تعليمية النص الأدبي في مرحلة التعليم الثانوي وفق المقاربة النصيّة ـالسنة الأولى أنموذجاـ

The didactic of the literary text for the first year secondary educational stage according to the text aproach

سميرة وعزيب

المجمع الجزائري للغة العربية

samouazib@gmail.com

تاريخ الإرسال:2018/10/30	تاريخ القبول: 2018/12/13	تاريخ النشر: 2019/05/15

ملخص البحث

يمثل النص الأدبي أحد أهم المصادر لتعليم اللغة، وعليه فإنه من المهم أن يُقدم للمتعلم في ظل استراتيجية تعليمية محددة تأخذ في الاعتبار الفئة المستهدفة (سنّ المتعلم واستعداداته النفسية والاجتماعية)، وكذا مراعاة مبدأ التدرج في تقديم المحتويات وأسباب اختيارها.

واستجابة لمتطلبات المقاربة النصيّة المعتمدة في تعليم اللغة العربية والتي تستمدّ أصولها وأطرها النظرية من اللسانيات النصيّة ومناهج التحليل النّصي، فإنّ من المهم أيضا وضع منهجية واضحة لدراسة هذا النوع من النصوص الأدبية من خلال الآليات التي توفرها للمتعلم، حتى يمتلك المفاتيح التي تساعده للولوج إلى المعاني المبثوثة في النص وتأويل دلالاته وفق منظور هذه المقاربة.

وعليه نسعى من خلال موضوع بحثنا هذا إلى اكتشاف منهجية تحليل النص الأدبي ومستوياته، والوقوف على مستجدات تحليله في ظل الإصلاحات التربوية الأخيرة.

الكلمات المفتاحية: مقاربة نصيّة– نص – نص أدبي– تعليمية.

Abstract:

The literary text is one of the most important sources of language instruction، Hence, it was an intensive presence in programs and curricula, especially in secondary education. It was therefore important to present the literary texts of the learner in a specific educational strategy that takes into account the target group Psychological and social), In addition to taking into account the principle of gradual presentation of the contents and the reasons for their selection, and in response to the requirements of the textual approach adopted in the teaching of the Arabic language, which derives its origins and theoretical frameworks from textual linguistics and textual analysis methods, it was also important to develop a clear methodology for studying the literary texts, So that he has the keys that help him to access the

meanings expressed in the text and interpret its implications according to the perspective of this approach.

Key−words: textual approach- text - literary text - didactic

مقدمة:

إن تبني مناهج الإصلاح للمقاربة النصيّة كان ضرورة حتمية، فرضها الوضع التعليمي السائّد وقتئذ، حيث كان لزاما على المدرسة الجزائرية أن تجد حلولا للمشاكل التعليمية والتربوية والفشل الذي لحق بالقطاع بعد أكثر من ثلاثين سنة من الاستقلال، عرفت خلالها المنظومة التربوية إصلاحات وتغييرات لا تعدو أن تكون ترقيعا للواقع التعليمي في مدرسة فتيّة صادفت العديد من العقبات والعراقيل في مرحلتها التأسيسية، فكان لا بُد من تغيير جذري سواء على مستوى المقاربات أو طرائق التدريس أو التقييم، وذلك من أجل مسايرة التطورات الحاصلة في المجال اللساني عامة والديداكتيكي والتربوي خصوصا، فكانت المقاربة النصيّة البديل المنهجي الأمثل لتدريس اللغات.

1- المقاربة النصيّة في تحليل النصوص المدرسية:

تعود الخلفية النظرية للمقاربة النصيّة إلى ظهور اللسانيات النصية، حيث أفاد القطاع التعليمي من نظرياتها وكيّفها حسب ما تقتضيه العملية التعليمية/التعلمية، فاعتماد هذه المقاربة في تعليم النصوص لم يكن إلا نتيجة التطورات التي عرفها حقل اللسانيات وتحليل الخطاب بتجاوزه لمستوى الجملة والانطلاق من النص باعتباره الوحدة اللغوية الكبرى.

ونقصد بالمقاربة في الاصطلاح البيداغوجي « كيفية دراسة مشكل أو معالجة أو بلوغ غاية»[1] وهي أيضا «أساس نظري يتكون من مجموعة مبادئ تبنى على أساسها برامج دراسية واستراتيجيات تعليمية وتقويمية» .[2]

أما المقصود بالمقاربة النصية فهو «مجموع طرائق التعامل مع النص وتحليله بيداغوجيا لأجل أغراض تعلمية»[3]. والنص وفق هذه المقاربة يعد النموذج التعليمي الأول الذي تُدرّس من خلاله كل الأنشطة اللغوية، وذلك بالنظر إليه في كُليّته وشموليته فهو «منطلق عمل بيداغوجي لغوي وثقافي

كما هو نقطة انطلاق عدة أنشطة في مواد مختلفة» [4] وبهذا فهو يمثل الأساس الذي نبني عليه مختلف التعليمات والمحور الذي تُعلم من خلاله الأنشطة اللغوية من نحو وصرف وإملاء وعروض وبلاغة، وهو أيضا « بنية لغوية ذات دلالات متعددة ووظائف متنوعة»[5].

والهدف من المقاربة النصية التي تقوم أساسا على التلقي والإنتاج هو أن يستطيع المتعلم إدماج مستويات اللغة (الصرفي، النحوي، الدلالي والتركيبي) والمعارف التي يتلقاها في مختلف الوضعيات التعلمية، بل أكثر من هذا في حياته اليومية، ذلك أن التعليم الذي ننشده من وراء هذه المقاربة هو تعليم وظيفي بالدرجة الأولى « ومما لا شك فيه أن التعليم الوظيفي يركز أساسا على الإفادة لأنها قيمة أساسية لإنجاح العملية التعليمية التعلمية، ولاسيما إذا كان التعليم للغة مرتبطا بالحياة المهنية، وفي هذا السياق لا ينبغي أن يُوجه اهتمام المتعلمين إلى معرفة نظام اللغة، إنما إلى التحكم في استخدامها»[6]، وهذا ما كان غائبا تماما في المقاربات السابقة التي قدمت اللغة للمتعلم بشكل مجزّأ ومنفصل أي على شكل أنشطة مستقلة كما قدمت له رصيدا لغويا بعيدا عن الممارسة الواقعية ومعجما أدبيا لا وظيفيا.

وعلى صعيد آخر فإن المقاربة النصية تعتمد على التدرج في عملية بناء المعرفة بحيث يتم فعل التعلم انطلاقا من النص في حركة حلزونية لا تراكمية.

وفيما يتعلق بتدريس النصوص فالهدف من هذه المقاربة هو الوصول بالمتعلم إلى اكتشاف قواعد الاتساق والانسجام النصي، وأيضا اكتشاف معاني النص وأبعاده من جهة، ومبناه وهيكلته من جهة أخرى فضلا عن دراسة ظاهرة نحوية أو صرفية، واستخراج العبارات الفنية وتحليل الصور، وأيضا أن تُدرّس النصوص بالتركيز على النمط الذي تنتمي إليه (السردي، الوصفي، الإخباري، التفسيري، الحجاجي) بحيث يكتشف المتعلم مزايا كل نمط وخصائصه مما يُساعده على الإنتاج والصياغة على منواله ، على أساس أن المقاربة النصيّة تقوم على التلقي والإنتاج، ومن ثمّ توظيف ذلك في حياته اليومية التي كثيرا ما تضعه أمام مواقف تتطلب منه أن يكتب نصا معينا كرسالة إدارية أو طلب خطي (في أي إدارة) أو شكوى ...الخ.

وعليه تقتضي المقاربة النصية في المجال التربوي تناول النص من عدة زوايا وهي:

« – زاوية دلالة النص و محتواه.

– زاوية بُنى النص اللغوية والتركيبية.

- زاوية نمط النص (أهو حكاية، قصة قصيرة، خطبة، رسالة، مقال...الخ)
- زاوية نية صاحب النص و أهدافه من إنجازه.
- زاوية السياق التاريخي الذي يندرج ضمنه النص».[7]

وفيما يلي سنعرض تصوّر منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي للمقاربة النصيّة.

2- المقاربة النصية في منهاج اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:

بنيت مناهج الإصلاح 2003 على المقاربة بالكفاءات كخيار تربوي، في حين اعتمدت المقاربة النصية كخيار تعليمي وذلك مواكبة لمستجدات الدرس اللساني الحديث وتجاوزا للمقاربات التي اتخذت من الجملة منطلقا لها في تعليم اللغة وأنشطتها والتي أثبتت في نهاية المطاف سلبياتها الكثيرة، لعل أبرزها عجز التلميذ الجزائري عن التواصل بلغة عربية سليمة مشافهة وكتابة.

ويصرّح المنهاج قيد الدراسة، وفي معرض الحديث عن النصوص الأدبية أن هذه الأخيرة تُدرّس ضمن المقاربة النصية: «وإنما الدراسة تكون بتبني المقاربة النصية كطريقة تربوية لتفعيل الدرس الأدبي وكذا بوضع المتعلم موضع المتفاعل مع الدراسة باستثمار مكتسباته القبلية »[8]

وجاء في تقديمه لنشاط قواعد النحو والصرف ما يلي: « وتجسيدا لوظيفة هذا النشاط فإنه يدرّس من خلال دراسة النص الأدبي بشكل لا يشعر فيه المتعلم بأنه يتلقى أحكام النشاط مفصولة عن دراسة النص الأدبي »[9] ويضيف: « وعلى العموم يتناول نشاط قواعد النحو والصرف كغيره من النشاطات الرافدة في ظل المقاربة النصيّة خدمة لفهم النص وبناء المعنى» [10]، هذا، ويواصل المنهاج تقديم بقية الأنشطة التعليمية (البلاغة والعروض والنقد الأدبي) على أساس أنها روافد للنص الأدبي تحقيقا للمقاربة النصيّة.

أما الوثيقة المرافقة للمنهاج فقد تناولت المقاربة النصية بشيء من التوسع وذلك من الصفحة الخامسة عشر إلى الصفحة التاسعة عشر (15-19)، وحددتها على أنها « مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه »[11] مع التركيز على بسط مفهومي الاتساق والانسجام باعتبار أن تعلم اللغة « هو التعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء، منسجم العناصر »[12]،

وانطلاقا من هذا البعد النصي الذي تفرضه المقاربة النصيّة « اتجه الأسلوب التربوي إلى البحث عن وسائل تعلمية تمكن المتعلم من التحكم في إنتاج النصوص بمختلف أنواعها عن طريق إطلاعه على عيّنة كافية من كل نوع من الأنواع النصية بما يمكنه من تمثُّل الخصائص الغوية والبنائية لكل نوع » [13] وهو المبدأ الذي تأسست عليه مناهج التعليم المتوسط التي عملت على تنويع النصوص وفق مختلف الأنماط النصية وتدريبه عليها كالإخبار والسرد والوصف مثلما جاء في الوثيقة المرافقة للمنهاج[14].

وفي معرض الحديث عن الأنماط المقررة لهذه السنة جاء ما يلي: « ويتم التركيز في منهاج السنة الأولى الثانوية على النص الحجاجي والتفسيري لما لهما من صلة بالنمو الفكري للمتعلم في هذا المستوى ولكن دون إهمال لأصناف النصوص الأخرى[15]» وفي سياق الحديث عن الأنماط النصية دائما وعن فائدة معرفة خصائص كل نمط جاء في الوثيقة المرافقة أيضا أن المتعلم «إذا استوعب ميكانيزمات نمط معين من خلال تعامله مع نماذج عديدة منه، فإنه يكتسب كفاءة أو مهارة نصية تيسر له التعامل مع أي نص آخر. ومن شأن الاهتمام بالنصوص بمختلف أنماطها أن يجعل التلميذ يطلع على خصائص كل نمط من النصوص و مميزاته الأمر الذي يجعله يكتسب الاستعمالات اللغوية وتقنيات التعبير وأنواع البناء الخاصة بكل نمط فيمكنه كل ذلك من الإبداع في الكتابة التحليلية والإنشائية». [16]

وعليه فإنّ المنهاج يقرّ بضرورة تنويع النصوص للتعرف على مختلف أنماطها وبالتالي اكتساب الكفاءة النصية أي « القدرة على فهم النصوص وإنتاجها وفق المواقف و الأوضاع المناسبة.[17]

3- طريقة دراسة النص الأدبي في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي (المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة):[18]

تم تأليف الكتاب المعني بالدراسة في إطار المقاربة النصيّة وذلك استجابة لمتطلبات المنهاج، وتضمّن الكتاب مجموعة من المحاور التي نصّ عليها هذا الأخير، والتي نظمت حسب تسلسلها الزمني أي حسب مدخل العصور الأدبية، وهي:

الأدب الجاهلي (150سنة قبل الإسلام)

محور النص الأدبي	محور النص التواصلي
– التقاليد و الأخلاق و المثل العليا	– الصلح و السلم بين القبائل في العصر الجاهلي
– الفروسية	– آداب الفروسية و البطولة
– وصف الطبيعة	– الطبيعة من خلال الشعر الجاهلي
– الحكم و الأمثال	– ترجمة الحكم والأمثال لعقلية الشعوب والأمم

أدب صدر الإسلام (ظهور الإسلام–41هـ)

– القيم الروحية و الاجتماعية في الإسلام	– قيم روحية، قيم اجتماعية واكبت ظهور الإسلام
– النضال و الصراع	– وضع الشعر أثناء الدعوة الإسلامية
– شعر الفتوحات الإسلامية	–شعر الفتوح و آثاره النفسية على الفرد والأسرة
– تأثير الإسلام في الشعر و الشعراء	– من آثار الإسلام على الفكر واللغة

الأدب الأموي (41هـ –132هـ)

– الخلافة الإسلامية و المؤثرات الحزبية في الشعر	– الأحزاب السياسية في عهد بني أمية
– المواقف الوجدانية	– التعبير الوجداني في شعر الغزل في العهد الأموي
– التقليد و التجديد	– مظاهر التقليد و التجديد في الشعر الأموي
– نهضة الفنون النثرية	– وضع النثر في العصر الأموي

جدول رقم (01)محاور الأدب و النصوص

وقد وردت محتويات الكتاب في شكل وحدات تعلمية، في كل وحدة مجموعة من النشاطات وهي: النص الأدبي، النص التواصلي وما يتبعهما من نشاطات وهي قواعد اللغة، العروض، البلاغة، النقد إضافة إلى نشاطي المطالعة الموجهة و التعبير الكتابي.

وفيما يلي جدول لمحتويات الكتاب المتعلقة بنشاط الأدب والنصوص:

الوحدة	النص الأدبي	صاحب النص/الصفحة	نوعه	النص التواصلي	صاحب النص و الصفحة	نوعه
العصر الجاهلي : معطيات مختصرة عن العصر ص10-14						
01	في الإشادة بالصلح والسلم	زهير بن أبي سلمى (ص 15-16)	نصوص شعرية	ظاهرة الصلح والسلم في العصر الجاهلي	د/ أحمد محمد الحوفي (ص 29-30)	نصوص نثرية
02	الفروسية	عنترة بن شداد (ص37)		الفتوة والفروسية عند العرب	عمر الدسوقي (ص49-50)	
03	وصف البرق والمطر	عبيد بن الأبرص (59)		الطبيعة من خلال الشعر الجاهلي	نخبة من الأساتذة (ص64-65)	
04	الأمثال والحكم	مجموعة أمثال (ص 67)	نثري	- معلم الأمثال - الحكم في الجاهلية	حسين مروة/ بطرس البستاني (ص 78-79)	
عصر صدر الإسلام (من ظهور الإسلام إلى سنة 41ه) / معطيات مختصرة ص88-89						
05	تقوى الله والإحسان إلى الآخرين	عبدة بن الطبيب (ص90)	نصوص شعرية	قيم روحية وقيم اجتماعية في الإسلام	د/ شوقي ضيف (ص 96- 97)	نصوص نثرية
06	من شعر النضال والصراع	كعب بن مالك (ص99)		الشعر في صدر الإسلام	د/ حسن ابراهيم حسن (ص 112-113)	
07	فتح مكة	حسان بن ثابت (ص121)		شعر الفتوح وآثاره النفسية	النعمان عبد المتعال القاضي (ص 126-127)	
08	من تأثير الإسلام في الشعر والشعراء	النابغة الجعدي (ص128)		من آثار الإسلام على الفكر واللغة	د/ زكريا عبد الرحمان صيام (ص139-140)	
العصر الأموي (41ه إلى 132ه) / معطيات مختصرة عن العصر ص148-149						
09	في مدح الهاشميين	الكميت بن زيد (ص150)		نشأة الأحزاب السياسية في عهد بني أمية	د/ أحمد شايب (ص 163-164)	نصوص نثرية
10	من الغزل العفيف	جميل بن معمر (ص165)		الغزل العذري في عهد بني أمية	د/ زكي مبارك (ص 179-180)	
11	من مظاهر التجديد في الشعر الأموي	الأخطل (ص188)		التجديد في المديح والهجاء	د/ شوقي ضيف (ص 198-199)	
12	توجيهات إلى الكتاب	عبد الحميد الكاتب (ص205)		الكتابة في العصر الأموي	د/ شوقي ضيف (ص 209-210)	

جدول 02: محتويات نشاط الأدب والنصوص في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب وفلسفة

يتبين لنا من خلال الجدول رقم (02) أن النصوص تتوزع على اثنتي عشرة وحدة تعلمية، وثلاث عصور أدبية، بمعدل أربع نصوص في كل عصر، ومن جملة الملاحظات التي سجلناها:

- اعتماد المدخل التاريخي وذلك استجابة لمتطلبات المنهاج، وهو الأمر الذي فرض نوعا معينا من النصوص، وهو النص الشعري المهيمن على النصوص النثرية بعشرة نصوص مقابل نص نثري واحد في الوحدة الثانية عشر، و مجموعة من الأمثال والحكم في الوحدة الرابعة.
- إرفاق كل عصر من العصور الأدبية بمدخل يُعرّف المتعلم على أهم خصائصه.
- عنونة النصوص الأدبية بعناوين تعليمية لا تحمل بعدا جماليا، لها علاقة بالظاهرة التي تمت برمجتها للدراسة، مثل: "من تأثير الإسلام على الشعر والشعراء" وهو نص أدبي للنابغة الجعدي، ونص "من مظاهر التجديد في الشعر الأموي" للأخطل.
- إدراج نصوص تواصلية علاوة على النصوص الأدبية والتي تصب كلها في شرح وتيسير مواضيع النصوص الأدبية.

أما العصور المخصصة لهذه السنة فهي كما يوضحه الجدول: العصر الجاهلي، عصر صدر الإسلام، العصر الأموي، و يُرفق كل عصر بنبذة عن بعض ملامحه وهي كما جاء في الكتاب معطيات مختصرة، ومثال ذلك ما جاء قبل عرض نصوص العصر الجاهلي حيث نجد في الصفحة التاسعة: « نقدم إليك فيما يأتي معطيات مختصرة عن العصر الجاهلي لتساعدك على فهم آثاره الأدبية»[19] ، غير أن ما لاحظناه بعد تصفحنا للكتاب هو أن النبذة استوفت جميع المعلومات وهذا ما يساعد المتعلم على امتلاك مفاتيح النص والولوج إليه بمعارف قبلية لابأس بها تسمح له بفهم ما سيتلقاه من نصوص.

3-1 خطوات دراسة النّص الأدبي:

توضح مقدمة الكتاب المراحل التي يُتناول من خلالها النص، أي طريقة دراسته وتحليله، وتتمثل في ثماني خطوات كما حددها المنهاج، وهي:

أ- **أتعرف على صاحب النص:** وهي الخطوة الأولى التي تُستهل بها كل النصوص الأدبية وفيها يتعرف المتعلم على صاحب النص وعصره وبعض ما يتعلق به وهي كما وردت في الكتاب كلمة موجزة عن حياة الأديب وعصره فيما له علاقة بالنص .

ب- **تقديم موضوع النص:** يوحي عنوان "تقديم موضوع النص" بعرض لمحتواه، لكن الكتاب يُقدم لنا هذه الخطوة على أساس أنها قراءته قراءة سليمة بمراعاة جودة النطق وحسن

الأداء وتمثيل المعنى ، رغم أننا حين نعود للكتاب نجده يعرض بعض النصوص الأدبية مرفقة بتقديم مختصر لها دون أي تبرير لهذه المنهجية التي تخص نصا دون غيره بالتقديم.

إن التقديم للنص وعرضه وقراءته خطوات تختلف عن بعضها البعض ولا يمكن إجمالها في عنصر واحد، وهذا الخلط الذي لاحظناه في الكتاب المدرسي موجود أيضا في الوثيقة المرافقة والاختلاف الوحيد بينهما يتمثل في كون هذه الأخيرة تجعل القراءة الفردية لبعض التلاميذ خطوة قائمة بذاتها.

ج– أثري رصيدي اللغوي: تتكفل هذه الخطوة بتذليل الصعوبات اللغوية أمام المتعلم، حيث إن فهم النص يتطلب فهم مفرداته الصعبة أيضا، خاصة وأن النصوص المقترحة هي نصوص بعيدة عن الواقع اللغوي للمتعلم فبعضها يعود للعصر الجاهلي. ويقتصر الشرح على بعض الكلمات والتراكيب، وذلك من أجل دفع المتعلم إلى البحث في القواميس والمعاجم عن الكلمات التي يجد صعوبة في فهمها وفي هذا تدريب له على البحث والاعتماد على النفس في طلب المعرفة لتكوين موسوعته الخاصة.

د– أكتشف معطيات النص: يطالب المعلم في هذه الخطوة بتوجيه المتعلم لاكتشاف ما يتعلق بالنص من حيث بناؤه الفكري، كالفكرة العامة والأفكار الأساسية والمعاني والأساليب التي استعملها الكاتب للوصول إلى ما يرمي إليه من خلال طرح أسئلة دقيقة ومحددة لا تُفضي بالمتعلم إلى بذل مجهود فكري. ونلاحظ أن هذه الخطوة تتعلق بالطريقة التقليدية في معالجة النصوص والتي يتم فيها استخراج فكرة عامة وتقسيم النص إلى فقرات ومن ثمّ استخراج الأفكار الأساسية ودراسة كل فكرة بمعزل عن الأخرى مما يجعل النص مجموعة من الأفكار المجزأة وينفي عنه سمة الترابط والشمولية.

هـ– أناقش معطيات النص: تُعطى في هذه المرحلة للمتعلم فرصة مناقشة ما ورد في النص، وهذه الخطوة هي بمثابة تعزيز للخطوة التي تسبقها وترسيخ لها، حيث يتمكن من « تسخير مكتسباته ليسلط ملكته النقدية على المعطيات الواردة في النص بشكل إبداعي متعمق بعيد عن السطحية والأحكام النمطية والمهم ألا يكون النقد وصفيا، نمطيا، يغلب عليه طابع النمذجة، وإنما يتيح الفرصة للمتعلمين أن يتأولوا ويتوغلوا باقتراحاتهم في طرح أكبر قدر ممكن من البدائل والمعاني المختزنة في اتساق النص ومجازاته»[20].

وكما هو واضح فإن هذه الخطوة هي تحقيق للمقاربة بالكفاءات التي تُشرك المتعلم في بناء تعلّماته وإدماج مكتسباته القبلية وكذا لما جاء في الوثائق الرسمية بخصوص تشجيع روح المبادرة و النقاش والنقد، هي في ذات الوقت نقد للمقاربة القديمة التي كانت تقدم أحكاما جاهزة تكاد تطّرد في النصوص حتى أننا حفظناها عن ظهر قلب من مثل: العاطفة صادقة، أسلوب مناسب، الألفاظ جزلة ...الخ.

ولكن هل يقدم الكتاب منهجية واضحة تقود المتعلم لتنمية حسّه النقدي بحيث يصبح معها قادرا على إبداء حكم إبداعي والتوغل في معطيات النص الذي يدرسه ؟

إنّ مثل هذا الطرح يجعلنا نعتقد أن الكتاب قد تكفل فعلا بتطبيق منهجية تقود المتعلم –بطريقة فعالة– لاكتساب ملكة نقدية وقدرة على استخلاص الأحكام النقدية من منطلق ذاتي واعي بعيدا عن الاجترار لما قد تمّ تناوله في درس سابق، غير أن الملاحظة الأولية تبين لنا أن ذلك لم يتحقق في الكتاب الذي اكتفى بطرح بعض الأسئلة المباشرة التي تقود المتعلم للإجابة عنها دون إعمال فكر، وهو ما سيتوضح لنا لاحقا.

و– أحدد بناء النصّ: في هذه الخطوة يتعرف المتعلم على نمط النص، والعلامات النصية، والدلائل اللغوية الموجودة فيه، والتي يعمل الأستاذ على توجيهه إليها، ويُقر الكتاب منذ البداية أن من طبيعة النصوص اللاتجانس، بحيث لا وجود لنص خالص يُبنى على نمط واحد، ولكن رغم ذلك هناك دائما نمط مهيمن على بقية الأنماط مما يسمح لنا بتصنيف النص إلى سردي أو وصفي، أو حجاجي ...الخ، بحيث تكون الأنماط الأخرى في خدمة النمط الغالب، وما على الأستاذ إلا توجيه المتعلم لاكتشاف البنية المهيمنة على النص.

ز– أتفحص مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص: تتعلق هذه الخطوة باكتشاف أدوات الاتساق والانسجام النصي، ولكن الكتاب لا يقدم رؤية واضحة لهذه المفاهيم خاصة وأنها مستحدثة في مناهجنا، وإنما يكتفي بتكرار ما ورد في الوثيقة المرافقة ودليل الأستاذ، وذلك بتحديدها تماما كما وردت في السندين المذكورين، وكأنّ المعلم والمتعلم هنا سواء في تلقيهما لها !

ب– أجمل القول في تقدير النص: وهي آخر خطوة من خطوات دراسة النص الأدبي وتشكل هذه المرحلة الخلاصة التي تضم كل ما قيل في النص ويتم التوصل إلى تقدير النص عن طريق صوغ الأستاذ لأسئلة دقيقة مناسبة كفيلة بإبراز جانبه الفكري و الفني.

نستخلص من خلال عرضنا لخطوات دراسة النص الأدبي الواردة في مقدمة الكتاب مجموعة من الملاحظات، يمكن إجمالها فيما يلي:

- تم تناول النصوص الأدبية بالطريقة التي حددتها الوثيقة المرافقة للمنهاج ولكن بإسقاط الخطوة المتعلقة بـ"القراءة الفردية من قبل بعض التلاميذ" وربما يعود ذلك لكونها تتعلق بالممارسة داخل القسم، و لا تحتاج إلى تثبيتها في الكتاب.
- التداخل بين بعض الخطوات أو العناصر، مثل: تقديم موضوع النص وقراءة النص حيث اعتبرا عنصرا واحدا دون أية مبررات منهجية.
- جعل تفحص مظاهر الاتساق والانسجام خطوة مستقلة بذاتها، مع أنها تندرج ضمن تحديد بناء النص، إذ يفترض بعد تعرف المتعلم على نمط النص أن يوجّه للبحث في وسائل اتساقه وانسجامه بحيث لا يشعر أنه ينتقل من عنصر إلى عنصر آخر، خاصة وأن كليهما يتحدد في المبنى الداخلي للنص.
- وضع العناوين بطريقة تحيل على الطريقة المعتمدة في التعليم الابتدائي، فكلها تبتدئ بأفعال مضارعة مسندة لضمير المتكلم: أتعرف، أثري، أكتشف، أناقش، أحدد، أتفحص، أُجمل، ونتساءل عن سبب اعتماد هذه الطريقة في مستوى متقدم كمستوى التعليم الثانوي، ونحن نحضر المتعلم لولوج الجامعة أو الحياة العملية، والمفارقة الغريبة أن هذا الأمر غير موجود في مرحلة التعليم المتوسط، حيث تمر دراسة النص فيه بخطوات ثلاث، تنم عن توجهها لمتعلم أكثر نضجا وهي: "البناء الفكري" ، "البناء اللغوي" و "البناء الفني" ، فالصياغة هنا بالمصدر تبدو أكثر تناسبا وسن المتعلمين.
- عدم مراعاة مستوى المتعلم، فقد قُدم للكتاب بأسلوب بعيد عن قدرة استيعابه، حيث وردت الكثير من المفاهيم بصيغة نظرية جافة لا تفيد المتعلم في شيء، ومن ذلك المفاهيم المتعلقة بالاتساق والانسجام، والتي تكررت في المنهاج والوثيقة المرافقة له ودليل الأستاذ، حيث جاء في مفهوم الانسجام مثلا : « ولا يحصل الانسجام لنص ما إلا إذا كان متسقا، حيث إن الاتساق

شرط ضروري للانسجام. فعندما نقرأ نصا خاليا من عناصر الاتساق كالروابط – مثلا- فهذا يدل على عدم تحكم صاحبه في آليات تشكيل النص مثل القواعد النحوية التي عن طريقها توظف العناصر التي تراعي تناسق النص وانسجامه»[21] وكما هو واضح فقد تمّ تفسير الانسجام بالاتساق وهو ما جعل المفهوم أكثر غموضا، في حين جاء في الاتساق: « وعلى وجه الإجمال فالاتساق هو ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة للنص، وحتى يكون هذا التماسك قائما، يتجه الاهتمام إلى الوسائل اللغوية (الشكلية) التي توصل بين العناصر المكونة لهذا النص أي الكيفية التي يتم بها تآلف الجمل لضمان تطويره»[22].

فكان من الأجدى لو بسَّط كل سند ما غمُض فيما سبقه من السندات، فتأتي هذه المفاهيم في الكتاب المدرسي على شكل أمثلة توضيحية لأنها موجّهة للمتعلم بالدرجة الأولى.

هذا، وإنّ المطّلع على المقدمة سيكتشف أنها لا توجه الخطاب للمتعلم بل تُغيّبه تماما وكأنه طرف غير معني بالأمر، كما أنها لا تحفزه ولا تثير دافعيته للتعلم، ولا تعرّفه بأهمية هذه الوسيلة الموضوعة بين يديه وما تحتويه من مادة معرفية هامّة.

3-2- نموذج لتحليل نصّ شعري من الكتاب:

النّص لكعب بن مالك، عنوانه "من شعر النضال والصراع"، وينتمي لعصر صدر الإسلام، يقع في الصفحة (99)، عدد أبياته اثنا عشر (12) بيتا[23]، يكتسب المتعلم بعد قراءته لهذا النّص:

<< - بعض مظاهر إسهام الشعر بمعانيه وخياله في الدفاع عن الدعوة الإسلامية.

- تحديد نمط النص وخصائصه.
- التدرب على بناء أفكار وفق نمط النص.
- الحال.
- الجوازات الشعرية.
- الشعر وأقسامه.>>[24]

عرض النص:

عجبتْ لأمر الله والله قادرٌ ... على ما أراد ليس لله قاهر
قضى يوم بدر أن تُلاقي معشرًا ... بغَوا وسبيلُ البغي بالنّاس جائرٌ
وقد حشدُوا واستنفرُوا من يليهم ... من النّاس حتّى جَمْعُهم مُتكاثرٌ
وسارت إلينا لا تُحاولُ غيرنَا ... بأجمعها كعبٌ جميعًا وعامرٌ
وفينَا رسولُ الله والأوسُ حولهُ ... له معقلٌ منهُمْ عزيزٌ وناصرٌ
وجمعُ بني النّجار تحت لوائه ... يميسُون في الماذيِّ والنّقعُ ثائرٌ
فلمّا لقيْناهُم وكُلٌّ مجاهدٌ ... لأصحابه مُستبسلُ النّفس صابرٌ
شهدْنا بأنَّ الله لا ربَّ غيرُهُ ... وأنّ رسُول الله بالحقِّ ظاهرٌ
وقد عُرِّيتْ بيضٌ خِفافٌ كأنّها ... مقابيسُ يُزهيها لعينيك شاهرٌ
بِهنَّ أبَدْنا جمعَهُمْ فتبدّدُوا ... وكانَ يُلاقي الحيْنَ من هُو فاجرٌ
فكُبِّض أبُوجهْل صريعًا لوجهِه ... وعُتْبَةُ قد غادرنَهُ وهو عاثرٌ
فأسْوا وقُود النّارِ في مُستقرِّهَا ... وكُلٌّ كَفُورٍ في جَهنّمَ صائرٌ

تبدأ دراسة القصيدة بشرح بعض المفردات الصعبة ومنها: الماذي- مقابيس- يميسون وذلك في أول خطوة وهي: "أثري رصيدي اللغوي".

وفي "اكتشاف معطيات النص" مجموعة من الأسئلة التي يُفترض أن تقود المتعلم نحو فهم حيثيات القصيدة وظروفها والفكرة العامة التي تضمنتها والقضايا التي تناولتها ومن بينها:

- ما هو السياق التاريخي الذي قيلت فيه القصيدة؟
- كيف عبر الشاعر عن تعظيمه لله؟ عين العبارات الدالة على ذلك.
- كيف كان جمع المشركين ؟ وما هي القبائل التي ورد ذكرها في جمعهم؟

نلاحظ أن هذه الأسئلة تمحورت حول معطيات النص الفكرية أي مضمون النص والقضايا التي يتناولها من فكرة عامة وأفكار أساسية، مع الإلمام بظروف النص الخارجية كالسياق الذي قيل فيه، وكذا شرح مفرداته الصعبة، ليأتي المستوى الثاني من التحليل والذي يصب في دراسة التراكيب والحقول الدلالية، ودلالة بعض الصيغ والعبارات الواردة في النص، وذلك في خطوة "مناقشة معطيات النّص"، ومن بين الأسئلة المندرجة ضمن هذه الخطوة نذكر:

- حدد صيغة التعجب في البيت الأول، واشرح مدلولها.
- على من يعود الفاعل في الفعل "نلاقي" وبم يوحي تنكير المفعول به الذي تعدى إليه؟
- ماذا تفيد " قد" في عبارة "قد حشدوا واستنفروا.." ؟
- ما هي دلالات عبارة "كل مجاهد" ؟
- استخرج الكلمات الدالة على مصير رموز الشرك في المعركة. وناقشها.
- اذكر المعاني التي اقتبسها الشاعر من القرآن الكريم.

وبعد هذا، نصل إلى " تحديد بناء النص"، وذلك من خلال طرح بعض الأسئلة، التي يفترض بالمتعلم أن تقوده لتحديد نمطه وهي:

- من الراوي؟ وما المروي في النّص ؟
- حدد مراحل أحداث معركة بدر من خلال هذا النص.
- ما هو النمط السائد في النص؟ علل إجابتك.
- انثر أبيات القصيدة بمحاكاة النمط السائد في النص.

يبدو لنا أسلوب الطرح في هذه المرحلة مباشرا، وهو بذلك يقود المتعلم دون جهد لاكتشاف النمط السردي، فكلمة "الراوي" و"المروي عنه" دلالة صريحة على السّرد، في حين كان يُفترض أن تأخذ الأسئلة بشكل غير مباشر بيد المتعلم لرسم الخطاطة السردية، كلفت انتباهه لمؤشرات النص السردي: الوضعية الابتدائية وضعية التحوّل، العامل المساعد والعامل المعارض، الصراع، وكذا الشخصيات المبلورة للأحداث، أوصافها وخصائصها، وزمن السرد ولفت انتباهه أيضا إلى المقاطع النصية الأخرى المدرجة في النص السردي كالحوار بنوعيه الداخلي والخارجي، وربما نعزو غياب هذا النوع من الأسئلة لطبيعة النص الشعري التي لا تسمح بتمثل الخطاطة بشكل واضح !

تلي هذه الخطوة، خطوة تفحص مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص ومن بين الأسئلة التي وردت ضمنها:

- ما أثر الفعل "عجبت" على المعاني التي تليه؟
- تكرر حرف "الواو" في بناء القصيدة، حدد معانيه مبينا أثره في ترابط المعاني.

- ما علاقة عبارة "قضى يوم بدر" بعبارة "فأمسوا وقود النار" ؟
- ما العلاقة التي تربط البيت الأول بالبيت الأخير، وما أثر هذه العلاقة على معاني النص؟

وتبدو لنا هذه الأسئلة من صميم التحليل النصّي الذي يُعنى بالكشف عن مظاهر الاتساق والانسجام النصين غير أننا نعيب على معدي الكتاب فصلهم لهذه المرحلة عن مرحلة "تحديد بناء النص" حيث كان من المفروض أن تتكامل أسئلة المرحلتين، فلكي يدرك المتعلم بنية النص السردي مثلا لابدّ له من أدوات تساهم في اتساقه وانسجامه تختلف عن تلك الأدوات الموظفة في نص حجاجي مثلا.

وتنتهي القصيدة بخلاصة لمجمل القول، حيث يطالب المتعلم بتحديد موضوع النص العام وأفكاره الرئيسية، وبعض القضايا المتعلقة به كمظاهر إيمان الشاعر والملامح الفنيّة التي أضفاها على معركة بدر، وأثر حرف الروي على الإيقاع الخارجي للقصيدة وغير ذلك.

ويتبع تحليل النّص في إطار تحقيق المقاربة النصيّة الدرس اللغوي المتمثل في "الحال" حيث استخرجت أبيات شعرية تتضمن الظاهرة اللغوية، ثم مناقشتها لاستخراج أحكام القاعدة، وكذلك درس العروض المتمثل في الجوازات الشعرية، والانطلاق دائما للتعرف على الظاهرة العروضية المستهدفة يكون من النص.

أما النقد الأدبي فكان عن الشعر وأقسامه، حيث تم عرض مجموعة من الأنواع الشعرية كالشعر الغنائي والقصصي والملحمي والمسرحي والتعليمي.

نلاحظ من خلال النموذج الذي تم عرضه، أنّ معدي الكتاب حاولوا تحليل النصوص الأدبية ضمن مقاربة نصيّة تستجيب لما توفره المناهج النصيّة الحديثة وبالأخص ما تقدمه اللسانيات النصيّة وتحليل الخطاب من آليات وأدوات لتحليل النّص، وهو ما يظهر جليا في بعض الخطوات كتفحص الاتساق والانسجام وتحديد بناء النص، غير أن الملاحظة التي سجلناها بعد تفحصنا للنصوص المتضمنة في الكتاب والطريقة المعتمدة في تحليلها، هو أنّ هناك خلطا في بعض المفاهيم أدى إلى عدم التحكم في بعض الخطوات، حيث نجد في بعض النصوص مثلا، أن خطوة "أناقش معطيات النص" تتضمن أسئلة كان من المفروض إدراجها في تفحص الاتساق والانسجام، كما نجد في خطوة "تحديد بناء النص" أسئلة لا تقود المتعلم إلى تحديد نمط النّص، خاصة بالنسبة للنصوص الشعرية التي تتعدد أغراضها، حيث ينتقل الشاعر من نمط لآخر كما

ينتقل من غرض لآخر، فهو يصف ثم يخبر ثم يسرد ثم يفسر ..الخ، ومن هنا كان على معدي الكتاب توجيه المتعلم لاكتشاف مختلف المقاطع النصية المتضمنة في النص ثم اكتشاف المقطع المهيمن الذي يحدد من خلاله النمط الرئيسي خاصة وأن البنية الشعرية بنية خاصة قائمة بذاتها كما يؤكد جون ميشال أدام.

خاتمة:

لقد حاول معدو كتاب الأدب العربي للسنة الأولى من التعليم الثانوي أن ينتهجوا في معالجة النصوص الأدبية مناهج لسانية حديثة ضمن مقاربة نصيّة، إلا أن إطلالة واحدة عليها تكفي لجعلنا نقول إن المقاربة المعتمدة ماتزال مقاربة تاريخية خاصة مع اعتماد مدخل العصور الأدبية، فطريقة معالجة النصوص لاتزال في حاجة إلى المراجعة وإعادة النظر لأنها لم تخرج عن دائرة مناهج دراسة الأدب القديمة، تأثراً بها أو انتصارا لها، ولا تستثمر المستجدات في مجال الدراسات النصية وتحليل الخطاب، التي لم نر لها حضورا اللهم إلا في بعض الخطوات التي تُعنى بدراسة الاتساق والانسجام.

كما أنها طريقة تنظر للنص من حيث هو وثيقة تاريخية، وتقدّم رؤية مختزلة عن الأدب العربي بحيث تنتصر للشعر التقليدي ولأعلام بأعيانهم وتقصي في المقابل أجناسا أدبية كالقصة والرواية والشعر الحرّ أو ترجئها لمراحل لاحقة، وأدباء من عصرنا أمثال محمود درويش وأحمد مطر ونزار قباني وأحلام مستغانمي وغيرهم، بل إن المواضيع نفسها لم تخرج عن إطار المواضيع المكرورة التي لا تضيف للقارئ شيئا ولا تدخل ضمن اهتماماته، فالمرأة والثورات العربية والإسلام والقوميّة لا مكان لها في الكتاب المدرسي رغم أنها مواضيع السّاعة وليس هناك أفضل من المدرسة لتقديمها بالتصوّر الصحيح.

ونخلص في الأخير إلى جملة من الاقتراحات التي نأمل أن تأخذ في عين الاعتبار وهي:

- إعادة النظر في طرائق تعليم النص الأدبي بصفة عامة والنص الشعري بصفة خاصة، بحيث تؤخذ خصوصية هذا الأخير بعين الاعتبار، ذلك أن البنية الشعرية بنية قائمة بذاتها، فينبغي إبراز وظيفتها الجمالية والتركيز عليها دون إغفال الجوانب النصيّة الأخرى،

– تحليل النص وفق نمطه المهيمن، مع إبراز الدور الذي يلعبه الجانب البلاغي والتداولي في بنائه، ومن ثم الكشف عن آليات اشتغال هذه البنية أو تلك (هذا النمط) ومؤشراتها النصيّة، من روابط لغوية ومعجم وتراكيب وأساليب ...الخ،

– إشراك المتعلم في عملية بناء المعنى، بشكل تفاعلي، يستجيب لنظريات القراءة والتلقي، ويكون ذلك بالابتعاد عن طرح الأسئلة المباشرة، أو السطحية، وبناء أسئلة وفق وضعيات تعلمية تسهم في جعل المتعلم يبني معرفته الأدبية بنفسه.

– اختيار نصوص واضحة الخطاطة حتى يتسنى للمتعلم تمثلها بشكل واضح ومن ثم البناء على منوالها في مرحلة الإنتاج.

هوامش:

[1]– عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية ومصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، ط1، 1994ص.21.

[2]– محمد بوعلاق والطاهر بن تونس، مقاربة الكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري، مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية (CRASC)، الجزائر،2014، ص.92.

[3]– المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[4]– عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص.345.

[5]– بشير إبرير، " التواصل مع النص إشكالات الفهم والقراءة الفعالة"، في مجلة اللسانيات، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية، الجزائر، ع10، 2005، ص.38.

[6]– شريف بوشحدان، "لغة وظيفية أم تعليم وظيفي"، في مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، ع 03، أكتوبر 2002، ص.140.

[7]– بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2010، ص.335.

[8]– وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الجزائر، 2005، ص.18.

[9]– المرجع نفسه، ص.22.

[10]- المرجع نفسه، ص.23.

[11]- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي جذع مشترك آداب، جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، الجزائر، جانفي 2005، ص.15.

[12]- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[13]- المرجع نفسه، ص.17.

[14]- المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

[15]- المرجع نفسه، ص.18.

[16]- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[17]- المرجع نفسه، ص.18،19.

[19]- حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2012-2013.

[19]- المرجع نفسه، ص.09.

[20]- المرجع نفسه، ص.06.

[21]- المرجع نفسه، ص.07.

[22]- المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

[23]- تم اختيار هذا النموذج عشوائيا، وذلك لأن الطريقة المعتمدة في تحليل النصوص الأدبية الشعرية هي نفسها في كل النصوص.

[24]- حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، ص.99.