وهو

يتعامل مع أشكال مختلفة من التقييم في نهاية كل وحدة ليدمج مكتسباته . استجابة لمعيار هامّ يلحّ على أن تكون في نهاية كل وحدة أسئلة تدريبية تشتمل على مهارات التعلّم الذاتي ، والأنشطة القرائية ؛ بحيث تحقّق تكاملية التعلّقات بين المدرسة وخارجها وقد ذيل كل محور بنصّ اختبريّ تحصيليّ يتخذ شكل التقييم في امتحان البكالوريا الذي يكونه سند شعريّ أو نثريّ متبوع بأسئلة تستهدف البنائين الفكريّ واللغويّ والفنيّ ، كما يطلب من المتعلّمين إنتاجا كتابيا في إحدى الوضعيتين النقدية أو الإبداعية بهدف تقييم مكتسباتهم في نهاية المحور معرفيا ومنهجيا وإنتاجا ، وفي ذلك جمع بين التقييم التقليديّ الذي يستهدف المضامين والتقييم في إطار المقاربة بالكفاءات و الذي يستهدف إدماج المكتسبات فرديا أو جماعيا كما يبدو من خلال نشاطي التعبير الكتابي وإنجاز المشروع..

على الرّغم من الرّؤية الإيجابية لمفهوم التقييم إلّا أنّ هناك ما يسجّل من مأخذ تتعلّق بتوظيف المصطلح (التقييم) تحت عنوان ((إحكام موارد المتعلّم وضبطها)) : يوحي بأنّ المتعلّم ليس فاعلا هـ.. ؛ وبأنّ المصدر (إحكام) المأخوذ من الفعل المتعدّي أحكم الذي يجعل من المدرّس فاعلا ومن موارد المتعلّم مفعولا به ومتلقيا سلبيا يقوم المدرّس بإحكام موارده وضبطها على الرّغم من أنّ مرحلة التّقويم تتطلّب استقلالية المتعلّم في توظيف معارفه وإحكام موارده .

3. طريقة استخدام الكتاب :

حاول معدّو الكتاب الالتزام بالمواصفات الخاصة بتسهيل استعمال الكتاب المدرسيّ كاحتواء الكتاب المدرسيّ في بدايته على إرشادات خاصة بالاستعمال¹ لكنّها لم تكن واضحة ووظيفية بسبب استخدام حجم صغير للخطّ والصّور التي تحيل على صفحات عناوين لأنشطة ستدرس لاحقا (المحور السابع) مثل نصّ أدبيّ شعريّ حرّ للشاعرة العراقية نازك الملائكة عنوانه ((أغنيات للألم)) متبوع بشروح و سئلة وعنوانين لرافديه قواعد الصّرف (صيغ منتهى الجموع وأوزانها) ، والعروض (المتدارك في الشّعـر الحرّ) كان هذا موزّعا على أربعة صفحات ، لكن يمكن أن نتساءل عن ردّة فعل متعلّم مشدود بحبال من الخوف والترقّب إلى امتحان شهادة البكالوريا وهو يطّلع على عنوان

¹ ينظر منصف ، عبد الحقّ ، رهانات البيداغوجيا المعاصرة ص 255

يبحث على الحزن (أغنيات للألم) من جهة ، وكيف لواضعي الدليل أن يرشدوا متعلّما بصور لشكل شعري غير مألوف بالنسبة إليه ؟ على الرغم من أن شرط التحفيز وإثارة الدافعية أمر مطلوب بالحاح . وتبع ذلك صورتان لنشاطي النصّ التواصلّي الذي يعالج قضية نقدية تتعلّق بالنصّ الأدبيّ إلّا أنّ ما صوّر هنا هو عنوان لنصّ تواصلّي ذي علاقة بنصّ أدبيّ آخر لم يذكر في الإرشادات ؛ وكان بإمكان واضعيها أن يرشدوا بشكل سليم و يضعوا عنوان (الإحساس الحادّ بالألم في الشعر المعاصر) ليتبيّن للمتعلّم أنّ الحزن ظاهرة شعرية أكثر منها اجتماعية .. يضاف إلى ذلك صورة لنصّ المطالعة الموجهة عنوانه (إشكالية التعبير في الأدب الجزائري الحديث) وهو ، كما يبدو ، عنوان إشكاليّ لقضية نقدية كبيرة ليس المتعلّم في حجم من سيستوعبها على الأقلّ في بداية السنة الدّراسية و تواصله مع الكتاب المدرسيّ الجديد بالنسبة إليه . أمّا الجزء الثالث من صور الإرشادات فتعلّق بنشاطي التعبير الكتابيّ والمشروع .

ومن الموصفات الضرورية التي سجّل غيابها بشكل مطلق اشتمال الكتاب المدرسيّ على ملحق لتوضيح بعض المفاهيم والمصطلحات والرموز¹ ؛ فكثيرا ما تورّط المدرّس والمتعلّمون في غموض بعض المفاهيم النقدية المعاصرة التي كانت إحدى مفاتيح الإجابة عن أسئلة وردت في الكتاب المدرسيّ من مثل (البرنامج السردّي ، شخصية مساعدة ، شخصية معارضة ، السابقة ، اللاحقة ..)² وهي مصطلحات من مجال السرديات التي تحول بين المتعلّمين والتفاعل مع النصوص السردية التي يجذب نحوها المتعلّمون بشكل لافت . كما سجّل غياب ورود الهدف الختاميّ المندمج لنهاية السنة الثالثة ثانويّ في بداية الكتاب المدرسيّ ؛ إذ بإمكان المدرّس توضيح مضمونه للمتعلّمين وتذكيرهم به ليعرفوا المطلوب منهم إنجازه و تحقيقه .

ثانيا: المحتويات :

تنظيم محتوى الكتاب المدرسيّ

يستند المنهاج في توزيع المحاور والنصوص وترتيبها في الكتاب المدرسيّ ووضع أدوات قراءتها على مجموعة من المعايير المستمدة من النظرية الأدبية باتجاهاتها

¹ ينظر أيضا حليم ، سعيد علاقة المتعلم بالأستاذ ص 53

² كتاب اللغة العربية ص 208

المختلفة ومجالاتها (تاريخ الأدب ، المناهج الاجتماعية والنفسية واللسانية ، السيميائية ، نظرية الأجناس ، نظرية التأقي ، لسانيات النص¹) ، و هو ما تجسد في التحقيب التاريخي والتصنيف النوعي ، وعلى رؤية منهجية تحاول التوفيق بين الطرح التاريخي المدرسي و الطرح الفني الموضوعاتي النقدي ، وفي خطوات التحليل المعتمدة في الكتاب المدرسي ، مع تسجيل استمرار الانطلاق من الطرح الأول في بناء محاور الكتاب وتنظيمها وفق نظام الأعصر الأدبية رغم المآخذ الكثيرة التي سجلت عليه في عملية انتقاء النصوص ، لكن هذه المآخذ تراجعت حدتها بالدخول في مجال العصر الحديث وباعتماد معايير أخرى فنية ونقدية (عصر الانحطاط ، العصر الحديث والعصر المعاصر) و استكمالاً لرحلة الأعصر السابقة التي بدأت بالعصر الجاهلي مروراً بالإسلامي والأموي والعباسي والأندلسي والمغربي .

أ. معيار التحقيب التاريخي

يقوم هذا المعيار على فكرة التتبع التاريخي لمراحل تطور الأدب ؛ أي اختيار محتوى النصوص الأدبية وتنظيمه وتدرسه وفقاً لتسلسلها الزمني الطبيعي بدءاً بالعصر الجاهلي مروراً بعصر صدر الإسلام فعصر بني أمية ثم العصر العباسي والأندلسي ، وبعده عصر الانحطاط ومن ثم عصر النهضة أو العصر الحديث وأخيراً العصر المعاصر ؛ حيث يتعامل هذا المنهج مع الأدب من زاوية سياسية بشكل أساسي ويرجع تقدم الأدب أو تأخره وطبيعته وكل ما يتعلق به إلى الناحية السياسية² . مغيباً العوامل الذاتية والاجتماعية والاقتصادية والبيئية التي تؤثر بشكل واضح في نشأة الأدب وتطوره واكتسابه خصائصه الفنية³ .

على الرغم من أن هذا الأسلوب يمكن المتعلمين من ملاحظة التطور في الأفكار والألفاظ وامتلاك أدوات الموازنة بين النتاجات الأدبية في العصر الواحد أو بين العصور ، إلا أن هناك العديد من المآخذ التي سجلها منتقدوه الذين يرون أن تدريس الأدب بهذه الطريقة يفرض على المتعلمين تكوين فكرة مسبقة من شأنها أن تؤثر في

¹ دليل الأستاذ اللغة العربية و آدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي (جميع الشعب) . ص 03

² الحلاق ، علي سامي ، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها ، ص 331

³ المرجع السابق نفسه ، ص 331

أحكامهم وتقتل فيهم أهم هدف من تدريس النصوص الأدبية ؛ وهو تكوين كفاية قرائية قائمة على الفهم والذوق والتحليل والتفسير ؛ وتقوي فيهم مشاعر الخضوع والتفوق من الاختلاف والتعدد والتنوع والاحتمال والإمكان والانفتاح ، والاحتفاء بالتشابه والتطابق والتماثل ؛ ويظهر ذلك في لجوء المتعلمين إلى حفظ خصائص أساليب الأدباء المدروسين في ضوء عصورهم المحددة وإسقاطها على النص موضوع القراءة والتقييم بشكل آلي دون قراءته وتحليله ، كما يظهر في وقوف المتعلمين عاجزين أمام وضعيات يجهلون فيها اسم الأديب وعصره .

كما أن انتقاء النصوص وفق الفترة الزمنية فرضت على معدي الكتب المدرسية أن يختاروا نصوصا لشعراء وكتّاب مشهورين ويتجنبوا المغمورين منهم على الرغم من احتمالية وجود نصوص راقية لهؤلاء المغمورين¹ ، وعلى الرغم من تأكيد الخطاب المؤسسي على ضرورة موافقة للظواهر المحددة بالنسبة إلى العصر الأدبي² لعل نموذج البوصيري في همزيته خير دليل على ذلك ؛ فقد قدم عصر الانحطاط على أنه عصر رزئ فيه الأدب في بلاغته وأسلوبه لكنهم اختاروا نصا راقيا لا يمثل الظواهر المحددة بالنسبة للعصر الأدبي العصر ، ومثله ابن خلدون في نص "علم التاريخ" .

وبالنظر إلى مبادئ التدريس السليم يبدو هذا المنهج التاريخي مخالفا مبدأ التسلسل المنطقي لتقديم التعلّيمات بالانطلاق من السهل إلى الصعب ومن المؤلف إلى المجهول ؛ إذ يجد المتعلمون أنفسهم ينتقلون فجأة من لغة سهلة مألوفة معيشة إلى لغة غريبة وعرة مهجورة سواء لدى الشعراء الجاهليين أو من أحيا لغتهم وأسلوبهم في العصر الحديث من شعراء مدرسة البعث والإحياء كالشاعرين (محمود سامي البارودي وأحمد شوقي) ، و سيؤدي هذا الانتقال ، حتما ، إلى التفوق والجفاء وعدم التفاعل مع نصوص اللغة العربية ؛ ولذلك اقترح أصحاب هذا التصور المحافظة على طريقة تدريس الأدب وفق العصور لكن بالانطلاق من العصر الحديث مروراً بعصر الانحطاط والعباسي والأموي والإسلامي وصولاً إلى العصر الجاهلي ، استجابةً لمبدأ التدرج بالانتقال من

¹ إبراهيم ، هداية ، هداية ، وشعبان عبد الباري تدريس النصوص الأدبية وتنمية مهارات التذوق والإبداع ، مكتب

التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ، المملكة العربية السعودية ، 1435 هـ ، 2014 ط 1 ، ص 74

² منهاج السنة الأولى ص 34

السَّهل إلى الصَّعب ، ومن المألوف إلى الجديد ؛ وهذا من شأنه أن يزيل العقبات ويبعث الحماسة في نفوس المتعلِّمين الذين إن تلقَّوا الأدب القديم أولاً فإنَّهم لن يتمكَّنوا من امتلاك القدرة على فهم النصوص الحديثة لافتقادهم الرِّصيد اللُّغويَّ المناسب ، وهذا لا ينسجم مع مفهوم المقاربة بالكفاءات التي تقوم على بناء التعلَّات بالاعتماد على القدرات والخبرات السابقة للمتعلم¹ كما هو الشأن بالنسبة لمتعلِّمي السَّنة الثالثة ثانويِّ الذين قضوا سنتين كاملتين يتلقَّون نصوصاً أدبية قديمة لأدباء جاهليين وإسلاميين وأمويين وعباسيين وأندلسيين ومغاربة ، وفي مطلع كتاب السَّنة الثالثة يتلقَّون نصوصاً لشاعرين من عصر الانحطاط وهما (البوصيريّ وابن نباتة المصريّ) ، و لشاعرين من رواد البعث والإحياء وهما (محمود سامي الباروديّ و أحمد شوقي) .

ب. معيار الفنون الأدبية

أمّا الجانب الفنّي فيتمثّل في الشَّعر قديمه وحديثه ومعاصره (المدائح النبوية ، الزَّهد، شعر المنفى ، الشَّعر الرُّومنيّ ، والشَّعر الحرّ السياسيّ الملتمزم) ، والنثر قديمه وحديثه ؛ (النثر العلميّ ، من مظاهر ازدهار الكتابة ، المقالة نموذجاً ، القصّة القصيرة في الجزائر ، الفنّ المسرحيّ في المشرق ، الفنّ المسرحيّ في الجزائر) ، و هو ما سيظهر في عناوين المحاور والنصوص الموزّعة عليها ، والتي يبدو واضحاً أنّها تنتمي في معظمها إلى الأدب العربيّ الحديث والمعاصر شعراً ونثراً .

ت. معيار المذاهب الفنّية

كما يكشف التّحقيق التّاريخيّ للنصوص انسجاماً بين محاور ونصوص شكّلت في تتابعها ثلاث بنيات مذهبيّة تمثّلت في :

- بنية تقليديّة : نصوص البوصيريّ ابن نباتة ،أحمد شوقي ، البارودي
- بنية الرُّومنيّة العربيّة : نصوص إيليا أبي ماضي وميخائيل نعيمة
- بنية الواقعيّة العربيّة : الشَّعر الثّوريّ الوطنيّ ، الشَّعر الحرّ الملتمزم..

ث. معيار المكان :

وبالنّظر إلى المجال الجغرافيّ نلاحظ أنّ هناك محاولة في التّنوّيع والتّوسيع

¹ البجّة ، حسن عبد الفتّاح ، أساليب تدريس مهارات اللّغة العربيّة و آدابها ، العين الإمارات العربيّة المتّحدة ، دار

المكانيّ بطرق موضوعات لشعراء جزائريين وشعراء مشاركة ، مع ضرورة تسجيل غلبة النصّ المشرقيّ الممتدّ عبر حضور ثلاثة عشر شاعرا (من مصر والعراق وسوريا وفلسطين والسودان) و شاعر جزائريّ وحيد هو محمد الصالح باوية . وغياب مطلق لشعراء مغاربة ، وكان التوزيع المكانيّ كما يلي :

بيئة المشرق العربيّ

محورا نكبة فلسطين في الشعر العربيّ المعاصر من خلال نصّي " منشورات فدائية " لنزار قباني ، و " حالة حصار " لمحمود درويش ، مع الإشارة إلى دعم النصّين بنصّ تواصلّي عنوانه " فلسطين في الشعر الجزائريّ "

البيئة الوطنية الجزائرية

محور الثورة الجزائرية في شعر شعراء المشرق والمغرب من خلال نصّ شعريّ يبدو أنّه أقحم إقحاما لا لمعيار فنيّ أو تعليميّ محدّد بل لأنّه لشاعر جزائريّ ، ويتعلّق الأمر بنصّ " الإنسان الكبير " لمحمد الصالح باوية ، وهو نصّ موغل في الرمزية الثورية الاشتراكية إلى حدّ الغموض ؛ وهذا ما يجعل الهوية شاسعة بين المتعلّم وتلقّي هذا النصّ تحديدا ، يضاف إلى ذلك نصّ " جميلة " للشاعر العراقيّ شفيق الكمالي وهو نصّ لم يختار وفق معايير تعليمية أو فنية لكنّه اختير من بين نصوص شعرية كثيرة مجّدت الثورة الجزائرية وجمعت في كتاب للدكتور (عثمان سعدي) الذي كان سفيراً للجمهورية الجزائرية في العراق • ، و ما تضمّنه النصّ التواصليّ (الأوراس في الشعر العربيّ)

كما سجّلنا ملاحظة إدراج نصّين علميين هما " علم التاريخ " لعبد الرحمن بن خلدون ، ونصّ " خواصّ القمر وتأثيراته " للفزويني . أمّا المحاور الأربعة التي مجالها تطوّر فنون الكتابة النثرية فقد سجّل فيه حضور الأقلام الجزائرية بشكل بارز ، وذلك من خلال نصّ مقالة " منزلة المثقفين في الأمة للبشير الإبراهيمي " ، والقصة القصيرة الجزائرية لزيخة السعودي ومحمد شنّوفي . أمّا فيما يتعلّق بمحور المسرح العربيّ فإنّه من الواضح أن تكون المعالجة مكانية من خلال نصّين في محور " المسرح العربيّ "

• كتاب " الثورة الجزائرية في الشعر العراقي "، عمل ميداني قام به الدكتور "عثمان سعدي" عندما كان سفيراً في العراق بالسبعينيات القرن الماضي، وقد جمع فيه شعر الشعراء العراقيين الذي أنشد عن الثورة الجزائرية، وكانت حصيلة هذه العملية جمع (255) قصيدة نظمها (107) شاعر وشاعرة كلهم من العراق، من أمثال: محمد مهدي الجواهري، وبدر شاكر السياب، ونازك الملائكة، وآخرون غيرهم. (ص

للكاتب المصري توفيق الحكيم والكاتب العراقي عبد الخضر حسين ، ونصين لكاتبين جزائريين معاصرين لإدريس قرقرة وأحمد بودشيشة .

ج. المعيار الأدبي والنقدي :

ويتجلى اعتماد هذا المعيار في طرق محاور ذات أبعاد أدبية ونقدية كالأغراض الشعرية وخصائصها الفنية ، مثل ظاهرة المديح والزهد في عصر الضعف ، وشعر المنفى لدى الشعراء الرواد ، النزعة الإنسانية في الشعر المهجري ، ظاهرة الالتزام من خلال محاور فلسطين في الشعر العربي الثورة الجزائرية في الشعر العربي ، ظاهرة الحزن والألم في الشعر المعاصر ، توظيف الرمز والأسطورة في الشعر المعاصر .

فالملاحظ أن هذه المحاور تتوخى تحقيق التوازن والاستمرارية من خلال اختيار النصوص من الماضي والحاضر ، والمزاوجة والتنويع بين الشعر والنثر من حيث العدد ؛ و التركيز المبالغ فيه على التحديات التي تواجهها أمّتنا العربية وواقعها المأزوم¹ ، مع الانفتاح على المبدعين العرب الآخرين .بالإضافة إلى الإفادة من كل مقارنة بطرف .

ح. المنهج التكاملي / المقاربة النصية

يعدّ التّكامل ثورة على أسلوب التلقين والحفظ والاستظهار؛ إذ يرى أصحاب هذا التّصوّر أنّ النّاس يؤدّون أدوارهم في الحياة وحدة واحدة ، وأنّ تحصيل المعلومات الجديدة يعتمد على وحدة الموقف التّعليمي وتكامله ، وفي هذا الإطار يفهم المتعلّم الحقيقة فهما كاملا ، ويقارن بين هذه الحقائق ويراعي ترابطها ويصنّفها تصنيفا منظّما في صور مفاهيم جديدة و يطبّق التّعلّم الذي حصل عليه².

ومن هنا بدأ تدريس اللّغات ، ومنها اللّغة العربيّة ، بالاستراتيجية التّكاملية ، ويعدّ الرّبط بين محتوين أو أكثر شكلا من أشكال التّكامل ، لذلك فارتباط فروع اللّغة العربيّة ببعضها بعض ، وتقديمها للمتعلّمين في كلّ منّصل أمر ضروريّ وهامّ ، ويذهب المهتمّون بهذا المدخل إلى أنّ النّصّ الأدبيّ المقروء يمكن أن يكون نصّا محوريّا تدور حوله فنون اللّغة الأخرى ؛ فالقراءة هي الأساس الذي تقوم عليه العديد من الدّراسات

¹ انظر : عبد اللّطيف الجابري ، وآخرون : تدريس القراءة ص 62 .

² عوض ، أحمد عبده ، مداخل تعليم اللّغة العربيّة ، دراسة مسحية نقدية ، جامعة أمّ القرى مكّة المكرمة المملكة

العربيّة السّعودية ط1 ، 2000، ص 21

الصوتية والصرفية والمعجمية والتركيبية والأسلوبية والأدبية ، والقراءة تمكّن المتعلّم من فهم أفكار النصّ واستخلاص خصائص أسلوب كاتبه من مناقشتها و تلخيصها شفويًا وكتابيًا . زيادة على أنّ هذا الترابط بين فنون اللغة ومهاراتها يعمل على تجدد النشاط والحيوية ودفع الملل والسّامة عن المتعلّمين وتوطيد العلاقة بين هذه الفنون والمهارات ¹.

ومن أسس التّكامل مساعدة المتعلّم على التّكامل الطّبيعي واستمراره والاهتمام بالفائدة التي يجنيها من المادّة التي يدرسها ، والاهتمام بنموّ المتعلّم نموًا متكاملًا ومواءمة المتعلّم بين خبراته السابقة و خبراته الحالية واستخدامها في حلّ المشكلات التي تواجهه ، واحتفاظه بتكامله في تفكيره وتصرفاته ² . إلّا أنّ الممارسة كشفت عن كثير من العوائق التي يبرز في مقدّمتها صعوبة العثور على نصوص ثريّة يمكن أن تكون منطلقًا لمعالجة الظواهر اللّغوية والبلاغية والنّقدية المراد تدريسها ؛ لأنّ كاتب النصّ لم يهدف ، عند كتابته ، إلى غاية لغويّة أو بلاغيّة ، وإن وجدت فإنّ لغة النصّ لا تكون ملائمة لمستوى المتعلّم وعمره ، وإذا ما حاول المدرّس التّحوير والتّصرّف في النصّ فإنّ ذلك سيكون على حساب البناء النّصّي الأصليّ ، كما أنّ هذا الأسلوب يستدعي قدرات وكفايات عالية يصعب توافرها لدى المتعلّمين ³ الذين يتعدّر التّوصّل إلى تحديد الفروق الفرديّة بينهم والأخطاء الفرعيّة التي يرتكبونها ، مع عدم كفاية التّدريبات الشّفويّة أو الكتابيّة الدّاعمة . وهو ما تمظهر في تصوّر " المقاربة النّصّيّة " التي تقتضي اعتبار أنشطة قواعد اللّغة و البلاغة و العروض والنّقد الأدبيّ روافد لفهم النّصوص و تحليلها ، ومن ثمة ينبغي التّعامل معها و تدريسها وفق نمط اندماجيّ بنائيّ لا تراكميّ ؛ بحيث تصبح معه هذه النّشاطات اللّغوية وسيلة لضبط نصوص الأدب أو المطالعة ضبطًا لغويًا سليما ، وفهمها فهما عميقا ، وأداة فعّالة تساعد المتعلّم على اكتشاف معطيات النصّ ومناقشتها ، وطريقة من الطّرائق التي تسهّل عليه التّعبير على مستوى المشافهة أو الكتابة ، وتمكّنه

¹ الدليمي ، طه علي حسين ، تدريس اللّغة العربيّة بين الطّرائق التقليديّة والاستراتيجيّات التّجديديّة ، عالم الكتاب

الحديث ، إربد الأردن ، ط1 ، 2009 ، ص 89 ، 90

² الدليمي ، كامل محمود نجم أساليب تدريس قواعد اللغة العربيّة ، دار المناهج للنّشر و التّوزيع ، الأردن ، ط1

2013 ، ص 76

³ نفسه ، ص77

في النهاية من امتلاك الملكة النصية فهما النصوص وإنتاجا وفق المواقف والأوضاع المناسبة¹.

الملاحظ أن توجيهات الخطاب المؤسسي المدرسي لم تول هذه المقاربة القدر الكافي من الإضاءة والتتظير و التفصيل الدقيق ، بل ترك المجال مفتوحا أمام التأويلات والاختلافات والاجتهادات الفردية حول مظاهر الاتساق والانسجام بشكل طغى فيه الخطاب النقدي على الخطاب التعليمي .

خ. فئة النصوص المقترحة من حيث عددها وتوزيعها على المحاور

ويتضمن المحور نصين أدبيين و نصا تواصليا ، و آخر للمطالعة الموجهة ، و نصا معدا للإدماج و التقويم ، و ينجز كل محور في أسبوعين ، وفي النصين الأدبيين تتم المعالجة الأدبية و النقدية ، و يتم الاستثمار في النواحي اللغوية و البلاغية و العروضية بغرض ضبط اللغة وتنمية ملكة التدقّق الفنيّ عند المتعلّمين ، وخدمة معنى النصّ المدروس في إطار الإستراتيجية التكامليّة التي تجعل من تدريس الأدب يتمحور بالدرجة الأولى حول دراسة الاستعمالات اللغوية اللافتة التي تصنع الفارق بين النصّ الأدبيّ و سائر أنواع الخطابات ، وتليها كيفية اشتغاله وبنائه² ؛ ليكون الهدف من ذلك كله إكساب المتعلّم كفاية نصيّة تمكّنه من التعامل مع الكمّ الهائل من النصوص المستعملة في الحياة الاجتماعيّة ومصاحبتها والتفاعل معها و اكتشاف خباياها من خلال باب اللغة . وبذلك يكون المتعلّم قد تعامل مع ستّة وثلاثين نصّا عبر اثني عشر محورا ؛ لكن ينبغي أن تكون النصوص المدروسة مختارة وفق معايير بيداغوجيّة تدريسيّة تساهم في بناء الكفاية النصيّة ،

وتتحدّد مرجعيّة علوم اللغة العربيّة في علوم النحو والصرف والبلاغة والعروض وبعض قضايا البلاغة الحديثة ، حيث ينظر إليها روافد لبناء النصّ وأدوات لقراءته وتحليله ، ولا سيّما فيما يتعلّق بمعاني حروف الجرّ والعطف ، و أسلوب الشرط ، وإعراب الجمل والحال والتمييز ، وبعض أنواع الجموع ، وبلاغة التشبيه والاستعارة والكناية والمجاز اللغويّ و العقليّ ، و التناصّ ؛ فقد تمّ تجاوز التعامل السلبيّ والجافّ

¹ انظر وزارة التربية الوطنيّة : مشروع الوثيقة المرافقة للسنة الأولى ، ص 3

² ينظر : الضبيحي ، محمد الأخضر ، المناهج اللغوية الحديثة ص 142.

مع الأثر الذي تحدثه الصورة في معنى النص ، وصار السؤال يطرح عن القيمة الفكرية والجمالية التي يمكن أن تضيفها الصورة ؛ فهي في خدمة النص وهو في خدمتها ، ويندرج درس علوم اللغة في إطار تصوّر يقوم على إسهام هذا الدرس في تأهيل اللغة العربية لمسايرة تحولات العصر، وجعلها مكوّنا في منظومة المضامين والأنشطة التي تتوخّى تحقيق الكفاءات المنشودة .

الملاحظ على الروافد اللغوية والبلاغية المحددة للتدريس في نصوص السنة الثالثة ثانوي أنها لم تكن بارزة في شكل ظواهر واستعمالات لافتة ومميّزة ومساهمة في بناء النصّ فكريا ولغويا وفنيا ؛ وكان اختيارها خارجا عن البناء النصّي ؛ ممّا يضطرّ المدرّس إلى اصطناع أمثلة ونماذج لظواهر وتراكيب نحوية أو مسائل صرفية تستجيب للقاعدة المعدة مسبقا فيعود بذلك إلى الطريقة القياسية التي يفترض أن تكون المقاربة النصّية تجاوزتها ، ومن الأمثلة التي تثبت هذا الحكم موضوعات الإعراب اللفظي والتقديرّي و إعراب (إذا و إذ و إذن) ، نون الوقاية ، والمضاف إلى ياء المتكلم ، وإعراب كم كأيّن و كذا ، و معاني ما ، و أمّا وإمّا والأمثلة كثيرة ، فالمتعلّم يتساءل عن جدوى حشو كتابه المدرسيّ بمثل هذه المسائل التي لا تبدو ذات توظيف في الكتابة أو الاستعمال الشفويّ من جهة ، وليست مفاتيح ومؤشرات من شأنها أن تساعد في تحديد نمط النصّ ؛ إذ يعدّ المدخل الأنماطيّ أي تنظيم النصوص الأدبية وتوزيعها وفق النمط المراد دراسته يدفع المتعلّم إلى اكتشاف الخصائص اللسانية والأسلوبية للنصّ وتثبيتها في ذاكرته لأنّه في حاجة إليها ، كأن تختار نصوص من النمط الوصفيّ من القديم والحديث ، و تكون الروافد المستهدفة هي النعت في مجال النحر ، والصّور البيانية في مجال البلاغة .

د. معايير انتخاب النصوص الأدبية :

تخضع النصوص المقرّوة لعملية البرمجة المسبقة المستندة على معايير ثقافية واجتماعية وبيداغوجية ولغوية متعدّدة لعلّ أهمّها على الإطلاق تمكين المتعلّم من مهارة القراءة وآليات فهم النصوص ونقدها وتفكيكها ثمّ إعادة بنائها والاستفادة منها في مواجهة المشكلات المختلفة ، سواء المدرسية أو الحياتية ، وبذلك يكون قارئاً جيّداً يفترض أن يكون سياق المرحلة الثانوية مناسبة ومسؤولا عن تخريج المتعلّم وتوجيهه إلى الجامعة

وهو متمكن من مواصلة تكوينه البيداغوجي والحياتي .

يمثل النصّ دعامة أساسية في التدريس في المواد المختلفة ، و في تدريس اللغة العربية و آدابها على وجه الخصوص ؛ لهذا توجّهت عناية القائمين على إعداد المناهج التربوية من علماء النفس واللغة إلى الاهتمام بالبناء الجيد والمتماسك للنصوص ؛ لأنّ النصّ تركيب لغويّ منظم يساعد المتعلّمين على بناء ذهنيّات منظمّة تمكّنهم من التعلّم بمنهجية و نجاح . حيث تكون النصوص الجيدة ذات البنى المنسّقة أداة مساعدة على اكتساب مهارات نصّية متعدّدة كمهارة السرد أو مهارة الحجاج .. أمّا على المستوى الإنتاجيّ فيتعيّن على منتج النصّ الكتابي أن يكون على اطلاع على مختلف أنماط النصوص وعلى خصائصها البنيوية والتركيبية والدلالية والسياقية وكيفية ترابطها . وعليه فقد وضع القائمون على إعداد المناهج المدرسية مجموعة من المعايير التي ينبغي الاحتكام إليها في انتخاب النصوص التي يتفاعل معها القارئ المتعلّم ؛ ويتعلّق الأمر هنا باختيار النصوص القرائية التي لا تُختار لذاتها ، بل لاعتبارات متعدّدة (بيداغوجية أساسا، ولكن أيضا جمالية، ثقافية، تربوية، اجتماعية، معرفية..). حيث يترتّب عن سوء الاختيار، وعدم مراعاة ميول المتعلّم ، ومراكز اهتمامه، ومطامحه ، ووجهات نظر المدرّس ، قتل أهداف التربية¹ ولأنّ لكلّ اختيار معيارا فإنّ معدّي كتاب اللغة العربية مطالبون بالالتزام بهذه المعايير² التي ينبغي الاهتمام بها في تحليل محتوى الكتاب المدرسيّ و تقويمه .

لابدّ لعملية الاختيار النافع الذي يقدّم نصوصا للدارسين والمتعلّمين في هذا العصر ألاّ تتكئ على اختيارات السابقين وحدها أو تلجأ إلى اختيار النصوص المشهورة من تراثنا الأدبيّ كالمعلّقات دون سواها ، بحيث لا يكون هناك جمود في النصوص وقصرها على عصور محدّدة ، وموضوعات معيّنة ، فلا بدّ من التّجديد مع مراعاة الذّائع المشهور والقديم المأثور من خلال اكتشاف نصوص لم يعرفها الناس أو عرفوها ولم يلتفتوا إليها³ ؛ فتقدّم في عرض جديد أو تقرأ قراءة جديدة ؛ فاللغة نشاط إنسانيّ حيّ

¹ كلموني ، عبد الرّحيم ، مدخل إلى القراءة المنهجية ، من أجل كفايات قرائية بالتعليم الثانوي ، ص 21

² الجابريّ ، تدريس القراءة ص 62 و ما بعدها .

³ إبراهيم هداية هداية ، المرجع السابق ، ص 74

يهدف إلى التّواصل مع تراث الأولين من جهة ، ومع المجتمع الذي يعيش فيه الفرد حاضرا من جهة أخرى ، لذا ينبغي أن يراعى التّوازن بين القديم والجديد في عمليّة الاختيار ، مع التّركيز على النّصوص المعاصرة التي تتناسب مع لغة المتعلّم وميولاته وعمره وتعالج قضايا الإنسان المعاصر المختلفة ، وتساهم في بثّ القيم التّربويّة الإيجابيّة البناءة وإثراء الرّصيد الفكريّ واللّغويّ للمتعلّم ، وإنكاء روح البحث و النّقد.

لكنّها محاور سجّلت عليها مآخذ على مستوى المحتويات والرسائل ذات التّدايّات السّلبيّة على نفسيّات المتعلّمين من خلال برمجة نصوص تنقل تجارب شعريّة ونثريّة حزينة أو موعلة في الحزن والكآبة (كآلام الاغتراب للباروديّ ومنفى شوقي ، وأغنيات للألم لنازك الملائكة وحالة حصار لمحمود درويش وأحزان الغربة لعبد الرحمن جيلي ، والجرح و الأمل لزيخة السّعوديّ والمغص لأحمد بودشيشة)؛ مع الغياب التّام للتّجارب التي تبعث على الأمل والانطلاق لاسيّما أنّ متعلّم ما قبل الجامعة تستهويه هذه التّجارب كما يلاحظ غياب النّصوص النّقدية التي تساعد المتعلّم على توسيع أفقه النّقدية الذي يتجاوز القراءة المدرسيّة إلى القراءة الدّوقيّة الشّخصيّة من خلال وصف تلك النّصوص الأدبيّة المقرّرة التي تسجّل صعوبة في الفهم والتّلقّي ؛ فتحلّل تحليلًا أسلوبيا على سبيل المثال ليقف المتعلّم بعد ذلك على الظّواهر الأسلوبية التي جعلت من النّص مميّزا و مؤثرا ؛ ولم يكن هذا الغياب ليحصل لو كان واضعو الكتاب المدرسيّ ربطوا بين الأهداف والكفايات الواضحة و وسائل تحقيقها .

كما سجّل خلوّ الكتاب المدرسيّ من نماذج من الأدب العالميّ المترجمة و التي تنتمي إلى الأدب الحديث الذي يفترض أن يكون قريبا من اهتمامات المتعلّم وقضايا الإنسان المعاصرة ، وذلك في إطار الانفتاح والتّجديد والتّفاعل مع الأدب العالميّ باعتباره معيارا من معايير المحتوى التعليميّ الجيّد .وعليه يزداد التّأكيد على أهميّة معايير محتوى النّصوص الذي كلّما كان مألّوفا للقارئ وارتبط بميولاته وحاجياته وواقعه اللّغويّ والثّقافيّ ازدادت رغبته في القراءة وتفاعل معه تفاعلا إيجابيا¹

¹ الزّهيريّ، رائد حميد هادي وحسن حيّال محيسن السّاعدي، القراءة النّاقدة و تطبيقاتها التّربويّة ، مكتبة الشّروق ،

ذ. الأنماط

لا يخفى على البيداغوجيين أنّ التصنيف من المبادئ الهامة التي تقوم عليها العملية التعليمية التعلمية ؛ إذ يمكن المتعلمين من الفهم المنظم و السليم ، و لعلّ ما يجعل النصّ ذا نمط و تصنيف معيّن هو قدرته على تنظيم المعطيات والأفكار والآراء وإتاحة الفرص أمام صاحبه أن ينقّس عن مشاعره ويبوح بأسراره ؛ و بامتلاك المتعلّم لتلك القدرة يجعله كفاءة نصيّة تلقّيا و إنتاجا .، كما يخلق التصنيف معايير ومقاييس محدّدة في أذهان المتعلمين ، تساعد على التمييز بين مختلف النصوص بوضوح اعتمادا على ما وضح من معايير ومواصفات تتحدّد من خلال معرفة طبيعة المعيار البنيوي للمؤلّف ومعاره الشعريّ (الفنّي) والأجناسي .وهذا يستلزم - لامحالة -تنويع طرائق تحليل هذه الأصناف بما يناسب كلّ صنف ، ممّا يبعد الملل والسّامة عن المدرّس والمتعلّمين¹.

إنّ تحقيق هذه الفوائد النوعيّة هدف يتطلّب أنشطة مكثّفة تصدر من القارئ المتعلّم أهمّها الاطّلاع على القدر الكافي من النصوص بهدف استضمار قوانين الاشتغال النصّيّ أولا : في مستوى البنيات الكبرى أي ما يضمن لكلّ نصّ طبيعة خاصّة تسمح بإقامة تمايز بين السرد والوصف والتفسير والحجاج ... اعتمادا على مبدأ القيمة المهيمنة ، ثانيا : وفي مستوى البنيات العليا للنصوص التي تتيح إمكانيّة ربط المعلومات المقروءة بالتجارب والمعارف السابقة التي يخرّنها المتعلّم في ذاكرته .

فكثرة التّعامل مع العدد الكبير من النصوص تمكّن من استيعاب الخصائص اللّغويّة و البنائيّة لكلّ نوع اعتمادا على تجربة القراءة الواسعة وعلى بروز مؤشّرات ومعايير تبدو أكثر موضوعيّة يمكن الاستناد إليها في تحديد النمط المستخدم عند القراءة أو النمط المناسب عند الإقبال على الكتابة ؛ كالمناسبة مثلا ، والعنوان أو الكلمات المفاتيح التي تختزل بعض أجزاء النصّ وتصرّح بالمقصود ، أو الفكرة التي تستدعي نمطا معيّنًا دون غيره .أو مؤشّرات لغويّة نحويّة وبلاغيّة يمكن الاعتماد عليها في تحديد نمط النصّ المقروء ، أو استحضارها كأدوات في بناء نصّ يحاكي النصّ

¹ ينظر بوراوي، مليكة النصّ القرائي . ص 89

المدرّس . أو مؤشّر السياق ¹ .

لكن ، مهما كانت القدرات التي يتوفّر عليها المتعلّمون هائلة ، فإنّ النصوص جميعها التي يصادفونها تطرح عليهم مستويات مختلفة من الصّعوبات والتّعقيدات ؛ ترجع بالأساس إلى وجود صعوبة في التّصنيف ² أولاً ؛ بسبب العدد الهائل من النصوص المتداولة في المجتمع ، وتنوّع مقاييس انتمائها كالمحادثات اليومية والحكايات والموادّ الصحفيّة والقصص والقصائد ونصوص الدّعاية ...³ ، وإلى التّنظيم الدّاخليّ ، وظاهرة اللّاتجانس التي تميّز البنيات الدّاخليّة التي تحتضن الأفكار والآراء ثانياً ⁴ . فقد تقف أمام نصّ يحتوي السرد و الوصف و الشّرح . و قد تصادف نصّاً يراوغ و يتحايل على الإقناع ، فيظهر رأياً ويخفي آخر محاولاً استعمال آلياته للاستحواذ على القارئ ، وجرّه إلى فكرة أو موقف أو تصوّر .

وإذا ما ألقينا نظرة على ما يمكن أن يسهم في تحقيق التّعامل المتواصل والمثمر مع النصوص مدرسيّاً ، فإنّنا نجد " منهاج اللّغة العربيّة الخاصّ بالسّنة الثّالثة ثانويّ - الشّعبة الأدبيّة " قد أتاح للمتعلّمين هذا الاختيار بكثرة عدد نصوص الكتاب المدرسيّ ⁵ لكن في غياب ذلك التّنوّع الذي يمكن من خلاله تحقيق الهدف الختاميّ المندمج القائم على القدرة على توظيف عمليّات التّحديد والتّمييز والتّصنيف والإنتاج وإعادة التّركيب والنّقد ⁶ .

فقد هيمن النّمط الوصفيّ بنسبة 45,83% يليه النّمط السّرديّ بنسبة 16,66% يليه النّمط الحواريّ 16,66% ثمّ النّمط التّفسيريّ 12,5% ، النّمط الحجاجيّ 8,33% .

كما أنّ هذا النّمط الوصفيّ المهيمن كان في مجال الشّعر ولم يكن في النثر؛

¹ زتسيسلاف واور زيناك . مدخل إلى علم النّص - مشكلات بناء النّص ، ترجمة ، أ د . سعيد حسن بحيري . مؤسّسة

المختار للنشر و التّوزيع . القاهرة . ط 1 . 2002 . ص 38

² ينظر الصبيحي ، محمد الأخضر: مدخل إلى علم النّص . 105

³ ينظر : تون . أ . فان ديك . ص 11

⁴ ينظر ، الجابري : عبد اللّطيف ، ص 30

⁵ المنهاج ص 6

⁶ منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ثانوي رص 8

وهذا ما يحول بين المتعلم وعملية المحاكاة التي تستهدف النصوص عند الكتابة ، كما تغيب عنه أسلوب المحاجة والتفسير وهو في هذه السن التي يسعى فيها إلى إثبات وجوده وأفكاره . وعليه ينبغي اعتماد مدخل الأنماط معيارا في اختيار النصوص لتمكين المتعلم من التعامل مع الأنواع المختلفة للخطابات وبناء معرفته النصية وجمع عدته القرائية و مواجهة مشاكل عديدة لبناء المعنى¹ ؛ وبذلك يتمكن من تطوير كفاياته القرائية التي تجد لها مجالا أرحب في النصوص التي تبرز فيها مواصفات الجودة والعمق الفني والجمالي والدلالية بالنسبة للمتعلم من خلال ارتباطها بالواقع المعاصر له أكثر من الجانب الفكري القيمي أو التاريخي .

وبالنظر إلى ما يقدم حاليا في درس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية على وجه التحديد ، " يصبح من المناسب اعتماد تصنيف متكامل متجانس بعد جرد كل أنواع النصوص في المجتمع ، ويكون التصنيف² بتقسيم وحدات الكتاب المدرسي على أساس النمط النصي بالإضافة إلى التحقيق الزمني والتنوع الأجناسي ليمكن من تمثيل خصائص كل نمط ، من خلال اختيار

- نصوص أدبية كالشعر والنثر قديمتها وحديثها
- نصوص غير أدبية كالنصوص العلمية والفلسفية والفقهية .
- نصوص أصيلة وظيفية كالنصوص الإعلامية ونصوص المحيط اليومي والنصوص التبادلية والنصوص المهنية التي يتميز محتواها بأنه مستوحى من الواقع المعيش للمتعلم ولغتها المتداولة ، وهما خاصيتان جعلتا من محتواها التعليمي مناسباً جداً لتدريس اللغة والنصوص وفق معيار لغة العصر وألفاظ الحضارة على أن يكون متدرجا ومقتربا ذلك بالتراث وما يلائم حاجات المتعلمين وقدراتهم الاستيعابية ، وهذا الشرط لا تستطيع النصوص الأدبية القديمة والحديثة وحدها تحقيقه³ ؛ فالنصوص الأصيلة تفتح المجال واسعا أمام المتعلم ليمارس قراءته الناقدة وينمي كفاءته التواصلية ، ويحقق التوازن الفكري والمعرفي .

¹ التجاني ، عبد الرزاق التجاني ، و الجبالي سرتو ، 2013 ، القراءة المنهجية و تدريسية النصوص ص 125

² هباشي ، لطيفة ، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة ، ص 59

³ هباشي ، لطيفة ، نفسه ، ص 96

ر. الخطوات المقترحة في الكتاب المدرسي (وصف و تحليل)

1. البداية :

يفتح الكتاب الوحدة التعلّمية بتحديد السلوك المتوقع ظهوره عند المتعلّم بعد دراسة المعاني والأفكار وأساليب التعبير المختلفة وجماليّات اللغة . وذلك باستعمال ضمير المتكلّم المفرد في مثل : (أستطيع ، أتعرف ، أحدد ، أتعلم . أوظف..) و يتبع بعبارات نصيّة كالنّصّ التّمهيدّي الذي يمثّل السّياق التّاريخيّ الذي أنتجت فيه نصوص المحور المراد دراستها . ويلي ذلك عنوان النّصّ الذي يتعرّف المتعلّم على صاحبه بشكل موجز ، ويتبعه تقديم للنّصّ يأتي مصرّحاً بالمضمون أو ملّمحاً أو موحياً بسؤال أو اثنين ، يقع النّصّ بعدهما .

إنّ هذه المراحل الأولى السّابقة لعملية القراءة تمكّن المتعلّم بتوجيه من المعلم من تأطير النّصّ ووضعها في سياقه العامّ (المحور أو المجال ، العصر ، الكاتب ، العنوان ، الصّورة إن وجدت ، شكل النّصّ) فيكون المتعلّمون على دراية بما سيدرسونه بناء على الفرضيّات التي يصوغونها انطلاقاً من المؤشّرات النّصّيّة والمصاحبة وهي مؤشّرات لا يمكن إغفالها في هذه المرحلة التي تسبق عملية القراءة . و ينبغي أن يوجّه المدرّس أسئلة محدّدة تتعلّق بهذه المؤشّرات التي يدرك المتعلّم أهمّيّتها ، و يتعوّد اعلى استثمارها في وضع فرضيّاته القرائيّة . وهذه المرحلة لم يشر إليها في الوثيقة المرافقة للمنهاج باستثناء العنوان .

2. أثري رصيدي اللّغوي :

تهتمّ هذه المرحلة بمعاني الألفاظ والحقل المعجميّ والحقل الدّلاليّ ؛ لما لها من دور إيجابيّ يتعلّق بتذليل الصّعوبات و إزالة الحواجز اللّغويّة التي من شأنها أن تحجب مفاتيح النّصّ عن القارئ المتعلّم ، وإلى تزويد عدّته الفكرية و اللّغويّة ، فمن خلال رصد الألفاظ المكوّنة للحقل المعجميّ والدّلاليّ واكتشاف العلاقات بينها يمكن الوقوف على الأفكار المهيمنة و الموضوعات الرّئيسيّة و الحالة النّفسية للكاتب ، ومنه فإنّ متعلّم اللغة بحاجة إلى توظيف المعجم اللّغويّ لأنّ قدرته على استيعاب المفردات محدودة بمجال ثقافته . فقد حاول معدّو الكتاب المدرسيّ تطبيق مفهومي الحقلين المعجميّ والدّلاليّ ومقاربتهم بمقاربة نصيّة تتّصل بموضوعات النّصوص الأدبيّة المنتخبة بهدف تحقيق

كفايات الفهم و الاستيعاب و الاكتشاف والربط بين الأفكار والمجالات للوقوف على مفاصل النصّ وأبعاده الفكرية .

وما يمكن تسجيله في هذا الإطار هو الاضطراب والخلط في توظيف مفهومي الحقلين المذكورين ، فيقدّم الحقل المعجمي على أنّه دلاليّ ، ويقدم الحقل الدلاليّ على أنّه معجمي . ويكون التعامل مع هذه المرحلة بسؤال عن المجال الدلاليّ الذي تنتمي إليه الكلمة أو الكلمات المحددة ، أو معنى كلمة من القاموس ؛ وهذا ما يحدث اضطرابا في أذهان المتعلّمين في لحظة ينبغي أن يكونوا مركّزين .ومن نماذج الأسئلة¹

المرور	اللفظة	الحقل المعجمي	الحقل الدلالي
01	10	- ماهي الألفاظ الدالة على الصفات الخلقية في النصّ ؟ - اجمع من النصّ الألفاظ الدالة على الزهد في الدنيا .	عد إلى المعجم وتعرّف على معاني " عصم " عد إلى المعجم وتعرّف على معاني " خلد "
03	56	- استخرج مختلف الأفعال ذات العلاقة العائلية مع الجذر (ذكر) وبين معانيها المختلفة	ابحث عن معاني (أرعى) بعد الحصول على جذرها
04	73	- في أيّ مجال يمكن إدراج الألفاظ التالية (حرّ ، مهذب ، دافعت ، شددت ساعده ، متقرّب ، ضميري ، أرحم) - إيت بأربعة ألفاظ يمكن إدراجها في مجال مضادّ - اعتمد الشاعر قاموسا لغويا تنوّعت دلالاته نحو (الجوع ، الفاقة ، سدّه) التي تدلّ على الفقر مثلا ، صنّف مجالين دلاليين آخرين بتحديد موضوع كلّ منهما	- وردت لفظة (كريم) بمعنى محدّد في النصّ ، أوردّها بمعنيين آخوين ، - ما الفرق بين ضرعوا و ركعوا
05	103	- عيّن الألفاظ الدالة على المفاهيم السياسية - عيّن الألفاظ الدالة على المفاهيم الاجتماعية	عيّن معاني كلمة (عتيق) ما المعاني التي تفيدها كلمة الخاطرة ؟

1 انظر : كتاب اللغة العربية و آدابها الخاص بالسنة الثالثة . آداب . ص 10 ، 15 ، 31 ، 40 . 143 .

06	164	- تحت أي موضوع تدرج الألفاظ التالية (الصارخ ، الظلمة ، العنمة ، لايترنم ، ثقيل ، الحسرة ، طويناه) - في النص عين المفردات الدالة على الاستكانة والعجز ، وعين المفردات الدالة على البطولة	تعرف على جذر كلمة الصارخ ثم استعن بالقاموس لمعرفة معانيها المختلفة ، حدد جذر كلمة (المراهنة) واذكر جملة المعاني التي تدل عليها باعتماد أحد المعاجم
07	207	- للقيم مجالات عدة منها (الأخلاق ، الحقيقة ، المعقول ، الذوق ، الجمال) - ابحث في النص عن الكلمات التي يجمعها مجال (الاستغلال)	استخدم أحد المعاجم لمعرفة الفروق بين الألفاظ الآتية (البهر ، المباهرة ، الأبهار ، البهار)
12	258	- تتضمن الألفاظ الآتية قيمة رمزية في المجتمع الجزائري ، تحت أي مجال تدرج الألفاظ (لآلة ، سي ، آل ، القبيلة) ؟ - احص الألفاظ الدالة في النص على اشتغال شخصية المؤلف في محال المسرح	- استعن بالقاموس لإبراز الفروق الدلالية بين الألفاظ (السليط ، السلطان ، متسلط أوضح الفرق بين : قبض المال ، قبض الروح ، قبض على السارق ، انقباض ، قابض)

جدول لرصد بعض الأخطاء الواردة في الكتاب المدرسي

تعليق على الجدول

إن نظرية الحقول الدلالية تعنى بدراسة مفردات اللغة من خلال تجمعها في حقول أو مجالات دلالية ، ويتكوّن المجال الدلالي من مجموعة من الكلمات المتقاربة التي تتميز بوجود عناصر أو ملامح دلالية مشتركة ، وقد رصد الباحثون بعض العلاقات التي تربط بين كلمات الحقل الدلالي الواحد ، ومنها علاقة الترادف ، التضاد ، العموم والخصوص¹ ؛ لذلك يستحسن الإبقاء على مسمى واحد ينتمي إلى علم الدلالة دون اختلاف حوله .

3. اكتشاف/ أكتشف معطيات النص :

1 انظر جبل ، عبد الكريم محمد حسن: في علم الدلالة ، دراسة تطبيقية في شرح الأنباري للمفصليات ، دارالمعرفة الجامعية ، مصر . 1997 ، ص 23 .

تستلزم بيداغوجيا الكفاءات أن يكون الكتاب عبارة عن نصوص مذيّلة بأسئلة مختلفة تعتمد على الذاكرة والبحث والتخييل والذكاء والاستقراء والاستنتاج ، وتأتي مرحلة اكتشاف للنص من مختلف جوانبه الفكرية والأسلوبية والبنائية ، بالإجابة عن الأسئلة التي يفترض أن تخدم أهداف كلّ مرحلة . والملاحظ على أسئلة اكتشاف المعطيات أنها تتمحور حول مضمون النص وتلخيص أفكاره . وتتبعها بشكل خطّي عام . على الرغم من إشارة الوثيقة المرافقة للمنهاج إلى إمكانية التتبع في المداخل مكانا وطبيعة ، فقد يكون المدخل هو البيت الأخير أو كلمة لافتة ، كما أنّ اقتصار هذه المرحلة على الجانب الفكري للنص أمر لا يتناسب و مفهوم المعطيات في الدراسة الأدبية كما حدّتها أدلة السنوات الثلاث.

4. مناقشة/ أناقش معطيات النص :

المناقشة أهمّ مراحل الدراسة الأدبية ، إذ في هذه المرحلة يوضع المتعلّم في وضعية تسخير مكتسباته ليسلّط ملكته النقديّة على المعطيات الواردة في النص ؛ سواء تعلّق الأمر بالمعاني والأفكار أم بأساليب التعبير المختلفة . ويبدو أنّ أسئلة الكتاب المدرسيّ المتعلقة بهذه المرحلة ركّزت على هذه الجوانب إلى حدّ الوقوع في التكرار في بعض الأحيان .

5. تحديد /أحدّد بناء النص :

تطرح أنواع النصوص مستويات مختلفة من الصّعوبات و التّعقيدات أمام المتعلّمين و المتعلّمين ، و يرجع ذلك بالأساس إلى وجود صعوبة في النص¹ أولا ؛ بسبب العدد الهائل من النصوص المتداولة في المجتمع ، وتنوّع مقاييس انتماؤها² إلى التنظيم الداخلي ، و ظاهرة اللاتجانس التي تميّز البنيات الداخليّة التي تحتضن الأفكار والآراء ثانيا³ ، ويظهر ذلك من خلال ممارسات المدرّسين الذين يختلفون حول نمط النصّ الواحد إلى درجة التباين في بعض الأحيان ؛وهو ما سينتقل إلى المتعلّمين وهم أمام

¹ انظر الصبيحي ، محمد الأخضر : مدخل إلى علم النص . ص 105 .

² انظر : تون . أ . فان ديك . علم النصّ مدخل متداخل الاختصاصات . ترجمة . د . سعيد حسن بحيري . دار

القاهرة للكتاب . ط 1 . 2001 . القاهرة . ص 11 .

³ انظر : الجابري و آخرون ...: . مصدر سابق ، ص 30 .

مرحلة هامة من مراحل الدراسة النصية التي تميزت أسئلتها بالتدرج الذي يفترض أن ينتهي بالمتعلم إلى استنتاج النمط من خلال خصائصه البنائية والفكرية واللغوية والأسلوبية والتداولية . إلا أنها تبقى غير معروفة لدى المتعلمين ؛ لأن رصيدهم النظري المكتسب غير كاف ليقودهم إلى الاستنتاج السليم بناء على مقدمات سليمة . ومن نماذج الأسئلة التي وردت في الكتاب هذان النموذجان¹:

النموذج الأول :

- أسلوب الخطاب طاغ في النص ، لماذا ؟ مثل .
- هل عبّر الشاعر عن موقفه الخاص أم تحدّث بلسان كلّ عربيّ يصبو إلى السيادة ؟ وضح .
- عدّد الصفات (الصريحة و المكناة) التي عرضها الشاعر تكشف الحقيقة التاريخية والسياسية .
- وظّف الشاعر الدين والتاريخ الإسلامي ، أسقط ذلك على الحاضر ، استخرج من النص ما يدلّ على هذا التوظيف . وضح القيم المعنوية و الفنية من هذا الإسقاط .
- ما النمط الغالب على النص ؟ وضح بعض خصائصه الواردة في النص .

النموذج الثاني

- إذا كانت وظيفة اللغة هي التواصل ، فما هي الوظائف الثانوي لها في هذا النص ؟
- لغة الشعر الحرّ في مرحلة الثورة جاءت حادة الجرس وتعكس مشاهد الحرب وأجواءها مثل لذلك من النص .
- مفردات النص تجاوزت معانيها القاموسية ، لتنتقل لنا الإحساس بنوع من الحياة ، أين تجد ذلك في النص ؟
- ظاهرة التكرار في النص ارتبطت بالحالة النفسية للشاعر ، وموقفه الذي يريد التأكيد عليه ، ابحث عن تجليات هذه الطاهرة في النص .
- استخرج من النص الصور التي تعكس طابع الحرب و تلونها .
- استخدم الشاعر بعض الرموز اللغوية ، ثورة بكر ، قلب بركان ، أساطيل عتيقة ،

¹ كتاب اللغة العربية و آدابها . ص 96 ، 119

...فماذا تمثل هذه الرموز بالنسبة إليك ؟

- يعبر الشاعر عن وضع عاشه إبان الثورة . حدّد نمط النصّ و استخرج خصائصه من خلال هذين النموذجين يتّضح أنّ هذه الأسئلة الخاصة بتحديد بناء النصّ لا تسير بالمتعلّم نحو تصنيف النصّ بقدر ما تشتّت ذهنه بين مؤشرات فكرية ولغوية وبلاغية وتداولية . ومصطلحات نقدية معاصرة في حاجة إلى شرح .

6. تفحص/ أتفحص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النصّ :

إنّ النصّ مجموعة من الجمل المترابطة، فهو منتج، مترابط، متنسق ومنسجم وليس تتابعا عشوائيا للألفاظ، والجمل والأفعال الكلامية؛ وإنّما هو تتابع للجمل تستند فيه الجملة اللاحقة على الجملة السابقة بالاعتماد على روابط بينها ؛ وهذا ما يوصل إلى بناء النصّ وفق نسيج يميّزه عمّا ليس نصّا ، وباستخدام روابط لفظية تمكّن من إنتاج نصّ متنسق شكلا ومعجما ودلالة ، كذلك باستعمال أساليب الإحالة وضروب العائد والروابط المختلفة، على أنّ النصّ لا يكون مترابطا فحسب بل ينبغي أن يتّصف بالاتساق الذي يعدّ من الشروط الأساسية لبناء نصّية المعنى .

وعلى العموم، إنّ التعامل التقليديّ مع النصّ كان منصبّا على الجملة وكان البعد النصّي مهما، و قد نتج عن ذلك أنّ المتعلّم أصبح بإمكانه تكوين جمل سليمة وتحديد وظائف الكلمات فيها غير أنّه بالمقابل لا يستطيع إنتاج نصّ طويل نسبيا ومنسجم سواء على مستوى الكتابي أو الشفويّ. وعليه اتّجه الأسلوب التربويّ إلى البحث عن وسائل تعليمية تمكّن المتعلّم من التّحكّم في إنتاج النصوص بمختلف أنواعها عن طريق إطلاعه على عينة كافية من كل نوع من الأنواع النصّية بما يمكنه من تمثّل الخصائص اللغوية والبنائية لكلّ نوع واستيعابها. و ضمن هذا المنظور اتّجه منهاج التّعليم المتوسّط بمختلف مراحله إلى تصنيف النصوص حسب المهارة النصّية المراد تعليمها للتلميذ، و كذا الكفاءات المأمول التّحكّم فيها. وهكذا بنيت النية التّعليمية على أساس جعل المتعلّم يتموقع في الزّمان والمكان من خلال التدرّب على نصوص الإخبار والوصف و السرد¹. و من خلال التّطرّق إلى النصّ الحواريّ والحجائيّ يتمكّن من المناقشة وبناء أسس الاستدلال على وجهة نظره والدّفاع عنها.

¹ نفسه ، ص 17

ما يميّز أسئلة هذه المرحلة هو محاولة تقريب مفهومي الاتّساق و لانسجام من أذهان المتعلّمين والوقوف عند أكبر قدر ممكن من الأدوات التي تسهم في صناعة اتّساق النّص وانسجامه ؛ و يبدو أنّ النّصوص المقرّرة في الكتاب المدرسيّ تمتاز بنوع من الترابط الذي يسهّل تتبّع أدواته لغويًا وفكريًا ، لذلك نجد التركيز قائمًا على الأدوات والعلاقات بين الأبيات والفقرات . كحروف العطف والتكرار والتكامل ، مع الإشارة إلى غياب الاعتماد على مصطلح (الإحالة) الذي تدرج ضمنه كثير من العناصر الإشاريّة بالإضافة إلى المصطلحات التي تنتمي إلى مجال اللّسانيّات النّصيّة ك(العتبات النّصيّة ، الخاتمة النّصيّة ، ترتيب موضوعات الخطاب ، التّناصّ مع نصوص غائبة ،) وهذا ما سجّل غيابه في أغلب المحاور ، ممّا يدفعنا إلى التّساؤل عن سبب عدم الاهتمام بهذه المفاهيم اللّسانية وتزويد متعلّم م اقبل الجامعة بها .

7. أجمل القول في تقدير النّص :

تقدّم المرحلة الأخيرة تلخيصا لأبرز الخصائص الفنّية والفكريّة للنّص مع التأكيد على إبراز خصوصيّات فنّ التّوظيف اللّغويّ عند الأديب للتعبير عن أفكاره وكذا عن طريقته في الإفصاح عن معانيه وعن الوسائل الأسلوبية التي استعملها أو أكثر من استعمالها بوصفها من مميّزات أسلوبه الأدبيّ وتعكس رؤيته الجماليّة بالدرجة الأولى و تفرده عن غيره .

تشكّل مرحلة انفتاح القراءة المرحلة النّهائيّة لكلّ نشاط قرائيّ ؛ إذ تقوم على مراجعة معاني النّص وأفكاره و التأمّل فيها وإطلاق آليات التّخيّل والإبداع وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى بهدف استثمارها واسترجاعها في قراءة نصوص أخرى ، أو في عيش مواقف حياتيّة مستقبلية ، ولا يكتمل أيّ نشاط قرائيّ إلاّ بهذه المرحلة التي يمكن للمدرّس أن يدرّب متعلّميّه ويشجّعهم على التمرّس عليها في الصّف أو خارجه فيكسبهم القدرة على التّركيب والنّقويم وإنتاج النّص ، والتّخيّل والإبداع ، بعد أن يتراجع (المدرّس) ويترك المجال للمتعلّمين كي يبنّوا بأفكارهم¹ ومشاعرهم التي خلقها تفاعلهم مع النّص² استعدادا لتطبيق ما اكتسبوه من آليات القراءة على نصوص

¹ الجابريّ ، تدريس القراءة . ص 21

² أوشان ، علي أيت . تقنيّات التّعبير و التّواصل . ص : 50

أخرى معدة للتطبيق ، أو إنتاج نصوص أخرى مماثلة للنص المدروس ، أو مقارنته مع نص آخر للمؤلف نفسه . بهدف تقويم آليات تحليل النصوص ومضامينها المعرفية ، وتعليم استراتيجيات التفكير التي تفيد المتعلم .

خلاصة عامة :

إنّ ما يمكن تسجيله من ملاحظات حول خطوات تحليل النص الأدبي الواردة في الكتاب المدرسي المستهدف لا يستند إلى معايير محدّدة ضابطة بقدر ما يستند إلى محاولة قراءة تلك الأسئلة في ضوء الأهداف الموضوعية لكل مرحلة من جهة ، و في ضوء المعايير العامة التي ينبغي أن يكون عليها الكتاب المدرسي في سياق التدريس بالكفاءات من جهة ثانية ، إضافة إلى الممارسة الصفية التي كشفت عن كثير من المآخذ أهمّها :

▪ كثرة المراحل وانفصالها عن بعضها ؛ ممّا يتسبّب في تشويش ذهن المتعلم الذي تترسّخ لديه فكرة التصنيف و نسبة السؤال إلى مرحلة بعينها على الرغم من تداخلها فيما بينها .

▪ لا تركّز الأسئلة على ملاحظة المؤشرات المتعلقة بالعنوان أو الكاتب أو الصورة ، أو الظاهرة اللغوية أو الأسلوبية البارزة ، على الرغم من دورها الكبير في توريث المتعلمين في فعل القراءة بصياغة فرضيات انطلاقاً ممّا لاحظته . فعلى سبيل المثال يكون عنوان النص " في مدح الرسول ، صلى الله عليه وسلم " ؛ فيمكن أن يتوقع الموضوع ، و النمط ، واستعمال كثير من الصور البيانية ، و يقتبس من القرآن الكريم . فيكون المتعلم قد بنى تصوّراً للنص قبل قراءته ، و تكون إجاباته عن الأسئلة للتنظيم لا غير . لذلك يستحسن تثبيت أسئلة تتعلّق بالملاحظة كتابياً .

▪ تكرار الأسئلة و ورودها في أكثر من مرحلة كورود أسئلة مرحلة اكتشاف المعطيات في مرحلة المناقشة أو تحديد البناء .

المبالغة في تركيب الأسئلة باحتوائها أكثر من طلب وتصديرها بجمل تقريرية موحية بالإجابة معطلة عمليات التفكير لديه ويشتت ذهنه .

▪ لا يملك المتعلم رصيда نظرياً كافياً يتعلّق بأنواع النصوص ومؤشّراتها ؛ ممّا يحول دون التغلّب على مشكلة التصنيف التي أدّت إلى هيمنة فكرة التجزيء ونسبة

النص إلى نمط معين بناء على مؤشر واحد .

- استعمالها مصطلحات نقدية معاصرة غريبة عن المتعلم من مثل :
(البرنامج السردّي ، الشخصية الفاعلة ، زمن القراءة ، زمن الكتابة ، ...)
- مخاطبة المستويات الدنيا للتفكير (الفهم و الاستيعاب) دون المستويات العليا (التطبيق ، التركيب ، التحليل ، التقويم) .

إنّ الكتاب المدرسيّ الذي يحقق الأهداف العامة والخاصة للعملية التربوية ، عليه أن يأخذ في الحسبان مستويات التفكير عند الطلبة و حسب مراحلهم العمرية ، و ذلك ببناء أسئلة لا تكتفي باستثارة مستويات التفكير الدنيا لاسيما مستوى الفهم و الاستيعاب . على وفق تصنيف " بلوم BLOOM ¹ المسمّى هرم المستويات المعرفية وهي : (التذكر ، الاستيعاب ، التطبيق التحليل ، التركيب) ؛ بل ينبغي أن تصاغ أسئلة تعليمية تعلمية تستثير المستويات كلّها ؛ لجعل التعلم أكثر فعالية .² وإحاطة بشروط إنتاج النصّ الأدبيّ المدروس

ز. الوضعية التقويمية

يمثل التقويم أحد الأركان الأساسية في العملية التعليمية التعلمية ؛ لما له من علاقة أساسية مع الأهداف والكفاءات المسطرة قبل بداية الفعل التعليمي ، ويشمل المنهاج الدراسي والمدرس والمتعلم والمادة والوسائل والطرائق ، ويسمح التقويم بالوقوف على مواطن الضعف والقوة بهدف التصحيح والتحفيز .

اتخذ التقييم أشكالا متعددة في الكتاب المدرسيّ الخاص بالسنة الثالثة ثانويّ ، فقد ذيل كلّ محور بتقويم إدماجيّ غايته إحكام موارد المتعلم وتفعيلها ، انطلاقا من نصّ متبوع بأسئلة اختبارية ووضعية أو وضعيتين إحداها نقدية والثانية إبداعية لإدماج المعارف المحصلة في مختلف نشاطات المحور ، وفي ذلك ربط بين التقييم التقليدي

¹ ينظر صاري ، موسى ، دليل كتاب مادة العلوم الإسلامية ، السنة الثالثة ثانويّ ، جميع الشعب . الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية . (د . ت ، د ط) ص 168 .

² ينظر سويدان ، خالد : دراسة تحليلية تقويمية للأسئلة الواردة في كتاب الجغرافية الطبيعية المقرر على الصفّ الأول ثانويّ في مدارس الجمهورية العربية السورية وفق تصنيف بلوم في المجال المعرفي . مجلة جامعة دمشق ، المجلد 25 ، العدد - (1 + 2) دمشق . 2009 ، ص 560 .

الذي أساسه المقاربة بالمضامين والتقييم الحالي على أساس المقاربة بالكفاءات ، إضافة إلى نشاطي التعبير الكتابي و المشروع .

وصف الوضعية التقييمية :

تبنى الوضعية التقييمية في الكتاب المدرسي وفق معايير دليل امتحان شهادة البكالوريا¹ لتعويد المتعلم مواجهة الوضعية التقييمية المشكلة الصعبة بنوع من الاستقلالية ؛ فيجند معارفه وخبراته و يكشف ، في إطارها ، عن قدراته² ليختبر مدى نجاح اكتسابها وتوظيفها ، في مجال الإعراب والبلاغة والعروض والنقد من جهة ، ومدى قدرته على توظيفها في إنتاجه الكتابي من جهة ثانية ، إلا أن الفرق بين وضعية الكتاب المدرسي ووضعية البكالوريا هو أن الأولى تتعلق بموارد محور واحد أما البكالوريا فتتعلق وضعتها بالمحاور كلها ؛ ولذلك سنحاول قراءة الوضعية التقييمية في ضوء ما تتقاطع فيه مع وضعية امتحان شهادة البكالوريا من مواصفات تتعلق بالشكل ، و في ضوء الأهداف المنشودة المحددة من خلال كل محور تعليمي تعليمي ، ويستدعي ذلك بناء وضعية تقييمية تستهدف مهارتي الفهم والكتابة ، وهو ما تمظهر في تقديم الوضعية مقسمة قسمين :

القسم الأول :

يتعلق بمستوى التلقي والفهم عبر تحليل النص الأدبي المقترح ، والذي يعالج مضمون المحور المدروس ويستجيب لمفهوم المقاربة النصية من حيث ثراؤه الفكري واللغوي والبلاغي والنصي ، وينتظر من المتعلم تحليله وفهمه في ضوء ما تلقاه في فترة الأسبوعين من الموارد الفكرية والنحوية والبلاغية والنصية والنقدية .

القسم الثاني

يتعلق بمستوى الإنتاج الكتابي من خلال اقتراح وضعيتين إدماجيتين الأولى إبداعية والثانية نقدية ، و ينبغي أن تستجيب الوضعيتان لشرطي الصياغة وهما السياق والسند ولمهارة الإنتاج والكتابة وتوظيف الموارد المكتسبة في المحور المدروس .

¹وزارة التربية الوطنية ، المفتشية العامة ، الديوان الوطني لامتحانات و المسابقات ، دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية لشهادة البكالوريا ، نوفمبر 2016

²غريب ، عبد الكريم بيداغوجيا الإدماج، نماذج وأساليب التطبيق والتقييم، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2010 م، ص197 :

ضمّ الكتاب المدرسي المقرّر اثنتي عشرة وضعية تقييمية في نهاية كلّ محور تحت عنوان " إحكام موارد المتعلّم و تفعيلها " لكنّ الملاحظ هو أنّ العنوان بهذه الصيغة لا ينسجم و مبدأ استقلالية المتعلّم في مواجهة الوضعية المشكلة ؛ ولاسيّما أنّه في مقام اختبار قدراته ؛ وكان الأسلم و الأدقّ أن يكون العنوان " أحكم مواردك و أفعّلها " حاول معدّو الكتاب المدرسي أن يختاروا نصوصاً أدبية اعتمدت سندات في الوضعيات التقييمية من شأنها أن تمكّن المتعلّم من مراجعة معاني النصوص المدروسة ومواردها واستثمارها في تحليل النصوص المقترحة أو نصوص أخرى . وجاءت هذه السندات في مجملها منسجمة مع المحور الذي وردت فيه إلى حدّ ما ؛ سواء من حيث مجالها الفكريّ أم بناؤها اللغويّ و الفنيّ .

أمّا الوضعية الإدماجية فوضعيتان ، الأولى إبداعية تحاول ربط المتعلّم بواقعه من خلال إنتاج نصّ ذي دلالة بالنسبة وفق نمط الأثر المدروس ، أمّا الثانية فنقدية يستثمر فيها معارفه النقدية والتاريخية المتعلقة بالعصر الأدبيّ من أجل الشرح أو التفسير أو الحجاج ..

تنوّعت مجالات الوضعيات الإبداعية المقترحة بين القيم الدينية كالتّغني بصفات النّبيّ محمّد صلى الله عليه و سلّم ، والاجتماعية كالغربة والاعتراق ، والتآخي بين النّاس ، و إصلاح الذات ، والمعاناة الفلسطينية ، والوطنية كالترجمة لأحد أبطال الثّورة الجزائرية ، والنفسية كالمواقف الوجدانية والتعبير عنها ، والحضارية كإنتاج مناظرة بين الكتاب وجهاز الإعلام الآلي ، وهذا التّوزيع يزيد في دافعية المتعلّم نحو الكتابة الإبداعية ؛ لأنّ هذه القيم ذات صلة مباشرة بانتمائه الدينيّ والوطنيّ وبحياته النفسية و محيطه الاجتماعيّ وواقعه الحضاريّ العالميّ .

أمّا الوضعيات الإدماجية النّقدية فترتبط ارتباطاً مباشراً بمجالات المحاور فنّياً ، ويوظّف فيها المتعلّم موارده المكتسبة في نشاط النّصّ الأدبيّ بعدّه نموذجاً تطبيقياً ، و من النّصّ التّواصليّ بعدّه إضاءة تاريخية للظاهرة المستهدفة ؛ كالحديث عن الأغراض الشعريّة نشأة وظروفاً وتطوّراً ، الفنون النّثرية وعن بعض القضايا النّقدية المعاصرة ، ومن أمثلة ذلك أغراض المذائح النّبوية والزّهد والحنين إلى الوطن ، والنّثر العلميّ في العصر المملوكيّ والمقال والقصة والمسرحيّة ، والنّزعة الإنسانيّة وظاهرة

الحزن في الشعر المعاصر . أمّا المهارات المستهدفة من إنتاج الوضعيات فتنوّع بين الوصف والسرد والتفسير والحجاج وكتابة المقال الأدبي والمقال النقدي ، كتابة قصة وكتابة مسرحية ، نقد أثر قصصي أو مسرحي تحليله ،

الفصل الرابع

دراسة واقع تدريس النصوص الأدبية في المرحلة
الثانوية من خلال آراء المدرّسين والمتعلّمين والممارسة
الصفّية

المبحث الأول : دراسة واقع تدريس النصوص الأدبية في
المرحلة الثانوية من خلال آراء المدرّسين

المبحث الثاني : دراسة واقع تدريس النصوص الأدبية في
المرحلة الثانوية من خلال آراء المتعلّمين

المبحث الثالث : دراسة واقع تدريس النصوص الأدبية في
المرحلة الثانوية من خلال الممارسة الصفّية

المبحث الأول

واقع تدريس النصّ الأدبيّ من خلال آراء مدرّسي السّنة

الثالثة ثانويّ (الشعبة الأدبيّة)

تمهيد

أهميّة الاستبانة

تحديد العيّنة

جرد نتائج الاستبانة و تحليلها

تمهيد

أسلمنا التحليل الذي استهدف محتوى الوثائق التوجيهات الرسمية المؤطرة عملية تدريس النصوص الأدبية على مستوى الخطاب المؤسسي ، إلى الوقوف على نقائص كثيرة من شأنها أن تربك التفاعل بين المتعلم والنص الأدبي المقرر ؛ بتسجيل غياب الانسجام والملاءمة بين الأهداف والكفايات المرسومة مسبقا وبين الكتاب المدرسي الذي يمثل أهم وسيلة لتحقيق تلك الأهداف بنصوصه وطريقة تدريسها وأساليب تقويم المتعلم عبر واسطة المدرس الذي يعدّ ركنا أساسا في عملية التدريس ويتعامل مع المنهاج بما توافر لديه من تمثلات وتصورات وخبرات وكفايات تدريسية وبيداغوجية ومهنية تمكنه من ممارسة عملية الوصف والتقويم والنقد وتقديم البدائل عبر أداة الاستبانة المعدة لجمع البيانات بشكل موضوعي يعضد ما انتهت إليه تقنية تحليل المحتوى التي استهدفت التوجيهات الرسمية والكتاب المدرسي الذي كان موضوعا للوصف والتحليل والتقييم في استبانة موجهة لمدرسي السنة الثالثة الثانوية ، أداب وفلسفة في الثانويات المذكورة .

أهمية الاستبانة

تبرز أهمية الاستبانة في أنها أهم وسيلة لجمع البيانات والمعلومات حول إشكالية البحث المطروحة ؛ إذ تخاطب المعنيين بعملية تدريس النصوص الأدبية بشكل مباشر عبر مجموعة من الأسئلة المدروسة المكتوبة المعدة في استمارة¹ مقسمة قسمين : أولهما يتعلق بخصائص المستبنيين وبياناتهم الشخصية التي يرى الباحث أنها تؤثر في استجاباتهم كالجنس والعمر وطبيعة الشهادة العلمية وسنة التخرج ومكانه ومحل السكن ، وغير ذلك من البيانات التي تتحكم في توجيهه الإجابة وتؤثر في نتائج البحث² ، وثانيهما يتعلق بموضوع البحث والأسئلة التي يجيب عنها المدرسون المستجيبون كتابيا ، وتكون إجاباتهم وصفا لما يقررونه لا ما يقومون به بالفعل³ .

¹ الدليمي ، عصام حسن ، و علي عبد الرحيم صالح ، البحث العلمي ، أسسه و مناهجه ، دار الرضوان للنشر

والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ط1 2014 ، ص 91

² عطية ، محسن علي ، البحث العلمي ، مناهجه وسائله الإحصائية ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، الأردن ، ط1 ، 2009 ، ص 214

³ عطيفة ، حمدي أبو الفتوح ، منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات التربوية والنفسية ، دار النشر

للجامعات ، مصر ، ط1 ، 2002 ، ص 262

تحديد العينة

تستهدف الأسئلة المتغيرات التي تؤثر في عملية التفاعل القرائي بين المتعلم و النصّ عبر المدرّس ، لذلك أعدت الاستبانة ووزعت على فئتين محدّدتين مقصودتين من مدرّسي السنة الثالثة الثانويّة - الشعبة الأدبيّة - الذين كان عددهم (20) عشرين مدرّسا ومتعلّميها الذين كان عددهم (210) مئتين وعشرة متعلّمين يدرسون في ثانويّات مدينة عين البيضاء السّنة (ثانويّة براكنية علي ، ثانويّة الشّيخ الأخضر بوكّفة ، ثانويّة الشّهد عبد الحميد عبابسة ، ثانويّة أسماء بنت أبي بكر الصّدّيق ، ثانويّة حيحي اليامين ثانويّة معمري عبد الرّحمن) ؛ وعليه فإنّ هذا الفصل سيضمّ :

استبانة موجهة للمدرّسين :

و تهدف إلى استجلاء تمثّلاتهم في تدريس النصّ الأدبيّ تصوّرا وممارسة ورغبة في التّطوير ، وتتّبع الاستبانة مدى تفاعل المتعلّمين مع النصّ الأدبيّ ، ونظرتهم إلى مكوّنات درس النصوص التي تشمل محاور الكتاب المدرسيّ ومحتوياته ، ومنهجيّة التحليل وأساليب التّقييم والظّروف المحيطة بعملية التّدريس (السّياق التّعليمي) ، مع الحرص على الحصول على معالم الصّورة التي يوتّون تقديمها عن ممارستهم العمليّة ، والتّحسين الذي يرغبون في حصوله ؛ توخّيا للانسجام بين الإطارين النظريّ والمنهجيّ ، وقد حاولنا طرح أسئلة تتّسم بالوضوح والمباشرة بهدف تسهيل عمليّة الإجابة ، وتجنّبا للغموض الذي قد نعثر عليه في بعض المقترحات

عدد المدرّسين المستجوبين	20 مدرّسا
الجنس	16 مدرّسة ، و 04 مدرّسين
عدد سنوات العمل	بين 09 سنوات و 27 سنة
عدد سنوات تدريس الأقسام النهائيّة	بين سنة واحدة و 22 سنة
المؤهل العلميّ	10 من متخرّجي المدرسة العليا للأساتذة
	10 من متخرّجي قسم اللّغة والأدب العربيّ (ليسانس ، ماستر

جرد نتائج الاستبانة و تحليلها :

أوّلا : محور المتعلّم والنصّ الأدبيّ :

- السّؤال الأوّل : ما مدى تفاعل المتعلّمين مع النصّ الأدبيّ ؟

يبدو أنّ الأساتذة المستجوبين يكادون يُجمعون على أن تفاعل المتعلّمين في الشّعبة الأدبية مع النّصوص الأدبية المقرّرة (متوسّط) ؛ وذلك ما برز من خلال رقم النسبة المئوية التي كانت (70 %) من عدد المستجوبين ، أمّا البقية فتراوحت نسبهم بين (ضعيف) الذي كانت نسبته (30 %) ، و (لأبأس به) الذي كانت نسبته (10 %) ، وهي كما تبدو ، نسب تكشف عن عدم رضى شريحة واسعة من المدرّسين سواء أكانوا حديثي العهد بالتدريس أم قدامى ، عن واقع تدريس النّصوص الأدبية في الأقسام النهائية الخاصة بالشّعبة الأدبية .

ولعلّ ما يمكن أن يفسّر عزوف المتعلّمين عن درس الأدب في المرحلة الثانوية هو سوء التّوجيه المدرسيّ من مرحلة التّعليم المتوسّط إلى المرحلة الثانوية ؛ إذ لا يوجّه إلى شعبة الجذع المشترك آداب إلّا المتعلّمون الذين تكشف نتائجهم الدّراسية ضعفهم وتعتّزّهم من جهة ، وتوجيههم إلى شعبة لا يرغبون في الدّراسة فيها من جهة ثانية ؛ ممّا أفقدهم الدّافعية والإقبال على تلقّي النّصوص الأدبية بشكل ينسجم مع ملمح الدّخول وعنوان الشّعبة والعناية الموجهة لنشاط النّص الأدبيّ من حيث معامل المادّة وحجمها الزمّنيّ الأسبوعيّ في السّنات الثلاثة التي يتعامل عبرها المتعلّمون مع النّصوص الشّعريّة بشكل يكاد يكون مطلقا بدءا بالعصر الجاهليّ وانتهاء بالعصر المملوكيّ الذي يسبق العصر الحديث . ورغم ذلك تبقى النّصوص الشّعريّة مهيمنة على المحتوى الذي ضمّ أربعة وعشرين نصّا شعريّا مقابل اثني عشر نصّا نثريّا . فأصبح يعتقد بأنّه يقرأ قياما بأداء واجب مدرسيّ ثقيل لا رغبة ؛ لاسيّما أنّه يتلقّاه نشاطا تلقينيّا جافا يحرص على كمّ المعلومات أكثر من حرصه على القراءة الفاعلة ؛ ممّا يؤدّي إلى حصر الممارسة القرآنية التّعليميّة واختزالها في مجال التّعرف والاستيضاح الموجه من قبل المدرّس ؛ وهذا ما يترك أثرا سلبيا على مستوي التّلقي والإنتاج لدى المتعلّمين .

- السّؤال الثّاني: ماهي ، في نظرك، مظاهر غياب التّفاعل المأمول ؟

أظهرت الإجابات عن هذا السّؤال تقاربا كبيرا بين المدرّسين الذين يكادون يجمعون حول تحديد مظاهر غياب التّفاعل ، فقد اشترك معظم الأساتذة المستبنيين في ذكر مظهرين رئيسيين: أولهما غياب الاهتمام استعدادا وتحضيرا ومشاركة ، وثانيهما ضعف النّتائج الدّراسية في المادّة المميّزة ذات المعامل (06) في امتحان البكالوريا أو في

الامتحانات الفصلية ، إلى أن صارت هذه المادة مُسَقَّطَةً ؛ وكانت نسبة الإجابات المشتركة (80%) ، وهي نسبة تعبر عن استياء كبير من غياب التفاعل . ونشير هنا إلى أن ورود السؤال مفتوحاً أوجد إجابات مشتركة بنسبتها المذكورة ، مع ذكر بعض المظاهر التي وردت مفردة في بعض الإجابات مثل الدروس الخصوصية ، عدم إنجاز الواجبات ، الغيابات الكثيرة ...

ويبدو أنهم استندوا على مؤشرات واقعية اعتمدها في تدعيم آرائهم حول غياب التفاعل بين النصوص الأدبية المدروسة والمتعلمين الذين يقفون عاجزين وهم يواجهون وضعيات مشكلة على مستوى الصف الدراسي ، وعلى مستوى تعاملهم الاختباري مع الوضعيات التعلمية المدرسية التي تسجل عجزهم الواضح في فهم المقروء وتدوقه وتوظيف معارفهم وبنياتهم أثناء كتابة الفقرات والنصوص وهم يجيبون عن أسئلة اختبار مادة اللغة العربية في امتحان البكالوريا .

وهنا ينبغي أن نشير إلى إجراء منهجي بيداغوجي دُفعت إلى تبنيه وزارة التربية الوطنية ، وهو إسقاط الجزء الخاص بالإنتاج الكتابي المتعلق الوضعية الإدماجية في اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا منذ سنة 2008 م ، تحت ضغط المترشحين وأوليائهم ؛ بدعوى كثافة البرامج وعدم وضوح الرؤية لدى كثير من المعنيين من الأساتذة والمتعلمين والمفتشين . لقد أدى هذا الإجراء إلى بتر أطراف عملية بناء التعلّيمات و إدماجها وتقويمها ؛ إذ لا يمكن أن تقوم الكفاءات إلّا مدمجة ، وامتدت تداعيات هذا الإجراء إلى بناء موضوعات اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في ضوءه ، كما أدى بالمتعلمين إلى الحرص على تلقّي المعارف وانتظارها مجزأة وبانتقائية حافظت على الممارسات التقليدية التي جاءت بيداغوجيا الكفاءات لتجاوزها وإصلاحها وتعديلها وتحسينها وتجويدها .

- السؤال الثالث ما هي ، في نظرك ، أسباب غياب التفاعل المأمول بين المتعلمين والنصوص الأدبية المقررة ؟

وضعت الاستبانة أمام الأساتذة عددا من الأسباب الظاهرة التي تمثل متغيرات عملية تدريس النصوص الأدبية وتحاول أن تشملها جميعها ؛ بهدف الوقوف على ما يمكن أن يساهم مع باقي المتغيرات بحضوره في حصول التفاعل أو بغيابه في عدم

حصول التفاعل ، وقد عرضت مفككة لداع منهجي ، . فكانت الإجابات كما يلي :

أرجعت نسبة كبيرة غالبية من الأساتذة المستبئين سبب غياب التفاعل في مجال خطاب الأهداف والكفايات إلى اتصافها بالعمومية وعدم ارتباطها بطبيعة المادة المدرسة باحتوائها على الأبعاد الأدبية والنقدية ؛ ذلك أن إنتاج نصوص متنوعة مجال لساني تعليمي واسع قد يشمل نصوصا علمية أو فلسفية أو تاريخية ، فقد برزت نسبة (65 %)؛ وهذا من شأنه أن يقف عائقا أمام فهم الكفاية وتحديدها ، وبذلك ينتقي تفاعل المدرس قبل المتعلمين ، أما فئة المحتويات فتطابقت إجابات المبحوثين (أوافق بشدة) بنسبة (75 %) حول غياب الانسجام بين النصوص الأدبية المختارة والأهداف والمهارات والكفايات المحددة ؛ أما فيما يتعلق ببند عدم استجابة النصوص لاهتمامات المتعلم وميولاته فقد اتفقت حوله مجموعة ذات نسبة (80 %) أما عدم اتساق المحتوى مع الواقع الاجتماعي والثقافي للمتعلم فقد أجاب المجيبون بنسبة (30 %) ؛ ولعل ذلك مرده إلى اقتراب بعض النصوص من واقع المتعلم الوجداني واللغوي والثقافي كنصوص النزعة الإنسانية في محور الأدب المهجري ، ونصوص الشعر السياسي المتعلقة بالثورة الجزائرية والقضية الفلسطينية . أما ما كان بعيدا عن واقع المتعلم الثقافي فتمظهر في نصوص عصر الانحطاط ونصوص مرحلة البعث والإحياء بغض النظر عن القيم التي تحملها ، وهو كما يبدو ، حضور تحكم فيه تنظيم المحتوى وفق المنهج التاريخي ، كما أشرنا إليه سابقا في مبحث تحليل المحتوى الذي وقف على طريقة توزيع المحاور وفق المعيار التاريخي الذي يجعل المتعلم مؤهلا تاريخيا للدخول في عصر الانحطاط والعصر الحديث والمعاصر ، لكنه غير كفاء لفهم النص الأدبي والتفاعل معه . كما أجاب عدد كبير من المستجوبين بنسبة (60 %) ؛ ففي إجاباتهم حول كفاءته في التعامل مع النصوص الأدبية اتفق مجموعة من المستجوبين حول ضعف المعرفة النصية الشاملة التي تمكن المتعلم من تحديد ماهية النص وشروطه ، يضاف لها ضعف مهارة قراءة نص مكتوب وتحليله وفهمه وبناء معناه في التلقي ، وكذا مهارة تصميم نص مكتوب يتوافر على معايير النصية عند الإنتاج .

ثانيا :محور المدرس ومنهجية النص الأدبي

- السؤال الأول :هل تعتمد في تدريسك النصوص الأدبية على المنهجية

المنصوص عليها في التوجيهات الرسمية والكتاب المدرسي؟

تمثل منهجية تحليل النصوص الأدبية الإطار الموحد لعملية التعامل مع النصوص الأدبية المدرسية ، وهي منهجية سجلت حضورها بشكل متواتر في التوجيهات الرسمية والكتاب المدرسي ؛ لذلك أجمع الأساتذة كلهم على اعتماد خطواتها بنسبة (100 %) ودون تصرف فيها أو تعديل ، على الرغم من كثرة خطواتها ؛ وعليه فهي في حاجة إلى إعادة نظر من خلال تعويد المتعلمين منهجية محدّدة لدراسة النصّ بدمج المراحل وتقسيمها فكرياً ولغوياً وفنياً ونقدياً . يوظّف فيها عمليتي التّكثيف ثم التّركيب في الصّف أو في أثناء مواجهة الامتحانات الرسميّة .

- السّؤال الثاني: عدد الخطوات المنهجية التي تتبّعها في إنجاز درس النصوص الأدبية

كان الهدف من طرح هذا السّؤال هو الوقوف معرفة مدى تمكّن المدرّسين من استحضار الإطار النظريّ لتدريس النصّ الأدبيّ ، وقد أجاب الجميع بشكل مطلق بنسبة (100 %) عن هذا السّؤال ؛ وكان ذلك أمراً متوقّعا ؛ لأنّهم تعودوها في مختلف السنوات والمستويات الدّراسيّة في تحليل النصوص الأدبية ذات الحجم الزمّنيّ الموسّع ، لذلك يسهل استرجاع الخطوات بشكل آليّ .

- السّؤال الثالث : اذكر الخطوة أو الخطوات التي تراها أكثر أهميّة .

أظهرت نتيجة الاستبانة تباينا في الإجابات في تحديد الخطوة التي يراها كلّ مدرّس بأنّها ذات أهميّة في بناء عملية تدريس النصّ الأدبيّ ؛ فهناك نسبة (80 %) اتّفقت على ذكر خطوة (مناقشة معطيات النصّ) ؛ ولعلّ مبرّرهم في ذلك هو أنّ المناقشة أهمّ مراحل الدّراسة الأدبية ، إذ في هذه المرحلة يوضع المتعلّم في وضعيّة تسخير مكتسباته ليسلّط ملكته النّقدية على المعطيات الواردة في النصّ ؛ سواء اتّعلّق الأمر بالمعاني والأفكار أم بأساليب التّعبير المختلفة أم بجماليّات اللّغة على أن يكون النّقد إبداعياّ يعتمد تعيين الظّاهرة ثمّ تقييم مختلف أبعادها الفكرية ، والفنية في ضوء الرّصيد القبليّ للمتعلم ، وهناك نسبة (50 %) اتّفقت على ذكر خطوة (إجمال القول في تقدير النصّ) في ختام دراسة النصّ ، فيها يتوصّل المدرّس بالمتعلّمين إلى تلخيص أبرز الخصائص الفنيّة والفكرية للنّصّ مع التّأكيد على إبراز خصوصيّات فنّ التّوظيف اللّغويّ

عند الأديب للتعبير عن أفكاره وكذا عن طريقته في الإفصاح عن معانيه وعن الوسائل الأسلوبية التي استعملها أو أكثر من استعمالها بوصفها من مميزات أسلوبه الأدبي وتعكس رؤيته الجمالية بالدرجة الأولى وتقرّده عن غيره ، وتعدّ هذه المرحلة هدفا في ذاته ؛ وهي ما سيبقى راسخا في أذهان المتعلّمين ويسهل استدعاؤه . إلا أنّ الممارسة أظهرت أنّ فئة كبيرة من المدرّسين تعاملت مع خصائص أسلوب الأديب تعاملًا نمطيًا أوقع المتعلّم في الألية والتّعميم .

- السؤال الرابع هل تواجه عوائق أثناء تتبّع الخطوات في تدريس النّص الأدبي ؟

إذا كانت إجابتك ب (نعم) حدّد الخطوة التي تطرح هذا الإشكال .

اتّفقت إجابات المبحوثين على وجود إشكال يواجههم أثناء تدريس النّص الأدبي، ويتعلّق بتحديد النّمت أحيانا ، و بتحديد مظاهر الاتّساق والانسجام أحيانا أخرى ، ففيما يتعلّق بإشكالية تحديد النّمت فإنّ نسبة (80 %) اتّفقت حولها ، أمّا مظاهر الاتّساق والانسجام فقد عبّرت نسبة (40 %) من المجيبين عن مواجهة صعوبات في تحديد مظاهر الاتّساق والانسجام ؛ وهي مفاهيم أساس في مجال لسانيات النّص التي سجّلت حضورها بوضوح ، من خلال اعتماد البعد النّصيّ في تحليل النّصوص الأدبية . وتجدر الإشارة هنا ، إلى أنّ مشكلة تحديد النّمت النّصيّ تعود إلى صعوبة تحديد النّمت في ذاته ؛¹ وتنوّع مقاييس انتمائها .² كما تجدر الإشارة إلى أنّ اعتماد المنهج التّاريخيّ في تنظيم محتوى الكتاب المدرسيّ سيحول دون التّعامل مع النّصوص التي تنتمي إلى نمط واحد وهي تنتمي إلى عصور تاريخية متتابعة ؛ كالنّمت الوصفيّ في العصر الجاهليّ والعصر الإسلاميّ والعصر الأمويّ والعصر العبّاسيّ وعصر الانحطاط والعصر الحديث ؛ وهو ما يستدعي إعادة النّظر في كيفة توزيع المحتوى على الكتاب المدرسيّ الذي سيمكّن من تجاوز المشكلة المطروحة ، والتي حاول القائمون من مفتّشي التّربية الوطنيّة تذليلها من خلال توحيد الأنماط وإرسالها إلى الأساتذة الممارسين على المستوى الوطنيّ إلا أنّ ذلك لم يحلّ المشكلة من جذورها بقدر ما أوقع كثيرين في النّمطيّة التي ينتهي معها الإبداع . يضاف إلى الأسباب المذكورة سبب يتمثّل في

¹ ينظر : الصبيحي ، محمد الأخضر : مدخل إلى علم النّص . 105

² ينظر : تون . أ . فان ديك . مرجع سابق . ص 11

غياب التّكوين النّظريّ في مجال لسانيات النّصّ ؛ وهو إجراء من شأنه مساعدة الأساتذة والمتعلّمين على تجاوز مشكلة تصنيف النّصوص . والملاحظة التي تسجّل حضورها في هذا الشّأن هي أنّ فئة الأساتذة المتخرّجين في المدارس العليا للأساتذة يظهرون نوعاً من الكفاءة في التّكوين بخلاف فئة القدامى الذين لم يتلقّوا تكويناً كافياً .

- السّؤال الخامس ما رأيك في مدى فاعليّة هذه المنهجية ؟

على الرّغم من أنّ هناك محاولات إصلاح واضحة استهدفت منهجية تدريس النّصّ الأدبيّ في المرحلة الثّانوية إلّا أنّ التّوجيهات الرّسميّة لم تقدّمها بشكل يسهّل تلقّيها وتنفيذها ؛ بل جاءت مقتضبة .

ثالثاً : محور المدرّس والمتعلّم

- السّؤال الأوّل هل تحدّد الكفاءات المستهدفة من الدّرس مع المتعلّمين ؟

يبدو أنّ فئة عريضة من الأساتذة غير ملتزمة بتحديد الكفاءات المستهدفة من الدّرس مع المتعلّمين ؛ وذلك بنسبة (60%) ، ومردّد ذلك هو أنّ معرفة الكفاءات تحصيل حاصل لدى المتعلّمين ؛ لذلك فإنّ فئة الأساتذة التي تحدّد الكفاءات تلجأ إلى التّحديد إذا تعلّق الأمر بما هو جديد على متعلّمي السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانويّ الذين لا يقبلون إلّا على ما يروونه عمليّاً مرتبطاً بموضوعات امتحان البكالوريا . أمّا الفئة التي تحدّد الكفاءات في بداية الدّرس مع المتعلّمين فهي فئة الأساتذة حديثي العهد بالتّدريس ومنهم متخرّجو المدرسة العليا للأساتذة وذلك بنسبة (40%) ، وهي فئة تظهر التزاماً بالمنهاج ولا تخرج عنه .

- السّؤال الثّاني ما طبيعة الأسئلة التي تطرحها على المتعلّم ؟

تمثّل مهارة طرح السّؤال مفتاحاً مهمّاً في تسيير الحصص الدّراسيّة وبناء علاقة تفاعليّة حيّة مع المتعلّمين وأذهانهم ونفسيّاتهم ؛ لأنّ إمكانيات استغلال الحوار الّديداكتيكيّ داخل أنشطة التّدريس كثيرة ومفيدة شريطة الوعي بمختلف أنواع الأسئلة وتوظيفها توظيفاً جيّداً يضع المعرفة والخبرات دائماً موضع تساؤل ، وتلعب الأسئلة الّديداكتيكيّة الموجهة دوراً أساسيّاً في التّدريس ؛ خاصّة حين تستعمل من أجل الدّفع إلى تشغيل الفكر الذاتيّ أو تشخيص المشاكل ، وعموماً ، حينما تهدف إلى : وضع المتعلّم على طريق الحقيقة . وتمثّل هذه الأسئلة تدريباً ممتازاً على التّفكير وتكوين الرّأي

. لأجل ذلك وجب أن ترتبط الأسئلة بالموضوع المعالج ، وأن تكون صعبة مستقرة مثيرة للاهتمام ومولدة للنشاط العقلي لدى كل المتعلمين ومستهدفة مختلف ملكاتهم التي يمكن للتدريس أن يشغلها عبر أسئلة الذاكرة وأسئلة التخيل وأسئلة البرهان وأسئلة الحكم .
و حين تعلق الأمر بطبيعة الأسئلة التي يطرحها مدرسو النصوص المستجوبون تبين أنّ حيزا شاسعا من الوقت تستأثر به مرحلتا اكتشاف معطيات النصّ ومناقشتها ؛ لذلك كانت الأسئلة الاستكشافية مهيمنة في إجاباتهم بنسبة (90%) أمّا الأسئلة التشويقية التحفيزية فبلغت نسبة طرحها (70%) .

أمّا الأسئلة التحليلية والتوليدية فلم تسجل حضورا كبيرا ؛ وهو ما تعكسه نسبة (40%) و (15%) ؛ ولعلّ السبب في ذلك هو استناد بنود هذا العقد التدريسيّ القرائي إلى نظريات التعليم التقليدية القائمة على السلطة المعرفية للمدرس ، وحضوره المركزي الطّاعي في الدرس ، مقابل خضوع المتعلم وتلقّيه الإكراهي للمعرفة من حيث هي معطى موضوعي خارجي جاهز ينقل من ذات إلى ذات منظور إليها بوصفها وعاء قابلا للملء والشحن بوساطة آليات الدرس القرائي التقليدي التي يتحكم فيها المدرس ، كالشرح والتفسير ، والتفكيك الخطّي للنصّ المقروء جملة جملة وفقرة فقرة بحثا عن الأفكار الواضحة والمعاني المستقرة ؛ وعليه ظلّ أفق هذا النشاط القرائي هو الوصول إلى مضمون واحد يوجّه إليه المدرس أنظار تلامذته بتتبع خطوات محفوظة ونمطية.

- السؤال الثالث هل تقوم إجابات المتعلمين ؟

يمثل التّقييم أحد الأركان الأساسية في العملية التعليمية التعلمية ؛ لما له من علاقة أساسية مع الأهداف والكفاءات المسطرة ، ولقد أفرزت الاستبانة عن فئتين من المجيبين : فئة تمثّل نسبة كبيرة (90%) من الذين يقومون بإجابات المتعلمين ، وفئة نسبته (10%) لا تقوم بالإجابات ؛ و مردّ ذلك هو أنّ الفئة الأولى ترى عملية التّقييم ضرورية ، أمّا الفئة الثانية فيمكن أن يكون مبررها هو عدم نجاعة هذه الطريقة في التّقييم الذي لا يستهدف قدرة المتعلم على محاوره النصّ و سبر أغواره وكشف عوالمه وطرق اشتغاله ولا يولي اعتبارا لأسئلة التّقييم : (كيف فهم المتعلم النصّ ؟ ما الأدوات والإستراتيجيات الموظّفة في ذلك ؟ ما الصّعوبات التي واجهته وكيف تجاوزها ؟) وبذلك يغدو تقييما لمدى قدرة المتعلم على الاستجابة لانتظارات المدرس من جهة ، ثمّ لمدى

اجتزاه للمعنى الذي توصل إليه المدرّس واستنساخه من جهة ثانية . وهذا من شأنه أن يحول بين المتعلّم ووعيه بذاته وقدرته على توظيف إستراتيجياته واختياراته .

- السّؤال الرابع هل تشجّع المتعلّمين على التّفاعل فيما بينهم

كانت إجابات أغلب المستجوبين تصرّح بـ (أحيانا) ، وذلك بنسبة (80 %) أمّا النّسبة الباقية (20 %) فكانت من نصيب (نعم) ، ويعود ذلك إلى هيمنة سلطويّة المدرّس الذي يتوسّط بين النّصّ المقروء و القارئ المتعلّم ؛ فيجعل من وساطته حاجزا وحجابا بين القارئ المتعلّم والنّصّ المقروء، ويمنع الاتّصال التّلقائي والتّفاعليّ بينهما ، . ويتحكّم في حرّيّة اتّصال القارئ المتعلّم بالنّصّ والتّفاعل الذاتيّ المباشر معه.

يهتمّ التّدريس المعاصر بالحوار التّربويّ والتّفاعل التّساوريّ وبالبعد الاجتماعيّ للتّعلّم بين المدرّس والمتعلّمين ، وبين المتعلّمين فيما بينهم ، ومن هنا تبرز أهميّة التّحوّل في النّظرة إلى الصّفّ الدّراسيّ الذي يطلب من المدرّس أن يشيع فيه روح الحوار وتناول الكلمة والرّد على إجابات الآخرين ومناقشتهم بأدب ، وممارسة مهارة التعبير الشّفهيّ والتّواصل والنّقد بحرّيّة ؛ ومن شأن هذا الوضع الجديد أن يحوّل جماعة القراء المتعلّمين من مجموعة خاضعة ومستسلمة لسلطة معرفة المدرّس وسلطة المعنى الجاهز والمبني سلفا ، إلى مجموعة متفاعلة ومتعاونة في بناء النّصّ وموضوعه ، وفي الوقت نفسه بناء الشّخصيّة القرائيّة المستقلّة لمتعلّمي النّصوص .

أردف المدرّسون المستبنيون الأسئلة التي أجابوا عنها بمجموعة من المقترحات التي من شأنها إصلاح عمليّة تدريس النّصّ الأدبيّ في المرحلة الثّانويّة وتقريب المسافة بين المتعلّمين والنّصّ الأدبيّ . وكانت في مجملها تتمحور حول التّقليص والتّخفيف والمراعاة والتّعويد والتّحسين والتّجويد :

- ضرورة استشارة الممارسين في الميدان التّدريسيّ حول تأليف الكتاب المدرسيّ .
- مراعاة التّوازن بين النّصوص الشّعريّة والنّثريّة استجابة لميولات المتعلّم
- تقليص عدد النّصوص الأدبيّة .
- حسن انتقاء النّصوص الأدبيّة التي يمكنها أن تكون حاملا للمعارف والظواهر اللّغويّة والبلاغيّة والعروضيّة .

- تكوين المدرّسين في مجالات لسانيات النصّ وعلم النفس المعرفي .
- إعادة بناء طريقة تحليل النصوص الأدبية في الكتاب المدرسيّ في ضوء خطوات مختصرة ودقيقة .
- إعادة النظر في عملية توجيه المتعلّمين إلى الشّعبة الأدبية .

الخلاصة

- تحمل بعض أجوبة المدرّسين المستبنيين تصوّرا يمكن أن يوصف بالسّطحيّة وذلك يعود إلى الالتزام الوفيّ بتوجيهات الوثائق الرّسميّة التي لا تخلو من النّقائص والغموض والعموميّة من جهة ، وضعف الخلفيّة النظريّة التي تقوم على معطيات نظريّة التّلقي وعلم النصّ وعلم النفس المعرفيّ و علم التّدريس المعاصر من جهة ثانية .
- اقتراح إصلاح الكتاب المدرسيّ يكشف عن مدى تحمّلهم أعباء النصوص الكثيرة مع متعلّميهم بالنصوص الكثيرة التي طالبوا بتقليص عددها .
 - سيطرة طريقة التّلقيين ممّا يكرّس السّلطويّة واستمرار اتّساع المسافة بين المتعلّم والنصّ الأدبيّ .

وعموما يمكن القول : إنّ هذه التّصوّرات والآراء المصرّح بها تظهر هوة شاسعة بين المدرّس وعملية تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثّانويّة ، وهذه الهوة ستمتدّ إلى داخل الصّف الدّراسيّ ، وهو ما سنقف عليه من خلال أداة تقنية الملاحظة مشاهدة وممارسات مجموعة من المدرّسين وهم يدرّسون نصوصا أدبيّة مع متعلّميهم في سياق الفصل الدّراسيّ .

- إعداد الأستاذ الجيّد للدّرس ، وتهيئة المتعلّمين للمشاركة الفعليّة من خلال التحضير لأسئلة الإعداد القبليّ وفق خطّة منهجيّة واضحة بدل الاقتصار على الارتجال والتّنبّع الخطّيّ لأسئلة الكتب المدرسيّة المقرّرة التي لا تسهم في تمكين المتعلّم أو المدرّس من الولوج إلى النصّ . وهذا ما يستدعي الاهتمام بإستراتيجيّة التّوقّعات .

المبحث الثاني

واقع تدريس النصّ الأدبيّ من خلال آراء متعلّمي السّنة

الثالثة ثانويّ (الشّعبة الأدبيّة)

تمهيد

تحديد العيّنة

جرد نتائج الاستبانة و تحليلها

تحديد العينة

قبل البدء في جرد نتائج الاستبانة نشير إلى أنها شملت مئتين وعشرة متعلمين (210 متعلمين) موزعين على ثانويات مدينة عين البيضاء ، وهي الثانويات نفسها التي استبين أساتذتها الذين يدرسون السنوات الثالثة الثانية - أداب وفلسفة ، وقد كانت عملية جمع الإجابات أمرا يسيرا ؛ لأن المتعلمين استجابوا للأسئلة في أن واحد ، وبشكل جاد وصادق ؛ لأن الأسئلة كانت تستهدف آراءهم وتصوراتهم التي ، ربّما ، لم يجدوا مجالا للإفصاح عنها من جهة ، ولأنها تلامس تعلماتهم بشكل مباشر من جهة ثانية ، وبإشراف الأستاذ داخل القسم ، وهو ما يشجعهم على الإجابة بجديّة ويسهل استرجاعها ، ونذكر هنا أنّ عملية جمع البيانات كانت بإحصاء كلّ الإجابات دون النظر إلى المؤسسة التي تنتمي إليها ؛ لأننا لسنا في سياق مقارنة قد تفرض على الباحث التحديد والتصنيف ، وهذا ما سيؤدّي ، لا محالة ، إلى الإغراق في التفصيل غير الضروري .

ستكون هذه الاستبانة وسيلة لاستطلاع آرائهم في القضايا المتفاعلة في تدريس النصّ الأدبي ؛ قصد التعرف على الجوانب التي تشدّ اهتماماتهم وتستجيب لميولاتهم ، وتكشف عن حاجاتهم وتوقعاتهم ؛ بهدف استجلاء الدور الذي يؤديه حضور المتعلم في سير عملية تدريس النصّ الأدبي ونتائجه ، وفي أسس التحسين المستهدف .

وتتضمّن الاستبانة أسئلة متنوّعة تستكشف ميولهم إلى دراسة النصّ الأدبي ، ونظرتهم إلى أهدافه واختيار موضوعاته ووسائله ، وطريقة تدريسه وعملية التقويم الخاصة بهذا النشاط تكوينا وتحصيلا ، كما تستطلع نظرتهم إلى الظروف المحيطة بعملية التدريس (السياق التعليمي) ، و تحاول هذه الأسئلة أن تكون متنوّعة بين المغلقة والمفتوحة انسجاما مع اعتبار دور المتعلم ورأيه ضمن سياق البيداغوجيا المتمركزة حوله ؛ و التي تشركه في اختيار الموضوعات التي تستهويه .

وينبغي أن نشير أنّ عملية المساءلة أنجزت قبيل نهاية السنة الدراسية ؛ وذلك لتمكين المتعلمين من إكمال تلقّي تعلماتهم وبناء تصوّر شامل يمكن أن يؤهلهم إلى إبداء الرأْي والمقارنة والاقتراح ؛ لأنّ توزيع المحاور التعلّمية كان وفق معايير زمنية فنية أجناسية ؛ فمقرّر السنة الثالثة الثانوية توزّع على ثلاثة فترات زمنية (عصر

الانحطاط ، العصر الحديث ، العصر المعاصر) كما شمل نصوصا شعرية قديمة وحديثة ومعاصرة ، ونصوصا نثرية مقالية وقصصية ومسرحية ، وهي نصوص مضاعفة العدد أي (24 نصا) مضافة إلى النصوص التواصلية النقدية ونصوص المطالعة الموجهة المتنوعة بين الفكرية والسردية والنقدية . كما يضاف لها اثنا عشر نصا معدا للوضعية التقويمية . وبذلك يبلغ عدد النصوص التي تعامل معها ما يقارب ستين (60) نصا موزعة بين الشعر قديمه وحديثه ومعاصره ، و بين النثر القديم والمقال والقصة والمسرحية . وعليه فإن الاستبانة استهدفت هذا الكم من النصوص حسب آراء المتعلمين الذين كان عددهم (210) متعلمين .

جرد نتائج الاستبانة و تحليلها

- السؤال الأول : ما النصوص الأدبية التي درستها خلال هذه السنة الدراسية ؟

يحقّق هذا السؤال المفتوح هدفين اثنين أولهما دفع المتعلم المستبين - وهو المترشح لاجتياز امتحان شهادة البكالوريا بعد فترة وجيزة - إلى استرجاع مكتسباته ومعرفة مدى تحكمه فيها ، وثانيهما هو الإجابة عن الاستبانة بصدق لشعوره بأن الأمر يعنيه بشكل مباشر ؛ وقد كانت الإجابات كما يلي :

لقد أظهرت إجابات المتعلمين المستجوبين المشتركة (113 متعلما) ميلا واضحا إلى النصوص السردية دون غيرها من الأنماط ، من خلال ذكر مجموعة من العناوين التي تنتمي إلى المحور العاشر (القصة القصيرة الجزائرية " الجرح والأمل ، الطريق إلى قرية الطوب ، رسول المطر) ، ونص خاص بالمطالعة الموجهة ينتمي إلى المحور الرابع الخاص بالشعر عنوانه (التزعة الإنسانية في الشعر المهجري ، عنوانه " ثقافة أخرى ") . وذلك بنسبة (53,80 %) وهي نسبة مرتفعة إذا ما نظرنا إلى اتفاق المستجوبين حول عناوين محدّدة يمكن عدّ اجتماعها مؤشرا على الميل إلى قراءة النصوص السردية والإقبال عليها على الرغم من أنها كانت قريبة التناول زمنيا . أمّا النصوص الشعرية فكانت نسبة ذكرها لا بأس بها وهي (31,90 %)؛ فقد أجاب سبعة وستون مستجوبا بتكرار ذكر عناوين لنصوص شعرية من الشعر القديم تنتمي إلى المحور الثالث (من شعر المنفى " آلام الاغتراب للبارودي ، من وحي المنفى لأحمد شوقي) ونص شعري عمودي من المحور الرابع (التزعة الإنسانية في الشعر المهجري

" أنا " لإيليا أبي ماضي) ، و نصّ شعريّ معاصر ينتمي إلى المحور الخامس (الثورة الجزائرية في شعر شعراء المشرق والمغرب " جميلة" للشاعر العراقيّ شفيق الكمالي) ، و نصّ سرديّ ينتمي إلى المحور العاشر (القصة القصيرة الجزائرية " الطريق إلى قرية الطوب ") . وهناك إجابة ذكرت عنوان نصّ نثريّ ينتمي إلى المحور التاسع (فنّ المقالة "منزلة المثقفين في الأمة للشيخ محمد البشير الإبراهيمي ") أمّا النسبة الباقية من المستجوبين فلم تجب عن هذا السؤال مطلقا ، وهي فئة يبدو أنّها غير مبالية بالأمر ، ونسبتها تدعو إلى إعادة النظر في التوجيه ومعاييرها ؛ ومثلت نسبة (14.28 %) ؛ لكنّها أجابت عن أسئلة الاستبيان التالية ؛ وهذا ما يمكن أن يكون له ارتباط بالامتناع عن إجابته عن هذا السؤال الأول .

تبين ممّا سبق أنّ المستجوبين حول النصوص الأدبية المدروسة في السنة الثالثة من التعليم الثانويّ المدروسة يمثلون ثلاث فئات :

الفئة الأولى : فئة أظهرت ميلا واستعدادا لتلقّي النصوص السردية في السياق المدرسيّ من خلال نجاحها في ذكر العناوين ؛ وهذا ما يدلّ على اكتسابها ورسوخها في نفوسهم لعوامل تتعلّق بالمضامين واللغة والأسلوب والنمط والهدف ؛ فالنصوص السردية المذكورة تعالج موضوعات اجتماعية وطنية قريبة من الواقع الاجتماعيّ والثقافيّ والنفسيّ الوجدانيّ واللغويّ للمتعلّم ، منها الواقع الاجتماعيّ المأساويّ للمرأة الجزائرية أرملة الشهيد في نصّ " الجرح و الأمل " للكاتبة الجزائرية زليخة السعودي ، وهو قصة قصيرة لغتها سهلة وأسلوبها سرديّ تصويريّ تشويقيّ جذاب . أمّا نصّ " الطريق إلى قرية الطوب " للدكتور محمّد شنوفي ، فهو نصّ سرديّ يعالج موضوع الثورة الجزائرية بلغة قصصية بسيطة تخلّلتها الفكاهة وتوظيف اللسان الدارج ، كما يجّد فيه الكاتب البطولة الجزائرية التي تستهوي المتعلّمين في هذه السنّ . أمّا نصّ "رسول المطر " للكاتب عبد العزيز غرمول، وهو نصّ سرديّ إصلاحيّ يستهدف الأفكار والعادات السلبية لغته تتسجم ومستوى المتعلّمين النماي.

الفئة الثانية : فئة أظهرت اهتماما بالنصوص الشعرية قديمها وحديثها ومعاصرها ، كما لم تغفل النصوص النثرية كالمقال والقصة القصيرة ، فما يلاحظ هنا هو التنوّع و الشمول الذي يفيد متعلّمي ما قبل الجامعة من خلال تدريبهم على التحليل والنقد

والتركيب بين أجزاء النص الواحد أو النصوص المختلفة ، و تمييز معالم الجمال فيها من حيث الفكرة أو اللفظ أو الأسلوب أو الصور أو الموسيقى ، وكذلك الارتقاء بأساليبهم الفنية من خلال تقديم نصوص راقية ينسج على منوالها ، وإطلاعهم على الأدباء واستنباط خصائص أساليبهم الفنية في مختلف العصور ،¹ فقد شملت إجاباتهم ذكر عناوين لنصوص شعرية عمودية تنتمي إلى المحاور (4،3، 5، 9، 10) ؛ وما يمكن أن يبرر هذه الإجابة هو أن اشتمال النصوص القرائية على قيم ومعايير سوسيوثقافية إيجابية كالوطنية والوفاء والتضحية والإنسانية والبطولة ، بالإضافة إلى بعض الخصائص البنائية للنمط السردى في ذكريات أحمد شوقي والبارودي ، وفي علاقة جميلة بوحيرد بجلاذيتها في السجن في نص " جميلة " للشاعر العراقي شفيق الكمالي. أما النص النثري الذي ينتمي إلى المحور التاسع (فن المقالة "منزلة المثقفين في الأمة ") فموقعه هو ما بعد النصوص الشعرية التي بلغت أربعة وعشرين نصا شعريا ؛ وبذلك يكون متنفسا للمتعلمين من هذا الزخم الشعري الذي يجعلهم ينفرون من التعامل معه بشكل واضح يدعو إلى إعادة النظر في أنواع النصوص المنتقاة .

- السؤال الثاني : ما أسباب قلة تفاعلهم مع النصوص الشعرية ؟

بني السؤال على ما أفرزته تجربتي الذاتية في التدريس ، والتي واجهت فيها عزوفا بيّنا عن دراسة النصوص الشعرية في المستويات الثلاثة ؛ ولقد وجدت الاستبانة مجالا يفصح فيه المتعلمون عن آرائهم وقلة تفاعلهم مع النصوص الشعرية ، سواء بتحديد السبب أو الأسباب الموضوعية أمامهم أو والمنتظر منهم ذكرها ؛ وعند محاولة ربط هذا السؤال بسابقه نجد ميل المتعلمين إلى قراءة النصوص السردية سلوكا كشفتته الممارسة أيضا و أثبتته المتعلمون المستبينيون في إجاباتهم التي كانت كما يلي :

كانت نسبة (31.90 %)، وهي أكبر نسبة في فئات المستجوبين الذين يرون في النصوص الشعرية المقررة أنها لا تعبر عن همومهم وتطلعاتهم ، فعلى الرغم من أنّ نصوص كتاب السنة الثالثة ثانوي الشعرية تنتمي في معظمها إلى واقع العصر الحديث من حيث الموضوعات واللغة والصورة ، إلّا أنّنا نجدها لا تلامس همومه ولا تعبر عنها ؛ فالمتفحص فيها يجدها توقفت بالمتعلم في هموم مضى عليها نصف قرن

¹ الحلاق ، سامي ، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية و علومها .. ص 338

من مثل النزعة الإنسانية والثورة الجزائرية ونكبة فلسطين ، وظاهرة الحزن والألم في الشعر المعاصر ، وهذا السبب يبدو كافيا في خلق هوة بين المتعلم والنص الشعري الذي ظلّ عدم فهمه عائقا أمام تدريسه ، وهو ما عبّرت عنه هذه النسبة المئوية (28.57 %) . أما عدم الجدوى من دراستها فكان جواب فئة بنسبة تمثّل علامة استفهام كبرى ، وهي (25.71 %) ؛ ويبدو أنّها فئة تفتقر إلى ملمح متعلّم السنة الثالثة ثانويّ ويمكن أن تكون الفئة التي لم تجب عن السؤال الأول . كما أضاف المستجوبون مجموعة من الأسباب التي تتعلّق بغموض القصائد الشعرية ، وعدم تحفيز الكتاب المدرسيّ المتعلّمين على القراءة وكثرة الخطوات وعدم تحكّم بعض المدرّسين في الصّف الدّراسيّ تربويّا وبيداغوجيّا ، وكانت النسبة (13.80 %) .

- السؤال الثالث : هل ترى منهجية تدريس النصوص الأدبية ملائمة ؟

كان المسوّغ لطرح هذا السؤال هو الدور الكبير الذي تودّيه طريقة التدريس في تحقيق الأهداف والكفايات من تدريس النصوص الأدبية الشعرية والنثرية ؛ فعلى الرّغم من تعود المتعلّمين عليها منذ ثلاث سنوات سواء في الكتاب المدرسيّ أو من خلال منهجية تدريسها عند المدرّس ، إلّا أنّ إجابات المستبشرين أظهرت موقفا سلبيا واضحا نحو منهجية تدريس النصوص الأدبية في الفصل الدّراسيّ ؛ من خلال ما أفرزته الإجابات ؛ كانت نسبة الإجابة عن (الملائمة أحيانا) هي (60.47 %) . وهي نسبة تكشف صلاحية المنهجية مع صنف من النصوص ، وعدم صلاحيتها مع صنف آخر ؛ وهو ما يؤكّد ضرورة التنويع في التعامل مع النصوص بحسب أنماطها ؛ فتدريس النصّ الشعريّ يختلف عن تدريس النصّ النثريّ ؛ وتدريس النصّ السّرديّ يختلف عن تدريس النصّ الحجاجيّ أو النصّ الوصفيّ ، ويبدو أنّ الملاءمة تحصل بانسجام منهجية التدريس مع طبيعة النصّ المدروس ، والملاحظ أيضا هو أنّ اقتصار طريقة توزيع الوحدات على أساس زمنيّ فتّيّ دون النّظر إلى النّمط سيحرم المتعلّم من معرفة الخصائص البنائية للأنماط وسيواجه مشكلة في التّحديد عند التلقّي أو الإنتاج . ومن المآخذ المتعلّقة بالمنهجية كثرة الخطوات التي يقضي المتعلّم في تناولها وقتا طويلا لكّنه لا يواجهها في الامتحانات المدرسية أو امتحان البكالوريا . بالإضافة إلى جفاء طريقة التدريس التي يطغى عليها التّتميط والتلقين وغياب الدّائقة الفنيّة في التعامل مع

نصوص أدبية ثرية من حيث الفكرة و اللغة والأسلوب والصورة و الموسيقى . ولعلّ هذه المآخذ هي التي دفعت المستبشرين إلى الإجابة بعدم الملاءمة بنسبة (12.85 %) ، وهي نسبة معتبرة مع حضورها في الأحيان التي لا تحصل فيها الملاءمة وتتسع الهوة بين المتعلم والمدرس والنص الشعري على وجه التحديد ؛ اعتمادا على معطيات السؤال السابق . وهو ما يمكن أن يكون قد لمسها المجيبون بالملاءمة والإيجابية وذلك بنسبة (36,66 %) .

- السؤال الرابع : هل تجد الكتاب المدرسي محفزا على عملية تفاعل مع النصوص الأدبية المقررة ؟

يمثل الكتاب المدرسي الوسيط الحامل للمادة التعليمية للمدرس والمتعلم معا ، وهو الإطار المرجعي الذي يستند إليه في عمليات الإعداد والإنجاز وتدريس النصوص الأدبية وقراءتها ؛ مما يجعله وسيلة تعلم أساسية تهدف إلى تحقيق وظائف التبادل والتأثير والتبليغ ؛ وانطلاقا من هذه الأهمية كان هذا السؤال الذي ينتظر من المتعلم المستجوب أن يبدي رأيه في مدى مساهمة الكتاب المدرسي في التحفيز على عملية التفاعل ، وقد أفرزت الإجابات موقفين أحدهما يمثل السلب الذي كانت نسبته (65.23 %) وهي نسبة تكشف عن وجود مشكلة قائمة بذاتها تعلن عن الغياب الواضح للانسجام بين تطلعات المتعلمين والكتاب المدرسي ؛ ويبدو أنّ الإخراج الفني والطباعي كان أول عائق أمام المضي في الاطلاع والقراءة ، بالإضافة إلى هيمنة النصوص الشعرية على محاور الكتاب التي لم توزع وفق الأنماط النصية واكتفت بالتوزيع التاريخي والفني ، وكثرة الخطوات والأسئلة ، وغياب ملحق يتضمن المصطلحات التي تطلب تعريفها وشرحها للمتعلمين ، لتيسير الفهم وتوحيد الرؤية ، كما تبدو الأسئلة القرائية في حاجة إلى إعادة البناء بحسب أنماط النصوص باعتماد الخطاطات ، كما يفتقر الكتاب المدرسي إلى نماذج محللة للاستئناس لاسيما على شاكله منهجية اختبار مادة اللغة العربية في امتحان البكالوريا . ولا يخفى على أهل الميدان أنّ المتعلمين في هذه المرحلة يقارنون بين الكتب المدرسية ويفضلون تلك التي تقدّم في عرض جميل جذاب بالألوان والتهوية المناسبين . أمّا الفئة الثانية فتتمثل الموقف الإيجابي الذي نسبته (24,28 %) وهي نسبة رأت الكتاب المدرسي محفزا على القراءة ، ويمكن ردّ

هذا الرضى إلى وضع متون النصوص في الاهتمام الأول دون التركيز على الجانب الشكلي . أما الفئة الثالثة ، فهي الفئة التي تنظر إلى الكتاب المدرسي على أنه محفز على القراءة والتفاعل أحيانا ، وكانت نسبتها (24,28 %) ، ولعلّ العنصر الذي يؤدي دور التحفيز هو عنصر التقويم الذي اتخذ أشكالا متعدّدة في الكتاب المدرسي الخاص بالسنة الثالثة ثانوي ، فقد ذيل كلّ محور بتقييم تحصيلي غايته إحكام موارد المتعلم وتفعيلها ،

- السؤال الخامس: ما مقترحاتك لتحقيق التفاعل المثمر بين المتعلم والنص الأدبي ؟

وضع المتعلمون المستبينون جملة من المقترحات التي تعبّر عن رغبتهم في الحصول على منهاج دراسي يستجيب لتطلّعاتهم وميولاتهم وينسجم مع واقعهم ، وهذه المقترحات هي نفسها ، تقريبا ، تلك التي صرّح بها المدرسون :

- التقليل من عدد النصوص الشعرية
- انتقاء نصوص تنسجم مع الواقع النفسي والعقلي والوجداني واللغوي والاجتماعي للمتعلم .
- إضافة ملحق يتضمّن المصطلحات التي تبدو غريبة ، وشرحها لتوحيد الرؤية .
- تعويد المتعلمين منهجية محدّدة لدراسة النصّ بدمج المراحل وتقسيمها فكريا ولغويا وذلك في الصّفّ أو في الامتحانات الرسمية .
- بناء أسئلة قرائية بحسب أنماط النصوص باعتماد الخطاطات .
- توظيف الوسائل التكنولوجية المعاصرة واستثمار فوائدها البيداغوجية

المبحث الثالث

دراسة واقع تدريس النصّ الأدبيّ في المرحلة الثانويّة من خلال ملاحظة الممارسة الصفّيّة

تمهيد

تحليل بيانات شبكة الملاحظة

المنهجية

الوسائل التعليميّة

أنشطة المدرّس

مشاركة المتعلّمين

تمهيد

الملاحظة طريقة لجمع المعلومات عن سلوك في سياقه الطبيعي ، و توصف بأنها من أقوى الأدوات وأفضلها في جمع المعلومات ؛ لأنها لا تتطلب وسيطا كالاختبارات والاستبانات ، ومع أنها تمدنا بمعلومات ثرية إلا أنها معقدة وتحتاج إلى جهد و ترتيب مكثفين .¹ لذلك كان الهدف من استخدامها في هذا البحث هو توسيع دائرة الاستطلاع وجمع البيانات حول واقع تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية ووصفها و تحليلها . وتدعيما لتقنيتي تحليل المحتوى والاستبانة اخترنا عشوائيا عينة كونها عشرة مدرسين ينتمون إلى ثانويات بمدينة عين البيضاء ، وحرصنا على معاينة إنجازاتهم لدروس النصوص انطلاقا من شبكة الملاحظة المعدة لهذا الغرض ؛ وقد توصلنا لتحقيق ذلك بشبكة متعددة من المؤشرات اعتمدنا في إنجازها على الخطوات المعتمدة في التوجيهات الرسمية والكتاب المدرسي بهدف حصر المتغيرات المتحركة في درس النصوص ، ورصد العناصر الفاعلة في تنمية كفايات هذا الدرس ، والوقوف على نجاعتها الإجرائية ، ومشاهدة إنجازات مختلفة للاطلاع على مدى تطبيق المدرسين منهجية تدريس النصوص ورصد أوجه الاختلاف بين التصور والممارسة . وقد راعينا في اختيار هذه العينة عوامل مختلفة يمكن تلخيصها في ما يلي :

عامل الأقدمية : وقد اشترطنا فيه حضور صنفين من المدرسين بشكل متساو ؛ صنف التحق بسلك التدريس قبل إصلاح المنظومة التربوية وعملية تدريس النصوص على وجه التحديد أي قبل سنة (2006) وهو صنف عاصر طريقة شرح النصوص وتفسيرها ، وواكب عملية الإصلاح والتجديد ؛ وصنف التحق بميدان التدريس بعد الإصلاح واستلهم المنهجية الحديثة في تدريس النصوص .

عامل التنوع في التكوين : وقد حرصنا فيه على عامل تنوع الشهادات الجامعية المحصل عليها .

تعدّ الملاحظة أداة جوهرية لجمع المعلومات والبيانات التي تتطلبها بعض الأبحاث ، وقد اعتمدنا على مجموعة من المؤشرات الواردة في منهاج اللغة العربية

¹ زيتون ، عبد المجيد كمال ، منهجية البحث التربوي و النفسي من المنظور الكمي و الكيفي ، عالم الكتب ، القاهرة ،

وآدابها والوثيقة المرافقة له ودليل الأستاذ وبعض الدراسات المتعلقة بالقراءة المنهجية و تدريس النصوص الأدبية وإستراتيجيات الفهم القرائي وشبكة تحليل التفاعل اللفظي الصفّي بين المدرّس ومتعلّميّه ، كما اعتمدنا على تجربتنا الخاصة التي يمكن أن تكون ذات فائدة ودعم للبيانات .

تسعى هذه الشبكة إلى رصد علاقات التفاعل بين مدرّس النصوص الأدبية ومتعلّميّه ، والوقوف على الخطوات المنهجية والوسائل والأنشطة المعتمدة في تحليل النصّ الأدبيّ وتدريسه ، وعلى فعالية المتعلّمين في إنجاز الدّروس . ويمكن أن تقدّم البنود العامة لهذه الشبكة وما ينضوي تحتها من بنود فرعية على النحو الآتي :

❖ بيانات حول المدرّس :

وتتضمّن مؤشرات حول تجربة الأستاذ وخبرته و تكوينه ، والقصد من ذلك الوقوف على مدى احتكاكه بالمقرّرات الدّراسية ، ومدى قدرته على اتّخاذ القرارات المختلفة أثناء ممارسة تدريس النصوص .

❖ بيانات حول الدّرس :

بهدف ضبط موضوع الدّرس وإطاره الزّمنيّ والمكانيّ ، وقد تطلّب ذلك حضور عشرين حصّة لنشاط الأدب والنصوص أنجزها عشرة من المدرّسين والمدرّسات كان اختيارهم عشوائياً دون مراعاة إن كانوا قد خضعوا للاستجواب عبر الاستبانة أم لم يخضعوا ، أمّا اختيارهم من حيث الأقدمية ونوع الشّهادة فكان مقصودا . أمّا النصوص فقد روعي في اختيار حصصها ما يلي :

- الحجم الزّمنيّ ذو السّاعتين المتتابعتين ؛ وذلك بهدف تحقيق التّوافق الزّمنيّ مع نشاط النصوص المقرّر بكلّ مراحل التّحليل .إلا أنّ الحصول عليه لم يكن بالأمر اليسير ؛ بسبب عسر توزيع الحصص بهذا الشّكل ومع القسم النهائيّ على وجه التّحديد من جهة ، وبسبب عدم انسجام عينة البحث المحدّدة مع الوقت المناسب للباحث من جهة ثانية .

- التّوزيع في اختيار النصوص المقرّرة والمعدّة للتّدريس وفق النمط النصّيّ و الجنس الأدبيّ ، ووفق المعيار الزّمنيّ ؛ لذلك اخترت نصّاً شعريّاً عمودياً وصفيّاً قديماً من المحور الأوّل يقدّم في بداية السّنة الدّراسية (في مدح الرّسول صلى الله عليه

و سلم) ، ونصًا نثريًا تفسيريًا قديمًا من المحور الثاني - في علم التاريخ لابن خلدون) ونصًا شعريًا معاصرًا من المحور السادس (الإنسان الكبير لمحمد الصالح باوية) ونصًا نثريًا مقاليًا نقديًا من المحور التاسع (الصراع بين التقليد و التجديد لطفه حسين) ، ونصًا سرديًا (الطريق إلى قرية الطوب) و نصًا حواريًا من المحور الثاني عشر (لالا فاطمة نسومر) .

ومبرر هذا التنوع هو ملاحظة طريقة التعامل مع كل نص ومدى تنوع المداخل وتعددها بحسب الأنماط وتنوعها . وتجدر الإشارة ، هنا ، إلى أن عملية ملاحظة إنجازات المدرسين خضعت للترتيب الزمني للمحاور النصوص المقررة كان بحسب البرمجة الزمنية الرسمية للمحاور .

ومن المفيد الإشارة إلى أن أربعة نصوص خضعت للملاحظة مرتين لكن بإنجاز مدرسين مختلفين من حيث الأقدمية ؛ ومرد ذلك هو محاولة الوقوف على تأثير عامل ممارسة التدريس قبل الإصلاح وبعده في عمل المدرس وتأثير ذلك على مدى استيعاب خطوات القراءة المنهجية للنصوص المدرسية .

اعتمدنا في قياس حضور المؤشرات أو غيابها مجالاً رقمياً محصوراً بين 0 و 4 ؛ إذ تقابل كل علامة تقديراً كيفياً يناسبها (غياب تامّ للمؤشر - ضعيف - متوسط - حسن - ممتاز) كما هو موضح في مفتاح الشبكة التي وظفناها في متابعة إنجاز الأساتذة في الحصتين معا ، حصّة الفهم والتأطير ، وحصّة التحليل والتركيب حتى يتسنى لنا تجميع المعطيات الخاصة بتعامل المدرسين مع درس النصوص الأدبية في مختلف مراحلها .

تحليل بيانات الشبكة

1) المنهجية :

وهي مجموع الخطوات المتبعة في تدريس النصوص (وضعية الانطلاق ، التعرف على صاحب النص ، تقديم النص ، قراءة النص ، اكتشاف معطيات النص ، مناقشة معطيات النص ، تحديد بناء النص ، تفحص مظاهر الاتساق والانسجام بين فقرات النص ، إجمال القول في تقدير النص) بهدف الوقوف على مدى إلمامهم بإستراتيجيات مقارنة النص الأدبي ، ومدى تنوع المداخل وتعددها بحسب الأنماط وتنوعها .

أفرزت عملية ملاحظة إنجازات حصص النصوص الأدبية تسجيل نتائج رقمية يمكن اعتمادها في الوقوف على مدى التزام المدرسين الملاحظين بتنفيذ خطوات تدريس النص الأدبي بالشكل الذي يمكن أن يحقق التفاعل المأمول ، وقد خلصنا إلى ما يلي :

أولاً -مرحلة ما قبل القراءة :

العتبات (عنوان المحور ، عنوان النص ، شكل النص ، الصورة ، معلومات التوثيق. الشروح...)

يبدو ، من خلال الإحصائيات المتعلقة بهذا المؤشر ، أن أغلب المدرسين لا يحفزون المتعلمين على ملاحظة العتبات والمؤشرات النصية واستحضار المعارف والمعطيات والتّمثّلات القابعة في أذهانهم ، على الرغم من دورها الهامّ والمساعد على تحديد وضعية الانطلاق بالنسبة لأيّ نشاط تدريسيّ يتوخّى إكساب المتعلمين معطيات معرفيّة بطرائق فعّالة ، وهي معطيات تحدّد تصوّره لما سيقروّه مشكلة الأرضية التي ينطلق منها في نشاطه القرائيّ الاستكشافيّ ، وذلك بتحريك ما لديهم من معلومات أو معارف لها علاقة بالنصّ المدروس عن طريق طرح أسئلة ذات علاقة ، وتكون أجوبتها مؤشرات لمدّ جسور التواصل بين المتعلمين والنصّ كالسؤال عن الجنس الأدبيّ الذي ينتمي إليه ، أو رصد الرّموز أو البنى أو الكلمات أو الأصوات اللافتة صرفيّاً أو نحويّاً أو صوتيّاً ، أو استحضار معارف سيميائية مرتبطة بالمؤشرات النصيّة المصاحبة له (العنوان ، شكل الكتابة ، علامات التّرقيم ، الصورة) مع ضرورة الإشارة إلى أنّ معدّي الكتاب المدرسيّ لم يولوا هذه المصاحبات الشّكلية اهتماماً يساعد على استثمار وجودها سيميائيّاً .

وتمثّل نسبة المدرسين الذين أهملوا مؤشّر العتبات في مرحلة ما قبل القراءة (60 %) أمّا نسبة (40%) المتبقّية فحاولت استغلال عتبة العنوان دون غيره من العتبات في النصوص التي برزت عناوينها بألفاظ مباشرة صريحة لا نشاط معها للقدرات العقلية التي يعوّل عليها في بناء فرضيّات ؛ وهذه النصوص هي :

- في مدح الرّسول صلّى الله عليه و سلّم ، نصّ شعريّ عموديّ :
- في علم التّاريخ لابن خلدون ، نصّ نثريّ قديم
- الصّراع بين التّقليد والتّجديد لطه حسين

▪ لآلا فاطمة نسومر ، المرأة الصقر

فالملاحظ على عناوينها هو أنها وردت تراكبها صريحة الدلالة ويمكنها أن تنتقل بالمتعلم إلى مضمون النص بشكل سريع ويسير ؛ من خلال ذكر الغرض الشعري أو اسم العلم أو القضية النقدية المطروحة أو ذكر اسم علم لامرأة جزائرية وتعريفها بوصفها المرأة الصقر . لذلك كان استثمارها إيجابيًا لدى فئة أربعة مدرّسين من عشرة ، أما النصوص التي كانت عناوينها في حاجة إلى استثمار وجودها سيميائيًا فقد سجّلنا إهمالًا تامًا لها بالإضافة إلى عتبات شكل النص وعلامات الترقيم و شكل الكتابة ، وهي :

▪ الإنسان الكبير لمحمد الصالح باوية

▪ الطريق إلى قرية الطوب نصّ سرديّ

وهما عنوانان فيهما غموض شعريّ يتطلّب من المدرّس والمتعلّمين استثمارهما في الدّخول في النصّ والتّواصل معه .

وقد سجّلت حصص الملاحظة غياب المبادرة لدى المدرّسين الذين يجتمعون حول طريقة آلية نمطية سطحية تتمثّل في تحديد الفكرة العامّة والأفكار الأساسية ، ولا ينفّثون على الآليات التي من شأنها خلق روح البحث والمشاركة والقبول والرّفص ، مثل إستراتيجية التّوقّعات ، إستراتيجية الكلمات المفاتيح ، إستراتيجية الاستباق ، إستراتيجية توارد المفردات و العبارات ، و إستراتيجية الدّعايات¹ أو ملء الفراغ أو إعادة التّرتيب .

كما سجّلت شبكة الملاحظة غياب بناء الفرضيات والتّوقّعات التي ستربط المتعلّمين بالنّصّ وتدفعهم نحو البحث عن إثبات الفرضيات أو نفيها ؛ وهذا ما يجعل عملية التّواصل مع النصّ تتّصف بالجفاء والنّمطية و الانتقال الإكراهي الذي يجعل الهدف الأوّل هو سرعة إنهاء دراسة النصّ . بالإضافة إلى الاكتفاء بالترجمة لصاحب النصّ دون استثمارها فيما يضيء بعض جوانب النصّ ؛ وفي ذلك إهمال للسّياق ذي التأثير في بناء النصّ ، ولدور القارئ ، و للعتبات²؛ إذ من الصّورويّ الانتباه إلى العتبات التي تنير طريق القارئ المتعلّم وتمضي به إلى متابعة القراءة .

إنّ وضع المتعلّمين أمام وضعيات مشكلة مفهوم بيداغوجي عمليّ من شأنه أن

¹ صياح ، أنطوان إستراتيجيات الفهم القرائي . تعلّمية اللّغة العربيّة . ج 2 ص 68 و ما بعدها .

² انظر أوشان ، علي أيت ، و محمد الكيل . تقنيّات التّعبير و التّواصل . ص 46

يستقرّهم ويدفعهم نحو التفكير العلمي المنهجي الفعّال الذي يبدأ بحالة الشك والتردد والحيرة ، ويدفع نحو البحث عن السبيل المؤدية إلى تجاوز المشكلة والشعور بالارتياح¹. وهو ما يتطلب انتهاج أسلوب علمي في التفكير ، بدءا بالملاحظة المتبوعة بوضع الفرضيات ، تصوّر الحلول بذهن أكثر نشاطا و نفسية أكثر اندفاعا ، فتنحّص الكفاءة الفردية والجماعية المساعدة على مواجهة المشكلات في الحياة الاجتماعية التي تتطلب عملا جماعيا يتقاسم فيه المتعلّمون الأدوار المسندة إليهم أو المتّفق عليها .

إنّ هدف هذه المرحلة هو تحفيز كلّ متعلّم على صوغ فرضياته الخاصة والتي هي بحاجة إلى إثبات أو نفي في المرحلة الموالية مع زملائه في الصفّ ، بإشراف المدرّس وتدخله عند الضرورة التي تقتضيها الجدّة والمصادقة والتّعديل والبعد عن التفاصيل ، وهو ما يسهم في تسريع عملية القراءة لتسهيل عملية الفهم ؛ فمن الطّبيعي أنّ الإغراق في الشّروحات سيؤدّي إلى إرهاق الذاكرة المؤقتة ، وهو ما يشتت عمليات القراءة وبذلك يصعب الفهم².

ولعلّ ما يمكن أن يفسّر إهمال هذه المرحلة هو أنّ التّوجيهات الرّسمية لم تولها العناية الكافية ، وهو ما امتدّ إلى الكتاب المدرسيّ الذي اكتفى معدّوه بإيرادها دون الإشارة إليها أو الدّعوة إلى استثمارها ؛ مع تسجيل طرح السّؤال في مرحلة المناقشة حول عنواني نصّين شعريّين معاصرين متتاليين (الإنسان الكبير ، و حالة حصار) .

ثانيا -مرحلة القراءة المعمّقة :

أ. اكتشاف معطيات النصّ :

من خلال النّتائج الرّقمية المسجّلة تبيّن أن نسبة كبيرة من المدرّسين (70%) تتعامل مع جميع أنواع النّصوص بطريقة واحدة دون اعتماد الخطاطة المناسبة لكلّ نمط نصّي ، وكان حضور المؤشّر حسنا ؛ فقد سجّل اقتصار المدرّسين المعنّيين على تحديد الفكرة العامّة والأفكار الأساسيّة وتلخيص النصّ ، ومن أمثلة ذلك النّصوص الشّعريّة التي تدرس بطريقة نمطيّة سطحيّة تقوم على تقسيم النصّ مقاطع لكن دون

¹ طعمة ، أنطوان : تعلّمية اللّغة العربيّة ، ص 18.

² داود عبده ، نحو تعليم اللّغة العربيّة وظيفيا . ص : 17

إعادة تركيبه والوقوف على طريقة اشتغاله ؛ فمن الحصص التي عاينّاها حصّة درّس فيها (نصّ: علم التاريخ لابن خلدون ، ونصّ : في مدح الرّسول صلّى الله عليه وسلّم للبوصيريّ) ، ونصّ : منزلة المثقّفين في الأمة للإبراهيميّ) .

وهي نصوص تساعد عتبة عناوينها الصّريحة على عمليّة التقسيم والتّحديد . كما سجّلنا نسبة (10 %) تحاول انتقاء المؤشّرات النصّية للتّعامل وفقها مع النصّ ، كرصد مؤشّرات الظواهر اللّغويّة والبلاغيّة ، والصّوتيّة والفكريّة المهيمنة على الرّغم من أنّ الفرضيّات لم تكن موجودة في البداية .

يعكس غياب التّنويع في آليات الفهم عقم الممارسة القرائيّة في فصولنا الدّراسيّة والتي تقود في نهاية المطاف إلى مضمون واحد يوجّه إليه المدرّس أنظار تلامذته، ويدلّهم عليه ، ويروّضهم على تكرار عادات قراءته ، فينتج عنها التّحكّم في قواعد القراءة السّليمة والموضوعيّة والإمساك بالمضمون الصّحيح والواحد بتعلّم آليات فكّ مغاليق النصّ وشفراته اللّغويّة لكن مع البقاء في موقع الاستهلاك والاستلاب ؛ والعجز عن التّحوّل إلى الإنتاج والإبداع .

ب. مناقشة معطيات النصّ :

من خلال الملاحظة اتّضح أنّ نسبة الأغلبية من المدرّسين (60 %) كان اهتمامها بتوظيف ملكة النّقد والتّدقّق والرّبط بين الفكرة والأسلوب والقصد ضعيفا ؛ أمّا الفئة الثّانية فكانت أقلّ نسبة من الأولى لكنّ اهتمامها كان متوسّطا ، في حين كانت نسبة الفئة الثّالثة ضعيفة جدّا (10 %) ، والتي تحاول أن تدفع بالمتعلّم نحو تحقيق وظيفة مناقشة معطيات النصّ كما وردت في الخطاب الرّسميّ ، وتصنّف في خانة الحسن . وفي هذا الوضع الجديد للذّات القارئة المتعلّمة ، يصير النصّ المقروء موضوعا فعليّا للتّعلّم، وتتحدّد علاقة المتعلّم به في نظام التّبادلات التي ينتجها فعل القراءة النشيطة والمنهجية والمنظّمة ، كما يصير معنى النصّ ومضمونه موضوع تشكيل وبناء، ومحلّ احتمال واختلاف وتنوّع وتعدّد ونسبيّة ، لا مجال لإطلاق وأحادية، وحصيلة تفاعل بين الذّات القارئة المتعلّمة والنّص المقروء موضوع التّعلّم.

والملاحظ في هذا الشّأن هو الالتزام الشّبه كلّّي بالأسئلة الواردة في الكتاب المدرسيّ والتي تستهدف الصّور البيانيّة والأساليب دون التّساؤل عن وظيفتها الجماليّة

والبنائية في النص ؛ والاكتفاء بعبارة : توضيح المعنى .

ت. تحديد بناء النص :

حلّ أغلب المدرّسين النصوص بطريقة خطيّة دفعت المتعلّم نحو ذكر نمط النصّ اعتمادا على مؤشر واحد ليس مهيّنا لافتا ، وكان ذلك بنسبة (80 %) دون الانطلاق من تلك المؤشرات الكثيرة التي تساعد في ضبط نوع النمط ؛ إذ لا يخفى على البيداغوجيين أنّ التصنيف من المبادئ الهامة التي تقوم عليها العملية التعليمية التعلمية ؛ إذ يمكن المتعلّمين من الفهم المنظم والسليم . كما يخلق التصنيف معايير محدّدة في أذهان المتعلّمين ، تساعد على التمييز بين مختلف النصوص ¹ .

ومن الواجب التنبيه إلى الاختلاف البين الذي سجّل بين المدرّسين حول تحديد نمط النصّ الواحد الذي صادف تكرار تدريسه وهما نصّا (علم التاريخ لابن خلدون) و (منزلة المنقّفين في الأمة للإبراهيمي) وكان الاختلاف حول النمطين التفسيريّ والحجائيّ ؛ وقد أشرنا سابقا إلى ضعف الخلفية المعرفيّة النظريّة في مجال لسانيات النصّ .

ث. تفحص الاتساق والانسجام بين فقرات النصّ :

فيما يتعلّق بهذا المؤشر سجّلنا تعاملًا سطحيًا عابرا مع أدوات الاتساق و الانسجام ، ذلك أنّ أغلب المدرّسين ونسبتهم (90 %) كانوا يركّزون على الروابط العامة كحروف الجرّ وحروف العطف بين الجمل مغفلين الروابط التي تجعل النصّ متماسكا على الرّغم من سيطرة البعد النصّي على تصوّر تدريس النصوص في المرحلة الثانويّة .

إنّ البعد الجُمليّ لا يمكنه أن يحقّق مبدأ الاستمراريّة في النصّ ؛ ففي ضوءه يمكن للمتعلّم أن يدرك علاقات الرّبط بين عناصر الجملة عند التحليل اللّغويّ ، أو عند إنتاج جملة صحيحة نحويًا وتركيبيا . لكنّ فصل الجملة عن سياقها اللّغويّ سيجعل التعامل معها محدودا . وهو ما يستدعي قواعد تشتغل على مستوى أوسع ، وهي قواعد النصّ التي تمثّل وسيلة مساعدة على معرفة المتعلّم لقضايا نحو النصّ وبنية أكبر من

¹ زتيسلاف واور زيناك . مرجع سابق . ص 38

الجملة ، معرفة تقضي به إلى استيعاب معنى الجملة بشكل أعمق وأوضح وأدق.

ثالثا -مرحلة انفتاح القراءة

إجمال القول في تقدير النص :

يمثل هذا المؤشر خطوة أساسية من خطوات تدريس النص الأدبي ، لكنّ المعايينة كشفت عن اهتمام ضعيف به من خلال نسبة (70 %) من المدرّسين لا يشركون المتعلّمين في تجميع المعلومات وإصدار الأحكام والتعبير عن ردود أفعالهم تجاه أفكار النص . على الرغم من أهميّة هذه المرحلة .

يتّضح أنّ معظم أفراد العينة لا يولون اهتماما كبيرا لمرحلة التركيب فيحرمون المتعلّمين التعبير عن ردود أفعالهم اتّجاه النص ،والقدرة على ممارسة الإنتاجين الكتابي والشفوي . ولاسيما و أنّ هذه المرحلة تحمل معطيات فكرية و أسلوبية و تداولية تحاول أن تكون آخر ما يرسخ في ذهن المتعلّم.

ومن مظاهر إهمال هذه المرحلة الهامة تكليف المتعلّمين بكتابتها من خلال نقلها من الكتاب المدرسي الذي ثبتّها كتابة في نهاية كلّ درس نصوص. وهو ما لاحظناه لدى أغلب المدرّسين الذين كانت نسبة غيابه مرتفعة (80 %) .أما النسبة المتبقية (20 %) فقد كان حضور المؤشر جيّدا ؛ من خلال الطلب إلى المتعلّمين كتابة ملخص حول شعر المدائح النبوية وخصائصه شكلا ومضمونا مع ذكر خصائص أسلوب البوصيري . أمّا النّمودج الثاني فطلب إلى المتعلّمين إنتاج وضعيّة نقدية حول الشعر الحرّ وخصائصه شكلا ومضمونا.

2) الوسائل التعليمية

يهدف هذا البند بشتّى تفرعاته تعرّف نوع الوسائل التي يوظّفها المدرّس في إنجاز درس النصوص ، وطريقة اختيارها بحسب الوضعيات التعليمية وكيفية استعمالها ، والوقوف على مدى إثرائها أو إعاقتها لدرس النصوص .

تبيّن أنّ نسبة (90 %) من المدرّسين المعايين يقتصرون في تدريس النصّ الأدبي على توظيف وسائل تقليدية كالكتاب المدرسي واللّوح ، ولا يستعملون وسائل تعليمية حديثة يمكن أن تساهم في تحسين عمليّة التلقّي ، كالصور والوسائط السّميّة البصريّة والوثائق ، ونسبة (10 %) فقط من يستعملونها كما هو الشّأن فيما يتعلّق

بتوظيف أستاذة متخرجة في المدرسة العليا للأستاذة منذ تسع سنوات أين وظفت في تدريسها لنص شعري معاصر للشاعرة نازك الملائكة (أغنيات للألم) وسائط سمعية بصرية تضمنت إلقاء شعرياً مصحوباً بموسيقى حزينة تنسجم وموضوع النص ؛ وقد تفاعل معه المتعلمون إلى حد بعيد ، لكنه يبقى نادراً . وتجدر الإشارة إلى أن الكتاب المدرسي تعامل مع النصوص المقررة بنمطية جعلت الأسئلة ثابتة مكررة حاضرة في مراحل الملاحظة و الفهم و التحليل .

فلابد من الانفتاح على الوسائل اللفظية والبصرية والرقمية المتنوعة والمختلفة ، مع استعمال النصوص والوثائق والمصادر والمراجع والأسناد والأسئلة والتعليمات ومعايير التصحيح ومؤشرات التقويم¹ ، لكن ينبغي أن ينظر إلى هذه الوسائل أثناء استخدامها على أنها مجرد وسائل لاكتساب خبرات ولتسهيل عملية التعلم . وقد أظهرت مجموعة من الدراسات و الأبحاث التربوية مختلف الإسهامات التي تقدمها هذه الوسائل الديداكتيكية لعملية التدريس² ؛ فهذه الوسائل تخاطب في المتعلم قدرات غير التي يقصدها خطاب المدرس في الدرس الإلقائي التقليدي ؛ فهي تستهدف لديه عمليات الملاحظة والاستكشاف والمقارنة ، أما الأساس السيكولوجي الذي يقوم عليه التدريس بهذه الوسائل هو أن الفرد يدرك الأشياء التي يراها إدراكاً أفضل وأوضح مما لو قرأ عنها أو سمع شخصاً يتحدث عنها .

(3) أنشطة المدرس

يهدف هذا البند بمختلف تفرعاته إلى تمييز الأنشطة التي يقوم بها المدرس ؛ بهدف الوقوف على مدى تجاوب المدرسين مع مستجدات التدريس وطرائقه النشطة والفعالة في تدريس النص الأدبي ؛ هذه الطرائق التي تحد من سلطتهم المعرفية وتوجه أنشطتهم نحو تيسير مهام المتعلمين واعتمادهم على ذواتهم في بناء التعلّات ، وتجعلهم والمتعلمين "على قدم المساواة أمام نص لا يدعي احتواء معرفة سابقة على التحليل"³ تستدعي عملية تدريس النصوص الأدبية مدرّساً ذا كفاءة تدريسية عالية يتمكن

¹ حمداوي ، جميل حمداوي مجزوءات التكوين في التربية و التعليم (التخطيط ، التدبير ، التقويم) ص 13

² منصف ، عبد الحق ، رهنات البيداغوجيا المعاصرة

³ حمّود ، محمد ، مكونات القراءة المنهجية ص 26

من خلالها من مساعدة المتعلمين على بناء تعلّمااتهم بأنفسهم ، وعلى اكتساب مهارات تحليل النصوص وفهمها وإنتاجها في بيئة ملائمة . إلا أنّ النتائج التي كشفت عنها المعاينة تشي بأنّ هذا المطلب لا يزال بعيد المنال في مؤسّساتنا ؛ ذلك أنّ نسبة (60 %) من أفراد العينة أبانوا عن ضعف في تنشيط جماعة الفصل ، و (20 %) كان أدأؤهم التنشيطي متوسّطا ، فيما ارتقت نسبة (20 %) إلى درجة حسن .

تكشف هذه المعطيات انتماء الممارسة التدريسية إلى نظريات التعليم التقليدية القائمة على السلطة المعرفية للمدرّس ، وحضوره المركزي الطّاغي في الدّرس ، وعليه يفرض هذا العقد التدريسيّ القرائي إعادة توزيع الأدوار والمهام بين طرفيه : المدرّس والمتعلم، وفق منظور تربويّ حديث لفعلي التعليم والتّعلّم قائم على إعادة الاعتبار لنشاط المتعلّم ، ورفض الأدوار التّقابلية الضّدية بين وظيفة المدرّس ووظيفة المتعلّم¹.

فمدرّس النصوص في الوضع التدريسيّ القرائي المتمركز حول المتعلّم هو عضو من أعضاء جماعة القراء المتعلّمين يشاركونهم تعلّمهم، ويبني معهم قراءاتهم بالاشتغال على نشاطهم الذاتيّ ، والاعتماد على مؤهلاتهم النفسيّة والعقليّة والمعرفية والحسيّة، وتشغيل مواردهم وتعلّمااتهم القبليّة وإدماجها في وضعيّات جديدة مغرية بالتّعلّم . لكنّ الممارسة كشفت توسّط المدرّس بين النّص والمتعلّم ، فغدا حاجزا وحجابا بين القارئ المتعلّم والنّص المقروء، ويمنع الاتّصال التلقائي والتّفاعليّ بينهما ؛ و من الأسباب التي ساهمت في غياب التّفاعل بين الأطراف الثلاث عدم إعطاء الأهميّة لمبدأ التّعاقد بين المدرّس ومتعلّميّه من خلال تحديد الكفاءات المنتظرة ، واستمرار بروز مظاهر الممارسات التّقليديّة القائمة على علاقة التّواصل العموديّ ؛ إذ بقي الأستاذ يلقّن ويشرح ويطلب ويوضّح ويستأثر بقراءته رافضا كلّ قراءة خارجها .

(4) مشاركة المتعلّمين:

من خلال هذا البند يمكن الوقوف على مؤشّرات التّفاعل والديناميّة بين المتعلّمين داخل الفصل الدّراسيّ ، وعلى مدى اندماجهم في أنشطة الوضعيات التي يثيرها المدرّس ودرجة مساهمتهم في محاوره النصوص والتّفاعل معها وفق خطوات منهجيّة مضبوطة

¹ أوزي ، أحمد: التعليم والتّعلّم الفعّال ، ص 118

تقود إلى بناء معانيها بعدهم قرّاء إيجابيين تجاوزوا التلقّي السلبي للنصوص .
تعدّ مشاركة المتعلّمين الفعّالة مؤشراً قوياً على حصول التفاعل المنشود داخل الفصل الدّراسي ، و من مظاهر التفاعل مبادرة المتعلّمين بالإجابات أو طرح الأسئلة على المدرّس أو على زملائهم ، أو المساهمة بتأويلات شخصية في التعامل مع النصّ الأدبيّ المدروس ؛ وذلك بعد أن يسمح لهم المدرّس بذلك وينسحب قليلاً إلى الخلف ليشارك متعلّميهِ درس النصوص .

فقد سجّلنا نسبة (60 %) من المدرّسين المعانين كانت نسبة مشاركة متعلّميهم في بناء المعنى ضعيفة ، أمّا نسبة (40 %) فكانت متوسطة ؛ وهي نسبة تدلّ على أنّ مركزيّة المدرّس لا تزال سائدة ؛ ويكتفي المتعلّم ، هنا ، بالقراءة وشرح بعض المفردات ، مع تغييب الحوار البيداغوجي القائم على بناء أسئلة دقيقة الصياغة والأهداف ، يتقبّل فيه المدرّس مشاركات المتعلّمين وآراءهم .

الخلاصة

لا تزال الممارسة الفعلية الحالية لفعل القراءة في الفصول الدّراسية أسيرة عادات قرائية يمكن أن تسيء إلى فعل القراءة وتدمّر مستقبله¹ ، وهي عادات تتحكّم في علاقة المدرّس والقارئ المتعلّم بالنّصّ المقروء في شكل عقد تدريسيّ قرائيّ يحدّد المهامّ والأدوار المسندة إلى كلّ من المدرّس والمتعلّم في درس النّصّ الأدبيّ القرائيّ في بنود واضحة ، كما يحدّد الالتزامات الخاصة بإنجاز هذه المهامّ من قبل طرفي العملية التعليمية والتعلّمية، في وضعيات تواصلية وتبادلية تستعمل فيها النصوص القرائية قاعدة لتدريب المتعلّمين على اكتساب معارف ومهارات وقيم واستثمارها².

¹ اليعكوبي ، البشير ، القراءة المنهجية للنّصّ الأدبيّ ؛ ص 13

² أوشان ، علي أيت ، اللسانيات و الديداكتيك ص 27

الفصل الخامس

مقترحات لتدريس النصوص الأدبية في المرحلة

الثانوية في ضوء المقاربة

المبحث الأول : المجال الإستيمولوجي

المبحث الثاني : المجال التدريسي

المبحث الأول

المجال الإستيمولوجي :

وضع تدريس النصّ في سياقه وغاياته الطّبيعيّة

الإفادة من علم النصّ في تدريس النصوص

تدريس أنواع النصوص

الأهميّة التّعليميّة لأنواع النصوص :

تمهيد

بعد دراسة واقع تدريس النص الأدبي في المرحلة الثانوية باعتماد أدوات جمع البيانات التي حاولت أن تتطرق أولاً من التصور الذي وضعته التوجيهات الرسمية المؤطرة عملية تدريس النصوص من حيث المرجعية النظرية والأهداف والخطوات التي يفترض أن يحتضنها الكتاب المدرسي بصورة عملية أكثر دقة وإجرائية ووضوحاً ، ثم تنتقل إلى استطلاع آراء المدرسين والمتعلمين وتصوراتهم حول عملية تدريس النص الأدبي في المرحلة الثانوية في ضوء التوجيهات الرسمية والكتاب المدرسي ، ثم تقف عند الممارسة الصفية عبر أداة الملاحظة التي استهدفت متغيرات عملية تدريس النص الأدبي المتفاعلة في سياق مدرسي متحرك . تبين بأن الممارسة الفعلية الحالية لفعل القراءة في الفصول الدراسية لا تزال أسيرة عادات قرائية تسيء إلى فعل القراءة ، وهي عادات تتحكم في علاقة المدرس والقارئ المتعلم بالنص المقروء ؛ حيث سجلنا قصوراً في المتغيرات المذكورة ، وحاولنا أن نضع ذلك القصور في جوانبه المختلفة في سياقه الطبيعي لتبين لنا الآثار السلبية التي يتركها تطبيق المنهج بمفهومه التقليدي على المدرس والمتعلم والمدرسة والبيئة المحلية التي من المفترض أن تكون المدرسة في خدمتها .

لا يمكن تصور هذا النسق التدريسي ، بدوره ، مغلقاً أو معزولاً عن نسق أشمل يندرج ضمنه ، ويتشكل من الأنساق التربوية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي توطئه ، ويتبادل معها التأثير والتفاعل ، وتمنحه وضعه الاعتباري المؤسسي ؛ وعليه حاولنا أن نقدم بعض المقترحات التي استوحيناها من الإطار النظري المرجعي الإبتيمولوجي أولاً ، ومن استبيان المعنيين مدرسين ومتعلمين ثالثاً ، وأن ندعمها بما اقترحته الدراسات الأكاديمية الجادة ، وما استوحيناه منها وأوحت به تجربتنا المتواضعة في مجال تدريس النصوص الأدبية رابعاً . وتشمل المقترحات المجالات الخمسة التالية : المجال الإبتيمولوجي ، المجال التدريسي ، المجال السيكلولوجي ، المجال المهني أو البيداغوجي ، المجال المؤسسي . وهي مجالات نحسبها شاملة متفاعلة فيما بينها ، ويمكنها أن تحقق التفاعل في مستوياته جميعها .

المجال الإستمولوجي :

يفكر التدريس في محتويات اللغة العربية وآدابها بتحليل المفاهيم الأساسية للمادة والعلاقات التي تربط بينها ، من خلال بناء مضامين المادة الدراسية موضوع التعلم والتفكير في الأسس العلمية والنظرية المؤسسة لهذه المعارف ، وكيفيات إدماجها ونقلها لتكون معرفة مدرسية أو موجهة للتدريس ، وكذا المشاكل التي تطرحها عمليات هذا النقل والإدماج¹ ، وعليه فإن من المقترحات التي ينبغي الأخذ بها وهي التعامل مع درس الأدب وفق طبيعته الأدبية :

1. وضع تدريس الأدب في سياقه وغاياته الطبيعية :

إن تدريس الأدب يجب أن يتمحور بدرجة أولى حول دراسة الاستعمالات اللغوية اللافقة التي تصنع الفارق بين النص الأدبي وسائر أنواع الخطابات ، وتليها كيفية اشتغاله وبناءه² ؛ ليكون الهدف من ذلك كله إكساب المتعلم كفاية نصية تمكنه من التعامل مع الكم الهائل من النصوص المستعملة في الحياة الاجتماعية والتفاعل معها ؛ وهو ما يستدعي الاستناد على مرجعية نظرية نصية تفيد من إيجابيات المناهج النقدية المتنوعة فتكون صالحة لمقاربة الأنواع المختلفة من النصوص المدرسية مع مراعاة ضوابط النقل الديداكتيكي ؛ ولعل أهم ما يمكن استحضاره هنا هو النموذج التفاعلي الذي تجسد في صيغ من أهمها وأبرزها صيغة " القراءة المنهجية " التي تعتبر محطة طرحت فيها إشكالية تدريس الأدب والنصوص طرعا جديدا يتأسس على تصور (تفاعل القارئ مع موضوع القراءة ، وتفاعل المدرس مع متعلميه) ، ويستفيد من حقول معرفية عديدة ومرجعيات نظرية جديدة في مجالات الأدب وعلم النفس والبيداغوجيا ؛ وهو ما جعل درس الأدب في المنظومة التربوية مفتحا على مختلف العلوم ، ومعرفة تدرس كغيرها من المعارف يتفاعل معها المتعلم وفق نسق منهجي ينتهي به إلى أن يصبح مكوّنًا للتفكير والتأمل والتواصل والاستدلال والبرهنة مع مراعاة خصوصياته والغاية من تدريسه³ . والتي يبرز على رأسها تطوير " الكفاءة القرائية "

¹ الجوادي ، رياض بن علي ، مدخل إلى علم تدريس المواد ص 38

² ينظر : الضبيحي ، محمد الأخضر ، ص 142.

³ أيت أوشان ، علي ، الجانب التطبيقي من كتاب الأدب و التواصل . ص 40

لدى المتعلم ، أي إكسابه القدرة على التعلّم الذاتي وعلى ممارسة قراءة نشيطة ومتعدّدة تقاوم سلبيات القراءة الآنية المكتفية بفكّ بسيط لرموز الدوالّ والعلاقات دون الإلمام بمكوّنات النّصّ ، ولا يمكن تحقيق هذا الهدف إلّا بالانطلاق من أصول نظريّة ومنهجية مغايرة تتخذ مبدأ التّفاعل أساسا لها ، وتنتقل من إدراك المعنى الحرفيّ إلى اكتساب القدرات القرائية اللازمة لفهم النّصوص وإنتاجها ؛ وهو ما يتطلّب تفعيل بيداغوجيا ترفض التلقين والإملاء ، وتعطي المبادرة للتّفكير والاستقلالية والوعي بالمقروء ، وتسمح بترسيخ حبّ الاطّلاع في نفسيّات المتعلّمين وتعليمهم كيفية استغلال الموارد التعلّمية وتقنيّات التّفكير المنهجيّ السليم ؛ فيمكن المتعلّمون على اختلاف أعمارهم ومستوياتهم وتجاربهم القرائية ، من أدوات تؤهّلهم لمباشرة قراءة النّصوص والتّفاعل معها والتّمرّس منهجيا على تحليلها عن طريق البحث عن أفضل سبيل لبناء المعنى أو المعاني التي يتضمّنّها النّصّ وفق خطوات منهجية تنطلق من ملاحظة النّصّ واقتراح فرضيّات القراءة وتمحيصها .

ولما كان مدخل النّصّ لغته ، فإنّ اعتماد طريقة لغوية تعضدها نظرية علمية متينة ، وتركز على النّصّ في ذاته سيؤدّي إلى جعل عملية التّعامل مع النّصوص ذات بعد وظيفيّ يسمح بتحقيق الكفاءة التّواصلية القرائية على مستويي التّلقي والإنتاج ، و بهذا المعنى يحصل تفاعل بين القارئ المتعلّم الذي أعطيت شخصيته الدور الكبير في بناء معنى ما يقرأ وفهمه وتقويمه ونقده ، وتوظيفه في الواقع .

إنّ فهم النّصوص يرتبط بعناصر متعدّدة منها طبيعة النّصوص من ناحية وخصائص القارئ من ناحية أخرى وبالإستراتيجية التعلّمية المناسبة والأهداف من القراءة و هي عناصر تشكّل لنا بتفاعلها متغيّرات قراءة النّصوص وتدرّسها (النّصّ ، القارئ ، السّياق) وفق النّموذج التفاعلي¹ الذي يصف القراءة بأنّها عملية تتفاعل فيها خصائص كلّ من القارئ والنّصّ ؛ أي أنّ الإشارات المتوقّرة في النّصّ تحدث توقّعات وفرضيّات لدى القارئ وتدفعه إلى تجربتها والحصول على أدلّة تساندها أو تنفيها ؛ فيوظّف معارفه وميولاته وأهدافه وتوقّعاته وتصاميمه في انتقاء الإشارات الموجودة داخل النّصّ ؛ لتستمرّ العملية القرائية في أخذ وردّ وتفاعل مستمرّ تتأكّد من خلاله أهميّة

¹ حبيبي ، ميلود ، النص الأدبي بين التلقي وإعادة الإنتاج ، من أجل بيداغوجيا تفاعلية للقراءة والكتابة . ص 167

تعاون النصّ والقارئ وتفاعلهما في توليد المعاني وتوليد النصّ تنازلاً وتصادداً وبتأثير من سياق القراءة هدفاً وزماناً ومكاناً¹.

2. الإفادة من علم النصّ في تدريس النصوص:

يمثل النصّ دعامة أساسية في التدريس بشتّى تخصّصاته عامّة وفي تدريس اللغة العربيّة وآدابها على وجه الخصوص ، ولهذا توجّهت عناية القائمين على إعداد المناهج التربويّة من علماء النفس والتربية وتعليم اللغة إلى الاهتمام بالبناء الجيد والمتماسك للنصوص ؛ لأنّ النصّ تركيب لغويّ منظّم يساعد المتعلّمين على بناء ذهنيّات منظّمة تمكّنهم من التعلّم بمنهجية ونجاح ؛ حيث تكون النصوص الجيدة ذات البنى المنسّقة أداة مساعدة على الفهم واكتساب مهارات نصيّة² متعدّدة كمهارة السرد أو مهارة الحجاج . أمّا على المستوى الإنتاجيّ فيتعيّن على المتعلّم منتج النصّ الكتابيّ أن يكون على اطلاع على مختلف أنماط النصوص المدروسة وعلى خصائصها التّصميميّة البنيويّة والتّركيبية والدلاليّة والسّياقيّة وكيفية ترابطها ؛ فيصحّ له تحليلها ممّا يعينه على إنتاج نصوص خاصّة يحاكي بها بنى النصوص التي اكتشفها ، ويتعيّن على معدي الكتب المدرسيّة اختيار النصوص ذات البنى الجليّة والتنوّيع فيها³؛ فالنصّ ، في ضوء المقاربة النصيّة ، وحدة تعليميّة ذات أبعاد تربويّة هامة جدّاً ، تجمع بين معارف عديدة لغويّة وتربويّة ونفسيّة واجتماعيّة ، لتعيش في رحم النصّ والأنسجة اللغويّة من أصوات وكلمات وتراكيب ، وتفرّخ فيصير بذلك النصّ وحدة معرفيّة تتفاعل فيها معارف لسانية وغير لسانية ، ممّا يجعله يتجاوز كونه مجرد ظاهرة لغويّة إلى مرونة اجتماعيّة ثقافيّة أوسع نطاقاً ، إنّه وسيلة لنقل المعرفة والثّقافة ، له ديمومة الزّمان والمكان⁴ . وهو بهذه الأهميّة ، وانطلاقاً من العناصر المختلفة التي تسهم في إيجاده ، جعل (روبيرت دي بوجراند) يعرفه في ضوء سبعة معايير مجتمعة بعد أن كانت متناثرة في التعريفات السّابقة ، وهي معايير يحتكم إليها في أثناء الوقوف عند

¹ عبد الباري ، شعبان ، سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربويّة ، ص 56

² ينظر الصبيحي محمد الأخضر: مدخل إلى علم النصّ ص 16

³ ينظر أبوزيد ، أنطوان. تعلّميّة الكتابة في المرحلة الثّانويّة . المقاربة النّماذجيّة تعلّميّة اللغة العربيّة . ج 1 ص 194

⁴ هباشي ، لطيفة ، استثمار النصوص الأصليّة . ص 1

ملفوظ معين ، وتجعل منه نصا وتمده بنصيته على اختلاف حجم كل معيار ، ويرى (دي بوجراند) أن اثنين من هذه المعايير السبعة لهما صلة وثيقة بالنص ؛ وهما (الاتساق والانسجام) ، وتؤدي معرفة المتعلم بهما إلى امتلاك القدرة على اكتشاف مفاصل النص وعوامل انسجامه وتماسكه ، فتتم قراءته قراءة جيدة ، وإنتاج نص آخر منظم تنظيما جيدا ومتماسكا شكلا ومضمونا بمواصفاته (الوحدة الموضوعية وعدم التناقض ، ووجود علاقة منطقية بين أجزاء النص ، و وضوح الإحالة بالقدر الكافي .) يضاف إلى هذين المعيارين معيارا (رعاية الموقف والتناص) ، أما المعيار الأخير (الإعلامية) فهو بحسب التقدير .

والأسئلة التي يمكن طرحها في هذا السياق ، هو " ما البعد التعليمي الذي ينبغي استجلاؤه من معايير النصية ؟ وكيف يمكن للمتعلم أن يتمثلها وهو يقرأ نصوصه الأدبية المقررة وغير المقررة ؟ و كيف يمكن أن يوظفها عمليا في إنتاجاته الكتابية ويراعي مناسبة الخطاب ؟ وهي أسئلة تبرز من تعريف (دي بوجراند) للنص بقوله : "إن النص حدث تواصل يُلزم لكونه نصا أن تتوافر له سبعة معايير للنصية مجتمعة ، وهي تعدّ أساسا لإيجاد النصوص واستعمالها ، ويزول عنه هذا الوصف إذا تخلف واحد من هذه المعايير ؛ ويرى (دي بوجراند) أن هذه المعايير لا يفهم أي منها من دون التفكير في العوامل الأربعة ؛ اللغة، والعقل، والمجتمع، والإجراء ، وإن النص لا يعد نصا إلا بمراعاة هذه المعايير السبعة . ويرى أيضا أنه لا بد من مبادئ تنظيمية تمنح أي نموذج لغوي قيمة ليعترف له من ثم بأنه نص ، ويقترح معايير تؤدي الوظيفة التنظيمية ، يطلق عليها معايير التصميم وهي¹ :

- **كفاءة النص:** وتأتي من انتقاعه في الاتصال بأفضل نتائج الاقتصاد في الجهد حتى يصل إلى سهولة متزايدة.

¹ ينظر دي بوجراند، روبيرت ، النص و الخطاب و الإجراء . ص 107

- **تأثير النص:** يتوقف هذا المعيار على قوة وقوعه عند مستقبله، وهي تعزز عمق الإجراء، كما يتوقف على المساهمة في الوصول بمنتجه إلى غايته بتأسيس صلة ما بين مادة النص وخطوات خطة ما.
- **ملاءمة النص على التوافق الكمي بين مطالب الموقف الاتصالي ودرجة مراعاة معايير النصية.** ويشير إلى أن هذه المعايير التصميمية أكثر حيوية بالنسبة إلى مقدرة مستعملي اللغة في التفريق الشهير بين الجمل واللا جمل، أو التفريق بين النص واللا نص .

3. معايير النصية وفوائدها التعليمية

3. أ- الاتساق: Cohésion :

تري اللسانيات النصية أن الصفة البارزة في النصوص هي صفة الاطراد والاستمرارية والتتابع والتواصل بين أجزائها السابقة واللاحقة والتي تمثلها الأحداث اللغوية بتتابعها الزمني في ظاهر النص¹، وهذه الأحداث ينتظم بعضها مع بعض تبعا للمباني النحوية، ولكنها لا تشكل نصا إلا إذا تحقق لها من وسائل السبك ما يجعل النص محتفظا بكيونته واستمراريته. ² والمعيار المختص برصد هذه الاستمرارية هو السبك الذي يدخل تحته نوعان :

- **سبك معجمي** يتحقق عبر ظاهرتين لغويتين :

التكرار: ويقصد به تكرار لفظين يكون المرجع فيهما واحدا ، مثل عودة الضمير على متقدم في مثل قولنا : (السماء نجومها مضيئة) فالضمير (ها) يعود على متقدم هو السماء ، ولا يمكن تفسيره إلا بالرجوع إلى ما يحيل إليه ومن ثم ترتبط الكلمة (الثانية) بالكلمة الأولى . ويعد هذا التكرار من قبيل الإحالة إلى سابق.

المصاحبة المعجمية ويراد بها العلاقات القائمة بين الألفاظ في اللغة مثل علاقة التضاد ، وعلاقة التقابل ، وعلاقة الجزء بالكل ، وعلاقة الجزء بالجزء .

¹ ينظر عوض ، يوسف نور .مرجع سابق ، ص 101.

² عبد المجيد جميل: بلاغة النص مدخل نظري ودراسة تطبيقية ، دار غريب للطباعة والنشر 199 مصر، ص 15.

- سبك نحوي: يتحقق عبر وسائل أو ظواهر لغوية عديدة ، منها التكرار على المستويين النحوي والصوتي¹.

عرّف الباحث (محمد خطابي) الاتّساق بقوله : " ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكّلة للنّص ، ويهتمّ فيه بالوسائل اللّغوية (الشكلية) التي تصل بين العناصر المكوّنة لجزء من خطاب أو خطاب برمته . ومن أجل وصف اتّساق النّص يسلك المحلّ الواصف طريقة خطيّة ، متدرّجا من بداية الخطاب (الجملة الثانية منه غالبا) حتّى نهايته ، راصدا الضّمائر والإشارات المحلية ، إحالة قبلية أو بعدية ، مهتمّا أيضا بوسائل الرّبط المتنوّعة[...] كلّ ذلك من أجل البرهنة على أنّ النّص... يشكّل كلاً متآخذاً².

وقد أشار (روبيرت دي بوجراند R De beaugrande) إلى أهميّة وسائل الاتّساق في تنمية الكفاءة النّصيّة للمتعلم من خلال ضغط البنية السّطحيّة وحذف عناصرها أو تطويرها أو تعديلها أو رفضها ، والإشارة إلى المعلومة أو التّميّز أو الهوية في النّص ، والتّوازن المناسب بين التّكرار والاختلاف في البنية السّطحيّة على حسب ما تتطلّبه اعتبارات إعلاميّة³ ، وكلّ ذلك يُكسب المتعلّم قدرة استنباطيّة عالية من خلال استقراء أنماط الاستبدال والإحلال التي تحدث للوحدات اللّغوية على سطح النّص ؛ عن طريق التّكرار والحذف والإحالة والرّبط والتّعريف . وغيرها من أدوات الاتّساق النّصّي التي يمكن تحديد أهمّيّتها من تعلقها بمستويات اللّغة المختلفة المنظور إليها من جانب البنية الكلّيّة للنّص⁴. فالمتعلّم بمعالجته لاتّساق النّص لا يكتسب قاعدة نحويّة فحسب ؛ بل يتمثّل البنيات كاملة في تناغم عميق بينها لا بانفصال بعضها عن بعض حيث يتمكّن المتعلّم من خلالها من إنتاج عبارات لغويّة ذات بنيات متنوّعة ومعقّدة في عدد كبير من المواقف التّواصلية المختلفة وتأويلها. إنّ اكتساب اللّغة لا يتوقّف على الإلمام بنظامها

¹ المرجع نفسه ص18.

² خطّابي محمّد: لسانيّات النّص ، مدخل إلى انسجام الخطاب، ص 5 .

³ انظر دي بوجراند روبرت. النّص ، و الخطاب و الإجراء. 1998. ص 302

⁴ خطّابي ، مصدر سابق . ص 15

و بقواعدها فقط ، بل إنه قائم على استعمال هذه اللغة في سياق اجتماعي . فنتحقق له الكفاءة اللغوية .

فالانساق يصنع كفاءة نصية لدى المتعلمين تجعلهم قادرين على فهم ما يلقي إليهم من نصوص قصيرة وطويلة ، بسيطة ومعقدة ، أدبية وغير أدبية ، ثم ينمو لديهم الأداء ، فيستطيعون محاكاة تلك النصوص ، وإنتاج نصوص جديدة . ترسخ فلسفة الاستمرارية في التفكير والكتابة والأداء اعتمادا على أدوات الانساق المتنوعة .

وسائل الانساق النصي :

تعد قضية الانساق النصي ووسائله من القضايا الأساسية التي شغلت لسانيات النص ؛ حيث يحصل الربط بين جمل النص ومقاطعها بجملة من الوسائل المختلفة في انتمائها لعلوم كثيرة كالنحو والبلاغة والمنطق ، وفي وظائفها ومعانيها وتنوع العلاقات الداخلية للنص ، من تشابه أو تضاد أو ترادف أو شرح أو ...إلخ . و بفعل هذه الأدوات يتحقق لذلك للنص صفة الكلية والاستمرارية والمقبولية¹ والوضوح . ومن أدوات تماسك النص :

- الإحالة :

تعد الإحالة من أهم الوسائل التي تحقق للنص التماسكه حيث مزجت بين بعض الأنواع السابقة (ضمائر الغائب ، أسماء الإشارة ، الأسماء الموصولة) ، وهي من المعايير المهمة التي تسهم بشكل فعال في الكفاءة النصية ، فهي الوسيلة التي تقوم بسبك العبارات لفظيا دون إهدار لترابط المعلومات الكامنة تحتها . واعتبرها (دي بوجراند) " من البدائل المهمة في إيجاد الكفاءة النصية " بصياغة أكبر قدر من المعلومات بأقل قدر ممكن من الوسائل² . كما أنها قادرة على مد جسور التواصل بين أطراف النص المتباعدة ، فتجعل عملية الانتقال بين الأفكار سهلة ؛ إذ الهدف هو الترابط المفهومي الذي تسهم الإحالة في تحقيقه والذي لا ينبغي إغفاله . و تؤدي الإحالة إلى الاقتصاد و الثبات المعنوي المكثف والدقة الدلالية التي تجنب اللبس في حالة التكرار .

¹ ينظر الصبيحي ، محمد الأخضر : مدخل إلى علم النص . ص 89.

² دي بوجراند : النص والخطاب والإجراء . 299.

فالمجال مفتوح أمام المتعلم الذي يتمكن من مهارة التعرف على الترابط النص ووسائله ، فيفهم ما يقرأ ويتمكن من تمثّل تلك الوسائل وتوظيفها توظيفاً سليماً وفعالاً أثناء الكتابة ، و بالإحالة أيضاً يمكن الهروب من رتابة الأسلوب مع إحكام الترابط النصي ، بتقليب العبارات واستخدام المترادفات ، أو الضمائر ، أو يستخدم الأسماء الموصولة ، وبذلك يكون النص بعيداً عن الانغلاق بفعل التكرار اللفظي ، ومفتوحاً على أشكال مختلفة من التعبير والثراء الأسلوبي .

وحتى يتمكن المتعلم من فهم المعلومات والأفكار الموجودة صراحة أو ضمناً في النص المقروء واسترجاعها ، لا بدّ له أن يكون قادراً على تطبيق تلك المهارات القرائية التي ينبغي أن يتدرّب عليها أثناء قراءة النصوص ؛ فالقدرة على التعرف على الترابط في النص المقروء وأنواعه ترتبط بالقدرة على فهم المقروء ؛ إذ تشير دراسة تدور حول حركات العين وزمن القراءة إلى زيادة مدّة القراءة عند نهاية الجمل¹ ، وهذا يشير إلى أنّ التكامل بين الجمل جزء لا يتجزأ من عملية الفهم ، كما أثبتت بعض الدراسات أنّ عدم القدرة على فهم الإحالات في النص هي إحدى أكبر ثلاثة عوامل تعيق فهم اللغة وهي : غموض المعنى والإحالات والكنائيات².

- الاستبدال :

و يسهم الاستبدال في ترابط النص بضمان استمراريته وتلاحم أجزائه من خلال العلاقة الرابطة بين العنصر السابق والعنصر اللاحق الذي يتيح للكاتب عرض أفكاره باستخدام رصيد لغوي ثريّ يجنبه الوقوع في التكرار اللفظي ، ودون الاستعمال المفرط للضمائر ، الأمر الذي قد ينعكس سلباً على مقروئية النص³.

- الحذف :

يمكن النظر إلى الحذف من زاوية تعليمية ؛ إذ يلجأ إليه مستعملو اللغة شفويّاً أو كتابيّاً للتخلّص من تكرار المفردات أو العبارات لعلمهم المسبق بها، ولكونها مذكورة في النص . وهذا النوع من الانتساق يسهم في ترابط النص بالاعتماد على السامع القارئ.

¹ ينظر داود ، عبده.: نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً . ص 17

² ينظر: ماغي الخوري، شنوي : تعلّمية القراءة العربية ، استراتيجيات فهم النصوص. ص 64

³ ينظر خطّابي ، محمّد : لسانيات النص . ص 20 .

- الوصل:

وتبرز أهمية الوصل من كون النص مجموعة من الجمل أو المتواليات المتعاقبة ، و أنه لا بدّ ، لكي ندرك بنيته المتماسكة ، من توافره على أدوات رابطة تحدّد طبيعة العلاقة بين الجمل .ويطلق على هذه الأدوات تسمية (الأدوات المنطقية) .

نخلص ممّا تقدّم إلى أنّ عمل أدوات الترابط بأنواعها يتمثل في عملية الربط بين المتواليات المكوّنة للنصّ ، وإذا نظرنا إلى معانيها نجدها تختلف داخل النصّ . وبحسب أنواعها ، فتارة هي لإضافة معلومة إلى معلومات سابقة ضمن سلسلة الجمل ، وتارة أخرى جاءت بمعلومة معكوسة لما هو متوقّع ، وأخرى معلومة جاءت سببا أو علّة ، وبإضافة معلومة هي نتيجة تترتّب على معلومات سابقة لها . أو قد تكون العلاقة تراتبية تعمل على تسلسل الزمن داخل النصّ¹ .

وعلى المدرّس- أثناء تنشيطه لحصة النصّ الأدبيّ - أن يدرّب المتعلّمين على اكتشاف مظاهر الاتّساق في الأثر الأدبيّ، وأن يؤكّد أهمية هذه المظاهر في بناء النصّ حتّى يتمثّلها هؤلاء المتعلّمون في إنتاجهم للنصوص بمختلف أنماطها ، حيث يمرّون أثناء القراءة بمرحلة التّعرف واكتشاف العلاقات المختلفة بين الجمل انطلاقا من إدراك معاني الحروف أو الاستعمالات اللغويّة الدالّة على تلك العلاقات . ويمكن الإشارة ، في هذا السياق ، إلى أنّ دراسة معاني حروف الجرّ وحروف العطف ، و أسلوب الشرط ، ذات أهميّة كبيرة في فهم النصوص وإنتاجها ؛ وهو ما دفع بالقائمين على وضع المناهج إلى إدراج هذا الموضوع في كتاب اللّغة العربيّة وآدابها للسنة الثالثة الثانويّة .

3.ب- الانسجام Cohérence :

يُحيل الانسجام على خصائص النصّ أو الخطاب التي تضمن قابليّته للتأويل ، و كي يكون النصّ منسجما ليس بالضروريّ أن تشير خصائصه الشكليّة صراحة إلى العلاقات بين الأقوال ، فهذه العلاقات يمكن الحصول عليها عن طريق الاستدلال إمّا

¹ الذهبيّ ، جبار سويس حنين : الاتّساق في العربيّة ، دراسة في ضوء علم اللّغة الحديث ،رسالة ماجستير منشورة ، جامعة المستنصرية ، بغداد ، 2005. ص 66

بمقدمة ضمنية ، وإما بفرضية سياقية¹ ، كما يجمع علماء النص (براون ويول)² و(هاينه من وفهيفجر)³ على أن وحدة النص لم تعد تقاس فقط بوجود الأدوات النحوية الرابطة ، وإنما تتحقق بوجود الرابط المعنوي الضمني الذي يسمى الانسجام ؛ إذ من السهل أن نجد جملا متوالية تشكّل لنا نصوصا متسقة نفهمها بكل تلقائية بفعل القليل من الأدوات الظاهرة المعبرة عن علاقات الاتساق ؛ فالقارئ سيفهم الجملة الثانية على ضوء الجملة الأولى. فهو سيفترض وجود علاقات معنوية قائمة بين الجمل .

إنّ معيار الانسجام من أهمّ المعايير التي يعتمد عليها في وصف النصّ بالتماسك والترابط ، وهو المعيار المختصّ برصد الاستمرارية الدلالية ومنظومة المفاهيم والعلاقات الرابطة بينها في عالم النصّ كالإضافة المتكافئة (التكرار المعنوي) وعلاقة الإجمال ثمّ التفصيل ، ويقصد بالانسجام العلاقات المنطقية التصويرية التي تجعل النصّ مترابطا ، و إن خلا من أدوات الاتساق ، ويستدعي هذا المعيار إجراءات تنشيط بها عناصر المعرفة لإيجاد الترابط المفهومي ؛ فتتأكد بذلك أهمية الانسجام في تنشيط ذاكرة المتعلّم ، وتحسين قدرته على نسج ملفوظات مفكّكة وفهم رسائل مبهمّة⁴ و يتوقّف ذلك على تشغيل المتعلّم لمعلوماته حول العالم وسيرورة الأشياء فيه واستثمار معطيات السياق اللغوي وغير اللغوي في ترتيب محمولات النصّ وتأليف أفكاره . و من شأن العملية الذهنية السابقة أن تمكّن المتعلّم من الفهم والقدرة على مقارنة المعطى الشموليّ للدروس يسمح له بالاستغناء عن التذكّر الحرفي السطحي للمعلومات ؛ لأنّ الناس إذا بنوا نماذج معلوماتهم الخاصة بما يتّصل بعالم النصّ فمن الطبيعيّ أن يشتمل تذكّره إياه على المادّة التي جاؤوا بها هم بواسطة التنشيط الموسّع والاستدلال والتحديث⁵ ، كما يفيد الانسجام المتعلّم في المقدرة على التأويل والتعمّق في كشف العلاقات الخفية بين

¹ ك موشلر ، وآن ريبول : القاموس الموسوعي للتداولية ، ترجمة مجموعة من الأساتذة و الباحثين بإشراف الدكتور

عزّالدين المجذوب ، دار سيناترا المركز الوطني للترجمة . تونس . ص 501

² براون و ج يول؛ تحليل الخطاب، ترجمة د. محمد لطفي الزليطني، و د. منير التريكي ، مطابع جامعة الملك سعود، د ط، الرياض ، 1418 هـ / 1998 م ص 234 - 236.

³ هاينه من (فولفانج) وديتر فيهيفجر : مدخل إلى علم اللغة النصّي ، ترجمة د. فالح بن شبيب العجمي ، مطابع جامعة الملك سعود؛ ط1؛ الرياض؛ 1419هـ - 1999 م.، ص 55

⁴ ينظر : ابراهيم ، بشار : مرجع سابق ، ص 8.

⁵ دي بوجراند ، روبيرت: المصدر السابق ، ص 454.

أفكار النص وأحداثه وصوره الغريبة ، لا سيما إذا تعلّق الأمر بنص رمزيّ حدثي يتعمّد أصحابه تبعيد المعنى¹ ولما كان معيار الانسجام مرتبطاً أساساً بالدلالة التي تتحكم فيها عوامل كثيرة منها اللغوية وغير اللغوية وجب مراعاة مستويات المتعلّمين في اختيار النصوص ومدى استيعابهم لها والتدرّج في طرحها من البساطة إلى التعقيد ، ومن إمكانية الفهم إلى القدرة على التأويل

نخلص من كلّ ما تقدّم إلى أنّ مفهوم الانسجام (Coherence) قدّم ليكون مفهوماً أشمل من مفهوم الاتساق (Cohesion) ، إذ لا تقتصر وحدة النص والخاصية النصية فيه على العلاقات النحوية الرابطة له ، وإنما يشمل العلاقات المعنوية التي لا تظهر على البنية السطحية للنص ، التي يستدلّ عليها من خلال الموقف والاتصال ، أو من خلال ما يتّصل بالتجربة الإنسانية أو بتفاعل المعلومات التي يعرضها النص مع المعرفة السابقة بالعالم .

إنّ معياري الاتساق والانسجام يعدّان أهمّ المعايير ؛ لكونهما الأكثر اتّصالاً بالنص من حيث تماسكه النحوي والدلاليّ وعلاقاته المنطقية التي توفر له الانسجام والسبك . و يضاف إلى هذين المعيارين خمسة معايير جوهرية تتّصل بالمنتج والمتلقي ومضمون الرسالة وقناة التوصيل والسياق المحيط بالرسالة .

3.ج- القصدية (Intentionnalité):

يرتكز دور المقاصد بشكل عامّ على مقارنة تصوّر المعنى كما هو عند (منشئ النصّ) المرسل الذي يستلزم منه أن يقدم نصّه بقصد أنّه ليس بنية عشوائية ، و إنّما هو عمل مخطّط و مقصود و هو صورة معينة من صور اللغة قصد بها أن تكون نصّاً يتمتّع بالاتساق والانسجام ، و بتعبير أدقّ ينبغي على منشئ النصّ مراعاة كيفية التعبير عن قصده و انتخاب الاستراتيجية التي تتكفّل بنقله مع مراعاة العناصر السياقية ، وأنّ مثل هذا النصّ يمثل الوسيلة المرجوة للوصول إلى غاية بعينها . ويظلّ القصد قائماً من

¹ إبراهيم بشار: المرجع السابق نص 8 .

النّاحية العمليّة حتّى مع عدم وجود المعايير الكاملة للاتّساق والانسجام ، وعدم التّخطيط للغاية المرجوّّة¹ فاللّغة هنا تحمل وظيفة تحقيق التّفاعل بين طرفيّ الخطاب ، بما يناسب السّياق بمجمله ؛ فتتّضح المقاصد بمعرفة عناصره . وعليه ، فمدرّس اللّغة العربيّة مطالب بتحقيق التّناسب بين أهداف المنهاج المحدّدة سلفا والمحتوى الموضوع لتحقيق تلك الأهداف بوساطة الوسائل والطّرائق النّشطة ، لتسهيل عمليّة التّقويم و جعلها ذات فعاليّة و نجاعة .

فالحياة تتطلّب أن يكون المتعلّم ذا كفاءة قادرا على معالجة وضعيّات فعليّة حلّها ، وهذا المطلب تستجيب له المدرسة بتمكين المتعلّمين من حلّ وضعيّات فعليّة² ، ويمكن للمدرّس استثمار هذه العلاقة بين الحياة والمدرسة ، فينتقي المناشط اللّغويّة الأكثر تداولاً في المجتمع ، ويقوم بترتيبها ترتيباً تنازليّاً في ضوء الشّيع والتّكرار في الاستعمال الواقعيّ ، بحثاً عن مواقف التّعبير الوظيفيّة في الحياة ، و لعلّ في أساليب الكتاب المعاصرين ما يكسب المتعلّمين مهارات التّواصل اللّغويّ الأربع³ بوضعهم في مواقف فعليّة تتطلّب تسخير المكتسبات لحلّها و تحقيق الغاية الّتي تسعى المدرسة إلى تحقيقها.

3. د-المقبوليّة (Acceptabilité) :

تشمل المقبوليّة موقف مستقبل النّصّ إزاء كون صورة ما من اللّغة لها أن تكون مقبولة من حيث هي نصّ ذو اتّساق وانسجام⁴ ، و في مجال التّدريس ينبغي على المدرّس أن يراعي مواقف المتعلّمين اتجاه ما يلقي إليهم من نصوص ؛ فهم يتعاملون ، من خلال كتابهم المدرسيّ ، مع نماذج نصيّة تعالج موضوعات واقعيّة بلغة مألوفة ، ومشفوعة بأسئلة يفترض أن تساعد على فهم ما يلقي إليهم واستعماله نطقاً وكتابة ، كما أنّهم يواجهون نصوصاً اختباريّة مشابهة لما درسوه ، ويطالبون بفهمها والإجابة عن أسئلتها الموزّعة على البناء الفكريّ واللّغويّ⁵. وبقدر ما يتحقّق من فهم واستجابة

¹ انظر عوض ، يوسف نور نظريّة النّقد الأدبيّ الحديث ، ص 102

² وزارة التّربية الوطنيّة : مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الأولى ، ص 9

³ انظر ، السيّد ، محمود. : **المنهج المدرسيّ للغة العربيّة** ، ص 321 ، 316 .

⁴ انظر : روبيرت دي بوجراند . المصدر السّابق ، ص 104

⁵ وزارة التّربية الوطنيّة دليل بناء اختبار البكالوريا . جانفي 2007 .

المطلوب تكون المقبولة للمادة ومضامينها المعرفية ؛ وأشكالها التعبيرية مثل ما نجده في الطابع السردى للنصوص وما يؤديه من أثر في نفوس المتعلمين بدخولهم في علاقة حوارية وتفاعلية مع الأحداث والأفكار والأشخاص ؛ فتتولد لديهم أسئلة تجعلهم ينكبون على المعارف كنتاج لمغامرة إنسانية وكحاجات دائمة لدى الإنسان للاكتشاف والإبداع والتقدم.

3. هـ-المقامية (Situationalité) :

تقوم العملية التعليمية -التعلمية على عناصر أساسية أهمها على الإطلاق رعاية الموقف ، بل إن المعايير السابقة تصبح بلا فائدة إذا بترت من مقامها واستغنت عن امتيازاتها الاتصالية ومقتضياتها التواصلية ؛ فالنص لا بد أن يتصل بموقف ينبثق منه ، تتفاعل فيه مجموعة من المرتكزات والتوقعات والمعارف¹ لتحدد للمدرس طريقة أدائه وترتيب أفكاره وفقا للأولويات التي يستدعيها الموقف التدريسي²

3. و-التناص (Intertextualité) :

التناص حضور متزامن لنصين أو أكثر ، داخل إطار نصي واحد سواء حرفيا أو تنصيصيا أو بالإشارة ، كما في الاستشهاد أو التضمن . كأن يشهد الكاتب ببيت من الشعر القديم أو بآيات من القرآن³ ، ويتضمن التناص العلاقات بين نص ونصوص أخرى مرتبطة به وقعت في حدود تجربة سابقة ، بوساطة كانت أو بغير وساطة . فالجواب في المحادثة ، أو أي ملخص يذكر بنص ما بعد قراءته مباشرة ؛ فالناس بحاجة إلى معرفة عملية بالأحداث الجارية بخصوص النصوص المراد استخدامها ؛ وهو ما نجده في الملخصات ومسودات الموضوعات والإجابات ومحاكاة النصوص⁴ ، وغيرها مما يكسب المتعلمين زادا معرفيا وقدرة استذكارية تجعلهم قادرين على التقريب بين النصوص المتشاكلة بناء المتماثلة دلالة وفكرا فيتعلم ثقافة الربط والاستنتاج

¹ انظر دي بوجراند : المصدر السابق . ص 91.

² كتاب اللغة العربية و آدابها الخاص بالسنة الثالثة ثانوي وفق المنهاج الجديد .

³ الخشّاب ، وليد : دراسات في تعدي النص .، المجلس الأعلى للثقافة . د ت ، د ط ص 16 .

⁴ دي بوجراند ، روبيرت المصدر السابق ، ص 94 .

والمقارنة والتوظيف والاستدلال والاقتباس ، ويتدرّب على قراءة ما بين السطور فيبني عالما موازيا لنصوص غائبة انطلاقا من النصوص الحاضرة ؛ فالتناص يحيل على خاصيّة من خاصيّات تكوين النصّ الأدبيّ "فعملية (إنتاج) النصّ (المائل) عملية تشترك فيها النصوص الغائبة ، باعتبارها الأدوات الأساسيّة للإنتاج ، مع النصّ (المائل) ، باعتبار القارئ هو الأداة الثّانية في (تفسير) النصّ و(تأويله) . وتظلّ عملية القراءة أخذا من النصّ وعطاء له من قبل المخزون الأدبيّ والثّقافيّ للقارئ¹ .

إنّ تدريس التناص يفضي بالمتعلّم إلى هيكلّة إستراتيجيةّ شموليّة للمقرّر الدّراسيّ يجمع فيها المؤتلف ويصنّف فيها المختلف ، ويتحاور على ضوئها النّسق اللّغويّ بغيره من الأنساق ، فمعرفة التناص من شأنها أن تمكّن المتعلّم من القدرة على التّواصل مع أنماط من النصوص الشّعريّة والنّثرية العربيّة الحديثة والمعاصرة والمتنوّعة الأشكال والأجناس؛ لأنّ أيّ نصّ لا يمكن فهمه دون الرّجوع إلى عشرات النصوص التي سبقته² .

3. ز.-الإعلاميّة (Informativeté):

ويشار بها إلى ما يحمله النصّ من المعلومات التي تهّم القارئ أو السّامع وهي المعلومات التي يمكن أن توصف بالجدّة والتنوّع في بعض المواقف وهي العوامل المؤثّرة بلا حتميّة الحكم على الوقائع النّفسية، أو الوقائع في عالم نصّي في مقابل البدائل الممكنة . فالإعلاميّة تكون عالية الدّرجة عند كثرة البدائل ، وعند الاختيار الفعليّ لبدل من خارج الاحتمال ، مقدار الإعلاميّة هو الذي يوجّه اهتمام المتلقّي ؛ إذ يمكن أن تقود الإعلاميّة إلى رفض النصّ إذا كان يحمل حدّا منخفضا من المعلومات³ ، لذا يمكن للمدرّس تكييف درجة الإعلاميّة في المادّة التّعليميّة استنادا إلى مستويات المتعلّمين وتجاربهم معه .

الخلاصة

بناء على ما تقدّم يمكن القول : إنّ إيجاد مجال تطبيقيّ للمعرفة النّظريّة لمفهوم

¹ عزّام ، محمد النصّ الغائب ص 12 ، ينظر أيضا : د الشّريف مربيعي : دليل الأستاذ السّنة الثّالثة ثانويّ ص 11

² قصّاب ، وليد: مناهج النّقد الأدبيّ الحديث رؤية إسلاميّة ص 224 .

³ دي بوجراند .النصّ والخطاب والإجراء 103

النصّ والمعايير التي تتحكم في إنتاجه هدف ينبغي الوقوف عند أهميته ؛ ووضعه في سياق المقاربة البيداغوجية التي تضفي البعد الوظيفي النفعي على التعلّات وذلك باستثمار معايير النصّية معرفيًا ، وتوظيفها في الحقل التعليمي تطبيقًا ؛ لتخليص تناولها المعهود من الطّابع التّظيريّ الذي ظلّ يجردها من الفائدة المرجوة من تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية بعدها نصوصا تحمل إمكانات واضحة الأثر في أداءات المتعلّمين تلقًا وإنتاجًا وهم يتفاعلون معها تفاعلًا يندرج ضمن سياق اجتماعي ، وهذا يعني أنّ بوسع ثلاثة عوامل أن تؤثر على عملية الاستيعاب (السياق الذي تجري فيه مهمة القراءة ، خصائص النصّ ، خصائص القارئ)¹ ؛ و هي عوامل سجّلت حضورها في سياق المقاربة البيداغوجية لفعل القراءة .

4. تدريس أنواع النصوص وأهميتها التعليمية

الأهمية التعليمية لأنواع النصوص :

لن يقترح هذا البحث تصنيفا جديدا في هذا المجال ، لكنّه يحاول أن يفدّم أنواع النصوص المتواترة والتي يصادفها المتعلّمون متلقّين أو منتجين ؛ فيتّم تعريفها وتحديد وظائفها ومجالها مع ربطها بالجانب الوظيفي التعليمي وتحديد ما يمكن أن تقدّمه للمتعلّمين من فوائد تلقًا أو إنتاجًا ، بالاعتماد على ما هو بارز من خصائص لسانية مميزة على مستوى الفكرة وعلى مستوى البنية ، ثمّ محاولة استثمار هذه المعطيات النظرية واتخاذها إطارا عمليًا لبناء وضعيات تدريسية متفتّحة على نماذج متنوعة من النصوص المقررة في كتاب اللغة العربية ، ومحاولة التعامل مع القدر الكافي من النصوص التي يمكن أن تمثل الأنواع النصّية الشائعة .

لا يخفى على البيداغوجيين أنّ التّصنيف من المبادئ الهامة التي تقوم عليها العملية التعليمية -التعلّمية ؛ إذ يمكن المتعلّمين من الفهم المنظّم والسّليم والقدرة على التعبير عن الآراء والمشاعر، كما يخلق التّصنيف معايير محدّدة في أذهان المتعلّمين

1 ينظر ، أوشان علي آيت ، الجانب التطبيقي من كتاب الأدب و التّواصل ، ص 03.

تساعدهم على التمييز بين مختلف النصوص بوضوح اعتمادا على ما وضح من مؤشرات ومواصفات تتحدد من خلال معرفة طبيعة المعيار البنيوي للنص ومعياره الشعري (الفني) والأجناسي ؛ و هذا يستلزم تنويع طرائق تحليل هذه الأصناف بما يناسبها ، مما يبعد الملل والسآمة عن المدرس والمتعلمين .

و قد أتاحت دراسة النصوص دراسة عملانية pragmatique أن تنظر إلى كل نص من منظار تواصلية " من يكتب (الكاتب المرسل)؟ إلى من يتوجه (القارئ المرسل إليه)؟ ماذا (الموضوع) وكيف يكتب (الأسلوب وطريقة الكتابة)؟ لماذا يكتب (القصد والهدف)؟ ؛ و أسفرت هذه المقاربة عن تصنيف النصوص بحسب مراميها فشاع استخدام مصطلح " الأنماط النصية " ، ووفق هذا التصنيف وجدت نصوص يهيمن فيها أحد الأهداف الآتية : (الإبلاغ ، الإقناع ، الإيعاز ، السرد ، الوصف) ، فالنص قد يهدف إلى تقديم المعلومة ، أو التأثير في المتلقي وإقناعه ، أو توجيهه أو تحريضه أو إبراز الجانب الجمالي الشكلي للأسلوب ، كما اقترحت تصنيفات أخرى كان معيارها مؤسسيا اجتماعيا ؛ إذ نجد النص الديني والنص الإعلامي ، والنص الإشهاري ، والنص الإداري . أما التصنيف الشائع فهو التصنيف الذي يرجعه أصحابه إلى العمليات الذهنية المستخدمة أكثر أثناء قراءة النص ، كالشرح ، والسرد ، والوصف ، والحجاج .. إلخ . إن تدريس أصناف النصوص يحمل عوائد بيداغوجية فاعلة¹ أهمها الوفاء للخصوصيات البنائية للنصوص التي تقيم الاعتبار للمؤشرات اللسانية ، ولوضعيات التلقظ وللخطاطات الخطابية لوسم فعل القراءة بالإجرائية والفعالية المطلوب توافرها في كل نشاط قرائي بيداغوجي مكثف صادر من القارئ المتعلم وهو يطالع على القدر الكافي من النصوص بهدف استتصام قوانين الاشتغال النصي أولا : في مستوى البنيات الكبرى أي ما يضمن لكل نص طبيعة خاصة تسمح بإقامة تمايز بين السرد والوصف والتفسير والحجاج ... اعتمادا على مبدأ القيمة المهيمنة ، وثانيا : وفي مستوى البنيات العليا للنصوص التي تتيح إمكانية ربط المعلومات المقروءة بالتجارب والمعارف السابقة التي يختزنها المتعلم في ذاكرته² .

¹ ينظر بوشامة ، محمد . تدريسية النصوص حسب أنماطها . مصوغة تكوينية . المملكة المغربية . ص 11

² المرجع السابق . ص 61

فكثرة التعامل مع العدد الكبير من النصوص تمكّن من استيعاب الخصائص اللغوية والبنايية لكل نوع اعتمادا على تجربة القراءة الواسعة ، وعلى بروز مؤشرات ومعايير تبدو أكثر موضوعية يمكن الاستناد إليها في تحديد النمط المستخدم عند القراءة أو النمط المناسب عند الإقبال على الكتابة ؛ كمؤشر العتبات أو الجنس الأدبي أو المؤشرات اللسانية ، أو استحضارها كأدوات في بناء نص يحاكي النصّ المدروس . أو مؤشر السياق ؛ إذ النصوص وحدات تواصلية تتحقّق بفعل تضافر وحدات تواصل لغوية وغير لغوية في سياق اجتماعي أكبر؛ فتفقد المعايير اللغوية صفة الهيمنة والموجّه المساعد في تحديد أنواع النصوص ، فيمكن أن توجد نصوص تتضمّن أخطاء لغوية لها تأثير تواصلية تامّ كالتي تحصل في حالة التحدّث بغير اللغة الأم¹.

4.1- النصوص السردية :

النصّ السرديّ يبرز فيه الذي يحكي كيف تتحوّل الأحداث وتتطوّر عبر الزمن² ، فيعيد إحياء حادثة واقعية انقضت ، أو يعمل على إحياء حركة متخيّلة ، والوظيفة الأساسية للسرد هي استضافة القراء لتعليمهم وإمتاعهم وتغيير مواقفهم أو التواصل معهم أو الإدلاء بشهادة .

يمكن تمييز النصّ السرديّ بالاستناد إلى بعض الخصائص اللسانية المميزة التالية³: (تواتر الأفعال الدالة على الماضي أو على حاضر السرد - التركيز على المؤشرات الزمانية وروابطها كظروف الزمان - التدرّج في الزمن بشكل ديناميّ - الاعتماد على إيقاع سرديّ متميّز (الحذف ، الاستباق ، الاسترجاع ، التوقّف ، التناوب بين الحاضر والماضي .) ، تنويع صيغ الخطابات المنقولة .) . ومن النصوص السردية (المذكرات ، اليوميات ، السيرة الذاتية والغيرية ، الروايات ، القصص القصيرة ، الحكايات ، الأحداث والوقائع العارضة والمقاطع من رواية ...) .

¹ زتسيسلاف واور زيناك . مدخل إلى علم النصّ- ص 38

² ينظر الصبيحي ، مدخل إلى علم النصّ ص 109

³ نفسه ص 13

وضعيّات تدريس النّص السّرديّ و محاوره :

تستدعي قراءة كلّ نصّ كان موضوعا للتّعلّم بالأدوات التي تضمنها القراءة المنهجية المناسبة ، وتستدعيها الخصوصيّات البنائية والنّوعية للنّص موضوع التّعلّم ؛ والذي تنظر إليه هذه المقاربة باعتباره نسيجا علائقيًا لمكوّنات داخلية وخارجية متفاعلة ، و في ضوئها يقوم المدرّس بتوجيه أنظار المتعلّمين إلى الهيكل الأساسية العامة لكلّ نصّ ينتمي إلى حقل السّرد ؛ فيبني وضعية تعلّمية على أساسه ، ثمّ يقوم بطرح أسئلة قرآنية أثناء التّحليل بعد تأطير النّص وفهمه ، و تخصّ هذه الأسئلة (الحدث الرئيسيّ -الأحداث الفرعية -الشخصيات وأوصافها ، وأدوارها - علاقة الشّخصية الرئيسيّة بالشّخصيات الأخرى .المسار الزّمانيّ والمكانيّ للأحداث ، وبنية الحكاية من خلال وضعية الانطلاق ، عمليّات التّحوّل ، الوضعية النهائيّة ، وظائف الكاتب ، السّارد ، وضعية السّارد ، الغاية ، زمن السّرد ، وتقنيّاته ، أنماط السّرد ، تحديد المقاطع الأساسية في النّص .تركيب أحداث النّص ، البنية الحكائيّة ...) . و بناء على الدّراسات والأبحاث التي تناولت النّصوص السّردية ، و اهتمّت بتحديد خصائصها البنيويّة المشتركة و الثّابتة ، يمكن تعداد المكوّنات الأساسية للنّصوص السّردية في الخطاطة السّردية التي تحتوي على المراحل التّالية ¹ :

- **وضعية الانطلاق** situation de départ : و في إطارها يتوقّف النّص عند وصف الشّخصيّات و تحديد السّياق الزّمانيّ و المكانيّ الذي تتحرّك فيه الشّخصيّات ، و تدور الأحداث و الوقائع . تبتديء هذه الوقائع بـ (...) ذات يوم ، زعموا أنّ ، كان هناك ، في زمن غابر ...)
- **الحدث المثير** : وهو العنصر الذي يسبّب نوعا من الخلل و الاضطراب و سير الأحداث و إيقاعها ويحدّد من سيولتها المعتادة ، و يشكّل هذا الحدث المنطلق الفعليّ للحكاية والقصة .
- **ردود أفعال البطل أو الشّخصية الرئيسيّة** التي تشير إلى طريقته في التّفكير ولنوعية السلوكات التي قرّر القيام بها لمواجهة المشكلة أو القصيّة المركزيّة في النّص السّرديّ ، و هنا تبرز أشكال الرؤية السّردية من خلف ، مع ، من الخارج)

¹ لينظر : الجابري ، عبد اللّطيف و آخرون ، مصدر سابق. ص 31

- محاولات البحث عن حلّ للمشكلة أو القضية ، و تتّصل بطبيعة المجهودات التي تبذلها الشخصية الرئيسيّة .
 - حلّ العقدة : وهو عبارة عن تجسيد لطبيعة النتائج الناجحة أو الفاشلة ، المفرحة أو المحزنة التي نجمت عن سلوكات الشخصية الرئيسيّة .
 - النهاية وتتضمّن الإشارة إلى النتائج والمضاعفات المترتبة عن تصرفات الشخصية على المدى الطويل - حالة توازن جديدة .
- السرد من المهارات التي يستحسن الابتداء بها في عمليّة تدريس تقنيّات التعبير ؛ وذلك للأهميّة البيداغوجيّة التي يكتسيها ؛ فهو الأسلوب المفضّل لديه في التلقّي والتعبير ، ومنه يمكن أن توظّف القصّة في غرس الأفكار والمفاهيم بطريقة فنيّة ، فيحصل على خبرة اجتماعيّة معرفيّة ، وخيال واسع وذوق فنيّ راق وجميل ¹ إضافة إلى تمكين المتعلّم من الافتراض والتدرّج في التفكير اعتمادا على الخطاطة السردية .
4. 2- النصوص الوصفية :

يعكس الوصف واقعا فيه إدراك كليّ وآنيّ للعناصر المكوّنة لهذا الواقع ، وكيفية انتظامها في الفضاء أو المكان الذي توجد فيه . قد يكون موضوع الوصف متعلّقا بجماد أو بأشخاص أو بغيرها ، تتمثّل وظائف الوصف في عرض ما هو موجود في العالم الخارجيّ وحمله محسوسا بواسطة الشّكل الفضائيّ ، وعرض العوالم الداخليّة من خلال عمليّات الاستبطان والاستغراق في الوصف ² . و يستخدم الوصف الكلمة بدل اللون بهدف لفت انتباه القارئ وتوضيح صورة لم تكن واضحة لديه . ومن الإستراتيجيّات المعتمدة في بناء هذا النّوع من النّصوص هي التدرّج الطّبيعيّ في الانتقال المكانيّ ؛ أي الانطلاق في الوصف من أقرب نقطة إلى أبعد نقطة ، من الأسفل إلى الأعلى أو العكس ، من اليمين إلى اليسار ، عرض المظاهر (aspectualisation) و ربط العلاقات (mise en relation) ، و القدرة على توظيف الرّوابط المنطقيّة ، القدرة على التدرّج في الوصف ، القدرة على تنظيم الوصف داخل السرد ³ . و الكاتب في الوصف يختار بعناية ، وبحسب المقام ، العبارات التي

¹ الوائلي ، سعاد عبد الكريم تدريس الأدب و البلاغة ا 98 ، علي أحمد مذكور . الموجّه الفنيّ 372

² بوشامة ، محمد و آخرون تدريسيّة النّصوص حسب أنماطها . ص 15

³ مليكة ، بوراوي النّص القرآنيّ . ص 99

تُظهر الصفات الأساسية وتجسدها بدلا من التي تخبر¹ ، في فضاء مكاني يعدّ أساسا في الوصف ومؤشرا عليه لا سيما إذا تعلّق الأمر بالنصوص التي يسجّل الوصف فيها حضورا قويا (مقاطع من روايات أو حكايات ، بعض فقرات الدلائل السياحية ، بعض كتب الطبّ الواسفة للمظاهر الجسميّة الخارجيّة ، ومن الخصائص اللسانية المميّزة للنصّ الوصفيّ كتوقف السرد ، هيمنة الجمل الاسميّة ، هيمنة الأفعال الدالة على التكرار ، أو على الاستمراريّة عند حدوث الحركة ، التّركيز على المؤشّرات المكانية وروابطها (ظرف المكان ، على اليمين ، على اليسار ، فوق ، تحت ، أعلى أسفل ، إلى جانب ، قرب ،) . حضور المؤشّرات الزمنيّة إذا كان الوصف يهتمّ بالتّطور ، سيادة أفعال الإدراك الحسيّ (ما سمع ، ما شوهده ، ما انبعث من رائحة ، ما أحدث من إحساس) ، استخدام الصّيغ الصّرفيّة في الوصف (اسم الفاعل ، اسم المفعول ، اسم التّفضيل ..) ، المراوحة بين أفعال الشّعور وأفعال الحركة ، كثافة الأسلوب التّصويريّ (استعارة ، تشبيه ، تشخيص) ، حقول معجميّة مرتبطة بطبيعة الموضوع الموصوف ، اشتغال لغويّ يغلب عليه الطّابع الجماليّ أو الوثائقيّ الإخباريّ) .

وضعيّات تدريس النصّ الوصفيّ ومحاوره :

عند معالجة نصّ مدرسيّ وصفيّ يوجّه المتعلّمون للوقوف عند المحاور الآتية²:

- قراءة التّبيير :

وهي القراءة التي توقف المتعلّم عند الوحدات المقطعيّة للنصّ الوصفيّ الذي يقدّم موصوفا رئيسيّاً ينبغي أن تجرد عناصره وتثبت في جدول يسجّل فيه الحيز الذي استغرقه كلّ عنصر في فضاء النصّ ، وهذا ما يطلق عليه " قراءة التّبيير "

- خطاطة الوصف ونظامه :

ومن خلالها يوجّه المدرّس المتعلّمين إلى الكيفيّة التي تتكوّن بها الموصوفات وتتداخل ، وإقذارهم على استضمار النظام المشجريّ للنصّ الوصفيّ القائم على الانتقال من العامّ إلى الخاصّ ، كما لا يخفى على أحد أنّ نظام التّشجير والتّفرّع عمل

¹ روزي غناج ، التّدعيم ، استراتيجيّة في تعليم الكتابة لمتعلّقات و متعلّمي الحلقة الأساسيّة الثّانية . كتاب تعلّميّة اللّغة العربيّة . ص 96

² مليكة بوراوي . النصّ القرآنيّ ص 93

منهجي في الشرح ، يقسم النص إلى عناصر صغرى تتنوي تحت بنية كبرى ، مما يسمح للمتعلم بإدراك العلاقات بين المعاني الفرعية والمعنى الرئيسي ، والربط كذلك بين موصوفات تنتمي إلى موصوف واحد ، واكتشاف كيفية نماء النص الوصفي ، واستثمار قواعد بنائه ، وهو ما يجعله يتلقاه بسهولة . و في الأخير يطلب من المتعلمين تلخيص النص والهدف هو الفهم ، والفرز والتمييز بين ما هو مهم و ما هو أهم ، أو تدريبهم على التفكير وإعادة التركيب أو على التعويض¹ ، ولكي يتم تحقيق ذلك ، ينبغي أن يكون المدرس على اطلاع واسع على الوصف و إستراتيجياته ، حتى يتمكن من تدريسه لمتعلميه بشكل واضح بخلق وضعيات تدريسية يتعرف فيها على الوصف الذي يؤدي إلى التمرس على الملاحظة ، والتمييز بين الأشياء الممكن تحسسها في العالم الخارجي² ؛ بهدف تحقيقا للكفاءة النصية في مجال الوصف أين تنوب الكلمة عن كثرة الكلام والترديد ؛ من خلال الوفاء للخصوصيات البنائية للنصوص الوصفية التي تقيم الاعتبار للمؤشرات اللسانية ولوضعيات التلقظ وللخطابات الخطابية لوسم فعل القراءة بالإجرائية والفعالية المطلوب توافرها في كل نشاط بيداغوجي .

4. 3- النصوص التفسيرية:

إنّ الغاية في هذا النمط من النصوص هي تقديم معلومات ومعارف حول موضوع معين يفترض جهل المتلقي بها أو ليست له معلومات كافية حوله ، ومن هنا تأتي ضرورة أن تتخلل هذا النوع من النصوص مهارة ذهنية أخرى هي الشرح المشفوع بالأدلة والموضحات ، وشواهد الإثبات أو النفي أو الاستدلال ، ويقدم أسباب الحوادث والظواهر فيجعلها مفهومة بشكل جيد عند المتلقي الذي يستفهم أو يستفسر أو يتساءل³ عن معرفة أو خبر أو قضية أو وجهة نظر ؛ فيجد الإجابة في المؤلفات العلمية المتخصصة في ميدان من الميادين ، بعض مقالات الصحف ، صفحات الجرائد الخاصة بالإعلانات ، نصوص إشهارية ، تاريخية ، الكتب المدرسية ، الموسوعات ، المعاجم ،

¹ المرجع السابق . ص 98

² ينظر : روي غناج تعلّمية اللغة العربية 95

³ نفسه . ص 96

- و تسمى النصوص التفسيرية بالنصوص الإعلامية والشارحة والتوضيحية بحسب الهدف المهيمن على النص . ومن السمات التي تتميز بها النصوص التفسيرية ما يلي¹:
- الوصف **Description** : فهي نصوص تتيح الاطلاع على معلومات و بيانات تتعلق بموضوع معين ، وتمس خصائصه وصفاته المتنوعة بنوع ما من التفصيل .
 - التعداد **Enumération** : وقد تأتي النصوص الإخبارية في شكل لائحة ترتيبية و مرقمة ترد فيها المعلومات منظمّة .
 - المقطع أو الحلقة **Séquence** : ويمكن أن تكون نصوصا تصف مشهدا أو مقطعا من سلسلة من الحوادث
 - المقارنة **Comparaison** : وتظهر أكثر في نصوص تحاول إقامة موازنة بين الأشياء بإبراز نقاط التشابه والاختلاف بينها .
 - العلاقة السببية : سبب/ نتيجة ، و تنسم بها النصوص الإخبارية ذات البعد التحليلي التفسيري العلمي .
 - المشكلة والحل : تعرض فيها مشكلة معينة وتقدم حلولها
- أما المؤشرات اللسانية المميزة للنصوص التفسيرية ، والتي ينبغي توظيفها بحسب الموضوع فتتمثل في تواتر الفقرات النظرية لتعقبها فقرات توضيحية تمثيلية ، التركيز على الأفعال الدالة على الزمن الحاضر (المضارع) ، استخدام الفاعل غير البشري (البحر ، الكمبيوتر ، انقثت المعاجم) ، هيمنة الوظيفة المرجعية على اللغة المستعملة (معطيات موضوعية ، تعاريف ، أرقام ، بيانات ...) ، هيمنة الجمل الاسمية الدالة على الثبات، واستعمال أدوات الربط الخاصة بالتدرج في الشرح ، والاستنتاج (أولا ، أما ، إذن ، متى ، ثم ، لذا) ، هيمنة السرد على الخطاب (الحوار) غياب المرسل بغرض التفسير الموضوعي للظواهر ، هيمنة ضمير الغائب والمعجم التقني الخاص ، حضور الروابط المنطقية الموضحة للعلاقات (أسباب . نتائج)

¹ الجابري و آخرون ، تدريس القراءة ، ص32

يتعين على المدرّس بناء وضعيّة تدريسيّة يطلب فيها إلى المتعلّمين تحديد وضعيّة التلقّظ ، والقضيّة المعالجة ، واعتماد الخطاطة التفسيريّة (المقوّمات البنائيّة للتفسير) التي تجيب عن إشكال النّص ، التّفسير المقدم ، الخلاصة باعتماد الأسئلة (ماذا ، لماذا ، كيف ، ..) ، لغة التّفسير وبلاغته وطرقه ، وتقنيّات التفسير وأدواته .

للتّفسير أهميّة تعليميّة تتجلّى في تعليم المتعلّم وتنقيفه بتقديم القضيّة المشكّلة أو المراد فهمها في شكل منظّم يتعوّد من خلاله المتعلّم على المنهجية العلميّة والدقّة العلميّة والموضوعيّة والحياديّة ، إضافة إلى تجاوز المتعلّم مرحلة الملاحظة والافتراض والفهم إلى مرحلة فهم الأسباب وربطها بالنتائج ربطاً منطقيّاً معلّلاً يجعله يمتلك كفاءة نصيّة في التّفسير أثناء التّعامل مع النّصوص التي تنتمي إلى مجال التّفسير أو أثناء كتابة نصّ تفسيريّ .

4.4- النّصوص الحجاجيّة :

وتسمّى النّصوص الإقناعيّة أو البرهانيّة ، يكون القصد فيها تغيير اعتقاد أو رأي يفترض وجوده عند التلقّي بهدف معارضته أو استمالته أو تدعيمه¹ ؛ يطرح الكاتب أو المتكلّم قضيّته مؤيّدَةً بالحجج التي تثبت توجّهه وتفنّد الرّأي المعاكس لينتهي في الأخير إلى الانتصار لرأيه . أو يمكن أن يحدث العكس . أو يطرح الكاتب قضيّته مشفوعة بالحجج ويترك القارئ يحكم على بطلان الرّأي المخالف ، وذلك في افتتاحيّات الصّحف ومقالاتها وتعاليقها ، وفي المنشورات السياسيّة والإشهارية ، وفي المرافعات حول القضايا المختلفة . والنّص الحجاجيّ يمكن تحديده أو بناؤه اعتماداً على المؤشّرات الآتية : (التّنظيم المنطقيّ للبرهنة ، الدّفاع عن الأطروحة أو الرّأي بحجج مدعّمة بأمثلة وشواهد ، بروز شبكة واضحة من الرّوابط المنطقيّة ، استعمال أسلوب صريح وواضح في غالب الأحيان ، استخدام أساليب التّوكيد والتّفي والاستنتاج والتّفصيل والمقابلة)؛ ففي هذا النّوع من النّصوص تطرّد علاقات معيّنة منها السببيّة ، والعليّة ، والتّعارض ، أمّا الاتّساق فيركّز فيه على التّكرار والتّوازي والتّبيين واستخدام ضربي الخبر الطّليّ والإنكاريّ مع ما يناسبهما من مؤكّدات

¹ الصّبيحي : مرجع سابق .ص 108

(القسم ، إن ، لام التوكيد ، لام الابتداء ، المفعول المطلق ...) ، استخدام الصور البيانية بهدف لفت الانتباه أو الإقناع واستخدام أدوات الربط المتصلة معنويًا بالتعليل والاستنتاج ، والتوكيد : ب(ما أن ، حيث ، لكن ، لأجل ، إذن ، قد لام التوكيد) ، استخدام الجمل القصيرة والخطاب المباشر . استخدام ضمير المتكلم . يمكن الوصول بالمتعلمين إلى فهم النص الحجاجي بتوجيههم نحو الوقوف عند تحديد وضعية التلّفظ ثم فهم القضية المعالجة وتحديد الإستراتيجية الحجاجية وطرق الحجاج وأدواته ، ولغة الحجاج وبلاغته .

إن تعامل المتعلم مع نصّ حاول فيه صاحبه أن يكون وقيًا للخصائص البنائية للنصّ الحجاجي سيجعله يستضمرها في ذهنه ويستحضرها بكفاءة إذا تعلّق الأمر بنقاش يدور بينه وبين زملائه ، أو حاول أحدهم مراوغته بالكلام ، أو تعلّق الأمر بشكوى قد يدفعه ظلم ما إلى اللّجوء إلى قاعات المحاكم ، ففي هذا المقام التّواصلي ينبغي الاعتماد على إستراتيجيات الحجاج في عالم قائم على قوّة الحجّة .

4. 5- النصوص الإجرائية :

هي نصوص مختلفة الأغراض ؛ و هذا الاختلاف مرجعه بالأساس إلى هدف منجز النصّ ؛ فإذا كان النصّ يهدف إلى تقديم توجيهات وتعليمات عملية لاشتغال جهاز معيّن أو لإنجاز مهمّة صنع شيء ما أو لتناول دواء ما ، أو تهدف إلى تقديم خطوات يجب الالتزام بها لتحقيق هدف الكاتب¹ ، فهذه نصوص أمرية أو إرشادية كالتي نجدها في الأدلة والكتيبات المرافقة أو وصفات الأدوية أو النصوص القانونية والتجارب العلمية . وهذه النصوص ترتبط بالإلزام ؛ فلا يمكن أن يتحقّق الهدف أو تنجز المهمة في غياب الالتزام بتلك التعليمات . و هناك نوع آخر من النصوص الإجرائية التي تتعامل مع السلوك البشريّ مثل كفيّة العيش بسعادة أو كفيّة النّجاح ، وهو ما نجده حاضرا في النصوص المدرسيّة المستمّدة من تجارب الشّعراء ووصايا الحكماء وتوجيهات العلماء والمصلحين ، وتحريضات الخطباء ، وهي الأنواع التي يمكن أن تدرج ضمن النمط الإيعازي أو التّحريض .

¹ ينظر روزي غناج . تعلّمية اللغة العربيّة ص 96

ومن أبرز السمات التي تميّز النصوص الإجرائية¹ : وجود جمل قصيرة ومقتضبة ومركزة ومكتوبة بصيغة تلغرافية مع وجود منهجية تقتضي الاقتداء والتنفيذ (أولا ..و بعد ذلك ، عليك أن) إضافة إلى وجود صيغ متنوعة في المختصرات كانتظار النتيجة وتوظيف أفعال الطلب (الأمر ، النهي) و ضمير المخاطب .
تحمل النصوص الإجرائية طابعا عمليا يمكن أن يستفيد منه المتعلمون في حياتهم ؛ فهي نصوص سهلة الحفظ، وتحمل تجارب لأدباء وخطباء وحكماء .

4. 6-النصوص الحوارية :

الحوار هو التواصل الكلامي ، أو التّحادّث المباشر (المسرح)أو غير المباشر (التراسل) بين اثنين أو أكثر ، والنّمط الحواريّ الذي يعنيه البحث هو الطّريقة التّقنيّة المستخدمة في إعداد النّص المسرحي وإخراجه بغية تحقيق غاية ؛ لأنّ هذا النوع من النّصوص هو الذي يدرسه المتعلّمون ويتعاملون معه في شكل مقاطع تتخلّل العمل القصصي ، و أمّا في العمل المسرحيّ فيأتي مميّزا له وكاشفا عن طبائع الأشخاص مبرزاً الفكرة ومعبراً عن الحوادث وتتابعها ، مع الإشارة إلى إمكان تداخل الوصف مع السرد والحجاج والتفسير في مقاطع حوارية ؛ لأنّ المسرحيات تحتضن موضوعات تتنوّع فيها أفكار الشّخص و قدراتهم ، ولعلّ من أسهل الأنواع تحديدا وتعرفا الحوار ؛ لاستعماله مؤشّرات مادّية ظاهرة أبرزها : (ضمائر الخطاب بالتتابع (أنا- أنت) ، علامات الخطاب الحوارية الممثلة في الشرطة(-) ، والمزدوجين لضمّ جملة القول ، وحيوية الخطاب ، وعدم انقطاع خيوط الحكاية في غمرة السّجال بين المتحاورين .

للحوار المسرحيّ مفعول تربويّ كبير يتمثّل في مدّ المتعلّم بمهارات وأفكار وخبرات مختلفة ، فيدرّبه على الحوار النّاضج ، والقدرة على المواجهة والعمل الجماعيّ².

¹ ينظر : الجابري . تدريس القراءة ص 34

² ينظر إبراهيم ، عبد العليم،الموجه الفنّي لمدّرسي اللّغة العربيّة ، دار المعارف ، القاهرة ، ط14 ، ص 415

المبحث الثاني

المجال التدريسي

الأهداف والكفايات

المحتويات

الطريقة

القراءة المنهجية

الوسائل

المدرّس

المتعلّم

المشرف التربوي

السندات التربوية

المجال المؤسسي

خلاصة

المجال التدريسي

1. الأهداف والكفايات :

يساهم وضوح الأهداف في بناء منهاج دراسي متكامل يساهم في رفع مستوى العملية التعليمية التعلمية بكافة مكوناتها ، وعلى تهيئة المناخ المناسب لتحقيقها¹ بعد صياغتها بلغة دقيقة واضحة تميز بين العام والخاص والقريب والبعيد تجنباً للنقائص والسلبيات التي كشفتها دراسة واقع تدريس النصوص الأدبية كالعشوائية والعمومية والتسرع وغياب الدقة في الصياغة ، وعليه فإنه من المفترض أن تكون أهداف تدريس النصوص الأدبية محددة واضحة الصياغة تستخدم لغة تميز بين الأهداف والكفايات التي يسعى درس النصوص إلى تحقيقها ، وهي كما يلي²:

1. أ-الكفاية التواصلية :

- إقدار المتعلم على التواصل مع أنماط من النصوص الشعرية والنثرية العربية الحديثة المتنوعة الأشكال والأجناس ، وتحيينها حسب خصوصيات الواقع المعيش .
- إقدار المتعلم على توظيف علوم اللغة في مقارنة النصوص الشعرية والنثرية .
- إقدار المتعلم على استخدام اللغة استخداما سليما في مختلف المواقف التي يعيش فيها والأحوال الخطابية التي يمر بها .
- إقدار المتعلم على توظيف المعارف والضوابط اللغوية في مختلف السياقات التواصلية الشفوية و الكتابية .

1. ب-الكفاية المنهجية :

- تمكين المتعلم من أدوات القراءة المنهجية وخطواتها وتشغيلها في إطار مقاربات منهجية من أجل وصف الظاهرة الأدبية وتحليلها .

¹ ينظر : محمود السيد : المنهج المدرسي للغة العربية . ص 319 .

2 انظر كلموني ، عبد الرحيم ، مدخل إلى القراءة المنهجية ، ص 49، و انظر أيضا ، سامي الحلاق ، المرجع في تدريس اللغة العربية وعلومها . ص 338

- تمكين المتعلم من مبادئ التصنيف والتنظيم ، والتمييز والمقارنة والربط وتوظيفها في قراءة النصوص الأدبية ومقاربة الظواهر اللغوية والبلاغية .
- إقدار المتعلم على الكشف عن العلاقات والمبادئ المنظمة لأنواع الخطاب وأنماط النصوص .
- إقدار المتعلم على وضع الفرضيات وصياغة الإشكاليات ومعالجتها .
- إقدار المتعلم على الاستدلال والبرهنة والمقارنة والحكم .
- إقدار المتعلم على كتابة موضوع إنشائي وفق خطوات منهجية محددة .

1. ج-الكفاية الثقافية :

- تعرّف المسار التطوّري للفكر الأدبي العربي الحديث والمعاصر وربط هذا المسار بتحوّلات النسق الثقافي والتحوّلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي عرفها العالم العربي الحديث .
- تعرّف تيارات الشعر العربي الحديث والمعاصر وأنواع الكتابة النثرية وخصائصهما البنائية والتركيبية وأهمّ مناهج النقد العربي الحديث.
- تعزيز المكتسبات الخاصة بتقنيات مهارات التصميم المنهجي والتفسير والتحويل والتوسع والشرح والحكم والتعليق .
- تعرّف تقنيات الكتابة الإنشائية المتكاملة .
- التمكن من رصد في علم العروض و البلاغة العربية القديمة وتوظيفه في قراءة النصوص الأدبية الحديثة والمعاصرة وتمثّل المقومات الأدبية فيها .

1. د-الكفاية الإستراتيجية :

- تعزيز قيم الثقة بالنفس وقيم التفّتح واحترام رأي الآخر .
- تعزيز الانتماء الوطني والتشبّث بالهوية الثقافية والحضارية مع الانفتاح على القيم الإنسانية .
- تعزيز المواقف و الميولات الإيجابية .
- تكوين الحسّ النقديّ في إطار التكوين الذاتي للشخصية .
- التكيف مع القيم الإنسانية والروحية والمثل العليا التي تعبّر عنها الآثار الأدبية .

تتخذ هذه الكفايات من تدريس مادة اللغة العربية وآدابها مجالا لنموها وتحقيقها بالاعتماد على المعارف الفكرية واللغوية والمنهجية والإستراتيجية التي يقدمها نشاط النص الأدبي ، وهي موارد يشترطها مفهوم الكفاية الذي تسعى التوجيهات التربوية الرسمية لتحقيقها من خلال وضع خطوات لتحليل النص الأدبي وتفكيكه .

2. المحتويات:

يعدّ المحتوى أحد أهمّ مدخلات المنهاج الدراسي بعده نظاما تتفاعل وفقه مجموعة من المكونات ؛ وقد حظي باهتمام كبير من لدن كثير من الباحثين والقائمين على بناء المناهج من حيث نوعه واختياره وطريقة تنظيمه ومكوناته وأهدافه والفئات المستهدفة من تدريسه .

وارتباطا بدرس النصوص ، فإنّ الأمر يتطلب التفكير في صناعة الكتاب المدرسي بعده الوعاء الأساس الذي ينقل المحتويات من مستواها التصوريّ إلى مستواها الإجرائي¹ ، إذ يتطلب توظيف الجيل الحالي من الكتب المدرسية وقفة لتقويمها واقتراح بدائل لتطويرها وتمكينها من تحقيق الأهداف الواضحة الدقيقة المعدة سلفا لتدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية بما يستجيب لطموحات المتعلمين ويحفّزهم على التفاعل الإيجابي مع النصوص . ومن أهمّ هذه الاقتراحات² التجديد مع مراعاة الذائع المشهور والقديم المأثور بحيث لا يكون هناك جمود في النصوص وقصرها على عصور محدّدة ، وموضوعات معيّنة ؛ إذ اللغة نشاط إنسانيّ يهدف إلى التواصل مع تراث الأولين من جهة ، و مع المجتمع الذي يعيش فيه الفرد حاضرا من جهة أخرى ، لذا يجب في عملية الاختيار المبدع مراعاة ما يلي³:

- اكتشاف نصّ لم يعرفه الناس أو عرفوه و لم يلتفتوا إليه .
- تقديم عرض جديد لنصّ معروف أو قراءة جديدة للنصّ .
- اكتشاف المبدعين من الأدباء المغمورين في التاريخ أو الواقع المعاصر .

¹ النّجاني ، عبد الرزّاق ، القراءة المنهجية و تدريسية النصوص ، ص 126

² حميد ، عبد العالي ، الكتاب المدرسيّ وسؤال النقل الديداكتيكيّ القراءة المنهجية بالسنة الثالثة الإعدادية نموذجا ، مجلة مسالك التربية و النكوين ، المجلّد 3 ، العدد 2 ، 2020 ،

³ إبراهيم ، هداية هداية ، مرجع سابق ص 74

- اللغة أساسا وسيلة للتواصل ؛ لذا ينبغي أن يراعى التوازن بين القديم و الجديد في عملية الاختيار، والتركيز على النصوص المعاصرة التي تعالج قضايا الإنسان المعاصر قبل غيرها ،
- ينبغي أن تكون النصوص متنوعة لكي تربّي كافة الجوانب ، ولكي لا تورث الملل لدى المتعلّم القارئ،
- ينبغي أن تكون النصوص ذات التزام بالقيم التربوية للأمة .
- ومن ثمّ فإنّ هناك معايير ومواصفات ينبغي أن تتوافر في النصّ الأدبي لكي يحقق التفاعل المثمر، وهي :
- أن تتناسب مع لغة المتعلّم وعمره وميولاته وحاجة المجتمع و البيئة أن تساعد في إثراء رصيده اللغوي .
- أن تنسجم الفكرة الراقية الإيجابية مع جمال الأسلوب وجدة الصور وطريقة المعالجة التي تبعث على التدبّر وتستفزّ لدى المتعلّمين .
- أن تكون النصوص مثيرة للتفكير و التساؤل والبحث
- مراعاة حجم النصّ
- اعتماد المدخل الأنماطي أي تنظيم النصوص الأدبية وتوزيعها وفق النمط المراد دراسته وهذا من شأنه أن يدفع المتعلّم إلى بناء عدّة القرائية ومواجهة خليط من مشاكل بناء المعنى ، واكتشاف الخصائص اللسانية والأسلوبية للنصّ وتثبيتها في ذاكرته لأنّه في حاجة إليه ، كأن تُختار نصوص من النمط الوصفي من القديم والحديث ، وتكون الروافد المستهدفة هي النعت في مجال النحو ، والصور البيانية في مجال البلاغة ؛ فالتعدّد الأنماطي في بناء محتوى الكتاب المدرسيّ مسلك لمساعدة المتعلّم على بناء معرفة نصّية وخطابية في أفق تطوير كفاياته القرائية وتجاوز عائق الخلط بين الأنماط .

التقديم الطباعي :

تؤديّ عناية التربيّين والفنّيين بالإخراج الفنّي لكتاب اللغة العربيّة في عصر التّكنيّة والصّورة إلى إثارة دافعيّة المتعلّمين نحو الإقبال على التّفاعل مع أنواع الخطوط وأحجامها وألوانها والمصاحبات النصّية وتحبيبهم في القراءة والتّعامل النّصوص والصور

بعدها أشكالاً دالة يمكن الاستفادة من تواجدها واستثمارها سيميائياً في بناء الفرضيات والتوقعات .

3. الطرائق والإستراتيجيات

تعريف القراءة المنهجية

القراءة المنهجية هي طريقة بديلة في التعامل مع النصوص ، تعطى فيها المبادرة للمتعلم في بناء معنى النص وفق مجهود فكري منظم وبعد وظيفي يسمح للمتعلم بفهم النص المكتوب ، وتصنيفه وتفكيكه ، واستخراج عناصره اللغوية والبلاغية المميزة ، وإنتاج نص مشابه للنص المقروء منهجياً .

يرى كثير من الدارسين الذين تناولوا القراءة المنهجية بالبحث والدراسة ، أنه يصعب الظفر بتعريف جامع مانع لها ؛ ذلك أن ما برز عند الذين حاولوا وضع تعريفات لها كان وصفاً للقراءة المنهجية ، وتحديدًا لما تطمح إليه و ما ترفضه ¹.

عرّفها " ميشيل ديسكوت M –Discotes " بكونها قراءة متأملّة للنصوص تساعد المتعلمين على تحليل ردود أفعالهم و تأكيدها أو تصحيحها ، و بكونها تفسيراً للنصوص على نحو مضبوط الخطوات والاختيارات تنطلق من اعتبار فاعلية القارئ في علاقته بالنص موضوع القراءة ، فهو الذي يضفي عليه معناه و ينتج دلالاته .. " ².

وهي كما عرّفها الباحث المغربي " محمد حمّود " نشاط ديداكتيكي يستدعي بناء معنى النص في سياق تواصل قائم على توظيف عمليات ذهنية حدسية لوضع فرضيات قرائية ولالقاط العناصر النصية ، بغرض تمحيص الفرضيات المنطلق منها . ويأخذ هذا النشاط شكل تفاعل بين متلق يتوفّر على كفايات خاصة (موسوعية ، لسانية ، منطقيّة ، تداوليّة) ، وموضوع اشتغال دالّ ، يمثله الأثر المادي المكتوب ؛(النص/الخطاب) ³ ، و يعرفها محمد الداهي ⁴ بقوله :

1 Michel Discotes /La lecture méthodique :De la construction de sens à la lecture méthodique ,CRTP DE TOULOUSE .1999 : P 13

² المصدر نفسه . ص 13

³ حمّود ، محمد مكونات القراءة المنهجية ، نقلا عن لطيفة هباشي ، استثمار النصوص الأصلية ز ص 27 ،

⁴ الداهي ، محمد : ديناميّة الإقراء ص 5 نقلا عن لطيفة هباشي . ص 27

- " هي قراءة معقلنة تحفز التلميذ على صياغة الفرضيات إبان الاحتكاك الأولي بالنص ثم تدعوه إلى تدقيقها وتوضيحها من خلال الاستعانة ببعض المؤشرات النصية الدالة "
- هي ملاحظة دقيقة تكشف عن نوعية النص وعن تشكلاته السيميولوجية .
- هي تأويل مبرهن يراهن على المواءمة بين الموقف الشخصي ، وصرامة التحليل ، و على مقارنة النص بمفاهيم إجرائية متعددة وبسبل استدلالية متنوعة
- إنّ الملاحظ هو أنّ هذا التعريف مشتقّ من طبيعة القراءة المنهجية ؛ فقد جمع بين مصطلح القراءة البارز في كلمات : (القراءة ، الملاحظة ، التأويل) والمنهجية البارز في (معقلنة ، دقيقة ، مبرهن)¹ ، فالقارئ يلاحظ ويقوم بالتأويل في ضوء ما يقبله العقل . كما يتّضح أنّها قامت على نمطين من التعريف هما :

أ. تعريف يصفها بأنّها قراءة متأمّلة متمعّن فيها ، مدعّمة بالحجج ، مرنة ليست أداة لقراءة النصوص الأدبية فحسب ، بل هي خطّة قرائية عامّة ومنفتّحة على جميع أشكال النصوص، وأنماطها وسجالاتها (Registres) وكلّ الأنواع الخطابية (إظهار، فيلم سينمائي، خطاب سياسي...)، و لا تتحاز لجنس خطابي خاص ؛ فالنصّ هو الذي يفرض على المتلقّي نوعاً معيّناً من القراءة ، فيستخدم ما يناسب من الأدوات .

ب. تعريف يبرز موقف الرّفص في مقوّمات القراءة المنهجية يرجع إلى كونها تناقض أغلب الأسس التي قامت عليها طريقة شرح النصوص ؛ لذلك فهذه المقاربة ترفض :

- الشرح التسلسليّ والحرفيّ اللغويّ للنصّ (التّرديد parphrase) باعتبارها ثرثرة على هامش النصّ ؛ لذلك تستعمل جداول تحليل تسمح بهيكلة محتوى النصّ ، وتمكّن من جمع عناصر متشتّنة في مختلف فقراته حول عناوين جامعة في عدد محدود من الأعمدة².

- أن ينسب للكاتب مقاصد قبلية سابقة على التحليل ، بل هي قراءة مفتوحة وتفتح المجال لطرح الفرضيات .

¹ ينظر هباشي ، لطيفة . استثمار النصوص الأصلية . ص 31

² جيلالي ، عطا طفة ، شرح النصوص في اللغة الفرنسية ، مجلّة همزة الوصل . ص 244

- الفصل بين الشكل والمضمون ؛ فالشكل يحيل على المضمون ، وينبغي العودة إليه دائما ؛ ولأنّ السؤال المحوريّ الذي يجب أن ينطلق منه القارئ عند تحليله هو : كيف تؤدّي النصوص وظيفة التفاعل الإنساني " و الإجابة عن هذا السؤال تقتضي أخذ النصّ بمفهومه الواسع الذي يشمل المكونات النصّية اللغوية و غير اللغوية ¹.
- إطلاق الأحكام القيمة الجمالية المسبقة ، بل ينبغي الاجتهاد في البحث عن إبداعية الأديب واستعمالاته اللغوية المتميزة .
- اتّخاذ الدّارس وضع النّاطق باسم الشّاعر أو الكاتب .
- كما تؤكّد القراءة المنهجية للنصوص على بدائل مقابل ما ترفضه ، لذلك فهي تدعو إلى ²:
- الملاحظة الموضوعية الدّقيقة للأشكال (صوت ، صرف ، معجم ، تركيب ، حقل معجمي ، حقل دلالي ، صور ، أنماط تعبير ، البنى الظاهرة ، البنى العميقة) ،
- تحليل الكيفية التي تنتظم وفقها أو تبني بها الأشكال واستنتاج مختلف دلالاتها
- الحذر أثناء محاولة كشف ما لم يصرّح به الكاتب . (le non dit) .
- التدرّج في بناء المعنى انطلاقا من فرضيات يتمّ التأكّد من صلاحيتها بعناية .
- التّطرّق إلى ما يصنع وحدة العمل الأدبيّ المدروس في شكل حوصلة نهائية تضيف على عملية التّحليل طابع الشّمولية والاختتام .
- نستنتج ممّا سبق أنّ القراءة المنهجية تعطي الأسبقية لفعل القراءة الذي يبدأ بالاتّصال المباشر بالنّصّ عبر الملاحظة الموضوعية للأشكال أو المكونات (الصّرف والتركيب ، المعجم ، الصّور ، صيغ التّعبير) ، ويستند إلى أدوات منهجية قادرة على تفكيك النّصّ تركيبا وصوتا ودلالة وتداولاً ؛ فضرورة توفّر المتلقّي على كفاءات خاصّة ينبغي استثمارها يستجيب للمفهوم التّداوليّ الذي يعرف القراءة على أنّها عملية يستفيد

¹ Michel Discotes /La lecture méthodique P13

² نفسه ، ص 14

منها القارئ¹، كما ينسجم مع توجه مقارنة التدريس بالكفاءات الذي يرى أنه لا يمكن الوصول إلى الكفاءة الختامية في نهاية السنة لنشاط من الأنشطة إلا إذا تحققت الكفاءات السابقة لها .

إن المعرفة الجمالية *savoir esthétique* معرفة صعبة التوصيل ؛ لأنها تقف على التّخوم بين المعرفة والرغبة ؛ وبذلك فموضوع هذه المعرفة متميز بكونه متعدّد المعنى *polysémique* ويبدأ ببناء الحكم الجمالي انطلاقاً من اللحظة التي تقود فيها المعارف إلى مساءلة نقدية حول قيمة الموضوعات الجمالية المتبادلة (النصوص الأدبية ، قصائد ، قصص ، ..) ، وهي القيمة التي تحدثها سلطة إغراء تلك النصوص التي تكون قابلة للمعرفة²

3. أ- السياق الثقافي والتربوي للقراءة المنهجية:

اعتُمدت (القراءة المنهجية *La lecture méthodique*) أو مصطلح (القراءة التفاعلية *La lecture interactive*) في التعليم الثانوي الفرنسي في الموسم الدراسي 1988 . 1989 باعتبارها صيغة لتجديد تدريس اللغة والأدب الفرنسيين و بديلاً لمنهجية عرفت بشرح النصوص *Explication de texte* ؛ وهي طريقة كانت تسعى إلى الوصول إلى مضمون واحد يوجه المعلم أنظار المتعلمين إليه ، و يروّضهم على تكرار عادات قرائية بتتبع خطوات محفوظة ونمطية ينتج عنها التحكم في قواعد القراءة السليمة والموضوعية بتعلم آليات وسلوكيات فكّ مغاليق النصّ وشفراته اللغوية ، والإمساك بالمضمون الواحد الصحيح والذي يكشف عنه النصّ لكلّ القراء وفي كلّ الأزمنة والعصور ؛ ويؤدّي هذا إلى³ انتقال التجربة القرائية عن طريق الترويض على تكرار التجربة القرائية الواحدة والموحدة التي يمثلها المدرّس ؛ و في ذلك تشويه للنصّ وصرف الطّلاب عن أية معاينة فنية أو جمالية⁴.

¹ عبده ، داود . مرجع سابق . ص 16

² فارس ، فتحي . *تعليمية شرح النصوص* ص 24

³ ينظر بوشامة ، محمّد ، عباس العطري . *ديداكتيك الدرس القرائي* . المغرب . نوفمبر 2010 . ص 10

⁴ ينظر الصّكر ، حاتم . *ترويض النصّ* ص 30

كما كشفت نتائج امتحانات البكالوريا الفرنسية على مستوى التلاميذ اللغوي المتدني ومستوى كفاءاتهم التواصلية الضعيفة ، تلقيا وإنتاجا ؛ لأنه ينتمي إلى منظومة بيداغوجية كان المدرس فيها حازما بين النص والمتعلم الذي صار فارغا فاقدا للقدرة على القراءة وومصبا للمعرفة الجاهزة ومستهلكا لها ومحافظا عليه .

وقد كان الباحثون المغاربة سباقين إلى ترجمة هذا المصطلح وتطبيقه في التعليم الثانوي المغربي منذ 2005 كخطة ديداكتيكية لتحليل النصوص في مادة اللغة العربية باعتبارها نصوصا تتداخل في تكوينها عوامل شتى (نفسية ، اجتماعية ، معرفية ...) ¹.

3. ب- خطوات القراءة المنهجية :

لقد تطوّر مفهوم القراءة بتطوّر اللسانيات البنيوية و اللسانيات النصية و الدراسات النفسية و صارت القراءة عملية فكرية ديناميكية تفاعلية تنطلق من التعرّف إلى أصوات اللغة إلى فك رموزها وفك معاني تعابيرها وجملها ، واكتشاف استعمالاتها الحقيقية والمجازية ، والتعمق في استدلالاتها ، بهدف الوصول إلى تحقيق الكفاءة القرائية لدى القارئ المتعلم ².

لقد أظهرت دراسة واقع تدريس النصوص الشاملة عدم كفاية مفهوم الطريقة في الإحاطة بتدريس النصوص، ليتحوّل إلى مفهوم الإستراتيجية المعتمدة في تعلّمها ويصبح التساؤل الأساسي : كيف أدفع بالمتعلم إلى اعتماد إستراتيجيات تفيد في بناء المعنى ، فهو سيقراً متى فهم معنى ما يقرأ ³ . و للإجابة على هذا السؤال ينبغي استعراض المفاصل المقطعية الكبرى التي تشكّل هيكل القراءة المنهجية و تؤمّن اكتساب إستراتيجياتها والتدرب عليها بمساعدة المدرس وبتوجيه منه نحو عبور المحطات الكبرى التي تساهم كلّ واحدة في إكمال ما توصّلت إليه سابقتها ⁴ ؛ حيث تشمل المحيط النصّي الذي يسلم القارئ إلى محطة الدراسة الداخلية للنص ⁵ ؛ وهو ما يعني اهتمام القراءة

¹ ينظر هباشي، لطيفة. استثمار النصوص الأصيلة . ص 29

² ينظر : صياح ، أنطوان . استراتيجيات الفهم القرائي . كتاب تعلّمية اللغة العربية . ج 2 ص 66

³ شنوي ماغي الخوري. تعلّمية القراءة العربية ، استراتيجيات فهم النصوص. كتاب تعلّمية اللغة العربية ج1 ص 56

⁴ هباشي ، لطيفة . مصدر سابق . ص 154

⁵ بن يوب ، محمد. *نحو قراءة منهجية للنص الروائي* . مجلة الآداب و اللغات . جامعة قاصدي مرياح ،

ورقلة . الجزائر . العدد 7 . ماي 2008 . ص : 202

المنهجية بالمؤلف والنص والقارئ مما جعلها صدى لتقاطعات أصوات عناصر الدراسة الأدبية وعاملا أساسيا في انسداد الهوية الفعلية التي كانت توجد في طريقة شرح النصوص؛ فمرحلتا ما قبل القراءة والقراءة الاستكشافية يتم فيهما جمع معطيات خاصة بالمؤلف وحياته وعصره وأفكاره ومدرسته الأدبية ..، أما مرحلة القراءة المعمقة فيدرس فيها النص من الداخل ، أما القارئ فيتشكل دوره بممارسة سلطته على النص في مرحلة انفتاح القراءة ؛ فقد أثبت علم النفس المعرفي أن المتعلم يميل إلى اعتماد إستراتيجيات تعلم تأخذ من كل طريقة بطرف أثناء معالجة المقروء تنتهي بتفكيكه وإعادة بنائه لتكوين صورة ذهنية حوله تؤدي إلى حصول فهمه ¹.

3.3- مرحلة ما قبل القراءة :

هي مرحلة تذكر وربط تنطلق من تمثيلات المتعلم السابقة ورصيده المعرفي الذي اكتسبه من قراءاته ، ومن تجربته الحياتية ، وهي معطيات تحدد تصوّره لما سيقروء مشكلة الأرضية التي ينطلق منها في نشاطه القرائي الاستكشافي ² ؛ وتكون هذه التمثيلات لغوية صرفة ناتجة من معارف المتعلم ومن حسّ اللغوي ، أو تاريخية نتيجة خبرته مع نصوص أخرى تقترب من النص موضوع التعلم ؛ فيعتمد المدرس إلى استدعاء موسوعة المتعلمين وتوظيف المعارف المكتسبة التي يتوافرون عليها ، بتحريك ما لديهم من معلومات أو معارف لها علاقة بالنص المدروس عن طريق طرح أسئلة ذات علاقة ، وتكون أجوبتها مؤشرات لمدّ جسور التواصل بين المتعلمين والنص ، فقد يكون المتعلم قرا للأديب المدروس ، أو طالع له عملا أو نصا له علاقة بالموضوع ، أو كان تاريخ كتابة ذلك النص مرتبطا في ذهن المتعلم بالعصر الأدبي الذي يدرسه ، فهذه المعلومات قد تضع المتعلم في جو النص ، تسير به بتدرج يقربه من معطياته ، ويساعده في عملية تكوين فرضيات لبناء المعنى ، انطلاقا من مداخل متعددة غير محدّدة للنص يمكن أن تتيح له قراءات متعدّدة تصبّ في صالح المبادرة الشخصية والاستقلالية . ومن المداخل الممكنة ربط النص الجديد موضوع الدراسة والتحليل بكل ما من شأنه أن يصنع الألفة السريعة بين المتعلمين والنص ،

¹ ينظر الجابري ، عبد اللطيف . تدريس القراءة . ص : 46

² ينظر ، صياح ، أنطوان . استراتيجيات الفهم القرائي . تعلّمية اللغة العربية . ج 2 ص 68

كالسؤال عن الجنس الأدبي الذي ينتمي إليه ، أو رصد الرموز أو البنى أو الكلمات أو الأصوات الالافية صرفيا أو نحويا أو صوتيا ، أو استحضار معارف سيميائية مرتبطة بالمؤشرات النصية المصاحبة ، وهي إجراءات لا يمكن تطبيقها دفعة واحدة انسجاما مع الغلاف الزمني المحدد ¹ . أما الإستراتيجيات التي يمكن استثمارها في هذه المرحلة فهي : إستراتيجية التوقعات ، إستراتيجية الكلمات المفاتيح ، إستراتيجية الاستباق ، إستراتيجية توارد المفردات والعبارات ، إستراتيجية الدعايات ² .

- إستراتيجية التوقعات :

تقوم إستراتيجية التوقعات على الطلب إلى المتعلمين توقع بنية معرفية للنص انطلاقا من عنوانه أو مقدمته ، وتوسيع هذا التوقع و تقديم تبريرات له ومناقشتها والعودة إليها في المراحل المقبلة ، وذلك بهدف تقريب المسافة الفكرية بين المتعلم والنص المدروس .

- إستراتيجية الكلمات المفاتيح :

يستخرج المدرس مجموعة من الكلمات المفاتيح و يدونها على اللوح ، ثم يطلب من المتعلمين أن يتوقعوا تصورا للنص انطلاقا من هذه الكلمات المفاتيح ؛ وهذه التقنية تفتح المجال واسعا أمام خيال المتعلمين ، أو في أن يبدعوا في تصور نص أو في تأليف وضعية اجتماعية أو في رسم إطار حوارى أو غير ذلك مما يدفعهم تفكيرهم إليه انطلاقا من هذه الكلمات المفاتيح .

- إستراتيجية الاستباق :

يستخرج المدرس المفاهيم الأساسية الواردة في النص و يعدّ للتعبير عنها عددا من الجمل (من ثلاث جمل إلى خمس) مثيرة للاهتمام لبدايتها غير أنها غير صحيحة ، وعددا آخر من الجمل غير مثيرة للاهتمام وغير بديهية لكنها صحيحة ، وجميعها منطلقة من أفكار النص ومفاهيمه ، وتطرح على المتعلمين و يطلب إليهم الإجابة عنها و تبرير إجاباتهم و مناقشتها فيما بينهم ؛ و ينطلقون بعد ذلك في قراءة النص و يطابقون

¹ أوشان. علي آيت و محمد الكيحل. تقنيات التعبير و التواصل ص 46

² صياح ، أنطوان ، إستراتيجيات الفهم القرائي . تعلمية اللغة العربية . ج 2 ص 68 و ما بعدها .

بين ما وضعوه واستبقوه من أفكار وما وجدوه في النص ؛ وهذا ما يشعرونه بالراحة والتحفيز ؛ لأنهم استبقوا نصا ووجدوا فيه ما استبقوه .

- استراتيجية توارد المفردات والعبارات :

يطلب المدرس إلى المتعلمين المقسمين إلى فرق تقديم أكبر عدد من المفردات والعبارات المتواردة إلى أذهانهم في مدة ثلاث دقائق انطلاقا من قراءة خمس مفردات يستخرجها من النص و يسجلها على اللوح مع ما توارد على أذهان المتعلمين وقدموه ، بهدف التهيؤ لاستقبال النص الجديد ومقارنة مضمونه بما كتب على اللوح .

- استراتيجية التداعيات:

يمكن تكوين سلسلة من التداعيات حول مفردتين مستخرجتين من النص ومسجلتين على اللوح ، و ذلك بربط ما تثيره المفردة الأولى من تداعيات مع ما تثيره المفردة الثانية . إن ما يمكن أن توصف به هذه الإستراتيجيات هي أنها تبرز البعد الاجتماعي للتعلم بين المعلم و متعلميه و بين المتعلمين فيما بينهم ، فالمتعلم يتعلم مع آخرين وفي مواجهة آخرين ومن أجل آخرين ، ومن هنا ندرك أهمية التحول في النظرة إلى الصف الدراسي الذي يطلب من المعلم أن يشيع فيه روح الحوار وتناول الكلمة والرد على إجابات الآخرين و مناقشتهم بأدب ، وممارسة التواصل بشتى أنواعه .

3.4--مرحلة القراءة الاستكشافية العامة :

تتطلب هذه الإستراتيجية من القارئ المتعلم أن يضع فروضا أو يصوغ توقعات عما سيناقشه المؤلف في الخطوة التالية من النص ، فيتمكن من وسائل ملاحظة ما هو بصري وغير نصي كتموقع النص داخل الصفحة ، و حجم الخط ، و ما هو نصي كالعنوان ذي الأهمية البالغة ¹ .

إن هدف هذه المرحلة هو تحفيز كل متعلم على صوغ فرضياته الخاصة و التي هي بحاجة إلى إثبات أو نفي في المرحلة الموالية مع زملائه في الصف ، بإشراف

¹ جكيب ،محمد التونسي إشكالية مقارنة النص الموازي وتعدد قراءته ، عتبة العنوان نموذجا ، جامعة الملك محمد

الأستاذ و تدخله عند الضرورة التي تقتضيها الجدّة والمصادقية والتّعديل والبعد عن التفاصيل ؛ وهو ما يسهم في تسريع عمليّة القراءة لتسهيل عمليّة الفهم ¹.
 إنّنا عندما نراقب فردا يتناول وثيقة أو نصّا نلاحظ تلك الحركات والأفعال العديدة التي يقوم بها هذا الفرد قبل أن ينهمك في القراءة الفعلية ؛ يقلّب الصّفحات ، يحوّل نظره بين عناوين الفصول أو بين فقرات النّص ، بدايات الجمل ، و نهاياتها ، إنّ هذه الحركات لا يمكن أن تفسّر إلّا بكونها حركات استكشافية ، تبرهن على أنّ القارئ يبحث عن مؤشّرات معيّنة فد تقنعه بأنّ النّص له علاقة ما بما لديه من انتظارات أو افتراضات ، حتّى إذا عثر على هذه المؤشّرات أقدم يقرأ باهتمام ² .
 إنّ مرحلة القراءة الاستكشافية العامّة ما تزال مشروعا قرائيا أوليا في حاجة إلى كثير من الضّبط والتّعديل وإلى مرحلة موالية يتمّ فيها التعمّق في النّص بحثا عما يثبت الفرضيات أو ينفىها في جوّ من الصّرامة والتنّظيم .

3. 5--مرحلة القراءة المعمّقة :

الهدف من هذه المرحلة هو تحديد معاني النّص بأكبر قدر من الدّقة و الموضوعيّة ، بهدف الوصول إلى أعلى درجات الفهم القرائي ؛ وذلك من خلال التّقيب في النّص ثمّ رصد المؤشّرات النّصيّة المتعلّقة بالفرضيات ، انطلاقا من بنيته الشّكلية ، كهيمنة ظاهرة لغويّة أو بلاغيّة أو صوتيّة أو فكريّة ، ليتمّ تسجيلها وإحصاؤها ، استعدادا لتفسيرها الذي يكون صعبا بسبب طبيعة اللّغة الأدبيّة التي يتخلّلها الغموض والإيحاء ، والكثير من الاستعمالات اللّغويّة المتميّزة .
 وتعني هذا المرحلة الشّروع الفعليّ في الانتقال من الاطّلاع السّطحيّ على الفقرات أو الأجزاء إلى ممارسة القراءة المنظّمة بصورة جهريّة أو صامتة ، وتقتضي هذا المرحلة أن يمرّ القارئ تدريجيا بتتبّعه لوحدات وأجزاء بالاعتماد على الإستراتيجيات الآتية ، وهي إستراتيجيات متزامنة ولا يتّوجب ترتيبها كما هي ³:

¹ ينظر عبده ، داود ، نحو تعليم اللّغة العربيّة وظيفيا . ص : 17

² الجابريّ ، مصدر سابق، ص 19 ، و 20

³ شنوي ، ماغي الخوري . استراتيجيات فهم النّصوص . تعلّميّة اللّغة العربيّة ج 1 ص : 60

- إستراتيجيات تفكيك العلامات اللسانية المكتوبة وإدراك الرموز اللغوية صورة و صوتا و معنى ؛ لأنّ التعرّف وبسهولة إلى كلمات النصّ المقروء شرط أساسيّ لحصول الفهم ؛ وهذا الشرط يسجل حضوره لدى طالب المرحلة الثانوية في القسم النهائي ؛ فهو يتميز بخصائص جسمية وحركية ، وعقلية وانفعالية واجتماعية ولغوية تظهر في تمكّنه من فهم الألفاظ والتعابير اللغوية المختلفة .¹
- إستراتيجية إدراك المعاني الجزئية سواء أرتبطت بالكلمات أو الجمل أو بالوحدات المختلفة التي تؤلف فقرات النصّ² ، ثم إدراك المعاني التي تنتج عن الترابط القائم بين الأجزاء أو العبارات أو الفقرات اعتمادا على السياق .
- إستراتيجيات فهم الروابط والبدائل التي تسهم مع مجموعة عناصر أخرى في تحقيق التماسك النصّي ؛ و تبرز أهميتها في الوظائف التي تؤديها انطلاقا من الأغراض التواصلية³ .
- إستراتيجية فهم بنية النصّ وتصميمه الخطابيّ باعتماد الخطاطات البنائية لكل نوع ، كالسرد أو الوصف أو الحوار أو الحجاج ، و " تفيد الدراسات النفسية المتطورة في علم نفس التعلّم أن قدرة القارئ على التعرّف على بنية النصّ هي قدرة ضمنية تظهر منذ سنينه الأولى وتتطور بشكل واضح بين التاسعة والثانية عشرة من عمره ؛ و تساهم هذه القدرة إسهاما فعّالا في الفهم ، لذا تميل الأبحاث الحديثة في تعلّم القراءة إلى تعزيز هذه القدرة وتطهيرها والوعي بها حتّى تصبح استراتيجية⁴ . تشكّلها منظّمات تخطيطية يمكن من خلالها رسم المعالم الرئيسة للنصّ المقروء وإظهار عناصره في عرض هندسيّ بصريّ منظّم ، وهناك عدّة نماذج يتوافق كلّ منها مع طبيعة نصّ معين ، وهدف المعلّم والمتعلمين من دراسة الموضوع .

¹ الغنقي ، ياسين بن محمد بن عبده فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى

طلّاب الصفّ الأول الثانويّ ، رسالة ماجستير منشورة . جامعة أمّ القرى . المملكة العربية السعودية 2009 . ص : 61

² الجابري ، مصدر سابق . ص : 20

³ هباشي ، لطيفة ، استثمار النصوص الأصلية . ص : 164

⁴ شنوي ، ماغي الخوري . استراتيجيات فهم النصوص . تعلّمية اللغة العربية ج 1 ص 66

- إستراتيجيات التعرف على الفعل التواصلي : تحاول التعريف بالفعل الكلامي المقصود في النص ، و كذلك الأفعال الكلامية الثانوية ، ويطبق هذا مع النصوص الرسالية أو الحوارية خاصة ، فيكتسب المتعلم مهارة تمييز البعد التداولي للنص¹.
 - إستراتيجيات التعرف على السمات اللفظية والسياقية للنص و هويته .
 - إستراتيجيات تلخيص النص : وتشير هذه الاستراتيجية إلى العملية التي يتم فيها اختصار شكل المقروء ، وإعادة إنتاجه في صورة أخرى من خلال مجموعة من الإجراءات تبقى على أساسياته وجوهره من الأفكار الرئيسة للنقاط الأساسية ، مما يسهم في تنمية مهارة القارئ في التركيز على المعلومات المهمة من الحقائق والأدلة ، وأيضا تعرف غير المهم من خلال استبعاده . وعلى المعلم أن يبين لطلابه أن القارئ يمكنه تلخيص المقروء بشكل جيد من خلال :
 - التأكيد على استخدام كلمات الطلاب الخاصة ، وليس الاقتباسات من أجل تعزيز فهم المقروء .
 - تحديد الفترة الزمنية للتلخيص ، سواء أكانت كتابية أم شفوية ؛ للتأكد من أن الطلاب قد حكموا على الأهمية النسبية للأفكار .
 - ترك الطلاب يناقشون ملخصاتهم ، وخاصة وضع معايير لقبول المعلومات أو استبعادها .
 - حذف المعلومات المكررة وغير الضرورية .
 - الاهتمام بأسئلة مثل (من ، ماذا سنلخص ؟ بماذا نبدأ ، بماذا استدلل ، متى ، أين ، لماذا ، وكيف) .
 - التركيز على مصطلحات العناوين أو المصطلحات المهمة أو الأفعال .
- كما أن من شأن إعادة قراءة النص بعد دراسته وتحليله أن تعيد للعلاقة بينه وبين المتعلم طابعها الحميمي العفوي . وذلك بعد وضع النص ضمن جنسه الأدبي ونمطه

¹ أيت أوشان ، علي . تقنيات التعبير و التواصل .. ، ص : 49

وفي سياقه الخارجي والإضاءة التاريخية ، وهما عاملان محيطان بإنتاج النص ، و لا يمكن فصله عنهما .

إن النتيجة النهائية لهذه المرحلة هي عملية تركيب ما تم تحليله وجمعه من معطيات نصية للإجابة عن الإشكاليات التي صادفت المتعلم وهو يمارس مشروعه القرائي ، وكشف أكبر قدر من خبايا النص والاستفادة من امتداداته الدلالية في فتح القراءة من جديد من زاوية النقد والتقويم .

3. 6-مرحلة انفتاح القراءة :

تشكل مرحلة انفتاح القراءة المرحلة النهائية لكل نشاط قرائي ؛ إذ تقوم على مراجعة معاني النص وأفكاره والتأمل فيها وإطلاق آليات التخيل والإبداع وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى بهدف استثمارها واسترجاعها في قراءة نصوص أخرى ، أو في عيش مواقف حياتية مستقبلية ، و لا يكتمل أي نشاط قرائي إلا بهذه المرحلة التي يمكن للمعلم أن يدرّب متعلميه ويشجّعهم على التمرّس عليها في الصف أو خارجه فيكسبهم القدرة على التركيب والتقويم وإنتاج النص ، والتخيل والإبداع ، بعد أن يتراجع المدرّس .

خلاصة

يتبين من خلال عرض هذه الإستراتيجيات أنها تنتمي إلى برنامج يستخدم إستراتيجيات ما وراء المعرفة ، و يسمى نموذج أو يسمى بقاعدة الخريطة الدلالية أو التدريس التبادلي الذي يعرف بأنه أنشطة تعليمية تأتي على هيئة حوار بين المعلم والطلاب ، أو بين الطلاب بعضهم البعض ، بحيث يتبادلون الأدوار طبقا للاستراتيجيات الفرعية المتضمنة (التنبؤ ، والتساؤل ، والتوضيح ، والتصور الذهني ، والتلخيص) ، و هي موزعة على المراحل الأربعة بهدف فهم المادة المقروءة والتحكم في هذا الفهم عن طريق مراقبته وضبط عملياته التي يقوم بها بدافع الوصول إلى الفهم القرائي .

إن تحليل النصوص وفق الخطوات المذكورة باستخدام المعارف المرجعية للمتعلم و تشجيع الحوار والمناقشة وعدم الوقوف عند القراءة الخارجية ، والانفتاح على أنواع مختلفة من النصوص خصائص تجعل من القراءة المنهجية طريقة تعليمية لتدريس النصوص منمية الكفاءة النصية . في سياق تعليمي مناسب .

4. التّقييم:

يمثل التّقييم محطة أساسية للمراجعة والتّثمين والتّعديل والتّصحيح ؛ و لقد كشفت أدوات الاستبيان وتحليل المحتوى و الملاحظة عن نقائص كثيرة بارزة اتّصفت بها عملية التّقييم وهو ما يدعو إلى تقديم مقترحات من شأنها تحسين الممارسة التّقييمية:

- التّخطيط الجيد لعملية التّعليم بتحديد الأهداف والكفاءات و المهارات المراد تقويمها.
- بناء وضعيات تقييمية تستقرّ للمتعلمين وتحفّزهم على تجنيد مواردهم اللّغوية و البلاغية والنّصية وإدماجها.
- تنويع الوضعيات التّقييمية بين النّقدية والإبداعية والإنتاجية.
- اعتماد معايير واضحة للتّقييم.
- استثمار نتائج التّقييم في بناء الوضعيات التّعليمية.

5. الوسائل التّعليمية:

يفرض العصر الرّقمي استفادة درس النّصوص من بيداغوجيا تكنولوجيا الإعلام والتّواصل عبر توفير الشّاشات التّفاعلية والحواسيب واللّوحات الإلكترونيّة والأقراص والتّسجيلات الصّوتية ، وهي موارد يمكن أن تمدّ درس النّصوص بمزيد من عوامل التّفاعل والنّجاح والفعاليّة انسجاما مع تطوّر العصر وميولات المتعلّمين.

6. المدرّس

لا شكّ أنّ هناك فئة قليلة من المدرّسين تحاول مواكبة المستجدّات البيداغوجية والديداكتيكية خصوصا وأنّ هناك الكثير من العوائق التي تحول بينها وبين التّكوين المستمرّ و على رأسها اللّغة ؛ إذ يعاني المجال البيداغوجي شحّا في المراجع التي يمكنها أن تلامس قضايا تدريس النّصوص الأدبية ، فلا مناص إذن من أن يتقن أستاذ اللّغة العربيّة لغة أجنبية واحدة على الأقل كي يستفيد من التّراكم المعرفي البيداغوجي والديداكتيكي المرتبط من قريب بمجال تدريس اللّغة والأدب بالاستفادة على الأقل ممّا تنتجه تكنولوجيا المعلومات وممّا قدموه في تكوينهم القاعدي والمستمرّ . فقد سجّلت الأبحاث نتائج تكشف ضعف الأساتذة من حيث تكوينهم العلمي والبيداغوجي والديداكتيكي ؛ فقد ذكر (ميشيل ديسكوت DISCOTES M) أن أستاذ

التعليم الثانوي يقرأ 0.68 كتابا في علوم الأدب سنوياً¹ ، ويضيف في السياق نفسه قائلاً : " إننا نعتز أن الجامعة تمتلك معارف هامة ولكنها لا تصرفها بالقدر الكافي ، وفي الوقت المناسب ، وبالطريقة الجيدة ، والمؤسف خصوصاً هو أنها لا تعدّ لمهنة التدريس² .

هذا بالإضافة إلى المشاكل المرتبطة بالممارسة الصفية التي تظهر قصوراً بيننا تصوراً و ممارسة صفية ؛ كما تؤكد الملاحظات التي دونها أحد المفتشين إذ يقول : " إن الزيارات التي نقوم بها إلى الأقسام تمكّننا من الحديث (...) عن انحراف شكلاني وتقني ، فكثيراً ما يسقط بناء معنى النص بواسطة المتعلمين في اللا معنى ، ويذوب فهم النص و ينحصر في تجميع المعطيات اللغوية أو الأسلوبية أو السردية مشتتة ومجزأة وفق بروتوكول بحث تكراري قليل الإبداعية " ³

يستدعي الأمر لا محالة حلولاً عاجلة منها إعادة النظر في مناهج التكوين من الابتدائي إلى العالي في مجال خاص وحساس هو كفايات القراءة .
إن مدرسة لا تحفل بتكوين مواطن قارئ سواء احترف تدريس النصوص أو لم يحترفها، وذلك ببناء معرفة بشروط الكتابة ، وتصنيف النصوص والخطابات، وتمييز الأجناس والمدونات الأدبية، وإستراتيجيات الفهم وبناء المعنى ، وكفاية تحليل كلّ الأنساق الدالة بفعالية وملاءمة. ، بموازاة مع تطوير اللغة العربية ونحوها لجعلها مفتحة على التطور الذي تعرفه اللغات الحية في العالم، كما يتطلب الأمر إعادة النظر في مراكز تكوين الأساتذة التي عليها الاضطلاع بأدوارها في تكوين أساتذة أكفاء يمتلكون المعارف التخصصية الضرورية لممارسة مهنتهم باعتبارهم قراء محترفين ستناط بهم مهمة تكوين قراء متدربين .ويتطلب ذلك إعادة النظر في شروط القبول بهذه المدارس عن طريق صياغة شروط دقيقة لمدرس اللغة العربية تراعي الخصوصيات المهنية والمعرفية للمادة، والعمل خلال مرحلة التكوين على ملء الثغرات المعرفية والبيداغوجية للطلبة المدرسين بإعدادهم نظرياً ، وتمكينهم من تكوين

¹ DISCOTES M 114

² نفسه 117

أنفسهم باستمرار ذاتيًا عبر القراءة والممارسة ؛ عبر استيعاب للمبادئ النظرية للقراءة المنهجية ، والاطلاع على خصائص أنواع كل النصوص ليكون قادرا على ممارسة القراءة وتكييفها مع مستجدات البحوث العلمية ، ومتطلبات المواقف التعليمية والانفتاح على العلوم المعرفية واستثمار نتائجها تربويًا .

7. المشرف التربوي:

يقوم المشرف التربوي الكفاء بدور أساسي في المنظومة التربوية ؛ إذ يساهم في تطوير كفايات المدرسين المهنية و تحسين معارفهم البيداغوجية و استراتيجياتهم التدريسية عبر مخطط تكوين فعال ينطلق من رصد حاجياتهم و انشغالاتهم و يحدد الفئات المستهدفة و ينجز عملياته التكوينية و يخضعها إلى التقييم في النهاية

8. السندات التربوية

هي ما يتم تأليفه من وثائق في مجال التخصصات وذلك في شكل كتب منهجية ووثائق بيداغوجية موجهة لمختلف المتدخلين في حقل التربية و التعليم ، ومن الإنتاجات المؤسسية التي صاحبت منهاج اللغة العربية وآدابها . وتتمثل هذه الوثائق في التوجيهات التربوية والوثائق المرافقة ودلائل الأساتذة ؛ فهي تساعدهم على تصريف مفردات المنهاج بشكل سليم ؛ ولأجل ذلك يفترض أن تتضمن هذه التوجيهات جهازا مفهوميًا واضحًا وفعّالًا . جهازا يوضح كفايات المنهاج وأهدافه واستراتيجية التدريس المناسبة والوسائل التعليمية الملائمة. و تحتاج عملية تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية إلى وثائق و توجيهات تربوية تكون مرجعا أساسيًا ومرتكزا نظريًا لمفاهيم النص ومعايير وفوائده التطبيقية . وكذا القراءة واللسانيات والمقاربة المنهجية . مع ضرورة الحرص على خلق الانسجام والتكامل بين هذه الوثائق والتوجيهات وبين الكتب المدرسية ليتمكن المدرسون من العمل باطمئنان بعيدا عن التناقضات والعمومية..

9. المجال المؤسسي

ويتعلق بكل ما ندعوه بسياق التعليم والتعلم ومحيطهما ، ويشمل المعطيات الاجتماعية والثقافية والسياسية والطبيعية والاقتصادية والديموغرافية التي تؤثر على العملية التعليمية التعلمية بشكل مباشر والتي تتدخل في توجيه الوضعيات التدريسية

، ويتضمن الخطاب المؤسسي المباشر منها؛ السياسة التربوية والتعليمية (غايات المنظومة التربوية، تنظيم المنهاج، التوجيهات والبرامج والكتب المدرسية ، نظام التقويم والامتحانات...) ، وهو الخطاب الذي ينتظر منه أن يعدّ مدرّسا يمكنه تحقيق الانسجام مع غايات المنهاج ومراميه وأهدافه وكفاياته بما توافر أمامه من سلوكات ونشاطات ووسائل .

المؤسسة التربوية

يمكن للمؤسسات التعليمية المساهمة في تطوير درس النصوص الأدبية من خلال الحرص على توفير الفضائين الزماني والمكاني الملائمين لتدريس المادة ومساعدة أساتذتها على التّواصل والتّسيق وتبادل الخبرات والعمل الجماعي وإنشاء النوادي القرائية.

الخلاصة :

لقد أصبحت هذه المجالات تحدّد حقل اشتغال التدريس ، وتعتبر التفاعلات والتّفصلات القائمة بينها مجال بحث علم التدريس في بعده النظري العام والتّطبيقي الخاص بتدريس مادة ؛ إذ تنطلق منه و تعود إليه .ولعلّ جانبا من التّطبيق سيساهم في تحسين عملية ممارسة تدريس النصوص الأدبية بمراعاة مبدأ التّفاعل بين الأطراف و المكونات كلّها

الخاتمة

الخاتمة

كان الهدف من هذه الدراسة هو الوقوف على دور القارئ المتعلم ودور النصّ موضوع التعلّم ودور السياق المدرسيّ في تحقيق عمليّة التفاعل المنشود ؛ وتطلّب الهدف مساءلة المتغيّرات الأساسيّة في عمليّة التدريس ، وهي متغيّر الخطاب المؤسسيّ الرّسميّ ، ومتغيّر المدرّس ومتغيّر الفصل الدّراسيّ عبر أدوات منهجيّة حاولت أن تمدّ الدراسة بملاحظات ونتائج يمكن أن تكون صوتاً يضاف إلى أصوات الباحثين الأكاديميين والمهتمين بشأن تدريس اللّغة العربيّة .

كانت الدّراسة مفتوحة على عوالم متنوّعة ومتفاعلة تتجاذب تدريس النصّ الأدبيّ وتغذيها ، وهي : عالم القراءة والتّلقّي ، وعالم النصّ ، وعالم تدريس اللّغات ، وعلم النفس المعرفيّ ، والبيداغوجيا المتمركزة حول المتعلّم .

فمن الواضح أنّ عمليّة تدريس مادّة اللّغة العربيّة استفادت من الدّراسات اللّسانية والنّقديّة والبيداغوجيّة المعاصرة ، بشكل يفترض أن يؤدّي إلى الارتقاء بالعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة ، وبناء منهاج يستجيب لفلسفة المجتمع من خلال التّركيز على البعد الوظيفيّ للتعلّقات ، وهو توجّه يؤدّي إلى خلق الدّافعيّة نحو التعلّم والتّفاعل وتجاوز التلقين واللافائدة ، إلّا أنّ الممارسة الفعلية كانت جزءاً أساسيّاً من الاختبار والتّقويم العلميّ الذي قام على الملاحظة والافتراض وتتبع مكّونات العمليّة جميعها بالوصف والاستقصاء . بهدف تقويم تجربة الإصلاح التي برزت نقائصها في وقت مبكر ، والكشف عن الواقع التّدرسيّ الصّفيّ ؛ وقد أسلمنا البحث إلى الوقوف على بعض الملاحظات التي يمكن عدّها إيجابيّة ؛ إذ :

– يلاحظ أنّ هناك توجّها واضحاً نحو التّجديد والاستفادة من تطوّر النّظريّة الأدبيّة وعلم النفس المعرفيّ وبيداغوجيا الكفايات ؛ وذلك بالانفتاح على مختلف النّظريّات و المقاربات التي تهتمّ بعمليّة القراءة كسيكولوجيّة القراءة ونظريّات التعلّم . إلّا أنّه ظلّ غير كاف في التّعليم الثّانويّ الذي لم يستهدفه ما يسمّى ب(الجيل الثّاني) الذي ينتقل منه متعلّم المرحلة المتوسطة ليعود إلى (الجيل الأوّل) .

– يلاحظ الانطلاق من تصوّر القراءة المنهجية مدرسيّاً ، والتي جمعت مقاطعها مراحل القراءة الخارجيّة والدّاخلية وما بعد القراءة على ما سجّل فيها من نقائص الفصل بين

الشكل والمضمون ، وغياب استثمار المراحل التي تدفع بالمتعلم إلى التفاعل .
 لكن على الرغم من محاولة الإصلاح فإنّ هناك مظاهر لعدم الانسجام حالت دون حصول التفاعل المطلوب بين المتعلم القارئ والنصّ موضوع التعلّم يمكن حصرها في ما يلي :

- غياب الانسجام والملاءمة بين الأهداف والكفايات المرسومة مسبقا وبين الكتاب المدرسيّ الذي يمثّل أهمّ وسيلة لتحقيق تلك الأهداف بنصوصه وطريقة تدريسها وأساليب تقويم المتعلم .
 - عموميّة الصياغة الخاصّة بالكفايات والأهداف .
 - قصور المفاهيم المتعلّقة بالتّدرّيس المعاصر ومفاهيم لسانيّات النصّ والنقد الأدبيّ المدرسيّ في التّوجيهات والوثائق الرسميّة .
 - السقوط في مزالق التّتميط وعدم ربط قراءة النصّ بالإنتاجين الشّفويّ والكتابيّ .
 - استمرار هيمنة سلوك التلقين لدى المدرّسين - من خلال ملاحظة ممارساتهم الصّفيّة- الذين لا يفرّقون بين إستراتيجيّة القراءة المنهجيّة التفاعليّة وطريقة تفسير النّصوص .
 - جمود الممارسة وعدم الانفتاح على إستراتيجيّات التّدرّيس والوسائل التّعليميّة المعاصرة التي تفعل دور المتعلم .
 - غياب التّفاعل الإيجابيّ لدى المدرّسين والمتعلّمين تجاه الكتاب المدرسيّ والطّريقة المعتمدة في تدريس النّصوص .
- تؤكد هذه الملاحظات أنّ عمليّة تدريس النصّ الأدبيّ في المرحلة الثّانويّة لا تزال تعاني نقائص جاء الإصلاح لتجاوزها ، وبناء على هذه النّتائج قدّمنا مقترحات تحاول أن تضيق المسافة بين النصّ الأدبيّ والمتعلم وتخلق التّفاعل بينهما بما يحقّق الكفاية النّصيّة الختاميّة .

إنّ تحليل عمليّة التّدرّيس إلى عناصرها الأولىّ الأساسيّة من شأنه أن يكشف نقط التّقاطع الظّاهرة و الخفيّة بين مختلف العناصر التي ، بالتأكيد ، تتضافر فيما بينها محقّقة مبدأ التّفاعل المثمر الفعّال ، و تؤثر بشكل مباشر و إيجابيّ في عمليّة التّدرّيس

حين يحسن توظيفها في خدمة الأهداف المرجوة ؛ فيصبح كلّ عنصر معيارا يحتكم إليه مع باقي العناصر و على أساس تفاعلها فيما بينهم .

إنّ إيجاد مجال تطبيقيّ للمعرفة النظريّة لمفهوم النصّ والمعايير التي تتحكّم في إنتاجه هدف ينبغي الوقوف عند أهميّته ؛ ووضعه في سياق المقاربة البيداغوجيّة التي تضفي البعد الوظيفيّ النفعيّ على التعلّقات وذلك باستثمار معايير النصيّة معرفيًا ، و توظيفها في الحقل التعليميّ تطبيقيًا ؛ لتخليص تناولها المعهود من الطابع التّظيريّ الذي ظلّ يجرّدها من الفائدة المرجوة من تدريس النصوص الأدبيّة في المرحلة الثّانويّة بعدها نصوصا تحمل إمكانات واضحة الأثر في أداءات المتعلّمين تلقيا وإنتاجا وهم يتفاعلون معها تفاعلا يندرج ضمن سياق اجتماعيّ ، و هذا يعني أنّ بوسع ثلاثة عوامل أن تؤثر على عمليّة الاستيعاب وهي عوامل سجّلت حضورها في سياق المقاربة البيداغوجيّة لفعل القراءة .

وفي الختام نؤكد أنّ تقويم عمليّة تدريس النصوص ينبغي أن تتّصف بالتّجدّد والاستمراريّة والإفادة من نتائج الدّراسات الميدانيّة التي تمدّ الباحثين بمعطيات جديدة نتيجة التّعامل الصّفيّ مع ذات المتعلّم الذي لا ينبغي أن يُنظر إليه معزولا عن العالم الرّقميّ الذي غيّر مفاهيم الكثير من المكوّنات والمتغيّرات ، وعليه فإنّ هذه الدّراسة أثارت بعض الأسئلة التي يمكن أن تكون مفاتيح لدراسات ميدانيّة أخرى قد تستهدف الخطاب التّدريسيّ من زوايا مختلفة لتساهم في إغناء درس النصوص .

الملاحق

استبانة موجّهة إلى أساتذة مادّة اللغة العربية و آدابها في مرحلة التعليم

الثانوي في ثانويّات مدينة عين البيضاء

أستاذي الفاضل/ أستاذتي الفاضلة ؛

تحية طيبة :

في سياق إنجاز بحث علميّ عنوانه تدريس النصوص الأدبيّة في المرحلة الثانويّة في ضوء المقاربة التفاعليّة ؛ وبعدكم مكوّنًا أساسيًا في العمليّة ، ومدرّسا للأقسام النهائيّة ، نوّد معرفة تصوّراتك وتمثّلاتك الشخصيّة حول واقع تدريس النّص الأدبيّ في السّنة الثالثة من التّعليم الثّانويّ / الشّعبة الأدبيّة .

واعلم ، أخي المدرّس ، و اعلمي ، أختي المدرّسة في البداية ما يلي :

– تهدف الاستبانة إلى وصف واقع تدريس النّصوص الأدبيّة و تقديم مقترحات لتطويره وفق رؤية علميّة محضة .

– تحمل هذه الاستبانة طابع السريّة

– لا تحمل هذه الاستبانة طابع الاختبار ولا تسعى إلى إحراجك.

– تتضمّن الاستبانة إجاباتك مع إجابات أساتذة آخرين بمؤسّستك والمؤسّسات الأخرى في مدينتك.

لهذه الأسباب المذكورة نرجو التّعاون بالإجابة عن أكبر قدر من الأسئلة مع كل عبارات الشكر والامتنان.

أولاً: المعلومات الشخصيّة

التخصص	
الشهادة	
سنة التخرّج	
الجنس	

.....	
.....	عدد سنوات العمل
.....	عدد سنوات تدريس السنة الثالثة ثانوي / الشعبة الأدبية

أولاً : المتعلّم و النّص الأدبيّ

الجدول رقم 01

السؤال الأول	الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
ما مدى تفاعل المتعلّمين مع النّص الأدبيّ ؟ جيد ، لابس به ، متوسط ، ضعيف			

الجدول رقم 02

السؤال الثاني	الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
ماهي ، في نظرك، مظاهر غياب التفاعل المأمول ؟ - غياب النشاط و المشاركة داخل الصف - نتائج التقويم الفصلي و التحصيلي و امتحان شهادة البكالوريا. - تصريح المتعلّمين المباشر - أسباب أخرى	غياب النشاط و المشاركة داخل الصف		
	نتائج التقويم الفصلي و التحصيلي و امتحان شهادة البكالوريا.		
	تصريح المتعلّمين المباشر		
	أسباب أخرى		

الجدول رقم 03

السؤال الثالث	الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
ماهي ، في نظرك ، أسباب غياب التفاعل المأمول بين	التصوص من حيث		

		طبيعتها صعوبتها غموضها	المتعلمين و النصوص الأدبية المقررة ؟ - النصوص من حيث طبيعتها صعوبتها غموضها - عدم استجابتها لاهتمامات المتعلم و ميولاته لا تنسجم النصوص مع الكفاءات المحددة لا يرتبط المحتوى بالأهداف والمهارات و الكفايات أن يتسق المحتوى مع الواقع الاجتماعي و الثقافي للمتعلم الكتاب المدرسي لا يحفز على القراءة من حيث إخراجه الفني و من حيث محتواه و أسئلته و أنشطته منهجية التحليل المتعلم غير مؤهل لغويًا و منهجيًا لفهم النص و التفاعل معه
		عدم استجابتها لاهتمامات المتعلم و ميولاته	
		لا تنسجم النصوص مع الكفاءات المحددة	
		لا يرتبط المحتوى بالأهداف والمهارات و الكفايات	
		الكتاب المدرسي لا يحفز على القراءة من حيث إخراجه الفني و من حيث محتواه و أسئلته و أنشطته منهجية التحليل	
		المتعلم غير مؤهل لغويًا و منهجيًا لفهم النص و التفاعل معه	
		أسباب أخرى	

ثانيا :المدرّس ومنهجية النصّ الأدبيّ

الجدول رقم 04

السؤال الأول	الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
هل تعتمد في تدريسك النصوص الأدبية على المنهجية	نعم		

		لا	المنصوص عليها في التوجيهات الرسمية و الكتاب المدرسي؟ نعم، لا ، أتصرف فيها
		أتصرف فيها	

الجدول رقم 05

النسبة المئوية	التكرارات	الأجوبة	السؤال الثاني
		التعرّف على صاحب النصّ	
		تقديم النصّ	
		إثراء رصيدي اللغويّ	
		اكتشاف معطيات النصّ	
		مناقشة معطيات النصّ	
		تفحص مظاهر الاتّساق و الانسجام	
		تحديد بناء النصّ	
		أجمل القول في تقدير النصّ	

الجدول رقم 06

السؤال الثالث	الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
اذكر الخطوة أو الخطوات التي تراها أكثر أهميّة	مناقشة معطيات النصّ		
	إجمال القول في تقدير النصّ		

الجدول رقم 07

السؤال الرابع	الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
هل تواجه عوائق أثناء تتبّع الخطوات في تدريس النصّ الأدبيّ ؟ إذا كانت إجابتك ب (نعم) حدّد الخطوة التي تطرح هذا الإشكال .			

الجدول رقم 08

السؤال الخامس	الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
مارأيك في مدى فاعليّة هذه المنهجية؟	جيدة		
	حسنة		
	ضعيفة		
	في حاجة إلى إصلاح		

الجدول رقم 09

محور المدرّس و المتعلّم :

الجدول رقم 09

السؤال الأول	الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
هل تحدّد الكفاءات المستهدفة من الدّرس مع المتعلّمين ؟	نعم		
	لا		
	أحيانا		

الجدول رقم 10

السؤال الرابع	الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
ما طبيعة الأسئلة التي تطرحها على المتعلّمين أثناء تعامله مع النصّ الشعريّ ؟ أسئلة تشخيصيّة – أسئلة تشويقيّة تحفيزيّة – أسئلة استكشافيّة – أسئلة استنتاجيّة	أسئلة تشخيصيّة		
	أسئلة تشويقيّة تحفيزيّة		
	أسئلة استكشافيّة –		
	أسئلة تحليليّة		
أسئلة تحليليّة – أسئلة توليديّة – أسئلة تقويميّة	أسئلة استنتاجيّة		
	أسئلة توليديّة		
	أسئلة تقويميّة		

الجدول رقم 11

السؤال الثالث	الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
هل تقوم إجابات المتعلمين ؟	نعم		
	لا		
	أحيانا		

الجدول رقم 12

السؤال الرابع	الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
هل تشجع المتعلمين على التفاعل فيما بينهم ؟	نعم		
	لا		
	أحيانا		

ما هي المقترحات التي تراها مناسبة؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

شكرا جزيلا على تعاونك.

استبانة موجهة إلى متعلمي السنة الثالثة الثانوية في ثانويات عين البيضاء
ابني المتعلم / ابنتي المتعلمة
تحية طيبة :

في سياق إنجاز بحث علمي يتعلق بعملية تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية ؛
وبعدكم مكوّنا أساسيًا في العملية ، ومتعلمًا في السنة الثالثة الثانوية ، نودّ معرفة
تصوراتكم وتمثيلاتكم الشخصية حول واقع تدريس النصّ الأدبي في السنة الثالثة من التعليم
الثانوي / الشعبة الأدبية .

واعلم ، ابني المتعلم ، و اعلمي ، واعلمي ابنتي المتعلمة في البداية ما يلي:
- تهدف الاستبانة إلى وصف واقع تدريس النصوص الأدبية و تقديم مقترحات لتطويره وفق
رؤية علمية محضة .

- تحمل هذه الاستبانة طابع السرية
- لا تحمل هذه الاستبانة طابع الاختبار ولا تسعى إلى إحراجك.
- تتضمن الاستبانة إجاباتكم مع إجابات زملائكم من مؤسستكم والمؤسسات الأخرى في
مدينتكم.

لهذه الأسباب المذكورة نرجو التعاون بالإجابة عن أكبر قدر من الأسئلة مع كل
عبارات الشكر والامتنان .

السؤال الأول	الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
ما النصوص الأدبية التي درستها خلال هذه السنة الدراسية ؟			
السؤال الثاني	الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
ما أسباب قلة تفاعلك مع النصوص الشعرية ؟			
السؤال الثالث	الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
هل ترى منهجية تدريس النصوص الأدبية ملائمة ؟			
السؤال الرابع	الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
السؤال الرابع : هل تجد الكتاب المدرسي محفزا على عملية تفاعل مع النصوص الأدبية المقررة ؟			

النسبة المئوية	التكرارات	الأجوبة	السؤال الخامس
			السؤال الخامس : ما هي مقترحاتك لتحقيق التفاعل المثمر بين المتعلم و النص الأدبي ؟

بطاقة ملاحظة إنجاز نشاط النص الأدبي

بيانات حول المدرّس

الجنس

مكان التخرّج

الشهادة

عدد سنوات العمل

بيانات حول الدّرس

النّشاط

الموضوع

الزّمن

عدد المتعلّمين

الخطوات	البنــــــــــــــــود و المؤشّرات	0 غ ت	1ضعيف	2ح	3ج	4ممتاز
ماقبل القراءة	العتبات (عنوان المحور ، عنوان النصّ ، شكل النصّ ، الصّورة ، معلومات التوثيق.)					
	التعرّف على صاحب النصّ					
	تقديم النصّ					
	الكلمات المفاتيح					
	التوقّعات والفرضيّات					
	البعد الاجتماعيّ للتعلّم (تفاعل المتعلّمين					

					فيما بينهم ، تفاعل المدرّس مع متعلّميهِ)	
					أ. اكتشاف معطيات النّص	مرحلة القراءة المعمّقة
					رصد المؤشّرات النّصّيّة المتعلّقة بالفرضيّات ، وهي الظّواهر اللّغويّة و البلاغيّة ، و الصّوتيّة و الفكريّة المهيمنة	
					تحديد الفكرة العامّة و الأفكار الأساسيّة وتسجيلها على اللّوح	
					تلخيص النّصّ وتسجيل الملخص على اللّوح	
					ب.مناقشة معطيات النّصّ	
					توظيف ملكة النّقد و التّدقّق ، الرّبط بين الفكرة و الأسلوب و القصد	
					ت.تحديد بناء النّصّ	
					الانطلاق من مؤشّر الفكرة	
					الانطلاق من مؤشّر الهدف	
					الانطلاق من المؤشّر النّحويّ	
					الانطلاق من المؤشّرات البلاغيّة	
					ث.أنفحص مظاهر الاتّساق و الانسجام	
					أجمل القول في تقدير النّصّ	مرحلة ما بعد

					إعادة تركيب معاني النّصّ	القراءة
					البعد الوظيفيّ للقراءة	
					التّطبيق على نصوص أخرى تحليلاً و محاكاة و مقارنة	
					توظيف الوسائل السّمعية البصرية	
					الاعتماد على الكتاب المدرسيّ فحسب	الوسائل التّعليمية
					يحدّد الكفاءات المستهدفة من الدّرس مع المتعلّمين	
					1. يلقّن يشرح يطنب يوضّح	أنشطة المدرّس
					2. يتقبّل أفكار المتعلّمين أو يرفضها	
					3. يبني أسئلة مدروسة محدّدة الكفاءة	
					4. يقدّم توجيهات أو تعقيبات أو إجابات	
					5. يشجّع المتعلّمين على التّأويل	
					6. يقوم إجابات المتعلّمين	
					1. استجابة المتعلّمين 7. بناء المعنى	مشاركة
					2. مبادرة المتعلّمين	

					3. تفاعل المتعلمين فيما بينهم	المتعلمين

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر و لمراجع

أولا : الكتب :

1. ابن منظور لسان العرب: دار صادر، بيروت، لبنان، (م6)، (دط)، (دت)،
2. البجة ، حسن ، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية و آدابها ، العين الإمارات العربية المتحدة ، دار الكتاب الجامعي ،
3. إبراهيم، بسام عبد الله طه ، التعلّم المبني على المشكلات الحياتية و تنمية التفكير ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، ط1. 1429، 2009،
4. إبراهيم ، عبد العليم.الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، دار المعارف ، القاهرة ، ط14
5. إبراهيم ، هداية ، و شعبان عبد الباري تدريس النصوص الأدبية و تنمية مهارات التدوّق و الإبداع ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ، المملكة العربية السعودية ، 1435 هـ ، 2014 ط 1
6. أوشان ، علي أيت أوشان ، اللسانيات و الديدكتيك ، نموذج النحو الوظيفي ، من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية ، دار الثقافة ، المغرب ، ط 1 ، 2005 ،
7. _____ الجانب التطبيقي من كتاب الأدب و التواصل . دط، د ت بيداغوجيا التلقّي و الإنتاج ، دار أبي رقرق ، للطباعة والنشر، ط 1 ، 2004
8. _____أوشان ، علي ومحمد الكيحل . . تقنيات التعبير و التواصل .منسقية اللغة العربية .المغرب 2008 ،
9. أحبدو ،ميلود ، سبل تطوير المناهج التعليمية. ، نموذج تدريس الإنشاء ، دار الأمان للنشر و التوزيع ، الرباط . المغرب . ط 1 ، 1993
10. أحبدو ، ميلود ، عبد القادر الزاكي،. حمزة حجري ، التدريس المتمركز حول المتعلّم و المتعلّمة ، دليل التكوين ، مبادئ و تطبيقات ، مشروع تربية الفتيات بالمغرب (MEG) الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID) أكتوبر 2000
11. أوزي ، أحمد : المعجم الموسوعي لعلوم التربية، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م،

12. _____: التّعليم و التّعلّم الفعّال ، نحو بيداغوجيا منفتحة على الاستكشافات العلمية الحديثة حول الدماغ ،
13. الأزهرّي (ابو منصور محمّد بن أحمد)، تهذيب اللغة، إعداد وإشراف محمّد عوض مرعب وآخرين، دار إحياء التراث العربي، ط1، بيروت، 2001؛ 83/12.
14. البازعي، سعد البازعي ، ميجان الرويلي ، ، ، دليل النّاقّد الأدبيّ ، المركز الثّقافي العربيّ ، الدّار البيضاء . المغرب . ط 3 ، 2002 .
15. براون و ج يول؛ تحليل الخطاب، ترجمة د. محمّد لطفي الزليطني، و د. منير التريكي ، مطابع جامعة الملك سعود، د ط، الرياض ، 1418 هـ / 1998
16. بحيري ، سعيد حسن ، علم لغة النص، المفاهيم و الاتجاهات ، الشركة المصرية العالمية للنّشر . لونجمان ، ط 1 1997
17. بركة بسّام، و آخرون ، مبادئ تحليل النصوص الأدبيّة ، الشركة المصرية العالمية للنشر - لونجمان - لبنان ، د ط ، 2002،
18. بلال ، عبد الرزّاق ، ، مدخل إلى عتبات النّصّ ، دراسة في مقدّمات النّقد العربيّ القديم ، ، إفريقيا الشرق ، المملكة المغربية ، 2000 ط1
19. بنطابة ، سعيدة أو لحاج ، مكسي محمد ، ، مهارات الكتابة المنهجية و تقنيات التواصل الشّفهي، دار الثّقافة ، الدّار البيضاء ، المغرب ، ط1، 2016
20. بو نكلاي ، لحسن ، تدريس النّصّ الأدبيّ من البنية إلى التّفاعل ، إفريقيا الشرق ، المغرب ، ط1، 2011،
21. التجاني ، عبد الرزّاق التّجاني ، و الجيلالي سرستو ، 2013، القراءة المنهجية و تدريسيّة النّصوص ، بين الخطاب المؤسّسيّ و الممارسة الصّفيّة ، دار أبي دحلان للطباعة و النّشر ، ط1 ، 2013
22. تاغوينات ، علي : التّواصل و التّفاعل في الوسط المدرسيّ ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية و تحسين مستواهم ، الجزائر ، 2009
23. تمام ، حسان: اجتهادات لغوية، عالم الكتب ، القاهرة ، ط1 ، 2007
24. تون . أ . فان ديك . علم النّصّ مدخل متداخل الاختصاصات . ترجمة . د . سعيد حسن بحيري . دار القاهرة للكتاب . ط 1 . 2001 . القاهرة

25. الجابريّ ، عبد اللّطيف الجابريّ ، وآخرون ، تدريس القراءة ، دليل نظري ،
الكفايات و الاستراتيجيّات ، مطبعة النّجاح الجديدة ، الدّار البيضاء ، ط1، 2005
26. جابر ، جابر عبد الحميد ، الدّكّاءات المتعدّدة و الفهم ، تنمية و تعميق ، دار
الفكر العربيّ ، القاهرة ، 2003 ، د ط
27. جبل ، عبد الكريم محمّد حسن ، في علم الدّلالة ، دراسة تطبيقية في شرح
الأنباريّ للمفضّليّات ، دارالمعرفة الجامعيّة ، مصر 1997.
28. الجوادي، رياض بن علي مدخل إلى علم تدريس الموادّ ، (ديداكتيك ، تدريسيّة ،
تعليميّة ، تعلّميّة) دار التّجديد للطّباعة و النّشر و التّرجمة ، ط 2 ، 2020 ،
29. ————— الكفايات الأساسيّة لمدرّس القرن 21 ، ضمن سلسلة رسائل في التّفكير
التّربويّ ، دار التّجديد للطّباعة و النّشر و التّرجمة ، تونس ، ط1،
30. ————— مفاهيم تربويّة حديثة ، دار التّجديد للطّباعة و التّرجمة ، الرياض ،
ط 2 ، 2016
31. عبد المجيد ، جميل: بلاغة النّصّ مدخل نظريّ و دراسة تطبيقية ، دار غريب
للطّباعة و النّشر . 1999 ، مصر ،
32. جوف ، فانسان ، القراءة ، ترجمة سعاد التّريكي، المركز الوطني للترجمة ، دار
سيناترا ، تونس ، ط1، 2015
33. جكيب ، محمد التونسي ، إشكالية مقارنة النّصّ الموازي وتعدّد قراءته ، عتبة العنوان
نموذجًا جامعة الملك محمد الخامس ، المغرب.
34. الحريري ، رافدة عمر ، طرق التّدريس بين التّقليد و التّجديد ، دار الفكر ، عمّان ،
ط 1 2009
35. حبيبي ، ميلود ، النصّ الأدبي بين التلقي و إعادة الإنتاج ، من أجل بيداغوجيا
تفاعليّة للقراءة والكتابة ، ضمن كتاب التلقي نظريات و إشكاليات
36. الحلاق ، على سامي ، المرحع في تدريس مهارات اللغة العربيّة و علومها ،
المؤسّسة الجديدة للكتاب ، طرابلس ، لبنان ، ط 1 ، 2014

37. حبيبي ، ميلود حبيبي ، النص الأدبي بين التلقي و إعادة الإنتاج ، من أجل بيداغوجيا تفاعلية للقراءة والكتابة ، ضمن كتاب التلقي نظريات و إشكاليات ، كلية الآداب و العلوم الإنسانية ، الرباط ، 1993.
38. حمداوي ، جميل حمداوي مجزوءات التكوين في التربية و التعليم (التخطيط ، التدبير ، التقويم) ، أفريقيا الشرق 2013. الدار البيضاء ط 1 2009
39. حمّود، محمّد ، مكونات القراءة المنهجية ، المرجعيّات ، المقاطع ، الآليات تقنيّات التّشيط ، دار الثقافة للنّشر و التّوزيع ، الدّار البيضاء ط 1 2003 ،
40. خاطر ، صلاح منصور النّص الأدبيّ ، طبيعته ، ووظيفته وطرق قراءته ، جامعة بنها . 2011
41. الخشّاب ، وليد : دراسات في تعدي النص .، المجلس الأعلى للثقافة .د ت ، د ط
42. خطابي ، محمد :لسانيّات النّص مدخل إلى انسجام الخطاب ، المركز الثقافي العربي: ط 2 ، الدّار البيضاء 2006
43. الدّريج ، محمد ، التّدريس الهادف. مساهمة في التّأسيس العلميّ لنموذج التّدريس بالأهداف التّربويّة . قصر الكتاب . البلّيدة
44. ——— تحليل العمليّة التّعليميّة ، مطبعة النّجاح الجديدة ، الدّار البيضاء، المغرب ، ط 1 1988 ،
45. ——— المنهاج المندمج أطروحات في الإصلاح البيداغوجي لمنظومة التّربية و التّكوين منشورات مجلة علوم التربية 142 ، المغرب ط 1
46. الدّليميّ طه علي حسين ، تدريس اللّغة العربيّة بين الطّرائق التّقليديّة و الاستراتيجيّات التّجديديّة ،عالم الكتاب الحديث ، إربد الأردن ، ط 1 ، 2009 ،
47. الدّليمي كامل محمود نجم أساليب تدريس قواعد اللغة العربية ، دار المناهج للنّشر و التّوزيع ، الأردن ، ط 1 2013
48. الدّليمي ، عصام حسن ، و علي عبد الرّحيم صالح ، البحث العلميّ ، أسسه و مناهجه ، دار الرّضوان للنّشر و التّوزيع ، عمّان ، الأردن ، ط 1 2014

49. دعمس، مصطفى نمر ، استراتيجيات التّقييم التّربويّ الحديث و أدواته ، دار
غيداء للنّشر و التّوزيع ، ، عمّان ، الأردن ، ط 1 ، 2008
50. رتيمة ، محمد العيد رتيمة : تعليم اللغة العربية ، الأسس و الإجراءات . المعهد
الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم . الجزائر . 2002 .
51. روبرت سي هول ، نظرية الاستقبال مقدّمة نقدية ، ترجمة رعد عبد الجليل جواد ،
اللاذقية ، دار الحوار للنّشر و التّوزيع ، 1992
52. الزاكي ، عبد القادر ، من النّموذج النّصيّ إلى النّموذج التّفاعليّ للقراءة ، تحليل
عملية التلقي من خلال سيكولوجية القراءة . ضمن كتاب التلقي نظريات و إشكاليات
، منشورات كلية الأداب و العلوم الإنسانيّة ، الرّباط ، سلسلة ندوات و مناظرات رقم
24، مطبعة النّجاح ، المغرب 1993 ،
53. الزمخشريّ (ابو القاسم محمود بن عمر)؛ أساس البلاغة؛ دار ومطابع الشعب؛ د
ط؛ القاهرة 1960
54. زاير سعد علي ، سماء تركي داخل ، اتّجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة ،
الدار المنهجية للنّشر و التّوزيع ، بغداد ، ط 1 ، 2015 ،
55. زاير ، سعد علي و صبا حامد حسين ، معايير الجودة و تحسين تدريس اللّغة
العربيّة ، ، الدّار المنهجية للنّشر و التّوزيع ، عمّان ، الأردن ، ط 1 ، 2020 ،
56. ———، و آخران ، الاتّصال و التّواصل التّعليميّ ، دار الرّضوان للنّشر و
التّوزيع ، عمّان ، ط 1 2020 ،
57. الزّويني ، ابتسام صاحب ، و آخرون ، المناهج و تحليل الكتب ، دار صفاء للنّشر
و التّوزيع ، عمّان ، الأردن ، ط 1 ، 2013،
58. الزّهيريّ رائد حميد هادي وحسن حيّال محيسن السّاعدي ، القراءة النّاقدة و
تطبيقاتها التّربويّة ، مكتبة الشّروق ، العراق ط 2 ، 2020 ،
59. زيتون ، عايش محمود ، النّظريّة البنائيّة و استراتيجيات تدريس العلوم ، دار
الشّروق ، الأردن ، ط 1 ، 2007
60. زيتون ، كمال عبد الحميد ، التّدريس . نماذج و مهاراته الطّبعة الأولى ، عالم
الكتب ، 2003 .

61. _____ ، منهجية البحث التربوي و النفسي من المنظور الكمي و الكيفي، عالم الكتب ، القاهرة ، ط 1 ،
62. الزناد ، الأزهر الزناد؛ نسيج النص ، بحث في ما يكون به الملفوظ نصاً؛ المركز الثقافي العربي؛ ط1؛ بيروت، 1993؛
63. زيناك زتسيسلاف واور . مدخل إلى علم النص - مشكلات بناء النص ، ترجمة ، أ د . سعيد حسن بحيري .مؤسسة المختار للنشر و التوزيع .القاهرة . ط 1 . 2002
64. سعادة ، جودت ، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد ، ، دارالشروق للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن 2001 ، ط 1
65. سويدان ، خالد ، دراسة تحليلية تقويمية للأسئلة الواردة في كتاب الجغرافية الطبيعية المقرر على الصف الأول ثانوي في مدارس الجمهورية العربية السورية وفق تصنيف بلوم في المجال المعرفي . مجلة جامعة دمشق ، المجلد 25 ، العدد - (1 + 2) دمشق
66. شرفي ،عبد الكريم ، من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة ؛ دراسة تحليلية نقدية في النظريات الغربية الحديثة ، الدار العربية للعلوم ، بيروت ،
67. سيف الإسلام ، سعد عمر ، ، الموجز في منهج البحث العلمي في التربية و العلوم الإنسانية ، دار الفكر ، دمشق ، 2009 ط 1
68. شنوي ، ماغي الخوري شنوي . تعلّمية القراءة العربية ، استراتيجيات فهم النصوص . تعلّمية اللغة العربية ج 1 2010
69. صالح ، بشرى موسى ، نظرية التلقي ، أصول و تطبيقات ، المركز الثقافي العربي ، 2001،
70. الضبيحي ، محمد الأخضر ، مدخل إلى علم النص و مجالات تطبيقه ، دار الاختلاف ، ناشرون ، ط 1 ، 2011
71. الصكر ، حاتم : ترويض النص ، دراسة للتحليل النصي في النقد المعاصر ، إجراءات و منهجيات ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، مصر ، 2007 ، ط 1،
72. صياح ، أنطوان صياح . استراتيجيات الفهم القرائي . تعلّمية اللغة العربية . ج 2

73. عبد الباري ، شعبان عبد الباري ، سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية ، دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة ،الأردن ، ط1 ، 2010 .
74. _____ إستراتيجيات فهم المقروء ، أسسها النظرية و تطبيقاتها العملية ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، ط 1 2010
75. طعيمة ، رشدي ، المعلم ، كفاياته ، إعداده ، تدريبه ، دار الفكر العربي ، مصر ، ط. 2 2006
76. العدوان ، زيد سليمان و محمد فؤاد الحوامدة تصميم التدريس بين النظرية و التطبيق 1432الأردن . دار للنشر و التوزيع و الطباعة / . ط 1 . 2011
77. طلافحة ، خالد عبد الله ، المناهج ، تخطيطها ، تنفيذها ، تطويرها ، الرضوان للنشر و التوزيع ، عمان الأردن ، ط 2013
78. عبد المجيد جميل، بلاغة النصّ مدخل نظريّ و دراسة تطبيقية ، دار غريب للطباعة و النشر . 1999 ، مصر
79. عبد الجليل ، حمد بدرى ، تصور المقام في البلاغة العربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، دط، 2005
80. عبده ، داود عبده ، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيًا ،. مؤسّسة دار العلوم الكويت ، ط 1 ، 1979
81. علوش ،سعيد ، معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة ، دار الكتاب اللبناني بيروت 1985. ط2
82. عزّام ، محمد. النصّ الغائب ، تجليات التّناصّ في الشّعر العربيّ . منشورات اتحاد الكتاب العرب .دمشق - 2001
83. عطية ، محسن علي عطية ، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية ، دار المناهج للنشر و التوزيع . عمان الأردن ط . 1 2007
84. _____ المناهج الحديثة وطرائق التدريس ، دار المناهج للنشر و التوزيع ، الأردن ، عمان ، 2009، الموافق ل 1430،
85. عطية ، محسن علي ، البحث العلمي ، مناهجه وسائله الإحصائية ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، الأردن ، ط1 ، 2009 ،

86. عطيفة ، حمدي أبو الفتوح ، منهجية البحث العلمي و تطبيقاتها في الدراسات التربوية و النفسية ، دار النشر للجامعات ، مصر ، ط 1 ، 2002 ،
87. علي محسن عبد ، و سد مطر عبود ، الاتجاهات المعاصرة في بناء المناهج الدراسية ، المؤسسة الحديثة للكتاب ، ط 1 ، 2011
88. علي ، محمد السيد ، إتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، الأردن ، ط 1 ، 2011،
89. عوض ، أحمد عبده ، مداخل تعليم اللغة العربية ، دراسة مسحية نقدية ، جامعة أم القرى مكة المكرمة المملكة العربية السعودية ط 1 ، 2000
90. عوض، يوسف نور : نظرية النقد الأدبي الحديث ، دار الأمين للنشر و التوزيع ، مصر ، ط 2 2002 ،
91. عياشي ، منذر : العلاماتية وعلم النصّ نصوص مترجمة ، المركز الثقافي العربي ، ط 1 2004 ،
92. غريب ، عبد الكريم المنهل التربويّ ، معجم موسوعيّ في المصطلحات و المفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية و السيكلوجية . الجزء الأول (A -H) ط 1 . 2006 منشورات عالم التربية ، الرباط المغرب ،
93. —، عبد الرحيم آيت أوصو ، عبد العزيز الغرضاف ، مراجعة عبد اللطيف الفارابي ، و محمد آيت موحى ، في طرق و تقنيات التعليم ، من أسس المعرفة إلى أساليب تدريسها ، سلسلة علوم التربية ، العدد السابع ، الشركة المغربية للطباعة و النشر ، الرباط ، المغرب ، 1992
94. ——— بيداغوجيا الإدماج، منشورات عالم التربية، مطبعة دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2011م./
95. ——— البيداغوجيا الفارقية سيرورات و طرائق لتغيير المدرسة منشورات عالم التربية ط 1 2013
96. الفقيهي عبد الواحد أولاد ، الذكاءات المتعددة ، التأسيس العلمي، تقديم أحمد أوزي ، ط 1 2012، منشورات مجلة علوم التربية ، الرباط ، المغرب.

97. الفقي، صبحي إبراهيم ، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق دراسة تطبيقية على السور المكية ،دار قباء للطباعة .والنشر والتوزيع ، القاهرة ، ج1 ، ط1 ، 2000 ،
98. غناج روزي ، التدعيم ، استراتيجيّة في تعليم الكتابة لمتعلّقات و متعلّمي الحلقة الأساسيّة الثّانية . كتاب تعلّميّة اللّغة العربيّة .
99. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم ، الكفايات التّدريسيّة ، المفهوم ، التّدريب ، الأداء ، دار الشّروق ، 2003 ، ط 1
100. _____ سهيلة محسن كاظم ، المدخل إلى التّدريس ، المركز الإسلامي نقا ، 2010
101. الفراهيديّ ،الخليل بن أحمد؛ كتاب العين، تحقيق د. مهدي المخزوميّ و د. إبراهيم السامرائيّ، دار الشؤون الثقافية، بغداد، 1984، مادة (ن ص ص)؛ 7 / 86-87.
102. فضل ، صلاح ، مناهج النّقْد المعاصر ومصطلحاته ، ميريت للنشر و المعلومات ، القاهرة ، ط1، 2002،
103. قلبي عبد الله ، وحدة المناهج التعليميّة والتّقويم التربوي موجهة لطلاب السنة الرابعة لجميع الشعب ، جامعة التكوين المتواصل ، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة ، 2009/2008
104. قصّاب ، وليد ، مناهج النّقْد الأدبي ، رؤية إسلاميّة ، دار الفكر ، دمشق ، ط2، 2009
105. قرعان ، محمد عيد محمد و غادة عبد الفتاح أحمد الصبحة ، التّدريس و لغة الجسد (المدرّس ، المحاضر، المدرّب) تقديم و مراجعة أحمد حسن الدليمي ، دار الجنان للنّشر و التّوزيع ، الأردن ، ط1 2020 ،
106. كلموني ، عبد الرحيم ، مدخل إلى القراءة المنهجيّة للنصوص ، من أجل كفايات قرآنيّة بالتّعليم الثّانويّ ، منشورات صدّي التّضامن ، دط، دت

107. ك موشلر ، و آن ريبول : القاموس الموسوعي للتدأولية ، ترجمة مجموعة من الأساتذة و الباحثين بإشراف الدكتور عزالدین المجدوب ، دار سيناترا المركز الوطنی للترجمة .تونس
108. كوجك ، كوثر ، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط1 ، 1997
109. لاينز ، جون ، اللغة والمعنى والسياق؛ ترجمة د. عباس صادق الوهاب، مراجعة د. يوثيل عزيز، دار الشؤون الثقافية، ط1، بغداد، 1987
110. المفتي محمد أمين: المدرسة الفعالة و جودة العملية التعليمية. ، مجلة بحوث و دراسات في جودة التعليم ، العدد الأول ، القاهرة ، 2012
111. مفتاح محمد ، النص من القراءة إلى التنظير ، شركة المدارس ، الدار البيضاء ، ط ، 2000
112. ———، دينامية النص ، تنظير و إنجاز ، المركز الثقافي العربي ، البيضاء ، ط 3 ، 2008
113. محمد جبر، سعد ، المناهج ، البناء و التطوير ، دار صفاء للنشر و التوزيع ، عمان ، ط1 ، 2015
114. مذكور ، ، علي أحمد مذكور ، تدريس فنون اللغة العربية ، دار الفكر العربي ، مصر ، ط2 ، 2006 ،
115. المسدي ، عبد السلام ، مباحث تأسيسية في اللسانيات ، مؤسسات عبد الكريم بن عبد الله للنشر و اتوزيع ، تونس 1997
116. المكسي ،محمد ديداكتيك الكفايات ، السلسلة البيداغوجية ، دار الثقافة ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، ط 1 2003 ،
117. النجار ، محمد رجب النجار ، سعد عبد العزيز مصلوح ، أحمد إبراهيم الهواري . الكتابة العربية ، مهاراتها و فنونها .مكتبة دار العروبة للنشر و التوزيع ، الكويت .. ط 1 2001 .
118. النجحي ، محمد لبيب: مقدمة في فلسفة التربية، دار النهضة العربي للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة1992م،

119. الواد ،حسين ، في مناهج الدّراسات الأدبيّة ، منشورات الجامعة ، يناير 1984،
120. الهاشمي ، عبد الرّحمن ، و محسن علي عطية ،2014، تحليل مضمون المناهج المدرسيّة ، دار صفاء للنّشر و التّوزيع ، عمّان ، ط 2 ، 2014
121. هاينه من (فولفانج) وديتر فيهفيجر : مدخل إلى علم اللّغة النّصّيّ ، ترجمة د. فالح بن شبيب العجمي ، مطابع جامعة الملك سعود؛ ط1؛ الرياض؛1419هـ- 1999 م
122. وايمر ، ماريلين ، Maryellen Weimer التّدريس المتمركز حول المتعلّم Maryellen Weimer Learner Cetered Teaching ، ترجمة رشا صلاح الدّخاخي ، مؤسّسة هنداي سي أي سي ، المملكة المتّحدة ، 2019
123. اليعكوبي ، البشير، القراءة المنهجية للنّص الأدبيّ ، النّصّان الحكائيّ و الحجاجيّ نموذجاً ، دار الثقافة للنّشر و التّوزيع ، الدّار البيضاء ، المغرب ، ط1 أوت 2006 ،
124. Michel Discotes /La lecture méthodique :De la construction de sens à la lecture méthodique ,CRTP DE TOULOUSE .1999
- ثانيا :الرّسائل الجامعيّة :
1. أبوعنزة ، يوسف عوض عبد الرّحمن : دراسة تقويمية لكتاب اللّغة العربيّة الصّف الثّاني عشر بمحافظات غزّة من وجهة نظر المعلّمين في ضوء معايير الجودة .رسالة ماجستير .الجامعة الإسلاميّة . غزّة 2009 . ص 55 ، 56 ، 57 .
2. الدّهبيّ ، جبار سويس حنيح : الاتّساق في العربيّة ، دراسة في ضوء علم اللّغة الحديث ،رسالة ماجستير منشورة ، جامعة المستنصريّة ، بغداد ، 2005
3. الضبيحي ، محمد الأخضر الصبيحي ، المناهج اللّغويّة الحديثة و أثرها في تدريس النّصوص ، أطروحة دكتوراة مخطوط، جامعة قسنطينة، إشراف د أمنة بن مالك ، 2005

4. ——— ، ، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه ، دار الاختلاف ناشرون ، لبنان 2011 ، ط1 ،
 5. حدّاد صلاح الدين مبارك ، إشكاليّة تلقّي النصّ الشعريّ في المرحلة الثانويّة ، دراسة تقييميّة ، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه العلوم في اللغويات ، إشراف د محمد الأخضر الصبيحي ، غير منشورة ، 2019
 6. الروقي راشد بن محمد عبود ، مستوى تمكّن الطّلاب المعلمين من مهارات تدريس القراءة في الصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائيّة . رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس .جامعة أمّ القرى ، المملكة العربيّة السّعوديّة . 2008 .
 7. العذقي ، ياسين بن محمد بن عبده فعاليّة استراتيجيّة التّساؤل الذاتيّ في تنمية بعض مهارات الفهم القرائيّ لدى طّلاب الصّف الأوّل الثّانويّ ، رسالة ماجستير منشورة . جامعة أمّ القرى .المملكة العربيّة السّعوديّة 2009 .
- ثالثا المجلّات :**
1. بن يوب ، محمد. نحو قراءة منهجيّة للنصّ الروائيّ . مجلّة الآداب و اللّغات . جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة . الجزائر . العدد 7 . ماي 2008
 2. بشار ابراهيم : مقدّمة نظريّة في تعليميّة اللّغة بالتّصوّص ، مجلّة كليّة الآداب و العلوم الإنسانيّة و الاجتماعيّة ، جامعة محمّد خيضر بسكرة ، الجزائر . العدد السّابع ، جوان ، 2010
 3. البكوشي ، لطفي ، دور الكتاب المدرسي في الارتقاء بالعملية التعليمية، مجلة أصول الدين ، تونس
 4. السيّد ، محمود : المنهج المدرسيّ للّغة العربيّة .مجلّة مجمع اللّغة العربيّة بدمشق .. المجلّد 84 . الجزء 2
 5. عبد الحقّ منصف مجلّة دفاتر التّربية و التّكوين ، العدد الأوّل أكتوبر 2009 المغرب
- مشكلات العلاقة البيداغوجيّة داخل المدرسة المغربيّة
6. عبد العالي مريني ، تأويل النصّ الأدبيّ من الوحدة إلى التّعّدّد ، فكر و نقد ، عدد 67/مارس/2005/

7. بوراوي ،مليكَة .النص القرائي بين المرغوب فيه و المنجز . النصّ الوصفيّ نموذجاً ،
مجلة اللّغة العربيّة ، المجلّد 205، العدد 14 ، ديسمبر 2005 ، المجلس الأعلى
للّغة العربيّة ، الجزائر
رابعاً المستندات البيداغوجيّة
8. صاري ، موسى ، دليل كتاب مادّة العلوم الإسلاميّة ، السّنة الثّالثة ثانويّ ، جميع
الشّعب .الديوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة . (د. ت ، د ط)
9. مناهج اللّغة العربيّة و أدابها للسنوات الأولى و الثانية و الثالثة 2005
10. بغور ،رحال و آخرون ، ديدكتيك مادّة اللّغة العربيّة وآدابها بالتّعليم الثّانوي
الأصيل

فهرس المحتويات

المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ....ع	المقدمة
	إهداء وشكر
	الفصل الأول
	التدريس مقارنة مصطلحية
	المبحث الأول : مفهوم التدريس لغة و اصطلاحا
01	توطئة
03	1. مفهوم البيداغوجيا
03	2. مفهوم التدريس
03	2. أ- إشكالية المصطلح
05	2. ب- المعنى اللغوي للتدريس
06	2. ج- المفهوم الاصطلاحي للتدريس
10	3. تحليل العلاقات التدريسية
11	4. السجلات الأربعة لتدريس المواد
11	4. أ- السجل الإبتيمولوجي
11	4. ب- السجل السيكلولوجي
12	4. ج- السجل البيداغوجي المهني
12	4. د- السجل المؤسسي
12	5. التدريس والمفاهيم المرتبطة به
13	5. أ- إستراتيجية التدريس
13	5. ب- طريقة التدريس
14	5. ج- أسلوب التدريس

14	5. د-نظرية التدريس
14	5. هـ-التعليم
15	5. و-التعلم
16	5. ز-المقاربة
16	5. ح-المقاربة التدريسية
17	6. التدريس وعملية التواصل
18	7. المفاهيم الأساسية للتدريس وعلاقاته
20	7.أ. الوضعية التدريسية
20	7.ب. النقل التدريسي
22	7.ج-التعاقد التدريسي ، المفهوم الأطراف ، الأهداف العوائق
23	7.د. التمثلات والتصورات
24	خلاصة
	المبحث الثاني : مكونات عملية التدريس
27	تمهيد
28	1. المدرّس
31	2. المتعلم
32	2. أ-التدريس المتمركز حول المتعلم
33	2. ب-الذكاءات المتعددة
36	2. ج-البيداغوجيا الفارقية
36	3. الأهداف والكفايات
38	4. الكتاب المدرسي
40	5. المضامين و المحتويات
42	6. الطرائق والإستراتيجيات

46	7. الوسائل التعليمية
47	8. التقويم
48	9. بيئة التعلم
49	خلاصة
	الفصل الثاني
	نظرية التلقي وأثرها في دراسة النصّ وتدرسه
50	مدخل :لمحة عن الاتجاهات النقدية التاريخية
51	أ- القراءة الخارجية للنصّ
52	ب- القراءة الداخلية للنصّ
54	ج- القراءة من منظور مقصود القارئ
55	المبحث الأول : نظرية التلقي :النشأة والمبادئ والرواد
55	1. سياق النشأة
56	2. المبادئ
57	3. القارئ ومكانته في نظرية التلقي
58	4. الرواد
64	الخلاصة
	المبحث الثاني: المقاربة النقدية التفاعلية للقراءة
66	1. تطوّر مفهوم القراءة
66	2. -مفهوم القراءة لغة واصطلاحاً
75	2. أ -المعنى اللغوي
66	2. ب -المفهوم الاصطلاحي
67	2. د-مفهوم القراءة في ضوء علم النفس المعرفي
68	2. د-1-نظريات التعلم

68	2. د -2-نظرية الجشطات
68	2 د-3-النظرية البنائية
69	2. د -4-سيكولوجية القراءة
72	2. د-5-النماذج المفسرة للاستيعاب القرائي
72	أ. النموذج التصاعدي (موضوعية النص)
72	ب. النموذج التنازلي (سلطة القارئ)
73	ج. النموذج التفاعلي
74	خلاصة
74	3. مكونات الفعل القرائي
74	3. أ-النص
74	أبرز دواعي التحول من نحو الجملة إلى نحو النص
77	3. ب-التعريف اللغوي للنص
77	3. ب-1تعريف النص في الموروث العربي
79	3. ب-2تعريف النص في الثقافة الغربية
79	3. ب-3النص في الاصطلاح
82	الخلاصة
82	3. ب-4مقومات النص الأدبي
86	4. القارئ
87	5. السياق
87	تعريف السياق
87	مكونات السياق
90	المبحث الثالث : المقاربة البيداغوجية التفاعلية للقراءة
90	1. إشكالية تدريس الأدب

91	2. المقاربة التفاعلية البيداغوجية للقراءة :
92	2-أ-القارئ المتعلم
93	كفايات القارئ وبنياته
94	3. النص موضوع التعلم
94	3. أ-النقل التدريسي لمفهوم النص
95	3. ب-معايير انتخاب النصوص
96	3. ج-النص الأدبي وأبعاده التعليمية
97	الخلاصة
99	4. السياق التعليمي ومكوناته
101	الخلاصة
	الفصل الثالث
	دراسة واقع تدريس النصوص في ضوء التوجيهات الرسمية
	والممارسة الصفية
102	مدخل الإطار النظري لتدريس مادة اللغة العربية في المرحلة الثانوية
103	1. السياق العلمي والبيداغوجي لنشأة تدريس اللغة العربية
104	2. الهدف الختامي المندمج
104	3. محاور اهتمام تدريس اللغة العربية وآدابها
107	4. متعلم المرحلة الثانوية
109	الخلاصة
110	المبحث الأول تحليل محتوى الوثائق والتوجيهات الرسمية
111	1. تحليل المحتوى وأهدافه في العملية التربوية
113	1. أ- التوجيهات الرسمية
113	1. أ-1-الأهداف والكفايات

116	1.أ-2-الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الثالثة آداب
117	تحليل الهدف الختامي المندمج من حيث صياغته ومكوناته وبعده النصي
121	1.ب-الأهداف الوسيطية المندمجة للسنة الثالثة من التعليم الثانوي ، شعبة الآداب والفلسفة
122	1.ج-تحليل الأهداف والكفايات وتقويمها
125	2.تصور التوجيهات الرسمية لتحليل النص الأدبي
126	2.أ-دليل الأستاذ
127	2.ب-الوثيقة المرافقة للمنهاج
130	الخلاصة العامة
131	المبحث الثاني : تحليل محتوى الكتاب المدرسي
131	تمهيد
132	أولا : الإخراج الفني للكتاب
133	مقدمة الكتاب
133	المحتوى العام
134	طريقة استخدام الكتاب
135	ثانيا: المحتويات
135	تنظيم محتوى الكتاب المدرسي
136	أ. معيار التحقيق التاريخي
138	ب. معيار الفنون الأدبية
138	ت. معيار المذاهب الأدبية
138	ث. معيار المكان
140	ج. المعيار الأدبي والنقدي
140	ح. المنهج التكاملي / المقاربة النصية

142	خ. فئة النصوص المقترحة من حيث العدد والتوزيع على المحاور
143	د. معايير انتخاب النصوص الأدبية
146	ذ. الأنماط
149	ر. الخطوات المقترحة (وصف و تحليل)
156	خلاصة عامة
157	ز. الوضعية التقييمية
158	وصف الوضعية التقييمية
	الفصل الرابع
	دراسة واقع تدريس النصوص من خلال آراء المدرسين و المتعلمين والممارسة الصفية
	المبحث الأول دراسة واقع تدريس النصوص من خلال آراء المدرسين
161	تمهيد
160	أهمية الاستبانة
162	تحديد العينة
162	جرد نتائج الاستبانة وتحليلها
171	خلاصة
	المبحث الثاني : دراسة واقع تدريس النصوص من خلال آراء المتعلمين
173	تحديد العينة
173	جرد نتائج الاستبانة وتحليلها
	المبحث الثالث:دراسة واقع تدريس النصوص من خلال الممارسة الصفية
179	تمهيد
181	تحليل بيانات شبكة الملاحظة

181	المنهجية
187	الوسائل التّدرّسية
187	أنشطة المدرّس
189	مشاركة المتعلّمين
189	الخلاصة
	الفصل الخامس
	مقترحات لتدريس النّصوص في المرحلة الثّانويّة في ضوء المقاربة التّفاعليّة
191	تمهيد
191	المبحث الأوّل المجال الابدستيمولوجي
192	1. وضع تدريس الأدب في سياقه وغاياته الطّبيعيّة
194	2. الإفادة من علم النّصّ في تدريس النّصوص الأدبيّة
196	3. معايير النصية و فوائدها التّعليميّة
206	4. تدريس أنواع النّصوص
	المبحث الثّاني : المجال التّدرّسيّ
217	1. الأهداف و الكفايات
219	2. المحتويات
220	التقديم الطباعي
221	3. الطرائق والإستراتيجيّات
221	3. أ-القراءة المنهجية ، التّعريف
224	3. ب-السياق الثقافي والتربوي
225	3. ج-الخطوات
232	خلاصة

233	4. التّقيم
233	5. الوسائل التعليمية
233	6. المدرّس
235	7. المشرف التّربويّ
235	8. السّندات التّربويّة
235	9. المجال المؤسّسيّ
235	المؤسسة التربوية
236	الخلاصة
	الخاتمة
	الملاحق
	قائمة المصادر والمراجع
	فهرس المحتويات