مجلة آفاق علمية ISSN: 1112-9336
المجلد: 12 العدد: 03 السنة 2020 ص 599 - 615

تاريخ الإرسال: 2020/01/17 تاريخ القبول: 2020/02/10
تاريخ النشر: 2020/07/20

تحليل النص الأدبي بين الأهداف والكفاءات

Analysis of the literary text between approach with objectives and approach to competencies

ط. د عبد القادر قصاب
مخبر الموروث العلمي والثقافي لمنطقة تامنغست
الإيميل المهني: A.GUESSAB@cu-tamanrasset.dz
المركز الجامعي تامنغست gassab14tam@yahoo.com

الملخص:

حلت المقاربة بالكفاءات بديلا عن المقاربة بالأهداف، وقد حاولت المقاربة الأولى تصويب ما اعتور المقاربة الثانية وتحقيق التجديد الذي تنشده المنظومة التربوية الجزائرية والسياسة التعليمية.

وستحاول الدراسة مستعينة بإجراءات الوصف والتحليل والمقارنة تتبع معايير النصية وخطوات التحليل النصي في ضوء المقاربتين سالفتي الذكر لتجيب عن الإشكالية التالية: هل مثلت المقاربة بالكفاءات قطيعة مع المقاربة بالأهداف أم امتدادا لها؟

الكلمات المفتاحية: النصية؛ التحليل النصي، المقاربة بالكفاءات، المقاربة بالأهداف

Abstract:

The approach with objectives was replaced by the approach with the competencies, and the first approach tried to correct what happened to the second approach and achieve the

renewal of the Algerian educational system and educational policy.

The study will try to use the procedures of description, analysis and comparison, following the textual analysis steps in the light of the two approaches mentioned above, to answer the following problem: Did the approach with competencies represent a break with the approach to the goals or an extension of them?

Keywords: script, textual analysis, approach to competencies, approach to objectives.

المؤلف المرسل: عبد القادر قصاب GASSAB14TAM@YAHOO.COM

1- مقدمة:

شكلت المقاربة بالكفاءات بما حملته من مظاهر التجديد في المنظومة التربوية الجزائرية وبما جسدته من مرجعيات فلسفية وفكرية امتدادا لبيداغوجيا الأهداف، وهو ما ينفي القطيعة بينهما، فقد حملت الدولة الجزائرية على عاتقها لواء تجديد المنظومة لمواكبة ركب الدول المتقدمة في مجالات التربية والتعليم؛ وعلى سبيل المثال نذكر الولايات المتحدة الأمريكية وانتقالها من المقاربة السلوكية التي دعت إلى التعليم الفعال للفحص والملاحظة ثم التقييم والتقويم (المقاربة بالأهداف) إلى تعليم يسعى إلى إعداد متعلم يعتمد على ذاته، ويدمج مكتسباته في وضعيات تعبر عن واقع حياته.

وإذا كان علم النص يتجاوز الاكتفاء بالجانب الوصفي للمستويات اللغة نحوا وصرفا وتركيبا ودلالة إلى تسليط الأضواء على الجانب العلائقي خاصة بين أطراف العملية المبدع والنص والمستقبل، فإن ذلك يدفع إلى تتبع الدراسات التي حاولت القبض على خصائص النصية التي تميز النص عن اللانص.

لنصل بعدها إلى تحليل مستويات تحليل النص في ظل المناهج البيداغوجية الحديثة، المقاربات بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، ومحاولة إسقاطها على التحليل المعتمد في كتاب السنة ثالثة آداب وفلسفة.

2- النص – النصية:

لا يقف علم النص عند وصف المستويات اللغوية بدراسة الجوانب النحوية والصرفية والدلالية وغيرها من المستويات، وإنما يتجاوزها "إلى بيان العلاقات الرابطة بينها [...] بل تمتد إلى شرح المظاهر العديدة لأشكال التواصل النصية في مختلف المواقف الاجتماعية وعلاقات التفاعل (التأثير والتأثر) القائمة بين منتج النص ومستقبله"[1]؛ وقد اهتمت لسانيات النص بعدّها فرعا من علم النص بدراسة بنية النصوص وخصائص اتساقها وانسجامها، وربطت فهم دلالاتها بالمتكلم وبسياق الكلام.

فقد رأى صاحب كتاب (علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق) أن لسانيات النص التي يؤرخ لبدايتها بنشر العالم اللغوي هاريس مقاله (تحليل الخطاب)، وما تضمن من إجراءات كشفت بنية النص من حيث تحديد العلاقات بين الجمل وإظهار أثر السياق الاجتماعي في فهم اللغة، وأن هذا العلم يهتم بدراسة "النص باعتباره الوحدة اللغوية الكبرى، وذلك بدراسة جوانب عديدة أهمها الترابط أو التماسك ووسائله وأنواعه والإحالة أو المرجعية وأنواعها والسياق النصي ودور المشاركين في النص (المرسل والمستقبل)"[2].

أكد دي بوجراند أن التمييز بين النص واللانص تتحكم فيه خصيصة النصية التي تحدد من خلال اجتماع معاييرها السبعة: الاتساق والانسجام فالقصدية والمقبولية ثم الإعلامية والتناص وأخيرا الموقفية[3]؛ وهذه المعايير ترتبط بالنص وبالمتلقي وبإنتاج النص، وتحوي مقومات بناء النص أو ما تستند إليه المقاربة

النصية التي عدت أهم ركائز المقاربة بالكفاءات كونها إجراء تعليميا في تحليل النصوص الأدبية.

إن محاولة تحديد مفاهيم معايير النصية التي تميز النص عما ليس نصا تجعلنا نستعرض أهم شروط النصية، والتي نستهلها بمعيار الاتساق الذي يميز النصوص من حيث تماسك أجزائها دلاليا ولغويا، ويرى دي بونجراند أنه "يترتب على إجراءات تبدو بها العناصر السطحية على صورة وقائع يؤدي السابق منها إلى اللاحق بحيث يتحقق لها الترابط الرصفي وبحيث يمكن استعادة هذا الترابط"[4].

وقد أجملت صاحبة كتاب (المقاربة النصية) أهم أدوات الاتساق في قولها: "إن النص هو منتوج متوازن، فمن جهة نجد فيه عناصر عائدة وعناصر مستبدلة ومضمرات وأدوات وصل وعناصر محذوفة تحقق اختزالا واقتصادا لغويا، ومن جهة أخرى يضم عناصر مكررة كمعالم (repères) ينبني عليها ويستمر، وكلها تعمل على حبك أجزاء النص مشكلة منها نسيجا متينا وكلا متحدا"[5]؛ فالنص يحدد وسائل الاتساق كالإحالة والاستبدال والحذف والوصل والتكرار والتضام.

وبالانتقال إلى المعيار الثاني ونعني به الانسجام، يظهر لنا هذا المصطلح أعم وأشمل من سابقه الاتساق "كونه يتجاوز الظاهر في النص من المعطيات اللسانية إلى الكامن منه وهو العلاقات الدلالية أو الترابط المفهومي"[6]، ليكون بذلك الانسجام ترابط تحققه أفكار النص ومعانيه، بخلاف الاتساق الذي يهتم بترابط كلمات النص، وهو ما يحقق التكامل بينهما في تشكيل النص وتماسكه، ويجعلهما أبرز مقومات المقاربة النصية.

ويحدد هذا المعيار من خلال تعريف دومينيك مونقانو له يقول: "إن الانسجام ليس ثاويا في النص، بل إن المتلفظ المشارك (المتلقي) هو الذي يتولى بناءه [...] إن الحكم الذي يقضي بأن النص منسجم أو غير منسجم قد يتغير وفق

الأفراد ووفق معرفتهم بالسياق والحجة التي يخولونها للمتلفظ"[7]؛ وتبرز من خلال القول أهم وسائل الانسجام كالعناصر المنطقية السبب والنتيجة التعميم والتخصيص، ما يحدده سياق التواصل من تنظيم للأحداث ولعناصر الموضوع وتفاعلها مع المعارف السابقة، وهذه الوسائل ترتبط ارتباطا وثيقا بمتلقي النص أكثر من ارتباطها بالوسائل اللغوية التي يهتم بها الاتساق.

ويتحدد المعيار الثالث ونعني به القصدية أو هدف النص، والتي ترتبط بمنشئ النص، ويصعب تحديدها حسب أمبريتو إيكو فهي ليست معطاة بصورة مباشرة ويتحكم فيها الرائي أو تخمينات القارئ[8]، ومعيار القصدية "يتضمن موقف منشئ النص كون الصورة من صور اللغة قصد بها أن تكون نصا متسقا ومنسجما يكون وسيلة من وسائل متابعة خطة معينة للوصول إلى غاية بعينها"[9]؛ ولا يتحقق معيار القصدية المرتبط بالمرسل دون تحقق معيار المقبولية المرتبط بالمرسل إليه.

يركز هذا المعيار على موقف مستقبل النص أي المتلقي قارئا كان أم سامعا، تقول صاحبة كتاب (المقاربة النصية) عنه: "تقول أن المرسل حقق قصده عندما يتم قبول نصه من قبل السامع /القارئ، الذي لا يقوم بعملية استهلاك فقط بل يعتبر متلفظا مشاركا ويتوقف قبوله للنص على عدة نقاط أهمها مون النص متسقا أو عل الأقل منسجما بل يعد الانسجام شرطا ضروريا لقبول النص أو بالأحرى لاعتباره نصا لأن المتلقي قد يغض النظرعن عدم اتساق النص ما دام الأخير ذا نفع له أو يكسبه معرفة جديدة"[10].

ويطلق على المعيار الخامس مصطلح الإعلامية ويرتبط بطرفي النص المرسل والمرسل إليه "وموضوعه مدى التوقع الذي تحظى به وقائع النص المعروض في مقابل المجهول"[11]، فيزداد هذا المعيار قوة حين لا يعرف المتلقي المعلومات

الواردة في النص والعكس بالعكس، أي كلما علم المتلقي بما يرتبط بالنص من معلومات انخفضت الإعلامية أو الإخبارية.

ويرتبط المعيار السادس الموقفية أو المقامية بمطابقة النص للمقتضى الحال، أو مناسبة النص للمقام الذي يرد فيه، في حين يشير المعيار الأخير التناص إلى "مجموع العلاقات الصريحة والضمنية التي تربط نصا ما بنصوص أخرى"[12]، ويتحقق بذلك التداخل بين النصوص، وينتفي معه نقاء النص واستقلاليته التامة عن غيره من النصوص.

وهذه المعايير تحدد مقومات بناء النص وتدرج ضمن مقومات المقاربة النصية التي بنت بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات على أصولها طرائقها في التعليم، وهو ما يدفعنا من خلالها ومن استقاء واضعي المحتويات الدراسية في المقاربتين (بيداغوجيا التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التدريس بالكفاءات) بشكل كبير – غير مطلق – من معين النقد السياقي للأولى ومن النقد النسقي وما بعد البنيوي للثانية، وهو ما سنحاول استعراضه من خلال المقارنة بين مرجعيات المقاربتين ومنظومتيهما الاصطلاحية.

2. التحليل النصي – المستويات:

عرف مفهوم النص تباينا من دارس إلى آخر وأحيانا عند الدارس الواحد، ويمثل النص كلا متكاملا دلاليا تجسده بنية كبرى، تجزأ إلى بنيات صغرى، وهذا التجزيء طارئ عليه يستخدمه دارسون تسهيلا لتحليل النص ودراسته، معتمدين ما يطلقون عليه مستويات النص، "فالتحليل إلى مستويات معجمية وتركيبية أو صرفية ونحوية يعتبر ركيزة أساسية في فهم النصوص، ولكنه نقطة انطلاق لا ينبغي التوقف عندها لا نحصر فيها ولا يجب أن تركز مناهجنا على تعليم جوانب صوتية وصرفية وتركيبية فحسب"[13].

وهذه المستويات وإن ظهرت مجزئة للنص فواجب فيها أن تحقق تكامله وتقر وحدته، يقول صاحب كتاب (النحو والدلالة): "إن تجزئة النص من أجل دراسته ليست تجزئة يراد بها تحنيط هذه البقايا المجزأة، لكن يراد بها أن نفهم عقليا حركة الأجزاء والعلاقة فيما بينها في الجسم الحي"[14]؛ والمقصود بالجسم الحي هو النص إذ التجزيء يقتله ويعدم الحياة فيه.

اختلفت طرائق تحليل النص الأدبي من دارس إلى آخر، وقد سعت جميعها –كما ادعى أصحابها– إلى المحافظة على نسيج النص الواحد، ويمكننا التمثيل ببعض الدراسات التي حللت النص إلى مستويات، ومنها تحليل ليتا لاندكويست في كتابها (التحليل النصي طرائق وتطبيقات)، والذي ركز على هدفين، أولهما فهم مضمون النص وصولا إلى مقصدية المرسل، "وعلى مستوى أكثر تجريدا فهم مختلف آليات استعمال اللغة في نص معين وفي سياق محدد، أما الهدف الثاني فهو إنتاج النصوص [...] فعندما نفهم المبادئ اللسانية للإنتاج النصي وللمعايير التي تحكم هذه المبادئ نتمكن حينئذ من توظيفها لإنتاج سليم لنصوص متنوعة"[15].

وقد نظرت هذه الدارسة إلى النص في سياقه التداولي من خلال التركيز على مستعملي النص ومدى تحقق مبدأ التفاعل بين النص والمجتمع، ثم جانبه الموضوعي من خلال تحديد مواضيع النص بداية بالموضوع الرئيس وصولا إلى المواضيع الثانوية المنبثقة عنه، ويحقق ذلك مبدأ التدرج والانسجام؛ ويتم بعدها إجراء دراسة مفصلة لدلالات الألفاظ والعبارات وتحديد العلاقات بينها من خلال تتبع الروابط باختلاف أنواعها.

ويتم بعد ذلك في المستوى التركيبي وصف نظام التراكيب شكلا واختيارا وترتيبا وعلاقاته بالنص، ويليه تحليل المستوى البلاغي، ويتم فيه حسب صاحبة كتاب (المقاربة النصية) معالجة الفروق الخمسة للبلاغة القديمة: أولها الابتكار بأن

نجد ما سنقوله، وثانيها الترتيب بأن نرتب ما وجدناه، وثالثها الصياغة حين نصوغ ما وجدناه في كلمات، ورابعها الذاكرة فنتذكر بها ما سنقوله، وأخيرا الفعل ونعرض فيه ما وجدناه بالنطق[16]؛ وتختم لاندكويست خطوات تحليلها النصي بالمستوى الإيديولوجي بتحديد فضاء إنتاج النص الأدبي لأهميته في معرفة النمط والوظيفة.

ونخلص مما سبق أن ليتا لاندكويست قدمت مشروعا لتحليل النص الأدبي ينجز في مستويات ستة ترتبط بخارج النص وبداخله هي: المستوى التداولي والمستوى الموضوعاتي، فالمستوى الدلالي ثم المستوى التركيبي، وبعده المستوى البلاغي وصولا إلى المستوى الإيديولوجي، وتقول عن طريقتها في التحليل أن هذه "الطريقة المقترحة لتحليل النصوص لا تجزم كإجراء يجب أن يطبق حرفيا خطوة خطوة، ولكنها شبكة يمكن أن تملأ بعض خاناتها من الصورة الخارج –نصية والضمن –نصية لنص معين"[17].

ويحيلنا تحليل هذه الدراسة إلى تتبع تحليل دارس آخر محمد الخطابي، والذي يرى صاحب كتاب (لسانيات النص بين التنظير الغربي والإجراء العربي) أنه اشتقه من "النموذج الإنجليزي ممثلا بكتاب هاليداي ورقية حسن (الاتساق في اللغة الإنجليزية) والنموذج الألماني ممثلا في أعمال فانديك وفاينريش ونظرية تحليل الخطاب ليول وبراون، والنموذج النقدي العربي الذي استنبطه من البلاغة والنقد الأدبي والتفسير وعلوم القرآن"[18].

وقد جعل هذا الدارس نموذجه لتحليل النص الأدبي في مستويات أربعة: تبدأ بالمستوى المعجمي، ثم المستوى النحوي، فالمستوى الدلالي وأخيرا المستوى التداولي، ويرى صاحب كتاب (علم لغة النص) أن هذا النموذج بجوانبه الشكلية والمعنوية " يرتكز ..أساسا على اعتبارات.. منها البحث عن ائتلاف المعنى أيضا بين التراكيب الأساسية داخل الاستعمالات اللغوية، والإشارة إلى عملية الفهم والتأثير والكشف عن

الروابط الداخلية في النص والروابط الخارجية خارج النص، والربط بين التراكيب وعوالم حقيقية وعوالم محتملة"[19].

يحيلنا استعراض نموذجي لاندكويست والخطابي إلى تتبع خطوات تحليل النص الأدبي التي حددتها المقاربتين بالأهداف ثن بالكفاءات..

3. تحليل النص الأدبي – المقاربة بالأهداف:

قدم الكتاب تحليلا مستفيضا يغني المتعلم وأستاذه عن البحث والتحليل والنقد والاستنباط، مما يجعل هذه الطريقة حسب أحد الدارسين للمادة الدراسية "أكثر دقة وأغنى مضمونا، تجعل المتعلم أكثر انتباها واستعدادا للتعلم وتحقيق الأهداف السلوكية المناسبة له، وتحقق تقويما أكثر دقة وموضوعية لأن معيار النجاح يتوقف على مدى ما تحقق من أهداف سبق تحديدها"[20].

والملاحظ على هذا القول أن صاحبه وإن وفق في المزية الأولى والأخيرة، إلا أن الصواب جانبه في المزية الثانية إذ هذه الطريقة برتابتها من خلال تقديمها للخصائص تحليلية ونقدية تكاد تكون ثابتة لا تتغير، وتمثل قوالب جاهزة لا تجعل المتعلم مستعدا منتبها، وإنما تجعله حافظا مسترجعا، وقد تغيب عنصر المبادرة والبحث فيه، إذ تحليل النصوص الأدبية من خلال الخطوات التي يحددها الكتاب المدرسي صبت في قالب واحد.

يقدم واضعو الكتاب المدرسي في ما أطلقوا عليه توجيه في طريقة التدريس خطوات تحليل نصوص مؤكدين أنه "لكي تأتي دروس النصوص بالفائدة المرجوة، وتصبح من الدروس الممتعة ويفهما التلميذ ويتذوقها يحسن أن يقوم الدرس على المراحل الآتية"[21]؛ وتم بعدها استعراض هذه الخطوات، والتي تبدأ بمرحلة ما قبل التحليل بإعداد الأستاذ العدة لتدريس النص دون الاقتصار على ما يورده تحليل النص، وتكليف التلاميذ بقراءة النص في منازلهم.

ثم تستهل مرحلة التحليل بالتمهيد للنص المراد تحليله والتعريف بصاحبه وبمناسبته إن وجدت، وبعدها القراءة النموذجية للنص من الأستاذ وبعض التلاميذ المتميزين، تكلل بطرح الأستاذ لمجموعة من الأستاذ تمكن التلاميذ من استخلاص الفكرة العام، ويعقبها شرح ما صعب من الألفاظ باعتماد نظام الوحدات أي شرح مفردات كل فقرة، ليتم بعدها استنتاج الفكرة الرئيسة لكل فقرة.

وينتقل الأستاذ بعدها إلى المناقشة الذوقية بأن يسلط الضوء على لفظة جزلة وعبارة أنيقة وصورة جميلة، ليدرك التلاميذ جماليات النص وسر بلاغته، وتبدأ بذلك مرحلة النقد والاستنباط وفق عناصر أربعة ثابتة تستهل بالمعاني والأفكار من حيث التسلسل والترتيب والوضوح والعمق والجدة، والقيمة وغيرها من الأحكام، تليها دراسة العواطف بتحديد نوعها والحكم عليها صدقا وقوة ومدى تأثيرها في المتلقي، ومنها دراسة الأسلوب بنقد الألفاظ والعبارات والأساليب واستظهار نماذج للمحسنات البديعية والصور البيانية وإظهار أغراضها الجمالية، وتأتي بعد ذلك مرحلة استنباط الأحكام والقيم من خلال تصوير النص لشخصية صاحبه وبيئته وأبرز القيم المجسدة في النص فنية وسياسية واجتماعية وغيرها.

وتتجلى من خلال ما يقدمه النص من تحليل للنصوص المقترحة مسألة تكرار الأحكام وثباتها في الغالب، فالنصوص الأدبية شعرا أو نثرا مرتبة الأفكار ترتيبا منطقيا سمتها العمق وإعمال الفكر، وعاطفة صاحبها صادقة لا يشك في صدقها، تؤثر في المتلقي، وألفاظ الأسلوب موحية منتقاة متداولة تعبر عن المقصود، وعبارات محكمة السبك وتنوعت الأساليب بين الخبر والإنشاء، وتم توظيف بعض المحسنات البديعية وتم توظيف لإضفاء الجرس الموسيقي أو للتوضيح والتأكيد، وزادت الصور البيانية المعاني جمالا وقربا من الأذهان ... وغيرها من الأحكام

النقدية الجاهزة، لتتأكد الرتابة وينتفي معها الإبداع وتهمش الفروق الفردية بين المتعلمين.

فبقدر ما كانت النصوص منتقاة بعناية تكاد الأخطاء بجميع أشكالها تنعدم فيها، فإنها بالمقابل ومن خلال ما قدمته من تحليل مفصل كرست ثبات الطريقة وهو أبرز عيب وسم هذه المقاربة، إذ كان بالإمكان أن يكتفى بآراء نقدية موجزة ويترك المجال التلميذ ليعبر عن بقية الآراء.

4-تحليل النص الأدبي – المقاربة بالكفاءات:

اعتمد واضعو هذا الكتاب المدرسي في عرض المحتوى من خلال النصوص المختارة على التدرج في العصور الثلاثة (أدب عصر الضعف والانحطاط، الأدب الحديث والأدب المعاصر)، وقد تنوعت المادة المقدمة للتحليل "في الشعر والنثر معا، بحيث يجد الأستاذ الميدان فسيحا لتدريب المتعلمين على تمرس النصوص في مختلف أنماطها، ومن مظاهر هذا التدريب ما يأتي: تحديد نمط النص واستخراج خصائصه"[22]؛ إذ أولى واضعو المنهاج أهمية قصوى لقضية أنماط النصوص، والتي تمكن التلميذ من معرفة النمط وتمييزه عن الأنماط الأخرى وإبراز المؤشرات والروابط الجميلة المحددة للنمط.

وهي مسألة تظهر أهمية على المتعلم وقبله الأستاذ، إذ النصوص الأدبية المختارة والتي تمثل عيون الشعر يصعب تحديد نمط أو أنماط النص الواحد فيها، ليجد المتعلم والأستاذ تخبطا في تحقيق الهدف، ولعل قضية الأنماط هذه من أصعب القضايا صعوبة في هذه البيداغوجيا، وإذا ما حاولنا عقد مقارنة بين أنماط النصوص لمادة اللغة العربية ونظيرتها في اللغة الفرنسية على سبيل المثال سنبين أسباب سهولة تحقيق هذا الهدف في اللغة الأجنبية بخلاف النصوص الأدبية للغة العربية

وذلك لاعتماد اللغة الأجنبية على نصوص واضحة النمط في حين يصعب الأمر مع نصوص عربية تمثل عيون الأدب وروائعه.

اكتفى واضعو الكتاب المدرسي خطوات لتحليل النص الأدبي تبدأ بتمهيد وتعريف موجز لصاحب النص، يليه تقديم موجز للنص قوامه الإخبار أو الاستفهام أو هما معا، وبعد قراءة النص قراءات نموذجية من الأستاذ وبعض التلاميذ المتميزين، ينتقل الأستاذ إلى إثراء الرصيد اللغوي بشرح ما غمض من كلمات النص الأدبي تسهيلا لفهم النص وبالتركيز على الكلمات المفاتيح.

وقد وضح واضعو الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للغة العربية وآدابها خصائص هذه القراءة، والتي تبدأ بأن "يكلف الأستاذ في هذه المرحلة المتعلمين بقراءة النص قراءة سريعة يحاولون من خلالها الوقوف على بعض أفكار النص ومعانيه دون الغوص في تفاصيله، لأن الهدف من هذه القراءة هو صوغ كل تلميذ لفرضياته الخاصة وذلك قبل الشروع في غربلتها والتأكد منها جماعيا، يتعين على الأستاذ أن يقبل كل القراءات وأن يتجنب التعليقات السلبية حولها، وذلك حتى لا يحد من تلقائية المتعلمين في التفاعل مع النص"[23].

وتتبع مرحلة قراءة النص بمرحلة أنشطة التقييم الشخصي من خلال اكتشاف معطيات النص، وتتنوع أسئلتها بين الجانب المضموني والجانب الأسلوبي أو الشكلي، تليها خطوة مناقشة معطيات النص وتتداخل أسئلتها مع الخطوة السابقة فلا يستطاع في الغالب التمييز بينهما فهي تحوي أسئلة في مضمون النص وفي خصائصه الأسلوبية أو الشكلية.

وبالانتقال إلى خطوة أنشطة البناء وما يطلق عليه تحديد بناء النص نجد أسئلتها تتمحور في الغالب حول سؤال النمط ووسائل الاتساق والانسجام وهي تتداخل مع الخطوة الموالية لها تفحص الاتساق والانسجام من خلال طرح أسئلة

حول العلاقات بين الفقرات والأبيات والتكرار وأدوات التماسك النصي وغيرها من القضايا، وتختتم المراحل بمرحلة أنشطة التقييم وهي إجمال القول في تقدير النص وفي هذه المرحلة تغيب الأسئلة ويقد واضعو الكتاب موجزا قد يكتفى فيه بالإشارة إلى جزئية في النص.

وقد اقتصر التحليل من خلال أنشطته الثلاثة على طرح الأسئلة دون اقتراح إجابات لها، وما يلاحظ على كثير منها هو تكرار السؤال بصيغ مختلفة أو طرح أسئلة عامة تصعب الإجابة عنها بدقة، ويمكن التمثيل بالنص الأدبي (من وحي المنفى) لأحمد شوقي، إذ ورد في الخطوة الأولى من التحليل (اكتشاف معطيات النص) ما نصه: " أذكر الأبيات المعبرة عن مدى حرقة الشاعر وشدة شوقه لوطنه، منتقيا المفردات الموحية بشدة حالته النفسية هذه، في القصيدة حب ووفاء للوطن، أين تمثل ذلك؟"[24].

فالملاحظ على المطلبين أن المطلب الأول يعيبه التكرار (شدة شوقه لوطنه شرط شدة حالته النفسية)، والإجابة عن المطلب الأول هي نفسها الإجابة عن السؤال الذي يليه، وأما خصيصة التعميم، فتظهر في السؤال (ما رأيك في علاقة الشاعر بمعانيه؟)، فكيف ستكون إجابة التلميذ على هذا السؤال؟.

ويمكننا التمثيل أيضا بسؤال ورد في مناقشة معطيات النص والتي تركز على الأساليب وجمالياتها والتراكيب وخصائصها، "ما مدى مساهمة الجناس في الأبيات الأول والثاني، والثاني عشر في إضفاء المسحة الجمالية على النص؟"[25]؛ فالملاحظ أن صياغة السؤال تفتقد لدقة وسلامة الطرح، ويظهر بعد الخطوتين المواليتين، تحديد بناء النص وما فيهما من خلط وتداخل يخلان بالجانب المنهجي، وهو ما يحتاج دراسة مستفيضة فإن الخطوة الخيرة المتمثلة في إجمال القول في

تقدير النص وما تتميز به من إيجاز وتركيز إلا أنها في كثير من النصوص لا تعبر عن مضمون النص ولا عن الأهداف المتوخى تحقيقها.

وإذا كانت مسألة المعارف في وضعيات تستقى من النص لتحقق التكامل المنشود، وإذا كانت المقاربة بالأهداف السابقة غيبت روح الابتكار والتميز عند التلميذ من خلال تقديم تفاصيل المادة والإجابة عن الأسئلة جميعها، وجعل هذا المتعلم خزانا للمعارف يحفظها ليستظهرها، فإن المقاربة بالكفاءات سعت من خلال خطوة تحليل النص الأدبي إلى جعل المتعلم يتقصى الإجابات ويبحث عن الحلول، معتمدا على مكتسباته القبلية منطلقا من النص ليعود إليه، فإن كثرة الأسئلة وتشابهها وضبابيتها بسبب التعميم صعب من تحقق هذه الأهداف.

يضاف إلى ذلك أن محاولة المقاربة بالكفاءات تجنب نمطية الطريقة الواحدة في التحليل وثباتها المؤدي إلى الركود باعتماد نمط واحد في تحليل النص وتعويضه بالتغيير والتنويع لم يتحقق في دراسة النصوص، إذ عاد واضعو الكتاب المدرسي إلى الطريقة النمطية ذاتها بخطوات تحليل ثابتة لا تتغير، وبأسئلة تكاد تكون واحدة وإن اختلفت النصوص من جهة وفي وضع الأسئلة من جهة أخرى، وتسرعا في تحقيق مسألة إدماج الكفاءات ومبدأ التكامل بين النص الأدبي وروافده، إذ الهدف المقرر من هذه المقاربة أن تستنبط الروافد (الأنشطة اللغوية) من قواعد وبلاغة وعروض من النص ذاته، وهو ما يحقق التعلم الفعال، إلا أن هذا حدث أيضا في كثير من النصوص بشكل متسرع.

وعلى سبيل المثال فإن واضعي الكتاب المدرسي في نص (أحزان الغربة) لعبد الرحمن جيلي سعوا إلى أن يعرف التلميذ أن حركة التجديد التي مست الشعر المعاصر وتحديدا الحر منه قد عرفت خصيصة تجديدية تتمثل في اعتماد بحرين مختلفين في قصيدة واحدة، فكان الرافد العروضي لهذا النص هو بحر الوافر وبحر

الهزج في الشعر الحر، وقد قدموا مثالين من النص، وقاموا بتقطيعهما عروضيا لتأكيد أنهما من بحرين مختلفين (بحر الوافر وبحر الهزج)، والحقيقة أن النص من بحر واحد هو بحر الوافر، وقد أصابت تفعيلته الأصلية (متفاعلن) زحافات غيرتها، وجعلتها مشابهة لتفعيلة الهزج (مفاعيلن)، والأمثلة كثيرة في هذا الصدد لا يسع المجال لحصرها، وتحتاج إلى دراسة مستفيضة.

ونخلص بعد هذا الوصف والتحليل إلى أن النصوص الأدبية المقترحة في هذه المادة ولهذا المستوى، بقدر ما سعى واضعوها إلى تحقيق أهداف المقاربة بالكفاءات، فإن الصواب جانبهم في كثير من المواطن التي تحتاج إلى تصويب وتثبيت وتخصيص وتوضيح وتيسير، وكان بالإمكان الاستفادة من نصوص المقاربة بالأهداف، ومن بعض مزاياها، واعتماد التدرج المرحلي في تطبيق هذه البيداغوجيا الجديدة، والاكتفاء بما يحقق الأهداف دون إقحام قضايا قد يصعب تحققها أو يستحيل بسبب طبيعة نصوصنا الإبداعية التي تكون غالبا من عيون الأدب شعرا ونثرا.

5.خاتمة:

ونخلص بعد استعراضنا لمعايير النص وارتباطها بالمقاربة والنصية وما جسدته من انتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات إلى النتائج التالية:

*- تحدد معايير النصية مقومات بناء النص وتدرج ضمن مقومات المقاربة النصية التي بنت بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات على أصولها طرائقها في التعليم.

*- تميز تحليل النصوص في ظل المقاربة بالأهداف سنة ثالثة ثانوي شعبة الآداب والفلسفة بالنصوص المنتقاة بعناية تكاد الأخطاء بجميع أشكالها تنعدم فيها، إلا أنها ومن خلال ما قدمته من تحليل مفصل كرست ثبات الطريقة وهو أبرز عيب وسم هذه المقاربة، إذ كان بالإمكان أن يكتفى بآراء نقدية موجزة ويترك المجال التلميذ ليعبر عن بقية الآراء.

*- يحتاج تحليل النصوص في ظل المقاربة بالكفاءات إلى تصويب وتثبيت وتخصيص وتوضيح وتيسير.

ويمكننا بعد دراستنا أن نقترح فكرة الاستفادة من نصوص المقاربة بالأهداف، ومن بعض مزاياها، واعتماد التدرج المرحلي، والاكتفاء بما يحقق الأهداف دون إقحام قضايا قد يصعب تحققها أو يستحيل بسبب طبيعة نصوصنا الإبداعية.

6.المراجع

[1]- فوزية عزوز: المقاربة النصية (من تأصيل نظري إلى إجراء تطبيقي)، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2016، ص24.

[2]- صبحي إبراهيم الفقي: علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق(دراسة تطبيقية على السور المكية)، دار قباء، مصر، ط1، 2000، ج1، ص36.

[3]- فوزية عزوز: المقاربة النصية، ص52.

[4]- روبرت دي بوجراند: النص والخطاب والإجراء، ص103.

[5]- فوزية عزوز: المقاربة النصية، ص 83.

[6]- نفسه، ص85.

- نفسه، ص86-87. إحالة إلى دومينيك مونقانو: المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، مدخل، ص20.

[7]

[8]- أمبريتو إيكو: التأويل بين السيميائية والتفكيكية، تر سعيد بنكراد، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 2000، ص77.

[9]- روبرت دي بوجراند: النص والخطاب والإجراء، ص103.

[10]- فوزية عزوز: المقاربة النصية، ص121-122.

[11]- روبرت دي بوجراند: النص والخطاب والإجراء، ص104.

[12]- فوزية عزوز: المقاربة النصية، ص124. إحالة إلى دومينيك مونقانو: المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، ص70-71.

[13]- فوزية عزوز: المقاربة النصية (من التأصيل إلى الإجراء التطبيقي)، ص131.

[14]- محمد عبد اللطيف حماسة: النحو والدلالة، مدخل لدراسة المعنى النحوي - الدلالي، دار الشروق، بيروت، ط1، 2000، ص161.

[15]– فوزية عزوز: المقاربة النصية، ص132.

[16]– نفسه، ص132.

[17]– نفسه، ص144.

[18]– نفسه، ص157. إحالة إلى نعمان بوقرة: لسانيات النص بين التنظير الغربي والإجراء العربي، الكاتب العربي، الاتحاد العام للأدباء والكتاب العرب، ع96، دمشق، 2005، ص165.

[19]– سعيد البحيري: علم لغة النص، ص104-105.

[20]– يحي بعيطيش: تقويم الطرائق التعليمية في التعليم الثانوي، ص125.

[21]– ساعد العلوي وآخرون: المختار في الأدب والقراءة، ص3.

[22] مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. المديرية الفرعية للبرامج التعليمية: المناهج التعليمية بأقسام السنة الثالثة ثانوي للمواد الأدبية واللغات، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، جوان 2011، ص 19

[23]– اللجنة الوطنية للمناهج. مديرية التعليم الثانوي: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص8.

[24]– دراجي سعيدي وآخرون: اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص60.

[25]– نفسه، ص61.