المعايير العلمية والبيداغوجية لاختيار النصوص الأدبية المدرسية في المرحلة الثانوية

د. هشام بلخير
جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي

ملخّص:

أثيرت مسألة اختيار النصوص الأدبية، في مراحل التعليم المختلفة، وخاصة في المرحلة الثانوية، على مستوى المدرّسين والمتعلّمين وأولياء أمورهم، من حيث موضوعاتها ومستوى لغتها ومدى ثرائها، فبالنسبة للمدرّسين، **من وجهة نظر تعليمية**، يرى بعضهم أن بعض النصوص ليست مناسبة لتطبيق المقاربة النصية من خلال محاولة تجنيد كل الموارد (نحو، بلاغة، نقد أدبي،...) قصد تحقيق الإنتاجين الشفهي والكتابي.

ومن وجهة نظر بيداغوجية نظرية، تسعى الجهات الرسمية لقطاع التربية، إلى اختيار **النصوص الأدبية** لاعتبارات متعددة (**بيداغوجية أساسا**، ولكن أيضا جمالية، ثقافية، تربوية، اجتماعية، معرفية...)، والاختيار نفسه لا يشتغل في الفراغ بل في إطار تفاعل مع مختلف العناصر المشكِّلة لوضعية القراءة والتعلُّم والأطراف المشاركة في هذه العملية.

ما تفرضه هذه الإشكالية، أن نتساءل بشأن اختيار النصوص الأدبية في مرحلة التعليم الثانوي: هل تؤثر المعايير العلمية والبيداغوجية في اختيار النصوص الأدبية المدرسية؟ وما أثر هذه الاختيارات على تطبيق المقاربة النصية؟ وقبل ذلك، كيف يتعامل المدرّسون مع النصوص الأدبية، المقرّرة في منهاج اللغة العربية، من أجل بناء الوضعيات التعليمية-التعلّمية؟

سنحاول، من خلال هذا المقال، الإجابة عن هذه الأسئلة من وجهين:

الوجه الأوّل: المعايير العلمية والبيداغوجية لاختيار النصوص الأدبية المدرسية في المرحلةالثانوية.

الوجه الثاني:أثَرُ اختيار النصوص الأدبية المدرسيةعلى تطبيق المقاربة النصيّة.

المصطلحات المفتاحية:النص، النص الأدبي، النص المدرسي، المعايير العلمية، البيداغوجيا، المقاربة النصية.

Abstract:

The question of the selection of literary texts was raised at various levels of education, especially in the secondary stage, at the level of teachers, learners and their parents, in terms of subjects, level of language and richness. For teachers, from an educational point of view, some see that some texts are not suitable for applying the textual approach In an attempt to recruit all resources (towards, rhetoric, literary criticism, ...) in order to achieve verbal and written production. From the point of view of theoretical pedagogy, the official bodies of the education sector seek to select literary texts for various

considerations (pedagogic, but also aesthetic, cultural, educational, social, cognitive ...). The choice itself does not work in the vacuum. The problem is the reading and learning situation and the parties involved in the process.

What is the problem posed by this problem is to ask about the choice of literary texts in secondary education: do scientific and pedagogical standards affect the selection of literary texts? What effect did these choices have on the application of the textual approach? Before that, how do teachers deal with the literary texts, which are planned in the curriculum of the Arabic language, in order to build learning-learning situations?

We will try, through this article, to answer these questions in two ways:

First: Scientific and pedagogical criteria for the selection of literary texts in secondary school. The second aspect is the impact of the selection of literary texts on the application of the textual approach.

Keywords: text, literary text, school text, scientific standards, pedagogy, textual approach.

نتساءل في البداية عن معايير اختيار النصوص الأدبية في مرحلة التعليم الثانوي: هل يحتكم الاختيار إلى معايير علمية وبيداغوجية؟ وما أثر هذه الاختيارات على تطبيق المقاربة النصية؟ وكيف يتعامل المدرّسون مع النصوص الأدبية، المقرّرة في منهاج اللغة العربية، من أجل بناء الوضعيات التعليمية-التعلُّمية؟سنحاول، من خلال هذا المقال، الإجابة عن هذه الأسئلة كما يلي:

أولا: مفهوم النص (Texte):

أ- المعنى اللغوي لكلمة " نص "

- أصلُ النَّصِّ **أقصى الشيءِ وغايَتُهُ**. أقصى النَّصُّ: **رفْعُكَ الشيءَ**. نصَّ الحديث ينصُّهُ نصًّا: **رَفَعَهُ**. وكل ما أُظْهِرَ، فقد نُصَّ. والنَّصُّ **التَّحْريكُ حتّى تستخرجَ الناقة أقصى سيرها**. النَّصُّ التوقيفُ، والتعيينُ على شيءٍ ما، ونصُّ الأمرِ شدَّتُهُ. ونَصَّ الرَّجُلَ نصًّا **إذا سألَهُ عن شيءٍ حتّى يستقصيَ ما عنْدَهُ**. ونصُّ كلِّ شيءٍ **منتهاهُ**. وفي حديث هِرَقْلَ: **ينصُّهم**، أي **يستخرجُ رأيهم ويُظهِرُهُ**. قيل: ومنه نصَّ القرآن والسنَّة[1].
- النَّصُ: **صيغة الكلام الأصليّة التي وردتْ من المؤلِّف**. والنَّصُّ **ما لا يحتمل إلا معنىً واحدا**، أو **لا يحتمل التأويل**، ومنه قولهم: لا اجتهاد مع النَّصِّ. (ج) نصوص. عند الأصوليين: الكتاب والسنّة. والنَّصُّ من الشيءِ: **منتهاه ومبْلَغُ أقصاه**. يقال: بلَغَ الشيءُ نصَّه وبَلغْنا من الأمر نصَّهُ: **شدَّتَهُ**[2].

ب- المفهوم الاصطلاحي للنّصّ (Texte) في الثقافة الغربية:

من المصطلحات الغامضة والعائمة مصطلح " **النص** "، فبدون " تحديد مفهوم النص وبحث حدوده المنهجية، فإن هذا المفهوم يفقد طابعه الإجرائي ويتحوّل إلى مفهوم عائم "[3].

وبالعودة إلى معاجم المصطلحات المتخصّصة، نجد التعريفات الآتية للنصّ:

- الكلمات المطبوعة أو المخطوطة التي يتألّف منها الأثر الأدبي. أو اقتباس أجزاء من الكتب المقدَّسة والتعليق عليها في الوعظ. أو الاقتباس الذي يعتبر نقطة انطلاق لبحث أو خُطبة[4].

تقترح **جوليا كريستيفا** تعريف ظاهرة النص في تعارض مع توليد النص للإشارة إلى النص في أدبيته، ولا تقرأ ظاهرة النص المطبوع دون إلمام بمكوّناته الآتية:

- المقولات اللسانية. أو طوبولوجية الفعل الدال، بحيث تصبح الدلالة هي هذا التوليد.

والنص المحدّد عند جماعة **تيل كيل** قوة حيّة نظرية شكلية للغة. والتنصيص طريقة تصبح بها الكتابة نصًّا[5]. يعرّف النص التام، بأنه نص انتهي من كتابته، قابل لعضوية ما، يقابل النص غير التام[6].

ومن تعريفات النَّصُّ كذلك كونه مجموعة **أقوال خاضعة للتحليل**، فهو مرادف للمتن اللغوي (corpus). يطلق يلمسليف (Hjelmslev) كلمة نص على **القول الشفوي أو الخطي، الموسَّع أو الموجز، القديم أو الجديد**: فكلمة " **قف** " نص، والرواية بكاملها نص. وقد يشبه النص الجملة، ولكنّه يبقى نظاما خاصا مستقلا عن نظام اللغة، وإن تجاورا وتشابـها[7]، فلا يشترط في النص طولا معيّنا، له نظام خاص يختلف عن الجملة وإن تشابه معها، شفوي أو مكتوب.

يفرّق رولان بارث بين العمل الأدبي والنص بقوله: إن العمل الأدبي شيءٌ مكتمل، شيء يقبل العدَّ والحساب، شيء يشغل حيّزا ماديا، ولكن النص مجال منهجي. والعمل الأدبي هو ما يوجد في أيدينا، والنص هو ما يوجد في اللغة. إذا كان لنا أن نعرف العمل الأدبي بألفاظ تتخطّى اللغة أي تتضمّن اللغة فيما تتضمن (من شكل الكتاب إلى العوامل الاقتصادية التي تحدِّد إنتاجه) فإن النص يظلّ مقصورا على اللغة وحدها من ألفه إلى يائه. فهو ليس سوى لغة، ولا يمكن أن يوجد إلا في لغة غير نفسه. وبعبارة أخرى فنحن لا نستطيع أن نشعر بوجود النص إلا في الإنتاج[8]. إذن فالعمل الأدبي يحتوي النص ويتجاوزه، ويتجاوز اللغة وله وجود مادي.

أما بالنسبة لدي بوقراند ودريسلر فالنص يعدّ حدثا تبليغيا occurrence communicationnelle) يستجيب لمعايير مترابطة:**معيار الاتساق**، الذي يتجلّى خاصة في لعبة ارتباط الجمل بعضها بعض. **ومعيار الانسجام** Cohérence/Cohésion

هناك معياران آخران يتعلّقان بالمشاركين في فعل التبليغ / الاتصال:

- **معيار القصدية:** يسعى المتلفِّظ إلى إحداث نص من شأنه التأثير على المتلفِّظ المشارك.
- **معيار الاستحسان** أو المقبولية: يستعدّ المتلفِّظ لتأويل نص يأتي ليندرج في عالمه[9].

بالإضافة إلى هذا، هناك معيار التناصية (لا يكتسي نص ما دلالته إلا من خلال علاقته بغيره من النصوص) Intertextualité. وكذا معيار **الإخبارية والمقامية** (الوجاهة/الحصافة بالنسبة إلى سياق التلفُّظ)[10].

وقد فضّلت اللسانيات النصية مصطلح النص بدلا عن الخطاب، في منظور هذه الفكرة القائلة باستقلالية النص الكبرى إزاء السياق. أمّا حين يستعمل لفظ خطاب، فيحصل حينئذ ربط الملفوظ بمقام تلفّظ متميّز، وحينما يستعمل لفظ النص، فيتمّ التشديد على ما يضفي عليه وحدته، التي تجعل منه كيانا وليس سلسلة بسيطة من الجمل، يميّز **جون ميشال آدم** بين ملفوظ (موضوع مادي أكان شفويا أو مكتوبا، وموضوع تجربة ما) والنّص (موضوع مجرّد)[11]. لنسمِّ نصًّا كل خطاب تثبته الكتابة. تبعا لهذا التعريف، يكون التثبيت بالكتابة مؤسسا للنص نفسه[12].

ج- النص من منظور الوثائق البيداغوجية والتربوية:

عرَّفت الوثيقة المرافقة لمنـهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثـانـوي، النص من منظور لسانيات النـص. فـهـو " مجموعة من الجمل المترابطة، فهو منتوج، مترابط، متسق ومنسجم وليس تتابعا عشوائيا للألفاظ، والجمل والأفعال الكلامية؛ وإنما هو تتابع للجمل تستند فيه الجملة اللاحقة على الجملة السابقة. وحتى يتحقق ذلك لابد من وجود روابط بين هذه الجمل، وهذا يتطلب ارتباط عناصر ببعضها، أي الجمل، وهذا ما يوصل إلى بناء نسيج النص. وكل نص له نسيج يميزه عما هو غير نص، وهذا النسيج ينتج من العلاقة الاتساقية بين عنصر وآخر، ومفهوم النسيج باعتباره علاقة اتساقية يفتح مجال الكلام عن الروابط. ولكن قبل ذلك يجب التطرق إلى ماهية الاتساق "[13].

ويعد النص إحدى الدعائم الأساسية التي يقوم عليها الخطاب التعليمي بشتى مجالاته؛ لأن التحصيل العلمي والمعرفي لا يمكن أن يتحقّق بطريقة جيدة إلا من خلال نصوص حسنة التنظيم. وعن طريق ما يطلق عليه بالنقل أو التحويل التعليمي**(Transposition Didactique)**؛ حيث تنتقل المعرفة من الجانب العلمي إلى الجانب التعليمي. وهذا ما يفرض علينا طرح الإشكالات الكبرى لتدريسها مادة تعليمية، فنتساءل: مم تعاني تعليمية اللغة العربية في التعليم الثانوي، هل من غياب الطريقة التعليمية الناجعة الكفيلة بمساعدة المدرّس على تلقين مادته والتلميذ على تلقّيها دون تكلّف؟ أم في المنهاج المقرّر؟ وهل وُفّرَت الوسائل البيداغوجية المساعدة على ترسيخ المحتوى اللغوي في أحسن الظروف؟ وما مدى نجاعة التقويم الثانوي لمادة اللغة العربية؟ وما مدى رضا التلاميذ بنوعية التقويم؟

إن المعرفة اللغوية الموجّهة للتدريس في شكل برامج مقرّرة على تلاميذ الثانوي، تكون معرفة علمية مبسّطة، قد تمّ تعديلها وتحويلها وفق متطلبات العملية التعليمية، حتى تصبح مهيأة وملائمة لجمهور المتعلّمين، وصالحة للثانوية كمؤسسة اجتماعية فاعلة، ويعرف هذا النمط من المعرفة الموجّهة إلى التدريس بالمعرفة التعليمية أو المدرسية (Le savoir scolaire) أو الدراية.

ثانيا: بين النص الأدبي والنص الأدبي المدرسي:

1- علاقة النص الأدبي بالنص الأدبي المدرسي:

من منظور تعليمي بيداغوجي ترى الوثيقة المرافقة أن تناول النصوص الأدبية والتواصلية ينبغي أن يتم وفق المقاربة النصية التي ترتكز على النص لا الجملة، وتنطلق منه لا من الجملة. ولا يتم ذلك إلا بالتحكم في آليات تناسق أجزائه وترابطها، ومن ثَمَّ التمكُّن من

القدرة على إنتاج النص، وعلى هذا الأساس يقصد بالاتساق ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة لنص ما[14].

2- المقاربة النصية:

تعرّف الوثيقة المرافقة المقاربة النصية بأنها، من منظور بيداغوجي، " مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه، حيث تتوجه العناية إلى مستوى النص ككل، وليس إلى دراسة الجملة "[15]. وهذا توجُّه جديد يستفيد من لسانيات النص والتداولية في دراسة وتحليل النصوص بعيدا عن المقاربات اللسانية البنيوية التي لا تتعدى في دراستها الجملة. وتبرِّر الوثيقة المرافقة هذا التوجُّه بالربط بينه تعلُّم اللغة والمقاربة النصية؛ إذ " إنَّ تعلم اللغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء، منسجم العناصر. ومن ثم تنصب العناية على ظاهرة الاتساق والانسجام التي تجعل النص غير متوقف على مجموعة متتابعة من الجمل، بل تتعدى ذلك إلى محاولة رصد كل الشروط المساعدة على إنتاج نص محكم البناء، متوافق المعنى"[16].

3- مناسبة النص الأدبي للمنهاج

ينطلق المختصون في بناء المناهج الدراسية عادة، من تصوّر معيّن لمجموعة من القضايا الخاصة بالعملية التربوية وفلسفتها، مثل تصوّرهم لعملية التعليم، ولمفهوم المنهج ومكوّناته، ومقوّمات بنائه، وتصوّرهم للشخصية الإنسانية التي يتصدّون للعمل معها، والمهارات التي ينبغي إكسابها للدارسين، ومفهوم الخبرة التربوية لديهم[17]. وبالحديث عن المنهاج المدرسي الجزائري، فإنه يعتمد على جملة من الأسس، لا تخرج عمَّا ذكره كزافييه، وهي[18]:

أ- **الأساس الفلسفي:** وهي أن كل المجتمعات تسترشد، في ممارستها، بالفلسفة التي يتبنّاها المجتمع، وتتلخص في العقيدة والأفكار والمبادئ التي تحكم مسار المجتمع في فترة معيّنة، وعليه فكلُّ منهاج دراسي يجب أن يتركّز على فلسفة تربوية معيّنة محدّدة وواضحة، تعكس في المقام الأول فلسفة المجتمع؛ لأنها هي التي تحدّد التوجُّهات العامة للمنهاج.

وقد نصّت المادة الثانية من (القانون التوجيهي للتربية[19]) على أن رسالة المدرسة الجزائرية تتمثّل في **تكوين مُواطِن مزوَّد بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلُّق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيُّف معه والتأثير فيه، ومُتفتِّح على الحضارة العالمية.**

ب- **الأساس الاجتماعي:** لا بدَّ من مراعاة المجتمع ومشكلاته التي يعاني منها، وكذلك تطلُّعاته التي يطمح إليها، حتى يمكِّن المتعلمين من إدراك ممارسة مبادئ المجتمع وعاداته والقيم " التي يقوم عليها، والتي تتحدّد على أساسها غايات النظام التربوي والتعليم العالي والتكوين المهني "[20]، وذلك للمحافظة على تطويره وتقدّمه.

ت- **الأساس النفسي:** تسعى التربية في المقام الأوّل إلى مساعدة الفرد المتعلم على النمو الشامل المتكامل، من خلال ما تقدم في مناهجها الدراسية، ومن هنا فالمنهاج الجيّد، هو الذي يضع في الحسبان الخصائص النفسية، وخصائص النمو في كل مرحلة من مراحل التعلّم، وذلك بالاعتماد على الدراسات والأبحاث التربوية والنفسية في هذا المجال[21].

ث- **الأساس الثقافي:** إن الثقافة المحلية للمجتمع هي الأخرى، لها دورها في توجيه المنهاج لاحتواء خبرات ومعارف مقبولة اجتماعيا، وهي " المحتويات الضرورية التي تتشكّل منها الثقافة التي يراد نشرها؛ كالمحتويات التاريخية والأدبية والدينية وغيرها "[22]، وتجنّبه أخرى غير مرغوبة أو مرفوضة في المجتمع. يضمن المنهاج المدرسي الجزائري **تكوينا ثقافيا** (في مجالات الفنون والآداب والتراث الثقافي) **يُكسِب المتعلمين معارف في مختلف مجالات المواد التعليمية، ويجعلهم يتحكمون في أدوات المعرفة الفكرية والمنهجية**، ويزوّدهم **بكفاءات ملائمة ومتينة ودائمة** يمكن توظيفها، بتبصُّر، في وضعيات تواصل حقيقية وحلّ المشاكل، بما **يسهل عمليات التعلم والتحضير للحياة العملية** مدى الحياة والمساهمة، فعليا في الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وكذا التكيف مع المتغيّرات[23].

ومن ضمن ما تقترحه **السياسة المنهاجية**، نجد على وجه الخصوص[24]:

الاختيارات الكبرى في مجال اللغات: لغة أو لغات التدريس واللغات الأجنبية التي ينبغي تعلّمها؛ فبالنسبة للغة التدريس يضمن المنهاج المدرسي الجزائري " **التحكم في اللغة العربية، باعتبارها اللغة الوطنية والرسمية، وأداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التعليمية ووسيلة التواصل الاجتماعي وأداة العمل والإنتاج الفكري "**[25]،

يتحدّث **فيليب بيرنو (Philippe Perrenoud)** عن منهاجين؛ الأول **شكلي** والثاني **مقرَّر.** ولكنّهما لا يتناقضان، وإنما هما صفتان متكاملتان، رغم الاختلاف في تعريف كل منهما. وكذا عن منهاج خفي أو مضمر (Hidden Curriculum)، وهو جانب التعلم غير المبرمج من قبل المؤسسة المدرسية، أو على الأقل غير المصرّح به من قبلها. يقابله المنهاج المُعلَن أو المصرَّح به، وهو " **وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية الوطنية، لتحديد الإطار الإجباري لتعليم مادة دراسية ما "**[26]، وبين المنهاجين يتدخّل علم الاجتماع، بمفاهيمه التي يضمّنها أي منهاج مهما كان واضحا، من أجل إبراز " النتائج غير الإرادية (Involontaires) الناجمة عن الأفعال والمؤسسات الإنسانية "[27]. وهذا ما وضّحه ميرتون (Merton)، حين بيّن دور الأنساق الاجتماعية في توجيه المناهج الدراسية، بما تقوم به من وظائف خفية، هي **تأثيرات منحرفة** في نظر بودون (Boudon)[28].

أ- يشمل المنهاج أكثر من المحتوى المطلوب تعلّمه.

ب- **يتجسّد في خبرات التلاميذ وليس في الكتب.**

ت- **يؤكد المنهاج بمفهومه الواسع الصحيح النظرة المتكاملة لكل من الفرد والمجتمع معا.**

ث- **يعتبر المعلِّم في ظل المنهاج مُوجِّها لتلاميذ يتعلَّمون بأنفسهم من مصادر مختلفة.**

ج- يأتي **المنهاج المُنجَز متوافقا مع الواقع.**

ح- يُبرِز المنهاج الإيجابيات التي يجب أن يكون عليها التلميذ.

والسؤال المطروح: كيف يتعامل المدرّس مع المنهاج؟ كيف يبني خطابه بالاعتماد على منهاج ليس هو المنهاج؟ وللإجابة عن هذا السؤال، يقرّ **فيليب بيرنو** بوجود مجموعة من العوامل التي تتحكّم في تنفيذ المنهاج، وهي[29]:

أ- إنَّ البرنامج هو مجرَّد لُحمة (Trame). ولإنجازه، يستدعي المدرِّس علاقته الخاصة بالمعرفة وثقافته وتصوّره لما هو مهم وضروري.

ب- يخفّف المدرّس، على طريقتـه وبانتقائية، من البرامج التي تُعَدُّ " **مشحونة أكثر من اللازم** ".
ت- يتمثل البرنامج الحقيقي في الكتب المدرسية، فهي تجسده أكثر من النصوص العامة.
ث- يبني المعلِّم خطوات ديداكتيكية شخصية، تتضمن تأويلا خاصا للبرامج.
ج- يمكن للمدرّس أن يمرّر عددا من المفاهيم والمعارف والإتقانات خلال السنة الدراسية نفسها، وذلك بحسب طاقاته وقدراته على تعبئة التلاميذ.
ح- يعدِّل المعلِّم المحتويات، بحسب مستوى ومواقف التلاميذ وفي إطار تفاوض (Negociation) صريح أو ضمني معهم، لكي تكون هذه المحتويات في متناولهم وتسمح بأجرأة التعاقد الديداكتيكي.
خ- يـهتم المعلِّم بمنتظرات زملائه الذين يدرّسون المقرَّر نفسه أكثر من اهتمامه بالبرنامج.
د- تؤثِّر الثقافة والمناخ البيداغوجي ودرجة الانتقائية داخل المؤسسة على المقتضيات والتوجهات التربوية لمدرسة معيّنة. **و**تؤثر الجماعة المحلية على تأويل الثقافة المدرسية.
ذ- يأخذ المدرّسون بعين الاعتبار، التشكيلة السوسيولوجية لجمهورهم.

أما كزافييه روجيرس فيرى، أن المنـهاج يمرُّ بثلاث مراحل؛ مرحلة المنهاج المتوقّع أو المأمول، مرحلة المنهاج المُرْسى أو المطبَّق، ومرحلة المنهاج المحقَّق أو المقيَّم[30].وتترجم الخطاطة التالية هذه الحالات الثلاث وتفاعلاتها[31]:

4- مناسبة النص الأدبي المدرسي لأهداف المنهاج الدراسي:

تقدَّم النصوص الأدبية في هذا السنوات الثلاث للمرحلة الثانوية ضمن منهجية

السياسة المنهاجية	الهندسة المنهاجية	الممارسات المنهاجية	التقويم المنهاجي
أي مشروع تربوي لأي مشروع مجتمعي؟ أية غايات تربوية؟ أي مضامين دراسية؟ **الغايات والنوايا**	أي منهاج لتجسيد سياسة المنهاج؟ **المنهاج المرتقب أو المتوقّع** **موقع بيداغوجيا الإدماج**	أية ممارسة تعلمية يومية؟ **المنهاج الموطّن أو المُرْسى**	أية ممارسات تقويمية؟ **المنهاج المنجز أو المحقَّق**

عامة هي مواءمتها لعصور أدبية متعاقبة فيوظَّف تاريخها بما يعود بالنفع على المتعلّمين دون أن يتحوَّل إلى هدف في حد ذاته؛ حيث ركَّز المنهاج على النصـوص التي تعكس المظاهر التي تطبع العصر وتميّـزه عن سواه. ثم بعد تقديم هذه النصوص ضمن وحدات تعلُّمية، كما سنرى، يدرَّب المتعلم على التفاعـل مع المنتوج الأدبي الذي يدرسه ليكتشـف ويستنتـج خصـائص هذه المظاهر، وفي ذلك تفعيـل لقدراته واستثمار لمكتسباته. وبـهذا الأسلـوب في تنـاول النصوص الأدبية يتمكَّن المتعلِّـم من ترسيخ معارفه عن العصر الذي يدرسه من حيث **المظاهـر الفكريـة والظواهر الأدبية السائدة فيه**. وهو أسلوب يوافق **مبدأ المقاربـة بالكفاءات** التي تحرص على ما هو أنفع وأفيد للمتعـلم ويجعله في

وضعية بناء معارفه فتفرّق بين تعلُّمات أساسية ينبغي تحصيلها وبناؤها وتعلُّمات ثانوية يمكن التخلّي عنها. وتقوم الدراسة – عموما – حول البحث عما يتوافر عليه النص الأدبي من **عمق إنساني وأفكار ومستوى فني، من مشاعر وأخْيِلَة وأشكال التعبير**[32].

وقبل هذا وذاك سنضع القراءة ضمن سياقها البيداغوجي، ومن هذا المنطلق ينبغي الإشارة إلى أن نشاطات العربية في المرحلة الثانوية تقدَّم وفق نظام الوحدات التعلُّمية. ومن هذا المنطلق يُقبِل المدرّس على دراسة النص (الأدبي خصوصا) مع متعلّميه، فيتوجّب عليه " اللجوء إليه للتعامل مع درس القراءة (النصوص)، أي لتصميم وضعيات تعلّمية متمحورة حول الكفاءات الأساسية التي تنمّيها القراءة لدى المتعلّم "[33]. لا باعتبار النص منغلقا على دلالة واحدة، بل باعتباره نص مفتوحا، احتماليا، متعدد التأويلات والدلالات وفق سيرورة لا نهائية، مما يُسهم في إغنائه وإثرائه.

يضع المدرّس في اعتباره أن المتعلّم في المرحلة الثانوية يملك كفاءات سبق له تحقيقها أو يفترض أنه قد حقّقها في المستوى السابق، حدّدها منهاج العربية بعنوان: **ملمح الدخول.** فتعدّ عناصر هذا الملمح بمثابة أرضية ينطلق منها المدرّس، ولكنَّ الواقع يفرض عليه أن يجري **تقويما تشخيصيا** في بداية السنة، من أجل تقييم مستوى متعلّميه والتأكد من الكفاءات التي يمتلكونها؛ فيطبّق برنامجه بناء على تحقّق ويعدّل منه ما لم يتحقّق منه وهو غالب الحدوث؛ فينتقل من **المنهاج المتوقّع أو المنهاج الرسمي؛** والذي يجسد عمليات هندسية منهاجية، ويوضع في خدمة المدرسين والمكوّنين إلى **المنهاج المُرْسى:** وهو يترجم الممارسات الفعلية في الفصل أو في فضاءات التكوين ويستدعي الموارد الخاصة بالتعلمات[34].

ويسعى المدرّس بعدها إلى الوصول إلى تحقيق **ملمح الخروج،** فيبني تعلّماته ويقدِّم دروسه ويقوّمها بناء على هذا **الهدف الختامي المندمج لكل مستوى من المرحلة الثانوية**[35]**:**

في مقام تواصل دال، يكون المتعلم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج نصوص متنوعة

في أشكال متعددة من التعبير.

وبالنظر إلى **الهدف الختامي المندمج وملمح الخروج** يتبيّن أن سعْيَ المدرّس طيلة السنة الدراسية، ومن خلال مجموع الدروس (النصوص الأدبية والتواصلية) التي يقدّمها لمتعلّميه وفق المقاربة النصيّة ذات البعد التعليمي هو الوصول إلى تحقيق بعدين أساسيين هما: **الإنتاج المكتوب والمنطوق؛** " وقد أوضحنا أهمية هذه المقاربة بالنسبة إلى المقاربة بالكفاءات في كونها رافدا قويا يمكِّن المتعلِّم من ممارسة كفاءته عن طريق تفعيل مكتسباته، حيث إن النشاطات المقرَّرة في تدريس اللغة العربية تنطلق من النص [وتعود إليه]؛ فالنص يصبح المحور الرئيس الذي تدور في فلكه هذه النشاطات خدمة لملكة التعبير الكتابي والشفوي لدى التلميذ "[36].

ثالثا: أثر اختيار النصوص الأدبية المدرسية على تطبيق المقاربة بالكفاءات

سنقدّم من خلال هذا العنصر مدى تأثير المعايير العلمية والبيداغوجية المذكورة أعلاه على تقديم النص الأدبي المدرسي في المرحلة الثانوية اعتمادا على **المقاربة النصية** باعتبارها **مقاربة تعليمية تعلُّمية،** حيث تتفق المستويات الثلاث الثانوية على هذه المراحل:

أ- **تقديم موضوع النص:** ينبغي على المدرّس أن يراعي أن مرحلة تقديم موضوع النص مهمة للمتعلِّمين من ناحيتين: الاستعداد النفسي والذهني فعليه أن يجعل من قراءته جاذبة ومحفِّزة لهم فيقرأ قراءة سليمة يراعي فيها جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى؛ لأن قراءة لا تراعي هذه الشروط تنفِّر المتعلِّمين وتجعلهم يعرضون عن النص وينشغلون بأمور أخرى، وقد لاحظت حرص المدرّسين على حسن القراءة وجودتها يجمعون بين القراءة ذات الجودة والقراءة المعبِّرة إلا أن الحرص على تدريب المتعلِّمين على مهارة الاستماع يكاد يغيب عن العملية التعليمية، رغم أنها المهارة من حيث الأهمية فلا قراءة ولا محادثة ولا كتابة دون تحقُّق الاستماع الصحيح والجيّد.

أما بالنسبة لمفهوم القراءة وفق المقاربة بالكفاءات، فينبغي على المدرّس أن يضع في حسبانه أن المفهوم القديم قد تجاوزه الزمن، وأن المفهوم الجديد يقدِّم القراءة في أربع عمليات متكاملة، مترابطة ومتناسقة، حتى يتمكَّن المتعلِّمون من اكتساب القدرات والكفاءات الأساسية وكفاءات الإتقان لفعل القراءة حسب مفهومه الجديد، وفيما يلي هذه العمليات[37]:

- القدرة على الإدراك بالجهاز البصري لحروف النص المكتوب وكلماته وتراكيبه وجمله، وتعرُّفها والنطق بها على الوجه الصحيح بواسطة جهاز النطق، فهو عملية ميكانيكية. وهذا هو المفهوم البسيط للقراءة.
- فهم النص المقروء: هي عملية اتصال تتطلَّب سلسلة من المهارات؛ بتفسير وترجمة ذات معنى لمجموعة من الرموز اللفظية المطبوعة والمكتوبة ذات العلاقة فيما بينها وقراءة من أجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثّل اللغة ومهارات اللغة للقارئ ويحاول القارئ فكّ وترجمة رموز المعاني إلى ما تدلُّ عليه من معان سواء أكانت معاني مفردة أم متصلة أو المعاني التي قصدها الكاتب[38].
- تفاعل القارئ مع النص المقروء: وهي عملية عقلية معقَّدة، حين يفسِّر تلك المعاني وفقاً لخبراته الشخصية، فيتم تفسير المعنى، وتشمل الفهم الصريح (المباشر) والفهم الضمني (غير المباشر أو فهم ما بين السطور) والاستنتاج والتذوق، والاستمتاع، والتحليل، ونقد المادة المقروءة، وإبداء الرأي فيها.
- توظيفه لحل المشكلات والتصرّف في مواقف الحياة اقتداء بالمقروء: **وأصبحت القراءة بهذا المفهوم الثالث عملية تفكير لا تقف عند استخلاص المعنى من النص، ولا عند تفسير الرموز وربطها بالخبرة السابقة، ولا عند التفاعل مع النص، بل تتعدى ذلك كله إلى حل المشكلات. وأصبحت القراءة علمية عقلية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني والربط والاستنتاج، والنقد، والحكم، والتذوق، وحل المشكلات[39].**

أمام هذا المشهد كيف سيستقبل القارئ النص الأدبي بأنواعه وأجناسه وأنماطه؟ وقبل ذلك ما هي مواصفات ومؤهلات هذا القارئ؟ تتحدَّد مواصفات ومؤهلات هذا القارئ/ الذات (Lecteur/ Sujet) بالإجابة عن التساؤلات الآتية: من هو القارئ؟ لماذا يقرأ؟ كيف يقرأ؟ بماذا يقرأ؟ السؤال الأوَّل: من هو القارئ؟

يفترض في البداية أننا نتحدَّث عن القارئ المتعلِّم لأنه هو المقصود والمستهدف بنصوص القراءة. وهنا نفرّق بين قارئين؛ قارئ مفترض وهو الذي نصَّت عليه الوثائق البيداغوجية الرسمية (المنهاج، الوثيقة المرافقة، دليل الأستاذ، والكتاب المدرسي) حين وُضِعتْ الكفاءات المراد تحقيقها وملمح الدخول إلى المرحلة الثانوية. وقارئ فعلي أو حقيقي وهو الذي يجده المدرّس جالسا أمامه في حجرة الدرس. أمَّا الأول فهو قارئ ديناميكي متفاعل مع نصوص القراءة[40]. وأما الآخر فهو قارئ متعدِّد المستويات والأحوال تحكمه معطيات ذاتية وموضوعية يتوقَّف نجاحه على تفاعله مع عناصر العملية التعليمية التعلُّمية الأخرى: المدرّس والمضمون المعرفي والبيئة المدرسية.

أما بالنسبة للقارئ المدرّس فهو قارئ محترف؛ لأنَّه يستطيع تقديم موضوع النص، فيشترط فيه أن تكون قراءته الأوَّلية " قراءة سليمة بمراعاة جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى "[41]. وفي مرحلة تالية يتدخَّل القارئ المتعلّم أو المبتدئ للمشاركة في قراءة النص، فنحن إزاء مجموعة من القرَّاء، أو على الأقلّ نموذجين من القرَّاء؛ قُرَّاء محترفين وهم زمرة المدرّسين عموما، وهم ليسوا سواء من حيث الكفاءات التي يمتلكونها، يفترض أنهم يحوزون على الحد الأدنى من الكفاءة اللسانية التي تسمح لهم بتدريس اللغة العربية بمختلف أنشطتها، ولكن الكفاءات الأخرى سنجد فيها تفاوتا كبيرا بينهم. والنموذج الثاني من القرَّاء هم المتعلِّمون، وهم أكثر تفاوتا، رغم أن المنهاج يحدِّد الكفاءات المفترض توافرها لدى هذا القارئ، أما القارئ الفعلي فهو شيء آخر ومستوى آخر في واقع الحال يبتعد كثيرا عن القارئ الافتراضي.

يراعي القارئ المحترف (المدرّس) أهداف النص بالعودة إلى الوثائق الرسمية ممثَّلة في المنهاج المقرَّر؛ ويصرّح بها للقارئ المتعلّم في بداية الحصة أو الوحدة التعلُّمية ويمكن للقارئ المبتدئ أن يطَّلع على ما يجب أن يتعلَّمه في نص من النصوص الأدبية في بداية كل وحدة تعلُّمية في الكتاب المدرسي للمرحلة الثانوية.

ما يشترك فيه القارئان المحترف والمبتدئ هو أنهما " ذات تمتلك قدرات واستعدادات فيزيولوجية وذهنية وانفعالية تتمكّن بواسطتها من ممارسة فعل القراءة وتُدْرك الغرض الذي دفعها إلى الانخراط في هذا الفعل، والدخول في علاقة تبادلية مع نص معيَّن "[42].

ولذا ينبغي أن تتوافر مواصفات معيّنة في القارئ المحترف والقارئ المبتدئ، مع الاختلاف في مركز كل واحد منهما في العملية التعليمية التعلّمية، حصرها (عبد الرحيم كلموني) في أربع كفايات، وإن كان قد خصّصها للمتلقي المتعلّم، **وهي**[43]:

- **الكفاية اللغوية:** وهي المعرفة الكافية بالمعجم والتركيب واللغة التي كتب بها العمل الأدبي، لا يمكن قراءته دونها).
- **الكفاية المعرفية أو الموسوعية:** وهي خزّان معرفي [ذهني] يضمُّ المعاني، أشياء العالم المحتوية على المعاني، كما تتحدّد داخل الثقافة ما.
- **الكفاية المنطقية:** ذات أهمية كبرى في صياغة الفرضيات حيث تربط بين داخل النص (عناصره ومكوناته)، وخارجه (الخبرات القرائية السابقة والمعارف الموسوعية)، كما أنها تربط بين مختلف الدوال داخل النص ذاته، وتشتغل على مستوى سيرورة الاستباق حيث تربط المعاني المؤقتة أو فرضيات المعنى ومختلف التفاصيل المبثوثة في فضاء

النص على النحو الذي يدفع باستمرار على إعادة النظر في هذه الفرضيات في أفق بناء دلالة متماسكة مبرهن عليها للنص.

- **الكفاية التداولية:** معرفة التلفظ المزدوج La double énonciation كخصيصة للنص الأدبي، وضع النص في إطار السياق التلفّظي الخاص الذي يتحدّد من خلال الآثار التلفّظية المنتشرة داخل الفضاء النصي...

ومن جهة أخرى يراعي القارئ المحترف دوافع وحاجات القارئ المتعلّم من خلال الإجابة عن السؤال لماذا يقرأ؟ أو لماذا يُقدَّم النص للمتعلّم؟ وبأي طريقة أي كيف يقرأ؟ وبأية وسائل وموارد أي بماذا يقرأ؟ولقد لخَّص " **داود عبده** " بعض الصفات التي يتميَّز بها القارئ الجيّد لتمكين المدرّس من التخطيط لتحقيقها عند المتعلِّمين:

1. يفهم المقروء ويقرأه قراءة ناقدة فيُميّز بين الحقائق والآراء.
2. يُميّز بين الأمور التي لها تمسّ بقضية النص والأمور التي لا علاقة لها بها.
3. يكشف مقدار الصحة والخطإ في استنتاجات الكاتب، ويخرج هو نفسه باستنتاجات خاصة قد تتفق مع استنتاجات الكاتب وقد تختلف معها.
4. يكشف دوافع الكاتب وأهواءه وأهدافه ومراميه.
5. يميّز بين الكتابة الموضوعية والكتابة المتحيّزة.
6. يُميّز المعقول وغير المعقول، وبين الجدّ والسُخرية.
7. يفهم ما يقصده الكاتب من توظيف التشبيه أو الاستعارة أو المثال أو الرمز.

من خلال **القراءات الأولية للنص** يجتهد المدرّس في تعيين المفردات والتراكيب اللغوية الجديرة بالشرح [الوظيفي]، إذ أن من أبسط الحقائق التربوية وأهمها في **شرح النص أن معانيه لا تُفهم إلا إذا فهمت لغته**. واللغة **مفردات وتراكيب**؛ وعليه، فمهارة الدارس في **التحليل اللغوي** [مهارة لغوية] تؤدي دورا هاما في اكتشاف **المعنى الخفيّ** من خلال التركيب الظاهر. ذلك أن دراسة النّص عندما تنطلق من أدواته المشكِّلة لنَظْمه فإنَّها تصل بالدارس إلى الشَّرح الصحيح للنّص؛ لأنَّه " بنية كلية هو الذي يكوّن الكلام وينجزه ويؤدِّيه. وهو الذي يؤسس وجوده على وجود العلاقات التي تقوم بين ألفاظه في الجمل من ناحية وبين جملة وفقراته التي يتشكل منها النص الكتاب بوصفه مجالا إنتاجيا للكلام "[44].

وليس على المدرّس أن يكثر من الشرح اللغوي للكلمات والتراكيب وإنَّما ينبغي أن يتوقف على بعضها بما يجده كافيا لإدراك المتعلم للمعنى، على أن يتمَّ الشرح بالتعرف المعجمي على معاني الكلمة، ثم التعرض إلى ما توحي به من دلالات انطلاقا من **السياق** الذي وظفت فيه.

ب- **اكتشاف معطيات النص:** تُعرّف الوثائق التربوية (المنهاج الدراسي، الكتاب المدرسي) المعطيات بمدلولها العام، بأنَّها **عناصر أساسية** تعتبر بمثابة أرضية الانطلاق في أي نشاط مهما كانت طبيعته. ومعطيات النص بمثابة المعالم الأساسية التي يحتكم إليها بناء النص ومضمونه، لذا تعتبر هذه المرحلة، في رأيي، أهم المراحل؛ لأنها تتوسَّطها من جهة، ولأنها اكتشاف وهو عملية شاقة وشائقة في نفس الوقت، يستعمل فيها القارئ (المحترف أو المبتدئ) كل قدراته واستعداداته الفيزيولوجية والذهنية والانفعالية من

أجل التماهي مع النص والدخول في علاقة تبادلية تفاعلية تمكّنه من ممارسة فعل القراءة كاملا.

يتعامل القارئ المحترف والقارئ المتعلِّم مع نص مبرمج مسبقا ولا دخل لهما في اختياره فيقعان تحت إكراهات. إن كان النص لا يلائم رغباتهما وميولتهما، فيحاولان التكيّف معه. وهنا نجيب عن السؤال ماذا نقرأ؟ لأن النص هو الذي يحدّد طريقة القراءة ووسائلها من أجل تحديد معطياته وعناصره الأساسية باعتباره رسالة مكتوبة بعلامات لسانية دالة كُتب حتى يستطيع القارئ تأويله وكتابته وإنتاجه وبناءه بنشاط وإيجابية عند كلّ قراءة؛ وتكاد تنحصر سمات النص المكتوب في كونه فاعلية نشطة للغة، وهو عملية إنتاج وليس مادة قابلة للاستهلاك، وهو مفتوح ليس مغلقا[45].

لذا، ومن أجل اكتشاف معطيات النص الأدبي (أو التواصلي وله شكل أدبي)، يحاول القارئ المتعلم بمعونة القارئ المحترف باستخراج " **ما يتوافر عليه النص من المعاني والأفكار، من المشاعر والانفعالات والعواطف، من التعابير الحقيقية والمجازية، من الأساليب التي يتخذها الأديب وسيلة للإقناع والتأثير، من موقف الأديب وغرضه من إنشاء النص** "[46].

ومن أجل تمكين المتعلِّمين من اكتشاف وسائل الكاتب أو الأديب في النص في نقل أفكاره ومشاعره إلى الآخرين، أي أن يكتشف العناصر الفنية بالتعرف تدريجيا على الأدوات الجمالية[47]، ينبغي على المدرّس أن يحسن بناء أسئلته، بل عليه أن يجعل منها استراتيجية، من استراتيجيات القراءة التفاعلية، تمكِّن المتعلِّم من بناء معارفه؛ بالقدرة على الاكتشاف والاستيعاب والترسيخ. وقد قدَّم الكتاب المدرسي مجموعة من الأسئلة في هذا العنصر وفي العناصر التي تليه من أجل أن يستأنس بها المدرّس والمتعلِّم. إذ إنها تحفز المتعلمين على التفكير، وتثير حيويتهم وفضولهم ونشاطهم، وتوجههم إلى القضايا الهامة في الدرس، وأخيرا تبعث الثقة في نفوسهم حيث يشعرون بأهمية مشاركتهم في بناء عناصر الدرس ودورهم في إثرائه وإغنائه. ومن جهة أخرى يراعي المدرّس في أسئلته الشروط الآتية[48]: ارتباط السؤال بأهداف الدرس التي يسعى الأستاذ إلى تحقيقها. تنوع مستويات الأسئلة من المستويات الدنيا إلى المتوسطة فالعليا. مراعاة خصائص المتعلمين العقلية والمعرفية. ترتيب الأسئلة وفق ترتيب أحكام الدرس المراد استخراجها. عدد الأسئلة يكون مناسبا للإجابة المطلوبة. الدقة في صوغ السؤال بحيث يفضي إلى الإجابة المطلوبة. أن يصاغ السؤال في عبارات قليلة واضحة.

وبعد التزام المدرّس بالشروط السابقة ينبغي عليه أن يستثمر إجابات المتعلِّمين بتثمينها وتحفيزهم على الاجتهاد فيها وإن كانت مجانبة للصواب، فيسجِّل الصحيحة منها على السبورة، ثم يرتِّبُها الأقرب فالأقرب، ولنأخذ نموذجا من الأسئلة التي اقترحها الكتاب المدرسي، ثم نقارنها مع تلك التي وظَّفها بعض المدرّسين في دروسهم.

نلاحظ أن أسئلة الكتاب المدرسي عامة تمسُّ النص الأدبي بكامله، يستأنس بها من طرف المدرّس، ولكن المواقف التعليمية الحقيقية تستدعي هذه الأسئلة وأسئلة أخرى تتناسب والموقف التعلُّمي، وهو ما لاحظته عند مدرّسي السنة الأولى، لا يلتزمون إلا بالقدر المناسب من أسئلة الكتاب المدرسي ويتصرفون فيها بما يناسب ما يواجهه مع متعلِّميهم، يغيِّرون السؤال، يتجاوزون آخر، ويضيفون ثالثا بما يحقِّق فهم النص ومقاصده.

ت- مناقشة معطيات النص:

إنّ المناقشة أهم مراحل الدراسة الأدبية، إذ في هذه المرحلة **يوضع المتعلم في وضعية تسخير مكتسباته ليسلط ملكته النقدية على المعطيات الواردة في النص**؛ سواء تعلق الأمر بالمعاني و الأفكار أو بأساليب التعبير المختلفة أو بجماليات اللغة على أن يكون النقد إبداعيا يعتمد تعيين الظاهرة ثم تقييم مختلف أبعادها الفكرية، والفنية في ضوء الرصيد القبلي للمتعلم، والمهم ألا يكون النقد وصفيا، نمطيا، يغلب عليه طابع النمذجة، وإنما يتيح الفرصة للمتعلمين **أن يتأوّلوا** وأن يتوغلوا باقتراحاتهم [الفرضيات] في طرح أكبر قدر ممكن من البدائل والمعاني المختزنة في أنساق النص ومجازاته بما يفيد انفتاح النص على ما لا يحصى من الدلالات والمعاني. وقراءته تعني التفاعل المباشر مع تلك الرسالة الحاملة لأفكار المرسل وتصوراته، سواء بالقبول أو الرفض، وبأسلوب خاص في الكتابة، وذلك انطلاقا من الحاجات الدافعة إلى القراءة.

وعموما، يدرس النص الأدبي بما يدعو إلى المبادرة والتفعيل وإعطاء شكل ينبض بالحياة **من أجل تحويل المعرفة الأدبية إلى عمل والدرس الأدبي إلى إبداع.**

ث- تحديد بناء النص:

لقد تمكن التلميذ من **معرفة أنماط النصوص** في مرحلة التعليم المتوسط وتدرَّب عموما على فهم النصوص وتقنيات الكتابة في مختلف الأنماط، وفي بداية هذه المرحلة من التعليم الثانوي، ينصبُّ الاهتمام على تعزيز التعلّمات السابقة في مجال التعامل مع النص مع السعي إلى تعميقها وفق ما يسمح به المستوى الفكري للمتعلم[49].

وعليه اتجه الأسلوب التربوي إلى البحث عن وسائل تعلُّمية تمكِّن المتعلِّم من **التحكم في إنتاج النصوص بمختلف أنواعها** عن طريق اطلاعه على عيّنة كافية من كلِّ نوع من الأنواع النصية بما يمكِّنه من تمثُّل **الخصائص اللغوية والبنائية** لكل نوع واستيعابها. وضمن هذا المنظور اتجه **منهاج التعليم المتوسط** بمختلف مراحله إلى تصنيف النصوص حسب المهارة النصية المراد تعليمها للتلميذ، وكذا الكفاءات المأمول التحكم فيها. وهكذا بُنِيَتْ البنيَّة التعلمية على أساس جعل المتعلم يتموقع في الزمان والمكان من خلال التدرُّب على نصوص **الإخبار والوصف والسرد.** ومن خلال التطرُّق إلى **النص الحواري والحجاجي** يتمكَّن من **المناقشة وبناء أسس الاستدلال** على وجهة نظره والدفاع عنها[50].

إن أيَّ نص أدبي لا يظهر باعتباره نصا حجاجيا أو سرديا أو وصفيا أو تفسيريا إلخ... ظهورا انتمائيا محضا لنمط من هذه النصوص. حيث إن عناصر وصفية أو حجاجية أو غيرها تتخلل النص السردي وكذلك العكس. وإذن، فمن باب الموضوعية القول بأن **إحدى خصائص النصوص هي اللاتجانس**، ولكن رغم ذلك، فإن **نوعا يهيمن** على الأنواع الأخرى، وهو ما يسمح بنعت نص بأنه نص سردي أو حجاجي أو وصفي إلخ ... وهناك **علامات نصية وبنائية ونوعية تسمح بالتعرف على الطبيعة الغالبة على النص.** فإذا كان عنصر السرد هو الغالب، المهيمن، فإن البنية الحجاجية – مثلا – تكون في خدمة البنية السردية.

ومن شأن الاهتمام بالنصوص بمختلف أنماطها أن نجعل التلميذ يطلع على خصائص كل نمط من النصوص ومميزاته الأمر الذي يجعله يكتسب الاستعمالات اللغوية

وتقنيات التعبير وأنواع البناء الخاصة بكل نمط فيمكنه كل ذلك من الإبداع في الكتابة التحليلية والإنشائية[51].

والجدير بالذكر – في هذا السياق – أن مهمة الأستاذ لا تنحصر في تمكين المتعلم من التحكم، كتابة، في أنماط نصية كيفما اتفق بل عليه الحذق في التوجيه بما يجعل المتعلم قادرا على إنتاج نص وظيفي ذي دلالة، متماسك، سليم البناء تماشيا مع المقاربة بالكفاءات التي تؤثر أن تكون التعلمات التي يتلقاها المتعلم ذات منفعة تأخذ بيده في حياته المدرسية والعملية خارج المدرسة[52].

واعتمادا على هذه المعطيات في تحديد نمط النصوص، **يدعى الأستاذ إلى مساعدة تلاميذه** على **تحديد النمطية الغالبة على النص واكتشاف خصائصها.** ثم **تدريبه مشافهة وكتابة** – على **إنتاج نصوص من النمط المدروس.**

ج- تفحُّص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص:

إنَّ تعلم اللغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء، منسجم العناصر. ومن ثم تنصب العناية على ظاهرة الاتساق والانسجام التي تجعل النص غير متوقف على مجموعة متتابعة من الجمل[53].

النص مُنتَج مترابط في أفكاره، متوافق في معانيه، متّسق ومنسجم وليس تجمعا اعتباطيا للكلمات، إذ قد نجد مجموعة متراصة من الجمل ولكنها لا تشكل نصا محكم البناء، وحتى يتحقق ذلك لابد من وجود روابط بين هذه الجمل.

ولا يحصل الانسجام لنص ما، إلا إذا كان متسقا، حيث إن الاتساق شرط ضروري للانسجام كما سبق ذكره. فعندما نقرأ نصا خاليا من عناصر الاتساق كالروابط – مثلا – فهذا يدل على عدم تحكم صاحبه في آليات تشكيل النص مثل القواعد النحوية التي عن طريقها توظف العناصر التي تراعي تناسق النص وانسجامه.

بينما الانسجام نظرة شاملة تضع في الحسبان مقاربة النص في بنيته الدلالية والشكلية؛ إذ إنه يفترض أن الانسجام يدل على " العلاقة بين الأفعال الإنجازية " فهو لا يتعلق فقط بظاهر النص، إنما أيضا بالتصور الدلالي أو المعرفي.

وعلى الأستاذ – بوصفه مدير النص – أن **يعرِّف تلاميذه بعناصر الاتساق والانسجام** من باب **الدراسة الجمالية للألفاظ والتراكيب اللغوية** من جهة ومن باب **اطلاعهم على الأدوات المشكلة لتماسك النصوص وتدريبهم على محاكاة بنائها** من جهة أخرى.

ح- **إجمال القول في تقدير النص:** في ختام دراسة النص، يتوصل الأستاذ بالتلاميذ إلى **تلخيص أبرز الخصائص الفنية والفكرية للنص** مع التأكيد على **إبراز خصوصيات فن التوظيف اللغوي عند الأديب للتعبير عن أفكاره** وكذا عن **طريقته في الإفصاح عن معانيه** وعن **الوسائل الأسلوبية** التي استعملها أو أكثر من استعمالها بوصفها من مميزات أسلوبه الأدبي وتعكس رؤيته الجمالية بالدرجة الأولى وتفرده عن غيره.

هذه هي المراحل التي يتوجب على الأستاذ إتباعها في دراسة النص الأدبي قبل أن يتطرق إلى النشاطات الروافد المرتبطة به مثل **قواعد اللغة والبلاغة والعروض والنقد الأدبي،** مع مراعاة مستوى المتعلمين في كل جذع. وبما أن التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات يتوجه إلى **جعل المتعلم بانيا لمعارفه؛ فيتحوّل نشاط القراءة عنده إلى نشاط وفعالية وليس مجرّد** عادة دراسية[54].

ولتحقيق هذا البناء يعتمد على " الاستراتيجيات والأساليب التعلّمية التي يوظّفها المتعلّم وهو يمارس فعل القراءة، كهدف في حد ذاته، أو كوسيلة ضرورية للتعامل مع باقي المواد الدراسية "[55]؛ وذلك **بتنشيط الأستاذ لدرسه بوساطة الأسئلة** التي تُعدُّ عماد الفعل التربوي الناجع والفعّال لأن هذه الأسئلة هي التي **تمكِّن المتعلم من الاكتشاف والاستيعاب وترسيخ أحكام الدرس في الذهن**[56].

وقديما قيل " إننا قد ننسى ما تعلمناه، ولكننا لا ننسى أبدا ما اكتشفناه". وإذا كان المربون منذ القديم قد أدركوا أهمية صوغ السؤال في تنشيط الدرس، فإن العناية بصوغ الأسئلة تزداد أهمية في ظل التدريس بالكفاءات حيث **تصبح هذه الأسئلة تمثل استراتيجية نجاح الدرس والتدريس** إذ إنها: تُحفِّز المتعلمين على التفكير، وتُثير حيويتهم وفضولهم ونشاطهم، وتُوجِّـهُـهم إلى القضايا الهامة في الدرس. تبعث الثقة في نفوسهم حيث يشعرون بأهمية مشاركتهم في بناء عناصر الدرس ودورهم في إثرائه وإغنائه.

الهوامش والإحالات:

[1] ينظر ابن منظور، جمال الدين: لسان العرب، إعداد وتصنيف يوسف خيّاط، دار لسان العرب، بيروت، مادة (ن ص ص). وينظر الزَّبيدي، محمد مرتضى: تاج العروس، تحقيق عبد الكريم العزباوي، مراجعة عبد الستّار احمد فراج، ج18، مطبعة حكومة الكويت، الكويت، طبعة 1399هـ/ 1979م، مادة (ن ص ص)، ص 178-182.

[2] مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، مادة (ن ص ص)، ص 926.

[3] حسين خمري: نظرية النص؛ من بنية المعنى إلى سيمائية الدال، منشورات الاختلاف، الجزائر، الطبعة الأولى، 2007م، ص 43.

[4] مجدي وهب وكامل المهندس: معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، الطبعة الثانية، 1984م، ص412.

[5] ينظر سعيد علوش، معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، الطبعة الأولى، 1985م، ص 212-213.

[6] ينظر المرجع نفسه، ص213-214.

[7] لطيف زيتوني: معجم مصطلحات نقد الرواية، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، الطبعة الأولى، 2002م، ص 167.

[8] محمد عناني: المصطلحات الأدبية الحديثة؛ معجم إنجليزي عربي، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، مصر، الطبعة الثالثة، 2003م، ص115.

[9] ينظر دومينيك مانغونو: المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، ترجمة محمد يحياتن، منشورات الاختلاف، الجزائر، الطبعة الأولى، 1428هـ/ 2008م، ص 127.

[10] ينظر المرجع السابق، ص 128.

[11] المرجع نفسه، ص 129.

[12] بول ريكور: من النص إلى الفعل؛ أبحاث التأويل، ترجمة محمد برّادة وحسان بورقية، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، القاهرة، الطبعة الأولى، 2001م، ص105.

[13] اللجنة الوطنية للمناهج؛ المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية (وزارة التربية الوطنية)، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جذع مشترك آداب، وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا، طبعة جانفي 2005، ص 15.
[14] ينظر المرجع السابق، ص 15.
[15] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
[16] ينظر نفسه، الصفحة نفسها.
[17] رشدي احمد طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية؛ إعدادها تطويرها تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، طبعة 1425هـ/ 2004م، ص 27.
[18] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم (وزارة التربية الوطنية الجزائرية): النظام التربوي والمناهج التعليمية، 2004م، ص 136-137.
[19] القانون التوجيهي للتربية: قانون رقم 08-04. مؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق 23 يناير 2008.
[20] كزافييه روجيرس: بيداغوجيا الإدماج؛ أنظمة التربية والتكوين في قلب مجتمعاتنا، ترجمة نصر الدين الحافي وحماني أقفلي، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1432هـ/2011م، ص 21-22.
[21] ينظر المادة الرابعة (04) من القانون التوجيهي للتربية: قانون رقم 08-04.
[22] كزافييه روجيرس، مرجع سابق، ص 21-22.
[23] ينظر المادة الرابعة (04) من القانون التوجيهي للتربية.
[24] كزافييه روجيرس، مرجع سابق، ص 22.
[25] ينظر المادة الرابعة (04) من القانون التوجيهي للتربية.
[26] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، مرجع سابق، ص 132.
[27] فيليب بيرنو: ***المنهاج الشكلي والواقعي والخفيّ***، ترجمة عز الدين الخطابي، مجلة رؤى تربوية، العدد الثالث والثلاثون، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، رام الله، 2010م، ص 91.
[28] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
[29] المرجع السابق، ص 93-94.
[30] ينظر لحسن توبي: بيداغوجيا الإدماج وديداكتيك التواصل الشفهي، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، طبعة 2012، ص38.
[31] كزافييه روجيرس، مرجع سابق، ص 23.
[32] منهاج اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص 21.
[33] ينظر عبد اللطيف الجابري وآخران: تدريس القراءة (دليل نظري)؛ الكفايات والاستراتيجيات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، طبعة 2004م، ص 5.
[34] لحسن توبي، مرجع سابق، ص38. ينظر كذلك نفس الفكرة عند كزافييه روجيرس، مرجع سابق.
[35] وزارة التربية الوطنية الجزائرية: منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي، ص 6.

[36] اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع الوثيقة المرافقة لمنـهاج السنة الأولـى مـن التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مرجع سابق، ص 1.
[37] ينظر عبد الرحمن التومي: منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، طبعة 2008م، ص 92. وينظر حسني عبد الباري: الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية فـي المرحلتين (الإعدادية والثانوية)، المكتب العربي الحديث للنشر والتوزيع، الإسكندرية، الطبعة الأولى، ص 145.
[38] ينظر أحمد عبد الكريم حمزة: سيكولوجية عسر القراءة (الديسليكسيا)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، الطبعة الأولى، 2008م، ص 11. وينظر شيفرد بيتر وجريجوري ميتشل: القراءة السريعة، ترجمة أحمد هوشان، الطبعة الأولى، 1427ه/2006م، ص 11. وينظر وينظر حسني عبد الباري: الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية فـي المرحلتين (الإعدادية والثانوية)، المكتب العربي الحديث للنشر والتوزيع، الإسكندرية، الطبعة الأولى، ص 145.
[39] حسن شحاته ومروان السمان: المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، د.ط، د.ت، ص 134.
[40] ينظر عبد اللطيف الجابري وآخران: تدريس القراءة (دليل نظري)؛ الكفايات والاستراتيجيات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، طبعة 2004م، ص 13.
[41] اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع الوثيقة المرافقة لمنـهاج السنة الأولـى مـن التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مرجع سابق، ص 19.
[42] ينظر عبد اللطيف الجابري وآخران، مرجع سابق، ص 13.
[43] عبد الرحيم كلموني، عبد الرحيم كلموني: مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص من أجل كفايات قرائية بالتعليم الثانوي، منشورات صدى التضامن، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2006، ص 18.
[44] محمد رجب النجار وآخران: الكتابة العربية؛ مهاراتها وفنونها، مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع، الكويت، الطبعة الأولى، 1422هـ/ 2001م، ص 22.
[45] ميجان الرويلي وسعد البازعي: دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، طبعة 2002م، ص 274.
[46] اللجنة الوطنية للمناهج، مرجع سابق، ص 19.
[47] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
[48] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
[49] المرجع السابق، ص 19.
[50] ينظر المرجع نفسه، ص 18.
[51] ينظر المرجع السابق، ص 18.
[52] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
[53] ينظر المرجع نفسه، ص 15.
[54] ينظر عبد اللطيف الجابري وآخران، مرجع سابق، ص 5.
[55] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[56] اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع الوثيقة المرافقة لمنـهاج السنة الأولـى مـن التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مرجع سابق، ص 19.