الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
جامعة قاصدي مرباح

كلية الآداب واللّغات
قسم اللغة والأدب العربي

النّص الأدبي وأهميته في تعليمية اللّغة العربية في المرحلة الثانوية

«مستوى الثالثة الثانوي آداب وعلوم» عينةً

مذكرة من متطلبات شهادة الماجستير في اللّغة والأدب العربي
تخصص تعليمية اللّغة العربية وتعلمها

إعداد الطالبة:
حميدة بوعروة

اشراف الدكتور:
عبد المجيد عيساني

السنة الجامعية
2010 م /2011 م

بسم الله الرحمن الرحيم
كتاب ١٤١٧

الإهـــداء

إلـــــــى :

روح والـــدي الكـــريم

أسأل الله أن يتغمده برحمته

أمـــــي العـــزيـــــزة

عرفـــانـــاً وتقـــــديـراً

ولـديّ العـزيزين عبد الرحيـم وسلسبيل

نـــــــــوراً وأمـــــــلاً

أبـبيهمـــــــــــــــا

عطـــــــاء وصبـــــــراً

أستـــاذي الكـريم عبد المجيد عيساني

اعتـرافـــاً على النسق نفسه وتقـديـراً

كـل أســرتي الكريمـة ، ولمن سـاعدني على إنجـاز هـذا البحـث

أهـــدي لهم ثمرة بحـــثي هـــــذا

حميدة بوعروة

مقدمــة :

يعد حقل التعليمية من أهم المجالات التي يهتم بها المربون و التعليميون وأصحاب القرار ، في رسم سياسات التدريس ومعالجة مشكلاتهم بالأخص ،مسألة اختيار المحتوى وتعليم اللّغات.

ولما كان لهذا الموضوع مثل هذه الأهمية وكان لتعليم النص الأدبي سواء في الجامعة أو في المرحلة الثانوية أو في أي مرحلة تعليمية ،دوره الكبير في تكوين المتعلم مع ما يتخبط فيه هذا الأخير من مشكلات أهمها تدني مستواه في اللّغة العربية، ومنه ارتأينا مواصلة مشوارنا في البحث ،والذي بدأناه لسنوات منذ1998 م حيث كان موضوعه موسوما ب تعليمية النص الأدبي في المرحلة الثانوية،مقرر السنة الثالثة آداب نموذجا ،وهدفنا اليوم كذلك وراء هذه الدراسة، التعرف على واقع المقاربة التعليمية للنص الأدبي، وما مدى استيعاب المتعلم لها، وما حققته هذه المقاربة من إنجازات وتغيرات في المرحلة الثانوية خاصة ولذلك عنونا دراستنا بـ " **النص الأدبي وأهميته في تعليمية اللّغة العربية** " « **مستوى الثالثة ثانوي آداب وعلوم** »**عينة**.

ويعود سبب اختيارنا لهذا الموضوع إلى:

- ما لاحظناه من فشل يتعلق بطريقة تحليل النصوص في المقرر الثانوي، وذلك بعد مزاولتنا مهنة التدريس واطلاعنا على مناهج وطرق جديدة في تحليل النصوص.
- مواصلة مشوار بحثنا الذي بدأناه في الموضوع ذاته.
- ولذلك علينا مواصلة البحث بطرح جملة من التساؤلات نجملها فيمايلي: أين الخلل؟

–ما سبب ضعف التحصيل التعليمي خاصة اللغوي منه للتلاميذ في الثانوي؟ هل هو المقرر الدّراسي الموجه لهم ؟أم يرجع إلى المتعلم بالدرجة الأولى؟ أم إلى الأهداف المسطرة ؟ أم إلى المادة التعليمية المختارة ؟هل فقدت النصوص الأدبية جماليتها بالنسبة لمتعلمينا اليوم ولم يصبحوا في حاجة لمثل هذا النوع من النصوص ؟ أم يرجع لطريقة تحليل النصوص التي لاتستجيب للأهداف المسطرة ؟ أم هناك أسباب أخرى نجهلها؟.

ولهذا ارتأت الدّراسة القيام بتقصي هذا الإشكال، والبحث في جوانبه من خلال مقرري اللّغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي لجميع الشعب.

وقد استندنا دائما إلى «مناهج اللغة العربية في التعليم الثانوي العام» وإلى مقررات دراسية، مع جملة الإحصائيات المتعلقة بـ: تحليل أخطاء المتعلمين في اختبار الفصل الأول وما جمعناه من آراء في استبانة معدة لفئة ا لمعلمين والمتعلمين ، منتهجين في ذلك المنهج الوصفي التحليلي والإحصائي باعتبار وجوب وصف المقررين (الأدبي والعلمي) ،من حيث طبيعة النصوص المعتمدة فيهما وطرق عرضها وشرحها ،واستثمارها في العملية التعليمية ،بالإضافة إلى تحليل المحتوى التعليمي ، من حيث اختياره وملاءمته للأهداف المسطرة وتدريجه كما هي الخطة التعليمية للمواد، والتي اعتمدها عبده الراجحي في كتابه علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية خاصة.

إضافة إلى اعتمادنا على منهجي الاستقراء والإحصاء ،لكونهما أدوات مساعدة في التحليل ،مما يجعلنا نعتمد جداول توضيحية وتفصيلية هامة لتصنيف نصوص المقررين الأدبية والتواصلية ونصوص المطالعة.

وتبقى مشكلة اختيار النصوص المناسبة للدراسة من بين ثمانية وأربعين نصاً للشعب الأدبية وثلاثة وثلاثين نصاً للشعب العلمية أمراً محيرا لنا، إذ كانت عقبة في بداية بحثنا وقد خلصنا في الأخير، إلى أن نتخذ الأهداف المسطرة في المنهاج معياراً للانتقاء، فركزنا على النصوص التي ألفيناها لا تتماشى مع الأهداف بحيث تم انتخاب نص واحد من كل محور وذلك من أجل شمول الدراسة لجل ما هو مقرر.

وبناء على المنهج المتبع في طبيعة المادة المدروسة كان توزيع مواد البحث كما يلي:

في التمهيد والذي كان معنونا بـ :مصطلحية الدراسة، إذ قمنا فيه، بتبيين أهم التعريفات البارزة والتي تخدم شروط بحثنا لمفهوم كل من النص، النص الأدبي التعليمي ، ومعنى التعليمية لنخرج بعدها للفصل الأول والذي عنوناه بـ:"اختيار المحتوى التعليمي وعلاقته بالأهداف المسطرة" حيث فصلنا فيه الحديث عن الأهداف المسطرة والكفاءات التي لها علاقة بدراستنا سواء في منهاج الشعب الأدبية ،أو منهاج الشعب العلمية، هذا ما جاء به المبحث الأول، لنتطرق في الثاني إلى مسألة اختيار النصوص القديمة والحديثة والنصوص النثرية والشعرية... والأسس المتعلقة بذلك، ثم تطرقنا في المبحث الثالث إلى عرض المحتوى التعليمي وملاءمته للمدة الزمنية وللفئة العمرية، لمعرفة شرط التدريج في محتويات المقررين وعلاقتهما بالمتعلم والوقت والأهداف ولنتعرف في الخطوة الموالية على مدى تناسب المحتوى للمدة الزمنية والفئة العمرية المعينة مع الأهداف المسطرة لننتقل إلى الفصل الثاني وعنوانه: " تحليل المحتوى التعليمي" لنتطرق فيه إلى تحليل للنصوص، ولما لها من ارتباط بالأهداف وما يكتسبه المتعلم من معارف وقيم مختلفة أدبية، ثقافية وجدانية ، دينية... هذا ما ورد تحليله في المبحث الأول، أما المبحث الثاني كان بحثا عن واقع البنى والمقاربة اللغوية في المقررين.

لننتقل في الفصل الثالث إلى"منهجية تحليل النصوص المقررة " حيث تعرضنا في المبحث الأول لمنهجية تحليل النصوص وما تحققه من أهداف تتلاءم وهذا المستوى ، ثم تناولنا مسألة أهمية فهم النص لتحليله،حيث لا يتم تحليل أي نص تحليلا صحيحا إلا بالفهم، ثم ربطنا الموضوع بقضيةالأنماط النّصية لأهميتها في التحليل وما يعانيه متعلمونا اليوم من صعوبة تحديد الأنماط النصية الصحيحة، وفي الخطوة الموالية تحدثنا عن أهم المهارات اللغوية المكتسبة من منهجية تحليل النصوص ، لنخلص بعدهاإلى مبحث آخر قدمنا فيه مقترحات في منهجية تحليل النصوص والتي رأيناها ملائمة للدراسة ،أما المبحث الثالث خصصناه للجانب التطبيقي ،والذي كان عبارة عن تمرين واختبار منجزين داخل حجرة الدرس للتعرف على المستوى الفكري و اللغوي للعينة المختارة، أما الاستبانة فقد حاولنا من خلالها جمع الآراء في اشكالية البحث لنخرج في الأخير بنتائج وتحليل لذلك.

واستندنا لتصنيف النصوص والأخطاء والآراء (الاستبانة)، على جداول ساعدتنا على التوضيح والإيجاز في الآن نفسه.

و من بين أهم المراجع المعتمدة في هذا البحث:"بحوث ودراسات في اللسانيات العربية الجزء الأول"لعبد الرحمان الحاج صالح، "تدريسية النصوص" لمحمد دريج وآخرين، بالإضافة إلى كتاب "الطرق الخاصة في التربية" لمحمد عطية الأبراشي والذي أمدنا بحقائق مستنبطة من خلال التجربة المصريةوكتاب "قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها " لحسني عبد الباري عصر، واستندنا لمرجع آخر تمثل في"الكافي في أساليب تدريس اللغةالعربية "لمحسن علي عطية ، إضافة إلى المدونات التي تمثل مصادر الدراسة وهي المناهج والمقررات الدراسية وقد سبق ذكرها، ونشير هنا أن تعاملنا مع كل من المراجع التالية: المناهج للغة العربية وآدابها، قد اختصر لفظه بالمنهاج في الإحالة ،التعامل نفسه مع مقرري" اللغة العربية وآدابها" ،الخاص بالشعبتين حيث اختصرنا لفظهما بمقرر الشعب الأدبية، ومقرر الشعب العلمية.

وقد واجهتنا صعوبات في هذه الدراسة ،من ذلك طبيعة الموضوع في حد ذاته من حيث شساعته وكان من الواجب اعتماد الدراسة على مراجع كافية لتغطي عناصر البحث ،هذا بالإضافة إلى العراقيل الميدانية (الاستبانة) والتي تتطلب جهدا كبيرا وقد ساعدنا المشرف على تجاوزها فله جزيل الشكر على صبره ونسأل الله العون والتوفيق.

حميدة بوعروة

في 26 أكتوبر 2010

تمهيـد : مصطلحية الدراسة

_ النص.

_النص الأدبي.

_النص الأدبي التعليمي.

_التعليمية.

مصطلحية الدراسة: النص ،النص الأدبي ، النص الأدبي التعليمي، التعليمية.

يتمحور موضوع البحث ، حول النّص الأدبي ومدى صلته الوطيدة باكتساب وتعليم اللّغة العربية ، وقد جاء في متن الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة مايلي :

«إنَ النّص يمثل دعامة أساسية في التدريس بشتى تخصصاته عامة وفي تدريس اللّغة العربية خاصة، ولهذا توجهت عناية المربين واللّغويين إلى الاهتمام بالبناء الجيّد والمتماسك للنّصوص ، لأن النّصوص عند ما تكون على هذه الحال تسهم في بناء عقلية منظمة قادرة على التعامل المنهجي والمنطقي مع المعارف والمعلومات ».[1]

وقبل عرضنا لصلب الموضوع ، يتعين علينا أنَ نمهد له بشيء من متطلباته وهو مشكلة الاصطلاح من حيث تحديده ،ومقابلته بما سواه من المصطلحات التي تدخل في الموضوع ذاته، وعليه فإننا مدعوون إلى إدراك مفهوم كل من ،النّص ، النّص الأدبي التعليمي ، التعليمية – فما هو النّص ؟.

1- ماهية النّص:

تتعدد مفاهيم النّص ،بتعدد المقاربات له ، فثمة اختلاف شديد بين هذه الاتجاهات في تعريف النّص كما سنعرض إلى حد التناقض أحياناً والإبهام أحياناً أخرى ،مما يجعلنا نختار الذي يستجيب لشروط هذا البحث .

وسنقف عند أهمها:

جاء في معجم لسان العرب أن "النّص" من رفعك الشيء، ونصّ الحديث نصّه نصاً رفعه كل ما أظهر، ونص المتاع جعل بعضه على بعض أي جعل الكلام المتراكب على بعضه نصاً.

وقال أبو عبيد : النّص :التحريك حتى تستخرج من الناقة أقصى سيرها كما هو التعيين على الشيء والإثبات كما أراده صاحبه دون التدخل فيه[2] لذلك أجمع أغلب اللّغوين على أن النّص هو بلوغ النهاية و الغاية في الأمر.

ويركز الجرجاني: في مفهومه للنص على قوانين النحو ومناهجه ، مسألة النظم يظهر ذلك جليا في مرجعه دلائل الإعجاز كما تحدث عن عامل الشَّد في النّص من استعارة وكناية ...[3] وعامل النحو ويعتبر_ في رأينا_هذا العامل من العوامل الهامة في دروس المتعلم وهو مطالب بحفظ وفهم قواعده،ليتمكن بعدها من استعمال قوانينه في معاملاته.

فإذا كان الجرجاني له اهتمام كبير بعلم النحو وبالأخص نحو الجملة، فإن الكثير من اللغويين يعتبرون النّص أنه : « مجموعة لاتحصى من الأفكار و المعتقدات والإرجاعات التي تتآلف، و من ثمة فكل نّص هو

---

[1] اللّجنة الوطنية للمنهاج، مديرية التعليم الثانوي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي جميع الشعب العلمية والأدبية وزارة التربية الوطنية (د ،ط)، ماي 2006 ،ص: 06.

[2] يراجع ، ابن منظور الأنصاري الإفريقي، لسان العرب، ،منشورات محمد علي بيضون،التحقيق عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان، ط1، 1424هـ/2003م، مادة (ن ص ص) ج7 .ص: 109

[3] يراجع، عمرو أبو خرمة ، نحو النص ، نقد النظرية وبناء أخرى ،عالم الكتب الحديثة ، الأردن، ط 1، 1425هـ /2004 م، ص: 24

لوحـــــة فسيفســـــائية مـــــن الاقتباســـــات وتشـــــرب وتحويـــــل نصـــــوص أخـــــرى .....»[1].

وقد لا يكون مجالنا هنا التمييز بين حدود النّص والخطاب، إلا أنّه يبقى النّص ذلك «النموذج للسلوك اللساني الذي يمكن أن يكون مكتوباً أو منطوقاً وهو بذاك مجموعة من الملفوظات اللسانية القابلة للتحليل» [2] .

ولتقديم نصوص للفئة المتعلمة ،يشترط أن تتوفر فيها جملة من الشروط والوظائف و المميزات، من ذلك أن يكون النّص تفاعليا ،أي يقوم بعملية التواصل ويسعى إلى نقل الخبرات والتجارب إلى الآخر وهو قبل كل شيء حدث بمعنى أنه يقع في زمان ومكان محددين [3].

فهو حدث تواصلي ،وليحقق مفهوم النصّية يجب أن تتوفر له سبعة معايير مجتمعة، ويزول عنه هذا الوصف إذا تخلف واحد من هذه المعايير حصرها كل من روبرت آلان دي بيواخراند والفجانج دلاسيلار في :

1- «السبك : أو الربط النحوي .

2- الحبك : أو التماسك الدلالي، (الالتحام).

3- القصد : أي هدف النّص .

4- القبول أوَالمقبولية: وتتعلق بموقف المتلقي من قبول النّص .

5- الإخبارية أو الإعلام :أي توقع المعلومات الواردة فيه أوعدمه.

6- المقامية : وتتعلق بمناسبة النّص للموقف .

7- التناص.

إن المعايير مرتبطة بالمتحدث والمتلقي ، والسياق والمحيط بالنص والمتحدثين»[4]

وغير بعيد عن هذا المفهوم ، حاولت منظومتنا التربوية أن تقارب هذا التعريف للنّص، حيث جاء في الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي أن النّص « ليس مجرد مجموعة من الجمل التي لا رابط بينها ، وإنما هو بنية متسقة تقوم على نظام داخلي متين، أساسه علاقات منطقية ونحوية ودلالية تربط بين أجزاء النّص ومقاطعه »[5].

ولذلك يتطلب أن يكون النّص ، تركيبا نسقيا خاصا يخلق في القارئ عملية التفاعل بينه وبين هذا النّص، لفك تلك العلاقات المتضمنة فيه فهو كما يقول بارث، قوة متحولة تتجاوز جميع الأجناس والمراتب المتعارف عليها

---

[1] رابح بوحوش، اللسانيات وتحليل النصوص ،عالم الكتب الحديثة للكتاب العالمي، عمان ، الأردن، ط 1 ، 2007، ص:139.

[2] أحمد مداس، لسانيات النّص، نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري، جدار للكتاب العالمي، عالم الكتب الحديث ، الأردن ط ،2007، ص: 10.

[3] يراجع، رشيد حليم ، حدود النص والخطاب بين الوضع والاضطراب ، الأثر، مجلة الآداب واللّغات كلية الآداب واللّغات كلية الآداب والعلوم الإنسانية ، جامعة ورقلة الجزائر العدد السادس، 2007 ص: 08.

[4] صبحي إبراهيم الفقي ، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكية، دار قباء للطابعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط 1، 1421 هـ / 2000م،ج1 ، ص: 33 ، 34

[5] الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة « جميع الشعب » ص: 15 .

لتصبح واقعاً نقضياً يقاوم الحدود وقواعد المعقول والمفهوم ،إنّ النّص يتكون من نقول متضمنة وإشارات وأصداء لغات أخرى وثقافات عديدة، إن النّص مفتوح ينتجه القارئ في عملية مشاركة لا مجرد استهلاك، هذه المشاركة لا تتضمن قطيعة بين البنية والقراءة وإنَما تعني اندماجهما في عملية دلالية واحدة. [1]

فذلك النسيج المنتظم المتناسق ،يتطلب وجود قارئ متفاعل ضليع، يستطيع فك الرموز لأنه سلاح في وجه الزمن والنسيان، بواسطة النّص المكتوب الثابت دوماً، والذي يحوي «وحدة تعليمية تمثل محوراً تلتقي فيه المعارف اللّغوية المتعلقة بالنحو والصرف والبلاغة، وعلوم أخرى كعلم النفس والاجتماع والتاريخ بالإضافة إلى المعطيات المعرفية المتميزة فالنص كلاً لغوياً ، تعبيرياً وتبليغاً في إطار حقل معرفي محدد ،إنه ممارسة لغوية أو فكرية أو إبداعية أو علمية أو فنية أو ثقافية أو تعليمية أو شعرية أو نثرية ...».[2]

فالمتلقي يتلقى معارف متنوعة ،يجب أن تكون بمثابة وحدة تعليمية ليتمكن من الاستفادة منها فكرياً ولغوياً ....الخ

وجدير بنا هنا، أن نفرق بين النّص واللانص والوقوف عند حدود كل منهما، للتعرف أكثر على مفهوم النص وفي ذلك يصرّح عبد الفتاح كيليطو اعتماداً على المدلول الثقافي ،كيف يصير قولاً ما نصاً، العملية تتم إذا أضفنا إلى المدلول اللّغوي مدلولاً آخرمدلول ثقافي يكون قيمته داخل الثقافة المعينة، اللانص يذوب في المدلول اللّغوي ولا ينظر إليه إلا من هذه الزاوية ،أما النّص فإنه يتمتع بخاصيات إضافية أي بتنظيم فريد، النّص إثارة السؤال تحريك التراكم المعرفي ، يحفز المشاعر وينتصر على الثوابت فيه، تقدم صياغته في بنية فهمه على متغيرات القراءة التي تخلق فيه الجديد وتزيح عنه الثوابت لكشف المكونات فيه ويتغير بتغير القراءات.[3]

وإذا كان النص عند اللسانين عامة، يعد مدونة من الأحداث الكلامية[4] العامة .

2) فإن النص الأدبي :كما يعرفه رولاند بارث Roland Barth بالقياس إلى مبدعة ،يشبه النطفة التي تقذف في الرحم، فينشأ عنها وجود بيولوجي ، ولكن الوليد على شرعيتة البيولوجية والوراثية .لا يحمل بالضرورة كل خصائص أبيه النفسية والجسدية ... فهو عالم ضخم متشعب ، رسالة مبدعة تنتهي لدى الفراغ من تدبيجه فهو لا يرافقه إلاّ في لحظة المخاض أو لحظة الصفر هذه اللّحظة التي تصاحب ميلاد اللّفظ الفني ،وهذا الأخير هو الذي يعمل على ميلاد الجملة الفنية التي تؤدي إلى ميلاد النّص الفني، و بالتالي ما اللّغة والأسلوب إلا نتيجة

طبيعة لنتائج الزمان البيولوجي [1] إلا أن النّص يتخذ مفاهيم تتلون بتلون صاحب التعريف والدَّارس للنّص الأدبي، نجده عند البنيويين يجنح نحو الشكلية [2] وعند السيميائيين[3] نحو الدلالة .... وهكذا.

---

[1] يراجع ، عمرأبو خرمة ،نحو النص ، ص: 33.

[2] بشير إبرير،تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق،عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع،جدار الكتاب العالمي، ، الأردن،ط1، 1427هـ/2007م ص: 129.

[3] يراجع، لبوخ بوجملين، النّص بين المفهوم والقراءة ، الأثر، مجلة الآداب واللغة ،كلية الآداب والعلوم الإنسانية ،جامعة ورقلة،الجزائر،العدد الأول،2002م،ص:225، 226.

[4] يراجع، قاسم المومني،علاقة النص بصاحبه،عالم الفكر الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب المجلد الرابع والعشرون، العددان الأول والثاني يونيو، سبتمبر، أكتوبر، ديسمبر، 1995م.ص:07

3) النص التعليمي : ومن هنا كان النص عند التعليميين يعني كما يقول علي جواد الطاهر «مختارات من الشعر والنثر تقرأ إنشادا أو إلقاء تفهم وتتذوق وتحفظ (عادة)، رعاية لجمال سبكها وبهاء أفكارها لحاجة إليها في الحياة واحتفاظ بها على أنها من التراث الخالد» [4]، إن تلك المختارات، هي الوسيلة الأساسية في تعليم اللّغة فينبغي أن تعتمد كما يقول عبد الرحمن الحاج صالح: « على وحدة خطابية ،نص مسموع مكتمل الدَلالة ومتكامل الأطراف يكون محتواه خاضعاً تماماً لمقياس الانتقاء والتدريج وتقسيم الصعوبة ....ويتم إبلاغه بالمشافهة في إطار محسوس مناسب لمحتواه ليحصل إدراكه بما فيه من العناصر الجيدة من جميع جوانبه الصوتية والبنيوية والدلالية مباشرة وبدون وساطة لفظية» [5] .

فالنّص بذلك بالنسبة لتعليمية اللّغات ،يمثل قاعدة وأساساً للتطبيق العملي للدرس اللّغوي ضمن قائمة من الأسس والآليات المساعدة على التحصيل اللّغوي ،لأنه سبب وسند للقراءة والقراءة فعل تعليمي تعَلمي يتحقق من خلالها النقل التعليمي الديداكتيكي للمعارف من وضعها العالمي إلى وضع تكون فيه قابلة للاستغلال من قبل المتعلمين، والنصوص بذلك تحمل مواصفات مختلفة ومتباينة في بنيتها ومضمونها وقد اقترح محمد مكسي تصنيفا يأخذ بالوظائف المهيمنة في أسلوب النّص وبنيته اللغوية من مثل الوظيفة السردية و الوظيفة الوصفية والوظيفة الإبلاغية والوظيفة التفسيرية والوظيفة الحجاجية،الوظيفة النقديةو الوظيفة التقريرية والوظيفة الديداكتيكية، معتبراً هذا التصنيف مرناً وملائماً للحقل التعليمي التعلمي.

وقد نستند في هذا الجزء من البحث إلى رأي ج فيني (G.VIGNER) الذي أفضى إلى اقتراح تصنيف يفرق فيه بين النصوص الأدبية والتعليمية، والمهنية ، والبرهانية ، والإعلامية ...إلخ وهو المنطلق الذي انطلق منه محمد دريج لتصنيفه للنصوص والتي تتعلق بطبيعتها الكلية شكلاً ومضمونا على اعتبار منشئها ومتلقيها. [6]

ويتميز النص الأدبي التعليمي، بدراسة خاصة بالكشف عن المعلومات التي يتضمنها وانتقائها وإعادة تنظيمها، قصد تكوين بنية ذهنية أو وجدانية أو هما معاً، وللنصوص التعليمية فوائد عديدة والغرض منها:

-«وقوف التلاميذ على مواطن الجمال الفني في الآثارالأدبية.

-إثارة رغبتهم في دراسة الأدب،وتربية ذوقهم الأدبي.

-تعرفهم على مميزات اللغة وخصائصها وتطورها في العصور المختلفة.

---

[1] Roland barth,le dégré ziro de l'écriture suive de niveau esscris critique édition de seuil, 1973 et 1972, P:145 et la suite

ويراجع، عبد المالك مرتاض، النّص الأدبي ، من أين وإلى أين، ديوان المطبوعات الجامعية،(د،ط) ،1983م، ص: 42 ومابعدها

[2] يراجع ، المرجع نفسه ص :59.

[3] يراجع، عوادي الصادق، السيميائية والنص الأدبي ، معهد اللّغة العربية وآدابها ، عنابة في 1995/18/15م،ص: 05

[4] علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي بيروت لبنان، ط 2 ، 1984 م، ص: 64 .

[5] لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديث، جدار للكتاب العالمي الأردن ط1،1429هـ/ 2008 م ص: 39

[6] يراجع ،يحي صالح بوتردين ،تعليمية النّص القرآني في إطار التكوين الجامعي المتخصص في اللغة العربية و آدابها (أطروحة دكتوراه)، قسم اللغة العربية وآدابهاكلية الآداب، جامعة الجزائر، 2005م-2006 م، ص 44، 45، 46 .

-تعريفهم بالشعراء والكتاب وتبيين خصائصهم الأدبية،ومميزاتهم وبواعثهم النفسية.

--تنمي ثقافتهم الأدبية وتزودهم بثروة لغوية.

-تهيئ للموهوبين منهم الفرصة لإظهار مواهبهم وإذكاء استعداداتهم بمحاكاتها والنسج على منوالها.

-تعود الطلاب إجادة الإلقاء،وحسن الأداء التمثيلي»[1]

وتقدم هذه النصوص في ظل معطيات معينة منها ما يتعلق بالقارئ.بنفسيته واستعداداته، ومنها ما يرتبط بالتدريس بطرقه ومناهجه ، ومنها ما يرتبط بالّنص ذاته ، اختياره وتدريجه و أهدافه يرتبط كل ذلك بالمعطى التعليمي وكل هذه الأطراف تجسد لنا عملية معقدة وهو ما يصطلح عليه بالتعليمية 2.

4-التعليمية لغة : ورد في لسان العرب لابن منظور مايلي:« علِم الأمر وتعَلمه، أتقنه ونقول عَلِمت الشيء بمعنى عَرفته وخَبرته ، وعَلم الرجل خَبره ، و أحب أن يعْلمه أي يخْبره وفي التنزيل« و آخرين من دونهم لا تعلموهم الله يعلمهم »[3]

والتعليمية La didactique غير التعلم والذي هوا لحصول على معارف جديدة تؤدي بالمتعلم كما قال: Gates إلى « تغيير السلوك تغييرا تقدميا يتصف من جهة بتمثيل مستمر للوضع ويتصف من وجهة أخرى بجهود مكررة يبذلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة »[4]ويفرق دوجلاس براون بين التعلم وبين التعليم بدقة كبيرة فإذا كان التعلم تغير مستمر –نسبيا- في الميل السلوكي،وهو نتيجة لممارسة معززة.... وإذا قمنا بتحليل مكونات تعريف التعلم فإننا نستخلص مجالات بحث على الوجه التالي:

-التعلم هو الاكتساب أو الحصول على شيء.

التعلم هو الاحتفاظ بمعلومات أو بمهارة ما

والاحتفاظ يتضمن أنظمة الاختزان،والذاكرة،والتنظيم المعرفي.

يشتمل التعلم على التركيز الإيجابي الواعي على الأحداث التي تقع داخل الجهاز العضوي أوخارجه.

التعلم مستمر-نسبيا-لكنه معرض للنسيان.يتضمن التعلم شيئا ما من الممارسة،وقد تكون ممارسة معززة.

التعلم تغير في السلوك.ينما التعليم هو تيسير التعلم وتوجيهه،وتمكين المتعلم منه،وتهيئة الأجواء له....وقد أشاربرونر إلى نظرية التعليم يجب أن تحدد الخصائص الآتية:

-الخبرات التي تغرس في الفرد نزوعا إلى التعلم.

-الطرق التي ينبغي أن تقدم بها المعرفة كي يستطيع المتعلم أن يمسك بها.

---

[1] محمد صالح سمك ،فن التدريس للتربية اللّغوية وإنطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية ،دار الفكر العربي (د ط) 1418هـ\ 1988.ص: 479

[2] يراجع، مديرية التعليم الثانوي العام، منهاج اللغة العربية وآدابها، في التعليم الثانوي العام وزارة التربية الوطنية (د ،ط)، 1995 ص:115 المنهاج القديم.

[3] ابن المنظورالأنصاري الإفريقي، لسان العرب، ،منشورات محمد علي بيضون، التحقيق عامر أحمد حيدر،النشر كتب السنة والجماعة ، دار الكتب العلمية ، بيروت القاهرة ، مادة (علم)، ج12، ص : 486 .

[4] فاخر عاقل ، التعلم ونظرياته ، دار العلم للملايين ، مؤسسة ثقافية للتأليف والنشر ، ط7 ، آذار، مارس ، 1993 م، ص:14 .

-أكثر الوسائل فاعلية في تقديم المواد التعليمية.

-طبيعة الثواب والعقاب في عملية التعلم والتعليم وكيفية تنظيمها.[1]ومن هناك تنبني العملية التعليمية الفعالة «وقد ارتبطت كلمة تعليمية عندنا في مجال التربية البيداغوجيا، بالوسائل المساعدة على التعليم والتعلم » [2] والتي تفترض من المعلم أن يتمكن في عدة ميادين وبالأخص في جوانب ثلاثة هي : ْ

1- «القطب النفسي ويخص المتعلم بتصوراته وقدراته .

2- القطب المعرفي : والمتعلق بالمعارف المطلوب تدريسها .

3- القطب البيداغوجي، ويهتم بمنهج المدرس من حيث تكوينه وطرقه ووسائله ...الخ والبيداغوجيا، هي علم يرشد المربين إلى فهم الظواهر التربوية لتربية المتعلمين وتعلمهم .« والتعليمية تصب في مفهوم موحد ،وهو التغيير في السلوك الناتج عن اكتساب مهارات وخبرات جديدة بذلك يدرك الفرد بها موضوعاً ما ويتفاعل معه ويستدخله، عملية يتم بفضلها اكتساب المعلومات والمهارات وتطوير الإتجاهات»[3]. وهي بذلك «تهتم بقضايا التدريس اللّغوي شاملة غير مجزأة من حيث تحديد السياسة العامة للمعارف اللغوية وطبيعة تنظيمها وعلاقتها بالمعلمين والمتعلمين وبطرق اكتسابها وبكيفية تفعيلها والصعوبات المتوقعة إلى غير ذلك»[4] ومن هناك فالعملية التعليمية ترتكز على ثالوث تعليمي هام ما فتئ البعض يسميه بالمثلث التربوي، وهو المتمثل في الأطراف التالية : المعلم،المتعلم، المحتوى وإذا نظرنا إلى أدوار كل منها سنجد أن، المحتوى يختاره الخبراء المختصون على أساس موضوعي يساعد على تعلم كفايات مهنية،أما المتعلم فهويدرس مادة تعليمية بجهد فردي وأما المعلم فدوره مراقبة سير العمل ، ولا يمكن أن تقوم تلك العملية الناجحة، إلا بتنظيم ناجح وفعال في هذا النسيج [5]وبذلك تخلق الفعالية في الممارسة لجعل التلاميذ في أكثرقابلية للتعليم.[6] وليكون النجاح لهذه العملية « التعليمية التعلمية» يجب تسطير الأهداف الملائمة لنتمكن من رصد حصيلة معرفية، لغوية ...الخ، هذا ما سنحاول الكشف عنه في الفصل اللاحق ،فيما يتعلق بالنصوص المختارة في المقررين الدّراسيين.

---

[1] يراجع، دوجلاس براون،ترجمة عبده الراجحي،علي أحمد شعبان،أسس تعلم اللغة وتعليمها،دار النهضة العربية للطباعة والنشر،بيروت (د،ط)،1994،ص:25،26

[2] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية،(د ،ط)، 2004 م ،ص: 09 .

[3] محمد دريج ، تحليل العملية التعليمية، (مدخل إلى علم التدريس) ، قصر الكتاب البليدة، الجزائر، ط2، 1991،ص:53

[4] عبد المجيد عيساني، اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية ، مطبعة مزوار الوادى، الجزائر، ط1. 2010،ص: 18

[5] يراجع، أحمد حسين اللقاني،المناهج بين النظرية والتطبيق ،عالم الكتب،القاهرة، ط4، 1415ه/1995م ،ص:66، 67، 68.

[6] للإستفادة أكثرعن التعليم الفعال يراجع،ريتشارد دن و تيد راغ،التعليم الفعال،ترجمة بسامة خالد المسلم،مجلس النشر العلمي،لجنة التأليف والتعريب والنشر،الكويت،ط1 ،2000م،ص:24 ومابعدها.

الفصـــل الأول

اختيــار المحتــوى التعليــمي
وعلاقتــه بالأهــداف المسطـرة في المنهــاج

المبحث الأول: التدريــس بـواسطة الأهــداف والكفــاءات

المبحث الثــاني: اختيــار المحتــوى التعليـمي وعلاقته بالأهداف

المبحـث الثالث: عــرض المحتوى وملاءمته للمدة الزمنية والفئـــة العمريــة والأهداف.

اختيار المحتوى التعليمي وعلاقته بالأهداف المسطرة في المنهاج:

المبحث الأول :التدريس بواسطة الأهداف و الكفاءات.

إن التعليمية في أي مادة تتعلق بجملة من الشروط كما رأينا ، وهي علاقتها بالأهداف والمحتوى و المعلم والمتعلم، لذلك لابد من التعرض للأهداف المتوخاة من تدريس النصوص.

فالهدف عند المعلم هو مسار يؤهله لنتائج مرضية يلمسها في التلاميذ عند نهاية درسه وفق تلك الممارسة الشاقة التي يقطعها بمعية المتعلم [1]. ولذلك علينا أن نجيب على أسئلة منها – لماذا هذا الدّرس؟- ماذا سندرس؟- كيف ندرس؟ – ماهي النتيجة ؟ وللأسف تبينت محدودية كبيرة في البيداغوجيا بالأهداف .فالأهداف متعددة ومجزأة ،ويتعلم التلميذ قطعا دون أن يفقه معناها ولا يتفطن لعلاقتها بالحياة اليومية، لذلك دعت المنظومة التربوية للتدريس بواسطة الكفاءات ،كمواصلة للتدريس بالأهداف.فالحديث عن المقاربة بالكفاءات هو في حقيقة الأمرحديث عن الذكاء في مفهومه العام، وإن هذا التصور يدعو أساساً إلى العناية بشخصية المتعلم داخل المجتمع وذلك قصد تأهيله بالشكل الملائم داخل المؤسسة التربوية حتى يتمكن من التكيف السليم مع المحيط المحلي والعامي، وهذا التكيّف يتطلب درجة معينة من التحكم في مستوى من الكفاءات[2]فإذا كانت الكفاءة هي أن يستطيع كل واحد،القيام بما يجب أن يعمله بشكل ملائم [3]

فإن التعليميين يشترطون ، ضرورة الاستمرار في عملية تحسين مستوى الكفاءات عن طريق التكوين المستمر لضمان مسألة قدرة الإنسان على التكيّف داخل المحيط الذي يتفاعل معه، وعلى العموم يمكن تحديد خصائص المقاربة بالكفاءات فيما يأتي :

- « النظر إلى الحياة من منظور عملي.
- التخفيف من محتويات المواد الدراسية بالاقتصار على الجانب العملي .
- تفعيل المحتويات والمواد التعليمية في المدرسة وفي الحياة.
- السعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مرافق الحياة.
- جعل المتعلمين في قلب العملية التعليمية بدفعهم إلى بناء تعلماتهم بأنفسهم عن طريق حسن التوجيه إلى استثمار مكتسباتهم»[4]
- فماهي جملة الأهداف المسطرة ياترى للعينة المختارة، مستوى الثالثة من التعليم الثانوي لجميع الشعب العلمية والأدبية، وما مدى علاقة الأهداف المسطرة في المنهاج بالمحتوى المختار في المقررين الدراسيين للشعب السابق تحديدها للوصول إلى الكفاءات المرجوة.

---

[1] يراجع، عبد اللطيف الفارابي ، عبد العزيز الغرضاف،كيف تدرس بواسطة الأهداف ،(د ،ب)، ط 2 ،1990، ص:30

[2] يراجع، إكزافي روجيرس ، تقديم بوبكر بن بوزيد، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، وزارة التربية الوطنية الجزائرية مكتب اليونيسكو الإقليمي للمغرب العربي، الرباط،(د،ط)، 2006م، ص:16، 17،18 .

[3] يراجع، المرجع نفسه، ص:17

[4] اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي ، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جذع مشترك آداب،جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، وزارة التربية الوطنية (د،ب)،(د،ط) جانفي2005م،ص :04.

- قبل الشروع في معالجة الموضوع، لابد أن نشير هنا أن دراستنا هذه انطلقت من الفرضية القائلة أن سبب ضعف المحصول التعليمي خاصة اللغوي منه للطلبة، في الثانوي هو المقرر الدّراسي الموجه لهم ، ومن هنا نتساءل ما سبب هذا الضعف؟ هل يرجع إلى المتعلم بالدرجة الأولى؟ أم إلى الأهداف المسطرة ؟ أم إلى المادة التعليمية المختارة ؟ ومن ثمة ارتأت الدّراسة القيام بتقصي هذا الإشكال، والبحث في جوانبه من خلال مقرري اللّغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي لجميع الشعب .
- ولما كانت التعليمية ، كما سبق التوضيح في أي مادة، تتعلق بجملة من الشروط كما رأينا وهي علاقتها بالأهداف والمحتوى و المعلم والمتعلم ، فإنه لابد من التعرض للأهداف المتوخاة من تدريس النصوص الأدبية للوصول إلى الكفاءة الختامية،ونشير هنا أنه لم يتم التفصيل ولا الحديث عن هذه الكفاءة لا في المنهاج ولا في دليل الأستاذ، إلا ما جاء الحديث عن ذلك إيجازا عن الأهداف الوسيطية في نشاط الأدب والنصوص.
- حيث ورد في ذلك مايلي:
- «اكتشاف معطيات النص الداخلية والخارجية ومناقشتها.
- تلخيص النص لمعرفة مدى قدرته على الفهم والتمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية وحسن الإعراب عن الأفكار الواردة في النص بصورة محكمة وصحيحة للأثر الملخص .
- كما أن التلخيص ليس مناقشة، وإنما نقل مختصر ووفي الأثر محل التلخيص.
- اكتشاف مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص وذلك باعتماد الأدوات اللغوية المناسبة .
- الشرح المعجمي وبناء المعنى وذلك دون الإفراط في الشرح اللّغوي للكلمات حتى لا يتحول الدّرس إلى شرح مفردات على حساب دراسة النّص واستثماره.
- استثمار المفاهيم النقدية للتعمق في فهم النّص .

وضع النّص في مفترق الأنماط النّصية ، ثم العمل على نسبه إلى النمط الذي ينتسب إليه حقيقة.»[1]

وبقدر عمومية هذه الأهداف، إلا أنه أعطي الاهتمام الكبير لعملية التلخيص في إطار دراسة النصوص الأدبية، فيتوجه المعلم بالمتعلم إلى العناية بهذه التقنية، لأنها تعتبر النتاج الأساسي وراء دراسة كل نص أدبي، حيث تبرز تلك الأفكار المكتسبة، في عدد قليل من الكلمات،وهنا تتضح كفاءة المتعلم في أسلوب ملخص يحافظ فيه على السلامة اللغوية وصحة التركيب.

وقد فصل في منهاج الشعب العلمية في أسس التلخيص وفق خطوات دقيقة ومركزة ، لم نلحظها في منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للغة العربية وآدابها للشعب الأدبية[2] ،ذلك لأن طبيعة التخصص تفرض الاهتمام والتركيز في جوانب دون الأخرى في إعداد المحتويات والبرامج.

---

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)شعبة آداب وفلسفة، آداب ولغات أجنبية، (د،ب)،(د،ط)، مارس 2006م ، ص: 06.

[2] يراجع، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها) الشعب العلمية، (د،ب)،(د،ط)، مارس2006م ،ص: 07.،08.

ومن بين النصوص المبرمجة في المقررين الدراسيين ،النص التواصلي وهو نص نثري رافد للنّص الأدبي، فهو يعالج الظاهرة التي تناولها النّص الأدبي بشيء من التوسع والتعمق، والهدف من ذلك جعل المتعلم يقف موقفا نقديا من الظاهرة التي تناولها النص الأدبي في ضوء المعطيات الواردة في النص التواصلي ».[1] لذلك أدرجنا هذا النوع من النصوص المقررة ضمن دراستنا، كما أدرجنا نصوصا لنشاط المطالعة كذلك لاعتبارات أهمها:

- يأخذ هذا النشاط أهمية لأنه عبارة عن نصوص مختارة تساهم في كسب المتعلم ملكة لغوية ثرية.
- يساهم في كسب المتعلم ملكة النضج الفكري في هذا المستوى الدراسي ،على أن تحقق هذه النّصوص قدرة المتعلم على التفاعل مع النصوص الطويلة واستثمار معطياتها الفكرية والفنية [2].

وقد فصلت الأهداف المرجو تحقيقها من نّصوص المطالعة في منهاج السنة الثالثة للشعب العلمية كمايلي:

- «التزود بالأفكار والقيم الإنسانية .
- التمكن من التطبيق الصحيح لقواعد اللّغة العربية والتعبير مشافهة وكتابة
- التزود بوسائل التعبير المتنوعة لاكتساب الملكة اللّغوية .
- التعرف على بعض الفنون الأدبية.» [3].

ولاعتبار آخر لما لمسناه في هذا المستوى، من ميل المتعلمين إلى هذا النشاط وخاصةللمواضيع التي تلامس الواقع.

وبعد تقديمنا لعرضٍ لكل من الأهداف المسطرة للنصوص بأنواعها سنحاول انطلاقاً من مناهج اللّغة العربية وآدابها تحليل الأهداف المقدمة فيه والمتعلقة بالأدب والنصوص خاصة، والتي وجهت لجميع الشعب العلمية والأدبية[4].

ملاحظات على أهداف المنهاجين :

تعتبر الأهداف نقطة البداية والنهاية في العملية التعليمية، إذ بواسطتها نستطيع الحكم على مدى نجاح الممارسة التعليمية أو فشلها، وبالتالي فإن اختيار المحتوى يخضع للأهداف المسطرة وهذا ما أكده أحمد حسين اللقاني حيث يقول:«إن الأهداف تمثل نقطة البداية في العمليات التخطيطية للمنهج الدراسي، فهي وثيقة الصلة بالمحتوى الدراسي وأسلوب تنظيمه ومستواه ومعنى هذا أن اختيار المحتوى يخضع تماماً للأهداف»[5] والملاحظ أن

هناك نصوصا لم تصغ لها أهداف محددة في المنهاجين ،وقد وضحناها في ملحق الدراسة[6] ويتعمق الإشكال إذا تعلق الأمر بالوحدة كاملة.

---

[1] المرجع نفسه، ص: 09

[2] يراجع، منهاج السنة الثالثة الشعب الأدبية ، ص: 06

[3] منهاج السنة الثالثة الشعب العلمية، ص:08.

4 يراجع ،الجدول رقم :01 من الملحق،ص:169

5 أحمد حسين اللقاني، المنهج، " الأسس، المكونات، التنظيمات، (د،د،ن)" ،مصر، ط1، 1995 م، ص:145.

6 يراجع، الجدول : رقم 02 من الملحق، ص:177.

1- إن الأهداف المسطرة في المنهاجين لم تخصص لصف دراسي معين، وملاحظتنا هذه تخص الشعب الأدبية فلم يفصل الحديث بين شعبتي الآداب والفلسفة وبين الآداب واللّغات ونشير هنا أن هناك فروق بين الشعبتين في الحصص الدراسية وحجمها الساعي وبين بقية المواد الأخرى المتناولة عدا اللغة العربية، وحسب التصريح الذي أكده أحمد حسن اللقاني« أنه دائما من المؤكد هناك مستويات للأهداف بمعنى أن هناك أهدافا لعملية التربية كلها وهناك أهداف لكل مرحلة تعليمية. وهناك أهداف لكل صف دراسي ومنه تصبح كل مادة دراسية ترمي إلى تحقيق أهدافا معينة»[1] ونشير هنا، أنه تم إلغاء بعض الدروس خاصة اللغوية منها للصف الدراسي شعبة آداب و لغات ولم تعوض بدروس أخرى ،كما أن هذا الحذف لا ينبني على أسس و أهداف تربوية أو بيداغوجية واضحة[2].

وللإشارة هنا أنه جاء هذا التخفيف لبرنامج اللغة العربية اعتمادا على:

- «تقارير السادة مفتشي التربية والتكوين المرسلة إلى المفتشية العامة بوزارة التربية الوطنية.
- تقارير اللجان الولائية على مستوى الوطن المرسلة إلى مديرية التعليم الثانوي التقني بوزارة التربية الوطنية .
- تجربة أعضاء اللجنة— الأساتذة— في التعامل مع الكتب المدرسية المترجمة لهذه المناهج.
- قراءة أعضاء اللجنة للمنهاج قراءة متأنية ودراستها دراسة معمقة.»[3]

وعليه نتساءل كيف يتم استدراك النقائص الواردة في محتوى هذين المقررين للشعب الأدبية أو العلمية. مع ماحذف من دروس دون تعويض يذكر لها؟

هذه الملاحظة تقودنا بدورها إلى ملاحظات أخرى هي:

2-إن الأهداف المسطرة في المنهاجين هي على درجة كبيرة من العمومية وإن كان قدتم التفصيل في جزء منها(كتقنية التلخيص) في مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج (جذع مشترك آداب— جذع مشترك علوم) إلا أنه لم تخصص أهداف خاصة سواء للأدبيين أو للعلميين.حسب أسس بناء المناهج.

3-إن الأهداف المسطرة لم تركز على الجانب اللّغوي، ولم تتعمق في فروعه المختلفة، علما أن اكتساب الرصيد اللغوي في هذه المرحلة، له أهمية قصوى في تثقيف الألسن، ونظرا للعجز الكبيرلمتعلمينا اليوم في حصيلتهم اللغوية،وهذا ما أقرته عدة دراسات[4]، مع ما يعكسه الواقع التعليمي المعاش اليوم ، فكان من الواجب أن تصاغ أهداف خاصة لمعالجة هذا النقص ،وتكون النصوص وسيلة لتعليم اللغة .

---

[1] أحمد حسين اللقاني، المنهج، " الأسس، المكونات، التنظيمات ، ص:139

[2] يراجع مديرية التعليم الثانوي، وثيقة تخفيف المناهج للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي،جميع الشعب اللغة العربية وآدبها وزارة التربية الوطنية (د.ط) جوان 2008 م، ص: 07،08.وجاء هذا التصريح إعتمادا على شهادات أساتذة المادة في لقاء علمي ليوم دراسي بثانوية العقيد سي الشريف علي ملاح عقد يوم:2010/09/06 على الساعة 09صباحا.

[3] المرجع نفسه، ص: 04

[4] يراجع،يحي صالح بوتردين، تعليمية النص القرآني في إطار التكوين الجامعي المتخصص في اللغة العربية و آدابها (أطروحة دكتوراه)،ص: 29 يرجع الضعف في العصر الحديث على المستوى العربي يعود منذ سنة 1880م، ويراجع ، لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، ص :183 حيث تحدثت الباحثة عن مستوى ضعف المتعلمين الجزائرين في مجال اللغة خاصة في مجال القراءة والقواعد وسبل معالجة ذلك.

4- لاحظنا بعد جملة من المناقشات والمقابلات التي أجريناها مع بعض أساتذة المادة[1] أنه لا يتأقلم الحجم الساعي مع محتويات المنهاجين لما نجده من تكثيف كبير في الدروس خاصة الشعب الأدبية «آداب وفلسفة وآداب ولغات » ،ويتجسد ذلك بأكثر حدة عند تحليل النصوص الأدبية في حجرة الدَرس.

5-ومن الناحية المنهجية لتأليف المقرر، لاحظنا عدم التناسب بين مسار المنهاجين الذي ينص على توالي نص أدبي ثم تواصلي وبين ما جاء به المقررين حيث يفاجئنا الكتابان بنصين أدبيين ثم نص تواصلي، فما جدوى برمجة هذا النص الزائد، بالمقارنة مع الحجم الساعي كذلك، وتتعمق المشكلة أيضاً إذ لا يمكن حذف النص التواصلي لاتصاله بالمحتويات اللغوية كدرس القواعد أو البلاغة أو العروض، وتتعلق هذه الإشكالية بالصف الأدبي« آداب وفلسفة، آداب ولغات» أكثر منها في الصفوف العلمية، وقد أقر ذلك في الوثيقة المخصصة لتخفيف المنهاج حيث جاء فيها« إن ما حدث بالنسبة إلى ترجمة منهاج هذه السنة الى كتاب مدرسي هو أن المؤلفين جانبوا الصواب المنهجي حيث لم يتمكنوا من جعل محتويات الكتاب المدرسي تتطابق مع المنهاج ، والنّص التواصلي يرفق بالروافد اللّغوية وفي حين أن المنهاج ينص على أن نصاً أدبياً واحداً يكون مدعوماً بنص تواصلي يشرحه ويُعمقه في المرحلة التعليمية . نجد المؤلفين يوردون نصّين أدبيين ، ومن هنا وقعت إشكالية نسبة النّص التواصلي وجدوى إيراد النّص الأدبي الثاني، الذي طرح إشكالية تدريسه، حيث أنه نص زائد بالنظر إلى مقرر المنهاج غير أنه لا يمكن الاستغناء عنه لارتباطه برافد من الروافد اللّغوية المقررة وفي انتظار مراجعة الكتاب ورد محتوياته إلى جادة الصواب أي الموافقة للمنهاج وإبعادا للشعور بالحيرة والإضطراب عن الأساتذة ، فإن اللّجنة تقترح التعديل الآتي في توزيع النشاطات تغطية لعجز التدريس النص الأدبي الثاني ».[2]

لكن بعد اتصالنا بأحد مؤلفي الكتاب – السيد المفتش- شحامي مدني أستاذ التعليم الثانوي سابقاً فقد صرح لنا أن اختيار المحاور الأساسية للنصوص كانت من قبل الهيئة المخصصة لذلك – اللجنة الوطنية للمناهج- وما على معدي الكتاب إلا انتقاء النصوص المناسبة لهذه المحاور والتي حددت لها أهدافها في المنهاج بشكل عام وخصصت أكثر في دليل الأستاذ[3] وهو الأمر الذي أقرته كذلك الأستاذة – نجاة بوزيان-[4] وهي من المشاركات في إعداد المقررين حيث أدلت لنا برأيها حول كيفية اختيار التصوص ومدى ملاءمتها للمحتويات اللغوية.

6-عدم وضوح العلاقة بين الأهداف وبين المحتويات أي بين النصوص الأدبية وبين الجانب اللغوي مع العلم أن الأهداف هي المرآة التي تنعكس عليها فلسفة المنهج ، ومن الطبيعي أن يبدأ البحث عن النص الأدبي وأهميته اللغوية في أهداف المنهج ،وتنقسم الأهداف إلى نوعين : أهداف عامة تمثل غايات كبرى يستغرق تحقيقهـــــــا

---

[1] أجرت الباحثة لقاءات ومقابلات عديدة مع أساتذة المادة في هذا الموضوع في يوم: 2010/09/06 الساعة 09:00 صباحاً ويوم: 2010/09/19 الساعة 14:00 زوالاً

[2] وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانوي ، مواد التعليم العام ، ص:07.

[3] تمت المقابلة مع السيد المفتش أحد معدي المقررين يوم: 2010/04/13 الساعة 10:00 صباحاً ويوم: 2010/09/06 الساعة 14:00 زوالاً ويراجع شريف مريبعي وآخرون، دليل الأستاذ اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي (جميع الشعب)، وزارة التربية الزطنية (د،ط)،(د،ت)،ص:49

[4] تمت المقابلة مع الأستاذة نجاة بوزيان يوم: 2010/10/09 الساعة 18:30 مساء.

فترة طويلة في حياة الطالب التعليمية كلها ،وهناك أهداف خاصة تنفرد مادة اللغة العربية بها وتركز على الجوانب اللَغوية والثقافية التي تنشد هذه المناهج تحقيقها في هذه المرحلة التعليمية على وجه الخصوص. [1]

7- لم تترجم هذه الأهداف إلى كفايات تغطي كل سنة دراسية (ثانوية)، وغني عن القول أن الكفاية بحد ذاتها نشاط مركب قائم على استثمار مجموعة من المعارف والمهارات[2].فمراعاة المجال المعرفي والذهني،والوجداني،والمهاري مهم في تدريس الأدب لتدريبهم،وتنمية أذواقهم،وتوسيع أفق المتعلمين،وإثارة رغبتهم. وقد أدلى أساتذة المادة برأيهم في استبانة علمية[3] وجهناها إليهم، تخص تفسيرهم للعلاقة المتواجدة بين الأهداف المسطرة في المنهاجين واختيار المحتوى التعليمي في المقررين، واتضح عندهاأنهم لم يلمسوا ذلك الترابط الكبير بينهما ، بسبب عمومية الأهداف وعدم التفصيل والتخصيص فيها، مما ينجم عنه ذلك التباعد، الأمر الذي يتطلب إعادة النظر من جديد في تصنيف الأهداف، لتقدم نصوصامنتقاة في المقررات تناسب شريحة المتعلمين. كما أن نجاح طريقة التدريس بالكفاءات مع المحتوى التعليمي المختار في المقرر، مرهون بالتكوين المستمر لتقديم درس نموذجي على أرض الواقع للمتعلمين ، وقد يدخل عامل الاكتظاظ داخل القسم وتدني مستوى التلاميذ في عدم نجاح هذه الطريقة،وقد أفادنا مفتش المادة- بوعلام بادو- عن شرط نجاح هذه الطريقة أنه مرهون « بالتطبيق الفعلي خاصة مايتعلق بالوضعية الإدماجية ، فلا قيمة للمقاربة بالكفاءات كمنهج تدريسي إذا لم تساعد المتعلم على إدماج معارفه ومكتسباته.» [4]

وانطلاقاً من هذه الملاحظات المقدمة حول المنهاجين ،والتي ترتبط ارتباطاً وثيقاً كما سبق التوضيح باختيار المحتوى، فكيف نتصور مضامين المادة التعليمية المختارة ؟ هذا ما سنتعرض له في الفصول القادمة بالتفصيل.

---

[1] يراجع، رشدي أحمد طعيمة، الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس، دار الفكر العربي،ط1، 1419هـ /1998 م ص: 44.

[2] يراجع، أنطوان صياح وآخرون ، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت،لبنان، ط1،1427هـ /2006م ،ج1 ، ص:193

3 يرجع لملحق البحث ،ص:198 ،199 ويراجع،الجدول رقم(19)، ص:205

[4] أجرت الباحثة مقابلات عديدة مع مفتش التربية الوطنية للغة العربية وآدابها للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي،بوعلام بادو ،منها ما تمت يوم: 30-06-2010م على الساعة 4:00 مساء.

المبحث الثاني – اختيار المحتوى التعليمي وعلاقته بالأهداف المسطرة:

إن نجاح العملية التعليمية متوقف على شروط أهمها:

1-اختيار النصوص الأدبية:

تعتبر عملية الاختيار لأي محتوى أمرا جوهريا، ذلك لأنه لا يعتمد فيه على العشوائية أو الذاتية، وإنما وفق معايير عملية تجعله مضبوطا، ومن بين هذه المعايير كما سبق التوضيح الأهداف المسطرة والوقت المخصص للمقرر والمستوى التعليمي، ولا نزاع إذا في أن اختيار النصوص تعتبر عصب اختيار المحتوى ، فكيف يكون اختيار النصوص إذاً ؟ .

الملاحظ على المقررين –عينة الدراسة–« اللغة العربية و آدابها» للشعب الأدبية بما فيها(الآداب والفلسفة ،الآداب واللغات) و« اللغة العربية وآدابها»للشعب العلمية بما فيها أيضا (العلوم التجريبيةوالرياضيات و تقني رياضي وتسييرواقتصاد)،أن اختيار النصوص فيهما كانت عبارة عن نصوص أدبية مقتطفة من أمهات الكتب وهو ما يدعوه المختصون بعيون النصوص الأدبية، وإذ نقول مختارات فنقصد بذلك حسب قول علي جواد الطاهر« أن يكون المنهج أو الكتاب أو الدرس قائما على النص الجميل الذي يجمع بين جودة المبنى والمعنى في الإنشاء، فهي مقتبسات لأجمل ما صدر عن الشعراء ، والخطباء والكتاب و الإختيار مقيد بالجمال متحرر من المعنى التاريخي مع مراعاة لمستوى الطلبة ....وقد نبدأ بحديث ، وقد يكون القديم إلى جوار المعاصر، وبهذا يختلف هذا الدرس عن تاريخ الأدب ».[1] أما محتويات المقررين ، فقد عمد مؤلفوها إلى تقسيم النصوص إلى أدبية وتواصلية ، ونصوص للمطالعة .كما سبق الذكر.

1-أما النصوص الأدبية :فهي« تلك الظاهرة اللغوية والمبنى اللغوي الجملي التي تبتعد عن المألوف والشائع المعتاد بمثابة مثير له خصائص الجدة والقدرة على إثارة الإعجاب ،وهي بذلك عبارة عن قطع أدبية موجزة شعراً أو نثراً تؤخذ من ذخائر الأدب العربي لتحقيق أهداف معينة.»[2]

والنصوص الأدبية : تتناول مأثورا من الأدب في عصر الضعف (656هـ /1213م) ثم أدب النهضة والعصر الحديث ، فالأدب المعاصر[3].

ونشير هنا أن عصر الضعف هو امتداد للعصور التي دَرَسها المتعلم في السنة الدراسية السابقة له ،أي السنة الثانية من التعليم الثانوي للعصرين العباسي والأندلسي .ويقف المتعلم في دراسة هذا النوع من النصوص على البناء الفكري واللغوي وهذا ما سيتم التعرف عليه في الفصول اللاحقة للبحث لكونه من أساسيات الدراسة.

---

[1] علي جواد الطاهر ، أصول تدريس اللغة العربية ، ص: 67.

[2] طه علي حسين الدليمي ، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي ، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1 2005م ،ص:227 .

[3] منهاج، الشعب الأدبية، ص:07

2-**أما النصوص التواصلية**:« هي نص نثري رافد للنص الأدبي، فهو يعالج الظاهرة التي تناولها النص الأدبي بشيء من التوسع والتعمق والأستاذ في تدريسه لهذا النص يهتدي بالمتعلمين إلى أن يقفوا موقفاً نقدياً من الظاهرة التي يعالجها النص الأدبي في ضوء المعطيات الواردة في النص التواصلي».[1]

ولذلك يتناول هذا الدّرس عند الكثير من الأساتذة ،بالتركيز على النقد والمناقشة ليكون الدرس ناجعاً و للوقوف عند أهداف ومبادئ مختلفة منها الانسجام والتماسك والاتساق، ومن هناك الوصول إلى فهم دعائم النص من حيث بنائه الفكري والفني والوقوف عند معطيات فروع اللغة المختلفة كالنحو والصرف والبلاغة.

3- أما **نصوص المطالعة الموجهة** « فهي عامل هام في تنمية ثروة المتعلمين اللّغوية في الألفاظ والأساليب والأفكار وهذا الدخر اللّغوي لا يمكن أن يؤثر في تكوين شخصيتهم العلمية تأثيراً عملياً، إلا إذا استعملوه في تعابيرهم التواصلية وكتاباتهم ، فحينئد يدركون قيمته بالنسبة لهم ، ويقبلون عليه وعلى تحصيل سواه احساسا منهم بماله من فائدة في حياتهم العملية»[2].

ويصرح محمد صالح سمك ،بأهمية نشاط المطالعةلاعتباره وسيلة لتنمية الثروة اللغوية للمتعلمين، بل هو الأساس لتعليم اللغة حيث يقول:«مقام المطالعة بين فروع اللغة مقام ممتاز،فهي وسيلة للفهم واكتساب الأفكار،وتحصيل المعلومات،والتزود من الثقافات المختلفة وتنمية الثروة اللغوية ،وهي من أعظم الوسائل لتربية ملكة الإنتباه والإدراك لدى التلاميذ.. وهي توسع معارفهم وتنمي لغتهم وثقافتهم،وتزيد خبراتهم وقدراتهم ، وتعودهم حسن الأداء في كلامهم الشفوي والتحريري والتزام النطق الصحيح والتعبير السليم والفهم الدقيق..كما أنها أساس طبيعي لتنمية مقدرتهم على التذوق الأدبي والاستمتاع بما في أساليب اللغة من جمال فني وصور بارعة ممتعة . وهي عامل مهم في تربية ملكتهم الخطابية وجودة إلقائهم والبعد بهم عن مواطن الخطأ واللحن. ولعظيم منزلتها وأهمية أغراضها بين فروع اللغة ..ولما لها من مكانة وقيمة تهذيبية، رأى بعض المربين أن تكون أساسا لتعليم اللغة ».[3]ويبقى لكل نوع من النصوص وأهميته في المقررات التعليمية وهذا ما سيتم التعرف عليه لاحقا في الفصول القادمة.والجدولين التاليين رقم01 ورقم 02 يوضحان إحصاء النصوص المصنفة في المقررين.

---

[1] المرجع السابق ، ص: 08

[2] منهاج، الشعب العلمية، ص:11

[3] محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية،ص:263،،262

جدول رقم 01 يوضح إحصاء النصوص الشعرية والنثرية ، القديمة و الحديثة / الجزائرية والعربية والشعبية في مقررالشعب الأدبية.

المحور	المؤلف	عنوان النص	1- أدبي 2-تواصلي 3- مطالعة	جزائري/ عربي	أجنبي	شعبي	نوع النص		المصدر	
							حديث / قديم	نثر / شعر	مقتبس/ مترجم بتصرف	اسم المصدر
01 عصر الضعف	-البوصيري -ابن نباتة المصري -حنا الفاخوري -مالك بن نبي	-في مدح الرسول -في الزهـد -الشعر في عهد المماليك -إنسان ما بعد الموحدين	أدبي أدبي تواصلي مطالعة	عربي عربي عربي جزائري			قديم قديم قديم قديم	شعر شعر نثر نثر	مقتبس مقتبس مقتبس مقتبس	غير مذكور غير مذكور غير مذكور غير مذكور
02 عصر الضعف	-القزويني - ابن خلدون - بطرس البستاني -غازي الذيبة	-خواص القمر وتأثيراته - (نص حر) أو نص في الطبيعة و النفس الانسانية -حركة التأليف في عصرالمماليك - مثقفونا والبيئة	أدبي أدبي تواصلي مطالعة	عربي عربي عربي عربي			قديم قديم قديم حديث	نثر نثر نثر نثر	مقتبس / مقتبس بتصرف	غير مذكور غير مذكور غير مذكور مجلة " عمان"
03 العصر الحديث	-محمود سامي البارودي -أحمد شوقي -فواز السحار -محمد البخاري	- آلام الاغتراب - من وحي المنفى -احتلال البلاد العربية وأثاره في الشعر والأدب - المجتمع المعلوماتي وتداعيات العولمة	أدبي أدبي تواصلي مطالعة	عربي عربي عربي عربي			حديث حديث حديث حديث	شعر شعر نثر نثر	مقتبس مقتبس مقتبس مقتبس	غير مذكور غير مذكور غير مذكور غير مذكور
04 العصر الحديث	- إيليا أبو ماضي - رشيد سليم الخوري -ميخائيل نعيمة - زكي نجيب محمود	- أنـا - هنا وهناك -الشعر مفهومه وغايته -ثقافة أخرى	أدبي أدبي تواصلي مطالعة	عربي عربي عربي عربي			حديث حديث حديث حديث	شعر شعر نثر نثر	مقتبس مقتبس مقتبس مقتبس	غير مذكور غير مذكور الغربال غير مذكور

05 العصر معاصر	-نزار قباني - محمود درويش - مفيد محمد قميحة - مالك حداد	- منشورات فيدائية - حالة حصار - الالتزام في الشعر العربي الحديث - رصيف الأزهار لا يجيب	أدبي أدبي تواصلي مطالعة	عربي عربي عربي جزائري			حديث حديث حديث حديث	شعر شعر نثر نثر	مقتبس مقتبس مقتبس مترجم	غير مذكور غير مذكور غير مذكور غير مذكور
06 العصر المعاصر	-محمد صالح باوية -شفيق الكمالي - عبد الله الركيبي -سعاد محمد خضر	- الإنسان الكبير - جميلة -الأوراس في الشعر العربي -اشكالية التعبير في الأدب الجزائري الحديث	أدبي أدبي تواصلي مطالعة	جزائري عربي جزائري جزائري			حديث حديث حديث حديث	شعر شعر نثر نثر	مقتبس مقتبس مقتبس بتصرف	غير مذكور غير مذكور غير مذكور الأوراس في الشعر العربي الأدب الجزائري المعاصر
07 العصر المعاصر	- نازك الملائكة - عبد الرحمان الجيلي -إيلا الحاوي - عقيل يوسف عيدان	- أغنيات للآلم - أحزان الغربة - الاحساس الحاد بالألم عند الشعراء المعاصرين. - التسامح الديني مطلب إنساني	أدبي أدبي تواصلي مطالعة	عربي عربي عربي عربي			حديث حديث حديث حديث	شعر شعر نثر نثر	مقتبس مقتبس بتصرف مقتبس	غير مذكور غير مذكور غير مذكور عن الحوار المتمدن
08 العصر المعاصر	- صلاح عبد الصبور - أمل دنقل - عز الدين اسماعيل - خالد زيادة	- أبو تمام -خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين. -الرمز الشعري - الصدمة الحضارية متى نتخطاها	أدبي أدبي تواصلي مطالعة	عربي عربي عربي عربي			حديث حديث حديث حديث	شعر شعر نثر نثر	مقتبس مقتبس مقتبس مقتبس	غير مذكور غير مذكور غير مذكور غير مذكور

09 العصر المعاصر	– محمد البشير الابراهيمي – طه حسين –شوقي ضيف – محمد عباد الجابري	– منزلة المثقفين في الأمة – الصراع بين التقليد والتجديد في الأدب –المقالة والصحافة ودورهما في نهضة الفكر والأدب – الأصالة والمعاصرة ازدواجية مفروضة أم اختيار.	أدبي أدبي تواصلي مطالعة	جزائري عربي عربي عربي			حديث حديث حديث حديث	نثر نثر شعر نثر	مقتبس مقتبس مقتبس مقتبس	غير مذكور غير مذكور غير مذكور غير مذكور
10 العصر المعاصر	– زليخة السعودي – محمد شنوفي – أنيسة بركات درار – واسيني الأعرج	– الجرح والأمل – الطريق إل قرية الطوب –صورة الاحتلال في القصة الجزائرية – من رواية الأمير	أدبي أدبي تواصلي مطالعة	جزائري جزائري جزائري جزائري			حديث حديث حديث حديث	نثر نثر نثر نثر	مقتبس مقتبس مقتبس بتصرف	غير مذكور غير مذكور غير مذكور رواية الأمير
11 العصر المعاصر	– توفيق الحكيم – حسين عبد الخضر – جميل حمداوي – خالد بن عبد العزيز	– من مسرحية شهرزاد – كابوس في الظهيرة – المسرح في الأدب العربي –ثقافة الحوار	أدبي أدبي تواصلي مطالعة	عربي عربي عربي عربي			حديث حديث حديث حديث	نثر نثر نثر نثر	مقتبس مقتبس مقتبس مقتبس	غير مذكور غير مذكور غير مذكور غير مذكور
12	– ادريس قرقورة – أحمد بودشيشة –مخلوف بوكروح –محمد السعيد الزاهري	– لالة فاطمة نسومر المرأة الصقر – من مسرحية " المغص" –المسرح الجزائري الواقع والآفاق –العلامة محمد أبو الشنب	أدبي أدبي تواصلي مطالعة	جزائري جزائري جزائري جزائري			حديث حديث حديث حديث	نثر نثر نثر نثر	مقتبس مقتبس مقتبس مقتبس	غير مذكور غير مذكور غير مذكور غير مذكور
العدد الاجمالي		**48 نصاً**	**24 نصا أدبيا** **12 نص تواصلي** **12 نص مطالعة**	**14 نص جزائري** **34 نص عربيا**	**00** **أجنبي**	**00** **شعبي**	**07 نصوص قديمة** **41 نص حديث**	**15 نص شعري** **33 نص نثري**	**42 نص مقتبس** **01 نص مترجم** **04 نصوص متصرف فيها** **01 نص حر**	**42 نص مجهول المصدر** **06 نصوص واضحة الهوية**

جدول رقم 02 يوضح إحصاء النصوص الشعرية والنثرية ، القديمة والحديثة / الجزائرية والعربية في المقرر الحالي للشعب العلمية.

المحور	المؤلف	عنوان النص	1- أدبي 2-تواصلي 3- مطالعة	جزائري/ عربي	أجنبي	شعبي	نوع النص		المصدر	
							حديث / قديم	نثر / شعر	مقتبس/ مترجم بتصرف	اسم المصدر
01 عصر الضعف	– ابن الوردي – عبد بن عويقل السلمي – مالك بن نبي	–وصايا وتوجيهات – نشأة الشعر التعليمي –إنسان ما بعد الموحدين	أدبي تواصلي مطالعة	عربي عربي جزائري			قديم قديم قديم	شعر نثر نثر	مقتبس مقتبس مقتبس	–ديوان ابن الوردي –عن الأنترنيت – شروط النهضة
02 عصر الضعف	–عبد الرحمان بن خلدون – بطرس البستاني – غازي الذيبة	– علم التاريخ –حركة التأليف في عصر المماليك – مثقفونا والبيئة	أدبي تواصلي مطالعة	عربي عربي عربي			قديم قديم حديث	نثر نثر نثر	مقتبس مقتبس مقتبس	– مقدمة ابن خلدون – أدباء العرب – مجلة عمان
03 العصر الحديث	–إيليا أبو ماضي – معاوية كوجان – عقيل يوسف عيدان	– أنـا –النزعة الإنسانية في الشعر العربي المعاصر – التسامح الديني مطلب إنساني	أدبي تواصلي مطالعة	عربي عربي عربي			حديث حديث حديث	شعر نثر نثر	مقتبس مقتبس بتصرف	– ديوان الجداول – عن الأنترنيت – عن الحوار المتمدن
04 العصر الحديث	– ميخائيل نعيمة – توفيق الحكيم – زكي نجيب محمود	– أخي – الثقافة العربية – ثقافة أخرى	أدبي تواصلي مطالعة	عربي عربي عربي			حديث حديث حديث	شعر نثر نثر	مقتبس مقتبس مقتبس	– همس الجفون – توفيق الحكيم المؤلفات الكاملة مجلد 01 –ثقافتنا في مواجهة العصر
05 العصر المعاصر	– مفدي زكرياء – مفيد محمد قميحة – مالك حداد	– ثورة الشرفاء – الالتزام في الشعر العربي – رصيف الأزهار لا يجيب	أدبي تواصلي مطالعة	جزائري عربي جزائري			حديث حديث حديث	شعر نثر نثر	مقتبس مقتبس مترجم	– اللهب المقدس – الاتجاه الانساني في الشعر العربي المعاصر – رواية رصيف الأزهار لا يجيب

06 العصر المعاصر	– محمود درويش – عبد الله الركيبي –خالد زيادة	- حالة حصار – فلسطين في الشعر الجزائري – الصدمة الحضارية متى نتخطاها	أدبي تواصلي مطالعة	عربي جزائري عربي			حديث حديث حديث	شعر نثر نثر	مقتبس مقتبس مقتبس	– ديوان حالة الحصار – قضايا عربية في الشعر الجزائري المعاصر – مجلة العربي
07 العصر المعاصر	–محمد صالح باوية – عبد الله الركيبي –سعاد محمد خضر	– الإنسان الكبير –الأوراس في الشعر العربي –اشـــكالية التعبـــير في الأدب الجزائري	أدبي تواصلي مطالعة	جزائري عربي جزائري			حديث حديث حديث	شعر نثر نثر	مقتبس مقتبس بتصرف	–ديوان أغنيات نضالية – الأوراس في الشـــــعر العربي ودراسات أخرى الأدب الجزائري المعاصر
08 العصر المعاصر	أدونيس علي أحمد سعيد – عمر الدقاق – محمد البخاري	– الفراغ – الأدب وقضايا المجتمع المعاصر – المجتمع المعلوماتي و تداعيات العولمة	أدبي تواصلي مطالعة	عربي عربي عربي			حديث حديث حديث	شعر نثر نثر	مقتبس مقتبس مقتبس	– ديوان قصائد أولى – غير مذكور – عن الأنترنيت
09 العصر الحديث	– محمد البشير الابراهيمي –شوقي ضيف – محمد عباد الجابري	– منزلة المثقفين في الأمة –المقالة والصحافة ودورهما في نهضة الفكر والأدب – الأصـــالة والمعاصـــرة ازدواجيـــة مفروضة أم اختيار.	أدبي تواصلي مطالعة	جزائري عربي عربي			حديث حديث حديث	نثر شعر نثر	مقتبس مقتبس مقتبس	– آثار الابراهيمي ج2 –مـــن كتـــاب في النقـــد الأدبي – عن الأنترنيت
10 العصر المعاصر	– محمد شنوفي – شريبط أحمد شريبط – واسيني الأعرج	– الطريق إل قرية الطوب –القـص الفـني القصـير في مواجهـة التغيير الاجتماعي – من رواية الأمير	أدبي تواصلي مطالعة	جزائري جزائري جزائري			حديث حديث حديث	نثر نثر نثر	مقتبس مقتبس بتصرف	– من مجموعة محض افتراء –تطـور البنيـة الفنيـة في القصة الجزائرية المعاصرة رواية الأمير

11 العصر المعاصر	– حسين عبد الخضر – جميل حمداوي – عبد المجيد مزيان	– كابوس في الظهيرة – المسرح في الأدب العربي –اللّغة والشخصية	أدبي تواصلي مطالعة	عربي عربي جزائري			حديث حديث حديث	نشر نشر نشر	مقتبس مقتبس مقتبس	– من مسرحية كابوس في الظهيرة – مقتبس من مجلة التراث العربي سوريا – مجلة الثقافة (الجزائر)
12 العصر المعاصر	– ادريس قرقورة –مخلوف بوكروح –محمد السعيد الزاهري	– لالة فاطمة نسومر المرأة الصقر –المسرح الجزائري الواقع والآفاق –العلامة محمد أبو الشنب	أدبي تواصلي مطالعة	جزائري جزائري جزائري			حديث حديث حديث	نشر نشر نشر	مقتبس مقتبس مقتبس	– مسرحية لالة فاطمة نسومر المرأة الصقر – المسرح الجزائري 30 سنة مهام وأعباء –مجلة الثقافة (الجزائر)
العدد الاجمالي		**33 نصاً**	**11 نصا أدبيا** **11 نص تواصلي** **11 نص مطالعة**	**15 نص جزائري** **18 نص عربي**	**00** **أجنبي**	**00** **شعبي**	**05 نصوص قديمة** **28 نص حديث**	**07 نص شعري** **26 نص نثري**	**29 نص مقتبس** **01 نص مترجم** **03 نصوص متصرف فيها**	**01 نص مجهول المصدر** **32 نص واضحة الهوية**

- المحور رقم 04 في العصر الحديث ثم حذفه من المقرر للموسم الدراسي 2010م/2011 م.

1- وصف وتحليل لنتائج الجدولين:

وبعد العملية الإحصائية التي قمنا بها لهذا الاختيار استنتجنا مايلي :

1- بالنسبة للصفوف الأدبية بما فيها الآداب والفلسفة، والآداب واللغات لقد أختيرلهم من عصر الضعف : نصان أدبيان شعريان و نص تواصلي ونص للمطالعة الموجهة، وهنا نطرح سؤالا ، هل يكفي هذا الكم من الاختيار، ليتعرف تلميذ هذه المرحلة على عصر يسمى عصر الضعف؟ كما عمد المؤلفون إلى الاختيار من الأدب الحديث أربعة نصوص شعرية، ونصان أدبيان نثريان ، وثلاثة نصوص تواصلية ، وكذلك العدد نفسه بالنسبة لنشاط المطالعة « ثلاثة نصوص» أما في الأدب المعاصر ، ثمانية نصوص شعرية معاصرة ، وكذا ثمانية نصوص نثرية أدبية والعدد نفسه للنصوص النثرية التواصلية ونصوص المطالعة.

2-والملاحظ أن معيار الاختيار للنصوص الشعرية أو النثرية غير واضح فعند اتصالنا بمؤلفي المقررين – كما سبق التوضيح ومنهم الأستاذة نجاة بوزيان– فقد أرجعوا اختيار المحاور للهيئة المخصصة بذلك وهي اللجنة الوطنية للمناهج أما اختيار النصوص كان من إعدادهم ومن طرفهم[1].

3-ومن الملاحظ كذلك عدم وضوح العلاقة الموجودة بين النصوص الأدبية « الشعرية والنثرية » ونصوص المطالعة ،وهذا ما يصرح به التعليميون من شروط الوحدة – المحور الواحد –حيث يعتبر انسجام الموضوعات والنصوص فيما بينها شرط مهم وهو ما لا نجده محققا في بعض وحدات المقررين خاصة في المحور السادس « إشكالية التعبير في الأدب الجزائري الحديث » سعاد محمد خضر،وبين النصوص الأدبية الشعرية منها الإنسان الكبير لمحمد صالح باوية والنص الأدبي الثاني الشعري جميلة لشفيق الكمالي، وبين كذلك النص التواصلي « الأوراس في الشعر العربي » لعبد الله الركيبي.[2] بسبب اكتساح اللغة الرمزية على مضامين النص وعدم وضوح الغرض منها ،كنص محمد صالح باوية مثلا .في حين نجد تلاؤم في وحدات أخرى بين النصوص الأدبية والتواصلية ونصوص المطالعة في المحور الواحد، وهو ما ورد في المحور السابع، بين النص الأدبي لـ« أغنيات للألم لنازك الملائكة وأحزان الغربة لعبد الرحمن جيلي،حيث أن لها نفس المضامين والأغراض مع النص التواصلي « الإحساس الحاد بالألم » عند الشعراء المعاصرين لإيليا الحاوي[3] ، فالمضمون غير بعيد مع ما ورد في نص المطالعة التسامح الديني مطلب إنساني لعقيل يوسف عيدان [4] فالقضايا إنسانية تتعلق بالأحاسيس والمشاعر الحزينة المأساوية.وكذا وطنية لربط أفراد المجتمع الواحد فيما بينهم.

4-والملاحظ على النصوص التواصلية ونصوص المطالعة ،أنها لم ترفق بنبذة عن حياة مؤلفيهم الشخصية مع وجود أدباء منهم غير معروفين على الساحة الأدبية بشكل بارز، خاصة عند المتعلمين كالأديبة أنيسة بركات

---

[1] أجريت المقابلة مع السيد مداني شحامي أحد معدي الكتاب يوم: 2010/09/06 الساعة 14:00 زوالا كما أجريت مقابلة أخرى مع الأستاذة بوزيان نجاة يوم: 2010/10/09 على الساعة 18:30 مساء.

[2] مقرر الشعب الأدبية ، ص:116، 161، 131، 135 .

[3] المرجع نفسه ،ص: 41، 146، 151..

[4] المرجع نفسه ،ص : 154 .

درار[1] ، وكذا الحال بالنسبة لنصوص المطالعة كالأديب عقيل يوسف عيدان. [2] ويتعمق المشكل اذا لم يتحصل المعلم على مراجع و معلومات كافية للتعريف بهم للمتعلم.

5-أما بالنسبة لمحتويات النصوص الأدبية(الشعرية والنثرية) والنصوص التواصلية ونصوص المطالعة الواردة في كلا المقررين ،لاحظنا أنه لايوجد فارق بين عناوين الموضوعات على اختلاف التخصص و الشعبتين فما وقفنا إلا على النصوص التالية ،و التي وجدناها غير مبرمجة في المقرر الأدبي بينما هي مصنفة في المقررالعلمي وهي كالتالي :

"وصايا وتوجيهات" لابن الوردي ، "ثورة الشرفاء" لمفدي زكرياء ، "الفراغ" لأدونيس . هي نصوص مبرمجة في المقرر العلمي دون المقرر الأدبي.مع العلم أن لكل شعبة ومجال إهتمام محتوياتها ،ومايخدم التخصص هو الجدير بالتصنيف في المقررات وهو ما صرح به الديداكتيون[3] ، الأمر نفسه الذي اقترحه أساتذة المادة في ملحوظاتهم و آرائهم المحصل عليها من نتائج الاستبانة.الواردة في ملحق الدراسة 4

أما عن النصوص النثرية الأدبية فوجه الخلاف ظاهرإلا في نص "علم التاريخ" لابن خلدون[5]

وعن النصوص النثرية التواصلية نجد كل من" نشأة الشعر التعليمي" لسعيد بن عويقل السلمي، "الثقافة العربية" لتوفيق الحكيم ، "فلسطين في الشعر الجزائري" لعبد الله الركيبي،"الأدب وقضايا المجتمع المعاصر"لعمر الدقاق.[6]

والملاحظ هنا على هذه النصوص التواصلية أنه اختيرلها نصان لمؤلف واحد «عبد الله الركيبي » لذلك نتساءل – كيف يختار نصان لأديب واحد في مقرر دراسي ،وتغيب نصوص أخرى لمؤلفين عرفوا كذلك في الساحة الأدبية؟.

– أما عن نصوص المطالعة فباتت مواضعيها مشابهة تماما، إن لم نقل متطابقة بين المقررين فوجه الخلاف وارد فقط في المواضيع التالية " ثقافة الحوار" لخالدبن عبد العزيز أبا خليل [7]. ونص "اللغة والشخصية" لعبد المجيد مزيان [8] .

والسؤال الجدير بالذكر هنا، هل هذه النصوص المختارة تمكن المتعلم للوصول لذلك البعد الفكري. والثقافي واللغوي المنتظر تحقيقه ؟ هذا ما سنجيب عليه في النقاط الموالية .

6- أختيرت نصوص في المقررتفتقر للحقيقة العلمية الدقيقة مثل ما جاء في درس" خواص القمر وتأثيراته " للقزويني /ت 682 هـ/ 1283م حيث صرح في فقرة أجمل القول في تقدير النّص من المقررعن

---

[1] المرجع السابق، ص: 220 .

[2] المرجع نفسه ، ص: 154.

[3] يراجع، أحمد حسين اللقاني،المناهج بين النظرية والتطبيق، ص: 225، 383، 400 .

4 يراجع، ملحق البحث، الجدول رقم(19) ، ص: 205

5 مقرر الشعب العلمية ص: 10، 80 ، 128 ، 30

[6] المرجع نفسه ص:14، 71، 101، 133.

[7] مقرر الشعب الأدبية، ص: 245.

[8] مقرر الشعب العلمية ص: 192.

المؤلف «أنه يبالغ في نقل المرويات إلى حد الخرافة، ولهذا قال عنه أحد الدّارسين « لاشك أن علمه شريف الغاية حافل بالمعلومات ولكنه ضعيف القيمة العلمية ، يفيد ويفكه ولكنه لا يرضي العقل المفكر في الكثير من نواحيه»[1]

فإذا كان التصريح بعدم كفاءة تحليل القزويني إلى حد الخرافة في نصوصه، فالسؤال الجدير بالطرح هنا، إذاً لماذا يختار هذا النّص لمتعلم لايزال لا يفرق الكثير بين الحقيقة والخرافة وبين ضعف القيمة العلمية وبين قوتها وحسنها، فهناك نصوص أخرى جديرة بالاختيار في العلوم للقزويني مثلا تؤدي للهدف المرجو منه كالنصوص الواردة في كتابه "عجائب المخلوقات وغرائب الموجودات"[2]. ولذلك على المعلم توضيح أن هذا الاختيار من مثل هذه النصوص، كان متعمدا لتوضيح ضعف النصوص العلمية في هذا العصر.مع العلم أننا نجد نصوصا في هذا العصر وتؤدي الغرض والهدف نفسه ذات قيمة علمية أفضل من النص المختار للقزويني كذلك ،من مثل نصوص لشهاب الدين الأبشيهي ا(850هـ /1446م) في كتابه "المستطرف في كل فن مستظرف"[3].

8- وعن اختيار محتويات عصر الضعف كذلك في كلا المقررين سواء للشعب الأدبية أو العلمية باتت غير محفزة لطالب لا يفقه الكثير عن النفس الإنسانية وأسرارها، وهو ما ورد في نص « في الطبيعة والنفس الإنسانية» لعبد الرحمان ابن خلدون(ت 808هـ/1406م)[4] إذ غلب على هذا الموضوع الطابع الفلسفي الرمزي الرمزي الذي يفوق مستوى وتفكير هذا المتعلم،و الذي لا تؤهله كفاءته لفهم أغلب ما جاء في مضامين هذا النص ، بالرغم ما لهذا العلامة من نصوص نثرية أخرى لها فائدة كبيرة للمتعلمين في مواضيع متعددة وعلمية.ويدعم رأينا هذا العديد من أساتذة المادة [5] ولذلك ارتأت الوزارة والهيئة المكلفة بإعداد المقررات التعليمية لتغيير هذا النص وتعويضه بنص آخر فاستبدل في المقررالعلمي لذات المؤلف – ابن خلدون بنص" علم التاريخ"[6]ولكن ترك المجال مفتوحاً للاختيار بالنسبة للشعب الأدبية لانتقاء نصوصاً لهذا العلامة لتتناول بالدرس والتحليل .

9- عرضت النصوص وفق طريقة التدريس عن طريق العصور الأدبية ، وهناك العديد من الدارسين يفضلون ذلك من بينهم محمد عطية الأبراشي حيث يقول: «فقد روعي في منهج الأدب أن يبدأ الطالب بدراسة العصر الذي يعيش فيه لأنه أدنى إلى فهم لغته وتذوق أساليب التفاهم فيه وإدراك الأغراض التي يعالجها الكُتاب

---

[1] مقرر الشعب الأدبية، ص:38

[2] حنا الفاخوري، الجامع في تاريخ الأدب العربي، « الأدب القديم ، دار الجيل، بيروت، لبنان،(د .ط) (د،ت)ص: 1041

[3] المرجع نفسه ، ص:1048.

[4] المعهد التربوي الوطني " اللغة العربية وآدابها " السنة الثالثة من التعليم الثانوي الشعب الأدبية ،ص:38 ، طبعة غير منقحة.

[5] أجرت الباحثة لقاءات مع أساتذة المادة في إشكالية الموضوع منه اللقاء الذي جرى يوم: 2010/09/22 على الساعة 14:00 زوالا.

[6] المعهد التربوي الوطني " اللغة العربية وآدابها " السنة الثالثة من التعليم الثانوي الشعب العلمية، طبعة جديدة منقحة ، وزارة التربية الوطنية 2009م- 2010 م ،ص: 30 .

والشعراء في العصر الحديث ، ثم يرجع المدرس إلى العصور التي تسبقه في التاريخ بالتدريج حتى ينتهي الطالب في المرحلة الدراسية بالمدارس الثانوية إلى العصر الجاهلي».[1]

فالباحث يرى أنه من الأفضل أن يختار للمتعلم في بداية المرحلة الثانوية، العصر الذي يعيش فيه لأن اللّغة قريبة منه، ويسهل عليه فهمها وتذوقها ثم إدراكها.واستعمالها بعد ذلك.

لكن ما وجدناه في مقرراتنا الدراسية عكس ما اقترحه الدكتورمحمد عطية الأبراشي، حيث لا حظنا صعوبة فهم المتعلمين للنصوص الأدبية المقترحة في السنة الأولى ثانوي خاصة [2] نصوص العصر الجاهلي أين أبتدأ التدريس انطلاقاً من هذا العصر.

بينما يرى نقاد آخرون ومنهم عبد العليم إبراهيم،« أنه ليس بإمكاننا البدء بالعصر الحديث بالنسبة للطالب المبتدئ خاصة لأن الأدب الحديث يتطلب الإستعانه ببعد الخيال والعمق والدّقة، ثم أننا سنضطر دائماً إلى أن نحيل الطلاب على مجهول في فهم الأحكام الأدبية»[3].

علماً أن لهذه الطريقة أهدافاً خاصة يمكن الوصول إليها ومن أهمها:

1- «اللّذة الفنية والمتعة العقلية للتلاميذ بالاطلاع على الإنتاج الأدبي.
2- التذوق الأدبي ونماؤه.
3- تقوية الرغبة في التشبع الأدبي مما يمكن من الزيادة في الثروة اللفظية وجودة التعبير.
4- كشف تحف خالدة وآثار قيمة.» [4]

10-أما عن نشاط المطالعة الموجهة، والتي تعتبر من الأنشطة التربوية ذات الأهمية الكبيرة بالنسبة للمتعلم، باعتبارها أهم الروافد الثقافية وهي تزاحم اليوم الوسائل السمعية البصرية ،لعزوف التلميذ الكبير عن الكتاب من جهة، ومن جهة أخرى لما تحاول المدرسة جاهدة لاسترجاع مكانتها، « وكان حريا أن تكون نتائج هذا التطور المدهش الذي جاءت به التكنولوجيا في السمعي البصري مكملا لما في الكتاب، وميسرا له، ومحفزاً لمطالعة المقتطفات والآثار وليس معيقا لها».[5]

لذلك فنصوص المطالعة يجب أن تتماشى مع التطور التكنولوجي، و أحداث العصرليتمكن الطالب من التفاعل والتجاوب مع هذه الدروس وليتشوق إلى مطالعتها ،لأننا نلحظ اليوم مدى ملل الطلاب من المطالعة اليومية، وسعياً كذلك إلى تحقيق جملة من الأهداف منها:

- «التدرب على القراءة وفهم المقروء سواء كانت القراءة صامتة أم جهرية .
- التعرف عل بعض الآثار الأجنبية المترجمة وما تحمله من قيم وأفكار.

---

[1] محمد عطية الأبراشي، الطرق الخاصة في التربية ، مكتبة الإنجلوا المصرية ، ط2 ، 1377هـ - 1958 م ، ص: 184

[2] نشير هنا أن ملاحظتنا هذه كانت أثناء تدريسنا لطلاب السنوات الأولى الثانوي ، سنة 2005م-2006م بثانوية (ح،ع) وسنة 2008م-2009م بثانوية (ع،م).

[3] عبد العليم ابراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية وآدابها ، دار المعارف مصر ،ط 13 (د،ت)، ص: 255

[4] عابد توفيق الهاشمي " الموجه العملي لمدرس اللغة العربية ،مؤسسة الرسالة ط5 ،مصر ،1417هـ/1996 ،ص: 61

[5] المعهد الوطني لتكوين مستخدمين التربية وتحسين مستواهم ، تعلمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، ص:112

- التماس التطبيق الصحيح لقواعد اللغة العربية والتعبير شفويا وكتابيا.
- التزود بوسائل التعبير المتنوعة لاكتساب الملكة اللغوية .
- التعرف على بعض الفنون الأدبية .
- تجسيد مستوى التعبير».[1]

11- لفت انتباهنا بعد قيامنا بإحصاء النصوص الشعرية والنثرية القديمة والحديثة الجزائرية والعربية وتبويب قسم خاص بالمصدر وإسمه المقتبس منه، مترجما كان أومتصرفا فيه من بين النصوص السابقة الذكر .

أن أغلب النصوص كانت مقتبسة في المقرر الأدبي حوالي (اثنان وأربعون نصاً)مقتبسا لم يذكر إسم المصدر المقتبس منه ، وهذا ما يجعلنا نتساءل عن سبب عدم ذكر أسماء مصادرالمؤلفات التي أنتقيت منها هذه النصوص مع الإشارة أنها ذكرت في المقرر العلمي، وكانت النصوص نفسها؟ خاصة أن البعض منها اكتشفنا ما فيها من أخطاء لغوية وأخرى عروضية ، فأصبح همنا هو لزوم الرجوع إلى مصادرها للتأكد من صحتها لكن عَسُرَ علينا الأمر لافتقارنا للمصدر الصحيح.

أما النصوص المترجمة، فوجدنا نصوصاً ضئيلة، عدا واحد لمالك حداد (رصيف الأزهار لا يجيب)[2]لنصوص المطالعة.

- أما النصوص المتصرف فيها فقدرت بأربعة نصوص [3]
- أما النصوص المقتبسة في مقرر الشعب العلمية ،كانت اثنان وثلاثون نصاً مقتبساً مذكور الهوية[4] ، عدا واحد لم يكن مقتبسا وكان نصاً تواصلياً بعنوان «الأدب وقضايا المجتمع المعاصر» لعمر الدقاق[5]، أما النص المترجم فكان لمالك حداد «رصيف الأزهار لا يجيب ترجمة حنفي بن عيسى[6] ، وهو النص نفسه الذي برمج سابقاً للشعب الأدبية ،إلا أنه في مقرر هذا الأخير لم يذكرله المصدر .
- أما النصوص المتصرف فيها فقدرت بـ: ثلاث نصوص للمطالعة أحدها عربي لـ عقيل يوسف عيدان " التسامح الديني مطلب إنساني" [7] ، ونصان جزائريان أحدهما لسعاد محمد خضر بعنوان " إشكالية التعبير في الأدب الجزائري"[8] والآخر لواسيني الأعرج من رواية « الأمير»[9] ففي هذا التنوع في الاختيار الإيجابية الكبيرة للملتقي للتعرف على هذا النوع وذاك.

---

[1] المرجع السابق، ص: 113.

[2] يراجع، مقرر الشعب الأدبية ،ص:109.

[3] يراجع، الجدول رقم 01، ص17.

[4] يراجع ، الجدول رقم 02 ،ص:20

[5] يراجع، مقرر الشعب العلمية ،ص:123

[6] المرجع نفسه، ص: 88

[7] المرجع نفسه ، ص: 54

[8] المرجع نفسه ، ص: 123

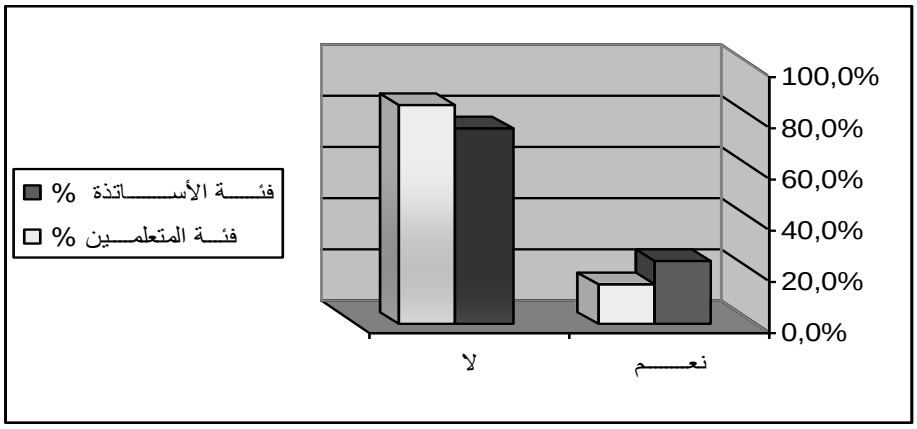
[9] المرجع نفسه،ص:175

- وما يمكن قوله عن النصوص المنتقاة من الأنترنيت، بالرغم من أنها تحاكي التطور والتقدم التكنولوجي إلا أن مصدرها غير ثابت كالكتب والمصادر المكتوبة الأخرى، ذلك لأنه قد يتعثر المتعلم الحصول عليها أحياناً.

- وعن طبيعة النصوص المختارة في المقررين قدم المتعلمون والمعلمون وجهة نظرهم في الموضوع فكانت كالأتي:

جدول رقم :(03) يوضح تقويم الإجابات الخاصة بطبيعة النصوص المختارة

	فئة المعلمين		فئة المتعلمين	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
نعم تناسب	10	24,4%	30	15,2%
لا تناسب	31	75,6%	168	84,8%



رسم بياني رقم (01) يوضح تقويم الإجابات الخاصة بطبيعة النصوص المختارة في المقررين

2- أسس اختيار النّصوص :

وانطلاقا من جملة الآراء المتحصل عليها في نتائج الاستبانة، وملاحظات المعلمين، رأينا وجوب التطرق إلى أسس اختيار النصوص،وأهم هذه الأسس الواجب اتباعها عند الاختيار مايلي :

1- «أن يكون النص متصلا بمناسبة تصلح أن تكون أساسا وتمهيدا له ، زيادة على ذلك أن يكون النص ذاته خصبا قويا يمثل روح عصره.

2- أن يكون من النص من الطول بحيث يكون كافيا لتحسيس متعة القارئ وكافيا لتصوير ماسبق من أجله من مظاهر اجتماعية أو سياسية ...و غيرها .

3- مسايرة النص أهداف المنهج وبالأخص تهذيب النفس و إثارة العواطف في نفوس الشبان». [1]

ويضيف زيادة على ذلك – الدكتور فخر الدين عامر أن :

1- « في التنويع للنصوص في المقرر، يدر بالنفع على المتعلم إذ من الضروري أن تنتقي أحسن النصوص الشعرية بفنونها ، والنثر بأنواعه ، كما ينبغي أن نتناول ما يصور الفكر العربي و الإسلامي في شموخه الحضاري كالذي نراه في تاريخ أبي مروان بن حيان، وتفسير القرطبي والأدب الصغير لابن المقفع ، والمستطرف للإبشيهي و إن هذا التنوع يقوي تعرف التلميذ على تنوع الكتابة ، وفنون الأدب ، وتشعب الفكر وثرائه .

2- على النص المختار أن ينبئ عن التيارات السياسية و الاجتماعية والفكرية في أصولها الكبرى ذات التأثير في التيارين الأدبي والفكري وهذا ما يمهد التأريخ للأدب .

3- مراعاة ازدواجية الاختيار في موضوع واحد بهدف تمكين التلميذ من الموزانة والنقد ، كما يراعي الاختيار العرضي للوقوف على التطورات الحادثة عبر عصور متتابعة ، كالهجاء في الجاهلية والإسلام ووصف الربيع لأبي تمام والبحتري للموازنة .» [2]

4-وعن مسألة اختيار النصوص الشعرية والنثرية في المقررات للمتعلمين، فإن الكثير من المعدين لها يميلون إلى تفضيل و انتقاء النصوص الشعرية أكثر من النثرية ، ولهذا نجد الدكتور فخر الدين عامر ينتقد ذلك الميل حيث يقول: « مما يؤخذ على الاختيارات الميل الجارف نحو الشعر والإقلال من النثر حتى استقر في نفوس التلاميذ أن النصوص أو الأدب هو الشعر، وما النثر إلا ضيف على خوان القوافي، لذلك ينبغي الإكثار من القطع النثرية في مواضيع متنوعة ، كالخطبة، والمقال، والرسالة، والمقامة، والنثر العلمي ، والنثر المحايد، حتى يمرن التلميذ على هذه الفنون ويطلع على حديقة الأدب ، ويقطف منها ما يروقه ، أو تتفتح موهبته على ما يناسبهـــا ». [3]

---

[1] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص: 256 .

[2] فخر الدين عامر ، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية ، عالم الكتب، ط2 ، 1420 هـ/ 2000م، ص: 141

[3] المرجع نفسه، ص: 142

5-وبالإضافة إلى هذا الملمح الجاد في طرحه يضيف لنا محمد عطية الأبراشي شرطا آخر نجده أكثر أهمية وهو برمجة نصوصا قرآنية في كل سنة من سنوات الدراسة [1] وهذا ما وجدناه مغيباً في المقررين الذين نحن بصدد دراستهما.وسنفصل الحديث في ذلك في الفصول اللاحقة.

6-وقد لفت إنتباهنا محسن علي عطية إلى شرط آخر عند اختيار النصوص في المقرر الدراسي، وقد لا يوافقه العديد من الديداكتيين والنقاد وهو أنه يجب أن: « لا يقدم الأحسن فقط في كتاب الأدب والنصوص ويمكن أن تقدم نماذج تتسم بالركاكة أحيانا لبيان صفات العصر الأدبي، والخلاصة فإن العناية في الأدب والنصوص تقع بالنصوص لأنها الأساس، ولكنها ليست كل شيء في الدرس »[2].

أما إذا أردنا إسقاط تلك الأسس المقترحة لاختيار نصوص المقررين فإننا نصل إلى الملاحظات التالية :

1- إن معظم النصوص الأدبية إن لم نقل كلها، قد سبقها تقديم بذكر المناسبة أو مايسمى بتقديم النص ومثالنا على ذلك ما ورد في نص " حالة حصار" لمحمود درويش.[3] وهذا ما يساعد على فهم مضامين النص خاصة السياسية منها ويرفق هذا الأخير بسلسلة من الأسئلة ،ووضعيات ينتظر حلها من طرف المتعلم .

2- وفيما يتعلق بنوعية النص وميزاته بما فيها الظواهر الاجتماعية، السياسية ...الدينية وغيرها، فإننا نجد نصوصا تمثل روح العصر، كالظواهر السياسية مثلا : " منشورات فدائية" لنزار قباني.[4]

لكن لاحظنا نصوصا بعيدة عن الظواهرالحقيقة لعصر التلميذ مثل: "مسرحية المغص" أحمد بودشيشة [5] فالنص يحتاج إلى تفكير عميق لفهم مضامينه الرمزية،وهذا ما لمسناه في العديد من المتعلمين عند تناولنا هذا الدرس .

3-أما إذا نظرنا إلى النصوص المختارة في المقررين من زاوية طولها أو قصرها، وربطها بدرجة التحصيل المعرفي للقارئ ،فإننا نجد أن معظم النصوص لم تكن مقتضبة في القصر، ولا مسرفة في الطول.

4-نلاحظ أن النصوص الدينية كانت مصنفة بنسب ضئيلة في المقررين بمعدل نصان في مقرر شعبة الآداب كنص "في مدح الرسول (ص)" للبوصيري ونص " في الزهد " لابن نباته المصري أما بالنسبة لنصوص المطالعة الدينية ،نجد نص "التسامح الديني مطلب إنساني " لعقيل يوسف عيدان[6] والنص نفسه مبرمج في مقرر الشعب العلمية، ونعثر على نص أدبي وحيد في المقرر العلمي وصايا وتوجيهات "لابن الوردي."[7] فهل بهذا الاختيار الضئيل للنصوص الدينية يقوى الوازع الديني للمتعلم ؟

---

[1] يراجع ، محمد عطية الأبراشي ، الطرق الخاصة في التربية، ص: 211

[2] ، محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع .ط 1 .2006 ص: 313 .

[3] يراجع ،مقرر الشعب الأدبية، ص :101 ، ويراجع، مقرر الشعب العلمية، ص: 96

[4] مقرر الشعب الأدبية، ص: 94 .

[5] المرجع نفسه، ص: 264 .

[6] المرجع نفسه،ص: 14،9، 154

[7] مقرر الشعب العلمية ، ص: 57 ،10

وعلى المتعلم في هذا المستوى، أن يكون قادرا على التمييز بين مقومات الشعر و النثر، ويبدأ ذلك التفريق من السنة الأولى ثانوي ،ويستنتج الأحكام الأدبية من النصوص الشعرية والنثرية بطريقة ذاتية تلقائية [1] .

أما في السنة الثالثة من التعليم الثانوي فيكون من الواجب أنه تمرن على ذلك، ويصبح لديه كفاءة كبيرة في التحليل للنصوص الأدبية[2] .أما في نصوص المقررين نجد تغليب النّصوص النثرية على الشعرية [3].

بمعدل –اثنين وعشرون نصا نثريا بما فيها(نص أدبي + نص تواصلي)واثني عشرة نصا للمطالعة للشعب الأدبية بينما نجد أربعة عشر نصاً شعرياً.

كما برمج للأقسام العلمية ستة وعشرون نصا نثرياً وسبعة نصوص شعرية فقط، من بين ثلاثة وثلاثين نصا المجموع الإجمالي لنصوص هذا المقرر.

وقد أشار د.محمد عطية الإبراشي إلى أفضلية النصوص النثرية على الشعرية أنها تحفز على إعمال التفكير العقلي المنطقي على العواطف[4]

1–اختيار النصوص القديمة والحديثة:

إن من بين ما نسعى إليه في هذه الدراسة:معرفة طبيعة النصوص المختارة،لذلك حاولنا التطرق إلى أهم العناصر المتعلقة بذلك انطلاقا من الجدولين[5]

حيث وضحت لنا نتائج الإحصاء للنصوص الأدبية والتواصلية القديمة والحديثة الجزائرية والعربية ونصوص المطالعة المقررة مايلي :

إن عدد النصوص القديمة بما فيها الشعرية والنثرية قدرت بـ :ستة نصوص قديمة أدبية وتواصلية، أما المطالعة فبرمجت لها نصان لهذا العصر بالنسبة لمقرر الشعب الأدبية .

أما النصوص الحديثة والمعاصرة فقد أنتقي منها اثني عشرة نصا شعريا وثمانية نصوص نثرية ، وعشرة نصوص تواصلية .بينما قدرت نصوص المطالعة الحديثة والمعاصرة بـ: عشرة نصوص للمطالعة

أماالنصوص القديمة المتواجدة في مقرر الشعب العلمية فلقد أختير له خمسة نصوص قديمة وثمانية وعشرون نصا حديثا .وانطلاقا من هذه النتيجة المتباينة في العدد والنسب، تجعلنا نطرح كعادتناسؤالا نراه جدير بالطرح هنا وهولماذا كان اختيار النصوص القديمة ضئيلا رغم مالهذه الأخيرة من أهمية يمكن أن تكسب المتعلم عدة معارف ثقافية،لغوية..إلخ؟.إن في اختيار النصوص القديمة مزايا عدة لما فيها من لذة فنية ،روعة البيان وجمال الأسلوب..إلخ فعلينا أن نعود المتلقي على ذلك الأسلوب، لكي يتمكن من استخدام قدراته الخاصة للوصول إلى مرامي الشاعر أو الكاتب وتكوّن بعدها عنده ملكة ذوقية فنية « فلا بأس من أن يختار للتلاميذ شيء من

---

[1] مديرية التعليم الثانوي ، الوثيقة المرافقة للمنهاج ، جدع مشترك آداب وعلوم ،ص:08

[2] وتفيدنا في ذلك الأستاذة لطيفة هباشي،استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، ص:173 وما بعدها.

[3] يرجع للجدول رقم،(1) ،ص:17

[4] محمد عطية الأبراشي،الطرق الخاصة في التربية،ص:211

5 يرجع الجدولين المرفقين رقم: 1،02،0ص:16-21.

النصوص الأدبية القديمة مما يناسب مداركهم ويكون قريبا إلى أذهانهم،كي يتصلوا تدريجيا بآثار تلك العصور،ويعرفوا شيئا عن طابعها الأدبي،وفي ذلك تمهيد لدراسة الأدب بطريقة أشمل وأوسع فيما بعد»[1]

– وعن أهميةالنصوص القديمة يقول محمد عطية الأبراشي كذلك :«نعلم علم اليقين أن تلاميذ المدارس الإنجليزية يقرؤون كتب شكسبير نتجافى في كثير من صيغ التعبير عن اللغة الإنجليزية الحديثة وقد جاء ذلك من التطور السريع الذي تمتاز به اللغات الآرية ،فالتبسيط وسهولة الشرح ،وجمال الطبع من الأمورالجوهرية التي تجعل الأدب القديم متاعاً شهياً للعقول الجديدة ، وليس كتاب البخلاء عن تلك الصورة من الصعوبة حتى ينفر منه الطالب، وهو الذي مزج فيه الجاحظ الجد بالهزل، والحقيقة بالفكاهة في خفة روح وحلاوة نادرة ...إذاً فليس الأدب العربي فقير كما يظن بعضنا، بل فيه ما يشوق الطالب الأجنبي، ويحمله على القراءة و الدَرس في كتبه القديمة والحديثة ,فإذا استوت لنا طريقة العرَض في درس الأدب ، وكان لنا منها أسلوب موفق يحبب درس الأدب في نفوس تلاميذنا. أمكن الانتفاع بهذه الدخائر المطلوبة،وأقبل التلاميذ على القراءة الواعية في لذة وشوق» [2].

وبذلك نستنتج بعد ما قمنا بعملية إحصائية للنصوص القديمة، أن عدد النصوص المختارة لها في كلا المقررين كانت بنسبة ضئيلة مما قد لا يصل بالطالب للهدف المسطر في المنهاج:

–« اكتشاف معطيات النص الداخلية والخارجية ومناقشتها .تلخيص النص لمعرفة مدى قدرته على الفهم والتمييز بين الأفكار الأساسية و الثانوية وحسن الإعراب»[3]. الجواب عن هذا السؤال قد نجد له إجابة من خلال التمرين الذي قمنا به لمتعلمي السنة الثالثة الثانوي شعبة آداب ولغات ،حيث وجهناهم لتلخيص نص قديم بتطبيق مراحل التقنية التي عرفها في نشاط التعبير، وقد خرجنا بملاحظات ونتائج سنتعرف عليها في الفصل الثالث من البحث .

وفي الوقت نفسه نحن لا ننكر ما للنصوص الحديثة من مزايا للوصول لأهداف أخرى، لأن إهمالنا في الاختيار لأحد منهما –النصوص القديمة أوالحديثة – يؤثر في تكوين ذوق الطالب وقد أجاب محمد عطية الأبراشي عن ذلك وعن أهمية كل من النصوص القديمة والحديثة وكيفية تربية الذوق الأدبي منهما بما يلي: «نريد أن ندرس أدبنا القديم والحديث،وأن نحكم الصلة بين ذلك التراث الغابر التليد،وبين حاضرنا الطريف . وربط القديم بالجديد من أمثل الأساليب لبناء أقدم الدراسات الأدبية،واحفلها بالفائدة وأعودها بالخيرعلى الناشئين» [4]وبالتالي يستطيع المتعلم التعرف على نصوص قديمة وحديثة في الوقت نفسه دون تغليب أحدهما على الآخر.

---

[1] محمد صالح سمك ،فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية،ص:480.

[2] محمد عطية الأبراشي ، الطرق الخاصة في التربية، ص: 187.

[3] منهاج الشعب الأدبية،ص: 06.

[4] عابد توفيق الهاشمي، الموجه العملي لمدرس اللغة العربية، ص:111.

2-اختيار النصوص الشعرية والنثرية :

-لماذا اختيار سبعة نصوص شعرية بينما لاحظنا برمجة ستة وعشرون نصا نثرياً في مقرر الشعب العلمية كما تم اختيار خمسة عشر نصاً شعريا وخمسة وثلاثين نصا نثرياً في مقرر الشعب الأدبية ؟.

إن طرحنا لهذا السؤال هو كمثله من التساؤلات التي طرحناها كعادتنا، محاولين الوصول لسبب هذا الاختيار وقد قدمنا فرضية كالتالي :أنه تم التركيز على النصوص النثرية في هذا المستوى الدراسي ولهذه الفئة العمرية خاصة على النثر أكثرمن الشعر لأنه يركز على الفكرة أكثر، و تعرض على المتلقي بتعبير جميل و في هذا المجال يفيدنا محمد صالح سمك حيث يقول: «وفي مرحلة التعليم الثانوي يجب أن ينظر إلى الأدب نظرة شاملة فلايكون الاختيار مقصورا على الشعر والنثر الفني من خطب ورسائل ومقامات ونصوص من القرآن الكريم ،بل ينبغي أن يتناول الاختيارأيضا الموضوعات الفكرية المصوغة صياغة أدبية كمختارات من مقدمة ابن خلدون ،وتاريخ الطبري ،والفخري في الآداب السلطانية ،ويتناول كذلك المقالةالأدبية والقصة القصيرة والمسرحية»[1] على الرغم ما للشعر من مميزات وفوائد وهي كالتالي :«يعتبر الشعر فن تعتمده الصورة والصوت والجرس والإيقاع ليوحي بإحساسات وخواطر، وأشياء لايمكن تركيزها في أفكار واضحة للتعبير عنها في النثرالمألوف».[2] ويميل المتعلمون المراهقون إلى ألوان من الشعرمنها«الشعر الغنائي التوقيعي ،والشعر التمثيلي أو الحواري، والشعر الإيهامي الذي يجري على ألسنة الحيوان أو النبات أو الجماد،والشعر القصصي ،والشعر الوصفي الذي يتناول مظاهر الطبيعة والحوادث الوجدانية والانفعالات،والشعر الحماسي الذي له ارتباط ببيئتهم وحياتهم الخاصة.أما الألوان التي يميل إليها الطلبة فيما بعد سن المراهقة،فمنها شعر البطولة و المغامرة والشعر المسرحي الذي يتناول حياة جماعية فيهاتعاون و تبادل للأفكار والآراء،والشعرالغرامي ويجب أن يكون عفيفا،وشعر الحوادث المثيرة والمآسي والأزمات السياسية،والشعر القصصي،والشعر الوصفي، وشعر الزهد والفلسفات السهلة،والشعر الحماسي الذي يصور الشجاعة والتضحية»[3] وهذا ما يميل إليه الأطفال خاصة والقارىء عامة ،فهم يطربون بالإيقاع الموسيقي كما يطربون بالإيقاع الصوتي لكونه مصدر الجمال ومبعث السرور،بينما النثر يركز على الفكرة أكثر لكنها تعرض على المتلقي بتعبيرجميل.[4]

وانطلاقاً من تلك المعطيات ،يمكن اعتبارها كسب آخر للنصوص المختارة ، هذا زيادة على ما تحتويه من مادة لغوية غنية ومتنوعة، وللنصوص الأدبية والتواصلية فوائد عديدة على المتلقي خاصة في المرحلة الثانوية سواء كانت نثرية أو شعرية حيث أنه «تقول الدراسات التربوية أن للنصوص الأدبية المكانة الأولى في إعداد النفس وتكوين الشخصية وتوجيه السلوك بوجه عام ،وهي بذلك من أليق الدّراسات بالتلاميذ في المرحلـــــــــة

---

[1] محمد صالح سمك،فن التدريس للتربية اللغوية،ص:481

[2] جبور عبد النور، المعجم الأدبي ،دار العلم للملايين، بيروت، لبنان،ط2، كانون الثاني، مؤسسة الرسالة،ط5 ،مصر، 1417هـ /1996م (يناير) 1984م، ص:148 .

[3] محمد صالح سمك ،فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية،ص:481

[4] يراجع، مدرية التعليم الثانوي ،مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص: 08.

الثانوية لأنها الدّراسة التي ترمي إلى تنوير الفكر وتهذيب الوجدان وتصفية الشعور وصقل الذوق وإرهاف الإحساس وبوجه عام ، يتعود التلاميذ على جودة النطق وسلامة الأداء وحسن التعبير كما يتدرب التلاميذ على دقة الفهم وحسن استخلاص معاني الألفاظ، بشرح الأساليب الأدبية التي تتميز عادة بالدقة وحسن التركيز أما النصوص التواصلية هي نصوص نثرية الهدف منها إثراء معارف المتعلمين حول المظاهر التي تناولتها النصوص الأدبية، ويتم التركيز فيها على الناحية المعرفية وعلى الوسائل الإبلاغية المقنعة في التعبير».[1]

3 – مكانة النصيّن الجزائري و الشعبي في المقررين:

لقد وقفنا عند نتائج الإحصائيات للنصوص الأدبية في مقرري السنة الثالثة شعبتي الآداب والعلوم،والتي تبين لنا منها أن حظ النص الجزائري والشعبي هو:

أ)– النص الجزائري في المقررين :

إنّ عدد النصوص الجزائرية في مقرر الآداب قدر بـ: أربعة عشر نصا جزائرياً ، بينما النصوص العربية كانت أربعة وثلاثون نصاً عربياً، أما مقرر العلوم فلقد أحصينا خمسة عشر نصاً جزائرياً وثمانية عشر نصاً عربياً ورغم ما لاحظناه من اهتمام معتبر من المؤلفين لتصنيف النصوص الجزائرية في المقررين، إلا أننا نقترح إضافة نصوص جزائرية أخرى في المقررات الدراسية لتعريف التلميذ الجزائري بهويته الوطنية ، والتعرف على كتابات جزائرية ، إن تصنيف من مثل هذه النصوص في مقرر دراسي ، يعزز الروح القومية الجزائرية، ويعرف التلميذ على نتاجات أدبية جزائرية مختلفة المصادر والتوجهات .

- وقد طرح الإشكال المتعلق بنقص الاختيار للنص الجزائري مقارنة بالنص العربي عموما في عدة ملتقيات وجرائد منها جريدة "الشروق الثقافي " من قبل بشير مفتي أحد صحفي هذه الجريدة – إذ يقول : «فلماذا الجزائرمن دون دول العالم بأسره , تفتقر إلى الاهتمام اللازم ، وتفضل نصوصاً أجنبية إما مترجمة أو من دول عربية أخرى والاستغناء عن نصوصنا الخاصة ؟هل هناك أسبابٌ موضعية لهذا الإقصاء ؟أم هو نتاج خلفيات أيديولوجية من المعنين بالأمر ؟ أم هناك أسباب أخرى تختفي وراء فكرة التهميش مازالت لحد الساعة مجهولة وتحتاج إلى مزيد من الإضاءة والحفر ».[2]وتجدر الإشارة هنا، أنه لم يذكر من بين الأهداف المسطرة على هذا الاختيار الدقيق للنص الوطني الجزائري .كالتعمق في فهم النتاج ،أو النص الأدبي الجزائري ، والتفاعل معه تفاعلاً إيجابياً، وإنما كانت الأهداف أكثر عمومية .كما سبق التوضيح، ومن هنا نطرح التساؤل التالي – ما سبب عدم التنويع في النصوص الأدبية الجزائرية الأخرى؟هل يعود إلى فقدان نصوص جزائرية صالحة للبرامج التعليمية ؟ أم يرجع إلى ذوق اللجنة المكلفة باختيار النصوص الأدبية ؟، وهذا "مدنى شحامي " أحد المكلفين بإعداد النصوص الأدبية في المقررين يتحدث في الموضوع ويقول:«...إن المرحلة التي حددت لتأليف المقررين كانت مستعجلة جداً، وأن شهور قليلة مدة غيركافية للتأليف الجيّد ...».[3]

---

[1] المرجع السابق، ص:16

[2] بشير مفتي ، الشروق الثقافي عدد 46. الخميس 29 ذو الحجة 1414 هـ. الموافق لـ 09 جوان 1994 م ،ص: 10.

[3] تم التصريح في ملتقى دراسي يوم: 06 سبتمبر 2009 بثانوية العقيد سي الشريف علي ملاح ورقلة،على الساعة 9.00 صباحاً .

وبناء على هذا التصريح يمكننا اعتبار هذا السبب ، وهو ضيق المدة الزمنية التي مُنحت للجنة مبرراً معقولاً من جهتهم على الأقل لهذا الاختيار.

وقد اشترط أحد أعضاء لجنة تأليف المقرر الدراسي السابق " المختار في الأدب والقراءة عبد الله بن كريد " أنه كثير من النصوص الأدبية الجزائرية المعروفة من طرف وسائل الإعلام والمشهد لها لا يليق أن تكون كتب مدرسية لها أهداف تربوية وتعليمية ...وأن هناك نصوصاً أدبية تموت عند ولادتها، أومع صاحبها فالنص لايعتبر نصاً أدبياً حسب بعض النقاد إلاّ إذا مرت عليه مدة زمنية معتبرة ، ومازال يتداول بين النسق فهنا يمكن أن نضعه في مصاف النصوص الأدبية.[1] وهو رأي جيد في طرحه، فلابد أن يكون النص الأدبي المختار مشروطاً بشروط هامة لكي يبرمج للمتعلم، وهو ارتباطه بالأهداف ونوعية النص في حذ ذاته والوضوح. وهو الأمر الذي غاب عن النص الجزائري من مسرحية المغص لأحمد بودشيشة[2] في رأينا انطلاقا مما لمسناه عند المتعلمين حين تناولنا لهذا النص.

وعن قضية التنوع في الموضوعات يصرح بدر الدين بن تريدي إذ يقول :«...بل يجب التنوع بحيث تستدعي النشاطات تغطية مختلف زمر مصفات محددة على حساب المادة ،إرتباط النشاطات بوضعيات معيشة، التعدد بحيث يعرض الكتاب مجموعات كافية من النشاطات ، وأهم خاصية يجب أن تتوفر عند اختيار النصوص بصفة خاصة هي مطابقة المحتويات لأهداف المنهاج المتعلقة بـ: تحصيل المعارف، تنمية الكفاءات ...».[3]

ومن هنا يسلتزم منا التغيير والتنوع في الاختيار وارتباط ذلك بالمحيط القريب منا أي المحيط الوطني الجزائري أولا وقبل كل شئ .

ب) النص الشعبي في المقررين:

كما يعتبر أيضاً الأدب الشعبي أو المأثور،نصاً متضمناً في النص الجزائري ،وهو بمثابة همزة وصل بين الجيل الماضي والجيل الحاضر، وبالأخص المتمدرسين منهم باعتبار أنه من واجبهم الحفاظ على التراث القديم معرفة ودراسة ،كما له أهمية كبيرة أيضاً لما نريد أن نصل إليه من أهداف تتعلق «بتمتين الصلة بتراث الأمة الفكري واللَغوي و الأدبي و ترسيخ روح الانتماء والأصالة »[4] ،وهو ما لاحظناه مغيبا في الأهداف المسطرة في المنهاج الجديد ،ومن ثمة فإننا لم نجد أثرا للنصوص الشعبية في المقررين الدراسيين ولا حتى في ميولات الطلبة بعد قيامنا بعملية صبر الآراء ،(الاستبانة)، إذ لمسنا عدم تعرف المتعلمين على ما يسمى بنصوص شعبية في المقررات الدراسية –فكيف يميلون إليها إذاً ؟ بالرغم من أن ما للأدب الشعبي من مزايا عديدة حصرها حصة يزيد الرفاعي فيما يلي: «فمعيار الحكم على أصالـــــــة النمط الشعبي، ليس بكونه قديما،أو مؤلفا بالعاميـــــــــة

---

[1] يراجع ،عزيز لعبان " الشروق الثقافي " مرجع السابق، ص: 08.

[2] مقرر الشعب الأدبية، ص: 264.

[3] بدر الدين بن تريدي، الكتاب المدرسي ،تصوره تصميمه و تقيمه وزارة التربية الوطنية الجزائر (د،ط) (د، ت) ص:08، 09.

[4] مديرية التعليم الثانوي العام، منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام ،(منهاج قديم)،ص:11.

أو منسوبا إلى فئة اجتماعية معينة،وإنما يبدي شيوعه بين الناس وتعبيره عن وظائف اجتماعية مهمة في حياتهم سواء كانت نفسية أو طقوسية أو تعلمية أو ترفيهية .»[1]

4- مكانة النص الأجنبي في المقررين:

وانطلاقاً من نتائج الإحصائيات المذكورة سابقاً عن نصوص المقررين، نتساءل عن غياب النص الأجنبي أيضًا، والذي له علاقة وطيدة بتحديات عصرنا الذي تقلصت فيه المسافات، وتداخلت فيه اللَغات والشعوب علماً أن الأهداف المسطرة في المنهاج لم تشر إلى هذه الأهمية وبالتالي إلى مكانة النص الأجنبي، ونظراً لأهمية الموضوع وغيابه في صفوف الثالثة آداب خاصة، ولكونه يتصل بالمستوى الجامعي المقبل عليه هذا المتعلم فيجب إعادة النظر في هذا المجال .فهناك العديد من النقاد يؤيدون ضرورة تواجد الأدب الأجنبي في المقررات الدراسية من ذلك محمد عطية الأبراشي إذيقول :«ودرس الأدب في أي لغة من اللَغات لا يكون درساً شائقاً إلا إذا اتصل بغيره من آثار الفكر عند الأمم الأخرى ،نريد بذلك الأدب المقارن فإذا عرضنا على الطالب صوراً من الأدب العربي عرضاً جذاباً,وربطنا ذلك بشيء من أصول البلاغات الأجنبية، وأسرار البيان عند الأمم المتحضرة خلقنا فيه الحاسة الفنية هي وليدة التحليل والتعليل ... إن درس الأدب المقارن ضروري لخلق التشويق واللذة الفنية خاصة في عصر قوي فيه الإحتكاك بأصول الحضارات الأجنبية. »[2]

وفي نتائج الاستبانة عن طبيعة النصوص الأدبية المختارة و المعروضة عليهم كانت النصوص الجزائرية في الاختيار الثاني بنسبة 14,7 % لأنها تنمي فيهم حب الوطن والوطنية، وكان الاختيار الموالي بعده للنصوص الحديثة والمعاصرة بنسبة 14.5 %، وقد أبدوا ميلهم الكبير للنصوص الشعرية كذلك بنسبة 13.8 % لما تحمله هذه النصوص من موسيقى شعرية وخيال مجنح يروح لهم عن مشاعرهم الفياضة في هذا المستوى بالذات كما أن حبهم للإطلاع على الثقافات الأجنبية جعلهم يفضلونها بنسبة 12.6 % ، ثم أعقبتها ترتيب النصوص النثرية بنسبة 9.3 % بالرغم ما لهذه النصوص من فوائد، لإذكاء العقل والترتيب المنطقي ، غير أننا وقفنا على نسبة اختيار النصوص الشعبية بنسبة 6.2 % حيث كانت قافية الاختيارات للنصوص ، بالرغم من ميل هؤلاء المتعلمين لاستعمالهم للغة العامية حتى في حجرات الدرس ، وقد فسرنا ذلك بعدم تعرفهم لطبيعة هذه النصوص وهي النصوص الشعبية .فقد قدرت نسبة عدم تناسب هذه النصوص للمتعلمين بنسبة 84.8% .

أما رأي المعلمين في طبيعة النصوص المختارة فقد قدرت النسبة إجمالا بـ75.6 % ممن يقرون أن طبيعة النصوص المختارة في المقررين لا تناسب المتعلمين بالقدر المنتظر تحقيقه ، ولذلك يلزم التجديد في المحتويات لتكون المواكبة لروح العصرو ليتحقق ذلك التحول الفكري ، الثقافي ، العلمي ....واللغوي كذلك ، وقد عرضنا عليهم جملة من النصوص ، وجدناها في اعتقادنا جديرة بالتصنيف وكان الترتيب عندهم وفق الجدول المرفق أنه تقدمت نسبة اختيار النصوص القرآنية بنسبة كبيرة وعالية قدرت بـ 25.4% وهذا يدل على اهتمام هذه الشريحة بقيمة النص القرآني في جانبه الألسني التعليمي للغة العربية ، ثم تلاها اختيار النصوص

[1] حصة يزيد الرفاعي،" الفلكور والفنون المعاصرة "،عالم الفكر ، ص: 169.

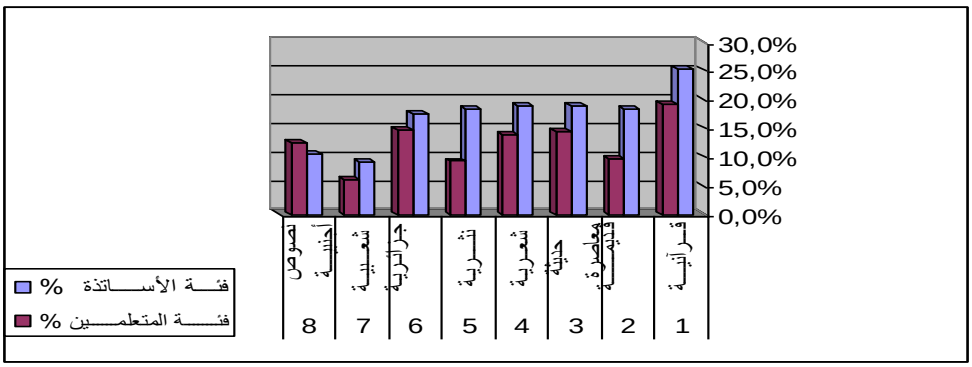
[2] محمد عطية الأبراشي، الطرق الخاصة في التربية، ص: 183.

الحديثة والمعاصرة بنسبة 19% ،أما نسبة النصوص القديمة قدرت بـ18.3 % مع النصوص النثرية الجزائرية لأنها قريبة من الواقع بنسبة.17.06. %، لتأتي بعدها بقية التصنيفات للنصوص الأخرى ، كما لمسنا ضعفا في اختيار النصوص الشعبية والذي قدرت نسبتها بـ 09.2 % ،وقد يكون تجنب المعلمين لبرمجة من مثل هذه النصوص في المقررات الدراسية ،خوفا من أن تكون على حساب اللغة العربية الفصيحة ،ولتجاوز ذلك الإشكال دعوا إلى التفتح على الثقافات الأجنبية الأخرى كذلك

وكانت النصوص المقترحة والمراد تصنيفها في المقررات ما يلي:

جدول رقم :(04) يوضح تقويم الإجابات الخاصة بأنواع النصوص المختارة في المقرر

النصوص المختارة	فئة الأساتذة			فئة المتعلمين		
	الترتيب	العدد	النسبة المئوية	الترتيب	العدد	النسبة المئوية
قرآنية	**1**	36	25,4%	**1**	81	19,2%
قديمة	**3**	26	18,3%	**6**	41	9,7%
حديثة معاصرة	**2**	27	19,0%	**3**	61	14,5%
شعرية	**2**	27	19,0%	**4**	58	13,8%
نثرية	**3**	26	18,3%	**7**	39	9,3%
جزائرية	**4**	25	17,6%	**2**	62	14,7%
شعبية	**6**	13	9,2%	**8**	26	6,2%
نصوص أجنبية	**5**	15	10,6%	**5**	53	12,6%



رسم بياني رقم (02) يوضح تقويم الإجابات الخاصة بأنواع النصوص المختارة

ومن كل تلك الملاحظات يتبين لنا أن كل من النصوص الجزائرية والشعبية والأجنبية... تمثل زخماً معرفياً وتجارب إنسانية ،نمطية تظل لا تحتل مكانتها اللائقة في برنامج تكوين المقررات عندنا مادامت هذه النصوص لاتجد مكاناً لائقا لها فيها، مما يدعو المعنيين وبجدية إلى إعادة النظر في هذا الموضوع.

وتبقى مسألة تغيير محتوى المقرر والبرنامج رهينة الظروف التي نعايشها، وفي ذلك يقول ساعد العلوي «في الدول المتقدمة الكتاب كل خمس سنوات يعاد النظر فيه ويعاد النظر في البرنامج، إلا أن الظروف التي نعيشها لا يمكن أن نطالب بتغيير الكتاب حتى تستقر الناحية الفلسفية ،ومنهج الوطن ككل إلى أين يتجه .»[1]

وإن يكن العلوي قد أوجد بنفسه التبرير لتقادم المقررات، وهو عدم استقرار الوطن ثقافياً وسياسياً وبخاصة في السنوات الأخيرة ،فإننا نظل نتساءل عن أي المقررات سوف نواجه تحديات الألفية الثالثة علما بأن المقرر الحالي قد جاوز ثلاث سنوات « الطبعة الأولى » « 2009،2010».

.وتماشيا مع الشروط التعليمية للاختيار ،فإن جانباً آخراً يحثنا على مناقشته، ألا وهو عرض المحتوى وملاءمته لشروط المنهاج والمدة الزمنية المخولة، لكننا سنتطرق قبل هذا وذاك إلى مسألة التدريج في عرض المحتوى لما لها من أهمية في تكوينه ،وهو ما سنحاول معالجته في المبحث الموالي.

[1] عزيز لعبان، الشروق الثقافي ، ص: 08.

المبحث الثالث : عرض المحتوى وملاءمته للمدة الزمنية وللفئة العمرية:

لنجاح العملية التعليمية يتطلب اختيار محتوى تعليمي وفق أسس وشروط واضحة، فماهي هذه الأسس والشروط التي تساهم في نجاح هذه العملية؟

1-التدريج في عرض المحتوى:

إن قضية التدريج في عرض المادة التعليمية لها أهمية كبيرة بالنسبة لمحتوى الكتاب المدرسي ، سواء من ناحية الموضوع، المفردات ، التراكيب بحيث لا يشعر القارئ بتلك الانتقالات المفاجئة في أي عنصر من العناصر السابقة ، وهذا ينعكس على درجة التحصيل المعرفي للتلميذ[1] وإذا ما أردنا أن ندرك مدى تحقيق مقياس التدرج في المقررين المختارين ، فإننا نلاحظ، أن اختيار النصوص الأدبية، كما سبق التوضيح في المبحث الأول في مسألة طرائق اختيار النصوص، أنها كانت مسايرة للعصور الأدبية ، وهذا التدرج محمود بحيث جُعل العصر الأدبي في خدمة النص ، حيث بدأ التدرج بعصر الانحطاط والضعف ثم تُلي بعصر آخر هو العصر الحديث والمعاصر.

- أما بالنسبة للمادة التعليمية المقدمة لتحليل النص فإننا نلمس تدرجاً آخر موفقاً، يناسب المتعلم إلى حد بعيد حين ينجح المعلم في تقديم المادة التعليمية بطريقة تناسب محتوى النص، فقبل الولوج لتحليل مضامينه يقدم تعريفا موجزاً لصاحبه ثم يقديم مناسبة النص ، لكن يرفق هذا التقديم عادة بتساؤولات تكون بمثابة مدخل يجاب عنه بعد الاطلاع على جوانبه، ثم يعرض عرضاً موجزاً لأهم الألفاظ الصعبة العالقة لدى المتعلم بالشرح، ولمسنا في ذلك تدرجاً من الحقل المعجمي إلى الحقل الدلالي كذلك.

- ثم يتناول النص بالتحليل عن طريق طرح أسئلة تحتاج إلى إجابة من قبل المتعلم في تدرج مستمر ، من اكتشاف لمعطيات النص أي التعرف على الأفكار العامة للنص، إلى مناقشتها بعمق في خطوة أخرى للتحليل ثم يُعرج بالمتعلم إلى تحديد بنائه، مع التعرض في المرحلة الموالية إلى مدى اتساقه وانسجامه لتنتهي بنا أسئلة التحليل إلى حوصلة في مجمل القول برأي نقدي في الموضوع، وهذا ما يتنافى في رأينا مع ماهية تعريف المصطلح مجمل القول.

- وترفق خلاصة الدرس بتمارين تطبيقية عادة وفي ذلك لمسنا تدرجا، وهذا من شروط المادة التعليمية التطبيقية، ونجد أحمد أنور عمر يصرح في هذه المسألة ما يلي : « وكل مجموعة من التمارين يجب أيضاً تدريجيها بحيث تقدم المران بطريقة تزود الدراسة بشيء من الثقة في تناوله للمادة الجديدة وتمنحه إحساساً بالقدرة على الانجاز ، ويجب أيضاً تدبير التكرار الكافي لنسمح للتلميذ الأبطأ بأن يسيطر على الجوانب الأساسية للمعلومات الجديدة»[2]

---

[1] يراجع، عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، دار المعرفة العربية، الإربية، اسكندرية، مصر(د،ط) ،1996م،ص: 67 ،68.

[2] أحمد أنور عمر ، الكتاب المدرسي، دار المريخ للنشر، المملكة العربية السعودية ، (د.ط)،(د.ت)،ص53.

- وإن الأسئلة الواردة في تحليل النص أو في التمارين التطبيقية فيها فوائد عديدة تتطلب كفاءة كبيرة لمتعلم هذا المستوى وقد نجد أحياناً بعضها فوق طاقة استعابه ، وهذا في رأينا أحد الشروط ومتطلبات السؤال ، إذ نجد في مقرر الشعب الأدبية ورد سؤالاً : في أناقش معطيات النص : «هل تحفظ أبياتاً في مدح الرسول صلى الله وعليه وسلم لشاعر آخر ؟ أذكرها وبين ما الأقوى عبارة أبيات هذه القصيدة أم التي تحفظها »[1] فهذا السؤال يتطلب من المتعلم ذاكرة قوية للحفظ والاستعاب ، تحليلا ومقارنة بين ما يوجد في ذاكرته وبين ما هو موجود من أبيات في نصه، وأين نحن من طالب كفؤ يحمل كل هذه المقاييس ؟ بالرغم ما نجد فيه من تدرج في طرح السؤال، كما نجد جزء خاص في المقرر بالتمارين التطبيقية للنصوص وهو " إحكام موارد المتعلم وتفعيلها،وفي ذلك يشير عبد العليم ابراهيم عن طبيعة الأسئلة المعدة في المقرر «... حتى أن الطلاب يتنبؤون به كثيراً من الامتحانات ويعدون له العدة، فيحفظون مجموعة من العبارات العامة التي تليق بجمال التعبير... ثم يديرون هذه العبارات في الإجابة عن كل سؤال يشبه هذا السؤال، لذلك قدم عبد العليم إبراهيم طرحاً مغايرا لأسئلة نختبر من خلالها الفهم الدقيق والتذوق الأدبي.

1-«أن نعتمد إلى الفكرة العامة في أحد النصوص ونطالب من التلاميذ رأيهم فيها.

2- أن يعرض على التلاميذ أبياتاً يدرسوها ولكن في مستواهم ونطلب منهم شرحها ونقدها.

3- أن نضع أمام التلاميذ طائفة من المعاني التي وردت في النصوص المدروسة ونطلب منهم توضيحها »[2].

لذلك ينبغي على معدي المقرر ، التركيز أكثر على الجانب التنظيمي للتمارين التطبيقية لأن النقص في إعدادها الجيد لايمكن المتعلم من كشف جماليات النص الحقيقية وماحتواه من أسرار.

2- ملاءمة المحتوى للمدة الزمنية والمنهاج:

تعتبر العلاقة بين المحتوى والمدة الزمنية والمنهاج وطيدة ومنه نتسائل عن موضع تلك العلاقة في هذه المرحلة من العملية التعليمية؟

فبالنسبة لذلك، فإننا استخلصنا أن المنهاج قد قسم إلى دروس محددة في جدول حسب الوحدات التعليمية (إثنتا عشرة وحدة) سواء في مقرر الشعب الأدبية، أو الشعب العلمية ، مع جزء آخر يتعلق بالواجبات المنزلية كنصوص للتحليل «إحكام موارد المتعلم وتفعيلها» ،ولما كانت المادة التعليمية منظمة حسب الوحدات التعليمية حيث خصص لكل درس لفترة زمنية محددة تقدر بأربع ساعات لحصص النصوص الأدبية في الأسبوع الواحد ،أما التواصلية خصص لها ثلاث ساعات «ويخصص هذا الحجم الساعي لنشاط الأدب والنصوص حيث يتم فيه دراسة النص من حيث معطياته ونمط بنائه وما فيه من مظاهر الاتساق والانسجام ثم ما يتعلق بتعزيز التعليمات القبلية في النحو والصرف والبلاغة والعروض. »[3]

---

[1] مقرر الشعب الأدبية ، ص :10.

[2] عبد العليم ابراهيم ،" الموجه الفني لمدرس اللغة العربية "،ص: 293.

[3] منهاج الشعب الأدبية، ص: 03.

وقد خصصت حصة (ساعة) مرة للمطالعة الموجهة- هذا بالنسبة لشعبة الآداب والفلسفة -ومرة لإحكام موارد المتعلم وتفعليها .

أما الحجم الساعي الأسبوعي المخصص للأدب والنصوص لشعبة اللّغات الأجنبية هو ثلاث ساعات .[1]

ويوزع الوقت المخصص لدراسة النص مثله مثل شعبة الآداب والفلسفة ،وتبقى ساعة بالتناوب بين نشاط المطالعة الموجهة وبين نشاط احكام موارد المتعلم وتفعيلها .

أما توزيع الحجم الساعي في المنهاج بالنسبة لنشاط الأدب والنصوص ،هو ساعتان ويتم فيه دراسة نص وحصة بالتناوب ساعة واحدة في الأسبوع « حصة للتعبير الكتابي أو للمطالعة الموجهة لكن ما حدث عكس ما طرح في المنهاج لأن المؤلفين أوردوا نصين أدبيين ونص تواصلي عوض لنص أدبي واحد يدرس في الأسبوع ونصاً تواصلياً في الكتاب المدرسي، وعليه فإن الهيئة المكلفة بذلك أوردت وثيقة تعرف بوثيقة تخفيف المناهج التعليم الثانوي مواد التعليم العام جوان 2008 جاء فيها تصحيحاً لذلك الخلل مايلي :

- « بالنسبة للسنة الثالثة آداب وفلسفة»

«إنَ ما حدث بالنسبة إلى ترجمة منهاج هذه السنة إلى كتاب مدرسي هو أنَ المؤلفين جانبوا الصواب المنهجي حيث لم يتمكنوا من جعل محتويات الكتاب المدرسي تتطابق مع المنهاج،والنص التواصلي يرفق بالروافد اللّغوية وفي حين أن المنهاج ينص على أن نصاً أدبياً يكون مدعوماً بنص تواصلي يشرحه ويعمقه في المرحلة التعليمية نجد المؤلفين يوردون نصين أدبين، ومن هنا وقعت إشكالية نسبة النص التواصلي، وجدوى إيراد النص الأدبي الثاني الذي طرح إشكالية تدريسه حيث أنه نص زائد بالنظر إلى مقرر المنهاج، غير أنه لايمكن الاستغناء عنه لارتباطه برافد من الروافد اللّغوية المقررة وفي انتظار مراجعة الكتاب ورد محتوياته إلى جادة الصواب- أي موافقة للمنهاج - وإبعادا للشعور بالحيرة والاضطراب عن الأساتذة ، فإن اللجنة تقترح التعديل الآتي في توزيع النشاطات لتغطية عجز تدريس النص الأدبي الثاني»[2].

ولقد رأت الوزارة ضرورة تصحيح الخطأ كمايلي :

« إلحاق نشاط المشروع نشاط التعبير الكتابي ينشط بالتناوب أي كل نشاط يقدم مرة كل خمسة عشر يوما على حدة، وإلحاق الحجم الساعي لنشاط المشروع المقدر بساعة واحدة في التوزيع السابق بنشاط الأدب والنصوص فيصبح الحجم الساعي لنشاط الأدب والنصوص خمس ساعات .

أما نشاط المطالعة الموجهة فيبقى نشاط بالتداول مع إحكام موارد المتعلم وضبطها ،هذا الأخير الذي تتحول تسميته إلى نشاط الإدماج ، وبناء وضعيات مستهدفة وذلك إيضاحا لحقيقة ممارسته »[3]

---

[1] يراجع ،المرجع السابق، ص: 04.

[2] مديرية التعليم الثانوي العام ، وثيقة تخفيف المنهاج التعليم الثانوي، ص: 07 .

[3] المرجع السابق ، ص ن.

- وانطلاقا مما سبق توضيحه يبقى المعلم في صراع كبير وهاجس لا يفارقه طيلة العام ، وهو كيف يتم إنهاء البرنامج أو ذلك الحجم من المحتوى التعليمي بكل فروعه و أنشطته ؟ والسؤال نفسه أصبح يتكرر على ألسن المتعلمين فهلا نجد له إجابة عند الهيئة المكلفة بذلك ؟.

3) ملاءمة المحتوى للفئة العمرية والأهداف:

إنطلاقا من محتويات الجدول المرفق[1] المتعلقة بتصنيف النصوص المقررة ومواضيعها والأهداف المسطرة يمكننا أن نستنتج مايلي :

1-أفادنا دليل الأستاذ للمرحلة الثانوية لجميع الشعب مايلي :

- سطرت أهداف للشعب الأدبية خاصة و أهملت أخرى لمواضيع في المقرر العلمي وقد صنفناها في جدول[2] ، ومن هنا نتساءل لماذا صنفت مواضيع بأهدافها، ومواضيع أخرى لم يسطر لها أهداف بالرغم من أن الدليل هو لجميع الشعب دون استثناء .

2 – تم حذف مواضيع لغوية (نحوية ، بلاغية) من الدليل والمنهاج دون تعويض لها مع أنها تخدم النصوص السابق تصنيفها، مع العلم أن النصوص مرتبطة بالمواضيع البلاغية والنحوية، فكيف يسطر الهدف لذلك الدرس ثم يتم حذف هذا الأخير دون تبرير مقنع للمعلم؟.

3- تم حذف الوضعيات الإدماجية التي سطرت لها أهداف مرتبطة بالنصوص المقررة للوصول إلى كفاءة معينة مع العلم أن جل المواضيع اللغوية متضمنة في الوضعيات الإدماجية عند تحريرها.

ونستنتج أيضاً :

1-**النص القرآني** : بالنسبة لاختيار النص الديني فإن اختيار الموضوعات من نص القرآن الكريم لهذه الفئة يعد أمرا أكثر أهمية بالمقارنة مع الاختيار لموضوعات النصوص الأخرى للأسباب التالية :

– كون النص القرآني يمثل أهم المرجعيات النصية في تعليم اللغة العربية و أولاها اعتبارا ، وأكثرها استجابة لميول المتعلمين واتجاهاتهم بالرغم من أن الأهداف المسطرة لم تخصص لهذه المرجعية أهمية كبيرة .

– العمل على تنويع المرجعيات النصية التي تمثل رصيد العربية وتساعد على تعلمها .

–إن ذلك النص القرآني المتكامل شكلا ومضمونا، يعرفه عبد المالك مرتاض حيث يقول «فالقرآن بالإضافة إلى كونه كتاب دين ، بما فيه من أحكام دينية ، وتشريعات أصولية ، ومواعظ زاجرة ، وترغيبات باهرة وقصص ساحرة ، وسير سائرة ....فإنه كان أيضا ، وذلك بالقياس إلى فصحاء العرب الذين كانوا يعاصرون الظاهرة القرآنية ويذهلون لها : نسجا عجيبا ونظما قشيبا، لم تألفه الخطباء ولا الشعراء ، ولا الفصحـــــاء الأبيناء

1 يراجع، الجدول المرفق من الملحق رقم: 1، ص:169

2 يراجع الجدول المرفق من الملحق رقم: 2 ،ص:177

في مخاطباتهم وممارستهم الإبداعية فاندهشوا وحاروا ، واضطربوا وماروا وفكروا وقدروا ، ثم لم يهتدوا السبيل إلى شيء ذي بال تحت وطأة المكابرة ولعنة الضلال »[1]

بالإضافة إلى أنه مدهش ، فهو نسج عجيب قشيب . ذو فصاحة وخطابة بنية ممارسة إبداعية ، فهل تصلح هذه الممارسة لأن تكون نصاً لغويا تعليميا ؟.

يعتبر الأستاذ نهاد الموسى (و آخرون) القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، ضمن قائمة النماذج النصية المقترحة من قبلهم ،لأن يكون النص القرآني نصاً لغوياً تعليمياً وقد اعتبروه في المرتبة الأولى ضمن سلمية ترتيب هذه النصوص. [2]

وفي رأينا بالإضافة إلى أنه نص إلاهي متميز—« فإنه يحمل مجموع الخصائص والشروط والمعايير التي يحددها الدارسون لاختيار النص التعليمي، خاصة التي أوجزها محمد البرهمي في المعايير التالية المعيار الاجتماعي الثقافي المعيار النفسي البيداغوجي والمعيار الديداكتيكي» [3]وكلامنا هذا عن أهمية النّص القرآني في المقررات الدراسية كما يقول محمد عطية الأبراشي: «.... ليس معنى هذا أن نجعل جميع الطلبة متخصصين بالدين أو فقهاء فيه ولكننا نريد أن نقوي الشعور الديني في نفوس الشباب ، فنختار له من الثقافة الدينية ما يلائمه ونختار له من الموضوعات ما يصلح لسنه ..... ويدرك فلسفة الدين »[4]

و أمام هذه الفوائد والمنفعة العظيمة للنصوص القرآنية والدينية ، لا شك أنه يتطلب منا تصنيف العديد من النصوص القرآنية في المقرر لإكساب المتعلم عدة معارف مختلفة، ومن بينها منهجية التفكير في الحياة وهو أهم ما يجب توضيحه لهذا المستوى التعليمي .

على الرغم من أن المقررين بنيا وفق التدريس بالعصور الأدبية بترتيبها الزمني للمستويات الثلاث للمرحلة الثانوية ،إلا أننا لا حظنا لا يكاد يخلو مستوى من أحد الأغراض أو الفنون والتي يكون التلميذ قد تعرض لها من قبل من ذلك .

2-**فن النثر والمقال** : أما عن مواضيع النصوص الأدبية، التواصلية أو نصوص المطالعة ، فإنها لاتكاد تخرج عن نطاق النثر (العلمي أو الأدبي) أو فن المقال، والتي مفادها تهدف إلى إكساب المتعلم منهجية التفكير والعمل وتتعدد المواضيع والاتجاهات من علمية،أدبية، فلسفية ودينية ....[5] ومن المواضيع العلمية الثقافية نعثر على نص" مثقفونا والبيئة" لغازي الذيبة [6] و آخرأدبي " إشكالية التعبير في الأدب الجزائري الحديث "لسعـــــــاد

---

[1]- عبد المالك مرتاض ، نظام الخطاب القرآني (تحليل سيميائي مركب لسورة الرحمن)، دار هومة الجزائر ، (د . ط) ، (د . ت) ص :13 نقلا عن يحي بوتردين تعليمية النص القرآني في إطار التكوين الجامعي المتخصص في اللغة العربية و آدابها (أطروحة دكتوراه) ،ص: 51، 52.

[2] يراجع ، المرجع نفسه، ص: 47 .

[3] يحي بوتردين ، تعليمية النص القرآني في إطار التكوين الجامعي المتخصص في اللغة العربية ص: 49 .

[4]- محمد عطية الأبراشي ، الطرق الخاصة في التربية ، ص: 284 .

5 يراجع ، الجدولين في الملحق: رقم 03 ورقم 04 ، ص: 178،179

6 مقرر الشعب الأدبية ص :48.

محمد خضر [1] و آخر ثقافي " منزلة المثقفين في الأمة " لمحمد البشير الإبراهيمي [2]، غير أننا لم نجد في المنهاج ما يفصل ذلك عدا ما وجد في دليل الأستاذ من ذكر لأهداف تعلمية لكل درس[3]، لكننا وجدنا تفصيلا في أهداف نصوص المطالعة الموجهة التي تخدم فن المقال والنثر، باعتبار أنهما يساهمان في تربيته واستخدام المنهج العقلي الصحيح « فيأخذ هذا النشاط – المطالعة – أهمية من ملكة النضج الفكري للمتعلم في هذا المستوى الدراسي ومن هناك وجب أن يسمو اختيار النصوص للمطالعة، إلى نصوص ذات بعد فكري ثقافي ونصوص ذات نوع قصصي حديث ومعاصر، على أن تحقق هذه النصوص قدرة المتعلم على التفاعل مع النصوص الطويلة واستثمار معطياتها الفكرية والفنية ».[4]

3-**فن القصة و المسرحية** : وقد اخترنا من ذلك قصة "الجرح والأمل " لزوليخة السعودي. [5] والتي تصور لنا حدثا درامياً للحرب والصراع المسلح، تصوير مأساة المرأة الجزائرية في أبشع صورها ،حيث يعكس لنا خطر الدمار في حياة الإنسان والذي استطاعت القاصة أن تنقله إلينا في بناء نامي وحوار مبني بناء محكماً في لغة فصيحة بسيطة تحرك مخيلة المتعلم لفهم أبعاد النص.

أما مشكلة المؤلف المسرحي التي لم نرها قضية مثيرة لمتعلم هذه المرحلة،و قد عرضت في مقرر الشعب االأدبية بعنوان " من مسرحية المغص" لأحمد بودشيشة حيث خلّفت مللاً وتساؤولات متواصلة من المتعلمين،عن مضمون النص الحقيقي وهدفه [6].

لأنهافي رأينا شوهت لهم صورة المثقف الذي يعاني مستوى معيشي متدني ومهمش ،خاصة في أوساطنا الاجتماعية وهذا ما يتنافى مع الهدف المسطر حيث جاء في المنهاج مايلي: « ومن أهم أهداف دراسة النص هو تمكين المتعلم من تمثل الأشكال الأدبية التابعة لكل جنس بما يمكنه من التأمل والتفكير في بعض نواحي الابداع الأدبي في نمط معين وبالتالي الحكم على أصالة العمل المدروس ، ولا يتم هذا كله إلاّ إذا وضع المتعلم في لب العملية التعليمية التعلمية . وكان عنصراً فاعلاً فيها يحلل ما يقرأ ، وينقد ويختبر ساعياً لاكتشاف معنى الأشياء التي تمنكه من أن يصبح قارئاً مستقبلاً ومنتجاً مستغنياً عن كل مساعدة»[7].

أما ما جاء به الدليل لهذا الدرس من أهداف تعَلمية فإنه «يحلل بعض عناصرالنص المسرحي ، ويحدد العلاقة بين الأدب المسرحي والمحيط الإجتماعي »[8].

---

[1] المرجع السابق، ص: 135: .

[2] المرجع نفسه ،ص: 182 .

[3] شريف مريبعي وآخرون، دليل الأستاذ اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي لجميع الشعب،ص: 49.

[4] – منهاج الشعب الأدبية ص 6 .

[5] مقرر الشعب الأدبية ، ص: 254،ويراجع ،مقر الشعب العلمية، ص: 204.

[6] مقرر الشعب الأدبية ، ص 264.

[7] منهاج الشعب الأدبية،ص:10.

[8] مديرية التعليم الثانوي، دليل الأستاذ، (جميع الشعب)،ص:55.

4-أما **عن التراجم والسير**: لم نجد له في هذين المقررين كبير اهتمام من قبل المؤلفين، وهذا الذي لم نجد له تفسيراً ، بالرغم من أن الترجمة الشخصية لفحول الشعراء ، وللشخصيات التاريخية الفذه خاصة منها الإسلامية أنها تهدف إلى إحياء الثقافة الإسلامية والتاريخية لتكون قدوة للأجيال في مختلف العصور، وبالتالي فإننا أمام موضوع يخدم هذه الشريحة خاصة للمرحلة الثانوية، ونصل بذلك إلى هدف مسطر في المنهاج حتى يتمكن المتعلم الاستفادة من هذه التراجم والنجاح في الحياة من خلال تثمين معارفه المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة [1] .

غير أننا نجد ترجمة لشخصية وحيدة في كلا المقررين وهي لنص العلامة " محمد أبو شنب"لمحمد السعيد الزاهري.[2]

5- **الشعر السياسي**: وقد تناولنا من هذا النوع قصيدة مشتركة بين المقررين وإن كانت من حيث الشكل شعراً حراً «شعر التفعيلة »، وهي "حالة حصار" لمحمود درويش [3]، والتي كان موضوعها حول القضية الفلسطينية، ويهدف من هذا النص أن يقف المتعلم عند انشغال الشعراء العرب المعاصرين بقضية فلسطين [4] وقد وقد يتجاوب مع مضمونه أي متعلم عربي.

6-**الشعر الاجتماعي** :والنص المصنف في مقرر الآداب في هذا الغرض هي قصيدة " هنا وهناك" للشاعر القروي[5]والذي يتناول فيه الشاعر« مسألة الأخلاق في المجتمع ، منتقداً جملة من الصفات المذمومة رصدها في الواقع والتي تحط من إنسانية الانسان ، وصاغ تأملاته بلغة واقعية سهلة »[6]

لكننا نجد نقداً في المقرر قد يؤثر على الجانب التحصيلي لهذا المتعلم إزاء هذا الشاعر، ونتاجاته حيث «قال إيليا الحاوي عن الشاعر القروي كان ابن عصره وابن معاناته وابن الواقع الواقعي في القومية والسياسية ، والنفحة الوطنية تشفع بشعره، وإن كانت الخطابية والسردية وما إليها توهبه وترهنه وحسب الشاعر أنه جسد صوت أمة ووقف موقفاً استشهاديا من القضايا المصيرية ....»[7] لكنناوجدنا نقطة تقاطع بين هذا الغرض الاجتماعي والغرض الإنساني الرومانسي .

وفي المواضيع الاجتماعية في مقرر الشعب العلمية وجدنا موضوعاً واحداً في شعر التفعيلة يحمل غرضاً اجتماعيا لأدونيس علي أحمد سعيد وعنوانه الفراغ [8] «حيث يرصد فيه الشاعر موقفاً إنسانياً ذي أبعاد حضارية

---

[1] يراجع ،مديرية التعليم الثانوي ، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ،ص:04

[2]يراجع، مقرر الشعب الأدبية ، ص:277 ، ويراجع ،مقرر الشعب العلمية ،ص:216

[3] يراجع ،مقررالشعب الأدبية ،ص :101، ويراجع ،مقرر الشعب العلمية ،ص: 96.

[4] مديرية التعليم الثانوي ،دليل الأستاذ، ص :51.

[5] مقرر الشعب الأدبية، ص: 77.

[6] المرجع نفسه، ص: 79.

[7] المرجع نفسه، ص ن .

[8]يراجع، مقرر الشعب العلمية، ص :128.

وهو يعالج قضايا مجتمعه ويتفحص بعمق آفاته المصيرية ، وقد استطاع تشخيص لب الداء ووضع أنجع الدَواء للتخلص من هذه الحالة المرضية »[1] لكننا لم نجد هدفاً تعليمياً مسطراً له لا في المنهاج ولا في دليل الأستاذ.

7- **الشعر القصصي والمسرحي والملحمي** : اخترنا في هذه الدَراسة « الشعر الملحمي نص ثورة الشرفاء » لمفدي زكرياء [2] وهذا النوع من الشعر يثير المشاعر ويحدث تغيراً انفعالياً في القارىء، يؤثر في جانبه العملي، والملاحظ في قائمة الأهداف أننا لم نجد هدفاً دقيقاً يتعلق بهذا الموضوع ، غير أن السؤال الذي يتبادر إلى الذهن في هذا المحور هو :- هل يتوقف الشعر الملحمي على الشاعر مفدي زكرياء فقط في مقرراتنا الدراسية ؟ وهو ما نجده على الدوام في أغلب المقررات حتى القديمة منها .بالرغم من أن هناك نصوصا ملحمية أخرى عربية وجزائرية، كذلك على نقصها بالمقارنة مع أغراض وفنون أخرى.

8- **شعر التفعيلة** :انتقينا من ذلك نص " الإنسان الكبير " لمحمد الصالح باوية [3] ، الموضوع الذي يتحدث عن الثورة الجزائرية، وما يلاحظ عليه أنه يغلب عليه المسحة الرمزية ، الأمر الذي يتطلب من المتعلم إعمال تفكيره ليتمكن من فهم المضامين، ولكن النص مع ذلك يلائم هذه الفئة لكونه يتحدث عن قضية حماسية ، وهو ما يجلب انتباه هذه الشريحة المتعلمة ، وحتى الهدف المسطر لهذا الموضوع خاصة والمحور عامة، لم يكن واضحا في هذا المنهاج إلا في الدليل، حيث جاء فيه أنه من الأهداف التعليمية لهذا النص «أن يقف عند اهتمام الشعراء الجزائريين بالثورة ،يقف عند بعض الظواهر الفنية في الشعر الحر (اللغة، الموسيقى، الصورة، الرمز) »[4].

-وما يستلزم في طبيعة المواضيع المختارة حسب رأينا ،هو الابتعاد عن المواضيع التاريخية المكررة والاهتمام بالمواضيع التي تساير روح العصرمن مثل : الموضوعات السياسية ، المغامرات ...الخ وهو ما تحمله نصوص نزار قباني ،محمود درويش وأحمد مطر... وغيرهم .وعلى الرغم من اختيار مواضيع فلسفية أخرى مقررة في المنهاج كنص " أنا " لإيليا أبي ماضي[5]، إلا أنه من مثل هذه المواضيع من شأنها أن تعمل الفكر وتمرنه على استثمار قدراته الخاصة و تهدف هذه الموضوعات إلى فهم الطبيعة الإنسانية وتصوير الحياة المعيشة ،من خلال تجارب السابقين وهو ما يساعد المتعلم المراهق على تكوين حوصلة لمختلف النماذج البشرية، وبذلك تتكون له خبرة يتحصن بها لمواجهة معترك الحياة.لذلك يجب على النصوص:

«أن تكون حية خصبة تمثل روح عصر قائلها وتبرز أهم مافيه من خصائص ومميزات ، وتتحدث عما فيه من حوادث التاريخ السياسي والاجتماعي ، أو تعبر عن ميول أهل عصرها واتجاهاتهم ، أو تنقد أحوالهم لأن النصوص الجافة المجدية التي تقتصر على مجرد الوصف أو المدح أو الفخر من غير أن يكون لها صلة بحوادث

---

[1] المرجع السابق، ص: 131

[2] يراجع، الشعب العلمية ،ص :80.

[3] يراجع ،مقرر الشعب الأدبية، ص: 116 ومقرر الشعب العلمية، ص: 112.

[4] مدرية التعليم الثانوي، دليل الأستاذ (جميع الشعب)، ص: 52.

[5] يراجع، مقرر الشعب الأدبية، ص :72،و مقرر الشعب العلمية ص: 48.

هامة من التاريخ أو المجتمع كثيراً ماينصرف الطلاب عنها ولا يجدون في أنفسهم رغبة إلى متابعتها مهما كانت فصاحة أسلوبها وبلاغة تعبيرها »[1]

فاختيار المواضيع هو أساس بناء محتوى النصوص ليتمكن المتعلم بعدها من كسب معارف متنوعة أدبية ثقافية ... وغيرها وهو ما نتعرف عليه في الفصل الموالي.

[1] محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، ،ص 480

خلاصـة :

أهم ما يمكن استخلاصه من هذا الفصل ما يلي:

1)_ الأهداف هي معيار انتقاء المحتوى التعليمي، ولاتبنى المقررات الدّراسية إلاّ إذا سطرت الأهداف وفق ميولات المتعلمين المتعددة .

2)_غلبت على الأهداف المسطرة في المنهاج، العمومية الكبيرة ولم تسطر فيه أهداف خاصة.

3)_ العلاقة بين الأهداف المسطرة في المنهاج وبين النصوص المختارة غير واضحة ، وقد استطعنا الكشف عن جوانب منها من خلال الإستبانة المعدة لفئة المعلمين وفئة المتعلمين.

4)_ هناك علاقة وطيدة بين النصوص المختارة،والأهداف المسطرةوالفئة العمرية الموجهة لها هذه النصوص والمدة الزمنية المقدمة فيها.هذا حسب ما تقرره العديد من الدراسات والبحوث وما نقره نحن كذلك بدورنا في هذا البحث إنطلاقا من العينة المختارة كأداة مساعدة فيه.وقد استطعنا الكشف عن جوانب منها في هذا الفصل خاصة.

الفصل الثـانـي:

تحليـل المحتـوى التعليـمي

المبحث الأول :المعـارف والقيـم.

المبحث الثاني:البنـى والمقاربـة اللغوية.

تحليل المحتوى التعليمي:

تماشياً مع الأهداف المسطرة، يمكننا طرح السؤال التالي: -إلى أي مدى تتطابق الأهداف مع محتوى المقررين من حيث ما يقدم للمتعلم من مفاهيم أو معارف و قيم أدبية وثقافية ...إلخ ومهارات لغوية.. تخدم هذا المستوى التعليمي الموجه إليه؟ وللإجابة على ذلك لابد من معرفةالمضامين التي تحملها النصوص من أجل استنباط القيم التي تندرج وفقها.

المبحث الأول : المعارف والقيم: القيمة عند ضياء زاهر هي « مجموعة من الأحكام المعيارية المتصلة بمضامين واقعية، يتشربها الفرد من خلال انفعاله وتفاعله مع المواقف والخبرات المختلفة ويشترط أن تنال هذه الأحكام قبولا من جماعة اجتماعية معينة حتى تتجسد في سياقات الفرد السلوكية أو اللفظية أو اتجاهاته و اهتماماته »[1]

و بإمكاننا أن نتعرف عليها من خلال سلوكات الأفراد وتعابيرهم، فهل يتمكن متعلمونا من خلال المحتويات المقدمة لهم في هذا المستوى ،من كسب قيم يتعاملون بها في حياتهم اليومية ؟.

1- القيم الاجتماعية: هي من أهم القيم في رأينا، باعتبارها أكثر الأوساط والمجالات التي يحتك بها المتعلم ولذلك كان لزاما أن تستمد العملية التربوية، غاياتها و أهدافها من وسط المجتمع، وفي ذلك يقول عبد العليم إبراهيم « وظيفة التربية – إذن هي تبصير المواطن العربي بمجتمعه و أهدافه و أوضاعه السياسية والاقتصادية في هذا المعترك الدولي الذي تصطرع فيه القوى، وتثور فيه النوازع البشرية الجامحة وإذن فالسياسة التربوية التي تلائم حياتنا الراهنة هي التي تشتق أهدافها من أهداف مجتمعنا العربي الذي نسعى لدعمه وتعزيزه »[2]، وإن كنا لم نجد في المنهاجين ذلك مفصلاً ما يتعلق بالحياة الاجتماعية للمتعلم إلا ما جاء إشارة مثل :«اكتشاف معطيات النص الداخلية والخارجية ومناقشتها»[3] .أو ما جاء عن تقديم النشاطات التي تمارس من منظور المقاربة بالكفاءات، حيث تحتل المعرفة دور الوسيلة التي تضمن تحقيق الأهداف التعليمية وتجاوز الواقع الحالي المعتمد فيه على الحفظ والسماع وتناول المواد الدراسية منفصلة ومن مزايا تفعيل النشاطات التعليمية من هذا المنظور.

1-اكتساب عادات جديدة سليمة وتنمية المهارات المختلفة والميول، مع ربط المادة التعليمية ببيئة المتعلم واهتماماته .

2-انفتاح الفعل التربوي على كل جديد في المعرفة، وكل ماله علاقة بنمو شخصية المتعلم.[4]

عموما إنّ معظم النصوص تتضمن معارف وقيماً اجتماعية ،مثل ما جاء في نص "الجرح والأمل " لزوليخة السعودي[1]، حيث وصفت لنا قيمة نجاح الشعب الجزائري في تحقيقه للنصر وكشفت ذلك من خلال

---

[1] ضياء زاهر ، القيم في العملية التربوية ،كلية التربية ، جامعة عين شمس ، مركز الكتاب للنشر (د . ط) ، 1994 ، ص: 24 .

[2] عبد العليم إبراهيم ، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية وآدابها، ص: 425 .

[3] منهاج الشعب الأدبية، ص :06 .

[4] يراجع، المرجع نفسه ص: 06،07 .

الشخصيتين البارزتين في القصة "ياسمينة وأحمد"حيث صورت المشهد تصويراً بارعاً مما جاء منه مايلي: « وركضت مرة أخرى مع الجموع في كل مكان .... وهتفت مع من يهتفون كانت ترى كل السواعد السمراء التي امتدت إلى العلا بالأعلام ...في كل العائدين ترى أحمد وهو يلوح من بعيد بالعلم ويهتف للفجر»[2] .فقد تضمن النّص دلالات واضحة لمفهوم القيم عكستها ألفاظ بارزة من مثل « مع – الجموع – مع – من يهتفون –كل » توضح مدى تثبت المجتمع الجزائري مع بعضه البعض لتحقيق الحرية والنصر، فتلك الألفاظ والعبارات المتضمنة في النص ،تثري الحصيلة اللغوية للمتعلم عند قراءة نصوصها وبذلك يتمكن من لغته، التي تعكس القيم. ومن النصوص التي برزت فيها قيما ومعارف اجتماعية أخرى، ما وجدناه في مسرحية " كابوس في الظهيرة " لحسين عبد الخضر خاصة، ومما جاء من هذه القيم ما تضمنه النص التالي:

« أصوات لعب وجري لأطفال تسمع من الحديقة .

الضيفة : كم يكون الأطفال مزعجين عندما يلعبون !

الأم : لا تتصوري مدى سعادتي بصخبهم وجريهم المتواصل

الضيفة : يا لهم من أشقياء.لا يملّون الركض والصراخ، أطفالي مثلاً لا أعرف لماذا يركضون ويتصايحون دائما و كأنهم في حرب مستمرة؟ !

الأم : يركضون علّهم يبلغون أبواب السنين القادمة، أنظري إليهم وهم يطلقون في الهواء طائراتهم الورقية كأنهم يحلّقون معها ، إنّ للأطفال عالمهم الحالم يا عزيزتي ، إنّهم نعمة رزقنيها الله بعد وحدة طالت بي.[3]

فعلاقة الأم الحميمية بأبنائها تظهر واضحة في نص المسرحية، وهي ترى فيهم سعادتها بعد حرمانها منها، فكل من الحقل الدلالي الذي يجمع الألفاظ التالية: [لعب – الأطفال – سعادة- جري –صخب- يركض – يطلقون – يحلقون – الحالم] تحمل معاني الحرية الاجتماعية والسياسية المراد تحقيقها ،وهي من بين أهداف المسرحية والتي تريد إيصالها للمتلقي ،عنوانا رافضا لمثالب الإستعمار والظلم.

2- القيم العلمية والثقافية :

إن النشاطات التعليمية جلها إن لم نقل كلها، تهدف إلى إكساب المتعلم قدرة إيجابية في توصيل الحقائق والمعلومات التي يحتاج إليها ، وتوسيع المهارات العلمية والفكرية له، لذلك من مزايا تفعيل النشاطات التعليمية مايلي:

- «الاهتمام بمتابعة العمليات العقلية المعقدة التي ترافق –عادة – الفعل التربوي باعتباره عمليات متواصلة ومتداخلة ومترابطة ومنسجمة فيما بينها ».[4]

---

[1] يراجع،مقرر الشعب الأدبية ، ص:204

[2] المرجع نفسه ،ص :207 .

[3] يراجع، مقرر الشعب الأدبية ص :235 . و يراجع ،مقرر الشعب العلمية، ص: 182.

[4] منهاج الشعب الأدبية، ص: 06 .

ولعل المنهاجين لم يصنفا أهدافا دقيقة في هذا الغرض، إلا ما جاء في الدليل من كفاءة مرحلية تخص فن المقال خاصة للمحور السادس، حيث يستطيع المتعلم كتابة مقال أدبي يعالج فيه قضية فكرية وفق النمطين الوصفي والحجاجي بتوظيف مكتسباته في هذا المحور.كما أن نشاط المطالعة يأخذ أهمية من ملكة النضج الفكري للمتعلم في هذا المستوى الدّراسي، ومن ثم وجب أن يسمو اختيار النصوص للمطالعة إلى نصوص ذات بعد فكري ثقافي ، ونصوص ذات نوع قصصي حديث ومعاصر، على أن تحقق هذه النصوص قدرة المتعلم على التفاعل مع النصوص الطويلة واستثمار معطياتها الفكرية والفنية. [1]

ولأهمية هذه القيم المعرفية والعلمية والثقافية، لدى المتعلم يصرح محمد علي كنعان أنّ الإيمان بالعلم سبب في بناء وتطوير المجتمع ،فهو ينير العقول ويجعلها قادرة على استيعاب مختلف المعارف والثقافات العلمية وهو يقضي على الجهل والتخلّف الحضاري الذي تسوده الأوهام والشائعات [2] .

- وعن النصوص الواردة في المقررين والتي وجدناها تهتم بالقضايا العلمية والمعرفية والثقافية ،وقفنا عند نص المقال الوارد في كلا المقررين "منزلة المثقفين في الأمة " لمحمد البشير الإبراهيمي[3].إذ نجده يحملنا أمانة علمية وثقافية لا يمكننا تجاهلها حتى نصبو إلى النهضة وإلى التحرر من قيد الجهل، إذ يصرح صاحب النص بما يلي : « المثقفون في الأمم الحية هم خيارها وسادتها و قادتها و حراس عزها ومجدها ، تقوم الأمة نحوهم بواجب الاعتبار والتقدير ، ويقومون هم لها بواجب القيادة والتدبير، ومازالت عامة الأمم ، من أول التاريخ تابعة لعلمائها و أهل الرأي والبصيرة فيها تحتاج إليهم في أيام الأمن وفي أيام الخوف ، تحتاج إليهم في أيام الأمن لينهجوا لها سبيل السعادة في الحياة، ويغذوها من علمهم و آرائهم بما يحملها على الاستقامة والاعتدال» [4] .

فالألفاظ التالية الواردة في النص ((المثقفون – الحية – سادة – حراس – مجد – القيادة – السعادة –الإستقامة – الإعتدال)) عكست مدى اهتمام الأديب بالجانب المعرفي والعلمي والثقافي للأمة.وما يجب أن يهتم به المتعلم كذلك.

ووقفنا عند نص " علم التاريخ " لعبد الرحمن بن خلدون [5]كذلك.في مقرر الشعب العلمية لما فيه من معارف كانت أكثر ملاءمة لهذا المتعلم، بحيث يحاول فيه الكاتب إرجاع مكانة التاريخ عند العوام حيث قال: « اعلم أنّ فن التاريخ فن غزير المذهب، جم الفوائد شريف الغاية، إذ هو يوقفنا على أحوال المضامين من الأمم في أخلاقهم والأنبياء في سيرهم ، حتى تتم فائدة الاقتداء في ذلك لمن يرومه في أحوال الدين والدنيا» [6] . فيربط العلامة هذا العلم أو الفن بالأخلاق والدين ليكون شريف الغاية ، وهو الهدف الذي وجدناه مغيّبا في المنهاجين وفي الدليل أيضا .

---

[1] يراجع، المرجع نفسه، ص ن .

[2] يراجع ، محمد علي كنعان ، أدب الأطفال والقيم التربوية ، دار الفكر ، سوريا ، ط1 ، 1995 ص: 249 .

[3] يراجع، مقرر الشعب الأدبية ص :182 . ويراجع، مقرر الشعب العلمية، ص: 144 .

[4] المرجع نفسه ، ص ن

[5] مقرر الشعب العلمية، ص: 30 .

[6] المرجع السابق ، ص ن .

وهناك معارف وقيم ثقافية أخرى إضافة إلى ما سبق توضيحه ، يكتسبها المعلم من خلال دراسته للنصوص الأدبية المقررة لا يمكننا إنكارها فيها ، والتي لها دور كبير في توعية المتعلم ،ذلك لأن الأدب هوأداة قوية من أدوات الثقافة العامة ، ولأنه شديد الارتباط بكثير من ألوان المعرفة ودوائر الثقافات الإنسانية ، كما أن الثقافة أيضا وحدها لا تقي عنه شيئا، وفي الأدب يجد الإنسان صدى لكل ما يجول في نفسه، على عكس العلوم والمعارف الأخرى كالحقائق المادية مثلا [1] فهل تعكس مضامين المقررين الحقائق الثقافية المتعلقة بالوسط الذي يعيش فيه المتعلم وهل تتيح له فرص التفتح على الثقافات الأخرى؟ .

و انطلاقا من هذه الحقيقة نستنتج مدى أهمية المعارف الثقافية للمتعلم ونتساءل –كيف تعرض هذه المفاهيم الثقافية من ذلك العربية الإسلامية في المقررين ؟ و إلى أي مدى تشيع تلك النماذج الحقيقية للثقافة العربية الإسلامية ويتحرر كل من المقررين من النمطية الثقافية الشائعة عن الإنسان العربي؟ وما الانطباع الذي يخرج به القارئ عن تلك الثقافة المكتسبة ؟

وعن القيم الدينية وبالأخص الإسلامية منها الواردة في المقررين لها أهمية كبيرة بالنسبة للمتلقي –المتعلم في رأينا، ذلك لأن« ديننا الحنيف هو ثقافة وأخلاق وتربية يعالج مجتمعات في أحوالهم الوجدانية وعواطفهم التي يريدها أن تكون نبيلة بفضل تلك التربية الدينية، والتي لها صلة بالنصوص تكمن غايتها في بث العقائد الصحيحة في نفوس المتعلمين، وتطهير قلوبهم من الأوهام الشائعة ،كذلك غرس الفضائل والأخلاق الحميدة، والعادات الصالحة في نفوسهم »[2] وخير النصوص التي وجدناها تعكس مبادئنا الدينية الإسلامية وتمثلها خير تمثيل ،نص في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم للبوصيري [3] فنجد ألفاظا قيمة بإمكان المتعلم أن يكتسبها ويوظفها في سلوكاته ،وهي مهمة لمتعلم هذه المرحلة خاصة كلفظه (الأنبياء – سؤدد– خلقه – رحمه –كرمت – الصبر – الفضل)، وفي ملمح ديني آخر وجدنا ابن نباته [4] يرجعنا إلى عالم الزهاد الوعاظ ، حيث أشع النص بمفرادات لغوية دينية تعكس قيم الإسلام الحنيف منها : (أستغفر الله – عفت – أدبي – اذكر – أتئد – الحمام ...) .

بالإضافة إلى نصوص أخرى تضمنت القيم ذاتها كنص وصايا وتوجيهات لابن الوردي [5] (اعتزل – اتق – الله – وصايا ....)

والملاحظ على هذه النصوص الدينية أنها كانت ضئيلة[6] وهذا ما ينعكس على التحصيل اللّغوي للمتعلم لهذه القيمة ومن هناك قد لا نصل إلى الهدف المسطر، والذي لم نجده مفصلا لا في المنهاج ولا في الدليل إلا ما جاء مما يلي:

---

[1] يراجع ، محمد عطية الأبراشي ، الطرق الخاصة في التربية، ص: 200 .

[2] عبد العليم ابراهيم ، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية وآدابها ،ص: 340 .

[3] يراجع، مقرر الشعب الأدبية، ص: 09 .

[4] يراجع، المرجع نفسه، ص: 14

[5] يراجع، مقرر الشعب العلمية، ص: 10 .

6 يراجع، ملحق البحث، الجدولين رقم : 07، 08 ،ص: 181، 182

- «اكتشاف معطيات النص الداخلية والخارجية ومناقشتها .
- اكتشاف مظاهر الإتساق والانسجام في تركيب فقرات النص وذلك باعتماد الأدوات اللّغوية المناسبة.
- الشرح المعجمي وبناء المعنى وذلك دون الإفراط في الشرح اللّغوي للكلمات حتى لا يتحول الدّرس إلى شرح مفردات على حساب دراسة النّص و استثماره .» [1]

3- القيم الوجدانية وتكامل الشخصية :

نوعا آخر من القيم يستوقفنا في هذا الجزء من البحث ،لكونه يمس وجدان وشخصية هذا المتعلم فالنص إذا كان متكاملا في قيمه الوجدانية الشعورية ،فإنه يترك في المتلقي شعورا إيجابيا فيؤثر بعدها في عواطفه، ومن هناك يتكون لديه ذوقا فنيا ذو إحساس قوي، وفي ذلك يقول عبد العليم إبراهيم « أما القوة فإن التعليم كما يؤثر في إدراك المتعلم يؤثر كذلك في عاطفته تأثيرا يجعله يرضى أو يسخط ، ويحب أو يكره ويثور أو يهدأ ، ويؤمن أو ينكر ، و يؤيد أو يعارض ويرق أو يقسو ويكدرأو يصفو إلى غير ذلك من الانفعالات الوجدانية» [2]'وللمجال الوجداني علاقة كبيرة مع تكامل الشخصية،وتتضمن الوجدانية أو المشاعر عددا من الشخصية،مشاعرنا نحو أنفسنا ونحو الآخرين الذين نتصل بهم،وقد قدم بلوم وزملاؤه تحديدا جيدا للمجال الوجداني،على خمسة مستويات من الوجدانية:

-« في المستوى الأول والأساسي نمو الوجدانية بالإستقبال،أي أن تكون لديهم الرغبة في الإستقبال.

- وفي المستوى الثاني يجب على الأشخاص أن يتجاوزوا الاستقبال إلى الاستجابة.

- وفي المستوى الثالث من الوجدانية،هو إسباغ القيم،وهو يعني إضفاء الجدارة على شيئ،أو سلوك،أوشخص.

-وفي المستوى الرابع يختص بتنظيم القيم في نسق من المعتقدات وبتحديد العلاقات الداخلية

وأخيرا فإن الأفراد يوسمون بخصائص،ويفهمون أنفسهم في إطار نسقهم القيمي.

وما ينبغي أن نتصور أن المجال الوجداني كما وصفه بلوم . بعيد عن جوهر اللغة وعلينا أن نتذكر دائما أن اللغة ترتبط ارتباطا وثيقا بكل وجه من أوجه السلوك البشري» [3]

وقد اخترنا من هذا الغرض، النص الوارد في كلا المقررين " أنا " لإيليا أبو ماضي [4] حيث جاء منه ما يلي :

و أحب كل مهذب ولو أنه خصمي و أرحم كل غير مهذب

يأبى فؤادي أن يميل إلى الأذى حب الأذية من طباع العقرب

فالحقل الدلالي الذي يدور موضوعه في الحب والرحمة تعكسه الألفاظ التالية ،والتي نريدها أن ترسخ وتكتسب عند المتعلم، لغة وسلوكا [أحب ، مهذب ، أرحم ، فؤادي ، يميل] ومن هناك يصل إلى الهدف التعليمي من هذا النص.

---

[1] منهاج الشعب الأدبية، ص: 06 ، منهاج الشعب العلمية ،ص :06 ، 07 .

[2] عبد العليم إبراهيم ، الموجه الفني، ص :224، 225 .

[3] دوجلاس براون , ترجمة عبده الراجحي, علي أحمد شعبان, أسس تعليم اللغة وتعلمها، ص: 128'129

[4] يراجع مقرر الشعب الأدبية، ص: 72 ويراجع مقرر الشعب العلمية،ص: 48 .

-«يتوسع في فهم النزعة الإنسانية وسبب اهتمام الشعراء بها .

-يقف عند القواسم المشتركة بين الأدب والأخلاق والحضارة .» [1]

-: فالدراسة الأدبية تساعد بقدر كاف للوصول لعدة فوائد وجدانية يلخصها عبد العليم إبراهيم في مايلي : « الدراسة الأدبية العاملة على تهذيب الوجدان هي دراسة ترمي إلى تصفية الشعور، وصقل الذوق ، وإرهاف الإحساس ،و أن التلاميذ في حاجة إلى تعهد هذا الجانب الوجداني بتلك الدراسة التي تلمس آثارها في العاطفة والروح وتلقى من الطلاب إستجابة سريعة لها ، ومشاركة نشيطة فيها ، وتفاعلا قويا معها ».[2] ولذلك من الأساسيات الهامة في طبيعة النصوص المختارة أن«تستهدف تربية التلاميذ تربية شاملة ليكونوامواطنين صالحين،فلا يكفي قي اختيارالنصوص أن ينظر فيها إلى تنمية العقل والذوق الأدبي فقط،بل لابد إلى جانب ذلك من اختيار طائفة منها تكون غايتها تهذيب النفس،وإثارة العواطف الطيبة والشعور النبيل،وبث روح الشجاعة والبطولة في نفوس الشباب»[3] ومن هذه القيمة النبيلة يدفعنا الحديث عن :

4- القيم الأخلاقية والتربوية :

إن للتربية دور هام وبالغ في توجيه المتعلم إلى مثُل عليا، مقاصد حسنة تتضح وراء هذه القيم في «جملة من السلوكات والمبادئ التي بفضلها نلمس تلك الأخلاق الحميدة بل تعكس في عادات صالحة من أجل تهذيب الوجدان بالعواطف النبيلة والمثل العليا »[4] وهو الهدف المسطر الذي لم نجده في المنهاجين اللذين إنطلقت دراستنا منهما.

فمصطلحي التربية والأخلاق لا ينفصلان عن بعضهما لما لهما من علاقة استلزامية بينهما عند المتعلم وهذا ما تحققه الدراسات الأدبية وفي هذا الشأن يصرح عبد العليم إبراهيم أن : « للدراسات الأدبية المكانة الأولى في إعداد النفس وتكوين الشخصية وتوجيه السلوك بوجه عام ،وهي لذلك أليق الدراسات بالتلاميذ في المرحلة الثانوية أما دونها بقليل ، لأنها الدراسة التي ترمي إلى تهذيب الوجدان ، وتصفية الشعور وصقل الذوق و إرهاف الإحساس في هذه السن وفي حاجة إلى تعهد هذا الجانب الوجداني بتلك الدراسة التي تلمس آثارها في العاطفة والروح ...»[5]

و إذا تمعنا في نصوصنا الواردة في المقررين ،فإننا وجدناها تحوي قيماً أخلاقية وتربوية هادفة لا يمكننا التغاضي عنها ، جاءت في لغة متنوعة بإمكان المتعلم اكتسابها عند الاطلاع عليها، من ذلك ماورد في نص " وصايا وتوجيهات " لابن الوردي [6] تعكسها ألفاظ منهامايلي:(جانب – استمع – وصايا – خير – اترك –

---

[1] دليل الأستاذ (جميع الشعب)، ص :51 .

[2] عبد العليم إبراهيم ، الموجه الفني ، ص: 252 .

[3] محمد صالح سمك،فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية،ص:480.

[4] ، مديرية التعليم الثانوي العام، منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام،(المنهاج القديم)،ص:11.

[5] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني ، ص: 252 .

[6] يراجع، مقرر الشعب العلمية، ص: 10 .

قيمة ....) أما في النصوص المقررة للشعب الأدبية نجد نص "هنا وهناك" لرشيد سليم خوري [1] فعثرنا على لغة تترجم قيما أخلاقية وتربوية جليلة من مثل: (جودوا – ارتدعوا – الطمع – أسعفوه – خير – الجود – الغرور – اجتمعوا – كرموا ....) .

5- القيم الوطنية والقومية والعربية :

وعن القيم التي تثير الوطنية في مشاعرالمتعلم الكثير من النصوص في المقررين ، من أجل إيقاظ الضمائر والهمم والتضحية كقضية العروبة ، فهي تربية قبل كل شيء لذلك قال عبد العليم إبراهيم « التربية القومية تحتاج في كثير من الحالات إلى تعبئة القوى و إيقاظ العواطف وتنبيه القلوب» وهذا ما يحتاجه المتعلم في مرحلته العمرية خاصة في عصر ضعفت فيه القوى الوطنية والقومية والعربية ، فنحن في حاجة ماسة إلى منشورات فدائية لنزار قباني [2] والذي كانت لغته مدفعا يوقظ بهاشعور المتعلمين في مفردات ساخنة (باقون – الأرض – بلادنا – فجر – عشقنا – مشرشون – النسور – هزمتهم – معارك ....) كلها مفردات مدججة بالعزيمة والفخر.

وهم بحاجة أيضا إلى تنبيه من محمود درويش في "حالة حصار"[3] يصف فيها حالة الفلسطينين المزرية بلغة تعكس ذلك الواقع الأليم (منحدرات- الغروب – بساتين -الأمل – أعداؤنا – حلكة- السياج – حرَ – الخسارة – الواقفون ...)

ومن هناك قد نصل بالمتعلم إلى الأهداف المسطرة

- «يقف عند التزام الشعراء العرب المعاصرين بالقضايا القومية

- يقف عند انشغال الشعراء العرب المعاصرين بقضية فلسطين»[4] ذلك لأن في النصوص الأدبية منافع وفوائد كثيرة «ففي الأدب طوائف كثيرة من النصوص تملأ النفس بالصور والمعاني،التي تطبع التلاميذعلى

-

- العزة والإباء والتضحية من أجل الوطن، واختيارشيءمن هذه النصوص يساعد المدرس في هذا الواجب القومي.»[5]

وقد لاحظنا مدى التجاوب الكبير من تلاميذنا ،لمثل هذه الموضوعات والنصوص خاصة عند تحليلها ومناقشة أفكارها

6- القيم السياسية :

وهناك رباط وثيق آخر بين القضايا العربية، القومية والقضايا السياسية أين تتجلى تلك القيم والتي ننتظر من المتعلم أن يستوعبها. كما نجد لذلك علاقة وطيدة مع العلاقات الاجتماعية، أين تبرز فيها تلك القيم

---

[1] يراجع،مقرر الشعب الأدبية ص 55 .

[2] يراجع، المرجع نفسه، ص :94

[3] يراجع،مقرر الشعب الأدبية، ص: 101 ،و مقرر الشعب العلمية، ص: 96.

[4] دليل الأستاذ ،ص: 51.

[5] المرجع السابق، ص :52.

السياسية ويعرفها ضياء زاهر بأنها « القيم التي تملي توجهاً حيال العلاقات الاجتماعية ليس بدافع الحب، ولكن بدافع السيطرة والرغبة في القوة وهي قيمة تظهر لدى رجال الحرب والسياسة والقادة في المجالات المختلفة»[1] بهذه القيم السياسية ترسخ كثيراً من المفاهيم المحيطة بالمتعلم ،وتساعده على فهمها والتفاعل معها تفاعلا إيجابياً سواء كان المحيط الثقافي أو الاجتماعي أو الاقتصادي وتتجلى في ألفاظ لغوية عند محمود سامي البارودي من نص" آلام الاغتراب"[2] مثل: (استولى – همَي – قومي – الحرب- مصر ...).

والهدف التعليمي المسطر لذلك هو أن :

- «يتعرف المتعلم على أسباب ظهور شعر المنفي في أدب النهضة العربية الحديثة .
- يتعرف على علاقة السياسة ببعض الفنون الشعرية الغنائية».[3]

كما أن نص "حالة حصار" لمحمود درويش[4] يحاول فيه الشاعر أن :

-«يعالج قضية سياسية من قضايا الساعة، بأسلوب أدبي مؤثر وهي الكفاءة المرحلية المنتظرة» .[5]

بألفاظ لَغوية دالة على ذلك منها : (الغروب- منحدرات – السجناء – الفجر- النصر – أعداؤنا – السياج – حرَ –الحصار ...) كلها مفردات تشع قيماً سياسياً تنتظر من المتعلم فك رموزها، فتنمّي رصيده اللّغَوي والمعرفي.وقد تضمنت نصوص أخرى في المقررين مجموعة من القيم الأخرى بإمكان المتعلم أن يكتسبها.[6]

7- المعارف والقيم الأدبية : سنتطرق في هذا الجزء إلى أهم :

7-1 الفنون والموضوعات الأدبية :

إن المتفحص للمقررين يلاحظ أن مادة الأدب تدرس بطريقة العصور الأدبية[7]، وذلك خلافاً لما كان عليه عليه المقرر القديم الذي يعتمد على التدريس بطريقة الفنون الأدبية.

وانطلاقاً من هذا التغيير فإننا نكون أمام سؤال مُلح –ما هي الأسباب والمبررات التعليمية لهذا التغيير ؟ ومن هنا تبرز تساؤلات أخرى بين ثنايا هذا السؤال وهي هل هناك علاقة وطيدة بين النص المختار وبين عصره وفنه؟

-**فن المقال**: –لماذا أختير عدد ضئيل من فن المقال في العصر الحديث والمعاصر ؟–وما هي العلاقة الموجودة بين فن المقال ونص "منزلة المثقفين في الأمة" لمحمد البشير الإبراهيمي[8] مثلا بالرغم من الأهمية الكبيرة لفن المقال لتلميذ هذا المستوى ؟خاصة للشعب العلمية ؟- لماذا كان الاختيار الكبير للشعر الحديث والمعاصر «شعر التفعيلة ؟».

---

[1] ضياء زاهر ، القيم العلمية التربوية، ص:29..

[2] يراجع مقرر الشعب الأدبية ،ص: 55..

[3] دليل الأستاذ، ، ص:50..

[4] يراجع، مقرر الشعب العلمية ص 96.، و يراجع، مقرر الشعب الأدبية ، ص: 101.

[5] دليل الأستاذ، ، ص:51..

6 يراجع ، الملحق، الجدولين رقم :10،09،ص:183، 185

7 يراجع،منهاج الشعب الأدبية،ص:7.

[8] يراجع، مقرر الشعب الأدبية ،ص:182

وفي ذلك يتساءل رشيد مرسي أحد مفتشي التربية للغة العربية: «– هل التلميذ مطالب بمعرفة الفنون أم التعامل مع النص ؟ وقد ينتج عن ذلك إقحام بعض الفنون على بعض النصوص ومن ثم هل يمكن اعتبار " إلياذة الجزائر" لمفدي زكرياء ملحمة ؟ أوقصيدة أو شعر التفعيلة فنا مستقلاً ؟ لأن االدّارس يتوهم أن شعر التفعيلة هو غرض أو فن آخر »[1] والملاحظ عن النصوص المختارة في فن المقال، أنها غلب عليها الطابع الفكري وقد يكون هذا الأخير معياراً للتصنيف، كما أنه علينا أن لاننكرما لهذه النصوص من مزايا نصل من خلالها إلى الهدف القائل:

- «يدرك دور رجال الإصلاح في ازدهار فن المقال.
- يعرف بعوامل ازدهار الفكر والأدب في العصر الحديث خاصة المقالة والصحافة .
- يقوم بوضع هيكلة فكرية للنص
- يحلل النص ويستنتج هيكلته وبناءه الفكري.»[2]

ومن ثم يمكن للمتعلم الوصول إلى الكفاءة المرحلية التالية:

–«ينقد شفوياً نصوصاً أدبية في فن المقال ويبدي رأيه في أفكارها وأسلوبها ويكتب مقالات معتمداً التفسير والحجاج في وضعيات مستهدفة مع توظيف التعلمات اللّغوية المستهدفة.» [3]

–**فن التراجم والسير**: وإذا ما أخدنا فن التراجم على سبيل الاختيار، فإننا نجد أنّ له أهمية كبرى وبالأخص في المدارس الثانوية، نظراً للغايات المتعددة المرجوة من تدريسه ،و حسب تصريح محمد عطية الأبراشي عن الغاية من تدريس فن التراجم هو الإتصال المباشر بحياة أولئك الكُتاب والشعراء ، ولن يكون ذلك إلاّ بعد دراسة فنية القائمة على الفهم العميق، وأهميته تكمن في أن التلميذ يتدرب على أساليب النقد والتحليل البياني للوصول لنفسية الأديب ،كما أنه يمكنه من توسيع ثقافته اللّغوية وتذوق الروائع الأدبية.[4]

كما أن متعلم هذه المرحلة يحتاج إلى توجيه وإرشاد دائمين، من جهابذة الفكروشخصيات أدبية بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، والملاحظ أن التعريف بهذا الفن لم يكن موجوداً في المقررين على أهميته المعرفية والثقافية، فما وجدنا غير ترجمة ذاتية واحدة في كلا المقررين "للعلامة محمد أبو شنب "، لمحمد السعيد الزاهري.[5]

–**فنا القصة والمسرحية:**

أما عن هذين الفنين ، وما يقدمان لمتعلم هذه المرحلة من المعرفة، وانطلاقا من النتائج التي أثبتها علماء النفس، أن التلميذ في هذا السن يمتلك قدرات خاصة في الذكاء ، إذ يستطيع أن يستوعب المشاكل الطويلة

---

[1] رشيد مرسي، تحليل طريقة تناول النص الأدبي في الكتاب المدرسي للمرحلة الثانوية ، المجلة الجامعة الصيفية لأساتذة اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام ، مديرية التربية لولاية وهران ، متقنة الأمير عبد القادر ، من 18 إلى 30 /1998/07، ص:96..

[2] دليل الأستاذ ،ص: 53.

[3] المرجع نفسه،ص ن

[4] يراجع ، محمد عطية الأبراشي ، الطرق الخاصة في التربية ، ص: 205 ، 206.

[5] يراجع، مقرر الشعب الأدبية ،ص 277 ، و يراجع ،مقرر الشعب العلمية ،ص:216.

المعقدة ، بفعل قدرة التذكر التي يمتلكها [1] ، فإنّ فن **القصة** الذي يشحذ فيه التعقيدات والأحداث المختلفة تناسب تلميذ هذا المستوى بالإضافة إلى ما في هذا الفن من متعة ، وتربية خاصة يستنبطها المعلم في أغلب الأحيان ولكن اختيار القصة التي تقدم لأي مستوى يجب أن يراعى فيها ما يلي:

1- الفكرة الواضحة.

2- الأحداث والشخصيات ناطقة بالهدف المقصود منها.

3- أن تشتمل على عقدة مناسبة تتحدى تفكير التلميذ وتدعوه للاستمتاع بحلها.

4- أن تكون اللّغة " لفظاً وأسلوباً " مما يفهمه التلميذ ويناسب مستوى نضجه العقلي هذا بالإضافة لطول القصة الذي يشترط أن يلائم أعمار التلاميذ.[2]

وإذا ما أردنا أن نسقط هذه الشروط على القصص المختارة في المقررين، نلاحظ أن هناك شروطا مستوفية،وأخرى لم تتحقق في نصوص أخرى كالفكرة الواضحة والعقدة المناسبة مثل ما ورد في القصة المقررة "الطريق إلى قرية الطوب" لمحمد شنوفي[3] ، تتطلب من المتعلم المتابعة الدقيقة لفهم محتوياتها، نظراً للفكرة التي لا تبدو في رأينا واضحة[4] ، حيث يصعب عليه الربط بين عنوان القصة وفكرتها " الطريق إلى قرية الطوب " ونلاحظ في هذه القصة توظيف القاص اللغة العامية الواقعية بشخوصها ومما جاء في نصها:

«تكلم الضابط وترجم عنه الوقاف:-يقول لكم سيدي...زاد الله في مقامه (سيدك وحدك !)، كَان يَمْكَنْ أنْ يَكُون يَومْكُمْ هَذاَ أَسْوَدْ !.. ..عَارْفِينْ اعَلاَه ؟ عَامْلِينْ حَالْكُمْ مُوشْ عَارْفِينْ ! الدانبير الذي خَرَبتوه!كان طول النهار كالنحلة ، رايَحْ جَايْ يَعاوَنْ المحْبُوسِين على نقل الأغراض ، ورفع التراب ....»[5].

وما اللغة العامية إلا خيط واقعي، يراد من ورائه ربط الصلة بين القارئ والمضمون لفهم الواقع المعاش إبان الإحتلال الفرنسي.

- أما عن فن **المسرحية** : فقد كان الاختيارفي المقررين لهذا الفن موفقاً في نظرنا، لاعتبارات منها لكونه يلامس الواقع ويحقق متعة في أغلب الأحيان، غير أننا سجلنا غياب الشعر المسرحي على أهميته في المقررات الدّراسية،وهذا ما يصرح به عابد توفيق الهاشمي: « أن الشعر المسرحي من أهم أنواع الشعر المرغوب فيه ، بحيث ترغب فيه المغامرة واضحة كما تظهر التعاونية، ولايخلو من نقد للمجتمع وأفكاره وتقاليده، مما يتعلق به المراهقون الذين يتمثلون البطولة في أنفسهم ».[6]

---

[1] يراجع ، محمد مصطفى زيدان، دراسة سيكولوجية تربوية للتعليم العام ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د،ط)،(د،ت)،ص:157، 158.

[2] يراجع، حسين سليمان قورة ، تعليم اللغة العربية، دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية،دار المعارف ، مصر،ط2،1972م ،ص: 67 ،68.

[3] يراجع مقرر الشعب الأدبية ص212،ويراجع مقرر الشعب العلمية،ص: 162.

[4] وجاءت ملاحظتنا هذه مسايرة لرأي أساتذة المادة في ملتقى دراسي عقد يوم: 2010/09/06م بثانوية علي ملاح ورقلة ،على الساعة 09:00صباحا

[5] مقرر الشعب الأدبية ، ص :213.

[6] عابد توفيق الهاشمي ، الموجه العملي لمدرس اللغة العربية ، ص: 113.

وقد اخترنا من فن المسرحية " مسرحية شهرزاد" لتوفيق الحكيم [1]، لما لاحظناه على هذا النص من « اقحام الكاتب فكرته الفلسفية «التعادلية » جعلت شخصياته أدوات منصاعة بيده يوظفها كيفما شاء ، ولم يتركها تتصرف بحرية كمحاولة شهريارالانتحار دونما سبب درامي مقبول، كما أن الحوار عنده فكري ذهني لا يعمل على تحريك الصراع الدّرامي بين الشخصيات ومواقفها الطبيعية ». [2]

فإذا كان هذا النقد مما جاء في فقرة أجمل القول في تقدير النص عن الكاتب في المقرر، فلماذا يختار لتوفيق الحكيم هذا النص لهذه الفئة العمرية التي تجهل الكثير عن المسرح الذهني وأبعاده الدّرامية، فهل يستطيع بذلك أن يصل إلى الأهداف المسطرة التالية:.

- «يستنتج خصائص الأدب المسرحي العربي في المشرق، في بدايات نضجه مع الحكيم مضموناً وأسلوباً .يعلل الأحكام النقدية التي يتوصل إليها ، وبذلك يصل إلى الكفاءة المرحلية التالية:
- «ينقد شفوياً نصوصاً أدبية مسرحية ويبدي رأيه في مضمونها وأسلوبها.
- يحلل ويبدع كتابياً نصوصاً في الفن المسرحي في وضعيات مستهدفة موظفاً تعليماته المكتسبة.» [3]؟والأمر لا يختلف كثيراً عن النص الأدبي " كابوس في الظهيرة " لحسين عبد الخضر[4] ، وهذا ما لمسناه في طلابنا عند تناولنا لهذين النصين بالتحليل والمناقشة والدّرس[5] فهل يرجع ذلك ياترى للفئة العمرية أم للنص المختار؟.

-**فن الشعر السياسي** :والذي يعتبر من أهم الموضوعات التي تعالج قضايا واقعية، يميل إليها متعلم هذا المستوى، لأنها تكثر فيها المغامرة، وحتى النصوص المنتقاة في المقررين في هذا المجال قد عالجت أحداثاً مثيرة كنص " حالة حصار " لمحمود درويش [6] وإن كان من ناحية الشكل هو "شعر تفعيلة"، وهذا ما يخلق عند المتعلم نوعاً من الصعوبة في تصنيف النصوص من ناحية الغرض أو الشكل « النوع»، لكنه يهدف إجمالا وراء هذه النصوص الوصول للكفاءة المرحلية التالية :

– «يستطيع المتعلم أن يعالج قضية سياسية من قضايا الساعة بأسلوب أدبي مؤثر موظفاً النمط الحجاجي أو الوصفي . السردي ».[7] ومن ثم يصل المتعلم إلى حصيلة لغوية ،يمكن حصر بعض مفرداتها من وراء هذا النص فيما يلي: (السجناء– بلاد النصر– أعداؤنا– الحصار– حر– جنود).[8]

– **أما الشعر الاجتماعي** : رغم تصنيفه من بين أنواع الشعر المرغوب به في هذه المرحلة عند الكثير من النقاد ، إذ يعتبر من الأغراض الشعرية الأكثر تداولا عند المتعلمين، لكونه يلامس الواقع بالدرجة الأولى، لكننا لم

---

[1] يراجع،مقرر الشعب الأدبية ،ص :230.

[2] المرجع نفسه، ص :233.

[3] دليل الأستاذ ، ص:54.

[4]يراجع، مقرر الشعب الأدبية، ص: 235، ومقرر الشعب العلمية، ص: 182 .

[5] تم تناول الدرسين بالتحليل والمناقشة على طلبة المرحلة النهائية شعبة الآداب وفلسفة للسنة الدراسية : 2007م/2008 م ولمسنا فيهم صعوبة فهم المحتوى.

[6]يراجع، مقرر الشعب الأدبية 101، ومقرر الشعب العلمية ،ص: 96.

[7] دليل الأستاذ ،ص: 51

[8] يراجع،مقرر الشعب الأدبية 101، 102 ومقرر الشعب العلمية ،ص: 96،97

نجد له حضور كبير في مقرر الشعب الأدبية، إلا إشارات عابرة في نصوص متفرقة، من مثل نص " هنا وهناك " لرشيد سليم الخوري [1] (الفقر – الجوع- البخيل –المكارم .....).

غير أنه خصص محورا كاملا للشعر الاجتماعي في مقرر الشعب العلمية ، منه ما جاء به نص " الفراغ " لأدونيس [2] ، ولعل الهدف المسطر للوصول بالمتعلم من هذا المحور مايلي:

- «أتعرف على طرق معالجة الشعراء للآفات الاجتماعية وتعدد أشكالها في العصر الحديث .
- أرصد أهم قضايا الشعر الإجتماعي وسماته في العصر الحديث .» [3]

ومن ثم بإمكان المتعلم كسب رصيد لغوي لا بأس به نحصره في ألفاظ منها : (الشعب – بيننا – أبنائنا – ثورة – فراغ). [4]

–الشعر الملحمي :بالنسبة لهذا النوع الشعري، الملاحظة التي سجلناها ،ونراها جديرة بالطرح، هو عدم تصنيف قصائد خاصة بهذا الغرض- الشعر الملحمي- وإنما نجد إشارات وعناصر ملحمية في نصوص متفرقة في مقرر الشعب الأدبية،وقد نرجع ذلك لأن هذا النوع من الشعر قليل في الشعر العربي[5] ، لكن نجد له حضور مكثف في مقرر الشعب العلمية مع شاعر الثورة" مفدي زكرياء "في نص "ثورة الشرفاء " [6] حيث صنف صنف ضمن غرض الشعر الملتزم، وانطلاقا من ذلك فإننا نتساءل عن أي التصنيفات أصوب لهذه الفئة العمرية ، مع العلم أنه بوبت نصوص مفدي زكرياء " مطلع الفجر " و "نوفمبر العظيم " في المقرر القديم لشعبة الآداب ضمن الشعر الملحمي أما في المقرر القديم

للشعب العلمية والرياضية والتقنية صنف نص "مطلع الفجر" للشاعر نفسه ضمن الشعر السياسي [7] فما هو مبرر هذا الاختلاف في التصنيف؟ لأن ذلك من شأنه أن يورث في المتعلم عدم الدّقة في فهمه للفنون والموضوعات الأدبية وبالتالي تكون معارفه الأدبية تفتقرإلى الضبط والإحكام في هذا المجال (التصنيف)، ولاننكر ما لهذا النص ،"ثورة الشرفاء" من ثراء معرفي ولغوي سياسي ديني (الفجر –البعث – الوعد – النصر – موسى –الله – الخوارق- الثورة –الشهادة – تستقل – مجد ...) [8] ومن هنا بإمكان المتعلم الوصول إلى:

- «التعرف على طبيعة الشعرالملتزم ،والرسالة الإنسانية التي يحملها .
- استنتاج خصائص الشعر الملتزم مضموناً وأسلوباً .

---

[1] يراجع، مقرر الشعب الأدبية، ص: 77.

[2] يراجع، مقرر الشعب العلمية، ص 128

[3] المرجع نفسه ،ص: 127 .

[4] يراجع، مقرر الشعب العلمية، ص: 128 ، 129 .

[5] يراجع، المعهد التربوي الوطني،المختار في الأدب والنصوص والنقد والتراجم الأدبية،وزارة التربية ،(د،ط)،(د،ت)،ص:321

[6] يراجع ،المرجع نفسه، ص: 80.

[7] وقد أشرنا إلى هذه الإشكالية – إشكالية التصنيف الفنون والأغراض ونصوصه في مذكرة التخرج ليسانس الموسومة بتعيليمة النص الأدبي في المرحلة الثانوية مقرر الثالثة آداب نموذجاً قسم اللغة العربية وآدابها ، كلية الآداب، جامعة ورقلة ،1998م،1999 م ، ص: 42.

[8] يراجع ،مقرر الشعب العلمية، ص: 80 ،81.

- تعليل الأحكام النقدية التي يتوصل إليها من خلال دراسته لهذه النصوص».[1]

- **شعر التفعيلة** : إن المادة المخصصة لهذا النوع الشعري كانت مستفيضة بمقدار ثمانية نصوص أدبية [2] وأغراضها ا تختلف من نص إلى آخر، إلا أنناالاحظناه على هذه النصوص وجود أخطاء عروضية وهفوات موسيقية فيها، بحيث يصعب على المتعلم الوصول إلى البحور الصحيحة لها خاصة في النص الوارد في المقرر الأدبي نص "أبو تمام" لصلاح عبد الصبور[3] وذلك بسبب النقل الخاطئ للنص من ديوان الشاعر، وسنفصل الحديث في هذا الموضوع في الفصل اللاحق.

7-2 الشخصيات الأدبية :

1- لقد وقفت الدّراسة، وبفضل إحصاء النصوص الشعرية والنثرية، القديمة والحديثة، الجزائرية ، والعربية عند قائمة من التساؤلات لا تخرج عن الجانب الأدبي ،ومن بينها : الشخصيات الأدبية ، فالملاحظ عليها وجود نمطية في الاختيار، حيث أقتصر المقررين على قائمة أسماء معينة لأدباء مشهورين مثل: طه حسين، أحمد شوقي إيليا أبو ماضي ، توفيق الحكيم ...إلخ مما يجعلنا نتساءل ، هل يدرك تلميذ هذه المرحلة جل الأسماء الأدبية الأخرى ومنها الجزائرية كذلك ، حتى يُلجأ إلى إدراج شخصيات مكررة في مقررات لمختلف المستويات ومنها المرحلة الثانوية ؟.مع أننا لا ننكرما للشخصيات الأدبية المعروضة في المقررين من فضل وكفاءة كابن خلدون من القدماء ، مفدي زكرياء، من المحدثين ...وغيرهم

وإن كنا نفتخر بهذه السلسلة من الأسماء،.وعلينا أن ندرك أنه بات من الواجب أن يعاد النظر في مثل هذا الاختيار لاسترجاع مكانة الثقافة الوطنية في مقرراتنا ، وننوع في شخصيات أخرى جزائرية أمثال: رمضان

حمود الأديب الناقد ،رضا حوحو في القصة الجزائرية ومحمد الشبوكي صاحب نشيد ..."جزائرنا يا بلاد الجدود "....إلخ.

2-والملاحظة التالية والجديرة بالاهتمام هي : أن هناك شخصيات أدبية لم تكتمل بياناتها وأحياناً كانت خاطئة مثلما ورد في شخصية الشاعر " رشيد سليم الخوري" والذي جاء إسمه غير معرف بـ "ال" [4]

وأن التعريف المقدم للشخصيات الأدبية في هذا المقرر يلاحظ عليه إغفال في ذكر سنة الوفاة، خاصة بالتقويم الهجري كالشاعرة الكبيرة " نازك الملائكة "[5] وشخصية محمد البشير الإبراهيمي. [6]

---

[1] دليل الأستاذ ، ص:51 ،52

[2] يراجع ،الجدولين : رقم :03 ، 04 ص:178 ، 179.

[3] يراجع ،مقرر الشعب الأدبية، ص: 162.

[4] يراجع، مقرر الشعب الأدبية، ص: 77

[5] يراجع ،المرجع نفسه، ص :142.

[6] يراجع،مقرر للشعب الأدبية ص 182، ومقرر الشعب العلمية ص 144.

أما الشخصيات الأدبية الواردة في تصنيف النصوص التواصلية ونصوص المطالعة لم نجد تقديما لحياتهم ويزداد الأمر صعوبة في حجرة الدّرس ،عندما يفاجأ المعلم بسؤال من متعلمه عن تلك الشخصية المؤلفة للنص، وهو يجهل عنها الكثير، من مثل سعاد محمد خضر[1] وغيرها ...

7-3 تاريخ الأدب:

إن الشيء الملاحظ على النصوص المصنفة في المقررين كما سبق التوضيح في الفصول السابقة، أنها كانت مرتبة وفق نمطية معينة، ومن هناك نتساءل عن حجم تاريخ الأدب من هذا الترتيب؟ وأيّها الأنجع في التدريس خاصة لتلميذ هذا المستوى، هل هو على الأساس الفني أم التاريخي ؟ وهل يكفي النص التمهيدي في المقرر من تقديم جانب تاريخي كاف لهذا المتعلم ليتمكن من فهم أغوار النص ومضامينه ؟.

والملاحظ في ترتيب النصوص وجود مزج في التصنيف بين الفنون والعصور الأدبية [2]

ولم يظهر هذا التصنيف بشكل منظم مثلما كان عليه المقرر القديم المختار في الأدب والنصوص والنقد والتراجم الأدبية لعبد الرحمان شيبان[3] وعن إشكالية تصنيف النصوص وما يتواجد في الوحدات التعليمية في المنهاج يحدثنا -علي حاجي- أحد مفتشي التربية يقول: «إذا استثنينا وحدات النثر »نلاحظ أنَ الغالب فيما تبقى هومن «الشعر » وهذا يؤدي بنا إلى التساؤل عن الهدف من تدريس الشعر – هل الهدف فني أم تاريخي ؟ فإن اعتبرناه فنا فالغاية من دراسته تكون أيضاً فنية ولذلك تدخل في المجال الأوسع للأدب باعتباره فن القول وبالتالي يصبح التصنيف إلى أغراض لا علاقة لها بهذه الدّراسة، التي هي أقرب إلى تاريخ الأدب منها إلى الأدب أما إذا اعتبرناها تاريخيا ، فالطرح الموجود في المنهاج ينم عن تناقض صارخ ، والتوفيق بين هاتين الغايتين الفنية والتاريخية يكاد يكون مستحيلاً نظراً لكثرة الأغراض من جهة، وطول القصائد وكثرتها وضعف التحليل من جهة أخرى وهذا ما يجعل عملية استنطاق النص صورية ، لا تؤدي الغاية المرجوة والمتمثلة في : إقامة حوار

حقيقي مع النص أساسه كل المعطيات التي يملكها التلميذ وخاصة ما هو لغوي منها، وتذوق النصوص مما يساعد على تحقيق غاية أخرى وهي قراءة الشعر التي تعتبر فناً في حد ذاته »[4]

وانطلاقاً من هذه الأدلة المقدمة حول وضعية تصنيف النصوص في المقررين، نستنتج أن الرابط الوحيد بينها هو أن يسبق النص الأول زمنيا الثاني أي بروز الترتيب التاريخي أكثر منه فني، مع العلم أنه لا يعرض في المقرر من مادة تعليمية للتعريف بكل فن عبر تطوره التاريخي، بعد نهاية كل محور، إلا أنه تبقى هذه المادة غير كافية للتعمق في تاريخ الأدب على أهميته ،وبالتالي الوصول إلى عدة مزايا حصرها إبراهيم عبد العليم في النقاط التالية:

- تنمي في الطلاب حب البحث عن الآثار الأدبية المختلفة .
- يتخذ الطلاب من الدّراسة أعلام الأدب قدوة لهم، خاصة طلاب المرحلة الثانوية.

---

[1] يراجع،المرجع نفسه، ص: 135 ، 123.

[2] يراجع، منهاج الشعب العلمية ،ص: 16.

[3] يراجع، المعهد التربوي الوطني،المختار في الأدب والنصوص والنقد والتراجم الأدبية، ص:49

[4] علي حاجي، قراءة في المنهاج اللغة العربية وآدابها على ضوء مفهوم الوحدة التعليمة ، مجلة الجامعة الصفية، مرجع سابق، ص: 72، 73.

- يعد تاريخ الأدب مرآة صافية للتطور الفكري والوجداني للأمة.
- الإلمام بما طرأ على اللّغة من عوامل النهوض والسقوط. [1]

من هناك نستنتج أن تدريس التاريخ الأدبي بإمكانه أن يعتني باللّغة سواء من ناحية التطور أم الثراء وهذا ما يؤدي إلى إثراء الرصيد اللغوي بالنسبة للمتعلم، أما الهدف المخصص لهذا المجال لم نجد له تفصيلا في المنهاج ،ولكن تبقى مسألة التدريس على أساس الفنون أو الموضوعات الأدبية أو على أساس تاريخ الأدب، مسألة لم يحسم في أمرها أغلب التربويين والتعلميين إلى اليوم.

ومن خلال الجدولين المرفقين في الملحق رقم: 3 و 4 [2]، حاولنا استنتاج أهم الفنون والأغراض الممكن استنباطهامن النصوص المقررة،وقمنا بعملية احصائية لها لمعرفة ترتيب كل منها في المقررين [3] .

---

[1] يراجع، عبد العليم إبراهيم ، الموجة الفني لمدرس اللَغة العربية ،ص: 7.

[2] يراجع ،ملحق البحث، ص:183، 185

[3] يراجع، المرجع نفسه،ص: 180

المبحث الثاني : البنى والمقاربة اللغوية.

قد يعتقد الكثير منّا أن ظفر المتعلم بالمعارف والقيم الأدبية والثقافية وغيرها، دون تحصيله اللّغوي قد يحقق تحصيلاً معرفياً كافياً يغنيه عن التعلم اللّغوي، لكن الحقيقة خلاف ذلك، لما لهذا الأخير من أهمية في الأوساط الاجتماعية لغرض التواصل أولا وآخرا. وفي مجال التدريس أيضا «أظهرت الدّراسات الحديثة للمعنى اللغوي أن الأحداث اللّغوية معقدة ومركبة، ليس من السهل دراستها وتحليلها دفعة واحدة، بل يجب تشقيقها والنظر إليها على مراحل ، ويذكر في هذا الصدد أن اللغوي المعاصر فيرث Firth (ت 1960م) دعا إلى تحليل المعنى اللّغوي إلى عناصره الرئيسية من جهة ووجوب الاعتماد على المقام (Contesct of situtionلكشف ظروف الكلام وملابساته من جهة أخرى » ،وهو ما دعا إليه تمام حسان في دراسته للمعنى حيث انتهى أن الكلام يقسم أجزاء متتالية تبدأ من الصوت فالبناء (الصرف)، فالنحو(التركيب)فالمعجم ويضاف بعدئذٍ والمقام لينتج« المعنى الدلالي»[1] .والدراسة اللّغويةتكسب المتعلم مزايا وغايات أوجزها محمد عطية الأبراشي في نقاط تتمثل فيمايلي:

1-«أن يتمكن أطفالنا وشبابنا في المدارس من فهم اللّغة وعباراتها المعبرة عن رغبتهم فهماً عملياً.

2-..... المقدرة على تذوق الآثار الأدبية، والقدرة عل التعبير الفصيح والنقد الأدبي»[2]

- تلك هي أهم الغايات المرجوة من تعلم اللّغة القومية خاصة، ومن ثم نريد من خلال هذه الدّراسة، أن نصل إلى جواب للإشكال القائم، وهو معرفة هل الأهداف المسطرة في الجانب اللّغوي، تلائِم المحتوى المختار في المقررين؟ ولكي نتمكن من الإجابة عن سؤالنا هذا، لابد من التطرق إلى النقاط التالية:

- بالنسبة للمستوى اللّغوي للعينة التي نحن بصدد دراستها اكتشفنا ضعف هذه الشريحة وخاصة في تحرير المواضيع . التعبير الكتابي[3] . وقد نرجع ذلك إلى كيفية تقديم الدروس اللّغوية من بلاغة وقواعد ....وغيرها لذلك « قد برز الاهتمام بالنصوص الأدبية في إطار البحث بدراسة التركيب الصرفي، الوصفي، وتحليل الدلالات المعجمية، وما يتصل بذلك ».[4] وبالتالي توظيف تلك المعطيات في التعليم اللّغوي.

وقد قمنا باختيارعينة من المتعلمين ،لنتبين مختلف الجوانب التي لها علاقة باكتساب التلميذ للّغة من خلال النصوص، وهذا ما سنتعرف عليه في الفصل الثالث من الدراسة، وبالرغم من أن الأهداف غير مفصلة ولاتشير إلى المستويات اللّغوية كغرض تعليمي من وراء النصوص، إلاّ أن المعلم بمعية المتعلم يمكنه أن يتخذ النّص سبيلا إلى تطبيقات حّية لكثير من مسائل اللّغة ،وبالتالي استنباط خصائص لغوية عربية منها .

وإنّ الأهداف المسطرة في الجانب اللغوي ، لم يحدد فيها أي علم من علوم اللّغة ،التي من واجب المتعلم التعرف على الأقل على جانبٍ منها،لذلك نريد أن ندرس الجانب اللّغوي في هذين المقررين « وذلك لما للّغة من قيمة

---

[1] أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات،دار الفكر، دمشق ، دار الفكر المعاصر ، بيروت ،ط1 ، 1416هـ/ 1996م،ص:226.

[2] محمد عطية الأبراشي ، الطرق الخاصة في التربية ، ص:28.

[3] تحصلنا على تلك الملاحظة، بعد إجرائنا لعمليتي التمرين والإختبار والتي فصلنا في نتائجهما في الفصل الثالث من البحث،ص: 142

[4] رجاء عيد ، البحث الأسلوبي ، معاصرة وتراث، منشأة المعارف بالإسكندرية ،مصر، (د .ط)، ،1993 ص:27

جوهرية كبرى في حياة كل أمة، فإنها الأداة التي تحمل الأفكار، تنقل المفاهيم فتقيم بذلك روابط الاتصال بين أبناء الأمة الواحدة ،وبها يتم التقارب والتشابه والانسجام بينهم، إنّ القوالب اللّغوية التي توضع فيها الأفكار والصور الكلامية التي تصاغ فيها المشاعر والعواطف، لا تفصل مطلقاً عن مضمونها الفكري والعاطفي أضف إلى ذلك أن الأمة العربية أمة بيان والعمل فيها مقترن دوماً بالتعبير والقول. للّغة في حياتنا شأن كبير وقيمة أعظم من قيمتها في الحياة أي أمة من الأمم ».[1]

وعليه فإننا في هذا المبحث سنتطرق إلى أهم القضايا التي وجدناها جديرة بالاهتمام في هذين المقررين على مستوى النصوص: (الأدبية ، التواصلية، المطالعة) وهو مجال استثمار وتوظيف المعارف فيصبح المتعلم هنا كمنتج شفوي ويظهر ذلك في عملية التحدث أو ما نسميه بالتواصل بين أفراد المجتمع ،كما يظهر كذلك مجال الاستثمار على المستوى الكتابي وقد حاولنا في هذه الدراسة ، استخراج كل ما يتعلق بالمستويات(الصرفية والنحوية والدلالية والعروضية) من النصوص المقررة (النص الأدبي التواصلي ، المطالعة ، غير أنه لاحظنا هناك نصوص غابت فيها دراسة هذه المستويات، خاصة (المستوى النحوي والصرفي) في النصوص التواصلية ونصوص المطالعة، مع ملاحظتنا كذلك لتضاؤل الدراسة الصرفية في محتوى المقررين [2]وقد ركزنا التحليل في هذا الجزء من الدراسة على الجانب الدلالي والبلاغي خاصة ،لاهتمام المناهج والمقررات بذلك ، و فيما يخص الجانب الموسيقي فقد تعلق الأمر بالنصوص الشعرية خاصة «شعر التفعيلة »منها .

و لخصائص اللغة العربية أهميتها ،كما يصرح محمد المبارك حيث يقول : «لابد من بناء ذلك على معرفة عميقة شاملة للغة العربية وخصائصها الأصلية على معرفة مسائل منثورة ومعارف متفرقة في النحو ، الصرف واللغة ولا على مناقشة جزئيات القضية و عرض أمثلة محدودة في هذا الموضوع»[3] و التغاضي عن المعرفة العميقة لخصائص اللَغة العربية هو سبب مشكلتنا اللَغوية لكننا اليوم «نستعيد خصائصنا الأصلية ونتحرر من بقايا التأثير الأجنبي الذي كان هدفه أن يطمس على معالم حياتنا ويزيل خصائصنا الأصلية إننا في مرحلة الوعي الذاتي أو إثبات الذات وتحقيقها »[4].

وقد لاحظنا بعد تفحصنا لنصوص المقررين، أنها تتضمن تراكيب وخصائص لغوية لا يمكننا استبعادها في هذا البحث لما تكسبه من حصيلة لغوية لذلك المتعلم ،الذي ننتظر منه أن يكوّن ثروة بل ملكة يستطيع من خلالها توظيفها وتحدي محيطه الذي يعيش فيه « الوسط الاجتماعي، التعليمي ... ،لذلك يتطلب منه دربة ومران كبيرين ليتسنى له إنتاج نصوص شفوية و أخرى كتابية خاصة وأن قواعد النحو والصرف في هذا المستوى من التعليم يجب أن تعزز فيه المعرفة العلمية التطبيقية، بالحرص على الإكثار من الممارسة بهدف التثبيت

---

[1] محمد المبارك ،فقه اللّغة وخصائص العربية ، دراسة تحليلية مقارنة للكلمة العربية وعرض لمنهج العربية الأصيل في التجديد والتوليد، دار الفكر للطباعة والنشرو التوزيع ، بيروت ،لبنان ،،(د، ط)، (1426هـ/2005 م)، ص:232.

[2] يراجع، مقرر الشعب العلمية، ص14، 30، 71.

[3] محمد مبارك، فقه اللَغة وخصائص العربية ،ص: 227.

[4] المرجع نفسه، ص: 231.

والترسيخ حيث أن الغرض الأسمى من تدريس القواعد ،هو تمكين المتعلم من التعبير السليم الواضح وفق هذه القواعد في جميع الحالات الخطابية وأن تساعده على تحليل النّص وفهم الصيغ والتراكيب الموظفة فيه، والسبب الذي دفع المؤلف لاستعمالها، هذا وقد رسم المنهاج وفق المقاربة بالكفاءات، تدريس ظواهر النحو والصرف من حيث أنساقها و بنيتها انطلاقا من النصوص على النحو يمكن المتعلم من استثمار معارفه النحوية و الصرفية والبلاغية والعروضية في تفكيك رموز النص و تعميق دلالته» [1].

لذلك تعتبر النصوص الأدبية ذات أهمية كبيرة لكسب ملكة لغوية، حتى يتمكن المتعلم من خلالها من إنتاج و تأويل عبارات لغوية، ذات بنيات متنوعة ومعقدة في عدد كبير من المواقف التواصلية المختلفة .

وأخرى ملكة معرفية تتمثل من خلال اشتقاقه معارف من العبارات اللّغوية والأنساق النحوية يخزّنها ويستحضرها في الوقت المناسب ليؤول بها التراكيب اللّغوية.وملكة إدراكية تمكن المتعلم من إدراك حقيقة وظائف النحو ليشتق منه معارف ويستثمرها في إنتاج النص وتأويله، وبذلك وفقط تتكون الملكة الإنتاجية حيث تمكن المتعلم من إنتاج الأثر الفكري والفني باحترام قواعد التعبير السليم ومنها قواعد النحو والصرف [2].

فهي طريقة ناجحة إلى حد ما، حيث تنافس الطريقة التقليدية التي أَلِفها المعلم، والتي خلقت منه نوع من التضجر والنفور من مادة القواعد خاصة، لذلك استحدثت طريقة تدريس القواعد « النحو» والصرف عن طريق النصوص الأدبية « وهي طريقة وظيفية مباشرة تعتمد على اختيار النصوص الأدبية الملائمة، أو على القصة المسلسلة الأجزاء، ويتم الاهتمام في كل جزء من القصة على إبراز تشكيلة لغوية تصلح مقدمة لقاعدة معينة، فإذا ما ثبتت القاعدة أخذ عليها بعض التمارينات، وما تمتاز به هذه الطريقة هو مزجها للقواعد باللّغة نفسها ومعالجتها في سياق لغوي علمي وأدبي متكامل ، وأنها تقلل من الإحساس بصعوبة النحو، وتظهر قيمته في فهم التراكيب وتجعله وسيلة لأهداف أكبر هي الفهم والموازنة والتفكير المنطقي المرتب».[3]

أما وإذا كان النص يفتقر إلى ذلك التكامل في بنيته ولم يختر منه المقاطع النصية الملائمة لهذا المتعلم، مع وجود خلل في اختيار الدروس النحوية لمادة القواعد- حسب ما أشرنا سابقاً — مع ما وجدناه في وثيقة تخفيف المناهج من دروس محذوفة ولم تعوض بدروس بديلة لها.فإن التحصيل اللغوي سيتضاءل.

فنجد في شعبة اللغات الأجنبية في قواعد النحو و الصرف حذفت المواضيع الآتية:

-« اعراب المضاف

- الخبر المفرد و الجملة و الشبيه بالجملة

- حروف الجر و معانيها

— أحرف العطف و معانيها

— نون الوقاية

---

[1] منهاج الشعب الأدبية ،ص :08

[2] يراجع، المرجع نفسه، ص، ن

[3] عبد المجيد عيساني، مقاييس بناء المحتوى اللغوي ، مطبعة مزوار، الوادي، (ط1)، 2010،ص:84.

- نون التوكيد مع الأفعال
- موازين الافعال
- تصريف الأجوف
- تصريف الناقص
- تصريف اللفيف
- اسم الجمع
- اسم الجنس الجمعي والافرادي.»[1]

أما بالنسبة للشعب العلمية للمستوى السنة الثالثة دائما ،« فإن اللّجنة لا ترى التخفيف إلا في نشاط قواعد النحو والصرف ، وهي تقترح حذف المواضيع الآتية:

- «معاني الأحرف المشبهة بالفعل.
- حروف الجر ومعانيها.
- أحرف العطف ومعانيها.
- نون الوقاية.
- نون التوكيد مع الأفعال.
- الهمزة المزيدة في أول الأمر.
- تصريف الأجوف.
- تصريف الناقص.
- تصريف اللفيف.
- إسم الجمع.
- اسم الجنس الجمعي والافرادي.
- موازين الأفعال.»[2]

وأمام هذا الكم الهائل للدروس المحذوفة لمادتي النحو والصرف ،ماذا يبقى لمتعلم هذا المستوى من حصيلة لغوية لاكتساب ملكة لغوية وأخرى معرفية، وإنتاجية كما نص عليها المنهاج ؟[3] وهل نصل مع المتعلم إلى الأهداف المسطرة التالية :

-« اكتشاف معطيات النص الداخلية والخارجية ومناقشتها.
- اكتشاف مظاهر الاتساق والانسجام، في تركيب فقرات النص».[4]

هذا ماسنكشف عنه في الفصل الثالث في جانبه التطبيقي خاصة

---

[1] مديرية التعليم الثانوي وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانوي، مواد التعليم العام ، ص:08.

[2] المرجع نفسه ، ص:09.

[3] يراجع ،منهاج الشعب الأدبية، ص:08.

[4] المرجع نفسه ،ص:06 .

1- البُنى اللَّغوية للنصوص :

بما أنه أصبح التدريس بالكفاءات على مستوى النّص أو لغته ،فعلينا التطرق إلى مجموعة من الأساسيات اللَّغوية، وكيف تناولها كل من المقررين الحاليين ، وهي ما تُعرف ببُنية النص والتي يعرفها "عبد المالك مُرتاض" بأنها الاهتداء إلى معرفة نظام الكلام وأصوله التركيبية والإفرادية وكل خصائصه الألسنية الأخرى. [1]

ومن هناك فإن بنية النصوص هي بنية معجمية وأخرى إفرادية ،وثالثة تركيبة ولذلك فكيف نجد طبيعة هذه البنى في المقررين ؟ -وما علاقة هذه البنى بتعلم اللَّغة ؟

1-البنية المعجمية للنصوص :« معجم شرح المفردات »حيث يعتبر هذا المعجم الذي يعقب النصوص المختارة في المقررين من أهم السبل التي تذلل النص وتقلل من صعوبة فهمه، حيث أن الكلمات المشروحة بمثابة مفاتيح لفهمه من جهة ، واكتساب ثروة لفظية من جهة أخرى و ذلك ما عُنون في المقررين بإثراء الرصيد اللَّغوي والذي يعالج فيه الحقل المعجمي ثم الدلالي من أجل الوصول إلى الهدف المسطر وهو : الشرح المعجمي وبناء المعنى وذلك دون الإفراط في الشرح اللَّغوي للكلمات حتى لايتحول الدَّرس إلى شرح مفردات على حساب دراسة النص واستثماره [2] وقد انتقينا أمثلة عن ذلك حسب شكل كل نص والعصر الذي كتبت فيه يوضحها الجدول[3] المرفق في الملحق لقياس مدى غنى المدونة بالكلمات المشروحة ،وذلك من أجل معرفة مدى إسهام هذه النصوص في إثراء الرصيد اللَغوي للمتعلم .

أ-تنوع الألفاظ حسب مجالاتها (الحقول الدلالية): أو الحقل المعجمي وهي مجموعة من الكلمات ترتبط دلالتها وتوضع عادة تحت لفظ عام يجمعها ،وتقول هذه النظرية أنه لكي تفهم معنى كلمة يجب أن تفهم مجموع الكلمات المتصلة بها دلاليا كما يتفق أصحاب هذه النظرية على جملة مبادئ منها لا وحدة معجمية عضو لا تنتمي إلى حقل ولا وحدة معجمية لا تنتمي إلى حقل معين ، وقد وسع بعضهم مفهوم الحقل الدلالي ليشمل الكلمات المترادفة والمتضادة ،الأوزان الاشتقاقية أجزاء الكلام وتصنيفاتها النحوية [4] ولمعرفة مدى توفر تلك المجالات في المقررين اللذين نحن بصدد دراستهما ،قمنا بانتقاء نصوص منهما وقد راعينا في ذلك طبيعة النص، شكله ،عصره وتفادياً لعدم تكرار الألفاظ الواردة في المقررين، اخترنا النصوص التي ينفرد بها المقرر العلمي عن المقرر الأدبي ، ثم صنفنا الألفاظ حسب مجالاتها التي تنتمي إليها والجدولين المرفقين رقم(5) ،ورقم (6) يوضحان ذلك.

---

[1] يراجع، عبد الملك مرتاض، النص الأدبي من أين والي أين، ص: 64.

[2] يراجع ،منهاج الشعب الأدبية ص : 06 ومنهاج الشعب العلمية ص: 07.

3 يراجع الملحق الجدول رقم :11 ،ص:187

[4] يراجع ، أحمد مختار عمر، علم الدلالة ،عالم الكتب، القاهرة، ط3 ، 1991، ص:67،68

جدول رقم (05) يوضح أبرز المفردات المنتمية إلى مجالاتها من مقرر الشعب الأدبية .

المجال	المفردات المنتمية إليها .
–السياسي –المقاومة	النصر –آل اسرائيل –الجيوش –معارك – مشرشون ص:94. السجناء – المدفعية – حر –الحصار أعداءنا ص: 101. بطولات – شهيد– سلاما ثورة – بلادي ص: 116-117.
الاجتماعي	الأم –الطفل –فلذة ص: 83. عزلة – معاناة – الإنسان ص: 152. طفل – صغير – اللَعب ص: 143 الأحباب –الخذلان ص: 146 ،174. نساء – واقفات – أباؤهم – رفيقات – جماعية ص: 204 ،205 .
الديني العقائدي	الأنبياء – رحمة – الصَبر –الإله –كريم ص: 09.أستغفر– الله– أدبي – جُد – الحمامُ – ص:14. السامح – دينه – القرآن – الخير – قيم – الإحسان – الإسلام ...ص: 154،155.
الأخلاق والتربوي	آدابي –كرماً –عهدي – الخير ص: 55،56.جودوا –أسعفوه – أحمدوا – الفضائل –كرَموا ص: 77. الأخلاقية – عقابها – ترعاها – المبدأ –علاقاتنا – الدفاع ص: 86.
الطبيعي	القمر –كوكب– الشمس –الأرض –الماء ص: 30،31.نجمة –زيوتنا –حمامة – اللبؤة – صخر ص: 124. الأشحار –الجبال – النار – عصافير ص: 131.
الجغرافي	الأوراس – «جرجرة ، الونشريس » – الجزائر – المغرب ص: 131، 132.
التاريخي	هو ميري – التاريخ ص: 116 ، ضرار ص:123– أول نوفمبر ص: 132.عمورية –البغدادي – طبرية –أبوتمام – المعتصم بالله ص: 162، 163.

جدول رقم (06) يوضح أبرز المفردات المنتمية إلى مجالاتها من مقرر الشعب العلمية.

المجال	المفردات المنتمية إليها .
السياسي المقاومة	جيش ص: 10 ، انتصارات ص:71 الثورة ، شعب ص: 80 -81 التحرير ، تستقل
الاجتماعي	زوجته– جدته– أولادي – الأكباد :ص 52 الفقر– اليتيم– الطفل– الصبي– البؤس– المرض– التشرد – الجوع – أختي – الخوف ص: 53 أمه ، أبيه ص:53
الديني العقائدي	الله – اتق – الخير ص : 10 الأنبياء – سنة – الإسلام – النحل ص: 30-31 الصادقة ، ص: 52 البعث، موسى _ رحمان – الشهادة – يشهدون– أسجدتهم– الإسلامية ص:71
الأخلاق والتربوي	إعتزل – جانب –وصايا – حكماً ص: 10ضمائر ، الإشراف ص: 81 أخلاقهم – الاقتداء – المزلات –ص:30-31 المثقف والمختلف ص: 31 النبيلة – الراقية – ص: 52 الخير – الحب– الصلاح– السلام– التعاون– الوئام :54
الطبيعي	الأرض ص : 10 بيداء ص:31 تمار – مجرة ص: 71 أنهارنا – ربانا ، زيتنا– أجفان ص: 128،129
الجغرافي	الدول – الشمالية – الشرق– أوروبا– الجنوبية – الغرب ص: 72 الأطلس– جزائر ص: 80،81
التاريخي	نمرود –كعنان – ص 10 هوميروس ص: 14 التاريخ:30 ، شوبنهور – نيتشة ص: 71

إن ما يمكن ملاحظته على الجدولين السابق تصنيفهما لمعرفة مدى تنوع المدونتين،إذ شملتا مفردات وتعابير مختلفة اجتماعية ،سياسية،أخلاقيةوتربويةودينيةوجغرافيةوطبيعية،وأخرى تاريخية الأمر الذي يقدم للمتعلم رصيدا لغويا معتبرا من هذه المفردات، إذا كان الاختيار في الكم والكيف موفقا ،ومن هناك يمكن توظيف من مثل هذه المفردات في نتاجات شفوية أو كتابية ،ويصرح بذلك محمد مكسي بأن امتلاك اللغة أصبح ينظر إليه في المراقبة التواصلية كنتيجة لوضعية وتحديدا لقدرات متعددة،قدرات تفاعلية،قدرات ذات طبيعة صورية،قدرات ثقافية[1]ولذلك لا يمكن أن يحدث تواصلا جيدا، إذا لم يمتلك المتعلم رصيدا لغويا كافيا يؤهله لذلك ويندمج مع المجتمع وثقافته، لكن الملاحظ على الألفاظ المنتقاة في كلا المقررين عدم وضوح معياراختيارالكلمات فيها حيث نجد عشوائية ترتكز على الخبرة أو ماتمليه لحظة الاختيار وفي ذلك يصرح عبده الراجحي« عن اختيارالكلمات في محتوى المقرر شاهد قوي آخر على ما في تعليم العربية من خلل، وهو اختيار عشوائي يستند إلى الحدس والخبرة وما تمليه لحظة الاختيار، ...لقد عرفت أن هناك معايير علمية تتخذها الأمم المتقدمة في اختيار الكلمات،ليس منها شئ في العالم العربي،فليس لدينا حتى الآن أعمال جادة عن (قوائم الكلمات)،العربية على مستوى العربية الفصيحة المعاصرة ،ولا على مستوى فصحى التراث،بحيث نعرف المائة كلمة الأكثر شيوعا فنختارها للصف الأول الإبتدائي،ثم التي تليها...وهكذا.وليست عندنا فيما نعلم أية بحوث عن طبيعة الكلمات العربية من حيث قابليتها للتعلم والتعليم.واقرأ أي كتاب من مقررات تعليم العربية في المراحل الدّراسية الأولى فلن تجد نظاما عن عدد الكلمات الجديدة في كل وحدة،وطريقة التسلسل بينها في الوحدات المختلفة،ثم انتقل إلى كتب المراحل المتقدمة في التعليم الثانوي فلن تجد وسيلة معيارية لإدخال الكلمات التي تنتمي إلى المجالات الخاصة كالطب والاجتماع والفيزياء والتاريخ والفقه...وغيرها»[2] ومن ثم كيف يكون اكتساب متعلمينا للغة من هذه المقررات؟ وهل يستطيع بعدها توظيفها في محيطه المدرسي أو في معاملاته اليومية مثلا؟ هذا ما سنتعرف عليه من خلال نتائج الاستبانة فيما يخص هذا الاستعمال لكن بعد التطرق إلى:

المميزات المعجمية[3] :

قياس مدى غنى معجم: لنص من النصوص ،ويقوم هذا القياس على قسمة عدد الكلمات المختلفة على العدد الإجمالي لاستعمال الكلمات أو ما يمكن التعبير عنه بالمعادلة التالية :

$$\frac{\text{المعجم}}{\text{التواتر}} = \frac{\text{عدد الكلمات المختلفة}}{\text{تواتر الكلمات المستعملة}} \quad \text{أو} \quad \frac{\text{التواتر}}{\text{المعجم}} = \frac{\text{تواتر الكلمات المستعملة}}{\text{عدد الكلمات المختلفة}}$$

[1] يراجع،محمد مكسي،ديداكتيك القراءة المنهجية،مقاربة وتقنيات،دار الثقافة للنشر والتوزيع،الدار البيضاء،ط1،1997م،ص: 28

[2] عبده الراجحي،علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية،ص:101

[3] إعتمدنا في هذا الجزء من الدراسة على ما إعتمده أنطوان صياح، دراسات في اللّغة العربية الفصحى وطرائق تعليمها، ص:154 ، 155.

وبقدر ما تكون النتيجة مرتفعة يكون المعجم غنياً ويمكننا أن نستعمل المقياس المعاكس بأن نقسم التواتر على المعجم ، وعند ذاك بقدر ما تكون النتيجة مرتفعة بقدر ما يكون المعجم فقيراً.

ولتطبيق هذه المعادلة على النصوص المقررة قمنا بقسمة عدد الكلمات المستعملة في كل نص على عدد الكلمات المشروحة ، كما هو موضح في الجدول[1].

أما اختيارنا للنصوص فقد حرصنا على التوزيع في الاختيار بين النصوص القديمة والحديثة ، الجزائرية والعربية والمعاصرة، وبين الشعرية(العمودية والتفعيلة) وبين النصوص النثرية، والتي وجدنا عائقاً كبيراً في الاختيار فيما بينها، بين القصة والمسرحية والمقال فانتقينا ، القصة الجزائرية "الجرح والأمل " لزوليخة السعودي والنص المسرحي "كابوس في الظهيرة" لحسن عبد الخضر[2] وهذا الأخير هو النص نفسه المختار في المقرر العلمي.

وبالرجوع إلى الجدول [3]نلاحظ أن نسبة الكلمات المشروحة في النصوص متفاوتة– خاصة بين المقررين والملاحظ على نتائج الجدول أن النسبة المئوية في مقرر الآداب للمعجمية كانت مرتفعة أكثر، فقدرت نسبة المجموع العام بـ: 24.87%، وهذا يدل كما ينص عليه قانون المعادلة إلى فقر في الرصيد المعجمي لهذه النصوص المنتقاة بالمقارنة مع المقرر العلمي، حيث قدرت مجموع النسبة المئوية له بـ: 13.89 % بحيث كلما ارتفعت النسبة فقر المعجم و العكس صحيح. ،وقد صرح المتعلمون في نتائج الاستبانة ،بعدم قدرتهم الكاملة على توظيف المفردات اللغويةالمكتبسة من النصوص الأدبية المختارة في المحيط المدرسي أوالمعاملات اليومية وذلك بنسبة عالية قدرت بـ 85.1 % ،وقد يرجع ذلك لصعوبة المفردات المكتسبة والتي لا تلائم المحيط إلا للبعض منهم، ويزداد الأمر صعوبة عندما لا يحرص المعلم على تحفيز المتعلمين لهذا الاستعمال.والأمر نفسه وجدناه عند رأي المعلمين، وقد قدرت النسبة بـ53.8 % كذلك حيث كان رأيهم بعدم استطاعة المتعلمين توظيف جل المفردات المتحصل عليها من خلال النصوص المختارة ، وقد يكون عامل اكتساح اللغة العامية ألسنة المتعلمين حتى في حجرات الدرس، سببا آخر لعدم قدرتهم على هذا الاستعمال لمفردات اللغة العربية الفصحى ، خاصة إذا كان المعلم لا يحفزهم على ذلك ولا يحرص على فرضها أثناء الدرس ، كما أن وجود نصوص لا تقترب مضامينها من الواقع المعيشي ، هو عامل آخر لعدم توظيف تلك المفردات المكتسبة من النصوص.

ومن خلال هذه النتائج المتحصل عليها نستنتج هناك فقراً في معجم النصوص المختارة ،لأن النتائج كانت مرتفعة كما ينص عليه قانون المعادلة وهذا ما يؤدي بالمتعلمين إلى فقر في رصيدهم اللَّغوي ، ومن هناك يصعب عليهم استخدام الألفاظ الفصيحة في تعابيرهم ويسهل عليهم الميل إلى العامية حتى في حجرات الدَّرس

---

1 يراجع، الملحق، الجدول رقم (11) ،ص:187

2 يراجع، مقرر الشعب الأدبية، ص: 235، ومقرر الشعب العلمية، ص: 182.

3 يراجع، الملحق، الجدول رقم (11) ،ص:187

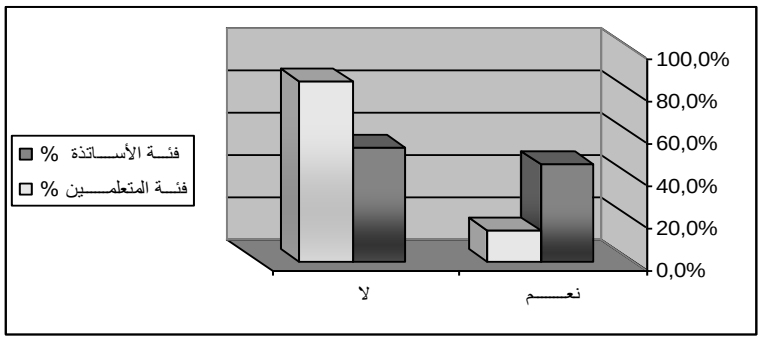
ومن ثم يضعف مستوى المتعلمين في اللّغةالعربية، وفي هذا يصرح أنطوان صياح «...فالدلائل المتعددة في هذا الميدان من انخفاظ في مستوى اتقان اللَّغة الفصحى كتابة ومشافهة ومن ميل أولادنا الواضح إلى استعمال اللَّغة العامية في كتاباتهم إن في مستوى المفردات أو في مستوي العبارات ، أو في مستوى تركيب الجمل والفقرات،يشير بوضوح إلى أن تعليمنا اللَّغة العربية هو في مأزق كما هي الحال في تعليمنا اللَّغات الأجنبية »[1]

وقد يرجع هذا الهزال في الاستعمال للغة العربية الفصحى إلى عوامل متعددة يحصرها أنطوان صياح فيما يلي: «... ولا يغربن عن بال أحد منا دور المنهاج في اللَّغة العربية ، وفي الأدب العربي في هذا الهزال الفاضح في إتقان اللَغة العربية الفصحى ، ودور عوامل أخرى متعددة كنظرة التلميذ إلى اَللّغة العربية وإلى أستاذ اللَّغة العربية ونظرة الأهل إليه ،وتصوركل من الأهل والتلاميذ لمدى الإمكانية المتاحة للغة العربية الفصحى في التطور والتقدم ونظرة أستاذ اللَّغة العربية إلى وضعه العلمي والثقافي و إلى مكانته الاجتماعية هذه و غيرها من العوامل التي تجعل الاهتمام بإتقان اللّغة العربية وبتحسين طرق تعليمها ، و بتنويع طرق التعبير فيها ، من الضرورات الملحة لتلاميذنا في مراحل التعليم كافة ».[2] وهذا ما سنتعرف عليه أكثر في المبحث الخاص بمكانة اللغة العربية الفصحى والعامية للتعرف على الواقع اللغوي المعاش.

جدول رقم :(07)

مدى قدرة توظيف المفرادات اللّغوية المكتسبة من النصوص الأدبية المختارة في المحيط المدرسي خاصة

	فئة المعلمين	فئة المتعلمين
نعم توظف المفردات المكتسبة	46,2%	14,9%
لا توظف المفردات المكتسبة	53,8%	85,1%



رسم بياني رقم (03) يوضح مدى قدرة توظيف المفردات اللّغوية المكتسبة من النصوص المقررة

[1] أنطون صياح ،دراسات في اللَغة العربية الفصحى وطرائق تعليمها المرجع السابق ، ص: 10.

[2] المرجع نفسه ، ص: 11.

2-البنية الإفرادية للنصوص :

وهي إحدى بنيات النص الأساسية، وقد عرفها عبد المالك مرتاض بما يلي : « البنية الإفرادية أو المفردة وهي دوال تقترب مدلولاتها بعضها من بعض حتى تكاد تشكل مرادفاً واحداً ، وهي التي تشكل قاعدة الجملة من حيث هي نحوية كانت أم أدبية أم ألسنية» [1] . والأبنية العربية أسماء وأفعال وحروف« جاءت لمعانٍ وتصنيف الأبنية بغية دراسة التحولات الداخلية ، والتي توضح لنا نظام الحركات فيها يكون باعتبارات منها الجمود والاشتقاق والتذكير والتأنيث والصحة والاعتلال العدد (الإفراد، التثنية والجمع ...) أما تصنيف الأفعال فيكون باعتبارات منها الزمن (الماضي ، المضارع والأمر)والتعدي واللازم والإسناد.....وغيرذلك.

و أن دراسة النظام التشكيلي للأبنية من خلال هذا الزخم الهائل من الأبنية أمر بعيد ، وعليه نتناول بعض الاعتبارات في تشكيل أبنية الأسماء والأفعال »[2].

كما أن تنوع البنيات الإفرادية المتواجدة في النصوص سواء كانت شعرية أو نثرية قديمة أو حديثة فصيحة أو عامية، يؤدي ذلك إلى التنوع الكبير الصرفي فيها، فمنها الأفعال بأنواعها والأسماء، وهذا ما يفيد المتعلم ناحية تنوع التعابير، بحيث تكون لغته خصبة ثرية يوظفها في المعاملات اليومية.

إنّ بهذا التنويع في المفردات مفاده أن يصل بالمتعلم إلى الهدف الوسيطي التالي:

تعيين الأفعال والأحداث وما بينهما من علاقة، كما يتبين معاني النص اعتمادا على علامات الوقف والأحكام النحوية والصيغ الصرفية [3] ، وهي الأهداف التي لم نجدها مسطرة في المنهاجين الذين انطلاقت دّراستنا منهما سواء كان المنهاج الخاص بالشعب الأدبية أو المخصص للشعب العلمية، ومن أجل معرفة مدى غنى نصوص المقررين بالمفردات قمنا بتصنيف جدول يضم الفعل بأزمنته الثلاث ، من حيث كونه ماضٍ مضارع و أمر وحسب كونه مجرد ومزيد متعد ولازم أيضا.

أما أسماء المشتقات فقد قمنا بانتقائها ، بتنوعها من صيغ للمبالغة، اسم الفاعل واسم المفعول والمصدر كما هو موضح في الجدول التالي.

---

[1] عبد المالك مرتاض، النص الأدبي من أين وإلى أين .....،ص :64.

[2] أبو بكر حسيني ، أداءات القراء ،دراسة في مستويات التحليل اللغوي، مكتبة الآداب، القاهرة،ط1428،3هـ/2007م ،ص:82 .

[3] يراجع، مديرية التعليم الثانوي ، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى ص: 09 .

جدول رقم (08) يمثل البنية الإفرادية الصرفية للنصوص

الفعل		شـــواهده
من حيث الأزمنة	الفعل الماضي	1-« ...زعموا أن جرم القمر جزء من تسعة وثلاثين جزءا وربع جزء من جرم الأرض..» * خواص القمر وتأثيراته للقزويني ص : 30 مقرر الشعب الأدبية 2- ظَهَرَ المتنُ المنظوم عند العَرب في القرن الثاني الهجري * نشأة الشعر التعليمي . عبد بن عويقل السلمي ،ص 14 مقرر الشعب العلمية.
	الفعل المضارع	1- استغرُ الله لا مالي ولا ولَدى ** أس عليه إذا أظمَّ الثرى جَسَدي * في الزهد لإبن نباته ص: 14 مقرر الشعب الأدبية. 2- فإذن يحتاجُ صاحب هذا الفن إلى العلم بقواعد السياسة وطبائع الموجودات وإختلاف الأمم والبقاع ، والأعصار...) * علم التاريخ لعبد الرحمان بن خلدون ص: 30 « مقرر الشعب العلمية »
	الفعل الأمر	1- فقف إلى النيل واهتف في خمائله ** وانزل كما نزل الطلُ الرياحين * ومن وحي المنفى لأحمد شوقي ص: 60 « مقرر الشعب الأدبية » 2- اعتزل ذكر الأغاني والغزل ** وقُل الفصل وجانب من هزل * من وصايا وتوجيهات لإبن الوردي ص : 10 « مقرر الشعب العلمية »
الجامد والمشتق	الفعل الجامد	1- حبذا عقد سؤدد وفخار ** أنت فيه اليتيمة العصماء * في مدح الرسول صل الله وعليه وسلم للبوصيري ص :09 مقرر الشعب الأدبية
	الفعل المشتق	1-إذا تذكرت أياماً بهم سلفت ** تحدرت بغروب الدمع آماقي * آلام الاغتراب ، محمود سامي البارودي ص : 56 مقرر الشعب الأدبية 2- وكلّم موسى الله في الطور، خفيّة ** وفي الأطلس الجباركلمنا جهراَ *ثورة الشرفاء لمفدي زكرياء ص: 80 « مقرر الشعب العلمية »
المتعدي واللازم	الفعل المتعدي	1- «... ونظموا الألغاز والأحاجي واستكثروا لإظهار براعتهم وحذقهم...» *الشعر في عهد المماليك ، لحنا الفاخوري، ص: 20 « مقرر الشعب الأدبية» 2-«..إذا تأملنا شعرنا العربي وجدناه يزخر على امتداد عصوره بأشعار تطفح بالمشاعر الإنسانية ...» *النزعة الإنسانية في الشعر العربي المعاصر معاوية كوجان ص:52 «مقرر الشعب العلمية »
	الفعل اللازم	1- لوغاب عزيز عنه ايبتنا ** *لم يأته الشوق إلا من نواحينا * من وحي المنفى لأحمد شوقي ص : 60 « مقرر الشعب الأدبية» 2-«...فإذا تم لنا ذلك ....». * الثقافة العربية لتوفيق الحكيم ص: 72 مقرر الشعب العلمية
المشتق		1- عيناك من أثوابه جنة **** يداك من أخلاقه في سبب *أنا إيليا أبو ماضي ص : 72 مقرر الشعب الأدبية ص : 48 مقرر الشعب العلمية 2- هي لن تموت ....فخولة لما تزل - رغم الرّدى .....نجمة *جميلة ، شفيق الكمالي ص : 123 « مقرر الشعب الأدبية »
الجامد		1- جودوا على صاحب المليون وارتدعوا ** عن عذله فأشّد الفاقة الطمع * هنا وهناك رشيد سليم الخوري ص: 77 « مقرر الشعب الأدبية »

وما يمكن ملاحظته على الجدول الخاص بالأفعال أو الخاص بالأسماء ، فقد وظفت أفعال في الماضي مثل: "وجدنا " وفي المضارع " يشير" وأخرى للأمر " قف" واللازم مثل " زالت " والمتعدي كـ: " نظموا" والمجرد مثل: " دار" ،أما المزيد فاخترنا الفعل " أستغفر " ،كما تضمنت النصوص مشتقات متنوعة كاسم الفاعل " جامع " واسم المفعول " مزّيف " ، أما المصدر " استنزاف " بينما من صيغ المبالغة انتقينا لفظة "جلاّء "مثلا ،وبذلك قد يتمكن المتعلم أن يثري رصيده، ويطوره بمفردات لغوية متنوعة تساعده على الكلام والكتابة وهذا ما لم نجده من هدف دقيق ومسطر في المنهاجين الأدبي والعلمي، وعن غنى المفردات اللّغوية الصرفية يصرح عبد العليم ابراهيم حيث يقول : « إن دراسة الصرف تمكن التلميذ من معرفة طريقة الكشف عن المفردات اللّغوية في المعجم وذلك بمعرفة المجرد والمزيد »[1] فهي دعوة واضحة من ديدا كتيكي لدراسة الصرف كي يتمكن المتعلم من إثراء معجمه وبذلك يكتسب تدريباً لغوياً ، يتمكن بعد ذلك من التحكم في أحد المستويات الأساسية للّغة .

جدول رقم (09) يوضح المستوى الصرفي في نصوص المقررين (الشعب الأدبية، الشعب العلمية)

الأفعال	**الماضي**	كرمت ، ضمّ ، اشتهرَ، نظرنا، وجدنا، زعموا، زالَ
	المضارع	ترقى ، يشير ، تقيده، نقوم ، تنتقل ، يلعب ، تستمد
	الأمر	ابخل ، جد ، قَد ، قِف ، اهتف ، انزل ، جودوا ، أسعفوه.
	اللازم	زالت ، أتوا ، شاع ، فجاءت ، دبَّ ، هاجَ.
	المتعدي	نظموا ، أدالَ ، أكلِفُ ، تذكرتْ ، غزوا ، فجرتُ
	المجرد	ذاب ، جاب ، أسرف ، غلَب ، قامت ، نزل ، مات
	المزيد	استغفر ، انطبع ، اصطبغ ، اشتغلوا ، اشتهروا
المشتقات	**إسم الفاعل**	معجز، جامع ، زاخر، فائض ، منفرد ، سائدة ، متسول ، باكية ، ضاحكة .
	إسم المفعول	مُزيّف ، مُصنفاتهم ، مثقف ، ممتنعاً ، مدفوعاً ، مستوراً .
	المصدر	استنزاف ، البشر ، التخريب ، النضال ، انجذاب .
	صيغ المبالغة	كريم ، عزيز ، جلاء ، سقيم .

[1] عبد العليم ابراهيم ، الموجه الفني لمدرس اللغة العربية ، ص: 290

3- البنية التركيبية للنصوص :

3-1- المستوى النحوي :

وعن أهمية البنية النحوية ، وما تحققه من أهمية داخل النص بالنسبة للمتلقي وفي هذا الصدد يقول ابن يعيش (ت 643 هـ) « والإسم إذا كان وحده من غير ضميمةٍ إليه لم يستحق الإعراب ، لأن الإعراب إنما يؤتي به للفرق بين المعاني ، فإذا كان وحده كان كصوت يصوت به فإن ركّبته مع غيره تركيباً تحصل به الفائدة نحو قولك : زيد منطلق ، وقام بكَر ، فحينئذ يستحق الإعراب»[1]،و يصرح الدكتور أبوبكر حسيني أن كل كلمة، وهي في حالة إفراد تختص بمعنى جزئي، وهو دلالتها المعجمية لكنها إذا اتصلت بغيرها في إطار تركيب لغوي اكتسبت معنى جديد يتلاءم وهذا التركيب ، لأنه يكون للكلمة من الخصائص الصرفية أو النحوية ، في حالة التركيب ما لا يكون لها في حالة الإفراد ، وفي وضعها التركيبي تتحقق وظيفتها الإعرابية ، فلا تكون لها وظيفة وهي معزولة بذاتها عن باقي عناصر التركيب2.

وقد انطلقت دروس القواعد من النصوص المقررة وحاولت انتقاء النصوص التي تلائم الدروس النحوية.وقد ركزت مظاهر الإعراب في المقررين على "العلامة الإعرابية " ونظرية العامل وقد لمسنا ذلك في دروس الحروف العاملة كحروف الجر، التنازع والاشتغال مثلاً بالرغم ما نلقاه من نقد لهذه النظرية من قبل عدّة نحويين أمثال ابن مضاء وغيرهم .حيث ينكر أن تكون فكرة العامل جاءت لتسهيل النحو وتيسيره كما يزعمون فهي لم تفعل شيء برأيه سوى حط كلام العرب عن رتبة البلاغية إلى هجنة»3 وقد ندرج هذا السبب من بين الأسباب التي أدت إلى حذف دروس نحوية في المقررين،التي تنبني على نظرية العامل كدرس " التنازع والاشتغال، ...وغيره مما أشرنا إلى حذفه من البرنامج سابقاً.

ولو تأملنا جيدا النصوص المقررة وما تحمله من مضامين نحوية أخرى ،نتوقف على دروس نحوية حصرناها في الجدول ،المرفق رقم (8) بحيث يتمكن المتعلم بذلك من اكتساب بنى نحوية في القواعد ،الأمر الذي يؤهله إلى تنمية ملكته اللغوية ، وتعويده على استعمال الألفاظ استعمالاً صحيحاً ملائماً لما يجول حوله وفي ذلك يقول أحد الدارسين« ...وكذلك ينبغي انتخاب ما يحتاج إليه من أبواب النحو العربي ، والتي تفيد في تحقيق الهدف وهو إقدار الطلاب على التعبير السليم حديثاً وكتابة والفهم الصحيح لما يقرؤون من نصوص أو كتب،وعلى ذلك فلا داعي لدراسة أبواب لا تحقق هذه الوظيفة العملية للنحو كبابي التنازع والاشتغال »[4]

وعن تدريس النحو من خلال النصوص يؤكد" عارف كرخي " على ذلك ،باعتبارها الطريقة الأنجع لاكتساب دروس النحو ، تفادياً لتلك النمطية التقليدية لتدريسه والتي كثيراً ما أصبح المتعلمون ينفرون منها حيث يقول: « ....لذا ينبغي الابتعاد عن التركيز على التعريفات والتقديرات والتأويلات والخلافات النحوية والاتجاه إلى

---

[1] يراجع ،ابن يعيش الموصلي (الزمخشري)،شرح المفصل،قدمه إميل بديع يعقوب،منشورات محمد علي بيضون،دار الكتب العلمية(بيروت-لبنان)، ط1 ، ج1، 1422 هـ /2001 م، ص:81 ،196

2 يراجع، بو بكر حسيني ، أداءات القراء ،دراسة في مستويات التحليل اللغوي،ص:134 .

[3] يراجع ، المرجع نفسه ص:136.

[4] عارف كرخي، تعليم اللغة العربية لغير العرب ،دراسات في المنهج وطرق التدريس ، دار الثقافة ، القاهرة، (د ط)، 1414هـ 1994 م، ص: 172

تدريس النحو من خلال مواد القراءة والنصوص واشراك الطلاب باستخلاص القواعد النحوية من الأمثلة التي يستحسن أن تكون سهلة وبعيدة عن التصنع والافتعال »[1] ونجد كثير من الباحثين يميلون إلى هذه الطريقة لما فيها من إيجابيات لتحصيل المتعلمين ، للنحو والقواعد من مثل " عبد المنعم سيد عبد العال " حيث يركز على دراسة النحو على ما يلزم من قواعد لتقويم ألسنة التلاميذ وتصحيح أسلوبهم [2]

فلولا دروس القواعد لاتقوم لغة المتعلمين خاصة مع انتشار استعمال العامية حتى في أوساط المدارس ، فأصبح تدريس هذه المادة ضروري وهذا ما أكد ه كذلك عبد العليم ابراهيم إذ يقول: « إن القواعد مقياس دقيق لمستوى التلاميذ ووسيلة للكشف عن الضعفاء منهم ، وعن نواحي القصور فيهم » [3]

ولكن السؤال الذي يطرح نفسه بإلحاح هو لماذا يتخوف طلابنا من هذه المادة ؟ وقد تكون الإجابة على ذلك هي: «.. عدم استطاعتهم من تذوق المادة النحوية بأفكارهم ، وإنّ أذهانهم تقتحمها فلا تقبلها ولا تمازجها ، وإنما يحفظون منها ما يحفظون حتى يقطعوا بها مرحلة من مراحل الدّراسة ويقضوا بها حاجة من حاجاتها ....إنهم على حق ، لأنهم يرفضون حقائق أو نظريات أو أحكاماً لا يقتنعون بها ولا يستطيعون أن يجروها في أفكارهم ،حتى يألفوا أساليب الاستنتاج والاستنباط فيها ، وأنهم يحفظون أحكاماً وعللاً لتلك الأحكام لا تصدقها عقولهم ،ولا تنسجم معها طرائقهم في البحث والتفكير »[4].

لذلك في رأينا تدريس القواعد أو النحو بالنصوص، تعد طريقة ناجعة للتخلص من تلك الرواسب التقليدية في تعليم اللّغة، ولاكتساب مهارات لغوية مختلفة يتحصل عليها المتعلم بواسطة النصوص،كما هوموضح في الجدول [5] من الملحق والذي يوضح مدى أهمية النصوص في تعلم القواعد، للوصول إلى مراعاة اللّغة العربية ونظام كتابتها وهو الهدف الذي لم يظهر جلياً في المنهاج، ولا في دليل الأستاذ.

وما لاحظناه في بعض الدروس النحوية أنه تم حذفها من المقرر من مثل درس " معاني حروف العطف" [6] ولم تعوض بدروس أخرى مما يؤدي إلى ضعف الرصيد اللغوي.

ويشير العديد من المعلمين لأهمية نصوص المطالعة كذلك وربطها بقواعد اللّغة،حيث يسهل على المتعلم اكتسابها بسبب طبيعة هذه النصوص ، وفي ذلك يقول " محمد صالح سمك " : « يرى فريق من المربين أن دروس القواعد والبلاغة يجب أن تستمد أمثلتها من دروس المطالعة ودروس النصوص الأدبية ... ومادام الأمركذلك فإنّ المدرس يستطيع أن يقتبس من دروس المطالعة ما يصلح أساساً لإدراك درس النحو أو الصرف أو البلاغة ،باعتبار المقتبس أمثلة تستخلص منها القاعدة النحوية أو الصرفية أو البلاغية.....

---

[1] المرجع السابق ، ص ن

[2] يراجع ، عبد المنعم سيد عبد العال ، طرق تدريس اللّغة العربية ،(د ط)، (د ت) ص:134.

[3] عبد العليم ابراهيم ، الموجه القني لمدرس اللّغة العربية ، ص :225.

[4] طه علي حسين الدليمي ، سعاد عبد الكريم الوائلي ، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، عالم الكتب الحديثة، جدار للكتاب العالمي الأردن،(ط1)،1924هـ /2009 م ،ص:192 .

5 يراجع، الملحق،الجدولين رقم(13) ،(14)ص :189، 191

[6] يراجع ، مقرر الشعب الأدبية ، ص: 42

و يستطيع المدرس أن يختار أيضاً من مطالعات التلاميذ والطلاب جملاً وعبارات ليجعلها محوراً يدور حولها النقاش في التطبيق الشفوي والتحريري على قواعد اللّغة والتذوق البلاغي ... ويمكنه كذلك أن يختار عبارة غير مضبوطة مما قرءوه ويطالبهم بضبطها ... أو يناقش التلاميذ في درس المطالعة فيما يمكن تذوقه من النواحي التذوقية الجمالية والصور الفنية التعبيرية أو في تصويب أخطائهم التي خالفوا بها قاعدة نحوية لتذكيرهم بها حتى يتحروا الصواب ويتجنبوا الوقوع في الخطأ ، أو يسألهم أحياناً في إعراب بعض الكلمات التي لم يألفوا إعرابها .....وهكذا.»[1]

ويقتضي العمل لترسيخ كل من البنية الإفرادية والتركيبية لاكتساب ملكة لغوية كما يصرح – عبد الرحمان الحاج صالح – من أجل إنجاح عملية التواصل فإنه لا يتناول الدرس الواحد إلا عددا محدوداً جداً من العناصر الجديدة مفردات كانت أم صيغا إفرادية أو تركيبية حيث يتدرب المتعلم على التصرف في البنى الجديدة التي لم ترسخ بعد في استعماله بمواد إفرادية معروفة لديه(تحويل الصيغة على مادة معروفة) ويتدرب على العكس من ذلك على التصرف في المواد الإفرادية الجديدة التي لم يتعود بعد على استعمالها بصياغة كل واحدة منها على الصيغ التي يعرفها ، وهذا لا يخص صيغ المفردة فقط بل يشمل أيضاً المباني التركيبية (تحويل المادة على صيغة معروفة)[2]

وقد حاولنا انتقاء جملة من الشواهد النحوية وعلاقتها بالنصوص المقررة صنفت في الجدول التالي.

---

[1] محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللّغوية، وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، ص: 264

[2] يراجع، عبد الرحمان الحاج صالح ، بحوث ودراسات في علوم اللسان ، موفم للنشر ، الجزائر، (د،ط)، 2007، ،ص:233،232.

جدول رقم (10) يوضح المستوى النحوي (البنية التركيبية في المقررين)

الجانب النحوي	الشاهد	عنوان النص	الصفحة
الإعراب اللفظي الإعراب التقدبري	شمس فضل تحقق الظن فيه** أنه الشمس رفعة وضياء كيف ترقى رقيك الأنبياء** ياسماءً ما طاولْتها سماءُ	في مدح الرسول(صلى الله وعليه وسلم)	09 مقرر الأدب
إعراب معتل الآخر	استغر الله لا مالي ولا ولدي ** آسى عليه إذا ضم الثرى جسدي	في الزهد ابن بناية	4 مقرر الأدب
معاني حروف الجر	وأما القمر فهو كوكب مكانه الطبيعي الفلك الأسفل من شأنه أن يقبل النور من الشمس على أشكال مختلفة	خواص القمر وتأثيراته للقروييني	30 مقرر الأدب
معاني حروف العطف	ثم إن هذه النفس الإنسانية غائبة عن العيا وأثارها ظاهرة في البدن فكأنه وجميع أجزائه مجتمعة وسخر آلات للنفس ولقواها	في الطبية والنفس الإنسانية عبد الرحمان ابن خلدون ملاحظة:حذف النص من المقرر	38 مقرر الأدب
المضاف إلى ياء المتكلم	قد كان أبقى الهوى من مهجتي حتى جرى البين فاستولى على الباقي	آلام الاغتراب محمد سامي البارودي	55 مقرر الأدب
نون الوقاية	كأم موسى على اسم الله تكفُلنا وباسمه ذهبت في اليم تلقيا	من وحي المنفى أحمد شوقي	59 مقرر الأدب
إذ، إذا ، إذن ، حينئذ	وإذا بصرت به بصرت بأشمط ** وإذا تحدثه تكشف عن صبي إني إذا نزل البلاء بصاحبي ** دافعتُ عنه بناجدي وبمخلبي	أنا إيليا أبو ماضي	72 مقرر الأدب 48 مقرر العلوم
الجمل التي لها محل من الإعراب	والفقر يزهر في صحرائه أمل ** خير من المال في جناته الفزعُ	هنا وهناك رشيد سليم الخوري	77 مقرر الأدب
الجمل التي لامحل لها من الإعراب	لن تجعلوا من شعبنا شعب هنود حمر....	منشورات فيدائية نزار قباني	94 مقرر الأدب
إعراب المسند والمسند إليه	السماء رصاصية ، ليس وعدنا اليوم يتذكر آدم تكون الحياة هي الوقت	حالة حصار محمود درويش	101 مقرر الأدب 96 مقرر العلوم

وانطلاقا من هذه الاقتراحات في دروس قواعد اللّغة علينا التطرق إلى موضوع آخر من موضوعات اللّغة وهو:

3-2-الدرس البلاغي:

وعليه لنا أن نتساءل عن مكانة البلاغة والتذوق الأدبي في المقررين؟

إن المتفحص للتحليل البلاغي أي- المقاربة اللّغوية- في المقررين ، لم يكن ذلك التحليل وفق نمطية واحدة كما كان عليه المقرر القديم ،وإنما أصبح عبارة عن أسئلة متفرقة ،نتعرف من خلالها على خطوات تحليل النص الأدبي، ويبرز هذا التحليل خاصة في فقرة – أحدد بناء النص مثالنا على ذلك: «..-وظف الكاتب كثيراً من ألوان البيان والبديع ، -استخرج بعضها وبين أثرهافي الكلام.برزت أساليب التوكيد في النص استخرج بعض النماذج وبين الغرض منها" »[1] ويجاب أحيانا على هذه الأسئلة في مرحلة " أجمل القول في تقدير النص كما جاء فيما يلي: «...وبلغة راقية منتقاة عرف بها الكاتب ، فهو من كتاب المقالة المرموقين ، ومن الذين يتأنقون في أسلوبهم معجماً وبلاغة ، فلا تخفى علينا اقتباساته من النصوص الدينية (تزيغ- زمرة) ولا صوره البليغة مثل الاستعارة والكناية (اتفقت المشارب –شدت الرحال)ولا محسناته البديعية مثل:السجع (الاعتبار والتقدير...)والطباق مثل : الحق والباطل ...»[2].

فمن هذا المقتطف لمجمل القول، نستنتج تنوعا بلاغيا في النصوص سواء كانت شعرية أو نثرية، حيث نعثر على زخارف لفظية ومحسنات بديعية و صور بيانية تنتظر من المتعلم اكتشافها ،واستنطاق أسرار جمالها وتذوقها،وكذا وجود جمل متنوعة من خبرية وإنشائية وغير مرة نجد أسلوباً للقصر ، هذا كله مفاده أن يساعد المتعلم على فهم مضامين النص وتوظيفه في معاملاته الشخصية ، وقد يصل إلى الهدف التعليمي المسطر مثل "يتعرف على بلاغة الاستعارة ويستعملها أو يتعرف على ظاهرة الجمع مع التفريق من أجل توظيفها في تعبيره الشفوي أوالكتابي "[3] مع العلم أن هذا الدرس " الجمع مع التفريق " قد تم حذفه باعتباره بعيد عن الواقع اللّغوي للمتعلم وقد أشرنا إلى ذلك سابقاً ، فكيف يتم الوصول إلى الهدف المسطر، والدرس محذوف ولم يعوض بدرس آخر؟! .

مع العلم كذلك أن هناك مواضيع أخرى في البلاغة حذفت بالإضافة إلى موضوع " الجمع مع التفريق" ولم يتم تعويضها حيث جاء في نص وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانوي ما يلي :

« تلاحظ اللجنة أن ثمة مواضيع مقررة في البلاغة بعيدة عن الواقع اللّغوي للمتعلم وبالتالي يتوجب حذفها وهي :

---

[1] مقرر الشعب الأدبية ، ص : 184.

[2] مقرر الشعب الأدبية ص : 185، ومقرر الشعب العلمية ص : 144.

[3] يراجع، دليل الأستاذ ، جميع الشعب، ص: 54.

- الإرصاد
- المشاكلة
- تشابه الأطراف
- التقسيم
- التفريق
- الجمع
- الجمع مع التفريق
- الجمع مع التقسيم»[1]

وبعد تفحصنا للمقاربة اللّغوية المتبع بها في كلا المقررين – ونقصد البلاغة هنا– لاحظنا تغييب النص القرآني وأهميته البلاغية في جميع المستويات، بالرغم من أنه ينمي الحاسة النقدية والذوق الفني للمتعلم ومن هناك قد لا يصل للهدف الذي كان من الواجب أن يسطر في المنهاج وهو " صقل المواهب الأدبية ، إذكاء الإحساس بالجمال وتنمية الذوق الفني وتغذيته".

وقدم عبد العليم إبراهيم مقترحات خاصة لمعاملة النص القرآني وكان له تعليقاً خاصاً عن المقاربة اللّغوية المتبعة في المقررات، إذ يقول ما يلي: « ونشهد أن المدرسين يؤمنون بأهمية هذا التذوق الفني ، وأنهم يحاولونه في مجالات الدراسة الأدبية ، ولكننا نلاحظ أنهم يعالجونه في نطاق ضيق وهو نطاق المصطلحات البلاغية المعهودة لا يكادون يتعهدونها ويظن كثير منهم أن التذوق الفني ، إنما هو تسمية ما في التعبير من الألوان البلاغية فيقولون في هذا البيت تشبيه هو « كذا » أو كناية عن «كذا» دون تعرض لبيان وجه الجمال في هذا التشبيه أو هذه الاستعارة أو تلك الكناية ، وهذا المنهج الذي ينهجونه في معالجة النصوص ليس له حظ من الطابع الفني ، ولكنه أقرب إلى المناهج العلمية الفلسفية ....،فلابد أن لا يكتفي المدرس أو المؤلف بهذه التسمية الاصطلاحية ، بل لابد من بسط القول في توضيح بلاغة التعبير وذلك بالكشف عن سر هذه الألوان البلاغية المعروضة وأثرها في بيان فكرة أوتوضيح الصورة ...»[2].

فعبد العليم ابراهيم يحاول تصحيح منهجاً تقليدياً في دراسة النصوص ، من الوجهة البلاغية لتنمية الذوق الفني على أهمية ذلك المنهج في جميع المراحل والمرحلة الثانوية خاصة، ويوضح لنا كذلك " محمد صالح سمك طريقاً آخر بفضل النصوص الأدبية للوصول إلى وظيفة هامة في تنمية الذوق الفني حيث يقول : « وفي المدارس الثانوية يكون الطلاب قد وصلوا إلى حد كبير من النمو الجسمي والعقلي والتحصيل اللّغوي والثقافي والتذوق الأدبي وتصبح أحكامهم متأثرة بالطابع التعقلي أكثر من تأثرها بالطابع العاطفي، لذلك ينبغي أن تتعمق دراساتهم الأدبية ، وأن تتصل اتصالاً جوهرياً بأصول الدراسات النفسية للأدباء ، بحيث يتذوقون ما في النصوص من جمال الأسلوب وروعة الخيال ، ودقة المعنى وقوة التأثر ، وضروب المهارة الفنية

---

[1] مديرية التعليم الثانوي العام ، وثيقة تخفيف منهاج التعليم الثانوي ،مرجع سابق ، ص : 08.

[2] عبد العليم ابراهيم ، الموجه الفني المدرسي اللّغة العربية ، ص 275.

ويستشعرون ماضيها من الانطباعات والنواحي النفسية والإحساسات العميقة وألوان العاطفة ، وينقدونها نقداً دقيقاً ، ويفهمونها فهماً عميقاً ويحللونها تحليلاً شاملاً مفصلاً ، ويدركون بواعثها وما بين ألفاظها ومعانيها من صلة وانسجام ، وما بين التفكير والتعبير من توافق والتئام ، وما فيها من صوربلاغية وتعبيرات مجازية واختيار لفظ دون لفظ ، ومدى سطحيتها وعمقها وفلسفتها ، كما يستنبطون الحقائق والخصائص والمميزات والنزعات التي يميل إليها الأديب والآراء التي يدين بها ، وبهذا كله يتكون للطلاب ذوق أدبي ناضج يمكنهم من المفاضلة بين الأدباء ومن تحصيل المتعة والإعجاب بما يقرءون من روائع الأدب ، كما يساعدهم على إجادة فنون القول احتذاء وتأثيراً بهذه الأنماط التي درسوها واستجدوها واطلعوا عليها، وخلاصة القول : أن النصوص الأدبية تؤدي وظيفة هامة في تنمية الذوق الأدبي » [1].

ومن ثمة فإن تحقيق الذوق الفني بالنسبة للمتعلم يكون مرهوناً حسب المقاربة اللّغوية المقدمة في المقرر والمجهودات الكبيرة التي يقدمها المعلم لتحقيق الأهداف الآتية:

- «إدراك ما للبلاغة من وظيفة أساسية في تنويع أساليب التعبير ، وبنائيةالصورة وتطوير دلالة الألفاظ.
- الإفادة من الأدباء في التقدير البلاغي الجمالي واقتباس أساليبهم ومحاكاتهم .
- توصل المسائل البلاغية للتعمق في فهم النّص الأدبي والتفاعل معه.
- توظيف المفاهيم والتقنيات والأساليب البلاغية في دراسة النص النقدية .
- رصد الصورة الأدبية وترتيبها في جداول بحسب أنواعها وإجراء حوار حول وظيفتها الجمالية .
- إعداد جداول مقارنة بين صور متنوعة تعبر عن معنى واحد».[2]

---

[1] محمد صالح سمك ، فن التدريس للتربية اللّغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية ،ص: 486.

[2] منهاج الشعب الأدبية،ص:09.

3-3 **طبيعة الجمل وقياس طولها** :

ارتأينا في هذه الدراسة حساب وتعداد عدد الجمل في نصوص مختارة باعتبار أن« الجملة من الوحدات اللَغوية التي تفصلها نقطة عن مجموعة أخرى »[1] ولقد لجأنا بهدف قياس طول الجملة إلى اختيار النصوص نفسها التي قمنا بدراسة بنية ألفاظها المشروحة إلى الألفاظ المستعملة[2] وتحصلنا على النتائج التالية : في الشعر القديم اخترنا نص في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم للبوصيري ،كانت نسبة الجمل القصيرة أقل من الجمل الطويلة وقد أرجعنا ذلك إلى تفسيرات أهمها، طبيعة العصر والموضوع وهذا عكس ما ورد في النص المعاصر " منشورات فدائية " لنزار قباني فقد ارتكز الشاعر على الجمل القصيرة لتبليغ آهاته وصرخاته ضد العدو، لتكون رسائل سريعة سهلة الفهم للقارئ خاصة وللعربي عامة بنسبة 62%أماالجمل الطويلة قدرت بنسبة 38% ،الأمر يختلف في فن القصة لزوليخة السعودي في نص " الجرح والأمل " حيث ارتكزت القاصة على الجمل الطويلة لوصف شخوصها وتقرير أحداثها بنسبة 58.97% أما الجمل القصيرة قدرت بنسبة 41.02% وقدر التوظيف العام في كل النصوص الأدبية في استخدام الجمل الطويلة بنسبة 52.31% أما الجمل القصيرة قدرت نسبتها 47.68% هذا في مقرر الآداب ، ولا يختلف الأمر كثيراً في مقرر العلوم، وللتوضيح أكثر نسبة الجمل القصيرة والطويلة لكل نص في هذا المقرريرجع إلى الجدول السابق ذكره، لكن عموماً كانت نسبة الجمل الطويلة مقدرة فيه بنسبة 55.35% أما الجمل القصيرة قدرت بنسبة 44.64% وعن أهمية كل من الجمل القصيرة والطويلة وآراء النقاد في ذلك نجد أنطوان صياح يفضل توظيف الجمل الطويلة ذلك لأن « الجمل القصيرة لاتساعد التلميذ على التعرف إلى نصوص ذات أسلوب علمي دقيق، يطوع الأفكار ويدخل في متناهياتها ولا يستحثهم بالتالي للإقبال عليها والعمل على تمثلها ومحاولة تقليدها في الكتابة »[3] .

ومن هذا الرأي يتضح لنا أن الجمل القصيرة لا تتيح للكاتب فرصة التوسع في أفكاره وتصوراته وبذلك لايمكنه التفصيل في القول، وهذا ما يؤثر بعدها في المتلقي، بينما نعثر على رأي آخر يميل إلى استعمال الكاتب للجمل القصيرة، لما لها من فوائد ايجابية للكاتب وللقارىء على السواء أو السامع حيث يرى عبد الملك مرتاض أن الجمل القصيرة من حيث تنميتها لمهارات القراءة والكلام والاستماع فهي أسهل عند الحفظ وأسرع عند الرواية وأمتع عند القراءة [4] ويبقى لكل وجهة نظره من النقاد واللَّغوين والباحثين التعليميين دون الانتصار لأحد ، ولكن يبقى للجملة أهميتها الكبيرة في التحصيل اللَّغوي وكسب المهارات اللغوية المتعددة .

---

[1] أنطوان صياح ، دراسات في اللَغة العربية الفصحى ، وطرئق تعليمها، ص: 163.

2 للتعرف على النصوص يراجع ، الملحق، الجدول رقم (12) ،ص:.188.

3 أنطوان صياح ، دراسات في اللَغة العربية وطرق تعليمها، ص :163.

[4] يراجع ،عبد الملك مرتاض ،النص الأدبي من أين وإلى أين، ص: 78.

2- دروس العروض في المقرر الأدبي « الموسيقى الشعرية »:

الحديث في هذا الجزء من البحث يخص المقرر الأدبي دون العلمي، باعتبارأن هذا النشاط قد برمجته اللجنة المكلفة بإعداد المحتويات والبرامج، للأقسام الأدبية بما فيها شعبتي الآداب و الفلسفة و شعبة الآداب واللغات الأجنبية فقط.وهو نشاط العروض.

و لأهمية هذا النشاط سطرله في المنهاج أهدافا ،حيث يطلع على تطور الوزن والتفعيلة والقافية في الشعر الحديث عموما، والمعاصر خصوصا وعلى المتعلم:

«- إتقان الكتابة العروضية وتقطيع الأبيات الشعرية وتفعيلاتها وبحورها.

- إدراك التطور على وزن القصيدة العربية المعاصرة و ماأحدثه من ايقاعات جديدة.

- تذوق دور الوزن والإيقاع في جمالية النّص الشعري.

- إكمال بيت ناقص بما يناسب وزنه وقافيته.

- إجراء مباراة بين المتعلمين حول اكتشاف الأوزان سماعاً.

- ترسيخ قواعد علم العروض ومصطلحاته الأساسية بطريقة السؤال والجواب انطلاقاً من شواهد.

- التوقف عند مبدأ التفعيلة والتمثيل على كيفية توزيعها في الشعر ذي الشطرين والقافية الواحدة وفي الشعر الحديث المعاصر.» [1]

1 _مظاهر ومسائل صوتية في الدروس العروضية للمقرر:

ونشير هنا أن دروس العروض تحمل أنظمة صوتية، يظهر ذلك خاصة في الكتابة العروضية للبيت والتغني به، أين تتضح أصوات الحروف ومخارجها، والتي بإمكان متعلم هذا المستوى خاصة الثالثة آداب التعرف عليها والوقوف عند حقيقةوجمالية النص الصوتية ،مما يتطلب معلما كفؤا لذلك وبرنامجا لغويا صوتيا مسطرا يستطيع هذا المتعلم الانطلاق وفقه لحداثة الموضوع،وما يحمله من زخم كبير من معارف صوتية وهو ماتفتقده برامجنا التعليمية ومقرراتنا بمختلف مستوياتها وأطوارهاللتوضيح في هذا المجال، ولذلك نجد الكثير من المتعلمين يلاقون صعوبات للتفريق بين صوت وآخر[2] من مثل صوتي (السين والصاد)وبين صوتي كذلك (الضاد والظاء) وتعتبر هذه الصعوبة الأخيرة كبيرة لما لاحظناها في متعلمينا اليوم خاصة في نشاط الإملاء ويمكن تخطي جملة هذه الصعوبات من المراحل التعليمية الأولى.

مع العلم أنه يمكننا أن نقف عند أهم صفات وظواهر صوتية عديدة في المقررات ،من مثل الإدغام والذي«يرتفع اللسان فيه بالحرفين ارتفاعة واحدة فيصيران بتداخلهما كحرف واحد لا مهملة بين بعضه وبعضه،ويشد الحرف،ويلزم اللسان موضعا واحدا،غير أن احتباسه في موضع الحرف لما زاد فيه من التضعيف أكثر من احتباسه فيه بالحرف الواحد ،وقال ابن يعيش يقع اللسان عليهما وقعا واحدا من حيث لايفصل

---

[1] منهاج الشعب الأدبية ، ص 09

[2] جاءت ملاحظتنا هذه لما لمسناه من صعوبات نطقية عند المتعلمين الذين قمنا بتدريسهم في الطور الإبتدائي منذ سنة 2000م، وما نلاحظه كذلك حتى في الطور الثانوي من صعوبة نطقية لمتعلمين ، لسنة 2009 م /2010 م عينة.

بينهما زمان »[1] فإذا استطاع المتعلم معرفة كيفية تحقق الظاهرة،كتحريك الثاني من الساكنين حيث يتم تحريك الثاني لتفادي التقاء الساكنين وذلك في مثل صيغتي الأمر والمضارع من الأفعال وهوما يعرف بظاهرة الإدغام [2].فقد اكتسب بذلك رصيدا لغويا صوتيا. والدراسة العروضية تهتم بجوانب صوتية هامة كظواهر المد أيضا وهي في الاصطلاح " إطالة الصوت بحرف من أحرف المد واللين أو بحرف من حرفي اللين ، وذلك إذا لقيه همز أو سكون ، وهو باب مهم جداً وأكثر قواعده تجويديةوالنماذج المختارة في الجدول التالي رقم :11 توضح هذه الظاهرة .

وعن الدراسة الصوتية في النصوص يعتبر أحمد محمد قدور «الصوت هنا وظيفي لأن الصوت مقابل استبدالي ليس له معنى في ذاته من الممكن أن نضيف إلى هذا المعنى ظلالاً دلاليةمكتسبةمن خلال الاستعمال الذي يضفي على أصوات بعض الكلمات ملامح خاصة ينبغي أن تؤخذ في الحسبان حين التصدّي للتحليل اللّغوي »[3]

والدرس العروضي سبيل للتعرف على صفات الأصوات ، ومخارجها بشكل يتناسب مع الوزن العروضي بمختلف مستوياته .

.جدول رقم(11) يوضح ظواهر صوتية يمكن انتقاؤها من نصوص المقرر

ظواهر صوتية	النص	الصفحة
الإدغام	-استغفر الله إلا مالي ولا ولدي * آسي عليه ذا ضم الثري جسدي	14
	-أكلّفُ النّفس صبرً وهي جازعة* والصبر في الحب أعْي كل مشتاق	53
	-حرًّ ومذهبُ كلِّ حرّ مذهبي * ما كُنتُ بالغاوي ،ولا المتعصب	72
المد	-يا نائح الطلح ، أشباهً عوادينا * نشجي لواديك ، أم نأسى لوادينا؟	59
	-جودوا على صاحب المليون وارتدعوا* عن عَذْله، فأشدّ الفاقة الطمعُ	77
	-لاتسكروا بالنصْر....	
	اذا قتلتُم خالداً....فسوف يأتي عمرو	94

-ولكن إذا كان النص المختارلم ينقل صحيحا في المقررات ،فهل يصل المتعلم إلى البحر الصحيح والوقوف عند جماليات النص اللغوية والموسيقية منها؟ هذا ما حدث مع نصوص عديدة قد صنفناها في الجدول الموالي وقد يؤدي النقل الخاطئ للنص إلى عدم تمكن المتعلم للوصول للكفاءة المعرفية أو اللغوية، وهو ماعثرنا

[1] عبد الرحمان الحاج صالح ، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية ، موفم للنشر ، (د،ط)، 2007 م ،ج1،ص:364.

[2] يراجع،أبو بكر حسيني ، أداءات القراء ،دراسة في مستويات التحليل اللغوي،ص:43 ،ويراجع أبو بكر حسين " المصطلحات الصوتية في مصادر القراءات دراسة في كتاب " التسيير في القراءات السبع للدّاني ، مكتبة الآداب، **القاهرة،ط1،1429هـ/2008م** ،ص: 55 .

[3] أحمد محمد قدور ، مبادئ اللسانيات، ص: 226

عليه في نص " أبو تمام" لصلاح عبد الصبور كما أشرنا سابقاً،، إذ نجد خطأ في نقل القصيدة حيث ورد نصها في المقرر كما يلي :

النص أبو تمام

الصوتُ الصارخُ في عمورية
لم يذهب في البرية
سيف البغدادي الثائر
شق الصحراءَ إليه...لبّاه
حين دعتْ أختٌ عربية
وامعتصمـــاه،
لكنَّ الصوتَ الصارخَ في طبرية
لبّاه مؤتمران،
لكنَّ الصوت الصارخَ في وهران
ليّتــهُ الأحـزان
يا لسَيف المعتصم الثائر
إخْلعْ غمْدَ سحابك، وانزلْ في قلب الظُلمة
شُــق العَتْمـه
واضربْ يُمنى في طبريّه
واضربْ يسرى في وهـران
******

في موْعِدِ تذكارك يا جـدّ
يلقْي الأبنـاءُ الأبنـاء
يتعـاطَوْن افـاويق الأنبـاء
السيفُ المِغْمَد في صدر الأخت العربية
مـازالَ يشقّ النّهْدَيْـن
وأبو تمام الجدُّ حزينُ لايترنّم
قد قال لنا ما لم نَفْهَمْ
والسيفُ الصّادق في الغمْدِ طَوَيْناه
وَقَنَعْنا بالكُتب المرويّة
******

يومُـكُ لا يسقيـناَ فَرحا

أو يسقيـك رضـا
التّذكـار ثقيلْ حـين حَملناه
تـدَمـا
والحسرة في وجهك بعد الأعوام... الأعوام
صَـارَتْ ألمـا
ولقَاءُ الجـد أبي تمـام
عيدٌ للأحزان المورقـة الأكمـام
عيد تعـلاّت وكـلام
عيـد دمـا
تَطلُبُ سُقياها فَتُجاب ظمـا...[1]

[1] مقرر الشعب الأدبية ، ص:162، 163.

أبو تمـام

أما ماجاء في ديوان الشاعر(لصلاح عبد الصبور)ما يلي:

(1)

الصوتُ الصارخُ في عمورية
لـم يذهـب في البرية
سيف البغدادي الثائر
شق الصحراءَ إليه...لبّاه
حين دعتْ أختٌ عربيةوامعتصماه،

(2)

لكنَّ الصوتَ الصارخَ في طبرية
لبّـاه مؤتمران،
لكنَّ الصوت الصارخَ في وهران
لبّتـهُ الأحـزان
يا لسَيف المعتصم الثائر
إخْلعْ غمْدَ سحابك، وانزلْ في قلب الظُلمة
شُــق العَتْمـه
واضربْ يُمنـى في طبريّه
واضربْ يسرى في وهـران

(3)

في موْعِدِ تذكارك يا جدّ
يلقّي البنـاءُ الأبناء
يقـاطَعون افـاويق الأبناء
السيفُ المغْمَد في صدر الأخت العربية
مـازالَ يشقّ النّهْدَيْن
وأبو تمام الجدُّ حزينٌ لايترنّم
قد قال لنا مالم نَفْهَمْ
والسيفُ الصّادق في الغمْدِ طَوَيْناه
وَقَنَعْنـا بالكُتب المرويّة

(4)

يومُكُ لا يسقيناَ فَرحا
أو يسقيـك رضـا
التّذكَـار ثقيلْ حين حَملناه
نَـدَمـا
والحسرة في وجهك بعد الأعوام... الأعوام
صَـارَتْ ألمـا
ولقَاءُ الجد أبي تمـام
عيدٌ للأحزان المورقـة الأكمام
عيد تعـلاّت وكـلام
عيــد دمـا
تَطلُبُ سُقياها فَتُجاب ظما...[1]

---

[1] – http//daifi.montadaarabi.com/t1253-topic قراءة في قصيدة أبي تمام للشاعر صلاح عبد الصبوربقلم:د.محمد عبد الحليم غنيم.
يوم :2010/09/20 الساعة 20:30 مساء ويراجع صلاح عبد الصبور، الأعمال الكاملة، دواوين الشعرية ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة،(د،ط)،1993،ص: 313، 315

و المتفحص للبنية النصية للقصيدتين،يجد أن النص الوارد في المقرر يختلف عما جاء به الديوان، من حيث المقاطع ،ترتيبها،أي :من حيث نظام الأسطر، كما أننا نجد بعض المفردات قد استبدلت بأخرى، ممايؤثر على مستوى التفعيلات والوزن أي الجانب الموسيقي للنص، حيث وردت القصيدة في المقرر المقطع الأول منهامدمج مع المقطع الثاني[1]

لكن في ما جاء به الديوان كما يلي:[2]

شق الصحراءَ إليه...لبّاه

حين دعتْ أختٌ عربية

وامعتصمـــاه،

لكنَّ الصوتَ الصارخَ في طبرية

لبّـاه مؤتمران،

(1)

شق الصحراءَ إليه...لبّاه

حين دعتْ أختٌ عربيةوامعتصماه،

لكنَّ الصوتَ الصارخَ في طبرية

لبّـاه مؤتمـران،

*ووجه الاختلاف يظهر كذلك على مستوى الألفاظ و المقاطع حيث جاء في المقطع الثاني من المقرر،ولكنه هو ثالث في الديوان مايلي:[3]

في موْعِدِ تذكارك يا جدّ

يلقْي الأبنـاءُ الأبنـاء

يتعـاطَوْن افـاويق الأنبـاء

ولكن ماجاء في الديوان كان كمايلي:[4]

في موْعِدِ تذكارك يا جـدّ

يلقْي البنـاءُ الأبنـاء

يقـاطَعون افـاويق الأبنـاء

---

[1] يراجع ،مقرر شعب الأدبية ، ص : 162

[2] Com.قراءة في قصيدة أبي تمام .www /http يوم: 2010/09/29 على الساعة السادسة مساءا 18:00

ويراجع صلاح عبد الصبور، الأعمال الكاملة، مرجع سابق ،ص: 313 315

[3] يراجع ،مقرر شعب الأدبية ، ص :163

[4] Com.قراءة في قصيدة أبي تمام .www /http يوم: 2010/09/29 على الساعة السادسة مساء 18:00

ويراجع صلاح عبد الصبور، الأعمال الكاملة، مرجع سابق ،ص: 313 315

أمام هذا الخلاف في بنية القصيدة التي وردت في المقرر، وبين ما وردت عليه في الديوان ،هل يصل هذا المتعلم _و الذي لا يزال لا يدرك الكثير للتمييز بين الوزن الخاطئ أو الصحيح في القصيدة _إلى البحر الصحيح لها والتغني بعدها بموسيقى النص ؟.

وقد تلقى معلموالمادة مصاعب كبيرة للوصول لبحر القصيدة الصحيح[1] ومن بين أهم الأخطاء العروضية التي استنتجوها من نصوص المقرر ما يلي مصنفة في الجدول التالي :

[1] كانت ملاحظتنا هذه مستنبطة من أساتذة المادة خلال اليوم الدراسي المنعقد يوم:2010/09/06 بثانوية علي ملاح بورقلة الساعة 90:00صباحا

جدول رقم (12) يوضح أخطاء عروضية في المقرر الأدبي لمستوى السنة الثالثة ثانوي

الصفحة	مكان الخطأ	السطر	صفة الخطأ	تصويب الخطأ و التعليق عليه
99	الرجز في الشعر الحر	21-20	دِنْ حُمُرْ مُسْتَفْعِلْنْ (قطع وتدها)	دِنْ حُمُرْ فَعْلانْ (قطع وتدها)
100		2	مِنْ زَهْرْ مُسْتَفْعِلْنْ (قطع وتدها)	مِنْ زَهْرْ فَعْلانْ (قطع وتدها)
100		14	فقد نجدها في بيت ولا نجدها في آخر..	فقد نجدها في سطر ولا نجدها في آخر..
105	المتقارب في الشعر الحر	26	لأنَّا نُحَمْلَقُ فِي سَاعَةِ النّصْرِ لأنْنَا نُحَمْلِقُفِيسَا عَتِنْصْرِ // 0/0/ //0/ //0// //0/0 / فَعُولنْ فَعولُ فَعُولنْ فَعُولنْ فَ	لأنَّا نُحَمْلَقُ فِي سَاعَةِ النّصْرِ لأنْنَاْ نُحَمْلِ قُفِيسَاْ عَة نْنَصْ رِ // 0/0/ //0/ //0// 0/0// / فَعُولنْ فَعولُ فَعُولنْ فَعُولنْ فَ
106		5-3	...حتى التفعيلة ليس شرطاً أن تتم ما في البيت بل قد يكون جزء منها في بيت وجزء منها في البيت الذي يليه.	...حتى التفعيلة ليس شرطاً أن تتم ما في السطر بل قد يكون جزء منها في السطر وجزء منها في البيت الذي يليه.
116	النص الأدبي " الإنسان الكبير "محمد الصالح باوية	21	قال شعبي يوم وحدّنا المصير	قال شعبي يَوْم وَحَدْنا المصيرْ : المصير هنا مفعول به حتى يستقيم الوزن.
116		24	أوْقفي التاريخ أنا نَبعُ تاريخ جديد	وقفي التّاريخ إني نبع تاريخ جديد، حتى يستقيم الوزن
150	في مجال العروض نص " أحزان الغربة " عبد الرحمان جيلي	15	القصيدة صُنفت بحرها من الوافروالهزج في الشعر الحر.	بينما يعتبر العروضيون وزن القصيدة من الوافر فقط إذا وَردت مفاعلتن ولو مرة واحدة في القصيدة لأن "مفاعلتن" تتغير إلى مفاعلْتن التي تساوي في حركاتها وسكناتها مفاعيلن[1]
150		20	الخلاصة: لقد مزج الشاعر بين تفعيلتين الوافر« مفاعلتن» والهزج« مفاعيلن» فوظفهما حيث الحاجة إلى التعبير وهو بذلك يكون قد كسر الرتابة الموسيقية المقيدة وحافظ على الوحدة الأساسية للشعر العربي « التفعيلة»	يضاف إلى الخلاصة ما يلي: بإمكان الشاعر أن يضيف ساكناً في نهاية السطر ،هذه الظاهرة جلبة في هذا النّص نص" أحزان الغربة" لعبد الرحمان جيلي
168	النص الأدبي "خطاب تاريخي على قبر صلاح الدين " أمل دنقل	20	يا أيها البَطَلُ البدائي ...	يا أيها الطّبْلُ البدائي ... تغيير اللفظ يؤدي إلى تغيير الوزن
168		27	تميمة الطفل وإكسِيرَ الغد االعنين	تـمْتَمة الطّفـل، واكسِيـرَ الغـد العنـين تغيـير اللفـظ يؤدي إلى تغيير الوزن كذلك

[1] للتعرف على القواعد الصحيحة للقواعد العروضية، يراجع ، قواعد الشعرو العروض والقافية لمصطفى حركات، ص:177.

إن تلك الأخطاء العروضية المتضمنة في مقرر الآداب ،لاتكسب المتعلم كفاءة ختامية حسب ما ننتظرها منه عندتحليله للنصوص لاكتشاف بحورها الصحيحة ، والوصول إلى الأهداف المسطرة التالية من :

«-إتقان الكتابة العروضية، وتقطيع الأبيات الشعرية ومعرفة تفعيلاتها وبحورها.

- تذوق دور الوزن والإيقاع في جمالية النص الشعري.

-إكمال بيت ناقص بما يناسب وزنه وقافيته.

-ترسيخ قواعد علم العروض ومصطلحاته الأساسية.

-التوقف عند مبدأ التفعيلة والتمثيل على كيفية توزيعها في الشعر».[1]

وإذا كانت التفعيلات خاطئة لأنه لم ينقل النص صحيحاً للمتعلمين، فإنه لا نجد تناسباً إيقاعياً موسيقياً على مستواه خاصة ،لأن الإيقاع الصوتي يتشكل من خلال تماثل التفعيلات الصوتية في النص الأدبي وخاصة النص الشعري وهذا ما سماه مراد عبد الرحمان مبروك وغيره بالموسيقى الشعرية.[2]

ونشير هنا بعد قيامنا بصبر الآراء لمعرفة مدى إهتمام المتعلمين بكل فرع من الفروع والأنشطة اللّغوية ومن ذلك نشاط العروض كانت النتائج كما يلي حسب الجدول المرفق:

وجدنا ميل المتعلمين لمادة القواعد بنسبة 32.7 % ،ثم تلاتها ترتيب مادة البلاغة بنسبة 20.3 % ،وقد يرجع هذا الميل الكبير لما عهده هذا المتعلم منذ مراحله التعليمية الأولى لمثل هذه الأنشطة اللغوية ، ولما فيهما من اعمال منطقي بالنسبة للقواعد و آخر ذوقي فني لمادة البلاغة، يعتمد فيها على الخيال ،أما نشاط الإملاء فكان في الترتيب الثالث بنسبة 17.8 % بالرغم من الأخطاء اللغوية الشائعة التي يقع فيها متعلمونا اليوم .أما نشاط العروض كان في الترتيب الرابع بنسبة 15.3 % ، وقد نفسر ذلك الاختيار لطبيعة النشاط في حد ذاته حيث نجد فيه أوزانا موسيقية تساعد المتعلم على حفظها والاهتمام بها .أما نشاط الإنشاء فكان آخر الاختيارات بنسبة 13.9 % وهذا مايفسر وقوع تلك الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون في تعابيرهم الإنشائية أو الكتابية ، وقد يرجع ذلك لقلة تمرسهم، ووجدنا أنّ أكثر المتعلمين لا يستطيعون تحرير مواضيع إنشائية بسهولة بالأنماط النصية المبرمجة لهم ،وهذا ماسنحاول الكشف عنه في الفصل اللاحق.

و صرح المعلمون كذلك بأهمية كل نشاط لغوي بالنسبة للمتعلمين، ومن بين ما صرحوا به مايلي: أن مادة " القواعد " تعتبر أكثر الأنشطة اللّغوية استيعابا من النصوص الأدبية بنسبة 30.01%، وقد يرجع ذلك لطبيعة المادة وهناك تساؤل يلح علينا طرحه ألا وهو: لماذا يكون نفورالمتعلمين من تعليمهم لمادة القواعد بالذات؟ ونجد ذلك واضحا خاصة عندمتعلمي الأقسام الأدبية بحجة صعوبة مضامينها، وحتى طريقة عرضها التي باتت لا تحفز المتعلم ،وهي طريقة عهدها منذ بدايات تعليميه الأول، ولذلك على المسؤولين إعادة النظر من جديد للبحث عن المسببات والأسباب المؤدية لذلك بالتحليل والمناقشة وقدلا يسعنا المجال التفصيل فيها هنا .

---

[1] منهاج الشعب الأدبية، ص:09

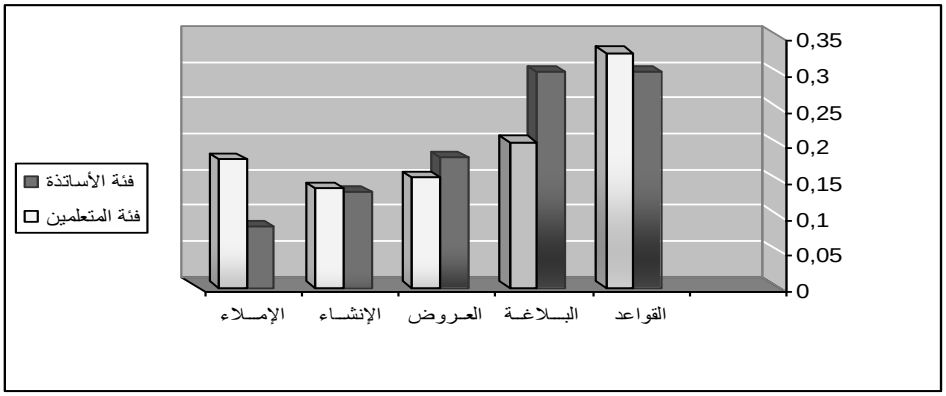
[2] يراجع، مراد عبد الرحمان مبروك، ، من الصوت إلى النص نحو نسق منهجي لدراسة النص الشعري ،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر،ط1، 2002م ،ص:65.

كما نجد نشاط البلاغة من أكثر الأنشطة استيعابا من قبل هؤلاء المتعلمين بنسبة 30.1 % لما فيه من مجاز وخيال قد ينمي الذوق الفني للمتعلم ،ومن ثم توصل له المعارف بالطرق الناجعة، بعدها كان ترتيب مادة العروض وهي من الأنشطة اللّغوية الأخرى التي يميل إليها المتعلمون فقد قدرت النسبة حوالي 18.1 %، لما فيها من خفة في أوزانها وطريقة عرضها ، كما سبق التوضيح في الفصل السابق ، أما نشاط الإملاء فكان في قافية الترتيب بنسبة 8.5 % لاعتبارات قد تكون أهمها: عدم تخصيص حجم ساعي في المرحلة الثانوية لهذا النشاط إلا أنّه يندرج ضمن أنشطة لغوية أخرى كنشاط التعبير مثلا للتقويم وتصحيح الأخطاء.

والجدول التالي يوضح ترتيب الأنشطة اللّغوية المكتسبة من النصوص الأدبية المختارة عند فئةالمعلمين (الأساتذة) والمتعلمين.

جدول رقم :(13) أهم الأنشطة اللغوية المكتسبة من النصوص الأدبية المختارة

الأنشطة اللّغوية	فئة المعلمين (الأساتذة)			فئة المتعلمين		
	الترتيب	العدد	النسبة المئوية	الترتيب	العدد	النسبة المئوية
القواعد	1	25	30,1%	1	92	32,7%
البلاغة	1	25	30,1%	2	57	20,3%
العروض	2	15	18,1%	4	43	15,3%
الإنشاء	3	11	13,3%	5	39	13,9%
الإملاء	4	7	8,4%	3	50	17,8%



رسم بياني رقم (04)يوضح ترتيب الأنشطة اللغوية المكتسبة من النصوص المقررة

3- مكانة اللّغة العربية الفصحى والعامية في المقررين:

إنَ من أهم القضايا التي تشغل بال المتعلمين: هي مسألة النّمط اللَغوي والمتمثل بالنسبة لنا في مظهرين هما :

-**1اللغة العربية الفصحى والعامية**:هناك من يؤيد استعمال العامية في نصوص المقررات التعليمية لاعتبارات تعليمية سوسيو لغوية .وهناك من يرفض توظيفها لأسباب متعددة أيضاً، وانطلاقا من هذا الطرح ودونما ننتصرإلى أحد الرأيين نتساءل ما حجم توظيف اللّغة العامية في المقررين؟«...اختيار المحتوى يفضي بنا أولاً إلى اختيار «النمط» اللَغوي وهذه قضية جوهرية في العربية ... فهناك لهجات أقليمية واجتماعية ،ولهجات خاصة وهناك العربية الفصيحة، ولقد انتشرت دعوات في العالم العربي إلى اعتماد «اللهجات »المحلية نمطاً لغوياً في التعليم بناء على مزاعم " الازدواجية " اللَغوية ... لأنه يمكّن الطفل ذا اللهجة المحلية ، من أن «يندمج » في المجتمع الأكبر ويصبح عضواً نشطاً فيه »[1]

وتعتبر العامية هي اللّغة الشائعة في أوساطنا العربية، والأكثر استعمالا في الجانب الشفوي أكثر منه الكتابي وهذا ما يعرف بخاصية الشيوع،وفي ذلك يصرح ،عمار الساسي «...وعليه يمكن حصر طبيعة الأثر الذي تتركه الثنائية اللّغوية في عملية التعليم للعربية في النقاط التالية :يمثل عائقا في سير العملية سيرا عاديا صحيحا طبيعيا.إذا ضعف إدراك المعلم وانحط استيعابه للعامية والفصحى .

-يحدث خلطا لغويا في مستويات متعددة في المنطوق والمكتوب بالشرط السابق.

-حصول الاستيعاب النظري والاتلاف التطبيقي لانعدام التكامل الإيجابي بين المدرسة والمجتمع أي الفصحى والعامية.

-عدم التحكم في اللّغة في الاستعمال لغياب المناخ المناسب.

-حصول التداخل بينهما عفويا في التعلم،وذلك لطبيعة غياب الإدراك والوعي أصلا عند المعلم.

-مزاحمة العامية للفصحى ومحاولة التمرد عليها في ظل غياب فقه العامية والفصحى لدى المعلم والمتعلم.

-لتعلم العربية الفصحى لا بد من بيئة فصيحة لأن اللّغة نظام واستعمال.

-الثنائية اللّغوية أفقدت الكثير من جمالية وبراعة العربية وتسربت على إثرها الكثير من الأخطاء الشائعة منها ما جمع.في معاجم خاصة .

-يترك نظرة تتمثل في صعوبة العربية وتعقد قواعدها وعليه لا بد من البحث عن البديل الأيسر والأسهل وليس إلا في العامية.لغة الاستعمال العام[2]

- وإذا تفحصنا المقررين فيما يخص هذه المسألة، وجدنا نصوصا نادرة وظفت فيها اللغة العاميةإلا ماجاء في نص "الطريق إلى قرية الطوب" لمحمد شنوفي من هذا التوظيف مايلي: «... يقول لكم سيدي ..... زاد الله في

---

[1] عبده الراجحي ،علم اللَغة التطبيقي ،ص :94.

[2] يراجع،عمار الساسي،اللسان العربي وقضايا العصر،رؤية علمية في الفهم،المنهج،الخصائص،التعليم،التحليل،عالم الكتب لحديث، الأردن،(د،ط) 2007 م ، ص:111،112.

مقامه (سيدك وحدك) كان يمكن أن يكون يومكم هذا أسود عارفين علاه ؟ عاملين حالكم موش عارفين الدانبير الذي خربتموه كان طول النهار كالنحلة ، رايح جاي يعاونوا المحبوسين على نقل الأغراض ....»[1]

كما عثرنا على بعض الألفاظ والمسميات في كل من نص "من رواية الأمير" لواسني الأعرج [2] قبائل "الفليتة " ، " الخليفة سيدي مبارك " ،"شنقار نيه " وبعض أسماء الشخوص باللّغة العامية في نص "لالافاطمة نسومر" ، المرأة الصقر لإدريس قرقورة [3] ومن الأسماء "سي الطاهر " ،"لالافاطمة ".

وعن ثنائية اللّغة يصرح "محمد صالح سمك " حيث يقول : «فالتلاميذ يتعلمون أصول الفصحى وقواعدها في دروس اللّغة العربية، ولكن ما يتعلمون منها قد يهم في حصص المواد الأخرى، لأنَ مدرسي هذه المواد لا يعنون في تدريسهم باللّغة الفصحى، ولا يراعون قواعدها فيما يقولونه للتلاميذ... وفوق ذلك فإنَ اللّغة العامية بسب سيطرتها عل ألسنة الجميع باعتبارها لغة الحياة العاملة العامة في البيئة المدرسية، الشارع وفي المنزل وتؤدي بطبيعة الحال إلى ضعف التلاميذ في اللّغة الفصحى وعدم تطبيق قواعدها وإجادتها »[4]

وانطلاقا من هذا التصريح لمسنا رفضاًكبيراً من الباحث لتوظيف اللّغة العامية في حجرات الدَرس فكيف بالنصوص المؤلفة بها وتقديمها في المقررات للمتعلمين ؟.

وبعد عملية الإستبانة التي قمنا بها لمعرفة مدى ميولات الطلبة للنصوص الشعبية[5]. لم نجد تعرف المتعلمين على هذه النصوص ، بالرغم من ميلهم الكبير لاستعمال اللغة العامية حتى في حجرات الدّرس.

– وإن تكن مسألة اختيار النّمط اللّغوي ، قضية هامة في المقررات الجزائرية خاصة ، فإن الذي يهمنا كذلك هو:

2-موقع اللّغة العربية الفصحى الحديثة واللّغة العربية القديمة (التراثية) في المقررين :

– أما ما جاء في اختيار المحتوى من جانب اللّغة العربية الفصحى المعاصرة أوالتراثية،فهي آراء مختلفة وقد اصطفينا من بينها رأي نراه الأنسب في ذلك وهو رأي لـ" عبده الراجحي " إذ يقول:«... والنّمط الذي يجب أن يكون اختيار المحتوى هو المزج بين الفصحية المعاصرة ،وفصيحة التراث أما الفصحية المعاصرة فيهمنا منها أولاً ذلك النمط العام الذي تمثله لغة وسائل الإعلام ، واللّغة المستعملة في الخُطب العامة، وفي المحاضرات ثم النمط الفني الذي يمثله، الإنتاج الأدبي على مختلف أنواعه، وأما فصيحة التراث فهي من أهم ما ينبغي العناية به ، لأنها هي التي تحمل ثقافة الأمة الإسلامية، ويكون الأخذ منها موفقاً لمعايير الاختيار السابق ذكره»[6]

وبالتالي فإلى أي مدى نجد هذه الحقائق التي أقرَّها الراجحي عن اللّغة الفصحى والتراثية مجسدة في المقررين؟.

---

[1] مقرر الشعب الأدبية، ص :212، ومقرر الشعب العلمية، ص: 162.

[2] يراجع ،مقرر الشعب الأدبية،ص: 223، 224.

[3] يراجع، مقرر الشعب الأدبية ص: 254،ومقرر الشعب العلمية، ص :204.

[4] محمد صالح سمك ،فن التدريس للتربية اللّغوية وإنطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، ص :524.

5 يراجع، الجدول رقم (4) ص :37

[6] عبده الراجحي،علم اللغة التطبيقي،ص:95

فبعد قيامنا بإحصاء النصوص القديمة ، والنصوص الحديثة في المقررين تبين لنا أن :
في مقرر الشعب الأدبية نعثر على " أربعة نصوص تراثية " الفصحى القديمة وحوالي أربع وأربعين نصاً أُلف باللَّغة العربية الفصحية الحديثة ،أما مقرر الشعب العلمية فقدر ب : نصين تراثين بالفصحى القديمة وحوالي واحد و ثلاثين نصاً بالفصحى الحديثة.

وبالرغم من هذه النتيجة المتحصل عليها، والتي كانت غير متساوية في اختيار النصوص، بين الحديثة منها والقديمة في العدد، إلاَ أننا لم نجد هدفاً مسطراً خاصا «بتمتين الصلة بتراث الأمة الفكري واللَّغوي والأدبي وترسيخ روح الانتماء والأصالة زيادة على ذلك التعمق في فهم اللَّغة العربية وآدابها وإجادة توظيفها»[1] لم نجد ذلك لا في المنهاج، ولا في دليل الأستاذ إلا ما جاء عاماً من مثل :

«– اكتشاف معطيات النص الداخلية والخارجية ومناقشتها:

- اكتشاف مظاهر الإتساق والانسجام في تركيب فقرات النص، وذلك باعتماد الأدوات اللَغوية المناسبة.
- الشرح المعجمي وبناء المعنى وذلك دون الإفراط في الشرح اللَغوي للكلمات حتى لا يتحول الدَرس إلى شرح مفردات على دراسة النَص واستثماره.» [2]

أو ما جاء إشارة من هدف تعلمي في درس "خواص القمر وتأثيراته "للقزويني.[3]مثلا:

– «يتعرف على خصائص النثر العلمي في عصر الضعف وعلى أصناف العلوم وعلى المصطلحات العلمية الشائعة آنذاك »[4] .

ومن هنا نتساءل هل بإمكان " أربعة نصوص " قديمة تمتين الصلة بتراث الأمة لغوياً ، والتعرف على لغة عصرالانحطاط والضعف ؟ لاشك أن عدد النصوص المختارة، إضافة إلى التحليل الغير مستفيض في الشرح – وهذا ما سيتم توضيحه فيما بعد في الفصل اللاحق– لا يمكّن المتعلم من التعمق في الفهم لطبيعة اللَّغة المختارة ، وإن كان اختيار هذه النصوص كان على أساس العصور الأدبية أي على الأساس التاريخي، إلاَ أننا لاحظنا نقصا في اختيار النصوص القديمة لهذا العصر عصر الانحطاط والضعف، وعلى الرغم ما لهذه الطريقة من محاسن أي الاختيار على الأساس التاريخي ،إلا أنه من الأحسن أن«نبدأ بما هو مألوف للتلاميذ مما هو قريب من الفصيحة المعاصرة وهو كثيرا جداً لا يعجز من يتوفر عليه للاختيار من ثم تندرج بعد ذلك خطوة خطوة حتى يصل الطالب إلى نهاية المرحلة الثانوية، وقد تمكن من فصحى التراث تمكنه من الفصيحة المعاصرة ».[5]

بل هناك من يقترح، ومنهم "عبده الراجحي" ، هذه الطريقة للتدريس بها منذ المرحلة الابتدائية لكي يبدأ الائتلاف بفصحى التراث منذ نعومة أظافره ،لأجل تجنب أي عائق لغوي بعدها بحيث يقول: «بل إنه من

---

[1] المنهاج القديم،ص:115.

[2] منهاج الشعب الأدبية ص : 06.

[3] يراجع،مقرر الشعب الأدبية، ص:30.

[4] دليل الأستاذ، ص : 49.

[5] عبده الراجحي، علم اللَغة التطبيقي، ص : 95.

الواجب أن يقف تلاميذ المرحلة الابتدائية على النماذج الكبرى في تراثهم وإن اقتضى الأمر «تبسيط» النص في هذه المرحلة، وهذا ما هو مطبق في البلاد المتقدمة حيث يدرس "شكسبير " و"جوته " في المرحلة الإبتدائية في بريطانيا وألمانيا، والأمر كذلك في العربية من اليسير أن نعرفهم بنماذج من " الجاحظ " و " والمتنبي " وأبي العلاء " ،وهكذا حتى يصبح تاريخ الأمة مكوناً أساساً من المكونات النفسية للمجتمع وحتى نتحاشى ما نحن فيه الآن من جهل كثير من متخرجي الجامعات،بأعلام تراثهم »[1] فإذا كان" عبده الراجحي "يعتبر دراسة نتاج " الجاحظ " واجب منذ المرحلة الابتدائية، فإنه على تلاميذ، المستوى الثانوي التعمق في الدّراسة أكثر من ذلك.

[1] المرجع السابق،ص: 95، 96.

خلاصة الفصل :

جملة ما يمكن استخلاصه من هذا الفصل مايلي:

1_ضرورة انتقاء نصوص مختلفة الموضوعات والأشكال.

2_إنّ ما ننتظره من متعلم كفؤ هو الذي يكتسب معارف وقيّم مختلفة تتنوع بتنوع النّصوص ومضامينها وفق أهداف مسطرة أساسها المجتمع.

3_نجاح المتعلم مرهون باكتسابه قيما متكاملة مع بعضهاكالقيّم المعرفيةوالعلمية والوجدانيةوالتربويةوالثقافيةوالدينية والسياسية وقد استطعنا الوقوف عند أهمها في المقررين الدراسيين.

4_تظهر هذه القيّم على المستوى التواصلي للمتعلم الكفؤ في بنيات لغوية متنوعة (صوتيةو صرفيةوتركيبيةودلالية) .

5 _يستطيع المتعلم اكتساب أنظمة وظواهر صوتية وموسيقية هامة من وراء دروس العروض

6_على مقرراتنا الدراسية أن تهتم باللغة الفصحى أكثر من اللغة العامية.

الفصــل الثالث

منهجيـــة تحلـيل النّصـوص المقررة

المبحـث الأول:

1- منهجيــة تحلـيل النصــوص
2- فهـــــم النّـــــص وتحليـله
3- أنمــاط النصــوص الأدبية وعلاقتها بمنهجية تحليل النصوص
4- المهارات اللغوية المكتسبــة وعلاقتها بمنهجية تحليل النصوص

المبحـث الثـاني:

مقتـــرحـات في منهجيـة تحليـل النّصـوص

المبحـث الثـالث:

النمـــــوذج التطبيـــــقي للتمرين والإختبـــــار

المبحث الأول: منهجية تحليل النّصوص.

بعد قيامنا في الفصل السابق بتوضيح علاقة المضمون بالأهداف المسطرة في المنهاج سواء من جانب المعارف والقيم الأدبية و المعارف الثقافية، ثم محاولة الاقتراب من النص من جانبه اللّغوي، و معرفة مدى ارتباطه بالأهداف أيضا، لننتقل في هذا الفصل إلى عرض طريقة تحليل النصوص واكتشاف علاقاتها بالأهداف و ما تحققه لمتعلم هذه المرحلة من رصيد لغوي.

وقد انطلقنا في هذا الفصل من نتائج اختبارات الفصل الأول للموسم الدّراسي 2009م/ 2010 م لشعبتي الآداب واللّغات الأجنبية وشعبة العلوم التجريبية في مادة الأدب العربي [1]، و المتأمل في نتائج هذا الاختبار يجد أن العلامات لم تكن موفقة للجميع، ومن هناك نتساءل ما سبب ذلك- هل هو راجع للأهداف المسطرة التي لا تناسب المحتويات ؟ أم أن المحتويات لا تناسب هذه الفئة العمرية ؟ - أم أن طريقة تحليل النصوص لم يستوعبها المتعلم بعد ؟

- أم يرجع لطريقة تقديم المعلم لدرس النّصوص ؟ .

كل هذه جملة من الأسئلة سنجيب عنها بعد تقديمنا لطريقة تحليل النصوص،ولذلك علينا أن نتطرق لمفهوم :

1- المقاربة النّصية:

«إنّ النص يمثل دعامة أساسية في التدريس بشتى تخصصاته عامة، وفي تدريس اللّغة العربية خاصة ولهذا توجهت عناية المربين واللّغويين إلى الاهتمام بالبناء الجيد و المتماسك للنصوص ،لأن النصوص عندما تكون على هذه الحال تسهمُ في بناء عقلية منظمة قادرة على التعامل المنهجي و المنطقي مع المعارف،والمعلومات وعلى اكتساب مهارات نصية متعددة وكذلك اكتساب أنواع التفكير المنهجي والنص يتناول في ضوء المقاربة بالكفاءات من حيث هو بنية كلية مترابطة يجب أن تكون من هذا المنطلق».[2]

اعتماداً على هذا التعريف، باعتبار النص هو الوحدة الأساسية عند التحليل فإن« المقاربة النصية من منظور بيداغوجي هي مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص و نظامه حيث تتوجه العنايةإلى مستوى النص ككل ، وليس إلى دراسة الجملة ، إنّ تعلم اللغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء منسجم العناصر،ومن هنا 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 »[3]

-ويتناول المعلم نصا قد يكون أدبيا، تواصليا، و قد يكون نصا للمطالعة مع ما يتبعه من نشاطات رافدة له فيقوم المتعلم بمساعدة المعلم إلى اكتشاف مضامين النص وبنيته اللغوية ، لكن يتجاوز في ذلك دراسة النص

---

1 يراجع الجدولين المرفقين في الملحق رقمي 15،16،ص: 192،195

[2] مديرية التعليم الثانوي ،مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي و آدابها ،ص:07.

[3] مديرية التعليم الثانوي ،مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة أولى جذع مشترك آداب، جذع مشترك علوم ،ص:15.

المنطلق التقليدي ، باعتباره نص متعدد القراءات، متنوع السبل ، فيحاول من خلاله المتعلم فك رموز تساهم في اغناء و إثراء الرصيد الفكري و اللّغوي له و بذلك يقف عند تحليله لنص أدبي على الخطوات التالية:

1-«**التعريف بصاحب النص**:و يكون التعريف بكلمة موجزة عن حياة الأديب وعصره فيما له علاقة بالنص .

2-**تقديم موضوع النص** : و ذلك بقراءته قراءة سليمة بمراعاة جودة النطق وحسن الأداء و تمثيل المعنى .

3-**قراءة فردية من قبل بعض التلاميذ** : وتكون قراءة مقتصرة على جزء من النص مع عناية الأستاذ بتصويب الأخطاء تصويبا مباشراً سريعاً .

4- **إثراء الرصيد اللغوي للمتعلمين** :من خلال القراءات الأولية للنص يجتهد الأستاذ في تعيين المفردات والتراكيب اللغوية الجديرة بالشرح، إذ أن من أبسط الحقائق التربوية و أهمها في شرح النص أن معانيه لا تفهم إلا إذا فهمت لغته مع عدم الإكثار في الشرح اللغوي للكلمات و التراكيب ، على أن يتم الشرح بالتعرف المعجمي على معنى أو معاني الكلمة ثم التعرض إلى ماتوحي به من دلالات انطلاقا من السياق الذي و ظفت فيه .

5- **اكتشاف معطيات النص** : المعطيات بمدلولها العام، هي تلك العناصر الأساسية التي تمثل أرضية الانطلاق في نشاط معين فكريا كان أو ماديا أما في الدراسة الأدبية فإن المراد بالمعطيات ما يتوافر عليه النص من المعاني والأفكار من المشاعر والانفعالات والعواطف من التعابير الحقيقية والمجازية، من الأساليب التي يتخذها الأديب وسيلة للإقناع و التأثير من موقف الأديب و غرضه من إنشاء النص أي اكتشاف العناصر الفنية بالتعرف تدريجياً على الأدوات الجمالية.

6- **مناقشة معطيات النص** : و المناقشة أهم مراحل الدّراسة الأدبية حيث يوضع المتعلم في وضعية تسخير مكتسباته ليسلط ملكته النقدية على المعطيات الواردة في النص، سواء تعلق الأمر بالمعاني والأفكار أو بأساليب التعبير المختلفة أو بجماليات اللّغة، على أن يكون النقد إبداعياً يعتمد تعيين الظاهرة ثم تقييم مختلف أبعادها الفكرية والفنية في ضوء الرصيد القبلي للمتعلم، بحيث يتوغل المتعلم في ثنايا النص في طرح أكبر قدر ممكن من البدائل و المعاني المختزنة في أنساق النص و مجازاته ، بما يفيد انفتاح النص على ما لايحصى من الدلالات و المعاني و تحول المعرفة الأدبية إلى عمل والدرس الأدبي إلى إبداع .

7- **تحديد بناء النص** : وهنا نشير إلى أي نص أدبي لا يظهر باعتباره نصاً حجاجيا أو سرديا أو وصفياً أو تفسيرياً...إلخ ظهوراً انتمائياً محضاً لنمط من هذه النصوص ،إذ أن عناصر و صفية أو حجاجية أو غيرها تتخلل النص السردي و كذلك العكس ، فمن باب الموضوعية القول بأن إحدى خصائص النصوص هي اللاتجانس ،ولكن رغم ذلك فإن نوعا يهيمن على الأنواع الأخرى، و هذا ما يحاول المعلم مساعدة المتعلم لإدراكه على تحديد النمطية الغالبة على النص واكتشاف خصائصها ثم تدريبه مشافهة وكتابة على إنتاج نصوص من النّمط المدروس .

8– تفحص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص :بما أنه انطلقنا من مفهوم مغاير للنص ، كونه منتوجا مترابطا في أفكاره ، متوافق في معاني ، منسقا و منسجما و ليس تجمعاً اعتباطيا للكلمات فلذلك علينا أن نولي اهتمامنا لدراسة اتساق و انسجام النص :

فالاتساق : هو ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة للنص وحتى يكون هذا التماسك قائما يتجه إلى الوسائل اللغوية ((الشكلية)) التي توصل بين العناصر المكونة لهذا النص ، فالاتساق يقوم على العلاقات و يشير إلى مجموعة من الإمكانات التي تربط شيئين ، و هذا الربط يتم من خلال علاقات معنوية التي تتبع بوساطة وسائل دلالية موضوعية بهدف خلق نص .

بينما الانسجام : نظرة شاملة تضع في الحسبان مقاربة النص في بنيته الدلالية والشكلية ،إذ أنه يفترض أن الانسجام يدل على العلاقة بين الأفعال الإنجازية ،فهو لا يتعلق فقط بظاهر النص إنما أيضا بالتصور الدلالي أو المعرفي فهذه المرحلة تعرف المتعلم بعناصر الاتساق والانسجام من باب الدراسة الجمالية للألفاظ والتراكيب اللغوية من جهة، ومن باب إطلاعهم على الأدوات المشكلة لتماسك النصوص وتدريبهم على محاكاة بنائها من جهة أخرى .

9–أجمل القول في تقدير النص : وفي ختام دراسة النص، يتوصل المعلم مع المتعلم إلى تلخيص أبرز الخصائص النفسية والفكرية للنص، مع التأكيد على إبراز خصوصيات فن التوظيف اللغوي عند الأديب للتعبيير عن أفكاره وكذا عن طريقته في الإفصاح عن معانيه وعن الوسائل الأسلوبية التي استعملها أو أكثر من استعمالها بوصفها من مميزات أسلوبه الأدبي وتعكس رؤيتهم الجمالية بالدرجة الأولى تفرضه عن غيره» [1]

بعد عرضنا لخطوات التحليل وتدريس أي نص أدبي والتي تكشف لنا هذه المنهجية في «المرحلة الثانوية إلى اعتماد النصوص الأدبية من العصور المختلفة، مع التركيز على التحليل الفني وعلى النواحي التذوقية الجمالية على أن تقدم للطلاب في نهاية المرحلة الدراسية تمكنهم من معرفة معالم العصور الأدبية والعوامل التاريخية والاجتماعية المؤثرة فيها وأن يكون أساس الدراسة الأدبية التذوق والتحليل من الناحيتين الاجتماعية والجمالية لأن الغاية من الدراسة الأدبية على اختلاف ألوانها هي :

معرفة روائع الأدب في الماضي والحاضر والميل الى قراءة الأثار الأدبية و تذوقها و حفظ النصوص و الإلمام بالمذاهب و الإتجاهات الأدبية »[2].

فالغرض الأساسي من هذه الدراسة الأدبية للنصوص ،هو الوقوف على جماليات وفنيات كل نص للتذوق وحفظ الآثار الأدبية ،و غير بعيد عن هذه المنهجية المتبعة في دراسة النصوص الأدبية نجدها معتمدة كذلك في دراسة النصوص التواصلية مع العلم أن النصوص التواصلية هي :

---

[1] المرجع السابق ،ص:20، 21، 22.

[2] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ، تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط ، ص: 61.

نصوص نثرية تدعم النص الأدبي و الهدف منها إثراء معارف المتعلمين حول المظاهر التي تناولتها النصوص الأدبية، و يتم التركيز فيها على الناحية المعرفية و على الوسائل الإبلاغية المقنعة في التعبير، و من هناك فطريقة تحليل نصوصهالا تختلف كثيرا عن النصوص الأدبية ،إذ تقدم للمعلم كامل الحرية في كيفية تناول طريقتها لكن يغلب في هذه الحصة، مناقشة الأفكار ومضامين النص للتعرف على كفاءة المتعلم أكثر فيقدم المتعلم جملة آرائه في الموضوع، وارتأت الهيئة المكلفة بذلك أن تقترح طريقة ممنهجة تساعد المتعلم للوصول إلى معارف تدعم النصوص الأدبية و هي موجزة حيث يقف عند :

1 اكتشاف معطيات النص

2 مناقشة معطيات النص

3 الاستخلاص والتسجيل

ولوتأملنا نصوص المطالعة والتي تأخذ الأهمية لاكتساب ملكة النضج الفكري للمتعلم، وتسهم في توسيع آفاقه وصقل ذوقه وتنمية حبه للإطلاع على نتاج الفكر البشري، فإنه يمكن إيجاز خطوات تحليل نص المطالعة ودرسه في المراحل الآتية :

أ) مرحلة المطالعة الأولى

ب) مرحلة المطالعة المعمقة

ج) مرحلة التلخيص

د) مرحلة التقييم

هـ) مرحلة استثمار الأثر و يكون الاستثمار بالوقوف على :

-القيمة الفكرية و الفنية للنص.

-استخراج الخصائص التركيبية اللغوية لبعض الفقرات و الجمل.

- إنجاز التدريبات اللّغوية.

-إنتاج نص وفق الأثر المدروس.[1]

إذ تساعد هذه الخطوات على أن :

-تحفز المتعلمين على التفكير .

-تثير حيويتهم و فضولهم ونشاطهم .

- توجههم إلى القضايا الهامة في الدرس .

-تبعث الثقة في نفوسهم حيث يشعرون بأهمية مشاركتهم في بناء عناصر الدرس، و دورهم في إثرائه و إغنائه .

---

[1] يراجع، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ،جذع مشترك آداب ، جذع مشترك آداب وتكنولوجيا،ص:08.

و لذلك على الأستاذ أن يبني درسه وفق أسئلة مع مراعاة الشروط الآتية :

- 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 .[1]

كما أن أسئلة المقرر، ينبغي أن تنبني وفق عملية تعليمية دقيقة ،تبدأ بالفهم فالتحليل لتنتهي إلى الاستنباط والاكتشاف. والتحليل لا يخضع لنمطية بقدرما يتم عبر مناقشات موجهة تطرح فيها أسئلة هادفة تلتزم حدود النص حيناً وتتخطاه أحياناً لتتصل بواقع المتعلمين وتثير إهتماماتهم .

وهي كلها خطوات لاتخرج عن الخطوات السابق شرحها في تحليل النصوص الأدبية المقررة، ومن ثم يجب أن ترتبط هذه الأخيرة بشروط محددة، سبق وأن أشرنا إليها في فصل سابق لأسس اختيار النصوص ليتسنى لنا الوصول إلى الأهداف المسطرة، وجدناها مفصلة أكثرفي مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي االعام و التكنولوجي،و التي لم يفصل في أهدافها في منهاج السنة الثالثة للشعب الأدبية أو العلمية.

وفي ظل المقاربة بالكفاءات، علينا أن نتساءل عن مدى فعالية أسئلة تحليل النصوص الأدبية في المقرر وهل هي ملائمة للمحتوى، وتسايرالأهداف المسطرة في المنهاج؟، ولذلك لابأس أن نتطرق إلى مدى أهمية صوغ الأسئلة في الدرس حين تصبح هذه الأسئلة تمثل إستراتيجية نجاح الدرس والتدريس.

- مع العلم أنه يشترط في أسئلة المحتويات أن تعتمد على شروط منها التي ربطها " بلوم " : بالمستويات التالية:

1-المعرفة : 2- الفهم : 3- التطبيق : 4- التحليل : 5- التركيب 6- التقويم.[2]

بحيث نجد كل من هذه المستويات مرتبط بالآخر ليكون النجاح للفعل التعليمي.وسنلاحظ بعدها هل تحققت هذه المستويات في بناء محتويات أسئلة المقررين؟

---

[1] يراجع، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى ثانوي من التعليم العام والتكنولوجي،ص23، 24.

[2] يراجع، محمد مقداد وآخرون، قراءة في التقويم التربوي، جمعية الإصلاح الاجتماعي التربوي،ط1 ، 1993 م ، ص:172.

2-نقد و تقويم لأسئلة المحتويات :

بعد تفحصنا لأسئلة التحليل للنصوص الأدبية : خرجنا بملاحظات كانت كالأتي :

1-تساير الأسئلة المقدمة في المقرر منهج "بلوم" حيث لاحظنا توفر أسئلة لكسب معارف،ومثالنا على ذلك ما ورد في السؤال الآتي: «مالذي يعانيه الشاعر في حياته»؟ [1] وأخرى للفهم فنجدها تحفز المتعلم وتجعله في بحث يظهر قدراته الخاصة عن طريقها من ذلك ما طرح في السؤال التالي: « يربط الزهد عادة بالمفاهيم الدينية،هل تجد ذلك في هذه القصيدة ؟ علل»[2].

كما نجدها تلزم الطالب بالتطبيق عند طرحنا للسؤال التالي : « استنتج من هذا المقتطف بعض الأحكام وأوجدما يسندها من النص "»[3].

ونلاحظ توافر عنصر التحليل عندما يطلب من المعلم التعليل والتفسير والتحليل في الآن ذاته كطرح السؤال الآتي : -ما مدى مساهمة الجناس في الأبيات 1، 2، 12، في إضفاء المسحة الجمالية على النص ؟ و كذلك سؤال آخر يبحث عن تحليل عند القول : «-مارأيك في هذا المنهج الذي [4]وضعه ابن خلدون ؟ علل حكمك»[5].

أما التقويم فهو الحكم و التقييم النهائي للموضوع ، فنجدما يبرر ذلك، السؤال التالي : «" حدد الفكرة العامة للنص "» [6]

2- غير أن ما تميزت به بعض أسئلة المقررين هو عدم الدّقة في الصياغة ،ففي اكتشاف معطيات النص مثلا كان سؤالا في درس " في الزهد" لابن نباتة «-هل يفضل الشاعر حياة العزلة أم حياة الجماعة ؟»[7] وهذا الاستعمال كثير جداً في المقررين و كان الأصح و الصواب لصيغة هذا السؤال أن يكون " أحياة العزلة يفضل الشاعر أم حياة الجماعة ؟

فالمتعلم بهذا الطرح لمثل هذه الصيغ يكتسب تركيبا خاطئا لصيغة السؤال، وقد لايصل لباقي العمليات الأخرى كالتحليل ، التركيب ، والتقويم .....

3-كما لاحظنا في طرح صوغ الأسئلة ، غياب علامات الوقف وبالأخص علامة الاستفهام في نص السؤال، وكيف يتم التعرف على ذلك ، إذا لم يرفق السؤال بعلامته التي تميّزه؟ . فلقد ورد في درس " في مدح الرسول (صلى الله عليه وسلم)" للبوصيري في جزء أناقش معطيات النّص مايلي : وظف الشاعر

---

[1] مقرر الشعب الأدبية، ص:15.

[2] المرجع نفسه، ص ن.

[3] المرجع نفسه، ص :32.

[4] المرجع نفسه، ص :61.

[5] مقرر الشعب العلمية، ص:32.

[6] المرجع نفسه، ص :55.

[7] المقرر شعب الأدبية ص :15.

كثيرا من ألوان البيان ، «ما الصوره البارزة في النص و أين تكمن بلاغتها مع التمثيل »" [1]وكان الصواب أن تكون صياغة السؤال كما يلي: " ما الصورة البارزة في هذا النّص ؟ و أين تكمن بلاغتها ؟ مع التمثيل .

4- من النقائص التي لوحظت على أسئلة المقررين طرحها لمواضيع لا نجدها متضمنة في النصوص مثالنا على ذلك ماورد في سؤال الدرس " في مدح الرسول صلى الله عليه و سلم "للبوصيري حيث كان كالتالي : « مزج الشاعر في نصه بين الأسلوب الخبري و الأسلوب الإنشائي ما غرضه من ذلك »؟[2] لكن المتمعن في النص يجد الأسلوب الخبري هو الغالب على النص لأنه الأنسب لغرض المدح عدا ما استخدمه الشاعر في الأبيات: الأول و الرابع ،الخامس عشر .

5- و كثير ما كانت تطرح أسئلة خاطئة ولا يفهم المقصود منها، مثل ماورد في نص المطالعة "المجتمع المعلوماتي و تداعيات العولمة" لمحمد البخاري. حين ورد السؤال التالي: «-ماموقف الكاتب من الموضوع الذي عالجه ايجابي أم سلبي ؟موضوعي أم محايز ؟»[3] هذا في مقرر الشعب الأدبية، أما ما ورد في مقرر الشعب العلمية فكان الطرح كما يلي: ....موضوعي أم منحاز؟ لكن الصواب من كل ذلك، أن يطرح السؤال بقولنا...موضوعي أم متحيز؟.

6-كما طرحت أسئلة خاطئة تتضمن مفاهيم ومعارف غير صحيحة، مثلما جاء في درس " هنا وهناك" لرشيد سليم الخوري حيث جاء نص السؤال في جزء أناقش معطيات النص مايلي: « جسد الشاعر بعض مبادئ الرابطة القلمية وضح على ضوء مثالين من النص»[4] ، مع العلم أن الشاعر ينتمي إلى العصبة الأندلسية لا إلى الرابطة القلمية، وبذلك فالمتعلم بهذا الطرح الخاطئ في المعارف لا يصل إلى الهدف المسطر لهذا السؤال.

7-ويتعمق المشكل عندما تكون الأسئلة في حد ذاتها تحوي أخطاء نحوية وصرفية، مثلما ورد في نص " منشورات فيدائية " لنزار قباني حيث كان السؤال كالآتي: « - عنصر الزمان والمكان بارز في النص هات أمثلة وبين إلى ماذا يوحي ذلك»[5] والحديث عن عنصري الزمان والمكان البارزين في النص.

8-كما أن كتابة الأسئلة في حد ذاتها غير صحيحة وتخريجها غير مناسب للمتعلم، مما يرسخ في ذهنه ذلك التركيب الخاطئ في الشكل وبناء السؤال مثلما جاء فيمايلي : - إذا كان »العنوان« بنية دالة من بنيات النّص فماذا فهمت من "الإنسان الكبير" [6] بالإضافة كما سبق التوضيح غياب علامة السؤال وهي

---

[1] المرجع السابق، ص:10.

[2] المرجع نفسه ص:11.

[3] يراجع، مقرر الشعب الأدبية، ص: 67 .

[4] المرجع نفسة، ص: 78.

[5] المرجع نفسة ، ص: 96.

[6] يراجع، المرجع نفسه ، ص:118 ، ويراجع ،مقرر الشعب العلمية ص : 114.

علامة الاستفهام فيه، وما زاد الأمر صعوبة عندما كرر الخطأ في الطبعتين و المقررين للشعب الأدبية وللشعب العلمية .

9-طرحت أسئلة ،الإجابة عنها غير مرتبطة بمضمون النص و لا علاقة به أصلاً، حيث جاء في أسئلة أحدد بناء النص لدرس "الإنسان الكبير"لمحمد الصالح باوية السؤال التالي :- "استخدم الشاعر بعض الرموز اللغوية :ثورة بكر- الذرة – الدنيا – قلب بركان – أساطيل عتيقة –أصنام غبية – الفأس الكبير حزمة مصلوبة فماذا تمثل هذه الرموز بالنسبة إليك " [1] لكن ذكرت تعابير غير واردة في النص ففيه هنا تضليل للمتعلم و الصواب من ذلك مايلي : " استخدم الشاعر بعض الرموز اللغوية – ثورة بكر –قلب بركان – أساطيل عتيقة –أصنام غبية – حزمة مصلوبة فماذا تمثل هذه الرموز بالنسبة إليك؟و نشير هنا أنه نسي وضع علامة استفهام في آخر السؤال كذلك، مما يزيد الأمر تعقيدا و رسم تصورا خاطئا لتركيبة السؤال في حد ذاته.

10- و هناك أسئلة أخرى الإجابة عنها تكون في نص حذف من النص المقدم للمتعلم، و عثرنا ذلك في النص التواصلي "الأوراس في الشعر العربي " لعبد الله الركيبي حيث جاء السؤال كالآتي :يقول الكاتب :»صحيح أن شعراء كثيرين في العالم تحدثوا عن وقائع أو أماكن لها مكانتها في تاريخ بلدانهم أو تحدث عنها غيرهم ولكنها لم تصبح رمزا للأمة كلها كما أصبح «الأوراس» في وجدان الأمة العربية مارأيك في هذا القول ؟ دعم إجابتك بأمثلة من الواقع و التاريخ [2].

هذا بالإضافة الى وجود خطأ في وضع علامات التنصيص كما أشرنا في طرح السؤال في مقرر الشعب الأدبية و الصواب يقول الكاتب:« صحيح أن شعراء كثيرين في العالم تحدثوا عن وقائع و أماكن بها مكانتها في تاريخ بلداتهم أو تحدث عنها غيرهم ،و لكنها لن تصبح رمزا للأمة كلها كما أصبح " الأوراس " في وجدان الأمة العربية » .- ما رأيك في هذا القول ؟دعم إجابتك بأمثلة من الواقع و التاريخ [3].

وفي الدرس نفسه لاحظنا خطأ في نقل البيت في نص السؤال الذي جاء في المقر كمايلي : ماذا تفهم من قول الشاعر محمد صالح باوية : قصة العملاق يمناه دماء ويسراه عصافير رقيقة

- ما الثنائية التي يتحدث عنها في هذا البيت ؟ [4]

والصواب أن يكون البيت كالآتي عروضياً :

قصة العملاق يمناه دما ء ويسراه عصافير رقيقة

11 - وأحيانا يطلب من المتعلم البحث عن معاني كلمات في الحقل المعجمي، مثلما ورد في فقرة أثري رصيدي اللغوي، لدرس " أحزان الغربة " لعبد الرحمن جيلي، حيث يطالب المتعلم البحث عن كلمة " حرج " [1] في القاموس وهي غير واردة في النص ،أصلا .

---

[1] يراجع، مقرر الشعب الأدبية، ص: 119، ويراجع مقرر الشعب العلمية، ص115.

[2] يراجع، مقرر الشعب الأدبية ص : 134 ، ويراجع مقرر الشعب العلمية ،ص: 121.

[3] إن الإجابة عن هذا السؤال تتضمنها فقرة في النص الأصلي و قد حذفت في هذا النص ،يراجع الأوراس في الشعر العربي و دراسات أخرى عبدالله الركيبي ،الشركة الوطنية للنشر و التوزيع – 1982 ص :11.

[4] يراجع ،مقرر الشعب الأدبية ص : 134 , ويراجع ،مقرر الشعب العلمية ص : 121 .

12- والأمر الذي يجعل المتعلم في صعوبة كبيرة، أمام هذا الطرح العشوائي في بعض الأحيان لأسئلة المقرر عندما تطرح وهي ليست في مستوى استيعاب المتعلمين ، حيث نطالبهم بمايلي مثلا: " يعرف التبئير أنه زاوية النظر التي ينظم من خلالها عملية القص لكن زوايا النظر متعددة منها : الزواية الداخلية – الزاوية الخارجية – زاوية الصفر عرف كل منها وحاول أن تطبق هذه العملية على هذه القصة [2] .

فبهذا الطرح لمثل هذه الأسئلة نقوم بمطالبة المتعلمين تقديم إيجابة ،في حين ليست لهم معارف كافية لمثل هذه الدروس التي لا تتماشى مع قدراتهم ومكتسباتهم– فهي شيء جديد بالنسبة لهم – انطلاقا من محاولة مقاربة اللسانيات وعلومها المعاصرة كالسيميولوجيا دون مراعاة مستوى المتعلمين ، ونجد ذلك متكرس خاصة في محور القصة والمسرحية مثل ما ورد في مضامين أسئلة عن: البرنامج السردي كذلك المحفز – الكفاءة – الإنجاز – الجزاء – والمرسل – الدافع والمستفيد – الباحث والمبحوث عنه والمعارض والمساعد [3] فيكون لزاما على المعلم هنا أن يعمد طريقة التلقين لتوضيح ما جاء من طرح في السؤال، وهوما يعارض ما نص عليه المنهاج كله والمقاربة كذلك، ومن هناك فإنه قد لا يصل المتعلم بمساعدة معلمه إلى الأهداف المسطرة والتي حددت في المنهاج وهي:

- «اكتشاف معطيات النص الداخلية والخارجية ومناقشتها .
- تلخيص النص لمعرفة مدى قدرته على الفهم والتمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية .
- اكتشاف مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص وذلك باعتماد الأدوات اللغوية المناسبة.
- الشرح المعجمي وبناء المعنى .
- استمارة المفاهيم النقدية للتعمق في فهم النص.
- وضع النص في مفترق الأنماط النصية ثم العمل على نسبته إلى النمط الذي ينسب إليه حقيقة. » [4]

وقد رأى أساتذة المادة (الأدب العربي)[5] ما مدى التكرار الكبير في كثير من أسئلة تحليل النصوص ومدى طول منهجية التحليل التي هضمت الكثير من زمن الحصة، واقترحوا ضرورة التقليص من مراحلها واعتماد

منهجية مختصرة تعتمد الجانب الفكري واللغوي فقط، جاء هذا الاقتراح متزامناً مع قرار السيد مفتش المادة بالسماح بمنهجية التقليص والاختصار المعتمدة في امتحانات شهادة البكالوريا.

---

[1] يراجع ،مقرر الشعب الأدبية ص : 147 .

[2] يراجع ، المرجع نفسه ص: 208 .

[3] يراجع ،المرجع نفسه ص : 216 .

[4] منهاج الشعب الأ دبية، ص: 06 ، ومنهاج الشعب العلمية ، ص: 06، 07 .

[5] أجريت جلسة تنسيقية مع أساتذة المادة من يوم 20، 22 سبتمبر 2010 م على الساعة 10:00 صباحاً بثانوية العقيد سي شريف علي ملاح ورقلة.

فطرح أسئلة المقرر تستدعي شروط أوجزها محمد صالح سمك فيمايلي: «إذ يشترط في الأسئلة على اختلاف أنواعها أن تكون واضحة، مختصرة، مرتبة بسيطة محدودة الغرض، ذات قيمة مادية يسهل على التلاميذ أن يجيبوا عنها بعد شيء من التفكير، من غير التجاء إلى الحدس والتخمين والظّن " »[1]

- و يري المتعلمون فيما يخص أسئلة منهجية تحليل النصوص لكلا المقررين العلمي والأدبي، أنها تكلفهم جهد التخمين والاستيعاب فقد قدرت النسبة بـ 72.9 % بأنها لا تناسبهم،بينماقدرت نسبة 27.1 %" بنعم "أي تناسبهم .وهذا الفارق الكبير يجعلنا نقف عند أسباب ذلك أهمها :

- عدم استيعاب المتعلم للمراحل والخطوات الفعلية لمنهجية تحليل جيداً.
- صعوبة تحليل النصوص بمختلف أنواعها .
- ضعف مستوى المتعلمين .
- كما أن عامل زمن الحصة لاستيعاب خطوات التحليل لا تساعد على ذلك .

وكان رأي المعلمين في الموضوع ذاته (المقاربة النصية) ومدى مساعدتها على فهم المضامين النصية في كلا المقررين، فإنها تتطلب من المتعلم أن يكون في درجة كبيرة من الكفاءة والقدرة لفهم أسئلة التحليل، فقدرت النسبة بـ56 %بـ "لا"-أي عدم التناسب أسئلة المقرر مع المتعلمين، أما الذين يوافقون هذا المنهج التحليلي للنصوص فقدرت النسبة بـ 43.9 %وقد أرجعنا ذلك مع حديث ومناقشة أجريناهامع بعض المعلمين،في أعمال الملتقى [2] حول رأيهم في الموضوع وسبب ضعف قدرات المتعلمين لاستيعاب تلك الخطوات المرحلية المكلفة أثناء الدرس وتحليل النصوص الأمر الذي يتطلب كفاءة عالية وكبيرة منهم ، كما أن عامل الوقت يساهم في أن يكون حاجزا آخر ، غير محفز لمتعلم لا زال لا يفقه الكثير عن اتساق النص وبنيته ، وقد يكون لم يدرك تلك الخطوات جيدا في مراحله التعليمية السابقة ، ولذلك- وباقتراح من السيد المفتش السيد- مدني شحامي- أختصر تحليل النص الأدبي كما ذكرنا سابقا إلى مرحلتين أساسيتين أثناء المقاربة النصية وهما :

أ- البناء الفكري

ب- البناء اللغوي

وهي المنهجية نفسها المقررة في امتحانات شهادة البكالوريا.

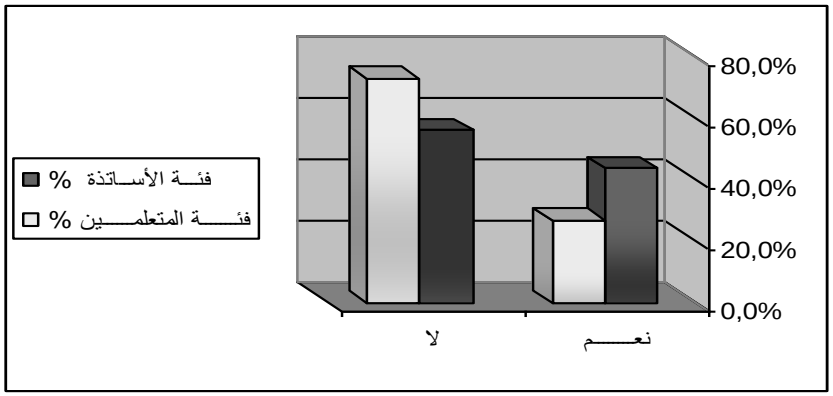
---

[1] محمد صالح سمك ، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية و أنماطها العملية، ص :642 .

[2] أجرت الباحثة مقابلات عديدة مع أساتذة المادة، يوم 6 سبتمبر 2010،بثانوية علي ملاح ورقلة، سا 9.00 صباحا .

جدول رقم :(14) تقييم مدى ملاءمة منهجية تحليل النصوص للمتعلمين

	فئة الأساتذة	فئة المتعلمين
نعم يلائم منهجية تحليل النصوص	43,9%	26,8%
لا تلائم منهجية تحليل النصوص	56,1%	73,2%



رسم بياني رقم (05) يوضح مدى ملاءمة منهجية تحليل النصوص للمتعلمين

وفي نهاية حديثنا عن أسئلة المقاربة النصية وأهميتها لمتعلمي هذه المرحلة عموما، ومتعلم هذا المستوى خصوصا ، فإن الإجابة عليها يتطلب فهم محتواها للتمكن من التحليل الصحيح لبنية النص الفكرية واللغوية هذا ما سنوجز الحديث عنه في الجزء الموالي من الدراسة.

2 . فهم النّص وتحليله :

إن أهم عملية في تحليل أي نص أدبي تعتمد على الفهم أولاً. والفهم من المصطلحات التي يصعب تحديدها اللّغوي في الكتابات التربوية العربية، ولأن دلالته متعددة باعتبار أنه منتج تعليم أم من عمليات التعلم. ويميل الأستاذ حسني عبد الباري عصر إلى أن الفهم وهو من « عمليات تعلم لا منتج تعليم، ولا يكفي فيه أن يكون متضمناً التمييز والتفسير والاستنتاج ، إنه عملية تتضمن عمليات عديدة وكل هذه العمليات تحدث على مستويات مختلفة وخصوصاً عند ممارسة فعل القراءة ذاتها، من حيث أن القراءة تعني التتبع العقلي في المقام الأول لا مجرد النطق والجهر ، ولا مجرد النظر الصامت للصفحة المطبوعة.»[1] وتبقى عملية أو مهارة الفهم محل نقاش العديد من اللغويين، وهذا ما صرح به دوجلاس براون حيث قال:« يخلط بعض الناس بين الفهم والإنتاج من ناحية والقدرة والأداء من ناحية أخرى ، فيظنون أن الفهم هو القدرة وأن الإنتاج هو الأداء وهذا غير صحيح ، فالفهم والإنتاج وجهان لكل من القدرة والأداء على حد السواء. كيف نفسر هذا الاختلاف أو هذه الفجوة بين الفهم والإنتاج ؟ إننا نعلم أن الكبار أنفسهم يفهمون كلمات أكثر بكثير مما يستعملون في كلامهم، ويدركون تنوعات نحوية أكثر من تلك التي ينتجونها فعلاً . فهل ثمة قدرة واحدة لهذين النوعين من الأداء ، وحيث إن الفهم يسبق الأداء فهل يكون هو أكثر دلالة على قدرتنا الكلية ؟ وهل الإنتاج يدل على قدر أقل من القدرة؟.....ونقرر أن هذه الأسئلة الأساسية لا تجد إجابة في الوقت الحاضر،لكنها تظل أسئلة ذات أهمية في محاولة معرفة ما أشرنا إليه.ولعل من الحكمة الآن أن نرجع احتمال أن تكون القدرة اللغوية محتوية على أنماط مستويات متعددة،قد تكون أربعة،باعتبار أن هناك أربعة أنماط منفصلة من الأداء هي:الكلام والاستماع والقراءة والكتابة.»[2] ولذلك فصلنا الحديث عن المهارات أو الأداءت اللغوية في المبحث الموالي.للتعرف على مستوى آداء المتعلمين.

لكن بتفحص دقيق نستنتج أن الفهم عملية تعلم فعلاً و تتطلب « القدرة على استخلاص المعنى من الكلمات ذات المعنى المصور »[3] ومن هناك فإن الفهم يتم بدرجات متفاوتة بين المتعلمين وذلك حسب تمكن كل واحد من اللّغة، حسب خبرته النصّية وثقافته الموسوعية بصفة عامة [4]، لذلك يحسن بالأستاذ أن يتسامح في قبول شروح المتعلمين وتفاسيرهم عند تحليل النصوص، وبإمكانه أن يستغل الاختلاف في إدراك معاني النّص لفتح المجال للنقاش من أجل تذليل الفوارق بينها، والاتجاه تدريجيا نحو فهم موحد للنص المدروس إن أمكن ذلك [5]

لكن يبقى الهدف من عملية الفهم هو « الكشف عن مدى قدرة التلاميذ على التفسير لبعض الحقائق والأرقام الموجودة في القطعة التي ذكرها المعلم، و هذا يعد نوعاً من الغوص العقلي داخل القطعة ، بعد أن اطمأن المعلم إلى استيعاب تلاميذه للمعلومات الواردة فيها.»[6]

---

[1] حسني عبد الباري عصر ، قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها ، والمكتب العربي الحديث ، الإسكندرية، (د ،ط)، 1999 ، ص :177

[2] دوجلاس براون ، ترجمة عبد الراجحي، علي علي أحمد شعبان أسس تعلم اللغة وتعليمها،ص:45،46

[3] وليد السيد أحمد خليفة،المهارات اللغوية والتخلف العقلي، في ضوء علم النفس المعرفي ، مكتبة زهراء الشرق، مصر ط1، 2006 ص:73

[4] يراجع، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة :ص 09

[5] يراجع، المرجع نفسه، ص ن

[6] حسني عبد الباري عصر ، فنون اللغة العربية تعليمها وتقويم تعلمها ، مركز الإسكندرية للكتابات، (د ،ط)، 2000 م، ص :106.

أما الدراسات الحديثة فقد أفاضت الحديث عن هذا الموضوع، من حيث علاقة القارئ بالنص وفهمه له إذ « ثار جدل كبير من الباحثين حول قراءة النّص وتفسيره وفهمه في إطارالاتجاهات التي نادت بالتركيز على النّص في حد ذاته بوصفه تكويناً موحداً مستقلاً وطرحت عدة مقولات مهمة مثل : استخراج معنى النّص من بنية النّص ذاتها دون النظر إلى خارج النّص وعدم وجود معنى واحد للنّص ، والقارئ شريك للمؤلف في تشكيل المعنى ، وقصد المنتج متحقق في النّص ، هناك فاعل القول المتضمن في النّص ذاته ، وهل المؤلف هو منبع المعنى في النّص أم أن القارئ له دور فعال في عملية إنتاج النّص ذاتها أم أنها عملية متبادلة يكون المؤلف هو المنتج الأول والقارئ هو المنتج الثاني ؟ وغير ذلك من المقولات التي عني بها علم النّص بوجه عام عناية شديدة »[1].

وقد تبوأت عملية القراءة في عملية التحليل المرحلة الأولى وهي العلاقة التي تجمع بين النّص والقارئ ، وتكون بذلك اتجاهات تحليل النّص باتجاه عملية القراءة، فنجد تودوروف T.Todrov يؤكد أنه « ليست هنالك قراءة واحدة لنّص واحد ، وتجمع عملية القراءة عنده بين إبراز خصوصية العمل واكتشاف آليات النظم الجمالية ، فالعمل في حد ذاته نظام من الكتابة ، ولكنه يندرج تحت نظام أكبر ، ولهذا فإنه لا ينبغي للقارئ أن يركز على استنباط المعنى الخبئ أو يعطي له الصدارة في التحليل، كما يحدث في القراءة التفسيرية.بل ينبغي على القارئ أن يركز قراءته على إدراك العلاقات بين المستويات المتعددة للّغة »[2].

فالقراءة مهمة حتى عند التعلميين والتربويين، بل هي المدخل الأولي لفهم النّص والطريق الأساسي في تلك العملية، وهذا ما تصرح به الأستاذة لطيفة هباشي، بل تحاول أن ترسم منهجاً صحيحاً لتحليل النّص من خلال الأنشطة التالية :

- يقرأ المتعلمون النّص قراءة صامتة، ويحاولون تسجيل بعض الملاحظات النقدية أو الأفكار والآراء التي تقبل المناقشة.
- يقرأ المعلم النّص قراءة جهرية نموذجية.
- يقرأ المتعلمون بالتناوب النّص قراءة جهرية.
- يقدم المعلم عدداً من أسئلة الفهم الإجمالي التي تنتهي الإجابة عنها بتكوين فكرة العامة عن النّص .
- تبدأ عملية التحليل مباشرة بعد الفهم الإجمالي للنّص، وقبل التفصيل في خطوات هذه العملية نشير إلى أنها متعلقة بالأهداف التعليمية وبالمادة التعليمية التابعة لدرس القراءة، وأن تربط الصلة بين درسي النحو والبلاغة من جهة أخرى.[3]

وبالرغم من تصريح الأستاذة لطيفة هباشي من أن تدريس القراءة في الثانوية الجزائرية ، لم يرق إلى توظيف تلك المناهج الحديثة، فإن التحليل يجب على الأقل أن يركز على جوانب من النّص هي : الجانب البنائي الجانب اللغوي ، الجانب الدلالي والتداولي للنّص من خلال توظيف بعض المعطيات النّصية وغير النّصية ،كما يهتم

---

[1] سعيد حسن البحيري، علم لغة النص ، المفاهيم والاتجاهات ،]مؤسسة المختار للنشر والتوزيع ،مصر،ط1424،1 هـ/ 2004 م ،ص: 140

[2] المرجع نفسه، ص: 141

[3] يراجع، لطيفة هباشي ، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة ،ص : 182،183.

بدراسة الصور البلاغية والخصائص الأسلوبية [1] ، وهذا في رأينا فيه صواب كبير لما نلمسه من حقيقة وواقع يتطلب التجديد في مؤسساتنا التعليمية، من طرق ومنهجية في التحليل للنصوص بدء من عملية القراءة. إلا أن د. سعيد حسن البحيري يصرح « أن علم لغة النّص لم يعد يقتصر على مجرد تنظيم الحقائق اللّغوية فحسب أي لم يعد يعنى بالمستويات اللّغوية الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية من خلال وصف ظواهر كل مستوى وتحليلها في إطار مناهج تتسم بموضوعية مرنة ، وإنما تعدت مهمته إلى الاهتمام بالاتصال اللّغوي وأطرافه وشروطه وقواعده وخواصه وأثاره ، وأشكال التفاعل ومستويات الاستخدام ، وأوجه التأثير التي تحققها الأشكال النّصية في المتلقي، وأنواع المتلقين وصور التلقي ، وانفتاح النّص وتعدد قراءاته ».[2]

وعموما علينا أن نقف عند حقيقة منهجية في عملية التحليل وهي «أن التدريس بالنّصوص يتطلب قراءة خاصة لكل نص، ومن هناك نستنتج وجود تنوعاً في النّصوص من نصوص إعلامية، نصوص المحيط اليومي، النّصوص التبادلية، النّصوص المهنية، النّصوص الأدبية وعن هذه الأخيرة والتي نحن بصدد دراستها (النّصوص الأدبية) يتم :

- «التركيز على إبراز الجوانب الجمالية.
- استخراج خصائص بنية النّص.
- دراسة دلالة الألفاظ والأساليب.
- تحليل المضمون الواقعي للنّص.» [3]

2- الأنشطة التحليلية العامة :

بعدما يفهم النّص فهماً مجملا لمضامينه ، وتستخرجُ الفكرة العامة له ، ثم يقسمُ إلى فقرات، وتتم قراءة كل فقرة جهريا من طرف المتعلمين مع استخراج الأفكار الأساسية، وتشرح المفردات الغامضة، تبدأ عملية تحليل النّص والتي يجب أن نقوم ببعض الأنشطة العامة يستحسن تطبيقها على كل أنواع النّصوص وهي:

- « استخراج الروابط والأدوات النّصية وتبيين وظائفها وأثارها في تحقيق الانسجام والاتساق في النّص.
- مناقشة تسلسل الأفكار وعمقها ودقتها.
- استخراج الصور البلاغية، وتبيين أثرها في دلالة النص.
- التطرق لأنواع الأساليب المستعملة والتمثيل لها.
- استخراج الخصائص النوعية للنّص وتسجيلها على الكراسات. »[4]

---

[1] يراجع، المرجع نفسه ، ص: 183.

[2] سعيد حسن البحيري، علم لغة النص ، المفاهيم والاتجاهات ، ص: 140.

[3] لطيفة هباشي ، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة ،ص : 185.

[4] المرجع السابق ، ص ن

وعلى الرغم من أن طريقة التحليل تبدو مألوفة لجميع المعلمين، إلا أن الجديد فيها هو التركيز على الجوانب النّصية أكثر من أي شيء آخر، وقد أولت الاهتمام الكبير لعملية الفهم، لأنها الأساس في رأينا ويأتي بعده تقويمه ، لأن الفهم يبقى عبارة عن مدخل تعليمي متكامل، ويجب أن يراعى في ذلك عدة خصائص يوجزها حسني عبد الباري عصر فيما يأتي:

1- «خصائص النّص المقروء من حيث :

أ- كونه نصاً صريحاً أو ضمنياً ، ونوع المعرفة فيه.

ب- النمط التنظيمي للنّص : قصة ، شعر، مادة علمية ...إلخ

2-خصائص القارئ من حيث :

أ- مستواه العقلي.

ب- دافعيته واتجاهاته.

ج - خبراته (معارفه)السابقة.

د- غرضه من القراءة.

3 -سياقات الموقف القرائي من حيث :

أ- التدريس الجماعي.

ب- التدريس العلاجي.

ج – التدريس الفردي.

د- مستويات الثقافة المتبادلة في الموقف.

هـ - العلاقات بين المعلم والمتعلمين.

و- العلاقات بين المتعلمين بعضهم ببعض.» [1]

وبين فهم النّص وتحليله تلد المهارة المرجوة بمختلف أنواعها، فهل نجد ذلك محققا في دراستنا؟ هذا ما سنحاول التعرف عليه في المبحث الموالي للبحث.بعد ما نتطرق لأنماط النصوص وعلاقتها بمنهجية التحليل.

3- أنماط النّصوص وعلاقتها بمنهجية التحليل:

علينا ا ن نشير هنا إلى مسألة هامة في المقررين غير بعيدة عن منهجية تحليل النصوص، وما يكتسبه المتعلم من رصيد لغوي ، لأن النّص هو قبل كل شيء لغة متشابكة منظمة، ولتحديد نمطه نعتمد على استخراج والوقوف عند أهم المؤشرات والخصائص اللغوية من ألفاظ وعبارات مكوّنة له، لذلك علينا أن نتساءل أولاً عن ماهية النمط؟ .

[1] حسني عبد الباري عصر ، قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها ، ص :193.

النمط « وهو جماعة من الناس أمرهم واحد أو بمعنى الطريق أو المذهب أو الفن أو ضرب من البسط أو الثياب ذات اللون الأحمر أو الأخضر أو الأصفر والنمط من العلم أو المتاع أو كل شيء نوع منه يقال : عندي متاع من هذا النمط وقد ورد في الحديث الشريف " خير هذه الأمة النمط الأوسط يلحق بهم التالي ويرجع إليهم الغالي".»[1]

والنمط مصطلح يشير إلى« خصائص أو الوحدات المشكلة أوالبنائية التي تتكون في ذهن الناقد أو الباحث من أجل استعمالها الأدبي، بواسطة مجموعة مفاهيم مرتبطة بعدد من الرموز اللّغوية، تعتمد على فكرة أساسية مؤداها ، أن كل أثر أو حدث لغوي يتضمن في ثناياه رسالة ومرسلاً ومتلقياً وشفرة»[2] ويعتبر النمط الأدبي من بين أهم أنواع الأنماط فما خصائص هذا النوع من الأنماط؟ .

النمط الأدبي : إننا نقصد به الشكل الأدبي المعين على علاقة متبادلة بعدد من الرموز الكامنة في الأثر الأدبي، الأثر الفني في مرحلة تاريخية محددة وتساعد الأنماط الأدبية في إيصال الفكرة للقارئ على أكمل وجه ومن هناك تتعدد أنماط النّصوص الأدبية.

وأنماط النّصوص الأدبية : تتعدد بطبيعة الموضوع والفن الذي ينتمي إليه وهي أنواع كثيرة أبرزها النمط الحجاجي والوصفي والسردي والإعلامي، والتفسيري، والإيعازي " الأمري " والحواري والإنفعالي[3].

كما أن هناك صلة وثيقة بين نمط النّص، والجنس الأدبي الذي ينتمي إليه بحيث يشكل مدخلا لفهمه « ولا شك كذلك في أن الوقوف على طريقة بناء نمط معين من النّصوص من شأنها أن تساعد المتعلم على اكتساب كفاءة نصية عالية على مستوى الدراسة والإنتاج معا ومعلوم أن هذه الكفاءة لا تتحقق إلا إذا تعين إطلاع المتعلم على عينة كافية من كل نمط من الأنماط النّصية بما يمكنه من تمثل و استيعاب الخصائص اللّغوية والبنائية لكل نوع » [4].

لذلك على المعلم أن يحرص كل الحرص من أجل تدريب المتعلم ، ليتمكن من تحديد نمط كل نص باختلاف الأجناس والمواضيع، وقد يجد في ذلك صعوبة، وهذا ما وجدناه عند تحليلنا بمعية المتعلمين للنّصوص، و قد أرجعنا ذلك إلى عدة أسباب منها :

- الضعف اللّغوي القاعدي للمتعلمين .
- كون الموضوع جديد، عند الكثير من فئة المتعلمين خاصة الذين لم يتمكنوا من دراسة الأنماط في المرحلة الإكمالية .
- نقص تدريب المتعلمين على الأنماط النّصية .

---

[1] طه علي حسن الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص:366

[2] مديرية التربية لولاية ورقلة، أنماط النصوص الأدبية وخصائصها مع نماذج للتحليل وزارة التربية الوطنية (د .ط) ، 2008م– 2009 م،ص: 01

[3] يراجع، المرجع نفسه ، ص ن .

[4] الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي اللغة العربية و آدابها ص : 10.

وعليه فإن المعلم مجبر على تقديم تدريبات عديدة بمختلف أنماطها، ومن مظاهر هذا التدريب ما يأتي :

- «تحديد نمط النّص واستخراج خصائصه .
- تحديد المقاطع السردية في النّص الحواري .
- تعيين المقاطع التفسيرية في النّص الحجاجي .
- تبيان المقاطع الوصفية في النّص السردي أو الحجاجي... .
- تلخيص نص سردي أو حواري أو وصفي أو حجاجي ... .
- جدولة النّصوص حسب نمطها مع الحرص على إثبات الأدوات اللّغوية الرافدة لنمطها.
- إبراز المؤشرات والروابط الجملية التي تمكن من تحديد نمط النّص .
- الوقوف على وسائل التأثير في نمط النّص .
- تحويل عكسي لأنماط النّصوص .
- تكييف أداء قراءة النّص حسب نمطه . »[1]

على العموم هذا ما جاء به نص المنهاج لكن وبتصريح من أساتذة المادة [2] أنه يجد المعلم بمعية المتعلم صعوبة كبيرة في تحديد النمط الصحيح للنّص بسبب تداخل الأنماط مع بعضها البعض، حيث كان من الواجب على الهيئة المتخصصة بإعداد المنهاج والوثائق المرفقة، التركيز الأكبر، على النماذج التطبيقية لتحديد أنماط النّصوص ، بسبب حداثة الموضوع وجدته ، وعدم كفاءة لا المعلم ولا المتعلم للوصول إلى تحديد الأنماط وعليه نجد أن أنسب نظرية لتعلم أنماط النّصوص هي التزاوج بين النظرية المعرفية والسلوكية ، لفهم نوع النمط ثم استخراج خصائصه، فعلى المعلم بذلك تدريب المتعلم مرارا وتكرارا ، ثم توجيهه لاستخدام الطريقة نفسها لتحديد النمط .

و إذا ما تفحصنا المقررين الدراسين ،وجدنا أسئلة عديدة مضمونها يدور حول تحديد النمط وخصائصه اللغوية من ذلك ما جاء في درس "منشورات فدائية " لنزار قباني ، حيث جاء في فقرة أحدد بناء النّص السؤال الآتي :

-«ما النمط الغالب على النّص ؟ -وضح بعض خصائصه الواردة في النّص؟»[3]

وكذا في نص " ثورة الشرفاء " لمفدي زكريا حيث نلمس هناك مزاوجة بين الأنماط، وعلى المتعلم التمييز بينها واستخراجها حيث كان السؤال كالأتي: -« في النّص نمط إخباري وآخر وصفي ما رسالة الشاعر : -كيف تم ذلك ؟- استخرج خصائص كل نمط ووازن بينهما »[4].

وبعد قيامنا لجمع الآراء حول أنماط النّصوص ومدى نسبة استيعابها وتوظيفها في المواضيع الإنشائية في عملية الاستبانة اتضح لنا مدى صعوبة المتعلمين في تحديد الأنماط وكيفية استخدامها .وعليه يتطلب البحث عن الحلول

---

[1] منهاج الشعب الأدبية، ص :07 ، 08 .

[2] لقاء أجرته الباحثة مع أساتذة المادة في يوم دراسي 06 سبتمبر 2010 .م ورقلة، بثانوية علي ملاح، على الساعة 09:30 صباحاً.

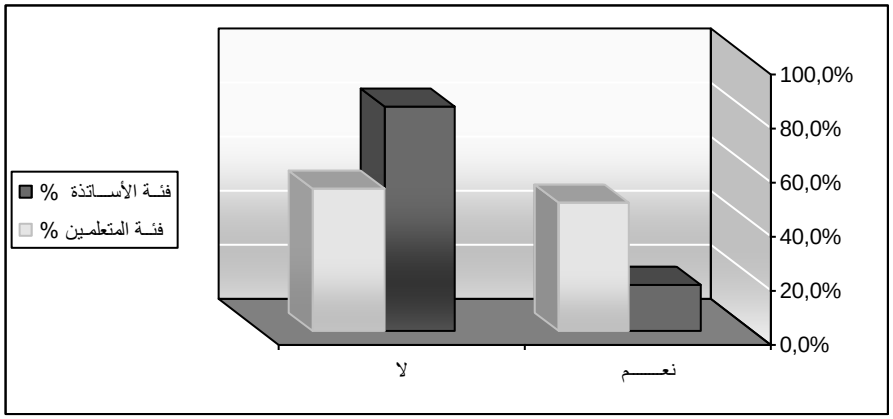
[3] مقرر الشعب الأدبية ،ص: 96 .

[4] مقرر الشعب العلمية، ص :82 .

المناسبة للتغلب على هذا الإشكال القائم في صفوف المتعلمين، كتخصيص ساعات إضافية خاصة في هذا الموضوع في نشاط التعبير الكتابي مثلا.

جدول رقم :(15) يوضح مدى استطاعة المتعلمين تحرير مواضيع إنشائية بالأنماط النصية

	فئة الأساتذة	فئة المتعلمين
نعم يستطيع تحرير موضوع بالأنماط النصية	17,1%	47,5%
لا يستطيع المتعلم تحرير موضوع بالأنماط النصية	82,9%	52,5%



رسم بياني رقم (06) يوضح مدى استطاعة المتعلمين تحرير مواضيع إنشائية بالأنماط النصية

4- المهارات اللّغوية المكتسبة وعلاقتها بمنهجية تحليل النّصوص الأدبية:

أردنا في هذا الجزء من البحث ،أن نولي اهتماما لموضوع المهارات اللّغوية، وذلك لما تكسبه للمتعلم من تحصيل لغوي هام وأهم وسيلة للوصول إلى ذلك هي النّصوص الأدبية.

ولكن قبل الخوض في التفصيل في أنواع المهارات اللغوية االتي نود من المتعلم اكتسابها من وراء تحليله للنصوص الأدبية،علينا أن ندقق التعريف في مفهوم المهارة أولا ، وهل يوجد فرقا بينها وبين كل من الاستعداد والقدرة ؟

فإذا كان الاستعداد هوالقدرة الفردية الكامنة في مجال معين أو أكثر من المجالات، على أن يتعلم بسهولة وسرعة وبأقل مجهود ممكن عن طريق التدريب. أمالقدرة هي كل ما يستطيع الفرد أداءه في اللحظة الراهنة من أعمال عقلية أو حركية سواء كان ذلك نتيجة تدريب أو بدون تدريب [1]

أما المهارة فلها تعريفات عدة ،أهمها حسب ما يعرفها " دريفر " Driver " في قاموسه لعلم النفس بأنها « السهولة والسرعة والدقة (عادة) في أداء عمل حركي ، أما " مان " munn "تعني عنده الكفاءة في أداء مهمة ما، ويميز بين نوعين من المهام : الأول حركي والثاني لغوي، ويضيف بأن المهارات الحركية هي إلا حد ما لفظية ، وأن المهارات اللفظية تعتبر في جزء منها حركية» [2]

فهي بالإضافة إلى ذلك – المهارة – قبل كل شيء نظام متكامل أساسه السرعة، وهي كما جاء في موسوعة علم النفس الحديث كذلك « تعني القدرة على الأداء المنظم والمتكامل للأعمال الحركية المعقدة بدقة وسهولة مع التكيف مع الظروف المتغيرة المحيطة بالعمل »[3]

وهي قبل كل شيء أن يكون ذلك الأداء مصحوباً بالثقة في النفس والرضا عن العمل عادة ، إن الأداء العملي يستند خلفه تصور واضح في الذهن لطبيعة العمل و إجراءاته ونتائجه، حتى أن الأخطاء في أداء هذا العمل بدأت تتناقص وحتى الحركات الدخيلة على الأداء في أوله قلّت إن لم يكن إختفت [4] .

ومن ثمة فإننا أمام اتصال لغوي يتطلب مهارة بين الأركان الأساسية وهي المرسل ، والمرسل إليه والمستقبل والرسالة وهي المحتوى والوسيلة وهي الأداة التي تنقل من خلالها الرسالة، وهو ما تظهر فيه"الوظيفة التواصلية " بين المعلم والمتعلم ، وبين القارئ وما يقرأه .

وهي بذلك عملية مركبة بسبب اشتمالها على عمليات متداخلة نجدها واضحة داخل حجرة الدرس .

---

[1] يراجع ، رشدي أحمد طعيمة ، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها دار الفكر العربي، القاهرة، (د. ط) 1427 هـ/ 2006 م ص: 26، 27

[2] المرجع نفسه، ص: 29

[3] ،عبد المجيد عيساني، اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية ، مطبعة مزوار الوادى، ط1. 2010م، ص:133 نقلا عن عبد الرحمن الحاج صالح أثر اللسانيات في النهوض بمدرسي اللغة العربية ، مجلة اللسانيات ع 1974م.

[4] يراجع، رشدي طعيمة، الأسس العامة لمنهاج لتعليم اللغة العربية إعدادها، تطويرها، تقويمها، دار الفكر العربي القاهرة، ط2، 1421 هـ/2000 م ص: 48 .

وفي ضوء ذلك تظهر المهارات الأساسية للاتصال اللّغوي الأربعة وهي: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة وبذلك تتبين مهارات الإرسال اللّغوية.

أما مهارات الاتصال فيتم تحديدها في ضوء معرفتنا أن المرسل إما أن يكون متكلما ، وإما أن يكون كاتبا ، وبغير ذلك لا يمكن إلا أن يكون مؤشرا ، والإشارة لا تقع ضمن مفهوم الاتصال اللّغوي و تأسيسا على هذا فإن مهارات الإرسال هي:

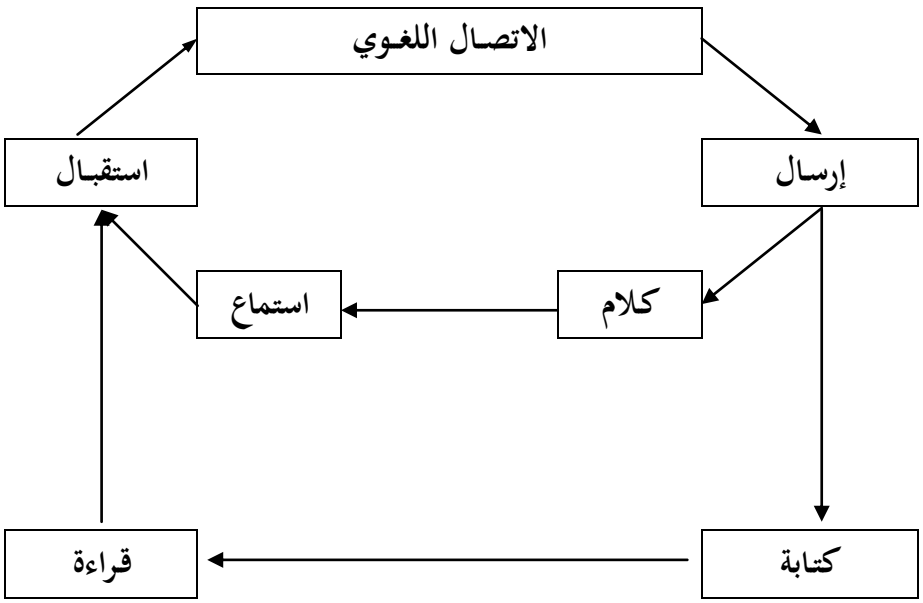
- مهارة الكلام .
- مهارة الكتابة .

أما مهارات الاستقبال فتحدد في ضوء معرفتنا أن المستقبل، إما أن يكون سامعا و إما أن يكون قارئا فهناك إذا مهارتان للاستقبال هما :

- مهارة الاستماع.
- مهارة القراءة. [1]

والمخطط الآتي يبين مهارات الاتصال اللغوية الأربع.

مخطط (01) يبين مهارات الاتصال اللّغوي الأربع[2]



[1] يراجع محسن علي عطية ، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ، ص: 165 ، 166 .

[2] يراجع المرجع نفسه،ص:166.

ومهارة القراءة كما سبق التوضيح، تفرض وجود مهارة أخرى وقد تكون في رأينا مرتبطة بجميع المهارات الأخرى، إذ لا يمكننا الوصول إلى ذلك إلا بمهارة الفهم، والنّص هو موضوع الفهم .

وتؤكد "عائشة رماش"على أهمية مهارة الفهم وعلاقتها الكبيرة بمهارة القراءة، بل تضيف مهارة أخرى على التلميذ الكفء الوصول إليها هي مهارة التذوق الأدبي حيث تقول:« إن قراءة النّص بمعنى فهمه تتضمن تفسيره وتأويله، فإذا استعصى الفهم المباشر ألحّت الحاجة إلى الفهم اعتمادا على منطق اللّغة أو توجه النص (السياق)، أو ضرورة الموقف، أو روح العصر، وإن الفهم والتذوق عند التلاميذ أثناء دراسته نصا معينا لا يقوم إلا إذا سبقته معرفة معينة تكون هي المسؤولة عن التمييز بين جودة الفهم ورداءته». [1]

ويضيف محسن علي عطية مهارة الفهم للمهارات السابق ذكرها كذلك ،ويعتبرها مطلوبة مع كل هذه المهارات إذ لا بد أن يحصل بين الكلام والاستماع فهم، وكذلك بين الكتابة والقراءة، وما لم يحصل فهم لا يتحقق الاتصال [2] و أي تشويش بين هذه العناصر الأساسية لا يحدث اتصالا وبشيء من التدقيق نجد أن عناصر الاتصال اللغوي، هي نفسها عناصر المهارات اللغوية المكتسبة وهي (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة) ،وبذلك تدريس اللّغة العربية في ضوء مدخل وحلقة الاتصال هذه تفرض على المتعلم، أن يكون على كفاءة لغوية، ليتمكن من تحقيق عملية الاتصال مع معلمه، ومع الطرف الآخر والذي قد يكون أحد أفراد المجتمع كذلك.

ولكن قبل التفصيل في ذلك علينا التعرف بإيجاز عن أهم المهارات الأساسية في اللّغة والاتصال، وأول المهارات سنتعرف على:

1) الاستماع : إن أهم عامل في الاتصال وفي عملية التعليم والتعلم على مر العصور، هو نشاط الاستماع أو حسب قناعتنا " فن الاستماع " نظرا لما أثبتته دراسات كثيرة بأن هذا النشاط هو ذو مهارات كثيرة ، وأنه عملية معقدة تحتاج إلى تدريب وعناية ، وقد جاء هذا الاهتمام لما وجدوه من تركيز الله عز وجل في أكثر من سبعة وعشرين موقعا على طاقة السمع بحيث تعتبر أدق وأرهف و أرقى من طاقة البصر، ومن ذلك يقول عز شأنه " والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون" النحل 78 وفي موضع آخر قال تعالى: " إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسؤولا " الإسراء 36 [3]

فهذا التكرار، والتقديم لحاسة السمع عن بقية الحواس الأخرى خاصة البصر، لدليل كبير على أهمية هذا النشاط، «فهو النافذة التي يطل الإنسان من خلالها على العالم حوله، وهو الأداة التي يستقبل بواسطتها

الرسالة الشفوية ، ويميز بذلك بين مصطلحين الأول السماع Hearing والثاني هو الاستماع Listening ، ويقصد بالأول استقبال الفرد لرموز صوتية يركبها في ذهنه بعد ذلك، ليجعل منها شيئا ذا معنى». [4]

---

[1] عائشة رماش ،تعليمية النص الأدبي و أثرها في الفهم والتذوق. http//www.awu-dam.org/mokifadaby/388/mokf388-004.htm – يوم: 2010/09/20 الساعة 21:00 مساء.

[2] يراجع ، محسن علي عطية ، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص :166 .

[3] يراجع، علي أحمد مدكور ، تدريس فنون اللغة العربية ،دار الفكر العربي ، القاهرة، (د،ط)، 1420هـ/2000م ص :56 .

[4] رشدي أحمد طعيمة ، المهارات اللغوية ، مستوياتها ، تدريسها ، صعوباتها ،ص: 184 .

أما الاستماع فهو استقبال الأذن ذبذبات صوتية من مصدر معين، مع إعطائها اهتماما و انتباها وإعمال الفكر فيها ، فهو عملية أكثر تعقيدا من السماع تؤدي إلى الفهم ،و هو بذلك يختلف شيء دقيق عن الإنصات والذي هو استماع غير أنه مستمر ، فالمستمع يهتم وينتبه على ما يسمع [1]

وهنا لا نريد أن نغفل أهمية تدريس الاستماع ، للمتعلم واكتسابه لهذه المهارة حيث يفيد المتعلم في:

- تنمية القدرة على الإنصات.
- تنمية القدرة على الفهم .
- تنمية القدرة على التذكر والاستيعاب.
- تنمية القدرة على متابعة المتحدث.
- التدريب على آداب الاستماع .
- تنمية القدرة على تحليل المسموع ونقده .
- التدريب على استخلاص الأفكار الرئيسية في الموضوع وتذكرها. و[2]ما أحوجنا في وقتنا هذا إلى مهارة الاستماع أو الإنصات في حجرات الدرس، فكما يقول ابن خلدون السمع أبو الملكات[3] فعلى المعلم أن يسعى جاهدا، من أجل أن يحقق عند المتعلمين هذه المهارة لفهم محتويات الدّرس .

وعلينا أن نقر في هذا البحث، أمرا بالغ الأهمية في أوساطنا التعليمية، وهو افتقار العديد من المعلمين إلى وسيلة التحكم في تسيير الدّرس وجلب سماع المتعلمين، وهذا ما يتطلب منه اكتساب خبرات كثيرة للبعث فيهم حافز الإنصات .

ففي دروس المطالعة مثلا، تعتبر قراءة المعلم وطرح أسئلته، وقراءة التلاميذ فرصا جيدة للاستماع فينتج ذلك التفاعل اللّفظي الذي يخلق بينهما مجالات ومواقف تعودهم على الاستماع الجيد .

وكذلك فإن في القطع النثرية أو الشعرية التي يختارها المعلم لتلاميذه ويقرأها على مسامعهم، أويختارها التلاميذ ليلقوها على مسامع زملائهم ومعلمهم فرصا خصبة للتدريب على الاستماع.

– وفي التعبير الشفوي والكتابي حينما يقص المعلم على تلاميذه قصة، ثم يناقشهم في مضمونها، أو إعادة سردها أوكتابتها كما فهموها، ففي موضوعات التعبير المختلفة الوظيفية والإبداعية مجالات لتدريب

الطلبة على الاستماع الجيد أثناء النقاش الذي يسبق كتابة هذه الموضوعات[4]

---

[1] يراجع ، محسن علي عطية ، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ، ص :196 .

[2] يراجع ، المرجع نفسه ، ص: 198، 199

[3] يراجع ، عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة ، الدار التونسية للنشر والتوزيع، والمؤسسة الوطنية للكتاب ،ط2، 1984 ،ص:722.

[4] يراجع،وليد أحمد جابر،تدريس اللغة العربية،مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية،دار الفكر للطباعة والنشروالتوزيع،الأردن،ط1،1423ه/2000م ص:57، 58

2) الكلام : مهارة أخرى تفرض علينا الوقوف عندها وهي مهارة الكلام ، ونقصد الحديث المنظم المتناقل مشافهة بين المرسل (المعلم) والمرسل إليه ، (المتعلم) خاصة داخل حجرة الدرس أوهي التعبير الشفهي « مهارة من مهارات اللّغة بها تنتقل الأفكاروالمعتقدات والآراء، والمعلومات، والطلبات إلى الآخرين بوساطة الصوت» [1]

ونعترف جميعا أن التعبير هو حاجة ملحة للإنسان سواء في صغره أوفي كبره، ليحقق وظائف مختلفة اجتماعية ، ثقافية، مهنية «وهو ضرورة تعليمية تفرضها حياة المتعلم في حاضره ومستقبله لذلك ينبغي على المدرس في دروس التعبير الشفوي أن يلزم نفسه التحدث باللّغة العربية السليمة ، ويحث طلابه على ذلك ويأخذ بأيديهم في هذا السبيل ، حتى تصفو اللّغة في درسها ، وتروق في أسماع التلاميذ فتمرن عليها أذواقهم وتألفها ألسنتهم و أقلامهم» [2] وهو الأمر الذي نفتقده داخل حجرات درسنا ، حيث نجد مدرس اللغة العربية لا يلتزم في جميع ما يدرسه بالعربية الفصحى ، وقد يعود السبب إلى تحجج المتعلمين لعدم فهمهم واستيعابهم للمصطلحات اللغوية الفصيحة التي لم يعتادوا عليها في مراحلهم التعليمية السابقة ، لكن الملاحظ على الصفوف الإبتدائية الأولى الإتقان الجيد للعربية الفصحى على خلاف المراحل التعليمية الأخرى كالثانوية مثلا مما يفسر أثر المحيط الاجتماعي الكبير (اللّغة العامية) على ألسنة المتعلمين ،فكثيرا ماكان يطلب منا المتعلمون تناول الدّرس باللغة العامية ، لكن لتخطي هذه الصعوبات علينا تكثيف الدُربة والمران واتاحة الفرصة للتلاميذ للإفصاح عن أفكارهم وحتى يتأتى لهم تحقيق الأغراض الآتية التي تتجلى فيها أهمية التعبير الشفوي وهي:.

1- تزويدهم بأفكار قيمة ملائمة لمستواهم العقلي .
2- تعويدهم طلاقة اللسان و إجادة النطق وحسن الآداء وتمثيل المعاني عند إلقائها والتحدث بها.
3- تمرينهم على الخطابة والارتجال والإبانة عما في نفوسهم من غير إلتواء ولا اضطراب ، وتشجيعهم على الجهر بالرأي والصراحة في القول .
4- تقوية ملاحظتهم وتعويدهم سرعة الإجابة وسدادها ، والانطلاق في الكلام مع صحته ووضوحه .
5- معالجة العيوب النفسية التي تكون لدى بعضهم ،كالخوف والخجل والتلعثم وعدم الثقة بالنفس .
6- الرقي بأذواقهم الأدبية ، وإحساساتهم الفنية ، لإدراك بعض نواحي الجمال في اللغة وتمرينهم على انتقاء الألفاظ العذبة ، واختيار العبارات الجميلة .
7- الارتقاء بمستواهم الثقافي وإفساح مدى التخيل لديهم ، وتمكينهم من التعبير عما يريدون في وضوح ودقة وصدق وقوة تأثر ، تعبيرا متصلا متخير اللفظ حسن الأسلوب مرتب الأفكار دقيق المعاني .

[1] محسن علي عطية ، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ، ص:204، 205 .
[2] فخر الدين عامر ، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية ، ص: 46 .

8- تزويدهم بثروة لغوية من الألفاظ والتراكيب التي تعينهم على التعبير عما يعني لهم من المعاني والأفكاروتدريبهم على استخدام هذه الألفاظ والتراكيب استخداما صحيحا بوضعها فيما يناسبها من سياق الكلام[1] .

و أهم وسيلة لاكساب هذا المتعلم ثروة لغويةمتنوعة، من ألفاظ وعبارات وتراكيب تناسب المتعلم نجدها في النصوص الأدبية، والنصوص التواصلية نصوص المطالعة لذلك يجب اختيار النصوص التي تتماشى مع ميولات المتعلم، ليتمكن من الانتقاء منها ثم يستعمل ما انتقاه في تواصله،_ لكن علينا الإشارة هنا أن حصة التعبير الشفوي قد حذفت كنشاط في المستوى الثالثة الثانوي،_ ويتم التركيز في كل حصة على هذا النشاط ليتمكن المتعلم من التخاطب باللغة العربية الفصحى وتدريب الطلبة على وضع القواعد النحوية موضع التطبيق في الكلام ،ومهارة التعبير في النصوص المقررة تظهر أثناء تحليل النّصوص الأدبية خاصة ، أين يتم مناقشة الموضوعات التي جاءت بها قرائح الأدباء ، والتي على المتعلم بدوره نقدها من جوانب عدة تلامس الموضوع بدء من اكتشاف معطيات النّص ، مناقشة معطيات النّص، تحديد بناء النّص ، تفحص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النّص ، والوقوف أخيرا عند مجمل القول في تقدير النّص.

وفي النّصوص التواصلية تتعمق هذه المهارة مهارة التعبير الشفوي، لأنه يتم فيها مناقشة الأفكار حيث تكتشف معطيات النّص ثم تناقش لنخلص في الأخير إلى خلاصةالموضوعات .

أما في نشاط المطالعة الموجهة، نجد المتعلم عليه أن يناقش النّص ويقدم رأيه بشكل واضح حيث يمر أيضا بالاكتشاف لمعطيات النّص ومناقشتها لكنه يتوقف عند استثمار موارد النّص، إذ يوظف معارفه في مهارة التعبير الشفوي، وهي صناعة قائمة على العلم والإرادة وتوفر الآلة واستقامة الترتيب [2]

ولذلك ليس كل ما يوجد في اللّغة صالح للتعلم ، فالمتكلم العادي لا يستعمل في مخاطباته اليومية إلا عددا من المفردات (2500 كلمة) ، أما العالي الثقافة فبين (4، 5) آلاف فقط ، وعلى هذا الأساس أيضا ينبغي أن نكتفي بتعلم مايحتاج إليه المتعلم حتى يستجيب لما يتطلب الخطاب الحقيقي وموافقة الطبيعية لا المتوهة أو المصطنعة [3]

وغير بعيد عن نشاط التعبير الشفوي، نجد نشاط التعبير الكتابي« التحريري » أو ما يسمى عند الكثير بالإنشاء ويعتبر الأول تمهيدا للثاني وحاجتنا إلى الأول أمس و أكثر من الثاني، لكن يبقى التعبير الكتابي: « هو الكلام المكتوب الذي يصدره المرسل كتابة، ويستقبله المستقبل قراءة ويستخدم غالبا في مواقف التباعد من المرسل والمستقبل زمانا ومكانا » [4]

---

[1] يراجع ، محمد صالح سمك ، فن التدريس للتربية اللغوية و إنطباعاتها المسلكية و أنماطها العملية ، ص :315 ، 316 . ويراجع ، محسن علي عطية الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ، ص: 206 ، 207 .

[2] يراجع ، ميشال زكريا ، قضايا ألسنية تطبيقية ، دار العلم للملايين ، بيروت، لبنان، ط1 ،كانون الثاني ، يناير 1993 ، ص: 106 .

[3] يراجع، طه حسين الدليمي ، سعاد عبد الكريم الوائلي ، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، ص: 439 .

[4] محسن علي عطية ، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الآدائية، ص: 227 .

فيعتبر كل من التعبير الشفوي ، والتعبير الكتابي بمثابة نصوص إنتاجية لما اكتسبه المتعلمون من النّصوص الأدبية ، والنّصوص التواصلية ونصوص المطالعة بالدرس والتحليل ومن ثمة على المتعلم أن يحرر موضوعا يحدده المعلم ، ويتلخص نشاط التعبير الكتابي كذلك في البرامج التعليمية ما يعرف بالوضعية المستهدفة و« للتعبير الكتابي والوضعيات المستهدفة قاسم مشترك يتمثل في خاصة الإدماج أي إدماج المعارف القبلية في علاج المطلوب ، غير أنهما قد يختلفان في البناء ، ففي حين يتجه بناء الوضعيات المستهدفة إلى وضعيات فعلية يتنوع التعبير الكتابي في طلبه حيث قد يكون الطلب يتعلق بوضعية فعلية وقد يتعلق بوضعية فكرية أو تحليلية »[1] هذا ما نص عليه المنهاج، لكن يفاجئنا قرار وزاري آخر بحذف الوضعية المستهدفة في المستوى الثالثة حتى في شهادة البكالوريا ، منذ السنة الدراسية 2007م- 2008 م حيث تم تطبيق هذا القرار. على الرغم من أن الوضعية المستهدفة ،كانت تعتبر إنتاجا تظهر فيه كفاءة المتعلم بشكل واضح.

كما أن التدني الواضح في قدرات الطلبة النحوية والإملائية ورداءة الخط ،أدى إلى شعورهم بخيبة الأمل وعدم اندفاعهم نحو درس التعبير[2] ، وقد انتقينا مقاطع تعبيرية تكشف مستوى المتعلمين وفق تقنية التلخيص أوجزناها في المبحث اللاحق.

3) **مهارتي القراءة والكتابة:** أما عن مهارة القراءة، وهي مهارة متعلقة بالحروف والكلمات وعلى المتعلم الحرص على قراءة نصوص لمعرفة الأفكار والمعاني التي تشتمل عليها المادة المقروءة وفهمها جيدا ، ثم نقدها والتمييز بين التافه منه والمفيد بحيث يدرك القارئ، الضار منها ويستفيد من الجيد في إلقاء الأضواء على مشكلات حياته ، حتى أصبحت القراءة أسلوبا من أساليب حل المشكلات التي تواجه المرء في حياته [3]

وما من شك أن عملية القراءة هي مفتاح لفهم النّصوص الأدبية بمختلف أنواعها مما يتطلب استراتيجيات خاصة لفتح مغالق النّص، ويحاول أنطوان صياح تعدادها في عنوان "استراتيجيات فهم القراءة" وفيها يحدد القارئ قبل القراءة هدفا لقراءته ويحدد طريقة القراءة ويحدد التوقعات حول ما سيقرأ، ثم يعمد القارئ لاستراتيجية تصحيح الفهم وفي ذلك ينتبه المتعلم إلى عدم الفهم ويحدد نوع الإشكالية التي أعاقته ليتمكن من حلها بعد ذلك ، ثم تأتي استراتيجية فهم مفردات النّص لفهم معنى المقروء ، ثم استراتيجية فهم الجمل وفهم الروابط والبدائل ليخلص في الأخير لاستراتيجية فهم بنية النّص للتعرف على نمط كل نص بخصائصه

اللّغوية [4].ونجد في هذه الطريقة المقترحة أن كلا المقررين قد اعتمداها في منهجية تحليل النّصوص وقد أشرنا في الفصل الخاص بذلك سابقا .

---

[1] منهاج الشعب الأدبية، ص: 12 .

[2] يراجع، محسن علي عطية ، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية ص :239 ، 240 .

[3] يراجع، عبد المجيد عيساني ، اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية ،ص :149 .

[4] يراجع ، أنطوان صياح ، تعليمية اللغة العربية ص :58 .

ومن بين المهارات القرائية والتي على المتعلم أن يحسن تطبيقها في عملية القراءة ، ما قدمه رشدي أحمد طعيمة من قائمة بالمهارات اللغوية للمرحلة الثانوية، وفي رأينا هي قائمة هامة للمعلم وللمتعلم على السواء وهي استراتيجيات قبل كل شيء.

1- معرفة كلمات جديدة لمعنى واحد (مرادفات) .
2- معرفة معان جديدة لكلمة واحدة (المشترك اللغوي) .
3- الحصول على المعرفة من خلال القراءة .
4- استخلاص الأفكار من النّص المقروء .
5- تحليل النّص المقروء إلى أجزاء ومعرفة العلاقة بين بعضها البعض .
6- استخدام القواميس والمعاجم ودوائر المعارف العربية بشكل عام .
7- التمييز بين خصائص الكتابة العربية (المد – الشدة – التنوين – أل الشمسية والقمرية)عند قراءة نص معين .[1]

وانطلاقا من هذه التقنية الأخيرة في عملية القراءة نستنتج مدى الترابط الكبير بين مهارتي القراءة والكتابة ذلك لأن « الكتابة كالقراءة نشاط اتصالي ينتمي للمهارات المكتوبة ، وهي مع الكلام نشاط اتصالي ينتمي إلى المهارات الإنتاجية، وإذا كانت القراءة عملية يقوم الفرد فيها بفك الرموز وتحويل الرسالة من نص مطبوع إلى خطاب شفوي ، فإن الكتابة عملية يقوم الفرد فيها بتحويل الرموز من خطاب شفوي إلى نص مطبوع [2]»

ونجد علاقة كبيرة أيضا بين نشاط التعبير الكتابي وبين الخط « الكتابة » بحيث لا يمكنه المتعلم تحرير موضوع ما دون المرور بتقنية أو مهارة الكتابة، والملاحظ على تلاميذنا نقصهم الكبير في هذين المهارتين لأن كل مرتبط بالآخر وقد نرجع ذلك لنقص الحجم الساعي لمادة التعبير الكتابي، والأمر نفسه بالنسبة لمهارة القراءة، فإنه ليس بإمكان المعلم المرور بكل متعلم في كل حصة وسماعه له ، أما و أن يطبق هذا المتعلم هذه المهارة وحده خارج حصة الدرس فكثيرا منهم لا يعمد لذلك.

ويقدم رشدي أحمد طعيمة قائمة للتمكن من مهارة الكتابة والتي يجعلها في ترابط كبير، مع مهارة التعبير الكتابي وهي كالتالي:

1)- الدقة في كتابة الكلمات ذات الحروف التي تنطق ولا تكتب ، مثل: (هذا ...) والكثير من طلابنا لهم من مثل هذه الأخطاء .
2)- مراعاة القواعد الإملائية الأساسية في الكتابة (الهمزات – التنوين – التاء المربوطة والمفتوحة) .
3)- مراعاة خصائص الكتابة العربية عند كتابة (المد – التنوين – التاء المربوطة والمفتوحة) .

---

[1] يراجع ،رشدي أحمد طعيمة، نماذج من الإختبارات الموضوعية في اللغة العربية للمرحلة الثانوية، دار الفكر العربي القاهرة (د. ط) 2000 ، ص:103 ، 104 .

[2] رشدي أحمد طعيمة ، المهارات اللغوية ، مستوياتها ، تدريسها ، صعوبتها، ص: 189 .

والأمر نفسه نجده عند أغلب طلابنا في مثل هذه الأخطاء _رغم سعينا لتفاديها ونصحهم بذلك _، إلا أنها ما تزال هذه الأخطاء راسخة، لأنها ترجع للمراحل التعليمية الأولى، وعلينا

4)- مراعاة علامات الترقيم عند الكتابة .

5)- تلخيص موضوع يقرؤه تلخيصا كتابيا صحيحا ومستوفى[1]

وعموما نجد مدى الترابط الكبير بين هذه المهارات الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، بحيث نجدهم كل متكامل بينها ولا يمكن أن تحقق كلا منهم إلا بالمرور بمهارة الفهم .ذلك لإن تعليم اللغة لاينحصر فقط في اكساب المتعلم لآليات الكلام ، بل لا بدّ أن يراعى أيضاً آليات الإدراك للعناصر اللغوية وفهم مدلولاتها. وعلى هذا فإن التبليغ التعليمي يتناول أربعة أنواع من الآليات اللغوية وهي الآليات التي تحصلها القدرة على الإدراك والفهم في مستوى المنطوق المسموع(السماع)، وفي مستوى المكتوب المحرر (القراءة) ثم الآليات التي تتحصل بالقدرة على التعبير في هذين المستويين أيضاً (التعبير الشفاهي والتعبير الكتابي)فأهم المقاييس في هذا النطاق هو أسبقية المشافهة -بالنسبة للتلاميذ – على القراءة والكتابة وأسبقية الإدراك على التعبير ، وعلى هذا فلا بد من أن يبدأ دائما المعلم أو الأستاذ بإيصال ذوات العناصر مشافهة لا كتابة[2]

وقد لايصل المتعلم إلى المهارة المرجو الوصول إليها، إذا لم ينجح المعلم في طريقة عرضه لتحليل النصوص وخاصة إذا لم تتوفر لديه الوسيلة المناسبة لذلك ، ومع طبيعة المحتويات الجديدة المقررة – يتطلب من المعلم ذلك الإتقان الكبير في تبليغها للمتعلم ، وقد ينصح باستعماله ما يسمى بالطرائق النشطة ، ونكاد نجزم أن لكل نص طريقة مناسبة له ، إلا أنه لا يخرج عما قاله ، أنطوان صياح حيث تعود طرائق تدخل المعلم في العملية التربوية في جوهرها إلى طريقة التعليم التي يتبعها من تقليدية تتركز عليه كمحور لها إلى ابتكارية تدور حول نشاط التلميذ من خلال استشارة الأستاذ له عن طريق طرح الأسئلة وعرض المشكلات ووضع الإطار المناسب للوضعيات التعليمية المثيرة للجهد والبحث والتفتيش ، وتتعدى ذلك إلى الصيغة اللغوية المستعملة في هذا التداخل وصولا إلى شخصية الأستاذ في أبعادها الإنسانية التواصلية والانفعالية[3]

- وبعد قيامنا لعملية جمع الآراء من خلال الإستبانة عن أكثر المهارات التي يتقنها المتعلم عند تحليله النصوص الأدبية ،كانت أول ترتيب المهارات هي مهارة الكتابة اذ قدرت النسبة بـ 31.1 % ،حيث تعود

أكثر متعلمينا على هذه المهارة في تحليل النصوص، أما مهارة القراءة قدرت نسبتها بـ 22.5 % وعلى الرغم من ارتفاع مغدل النسبة إلا أننا نجد ضعف العديد من المتعلمين في نشاط القراءة ، وهذا ما لاحظناه عند الكثير منهم أثناء تحليلنا للنصوص بمعيتهم ، أما مهارة الاستماع فقدرت نسبة الاختيار لها بـ 18.4 % وقد يكون ضعف هذه النسبة عن بقية المهارات، لما يعانيه المتعلمين من اكتظاظ داخل حجرات التدريس، الأمر الذي يعيق عملية الاستماع ، وهي أساس المهارات ، أما عجز المتعلمين عن تحقيق الكلام أو التعبير الشفهي داخل حجرة

---

[1] يراجع ، رشدي أحمد طعيمة ، نماذج من الإختبارات الموضوعية في اللغة العربية للمرحلة الثانوية ،ص: 106 .

[2] يراجع، عبد الرحمان الحاج صالح ، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية ، موفم للنشر ، الجزائر، (د،ط)، 2007،ج1، ص:229

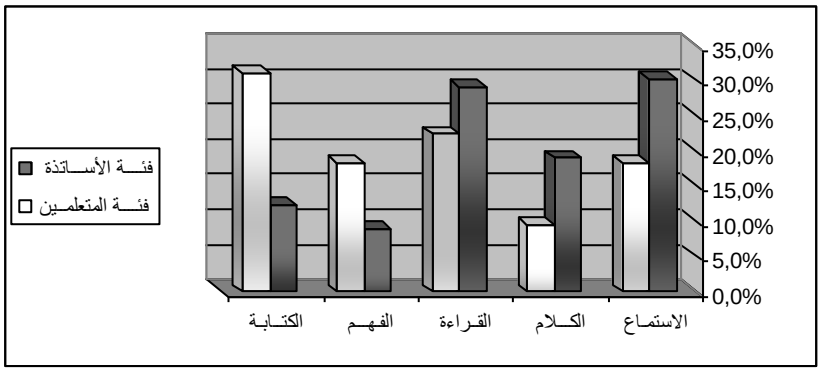
[3]يراجع، أنطوان صياح ، دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائق تعليمها، ص: 176 .

الدرس فترجمت فعلا بنسبة مئوية قدرت بـ 9.5 % وهذا ما يعكس فعلا الواقع التعليمي اليوم ، خاصة أثناء تحليل النصوص ، مما يتطلب الاستعانة بأخصائيين نفسانيين وتعليميين لمعالجة هذا الوضع .

أما رأي المعلمين عن أكثر المهارات التي يتقنها المتعلم عند تحليل النصوص الأدبية، وجدنا تقييم وترتيب الأساتذة لذلك أن نسبة اختيار مهارة الاستماع قدرت بنسبة عالية بـ 30.3 % ، في حين قد يستمع المتعلم دون إنصات منه ممايعيق عملية فهمه كما أشرنا سابقا ، ولذلك على المعلم أن يحقق في متعلميه حب الإنصات أولا ليتمكن من نجاح درسه وتحقيق باقي المهارات الأخرى ، أما عن مهارة القراءة والتي قدرت نسبة اختيارها 29.2 % ، بالرغم من أننا نفتقد الكثير في صفوفنا التعليمية الثانوية من يتقن القراءة الصحيحة هذا ناهيك عن القراءة المعبرة ، بسبب عدم تدريبهم على ذلك خارج قاعات الدرس، وقد يعود ذلك للضعف القاعدي كذلك ، ونحسب أن هذه المهارة هي من أولى المهارات تطبق أثناء التحليل لفتح مغالق النصوص ثم تليها مهارة الكلام بنسبة 19.1%، وهنا نفتقد للكثير من متعليمينا من يحسن الحديث بالعربية الفصحى ، ذلك لأننا نجد العامية تغزو ألسنتهم حتى أثناء تحليل النصوص ، فإذا لم يتدخل المعلم للتقويم لتحولت حصة الدرس لوضع لا يحسد عليه هذا الطالب ، مما يتطلب الأخذ بيد متعلمينا في جوانب عدة ، ليتمكنوا من تحقيق الطلاقة في الكلام و تحقيق مهارة التعبير الشفهي ، وقد يعود ذلك لعدم تحقيق مهارة الفهم والمرتبطة أساسا بمضامين أوالمحتويات النصية والتي قدرت حسب تصنيف الأساتذة نسبتهابـ 9.0 % وهي أقل النسب والجدول الموالي يوضح ذلك.

جدول رقم :(16) يوضح تقويم المهارات التي تتقن عند تحليل النصوص الأدبية

االمهارات اللّغوية	فئة الأساتذة			فئة المتعلمين		
	الترتيب	العدد	النسبة المئوية	الترتيب	العدد	النسبة المئوية
الاستماع	1	27	30,3%	3	58	18,4%
الكلام	3	17	19,1%	4	30	9,5%
القراءة	2	26	29,2%	2	71	22,5%
الفهم	5	8	9,0%	3	58	18,4%
الكتابة	4	11	12,4%	1	98	31,1%



رسم بياني رقم : (07) تقويم المهارات اللغوية التي تتقن عند تحليل النصوص الأدبية

2-الطرق والوسائل المساعدة على تحقيق المهارات اللغوية:

ولتخطي جملة الصعوبات التي يتلقاها المتعلمون أثناء اكتسابهم للمهارات اللغوية فإنه على المتعلم انتقاء الطرق والوسائل المساعدة على تحقيق ذلك ،وهو ما وضحه محمد دريج في أشكال العمل الديداكتيكي حيث ركز على الطريقة التلقينية لهاربارت وعلى الطريقة الاستنباطية فبالاستقراء نصل إلى القاعدة ، وبالقياس تمرن التلاميذ عليها بواسطة التمرينات والتطبيقات الشفاهية والخطية [1] . وقد لايصل المتعلم إلى المهارة المرجو الوصول إليها، إذا لم ينجح المعلم في طريقة عرضه لتحليل النصوص وخاصة إذا لم تتوفر لديه الوسيلة المناسبة لذلك ، ومع طبيعة المحتويات الجديدة المقررة – يتطلب من المعلم ذلك الإتقان الكبير في تبليغها للمتعلم ، وقد ينصح باستعماله ما يسمى بالطرائق النشطة ، ونكاد نجزم أن لكل نص طريقة مناسبة له ، إلا أنه لا يخرج عما قاله ، أنطوان صياح حيث تعود طرائق تدخل المعلم في العملية التربوية في جوهرها إلى طريقة التعليم التي يتبعها من تقليدية تتركز عليه كمحور لها، إلى ابتكارية تدور حول نشاط التلميذ من خلال استشارة الأستاذ له عن طريق طرح الأسئلة وعرض المشكلات ووضع الإطار المناسب للوضعيات التعليمية المثيرة للجهد والبحث

[1] يراجع ، محمد دريج ، تحليل العملية التعليمية ، قصر الكتاب البليدة،ط2، 1991، ص: 93 .

والتفتيش ، وتتعدى ذلك إلى الصيغة اللغوية المستعملة في هذا التداخل وصولا إلى شخصية الأستاذ في أبعادها الإنسانية التواصلية والانفعالية[1]

فقد تستقيم لدرس طريقة ولدرس آخر طريقة أخرى، كما تتوافق الطريقة التلقينية مثلا مع نص "في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم" للبوصيري [2]،أما نص ، آخر في فن القصة ، أوالمسرحية كنص "الطريق إلى قرية الطوب" لمحمد شنوفي " [3] تلائمه مثلا الطريقة القياسية مع الإستقرائية وهكذا دواليك .

أما عن الوسائل المختارة فإننا نرى نجاح العملية التعليمية بمعطيات عصرها ، لما يسايرها من تكنولوجيات حديثة فإننا نتصور تنويع ذوق المتعلمين ، يتجاوز الوسائل التقليدية ، السبورة والطبشور إلى استعمال العقول الإلكترونية والمنهجية الإعلامية في التعامل مع القضايا التعليمية ، ونركز على أهمية إدخال الأجهزة في التعليم و دور التلفزيون المدرسية مما جعل الكثيرين يتنبأون باتساع مجال توظيفها في العملية التعليمية [4].

وبعد إجرائنا لعملية صبر الآراء حول مدى أهمية الوسائل التعليمية المساعدة لكسب المتعلم مهارات لغوية كانت الرغبة الشديدة من المعلمين ،لتوظيف الوسائل الحدثية التكنولوجية خاصة عند تدريس النصوص الأدبية.

– ومما صرح به السيد وزير التربية " بوبكر بن بوزيد " عن الوسائل والطرائق مايلي : «..... وينبغي أن تكون الأساليب والطرائق البيداغوجية التي يتعين بناؤها، وتطبيقها في أقرب الآجال ذات أثر تكويني، وطبيعة ديناميكية مبنية على معرفة معمقة بشخصية التلميذ ، ديناميكية محورها الأنشطة التي تنمي قدرات التلميذ على الملاحظة والتمييز والتفكير النقدي والحوار البناء »[5]

– بينما لاحظنا عدم رضى متعلمين عن الوسائل المتاحة لتدريس النصوص الأدبية والتي قدرت النسبة بـ 53.7 %،في حين لاحظنا نسبة الرضى مجموعة منهم فيما يخص درجة استخدام هذه الوسائل المتاحة في التعليم حيث قدرت الرغبة في استغلالها داخل حجرات الدرس بـ 46.3 %،وقد أرجعنا ذلك إلى طموحهم الكبير لمسايرة ركب التطور التكنولوجي ،والمعلوماتية من انترنيت وغيرها .....

كما لمسنا من خلال آراء المعلمين رضاهم عن ذلك التحسن الكبير في الوسائل التعليمية داخل حجرات الدرس ،حيث قدرت نسبة تجاوبهم مع الوسائل بـ : 58.8 % ،لكن تبقى مساعيهم قائمة لإدخال مجال المعلوماتية الواسعة في تدريس النصوص.

---

[1] يراجع، أنطوان صياح ، دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائق تعليمها، ص: 176 .

[2] يراجع، مقرر الشعب الأدبية ، ص: 39.

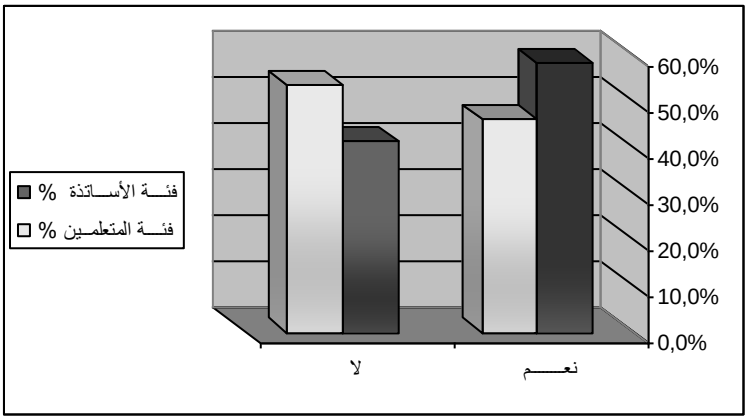
[3] يراجع، مقرر الشعب الأدبية، ص: 212 ، ويراجع ،مقرر الشعب العلمية، ص: 162 .

[4] يراجع، محمد دريج ، تحليل العملية التعليمية ، مرجع سابق ، ص 107 .

[5] بوبكر بن بوزيد " إصلاح التربية في الجزائر ، رهانات و إنجازات القصبة النشر ، الجزائر (د، ط) ،2009 ص :18 .

جدول رقم :(17) يوضح تقويم استعمال الوسائل المتاحة في دراسة النصوص الأدبية

	فئة المعلمين	فئة المتعلمين
نعم تستعمل الوسائل	58,5%	46,3%
لا تستعمل الوسائل	41,5%	53,7%



رسم بياني رقم (08) يوضح تقويم استعمال الوسائل المتاحة في دراسة النصوص الأدبية

المبحث الثاني : مقترحات في منهجية تحليل النصوص

انطلاقا من المآخذ المذكورة ، والمتعلقة بمنهجية تحليل النصوص ، وتماشيا مع الدراسات الأدبية و اللغوية الحديثة ، والتي تعرف تطورا نحو تطبيق مناهج دراسية ، للحصول على نتائج أكثر دقة وعلمية ، يمكننا أن نتساءل : ألا يمكننا الاستفادة ، والانتقاء من هذه الدراسات ، ما يناسب أهداف التعليم في هذا المستوى للنصوص الأدبية من أجل كسب رصيد لغوي؟

أ) **1 _ عبد الرحمن الحاج صالح:التحليل العلمي للنصوص** :يسعى العديد من الباحثين التعلميين واللغويين إلى تحسين منهجية وطرق تحليل النصوص من بينهم عبد الرحمان الحاج صالح حيث يصرح بما يلي:

«إن التحليل اللغوي العلمي للنصوص هو عمل يعتمد عليه النقد اعتماداً أساسياً ،وهو كما هو معروف يتجاوز النقد الأدبي إذ لا يكتفي أصحابه بتحليل المقطوعات والآثار الأدبية ، بل يهتم بكل ما ينتجه الإنسان من خطاب فني أو علمي أو سياسي أو ديني أو أخلاقي أو فلسفي وغير ذلك وله في الحقيقة غرضان : الأول هو الوصول إلى الأغراض الحقيقية التي من أجلها حرّر صاحب هذا الخطاب خطابه من البحث من خلال النص وحده عن الأدلة التي تدل بالدلالة القاطعة على وجود هذه الأغراض وهذا ما يسميه البعض في عصرنا الحاضر بتحليل المضمون Content Analysis وقد تفنن أصحاب هذا النوع من التحليل فوضعوا له المناهج الدقيقة ولا سيما في ميدان الخطابات السياسية والاجتماعية والْتجأوا في ذلك إلى الرصيد الإحصائي وغير ذلك من الوسائل التقنية . ويعتبر هذا التحليل (تحليل المحتوى) عند المختصين باللسانيات الحديثة Linguistices جزءاً هاماً من علم الدلالة Semantice أو Semiotics السيمياء أو علم الأدلة . أما النوع الثاني من التحليل الخطابي فهو يتناول النّص الأدبي أو الفني عموماً والمراد منه هو الكشف للقيمة الفنية لخطابه وليس هذا من لوازم التحليل في ذاته (فقد يكون نقداً أو غير ذلك) وفيما يخصّ المختصين باللسانيات فهو ينتمي عندهم إما إلى علم الأسلوب Stylistics ، وإما إلى ما يسمى عندهم بالاسم اللاتيني القديم للخطابة فقط وهو Rhetoric وقد يطلق اسم Litterqry Semiotics إذا كان التحليل يخص الآثار الأدبية فقط.»[1] ولنتمكن أيضا من انجاح العملية التعليمية من تحليل النصوص وغيرها في نظره، لا بد لمدرس اللغة الإلمام بما يرجع إلى هذا الميدان لتعليم اللغة، فهو في حاجة مسيسة إلى تصور صحيح للمادة التي يدرسها وهو ذلك التصور الذي يثبته العلم التجريبي الاستدلالي وعلى هذا الأساس فإن مدرس اللغة ينبغي أن تتوفر فيه شروط ثلاثة يحصرها عبد الرحمان الحاج صالح في : الملكة اللغوية الأصلية ، أدنى كمية من المعلومات النظرية في اللسان، ومَلكة تعليم

[1] عبد الرحمان الحاج صالح ، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية ، مورفم للنشر ، الجزائر، (د،ط)، 2007م ،ج2،ص:338.

اللغة وهي الهدف الأسمى بالنسبة له .وبذلك كله يجب النظر في محتوى اللغة التي تقدم للمتعلم ، النظر في محتوى الطريق أوالطرق التي تستعمل لتبليغ هذا المحتوى ،النظر في تأدية المدرس لهذه الطرق وكيفية تطبيقه لها [1]

2_عبد الحميد بورايو : يقدم اقتراحا لمسألة تدريس الأدب العربي إذ يقول : « إن أزمة تدريس الأدب العربي تكمن أساسا في انقطاع المنظومة التربوية عن متابعة التطورات التي عرضتها الدراسات الإنسانية " أو الاجتماعات بصفة عامة بالدراسات اللغوية والأدبية ..... لأنه لا يمكن تدريس النصوص الأدبية وتجاهل تطور نظريات تحليلها ، ولا يمكن أن يعقل انقطاع مدارس النصوص الأدبية طوال فترة عمله عن البحوث الأساسية والمعمقة التي تجري في مجال اختصاصه » [2] لذلك فهو يقدم اقتراحات لتطعيم و إصلاح برنامج تدريس الأدب ، لكن المعالجة تبدأ من المدرس في حد ذاته ، فيجب عليه أن يعمد إلى دورات تكوينية وتحسينية من ملتقيات ورسكلة ليتمكن من مواكبة البحوث المتطورة لذلك، فهو يقترح وغيره مما قاربوا هذا الموضوع : المنهج السيميائي وهو مشروع بحث له يعتمد على العناصر التالية :

1- « الاعتناء بمستويات الدلالة وبالعلاقات فيما بين عناصر الدلالة ، والوحدات الدالة ومراتب القيم

2- رصد طريقة تولد المعاني وانبثاقها ونموها من خلال الانتقال من أدنى المستويات إلى أعلاها في النصوص .

3- الاعتماد أساسا بالموضوع وعدم الاهتمام بظروف إنتاج المادة

وشخصية منتجها ، والبيئة إلا في الحدود التي يسمح بها التحليل الداخلي للنصوص» [3].

ويسانده في الرأي د . **عوادي الصادق** إذ يرى أنه علينا أن نعبرالنص الأدبي عند طريق تطبيق السيميائية وتعلم أولوياتها من وجهة نظر بيداغوجية [4]و هناك اقترحات أخرى تريد أن تجعل المتعلم يعيش مع النص ذلك الإبداع الثاني ، بالتشريح الخاص والنص للأحكام الجاهزة ، ومن مؤيد هذا الرأي " عبد المالك مرتاض " فالنص الأدبي عنده لا يعثر على مفتاح سره بالسلاح القديم « والقدم هنا يعني الأفكار المسبقة والأحكام الجاهزة ثم يهجم عليه، بل علينا أن نمضي إلى النص بالثقافة العلمية والمنهج الحديث الذي يجمع بين الأصالة والمعاصرة »[5]

---

[1] يراجع، عبد الرحمان الحاج صالح ، بحوث ودراسات في علوم اللسان ، ص:199،200.

[2] عبد الحميد بورايو ، منطق السرد في القصة الجزائرية الحديثة ، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر (د.ط) ، (د.ت) ، ص : 15

[3] المرجع نفسه ، ص : 14 ، 15

[4] يراجع عوادي الصادق ، سيميائية التضمين تعليم اللغة عبر النص الأدبي ، السيميائية والنص الأدبي ، ص : 258 .

[5] عبد المالك مرتاض ، النص الأدبي من أين وإلى أين ؟ ص : 50 .

3 _محمد بنعبود : النص الأدبي في الثانوي ومنهاج النقد الأدبي الحديث :

يعتقد الكثير من المعلمين والمختصين في المجال التربوي وبالأخص في المرحلة الثانوية أن الاستفادة من مناهج النقد الأدبي الحديث يعد ضربا من المستحيل ، إذ يسبب صعوبات بالنسبة للمتعلم والمعلم ، لكن يعتبر العديد من الدارسين أن إمكانية توظيف هذه المناهج الحديثة في البرامج التعليمية يحقق خدمة عملية تعليمية كبيرة بالنسبة للمتلقي ، ومن بين هؤلاء الدراسين محمد بنعبود إذ يقترح مايلي :

البنيوية الشكلية وتحليل النص الأدبي بالثانوي :

« من المؤكد أن نتائج الأبحاث التي تمت في هذا الإطار الشكلاني والبنائي تعتبر عطاء شديد الأهمية في مجال فهم النص الأدبي ، و إدراك طبيعة تركيبه الداخلي إلا أنه من المؤكد أيضا أنه بإقصائه للخارج ، يكون قد وقف عند حدود لا يمكن لمدرس النص الأدبي في الثانوي أن يقنع بالوقوف عندها.

من الواضح إذن أن في فصل النص عن سياقه الاجتماعي والواقعي ابتسارا ،فأية عملية تحليل للنص الأدبي في الثانوي لن تكون مفيدة إلا بتتالي خطوتي الوصف والتأويل ، وفي الثانية يتم الكشف عن العلاقة / العلاقات الممكنة التي يقيمها النص مع خارجه ، وهي علاقة جدلية لا علاقة نفي ونقص أو إقصاء وحصر أي أن دراسة بنية النص الداخلية لا تنفي أهمية دراسة النص في العلاقة الخارجية ، والعكس صحيح ، بل إن كلتا الدراستين تتحرك وتستكمل على صعيد خاص ، مختلف عنه لكنه متكامل مع الصعيد الآخر هكذا إذن يمكن التأكيد على أن الدراسة الشكلية للنص الأدبي في الثانوي لا يمكن أن تكون الوسيلة والغاية في نفس الآن ، وأن قيمتها كما أقدر ، تكمن في كونها تشكل عونا حقيقيا للمرحلة الثانية مرحلة التأويل .

فتأتي البنيوية التكوينية ، إن لم يكن كحل نهائي ، فعلى الأقل كمسطر بخط بارز تحت خطورة لأهمية هذه الخطوة ، وكمنبه لما يجب أن يكون من تعانق تام بين البنية في شكلها المحايث ، والبنية الشاملة فيتم الدمج بطريقة طبيعية لا اعتباط فيها ولا افتعال » [1]

4 _محمد البرهمي ، النقد الأدبي ومسألة تدريس النصوص الأدبية :

لقد أمد النقد الأدبي الحديث للقارئ عدة مناهج تمكنه من استغلال قراءة النص الأدبي ، وهو من منظور آخر أفاد العمل البيداغوجي من جهة أخرى وقد اقترح محمد بنعبود ، طريقة للتعامل مع النص وكانت وجهة نظره كمايلي :

« إن ما نقترحه ليس منهجا معينا ، وإنما إطارا عاما للعمل لأن الحديث الأدبي متعدد الأشكال ولأن العملية التربوية محكومة بخصوصية القسم يختلف باختلاف أفراده ، وهذا الإطار يقوم في رأينا على اعتبارين : » [2]

---

[1] محمد بنعبود ، النص الأدبي في الثانوي ومناهج النقد الأدبي الحديث ، تدريسية النصوص، مرجع سابق ص : 83 .

[2] محمد البرهمي ، النقد الأدبي ومسألة تدريس النصوص الأدبية ، تدريسية النصوص ، مرجع سابق ص : 79

الأول :

اعتبار النص المدروس إرسالية MESSAGE نعمد إلى تحليل محتواه مع الإقرار بإمكان قيام قراءات متعددة مع ما تحتاجه هذه القراءات من توثيق ، ويتم التركيز في هذا المستوى من التحليل على تشجيع التلاميذ على الاجتهاد في تقديم قراءتهم الخاصة .

الثاني :

اعتبار النص الأدبي نسقا SYSTEME ، نقوم بالكشف عن عناصره والعلاقات القائمة بينها ، مادام التلميذ يسعى من قراءاته إلى تحصيل مجموعة من القدرات اللغوية والنصية ، ذلك إن بيداغوجية النص الأدبي ليست فقط عملية بالمحتوى و إنما كذلك بكيفية بناء النص ، والذي يميز هذا المستوى من التحليل هو إمكانية إخضاعه للمراجعة ، والفحص وإمكانية الحصول على نفس النتائج حين تجربه على مختلف التلاميذ.

وهذه القراءة لا تتحقق إلا إذا انطلقنا من الزوايا التالية :

أ- زاوية الكاتب ، مادام هناك علاقة تصل بين الكاتب ونصه ، وهي علاقة إنتاج وإبداع ، أي كل نص يوفر مجموعة من المفاتيح للوصول إلى المقاصد .

ب- زاوية القارئ ، مادامت النصوص موجهة إلى قراء للتعرف هذا الأخير على المكانة التي أعطيت لهم وهل نريد استمالتهم ، أو إقناعهم .

ت- زاوية الواقع مادام هناك علاقة بين النص وخارج النص ، على أنه لا بد من التمييز بين الواقع التاريخي والواقع المرجعي .

إلا أن محمد بنعبود لم يتوقف عند تلك الحدود السابق ذكرها باعتبارها لا تقدم للمتعلم مادة كافية تمكنه من استثمارها فيما بعد، بل أضاف زوايا أخرى يراها في نظره هامة لقراءة النص الأدبي بمختلف جوانبه ، وقد انحصرت فيما يلي :

« زاوية النص ، مادام النص يتكون من مجموعة من العناصر تتعلق فيما بينها وقد أبان التحليل النصي عن انتظام هذه العناصر في مستويات :

- المستوى الدلالي : وهنا يدورحول خصائص الألفاظ وحقولها الدلالية ، وخصائص المركبات (إسمية ، فعلية ...الخ) ودلالتها ، وحول الدلالة العامة للنص باعتبارها ماكرو- دليل

- المستوى التركيبي : وهنا نهتم بابراز النقط التي يترابط فيها التركيب لتحقيق التماسك النصي .

- المستوى الإيديولوجي : لأن اللغة ليست أداة بريئة وواضحة وخالصة فهي مسكونة بالإيديولوجية وتحمل دلالات قبلية وقيم سابقة » [1]

[1] المرجع السابق ص : 80

5 _**مشري بن خليفة** يقترح طريقة لمقاربة النّصوص التعليمية، من رؤية تودوروف حيث أن النّص يتكون من ثلاث مظاهر: اللّفظي، التركيبي، الدلالي وحسب مفهوم جاكبسون للنّص على أنه خطاب في ذاته ولذاته ومن هناك نستطيع استغلال هذه النظرية في برامجنا التعليمية وبالأخص الثانوية ونقترب من النّص على أساس أنه وحدة متكاملة متجانسة لايستند إلى رؤية تفكيكية ماضوية : شكل /مضمون وهذا لمعرفة كيفية انتظام اللغة داخل خطاب ما.[1] وتبقى مسألة الاختيار لأي المناهج الأكثرنجاعة في تحليل النصوص محل اقتراحات مختلفة للكثير من الباحثين خاصة مع النص القرآني.

ب)النّص القرآني :

1_ عبد العليم إبراهيم يقترح منهجية لدراسة النص القرآني تمثلت بالنظر للنواحي التالية :

1- حواصل الآيات .

2- الأحرف التي تساعد على النغمة والتطريب .

3- تصور الأمور المعنوية بصورة حسية .

4- الملاءمة الواضحة بين الألفاظ والمعاني .

وهذا ويجد المدرسون في النصوص القرآنية مجالات أخرى لبيان الجمال الفني في القرآن كالاستعارة في قوله تعالى « ربَ إنِيَ وهن العظمُ منِيَ واشتعل الرأسُ شيبا ولم أكن بدعائِك ربَ شقياَ » * فقد استعيرت كلمة «اشتعل» معنى الانتشار ولكن جمال الاستعارة يبدو في أن كلمة « اشتعل » تفيد دبيب الشيب في الرأس في ثبات كما تدب النار في الفحم في بطء ولكن مع الاستمرار ثم تزداد بعد ذلك قوة وانبعاثا [2]

ويبقى النص القرآني في نصه وبلاغته وحتى في منهج المقاربة متميزا لأنه ،كما صرح الباحث عبد المالك مرتاض فيه قائلا : « فالقرآن بالإضافة إلى كونه كتاب دين ، بما فيه من أحكام دينية ، وتشريعات أصولية ومواعظ زاجرة وترغيبات باهرة ، وقصص ساحرة ، وسير سائرة ... فإنه كان أيضا ، وذلك بقياس إلى فصحاء العرب الذين كانوا يعاصرون الظاهرة القرآنية ويذهلون لها : نسجًا عجيباً ، ونظماً قشيباً ، لم تألفه الخطباء ولا الشعراء ، ولا الفصحاء الأبيناء ، في مخاطبتهم وممارستهم الإبداعية فاندهشوا وحاوروا واضطربوا وماروا ، وفكروا ، وقدروا ، ثم لم يهتدوا السبيل إلى شئ ذي بال تحت وطأة المكابرة ولعنة الضلال »[3]

و انطلاقا من هذه الخصائص اللغوية والأدبية للنص القرآني، فإننا نعتقد أنه لا بد من برمجة هذا النص في جميع الأطوار والمراحل التعليمية في مقرراتنا الدراسية لأن كما صرح الدكتور" يحي بوتردين " عبارة " تعليمية النص القرآني " إذا تعني برأينا البحث عن مستويات لجعل النص القرآني طرفا إيجابيا في تعليم العربية وتكوين

---

[1] يراجع، مشري بن خليفة ، علم النّص وتعليم اللّغات ، اليوم الدراسي حول تعليمية النّص الأدبي (مرجع سابق)، ص:01

[2] يراجع، عبد العليم ابراهيم ، الموجه الفني لمدرسة اللغة العربية ، ص : 217 .

[3] يحي بوتردين ، تعليمية النص القرآني في إطار التكوين الجامعي المتخصص في اللغة العربية و آدابها ص: 51، 52 نقلا عن عبد المالك مرتاض نظام الخطاب القرآني « تحليل سيميسيائي مركب لسورة الرحمن » دار هومة ، الجزائر ، (د.ط) ، (د.ت) ص : 13 .

المتخصص فيها بما يحقق الأهداف المترجمة للصلة بين اللغة العربية والقرآن الكريم، لأن اعتماد النص القرآني في تعليم العربية يستهدف غايات لا يستهدفها اعتماد النص الأدبي أو النص الإعلامي ...الخ[1] .

و إذا كانت النصوص الأدبية تهدف للوقوف على تلك الأساليب والصور ومعاني وألفاظ ، « في درس الدين فإن المدرس يبصر تلاميذه بوعيد القرن الكافيين ، ورعده للمؤمنين و يلفتهم إلى ما جاء بأقوام كذبوا الرسل وعصوا أمر ربهم ويفصل القول في أوامر القرآن ونواهيه ، وما تعود به على الخلق في الدنيا والآخرة ويعمق في نفوسهم الإيمان والتقوى وخشية الله » [2] .

–ج)_ كيفية مقاربة نص قديم :

لاشك أن للنص القديم خصوصياته من جوانب عدة، لذلك فإننا نتوقع معاملة خاصة له ،وذلك ما اهتم به :

1– **عباس الصوري** : إذ رأى ضرورة تكسر الحواجز الزمنية الفكرية لتقريب النص من عقلية المتلقي وذوقه وهوما يطلق عليه عادة بعملية " التحيين " مثلما هو الحال في الشرح المعجمي للنص ، في حين لا يرفض استخدام الطرق الحديثة ، فيعتبر قراءة المتلقي إنتاجا إبداعيا للنص كاستلهام البنيوية في التركيز على النص ، ويجب توظيف عملية الإقراء من جهة ،والنص موضوع القراءة من جهة أخرى [3]

–التجربة الأردنية في تدريس اللغة العربية و آدابها خلال نشاطي المطالعة والنصوص الأدبية:

قد يكون اطلاعنا على طريقة تدريس النصوص الأدبية لأشقائنا ، شئ إيجابي لنستفيد من تلك التجارب ، التي قد تناسب منطق التكوين المعاصر ، ويتناول في تحليل النصوص الأدبية مايلي :

« التعرف على جوّ النّص مع تقديمه بشكل مستفيض لوضع النص في إطاره الزمني والإجتماعي ...الخ .

- تحليل العناصر الأدبية بأسئلة بعضها مغلق و أكثرها مفتوح. ويتمركز كلها باستنتاجات الحكم النقدي مع التعليل والمقارنة بين النص والنصوص الأخرى المماثلة وربط بعضها بالبعض الآخر فكل صورة تربط بالمعنى الذي تدل عليه، وتوضحه وكل لفظه ترتبط بدلالتها المختلفة في تصور المعنى أو العاطفة ، وعلاقة ذلك كله بالمناسبة و الأديب .

- التطبيقات اللغوية ، النحوية والصرفية والإنشاء .

(يضاف في دراسة الأدب والنصوص تاريخ الأدب ، ، وتاريخ النقد الأدبي ومنهاج النقد في الصف الثاني الثانوي وهو ما يعادل السنة الثالثة ثانويا عندنا » [4].

وما يميز هذه التجربة مايلي :

---

[1] يراجع، يحي بوتردين، تعليمية النص القرآني في إطار التكوين الجامعي المتخصص في اللغة العربية وآدابها (مرجع سابق) ص: 52

[2] فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية (مرجع سابق) ص: 149 .

[3] يراجع ، عباس الصوري ، شروط القراءة للنص الأدبي القديم ، تدريسية النصوص الدليل التربوي ، دورية للتوجيه التربوي والمهني (د . د ن) (د . ط) ج 2، 1993 ص : 53 .

[4] آمنة آشلي ، التجربة الأردنية في تدريس اللغة العربية و آدابها خلال نشاطي المطالعة والنصوص الأدبية ، مجلة الجامعة الصيفية ، مرجع سابق ،ص : 107 .

1- «وفرة الوثائق المرجعية لأداء العملية التعليمية ووضوح الأسس الفلسفية والاجتماعية والنفسية والمعرفية التي بنيت عليها المناهج .

2- التدرج في بناء المناهج من التعليم الأساسي إلى الثانوي إلى العالي بمنطق الدعم والتعميق في كل مرحلة لاحقة .

3- العناية بتنمية الاتجاه العربي الإسلامي في مادة اللغة العربية و آدابها عناية توصله في نفوس الناشئة حتى لا يتعرضوا للتأثيرات الأخرى .

4- اعتبار مادة اللغة العربية من المتطلبات الأساسية في تقديم القاعدة الثقافية المشتركة بين جميع فروع التعليم .

(وما يسمى بالقاعدة الثقافية المشتركة هي المواد الآتية : اللغة العربية ، اللغة الإنجليزية ، الرياضيات ، التربية الثقافية »[1].

2 _قلايلية العربي : :

وجدنا في تدريس البلاغة لمتعلمينا الإجابية الكبيرة :فكرا، بيانا، ولغة ،ومن بين ماجاء به « قلايلية العربي » حول هذا النشاط حيث صرح بمايلي:« إذا ما اعتبرنا النص هو رسالة لغوية « مكتوبة أومنطوقة » فإن أطرافها« المرسل ، المرسل إليه » فتصبح عملية التواصل تضم العناصر التالية :

1- إنسان مرسل .

2- إنسان مخاطب .

3- إقامة اتصال بين المرسل والمخاطب لغة مشتركة – مرسلة لغوية – محتوى لغوي ولا شك أن الرسالة تتطلب مرجعية خاصة لها من ناحية إجتماعية ، ثقافية ...الخ .

هذا التفهم مضمون الرسالة ، ومن هناك تتعدى القراءات والوظائف للنص الواحد ، وعلى هذا الأساس ، فإن تدريس النصوص يرافق المتعلم طوال حياته الدراسية ، وما الأهداف الإجرائية التي يسعى الأستاذ إلى تحقيقها من خلال مختلف النصوص ، إلا مجموعة من الأغراض والدلالات تشكل محتوى النص ، ومن هنا فإن تسطير الأهداف وتحديدها ينبغي أن ينبع من النص ذاته وطبيعة محتواه وبالتالي يجب أن يراعي العناصر التالية :

1- اعتبار البلاغة ، وسيلة إلى فهم النص الأدبي وتذوقه ، إخراج البلاغة إلى حيز العمل والتطبيق .

2- محاولة التقريب بين البلاغة والنحو والدلالة ، وذلك بمحاولة فهم الصور البلاغية داخل السياق ، وما اصطلح عليه بالعلاقة الإسنادية التي تضبط الجملة .

3- الوقوف على الوظائف النحوية للكلمات داخل التركيب للوصول إلى الآثار الفنية والجمالية المترتبة عن هذه الوظائف والتي هي على الأساس في صنع الصور البلاغية .

---

[1] المرجع السابق، ص : 100

4- محاولة تحديد الوظائف التي تهدف إليها الرسالة ، والوقوف على خصائص هذه الوظائف وطرق التعبير المستعملة لتجسيدها .

5- تحديد الأهداف المراد تحقيقها انطلاقا من الوظائف السابقة .

6- معرفة الملابسات ، والظروف المحيطة بالموقف الكلامي .

7- دراسة النصوص الأدبية ، دراسة عملية ، والتعليل من الاعتماد على المصطلحات البلاغية .

8- اختيار النصوص الفنية الرفيعة »[1]

ومن هنا فإن تدريس النصوص يصبح يتعامل معه حسب ماهو وارد في الجدول التالي[2] والتي ترافق المتعلم طوال حياته الدراسية والأهداف الإجرائية التي يسعى الأستاذ إلى تحقيقها تكون وفق الوظائف التالية :

جدول (18)يوضح وظائف النص اللغوية حسب الأغراض والأهداف التي يؤديها النص (رومان ياكويسون).

العناصر	الوظائف	نوعها
- المرسل « المتكلم »	إفصاحية	حضور المتكلم و أحكامه وشعوره اعتبار
- المخاطب	توجيهية	المخاطب و إقناعه والتأثير فيه
- الرسالة	جمالية	إبلاغية ، إفهامية ، أدبية.
- الإتصال	وصالية	ربط الصلة بين المتكلم والمخاطب .
- اللغة المشتركة	إعلامية	إعلام يتسم بالموضوعية .

د)_تحليل النّص الشعري الحديث :

1 _رابح بوحوش يقترح لتحليل النص الشعري الحديث الوقوف عند الجملة الشعرية بأنواعها ومن ثمة ، عند النواة الشعرية لنقف عند المقاطع الصوتية والوحدات الصرفية والدلالية ثم الوحدات الأسلوبية وبذلك فهو يميل إلى المنهج الأسلوبي « وهو علم يرمى إلى تخليص النص الأدبي من الأحكام المعيارية والذوقية ويهدف إلى علمنة الظاهرة الأدبية ، والنزوع بالأحكام النقدية ما أمكن عن الإنطباع غير المعلل و اقتحام عالم الذوق وهتك الحجب دونه ، واكتشاف السر في ضروب الإنفعال ، واعتمدت الأسلوبية على الاستقراء والاستنباط [3].

---

[1] قلايلية العربي ، البلاغة العربية ونظرية التواصل بين التنظير والتطبيق ، المجلة الجامعية الصيفية ،ص: 44 .

[2] المرجع نفسه ، ص : 53 .

[3] يراجع ، رابح بوحوش ، اللسانيات وتحليل النصوص ، ص: 185 ، 205 .

2_ عبده الراجحي: يقترح « أن تضم مقررات تعليم اللغة العربية معلومات مشتقة من علم اللغة ويمكن أن يبدأ ذلك في المرحلة الابتدائية عن مخارج الأصوات ، وبعض صفاتها ، وبعد ذلك تتقدم خطوة خطوة في المرحلة المتوسطة بمعلومات عن الصرف وعن النحو ، حتى إذا جئنا إلى المرحلة الثانوية قدمنا هذا العلم صريحا مباشرا في إيجاز كي يعرف الطالب شيئا عن النظرية اللغوية ، وعن مستويات التحليل المختلفة وعن اللغة باعتبارها ظاهرة اجتماعية ثم لابد أن يعرف الطالب شيئا عن تاريخ لغته وعلاقتها باللغات السامية ، ولا بد أن يعرف شيئا عن جهود علمائه القدماء ، إن ذلك سوف يعين – فيما نرى–على تغيير نظرة طلابنا إلى دراسة اللغة وعلى فهم أفضل للظواهر اللغوية وعلى إدراك لقيمة ثرائه اللغوي »[1]

.3 _صبحي إبراهيم الفقي :لا يخرج في طريقته المقترحة لتحليل النصوص، عن هذه الدراسات الحديثة حيث يجب « التركيز في الدراسة اللغوية لبنية النصوص على الأدوات اللغوية للتماسك النصي ، الشكلي والدلالي مع تأكيد أهمية السياق وضرورة وجود خلفية لدى المتلقي حين تحليل النص » [2].

مع الوقوف على مستويات تحليل النص و أدوات استقراره على مستوى الجمل صوتي ، صرفي ، نحوي معجمي ، ... وعلى مستوى النص [3].

4 _عارف كرخي

إن الكثير من التعلميين واللغويين اقترحوا طرقا عديدة لمقاربة النص الأدبي ،في المقررات التعليمية للغة العربية من ذلك ما اقترحه عارف كرخي من مراحل لشرح النص الأدبي واختصرها فيما يلي :

1- المرحلة الأولى : يشرح فيها المفردات والتعابير الشعرية .

2- المرحلة الثانية : يشرح فيها البيت الشعري أو العبارة النثرية شرحا عاما .

3- المرحلة الثالثة : يشرح فيها مقصد الشاعر أو ما أراده الأديب على التخصيص .

ومن هناك ينبغي تنبيه الطلاب للفرق الحاصل بين النص الشعري وبين النص النثري ونص القرآن الكريم من ناحية أخرى ،وينبغي كذلك أن تلفت نظر الطلاب إلى أدوات الشاعر الفنية من الألفاظ الخاصة والتراكيب المميزة والبناء الفني ومظاهر التقليد أو التجديد في الأغراض والمعاني والألفاظ والموسيقى والصور الفنية [4].

ويقترح في تعليم الأدب والعروض والبلاغة أن تشغل الألغاز في تدريس هذه الموضوعات كما يختار الطريقة التكاملية كعملية تعتمد على الممارسة والتدريب لأنها طريقة تعني بمهارات اللغة المختلفة أولا و لأنها تربط النحو بفروع اللغة العربية الأخرى كالمحادثة والقراءة والإنشاء والنصوص والبلاغة ثانيا [5].

---

[1] عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي وتعلم اللغة العربية (مرجع سابق) ص : 110 ، 111 .

[2] صبحي إبراهيم الفقي ، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق ، (مرجع سابق) ص : 35 .

[3] يراجع ، المرجع نفسه ص : 63

[4] يراجع ، عارف كرخي ، تعليم اللغة العربية لغير العرب ، ص 176، 177 .

[5] يراجع ، المرجع نفسه، ص : 127 ، 157 .

وتكاد لا تختلف كثيرا الطريقة المقترحة للدكتور فخر الدين عامر للنصوص الأدبية عن التي سبق توضيحها لعارف كرخي، حيث تستهل الدراسة بتمهيد للموضوع يتناول فيه موضوع النص ومناقشته، ثم تليها عرض النص وقراءته ثم يتوجه المدرس ببعض الأسئلة للمناقشة العامة ، لينتقل بعدها للشرح التفصيلي ، حيث يقف المدرس على وحدات نص ثم لغوياته حيث يركز فيه على اللغويات الصعبة لشرحها ، وبعد عملية الشرح يتوجه المدرس بأسئلة جزئية لمناقشة معنى الوحدة ثم صوغها من قبل أحد التلاميذ بعدها ، من التذوق الجمالي لكل وحدة مع الوقوف على الصور البلاغية الشعرية لها ، لتكون نظرة شاملة استنباط من التلاميذ للنص للوقوف عند المشاعر الإنسانية مثلا،الأحداث السياسية والتاريخية [1]

وسائل النهوض بمستوى اللغة العربية في المدارس العربية الثانوية عند.

عارف كرخي : يحاول أن يصور لنا الوضع التعليمي التقليدي الذي تتخبط فيه الدول العربية خاصة، بعدها يقدم لنا توصيات ونصائح واقتراحات لمعالجة الوضع ، وفي ذلك الكثير من الصواب لما وجدناها تتقارب بكثير مع المقررين الدراسين اللذين نحن بصدد دراستهما : حيث صرح بمايلي :

أ- ففي المنهج الحالي لاحظنا أنه يغلب عليه

1- إغفال الجانب المنطوق من اللغة

ب- الكتب المستعملة المؤلفة لا تناسب الطلاب وبعيدة عن جو البيئة التي يعيشون فيها .

2- لا تستفيد من مبادئ تعليم اللغات للأجانب .

3- لا أثر فيها للإعتماد على لوائح الألفاظ الشائعة كأساس لها .

4- تخلو من التدريبات اللغوية الحديثة .

ج- والطريقة المستعملة في تدريس اللغة العربية طريقة تقليدية لا تؤدي إلى إكساب الطلاب المهارات اللغوية المنشودة .د- والوسائل التعليمية الحديثة من معمل لغوي وفيديو و آلات حاسبة ونحوها إما نادرة أو غير مستعملة.

هـ - واللغة العربية التي تعلم لا تستعمل في حجرة الدراسة أي استعمال .

و- أما المدرسون المتخصصون والمدربون على الطرق الحديثة في تعليم العربية ،فقليلون ، وإن شئنا الدقة فنادرون[2] .

وللتعرف على مدى استعاب متعلمونا للطرق المعدة في المقرر،وتقويم رصيدهم اللغوي قمنا بإجراء تمرين واختبار لقياس تحصيلهم المعرفي واللغوي.

---

[1] يراجع، فخر الدين عامر طرق التدريس الخاصة باللغة العربية و التربية الإسلامية ص : 143 - 147 .

ويراجع، طه علي حسين الدليمي ، سعاد عبد الكريم الوائلي – اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، ص : 80

حيث اتبع تحليل النص فيه بنفس الطريقة المعتمدة لعارف كرخي .

[2] يراجع، عارف كرخي ، تعليم اللغة العربية لغير العرب ، دراسات في المنهج وطرق التدريس ، ص: 29 .

المبحث الثالث : النموذج التطبيقي للتمرين والإختبار :

يعتبر التقويم أحد الوسائل الهامة في الحقل التعليمي والذي بفضله نستطيع التطوير المستمر في جميع المجالات لنواكب مستجدات العصر، وقد نجري تقويماً للمعلم أو للمتعلم وآخر للمقرر أو غير ذلك من مجالات العملية التعليمية التعلمية، ومن بين أدوات التقويم المختارة للكشف عن مدى فعالية النّصوص المقررة للمتعلم وحصيلته الفكرية واللّغوية منها .

1- التمرين: تطبيق تقنية التلخيص على النص التواصلي « الشعر في عهد المماليك » لحنا الفاخوري[1]

اخترنا في هذا الجزء التطبيقي لمعرفة أهمية النّص الأدبية في تعليمية اللّغة العربية، نشاط التعبير ذلك لأن هذا النشاط « ليس فرعاً لغويا معزولا عن باقي فروع اللّغة ، بل هو متشابك ومتداخل في مهاراته اللّغوية مع فروع اللّغة الأخرى إلى حد كبير ، فهو متشابك مع القواعد النحوية والصرفية، متشابك مع الإملاء والخط متشابك مع الأدب والنّصوص النثرية والشعرية ، متشابك مع البلاغة والبديع والبيان ... وهذا يعني أن التخطيط للبرنامج اللّغوي في أية مداخلة تعليمية أو صف دراسي لابد أن يخطط كوحدة متكاملة تراعي المستوى اللّغوي للمهارات المخصصة لكل فرع لغوي على المستويين الرأسي والأفقي معاً، باعتبار التعبير هو المحصلة النهائية للدراسة اللّغوية ...إن للتعبير بُعداً آخر غير هذا البعد اللّغوي وهو البعد المعرفي »[2]

واخترنا التمرين في نشاط للتعبير لما له من أهداف قد نوجزها فيما يلي :

1- أن يعتاد الطلاب الكتابة باللغة الصحيحة ، وهذا التعود يساعد في تعليم متن اللغة وقواعدها.

2- أن يتربى الطلاب على الاستقلال في التفكير

3- أن ينتقي الألفاظ المناسبة للمعاني ، وكذا التراكيب والتعبيرات ويتزود بها ، لأنه سيحتاج إليها في حياته اللّغوية.

4- أن يتقن الأعمال الكتابية المختلفة التي يمارسها في حياته العلمية والفكرية داخل المدرسة وخارجها.

5- أن يوسع ويعمق أفكاره ، ويتعود على التفكير المنطقي وترتيب الأفكار وتنظيمها في كل متكامل [3]

وماصرح به محمد صالح سمك عن أهمية دروس التعبيرهو كما يلي : « أظهرت عملية التتبع الميداني بالنسبة لدروس التعبير في المدارس الثانوية أن تدريب الطلاب عليه لم يحقق لهم الغاية من دراسته ، على رغم ما يبذله

---

[1] اختارت الباحثة تقنية التلخيص من بين أهم التقنيات المركز عليها في المنهاجين للشعب الأدبية والعلمية كما أختارت لتطبيق هذه التقنية نصاً من المقرر.

[2] حسن شحاتة ، تعليم اللّغة العربية بين النظرية والتطبيق ، الدار المصرية اللبنانية ، ط5،1423هـ-2002م ،ص:242 .

[3] يراجع ، المرجع نفسه ، ص:243.

المدرسون في هذا الشأن من جهود كبيرة وطاقات عظيمة القيمة... فطالب المدرسة الثانوية بعد تخرجه فيها إما أن يلتحق بالجامعات والتعليم العالي ، ونراه في هذه الحالة عاجزاً عن تدوين مذكراته وتلخيص محاضراته وفضلاً عن ذلك يشيع في كتابته الكثير من الأخطاء النحوية ،والإملائية واللغوية والأسلوبية ، مع رداءة الخط وسوء الترتيب والتنسيق ... وإما أن يسلك سبيل العمل والسعي في الحياة العامة ، وهو في هذه الحالة يبدو متخلفاً في التعبير الوظيفي أو الإبداعي »[1]

وعلى الرغم من أهمية هذا النشاط نشاط التعبير والذي يظهر خاصة في فقرة الوضعية الإدماجية« والتي لا قيمة للمقاربة بالكفاءات كمنهج تدريسي إذ لم تطبق هذه الوضعيات التي تساعد المتعلم على إدماج معارفه ومكتساباته »[2]إلا أنه كما سبق التوضيح تم حذف نشاط الوضعيات الإدماجية وفق قرار وزاري لسبب غير معلوم حتى في امتحانات شهادة البكالوريامنذ الموسم الدراسي 2007م-2008 [3]

وقد اخترنا تقنية التلخيص كمجال « كتابي وظيفي و هو من العناصر الأساسية المتضمنة في أحد الموضوعات وإعادة عرضها في إيجاز غير مخل بالمعاني الرئيسية ، ويتم اكتساب هذا العمل تدريجياً ويحتاج إلى تحديد الهدف من التلخيص ودقة الملاحظة الاستعاب الدقيق للمضمون »[4]

وقد قمنا بتوجيه الطلبة لتلخيص نص"الشعر في عهد المماليك " .وهو من بين النصوص المقررة كما سبق الذكر،وفي الوقت نفسه قمنا بتذكير المتعلمين بمراحل تقنية التلخيص وشروطها والمتمثلة في :

1- « أن تكون نابعة من حاجة حقيقية إلى التلخيص لا لمجرد التلخيص.

2- أن يكون هناك معايير للتلخيص المطلوب يلتزم بها الملخص.

3- أن يقدم بلغة الملّخص نفسه لا بلغة الكاتب أو المؤلف.

4- أن يكون مجالها المواد الدراسية ، أو القراءات الخارجية .

5- أن يميز الطلاب بين النقل والتلخيص »[5]

وانطلاقا من الأسس المتعلقة بتقنية التلخيص ،والتي تعرف عليها المتعلم في نشاط التعبير الكتابي حيث وجهنا المتعلمين لتطبيقها على النّص المختار السابق ذكره ، من أجل أن يتدرب التلميذ على حسن التواصل

---

[1] محمد صالح سمك،فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية،ص: 293.

[2] تمت المقابلة مع السيد المفتش بوعلام بادو يوم : 2010/06/30 الساعة 16:00 مساء

[3] يراجع، وثيقة تخفيف المنهاج.ص:6

[4] حسن شحاتة ، تعليم اللّغة العربية بين النظرية والتطبيق ،ص:258.

[5] المرجع نفسه ، ص ن.

مع الآخرين، القدرة على التعبير الشفوي أو الكتابي في مختلف المناسبات[1] ولمعرفة مدى استعاب المتعلم لمضامين هذه النّصوص وقدرته على إنتاجها في نصٍ ثان يحافظ فيه على سلامة اللّغة وبناية تركيب النّص .

تمثلت عينة التمرين (تلاميذ ثالثة آداب ولغات قدر عددهم بأربع وثلاثين متعلماً) تم إجراء هذه التقنية – في ثلاث حصص :

1- قمنا بشرح مراحل إنجازالتمرين (التقنية)في الحصة الأولى، مع استذكار موجز لما عرفه المتعلم سابقاً من حصيلة فكرية للنص المختار.

2-وفي الحصة الثانية قام المتعلمون بتطبيق التقنية وقد سبقناها بتذكير موجز لخطواتها.

3- أما في الحصة الثالثة قمنا بتوزيع أوراق المتعلمين عشوائيا عليهم للتصحيح والمراقبة ، ولكل واحد منهم يقوم بتقديم الملاحظات لزميله، بعدها قمنا بتقويم أعمالهم ، وقد وجدنا هذه الطريقة أكثر نجاعة وتجاوبا معهم وكانت النتائج كالآتي :

[1] يراجع ، عبد المجيد عيساني، مقاييس بناء المحتوى اللّغوي ،ص:34.

جدول رقم : (19) يوضح أخطاء ملخصات المتعلمين «شعبة الآداب والفلسفة»

رمز الورقة	مقاطع تعبيرية تكشف مستوى الطلبة	الفهم	التركيب	التحليل	التطبيق	جوابه من النص الأصلي
(ب.ب)	– فلجأ هؤلاء الشعراء إلى التنميق اللفظي وأستكثروا من تنظيم الألغاز والأحاجي والمدائح النبوية والألفاظ العامية لإظهار براعتهم.	X	X	X		لجأ الشعراء إلى التنميق اللّفظي واستكثروا تنظيم الألغاز والأحاجي لإظهار براعتهم من الألفاظ المصغرة المعجمة.
(ن.ع)	إلا أنه ظهر هناك من الشعراء الذين تفننوا بحجة البراعة فأنتجوا بعض المحسنات البديعية لها أغراض تميزها	X	X		X	وافتن الشعراء في أنواع البديع والتصنع
(ت.خ)	وأخيراً يظهر مدى إشراف الشعراء في إستعمال الكلام العادي والألفاظ العامية الخالية من الإبداع الفني الأدبي		X	X		لجأ الشعراء إلى التنميق اللفظي واستكثروا تنظيم الألغاز والأحاجي لإظهار براعاتهم من الألفاظ المصغرة المعجمة.
(ب.ب)	قد استكثروا شعراء هذا العصر الألغاز والأحاجي لإطهار براعتهم من الألفاظ المصغرة والمهملة		X		X	استكثروا تنظيم الألغاز والأحاجي لإظهار براعتهم من الألفاظ المصغرة والمعجمة
(ن.عا)	عدم إكثرات الحكام الأعاجم بالشعراء الذين كانت قصائدهم معظمها تتميز بالتقليد.	X	X	X		فالملوك والسلاطين أعاجم لا يعنون إلا في النادر بتشجيع الشعراء.
(ع.م)	لأن الملوك لم يقربوا الشعراء إليهم لأسباب اقتصادية وسياسية لتجعل من حياة الشعراء سجناً كبلوا فيه بالحرمان والفقر.	X	X	X	X	فالملوك والسلاطين أعاجم لا يعنون إلا في النادر بتشجيع الشعراء.
(ب.ف)	جاء عصر المماليك بكثير من الأسباب التي تنهض بالشعر.	X			X	زالت في عصر المماليك كثير من الأسباب التي تنهص بالشعر.
(ك.ق)	محيت في عصر المماليك الإجادة في الشعر نظراً إلى السلاطين والحكام الأعاجم		X			زالت في العصر المماليك كثير من الأسباب التي تنهص بالشعر وتحمل أصحابه على الإجادة فالملوك والسلاطين أعاجم.
(ي.ن)	لقد عان الشعراء في عصر الضعف من قلة إهتمام الحكام مما جعل الشعراء يمتهينون مهن أخرى عدى قول الشعر إلا أنه لم تكن هذه الضروف...	X	X	X	X	فالمملوك والسلاطين أعاجم لا يعنون إلا في النادر.

رمز الورقة	مقاطع تعبيرية تكشف مستوى	الفهم	التركيب	التحليل	التطبيق	جوابه من النص الأصلي

	الطلبة					
(ج.ك)	– عانى الشعراء في عصر الضعف تهميشا من قبل السلطة لسيطرة الفرس آنذاك	X	X			زالت في عصر المماليك كثير من الأسباب التي تنهض بالشعر وتحمل أصحابه على الأجادة فالملوك والسلاطين أعابم لا يحنون إلا على النادر بتشجيع الشعراء
(ك.ن)	جعل الشعراء يسترون شعرهم الرديء الذي يفتقر إلى الإبداع بماعاني مكرره عن طريق ألفاظ و المعاني المنمقة		X	X	X	فإذا ما أزحت ستار الألفاظ البراقة لا تقع غالباً إلا على معانٍ مكرورة مسروقة غثة.
(هـ.ف)	كان للعامل السياسي مساندة فعالة لدى الشعراء في إحياء وتجديد الشعر	X	X			قلت دواعي اللهو في جو الاضطراب السياسي وصرامة العيش ، إلا أن معين الشعر لم ينضب وقرائح الشعراء لم تجف.
(ل.ص)	ورغم أنهم وجدوا شكلاً كبيراً في التاريخ الشعري إلا أنهم أصبح كل واحد منهم يستعمل كلام عادي لإنجازه شعره	X	X	X		واستكثروا الإظهار براعتهم وحذفهم ، من الألفاظ المصغرة المعجمية والمهملة... وبالغوا في التاريخ الشعري.....
(ص.ش)	.... والسبب الأول هو أن الحكام أعاجم ولا يعرفون الكثير عن الشعر		X			فالملوك والسلاطين أعاجم لا يعنون إلا في النادر بتشجيع الشعراء
(ن.بو)	فأصبحت أغلب المعاني مكرورة مسروقة غثة مما جعل الملوك والسلاطين لا يعينون ، إلا في النادر بتشجيع الشعراء	X	X		X	فالملوك والسلاطين أعاجم لا يعنون إلا في النادر بتشجيع الشعراء
(هـ.هـ)	لقد أصيب الشعر في عهد المماليك شكبة حقيقية ..فانصرف الشعراء بذلك عن المعان الخلابة والصور البيانية	X	X	X		لقد أصيب الشعر في هذا العهد بوباء التميق اللفظي .....وافتن الشعراء في أنواع البديع والتصنع.
(ش.ض)	انتشرت الأحاجي والألغاز		X			نظموا الأحاجي و الألغاز.
(ر.ع)	عيش الشعراء في عهد المماليك فترة عويصة بسبب الإضطراب		X			حكت دواعي اللّهو جو الإضطراب السياسي وصرامة العيش إلا أن معين الشعر لم ينضب

رمز الورقة	مقاطع تعبيرية تكشف مستوى الطلبة	الفهم	التركيب	التحليل	التطبيق	جوابه من النص الأصلي
(ب.س)	لقد انصرف الناس في عصر المماليك عن نظم الشعر	X	X			زالت في عصر المماليك كثير من الأسباب التي تنهض بالشعر وتحمل

						أصحابه على الإجادة
(ب.إ)	لقد زال الشعر في العصر المماليك وهذا يعود إلى ندرة تشجيع الشعراء لأن كان السلاطين أعجام		X	X		زالت في عصر المماليك كثير من الأسباب التي تنهض بالشعراء وتحمل أصحابه على الإجادة فالملوك والسلاطين أعاجم يعد إلا في النادر بتشجيع الشعراء.
(ك.ح)	...وعرف هذا العصر أيضاً بظهور أوزان شعبية ذاع صيتها في ذلك الوقت.		X			وقد أسرف الشعراء في الكلام العادي.....والكلام غير المعرب والأوزان الشعرية.
(م.ت)	فعصر المماليك كان كغيره من العصور التي نظم بها الشعر		X			عصر المماليك كان كغيره من العصور التي نظم فيه الشعر
(ق.م)	إن في عصر المماليك لم يكونوا يهتمون كثيراً بالشعراء		X			فالملوك والسلاطين أعاجم لا يعنون إلاّ في النادر بتشجيع الشعراء.
(ن.م)	وبين الأغراض التي شاعت أنذاك التشطير والتخميس والاقتباس والتضمين	X	X	X	X	وقد كثر التشطير والتخميس والاقتباس والتضمين.
(ح.ن)	كما أصيب الشعر في هذا العصر بالوباء التنميق اللفظي الذي أذهب بمائه ورونقه.....		X	X	X	لقد أصيب الشعر في هذا العهد بوباء التنميق اللّفظي الذي ذهب بمائة ورونقه...
(إ.د)	كان انحطاط دولة الشعر في عصر المماليك بعد سيطرة الأعاجم على الحكم.	X	X		X	زالت في عصر المماليك كثير من الأسباب التي تنهض بالشعر ....
(ت.ب)	والسبب الذي أدى إل تهميش الأدب هموم الأدباء الذين كانوا يعتبرون أنفسهم شعراء ذلك العصر	X		X		زالت في عصر المماليك كثير من الأسباب التي تنهض بالشعر وتحمل أصحابه على الإجادة فالملوك والسلاطين أعاجم لا يعنون إلا في النادر بتشجيع الشعراء

رمز الورقة	مقاطع تعبيرية تكشف مستوى الطلبة	الفهم	التركيب	التحليل	التطبيق	جوابه من النص الأصلي
(ح.ح)	رغم الحياة الاجتماعية القاسية التي عاشها عامة الناس وإشراف الحكام إلا أنه لم يقف في درب الأدباء ولا الشعراء	X	X			زالت في عصر المماليك كثير من الأسباب التي تنهض بالشعر وتحمل أصحابه والإجادة فالملوك والسلاطين أعاجم لا يعنون إلا في النادر بتشجيع الشعراء .... إلا أن معين الشعر لم ينضب وقرائح الشعراء لم تجف.
(ط.ل)	كان للعرب يعشون حياة اللهو و المجون	X	X		X	زالت في عصر المماليك.... كثير من الأسباب التي تنهض بالشعر وتحمل أصحابه والإجادة فالملوك والسلاطين أعاجم لا يعنون إلا في النادر بتشجيع الشعراء .... إلا أن معين الشعراء لم ينضب وقرائح الشعراء لم تجف
(ش.م)	كانت الحالة في العصر الانحطاطي عانو من حالة مزرية من مجاعات وفقر وأمراض.	X	X	X		زالت في عصر المماليك كثير من الأسباب التي تنهض بالشعر وتحمل أصحابه على الإجادة فالملوك والسلاطين أعاجم لا يعنون إلا في النادر بتشجيع الشعراء .... إلا أن معين الشعراء لم ينضب وقرائح الشعراء لم تجف
(ج.ع)	تميز هذا العصر بمدح وكثرة المحسنات البديعية وكثر فيه الشعر من النثر وكان سائد فيه الجهل.	X		X		لقد أصيب الشعر في هذا العهد بالوباء التنميق اللّفظي ....وأفتن الشعراء في أنواع البديع والتصنع.
(ق.س)	سيطرة العجم على القيادة مما نتج عنه من نفور من طرف السلاطين الأعاجم للشعراء		X	X		زالت في عصر المماليك كثير من الأسباب التي تنهض بالشعر وتحمل أصحابه والإجادة فالملوك والسلاطين أعاجم لا يعنون إلا في النادر بتشجيع الشعراء
(م.ه)	انحصر مجال الابداع في الشعر والنثر في مدح النبي (عليه الصلاة والسلام)		X			معين الشعر لم ينضب وقرائح الشعراء لم تجف.... ومما شاع أي هذا العهد المدائح النبوية..
(ب.ك)	التناميق اللّفظية التي خلقت فهوات وأخطاء فادحة في كلا المجالين الشعري والنثري.		X	X		لقد أصيب الشعر في هذا العهد بوباء التنسيق اللفظي
المجمـــوع		19	31	16	11	
النســـب %		**%64.6**	**%75,4**	**%54,4**	**%37,4**	

1-ملاحظات على ملخصات المتعلمين :

1- ما يفوق نصف المتعلمين لم يتمكنوا من فهم مضمون النص،حوالي تسعة عشر تلميذاً أي بنسبة 64.6 % وقد نرجع السبب إلى طبيعة الموضوع الذي يعالج العصر ,عصر الضعف ومستوى الطلبة فالملاحظ على تلخيصاتهم تكرار التعابير دون الفهم ، حيث قاموا بعملية النقل لا التلخيص.

2- معظم المتعلمين كان لديهم أخطاء تعبيرية ،تركيبية ،وهذا في رأينا يعود للضعف القاعدي للمتعلم ، حوالي واحد وثلاثين تلميذاً أي بنسبة 75.4%.

3- وبما أن المطلوب في هذا التطبيق تلخيص النص سبق دراسته وهو النص التواصلي "الشعر في عهد المماليك " لحنا الفاخوري ،فإن الطالب هنا لايحلل نصاً بقدر ما يلخص ، فقد وجدنا ستة عشرة طالباً حلل النّص دون تلخيصه بنسبة 54.4 % .

4- لذلك فإن نسبة المتعلمين الذين لم يلتزموا بتطبيق التقنية الصحيحة حوالي إحدى عشرة تلميذ بنسبة 37.4 % ولاحظنا أن الصعوبة كمُنت خاصة في تحديد الفقرات وعنونة الأفكار وصياغتها .

- هناك خلط بالنسبة للمتعلمين بين عملية التلخيص والتقليص إذ معظمهم قام بإعادة كتابة النّص ونقله لا اختصار أفكاره.

5- أخيراً نقر هنا أن سبب تضاؤل نسبة الفهم والمردود التحصيلي لهؤلاء التلاميذ، نرجعه إلى نقص في المقروئية وعدم اعدادهم الجيد للنص الأدبي بالرغم من تقديمنا لحصة دراسة النّص التواصلي مسبقاً وتوجيههم بقراءة النّص قبل الحصة.

2- نموذج تطبيقي: «الاختبار»

وعمدنا كذلك في هذا الجزء تقويم الحصيلة الفكرية واللّغوية والمنهجية للمتعلمين عن طريق اختبار معد ، وقد اخترنا منهم عينة متمثلة في مستوى ثالثة آداب ولغات أجنبية وثالثة علوم تجريبية للموسم الدراسي2010/2009 ،وكان ذلك في الفصل الأول من هذا الموسم يوم:21 /2009/12 حيث أجري الاختبار لقسم ثالثة آداب ولغات أجنبية وقدر عدد الممتحنين بواحد وأربعين ممتحناً ،ودام زمن الاختبار أربع ساعات ،حيث انطلق على الساعة الثامنة صباحا 08:00 وهو الحجم الساعي المقترح لاجتياز شهادة البكالوريا ، ويهدف هذا التقويم للتعرف على :

- مدى فعالية المتعلم مع المحتوى المختار من نصوص ومنهجية متبعة في التحليل وحصيلة لغوية خاصة وهو مقبل على مرحلة أخرى قد تكون أصعب مما سبقها.(شهادة البكالوريا)
- قياس المعارف المكتسبة من مفاهيم أدبية،ثقافية، دينية، علمية ... إلخ
- التعرف على الأنشطة اللغوية الملائمة للمتعلم.
- معرفة الفروقات الفكرية واللغوية بين الأقسام الأدبية وبين الأقسام العلمية ،وقد يكون الواقع اللغوي المعاش لمتعلمينا اليوم هو المحرك الأساسي لقيامنا لهذا الاختبار للتعرف على موضع الخلل ،وهو الأمر نفسه الذي

تحدث فيه وصوره الدكتور شكري فيصل حيث قال: « من المؤسف أن يكون واقع شبابنا الذي يتخرج من الثانويات، وهل عليا من حرج أن أقول: والذي يتخرج من الجامعات أنه لايتقن لغة ما حتى العربية أحياناً لقراءتها قراءة تدبر، ولذلك فهو لا يقرأ أي لا يتابع، و إذا قرأ فهو لا يفهم، و إذا تفهم فهو لا يعقل، و إذا عقل فهو لا يتفاعل لأن الشرط الأول في تحقيق التفاعل هو امتلاك اللغة»[1] .

وللكشف عن هذا الواقع ومعالجته علينا نحن المنشغلين بتعليم اللغة العربية أن نهتم بالقضية ونتقصى أساليب تعلمها والفنيات الناجعة لتقويمها والحكم بعد ذلك على مدى تحقيق الأهداف ،وقد اخترنا طريقة الاختبار لتقويم حصيلة هؤلاء المتعلمين « والحقيقة أن عمليتي الاختبار وتعلم اللغة هما عمليتان مترابطتان كل الارتباط بحيث يصعب فصل إحداهما عن الأخرى ويجب الأخذ بعين الاعتبار الحصيلة النهائية لكليهما فالاختبارات قد تصمم أساسا لتكون أداة لتعزيز عملية التعلم ولدفع الدارس إلى الأمام أو وسيلة لتقويم الأداء اللغوي للدارس ، ففي الحالة الأولى نجد أن الاختبار موجه نحو ما درس فعلا ، وفي الحالة الثانية فإن التعليم موجه نحو الاختبار» [2].
وبذلك سيتمكن المتعلم من كسب رصيد معرفي ولغوي ،كلما كان الدرس أولا ناجعا وكذا الاختبار.

---

[1] رشدي أحمد طعيمة ، نماذج من الإختبارات الموضوعية في اللغة العربية للمرحلة الثانوية ، ص : 24 .

[2] محمد عبد الخالق محمد ، إختبارات اللغة ، مطابع جامعة الملك سعود الرياض، ط 2 ،1417 هـ /1996 م، ص : 31 .

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية **مديرية التعليم الثانوي**

اختبار في مادة اللغة العربية و آدابها

2010/ 2009

الشعبة: آداب و لغات أجنبية **المدة:04 ساعات**

قال محمود سامي البارودي :

لبيك يا داعي الأشواق من داعي أسمعت قلبي و إن أخطأت أسماعي

يا حبذا جرعة من ماء محنية وضجعة فوق برد الرمل بالقاع!

ونسمة كشميم الخلد قد حملت ريا الأزاهير من ميت و أجراع

يا هل أراني بذاك الحي مجتمعا بأهل ودى من قومي و أشياعي؟

وهل أسوق جوادي للطراد إلى صيد الجآذر في خضراء ممراع؟

منازل كنت منها في بلهنية ممتعا بين غلماني و أتباعي

يخشى البليغ لساني قبل بادرتي ويرعد الجيش باسمي قبل إيقاعي

فاليوم أصبحت لاسهمي بذي صرد إذا رميت ، ولا سيفي بقطاع

أبيت في قنة قنواء قد بلغت هام السماك ، وفاتتة بأبواع

أظل فيها غريب الدار مبتئسا نابى المضاجع من هم وأوجاع

لا في " سرنديب " خل أستعين به على الهموم إذا هاجت ، ولا راعي

لكننى مالك حزمي ، ومنتظر أمرا من الله يشفي برح أوجاعي

فإن يكن ساءني دهري، وغادرني رهن الأسى بين جدب بعد إمراع

فإن فى مصر إخوانا يسرهم قربي ، ويعجبهم نظمي و إبداعي

الأسئـلة :

أ–البناء الفكري:(08 نقاط)

1. ما الذي أهاج مشاعر الشاعر في بداية القصيدة ؟
2. ماذا يتمنى الشاعر ؟ وهل تجد أمنيته قابلة للتحقيق ؟ لماذا ؟ .
3. صور الشاعر حالتين ، حددهما وبين دلالتهما النفسية .
4. لخص مضمون الأبيات الخمسة الأولى .

ب–البناء اللغوي :(09 نقاط)

1. في الأبيات الستة الأولى حقل معجمي بارز . استخرج ما يدل عليه من النص ؟ ووضح كيف أسهم في رسم الأجواء المحيطة بالشاعر ؟
2. حدد دلالة «إن» في البيت 13 ، وبين علاقتها بالبيت الأخير .
3. أعرب ماتحته خط في النص .
4. ما نوع الأسلوب الوارد في البيت الرابع ؟ وما غرضه ؟
5. استخرج صورتين بيانيتين، ثم اشرحهما مبينا ما تكشفانه من حالة الشاعر النفسية.
6. حدد النمط المهيمن على النص داعما إجابتك بثلاثة مؤشرات معززة بالشواهد.
7. قطع البيت الأول وسم بحره .

ج–التقويم النقدي :(03 نقاط)

في النص ملامح كلاسيكية بارزة .أذكر ثلاثة منها مقرونة بالشواهد.

انتهى	الصفحة 2/2	بالتوفيق

نموذج الإجابة وسلم التنقيط

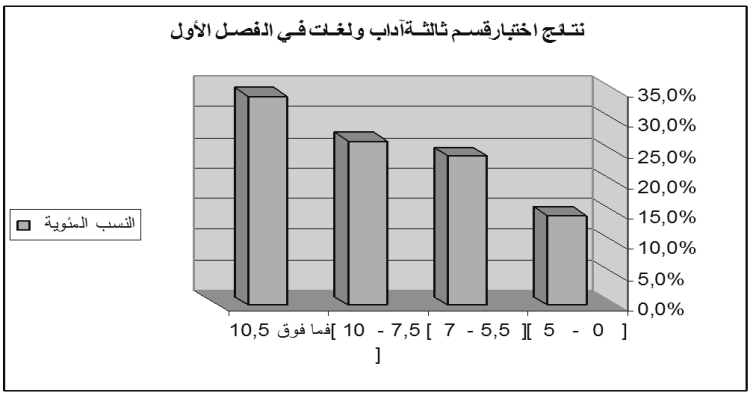
محاور الموضوع	عناصر الإجابة	العلامة مجزأة	العلامة المجموع
أ- البناء الفكري	1. الذي أهاج مشاعر الشاعر هو الشوق والحنين إلى الوطن . 2.يتمنى الشاعر العودة إلى الوطن وذلك بعيد المنال لأن الشّاعر في منفاه. 3.يصور الشاعر حاله قبل المنفى(النعيم)، وفي المنفى بسرنديب(البؤس والشقاء). 4..التلخيص:يراعى فيه مايلي: احترام تقنية التلخيص- سلامة الفهم – جمال أسلوب التلميذ وسلامته لغته .	01 01 01 04	07 ن
ب- البناء اللّغوي	1. في الأبيات الستة الأولى حقل معجمي بارز . استخرج ما يدل عليه من النص ؟ ووضح كيف أسهم في رسم الأجواء المحيطة بالشاعر ؟ 2«إن» الشرطية تدلّ على حدوث الفعل على وجه الإمكان لا الثبوت.تربط بين 13 والبيت الأخير الذي هو جواب للشرط . 3.أسلوب إنشائيّ وهو استفهام غرضه التمنّي . 4.الإعراب .قومي:إسم مجرور بمن....،رميت(رمي) فعل ماض...(ت) فاعل ،الجملة الفعلية في محل جر مضاف إليه. 5.استخراج صور بيانية (التّشبيه، الكناية ، الاستعارة) وبيان مدى ترجمتها لنفسية الشّاعر بين الماضي والحاضر . 6 .النمط المهيمن على النّص هو الوصفيّ، ومن مؤشّراته النّعوت، الإضافات، التشبيهات، ظروف الزّمان والمكان،الألوان، وصف الطبيعة، الدّلالة الزمنّية للفعل (المضارع)... 7. القصيدة من بحر البسيط.	01 01 02 04 01 02	11 ن
ج- التقويم النقدي	.الملامح الكلاسيكية منها :(رصانة اللّغة ، حسن الاستهلال ، اعتماد الخيال الحسيّ، التزام الوزن الواحد والقافية الموحدة ...).	1.5 1.5	03

جدول رقم :(20)

نتائج اختبار قسم ثالثة آداب ولغات في الفصل الأول للموسم الدراسي

2010/ 2009

المستوى	التكرارات	النسب المئوية
[0 - 5]	6	14,6%
[5,5 - 7]	10	24,4%
[7,5 - 10]	11	26,8%
فما فوق 10,5	14	34,1%



رسم بياني رقم (09) يوضح مخطط بياني

لتحليل نتائج الاختبارات «شعبة الآداب واللغات ».

قمنا قبل تحليل نتائج الاختبار 1- بتحديد الأخطاء 2- ووصفها 3- تفسيرها [1] وهذا من أجل التعرف على الصعوبات التي يتلقاها المتعلم عند تحليل النصوص الأدبية ومدى اكتسابه للثروة – الحصيلة اللغوية–من تلك النصوص، وهل المنهجية المعدة في المقرر تتناسب مع ماهو مسطر في برنامج هيئة المسابقات والامتحانات لإعداد الاختبارات؟ .

علينا التنويه هنا ، أننا قمنا بإجراء الاختبار و إعداده وفق المقاييس المتبعة لإعدادها. وقد خلصنا إلى النتائج والملاحظات التالية :

أ) الجانب الفكري:

1- لا حظنا وجود فارق كبير و اختلاف بين المنهجية المعدة في المقرر لتحليل النصوص الأدبية وبين المنهجية المقررة في الاختبار، وهذا ما يعكس الاختلاف الواقع بين ما جاء به في المقرر والمنهجية المعدة للاختبارات المتعامل بها في اختبارات شهادة البكالوريا (البناء الفكري والبناء اللغوي) .

2- عدم الدقة في الإجابة عن الأسئلة الخاصة بالبناء الفكري والمتعلقة بمحتوى النص لعدم قدرة المتعلم لفهم مضامينه على الرغم من تناول الشاعر ودرس نصّه في المقرر الدراسي ولذلك .

[1] يراجع، عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي ، ص: 51 .

3- لاحظنا عجز معظم المتعلمين لتلخيص مضمون النّص وفق التقنية المعدّة لذلك .

4- صعوبة تحديد النمط ومؤشراته

ب) في الجانب اللّغوي :

1-لاحظنا عدم التمكن من الإجابات عن أسئلة كثيرا، ما كرر تناولها داخل حجرة الدرس وقد يتعرف عليها المتعلم في مراحله التعليمية السابقة " كإن " الشرطية مثلا .

2- قصر المتعلمين في الإعراب ،على الرغم من التنبيه المتكرر للاهتمام بهذا النشاط مما يجعلنا نتأكد من الضعف القاعدي لهم في هذه المادة .

3-عدم القدرة على الوصول للصورة البلاغية الصحيحة وصعوبة شرحها وذكر أثرها البلاغي ، وقد يرجع ذلك لصعوبة موضوع" الدرس " كالمجاز المرسل والمجاز العقلي مثلا .

4- لكن المتعلم يقع في أشكال آخر وهو عدم قدرته التفريق بين الأسلوب الخبري والأسلوب الإنشائي وفيما نعتقد أن مثل هذه الدروس، قد تحصل عليها المتعلمون من المراحل الأولى للإكمالية " الطورالمتوسط ".

5_كما لاحظنا في الجانب العروضي صعوبة الوصول للبحر وقد يرجع ذلك لقلة الممارسة والتطبيقات لتقنية التقطيع والكتابة العروضية لهؤلاء المتعلمين على الرغم من تنبيهنا المتكرر للعمل بذلك ، وما عمق هذا الإشكال هو وجود أخطاء عروضية في المقرر، وهو الأمر الذي أشرنا إليه سابقاً.

6- كما أن وقوع بعض المتعلمين في أخطاء إملائية مما جعلنا نتأسف أكثر للوضع الذي آل إليه متعلمونا اليوم مثالنا على ذلك «الكليمات، القلبي » هذا ناهيك على وجود أخطاء ،نحوية مما يجعلنا نقر بضرورة الوصول لحل لمثل هذه الصعوبات

.ج) التقويم النقدي:

7_ قصور المتعلمين في نقدهم للنصوص ،وفق المنهجية المفترحة ،وقد يرجع ذلك لنقص تطبيق هذا النشاط(النقد الأدبي) في حجرات الدّرس ،أي لم يخصص له حجم ساعي كاف، فعلى المعلم الإشارة إلى ذلك أثناء تحليل النصوص كما أن المقرر لم يخصص هو كذلك، جزء خاص بهذا النشاط مثلما كان عليه المقرر القديم" المختار في الأدب والنقد والسير والتراجم "لعبد الرحمن شيبان " .

إختبار في مادة الأدب العربي

المستوى : علوم تجريبية **المدة: 2 ساعتان**

قال إيليا أبو ماضي :

1 - قال السماء كئيبة وتجهما قلت:ابتسم يكفي التجهما في السما

2- قال الصبا ولى فقلت له ابتسم لن يرجع الأسف الصبا المنصرما

3- قال التجارة في صراع هائل مثل المسافر كاد يقتله الظما

4- أو غادة مسلولة محتاجة لدم ، وتنفث كلما لهث دما

5- قلت:ابتسم ما أنت جالب دائها وشفائها فإذا ابتسمت فربما

6- أيكون غيرك مجرما وتبيت في وجل كأنك صرت أنت المجرما

7- قال الليالي جرعتني علقما قلت: ابتسم وإن جرعت العلقما

8- فلعل غيرك إن رآك مرنما طرح الكآبة جانبا وترنما

9- أتراك تغنم التبر درهما أم أنت تخسر بالبشاشة مغنما

10- ياصاح ،لا خطرعلى شفتيك أن تتثلما والوجه أن يتحطما

11- فاضحك إن الشمس تضحك والدجى متلاطم ولذا نحب الأنجما

12- قال: البشاشة ليس تسعد كائنا يأتي إلى الدنيا ويذهب مرغما

13- قلت:ابتسم مادام بيتك والردى شبر، فإنك بعد لن تبتسما

الأسئلـة :

أولا:البناء الفكري :

1- حدد الفكرة العامة للنص .

2- ماهي الدلالات النفسية التي تنطوي عليها التراكيب الآتية: السماء الكئيبة/ الليالي جرعتني علقما /البشاشة ليس تسعد كائنا ؟

3- ما دلالة تكرار كلمة (ابتسم) في النص .

4- وضح النزعة الإنسانية للشاعر في النص مع التمثيل .

ثانيا: البناء اللّغوي :

1- قامت معاني النص على ثنائية ماهي ؟ وما علاقتها بالاتجاه الفني للشاعر ؟

2- اشرح الصورة الواردة في البيت 08 مبرزا قيمتها الجمالية .

3- ماهو نمط النص ؟ حدد القرائن الدالة عليه .

4 -أعرب ما تحته خط في النص .

بالتـوفيـق

الإجابة النموذجية للمنهاج ع ت

علوم تجريبية :

أ–البناء الفكري:

1. الفكرة العامة للنص دعوة الشاعر إلى التفاؤل . (02 ن)

2.الدلالات النفسية التي تنطوي عليها التراكيب التالية : السماء كئيبة / الليالي جرعتني علقما / البشاشة ليس تسعد كائنا هي التشاؤم . (02 ن)

3.دلالة تكرار كلمة ابتسم في النص : الدعوة إلى التفاؤل من قبل الشاعر بل والإلحاح عليه ليكون دستورا للحياة. (02 ن)

4.تتمثل النزعة الإنسانية للشاعر في النص : في دعوة النفس البشرية إلى التفاؤل وأن تعيش الحياة كما ينبغي أن تعاش دون إرهاق فكرك في تتبع الأيام السوداء بل التفاؤل بغد أفضل، وتظهر نزعته الإنسانية هذه في الأبيات (01 ، 05 ، 08). (03 ن)

ب–البناء اللغوي :

1.الثنائية التي قامت عليه معاني القصيدة هي التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها بالاتجاه الفني أنها من سمات أدب الرابطة القلمية والاتجاه الرومانسي الإنساني، فأدبها يهتم ببث نزعة التفاؤل أو التشاؤم الأمر الذي نجده في الثنائية السابقة أين انتصرت نزعة التفاؤل في هذا النص . (2.50ن)

2.الصورة الواردة في البيت 08 استعارة مكنية. (01 ن) / الشرح (1.5 ن) .
حالتها (تكمن في حسن التصوير ونقل المعنى من صورته المعنوية المحسوسة إلى المادي الملموس (01 ن)

3.النمط السائد:حواري (02 ن) /قراءته (1.5 ن)، الفعلان قال/قلت، أفعال الأمر ضمير(المتكلم ، المخاطب).

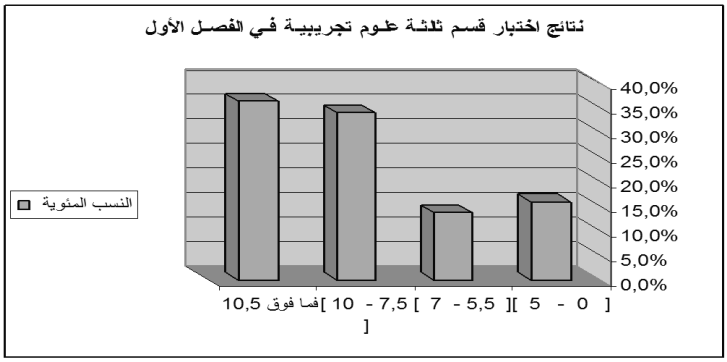
4.إذا : ظرف لما يستقبل ..... (1.5 ن)

جدول رقم :(21)

نتائج اختبار قسم ثالثة علوم تجريبية في الفصل الأول

للموسم الدراسي :2009 /2010

المستوى	التكرارات	النسب المئوية
[0 - 5]	7	15,9%
[5,5 - 7]	6	13,6%
[7,5 - 10]	15	34,1%
فما فوق 10,5	16	36,4%



رسم بياني رقم (10) يوضح مخطط بياني لتحليل نتائج الاختبارات «شعبة العلوم ».

تحليل نتائج إختبار الفصل الأول للموسم الدراسي :2010/2009

لقد تم إجراؤنا لهذا الاختبار لقسم ثالثة علوم تجريبية يوم: 19/ 12/2009 لأربع وأربعين ممتحناً وكان التوقيت مقدر بساعتين من أجل تحديد الأخطاء و التعرف عليها ،ثم تصويبها و قد لا تختلف الأسباب التي دفعتنا لإجراء هذا الاختبار كذلك عن الاختبار الآخر السابق انجازه، وقد يكون الهدف العام لإجرائه، من أجل حفظ لسان المتعلمين من الأخطاء اللغوية والتي تكرست في نتاجاتهم الأدبية وفي تحليلات نصوصهم وبالتالي تقويم تلك المهارات اللغوية المكتسبة ،وقد أجري هذا الاختبار وفق المقاييس المتعارف عليها وفق سلم تنقيطي محدد لذلك فقد خرجنا بالنتائج التالية :

01 . المنهجية المعتمدة لكل المتعلمين كانت واحدة : وهي الارتكاز على البناء الفكري و البناء اللغوي عند تحليل النص ،_وهذا ما وجهنا إليه المرشحين _و تطبق هذه المنهجية في مسابقة الامتحان لشهادة البكالوريا ،وقد لاحظنا أنها تختلف عما تناوله المقرر بالتحليل والمناقشة من اكتشاف معطيات النص مناقشة المعطيات ،تحديد بناء النص ،تفحص الاتساق والانسجام للنص،ثم ننتهي عند مرحلة مجمل القول للنص. .

02 . أغلب المتعلمين لم يتمكنوا من استعاب مضامين النص الحقيقية، ويظهر ذلك في الإجابة عن أسئلة البناء الفكري ، وقد أرجعنا ذلك الإخفاق إلى طبيعة النّص الرمزية " الأدب الرومانسي المهجري " زيادة على ذلك تخصص المتعلمين العلمي، حيث صعب عليهم تفكيك الصور الرمزية للنص وهذا ما صرحوا به بعد إنهائهم لعملية للاختبار مع الإشارة هنا إلى تمكن الكثير منهم لإجابتهم الصحيحة لأسئلة البناء الفكري خاصة.

03 . وفيما يخص الأخطاء اللّغوية أوجزنا منها مايلي :

– صعوبة تفريق المتعلمين بين الصور البيانية والمحسنات البديعية، بالرغم من تناول مثل هذه الدروس في الطور المتوسط بالشرح والتفصيل لأغلبها ،لكنهم لا يزالون يجدون صعوبة في شرح أركانها واستخراج أجزائها والوصول لأثرها البلاغي.

04 . وجود أخطاء لغوية خاصة في مادة الإعراب،لدرجة عدم التفريق بين البناء من الإعراب والتعرف على الحركات الإعرابية لكل كلمة والأخطاء المرفقة في الجدولين [1] تبين ذلك.

05 . صعوبة تحديد الأنماط النصية كذلك عند المعلمين على الرغم من تناول هذا الدرس في الطور المتوسط

06 . وجود أخطاء إملائية بارزة في الإجابة وقد يعود ذلك للضعف القاعدي للمتعلمين.

07 .كما لا حظنا التباين بين علامات الاختبار للمتعلمين.

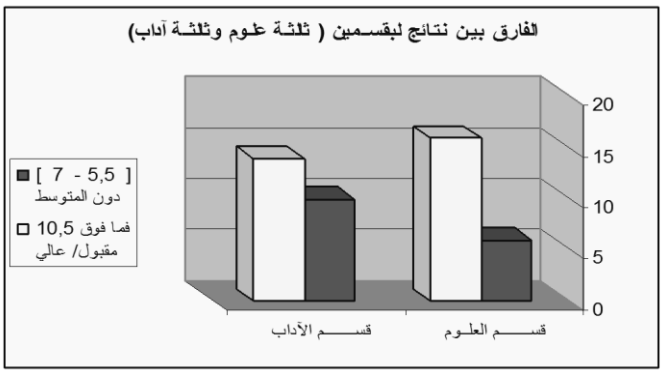
08– وجود أخطاء تعبيرية عند المتعلمين، وما زاد الأمر تعقيداً هوحذف الوضعية الإدماجية من التوزيع السنوي للمواد، وحتى في شهادة البكالوريا كذلك .

1 يراجع الجدولين من الملحق رقمي :15، 16 ص: 192، 195

جدول رقم :(22)

يوضح الفارق بين نتائج القسمين (ثالثة علوم – وثالثة آداب)

عدد المتعلمين	القسم	[5,5 - 7] دون المتوسط	فما فوق 10,5 مقبول/ عالي	الفارق
44	قسم العلوم	6	16	1,722
41	قسم الآداب	10	14	1,733
		16	30	85



رسم بياني رقم (11) يوضح الفارق بين نتائج القسمين (ثالثة علوم – وثالثة آداب)

ملخص نتائج الاختبارين:

انطلاقامن النتائج المتحصل عليها للقسمين ثالثة آداب ولغات أجنبية ،وقسم ثالثة علوم تجريبية تبين لنا مايلي:

1- إذا ما أحصينا عدد المتعلمين الذين تحصلوا على المعدل في القسم العلمي كانوا حوالي احدى وعشرون متعلماً، بينما في القسم الأدبي قدروا بـ:سبعة عشرة متعلماً فقط ويظهر ذلك الاختلاف بين القسمين خاصة في نشاط القواعد "النحو"، وقد أرجعنا ذلك لميل المتعلمين العلميين لهذا النشاط باعتباره ينبني على الأسس المنطقية أكثر.

2- وقوع أغلب المتعلمين (القسم الأدبي والعلمي) في أخطاء مشتركة معرفية، لغوية وإملائية....

3- معظم الملاحظات التي منحت للمتعلمين كانت أكثرها نتائج متوسطة، والجدول المرفق يوضح ذلك.

4- لقد كان هذا الاختبار التحصيلي بمثابة وسيلة قياس مادرسه المتعلمون في فصل دراسي بأكمله ونهدف من خلاله اكتشاف المستوى الذي توصل إليه الدّارسون، [1]

ولعل علينا في الأخير التذكير بالهدف العام من هذا الاختبارهو:

1- قياس محتوى تحصيل الطلاب العلمي، ومعرفة مستوى تقدمهم وتحصيلهم للمادة ، وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم، وبالتالي تصنيفهم في مجموعات.

2- التنبؤبأدائهم في المستقبل وذلك من خلال درجة تحصيلهم في الفصل .

3- الكشف عن الفروق الفردية بين الطلاب ودليل ذلك العلامة المحصلة عليها فيبرز المتفوقون العاديون، والضعفاء.

4- تنشيط واقعية التعليم، ونقل الطلاب من صف إلى آخر ومنح الدرجات والشهادات.

5- التعرف على مجالات التطوير للمناهج والبرامج والمقررات الدراسية وتحلي في ما استثمره المتعلمون في ورقة الإجابة .

6- تمكن المعلم من تحليل مضامين البرامج التعليمية قصد تحديد ما ينتظر من المتعلم .

7- كشف ورصد مواطن التعثر لدى المتعلمين ، ويتوفر لدى المعلم المرجيعية الملائمة لتنظيم عملية التعديل في إطار استراتيجية ملائمة للدعم والعلاج[2].

ومن أهم خطوات هذه الاسترتيجية التخفيف من الحجم الساعي في التوزيع الزمني للمعلمن وللمتعلمين والتكثيف من التدريبات اللغوية و التمارين الخاصة بتحليل النصوص كالإجابة عن النماذج المقترحة في شهادة البكالوريا .

---

[1] يراجع، عبد المجيد عيساني ، مقاييس بناء المحتوى اللّغوي، ص:45

[2] يراجع ،المرجع نفسه، ص :42

الخلاصة:

في هذا الفصل خرجنا بجملة ملاحظات رأيناها جديرة بالذكر وهي:

1_بعد اجرائنا لعملية الاختبار للعينة المختارة ، تبين لنا ما مدى أهمية التحصيل اللّغوي للمتعلمين، المكتسب من المقاربة النّصية المبنية على أسس وقواعد جيدة يدركها المتعلم بوعي ليتمكن من اكتسابها وتطبيقها، ولايتسنى له ذلك إلا إذا فهم النّص واستوعب مضامينه.

2_الفهم هو نتاج ووسيلة ومهارة في الوقت نفسه ،على المتعلم اكتسابها مع باقي المهارات اللّغوية الأخرى كالسماع ، الكلام، القراءة والكتابة ليتمكن من ممارسة اتصاله اللّغوي في محيطه المدرسي وحياته اليومية دون وجود عائق يمنعه من القيام بذلك.

3_كلما كانت منهجية تحليل النصوص مختصرة تمكن المتعلم من فهم النص .

4_ الاتصال اللغوي السليم أساسه البنية النصية السليمة و المختارة وبذلك يحقق المتعلم وجوده في محيطه الداخلي والخارجي.

خـاتمـــة

خاتمة:

حاولنا في نهاية هذا البحث،حصر أهم النتائج المستخلصة منه، وقد استطعنا أن نرصدها انطلاقا مما لاحظناه في محتويات مقررات التدريس والمناهج المعتمدة عليها وحسبنا أننا استطعنا في هذه الدراسة أن نخرج بالنتائج التالية:

1_استنتجنا أن الأهداف المسطرة في المنهاجين تتصف بالعمومية ، ولم تصنف إلى أهداف عامة أو خاصة إضافة إلى تغييب البعض منها كالأهداف الخاصة بالثقافة الإسلامية مثلا، وكذا الأهداف المتعلقة بالجانب اللغوي، باعتبار مالها من تفرعات هامة بالنسبة لهذا المتعلم ومستواه من تحليل صوتي ، ودلالي ، وتركيبي ...وغيرها.

2-لاحظنا مدى أهمية انتقاء النصوص الأدبية الصالحة للتعليم والتي يجب أن تختار حسب الشروط والأسس المتفق عليها من قبل أهل الاختصاص.

3-وفي اختيار النصوص لاحظنا تغييب العديد منها ، والتي من شأنها أن تقدم زادا معرفيا لهذه الفئة من مثل النص الأجنبي المترجم ،لما له من تأثير على تكوين البنية الذهنية واللغوية للمتعلم حيث بجعله ينفتح على عالم ومحيط مغاير له.

4- انطلاقا مما أحصيناه لحجم النصوص المقررة وما أدلى به أساتذة المادة في هذا الموضوع تبين لنا عدم الملاءمة بين ما يقدم من محتوى النصوص وبين المدة الزمنية المخصصة لذلك.

5_ أ- في إطار المعارف الأدبية لاحظنا :

_أن التحصيل المعرفي للآداب من فنون أدبية ، الشخصيات الأدبية ، تاريخ الأدب ، قد تميز بمايلي :

- أن الفنون الأدبية كانت في معظمها مناسبة لهذا المستوى.
- أن اختيار الشخصيات الأدبية كان محصورا ضمن قائمة محدودة، مع غياب شخصيات مرموقة وطنية عربية على أهميتها لمتعلم هذا المستوى .
- ان اعتماد المقررين في تصنيف مواده على أساس الجانب التاريخي أو ما يسمى التدريس بالعصور الأدبية قد أهمل بذلك التعريف بالفنون والأغراض الأدبية – أو ترجمة شخصية لمؤلفين و أدباء ،الأمر قد يؤثر على التحصيل المعرفي الأدبي للمتعلم .

ب . في إطار المعارف الثقافية :

– انطلاقا من تحليل الجداول المصنفة لطبيعة النصوص المختارة وتنوعها من قديمة وحديثة لكلا المقررين، لا حظنا نقصا في جانب الاختيار للنصوص القديمة ومن هناك كانت المعارف الدالة على النمطية الشائعة عن الإنسان العربي القديم « أسماء ، شخصيات ، صور ، بيئية ...الخ ضئيلة والأمر نفسه بالنسبة للثقافة الإسلامية .

ج– في إطار المعارف اللغوية :

– بعد تحليلنا للأهداف المسطرة في المنهاجين ومقارنتنا لها لما جاء في محتوى المقررين، استنتجنا أن محتوى المقررين لم يخصص فيهما جزءا للتحليل اللغوي (مستويات اللغوية) ، وإن كان المستوى الدلالي وجد في المقررين بشكل مبسط تمثل في الحقل المعجمي و الدلالي ، أما عن جانب الصرف والنحو ، حذفت دروس كثيرة منها في المقررين لعدم ملاءمتها للفئة العمرية المقدمة لها، وقد أشرنا في الجزء الخاص بخصائص اللغة العربية إلى ذلك .

6–أما فيما يتعلق بمنهجية تحليل النصوص استنتجنا :

– وجود نمطية واحدة متكررة في تحليل النصوص الأدبية ، وأخرى مع النصوص التواصلية ، والمعتمدة في تحليل نصوص المطالعة كذلك .

– لاحظنا عن منهجية التحليل أنها مسهبة في الطول مما تكلف من المتعلم استغراق مدة زمنية كبيرة في التحليل (حصتين أو ثلاث) لذلك اختصرت هذه المنهجية من قبل الهيئة المكلفة في لقاء استثنائي مع أساتذة المادة إلى خطوتين انحصرت في: البناء الفكري و البناء اللغوي للنصوص .

– تأكد من خلال عملية الاستبانة المعدة لفئة المعلمين والمتعلمين حول منهجية تحليل النصوص ، وجود صعوبة في التحليل وأخرى في استخراج الأنماط النصية إضافة إلى الوقت المستغل لذلك .

–عدم استفادة منظومتنا التربوية من الدراسات الحديثة في هذا الجانب (منهجية تحليل النصوص) إلا اليسير منها وحاولنا تقديم مقترحات موجزة في منهجية تحليل النصوص الأدبية، إذ تكسب المتعلم زادا لغويا من جهة وتساير الدراسات النقدية المعاصرة من جهة أخرى ، وذلك اعتمادا على آراء أهل الاختصاص وتجارب الدول الأخرى .

وكما أن هناك مآخذ أخذت عن هذين المقررين ،هناك مزايا يمكن للمعلم الوصول إليها من خلاله ، ذلك

- أن المواضيع المقترحة في المقررين تمكن المتعلم على الأقل الإطلاع على معارف حاضره وماضيه في لغة تتمتع بخصائص متنوعة تختلف عن باقي اللغات الأخرى في كل عصر.
- يمكن للمتعلم معرفة بعض أساليب المؤلفين المتعددة في تراكيبها .
- التعرف على بعض الشخصيات الأدبية التي نمت فيها نوازع الخير وضمرت فيها نوازع الشر .

وحسبنا في هذا البحث أن نرفع نحن كمعلمين وصايات واجب مراعاتها عند اختيار محتويات المقرر تتمثل فيما يلي

1- ضرورة ملاءمة المحتوى لأهداف المنهاج وينبغي النظر في محتوى الكتاب للتأكد من:

أ- أنه يوافق الأهداف التي ينص عليها المنهاج .

ب- أنه يساهم في تنمية القدرات والكفاءات المنتظر تحصيلها .

ت- التركيز على الهدف اللغوي خاصة والذي يتمثل في القدرة على استعمال اللغة « الإستماع ، الفهم ، الكلام ، القراءة ، الكتابة » .

ج- التركيز على تعلم اللغة الفصحى المعاصرة ،لأنها تمثل تراثا ثقافيا وطريقا لفهم النصوص القرآنية والسنة الشريفة وهي تبين النصوص الهامة الواجب برمجتها في كل مقرر دراسي ، وفي كل مستوى تعليمي .

د- ينبغي أن يولى المنهج الاهتمام للتعبير الشفهي « المحادثة » لأنه الأساس لفتح المجال للمتعلم

و- التأكد من صحة المعلومات ومطابقتها للمعرفة (المفاهيم العلمية الصحيحة).

2- ملاءمة المحتوى لمستوى المتعلمين إن هذا الجانب يتعلق بنوعية التحفيز الذي يحمله الكتاب عن طريق مراعاة :

أ- اهتمامات التلاميذ .

ب- مستواهم الدراسي .

ت- خصائص كل شريحة تعليمية « فئة المتعلمين » .

3- ملاءمة الوسط الاجتماعي الثقافي :

أ- هل يعكس الكتاب المدرسي الحقائق الإجتماعية، الثقافية ،المتعلقة بالوسط الذي يعيش فيه المتعلمون ؟

ب- هل يتيح فرص التفتح على الثقافات الأخرى ؟

ت- هل يشير إلى مواقف وسلوكات ذات صلة بمقاصد التربية ؟

وبذلك يتطلب من الهيئة المكلفة باعداد المقرارات الدراسية،:

_ضرورة الإطلاع الواعي المستمر على نظريات العلوم اللغوية ، التربوية ، الاجتماعية ، النفسية .

- الإطلاع الواسع المستمر على طرق التعليم والوسائل المعدة لذلك .
- هذا ليتمكن ذلك المتعلم من تنمية رصيده اللغوي وتحقيق التواصل والتمكن من حل الوضعيات التي تصادفه في حياته ،ولذلك نستغل فرصة الحديث عن الوضعيات ،ونقترح ضرورة إعادة برمجة هذا النشاط في التوزيع الزمني للمتعلمين بمختلف مستوياتهم وتخصصاتهم وحتى في شهادة البكالوريا وهذا ما نادى وصرح به متعلمونا اليوم.

وفي الأخير فإن هذه النتائج والتوصيات، هي قصارى ما أمكن لنا بحثه والانتهاء إليه ، وهي تمثل جهد المقل يؤكد الذي لا يكتمل بدون الدعوة إلى تكثيف البحث في هذا المجال ، لشساعته وتشعبه من أجل استجلاء غوامض أخرى والنهوض بتعليمية النص الأدبي خاصة واللغة العربية عامة في بلادنا الجزائر .

الملاحق

جدول رقم (01) يوضح توزيع الأهداف التعليمية للنصوص الأدبية على المحاور في مقرر الآداب

(الآداب والفلسفة ، الآداب واللغات)

المحاور	موضع النص	الصفحة في المقرر	الأهداف التعليمية للنصوص من دليل الأستاذ	الكفاءة المرحلية للنصوص	الملاحظات
01	-النص الأدبي في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم البوصيري	09	- يتعرف على ظاهرة المديح النبوي عند شعراء عصر الضعف - يقف على خصائص النمط الوصفي . - يتذكر الإعراب التقديري في النحو . - يتعرف على تشابه الأطراف (في البلاغة)	- يستطيع المتعلم الكتابة وفق النمط الوصفي والسردي محاكيا طرق القدامتي في ألفاظه وتعابيره	تم حذف موضوع تشابه الأطراف من درس البلاغة لأنها بعيدة عن الواقع اللغوي للمتعلم لكنه لم يعوض بموضوع آخر
	النص الأدبي في الزهد / لإبن نباتة	14	- يتذكر إعراب المعتل الآخر في النحو - يتذكر التضمين والتناص (في البلاغة) - يتعرف على أسباب لجوء شعراء عصر الضعف إلى الزهد - يقف على مظاهر التقليد في الشعر		
	– النص التواصلي الشعر في عهد المماليك حنا الفاخوري	20	- يقف على أهم الدراسات المتعلقة بالفنون الشعرية التي شاعت في عصر الضعف والتفسيرات المحيطة بذلك		
	المطالعة الإنسان ما بعد الموحدين / مالك بن نبي	22	- يطلع على ظاهرة التخلف الحضاري وأهم أسبابها - يتوسيع في مناقشة المسائل الحضارية وخلفياتها التاريخية		
02	النص الأدبي خواص القمر وتأثيراته / القزويني	30	-يتعرف على خصائص النثر العلمي في عصر الضعف وعلى أصناف العلوم وعلى المصطلحات العلمية الشائعة أنذاك. - يقف على خصائص النمط التفسيري من النصوص -يتعرف على معاني حروف الجر - - يتعرف على الجمع	يستطيع المتعلم الكتابة وفق النمط الحجاجي معتمداً الدقة العلمية في التعبير والبرهان والمقارنة وحسن الربط متحكماً في منهجية عرض المقال	-حذف موضوع الجمع والتقسيم في البلاغة لأنه بعيداً عن الواقع اللغوي للمتعلم لكنه لم يعوض بموضوع آخر نص ابن خلدون حذف من المقرر وترك الخيار للمعلم لانتقاء نص آخر

	النص الأدبي في الطبيعة والنفس الانسانية عبد الرحمان ابن خلدون حذف وعوض بنص آخر	38	-يتعرف عل بعض فروع العلوم الإنسانية في إنتاج ابن خلدون في عصر الضعف، يقف على خصائص النص التفسيري والحجاجي، يتعرف على معاني حروف العطف، يتعرف على التقسيم		
	النص التواصلي: حركة التأليف في عصر المماليك بطرس البستاني	45	- يقف على أهم الدراسات المتعلقة بالنشر العلمي في عصر الضعف وسبب انشغال العلماء بالتدوين في المجال العلمي		بالرغم من أن المحور يدور محتواه في الأدب القديم إلا أن موضوع المطالعة الموجهة لا يعد موضوعا قديماً
	مطالعة موجهة : مثقفونا والبيئة / غازي الذيبة	48	-يقف عل المخاطر المحدقة بالطبيعة -يتعرف عل مجموعة من المخططات الخاصة بالموضوع أو علاجاً للظاهرة المدروسة.- يقترح حلولا		
03	-النص الأبي : آلام الإغتراب / محمود سامي البارودي	55	-يتعرف على أسباب ظهور شعر المنفى في أدب النهضة العربية الحديثة -يتعرف على علاقة السياسة ببعض الفنون الشعرية الغنائية -يتذكر بعض الخصائص النص الوصفي. - يتعرف على نون الوقاية في النحو. -يتذكر المجال العقلي والمجاز المرسل ويقف عند بلاغتها	- يستطيع المتعلم الكتابة وفق النمط الوصفي مع إسقاط بعض المفاهيم النقدية وتوظيفها في تحليل الظواهر الأدبية المستجدة في أدبنا الحديث.	ثم حذف موضوع نون الوقاية في النحو
	النص التواصلي: من وحي المنفى/ أحمد شوقي	59	-يتعرف على مفهوم الحنين إلى الوطن أو الروح الوطنية -يتعرف على بعض خصائص الكلاسيكية من خلال شعر أحمد شوقي -يقف على ظاهرة المحاكاة والإيحاء في الإبداع الشعري -يتعرف على كيفية الإضافة إلى الياء المتكلم(في النحو) -يتذكر التشبيه ويقف عند بلاغته		
	النص التواصلي : احتلال البلاد العربية وأثاره في الشعر والأدب /فواز السحار	63	-يقف على بعض الدراسات النقدية التي تدرس العلاقة الوطيدة بين السياسة والأدب .		

			-يكتسب المهارات النقدية ويوظفها في التعبير		
	المطالعة الموجهة : المجتمع المعلوماتي وتداعيات العولمة /محمد البخاري	65	يتوسع ويتعمق في خصوصيات الإعلام الحديث وفي ظاهرة العولمة .		
04	النص الأدبي : أنا / إيليا أبو ماضي	72	- يتوسع في فهم النزعة الإنسانية وسبب اهتمام الشعراء بها -يقف عند القواسم المشتركة بين الأدب والأخلاق والحضارة. -يتذكر خصائص النمط الوصفي -يتعرف على معاني وإعراب : إذ – إذا – إذن-حينئذ (في النحو)	-يستطيع المتعلم وفق النمط الحواري مراعياً رأي الآخر (من الأجناس أو الديانات والحضارات الأخرى) ومبرز القيم الإنسانية المشتركة بين كل البشر بالتدعم من الشواهد النصبة الواقعية والتاريخية .	
	النص الأدبي : هنا وهناك الشاعر القروي / رشيد سليم ألخوري	77	-يتعرف عل مفهوم الرفض والحس الثوري ورسوخ البعد العاطفي والخلقي والشعر. - يقف على خصائص النمط الحواري . - يتعرف على بعض خصائص المذهب الرومانسي في الشعر العربي الحديث. -يتعرف على الجمل التي لها محل من الإعراب . - يتذكر الكناية ويقف عند بلاغتها.		
	النص التواصلي : الشعر مفهومه وغايته / ميخائيل نعيمة	82	-يقف عند بعض الدراسات النقدية الداعية إلى التجديد إلى النزعة الإنسانية في الأدب. - يفهم بعمق خصائص المذهب الرومانسي		
	المطالعة الموجهة: ثقافة أخرى / زكي نجيب محمود	85	-يقف على تجارب المجتمعات في الحضارات الأخرى وضرورة الاستقاء منها بما يخدم حضاريا وقيمنا وتجنب القيم الزائفة.		
05	النص الأدبي :" منشورات فيدائية / لنزار قباني	94	-يقف عند التزام الشعراء العرب المعاصرين بالقضايا القومية. -يقف على خصائص النمط الحجاجي. -يتعرف على الجمل التي لها محل من الإعراب وعلى الخبر وأنواعه وتوظيفها).	- يستطيع المتعلم أن يعالج قضية سياسية من قضايا الساعة بأسلوب أدبي مؤثر ، موظفاً النمط الحجاجي والوصفي – السردي	إن نص حالة حصار لمحمود درويش لم تكن الأهداف فيه واضحة بل كانت أكثر عمومية . -ثم حذف موضوع الخبر وأنواعه.

			-يميز بحر الرجز الشعر الحر		
	النص الأدبي :حالة حصار / محمود درويش	101	-يقف عند انشغال الشعراء العرب المعاصرين بقضية فلسطين. -يتعرف على المسند والمسند إليه ويتمكن من توظيفها -يتمكن من تمييز بحر المتقارب في الشعر الحر		
	النص التواصلي : الإلتزام في الشعر العربي الحديث/ مفيد محمد قميحة	107	- يقف عند قضية مهمة : هل من واجب الشاعر الالتزام بقضايا مجتمعه وبقضايا الأمة أم لا؟		
	مطالعة موجهة : رصيف الأزهار لا يجيب مالك حداد ترجمة حنفي بن عيسى	109	-يطلع على نماذج من الأدب الجزائري المكتوب والمترجم بأقلام جزائرية. -يلمح التواصل بين الأدباء الجزائريين من حيث الاهتمام بقضايا مجتمعهم.		
06	النص الأدبي : الإنسان الكبير / محمد الصالح باوية	116	-يقف عند اهتمام الشعراء الجزائريين بالثورة . -يقف عند بعض الظواهر الفنية في الشعر الحر اللغة، الموسيقى الصور ة ، الرمز). - يتبين الفروق بين التمييز والحال. - نلاحظ التطور الموسيقي في الشعر الحر من خلال تعرفه على البحر الرمل.	يستطيع المتعلم كتابة مقال أدبي يعالج فيه قضية فكرية وفق النمطين الوصفي والحجاجي بتوظيف مكتسباته في المحور.	تم حذف بعض الدروس التي تبين أنها بعيدة عن الواقع اللغوي
	النص الأدبي الثاني " جميلة " لـ شفيق الكمالي	123	يقف عند انشغال الشعراء العرب بالثورة الجزائرية . -يستخلص بعض مظاهر التجديد في الشعر الحر -يتعرف على الفضلة واعرابها ويتحكم في توظيف الهمزة في أول الأمر. -التدرب على التغني ببحر الكامل في الشعر الحر.		
	النص التواصلي " الأوراس في الشعر العربي لـ: عبد الله الركيبي	131	- يعي علاقة الإنسان بالمكان والبعد الذي يكتسبه هذا المكان في ارتباطه بأحداث تاريخية تبقى راسخة في ذاكرة الشعوب.		

	المطالعة الموجهة : إشكالية التعبير في الأدب الجزائري لـ: سعاد محمد خضر	135	-يطلع على مختلف الآراء المتعلقة بالأدباء الجزائريين الذين يكتبون باللغة الفرنسية . -يبني رأياً حول الأدب الجزائري المكتوب باللغة الفرنسية		
07	النص الأدبي : أغنيات للألم لـ: نازك الملائكة	142	-يقف عند مظاهر الحزن والألم لدى الشعراء العرب المعاصرين. -يبين سبب امتزاج الأنماط النصية في القصيدة الواحدة. -يتعرف عل صيغ منتهى الجموع وقياسها . - يتعامل تحليلآ وتوظيفاً مع المتدارك في الشعر الحر	يستطيع المتعلم كتابة مقال عن حالات الحزن والألم مع اقتراح حلول عملية للخروج من حالات السأم والضجر بتوظيف مكتسباته في هذا المحور باعتماده التنويع في الأنماط النصية.	-تبين أنه لا يوجد مزج بين البحرين الوافر و الهزج في التفعيلات. كما تقرر -وجدنا في الكتاب المدرسي العنوان كالتالي : الاحساس الحاد بالألم .... كتب في دليل الأستاذ العنوان ناقص كالتالي " التسامح الديني " فقط والصحيح وهو الأساس " التسامح الديني مطلب إنساني"
	النص الأدبي أحزان الغربة لـ: عبد الرحمان جيلي	146	-يستخلص مظاهر الحزن والألم عند الشعراء العرب المعاصرين ويعلل مختلف أسبابها نفسياً واجتماعياً وحضارياً -يتعرف على صيغ جموع القلة ويتمكن من تصريف الأجوف في شتى حالات اسناده - يلاحظ ظاهرة المزج بين البحرين وتفعيلتين في الشعر الحر (كالوافر والهزج مثلاً)		
	النص التواصلي : الإحساس بالألم عند الشعراء المعاصرين لـ: إيليا الحاوي	151	-يتبين مدى تجسيد الشعراء العرب أثر الألم والحزن في أعمالهم الأدبية . -يستخلص بعض قيم الإسلام في التعامل مع الغير. -يتعرف على فضيلة التسامح الديني .		
	المطالعة الموجهة :" التسامح الديني " مطلب إنساني – عقيل يوسف عيدان	154	يتعرف على القواسم المشتركة بين الأديان السماوية في المجال الروحي والخلقي.		

08	النص الأدبي : أبو تمام لصلاح عبد الصبور	162	-يكتشف مدى توظيف الرمز والأسطورة في القصيدة العربية المعاصرة. -يقف على خصائص النمطين السردي و الوصفي من النصوص - يتعرف على البدل وعطف البيان والعلاقة بينهما.	يستطيع المتعلم كتابة مقال نقدي حجاجي حول الرمز والأسطورة في الشعر العربي المعاصر بتوظيف شتى مكتسباته الفكرية واللغوية	تم حذف موضوع الإرصاد لطلبة الآداب والفلسفة واسم الجنس الجمعي والافرادي من دروس اللغات الأجنبية.
	النص الأدبي:" خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين لـ : أمل دنقل	168	- يقف عند مظاهر التجديد في القصيدة العربية المعاصرة - يتعرف على إسم الجنس الإفرادي والجمعي - يتعرف على الإرصاد وقيمته المعنوية والبلاغية.		
	النص التواصلي :" الرمز الشعري" لـ: عز الدين اسماعيل	173	- يقف عند اهتمام النقاد والأدباء المعاصرين بالرمز وبين أبعاد توظيفه في الشعر العربي .		
	المطالعة الموجهة: " الصدمة الحضارية متى نتخاطاها" لـ:خالد زيادة	176	-يطلع على أهم الأفكار السائدة حول موضوع الحضارة العربية : -ماذا ينبغي أن نأخذ ؟ وماذا يجب أن نترك؟		

09	النص الدين : " منزلة المثقفين في الأمة" لـ: محمد البشير الإبراهيمي	182	-يستنتج خصائص فن المقال شكلاً ومضموناً - يدرك دور رجال الاصلاح في إزدهار فن المقال - يصنف النص حسب نمط كتابته - يميز بين لو – لولا – لوما ويوظفها - يتعرف على بلاغة الاستعارة ويستعملها	- ينقد شفوياً – نصوص أدبية في فن المقال ويبدي رأيه في أفكارها وأسلوبها ، ويكتب مقالات معتمداً التفسير والحجاج في الوضعية المستهدفة مع توظيف التعلمات اللغوية المستهدفة.	
	النص الأدبي : الصراع بين التقليد والتجديد في الأدب لـ: طه حسين	189	- يستنتج خصائص المقال النقدي عند طه حسين - يعبر رأيه في أفكار النص موضحاً معللاً - يميز أمّا – إما ويوظفها		
	النص التواصلي : المقالة والصحافة ودورهما في نهضة الفكر والأدب" لـ: شوقي ضيف.	193	-يعرف بعوامل ازدهار الفكرو الأدب في العصر الحديث خاصة المقالة والصحافة. -يقوم بوضع هيكلة فكرية للنص .		
	المطالعة الموجهة: الأصالة والمعاصرة لـ: محمد عابد الجابري		- يحلل النص ويستنتج هيكلته وبنائه الفكري - يوضح ويفسر ويعلل وجهة نظره تجاه أفكار النص		

		– يسقط أفكار النص على الواقع المعيش للإجابة عن تساؤلات معينة تخامره.			
10	الـنص الأدبي الأول : الجـرح والأمـل لـ: زليخة السعودي	–يجدد ويحلل العناصر القصصية – يبين الترابط العضوي بين الإبداع الفني والواقع السياسي والاجتماعي. –يستنتج نمط النص القصصي وعناصره – يكتشف ويوضح الجملة المنسوخة أن وأخواتها – يتعرف على التفريق ويدرك بلاغته وأثره في المعنى.	204	– ينقـد شـفوياً نصوصـاً أدبيـة قصصية ويبـدي رأيـه في مضـمونها وأسلوبها ويحلل ويبدع كتابياً نصوصا في الفـن نفسـه في وضـعيات مسـتهدفة ، موظفـاً تعلماتـه المكتسبة.	لاحظنا صعوبة المصطلحات على المتعلم كالموقف القصصي مثلاً مع الحذف لبعض الدروس في اللغة (اسم الجمع) مع التقيد و التصريف في البلاغة
	النص الأدب الثاني:الطريق إلى قرية الطوب لـ: محمد شنوفي	– يحدد ويحلل العناصر القصصية. – يحلل ويستنتج صورة الشخصية وعلاقتها بالموقف القصصي – يحلل دور اللغة ووظيفتها التعبيرية في العمل القصصي – يكتشف ويوظف إسم الجمع والجمع مع التقسيم.	212		
	النص التواصلي : صورة الاحتلال في القصة الجزائرية " ل: أنيسة بركات درار	– يكتشف المصادر الفكرية والواقعية للقصة الجزائرية – يحـدد العلاقـة العضـوية بـين الواقـع الاسـتثماري والمضـمون الفكري لهذه القصة.	220		
	المطالعـة الموجهـة: "مـن روايـة الأمـير " ل: واسني الأعرج	– يتحكم في بعض آليات دراسة نص قصصي أو رواية	223		
11	النص الأدبي: من مسرحية"شهرزاد " توفيق الحكيم	–يستنتج خصائص الأدب المسرحي العربي في المشرق في بدايات نضجه مع الحكيم مضمونا وأسلوباً . – يعلل الأحكام النقدية التي يتوصل إليها – يوظف الأحرف " أي، أيْ ، أيَ وكذا الفعل المعتل الدقيق ويتعرف على ظاهرة الجمع مع التفريق من أجل توظيفها في تعبيره الشفوي والكتابي.	230	– ينقـد شـفوياً نصوصـا أدبيـة مسرحية ويبـدي رأيـه في مضـمونها وأسـلوبها ويحلـل ويبـدع ، كتابيـاً نصوصـا في الفـن المسـرحي ، في وضعيات مستهدفة موظفاً تعلماته المكتسبة.	تم حذف موضوع اللفيف ،الجمع مع التفريق دون تعويض
	النص الأدبي : " كابوس في الظهيرة" حسين	–يتعرف دارساً نافداً على خصائص المسرحية العربية المعاصرة في بلاد	235		

	عبد الخضر		المشرق. -يعلل الأحكام النقدية ويتعمق في دراسة عناصر العمل القصصي. - يتعرف على الكلمات " كم -كأي –كذا- ودلالتها والفعل المتعدي إلى أكثر من مفعول قصد التوظيف في التعبير الشفوي والكتابي		
	النص التواصلي:" المسرح في الأدب العربي لـ: جميل حمداوي	242	-يكتشف نشأة وتطور المسرح العربي وتطوره وكذا أهم توجهاته الفكرية والفنية ، يحدد ويعلل وجهة نظره حول مختلف هذه التوجهات، يحدد نمط النص ويضع هيكلته الفكرية		
	المطالعة الموجهة : " ثقافة الحوار" لـ: خالد بن عبد العزيز أبا خليل	245	-يبدي وجهة نظره في الموضوع - يوازن بين النظرية والواقع التاريخي . - يطبق على نصوص وثائقية ويستنتج.		
12	النص الأدبي : " لالة فاطمة نسومر المرأة الصقر :لـ إدريس قرفورة	254	- يستنتج بعض خصائص المسرح الجزائري - يبين بعض مميزات الأدب المسرحي الجزائري - يستنبط صورة المجتمع إبان الكفاح التحرري - يتعرف على نوبي التوكيد والمشاكلة ويوظفها	-ينقد شفوياً ، نصوصاً مسرحية جزائرية و يبين أحكامه ويعللها ويوظف تعلماته كتابيا في إنتاج نصوص نقدية وابداعية	– تم حذف موضوع المشاكلة لأنه يعيد عن الواقع اللغوي للمتعلم تم إن جمع درسين في حصة واحدة فهو يثقل كاهل وتفكير ذلك المتعلم -وتم حذف الفعل المعتل الناقص دون تعويض
	النص الأدبي :" من مسرحية المغص" لأحمد بودشيشة	264	- يحلل بعض العناصر النص المسرحي - يحدد العلاقة بين الأدب المسرحي والمحيط الاجتماعي - يوظف ما بمختلف دلالتها ويستعمل الفعل المعتل ، الناقص في تعبيره الشفوي والكتابي.		
	النص التواصلي: المسرح الجزائري الواقع والآفاق " لـ مخلوف بوكروح	274	- يتعرف ويستنتج أهم مراحل تطور المسرح الجزائري وخصائصه . - يبدي رأيه حول مضمون وأفكار النص		
	المطالعة الموجهة " العلامة محمد أبو شنب" لـ: محمد السعيد الزاهري	277	-يلخص ويحدد أهم سمات الشخصية المدروسة في هذه السيرة - يناقش البعد الفني والفكري للنص .		

جدول رقم 02 يوضح النصوص المستنتجة من مقرر الشُعب العلمية
دون أهداف مصاغة لافي المنهاج ولا في الدليل

المحاور	النصوص المقررة للشُعب العلمية دون أهداف مصاغة لا في المنهـاج ولا في الـدليل		الصفحة في المقرر
01	– النص الأدبي : وصايا وتوجيهات لـ : إبن الوردي.		10
	– الـنص التواصـلي : نشـأة الشـعر التعليمـي لـ: عبـد بـن عويقـل السلمي.		14
02	– النص الأدبي : علم التاريخ لـ: عبد الرحمان بن خلدون.		30
03	– النص التواصلي : النزعة الإنسانية في الشعر العربي المعاصر لـ: معاوية كوجان.		52
06	–النص الأدبي : ثورة الشرفاء لـ مفدي زكرياء.		80
07	–النص التواصلي : فلسطين في الشعر الجزائري لـ: عبد الله الركيبي .		102
08	–النص الأدبي : الفراغ لأدونيس (علي أحمد سعيد) . – النص التواصلي : الأدب وقضايا المجتمع المعاصر لـ: عمر الدقـاق.		128 133
10	– الـنص التواصـلي : القـص الفـني القصـير في مواجهـة التغيـير الاجتماعي لـ: شريبط أحمد شريبط .		171
11	المطالعة الموجهة : اللغة والشخصية لـ: عبد المجيد مزيان .		192
المجموع	- النص الأدبي : 04 نصوص - النص التواصلي : 05 نصوص - المطالعة الموجهة : 01 نص	**النسبة المؤوية**	النص الأدبي: **1.80%** النص التواصلي: 2.16% المطالعة الموجهة: 0.36%
المجموع العام	- 10 نصوص من 33 نص	**النسبة المؤوية**	**% 4.32**

جدول (03) يوضح أهم الفنون والأغراض الواردة في مقرر الشعب الأدبية

فن النثر و المقال	الصفحة في المقرر	فن القصة والمسرحية	الصفحة في المقرر	الشعر السياسي	الصفحة في المقرر	الشعر لرومانسي الوجداني الإنساني	الصفحة في المقرر	الشعر القصصي والمسرحي والملاحمي	الصفحة في المقرر	شعر التفعيلة	الصفحة في المقرر	الشعر الديني	الصفحة في المقرر	الشعر الاجتماعي	الصفحة في المقرر
1-الشعر في عهد المماليك لحنا الفاخوري	20	1- رصيف الأزهار لا يجيب لمالك حداد ترجمة حنفي بن عيسى	109	1- آلام الاغتراب لـ: محمود سامي البارودي	55	1- أنا لـ: إيليا أبو ماضي	72			1-منشورات فيدائية لـ: نزار قباني	94	1- في مدح الرسول صلى الله وعليه وسلم للبوصيري	09	هنا وهناك رشيد سليتم الخوري	72
2-انسان ما بعد الموحدين لمالك بن النبي	22	2- الجرح والأمل لـ: زوليخة السعودي.	204	2-من وحي المنفى لـ: أحمد شوقي.	59	2- هنا وهناك الشاعر القروي	77			2- حالة حصار لمحمود درويش	101	2- في الزهد لإبن نباتة	14		
3خواص القمرو تأثراته للقزويني.	30	3- الطريق إلى قرية الطوب لـ: محمد شنوفي.	212	3-منشورات فيدائية لنزار قباني	94					3- الإنسان الكبير محمد صالح باوية	116				
4- نص حر لابن خلدون	38	4- من رواية الأمير لـ: واسيني الأعرج	223	4- حالة حصار لـ: محمود درويش.	101					4- جميلة لتوفيق الكمالي.	123				
5- حركة التأليف في عصر المماليك لبطرس البستاني.	45	5- من مسرحية " شهرزاد " لـ:توفيق الحكيم .	230	5- الإنسان الكبير لـ: محمد صالح باوية.	116					5- أغنيات للألم نازك الملائكة	142				
6-مثقفونا والبيئة لغازي الذيبة	48	6-كابوس في الظهيرة لـ: حسين عبد الخضر	235	6- جميلة لـ: شفيق الكمالي	123					6- أحزان الغربة عبد الرحمان جيلي	146				
7- احتلال البلاد العربية وأثاره في الشعر والأدب لفواز السحار	63	7- لالة فاطمة نسومر المرأة الصقر لـ : ادريس قرقورة	254	7- أغنيات للألم لـ: نازك الملائكة.	142					7-أبو تمام صلاح عبد الصبور	162				
8- المجتمع المعلوماتي وتداعيات العولمة لمحمد البخاري	65	8- من مسرحية المغص لـ: أحمد بودشيشة	264	8- أحزان الغربة لـ: عبد الرحمان جبلي	147					8- خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين	168				
09 الشعر مفهومه وغايته لمخائيل نعيمة	82			9- أبو تمام لـ: صلاح عبد الصبور	162										
10-ثقافة أخرى لزكي نجيب محمود	85			10- خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين لـ: أمل دنقل	168										
11- الالتزام في الشعر العربي الحديث لمفيد محمد قميحة	107														
12- الأوراس في الشعر العربي لعبد الله الركيبي	131														

جدول (04) يوضح أهم الفنون والأغراض الواردة في مقرر الشعب العلمية

النثر و المقال	الصفحة في المقرر	فن القصة والمسرحية	الصفحة في المقرر	الشعر السياسي	الصفحة في المقرر	الشعر لرومانسي الوجداني الإنساني	الصفحة في المقرر	الشعر القصصي والمسرحي والملاحمي	الصفحة في المقرر	شعر التفعيلة	الصفحة في المقرر	الشعر الديني والتعليمي	الصفحة في المقرر	الشعر الاجتماعي	الصفحة في المقرر
1-نشأة الشعر التعليمي لعبد بن عويقل السلمي 2-انسان ما بعد الموحدين مالك بن تبين 3 – علم التاريخ لـ: عبد الرحمان بن خلدون 4- حركة التأليف في عصر المماليك لبطرس البستاني. 5 -مثقفونا والبيئة لغازي الذيبة 6-النزعة الإنسانية في الشعر العربي المعاصر لـ: معاوية كوجان. 7- التسامح الديني مطلب إنساني لـ: عقيل يوسف عيدان. 8- الثقافة العربية لـ: توفيق الحكيم 9-ثقافة أخرى لـ: زكي نجيب محمود 10- الالتزام في الشعر العربي الحديث لـ: مفيد محمد قميحة. 11- فلسطين في الشعر الجزائري لعبد الله الركيبي	14 21 30 37 41 52 57 71 74 84 102	1- رصيف الأزهار لا يجيب لمالك حداد ترجمة حنفي بن عيسى 2- الطريق إلى قرية الطوب لمحمد شنوفي. 3- من رواية الأمير لواسيني الأعرج 4-كابوس في الظهيرة لـ: حسين عبد الخضر 5- لالة فاطمة نسومر المرأة الصقر لـ : ادريس قرقورة	88 162 175 182 204	1- حالة حصار لـ: محمود درويش. 2- الإنسان الكبير لـ: محمد صالح باوية.	96 112	1- أنا لـ: إيليا أبو ماضي 2- أخي لميخائيل نعيمة	48 66	1-ثورة الشرفاء لمفدي زكريا " ملحمي"	80	1- حالة حصار لمحمود درويش 2- الإنسان الكبير محمد صالح باوية 3- الفراغ لأدونيس علي أحمد سعيد	96 112 128	1- وصايا وتوجيهات لإبن الوردي	10	1-- الفراغ لأدونيس علي أحمد سعيد	128

جدول رقم (05) يوضح إحصاء لعدد النصوص والفنون والأغراض للشعب الأدبية

المحور	النص	الصفحة	القيم الثقافيـة الإسلاميـة	الصفحة

لعدد النصوص والفنون والأغراض	النثر والمقال	فن القصة والمسرحية	الشعر السياسي	الشعر الرومانسي الوجداني الإنساني	نصوص فن التفعيلة	الشعر الديني والتعليمي	الشعر الاجتماعي
النسبة المئوية	%12.48	% 3.84	%4.80	%0.96	% 3.84	%0.96	% 0.48

جدول (06) يوضح إحصاء لعدد النصوص والفنون والأغراض للشعب العلمية

لعدد النصوص والفنون والأغراض	النثر والمقال	فن القصة والمسرحية	الشعر السياسي	الشعر الرومانسي الوجداني الإنساني	الشعر القصصي والمسرحي والملحمي	نصوص فن التفعيلة	الشعر الديني والتعليمي	الشعر الاجتماعي
النسبة المئوية	%08.64	% 1.80	%0.72	%0.72	%0.36	% 1.08	%0.36	% 0.36

01	في مدح الرسول صلى الله وعليه وسلم للبوصيري	09	قال الله تعالى « وَ إِنَّك لَعَلى خُلُقٍ عظيم » كيف ترقى رقك الأنبياء يا سماء ما طاولتها سماءُ لم يساووك في علاك وقدحا ل سنا منك رونهم وسناءُ عظمت نعمة الاله عليه فاستقلت لذكره العظماءُ لا تقس بالنبي في الفضل خَلقا فهو البحروالأنام إضاءُ	09
01 02	وصايا وتوجيهات لابن خلدون لإبن الوردي في الزهد لإبن نباتة المصري	14	قال ابن الوردي: استغفر الله لامالي ولا وَلَدي أسى عليه إذا ضمّ الثراء جسدي اعتزل ذكر الأغاني والغزل وقل الفصل وجانب من هزل عفت الإقامة في الدنيا لو انشرحت حالي فكيف ؟ وما حظي سوى النكد واتق الله فتقوى الله ما جاورت قلب امرئ إلا وصلْ كَمْ واثق بالليالي مد راحتهُ إلى المرام فناداه الحمام قد كتب الموت على الخلق فكم فلِ من الجيش وأفنى من دُوَل	10 14
	انسان مابعد الموحدين لمالك بن نبي	22	وعليه فليس من باب اللعب بالألفاظ ، بل من الضرورة المنطقية ، أن نقرر هنا أن العالم الإسلامي لا يعيش الآن في 1949 م بل في عام 1269 هـ ، وإنا لمضطرون إلى أن نؤكد هذا التاريخ لأنه يسجل نقطة الإنطلاق في تطور تاريخي ترجع إليه سائر مشكلات العالم الإسلامي.	22
04	من وحي المنفى لأحمد شوقي	59	بنا فلم نخل من روح يراوحنا من بَرِّ مصر وريحان يغادرنا كأم موسى على اسم الله تكفلنا وبإسمه ذهبتْ في اليَم تُلقينا	59
	هنا وهناك لرشيد سليم خوري	77	جودوا على صاحب المليون وارتدعوا عن عدله فأشد الفاقة الطمع وأسعفوه بما أيْمانكم مَلَكت ثم أحمدوا الله لا مالٌ ولاجشع وراقب الله في تنمام متضع يخشى الفرور إذا أهلُ الندى ارتفعوا	77
07	التسامح الديني مطلب إنساني عقيل يوسف عيدان	154	وقد صرح القرآن بهذه الحقيقية الوجودية فقال : يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا» لقد أكدت الآية ما كان قد توصل إليه الحكماء والفلاسفة من قبل ما أثبته الواقع التاريخي المشاهد من أن الإنسان مدني بطبعه.	154

جدول رقم (07) يوضح بعض المفاهيم الثقافية الإسلامية المنتقاة من النصوص المختارة في مقررالآداب للسنة الثالثة من التعليم الثانوي

جدول رقم (08) يوضح بعض المفاهيم الثقافية الإسلامية المنتقاة من نصوص مقررالشعب العلمية

	إنسان ما بعد الموحدين لـ : مالك بن نبي	21	وعليه فليس من باب اللعب بألفاظ، بل من الضرورة المنطقية، أن تقرر هنا أن العالم الإسلامي لا يعيش الآن في عام 1449 م بل في عام 1269 هـ وإنا لمظطرون إلى أن نؤكد هذا التاريخ لأنه سجل نقطة الإنطلاق في (تطور التاريخي) ترجع إليه سائر مشكلات العالم الإسلامي	21
02	علم التاريخ لعبد الرحمان إبن خلدون	30	...إنما هو اختلاف على الأيام الأزمنة وانتقال من حال إلى حال وكما يكون ذلك في الأشخاص والأوقات والأمصار ، فذلك يقع في الأفاق و الأقطار والأزمنة والدول « سنة الله التي خلت في عباده .....وكانوا على أحوال خاصة بهم في دولهم وممالكهم ....ثم جاء الإسلام بدول مصر فانتقلت تلك الأحوال أجمع انقلابة أخرى.....	31
	حركة التأليف في عصر المماليك بطرس البستاني	37	-...ومن الذين اشتهروا في مصنفا تهم التاريخية ابن خلكان وله « وفيات الأعيان وهو مصنف نفيس ومنهم شمس الدين الذهبي وله « تاريخ الإسلام » -واشتهر من مؤلفي الكتب الجامعة بهاء الدين العاملي صاحب « الكشكول »فيه أدب ورياضيات وفلسفة وعلوم إسلامية.	38
03	التسامح الديني مطلب إنساني عقيل يوسف عيدان	57	...وقد صرح القرآن بهذه الحقيقة الوجودية فقال « يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا » الحجرات :13 لقد أكدت الآية ماكان قد توصل إليه الحكماء والفلاسفة من قبل ، وأثبته الواقع التاريخي المشاهد من أن الإنسان مدني بطبعه ...»	57

جدول رقم (09) أهم القيم البارزة في مقرر الشعب الأدبية

النصوص		القيم الواردة							
		اجتماعية	معرفية وعلمية وثقافية	وجدانية	أخلاقية تربوية	دينية إسلامية	وطنية وقومية عربية	سياسية	أدبية
النصوص الأدبية	في مدح الرسول (ص)	x		X	x	x			x
	في الزهد	x			x	x			x
	خواص القمر وتأثيراته		x						
	نص حر لإبن خلدون	x	X						
	آلام الاغتراب	x		X	x		x	x	x
	من وحي المنفى	x		X			x	x	x
	أنـا	x		x			x	x	x
	هنا وهناك	x		x	x		x	x	x
	منشورات فيدائية						x	x	x
	حالة حصار	x					x	x	x
	الإنسان الكبير	x					x	x	x
	جميلة						x	x	x
	أغنيات للآلم			x			x	x	x
	أحزان الغربة	x	x	x			x	x	x
	أبو تمام						x	x	x
	خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين			x			x	x	x
	منزلة المثقفين في الأمة	x	x		x	x	x	x	x
	الصراع بين التقليد والتجديد		x				x	x	x
	الجرح والأمل	x		x			x	x	x
	الطريق إلى قرية الطوب	x					x	x	x
	من مسرحية شهرزاد	x			x				x
	كابوس في الظهيرة	x		x				x	x
	لالة فاطمة نسومر « المرأة الصقر»	x			x	x	x	x	x
	من مسرحية (المغص)	x	x		x				x
النصوص التواصلية	الشعر في عهد المماليك							x	x
	حركة التأليف في عصر المماليك		x					x	x
	احتلال البلاد العربية وأثاره في الشعر والأدب	x					x	x	x
	الشعر مفهومه وغايته	x		x					x
	الالتزام في الشعر العربي	x					x	x	x

	الحديث								
	الأوراس في الشعر العربي	x					x	x	x
	الاحساس الحاد بالألم عند الشعراء المعاصرين			x			x	x	x
	الرمز الشعري		x				x	x	x
	المقالة والصحافة ودورهما في نهضة الفكر العربي		x				x		x
	صورة الاحتلال في القصة الجزائرية	x	x	x			x	x	x
	المسرح في الأدب العربي	x	x						x
	المسرح الجزائري الواقع والآفاق	x	x				x		x
نصوص المطالعة	إنسان ما بعد الموحدين	x	x		x	x			x
	مثقفونا والبيئة		x						
	المجتمع المعلوماتي	x	x					x	
	ثقافة أخرى	x	x		x	x	x		x
	رصيف الأزهار لا يجيب	x		x	x		x	x	x
	إشكالية التعبير في الأدب الجزائري		x				x	x	x
	التسامح الديني مطلب إنساني	x			x	x	x		x
	الصدمة الحضارية متى نتخطاها	x	x				x		x
	الأصالةو المعاصرة إزدواجية مفروضة أم اختيار	x	x			x	x		
	من رواية « الأمير»	x						x	x
	ثقافة الحوار	x	x		x	x			x
	العلامة الجزائري « محمد أبو شنب »	x		x	x	x			

.

جدول رقم (10) أهم القيم البارزة في مقرر الشعب العلمية

النصوص		القيم الـواردة							
		اجتماعية	معرفية وعلمية وثقافية	وجدانية	أخلاقية تربوية	دينية إسلامية	وطنية وقومية عربية	سياسية	أدبية
النصوص الأدبية	وصايا وتوجيهات	x	x		x	x	x	x	x
	علم التاريخ	x	x		x	x		x	
	أنـا	x		x			x	x	x
	ثورة الشرفاء	x				x	x	x	x
	حالة حصار	x					x	x	x
	الإنسان الكبير	x					x	x	x
	الفـراغ	x					x	x	x
	منزلة المثقفين في الأمة	x	x		x	x	x	x	x
	الطريق إلى قرية الطوب	x					x	x	x
	كابوس في الظهيرة	x		x				x	x
	لالـة فاطمـة نسـومر « المرأة الصقر»	x			x	x	x	x	x
النصوص التواصلية	نشأة الشعر التعليمي		x		x		x		x
	حركـة التـأليف في عصـر المماليك		x					x	x
	النزعة الإنسانية في الشعر العربي المعاصر	x		x			x	x	x
	الثقافة العربية		x				x		x
	الالتـزام في الشـعر العـربي الحديث	x					x	x	x
	فلسـطين في الشـعر الجزائري						x	x	x
	الأوراس في الشعر العربي	x					x	x	x
	الأدب وقضـايا المجتمـع المعاصر	x					x	x	x
	المقالـة والصـحافة ودورهـا في نهضة الفكر العربي		x				x		x
	القـص الفـني القصـير في مواجهة التغيير الاجتماعي	x	x					x	x
	المسرح في الأدب العربي	x	x						x
	المسـرح الجزائـري الواقـع والآفاق	x	x				x		x

نصوص المطالعة									
	إنسان ما بعد الموحدين	x	x		x	x		x	
	مثقفونا والبيئة		x						
	التسامح الديني مطلب إنساني	x			x	x	x		x
	ثقافة أخرى	x			x	x		x	x
	رصيف الأزهار لا يجيب	x		x	x		x	x	x
	الصدمة الحضارية متى نتخطاها	x	x				x		x
	إشكالية التعبير في الأدب الجزائري	x	x				x		x
	المجتمع المعلوماتي وتداعيات العولمة	x	x					x	
	الأصالة و المعاصرة إزدواجية مفروضة أم اختيار	x	x				x		
	من رواية « الأمير»	x						x	x
	اللغة والشخصية	x	x	x			x	x	x
	العلامة الجزائري « محمد أبو شنب »	x		x	x				

* العلامة: x توضح النصوص الغير مشتركة مع مقرر الشعب الأدبية

الجدول رقم (11) يوضح نسبة الألفاظ المشروحة إلى الألفاظ المستعملة في المقررين

مقرر الشعب الأدبية						مقرر الشعب العلمية					
عنوان النص	الصفحة	عدد الكلمات المستعملة	عدد الكلمات المشروحة	النتيجة	النسبة المئوية	عنوان النص	الصفحة	عدد الكلمات المستعملة	عدد الكلمات المشروحة	النتيجة	النسبة المئوية
في مدح الرسول صلى الله وعليه وسلم للبوصيري	09	131	05	26.2	%19.26	علم التاريخ لإبن خلدون	30	355	11	32.27	%08.81
منشورات فيدائية لنزار قباني	94	178	04	44.5	%24.45	الفراغ لأدونيس	128	101	06	16.83	%15.72
الجرح والأمل لزليخة السعودي	204	789	04	197.25	%24.87	كابوس في الظهيرة لحسين عبد الخضر	182	630	06	105	%16.50
المجموع		**1098**	**13**	**267.95**	**%24.11**	المجموع		**1086**	**23**	**154.1**	**%13.89**

ملاحظة : عند إحصائنا لعدد الكلمات المستعملة لم نقم بحساب الحروف والأدوات ، فاقتصرنا عل الأفعال والأسماء والصفات التي تحمل معنى في ذاتها

جدول رقم (12)إحصاء عدد الجمل الطويلة والقصيرة في المقررين

مقرر الشعب الأدبية						مقرر الشعب العلمية					
عنوان النص	الصفحة	عدد الجمل القصيرة	النسبة المئوية	عدد الجمل الطويلة	النسبة المئوية	عنوان النص	الصفحة	عدد الجمل القصيرة	النسبة المئوية	ا عدد الجمل الطويلة	النسبة المئوية
في مدح الرسول صلى الله وعليه وسلم للبوصيري	09	09	%39.13	14	%60.86	علم التاريخ لإبن خلدون	30	14	%36.84	24	%63.151
منشورات فيدائية لنزار قباني	94	31	%62	19	%38	الفراغ لأدونيس	128	16	%48.48	17	%51.51
الجرح والأمل لزليخة السعودي	204	32	%41.02	46	%58.97	كابوس في الظهيرة لحسين عبد الخضر	182	45	%46.39	52	%53.60
المجموع		**72**	**%47.68**	**79**	**%52.31**	المجموع		**75**	**%44.64**	**93**	**%55.35**

جدول رقم (13) يوضح « شواهد لخصائص اللّغة العربية الممكن استنباطها من النصوص المقررة للشعب الأدبية »

الدلالة « المعاني «	النحو	الصرف	البلاغة	الصوتيات « الموسيقى الشعرية»
*في مدح الرسول صلى الله وعليه وسلم للبوصيري -عد إلى المعجم وتعرف على معاني « عصم » ص:10 * خواص القمر وتأثيراته للقزويني - أذكر الكلمات الواردة في النّص والتي تنتمي إل مجال الفلك ص: 31 * مثقفونا والبيئة لغازي الذيبة - استخرج من النص المصطلحات المتعلقة بموضوع البيئة ،والمصطلحات الدالة على الخطر المحدّق بها ص49: * من وحي المنفى لأحمد شوقي -ما هي الدلالات النفسية التي تحملها هذه المفردات : نشجى –نأسى . هاج والمفردات الخلد . الكافور- ريحان . تكفل؟ ص:60 *هنا وهناك لرشيد سليم خوري : -ما الفرق بين «ضرعوا»	* خواص القمر وتأثيراته للقزويني. - تبين من النص معاني حرف الجر (الباء) وفائدته في اتساق النص ، ص:33. * آلام الإغتراب : لمحمود سامي البارودي - ماهي وظيفة « الفاء»في بداية البيت 12 و« الواو»في كل من البيتين 13و14 ؟ص:57 * من وحي المنفى لأحمد شوقي. -ما الذي يجمع بينه وبين مخاطبه ؟ - علل إجابتك بقرائن لغوية ص:60 - ماهو دور الرابط المنطقي «لكن» ؟ - ما إعراب «سعياً»في البيت 16 وما دلالة هذه الكلمة على موقف الشاعر ؟ص:61 *أنا لإيليا أبو ماضي : -وظف الشاعر الإضافات والنعوت	* أغنيات للألم . نازك الملائكة - بين مدى مساهمة المعجم اللغوي المتعلق بالمفرادات المفتاحية واستعمال بعض الضمائر ، في خلق الانسجام داخل النص. - تتناول الشاعرة في بداية القصيدة بدْء علاقة المجتمع مع الألم ، فما هو النمط النّصي الذي وظفته ؟ حلله من حيث : زمن الأفعال والضمائر والحدث ، ص: 144 * أبو تمام صلاح عبد الصبور - ما دلالة اعتماده ضمير المتكلمين ؟ - لصيغة الأمر في النّص أهمية فيم تكمن دلالتها النفسية ؟ ص:165. *خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين أمل دنقل - ما سبب انتقال الشاعر من	* في مدح الرسول صلي الله وعليه وسلم للبوصيري - وظف الشاعر كثيراً من ألوان البيان، ما الصورة البارزة في النّص وأين تكمن بلاغتها مع التمثيل ص:10 * في الزهد لابن نباتة : - عنصر المحاكاة والتضمين سيطر على القصيدة ، هل تراه إعجاب بنظم القدامى أم ضعفاً فنياً في الشاعر ؟ - وضح ص:16 * الشعر في عهد المماليك لحنا الفاخوري . - ما أنواع المحسنات اللفظية التي شاعت في هذا العصر ص :21 * انسان ما بعد الموحدين مالك بن نبي - هل استعمل الكاتب في لغته الأسلوب العلمي أم الأسلوب الأدبي ؟	* الشعر في عهد المماليك لحنا الفاخوري - ما الأوزان الشعبية التي أسرف فيها شعراء هذا العصر – هل تعرف بعضها ؟ أذكر ها ص : 21 *آلام الاغتراب لمحمود سامي البارودي . - هل ترى تجديداً في البناء الموسيقي (الوزن والقافية) للنص؟-علل ص: 57. * من وحي المنفى لأحمد شوقي : - هل الموسيقى الخارجية للقصيدة جاءت نتيجة للموقف الشعري والتجربة الشعورية للشاعر أم هي مجرد محاكاة للقصيدة القديمة؟ -علل ص: 61 *أغنيات للألم لنازك الملائكة : - تتغير القافية بعد كل مجموعة من

«وركعوا» أجب مستعينا بالقاموس ص:78 *الشعر مفهومه وغايته ميخائيل نعيمة – ما الدلالات النفسية التي تحملها الألفاظ الآتية : «النور ،الحق، ابتسامات، طفل، موسيقى، الجمال، نسمات، يستريح » ص: 83 * حالة حصار : محمود درويش – هل ترى علاقة دلالية بين مقاطع هذه القصيدة ؟ ص:104 * الإنسان الكبير لمحمد الصالح باوية : – مفردات النص تجاوزت معانيها القاموسية، لتنقل لنا الإحساس بنوع من الحياة أين نجد ذلك في النص ص :119 *من مسرحية شهرزاد لتوفيق الحكيم –ابحث عن الفروق الدلالية بين كشفه ، كشف عنه / تتحرّق ، تحرق ، تحترق / تنظر إلى ، تنظر، تنظر فيه ، تنظره ص: 232	بكثرة ؟ مثل لكل منهما مبرز اً أثرهما في المعنى ص:74 – على من يعود ضمير المتكلم في النص ؟ ص:74 *هنا وهناك لرشيد سليم خوري : –ماذا أفاد تكرار الأمر في النص ؟ص :79 – ما سبب انتقال الشاعر من مخاطبين إلى مخاطب ؟ ص:79 * منشورات فيدائية :نزار قباني . نوع الشاعر بين الجمل الفعلية والجمل الإسمية ، هات مثالاً لكل نوع. * حالة حصار لمحمود درويش: – تعددت وتنوعت حروف الجر في هذا النص خاصة (في، على) ما المعاني التي أفادتها في السياق ؟. – ما مدلول الجمل الاسمية وما مدلول الجمل الفعلية؟ – استخرج أمثلة من النص وعلق عليها:ص 104	ضمير المخاطب إلى الغائب ومنه إلى ضمير المتكلمين ؟ ص: 171	علل إجابتك بشواهد من النّص ص:23 *حركة التأليف في عصر المماليك بطرس البستاني – ما الدافع إلى الإكثار من المحسنات البديعية في التآليف الأدبية ص : 47 *أحزان الغربة غبد الرحمان جيلي. – بم توحي الجملة الخبرية « لكم صليت»والإنشائية « هل نبتاعها العفة» والشرطية « أبيع الروح إن ألقى» من دلالات على مأساة الشاعر ص: 148 * خطاب غير تاريخي عل قبر صلاح الدين أمل دنقل . –أين تجد الاقتباس في هذه القصيدة ممتزجا بالرمز ؟ ص: 176 *لالة فاطمة نسومر المرأة الصقر : إدريس قرقورة .	الأسطر هل لذلك دلالة على المعاني المعروفة ؟ –وضح. –استخرج تفعيلات الأسطر الأربعة الأخيرة ص:143 – وازن بين بناء الفقرة الأولى في المقطع الأول ونظيرها في المقطع الثاني من حيث الصورة الشعرية ، الموسيقى الشعرية . ص: 144 * أحزان الغربة : عبد الرحمان جيلي . –في النص وقفة موسيقية يتوقف عندها التدفق الشعوري لينطلق من جديد ، هل بإمكانك تحديدها ؟– أذكر الأسطر التي وردت فيها ص: 148 – ابحث عن العلاقة بين الوتيرة الموسيقية والحالة النفسية للشاعر. –هل وفق الشاعر في هذا الاختيار الموسيقي أم تراه جاء أصلا عفوياً؟ – ماذا تستنتج؟ ص :148.

جدول رقم (14) يوضح « شواهد لخصائص اللّغة العربية الممكن استنباطها من النصوص المقررة للشعب العلمية »

الدلالة « المعاني »	النحو	الصرف	البلاغة	الصوتيات « الموسيقى»
* علم التاريخ لعبد الرحمان إبن خلدون – استخرج من النص المصطلحات التي وظفها ابن خلدون ذات العلاقة بمنهج كتابة التاريخ ص: 32 * أنا إيليا أبو ماضي – في أي مجال معنوي يمكن إدراج الألفاظ الآتية : حر مهذب، دافعت ، شددت، ساعده، متقرب ، ضميري ، أرحم ؟ ص: 49 * ثورة الشرفاء مفدي زكرياء – ابحث في القاموس عن معاني « بعث». – استخرج من النص المصطلحات الدالة على المعجم الثوري والمعجم الديني (المستمد من القرن الكريم) ص:81	* علم التاريخ لعبد الرحمان إبن خلدون –لاحظ مدى الترابط مابين الفقرات ؟ – هل ترى أنه تحقق بفضل العلاقات الفكرية مابين الفقرات، أو العلاقة الفكرية بين كل فقرة بالفكرة العامة للنص أو بالروابط المنطقية أو بحروف العطف أوبمختلف هذه القرائن ص: 34 * أخي ميخائيل نعيمة أعرب " أتبعني " " نواري" ص:69 *الإنسان الكبير محمد الصالح باوية 112 – ساد الضمير المستتر في كثير من المقاطع حدده وبين دوره في اتساق النص ص:114	وصايا وتوجيهات لإبن خلدون لإبن الوردي – ماالأقوى في رأيك لرسوخ الفكرة خطاب الفرد كمافعل الشاعر ، أو خطاب الجماعة ؟ علل ص: 11 * أنا إيليا أبو ماضي – تتنوعت دلالات « الغائب »فهل يمكن تحديدها ؟ مثل لذلك من النص ص:49 * أخي ميخائيل نعيمة صرف الفعل " شاجي" في الأمر ص 69	* وصايا وتوجيهات لإبن خلدون لإبن الوردي. – الصور البيانية الواردة في النص ، تخدم الشكل أساساً أم تخدم المضمون ؟ وضع ص:12 – أخي ميخائي نعيمة –لم نوع الشاعر بين الخبر والإنشاء ؟ –مثل لكل أسلوب مع بيان الغرض ص: 68 * ثورة الشرفاء : لمفدي زكرياء – تمتاز لغة مفدي يكونها مجازية – استخرج من النص مجازا مرسلاً وحلله مبيناً المعنوي والجمالي ص: 82 * منزلة المثقفين في الأمة : لمحمد البشير الإبراهيمي – بين بلاغة الإستعارة وجمالها في العبارات؟	* الأواراس في الشعر العربي لعبد الله الركيبي –علل تأخر امر طارق بن زياد في هذا البيت الشعري هل هو أ–سبب التعاقب التاريخي ؟ ب . سبب القافية والوزن؟ ج . أم بهما معاً ؟

جدول رقم (15)الأخطاء ونوعها وتصويبها في الاختيار المحروس لمتعلمي قسم ثالثةآداب ولغات

لمادة اللغة العربية و آدابها

رقم الورقة	الخطأ	نوعه			صوابه
		فكري	لغوي	نقدي	
01 2.25	....من قومي و أشاعي قومي: مفعول به منصوب بالفتحة الظاهرة على آخره و «ي» ضمير متصل في محل رفع فاعل .		×		قومي: إسم مجرور بمن وعلامة جره الكسرة المقدرة على آخره مع من ظهورها إشتغال المحل بحركة ياء المناسبة وهو مضاف . الياء : ضمير متصل في محل جر مضاف إليه .
4.5	الحقل المعجمي في الأبيات السنة الأولى يدل على البنية التي كان يعيش فيها الشاعر (الصحراء) .	×	×		الحقل المعجمي هو جو الشوق والحنين إلى الوطن و الأهل .
4.5	نمط النص حجاجي وصفي	×	×		النمط المهيمن على النص هو الوصفي ومن مؤشراته النعوت الإضافات ....
04	إن : أداة جزم		×		«إن » أداة شرط
08	ملامح الكلاسيكية : الشوق ، الحنين ، الآلام .			×	من ملامح الكلاسيكية : رصانة اللغة ، حسن الاستهلال ، اعتماد الخيال الحسن ، التزام الوزن الواحد والقافية الموحدة .
8.5	إذا : حرف تخفيف		×		إذا : ظرف لما يستقبل للزمان مفعول فيه .
8.5	قومي: صلة موصولة لا محل لها من الإعراب		×		قومي : إسم مجرور بمن وعلامة جره .....
08	البحر : الرمل فاعلن ، فاعلن ، فعلن ، فاعلين		×		البحر البسيط : مستفعلن فاعلن ، مستفعلن ، فاعلن
09	النمط الغالب على النص سردي مؤشراته استعمال الأفعال أصبحت	×	×		النمط الغالب هو وصفي .....
9.5	البحر الكامل: دون كتابة التفعيلات		×		البحر البسيط
9.5	الأسلوب في البيت الرابع خبري غرضه التمني		×		الأسلوب إنشائي غرضه التمني
10	ملامح الكلاسيكية : الذاتية ، العاطفة ، الطبعة والخيال				من ملامح الكلاسيكية : رصانة اللغة حسب الإستعمال اعتماد الخيال الحتمي
12.5	قومي إسم مجرور وعلامة جره الكسرة الظاهرة على آخره و «ي» المتكلم في محل رفع فاعل .		×		قومي: إسم مجرور بمن وعلامة جره الكسرة المقدرة منع من ظهورها اشتغال المحل بحركة ياء المناسبة

07	«إن » في البيت شرط التعجب والحيرة وعلاقتها بالبيت الأخير علاقة تأكيدية		×		إن : الشرطية
07	الصورة البيانية ونسمته كشميم الخلد		×		الصورة تشبيه : حيث شبهت النسمة بالخلد
07	البحر : متفاعلن ،مفعلن، متفاعلن ،مفعلن		×		البحر هو البسيط : مستفعلن فاعلن ، مستفعلن فاعلن
7.5	دلالة " إن " الربط والتوكيد بين البيتين		×		إن : الشرطية
7.75	إذا : حرف تحقيق		×		إذا : ظرف لما يستقبل للزمان .....
7.25	يتمنى الشاعر الشفاء من الجرح أو أوجاعه و تأمله في منفى بعيد على وطنه .	×			يتمنى الشاعر العودة إلى وطنه .
07	الأسلوب الوارد في البيت الرابع العشر الخبري غرضه إفتخار	×	×		الأسلوب : إنشائي ورد باستفهام غرضه التمني
07	في النص ملامح كلاسيكية بارزة تكرار الألفاظ كالشوق ....الحنين الهم والحزن	×		×	من ملامح كلاسيكية : رصانة اللغة ، حسن الاستهلال .....
7.5	يرعد الجيش باسمي مجاز عقلي	×	×		لا يتضمن مجازية عقلية
13	ملامح كلاسيكية : الأشواق التمني ، الانتظار	×		×	من ملامح الكلاسيكية : رصانة اللغة .....
13.5	البحر هو البسيط مستفعلن / مفعلاتن / مستعلن فعلن × ح		×		البحر : البسيط مستفعلن ، فاعلن ، مستفعلن ، فاعلن .
13	الأسلوب : خبري غرضه الاستفهام	×	×		الأسلوب انشائي نوعه استفهام
10.5	النمط المهيمن : سردي مؤشراته : إستعمال الزمن الماضي التشبيهات ، الصور البيانية	×	×		نمط النص وصفي من مؤشراته ، الوصف ، النعوت ، الإضافات .....
15.25	تقطيع البيت ، وكتابة الرموز دون الوصول للبحر		×		البحر البسيط .
16.2	قومي ، اسم مجرور بمن وعلامة جره الكسرة المقدرة على الياء منع من ظهورها الثقل		×		اسم مجرور بمن وعلامة جره الكسرة المقدرة منع من ظهورها اشتغال المحل بحركة ياء المناسبة .

10	ان : أداة نصب تنصب الفعل المضارع		×		إن : الشرطية
10.5	يرعد الجيش باسمى تشبيه		×		لا يتظمن الشطر تشبيها ولا مجازا
11	أسلوب إنشائي خبري نوعه الإستفهام غرضه		×		أسلوب إنشائي وهو إستفهام غرضه التمني
11.5	النمط المهيمن على النص هو : سردي وصفي	×	×		النمط المهيمن هو الوصفي
11	إن : أداة توكيد		×		إن أداة شرط
11	البحر الطويل : مستفعلن / مستفعل / مستفعل / مستف		×		البحر البسيط مستفعلن / فاعلن / مستفعلن/ فاعلن
11	الحقل المعجمي يتمثل في النداء والهم	×	×		الحقل المعجمي الدال على الماضي السعيد رسم جو الشوق والحنين إلى الوطن والأهل
11.5	ملامح كلاسيكية البارزة في النص النعي بالطبيعة العاطفة			×	من ملامح الكلاسيكية رصانة اللغة ، الخيال الحنيني .....
5.5	ان : التشبيه إذا : أسلوب شرط مبني على السكون .		×		ان: الشرطية إذا : ظرف لما يستقبل للزمان .....
5.5	الحقل المعجمي في غربة بعيد عن بلاده : جريمة – ضجعة –الجاد	×	×		الحقل المعجمي الدال على الماضي السعيد رسم جو الشوق والحنين
06	ان : في البيت 13 الكسرة	×	×		ان: الشرطية
06	ظرف لما مضى من الزمان في محل رفع مبتدأ		×		ظرف لما يستقبل من الزمان في محل نصب مفعول فيه

جدول رقم (16) يوضح نماذج من الأخطاء الشائعة للاختبار في الفصل الأول

للموسم الدراسي 2009 م/ 2010م لمتعلمي قسم ثالثة علوم تجريبية في مادة اللغة العربية و آدابها

علامة الاختبار	الخطأ	نوعه		صوابه
		فكري	لغوي	
01	دلالة تكرار كلمة ابتسم في النص ليصف مدى أهميتها في حياة الإنسان .	×		.....دعوة للتفاؤل
03	الثنائية التي قامت عليه معاني النص هي التفاؤل والتشاؤم .	×	×	.....الثنائية هي التفاؤل والتشاؤم
4.5	الصورة الواردة في البيت (08) هي جناس بين (مرنما ، ترنما)	×	×	الصورة البيانية إستعارة مكنية في قوله ضع الكآبة جانبا وترنما
4.5	إذا فعل لما يستقبل من الزمان خافظ لشرطه منخفظ لجوابه		×	إذا : ظرف لما يستقبل هذا الزمان خافض لشرطه
4	الفكرة العامة للنص : فلما اليأس	×		الفكرة العامة للنص : دعوة الشاعر إلى التفاؤل
04	الصورة جناس ناقص	×	×	طرح الكآبة إستعارة مكنية
04	نمط النص : حجاجي	×	×	نمط النص حواري
6.5	الصورة مجاز ناقص ، محسن بديعي مرنما ، ترنما	×	×	الصورة إستعارة مكنية طرح الكآبة
6	الثنائية التي قامت عليها معاني النص المجاز المرسل ، المجاز العقلي	×		الثنائية التي قامت عليها معاني النص القصيدة هي التفاؤل و التشاؤم
6	دلالة تكرار كلمة " أنشير " أن الابتسامة تستطيع حل كل المصائب	×	×	تكرار كلمة بتسم دعوة للتفاؤل
6.5	نمط النص حجاجي	×	×	نمط النص حواري
7.5	الصورة هي مجز مرسل صور الكتابة	×	×	الصورة إستعارة مكنية " طرح الكآبة "
7.5	قامت معاني النص على ثنائية هي مقول القول أي قال- قلت	×	×	إستثنائية التي قامت عليها معاني القصيدة هي التفاؤل والتشاؤم
8	نمط النص سردي يتخلله الوصف	×	×	نمط حواري
8.5	طرح الكآبة مجاز لغوي مرسل	×	×	طرح الكآبة : إستعارة مكنية
09	عقلي الصورة البيانية طرح الكآبة مجاز	×	×	طرح الكآبة : إستعارة مكنية

09	ثنائية النص هما أي يتحدث كلام الشاعر إلى شخص	×	×	الثنائية هي التفاؤل والتشاؤم
9.5	نمط النص وصفي حجاجي	×	×	نمط النص حواري
9	قامت معاني النص على ثنائية : الطبعة وعلاقتها بالاتجاه الفني للشاعر	×	×	الثنائي هي التفاؤل والتشاؤم
9	الصورة البيانية مجاز مرسل طرح الكآبة	×	×	الصورة البيانية إستعارة مكنية
9.5	الثنائية التي قامت عليه معاني النص هي الرجوع إلى الطبعة و الإكثار من الصور البيانية	×	×	الثنائية هي التفاؤل والتشاؤم
9.5	الثنائية التي قامت هي السؤال والجواب	×	×	الثنائية هي التفاؤل والتشاؤم
9	قامت معاني النص على ثنائية هي الحوار بالقول والرد عليه مباشرة	×	×	الثنائية هي التفاؤل والتشاؤم
10	نمط النص سردي	×	×	النمط حواري
10	الفكرة العامة الصراع في الحياة	×		الفكرة العامة : دعوة للتفاؤل
10.5	تدل الصورة الواردة في البيت 08 على أن يكون الإنسان إيجابيا	×	×	الصورة البيانية : استعارة مكنية طرح الكآبة
10.5	نمط النص سردي	×	×	نمط حواري
10	إذا : أداة شرط لا محل لها من الإعراب		×	إذا : ظرف لما يستقبل من الزمان .....
11	الثنائية التي قامت عليها معاني النص الرومانسية	×	×	الثنائية التي قامت عليها معاني النص : تفاؤل
12.5	النص السابق حجاجي ،كما غلب على النص النمط الحواري ...وتخلل النص الوصف	×	×	نمط النص حواري
12.5	إذا : أداة جزم ونصب واستيفاء		×	إذا : ظرف لما يستقبل من الزمان خافض لشرطه متعلق بجوابه
12.5	نمط النص سردي	×	×	نمط النص حواري
13	نمط النص تفسيري يتخلله بعض الوصف	×	×	نمط النص حواري
13.5	النص عبارة عن حوار يغلب فيه الوصف ولهذا فإن النص من النمط الحجاجي يتخلله الوصف .	×	×	نمط النص حواري

13	الصورة البيانية " طرح الكآبة جانبا وترنما هي مجاز مرسل		×	"طرح الكآبة " إستعارة مكنية
14.5	صورة بيانية بحيث قال على الأقل إن رآك أحدهم و أنت تبتسم يتخلص من كآبته وتعتبر صدقة جارية في الإسلام .	×	×	الصورة البيانية " طرح الكآبة مثلا إستعارة
14.5	نمط النص حجاجي	×	×	نمط النص حواري
14	إذا : ظرف لما يستقبل من الزمان متعلق شرطه خافظ لجوابه مبني على الفتح الظاهرة على أخره .		×	إذا : ظرف لما يستقبل من الزمان متضمن معنى الشرط متعلق بجوابه خافض لشرطه مبني على السكون
15	إذا : أداة شرط لا محل لها من الإعراب		×	إذا : ظرف لما يستقبل من الزمان متضمن معنى الشرط متعلق بجوابه خافض لشرطه مبني على السكون
15.5	قامت معاني النص على ثنائيتين : الأحاسيس البشرية الطبيعية	×	×	قامت معاني النص على ثنائية : التفاؤل والتشاؤم .
17.5	النمط البارز في النص هو النمط الحواري كما تحلله النمط الحجاجي	×	×	النمط حواري

جـامعة قاصـدي مربـاح ورقلــة

كلية الآداب و اللغات **تخصص: تعليمية اللغة العربية و تعلمها**

قسم : اللغة العربية و آدابها **الموسم الجامعي : 2010/2009**

استبـانة

أستاذي الكريم، تحية طيبة وبعد :

في إطار إعداد رسالة في تعليمية اللغة العربية و تعلمها، بعنوان النص الآدبي وأهميته في تعليم اللغة العربية (المستوى الثالثة آداب وعلوم) عينة نضع بين يديك هذه الإستبانة التي تحتوي على مجموعة من الأسئلة ضع علامة (×) في الخانة المناسبة وقدم رأيك في الموضوع .

وأحيطكم علما بأن إجابتكم ستحظى بالسرية التامة و لاتستعمل إلا لغرض البحث العلمي .

1- البيانات الشخصية «للأستاذ»

- الجنس :ذكر (.....)، انثى (.....)
- الولاية :.....

ماهي رتبتكم العلمية ؟

شهادتكم : (.....)،الشعبة المدرسة :.....

- هل بحثكم في هذا الموضوع ،السابق الذكر أو قريبا منه ؟

نعم (.....)، لا (.....)

أذكروا عناوين بحوثكم :.....

رأيكم في إشكالية البحث :

1/ مارأيكم في طبيعة النصوص المختارة في الكتاب «المقرر»

أ-هل النصوص الأدبية المنتقاة فيه تناسب المتعلم نعم (....)، لا(....)

فـي حـالـة إجابتـكم بـ (لا)

.....

ب –ما طبيعة النصوص الأدبية التي تودون برمجتها في المقرر:

- النصوص القـرآنية.
- النصوص القديمـة
- النصوص الحديثة والمعاصرة
- النصوص الشعـريـة
- النصوص النثـريـة
- النصـوص الجزائرية
- النصوص الشعبيـة
- النصوص الأجنبيـة

2/ هل منهجية تحليل النصوص - المقاربة النصية – تساعد المتعلم على فهمها ؟

(نعم):.....، (لا):.....

3/ أيستطيع المتعلم توظيف المفردات اللغوية المكتسبة من النصوص الأدبية المختارة في محيطه المدرسي وفي معاملاته اليومية. (نعم):.....، (لا):.....

4/ إذا تفضلتم ذكر أهم الأنشطة اللّغوية الأكثر استيعابا من النصوص ؟

- دروس القـواعد
- دروس البلاغة
- دروس العـروض
- دروس الإنشـاء
- دروس الإمـلاء

5/ هل يستطيع المتعلم تحرير موضوع إنشائي بسهولة بالأنماط النصية المبرمجة له ؟

(نعم):.....، (لا):.....

6/ ماهي أكثر المهارات اللغوية التي يتقنها المتعلم عند تحليل النصوص الأدبية ؟

الإستماع (....)، الكلام (....)، القراءة (....)، الفهم (....)، الكتابة (....)

7/ هل تساعدكم الوسائل المتاحة لتدريس النصوص الأدبية (نعم):.....، (لا):.....

إذاكان لا ما هي أهـم الوسـائل الـتي تفضلـونها داخـل حجرة الـدرس لتسـاعدكم على شرح النصـوص الأدبيـة وتحليلهـا للمتعلم ؟.....

8/ كيف تفسرون العلاقة بين الأهداف المسطرة في المنهاج و اختيار المحتوى التعليمي في المقرر؟

.....

9/ ما مدى نجاح طريقة التدريس بالكفاءات مع المحتوى التعليمي المختار في المقرر؟.....

ملحوظات و آراء : .....

جـامعة قاصـدي مربـاح ورقلــة

كلية الآداب و اللغات **تخصـــص: تعليميـــة اللغةالعربيـــة و تعلمها**

قسم : اللغة العربية و آدابها **الموسم الجامعي : 2010/2009**

استبــانة

عزيزي التلميذ، تحية طيبة وبعد :

في إطار إعداد رسالة في تعليمية اللغة العربية وتعلمها، بعنوان النص الآدبي وأهميته في تعليم اللغة العربية (المستوى الثالثة آداب وعلوم) عينة نضع بين يديك هذه الإستبانة التي تحتوي على مجموعة من الأسئلة ضع علامة (×) في الخانة المناسبة وقدم رأيك في الموضوع.

وأحيطكم علما بأن إجابتكم ستحظى بالسرية التامة و لاتستعمل إلا لغرض البحث العلمي لتساعدكم على شرح النصوص الأدبية و تحليلها المتعلم

لبيانات الشخصية «للتلميذ»

- الجنس: ذكر (.....)، انثى (.....)
- الولاية :.....- الشعبة :.....

1/ مارأيك في طبيعة النصوص الأدبية المختارة في الكتاب «المقرر»

أ– هل النصوص الأدبية المنتقاة فيه تناسبك نعم (....)، لا(....)

فـي حـالـة إجابتـك بـ (لا)

.....

ب –ما طبيعة النصوص الأدبية التي تريد دراستها؟:

- النصوص القـرآنية.
- النصوص القديمـة
- النصوص الحديثة والمعاصرة
- النصوص الشعريـة
- النصوص النثريـة
- النصوص الجزائرية
- النصوص الشعبيـة
- النصوص الأجنبيـة

2/ هل منهجية تحليل النصوص تلائمك ؟

(نعم):.....، (لا):.....

3/ أتستطيع توظيف المفردات اللغوية المكتسبة من النصوص الأدبية المختارة في محيطك المدرسي وفي معاملاتك اليومية.

(نعم):.....، (لا):.....

4/ إذا تفضلت ذكر أهم الأنشطة اللّغوية الأكثر استيعابا من النصوص الأدبية ؟

- دروس القـواعد
- دروس البلاغـة
- دروس العـروض
- دروس الإنشـاء
- دروس الإمـلاء

5/ هل تستطيع تحرير موضوع إنشائي بسهولة بالأنماط النصية المبرمجة لك؟

(نعم):.....، (لا):.....

6/ ماهي أكثر المهارات اللغوية التي تتقنها عند تحليل النصوص الأدبية ؟

الإستماع (....)، الكلام (....)، القراءة (....)، الفهم (....)، الكتابة (....)

7/ هل تساعدك الوسائل المتاحة لك لدراسة النصوص الأدبية (نعم):.....، (لا):.....

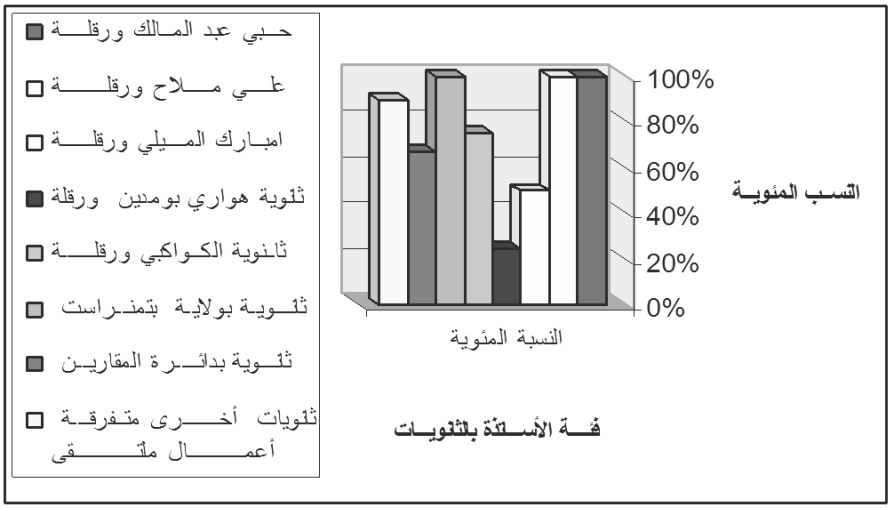
إذاكان لا ما هي أهم الوسائل التي تفضلنها داخل حجرة الدرس لتساعدك على دراسة النصوص الأدبية وفهمها ؟

.....

جدول رقم :(17)

جدول يوضح نسب المشاركة في الاستبانة حسب الثناويات فئة المعلمين

فئة الأساتذة	استمارة موزعة	استمارة عائدة	ذكور	إناث	النسبة المئوية
حبي عبد المالك ورقلة	5	5	2	3	100%
علي ملاح ورقلة	6	6	2	4	100%
امبارك الميلي ورقلة	4	2	1	1	50%
ثانوية هواري بومدين ورقلة	4	1	1	0	25%
ثانوية الكواكبي ورقلة	4	3	1	2	75%
ثانوية بولاية بتمنراست	5	5	0	0	100%
ثانوية بدائرة المقارين	3	2	1	1	67%
ثانويات أخرى متفرقة أعمال ملتقى	19	17			89%

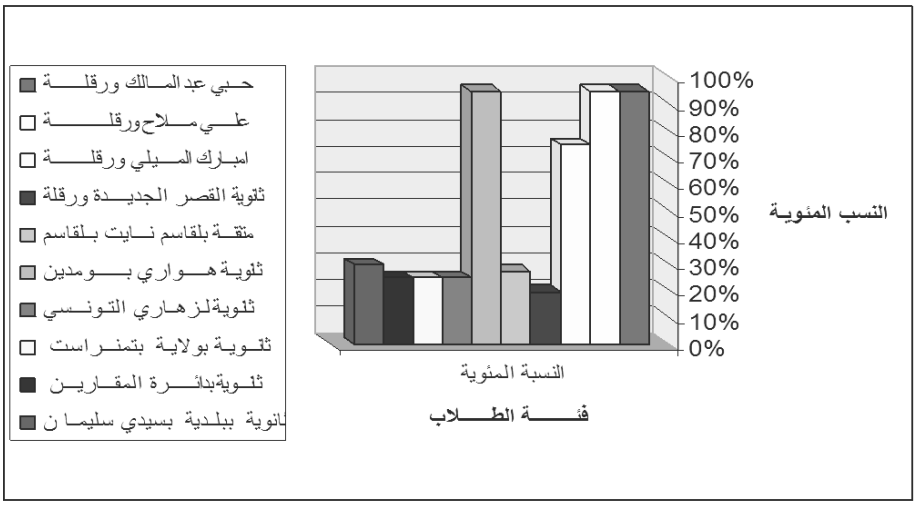


رسم بياني رقم (1) يبين نسبة المشاركة المعلمين في الثانويات

جدول رقم :(18)

جدول يوضح نسب المشاركة في الاستبانة حسب الثناويات فئة المعلمين

فئة االطلبة	استمارة موزعة	استمارة عائدة	ذكور	إناث	النسبة المئوية
حبي عبد المالك ورقلة	40	38	14	24	95%
علي ملاح ورقلة	40	38	12	26	95%
امبارك الميلي ورقلة	40	30	10	20	75%
ثانوية القصر الجديدة ورقلة	40	8	3	5	20%
متقنة بلقاسم نايت بلقاسم	40	11	7	4	28%
ثانوية هواري بومدين	40	38	10	28	95%
ثانوية لزهاري التونسي	40	10	4	6	25%
ثانوية بولاية بتمنراست	40	10	3	7	25%
ثانوية بدائرة المقارين	40	10	5	5	25%
ثانوية ببلدية بسيدي سليما ن	40	12	3	9	30%



رسم بياني رقم (02) يبن نسبة المشاركة للمتعلميين في الثناويات

جدول رقم (19)

يوضح رأي فئة الأساتذة فقط في اشكالية البحث / فئة المتعلمين لم تقدم لهم هذه الأسئلة

علاقة الأهداف بالمحتوى التعليمي ونجاح التدريس بالكفاءات و ملحوظات أخرى متفرقة .	1-أغلب الأساتذة يؤكدون أن العلاقة بين الأهداف المسطرة في المنهاج واختيار المحتوى في المقررين لم تكن وطيدة ولا منسجمة .وهي التي يجب أن تكون تكاملية فيما بينها 2 - نجاح طريقة التدريس بالكفاءات مع المحتوى التعليمي المختار في المقرر متوقف . 1- على التكوين الجيد لكل من المعلم والمتعلم والبسيط لمواكبه وتيرة الحركة الفكرية والأدبية ، هذا مع الاختيار الموفق للمحتوى التعليمي.مع مراعاة طبيعة الشعبتين (العلمية والأدبية) 2 - اقتراح نماذج تحليلية وارادفها بنصوص متنوعة مع التقليل من محور المسرح والتركيز على النصوص الجزائرية مثلا . 3 –التطبيق الفعلي خاصة ما يتعلق بالوضعية الإدماجية، ولا قيمة للمقاربة بالكفاءات كمنهج تدريسي إذا لم تطبق الوضعيات الإدماجية التي تساعد المتعلم على ادماج معارفه ومكتسباته.
تعليق الباحثة	تعتبر هذه إضافات وملحوظات أفادنا بها بعض الأساتذة وهي تدل على أ- استيعابهم الكبير للموضوع وشعورهم بالمشكلة . ب- إدراكهم للعلاقة الكبيرة بين النص الأدبي وتعليمية اللغة العربية .

جدول رقم (20) يوضح أهم الأخطاء النصّية الواردة في مقررالسنة الثالثة الثانوية للشعبتين آداب وفلسفة + لغات أجنبية

الرقم	الصفحة	مكان الخطأ	السطر	صيغة الخطأ	تصويب الخطأ أو التعليق عليه باختصار
1	9	نص أدبي	11-10	يقول الله عز وجل...«وإنك لعلى خلق عظيم» سقوط تخريج الآية	يقول الله عز وجل...«وإنك لعلى خلق عظيم» القلم :04
2	10	في الحقل المعجمي	6	ماهي الألفاظ الدالة على الصفات الخلقية في النّص	ماهي الكلمات الدالة على الصفات الخلفية في النّص
3	10	في الحقل المعجمي	6	ماهي الصفات الدالة على الصفات الخلقية	ماهي الكلمات الدالة على الصفات الخلفية ؟
4	10	اناقش معطيات النص	26	ما الصورة البارزة في هدا النص وأين تكمن بلاغتها مع التمثيل	ما الصورة البارزة في هذا النص ؟ و أين تكمن بلاغتها ؟ مع التمثيل .
5	11	أحدد بناء النص	2	مزج الشاعر في النص بين الاسلوب الخبري و الاسلوب الانشائي ما غرضه في ذلك ؟	إن المتمعن في النص يجد أن الأسلوب الخبري هو الغالب على النص لأنه الأنسب والأطوع لغرض المدح .عدا مااستخدمه الشاعر من إنشاء في الأبيات : الأول ، الرابع ، الخامس عشر .
6	11	أتفحص الاتساق والانسجام في النص	10	هل اعتمد الشاعر وحدة البيت ام وحدة الموضوع في القصيدة علل	أ وحدة البيت اعتمد الشاعر أو وحدة الموضوع في القصيدة ؟ علل .
7	14	اكتشف معطيات النص	11	مسحة الفخر ظاهرة في النص ، فيم تتمثل ؟ و أي الأبيات يشير إليها ؟	مسحة الفخر ظاهرة في النص ، فيم تتمثل ؟ وأي الأبيات تشير إليها ؟
8	15	اكتشف معطيات النص	14	هل يفضل الشاعر حياة العزلة أم حياة الجماعة ؟ (هذا الإستعمال كثيرا جدا).	أحياة العزلة يفضل الشاعر أم حياة الجماعة ؟
9	16	أحدد بناء النص	2	عنصر ((المحاكاة والتضمين)).....	أسلوب أو ظاهرة ((المحاكاة و التضمين)) .....
10	16	أجمل القول في تقدير النص	21	تعب كلها الحياة فما أعـ جب إلا من راغب في إزدياد	تعب كلها الحياة فما أعـ جب إلا من راغب في إزدياد
11	32	في الحقل الدلالي	7	...لوضع تعريف دقيق لظاهرة المد والجزر	...لوضع تعريف دقيق لظاهرتي المد والجزر
12	33	أحدد بناء النص:	6	هل كان ذلك قصوراً أو تقصيراً ، لماذا ؟	أكان ذلك قصوراً أم تقصيراً ؟ لماذا لأن أم هي التي تكون للمعادلة بعد همزة الاستفهام.

13	36	أبني أحكام القاعدة	06	لو كان في قلبي كقدر قلامة حبا لغيرك ماأتتك رسائلي	لو كان في صدري كقدر قلامة فضلاوصلتك أو أتتك رسائلي
14	46	النص:	10	« المستظرف في كل فن مستظرف »	« المستطرف في كل فن مستظرف »
15	50	النص	17	إنّ نجاديّ لعلية للعواتق، ومصاحبتي آمنة من البوائق...	إنّ نجادي لعلية للعواتق، ومصاحبتي آمنة من البوائق...
16	53	المحور الثالث	06	أعلل التوجه الفني لددى لا لشعراء في هذه المرحلة	أعلل التوجه الفني لدى الشعراء في هذه المرحلة
17	55	أتعرف على صاحب النض	07	فتخرج منها ضابطا...	فتخرج فيها ضابطا...
18	55	أتعرف على صاحب النص	10	... بعد الثورة العربية ...	... بعد الثورة العرابيّة...
19	58	المضاف إلى ياء المتكلم	13	وتقدير العلامة الأصلية ...	وتُقدّرُ العلامة الأصلية...
20	59	أتعرف على صاحب النص	07	... ولما عزل توجه إلى ...	... ولما عزل نفي إلى...
21	59	النص	20	فَإِن يَكُ الجِنسُ يا اِبنَ الطَلحِ فرَّقَنا إنَّ المِصائِبَ يَجمَعنَ المحبّينا	فَإِن يَكُ الجِنسُ يا اِبنَ الطَلحِ فرَّقَنا إنَّ المِصائِبَ يَجمَعنَ المصابينا
22	59	النص	23	بِنّا، فَلَمْ نَخْلُ مِنْ رُوحِ يُرَاوِحُناَ منْ بَرَّ مِصرَ ، وَرَيْحَانٍ يُغَادينا	بِنّا، فَلَمْ نَخْلُ مِنْ رَوحِ يُرَاوِحُناَ منْ بَرَّ مِصرَ ، وَرَيْحَانٍ يُغَادينا
23	60	النص	01	فَقِفْ بالنِّيلِ وَاهْتَفْ في خَمَائِلِهِ...	فَقِفْ بالنِّيلِ وَاهْتِفْ في خَمَائِلِهِ...
24	60	النص	02	وآسِ ما باتَ يَذوي مِن مَنَازِلِنا بالحادِثاتِ و يَضوي من مَغنينا	وآسِ ما باتَ يَذوي مِن مَنَازِلِنا بالحادِثاتِ و يَضوي من مَغانينا

25	60	النص	03	إلى الّذينَ وَجَدنا وُدَّ غَيرِهِمْ دِيناً وَ وُدَّهُم الصافي هُو الدينا	إلى الّذينَ وَجَدنا وُدَّ غَيرِهِمْ دِيناً وَوُدَّهُمو الصافي هُو الدينا
26	60	النص	04	نَابَ الحَنِينُ اليكم في خَوَاطِرِنَا...	خَابَ الحَنِينُ اليكم في خَوَاطِرِنَا...
27	60	النص	07	لَو غابَ كُلُّ عَزيزٍ عنْهُ أبيتنا لَم يأتِهِ الشوقُ إلا من نَواحيها	لَو غابَ كُلُّ عَزيزٍ عنْهُ غَيْبَتَناَ لَم يأتِهِ الشوقُ إلا من نَواحيها
28	60	النص	08	وإذا حَملنا لمصر أوله شجنا لم ندر : أيّ هوى الأميّن شجينا	وإذا حَمَلنا لِمِصرٍ أو له شَجَناً لم نَدرِأَيُّ هَوَى الأَميّنُ شجينا
29	63	النص	20-21	ودعوها والماء ملء المآقي لنداهي والنّار ملء الكبود ولو أنّ الأصَمَّ يَسْمَعُ صَوْتاً صَرَخُوا بالبواخر الصم عودي	ودعوها والماء ملء المآقي لنواها والنّار ملء الكبود ولو انّ الأصَمَّ يَسْمَعُ صَوْتاً صَرَخُوا بالبواخر الصم عودي البيتان للشاعر اللبناني فوزي المعلوف وهما من البحر الخفيف، لذلك وجب تخفيف همزة أن
30	67	أكتشف معطيات النّص	10	...موضوعي أم محايز ؟	...موضوعي أم متحيّزٌ ؟
31	72	النص	17	وأحبّ كلّ مهذب ولو أنّه خصمي....	وأحِبُّ كُلَّ مُهَذّبٍ وَلَوَ انَّهُ..... تخفيف همزة أن لضرورة الوزن
32	73	في الحقل الدلالي:	16	...أوردها في كلمتين مفيدتين من انشائك بمعنيين آخرين.	...أوردها في جملتين مفيدتين من انشائك بمعنيين آخرين.
33	74	أناقش معطيات النّص	02	وظف الشاعر الإضافات والنعوت بكثرة ؟...	وظف الشاعر الإضافات والنعوت بكثرة.....
34	77	أتعرف على صاحب النص	04	هو رشيد سليم الخوري، من مواليد 1877 م ..	هو رشيد سليم الخوري، من مواليد 1887 م .. انظر ترجمة الشاعر بلسانه في مقدمة ديوانه : ديوان القروي ، المجلد الأول
35	77	أتعرف على صاحب النص	04	تولى رئاسة مجلة الرابطة القلمية..	لم يتول القروي رئاسة مجلة الرابطة القلمية.. تحذف هذه الجملة
36	77	النص	*	عدم كتابة كلمة : هنا قبل البيت الأول.	تكتب كلمة هنا قبل البيت الأول لأنها من الكلمات المفتاحية لفهم النّص، وهي أصلية في القصيدة، عد إلى ديوان الشاعر : ص: 327 المجلد الأول
37	77	النص	*	عدم كتابة كلمة : هنا قبل البيت التاسع.	تكتب كلمة هنا قبل البيت التاسع لأنها من الكلمات المفتاحية لفهم النّص، وهي أصلية في القصيدة، عد إلى ديوان الشاعر : ص: 328 المجلد الأول

38	77	أناقش معطيات النص	24	جسد الشاعر بعض مبادئ الرابطة القلمية	المعروف عن القروي أنه ينتمي إلى " العصبة الأندلسية" وليس إلى " الرابطة القلمية" ... ومن هنا يكون هذا السؤال مبهما..وفي العبارة ذاتها تضليل.
39	95	في الحقل المعجمي	16	عيّن الكلمات الدالة على المفاهيم السياسية في النّص	عيّن الكلمات الدالة على مفاهيم المقاومة في النص ، لأن الكلمات المفتاية التي تغلب على النص تدل على معاني المقامة والتحدي.
40	96	أتفحص الاتساق والانسجام	18	عنصر الزمان والمكان بارز في النص.	عنصرا الزمان والمكان بارزان في النص.
41	116	النص	21	قال شعبي يوم وحّدَنا المصير:	قال شعبي يوم وحّدْنا المصيرْ: المصير هنا مفعول به – حتى يستقيم الوزن
42	116	النص	24	أوقفي التاريخ أنا نبع تاريخ جديد	وقفي التّاريخ إنّي نبع تاريخ جديد – حتى يستقيم الوزن
43	117	النص	17	أطفئ النيران أنا قلبُ بركانٌ جريءٌ للأساطيل العتيقه	أطفئ النيران أنا قلبُ بركانٍ جريءٍ للأساطيل العتيقه
44	118	أكتشف معطيات النص	16	إذا كان » العنوان»	إذا كان « العنوان »
45	119	أحدد بناء النص	13-14	استخدم الشاعر بعض الرموز اللغوية ، ثورة بكر ، الذرة الدنيا، قلب بركان، أساطيل عتيقة، أصنام غبية، الفأس الكبير، حزمة مصلوبة، فماذا تمثل هذه الرموز بالنسبة إليك	استخدم الشاعر بعض الرموز اللغوية ، ثورة بكر، قلب بركان، أساطيل عتيقة، أصنام غبية، حزمة مصلوبة، فماذا تمثل هذه الرموز بالنسبة إليك؟ ذكر تعابير غير واردة في النص فيه تضليل للتلميذ، كتابة : ما مرتبطة مع ذا ، علماً أنهما إسمان
46	119	أحدد بناء النص	19	« اسكت الطير فإن خلجةَ الإنسان في عروق عربية » عين الرابطة وعلى ما يعود الضمير " أنا ".	« اسكت الطير فإن خلجةَ الإنسان في عروق عربية » عين الرابط وعلى ما يعود الضمير " إنّا "؟- ما ورد في النص هو الضمير "أنا" وليس إنا ومهما يكن فإنه لابد من إعادة تحقيق النص بالعودة إلى ديوان الشاعر وضبط النص بالشكل خاصة الحروف المشددة.
47	132	النص : الأوراس في الشعر العربي	5-6-7	قصة الأوراس جرحي جرحنا الخلاّق يا صحبي وجود وحقيقة قصة السَّاعِدِ والزَّنْدِ المُدمّى والهَدَايَا والمِنَادِيلِ الأنِيقَة قِصّة العملاقِ يُمْنَاهُ دِماءٌ ويُسْراهُ عَصَافِيرٌ رَقِيقَة.	قصة الأوراس جرحي جرحنا الخلاّقْ يا صحبي وجود وحقيقةْ قصة السَّاعِدِ والزَّنْدِ المُدمّى والهَدَايَا والمِنَادِيلِ الأنِيقَة قِصّة العملاقِ يُمْنَاهُ دِما ءٌ ويُسْراهُ عَصَافِيرٌ رَقِيقَةْ.

48	134	أناقش معطيات النص	05-02	يقول الكاتب » صحيح أن شعراء كثيرين في العالم ، تحدثوا عن وقائع وأماكن بها مكانتها في تاريخ بلدانهم، أو تحدث عنها غيرهم، ولكنها لم تصبح رمزا للأمة كلها كما أصبح "الأوراس" في وجدان الأمة العربية: – ما رأيك في هذا القول؟ دعم إجابتك من الوقائع والتاريخ	يقول الكاتب « صحيح أن شعراء كثيرين في العالم ، تحدثوا عن وقائع وأماكن بها مكانتها في تاريخ بلدانهم، أو تحدث عنها غيرهم، ولكنها لم تصبح رمزا للأمة كلها كما أصبح "الأوراس" في وجدان الأمة العربية» علامة التنصيص. – ما رأيك في هذا القول؟ دعم إجابتك بأمثلة من الوقائع والتاريخ * إن الإجابة عن هذا السؤال تتضمنها فقرة في النص الأصلي وقد حذفت في هذا النص– أنظر الأوراس في الشعر العربي ودراسات أخرى – عبد الله الركيبي –الشركة الوطنية والتوزيع – 1982 ص: 11.
49	134	أناقش معطيات النص	07	قِصّة العملاقِ يُمْنَاهُ دِماءٌ ويُسْراهُ عَصَافِيرٌ رَقيقَة.	قصة العملاقِ يُمْنَاهُ دِما ءٌ ويُسْراهُ عَصَافِيرٌ رَقيقَةْ.
50	137	النص	04	مولد الثورة الجزائرية	هذا عنوان النّص وليس سطراً من النص
51	142	أتعرف على صاحبة النص	05	وُلِدَة في 1923	وُلِدَت في 1923
52	142	تقديم النص	14	وقد تكون المعانة فردية أو جماعية	وقد تكون المعاناة فردية أو جماعية
53	143	النص	01	*** 1	المقطع الثاني من النص 2
54	143	أثري رصيدي اللغوي	17	في الحقل الذلالي :	في الحقل الدلالي :
55	143	أكتشف معطيات النص	24	استخرج من النص المعجم الدلالي لهذه المعاناة؟	استخرج من النص المعجم الدلالي لهذه المعاناة.
56	147	النص	1	لَكَمْ صليّتُ أنْ ألقاكَ في عَطْفِهِ	لَكَمْ صليّتُ أنْ ألقاكَ في عَطْفَه – بفتح الفاء لا بكسرها
57	147	النص	12	سأضرعُ، من يعانقني بلا زَيْفٍ	سأضرعُ، من يعانقني بلا زَيْفْ– بتسكين الفاء لا بتنوينهامراعاة للوزن والقافية
58	147	أثري رصيد اللغوي	22	أبحث في القاموس عن معاني كل من : وهاد، ذرى ،يسقي، الحرج	أبحث في القاموس عن معاني كل من : وهاد، ذرى ،يسقي . تحذف كلمة الحرج لأنها غير واردة في النص

59	153	أناقش معطيات النص	01	ماهو الرابط المنطقي بين الفقرة الأولى والثانية؟...	ماهو الرابط المنطقي بين الفقرة الأولى و الفقرة الثانية؟...
60	153	أناقش معطيات النص	03	هل عن طريق توليد الأفكار الجديدة أم عن طريق إطلاق ...؟	أ عن طريق توليد الأفكار الجديدة أم عن طريق إطلاق ...؟
61	153	أستخلص وأسجل	12	هل هذا الألم إحساس فردي أم هو ترجمة...؟	أهذا الألم إحساس فردي أم هو ترجمة...؟
62	145	النص: مطالعة الموجهة	11-10	..فقال: ﴿ يَا أَيُّهَا النَّاس إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوباً وَقَبَائِلْ لِتَعَارَفُوا ﴾	..فقال:﴿ يَا أَيُّهَا الناس إِنّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوباً وَقَبَائِلْ لِتَعَارَفُوا ﴾ الحجرات49_13
63	156	النص	09	تانْسَنَت	تَانْسَنَتْ–من الاناسة او الانسانية
64	156	النص	10	الحوار المتمدن	الحوار المتمدن
65	156	اكتشف معطيات النص	16	ما اثر التسامح الديني على حياة الانسان المدنية؟	ما اثر التسامح الديني في حياة الانسان المدنية؟
66	162	تقديم النص	15	وما صلاح عبد الصبور الا واحد ممن....	وما صلاح عبد الصبور الا واحدا ممن....
67	165	احدد بناء النص	10	ما نمط الغالب على الأبيات ؟	ما نمط الغالب على الأسطر؟ او القصيدة؟
68	165	احدد بناء النص	11	اقترح عنواناً مناسباً لكل وحدة منها؟	اقترح عنواناً مناسباً لكل مقطع منها؟ باعتبار أن الشعر الحر يقوم على السطر والمقطع بدلاً عن البيت والوحدة في الشعر العمودي .
69	165	أتفحص الاتساق والانسجام في النص	16-15	وما أهميتها في بناء النص ؟	وما وظيفتها في بناء النص ؟
70	165	النص	20	يا أيها البطل البُدائي ...	يا أيها الطبل البُدائي ...
71	166	أثري رصيدي اللغوي	**32-31**	لم ترتب لألفاظ حسب ورودها في النص	وجب إعادة ترتيبها كما وردت في النص : تميم ، إكسير، الغد العنين
72	165	أكتشف معطيات النص	18	ما دلالة هذه العتبة على المضمون؟	ما دلالة هذه العتبة في المضمون؟
73	167	ماذا تستنتج ؟	15	"مهما تفعل إن خير وإن شراً تجزِ به "	لا تحتوي العبارة على أي بدل
74	189	أتعرف على صاحب النص	16	الشعر الجاهلي .	يسمى الكتاب " في الأدب الجاهلي "وقد غير طه حسين إسمه من: في الشعر الجاهلي "إلى "في الأدب الجاهلي" بعد الضجة التي أحدثها نشر الكتاب الأول.

75	189	تقديم النص	18	الأصالة والمعاصرة هل هما طرفا نقيض	هل الأصالة والمعاصرة طرفا نقيض؟
76	200	2-البناء الغوي	04	أساليب الشرط والتوكيد بارزة في النص.....	لا نجد في النص أي أسلوب شرط لذلك وجب استبدال كلمة الشرط بكلمة القصر لأن الأسلوب البارز هنا هو القصر....
77	206	النص	14	قالوا لها أنها ...	قالوا لها إنها ...
78	208	أحدد بناء النص	21	عرف كلّ منها ...	عرف كلاً منها ...
79	209	أحدد بناء النص	02	...يا يسمينة...	لا وجود لهذه العبارة في النص.وجب حذفها وتعويضها بما يناسب السؤال.
80	218	أبني أحكام القاعدة	25-24	كما تدل كلمة " الناس " على الأشخاص التي تنطوي عليها	كما تدل كلمة " الناس " على الأشخاص الذين تنطوي عليهم.
81	230	تقديم النص	12	هل هو اجتماعي مصلحي أم صراع وجودي .....؟	أ هو اجتماعي مصلحي أم صراع وجودي .....؟
82	232	أناقش معطيات النص	27-26	..علام يدل ذلك في قدرة الحكيم في مجال الكتابة المسرحية .	..علام يدل ذلك في قدرة الحكيم في مجال الكتابة المسرحية ؟.
83	239	أناقش معطيات النص	3	...فمن خلال من وفق في ذلك ؟	...فمن خلال أي شخصية وفق في ذلك ؟
84	247	أناقش معطيات النص	13	يقول تعالى:﴿ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوباً وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا ﴾ سقوط تخريج الأية	يقول تعالى : ﴿ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوباً وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا ﴾ الحجرات 49-13
85	247	أناقش معطيات النص	14-13	هل توافق هذه الآية الكريمة ما جاء في النص .اشرح	يفترض أن نقول : هل يوافق النص هذه الآية الكريمة؟ لأن القرآن الكريم هو الأصل وهو تأثر به الكتاب والمفكرون وليس العكس
86	247	أناقش معطيات النص	15	.....دعم إجابتك بما تحفظ من النصوص الدينية .	- يفترض أن نقول : دعم إجابتك بما تحفظ من القرآن والحديث .
87	247	استثمر موارد النّص	17	أذكر....	اذكر....
88	254	أتعرف على صاحب النص	08	...التي صار أستاذ بها ...	...التي صار أستاذا فيها...
89	254	النص	21	نساء نسومر كلها...	نساء نسومر كلهن.....لأن التوكيد هنا للنسوة وليس للنسومر.
90	256	النص الأدبي الأول	11-10	لولا (قطعت الكلمة وكتبت في سطرين)	تكتب لولا في سطر واحد
91	256	النص الأدبي الأول	16-15	وكان أولى بالضيف إلا يثقل ضيافته...	وكان أولى بالضيف ألا يثقل ضيافته...
92	269	أجمل القول في تقدير النص	27	وخلوه من تعقيدات التصوير والغلوّ في الخيال	وخلوه من تعقيدات التصوير والغلوّ في الخيال

جدول رقم (21) يوضح أهم الأخطاء اللّغوية الواردة في مقررالسنة الثالثة الثانوية للشعبتين آداب وفلسفة + لغات أجنبية

الرقم	الصفحة	مكان الخطأ	السطر	صيغة الخطأ	تصويب الخطأ أو التعليق عليه باختصار
01	13	ب الإعراب التقديري	08	بالحركة المناسبة لتاء المتكلم	بالحركة المناسبة لياء المتكلم
02	17	إعراب المعتل	17	تأتي: فعل مضارع منصوب بواو المعية بعد أن المضمرة وعلامة نصبه الفتحة	تأتي: فعل مضارع منصوب بأن المضمرة وجوبا بعد واو المعية وعلامة نصبه الفتحة، والفاعل ضمير مستتر تقديره أنت
03	58	بلاغة المجاز العقلي والمرسل	18	ولا عدتك سماء ذات إغراق	ولا عدتك سماء ذات إغداق
04	58	بلاغة المجاز العقلي والمرسل	19	وإن مررت على المقياس فأهدِ له منّي تحيّةً	وإن مررت على المقياسِ فاهدِ له منّي تحيّةً ً
05	62	نون الوقاية	13-12	نون الوقاية توضع لوقاية اللسان من استحالة الجمع بين الكلمة المضاف إلى ياء وبين هذه الياء ، وعليه فوظيفتها لسانية	نون الوقاية نون مكسورة تزاد في آخر الفعل إذا كان مفعوله ضمير المتكلم المفرد ، كما تزاد في آخر الحرف المشبه بالفعل إذا كان إسمه ياء المتكلم .. ولا تزاد إلى الأسماء المصافة إلى ياء المتكلم فاسم الفابعل " شاجي" ‘ذا أصيفت له ياء المتكلم صار شاجِيَّ.
06	62	بلاغة التشبه	19	... لم نخل من روح يراوحنا	لا تحتوي العبارة على أي تشبيه.
07	75	في مجال قواعد اللغة	07	فإن رآني فكما ترى....	فإذا رآني فكما ترى....

08	75	في مجال قواعد اللغة	21	و » المعلم خبر لناسخ يفسره الناسخ المذكور « كان »...	والمعلم غي المثال: (إذا المعلم كان حاضرا أتيت) يعرب اسم كان المحذوفة مرفوع وخبرها محذوف أيضا، أمّا جملة " كان حاضرا" فهي جملة تفسيرية ، واسم كان في هذه الجملة الأخيرة ضمير مستتر يعود على المعلم.
09	75	في مجال قواعد اللغة	27	استكتمتُه السّرَّ إذَا طلبتُ منه يستُرَه	استكتمتُه السّرَّ إذَا طلبتَ منه يستُرَه . لا يكون الفعل بعد إذا التفسيرية إلا للمخاطب
10	76	في مجال قواعد اللغة	8	﴿ وَ ذْكُرْ فِي الكتَابِ ابْرَاهيمَ إِنَّه كَانَ صِدَّيقاً نَبِيّاً إِذْ قَالَ لِأبِيهِ.. ﴾ (مريم 41) عدم تكملة الآية 42	﴿ وَ ذْكُرْ فِي الكتَابِ ابْرَاهيمَ إِنَّه كَانَ صِدَّيقاً نَبِيّاً إِذْ قَالَ لِأبِيهِ يَا أَبَتِ لِمَ تَعْبُدُ مَـا لا يَسْمَعُ وَلا يُغْني عَنْكَ شَيْئاً. ﴾ (مريم: 41- 42).
11	76	في مجال قواعد اللغة	11	تعرف ظرف زمان...	تعرب ظرف زمان...
12	80-79	الجمل التي لها محل من الإعراب	07	تأويل المصدر في الجملة :(الفقر يزهر في صحرائه أملُ) بهذا التعبير: الفقر مؤمّل غير صحيح.	الفقر يزهر في صحرائه أمل .... الفقر مزهِرٌ في صحرائه أمل، لأن الفعل هو الذي يؤخذ منه المفرد في الجملة الفعلية ، وفي الجملة الإسمية يؤخذ من الخبر مع إضافة المبتدأ إليه في الغالب : القسم نوافذه مفتوحة..... القسم مفتوح النوافذ
13	80	الجمل التي لهامحل لها من الإعراب	2	يرنُ الإباء إليه دمعُه برِكٌ . هل تستطيع أن تؤول جملة (دمعة برِكٌ) بصفة ؟كلاّ ، لأنها تقع هنا جواباً مناسبا لكيف ، وإذا فهي تؤول " بحال" فالجمل بعد النكرات : صفات " وبعد المعارف " أحوال"	
14	81	الكتابة وبلاغتها	4	كتابة البيت كتابة نثرية.	قومٌ إذا قعدوا في منصب شمخوا ناسين كم قرعوا بابا وكم ركعوا
15	120	أحكام التمييز والحال والفرق بينهما	19	وإما الرفع على البدلية.	هذا رأي ضعيف وغير واضح لا للمتعلم ولا للأستاذ ولا يخدم أية كفاءة للمتعلم

16	128	أبني أحكام القاعدة	07	وذكر المؤكد لعامله مخرج لنحو : كرهت النفا النفاق	وذكر المؤكد لعامله مخرج لنحو : كرهت النّفا قَ النّفاقَ
17	128	أبني أحكام القاعدة	19-18	" **قطعت مسافة طويلة**" : فإنه وإذا كان وصفا فَصْلَةً ، ولكنه لم يُسَق لبيان الهيئة .	"**قطعت مسافة طويلة**" : فإنه وإن كان وصفا فَصْلَةً ، ولكنه لم يُسَق لبيان الهيئة .
18	192	أمّ ا- إمّا	16	إذا جاء بعده [أي أمَا] اسم مرفوع أعرب مبتدأ ، وجملة الشرط خبر	إذا جاء بعده اسم مرفوع أعرب مبتدأ ، وما بعد الفاء الرابطة لجواب الشرط يعرب خبر نحو : أمّا سعيد فهو مجتهد، وأمّا خالد فثقيل اليد، وأمّا عمر ففوق كلّ الشّبهات.
19	261	نونا التوكيد مع الأفعال	06	"لَنَسْفَعًا" (لام الأمر) الأمر (أمر حقيقي)	"لَنَسْفَعًا" (اللام لام التوكيد) الأسلوب خبري.
20	271	ما: معانيها وإعرابها	9-8	وهي ظرفية في المثال (ب) [ما دمت حيا] في محل نصب ظرف زمان.....	ما : حرف مصدري ظرفي ، والحروف لا محل لها من الإعراب.[مُدَّةَ دَوَامِي حَيًّا] مدة: ظرف زمان منصوب ، والجملة المصدرية كلها من ما وما بعدها في محل نصب ظرف زمان.
21	13	وصايا وتوجيهات (نص)	04	أين نمرود وكنعانُ ومن * ملكَ الأرض ووَلى وعزل عدت مجاز مرسلاً علاقته الجزئية	أين نمرود وكنعانُ ومن * ملكَ الأرض ووَلى وعزل كناية على الملوك رمز القوة وسياق البيت 4 و 5 يدل على ذلك (مقرر الشعب العلمية)
22	19	معاني حروف الجر	23	لو كان في قلبي كقدر قلامةٍ * حباً لغيرك ما أتتك رسائلي عد المعنى فرعيا	الصواب هو معنى أصلي للتشبيه

المصـــــادر و المـــراجع

المصادر و المراجع :

المصحف الشريف برواية ورش عن نافع

المصادر والمراجع العربية:

1- الأبراشي.(محمد عطية)، الطرق الخاصة في التربية ، مكتبة الإنجلوا المصرية، ط1377،2هـ/ 1958م

2- أبو خرمه،(عمرو)، نحو النص، نقد النظرية وبناء أخرى ،عالم الكتب الحديثة اريد، الأردن، ط5 1142هـ/2004 م.

3- أحمد محمد قدور،مبادئ اللسانيات،دار الفكر، دمشق دار الفكر المعاضر ، بيروت ،ط1 1416هـ/ 1996م .

4- أحمد مختار عمر، علم الدلالة ،عالم الكتب، القاهرة، ط3 ، 1991م

5- أحمد أنور عمر ، الكتاب المدرسي، دار المريخ للنشر، المملكة العربية السعودية (د.ط)،(د.ت)

6- آشلي.(آمنة)،التجربة الأردنية في تدريس اللغة العربية وآدابها من خلال نشاطي المطالعة والنصوص الأدبية، المجلة الصيفية لأساتذة اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام مديرية التربية لولاية وهران , متقنة الأمير عبد القادر من 18 إلى 30/07 /1998 م..

7- أنطوان صياح،وآخرون،دراسات في اللغة العربية وطرق تعليمها ،دار النهضة العربية ،بيروت،لبنان،ط1 ،1427 هـ/ 2006م

8- إبرير،(بشير) تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق،عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع،جدار الكتاب العالمي،إربد، الأردن،ط1، 1427هـ/2007م

9- ابن خلدون .(عبد الرحمن أبو زيد) ، المقدمة ، الدار التونسية للنشر والتوزيع، والمؤسسة الوطنية للكتاب ،ط3 ،1984م.

10- البحيري،(سعيد حسن)،علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات،مؤسسة المختار للنشر والتوزيع،مصر،ط1، 1424هـ / 2004م.

11- بوحوش. (رابح)، اللسانيات وتحليل النصوص،عالم الكتب الحديثة للكتاب العالمي، عمان، الأردن، ط 1 2007م.

12- بورايو.(عبد الحميد)، منطق السرد في القصة الجزائرية الحديثة، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر (د.ط)،(د.ت).

13- بن بوزيد (بوبكر) " إصلاح التربية في الجزائر ، رهانات و إنجازات القصبة النشر ، الجزائر (د، ط) 2009م.

14- بن تريدي(بدر الدين) ، الكتاب المدرسي تصوره تصميمه وتقيمه وزارة التربية الوطنية الجزائر(د,ط) (د, ت).

15- الحاج صالح .(عبد الرحمان) ، بحوث ودراسات في علوم اللسان ، موفم للنشر ، الجزائر، (د،ط)، 2007م.

16- الحاج صالح.(عبد الرحمان) ، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية،موفم للنشر، الجزائر(د،ط)،2007 م

17- حاجي،(علي)،قراءة في المنهاج اللغة العربية على ضوء الوحدة التعليمية، مجلة الجامعة الصيفية لأساتذة اللّغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام ، مديرية التربية لولاية وهران، متقنة الأمير عبد القادر من 18إلى 30 /1998/07م.

18- . حسيني(بو بكر)، أداءات القراء ، دراسة في مستويات التحليل اللغوي، مكتبة الآداب، القاهرة، ط3 ،1428هـ/2007م ،

19- نفسه، المصطلحات الصوتية في مصادر القراءات دراسة في كتاب ، التسيير في القراءات السبع للدّانبي ، مكتبة الآداب، القاهرة،ط1429،1هـ/2008م

20- دريج ،(محمد)، تحليل العملية التعليمية، (مدخل إلى علم التدريس)، قصر الكتاب البليدة، الجزائر، ط2، 1991 م.

21-الدليمي .(طه علي حسين) ،الوائلي.(سعاد عبد الكريم)، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، عالم الكتب الحديثة، جدار للكتاب العالمي الأردن،(ط1)،1924هـ /2009 م

22- نفسه، اللّغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1 ،2005

23-الراجحي .(عبده)، علم اللغة التطبيقي، وتعليم العربية،دار المعرفة العربية، الإربية، اسكندرية، مصر (د،ط) ،1996م.

24- رجاء عيد ، البحث الأسلوبي ، معاصرة وتراث، منشأة المعارف بالإسكندرية ،مصر، (د .ط)، ،1993م.

25- الركيبي ،(عبدالله)، الأوراس في الشعر العربي ودراسات أخرى،الشركة الوطنية للنشر والتوزيع (د،ط)، 1982م.

26- رمضان (محمد الصالح)، شاهين .(توفيق محمد)، النصوص الأدبية ، مكتسبة النهضة الجزائرية ط2، ج1، 1365هـ ،1965م

27-الزمخشري،(ابن يعيش)،شرح المفصل،قدمه إميل يعقوب،منشورات محمد علي بيضون،دار الكتب العلمية (بيروت،لبنان)،ط 1،ج1 ،1422 هـ/2001 م.

28-زيدان،(محمد مصطفى)،دراسة سيكولوجية تربوية للتعليم العام،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،(د،ط)،(د،ت).

29-الساسي ،(عمار)،اللسان العربي وقضايا العصر،رؤية علمية في الفهم،المنهج،الخصائص،التعليم،التحليل،عالم الكتب الحديث، الأردن،(د،ط)،2007م

30-سمك .(محمد صالح)،فن التدريس للتربية اللّغوية وإنطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية ،دار الفكر العربي (د ط) 1418هـ/ 1988م

31- شحاتة،(حسن)،تعليم اللغة العربية ،بين النظرية والتطبيق،الدار المصرية ،اللبنانية،ط5، 1423/ 2002 م

32- صلاح عبد الصبور، الأعمال الكاملة، دواوين الشعرية ، الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة،(د،ط)،1993م.

33- . ضياء زاهر،القيم في العملية التربوية،كلية التربية ،جامعة عين شمس،مركز الكتاب للنشر (د،ط) ،1994

34- طعيمة (رشدي أحمد)، الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس، دار الفكر العربي،ط1، 1419هـ /1998 م

35- نفسه، الأسس العامة لمنهاج تعليم اللغة العربية إعدادها، تطويرها، تقويمها، دار الفكر العربي القاهرة، ط2، 1421 هـ،2000م

36- نفسه، نماذج من الاختبارات الموضوعية في اللغة العربية للمرحة الثانوية، دار الفكر العربي القاهرة، (د. ط) 2000م.

37- عبد العليم ابراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية وآدابها، دار المعارف مصر،ط 13، (د،ت).

38- عبد المنعم سيد عبد العال ، طرق تدريس اللّغة العربية ،(د ط)، (د ت).

39- عصر.(حسني عبد الباري) ، فنون اللغة العربيةتعليمها وتقويم تعلمها، مركز الإسكندرية للكتابات، (د ،ط) 2000 م.
40- نفسه، قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها، والمكتب العربي الحديث، الإسكندرية، (د ،ط)، 1999م.
41-عطية.(محسن علي)،الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع ، الأردن، ط 1 .2006م.
42-علي أحمد مدكور ، تدريس فنون اللغة العربية ،دار الفكر العربي ، القاهرة، (د،ط)، 1420هـ/2000م
43-علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي بيروت ، لبنان، ط 2، 1984م.
44- عيساني ،(عبد المجيد)، اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية ، مطبعة مزوار الوادى، ط1. 2010م.
45-نفسه، مقاييس بناء المحتوى اللغوي ، مطبعة مزوار، الوادي، ط1، 2010م.
46-فاخر عاقل،التعلم ونظرياته،دار العلم للملايين، مؤسسة ثقافية للتأليف والنشر،ط7،آذار،مارس،1993م
47- الفاخوري .(حنا)، الجامع في تاريخ الأدب العربي، « الأدب القديم ، دار الجيل، بيروت، لبنان،(د .ط) (د،ت)
48- الفارابي .(عبد اللطيف)، الغرضاف .(عبد العزيز)،كيف تدرس بواسطة الأهداف ،(د ،ب)، ط2 1990م.
49- فخر الدين عامر ، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية ، عالم الكتب، ط2 1420 هـ / 2000
50- الفقي (صبحي إبراهيم)، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكية، دار قباء للطابعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ج1 ، ط1، 1421 هـ/ 2000م.
51-قلايلية.(العربي)،البلاغة العربية ونظرية التواصل بين التنظير والتطبيق، المجلة الصيفية لأساتذة اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام مديرية التربية لولاية وهران، متقنة الأمير عبد القادر من 18 إلى 07/30 /1998م.
52-قورة.(حسين سليمان) ، تعليم اللغة العربية، دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية،دار المعارف، مصر، ط2 ،1972م
53-كرخي .(عارف)، تعليم اللغة العربية لغير العرب ، دراسات في المنهج وطرق التدريس ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، الفجالة ، القاهرة ، (د.ط) 1414 هـ / 1994م.
54- كنعان،(محمد علي)، أدب الأطفال والقيم التربوية ، دار الفكر ، سوريا ، ط1، 1995م
55- اللّجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي ، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جدع مشترك آداب،جدع مشترك علوم وتكنولوجيا، وزارة التربية الوطنية (د،ب)،(د،ط) جانفي2005م.
56- اللجنة الوطنية للمناهج مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)شعبة آداب وفلسفة، آداب ولغات أجنبية، (د،ب)،(د،ط)، مارس2006م.

57- اللجنة الوطنية للمناهج مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها) الشعب العلمية، (د،ب)،(د،ط)، مارس2006م

58-اللّجنة الوطنية للمنهاج، مديرية التعليم الثانوي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي جميع الشعب العلمية والأدبية وزارة التربية الوطنية (د ،ط)، ماي 2006م.

59-اللقاني،(أحمد حسين)،المناهج بين النظرية والتطبيق ،عالم الكتب،القاهرة،ط4، 1415 هـ / 1995 م

60- نفسه،المنهج،الأسس،المكونات،التنظيمات (د،د،ن)،مصر ،ط1، 1995 م

61-المبارك ،(محمد)،فقه اللّغة وخصائص العربية ، دراسة تحليلية مقارنة للكلمة العربية وعرض لمنهج العربية الأصيل في التجديد والتوليد، دار الفكر للطباعة والنشرو التوزيع، بيروت ،لبنان ،(د، ط)، 1426هـ/2005م.

62- محمد عبد الخالق محمد، إختبارات اللغة ، مطابع جامعة الملك سعود ،الرياض،ط2، 1417،/ 1996

63- مداس (أحمد) لسانيات النّص، نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري، جدار للكتاب العالمي، عالم الكتب الحديث الأردن ط ،2007م.

64-مديرية التربية لولاية ورقلة، أنماط النصوص الأدبية وخصائصها مع نماذج للتحليل وزارة التربية الوطنية (د .ط) ، 2008م – 2009م.

65-مديرية التعليم الثانوي العام، منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام،وزارة التربة (د،ط) 1995 (منهاج قديم).

66- مديرية التعليم الثانوي، وثيقة تخفيف المناهج للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي،جميع الشعب اللغة العربية وآدبها وزارة التربية الوطنية (د.ط) جوان2008 م.

67- مراد عبد الرحمان مبروك، من الصوت إلى النص نحو نسق منهجي لدراسة النص الشعري،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر،ط1، 2002م .

68-مرتاض ،(عبد المالك)، النّص الأدبي ، من أين وإلى أين، ديوان المطبوعات الجامعية،(د،ط) ،1983م.

69- مرسي،(رشيد)،تحليل طريقة تناول النص الأدبي في الكتاب المدرسي للمرحلة الثانوية المجلة الصيفية لأساتذة اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام مديرية التربية لولاية وهران , متقنة الأمير عبد القادر من 18 إلى 07/30 /1998م.

70- مريبعي (شريف) وآخرون، دليل الأستاذ اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي (جميع الشعب) وزارة التربية الزطنية (د،ط)،(د،ت).

71- المعهد التربوي الوطني " اللغة العربية وآدابها " السنة الثالثة من التعليم الثانوي الشعب الأدبية، طبعة جديدة منقحة ، وزارة التربية الوطنية 2009-2010م.

72- المعهد التربوي الوطني " اللغة العربية وآدابها " السنة الثالثة من التعليم الثانوي الشعب العلمية، طبعة جديدة منقحة ، وزارة التربية الوطنية 2009-2010م.

73- المعهد التربوي الوطني، المختار في الأدب والنصوص والنقد والتراجم الأدبية،وزارة التربية الوطنية ،(د،ط)،(د،ت).

74- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ،تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط وزارة التربية الوطنية ، الجزائر ، (د،ط)، (د،ت)

75- مقداد (محمد) وآخرون، قراءة في التقويم التربوي، جمعية الإصلاح الاجتماعي التربوي،ط1 ،1993م.

76-مكسي .(محمد)،ديداكتيك القراءة المنهجية،مقاربة وتقنيات،دار الثقافة للنشر والتوزيع،الدار البيضاء،ط1، 1997م.
77- ميشال زكريا، قضايا ألسنة تطبيقية،(دراسات لغوية اجتماعية،نفسية مع مقارنة ثراثية) دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط 1،كانون الثاني ، يناير 1993م.
78- الهاشمي،(عابد توفيق)،الموجه العملي لمدرس اللغة العربية،مؤسسة الرسالة،ط5، مصر،1417 هـ /1996
79- هباشي ،(لطيفة)، استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديث، جدار للكتاب العالمي الأردن ط1429،1هـ/ 2008 م .
80-وليد أحمد جابر ، تدريس اللغة العربية ، مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية دار الفكر للطابعة والنشر والتوزيع ، الأردن ، ط1، 1423 هـ/ 2002م.
81- وليد السيد أحمد خليفة، المهارات اللغوية والتخلف العقلي، في ضوء علم النفس المعرفي ، مكتبة زهراء الشرق، مصر ط1، 2006م.

المراجع المترجمة

82- إكزافي روجيرس ، تقديم بوبكر بن بوزيد، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، وزارة التربية الوطنية الجزائرية ،مكتب اليونيسكو الإقليمي للمغرب العربي، الرباط(د،ط)، 2006م.
83-براون (دوجلاس) ، ترجمة عبد الراجحي، علي أحمد شعبان أسس تعلم اللغة وتعليمها، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، (د،ط)، 1994م.
84- ريتشارد دن، وتيد راغ،التعليم الفعال،ترجمة بسامة خالد المسلم،مجلس النشر العلمي،لجنة التأليف والتعريب والنشر الكويت،ط1، 2000 م

المعاجـــم

85- ابن منظور الأنصاري الإفريقي، لسان العرب، ج7،منشورات محمد علي بيضون حققه عامرأحمد حيدر ، دار الكتب العلمية بيروت ، لبنان، ط1 1424هـ/2003م.
86- جبور عبد النور، المعجم الأدبي ،دار العلم للملايين، بيروت، لبنان،ط2، كانون الثاني، مؤسسة الرسالة،ط5 مصر، 1417هـ /1996م (يناير)، 1984م

المطبوعات و الدوريـات :

87- البرهمي،(محمد)،النقد الأدبي الحديث، تدريسية النصوص الدليل التربوي،دورية للتوجيه (د،د ن)،(د،ط)،ج2، 1993 م

88- بوجملين،(لبوخ)، النص بين المفهوم والقراءة ، الأثر، مجلة الآداب واللغة ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ،جامعة ورقلة،الجزائر،العدد الأول،2002م

89- بن خليفة (مشري)،علم النص وتعليم اللغات ، مداخلات اليوم الدراسي حول تعليمية النص الأدبي في المرحلة الثانوية،فريق البحث لتعليمية النص الأدبي،دائرة اللغة العربية وآدابها،المركز الجامعي بورقلة 27 / 04 / 1999م

90- بنعبود،(محمد)، النص الأدبي في الثانوي ومناهج النقد الأدبي الحديث ، تدريسية النصوص الدليل التربوي،دورية للتوجيه (د،د ن)،(د،ط)،ج2، 1993م

91- حليم،(رشيد)، حدود النص والخطاب بين الوضع والاضطراب، الأثر مجلة الآداب واللَغات كلية الآداب واللَغات كلية الآداب والعلوم الإنسانية ، جامعة ورحلة الجزائر العدد السادس،2007م

92- الرفاعي،(حصة يزيد)، الفلكلور والفنون المعاصرة، عالم الفكر الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب المجلد الرابع والعشرون، العددان الأول والثاني يونيو، سبتمبر، أكتوبر، ديسمبر، 1995م.

93- الصادق،(عوادي)،سيميائية التضمين وتعليم اللغة عبر النص الأدبي،ا السيميائية والنص الأدبي ، معهد اللغة العربية و آدابها ، عنابة ، 15 / 18 ماي 1995م.

94- الصوري،(عباس)،شروط القراءة للنص الأدبي القديم،تدريسية النصوص الدليل التربوي،دورية للتوجيه (د،د ن)،(د،ط)،ج2، 1993م

95- لعبان ،(عزيز)،الشروق الثقافي عدد 46 الخميس 29 ذو الحجة 1414 هـ الموافق لـ 09 جوان 1944م

96- مفتي،(بشير)، الشروق الثقافي عدد 46 الخميس 29 ذو الحجة 1414 هـ الموافق لـ 09 جوان 1944م

97- المومني،(قاسم)،علاقة النص بصاحبه، عالم الفكر الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب المجلد الرابع والعشرون، العددان الأول والثاني يونيو، سبتمبر، أكتوبر، ديسمبر، 1995م.

الرسائل والأطروحات :

98- بوتردين ،(يحي)،تعليمية النص القرآني في إطار التكوين الجامعي المتخصص في اللغة العربية و آدابها (أطروحة دكتوراه)، قسم اللغة العربية وآدابهاكلية الآداب، جامعة الجزائر، 2005-2006 م .

99- بوعروة،(حميدة)،تعليمية النص الأدبي في المرحلة الثانوية،مقرر الثالثة آداب نموذجا قسم اللغة العربية وآدابها،كلية الآداب،جامعة ورقلة، 1998 م/ 1999 م.

مراجع باللّغة الأجنبية:

100- .Roland barth,le dégré ziro de l'écriture suive de niveau esscris critique édition de seuil, 1973 et 1972

مراجع إلكترونية:

101- رماش ،(عائشة)، تعليمية النص الأدبي و أثرها في الفهم والتذوق.

http//www.awu-dam.org/mokifadaby/388/mokf388-004.htm/ يوم: 20/09/ 2010 الساعة 21:00 مساء

102- محمد عبد الحليم غنيم ،قراءة في قصيدة أبي تمام للشاعر صلاح عبد الصبور بقلم:د http//daifi.montadaarabi.com/t1253-topic يوم :2010/09/20 الساعة 20:30 مساء

المقابلات :

103-أجرت الباحثة لقاءات ومقابلات عديدة مع أساتذة المادة في هذا الموضوع في يوم 2010/09/06 ويوم 2010/09/19 بثانوية العقيد سي شريف علي ملاح ورقلة وثانوية مبارك الميلي ورقلة.

104-أجريت جلسات تنسيقية مع أساتذة المادة من يوم 20 / 22 سبتمبر 2010 بثانوية العقيد سي شريف علي ملاح ورقلة.

105-أجريت مقابلة أخرى مع الأستاذة بوزيان نجاة يوم 2010/10/09 بورقلة

106- تمت المقابة مع السيد المفتش أحد معدي المقررين مدني شحامي يوم :2010/04/13 و يوم 2010/09/06 . بثانوية العقيد سي شريف علي ملاح ورقلة.

فهـــرس الموضـوعات

الفهـــــرس	الصفحـة
الإهـــــداء	
كلمـة شكــر	
مقدمـــــــة	أ
تمهيـــــد.....	**01**
الفصل الأول: اختيار المحتوى التعليمي وعلاقته بالأهداف االمسطرة.....	**08**
المبحث الأول:التدريس بواسطة الأهداف.والكفاءات.	09
المبحث الثاني:اختيارالمحتوى التعليمي وعلاقته بالأهداف	15
1- اختـــيار النصـــوص.....	15
2- أسس اختيار النصـــوص.....	29
المبحث الثالث: عرض المحتوى التعليمي وملاءمته للمدة الزمنية وللفئة العمرية .	**39**
1- التدريج في عـــــرض المحتـــــوى.....	39
2- ملاءمة المحتوى للمدة الزمنية والمنهاج.....	40
3- ملاءمة المحتوى للفئة العمرية والأهداف.....	42
خلاصة الفصل.....	**48**
الفصل الثاني: تحليـــل المحتـــوى التعليمـــــي.....	**49**
المبحث الأول: المعـــــارف والقيـــــــم.....	50
المبحث الثاني: البنى والمقـــاربة اللّغـــوية.....	65
خلاصة الفصل.....	**99**
الفصل الثـالث: منـهجيـة تحليل النّصوص المقررة.....	**100**
المبحث الأول: منـهجية تحليل النّصـــوص.....	**101**
1- منهجيـــة التحليـــل.....	101
2- الفهـــــم وعلاقته بمنهجية تحليل النصوص.....	112
3- أنماط النّصـــوص وعلاقتها بمنهجيـــة التحليل.....	116
4- المهارات اللّغـــوية المكتسبة وعلاقتها بمنهجيـــة التحليل.....	119
المبحث الثاني: مقترحـات في منهجية تحليل النّصـــوص.....	**132**
المبحث الثالث: نموذج تطبيقي للتمرين والإختبار.....	**142**
خلاصة الفصل.....	**162**
خـــاتمـــــة.....	**163**
المـــــلاحق.....	**168**
قـائمـــة المصادر والمرجع.	**216**
فهـرس المـوضوعـات.....	**224**