الجمهورية الجزائرية الدّيمقراطية الشّعبية

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة مصطفى اسطمبولي معسكر

كلية الآداب واللّغـــــات

قسم اللّغة العربية وآدابهـــا

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدّكتوراه الطّور الثّالث ل م د تخصص لسانيات تطبيقية

بعنوان:

تعليمية النّصوص الأدبية في الطور الثّانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات

إعداد الطّالب:

*اقصاصي شعيب.

إشراف الأستاذ الدّكتور:

*بوزوّادة حبيب.

لجنة أعضاء المناقشة

الاسم واللّقب	الرّتبة / مؤسسة الانتماء	الصّفة
ولد النبية يوسف	أستاذ التّعليم العالي بجامعة مصطفى اسطمبولي معسكر	رئيساً
بوزوّادة حبيب	أستاذ التّعليم العالي بجامعة مصطفى اسطمبولي معسكر	مشرفاً ومقرّراً
بابا احمد رضا	أستاذ التّعليم العالي بجامعة مصطفى اسطمبولي معسكر	ممتحنا
حسنية عزاز	أستاذ التّعليم العالي بجامعة جيلالي ليابس سيدي بلعباس	ممتحنا
عمارية حاكم	أستاذ التّعليم العالي بجامعة مولاي طاهر سعيدة	ممتحنا
بلي عبد القادر	أستاذ التّعليم العالي بجامعة جامعة وهران 1	ممتحنا

الموسم الجامعي:1442هـ-1443هـ/ 2021م-2022م

الإهداء

﴿ وَقُل رَبِّ زِدْنِي عِلْماً ﴾

إلى كلّ من وضع بصمة في طريق نجاحي.

إلى روح الوالد الكريم رحمه الله بواسع رحمته...

إلى والدتي العزيزة بارك الله في عمرها، وأمدّها بموفور الصّحة والعافية.

إلى جميع إخوتي... كلّ باسمه..

إلى شيوخي، حفظهم الله تعالى بحفظه.

أهدي لكم جميعاً هذا العمل...

طالب الدّكتوراه: افصاصي شعيب.

شكر وعرفان

« ربِّ أَوْزِعْنِيَ أَن اشْكُرَ نِعْمَتَكَ التِي أَنْعَمْتَ عَليَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنَ اَعْمَلَ صَالِحاً تَرْضَاهُ »

أتقدّم بجزيل شكري لكل من ساندني طيلة إنجاز بحثي....

إلى كلّ من مدّ لي يد العون..... أقول لهم جميعاً: شكر الله لكم ما بذلتموه من أجلي،

وأخصّ بالذكر أستاذي الكريم المشرف على هذا العمل الأستاذ الدكتور **حبيب بوزوادة**

وما قدّمتموه.

طالب الدّكتوراه: أقصاصي شعيب.

مقدمة

مقدمة:

بسم الله الرّحمن الرّحيم والصّلاة والسّلام الأتمّان الأكملان على سيّد الرّسل والنّبيئين والخلق أجمعين، المبعوث رحمة للعالمين وعلى آله وصحبه وسلّم تسليماً. وبعد:

شهدت المدرسة الجزائرية تحوّلات عدّة على مستوى المناهج التّعليمية، وذلك تبعاً لمتغيرات إبستيمولوجية، فَرَضَت على الهيئة الوصيّة تقديم بدائل تُصلح حال المنظومة التّربوية في مختلف الأطوار التّعليمية، فقد تمّ تبنِّي عدّة مُقاربات، بدءاً بالتّدريس بالمضامين، ثمّ بالأهداف، وصولاً إلى المقاربة النّصية والمقاربة بالكفاءات، التي أثبتت نجاعتها في العديد من الدّول ومن بينها الجزائر.

وباعتبار النّصوص الأدبية هي وعاء وخزّان التّراث الأدبي الجيّد، ومادّته التي بفضلها تتمّ تنمية المهارات اللّغوية والفكرية، والتّعبيرية والتّذوقيّة لدى المتعلّمين، لاحتوائها على مجموعة من الأسس والقيم الوطنية والقومية والعالمية، فالنّصّ الأدبي يُمثّل أهم الدّعائم الأساسية في العملية التّعليمية التَّعلُّميّة، وفي تعليم اللّغة العربية على وجه الخصوص.

وسنتناول في هذا البحث تعليمية النّصوص الأدبية في الطّور الثّانوي، السنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة نموذجاً، بالوقوف على طريقة التّدريس بالكفاءات، من خلال تِبيان أهمية المقاربة بالكفاءات في تعليمية اللّغة العربية في الطور الثّانوي، وأهم المناهج التي تناولت النّص، وتحديد أهم المفاهيم المتعلّقة بالكفاءة التّعليمية.

وسنجيب على الإشكالية التالية:

-ما مفهوم التّعليمية؟ وما هي أهم المناهج التَّعليمية عند العرب؟ وماهي أهم مراحل تطورها؟

-ثمّ ما مدى أهمية النّصوص الأدبية في تعليمية اللّغات بشكل عام، وتعليمية اللّغة العربية على وجه الخصوص؟

-وما مفهوم المقاربة بالكفاءات؟ وأين تكمن أهمية تعليمية اللّغة العربية بالمقاربة بالكفاءات والمقاربة النصّية في المدرسة الجزائرية؟ وهل اهتمت المناهج التّعليمية الحديثة بالنّصوص الأدبية؟

-وما دور التّقويم في نجاح العملية التّعليمية عموماً، وتعليمية اللُّغة العربية في الطّور الثّانوي خصوصاً؟

-وإلى أي مدى نجح تبنّي تدريس اللّغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات في الطَّور الثَّانوي، لاسيما السنّة الثَّالثة منه؟

وهو ما سنقف عليه في ثنايا بحثنا إجابة وتمحيصاً وتحليلاً، اعتماداً على المنهج الوصفي التّحليلي، المناسب لطبيعة الموضوع والدّراسة.

وبخصوص الدَّوافع والأهداف وراء اختيار الموضوع فأهمها:

-إبراز الأهمية التي أصبحت تكتسيها النَّصوص الأدبية في تعليم اللّغة العربية في مختلف الأطوار التّعليمية، لاسيما منها الطّور الثّانوي.

-الوقوف على أهم المفاهيم الحديثة للتّعليمة وفق المقاربة بالكفاءات والمقاربة النّصّية.

-تبيان دور النّصّ الأدبي في تحقيق الأهداف التّعليمية المرجوّة، باعتباره تبنّياً جديداً لمناهج تعليمية حديثة آتت أُكْلَهَا في العديد من الدول.

كما تكمن أهمية الدّراسة في تسليط الضوء على آخر ما وصلت إليه الأبحاث اللّسانية في ميدان التّعليمية، والوقوف على واقع تدريس اللّغة العربية في المدرسة الجزائرية، ومدى استثمار النّصوص الأدبية والتّواصلية في النّواحي البلاغية والعروضية، باعتبارها مستمدّة من النّصوص نفسها، وبغرض ضبط اللّغة وتنمية ملكة التّذوق الفنّي لدى المتعلّمين، ولأنّ التّدريس وفق المقاربة النّصّية اختيار منهجي، وبالمقاربة بالكفاءات اختيار تربوي.

هذا وقُسّم البحث إلى: مدخل تمهيدي، وثلاثة فصول: تناولنا في **المدخل** الجذور الخلفية للدّرس الأدبي عند العرب، في حين تم التّطرّق في **الفصل الأوّل** إلى تعليمية النّصّ الأدبي، بالوقوف على ماهيته ووظائفه، وأهم المناهج التي تناولته من الداخل والخارج، **أمّا الفصل الثّاني** فكان مدار الحديث فيه عن علاقة التّعليمية بالمقاربة بالكفاءات والتّقويم؛ من خلال ضبط مفهوم التّعليمية، والمقاربة بالكفاءات، ومفهوم التّقويم وأهميته في العمليّة التّعليميّة، وأهم أهدافه ووظائفه وأنواعه ومعاييره الفعّالة. فيما خصّص **الفصل الثّالث** للجانب التّطبيقي من البحث، من خلال تطبيقات لتعليمية النّصوص الأدبية في المرحلة الثّانوية، بالوقوف على السّنة الثّالثة بمختلف الشّعب تطبيقاً وتحليلاً.

كما تمّ الاعتماد على عدّة مصادرومراجع نذكرمنها على سبيل المثال لا الحصر:

تحليل النَّص الأدبي ثلاثة مداخل نقدية، لإبراهيم أحمد ملحم، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، والتواصل مع النص من أجل قراءة فعّالة محققة للفهم، لبشير إبرير، الوافي في التدريس بالكفاءات، لابن دريدي فوزي، التَّدريس والتَّقويم بالكفاءات لفريد حاجّي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السَّنة الثَّالثة من التَّعليم الثَّانوي العام والتِّكنولوجي، للَّجنة الوطنية لوزارة التّربية الوطنية الجزائرية.

وفيما يخصّ أهم الدّراسات السّابقة نذكر:

تعليمية النَّصوص الأدبية والممارسات التَّطبيقية في كتاب السَّنة الثَّالثة ثانوي (رؤية نقدية)، للباحث صالح طواهري، النّص الأدبي وأهميته في تعليمية اللّغة العربية في المرحلة الثّانوية للباحث حميدة بوعروة، وتعليمية النّصوص الأدبية بين النّظرية والتّطبيق للباحث بشير إبرير.

أمّا بخصوص الصعوبات التّي واجهتنا خلال إنجاز البحث، فلم نصطدم بأية صعوبة ولله الحمد.

وفي الأخير أتقدّم بجزيل الشّكر والتّقدير لأستاذي المشرف، الأستاذ الدّكتور: "**حبيب بوزوّادة**" على كلّ ما قدّمه لي من توجيهات ونصائح طيلة كتابة هذا البحث، ولله الحمد والشكر بدءاً وختاماً.

طالب الدّكتوراه: أقصاصي شعيب.

حرّر بمعسكر. بتاريخ: الأحد 20 رمضان 1442هـ. الموافق لِـ 02 ماي 2021م.

مدخل

أوّلاً: مفهوم التّعليمية.

ثانياً: النّصّ الأدبي.

1- تعريف النّص في المعجم.

2- النّص في الاصطلاح.

2-1- الجملة.

2-2-النّص وثيقة.

2-3-النّص مزيج.

ثالثاً: المقاربة بالكفاءات.

1/ بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات

2/ مفهوم المقاربة (APPROSHE)

3/ مفهوم الكفاءة.

3-1- مفهوم الكفاءة لغة

3-2- الكفاءة اصطلاحاً.

أوّلاً: مفهوم التّعليمية.

يعتبر تناول التعليمية أمر في غاية الصعوبة حيث لا يمكن جمع كل التصورات الذهنية واستيعاب الممارسات العملية في لحظة زمنية معينة، لأن معياري التفرد العام والخاص يحتمان على المتتبع ... كل أكثر على حدة، من دون إغفال علاقته بالأثار الأخرى، حتى تتحقق القيمة الكلية وتراعي الخصوصية وتتأكد النظرة التطورية.

وإذا كان الأمر هكذا فيجب علينا في هذا المقام أن نعد العملية التعليمية والعملية التقويمية عنصرين متراصين متكاملين، لا غنى لأحدهما أن ينشأ ويتطور بمعزل عن الآخر؛ لذا نجد أنفسنا أمام جملة من الإشكالات كتحديد مفهوم التعليمية، ودلالة التقويم الاصطلاحية ولماذا يعول على التقويم لمعرفة النشاط التربوي بعامة سواءً أتعلق الأمر بالمدرسة أو المتعلم أن الإشراف أو البرامج أو الإدارة، أو المحيط الاجتماعي أو الكتب أو الوسائل التكنولوجية ودور اللغة في عملية التبليغ.[1]

العملية التعليمية: تعد العملية التعليمية نسق تبليغي تواصلي، ينبني على دعامتين؛ أولهما الممارسة الإجرائية للمهاري؛ أي العملية التعليمية ذاتها، والثانية التقويم، ونشير إلى أنهما عنصران متلاحمان لا يقوم أحدهما بمعزل عن الاخر، كما لا يستغني أي طرف عن الآخر، من منطلق أن تفاعلهما يؤدي إلى الاكتساب والتطوير، والنضج وتجاوز النقص، ويتم التمييز، داخل نطاق الظواهر النفسية بين الإدراك الحسية والمشاعر الوجدانية والعمليات الفكرية والأفعال الإدارية.[2]

كما يظهر أن العملية التعليمية نشاط متعدد الوجوه وذو قيم تربوية، فهي متكونة من عناصر عدة، يتمثل بعضها بأطراف عملية التبليغ وهما المدرسة والمتعلم والبرنامج، وبعضها الآخر يرتبط بمحيطها، حيث الإدارة والإشراف والوسائل.

جدير بالإشارة إلى أنّه يوجد في اللغة العربية عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد، ولعل ذلك يرجع إلى تعدد مناهل الترجمة، وكذلك إلى ظاهرة الترادف في اللغة العربية، وحتى في لغة المصطلح الأصلية؛ فإذا ترجم إلى لغة أخرى نقل الترادف إليها، من ذلك: اتّخذ المصطلحات المستقاة من الإنجليزية في شقيها البريطاني والأمريكي.[3]

---

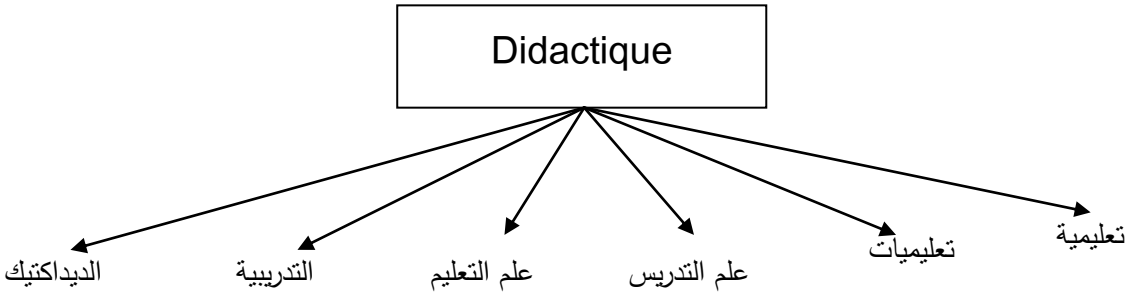
[1] محمد رمزي بعنوان: التعليمية وفاعلية التقويم، مجلة اللغة العربية، العدد 5، 2002م، ص 191.

[2] سيغموند فرويد، الوجيز في التحليل النفسي، دار المعارف، مصر، 1970م، ص 27.

[3] يوسف إليها، ترجمة النصوص الإخبارية، المجلة العربية للدراسات اللغوية المجلد 2، العدد 2، رضمان 1404هـ- يونيو 1984، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ص 38.

والشواهد على هذه الظاهرة كثيرة في العربية، سواءً أتعلق الأمر بالإنجليزية أم بالفرنسية باعتبارها اللغتين التين يأخذ منهما الفكر العربي المعاصر على تنوع خطاباته والمعارف المتعلقة به.

ومنها مصطلح Didactique الذي يقابله في العربية عدة ألفاظ منها:



كما تتفاوت هذه المصطلحات من حيث الاستعمال؛ ففي الوقت الذي اختار بعض الباحثين استعمال « ديداكتيك» تجنباً لأي لبس في مفهوم المصطلح، نجد باحثين آخرين يستعملون « علم التدريس» و « علم التعليم» وباحثين آخرين قلائل يستعملون مصطلح « تعليميات» مثل لسانيات ورياضيات...الخ. وأمَّا مصطلح « تدريبية» فهوم استعمال عراقي، لم يشع استعماله. غير أنَّ المصطلح الذي شاع في الاستعمال اكثر من غيره هو « تعليمية» ولذلك كان مقابلاً لـ « Didactique» بالرغم من الإغراء الذي يمارسه كل من مصطلح « علم التدريس» و « علم التعليم»

تعريف التعليمية: كلمة تعليمية «Didactique » اصطلاح استخدام في الأدبيات التربوية منذ بداية القرن (17) وهو جديد متجدد بالنظر إلى الدلالات التي ما أنفك يكتسبها حتى وقتنا الرَّاهن.

فكلمة تعليمية في اللغة العربية مصدر لكلمة تعليم، وهذه الأخيرة مشتقة من « علم » أي وضع علامة أوسمة من السمات لتدل على الشيء لكي يتوب عنه ويغني عن إخضاره إلى مرآة العين، فيكون ذلك أسهل وأخف وأقرب من تكلف إحضاره.

أما في اللغة الفرنسية «**Didactique** » هي صفة اشتقت من الأصل اليوناني «Didaktitos» وتعني فلنتعلم، أي يُعلم بعضنا البعض، أو أتعلم منذ وأعلمك، وكلمة «Didasko» تعني أتعلم و «Didaskien» تعني التعليم وقد استخدمت بمعنى فنَّ التعليم.

كما استخدمت كلمة «**Didactique**» في علم التربية أول سنة 1913 من قبل كل من « كشوف هيلفج «**K.Heluig**» وبواخيم بونج **J.Jang** إثر تحليلها لأعمال المفكر التربوي فولفغانغ راتيكي **Wulfgang (1571-1635)** من خلال بحثهما حول نشاطات راتيكي التعليمية الذي ظهر تحت عنوان (تقرير مختصر في الديداكتيك؛ أي فن التعليم عند راتيكي).

ومن خلال نص التقرير، يتضح أن المؤلفين استخدما مصطلح التعليمية مرادفاً لفنّ التعليم، وكانت تعني عندهم نوعاً من المعارف التطبيقية والخبرات، وبنفس المعنى استخدام« بأن أموس **كومنيسكي كومينوس Jan Amus Kamnki Comenius** هذا المصطلح **(1592-1670)** هذا المصطلح سنة **1649** في كتابة الديداكتيكا الكبرى **Didactica Magna** كما يذكر **جونايرت Jannaert** حيث يقول « أنه يعرفنا بالفن العام لتعليم الجميع كل شيء؛ أي أنها فن التعليم الجميع مختلف المواد التعليمية ويضيف بأنها ليست فن فقط للتعليم، بل للتربية أيضاً.[1]

وقد أكدت التجارب والدراسات المعاصرة في علوم التربية أنَّ التعليم والتعلم كل متكامل؛ حيث أن نشاطات كل طرف في العملية التعليمية يربطها التفاعل المنطقي مع الطرف الآخر، باعتبار أن التعلم تأثير داخلي يتجه أو ينطلق من داخل ذات الفرد نحو الخارج؛ أي يمثل مُخرجات، والتعليم تأثير خارجي يتجه نحو الذات فهو يمثل ما تستوعبه الذات.

أدى هذا المفهوم الجديد للعملية التعليمية إلى اعتبار التعليمية نظاماً من الأحكام والفرضيات المصححة والمحققة تتعلق بالظواهر التي تخص عملية التعليم- التعلم، ونظاماً من أساليب تحليل وتوجيه هذه الظواهر وفي ضوء هذا فإن:

والتّعليمية هي تلك الدراسة التي تطبق مبادئها على مواد التعليم، وهي تقدم المعطيات الأساسية الضرورية لتخطيط كل موضوع دراسي وكل وسيلة تعليمية[2].

"**إن التعليمية:** تؤسس نظرية التعليم، فهي تدرس القوانين العامة للتعليم بغض النظر عن محتوى مختلف المواد، فموضوعها هو النشاط التَّعْلِيمِي التَّعَلُّمِي، أي نشاط التعليم والتعلَّم في ترابطها وفق قوانين العملية التعليمية ذاتها.

وقد عرف جان **كلود غاينون J.G.Gagnon** في دراسة له أصدرها سنة «1973 بعنوان ديداكتيك مادة (la didactique d'une disciqline) التعليمية كما يلي: إشكالية إجمالية وديناميةً» وتتضمن:

- تأملاً وتفكيراً في طبيعة المادة الدراسة وكذا في طبيعة وغايات تدريسها.

[1] عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، الزَّاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2016، ص 19-20.

[2] المرجع نفسه: ص 20-21.

– وإعداد لفرضياتها الخصوصية، انطلاقاً من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس والبيداغوجية وعلم الاجتماع...الخ.

دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلقة بتدريسها.[1]

فنستنتج من هذا التعريف أن التعليمية علم مستقل بنفسه وله علاقة وطيدة بعلوم أخرى وهو يدرس التعليم من حيث محتوياته ونظرياته وطرائقه دراسة عملية. وهو من ميدان تعليم اللغة يبحث في سؤالين مترابطين ببعضهما، ماذا ندرس؟ وكيف ندرس؟

فالسؤال الأول بالمادة الدارسة من حيث كَمّها وكيفها بالنظر إلى معجمها ودلالتها ونحوها وأصواتها، ويجرد الأبنية أو الأشكال اللغوية والمفاهيم التي تتماشى مع احتياجات المتعلمين وتجنب عن هذا السؤال اللسانيات التطبيقية وهو تخصص يتداخل كثيراً مع التعليمية.

أما السؤال الثاني فيتعلق بتحديد نوعية المتعلمين وحاجاتهم وميولهم ثم تحويل أو ترجمة هذه الحاجات والميول إلى قوالب لغوية ومفاهيم، ثم تكييفها بما يستجيب للمتعلمين والأهداف، والوسائل التعليمية المتوفرة، وتجيب عن هذا السؤال علم مناهج تدريس اللغات **Méthodologie de l'enseignement langues** وكذلك تخصصات أخرى لها صلة وثيقة بالتعليمية مثل: علم الاجتماع وعلم النفس وعلم التربية، ونظريات التعلم، وعلم الاختبارات والتقويم **La dscimslagie** وتكنولوجيا التربية[2].

ويعرفها **جورج مونان** في قاموس اللسانيات بأنها؛ أي (التعليمية)Didactique مصطلح جد حديث، ومن الراجح جداً أن يكون مستنسخاً من اللغة الألمانية، من كلمة (Didaktik) التي تأسست أو أنشئت على أنقاض مفاهيم اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغات وهي تشير بوضوح إلى تفاعلات متعددة المباحث، لسانية وعلم نفسية وعلم اجتماعية وبيداغوجية، وهي تؤكد الطموحات الأكثر نظرية، والأكثر تجريدية.[3]

[1] رشيد بناني من الديداكتيك إلى البيداغوجيا، الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، ط1، 1991م، ص 39.

[2] مرجع سابق، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 9-10.

[3] Dictionnaire de la linguistique, Georges Maunin, Quadrige Pul, 4 Edt, 2004, Paris, P107.

وقد استعمل المصطلح من قبل وزارة التربية الوطنية؛ حيث وردت لأول مرة التعليمية « كموضوع دراسي في تكوين المعلِمين في برامج وضعت في أبريل (1991) من قبل وزارة التربية الوطنية، وشرع في تنفيذها ابتداء من سنة (1999-2000) فيما كان يسمى سابقاً بالمعاهد التكنولوجية قبل وزارة التربية الوطنية، وشرع في تنفيذها ابتداء من سنة (1999-2000) فيما كان يسمى سابقاً بالمعاهد التكنولوجية قبل غلقها في سنة (1995) وتحويلها إلى مراكز للتكوين أثناء الخدمة.[1]

ويعرفها «**سميت**» **في سنة (1962)** على أنها (فرع من فروع التربية: موضوعها خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية وموضوعاتها ووسائطها ووسائلها، وكل ذلك في إطار وضعية بيداغوجية، وبعبارة أخرى يتعلق موضوعها بالتخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة).[2]

ويعرفها **ميا لاري (1979):** "بأنها مجموعة طرق وأساليب وتقنيات التعليم"، أمَّا «**بروسو**» **(1983)** فيرى أن الموضوع الأساسي للتعليمية، هو دراسة الشروط اللازم توفيرها في الوضعيات أو المشكلات التي تقترح للتلميذ، قصد السماح له بإظهار الكيفية التي يشغل بها تصوراتها المثالية أو برفضها ويقول أيضاً: إن التعليمية هي تنظيم تعلم الآخرين ليعود بروسو سنة (**1988**) ليقول: إن التعليمية هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يندرج فيها الطالب لبلوغ أهداف معرفية عقلية وجدانية أو نفس حركية.[3]

وقد ورد لدى بعض الباحثين:«... لا أتردد في تعريف البيداغوجيا... بانَّها علم التربية، علم لا فن، لأن مادة البيداغوجيا ليست في الأساليب التي تتوسلها بقدر ما تكون في الأسباب النظرية التي تكشف عبرها هذه الأساليب وتقييمها وتنسيقها».[4]

[1] ينظر: برامج تكوين المعلمين الصادرة عن مديرية التكوين بوزارة التربية الوطنية، أفريل، 1991.

[2] مرجع سابق: تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة، ص 100-101.

[3] ينظر : وزارة التربية الوطنية، التعليمية العامة وعلم النفس، التكوين الخاص بمعلمي المدرسة الأساسية تكوين عن بعد، الإرسال الأول جويلية 1999، ص 2- 3.

[4] بست (فرنسيس)، كلمة بيداغوجيا وتحولاتها، مستقبليات، المجلد 28، العدد 2، 1988، ص 198.

فإن مفهوم هذا المصطلح يبقى يشوبه اللبس والغموض، فمن الصعب تعريف البيداغوجيا تعريفاً جامعاً مانعاً، ويعود ذلك إلى تعدد دلالاتها الاصطلاحية من جهة، وعدم وضوح الحدود التي تفصلها عن مفاهيم أخرى مجاورة لها، كمثل التربية والتعليم من جهة أخرى.[1]

ومن خلال التعاريف السابقة نستنتج أنّ التعليمية:

مرادف البيداغوجيا أو التعليم، يوحي بمعاني أخرى تعبر عن مقاربة خاصة لمشكلات التعليم، والديداكتيكا لا تشكل حقلاً معرفياً قائماً بذاته، أو فرعاً لحقل معرفي، كما أنها لا تشكل أيضاً مجموعة من الحقول المعرفية، إنها نهج أو بمعنى أدق أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية.

الديداكتيك هي دراسة فنية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتعلم لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حسي أو حركي، وتتطلب الدراسة الفنية شروطا دقيقة ومعارف مستفيضة في المجال.

إن دور المدرس وفق الوضعية الديداكتيكية هو تسهيل عملية تعلُّم الطالب، بتصنيف لتعلمه، وتحضير الأدوات الضرورية والمساعدة على هذا التعلم.[2]

ثانياً: النّصّ الأدبي.

مما لا شكّ فيه أنّ تعريف النّص يعتبر أحد أصعب المباحث في تراثنا اللساني العربي، ومردّ ذلك لأنّ التراث واسع ومتنوع جداً؛ حيث تحتاج عملية البحث فيه إلى كفاية من الوقت والجهد، والحِنكة المنهجية، والعدّة الإجرائية، كل ذلك راجع لتعدّد المنطلقات الفكرية والمعرفية، والمداخل الخاصّة بدراسته ودراسة النّص فيه، من أجل ذلك تعددت وتنوعت التعريفات لمفهوم النّص في تراثنا العربي اللساني، وسنعكف على ذكر بعضها ومنها:

1- تعريف النّص في المعجم.

جاء في **لسان العرب لابن منظور (ت711هـ)** في **مادّة (ن، ص، ص)**، تعني: "النّص، وجمعه نصوص، وأصله نصص وهو وزن فعل. يقال: نصّ ينصّ، نصاً والنّص: رفعك الشيء. ونصّ الحديث ينصّه نصاً: رفعه، وكل ما أُظهر قد نَصَّ، ومنه المِنصّة"[1].

---

[1] عبد اللطيف الفارابي، عبد العزيز الغرضاف، محمد آيت المحي، عبد الكريم غريب، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، الدار البيضاء، 1994، ص 255.

[2] مرجع سابق: تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، ص 102.

أمَّا **الأزهري (ت 370هـ)** فيعرفه بقوله: " النّص أصله منتهى الأشياء ومبلغ أقصاها، ومنه نصصت الرّجل إذا استقصيت مسألته عن الشيء؛ حيث تستخرج كل ما عنده وكذلك النّص في السّير، إنما هو أقصى ما تقدر عليه الدّابة... ونصّ الشيءُ وانتصب إذا استوى واستقام"[2].

ونصّت الظبية جيدها: رفعته.

وقد جاء في قول امرئ القيس [من الطويل]:

وجيـدٍ كجيـدِ الـرئم لـيس بفـاحشٍ إذا هـــي نصّـــته ولا بمعطّـــل[3]

وعليه يمكننا القول إنّ أهم ما جاءت به معجمات العربية في مادّة (نصص) هو أنّ الدلالة الأصلية لهذه المادّة تتركز في معنيين رئيسيين، أولهما: الرفع والارتفاع، وثانيهما: منتهى الشيء ومبلغ غايته. وكلا المعنيين تطور إلى معانٍ أخرى؛ حيث بسبب التلازم بين الارتفاع والظّهور، مثلا تطوّر معنى النّص إلى الظّهور والإظهار[4].

ولهذا قيل نصّ الكتاب والسنّة؛ أي ما دلّ ظاهر لفظهما عليه[5].

أمَّا **النّص عند الأصوليين** فهو مرتبط بمستوى خاص من النّصوص، وهي النّصوص المقدّسة، أو هي أقوال المشرّع، أو الأدلة التي تستخرج منها الأحكام الشّرعية، وعليه فعمل الأصولي هو معرفة القواعد والأصول التي تفسَّر بها تلك النّصوص الخاصّة[6].

ومن ذلك تعريف **ابن حزم (ت456هـ)** للنّص بقوله: "النّص هو اللفظ الوارد في القرآن أو السّنة، المستدل به على حكم الأشياء"[7].

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، مادة (ن، ص، ص) طبعة دار المعارف، مصر، ج6، ص 4441.

[2] المرجع نفسه: ص 4441.

[3] امرؤ القيس المعلقة، البيت 34، ص 16. من الديوان، نقلاً عن د/ محمد شاوش أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية تأسس نحو النص، المجلد/ 1، جامعة تونس، 2001، ص 184.

[4] خالد حميد صبري، اللسانيات النصية في الدراسات العربية الحديثة (بحث في الأطر المنهجية والنظرية)، دار ومكتبة عدنان، بغداد، ط1، 1436هـ/ 2015م، ص 43.

[5] ينظر: ابن فارس، مقاييس اللغة، (ن ص) 900، ولسان العرب (ن ص ص)، 4441/6.

[6] مرجع سابق، اللسانيات النصية في الدراسات العربية الحديثة، ص 45.

[7] ابن حزم، الأحكام في أصول الأحكام، 43/1.

وقول **الغزالي** في النّص: "بأنّ النّص ما لا يتطرق إليه التأويل"[1].

في حين استعمل النحويون الجذر (ن، ص، ص) واشتقوا منه الفعل. نحو قول **ابن هشام (ت761هـ)**: "ونصّ جماعة على منع ذلك"[2].

كما اشتقوا منه أيضا المصدر، نحو قول ابن جنّي **(ت392هـ):** "... فعُلم بذلك وبنصّه **[سيبويه]** عليه في غير هذا الموضع أنَّ (أنْ) مضمرة عنده بعد (حتى)"[3].

كما اشتقوا منه أيضاً (اسم الفاعل)، فإن قال الحسن أو ابن الحنفية ناصاً على أحدهما معيِّناً، فهو جواب متطوع فيه[4].

وتعدوا لأن اشتقوا منه (اسم المفعول)، "اعلم أنّ إجماع أهل البلدين إنما يكون حجة إذا أعطاك خصمك يده ألا يخالف المنصوص، والمقيس على المنصوص"[5].

أيْ أنَّ النحاة القدامى استعلموا الجذر **(ن، ص، ص)** فعلاً ومصدراً، واسم فاعل واسم مفعول، ولم يستعملوه اسما، مما يدل أنه يعني عندهم الدلالة على الحَدث[6].

2- النّص في الاصطلاح.

إذا ما عدنا إلى البحث عن مفهوم النّص في تراثنا العربي، كان لزاما علينا التّطرق إلى جملة من المفاهيم المقاربة لهذا المفهوم، والملازمة لمعناه، نذكر منها: الجملة والكلام والقول والتبليغ والخِطاب والنّظم؛ حيث كل هاته المفاهيم تعتبر أساسية في النظرية اللغوية العربية بشكل عام، والأسس النظرية المكونة للنص بشكل خاص، لاسيما وأنها تربطها ببعضها وشائج قربى وعلاقات نسب[7].

---

[1] الغزالي، المنقول من تعليقات الأصول، ص 165.

[2] ابن هشام، مغني الكبير، 253/1.

[3] ابن جني، الخصائص، 227/1,

[4] المصدر نفسه الخصائص، 262/1

[5] المصدر نفسه، الخصائص، 216/1.

[6] محمد الشاوش، أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية، تأسيس نحو النص، ط1، جامعة منوبة، تونس، كلية كلية الأدب والمؤسسة العربية للتوزيع، 2009، ص 186/1.

[7] ينظر: مرجع سابق: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 24.

1-2- الجملة: تعدّ وحدة الدرس النحوي، كما أنّها لدى البنيويين الوصفيين هي أكبر وحدة لسانية قابلة للوصف اللساني.

وبالعودة لدراستها لدى علماء العربية القدامى، نجد أنهم قد خصّوها بدراسات عديدة، منضوية كلها تحت أبواب إعرابية ونحوية ودلالية. ونذكر من بين تعريفاتها ما ذكره إبراهيم أنيس في كتابه –من أسرار اللغة-، الجملة: "أقل قدر من الكلام يفيد السّامع، معنى مستقلاً بالفهم، سواء أتركب هذا القدر من كلمة واحدة أو أكثر"[1].

أي أنّ الجملة وحدة لغوية أقل من الكلام، غرضها إفادة السّامع معنى من المعاني، يوجد فيها ويميزها عن غيرها من الجمل الأخرى، من هنا تُطرح مسألة الفرق بين الجملة **La Phrase**، وبين الكلام **La Parole**، ويبدو من هذا التعريف أنّ:

- الجملة جزء من الكلام.
- الكلام أشمل من الجملة، بما أنّها جزء منه[2].

غير أنه هناك من يجعلهما شيئا واحداً مثل **عبد القاهر الجرجاني (ت471هـ)**، **والزمخشري جار الله (ت538هـ)** في المفصّل[3]. حيث صرّحا بالتسوية بينهما، وتابعهما في ذلك ابن يعيش (ت643هـ)، في شرح المفصّل للزمخشري.

كما نجد آخرين يميزون بين الجملة والكلام من أمثال رضي الدين **الاستر ابادي (686هـ)**، **وابن هشام الأنصاري (ت761هـ)** "فالكلام عنجه هو القول المفيد بالقصد، والجملة عبارة عن الفعل والفاعل والمبتدأ والخبر، وما كان بمنزلة أحدهما"[4].

لكن إذا ما عدنا إلى قبل هؤلاء العلماء، إلى شيوخ العربية الأوائل **(الخليل بن أحمد (ت175هـ)، وسيبويه (ت180هـ))** فإننا لا نعثر على مصطلح جملة في (الكتاب).

---

[1] نقلاً عن الدكتور إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة، طبعة لجنة البيان العربي، القاهرة، مصر، د.ت، ص 191.

[2] مرجع سابق، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 25.

[3] محمد أحمد نحلة، لغة القرآن في جزء عم، دار النهضة العربية، مصر، 1981، ص 449.

[4] ينظر: مازن الوعر، جملة الشرط عند النحاة والأصوليين العرب في ضوء نظرية النحو العالمي تشومسكي، لبنان، 1999، ص 09.

يقول الدكتور **عبد الرحمان حاج صالح**: "فهذا أمر غريب آخر، فلا يوجد أي أثر للكلمة (الجملة) في كتاب سيبويه، وكذلك العبارة (جملة مفيدة) لا أثر لها في الكتاب ولا نعثر على كلمة (جملة) بعد سيبويه إلا في كتاب **المبرّد (المقتضب)**، ونرجّح أن شيخه **المازني (ت249هـ)** هو الذي وضع المصطلح، فإنّه أول نحوي يستعمل كلمة (فائدة) بمعنى العلم المستفاد من الكلام، وهذا المفهوم يعبّر عنه سيبويه بكلمة (علم)"[1].

لكن على الرغم من ذلك فإنّ البحث عن مفهوم النّص، يمكن أن نبدأه مع سيبويه، فإذا كان لم يستعمل (جملة)، ولا (جملة مفيدة)، فإنّه قد يستعمل مكانها لفظة (كلام)، كوحدة إعلامية تبليغية بين متكلم ومخاطب، فالكلام المستغنى عنه بالسكوت هو الذي يحقق الفائدة، وبه يحصل المعنى[2].

2-2-النّص وثيقة:

وهذا المعنى يعدّ من أقدم المعاني؛ حيث إنّ النّص دال على عصر منتجه، وحياته، والحالة النفسية التي سيطرت على الشّاعر زمن إنتاجه نصّه، فهي قادرة على شرح ما غمض من معنى، ولكي يتحقق ينبغي تحديد النّص الدّال، وهنا يكون معنى النّص هو التعيين على شيء ما[3].

كما أنّ تحديد النّص المقصود بالدراسة، يتبعه استقصاء ما حوله: العصر والشّاعر. وحتى يسمى النّص نصاً، بحيث يصير (وثيقة) تقبل الانتقال ينبغي أن يكون مكتملا، فاستوى واستقام، أو وصل إلى الحد الذي يمكن فيه أن يسير إلى الآخرين ... وهو ما تحرك به لسان الشّاعر ما قيل حديثاً حتى يكون له موقع الأهمية العالية؛ إذ لا ينقل إلا ما كان وجيها بالنقل[4].

وإذا كان النّقد يوصف بأنّه (نص على نصّ) فإنّ (نص الشّاعر) ينبغي أن يكون قابلا للنقد؛ بمعنى يسهر الخلق جرَّاه ويختصم؛ لأنّه بمجرد استوائه بات قادرا على أن يحقق، ولم يعد ملكاً للشّاعر أو في حوزته وحده، ولذلك قال المبرّد تعقيبا على الحديث: "إذا بلغ النّساء نص

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، الجملة في كتاب سيبويه، مجلة المبرز، العدد 2، الجزائر، 1993، ص 8.

[2] مرجع سابق: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 27.

[3] إبراهيم ملحم، تحليل النص الأدبي، ثلاثة مداخل نقدية، عالم الكتب الحديث، أربد، الأردن، 2016، ص 8.

[4] المرجع نفسه، ص 9.

الحِقاق، فالعصبة أولى: نص الحِقاق منتهى بلوغ العقل؛ أي إذا بلغت من سنّها المبلغ الذي يصلح أن تحاقق وتخاصم عن نفسها، وهو الحِقاق"[1].

2-3-النّص مزيج: فكلمةTEXT المترجمة إلى نصّ من أصل لاتيني **TEXTUS**، بمعنى النّسيج وفعلها **TEXERE**[2].

كما فضَّل الباحث **"عبد المالك مرتاض"** أن يكون المقابل العربي لكلمة **TEXT** هو النّسيج، لأنَّ معنى الترابط المتحقق فيه لا يتوافر في مادّة **(ن، ص، ص)** ، ويرى أنّ العرب عرفوا النص مفهوما وشكلاً وممارسة، غير أنّ هذه المعرفة لا تعني وجود نظرية للنص عند العرب[3].

كما حاول أيضا "الأزهر الزناد" أن يوفق بين دلالة المصطلحين، العربي واللاتيني، فمزجهما، وجعلهما عنوانا لكتابه فسماه (نسيج النّص)، ويمكن عدّ اختياره لهذا العنوان وعياً بهذه الإشكالية.

إذن فمن خلال ما ذكر سابقاً يمكن القول إنّه على الرغم من اختلاف الدلالة بين اللفظين العربي واللاتيني فقد حاول بعض الباحثين العرب أن يجدوا ما يسوغ هذه الترجمة، ادعاءً بعدم وجود فوارق بينهما، كما نستشف أنّ ما يدل عليه مصطلح (النّص) في التداول العربي الرّاهن، جاء عن طريق الترجمة، لكنه يختلف كثيرا عمّا قدمته التصورات العربية القديمة المتعددة، وهو ما أثار نوعا من الغموض والالتباس، الذين اكتنفا مفهوم النّص، لكن على الرغم من ذلك كله، فإنّ ما وجد بين المصطلحين العربي واللاتيني من تشابهات، جعل الباحثين العرب يتبنون مصطلح النّص، نظراً لوجود هذه التشابهات، وإذعاناً للأمر الواقع[4].

---

[1] نقلاً عن كتاب تحليل النص الأدبي، ص 10.

[2] ينظر: وهبة مجدي، معجم مصطلحات الأدب، مكتبة لبنان، بيروت، 1974، ص 566، وبقاعي محمد خير، دراسات في النص والتناصية، مركز الإنماء الحضاري، سوريا، 1998، ص 26.

[3] عبد المالك مرتاض، نظرية النص، أدب ثلاثة مفاهيم نقدية (بحث)، ص 47، وينظر: عبد المالك مرتاض، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، النادي الأدبي الثقافي، جدة 1990، ص 73.

[4] ينظر: محمد مفتاح، مفهوم النص في مجالين ثقافيين، انتقال النظريات والمفاهيم، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس، الرباط، 1999، ص 28.

ثالثاً: المقاربة بالكفاءات.

1/ بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

تعد المقاربة بالكفاءات الجيل الثاني من التدريس بالأهداف والامتداد التقويمي له، باعتبارها حركة تصحيحية داخل بيداغوجية الأهداف، وذلك نتيجة الانحراف الذي عرفته المدرسة السلوكية، والتي غرقت في النزعة التقنية، والسلوكية التجزيئية، على حساب النظرة الشمولية للتدريس.[1]

وذلك بإخضاع المتعلمين لآليات التعليم النمطي، وسلبهم حرية لإبداع والاختيار والتثقيف الذَّاتي.

حيث أن تحديد الأهداف وأجرأتها (صياغتها في شكل إجراءات سلوكية)، يسلط تركيزه على وصف النتيجة النهائية فقط، وذلك في شكل السلوك الملاحظ الذي ينبغي إنجازه من طرف المتعلم، إلاَّ أن هذه النتيجة لا تفصح عن التغيرات الداخلية التي يحدثها النشاط في نفسية المتعلم، هذا إضافة إلى أنَّ صياغة الأهداف مع كونها واضحة ومحدودة ومقبولة، لكنها لا تخبرنا في الحقيقة عن المواطن التي يتحكم فيها المتعلم، من معارف ومكتسبات وما سيوظفه من خطوات (عمليات العقل تربوية يختزل مكتسبات التلاميذ التعليمية التعلمية، في العمل على تحقيق متتالية من الأهداف السلوكية التي تعمل على تفتيت النشاط البيداغوجي إلى الحد الذي يجعل المتعلم عاجزاً على تبيان ما هو بصدد بلوغه، ويصعب معرفة مغزى نشاطه، فإن المقاربة بالكفاءات لا تعتبر سلوكاً انعكاسياً؛ أي رَدة فعل شرطية كما يراه السلوكيون، بل هي سلوكات مؤداها اكتساب القدرة على الإنجاز والتصدي للمشاكل، لذلك تُعرف **غيفيان دولاند شير (V.Doland Shere)** الكفاءة بكونها: « تعبير عن القدرة على إنجاز مهمة معينة بشكل مرض».[2]

2/ مفهوم المقاربة (APPROSHE) .

هي عبارة عن تصور مسبق وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة أو استراتيجية تعتمد كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، والمردود المناسب من طرائق ووسائل،

[1] ينظر: فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة مفاهيم ونظريات، دار هومة، الجزائر، 2008، ص 08.

[2] Vivane De land Sheere 1987, L'éduction et la Formation, Paris; P.N.F, P: 141.

وخصائص المتعلم وزمانه وبيئته والنظريات البيداغوجية، والمقاربة وفقاً لهذا الشكل تعني الخطة الموجهة لنشاط ما. مرتبط بتحقيق أهداف معينة في ضوء استراتيجية تربوية.[1] تحكمها جملة من العوامل والمؤثرات تتعلق بالمدخلات (المنطلقات) وتتمثل في المعطيات المادية، والبشرية والعملية والبيداغوجية، وبالظروف الزمانية والمكانية، والوسط التعليمي عموماً، ثم الفعاليات (العمليات) وهي جملة التفاعلات التي تحدث بين مختلف عناصر العملية البيداغوجية المُعَلِّم، المتعلم، والمحتويات، الطرائف، الوسائل البيئية التعليمية، ثم ينتج في الأخير المخرجات (وضعيات الوصول) أو نواتج التعلمات المحُققة، من حيث الكفاءات المتنوعة وفي شتى المجالات، ومؤشراتها البارزة من خلال وضعيات التقويم المرافقة لعمليات التعليم والتعلم.[2]

3/ مفهوم الكفاءة: إن مما لا شك فيه، هو أن مصطلح الكفاءة أصبح كثير التداول في مجال التربية، وقبلها مجال التكوين المهني، كما فرضت نفسها في كل الميادين لا سيما العسكرية منها، وراحت تعتمدها معظم البلدان في أنظمتها التربوية، مسايرة لمقتضيات التحولات المختلفة وروح العصر.

فماذا يعني هذا المصطلح؟ وما أسس بناء الكفاءات؟ وما مستوياتها؟

3-1- مفهوم الكفاءة لغة: ورد في لسان العرب كفأ كافأه على الشيء مكافأة وكفاء، جازاه تقول: ما لي به قبل ولا كفاء؛ أي مالي به طاقة على أن أكافئه، وقول حسان بن ثابت: وروح القدس ليس له كفاء؛ أي جبريل عليه السلام ليس له نظير ولا مثيل، ويقال من يكافئ هؤلاء، والكفيف، النظير، وكذلك الكف، والكفوء على فعل وفعول والمصدر الكفاءة بالفتح والمد، وتقول لا كفاء له بالكسر وهو في الأصل مصدر؛ أي لا نظير له، والكفء النظير والمساوي، ومنه الكفاءة في النكاح، وهو أن يكون الزوج مساوياً للمرأة في حسبها ودينها ونسبها وبيتها وغير ذلك، وتكافأ الشيئان: تماثلا، وكافأه مكافأة وكفاء: ماثله، وهذا كفاء هذا وكفأته وكفيته وكفوء وكِفوء وكَفوه بالفتح: أي مثله يكون هذا في كل شيء.

[1] Voir: Gérard Figari, J. Ar doina 1994; Evaluer: quel référentiel, Brucelles, De Broeck; P: 161.

[2] مرجع سابق: تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة، ص 241.

وقال **الزجاج في قوله تعالى:** ﴿وَلَمْ يَكُن لَّهُ كُفُؤاً اَحَدً﴾ أربعة أوجه القراءة، منها ثلاثة كُفؤاً بضم الكاف والفاء، وكُفْأ بضم الكاف وإسكان الفاء، وكِفأ بكسر الكاف وسكون الفاء وقد قرئ بها، وكِفَاء بكسر الكاف والمد ولم يقرأ بها ومعناه لم يكن أحد مثلا لله تعالى.[1]

والكفاءة في العمل هي القدرة عليه وحسن التصرف فيه، ولفظة الكفاءة مولوده ذات أصل لاتيني تقابل **(Compétence)** وقد ظهرت في أوائل النصف الثاني من القرن (20) في اللغات الأوروبية بمعانٍ متعددة ومختلفة.[2]

2-3- الكفاءة اصطلاحاً: يكتنف مفهوم الكفاءة الكثير من الغموض والاختلاف، وقد ذكر العديد من الباحثين في هذا الإطار أنه يوجد أكثر من مئة تعريف لمفهوم الكفاءة وهذا حسب السياق الذي يستعمل فيه، والذي يهم البحث فهو مفهوم الكفاءة في المجال التربوي، فإذا كان إصلاح المنظومات التربوية يهدف إلى تحديد غايات المتعلم حتى يكون أكثر ملاءمة لحاجات الأفراد والمجتمع وإلى تحقيق أهداف التكوين واستخدام أنجع الوسائل وأحسن الطرائق، لذا تبنت مقاربة الكفاءات وزارات التربية لدول العالم واتخذت منها استراتيجية لكونها تسعى إلى ترقية التعليم وتفعيل التعلم وتحديثهما، فضلاً عن أخذها بعين الاعتبار ضرورة الجمع بين المعارف والقدرة على تحويلها و تجنيدها وإجماع التعلم منه جهة أخرى.[3]

ونذكر من بين التعاريف لهذه الاستراتيجية ما يلي:

أ.الكفاءة: نظام معارف تصورية وأدائية منظمة وفق تصميم عملي داخل عائلة وضعيات:[4]

ب.الكفاءة: عبارة عن هدف تكويني يستلزم تحقيقه إدماج وليس تراكم نواتج التعلم السابقة.[5]

---

[1] ابن منظور لسان العرب، دار صادر بيروت، د.ت، ج1، ص 140.

[2] مرجع سابق: تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، ص 242.

[3] من أشهر الباحثين في مفهوم الكفاءة، مجموع: Développement En Pédagogie (DEP)
التي تعمل لحساب جامعة: Université DE. BOECK; الكائن مقرها ببروكسل والتي تعمل بالتنسيق مع جامعات فرانكفونية في كل من كندا، فرنسا، سويسرا، بلجيكا، حيث تتخصص أبحاث هؤلاء في البيداغوجيا، ويغلب على إصداراتها طابع التأليف الجماعي نقلاً عن: تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة، ص 242.

[4] Voir : Gérand Sellon; OP. Cit; P: 120.

[5] XCarer Roegiers; Jean. Marie De Ketele; Integration des acquis dans L'enseignement; 2ed; 2001; Bruscel; DE BOCK; p: 46-106.

ج. الكفاءة: عبارة عن مكتسب شامل يدمج قدرات فكرية ومهارات حركية ومواقف ثقافية واجتماعية؛ أي مجموعة متكاملة من المعارف والقيم تسمح بالممارسة اللائقة والفعالة لدور ما أو وظيفة أو نشاط.

د. الكفاءة المكتسبة: في المدرسة تمكن الطفل أو المتعلم من حل وضعيات إشكالية تعترضه في الحياة اليومية.

هـ. الكفاءة: عبارة عن نسق منظم وشامل لمعارف تصورية، وإجرائية تستخدم من خلالها قدرات في حقل معرفي، تسمح نواتج التعلم هذه بالتعرف على وضعية إشكالية من بين عائلة من الوضعيات والتمكن من حلها.[1]

و. الكفاءة: مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية، ومن المهارات المعرفية، والمهارات النفسية والحس- حركية التي يُمكن من ممارسة دور ما، أو وظيفة ما، أو أي نشاط ضمن مهمة أو عمل معقد، وذلك على الوجه الأكمل.[2]

ز. الكفاءة: مجموعة من المعارف والقدرات الدائمة والمهارات المكتسبة عن طريق استيعاب معارف وجيهة، وخبرات مندمجة بينها داخل مجال معين.[3]

الكفاءة: من منظور مدرسي هي مجموعة مندمجة من الأهداف والمميزة التي تسخر مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف المستعملة بفاعلية في وضعيات مشكلة، وظروف متنوعة لم يسبق للمتعلم أن مارسها، تتحقق في ختام فترة تعلمية أو مرحلة دراسية، وتظهر في وضعية وضعيات تواصلية دالة لها علاقة بحياة التلميذ.[4]

---

[1] Voir: Philippe Prrenoud;; Une Compéténce se definiti Par la maitrise d' une famille de situations a la fois (dos de travail), 2008, Farulte de Poyecholgie et des sciences de l'écluction université de Genéve; www.unige.ch/fapse/SSE/téachers

[2] Louis D'Hainaut. Gomment définir un curriculum Ascé sur la farmatison fondamontal; Pédagoige collégiole Suisse; 1990; Févrie, Vol, 3, n3. P 41.

[3] Voir Xarrir Rsegiens, Jean-Maris De Ketel, OP. Cit, P: 66.

[4] ينظر فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة مفاهيم ونظريات، مرجع سابق، ص 135.

ط. الكفاية التربوية: هي مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات، يكتسبها المتعلم نتيجة إعداده ورعايته في برنامج تعليمي مُعين، توجه سلوكه، وترتقي بأدائه إلى مستوى من التمكن، ويسمح له بممارسة مهنته بسهولة وسُر من دون عناء.[1]

وخلاصة القول: مما سبق نستنج أن الكفاءة أعلى مستوى من المهارات والمعارف التي باتحادها وتضافرها تشكل القاعدة الصلبة لبناء هذه الكفاءة، وأن جلها إن لم نقل كلها تشكل العناصر الأساسية التي تحدد الكفاءة؛ حيث إنَّ الكفاءة لابد لها أن تدمج عدة مهارات ومعارف، وتترجم نشاطاً قابلاً للملاحظة، كما يمكن للكفاءة أن تطبيق في ميادين مختلفة منها: الشخصية أو الاجتماعية أو المهنية.[2]

وسنتطرّق بعد هذا المدخل الذي تمّ فيه توضيح أهم المفاهيم البحثية التي سيتمّ تناولها في الفصول اللاحقة لتعليمية النّصّ الأدبي، وأهم مناهج تحليل النّصوص الأدبية، من خلال استعراضها في الفصل الأول.

[1] ينظر: المرجع السّابق، الكفاءة مفاهيم ونظريات، ص 17.

[2] مرجع سابق: تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة، ص 244.

الفصل الأول

تعليمية النص الأدبي

الفصل الأوّل: تعليمية النّصّ الأدبي.

يصعب كثيرا تقديم مفهوم جامع مانع لمصطلح النّص الأدبي، لاسيما إذا ما اعتبرناه يمثل نصا متنوعاً، من حيثُ الشّكلُ الفني وكذا تعددُه وانفتاحُه على القراءة. فالنص الأدبي يقدم حقيقة فنية، من منطلق أنه نتيجة ما في الفنّان من تباين وفردية، ثم إنّ هذه الذاتية أو الفردية والتي بها ينماز الفن عن العلم عند النّقاد وكذا علماء الجمال، هي العنصر الأساسي الذي يجعل الفن عند خلقه يتسمر بسمة الأصالة والتي هي: "مجموعة الخصائص الفردية للأشخاص"[1].

ومن ثمة كان علينا أن نأخذ في اعتبارنا جانبين هما: جانب النّص الأدبي، وجانب تعليمه في المؤسسة التربوية، وبشكل خاص في مؤسسة رفيعة الشأن مثل الجامعة[2].

المبحث الأوّل: النّص في التراث اللساني العربي.

يعدُّ تعريف النّص أحد أصعب المباحث في تراثنا اللساني العربي، ومردّ ذلك لأنّ التراث واسع ومتنوع جداً؛ حيث تحتاج عملية البحث فيه إلى كفاية من الوقت والجهد، والحِنكة المنهجية، والعدّة الإجرائية، كل ذلك راجع لتعدّد المنطلقات الفكرية والمعرفية، والمداخل الخاصّة بدراسته ودراسة النّص فيه، من أجل ذلك تعددت وتنوعت التعريفات لمفهوم النّص في تراثنا العربي اللساني.

المبحث الثاني: النّص وإشكالات تصنيفه.

أولا: طرح الإشكال وتحليله.

تعد مسألة تصنيف النّصوص إشكالية قائمة بذاتها، بين علماء النّص وعلماء تدريس اللغات؛ فعلى أيّ أساس يتم التّصنيف؟ وما هي أهم المنطلقات النّظرية والأسس المعرفية والإجراءات المنهجية التي تقتضيها؟

فقد كانت هناك محاولات كثيرة وعديدة بُذِلت، بل وما تزال تُبذل لتصنيف النّصوص ومحاولة تبيان ذاك التداخل الموجود بينها، وهذا الأمر يتطلب البحث في خصوصياتها شكلاً ومحتوى.

---

[1] محمد زكي العشماوي، قضايا النقد الأدبي القديم والحديث، 1979، ص 12.

[2] بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2007، ط1، ص 163.

فنجد من الدارسين من أولى اهتمامه للشّكل، ومنهم من أعطى اهتمامه للمحتوى، ومن ثَمَّ اتجه التحديد إلى التركيز على عامل داخل نصّي أو عامل خارج نصّي كذلك، بل هناك من سعى إلى التوفيق بينهما في بعض الاتجاهات النّصيّة[1].

يرى الدكتور "باسل حاتم" أنّ بنية النّص ليست محايدة ولا هي قائمة على أسس علمية خالصة، وإنما تتأثر بنوعية النّص بالدرجة الأولى؛ أي بمعنى: أنّ ذلك النّص هو جُماع عمليتين إنتاجيتين.

1- تتعلق الأولى بما يقتضيه الإطار العام للنّص أو الظّرف السياقي كما يسميه باسل حاتم.
2- وتتعلق الثّانية بمكونات النّص الداخلية من جمل وكيفية تتابعها، وفق الأسس اتي يقتضيها الإطار العام للنّص، ولهذا فالعمليتين متكاملتين[2].

ثم يذهب بعدها إلى أنَّ النصوص تتأسس بناء على تفاعل المقتضيات التواصلية والسيميائية والتداولية، والتي على أساسها يمكننا تجديد الإطار النوعي للنّص الذي ينظم الكيفية التي يسير وفقها تتابع الجمل والفقرات داخل النّص، والغاية التي يمكن أن ينتهي إليها[3].

وعليه فما يُلاحظ مما سبق أنّ مسألة تصنيف النّصوص مسألة قديمة حتى وإن كان الوعي بها غير متكامل من النّاحية المنهجية؛ حيث نشأت قبل أن يعرف الآن بـ **علم النّص Textologie**، لكنها أهملت كثيرا من المسائل التصنيفية أو قد استبعدتها عمدا[4].

ونذكر من ذلك مثلاً: إخراج الأشكال النّصية الناشئة عن اللغة اليومية، لكونها متداولة على الألسنة ومرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالواقع، وبذلك فهي تفتقد إلى معيار أساسي وهو الجانب الفنّي المحقِّق لمتعة القارئ، والذي يجعله يبحر في الإيحاء والوهم والخيال، ويرتحل بين الدلالات والمعاني[5].

---

[1] سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات مكتبة لبنان، 1997، ص 59.

[2] باسل حاتم، نظم الخطابة في الترجمة نحو إعادة تعريف مفهوم القضية وجوابها من منظور نظرية أنواع النصوص نقلاً عن تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 103.

[3] ينظر: يوسف نور عوض، نظرية النقد الأدبي الحديث، دار الأمين القاهرة، 1994، ص 107.

[4] ينظر: فولفغانغ هانية، دو تير فيه فيجر، مدخل إلى علم اللغة النصي، تر: فالح بن شبيب العجمي، جامعة الملك سعود، 1999، ص 185.

[5] ينظر: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 104.

من أجل ذلك انصبَّ الاهتمام على اللغة الأدبية، فحظيَ النّص الأدبي بكثير من الدراسات، لأن به مستوى بلاغياً بيانياً يحتمل فنون التأويل.

كما أنَّ النّص حسب –الباحث بشير إبرير، تتلاقى فيه جملة من المعارف أهمها: المعرفة الأدبية واللغوية، وقد نجد فيه المعرفة التاريخية والنّفسية والسياسية والاجتماعية، وحتى المعرفة الاقتصادية والعلمية، وهو ما يلقي مسؤولية إضافية على كاهل المنشغل بالأدب كتابةً وقراءةً، في التّزود من هاته المعارف بقدر الإمكان، للاستعانة بها في كتابة النّصوص الأدبية وقراءتها والكتابة عنها وتحليلها[1].

فلقد وسّع علماء النّص من نظريتهم للغة فلم تحد محدودة مقتصرة على النّماذج البلاغية، ولا على نوع واحد من النّصوص، ونظروا إلى مختلِف أنواع النصوص وأحاطوها بالعناية فربما تضمّن بعض أشكال اللغة العادية مدلولات ثرية تعجز أشكال أخرى عن تحقيقها[2].

فالممارسة اللغوية تبيّن نشاطات المتكلمين المنجزة التي تنتج عنها نصوص تعبّر عن مقاصدهم وأهدافهم وحاجاتهم، ولذلك يمكن لمتكلم ما أنْ ينتج نصاً بغية تبليغ سامعٍ معلوماتٍ محدّدة، أو ليحصل منه على معلومات بعينها، أو ليحفّزه على إنجاز عمل ما، أو ليقنعه برأي ما، أو لينقل إليه أحاسيس جمالية أو ليطلب منه إبداء ردّ فعل اتجاه قضية من القضايا...الخ[3].

واعتماداً على ما ذكر يمكن التّعرّف على المجالات الوظيفية الآتية باعتبارها أهدافاً اجتماعية ممكنة:

- إبلاغ المعلومات بواسطة النّصوص.
- التعلّم بواسطة النّصوص.
- إصدار تعليمات بواسطة النّص.
- نصوص لإنتاج جمالي أدبي.

---

[1] ينظر: بشير إبرير، توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية، رسالة دكتوراه دولة، مخطوطة قسم اللغة العربية، وآدابها جامعة عنابة 2000، ص 256-257.

[2] مرجع سابق: علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، ص 60.

[3] مرجع سابق: ينظر، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 107.

- الإقناع بواسطة النّصوص[1].

ثانيا: لماذا تصنيف النّصوص؟

إنَّ المعالجة التعليمية لتصنيف النّصوص تقتضي مراعاة جملة من المعطيات نذكر منها:

- محاولة الانطلاق من تعريف إجرائي للنّص نراعي فيه أن يكون شاملاً لأكبر عيّنة من النّصوص.
- محاولة تحديد أهداف خاصة بالتصنيف، فلماذا تصنيف النّصوص؟ وما هي الفائدة من وراء ذلك؟
- محاولة إيجاد تصنيف خاص بنا، لا ندّعي له الكمال أو أنَّه بديل عن التّصانيف التي سنذكر بعضاً منها؛ وإنّما لكونه ينسجم مع وجهة النّظر التي ننطلق منها.
- وعلى اعتبار أنّ النّص يمثّل بنية دلالية ينتجها فرد واحدٌ أو جماعة ضمن بنية لغوية مترابطة منسجمة، تؤلف نسيجاً من الكلمات والتراكيب والعناصر المكوِّنة لنظام اللغة وهو معرفة، ثمّ إنشاؤها ضمن ثقافة ما، ذلك أنّ المعرفة تتلخّص في النّص، وهو الذي يحفظها ويبلّغها عبر الزمان والمكان[2].
- ونظراً لأهمية النّص من حيثُ كونُه حدثاً كلامياً مكتوباً يؤدي وظائف متعدّدة، ظهرت علوم كثيرة انبرت لدراسته من نواحي متعدّدة، وعليه تنوعّت النّصوص بتنوع المعارف الإنسانية في الآداب والعلوم والفنون، فلكل معرفة نصوصها[3].
- إذن يمكن القول بناءً على ما تمّ ذكره من خلال التعريف آنف الذّكر؛ إنّ النّص يمثل بنية دلالية ينتجها فردٌ أو جماعة، وأنَّ ذلك يتم بالنّظر إلى النّظام اللغوي في ترابطه وانسجامه (ضمن ثقافة)، وأنّ النّص هو وسيلة لحفظ المعرفة ونقلها في الزّمان والمكان، كما أنّ النّصوص تتنوع بتنوع المعارف، ولكل معرفة نصها الذي يعبر عنها ويحفظها ويبلغها، بالإضافة إلى وجود عدّة أهداف نحو:

---

[1] ينظر: مدخل إلى علم اللغة، النصي، مرجع سابق، ص 118.

[2] مرجع سابق: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 108.

[3] مرجع سابق: توظيف النظرية التبليغية... ص (ي) المقدمة.

-محاولة الاستفادة من الإمكانات التي يتيحها الكلام والتحكم فيها واستعمالها بوعي وتبصّر في ممارسة التعبير والتواصل مشافهة وتحريراً.

-توجيه المتعلمين إلى ضرورة معرفة النّصوص وأنماطها، وما تقتضيه حاجات الكتابة والقراءة وذلك بمعرفة الخصوصيات المميزة للنصوص، فهذا قد يعود بثماره على النّص الأدبي كذلك؛ فعندما يعرف المتعلمون خصوصيات النّص العلمي مثلا سيقارنونها مع خصوصيات النّص الأدبي، فالوردة عند الكيميائي تختلف عنها عند الشّاعر، والقلب عند الطبيب عضلة تؤدي وظيفة محدّدة، بينما هو عند الأديب عالم من الخيال والحلم والرّمز.

-التفكير في بيداغوجيا جديدة من أهدافها التوجّه نحو التّحكم في ممارسة اللغة المنطوقة والمكتوبة، وتنظيمها بالنّظر إلى مقتضيات التّواصل والظّروف والمقامات التي يحدث فيها الملابسات التي تحيط به.

-محاولة الإفلات من سلطان البلاغة النّظرية، وممارستها الكلاسيكية الرتيبة وذلك بالبحث في العلوم اللسانية الحديثة وما بوسعها أن تقّدم من فوائد عميقة ينتفع بها في النهوض بمستوى ممارسي العملية التعليمية في مؤسساتنا.

ثالثا: بعض نماذج التّصنيف.

توجد تصنيفات كثيرة للنصوص نذكر منها ما يلي:

أ- نموذج التصنيف الذي قدّمه إيجنفايلد EIGENWALD[1]

نمط النّص	أمثلة نصية
نصّ صحفي	نص خبري، تقرير، افتتاحية، تعليق.
نص اقتصادي	الجزء الاقتصادي في صحيفة.
نص سياسي	خطبة سياسية، قرار، منشور، بيان تنديد.
نص قانوني	رسالة محامٍ، نص دستوري، حكم قضائي، نص معاهدة.
نص علمي	نصّ من العلوم الطبيعية، نص من العلوم الاجتماعية.

[1] مرجع سابق: مدخل إلى علم اللغة النصي، ص 192.

ما يلاحظ من خلال تصنيفه هذا، أنّه حاول حصر تصنيف النّصوص والمحادثات بحسب مجالات النّشاط الممارس، ووظيفة النّص ومجالات المحادثة المهمّة اجتماعياً، وإذا دقّقنا النّظر فيه فإنّ ما يشدّ انتباهنا أنّه لا يتأثر بمعيار واحدٍ ولا يحقّق خاصية التجانس كما ينبغي، وإن كان من الصّعب أن يتحقق ذلك[1].

ب- نموذج التصنيف الذي قدّمه Grosse

فئة النّص	وظيفة النّص	الأمثلة
نصوص معيارية	وظيفة معيارية	القوانين، اللوائح، التوكيلات، شهادات الميلاد، وثائق الزواج.
نصوص الاتصال	وظيفة تواصلية	كتابات التهنئة، كتابات المواساة.
النصوص الدالة على مجموعة	وظيفة الدلالة على مجموعة	الأناشيد الجماعية
نصوص شعرية	وظيفة شعرية	القصيدة، الرواية، المسرحية الفكاهية.
نصوص قائمة على الذات	وظيفة ذاتية	اليوميات، سيرة الحياة، ترجمة ذاتية، يوميات أدبية.
نصوص قائمة على الطلب	الطّلب	إعلان، دعاية، بضائع، برامج حزبية، تعليق صحفي، كتابة رجاء، التماس.
فئة التحول	وظيفتان مؤثرتان بالقدر نفسه	نصوص تقوم بوظائف طلبية ونقل معلومات.
نصوص قائمة على الخبر الموضعي	نقل المعلومات	الخبر، التنبؤ بالطقس، النّص العلمي.

يتضح من خلال هذا التصنيف أنّه يركز على الوظيفة التي يؤديها النّص، فهي التي تحدد الفئة الاجتماعية التي يتوجه إليها، لكن ذلك يبدو غير كافٍ نظراً إلى أن الوظيفة من الصعب حصرها في هذا النّص دون الآخر، فالوظيفة الشّعرية مثلا لا تتعلق بالنّصوص الشّعرية فحسب، والرواية والمسرحية نوعان مستقلان يختلفان عن الشّعر من حيث خصوصياتُها على مستوى البنية والدلالة.

[1] ينظر: مرجع سابق: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 112.

ثم لابد من التأكيد هنا على أنّ برامجنا التّعليمية لا تعير اهتماماً إلى مثل هذه الأنواع من النّصوص، ولا تمكّن المتعلّم من التواصل معها، ومعرفة خصوصياتها وما تؤدّيه من وظائف، فعلى سبيل المثال برامج المرحلة الثّانوية الجزائرية تقتصر في مقرّراتها على النّصوص الأدبية دون غيرها، والكثير منها صار بعيداً عن واقع المتعلمين شكلاً ومحتوى، حتى إنّنا لا نجد نصاً واحداً يمثل المرحلة الزّمنية المحدّدة من (1970م-2003م)، بالرغم من أنّها قد شهدت تطوراتٍ وإنجازاتٍ وأحداثاً مختلفة في الفكر والثقافة والسياحة والاقتصاد والاجتماع والتاريخ .... وغيرها[1].

التصنيف المقترح: بناءً على ما سبق ذكره يقترح الباحث بشير إبرير التّصنيف الآتي لكل الأنواع من النّصوص المذكورة آنفاً، وهي:

1- **نصوص أدبية:** وتشتمل الأنواع الأدبية المتعارف عليها من شعرٍ، ورواية، وسردٍ، وأوصافٍ، وتمتاز بلغتها الإبداعية المهاجرة، وترحل، وتعبّر وتنتقل بين الدِّلالات المختلفة، ولذلك تتعدّد قراءاتُها وتتسع لوجوه التأويل، بالإضافة لأنها تتميز بطاقتها الخلاقة على الوصف الذي يتيح للقارئ المتعلم فرصة تصور الأماكن وتمثيلها بعناصرها المشكِّلة للنّص (أشخاص، حيوانات، أشياء...)، وكما يسمح بالتعرف على طبائع الأشخاص ومشاعرهم وطرائق تفكيرهم وكيفية سرد الأحداث في ترابطها وتعاقبها وانتظامها ومحاولة النّسج على منوالها لكتابة نصوص أخرى[2].
2- **نصوص علمية:** ويتميز النّص العلمي بكونه يقدّم حقيقة لا يوجد فيها اختلاف من النّاس، وإنما يستعينون لفهمها باختبار نتائجها اختباراً يخضع لوسائل مادّية محسوسة، ومعايير الحكم على مثل هذه الحقائق لا يترك مجالاً للصفات الفردية الخاصّة المختلفة بين الأفراد، ولكن تكتسب معاييرها صفة العلمية لما لها من واقعية يؤكدها المنطق، وتثبتها التجربة العلمية[3].

فالنص العلمي -كما هو معروف- يعتمد على الواقع والأشياء وصفاً مباشراً دقيقاً، لذلك فهو يهتم باللغة من حيث مصطلحاتها، لا من حيث مفرداتها لأنها تنقل نتائج الدراسات والأبحاث

[1] ينظر: بشير إبرير، التواصل مع النص من أجل قراءة فعّالة محققة للفهم، مجلة اللغة العربية، عدد 04، المجلس الأعلى للغة العربية، 2001، ص 116-117.

[2] ينظر: مرجع سابق: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 114.

[3] ينظر: محمد زكي العشماوي، قضايا النقد الأدبي بين القديم والحديث، دار النهضة العربية، بيروت- لبنان، ص 2-3.

العلمية، المختلفة في الميادين العلمية، ومن أهم خصائص النّص العلمي ومميزاته أن معجمه خالٍ من الإيحاء، لا يقبل الاشتراك اللفظي والترادف، ودلالته، ودلالته محدّدة، ليست مجازية لأنّ الكتابة العلمية الجيّدة هي التي تقدّم تقديماً مختصاً، والذي يركّز على معرفة معلومة متعلقة بموضوع علمي ونستمد هذا النوع من النّصوص ومن الموسوعات اللغوية والعلمية ومن المجلات المتخصّصة[1].

3- **نصوص إعلامية:** وتتمثل في الصِّحافة والإشهار ونستمدها من المكتبات والأكشاك والمراكز الثقافية والاشتراكات، وتستند على مؤشرات مرئية من العناوين في كتاباتها ومضامينها، وأنواع الطّباعة وتتوجه لأغلب الجماهير، لتمكينها من الفهم الإجمالي للأحداث الجارية.

وقد اختاره "بشير إبرير" وأدرجه كنمط النّصوص في حياتنا التعليمية ليكون المتعلمون ألفة معها، ويطّلعون من خلالها على الأحداث الوطنية والدولية في الثقافة والاقتصاد والتاريخ... إلخ، ويقارنوا بينها وبين النّصوص الأدبية، مثلاً: من حيث اللغة والأسلوب والمحتويات المتنوعة وطرائق معالجتها للأحداث[2].

4- **نصوص حجاجية برهانية:** حيث يعدّ النّص البرهاني أو الحجاجي[3] نوعاً مهما من أنواع النّصوص التي وصلت الدراسات بشأنه إلى نتائج مهمّة جداً، وتعدّ الأبحاث حول هذا النوع من النصوص امتداداً للموروث البلاغي فهو حقل دراسي جديد تم استثماره في دراسة النصوص الأجنبية بينما تفتقد لغتنا العربية لهذا النّوع من الدراسات بالرغم من تنوع نصوصها[4].

---

[1] ينظر: مرجع سابق: توظيف النظرية التبليغية، ص 303، وللمزيد من التفصيل: ينظر: بشير إبرير في تعليمية الخطاب العلمي، مجلة التواصل، جامعة عنابة، عدد 8، 2001م.

[2] مرجع سابق، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 115.

[3] ينظر: عبد القادر بوزيدة، «نموذج المقطع البرهاني أو الحجاجي»، مجلة اللغة والأدب، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، عدد 12، ديسمبر، 1997، ص 326 في الهامش نقلاً عن: تعليمية النصوص، ص 116.

[4] ينظر الحواس مسعودي، –البنية الحجاجية في القرآن الكريم سورة النحل نموذجاً- مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر- عدد"12" سنة 1997- ص329.

والهدف من النّصوص البرهانية أو الحجاجية هو الإقناع، وحمل المخاطب على الاعتقاد بالرأي والتأثير عليه بتقديم الأدلة والبراهين المختلفة من أجل ذلك فإنّ البرهنة أو المحاجّة ARGUMENTATION موجودة في مختلف الخطابات، بما في ذلك الخطاب اليومي المتداول[1].

ويستعمل صاحب النّص الحجاجي في مخاطبته للسامع أو القارئ بغية إقناعه، كلماتٍ عِدّة وروابط لتنظيم التفكير مثل: ومع ذلك مع أنّ، إذن، حينئذٍ، على حين، على سبيل المثال، من أجل ذلك... إلخ.

5- **<u>نصوص وظيفية إدارية:</u>** وهذه النّصوص هي تلك التي تتعلق بأداء الوظائف المختلفة أو تنفيذها، مثل الوثائق الإدارية والتقارير والتعليمات، وإذا اقترح التّطرق إلى هذه النّصوص فلكون برامجنا التعليمية لم تُعر هذا النوع من النّصوص اهتماماً يُذكر على أهميته، كما أنّ المتعلم سيجد نفسه مجبراً على التعامل مع هذه النّصوص فيما يتطلبه قضاء حاجاته في الحياة الاجتماعية، وهو لا يعرف عن هذه النصوص شيئاً، فلا يعرف كيف يكتب طلب عملٍ مثلاً ... أو غير ذلك من النّصوص التي هي من هذا النّمط، لأنّه لم يتعلم تقنيات الكتابة الإدارية من حيث التقديم والأسلوب والوضوح والإيجاز والدّقة والموضوعية[2].

ويستعمل هذا النّمط من النّصوص في كثير من مجالات الحياة اليومية، مثل: البلاغات الإشهارية، والفنون المطبعية، والقرارات، والتعليمات، والتمارين المدرسية، وغيرها[3].

[1] المرجع السابق: ص 116.

[2] ينظر: موهوب حروش، التعبير والاتصال بالعربية الجزء (1)، موفم للنشر، 1997، ص 50.

[3] ينظر: مرجع سابق، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 117.

المبحث الثالث: التواصل مع النّص إشكالات القراءة والفهم.

يعد ميدان أو مجال التواصل مجالاً واسعاً، وباعتبار النّص يكوّن إشكالية كبيرة معقّدة سواء في تعليميه أو قراءته وفهمه وكذا التواصل معه. وهناك العديد من الأسئلة التي تطرح نحو: ما هو التواصل؟ وما هي أهم مراحله وأنوعه وأهميته في العملية التعليمية؟ وما هو النّص أو ما المقصود بالنّص؟ وما هي القراءة؟ وما هو الفهم؟ ثم ما علاقة هذه المفاهيم ببعضها البعض؟ وما هي أهم الإجراءات المنهجية والبيداغوجية للقراءة الفعَّالة المحقّقة للفهم؟ وما هي إجراءات تطويرها؟

كل هذه الأسئلة وغيرها تبرز أهمية معالجة مسألة حسّاسة في العملية التعليمية، ولفت الانتباه إلى هذا الموضوع، لاسيما في وقتنا الحاضر، وذلك نظراً لما أصبحنا نشاهده من تطوّر تكنولوجي معقّد، وفي ظلّ التطوّر المعرفي العميق والمكثّف، والذي لا مكان فيه لمن لا معرفة له[1].

أولاً: مفهوم الواصل وأهميته البيداغوجية.

يكتسي التواصل أهمية بالغة في شتّى مناحي الحياة الإنسانية، بل تعتبر الحياة في حدّ ذاتها تواصل بين الإنسان وبني جنسه، منذ خروجه للحياة وإلى موته، بل قد يستمر في تواصله معهم بشكل غير مباشر إذا ترك آثاراً فنية أو فكرية بعد رحيله عن الحياة.

ويقابل المصطلح العربي **تواصل**[2] المصطلح الأجنبي Communication وهو في معناه البسيط كلام شفوي أو مكتوب يرسله إنسان إلى إنسان آخر أو آخرين، يتضمن معارف اكتسبها شخصياً، وهو كذلك يتبادل المعلومات التي تعطي أهم الأشكال التي يتم تبادلها والتّكلّم بها بناءً على الاستناد إلى وضعٍ لغويٍّ محدّد[3].

وعليه نخرج بنتيجة من خلال هذا التعريف R. Laffont وهي أنَّ التواصل هو ما يتم تبادله من أفعال كلامية شفوية كانت أم مكتوبة، بين متخاطبين، ولكي يتحقق هذا التبادل لابد من توفر شرط أساسي، وهو أن ينطلق المتخاطبان من وضع لغوي "CODE"[4].

---

[1] ينظر: مرجع سابق: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 119.

[2] ينظر: المرجع نفسه: ص 120.

[3] R.LAFON, Vorabulaire de Psychs-Pédagagie P, 201-203..

[4] ينظر: مرجع سابق، تعليمية النصوص، ص 120.

ويعدّ تعريف الباحث الأمريكي شارل كولي Charles Cooley من بين أهم التعريفات التي اتفق عليها كثير من الدّارسين، واعتبروه أقرب إلى ميادين التربية والتعليم، ويتمثل في كون التواصل هو الميكانزيم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور، إنّه يشمل كل الرّموز الذّهنية، مع وسائل تبليغها عبر المجال، وتعزيزها في الزّمان، ويتضمن أيضاً تقاسيم الوجه وتعابير وهيئات الجسم والحركات ونبرة الصّوت والكلمات والكتابات والمطبوعات والقطارات والتلغرافات والتلفون وكل ما يشمله آخر ما تم من اكتشافات في الزّمان والمكان[1].

بمعنى أنّ التواصل هو المحور الأساسي للحياة الإنسانية؛ حيث يأخذ من اعتباره كل عوامل الذّهن وكل الرموز كالإيماءات والإشارة وغير ذلك من وسائل التواصل اللغوية وغير اللغوية[2].

كما أنّ اللغة هي أهم وسيلة في عملية التواصل دون أدنى شكّ، باعتبارها الواسطة التي تساعد مستعملها على ربط علاقاتهم، وتضمن الفهم المتبادل بينهم، كما تنوع الأغراض في الخطاب إلى مستويات، حسب الحالة التي يتم فيها ونوعية العلاقات بين المتخاطبين، فبعضها لغوي والآخر غير لغوي، إذ بالإمكان أن تتدخل فيه عوامل نفسية واجتماعية وفيزيولوجية.

والنموذج الأمثل للعملية التواصلية هو الصّورة التعليمية؛ حيث يظهر ذلك جلياً في عناصرها، معلم يبلغ مادّة تعليمية بمحتوى من معلومات علمية أو فنية إلى المتعلم؛ فهي نفسها عناصر التّواصل: متكلم، ومخاطب، يتبادلان خطاباً ما، حسب ما يقتضيه المقام الذي يوجدان فيه، والوضع الذي ينطلقان منه[3].

ومن هنا تبرز أهمية التواصل وضرورته في العملية التربوية التعليمية فالمعلم الذي يشتغل بالنّص ويعمل على تبليغه للمتعلمين، عليه أن يبحث في تحليله ومعرفة مختلف المعاني التي تؤديها العلامات والإشارات والرموز في النّص وعلاقتاه بعضاً ببعض، سواء لغوية كانت أم غير لغوية.

---

[1] محمد أخرضور، المقاربة التواصلية وديداكتيك اللغات، مجلة الدراسات النفسية والتربوية عدد (11)/ 1990، كلية التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، ص 73.

[2] ينظر: بشير إبرير، مفهوم التبليغ وبعض تجلياته التربوية في التراث اللساني العربي، مجلة التراث العربي، دمشق، عدد (90)/ 1990، سنة 2004.

[3] المرجع نفسه، المقدمة، ص 01.

ثانيا: أنواع التواصل.

التواصل نوعان: لغوي وغير لغوي.

التواصل اللغوي: وبدوره يمكن تقسيمه إلى التواصل اللفظي أو التواصل الشّفوي والتواصل الكتابي.

فأمّا التواصل اللفظي (الشّفوي): فهو يمثل الجانب المنطوق من اللغة واستعمالها في مختلف مستويات التخاطب اليومي التلقائي، بلا صنعة أو تكلف، ومن ثمة فهو الأساس الأول في عملية التّخاطب؛ لأنّ اللغة المنطوقة هي الأصل، ولغة التحرير هي فرع عليها، ومن ثمّ كان المسموع هو الذي يستغني منه الإنسان مقاييس والمادّة الإفرادية...[1].

كما أنّ المشافهة هي دائماً ما تفصح عن شتى أغراض المتحدثين، وكذلك نظراً لأسبقية المنطوق على المكتوب، المقروء، وبالتالي فهذا عامل جوهري ينبغي أن نوليه أهمية عند دراستنا للغة، نظراً لتأثيره في الخطابات المنتجة، أضف إلى ذلك كونه عفوياً تلقائياً يستعمل إشارات وإيماءات لا نجدها في التواصل المكتوب، وعليه فإنّ لغة المشافهة في شتّى العصور ومختلف الأماكن هي أكثر اقتصاداً واختزالاً وأوسع تصرّفاً من لغة التحرير، لعامل ظاهر وهو شيوع استعمالها، فيميل المتكلم إلى التحقيق ما دام المخاطب (المتلقي) قادراً على إدراك غرضه[2].

إذن ومن خلال ما سبق ذكره كان لزاماً علينا في التّواصل التعليمي أن نولي الأسبقية للمشافهة على القراءة والكتابة، وأسبقية الإدراك على التعبير، وعلى المعلم تقديم إيصال ذوات العناصر مشافهة لا كتابة، وعلى المتعلمين التمييز بهذه المشافهة المتكررة بالسماع وحده، بين هذا الحرف وذاك وبين هذه الصيغة الإفرادية والتركيبية وتلك[3].

في حين أنّ **التواصل الكتابي** يمثل الجانب المكتوب من اللغة، حفالكتابة حسب روبير اسكاربيت R. Escarpait"هي التقاء للغة المنطوقة باللغة المكتوبة التقاء الصوت بالخط"[4].

---

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، «أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية»، مجلة اللسانيات، عدد 4، 1974، جامعة الجزائر، ص 29.

[2] عبد الرحمان صالح، «اللغة العربية بين المشافهة والتقرير»، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ج 66، 1990، ص 20.

[3] عبد الرحمان الحاج صالح، مرجع سابق، أثر اللسانيات في النهوض، بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص 65-66.

[4] R.Escarpite; Lécrit et la communication, P17.

واستعمال نظام الكتابة يستلزم الانتقال من القناة السمعية إلى القناة البصرية، أي الانتقال من الاستماع إلى المشافهة إلى القراءة، لكن تجدر الإشارة والتنبيه إلى أنّه في كثير من الأحيان ما تؤثر الأخطاء الكتابية في تغيير المعاني، فيتعذر على المتلقي (القارئ) فهمه، وعليه فالكتابة الصحيحة تعدّ مهارة بالغة الأهمية في العملية التعليمية وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار[1].

التواصل غير اللغوي: ومدار الحديث في الحديث عن العلامة "Le Signe" والإشارة "L'indice" والرّمز "Le Symbole" والمؤشر "Le index" والأيقونة "L'ICÔNE".

العلامة: فالعلامة تتكون من صورة حسّية يتم إدراكها بحاسة من الحواسّ الخمس (السمع، أو اللمس، أو البصر، أو الشّم، أو الذّوق)؛ حيث تتأسس هذه الصّورة وفق ما يتواضع عليه متخاطبان اثنان أو مجموعة من المتخاطبين[2].

فبارتباط الشّكل الحسّي مع ما يتواضع عليه المتخاطبون، تفتح عن مكنونها وتبوح بمعانيها ودلالاتها، فيتحقق الاتفاق على الوضع مع كل قناة يمكن استعمالها في إيجاد لغة ما، فيكون الشّمّ واللمس والبصر والسّمع كلها قنوات للتخاطب العلامي، غير أنه يوجد تخاطب علامي آخر إذا حصل اتفاق متخاطبين على معنى من المعاني بقصد التفاهم بينهما، كأن يضع أحدهما عطراً معيناً على أثوابه أو كالمصافحة بالشّدّ المطول على اليد أو دق الجرس في المدرسة وغيرها[3].

وخلاصة القول مما ذكر أن الجانب الاعتباطي الذي تتضمنه العلامة هو الذي يبيّن لنا سعة القدرة على التبليغ، وعليه فإنّ المرسل إليه لابد من درايته بنظامها، حتى يستطيع تفكيكها أو فهمها ومعرفة مختلف وظائفها وأغراضها.

الإشارة: وهي وسيلة لنقل المعنى من ميدان التّخاطب باللغة إلى ميدان التخاطب الصامت بالإشارة أو الإيماء، فوجوه ترجمة الإيماءات كثيرة جداً، إذ يمكن للإنسان أن يعبر بعينه عن كثير

[1] مرجع سابق: تعليمية النصوص، ص 124.

[2] عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1986، ص 32-33.

[3] ينظر: محمد عبد الحميد أبو العزم، المسلك اللغوي ومهاراته، ج1، القاهرة، 1953، وصلاح فضل، النظرية النهائية في النقد الأدبي، ط3، 1987، ص 463 وما بعدها

من المعاني فللعين لغة عالية، بل حتى اليدان والجسد كله يمتلك القدرة على رسم الكثير من التّعابير.

والإشارة أنواع منها:

الإشارة **التعويضية**: ومهمتها تعويض الكلام والحلول محلّه.

التوضيحية: كتوضيح الكلام وتدعيمه وشرحه.

التنظيمية: وتستعمل في تنظيم التّواصل بين المتخاطبين.

التعبيرية: تستعمل للتبليغ غير اللغوي مثل تعابير الوجه.

العفوية: تحدث بصفة تلقائية غير مقصودة ولا ترمي إلى غايات محدّدة[1].

الرمز: وهو إشارة مصوَّرة ترتبط بما يدلّ عليه من أفكار وحركات وأشياء أخرى يمكن أن يشار إليها وهو شيء مادي ومحسوس له طاقة تمثيلية تتعدّى ماديته إلى ما يؤدّيه من معانٍ ودلالات[2].

وتتحكم فيه شروط عدّة أهمها ما يلي:

- أنه عميق الجذور اجتماعياً وإنسانيا.
- أنه قابل للتلقي، بمعنى أنه يوجد شيء مثالي يمكن تلقيه بالرمز الذي يضعه موضعه.
- أنه تمثيل مرئي تصوّري اصطلاحي، لا يهتم به لذاته ولكن بما يرمز إليه، والفائدة التي تنتج من ذلك.
- له وظيفة مزدوجة، بعضها ذاتي بما ينبثق منه من إمكانات تعبيرية وبعضها موضوعي بما يتوافر للمتلقي من قدرة واستعداد لربط العلاقة بين الركز والشيء الذي يرمز إليه[3].

[1] محمد الأخضر الصبيحي، التواصل اللغوي وأثره في تدريس اللغة العربية بالطور الثالث مع التعليم الأساسي، رسالة ماجستير: مخطوط، قسم اللغة العربية، جامعة قسنطينة، 1988، ص 199 وما بعدها.

[2] محمد عبد العزيز الحبابي، تأملات في النحو واللغة، الدار العربية للكتاب، 1980، ص 60.

[3] صلاح فضل، نظرية البنائية في النقد الأدبي، ص 46 وما بعدها، عبد السلام المسيدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، ص 64-65.

المؤشر: فالمؤشر يعدّ أدلّة تعبيرية يمكن استثمارها في التواصل الإنساني، مثل العلامة التي هي بمنزلة إشارة اصطناعية على رأي بريتو[1].

حيث يؤدي المشر وظيفته التبليغية من الارتباط الحاصل بينه وبين ما يتلقاه، أي إنّ المؤشر الذي يتبعه (أ) لا تتحقق إفادته إلا من خلال اللحظة الزمنية التي يتلقاه فيها (ب)[2].

الأيقونة: ويتميز بميزات خاصّة تمكنه من أن يكون كالصورة والرّسم البياني، ويتجلى موضوعه بناءً على علاقة التشابه بينه وبين ما يشير إليه، كما يؤدي الأيقون وظيفته التبليغية بناءً على المماثلة بين الشيء وصورته، فالبصمات تمثل أيقوناً للذي طبعها، وكذا الصورة الشّمسية تمثل أيقوناً لما هو مرسوم عليها، ومن هنا تكون المماثلة عنصراً أساسياً للربط بين الشيئين وأيقونة، كما أنّ هناك أيقوناً بصرياً، فهناك آخر غير بصري، لكن تبقى حاسة البصر لها امتياز في هذا المجال على بقية الحواس، لأنّ ما ندركه بالبصر يكون أكثر وضوحاً وما يدرك بغير البصر لا يكون إدراكه تاماً إلا إذا انتقل إلى مجال الرؤية لما لها من أهمية في عالمنا المعاصر[3].

المبحث الرابع: النّص الأدبي وتعدّد القراءات.

جاء في لسان العرب لابن منظور عن معنى القراءة قول ابن الأثير: "الأصل في هذه اللفظة: الجمع، وكل شيء جمعته فقد قرأته[4]. فالقراءة تجمع بينما التحليل يفتت، لأنّ القراءة مرحلة متقدمة على التحليل، ذلك أنّ التحليل يعطي السلطة للنّص، بينما القراءة تمنح السلطة للقارئ، وبالتالي فلا يمكن أن تؤتى سلطة القارئ ثمرتها إلا إذا تجاوزت التحليل واتجهت لمرحلة أعلى، وهي القراءة.

فالقارئ في سلطته يقوم بإنتاج نصٍّ آخر، لا يقل أهمية عن النّص الأصلي على الرغم من علوّ الفكر والمعرفة[5].

[1] محمد السرغيني، محاضرات في السيميولوجيا، دار الثقافة، المغرب، ط1، 1987، ص 39.

[2] ينظر: مرجع سابق: تعليمية النصوص، ص 127.

[3] مرجع سابق: محمد الشرغيني، ص 40.

[4] لسان العرب، مادة قرأ.

[5] إبراهيم أحمد ملحم، تحليل النص الأدبي ثلاثة مداخل نقدية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2016، ص 45.

إنّ القراءة تضارع الشّعر، إذ لا يمكن أن يحتجزها النّاقد في درج مكتبه، بل إنّ قيمتها تتعاظم في ذيوعها، كما أنّ هذا لا يعني أنّ القراءة في النّقد الحديث، باقترابها من التحليل، يعني أنّها فتّتت النّص فأبقته كذلك، إنّها تلجأ إلى التحليل بوصفه آليه من آليات القراءة، وليس المهيمن عليها. والشأن نفسه يقال عن التأويل الذي يختلط كثيرا بالقراءة، وهو ما نجده عند "**سعيد علوش**" في تعريفه للقراءة: "هي فكّ كود الخبر المكتوب وتأويل نص أدبي ما"[1].

كما أنّ الاتجاه الجارف إلى التعامل مع النَّص بوصفه بنية لغوية، أو بتعبير آخر كلمات مكتوبة متناسجة، حوّلت المتلقي بمعناه الفضفاض إلى قارئ، وهو ما أشارت إليه جوليا كريستيفا Julia Kristeva في معنى النّص: "بأنّه جهاز لساني يعيد توزيع نظام اللغة"[2].

وهكذا فإنّ التخلص مما حوّل النّص، جعل القارئ في مواجهة مباشرة معه، وهذه المواجهة تتأسس على القراءة التي تحمل في أبسط معانيها: تحويل الرموز إلى محتوى قابل للإمساك بشيء من خيوط المعنى[3]. وعليه فإنّ السلطة التي أعطيت للقارئ، بصفة عامة جعلت القراءات للنّص الواحد متعددة، كلّما انتقل إلى قراء آخرين، فقلد بقي النّص بنية لغوية متشابكة، ولكن المعوّل عليه هو القدرة على فضح أسرار النّص الداخلية، والقدرة على شبك النّص بالنّص الغائب، أو استدعاء المتصوّر الذّهني المتمثل بمرجعيات النّص في أثناء القراءة، وفي ضوء ذلك وبهذا الفعل يمارس القارئ إنتاج نص على نصٍّ؛ أي أن القارئ بات شريكاً حقيقياً للشّاعر أو الكاتب في عملية الإبداع، وكلما اتسعت ثقافة القارئ وموهبته الذاتية في التعامل مع النّص، تحققت تلك الشراكة بمستوى أقوى[4]، فيختلف الحديث عن القراءة باختلاف الإطار النّظري الذي ينطلق منه كل دارس، من أجل ذلك تعددت التعريفات لها ومنها:

- القراءة فعل ملموس يتكون من جملة افتراضات وآمال وخيبات وأحلام، تعقبها يقظات[5].

---

[1] سعيد علوش، معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، سوشيريس، الدار البيضاء، 1985، ص 175.

[2] عن رولان بارت، نظرية النص، ترجمة: محمد خير البقاعي، ضمن كتاب: دراسات في النص والتناصية، مركز الإنماء الحضاري، سوريا، 1998، ص 33.

[3] مرجع سابق، تحليل النص الأدبي ثلاثة مداخل نقدية، ص 49.

[4] المرجع السابق: ص 49.

[5] رشيد بن جدو، «قراءة في القراءة»، مجلة الفكر العربي المعاصر، عدد 49/48، 1988، ص 14.

- القراءة جزء من النّص، إذن هي منطبعة فيه محفورة عليه تعيد كتابته[1].
- وهي من منظور اجتماعي: ظاهرة اجتماعية وإيديولوجية، بمعنى أنها ترتبط أساساً بسلّم القيم الجماعية، وعلى أنّ الجمهور ليس كتلة متجانسة، بل تتدخل المصالح الفئوية أو الطبقية المتعارضة غالباً لتتمفصل على مستوى القراءة[2].

إذن فالقراءة فعل كلّي متشابك ومعقّد، يعمل على إخراج العمل الأدبي من حالة الإمكان إلى حالة الإنجاز، ويخرجه من نطاق الكمون إلى نطاق التحقّق، أي انتقاله من الموجود بالقوة إلى الموجود بالفعل، على رأي علمائنا العرب القدامى وهي تلاقي القارئ بالنّص في مستوى ما[3].

وعليه فالقراءة هي بمثابة قراءات، ولكل قراءة خصوصياتها، لكن أهم ما يميّز القراءة الأدبية أنّها تحاول البحث في المسافة الفاصلة بين الدّال والمدلول، وتعمل على فكّ أسرار التعدّد الدلالي الذي يميز النّص الأدبي –أي ارتحال وهجرة وعبور بين الدلالات بشكل دائم، وهذا وحده كافٍ بجعلها تتجدد باستمرار[4].

وهنا نطرح عدة أسئلة حول أسباب تعدّد القراءات للنّص الأدبي، هل السبب يعود لكون بعض النّصوص يفرض على المتلقّي نوعاً معيناً من القراءة؟ أم يرجع إلى تعدد القراء واختلاف معارفهم وثقافتهم؟ وعليه فإنّ القراءة مستويات كما القرّاء أنفسهم مستويات؟ أم يعود إلى تعدد المناهج النّقدية التي يستثمرها النّقاد في قراءة الأدب وتحليله؟[5]

فالنّص الأدبي يمكن أن يقرأ قراءات متعدّدة، وذلك نظراً للخصوصيات (النفسية، والاجتماعية، والمعرفية) المميزة لكل قارئ عن قارئ آخر، وعليه تتعدد وتتباين مستويات القراءات من حيث العمق، تبعاً لخبرة القرّاء واختلاف أساليبهم، حتى قيل إنّ هناك عددٌ من القراءات يساوي عدد القرّاء[6].

---

[1] المرجع السابق: ص 18.

[2] المرجع نفسه، ص 16.

[3] مرجع سابق: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 164.

[4] المرجع نفسه: ص 164.

[5] المرجع نفسه، ص 165.

[6] ينظر: فاضل ثامر، «من سلطة النص إلى سلطة القراءة»، مجلة الفكر العربي المعاصر، عدد 48/49/ 1988، ص 93.

ثم إنّ القارئ الواحد سيقرأ النّص الواحد قراءات مختلفة، بالنّظر إلى أحواله المختلفة (النّفسية، والاجتماعية، والمعرفية) فهو بالتالي في هذه القراءة ليس هو في تلك القراءة للنص نفسه، تبعاً للمقولة الشائعة: "أنا الآن لست أنا بعد لحظات"[1].

كما أنّ القراءات مستويات فإنّ القراء أنفسهم مستويات فمثلاً "إسكاربيتR. Escarpait" حسب رأيه توجد" القراءة العارفة والقراءة المستهلكة؛ حيث الأولى تتجاوز العمل الأدبي لتدرك الظّروف المحيطة بإنتاجيته وتفهم نواياه، وتحلّل أدواته وتعيد تشكيل نظام الإحالات الذي يعطي العمل بُعده الجمال... إنها قراءة حكيمة محفِّزة، أمَّا الثانية: فهي قراءة تذوّقية تنبني على الإعجاب (أو عدمه) بالعمل، ولا غرو أن يتقرر المصير التجاري للكتاب بمدى إقبال الجمهور عليه[2].

فرولان بارت أعطى أهمية كبيرة للقارئ لأنّه رأى أنَّ الدراسات النّقدية قد ركّزت اهتمامها على المؤلف، ولم تعط الأهمية الكافية للقارئ، من أجل ذلك فقد رأى بين القارئ والنّص علاقة اشتهاء متبادل[3].

وترتكز قراءة "بارت" –التي طبّقها على قصة بلزاك- وتتأسس على الخطوات التالية:

1- **وضع الألغاز Herméneutique:** ومسلكه الحقيقة التي تعرف من خلال العقدة مثل: التساؤلات عن اسم Sarazin أمؤنث هو أم مذكر؟ لأنّ له دلالة أنثوية.
2- **وضع الأفعال:** ومسلكه الأفعال "Action" من مختلف الأحداث والوقائع.
3- **الوضع الرّمزي Symbolique:** ويكون على مستوى الاستبدالات Substitutions والتي تتم من خلال الصّور البلاغية والتعابير المتتابعة والمضادّة مثل: الحياة والموت والبرودة والحرارة والدّاخل والخارج).
4- **الوضع الخاص بالمعنى S'enligne:** ويتعلق بالمعاني المفردة مثل: دلالات المعنى التالية: الأنثوية Féminité بالنسبة لـ Sarrasine ...إلخ.

[1] مرجع سابق، تعليمية النصوص، ص 165.
[2] مرجع سابق: رشيد بن حدو، ص 15.
[3] المرجع نفسه، ص 19.

5- **الوضع الثّقافي:** ويحيل إلى سلطة علمية أو أخلاقية أو ثقافية، لأن يتثمل في المعرفة " Le Savoir"، وقد يتجسد في الحياة اليومية أو المظاهر الحضارية بشكل عام[1].

ب- ويمكن قراءة النّص وفق منظور اللسانيات البنيوية:

حيث نستثمر معطيات هذه المعرفة في قراءة النّص وذلك بالبحث في مختلف مستوياته (الصّوتية والصّرفية والنّحوية والدّلالية)، أي بالتركيز على مستويات المعنى وترابط بعضها ببعض وتفاعلها فيما بينها؛ حيث لا يمكن للمستوى الواحد أن يؤدّي المعنى بمفرده، بل من خلال علاقاته مع المستويات الأخرى في سياق لغوي واحد.

ج- **قراءة النّص قراءة أسلوبية:** حيث يتم التركيز فيها على الانزياحات المختلفة التي تنشئها اللغة، وكذل الطاقات الدلالية المختزنة في النّص التي تلامس مكامن الحساسية المتأثرة لدى القارئ، بما يخرق أفق الانتظار (التوقّع) حسب نظرية (التّلقي أو القراءة أو التقبّل) عند القارئ[2].

د- **قراءة النّص قراءة سيميائية:** بحيث نبحث في العلامات والرموز والإشارات، والأيقونات، فالعلامة معطى نفسي واجتماعي وثقافي وحضاري، أصله الوضع والعرف والاصطلاح، وبفضلها نتعرّف على العلاقة بين سعة أيّ نظام تبليغي وطبيعة مكوناته الدّلالية، فالقارئ للنّص يجب عليه أن يكون على معرفة كافية بنظامها لكي يتمكّن من فهمها وتحليلها ومعرفة مختلف وظائفها[3].

هـ- **قراءة النّص باستثمار لسانيات الخطاب ومناهج تحليله:** فنتعامل مع النّص الأدبي على أنّه رسالة بين مخاطب (كاتب) ومخاطب (قارئ)، وهي تهتم بالبحث في محاولة معرفة أفعال الكلام Les actes de parole، وأحوال الخطاب Les Satiations des discours ووظائفه المختلفة.

---

[1] مرجع سابق: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 166-167.

[2] المرجع نفسه، ص 172.

[3] المرجع نفسه، ص 174.

أولاً: قراءة النّص طبقاً لوظائفه.

1- **الوظيفة المرجعية Fonction référence:والتي** تتأسس على المخاطب، ومن خلالها نتوصل لمعرفة المرجعيات المعرفية والثقافية التي ينطلق منها والتي تبديها اللغة في النّص، فنبحث في حالات المصطلحات والأفكار التي تعود إلى إطار مرجعي واحد، فنعرفها ما إذا كانت مرجعيات نفسية أو اجتماعية أو سياسية أو ثقافية أو تاريخية.

2- **الوظيفة التعبيرية Fonction Expression:** وتسمى أيضا الوظيفة الانفعالية وتتأسس على المخاطب، فتبدي عواطفه ومواقفه اتجاه قضية ما، ويتجلى ذلك مثلا في طريقة النّطق وفي بعض الأدوات اللغوية الدّالة على الاستفهام أو التّعجّب أو الانفعال.

3- **الوظيفة الإفهامية Fonction comprissions:** وتتعلق بالمتلقي، حيث يخضع النّص لتأثير حرية القارئ بأقصى ما في هذه الحرية من شفافية، فللقارئ قدرة مشروطة وهو في ذلك لا يختلف عن الكاتب.

4- **الوظيفة الانتباهيةFonction Phatique:** وتتعلق بقناة التخاطب، وتبرز كثيراً في المحاورات الشّفاهية، وبالتالي فيمكن أن ندرج فيها كل ما من شأنه أن يثير انتباه المتلقي من تكرارات وتأكيدات أو إطناب.

5- **الوظيفة ما وراء لغوية Fonction méta Linguistique:** وتتأسس على الوضع "Code" وتعمل على التأكد من أنّ طرفي الخطاب ينطلقان من الأوضاع نفسها؛ حيث لابد من مراعاة علاقات وثيقة بينهما في القراءة، هي:

- **وحدة اللغة:** فالكاتب يستثمر في إبداعه الكلمات والجمل التي يعبّر بها عن مجتمعه وعن أغراضه المختلفة.
- **وحدة الثقافة:** أي التراث الثقافي المشترك والعقيدة الفكرية العامّة المشتركة.
- **وحدة البداهة:** أي مجموع الأفكار والمعتقدات وأحكام القيمة التي يفرزها الوسط، فيتقبلها كأمور بديهية لا تحتمل التبرير أو الاستدلال[1].

6- **الوظيفة الشّعرية الأدبية Fonction Poétique:** وهي الوظيفة التي يكون فيها النّص (الخطاب) غاية في ذاته، فتصبح هي المعنية بالدّرس.

[1] مرجع سابق: رشيد بن حدو، ص 15.

ثانياً: قراءة النّص طبقا لبنياته الخطابية.

ويتم من خلال ما يلي:[1]

1- قراءة البنية الوقائعية أو السّردية: بالبحث في طريقة سرد الأحداث وتنوعها وعلاقات الشّخصيات الموجودة في النّص وأدوارهم المختلفة والزمان والمكان.
2- قراءة البنية الإخبارية: بتقديم حدث أو موضوع في شكل نصوص وصفية أو في شكل دلائل.
3- قراءة البنية الحوارية: حيث النّص يقدّم في شكل محاورة أو مخاطبة أو مراسلة، فنعمل على معرفة المرسلين والمتلقين، وبحث وسائط الحالة التواصلية (من يكتب لمن؟ ولأي غرض؟ ...).

في الأخير نتوصل إلى أنّ القراءة فعل مفتوح أبداً، ومتعدد أبداً، إذ لا يمكن للنص الأدبي أن يكتفي بقراءته قراءةً أو قراءتين، وإنّما يتغذى باستمرار ويتجدد بالقراءة؛ إذ في كل قراءة إضافة له. كما أنّ هذه القراءات تتداخل وتتنوع لتتكامل، وهو ما يميز قراءة الأدب عن غيرها من القراءات الأخرى؛ لأنّها تسعى جاهدة للبحث في تعدد الدلالات المختلفة التي يحملها النّص، والنّص لا يتحقق إلا بالقراءة؛ حيث كلما كان النّص كانت القراءة والعكس صحيح[2].

المبحث الخامس: مناهج تحليل النصوص الأدبية.

أولا: تعريف المنهج.

لكن قبل التّطرق إلى ذلك ينبغي التنبيه إلى إشكالية المصطلح وتعدد التّسميات، مما يضعنا أمام صعوبة ضبط المصطلح، فنجد من النّقاد من يستعمل تسميات عدّة منها: منهج واتجاه وتيار ومدرسة ومذهب في كتاب مختص بمعنى واحد فيربك القارئ أيما إرباك[3].

---

[1] Francine Cicurel, L'écturiesinterartires en langues étrangeres, 1991, P:49-50-51.

[2] مرجع سابق، تعليمية النصوص، 178.

[3] ينظر: خفاجي عبد المنعم، مدارس النقد الأدبي الحديث، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1995، على سبيل المثال: يصنف في العنوان الفرعي الواقعية بأنها مدرسة، ص 155. ثم مذهب ص 156، ثم اتجاه ص 157.

المنهاج في اللغة كالمنهج[1]، والمنهاج الطريقة الواضحة[2]. والنّهج الطريقة المستقيمة، ويقال: فلان ينتهج سبيل فلان؛ أي يسلك مسلكه[3]. وبالتالي فينبغي على أي منهج ينتهجه شخص ما أن يحظى بقدر كافٍ من النّجاح بحيث ينتهج.

وتعود جذور كلمة منهج Méthode إلى أصول يونانية، استعملها أفلاطون بمعنى البحث أو النّظر أو المعرفة، والمعنى الاشتقاقي الأصلي لها يدل على الطريق المؤدية إلى الغرض المطلوب، خلال المصاعب والعقبات، غير أنّه لم يأخذ معناها الحالي؛ أي بمعنى أنّه طائفة من القواعد العامّة المصنوعة من أجل الوصول إلى الحقيقة في العلم، للابتداء من عنصر النّهضة الأوروبية[4].

ويقرب معنى "المنهج" من "المذهب" لكن هذا الاقتراب لا يعني أنّهما مترادفان، فالمذهب مصدر كالذّهاب[5]. وهو المعتقد الذي يُذهب إليه[6]. ولكي يُتّصف بأنّه "معتقد" ينبغي أن يشتمل على قواعد ومبادئ أيضاً، ولكنها تحظى بالثّبات والرّسوخ والتّمكن من المنهج فيمن يتبعه[7].

أمَّا "الاتجاه" فهو من "الوجه"، ووجه كل شيء مستقبله، والجهة والوِجهة جميعاً: الموضع الذي تتوجه إليه وتقصده، والمواجهة استقبالك الرّجل بكلام أو وجه[8].

فنلاحظ في هذا التعريف التركيز على الكلام الموجّه، أو على التّنظير، وفي حال انتشار المنهج بعد مضي وقت ليس بقليل على نجاعة سلوكه، وتوافر أساتذة يدعون إليه، وتلاميذ يتبنون أفكاره ويطبقونها يتحول المنهج إلى مدرسة[9].

أمّا "التيّار" والذي يعني في اللغة "الموج" ويقول ابن الأثير: هو موج البحر ولُجّته، والتِّير: التيه، والحاجز بين الحائطين[10]. وعليه فالتيار شأنه شأن التسميات السابقة، لكنّه يتميّز بأنَّ

---

[1] لسان العرب، مادة (نهج)

[2] المصدر نفسه.

[3] المصدر نفسه.

[4] ينظر: بدوي عبد الرحمن، مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات، ط3، الكويت، 1977، ص 03.

[5] لسان العرب، مادة (ذَهَب).

[6] المصدر نفسه.

[7] مرجع سابق: تحليل النص الأدبي ثلاثة مداخل نقدية، ص 64.

[8] مصدر سابق، لسان العرب، مادة (و ج ه).

[9] مرجع سابق: تحليل النص الأدبي، ص 64-65.

[10] مصدر سابق، لسان العرب مادة (ن ي ر).

هذه الأفكار تنشأ مخالفة أو مغيّرة في السّائد والمألوف، وغالباً ما تُستخدم في سياق الحديث عن التأثير والتأثّر في الأدب والنّقد، بوصفهما آتيين من الخارج أو دخيلين على الأدب القومي[1].

وبهذه الحالة تغدو عملية الفصل الحاسم، بين رحيل المناهج وبقاء شيء منها، متعذّرة، ولكن هذا الأمر لا يعطي للناقد إطلاق تسميات مختلفة على شيء واحد في دراسة واحدة، خاصّة أنّ معظمها في فترة ما بعد الحداثة صار من الماضي[2].

ثانيا: المناهج والنّص: فلقد نشأت المذاهب الكبرى في الغرب: الكلاسيكية، والرومانسية والاجتماعية والنفسية، والرّمزية، والواقعية، على أعقاب بعضها ،ليس من أجل تحليل النّقد، بل من أجل الوصول إلى معنى النّص بحيث يكون النّقد تابعاً للنّص، وليس العكس، لكن مع بدء الشّعر الدخول في مغامرة المعنى عبر توظيف ما يجعله ثرياً، بدأ النّظر إلى هذه المناهج الكبرى غير كافية للوصول إلى المعنى، يمكن من تقريب النّص للقارئ فصارت تظهر مناهج صغرى متفرغة من آخر كل منهج يظهر[3].

أ - أهم المناهج التي تناولت النّص من الداخل.

1- **البنويةStructuralisme:** حيث ظهرت بوصفها منهجاً في 1958م وقد ارتبطت نشأتها بالناقدَيْن **جورج لوكاشGeorg Lukacs** و**بيير بورديوPierre Bourdieu**، لتبلغ ذروتها في الستينيات والسبعينيات؛ لكونها رد فعل على تشظّي المعرفة إلى أشياء اختصاصية وانعكس ذلك على تحليل النّص، فرفضت العناصر المحيطة به، وفهمت "التكامل" المرتبط بالأصوات الداعمة لنشأتها، على مستوى النّص وحده[4].

وقد كتب النّاقد روبرت شولز Robert Sholes عن المغالطة الشّكلية عند البنوية، ويقصد بها الإجحاف بحق معنى أو مضمون الأعمال الأدبية، فيقول عن نقدها: "يرفض الاعتراف بوجود عالم ثقافي خلق العمل الأدبي، وتكمن المغالطة في رفض الإقرار بأنَّ تلك المظاهر ليست المظاهر الوحيدة أو في الإلحاح على أنَّ تلك المظاهر تعمل في نظام مغلق إغلاقاً

[1] مرجع سابق، تحليل النص الأدبي، ص 65.
[2] المرجع نفسه، ص 66.
[3] المرجع نفسه: ص 72.
[4] المرجع السابق: ص 85.

تاماً من دون تأثير من عالم غير عالم الأدب[1]. فما سلّط "شولز" الضوء عليه هو "الأدبية" أو "الشّعرية"، التي عدّها البنيويون السّمة التي تميّز النّص، وهي التي أرسى دعائمها النّاقد الروسي رومان جاكبسون Roman Jacobson، وتتركز هذه الوظيفة على الرّسالة ولا تتحقق إلا بها، فهي غاية بذاتها، لا تعبّر إلا عن نفسها، فتصبح هي المعنية بالدّرس وميزتها في الشّعر أنّها الوظيفة المهيمنة على سائر الوظائف الأخرى.[2]

فالبنيوية واجهت اختلاف كبيعة النّص الذي تعالجه، باتخاذها وجهات متعددة أهمها: البنيوية الأسلوبية Stylistique، والسّردية Naratologie، والمسرحيةDramatiqie، لكن على الرّغم من ذلك بقيت ترى النّص وحده هو مجال حركتها، فالنّقد الظاهراتي الذي يجعل القارئ مركزياً، وفي هذا يرى النّاقد نورمان هولاند Norman Holland شأنه في ذلك شأن أصحاب مذهب الظّاهراتية: أنّ القراءة تفاعل بين موضوع النّص والوعي الفردي[3].

وربما –أيضا- كانت مقولة "رولان بارت" "**موت المؤلف**" أكثر ما وصمت البنوية بمحاولة اقتلاع النّص الأدبي من جذوره لجعله معلقاً في الهواء.

2- **الأسلوبيةStylistics:** فغاية الأسلوبية الأسلوب، وبما أنّ كلمة أسلوب تشير إلى الكلام في اللحظة نفسها التي ترمز فيها إلى الفكر؛ فإنّها تؤخذ إلى جانب مفاهيم أخرى تأتي ثنائية عادة: اللغة والكلام، الفحوى والمعنى، التوصيل والتعبير، الموضوعي والذّاتي، الفردي والجماعي، المادة والفكر، ... لأنّ كل مفهوم يتبع الآخر، ونحتاج تركيب كليهما لتمييزه في وظيفة اللغة الرّمزية.[4]

ويرتبط ظهورها بتفريق العالم اللغوي فردناند دي سوسيرFerdinand De Susurre بين الكلام "parole" واللغة "Language" على أساس أنّ الكلام تحقق فردي للغة يتم عبر الاختيار، وبتفريقه بين التزامن Synchronie والتعاقب Diachronic، فالأولى تعني وصف الظّاهرة اللغوية من حيث كونها عناصر مترابطة في لحظة زمنية بعينها، أمّا الثانية، فتعني تتابع هذه العناصر في لحظات زمنية مختلفة.[5]

---

[1] جنا عبّود، البنيوية في الأدب، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 1984، ص 21.

[2] مرجع سابق، تحليل النص الأدبي، ثلاثة مداخل نقدية، ص 86.

[3] وليم راي، المعنى الأدبي، من الظاهراتية إلى التفكيكية، تر: يوئيل يوسف عزيز، دار المأمون، بغداد، 1987، ص 73.

[4] إمبرت، أتريك أندرسون، مناهج النقد الأدبي، تر: الظاهر أحمد مكي، مكتبة الآداب القاهرة، 1991، ص 184.

[5] ينظر: فرديناند دي سوسور، علم اللغة العام، تر: يؤئيل يوسف عزيز، دار آفاق عربية بغداد، 1985، ص 26-33.

ويرتبط معنى الانزياح بالبلاغة القديمة، بل إنّ الأسلوبية نفسها ليست سوى تلك البلاغة، وهو ما يؤكده النّاقد بيير جيرو Pier Giraud بقوله: "البلاغة هي أسلوبية القدماء وهي علم الأسلوب، كما كان يمكن أن يدرَك حينئذ".[1]

ويرى جيرو أنّ الأسلوبية تنقسم إلى ثلاثة أقسام وهي:

أ. **أسلوبية التعبير**: وتتمثل في دراسة علاقات الشّكل مع التّفكير، وتتعلق بعلم الدلالة أو بدراسة المعنى وبهذا تعتبر وصفية.

ب. **أسلوبية الفرد**: وهي في الواقع نقد الأسلوب ودراسة لعلاقات التعبير مع الفرد أو المجتمع الذي أنشأها واستعملها وبهذا تعتبر تكوينية.

ج. **أسلوبية وظائفية**: وهي لا تهتم بمصدر أو بأصل الشّكل الأسلوبي ولكنها تهتم بأهدافه وآثاره، لكنها ترتبط بالبلاغة الكلاسيكية[2].

3- السيميائية Semiologie: وتعرَّف في الغالب بأنّها الإشارات، والكلمة مشتقة من جذر يوناني هو Sémion ويعني العلامة، أمّا كلمة "Logos" فتعني العلم[3].

وعليه يصبح تعريف السيميائية بأنّها "علم العلامات" الذي يُعنى بدراسة الشّفرات؛ أي الأنظمة التي تمكّن الكائنات البشرية من فهم بعض الأحداث أو الوحدات بوصفها علامات تحمل معنى. وهذه الأنظمة هي نفسها أجزاء من الثقافة الإنسانية، وبوصفها حقلاً أو موضوعاً ناشئاً بين موضوعات الدراسات العقلية، فإنّ السيماء تضع نفسها في منطقة الحدود المضطربة بين الإنسانيات والعلوم الاجتماعية؛ فغالباً ما يعتقد علماء الإنسانيات أنّها صارمة، في حين يرى علماء الاجتماعيات أنّها تعوزها الصّرامة العلمية الكافية.[4]

---

[1] منذر عياشي، الأسلوبية، مركز الإنماء الحضاري، سوريا، 1994، ص 27.

[2] المرجع نفسه، ص 46-48.

[3] ينظر: برنار توسان، ماهي السميولوجيا؟ ترجمة محمد نظيف، أفريقيا الشرق، ط2، الدار البيضاء، 1994، ص 09.

[4] روبرت شولز، السمياء والتأويل، تر: سعيد الغانمي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، 1994، ص 13-14.

وقد نشأت السيميائية منذ البداية في اتجاهين، الأوّل: لساني (السميولوجيا) يتمثل بما طرحه في فرنسا "سوسير"، والآخر: فلسفي (السيموطيقا)، ويتمثل بما طرحه في الو.م.أ (تشالز بيرس).[1]

فقسّم سوسير العلامة إلى قسمين يرتبطان بعلاقة اعتباطية Arbitraries هما: الدّال Signifient وهو الصّورة السّمعية أو الانطباع النّفسي للصّوت، والمدلول Signified أو التّمثيل الذّهني (المفهوم) للشيء. في حين نجد "بيرس" يقسّمها إلى ثلاثة مستويات وهي (الأيقونة، والمؤشر والرّمز).[2]

ويتلخص المنهج السيميائي في التحليل النّصي في تقسيم المعنى إلى وحدات صغيرة تدعى "Sene"، ثم تقسيمها إلى وحدات أصغر تُدعى "Seneme"، يتقيّد خلالها محلّل الدلالات السيميائية بالنّص كجسد مادّي مغلق على ذاته فيفككه بوصفه صورة لشيء آخر يتجاوزه، ثم يبحث عن العلاقات الداخلية التي تربط أجزاءه وعن التكرار المنظم (في صيغة الأفعال، وفي الصّور المجازية والبلاغية، وفي السّرد) والتكرار غير المنتظم لإحدى بنياته، ويقارن عِدّة نصوص لمؤلف واحد، أو لنوع أدبي واحد، أو لفترة زمنية واحدة.[3]

4- التفكيكية Deconstruction: وأوّل ما ظهرت التفكيكية في أوائل السبعينيات في أمريكا من خلال كتابات "هارولد بلوم" و"يوجينييوجوناتو" و"بول دي مان"، و"جفري هارتمان" و"ج. هيليسميللر" و"جوزيف ريدل".

ليشتدّ عودها في أواسط السبعينات في كتابات نقاد يرتبطون بجامعة هوبكنز أو جامعة بيل أوبكلتيهما: شوشانا فليمان، وباربارا جونسون، وجيفري ميلمان، وجياتريشاكر واتيسبيفاك، لكن سرعان ما ازدهرت، وانتشرت على نطاق واسع، مقدّمة نفسها ممثلة للنقد الجديد أو نقد ما بعد البنيوية بحسب تعبير جوناثان J-Cullen، الذي بدأ بنيوياً، ثم صار تفكيكياً، لتظهر شخصية رئيسية وسط هذا كله، قامت عليها أعمدة التفكيكية، تمثلت في جاك دريدا[4] Jacques Derrida.

---

[1] ينظر: عبد الرحمن بوعلي، المقارنة التي عقدها جيرار دول ودال وجو ولري طوري، بين سيموطيقا بيرس وسيميولوجيا سوسير، السيميائيات ونظرية العلامات، دار الحوار اللاذقية، 2004، ص 39-54.

[2] مرجع سابق: تحليل النص الأدبي ثلاثة مداخل نقدية، ص 94-95.

[3] ينظر: محمد عزام، اتجاهات التأويل النقدي: من المكتوب إلى المكبوت، وزارة الثقافة دمشق، 2008، ص 198-199.

[4] مرجع سابق، تحليل النص الأدبي ثلاثة مداخل نقدية، ص 27.

وحتى تجد التفكيكية لها مكاناً في النّقد الأدبي، هاجم "دريدا" في بحث ألقاه في مؤتمر البنيوية المنعقد بجامعة "جونز هوبكنز" 1966 البنيوية؛ ووسّع انتقاده لها وللسيميوطيقا في كتابه "في علم الكتابة" سنة 1973، معتبراً ما أنجزه سوسير النّفَس الأخير للفلسفة الغربية الميتافيزيقية الممتدّة من "أفلاطون" إلى "هيجل"، حتى "ليبنتز" وسُمِّيَ ذلك "مركزية اللوغوس" أو الإحالة خارج النّص.[1]

كما انتقد الظّاهرايتة عند "هوسيرل" في كتابه "الكلام والظواهر 1976"، وتمركزت هجماته بقوة ضد البنيوية والظّاهراتية في كتابه الأكثر أهمية "الكتابة والاختلاف 1987" والذي تظهر فيه سمات التفكيكية بجلاء. يقول "دريدا" في التعامل مع النّص: "أنا لا أتعامل مع النّص، أي نص كمجموع متجانس، ليس هناك من نص متجانس، هناك في كل نصٍّ حتى في النّصوص الميتافيزيقية الأكثر تقليدية، قوى عمل، هي في الوقت نفسه قوى تفكيك للنص هناك إمكانية لأن تجد في النص المدروس نفسه ما يساعد على استنطاقه وجعله يتفكك بنفسه .... ما يهمني في القراءات التي أحاول إقامتها ليس النقد من الخارج، وإنما الاستقرار أو التموضع في البنية غير المتجانسة، والعثور على توترات أو تناقضات داخلية، يقرأ النّص كم خلالها نفسه، ويفكك نفسه بنفسه"[2].

ب. أهم المناهج التي تناولت النص من الخارج.

ونقصد بها تلك المناهج التي تنظر إلى العوامل المحيطة بالنص كالمؤلف وعصره وبيئته الاجتماعية، وفي هذه المناهج تعطي السلطة للمؤلف، وما يستطيع الناقد ان يفعله، هو تفسير النص في ضوء تلك السلطة وأهمها ما يلي:

1. **المنهج التاريخي:** ويقوم هذا المنهج على حوادث تاريخية، قد تكون سياسة أو اجتماعية أو اقتصادية أو غير ذلك، فيرى الناقد ان آثارها تنعكس على النص فيفسره كما تصدر النتيجة عن السبب، ومن أبرز الدعاة إلى هذا المنهج نجد: **سانت بيق Saint Beige** والذي دعا إلى فهم النص

[1] ينظر: جاك دريدا، في علم الكتابة، تر: أنور مغيث ومنى طلبة، المركز القومي للترجمة، ط2، القاهرة، 2008، ص 57-59، وقسمت –ب- ليتش، النقد الأدبي الأمريكي من الثلاثينيات إلى الثمانينات، تر: محمد يحي، المجلس الأعلى للثقافة القاهرة، 2000، ص 282-283.

[2] الكتابة والاختلاف، تر: كاظم جهاد، دار توبقال للنشر، ط2، الدار البيضاء، ص 49.

من خلال المؤثرات الخارجية بمنتجه، وأهمها: البيئة والعادات الشخصية، والمذكرات والسيرة الذاتية، **وهيبلوت تين Hippolyte Taine** والذي قرَّب نقد النص من العلوم البحثة خدعاً إلى فهمه من خلال المؤثرات الخارجية بمنتجه أيضاً وهي: العرف أو الجنس Race (الخصائص الفطرية الوراثية) والبيئة Milieu (المؤلف مرآة عصره) والزمن أو العصر Temps (الأحوال السائدة آنذاك، والمؤثرة في النص إضافة إلى كون السابق يوفر نموذجاً للأحق ما يؤدي إلى التأثير فيه وتقليده) **وفرديناند برونيتر Ferdinand** الذي تأثر بنظرية **تشارلز داروين Charles Darwin**، فصنف الأنواع الأدبية إلى فصائل نتوالد وتنمو وتتكاثر ويحل بعضها مكان بعض إلى أن تزول[1]

أما العبقرية الفردية فيجعلها «لانسون» نتاج العصر الذي عاش فيه المؤلف لكن هذا يحتاج إلى إحاطة بكل التفاصيل وسياقاتها، وجذورها، أو تحتاج إلى ثقافة خارقة تفوق طاقة البشر، إضافة إلى أن ننفي العبقرية الفردية يعني أن السلطة التي منحن للمؤلف هي بطريقة ما، تُسلب منه، كما انهُ لا يمكننا القول أن الناقد أنفصل من النص، ولكننا نستطيع القول بأنَّ النقد بقي على صلة بالنَّص غير أنَّ هذه الصلة ضعيفة، لأنها موجَّهة إلى ما حوله، وليست إليه حصراً.[2]

2. **<u>المنهج الاجتماعي:</u>** فقد كان واضحاً منذ ظهور هذا المنهج تأثره بالمنهج التاريخي، حيث جعل العبقرية الفردية نتاج العصر الذي عاش فيه المؤلف، وبصياغة أخرى: التأكيد على أنَّ «مسائل الأدب والكتابة، لايمكن تناولها على المستوى الفردي، ولكنها تُحيل إلى الوعي الجماعي.[3]

وهو ما يجعل شروح النَّص لا تتوقف على القارئ الفرد، ولكن على الوعي الجامعية المتلقي، أي على جامعة معينة تعرف معنى النّص عن طريق قيمها ومعاييرها الجمالية وغير الجمالية.[4]

وقد تبدوا لنا أفكار المناهج في بعض الأحيان، بأنها في حالة كر وفر، فالشكلانيون الروّس، قاموا بجهود إصلاحية للانقلاب من المواقعية الاشتراكية التي احتطها «ماركس» لكن هؤلاء أبقوا

[1] مرجع سابق: تحليل النص الأدبي، ص 73.

[2] المرجع نفسه، ص 74-75.

[3] عابدة لطفي، النقد الاجتماعي، نحو علم اجتماع للنص الأدبي، دار الفكر، القاهرة، 1991، ص 23.

[4] المرجع نفسه، ص 24.

على الأيديولوجيا الأصلية لها، وطرحوا ما يسمى « بأدبية الأدب» ، التي تتطلب من الناقد تبني إجراءات نقدية، تتناسب طبيعة هذا النص الأدبي الذي يعالجه.[1]

3. **المنهج النفسي:** ليس من المبالغة في شيء أن تكون جذور هذا المنهج ممتدة إلى الإغريق، ومن ذلك ما ذهب إليه « أرسطوا» «Aristo» في حديثة عن التطهير «Catharsis» في سياق الحديث عن الدراما أو المسرح ويقصد بالتطهير «تنقية مشاهدي المسرحية من المشاعر الضارَّة عن طريق التخوف مما يحدث للشخصيات فتحل مكانها النشوة الانفعالية واللذة.[2]

وكأنه بهذا الحديث يتناول التلقي من الناحية النفسية، غير أن تناوله بصورة منظمة بحيث يشكل منهما، ارتبط بدراسات عالم النفس النمساوي سيغموند فرويد «Sigmund Freud» بدءا بكتاب « ثلاثة مباحث في نظرية الجنس 1905، وبترجمة كتابة « تفسير الأحلام إلى الإنجليزية 1992.[3]

فأساس تحليله يقوم على تقسيم الحياة إلى ما هو شعوري وما هو لا شعوري، وهذا ما يجعل من الممكن للتحليل أن يفهم العمليات المرضية في الحياة العقلية.[4]

ويسمى الحالة التي تكون فيها الأفكار قبل أن تصبح شعورية بـ « الكتب» وأن القوة التي تثبت هذا الكب وعملت على استمراره إنَّما تظهر في أثناء التحليل في صورة مقاومة، وهكذا يستمد مفهومه عن اللاشعور من خلال الكتب.[5]

وفي تناوله للنص الأدبي ممثلاً بمسرحية أوديب ملكاً« لسوفكليس» يطرح « فرويد» ما يسمى «عقدة أوديب» ويدور مضمونها حول حُبّ الطفل لأمه وكرهه لأبيه، أمَّا قصة « ملك طيبة (أوديب) يرى فرويد أن شعور الولد في سن مبكرة بالجب نحو أمه، هو أوّل حالات اختيار الموضوع، أما الأب فيقوم الولد بتقمص شخصية وتبقى هاتان العلاقتان جنباً إلى جنب لفترة من الوقت.[6]

---

[1] مرجع سابق، تحليل النص الأدبي ثلاث مداخل نقدية، ص 77.

[2] ينظر: عبد الرحمان بدوي، فن الشعر، دار الثقافة، بيروت، 1983، ص 18.

[3] المرجع نفسه، ص 78.

[4] ينظر: محمد عثمان نجاتي، الأنا والهو، دار الشروق، بيروت، ط4، القاهرة، 1982، ص 25.

[5] المرجع نفسه، ص 27-28.

[6] ينظر: المرجع السابق: الأنا والهو، ص 52-54.

فنلاحظ أن فرويد اتجه إلى تحليل إحدى الشخصيات في النص ولم يتجه إلى النص بوصفه بنية لغوية.

لكن الثمرة الإيجابية التي جنيت من هذا التحليل النفسي أنه استثمر أيضاً في الربط بين الأحلام والرموز الأدبية مثلما أستمر في الأنتربولوجيا، واستمر في تحليل لغة الطفل مثل ما نجد عند (جان بياجيه) واستثمر في النظر إلى اللاوعي بنية لغوية عند (جاك لإكان) كما تطور عند كل من دي سوسير وجاكسون وهذه الجهود وغيرها أسهمت في انفصال البنيوية عن ارتباطها التقليدي بعلم النفس منذ القرن التاسع عشر، لتتجلى بوصفها منهجاً.[1]

[1] مرجع سابق: تحليل النص الأدبي، ص 85.

الفصل الثاني

التعليمية وعلاقتها بالمقاربة بالكفاءات والتقويم

الفصل الثّاني: التّعليمية وعلاقتها بالمقاربة بالكفاءات والتّقويم.

وسنستعرض في هذا الفصل علاقة المقاربة بالكفاءات والتقويم، بالتّعليمية، بشيء من التّوضيح والشرح.

المبحث الأول: خصائص الكفاءة.

من بين أهما ما تتميز به الكفاءة من الخصائص ما يلي:

أ- **توظيف الموارد:** فالكفاءة عموماً تتطلب تسخير مجموعة من الإمكانات والموارد المختلفة كالمعارف العلمية والتجارب الذاتية والقدرات والمهارات السلوكية.

ب- **الغائية والنهائية:** تسخير الموارد لا يتم غرضاً، بل يكسب الكفاءة وظيفة اجتماعية ونفعية ذات دلالة بالنسبة للمتعلم الذي يُسخر مختلف الموارد لإنتاج عمل ما، أو حل مشكلة في حياته المدرسية أو اليومية.

ج- **خاصية الارتباط:** حيث يتم ذلك بجملة من الوضعيات التي تمارس في ظلها هذه الكفاءة فمن أجل تنمية كفاءة ما لدى المتعلم يتعين حصر الوضعيات التي يتم خلالها تفعيل الكفاءة المقصودة.

د- **تعلق الكفاءات بالمادة:** في أغلب الأحيان توظف الكفاءة معارف ومهارات معظمها من المادة الواحدة، وقد تتعلق بعدة مواد؛ أي أن تنميتها لدى المتعلم تقتضي التحكم في عدة مواد لاكتسابها، مثل: كفاءة التعبير الشفوي، تقتضي مهارات لغوية عديدة، غير التعبير في حد ذاته، كالتحكم في النحو والصرف والكتابة والمطالعة.

هـ- **القابلية للتقويم:** تتميز الكفاءة بإمكانية تقويمها بناءً على النتائج المتوصل إليها؛ لأن صوغها يتطلب أفعالاً قابلة للملاحظة والقياس، عكس القدرات.[1]

[1] سلسلة موعدك التربوية، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية العدد 17، مركز التوثيق التربوي، وزارة التربية الوطنية، ص 08.

كما يتطلب تقييم الكفاءة وضع المتعلم في إشكالية تتطلب دمج وتسخير مجموعة من المواد التي تعرف بمركبات الكفاءة وهي:

1. **المحتوى (Content) :** ويمكن في الأشياء التي يتناولها التعلم، وقد حصرت في ثلاثة أنماط من الأشياء وهي: المعارف المحضة (النظرية) كمعرفة قاعدة نحوية (معرفة صرفة) والمعارف الفعلية (المهارات) كاستعمال مفردات في وضعيات مناسبة، ثم المعارف السلوكية (المواقف) كالتركيز من أجل تجاوز صعوبات الاستعمال (سلوك).

2. **القدرة (Capacity):** هي كل ما يجعل الفرد قادراً ومؤهلاً لفعل شيء ما والقيام به، أو إبداء سلوكات تتناسب مع وضعية ما، غير مرتبط بمضامين نشاط تعلمي مُعينة بل يمكن أن تبرز في أنشطة مختلفة كالقدرة على تعرف الأشياء أو على المقارنة بينها والقدر على التحليل والاستخلاص، كل هذه النشاطات عبارة عن قدرات، كما تتشكل القدرة في الذكاء وفق استعدادات فطرية ومكتسبات حاصلة في محيط معين.[1]

وتتميز القدرة بخصائص أربعة وهي:

أ. **استعراضية:** قابلة للتوظيف في موارد مختلفة، ومتعلقة بمواد دراسية.

ب. **تطورية:** تنمو وتتطور وقد تنقص مثل القدرة على التذكر.

ت. **تحولية:** تتحول وتتكيف من حالة إلى أخرى وفق الوضع والسياق (التفاوض= الكلام+ الاستماع+ البرهنة).

ث. **غير قابلة للتقويم:** يتعذر الحكم فيها بدقة.

3. **الوضعية (Situation):** وهي الإشكالية التي يتم تحديدها ورسمها لمساعدة المتعلم على توظيف ما لديه من إمكانات وتجعله دوماً في موقع العمل الفاعل والنشاط الدؤوب والمستمر، كما أنها تضفي على المادة التعليمية طابع الفائدة والحيوية، وتكون الوضعية ذات دلالة وهذا إذا:

- كان بإمكان المتعلم من أن يستفيد من معارفه في معالجة واقعه المعيش.

[1] Voir: Legendre Renald; Actuel de l'éducation; 2 ed; Guérin; Montréal; Canada; 1993; P:159.

- كان يشعر بفاعليتها وجدواها في علاج عمل معقد (مشكل).
- كانت تسمح بتفعيل إسهامات مختلف المواد (الإدماج) في حل مشاكل معقدة.[1]

4- بين القدرة والكفاءة: تشكل كل من القدرة والكفاءة أهم أقطاب نظام التطوير الاستراتيجي لمقاربة العمل البيداغوجي المستحدث في مجال التعليم المدرسي، وثانية القدرة والكفاءة ضمن هذا الأطر تتفاعلان بانسجام في مسار متكامل رغم ما يبدو عليهما من تداخل في المفهوم والمصطلح، الذين قد يصعبا أمر التفريق بينهما أحياناً.[2]

5- تعريف القدرة: هي ما يستطيع الفرد القيام به بالفعل (المشيء، الكلام، الكتابة، القراءة...).

وتعرف القدرة بأنها: « جملة الإمكانات التي تمكن الفرد من بلوغ درجة من النجاح في أداء مهام مختلفة، وتظهر عند مواجهة الفرد لمشكلات ووضعيات جديدة تتطلب استدعاء معلومات أو تقنيات مكتسبة من تجارب سابقة.[3]

والخاصية الأساسية للقدرة أنها متطورة وتنمو مدى الحياة، فطفل عمره بضعة أشهر قد تتطور لديه القدرة على الملاحظة، ولكن بشكل وبدرجة معينة، وخلال مراحل حياته تنمو هذه القدرة تدريجياً لتصبح أكثر دقة وسرعة، إلى أن تصبح هذه الملاحظة حدسياً ويكون تطورها بأشكال مختلفة على مر الزمن:

- يمكن أن تمارس بسرعة أكثر.
- يمكن أن تمارس بشكل أكثر دقة.
- يمكن أن تمارس بثقة أكبر.
- يمكن أن تمارس بأكثر عفوية.

---

[1] ينظر: بن دريدي فوزي، الوافي في التدريس بالكفاءات، دار الهدى، 2002م، ص 39-40.

[2] مرجع سابق: تعليمية اللغة وفق المقاربات النشطة، ص 26.

[3] محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءة والمشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2006، ص 87-88.

وعليه فالقدرة تنمو وتتطور في تطبيقاتها على نماذج متنوعة من المحتويات وما يميز الكفاية هو تعبئتها لقدرات متعددة ومحتويات مختلفة.[1]

وحتى نتمكن من فك اللبس بين القدرة والكفاءة نجري هذه المقارنة بينهما من حيث الخصائص والمميزات.[2]

القدرة	الكفاءة
تتفاعل كل منهما في علاقة داخلية وخارجية- كلاهما استعراضية، كلاهما قابلة بالأجرأة- تتأثران بالبيئة التعليمية الداخلية والخارجية- تؤثران في البيئة المدرسية والمحيطة	
– تُمثل الأساس. – ممارسة نمو عام. – مكون طبيعي ومعرفي. – القدرة تنمو – تنمو بتوالد الكفاءات – غير مرتبطة بالزمن. – تنمو طبيعياً وتعلمياً (المؤثرات داخلية وخارجية). – مواردها مضامين معرفية وكفاءات. – غير قابلة للتنويع المباشر. – تندمج داخل نفس المجال وخارجه. – توظف لممارسة تعليمية واجتماعية – متعددة المجالات النمائية.	– تمثل البناء. – مسار تكوين فاص. – مكون معرفي – أدائي. – الكفاءات تتركب. – تتكرب بنواتج التعلمات. – مرتبطة بالزمن أحياناً. – تتكون تعلمياً (المؤثرات خارجية فقط) – مواردها مضامين معرفية مختلفة. – قابلة للتقويم بمؤثرات سلوكية. – تندمج في علاقة داخلية للمجال نفسه وخارجية. – تؤدي ممارسة تعلمية واجتماعية.

[1] المرجع السابق: ص 88.

[2] مرجع سابق: تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة، ص 246.

– نموها غير منته (مستمر) – تضمر بعدم تنميتها وتوظيفها.	– متعددة المصادر. – غايتها متنامية. – تتلاشى وتزول بعدم توظيفها بالإهمال والنسيان.

المبحث الثاني: بعض المفاهيم المرتبطة بمفهومي الكفاية والكفاءة.

سنتطرق في هذا المبحث إلى أهم المفاهيم المرتبطة بمفهومي الكفاية والكفاءة، والمتمثلة في الفعالية والاستراتيجية والأداء والمهارة والهدف السلوك والمعيار والمحك والقدرة والاستعداد والمؤشر.

1.الفعالية: ويستخدم مفهوم الفعالية في كثير من الدراسات والبحوث ومنها ما ورد في تعريف مصطلحي الكفاية والكفاءة وقد تعرض هذا المفهوم لعدة تغيرات.

أ- **الفعالية لغة:** مقدرة الشيء على التأثير وفي كتابات أخرى، تعني: نجاح ومؤثر وفعال، كما تستخدم لغوياً بمعنى النفوذ، وتحقيق النتائج المرجوة.

ب- **الفعالية اصطلاحاً:** نجد أن المفاهيم حول مصطلح الفعالية تعدد، وذلك بتعدد الآراء والمدارس، خاصة النفسية منها. ومن ذلك ما ذكره فيتشرFicher عند تعريفه للفعالية بانها:

مفاهيمياً: الفعالية هي: تقويم العملية التي انتجت المُخرجات أو النتائج التي يمكن ملاحظتها.

إجرائياً: الفعالية هي: مقارنة قابلة للقياس بين المخرجات المتوقعة، والمستهدفة، والنتائج الملاحظة، وتصاغ بهذا المفهوم في شكل المعادلة التالية

$$\text{الفعالية} = \frac{\text{الأهداف} + \text{المخرجات}}{\text{الاستراتيجيات}}$$

وينظر البعض الآخر إلى الفعالية على أنها: القدرة على تحقيق الهدف الذي يكون غرضه نقل المعلومات من شخص إلى آخر، و يكون هدفاً غير فعال، أما الهدف الذي ينشط ويحفز التلاميذ على ابتكار الحلول المشكلة ما يكون هدفاً فعالا.[1]

وعليه نستخلص مما سبق ومجمل الآراء في معنى الفعالية ما يلي:

1. تحقيق الهدف.
2. مقارنة النتائج الأصلية.
3. العمل لأقصى حد لتحقيق المخرجات المتوقع بلوغها.

1-1-العلاقة بين الفعالية والكفاءة:

- الفعالية اهم وأشمل من الكفاءة.
- الكفاءة ليست شرطاً كافياً، لكنها شرط ضروري.
- الكفاية، تعني أيضاً الوصول إلى الهدف، ولكن بأقل جهد وفي أقصر مدة وبأقل تكلفة.

2-الإستراتيجية: يمكن إدراك معنى الاستراتيجية من خلال عناصرها والمتمثلة فيما يلي:

- تنظيم العناصر في كل متكامل.
- عدم استبعاد عامل الصدفة في مجرى الوقائع.
- التخطيط لمعاينة المشكلات الناجمة عن الصدفة.
- استخدام المنهجية العلمية والتكنولوجية في مجابهة المشكلات.

وعلى ضوء ذلك تكون **الاستراتيجية** « نشاط تحويلي هادف لغايات وأغراض السياسة التعليمية، بواسطة وضع وإنجاز مجموعة من الإجراءات التعليمية المنتظمة والعامة، من أجل تحقيق الأهداف، يطول أو يقصر مداها.[1]

[1] مرجع سابق: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات، ص 74-75.

كما أن هناك عدة أنواع من الاستراتيجيات في المجال التربوي نذكر منها:

أ- الاستراتيجية التربوية.

ب- الاستراتيجية البيداغوجية.

ج- الاستراتيجية الديداكتيكية.

د- استراتيجية التعلم.

هـ- استراتيجية التعليم- التعلم.

1-2-علاقة الاستراتيجية بالكفاءة: نتج عن المقاربة بالكفاءات في مجال التعليم متطلبات جديدة لاستراتيجيات التعليم والتعلم وتتمثل في الآتي:

- تغيير صيغ المناهج شكلاً ومحتوى.
- تغيير انماط النشاط البيداغوجية.
- تغيير ذهنية المعلم.

3.الأداء: لغة: لفظ مشتق من (أدى) الشيء، قام به، والدين قضاه، وأدى الشهادة: أدلى بها، وتأدى للأمر، أخذ أداءه واستعد له، تأدي الأمر... وتأدي على فلان: وصل.[2]

ب- الأداء اصطلاحاً: على سبيل المثال لا الحصر سنتناول بعضاً من التعاريف العديدة التي تناولت مفهوم الأداء ومنها: « الأداء هو النتائج التي يبلغها المتعلم حسب معايير محددة للإنجاز والتي تكون محددة في شكل سلوكات وأداءات قابلة للملاحظة والقياس».[3]

وفي نفس سلسلة علوم التربية (1, 1989) نجد التعريف التالي.

[1] (حمود. م. 1993) المرجع سابق، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، ص 76.

[2] المعجم الوسيط، ص 10.

[3] (سلسلة علوم التربية، 2، 1989)، المرجع السابق، ص 77.

الأداء: ما يتمكن الفرد من تحقيقه أنياً من سلوك محدد، ويستطيع الملاحظ الخارجي أن يُسجّله بأعلى درجة من الوضوح والدقة، وهو مفهوم مختلف عن القدرة التي تشير إلى إمكانات الفرد المتعددة في مقابل الإنجاز الذي يشير إلى ما يحقق آنيا، والمؤشر الأساسي على الإنجاز هو السلوك؛ أي سلسلة من الأفعال والأنشطة والعمليات.[1]

وينظر البعض للأداء على أنه: « مجموعة الاستجابات التي يقوم بها الفرد في موقف معيَّن، وهذا الأداء ما نلاحظه ملاحظة مباشرة جود Good (1973) ويشير Good بالأداء على انه: « الإنجاز الفعلي كما يصنف من القابلية أو الطاقة أو القدرة الكامنة، وخلق فرص التعليم التي يُمكن الطلبة من اكتساب المعرفة والمهارات.[2]

كما يشير عيسى عبد الرحمن (1973) إلى الأداء على أنه :« المقدرة على القيام بعمل بشيء بكفاءة وفعالية وبمستوى معيَّن.

وبذلك يكون الأداء لا يعني الكفاءة، حيث أن الأداء يقتصر فقط على إظهار السلوك، وواضح جداً أن السلوك الظاهر قد لا يُعبر بالدرجة الكافية عن الكفاءة وبذلك تعني الكفاءة: السلوك المظهر وأشياء أخرى مثل: المعرفة الكامنة والمهارات والاتجاهات.[3]

ويمكن أن نميز بين الأداء والكفاية كما يلي:

الكفاية	الأداء
1. امتلاك آلية الأداء 2. ثابتة لا تتغير 3. ضمنية. 4. لا يمكن قياسها مباشرة. 5. ليست شرطاً كافياً للأداء لكنها	1. الأداء نفسه. 2. متغير في المواقف المتشابهة وفي المواقف نفسه مكرراً أي انها رهن العوامل النسبية والموضوعية

[1] مرجع سابق: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، ص 78.

[2] Judd,C,H,1908, The Relation of OPECIALT Training and General Intelligence, Education, Review

[3] مرجع سابق: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، ص 78-79.

ضرورية.	3. ظاهر. 4. يمكن قياسه مباشرة.

4.المهارة: ويعرفها توفيق أحمد مرعي (1981) بأنها: « السرعة والدقة في أداء عمل من الأعمال مع القدرة على التكيف مع المواقف المتغيرة.

أما الفتلاوي (2003): فتقدم مفهوماً للمهارة بأنها: ضرب من الأداء تعلم الفرد أن يقوم به بسهولة وكفاءة ودقة مع اقتصاد في الوقت والجهد سواءً أكان هذا الأداء عقلياً أو اجتماعياً أو حركيا.

وبالنظر لهدين التعريفين يتبين أن المهارة تحكمها جملة من المعايير على أساسها يمكن إطلاق **وصف الأداء الماهر، وهذه المعايير هي:**

1. **السرعة:** تؤدي المهارة بسرعة.
2. **الدّقة:** دالة المهارة.
3. **التآزر:** أي صحة المهارة في الأداء.
4. **التوقيت:** الدقة في توقيت الإنجاز.
5. **الاستراتيجية:** استخدام كل عناصر الاستراتيجية.
6. **الاقتصاد:** في الجهد والوقت.

ويمكن أن نلخصها (أي معنى المهارة) في أنها مجموعة من الأنشطة تترجم مدى التحكم في أداء مهمة معينة.[1]

4-1- مستويات المهارة:

هناك ثلاث مستويات للمهارة في المجال الديداكتيكي وهي:

أ- مهارات التقليد والمعالجة والمحاكاة، ويتم تنميتها بواسطة تقنيات التكرار والمحاكاة.

[1] مرجع سابق: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، ص 81-82.

ب- مهارات الإتقان والدقة، وتسمى بالتكرار والتمهير والتدريب.

ج- مهارات الابتكار والتكيف والإبداع، وتسمى بالفعل الذاتي والجهد الشخصي الموجهين.

وفي الأخير فإنه لا يمكن الخلط بين المهارة والكفاءة والكفاية؛ حيث إنَّ

1. **المهارة:** الجزء الأدنى كما يقوم به الفرد.
2. **الكفاءة:** هي المستوى الذي يصل إليه الفرد في أدائه للكفاية.
3. **الكفاية:** أوسع من المهارة والكفاءة، فهي تتضمن إضافة إلى ما تضمنه كل من المهارة والكفاءة، تتضمن الأسس العلمية والمعرفية النظرية للمهارة وما تتطلبه من اتجاهات وقيم.[1]

5-الهدف السلوكي:

يعرف الهدف السلوكي على أنه : « مقصد ممنوع في عبارة نصف تغييراً مقترحاً يراد إحداثه في التلميذ».

وعليه فإن الهدف السلوكي عبارة عن توضيح ما سيكون عليه سلوك التلميذ بعد تمام نجاح مروره بالخبرة، أو هو وصف لنمط السلوك المرغوب فيه، أو الذي يقصد إحداثه في المتعلم من خلال مروره بخبرة معينة، مخطط لها سلفاً، وبذلك يتضح ان الهدف السلوكي هو حلقة في سلسلة متكاملة من الحلقات تمثل مستويات متعددة من مجالات السلوك المختلفة، يؤدي إلى إنجازها إلى امتلاك الكفاية المحددة.

وبذلك ندرك أن الكفاية تشمل مجموعة من الأهداف السلوكية في مجال المعرفة والمهارات والاتجاهات والهدف بهذا المفهوم، هو عملية خاصة، تصف أفعالاً ملاحظة ينتظر من المتعلم تحقيقها خلال أو بعد وضعية تعليمية، وهي أفعال تشكل المظاهر الخارجية للتعلم المنجز، أو هو تعبير يستعمل للإشارة.

[1] المرجع السابق، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، ص 83.

- إمَّا إلى أهداف محددة من خلال سلوكات ملاحظة.
- وإمَّا إلى أهداف تمت أجرأتها.

ولابد من الإشارة إلى التمييز بين هدف سلوكي وهدف السلوك؛ حيث إن:

- هدف السلوك هو ما يرمي إليه الفرد أو يريد تحقيقه من وراء قيامه بفعل ما.
- أما الهدف سلوكي: فيقصد به المستوى الأقصى في الأجرأة، ويتضمن وصفاً للسلوك النهائي وتحديد مشروط إنجازه ومعايير للإنجاز، ويتعلق الأمر بتخصيص المعايير التي يقبل وفقاً لها عمل التلميذ.[1]

6- المعيار: فقد استخدم مصطلح المعيار في الدراسات الإنسانية بمعنى القياس الإحصائي.[2]

بالنسبة للمستوى العام أو النموذج القائم؛ حيث ترى الوجودية أن المعيار من وضع الإنسان وإبداعه؛ أمَّا البراغماتية، فترى أن المعايير وسائل للقياس هدفها الوصول إلى نتائج ناجحة في تحقيق كمال الفعال.

وتبقى في نظر كليهما المعايير نسبية ومتغيرة.

ويرى بعض المفكرين: « إن ذاتية المعايير وتغيرها ونسبيتها إنَّما تشير إلى تعلق الأفراد الذين يتحملون تبعة الالتزام بها وأن تعددها إنما يتحدد بمجالات تطبيقها». والمعيار في علوم التربية: «مرجع يتم من خلاله مقارنة أداء المتعلم وتربيته بالنسبة للآخرين».[3]

والمعايير نوعان:

مطلقة: يرتقي إليها جميع التلاميذ.

[1] المرجع السابق: ص 83-84.

[2] معجم العلوم الاجتماعية (1957)، نقلاً عن المرجع السابق، ص 85.

[3] المرجع نفسه: ص 85.

نسبية: تقوم على المقارنة بين أدائهم.

ومما سبق نستخلص أن المعايير في التقويم هي المعدلات الرقمية المستخلصة من عدد من العلامات.

ويعرف مادي لحسن (1990) المعيار في المجال التربوي بانه « تقويم يرجع فيه المدرس أثناء حكمه على إنتاج التلاميذ إلى إنتاج التلاميذ الآخرين.

فإنتاجات التلاميذ هي تكون المعيار الذي يعتمده المعلم في وضع النقطة أو العلامة، إنَّه يقارن إنتاج كل تلميذ بإنتاجات التلاميذ الآخرين وانطلاقاً من هذه المقارنة يصدر أحكامه المبنية على شيء غير ثابت وغير قار يمكن أن يتغير من مدرس لآخر كما يمكن أن يتغير في شكله ومضمونه عند المدرس الذي وضعه وذلك بمرور الزمن عليه.

والتقويم المعياري في علوم التربية، يعتمد على مقارنة أداء التلميذ بغيره من أفراد مجموعة مرجعية، فتكون هذه المجموعة في مثل سنه، أو المستوى الدراسي، أو بكل بساطة، أفراد قسمه.[1]

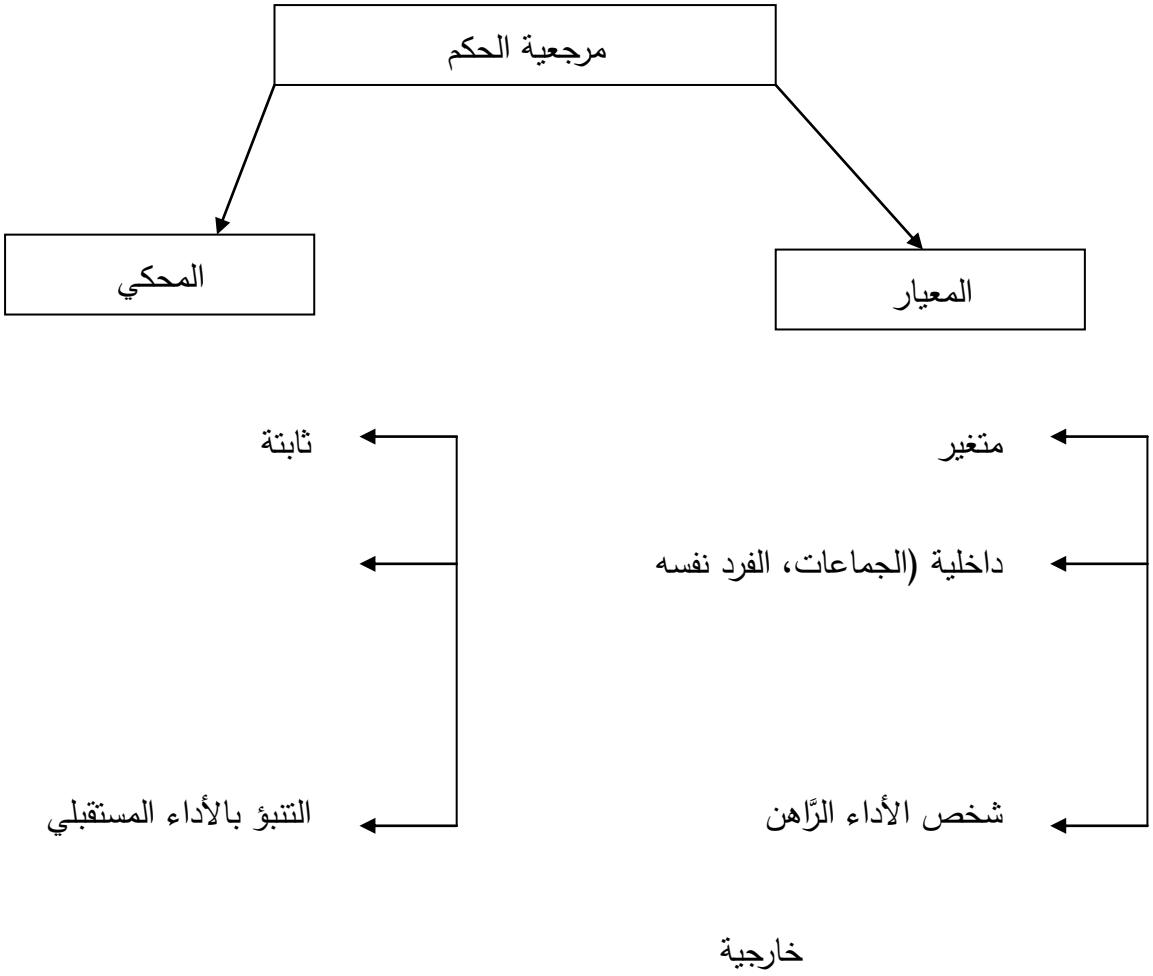
7.المحك: ونعني بالمحك:

أ. خاصية موضوع معين تعتمد لإصدار حكم تقديري على هذا الموضوع.

ب. نموذج يُستعمل لأجل المقارنة الكيفية التي لا تعتمد القياس، ومبدأ نرجع إليه للحكم والاستحسان. وفي كلتا الحالتين يكون المحك: عبارة عن مرجعية خارجية للحكم على الشيء.

ويشترط في البرنامج القائم على الكفاءات، تحديد محاكات الأداء قبل الشروع في بناء البرنامج بطريقة يستطيع الملاحظ أن يتحقق من وجود الأداء أو غيابه ودرجة إتقان الأداء، وذلك باستخدام أدوات ملائمة للقياس.

[1] المرجع السابق: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، ص 85-86..



وبالتالي فإن المحك مثله مثل المعيار، يستخدم للحكم على أداء التلميذ، غير أنَّهما يختلفان في نقاط أساسية، ويمكن التعبير عن ذلك بالرسم التالي:

8-الاستعداد: وهو القدرة الكامنة في الفرد، وهي نظرية ويقابل الاستعداد في المعنى البيولوجي مصطلح النضج، والذي هو مستوى معين من الاستعداد ليعلم شيء ما، إذ لا يمكن حدوث التعلم ما لم يكن العضوية مستعدة؛ أي ناضجة، ويكون الاستعداد نفسياً وبيولوجيا، ويتحوّل إلى قدرة أن توفرت للفرد فرص التدريس المناسبة.[1]

9-المؤشر: وهو عناصر أو عيَّنات من السلوك الدَّال على وجود ظاهرة أو سلوك آخر، مثل مواظبة التلميذ على المكتبة، مؤشر لحبة للمبالغة ويستخدم في التقويم للحكم على وجود أو نفي الظاهرة، لكن ينبغي من أجل أن يكون الحكم صادقاً، للجوء إلى أكثر من مؤشر.

[1] المرجع السابق، ص 88-89.

ويعرف المؤشر بأنَّه: كل ظاهرة تشكل شاهداً أو دليلاً على وجود ظاهرة أخرى.

وفي علوم التربية يُعَّرف بأنَّه: إحصاءات تتيح للجمهور إمكانية معرفة حال التربية في مرحلة معينة، أو بالنسبة لعدد من المتغيرات المنتقاة، أو لأجل مقارنات وتعميمات».

ويعرف كذلك بأنه: « كل ظاهرة تُشكل شاهداً على وجود ظاهرة أخرى وتساعد على إيجاد حل معين».

أمَّا في المجال البيداغوجي: فإن المؤشر يرتبط بالعلامات الدَّالة على بلوغ الهدف، باعتبار أن الهدف يعبر عنه بمؤشرات تترجم تحققه لدى المتعلم».

ومن خلال هذا كله فإن المؤشر هو « علامة تخبر عن شيء مستمر.[1]

إذن لعل في هذه العينة من المفاهيم المرتبطة بمفهوم الكفاءة ما يؤشر إلى أن التحكم في بناء كفاءة معينة لدى التلاميذ، يتطلب كفاءة عالية في التحكيم في هذه المفاهيم، ولا يزال الكثير منها، وإنَّه لعمل جاد متواصل من قبل المعلم، بغية الوصول إلى تحقيق التحكم في المقاربة بالكفاءات في مجال التدريس.[2]

المبحث الثّالث: خصائص البرنامج التعليمي القائم على الكفاية.

يقوم البرنامج التعليمي القائم على الكفاية على مجموعة من الخصائص يوجزها (برات Pratt) فيما يلي:

1. تحديد كل النواتج التعليمية الرئيسية المتوخاة تحقيقها من البرنامج.
2. ضبط المستويات الدنيا للإنجاز المتوقع من التلميذ.
3. ربط تقديم تعلَّم التلميذ وانتهائه من البرنامج، بإنجاز الكفايات المُحددة.
4. تقويم التلميذ وفقاً لإنجازه للأهداف- وليس وفقاً لإنجاز أقرانه.

[1] المرجع السابق: ص 89.

[2] المرجع نفسه: ص 89.

5. الاحتفاظ بتوقعات عالية لأداء التلميذ في كل هدف، وإدراكه لعدد من الأهداف وإحراز عدد كبير من التلاميذ نجاحاً عالياً في تحقيق الأهداف خطوات بناء برنامج تنمية الكفاية.[1]

كما يمر بناء أي برنامج قائم على الكفايات عبر الخطوات الأساسية التالية:

1-الخطوات والوظائف أو الشروط .[2]

الخطوات	الأنواع	الوظائف أو الشروط
1.تحديد الكفاية أو الكفايات		– تحديد ما ينبغي أن يتعلمه التلميذ خلال الفترة المحددة للتعليم. – مساعدة على اختيار الأنشطة. – تحديد أساليب التقويم الصادقة.
2. اختيار المحتوى الذي يحقق الكفاية أو الكفايات		– أن يستدعي المحتوى إلى أهداف، وأن يحقق هذه الأهداف. – أن يتنوع المحتوى طبقاً لنظام التصنيف حسب طبيعة المادة. – أن تتنوع الخبرات التي يشتمل عليها المحتوى. – أن تكون المادة العلمية

[1] مرجع سابق، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، ص98.

[2] المرجع نفسه: ص 98-101.

		التي يُنظمها المحتوى صحيحة ودقيقة وذات أهمية بالنسبة للتلميذ. – أن تكون المادة العلمية وظيفية
3. اختيار الأنشطة التعليمية	أ- الأنشطة القبلية. ب- الأنشطة المصاحبة. ج- الأنشطة البعدية	ويشير أحمد الخطيب إلى المواصفات التالية: – أن يختار الأنشطة؛ بحيث يمكن للمعلم والمتعلم الاستعانة بها في تنمية الكفاءة. – أن تشمل المادة العلمية على القرارات الخارجية وأن تشير إلى بعض الأنشطة الجماعية. – أن تتنوع الأنشطة التعلمية. – أن تُتيح الأنشطة فرصة التدريب على الكفايات المُحددة وممارستها بشكل فعَّال في مواقف حياتية. – أن تتيح للمتعلِم فرصة اكتساب الكفاية، وإتقانها، من خلال

		أسلوب التعلم الذاتي.
4. اختيار التقنية التربوية	أ- التعليم الإتقاني	– تقسيم المقرر الدراسي إلى وحدات فرعية. – تحديد أهداف واضحة لكل واحدة فرعية. – تحديد المستوى الأدنى للإنجاز. – التدريس وفق مجموعة دراسية. – إجراء اختبار تشخيص في نهاية كل وحدة.
5.	ب- المُجمع التعليمي	– تقديم وحدة صغيرة مستقلة نموذجية – تقديم سلسلة من الأنشطة تساعد على تحقيق هدف محدد
	ج- التدريس المصغر	– مجموعة صغيرة من المتعلمين. – التدريس يكون في وقت قصير. – الهدف: إتقان مهارة تعليمية محددة.
	د- العرض.	يُراعي فيه التنوُّع في الاستعانة بالوسائل. أ. التنوع الأفقي.

		ب. التنوع الرأسي من أهم وسائل العرض: – المراجع المختارة. – الكتب المدرسية (المُجسمات-العينات-النماذج...)
6. التقويم		– التحقق من وصول التلميذ إلى المستوى المُحدد ويرتبط بـ: أ. ظروف البيئة التعليمية. ب. المستوى السابق للتلميذ. ت. أدوات تقويم خبرات التلميذ قبل عملية التعلم

2- مواصفات الكفاية في مجال التدريس:

لقد حدد (هول Hale) مجموعة من المواصفات أو العمليات الضرورية من أجل الوصول إلى تحديد كفايات تدريسية قابلة للتطبيق والتجسيد ميدانياً.

وهذه المواصفات هي:

- تحديد قائمة الكفايات.
- تحديد الأهداف في كل مجالات الكفاية بشكل سلوكي.
- تحديد مستويات التمكين المطلوب، وطرق التقويم ومعايير الأداء.

- تصميم الأنشطة التعليمية المحققة للكفاية المطلوبة (الأنشطة القبلية، الأنشطة المصاحبة، الأنشطة البعدية)
- ربط التقدم في البرنامج بتحقيق الكفايات المطلوبة، ويقوم على تنوع معدلات التحصيل.
- بناء البرنامج بطريقة تسمح بتفريد التعلم، والتعلم الذاتي.
- اعتماد أسلوب التقويم الذاتي.
- تقويم التلميذ وفقاً لإنجازه، وليس وفقاً لإنجاز أقرانه (مرجعية التقويم محكية وليست معيارية).
- قيام البرنامج على وجود التغذية الرَّاجعة.[1]

[1] المرجع السابق: ص 97-98.

المبحث الرّابع: حل المشكلات كطريقة للتدريس.

لقد أثبتت طريقة حل المشكلات، فوائدها ونجاعتها في العملية التعلمية- التعليمية، بالنسبة للمعلمين وبالنسبة للمتعلمين.

وترجع هذه الطريقة كطريقة في التعليم إلى العالم (جون ديوي John Dewey) حيث يعتقد أنه من أجل القيام بعملية التفكير لابد من:

1. الشعور بالحيرة والارتباك أو الغموض.
2. تحديد المشكلة التي تثبت التحير أو الارتباك أو الغموض.
3. اختبار الفرضية تلو الفرضية، عن طريق جمع البيانات من أجل التخلص من الحيرة.
4. تطوير فكرة تؤدي إلى الحل.
5. قبول النتيجة التي تمت برهنتها عن طريق الأدلة، ورفض تلك التي لم يتم دعمها بواسطة البرهنة والأدلة.[1]

كما هو واضح أن حل المشكلات يتم عادة عن طريق هذه الخطوات الخمس التي حددها (جون ديوي) في بداية القرن 20م)، وكذا بالتحليل الذي قام به (ثورندايك) لها ويجمع معظم المربيين على أن طريقة حل المشكلات هي من أكثر الطرق فعالية في مجال العملية التعليمية – التعلمية، سواءً ما تعلق منها بالنشاط الفردي في التعلم أو بالنشاط الجماعي؛ إذ تبين أن الخطوات هي نفسها في النشاطين؛ حيث تبدوا وكأنها الطريقة الطبيعية للتعلم.

ويعتبر حالياً تدريس مختلف الموضوعات الدراسية عن طريق حل المشكلات هدفاً تربوياً في ذاته، في جميع مراحل التعليم، غير أنَّ غالبية المعلمين يعرفون عن استخدامها، وقد يكون بسبب ذلك راجعاً إلى:

- الخلفية الضعيفة لهؤلاء المعلمين عن هذه الطريقة.

[1] المرجع السابق: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، ص 109.

- قلة تدريبهم عليها.
- عدم إدراكهم أن سلوك حل المشكلات يمثل قدرة معقدة تتألف من عناصر يمكن تحديدها.
- وحتى يتم التغلب على هذه الصعوبات، لابد من تكوين الخلفية المعرفية لدى المعلمين عن هذه الطريقة، وتدريبهم على إعداد الدروس وتطبيقها بواسطة.[1]

1-الخصائص الضرورية لطريقة حل المشكلات.

لكي يتمكن المعلم من النجاح في تطبيق طريقة حل المشكلات لابد أن يتوفر فيه ما يلي:

أولاً: الخصائص التالية:

1. حبُّ الاستطلاع واكتشاف أسباب وجود الظاهرة وعدم الاكتفاء بالإجابات الغامضة أو السطحية.
2. الاعتماد في آراءه على الدليل المناسب والاعتماد في نتائجه وقراراته على الدليل المستخلص من مصادر متنوعة.
3. التفتح نحو العمل ونحو الآخرين، ونحو المعلومات ذات العلاقة بالمشكل، وذلك بالإيمان بأن الحقيقة لا يمكن أن تتغير، لكن قد تتغير آراء الشخص لما هو حقيقة حينما يحصل على فهم أفضل لها.
4. اعتماد الأسلوب العلمي وعدم الاعتقاد بالانحرافات والأوهام.
5. تقويم الإجراءات والأساليب المستخدمة للتأكد من صلاحيتها.

وتطبيقاً لذلك نقدم هذان المثالان: [2]

المثال الأول: الكفاية:

[1] المرجع السابق، ص 110.

[2] جودت سعادة، تدريس مهارات التفكير، 2003، سيربون، أحمد صلاح، تنمية الكفايات النوعية (1997)، ص 110-111.

هدف نهائي: أن يكتب التلميذ مقالاً حول موضوع « آفة المخدرات»

هدف مرحلي:

لا يكتفي التلميذ بتجنيد معارفة حول هذه الآفة، لكن أيضاً، عليه بتجنيد مجموعة من الموضوعات والمعارف التي تؤهله لأن يكتب المقال من قواعد الصَّرف والنحو التي تعلمها، ونوع الأسلوب الذي يستخدمه والذي سيكون أكثر ملاءمة للموضوع...إلخ.

وتصاغ الكفاءة النهائية من مجموعة من المواقف المشكلة، والتي تكون ذات دلالة ومعنى بالشبيه للتلميذ، ومرتبطة بالموافق الحالية، مثل القدرة على سبر الآراء، حول الموضوع، عن طريق الاستبيان ومعالجة المعطيات وتفسيرها...الخ.

المثال الثاني:

ويتعلق بالكفايات النهائية ذات الصبغة النوعية، مثل إجراء مقارنة بين موقفين أو أكثر ويتعلق الأمر هنا بالاختيار عن طريق حديد مواصفات المقارنة، والاحتكاك بانتظام بين هذه المواصفات وموضوعات المقارنة والخروج في النهاية بنقاط الاختلاف والاتفاق بين موضوعات المقارنة، وفي هذا المستوى يتلقى مفهوم الكفاءة ذات الصبغة النوعية بمفهوم القدرة.

قد لا يكفي النظري في هذا المجال حتّى يكتسب المعلم المتكون كفاءة في أداء مهامه التدريبية باستخدام المقاربة بالكفاءات النوعية؛ لأن العمل في المجال التربوي في إطار تكنولوجيا التعليم، يعتمد باعتماد المقاربة بالكفاءات يتطلب نوعية خاصة من التدريب للمعلمين؛ بحيث تتوافر فيهم الكفايات التعليمية الخاصة في مجال عملهم، تلك الكفايات التي تؤهلهم للقيام بأدوارهم على أساس النظريات الحديثة للتعليم والتدريس.[1]

وفيما مرَّ من هذا السند حاولنا تقديم كل ما له علاقة بالجانب النظري للتدريس بالكفايات، مع تحديد الخطوات اللازمة لتحقيقها بشكل قد يبدو أنه كاف، من أجل بناء خلفية

[1] مرجع سابق: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، ص 111-112.

نظرية في موضوع « لتدريس بالكفايات» وهو ضروري، إلا أنَّه كما سبقت الإشارة، ما قدم قد لا يكفي لوحدة في تكوين معلم قادر على تبني التدريس بواسطة الكفايات، لذلك فإنه من الضروري تكثيف الجانب العملي والتطبيقي والذي من شأنه أن يحول المعارف النظرية، وبعض التطبيقات التي تمت الإشارة إليها، إلى ممارسات وسلوكات ميدانية عادية، بحيث تكون جزءاً من حياة المعلم العملية.

والهدف الأساسي هو الجانب العملي الميداني، وهو المؤشر الحقيقي لامتلاك كفاية التدريس بالكفايات، ونحن بهذه النظرة لسنا بدعاً من المربين، ولا تختلف عنهم فيما يرونه في هذا الجانب.[1]

إذن المقياس الحقيقي والمؤشر الدَّال على امتلاك هذه الكفاية، إنما هو العمل اليومي للمُعلّم، وأثره على تلاميذه، ويؤيد ذلك ما قاله (Laurence) « لا نقاس كفاءة المعلم من خلال المقررات المدرسية في كلية إعداد المعلمين، أو الدرجات التي يحصل عليها الطلاب المعلمون، أو ساعات الكلية التي أكملوها، أو الوقت المنصرف في التدريس، أو أنَّه متطلبات أخرى للتخرج، ولكن ينبغي أن تحدد بأثر المعلم في تعليم الطلاب.[2]

ونقترح نموذجاً لكيفية السير في حصة تعليمية عن طريق حل المشكلات على أساس الخطوات الآتية:

- تحديد الكفاية المستهدفة.
- التخطيط.
- إعداد موقف أو مواقف مشكلة مناسبة.
- تنظيم الموارد وتخطيط الآليات.
- تحديد مهام التفاعل.

[1] المرجع السابق: ص 112-113.

[2] المرجع نفسه: ص 113.

- التقويم.

وهناك اتّفاق عام أن هذه المراحل ليست منفصلة كما أنَّها ليست جامدة، وأنَّ الدورة التعليمية كل متكامل من الأهداف والخبرات المتنوعة، ولابد من التذكير، أنَّ هذه العملية تندرج في إطار التدريب والتعليم الذاتي أثناء الخدمة.

وفيما يلي النموذج المقترح لبناء حصة تدريبية على أساس الكفاية وهو خلاصة ما مر من الموضوعات في هذا السند.

نموذج مقترح لبناء درس على أساس تنمية الكفاءة

الخطوات	العناصر
تحديد الكفاية	- ما الذي يتوقع من التلميذ أن يكن قادراً على أدائه في نهاية الدورة؛ عناصرها: 1. السياق أو المحيط. 2. الوضعية التي سيبرز التلميذ فيها هذه الكفاية. 3. الوضعية أو الوضعيات التي تيم فيها تطبيقها.
تحديد العناصر المفاهيمية	الكفايات النوعية الخاصة بتدريس موضوع معين
التخطيط	ويشمل التخطيط ما يلي: 1. تحديد المحتوى الذي سيحقق الكفاية. 2. تحديد مجموعة الأنشطة المصاحبة. 3. إعداد أدوات ووسائل التنفيذ. 4. حصر المصادر الخارجية. 5. الاختبار النهائي.
التنفيذ	وسمر التنفيذ عبر المراحل التالية:

	1. عرض الموقف المشكل. 2. توجيهات للمساعدة. 3. ملاحظات.
التلخيص أو حل المشكلة	ويكون عن طريق تصور المشكل والحلول المقترحة
التقويم	ويكون بتحقيق ما يلي: 1. إتاحة الفرصة للتلاميذ لاستخدام الكفاية المكتسبة على نحو مستقل في مواقف جديدة. 2. تقويم النجاح في تعيينات الممارسة 3. تقويم الكفاية لا يعني إعطاء الدرجات للتلاميذ، بل هي عملية تهدف إلى تزويد التلاميذ بتغذية راجعة مستمرة. 4. يكون معيار الانتقال من دورة لأخرى مبنياً على أساس تحقيق مستوى الأداء المطلب. 5. تنويع أساليب التقويم.

لعل في هذا السند ما يبرز أهمية الموضوع، موضوع الأهداف والكفايات، والعلاقة بين الجيلين، آملين أن يدفع المعلم للاستزادة من أجل تنمية كفاءته التدريسية، من أجل الإسهام في الكفايات الضرورية لدى التلاميذ لتغيير سلوكهم نح الأفضل، تأهيلهم للقيام بأدوارهم في الحياة، وغرس الثقة في نفوسهم بالقدر الذي يجعلهم يقدمون على القيام بها تتطلبه منهم مهامهم مستقبلاً.[1]

المبحث الخامس: التقويم وأهمية في العملية التعليمية.

يعتبر التقويم من أهم عناصر نجاح العملية التعليمية، وأحد أبرز مقوماتها، إذ يأتي للحكم على مدى النجاح في تحقيق الأهداف التربوية، فهو بمثابة المدخل الرئيس لتطوير العملية التعليمية، لكونه عملية علاجية وشخصية في آن وأحد، فهو يهدف إلى الكشف عن مواطن الضعف في عملية التعلم والتعليم، من أجل معالجتها وتطويرها.[2]

[1] مرجع سابق: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، ص 113-115.

[2] مرجع سابق: مفاهيم التدريس في العصر الحديث، ص 103.

كما يعد من بين المناهج النشطة الأكثر أهمية وفاعلية، ضمن النسق التربوي لفعل التعليم والتعلم، وذا بعد بيداغوجي أساسي لا يمكن الاستغناء، عنه بأي حاله حال؛ حيث يشكل نشاطاً ملازماً لسيرورة كل عمليات التعليم والتعلم في مختلف مراحلها ومجالاتها، ومستوياتها ومكوناتها، كما يعتبر بمثابة جهاز لقياس مستوى نوعية الأداءات الخاصة بكل طرق من أطراف العملية البيداغوجية، وتفاعلات عناصرها وأهدافها نتائجها، بُغية التعديل أو التطوير، أو التجديد، لتفعيل حركة النشاط التربوي بشكل أفضل.[1]

1.مفهوم التقويم: تعددت التعريفات التي تدور حول مفهوم التقويم وتنوعت، غير أنها في غالبها العام، تدور حول عملية إصدار حكم.

1-1-تعريف التقويم لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور: قومت الشيء فهو قويم أن مستقيم قوّم: أزال عوجه وكذلك أقامه، وفلان أقوم كلاماً من فلان، أي أعدل كلاماً وقوام العيش عِمادُه الذي يقوم به، وقوامُ الجسم عمامة، وقوام كل شيء ما استقام به، ويُقال: رُمح قويم وقوام وقويم أي مستقيم، والاستقامة التقويم، وقوام الأمر: نظامه وعماده، وقوم السلعة: قدرها والقيمة ثمن الشيء بالتقويم.[2]

لكن ما يجب التنبيه عليه هنا. هو أن هناك خلط بين: تقويم وتقييم والأصح لغوياً « تقويم» فهي من الأصل الثلاثي « قوم» والتقويم هنا يعني أمرين: أولهما: تبيان قيام الشيء، وثانيهما تعديله أو تصحيح الخطأ فيه، بينما تقتصر كلمة « تقييم» على بيان قيمة الشيء.[3]

1-2-تعريف التقويم اصطلاحاً: يحيل مفهوم التقويم إلى مختلف الوسائل لإدراك نواحي القوى لتأكيدها والاستزادة منها، وكذا الوقوف على نواحي الضعف لعلاجها أو تعديلها.

---

[1] Voir: GERARD Selon, 2004, L'évaluation des Apprentissages dans une Approche par Compétences, Brucelles
نقلاً عن: تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، ص 269.

[2] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط1، ج12، ص 492.

[3] مرجع سابق: تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة، ص 269.

وعلى ضوء ذلك يمكن القول بأن التقويم: هو العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة ما يتضمنه أي عمل من الأعمال، من نقاط القوة والضعف، ومن عامل النجاح أو الفشل، في تحقيق غاياته المنشودة منه، على أحسن وجه ممكن.[1]

ويقول أبو الفتوح رضوان في كتابه المدرس في المدرسة والمجتمع في سياق تعريفه التقويم: « إن التقويم ينير لنا طريق التعليم وبدونه لا نعرف مدى التقدم الذي أحرزته المدرسة، والذي حققه المدرس والتلاميذ، سواءً في الفصل أو خارجه أو خارج المدرسة نفسها، وبدونه لا نعرف أسباب ما نقابل من توفيق أو صعوبات وبدونه كذلك لا نستطيع العمل.[2]

كما أورد كذلك قول: حرين وآخرين في كتابهم (القياس والتقويم): أن التقويم يفهم عادة على أنه مصطلح شامل واسع المعنى، تندرج تحته جميع أنواع الاختبارات و الوسائل المستعملة لتقويم التلميذ، ومنها اختبارات التحصيل ومقاييس الاستعداد والميول، ومقاييس الشخصية، كما لا يفصل هذه الأنواع بعضها عن بعض فاصل، بل كُلها تدخل تحت مفهوم واحد هو التقويم.[3]

إذن فعملية التقويم ليست تشخيصاً للواقع، بقدر ما هي علاج لما به من عيوب، إذ لا يكفي أن تحدد أوجه القصور، وإنما يجب العمل على تلافيها، والقضاء عليها في عملية تشخيصية وعلاجية هامة، ليس فقط في مجال التربية، وإنما في جميع مجالات الحياة، فطالما يقوم الإنسان يعمل، فعليه معرفة نتيجة هذا العمل وعليه أن يعرف ما وقع فيه من أخطاء، حتى لا يكررها وصولاً إلى أداء أفضل.[4]

وهناك من يعرف التقويم بأنه: عملية الحصول على المعلومات واستعملها للتوصل إلى أحكام تعتمد لاتخاذ القرار.

---

[1] أبو الفتوح رضوان وآخرون، المدرس في المدرسة والمجتمع، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1965، ص 72.

[2] المرجع نفسه، ص 73.

[3] المرجع نفسه، ص 74.

[4] مرجع سابق، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة، ص 270.

وهو إعطاء قيمة لشيء ما وفق مستويات حددت مسبقاً.

وهو أيضاً عملية مقارنة نتائج التحصيل بالأهداف التعليمية المرغوب فيها.

وبالتالي أمكن القول بأن التقويم عملية تحقيق الأهداف التربوية وتطويرها، وجمع المعلومات والبيانات وتفسيرها إصدار الأحكام في ضوء القصور والضعف الموجود، واقتراح التعديلات لعلاجها.[1]

وقد تختلف مجالات التقويم باختلاف النظرة إلى العملية التربوية فالنظرة التي تقتصر فيها التربية على تزويد الطلاب بالمعلومات يكون مفهم تقويمها مقتصراً على الامتحانات لقياس مدى ما حصَّله الطلاب من معلومات، أمَّا النظرة التي توسع من مفهوم التربية، توسع بذلك من مفهوم التقويم، فيتعدى مجرد الامتحانات إلى قياس مختلف أشكال التغيير في سلوك الطلاب، معرفياً ووجدانياً ومهارياً، لذا يمكن أن يجمع للتقويم تعريفاً يمكن في كونه: تحديد مدى ما بلغناه، وتوصلنا إليه من نجاح، في تحقيق الأهداف التي تسعى لتحقيقها بحيث يكون عوناً لنا على تحديد المشكلات، وتشخيص الأوضاع، ومعرفة العقبات والمعوقات التي تعترضنا يقصد تحسين العملية التعليمية، ورفع مستواها إلى أن تحقق أهدافها.[2]

2.أهداف التقويم التربوي: أن التقويم التربوي هو الأداة الرئيسية لجمع المعلومات والأدلة التي تستخدم في إصدار الأحكام على جميع عناصر العملية التعليمية التعلمية، كما تبنى الإصلاحات والتحسينات الضرورية على أساسها، قصد الرَّفع المردودية والنجاعة.

وللتقويم أهداف يسعى جاهداً لتحقيقها يمكن تصنيفها كما يلي:

أ. أهداف بيداغوجية: وتكمن في تشخيص صعوبات التعلم، والكشف عن حاجيات المتعلمين ومشكلاتهم وقدراتهم، بقصد تكييف العمل التربوي، وتوجيه العملية التعليمية، واختيار مدى

[1] مرجع سابق: مفاهيم التدريس في العصر الحديث، ص 103.

[2] المرجع السابق، ص 271.

نجاح الطرائق والأساليب المستعملة ومن ثم تنمية مستوى كفاءة الأداء بالنسبة للمتعلمين، والتعريف على مدى تحقيق الأهداف التربوية، بتحديد ما حصل عليه المتعلم من نتائج تعلمية.

ب. أهداف تنظيمية: وتتمثل في اكتشاف نواحي النقص والخلل في المناهج محل التقويم، والحصول على المعلومات اللازمة في تقييم المتعلمين، لتوجيههم حسب قدراتهم واستعداداتهم، كما تشمل أيضاً قياس مستوى أداء المؤسسة التربوية، وتحديد الثغرات والاحتياجات، لسدها والعمل على تجاوزها، واكتشاف مدى نجاح المعلم في أداء وظيفته (كفاءة المعل)[1]

3-وظائف وأنواع التقويم:

لكل مرحلة من مراحل العملية التربوية دوراً فاعلاً وبارزاً في تقديم العلم، وكل مرحلة منها تحتاج إلى التقويم.

3-1-وظائف التقويم: ويمكن إيجاز بعض وظائف التقويم فيما يلي:

1. الكشف عن قيمة الأهداف التربوية.
2. توفير المعلومات عن استعدادات المتعلمين وخصائصهم وحاجاتهم بشكل واضح ودقيق.
3. تزويد المعلم بصورة واضحة عما تم إنجازه.
4. الحكم على مدى نجاح التجاري التربوية وفعاليتها.
5. التعرف على مستوى تحصيل المتعلمين.
6. بيان جوانب القصور والضعف في المناهج ووضعها بين أيدي المعنيين.
7. توفير كافة الاقتراحات اللازمة لتطوير المناهج وتحسينها.
8. التعرف على مواطن الضعف والقوة في البرامج التعليمية.
9. تزويد أولياء الأمور بالمستوى الذي وصله أبناؤهم.[2]

[1] ينظر: فريد حاجي، التدريس والتقويم بالكفاءات، سلسلة، موعدك التربوي، العدد 19، ديسمبر 2005، المركز الوطني للوثائق التربوي، الجزائر، ص 19-20.

[2] مفاهيم التدريس في العصر الحديث، ص 104.

3-2- أنواع التقويم.

للتقويم عدة أنواع يمكن تصنيفها إلى ما يلي:

3-2-1- التقويم القبلي (التمهيدي).

حيث يتم إجراء التقويم القبلي قبل البدء في الدَّرس، والغرض منه تحديد مستوى المتعلمين وخلفياتهم المعرفية، ومستوى استعدادهم، وامتلاك صورة كاملة قبل تطبيق المنهج، والذي على أساسه يقوم بتخطيط محتوى التعلم وأنشطته. ويهدف التقويم القبلي (التمهيدي) إلى ما يلي

أ. تحديد مستوى المتعلم، للحكم على صلاحيته الدراسة التي تقدم إليها.

ب. توزيع المتعلمين في مستويات مختلفة حسب مستوى التحصيل لديهم.

ت. التعرف على مختلف الخبرات المكتسبة من لدى المتعلمين من خلال تعلماتهم السابقة سواء في بداية الوحدة الدراسية أم بعد الانتهاء منها.

3-2-2- التقويم التكويني (البنائي): وفي هذا التقويم تكون العملية التقويمية ممارسة أثناء سير الحصة الدراسية وفي خصم عملية بناء المنهج، وهدفه الإسهام في الرفع من مستوى العملية التعليمية التعلمية، من خلال توفيره لتغذية راجعة لكل من المعلم والمتعلم وكذا التعرف على مستوى تقدم الطلبة من قبل المعلم.

ومن بين الأساليب التي يستخدمها المعلم في التقويم البنائي ما يلي:

أ. المناقشة الصفية (والمقصود بها الحوار مع الطلبة).

ب. الواجبات المنزلية.

ت. ملاحظة أداء الطلبة داخل القسم (الحجرة الدراسية).

ث. الإرشادات والتوجيهات المقدمة من المعلم إلى التلاميذ.

ج. اعتماد حصص التقوية.

كما تحقق التقويم التكويني وظائف نذكر منها ما يلي:

أ- تعريف المتعلم بنتائج تعلمه وإعطائه فكرة عن أدائه في عملية التعلم.

ب- العمل على ترسيخ المعلومات في أذهان المتعلمين من خلال مراجعتها وعمل تغذية راجعة لها.

ج- السهر على إثارة دافعية المتعلم للتعلم والاستمرار فيه.

د- العمل على إبراز جوانب الضعف لدى التلاميذ من أجل علاجها ومواطن القوة من أجل تعزيزها.

هـ- وضع برنامج للتعليم العلاجي.

و- تحفيز المعلم على ضرورة التخطيط والتحضير للدرس من خلال اعتماد أسلوب التشويق والاستشارة.[1]

3-2-3- التقويم التشخيصي:

وهذا النوع من التقويم الهدف منه الكشف عن أسباب الصعوبات التي يعاني منها بعض المتعلمين في عملية التعليم، بغرض علاجها وتحديد أحسن أفضل موقف تعلمي للمتعلمين في ضوء الحالة التعليمية الرَّاهنة.

3-2-4- التقويم النهائي (الختامي):

وهو المرحلة الأخيرة والختامية، ويجري إمَّا في نهاية الفصل الدراسي أو نهاية العام الدراسي، والهدف منه قياس ما تحقق من الأهداف التربوية التي قد خطط لها المعلم من قبل، وغرضه نقل المتعلم من مرحلة دراسية معينة إلى أخرى أعلى منها.[1]

[1] المرجع السابق: ص 105-106.

4- أهم سمات التقويم الهادف الجيد:

هناك سمات ينبغي توافرها في التقويم، حتى يؤدي دوره ووظيفته بشكل جيد وفعال في نجاح العملية التعليمية التعلُّمية، وسنذكر منها يلي:

4-1- التكامل: ويأتي ذلك من خلال التكامل والانسجام بين مختلف وسائل التقويم المتنوعة، والتي تهدف كلها إلى تحقيق الغية المنشودة، ألا وهي نجاح العملية التعليمية فتكاملها يؤدي بالضرورة إلى وضوح الصورة ودقتها سواءً بالنسبة للموضوع أو الفرد المُراد تقويمه.

4-2- الشمولية: ويتحقق ذلك بفضل شمولية التقويم، سواءً الفرد أو الموضوع الذي نقوم بتقويمه، فإذا أردنا تقويم المنهج نفسه فيجب أن يشمل التقويم اهدافه والمقرر الدراسي والكتاب المدرسي، وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية والأنشطة، وإذا كان غرضنا تقويم أثر المنهج على المتعلم فمعنى ذلك أن نقوم بتقويم مدى نموه في مختلف الجوانب (العقلية والجسمية والاجتماعية والثقافية والفنية والدينية...الخ)، وإذا كان هدفنا من التقويم يستهدف المعُلِم، فمعنى ذلك أنه يتضمن إعداده وتدريبه، وتزويده بالمادة المعرفية الغزيرة، والوقوف على مختلف طرائق تدريسه، وعلاقته بالإدارة والمدرسين والمتعلمين وأولياء أمورهم، أي مراعاة التقويم لمختلف الجوانب المحيطة به.[2]

4-3- التناسق مع الأهداف: حيث لابد من مراعاة توافق العملية التقويمية مع مفاهيم المنهج المتبع وفلسفته ومراميه، فإذا كان المنهج يسعف ويهدف إلى مساعدة المتعلم في مختلف جوانب النَّمو، وإذا كان يهدف إلى تدريب المتعلم على التفكير وحل المشكلات، وجب أن يسير في هذه النواحي، حتى يتحقق التناسق مع الأهداف المرجوة من التقويم ونجاح هذه العملية.

---

[1] المرجع السابق، ص 106.

[2] Voir: Miohol-Minder, 2007, Didactique Fonctionnelle objectifs, Strategies-evaluation Brucelles Université De Boeck, P 285.

4-4- الاستمرارية: بمعنى أنَّه لابد من مسايرة التقويم العملية التعليم والتعلم جنباً إلى جنب من البداية إلى النهاية، انطلاقاً من تحديد الأهداف ووضع الخطط واستمرار مع تنفيذها، فيكون ممتداً إلى جميع أوجه النشاط المختلفة في المدرسة وأعمال المدرسين، لكي يمكن تحديد شتى نواحي الضعف والقوة في ما يراد تقويمه، مما يجعل هناك متسع من الوقت للعمل على تلافي جوانب الضّعف والتغلب على الصعوبات التي تعترضه.

4-5- التعاون: إذ لابد من تظافر الجهود بين مختلف أعضاء عناصر العملية التعليمية من مدير موجّه ومفتشين للمُعلم، والشأن نفسه في تقويم المتعلم؛ حيث ينبغي أن يشترك فيه المعلم والتلميذ ذاته والأولياء وغيرهم من أفراد المجتمع المحيط بالمدرسة، وأيضاً تقويم الكتاب من الضروري بان يتعاون فيه الكل (من معلم وموجهه وتلاميذ ومفتشين ومختصين في ميدان التربية ومؤطرين ورجال علم التربية والنفس وعلم الاجتماع وغيرهم.

4-6- صلاح أدواته: فالتقويم لا يصلح إلا إذا كانت أدواته صالحة، وهذا لا يتأتى إلا بقياس أدواته كل ناحية على حدة؛ أي أن لا تقيس القدرة على الحفظ إذا وضعناها لتقيس قدرة التلميذ على حلّ المشكلات مثلاً. وهذ حتى تسني للتقويم الوصول بيسر وسهولة لتشخيص ما يعيق مثلاً عملية التعليم والتعلم، وبالتالي يستطيع تفسيرها بمرونة ومن دون صعوبة.

4-7- أن يُبنى التقويم على أساس علمي: وهذا لا يحدث إلا إذا اعتمد التقويم أدوات عملية موضوعية صادقة ثابتة بالتجربة، فمتى ما كانت الأدوات موضوعية، علمية، كان التقويم أقرب فين نتائجه للدقة والنجاح، بالإضافة إلى تنوعها، وما يحقق هذا هو اعتماد عدد كبير من الوسائل في إجراء عملية التقويم من (اختبارات مقابلات ودراسة الحالات واستبيانات وامتحانات وغيرها)[1]

5-معايير التقويم الفعَّال: وهي ما ينبغي توافره في عملية التقويم حتى تؤتي أكلها، وتحقق ما تصبو إليه، وقد حدد جلبرت (J.J.Guilbert) معايير التقويم في أربعة معايير وهي كالآتي

[1] مرجع سابق: تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة، ص 272-273.

1-5- الصلاحية: (La Validité): وتعني أن يكون كل تقويم متى متوافق مبدئياً. كأداة قياس. مع نوعية التكوين المراد قياسه فنحكم على الإجابة المراد تقييمها انطلاقاً من مجموعة من المعايير قد حددَّنا قبل التقويم؛ حيث يكون المتعلم قد أطلع عليها وعلى قدر من الوعي لها.

2-5- الموضوعية (L'objectivité): فنبعد عن الذاتية قدر الإمكان، والالتزام بالحياد والموضوعية، وتظهر في مدى التَّوفق الذي تتضمنه أدوات التقويم بين المصححين.

3-5- المصداقية أو النزاهة (La crédibilité): من خلال اعتماد معيار الصدق والتجلي بالأمانة وروح الضمير أثناء التقويم، فيكون التقييم وحدة قياس تعكس بأمانه نوعية الإجابة، وتضمن إمكانية حصولها على نفس التقديرات الكمية (العلامات) مهما اختلف المصُححون.

4-5- الملائمة (La permettant): ويقد بها التغطية الزمنية الكافية لتحضير الاختبارات وتصحيحها فهناك من الأنشطة ما يتطلب مدة زمنية أطول وهناك ما يتطلب مدة أقل سواءً في تحضيره أو تصحيحه، على حسب النشاط ومدة تقويمه.[1]

وخلاصة القول أن بناء أرضية قوية ومتينة لتقويم موضوعي ليس بالأمر الهين، لأن المسؤولية الملقاة على عملية التقويم تبرز أنَّه لا يمكن اختزاله في مجرد تقييم لأنماط معينة من التعلم؛ حيث تظهر ثمار التقويم في الوضعية الإدماجية الشاملة لأنشطة اللغة، والتي ترتكز بشكل كبير على إتقان التعبير الشفوي والكتابي الذي بفضل التحكم في آلياته تحقق الأهداف المتوخاة من التقويم، والهدف المنشود من أي لغة والتمثل في عملية التواصل: كما يراه المختصون في تعليم اللغات وتحسين التواصل، وبالتالي فنجاح التقويم هو نجاح للعملية التعليمية التعلمية.[2]

[1] Ibid., P 235.

[2] تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة، ص 275-276.

الفصل الثالث

تطبيقات لتعليمية النصوص الأدبية

في الطور الثانوي

الفصل الثالث: تطبيقات لتعليمية النّصوص الأدبية في الطّور الثّانوي.

تمهيد: شهدت المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال وصولاً للفترة الحالية عدّة تغيّرات، مسّت المناهج التعليمية، وطرق التّدريس، وتعليمية النّصوص إحداها؛ وهذا التّجديد يكون مصاحباً لمواكبة حاجيات العصر الاجتماعية والفكرية والثقافية، وغيرها من مناحي الحياة، والتّقدّم العلمي والمعرفي، حيث تبنّت المدرسة الجزائرية التدريس بالأهداف والمضامين، ثم التدريس بالاعتماد على طريقة المقاربة بالكفاءات، ولكل طريقة خصائصها ومميزاتها، ومحاسنها وعيوبها.

أوّلاً: الوثائق المرافقة للأستاذ وأهميتها في تعليمية النّصوص الأدبية.

وفي إطار مساعدة الأساتذة على التكفل بمناهج السنوات الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لجميع الشعب بالنسبة إلى مادة اللغة العربية, تم إعداد هذه الوثيقة المرافقة. وضمن هذا المسعى, تتناول هذه الوثيقة المرافقة أبرز العناصر المكونة لهذه المناهج بشيء من الشرح والتحليل وذلك بهدف إرساء ثقافة التعامل مع المناهج الجديدة لدى السيدات والسادة الأساتذة. هذه المناهج المبنية على بيداغوجيا حديثة.

تقديم النشاطات: تمارس النشاطات التعلمية المقررة من منظور المقاربة بالكفاءات؛ حيث تحتل المعرفة دور الوسيلة التي تضمن تحقيق الأهداف التعلمية وتجاوز الواقع الحالي المعتمد فيه على الحفظ والسماع وتناول المواد الدراسية منفصلة، ومن مزايا تفعيل النشاطات التعلمية من هذا المنظور:[1]

-الاهتمام بمتابعة العمليات العقلية المعقدة التي ترافق – عادة – الفعل التربوي باعتباره عمليات متواصلة, متداخلة ومترابطة ومنسجمة فيما بينها.

[1] الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللّغة العربية وآدابها(جميع الشّعب)، اللّجنة الوطنية للمناهج، مديرية التّعليم الثّانوي، وزارة التّربية الوطنية، ماي 2006، ص02.

-اكتساب عادات جديدة سليمة وتنمية المهارات المختلفة والميول, مع ربط المادة التعلمية ببيئة المتعلم واهتماماته.

-انفتاح الفعل التربوي على كل جديد في المعرفة, وكل ما له علاقة بنمو شخصية المتعلم .

وفيما يأتي تفصيل القول في النشاطات التعلمية المقررة:

أ) النصوص الأدبية والتواصلية: انسجاما مع طريقة تناول دراسة الأدب في السنتين السابقتين, تتناول النصوص الأدبية مشفوعة بالنصوص التواصلية.

أ – 1) النصوص الأدبية: يبدأ المنهاج بتناول أهم مأثور الأدب في عصر الضعف(656 هـ - 1213هـ) ثم أدب النهضة والعصر الحديث فالأدب المعاصر.

وإذا كان مؤرخو الأدب يتفقون على تحديد عصر الضعف, فإن الأمر ليس كذلك بالنسبة إلى الأدب الحديث والأدب المعاصر. فكلمة "الحديث" بمعنى الجديد كلمة مرنة, فما يكون حديثا اليوم يصبح قديما في المستقبل . فكم من زمان كان في إبانه تطلق عليه كلمة "حديث" وهو الآن في عداد القديم وليس بين وبين الحديث أية صلة .

وكذلك كلمة "المعاصر" تخضع لنفس هذا الناموس الزمني, فما هو في عداد المعاصرة اليوم لا يكون معاصرا في المستقبل حين يمضي ركب التاريخ ويحل غيره محله, ويفقد بالتالي معنى المعاصرة .

وعن الفرق بين مدلول " الأدب الحديث " ومدلول " الأدب المعاصر" يلاحظ أن الأول أوسع مجالا وأعمق مدى من الثاني. ويمكن القول: كل أدب معاصر يعتبر أدبا حديثا وليس كل أدب حديث داخل في مفهوم المعاصرة إلا بقدر محدود, ذلك لأن الأدب الحديث في اصطلاح مؤرخي الأدب العربي يبدأ من حيث الزمن بسنة 1213 هـ وهو التاريخ الذي يصادف الحملة الفرنسية على مصر

أما الأدب المعاصر, فالمراد به الأدب القائم خلال الخمسين عاما الأخيرة بالنسبة إلى التاريخ الحالي. والجدير بالذكر أن مفهوم الأدب الحديث لا يتغير بامتداد الزمن مهما تعددت عصور المستقبل, أما مفهوم " الأدب المعاصر " - وهو الحقبة الزمنية المقدرة بخمسين عاما – فإنه قابل للتغيير, أو بمعنى آخر, فإنه بعد مضي خمسين عاما في المستقبل يدخل أدبنا المعاصر في عداد الحديث وتصبح الفترة التي تليه هي الأدب المعاصر, وهكذا مع امتداد الزمن.

ولقد ارتفع ستار القرن العشرين على مسرح الحياة العربية عن أحداث جسام منها النزاع بين هذه الشعوب العربية وهذا الاستعمار الذي بليت به, فظهر تيار الأدب القومي بجانبيه السياسي الاجتماعي وكان للثورات الشعبية ومقاومة الاستعمار أعظم الأثر في هذا الأدب, هذا من حيث التطورات العامة في حياة الأدب, أما من ناحية مفاهيم الأدباء وأساليبهم ومسلكهم في عملهم الفني وثقافتهم الفنية فكانوا من ذلك رهن التأثر بتيار الثقافة الأوروبية الغربية التي هضموها فأصبحوا منها في درجة النضج والتمثيل, ومن ثمة, دخلت إلى الأدب العربي مدارس أدبية جديدة مثل الكلاسيكية والرومنسية والواقعية والرمزية وغيرها من المدارس التي كانت محل محاكاة أدباء العرب أولا ثم خلق وإبداع ثانيا.[1]

كما يجد الأستاذ الميدان فسيحا لتدريب المتعلمين على تمرس النصوص بمختلف أنماطها, ومن مظاهر هذا التدريب ما يأتي:

- تحديد نمط النص واستخراج خصائصه.
- تحديد المقاطع السردية في النص الحواري.
- تعيين المقاطع التفسيرية في النص الحجاجي.

[1] منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)، اللّجنة الوطنية للمناهج، وزارة التّربية الوطنية-الجزائر- ، 2006، ص07.

- تبيان المقاطع الوصفية في النص السردي أو الحجاجي ...
- تلخيص نص سردي أو حواري أو وصفي أو حجاجي ...
- جدولة النصوص حسب نمطها مع الحرص على إثبات الأدوات اللغوية الرافدة لنمطها .
- إبراز المؤشرات والروابط الجملية التي تمكن من تحديد نمط النص .
- الوقوف على وسائل التأثير في نمط النص .
- تحويل عكسي لأنماط النصوص .
- تكييف أداء قراءة النص حسب نمطه .

وعلى العموم, على الأستاذ أن يجري من التدريبات ما يراه كافيا لجعل المتعلمين يتحكمون في إنتاج النصوص بمختلف أنماطها .

أ –2) النصوص التواصلية: النص التواصلي نص نثري رافد للنص الأدبي, فهو يعالج الظاهرة التي تناولها النص الأدبي بشيء من التوسع والتعمق. والأستاذ في تدريسه لهذا النص يهتدي بالمتعلمين إلى أن يقفوا موفقا نقديا من الظاهرة التي يعالجها النص الأدبي في ضوء المعطيات الواردة في النص التواصلي.

أ-3) روافد فهم النصوص وتحليلها: لقد استقر الأمر على أن النص الأدبي – في مرحلة التعليم الثانوي – يدرس دراسة كلية اعتمادا على كون النص ظاهرة لغوية متعددة الأبعاد, معقدة في تشكيلها ومضامينها، الأمر الذي يجعل معالجة النص تستمد من آفاق مختلفة منها المقاربة النصية؛ أي النظر إلى النص على أنه وحدات لغوية ذات وظيفة تواصلية واضحة، تحكمها جملة من المبادئ منها: الانسجام والتماسك. والاتساق.

ولتحقيق هذا المبدأ في تناول النص, تظهر حاجة المتعلم إلى التحكم في دعائم فهم النص من حيث بناؤه الفكري والفني.

ومن هذه الدعائم: قواعد النحو والصرف, البلاغة والعروض. وهذه الدعائم ينشطها الأستاذ انطلاقا مما يتوافر عليه النص من معطيات النحو والصرف أو البلاغة والعروض.

ومن أبرز هذه العناصر ما يأتي:[1]

أ) المقاربة بالكفاءات: بحكم منطق المقاربة بالكفاءات في عالم التربية, فإن دور المدرسة قد تحول من مهمة تكوين الفرد – خزان المعارف– إلى الفرد المتفاعل مع المعارف. فرد يمتلك كفاءات تساعده على الإنتاج, لأنه لم يعد يكتفي بالاستهلاك بل يتعداه إلى الإبداع والتطوير والتجديد. ومن هذا المنطلق تسعى الوثيقة المرافقة للأستاذ إلى تحسيس الأستاذ بضرورة تبني التدريس القائم على طرائق تساعد المتعلمين على الخروج من الركود والجمود، والإقبال على التفاعل والإنتاج والابتكار.

ب) المقاربة النصية: في هذا المستوى من الدراسة, يرتقي المنهاج بالمتعلم إلى التحكم في إنتاج النصوص بمختلف أنواعها حسب خصائصها البنائية والمعجمية، ولا يتأتى ذلك إلا إذا تحكم الأستاذ بدوره في بناء استراتيجيات تعلمية لتدريس نشاط النصوص, على المستويين القرائي والكتابي معا. وعليه, فإن هذه الوثيقة توقف الأستاذ على أنماط النصوص وخصائصها: لأن معرفته بأنواع النصوص والوقوف على خصائصها وطرائق انتظامها واشتغالها,

[1] مرجع سابق: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللّغة العربية وآدابها(جميع الشّعب)، ص 04.

من شأنه أن يمكنه من وضع استراتيجيات معينة لتدريس النصوص حسب طبيعة كل نوع. ولعل أهم ما يجدر بالأستاذ أن يُعنى به – في سياق تدريسه للنصوص – هو التأكيد على التحليل وتمرين المتعلمين على الإنتاج؛ حيث إن هذين النشاطين الهامين يمثلان جوهر الفعل التربوي في درس النصوص الأدبية.

ولاشك في أن الأستاذ قد أدرك – من خلال الحديث عن المقاربة النصية في الوثائق المرافقة السابقة- أن أهمية التركيز على النص قد ظهرت من حيث هي دعامة بيداغوجية لتكوين التلميذ, وذلك بعد فشل الطرائق التي اتخذت من الجملة مرتكزا لها؛ حيث إن الفعل التربوي لا يجب أن يقتصر على أن يفهم المتعلم جملا فقط, بل يجب أن يتعلم أيضا على أي نحو تنظم المعلومات في نص أطول , في مقالة صحافية – مثلا – كيف يلخص نصوصا تلخيصا سليما وصحيحا, وأخيرا كيف تترابط الأبنية النصية مع الوظائف الفكرية والعملية للنصوص. ومعنى هذا الكلام, أنه لا يكفي أن يوجه الأستاذ المتعلم إلى إنتاج نصوص متماسكة وسليمة في بنيتها،

ولكن يتعين عليه أيضا أن يكسبه قدرة تمكنه من جعل النصوص المنتجة مطابقة للسياق الذي أنتجت فيه.

ثانياً: تعليمية النص الأدبي والمقاربة النصية.

إن النص يمثل دعامة أساسية في التدريس بشتى تخصصاته عامة, وفي تدريس اللغة العربية خاصة. ولهذا توجهت عناية المربين واللغويين إلى الاهتمام بالبناء الجيد والمتماسك للنصوص، لأن النصوص عندما تكون على هذه الحال تسهم في بناء عقلية منظمة قادرة على التعامل المنهجي والمنطقي مع المعارف والمعلومات، وعلى اكتساب مهارات نصية متعددة وكذلك اكتساب أنواع التفكير المنهجي.

والنص يتناول – في ضوء المقاربة بالكفاءات – من حيث هو بنية كلية مترابطة وأن دراسته يجب أن تكون من هذا المنطلق.

إذن، فعند تناول النص الأدبي، يعمد الأستاذ إلى توظيف للمعارف المكتسبة التي يتوافر عليها المتعلمون، وذلك بتحريك ما لديهم من معلومات أو معارف لها علاقة بالنص المدروس.

إن التلميذ غالبا ما يتوافر على معلومات متعلقة بنص من تلك النصوص التي طالعها، فقد يكون قرأ للأديب المدروس عملا، أو مقطوعة مرت به، فأضحت مصدر صورة متمثلة يحملها عن شكل كتابته الأدبية، وقد يكون تاريخ كتابة ذلك النص مرتبطا في ذهن المتعلم بما سبق أن درسه عن الفترة التاريخية أو العصر الأدبي الذي ينتمي إليه النص المدروس.

إن هذه المعلومات، وإن كانت بسيطة، يستطيع الأستاذ أن يوظفها كبداية للتفاعل بين المتعلمين والنص. وهذا من منطلق أن الفهم لا يحصل دفعة واحدة، وإنما يبدأ بتجميع معلومات جزئية لا تلبث أن تجعل معالم النص تتضح تدريجيا، وهذا ما يسمى البناء المعنى. بإمكان الأستاذ أن يبدأ إثارة المعارف السابقة للمتعلمين بطرح أسئلة مركزة، حول قضايا يعرفونها ولها علاقة بالنص المدروس، وإن من شأن الأجوبة والنقاش الذي يتخلل ذلك أن يمد جسور الاتصال بين التلاميذ والنص.

إن مداخل النصوص متعددة، نتيجة تعدد أنواعها، بل يمكن القول: إن النص الواحد قد يحتمل أكثر من مدخل، ولهذا الأمر فائدة بيداغوجية كبيرة، لما يتيحه التنويع في المدخل من تعدد للقراءات، ومن دفع للرتابة في درس الأدب. ومن المداخل المقترحة ما يأتي:

- بالإمكان الدخول أو البدء في القراءة بربط النص الجديد - موضوع الدراسة والتحليل – بكل ما من شأنه – أن يحد أو ينقص من غرابة النص بالنسبة للتلاميذ، كأن يتطرق الأستاذ إلى نوع النص أو الجنس الأدبي الذي ينتمي إليه، أو يتطرق- عن طريق بعض الأسئلة- إلى ما فيه من

اقتباس. من هنا ينطلق المتعلمون في رصد أوجه التشابه، وفي إيجاد نقاط التقاء بين هذا النص وبين معارفهم السابقة، وبذلك يتكون نوع من الألفة بينهم وبين هذا النص مما يسهل لهم التعامل معه.

- كما يمكن أيضا البدء في القراءة برصد ما في النص من بعض الرموز والكلمات المتميزة، كالمبالغة في صيغة صرفية معينة.

- وبالإمكان أيضا لفت انتباه المتعلمين إلى الكيفية التي بني بها النص ككل, وما فيه من مقاطع تعمد الكاتب إبرازها لإثارة فضول القارئ. وفي كلتا الحالتين، فإنّ انتباه التلاميذ إلى ظواهر نصية معينة، يمكن أن يستغله الأستاذ كمدخل للنص.

ثالثاً: تعليمية النّص الأدبي في السنة الثّالثة ثانوي.

أصبح النّصّ الأدبي هاجسا لدى العديد من التلاميذ، وعلى وجه الخصوص النّص الشعري، وكل هذا يعود سببه لعدم معرفة المتعلّمين لخطوات دراسة النّص الأدبي بشقيه(الشعري والنثري).

ولتحليل النّصوص الأدبية هناك خطْوات ومراحل ينبغي تتبّعها لفهم النّص جيداً واستيعاب مضمونه، فأوّل هذه المراحل تتمثّل في قراءة النّص الأدبي داخل حجرة القسم من قبل التّلاميذ قراءة صامتة، يليها قراءة جهورية للأستاذ؛ حيث يطلب من التلاميذ تتبّع قراءته جيّداً، وما إن ينتهي الأستاذ من القراءة حتّى يختار بعض التلاميذ لإعادة قراءة النّص من أجل الاستيعاب الجيد للنصّ، وهي خطوة تُسهم بشكل كبير في تتبّع أحداث النّص من البداية حتى النّهاية، كما نجد النّص الأدبي في الكتاب المدرسي يستهل بعنوان النّص وهو أولى العتبات النّصية التي بفضلها يتمكّن التلميذ من الولوج لموضوع النّص مباشرة من خلال ربط عنوان النّص بمضمونه، والمرحلة الثانية في تعليمية النّصوص الأدبية في هذا الطّور هي التّعرّف على صاحب النّص، هذا الأخير الذي يلي عنوان النّص مباشرة، ويعتبر عتبة نصّية مهمّة جدّا في فهم النّص الأدبي لربطه بحيزه الزمكاني الذي عاش فيه

صاحبه، فمعرفة الزّمان مهمّة لمعرفة تطوّر الأجناس والظواهر الأدبية، كما أن معرفة المكان تساعد أيضا على وصف الظواهر الأدبية وتفسيرها، فأدب الصحراء مثلاً يختلف عن أدب المدينة، وباختصار يجب معرفة عصر النّص(جاهلي، إسلامي، أُموي، عباسي، حديث، معاصر...).

ثمّ تأتي المرحلة الثّالثة المتمثّلة في تقديم موجز للنّص، يتخلّله سؤال أو أسئلة متعلّقة بمضمون النّص الغاية منها تحضير ذهن المتعلّم وتهيئته للولوج للنّص. فالأدب يفسّر الأديب وحياة الأديب تفسّر الأدب، فالكثير من النّصوص الخالدة لا نستطيع فهمها إلا بمعرفتنا لقائليها، بل لا نستطيع أحياناً تعليل بعض الظّواهر الأدبية إلاّ بذلك.

هذا بالإضافة لمعرفة المناسبة التي كانت سبباً مباشراً في إنشاء النّص وكتابته، وهي بمثابة الضوء الذي يساعدنا على معرفة ما تحت النّص أو ما بين السطور.

أمّا المرحلة الرابعة فهي إثراء الرّصيد اللغوي، وتقسّم لثلاثة أقسام:

1 – في معاني الألفاظ: وتخصّ شرح بعض المفردات الصّعبة أو الغامضة في النّص.

2 – في الحقل المعجمي: وتُعنى بالألفاظ الدّالة على نفس الحقل المعجمي في النّص.

3 – في الحقل الدّلالي: هو مجموعة من الكلمات ترتبط دلالتها، وتوضع تحت لفظ عام يجمعها. ولكي تفهم معنى كلمة يجب أن تفهم مجموعة الكلمات المتصلة بها دلاليا فمعنى الكلمة هو محصلة علاقاتها بالكلمات الأخرى في داخل الحقل المعجمي.

رابعاً: أهم أنماط النّصوص الأدبية.

وبنية مساعدة الأستاذ على جعل المتعلمين يتمرنون على أنماط النصوص– دراسة وتحليلا – يتعين الوقوف على هذه الأنماط على النحو الآتي:

1 - النص الوصفي: يعكس الوصف واقعا فيه إدراك كلي وآني للعناصر المكونة لهذا الواقع, وكيفية انتظامها في الفضاء أو المكان الذي توجد فيه. وقد يكون الأمر متعلقا بموجودات جمادية أو بأشخاص أو بغيرها. كما يتمثل الوصف في محاولة نقل هذا الواقع بجزئياته وتفاصيله. ومن الاستراتيجيات التي عادة ما تعتمد في بناء هذا النوع من النصوص, الانطلاق في الوصف من أقرب نقطة إلى أبعد نقطة, من الأسفل إلى الأعلى أو العكس, ومن اليمين إلى اليسار. ويتعين في جميع الحالات ألا يكون هناك قفز أو انتقال مفاجئ من نقطة إلى أخرى حيث لا رابط طبيعي بينهما. ولا مناص أيضا للوصف من إجراء اختيارات معينة بخصوص ذكر بعض التفاصيل أو تجاوزها.

وإذا كان السرد يشتمل على مؤشرات زمانية, فإن الوصف يشتمل على مؤشرات مكانية (على اليمين, على الشمال, إلى جانب, فوق, على...).

إن الوصف –أحيانا– قد يأتي مقاطع في ثنايا السرد, وذلك عندما يتوقف هذا الأخير ويفسح المجال لوصف مكان أو شيء ما, أو إنسان. وقد يشكل الوصف نصا مستقلا بذاته كما هو الحال في النص ذي طابع وثائقي أو ذي طابع علمي. والزمن المستعمل في الوصف غالبا ما يكون ماضيا أو مضارعا دالا على الحاضر.

2 - النص الحجاجي: يقال في اللغة حجه أي غلبه بالحجة والحجة: الدليل والبرهان جمع: حجج وحجاج. إذن فالقصد من هذا النوع من النصوص هو تغيير اعتقاد يفترض وجوده لدى المتلقي, باعتقاد آخر يعتقد المرسل أنه الأصح. كما ينطلق الحجاج في النص من مبدإ أن

للقارىء أو السامع رأيا حول القضية المطروحة أو موضوع الكلام. ويهدف في النهاية إلى الإقناع باعتماد مختلف أوجه الدليل والبرهان.

وعلى العموم, إن الحجة هي الفكرة أو التعليل المقدم لدعم القول أو الرأي بنية إقناع السامع أو القارئ.

- مثال: الإقبال على التدخين مضر (منصوص خبري).

- الحجج الممكنة: ... لأن عواقبه وخيمة, أولا بالنسبة إلى الذين يدخنون: حيث ينفقون أموالا طائلة ويؤذون صحتهم, الأمر الذي يتسبب في إصابتهم بأمراض خطيرة, في مقدمتها سرطان الرئة.

ثانيا بالنسبة إلى الذين يحيطون بهم حيث يسببون لهم إزعاجا برائحتهم التبغية, وأخيرا بالنسبة إلى المجتمع كله الذي يتحمل نفقات الأمراض المرتبطة بفعل التدخين.

وهكذا فمجموعة من الحجج المنظمة قد تشكل حجاجًا على تلقي أو بطلان الفكرة المقدمة مسبقا. وفي سبيل الإقناع, يجب أن تكون مظاهر الحجاج منسجمة لا تناقض بينها ومرتبة حسب أهميتها.

3- النص السردي: يحيل السرد على واقع تجري فيه أحداث معينة في إطار زماني معين، يبين فيه الذي يحكي كيف تتحول الأحداث, وكيف تتطور عبر الزمن.

وعادة يشتمل النص السردي على ثلاثة مراحل هي :

- الحالة الأولية.
- التحولات الطارئة.
- الحالة النهائية .

كما يشتمل أيضا, على تدرج معين تفرضه مجريات الأحداث وتعاقبها.

ومن خصائص السرد أيضا, اشتماله على قدر معين من المؤشرات الزمانية, وكذلك على روابط جملية خاصة به مثل: بعد ذلك, قبل ذلك, ثم ... وأما عن الزمن المستعمل في النص السردي فهو يختلف باختلاف الأحداث الواردة فيه.

4- النص الإعلامي: إن الغاية في هذا النمط من النصوص هي تقديم معلومات ومعارف حول موضوع معين يفترض أن المتلقي يجهلها, أو ليست لديه معلومات كافية حوله.

ومن هنا تأتي ضرورة أن تتخلل هذا النوع من النصوص مهارة ذهنية أخرى هي الشرح, وما يتطلب ذلك من تقديم للحجج والأدلة والأمثلة التوضيحية. ومعلوم هنا، أن بعض الأفكار فقط تكون في حاجة إلى الشرح والتفصيل. ويكون ذلك بتقديم المعلومات وشرحها وتقديم الدليل ثم ذكر المثال التوضيحي.

5- النص التفسيري:

ويعنى النص التفسيـري:

- بأسباب الحوادث ونتائجها مثال: كان احتلال فرنسا للجزائر العاصمة في سنة 1830م جزءا من حركة التكالب الاستعماري الأوروبي على العالم في القرن التاسع عشر، ومن أهم أسباب الاحتلال, رغبة فرنسا في استغلال خيرات الجزائر، واختفاء الأسطول الجزائري ثم قضية الديون وحادثة المروحة.

وكان من نتائج احتلال الفرنسيين للجزائر، أن ألحقت الجزائر بفرنسا وخضع السكان إلى حكم المعمرين، وحرمت البلاد من لغتها الوطنية وانخفض مستوى المعيشة بين الجزائريين وحول اقتصاد البلاد لمصلحة الاقتصاد الفرنسي، سواء في الصناعة أو الزراعة أو التجارة.

- بتبيان التعليل أو المصادر التي سمحت بإقامة وجهة نظر حول قضية معينة.

مثال: ... وقد نتساءل حول طريقة كتابة مسرحية. والحقيقة أنه لا توجد قواعد ثابتة يمكن اعتمادها في هذا الشأن. ولكن يمكن أن نقدم أمثلة، وعلى سيبل المثال ما ورد في كتاب " المسرحية " لعمر الدسوقي حيث شرح مطولا كيفية بناء مسرحية.

- بذكر فائدة الخبر أو قيمته.

مثال: من حق الجزائر أن تفتخر بأبنائها الذين ضحوا بأنفسهم في سبيل تخليصها من نير الاحتلال، إنهم شهداء حرب التحرير المباركة، فقد ذادوا عن الحمى ودافعوا عن راية العزة وقادوا الجيوش في المعارك الضارية من نصر إلى نصر، وكانوا بعملهم هذا أوفياء لعهدهم في التضحية من أجل بلادهم وشعبهم.

- بالحصول الفعلي على الخبر وما يسمح بفهمه واستيعابه.

مثال: والحكم إثبات أمر لأمر ونفي أمر عن أمر... فإن وافق حكم العقل أو العادة, فذلك اتفاقي .. إذ الحاكم إذا لم يكن عالمًا بما حكم كان حكمه باطلا والحاكم الحق هو العالم بالمحكوم به والمحكوم عليه.

6- النص الحواري: الحوار حديث يجري بين شخصين أو أكثر في العمل القصصي أو بين ممثلين اثنين أو أكثر على خشبة المسرح. أما في العمل القصصي فقد يرد في شكل مقاطع تتخلل القصة، وأما في العمل المسرحي فيأتي مميزا للبناء المسرحي، حيث إن المسرحية تنبني عليه. والحوار هو الذي يظهر طبيعة الشخص ويبرز الفكرة ويعبر عن الحوادث وتتابعها. وقد ينبني النص الحواري على مقاطع يتداخل فيه الوصف مع السرد، أو الحجاج مع التفسير... وقد يتأسس الحوار على مجرد تبادل الأفكار بين شخصين أو أكثر مشافهة.

7- النص الأمري: يعرف النص الأمري بأنه كل نص يمكن من إعطاء أمر أو تعليمة. إذن, فالنص الأمري يبين للقارئ أو السامع المهمة التي يجب إنجازها، أو الطريقة التي ينبغي اتباعها لاستعمال جهاز أو آلة، أو إجراء عمل, أو القاعدة التي يرجع إليها لمعرفة ما هو مسموح وما هو محظور، أو الدعوة إلى النصح والإرشاد والتمسك بفضائل الأخلاق.[1]

خامساً: نماذج تطبيقية لتعليمية النّصوص الأدبية في السنة الثّالثة ثانوي.

1 – الوحدة التعليمية الأولى(المستوى 3 آ ف/آ لغات).

النشـاط: نص أدبي.

الموضـوع: في الزهد لابن نباتة

السـند التربوي: الكتاب المدرسي ص 14.

الكفاءة المستهدفة: التعرف على أسباب الزهد في عصر الضعف.

يبنى الدرس انطلاقاً من الوضعية الانطلاقية، وذلك من خلال تساؤل، ففي نص الزّهد مثلاً، يطرح السؤال كالآتي: ظاهرة الزّهد قديمة، من تزعّمها من الشعراء؟ ليأتي الجواب من التلاميذ: أبو العتاهية، أبو نواس، ابن الفارض.

هذا الجواب كان انطلاقاً مما درسه التلاميذ في السنتين الماضيتين، لأن مناهج التعليم الثانوي مبنية على تناسق وانسجام وتكامل، مما يسهم في بناء الدرس بشكل جيد ودون عوائق أو إضاعة للوقت بالنسبة للتلاميذ والأستاذ على حدّ السواء.

[1] مرجع سابق: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التّعليم الثّانوي العام والتكنولوجي، ص10-14.

لتأتي بعد ذلك مرحلة بناء التّعلّمات؛ حيث يقوم الأستاذ بقراءة نموذجية للنّص بصوت جهوري مسموع وبتأني، مع مراعات الضبط بالشكل والوقف، تليها قراءة لبعض التلاميذ مع التقيد بضبط وتصويب الأخطاء التي يقعون فيها من طرف الأستاذ، الذي يتقمّص دور الموجّه والمصوب والمرشد.

-بعد هذه المرحلة يتم التّعرف على صاحب النّص، وهو أحد أهم مراحل بناء الدّرس التعليمي في النّصوص الأدبية في مختلف النّصوص الأدبية في المرحلة الثانوية.

أ – التّعريف بصاحب النّص: هو أبو بكر جمال الدين القرشي شاعر مصري من مواليد 686هـ، رحل إلى دمشق، ثم اتّصل بالملك المؤيد أمير حماة، ثم دعاه السلطان حسن في مصر ليكتب له، فلبّى الدّعوة، غير أنّ السلطان مات في السنة الموالية، وقد توفي الشاعر ابن نباتة في مصر سنة 768هـ، تاركا ديوانا شعريا في الشكوى من الفقر وشيبه وزمانه وكثرة أولاده.[1]

ب – إثراء الرّصيد اللّغوي:

في معنى الألفاظ: الثرى: التراب، النكد: الهم، المرام: المطلب.

في الحقل المعجمي: الألفاظ الدالة على الزهد من النص: عفت الإقامة، صدئت، سجن عيش منفرد،.

في الحقل الدلالي: معاني خلد في المعجم: خلدَ خلوداً: دام، و-خلْداً وخُلوداً: أبطا عنه الشيب، وقد أسنَّ، وبالمكان، وإليه: أقام، كأخلدَ وخلّدَ فيهما، والخوالد: الأثافي والجبال، والحجارة، وقوله تعالى: ﴿وِلْدَانٌ مُّخَلَّدُونَ﴾ مُقرَّطون، أو مسوَّرون، أو لا يهرمون أبدا.

[1] كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، للشعبتين: آداب وفلسفة/لغات أجنبية، وزارة التربية الوطنية، 2008، ص14

ج – اكتشاف معطيات النّص: وفيها تطرح مجموعة من الأسئلة تتعلّق بمضمون النّص، وتكون مرتّبة ترتيباً منطقيا من بداية النّص إلى نهايته(عن طريق الحوار).

س1/ مم اشتكى الشاعر في النص؟	ج1/ من الفقر وسوء الحظ في الحياة.
س2/ مسحة الفخر ظاهرة في النص فيم تمثلت ؟ أي الأبيات يشير إليها؟	ج2/ في الافتخار بشعره وعلو همته ويتضح ذلك في البيتين الرابع والتاسع.
س3/ فيم يحسد الناس الشاعر؟	ج3/ يحسدونه في ثروة لفظه .
س4/ هل يفضل الشاعر حياة الوحدة أم الجماعة ؟ ولم؟	ج4/ يفضل الشاعر أن يعيش منفردا لأنه يرى أن المنفعة في الحياة الانعزالية ولا خير في حياة مع البشر.
س5/ إلام دعا الشاعر الإنسان في الأخير؟	ج5/ يدعوه إلى الاتعاظ بذكر الموت والعيش تحت التراب.

د – مناقشة معطيات النّص: وهي مرحلة تابعة للتي قبلها: حيث يكون السؤال الموجّه للمتعلمين متعلّق مباشرة بعنوان النص وعلاقته بمضمون النّص(وتكون المناقشة بطريقة حوارية بين الأستاذ والمتعلّمين).[1]

س1/ يربط الزهد عادة بالدين هل تجد ذلك في النص؟	ج1/ صحيح عادة يربط الزهد بالمفاهيم الدينية ولكن الشاعر في هذا النص لم يجر هذا المجرى بل ربطه بتدهور حال الدنيا وإدبار الأيام وسوء حاله بين

[1] الكتاب المدرسي: ص15.

	الناس غير أنه في الأخير أشار إلى بعض المفاهيم الدينية المرتبطة بالموت والقبر.
س2/زهد الشاعر ناتج عن قناعة أم عن غير ذلك؟	ج2/ زهد الشاعر هنا ناتج عن الفقر والحاجة لا عن عفة وقناعة نظرا لشكواه الطويلة من إدبار الدنيا عنه وسوء حظه فيها.
س3/ أيهما أقوى تأثيرا في النفس، الزهد عند أبي العتاهية أم عند ابن نباتة؟	ج3/وإن كان زهد أبي العتاهية فيه من التكلف الواضح لكنه أكثر تأثيرا في النفس لارتباطه أكثر بالمعاني الدينية والعفة، أما ابن نباتة فزهده راجع لفقره وعوزه.

<u>هـ – تحديد بناء النّص:</u> وتدخل هذه المرحلة أيضاً ضمن بناء التّعلّمات، وتكون الأسئلة متعلّقة ببعض الظّواهر البديعية أو البيانية، وأسلوب النّص والنمط الغالب عليه(عن طريقة الحور).

س1/ الاهتمام بالبديع والبيان ظاهر في النص هات أمثلة.	ج1/ التضمين في البيت الثامن والطباق بين انشرحت والنكد وصدئت وجلا وثروة وافتقار أما البيان فالكناية في ضم الثرى جسدي والاستعارة عفت الإقامة وقد صدئت والمجاز المرسل في افتقاريد والتشبيه في الهموم بحر.....الخ
س2/ عنصر المحاكاة مسيطر على	ج2/ يعد هذا ضعفا فنيا من الشاعر.

النص إلام يعود ذلك؟ س3/ النصح المفتعل جلي في الأخير، ما الأساليب المستعملة؟ س4/ ما النمط الغالب على النص علل؟	ج3/ النداء والأمر والاستفهام. ج4/ سردي وصفي لأن الشاعر اعتمد أسلوب الحكي في عرض معاناته مع كثرة الصفات.[1]

و – تفحّص الاتّساق والانسجام في النّص: من خلال الوقوف على بعض المعاني في النّص، وتكرارها، أو حذف بعض الأبيات، ومدى تأثيره على تراص النّص وترابطه، أو تأثيره على معانيه ويكون بطريقة حوارية بين المتعلمين والأستاذ.

س1/ بعض المعاني تكررت ما مبررها؟ س2/ حذف بعض الأبيات لا يؤثر في المعنى لم؟ س3/ لماذا انطلق الشاعر من ذاته ليعبر عن أفكاره؟	ج1/ ليس هناك مبرر سوى أن الشاعر حشد كثيرا من الألفاظ ليعبر عن معنى قليل، لذلك راح يكرر المعاني ويحوم حوله بكثرة الألفاظ. ج2/ لأن الشاعر اعتمد وحدة البيت وتناول موضوعا واحدا. ج3/ لأن دافعه إلى الزهد يختلف عن بقية الخلق الذين يميلون إلى الزهد خشية وتعففا.

[1] الكتاب المدرسي: ص 16.

ز – مجمل القول في تقدير النّص: وهي آخر مرحلة في تعليمية النص الأدبي؛ حيث يجمل الأستاذ مجمل ما جاء في النّص في مجموعة من الفقرات، تكون عبارة عن ملخص لما جاء في النّص.

س/ كيف أضحى الشعر في عصر الضعف من خلال هذا النص ؟	ج/في عصر الضعف بات الشعر تنميقا لفظيا لولا بعض من احتفظوا بذوق شعري لغدا خلوا من كل قيمة، وفي هذا النص عناصر التقليد كثيرة مضمونا رأينا الزهد في العصر العباسي ازدهر الزهد وشكلا ضمن الشاعر كثيرا من أقوال الشعراء السابقين أمثال المتنبي وأبي العلاء المعري ولا شك أن ذلك أسهم كثيرا في برودة أحاسيس الشاعر إذ التقليد عامة عامل هام في فتور الحالة الشعورية عند الشاعر.

2 - الوحدة التعليمية الثانية.

المستوى: 3أف- 3لغ.

النشاط: نص أدبي.

التوقيت: ساعتان.

الموضوع: خواص القمر وتأثيراته – القزويني-[1]

السند التربوي: الكتاب المدرسي ص 30.

[1] الكتاب المدرسي: ص30.

الكفاءة المستهدفة: أن يتعرف المتعلم على خصائص النثر العلمي في عصر المماليك، أن يعلل ضعف الإبداع وازدهار حركة التأليف في هذا العصر.

1 – الانطلاق: وتكون بطريقة حوارية بين الأستاذ والمتعلّمين.

الأسئلة:

س1/ لِمَ اختلط علم الفلك مع أعمال التنجيم في بادئ الأمر ؟

س2/ أين يكمن الفرق بين علم الفلك وأعمال التنجيم ؟

س3/ اذكر بعض الوقائع التاريخية التي تؤكد هذه المقولة.

الإجابة:

ج1/ اختلط علم الفلك مع أعمال التنجيم في بادئ الأمر بسبب الظروف السياسية.

ج2/ علم الفلك يخضع للقواعد العلمية، بينما التنجيم يخضع للخرافة.

ج3/ يؤكد هذه المقولة موقعة " عمورية " التي انتصر فيها المسلمون على الروم.

2 – بناء التّعلّمات:

أ – القراءة النّموذجية للأستاذ، تعقبها قراءة بعض المتعلّمين مع التّصويب من طرف الأستاذ للأخطاء.

ب – أتعرّف على صاحب النّص:

س1/ من هو القزويني؟

س2/ متى وأين ولد ؟

س3/ بمَ اشتغل ؟ ومتى توفي ؟

س4/ماذا ألّف؟

هو زكريا بن محمد القزويني، ولد حوالي 605 هـ، ولما شب رحل إلى دمشق، واحتك بابن عربي المتصوف، ثم رحل إلى بغداد وتولى القضاء فيها حتى سقوطها في يد المغول توفي 682 هـ ألف كتابين أحدهما في علم الجغرافيا " آثار البلاد وأخبار العباد"، والآخر في علم الهيئة " عجائب المخلوقات وغرائب الموجودات " ضمنهما الأدب والسياسة إضافة إلى المادة الأساسية.[1]

ج - إثراء الرّصيد اللّغوي:

أ- في معاني الألفاظ: الفلك الحاوي: الشامل، وتد الأرض: مركزها

الأخلاط: الأصناف، غور البدن :عمقه وداخله، البحرانات: البحران هو التغير الذي يحدث للمريض دفعة في الأمراض الحادة.

ب- في الحقل المعجمي: الكلمات الواردة في النص والتي تنتمي إلى مجال الفلك :

القمر. كوكب . الفلك . برج . جرم القمر. دورة القمر. فلك عطارد . محدب كرة النار. المغرب . المشرق . الفلك الحاوي . مركز الأرض.

ج- في الحقل الدلالي:

قال تعالى: ﴿ إِنَّا أَرْسَلْنَا عَلَيْهِمْ رِيْحاً صَرْصَراً فِي يَوْمِ نَحْسٍ مُّسْتَمِرٍّ تَنزِعُ النَّاس كَأَنَّهُمُ أَعْجَازُ نَخْلٍ مُّنقَعِرٍ﴾ (القمر/19، 20)

- صرصرا: الصرصر من الرياح الشديدة البرد والصوت- منقعر: انقعر: انقطع من أصله.

[1] الكتاب المدرسي: ص 32.

قال كعب بن زهير: كل ابن أنثى وإن طالت سلامته يوما على آلة حدباء محمول

حدباء: يريد بها النعش، وقيل أراد بالآلة: الحالة وبالحدباء: الصعبة الشديدة.

المد والجزر: هو عبارة عن ارتفاع وانخفاض دوري لكل مياه المحيطات بما في ذلك مياه البحار المفتوحة والخلجان. وينتج المد والجزر بتأثير من جاذبية كل من القمر والشمس على الأرض ذاتها، وبصفة خاصة على الماء.

د – اكتشاف معطيات النّص:[1]

س1/ في الفقرة الأولى تحدث الكاتب عن عالم القمر. اذكر النواحي التي تناولها.

س2/لدورة القمر وحركته أهمية في التقاويم وضبطها, بين حاجة المسلمين إلى ذلك.

س3/علام يدل بناء المراصد واختراع الاصطرلاب بأنواعه المختلفة وما هي استخداماتها

س4/لم يقتصر تأثير القمر وفعله على حركة البحر من مد وجزر وفعله في سائر الكائنات الأرضية بل امتد تأثيره إلى الإنسان والحيوان. استخرج من النص نواحي التأثير.

ج1/ تحدث الكاتب في الفقرة الأولى عن عالم القمر معرفا إياه، ذاكرا مكانه ومميزاته ولونه ومدة بقائه في كل برج، ثم مدة قطعه لجميع الفلك.

ج2/ يقوم القمر بدورة كاملة حول الأرض مرة واحدة كل أربعة أسابيع تقريباً، وللقمر أهمية كبيرة في الإسلام حيث يستخدم في التقويم الهجري.

[1] الكتاب المدرسي: ص 32.

ج3/ الاصطرلاب هو جهاز لتحديد اتجاه رياح السماء بواسطة رصد الكواكب وحساب زواياها. وهو مكوّن من قاعدة اسطوانية مع لوح دائري يدور حول محوره. بواسطة الاصطرلاب، يُمكن تحديد اتجاه القبلة من كل مكان في العالم.

ج4/ أبدان الحيوانات في وقت زيادة القمر وضوئه تكون أقوى والسخونة والرطوبة والنمو عليها أغلب وتكون الأخلاط في بدن الإنسان ظاهرة، والعروق تكون ممتلئة والأبدان أضعف، والبرد عليها أغلب، والنمو أقل، والأخلاط في غور البدن والعروق أقل امتلاء.

هـ – مناقشة معطيات النّص:

س1/ لا شك أن النص حافل بالمعلومات، ولكنه ضعيف القيمة العلمية لأنه لا يرضي العقل المفكر في كثير من نواحيه. في حال دعمك أو نقضك لهذا الحكم النقدي قدم أدلة وبراهين وأمثلة .

س2/ يعالج الكاتب الخرافات معالجة ساذجة، لا يعمل فيها النظر الثاقب، ولا يلجأ إلى الشك في الروايات، ولا يتبع أسلوب التحقيق، لأنه رجل جمع، تهمه المعلومات أكثر مما يهمه النظر في حقيقة تلك المعلومات. استنتج من هذا المقتطف بعض الأحكام، وأوجد ما يسندها من النص.

ج1/ الدليل هو قوله :

" زعموا أن جرم القمر جزء من تسعة وثلاثين جزءا وربع جزء من جرم الأرض. ودورة القمر أربع مائة واثنان وخمسون ميلا بالتقريب.."

ج2/ نستنتج من هذا المقتطف أن الكاتب لا يفرق بين الحقائق العلمية والخرافات، ولا يتبع الأسلوب العلمي الذي ينطلق من الشك، ثم يشرع في التحقيق. ويسند هذا قوله: ودورة القمر أربع مائة واثنان وخمسون ميلا بالتقريب..".

و – تحديد بناء النّص:

س1/ ما الدلالة الفكرية لكلمة " زعموا " الواردة في النص ؟

س2/ ماذا تفيد صيغة " والذين يمرضون في آخر الشهر بالضد ؟

س3/ اذكر ما يقابل هذه الصيغة من النص.

س5/ بم تفسر قلة الأساليب الإنشائية في هذا النص ؟ وهل يعد ذلك دليلا على نمطه ؟ وضح.

ج1/ هي الظن أي عدم القطع والفصل واليقين.

ج2/ تفيد صيغة " والذين يمرضون في آخر الشهر بالضد " أن الذين يمرضون في نهاية الشهر تكون أبدانهم وقواهم على دفع المرض أضعف.

ج3/ ويقابل هذه الصيغة من النص، قوله: زعموا أن الذين يمرضون في أول الشهر تكون أبدانهم وقواهم على دفع المرض أقوى.

ج4/ اعتمد الكاتب اللغة البسيطة السهلة لإيصال معلوماته منها: القمر كوكب مكانه الطبيعي الفلك الأسفل، زعموا أن جرم القمر جزء من تسعة وثلاثين جزءا وربع جزء من جرم الأرض.

ج5/ لأن طبيعة النص علمية، تتطلب الأساليب الخبرية. وهذا دليل على نمط النص التفسيري.

ز – تفحّص الاتّساق والانسجام في النّص:[1]

س1/ تبين من النص معاني حرف الجر(الباء) وفائدته في اتساق النص.

س2/ استخرج من النص التضاد (الطباق) ثم اذكر وظيفته.

س3/ ما دلالة الأفعال الآتية: (ابتداء، يزال، يصير) في ترابط معاني النص.

[1] الكتاب المدرسي: ص 33.

س4/استخلص خصائص النص العلمية مع التمثيل.

س5/ بين مدى التسلسل في عرض أفكار النص، والمعيار الذي اعتمده الكاتب في ترتيب الفقرات.

ج1/ معاني حرف الجر الواردة في النص:

تختص به، بوجهه: الإلصاق، تأثيراته بواسطة الرطوبة: السببية. وفائدته في اتساق النص: ساهم في ربط الكلمات بعضها ببعض مما أدى إلى وضوح المعنى، وترابط الأفكار.

ج2/ الأعلى والأدنى، المغرب والمشرق، شامل وغير شامل، المد والجزر، أقوى وأضعف..

وظيفته: ساهم في توكيد المعنى وتوضيحه.

ج3/ تدل على تسلسل الأفكار.

ج4/ سهولة اللغة ووضوح الأفكار- عدم توظيف الصور البيانية- خلو النص من العاطفة- توظيف المصطلحات العلمية والأرقام

التمثيل: وأما القمر فهو كوكب مكانه الطبيعي الفلك الأسفل، وهو يحده سطحان كرويان متوازيان مركزهما مركز العالم.

ج5/ أفكار النص متسلسلة حيث بدأ الكاتب بوصف القمر، وقبوله النور من الشمس ثم تحدث عن دورانه ومدة بقائه في الفلك وحجمه بالنسبة للأرض وموقعه، ثم تحدث عن تأثيراته. معتمدا على معيار المقدمة والعرض والخاتمة.

<u>ي – أجمل القول في تقدير النّص:</u>

س1/ قال أحد الدارسين: لا شك أن عمل القزويني شريف الغاية، حافل بالمعلومات، ولكنه ضعيف القيمة العلمية، لا يرضي العقل المفكر في كثير من نواحيه. ما سبب ذلك ؟

س2/ حدد مميزات أسلوب القزويني من خلال النص.

ج1/ لأنه جمع في نصه هذا ما توصل إليه من معلومات حول كوكب القمر، من حيث شكله ولونه وحركته وموقعه من الفلك وتأثيراته على الكائنات ويبالغ في نقل المرويات إلى حد الخرافة.

ج2/ أسلوب القزويني شديد الوضوح متسلسل, رغم الإطالة والتفصيل والاستشهادات وهو لا يكاد يميز بين الحقيقة والخرافة، لأنه كان يتبع خطة الجمع.

3 - الوحدة التعليمية الثالثة.

المستوى: 3أف – 3لغ

النشـاط: نص أدبي

الموضـوع: آلام الاغتراب - محمود سامي البارودي -

السـند التربوي: الكتاب المدرسي ص55.

الكفاءة المستهدفة: أن يتعرف المتعلم على أسباب ظهور شعر المنفى، أن يتعرف المتعلم على علاقة السياسة ببعض الفنون الشعرية الغنائية.

أ – القراءة النّموذجية للأستاذ، تليها قراءة بعض المتعلّمين مع تصويب الأخطاء.

ب – أتعرّف على صاحب النّص: هو محمود بن حسن بك البارودي ولد بالقاهرة عام 1839م ونشأ بها في كنف أبيه وعائلته الميسورة، وتعلّم بالمدرسة العسكرية فتخرّج منها ضابطا، وقد كان مولوعا بحفظ الشعر وإنشاده حتّى صار شاعرا فصيحا، عالما بقواعد العربية وآدابها إلى جانب اللغة التركية والفارسية .ترقّى إلى رتبة لواء، وسافر إلى أوربا، فصقلت قريحته الأدبية بعد الثورة العرابية نفي إلى

"سرنديب" فلبث فيها سبع عشرة سنة قال فيها أجود شعره الوجداني والوطني. ولمّا عفا عنه الخديوي رجع إلى مصر، وبقي بها ساكنا هرما حتّى توفي عام 1904م.[1]

ج - **أثري رصيدي اللغوي: (عن طريق حوار الأستاذ مع التلاميذ)**

*استخرج مختلف الأفعال ذات العلاقة العائلية مع الجذر"ذكر" وبيّن معانيها المختلفة؟ [ذكر – ذكرا-وتذكارا الله"سبّحه ومجّده]:[-ذكر اسم الله"نطق به][ذكر الشيء"حفظه في ذهنه"][ذكّره الشيء بالشيء"جعله يذكره][ذكّر القوم" وعظهم"]-[ذاكر مذاكرة في أمر"خاض معه في حديثه]-[الذكر: التذكر. يقال واجعلني منه على ذكر"أي لاأنساه]-[الذكر والذكور"الصلاة لله تعالى والدعاء]-[يقال له ذكر في الناس"أتى صيت مشهور]-[الذكر من الرجال"القوي الأبي الشجاع]-[ذكر الميت" بقاء اسمه جاريا على ألسنة الناس بعد موته]-[يوم مذكر"اشتدت فيه الأهوال]-[المذكرة ج مذكرات"دفتر سنوي يدوّن فيه صاحبه يوما بعد يوم ما يريد أن يتذكره].

*ابحث عن معاني " أرعى"في القاموس بعد حوصلتك على جذرها؟-[رعى-رعيا-ورعاية ومرعى-رعت الماشية الكلأ"سرحت فيه وأكلته]-[راعت الأرض" كثر فيها المرعى]-[رعى المكان"جعله مرعى]-[راعى الحمار الحمر"رعى معها]-[استرعى استرعاء الماشية"طلب أن يرعاها]-[رعى الأمير رعيته"ساسها وتدبّر شؤونها]-[رعت عليه حرمته"حفظها]-[أرعى إرعاء عليه"أبقى عليه وترحّم]-[استرعى استرعاء الشيء"طلب منه حفظه]-راعيته سمعي"أصغيت له]-راعية ج رواع"الألوف].

د - **أكتشف معطيات النص:** ويكون بطريقة حوارية بين الأستاذ والمتعلّمين.

س1/ عمن يبحث الشاعر؟ ما طبيعة علته؟ وما سببها ؟

س2/ ما الفرق بين طبيعة حبه وحب غيره من شعراء الغزل ؟بيّن ذلك من النص ؟

[1] الكتاب المدرسي: ص 55.

س3/ ما هو الخيط العاطفي الذي ظل يشد الشاعر طول القصيدة ؟ من الذي يهز هذا الخيط ؟

س4/ بين مفردات القصيدة وعاطفة الشاعر علاقة وطيدة .استخرج منها ما يوحي بتلك العاطفة ؟

س5/ بماذا يذكرك الشاعر وهو يتوجه بالنداء إلى "بريد الصبا"و"طائر يبكي" ؟

ج1/ على طبيب يخفف عنه حرقة الفراق بسبب إقصائه عن وطنه وخلانه.

ج2/ موضوع حبه الوطن في حين قصر شعراء الغزل حبهم على المرأة.

ج3/ عمق الحنين إلى الوطن والأهل والخلان، والذي يشتد كلما استعاد ذكرى حيّه الهادي الجميل.

ج4/ [يشفي "توحي بشدة الألم][إيراق "توحي بالسهر ومجافاة النوم][رمقا "توحي بإشرافه على موارد الهلاك][جازعة "توحي بالقلق والاضطراب النفسي][همّي"توحي بعمق الاكتئاب"].

ج5/ بريد الصبا "جميل بن معمر" " طائرا يبكي" أبو فراس".

هـ - أناقش معطيات النص:[1] ويكون بطريقة حوارية بين الأستاذ والمتعلّمين.

س1/ هل طغت على النص مظاهر الجدة أم أنه حافل بمظاهر التقليد للقصيدة القديمة؟ مثّل من النص؟

س2/ مزج الشاعر بين التجربة الشعورية الصادقة وخاصية المحاكاة والتقليد. فيم تمثل كل جانب ؟ وعلام يدل ذلك فيما يتعلق بمكانة الشاعر الأدبية ؟

س3/ هل هناك في النص ما يوحي بالأبعاد السياسية لحالة الشاعر وهو في المنفى أم تراه وكأنه يتمثل شعراء قدامى كأبي فراس وجميل بن معمر؟

[1] الكتاب المدرسي: ص 57.

س4/ هل ترى على مفردات القصيدة تجديدا يساير مقتضيات اللغة الحديثة أم أن مفرداتها امتداد للقاموس اللغوي القديم؟ علل إجابتك بالاعتماد على الأبيات[3-6-8-12-14-18]؟

س5/ لا يخرج النص عن الصور البيانية التقليدية (تشبيه، استعارة، كناية)استخرج من النص أمثلة عنها وميز وجه الإبداع فيها من وجه التقليد. ماذا تستنتج؟

س6/ هل ترى تجديدا في البناء الموسيقي؟ (الوزن والقافية)؟

ج1/ وإن كانت تجربته الشعورية صادقة إلاّ أنّها لم تستسلم من خاصية المحاكاة فانساق مقلدا "جميل بن معمر" و"أبا فراس الحمداني" كما شاكل في جزالة ألفاظه، وقوة نسجها ومتانة تركيبها الشاعر "شريف الرضي" ولم يخرج في خياله عن الصور التقليديّة.

ج2/ يصف الشاعر تجربة المنفى وفراق الأهل والأحباب ولقد صاغها على خطى أبي فراس لكن دون أن يغيب ملامحه الأدبية وذوقه الفني.

ج3/ هناك إشارة عارضة في البيت(15)إلى هذه الأبعاد السياسية، أمّا باقي الأبيات فخصّصها لتصوير نفسيته المدمّرة بسبب ما يكابده من حرقة الشوق إلى وطنه وعمق الحنين إلى أهله وخلاّنه.

ج4/ [براني، رعت، أرعى نجوم الليل، مأوى، بريد الصبا، يا طائرا، تولى أحشائي] هذا الحشد من المفردات استعاره شاعرنا من قاموس القدامى، لذا تحس وأنت تقرأ القصيدة بأرواحهم تطالعك من ثنايا المفردات والعبارات.

ج5/ [حتّى جرى البين فاستولى على الباقي: استعارة مكنية][حزن براني وأشواق رعت كبدي: استعارة مكنية][ولا أنيس سوى همّي وإطراقي: استعارة مكنية][أبيت أرعى نجوم اللّيل مترفّق: كناية عن السهر][أيّام أسحب أذيال الصبا مرحا: استعارة مكنية][فيا لها ذكرة شبّ الغرام بها: استعارة مكنية][عصر تولّى: استعارة مكنية].وإن لم يخرج الشاعر عن الصور التقليدية إلاّ أنّنا نحس بحرارتها وقوة ترجمتها لأحاسيسه وأوجاعه.

ج6/ لا يوجد تجديد فالقصيدة عمودية/ الوزن: اعتمد على بحر البسيط ،وانتظم في عدد التفعيلات/ التزم بقافية واحدة مختومة بروي ثابت: القاف.

و- أحدد بناء النص: يكون بطريقة حوارية.

س1/ يعبّر الشاعر عن حالته النفسية بعيدا عن وطن الأحبة. فما هو النمط النصي الذي اختاره لذلك؟

س2/ تأمل الأبيات (12-13) ما هو النمط النصي المتبع ؟فيم خدم النمط النصي الأساسي ؟

س3/ اذكر الأبيات التي فيها إخبار ؟

س5/ ماذا تستنتج من هذا المزج من الأنماط ؟

ج1/ النمط الوصفي المناسب لتصوير حالته النفسية وهيمن بوضوح على كل أبيات القصيدة تقريبا.

ج2/ النمط الأمري الذي اضطلع بتبيين حدة شوقه لوطنه وهو نمط رافد للنمط الأصلي ساعد على تكريس الموقف الشعري للشاعر.

ج3/ (الأبيات: 16-17-18).

ج5/ قلما ينفرد نص بنمط خاص ،بل غالبا ما يحتاج إلى أنماط رافدة تسهم في إذكائه وإضافة صفة الحيوية فيه.

ز- أتفحص الاتساق والانسجام:[1] (الطريقة الحوارية)

س1/ ما العلاقة الرابطة بين البيت الأول والأبيات من (2 إلى 6) ؟

[1] الكتاب المدرسي: ص 58.

س2/ ما هي وظيفة "الفاء" في بداية البيت" 12"و"الواو"في كل من البيتين"13و14" ؟

س3/ هل تلاحظ علاقة تربط بين الأبيات الستة الأولى وبين ما يليها ؟ ماذا تستنتج ؟

س4/ وازن بين البيت الأول والبيت الأخير من حيث إحساس الشاعر ومن حيث المعنى. ماذا تستنتج فيما يخص بناء القصيدة ووحدتها ؟ ما الذي حقق ذلك ؟

ج1/ الأبيات من 2 إلى6 تعلل البيت الأول فتبيّن أسباب أوجاع الشاعر..

ج2/ [الفاء" استئنافية] ["الواو" الأولى "حالية "وإن مررت"] ["الواو" الثانية لمجرد الجمع والربط.]

ج3/ في الأبيات الستة الأولى يصور الشاعر معاناته النفسية بسبب إقصائه عن بلده وأحبابه، وفي الأبيات الموالية يحيّي مصر القديمة ويعبر عن بالغ شوقه لها. فالأبيات مترابطة بخيط شعوري واحد.

ج4/ البيت الأول مرتبط بالأخير من حيث الحالة الشعورية المشتركة: الإحساس بالألم / أما من حيث المعنى ففي البيت الأول يبكي الأحبة أما في البيت الأخير فيبكي الزمن الجميل الذي تولّى من غير رجعة وأستنتج أنه اعتمد على وحدة الموضوع الذي تحقق بفضل الحالة الشعورية الثابتة.

ح - أجمل القول في تقدير النص:

س1/ ما الدوافع النفسية من وراء كتابة هذه القصيدة؟

س2/ لماذا غاب كل أثر للواقع السياسي والتاريخي المحيطين بحالة الشاعر وهو بالمنفى؟

س3/ أين يقف الشاعر بين التقليد والتجديد؟

ج1/ إحساسه بالوحشة واشتياقه العميق لوطنه.

ج2/ لانغماسه في تصوير حالته النفسية.

ج3/ يقول عنه أستاذه المرصفي في الوسيلة الأدبية:" فلقد استفاد من تجارب القدامى ،فدرس دواوين الفحول من شعرائهم، ولمّا تيسرت له الأدوات نهض بالشعر نهضة عظيمة، وأعاد إليه حلته العربية، وبهجته البدوية حتى شاكل الشريف الرضي في جزالة اللفظ، ومتانة النسج وقوة الكلام، ولم يتخلف عن متقدمي الشعراء في شيء، على أنه أربى عليهم بما جال في فنون المعاني، وقد شهد له الشعراء المجددون بقدم السبق وبالريادة في الشعر.

-لقد حركت ظروف المنفى قريحة البارودي، فأبدع خير قصائده، وهي قصائد يرى فيها "احمد حسن الزيات" أنها بينت أن للبارودي كل الفضل في إحياء وتجديد الشعر العربي" وكان الشعر في عهده صورة مشوّهة من آثار القرون الأخيرة المظلمة، فجلاه في خاطره وصقله على لسانه. نقل البارودي شعر ابن المعتز وأبا فراس والرضي وأمثالهم من الفحول.

4 - الوحدة التعليمية الثالثة.

المستوى: 3أف- 3لغ

النشـاط: نص أدبي

التوقيت: ساعتان

الموضـوع: من وحي المنفى - أحمد شوقي-

السـند التربوي: الكتاب المدرسي ص 59.

الكفاءة المستهدفة: أن يتعرف المتعلم على مفهوم الحنين إلى الوطن أو الروح الوطنية وأن يتعرف على بعض خصائص الكلاسيكية من خلال شعر "أحمد شوقي" وأن يقف على ظاهرة المحاكاة والإيحاء في الإبداع الشعري.

أ – الانطلاق:

س/ كيف كان إسهام البارودي في تجديد الشعر.

ج/ للبارودي كل الفضل في إحياء وتجديد الشعر العربي" وكان الشعر في عهده صورة مشوّهة، فجلاه في خاطره وصقله على لسانه.

ب – القراءة النّموذجية لأستاذ: وقراءة بعض المتعلّمين مع تصويب الأخطاء من الأستاذ.

ج – أتعرّف على صاحب النّص:[1] أحمد شوقي شاعر مصري حديث، ولد عام 1868م من أب مصري وأم تركية. تربّى ونشأ في قصر الخديوي حيث اعتنى به وشجّعه على الدراسة التي واصلها في فرنسا طالبا في الحقوق والآداب، ولمّا رجع قرّبه الخديوي ورفع مكانته، ولمّا عزل توجّه الشاعر إلى إسبانيا حيث منفاه، وهناك تشبّع بالروح القومية والوطنية ممّا جعله يغيّر مجرى حياته الفكرية والأدبية متحوّلا إلى شاعر للشعب والأمة.

-ويعدّ شوقي رائد النهضة الأدبية الحديثة، خاصة بفضل أعماله المسرحية الشعرية وأشعاره الوطنية الملحميّة. وقد توفي شوقي عام1932م مخلّفا ديوانا شعريا ضخما، من ذلك وطنياته التي نظمها بمنفاه.

د - أثري رصيدي اللغوي:

الطّلْح= ج أطْلاح نوع من الشجر أطلق على واد بإشبيليا كان الصاحب بن عباد شغوفا به/ عوادينا= مصائبنا/ نشجى= نحزن ونغتم/ نأسى = نحزن/ جالت= جالَ جَوْلاً وجَوْلاًن وجَوْلَةً في البلاد: طاف بها ولم يستقرّ/ البين = البعد/ أيكا= الشجرُ الكثير الملتف/ مقة = حبّ/ الكافور = عطر من شجر الكافور/ تمائم = ج تميمة وهي حرز دفعا للعين/ رواقينا =جمع راقية وهي التي ترقي ضد السحر/ يغادينا = يأتينا/ الساري = السائر ليلا/ جوانحنا= أوائل الأضلاع ممّا يلي الصّدر / يهمي= ـهَمَى يَهْمِيْ هَمْياً وهمِيّاً هَمَياناً. هام 1-الدمعُ أو الماءُ: سال. 2-تِ العينُ: صبّت دمعها. 3-تِ الماشيةُ: شردت

[1] الكتاب المدرسي: ص 59.

وانتشرت للرعي/ مآقينا= مجرى الدمع أو مقدم العين / ترقرق= تلألأ ولمع، هاج، ثار /خمائله= ج خميلة 1-الشجر الكثير الملتفّ. 2-الموضع الكثير الشجر. 3-السهل المنخفض من الأرض. 4-ريش النّعام. 5-واحدة «الخَمِيل» للسحاب.- /الطل= المطر الخفيف الضعيف / يذوي= ذَوَى يَذْوِي: ذُوِيّاً وذَيّاً. (ذوي) 1-النباتُ: ذبل. 2-العودُ: يبس /يضوي= ضَوَى يَضْوِيْ: ضَيّاً وضُوِيّاً. (ضوي) يهزل ويضعف /شجنا= حزنا وألما.

هـ - أكتشف معطيات النص:

س1/ من يخاطب الشاعر؟

س2/ ما الذي يجمع بينه وبين مخاطبه ؟ علل إجابتك بقرائن لغوية؟

س3/ ما هي الصورة التي رسمها الشاعر لوطنه؟ وعلام يدل ذلك؟

س4/ اذكر الأبيات المعبرة عن مدى حرقة الشاعر وشدة شوقه لوطنه، منتقيا المفردات الموحية بشدة حالته النفسية هذه؟

س5/ في القصيدة حب ووفاء للوطن. أين تمثل ذلك؟

س6/ تتوحد صورة الأم والوطن لدى العديد من الأدباء. هل تجد ذلك عند الشاعر ؟

ج1/ نائح الطلح، وهو المعتمد بن عباد.

ج2/ المصائب المشتركة: أشباه عوادينا-إن المصائب يجمعن المحبينا.

ج3/ لقد صوّره راعيا لأبنائه، حافظا لهم، ساعيا إلى الحفاظ على_بقائهم، وتكشف هذه الصورة على فيض العواطف التي يحملها لوطنه.

ج4/ تتجلى هذه العاطفة بوضوح في الأبيات[9-10-11] وفيها من المفردات ذات الشجن[جوانحنا، يهمي، مآقينا، ترقرقت، دمع، البكا، قف، اهتف] إلخ".

ج5/ في الأبيات الثلاثة الأخيرة.

ج6/ نعم فقد شبه وطنه بأم موسى التي جازفت بحياة ابنها لتحميه من أعدائه، نفس الدور الذي قامت به مصر عندما اضطرّت مرغمة أن تنفي الشاعر، حتّى تبعده عن أعدائه.ويدل ذلك على نمو أحاسيسه الوطنية.

و - أناقش معطيات النص:[1]

س1/ تنوعت مصادر الإيحاء لدى الشاعر طبيعية وثقافية. وضح ذلك مستشهدا من النص ؟ وعلى ماذا يدل هذا الإيحاء بالنسبة لشخصية الشاعر الأدبية؟

س2/ بين أحمد شوقي-في هذه القصيدة-وابن زيدون في نونيته الشهيرة، أوجه تشابه عدة.وضحها.هل تعيب ذلك على الشاعر ؟ لماذا ؟

س3/ ما هي الدلالات النفسية التي يحملها الاستفهام في الأبيات:1-2-18 والأمر في البيت -16؟

س4/ هل ترى في الصور الشعرية عند الشاعر تقليدا أم إبداعا ؟علل؟.

س5/ هل الموسيقى الخارجية للقصيدة جاءت نتيجة للموقف الشعري، والتجربة الشعورية للشاعر أم هي مجرد محاكاة للقصيدة القديمة ؟علل ؟.

س6/ من خلال الصورة البيانية –في البيت8-يمارس الشاعر إسقاطا لعلاقته بوطنه. اشرح الصورة ووضح هذا الإسقاط وطبيعته، مبينا مدى قوة دلالته ؟

ج1/ من [المصادر الطبيعية" يا نائح الطلح،

[1] الكتاب المدرسي: ص 60.

أيكا، كافور، ريحان، البرق، السماء، الأرض][أما الثقافية" منها التاريخية" المعتمد بن عباد، ابن زيدون، ومنها الدينية "القصص القرآني" أم موسى عليه السلام]

ويدل تنوع المصادر هذا على سعة ثقافته وتنوع معارفه.

ج2/ فكرة شوقي هي استعادة لفكرة ابن زيدون، قد تبعه حتّى في المحسنات البديعية، واستعار منه الوزن والقافية والحالة الشعورية. وهذا الاستحضار المكثف لنونية ابن زيدون أخفى تقريبا معالم قصيدة شوقي، فباتت العاطفة باهتة والصور مكرورة خالية من الحرارة.

ج3/ الاستفهامات تدل على شدة حزنه وعمق إحساسه بالمرارة. أما الأمر فيدل على قوة حنينه لمصر وشدّة ارتباطه بها.

ج4/ تقليدا استحضر فيها صور ابن زيدون ،فجاءت متكلفة باردة خالية من العمق.

ج5/ مجرد محاكاة للقصيدة القديمة، لأنه عارض فيها قصيدة ابن زيدون فالتزم بنفس الوزن والقافية وحتّى الفكرة.

ج6/ فمصر في نظره لم تستقصه من وطنه وتسرحه إلى المنفى وتحكم عليه بالاغتراب إلا حبا، وخوفا وإيثارا لسلامته، شأنها في ذلك شأن أم موسى التي ألقت وليدها في اليم لتنجيه من استبداد فرعون، وتضمن له سلامته بعيدا عن سلطانه فهو إسقاط ثقافي تراثي، نلمس من خلاله قوة ارتباطه ببلده.

ز- أحدد بناء النص:

س1/ عمّ يعبر الشاعر في هذه القصيدة ؟

س2/ ما هي مواصفات هذه الحالة النفسية ؟ اعط أمثلة شاهدة ؟

س3/ إلى أي نمط تحيل هذا النص ؟ هل كان داخليا أم خارجيا ؟

س4/ في النص بعض من السرد والأمر. حددهما وبيّن كيف خدما النمط الغالب في النص ؟

ج1/ على حالته النفسية.

ج2/ طعم الحزن ومرارة الأسى[نشجي، نأسى" حرقة الفراق" جوانحنا، يهمي، مآقينا، ترقرق، البكا يذوي، يضوي] حدة الشوق إلى الوطن "والأحباب"[الحنين، عزيز، الشوق"].

ج3/ إلى نمط الوصف الداخلي كونه كان يصوّر مختلف انفعالاته وحالته النفسية.

ج4/ السرد في الأبيات [1-2-3] الأمر في الأبيات[11-12-16[لقد خدما الموقف الشعري وساهما في إذكاء النص، وبعثا فيه صفة الحيويّة.

ح - أتفحص الاتساق والانسجام:[1]

س1/ ما هو الخيط العاطفي الذي يربط الأبيات الأربعة الأولى ثم الأبيات الأربعة الثانية؟

س2/ ما هو دور الرابط المنطقي "لكن؟ ماذا أحدث بين الفقرتين على مستوى التدفق العاطفي؟

س3/ ماذا أفاد تكرار "مصر"من حيث بناء النص الفكري؟

س4/ ادرس العلاقات المنطقية ودلالتها النفسية في كل من الأبيات[4-10-17-18].

ج1/ الأبيات الأربعة الأولى تجمعها عواطف الشجن والحزن والأسى أما الأربعة الثانية فتنبعث من طياتها معاني الحب والامتنان والانتماء لوطنه مصر.

ج2/ تفيد الربط والاستدراك، أضافت عاطفة الحب.

ج3/ ألح على عمق انتمائه لها.

[1] الكتاب المدرسي: ص 61.

ج4/ [أدوات الشرط في البيت الرابع" فإن يكن الجنس فرقنا-المصائب تجمعنا: الألم والحزن]["لما في البيت العاشر"ترقرق – هجا البكا"حرقة الفراق]["لو في البيت السابع عشر-غاب كل عزيز-لم يأته الشوق"شدة الحنين]["إذا "في البيت الثامن عشر"حملناه/لم ندر"زيادة الشوق"].

ط – مجمل القول: عبر الشاعر في هذا النص عن فيض من العواطف تجاه وطنه، وكان للمنفى أثر واضح في تأجيج تلك العواطف. وقد أفاد شوقي من التاريخ ومن التراث الشعري الأندلسي في نسج خيوط تجربته الشعرية، فرأى بأن وضعه يشبه الملك المعتمد بن عباد بعد أن أطيح به ونفي وسجن، وأن شجنه من نفس شجن ابن زيدون ، فحاكاه في بكائيته:

أضحى الثنائي بديلا من تدانينا وناب عن طيب لقيانا تجافينا

مستعيرا منه الوزن والقافية والحالة الشعورية.

5- الوحدة التعليمية السابعة.

المستوى: 3أف- 3لغ.

النشاط: نص تواصلي .

التوقيت: ساعة.

الموضوع: الإحساس الحاد بالألم عند الشعراء المعاصرين.

السند التربوي: الكتاب المدرسي ص 151.

الكفاءة المستهدفة: أن يتعرف المتعلم على مظاهر الحزن والألم عند الشعراء العرب المعاصرين.

أ – القراءة النّموذجية للأستاذ: مع قراءة بعض المتعلّمين وتصويب أخطاءهم من قبل الأستاذ.

ب - أكتشف معطيات النص:[1]

س1/ كيف هي تركيبة القصيدة المعاصرة؟ وما الفرق بينها وبين ما سبقها من قصائد ؟

س2/ما هي العوامل التي تدخل وتساهم في بناء القصيدة المعاصرة ؟

س3/ هل المعاناة التي يعيشها الشاعر وليدة حالة شعورية فردية، أم هي وليدة نظرة اجتماعية ؟ علل إجابتك من النص.

ج1/ هي حالة تدلهم فيها التجارب، والفرق بينها وبين السابقة، هو لم تعد ارتجالاً أو نزوة عرضية.

ج2/ العوامل هي تطورها بتطور أحوال الشاعر النفسية والفكرية والحياتية.

ج3/ هي وليدة نظرة اجتماعية مرتبطة بواقع البلاد، وما تعانيه من مآسٍ وأحزان.

ج - أناقش معطيات النص:[2]

س1/ يرى الكاتب أن الألم والمعاناة التي يعيشها الشعراء المعاصرون، هي نتيجة نظرة وجودية إلى حقيقة الإنسان والقيم التي يجب تبنّيها والتناقض الذي بين هذه النظرة وواقعهم. كيف أثبت الكاتب وجهة نظره ؟ هل تشاطره هذا الرأي النقدي؟ علّل موقفك بحجج وشواهد غير التي في النص.

س2/ناقش قول دي موسيه: (لا شيء يجعلنا كباراً كالألم) مبينا ومعللا وجهة نظرك.

س3/إلى أيّ نمط ينتمي النص؟

[1] الكتاب المدرسي: ص 151.

[2] الكتاب المدرسي: ص 152- 153.

ج1/ أثبت الكاتب وجهة نظره من خلال قوله: ذلك لأن الألم بصدق فضيلة إنسانية، إذ ينمّ ذلك عن حياة الضمير والكرامة في الإنسان، عن شهامته، عن احتفاله بمصير القيم والناس، ونحن نوافقه على هذا الرأي.

ج2/ لأن الذين يعجزون عن الألم قد افتقدوا كرامتهم وكبرياءهم، فهانوا وقبلوا بقذر الذل.

ج3/التفسيري الإخباري.

د - - <u>أستخلص وأسجل:</u>

تعود ظاهرة الألم في الشّعر المعاصر إلى المعاناة والألم الذي كانت تعيشه الشعوب العربية، كما تصاحب ظاهرة الألم الشّاعر من بداية القصيدة، ويظلُّ متجهّماً يُعاني الفشل والضّياع، والشّعور بالتّفاهة، وطبيعة المعالجة الفكرية التي تناول الكاتب بها هذه الظّاهرة، " المقالة النّقدية".

6- الوحدة التعليمية الثامنة.

<u>المستوى:</u> 3أف- 3لغ

<u>النشـاط:</u> نص أدبي

<u>التوقيت:</u> ساعتان

<u>الموضـوع:</u> أبو تمام - صلاح عبد الصبور-

<u>السـند التربوي:</u> الكتاب المدرسي. ص162.

<u>الكفاءة المستهدفة:</u> أن يتعرف المتعلم على مظاهر التجديد في القصيدة أن يتعرف المتعلم على توظيف الرمز والأسطورة.

أ – القراءة النّموذجية للأستاذ: مع قراءة بعض المتعلّمين وتصويب أخطاءهم من قبل الأستاذ.

1- أتعرف على صاحب النص:

هو محمد صلاح الدين عبد الصبور، ولد بمدينة الزقازيق بمصر عام 1931م، التحق بقسم اللغة العربية القاهرة عام 1947م، وتخرج فيه عام 1951م، انضم إلى أسرة مجلة "روز اليوسف" ثم مجلة " صباح الخير " وعيّن عام 1966مديرا عاما للهيئة العامة للكتاب ، وفي 1969 أصبح رئيس تحرير مجلة المسرح، عمل مستشارا إعلاميا للسفارة المصرية بالهند بين عامي 1976-1978م وافته المنية عام 1981م بالقاهرة، وأول مجموعاته الشعرية" الناس في بلادي" عام 1957.[1]

2- أثري رصيدي اللغوي:

في معاني الألفاظ: العتمة: ظلمة الليل/ تعلات: ج تعلة بمعنى شراب/ الأكمام: جمع كم تقول أفرجت النخلة أكمامها

في الحقل المعجمي: تندرج هذه الألفاظ (الصارخ، الظلمة، العتمة، لا يترنم، ثقيل الحسرة، طويناه) تحت موضوع الخيبة

في الحقل الدلالي: جدر الصارخ هو صَرَخَ معناه استغاث والصارخ هو مستغيث.

في الأعلام: أبو تمام: الشاعر العباسي الشهير ، عرف بقصيدته البائية في المدح الخليفة المعتصم بالله المعتصم بالله الخليفة العباسي الثامن، أنزل بالبزنطيين هزيمة نكراء، واحتل مدينة عمورية طبرية، مدينة بحيرة طبرية، جعلها الصليبيون عاصمة إمارة الجليل في 1099م

عمورية: مدينة بيزنطية في آسيا الصغرى فتحها العرب أيام المعتصم، لم يبق منها إلا آثار، وهرا مدينة جزائرية أسسها تجار من عرب الأندلس في القرن العاشر.

[1] الكتاب المدرسي: ص 162.

3- أكتشف معطيات النص:[1]

س1/ بم يذكرنا الشاعر في مستهل القصيدة؟

س2/ عم تحسّر حين أشار إلى طبرية ووهران؟

س3/ ما القصيدة التي اقتبس منها الشاعر موضوعه؟ ومن صاحبها؟

س4/ وفق الشاعر في اختيار الرموز وفي إعطائها بعدا تراثيا يمثل حلقه وصل بين الماضي والحاضر، استخرج هذه الرموز تم صنفها؟

س5/ في نفس الشاعر حرقة ومرارة، أين تجد ذلك في النص؟

س6/ إلام حن الشاعر؟ ولم ؟ وماذا تمثل هذا الحنين؟

س7/ في مقطع الأول من القصيدة مقارنة بين الماضي والحاضر، ما نتيجة هذه المقارنة؟ وفي المقطع الثاني نقذ لاذع، وضح ذلك.

ج1/ يذكرنا الشاعر في مستهل القصيدة بمعركة فتح عمورية التي انتصر فيها المعتصم على جيش الروم.

ج2/ تحسر على ما آلت إليه حال العرب من المشرق إلى المغرب.

ج3/ القصيدة التي اقتبس منها الشاعر موضوعه هي "فتح عمورية" وتعرف ببائية لأبي تمام ومطلعها:

السيف أصدق أنباء من الكتب في حده الحد بين الجد واللعب

ج4/ نعم وفق وتتمثل هذه الرموز في

[1] الكتاب المدرسي: ص 164.

- الأعلام: أ) شخصيات تاريخية: أبو تمام، المعتصم

ب) أماكن التاريخية: طبرية، عمورية، وهران.

ج5/ نعم نجد ذلك في قوله، أبو تمام الجد الحزين، الحسرة في وجهك بعد الأعوام، مسحة الحزن نعم الجزء الأخير من النص.

ج6/ حن الشاعر إلى أيام المعتصم بالله وكون هذا الحنين شديد الارتباط بأيام عز، وفخار، وهي أيام أرخت لأمجاد العرب وبطولاتهم.

ج7/ المقارنة في المقطع الأول بين الماضي والحاضر فنتيجتها تغير أوضاع العرب ومواقفهم إزاء ما يعتريهم، وكأن الشاعر يبحث عن مثل أعلى وقدوة يتأسى بها العرب اليوم الذين كان أجدادهم بالأمس قادة حضارة عالمية، وأما النقد اللاذع فيتمثل في استيائه من امة مصابة في عقر دارها ومطعونة في كرامتها ولا رد لها إلاّ الاكتفاء بذكر الأمجاد وتعدادها فقط.

4- أناقش معطيات النص:[1]

س1/ استند الشاعر إلى خلفية تاريخية عربية فيم تجلت؟

س2/ إلام يهدف بقوله " التذكار ثقيل حين حملناه"؟

س3/ ما دلالة اعتماد ضمير المتكلمين؟

س4/ لصيغة الأمر في النص أهمية، فيم تكمن دلالتها؟

س5/ ما علاقة الحد بالأنباء؟ ما اثر ذلك في نفسية الشاعر؟

س6/ جدّد الشاعر في القصيدة بناء على اقتباس وضح ذلك مستعينا بأمثلة

[1] الكتاب المدرسي: ص 165.

س7/ ماذا يقصد الشاعر بقوله وقنعنا بالكتب المروية"

ج1/ استند الشاعر إلى خلفية عربية تحلت في الفتوحات الكبرى التي حققها الفاتحون على مدى عصور وفي سلطانهم برّا وبحرّا ومشرقا ومغربا على يد خلفاء زعزعوا كيان الأعاجم من الفرس وروم وغيرهم.

ج2/ يهدف إلى أن المسؤولية تكليف، وأن ما على عاتق جيل اليوم والغد أعباؤه تستوجب موقف صارمة، فهل نحن في مستوى تخطي هذه العقبات؟

ج3/ أنه يشعر بالمسؤولية/ أنه قومي النزعة.

ج4/ لصيغة الأمر في النص أهمية نحوّ أضلع ، أنزا، شق، اضرب، تكمن دلالتها في الإلحاح على المسارعة في اتخاذ القرارات الحاسمة والجازمة والصائبة والتي لا مراهنة فيها.

ج5/ هي علاقة انتماء، علاقة عرق، نسب، علاقة تعهد الأبناء بحمل مشعل الأجداد.

ج6/ نعم ذلك في مواضيع متعددة.

قالمقطع الأول مقتبس من مناسبة نظم أبي تمام بائيته، وفي قوله" لباه ولبته" اقتباس من قول أبي تمام

"لبيت صوتا زبطريا..."

وفي قوله" السيف الصادق" اقتباس من مطلع أبي تمام السيف اصدق أنباء من كتب.

ج7/ أي اكتفينا بذكر الانتصارات المحققة عبر التاريخ وتمجيدها والافتخار بها دون تحريك ساكن ودون رد فعل ايجابي حتى صارت هذه الحقائق كخرافات وتنجيم.

5- أحدد بناء النص:[1]

س1/ ما النمط الغالب على الأبيات؟ أثبته بشواهد؟

س2/ اقترح عنوانا مناسبا لكل وحدة منها:

س3/ هل التمست وحدتها العضوية؟ مثل ذلك؟

ج1/ النمط الغالب هو نمط سردي يتخلله الوصف كون الشاعر يعرض علينا واقع العرب في العصور السابقة ويصف ما هم عليه اليوم ولما كان النص السردي يشمل على ثلاث مراحل فإن هذا الأمر تحقق على النحو الآتي:

المرحلة الأولية: تكمن في سرد حدث من الأحداث البطولية (انتصارات المعتصم بالله في عمورية)

الدليل: سيف البغدادي الثائر شق الصحراء" حين دعت أخت عربية.

المرحلة الطارئة: تتمثل في معاناة الأمة العربية.

الدليل: والسيف المغمد في صدر الأخت العربية مازال يشق النهرين.

المرحلة النهائية: الوضع المؤسف الذي تعيشه الأمة في بعض الأراضي إلى يومنا هذا بالرغم من كثرة المؤتمرات والملتقيات والمفاوضات.

الدليل: عيد تعلات وكلام.

- عيد دم.
- تطلب سقياها
- فتجاب ظما

[1] الكتاب المدرسي: ص 165.

ج2/ أ- فخر واعتزاز

ب- تنديد واشمئزاز

ج - انكسار وحسرة

ج3/من خلال تحديد نمط النص الغالب وعناوين الوحدات الثلاث يتضح لنا خضوع القصيدة للوحدة العضوية فالشاعر قد احترم التسلسل الزمني من سرد الوقائع والحقائق، إذ انتقل بنا تدريجيا من العصر العباسي إلى العصر الحديث بل ربط بينهما برابط محكم عبر عمورية وطبرية بلوغا وهران.

6- أتفحص الاتساق والانسجام:

س1/ ما سبب تكرار الشاعر لفظة " لكن " في ثنايا القصيدة؟

س2/ في موعد تذكارك يا جد" ما المعنى من هذه الجملة ؟ وما أهميتها في بناء النص؟

س3/ ماذا أفادت " أو" عند قول الشاعر " أو يسبقك رضا"

س4/ أعرب الجد في قول الشاعر:" وأبو تمام الجد الحزين"

س5/ وامعتصماه: ماذا أفادت "وا" في هذا السياق ؟

ج1/ الاستدراك.

ج2/ الظرفية تفيد الربط معنى ومبني.

ج3/ العطف والإضراب لأنها سبقت بنفي.

ج4/ الجد: بدل مرفوع وعلامة رفعه الضمة.

ج5/ وا: تفيد النداء والندبة وفي هذا السياق الاستغاثة.

- أجمل القول في تقدير النص:[1]

صلاح عبد الصبور من الشعراء المجدين في الموضوعات الشعرية، ومن حيث الشكل الفني إذ بعد من رواد الشعر الحر الذين ساهموا بإبداعاتهم في وضع قواعده وتجسيدها بمعالجة قضايا العالم العربي.

وقد وفق في هذه القصيدة في تحويل التاريخ الأدبي والسياسي إلى صورة شعرية ورمز كما وفق في اختيار تلك الرموز وفي إعطائها بعدا فكريا وفنيا مثل حلقة وصل بين الماضي والحاضر.

7- الوحدة التعليمية الثامنة.

المستوى: 3أف- 3لغ

النشـاط: نص تواصلي

التوقيت: ساعة

الموضـوع: الصدمة الحضارية..متى نتخطاها ؟- خالد زيادة-

السـند التربوي: الكتاب المدرسي ص176.

الكفاءة المستهدفة: أن يتعرف المتعلم على مفهوم الصدمة الحضارية وكيفية تجاوزها.

أ – القراءة النّموذجية للأستاذ: مع قراءة بعض المتعلّمين وتصويب أخطاءهم من قبل الأستاذ.

1- أكتشف معطيات النص:[2]

[1] الكتاب المدرسي: ص 165.

[2] الكتاب المدرسي: ص 176.

س1/ فيم تجلى تفاعل التجارب العربية الحديثة والمعاصرة مع الحضارة الغربية ؟

س2/ ما الذي اقترحه الكاتب من أجل فهم الجدل الذي عاشته الشعوب والحضارات غير الأوربية ؟

س3/ما الوجه الذي أظهرته الدول الأوربية لشعوب العالم في نهاية القرن التاسع عشر والقرن العشرين ؟

ج1/ تجلى في الفكر والعلوم والتقنيات، وقد أثر ذلك تأثرا عميقا في المجتمعات العربية.

ج2/ اقترح العودة إلى مفهوم الصدمة الحضارية التي سببها الغرب الأوربي للعالم، وفهم الأثر الذي خلفته على التجاذبات والصراعات داخل كل حضارة.

ج3/ أظهرت تناقضا صارخا بين الأفكار التي يدعون إليها وبين الممارسات التي قاموا بها إزاء الشعوب.

2- أناقش معطيات النص:

س1/ لماذا يقترح الكاتب العودة إلى مفهوم الصدمة الحضارية ؟وماذا يعني هذا المصطلح بالنسبة إليك ؟

س2/ما الوجه الإيجابي للتفاعل مع حضارة الغرب حسب رأي الكاتب هل توافقه ؟ علل إجابتك.

س3/ بم تفسّر تساؤل الكاتب عن ضرورة الدعوة إلى الرجوع إلى فكر رواد النهضة الأوائل ؟

ج1/ يقترح الكاتب العودة إلى مفهوم الصدمة الحضارية لأجل فهم الجدل الذي عاشته الشعوب والحضارات غير الأوربية، وإثبات خطأ نظرية صدام الحضارات.

ج2/ الوجه الإيجابي هو اكتساب العلوم الكونية والتقنية والإفادة منها للتطور، وهذا رأي سديد مع الحرص على الاستقلالية وعدم التبعية المفرطة، فالحضارة تصنع ولا تستورد.

ج3/ نفسر هذا التساؤل بأن هؤلاء الرواد لم تبهرهم حضارة الغرب لمجرد الاتباع، بل أدركوا أن الحضارة الغربية ومنجزاتها هي منجزات للإنسانية جمعاء.

3- أستثمر موارد النص:[1]

س1/ تحت أي نوع من أنواع المقالة يمكنك تصنيف هذا النص ؟علل إجابتك.

س2/ تحت أي نمط من أنماط النصوص يمكنك تصنيفه بالنظر إلى طريقة عرضه ؟ وضح بأدلة.

س3/ ما هي أهم قيم النص ؟ ميّز اثنتين منها مع الشرح.

8- الوحدة التعليمية التاسعة.

المستوى: 3آف- 3لغ

النشـاط: نص أدبي

التوقيت: ساعتان

الموضـوع: منزلة المثقفين في الأمة- محمد البشير الإبراهيمي-

السند التربوي: الكتاب المدرسي ص182

الكفاءة المستهدفة: أن يتعرف المتعلم على خصائص فن المقال شكلا ومضمونا، وأن يدرك دور رجال الإصلاح في ازدهار فن المقال.

أ – القراءة النّموذجية للأستاذ: مع قراءة بعض المتعلّمين وتصويب أخطاءهم من قبل الأستاذ.

- أتعرف على صاحب النص:

[1] الكتاب المدرسي: ص 176.

الشيخ محمد البشير الإبراهيمي (1889- 1965) رجل أدب وإصلاح وسياسة وأحد رواد النهضة في الجزائر، عمل على استرجاع الجزائر هويتها، وعلى النهوض بالمجتمع الجزائري حتى يلحق بالمجتمعات المتقدمة، كان شغله الشاغل التربية والتعليم، يؤمن بأن العلم والأخلاق دعامة تقدم الشعوب والأمم. ويعرف الإبراهيمي بكتاباته الأدبية الراقية، وقد خلف مجموعة من المقالات جمع معظمها في "عيون البصائر".[1]

2- أثري رصيدي اللغوي:

القومة: الراعون والحارسون لمصالح الأمة/ تزيغ: تنحرف/ الاستبداد: التفرد بالحكم.

3- أكتشف معطيات النص:

س1/ لم تحتاج الأمة إلى مثقفيها أيام الأمن؟ ولم تحتاج إليهم أيام الخوف؟

س2/ كيف ينظر كل من العامي والطاغي إلى الفئة المثقفة؟

س3/ هل كانت تحظى الجزائر في عصر الكاتب بنسبة كبيرة من المثقفين.

س4/ متى تحظى الجزائر- في نظر الكاتب- بنسبة كبيرة من المثقفين؟

س5/ ما هو واجب المثقفين ذو الأولوية؟

س6/ كيف تتم عملية إصلاح المجتمع؟

س7/ ما الذي يعتبره الكاتب ظلما للثقافة؟

[1] الكتاب المدرسي: ص 182.

ج1/ تحتاج الأمة إلى مثقفيها أيام الأمن لينهجوا لها سبيل السعادة في الحياة ويزودوها بعلمهم وآرائهم ليصلح حالها ويستقيم أمرها, وتحتاج إليهم أيام الخوف لإيجاد الحلول للمشاكل العالقة وقهر المصاعب التي تعترض طريقها.

ج2/ يراهم العامي أعلى شأنا منه فلا يطمح في نيل منزلتهم ويراهم الطاغي عيونا حارسة على مصالح الأمة فلا يفكر في فرض سلطانه .

ج3/ لم تحظ الجزائر في عصر الكاتب بنسبة كبيرة من المثقفين.

ج4/ إذا زاد شعور الأمة بضرورة التثقيف وتهيأت أسبابه.

ج5/ واجب المثقفين هو إصلاح أنفسهم قبل التفكير في إصلاح الغير.

ج6/ تتم عملية إصلاح المجتمع بالتعارف والتقارب في الأفكار والتفاهم و تصحيح وجوه النظر والاتفاق على المقياس الذي تقاس به درجة الثقافة.

ج7/ أن يدعي الثقافة من هو عار من الأخلاق ولا يحسن الضروريات من المعارف العصرية.

4- أناقش معطيات النص:[1]

س1- يرى الكاتب أن المثقفين هم أعمدة المجتمع والأمة، هل توافقه في ذلك؟ علّل.

س2- من هو المثقف الحق في نظر الكاتب؟ وما هي المقاييس التي تجعله كذلك؟

س3- ما الهدف الذي يرمي إليه الكاتب في حديثه عن " متطفلي الثقافة "؟ وضح.

س4- نتحدث كثيرا عن أمة حيّة وأخرى ميّتة، ولغة حيّة وأخرى ميّتة، ما المقصود من هذه المفاهيم؟ ما معيار هذا التصنيف ؟

[1] الكتاب المدرسي: ص 184.

ج1- فعلا إن المثقفين هم أعمدة المجتمع والأمة, لأهمية الدور الذي يؤديه هؤلاء في إصلاح أحوال المجتمع والحرص على رقي الأمة وتطورها.

ج2- المثقف الحق في نظر الكاتب هو الذي يهتم بإصلاح نفسه قبل أن يهتم بإصلاح مجتمعه وهو الحريص على مصالح الأمة والمدافع عن مقوماتها, ومن المقاييس التي تجعله كذلك: حسن الخلق والتأهيل العلمي والمعرفي.

ج3- يرمي الكاتب إلى إبراز صورة المثقف الحقيقي الذي تحتاج إليه الأمة في كل الأوقات، هذا المثقف الذي يسطع نجمه في الشدة.

ج4- الأمة الحية هي الأمة التي تعرف انتعاشا وتطورا في جميع المجالات، أمّا الأمّة الميّتة فهي الأمة المتخلفة عن ركب الحضارة.

واللغة الحية هي اللغة التي يكثر استعمالها بين الناس ولا يمكن الاستغناء عنها كسبيل للتواصل, أمّا اللغة الميتة: هي اللغة المندثرة التي لا يستعملها إنسان في العالم ما عدا الباحثين. مثال: البابلية والمصرية القديمة. ومعيار هذا التصنيف هو الديمومة والاستمرارية.

5- أحدد بناء النص:

س1- برزت أساليب التوكيد في النص، استخرج بعض النماذج وبيّن الغرض منها.

س2- انتقى الكاتب ألفاظا كثيرة من القاموس القديم، علام يدل ذلك؟ مثّل.

س3- وظف الكاتب كثيرا من ألوان البيان والبديع، استخرج بعضها وبيّن أثرها في الكلام.

س4- ركز الكاتب في نصه على عرض الأحكام، علام يدل ذلك؟ هات بعضها.

س5- في أيّ نوع من أنواع النثر يمكنك تصنيف النص؟

س6- أكثر الكاتب من توظيف النمط التفسيري في نصه، لماذا فعل ذلك في نظرك؟

س7 - اذكر بعض خصائص هذا النمط النصي.

ج1- من أساليب التوكيد الواردة في النص: إنّ أوّل واجب على المثقفين إصلاح أنفسهم, كما أنّه يوجد في قراء الفرنسية....،إنّ التباعد بين المثقفين...،والغرض منها توضيح المعنى وتقويته.

ج2- يدل ذلك على تأثره الشّديد بالثقافة العربية الإسلامية واغترافه من نبع التراث الأدبي القديم ونلمس ذلك في : تزيغ- القومة- زمرة- الرحال....

ج3- من ألوان البيان الكناية والاستعارة (أيام الخوف- يغذوها من علمهم) ويتجلى أثرهما في إبراز المعنى وتشخيصه. ومن ألوان البديع الطباق والسجع (الأمن والخوف- الاعتبار والتقدير- القيادة و التدبير)

ج4- يدل ذلك على منطقه وموضوعيته في الطرح التي يستوجبها الدور الإصلاحي الذي يقوم به الكاتب في سبيل الارتقاء بالأمة، ومن هذه الأحكام: المثقفون هم خيار الأمة, المثقفون هم حفظة التوازن.....

ج5- يصنف النص ضمن فن المقال.

ج6- ليوضح سبل الارتقاء بالأمة من خلال التأكيد على الدور الذي يؤديه المثقف.

ج7- من خصائصه الاعتماد على الشرح والتفصيل، استخدام لغة موضوعية، استخدام ضمائر الغائب.

6- أتفحص الاتساق والانسجام:[1]

س1- بنى الكاتب نصه على الموازنة, بين أيّ العناصر كان ذلك, وما الحكمة من هذه الموازنة؟

[1] الكتاب المدرسي: ص 185.

س2- هل يحقق النص الوحدة الموضوعية المطلوبة في فن المقال؟ وضّح ذلك بالوقوف عند ترابط الفقرات.

س3- عرض الكاتب بعض الأمثلة لدعم رأيه في: من يكون المثقف وغير المثقف، اذكر بعضها وبيّن مدلولها.

س4- اعتمد الكاتب طريقة التصنيف في عرض أفكاره، فيم تمثّل ذلك؟ و ما أثرها في أبعاد النص؟

س5 - تأمل الفقرة الثالثة، وبيّن وظيفة إذ في الربط بين ما قبلها وما بعدها في قول الكاتب: " إذ لا يصلح غيره....." " إذ ما كلّ مثقف".

ج1- بين المثقفين والمتطفلين على الثقافة، وبين واجب المثقف نحو نفسه و نحو مجتمعه، والحكمة من الموازنة تتجلى في تحديد مواصفات المؤهلين للنهوض بالأمة.

ج2- لقد حقّق النص الوحدة الموضوعية المطلوبة في فن المقال، إذ أشار إلى حاجة الأمة إلى المثقفين و دورهم في تحقيق ازدهارها، ثّم تحدث عن المؤهلات التي ينبغي توفرها في المثقف، ليميز بين المثقف الحق و المتطفل على الثقافة.

ج3- من أمثلة ذلك:

- المثقفون هم حفظة التوازن في الأمم وهم القومة على الحدود أن تهدم وعلى الحرمات أن تنتهك....

- يوجد في قراء الفرنسية عدد كبير من حملة الشهادات يزعم لهم العرف الخاطئ أنّهم من المثقفين.

ج4- تمثّل ذلك في تحديد المؤهلين لريادة الأمة الذين يفهمون طبيعة مجتمعهم, والمقاييس التي يعتمد عليها في ذلك.

ج5-إذ في الجملة الأولى التعليلية, وفي الجملة الثانية الظرفية وجاءت في سياق الكلام لتحقق التناسق والانسجام بين الجمل والمفردات.

7- أجمل القول في تقدير النص:[1]

يعد الإبراهيمي رائدا من رواد الإصلاح في الجزائر، وقد برهن على ذلك في نصه, إذ شرح بشكل مستفيض كيف يتم الارتقاء بالأمة، وحدد من هم المؤهلون لذلك وبين مواصفاتهم، وحصرهم في فئة المثقفين المعتدلين الذين يسايرون عصرهم، ويفهمون متطلبات مجتمعهم. كل ذلك بعرض منهجي وأفكار متناسقة خضعت للتسلسل المطلوب في فن المقال. وبلغة راقية منتقاة عرف بها الكاتب. فهو من كتاب المقال المرموقين الذين يتأنقون في أسلوبهم معجما وبلاغة، فلا تخفى علينا اقتباساته من النصوص الدينية (تزيغ- زمرة) ولا صوره البليغة مثل الاستعارة والكناية (اتفقت المشارب- شدت الرحال) ولا محسناته البديعية مثل السجع (الاعتبار والتقدير، القيادة والتدبير)، والطباق مثل (الحق/الباطل). وهذا ما يجعله بحق أديبا من أدباء الصنعة.

9- الوحدة التعليمية العاشرة.

المستوى: 3آ ف.

النشاط: نص أدبي

التوقيت:ساعتان

الموضوع: الطريق إلى قرية الطوب /محمد شنّوفي.

السند التربوي: الكتاب المدرسي. ص212.

الكفاءة المستهدفة: أن يستطيع المتعلم تحديد و تحليل العناصر القصصية أن يحلل ويستنتج المتعلم صورة الشخصية و علاقتها بالموقف القصصي أن يحلل المتعلم دور اللغة ووظيفتها التعبيرية في العمل القصصي.

[1] الكتاب المدرسي: ص 186.

أ – القراءة النّموذجية للأستاذ: مع قراءة بعض المتعلّمين وتصويب أخطاءهم من قبل الأستاذ.

1- أتعرف على صاحب النص:

الكاتب هو قاص جزائري معاصر ولد سنة 1954 بالعزيزية ولاية المدية درس بالجزائر و بغداد يشتغل حاليا أستاذا للنقد الأدبي الحديث بجامعة الجزائر له مجموعتان قصصيتان هما "حين يعلو البحر" و محض افتراء .[1]

2- أثري رصيدي اللغوي:

أ- في معاني الألفاظ: سريتم : جئتموه ليلا/المخبول : من فسد عقله /الكالحين : الذين أتعبهم الهم فشحبت وجوههم.

ب- في الحقل المعجمي: الكلمات التي يجمعها مجال :الاستغلال: أسود / رؤوس البقر /المساجين/الكالحين/حمارا [تشبيه]/قولوا آمين/.....

ت- في الحقل الدلالي: مشتقات كلمة خبال :الخَبْلُ بالتسكين الفسادُ و الخَبْل فساد الأَعضاء والخُبُول قَطْعُ الأَيدي والأَرجل و الخُبْلة الفساد من جراحة أَو كلمة والخَبَل القِرْبة المَلأَى وخَبِلَت يدُه إِذا شَلَّت والخَبَل بالتحريك ضرب من الجن يقال لهم الخابل والخابل الشيطان والخابل المُفْسِد والخَبَال الفساد ويقال به خَبَال أَي مَسٌّ ورجل مَخْبُول وبه خَبَل وهو مُخَبَّل لا فؤَاد معه ودهر خَبِل مُلْتَوٍ على أَهله لا يرون فيه سروراً والخَبَال السَّمُّ القاتل وفي الحديث" من شَرِبَ الخَمر سَقاه الله من طينة الخَبَال يوم القيامة" وطينة الخَبَال ما سالَ من جلود أَهل النار وفلان خَبَال على أَهله أَي عَناء وقوله في التنزيل العزيز" لا يَأْلُونكم خَبَالاً" الخَبَال الفساد وذهاب الشيء والخَبْل الفساد في الثمر وخَبَل الرجلَ عن كذا وكذا يَخْبُله خَبْلاً عَقَله وحَبَسه ومَنَعه والمُخَبَّل من الوَجَع الذي يمنعه وَجَعُه من الانبساط في المشي والخَبَل طائر يَصِيح الليل كُلَّه صوتاً واحداً

- س: ما دلالة الألقاب التالية : الوقاف – القايد – الخوجة

ج: الوقاف: المشرف على القرية أو الدوار يتكفل بالأمن و حماية آليات المستعمر

[1] الكتاب المدرسي: ص 212.

القايد: المشرف على وحدة إدارية صغيرة يتكفل بالأمن وبجمع الضرائب

الخوجة: المشرف على أملاك الدولة الفرنسية ،يجمع ويحسب الضرائب من المناطق.

3- أكتشف معطيات النص:[1]

س1/ حدد ملامح صورة الوقاف كما يراها الكاتب؟

س2/ استخلص مظاهر الحياة الاجتماعية قبل الثورة وأثناءها؟

س3/ قارن بين معاملة الوقاف للجزائريين ومعاملة الضابط. ماذا تستنتج؟

س4/ ما رأيك في الشعارات التي كان ينادي بها المستعمر؟

س5/ عين المشهد الذي انطبع في ذهنكو أثر في مشاعر؟.

س6/ كيف ترى الراوي ؟ مشاركا في الأحداث أم مجرد ناقل لها؟

س7/ اذكر عناصر الخيال التي أضفت على الواقع مسحة من الفن؟

س8/ صف أنواع الحوار الواردة في النص وبين دورها في تقدم الأحداث؟

س9/ ما هي مرجعيات الشخصيات الواردة في هذه القصة؟

ج1/ ملامح صورة الوقاف: عبد مطيع لسيده، يفهم الفرنسية ويخاطب بها مستغل لسلطته الاستعمارية، يحتقر الجزائريين، عدواني السلوك والتصرف.

ج2/ من مظاهر الحياة الاجتماعية قبل الثورة وأثناءها: الفقر – الجهل – الحرمان – الشقاء – البطالة – العري والجوع.....

[1] الكتاب المدرسي: ص 215

ج3/ بالمقارنة بين معاملة كل من الضابط والوقاف للجزائريين نستنتج أن الوقاف هو الوجه الآخر للظلم والاستغلال والغطرسة وسوء المعاملة واعتبار الجزائريين أقل من مستوى الآدميين فالظلم واحد والقهر واحد وإن تعددت الأيدي والوسائل.

ج4/ شعارات الستعمر من قبل الحرية والمساواة هي شعارات جميلة براقة لكنها جوفاء لا أثر لها في الميدان ولا محل لها في الواقع الجزائري فشتان بين القول والعمل وبين ادعاءات المستعمر وسياسته الإجرامية" .

ج5/ المشهد المؤثر هو مشهد ضرب الضابط للوقاف في صدره يبحث عن مخرج وهروبه تاركا حارسه وسياراته خائفا بعد أن نطق الرصاص وتكلمت بنادق الثوار هنا وهناك.

ج6/ الكاتب ناقل للأحداث وإن كانت له مشاركة فهي عاطفية وجدانية من خلال صدقه الفني وتأثره بواقع شعبه تحت وطأة الاحتلال واندلاع ثورته المباركة.

ج7/ إن إعتماد التصوير الفني وإضفاء مسحة خيالية وجمالية على العمل الادبي لا يتناقض مع واقعيته وهذا ما يظهر جليا في هذه القصة إذ نجد بعض عناصر الخيال التي زادت القصة جمالا وفنية منها: (نومكم أسود)، (القلوب قد بلغت الحناجر) ، (الدامبير كالنخلة....) (لم تتركوه إلا جثة) (وماء يتراقص فيه العلق وتتزاحم فيه الضفادع).

ج8/ الحوار الخارجي وكان بين الضابط وأهل القرية بواسطة الوقاف، بين الوقاف وأهل القرية، بين الوقاف والضابط، بين الوقاف والمجاهد .. الواعي.

ج9/ مرجعية شخصيات القصة هي مرجعية تاريخية واقعية كون القصة واقعية استقاها الكاتب من تاريخ الثورة الجزائرية.

4- أناقش معطيات النص:[1]

[1] الكتاب المدرسي: ص 216.

س1/ ادرس الشخصية القصصية من حيث هويتها وخصائصها (المادية والمعنوية) وأحوالها النفسية والذهنية؟

س2/ ابحث من خلال القصة عن المرسل (الدافع) والمستفيد الباحث (المنجز العمل) والمبحوث عنه والمعارض والمساعد؟

ج1/ الوقاف: وهو نموذج للشخصية العميلة الخائنة لموطنها وأبناء شعبها – عبد مطيع للمستعمر – حريص على مصالحه – باع نفسه وضميره الوطني والخلقي – أعمته الأنانيةو المصلحة الخاصة و إراءات المنصب / الضابط: هو المسيطر على الأوضاع / المتحكم / الآمر الناهي / اتباعه وعملاؤه من الجزائريين/ وشخصية الأهالي هم الذين يعانون من الظلمو السيطرةو الفقر المفروض عليهم.

ج2/ المرسل: الضابط الفرنسي/ المستفيد والباحث: الوقاف/ المبحوث عنه: مخرب الدامبير/ المعارض: المجاهد (الثائر)/ المساند: الخوجة / الوقاف.

س3/ يتحقق البرنامج السردي عادة بالترتيب التالي:

المحفز 2- الكفاءة 3- الانجاز 4- الجزاء. طبق هذا البرنامج على هذه القصة

الشخصيات	المحفز (الدافع)	الكفاءة (الأهلية)	الإنجاز (التحريك)	الجزاء (النتيجة)
الوقاف	حب التسلط والاستغلال	كفاءة داخلية فطرة سيئة حب الظلم والاستغلال	الاكتفاء بالكلام القاسي	الفرار
الضابط	تمثيل السلطة العسكرية	كفاءة	ترجمة إرادة السلطة	الفرار

		والسياسية مراقبة الأوضاع وتعديل الخلل	خارجية يمثل الاستعمار والسلطة الفرنسية	والتحرك من أجل تعديل الأوضاع وتغيير المواقف	
5- أحدد النص:[1] س1/	الأهالي	إرادة الحرية دفع الاستغلال	كفاءة مضادة فهي داخلية ولكنها عكس كفاءة الوقاف من حيث رفض الظلم	تخريب الآلة ومحاولة الرد الخفي بالكلام على الوقاف	التخلص من الخوف والفرح بعمل وشجاعة الثوار
	الثوار	إرادة الحرية دفع الاستغلال	كفاءة مضادة وداخلية	محاربة الاستعمار	إطلاق الرصاص وتوجيه الضربات للظالمين

بناء

الشخصية القصصية لها وظائف منها: إنها تكشف عن خبايا النفس الإنسانية. وضح ذلك من خلال شخصية الوقاف؟

س2/ اذكر أهم مكونات القصة مطبقا على هذه القصة؟

[1] الكتاب المدرسي: ص 216.

س3/الحوار لازمة من لوازم القصة. ما هي خصائصه في هذه القصة؟

س4/ صنف هذا النص حسب نمط كتابته واستنبط خصائصه؟

ج1/ كشفت شخصية الوقاف عي خبايا وخفايا النفس الإنسانية ونوازعها ومكنوناتها إذ نقف على: حب التسلط والتحكم والسيطرة، والأنانية المفرطة وتقديم المصلحة الشخصية على المصلحة الوطنية، والقابلية للمذلة والخنوع والخضوع للسيد.

ج2/*الموضوع أو فكرة القصة: خيانة بعض الجزائريين لوطنهم وقضية تحرره العادلة

*الهدف: كشف هذه الفئة العميلة/ الدعوة إلى محاربتها باعتبارها يد المستعمر و سيفه/ بيان دورها السلبي و الخطير على الشعب الجزائري و ثورته.

*الأحداث: تخريب الآلة / جمع الوقاف للأهالي/ حضور الضابط الفرنسي/ خطابه للأهالي/ انطلاق صوت البنادق/ هروب الضابط والوقاف / تفرق الجمع ..

*العقدة: تخريب الآلة.

*الحل: جمع الأهالي.

*الشخصيات: الوقاف – الضابط – الأهالي .... بالإضافة إلى السرد و الحوار.

ج3/:من خصائص الحوار في هذه القصة:

السهولة والوضوح – التراوح بين الطول والقصر حسب المقام- مناسبته لكل شخصية- توظيف العامية – خلوه من البريق الأدبي – المباشرة.

ج4/ سردي حواري وصفي [اذكر خصائص هذه الأنماط]

1-النمط السردي:

الطريقة التقنية المستخدمة في إعداد وإخراج النص القصصي

ويغلب عليه الزمن الماضي، وكثرة الروابط الظرفية، والأسلوب الخبري، وأفعال الحركة، الأحداث .....

2- النمط الوصفي: يقوم على:

أ- الملاحظة الدقيقة.

ب- المهارة في التعبير والربط.

- أما مؤشراته فهي:

- ❖ عناصر الإطار الزماني والمكاني والحركي الذي يهيئ لخلق مناخ معين، يتأكد بوجود حقول معجمية خاصة .
- ❖ دقة الوصف مع وجود الكثير من المجاز.
- ❖ وجهة نظر الواصف الذاتية أو الموضوعية.
- ❖ حقل معجمي لتجميل الموصوف أو تقبيحه.

3-النمط الحواري :

هو الطريقة التقنية المستخدمة في إعداد، وإخراج النص المسرحي، بغية تحقق غاية المرسل منه.

أما مؤشراته:

- ❖ الحوار المباشر ، وغير المباشر، ضمائر الخطاب بالتتابع :أنا، أنت.

6- أتفحص الاتساق والانسجام:

س1/ مرت القصة بالمراحل الآتية: وضع البداية – وضع التحول – وضع الختام، حدد وضعية التحول.

س2/ من الوظائف الثانوية للغة الوظيفية التي ترتكز على المتلقي للتأثير فيه استخرج من النص بعض العبارات ذات التأثير الشديد على نفسية المتلقي.

س3/ بم تتمثل العلاقة بين مضمون النص وبين العنوان ؟ وضح ذلك بإعطاء أمثلة .

س4/ ما دلالة تعدد أفعال الأمر في النص ؟

س5/ ما النتيجة التي يمكن التوصل إليها من تكرار الجملة :(تكلم الضابط وترجم عنه الوقاف) ..؟

ج1/ وضعية بداية التحول هي تخريب الأهالي للآلة وهذا يمثل خطوة جريئة وحافزا مشجعا على تغيير الأوضاع والتخلص من الظلم الاستعماري

ج2/ للغة القصة وظيفة تأثيرية (impressive) تتمثل في إدماج القارئ وعالم القصة ومحاولة إقناعه وتحسيسه والتأثير في مشاعره وتبرز هذه الوظيفة خاصة في الأدب الملتزم أو الروايات العاطفية. ومن العبارات ذات التأثير الشديد في هذه القصة (سيدك وحدك) (اقتطعوا لأنفسهم أحزمة من عجلاتها) (الديدان التي سكنت بطونهم تأكل أمعاءهم و تعذبهم) (ونحن وجدنا ما نأكله حتى نعيش)،(أحلف لك يا سيدي ..كاد السعال يقتلها)،(وتكلمت بنادق هنا و هناك ..)

ج3/ العنوان بنية دلالية أساسية من بنيات النص ، أما عنوان هذه القصة فيؤكد بما لا يدع مجالا للشك أوضاع هذه القرية ومعاناة الأهالي من قسوة الاستعمار ،فلفظة الطوب تؤكد على الأوضاع الاجتماعية المتردية : فقر/ عراء/ جوع/ جهل وأمية.

ج4/ تدل الأفعال الأمر على روح الاستبداد السائدة في القرية وفرض القانون بالقهر والقوة العسكرية ..

ج5 تدل العبارة على أن الوقاف هو وسيلة الاستعمار لتنفيذ سياسته وتسهيل تمريرها، بحصر الصراع بين الأهالي وبالتالي تكريس الوجود الاستعماري كأمر واقع، يمارسه الجزائري ضد الجزائري /..

7- أجمل القول في تقدير النص:[1]

القصة صورة غاية في الوضوح للشعب الجزائري تحت وطأة الاستعمار وهو يمارس عليه كل أنواع التعسف والاستبداد، وحشية مارسها الاستعمار بأيد جزائرية افتقدت الإحساس بالذات والشعور بالانتماء فباعت دينها بقليل من متاع الحياة الدنيا، فتتنادى النفوس الأبية الكريمة وتتعالى أصوات الأحرار منتفضة في المستعمر وأعوانه فتصنع الملحمة التي أعادت للشعب حريته ومعها كرامته ...

[1] الكتاب المدرسي: ص 216.

خاتمة

خاتمة:

بعد نهاية البحث نستنتج:

إنّ أهم ما جاءت به معجمات العربية في مادّة (نصص) هو أنّ الدلالة الأصلية لهذه المادّة تتركز في معنيين رئيسيين، أولهما: الرفع والارتفاع، وثانيهما: منتهى الشيء ومبلغ غايته.

ارتباط مفهوم النّص في التراث العربي بالجملة والكلام والقول والتبليغ والخِطاب والنّظم؛ لأنّها مقاربة لهذا المفهوم وملازمة لمعناه.

ما يدل عليه مصطلح (النّص) في التداول العربي الرّاهن، جاء عن طريق الترجمة، لكنه يختلف كثيرا عمّا قدمته التصورات العربية القديمة المتعددة، وهو ما أثار نوعا من الغموض والالتباس، الذين اكتنفا مفهوم النّص.

إنّ مسألة تصنيف النّصوص مسألة قديمة حتى وإن كان الوعي بها غير متكامل من النّاحية المنهجية؛ حيث نشأت قبل أن يعرف الآن بـ **علم النّص Textologie**.

تتلاقى في النّص حسب –الباحث بشير إبرير، جملة من المعارف أهمها: المعرفة الأدبية واللغوية، وقد نجد فيه المعرفة التاريخية والنّفسية والسياسية والاجتماعية، وحتى المعرفة الاقتصادية والعلمية.

النّصوص تتنوع بتنوع المعارف، ولكل معرفة نصها الذي يعبر عنها ويحفظها ويبلغها.

توجد تصنيفات كثيرة للنصوص نذكر منها: النّص الصحفي والنصّ الاقتصادي والثّقافي والسياسي والقانوني والعلمي... وما يلاحظ على هذا التّصنيف أنّه حاول حصر تصنيف النّصوص والمحادثات بحسب مجالات النّشاط الممارس، ووظيفة النّص ومجالات المحادثة المهمّة اجتماعياً.

التواصل هو ما يتم تبادله من أفعال كلامية شفوية كانت أم مكتوبة، بين متخاطبين.

القراءة فعل كلّي متشابك ومعقّد، يعمل على إخراج العمل الأدبي من حالة الإمكان إلى حالة الإنجاز، ويخرجه من نطاق الكمون إلى نطاق التحقّق، أي انتقاله من الموجود بالقوة إلى الموجود بالفعل، على رأي علمائنا العرب القدامى.

أهم ما يميّز القراءة الأدبية أنّها تحاول البحث في المسافة الفاصلة بين الدّال والمدلول، وتعمل على فكّ أسرار التعدّد الدلالي الذي يميز النّص الأدبي –أي ارتحال وهجرة وعبور بين الدلالات بشكل دائم.

نتوصل-أيضاً- إلى أنّ القراءة فعل مفتوح أبداً، ومتعدد أبداً، إذ لا يمكن للنص الأدبي أن يكتفي بقراءته قراءةً أو قراءتين، وإنّما يتغذى باستمرار ويتجدد بالقراءة.

من أبرز المناهج التي تناولت النص من الداخل نذكر: البنيوية والأسلوبية والسيميائية والتّفكيكية.

ومن أهم المناهج التي تناولت النّص من الخارج: المنهج التاريخي والاجتماعي والنّفسي.

إنّ التعليمية علم مستقل بنفسه وله علاقة وطيدة بعلوم أخرى وهو يدرس التعليم من حيث محتوياته ونظرياته وطرائقه دراسة عملية. وهو من ميدان تعليم اللغة يبحث في سؤالين مترابطين ببعضهما، ماذا ندرس؟ وكيف ندرس؟

عُرِّفت التّعليمية بعدّة تعاريف منها: إنّها مجموعة طرق وأساليب وتقنيات التعليم، أو هي تلك الدراسة التي تطبق مبادئها على مواد التعليم، وهي تقدم المعطيات الأساسية الضرورية لتخطيط كل موضوع دراسي وكل وسيلة تعليمية. وموضوعها هو النشاط التَّعْلِيمِي التَّعَلُّمِي.

تعتبر المقاربة بالكفاءات تصوراً مسبقاً، وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة أو استراتيجية تعتمد كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، والمردود المناسب من طرائق ووسائل، وخصائص المتعلم وزمانه وبيئته والنظريات البيداغوجية.

الكفاءة: عبارة عن مكتسب شامل يدمج قدرات فكرية ومهارات حركية ومواقف ثقافية واجتماعية؛ أي مجموعة متكاملة من المعارف والقيم تسمح بالممارسة اللائقة والفعالة لدور ما أو وظيفة أو نشاط. أو هي نسق منظم وشامل لمعارف تصورية وإجرائية، تستخدم من خلالها قدرات في حقل معرفي، تسمح نواتج التعلم هذه بالتعرف على وضعية إشكالية من بين عائلة من الوضعيات والتمكن من حلها.

التقويم نسق منظم وشامل لمعارف تصورية وإجرائية تستخدم من خلالها قدرات في حقل معرفي، تسمح نواتج التعلم هذه بالتعرف على وضعية إشكالية من بين عائلة من الوضعيات والتمكن من حلها.

للتقويم أهداف يسعى جاهداً لتحقيقها، نذكر منها:

أ-**الأهداف البيداغوجيا**: والتي تكمن في تشخيص صعوبات التعلم، والكشف عن حاجيات المتعلمين ومشكلاتهم وقدراتهم، بقصد تكييف العمل التربوي، وتوجيه العملية التعليمية.

ب-**الأهداف الّتنظيمية**: وتتمثل في اكتشاف نواحي النقص والخلل في المناهج محل التقويم، من أجل توجيه المتعلّمين حسب قدراتهم واستعداداتهم.

للتّقويم وظائف عديدة أهمها: بيان جوانب القصور والضعف في المناهج ووضعها بين أيدي المعنيين، وكذا تزويد المعلم بصورة واضحة عما تم إنجازه، والتعرف على مستوى تحصيل المتعلمين، والكشف عن قيمة الأهداف التربوية.

كما أنّ التّقويم أنواع منها التّقويم القبلي(التّمهيدي)، والتّقويم التّكويني(البنائي)، والتّقويم التّشخيصي، والتّقويم النّهائي(الختامي)، وهو المرحلة الأخيرة والختامية، ويجري إمَّا في نهاية الفصل الدراسي أو نهاية العام الدراسي، والهدف منه قياس ما تحقق من الأهداف التربوية التي قد خطط لها المعلم من قبل، وغرضه نقل المتعلم من مرحلة دراسية معينة إلى أخرى أعلى منها.

للتّقويم الهادف سمات أهمّها: التّكامل والشّمولية، والتناسق مع الأهداف والاستمرارية، والتّعاون، وأن يُبنى على أساس علمي.

أهمية الوثائق المرافقة للأستاذ في تعليمية النّصوص الأدبية في الطور الثّانوي، بفضل مساعدتها على التّكفل بمناهج السنوات النّهائية في الطّور الثّانوي، والتي أرسيت وبنيت وفق مناهج مبنية على بيداغوجيا حديثة.

النشاطات التعلمية المقررة من منظور المقاربة بالكفاءات، تسعى لتحقيق الأهداف التربوية، الاهتمام بمتابعة العمليات العقلية المعقدة التي ترافق – عادة – الفعل التربوي باعتباره عمليات متواصلة, متداخلة ومترابطة ومنسجمة فيما بينها.

يجري الأستاذ من التدريبات ما يراه كافيا لجعل المتعلمين يتحكمون في إنتاج النصوص بمختلف أنماطها.

النص التواصلي نص نثري، رافد للنص الأدبي, فهو يعالج الظاهرة التي تناولها النص الأدبي بشيء من التوسع والتعمق. والأستاذ في تدريسه لهذا النص يهتدي بالمتعلمين إلى أن يقفوا موفقا نقديا من الظاهرة التي يعالجها النص الأدبي في ضوء المعطيات الواردة في النص التواصلي.

يدرس النّص الأدبي دراسة كلية، اعتمادا على كون النص ظاهرة لغوية متعددة الأبعاد, معقدة في تشكيلها ومضامينها، الأمر الذي يجعل معالجة النص تستمد من آفاق مختلفة منها المقاربة النصية، ومن ثمّة فهو يحتاج إلى دعائم (قواعد النحو والصرف, البلاغة والعروض)، وهذه الدعائم ينشطها الأستاذ انطلاقا مما يتوافر عليه النص من معطيات النحو والصرف أو البلاغة والعروض.

إنّ أهم ما يجدر بالأستاذ أن يُعنى به – في سياق تدريسه للنصوص – هو التأكيد على التحليل وتمرين المتعلمين على الإنتاج؛ حيث إن هذين النشاطين الهامين يمثلان جوهر الفعل التربوي في درس النصوص الأدبية.

يمرُّ تحليل النّصوص الأدبية بمراحل أهمها: قراءة النّص الأدبي داخل حجرة القسم من قبل التّلاميذ قراءة صامتة، يليها قراءة جهورية للأستاذ؛ تليها مرحلة التّعرّف على صاحب النّصّ، لتأتي ثمّ تأتي المرحلة الثّالثة المتمثّلة في تقديم موجز للنّص، يتخلّله سؤال أو أسئلة متعلّقة بمضمون النّص الغاية منها تحضير ذهن المتعلّم وتهيئته للولوج للنّص.

يبنى الدرس انطلاقاً من الوضعية الانطلاقية، من خلال تساؤل، تلي ذلك مرحلة بناء التّعلّمات، وفق المقاربة بالكفاءات والمقاربة النّصّية.

الملاحق

المحور	نصوص أدبية	ص	قواعد اللغة	ص	بلاغة وعروض	ص	نصوص تواصلية	ص	مطالعة موجهة	ص	تعبير	ص	مشاريع	ص
1	في مدح الرسول (ص)	9	الإعراب اللفظي	11	تشابه الأطراف	13	الشعر في عهد المماليك	20	إنسان ما بعد الموحدين	22	تلخيص نص	26	إعداد الخريطة السياسية للعالم العربي قبيل النهضة	28
	في الزهد	14	الإعراب التقديري	12										
			إعراب المعتل الآخر	17	التضمين والتناص	18								
2	خواص القمر وتأثيراته	30	معاني حروف الجر	34	الجمع	37	حركة التاليف في عصر المماليك	45	مثقفونا والبيئة	48	كتابة مقال عن الجهات المسؤولة عن تكوين شخصية الفرد	52	-	
	علم التاريخ	38	معاني حروف العطف	42	التقسيم	77								
3	آلام الاغتراب	55	المضاف إلى ياء المتكلم	58	بلاغة المجاز العقلي والمرسل	58	اختلال البلاد العربية وآثاره في الشعر والأدب	63	المجتمع المعلوماتي	65	-		إعداد إضبارة عن عوامل النهضة ومظاهرها، وأهم أعلامها	70
	من وحي المنفى	59	نون الوقاية	62	بلاغة التشبيه	62								
4	أنا	72	إذ، إذا، إذن، حينئذ	75	الكناية وبلاغتها	81	الشعر مفهومه وغايته	82	ثقافة أخر	85	كتابة مقال نقدي وصفي عن الأدب المهجري	90	-	
	هنا وهناك	77	الجمل التي لها محل من الإعراب	79										
5	منشورات فدائية	94	الجمل التي لا محل لها من الإعراب	97	الرجز في الشعر الحر	99	الالتزام في الشعر العربي الحديث	107	رصيف الأزهار لا يجيب	109	-		تحضير تقصيبية تمثل المدارس الأدبية الأوروبية وأثرها في الأدب العربي	114
			الخبر وأنواعه	98										
	حالة حصار	101	إعراب المسند والمسند إليه	104	المتقارب في الشعر الحر	105								
6	الإنسان الكبير	116	أحكام التمييز والحال	120	الرمل في الشعر الحر	122	الأوراس في الشعر العربي	131	إشكالية التعبير في الأدب الجزائري	135	كتابة مقال فكري موضوعه «ماهية الحكم الحقيقي الذي أصدره»	139	-	
	جميلة	123	الفضلة وإعرابها	127	الكامل في الشعر الحر	129								
			الهمزة المزيدة في أول الأمر	129										

محتويات

7	أغنيات للألم	142	صيغ منتهى الجموع وقياسها	145	المتدارك في الشعر الحر	145	الإحساس بالألم عند الشعراء المعاصرين	151	التسامح الديني مطلب إنساني	154	كتابة مقال قصصي حواري موضوعه «الخيبة انسحاق للضعيف وللقوي نقطة انطلاق»	159	إنتاج تقصيبة لجمعية العلماء	160
	أحزان الغربة	146	جموع القلة تصريف الأجوف	149	الوافر والهزج في الشعر الحر	150								
	أبو تمام	162	البدل وعطف البيان	166										
8	خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين	168	اسم الجنس الإفرادي والجمعي	171	الإرصاد	172	الرمز الشعري	173	الصدمة الحضارية: متى نتخطاها؟	176	-		-	
	منزلة المثقفين في الأمة	182	لو، لولا، لوما	185										
9	الصراع بين التقليد والتجديد	189	موازين الأفعال	186	بلاغة الاستعارة	187	المقالة والصحافة ودورهما في نهضة الفكر العربي	193	الأصالة والمعاصرة	196	كتابة مقال تفسيري حجاجي عن النمو الديمغرافي	201	إنتاج إضبارة للفن القصصي بأنواعه ومقوماته	202
			أمّا، إمّا	192										
10	الجرح والأمل	204	الأحرف المشبهة بالفعل	210	التفريق	211	صورة الاحتلال في القصة الجزائرية	220	من رواية «الأمير:»	223	تحليل قصة قصيرة انطلاقا من الخصائص الفنية	228	-	
	الطريق إلى قرية الطوب	212	اسم الجمع	218	الجمع مع التقسيم	219								
11	من مسرحية شهرزاد	230	أيْ، أيّ، إي	233	الجمع مع التفريق	234	المسرح في الأدب العربي	242	ثقافة الحوار	245	-		إعداد مسرحية	252
	كابوس في الظهيرة	235	تصريف اللفيف	234										
			كم، كأين، كذا	240										
			إعراب المتعدي إلى أكثر من مفعول	241										
12	لالة فاطمة نسومر «المرأة الصقر»	254	نونا التوكيد	260	المشاكلة	262	المسرح الجزائري: الواقع والآفاق	274	العلامة الجزائري «محمد أبوشنب»	277	تحليل نص مسرحي	284	-	
	من مسرحية المغص	264	ما: معانيها وإعرابها	270										
			تصريف الناقص	272										

نص تمهيدي

أدب عصر الانحطاط

زالت الدولة العباسية وانقرضت معها دولة العلم والأدب، والسبب في ذلك أن الغزاة الذين استولوا على البلاد العربية وتسلموا زمام الأمور عملوا على خنق الحرية وعلى تضييق أجواء الانطلاق فبتروا الأجنحة المدوية، وقيدوا الآمال الطامحة. فقد تحركت قبائل «التتار» في جنوبي «سيبيريا»، واندفقت على البلاد العربية اندفاق السيل العاتي، وسارت بقيادة «جنكيزخان» تنشر الرعب والدمار وتعمل السيف في رقاب العباد. ثم جاء «هولاكو»، حفيد «جنكيزخان»، فأتم عمل جده، وحول أنظاره إلى بغداد فهاجمها، وإذا هي بيده سنة 1258م، فأباحها أربعين يوما، وقتل من أهلها خلقا كثيرا، وخرب عمرانها، ورمى كتبها في دجلة، فقامت المدنية على مدافن العلم تبكي نورا أَفَلَ، وخِصْبًا تَوَلّى.

ثم جاء «تيمورلنك» فكان ثالثة الأثافي، وقد اجتاح آسيا الصغرى وامتد إلى الشام، وعصف بالمال والرجال، وقضى على ما بقي من معالم العلم والحضارة، وتوفي سنة 1404م. وهكذا عمَّ الويل، وانتشر الضَّنْك والقلق، وجفت القرائح، وذبلت الحياة العلمية والأدبية، وتسلط الخمول على العقول، فقصرت عن الخلق والابتكار، وانصرفت إلى الجمع والتقليد، وإلى الزخرفة والتعقيد.

وقد انحصرت موضوعات النثر الفني ضمن نطاق الكتابة الديوانية أو «الرسمية»؛ والرسائل الأدبية أو الإخوانية، من مكاتبة بين الأصدقاء، أو مناظرات، أو وصف مشاهدات، أو فكاهات، أو مقامات أو نحو ذاك؛ وقد أصبح الأسلوب غاية الكتابة، وجعل الكتاب همَّهم كله في الزخرفة والتصنيع إلا في ما ندر، وأغرقوا في البديع أيما إغراق، وكثيرا ما انصرفوا إلى التأليف في الأدب والتاريخ واللغة والعلوم الدينية والمدنية، جامعين، ملخصين، مذيلين؛ وكثيرا ما راحوا يتلهَّوْن بالألفاظ والصياغة، يغذون بها عقولهم الجائعة وبصائرهم الزائغة.

وجرى الشعر في طريقين شقتهما الضيقة الاجتماعية، هما الإباحية والزهد. وكان على كل حال تقليدا واقتباسا مع زيادة في الزخرفة، لأن الزخرفة أصبحت كل شيء في الكتابة والشعر، والشاعر الشاعر من تفوق على غيره في تكديس المحسنات، وتركيب الأسجاع، ورصف التوريات، والإكثار من الجناسات؛ وللجناسات دور مهم على مسرح الشعر في ذلك العهد، وهي موضوع واسع لتلهي القرائح، وتضييع الوقت في ما لا يفيد.

وقد شاعت في هذا العهد المدائح النبوية، وكان على كل شاعر مشهور أن يقول في هذا الباب، وأن ينظم قصائد في المديح النبوي ويضمنها كل أنواع البديع، فكل بيت فيه نوع من البديع وفيه تمثيل له، وقد سميت لذلك كل قصيدة من هذا النوع «بديعية».

وأكثر الشعراء في ذلك العهد من وصف الأشياء المألوفة والحوادث العارضة، كما أكثروا من التواريخ الشعرية حتى أصبح الشعر معهم أحيانا «عملية حسابية». وقد «أفرطوا في أقوال الهجر بألفاظ عارية صريحة لا تورية فيها ولا إيماء، مع ضعف في الأسلوب، وضعة في المشاعر، وإغارة على معاني السابقين. وعلى الجملة فقد سقط الشعر أسلوبا ومعنى وعاطفة وخيالا إلا في القليل النادر».

الموجز في الأدب العربي وتاريخه

(لجنة من الأساتذة)

المحور الأول

8

المحور الأول

أستطيع بعد دراسة المعاني والأفكار وأساليب التعبير المختلفة وجمال اللغة في هذا المحور أن :

- أتعرف على ظاهرة المديح النبوي والزهد في عصر الضعف.
- أتعلم الإعراب التقديري والإعراب اللفظي وإعراب المعتل الآخر، وأوظفها.
- أحدد نمط النص.
- أتعرف على تشابه الأطراف والتضمين وأوظفها.

في الزهد

ابن نباتة المصري

أتعرف على صاحب النص

هو أبو بكر جمال الدين القرشي. ولد عام 686هـ ونشأ بمصر وإليها نسب، ورحل إلى دمشق ثم اتصل بالملك المؤيد أمير حماة وكان كاتبا له، ثم دعاه السلطان حسن في مصر ليكتب له، فلبّى الدعوة، ولكن السلطان مات في السنة التالية. وقد توفي ابن نباتة في مصر عام 768هـ تاركا ديوانا شعريا أكثره في الشكوى من فقره وشيبه وزمانه وكثرة أولاده.

تقديم النص

كثير من الناس يزهد في الدنيا وينصرف عن ملذاتها. ولِكلّ دَوَافِعُهُ، فمنهم من يتجه إلى ذلك بدافع الفقر والعوز، ومنهم من يتجه إلى الزهد بدافعِ التعفف. فمع مَنْ يصنف ابن نباتة؟

النص

1 – أستغفر اللهَ ! لا مالي ولا وَلَـــدي ... آسـى عليه إذا ضَـمَّ الثَّـرَى جسـدي

2 – عِفْتُ الإقَامَة في الدنيا لَو انشرَحَتْ ... حالي، فكيف؟ وما حَظّي سِوَى النَّكَدِ!

3 – وقد صَدِئْتُ، ولي تحت التراب جلاً ... إن التـراب لَجـلاّءٌ لِكـلِ صَـــدِي

4 – لا عارَ في أدبي أنْ لـمْ يَنـلْ رُتبًـا ... وإنمـا العار في دهـري وفـي بلـدي

5 – هذا كلامي وذا حظي، فيا عجبا ... مِنـي لثَـرْوةِ لفـظٍ وافتقـار يـد !

6 – ومـا عجبت لدهر ذُبتُ منه أَسًـى ... لَكنْ عَجبتُ لضِـدٍّ ذابَ مـنْ حسـد

7 – تـدور هَامتُـهُ غَيظًـا علـيَّ، ولا ... واللّه، ما دار فـي فِكـري ولا خَلـدِي

8 – حيـاةُ كـلِّ امـرئٍ سجـنٌ لِمُهْجتـهِ ... فَاعجبْ لطالبِ طولِ السجنِ والكَمَـدِ

9 – أمَّا الهمومُ فبَحرٌ خُضْتُ زاخـرَهُ ... أَمَـا تَـرَى فـوقَ رأسِـي فَائـضَ الـزَّبـدِ

10 – وعشـتُ بين بنـي الأيـام منفـردًا ... ورُبَّ منفعـةٍ فـي عيـشٍ مُنفـــرِدِ

11 – يا جامعَ المالِ إنَّ العُمرَ منصـرمٌ ... فَابخَـلْ بمَالِـكَ مَهمَـا شِئتَ، أو فَجُـدِ

12 – ويـا عزيزًا يخِيطُ العُجبَ ناظِـرُهُ ... اذكُـرْ هَوانَـكَ تحـت التُـرْبِ وَاتَّئِـدِ

13 – كـم واثقٍ بالليالي مَـدَّ راحتَـهُ ... إلـى المُـرامِ فنَـادَاهُ الحِمَـامُ: قَـدِ

ديوان ابن نباتة المصري

أثري رصيدي اللغوي

- **في معاني الألفاظ:**

الهامة: أعلى الرأس أو وسطه، **المهجة**: الروح، **الزبد**: المقصود: شيب الرأس، **الحِمام**: الموت.

- **في الحقل المعجمي:**

اجمع من النص الألفاظ الدالة على الزهد في الدنيا.

- **في الحقل الدلالي:**

عُد إلى المعجم وتعرف على معاني « خلد »

أكتشف معطيات النص:

- ما الذي يعانيه الشاعر في حياته؟
- ما المقصود من قول الشاعر « وقد صَدئْتُ »؟
- مسحة الفخر ظاهرة في النص، فيم تتمثل؟ وأيّ الأبيات يشير إليها؟
- يعتبر الشاعر نفسه أنه شاعر مُجيد أين ذلك من النص؟
- فيم يحسد الناسُ الشاعرَ؟
- أحياة العزلة يفضل الشاعر أم حياة الجماعة؟

أناقش معطيات النص

- يُرْبط الزُهد عادة بالمفاهيم الدينية. هل تجد ذلك في هذه القصيدة؟ علّلْ.
- زهد الشاعر ناتج عن فقر أم عن قناعة وعفة؟ وضح انطلاقا مما جاء في النص.
- درستَ شعر الزهد في السنة الثانية من خلال نص لأبي العتاهية. إذا ما قارنت ذاك بهذا، ما الأقوى تأثيرا في نفسك؟ ولماذا؟
- قال أحد الشعراء:

لم أرتض العيشَ والأيّامُ مقبلة فكيف أرضى وقد ولّتْ على عَجلِ

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

أحدد بناء النص

- عنصر «المحاكاة والتضمين» سيطر على القصيدة. هل تراه إعجابا بِنَظْمِ القُدامى أم ضعفا فنيا في الشاعر؟ وضح.
- الاهتمام بالبيان والبديع ظاهرٌ في النص هات أمثلة تجسد ذلك.
- يشكو الشاعر من التهميش باعتباره أديبًا، لماذا في نظرك؟ وما البيت الذي ورد فيه ذلك؟ علّل.
- نَبْرَةُ النصح «المفتعل» تظهر في آخر النص. ما الأساليب التي وظفها الشاعر لذلك؟
- ما النمط الغالب في النص؟ علّل.

أتفحص الاتساق والانسجام في النص

- 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 مَعَ الإبقاء على الفكرة واضحة؟ علام يدل ذلك؟

أجمل القول في تقدير النص

ورد في بعض المقولات النقدية «في عصر الضعف بات الشعر تنميقا لفظيًا، لولا بَعضُ من احتفظوا بذوق شعري، لغَدَا خلْوًا من كل قيمة»

وفي هذا النص وجدْنا عناصر التقليد كثيرة وواضحة إنْ على مستوى الفكرة: فقد رأينا في العصر العباسي مثلا ظاهرة الزهد عند طائفة كبيرة من الشعراء أمثال أبي العتاهية، أو على مستوى الشكل: فقد ضَمَّنَ الشاعر كثيرا من أقوال الشعراء السابقين كالمتنبي وأبي العلاء المعري في البيت الثامن مثلا المأخوذ من قول المعرى:

تَعبٌ كلها الحياةِ فما أُعْـــ جَبُ إلا مـن راغـبٍ في ازْديـادِ

ولا شك أن ذلك أسْهمَ في برودة أحاسيس الشاعر إذ التقليد عاملٌ هامٌ في فتور الحالة الشعورية للأديب.

المحور الثاني

أستطيع بعد دراسة المعاني والأفكار وأساليب التعبير المختلفة وجمال اللغة للنصوص الواردة في هذا المحور أن:

- أستنتج خصائص النثر العلمي في عصر المماليك
- أعلل ضعف الإبداع وازدهار حركة التأليف في هذا العصر.
- أصنف النصوص حسب أنماط كتابتها.
- أدرك أهمية معاني حروف الجر وحروف العطف في بناء النص وأوظفها في سياقات مختلفة.
- أتعرف على الجمع والتقسيم، وأوظفهما في وضعيات متنوعة.
- أتدرب على إنتاج نصوص في وضعيات ذات دلالة مشافهة وكتابة.

النص الأدبي الأول

خواص القمر وتأثيراته

القزويني

أتعرف على صاحب النص

هو زكريا بن محمد القزويني ولد حوالي 605هـ/1208م ولما شب ترك بلده وراح يضرب في الأمصار حتى بلغ دمشق، واحتك فيها بابن عربي المتصوف، ثم انتقل إلى العراق حيث تولى القضاء وبقي في ذلك المنصب حتى سقوط بغداد في يد المغول والتتار وتوفي في 682هـ/1283م.

للقزويني كتابان : أحدهما في علم الجغرافيا وعنوانه : «آثار البلاد وأخبار العباد» والآخر في علم الهيئة وعنوانه «عجائب المخلوقات وغرائب الموجودات» وقد ضمنهما فضلا عن المادة الأساسية مواد أخرى متنوعة من أدب وسياسة ودين وما إلى ذلك.

تقديم النص

يرى بعض الدارسين: «أن علم الفلك اختلط مع أعمال التنجيم في بادئ الأمر، ولعلّ الظروف السياسية كانت هي السبب.»

- أين يكمن الفرق بين علم الفلك وأعمال التنجيم؟
- اذكر بعض الوقائع التاريخية التي تؤكد هذه المقولة.

النص

وأما القمر فهو كَوكبٌ مكانه الطبيعي الفَلك الأسفلُ، من شأنه أنْ يَقبل النّورَ من الشمس على أشكال مختلفة، ولونه الدَّاني إلى السّواد يبقى في كل برج ليلتين وثلث اللّيلة، ويقطع جميع الفَلك في شهر، وهو أصغرُ الكواكب فلكا وأسرعُها سيرا، وزعموا أنّ جُرْمَ القمر جزء من تسعة وثلاثين جزءا وربع جزء من جرم الأرض. ودورةَ القمر أربعمائة واثنان وخمسون ميلا بالتقريب، وهذا ما وصل إليه آراء الحكماء بحكم المقدّمات الحسابية.

وهو يَحُدّه سطحان كُرويان متوازيان مَركزُهما مَركزُ العالم، السطح الأعلى منهما لمقعّر فَلك عُطارد، والأدنى لمحدَّب كرة النار، ويُتمّ دورتَه في كل ثمانية وعشرين يوما بحركته التي تختصّ به من المغرب إلى المشرق، وفلك تدويره يدور في الفلك الحاوي في كل أربعة عشر يوما، ففي الدورة الأولى يكون القمر بوجهه الممتلئ إلى مركز الأرض، ثم إن فَلكه الكُلّي ينقسم إلى أربعة أفلاك، ثلاثة منها شاملة للأرض، وواحد صغير غير شامل.

المحور الثاني

زعموا أنّ تأثيراته بواسطة الرطوبة كما أن تأثيرات الشمس بواسطة الحرارة، ويدل عليها اعتبار أهل التجارب ومنها أَمْرُ البحار، فإن القمر إذا صار في أفق من آفاق البحر أخذ ماؤه في المد مقبلا مع القمر، ولا يزال كذلك إلى أن يَصير القمرُ في وسط سماء ذلك المَوْضِع، فإذا صار هناك انتهى المدُّ منتهاه، فإذا انحط القمر من وسط سمائه جَزَرَ الماءُ، ولا يزال كذلك راجعا إلى أن يبلغ القمر مغربه فعند ذلك ينتهي الجزر منتهاه، فإذا زال القمر من مغرب ذلك الموضع ابتدأ المدّ مرة ثانية إلا أنه أضعفُ من الأولى، ثم لا يزال كذلك إلى أن يَصير القمر في وَتَدِ الأرض، فحينئذ ينتهي المدُّ منتهاه في المرة الثانية في ذلك الموضع، ثم يبتدئ بالجزْرِ والرجوع، ولا يزال كذلك حتى يبلغ القمر أفق مشرق ذلك الموضع، فيعود المد إلى ما كان عليه أولاً، فيكون في كل يوم وليلة بمقدار مَسير القمر فيهما في ذلك البحر مدّان وجزْران.

ومنها أَمْرُ أبْدانِ الحيوانات فإنها في وقت زيادة القمر وضوئه تكون أقوى، والسخونة والرطوبة والنموّ عليها أغلب، وتكون الأخلاطُ في بَدَن الإنسان ظاهرة، والعروق تكون ممتلئة، وبعد الامتلاء تكون الأبدانُ أضعفَ، والبرد عليها أغلب، والنموّ أقلّ، والأخلاط في غور البدن والعروق أقلّ امتلاء، وذلك أمرٌ ظاهر عند علماء الطب.

ومنها أن الأطباء ذهبوا إلى أن أحوال البَحْرانات وتقاربَ أيامها مبنيةٌ على زيادة ضوء القمر ونُقصانه، وكُتُب الطب ناطقةٌ بذلك، وزَعموا أن الذين يَمْرضون في أول الشهر تكون أبدانُهم وقُواهم على دَفْع المرض أَقْوى، والذين يَمْرضون في آخر الشهر بالضِّدّ...

عجائب المخلوقات وغرائب الموجودات

أثري رصيدي اللغوي

- في معاني الألفاظ:

الفلك الحاوي: الشامل، **وتد الأرض**: مركزها، **الأخلاط**: الأصناف، **غور البدن**: عمقه وداخله، **البحرانات**: البحران هو التغير الذي يحدث للمريض دفعة في الأمراض الحادة.

- في الحقل المعجمي:

- اذكر الكلمات الواردة في النص والتي تنتمي إلى مجال الفلك.

المحور الثاني

31

- في الحقل الدلالي:

- ابحث عن معاني الكلمات التي تحتها سطر

﴿إنا أرسلنا عليهم ريحا صرصرا في يوم نحس مستمر تنزع الناس كأنهم أعجاز نخل منقعر﴾ (القمر: 19-20)

■ قال كعب بن زهير:

كل ابن أنثى وإن طالت سلامته يوما على آلة حدباء محمول

- استعن بما درسته في الجغرافيا لوضع تعريف دقيق لظاهرة المد والجزر

أكتشف معطيات النص

- في الفقرة الأولى تحدث الكاتب عن عالم القمر، اذكر النواحي التي تناولها.
- لدورة القمر وحركته أهمية في التقاويم وضبطها، بيّن حاجة المسلمين إلى ذلك.
- علام يدل بناء المراصد واختراع الاسطرلاب بأنواعه المختلفة وماهي استخداماتها؟
- لم يقتصر تأثير القمر وفعله على حركة البحر من مد وجزر وفعله في سائر الكائنات الأرضية بل امتد تأثيره إلى الإنسان والحيوان، استخرج من النص نواحي التأثير.

أناقش معطيات النص

- لاشك أن النّص حافل بالمعلومات، ولكنه ضعيف القيمة العلمية لأنه لا يرضي العقل المفكر في كثير من نواحيه. في حال دعمك أو نقضك لهذا الحكم النقدي قَدّم أدلة وبراهين وأمثلة.
- يعالج الكاتب الخرافات معالجة ساذجة لا يعمل فيها النظر الثاقب، ولا يلجأ إلى الشك في الروايات، ولا يتبع أسلوب التحقيق، لأنه رجل جمع، تهمه المعلومات أكثر مما يهمه النظر في حقيقة تلك المعلومات.

استنتج من هذا المقتطف بعض الأحكام، وأوجد ما يسندها من النّص.

أحدد بناء النّص

- ما الدلالة الفكرية لكلمة «زعموا» الواردة في النّص؟
- ماذا تفيد صيغة «والذين يمرضون في آخر الشهر بالضّد»؟
اذكر ما يقابل هذه الصيغة من النّص.

المحور الثاني

32

- ما نوع اللغة التي اعتمدها الكاتب لإيصال معلوماته؟

هات أمثلة من النّص.

- بم تفسر انعدام الأساليب الإنشائية في هذا النص؟ وهل يعدّ ذلك دليلا على نمطه؟ وضح.
- اعتمد الكاتب على النقل (المرويات) ولم يعتمد التجربة كمصدر من مصادر المعرفة هل كان ذلك قصورا أو تقصيرًا، لماذا ؟

أتفحص الاتساق والانسجام في النّص

- تبين من النص معاني حرف الجر (الباء) وفائدته في اتساق النّص
- استخرج من النّص التضاد (الطباق) ثم اذكر وظيفته.
- ما دلالة الأفعال الآتية: (ابتدأ، يزال، يصير) في ترابط معاني النّص؟
- استخلص خصائص النّص العلمية مع التمثيل.
- بين مدى التسلسل في عرض أفكار النص، والمعيار الذي اعتمده الكاتب في ترتيب الفقرات.
- يبدو من خلال النّص أن أسلوب الكاتب شديد الوضوح رغم كثافة المعلومات والاستشهادات، ما السرّ في ذلك؟

أجمل القول في تقدير النّص

يمكن القول: إن القزويني في نصه هذا يجمع ما توصل إليه من معلومات حول كوكب القمر، من حيث شكله ولونه وحركته وموقعه من الفلك، وتأثيراته على الكائنات الأرضية. ويبالغ في نقل المرويات إلى حد الخرافة، ولهذا قال عنه أحد الدارسين : » لاشك أن عمله شريف الغاية، حافل بالمعلومات، ولكنه ضعيف القيمة العلمية، يفيد ويفكه، ولكنه لا يرضي العقل المفكر في كثير من نواحيه «.

أما أسلوبه فهو شديد الوضوح لا يخلو من تسلسل، رغم الإطالة والتفصيل وتكثيف مادة المعلومات والاستشهادات، لأنه كان يتبع خطة الجمع، فهو لايكاد يشك في قول ولا يكاد يميز بين الحقيقة والخرافة.

المحور الثالث

أستطيع بعد دراسة المعاني والأفكار وأساليب التعبير المختلفة وجماليات اللغة لنصوص هذا المحور أن:

- أستنتج خصائص شعر المنفى لدى الشعراء الرواد في العصر الحديث (البارودي وشوقي نموذجا)
- أعلل التوجه الفني لدى الشعراء في هذه المرحلة.
- أصنف النصوص حسب أنماط كتابتها.
- أتعرف على نون الوقاية والمضاف إلى ياء المتكلم، وبلاغة التشبيه والمجاز العقلي واللغوي وأوظفها.
- أدمج تعلماتي في التدرب على إنتاج نصوص في وضعيات ذات دلالة في التعبير الشفوي والكتابي.

نص تمهيدي

خصائص الشعر العربي في العصر الحديث

بدأ الشعر العربي من عام 1870م يتصف بكثير من المميزات التي تجعله يختلف عن باقي مميزات الشعر العربي في العصور السالفة، ومن هذه الصفات: – أنه من أخصب الفترات الشعرية على الإطلاق، إنه خصب من جميع النواحي الكمية والفكرية وتنوع الأساليب.

فمن الناحية الكمية وجدنا أسماء لشعراء قالوا الشعر في هذه الفترة يفوقون في عددهم أسماء شعراء العصور المنصرمة كلها، وفيه من الدواوين الشعرية ومن ركام القصائد ما يكاد يعجز عن حصره والإحاطة به دارس أو مؤلف.

والشاعر الحديث مكثر، فشاعر واحد نجد له من الدواوين الشعرية عشرين ديوانا، ونجد لآخر ثلاثين ديوانا، حتى أصبح من له ديوان واحد يعد من الشعراء المقلين، ذلك إذا صرفنا النظر عن قيمة ذلك الشعر وأهميته.

– هذا من ناحية الكثرة الكمية وأما من ناحية الكثرة الفكرية فهنالك الموضوعات التقليدية المتوارثة كالمدح والهجاء والمراثي، والوصف والغزل... إلى جانب أنواع الشعر الحديث المتعددة كالمناجاة والحنين إلى الوطن وشعر المناسبات إلى جانب الشعر السياسي الذي يؤيد حزبا من الأحزاب أو فكرة سياسية معينة. وإلى جانب الشعر الاجتماعي والفلسفي والعلمي...

هذا من ناحية الكثرة الفكرية وأما من ناحية الكثرة الأسلوبية فقد جمع هذا العصر خلاصة الأساليب الشعرية السابقة كلها.

– وهذه الأساليب لا تمثل التدرج بل يختلط بعضها في بعض فنجد في بلد واحد شاعرا ينظم الشعر الحر إلى جانب الشاعر الذي ينظم الشعر التقليدي، بل نجد شاعرا واحدا ينظم مرة على طريقة الشعر التقليدي، ومرة أخرى على طريقة الحر أو شعر التفعيلة الواحدة، حتى إن بعض الشعراء كالسياب مثلا كان ينظم قصيدة واحدة فيجعل بعضها على طريقة الشعر السلفي القديم كأحسن ما يكون الشعر رصانة وجزالة وحسن سبك، وبعضها الآخر من الشعر الحر الرمزي ذي التفعيلة الواحدة ويعطيها نظاما معينا يلائم الخلجات النفسية والحركات الفكرية مما قد يعجز عنه كثير من الشعراء الأقدمين.

– والشاعر الحديث مصلوب إلى أمته يشارك في آلامها وأفراحها، ويكاد يكون كل شاعر مختصا بنوع من الحوادث يعرف بها لأنه أخلص لها ولم يقل الشعر إلا بها، أو ما أجاد الشعر ونظم القصيد إلا بها، فهنالك مفدي زكريا شاعر الثورة الجزائرية، وهناك الشابي ممثل الكفاح التونسي وهناك رفيق المهدوي ممثل الكفاح الليبي ضد المستعمرين الطليان وهناك البارودي ممثل فترة الكفاح قبل دخول الإنجليز لمصر، وغيرهم كثير...

والشاعر الحديث ليس إنسانا ساذجا بريئا لاهيا عابثا اتخذ الشعر مهنة يتكسب منها، إنه إنسان مناضل دون أجر يدافع عن حرية الكلمة بحق لا ليكسب من ورائها شيئا. إنه يقول الشعر لميل في نفسه أو لفكرة تضطرب في ذهنه أو لخاطرة عنت له لا ليرضي حاكما أو ليكسب عطاءً أو لينتظر جاها. إنه في أحسن حالاته إنسان محترم مقدر دون شيء آخر وفي أسوئها هو إنسان طريد شريد يفتش عن مأوى ومكان يستطيع أن يضمن فيه حياته أو سجين مقهور، أو أن يكون ضعيفا يُؤْثر الصمت مع السلامة على الكلام مع العقاب...

«أحمد قبش» تاريخ الشعر العربي الحديث

المحور الثالث

54

النص الأدبي الأول

آلام الاغتراب

محمود سامي البارودي

أتعرف على صاحب النص

هو محمود بن حسن بك حسني البارودي ولد بالقاهرة عام 1839م ونشأ بها في كنف أبيه وعائلته الميسورة، وتعلم بالمدرسة العسكرية فتخرج منها ضابطا. وقد كان مولوعا بحفظ الشعر وإنشاده حتى صار شاعرا فصيحا، عالما بقواعد العربية وأدبها إلى جانب اللغة التركية والفارسية. ترقى إلى رتبة لواء، وسافر إلى أوربا، فصقلت قريحته الأدبية بعد الثورة العُرابية نفي إلى سرنديب فلبث فيها سبع عشرة سنة قال فيها أجود شعره الوجداني والوطني. ولما عفا عنه الخديوي رجع إلى مصر، وبقي بها ساكنا هَرِمًا حتى توفي عام 1904م.

تقديم النص

- ماهو شعور الإنسان وهو بعيد عن موطنه وحيّه وأسرته وأحبائه؟
  وماهي أحاسيس من أُبْعِدَ ونُفِيَ من أرض يحبّها ويعشقها إلى حد التضحية؟
- وما بالك بهذا الإنسان إذا كان أديبا شاعرًا مرهف الحس؟ !
- فهل البارودي من هؤلاء؟

النص

1 – هلْ من طبيبٍ لداء الحُبّ أو رَاقِ؟ يشفي عليلا أخا حزن وإيراق
2 – قد كان أبقى الهوى من مُهجتي رَمقًا حتى جرى البيْنُ فاستولى على الباقي
3 – حزنٌ بَراني وأشواق رَعتْ كبدي يا وَيْحَ نفسيَ من حزن وأشواق
4 – أكلّفُ النفْسَ صبرًا وهْيَ جازعة والصبر في الحبّ أَعْيا كلّ مشتاق
5 – لا في «سَرَنْديب» لي خِلٌّ ألُوذُ به ولا أنيس سوى هَمّي وإطراقي
6 – أبيتُ أرْعى نجومَ الليل مُرتفِقا في قنّة عَزَّ مرقاها على الراقي
7 – يا «روضة النيل» لا مسّتْكِ بائقةٌ ولا عَدَتْك سماءٌ ذات إغداق
8 – مَرعى جيادي ومأوى جيرتي، وحِمى قومي ومنبت آدابي وأعراقي
9 – أصبو إليها على بعد ويعجبني أني أعيش بها في ثوب إمْلاق
10 – وكيف أنسى ديارًا قد تركتُ بها أهلا كراما لهم وُدّي وإشفاقي

11 – إذا تذكـرتُ أيامـا بهـم سلفـتْ تحـدّرَتْ بغـروب الدمـع آمـاقـي
12 – فيا بريد الصَّبا بلّغ ذوي رَحِمـي أنـي مُقيـمٌ علـى عهـدي وميثاقـي
13 – وإن مررتَ على «المقياس» فاهْدِ له منـي تحيـة نفـس ذات أعـلاق
14 – وأنت يا طائرًا يبكي على فَنَـن نفسي فداؤك مـن سـاق علـى سـاق
15 – أذكرْتَني ما مضى والشَّملُ مُجتمِع بمصر والحربُ لـم تنهـض علـى سـاق
16 – أيام أسحبُ أذيـال الصِّبـا مرحـا في فتيـة لـطريـق الخيـر سبـاق
17 – فيـالهـا ذِكـرة شـبَّ الغـرامُ بهـا نـارًا سـرَتْ بيـن أردانـي وأطواقـي!
18 – عصرٌ تولّى وأبقى في الفؤاد هوى يكـاد يَشمـل أحشائـي بإحـراق

ديوان البارودي

أثري رصيدي اللغوي

– **في معاني الألفاظ:**

الإيراق: السهر والسّهاد، **المهجة**: الروح، **عدتك**: تركتك، **سرنديب**: جزيرة سيلان، **روضة النيل**: هي روضة «المقياس» غربي النيل بمصر القديمة حيث حيُّه القديم.

– **في الحقل المعجمي:**

استخرج مختلف الأفعال ذات العلاقة العائلية مع الجذر «ذكر» وبين معانيها المختلفة.

– **في الحقل الدلالي:**

ابحث عن معاني «أرعى» في القاموس بعد حصولك على جذرها.

أكتشف معطيات النص

– عمن يبحث الشاعر؟ ما طبيعة علّته؟ وما سببها؟
– ما الفرق بين طبيعة حبه وحب غيره من شعراء الغزل؟ بيّن ذلك من النص.
– ماهو الخيط العاطفي الذي ظل يشدّ الشاعر طول القصيدة؟ من الذي يهزّ هذا الخيط؟
– بَيْنَ مفردات القصيدة وعاطفة الشاعر علاقة وطيدة.استخرج منها ما يوحي بتلك العاطفة.
– ماذا تمثل «سرنديب» «روضة النيل»، «المقياس» للشاعر؟
– بماذا يذكرك الشاعر وهو يتوجه بالنداء إلى «بريد الصبا»، «طائرا يبكي»؟
– هل طغت على النص عناصر الجِدّة أم إنّه حافل بمظاهر التقليد للقصيدة القديمة؟ مثّل من النص.

أناقش معطيات النص

– مزج الشاعر بين التجربة الشعورية الصادقة وخاصّية المحاكاة والتقليد. فيم تمثّل كل جانب؟ وعلام يدل ذلك فيما يتعلق بمكانة الشاعر الأدبية؟
– هل هناك ما يوحي في النص بالأبعاد السياسية لحالة الشاعر وهو في المنفى أم تراه وكأنه يتمثل شعراء قدامى كأبي فراس وجميل بن معمر؟

المحور الثالث
56

- هل ترى على مفردات القصيدة تجديدا يساير مقتضيات اللغة الحديثة أم ترى أن مفرداتها امتداد للقاموس اللغوي القديم؟ علّل إجابتك بالاعتماد على الأبيات :3، 6، 8، 12، 14، 18.
- لا يخرج النص عن الصور البيانية التقليدية (تشبيه، استعارة، كناية) استخرج من النص أمثلة عنها ومَيِّزْ وَجْهَ الإبداع فيها من وجه التقليد. ماذا تستنتج؟
- هل ترى تجديدا في البناء الموسيقي (الوزن والقافية) للنص؟ علّل.

أحدد بناء النص

- يعبّر الشاعر عن حالته النفسية بعيدا عن وطن الأحبة؟ فما هو النمط النّصّي الذي تراه اختاره لذلك؟ اذكر أمثلة من النص.
- تأمّل الأبيات 12، 13، 14 : ماهو النمط النّصّي المتّبع؟ فيم خدم النمط النّصّي الأساسي؟
- اذكر الأبيات التي فيها إخبار.
- ماذا تستنتج من هذا المزج بين الأنماط؟

أتفحص الاتساق والانسجام في النص

- ما العلاقة الرابطة بين البيت الأول والأبيات من 2 إلى 6؟
- ماهي وظيفة «الفاء» في بداية البيت 12، و«الواو» في كل من البيتين 13و14؟
- هل تلاحظ علاقة تربط بين الأبيات الستة الأولى وبين ما يليها؟ ماذا تستنتج؟
- وازن بين البيت الأول والبيت الأخير من حيث إحساس الشاعر ومن حيث المعنى. ماذا تستنتج فيما يخص بناء القصيدة ووحدتها؟ ما الذي حقق ذلك؟

أجمل القول في تقدير النص

من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

- ما الدوافع النفسية من وراء كتابة هذه القصيدة؟
- لماذا غاب كل أثر للواقع السياسي والتاريخي المحيطين بحالة الشاعر وهو بالمنفى؟
- أين يقف الشاعر بين التقليد والتجديد؟

يمكن أن نستنتج ما يأتي :

لقد حركت ظروف المنفى قريحة البارودي فأبدع خير قصائده، وهي قصائد يرى فيها أحمد حسن الزيات أنها بيّنت أن للبارودي كل الفضل في إحياء وتجديد الشعر العربي «وكان الشعر في عهده صورة مشوهة من آثار القرون الأخيرة المظلمة؛ فجلاه في خاطره وصقله على لسانه . نقل البارودي شعر ابن المعتز وأبي فراس والرضي وأمثالهم من الفحول، فارتسم شعرهم على لوح قلبه .. 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»

أحمد حسن الزيات –تاريخ الأدب العربي– ص 364.

من وحي المنفى

أحمد شوقي

أتعرف على صاحب النص

أحمد شوقي شاعر مصري حديث ولد عام 1868م من أب مصري وأم تركية. تربى ونشأ في قصر الخديوي حيث اعتنى به وشجعه على الدراسة التي واصلها في فرنسا طالبا في الحقوق. ولما رجع قربه الخديوي ورفع مكانته. ولما عُزِل توجه الشاعر إلى إسبانيا حيث كان منفاه، وهناك تشبّع بالروح القومية والوطنية مما جعله يغيّر مجرى حياته الفكرية والأدبية متحولا إلى شاعر للشعب والأمة.

ويعدّ شوقي رائد النهضة الأدبية الحديثة، خاصة بفضل أعماله المسرحية الشعرية وأشعاره الوطنية الملحمية. وقد توفي شوقي سنة 1932 مخلفا ديوانا شعريا ضخما، من ذلك وطنياته التي نظمها بمنفاه.

تقديم النص

كثيرا ما يلجأ الشعراء –وهم في الغربة– إلى التخفيف من آلامهم وأشواقهم باستحضار أوطانهم وأحيائهم للاستئناس بهم، مثلما فعل شوقي في النص الآتي.

النص

1 - يا نائـحَ الطَّلْـحِ، أشبـاهٌ عَوَادينـا ... نَشجى لواديك، أم نَأسى لوادينـا؟

2 – ماذا تَـقـصّ علينـا غيـر أنّ يـدًا ... قصّتْ جناحَك جالتْ في حواشينـا؟

3 – رمى بنا البَيْنُ أيكًـا غيـر سامِرِنـا ... –أخا الغريب–وظلاً غير نادينـا

4 – فإنْ يَكُ الجنسُ يا ابن الطّلح فرّقنا ... إنّ المصائـبَ يَـجـمـعْـنَ المُصابينـا

5 – لكنّ مصر وإنْ أغْضتْ على مِقَـةٍ ... عينٌ مـن الخُلْـد بالكافـور تسقينـا

6 – علـى جوانبـهـا رفّـتْ تمائـمُـنـا ... وحـول حافاتهـا قـامـتْ رواقينـا

7 – بنّا، فلم نَخْلُ مـن رَوح يراوحُنـا ... مِـنْ بَـرّ مصـر، ورَيْـحـان يغادينـا

8 – كأمّ موسى، على اسم الله تَكْفُلنا ... وباسمـه ذَهبـتْ فـي اليـمّ تُلقينـا

9 – يا ساريَ البَرْق يرمي عن جوانحنا ... بعـد الهـدوء ويهمـي عـن مآقينـا

10 – لما ترقرق في دمع السماء دمًـا ... هاج البُكـا فخضَبْنـا الأرضَ باكينـا

11 – فقفْ إلى النيل واهتَفْ في خمائله ... وانـزلْ كمـا نَـزل الطـلُّ الرّيـاحينـا
12 – وآسِ مَنْ بات يَذوي من مَنازلنـا ... بالحادثـات ويَضـوى مـن مغانينـا
13 – إلى الذيـن وجـدْنـا وُدّ غيرهـم ... دُنْيَـا وودَّهـم الصّافـي هـو الدينـا
14 – ناب الحنينُ إليكـم فـي خواطرنـا ... عـن الـدّلال عليكـم فـي أمانينـا
15 – جئنا إلى الصبر ندعوه كعادتنـا ... فـي النائبـات فلـم يأخـذ بأيدينـا
16 – سعْيًا إلى مصر نقضي حقّ ذاكرنا ... فـيهـا إذا نسـي الـوافـي وبـاكينـا
17 – لو غاب كل عزيـز عنـه غيبَتنَـا ... لم يأتـه الـشّـوقُ إلا مـن نـواحينـا
18 – إذا حـملنـا لمصـر أَوْ لَـهُ شجنـا ... لـم نـدر: أيّ هوى الأُمَّيْن شـاجينـا؟

الشوقيات – ج 3

أثري رصيدي اللغوي

نائح الطلح : النائح: الباكي، **الطلح**: نوع من شجر أطلق على واد بإشبيليا كان الصاحب بن عباد شغوفا به. **عوادينا**: مصائبنا، **مقة**: حب، **رواقينا**: جمع راقية وهي التي ترقي الصبي تجنبا للسحر أو علاجا له. **يذوي**: يذبل، **يضوى**: يهزل ويضعف، **الشجن**: الهمّ والحزن.

أكتشف معطيات النص

– من يخاطب الشاعر؟
– ما الذي يجمع بينه وبين مخاطبه؟ علل إجابتك بقرائن لغوية.
– ما هي الصورة التي رسمها الشاعر لوطنه؟ وعلام يدل ذلك؟
– اذكر الأبيات المعبرة عن مدى حرقة الشاعر وشدة شوقه لوطنه، منتقيا المفردات الموحية بشدة حالته النفسية هذه.
– في القصيدة حب ووفاء للوطن. أين تمثل ذلك؟
– تتوحد صورة الأم والوطن لدى العديد من الأدباء. هل تلحظ ذلك عند الشاعر؟ كيف عبّر عنه؟ ما دلالة ذلك على شخصيته؟
– في القصيدة نبرة خطابية. أين تلمس ذلك؟
– ماهي الدلالات النفسية التي تحملها هذه المفردات: نشجى– نأسى– هاج والمفردات: الخلد – الكافور– ريحان – تكفل؟
– ما رأيك في علاقة ألفاظ الشاعر بمعانيه؟

أناقش معطيات النص

– تنوعت مصادر الإيحاء لدى الشاعر من طبيعية وثقافية. وضّحْ ذلك مستشهدا بالنص.
– على ماذا يدل هذا الإيحاء بالنسبة لشخصية الشاعر الأدبية؟

- بيّن أحمد شوقي – في هذه القصيدة – وابن زيدون في نونيته الشهيرة أوجه تشابه عدة. وضّحها. هل تعيب ذلك على الشاعر؟ لماذا؟
- ماهي الدلالات النفسية التي يحملها: الاستفهام في الأبيات 1 ، 2 ، 18، والأمر في البيت 16؟
- هل ترى في الصورة الشعرية عند الشاعر تقليدا أم إبداعا؟ علل.
- استفاد الشاعر من تاريخ المعتمد بن عباد ومن فن ابن زيدون، ومن القصص القرآني وضح هذه الاستفادة وقيمتها الفنية.
- هل الموسيقى الخارجية للقصيدة جاءت نتيجة للموقف الشعري والتجربة الشعورية للشاعر أم هي مجرد محاكاة للقصيدة القديمة؟ علل.
- ما إعراب «سعيا» في البيت 16 وما دلالة هذه الكلمة على موقف الشاعر؟
- ما دلالة تكرار كلمة «مصر» على الشاعر؟
- من خلال الصورة البيانية –في البيت 8- يمارس الشاعر إسقاطا لعلاقته بوطنه. اشرح الصورة ووضح هذا الإسقاط وطبيعته، مبينا مدى قوة دلالته.
- ما مدى مساهمة الجناس في الأبيات: 1-2-12 في إضفاء المسحة الجمالية على النص؟

أحدد بناء النص

- عم يعبر الشاعر في هذه القصيدة؟
- ما هي مواصفات هذه الحالة النفسية؟ اعط أمثلة شاهدة.
- فإلى أي نمط تحيل هذا النص؟ هل كان خارجيا أم داخليا؟
- في النص بعض من السرد والأمر. حدّدْهما، وبين كيف خدما النمط الغالب على النص.

أتفحص الاتساق والانسجام في النص

- ما هو الخيط العاطفي الذي يربط الأبيات الأربعة الأولى؟ ثم الأبيات الأربعة الثانية؟
- ماهو دور الرابط المنطقي «لكن»؟ ماذا أحدث بين الفقرتين على مستوى التدفق العاطفي؟
- ماذا أفاد تكرار «مصر» من حيث بناء النص الفكري؟
- ادرس العلاقات المنطقية ودلالتها النفسية في كل من الأبيات: 4 -10 -17 -18.

أجمل القول في تقدير النص

عبر الشاعر في هذا النص عن فيض من العواطف تجاه وطنه، وكان للمنفى أثر واضح في تأجيج تلك العواطف. وقد أفاد شوقي من التاريخ ومن التراث الشعري الأندلسي في نسج خيوط تجربته الشعرية، فرأى بأن وضعه يشبه الملك المعتمد بن عباد بعد أن أطيح به ونفي وسجن، وأن شجنه من نفس شجن ابن زيدون، فناغاه في بكائيته:

أضحى التنائي بديلا من تدانينا وناب عن طيب لقيانا تجافينا

مستعيرًا منه الوزن والقافية والحالة الشعورية.

المحور الرابع

أستطيع بعد دراسة المعاني والأفكار وأساليب التعبير المختلفة وجمال اللغة لنصوص هذا المحور أن:

- أستنتج بعض مظاهر التجديد في الشّعر العربيّ الحديث.
- أكتشف النّزعة الإنسانيّة في شعر المهجريّين.
- أتبين مفهوم الوحدة العضويّة في القصيدة العربية الحديثة.
- أحدّد نمط النّصّ وأتعرّف على أهمّ خصائصه.
- أدرك أهمية توظيف «إذ وإذا وإذن وحينئذ» وأميّز بين مختلف معانيها.
- أميّز بين وظائف الجمل التي لها محل من الإعراب وأتمكّن من استعمالها.
- أتدرّب على التعبير بالكناية بمختلف أنواعها.

المحور الخامس

أستطيع بعد دراسة المعاني والأفكار وأساليب التعبير المختلفة وجمال اللغة في نصوص هذا المحور أن:

- أقف على انشغال الشعراء المعاصرين بقضية فلسطين، وكذا حس المواطنة ونزعتها لديهم.
- أتعرف على الجمل التي لا محل لها من الإعراب، والخبر وأنواعه، وإعراب المسند والمسند إليه وأوظفها.
- أُصنف النص حسب نمط كتابته.
- أتعرف على بحر الرجز وبحر المتقارب في الشعر الحر.
- أتدرب على إنتاج نصوص في وضعيات ذات دلالة مشافهة وكتابة.

المحور السادس

أستطيع بعد دراسة المعاني والأفكار وأساليب التعبير المختلفة وجمال اللغة لنصوص هذا المحور أن:

- أتوصل إلى معرفة قيم الثورة الجزائرية، وكيف تمثلها الشاعر العربي في قصائده.
- أستخلص القضايا الفنية في الشعر الحر (اللغة، الموسيقى، الصورة، الرمز)
- أحدد نمط النص وخصائصه.
- أتعرف على أحكام التمييز والحال وما بينهما من فروق، وعلى الفضلة وإعرابها، وعلى الهمزة المزيدة في أول الأمر، وأوظف ذلك في سياقات مختلفة.
- ألاحظ التطور في موسيقى الشعر الحر من خلال بحر الكامل وبحر الرمل وأتدرب على التغني بهما.
- أنتج نصوصاً في وضعيات ذات دلالة مشافهة وكتابة.

المحور السابع

أستطيع بعد دراسة المعاني والأفكار وأساليب التعبير المختلفة وجمالها لنصوص هذا المحور أن :

- أستنتج مظاهر الحزن والألم عند الشعراء المعاصرين.
- أعلل سبب هذه الظاهرة نفسيا واجتماعيا وحضاريا.
- أصنف النصوص حسب أنماط كتابتها ووظيفتها الدلالية.
- أتعرف على صيغ منتهى الجموع وقياسها وجموع القلة وأوظفها، كما أتعرف على تصريف الفعل الأجوف مع الضمائر في مختلف الأزمنة.
- أتعامل تحليلا وتوظيفا مع بحور المتدارك والوافر والهزج في الشعر الحر.
- أتدرب على إنتاج نصوص في وضعيات ذات دلالة مشافهة وكتابة.

النص التواصلي

الإحساس الحاد بالألم عند الشعراء المعاصرين

إيليا الحاوي (بتصرف)

القصيدة المعاصرة ليست نَزْوةَ طرَب عابر، وإنّما هي حالةٌ تَدْلهِمُّ فيها التّجارب. فالشاعر الحديث لم يَعُدْ يَسْتَسيغُ الارتجالَ ونزوةَ الوَحْي العَرضيّ. ولقد نَعْجزُ عن تَفهم قضية التأليف والتركيب في القصيدة المعاصرة، إذا لم نُدرِكْ أنها تنمو مع كثير من التّطوّر والصيرورة بِنُموّ الشّاعر وتَطوّر أحواله النّفسيّة والفكريّة والحياتية.

فقد نَلْقى الشّاعرَ في مُستهلّ القصيدة مُتَجَهِّما يعاني الفشل والضياع والشعور بالتفاهة والعُقم. ويظل هذا الشعور يتداول نفسَه ويَتمزّق فيها، فيبعثه على التأمل، متنازعا البقاء في قلق ولا استقرار، وينتهي –حينا– إلى يأس من الإنسان والحضارة، أو إلى إيمان بالبعث والتجدد، أو يظل يترجّح في شكّ أعظم فاجعة من اليأس والانحلال؛ لهذا فإن القصيدة المعاصرة تحمل طابع المأساة، وربما الفاجعة.

فالمواضيع التي تصدّى لها «السّيّاب» مرتبطة بواقع راهن في بلده العراق أو في الوطن العربي، فهناك فلسطين والجزائر وبورسعيد، وهناك أيضا واقع الظلم والفقر والبؤس في العراق، فهو يعول ويلتطم وينتحب مستثيرا الشفقة والحسرة.

والشاعر «خليل حاوي» في «ضباب وبروق» منقطع في عزلته إيغالا في تحسس مأساة ومعاناة الشعب ومصيره .. وهنا يوفي الشاعر العربي إلى اليأس الوجودي، ويتوهّم أنه لا خلاص للإنسان من بئر مصيره، إذ لا خير يعضّده أو أنه ثمة خير مخذول، مرذول، والشر يضرب بساعد القوة والبطش. تلك الرؤيا أدركها وصمت دونها، فأتلفت أعصابه ومصّت دمه.

وكان «البيّاتي» من الشعراء الذين التزموا قضية الإنسان في شعرهم وسعوا غاية جهدهم الفني أن يَدْحَروا الظُّلمَة والعبودية والتّخلُّف. ولقد كان «البيّاتي» من ذوي المعاناة الفعلية، وهو ممن تكرّسوا للشعر واضطُهِدوا عليه. ففي «عذاب الحلاج» كان الحلاج الوعاء الذي أفرغ فيه الشاعر معاناته، وجسد تجربته على الحرية وتحقيق إنسانية الإنسان عبر الأقوياء والأثرياء والظالمين الذين يعاقبون على الكلمة وعلى الكرامة. إنه فِعْل وجود بالنسبة إلى الإنسان المطلق الذي يضمه المرءُ في إهابه وفي أعماق وجدانه، لا فضل له ولا فضيلة من دونه. فالمرء يحيا كي يخدم الإنسان والحياة في أرقى مستوى لهما وفي الاستشهاد في سبيلهما.

والقوم الذين يصفهم «صلاح عبد الصبور» في «الظل والصليب» وقد عجزوا عن الألم العميق إذ يسفعه السأم ويَعفي عليه. ذلك لأن التألم بصدق فضيلةٌ إنسانية، إذ يَنِمّ ذلك عن حياة الضمير والكرامة في الإنسان، عن شهامته، عن احتفاله بمصير القيم والناس. وقد كان «موسيه» يقول: «لا شيء يجعلنا كبارا كالألم» وهؤلاء القوم الذين يعجزون حتى عن الألم قد افتقدوا كرامتهم وكبرياءهم، فهانوا وقبلوا بقَدَر الذل أو بأي قَدَر زَريّ. فألمُهم يطفو كالزيت إذ الألم لا يزال المعلّم الأكبر والأعمق والأصدق للإنسان.

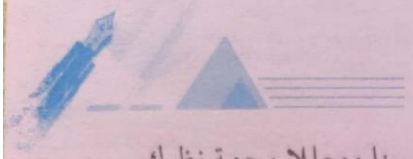
خليل حاوي في سطور من سيرته وشعره

أكتشف معطيات النص

- في النص ذكر لعدد من الشعراء، حاول التعرف عليهم مستعينا بما أمكنك من مراجع.
- حفل النص بعناوين أعمال شعرية، حاول التعرف على ما أمكنك من هذه الأعمال.
- كيف هي تركيبة القصيدة المعاصرة؟ وما الفرق بينها وبين ما سبقها من قصائد؟
- ماهي العوامل التي تدخل وتساهم في بناء القصيدة المعاصرة؟
- كيف تتطور هذه القصيدة من الداخل؟
- هل المعاناة التي يعيشها الشاعر المعاصر وليدة حالة شعورية فردية لا تعني سواه، أم هي وليدة نظرة اجتماعية؟ علل إجابتك من النص.
- عم يبحث الشاعر في القصيدة المعاصرة؟ هل ينجح في ذلك؟ ماهي نتيجة ذلك على مستوى الموقف الشعوري؟
- قدم الكاتب أمثلة عن معاناة الشعراء 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.

أناقش 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 أثبت 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 ومعللا وجهة نظرك.
- ماهو 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 التفصيل والتحليل؟ علل إجابتك محللا أفكار النص من حيث بناؤها الفكري.
- إلى أي نمط ينتمي هذا النص؟ 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؟
- ماهي طبيعة المعالجة الفكرية التي تناول الكاتب بها هذه الظاهرة؟

المحور الثامن

أستطيع بعد دراسة المعاني والأفكار وأساليب التعبير المختلفة وجمال اللغة لنصوص هذا المحور أن:

- أستنتج مظاهر التجديد في القصيدة العربية المعاصرة.
- أكتشف مدى توظيف الرمز والأسطورة فيها.
- أحدد نمط النص وأصنفه وفق خصائصه.
- أتعرف على البدل وعطف البيان، وعلى اسم الجنس الإفرادي والجمعي، وأوظف ذلك كله في وضعيات مختلفة في تعبيري الكتابي والشفوي.

النص الأدبي الأول

أبو تمام

صلاح عبد الصبور

أتعرف على صاحب النص

محمد صلاح الدين عبد الصبور، ولد بمدينة الزقازيق بمصر عام 1931، التحق بقسم اللغة العربية في القاهرة عام 1947م وتخرج فيه عام 1951م، تفرغ للأدب والصحافة، وانضم إلى أسرة مجلة «روز اليوسف»، ثم مجلة «صباح الخير»، عين عام 1966م مديرا عاما للهيئة العامة للكتاب، وفي عام 1969م أصبح رئيس تحرير مجلة المسرح، عمل مستشارا إعلاميا للسفارة المصرية بالهند بين عامي 1976-1978م، توفي عام 1981م بالقاهرة، أول مجموعاته الشعرية «الناس في بلادي» (1957م).

تقديم النص

لم يكن الشعراء المعاصرون بمعزل عن قضايا بلدانهم ولا عن قضايا الوطن العربي، تذكرهم بمجدهم التليد وتحيي في ضمائرهم نخوة العربي في حنين وشجن، فيطلقون العنان لأقلامهم تترجم حسراتهم وآمانيهم، وما صلاح عبد الصبور إلا واحد ممن حزت في نفسه ما وصل إليه حال أمته، فراح يستحضر التاريخ ويبكي الحاضر في هذه القصيدة التي ألقاها في مهرجان «أبي تمام» 1961م.

النص

الصّوْتُ الصّارخُ في عمّوريّه
لم يَذْهَب في البرّيّه
سيفُ البغداديّ الثائر
شقّ الصحراءَ إليه ... لبّاه
حين دعتْ أختٌ عربيّه
وامُعتصِماه،
لكنّ الصوتَ الصارخَ في طبريّه
لبّاه مؤتَمران،
لكنّ الصّوت الصارخَ في وهران

المحور الثامن

لبَّتْهُ الأحزان.
يا لَسَيف المُعتصم الثائر
اخْلَعْ غِمْدَ سحابك، وانزلْ في قلب الظُّلمه
شُقّ العتْمه
واضربْ يُمْنى في طبريّه
واضربْ يُسرى في وهران

* * *

في مَوْعِد تَذْكارك يا جَدّ
يَلْقى الأبناءُ الأبناء
يَتعاطَوْن أفاويقَ الأنباء
والسيفُ المُغْمَدُ في صدر الأخت العربيّه
ما زال يشقّ النّهْدَيْن
وأبو تمام الجَدُّ حزين لا يتَرَنّم
قد قال لنا ما لم نَفْهم
والسيفُ الصّادق في الغِمْد طَوَيْناه
وقَنَعْنا بالكتب المَرْويَّه

* * *

يومُك لا يَسقينا فرحا
أو يسقيك رضا
التَّذكارُ ثقيلٌ حين حَمَلناه
نَدَما
والحسرةُ في وجهك بعد الأعوام ... الأعوام
صارتْ ألما
ولقاء الجد أبي تمام
عيدٌ للأحزان المورقة الأكمام
عيدُ تَعلاّت وكَلام
عيد دما
تَطلُبُ سُقياها، فتُجاب ظما ...

أثري رصيدي اللغوي

- **في معاني الألفاظ:**

العتمة: ظلمة الليل، **تعلات**: جمع تعلة بمعنى شراب، **الأكمام**: جمع كم نقول أخرجت النخلة أكمامها.

- **في الحقل المعجمي:**

تحت أي موضوع تندرج الألفاظ الآتية: الصارخ، الظلمة، العتمة، لا يترنم، ثقيل، الحسرة، طويناه؟

- **في الحقل الدلالي:**

تعرف على جذر كلمة «الصارخ»، ثم استعن بالقاموس لمعرفة معانيها المختلفة.

- **في الأعلام:**

- أبو تمام: الشاعر العباسي الأشهر، عرف بقصيدته البائية في مدح الخليفة المعتصم بالله.
- المعتصم بالله: الخليفة العباسي الثامن، أنزل بالبيزنطيين هزيمة نكراء، وفتح مدينة عمورية.
- طبرية: مدينة على بحيرة طبرية، جعلها الصليبيون عاصمة إمارة الجليل في 1099م.
- عمورية: مدينة بيزنطية في آسيا الصغرى، فتحها العرب أيام المعتصم، لم يبق منها إلا آثار.
- وهران: مدينة جزائرية أسسها تجار من عرب الأندلس في القرن العاشر.

أكتشف معطيات النص

- بم يذكرنا الشاعر في مستهل القصيدة؟
- عم تحسر حين أشار إلى «طبرية» و «وهران»؟
- ما القصيدة التي اقتبس منها الشاعر موضوعه؟ ومن صاحبها؟
- وفق الشاعر في اختيار الرموز، وفي إعطائها بعدا تراثيا، يمثل حلقة وصل بين الماضي والحاضر. استخرج هذه الرموز، ثم صنفها بحسب أنواعها، ثم بين دلالاتها.
- في نفس الشاعر حرقة ومرارة؛ أين تجد ذلك في النص؟
- إلام حن الشاعر؟ ولم؟ وماذا يمثل هذا الحنين؟
- في المقطع الأول من القصيدة مقارنة بين الماضي والحاضر، ما نتيجة هذه المقارنة؟
- في المقطع الثاني من القصيدة نقد لاذع، وضح ذلك.

أناقش معطيات النص

- استند الشاعر إلى خلفية تاريخية عربية؛ فيم تجلت؟
- إلام يهدف بقوله : «التذكار ثقيل حين حملناه»؟
- ما دلالة اعتماده ضمير المتكلمين؟
- لصيغة الأمر في النص أهمية؛ فيم تكمن دلالتها النفسية؟
- ما علاقة «الجد» «بالأبناء»؟ وما أثر ذلك في نفسية الشاعر؟
- جدد الشاعر في القصيدة بناء على الاقتباس؛ وضح مستعينا بأمثلة منها.
- ماذا يقصد الشاعر بقوله «وقنعنا بالكتب المروية»؟

أحدد بناء النص

- ما النمط الغالب على الأبيات؟ أثبته بذكر شواهد.
- اقترح عنوانا مناسبا لكل وحدة منها.
- هل التمست وحدتها العضوية؟ أثبت أو انف مستعينا بالأمثلة.

أتفحص الاتساق والانسجام في النص:

- ما سبب تكرار الشاعر لفظة «لكن» في ثنايا القصيدة؟
- «في موعد تذكارك يا جد»؛ ما المعنى الذي أفادته «في» في هذه الجملة؟ وما أهميتها في بناء النص؟
- ماذا أفادت «أو» عند قول الشاعر «... أو يسقيك رضا»؟
- أعرب «الجد» في قول الشاعر «أبو تمام الجدُ حزين»
- «وامعتصماه»؛ ماذا أفادت «وا» في هذا السياق؟

أجمل القول في تقدير النص

- صلاح عبد الصبور من الشعراء المجددين في الموضوعات الشعرية ومن حيث الشكل الفني، إذ يُعَدُّ من رواد الشعر الحر الذين ساهموا بإبداعاتهم في وضع قواعده وتجسيدها بمعالجة قضايا العالم العربي.

وقد وفق في هذه القصيدة في تحويل التاريخ الأدبي والسياسي إلى صور شعرية ورموز، كما وفق في اختيار تلك الرموز وفي إعطائها بعدا فكريا وفنيا مثل حلقة وصل بين الماضي والمستقبل.

المحور التاسع

أستطيع بعد دراسة المعاني والأفكار وأساليب التعبير المختلفة وجمال اللغة لنصوص هذا المحور أن:

- أستنتج خصائص فن المقال شكلا ومضمونا
- أقف على دور رجال الإصلاح في ازدهار فن المقال.
- أصنف النص حسب نمط كتابته.
- أعرب لو ، لولا ، لوما، وأضبط موازين الأفعال، وأعرب أمّا وإمّا، وأوظّف ذلك في تعبيري.
- أتَعَرَّفُ على بلاغة الاستعارة وجمالها، وأوظفها في تعبيري.

النص الأدبي الأول

منزلة المثقفين في الأمة

محمد البشير الإبراهيمي

أتعرف على صاحب النص

محمد البشير الإبراهيمي (1965/1889م) رجل إصلاح وأدب وسياسة وأحد رواد النهضة في الجزائر الحديثة، عمل على استرجاع الجزائر هويتها، وعلى النهوض بالمجتمع الجزائري حتى يلحق بالمجتمعات المتقدمة، كان شغله الشاغل التربية والتعليم، يؤمن بأن العلم والأخلاق دعامة تقدم الشعوب والأمم. ويعرف الإبراهيمي بكتاباته الأدبية الراقية، وقد خلّف مجموعة من المقالات جمع معظمها في «عيون البصائر».

تقديم النص

إشكالية الثقافة والمثقف تُطرح في المراحل الحساسة من تاريخ الأمة: حين تصبو إلى النهضة أو إلى التحرر. وتتعدد الآراء في «من هم المثقفون»؟ فما رأي الكاتب؟

النص

المثقفون في الأمم الحية هم خيارها وسادتها وقادتها وحراس عزها ومجدها. تقوم الأمة نحوهم بواجب الاعتبار والتقدير، ويقومون هم لها بواجب القيادة والتدبير، وما زالت عامة الأمم، من أول التاريخ تابعة لعلمائها وأهل الرأي والبصيرة فيها، تحتاج إليهم في أيام الأمن وفي أيام الخوف. تحتاج إليهم في أيام الأمن لينهجوا لها سبيل السعادة في الحياة، ويغذّوها من علمهم وآرائهم بما يحملها على الاستقامة والاعتدال، وتحتاج إليهم في أيام الخوف ليحلوا لها المشكلات المعقدة ويخرجوها من المضائق محفوظة الشرف والمصلحة.

والمثقفون هم حفظة التوازن في الأمم وهم القَوَمَةُ على الحدود أن تهدم وعلى الحرمات أن تنتهك وعلى الأخلاق أن تزيغ، وهم الميزان لمعرفة كل إنسان حد نفسه، يراهم العامي المقصر فوقه فيتقاصر عن التسامي لما فوق منزلته، ويراهم الطاغي المتجبر عيونا حارسة فيتراجع عن العبث والاستبداد. إذا كانوا متبوعين فمن حق غيرهم أن يكون تابعا، أو

كانوا في المرتبة الأولى فمن حق غيرهم أن يكون في الثانية، ولا أضر على الأمم من الفوضى في الأخلاق والفوضى في مراتب الناس، ولكن هل عندنا مثقفون بالمعنى الصحيح لهذه الكلمة؟ ومادام حديثنا في دائرة محدودة وهي الأمة الجزائرية بصفتها الحاضرة، وتفصيلنا للقول إنما هو على مقدارها فلنقل مخلصين: هل فينا مثقفون بالمعنى الصحيح الكامل لهذه الكلمة؟ ولنكن صرحاء إلى أبعد حدّ. الحق أنه يوجد في الأمة الجزائرية اليوم مثقفون على نسبة حالها، وعلى حسب حظها من الإقبال على العلم، وعلى مقدار الوسائل التي تهيأت لها في ذلك –ولكن المثقفين منا قليل جدًا لا في الكمّ والعدد ولا في الكيف والحالة، ولا نطمع في زيادة عدد المثقفين إلا إذا زاد شعور الأمة بضرورة التثقيف، وتهيأت أسبابه أكثر مما هي متهيئة الآن– ولا نطمع في زيادة الكيفية إلا إذا توحدت طرائق التثقيف وجرت على ما يوافق روح الأمة في دينها وعقائدها الصحيحة وتاريخها ولغتها وجميع مقوماتها، واتحدت الأهواء المتعاكسة واتفقت المشارب المختلفة في الأمة وصحت نظرتها للحياة، وصح اختيارها لطرقها المناسبة لوجودها.

إن أول واجب على المثقفين إصلاح أنفسهم قبل كل شيء، كل واحد في حدّ ذاته، إذ لا يُصْلِحُ غَيْرَهُ مَنْ لم يُصْلِحْ نَفْسَهُ، ثم إكمال نقائصهم العلمية واستكمال مؤهلاتهم التثقيفية حتى يصلحوا لتثقيف غيرهم، إذ ما كل مثقف يكون أهلا لأن يثقّف، وإذا كان المثقفون قبل اليوم في حالة إهمال فحالتهم إذا هيأوا أنفسهم لتأدية الواجب تستلزم اهتماما آخر واستعدادا جديدا. وثاني واجب هو إصلاح مجتمعهم كل طائفة مع كل طائفة بالتعارف أوّلاً وبالتقارب في الأفكار ثانيا، ومن طبيعة الاجتماع أنه يحذف الفضول واللغو، وبالتفاهم في إدراك الحياة وتصحيح وجوه النظر إليها ثالثا، وبالاتفاق على تصحيح المقياس الذي تقاس به درجة الثقافة رابعًا.

وهذه النقطة الأخيرة من ألزم اللوازم فإن التباعد بين المثقفين وخصوصا بين أهل الثقافة العربية والثقافة الأوروبية، أدّى إلى فتح الباب وكثرة المتطفلين، فأنا من جهتي لا أرضى بحال أن أحشر في زمرة المثقفين كل من يكتب بالعربية الصحيحة مقالة في جريدة ولا كل من يستطيع أن يخطب في مجتمع، وهو مع ذلك عارٍ من الأخلاق أو لا يحسن الضروريات من المعارف العصرية، ومَا أَكْثَرَ هذا الصنف فينا، وهم يعدون في نظر الناس وفي نظر أنفسهم من المثقفين، وأنا أشهد الله أن هذا ظلم للثقافة ما بعده ظلم، كما أنه يوجد في قراء الفرنسية عدد كثير من حملة الشهادات يزعمون لأنفسهم أو يزعم لهم الناس أو يزعم لهم العرف الخاطئ أنهم من المثقفين، وهذا كذلك ظلم للثقافة لا أرضاه. وإن أمثال هؤلاء

من الطرفين لو دخلوا في عمل أفسدوه، لنقص معلوماتهم أو فساد أخلاقهم وقصر أنظارهم وجهلهم بالتطبيق، ولا نستريح من هؤلاء إلا إذا جاء وقت العمل فإن القافلة إذا سارت وشدت الرّحال تخلف العاطل، وظهر الحق من الباطل.

أثري رصيدي اللغوي

آثار الإبراهيمي - ج 2

القومة: من فعل قام يقوم فهو قائم وجمعه قائمون وقَوَمَة أي الراعون والحارسون لمصالح الأمة، **تزيغ**: تنحرف

أكتشف معطيات النص

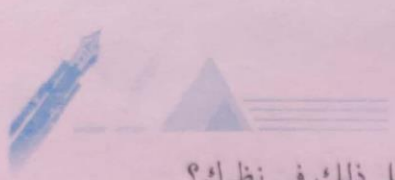
- لِمَ تحتاج الأمة إلى مثقفيها أيام الأمن؟ ولِمَ تحتاجُ إليهم أيام الخوف؟
- كيف ينظر كل من العامي والطاغي إلى الفئة المثقفة؟
- هل كانت تحظى الجزائر في عصر الكاتب بنسبة كبيرة من المثقفين؟
- متى تحظى الجزائر –في نظر الكاتب– بما يكفيها من المثقفين؟
- ماهو واجب المثقفين ذو الأولوية؟
- كيف تتم عملية إصلاح المجتمع؟
- ما الذي يعتبره الكاتب ظلما للثقافة؟

أناقش معطيات النص

- يرى الكاتب أن المثقفين هم أعمدة المجتمع والأمة. هل توافقه في ذلك؟ علل.
- من هو المثقف الحق في نظر الكاتب؟ وما هي المقاييس التي تجعله كذلك؟
- ما الذي يرمي إليه الكاتب في حديثه عن « متطفلي الثقافة »؟ وضح.
- نتحدث كثيرا عن أمة حية وأخرى ميتة، ولغة حية وأخرى ميتة، ما المقصود من هذه المفاهيم؟ وما معيار هذا التصنيف؟

أحدد بناء النص

- برزت أساليب التوكيد في النص. استخرج بعض النماذج وبين الغرض منها.
- انتقى الكاتب ألفاظا كثيرة من « القاموس القديم » . علام يدل ذلك؟ مثل.
- وظف الكاتب كثيرا من ألوان البيان والبديع. استخرج بعضها وبين أثرها في الكلام.
- ركز الكاتب في نصه على عرض الأحكام. علام يدل ذلك؟ هات بعضها.
- في أي نوع من أنواع النثر يمكنك تصنيف النص؟



- أكثر الكاتب من توظيف النمط التفسيري في نصه، لماذا فعل ذلك في نظرك؟
- اذكر بعض خصائص هذا النمط النصي.

أتفحص الاتساق والانسجام في النص

- بنى الكاتب نصه على الموازنة . بيّن أي العناصر كان ذلك؟ وما الحكمة من هذه الموازنة؟
- هل يحقق النص الوحدة الموضوعية المطلوبة في فن المقال؟ وضح ذلك بالوقوف عند ترابط الفقرات.
- عرض الكاتب بعض الأمثلة لدعم رأيه في : من يكون المثقف وغير المثقف. اذكر بعضها وبين مدلولها.
- اعتمد الكاتب طريقة التصنيف في شرح أفكاره. فيم تمثل ذلك؟ وما أثرها في أبعاد النص؟
- تأمل الفقرة الثالثة من النص، وبين وظيفة إذ في الربط بين ما قبلها وما بعدها في قول الكاتب: «إذ لا يصلح غيره...»، «إذ ما كل مثقف».

أجمل القول في تقدير النص

يعدُّ محمد البشير الإبراهيمي من رواد الإصلاح في الجزائر. وقد برهن على ذلك في نصه هذا، إذ شرح بشكل مستفيض كيف يتم الارتقاء بالأمة. وحدد من هم المؤهلون لذلك، وبين مواصفاتهم، وحصرهم في فئة المثقفين المعتدلين الذين يسايرون عصرهم، ويفهمون متطلبات مجتمعهم. كل ذلك بعرض منهجي وأفكار متناسقة خضعت للتسلسل المطلوب في فن المقال. وبلغة راقية منتقاة عرف بها الكاتب. فهو من كتاب المقالة المرموقين، ومن الذين يتأنقون في أسلوبهم معجما وبلاغة، فلا تخفى علينا اقتباساته من النصوص الدينية (تزيغ – زمرة) ولا صوره البليغة مثل الاستعارة والكناية (اتفقت المشارب–شدت الرحال) ولا محسناته البديعية مثل السجع: (الاعتبار والتقدير، القيادة والتدبير)؛ والطباق مثل: الحق /الباطل . وهذا ما يجعله بحق أديبا من أدباء الصنعة.

أستثمر موارد النص وأوظفها

1 – في مجال قواعد اللغة

أ- لو ، لولا ، لوما

سبق وأن عرفت أسلوب الشرط وأدوات الشرط. وعرفت أن منها «لو» و«لولا» و«لوما» وهي أحرف شرط غير جازم.

المحور العاشر

أستطيع بعد دراسة المعاني والأفكار وأساليب التعبير المختلفة وجمال اللغة لنصوص هذا المحور أن:

- أتعرف على الفن القصصي: نشأته وتطوره وخصائصه.
- أكشف عن مدى تأثر القصة القصيرة الجزائرية بالواقع الجزائري عبر مراحله المختلفة.
- أحدد نمط النص وخصائصه.
- أعرف معاني «الأحرف المشبهة بالفعل» ومعنى «اسم الجمع» وأوظف ذلك في وضعيات إدماجية.
- أدرك القيمة البلاغية لـ «التفريق» و«الجمع مع التقسيم» وأثرهما في جمال النص.
- أتدرب على كتابة أو تحليل قصة في وضعيات مستهدفة مشافهة وكتابة.

النص الأدبي الثاني

الطريق إلى قرية الطوب

محمد شنوفي

أتعرف على صاحب النص

محمد شنوفي قاص جزائري معاصر ولد سنة 1954 بالعزيزية، ولاية المدية، درس بالجزائر وفي بغداد، يشتغل أستاذا للنقد الأدبي الحديث بجامعة الجزائر، ظهر ميله مبكرا إلى الأدب فكتب القصة القصيرة والقصة الموجهة إلى الأطفال، نال عدة جوائز، له مجموعتان قصصيتان هما: "حين يعلو البحر" و"محض افتراء" ومن هذه المجموعة الثانية اخترنا هذه القصة. يعد الريف منبع قصصه الهادفة إلى إبراز الجانب الوجداني في الإنسان وتثمينه بإبراز عنصر التضامن بين الناس، والتمسك بالقيم الإيجابية.

تقديم النص

قال أحد النقاد:

" لا يمكن الحديث باطمئنان عن قصة جزائرية قصيرة بأتم معنى الكلمة إلا مع أحمد رضا حوحو عبر مجموعته: صاحبة الوحي ونماذج بشرية، وقصته الطويلة: غادة أم القرى، والواقع أننا نجد تفسير ذلك ومبرراته في مسار نشوء الفن القصصي الجزائري ذاته ..

- لماذا تتطلب الظاهرة الأدبية المرور بمراحل تسبق النضج والاستواء؟
- ما هو الهدف المتوخى من العملية الإبداعية قبل اندلاع الثورة وأثناءها؟

النص

في غارة خاطفة على قرية (الطوب)، جمع (الوقاف) بطلب من سيده (القايد) الأهالي في البطحة الفسيحة. هذا -على كل حال- ما كان يحدث أحيانا. لكن ما لم يحدث على الإطلاق أن يحضر ضابط فرنساوي مثل هذا الأمر. كان الضابط يضع مرفقه على حافة الباب العليا لـ « الجيب »، رِجْل على الباب وأخرى على الأرض، يتأمل حشدًا من جفاة يزحمهم أطفالهم. تكلم الضابط، وترجم عنه الوقاف:

- يقول لكم سيدي ... زاد الله في مقامه (سيدك وحدك !)، كان يمكن أن يكون يومكم هذا أسود ! .. عارفين علاه؟ عاملين حالكم موش عارفين ! الدانبير الذي خربتموه !..كان طول النهار، كالنحلة؛ رايح جاي، يعاون المحبوسين على نقل

الأغراض، ورفع التراب ... زدتهم شقاء على شقائهم؛ سريتم إليه ولم تتركوه إلا جثة !.. من يستطيع أن يقول لي ماذا فعل لكم؟ !..

إلى هنا كانت القلوب قد بلغت الحناجر، فدس بعضهم أرجلهم في التراب، وبعضهم ثنوا ركبهم حتى يتستروا بما عليهم من ثياب، الحاصل أن الآلة العجيبة التي لم يروا مثلها في البلاد كانت تتوقف في كل مساء عند حوش الوقاف، أي في حمايته، لكن هناك من استغلوا ستر الليل، وتسربوا إليها، واقتطعوا لأنفسهم أحذية من عجلاتها، وتفطن بعض من هذا البعض إلى المازوت الذي في خزانها فتنافسوا عليه... السم الذي قد تكفي جرعة منه لقتل الديدان التي سكنت بطونهم، تأكل أمعاءهم، تعذبهم، يشربونها من نبع وحيد... حفرة آسنة... حمأ وماء يترقّصُ فيه العلق، وتتزاحم عليه الضفادع.

قال الضابط، وترجم الوقاف

– هذا الطريق تشقه الدولة ليصل إلى آخر واحد منكم حتى لو كان في رأس الجبل !... سيكون معبّدًا كي تسهل عليكم الحركة، وتتمكنوا من قضاء مصالحكم... (الحرية طريقنا !) انظروا يا رؤوس البقر إلى حنان فرنسا، أم تظنون أنها في حاجة إلى هذا الطريق؟ !.. (نعم، هي في حاجة إليه ! حاجة ماسة، حتى تلاحق الثوار وتجمع الضرائب !..) إني أراكم مثل ذلك المخبول الذي هبَّ الناس يساعدونه على حفر قبر أمه فخطف الفأس وهرب ! (أحسن ما فعل !.. لماذا يحفرون قبرا لأمه ولا يحفرون قبورا لأمهاتهم؟ !) وقال الوقاف بغضب :

– من ذا الذي يهمهم؟.. بين نفسك؟ !..

وتكلم الضابط وقال الوقاف :

– إنه يقول لكم : لست عبيطا، نائما على أذني ! في مقدوري أن أذكر أسماء كل الذين تآمروا، وخربوا الآلة العزيزة، الغالية... هل سمعتم؟ ! وهو قادر أن يختار منكم الآن عشرين أو ثلاثين حمارا لينضموا إلى أولئك اللصوص. والتفت إلى الطريق، إلى المساجين الكالحين الذين كان بعضهم لا يقوى على رفع الفؤوس أو دفع الرفش، ثم أكمل :

لكنه يقول لكم : لم آت إلى هنا كي أعاقبكم رغم خطورة ما حصل؛ فليس في سياستنا كلمة : عقاب ! حلم الدولة الفرنساوية لا حدود له ...

بدأت بعض الأرجل الآن تخرج من تحت التراب، واعتدلت قامات بعض الناس.

واصل الوقّاف:

– ولا أنسى أن أقول لكم: إن الحاكم العام –نصره الله– قد حملني تحياته إليكم !

وغضب الوقّاف فجأة:

– قولوا آمين، أم أنتم مُكممون !؟ (ومِن أين يعرف هذا (القاوري) "نصره الله" هذه) من ذا الذي يتكلم بغير إذن؟.. لا أحد؟ ! اصبر علي شوية؛ يروح هذا (القاوري)، كما يقولون، وأؤدبك الأدب الذي تحتاج إليه !.. انظروا إلى هذا (القاوري) كيف يشع وجهه. أما أنتم؟ يا لطيف ! انظروا، إلى بعضكم ... وجوه مكدودة، ممصوصة كأنكم شياطين !... (هم) يبنون وأنتم تهدمون، وأكثر من ذلك لستم راضين !..

وسأل الضابط الوقّاف إن كان الأهالي قد تجاوبوا مع أفكاره، فرد عليه بالإيجاب؛ بالكلام وبهز رأسه. فقال: إذن، يجب أن نتحرك ! فترجاه الوقاف أن يمنحه دقيقة أو اثنتين حتى يسوي بعض القضايا التي تتعلق بالضرائب، مظهرا حرصه على مصالح الدولة الفرنساوية. وأشار إلى (الخوجة) أن يتقدم فتقدم، وناوله، هذا الأخير، دفترا، ففتحه وصاح: هناك، في كل مرة، من يخالف قانون الضرائب !..

من مجموعة محض افتراء

– (فلان)؟

– نعم سيدي !

– أين هو السلوقي الأحمر؟

– مات يا سيدي !.. والله العظيم !... ونحن وجدنا ما نأكله حتى يعيش؟ !..

– عشرين فرنكا !..

– (فلان)؟

– يا (وخذي)؟..

– عندك ثلاث دجاجات وتقول، عندي واحدة؟... الكذب ملّ منكم وأنتم لم تملوا !.. عشر فرنكات !

– (فلان)؟

– نعم

– كيف حال الديك؟

– أي ديك؟ !...

– الرمادي !

– أحلف لك يا سيدي أني ذبحته لأم العيال، بعد أن كاد السعال يقتلها ..

– ومثله يهون ويذبح؟ ! قل لأم العيال تطلق سراحه !.. سبعة فرنكات !

– (فلان)

– نعم !

– تبارك الله ! تحمل جِزَّة في وجهك، ولا تدفع عنها شيئا إلى الحاكم؟... خمسة عشر فرنكا !

– سأحلقها؟ !

– ادفع أولا، ثم اصنع بها ما شئت !...

وتململ الضابط فسارع الوقاف إلى القول:

– نكتفي اليوم بهذا، وسنعود في مطلع الأسبوع !..

صاح الضابط مُعلنا نهاية التجمع:

– عاشت الجمهورية، عاشت الحرية والأخوة والمساواة ! (إن الذين أسمعونا هذه الشعارات وضعونا دوما في قهر ما بعده قهر ! وأخضعونا للسخرة... إن ثورة مباركة، هي ثورتكم، قد انطلقت، منذ أشهر قليلة، لترفع عنكم الظلم والضرائب الجائرة ... ولن تتوقف، بحول الله، حتى يضطر المستعمر إلى الرحيل !...)

ونادى الوقاف بأعلى صوته:

– من هذا؟..

– (صوت الثورة !)

– لماذا تتكلم بصوت واهن،؟...

– (لكنه مسموع عند هؤلاء ! وسيقوى !...)

– كن شجاعا وتقدم إلى هنا ! تقدم لا تخف ! يقول لك الضابط. ستلبى حاجتك إن كانت لك حاجة ! هذا (قاوري) حرّ؛ يؤمن، أولا وقبل كل شيء بالحوار ...

– (في الأول هذا، يا مغفل، كانت الخديعة والغزو. ثم العنف والقمع وما ترى!...

– اقبضوا عليه من فضلكم، وقدموه إلى هنا !...

وتكلمت بنادق هنا وهناك... لم يكن البارود مألوفا في قرية الطوب، فارتبك بعض الناس، وذهلوا حتى عن أبنائهم ... جروا في كل الاتجاهات، تلاقت أكتافهم وتناطحت رؤوسهم ... وضرب الضابط الوقاف في صدره باحثا عن منفذ ... وهام على وجهه، تاركا خلفه حارسه الشخصي وسيارة الجيب.

وطوح المساجين بالفؤوس والرفش بعيدا، وصاحوا: الله أكبر ! تحيا الحرية ... الحرية ! ...

أثري رصيدي اللغوي

– **في معاني الألفاظ:**

سَرَيْتم: جئتموه ليلا وخفية، **المخبول**: من فسد عقله وجنّ، **يهمهم**: يتكلم كلاما خفيا يسمع ولا يفهم، **عبيط**: أبله غير ناضج، **الكالحين**: الذين أضناهم الهم فشحبت وجوههم، **مكدودة**: الحّ عليهم العمل وأرهقهم، **طوحّ**: ترامى وتباعد وحمله على ركوب المهالك.

ثبت المصادر

والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

***القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.**

1) إبراهيم أحمد ملحم، تحليل النص الأدبي ثلاثة مداخل نقدية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2016.
2) إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة، طبعة لجنة البيان العربي، القاهرة، مصر، د ت.
3) ابن جني، الخصائص، دار الكتب العلمية، مصر، ج1، 2008.
4) ابن حزم، الأحكام في أصول الأحكام، دار الآفاق الجديدة، بيروت- لبنان- ، ج1، 1983.
5) ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط01 ، (ج1، ج12)، دت.
6) ابن هشام، مغني اللبيب، المجلس الوطني للثقافة والآداب والفنون، الكويت، ط1، 2000.
7) أبو الفتوح رضوان وآخرون، المدرس في المدرسة والمجتمع، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1965.
8) أحمد بن فارس، مقاييس اللغة، دار الفكر، بيروت-لبنان-، 2007.
9) إمبرت، أتريك أندرسون، مناهج النقد الأدبي، تر: الظاهر أحمد مكي، مكتبة الآداب القاهرة، 1991.
10) امرؤ القيس المعلقة، من الديوان، نقلاً عن د/ محمد شاوش أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية تأسس نحو النص، المجلد/ 1، جامعة تونس، 2001.
11) ب- ليتش، النقد الأدبي الأمريكي من الثلاثينيات إلى الثمانينات، تر: محمد يحي، المجلس الأعلى للثقافة- القاهرة-، 2000.
12) بدوي عبد الرحمن، مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات، ط3، الكويت، 1977.
13) برنارتوسان، ماهي السيميولوجيا؟ ترجمة: محمد نظيف، أفريقيا الشرق، ط2، الدار البيضاء، 1994.

14) بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، ط01، الأردن، 2007.

15) بقاعي محمد خير، دراسات في النص والتناصية، مركز الإنماء الحضاري، سوريا، 1998.

16) بن دريدي فوزي، الوافي في التدريس بالكفاءات، دار الهدى، 2002م.

17) البنيوية في الأدب، تر: جنا عبود، إتّحاد الكتاب العرب، دمشق، 1984.

18) جاك دريدا، في علم الكتابة، تر: أنور مغيث ومنى طلبة، المركز القومي للترجمة، ط2، القاهرة، 2008.

19) جودت سعادة، تدريس مهارات التفكير، 2003.

20) جيرار دولودالوج وويلري طوري، السيميائيات ونظرية العلامات، تر: عبد الرحمن بوعلي، دار الحوار اللاذقية، سوريا، 2004.

21) خالد حميد صبري، اللسانيات النصية في الدراسات العربية الحديثة (بحث في الأطر المنهجية والنظرية)، دار ومكتبة عدنان، بغداد، ط1، 1436هـ/ 2015م.

22) خفاجي عبد المنعم، مدارس النقد الأدبي الحديث، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1995.

23) رشيد بناني، من الديداكتيك إلى البيداغوجيا، الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، ط1، 1991م.

24) روبرت شولز، السيمياء والتأويل، تر: سعيد الغانمي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، 1994.

25) رولان بارت، نظرية النص، ترجمة: محمد خير البقاعي، ضمن كتاب: دراسات في النص والتناصية، مركز الإنماء الحضاري، سوريا، 1998.

26) زعما، بيير، النقد الاجتماعي، نحو علم اجتماع للنص الأدبي، تر: عابدة لطفي، دار الفكر، القاهرة، 1991.

27) سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات مكتبة لبنان، 1997.

28) سعيد علوش، معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، سوشيريس، الدار البيضاء، 1985.

29) سلسلة علوم التربية،ج 2، 1989.

30) سيجموند فرويد، الوجيز في التحليل النفسي، دار المعارف، مصر، 1970م.

31) سيربونس أحمد صلاح، تنمية الكفايات النوعية،1997.

32) صلاح فضل، النظرية النهائية في النقد الأدبي، ط3، 1987.

33) عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1986.

34) عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، الزَّاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2016.

35) عبد اللطيف الفارابي، عبد العزيز الغرضاف، محمد آيت المحي، عبد الكريم غريب، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، الدار البيضاء، 1994.

36) عبد الملك مرتاض، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، النادي الأدبي الثقافي، جدة 1990.

37) فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة مفاهيم ونظريات، دار هومة، الجزائر، 2008.

38) فرديناند دي سوسور، علم اللغة العام، تر: يؤئيل يوسف عزيز، دار آفاق عربية بغداد، د.ت.

39) فن الشعر، ترجمة وتحقيق: عبد الرحمن بدوي، دار الثقافة، بيروت، 1983.

40) فولفجانج هانيه، من دوتير فيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النصي، تر: فالح بن شبيب العجمي، جامعة الملك سعود، 1999.

41) كاظم جهاد، الكتابة والاختلاف، دار توبقال للنشر، ط2، الدار البيضاء، د.ت.

42) مازن الوعر، جملة الشرط عند النحاة والأصوليين العرب في ضوء نظرية النحو العالمي لتشومسكي، لبنان، 1999.

43) محمد أحمد نحلة، لغة القرءان في جزء عم، دار النهضة العربية، مصر، 1981.

44) محمد السرغيني، محاضرات في السيميولوجيا، دار الثقافة، المغرب، ط1، 1987.

45) محمد الشّاوش، أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية، تأسيس نحو النص، ط1، جامعة منوبة، تونس، كلية الأدبو المؤسسة العربية للتوزيع، 2009.

46) محمد زكي العشماوي، قضايا النقد الأدبي بين القديم والحديث، دار النهضة العربية، بيروت- لبنان، 1979.

47) محمد عبد الحميد أبو العزم، المسلك اللغوي ومهاراته، ج1، القاهرة، 1953.

48) محمد عبد العزيز الحبابي، تأملات في النحو واللغة، الدار العربية للكتاب، 1980.

49) محمد عثمان نجاتي(ترجمة)، الأنا والهو، دار الشروق، بيروت، ط4، القاهرة، 1982.

50) محمد عزام، اتجاهات التأويل النقدي: من المكتوب إلى المكبوت، وزارة الثقافة دمشق، 2008.

51) محمد مفتاح، مفهوم النص في مجالين ثقافيين، انتقال النظريات والمفاهيم، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس، الرباط، 1999.

52) منذر عياشي، الأسلوبية، مركز الإنماء الحضاري، سوريا، 1994.

53) موهوب حروش، التعبير والاتصال بالعربية الجزء (1)، موفم للنشر، 1997.

54) وليم راي، المعنى الأدبي، من الظاهراتية إلى التفكيكية، تر: يوئيل يوسف عزيز، دار المأمون، بغداد، 1987.

55) وهبة مجدي، معجم مصطلحات الأدب، مكتبة لبنان، بيروت، 1974.

56) يوسف نور عوض، نظرية النقد الأدبي الحديث، دار الأمين القاهرة، 1994.

المجلات والمقالات:

1) بست (فرنسيس)، كلمة بيداغوجيا وتحولاتها، مستقبليات، المجلد 28، العدد 2، 1988.

2) بشير إبرير، «التواصل مع النص من أجل قراءة فعّالة محققة للفهم»، مجلة اللغة العربية، عدد 04، المجلس الأعلى للغة العربية، 2001.

3) بشير إبرير، «في تعليمية الخطاب العلمي»، مجلة التواصل، جامعة عنابة، عدد 8، 2001م.

4) بشير إبرير، «مفهوم التبليغ وبعض تجلياته التربوية في التراث اللساني العربي»، مجلة التراث العربي، دمشق، عدد (90)/ 1990، سنة 2004.

5) الحواس مسعودي، «البنية الحجاجية في القرآن الكريم -سورة النحل نموذجاً-»، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر- عدد"12" سنة 1997-.

6) رشيد بن جدو، «قراءة في القراءة»، مجلة الفكر العربي المعاصر، عدد 49/48، 1988

7) عبد القادر بوزيدة، «نموذج المقطع البرهاني أو الحجاجي»، مجلة اللغة والأدب، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، عدد 12، ديسمبر، 1997.

8) عبد الرحمان الحاج صالح، «اللغة العربية بين المشافهة والتقرير»، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ج6، 1990.

9) عبد الرحمن الحاج صالح، «أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية»، مجلة اللسانيات، عدد 4، 1974، جامعة الجزائر.

10) عبد الرحمن الحاج صالح، «الجملة في كتاب سيبويه»، مجلة المبرز، العدد 2، الجزائر، 1993.

11) فاضل ثامر، «من سلطة النص إلى سلطة القراءة»، مجلة الفكر العربي المعاصر، عدد 49/48/ 1988.

12) فريد حاجي، «التدريس والتقويم بالكفاءات»، سلسلة، موعدك التربوي، العدد 19، ديسمبر 2005، المركز الوطني للوثائق التربوي، الجزائر.

13) محمد أخر ضور، «المقاربة التواصلية وديداكتيك اللغات»، مجلة الدراسات النفسية والتربوية عدد (11)/ 1990، كلية التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط.

14) محمد بن يحي زكريا، عبّاد مسعود، «التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءة والمشاريع وحل المشكلات»، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2006.

15) محمد رمزي، «التعليمية وفاعلية التقويم»، مجلة اللغة العربية، العدد 5، 2002م.

16) منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)، اللّجنة الوطنية للمناهج، وزارة التّربية الوطنية-الجزائر- ، 2006.

17) الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللّغة العربية وآدابها(جميع الشّعب)، اللّجنة الوطنية للمناهج، مديرية التّعليم الثّانوي، وزارة التّربية الوطنية، ماي 2006.

18) وزارة التربية الوطنية، التعليمية العامة وعلم النفس، التكوين الخاص بمعلمي المدرسة الأساسية تكوين عن بعد، الإرسال الأول جويلية 1999.

19) وزارة التّربية الوطنية، برامج تكوين المعلمين، مديرية التكوين، أفريل، 1991.

20) يوسف إليها، «ترجمة النصوص الإخبارية»، المجلة العربية للدراسات اللغوية المجلد 2، العدد 2، رمضان 1404هـ- يونيو 1984، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

21) كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، للشعبتين: آداب وفلسفة/لغات أجنبية، وزارة التربية الوطنية، 2008.

الرسائل الجامعية(الماجيستير والدكتوراه):

1) بشير إبرير، توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية، رسالة دكتوراه دولة، مخطوطة قسم اللغة العربية، وآدابها جامعة عنابة، 2000.

2) محمد الأخضر الصبيحي، التواصل اللغوي وأثره في تدريس اللغة العربية بالطور الثالث مع التعليم الأساسي، رسالة ماجستير: مخطوط، قسم اللغة العربية، جامعة قسنطينة، 1988.

فهرس

الموضوعات

فهرس الموضوعات

المحتويات	الصّفحة
الإهداء	----------
شكر وعرفان	----------
مقدّمة	أ----------د
مدخل: أوّلاً: مفهوم التّعليمية.	01----------07
ثانياً: النّصّ الأدبي.	07----------
1- تعريف النّص في المعجم.	07----------09
2- النّص في الاصطلاح.	09----------12
ثالثاً: المقاربة بالكفاءات.	13----------
1/ بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.	13----------
2/ مفهوم المقاربة (APPROSHE).	13----------14
3/ مفهوم الكفاءة.	14----------
3-1- مفهوم الكفاءة لغة.	14----------15
3-2- الكفاءة اصطلاحاً.	15----------17
الفصل الأوّل: تعليمية النّصّ الأدبي.	19----------
المبحث الأوّل: النّص في التراث اللساني العربي.	19----------
المبحث الثاني: النّص وإشكالات تصنيفه.	19----------
أولا: طرح الإشكال وتحليله.	19----------21
ثانيا: لماذا تصنيف النّصوص؟	22----------23
ثالثا: بعض نماذج التّصنيف.	23----------27
المبحث الثالث: التواصل مع النّص	28----------

إشكالات القراءة والفهم.	
أولاً: مفهوم الواصل وأهميته البيداغوجية.	28----------29
ثانيا: أنواع التواصل.	30----------33
المبحث الرابع: النّص الأدبي وتعدّد القراءات.	33----------37
أولاً: قراءة النّص طبقاً لوظائفه.	38----------
ثانياً: قراءة النّص طبقا لبنياته الخطابية.	39----------
المبحث الخامس: مناهج تحليل النصوص الأدبية.	39----------
أولا: تعريف المنهج.	39----------41
ثانيا: المناهج والنّص.	41----------
أ - أهم المناهج التي تناولت النّص من الداخل.	41----------
1- البنويةStructuralisme:	41----------42
2- الأسلوبيةStylistics.	42----------43
3- السيميائية Semiologie.	43----------44
4- التفكيكية Deconstruction.	44----------45
ب. أهم المناهج التي تناولت النص من الخارج.	45----------
1- المنهج التاريخي.	45----------46
2- المنهج الاجتماعي.	46----------47
3- المنهج النفسي.	47----------48
الفصل الثّاني: التّعليمية وعلاقتها	50----------

بالمقاربة بالكفاءات والتّقويم.	
المبحث الأول: خصائص الكفاءة.	50----------54
المبحث الثاني: بعض المفاهيم المرتبطة بمفهومي الكفاية والكفاءة.	54----------
1.الفعالية.	54----------55
2-الإستراتيجية.	55----------56
3.الأداء: لغة.	56----------
ب- الأداء اصطلاحاً.	56----------58
4.المهارة.	58----------
4-1- مستويات المهارة.	58----------59
5-الهدف السلوكي.	59----------60
6- المعيار.	60----------61
7.المحك.	61----------62
9-المؤشر.	62----------63
المبحث الثّالث: خصائص البرنامج التعليمي القائم على الكفاية.	63----------64
1-الخطوات والوظائف أو الشروط.	64----------67
2- مواصفات الكفاية في مجال التدريس	67----------68
المبحث الرّابع: حل المشكلات كطريقة للتدريس.	69----------70
1-الخصائص الضرورية لطريقة حل المشكلات.	70----------74
المبحث الخامس: التقويم وأهمية في العملية التعليمية.	74----------75

1.مفهوم التقويم.	75----------
1-1-تعريف التقويم لغة.	75----------
1-2-تعريف التقويم اصطلاحاً.	75----------77
2.أهداف التقويم التربوي.	77----------78
3-وظائف وأنواع التقويم.	78----------
3-1-وظائف التقويم.	78----------
3-2- أنواع التقويم.	79----------
3-2-1- التقويم القبلي (التمهيدي).	79----------
3-2-2- التقويم التكويني (البنائي).	79----------80
3-2-3- التقويم التشخيصي.	80----------
3-2-4- التقويم النهائي (الختامي).	80----------
4- أهم سمات التقويم الهادف الجيد.	80----------82
5-معايير التقويم الفعَّال.	82----------83
الفصل الثالث: تطبيقات لتعليمية النّصوص الأدبية في الطّور الثّانوي.	85----------
أوّلاً: الوثائق المرافقة للأستاذ وأهميتها في تعليمية النّصوص الأدبية.	85----------
تقديم النشاطات.	85----------90
ثانياً: تعليمية النص الأدبي والمقاربة النصية.	90----------92
ثالثاً: تعليمية النّص الأدبي في السنة الثّالثة ثانوي.	92----------93
رابعاً: أهم أنماط النّصوص الأدبية.	94----------
1 - النص الوصفي.	94----------

2 - النص الحجاجي.	94----------95
3- النص السردي.	95----------96
4- النص الإعلامي.	96----------
5- النص التفسيري.	96----------97
6- النص الحواري.	97----------
7- النص الأمري.	98----------
خامساً: نماذج تطبيقية لتعليمية النّصوص الأدبية في السنة الثّالثة ثانوي.	98----------
الموضوع: في الزهد لابن نباتة.	98----------103
الموضوع: خواص القمر وتأثيراته – القزويني.	103----------110
الموضوع: آلام الاغتراب - محمود سامي البارودي -	110----------116
الموضوع: من وحي المنفى - أحمد شوقي-	116----------122
الموضوع: الإحساس الحاد بالألم عند الشعراء المعاصرين.	122----------124
الموضوع: أبو تمام - صلاح عبد الصبور-	124----------131
الموضوع: الصدمة الحضارية.. متى نتخطاها ؟- خالد زيادة-	131----------133
الموضوع: منزلة المثقفين في الأمة- محمد البشير الإبراهيمي-	133----------139
الموضوع: الطريق إلى قرية الطوب /محمد شنّوفي.	139----------148
خاتمة	149----------154
الملاحق.	155----------197

قائمة المصادر والمراجع.	198----------205
فهرس الموضوعات.	205----------212

ملخص الأطروحة:

تناولت في هذا البحث مجموعة من المفاهيم النّظرية والإجرائية المتعلّقة بموضوع البحث والدّراسة، بالوقوف على تعليمية النّصّ الأدبي في الطّور الثّانوي- السّنة الثّالثة ثانوي آداب وفلسفة نموذجاً-، حيث قسّمت البحث إلى مدخل تحدّثت فيه عن مصطلحات الموضوع(التّعليمية، والنّصّ الأدبي والمقاربة بالكفاءات)، بالإضافة إلى ثلاثة فصول؛ فأمّا الفصل الأول فتطرّقت فيه لمفهوم تعليمية النّصّ الأدبي، بالحديث عن مفهومه في التّراث اللّساني، وأهمّ إشكالات تصنيف النّص، وكذا التّواصل مع النّصّ وإشكالات القراءة والفهم، والتّواصل وأهميته البيداغوجية في العملية التّعليمية، إضافة إلى أبرز مناهج تحليل النّص الأدبي، أمّا الفصل الثّاني فدار الحديث فيه عن التّعليمية وعلاقتها بالمقاربة بالكفاءات والتّقويم، نظراً لما تكتسيه المقاربة بالكفاءات من أهمية بالغة في تعليمية النّصوص الأدبية في مختلف الأطوار التّعليمية، بالإضافة إلى التّقويم الذي يعدّ عنصراً فعّالاً في نجاح العملية التّعليمية في مختلف مراحلها، وأمّا الفصل الثالث والأخير فاستعرضت فيه الجانب التّطبيقي للبحث، بالوقوف على نماذج تطبيقية لتعليمية النّصوص الأدبية في الطّور الثّانوي، مستهدفاً السّنة الثّالثة ثانوي، مسدلاً السّتار على البحث بخاتمة أجملت أهم النتائج التي توصّلت لها بعد نهاية البحث، مرفوقة بملاحق توضيحية لكيفية تحليل النّصوص الأدبية في مستوى الثالثة ثانوي

Thesis Summary:

In this research, I dealt with a set of theoretical and procedural concepts related to the subject of research and study, by standing on the teaching of the literary text in the secondary stage – year three, literature and philosophy stream as a model.

Thence, I divided the research into an introduction in which I talked about the subject terms (educational, literary text and competency approach).

I added three chapters. For the first chapter, I dealt with the concept of teaching the literary text by talking about its concept in the linguistic heritage. I also tackled the most important problems of classifying the text as well as communicating with the text and the problems of: reading and comprehension, communication and its pedagogical importance in the educational process, in addition to the most prominent methods of literary text analysis.

The second chapter dealt with education and its relationship to the competency-based approach and evaluation, since the competency-based approach is crucial in teaching literary texts in various educational stages, in addition to evaluation, which is an effective element in the success of the educational process in its various stages.

In the last but not the least chapter, I reviewed the applied aspect of the research -by standing on applied models for teaching literary texts in the secondary stage, targeting the third year of secondary. I concluded the research with outlining the most important results that I have reached after the end of the research, accompanied by illustrative appendices of how to analyze literary texts at the secondary education –year three.