الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
كلية الآداب واللغات
قسم: اللغة والأدب العربي

جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

الرقم التسلسلي: ...../.....

رقم التسجيل ط 1 : 1633064390

رقم التسجيل ط 2 : 1633064213

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر

تخصص: لسانيات عامة

تعليمية النص في المرحلة الثانوية السنة الثالثة آداب وفلسفة أنموذجا

إعداد الطالبتين:
- **ليليا بن حريرة**
- **روفيدة بن مهني**

إشراف الدكتور
محمد زهار

لجنة المناقشة -

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
سليمان بوراس	أستاذ	جامعة المسيلة	رئيسا
محمد زهار	أستاذ	جامعة المسيلة	مشرفا ومقررا
مصطفى بن عطية	أستاذ محاضر أ	جامعة المسيلة	ممتحنا

السنة الجامعية: 1441-1442هـ/ 2020-2021م

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

وصلت رحلتي الجامعية إلى نهايتها بعد تعب ومشقَّة... وها أنا ذا أختم بحث تخرُّجي بكل همَّة ونشاط، وأمتنُّ لكل من كان له فضل في مسيرتي... أحمد الله عز وجل على منه وعونه لإتمامه...

إلى الذي وهبني كل ما يملك حتى أحقق له آماله، إلى من كان يدفعني قدما نحو الأمام لنيل المبتغى، إلى الإنسان الذي امتلك الإنسانية بكل قوة، إلى الذي سهر على تعليمي بتضحيات جسام مترجمة في تقديسه للعلم، إلى مدرستي الأولى في الحياة، أبي الغالي على قلبي أطال الله في عمره

(الحاج؛ بوبكر)

إلى التي وهبت فلذة كبدها كل العطاء والحنان، إلى التي صبرت على كل شيء، التي رعتنا حق الرّعاية وكانت سندنا في الشدائد، وكانت دعواها لي بالتوفيق، تتبعتني خطوة خطوة في عملي، إلى من ارتحت كلما تذكرت ابتسامتها في وجهي نبع الحنان أمي أعز ملاك على القلب والعين جزاها الله عني خير الجزاء في الدارين؛ اليهما نهدي هذا العمل المتواضع لكي ندخل على قلبهما شيئا من السعادة **(ظريفة/خضرة)**

إلى إخواننا وأخواتنا الذين تقاسموا معنا عبء الحياة

(صهيب؛ حذيفة؛ يحيى؛ إلياس؛ اليسع؛ نور؛ حنين؛ سجود؛ نسيبة)

كما نهدي ثمرة جهدنا لأستاذنا الكريم الدكتور: **زهار محمد** الذي كلما تظلمت الطريق أمامنا لجأنا إليه فأنارها لنا وكلما دب اليأس في أنفسنا زرع فينا الأمل لنسير قدما وكلما سألناه عن معرفة زودنا بها وكلما طلبنا كمية من وقته الثمين وفره لنا بالرغم من مسؤولياته المتعددة...

إلى كل أساتذة قسم اللغة والآداب بجامعة المسيلة..

وإلى كل من يؤمن بأن بذور نجاح التغيير هي في ذواتنا وفي أنفسنا قبل أن تكون في أشياء أخرى...

إلى زوجي رفيق دربي الذي ساندني في كل خطوة

"عبد الجبار" "سمير"

إلى صديقاتنا

"منار، آية، كوثر، إخلاص، لامية، فاطمة، إيمان، وسام، سكينة، أحلام، خولة"

اللواتي أشهد لهن بأنهن نعم الرُّفيقات في جميع الأمور ووقفوا بجوارنا وساعدونا بكل ما يملكن، وفي أصعدة كثيرة...

إلى كل من ساعدني في انجاز هذه المذكرة

" آية " "أمين"

إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل...

فهرس المحتويات

إهداء

فهرس المحتويات

المقدمة ..... أ

الفصل الاول: مفاهيم ومصطلحات

المبحث الاول: مفاهيم للتعلمية

1. مفهوم التعليمية **05**

1.1. التعليمية لغة **06**

2.1. التعليمية اصطلاحا **06**

2. مكونات التعليمية **08**

3. نشأتها وموقعها **09**

4. تعريف الوسائل التعليمية **11**

5. أنواع الوسائل التعليمية **13**

6. أهمية الوسائل التعليمية **15**

1.6. أهميتها على المعلم **15**

2.6. أهميتها للمتعلم **15**

3.6. أهميتها للمادة التعليمية 15

خلاصة 16

7. محاور اهتمام تعليمية اللغة العربية وآدابها **17**

1.7. تعليمية مقاربة النصوص 17

2.7. تعليمة روافد فهم النصوص وتحليلها..... 18

خلاصة 23

المبحث الثاني: المقاربة بالكفاءات

1. سبب اختيار المقاربة بالكفاءات..... **24**

1.1. التدريس بالمضامين **25**

2.1. التّدريس بالأهداف **26**

3.1. مقاربة التدريس بالكفاءات..... **28**

2. مفهوم المقاربة النصية **30**

3. شروط المقاربة النصية ومميزاته **35**

1.3. شروط المقاربة النصية **35**

2.3. مميزات المقاربة النصية **36**

4. مفهوم للمقاربة بالكفاءات **38**

1.4. تعريف الكفاءة **38**

أ) المفهوم اللغوي **38**

ب) المفهوم الاصطلاحي **39**

2.4. المبادئ البيداغوجية للمقاربة بالكفاءات..... **41**

أ) اعتبار محورية المتعلم **41**

ب) توفير فضاء للتعلم الذاتي **41**

5. أهداف المقاربة بالكفاءات **43**

6. خصائص الكفاءة **44**

خلاصة **45**

فهرس المحتويات

الفصل الثاني: ماهية النص

المبحث الاول: تعاريف النص

1. النص في الموروث العربي 47
2. تعريف النص في الثقافة الغربية..... 48
3. النص في الاصطلاح 49

المبحث الثاني: معايير النصية وانماط النص

1. المعايير النصية 53
2. ما يتصل بالنص في ذاته (معيارا السبك والحبك) 53
1.2. السبك «Cohesion»..... 53
2.2. الحبك «Coherence»..... 57
3. يتصل بمستعملي النص (معايير: القصدية، والتقبلية، والإعلامية) 59
1.3. القصدية"Intentionality"..... 59
2.3. التقبلية "Acceptability" 60
3.3. الإعلامية "Informativity" 60
4. ما يتصل بالسياق الخارجي (معيارا: المقامية والتناص) 60
1.4. المقامية 60
2.4. التناص "Intertextuality"..... 61
1.2.4. أقسام التناص 61
5. أنماط النص في التراث والمعاصرة..... 62
1.5. أنماط النص عند العرب القدماء..... 62
2.5. أنماط النص عند الغربيين المحدثين..... 64

خلاصة 67

الفصل الثالث: تعليمية النص الأدبي والتواصلي في المرحلة الثانوية السنة الثالثة آداب وفلسفة أ نموذجا

1. واقع تدريس الأدبية الموجودة في الكتاب انطلاقا من تصورات المنهاج..... 69
2. كيفية تدريس نصوص وفق خطوات المناهج 70
3. طرق تدريس اللغة العربية..... 72
4. قراءة وصفية تقويمية لتدريس النصوص الأدبية في السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة انطلاقا من الكتاب 80
5. خصائص الشعر العربي في العصر الحديث 81
6. منهجية تدريس النصوص الأدبية الموجودة في الكتاب المدرسي وفق المناهج... 82
7. النصوص الأدبية 87
8. النصوص التواصلية 97

خاتمة 108

المراجع

الملخص

مقدمة

مقدمة:

حظي العلم بمكانة زاخرة في الوطن العربي عامة وفي الجزائر خاصة حيث أن وزارة التربية الوطنية اولت اهتمامها الكبير في العشيرة الاخيرة بكيفية تطوير التعليم في وسط المؤسسات التربوية اذ قامت بتغيير الطرق التدريسية التلقينية الكلاسيكية، وانشاء مناشير ومقررات جديدة تسهل الطريقة الحديثة التي تحتوي على مراحل التدريس بالكفاءات.

ومن هنا اصبح التدريس اليوم يقوم على مبادئ ومعارف تجاوزت المرحلة التلقينية الى مرحلة الكفاءة الذاتية والمقاربة النصوصية بحيث تجعل المتعلم المحور الاساسي في عملية التعليم و التعلم، اعداده للتكيف والتفاعل مع الصعوبات التي يتلقاها المتعلم في مساره العلمي بنجاح ،وكذا في الوسط البيئي ومن اجل هذا عملت المنظومة التربوية على وضع هذه المقاربة حتى تمكن الطاقم التعليمي من التطبيق ما ورد في البيداغوجيا المعتمدة في التدريس بالكفاءات تطبيقا صحيحا أي يصبح المتعلم هو العنصر الفعال المساعد والموجه للفعل التعليمي.

وقد تناول في هذه الدراسة تعليمية النص من الجانب الادبي والتواصلي في المرحلة الثانوية اذ تعتبر هذه المرحلة حساسة وانتقالية من الطور التعليمي الثالث الذي يجد فيه النص الادبي هو المادة الاساسية الى طور التعليم العالي والبحث يمثل كل من النص الادبي والتواصلي الارضية الواسعة التي نقوم من خلالها بتطبيق ما نص عليه منهاج التدريس بالكفاءات المختلفة في كلا الطورين وستكون تعليمية النص الادبي والتواصلي في المرحلة الثانوية الثالثة آداب وفلسفة عماد هذه الدراسة امنين ان نجيب في ذلك على الاشكالية المطروحة:

-ما مدى توافق بين النماذج الموجودة في الكتاب المدرسي مع توجيهات المنهاج؟ وهل حققت الاهداف؟

-ماذا ينتج بين تحكم المعلم لمنهجية تدريس لطريقة جيدة؟

-كيف تصور المنهاج طريقة تدريس النصوص الادبية والتواصلية للسنة الثالثة آداب وفلسفة؟

أما لماذا اخترنا السنة الثالثة كمجال لدراسة عن غيرها من السنوات الاخرى فلأن السنة الثالثة ثانوي تعتبر مرحلة انتقالية من الطور الثانوي الى طور التعليم العالي و البحث العلمي وبالتالي تطرأ تغيرات في دراسة هذه النصوص حسب المستوى ويكون المجال مفتوحا لتطبيق منهاج الدراسة بالكفاءات، فكان الكتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة النموذج الذي وقع عليه اختيارنا قيد الدراسة والتحليل لأنه

حمل في طياته مراحل كيفية تطبيق المنهاج التعليمية النص الادبي والتواصلي، وكذا من أهم الاسباب التي دفعتنا لاختيار الموضوع تعليمية النص انه لا ينفصل عما يجري في العصر الراهن من الاحداث اذ انه يعتبر حديث الساعة كونه يمثل طريقة حديثة من طرق التدريس الناجحة التي تؤدي الى نتيجة حتمية على مستوى المؤسسات التعليمية، واعتمدنا على كتب ووثائق تربوية تخدم الموضوعات من بينها: "انطوان صياح" "تعليمية اللغة العربية" "سعاد عبد الكريم الوائلي" "طرائق تدريس الادب و البلاغة والتعبير" "منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي".

تقع دراستنا هذه في: مقدمة وثلاث فصول وخاتمة، اما الفصل الاول فعنوناه بما فيهم ومصطلحات وقد اشتمل على مبحثين قد مهدنا في المبحث الاول الذي عنوناه بمفاهيم للتعليمية (مفهوم التعليمية لغة واصطلاحا مكوناتها نشأتها موقعها تعريف الوسائل التعليمية انواعها اهميتها ومحاور اهتمامها) وانتقلنا في المبحث الثاني الذي عنون بالمقاربة بالكفاءات (سبب اختيار المقاربة بالكفاءات ومفهومها ومبادئها اهدافها وخصائصها) اما الفصل الثاني جاء تحت عنوان تعاريف للنص وقد اشتمل على مبحثين، المبحث الاول مفهوم النص عند العرب والغرب (تعريف النص في الموروث العربي، تعريفه عند العرب القدماء والمحدثين، تعريفه في الثقافة العربية وفي الاصطلاح).

اما المبحث الثاني عنوناه بالمعايير النصية وانماط النص (المعايير النصية اصولها في التراث النقدي والبلاغي انماط النص في التراث المعاصر، عند العرب القدماء، الغربيين المحدثين).

الفصل الثالث فهو فصل تطبيقي تحت عنوان تعليمية النص الادبي والتواصلي في المرحلة الثانوية وفيه توقفنا عند اهم نقاط تعليمية النص الادبي والتواصلي من خلال الاجابة عن الاسئلة واقع التدريس نصوص ادبية وتواصلية من خلال المناهج ثم تطرقنا الى دراسة وصفية تقويمية لهذه النصوص انطلاقا من توجيهات المنهاج ثم تناولنا بعض النصوص الادبية والتواصلية. دراسة تحليلية واخيرا دراسة ميدانية عبارة عن استثمارات خاصة.

وقد اتبعنا في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يتماشى وطبيعة البحث حيث وصفنا تعليمية النصية كدراسة نظرية، ثم تطرقنا الى تحليل الكتاب المدرسي للسنة الثالثة آداب وفلسفة على ضوء هذا الوصف.

ان تعليمية النص في المرحلة الثانوية محاولة لا تخلو من الصعوبات أبرزها ضيق دائرة المعارف والمعلومات والبحوث المتصلة بهذا الانجاز كونه موضوعا حديثا بالإضافة الى ضيق الوقت بالنسبة لهذا العمل المقدم الذي يحتاج منا الى ابحاث ميدانية معمقة وجهود مبذولة لإنجاح هذه الدراسة اضافة الى جائحة كورونا حيث يعد امرا حساسا يحتاج منا الى حرص بالغ وحذر شديد في اصدار الاحكام وتقدير النتائج التي تحكم من خلالها على مدى نجاح هذا المنهاج التعليمي.

وفي الاخير وبعد هذا المشوار الطويل ها هو بحثنا يرى النور وهو لبنة صغيرة في بناء صرح العلم وتحسين المستوى التعليمي فالباحث لا يجزم انه الم بكل جوانب الموضوع ووقف على ادق تفاصيله الا اننا نسعى في نهاية دراستنا الى تحقيق الافضل.

فان وفقنا وأصبنا فذلك ما نبغي ولله الفضل، وان قصر الجهد فيكفي اننا اجتهدنا وبذلنا كل ما في وسعنا لنصل الى مرادنا.

ويرجع الفضل في هذا الى الله عز وجل اولا، ثم الى توجيهات اساتذتنا الكرام ثانيا خاصة على راسهم الاستاذ المشرف "زهار محمد"

فجزاهم الله ألف خير والصلاة والسلام على خير الانام محمد.

الفصل الأول

الفصل الاول: مفاهيم ومصطلحات

المبحث الاول: مفاهيم للتعلمية

1. مفهوم التعليمية:

التعليمية مصطلح لم يسلم، كغيره من المصطلحات، من فوضى التعدد والظهور تحت عناوين مختلفة عند الباحثين في الموضوع، على الرغم من وجود تحديدات دقيقة في بعض الأحيان لهذا المصطلح وسجال اهتماماته، إلا أن المشكلة تبقى مطروحة على مستوى المفهوم التعليمية الذي يخص مادة معينة سواء على مستوى الممارسة او على مستوى العلم الذي يبحث في أصول التدريس. فالترجمات العربية للمصطلح متفاوتة تتراوح ما بين "فن التدريس وعلمه وأصوله وأسسه وطرائقه، والتدريسية" وهي تلتقي في مقابلة المصطلح الفرنسي"didactique" وهو ما يمكن أن يجنب الوقوع في إشكالية المصطلح في هذا البحث الذي سيعتمد مصطلح التعليمية المقابل لـ"La didactique" الذي عرف رواجا كبيرا عندنا، و بدأنا نستخدمه لفظة دخيلة بحروف عربية "ديداكتيك"، وظن البعض أن تسمية الطرائق الخاصة في تعليم المادة تفي بالغرض[1]، فالتزام الضبط المصطلحي سلوك من شأنه أن يحدد هوية البحث ومساره، وسيكون هذا الضبط محكوما بما شاع استعماله وكثر تداوله بين علماء التربية والبيداغوجيا. مع ضرورة الإشارة إلى أن هناك مصطلحا أخر استخدم بديلا لمصطلح "التعليمية "، و هو مصطلح "العلمية" الذي ورد عنوانا لكتاب "تعلمية اللغة العربية" الذي اشترك في تأليفه مجموعة من الباحثين، وهو في جزئيين ضما فصولا تناولت مكونات التعلمية (التعليمية) الخاصة باللغة العربية "المعلم، المتعلم، المعارف" ويبدو من خلال التسمية أن الانتقال من منطق التعليم إلى منطق العلم هو الذي تحكم في بروز مصطلح العلمية من جهة، وارتباطه بمادة بعينها من جهة ثانية وقد اعتمده مؤلفو الكتاب في كل فصوله، وسيكون هذا الكتاب بجزئيه خير انيس في تتبع مفهوم التعليمية ومحاورها ولحداثته زمنيا (ألف سنة 2006)، ولبعده عن التنظير الأكاديمي البحت واقترابه من الواقع العملي الصفي، ولانفراد كل باحث بموضوع محدد يخص تعلمية مادة اللغة العربية بالاستناد إلى أبحاث الغربيين في مجال التربية وعلم النفس والتعليميات. أما اعتماد مصطلح التعليمية فمرده إلى العملية التعليمية بشكل عام، وشيوع المصطلح في الاستعمال البيداغوجي الجزائري على مستوى التنظير والتدريس في مدرجات المدارس العليا للأساتذة، وعلى مستوى التطبيق الصفي الواقعي.

[1] أنطوان طعمه: علم جديد لتجديد التعليم، تعلّميّة المواد، (نحو تعلّميّة للّغة والأدب) تعلّميّة اللّغة العربية، ص 13

1.1. التعليمية لغة:

يقول حنفي بن عيسى: « إن كلمة "التعليمية" في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم المشتقة من علم أي وضع علامة أو سمة من السمات على الشيء لتدل عليه وتنوبه وتغني عن إحضاره إلى مرآة العين »، وتقابلها كلمة didactique في اللغات الأوربية المشتقة من Didaktikos التي تطلق على نوع معروف من الشعر يتناول بالشرح معارف علمية أو تقنية، وهو شبيه بالشعر التعليمي، أو المتن المنظوم عندنا والذي نظمه أصحابه من أجل تيسير العلوم للدارسين ليكونوا قادرين على استيعابها ، واستظهارها والاستشهاد بها عند الضرورة وتعني « فلنتعلم ، أي يعلم بعضنا بعضا » والمشتقة في الأصل من الكلمة الإغريقية didaskeinومعناها التعليم . ثم تطور هذا المفهوم إلى أن يصبح علما من علوم التربية له قواعده وأسسه[1]

2.1. التعليمية اصطلاحا:

جمع الباحث محمد الصدوقي مجموعة من التعريفات التي وضعت للتعليمية / الديداكتيك في كتابه "المفيد في التربية".[2]

- **تعريف سميث 1962:**

يعرف سميث التعليمية على أنها فرع من فروع التربية موضوعها: التخطيط الوضعية البيداغوجية وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة.

الديداكتيك هي شق من البيداغوجيا موضوعه التدريس (1972) Lalande A.

- **تعريف ميالاري 1979:**

يعرفها ميالاري بانها مجموعة طرق وأساليب وتقنيات التعليم.

- **تعريف بروسر 1983:**

ويعرفها بروسر بأنها تنظيم تعلم الآخرين، وأن الموضوع الأساسي للتعليمية هو دراسة الشروط الواجب توفرها في الوضعيات التعلمية المقترحة على التلميذ. وفي سنة 1988 يعود بروسو ليقول: إن التعليمية في الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم ليحق التلميذ من خلالها أهدافا معرفية عقلية أو وجدانية أو نفسية

[1] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم المدخل العام للتعليمية ص 2-5
[2] محمد الصدوقي : المفيد في التّربية ، نسخة إلكترونيّة ، د.ت ، ص 04.

حركية.[1] ويمكن، من خلال هذه التعريفات تعريف التعليمية على أنها: علم من علوم التربية له قواعده ونظرياته حيث استطاعت التعليمية عبر سيرورة تشكلها أن تتوفر على الخصائص الأساسية للبناء العلمي الممثلة في:

- **توفرها على حقل الدراسة والاشتغال.**
- **توفرها على مصطلحات وجهاز مفاهيمي خاص بها.**
- **توفرها على منهجية محددة لمقاربة المواضيع المشكلة لحقل اهتمامها.**

فالتعليمية تهتم بمحتوى التدريس وبناء المناهج وإعداد المقررات التعليمية وتقويمها من حيث انتخاب المعارف الواجب تدريسها، ومعرفة طبيعتها وتنظيمها، وبعلاقات المتعلمين بهذه المعارف، من حيث التحفيز والاستراتيجيات الناشطة والفاعلة لاكتسابها وبنائها، وتوظيفها في الحياة، فيعرف المتعلمون ما يتعلمونه، وكيف يعرفون، ولماذا يتعثرون في معرفته، وكيف يعيدون النظر في مسارهم لتصحيحها،[2] وينبغي التميز في تعريف التعليمية بين ثلاث مستويات[3]:

أ- التعليمية العامة:

وهي التي تسعى إلى تطبيق مبادئها وخلاصة نتائجها على مجموع المواد التعليمية وتنقسم إلى قسمين:

القسم الأول: يهتم بالوضعية البيداغوجية، حيث تقدم المعطيات القاعدية التي تعتبر أساسية لتخطيط كل موضوع وكل وسيلة تعليمية لمجموع التلاميذ.

القسم الثاني: يهتم بالتعليمية التي تدرس القوانين العامة للتدريس، بغض النظر عن محتوى مختلف مواد التدريس.

ب-التعليمية الخاصة:

وهي التي تهتم بتخطيط عملية التدريس أو التعلم لمادة دراسية معينة.

---

[1] مليكة بوراوي: النّصّ القرائيّ بين المرغوب فيه والمنجز، مجلّة اللّغة العربيّة، المجلس الأعلى للّغة العربيّة، العدد 14، الجزائر2005، ص102

[2] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، المدخل العام للتعليمية، ص2

[3] محمد الصدوقي: المفيد في التّربية، ص5.

فالمناهج تختار من المعارف الأكاديمية ما يلاءم عمر المتعلم العقلي عن طريق ما يسمى بالنقل التعليمي la transposition didactique وتقيم الدرج المتنامي بين هذه المعارف، وتبلى الوضع العلمي الأفعل لتحصيلها؛ لأن المعرفة تبني، و لكل مطعون معرفي طرائق خاصة ببقائه، للسرد طرائقه، وللبرهان والإقناع طرائقهما الخاصة، ومن هذا المنطلق، لم يعد ممكنا الاكتفاء بالتربية العامة (بيداغوجيا)، وهي تهتم بالطرائق العامة في إدارة الصف ومعالجة المعلومات الشرح.

لقد برزت الحاجة إلى الطرائق الخاصة في تعلم المواد "ديداكتيك " مراعاة الخصوصية المحتوى العلمي، ولفرادة المتعلم، والوضع العلمي أيضا؛ فلم يعد كافيا تعليم الإنشاء عموما، فتعليم إنتاج نص سردي طرائقه الخاصة أو لتعليم كتابة رسالة طلب طرائق خاصة.

2. مكونات التعليمية:

يرى الباحثون في علوم التربية أن التعليمية تتكون من ثلاثة عناصر أساسية هي: المعلم، المتعلم، المعرفة (المنهاج)، وتهتم بالبحث في هذه الأقطاب متفاعلة، ولكل عنصر خصائصه التي تميزه عن العنصر الآخر[1]:

- **المتعلم والمعارف:** لكل من المتعلمين فرادته في التعاطي مع المعارف الواجب تعلمها: صعوبات، حوافز تصورات، مكتسبات سابقة... والمتعلم شريك فاعل في بناء معرفته، وهذا ما يتعلق بالبعد النفسي.

- **المعلم والمعارف:** إن المعارف الواجب تعلمها معارف أكاديمية، تنتجها مراكز الأبحاث والجامعات أو يقوم واضعو المناهج المدرسية ومراكز إعداد المعلمين بتحديدها وقياسها، يتعاطى المعلم مع هذه المعارف في تحولاتها المختلفة ويستوعب محتواها، ويبحث عن أنجع الأساليب لتقديمها إلى المتعلمين ومساعدتهم على بنائها وتمثلها وتحصيلها، وهذا ما يتعلق بالبعد المعرفي.

- **المعلم والمتعلمون:** إن العلاقات بين المعلم والمتعلمين علاقات مركبة، معقدة، تحكمها الوساطة الناجعة التي ينشطها المعلم بين المتعلمين والمعارف، وبين المتعلمين أنفسهم، في مرافقة لمسارات تفكيرهم، ومنهجهم وتلمسهم المعرفي، فلقد تحول موقع المعلم من العارف السباق المسيطر والمتفوق، إلى العارف المدرب الذي يقبل أن يعيد العلم مع التلاميذ، انطلاقا من الخط الذي يقفون عليه، وانسجاما مع الإيقاعات المختلفة التي يسيرون بها نحو المعرفة، وهو ما يتعلق بالبعد التربوي.

[1] أنطوان طعمة علم جديد لتجديد التّعليم: تعلّميّة اللّغة العربيّة، ص 15.

إن التعليمية، في ضوء هذه العناصر، تبدو ذات معرفة أعمق بمحتوى المادة التدريسية لجهة انتخاب اهم ما يعنيها من المعارف ومعالجتها وتنظيمها وتصنيفها، وتسهيل استيعابها وتحصيلها، وذات معرفة أعمق بالمتعلم؛ من حيث المشروع الذي يمثله، وما يحتويه من رغبات وحوافز، وقدرات وصعوبات وتصورات وانتظارات، ومن حيث التقدم في امتلاك استراتيجيات تعلم ومنهجيات توظيف لما يتم تعلمه في الأوضاع الاجتماعية والحياتية، فيكون التركيز في هذا المستوى على الطرائق والأساليب الخاصة الملائمة التحصيل محتوى محدد. والتعليمية لا تكتفي بموقف المنفذ ألي لوصفات جاهزة، فهي تفيد من التنظير لما تم تطبيقه واختباره في عمليات التعلم؛ فقد يصادف الممارس في الميدان عقبات لم تكن في الحسبان؛ لأن العامل يكون مع متعلم تتحكم في سلوكياته ظروف متلو قد تجعله يتقبل ما بورد عليه، كما يمكن أن يحدث العكس، وهو ما يصعب ضبطه. كما تفيد من إخضاع المفاهيم النظرية والمعارف المنتخبة لاختبار الواقع العملي في الصف وفي الدورات التدريبية، وبرامج إعداد المعلمين، من هنا كان التشديد على التعليمات بصيغة الجمع ضمن مجال التدريس الواحد، وأعلى مستوى مواد التدريس المختلفة[1].

3. نشأتها وموقعها: إن المتتبع لنشأة التعليمية يجد أنها مرت بثلاث محطات تاريخية بارزة[2]:

المحطة الأولى: كانت في الستينيات من القرن الماضي، حيث كان يتم التركيز على النشاط التعليمي، وفي إعداد المعلمين مثلا، على تمكن المعلم من المدة التي يعلمها، ومن معرفته بمحتوى منهج هذه المدة التي كان تعليمها يستند إلى الموهبة الشخصية، ومن القدرة على قيادة الصنف وإدارته ، تأمينا النظام والانضباط ، وكان إعداد المعلمين يقتصر على بعض الطرائق العامة المتعلقة بتحديد الأهداف ، وأساليب الشرح ، واستخدام وسائل الإيضاح ، وكانت هذه الطرائق توصف ب " العامة " ، لأنها تنطبق على تعلم أي مادة من المراد بقطع النظر عن محتواها وتفاعل المتعلمين مع هذا المحتوى .

المحطة الثانية: كانت في السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي، حيث انتقل التركيز على النشاط التعليمي والمعلم إلى التركيز على النشاط العلمي والمتعلم.

المحطة الثالثة: أما في السبعينيات فصار التركيز منصبا على التفاعل القائم على النشاط التعليمي (المعلم) والنشاط العلمي (المتعلم).

[1] أنطوان طعمة: علم جديد لتجديد التعليم، تعلمية اللغة العربية، ص 16.
[2] المرجع نفسه، ص 17.

ففي الربع الأخير من القرن العشرين، أخذ مصطلح "تعليمية المواد" disciplines didactique des يبرز بقوة في مقابل بعض التراجع في استخدام مصطلح التربية العامة pédagogie générale ، لقد ترافق بروز مصطلح " تعليمية didactique مع مجموعة تحولات، على رأسها:

-انتقال المحور في التربية والتعليم من المعلم إلى المتعلم الذي أصبح محرر العملية التعليمية التعلمية: المعلم يعلم، ولكن هل يتعلم المتعلمون؟

-تحول النظرة إلى المعارف التي تدور عليها العملية التعليمية التعلمية، ففي الماضي كانت هذه المعارف بضاعة يمتلكها المعلم، ويجتهد في تقلها، بفن ووضوح، إلى التلميذ الذي كان عليه أن يعيد إنتاجها منيتا أنه تلقنها وتسلمها " شهادة إثبات الكفاءة المعلم "، وانه قادر على إعادة تمريرها بدوره.

وقد حصل هذا التحول العميق في سياق التغير الذي طرأ على نظريات التعلم، لقد جاءت البنائية تكشف لنا أن التلميذ لا يتعلم المعارف، إلا إذا أعاد بناءها بنفسه في تفاعل مع رفاقه ومعلمه، وأن المعرفة ليست بضاعة جاهزة تلقن وتمرر من مرسل هو المعلم إلى متلق هو التلميذ. استنادا إلى التكرار والتدريب والترويض، كما في النظرية السلوكية فالمتعلم فاعل أساسي في بناء المعرفة والتعليمات، وهو محور الفعل العلمي، ولم يعد يتعلم وفق مبدا المثير والاستجابة في ضوء النظرية السلوكية، كما أن المعارف لم تعد تقدم له جاهزة بل تعزز دوره وصار مستقلا ومبادرا ومتسائلا عن دلالتها ومساهما في سيرورة التعلم بمساعدة المعلم، وهو ما تركز عليه النزعة البنائية التي من روادها: بياجي (piaget) وفيكوتسكي (ygotsky) روبرو نير (Brunier)[1]، واعتبارا لهذا المنطق كان لابد من بناء كل المناشط البيداغوجية على فاعلية المتعلم وذلك بالتركيز على سمات شخصية من قدرات عقلية (التفكير، الإدراك، التذكر، الاستدلال...) ومميزات وجدائية (الانفعال، العاطفة..) وخاصيات سيكوحركية.[2]

ويشير مفهوم البنائية هنا إلى الطرائق المعتمدة في جعل المتعلم يبني معارفه بإعانة كل من المربي والأتراب، وتتعارض البنائية، في هذا المجال، مع المثال ألتمريري المعتمد على النظرية التركية، والقائل بأن المعلم بإمكانه تمرير المعرفة إلى تلاميذه ... اعتمادا على المثال التواصلي (باث ومتقبل ورسالة تمرر من الأول إلى الثاني) وهذا المثال في التواصل يصلح للأخبار مثلا لكنه يصبح غير ذي جدوى إذا تعلق الأمر بالمفاهيم المدرسية

[1] دليل آلأستاذ الخاص بكتاب السنة الثالثة، ص6

[2] علي أوحيدة: التدريس الفعال بواسطة آلكفاءات، ص9.

المعقدة التي تطالب الأطفال ببنائها وامتلاكها داخل الفصل يقول أنطوان بروست مؤكدا على أهمية اعتماد المثال البنائي لفهم تمشيات (Demarches) التعليم والتعلم وتجويدها: "يمكن تلخيص البنائية العلمية في عبارة واحدة: إن المعارف لا تمرر أو ذلك خلافا للاعتقاد السائد، بل المتعلم وحده من يقوم ببنائها بصفة دائمة".[1]

وفضلا عن العامل النفسي المتمثل في التركيز على المتعلم في بناء المعارف بحوافز واندفاع، وباكتشاف معنى العلم والغاية منه، برز عامل اجتماعي أسهم في نشأة التعليمية وتطورها، وهو التسرب المدرسي الذي أصبح عبئا اقتصاديا واجتماعيا يثقل كاهل التنمية البشرية، ودافعا لعلماء التربية التشخيص الثاء ووصف الحلول بتجديد المناهج وتطوير أساليب التقويم ومن العوامل المساعدة أيضا مراكز الأبحاث التي تخضع المعارف القديمة إلى القدر المراجعة والجديد والإضافات مما يترتب عله تجديد طرق تدريسها...

4. تعريف الوسائل التعليمية:

أخذت الوسائل التعليمية منذ بداية استخدامها تعريفات كثيرة ومتعددة منها: يقول إبراهيم مطوع "هي كل أداة يستخدمها المدرس لتحسين عملية التعلم والتعليم وتوضيح المعاني كلمت الدارسين أي لتوضيح المعاني أو شرح الأفكار أو تدريب التلاميذ على المارات أو تعودهم على العادات، أو تنمية الاتجاهات أو غرس القيم والرموز والأرقام"[2].

وكما عرفه عبد الحفظ سلامة "الوسائل التعليمية" على أنها أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم[3] والمقصود من هذا أي أن المدرس يلجا إلى الأجهزة ومواد لتسهيل عملية التعلم والتعليم ومعنى التعلمية أن المعلم يستخدمها في عملها وتعلمية لأن التلميذ يتعلم بواسطتها.

ومن بين التعاريف الأخرى: هي كل ما يستعين به المعلم من الوسائل التوضيحية المختلفة.

فهو نوعان حسية ولغوية وتهدف إلى الثورة العلمية وتنمية المهارات اليدوية بحيث يصبح لكل معنى أو حقيقة مفهوم واضح محدد في الذهن وتستخدم هذه الوسائل إلى جانب الكلمات ليستفاد منها إلى حد كبير في

[1] أحمد شبشوب: تعلمية المواد ص 18، نقلا عن تعلمية اللغة العربية
[2] محمد الحيلة: التكنولوجية المعلوماتية، دار الكتاب الجامعي الإمارات العربية المتحدة (العين)، 2000-2001، ط 1، ص59
[3] محمد وطاس: أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي التعليم العربية لّلأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر، سنة1999، ص55.

تزويد المتعلمين بالخبرات التي تمكنكم من فهم معاني الألفاظ والكلمات والتراكيب، فهما صحيحا حسب قدراته واستعداداته.[1]

ومن خلال قراءتنا للتعريف الأول ومقارنته مع التعريف الثاني نلاحظ أن هذا الأخير يختلف عن الأول في أن قسم الوسائل إلى نوعين حسية ولغوية بمعنى أنه يمكن استخدام الكلمات والألفاظ كوسائل لإفادة المتعلمين، وهو ما يخص بنفس الأهمية في التعريف الأول ونجد أيضا تعاريف أخرى للوسائل التعليمية "الوسيلة التعليمية" هي ما يندرج تحت مختلف الوسائل التي يستخدمها المعلم في الموقف التعليمي بغرض إيصال المعارف والحقائق والأفكار والمعاني للدارسين. هذا التعريف هو أعم وأشمل من تعاريف السابقة، فهو لم يحصرها في نوع معين يستثني نوعا منها خاصة عندما قال هي ما يندرج تحت...

نلاحظ عموما بان تعريفات الوسائل التعليمية على رجال التربية يركزون على أهمية استخدام الحرام في عمليات التعلم وكذلك اختلاف المفهوم على أساس التوظيف والمهام التي تستخدمها الوسائل في مجال التربية والتعليم وحاستي السمع والبصر من أهم الحواس التي بواسطتها يسهل للإنسان إدراك ما حوله. فإن كثير من تعريفات اقتصرت على حاستي السمع والبصر في استخدام الوسائل التعليمية.

وفي الأخير نستخلص بان الوسيلة التعليمية تمثل كل الأدوات والأجهزة والوسائل المتنوعة. التي يستخدمها المدرس لتبسيط فهم الحقائق العلمية والمفاهيم وتهدف إلى تنمية تحصيلهم الفكري واكتسابهم المهارات اليدوية والقيم وغيرها.

5. أنواع الوسائل التعليمية:

تتنوع الوسائل التعليمية حسب نوع المادة أو الموضوع الذي تعالج ولوجهة إلى، فالوسائل المستعملة في المواد العلمية كالفيزياء والكيمياء مثلا تختلف عن تلك المستعملة في المواد الاجتماعية كاللغات أو الأدب وغيرها وهذا رغم وحدة أهدافها.

إن إطار تصنيف الوسائل التعليمية ورد ترتيب للباحث "اد جارديل" على شكل مخروط حسب فعاليتها في تعليم وتوصيل المعرفة للمتعلمين.[2]

الخبرات العلمية المباشرة:

[1] الوسائل التعليمية ألمركز الوطني للوثائق التربوية: الملف 13 الجزائر، فيفري سنة 1999، ص3
[2] الوسائل التعليمية المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، ص 12

وتتمثل في المواقف التعليمية المختلفة التي يكون فيها المتعلم ايجابيا ونشطا وفعالا، وتكون الخبرة التي قدم له ويسر بها واقعية وغنية تهدف للوصول إلى غرض معين ومحدد وواضح لدى التلاميذ.[1]

- المشاهد والتمثيل:

أ / **تمثيل لفظي**: المقصود من التمثيل هن هو الأقرب الأشياء والأفكار المبهمة للمتعلم، ويستعمل هذا النوع من التعليم في غالب الأحيان في الأشياء المعنوية.

ب/التمثيل الحركي: فالمقصود منه هو تحويل الكلمات المنطوقة إلى مجموعة حركت بهدف لإيضاح أو التثبيت الأشياء وبديلاتها من نماذج ومقاطع وعينات، وهي أقوى الوسائل على تثبيت عملية الإدراك للحقائق العلمية لدى التلميذ في مشاهدة حقيقة الشيء مباشر وعلى الطبيعة الحقيقة له.

- **وأما النماذج**: النموذج هو صورة تشابه وتمثل الأصل، وقد تكون مرسومة مسطحة أو مصنوعة في شكل مجسمات متنوعة مثل مجسم الهيكل العظمي ويمكن كذلك النماذج أن تمثل الأشياء الظاهرية للأشياء كجسم يوضح الجمجمة أو الكرة الأرضية وغيرها.
- **العينات**: تمثل العينات الجزء أو الكل ويتميز بنفس خصائصه.
- **المقاطع**: يلجا إلى هذه الوسيلة أو الطريقة التعليمية في دراسة الأشياء التي لا يمكن تعليمها بالشكل الصحيح إلا بإجراء قطع بها.
- **السبورة**: تستخدم هذه الوسيلة في جمع الأقسام وتتنوع كثير منها السبورة ذات الوجهين والسبورة المتحركة مع حامل واللوحات المنزلقة الثابتة. ويستعملها المربي حتى يستطيع التلميذ أن يستعمل حاسة البصر وحاسة السمع التي تليها الأذن ليسمع ما يقدمه المعلم.
- **الرسوم التوضيحية والخرائط**: هي وسائل شائعة الاستعمال نظرا لما لها من أثر في جذب الأشياء التلاميذ وتوضيح وتبسيط المعلومات خاصة فيما يلي الجغرافيا والتاريخ.
- **الأجهزة السمعية**: وتتمثل في جهاز الراديو خاصة وأجهزة التسجيل والأسطوانات.

[1] نفس المرجع، ص14.

- **المطبوعات (الكتب والمجالات والكتيبات)**: فهي وسائل تحتوي على عنصر التسويق للقراءة، فالكتب والمجالات... وما إلى ذلك كانت مقدمة بشكل جيد من ناحية الورق والألوان ووضوح الخط تحفز التلميذ على قراءتها وبالتالي يكون لها أثر من حيث إباء المعلومات في ذهنه أكبر وقت ممكن.
- **الوسائل اللغوية**: وهي ما تؤثر القوة العقلية بواسطة الألفاظ وتهدف إلى الثروة العقلية وتنمية المهارات كذ كر مثال أو تشبيه أو غير ذلك.[1]
- **الأمثلة**: فكثير من الحقائق تظل غامضة مضطرة في الذهن حتى يعرض المثال فتبين معالمها.
- **الوصف**: إذا كان الوصف دقيقا جدا أمكن أن يعرض باللفظ صورة واضحة تقترب من الصور الحسية.
- **القصص والحكايات والمسرحيات**: فهي تعتمد على الخيال وتساعد التلميذ على تنمية خياله ويزود التلاميذ بالأفكار والمفردات والأساليب فصيحة وقد قسمه المربيون تقسيما أخر.

وهناك:

- وسائل سمعية الإذاعة المدرسية فأجهزة التسجيل.
- وسائل بصرية كالسبورة والمصورات والمطبوعات.
- وسائل سمعية بصرية كالتلفزة والحاسوب.

6. أهمية الوسائل التعليمية:

تكمن أهمية الوسائل التعليمية وفائدتها من خلال تأثيرها في العناصر الرئيسية الثلاثة من عناصر العملية التعليمية (المعلم والمتعلم، والمادة التعليمية) على الشكل الآتي:[2]

4.6. أهميتها على المعلم: إن استخدام الوسائل التعليمية في عملية التعليم تفيد المعلم، وتساعده وتحسن أدائه في ادارة الموقف التعليمي، وذلك من خلال ما يلي:

[1] بربارا ماتيرو وآخرون: للأساليب البلاغة في التدريس، ص 43
[2] محمد محمود الحيلة: التصميم التعليمي نظرية وممارسة، ترجمة محمد ذبيان غزاوي، دار الميسرة للنشر عمان، الأردن الطبعة 1 ص222-224-235.

-تساعد على رفع درجة كفاية المعلم المهنية واستعداده.

- تغير دور المعلم من ناقل للمعلومات، والملقن دور المخطط والمنفذ والموم المعلم.

- تساعد المعلم على حسن عرض المادة وتقويمها والتحكم بها.

- تمكن المعلم من استغلال كل الوقت المتاح بشكل أفضل.

5.6. أهميتها للمتعلم: أما أهمية استخدام الوسائل التعليمية في غرفة الصف فإنها أيضا تعود بالفائدة علة المتعلم وذلك من خلال النقاط الأتية:

- تنمي في المتعلم حب الإطلاع ترغبه في التعلم.

- تقوي العلاقات بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين أنفسهم وخاصة إذا تعلمه بكفاية.

6.6. أهميتها للمادة التعليمية:

تكمن أهمية استخدام الوسائل في غرفة الصف للمادة التعليمية في النقاط الآتية:

- تساعد على توصيل المعلومات والمواقف والمهارات المتضمنة التعليمية على المتعلمين.

- تساعدهم على إدراك هذه المعلومات إدراكا متقاربا وإن اختلفت المستويات.

- تجعل الألفاظ تكسب أبعاد من المعاني تقترب من الحقيقة كما تجنب تعليمنا الآثار السلبية اللفظية خاصة التي تتمثل في الاعتماد على الحفظ في أكثر من مواقف.

-ترتيب أساليب التعليم لمواجهة الفروق الفردية بين التلاميذ.

- ترتيب واستمرار الأفكار التي يكونها التلميذ وتنمي عنده على التتبع والتركيز الذهني.

خلاصة:

إن هذه الوسائل التعليمية يصعب استعمالها في التعليم إلا أنه إلى غاية هذا اليوم تواجه بعض العراقيل وذلك لعدة أسباب:

- يعتبر بعض رجل التربية بأن الوسائل التعليمية لا تصح إلا للتلميذ في المراحل الأولى.

- يعتبر بعض الدارسين بأن الوسائل التعليمية من أجهزة وأدوات المختلفة هي أدوات للتسلية مما يبعدهم على الانتباه والتركيز على الدرس.
- يمكن كذلك اعتبار الامتحانات ونمطها كإحدى المعوقات في استخدام الوسائل التعليمية حيث لازالت تركز على اللفظية وتكرار ما حفظه المتعلمون من معلومات ومفاهيم من الكتب المدرسية.

7. محاور اهتمام تعليمية اللغة العربية وآدابها:

1.7. تعليمية مقاربة النصوص:

لعل هذا المجال هو الأخصب والأكثر إثارة للجدل، في تطبيقات التعليمية، وهو ما سيكون محورا أساسيا في الفصل المقبل لعلاقته المباشرة بموضوع البحث، ولاعتبار النص منطلقا لكل دراسة ولكل هدف ولكل رافد؛ وهو ما يفرض الإشارة تمهيدا للتفصيل لاحقا .لقد كان النص مادة للشرح، وعندما سطح نجم المقاربة التاريخية، بحثا عن نشأة الظاهرة المدروسة وتطورها، تحولت مقاربة النص إلى مقاربة تاريخية، فبتنا ندرس تاريخ الأدب بدلا من دراسة الأدب نفسه. و لما سطع نجم البنيوية ، حدثت ردة فعل على المقاربة التاريخية، وأصبحت دراسة النص دراسة داخلية ، غارقة في البنى الداخلية : الصوتية و المعجمية و الدلالية و البيانية و الهندسية العامة ، وجاءت الرمزية (السيميولوجيا) لتصحح الغلو في الاتجاهات المختلفة ، لتبني مقاربة تشتمل على المقاربات الأخرى توظفها في التحليل شرط أن تكون ملائمة و منتجة[1]، و قد اتفقت المناهج و الأدلة على و مصطلح " المقاربة النصية " التي تقتضي التحكم في الإنتاج الشفوي و الكتابي وفق منطق البناء لا التراكم ، و هذا ما يفسر الاتجاه إلى تدريس قواعد اللغة و البلاغة و العروض و النقد الأدبي من خلال النصوص ؛ و لأن المقاربة بالكفاءات تعد هذه النشاطات روافد للنص و من ثمة يكون التعامل معها وفق نمط اندماجي ضمن تناول النصوص. وبهذا يصبح النص المحور الرئيس الذي تدور في فلكه كل النشاطات اللغوية خدمة لملكة التعبير الكتابي والشفوي لدى المتعلم .وبهذا الأسلوب تصبح هذه النشاطات اللغوية وسيلة لضبط نصوص الأدب أو المطالعة ضبطا لغويا سليما، وفهمها فهما عميقا، وأداة فعالة تساعد المتعلم على كشف معطيات النص ومناقشتها، وطريقة من الطرائق التي تسهل عليه التعبير على مستوى المشافهة أو لكتابة، و تمكنه في النهاية من امتلاك الملكة النصية أي القدرة على فهم النصوص و إنتاجها وفق المواقف و الأوضاع المناسبة.[2]

2.7. تعليمة روافد فهم النصوص وتحليلها:

- قواعد النحو والصرف

[1] د/ محمد الأمين شيخة. دراسة أكاديمية في تعليمية النصوص الأدبية. مدونة / محمد الأمين شيخة على شبكة الأنترنت /Dr.chikha.blogspot.com/2011/10/ blog-poste.htm

[2] ينظر وزارة التربية الوطنية: مشروع الوثيقة المرافقة للسنة الثالثة، ص 3

كانت معرفة قواعد اللغة محورا أساسيا من محاور تعليم اللغة ،و لكن هذه القواعد كانت تعلم وكأنها غاية في ذاتها : تعرض و تشرح و تكثر حولها التطبيقات و التدريبات و التمارين التركيبية التي صار يعتقد أنها الحل للتمكن من القواعد و لاسيما مع رواج البنيوية ، لكن مع ظهور لسانيات النص والسيميولوجيا ، تم تجاوز الجملة المفردة إلى النص الكامل الذي صارت العلوم المرجعية تؤخذ في إطاره ، و صارت القواعد تدرس وظيفيا في إطار الخطاب و في وضعيات تواصلية حقيقية ، كالحوار و الخطابة و المرافعات ، و الرسائل و ما دار حول النمط الإقناعي البرهاني من أعمال[1]؛ فالغاية من تدريس اللغة هو تحقيق أربع مهارات أساسية و إتقانها (فهم المسموع والمكتوب، والتعبير المنطوق والمسموع)، ويكون السبيل إلى ذلك هو اعتماد النص المدروس محورا.[2]

كما اتجهت الأبحاث أيضا نحو دراسة القواعد، من خلال النصوص الحقيقية، من أدبية فنية ومن نصوص مرجعية غير فنية، وفي هذا الإطار تم اكتشاف أهمية بعض مفاهيم القواعد في بناء النصوص، من الأفعال، أساليب الجمل، أدوات الربط، تواتر بعض عناصر الجملة مثل الصفات والظروف وغيرها.[3]

لقد سهلت التعليمية على التلاميذ اكتشاف المعنى الفائدة من دراسة القواعد، عبر ما لها من وظيفة في التأشير إلى نوع النص، وتداخل أنماط الخطاب ضمنه. وبات باستطاعة المتعلم توظيف اكتشافاته في إنتاج المكتوب، وممارسة تقنيات التعبير وصار من الأسهل على المتعلم أن يفهم ضرورة الكتابة الصحيحة في الأوضاع التواصلية الحياتية، بعيدا عن تدريبات الإملاء الآلية التي لم يكن يدرك معناها والفائدة منها[4]، وقد كان الغرض من تدريس القواعد هو تمكين المتعلم من التعبير السليم وفهم الصيغ والتراكيب وتحقيق المتعلم للملكات الآتية:

الملكة اللغوية: حيث يتمكن المتعلم من خلالها من إنتاج عبارات لغوية ذات بنيات متنوعة ومعقدة في عدد كبير من المواقف التواصلية المختلفة وتأويلها، إن اكتساب اللغة لا يتوقف على الإلمام بنظامها وبقواعدها فقط، بل إنه قائم على استعمال هذه اللغة في سياق اجتماعي.

---

[1] ينظر د محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم ناشرون، ومنشورات الاختلاف، ط 1، الجزائر2008، ص 118.

[2] ينظر: داود عبده: نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، ص68.

[3] ينظر: الشريف مربيعي وآخرون، دليل الأستاذ، السنة الثالثة، ص5.

[4] ينظر : أنظوان طعمة ، علم جديد لتجديد التعليم ، تعلمية اللغة العربية ،ص 29

الملكة المعرفية: وتتمثل في الرصيد المعرفي المنظم الذي يكتسبه المتعلم من خلال اشتقاقه معارف من العبارات اللغوية والأنساق النحوية، يخزنها ويستحضرها في الوقت المناسب ليؤول بها التراكيب اللغوية .الملكة الإدراكية: و تمكن المتعلم من إدراك حقيقة وظائف النحو ليشتق منه معارف يستثمرها في إنتاج النص و تأويله .الملكة الإنتاجية: و تمكن المتعلم من إنتاج الأثر الفكري و الفني باحترام قواعد التعبير السليم و منها قواعد النحو و الصرف . إن متعلم اللغة مدعو إلى استعمال الخطاب المناسب لكل مقام بحيث يكون قادرا على استحضار أنسب الكلام للموقف وعليه، فإنه ينبغي أن يتناول درس النحو والصرف من حيث المستوى لوظيفي النافع لتقويم اللسان وسلامة الخطاب وأداء الغرض وترجمة الحاجة، فهو جد ضروري في تعليم اللغة واكتساب الستليقة ولكن لا كقواعد نظرية تحفظ عن ظهر قلب، مطردها و شاذها ولكن كمثل وأنماط علمية تكتسب بالتدريب والمران المستمرين.

البلاغة: تتناول دروس البلاغة من خلال النص الأدبي، وهو ما يزيد المتعلمين إدراكا لوظيفة البلاغة الأساسية في تنويع أساليب التعبير، وفهم النص، ومحاكاة أساليب الكتاب الكبار وبنائية الصورة وتطوير دلالة الألفاظ إضافة إلى تعزيز مكتسباته القبلية مع التأكيد على الجانب التطبيقي العملي. ويجب أن يتجاوز درس البلاغة دائرة اللفظ والجملة إلى دائرة أوسع هي دائرة الصورة والفقرة والقطعة والمقالة والقصة والقصيدة، فهذا أجدى على دراسة النص الأدبي وأقرب إلى التدريس القائم على الإدماج الذي يتجاوز الوقوف على الجزئيات وقوفا طويلا تضيع به الفائدة العامة، و لهذا يجب على الأستاذ أن يعني بتوجيه طلابه – عند دراسة النص – إلى أن تكون نظرتهم فاحصة شاملة تجلو لهم كل ما فيها من الصور الجمالية والنواحي الفنية والتذوقية. ومن الأهداف التي يسعى الأستاذ إلى تحقيقها من درس البلاغة. بالنسبة إلى هذا المستوى ما يأتي:[1]

-فهم النص الأدبي بإدراك خصائصه البلاغية و مزاياه و تبيان ما فيه من جمال، و مدى تأثيره في النفوس.

-الوقوف على أنواع الأساليب المختلفة ، و كيف تؤدى الفكرة الواحدة بطرق مختلفة في وضوح الدلالة عن طريق الحقيقة أو المجاز، و كيف يكون الكلام مطابقا لمقتضى الحال، و كيف يعمد البلغاء إلى تزيين كلامهم بأنواع المحسنات اللفظية و المعنوية ليزداد بها روعة و جمالا و يكون أوقع في النفس و ألذ في السمع.

[1] منهاج السنة الثالثة، ص9.

العروض: يتجه الاهتمام في هذه المرحلة إلى جعل المتعلم يطلع على تطور الوزن والتفعيلة والقافية في الشعر الحديث عموما، والمعاصر خصوصا" وما يجب أن يتحقق من أهداف من خلال درس العروض يمكن إيجازه فيما يأتي:

- إتقان الكتابة العروضية وتقطيع الأبيات الشعرية ومعرفة تفعيلاتها وبحورها.
- إدراك التطور الذي طرأ على وزن القصيدة العربية المعاصرة وما أحدثه من إيقاعات جديد
- تذوق دور الوزن والإيقاع في جمالية النص الشعري.
- إكمال بيت ناقص بما يناسب وزنه وقافيته
- ترسيخ قواعد علم العروض ومصطلحاته الأساسية بطريقة السؤال والجواب انطلاقا من شواهد
- إجراء مباراة بين المتعلمين حول اكتشاف الأوزان سماعا.

المطالعة الموجهة: إن المطالعة عامل هام في إثراء الرصيد اللغوي والجمالي والمعرفي للمتعلمين، هذا الذخر اللغوي لا يمكن أن يؤثر في تكوين شخصيتهم العلمية تأثيرا عمليا إلا إذا استعملوه في تعابيرهم التواصلية وكتاباتهم، فحينئذ يدركون قيمته بالنسبة لهم، ويقبلون عليه وعلى تحصيل سواه إحساسا منهم بما له من فائدة في حياتهم العملية. وهذا هو الأسلوب الوارد في ظل التدريس بالكفاءات. والمتعلم – في هذا المستوى من التعليم – يكون قد ازداد اهتمامه بالمطالعة وانشغاله بقضاياها لميل طبيعي فيه إلى المعرفة. وقد تزداد الرغبة في هذا النشاط إذا كان أسلوب الأستاذ شائقا متنوعا في تفعيل مواضيعها، حيث يعمد إلى تنمية مهارات التفكير عند المتعلمين وإقدارهم على النقد والتحليل وتذوق اللغة وجمالها وتشويقهم إلى المواضيع المطروقة في النص. وعلى وجه الإجمال إن العامل الهام الذي يثمن نشاط المطالعة الموجهة من منظور المقاربة بالكفاءات إنما يتمثل في طريقة صوغ أسئلة استثمار نص المطالعة ونورد فيما يأتي نماذج من هذه الأسئلة

- أسئلة تكشف عن الموضوع الذي يعالجه النص.
- أسئلة تكشف عن معاني الألفاظ.
- أسئلة تكشف عن فهم الأفكار الرئيسة.
- أسئلة تكشف عن القدرة على التلخيص.

– أسئلة تكشف عن أنواع المعارف الواردة في النص.

وأما بالنسبة إلى تفعيل هذا النشاط، فيمكن اتباع المراحل الآتية:

تقديم الأثر محل الدراسة: حيث يقدم الأستاذ فكرة مجملة عن نص الأثر وموضوعه ومؤلفه على أن يراعي في هذا التقديم التشويق والإثارة.

– يكلف الأستاذ المتعلمين بقراءة الأثر في المنزل قراءة دقيقة واعية وذلك استعدادا للمناقشة في القسم.

استثمار الأثر المقروء: وهي مرحلة هامة في تقويم الأثر والانتفاع بمدلولاته الفكرية واللغوية والفنية

المناقشة: تنبني المناقشة على طائفة من الأسئلة يكون الأستاذ قد أعدها، على أن تكون هذه الأسئلة متنوعة بعضها لاختيار التحصيل وبعضها لاختبار الفهم، وبعضها لتدريب المتعلمين على النقد والحكم إلى غير ذلك.

بناء الوضعيات المستهدفة: إن المتعلم من خلال تفاعله مع النشاطات المقررة، قد اجتمعت لديه موارد متنوعة بتنوع هذه النشاطات وهذه الموارد لا تكون بذات فائدة إذا لم توضع موضع التفعيل الذي يحصل بعلاج المتعلمين لوضعيات مستهدفة، وهي وضعيات تقييمية وفق منظور المقاربة بالكفاءات؛ حيث يعتمد المتعلم على نفسه في إدماج موارده و تثبيتها من خلال إنجازه للوضعيات المستهدفة فيتبين حجم كفاءته ومدى قدرته على الإنتاج وهو يتعامل مع وضعيات فعلية معيشة

تعليمية التعبير الشفهي والكتابي: أعادت التعليمية إلى اللغة وظيفتها الأساسية: **التواصل**، و قد تم التركيز على المقاربة التواصلية لشؤون اللغة، و على رأسها التعبير الشفهي الذي كان مهمشا؛ لأنه ليس مادة امتحان رسمي له علامة له انعكاس على النجاح والرسوب، أبرز وجوه تعليمية التعبير الشفهي ما دار حول تقنيات التعبير من أبحاث، استدرار الآراء، النقاش، المنبر الحر، المقابلة، العرض. وفي ذلك انسجام مع النظرة إلى الصف الدراسي على أنه مكان للنقاش والتعلم التعاوني.[1]

واللغة أداة تواصل كتابي أيضا، وقد اتجهت الأبحاث إلى دراسة الوضعيات الحقيقية للكتابة كالمراسلة والمقابلة والتقرير والتلخيص وبطاقة التعريف ... بهدف ربط التعلم بالحياة و إعطاء التعبير الكتابي صفة وظيفية،

[1] ينظر أنطوان طعمة: تعلمية اللغة العربية، ص 28.

لذلك نال التعبير الكتابي الاهتمام كالشفوي مما حفز المتعلمين على الكتابة الإبداعية و محاكاة أساليب الكتاب و الشعراء ، فمفهوم التعبير الكتابي في ظل المقاربة بالكفاءات ، يختلف عنه في نمط التعليم التراكمي ؛ حيث إن التعبير الكتابي من منظور بيداغوجيا الإدماج يعد ضربا من التقييم و مجالا لإدماج المتعلم مكتسباته . وانطلاقا من هذه المفاهيم يتم صوغ موضوع التعبير الكتابي. وكما هو الحال بالنسبة إلى التعبير الشفوي وسائر النشاطات التقييمية الجزئية تجب في التعبير الكتابي مراعاة الهدف الوسيطي المندمج والكفاءات المحددة للمجال الكتابي.[1]

إن التعبير الكتابي في بيداغوجيا الكفاءات يقوم على الإدماج وقد يتعلق بوضعية فعلية – مثل ما هو الحال في بناء الوضعيات المستهدفة – وقد يتعلق بوضعية فكرية أو تحليلية إلخ...وفيه تصب موارد المتعلم وتظهر مهارته في التصرف بهذه الموارد. ولهذا، كان لزاما على الأستاذ أن يسعى إلى بناء هذه المهارات لدى المتعلم بالنسبة إلى هذا النشاط وذلك من حيث[2]:

عرض الفكرة وتنظيمها وتسلسلها، ومعنى هذا أن يضع أفكاره وخبراته في كلمات وجمل يبرزها ويوضحها.

- القدرة على دعم الفكرة و تأييدها وشرحها.
- القدرة على اختيار الكلمات الملائمة والعبارات التي تؤدي المعنى.
- حسن التصرف في توظيف الأساليب المناسبة لتعليمة الموضوع.
- القدرة على المناقشة بما تتطلبه من قوة في المعارضة و قدرة في الجدل.

[1] ينظر وزارة التربية الوطنية ديداكتيك اللغة العربية، مصوغة تكوينية، أفريل 2006، المملكة المغربية، ص 4

[2] المنهاج، ص 13.

خلاصة:

لقد اتخذت التعليمية منحى عموديا، باتجاه محتويات التعلم، و باتجاه كفاءات المتعلم، وحوافزه، وصعوباته واستراتيجياته، وبحثت في هذا الاتجاه العمودي، في المعارف الأكثر ملائمة للإطار المدرسي، وعن الطرائق الأكثر فعالية في بناء المعارف وتحصيلها وتكييفها أما التربية في امتدادها الأفقي فظلت ضرورة على اختلاف منطلقاتها إن المشهد التربوي ما زال على سعته و امتداده، و جاءت التعليمية تستنبط للمعارف الخاصة الطرائق الخاصة ، الملائمة لاكتسابها و استيعابها، إسهاما منها في البحث عن التعلم الأفعل الذي يحد من الأمية و الرسوب ، و يمنع التسرب

المبحث الثاني: المقاربة بالكفاءات

1. سبب اختيار المقاربة بالكفاءات:

تعتبر الفلسفة التربوية الإطار المرجعي الذي تستند إليه الدول في اختيار المقاربات البيداغوجية وتخطيط أنظمتها التربوية وبنائها وتوجيهها بحسب ما يلاءم حاجات المجتمع، بهدف مسايرة التطورات والتغيرات التي يفرضها النظام العالمي، ولا يمكن تحقيق هذه الغاية إلا بفضل فلسفة تربوية ناقدة موجهة قادرة على الوقاية من السقوط في العشوائية، وعلى الارتقاء بالمجتمع إلى مستوى مواجهة تحديات العصر وتحقيق تنمية اجتماعية واقتصادية تمكن الفرد من الاندماج في المجتمع التفاعل في النسيج الدولي. ولعل مراجعة الواقع التربوي كشفت إخفاقات المدرسة في الوصول إلى تحقيق أهم الأهداف التربوية الموضوعة لها ، وهو إعداد تلاميذها للحياة؛ وكان الرد على هذه الإخفاقات الانتقال من التعليم بالمضامين والأهداف إلى التعليم بالكفاءات؛ بعد أن أظهرت ممارسات الميدان التربوي الكثير من الصعوبات التي ظلت تعيق تجسيد المقاربة بالأهداف سواء على مستوى تحضير المدرس الذي لم يتمكن من تمثل تلك الأهداف وتحويلها إلى أهداف إجرائية عملانية[1]، أو على مستوى الصف الدراسي أو استجابة المتعلمين والتعليم بالكفاءات يسير نحو تخطي هذا المفهوم التقليدي إلى الأخذ بمفهوم الأهداف النهائية الاندماجية التي تقوم على دمج الكفاءات العلمية واستثمارها في مواقف تعليمية حياتية مرتبطة في سياق معين. وذلك لمواجهة تحديات لا مناص من مواجهتها على الصعيدين العالمي والمحلي؛ بفعل التغيرات العلمية والتكنولوجية المتسارعة التي شملت جميع حقول المعرفة لاسيما ما يتصل منها بالإنسان، كالعلوم النفسية والبحوث التربوية؛ وهو ما استدعى مراجعة الواقع التربوي وتحديث مقاصد التعليم وجعلها نافعة فعالة؛ بهدف تلافي الأخطاء والعيوب الشاملة التي أفرزتها تجارب المناهج الدراسية السابقة، والتي من بينها المنهاج الدراسي الجزائري منذ فترة الاستقلال إلى بدايات القرن الواحد العشرين الذي استدعت تطوراته المتسارعة تبني إستراتيجية المقاربة بالكفاءات خيارا للمنظومة التربوية بعد أن مرت بتجربتين ملها نموذجا التدريس بالمضامين والتدريس بالأهداف، وهما نموذجان يمكن أن يؤدي الإلماح إليهما كرونولوجيا إلى الكشف عن المزيد من دواعي اختيار بيداغوجيا الكفاءات.

1.1. التدريس بالمضامين:

[1] ينظر أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، طبعة 1، ج 1، 2008، ص38

هو نموذج يقوم على أسلوب التلقين والإلقاء الصادر من ذلك المعلم مالك المعرفة ومنظمها ومقدمها وشارحها للتلاميذ الذين يستهلكونها جاهزة فتملا عقولهم الفارغة بكنوز المعرفة المكتسبة المتوافرة في الكتب المدرسية إلى حين استظهارها عند الطلب في الامتحان، فيجازي إن أحسن الاستحضار بالنجاح أو يعاقب إن لم يستظهر محفوظة كما ينبغي.[1] إن نموذج التدريس بالمحتويات خضع إلى فكرة الوصول بالتلميذ إلى أبعد مدى ممكن من حيث قدر المعارف الموجهة إليه[2]، وهو ما يعني جعله في وضعية تلق مستمر وفق منطق التعليم الموجه من المعلم " العارف " إلى التلميذ " فاق المعرفة " الذي يتم شحنه وضخه بالثقافة والمعرفة بطريقة شبه آلية لتهيئته لمواجهة الحياة الاجتماعية المعقدة. فالملاحظ على هذا النموذج هو أن عملية الاتصال كانت عمودية الاتجاه تموقع فيها المعلم (المرسل) في موقع الباث العارف المتكلم المنتج المتسلط ، أما التلميذ (المرسل إليه) فقد جعل في موقع المستقبل الجاهل السامع المستهلك الخاضع المجرد من العواطف و الميول و المواهب و الاتجاهات و روح الحوار وإبداء الرأي ، أما المعرفة (الرسالة) فتتمثل في تلك المعارف الكثيرة والمتراكمة التي يستقبلها المتعلم ويتقبلها كما هي ، في (سياق) مدرسي صفي مغلق، وأما الوسيلة (القناة) فهي لغة المعلم دون غيرها و التي لا ينبغي أن تحزن أو تخضع للتصرف مع لغة الكتاب المدرسي،[3] بل يجب أن تسترجع يوم الامتحان كما هي؛ فهو تعليم بنكي يجعل دور الطلاب ينحصر في الحفظ واسترجاع ما يسمعونه فيحولون بذلك إلى أوان فارغة يصب فيها المعلم كلماته، أو إلى بنوك صالحة للإيداع.[4] لقد سجل لهذا النموذج الكثير من المحاسن التي لا يمكن إنكارها جعلته صالحا ومناسبا للفلسفة التربوية التي كانت سائدة في عصره، وبعد الاستفادة من نتائج علم النفس السلوكي وعلم النفس التربوي والتعليمي[5]، حيث ارتبط التعليم بتنمية ملكات المتعلم العقلية ومعارفه النظرية الصرفة، وتمكينه من سرعة الاسترجاع بعد ربط مصيره بقدر ما يحفظ من معارف، مع شعوره بالتفوق وهو يستظهر كما كبيرا من المعلومات المخزنة في الذاكرة النشطة التي تنمي بالممارسة والحاجة والتحفيز.[6] لكننا نجد الكثير من منتقدي الممارسات التربوية التي قامت على بيداغوجيا المحتويات قد سجلوا العديد من المأخذ، أهمها سيطرة العشوائية والتراكمية والسلطوية وغياب وسائل التقويم، وعدم وضوح الرؤية في تحديد الأهداف والتركيز على إيصال

[1] وزارة التّربية الوطنيّة، شروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة، ص 11.
[2] خير الدّين هنّي: مقاربة التّدريس بالكفاءات، مطبعة ع / بن، الجزائر، ط3، 2011، ص14.
[3] علي أوحيدة: التّدريس الفعّال بواسطة الكفاءات، مطبعة الشّهاب، عمار قرفي، د ط، 2007، باتنة، الجزائر، ص70.
[4] ينظر د. يزيد عيسى السورطي: السّلطويّة في التّربية العربيّة، سلسلة عالم المعرفة. الكويت أفريل 2009, ص16.
[5] خير الدّين هنّي: مقاربة التّدريس بالكفاءات، نفس المرج ص 14.
[6] المرجع نفسه: ص 15.

المعلومة وإهمال الجوانب الأخرى للمعلم كالجانب النفسي والعقلي والإبداعي، فيقف بذاك القدرة على ربط معارفه المتراكمة السابقة بالحاضرة، وهي نقائص ظلت تسيطر على العملية التعليمية وأخرجت وصف "علم الملاءمة"[1] إلى سطح التعاملات التربوية في الميدان؛ إذ لم تعد البرامج و الطريقة والوسائل ملائمة للمتعلم الذي يقضي وقتا طويلا في حجرة الدراسة ؛ فصارت الحاجة ملحة إلى ... ضرورة إدراج الكثير من التقنيات والأدوات والطرائق لتحويل المحتويات الدراسية المقررة إلى صياغات أقل اعتباطية وأقل وهما وأكثر تصميما ودقة وفعالية تسمح بظهور المحتويات الدراسية عند المتعلم على شكل سلوكات قابلة للملاحظة والتعديل والضبط،[2] وهو ما يمثله النموذج الثاني المسمى نموذج التدريس بالأهداف.

2.1. التّدريس بالأهداف:

في سنة 1949 صاغ " رالف تايلر " إشكالية الأهداف بحثا عن القطيعة مع الممارسات التربوية التقليدية فحاول إيجاد علاقة تفاعلية بين المدرس والتلميذ والهدف بوضع الطريقة التي تجعل الهدف يؤدي وظيفته المتعلقة بعملية التقويم التي لن تكون موضوعية ما لم تكن مرتبطة بهدف محدد بوضوح ويخطط فيه للنوايا البيداغوجية ونتائج سيرورة التعليم ، فبيداغوجيا الأهداف عند "تايلر" هي البيداغوجيا التي "تحدد الهدف بألفاظ توضح نوع السلوك الذي يريد المدرس تنميته عند الطالب"[3]، ومن ثقة برزت ضرورة إتباع إستراتيجية توصل إلى تحقيق الأهداف بإحداث التفاعل بين عناصر العملية التعليمية من أهداف تقتضي أدوات ومحتويات ومعلما ومتعلما وأساليب تقويم يمكن أن تسهم في تحقيق الهدف المرسوم بوعي، فالتعليم صار جزءا من الاستثمار البشري ولم يعد يرتبط بالموهبة وحدها، بل غدا مضطرا إلى التساؤل الدائم عن مردودية عمله ونتائجه، وهو الأثر الذي ينتظر أن يكون دليلا على تحقيق الأهداف المسطرة من قبل المدرسة التي ينبغي أن تبني منهاجا يستجيب لحاجات المجتمع وأفكاره ومبادئه وغاياته ومراميه، فتتحقق الفعالية، وتحسن التعامل مع الوسائل فتتحقق "النجاعة" وتراعي وفرة الإنتاج والجودة فتتحقق "المردودية"[4]. إن الأهداف التربوية في ضوء بيداغوجيا الأهداف تساعد في توجيه العملية التعليمية بكاملها وعلى جعل الغاية واضحة، والجهود موحدة ومنسقة، والاتجاهات متقاربة لدى التلاميذ مما يتلقونه في المدارس من محتويات مشتركة في مضامينها وطرائق

[1] محمد شارف ونور الدّين خالدي: التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم، ط 2، معسكر، الجزائر 1995، ص 27
[2] نفس المرجع ، ص 27.
[3] محمد بوعلاق: الهدف الإجرائي، تمييزه و صياغته، (دراسة نظريّة ميدانيّة) قصر الكتاب، البليدة 1999، ط 1، الجزائر ، ص 22
[4] نفس المرجع ، ص 23.

تلقيها ووسائله، ويمكنهم أن يشاركوا في العملية التعليمية التعلمية عن طريق المناقشة بوصفها طريقة تدريس ذات تنظيم محكم هادف وموجه للحوار والحديث بين الأفراد،[1] كما تسمح الأهداف بإمكانية مراجعة العملية التربوية وتوحيد عملية التقويم ومعايره، وإثارة الدافعية والإيمان في نفوس الأباء والتلاميذ والمدرسين بضرورة تحقيق لقد بدأ العمل في الجزائر بالأهداف البيداغوجية في غضون الثمانينيات من القرن الماضي، بعد الكثير من الدول الغربية التي اعتمدت بيداغوجيا الأهداف في الستينيات، وتميزت محاولة التدريس بالأهداف بالتركيز على تعريف الهدف البيداغوجي بصياغته بصورة محددة وصحيحة بحيث يبرز السلوك المنتظر من التلميذ في صورة نشاط تعليمي ، إلى درجة الإفراط الذي أدى في كثير من الحالات إلى انحرافات خطيرة، منها[2]:

-الاهتمام المفرط بالقياس الكمي للمعارف التحقيق الأهداف المتعددة التي يتعامل معها وكان لها الأهمية نفسها في تكوين التلميذ؛ بحيث أصبح من الصعب تحقيقها كلية، وتقييمها تقييما صحيحا، كما أن تحقيق كل هذه الأهداف لا يجعل بالضرورة التلميذ قادرا على تعبئتها وتجليدها واستثمارها في وضعيات لها علاقة بحياته اليومية.

- بروز علاقة ميكانيكية بين المثير واستجابة التلميذ في إطار البحث الحثيث عن سلوكات قابلة للملاحظة.

- تجزيء وحدات التعلم إلى عناصر متعددة (الأهداف الإجرائية) مما أدى إلى تفتيت البنية العقلية عند التلميذ.

- انعدام التلاؤم بين المكتسبات المدرسية التي لا تحمل أية دلالة بالنسبة إلى التلميذ وما يتطلبه حل المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية مما يفقده التحفيز على التعلم.

- فكتابة الأهداف التعليمية الجيدة أسر يتطلب خبرة فائقة وجهدا كبيرا او إعدادها مسبقا يفقد العملية التربوية تلقائيتها ومرونتها ويحقق أهدافا سطحية تافهة وغير منسجمة مع الحياة العصرية التي تركز على

[1] سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والابلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن. ط 2004، ط1، ص61.
[2] محمد بوعلاق: هدف الإجرائي، مرجع سابق، ص22.

الوظيفية والإنتاجية في كل استثمار، بما فيه الاستثمار التربوي الذي أوجد التعليم بالكفاءات، كما أن التركيز على توحيد الأهداف بين التلاميذ جميعهم يجعل العملية أقل إنسانية[1].

وإذا كانت بيداغوجيا الأهداف تعمل على تمكين المتعلم على " أن يقوم بشيء ما " والتحكم في بعض "الأداءات" فإن ما يعاب عليها هو الفصل بين محتويات المادة الواحدة، وبين المواد الأخرى مما لا يصنع كلا متكاملا يؤهل المتعلم لمواجهة أية وضعية أو موقف بفعالية والقدرة على الأداء.[2]

لقد سيطرت النزعة الإجرائية السلوكية على بيداغوجيا الأهداف، مما أدى بالفعل التربوي إلى الآلية التي تقضي على الخصوصية والتمييز وتستبعد التفكير الإبداعي وتغيب القدرات الداخلية للمتعلم؛ وصار المجتمع يضع القيمة الكبرى للتعلم في معرفة الإجابات الصحيحة والأداء الجيد في الاختبارات التحصيلية، وفي ضوء تحول الاهتمام نحو مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات أصبح تحقيق هذه الأهداف يتطلب من المعلم والمتعلم اكتساب مهارات واستراتيجيات جديدة"[3] تجعل المناهج الجديدة مطالبة بان 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 وتحمل المسؤولية ، والقدرة على التصور المسبق للأمور.[4] وهو ما يفترض أن تقوم عليه مقاربة التدريس بالكفاءات

3.1. مقاربة التدريس بالكفاءات:

يعتبر هذا التوجه اختيارا بيداغوجيا يرمي إلى الارتقاء بالمتعلم إلى أسمى درجات التربية والتكوين؛ إذ إن المقاربة بالكفاءات تستند إلى نظام متكامل من المعارف والأداءات والمهارات المنظمة التي تتيح للمتعلم، ضمن وضعية تعليمية تعلمية ، القيام بالإنجازات والأداءات الملائمة التي تتطلبها تلك الوضعية، وهي أسلوب تعليمي ظهر في أوروبا حوالي 1468م، وبعد ذلك اعتمدته الولايات المتحدة الأمريكية لتطوير جيوشها ، ثم انتقلت هذه المقاربة بصفة فعلية إلى المؤسسات التعليمية الأمريكية بدءا من 1990 ثم إلى بلجيكا عام 1993م، ثم تونس والمغرب سنة 1999م والجزائر...[5] او كان الداعي إلى اعتماد هذه المقاربة هو التصور

[1] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي: مناهج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي اللغة العربية آدابها للجذعين المشتركين، ماي 2005، ص 5.
2 ينظر أنطوان صياح: تعلمية اللغة العربية، مرجع سابق ص38
[3] أ.د صفاء يوسف الأعسر: تعليمة من أجل التفكير. (مترجم)، دار أنباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة 1998، ص12
[4] ينظر د. سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير، ص 141-142.
[5] ينظر د. محمد بن يحي زكريا: عباد مسعود التّدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم. الجزائر 2006، ص63.

الذي يجعل من المدرسة ورشة عمل كالمقاولة تماما. وبذلك يدشن اعتماد مقاربة المناهج بالكفاءات، في نظام التربية والتكوين في الكثير من البلدان العربية، مرحلة جديدة تفتح الباب لتدارك الكثير من السلبيات التي أبان عليها التقدم المطرد في مجال علوم التربية وما حققه من مستجدات[1] أو تساؤلات تحيط الباحثين التربويين أثناء التفكير في إعداد البرامج الدراسية: ما الذي يحتاج إليه الشباب العربي لمواجهة القرن الجديد من الألفية الثالثة " " إن السؤال الذي طرحته على نفسها المجموعة الأروبية للتنمية سنة 1994 كان ما هي الكفاءات التي سيكون شبابنا في حاجة إليها في نهاية التمدرس، ليكونوا قادرين على القيام بدور بناء المجتمع كمواطنين " وإجابة على هذا السؤال، قامت القول الأوربية بإعادة النظر في مناهجها التعليمية السائرة المفعول آنذاك على أساس أن شباب العالم كله، كما شبابنا، بحاجة إلى المعارف لكن " المعارف الحية القابلة للتوظيف في الحياة التي تسير نحو التعقد في العمل وخارجه، وأصبحت تتطلب أن يكون التلميذ ذا كفاءة، أي: قادرا على معالجة وضعيات فعلية وحلها، وللاستجابة لهذا المطلب تحضر المدرسة التلميذ و تساعده في اكتساب معارف مدرسية يحولها إلى أدوات للتفكير والتصرف وحسن السلوك والتفاوض والحساب والبناء في الحالات البسيطة و المعقدة.

ليتمكن من حل وضعيات فعلية ، وبدلالة قدرته على حلها تكون كفاءته[2] ، وعليه فإن الحديث في المنظومة التربوية بات ضروريا بما يتطلب تضمين المناهج الدراسية آليات جديدة ترتكن إلى التحكم الجيد في المعارف العلمية والقدرة على توظيفها في مجالات متعددة ووضعيات متباينة، وهذا على النحو الذي يقر به "فيليب بريفود" في أثناء حديثه عن بيداغوجيا الكفاءات والوضعيات، وتشديده على إظهار المتعلم لمهاراته المضمرة وغير لاتخاذ القرارات وإيجاد الحلول الوضعيات الصعبة مما جعل المدرسة تحمل وظائف أخرى تسبب غيابها في حدوث هزات وأزمات حالت دون تحقيق جزء يسير من أهدافها؛ إذ ينبغي أن يتعلم الجميع تعلما جيدا تنمي فيه الكفاءات غير المفعلة في المناهج السابقة، وذلك من أجل الخروج من التحصيل النظري للمعرفة فقد دلت التجارب على افتقار متخرجي الجامعات إلى الكفاءات الوظيفية حين اصطدامهم بالحياة العملية: لوجود قوة كبيرة بين المعارف المدرسية و الواقع الحياتي.[3] لذلك ينبغي العمل على إنجاح المتعلم في الحياة وتأهيله للتوافق مع بفضل ما يكتسبه من كفاءات ضرورية تمكنه من نظام متناغم ومتكامل في المعارف

وزارة التّربية الوطنيّة والتّعليم العالي: المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، المنسّقية المركزيّة لمراكز تكوين المعلّمين والمعلّمات الرّباط، المملكة المغربيّة، أفريل 2006. ص5.

[2] مّوهوب حروش: خواطر مرب في البيداغوجيا والتعليمية، موفم للنشر، الجزائر 2010، ص 77.

[3] خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات، ص 44.

والإنجازات، والمهارات والمفاهيم، ومناهج التفكير والتعبير والتواصل، والفعل والتكيف مع محيطه المحلي والوطني والعالمي[1]. ولن يتمنى تحقيق ذلك إلا في إطار بيداغوجيا فعالة تعتبر "المقاربة بالكفاءات "أوضح معبر عنها، وذلك لأنها تحمل الوضعية التعليمية التعلمية إلى مجموعة من الوضعيات الفرعية وتبنيها وفق منظور إيجابية المتعلم، بهدف إدماجه كفاعل أساسي في بناء التعلمات؛ فالعملية التربوية هي الحياة والمدرس هو الذي يضفي عليها جوا من الحيوية والنشاط بما يحقق أهدافها، وحتى يتحقق ذلك لابد من توجيه هذه النشاطات وربطها بعنصرين أساسيين هما عنصر المنهاج المطلوب تناوله للوصول بالمتعلم إلى مراحل عليا وعنصر الحياة والبيئة الاجتماعية، ليكون النشاط التعليمي العلمي ظاهرا في أداء المتعلم وممارساته العقلية والحركية والنفسية والاجتماعية بفاعلية داخل المدرسة وخارجها[2]، وهذا ما يسمى بالبيداغوجيا الوظيفية أو المقاربة بالكفاءات l'approche par compétence والتي تعمل على التحكم في مجريات الحياة وكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية. وإذا كانت بيداغوجيا الأهداف تعمل على تمكين المتعلم على أن يقوم بشيء ما "والحكم في بعض الأداءات"، فإن المقاربة بالكفاءات تعوض وتصح المسار الدراسي لديه "يجعله في قلب العملية التعليمية العلمية ودفعه إلى بناء تعليماته بنفسه عن طريق حسن التوجيه إلى استثمار مكتسباته بالنظر إلى الحياة من منظور عملي، وذلك بالتخفيف من محتويات المواد الدراسية والاقتصار على الجانب العملي الصالح للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.[3]

2. مفهوم المقاربة النصية:

شهدت المنظومة التربوية عدة إصلاحات منذ الإستقلال إلى يومنا هذا. بدءا بالمقاربة بالأهداف، مرورا بالكفاءة، ووصولا إلى المقاربة النصية. وبتأملنا لهذه الأخيرة نجدها مركبة من شقين " المقاربة" و" النصية «.

فأما المقاربة فهي مصطلح أوجدها العلماء من باب التواضع وهي في اللغة المشتقة من مادة " قرب "يقول الفيروز آبادي في قاموسه المحيط "قرب منه ككرم، وقربه، كسمع، قربا وقربانا: دنا، فهو قريب، والمقربة مثلثة الراء، والقربة، (والقربة) ولقربى: القرابة وهو قريبي وذو قرابتي، ولا تقل: قرابتي. وأقرباؤك، وأقاربك وأقربوك: عشيرتك الأدنون. والقرب: إدخال السيف فب القراب: للغمد، أو لجفن الغمد. كالإقراب، أو اتخاذ القراب للسيف، وإطعام الضيف الأقرب، وبضمتين: الخاصرة، أو المشكلة إلى مراق البطن .ج: الأقراب. وكفرح:

[1] وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي: المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، ص5.
[2] ينظر: د نذير بن يربح. سلسلة ملفات سيكولوجية تعليمية، دار هومه، للطباعة والنشر والتوزيع، بوزريعة الجزائر 2010، ص 43-44
[3] مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، ص4.

اشتكاه، كقرب تقريبا. وكقفل: ع، وبالتحريك: سير الليل لورد الغد، كالقرابة، وقد كنصره، والمقرب والمقربة: الطريق المختصر. وتقاربت إبله: فقلت، وأدبرت و—الزرع: دنا قرب الإبل إدراكه. (وإذا تقارب الزمان لم تكد رؤيا المؤمن تكذب)، المراد: آخر الزمان، واقتراب الساعة .والتقريب: ضرب من العدو، وأن يرفع يديه معا ويضعهما معا، وأن يقول: حياك الله، وقرب دارك، وتقرب :وضع يده على قربه. وتقرب يا رجل: أعجل. وقاربه: ناغاه بكلام حسن وفي الأمر: ترك العلو، وقصد السداد.

من الملاحظ أن المعنى اللغوي للمقاربة في هذه الفقرة يدور حول:

أ) الكرم: وذلك في قوله: (قرب منه ككرم)

ب) السماع: مثال ذلك قوله: (قربه كسمع)

ج) الدنو واللإقتراب: وذلك في قوله: (قربا قربانا وقربانا: دنا، فهو قريب)

د) إدخال السيف في الغمد: وهو ما نلاحظه في قوله: (.... إدخال السيف في القراب)

ه) الطريق المختصر: وذلك ما نلمسه في قوله: (المقرب والمقربة: الطريق المختصر)

و) القلة والإدبار: (تقاربت إبله: قلت وأدبرت-

ز) اقتراب الساعة: «إذا تقارب الزمان لم تكد رؤيا المؤمن تكذب» بمعنى إذا اقتربت الساعة

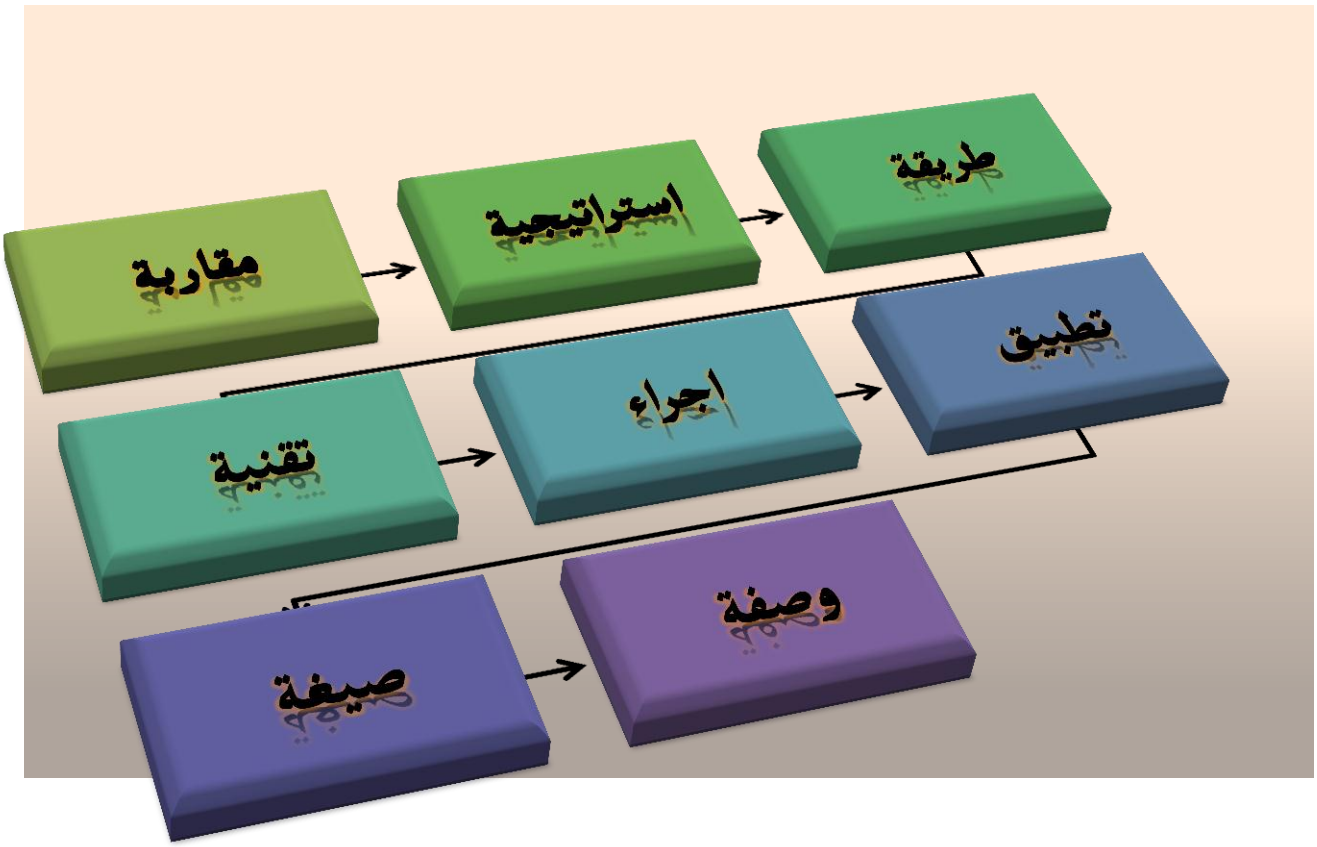
ح) رفع اليدين ووضعهما معا: وذلك في قوله: (أن يرفع يديه معا ويضعهما معا)

ط) الإستعجال: «تقرب يا رجل»؛ بمعنى عجل أو أسرع

ي) ترك المبالغة: (...الأمر: ترك الغلو، وقصد السداد)

أما اصطلاحا لها عدة تعريفات من بينها:

الطريقة التي نعالج بها مشكلة، وتسير وفق خطة نوضحها من **خلال المخطط التالي:**



نفهم من خلال هذا المخطط، أنه لنقارب نصا من النصوص علينا أولا أن نضع خطة نسير وفقها خطوة بخطوة كما هو موضح في المخطط أعلاه، ونختار الطريقة المناسبة، وهذه الأخيرة تتطلب وسائل لتطبيقها.

*هي أساس نظري يتكون من جملة من المبادئ التي يتأسس عليها البرنامج الدراسي

*تعني الطريقة التي يتناول بها الباحث موضوعا ما.

*وهي أيضا بناء مشروع للعم يكون قابلا للإنجاز توضع له خطة تأخذ في الحسبان العوامل المتدخلة في تحقيق الأداء الفعال، والمردود المناسب من طريقة ووسائل، ومكان وزمان، وخصائص المتعلم، والوسط والنظريات البيداغوجية.

أما الشق الثاني "النصية" مصدر صناعي للنص، وسبق لنا أن قمنا بتعريفه، لذلك سننتقل إلى مفهوم المقاربة النصية، ولكونها موضوعا متشعبا حاولنا تقديم تعريفات كثيرة لها، وهي كالتالي:

أولا: مقاربة تعليمية تجعل من النص ركيزة لتدريس اللغة العربية. فتدرس بنيته ونظامه، وتهتم بمستوياته .

ثانيا: يعرفها الدكتور «منذر عياشي» بأنها الدراسة اللغوية للنص، ومنه نقول بأنها تحليل معنوي وبنيوي للنص بعيدا عن الأحكام المسبقة .

ثالثا: طريقة في تدريس النصوص بمختلف أنشطتها على اعتبار أن النص بنية كبرى تظهر فيها المستويات اللغوية المختلفة وتنعكس فيها المؤشرات السياقية مقامية كانت أو ثقافية أو اجتماعية.

رابعا: طريقة يتم بها التعامل مع النص عن طريق التحكم في الإنتاجين الشفوي والكتابي، وفق منطق البناء لا التراكم. فتجعل من النص رافدا قويا يمكن المتعلم من ممارسة كفاءاته عن طريق تفعيل مكتسباته .بمعنى أن الطريقة التي يقارب بها النص تمكن المتعلم من التعبير شفويا أو كتابيا عن أي موضوع يطلب منه، لأنه مع كل نص جديد يكتسب كم معتبر من المفردات والصيغ التي تثري رصيده المعرفي وتجعله واثقا من نفسه وقادرا على فهم نصوص أخرى فيعبر بطلاقة.

خامسا: خيار منهجي موافق للمقاربة بالكفاءة .

سادسا: دراسة النص حسب موضعه ضمن ظروفه واستقراء هيئته وتحليله وإعادة تركيبه مع تعليله.

سابعا: هي الطريقة التي تقوم على تعويد المتعلم على بعض طرق التعامل وإن كانت بسيطة للتحكم في كفاءة التعبير والقراءة والكتابة.

- كأن يدون المعلومات حيث يقرأ ويسمع
- يعلق شفويا أو كتابيا على ما يقرأ ويسمع
- يصف ما يشاهده .
- يختصر الكلام ويقوم بحوصلته

وذلك لأنها تضعه أمام مشكلة مطلوب منه حلها وتجعله يتناولها بقوة مما يسهل عليه إيجاد الحل الذي يمكنه من الحكم على إمكانياته اللغوية في حل ما يعرضه النص عليه من مشكلات، وفي هذه الحالة نجد أن هذا المتعلم يتعامل مع المفردة في سياقها الطبيعي فيكشف معانيها الحقيقية .

وهذا يؤكد لنا أن أنجح طريقة لتدريس الأنشطة هي النص على إختلاف أنماطه، ومنه يمكننا القول أن المقاربة النصية ومن خلال ما مر من تعريفات توظف النص لتعليم اللغة العربية وتعلمها عن طريق: الفهم والشرح والإستثمار، وإعادة الإنتاج لتحقيق عدة كفاءات منها: كفاءة القراءة والتعبير بنوعيه (الشفوي والكتابي)، ما يجعل من النشاطات اللغوية أداة فعالة تعين المتعلم على كشف معطيات النص ومناقشتها .

وتعتمد المقاربة النصية على تماسك الجمل التي تكون النص وعلى التدرج النصي؛ بحيث أن فعل القراءة والكتابة يتم على أساس هذه القواعد .

نفهم من ذلك أن التركيز يكون على الطريقة التي تترابط هبا جمل النص وعلى التدرج؛ فالمعلومات التي تقدم والاسئلة التي تطرح بالتدرج من السهل الى الصعب، ومن البسيط الى المعقد؛ فالقراءة لها قواعدها وقوانينها كسلامة اللغة، واحترام علامات الوقف، والكتابة ايضا تسير هذا الشكل (الفاصلة "،"والفاصلة المنقوطة "؛" للتفسير... وغير ذلك)؛ فهذه أمور بسيطة لكن لها دور كبير في فهم المعاني.

وحتى تكون دراسة النص مقاربة علينا أن نلامس سطحه وندنو منه بصدق دون أن نحكم مسبقا عليه.

وهي تدعو الى تناول اللغة في مستوياتها (الصوتية، الصرفية، التركيبية، وغيرها...)، وربطها بالسياق لتنجح وتتحقق عملية التبليغ. ويقصد بذلك ان النص يدرس من عدة جوانب (صوتية، صرفية "زمن الافعال"، تركيبية)؛ فليس بمقدور اي منا فهم نص خارج السياق، فلأفهم واعي رسالة الكاتب ارجع الى السياق (الكاتب بالدرجة الاولى ان كان غير معروف – وما يتعلق به– الظروف التي يعيشها)، فيفهم النص وذلك؛ المقصود من التبليغ .وتمر بمراحل كدراسة الموضوع، ودراسة البلاغة، والتراكيب بمختلف أنواعها .والغاية من دراسة النص كتابة نص آخر منسجم من خلال التركيز على العلاقات بصفة خاصة. وترمي إلى جعل المتعلم قادرا على فك خبايا النص وخفاياه، واسراره، وفي النهاية يكون بمقدوره إنتاج نص مماثل ذلك بتدريبه وتعويده على مقاربة النصوص المختلفة، والتي تكون معتمدة في المقررات قصد ترسيخ الكفاءة النصية لديه.

3. شروط المقاربة النصية ومميزاتها:

1.3. شروط المقاربة النصية:

المقاربة النصية باعتبارها طريقة جديدة في التدريس، يعد فيها النص محورا رئيسيا تدور حوله مختلف التعلمات، فللنصوص الأدبية طابع إبداعي فهي تثري مكتسبات المتعلم وتكسبه رصيدا لغويا ضخما،

وتهذب ذوقه، وتثير مشاعره، وتنمي قدرته على النقد والتحليل، وقراءتها ثبت السرور في الروح القارئ اضافة الى كونها تدرس من جوانب مختلفة، حيث يوحد المدرس والمتعلمون جهودهم لكشف أسراراها، وبنيتها، وهيكلها .

وبهذا الشكل يتكون لدى المتعلمين نظرة شاملة ووافية للغة، وتسير توظيف محتويات أنشطتها، وفروعها. وعلى الأستاذ أن يركز بالدرجة الأولى على أنماط هذه النصوص عند تلقينه لها.

ومنه نخلص انه من شروط المقاربة النصية:

* الإنسجام ونعني به التآلف الكامل بين مركبات النص الدلالية والتقارب بينها .
* أدوات الربط بما فيها الضمير العائد، إسم الاشارة، وله دور في ربط العناصر اللغوية لتحقيق الإنسجام الداخلي والخارجي
* التدرج في تعليم النصوص والقواعد...إلى غير ذلك من الأنشطة المختلفة بعيدا عن التراكم، فتظهر العلاقة المستمرة بين الأنشطة المتكاملة لتنمية كفاءة المتعلم وإكسابه مهارات يستخدمها في تواصله مع أستاذه وزملاءه في الثانوية أو خارجها، وذلك لايكون إلى إذا كانت لديه القدرة على إستيعاب هذه النصوص وتأويلها .

وتلك واحدة من المشكلات التي ينبغي للأستاذ أن يتخلص منها،وذلك بتحفيزهم على مطالعة الكتب المختلفة التي من خلالها يكتسب المتعلم الكفاءة النصية.

* أن يكون لهذا النص هوية وانتماء.

ويقصد بذلك أن النص لابد أن ينتمي لنمط معين (وصفي أو سردي، وغير ذلك)، وأن يراعى فيه خصائص النمط المعتمد دون الخروج عنه حتى يتمكن المتعلم من إنتاج نص مشابه له

2.3. مميزات المقاربة النصية:

•تجعل أشكال التعلم أكثر فاعلية في الحياة اليومية

•تسمح بالمحافظة على عناصر الهوية والشخصية الوطنية من خلال كفاءة التصفية والغربلة العلمية لتمحيص كل ما يتم تلقيه عبر وسائل الاتصال والإعلام المختلفة في هذا العصر.

• .تسمح بتحبيب النشء في التراث الأدبي المدروس وربطهم بالموروث الثقافي ؛وهذا لا يتأتى إلا عبر عملية إنتقائية علمية.

•تجعل من الأنشطة المدرسة نسيجا بنائيا متربصا (نص –قواعد–بلاغة).

•الطريقة الحوارية التي تكون ضمن المقاربة النصية تساعد على تفعيل الحوار بين المتعلم وأستاذه، وبينه وبين زملاءه.

•تشرك المتعلم في العملية التعليمية فيتعلم بنفسه.

•تهتم المقاربة النصية بشخصيته ،وتكونه فيصبح قادرا على التكيف مع محيطه.

•الإستغلال الجيد للمعارف.

•تكون لدى المتعلم ملكات مختلفة في شتى مراحل الدرس ؛فالنمط الحجاجي البرهاني يكسبه قدرة على البرهنة والتفسير ،ويجعله قادرا على تحليل أي نص وتعليله وتقديم ملخص صغير له.

•تساعد على نمو وإزدياد معارف المتعلمين.

•تمكن المتعلم من تصحيح الخطأ فيقتنع المخطأ.

•يكسب نشاط القراءة آليات توليد الدلالة وتأويل معاني النص حيث تتوضح هذه المعاني مع كل قراءة.

•القراءة الأنموذجية التي يقوم هبا المعلم أو المتعلم المراعية لمخارج الحروف، وعلامات الوقف، والنبر والتنغيم بمقاربة القراءة الفنية التي تجعله يشعر بالمتعة.

•تدريب المتعلمين على توظيف مكتسباهتم.

•يسمح التقويم التشخيصي بإعادة مقاربة المكتسبات القبلية للمتعلمين عبر مراحل التعلم فيحفظون بذلك مكتسباهتم السابقة ،وتفعيلها من جديد.

•تساعد المتعلم على الفهم وتنويع الدلالات ،وتعوده على التأمل أثناء القراءة .

•تسمح المناقشة في إطار المقاربة النصية بتنمية التفكير الإبتكاري، والنزعة الإبداعية عند الدارس .كما تتميز المقاربة النصية بوظيفتي التلقي والإنتاج.

- **التلقي**: لجعل المتعلم قادرا على التفاعل مع النصوص المعتمدة في المقرر،والوصول إلى المعنى .أو مايطلق عليه:الدراية بالمعنى (الدلالة –التعبير عن مشهد أو صور تتم مشاهدتها.
- **قدرة الإنتاج**: وتقوم على إبتكار مواضيع (جمل، أو فقرات، أو نصوص)، ووضع مخطط مجمل للموضوع المبتكر، والترتيب الصحيح لعناصره. وفي الأخير إنتاج نص مطابق للنص المتناول في الدرس .

وحتى تتضح الصورة أكثر نقول بأن المقاربة النصية تؤدي وظيفتين أولى وظيفة تجعل المتعلم يتذوق النص، ويفهم معناه بصورة أدق من خلال الطريقة التي يتم تناوله بها.

وثاني وظيفة بعد أن تتم دراسته من جوانب مختلفة شكلا ومضمونا (الأسلوب – النمط، وذلك في تحديد بناء النص)، وفي الأخير يبني نصا مطابقا للمتناول في الدرس.[1]

[1] بن أحمد فتيحة، الحصيلة اللغوية في ضوء المقاربة النصّية السنة الثالثة ثانوي أنموذجا، جامعة مستغانم، الجزائر 2015-2016، ص 11-16

4. مفهوم للمقاربة بالكفاءات:

الكفاءة / الكفاية

1.4. تعريف الكفاءة:

أ) المفهوم اللغوي:

ينبغي الإشارة في البداية إلى أن مفهوم (compétence) المصوغ بالفرنسية والذي يأتي بالإنجليزية مرة تحت تسمية (competence) ومرة أخرى تحت تسمية (skill) ، تطلق عليه في اللغة العربية عدة مقابلات نذكر منها مصطلحي (مهارة) و(قدرة) إلى جانب مصطلح (كفاءة) ، « فالمهارات بأنواعها تكتسب بعد الممارسة والتحصيل لأنه لا مهارة دون عمل أو أداء، سواء أكان هذا الأداء نظريا كالقراءة أم عملا كالتدريب ؛ فهي وسيلة تعلم مرتبطة باستعمال فعال للمجال المعرفي و العاطفي والأخلاقي و لحركي و.. ، أما القدرة فهي استعداد مكتب أو متنام يسمح للقرد بالنجاح في أداء نشاط بدني أو فكري أو مهني؛[1] فالقدرة تتحقق بالاستعداد مع الممارسة . أما المهارة فهي قدرة وصلت إلى درجة الإتقان والتحكم الخاص في إنجاز مهمة، وللتوضيح يمكن تحديد القدرة والمهارة كما يلي:

[القدرة = استعداد + ممارسة]

[المهارة = القدرة + الإتقان]

وقبل تحديد مفهوم مصطلح الكفاءة ينبغي الإشارة إلى أن هناك مصطلحا آخر يستعمل بديلا للكفاءة وهو الكتابة، ويظهر أن الكثير من المشتغلين على هذا المصطلح في الجزائر يفضلون الكفاءة، والكفاءات، أما مصطلح كفاية فهو شائع في الاستعمال البيداغوجي المغربي يشكل يكاد يكون مطلقا. ولما كان حجم الاستعمال والشيوع هو المتحكم في تبني مصطلح أو آخر، فإن مصطلح " الكفاءة " يجد لنفسه مكانا شاسعا في هذا البحث خدمة للضبط المصطلحي وانسجاما مع العنوان وهوية البحث البيداغوجية التعريف اللغوي الكفاءة جاء في معجم الوسيط الجزء الثالث[2]: الكفاءة: المماثلة في القوة والشرف، ومنه الكفاءة في الزواج، أن يكون الرجل مساويا للمرأة في حسبها ودينها. الكفاءة في العمل القدرة عليه، وحسن تصريفه،

[1] ينظر حسين شلوف ومحمد خيط: دليل اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الثالثة من التعليم الثانوي التكنولوجي الصادر عن وزارة التربية الوطنية2003ّ، معجم المصطلحات البيداغوجية، ص45.

[2] إبراهيم مصطفى، أحمد الزيات، حامد عبد القادر، محمد النجار: معجم الوسيط الجزء 3 تحقيق مجمع اللغة العربية، ص359.

والكفء المماثل والقوي القادر على تصريف العمل ج أكفاء. وكفاه الشيء يكفي كفاية، استغنى به عن غيره فهو كاف وكفى.

ب) المفهوم الاصطلاحي:

يعتبر مصطلح " الكفاءات " مصطلحا شائعا بين علوم ومجالات مختلفة، بما فيها مجالات التربية وعلم النفس، وميادين المقاولات وتسيير الموارد البشرية، ومن ثمة يتخذ مفهوم الكفاءة مواصفات الحقل المعرفي الذي ينتمي إليه، لكن سيتم الاقتصار على بعض التعريفات التي يظهر أنها تنتمي إلى مجال التربية، وتبدو أنها أكثر دقة وشمولية في مايخص تعريف الكفاءة ومنها:

يرى على أوحيدة أن "الكفاءة هي مجموعة مدمجة من المهارات (الجسمية – والمهارات العقلية، والمهارات الوجدانية وعلى هذا الأساس، فكل تعريف لا يشمل هذه الجوانب الثلاثة التي لها علاقة مباشرة بشخصية المتعلم، أعتبره ناقصا ومبتور[1]، ولا يفيد المعلم، لأن تعاريف الكفاءة متباينة، والسبب يرجع إلى طبيعة المهنة، وأهدافها ووسائلها. لذلك ينبغي أن تختار التعريف المناسب للتعليم والذي له علاقة بشخصية المتعلم ومهنة التعليم. ويعرف الباحث محمد الدريج الكفاءات بقوله: " الكفايات هي قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب. كما يقوم الفرد الذي اكتسبها، بإثارتها وتوظيفها، قصد مواجهة موقف أو مشكلة ما وحلها في وضعية محددة"[2].

الكفاءة هي مجموعة منظمة ومنسقة من القدرات تمارس من خلال مضامين في شكل وضعيات تعلمية معينة يواجه فيها المتعلم مشاكل تم طرحها في تلك الوضعيات وعليه أن يعمل على حلها[3].

" أما دوكتيل فيرى بان الكفاية عبارة عن مجموعة منظمة ومنسقة من القدرات (أنشطة التي تمارس من خلال مضامين في شكل وضعيات تعليمية معينة يواجه فيها المتعلم مشاكل تم طرحها في تلك الوضعيات، وعليه أن يعمل على حلها.

ويعرفها روجيرس بقوله: الكفاية قدرة الشخص على تعبئة مجموعة من الموارد المدمجة من أجل حل وضعية مشكل تنتمي إلى فئة أو عائلة من الوضعيات.

---

[1] علي أوحيدة: التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، ص 9

2 د. محمد الدريج: الكفايات في التعليم، من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، ص14

[3] حسين شلوف، محمد خيط: دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الثالثة، ص 11

الكفاءة مجموعة من المعارف السلوكية التي تسمح بأداء دور أو وظيفة أو نشاط بشكل مناسب وفعال.[1]

الكفاءة هي معرفة عملية. بمعنى القدرة على الإدماج والتسخير وتجنيد (la mobilisation) مجموعة من الإمكانات (معلومات، استعدادات، قدرات على التحليل) في سياق معين لمواجهة مختلف المشاكل المصادفة، أو من أجل إنجاز مهمة.

مجموعة مدمجة من المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لعملية التعلم من خلال التعريفات السابقة يمكن أن نستشف أبرز مميزات الكفاءة، وهي:

-الكفاءة نشاط وظيفي يقوم على مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات المنظمة.

-الكفاءة أشمل من الهدف الإجرائي في صورته السلوكية الميكانيكية، وأشمل من القدرة أيضا لأنها مجموعة من المعارف والمهارات والأداءات.

-الكفاءة نظام نسقي منسجم، فلا ترتبط بمعرفة خاصة لأنها ذات طابع شمولي.

-الكفاءة يلعب فيها إنجاز المتعلم الذي يكون قابلا للملاحظة دورا مركزيا.

-الكفاءة تنظيم لمكتسبات سابقة في إطار خطاطات، يتحكم فيها الفرد ليوظفها بفعالية، توظيفا مبدعا في وضعيات معينة، وذلك بانتقاء المعارف والمهارات والأداءات التي تتناسب مع الموقف الذي يوجد فيه.

-الكفاءة إنتاج أفعال أو سلوكات قصد حل مشكلة أو التكيف مع وضعية جديدة. وانطلاقا من هذه الاستنتاجات يمكن اعتماد تعريف الكفاءة باعتبارها:

هدف ختامي مدمج أي أنها النتيجة المتوقعة في نهاية مرحلة تعليمية، ومثل ذلك الهدف الختامي المدمج لكافة التعلمات في مستوى دراسي معين أو مرحلة تعليمية محددة، أي مجموع القدرات التي اكتسبها المتعلم بنجاح، والتي يمكنه توظيفها مدمجة لحل مشكلات قد تعرض له مستقبلا خاصة تلك الوضعيات الشبيهة بالوضعيات التي تمرس عليها في برنامج دراسي محدد.[2]

2.4. المبادئ البيداغوجية للمقاربة بالكفاءات:

[1] محمد بن يحيى زكريا: المدخل بالكفايات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وحسين مستواهم، الجزائر، 2004، ص5.
[2] وزارة آل تربية الوطنية: مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة، ص 8

المقاربة بالكفاءات مقاربة بيداغوجية تهتم بكيفية النظر والتعامل مع الظواهر البيداغوجية وفق استراتيجيات وطرائق وتقنيات معينة، والمقاربة البيداغوجية نسق منسجم من العناصر التي تشكل التواصل البيداغوجي أي: (1) محتوى التواصل. (2) تنظيم التواصل. (3) المتلقي. (4) العلاقة متلق أوسط. (5) العلاقة مرسل / متلق. (6) المرسل. (7) الوسط الذي يتم فيه التواصل، ولتحقيق صفة الانسجام بين العناصر المذكورة تقوم المقاربة بالكفاءات على مجموعة من المبادئ أهمها[1]:

أ) اعتبار محورية المتعلم:

فالمتعلم فاعل أساسي في بناء المعرفة والتعلمات، وهو محور الفعل العلمي، ولم يعد يتعلم وفق مبدأ المثير ولاستجابة في ضوء النظرية السلوكية، كما أن المعارف لم تعد تقدم له جاهزة بل تعزز دوره وصار مستقلا ومبادرا ومتسائلا عن دلالة ما يتلقاه، ومساهما في سيرورة التعلم بمساعدة المعلم، وهو ما تركز عليه النزعة البنائية التي من روادها: بياجي روفيكوتسكي وبرونير،[2] واعتبارا لهذا المنطق كان لابد من بناء كل المناشط البيداغوجية على فاعلية المتعلم وذلك بالتركيز على سمات شخصية من قدرات عقلية (التفكير، الإدراك ، التذكر ، الاستدلال...) ومميزات وجدانية (الانفعال، العاطفة...) وخاصيات سيكوحركية. بل نجد من الباحثين من يربط مفهوم الكفاءة بالعناصر المذكورة، فيرى الباحث على أوحيدة أن ((الكفاءة هي مجموعة مدمجة من المهارات (الجسمية الحسية) والمهارات العقلية، والمهارات الوجدانية وعلى هذا الأساس، فكل تعريف لا يشمل هذه الجوانب الثلاثة التي لها علاقة مباشرة بشخصية المتعلم أعتبره ناقصا ومبتورا))[3]

ب) توفير فضاء للتعلم الذاتي:

ويكون ذلك يفتح المجال رحبا أمام المتعلم لكي يوظف إمكاناته وقدراته للتعلم، ولا يتأتى له ذلك، إلا عن طريق بناء وضعيات تعلمية تحفزه على التفاعل مع محيطه تفاعلا إيجابيا وبناء قوامه المساءلة والاستكشاف ارتباطا بقواعد التفكير العلمي. توفير الشروط المادية والتربوية للتعلم الذاتي:

ويقصد بذلك مختلف الوسائط والطرائق التي تتيح فرص التعلم الذاتي.

1المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، ص7.
[2]ينظر حسين شلوف محمد خيطان: دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الثالثة، مرجع سابق، ص6.
[3]علي أوحيدة التدريس: الفعال بواسطة الكفاءات، ص9.

إن هذه القواعد التي تعتبر مقوما مميزا للتعلم الفعال لم تكن حاضرة بالشكل المطلوب، في نموذج التدريس بالأهداف، وذلك لأن هذا النموذج الأخير استند إلى أسس اختيارية تجزيئية استأثر فيها الأستاذ بكل أبعاد العملية التعليمية، وفق ما يراه مناسبا لتحقيق الأهداف التي تم تخطيطها.

وهو ما جعل من المتعلم عنصرا سلبيا يقبل كل تعليم مبرمج بناء على خطة واختيار لم يكن شريكا فيهما، فيخضع لمسار الأستاذ منفذا لتوجيهاته ليكتسب في النهاية تعليما محددا ومشروطا تميزه خاصيتان هما التجزيئية المعبر عنها بالأهداف الإجرائية، والغيرية.[1] وعلى هذا الأساس، جاء مدخل الكفاءات اختيارا تربويا استراتيجيا يعمل على[2]:

-إفساح الفضاء المدرسي وجعله يشجع على التعلم الذاتي؛ فالدور المنوط بالمدرسة هو إعداد جيل المستقبل للعيش كريما في المجتمع، وذلك بأن تضمن لتلاميذها الكفاءات الضرورية للحياة العادية.

-ربط التعلم باهتمام التلاميذ وجعله قريبا منهم فيشدون إليه، حيث يكون الاهتمام منصبا على الأهم دون المهم. ولعل هذا ما جعل أحد المربين يطلق على المقاربة بالكفاءات تسمية " بيداغوجيا الأهم وترك المهم".

-تيسير النجاح في توظيف التعلمات لحل المشكلات، وذلك بفضل ما تحققه من كفاءات عبر مختلف المواد الدراسية والوحدات التعليمية التعلمية.

- إعطاء التعليمات المكتسبة في فضاء المدرسة دلالات حقيقية وذلك بإضفاء دلالة على التعلمات[3] بتحديد أبعادها عن طريق جعل المعارف النظرية روافد مائية تساعد المتعلم بفاعلية في حياته المدرسية والعائلية أو في حياته المقبلة عندما يبلغ سن الرشد، حيث يدخل الحياة سواء بوصفه عاملا أو مواطنا. فالمتعلمون أصبحوا اليوم يتساءلون عن مضمون التعليم الذي يتلقونه في المدرسة، مثال: التلميذ يتعلم الكتابة، ويزداد اهتمامه بتعلمها عندما يوضع فعل الكتابة في السياق الدلالي له مثل كتابة رسالة للتواصل مع الآخرين في مختلف شؤون الحياة وهنا يدرك المتعلم بأن تعلم الكتابة يكتسي معنى في حياته.[4]

- الحرص على اعتبار التكامل بين مختلف المواد والوحدات الدراسية في بناء الكفاءات.

---

[1] المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، ص 7.
[2] موهوب حروش: خواطر مرب، مرجع سابق، ص 8.
[3] مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة، ص5.
[4] حسين شلوف ومحمد خيط: دليل الأستاذ الخاص بكتاب السنة الثالثة، مرجع سابق ص9.

-الإدماج: وهو إقدار المتعلم على توظيف عدة تعلمات سابقة منفصلة في بناء جديد متكامل وذي معنى، وغالبا ما يتم هذا العلم الجديد نتيجة التقاطعات التي تحدث بين مختلف المواد والوحدات الدراسية.

- أحقية المتعلم في الخطأ، والمراد به الا يعتبر الخطأ في إنجاز المتعلم عملا سلبية، بل يكون منطلقا للبيداغوجيا العلاجية التي توظف الخطأ، إيجابيا، وتعتبره دليلا وأداة كشف عن آليات التفكير عند المتعلم، وهكذا يتم ضبط الخطأ وتحديد مصدره، ثم علاجه بوعي وتبصر من لدن المتعلم.

5. أهداف المقاربة بالكفاءات:

تعمل على تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها[1]:

إفساح المجال أمام ما لدى المتعلم من طاقات كامنة وقدرات لتظهر وتفتح وتعبر عن ذاتها.

بلوة إستعدادية وتوجهها في الإتجاهات التي تتناسب وما تشيره له الفطرة.

تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب والربط بين المعارف في المجال الواحد والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة قضية أو موجهة وضعية تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه سياقات واقعية. زيادة قدرته على إدراك تكامل المعرفة والتبصر بالتداخل والاندماج بين الحقول المعرفية المختلفة.

سير الحقائق ودقة التحقيق وجودة البحث وحجة الاستنتاج.

استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة ومناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها.

القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور وللظواهر المختلة التي تحيط به.

ومن هنا نستنتج بأن تنمية الكفاءات نعني التأكيد على إدماج وتوظيف المعارف الموارد وأيضا الاستخدام الأفضل لما تعرف في مجالات الحياة

6. خصائص الكفاءة:

تتميز الكفاءة بخمس خصائص أساسية هي:

[1] الأستاذ فريد حاحي: المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية إدماجية، سلسلة موعدك التربوي العدد 17 المركز الوطني للوثائق التربوية الجزائر، ص 10

تجنيد أو توظيف جملة من الموارد (معلومات، سلوكات، قدرات). الغائية النهائية إذ أن تسخير الموارد لا يتم عرض فرضا بل يؤدي وظيفة اجتماعية نفعية لها دلالة بالنسبة للمتعلم الذي يسخر مختلف الموارد الإنجاز عمل، أو حل مشكلة في حياته المدرسية أو الحياة اليومية والارتباط بفنية الوضعيات أي (وضعيات ذات مجال الواحد) إذ لا يمكن فهم كفاءة أو تحديدها إلا من خلال وضعيات توظف فيها هذه الكفاءة، وعلى رغم من تحويل بعض الكفاءات التي تنتمي إلى مواد أخرى، فتبقي الكفاءة متميزة عن بعضها البعض.

فإذ اكتسب المتعلم كفاءة مثلا في حل مسائل ما في الرياضيات فذلك لا يعني أنها صالحة الحل في مسائل في الفيزياء.

إلا إذا كانت الوضعية في المجالين السابقين (رياضيات، فيزياء)

التعلق بالمادة: بمعني توظف الكفاءة في غالب الأحيان معارف ومهارات معظمها من المادة الواحدة، وقد تتعلق بعدة مواد أي أن تسميتها لدى المتعلم تقتضي التحكم في عدة مواد لاكتسابها.

قابلية التقويم: يمكن قياس الكفاءة من خلال نوعية العمل المنجز من طرف المتعلم وتوعية الناتج الذي توصل إليه، حتى وإن ذلك بشكل دقيق بحيث يتم تحديد مقاييس مثل * هل الناتج الذي قدمه المتعلم ذو نوعية؟

*** هل استجاب إلى ما طلب منه؟**

*** هل استجاب إلى ما طلب إليه؟**

إضافة إلى ذلك يمكن تقويمها من حيث نوعية العملية التي يقوم بها المتعلم، بغض النظر إلى الناتج وذلك بالحكم على السرعة في إنجاز العملية، الاستقلالية، احترام الآخرين هي كل كفاءات.

خلاصة:

إن المقاربة بالكفاءات تقترح تعلما اندماجيا غير مجزأ يمكن من إعطاء معنى المعارف المدرسية واكتساب كفاءات دائمة تضمن للمتعلم التعامل مع الوضعيات المعيشة تعاملا إيجابيا، أي إنها بيداغوجيا تريد من المتعلم بالا تبقى معارفه المكتسبة نظرية، بل تتحول إلى المجال العملي التطبيقي لتخدمه في حياته المدرسية والعائلية ومستقبلا في حياته بصفته راشدا وعاملا ومواطنا أفاهم مظهر للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات هو التدريس الفعال النابع من الأهداف التي تمثل جوهر العملية التعليمية العلمية، وهذه الأهداف ينبغي أن

يكون حافزا يجعل المتعلمين أكثر إقبالا على التفاعل مع أي نشاط، يحرص الأستاذ على إثرائه بما يحتاج إليه من أنواع المعارف[1] والطرائق المناسبة والشروط الواجب توافرها التقويم العملية التعليمية العلمية على كافة المستويات، وهو ما يفترض أن تضطلع به التعليمية التي تستمد مبادئها من فلسفة المقاربة بالكفاءات وتسعى إلى تجسيدها في مناهج تربوية تحاول أن تجمع عناصر التواصل البيداغوجي وتحدث بينها التفاعل المطلوب.

[1] مشروع الوثيقة المرافقة السّنة الثّانية، ص 9.

الفصل الثاني

الفصل الثاني: ماهية النص

المبحث الاول: تعاريف النص

1. النص في الموروث العربي:

يعد مفهوم الأمن في الثقافة العربية من المفاهيم ذات الدلالات المتعددة الواردة في المعجمات العربية تحت مادة (ن، ص، ص) والتي تدور في فلك المعنى اللغوي دون الحديث عن المعنى الاصطلاحي الكلمة والملاحظ هو أن الأعم الأغلب من معاني مادة (ن ص ص) في المعجمات العربية تدور حول:

- **البيان والظهور والارتفاع:** فالنص عند الفراهيدي هو الرفع والظهور، يقول " نصصت الحديث إلى فلان نصا، أي رفعته...، والمنصة التي تقع عليها العروس... والماشطة تنص العروس أي تقعدها على المنصة، وهي تنص، أي تقعد عليها أو تشرف لترى من بين النساء.[1]
- **منتهى الشيء وبلوغ أقصاه:** ومنه حث الناقة لاستخراج أقصي سيرها " ونصصت ناقتي رفعتها في السير... ونص كل شيء: منتهاه، وفي الحديث (إذا بلغ النساء نص الحقاق فالعصبة أولى؛ أي إذا بلغت غاية الصغر إلى أن تدخل في الكبر فالعصبة أولى بها من الأم، يريد بذلك الإدراك والغاية.[2] ومنه ايضا استقصاء مسالة الرجل حتى يستخرج ما عنده " يقال نص ما عنده أي استقصاء"[3]، فالاستقصاء هذا التتبع لبلوغ الغاية ومنه ما روي عن كعب أنه قال: يقول الجبار: احذروني فإني لا أناص عبدا إلا أذيته؛ أي لا استقصي عليه[4].
- **الحركة والتحريك: يقول الخليل:** " والنصنصة: إثبات البعير ركبتيه في الارض وتحركه إذا هم بالنهوض... ونصنصت الشيء حركته[5]" ومن معانيه الاستواء والاستقامة" وانتص الشيء وانتصب، إذا استوى واستقام"

---

[1] الفراهيدي (الخليل بن أحمد): كتاب العين، تحقيق د، مهدي المخزومي و د. إبراهيم السامرائي، دار الشؤون الثقافية، بغداد، 1984، مادة (ن ص ص)؛ 86-87.
[2] المرجع نفسه، مادة (ن ص ص) ص86-87.
[3] المرجع نفسه، مادة (ن ص ص) ص87.
[4] أزهري (ابو منصور محمد بن أحمد): تهذيب اللغة، إعداد وإشراف محمد عوض مرعب وآخرين، دار إحياء التراث العربي، ط1، بيروت 2001؛ ص 83.
[5] الفراهيدي: مادة (ن ص ص)؛ 87.

- **التعيين والتوقيف** فـ " النص الإسناد إلى الرئيس الأكبر، والنص التوقيف، والنص التعيين على الشيء"[1]. وجاء في أساس البلاغة "ونص فلان سيدا تصب" يتبين مما تقدم أن للنص دلالات متعددة متنقلة بين الدلالة الحسية والدلالة المعنوية عبر مراحل التطور الدلالي، أو بسبب تعدد لهجات اللغة الواحدة. وتبقى الدلالة المشتركة لمفردة (النص) هي الكشف والظهور والافتضاح. أما المعنى الاصطلاحي لكلمة (نص) فيتحدد بفعل انتقال أية مفردة بين سياقات وحقول معرفية مختلفة، وهو ما من شأنه أن يكسبها دلالات أخرى قد تقترب من دلالتها اللغوية وقد تبتعد عنها، ومن هذه المفردات كلمة (نص) التي استعملت في ميدان العلوم الدينية الفقه وعلم الأصول خاصة فقد تحولت إلى "مصطلح دلالي يشير إلى البين بذاته الواضح وضوحا لا يحتاج معه إلى بيان آخر، وذلك بالمقارنة بأنماط دلالية أخرى تحتاج إلى بيان وشرح مستقلين عنها "[2]، 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 واحدا أو ما لا يتحمل التأويل[3].

2. تعريف النص في الثقافة الغربية:

أما كلمة " نص (texte) " في المعجم الفرنسي فهي مأخوذة من مادة (textus) اللاتينية الأصل والتي تحيل على النسيج الذي هو مجموعة من العمليات التي يتم بمقتضاها وضع خيوط السدى إلى خيوط اللحمة للحصول على نسيج ما يعتبر تتويجا لهذه العمليات، والذي يعني أيضا: النسيج بمعناه الواسع الإنشاء والتنسيق في ضم الشتات؛ إذن فالأصل مرتبط في مفهومه الأولي بمفهوم النسيج والحياكة لما يبذله الكاتب فيه من جهد في ضم الكلمة إلى الكلمة والجملة إلى الجملة وكذلك لما يبذله من جهد في تنظيم أجزائه، والربط بينها بما يكون كلا منسجما مترابطا[4]، نلاحظ أنّ المعنى يدور حول: الارتفاع، والإظهار، وضم الشيء إلى ال شيء، وأقصى الشيء ومنتهاه؛ فالرفع والإظهار يعنيان أن المتحدث أو الكاتب لا بد له من ضم جمله إلى بعضها باستعمال الروابط ليكون أكبر وحدة لغوية يمكن الوصول إليها، وهي النص الذي ينبغي إظهاره كي يدركه المتلقي.

---

[1] الأزهري: مرجع سابق ص 116.
[2] انصر حلمد أبوزيد، النص السلطة الحقيقية، المركز الثقافي العربي؛ ط١؛ الدار البيضاء، 1995، ص 151
[3] الجرجاني (علي بن محمد بن علي): التعريفات؛ تحقيق د. إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي؛ ط1؛ بيروت 1985، ص309.
[4] ينظر: د محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص، ص 20.

3. النص في الاصطلاح:

وللتعرف على المعنى الاصطلاحي لكلمة نص (text) في مجال علم اللغة الذي انفرد به في وقت متأخر ولاسيما في الثلث الأخير من القرن العشرين نتطرق إلى موقف " هارتمان " الذي يعرف النص 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 – نص رسالة مثلا . ويرى أن النص في نظر اللغويين. يعمل كأساس للتحليل اللغوي، فبعض النصوص تشير إلى التفاصيل المتحصلة عن اللغات المنقرضة، أو في ميدان تعلم اللغة الذي يمثل التعامل مع النصوص جزءا مهما منه. أو في ميدان الترجمة... وغيرها، ويرى " هارتمان " أن الاهتمام المتزايد الدراسات اللسانية في العصر الحديث سببه الرغبة في معرفة الكثير عن عملية الاتصال في ظل 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 اجتماعيا[1].

النص إذن – وبحسب تعريف (هارتمان) – هو تدوين للامتدادات اللغوية، أي أن عملية التدوين والكتابة تجعل تلك الامتدادات اللغوية نصا. يقول (بول ريكور " (P.Recourd " لنسم نصا كل خطاب تثبته الكتابة ، تبعا لهذا التعريف ، يكون التثبيت بالكتابة مؤسسا النص[2]. وهو المفهوم نفسه عند "رولان بارث" لكن هل يقتصر النص على كونه مدونة كلامية تتألف من جمل متوالية؟ نجد أن هاليداي "و" رقية حسن "قد قدما سنة 1976 في كتابهما الاتساق في الانجليزية " مفهوما موسعا ليشمل المنطوق والمكتوب، تعريف النص عندهما على المكتوب دون المنطوق، يقولان: " تستعمل كلمة النص (Text) علوم اللغة الإشارة إلى أي مقطع ، منطوق أو مكتوب، ومهما كان طوله، ليشكل كلا موحدا ذا دلالة، أي أنه ليس وحدة شكل بل وحدة معنى.[3] وعليه فإن النص عند "هاليداي ورقية حسن" لا يتعلق بالجمل وإنما يتحقق بواسطتها يقولان: " نحن نستطيع تحديد النص بطريقة مبسطة بالقول: إنه اللغة الوظيفية "، فيذهب هاليداي إلى أن اللغة تخدم غرضا وظيفيا في إطار سياق ما؛ فالباحثان، من خلال هذا التعريف، يحاولان التركيز على وظيفة لغة النص داخل السياق من خلال الإشارة إلى كونه وحدة دلالية، سواء أكان مكتوبا أم منطوقا.

---

[1] د يوسف نور عوض. نظرية النقد الأدبي الحديث، ص73.

[2] ريكور (بول): من النصإلى الفعل، ترجمة محمد برادة وحسان بورقية، مؤسسة عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، ط 1، القاهرة 2001، ص105.

[3] صبحي إبراهيم الفقي: علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق دراسة تطبيقية على السور المكية، دار قباء للطباعة، والنشر والتوزيع، القاهرة 2000، ط1، ج1، ص30.

كما نجد أن " هاينه من وفيهفيجر " لم يقصرا تعريف النص على كونه منطوقا أو مكتوبا، وإنما أدخلوا أصنافا أخرى تشمل علامات الطريق والمحادثات، والتقارير الإخبارية والصور الرمزية، والقصائد والإعلانات... وغيرها.[1]؛ فهي، بحسب تبريرهما، تؤدي وظيفة النص الرئيسة؛ وهي الوظيفة التواصلية التي " " تعرف بسمات مثل الاتساق، والانسجام، والإخبارية، وهذه السمات التي تصنع للنص والتواصلية ليست الوظيفة الوحيدة للنص ، وإنما على النص أن يتسم بسمات أخرى، وهذا ما جعل (جون لاينز) يعترض على التعريف التقليدي للنص بكونه سلسلة من الجمل المتتابعة وظيفتها التواصل، ويرى أن هذا التعريف غير مرض وعاجز عن توضيح الوحدات التي يتكون منها النص، سواء أكانت جملا أم غير جمل "وليست مجرد وحدات متصلة. بعضها في سلسلة، إنما ينبغي ربطها بطريقة مناسبة من حيث السياق، وعلى النص في مجمله أن يتسم بسمات التماسك والترابط[2].

فالنص –وبحسب مفهوم لاينز– لا يكون نصا إلا بوجود علاقات داخلية تنتظم فيها متواليات الجمل، وهذه العلاقات هي التماسك والترابط، وعلاقات خارجية يحكمها السياق. ويخلص إلى أن كلا من النص والسياق يتمم كل منهما الآخر، ويفترض في الأخر، وتعد النصوص " مكونات للسياقات التي تظهر فيها، أما السياقات فيتم تكوينها وتحويلها وتعديلها بشكل دائم بواسطة النصوص التي يستخدمها المتحدثون والكتاب في مواقف معينة "[3].

- **مفهوم النص عند هيلمسليف:**

يستعمل العالم اللساني هيلمسليف مصطلح " النص " بمعنى واسع؛ فيطلقه على أي ملفوظ؛ منفذ؛ قديما أو حديثا؛ مكتوبا أو محكيا؛ طويلا أو قصيرا، فكلمة: قف؛ مثلا؛ هي في نظر هيلمسليف نص كامل، كما أن جماع المادة اللغوية لرواية بكاملها هي أيضا نص كامل[4].

- **مفهوم النص عند تودوروف:**

[1] فولفجانج هاينه من ودبتر فيهفيجر: مدخل إلى علم اللّغة النّصّي، ترجمة الدّكتور فالح بن شبيب العجميّ، جامعة الملك سعود، ص4.

[2] جون لاينز اللغة والمعنى والسياق؛ ترجمة د. عباس صادق الوهاب، مراجعة د. يوئيل عزيز، دار الشؤون الثقافيّة، بغداد 1987، ط 1، ص218-219,

[3] نفس المرجع، ص 215.

[4] د محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النّص، ص 20.

مؤلفه " القاموس الموسوعي لعلوم اللغة "، يرى الناقد البنيوي " تودوروف " أن اللسانيات تبدأ بحثها بدراسة الجملة، و" لا يقوم مفهوم النص على المستوى نفسه الذي يقوم عليه مفهوم الجملة (أو القضية، أو التركيب، إلى آخره)، ويجب على النص، بهذا المعنى، أن يكون متميزا من (الفقرة)، ومن وحدة النموذج الكتابي لعدد من الجمل فالنص يمكنه أن يتطابق مع جملة، كما يمكنه أن يتطابق مع كتاب كامل، وإنه ليتحدد باستقلاله وبانغلاقه"[1]؛ فهو يؤلف نظاما خاصا به، لا يجوز تسويته مع النظام الذي يتم على أساسه تركيب الجمل.

- **مفهوم النص عند " جوليا كريستيفا ":**

النص جهاز عبر لساني يعيد توزيع نظام اللسان Langue عن طريق ربطه بالكلام Parole راميا بذلك إلى الإخبار المباشر مع مختلف أنماط الملفوظات السابقة والمعاصرة، والنص نتيجة لذلك إنما هو عملية إنتاجية تتجاوز ما هو لغوي، والتحليل لا ينحصر في المقولات اللغوية، كما أن النص، حسب " كريستيفا " عملية تفكيك إعادة بناء، وهو ناشئ عن إقتباسات تنحدر من اقتباسات متعددة. فالكاتب يتأثر بما يقرأ وعند كتابته للنص يحول ما اقتبسه إلى أنساق جديدة مبتكرة تعطي طابعه الخاص، وهذا ما يسميه اللغويون ظاهرة التناصintertextualité ؛ إذ نجد في فضاء النص عدة أقوال مأخوذة من نصوص أخرى فقد تجاوزت النص عند حدوده اللغوية إلى انفتاحه على المرجعيات التواصلية، وذكرت وظيفته وهي أداء فعل تواصلي، ومادامت هذه هي الوظيفة الأساسية للنص، فإنه لم يعد مكونا من وحدات لسانية فحسب، بل يتضمن أيضا وحدات غير لسانية. وذلك ما جعل علماء تحليل الخطاب يرون أن " النص هو مجموع الإشارات الاتصالية التي ترد في تفاصل تواصلي.

- **مفهوم النص: لغة؛ واصطلاحا عند العرب القدماء:**

النص لغة:

إذا ما بحثنا في المعاجم العربية القديمة، وجدنا لكلمة (نص) دلالات متعددة، فقد ورد "في تاج اللغة وصحاح العربية" لأبي نصر الجوهري قوله نصصت ناقتي، قال الأصمعي: النص: السير الشديد حتى يستخرج أقصى ما عندها؛ قال: ولهذا قيل: نصصتُ الشيء رفعته، ومنه منصة العروس، ونصصتُ الحديث إلى فلان، أي رفعته إليه... ونصصتُ الرجلَ إذا استقصيت مسألته عن الشيء حتى تستخرج ما عنده. ونص كلّ شيء منتهاه، وفي حديث علي رضي الله عنه:"إذا بلغ النساء نص الحقاق " يعني منتهى بلوغ

[1] منذر عياشي: المعلوماتيّة وعلم النّص نصوص، مترجمة، المركز الثّقافي العربيّ2004، ط1، ص109,

العقل ... وجاء في"لسان العرب" لابن منظور وهو يتحدث بشأن مادة "نصص " قوله) النص: الإسناد إلى الرئيس الأكبر، والنص التوقيف، والنص التعيين على شيء ما، يتضح مما سبق أن كلمة "نص" استعملت بدلالة السير الشديد والانتهاء والبلوغ والرفع ثم تطورت إلى إسناد الكلام ورفعه إلى منشئه الأصلي. ولعل الإمام الشافعي أول من أشار إلى مفهوم النص اصطلاحا عندما تكلم على أوجه البيان في الفرائض المنصوصة في كتاب الله تعالى، إذ قال في أحدها النص هو ما أتى الكتاب على غاية البيان فيه، فلم يحتج مع التنزيل فيه إلى غيره، وذكر الشريف الجرجاني في كتاب "التعريفات" حد النص، فقال النص: ما ازداد وضوحا على الظاهر لمعنى في المتكلم، وهو سوق الكلام لأجل ذلك المعنى.

- **مفهوم النص لغة واصطلاحا عند الغربيين المحدثين:**

صرحت المراجع بأن أصل كلمة" Text"في اللغة الانجليزية، وكلمة" Texte"في اللغة الفرنسية؛ بل وفي كثير من اللغات ألأوربية الأخرى بما فيها بعض اللغات السلافية لها الجذر اللغوي نفسه والدلالة نفسها، وترجع إلى الأصل اللاتيني" Textus"بمعنى "النسيج"، أو"الضفيرة من الشعر"، ومنه تطلق كلمة " Textil"على ما له علاقة بإنتاج النسيج بمرحلة تحضير المواد، وانتهاء بمرحلة النسيج النهائي وبيعه، وقد ترجمت كلمة "Text" و" Texte "إلى اللغة العربية بكلمة"نص" والأصل اللاتيني يحيل إلى"النسيج" وهذه المادة توحي بدلالات منها: دقة التنظيم، وبراعة الصنع، والجهد والقصد، والكمال والاستواء .ونجد في معجم "لاروس العالمي" أن كلمة" Text"أتت من فعل "Texere" ،"ومعناها "نسج ، "وهذا يعني أن النص هو النسيج؛ لما فيه من تسلسل في الأفكار، وتوال في الكلمات وقد أشار "رولان بارت " Barths. Rإلى أن كلمة" Texte" تدلّ على "النسيج"، وهذا النسيج يوصف بأنّه نتاج وستار يختفي وراءه المعنى، وقد شبه نسيج النص بأنه نسيج عنكبوت، لبراعة نسجه وتماسكه؛ بحيث يتعلق بعضه ببعض، وهنا تبرز خصيصة أساسية وجوهرية، وهي ترابط مكوناته وتشابكها على نحو يشكل وحدته الكلية وتلتقي تعريفات علماء لغة النص. في الأعم الأغلب. على خصيصة ترابط النص، وقد توفرت هذه الخصيصة أولا. في الدلالة المعجمية لكلمة"Text"، من هنا وصف النص بأنه نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض.

المبحث الثاني: معايير النصية وانماط النص:

1. المعايير النصية[1]:

وقد أجمل روبرات دي بوجراند * خصائص النص في تعريفه حيث قال: إنه حدث تواصلي يلزم لكونه نصا تتوفر له سبعة معايير للنصية مجتمعة ويزول عنه هذا الوصف إذا تخلف واحد من هذه المعايير:

أ) **السبك أو الربط النحوي.**

ب) **الحبك أو التمسك الدلالي وترجمها الدكتور تمام حسان بالالتحام.**

ج) **القصد أي هدف النص.**

د) **القبول أو المقبولية وتتعلق بموقف المتلقي بقبول النص.**

هـ) **الإخبارية أو الإعلام أي توقع المعلومات الواردة فيه أو عدمه**

و) **المقامية وتعلق بمناسبة النص للموقف.**

ز) **التناص.**

2. ما يتصل بالنص في ذاته (معيارا السبك والحبك):

1.2. السبك :«Cohesion»

يتحقق هذا المعيار عند"روبرت دي بوجراند" بوساطة الترابط الرصفي القائم على النحو في بنيته السطحية، حيث المساحة للجمل، والتراكيب، والتكرار، والإحالات، والحذف، والروابط، وهو بذلك يشتمل على التكرير عند"شارول"، ومبدأ الهيأة عند"كرايس"، إنه المنظور اللساني الوصفي بحسب ما يراه "محمد خطابي" القائم على الاتساق "، ويحدد "سعد مصلوح " السبك بأنه يختص((بالوسائل التي تتحقق بها خاصية الاستمرارية في ظاهر النص "text Surface"، ونعني بظاهر النص: الأحداث اللغوية التي ننطق بها أو نسمعها في تعاقبها الزمني، والتي نخطها أو نراها بما هي كم متصل على صفحة الورق، وهذه الأحداث أو المكونات، ينتظم بعضها مع بعض تبعا للمباني النحوية، ولكنها لا تشكل نصا إلا إذا تحقق لها من وسائل السبك، ما يجعل النص محتفظا بكينونته واستمراريته، ويجمع هذه الوسائل مصطلح عام هو "الاعتماد

[1] عبد الخالق فرحان شاهين، أصول المعايير النصية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب، رسالة ماجستير، منشورة، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة الكوفة، 2012-2013، ص 42-51

النحوي "؛ وبكلام آخر إن السبك يعني ((الكيفية التي يتم بها ربط العناصر اللغوية على مستوى البنية السطحية . في النص . بحيث يؤدي السابق منها إلى اللاحق

وقد ذكر"هاليداي ورقية حسن" في كتابهما"English in Cohesion" :، "أن جزءا من السبك يتحقق عبر النحو، وجزءا آخر عبر المفردات، وعليه فقد أشارا إلى أن السبك ينقسم على قسمين هما :السبك النحوي Cohesion Grammatical"، "والسبك المعجمي" ، وأضاف بعض الباحث قسما ثالثا هو السبك الصوتي، الذي أفاده من توقف"روبرت دي بوجراند" أمام مصطلح"التنغيم" الذي عده من المحاور الصوتية الرئيسة لمصطلح السبك

أ) **السبك النحوي**: ويعد المظهر الأول من مظاهر السبك في النص، ويتحقق من خلال الوسائل اللغوية، التي تربط عناصر النص، وهذا ما دعا بعض الباحثين إلى أن يقصر علم النحو على دراسة الوسائل اللغوية المتحققة نصيا والعلاقات بينهما، وأوضح "محمد خطابي" فكرة التماسك النصي من خلال الإشارة إلى أدوات السبك التي تكلم عليها كلّ من"رقية حسن "و" هاليداي"، ومنها:

- **الإحالة بنوعيها**: النصية، وتتم بوساطة الضمائر وأسماء الإشارة، والاسم الموصول، وهذه الإحالة تتفرع إلى: إحالة قبلية، وفيها يشير العنصر المحيل إلى عنصر آخر متقدم عليه وهي الأكثر شيوعا، وإحالة بعدية، وفيها يشير العنصر المحيل إلى عنصر اخر يلحقه.

- **الاستبدال**: هو ملية تتم داخل النص، إنه تعويض عنصر في النص بعنصر آخر " وبذلك يعد الاستبدال وسيلة من وسائل السبك توظّف في المستوى النحوي . المعجمي، بين كلمات أو عبارات في إطار النص، وأشار "محمد خطابي، إلى أن ثمة فرقاً بين الإحالة والاستبدال، هو أن العلاقة بين عنصري الإحالة . المحيل والمحال إليه. هي علاقة تطابق، والعلاقة بين عنصري الاستبدال . المستبدل والمستبدل . علاقة تقابل، تقتضي إعادة التحديد والاستبعاد.

- **الحذف**: وينقل "محمد خطابي" عن هاليداي ورقية حسن، ما معناه أن الحذف وسيلة من وسائل السبك، وتوظّف داخل النص، وفي أغلب الأمثلة التي يقع فيها الحذف، يلحظ أن المحذوف يرتبط عادة بعلاقة قبلية مع العناصر اللغوية التي تسبقه، وعد الحذف من القضايا المهمة التي عالجتها البحوث النحوية والبلاغية والأسلوبية بوصفه انحرافا عن المستوى التعبيري الاعتيادي، ويستمد الحذف أهميته من حيث أنّه لا يورد

المتوقع من الألفاظ، ومن ثم يفجر في ذهن المتلقي شحنة توقظ ذهنه، وتجعله يفكر فيما هو مقصود، ويلحظ الباحثون، أن أهمية دور الحذف تعظم وتكبر بما توفره من ترابط بين الجمل ضمن الخطاب أو النص. وأخيراً يمكن الإشارة إلى أن "الحذف" بوصفه وسيلة من وسائل السبك يختلف عن "الاستبدال" إذ إن الاستبدال يتضمن تعويض عنصر لغوي في النص بعنصر آخر، بينما الأمر على خلاف هذا في الحذف، إذ لا يحل محل المحذوف أي شيء، فنجد في الجملة التي يقع فيها الحذف فراغاً بنيوياً يهتدي المتلقي إلى ملئِه اعتماداً على ما يرد في النص أو الخطاب، ولذلك وصف الحذف بأنّه "استبدال صفري."

- **الوصل**: ويعد عند "هاليداي ورقية حسن" وسيلة من وسائل السبك، والمقصود بالوصل . بحسب هاليداي وحسن . "أنه تحديد للطريقة التي يترابط بها اللاحق مع السابق، بشكل منظم " ويوضح "محمد خطابي" هذا التعريف بالقول: معنى هذا أن النص يشتمل على جمل أو متتاليات متعاقبة خطياً، ولكي تدرك وحدة متماسكة، فإنها تحتاج إلى عناصر رابطة متنوعة تصل بين أجزاء النص، وأشهر أدوات الوصل أو الربط حروف العطف.

يقول "روبرت دي بوجراند": سوف ألقي نظرةً على أربعة أنواع من الربط هي :

- **مطلق الجمع**: يربط بين صورتين أو أكثر من صور المعلومات بالجمع بينهما، ويمكن استعمال "الواو" في هذا النوع.

- **التخيير**: يربط بين صورتين متماثلتين من حيث المحتوى، ويقع الاختيار على محتوى واحد، وتستعمل الأداة " أو" في هذا النوع . الاستدراك: ويضم صورتين من صور المعلومات بينهما علاقة تعارض، ويمكن استعمال الأدوات "لكن، بل ."

- **التفريع**: ويشير هذا النوع من الوصل إلى العلاقة بين صورتين بينهما حالة تدرج، وتحقق إحداهما يتوقف على تحقق الأخرى، ويستعمل لذلك، أدوات منها: "،لأن ما دام ، من حيث ، ولهذا."

ب) **السبك المعجمي**: هو المظهر الثاني من مظاهر السبك، ولن نتكلم . هنا . على وسائل نحوية للربط بين عناصر النص مثلما جرى الكلام عليها في "السبك النحوي،" وينقسم السبك المعجمي في نظر "هاليداي ورقية حسن" على نوعين هما: "التكرار،" التضام".

● **التكرار**: وسيلة من وسائل السبك، وربما الأكثر شيوعاً منهاً، ذلك بأن له أنماطاً عديدة، وأنواع التكرار عند "هاليداي وحسن" تمثل سلماً يتكون من أربع درجات. إعادة العنصر المعجمي، ويقصد به التكرار التام. المحض . أي تكرار الكلمة في النص، أكثر من مرة وبلا تغيير. تكرار المعنى واللفظ مختلف، ويشمل الترادف وشبه الترادف. تكرار الاسم الشامل، وهو اسم يحمل معنى مشتركاً بين عدة أسماء، فيكون شاملاً لها، مثل الأسماء: "الناس، الشخص، الرجل، المرأة، الولد، البنت، الطفل" فهذه أسماء يشملها اسم "الإنسان ." . تكرار الكلمات العامة: وهي تقترب في معناها . إلى حد ما من درجة "الاسم الشامل "إذ هي كلمات فيها من العموم والشمول ما يتسع بدرجة أكبر من الشمول الموجود في الاسم الشامل، ويسوق "هاليداي ورقية حسن" مثالاً، ترجمته العربية . بحسب بعض الباحثين . "رأى هنري أن يستثمر أمواله في مزرعة ألبان، أنا لا أدري ما الذي أوحى إليه بالفكرة". فكلمة "الفكرة" كلمة عامة، وقد أحالت . هنا . إلى ما رآه "هنري" في الجملة الاولى.

● **التضام**: ويقصد به التضام المعجمي، لأن هناك "التضام النحوي "إذ هو توارد زوج من الكلمات بالفعل أو بالقوة نظراً لارتباطها بحكم هذه العلاقة أو تلك، وبهذا الشأن ساق "هاليداي ورقية حسن" المثال الآتي : لماذا يتلوى هذا الولد طوال الوقت؟، البنات لا تتلوى، فكلمة (البنات) . في المثال المذكورة آنفا . ليس لها المرجع الذي لكلمة (الولد) في الجملة الأولى ، ومن ثم ليس بينهما علاقة تكرار معجمي ، ومع هذا تبدو هاتان الجملتان منسبكتين، فما الفاعل في هذا السبك؟ ، الفاعل . بحسب ما ذكر هاليداي ورقية حسن . هو وجود علاقة معجمية بين لفظتي (الولد (و) البنات) وهذه العلاقة هي علاقة التضاد، ويدل هذا على أن ثمة أزواج من الألفاظ متصاحبة دوما ، بمعنى أن ذكر احدهما يستدعي ذكر الآخر ، وهذا ما يسمى بالمصاحبة المعجمية ، التي يعرفها بعض الباحثين الغربيين بأنها: "الارتباط الاعتيادي لكلمة ما ، في لغة ما ، بكلمات أخرى معينة " أو هي :"استعمال وحدتين معجميتين منفصلتين ، استعمالهما عادةً مرتبطتين الواحدة بالأخرى".

ج) **السبك الصوتي**: توقف " روبرت دي بوجراند" وزميله "دريسلر ،" في كتابهما : "مدخل إلى علم لغة النص الوسائل الصوتية الرئيسة التي توظف مع وسائل أخرى ليتحقق مفهوم السبك النصي ، وباستثناء ذلك ، لم يتكلم علماء لغة النص المتخصصون على عناصر صوتية أخرى ، ولعل تفسير ذلك . بحسب بعض الباحثين . هو أنها غير موجودة في لغاته ،م أما في لغتنا العربية فهي موجودة ، وقد أفردت البلاغة

العربية ، للسجع والجناس قسماً خاصاً ضمن علم البديع ، ولا يخفى علينا ما يتوفر في عناصر البديع من بعد موسيقي وصوتي يسهم في عملية تماسك النص ، وعناصر البديع كلّها مقصورة على اللغة العربية.

2.2. الحبك[1] "Coherence":

يقوم هذا المعيار عند"روبرت دي بوجراند" على الترابط الفكري أو المفهومي، الذي تحققه البنية العميقة للخطاب، وتظهر هنا عناصر منطقية، مثل :السببية والعموم والخصوص وغيرها ،وهي تعمل على تنظيم الأحداث والوقائع داخل بنية الخطاب، وعلى هذا يكون مفهوم الترابط "عند روبرت دي بوجراند ،" قد شمل مبدأ"الترابط" "عندكرايس"، ومضمون "التماسك" المعنوي عند "براون ويول" ، و"التعالق" "عند شارول" ، ويحدد "سعد مصلوح" الحبك في قوله: وأما الحبك " Coherence فيختص بالاستمرارية المتحققة في عالم النص World Textual" ،"ونعني بها الاستمرارية الدلالية التي تتجلى في منظومة من المفاهيم " ،"والعلاقات الرابطة بين هذه المفاهيم"، وعليه فإن الحبك يختص برصد الترابط والاستمرارية في عالم النص ، وهو يتطلب من الإجراءات ما تنشط به عناصر المعرفة لإيجاد الترابط المفهومي واسترجاعه، أو بعبارة أوضح . أنه يعنى بالطرق التي تكون بها مكونات العالم النصي . المفاهيم والعلاقات . مترابطة ومبنية بعضها على بعض ، ويمكن تعريف "المفهوم " ،بأنه محتوى معرفي يمكن استرجاعه أو استثارته بقدر ما ، من الوحدة والاتساق في الذهن . أما"العلاقات" فهي الروابط القائمة بين المفاهيم ، التي تتجلى معا في عالم النص، ويوضح "روبرت دي بوجراند "و" دريسلر" ذلك، من خلال عرضهما لإحدى أنماط العلاقات، هي علاقة السببية، التي تربط بين مفهومين أو حدثين، أحدهما ناتج عن الآخر، ومثال ذلك: سقط جاك، فتحطم رأسه .فحدث (السقوط) سبب حدث (التحطيم)؛ ولكن العلاقات الرابطة بين المفاهيم، قد تكون واضحة كما في المثال السابق، وقد تكون غير واضحة، وغير متمثلة بصراحة في النص أي أنها لا تحظى باستثارة مباشرة من خلال تعبيرات ظاهر النص؛ وإنما يقوم المتلقي بتزويد وإمداد، ما يلزم من العلاقات ، لاستخراج المعنى من النص.

وقد جمع هذه العلاقات، وعرضها عرضا جيدا . بحسب بعض الباحثين . "أوجين نايدا" في دراسة له، وفيها يركز "أوجين نايدا" على عرض العلاقات الدلالية فيما بين مفهومين أو بنيتين أو حدثين، ويمكن أن تتسع

[1] عبد الخالق فرحان شاهين، أصول المعايير النصية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب، مرجع سابق، ص 52-60

لتشمل أكثر من مفهومين، وقد أحصى"نايدا" تسعة عشر نمطا من أنماط العلاقات الدلالية، ويمكن عرض عدد منها، ويذكر بإزائها ما في معناها في البلاغة العربية:

- **علاقة الإضافة المتكافئة:** وتشتمل على تعبيرين متماثلين تماما، فالعلاقة الدلالية بين هذين التعبيرين، هي علاقة تكافؤ؛ لأنهما يقولان شيئا واحدا، ولكن في أشكال سطحية مختلفة، وهذا ما يورده "دي بوجراند ودريسلر" تحت مصطلح "إعادة الصياغة"، أي تكرار المحتوى، مع تغيير التعبير.
- **علاقة الإضافة المختلفة:** وهي أكثر تعقيدا؛ لأنها قد تتضمن بنيات متوازية لمشارك واحد، أو لمشاركين مختلفين، وتتجلى في ضرب من ضروب "المقابلة" عند قدامة بن جعفر، إذ تتحقق المقابلة فيه عن طريق ما يمكن تسميته توازي الأفعال، أو الفعل ورد الفعل.
- **العلاقة الثنائية الابدالية:** وهذه العلاقة تربط بين طرفين، أو موقفين، أو حدثين يكون أحدهما بديلا للآخر، وتتجلى في فن"تجاهل العارف" على سبيل الإيهام، إذ يتم الربط بين طرفين، أحدهما . على سبيل الإيهام . بديلٌ للآخر.
- **العلاقة الثنائية التقابلية:** وتربط بين طرفين، أو حدثين متقابلين، وتتجلى هذه العلاقة في فن"المقابلة"، ففيها يأتي معنيان متوافقان، أو معانٍ متوافقة، ثم يأتي ما يقابلها على الترتيب.
- **العلاقة الثنائية . المقارنة:** وفيها يتم المقارنة بين طرفين أو حدثين، أو موقفين وتتجلى في فن "التفريق"؛ لأنه يقوم على إبراز أوجه المقارنة أو المفارقة بين أمرين، وقد عرفه الخطيب القزويني بقوله: هو إيقاع تباين بين أمرين من نوع واحد في المدح أو في غيره.
- **علاقة الإجمال . التفصيل:** وتعني إيراد معنى على سبيل الإجمال، ثم تفصيله أو تفسيره، أو تخصيصه، وهذه العلاقة، تتجلى في فن "التفسير"؛ لأنه يفصل ما ابتدأ به مجملا، فالتفسير هو أن يستوفي الشاعر شرح ما ابتدأ به مجملا،وقلما يجيء هذا ، إلا في أكثر من بيت واحد نحو.
- **علاقة الشرط والجواب:** وهي من العلاقات التبعية المنطقية، وتتجلى في "المذهب الكلامي،" إذ يورد المتكلم حجة لما يدعيه، على طريق أهل الكلام، كقوله تعالى: لَو كَان فيهِما آلِهَةٌ إِلاَّ اللَّه لَفَسدتَا–، وتتجلى هذه العلاقة أيضا في المزاوجة، إذ ((يزاوج بين معنيين في الشرط والجزاء))

- **علاقة السبب . النتيجة:** وهي من العلاقات المنطقية عند "أوجين نايدا "، وتتجلى في فن "حسن التعليل" الذي آثر بعض الباحثين تسميته . إذا ورد في الشعر . بعلاقة "التعليل الشعري ، "وعلل سبب إطلاقه هذه التسمية، بأنه إذا جاءت هذه العلاقة في الشعر، فإنها لا تقدم علة حقيقية، وإنما تقدم علة تخيلي.

3. يتصل بمستعملي النص (معايير: القصدية، والتقبلية، والإعلامية)[1]:

1.3. القصدية "Intentionality":

وهذا المعيار يتضمن موقف منشئ النص، من كون صورة ما من صور اللغة قصد بها أن تكون نصا أو خطابا يتمتع بالسبك والحبك، وأن مثل هذا النص يعد وسيلة من وسائل خطة معينة للوصول إلى غاية بعينها.

وعد "روبرت دي بوجراند "و" دريسلر"، السبك والحبك، من الأفكار التي تشير إلى عمليات متجهة صوب مادة النص، وثمة أفكار تشير إلى مستعمل النص، وهي ذات تأثير في نشاط الاتصال، وأطلقا على المعيار الثالث من معايير النصية اسم "القصدية"، وموضوع هذا المعيار يتركز في تحقيق مقاصد منتج النص .

_ونقل بعض الباحثين عن "روبرت دي بوجراند "و" دريسلر" في كتابهما " to Introduction linguistics text "أن القصدية تعني قصد منتج النص من أية تشكيلة لغوية ينتجها؛ لأن تكون قصدا مسبوكا محبوكا، وفي معنى أوسع تشير القصدية إلى جميع الطرق التي يتخذها منتجو النصوص في استغلال النصوص من أجل متابعة مقاصدهم وتحقيقها، فإذا كان التعريف الأول يحدد السبك والحبك، هدفين نهائيين للقصدية، فإن التعريف الثاني يراها وسيلة من وسائل أخرى عديدة، يستعملها منتج النص . المرسل . من أجل تحقيق مقصده، وهذا يؤكد ، أن عنصري السبك والحبك، يوجههما باستمرار قصد المرسل لهدف محدد وهو التأثير في متلق بعينه في ظروف معينة.

2.3. التقبلية "Acceptability" :

هذا هو المعيار الرابع من معايير النصية، ويتضمن موقف مستقبل النص إزاء كون صورة ما من صور اللغة ينبغي لها أن تكون مقبولة من حيث هي نص ذو سبك والتحام.

[1] عبد الخالق فرحان شاهين، أصول المعايير النصية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب، مرجع سابق، ص 61-65

3.3. الإعلامية "Informativity" :

هي المعيار الخامس من معايير النصية، وترجمها بعض الباحثين العرب إلى "الاخبارية" وبعضهم إلى"المعلوماتية"، أي ما نحصل عليه من معلومات يتضمنها النص وعرفها "روبرت دي بوجراند" بأنها العامل المؤثر بالنسبة لعدم الجزم" Uncertainty" في الحكم على الوقائع النصية، أو الوقائع في عالم نصي " textual"في مقابلة البدائل الممكنة، فالإعلامية تكون عالية الدرجة عند كثرة البدائل، وعند الاختيار الفعلي لبديل من خارج الاحتمال، ومع ذلك نجد لكل نص إعلامية صغرى على الأقل تقوم وقائعها في مقابل عدم التوقع، وحري بمصطلح "الإعلامية " أن يدلّ على ناحية الجدة والتنوع الذي توصف به المعلومات التي تشكل محتوى الاتصال في نص ما.

4. ما يتصل بالسياق الخارجي (معيارا: المقامية والتناص)[1]:

1.4. المقامية:

يعد مفهوم"المقامية" "Situationality" جزءا من مفهوم السياق في البحوث اللغوية عند المحدثين، فالسياق يدلّ على معنيين يمكن تحديدهما في أمرين هما: السياق اللغوي Context-Linguistic"، "والسياق الاجتماعي Context Social"،"وقد سمي السياق الاجتماعي أيضا بـ Situation of" Context"، أي "سياق الموقف،" وبـ "Context Linguistic Non" أي السياق غير اللغوي"، والحقيقة أن هذا المفهوم . وفقا للتحديد الثاني . يمثل المعيار السادس من معايير النصية عند "دي بوجراند " "ودريسلر"، وقد وردت ترجمات عربية للمصطلح ألأجنبي "Situationality" ، "منها "رعاية الموقف"،و"الموقفية ."وعلى أية حال، فإن "المقامية)) "تتضمن العوامل التي تجعل النص مرتبطا بموقف سائد يمكن استرجاعه، ويأتي النص في صورة عمل يمكن له أن يراقب الموقف، وأن يغيره)) وبالمعنى نفسه نقل عن "روبرت دي بوجراند، و"دريسلر" أن المقامية ((تشتمل على العوامل التي تجعل النص ذا صلة بموقف حالي، أو بموقف قابل للاسترجاع .((وقد وصف الباحثون في علم النص "المقامية" بأنها واحدة من أهم العناصر التي تقوم عليها النصية، وذلك لقناعتهم ((بأن دراسة النص، لن تكون كافية بالوقوف فقط عند بنيته النحوية أو الدلالية الداخلية، بل لابد من دراسته على مستوى الخطاب، وهذا يعني الاهتمام ببنية السياق والعلاقات بينا وبين النص))

[1] عبد الخالق فرحان شاهين، أصول المعايير النصية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب، مرجع سابق، ص66-72

2.4. التناص "Intertextuality:"

لم يتفق المترجمون العرب المعاصرون بعد على تعريب مصطلح " Intertextualty"، فبعضهم ترجمه إلى"التناص" وآخرون إلى"التناصية"، وفريق ثالث إلى"النصوصية"، ورابع إلى"تداخل النصوص"، وخامس إلى"بينصية "، ومع ذلك، فإن المصطلح الأول"التناص " هو الذي شاع،وانتشر عزلَ البنيويون، وقبلهم الشكلانيون الروس، النص عن كلّ سياقاته، وأبعدوه عن كلّ العلاقات المحيطة به، التي تربطه بالحياة الفكرية والثقافية والاجتماعية، التي تولَّد فيها،وفي خضم هذا الواقع، ظهر"التناص" لدى" ميخائيل باختين " مفهوما لا اصطلاحا، وأطلق عليه اسم "الحوارية . "أي حوار النصوص، وصيغ تعالق بعضها مع بعض وقد أفادت الباحثة البلغارية "جوليا كرستيفا" من المفهوم السابق لدى "باختين "، فقدمت مصطلح"التناص" في عدة بحوث كتبتها، وقد عدت النص "فسيفساء من الاستشهادات"، و((كلّ نص يعد امتصاصا لنص آخر، وتحويلا له))

1.2.4. أقسام التناص :

قسم الباحثون التناص أقساما متعددة، منها: الداخلي والخارجي، فالداخلي يكون مع نصوص للكاتب أو الشاعر نفسه، والخارجي مع غيرها؛ والجزئي والتام، على قدر الأخذ من الآخرين؛ والضروري والاختياري، فالضروري متابعة الأسلاف، والاختياري ثورة على تقاليدهم .ولكن أشهر أقسام التناص هما:

أ) **التناص الشكلي**: ويسمى أيضا بـ"التناص المباشر"، ويعني اجتزاء قطعة من نص سابق، أو نصوص سابقة تجعلها تتلاءم مع الموقف الاتصالي الجديد وموضوع النص، وهذا هو الشكل البسيط من التناص الذي يتحقق بنقل التعبير من غير تغيير.

ب) **التناص المضموني**: ويسمى أيضا بـ"التناص غير المباشر"، ويستنبط من النص استنباطا، ويرجع إلى تناص الأفكار، أو المقروء الثقافي، أو الذاكرة التاريخية التي تستحضر تناصها بروحها أو بمعناها، لا بحرفيتها أو لغتها، وتفهم من تلميحات النص وإيماءاته وشفراته وترميزاته، فنرى مثلا شاعرا يعيد إنتاج ما تقدمه وما عاصره من نصوص مكتوبة وغير مكتوبة، وينتقي منها صورا، أو موقفا، أو تعبيرا ذا قوة رمزية، ويظهرها بشكل جديد.

وقد حظي هذا اللون من التفاعل بين النصوص بدراسات موسعة لدى النقاد والبلاغيين العرب القدامى، من خلال اهتمامهم . مثلا . بالسرقات الأدبية، والمعارضات الشعرية، والاقتباس والتضمين، والاستشهاد، وغيرها من المظاهر التناصية التراثية، وقد كان موقف بعض أولئك النقاد القدامى من تلك المظاهر التناصية، موقفا دقيقا، فقد رأوا أن هذه العملية تحسن حين تكون بطريقة إبداعية ، تعطي للنص قيمة فنية لا يمكن الوصول إليها من دونها، فضلا عن ذلك، فإنها تربط النص بالموروث الأدبي والثقافي، وتفتح حوارا بين النصوص الأدبية، يؤدي في بعض ألأحيان إلى تحطيم تلك الثنائية التي تعتمد على الفروق بين الشعر والنثر، مما يسمح بتداخل الاجناس.

5. أنماط النص في التراث والمعاصرة[1]:

1.5.أنماط النص عند العرب القدماء:

لا يقصد بالبحث تتبع كلّ ما جاء في تراث العرب النقدي والبلاغي في هذا الجانب، وإنما يقصد فقط الإشارة إليه بقدر ما يتعلق بالموضوع الأساس فيه ، وقد مر علينا أن بعض الدراسات اللسانية الغربية تذهب إلى أن الخطاب أعم من النص، وعد بعض الباحثين، أن الخطاب يحوي أجناسا فرعية، منها الأدبي، ومنها الصحافي والقانوني والإداري، وهذه الأجناس الفرعية تتشكل في صورة نصوص .ويلحظ أن استعمال مصطلح"الخطاب" في التراث شائع متداول، ويغلب إطلاقه على الكلام المنثور، إلا أن ذلك لا يمنع من إطلاقه على الكلام المنظوم، فالخطاب لفظ عام يطلق على الشعر والنثر، وقد ميز النقاد العرب القدامى بين أنماط الخطاب على وفق أسس ومعايير ينطلق قسم منها، من الخطاب أو النص نفسه ، تتعلق بالعناصر الفنية المكونة له، كالوزن والقافية، والوضوح والغموض، والصدق والكذب، وغيرها، وينطلق القسم الآخر من خارج الخطاب أو النص، كالحديث عن مكانة الشاعر أو الناثر الاجتماعية والوظيفة التي يؤديها، والسياق الذي يرد فيه، ومن الإشارات الأولى للتمييز بين أنماط الخطاب، وقوف العرب مبهورين أمام فصاحة النص القرآني وبلاغته، وهم أرباب الفصاحة والبلاغة، العارفون بفنون القول وضروبه، فعجزوا عن تحديه أو محاكاته، وعجزوا عن أن يصفوه، أو يسموه، أو يحملوه على نمط من أنماط الخطاب المعروفة لديهم؛ فلما حاول الوليد بن المغيرة وصف القرآن حين أزمعت قريش أن تلصق بالنبي الكريم تهمة لتبعد العرب عنه وعن الإيمان به ، ولكي لا يفتنوا بما نزل عليه من الوحي، فقد (قالوا: نقول: كاهن، قال:لا واالله ما هو بكاهن،

[1] عبد الخالق فرحان شاهين، أصول المعايير النصية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب، مرجع سابق، ص18-27

لقد رأينا الكهان فما هو بزمزمة الكاهن ولا سجعه، قالوا: فنقول:مجنون، قال: ما هو بمجنون، لقد رأينا الجنون وعرفناه، فما هو بخنقه ولا تخالجه، ولا وسوسته، قالوا: فنقول: شاعر، قال ما: هو بشاعر، لقد عرفنا الشعر كله، رجزه وهزجه وقريضه ومقبوضه ومبسوطه، فما هو بالشعر، قالوا: فنقول: ساحر، قال: ما هو بساحر لقد رأينا السحار وسحرهم، فما هو بنفثهم ولا عقدهم، قالوا: فما نقول يا أبا عبد شمس؟، قال: والله ،إن لقوله لحلاوة، وإن أصله لعذق، وإن فرعه لجناة، وما أنتم بقائلين من هذا شيئا إلا عرف أنه باطل، وإن أقرب القول فيه لأن تقولوا : ساحر، جاء بقول هو سحر يفرق به بين المرء وأبيه، وبين المرء وأخيه، وبين المرء وزوجته، و عشيرته.

وقد رأى بعض الباحثين أن حازم استعمل مصطلحين هما: "الشعرية " في قوله السابق بمعنى "الشاعرية"، واستعمل أيضا مصطلح "الأقاويل الشعرية" في قوله الثاني بمفهوم "الأدبية" " أو الشعرية" بالمعنى الحالي لا شك في أن الخطاب الشعري حظي بالنصيب الأوفى والقدح المعلّى من اهتمام النقاد العرب القدامى، لأن "الشعر ديوان العرب،" أما الخطاب النثري فلم يحض بالاهتمام نفسه، ومع ذلك كان لهم آراء في نقد الخطاب النثري تبلورت في مصنفات خاصة به، مثل كتاب "إحكام صنعة الكلام" لابن عبد الغفور الكلاعي، فضلاً عن مصنفات جمعت بين نقد الخطابين الشعري والنثري، مثل كتاب "البرهان في وجوه البيان" المشهور بـ"نقد النثر" الذي نسب خطأ إلى قدامة بن جعفر، فقد ألّفه ابن وهب الكاتب (من أعلام القرن الرابع الهجري) "كتاب الصناعتين" لأبي هلال العسكري، والمثل السائر في أدب الكاتب والشاعر لابن الأثير . وأشار النقاد القدامى إلى أن الخطاب النثري، ينقسم على عدة أجناس، واستعملَ مصطلح "الجنس" عندهم بمفهوم الفن أو النوع الأدبي، ومن النقاد الذين تكلموا على هذه الأجناس صاحب "البرهان في وجوه البيان" إذ يقول: (وأما المنثور فليس يخلو من أن يكون خطابة أو ترسلاً أو احتجاجاً أو حديثاً، ولكلٍّ واحد من هذه الوجوه موضع يستعمل فيه) ، ولعله يقصد بالاحتجاج، الجدل أو ما يعرف بالمناظرات، وأما "الحديث فهو ما يجري بين الناس في مخاطباتهم ومجالسهم ومناقلاتهم" وأشار في مواضع أخر إلى أجناس نثرية أخرى كالوصايا والتوقيعات وذكر صاحب كتاب "إحكام صنعة الكلام" عدداً من الأجناس النثرية، ومنها: الترسيل، والتوقيع، والخطبة، والحكم، والأمثال، والمقامة، والحكاية، وغيرها.

إن مسألة الأجناس أو الأنواع في الأدب العربي القديم ، ليست مسألة مفتعلة ولا مختلقة ، وإنّما هي صدى طبيعي لتطور المعرفة الأدبية عند العرب، فالحديث في هذه المسألة هو في صميم المهمات المعرفية والتاريخية في النقد العربي ، وليست الأجناس سوى جزء من قواعد الخطاب الأدبي، ذلك بأن كل دراسة

للفروق بين الشعر والنثر ، أو بين أغراض الشعر، أو بين فنون النثر، هي دراسة اجناسية فالتجنيس مسألة فطرية قديمة، ليست مفروضة على البشر، وإنما ولدت من التأمل الطبيعي للكون ، واستمر الإنسان حتى الآن، يمارس قضية التصنيف والتجنيس.

2.5. أنماط النص عند الغربيين المحدثين:

انتماء النصوص إلى أنواع متمايزة أمر لاشك فيه ، ولا أدل على ذلك من أن أي قارئ يستطيع فرز مجموعة من النصوص المختلفة وتصنيفها ، من خلال اعتماده على مؤشرات بسيطة ، كأن يعرف أن النص هو حكاية مثلاً وذلك عن طريق بداية النص (في يوم من الأيام ، كان ياما كان في قديم الزمان،...) أو أنّه مقال صحفي، أو مقالة علمية، وغيرها، ومهما كانت بساطة هذا التصنيف، فإنّه في الحقيقة ليس اعتباطياً بل يرتكز على معايير متعارف عليها لدى المتكلمين بلغة معينة وبرهن الباحثون أن النص يحتوي على دلالة غير قابلة للتجزئة ، مثل أن يكون قصة أو وثيقة أو قصيدة، بما يعني انه يحقق وظيفة ثقافية محددة، فالقارئ يعرف كلّ نص من هذه النصوص بمجموعة من السمات . .إن علم النص يفيد بحكم اتساعه. في دراسة النصوص بجميع أنواعها ، وما يقدمه علم النص من أسس ومفاهيم وإنجازات يفيد في دراسة أو تحليل: الخطاب القانوني، والخطاب السياسي، والخطاب الفلسفي، والخطاب التعليمي، والخطاب الأدبي، وغيرها من أنواع الخطاب ،فقضية التصنيف النوعي للنصوص من القضايا الأساسية التي ينشغل بها علم النص، ولكنّها (بحسب علماء النص . قضية جد معقدة وشائكة، لسببين أثنين، أولهما : العدد الهائل من النصوص المتداولة التي لا تكاد تخضع للحصر، ومنها "المحادثات اليومية، والأحاديث العلاجية، والمواد الصحفية، والحكايات والقصص، والقصائد، ونصوص الدعاية، والخطب، وإرشادات الاستعمال، والكتب المدرسية، والكتابات، والنقوش، ونصوص القانون، والتعليمات)، وما أشبه" أما السبب الثاني الذي يعيق عملية التصنيف، فهو أن النص الواحد مهما كان نوعه أو وصفه.

واتخذ " دي بوجراند" من تشكيلة المفاهيم والعلاقات التي يستند إليها ظاهر النص ، معياراً أساسياً ، من معايير التصنيف النوعي للنصوص ، إذ تختلف الخصائص الغالبة على هذا العالم باختلاف أنماط النص ، وقد أوضح ذلك بالتطبيق على الأقسام التقليدية للنصوص : (النصوص الوصفية، نصوص القصص ، النصوص الجدلية ، النصوص الأدبية،النصوص العلمية ، النصوص التعليمية ، نصوص المحادثة ،) وفيما يخص "عالم النص الأدبي" رأى "دي بوجراند" أن هذا العالم مفارق للعالم الواقع ، ويتم فيه إعادة لتنظيم

العلاقات فيما بين المفاهيم أو الأحداث أو المواقف الموجودة في عالم الواقع ، وهو أمر يقتضي إجراءات معينة على مستوى كل من الإنتاج. .

وأشار " زتسيسلاف واورزنياك" في كتابه "مدخل إلى علم النص" في الباب الثاني منه، إلىوقائع التواصل وأنواع النصوص، بادئاً بإيضاح بعض المفاهيم الأساسية، ولاسيما تقسيم علم النص على أقسام ثلاثة، ومجال كل قسم، والوظائف التواصلية للنصوص ومشكلة تصنيف أنواع النصوص فعادةً ما يقسم علم النص . بشكل صريح أو ضمني . على ثلاثة مجالات:

- علم النص النظري (نظرية النص)، وهذا هو علم الموضوع العام للنص، علم بناء النص (تشكيل النص)
- **علم النص الوصفي (تحليل النص)، بوصفه علماً عملياً لتحليل النصوص وتصنيفها، ويعنى بقضية** التصنيف، ما يسمى بعلم أنواع النصوص (تنميط النصوص)

-علم النص التطبيقي، ويعنى باستعمال النصوص، واستيعابها، وتعليمها، وعدة مشكلات مشابهة .

يقول "زتسيسلاف": "إن النصوص وحدات تواصلية، تتحقق لغوياً، وتوجد أيضاً وحدات تواصل غير لغوية، مثل: حركات اليدين، والنظرات، وتعبيرات الوجه، وتعمل كل من وحدات التواصل غير اللغوية واللغوية في سياق اجتماعي أكبر ."وقبل أن يتحدث "زتسيسلاف" عن أنوع النصوص، نراه يؤكد أن جميع أنواع النصوص اللغوية يجب أن تكون قادرة على أداء وظيفتها التواصلية، فمن"دون الوظيفة التواصلية لا يتكون نص" "وتنتج الوظيفة التواصلية أساساً من مبدأين مشكلين للنص" :

. مبدأ خاص بالحوار: على أن كل نص يتصف بأنّه، حواري" dialogisch" بال معنى الأوسع، وتعني "حواري" هنا أنّه " ينتج من شخص لآخر،" ويسري "إنتاج من شخص لآخر" أيضاً على تلك الوحدات التواصلية المكتوبة مثل: الرسالة والصحف والكتب التي توجه إلى مخاطب، أو عدة مخاطبين، وفي الحال المتطرفة لما يسمى "التواصل الأحادي" وفيه يكون منتج النص هو متلقيه .في الوقت نفسه، مثل: الحديث الذاتي أو مناجاة النفس، ودفتر الذكريات الخاص، وما أشبه .

. مبدأ الدمج اللغوي: وتشرح " أومن" هذا المبدأ منطلقة من مفهوم " سياق النص" ويتحقق "سياق النص" من "مكونات النص" التي يمكن عزلها وتحليلها لغوياً، ومن سمات "مكونات النص،" أنّها من أنماط التكرار التي يحتمها النص.

وتنقسم هذه المكونات على قسمين:

- **مكونات النص الإحالية:** وهي مكونات نصية مفردة تتحد في مدلولاتها، ويعد منها، أشكال الإضمار، والمترادفات وغيرها، وتغلب في اللغة اليومية.

- **مكونات النص التعبيرية:** وهي مكونات نصية مركبة تتطابق كلياً أو جزئياً، أو هي أشكال تعبير لغوية يقتضيها النص ويكون لها تأثير إيحائي، كالمتوازيات النحوية والأبنية المجازية، وتوافق المقاطع والمضادات الدلالية، وغيرها، وتغلب في الشعر. ويتيح الكشف عن فئتي مكونات النص تقسيم النصوص على مجموعتين كبريين من النصوص :. نصوص مقررة موضوعياً، وتغلب عليها مكونات النص الإحالية.

نصوص مؤثرة إيحائياً، وتغلب عليها مكونات النص التعبيرية إن لتحديد أنواع النصوص فوائد عديدة، ويأتي في مقدمتها، فهم النص، والوقوف على مظاهر الإبداع فيه، ويمكّن المتلقي من وضع استراتيجيات معينة للقراءة، بحسب طبيعة كل نوع، ويمكّن الإفادة .كذلك . من تحديد أنواع النصوص في الميدان التعليمي، فإنّه يساعد التدريسيين على بناء استراتيجيات تعليمية لتدريس مادة النصوص على المستويين القرائي والكتابي معا.

خلاصة:

إن النص لا يمكن أن يكون خالصا بريئا من حيث مضمونه؛ لأنه فيه من النصوص المتشابكة المتداخلة فكل نص، كما قالت " جوليا كريستيفا "، اقتطاع وتحويل النصوص أخرى وهو ما يسمى بالتناص.

الفصل الثالث

الفصل الثالث: تعليمية النص الأدبي والتواصلي في المرحلة الثانوية السنة الثالثة آداب وفلسفة أنموذجا

1. واقع تدريس الأدبية الموجودة في الكتاب انطلاقا من تصورات المنهاج

يعد التعليم باستخدام المناهج والوثائق المرفقة من الطرق الحديثة التي يعتمد أساليب التعليم الذاتي، حيث يتحمل المتدرب (المعلم) مسؤولية أساسية في تدريب نفسه لاكتساب المعارف والمهارات اللازمة لتنمية وتطوير آدائه، من خلال قيامه بمجموعة من الخطوات المرتبة والمخطط لها سابقا بعناية ودقة من قبل مجموعه من الخطوات المرتبة والمخطط لها سابقا بعناية ودقة من قبل مجموعة من الأفراد ذوي الاختصاصات في المجال التعليمي والتقني، حيث تقسم المادة التعليمية إلى أجزاء صغيرة ذات بناء المستقبل، بحيث يكون عملية التعليم وفق قدرات.

المتعلم ورغباته الشخصية ويتوقف حينها يريد حتى لا يتطرق الملل والسأم نفسه. وقد ازداد أثر المنهاج والوثائق المرفقة من خلال شكل مشاريع في المراحل التعليمية الثلاثة (الطور الابتدائي والمتوسط وخاصة الثانوي) كالمتوجه نحو استخدام المناهج في تقديم الاختبارات وتزاد في بناء المعرفة عند التلاميذ أي تجعلهم يتقنون الكلام بلغة فصيحة ويتعرفون على الشعراء والأدباء وذلك من خلال دراستهم للنصوص الأدبية.

لأن من معايير المنهج الذي يعتمد في المجال: " التركيز على التمهيد واكتساب المتعلمين المهارات اللغوية إرسالا في المحادثة، والكتابة واستقبالا في الاستماع والقراءة، وذلك لأن التمهيد يؤدي إلى تغدو اللغة عادة لدى المتعلم في استعمالها، والتمهيد يحتاج إلى المران والممارسة في مواقف الحياة بصورة طبيعية، كما يحتاج إلى توفر القدرة الحسنة أمام المتعلم وتعزيزه إن كان أداؤه جيدا وتوجيهه إن كان أداؤه دون المستوى".

إن استخدام الوسائل التعليمية من خلال المناهج والوثائق المرفقة تكون كعامل مساعد في التعليم، يهيئ الفرصة المناسبة كي يتعلم الطالب وفق خصائصه وبيئة التعلم وتقوم هذه الطريقة. على مبدأ التعليم الذاتي والتكيف مع المستوى للطالب مما يمكنه من السير في التعليم حسن سرعة استيعابه وتصحيح أخطائه دون خجل من زملائه كما تحتاج له إعادة المادة التعليمية مرات عدة دون ملل فضلا على أنهما تأخذان بمبدأ التعزيز والتشجيع الذي يكون قابل الاستجابة الصحيحة للطالب مما يزيد من دافعية للتعلم هذا بالإضافة إلى الربط بين المعرفة النظرية المجردة والتطبيق المادي المحسوس وتجسيد المفاهيم كما أن الطريقة للتعليم في قراءة

النصوص في هذه السنة. هي أداة التثقيف، وهو ركن أساسي من أركان تعليم اللغة التي تهدف إلى القراءة المسترسلة التي يتمثل فيها المتعلم المعني للنص ويتجاوز ذلك من جزيئاته.

وقد خص المنهاج النشاط لدراسة النصوص سبع سعات في الأسبوع وذلك تحت تكون الكفاءة المرحلية هي إنتاج نصوص في وضعيات ذات دلالة مشافهة وكتابة والتدرب على المحاكاة نمط النص الأهداف التعليمية والتعرف على صاحب النص، قراءة النص. القدرة على التكيف المعطيات النص.

2. كيفية تدريس نصوص وفق خطوات المناهج

مراحل الحصة	أسئلة بناء التعلمات	بناء التعلمات
أتعرف على صاحب النص	توجيه الأسئلة إلى المتعلمين بالقدر الذي يجعلهم يتعرفون على صاحب النص من جانب الذي يخدم الموضوع	التعرف على صاحب النص
تقديم النص	قراءة الأستاذ النموذجية وتكون قراءة سليمة لمراعاة جود النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى	قراءة التلاميذ الفردية ومع عناية الأستاذ بتصويب الأخطاء تصويبا سريعا حتى لا يتكرر الخطأ وينبغي أن تتكرر قراءات التلاميذ، الى أن يتعرفوا عل النص
الرصيد اللغوي	استخراج الألفاظ الصعبة وفهمها	خدمة الإثراء الرصيد اللغوي للتلاميذ شرح الكلمات ذات أهمية سواء بالنسبة الى معاني النص أو بالنسبة الى معانيها معجمية مع الاقتصاد في عددها، أما البقية فشرح شرحا شفويا تصوغ هذه الأسئلة حتى يتمكن المتعلمية من الوقوف على الأفكار التي عبر عنها الشاعر مع الإشارة إلى المجازات اللغوية بما يكفي للوصول إلى المعنى الاجتهاد في
أكتشف معطيات النص	أسئلة حول النص :بم استهل الشاعر قصيدته ما الافات التي خص بها الشاعر؟ ما الصور البيانية؟	
أناقش معطيات النص	ما موضوع النص؟ أذكر بعض الصور التي اختارها الشاعر من بيئته وبين أثرها في المعنى؟ ما هي جوانب الحياة التي يكشف عنها النص؟ علق على هذه الجوانب؟	
احدد بناء النص	إلى أي نمط من الأنماط النصوص ينتمي إليه النص؟ أبدا إجابتك بأمثلة؟	

		صوغ الأسئلة التي تمكن التلاميذ من الوقوف على دراسة النص بما يدربهم على الغوص
أتفحص الاتساق والانسجام في بناء النص	-البيتان الأوليان مرتبطان برابط ظاهر وخفي عينهما ما أثر العلاقة على ارتباط البيت الثاني بالثالث؟ علام أنشئ النص على الدلالة أم على الشكل، ادعم اجابتك؟	في معاينة وتشجيعهم على بناء الأسئلة قد تهتدي بهم إلى دلالات ومعان خفية بناء على أسئلة جزئية تهتدي بالمعلمين إلى كشف نمط النص والتعليل لخصائصه مع الحرص على تدرسيهم على الإنتاج
أجمل القول في تقديم النص	النص مدلول ظاهر وأخر خفي أذكرهما حدد خصائص المدلول الخفي؟ ما مختلف الروابط الذي وظفهما شاعر؟	وقف هذا النمط في مواقف ذات دلالة توجه الأسئلة لجعل التلاميذ يقدرون على اكتشاف مظاهر الربط الدلالي والشكلي القائم بين معاقى الشطر والأبيات صوغ الأسئلة يتمكن المتعلمون من خلالها رصد تقدير النص
تفعيل الموارد	اذكر أبيات أو مقاطع من النص؟ ثم نبين مظاهر مع التعليل؟	تفعيل الموارد جزئيا خدمة للكفاءة المحددة في المجال الكتاب

إن النصوص الأدبية والتواصلية التي قررت ضمن المناهج الموجودة في الكتاب المدرسي التي يتلقاها المتعلم، لها نفس طريقة تدريس فمثلا النص الأدبي يعتمد على المراحل التدريس التالية: التعرف على صاحب النص، تقديم النص، إثراء الرصيد اللغوي، اكتشاف معطيات النص، تفحص مظاهر الاتساق والانسجام في بناء

النص، تفحص مظاهر الاتساق والانسجام في بناء النص. مجمل القول بينما النص التواصلي فهو يعتمد فقط على اكتشاف معطيات النص، مناقشة معطيات النص.

إن النصوص الأدبية والتواصلية التي يتلقاها المتعلم، جاءت من أجل تكوين المتعلم من حيث السلوك والفكر وكيفية تذوق المتعلم تلك النصوص الأدبية والتواصلية. الشعرية والنثرية، وكما تجعل المتعلم يلجا إلى المطالعة وذلك حتى يستطيع حل تلك النصوص بنفسه (أي يعتمد على ذاته) وقد جاءت هذه الأهداف أيضا من أجل ان تربط المتعلم بتراثه وقيمه وإتقان اللغة العربية الفصحى، والتعامل بها في الأوساط المعيشية واعتبارها جزءا من شخصيتهم، وجاءت هذه النصوص ليس على سيل دراسة وفقط وإنما لديها مبتغاتها - وان إتباع المعلم تلك المراحل التي ذكرتها سابقا وما نص عليه المنهاج كانت غايتها تحسين المستوى الدراسي، واعتبرتها وزارة التربية بأنها أفضل الطرق التعلمية لتحقيق الأهداف ولو بنسبة قليلة. أخذ المعلم النصوص الموجودة في الكتاب المدرسي السنة الثالثة آداب ويطابقه ما جاء به منهاج من منطلقات تضع المعلم شاغل ذهنه في كيفية البدء بتدريس النصوص الأدبية والتواصلية المختارة فتجده يقوم بعدة دراسات تقوم على وضع تساؤلات وذلك من اجل الوصول إلى بناء مشاركة التلميذ في بناء التعلمات وذلك بوضعه في مشكلات بحسب مستواه لان التعليم القديم كصب في الإناء، أما التعليم الحديث كالنار التي تلتهب كل شي.

ان توجيهات المنهاج وضعت مراحل لتحسين طرائق التدريس وقد أصبحت مفروضة على المعلمين بإتباعها أثناء العمل وتكون وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات فاستوجب على المعلم بان يتلقي دورات تكوينية صادرة من المفتشين

3. طرق تدريس اللغة العربية

الأسبوع الأول:

الحصة الأولى: أدب ونصوص، نقد أدبي.

الحصة الثانية: مطالعة موجهة.

الحصة الثالثة: تعبير كتابي.

الأسبوع الثاني:

الحصة الأولى: أدب ونصوص (نص تواصلي، قواعد اللغة الجهة بلاغة تطبيقات)

الحصة الثانية: تعبير شفوي.

الحصة الثالثة: تعبير كتابي.

- **طريقة تدريس الحصة الأولى:**

طريقة تدريس الحصة الأولى في الحصة من كل أسبوع يتناول الأستاذ نصا أدبيا او نصا تواصليا مع ما يتعبه من نشاطات رافدة، ينطلق من النص نفسه لدراسة هذه النشاطات ودفع التلاميذ إلى اكتشاف أحكامها وإذن يبقى النص كما سبق ذكره. المحور الذي تدور في فلكه هذه النشاطات، فيقوم الأستاذ بدراسة النص الأدبي مع تلاميذه، ولكن ليس من منطلق تقليدي معلقا بل انطلاقا من كون النص هو نص احتماليا، نص متعدد نص منجم مفتوح على قراءات متنوعة تسهم في إغنائه وإثرائه مندرجا في شرحه وتحليله حسب المراحل التالية:

* **التعريف بصاحب النص:** التعريف الموجز لحياة الأديب وعصره وعلاقاته بالنص.

* **تقديم موضوع النص:** وذلك بقراءة النص قراءة النص قراءة سليمة وحسن الأداء والتمثيل المعني.

منهم مقتصرة على جزء من النصر، ومع تصويب الأخطاء مباشرة وسريعا حتى لا يثبت الخطأ في أذهان التلاميذ وعليه فمهارات الدارس في التحليل اللغوي تؤدي دورا هاما، في اكتشاف المعنى الخفي من خلال التركيب الظاهر، ذلك أن دراسة النص عندما تنطلق مت أدواته المشكلة لنمطه فإنها تصل بالدراسة الى الشرح الصحيح للنص.

اكتشاف معطيات النص:

المعطيات بمدلولها العام هي تلك العناصر الأساسية التي تمثل أرضية الانطلاق في نشاط معين فكريا أو ماديا أما في الدراسة الأدبية فإن المراد بالمعطيات ما يتوافر عليه النص من المعاني والأفكار من المشاعر والانفعالات، والعواطف من التعابير الحقيقية والمجازية، من الأساليب التي يتخذها الأديب وسيلة للإقناع والتأثير من موقف الأديب وعرضه من إنشاء النص – وعلى العموم – كما ورد في النص من وسائل استعان بها الأديب لنقل أفكاره ومشاعره إلى الآخرين بمنطلق أن العاطفة هي الغاية الأولى والفكر سند لها أي اكتشاف العناصر الفنية بالتعرف تدريجيا على الأدوات الجمالية

مناقشة معطيات النص: المناقشة أهم مراحل الدراسة الأدبية إذ في هذه المرحلة بوضع المتعلم في وضعية تسخير مكتسباته ليسلط الملكة النقدية على المعطيات الواردة في النص سواء تعلق الأمر بالمعاني والأفكار. وكما أنهم يتيح للمتعلمين بأن يتوغلوا باقتراحاتهم في طرح أكبر قدر ممكن من البدائل والمعاني المختزنة في أنساق النص ومجازاته بما يقيد انفتاح النص على مالا يحصى من الدلالات والمعاني.

تحديد بناء النص: وهو أي نص أدبي تحديد نمطه، يقوم الأستاذ إلى مساعدة تلاميذ على تحديد النمطية الغالبة على النص واكتشاف خصائصها ثم تدريبه، مشافهة وكتابة على إنتاج نصوص من النمط المدروس على أن يكون النص، نصا سرديا أو حجاجيا أو وصفيا...

تفحص الإتساق والانسجام في تركيب الفقرات النص: النص منتوج مترابط في أفكاره متوافق في معانيه منسق ومنسجم وليس تجمعا اعتباطية للكلمات، إذ قد نجد مجموعة متراصة من الجمل ولكنها لا تشكل نصا محكم البناء، وحتى يتحقق ذلك لا بد من وجود روابط بين هذه الجمل.

لا يحصل الانسجام لنص ما إلا إذا كان متسقا لأن الإتساق ضروري، فعندما نقرا النص خاليا من عناصر الاتساق كالروابط، فهذا يدل على عدم تحكم صاحبه في أليات تشكيل النص. إذن فعلى الأستاذ أن يعرف تلاميذه بعناصر الاتساق والانسجام من باب إطلاعهم على الأدوات المشكلة لتماسك النصوص وتدريبهم على محاكاة عناصرها.

إجمال القول في تقدير النص:

وفي ختام الدراسة النص، يتوصل الأستاذ بالتلاميذ إلى تلخيص الخصائص الغنية والفكرية للنص مع التأكيد على إبراز خصوصيات في التوظيف اللغوي عند التعبير عن أفكاره وكذا عن طريقته في الإفصاح عن معانيه وحي الوسائل الأسلوبية التي استعملها أو اكثر من استعمالها بوصفها من مميزات أسلوبه الأدبي وتعكس رؤيته الجمالية بالدرجة الأولى وتفرده عن غيره. إن هذه المراحل التي نصها المنهاج يجب على الأستاذ إتباعها في دراسة النص الأدبي قبل أن يتطرق إلى النشاطات الروافد المرتبطة به مثل قواعد اللغة والبلاغة والعروض والنقد الأدبي في جذع المشترك آداب - ان التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات يتوجه إلى جعل المتعلم بانيا للمعارف فان هذا البناء لا يتم إلا بتنشيط الأستاذ لدرسه بواسطة الأسئلة الموجودة في الكتاب المدرسي حتى يتمكن المتعلم من الاكتشاف واستيعاب وترسيخ أحكام النص في الذهن وحتى تكون الصورة واضحة ومعا لم لهذه الحصة معروفة لتجسيد الأهداف. يجب أن تعرض النصوص واقتراح الأسئلة حول الإجابة.

مثال على ذلك:

النص الأدبي: قصيدة شعرية لابن نباتة المصري "عصر الانحطاط".

الموضوع: في الزهد:

أستغفرُ الله لا مالي ولا ولدي — آسي عليه إذا ضمَّ الثرى جسدي

عفتُ الإقامةَ في الدنيا لو انْشرَحت — حالي فكيف وما حظِّي سوى النكد

وقد صدِئتُ ولي تحتَ الترابِ جلاً — إنَّ الترابَ لجلاَّءٌ لكلِّ صدي

لا عارَ في أدبي إن لم ينل رتباً — وإنَّما العارُ في دهري وفي بلدي

هذا كلامي وذا حظِّي فيا عجباً — مِنِّي لثروةِ لفظٍ وافْتقارِ يدِ

إنسانُ عينيَ أعشتهُ مكابدةٌ — وإنَّما خلِقَ الإنسانُ في كبد

وما عجبتُ لدهرٍ ذبتُ منه أسىً — لكن عجبتُ لضدٍّ ذاب من حسد

تدورُ هامتهُ غيظاً عليَّ ولا — والله ما دارَ في فكري ولا خلدي

من لي بمرِّ الرَّدى كيما يجاورني — رباً كريماً ويكفيني جوار ردي

حياةُ كل امرئٍ سجنٌ بمهجته — فأعجبُ لطالبِ طول السجن والكمد

أمَّا الهمومُ فبحرٌ خضتُ زاخرَهُ — أما ترى فوقَ رأسي فائض الزَّبد

وعشتُ بين بني الأيَّامِ منفرداً — ورُبَّ منفعةٍ في عيشِ منفرد

لأتركنَّ فريداً في التراب غداً — ولو تكثرَ ما بين الورى عدَدِي

ما نافعي سعةٌ في العيشِ أو حرجٌ — إن لم تسعنيَ رُحمى الواحدِ الصمدِ

يا جامعَ المالِ إنَّ العمر منصرمٌ — فابْخل بمالِكَ مهما شئتَ أو فجدِ

ويا عزيزاً يخيطُ العجبُ ناظرَهُ — أذكرْ هوَانك تحت الترب واتَّئدِ

قالوا ترقَّى فلانُ اليومَ منزلةً — فقلتُ ينزلهُ عنها لقاء غدِ

كم واثقٍ بالليالي مدَّ راحتهُ — إلى المرامِ فناداه الحمامُ قَدِ

التعرف على صاحب النص:

أثرى رصيدي اللغوي: وذلك بشرح الألفاظ الصعبة.

أكتشف معطيات النص:

-ما الذي يعانيه الشاعر في حياته؟

- ما المقصود من قول الشاعر (وقد صدئت)؟

-يعتبر الشاعر نفسه انه الشاعر مجيد. أين ذلك في النص؟

- فيم يحسد الناس الشاعر؟

- أحياة العزلة يفضل الشاعر أم حياة الجماعة؟

أناقش معطيات النص:

يربط الزهد عادة بالمفاهيم الدينية. علل؟

زهد الشاعر ناتج عن فقر أم قناعة وعفة؟ خد ذلك في هذه الصور علل؟ وضح انطلاقا مما جاء في النص.

درست شعر الزهر في السنة الثالثة من خلال النص الأدبي العتاهية إذا ما قارنت ذاك بهذا، ما الأقوى تأثيرا في نفسك؟ ولماذا؟

- قال أحد الشعراء: لم أرتض العيش والأيام مقبلة فكيف ارضي وقد ولت على عجل

أين يظهر هذا المعنى في النص؟ وما الأقوى تعبيرا في نظرك؟ لماذا؟

أحدد بناء النص:

الاهتمام بالبيان والبديع ظاهر في النص هات أمثلة تجسد ذلك؟

يشكو الشاعر من التهميش باعتباره أديبا، لماذا في نظرك وما البيت الذي ورد فيه ذلك.

ما النمط الغالب في النص علل؟

أتفحص الاتساق والانسجام:

-بعض المعاني تكررت في النص هل تجد لها مبررا؟ وضح؟

- لماذا انطلق الشاعر من ذاته في التعبير عن أفكاره.

-هل يمكن أن تحذف بعض الأبيات من القصيدة من الإبقاء على الفكر واضحة؟ علام يدل ذلك؟

أجمل القول:

ورد في بعض المقولات النقدية في عصر الضعف بات الشعر تنميقا لفظيا لو لا بعض من احتفظوا بذوق شعري لغدا خلوا من كل قيمة.

وفي هذا النص وجدنا عناصر التقليد كثيرة، وواضحة إن على مستوى الفكرة فقد رأينا في العصر العباسي مثلا ظاهرة الزهد عند طائفة كبيرة من الشعراء أمثال ابي العتاهية أو على مستوى الشكل. فقد ضمن الشاعر كثيرا من أقوال الشعراء السابقين كالمتنبي وأبي العلاء المعري في البيت الثامن مثلا المأخوذ من المغزى:

تعب كلها الحياة فما اع جب إلا من راغب في ازدياد.

ولا شك أن ذلك أسهم في برودة أحاسيس الشاعر إذ التقليد عامل هام في فتور الحالة الشعورية للأديب.

النّص التّواصلي :الإحساس الحاد بالألم عند الشّعراء المعاصرين –إيليا الحاوي–

النص:

القصيدة المعاصرة ليست نزوة طرب عابره وإنّما هي حالة تدلهم فيها التجارب. فالشّاعر الحديث لم يعد يستسيغ الارتجال ونزوة الوحي العرضي. ولقد نعجز عن تفهم قضية التأليف والتركيب في القصيدة المعاصرة، إذا لم ندرك أنّها تنمو مع كثير من التطور والصيرورة بنمو الشاعر وتطور أحواله النفسية والفكرية والحياتية .فقد نلقى الشّاعر في مستهلّ القصيدة متجهما يعاني الفشل والضياع والشّعور بالتفاهة والعقم. ويظلّ هذا الشّعور يتداول نفسه ويتمزق فيها، فيبعثه على التأمل متنازعا البقاء في قلق ولا استقرار وينتهي حينا إلى يأس من الإنسان والحضارة، أو إلى إيمان بالبعث والتجديد، أو يظلّ يترجح في شك أعظم فاجعة من اليأس والانحلال لهذا فإن القصيدة المعاصرة تحمل طابع المأساة، وربما الفاجعة .فالمواضيع التي تصدى لها السياب مرتبطة بواقع راهن في بلده العراق أو في الوطن العربي فهناك فلسطين والجزائر وبورسعيد، وهناك أيضا واقع الظّلم والفقر والبؤس في العراق، فهو يعول ويلتطم وينتحب مستثيرا الشفقة والحسرة .والشاعرً خليل حاوي فيً ضباب وبروق منقطع في عزلته إيغالا في تحسس مأساة ومعاناة الشعب ومصيره... وهنا يوفي الشاعر العربي إلي اليأس ألوجودي ويتوهم أنه لا خلاص للإنسان من بئر مصيره، إذ لا خير يعضده أو أنّه ثمة خير مخذول مرذول، والشّر يضرب بساعد القوة والبطش. تلك الرؤيا أدركها وصمت دونها، فأتلفت أعصابه ومصت دمه .وكان البياتي من الشّعراء الدين التزموا قضية الإنسان في شعرهم وسعوا غاية جهدهم الفني إن يدحروا الظلمة والعبودية والتخلف، ولقد كان ألبياتي من دوي المعاناة الفعلية، وهو ممن تكرسوا للشعر واضطهدوا عليه. ففيً عذاب الحلاج كان الحلاج الوعاء الذي افرغ فيه الشاعر معاناته، وجسد تجربته على الحرية وتحقيق إنسانية الإنسان عبر الأقوياء والأثرياء والظالمين الدين يعاقبون على الكلمة وعلى الكرامة. إنّه فعل وجود بالنسبة إلى الإنسان المطلق الذي يضمه المرء في أهابه وفي أعماق وجدانه، لا فضل له ولا فضيلة من دونه. فالمرء يحيا كي يخدم الإنسان والحياة في أرقي مستوى لهما وفي الاستشهاد في سبيلهما .والقوم الدين يصفهم (صلاح عبد الصبور) في (الظل والصليب) وقد عجزوا عن الألم العميق إذ يسفعه السأم ويعفي عليه. ذلك لأن التألم بصدق فضيلة إنسانية، إذ ينم ذلك عن حياة الضمير والكرامة في الإنسان، عن شهامته، عن احتفاله بمصير القيم والناس. وقد كان (موسيه) يقول (لا شيء يجعلنا كبار

كالألم) وهؤلاء القوم الذين يعجزون حتى عن الألم قد افتقدوا كرامتهم وكبرياءهم، فهانوا وقبلوا بقدر الذل أو بأي قدر زري .فألمهم يطفو كالزيت إذ الألم لا يزال المعلم الأكبر والأعمق والأصدق للإنسان.

أكتشف معطيات النّص:

-في النّص ذكر لعدد من الشّعراء، حاول التّعرف عليهم مستعينا بما أمكنك من مراجع؟

-حفل النّص بعناوين أعمال شعرية، حاول التّعرف على ما أمكنك من هذه الأعمال؟

-كيف تتطور هذه القصيدة من الداخل؟

-هل المعاناة التي يعيشها الشّاعر المعاصر وليدة حالة شعورية فردية لا تعني سواه، أم هي وليدة نظرة اجتماعية؟ علّل إجابتك من النّص؟

-عم يبحث الشّاعر في القصيدة المعاصرة ؟ هل ينجح في ذلك؟ ما هي نتيجة ذلك على مستوى الموقف الشّعوري؟

-قدم الكاتب أمثلة عن معاناة الشّعراء المعاصرين. لخص تجربة كل شاعر واذكر القاسم المشترك الذي يجمع بينهم.

استخلص الفكرة العامة للنص وضع له هيكلة بناء على ما اشتمل عليه من أفكار.

اناقش معطيات النص:

-يرى الكاتب أن الألم والمعاناة التي يعيشها الشعراء المعاصرون هي نتيجة نظرة وجودية إلى حقيقة الإنسان والقيم التي يجب تبنيها والتناقض الذي بين هذه النظرة وواقعهم. كيف اثبت الكاتب وجهة نظره؟ هل تشاطره هذا الرأي النقدي؟ علل موقفك بحجج وشواهد غير التي في النص.

-ناقش قول ((دي موسيه)) : ((لا شيء يجعلنا كبارا كالألم))، مبينا ومعلّلا وجهة نظرك - .ما الرابط المنطقي بين الفقرة الأولى والثانية؟ وما العلاقة الفكرية الرابطة بينهما؟ حلل.

- كيف بنى الكاتب نصه؟ هل عن طريق توليد الأفكار الجديدة أم عن طريق إطلاق الأحكام النقدية مجملا ثم التّفصيل والتّحليل؟ علّل إجابتك محلّلا أفكار النّص من حيث بناؤها الفكري .إلى أي نمط ينتمي هذا النّص؟ استنبط خصائصه منه.

أستخلص وأسجل:

- إلام ترد ظاهرة الألم في الشعر المعاصر؟

-هل ظاهرة الألم تصاحب الشاعر من بداية القصيدة إلى نهايتها؟

-متى تصاحبه؟

-متى لا تصاحبه؟

-هل هذا الألم إحساس فردي أم هو ترجمة لظاهرة شعورية اجتماعية نتيجة سلسلة الإحباطات التي عرفها الشعب العربي عبر النكسات وأنواع الحرمان؟

-ما هي طبيعة المعالجة الفكرية التي تناول الكاتب بها هذه الظاهرة؟

4. قراءة وصفية تقويمية لتدريس النصوص الأدبية في السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة انطلاقا من الكتاب:

يحتوي كتاب اللغة العربية السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب على 287 صفحة متوسطة الحجم نستهلها بواجهة رئيسية ، ذات غلاف مزخرف بالوان فاتحة ممزوجة بين الأبيض والأصفر ، تحت عنوان رئيسي و كبير – اللغة العربية و آدابها مكتوبا بخط عريض خشن بلون أحمر وعنوان آخر ثانوي السنة الثالثة من التعليم الثانوي ، مكتوب أيضا بخط عربي خشن ، دون ان ننسى وزارة التربية الوطنية في مقدمة الواجهة ، الرئيسة بعنوان الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية "وزارة التربية الوطنية قام بتاليف كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي ، كل من مفتش التربية والتكوين : السيد : دراجي سعيدي وأساتذة التعليم الثانوي: سليمان بورنان ، نجاة بوزيان ومدني شحامي و أشرف عليه السيد الشريف مريبعي و هو أستاذ محاضر ، ثم تعاد نفس الواجهة و بنفس المعلومات في أول صفحة بيضاء من الكتاب مكتوبة بخط رقيق جدا مع إضافة إطار للصفحة في مقدمة بعدها مباشرة نجد في الصفحة التي تليها خطوات دراسة النص الأدبي التي يجب على المعلم بان يقوم بتعليمها للمتعلم التي وضعها المنهاج و هي مكتوبة بخط خشن و موزعة عبر نصوص أدبية ، نصوص تواصلية مطالعة موجهة ، تعبير كتابي ، مشروع وكل واحدة منها تشمل إطارات وهي مكتوبة بالخط الأزرق وتندرج تحتهم خطوات تم تدخل إلى المحور الأول تحت عنوان : في مدح الرسول صل الله عليه وسلم ، كتب في 3 ورقات من الصفحة 9 إلى الصفحة 13.

ثم يليه درس آخر عنوانه " في الزهد " وهو درس في شكل موضوع نص ادبى يتكون من قصيدة شعرية تتحدث معظمها عن الزهد في الدنيا وبعدها نجد نصوص نثرية والكاتب حنا الفاخوري. يتحدث في نصه عن المدائح النبوية في عصر المماليك. تتخلل هذه النصوص والقصائد الشعرية ، دروس نحوية مثل جزم الفعل المضارع و كذلك دروس البلاغة المختلفة مثل التشبيه وأركانه ، المجاز اللغوي و كذا بعض النصوص للمطالعة الموجهة في نفس سياق المحور المتعلق بالإشادة الأخلاق الحسنة ، في عهد المماليك و في خضم كل هذه المواضيع المختلفة بين الشعر ، النثر البلاغة و قواعد اللغة والمطالعة الموجهة ، و نلاحظ اللون الأزرق في كل عناوين المحور المكتوبة بخط خشن وسط رقيق بلون ازرق، كما يغلب على محور –عصر الانحطاط – اللون الأسود الذي كتب به النصوص وكل الدروس المختلفة كما لا ننسى الترقيم المرتب في المحاور، ثم يليه مباشرة محور خواص القمر وتأثيراته، تتخلله دروس مختلفة من الشعر والنثر متنوعة المواضيع تخدم نمط المحور الذى هو

خواص القمر وفي مقدمة المحور نبذة عن تعريف صاحب العم ثم يليها تقديم النصوص وهي متكونة من قوالب نثرية واخرى شعرية تحتوي على مواضيع مختلفة تخدم علم التاريخ وما يلفت الانتباه و يثير الاهتمام هو دخول حركة التأليف في عصر الممالك المشار إليه أنه عصر الضعف و كذلك في باب المطالعة الموجهة نجد "غازي الذيبة" في نصه النثري بعنوان مثقفونا والبيئة ونص أخر لابو العباس القلقشندى فقد انقلبت موازين فطرأ عليه تغيير جذري من حيث المحتوى وكذا المواضيع المدروسة والشكل الشعري للقصيدة خاصة المواضيع حيث ان العصر الانحطاط اهتم الشعراء والكتاب على الزهد في الدنيا.

وتدخل هذه الدروس مجموعة النصوص الأدبية للمطالعة الموجهة في نفس السياق نجد بعض دروس قواعد اللغة ودروس نحوية والبلاغة والعروض موزعة على صفحات المحور حتى الصفحة 34. درس: معانى حروف الجر وفي الصفحة 37 درس في مجال البلاغة الجمع. وكذلك الصفحة 44 درس في مجال البلاغة – التقسيم، فالمحور في عصر الضعف لا يخلو من النشاط الفكري والتعبيرى، نجده مبرمجا في مشاريع ووضعيات إدماجية تخدم محتوى المحور لعناوين مختلفة في حوصلة هذا المحور نلاحظ أن كل العناوين المكتوبة في مقدمة بخط خشن ولون أزرق مخالف اللون الأسود الذي كتب بيه المحتوى كل الدروس وكذلك الترقيم المرتب. والهدف من دراسة هذا العصر حتى يتعرف المتعلم على الشعراء الذين قالوا الشعر والنصوص النثرية آنذاك وتجعله قادرا على استعمال اللغة في مختلف الظروف التي يعيش فيها والأحوال التي يمر بها. وينتهي عصر الانحطاط الذي يتضمن مجموعة من القصائد شعرية ونثرية ليأتي بعده.

5. خصائص الشعر العربي في العصر الحديث:

تستهل أول صفحاته بمقدمة تمهيدية عن الشعر العربي الحديث في بداياته وما ورد عليه من أحداث مثال الشعر السياسي، الشعر الاجتماعي " التي كانت موجودة في هذا العصر. ثم انتهى زمنها ومجيء هنا العصر تم إحياؤها. أما الشاعر محمود سامي البارودي فقط تحدث عن شوقه لأهله وموطنه وحيه في قصيدة عنوانها ألام الاغتراب في الصفحة 55. وكذا وجود الأحاسيس وألحنية بعدما نفي من أرضه يحبها ويعشقها إلى حد التضحية.

كما درس الشاعر المصري أحمد شوقي " في شعره بعنوان من وحي المنفى حيث يعد من رواد النهضة الأدبية الحديثة، فقد نجد مثل هذا الشاعر الكثير ممن يلجأ إلى التخفيف عن الآلام والشوق إلى أهاليهم وأوطانهم وقد درس الكاتب فواز السحار احتلال البلاد العربية وآثاره في الشعر والأدب، تكلم عن الاحتلال من بلاد

الشرق. وفي الوقت نفسه تولد للشعور بذم الغرب في أعماق العرب وراح كل يعبر عن هذا الشعور بأسلوبه الخاص ومن أبرز ممثلي هذه النزعة " شوقي وحافظ " وهي في الصفحة 63. أم المسألة الفلسطينية فقد أدمت قلوب الشعراء وفجرا قرائحهم فنظمت فيها القصائد الباكية وقصائد المقاومة وشعر العودة.

ومن قواعد اللغة دروس مختلفة منها نون الوقاية وبلاغة التشبيه وفي الصفحة 62. وإثراء الرصيد الفكري والحقل التعبيري، وجدت بعض المشاريع والوضعيات مستهدفة حول الكتابة وغيرها وما وجد من مواضيع مختلفة. وكان ترتيب الصفحات ما للعصور السابقة ترتيبا محكما وكذلك نلاحظ أن كل العناوين محور الشعر العربي الحديث مكتوبة بخط خشن وبلون ازرق وموضوعة تحت إطارات صغيرة معنونة بمحور أول ومحور ثاني، دون أن ننسى اللون الأسود الذي طغى على محتوى النصوص والدروس الموجودة في العصور وكذا الموجودة في الكتاب بأكمله، وهي كتابة ذات خط عربي رقيق واضحة مفهومة للقارئ.

وبهذا يكون وعنوان المحور الثاني عشر والأخير "لالة فاطمة نسومر " هو آخر عنصر نختم به صفحات الفهرس للكتاب مرقمة بالترتيب يليه نص أدبي ثاني من مسرحي المغص إلى التعبير الكتابي بعنوان تحليل نص مسرحي وهي مسرحية أجريت بين بعض الأشخاص الوهمية. وفي الأخير نرى بأن الكتاب المدرسي وضعت فيه نصوص من أجل تحقيق أهداف المنهاج. ان محتوى الكتاب يتناول نصوص أدبية مختارة حسب العصور لكي يتعرف المتعلم على الشعراء وتتراوح هذه النصوص بين درجة الصعوبة والسهولة.

_ كتبت النصوص الأدبية بخط واضح ومقروء.

_التدرج في تقديم الموضوعات الكتاب بصيغة منطقية و متسلسلة أي كل عصر يتناول مجموعة من النصوص الشعرية و النثرية.

–أسلوب الكتاب الجيد.

– ان بعض النصوص لغتها سهله ومتداولة يستطيع المتعلم أن يفهم ما يلمح به الشاعر من خلال قصيدته والعكس في بعض النصوص الأخرى وخاصة نصوص عصر الانحطاط.

6. منهجية تدريس النصوص الأدبية الموجودة في الكتاب المدرسي وفق المناهج:

قبل تطرقي الى مواطن الخلل وتعثر التلاميذ ونقصهم للمادة، أذكر أنني قد حضرت حصصا عديد في هذا النشاط، واطلعت عل مناهج ونتائج المتعلمين، لاحظت مواطن النقص ووقفت عل بعض العوامل ومن بينها:

* ان بعض النصوص الأدبية المختارة في الكتاب المدرسي وما وضعه المنهاج من المراحل غير ملائمة شكلا ومضمونا.

* تدني المستوى اللغوي للمعلمين.

* اعتماد المعلمين على المشاركة الجماعية في المناقشة.

* ندرة الوسائل التربوية المساعدة (كتب والنصوص).

-ان طريقة تدريس النصوص الأدبية والتواصلية المقررة في الكتاب المدرسي وما نص عليه المنهاج من التوجيهات، هي طريقة طويلة وتحتوي على أسئلة صعبة ومتكررة ،فالشاعر تحتوي قصيدته على أفكار يريد منها معنى معينا والمتعلمون يذهبون الى معنى آخر وذلك لصعوبة الألفاظ والأسلوب لا يتماشى مع قدرات التلاميذ.

إن المنهاج يطلب من المعلمين تقديم النص الشعري أو النص النثري لتدريب التلاميذ على القراءة وفهم النص، وشرح بعض المفردات واستخراج الأفكار الأساسية ،لكن معظم المعلمين يتجنبونها.

ان اللجنة التربوية قد وضعت توجيهات لتنسيق مواد اللغة العربية وأدبها، ويبذل فيها المعلمون جهود لرفع مردودية النظام التربوي وتحسين المستوى الدراسي للتلاميذ، وكما أنهى حد المربي من حرية أي يتبع ما نص عليه المنهاج لكن واقع تدريس نشاط النصوص الأدبية والتواصلية يحتاج المعلمين إلى توجيهات تربوية مفيدة وملائمة، وذلك لسد الثغرات والنقص وتحسين الفعل التربوي.

كل دوافع تحتاج لمنهجية خاصة بنشاط النصوص الأدبية والتواصلية في السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب والهدف من دراسة النصوص الأدبية والتواصلية مع المراحل المقترحة هي رفع مستوى التلاميذ. وتقيد المعلمين بالحجم الساعي وبالأهداف والمنهجية والوسائل، مرفقا الموضوع بالحصص.

تعريف النشاط: تعد الأنشطة المنهجية واللامنهجية للغة العربية، عنصر من عناصر المناهج المدرسية وترتبط بالأهداف والمحتوى ارتباطا وثيقا، وتعجز الخبرات التي يهدف المنهج إلى تكوينها ولعطائها الآلية

الطبيعية، وهي مجموعة من الألوان المتنوعة محادثة واستماعا وقراءة وكتابة، وهذه تمارس داخل المدرسة وفي خارجها على أن تكون ممارسة لها خارج المدرسة وممارسة غير متكلفة ومنظمة تنظيما خاليا من صرامة والقيود التي تفرضها المدرسة غالبا.

حجمه الساعي :

لقد برمجت سبع حصص كل أسبوع للسنة ثالثة آداب يتناول فيه نص واحد.

الأهداف العامة من كل نص :

*اكتساب مهارات القراءة والتعبير الكتابي كما يمنح المعلم فرص التحليل والتركيب والتمرن وذلك بالإجابة على الأسئلة

* تدريب التلاميذ عل استعمال الصيغ والأساليب اللغوية في جمل مفيد.

* يجعل التلميذ يتكيف مع المحيط الاجتماعي والثقافي.

* تعويد المتعلم عل الكتابة الصحيحة والجيدة.

* غرس روح الممارسة الصحيحة للغة ونطقها وكتابتها في المتعلم.

* اكتساب المتعلم القدرة عل التعبير الفصيح والسليم.

الأهداف الخاصة :

* قراءة التلاميذ لنص وذلك لتقليل من الأخطاء.

* تدريب المتعلم عل التمييز بين الفكر العامة والأفكار الأساسية وتمكنه من استخراج ما قصده الكاتب أو شاعر في تعبيره والإجابة عن الأسئلة حول النص.

* تزويد المتعلم بمعارف جديد لغوية وفكرية.

*تقديم مكتسبات المتعلم اللغوية.

*تمرين المتعلم على استعمال المفردات والقوالب استعمالا صحيحا.

الأهداف الإجرائية :

من خلال دراسة لنصوص الأدبية يصبح نطق المتعلم سليما فصيحا وعند قراءته لأي نص شعري ونثري سليم كي لا يرتكب الأخطاء التي كان يرتكبها في السابق ثم يأتي بعدها بإنشاء شعرا وقصيدة حسب قدراته.

أهداف الحصة الأولى :

* التعرف عل صاحب النص، وذلك بالإجابة على بأسئلة لمعرفة قدرة المتعلم على البحث والفهم.

* اختيار قدرة المتعلم على شرح المفردات والألفاظ الصعبة.

* قراءة صحيحة وسليمة للنص الأدبي.

* استخراج الصور البيانية والبلاغية الموجود في النص.

*دفع المتعلم لتحسين مستواه، وتدريبه عل الإجابة على الأسئلة الموجود في الكتاب مع مراعاة الترتيب حتى يكون متداولا وسهلا في حل النصوص الأدبية.

* استعمال الأفكار والصيغ الوارد في الوحدات المدروسة واستخدامها في بناء الفقرة.

* التعرف على العصر الذي قيلت في ذلك النص سواء كان جاهلي أو غيره من العصور الأخرى.

*اختيار نصوص أدبية سهلة وأفكارها ملائمة مع عصرنا ، ويراعي فيه المستوى العقلي للمتعلم ويستثمر لمعرفة مدى إدراك المتعلمين للمكتسبات اللغوية السابقة.

*يجب عل المعلم أن يصحح ويقوم التلميذ بعمله.

*موضوعات جديد ة للتعرف والتوسع على شعراء جدد لم تدرس في السنة الثانية ثانوي بعضها شعري وبعضها نثري.

*ودون أن ننسى الوسائل التربوية في العصر الحديث ونظرا لحاجات المعلم إليها لأنها توفر الوقت، وتساعد المعلم من حيث السرعة والدقة والوضوح. قصد تسهيل عملية الفهم وتنمية واكتساب المعارف والتدريس.

*استخدامها لتحسين نوعية التعليم.

سلم التقويم والتصحيح:

ولا نستطيع أن نحكم على نجاح الحصة أو فشلها إلا بتقويم التلاميذ بحسب عملهم واندماجهم في فهمهم لنصوص الأدبية. ومعرفة نسبة نجاح الدروس السابقة، ومن خلال المتابعة الميدانية التي أجريتها لاحظت أن بعض النصوص الأدبية حققت الأهداف المرسومة وفي البعض الآخر لم تحقق ذلك لشرود التلاميذ وعدم مبالاتهم لذلك الدرس.

وقد استخلصت أشياء سلبية وأشياء الايجابية وذلك عندما حضرت بعض الحصص فوجدت ما يلي:

الأشياء الإيجابية:

*تغيير نظرة المعلم نحو عدة أشياء.

*تنظيم التعليم والتعلم هناك أساليب جديد لدى المعلم والمتعلم.

*إدخال بعض الطرائق المعتمدة كالوضعية المشكلة والوضعية الإدماجية.

*تصور آخر للتقويم ، في القديم كان المعلم يقوم بأخذ سيالة حمراء تدخل الذاتية أثناء التقويم.

*تصور آخر لدور المعلم والمتعلم.

*تصور آخر لتسيير القسم وبشكل أوسع.

الأشياء السلبية:

*قلة اطلاع المعلمين على المناهج والوثائق المرفقة.

*القلة التي تطلع على المناهج لا يفهمون المعنى الذي يأتي به المنهاج.

*عدم تفريق المعلمين بين المنهاج والبرنامج.

المنهاج: إستراتيجية، غير قابل للتغيير والمنهاج شئ ثابت.

والبرنامج: هو الخطة، قابل للتغيير والحذف والبرنامج شئ قابل للتجديد.

*التعليم هو قولبة من خلال المناهج ، والوسيلة هي التي تقولب بها البرنامج.

*نقص تكوين الأساتذة في طرائق التدريس.

*عدم اكتساب المعلم للوسائل وأدوات نقل المعرفة.

*عدم تحكم المعلمين في أجواء القسم أثناء الدرس.

*مازال المعلم يعتمد على التلقين ولا يجعل المتعلم يكون نفسه بنفسه.

التقويم: مازال المعلم لا يفرق بين المراقبة والتقييم والتقويم.

لأن التقويم له ثلاثة أركان (التقييم، التشخيص والعلاج)

التقييم جزء من التقويم، والمراقبة جزء من التقييم.

*عدم تحكم المعلمين في استعمال شبكات التقويم.

*وفي الطرائق المستعملة مازال بعض المعلمين يفضلون العمل الجماعي بدلا من التفريق خاصة أثناء الدرس ، وقد قدرت من طرف المفتش بنسبة 50 بالمئة. وعمل الأفواج هو عمل عوني مما يزيد في نسبة النجاح.

7. النصوص الأدبية:

النص الأدبي1: قصيدة قيلت في شعر المنفى عند شعراء المشرق والمغرب "آلام الاغتراب" –محمود سامي البارودي–:

هل من طبيب لداء الحب أو راق ... يشفي عليلا أخا حزن وإيراق

قد كان أبقى الهوى من مهجتي رمقا ... حتى جرى البين فاستولى على الباقي

حزن براني وأشواق رعت كبدي ... يا ويح نفسي من حزن وأشواق

أكلف النّفس صبرا وهي جازعة ... والصبر في الحب أعيى كل مشتاق

لا في «سرنديب» لي خل ألوذ به ... ولا أنيس سوى همي وإطراقي

أبيت أرعى نجوم الليل مرتفقا ... في قنة عز مرقاها على الرقي

يا «روضة النيل» لامستك بائقة ... ولا عدتك سماء ذات إغداق

مرعى جيادي ومأوى جيرتي، وحمى ... قومي ومنبت آدابي وأعراقي

أصبو إليها على بعد ويعجبني ... أني أعيش بها في ثوب إملاق

وكيف أنسى ديارا قد تركت بها ... أهلا كراما لهم ودي وإشفاقي

إذا تذكرت أياما بهم سلفت ... تحدرت بغروب الدمع آماقي

فيا بريد الصبا بلغ ذوي رحمي ... أني مقيم على عهدي وميثاقي

وإن مررت على «المقياس» فاهد ... له مني تحية نفس ذات أعلاق

وأنت يا طائرا يبكي على فنن ... نفسي فداؤك من ساق على ساق

أذكرتني ما مضى والشمل مجتمع ... بمصر والحرب لم تنهض على ساق

أيام أسحب أذيال الصبا مرحا ... في فتية لطريق الخير سباق

فيالها ذكرة شب الغرام بها ... نارا سرت بين أردائي وأطواقي !

عصر تولى وأبقى في الفؤادي هوى ... يكاد يشمل أحشائي بإحراق

التعرف على صاحب النص:

محمود سامي بن حسن حسين بن عبد الله البارودي المصري ' هو شاعر مصري ولد عام 1838م من أسرة مؤثرة لها صلة بأمور الحكم. نشأ طموحا تبوأ مناصب مهمة بعد أن التحق بالسلك العسكري، وقد ثقف

نفسه بالاطلاع على التراث العربي ولا سيما الأدبي؛ فقرأ دواوين الشعراء وحفظ شعرهم وهو في مقتبل عمره. أُعجب بالشعراء المجددين مثل أبي تمام والبحتري والشريف الرضي والمتنبي وغيرهم، وهو رائد مدرسة البعث والإحياء في الشعر العربي الحديث، وهو أحد زعماء الثورة العرابية .ولقد تولى وزارة الحربية ثم رئاسة الوزراء باختيار الثوار لهُ، ولقب برب السيف والقلم.

اثراء الرصيد اللغوي:

رمقا	بقية العيش
البين	البعد
الوذ به	أجأ اليه
الصبأ	ريح شرقية
قنة الجبل	قمة الجبل
براني	اهذلني
بائقة	مصيبة
آماقي	مجاري الدمع
اردان	كم الثوب

اكتشاف معطيات النص:

- يبحث الشاعر عن طبيب أو راق ليعالج ما به من علة نفسية وسببها البعد عن الأهل والوطن.
- شعراء الغزل يتحدثون عن حبهم للمرأة أما البارودي فيتحدث عن حبه وشوقه لوطنه (7-13)
- الخيط العاطفي الذي ظل يشد الشاعر طوال القصيدة هو الحنين إلى الأهل والوطن وقد خلف الحزن والألم لأنه يعيش بعيدا عن وطنه.
- سر نديب تمثل منفى الشاعر وحاضره المليء بالأحزان والمعاناة أو روضة المقياس فتمثل وطن الشاعر وماضيه وما يحمل من معاني السعادة...
- عاطفة الشاعر ما بين الحزن والأسى وحب الوطن والشوق للأهل ومما يدل عليها أخا حزن وإيراق جازعة الصبر أعما كل مشتاق.
- يذكرنا الشاعر وهو ينادي بريد الصبا بابن زيدون.

مناقشة معطيات النص:

مزج الشاعر بين التجربة الشعرية الصادقة وخاصة المحاكاة والتقليد وتمثل جانب التجربة الصادقة في انه عبر عن ألمه شوقه إلى وطنه وهو بالمنفى وقد عاش التجربة فعاد وعانى منها أما خاصية المحاكاة والتقليد فتمثل في حفاظه على أساليب ولغة القدامى فهو مشدود بحبال فولاذية إلى القديم والقصيدة تزخر بالألفاظ والعبارات التي راجت على السنة القدامى وهذا يدل على أن الشاعر "رائد للشعر العربي الحديث" فقد أحيوا بعث الشعر العربي القديم من جديد وقد ترأس "مدرسة البعث والاحياء"

- وظف الشاعر عديد الصور البيانية وبها عبر بصدق عن حالته النفسية من حزن وارق وشوق.
- لا نرى تجديد في البناء العروضي فالشاعر قد اعتمد نظام القصيدة الخليلية الروي واحد والقافية واحدة كما اعتمد وزن البسيط شأنه في ذلك شأن القدامى.

تحديد بناء النص:

- مادام الشاعر بصدد التعبير عن حالته النفسية بعيدا عن حالته النفسية بعيدا عن الاهل والوطن فالنص من النمط الوصفي ومؤشراته متوفرة. كما استعان وللهدف نفسه بالنمط الامري في الأبيات 12-13-14 بالإضافة إلى وجود النمط الإخباري وكأنه كان نتيجة للامري.

تفحص الاتساق والانسجام:

البيت الأول عبر عن أمله في الحصول على علاج لحالته وما بعده (2-6) فيه بسيط وشرح لهذه الحالة إجمال بعده التفصيل.

أكيد وهي علاقة النتيجة بالسبب تتضمن البيت الأخير المعنى نفسه ولكن نلاحظ تصاعدا في إحساس الشاعر بالحزن والشوق وصل الى درجة الاحتراق فالقصيدة ذات وحدة موضوعية.

مجمل القول في تقدير النص:

لقد حركت ظروف المنفى فريحة البارودي فأبدع خير قصائده وهي قصائد يرى فيها احمد حسن الزيات أنها بينت أن للبارودي كل الفضل في إحياء بعث الشعر العربي وكان الشعر في عهده صورة مشوهة من آثاره القرون الأخيرة المظلمة فجلاه في خاطره وصقله على لسانه. نقل البارودي شعر ابن المعتز وابي فراس وأمثالهم من الفحول فاستخرج من مجموع تلك الأساليب أسلوبه الرائق الفخم لذلك تحس وأنت تقرأ قصيدة من نظمه أن أرواح أولئك الفحول تحوم حول روحه وتحلق فوق أبياته.

النص الثاني: قصيدة في النزعة الإنسانية في شعر المهجرين "أنا" –إيليا أبو ماضي–:

حر ومذهب كل حر مذهبي *** ما كنت بالغاوى ولا المتعصب

انى لاغضب للكريم ينوشه *** من دونه والوم من لم يغضب

وأحب كل مهذب لو انه خصمى *** وأرحم كل غير مهذب

يأبى فؤادى ان يميل الى الاذى *** حب الاذية من طباع العقرب

لى أن أرد مساءة بمساءة *** لو أننى أرضى ببرق خلب

حسب المسئ شعوره ومقاله *** في نفسه ياليتنى لم أغضلب

أنا لا تغشنى الطيالس والحلى *** كم فى الطيالس من سقيم أجرب

عيناك من أثوابه فى جنة *** ويداك من أخلاقه فى سبسب

وإذا بصرت به بصرت بأشمط *** وإذا تحدثه تكشف عن صبي

انى اذا نزل البلاء بصاحبى *** دافعت عنه بناجذى وبمخلبى

وشددت ساعده الضعيف بساعدى *** وسترت منكبه العرى بمنكبى

وأرى مساوئه كأني لا أرى *** وأرى محاسنه وان لم تكتب

وألوم نفسي قبله ان أخطأت *** واذا اساء اليا لم أتعتب

متقرب من صاحبى فاذا مشت *** فى عطفه الغلواء لم أتقرب

وإذا رآنى ذو الغباوة دونه *** فكما يرى فى الماء ظل الكوكب

التعرف على صاحب النص:

إيليا أبو ماضي: أديب وشاعر لبناني ولد بالمحيدثة سنة 1889.

بدأ تعلمه فيها ليسافر إلى مصر حيث مكث بها عشر سنوات لممارسة التجارة، ومطالعة عيون الأدب العربي. تفجرت قريحته الشعرية فألف ديوانه "تذكار الماضي ". هاجر إلى أمريكا وأصدر منها جريدة "السمير" سنة 1916، وأسس مع جبران خليل جبران " الرابطة القلمية " سنة 1920، وأصدر هناك ديوانيه: "الجداول " و" الخمائل " وافاه الأجل سنة 1957.

اثراء الرصيد اللغوي:

ينوشه	يبطش به
الغاوي	الضال
الطياليس	رداء اخضر
الغلواء	التكبر

في الحقل المعجمي:

- الحقل المعجمي للالفاظ مهذب دافعت ارحم ..... في مجال الأخلاق والقيم الإنسانية السامية.
- من الصفات السيئة لهذا المجال: التعصّب، الحقد، الأذيّة، الظّلم ..

اكتشاف المعطيات:

- الموضوع الذي شغل بال الشاعر هو الدعوة إلى القيم الإنسانية النبيلة من حبّ للخير وللتعاون والحق، ونبذ للقيم الذميمة كالتعصّب والاغترار بالمظاهر.. والألفاظ الدالة على ذلك: " شددت بساعده " ، " دافعت عنه "، " الغاوي "، " المتعصّب.. "
- ما دفع الشاعر إلى نظم هذه القصيدة هو ملاحظته للتصرفات السلبية والتجاوزات في العلاقات الاجتماعية بين الناس، كما أن ميله الفطري للخير وطبيعته المسالمة دفعته إلى حمل رسالة سامية غايتها نشر الخير والمحبة والتعاون..
- الصفات التي أشاد بها الشاعر هي احترام الآخرين ومساعدتهم ونهى عن العنصريّة وأذيّة الغير ..وكل ذلك للحفاظ على إنسانية الإنسان وعلى مجتمع فاضل متمسك.
- تنوعت عواطف الشاعر في النص ما بين حب الآخر وكره الأذى والظلم والرحمة بالضعيف وتلمس في أخر النص عاطفة الإعجاب والثقة بالنفس.

مناقشة المعطيات:

- يوحي عنوان القصيدة "أنا" بالعظمة والترّفّع، كما يوحي بفلسفة الشاعر في الحياة، والتي تتمثل في النزعة الإنسانية.
- استعمل الشاعر ضمير المتكلّم الذي يعبّر عن شخصيته ومواقفه، واستعمل ضمير الغائب المجهول الهوية والذي قد ينطبق على أي شخص (إنسان). ومن دلالات الغائب في النص: الغائب الذي يمثل أي إنسان مثل: ينوشه، شعوره، سرّه، والغائب الذي هو صاحب الشاعر مثل: دافعت عنه، شددت ساعده، أرى مساوءه.

- كشفت الأبيات من 10 إلى 14 عن الصداقة الحقيقية.
- ختم الشاعر قصيدته باعتزازه بهذه الصفات التي يتحلى بها والتي يراها حصنا منيعا له يحمي إنسانيته.

تحديد بناء النص:

- يرى الشاعر إن علاقة الإنسان بأخيه الإنسان يجب أن تكون وطيدة قوامها التحلي بالأخلاق الفاضلة.
- وظف الشاعر النعوت والإضافات مثل: حب الأذية .... ووضحت حقيقة أخلاق بني الإنسان المختلفة فخدمت الموضوع.
- أنا لا تغشني الطياليس: مجاز عقلي –علاقته بالتشبيه–
- دافعت عنه بناجذي وبمخلبي: مجاز لغوي –استعارة مكنية–
- أسلوب خبري.
- جمل اسمية.
- نقل الشاعر رؤيته عن العلاقات بين بني الإنسان وكشف عن شعوره وعاطفته فاحتاج طبعا إلى النمط الوصفي.

تفحص الاتساق والانسجام:

- يعود ضمير المتكلم على الشاعر. وضمير الغائب على الآخر والمخاطب الآخر أيضا.
- وساهمت في خلق وحدة موضوعية للنص.
- إذن تنجح جوابا لمن قال لك سأجتهد في دراستي.
- حرف جواب ونتيجة
- حرف لتقوية المعنى
- حرف جواب وجزاء واستقبال ونصب.
- لها حق الصدارة في الكلام.
- **اذا:** حرف جواب وجزاء لبيان النتيجة فقط.
- **اذن:** حرف جواب ونصب وجزاء واستقبال.

النص الثالث: قصيدة في منشورات فدائية "نكبة فلسطين – نزار قباني–

التعريف بصاحب النص:

نزار بن توفيق القباني: دبلوماسي وشاعر سوري معاصر، ولد في 21 مارس 1923 من أسرة عربية دمشقية عريقة إذ يعتبر جده أبو خليل القباني من رائدي المسرح العربي. درس الحقوق في الجامعة السورية وفور تخرجه منها عام 1945 انخرط في السلك الدبلوماسي متنقلًا بين عواصم مختلفة حتى قدّم استقالته عام1966 ؛ أصدر أولى دواوينه عام 1944 بعنوان "قالت لي السمراء" وتابع عملية التأليف والنشر التي بلغت خلال نصف قرن 35 ديوانًا أبرزها "طفولة نهد" و"الرسم بالكلمات"،[14] وقد أسس دار نشر لأعماله في بيروت باسم "منشورات نزار قباني" وكان لدمشق وبيروت حيِّزٌ خاصٌّ في أشعاره لعلَّ أبرزهما "القصيدة الدمشقية" و"يا ست الدنيا يا بيروت". أحدثت حرب 1967 والتي أسماها العرب "النكسة" مفترقًا حاسمًا في تجربته الشعرية والأدبية، إذ أخرجته من نمطه التقليدي بوصفه "شاعر الحب والمرأة" لتدخله معترك السياسة، وقد أثارت قصيدته "هوامش على دفتر النكسة" عاصفة في الوطن العربي وصلت إلى حد منع أشعاره في وسائل الإعلام. قال عنه الشاعر الفلسطيني عز الدين المناصرة : نزار كما عرفته في بيروت هو أكثر الشعراء تهذيبًا ولطفًا.

اثراء الرصيد اللغوي:

في الحقل الدلالي:

عتيق	قديم
مشرشون	شديد الالتصاق
المرقوق	المدهون
اذار	مارس

الكمات الدالة على السياسة: شعب هند الحمر بلادنا النصر شهيد...

اكتشاف معطيات النص:

توجه الكاتب بخطابه إلى الاحتلال الإسرائيلي وضمنه رفضا قاطعا لوجوده في ارض فلسطين وبرز ذلك من خلال اعتماده أساليب النفي الكثيرة.

سجل الشاعر عدة حقائق تتمثل في الحقيقة السياسية تمثلت في مساندة الغرب الإسرائيلي أما الحقيقة التاريخية فتظهر في الصراع القديم حول بيت المقدس والحقيقة الدينية وتتمثل ان فلسطين ارض الديانات.

ركز الشاعر على مفهوم الأصالة العربية من خلال قوله "لن تجعلوا من شعبنا شعب هنود حمر. ومن خلال تكرار كلمة مشوشون المعبرة عن تمسك الفلسطينيين بكل ما في أرضه وبالفعل نراه فعالا في خدمة الهدف وهو التنديد بالاستعمار وتيئيسه من الحصول على ارض فلسطين.

الفكرة العامة: صرخة رفض وتحد من الشاعر في وجه إسرائيل وحلفائها.

مناقشة معطيات النص:

سخط الشاعر على اسرائيل ومن يقف الى جانبها فقد تحدث بداية عن الهنود الحمر وفي قوله يا آل فلسطين وآل توحي بالموالاة والمساندة.

عكس التشبيه الموظف في النص موقف التمسك بالأرض وموقف الرفض ويظهر ذلك في قوله "باقون كالحفرة على صلبانها نحن باقون على صدوركم كالنقش على الرخام". استعارة مكنية وتوحي بالأمل والتفاؤل بعودة الأرض إلى أصحابها.

عبر الشاعر عن موقف كل عربي وذلك انه استعمل ضمير جماعة المتكلمين وتظهر من خلاله النزعة القومية للشاعر.

تحديد بناء النص:

طغى أسلوب الخطاب في النص لمناسبته طبيعة الموضوع السياسي وموقف الرفض وتظهر من خلال النبرة الخطابية في أساليب النداء والنهي.

النص من **الشعر السياسي التحرري**.

المقارنة بين مواقف العرب والمتمثل في إثبات الحق والإصرار على الباطل.

النص من **النمط الحجاجي** ومن **أهم خصائصه:** أسلوب منطقي موضوعي بالإضافة إلى إقامة الحجج لإثبات الرأي وإبطال الرأي المخالف.

لغة الشاعر تبدو بسيطة ولكنها موحية. عبرت بصدق عن روح الانتماء العربي وعن التحدي والثبات.

تفحص الاتساق والانسجام:

الضميران البارزان هما ضمير الجماعة المتكلمين وجماعة المخاطبين وركز عليها لان عائديهما العرب واسرائيل هما طرف الصراع حول فلسطين.

بنى الشاعر قصيدته على النفي والاثبات. وهدفه هو اثبات حق الفلسطينيين في ارضهم ونفي امكانية حصول اسرائيل عليها.

الزمان والمكان لهما حضور في النص "هنا.. **بلادنا**.. **عقارب الساعة**" و يوحي ذلك بمكان الصراع وزمانه.

8. النصوص التواصلية:

النص الأول: احتلال البلاد العربية وأثاره في الشعر العربي – فواز النجار –

النص: لم يكتف الغربيون باحتلال أجزاء كبيرة من بلاد الشرق احتلالا عسكريا، وإنما غزوا هذه البلاد بعاداتهم وتقاليدهم في هذا الوقت تولد الشعور بذم الغرب في أعماق العرب، وراح كل يعبر هذا الشعور بأسلوبه الخاص. ومن أبرز ممثلي هذه النزعة الشرقية " شوقي " و " حافظ «، وغيرهما. لقد تجسدت الرغبات التحريرية من هيمنة الغرب في حركات عربية منظمة. فانضم كثير من الشعراء إلى المنادين بالمبدأ العربي الداعي إلى الشعور القومي، أمثال خليل مطران، وما لبث أنصار هذا المبدأ أن كثروا وإذا بالشعور القومي العربي يتعاظم ويتطور إلى كل ما هو عربي. الأحداث في الشرق لتزيد نقمة أبنائه على أهل الغرب، نذكر منها موقعة " ميسلون " ضد الانتداب الغربي التي قوت الدعوة إلى الاستقلال. إلى جانب نشوء النزعة العربية، نشأت في الأقطار العربية وبخاصة في مصر ولبنان، نزعة إقليمية مع نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين. وكان الشعر مرآة لتلك الحقبة يصور مواقف الفئات المختلفة، معبرا في جميع الأحوال عن أماني الشعب ومؤرخا لكل الأحداث في تلك الأيام. وهاجر فريق من اللبنانيين إلى أنحاء مختلفة من المعمورة، وبخاصة إلى أمريكا، وفي قلوبهم الأسى والحسرة، والدموع في أعينهم، والحرقة في قلوبهم كما وصفهم فوزي المعلوف:

ودعوها والماء ملء المآقي لنداها، والنار ملء الكبود

ولو ان الاصم يسمع صوتا صرخوا بالبواخر الصم: عودي

وطبيعي أن يعصف الحنين إلى الوطن بقلوب هؤلاء المهاجرين، فتمضي عيونهم وقلوبهم إلى موطنهم الأساسي، إلى كوخ في قرية أو إلى عين ماء. وإذا بهم يبنون في الأحلام ما حرموا منه في اليقظة في غربتهم بعيدا عن ارض الوطن.

وقد خاطب الشاعر القروي أحد رفاقه العائدين إلى لبنان قائلا:

وإذا مررت بمضرب الأمواج قف عند " الوطا " بالمنزل المهجور

فهناك بين " جبيل " و " البترون " لي عهد يقوم يومه بدهور

أما المسألة الفلسطينية فقد أدمت قلوب الشعراء وفجرت قرائحهم، فنظمت فيها القصائد الباكية، وقصائد المقاومة وشعر العودة. وقد استطاع شعراء المقاومة أن يوطدوا أقدامهم في الأرض الأدبية ويحتلوا مكانة جديرة في الشعر العربي الحديث، وينبهوا الضمائر إلى ضرورة الدفاع عن الحق العربي السليب الجزء المسلوخ من بلاد العرب.

اكتشاف معطيات النص:

يعالج الكاتب في نصه قضية أدبية تاريخية تتمثل في احتلال البلاد العربية من طرف العرب ما نتج عنه في ميدان الأدب.

تحدث الكاتب عن الاحتلال العسكري والاحتلال الثقافي.

وقف الأدباء والشعراء موقفا مناهضا للاحتلال بشتى أنواعه.

النزعة العربية القومية أوسع من النزعة الإقليمية.

الظروف السياسية.

الظروف الاجتماعية بحثا عن لقمة العيش.

شعراء المنفى: البارودي وشوقي.

شعراء المهجر: إيليا أبو ماضي' رشيد أيوب' فوزي المعلوف ' القروي.

مناقشة معطيات النص:

تحدث الكاتب عن أربع نزعات النزعة الشرقية ' الإقليمية ' القومية ' الحنين إلى الوطن وقد عبر الشعراء من خلالها عن موقف الرفض والوقوف في وجهه.

مقاومة الشعراء الاحتلال بنوعيه.

ظهور النزعات المقاومة للاحتلال.

شعراء المهجر وتعبيرهم عن الحنين إلى الأوطان.

قضية فلسطين قضية قضية كل شاعر عربي.

النمط الغالب على النص هو النمط الإخباري التفسيري لان الكاتب بصدد تقديم معلومات للقارئ مع شرحها وتفسيرها والتمثيل لها.

الاستخلاص:

في مطلع القرن العشرين تعرضت البلاد العربية الى غزو أوروبي كبير وأثر هذا الغزو على جميع مجالات الحياة وتصدى العرب لهذا الاحتلال في مختلف الساحات بما في ذلك الساحة الأدبية. فقد رفض الأدباء والشعراء الاحتلال ووقفوا موقفا مناهضا له في شكل نزعات مختلفة: وطنية ' قومية.

كما ظهرت نزعة الحنين الى الوطن كنتيجة لهذا الاحتلال لان الشعراء تركوا أوطانهم إما نفيا وإما هجرة. ولكنهم لم يتخلوا عن معاناة قومية.

اعتمد الكاتب في معالجته الموضوع الأسلوب المباشر الخالي من الخيال لأنه اعتمد الموضوعية في الطرح.

النص الثاني: الشعر مفهومه وغايته –ميخائيل نعيمة–

النص: الشعر هو غلبة النور على الظلمة، والحق على الباطل. وهو ترنيمة البلبل ونوح الورق. وخرير الجدول وقصف الرعد. وهو ابتسامة الطفل ودمعة الكلى، وتورد وجنة العذراء وتجعد وجه الشيخ هو جمال البقاء وبقاء الجمال. الشعر لذة التمتع بالحياة، والرعشة أمام وجه الموت. وهو الحب والبغض والنعيم والشقاء. وهو صرخة البائس وقهقهة السكران ولهفة الضعيف وعجب القوي. الشعر ميل جارف وحنين دائم إلى أرض لم نعرفها ولن نعرفها. هو انجذاب أبدي لمعانقة الكون بأسره والاتحاد مع كل ما في الكون من جماد ونبات وحيوان. هو الذات الروحية تتمدد حتى أطرافها أطراف الذات العالمية، وبالإجمال، فالشعر هو الحياة باكية وضاحكة، وناطقة وصامتة، ومولولة ومهللة، وشاكية ومسبحة، ومقبلة ومدبرة. وما هي الغاية من الشعر؟ قوم يقولون: إن غاية الشعر محصورة فيه ولا يجب أن تتعداه الفن لأجل الفن، وآخرون يقولون: إن الشعر يجب أن يكون خادما الحاجات الإنسانية وإنه زخرفة لا ثمن لها إذا قصر عند هذه المهمة. ولهذين المذهبين تاريخ طويل لا نقدر أن نأتي به هنا، ولا غاية لنا أن نبحث في حسنات كل منهما وسيئاته. إنما نكتفي أن نقول: إن الشاعر لا يجب أن يكون عبد زمانه ورهين إرادة قومه، ينظم ما يطلبون منه فقط ويفوه بما يروقهم سماعه. وإذا كان هذا ما يعنيه أصحاب المذهب الأول فلا شك أنهم مصيبون. لكننا نعتقد في الوقت نفسه أن الشاعر لا يجب أن يطبق عينيه ويصم أذنيه عن حاجات الحياة وينظم ما توحيه إليه نفسه فقط سواء كان بخير العالم أو لويله. ومادام الشاعر يستمد غذاء لقريحته من الحياة فهو لا يقدر. حتى لو حاول ذلك. إلا أن يعكس أشعة تلك الحياة في أشعاره فيندد هنا ويمدح هناك ويكرم هنالك. لذاك يقال إن الشاعر ابن زمانه، وذاك صحيح في أكثر الأحوال إن لم يكن في كلها. والآن بعد أن بحثنا، ولوسطحيا، في الشعر، لنقف ونسأل من هو الشاعر؟

الشاعر فيلسوف ومصور وموسيقي وكاهن، مصور لأنه يقدر أن يكسب ما يراه ويسمعه في قوالب جميلة من صور الكلام. أصواتا متوازية حيث لا نسمع نحن سوى هدير وجعجعة. العالم كله عنده ليس سوى آلة موسيقية عظيمة تنقر على أوتارها أصابع الجمال، وتنقل ألحانها نسمات الحكمة الأبدية. وهو يسمع موسيقى في ترنيمة العصفور وولولة العاصفة، وزئير اللجة وخرير الساقية، ولثغ الطفل وهذيان الشيخ. فالحياة كلها عنده ليست سوى ترنيمة . محزنة أو مطربة. يسمعها كيفما انقلب؟ لذاك يعبر عنها بعبارات موزونة رنانة الوزن والتناسب في الطبيعة أخوان لا ينفصلان. والشاعر الذي تعانق روحه روح الكون يدرك هذه

الحقيقة أكثر من سواه. لذاك نراه يصوغ أفكاره وعواطفه في كلام موزون منتظم. الوزن الضروري أما القافية فليست من ضروريات الشعر لاسيما إذا كانت كالقافية العربية بروي واحد يلزمها في كل قصيدة. وأخيرا – الشاعر كاهن لأنه يخدم إلها هو الحقيقة والجمال. هذا الإله يظهر له في أزياء مختلفة وأحوال متنوعة. لكنه يعرفه اينما رآه ويقدم له تشابيح حيثما أحست روحه بوجوده. يراه في الزهرة الذاوية والزهرة الناضرة. يراه في حمرة وجنة الفتاة وفي اصفرار وجه الميت. يراه في السماء الزرقاء المتلبدة بالغيوم، في ضجة النهار وسكينة الليل. وبالاختصار إن روح الشاعر تسمع دقات أنباض الحياة، وقلبه يردد صداها ولسانه يتكلم " بفضلة قلبه ". تتأثر نفسه من مشهد يراه أو نغمة يسمعها فتتولد في رأسه أفكار ترافقه في الحلم واليقظة، فتمتلك كل جارحة من جوارحه حتى يصبح - يطلب التخلص منه. وهنا يرى نفسه مدفوعا إلى القلم ليفسح مجالا لكل ما يجيش من صدره من الانفعالات وفي رأسه من التصورات ولا يستريح تماما حتى يأتي على آخر قافية فيقف هناك، وينظر إلى ما سال من بين شفرتي قلمه كما تنظر الأم إلى الطفل الذي سقط من بين أحشائها. أمامه فلذة من ذاته وقسم من كيانه.

اكتشاف معطيات النص:

- تناول الكاتب في النص قضية أدبية نقدية تمثلت في مفهوم الشعر عند أصحاب الرابطة القلمية والوظيفية الحقيقية للشاعر.
- قدم الكاتب عدة تعاريف للشعر تشترك جميعها في أن الشعر تصوير صادق للحياة في جميع أشكالها.
- الشاعر الحق حسب الكاتب هو الذي ينظم الشعر خدمة لحاجات الإنسانية في إطار حريته الشخصية.
- يقصد الكاتب بقوله الشاعر فيلسوف انه يتأمل الحياة وكل ما حوله ويبلور أفكاره وما رآه في شعره.
- يتحدث عن النزعة التأملية الفلسفية.
- الشاعر مصور لأنه يحول الحياة من حوله إلى صور جميلة من الكلام. موسيقي لأنه يبلور الأصوات من حوله إلى موسيقى جميلة. كاهن لأنه يخدم دال الحقيقة والجمال.
- تكشف هذه الفقرة عن الوحدة العنصرية في الشعر.

- تتحقق بفضل وحدة الموضوع ثم الوحدة الشعورية.
- تكشف آخر عبارة عن الصدق الفني الذي يتميز به الشاعر وعن الذاتية التي تعبر أيضا عن انتماء الكاتب.

مناقشة معطيات النص:

يهدف الكاتب من خلال قوله: "لأنه يقدر انه يسكب ما يراه ويسمعه في قوالب جميلة من صور الكلام "إلى بيان مهمة الشاعر وقدرته على تصوير الحياة التي لا تقل أهمية وجمالا وبما لا يرسمه الفنان من لوحات والعواطف والصور البيانية إلا أدوات يستعملها الشاعر. وظف الشاعر عناصر الطبيعة في نصه مثل: "النور البلبل الورق العاصفة.." ويدل ذلك على تبنيه للمذهب الرومانسي.

في هذا القول دعوة إلى الثورة على الشعر العربي القائم على وحدة الروي والقافية فالشاعر من دعاة التجديد يرى بأن حرية الشاعر تظهر أكثر حين لا يتقيد بالقافية الموحدة.

يلتقي الشاعر القروي وميخائيل نعيمة في البعد الإنساني من خلال حرصهما على رسالة الشعر التي لا حدود لها وفي النظرة التأملية فالقروي تأمل أوضاع وأخلاق الناس وحول نظرته إلى شعر يخدم الجميع وهذا ما عبر عنه الكاتب في تحديد وظيفة الشاعر بأنه فيلسوف.

نلمس تشخيصا وبثا للحياة في مظاهر الطبيعة.

الاستخلاص والتسجيل:

قدم ميخائيل نعيمة في هذا النص مفاهيم متعددة للشعر قوامها ان الشعر هو ذاك التعبير عن الجمال والحب والصفاء والنزعة الانسانية. وهو التعبير عن الحياة في صورها المتعددة كما أكد على رسالة الادب لدي أصحاب الرابطة القلمية والتي تتمثل في اعتبار الادب رسالة اجتماعية انسانية تدعو الى تحقيق الحق والخير والجمال.

النص التواصلي الثالث: الالتزام في الشعر العربي الحديث –حنا الفاخوري–

زالت في عصر المماليك كثير من الأسباب التي تنهض بالشعر وتحمل أصحابه على الإجادة، فالملوك والسلاطين أعاجم لا يعنون إلا في النادر بتشجيع الشعراء، وتقريبهم إليهم وإغداق الخير عليهم. فعمل هؤلاء على كسب معيشتهم عن سبل الحرف والصناعات فكان بينهم الجار والدهان والكحال. وفترت العصبية والحمية اللتان نهضتا قديما بالشعر الفخري والقومي، وقلت دواعي اللهو في جو الاضطراب السياسي وصرامة العيش. إلا أن معين الشعر لم ينضب، وقرائح الشعراء لم تجف. لقد أصيب الشعر في هذا العهد بوباء التنميق اللفظي الذي ذهب بمائه ورونقه وتركه مرارا كثيرة على حالة المريض المدنف بعد أن ألح عليه السقم والهزال. فإذا ما أزحت ستار الألفاظ البراقة لا تقع غالبا إلا على معان مكرورة مسروقة غثة. وافت الشعراء في أنواع البديع والتصنع. فجاء صفي الدين مثلا بارتقياته وهي تسع وعشرون قصيدة تتألف كل واحدة منها من تسعة وعشرين بيتا، وتختص كل واحدة بحرف من حروف الهجاء يكون في أول وآخر كل بيت من أبياتها. وطلع علينا هو وغيره بالبديعيات التي يحوي كل من أبياتها نوعا من أنواع البديع وقد يشير الشاعر في البيت إلى ذلك النوع، فيقول مثلا: لي في ابتدا مدحكم يا غرب ذي سلم تراع تستهل الدمع في العلم وهكذا إلى أن يأتي على أنواع البديع كلها. فكيف يصح فن تقيده هذه الأغلال؟ وقد كثر التشطير والتخميس والاقتباس والتضمين، حتى قال بعضهم:

اطالع كل ديوان أراه ولم أزجر عن التضمين طيري

اضمن كل بيت فيه معنى فشعري نصفه من شعر غيري

ونظموا الألغاز والأحاجي، واستكثروا، لإظهار براعتهم وحذقهم، من الألفاظ المصغرة و المعجمة والمهملة، والتزموا ما لا يلزم، وأتوا بما لا يستحيل بالانعكاس وبالغوا في التاريخ الشعري وهي أن يأتي الشاعر بألفاظ تدل حروفها بحساب الجمل على سنة معينة. فقال مثلا أحدهم مؤرخا وفاة والي مصر محمد باشا:

قتله بالنار نور وهو في التاريخ " ظلمة"

ومما شاع في هذا العهد المدائح النبوية. فيلم البوصيري بردته الشهيرة التي مطلعها:

أمن تذكر جبران بذي سلم مزجت دمعا جرى من مقلة بدم.

وهمزيته ولاميته التي عارض بها «بانت سعاد. فراجت قصائده هذه، ولا سيما البردة، وقلدها الشعراء. وكثر الميل إلى المقطوعات القصيرة التي تحوي نكتة أو فكاهة ولم يحجم الشعراء عن وصف الأشياء المألوفة كالسجادة والبساط والمسبحة والسكين والمروحة. وقد أسرف الشعراء في استعمال الكلام العادي الصريح والألفاظ العامية والكلام غير المعرب والأوزان الشعبية من مثل « المواليا » و « القوما » و « الزجل » و «الدوبيت » والموشح وغيرها . فاستساغت آذان آل قلاوون وآل برقوق هذا الشعر، وأجازوا عليه. واشتهر فيه خلف الغباري وأحمد بن عثمان الأمشاطي وأحمد الدرويش وغيرهم.

نشأت ذكرى الالتزام في العصور الحديثة نتيجة احتكاك الأديب بمشكلات الحياة التي يعيشها وإدراكه لخطورة الدور الذي يقوم به إزاءها ومن ثم يتحدد مفهوم الأدب بأنه نقد للحياة أو تفسير لها. وانتشرت هذه الفكرة حتى شملت الأدب والدين والسياسة.. الخ

وهي تعني فلسفيا أن يضع رجل الدين أو الأدب أو السياسة .... جميع قواه المادية والمعنوية وجميع طاقاته العقلية والفنية لخدمة قضية معينة.

قضايا الالتزام: كانت قضية الحرية والعدالة الاجتماعية و الوحدة العربية و قضايا التحرر العالمية أهم القضايا التي التزمها الأدباء العرب منذ النصف الثاني من القرن العشرين إلى اليوم وبذلك صارت مهمتهم الحقيقية هي النقد والمعارضة والعمل على تغيير المجتمع والعالم والتقدم بهما نحو الأفضل وقد رفض كثير من الرومانسيين فكرة الالتزام وقالوا أنهم عندما يعبرون عن مشاعرهم وأفكارهم الخاصة إنما يعبرون عن كل إنسان ويعطون أمثلة عن الأدب الرومانسي: مسرحية هاملت شكسبير , دون كي شوب لديسر فانتس وعدو المجتمع لموليير و يقولون أن فينا جانبا كبيرا من مأساة هاملت و أحلام دون كي شوب و يخلصون غلى القول إلى التزام يفقد التجربة الشعورية حرارتها وهي سر الجمال الفني في الأدب.

تعريف الالتزام: وضع سليمان العيسى تعريفا له بقوله: أنه الموقف الصلب المحدد والواضح الذي يقفه الأديب مما يجري حوله بحيث يدرك مسؤوليته اتجاه قضايا أمته إدراك تام ويعيش تجربة الجماهير العربية في تجربته من خلال مشاركته الفعالة في معارك نضالها والمعاناة الفكرية والروحية لمشكلاتها الكبرى.

التعريف بصاحب النص:

د. مفيد محمد قميحة هو أستاذ الدب العربي في الجامعة اللبنانية له العديد من الكتب منها كتاب: لبيد بن البرص السدي – أخباره وأشعاره. كما حقق العديد من الكتب منها كتاب المستطرف في كل فن مستظرف للبشيهي (شهاب الدين محمد بن أحمد)

اكتشاف معطيات النص:

لا يختلف الأديب عن الناس فهو مثلهم يتشارك معهم في الهموم والتطلعات ولكنه يعيش المجتمع الحي فيتأثر بكل ألوان الطيف الحياتي فيستوجب عليه بذلك أن يرسم الطريق للأجيال، وأن يفتش عن الحلول الجذرية لكل القضايا والمشاكل. وعليه كان للأدب الوظيفة الفعالة في عملية التغيير التي يسعى إليها الإنسان. وخاصة بعد ذلك الواقع الجديد بعد الحرب العالمية الثانية. فلم يعد الأدب ترفا فكريا، بل تحول إلى عالم مهم في بناء الحياة وبناء الإنسان.

. الأديب إنسان يعيش ضمن مجموعة من البشر، يتبادل معهم التأثر والتأثير ويشاركهم الهموم والتطلعات.

. الصفات التي تميز الأديب عن غيره هي تأثره بكل اهتزازات الذبذبة الإنسانية سلبا وإيجابا. وهو يطمح إلى رسم الطريق للأجيال الحاضرة والقادمة عبر أدبه الإنساني الثّري.

تلزم بعض المذاهب الأدبية الأديب أن يفتش عن الحلول الجذرية لكل القضايا والمشكلات الاجتماعية التي يعاني منها الإنسان.

الالتزام في الأدب هو مساهمة الأدب في عملية التغيير التي يسعى إليها الإنسان المعاصر، وهو يلتزم بكل المشكلات والقضايا التي يعاني منها، ويحاول أن يجد لا الحلول الفاعلة والمؤثرة، التي تستطيع أن تسهم في القضاء على كل مظاهر البؤس والتخلف.

. الواقع الذي طرأ على الشعوب العربية بعد الحرب العالمية هو استفاقتها على واقعها المهين الذي أنهكته الأحداث السياسية والخلافات المحلية والمعارك الجانبية، فضلا عن كثير من المعوقات المؤثرة التي حاولت أن تقهر فيه عزيمة التطلع والتغير نحو الأفضل.

أدرك الشاعر العربي المعاصر أهمية المسؤولية التي تقع على عاتقه شعورا منه بخطورة المرحلة التي يمر بها العالم العربي، فحاول أن يشد من أزره ويتخلص من سيرة المستعمر واحتكاراته.

مناقشة معطيات النص:

-الأدب هو فن جميل ممتع يجمع بين الشكل والمضمون والالتزام يعني أن يعبر الأديب عن نفسه وقومه بصدق ولكن هدا لا يعني أن يكون الأديب خطيبا مفوها همه الدفاع عن الأيدلوجيات المختلفة. ومن المذاهب التي تلزم الأديب نذكر المذهب الواقعي وخاصة الواقعية الاشتراكية التي يعتقد أصحابها أن الدب يجب أن يكون في خدمة الطبقة الكادحة (البروليتاريا) بمصطلح الشيوعيين.

الالتزام في الأدب ضروري، لأنه يستطيع أن يوجه الشعوب إلى الطريق الصحيح طريق التقدم والازدهار وحل كل المشكلات ومواجهة كل العراقيل.

المذهب الأدبي الذي يلزم الأديب بإيجاد الحلول الجذرية للقضايا والمشكلات الاجتماعية هو المذهب الواقعي (الواقعية الجديدة)

نعم يقيد الالتزام في الأدب عملية الإبداع، لأن الأديب يصبح منشغلا باهتمامات وتطلعات المجتمع السياسية والاجتماعية. ولا يعبر عما يختلج في نفسه كشخص له عواطفه واهتماماته الشخصية

نعم أرى أنه على كل شاعر الالتزام بقضايا الأمة والمجتمع، لأن الوطن العربي يواجه تحديات العولمة التي لا تعترف بالضعفاء.

الاستخلاص والتسجيل:

. الشاعر مؤهل للتعبير عن قضايا المجتمع وطموحاته وأكثر المخولين معرفة ما يليق بها من إصلاحات حتى تحسن من أوضاعها وتتقدم إلى الأمام.

. الأديب إنسان دائم الانفعال والتوتر، كثير المراجعة والتدقيق والتحقيق يحاول باستمرار أن يتجدد ويستكشف ويطور، وصولا إلى الواقع الأفضل والرؤية الصحيحة.

خاتمة

خاتمة:

بعد دراساتنا التحليلية لبعض النماذج الموجودة في الكتاب المدرسي وتتبعنا لمراحل المنهاج، توصل البحث إلى النتائج التالية:

– هناك توافق فعلي بين بعض النصوص الأدبية الموجودة في الكتاب المدرسي وتوجيهات المنهاج لأنها صالحة لتحقيق الأهداف بشكل واضح وذلك من حيث كونها:

*نصوصا سهلة تخدم التلميذ في حياتنا اليومية.

*تنمية القدرة لدى التلميذ لدى قراءته للنصوص الأدبية وفهمه للمعنى.

*تمسك التلاميذ بتراثهم الوطني وذلك لقراءتهم لبعض النصوص الأدبية المختلفة لأرجاء الوطن.

*تعليم التلاميذ القيم الدينية وترسيخ الصفات الحميدة والحسنة في أذهانهم، فتلك النصوص تجد لهم المنهج السليم في التعامل مع الآخرين.

– أما النصوص الأخرى فهي لا تخضع لتوجيهات المنهاج لأنها نصوص جافة يشعر المتعلم عند قراءتها بالملل والهروب من ذلك الدرس، ولم يحقق أي هدف من الأهداف المطلوبة.

– وإذا أحسن المعلم التحكم في منهجية تدريس النصوص الأدبية الموجودة في الكتاب وفق المناهج فإنه:

*يساهم في تحسين الأداء التربوي.

*تساهم هذه التقنية في رفع الأداء الوظيفي.

*تعيين المعلم على الاستيعاب وفهم المادة التعليمية.

*رفع المردود التحصيلي وتنوع المعرفة بالنسبة للمتعلم وعليه لم يعد الأداء التربوي مقتصرا على المعلم فحسب. إلا أن نسبة إتباع المعلمين لتوجيهات المنهاج، وفهم طرقها يبقى ضئيلا مقارنة بالمدارس الأخرى بسبب نقص تكوين المعلمين.

– لذا بات من الضروري على المنظومة التربوية أن تقوم بتطوير طرق التدريس وأساليبها على نطاق واسع وأن تكون المواضيع المختارة للتدريس تتماشى مع توجيهات المنهاج بشكل فعلي ويراعي قدرات المتعلمين من

أجل تحقيق الأهداف التربوية العلمية لأن الاستعانة بالمقاربة بالكفاءات تجعل العملية التعلمية أكثر فعالية على الوجه المطلوب خاصة إذا أتبعت طرق التعليم المبرمج.

وفي الأخير أرجو أن يكون هذا البحث قد إستطاع أن يجيب على بعض التساؤلات المطروحة حول إشكالية "تعليمة النص الأدبي في المرحلة الثانوية للسنة الثالثة آداب نموذجا " ولو بكم قليل.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر

1. وزارة التّربية الوطنيّة والتّعليم العالي: المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، المنسّقية المركزيّة لمراكز تكوين المعلّمين والمعلّمات الرّباط، المملكة المغربيّة، أفريل 2006. ص5.
2. وزارة التربية الوطنية: مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة، ص 8
3. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي: مناهج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي اللغة العربية آدابها للجذعين المشتركين، ماي 2005، ص 5

المراجع بالعربية

1. أ.د صفاء يوسف الأعسر: تعليمة من أّجل التفكير. (مترجم)، دار أّنباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة 1998، ص12
2. أّحمد شبشوب: تعلمية المواد ص 18، نقلا عن تعلمية اللغة العربية
3. أزهري (ابو منصور محمد بن أحمد): تهذيب اللغة، إعداد وإشراف محمد عوض مرعب وآخرين، دار إحياء التراث العربي، ط1، بيروت 2001؛ ص 83.
4. انصر حلمد أبوزيد، النص السلطة الحقيقية، المركز الثقافي العربي؛ ط١؛ الدار البيضاء، 1995، ص 151
5. أنطوان طعمه: علم جديد لتجديد التعليم، تعلّميّة المواد، (نحو تعلّميّة للّغة والأدب) تعلّميّة اللّغة العربية، ص 13
6. بربارا ماتيرو وآخرون: للأساليب البلاغة في التدريس، ص 43
7. بن أحمد فتيحة، الحصيلة اللغوية في ضوء المقاربة النصّية السنة الثالثة ثانوي أنموذجا، جامعة مستغانم، الجزائر 20162015، ص 16.11
8. الجرجاني (علي بن محمد بن علي): التعريفات؛ تحقيق د. إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي؛ ط1؛ بيروت 1985، ص309.
9. جون لاينز اللغة والمعنى والسياق؛ ترجمة د. عباس صادق الوهاب، مراجعة د. يوئيل عزيز، دار الشؤون الثقافيّة، بغداد 1987، ط 1، ص219218,
10. حسين شلوف، محمد خيط: دليل أّستاذ اللغة العربية الخاص بّكتاب السنة الثالثة، ص 11
11. خير الدّين هنّي: مقاربة التّدريس بالكفاءات، مطبعة ع / بن، الجزائر، ط3، 2011، ص14.
12. د محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النّص، ص 20.
13. د يوسف نور عوض. نظرية النقد الأدبي الحديث، ص73.
14. د. محمد الدريج: الكفايات في التعليم، من أّجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، ص14
15. دليل ألأستاذ الخاص بكتاب السنة الثالثة، ص6

16. ريكور (بول): من النصإلى الفعل، ترجمة محمد برادة وحسان بورقية، مؤسسة عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، ط 1، القاهرة 2001، ص105.

17. سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب واابلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دارالشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن. ط 2004، ط1، ص61.

18. صبحي إبراهيم الفقي: علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق دراسة تطبيقية على السور المكية، دار قباء للطباعة ، والنشر والتوزيع ، القاهرة 2000، ط1، ج1، ص30.

19. عبد الخالق فرحان شاهين، أصول المعايير النصية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب، رسالة ماجستير، منشورة، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة الكوفة، 2012 2013، ص 51.42

20. علي أوحيدة: التّدريس الفعّال بواسطة الكفاءات، مطبعة الشّهاب، عمار قرفي، د ط، 2007، باتنة، الجزائر ، ص70.

21. الفراهيدي (الخليل بن أحمد): كتاب العين، تحقيق د، مهدي المخزومي و د. إبراهيم السامرائي، دار الشؤون الثقافية، بغداد، 1984، مادة (ن ص ص)؛ 86-87.

22. فولفجانج هاينه من ودبتر فيهفيجر: مدخل إلى علم اللّغة النّصّي، ترجمة الدّكتور فالح بن شبيب العجميّ، جامعة الملك سعود، ص4.

23. محمد الحيلة: التكنولوجية المعلوماتية، دار الكتاب الجامعي الإمارات العربية المتحدة (العين)، 20012000، ط 1، ص59

24. محمد الصدوقي: المفيد في التّربية، نسخة إلكترونيّة، د.ت، ص 04.

25. محمد بن يحيى زكريا: المدخل بالكفايات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وحسين مستواهم، الجزائر، 2004، ص5.

26. محمد بوعلاق: الهدف الإجرائي، تمييزه وصياغته، (دراسة نظريّة ميدانيّة) قصر الكتاب، البليدة 1999، ط 1، الجزائر، ص22

27. محمد شارف ونور الدّين خالدي: التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم، ط 2، معسكر، الجزائر 1995، ص 27

28. محمد محمود الحيلة: التصميم التعليمي نظرية وممارسة، ترجمة محمد ذبيان غزاوي، دار الميسرة للنشر عمان، الأردن الطبعة1 ص 235224222.

29. محمد وطاس: أّهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي التعليم العربية لّلأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر، سنة1999، ص55.

30. مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، ص4.

31. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم المدخل العام للتعليمية ص 52

32. المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، ص7.
33. منذر عياشي: المعلوماتيّة وعلم النّص نصوص، مترجمة، المركز الثّقافي العربيّ2004، ط1، ص109,
34. مّوهوب حروش: خواطر مرب في البيداغوجيا والتعليمية، موفم للنشر، الجزائر 2010، ص 77.
35. ينظر أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، طبعة 1، ج 1، 2008، ص38
36. ينظر حسين شلوف ومحمد خيطان: دليل اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الثالثة من التعليم الثانوي التكنولوجي الصادرعن وزارة التربية الوطنيةّ2003، معجم المصطلحات البيداغوجية، ص45.
37. ينظر د. سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير، ص 142.141.
38. ينظر د. محمد بن يحي زكريا: عباد مسعود التّدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم. الجزائر 2006، ص63.
39. ينظر د. يزيد عيسى السورطي: السّلطويّة في التّربية العربيّة، سلسلة عالم المعرفة. الكويت أفريل 2009, ص16.
40. ينظر: د محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص، ص 20.
41. ينظر: د نذير بن يربح. سلسلة ملفات سيكولوجية تعليمية، دارهومه، للطباعة والنشر والتوزيع، بوزريعة الجزائر 2010، ص 44.43

المعاجم

1. إبراهيم مصطفى، أحمد الزيات، حامد عبد القادر، محمد النجار: معجم الوسيط الجزء 3 تحقيق مجمع اللغة العربية، ص359.

المجلات

1. الوسائل التعليمية ألمركز الوطني للوثائق التربوية: الملف 13 الجزائر، فيفري سنة 1999، ص3
2. الأستاذ فريد حاجي: المقاربة بّالكفاءات كبيداغوجية إدماجية، سلسلة موعدك التربوي العدد 17 المركز ألوطني لّلوثائق ألتربوية ألجزائر، ص 10
3. مليكة بوراوي: النّصّ القرائيّ بين المرغوب فيه والمنجز، مجلّة اللّغة العربيّة، المجلس الأعلى للّغة العربيّة، العدد 14، الجزائر2005، ص102

المواقع الإلكترونية

1. د/ محمد الأمين شيخة. دراسة أكاديمية في تعليمية النصوص الأدبية. مدونة / محمد الأمين شيخة على شبكة الأنترنت blog-poste.htm /Dr.chikha.blogspot.com/2011/10/

ملخص

إن المقاربة النصية من المنظور لبيداغوجي هي مقاربة تعليمية تهتم بالنص ككل وليس كجملة فقط مع تعليم اللغة العربية وذلك بالتعامل معها بالعناصر المنسجمة وتطبيق الكفاءات المستهدفة؛ حيث تم التركيز على عناصر الانسجام والاتساق؛ وقد تناولنا في بحثنا هذا مفاهيم ومصطلحات حيث اشتملت على مفاهيم للتعليمية وانتقلنا الى المقاربة بالكفاءات؛ بعدها جاءت تعاريف النص اعتمدنا فيها على مفهوم النص عند العرب والغرب والمعايير النصية وانماطها.

كما نجد في الفصل التطبيقي تعليمية النص الادبي والتواصلي في المرحلة الثانوية وفيه توقفنا عند اهم النقاط من خلال الاجابة عن الاسئلة ثم تطرقنا الى دراسة وصفية تقويمية لهذه النصوص انطلاقا من توجيهات المنهاج بعدها تناولنا بعض النصوص الادبية والتواصلية دراسة تحليلية واخيرا دراسة ميدانية.

وفي الختام أجملنا بعض النتائج التي توصلنا اليها أن هناك توافق فعلي بين النصوص الادبية والتواصلية الموجودة في الكتاب لأنها صالحة لتحقق الاهداف بشكل واضح اما النصوص الاخرى فإنها تتماشى مع توجيهات الكتاب لأنها جافة يشعر المتعلم بالملل والهروب من الدروس ولا يحقق اي هدف من الاهداف المطلوبة.

الكلمات المفتاحية: التعليمية / النص / المرحلة الثانوية / المقاربة بالكفاءات / النص الادبي / النص التواصلي/ المعلم/ المتعلم / المعارف / الوسائل التعليمية / المقاربة النصية / المعايير النصية / انماط النص.

Abstract

The textual approach from a pedagogical perspective is an educational approach that takes care of the text as a whole and not as a sentence only with the teaching of the Arabic language by dealing with it with coherent elements and applying the targeted competencies; Where the emphasis was placed on the elements of harmony and consistency; In this research, we dealt with concepts and terms, which included educational concepts and moved to the competency approach; Then came the definitions of the text, in which we relied on the concept of the text among Arabs and the West, and the textual standards and patterns.

ملخص

We also find in the applied chapter the teaching of the literary and communicative text in the secondary stage, in which we stopped at the most important points by answering the questions, then we touched on a descriptive and evaluative study of these texts based on the curriculum's directives, after which we dealt with some literary and communicative texts, an analytical study and finally a field study.

In conclusion, we summarized some of the results we reached that there is an actual agreement between the literary and communicative texts in the book because they are clearly valid for achieving the goals. As for the other texts, they are in line with the book's directives because they are dry. The learner feels bored and escapes from the lessons and does not achieve any of the required goals.

key words: Learning /text/ secondary school cycle / competency base approach/ Literary text /communicative text / the teacher / learner / Knowledge / Leaning aids / textual competences/ Text cretria / types of text.