تعليمية النص المسرحي في مرحلة ما قبل الجامعة

(السنة الثالثة ثانوي أنموذجا). مقاربة توصيفية

إعداد/ د.محمد حمودي

جامعة مستغانم

لقد مسّ التجديد الحادث في المقررات المدرسية الجزائرية في ضوء الإصلاحات الجديدة، كل أنشطة مادة الأدب العربي، وأبرزها النصوص التعليمية المختارة للتحليل والمقاربة على اختلاف أجناسها (شعر، نثر، سرد، مسرح...). على أن التّعويل كان هاهنا على المتعلِّم (المتلقّي) باعتباره مدار العملية التعليمية تحقيقا للمنهج المبتغى القائم على أساس المقاربة النصّية من جهة، والمقاربة بالكفاءات كاختيار بيداغوجي من جهة أخرى. فالمتعلِّم عبر هذه المناهج الجديدة يكتسب ثقافة عامة ومعارف نظرية وعلمية، وتتطور قدراته على التعلم الذاتي، والاندماج بنجاح في مجتمع المعرفة.[1] فالمستهدف الأول والأخير إذن، هو المتعلِّم باعتباره يُشكّل(قلب العملية التربوية لذلك يهتم بكل خبراته وقدراته واهتماماته عند استخدام الأساليب الحديثة في التدريس).[2]

والحق أن مؤلّفي كتاب السنة النهائية في الشعب الأدبية سعوا جاهدين -خدمة للعملية التعليمية والتربوية -لاصطفاء نصوص من الأدب العربي تتّسم بالتعدّد والاختلاف، لتنمّي الملكة اللغوية والأدبية والفكرية للمتعلّم، بحيث تجعل من المتعلّم منهجيا في عمله، موضوعيا في تفكيره، مقنعا في نقاشه، معتزّ ا بمقومات أمته، واعيا بدوره في المجتمع الذي ينتمي إليه، ومساهما بشكل فعّال في بناء حضارته العربية الإسلامية.[3] ولقد أكّدت الدراسات التّربوية أن مثل هذه النّصوص(ترمي إلى تنوير

الفكر وتهذيب الوجدان وتصفية الشعور وصقل الذوق وإرهاف الإحساس).[4]

لقد نظرت الوزارة الوصية إلى الطرائق التعليمية التقليدية القديمة بعين الإسفاف والابتذال، حيث النمطية تخنق فكر المتعلم، وتبعث في نفسيته الملل والرتابة، وتقتل فيه روح الإبداع والخلق الفني. والأدب فن، والفن لا يعترف بالقواعد والضوابط، ومن ثم (اهتدت إلى مقاربة بيداغوجية وظيفية بقصد التحكّم في مجريات الحياة، بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية).[5] وعنَّ لها أن المسلك الأنجع في دراسة النص الأدبي هاهنا هو المقاربة النصية بوصفها طريقة تربوية لتفعيل الدرس الأدبي، وكذا (وضع المتعلّم موضع المتفاعل مع الدراسة باستثمار مكتسباته القبلية وحسن توجيهه إلى ما يجعله يبدع في استقصاء مبنى النص ومعناه بالحُجة البينة والفكر الانعتاقي).[6]

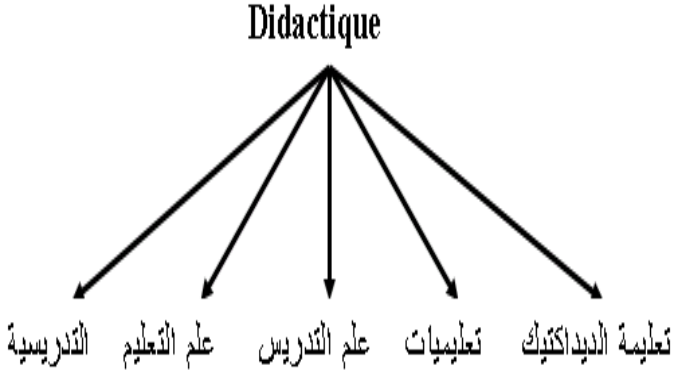
والواقع أن الجهة الوصية بإشراف أساتذة من التعليم العالي والثانوي، راعت تنوع النصوص على تباين الأجناس والأنواع، بل إنها عمدت إلى جزأرة المقرر بتوظيف كل ما كتبه الجزائريون من الشعراء والروائيين والرحالة وهلم جرا. وإذا التفتنا إلى منهجيات قراءة النص الأدبي، فإننا نلفيهم سلكوا مسلك الطرح البنيوي حينا، والطرح النصاني (لسانيات النص)حينا آخر، ولاسيما حينما يتعلق الأمر بدراسة ظاهرتي الانسجام والاتساق في النص المعالج.

يتوزع مُقرّر السنة النهائية على اثني عشر محورا تعليميا، تنوعت بين الشعر والقصة والرواية والمسرحية. وقد انتُهِجَ في مقاربتها نفس الخطوات المنهجية، وبنفس الجهاز المصطلحي، دون تمييز بين جنس أدبي أو آخر. على أننا اخترنا المحور الثاني عشر والأخير، المخصص

للمسرح الجزائري، إذ غُيِّب في المقررات التقليدية السابقة، ولقي استئثارا في مقررات الإصلاحات الجديدة، حيث خصّصت له وزارة التّربية الوطنية ثلاثة نصوص مسرحية: **"لالة فاطمة نسومر المرأة الصقر"** لإدريس قرقوة و**"المغص"** لأحمد بودشيشة و**"التراب"** لأبي العيد دودو، مستهدفة في ذلك[7]:

- التعرف على بعض خصائص المسرح الجزائري.
- الوقوف على مميزات الأدب الجزائري الحديث من خلال الكتابة المسرحية.
- رصد صورة المجتمع الجزائري وسماته إبان الثورة.

وقبل الخوض في مسألة تعليمية النص المسرحي يقتضي منا الطرح المنهجي التعريج على مصطلح **"التعليمية"** باعتبارها مفتاح البحث، ولاسيما لما أصبحت تطرحه اليوم من إشكالات تربوية وتعليمية. فلفظة **"تعليمية"** كما يجمع كثير من الدارسين المتخصصين في حقل التعليمية واللسانيات التطبيقية، هي ترجمة للكلمة الفرنسية **Didactique**. ولعلّ الناظر في الكثير من الدراسات المتعلقة بالتعليمية يلفي جمهور الباحثين يستخدمون جملة من المقابلات لها، منها[8]:



ومرد الأمر في هذا التعدد والاختلاف الترجماتي إلى تعدد مناهل الترجمة. على أننا نأخذ بالتعريف الأقرب إلى خصوصية الفهم العربي، وعلى ما هو معوّل عليه من قبل وزارة التربية، وإن تكاثرت المفهومات تبعا للمظان المتكئ عليها. وتنحدر كلمة التعليمية (ديداكتيك)، من حيث الاشتقاق اللغوي، من الجذر اليوناني didactikos أو didaskein، وتعني حسب قاموس روبير الصغير Le Petit Robert ، "درَّس أو علَّم". أمّا من ناحية الاصطلاح، فلقد عرف "ليجوندر "**Legendre**التعليمية (الديداكتيك) بأنها: (علم تطبيقي موضوعه تحضير وتجريب استراتيجيات بيداغوجية لتسهيل إنجاز المشاريع)[9]، بينما اعتبرها "ميشال ديفلاي"(نهج أو أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية)[10]. وتُعنى (بدراسة التفاعلات التي تربط بين كلّ من المعلّم والمتعلّم والمعرفة داخل مجال مفاهيمي معيّن، وذلك قصد تسهيل عملية تملك المعرفة من قبل المتعلمين).[11] وبالجملة، هي تحديد طريقة ملائمة أو مناسبة للإقناع أو إيصال المعرفة.[12]

وبناء على هذا التأسيس، فإن التعليمية تسترفد معالم المنهجية والطرائقية، عبر جهاز مفاهيمي، وآليات إجرائية خاصة لمقاربة النص. والمقاربة حسب عبد السلام المسدي(تتضمن اعتماد منهج لا يُشك في صلاحه في حدّ ذاته، ولكن لا يجزم بخصب نتائجه سلفا عند تطبيقه في ذلك الظرف المعين).[13] وتستهدف الوزارة الوصية في اختيارها للنصوص قبل كل شيء، على تعليمية اللغة العربية، سواء أكانت هذه النصوص أدبية أم تواصلية، ثم تعليمية هذه النصوص في حدّ ذاتها.

وعليه، فان اختيار النصوص لم يكن اعتباطيا، وإنما(بغية تقريب المتعلمين من أسباب العقل، وفي سياق بيداغوجي، فيتدربون على الوصول إلى قوة الإصابة في الحكم، فيسمو تفكيرهم، ويرقى سلوكهم. فيبتعدون عن السلبية والحدس والتخمين والانسياق وراء تيارات جارفة دون تبصر ولا تمعن).[14] على أن هذه النصوص تندرج ضمن نشاط

الأدب والنصوص، وهو نشاط أساسي في تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية بصفة عامة، سواء أتعلق الأمر بالجذوع المشتركة أو بالتخصصات، حيث يتمّ مقاربة نصوص أدبية ونصوص تواصلية. ففي النص الأدبي تتم المعالجة الأدبية والنقدية ويتم الاستثمار في النواحي اللغوية والبلاغية والعروضية ... من أجل خدمة المعنى والمبنى في تلك النصوص.[15] وأمّا النص التواصلي فهو نص نثري رافد للنص الأدبي، يعالج الظاهرة التي تناولها النص الأدبي بشيء من التوسع والتعمق، والمعلم في تدريسه لهذا النص يهتدي بالمتعلمين إلى أن يقفوا موقفا نقديا من الظاهرة التي يعالجها النص الأدبي في ضوء المعطيات الواردة في النص التواصلي، [16] ومن ثم فوظيفته تنظيرية تفسيرية.[17]

والجدير بالإشارة أن هذه النصوص الأدبية والتواصلية متصرف فيها لغايات تربوية، وهذا ما يُسمّى في حقل التعليمية بالتّحويل التعليمي **Transposition didactique**، ولكي تحقق العملية أهدافها، ينبغي التقيد بالشروط الآتية:

أ-اختزال المعرفة وتبسيطها دون تشويه لمضامينها الفكرية.

ب-تيسير مصطلحاتها المفتاحية (المصطلحات النقدية).

ج-عزلها عن الوسط المرجعي الذي نشأت فيه وإدماجها في سياق تعليمي.

د-برمجة المعرفة وتنظيمها في وحدات تعليمية.[18]

والواضح أن الوزارة الوصية اجتهدت في تحويل النصوص المحافظة على إطارها العام، بما يناسب البيئة الثقافية والسوسيولوجية، وكذا بما يتماشى وخدمة الأنشطة التعليمية الأخرى(نحو، صرف، بلاغة، عروض ...) دون تحريف أو خلخلة للبنى السطحية أو العميقة.

على أن ما يعنينا في هذا السياق، النص الأدبي عموما، والمسرحي على وجه الخصوص، فكيف تمّ التعامل مع النص المسرحي وفق الآليات النقدية الجديدة؟ وما هي الخطوات المتبعة في مقاربة

النصوص المسرحية؟ وعلى أيّ أساس تمّ اختيار هذه النصوص لخدمة العملية التعليمية؟

ثمة ثلاثة نماذج من النصوص المسرحية اختيرت للتحليل والمقاربة، نصان اضطلع مؤلفا الكتاب بمعالجتهما، **"لالة فاطمة نسومر المرأة الصقر"** لإدريس قرقوة، و**"المغص"** لأحمد بودشيشة، وقد تمّ تحليلهما وفق المنهجية المعتمدة عبر كلّ نصوص الكتاب المقرر. وأمّا النص المسرحي الثالث **"التراب"** فهو للكاتب الكبير أبو العيد دودو، وقد تُركت فيه المحاولة بين الأستاذ ومتعلميه، عبر عناصر خاصة تستثمر لدراسته من خلال جملة من الأسئلة: البناء الفكري -البناء اللّغوي- الوضعية الإدماجية.

وللوقوف على تعليمية النّص المسرحي ههنا، نتمثل النصين الأوليين لإدريس قرقوة وأحمد بودشيشة. يندرج النص الأول ضمن المسرحيات التاريخية، ويستهدف التعريف بنضال الأمة الجزائرية، والتضحيات الجسام التي قدمتها المرأة الجزائرية في مقاومة الاحتلال الغاشم حتى صارت مضرب الأمثال لدى شعوب العالم قاطبة. بينما ينتمي النص الثاني إلى المسرحيات الاجتماعية، كونه تناول علاقة الكاتب المثقف بمحيطه الاجتماعي، والمعاناة التي يعايشها نتيجة عدم تفهم المجتمع له أثناء انشغاله بالكتابة والتأليف حتى من أقرب الناس إليه.

لقد تمّ التعامل مع النص المسرحي قيد الدراسة، سواء نص قرقوة أو أحمد بودشيشة بنفس المنهجية التي قرئت بها النصوص الأدبية المختلفة الموجودة في المقرر، وهي كما يأتي:

1- **إثراء الرصيد اللغوي**: ويقوم على عناصر ثلاثة:

أ-الوقوف على معاني الألفاظ الغامضة في النص.

ب-دراسة الحقل المعجمي(champ lexical): وهو كما يعرفه **جيرو "مجموع العلاقات التي يجد اللفظ في خضمّه تعليله، وانطلاقاً من العلاقات غير المنسجمة، فالحقل لا يشكل بنية تشبه بنية النظام الفونولوجي، حيث**

كل لفظ يضمن وظيفة مشتركة ضرورية للمجموع".[19] ويتم التعرض إلى الحقل المعجمي للنص المدروس من خلال استكشاف معاني الكلمات ومشتقات الجذور اللغوية، والمترادفات والأضداد، والمحمولات المعنوية والمجازية لكل لفظة في التركيب. والمعلوم أن لكل كاتب معجمه الخاص به يستخدم منه ما يلائمه بحسب المواقف الشعورية، وما تستوجبه حاجيات القول ومتطلبات المقام. يقول **جان ديبوا** في معرض تعريفه للمعجم: **"هو رصيد الشخص من كلمات اللغة المخزّن على مستوى ذهنه، وهو رصيد يتسع أو يضيق بحسب شخصية صاحبه واهتماماته وبيئته".**[20] ففي المسرحيتين مدار الدراسة نجد المطلوب من المتعلِّم لمقاربة الحقل المعجمي في مسرحية "فاطمة لالة نسومر المرأة الصقر" لقرقوة، البحث عن المجالات التي تندرج تحتها كلمات: لالة، سي، آل، القبيلة. وأمّا بالنسبة لمسرحية "المغص" لبودشيشة فكان المطلوب إحصاء الألفاظ الدالة على اشتغال شخصية **"المؤلف"** في مجال المسرح.[21]

ويأتي استخدام الحقل المعجمي في المقاربة النصية انطلاقا من وظيفته التي تكمن في معرفة الموضوعات الأساسية أو الأفكار المهيمنة، وتعيين الروابط بينها ودورها في السياق، كما أنه يساعدنا على اكتشاف الحالة النفسية لصاحب النص من خلال ما يطالعنا من تعارض أو تناقض في عالم الأفكار كما يعضد في تحديد المعنى العام، ومعرفة نزعة الكاتب ومذهبه.

جـ- دراسة الحقل الدلالي(champ sémantique):

يعرّف **جورج مونان** الحقل الدلالي بأنه**: "مجموعة الكلمات التي تترابط فيما بين جلّ كلماته على أساس الاشتقاق، وإذا ما تمّ رصف الكلمات كما ترصف حجارات الفسيفساء المتفاوتة، فإنَّها تعطي حقلاً من الدلالات محصوراً ضمن حدود معيّنة، تنظمه التجربة الإنسانية إما**

بطريقة تقليدية وإما بطريقة علمية"[22]، بينما يرى **كريم زكي حسام الدين** أن الحقل الدلالي يتكوّن من مجموعة من المعاني أو الكلمات المتقاربة التي تتميّز بوجود عناصر أو ملامح دلالية مشتركة، وبذلك تكتسب الكلمة معناها في علاقاتها بالكلمات الأخرى، لأنَّ الكلمة لا معنى لها بمفردها، بل إنَّ معناها يتحدّد ببحثها مع أقرب الكلمات إليها في إطار مجموعة واحدة.[23]

ويستفاد من توظيف نظرية الحقول الدلالية في مقاربة النص الأدبي عموما والمسرحي خصوصا، في استنباط الحقل المعجمي الموظف في النص من لدن صاحبه، وبالتالي رصد مفردات لغته المستعملة الموزعة على متن النص، وتصنيفها بحسب الغرض المناسب للموضوع. وتفيد هذه المنهجية الدارس في:

1- إبراز الحقول الأكثر تواترا في معجم الكاتب، أو بمعنى آخر المفاهيم الغالبة على الأثر الأدبي. كما يمكن بواسطة الحقول الدلالية المنبثقة عن تفكيك معجم الأثر الأدبي، الوقوف على اهتمامات الأديب وصوغها بكيفية تغني عن اللجوء إلى الأسئلة والأجوبة الموجّهة بطريقة تفضي حتما إلى تبني تحليل المدرس.

2-الوقوف عند الألفاظ التي تفرض وجودها في الأثر سواء من حيث توزيعها المتكرر، أو من خلال تموقعها اللافت للنظر، أو استعمالها الخارج عن المألوف. لأن خضوع الكلمات لهذه الأضرب من الاستعمالات يحولها من مجرد كلمات ذات مضمون إبلاغي إلى رموز فنية تشع بدلالات مشحونة بملابسات الموقف الشعوري، لها القدرة على استكناه مضمرات النص.

ويمكن أن نمثّل لذلك من نموذج مسرحية **"لالة نسومر"** حيث كان المطلوب من المتعلّم لاستنباط الحقل الدلالي الاستعانة بالقاموس لإبراز

الفروق الدلالية بين الألفاظ الآتية: السليط، سلطان، سلطنة، سلطة، متسلط.[24]

وأمّا الخطوة المنهجية التالية في المقاربة، فهي اكتشاف معطيات النص الداخلية والخارجية ومناقشتها، وذلك من خلال طرح جملة من الأسئلة للوصول إلى التيمة الرئيسة في النص، أو القضية المثارة في المقطع المسرحي. مثلما جاء في مسرحية **"**لالة نسومر**"**: ما موضوع هذا المقطع المسرحي؟ أو كما في مسرحية **"المغص"**: ما القضية التي أثارها الكاتب في هذا المقطع المسرحي؟[25] هذا بالإضافة إلى غايات أخرى يستهدفها المتعلم من وراء هذا الإجراء المنهجي، تتمثل في:

-تعيين التعابير الغامضة وتعليل مواطن لبسها وغموضها.

-تحديد الأفكار الرئيسية.

-تحديد التعابير الحقيقية والمجازية.

-تحديد مقومات النص المسرحي.

-استنباط القيم الفكرية والاجتماعية والسياسية الواردة في النص.

-استنباط الأحكام الأدبية من النصوص بطريقة ذاتية تلقائية، وهو ما تركز عليه طريقة المقاربة بالكفاءة خدمة للمقاربة النصية.

-اكتشاف الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل.

-نقد الأساليب والعبارات نقدا يبين من خلاله وجه الغموض وأسباب الركاكة في التعبير.

-تعيين شفرات النص ورموزه وتفكيكها وتفسيرها. [26]

ولقد اقتضت تعليمية النص المسرحي- مثلما تمّ التّعامل مع نصوص أدبية أخرى- **دراسة بنية النص، أو بنائه**، وتعتبر هذه الخطوة المنهجية مهمة في عملية التحليل إذ يتم فيها الوقوف على[27]:

-تحديد النمطية الطاغية على النص:(سردية، وصفية، تفسيرية، حجاجية أو حوارية)، عبر قرائن دالة. ومادام النص مسرحية، فالنمط المستجلى حواري.

-اكتشاف الظاهرة الغالبة على النص وتعليلها، وإبراز خصائصها.(كل مسرحية لها خصوصيتها).

-عرض عناصر النص: المقدمة، الأحداث، الزمان، المكان، العقدة، الحل، الشخصيات، الموقف، الحوار، النهاية. وهذه الخطوات قد تختلف من نص إلى آخر، ولأن النص الذي بين أيدينا مسرحية، فحددنا عناصره بحسب طبيعته وما تقتضيه بنيته الفنية.

-اكتشاف أهمية اختيار الألفاظ والعبارات في بناء الأفكار. وهذا كلّه يستنبط عن طريق توجيه مجموعة من الأسئلة، كما هو على سبيل المثال في مسرحية "**المغص**":(حلل كل شخصية بمختلف أبعادها، ما الجو الذي ساد المسرحية من خلال الحوار؟ فرض الحوار نمط النص، وضح ذلك).[27]

وأمّا الخطوة المنهجية الموالية فيتمّ فيها تفحّص مقولتي الاتّساق والانسجام، في تركيب فقرات النص، بحيث يعمد المُتعلِّم إلى:

-تحديد عوامل الانسجام من ألفاظ ومفردات مساهمة في تسلسل الجمل وترابطها.

-الوقوف على الأساليب الغالبة في النص، من خلال تواترها على لسان الشخصيات.

-استنتاج التكرار الموجود في ثنايا النص:(الروابط، اللفظ والمعنى، الأساليب)

-تعيين الأفعال والأحداث وما بينهما من علاقة.

-تبَـيُن معـاني الـنص اعتمـادا علـى علامـات الوقـف والأحكـام النحوية والصيغ الصرفية.

-الاستعانة بالقواعد النحوية لمعرفة الوشائج القائمة بين الكلمات والمفردات.

-العناية بالجانب البلاغي(الأساليب البلاغية وأغراضـها، الصـور البيانية وأنواعها) ومدى تأثيرها في المتلقي.

وإذا أمعنـا النظـر فـي الخطـوتين المنهجيتـين التـاليتين، فيمـا لـه علاقـة ببنـاء الـنص وتكشـف ظـاهرتي الاتّسـاق والانسـجام، فإننـا نجـد التعويل كـان علـى منهجين نقديين نسقيين، همـا المـنهج البنـوي والمـنهج النصـاني القائم على آليات لسانيات النص. ونحسب أن المؤلفين استندوا إلى طرق منهجية فعالة في سبر النصوص، وبلوغ كنوزها وأسرارها، وإلى مفاهيم محددة وناجعة خاصة بهذا المنهج وطريقته الاستدلالية.(28)

وكحوصلة لما عولج سالفا، ثمة خلاصة يجمل فيها المتعلم **القول في تقدير النص**، وبطبيعة الحال يتميز التقدير من نص إلى آخر، بحسب نـوع الـنص وطبيعتـه وموضـوعه المتنـاول، ويشـمل كـل عناصـر الـنص الأدبـي، صـاحبه وآثـاره الأدبيـة والفنيـة، أفكـاره وأسـلوبه وبلاغتـه. وكـل نـص لـه ميزتـه الخاصـة. ومـن ثـم، فمـا اسـتخلص علـى سـبيل التمثيـل لا الحصر في المسرحيتين:

-كلا النّصين ينتميان إلى المسرح الجزائري المعاصر.

-عكسـت المسـرحية الأولـى صـورة اجتماعيـة مـن صـور المجتمـع الجزائـري أثنـاء المقاومـة، بينمـا عالجـت الثانيـة قضـية معانـاة مؤلـف مسرحي في مجتمعه.

-عكسـت شخصـيات المسـرحية الأولـى مقومـات المجتمـع الجزائـري الذي يقوده الوازع الديني، وعكس الكاتب نظرة المجتمـع إلـى الكتـاب والمؤلفين، ومفهوم التضحية في سبيل خدمة جمهور المسرح.

-اتّسم الحوار في المسرحية الأولى بالبساطة والمناسبة مع ملامح الشخصيات.

أمّا بالنسبة لمسرحية "المغص" فتميزت ببساطة اللغة، وموضوعية الأفكار، والخلو من التعقيدات على مستوى التصوير والعلو في الخيال.(29)

ولما كانت المقاربة النصية اختيارا منهجيا، والمقاربة بالكفاءات اختيارا بيداغوجيا، فقد استثمرت اللّجنة الوصية نشاط النّصوص، في خدمة النواحي اللغوية والبلاغية والعروضية، وهذا ما اصطلح عليه بـ**"منطق الإدماج"**، أي بإدماج مكتسبات الروافد اللغوية من نحو وصرف وبلاغة ونقد وغيرها من الروافد الأخرى. وهي خطوة منهجية أخيرة في مقاربة النص، وفك مغاليقه وقراءته عبر مستويات مختلفة، بشرط أن تفترض هذه القراءة القدرة (على الإصغاء للنص وعلى تفهمه في أبعاده المختلفة، وهذا هو الشرط الأولي والأساسي للتصنيف وللنمذجة).(30)

ذلك هو إذن الفعل التعليمي المقترح من لدن الوزارة الوصية في مقاربة النصوص الأدبية عموما، والمسرحية خصوصا، ولكن يقتضي المقام كذلك التنويه ببعض المزالق في هذه المقاربات المنهجية، ومنها:

-النمطية المنهجية في التعامل مع النصوص على اختلاف أجناسها: تحديد بناء النص، ودراسة الاتّساق والانسجام بنفس الأدوات الإجرائية، وباستخلاص نفس الظواهر اللغوية(الروابط، الضمائر، التقديم والتأخير، ظاهرة التكرار ...) وهذا ما كان يميز الطريقة التقليدية القديمة، والتي انتقدها دعاة التجديد(ومفاد الطريقة السائدة في تدريس النصوص في المدارس الثانوية-حاليا- لا تكاد تخرج -عموما- عن إطار استخراج الفكرة العامة والأفكار الأساسية مع شرحها شرحا مبتذلا في أغلب الأحيان، ثم مناقشة معاني النص مع الإشارة إلى نوع العاطفة ودراسة

الأسلوب، وتكرار هذه العناصر أثناء دراسة كل نص أدبي كانت له آثار سلبية على التلميذ، إذ همّشت فكره وجمّدت إبداعه وعوّدته آلية الإجابة الجاهزة. إن إخضاع الدراسة الأدبية لقواعد ثابتة يستعين بها الدارس لا يعدو أن يكون ضربا من الطريقة الجافة العقيمة التي تعني كل شيء إلا أن تكون مفتاحا لفهم نص أدبي).[31]

-على الرغم من أن واضع المنهاج حاول أن يراعي الانسجام بين النصوص الأدبية والتواصلية، إلاّ أن طبيعة هذه النصوص -حسب رأينا- نصوص تفتقد إلى الأبعاد الجمالية التي تجعل التلميذ يتعامل معها برغبة وتشويق - إلاّ ما استثني منها- فأكثرها مملّة، وليس هناك ما يحفّز التلميذ على التفاعل معها فنيا أو معرفيا.[32]

وعليه، لا بدّ من الحرص على تفعيل منهج المقاربة بالكفاءات، والمقاربة النصية، باختيار النصوص التي تتناسب ومتطلبات المتعلّم الفكرية، وتنسجم مع تكوينه العمري والعقلي وثقافته وشخصيته، والتي تبعث فيه الرغبة، حتى لا تبعث في نفسه الرتابة. ومن ثم الجمود ولَبسِ منطق التخلي.[33]

هوامش الدراسة:

1-ينظر: مديرية التعليم الثانوي العام والتقني،مناهج السنة أولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جذع مشترك علوم وتكنولوجيا وجذع مشترك آداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005، ص04.

2-فائقة عبد الله كردي: تأثير استخدام التلفزيون التعليمي على التحصيل الدراسي لتلميذات الصف الثاني الثانوي الأدبي بمدينة الطائف، مخطوط ماجستير، جامعة أم القرى، السعودية، 1409، ص53.

3-مناهج السنة أولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص21.

4-نفسه، الصفحة نفسها.

5-نفسه، ص23.

6-نفسه، الصفحة نفسها.

7-وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، آداب وفلسفة ولغات أجنبية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2010-2011 ص253.

8-الدريج محمد، ما هي الديداكتيك؟ مجلة التدريس، كلية علوم التربية، الرباط، العدد7، 1984. نقلا عن : أ. د. علي تعوينات (قسم علم النفس، جامعة الجزائر).

9-معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك ، ط1 ، 1994، ص69.

10-نفسه، ص68-69.

11-نفسه، ص69.

12-علي شريف بن حليمة، تعليمية المواد العلمية، مجلة همزة وصل، عدد خاص، 1992، ص21.

13-عبد السلام المسدي، الأسلوب والأسلوبية، ط4، دار سعاد الصبّاح، الكويت، 1993، ص187.

14-وزارة التربية الوطنية، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى جذع مشترك علوم وتكنولوجيا من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2007- 2008 ص4.

15-ينظر: كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، آداب وفلسفة ولغات أجنبية، (التقديم).

16-الكتاب المدرسي، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، آداب وفلسفة ولغات أجنبية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، الجزائر، 2007- 2008 ص9.
17-ينظر: كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، آداب وفلسفة ولغات أجنبية، (التقديم).
18-ينظر: أحمد حساني، تعليميات اللغات والترجمة (بحث في المفاهيم والإجراءات)، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية ع1، ماي 2005، ص94.
19-ينظر: أحمد طاهر حسنين، نظرية الاكتمال اللغوي، منهج شامل لتعليم اللغة العربية (الأصوات، الصرف، المعاجم، النحو)، ط1، دار الفكر العربي، مصر، 1987. ص198.
20-J. Dubois, (et autres) : Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Larousse, paris, 1994, p282.
21-كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، آداب وفلسفة ولغات أجنبية، ص268.
22-G. Mounin (et autres) : Dictionnaire de Linguistique, PUF, Paris, 1974, p: 65.
23-ينظر: كريم زكي حسام الدين، أصول تراثية في علم اللغة، ط2، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1985، ص 294.
24-كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، آداب وفلسفة ولغات أجنبية، ص285.
25-نفسه، الصفحة نفسها.
26-مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص13.
27-كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، آداب وفلسفة ولغات أجنبية، ص269.
28-ينظر: سامي سويدان، في النص الشعري العربي- مقارنات منهجية، ط1، دار الآداب، بيروت، 1989، ص10.
29-ينظر: كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، آداب وفلسفة ولغات أجنبية، ص259- 260-269.
30-إلياس خوري، دراسات في نقد الشعر، ط3، منشورات مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت، 1986، ص32.

31-مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص22.
32-مجاهد ميمون، تعليمية النصوص الأدبية في التعليم الثانوي في ضوء الإصلاحات الجديدة، مجلة اللغة والاتصال، ع6، مارس 2010، جامعة وهران السانية، ص63-64.
33-نفسه، ص64.