أسئلة النص الأدبي في المرحلة الثانوية وصرامة المنهج
دراسة في التصور والممارسة

Literary text questions at the secondary level and the rigor of the curriculum A study in visualization and practice

دراجي سعيدي[1]

1-المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة الجزائر saididerradji@yahoo,fr

تاريخ الاستلام: 2022/3/2 تاريخ القبول: 2022/5/14 تاريخ النشر: 2022/6/9

ملخص: إن مقاربة موضوع النص الأدبي وأسئلته في المرحلة الثانوية ومدى تجاوب مناهج التحليل لهذا الانفتاح النصي، يندرج ضمن سياق انشغالات عديدة فكرية وتكوينية، وعبر مجموعة من التصورات حول بنية هذا النص وأطره المرجعية المعتمدة، وخلفياته الفكرية والايديولوجية، عبر البعدين: النظري والإجرائي، سعيا إلى تفكيك مضمون هذا النص، وفق التوجيهات الرسمية التي تسيجه، كموجهات مساعدة للممارسة التعليمية المسندة للفاعل التعليمي، ومن حيث الأهداف المرغوب فيها، والتغييرات التي يسعى هذا الخطاب إلى تحقيقها في سلوكات المتعلمين عبر هذا الوسيط اللغوي الإبداعي.

الكلمات المفتاحية: النص، المنهج، التصور، الممارسة

Abstract : The approach to the subject of the literary text and its questions in the secondary stage and the extent to which the analysis methods respond to this textual openness falls within the context of many intellectual and formative preoccupations, and through a set of perceptions about the structure of this text and its approved frames of reference, and its intellectual and ideological backgrounds, across the two dimensions: theoretical and procedural, seeking to dismantle The content of this text, according to the official directives that surround it, as auxiliary guides to the educational practice assigned to the educational actor, in terms of the desired goals, and the changes that this discourse seeks to achieve in the behaviors of learners through this creative language mediu

Keywords : syllabus text visualization practic

المؤلف المرسل: دراجي سعيدي،

1. مقدمة:

يعد تدريس النص الأدبي في المرحلة الثانوية فرصة ملائمة للمقاربات المختلفة، التي تتوخى تطوير الكفاءات بمنأى عن الكفاءة اللسانية، فهو يطلق العنان لردود الفعل حول الأسئلة الكبرى للوجود بطريقة مثيرة وممتعة، وهو وسيلة تعليمية تتجمع فيها الأهداف الثقافية والمنهجية واللسانية، فضلا عن العرضية البينية بين مختلف المواد والتخصصات أي اتصاله بمحتوى مواد أخرى، فإننا عن طرقه ننمي روح النقد لدى المتعلمين، ونشجع لذة البحث والتقصي والإبداع لديهم، وفي الاتجاه نفسه يسعى المدرس إلى تمرير حب اللغة والأدب في نفوسهم، وإلى نقل المعارف بشكل يجد فيه المتعلمون معنى لتعلمهم. ولكن واقع قطاع التربية والتكوين في بلادنا لا يزال يتأرجح بين المناهج التقليدية والمناهج الحديثة، رغم التطور الذي يشهده العالم من ثورة رقمية، جعلت من تلك التطورات التكنولوجية حضورا جليا في المقاربات البيداغوجية الحديثة، وهو ما يستدعي تكييف المناهج والبرامج التعليمية مع مستجدات العصر فلا جودة بدون ذلك.

من البديهي أن البعد العلائقي بين النص الأدبي وأسئلته ومنهج التحليل وصرامته، مشروط بالبعدين: النسقي والتكاملي الذي من المفترض وجوده، بهدف إيجاد صيغة توافقية، تخول للفاعل التعليمي أن يكون مستوعبا منطق هذا التفاعل الحاصل بينهما، بالشكل الذي يجعله في مستوى أجرأته، ولهذا الاعتبار نطمح من وراء هذه المقاربة إلى البحث عن حدود هذا التوافق بين أقطاب المثلث الديداكتيكي: المدرس والمتعلم والنص.

2- أسئلة النص الأدبي ومنهج تحليله :

يصرح بينامو «Benamou» بأن هدف البيداغوجيا هو جعل المتعلم يستدل بنفسه على النص قبل الحديث عنه زز إنها بيداغوجيا الاكتشاف والصدمة والمفاجأة.
(Benamou 1971 p10)

هل مشكلاته ومعضلاته قابلة للفض والحسم؟ وهل أننا كمجتمع تاريخا وثقافة مشكلاتنا نصية ومنهجية؟ تبقى هذه الأسئلة لها مشروعيتها ولها مصداقية وهي أيضا ضرورية، فأسئلة النص لا تنفك عن أسئلة المنهج، وأن موضوع المنهج

الأساس هو النص، وأن أي تفكير في طرائق اشتغال النص وطرائق إنتاجه للدلالة، يضعنا توا في قلب الممارسة المنهجية، فثمة علاقة سببية وعلّية بين الطرفين.

الدلالة – ماذا يقول النص؟ يعني منهجيا التحليل المضموني والأيديولوجي له.

المؤلف – من يقول النص؟ يعني منهجيا التحليل السيكولوجي والبيوغرافي للنص.

طرائق اشتغال النص – كيف يقول النص؟ يعني التحليل اللساني والأسلوبي والسيميائي والبنوي للنص.

المتلقي – لمن يقول النص؟ يعني منهجيا تحليل عملية التواصل النصي أو نظرية التلقي.

اللحظة التاريخية – متى يقول النص؟ يعني منهجيا التحليل التاريخي والسوسيو ثقافي للنص.

الفضاء الجغرافي – أين يقول النص؟ يعني منهجيا ربط النص بواقعه البيئي ومجاله البشري.

الوظيفة – لم يقول النص؟ يعني منهجيا الكشف عن مقاصد النص الاستراتيجية وأيديولوجيته الضمنية. (الدريج 1993 ص 26)

إن السؤال الذي يمكن أن نطرحه هو: لماذا لم يتمكن الكثير منا إلى حَدِّ الآن، من تشكيل تصور واضح عن مفهوم المقاربة النصية والتدريس بالكفاءات؟ هل يعود ذلك إلى عجز في التأطير والتكوين المستمر للمُدرِّسين أم إلى التكوين الذاتي للمدرس؟ وإلى متى تَظَلُّ هذه المقاربة غريبة حتى في المرجعية العامة للمناهج؟ في غياب هذا التصوُّر يكتفي المدرس بما جاء به الكتاب المدرسي يستند إليه في إعداد دروسه، ودوره يكاد ينحصر في محاولة الإجابة عن الأسئلة الواردة فيه، قلَّما يحيد عنها، مستعينا ببعض المراجع المتوفِّرة لديه أو ببعض الزملاء الذين يتوسَّمُ فيهم الكفاءة والخبرة، وذلك قبل أن يواجه تلاميذه في قاعة الدرس، فهو ما فتئ يخرج من نمطية ليدخل في رتابة ونمطية أخرى. فعلى سبيل المثال ما نجده في الكتاب المدرسي فالخطوات المتبعة في دراسة النصِّ الأدبي والأسئلة المطروحة المتعلقة به، والتي تساعد على فهمه وتحليله، والأنشطة المحيطة به يكفي تدريسها ضمنيا، فما الغاية من تدريسها كأنشطة مستقلة، يخصص لها حجم ساعي، مما يؤدي إلى تأخر في إنجاز المقرر السنوي، وهو ما يعمل به جل المدرسين في الميدان ويصرون على

ذلك، رغم التوجيهات التي تقدمها الوثائق التربوية: الوثيقة المرافقة للمنهاج ودليل الأستاذ، والتي تحرص على أن يقدم المدرس في هذا الشأن ومضات تذكر المتعلم بمكتسباته القبلية والمعلومة المضافة بما يخدم النص الأدبي، في علاقة جدلية (تأثير وتأثُّر) وتفاعل بين أطراف العملية: المدرِّس ـ النَّصُّ ـ المتعلِّم.

نكاد نجزم أن الأسئلة والمطالب المطروحة لو قمنا بجمعها، ثم حاولنا تصنيفها إلى ما هو من معطيات النص (البنية السطحية) وبين ما يحتاج إلى المناقشة (البنية العميقة) وما يندرج في بناء النص أو ينطوي في الاتساق والانسجام أو تحت مجمل القول، فلن نتمكن من ذلك نتيجة التشابه والخلط بين هذه الخطوات. ونخلص من هذا أن المعطيات تعني تلك المعلومة الأوَّلية حول النص، سواء أكانت بصرية أو سمعية والتي تصل إلى الدماغ من خلال المقروء أو المسموع، ويبقى جانب آخر من النص ليس ملاحظا ولا قابلا للقياس (المعنى) و(معنى المعني) والذي نستطيع أن نسميه البنية العميقة، وهو لا يطفو على سطح النص، وإنما يوجد في ذهن مستعمل اللغة الذي يتحدَّث أو يكتب، والذي يسمع أو يقرأ، وكلاهما لا يحيل على الآخر، لأنَّ الدلالة الحقيقية في النصوص الأدبية تكمن وراء الكلمات والسطور. ثم إن النص ليس بناء مغلقا وكيانا منتهيا بذاته ومكتملا، وليس داخلا معزولا عن خارج هو مرجعه، هذه المقاربة النسقية حاولت أن تزحزح السياق وتبعده من حساباتها إلى درجة الشطط والغلو، معتقدة أنَّه لا وجود لشيء خارج النص، فاهتمت بالجانب الداخلي للنص معتمدة على قوانين التشكُّل اللغوي، عاملة على ترسيخ قواعد النظرة المحايثة للغة، باعتبار النص الأدبي بنية مستقلة عن السياق والمؤلف والتاريخ. (يوسف 2003 مقدمة الكتاب)

والذي يمكن أن يعاب على المقاربة النسقية ـ بالرغم مما قدمته من مفاهيم جديدة مغايرة للمقاربة السياقية ـ أنها لم تتخلص نهائيا من أدبيات هذه المقاربة، وخاصة في المجال التطبيقي عند تحليل النص ومعالجته، بل صار هذا المنهج النقدي يقيد حرية القارئ، وقد يكون رهين البنية النصية. وعليه فإنَّ بعض النقاد يرى أن (النظر في العلاقات الداخلية في النص ليست مرحلة أولى تليها مرحلة ثانية يتم فيها الربط بين هذه العلاقات بعد كشفها وبين ما اسمه (الخارج في النص) بل إن النظر في هذه العلاقات الداخلية هو أيضا، وفي الوقت نفسه

النظر في حضور (الخارج) في هذه العلاقات في النص) (العيد 1985 ص 12) ثم نتساءل أيضا عن مدى العلاقة الموجودة بين أسئلة الكتاب المدرسي ــ في مرحلة فحص الاتساق والانسجام ـ وبين التوجيهات البيداغوجية التي تحدد مفهومي الاتساق والانسجام، وبين ما هو متداول في لسانيات النص عن هذين المفهومين اللذين يعدان من أهم مباحثها، إذ نجد الْبَوْنَ شاسعا بينهما، فاقتصرت الأسئلة على بعض الصيغ وبعض الروابط، وكأنَّ الاتساق والانسجام لا يدخلان ضمن بناء النص. وإذن لماذا الفصل بينهما؟ بينما يتحقق انسجام النص على مستوى ترابط بنيته الكُلِّية، والذي يساهم في خلق هذا الانسجام هو القارئ أو المتلقي الذي يعتمد مجموعة من الإجراءات والمبادئ لتأويل النص وتحقيق انسجامه، وتُعدُّ المعرفة الخلفية للمتلقي وسيلة فعالة لتحقيق انسجام النص، وتتشكل هذه المعرفة من القراءة والخبرات السابقة التي يوفرها المتلقي في شكل بنيات ذهنية.

3- **المدرس واستشراف حاجات المستقبل:**

إن معرفة الأستاذ بالتدريس في أحسن الأحوال ناقصة، وعلى الرغم من أن المعرفة عن كيف ندرس تتراكم، فما زلنا نعرف القليل جدا مقارنة بما نحتاجه، وكثيرا ما يكون الأساتذة أمام أهداف غامضة، وليست كلها متسقة إزاء تعلم المتعلم، فالتدريس أكبر من مجموع أجزائه، فهناك قدر من السحر في التدريس، ويستطيع الأستاذ أن يعد دروسا بعناية ودقة، ومع ذلك تفشل الدروس، ولا يوجد ضمان لنجاحها، إنه عبقرية كيف ومتى تعمل الشيء الذي يعمل عمله ويحقق النتائج المرغوب فيها. (جابر 2000 ص214)

وبالرغم من كون المدرس يعرف أن الكتاب المدرسي ليس مجرد وسيلة تجتمع فيها نصوص متنوعة: نصوص أدبية ونصوص تواصلية ونصوص المطالعة الموجهة، بالإضافة إلى قواعد اللغة وعلوم البلاغة وعلم العروض والقضايا النقدية، وأن السّرَّ يكمن في كيفية توظيفها، لأن العملية عملية دقيقة ومعقَّدة تخضع لاعتبارات تربوية وإيديولوجية وثقافية وقيمية وعلمية ومعرفية.

وعلي المدرس أن يدرك بأن تدريس اللغة العربية وآدابها ينبغي أن يكون مبنيا على شكل وحدات تعليمية متكاملة وغير مجزأة، إذ من غير المعقول أن تدرس اللغة وهي مهارات متفاعلة ومتداخلة في صور مواد مستقلّة أو أنشطة منعزلة، لأن المناهج

الدراسية الجـديدة تركز في تعـليمها اللغات ـ ومنها اللغـة العربية ـ على جعل المتعلم يلاحظ ظـواهر اللغــة في مختلف تجلِّيَّاتها من خلال تعـامله مـع النصوص، فبالرغم من ذلك لا يـزال المدرس، يقدم هذه الأنشــطة بعـيدا عن النص الحاضن لها، ولعلنا نلتمس له بعض العذر في ذلك، لأن الكتاب المدرسي في المرحلة الثـــانوية يكرس هذه النظــرة، إن لم نَقُلْ: إن المدرس مُجبَر عليها من قبل هيئة التفـتيش.

3 – 1 المستجدات الحديثة في التدريس:

إن إدخال بعض التغييرات الطفيفة على ممارساتنا في التدريس، أو تغيير بعض العادات لن تكون كافية للقضاء على الممارسات السلبية وتجاوز النموذج التقليدي، إذ لن نكون في هذه الحالة سوى أمام تربية تقليدية مقنعة بل ممسوخة، صحيح أن للتربية طبيعة اجتماعية، وأنها وسيلة لبقاء المجتمع، إنها وسيلته الفعالة لنقل (كبار) المجتمع إلى (صغاره) اتجاهاته وقيمه ومعارفه، فالتربية على هذا الأساس محافظة ما دامت وظيفتها الأساسية هي نقل تراث الجماعة من جيل إلى جيل، على أن التربية بقدر ما تساير المجتمع فهي أداة حاسمة لتغييره، بما تحدثه من تحولات ثقافية وحضارية، وبما تساهم فيه من تقدم اجتماعي واقتصادي، وإعادة إنشاء لأنماط حياتنا في مختلف المجالات. (م. الدريج 1990 ص66)

إنه في عصر التكنولوجيا لا بد أن يتأثر التعليم بطبيعة الحال بهذا التطور وبالتبدلات، التي حصلت في وسائل الإنتاج الزراعي والصناعي، ومن تقدم في العلوم وهيمنة التكنولوجيا وفي وسائل الاتصال في جميع مرافق الحياة، لقد عملت هذه التحولات على تغيير المفاهيم التربوية، وإحداث انقلاب في القيم وفي الأهداف التربوية ووسائلها، وفي منظوراتها ونماذجها، لقد أصبح التدريس نشاطا تكنولوجيا بالدرجة الأولى، يستند إلى نتائج العلوم، كما يتمثل المقاربة التكنولوجية، التي لا تنحصر في المعنى الضيق للكلمة، بل هي في الأساس نمط في التفكير وأسلوب في العمل، إنها منهجية لتفجير القدرات العقلية وتحويل العادات السلوكية وتكييفها، إنها تقوم اليوم على غزو العقل واستثمار إمكانات الإنسان الفكرية والوجدانية .

من أجل ذلك فهو مطالب بالبحث والتقصي في المادة التي يتولَّى تدريسها، والاطـلاع على البحوث والدراسات التي صدرت حولها، لإحداث التغــيير الإيجابي

في المتلقِّي، وأن يكـون على عـلم بما يحـدث من إصلاحات في المنظومة التربـــوية الجزائرية، التي حاولت أن تراعي كلَّ التحوُّلات المحلية والدولية، وكيف انعكس هـذا على منهجية إعـداد المناهج الدراسية وبيداغوجيا الكفاءات، ومختلف المقـاربات التعليمية للكتب المدرسية وعلى وظائف التقويم، وضرورة التكفُّل بالمشاكل التي تطرحها هذه التغـييرات، التي تتطلَّب تغيـيرا في ذهنية المدرِّس وفي نمط تكوينه الأكاديمي والبيداغوجي، وهـــذا ما يجعله قادرا على التحكُّم في المادة المُدرَّسة، وقد يتجاوز ما هو نمطي إلى الابتكار في جوانب عِدَّة ترقى بالفعل التربوي .

ولكن المدرس المأمول مطالب بتجـــاوز هذا الأفق الضيق إلى آفـــــاق بعيدة وعميقة ، بداية بمعرفة مبادئ التربية والتعليم الأساسية . ونحن في مطلع الألفيـــة الثـــالثة . والتحديات التي ينبغي مواجهتها في السنوات المقبلة ، حيث أجمع العديد من المفكرين الذيـــن يمثلون مناطق العـــالم المختلفة ، والتي عهدت إليهم المنظمة الـعالمية للـــتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) باستشراف حاجات المستقبل، على ضـــرورة تـــوافر أربـع مبادئ تستهدف تحقيق التـوازن المنـشود في برامج واهتمامات النظم التعليمية في العالم وهي:

من مهام التربية الحديثة أن تحقق مطلبا مزدوجا: نقل المعرفة التي تساعد المتعلم على التوافق مع تطور وتغير مجتمعه، وإكساب المتعلم المعالم التي تجـــــعله لا يغـرق في السيل المـــعرفي المتدفق، أي تقدم له البوصلة التي تمكنه من الإبحار فيه، والتعلم للعمل، بمنح المتعلمـين المعارف التي يمكنهم تطبيقها وتوظيفها بكيفية عملية، وجعلهم قادرين على التلاؤم بين التعليم وبين سوق الشغل، والتعلم كيف يعـيشون مع الآخريـن، خاصة وأن العنف في مختلف ضروبه ما فتئ يعرف انتشارا متزايدا، فهل يمكن والحال هذه أن نتصور تربية تقضي على النزاعـات أو حلها بطريقة سلمـية، عن طريـق تنمية المعرفة بالآخرين وثقافتهم ودينهم (حوار الثقافات والأديان...) وسيلة للتفاهم بـين الجماعات التي كتب عليها التعـايش في زمان ومكان واحد، وكذلك التعلم لنكون: حتى نتمكن من تنشئة جيل قادر على التكيف مع قيم الحرية والديمقراطية ومحافظا في الوقت نفسه على هويته وتراثه في ظل العولمة، للإحساس بالوجود الفعلي،

وهذا يستوجب معرفة الذات، والتمَوْقُع في الزمان والمكان، وتعديل السلوكات والاتجاهات الفرديــة وفق ما يفرضه تطور المعرفة.

3 -2 المدرس مفكر باحث:

إن للبحث وظيفة فريدة في التعليم، هي تنمية القاعدة المعرفية والمهنية للأساتذة، وبدون هذه القاعدة يكون الاعتماد على ما تجود به العادات والتقاليد والأعراف وآراء الآخرين، وعلى خبراتنا في توجيه أنفسنا وفي الاسترشاد والتوجيه، وهذه يمكن أن تكون نافعة ومفيدة، ولكنها لا تضمن التقدم وخاصة في الأمد البعيد، ولكنه بتوافر هذه القاعدة المعرفية وتطويرها يصبح الأساتذة أكثر قدرة على التقدم المطرد، لممارسة تدريسية أكثر فاعلية وتناغما من ممارسات الماضي. ولكي تعثر على الأبحاث الأكثر حداثة، عليك بالعودة إلى المجلات أو الدوريات العلمية المتخصصة، وفي كل الأحوال فإن السؤال الذي تجيب عنه المقالات الواردة في هذه المجلات، لم تُطرح بالطرقة نفسها التي تطرح بها سؤالك، وقد لا تتعلق بالمادة الدراسية نفسها، ولا المجموعة نفسها من المتعلمين، ولتتبين أن هذه الأمور كلها هي إمكانية أن يقدم بحثك إسهاما جديدا، وأنه لا أحد من قبل طرح السؤال بالطريقة نفسها التي طرحتها، لأنك تبحث عن إجابة مختلفة.

هناك مواد دراسية هامشية كثيرة، وأنها لا تركز تركيزا كافيا على المهارات الأساسية لدى المتعلمين، لأنه لا يوجد جدل حول الحاجة لتأكيد التفكير في فصولنا الدراسية، وليس هناك خلاف حول أن التفكير حيوي لما يعتبر تعليما فعالا، في مجتمع ديمقراطي، ولا يمكن أن نعلق أننا ضد حرية التفكير والتعبير، فالأساتذة والطريقة التي يديرون بها تدريسهم تقع في قلب عملية التفكير، والغرض من أنشطة التفكير هو دفع المتعلمين ودمجهم في التفكير كفعل، وليس العثور على جواب صحيح، مع تعزيز الثقة والجرأة في التفكير، حتى نتمكن من إنجاز أبعد من توقعاتنا، ومع تزايد الثقة كثيرا ما تتحسن القدرة، فالمناهج الدراسية التي يتم تقديمها، عن طريق مواد وأنشطة تعليمية التي تتطلب تفكيرا من المستوى الرفيع الذي يتناسب مع قدرات المتعلمين، واستخدامه مع تفاعلات المدرس والمتعلم، وعلى الأساتذة أن يكونوا على وعي بهذه الأسئلة، فهناك أسئلة مضادة للإنتاجية في التدريس للتفكير.

فهناك أسئلة تأملية أو أسئلة تتطلب تحليلا وفحصا أعمق، وعملا معرفيا أعظم، وبالتالي تحدث توترا أكبر، وأيضا استجابات متحدية، من خلال أسئلة معية يمكن أن يوسع المتعلمون تفكيرهم ليمتد إلى مجال جديد لم يفحص من قبل، كأن تطلب من المتعلمين أن يضعوا فرضيات أو يفسروا بيانات أو جداول، أو يصدروا أحكاما، وأن يحددوا محكات تلك الأحكام، أو يطبقوا المبادئ على مواقف جديدة، أو يتوصلوا إلى طريقة لاختبار فرضية تنبؤية.

4- النص الأدبي وأسئلة المنهج :

يكتسي الكتاب المدرسي أهمية قصوى في كونه يعمل على تنزيل المناهج والمقررات الدراسية على أساس مراعاة التوجيهات الرسمية، التي تحث على أن يكون المتعلم هو المستهدف من إعداد الكتاب، حتى يتم تبسيط مفاهيمه والتدرج في عرضها، مع ربطها بمكتسباته القبلية، والأخذ بعين الاعتبار حاجات المتعلم المعرفية والوجدانية والاجتماعية، بمواصفات جديدة تلبي هذه المتطلبات.

إن مواكبة المستجدات الحديثة على مستوى المناهج التعليمية والوسائل المساعدة، يستلزم تكوينا مستمرا لكل الفاعلين في هذا المجال، كونهم جميعا أحوج إلى تحيين الطرائق والأساليب المعتمدة وفق الإصلاحات البيداغوجية الرامية إلى الرفع من جودة التعليم حيث إن «العملية المنهجية المنظمة تنطلق من إطار مرجعي محدد، والتي تهدف إلى جمع المعطيات الضرورة والمناسبة حول التنظيم البيداغوجي، بحيث تمكن من تشخيص نقاط الضعف وعدم التوافق، والتحديد الدقيق لمظاهر الخلل التي تعتريه من أجل التوصل إلى اقتراح الآليات المناسبة لتجاوزها، وتحديد سبل تحسين الخدمات البيداغوجية والارتقاء بفاعلية التنظيم في اتجاه تحقيق الجودة»

ولا بد من الاطلاع على الأهمية الكبرى للغة العربية في المرجعية العامة للمناهج الدراسية وكيفية بناء هذه المناهج (الكفاءات . المحتويات . الطرائق والوسائل أساليب التقويم) هذه العناصر المتفاعلة والمتكاملة فيما بينها تحيلنا على عناصر أساسية تشمل: المدرس والمتعلم والمحتوى والأهداف(الكفاءات) المستهدفة والكيفيات، وكل عنصر مما سبق يجيب على سؤال منهجي يطرح على المشتغل في حقل التعليمية، وقبل هذا كله فإن النصوص التشريعية الجزائرية أعلت من مكانة اللغة العربية،

فجعلت منها رمزا للأمة الجزائرية وعنوان هويتها، وأنها أداة التعبير بنوعيه: الكتابي والشفوي، ووسيلة تلقي المعرفة، وهي وثيقة الصلة بالحياة في مختلف المواقف السيكولوجية والثقافية والاجتماعية(مهارات التواصل اللغوية) فهي لغة التدريس في المواد الأخرى (رياضيات فيزياء وكيمياء. علوم طبيعية. تاريخ وجغرافية. فلسفة. وغيرها من المواد.

والهدف الأسمى من وراء كل ذلك هو تحسين تعلمها، قصد إعطائها دورها البيداغوجي والاجتماعي/ الثقافي الكامل لسد حاجات تعليم ذي نوعية قادر على التعبير عن عالمنا الجزائري العربي الإفريقي المتوسطي والعالمي، ثم امتصاص النجاحات العلمية والتكنولوجية والفنية عبر العالم ونقلها (محتويات اللغات الأخرى) من خلال التحويل المعرفي الذي يساعد على التنمية الشاملة. ويلاحظ في الآونة الأخيرة أن هناك شعور عام في الأقطار العربية، بأن طرائق التدريس السائدة الآن، في تدريس اللغة العربية وآدابها، لم تعد قـــادرة على مواجهة متغيرات العصر، وأن الضرورة باتت تفضي بتعديل المناهج والطرائق وتُلِحُّ واستبدالهما.

وتقنعنا كفاية في مرحلة سابقة عند السؤال المنهجي والنصي (ماذا يقول النص؟) وتقديم إجابات ضافية، عبر السجالات النقدية والمقاربات المضمونية، مهمشين أو مقلصين باقي الأسئلة النصية والمنهجية، وفي مرحلة لا حقة كان الاهتمام عند السؤال المحدد (كيف يقول النص؟) عبر المقاربات المنهجية من بنوية وسيميائية وأسلوبية .. ألم يأن على مستوى الدرس الأدبي أن نؤلف بين السؤالين، ونلم بين جماع الأسئلة من أسئلة النص من أجل إنتاج معرفة أشمل وأعمق بالنص؟ إننا نعيش استيلابا منهجيا بالاعتماد المطلق على الترسانة المنهجية الغربية، بما يجعلنا حملة ونقلة لمناهج (الآخر) لا منتجين ولا حتى مطورين لهذه المناهج، وأمهرنا منهجا هو الذي يجيد السلخ والنسخ، وأمكرنا منهجا هو الذي يجيد إخفاء المسروق والمنقول، ثم ينتحل ملكيته!

من لواضح أن تعلم المعارف لا فائدة منه لذاته، وإنما الغاية منه تطبيق هذه المعارف والاستفادة منها في حياة الإنسان، وجعلها حية باستخدامها في تجاربه، والاتجاه الحديث في التربية الآن عملي وثقافي معا، فليس الفرد آلة تقدر ويعنى بها

بقدر ما تنتج من عمل فقط، وإنما له ناحية أخرى هامة من الضروري العناية بها في تربيته، ناحية المتعة الفكرية والثقافية. وهناك أساسان لترتيب الموضوعات:
الأساس الأول هو العلمي المنطقي الذي تقتضيه وحدة المادة والدراسة المهنية وأسلوب البحث العلمي.

والثاني هو الأساس السيكولوجي الذي يراعي ميول المتعلمين أو شعور منهم بالحاجة إليها.

وإلا كان تحصيل العلم نتفا عارضة هنا وهناك، من غير تدرج ولا تركيز أو ربط بين حقائق المادة الواحدة، ولنشأت فراغات بين الموضوعات لا تملأ إلا بتكلف وتصنع، فالترتيب المنطقي ينظم الوقائع ويضعها وفقا لما بينها من صلات علمية استنباطية، وهذا النوع ضروري للباحث العالم

وبما أن النص الأدبي حاضر في جميع الأطوار التعليمية، لأجل هذا أصبح الانطلاق من النصوص في تعليم علوم اللغة مهمة أساسية لمن ينشد النجاعة، ولهذا ظهرت اتجاهات ومقاربات ترى أن النص وحـــدة تعليمية تجمع بين طياتها معارف مختلفة، وعُدَّ النصُ على أنه النموذج الأكثر فعالية والأكثر تداولا، لأن التواصل اللغوي يتم دائما في صورة نصوص مهما كان حجمها، إنهم يتواصلون حين يتكلمون ويكتبون، فليس من المتصور أن يجري اتصال بمعزل عن السياق أو في حالة غياب العلاقات بين الجمل وإلا سقط الاتصال في لَبْسٍ.

فالمنهج اللغوي النصي يهدف دوما إلى نحو تواصلي، يوصف فيه تضافر عوامل التواصل اللساني وإتمام الوظيفة التواصلية للنصوص، وهو مطلب يدفعنا للكلام عن نحو وظيفي نصي تظهر قيمته في إكساب المتعلم كفاءة تبليغية، أي البعد الاستعمالي الحقيقي للغة، لذا اعتبرت عملية تعـليم اللغــة نشاطا تواصليا واجتماعيا وثقـافيا يرتكز على النص لا على الجملة، فأساس تعلم اللغة هو التعامل معها كخطاب متناسق الأجزاء منسجم العناصر.

ومن هنا فإن مستخدم اللغة إذا كان قادرا على إنتاج نص ما، بوصفه بنية متماسكة دلاليا، فإن كفاءته اللغوية يجب أن تتضمن قواعد نصية أيضا، أي تتضمن أيضا كفاءة نصية. ولهذا تعرف المقاربة النصية بأنها:« قدرة الفرد على فهم

الأقوال وإنتاجها في مواقف تواصلية، فنحن رغم توظيفنا للجمل في تبادلاتنا فإننا نستعمل في الواقع نصوصا لأن الجمل ليست معزولة، بل لها ارتباطها بجمل سابقة أو لاحقة، وتحيل على مراجع معينة»

وهذا عكس ما كان سائدا من قبل في المقاربة التقليدية التي تنظر إلى اللغة باعتبارها نظاما مجردا يمكن وصفه بمعزل عن وظيفته التواصلية، وانطلقت هذه الفلسفة من الأصول النظرية لاستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات، ومن أهمها النظرية البنائية ومن روادها (جون بياجيه) الذي يرى أن المعرفة تنتج من أعمال يقوم المتعلم باستنتاجها، لذلك وجه الاهتمام إلى الدور النشط الذي يؤديه المتعلم في عملية تعلمه، وهذه المعارف تبنى في الذهن بالاعتماد على المكتسبات القبلية، وأن تكون هذه المعارف ذات معنى جديد في توظيفها ونفعيتها (حل المشكلات . بيداغوجيا المشروع ...) .

5- **الوضعية المشكل جوهر المقاربة النصية :**

يرجع مدلول المقاربة في اللغة إلى الدنو والاقتراب، مع السداد وملامسة الحق، فنقول قاربه مقاربة داناه، وحادثه بكلام حسن ـ في الأمر ترك الغلو وقصد السداد والصدق. ونخلص إلى نتيجة وهي: إن الدلالة اللغوية لمصطلح المقاربة لا تخرج عن مفهومي: الدنو والاقتراب.

أما من حيث الدلالة الاصطلاحية فالمقاربة عبارة عن تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز، على ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، والمردود المناسب، من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية. وهي بذلك تسعى إلى تجسيد ذلك التصور الذهني في واقع عملي، يراعي كل الخصوصيات البشرية والمادية والمعنوية، وهي من هذا المنظور تحاول رسم خطة ذات معالم واضحة، تتحدد وفق المتغيّرات الحاصلة في جميع الميادين.

وأما مفهوم المقاربة النصية فهي تعني اتخاذ النص محورا تدور حوله جميع الأنشطة اللغوية بمختلف مستوياتها: الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والأسلوبية،

وتنعكس فيه مختلف المؤشرات: السياقية، المقامية، الثقافية، والاجتماعية. هذا ما يجعل مسألة اعتماد النص الأدبي في عملية التدريس اختيارا ملائما، واستنادا إلى ذلك يمكن للمتعلم أن يكون لنفسه حصيلة معــرفية ولغــوية من خلال قراءته لذلك النص وتفاعله معه، دون أن ننسى دور المدرس في هذه العملية.

والمقاربة في حقيقة الأمر تندرج في باب التواضع العلمي، حتى لا يدعي الباحث أنه أحاط بكل شيء علما ومن جميع جوانبه، فمهما كان تحليلنا وفهمنا تبـقى أشياء أخرى لم ندركها، وبالتالي يصبح بحثنا مقاربة، وهي في المجال الــتربوي: كيفية دراسـة مشكل أو معالجته أو بلوغ غاية، وتعـني الخطة الموجـهة لنشاط ما، مرتبط بتحقيق أهداف معينة في ضوء استراتيجية تربويـة تحكمها جملة من العوامل والمؤثرات تتعلق بثلاث عناصر أساسية هي:

إن أبسط مفهوم للمشكلة هو أنها تدخُّل أو تعطيل يحول بين الاستجابة وتحقيق الهدف أو الكفاءة، فالحاجة ومحاولة تحقيقها يمثل مشكلة، وقد تختلف الحاجات في الدرجة: أساسية أو ثانوية، وقد تختلف في النوع، ومنها ما يتصل بنواحي قصورنا التعليمي، حين نخطط للتدريس وحين ندرس، وحين نقوِّم التعلم الذي تحقق، فالمدرسون على وجه التحديد يواجهون صعوبات جمة في تخطيط التعليم الذي يضيف تنويعا ويضفي إثراء على الحياة في الصف الدراسي، ويستثير ميل المتعلمين ويراعي الفروق الفردية، ويستخدم بدائل تعليمية مختلفة، ويقوِّم التعلمات، وينمي لديهم مهارات التقويم الذاتي، ويمد التعلم ويوسعه ليتخطى ويتعدى حدود الدراسة .

تعتمد المقاربة النصية أساسا على طريقة حل المشكلات، في كونها أساس التعلم واكتساب المعرفة، فتمثلات المتعلمين وتصوراتهم تتكون من خلال المشكلات والوضعيات التي يواجهونها، ويحــاولون إيـجاد الحلول الملائمة لها، وهو منهج قديم في تـاريخ الفـكر البشــري (المنهج التوليدي الاستنـــتاجي السقراطي والمنهج الاستـــقرائي الأرسطي) والتعوُّد على حل المشـكلات التي تعتــرض سبيلهم، سواء في المجال الدراسي أو في مواقع العمل التي يلتحقون بها بعد تخرجهم.

تعتبر الوضعية المشكلة كوضعية تعليمية/تعلمية، تتجاوز حدود المعالجة المباشرة للأنشطة التعليمية، وتطبيق المعارف البسيطة أو المهارات المكتسبة، بقدر

ما تفرض عملية الاستيعاب المنطقي للعمل المقترح داخل الوضعية، ودفع المتعلمين إلى صياغة تساؤلات جديدة له، وتتميز بمواصفات تتمثل في إثارة المتعلمين بأسئلة تمهيدية حول الوضعية المطروحة للنشاط، ووضعهم في وضعية بناء المعرفة باستخدام قدراتهم العقلية المكتسبة ومحاولة توظيفها، في سياق الوضعية الجديدة المطروحة وتقويمهم على هذا الأساس.

لهذا الاعتبار تبقى عملية بناء الوضعية المشكل من العمليات المعقدة بالنسبة للفاعل التعليمي، لكونها تتطلب من جهة تحديد الأهداف المعرفية المزمع تحقيقها من وراء هذه الوضعية، ومن جهة ثانية معرفة مستويات المتعلمين من الناحية التحصيلية، ومن جهة ثالثة افتراض العوائق التي يمكن مواجهتها أثناء عملية الإنجاز، من أجل التجاوز لتطوير تعلُّماتهم.

أما الكفاءة فهي معـــرفة اندماجية، تتكون من مجموعة من القدرات والإمكانات، كالمعرفة والعلم وطريقة التفكير في سياق واحد لمواجهة مختلف المشاكل المصادفة، ونعني بالاندماج إقــامة روابط بين التعلمات بغية حل وضعيات مركبة بتوظيف المعلومات والمهارات المكتسبة، فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها وكما نطمح إليها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعـــارف المدرسية، وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.

5-1 استراتيجية تدريس النص الأدبي:

إن استراتيجية التدريس بالمقــاربة النصية تسعى إلى تكوين شخصية الفرد في جميع خصائصها العقلية والنفسية والاجتماعية، فهي تشجع على نقل المتعلم من المجرد إلى التطبيق مـن ناحية، وعلى روح التعاون بين المتعلمين لتنفيذ مشاريعهم من ناحية أخرى، وعلى ممارسة كفاءاته في التعلم الذاتي، مما يستلزم عليه التفتح على مصادر المعلومات خارج فضاء المدرسة، وبالتالي ممارسة مبادئ المجتمع وعاداته ومراعاة مشكلاته وتطلعاته، وهذا يساعد المتعلم على تقوية ثقته بنفسه تدريجيا .(23 كما تساعد الإنسان على إشباع حاجاته الاجتماعية والاقتصادية وعلى اندماجه في الحياة.

وبعد هذا كله ينبغي الاعتراف بأن هناك نسبة لا يستهان بها من المدرسين تم الـزج بهم في النظـام التعليمي، في إطـار التوظيف المباشر دون تأهيل مهني، إلى جانب الإكراهات التي أملت هذا الإجـراء، والمتمثلة في حاجة الوزارة الملـحة والمستعـجلة للمـدرسين، وهي إكـراهات نجـمت أصـلا عن سوء التخطيط على الأمد المتوسط والبعيد، والعمل على تكويـنهم في الوقـت المناسب وبالعدد المطلوب، وفي زعم الوزارة أن المدرس مطبوع لا مصنوع، وأن التعـليم موهبـة ولا يمـكن اكتسابها بواسطة أي تكـوين بيداغوجي خاص، بل تكتسب بالمران والممارسة، وأنه قـادر بفضل تكوينه المـــعرفي الأكاديمي المتين ومزاولته لمهنة الــتدريس أن يبلور بيداغوجيته الشخصية، ويرسـي طريقة التدريس الخاصة به. فهناك من يعتــبر أن « البيداغوجيا ليست سوى قناعا للجهل، أو مجموعة من الوصفات التي لا تليق إلا بالعقول الضعيفة، وأن المدرس ليس في حاجة إليها »

ولهذا السبب ينبغي على المدرس أن يعي كيف تساهم المقـاربة بالكفاءات في بناء التعلمات على أساس مبدأ الحاجة والحرية، لأن من أهم شروط التنمية والتقدم، أن يكون هناك نظام تربـوي قوي وفعـال ومنافس للتغيرات العلمية السـريعة، والتقليل من شأن التخزين والاسترجاع، والعمل على تنمية القدرات العقلية نحو الإبداع.

إن الوضعية التي يعرفها تدريس النص الأدبي كأداة ناقلة للمعرفة، وجسر للثقافة التي يخطط لها المنهـاج الدراسي في تكوين الأجيال تنبئ بنوع من الأزمة، تتمثل أساسا في عملية التحويـل، فالظاهرة النصية تتجاوز تـاريخ الأدب، حيث يجد المتـعلم نفسه فيه داخل وضعية المستهلك، ومبعد من كل ممـارسة بيـداغوجية، تخول له أن يكون طرفا فاعلا في كل مرحلة من مراحل العملية التعليمية فالباحث في التعليميات يرى في النص الأدبي وسيطا وظيفيا للنشاط التعليمي/التعلمي وذلك لأسباب كثيرة نذكر منها:

ما يرتبط بخصوصية المادة (اللغة . الإبداع . الفكر. الثقافة ...)

إنها نصوص موقفية يتناول فيها أصحابها قضايا متنوعة تتخذ كتيمات يدور حولها الحوار، وهي بطبيعتها مدعمة بحجج وبراهين يمكن أن تتخذ كموضوعات للتعلم.

ثم إن طبيعتها الحـــوارية تجعل منها أنموذجا مصغرا للصراع المذهبي والتفاعلات المجتمعية، تقدم للمتعلم في شكل نصي غني بالعناصر البرهانية التي تتوخى غاية إقناعية.

هذه الأسباب تجعل اعتماد النص الأدبي في عملية التدريس كوسيط لغوي، اختيارا ملائما لاهتمامات الباحثين في التعليمية وانشغالات البيداغوجيين. فالتوجيه النصي يجد المتعلم نفسه في القول كطرف محاور، وسواء أكان مع أو ضد الخطاب، فهو حاضر فيه أو مفترض الحضور، وترتبط الأشكال الحوارية في هذه النصوص بالمحتويات المذهبية، وتوجيه مواقفه وآرائه.

5-2 المدرس: الواقع والإكراهات.

ومن الحقائق التي لا ينبغي إغفال ذكرها، وهي أن كثيرا من المفاهيم والمعـارف لا يمكن نقلها كما هي من مجال النقد الأدبي إلى ميدان التعليم، فعبورها مجال البيـداغوجيا يغيِّر منها حتما، فهناك فـرق بين سلوك التدريس ومناهج النقد الأدبي، ويتمثل هذا الـفرق في كون القراءة النـقدية تتجه عادة نحو التعقيد، وترغب في أن تصـبح علما دقـــيقا، في حين تتجه المنـاهج البيداغوجية نحو التبسيط، منطلقة من معـارف المتعلمين السابقة مراعية لمستوياتهم المختلفة، ومع ذلك يشـترط في تـدريس النص الأدبي أن يتـوفر على خصائص علمية، وذلك تفاديا لكل تدريس يبنى على الارتجال ولكل قـراءة تبنى على الصدفة والحدس.

فالنص الأدبي يعد ثمرة لحاجة الإنسان إلى التعبير عن عقله وشعوره، وجميع شؤون حياته، شأنه في ذلك شأن الفنون الجميـلة، فأنت إذا تصورت الحـياة بدونها، تكون عندئذ قد محوتها ومحوت منها الحياة، والدين نفسه مدين للإبداع الأدبي، فالكتب المقدسة هي نصوص أدبية بامتياز، أو هي معجزات بيانية لا يؤتى بمثلها ولا تسامى، وعليه فالنص الأدبي له دور هام وخطير في التوجيه وتغيير السلوكات، لا يقل أهمية في حياة الأمم والشعوب عن القوانين والتشريعات، بل قـد يتجـاوزها في كثير من الأحيان، عندما يصبح كيانا واحدا أسلوبا وممارسة في شخص المتعلم، وبه تتحقق إنسانية الإنسان وتتماسك، والأمم الواعية بأهمية النص الأدبي تمرر كثيرا من خصوصياتها وأيديولوجيتها عبره، الذي يعمل في العمق وعلى الأمـد

البعيد، وتصعب إزالته بعد ذلك، فهل ندرس النص الأدبي استجابة لرغبة حقيقية ولحاجة ملحة ؟ أم ندرسه لأن العادة اقتضت أن تتضمنه المناهج الدراسية كمقاربة؟

ولا يختلف وضع خريجي المدارس العليا للأساتذة اختلافا جوهريا عن نظرائهم الذين لم يتلقوا تأهيلا بيداغوجيا، بسبب السلبيات التي يعاني منها تكوينهم في شقيه النظري والعملي، وسيعجزون عن توظيف مكتسبات هذا التكوين في مواجهة الوضعيات التي تعترضهم أثناء أدائهم لمهامهم المهنية، التي تختلف فيها العوامل السيكو اجتماعية والمؤسسية اخلافا كبيرا من وضعية لأخرى، في تدبير جماعة القسم وتنشيطها، والتصدي للمشاكل المستعصية التي تفرزها العلاقة معهم، مثل مشاكل الانضباط وممارسة السلطة البيداغوجية وتحفيزهم للتعلم، لأن سلوكات المتعلمين داخل الأقسام الدراسية أكثر تعقيدا وتشعبا من السلوكات التي يدرسها العلماء في المختبر .

أما التداريب الميدانية التي يقوم بها الأساتذة اعتمادا على التجربة الشخصية للدروس النموذجية التي يقوم بها المفتشون على التداريب، في شكل ندوات أو ملتقيات دورية، وغالبا ما يتولد عن هذا الانفصال بين التكوين البيداغوجي النظري والتكوين البيداغوجي العملي شعور المتدرب بالتناقض بين تعليمات المشرفين على التداريب من جهة وبين نظريات علوم التربية التي اطلع عليها في مؤسسات التكوين من جهة أخرى.

وفي محاولة لحل هذا الصراع والتكيف مع هذه الوضعية، يضطر الأستاذ المتدرب ولو مؤقتا إلى أن يلبس لكل حالة لبوسها، ويتبنى في علاقته مع كل منظومة التصورات والاتجاهات والممارسات التي ترضيها، لكنه ما إن يتخلص من هذه الوضعية الانتقالية ويلتحق بمؤسسات التعليم حتى يلتزم بشكل نهائي بالبيداغوجيا التي تقرها هذه الأخيرة، ويتخلى نهائيا عن مكتسبات التكوين، فأدي ذلك إلى تعطيل قدرتهم على التجديد والإبداع، وتكريس النموذج البيداغوجي القائم، دون محاولة تستهدف إعادة النظر فيه أو تغييره أو موقف نقدي منه ، فما بالك بمخالفته والخروج عنه والبحث عن بدائل له .

أضف إلى ذلك عدم متابعة خريجي مؤسسات التكوين الأساس وتقويمهم وتزويدهم (بتغذية راجعة) عن كفاءتهم وفعاليتهم، وبالتـــالي عن مردودية وجـدوى برامجها وأنشطتها، مما يتيح لها إمكـــانية مراجعتها وتصحيحها وتطويرها، وتلافي أوجه النقص والقصور فيها.

وعندما ازدادت حدة الأزمة الاقتصادية الخانقة، لجأ المسؤولون في بعض الدول العربية إلى اتباع سياسة التقويم الهيكلي بإملاء من المؤسسات المالية والنقد الدوليـة (البنك العالمي صندوق النقد الدولي) فأصبحت هذه الدول تنظر إلى التعليم باعتباره قطاعا غير منتج، وعبئا يثقل كاهل ميزانيتها، فعملت على تشجيع التعليم الخاص، ومنحه جملة من التسهيلات والإعفاءات الضريبية، وتغاضت عن استنزافه لطاقات مدرسي القطـــاع العام، وترتب على هذه السياسة نتائج سلبية متعددة.

4. خاتمة:

فالمدرس الكفء المحب لمهنته مطالب بالبحث والتقصي في المادة التي يتولى تدريسها، وما يتصل بها من تطورات جديدة ، يعرف مصادرها وكيفية الاستفادة منها، وكذلك منـهاج التدريس وما يقترحه من مقاربات وكيفية توظيفها وفق استراتيجيات ملائمة ، ولما كان التغير هو سنة الحياة والقانون المتحكم في سيرها، وكل لحظة من سيرورة الحياة تحمل في طياتها إمكانية نفيها وتجاوزها، لذلك كانت المعرفة نسبية ومؤقتة ، فإن المدرس يقبل بالتالي أن يتغير ويتعلم هو أيضا، سواء فيما يتعلق بعلاقته بنفسه ومع الآخرين، أو فيما يتعلق بمعرفته ال فالنص الأدبي له دور هام وخطير في التوجيه وتغيير السلوكات، لا يقل أهمية في حياة الأمم والشعوب عن القوانين والتشريعات، بل قـد يتجاوزها في كثير من الأحيان، عندما يصبح كيانا واحدا أسلوبا وممارسة في شخص المتعلم، وبه تتحقق إنسانية الإنسان وتتماسك، والأمم الواعية بأهمية النص الأدبي تمرر كثيرا من خصوصياتها وأيديولوجيتها عبره، الذي يعمل في العمق وعلى الأمـد البعيد وتصعب إزالته بعد ذلك، فهل ندرس النص الأدبي استجابة لرغبة حقيقية ولحاجة ملحة ؟ أم ندرسه لأن العادة اقتضت أن تتضمنه المناهج الدراسية كمقاربة؟

قائمة المراجع :

1-Benamou ,M ;pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire ,paris ,Hachette ,larousse 1971 p10

2- نخبة من الأساتذة إشراف محمد الدريج: تدريسية النصوص ج2 مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء 1993 ص 26

3. ينظر أحمد يوسف: القراءة النسقية سلطة البنية ووهم المحايثة منشورات دار الاختلاف الجزائر ج1 ط1 2003 مقدمة الكتاب

4. يمنى العيد: في معرفة النص، دراسات في النقد الأدبي منشورات دار الآفاق الجديدة بيروت ط3 1985 ص 12

5- جابر عبد الحميد جابر: مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال، المهارات والتنمية المهنية، دار الفكر العربي القاهرة ط1 2000 ص 214

6- محمد الدريج: التدريس الهادف، مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء ط1 1990 ص 66

7- محمد الدريج: المرجع نفسه ص 68

8 ـ أحمد أوزي: التعليم والتعلم الفعال، دار النجاح الجديدة الدار البيضاء المغرب 2015 ص 78

9- جابر عبد الحميد جابر : المرجع نفسه ص 232

10- جابر جابر عبد الحميد جابر : المرجع نفسه ص 255-256

11- جابر عبد الحميد جابر: المرجع نفسه ص 265-266

12- عبد العزيز خلوفة: المدرسة المغربية ورهان الجودة مجلة علوم التربية العدد 57 أكتوبر 2013 ص 26-27

13- دفاتر التربية والتكوين، مكتبة المدارس، الدار البيضاء المغرب العدد 4 فبراير 2011 (مفاهيم مفتاحية) ص 71

14. وزارة التربية الوطنية الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط ص 11

15- صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد :التربية وطرق التدريس، دار المعارف بمصر ط 12 د.ت ص236

16. دوجلاس براون: أسس تعليم اللغة وتعلمها تر/ عبده الراجحي دار النهضة العربية 1994 ص 249 ـ250

17. ينظر عبد الكريم غريب: المنهل التربوي ج3 مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء 2008 ص568

18- ميلود حبيبي: الاتصال التربوي وتدريس الأدب المركز الثقافي العربي الدار البيضاء المغرب ط1 1993 ص113 ـ114

19. ابن منظور: لسان العرب مادة (ق . ر . ب) المجلد الأول ص 262ـ 263

20- جابر عبد الحميد جابر :مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال، المهارات والتنمية المهنية، دار الفكر العربي القاهرة ط1 2000 ص 213

21- Cornu,L,Vergnioux,A; La didactique en question, Hachette, éducation 1992 pp 54-55

22. حاجي فريد: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات دار الخلدونية، الجزائر 2005 ص 11

23. المرجع نفسه ص 37

24- محمد مومن: بيداغوجيا النظام التعليمي بين التقليد والتحديث، دار الثقافة للنشر والتوزيع المغرب ط1 2016 ص 186 -187

25. محمد مومن: تكوين المدرسين بالمغرب مقاربة سوسيولوجية، مجلة الإدارة التربوية العدد 5 ص. ص 30