جمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العربي بن مهيدي ،أم البواقي

مخبر تعليمية اللغة العربية والنص الأدبي في الجزائر الواقع والمأمول

اليوم الدراسي

تعليمية النص الأدبي في التعليم الثانوي بالجزائر في ضوء المقاربة بالكفاءات

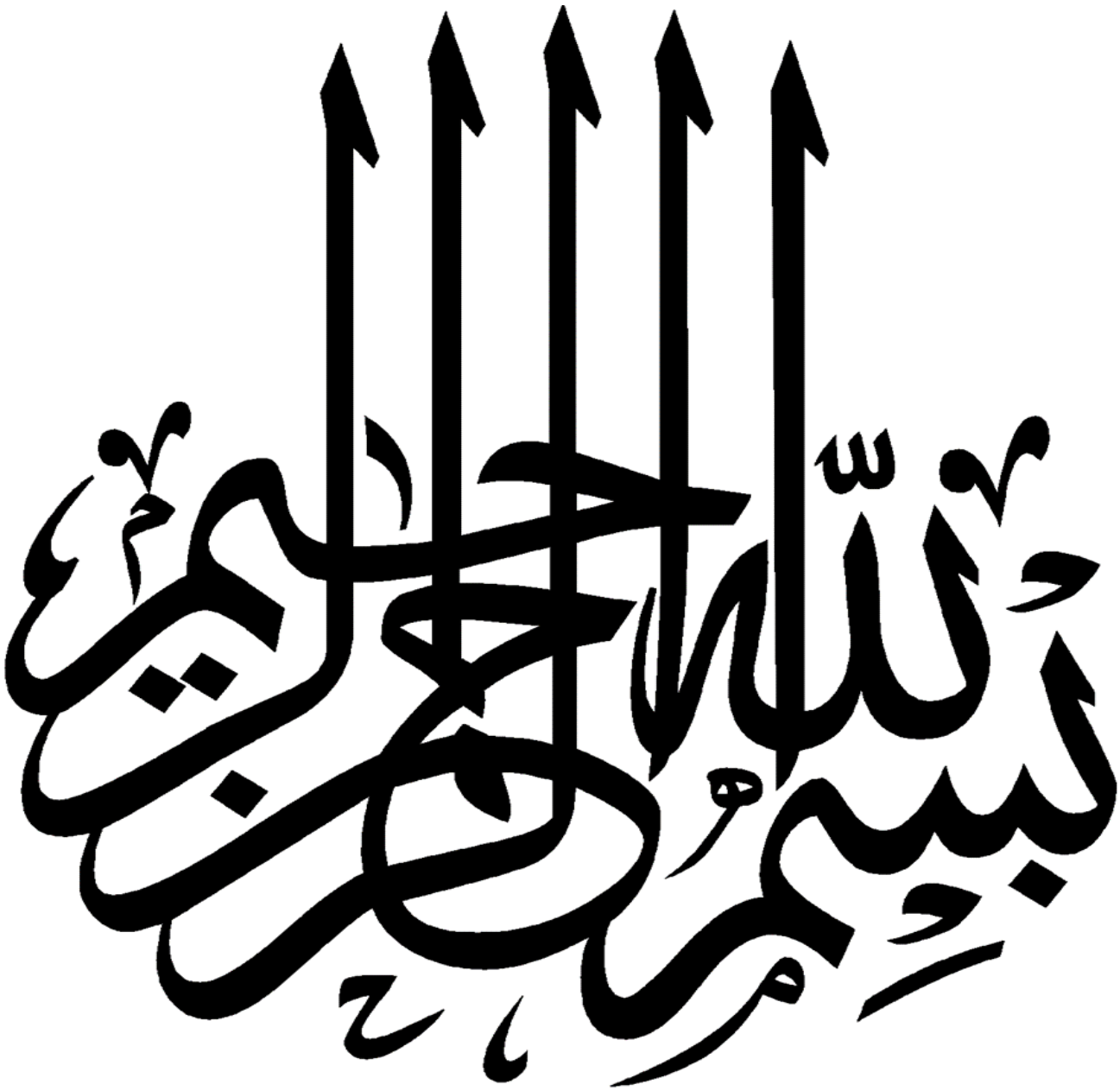
الإشكالات والبدائل

المنعقد بتاريخ2020/02/18

بقاعة المحاضرات الصغرى

إعداد وتنسيق وإخراج:

الدكتور حميد قبايلي


بسم الله الرحمن الرحيم

الرئيس الشرفي لليوم الدراسي: السيد عميد كلية الآداب واللغات

أ.د/لقمان شاكر

رئيس اليوم الدراسي: الدكتور حميد قبايلي

المشرف العام: مدير المخبر

أ.د /فاتح حمبلي

أعضاء اللجنة العلمية:

أ. د بلقاسم دكدوك	جامعة أم البواقي
أ.د رزيقة طاوطاو	جامعة أم البواقي.
د. هشام بلخير	جامعة أم البواقي.
د. حفيظة سوالمية	جامعة أم البواقي.
د. سامي الوافي	جامعة أم البواقي.
د. حاتم كعب	جامعة أم البواقي.
د. طارق زيناي	جامعة أم البواقي.
د. شعيب زياد	جامعة أم البواقي.

أعضاء اللجنة التنظيمية:

د. سامي الوافي	جامعة أم البواقي.
د. نذير ضبعي	جامعة أم البواقي.
د. صالح زيتوني .	جامعة أم البواقي.
د. زين العابدين حمبلي	جامعة أم البواقي.
د. عبد اللطيف قادم	جامعة أم البواقي.
د. كلثوم بركاني	جامعة أم البواقي.
د. أنيسة بن جاب الله	جامعة أم البواقي.
أ/ أمينة أونيس	جامعة أم البواقي.

أ/ مراد زعباط	جامعة أم البواقي.
أ/ عبد الحفيظ خامر	جامعة أم البواقي.

شكروعرفان بالجميل

أتقدم بالشكر الجزيل وأسمى آيات العرفان إلى السيد مدير مخبر تعليمية اللغة العربية والنص الأدبي أ.د فاتح حمبلي على كل ما قدمه من دعم ومساندة لإنجاح هذا اليوم الدراسي، إلى جانب عميد كلية الآداب بجامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي أ.د لقمان شاكر، كما أتقدم بالشكر للجان اليوم الدراسي وهيئاته العلمية والتنظيمية، وشكر خاص للأستاذ صابر كنوز على ما قدمه لنا في هذا اليوم من مجهودات أسهمت في نجاح اليوم الدراسي، دون أن ننسى جهود أساتذة الجامعات المجاورة:

.جامعة عباس لغرور خنشلة.

.جامعة الاخوة منتوري قسنطينة.

.المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة.

. مفتشي التربية التعليم الثانوي مادة اللغة العربية، لولاية تبسة وقسنطينة.

ولكل المشاركين والمشاركات من أساتذة باحثين وطلبة دكتوراه وأخص بالذكر سامي قديم وإلياس الوناس.

رئيس اليوم الدراسي. حميد قبايلي أم البواقي في: 2020/02/18

افتتاحية:

تضمن اليوم الدراسي الذي أشرف على تنظيمه مخبر تعليمية اللغة العربية والنص الأدبي بالتعاون مع كلية الآداب واللغات بجامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي والموسوم بـ: " تعليمية النص الأدبي في التعليم الثانوي بالجزائر في ضوء المقاربة بالكفاءات الإشكالات والبدائل" والمنعقد بتاريخ2020/02/18 . عددا وافراً من المداخلات تمحورت حول ثلاثة محاور:

المحور الأول: منهج المقاربة بالكفاءات و أثره في تعليمية النص الأدبي في التعليم الثانوي

المحور الثاني: راهن تعليمية النص الأدبي في التعليم الثانوي في ظل المقاربة بالكفاءات

المحور الثالث: تعليمية النص الأدبي في التعليم الثانوي في ظل المقاربة بالكفاءات المبتغى والمأمول.

ومن أبرز عناوين هذه المشاركات والمداخلات ذات الصلة بمحاور الملتقى نذكر على سبيل المثال لا الحصر:

1- البعد السيكولوجي في العملية التعليمية في ضوء المقاربة بالكفاءات المستوى الأول من التعليم الثانوي.

2. من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الكفاءات في نصوص التعليم الثانوي.

3- التخطيط لتعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات -الأهمية والأهداف المتوخاة-

الديباجة:

يسعى النظام الجديد عبر المقاربة بالكفاءات إلى تحليل النص الأدبي في المرحلة الثانوية إلى تقريب المسافة بين النص الأدبي والمتعلم من خلال إيلاء هذا النشاط الأدبي أهمية قصوى والتركيز على أبعاده الفنية و الجمالية, كما يدعو إلى قراءة جديدة للنص الأدبي في إطار ما يسمى بـ(**المقاربة بالكفاءة**) أو **(التدريس بالكفاءات)** , والتي ترمي إلى كشف الخبرات أو التجارب التي يكتسبها المتعلم من العملية التعليمية لتتحول إلى مجموعة من المهارات والمَلَكات السلوكية والحضارية مما يؤهله أن يتبوء مكانة اجتماعية وثقافية متميزة.

كما أن الطرائق الجديدة تتقاطع مع المناهج والدراسات النقدية الحديثة التي تركز على النص من الداخل مُتجاوزة محيطه وظروفه الخارجية وصولا إلى اكتشاف خصائصه الفنية والجمالية.

ولرصد هذا التوجه عن قرب يأتي هذا اليوم الدراسي إلى مقاربة الموضوع من خلال مجموعة من التساؤلات:

1- ما هي الأبعاد الفنية والجمالية التي يسعى دارس الأدب بواسطة المقاربة بالكفاءات إلى الوصول إليها؟
2- هل تأخذ هذه الطريقة بيد المتعلم من خلال النص الأدبي - في المرحلة الثانوية - وانطلاقاً منه للوصول إلى نقلة نوعية لتحصيل المعارف واكتسابها وتنمية مواهبه وترقية سلوكاته؟
3- ما هي الصعوبات التي يواجهها المعلِّم والمتعلِّم -على حد سواء- التي تعيق سيرورة هذا النشاط المعرفي في هذه المرحلة التعليمية؟
4- ما هي الوسائط والبدائل البيداغوجية والتربوية التي تتوسّلها الطرائق الجديدة لتحقيق الغايات والأهداف المرجوة؟

فهرس الموضوعات

العنوان	الصفحة
النص الأدبي وتجلياته في ظل المقاربة بالكفاءة -السنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة أنموذجا- ط.د/ مديحة أعراب/ جامعة 8 ماي 1945/قالمة	1
مقاربة النص الأدبي في ظل التدريس بالكفاءات مقاربة النص الأدبي د/الوردي غنيمي جامعة خنشلة	14
مكانة النصّ الأدبي في مناهج تعليم اللغات وتعلّمها د. عقبة لعناني/ المدرسة العليا للأساتذة، آسيا جبّار، قسنطينة	25
التخطيط لتعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات -الأهمية والأهداف المتوخاة- د/ حمُّودي موسى/جامعة الأمير عبد القادر قسنطينة	39
تعليمية النص المسرحي للسنة اولى ثانوي وأثره في تنمية الوعي مسرحية الفيل يا ملك الزمان نموذجا. ط.د/ فوزي لحمر/ جامعة باتنة.	49
من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الكفاءات في نصوص التعليم الثانوي . د/ السعيد قوراري / جامعة أم البواقي	58
قراءة نقدية في كتاب السنة الأولى جذع مشترك آداب النص الأدبي أنموذجا ط.د فريدة مسعي/ جامعة عباس لغرور خنشلة	73
البعد السيكولوجي في العملية التعليمية في ضوء المقاربة بالكفاءات المستوى الأول من التعليم الثانوي د/ إيمان ملال أستاذ محاضر (ب) جامعة عباس لغرور خنشلة	88
تعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات . السنة الثالثة ثانوي آداب أنموذجا. د/ شلغوم نعيمة أستاذ محاضر/ جامعة خنشلة/	97
واقع النَص الأدبي في ضوء منهج النَظرية البنائيَة - الطَور الثَانوي أنموذجا د/ قـــواس نبيـــل /جـــــامعة خنشـــــلة	108
الكيفيات الإجرائية لتلقي وإنتاج النصوص السردية في المرحلة الثانوية (المزالق والضوابط) د/ عبد المالك مغشيش . جامعة خنشلة د/ نجوى منصوري . جامعة باتنة1	118

ط.د/ مديحة أعراب/ جامعة 8 ماي 1945/قالمة

مقدمة:

إن مبدأ "الإصلاح" الذي تبنته المنظومة التربوية وفق مناهج خاصة بالتعليم في مختلف الأطوار، قد مس جوانب عديدة لها علاقة بالشكل و المضمون، وفق ما نسميه "المقاربة بالكفاءة" التي تساير بدورها التطور الحضري والتكنولوجي الحاصل في هذا العصر ولعل أبرز تعريف للمقاربة بالكفاءة هو أنها «القدرة على عمل شيء بفعالية و إتقان، وبمستوى من الأداء وبأقل جهد ووقت و كلفة، وقد تكون الكفاية معرفية، وقد تكون أدائية، والكفاية المعرفية تكون منطلقا للكفاية الأدائية، والأخيرة تشير إلى عمليات وإجراءات يمكن ملاحظتها، وتختلف باختلاف المهام التي تربط بها»[1]

إذن فالمقاربة بالكفاءة مجموعة من البرامج التعليمية المحددة في قدرات خاصة بالمتعلم تمكنه من الاندماج بواسطة ما اكتسبه في المجتمع، ومنه لا يمكن القول بأن المقاربة بالكفاءة أهملت بيداغوجيا الأهداف الإجرائية بل أثرتها وجعلتها نقطة الانطلاقة التي يصل بها المتعلم إلى ترجمة مهاراته و سلوكاته في إطار زمني أو مكاني، ومنه فالمقاربة بالكفاءة هي أبرز المصطلحات التي تقر بأن عملية التعليم والتعلم تعتمد على قدرات المتعلم في ترجمة كل ما هو نظري إلى مهارات تطبيقية أدائية، ويعد النص الأدبي في مرحلة التعليم الثانوي الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها المتعلم في صقل معارفه وإثراء رصيده واستثمار موارده، ومكتسباته التعليمية، الأمر الذي يجعل الأستاذ في هذه المرحلة يعتمد على العديد من الطرائق بغية إنجاح النشاط الذي يضع المتعلم موضع المتفاعل مع الدراسة، فتكون له القدرة على التحليل والاستنتاج وفي هذه المداخلة سأحاول الإجابة على التساؤلات الآتية:

- ما هي الطرائق المعتمدة في تحليل النص الأدبي؟
- هل يعتبر تدريس النصوص الأدبية في الطور الثانوي غاية أو وسيلة ؟
- يعد النص الأدبي المقدم للسنة الثالثة شعبة آداب و فلسفة، كافيا لتنمية مهارات المتعلمين وإرضاء فضولهم؟

وللإجابة على هذه التساؤلات لابد من التوقف إلى مصطلح النص، ولعل أقرب تعريف له هو ذاك الذي أفرده"عبد الملك مرتاض" «النص عالم ضخم متشعب متشابك، معقد ورسالته مبدعة تنتهي لدى الفراغ من تدبيجه، فهو لا يرافقه إلا لحظة المخاض، أو لحظة الصفر كما يطلق عليها "رولان بارث"»[2] ومن هذا المنطلق يتضح لنا أن النص الأدبي بكل أشكاله يعتبر مركز ثقل كل المكتسبات لدى المتعلمين، الأمر الذي جعل المقاربة النصية شرطاً

أساسياً للعملية التعليمية التعلمية التي نصت عليها المناهج التربوية الحديثة، ولأن المقاربة النصية «مقاربة تعليمية تهتم ببنية النص ونظامه، حيث تتوجه بالعناية إلى مستوى النص ككل، وليس إلى دراسة جملة إذ إن تعلم اللغة هو التفاعل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء منسجم العناصر»[3]، فإن تحقيق هذه المقاربة لأهدافها مقترن بشكل النصوص ومضمونها وكيفية وطرائق تدريسها، والعينة مستوى ثالثة آداب و فلسفة، ولمعرفة الطريقة التي تقدم بها النصوص الأدبية في الفصل، سنتطرق إلى التعليمات التي نص عليها المنهاج وكذا الوثيقة المرافقة، حيث أشار إلى العصور التي اعتمد عليها في وضع النصوص الأدبية «يبدأ المنهاج بتناول مأثور الأدب في عصر الضعف(656هـ 1213) ثم أدب النهضة (العصر الحديث فالأدب المعاصر»[4] ومنه فقد سطر المنهاج العناوين العريضة لمحتوى "الكتاب المدرسي" الخاص بهذا المستوى، وإذا ربطناه بالجانب الزمني فهو متسلسل والحركة الأدبية، لكن هل يمكن القول بأن هذه المحاور بإمكانها أن تحقق المقاربة النصية، بمفهومها الوارد في الوثيقة المرافقة للمنهاج حيث«يعتبر رافداً قوياً يمكن المتعلم من ممارسة كفاءته عن طريق تفعيل مكتسباته حيث أن النشاطات المقررة في تدريس اللغة العربية تنطلق من النص، فالنص يصبح المحور الرئيسي الذي تدور في فلكه هذه النشاطات خدمة لملكة التعبير الكتابي والشفوي لدى المتعلمين»[5]

النص وفق هذا المنظور هو نقطة الانطلاق في العملية التعليمية التعلمية وهو أصلها ونقطة وصولها، فبواسطته يصل تلميذ السنة النهائية إلى أكبر قدر ممكن من المعارف لما له علاقة بكل النشاطات التي تليه كقواعد اللغة والعروض والتعبير والوضعيات المستهدفة وحتى المشاريع، لكن تجدر الاشارة إلى الصعوبة التي يواجهها المعلم في إنجاح طريقة تدريس النص الأدبي وفق المقاربة النصية، ذلك أن الكثير من المحاور نصوصها لا تقدم خدمات كافية لإثراء رصيد المتعلمين بمعارف يمكن ترجمتها في حياتهم، فالمحور الأول الموسوم بالزهد والمدائح الدينية و التصوف، انتخبت له قصيدتان في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم للبوصيري [6]، وقصيدة في الزهد لابن نباتة، وهنا يقف أستاذ التعليم الثانوي حائراً بين التوجيه أو التلقين لأن الأصل في تحليل النصوص الأدبية تفعيل الحوار قصد الوصول إلى أكبر مقدر ممكن من المهارات لدى المتعلمين، ذلك أن عنصراً مهماً من هذا المحور لم تفرد له قصيدة، وهو "التصوف" فيجد الأستاذ نفسه أمام الإشارة إلى هذا الغرض، تعريفه، إعطاء خصائصه وأهم الشعراء وحتى نماذج شعرية، كما تمتاز الأسئلة المقترحة في الكتاب المدرسي بالتكرار في جل محطاتها، ففي الحقل الدلالي، أسئلة حول الصفات الخلقية والخِلقية وفي مرحلة الاكتشاف تكرار لمضمون الحقل الدلالي، حيث تتمحور كل الأسئلة حول الصفات الخُلقية والخلقية، وفي مرحلة مناقشة معطيات النص، أين وجب على المتعلم إبراز مهاراته في تحليل

النص جاءت أسئلة الكتاب متمحورة حول الجانب الخُلقي والخَلقي للرسول صلى الله عليه وسلم، عدا سؤال وحيد له علاقة بكثرة البيان الذي يعتبر من أهم خصائص الكتابة في هذا العصر، أما مرحلة بناء النص فكانت استنتاجية وأسئلتها مباشرة من حيث الأسلوب والنمط مع تكرار السؤال حول صفات الرسول صلى الله عليه وسلم وفي مرحلة التفحص والاتساق، جاءت الأسئلة مباشرة لها علاقة بمضمون وشكل النص، والخلاصة أجمل القول: إشارة الى الجوانب الخلقية للرسول صلى الله عليه وسلم، ولعل أهم ملاحظة يمكن للدارس استنتاجها أن هذا النوع من الأسئلة لا يساعد المتعلم على معرفة العناصر الأساسية للمحور وكيفية توظيفها في وضعيات مختلفة وأهم هذه العناصر على سبيل المثال "المدائح النبوية في عصر الضعف والزهد والتصوف"، وخصائص الكتابة في هذا العصر وبالانتقال إلى القصيدة المنتخبة لدراسة "غرض الزهد"، فإننا نتوقف عند مضمونها الذي لا يقدم إشارة واضحة للزهد كغرض أدبي، بالمعنى الذي يريد أستاذ التعليم الثانوي إيصاله للمتعلمين خصوصاً في الأبيات الأولى من قصيدة ابن نباتة حيث يقول:

أستغفر الله لا مالي ولا ولدي آسى عليه إذا ضم الثرى جسدي
عفت الإقامة في الدنيا لو انشرحت حالي فكيف؟ وما حظي سوى النكد
وقد صدئت ولي تحت التراب جلا إن التراب لجلاء لكل صدى
لا عار في أدبي ان لم ينل رتبا وإنما العار في دهري وفي بلدي
هذا كلامي وذا حظي فيا عجبا مني لثروة لفظ وافتقار يدي[7]

إن المتأمل لهذا النص الوارد في الكتاب المدرسي سيربط مباشرة أن زهد هذا الشاعر لم يكن وليد قناعة وعفة بل هو وليد فقر وحرمان وهذا ما أكده سؤال وارد في مرحلة المناقشة من الكتاب المدرسي مفاده: زهد الشاعر ناتج عن فقر أم عن قناعة وعفة؟ وهنا يعقد المتعلم مباشرة مقارنة بين ما تعرض له في السنة الثانية من التعليم الثانوي لتعريف الزهد وبين الأنموذج الذي يتعرض له في السنة الثالثة، ليجد الأستاذ نفسه مرة أخرى في موقف تحديد المفاهيم التي تخدم تلميذ السنة النهائية والتي يمتحن عليها في شهادة البكالوريا، ويصبح في حالة من الخلط خصوصاً فيما يخص النمط حيث أن القصائد التي تعالج غرض الزهد عادة ما تندرج ضمن النمط الحجاجي والإرشادي وفي هذه القصيدة النمط الوصفي كانت له الغلبة بالإضافة الى مسحة الحجاج والإيعاز.

إن المتعلم في هذه المرحلة يجد صعوبة في تحقيق المقاربة النصية التي ترتكز أساسا على «الانطلاق من النص لا الجملة غير أن ذلك لا يتم إلا عند التحكم في آليات تناسق أجزائه وترابطها، وبالتالي التمكن من القدرة على إنتاج النص، وعلى هذا الأساس يقصد بالاتساق ذاك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة لنص ما.»[8] فالكفاءة التي يأمل المدرس تحقيقها

مبنية على المهارات والمعارف التي يكتسبها من النصوص المقدمة له بأجزائها المنسجمة وفق المقاربة التي تخدم محاور الدراسة، ولكل محور أهداف وكفاءات خاصة ينتجها المتعلم من خلال التعامل مع النصوص الأدبية المفتوحة على العديد من القراءات، وفق معمارية محددة وهي كالآتي:

1- التعريف بصاحب النص: لمساعدة المتعلم على معرفة التوجه والميول والأسباب التي كتب فيها النص.
2- تقديم النص: بغية وضع المتعلم في الجو العام.
3- إثراء الرصيد اللغوي: من الناحيتين الدلالية والمعجمية.
4- اكتشاف معطيات النص: مرحلة جس النبض.
5- مناقشة معطيات النص: التوغل في النص ومناقشة أفكاره.
6- تفحص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص.
7- إجمال القول: خلاصة الدراسة واكتشاف المهارات المكتسبة من قبل المتعلمين.

-وتجدر الاشارة الى أن هذه العناصر يستعمل فيها ضمير المتكلم العائد على المتعلمين لتبيان أن الدرس وأهدافه من صنع المتعلم الذي يعتبر «كائن حي نام متفاعل مع محيطه، له موقفه من النشاطات التعليمية كما له موقف من العلم، من الوجود، ومن العالم، وله تاريخه التعليمي بنجاحاته وإخفاقاته، وهو الذي يبني معرفته معتمداً في ذلك على نشاطه الذاتي»[9] لكن النصوص الواردة في الكتب المدرسية لا يمكن أن تعطيه تصوراً كافيا حول عصر الضعف والانحطاط (المماليك)، الأمر الذي خلق الحاجة إلى النصوص النثرية كي تكتمل الصورة لدى المتعلمين حيث جاء عنوان المحور الثاني"الحركة النثرية في عهد المماليك، ومن خلال نص "خواص القمر للقزويني" سيتعرف المتعلم على الأسلوب العلمي والعلمي المتأدب ومن خلال أنموذج "عبد الرحمن بن خلدون"، وبنفس المنوال جاءت أسئلة الاكتشاف بعيدة عن خصائص الكتابة في عصر الكاتب وكثر فيها التكرار، حيث امتازت بالانطباعية وكذلك أسئلة المناقشة التي على شكل آراء ومثال ذلك «يعالج الكاتب الخرافات معالجة ساذجة لا يعمل فيها النظر الثاقب، ولا يلجأ الى الشك، في الروايات ولا يتتبع أسلوب التحقيق لأنه رجل جمع تهمه المعلومات أكثر مما يهمه النظر في حقيقة تلك المعلومات.استنتج من هذا المقتطف بعض الأحكام وأوجد ما يسندها من النص. »[10]

إن هذا النوع من الأسئلة يجعل المتعلم بعيداً عن مضمون النص، فيحاول الإجابة من خلال السؤال، والمقاربة النصية تجعل من النصوص الأدبية وسيلة لخلق المعارف واكتساب المهارات لا غاية ومن ثم فالأسئلة لابد أن تثري مضمون النص، وتكمله أما في مرحلة تحديد بناء النص إشارة إلى خصائص الكتابة النثرية في هذا العصر أما مرحلة الاتساق

والانسجام ورد سؤال لا يخص الانسجام أو حتى الاتساق مفاده: "استخلص خصائص النص العلمية؟ وهذا ما يخلق اضطرابا في بنية دراسة النص، ومرحلة أجمل القول كان عبارة عن نقد حول طريقة الكتابة عند القزويني، أما نص بن خلدون فقد كان بناء النص الأسئلة خادماً للمقاربة النصية لما فيه من ملاءمة الأسئلة لمقتضيات كل مرحلة، حيث ساهمت بقدر كبير في إعطاء لمحة عن أسلوب ابن خلدون وخصائص كتابته، ونمط نصه وأدوات الاتساق والانسجام لديه.

إن المقاربة النصية تساعد المتعلم على معرفة شاملة بالمحور الذي يتعرض له، والملاحظ من خلال الأنموذج السابق أن المعرفة الممكن اكتسابها نسبية إذا ما قورنت بعناصر المحور، حيث سيتحول من خلالها الأستاذ من عملية التوجيه إلى عملية التلقين، فالمتعلم سيطرح أسئلة يجهلها على المدرس، الذي يعتبر عنصراً فعالاً في نجاح المقاربة النصية و«المهارة التي تبدو في موقف المدرس، وحس اتصاله بالتلاميذ وحديثه إليهم واستماعه لهم، وتصرفه في إيجابياتهم ومراعاته في النفاذ الى قلوبهم ...إلى غير ذلك من مظاهر العملية التعلمية التعليمية الناجحة.»[11] وعلى المدرس أن يوصل له المهارات والمعارف بطريقة تجعل النص الأدبي عبارة عن دافع من دوافع معرفة المرحلة التي كتبت فيها القصيدة أو النص النثري، والبحث عن الإجابات التي استثارت العديد من الأسئلة، كما يساعد المتعلمين على ممارسة عملية التساؤل التلقائي، ولكن بطريقة منهجية تخدم بنية النص، ولا يتأتى ذلك إلا عن طريق الأسئلة الحوارية المحددة حيث «ينبغي تجنب السؤال عن تفسير أو تعليل ... إن الأسئلة من نوع لماذا ؟ أسئلة مرفوضة »[12] لأن الأستاذ يبقى موجها وإن اضطر إلى الإجابة وجب عليه الإجابة عن الأسئلة الموجهة بـ "نعم" او "لا" فالنص الأدبي تكون الأسئلة فيه أسئلة تفسيرية مرتبطة بالحقائق والمفاهيم فهو يكتشف من خلالها الوقائع والمعارف، ويربط بين عناصر النص الأدبي من جهة وبين شكله ومضمونه من جهة أخرى، وقد أجمع أساتذة التعليم الثانوي على أن الأسئلة التفسيرية هي الأنسب لتحقيق المقاربة النصية مع العلم أن أنواع الأسئلة الخاصة بالعليمية التعلمية «أسئلة التذكير، أسئلة التفسير، أسئلة التطبيق الأسئلة المفتوحة النهاية، أسئلة التقويم.»[13] وفي هذا الجدول سأحصي أنواع الأسئلة الواردة في النصوص الأدبية الخاصة بالسنة الثالثة آداب:

المحور	عنوان الدرس	عدد أسئلة التذكير	عدد أسئلة التفسير	عدد اسئلة التطبيق	عدد الأسئلة المفتوحة	عدد أسئلة التقويم	ملاحظات

شعر الزهد والمدح النبوي والتصوف	في مدح الرسول"ص " البوصيري ص9	x	15	04	x	x		- تكرار الأسئلة - أسئلة التطبيق لها علاقة بالبلاغة
	في الزهد ابن نباتة ص 14	01	14	03	x	x		- تكرار السؤل عن الزهد
النثر العلمي في العصر المملوكي	خواص القمر وتأثيره القزويني ص 30	x	14	04	x	x		- كلها أسئلة استنتاجية
	في علم التاريخ لابن خلدون ص 38	01	20	01	x	x		- تكرار الاسئلة خصوصا فيما يتعلق بالنمط
شعر المنفى لدى الشعراء	آلام الاغتراب محمود سامي البارودي ص 55	02	20	01	x	x		- تكرار السؤال حول النمط أكثر من 4

							مرات
	من وحي المنفى أحمد شوقي ص 59	01	25	02	x	x	- تكرر السؤال عن النمط ولفظه التكرار
الزعة الإنسانية في الشعر المهجري	أنا إيليا ابو ماضي ص 72	x	19	01	x	x	- تكرار السؤال حول الضمائر في مرحلة الاكتشاف
	هنا وهناك الشار القزويني رشيد سليم الخوري ص 77	x	19	x	x	x	- تكرار الاسئلة عن نظرة الشاعر للمجتمع
فلسطين في الشعر العربي المعاصر	منشورات فدائية نزار قباني ص 94	x	18	x	x	x	- الاهتمام ببناء النص
	حالة حصار محمود	x	23	x	x	x	- تكرار الأسئلة

	درويش ص 101						حول المعاناة
الثورة الجزائرية في الشعر العربي المعاصر	الإذ سان الكبير محمد الصالح باوية ص 123	x	25	x	x		- كل الأسئلة تدور حول أسلوب الكتبة
	أغنيات للألم لنازك الملائكة ص 123	x	25	x	x	x	- أسئلة تدور حول الاحداث التي تعرضت لها البطلة جميلة
الإحساس بالحزن واللم الحاد	أغنيات الألم نازك الملائكة ص 142	x	20	x	x	x	- تكرار السؤال حول نمط النص
	أحزان الغربة عبد الرحمان جبلي ص 146	x	22	02	x	x	- الاعتماد على أسئلة تخص ظاهرة الحزن
توظيف	أبو تمام صلاح	x	22	01	x	x	- الإشارة إلى

الرمز والأسطورة في الشعر العربي المعاصر	عبد الصبور ص 162						البدل وعطف البيان
	خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين:أمل دنقل ص 168	x	16	02	x	x	- أسئلة عن الرمز
مظاهر إزدهار الكتابة الفنية	منزلة المثقفين في الامة محمد البشير الإبراهيمي ص 182	x	21	02	x	x	- خصائص الكتابة عند البشير الإبراهيمي
	الصراع بين التقليد والتجديد طه حسين ص 189	x	19	x	x	x	- أسئلة المقارنة بين النقد الحديث والقديم
القصة القصيرة	الجرح والأمل زليخة سعودي ص 204	x	24	x	x	x	- الحديث عن خصائص القصة
	الطريق إلى قرية	x	25	01	x	x	- تكررت

	الطوب ص 212						الاسئلة عن الشخصية
الفن المسرحي في المشرق	من مسرحية شهرزاد توفيق الحكيم ص 230	x	20	x	x	x	- خصائص المسرح
	كابوس في الظهيرة حسين ع الخضر 235	x	21	01	x	x	- أسئلة عن العقدة
الفن المسرحي في الجزائر	لالة فاطمة نسومر المرأة الصقر ص 254	x	24	01	x	x	- خصائص المسرح الجزائري
	من مسرحية المغص لأحمد بودشيشة	x	13	04	x	x	- أسئلة حول مضمون المسرحية

إن المتأمل لهذا الجدول سيجد أن الكتاب المدرسي اعتمد على وضع أسئلة التفسير كي يستأنس به المعلم والمتعلم والغرض منها هو « أن يكشف الطالب أو يستخدم العلاقة بين فكرتين أو أكثر وفي سؤال التفسير قد يعطى الطالب فكرتين ويسال عن العلاقة بينهما »[14]، حيث يكشف الطالب مهاراته القبلية والمكتسبة من خلالها منطلقاً من النص وجوّه العام إلى

أن الملاحظ في نوعية الأسئلة المقدمة في الكتاب المدرسي شكلي ومكرر خصوصا في مرحلة بناء النص، بالإضافة إلى عدم اهتمامها بالخصائص التي يحتاج إلى معرفتها متعلم السنوات النهائية، علماً أن التقويم النقدي يستند استنادا كاملاً على النصوص الأدبية وقد أجمع أساتذة الطور الثانوي على أن الأسئلة المقدمة لا تمتاز بالشمولية التي تختص بها المقاربة النصية.

وعلى الرغم من أن المناهج التربوية تسعى إلى تحقيق المقاربة النصية، وتعتبر مرجعا أساسياً للكتاب المدرسي إلّا أن هذه الأخيرة لم يلتزم وبشهادة الأساتذة تقديم اسئلة تساعد المتعلم على اكتشاف العصور الأدبية المراد دراستها في هذه المرحلة من الناحية، وإثبات قدراته من ناحية أخرى ، لما فيها من جانب وصفي، فتكاد تتشابه في المضمون أما الصياغة فمختلفة وأمثلة ذلك كثيرة في الكتاب المدرسي، ومنها ما ورد في الدرس الأول «في مدح الرسول صل الله عليه وسلم»، حيث جاءت أسئلة الاكتشاف كما يلي:

1- ما مكانة محمد صلّ الله عليه وسلم من باقي الأنبياء والرسل؟
2- ما البيت الذي يشير إلى أنه جمع مكارم لأخلاق؟
3- أين تتجلى صفة التسامح في شخص الرسول؟
4- أين تتجلى صفة التواضع في شخص الرسول؟

فهذه الأسئلة كلها تدور في فلك الأخلاق التي يتميز بها الرسول صلى الله عليه وسلم ولا تساعد المتعلم على اكتشاف الجوانب الأخرى التي أشار إليها النص كالجانب الخلقي، والعلمي والديني، وعلى نفس المنوال تمت صياغة الأسئلة في مرحلة المناقشة أي دارت كلها حول شخصية الرسول صلى الله عليه وسلم.

إن هذا النوع من الأسئلة يخلق نوعاً ما الملل ولا يعطي الفرصة للمتعلم كي يحلل أو يفسر أو حتى يصل إلى الجو العام الذي نظمت فيه القصيدة، وهنا يأتي دور الأستاذ، فلا يكتفي بدور"المايسترو" بل سيقوم بتدخلات في إطار إعطاء دافعية للمتعلم فيقوم ببناء أسئلة خاصة ترسم له الأهداف العامة المرجوة من الدرس، وتمكنه من اكتساب مهارات مختلفة يقيّمها المعلم الذي يعد حاملاً للمقاربة النصية وذلك عن طريق التقويم النقدي الذي تقدم فيه أسئلة من منطلق النص الأدبي ومن هنا فالمقاربة النصية لن تحقق إلا بتفاعل المعلم «والمتعلم، المعارف والوضعية التعلمية»[15] فالمعلم يساعد المتعلم على عملية التأويل وبناء الدلالة كما يكسبه القدرة على تركيب نتائج مقاربة للنص وتحويلها إلى مكتسبات من شأنها حل مشكلات مختلفة، وتوليد معاني حول النص، كما يجدر الإشارة إلى قلة الأسئلة التطبيقية التي من خلالها نبين قدرات ومهارات المتعلمين اللغوية و الذوقية، فهذا النوع من الأسئلة ينمي رصيد المتعلمين ويساعدهم على حل وضعيات بمختلف أشكالها

وختاماً يمكن القول إن إمكانية تحقيق المقاربة النصية في المرحلة الثانوية من خلال النصوص الأدبية مرهونة بطرائق التدريس التي يعتمدها المعلم و المتعلم من جهة وبنوعية النصوص ومحتوى الأسئلة وأهدافها من جهة أخرى. إذ لا يمكن أن تتحقق المقاربة النصية إذا اعتبرنا أن النص الأدبي غاية وليس وسيلة، فالأصل أن الطرائق الحديثة للتدريس تجعل من النصوص نقطة الانطلاق نحو عالم المعرفة اللامتناهي، مترجماً في الواقع المعيش إلى مواقف و سلوكات كما أن هذه المقاربة تحتاج لنجاحها إلى ملاءمة النصوص لمحتوى الأهداف التي وردت في المنهاج عامة وشاملة.

-وفي الأخير يبقى المنهاج، والكتاب المدرسي، تصور يحتاج إلى إثراء لأننا كأساتذة في الميدان نقر بأن الطرائق المستعملة في تدريس النصوص الأدبية-مرحلة التعليم الثانوي-مازالت بعيدة منهجياً عن المقاربة النصية لأن المنظومة لم تسلط الضوء على الدراسات الحديثة المهتمة بتحليل النصوص، فعلى الجميع أن يتحمل مسؤوليته للنهوض بتعلمية النص الأدبي في المدرسة الجزائرية.

- **قائمة المراجع**

1- منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي اللغة العربية، مارس 2006.

2- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الاولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي جذع مشترك آداب، جذع مشترك علوم.

3- الكتاب المدرسي: اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة في التعليم الثانوي للشعبيتين آداب وفلسفة، لغات.

4- توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس العامة، دار المسيرة، لبنان، ط1، 2002.

5- عبد الملك مرتاض: النص الأدبي من ين وغلى أين؟ ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983.

6- انطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، ج2، دار النهضة العربية، لبنان، 2008.

7- إبراهيم عبد العليم: الموجه الفني المدرسي، اللغة العربية، ط5، دار المعارف، 1985.

الهوامش:

---

[1] توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس العامة، دار المسيرة، سبأ، ط1، 2002 ص 343.

[2] عبد الملك مرتاض النص الادبي من أين إلى أين ؟، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، 1983، ص 42.

[3] مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الاولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جذع مشترك آ داب، جذع مشترك علوم، ص 15.

[4] مناهج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتنكولوجي: اللغة العربية: مارس 2006، ص 07.

[5] الوثيقة المرافقة. لمنهاج السنة الأولى، ص 01.

[6] ينظر الكتاب المدرسي: اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين آداب/ فلسفة، لغات، ص 9.

[7] الكتاب المدرسي : ص 14.

[8] الوثيقة المرافقة: ص 15.

[9] أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، ج2، ط1، دار النهضة العربية، لبنان، 2008: ص 20

[10] الكتاب المدرسي:ص 32.

[11] إبراهيم عبد العليم: الموجه الفني المدرسي، اللغة العربية، ط 5، دار المعارف القاهرة 1985، ص 25.

[12] طرائق التدريس العامة: مرجع سابق، ص 150.

[13] المرجع نفسه: ص 158.

[14] المرجع نفسه : ص 67.

[15] يتظر: أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ج2، ط1، دار النهضة العربية، لبنان، 2008، ص 20.

د/الوردي غنيمي جامعة عباس لغرورخنشلة

مقدمة:

إن تحديد ماهية النص يتطلب الرجوع إلى تعريفاته المختلفة،التي تحدد فضائه وأبعاده المتعددة ،فهو شحنة من الانفعالات تحكمها جملة من القواعد اللغوية والأنساق الاجتماعية ،وقيم حضارية وأخلاقية لذا تعددت تعريفاته وتفرعت بتعدد وتفرع المدارس النقدية واللسانية.

فمفهوم النص يدور حول البنى والأنساق الداخلية عند بعضهم،ويتمحور عن البعض عند البنى الخارجية التي تكون في نسيج النص،لذا سنقتصر في تعريفه على ما يقربنا من النظرة البيداغوجية التي هي محل المداخلة.

لقد وقفنا على تعريف نراه شاملا للنص التواصلي خاصة ،وعاما يحتوي على كافة أنواع النصوص يعرفه هلمسيليف بقوله:(وهو الملفوظ سواء كان منطوقا أو مكتوبا قصيرا أو طويلا،قديما أو حديثا)[1].

أما تعريفه من منظور لساني وظيفي(فهو شكل لساني لتفاعل اجتماعي)[2]، أو هو من خلا ل هذين التعريفين يمكن حصر (وحدة لغوية في طور الاستعمال) [3]

خصائص النص في:

1 – النص قد يكون مكتوبا أو منطوقا.

2- لا يُعتد بمقياس الطول أو القصر.

3-يتميز بقيمة الاكتمال.

4-النص وحدة معنوية.

5-يتحقق النص بالكلمة أو الجملة أو العمل الأدبي بأكمله.

مع الملاحظة : البعض يقر بالنص الكتوب ،فالنص عندهم(كل وحدة لغوية مثبتة بالكتابة، خلاف الخطاب الذي يقتصر على المظهر الشفوي)[4]

يتميز النص بأنه بنية لغوية ،سمتها الأساسية الجمالية،والتفرد اللذين ينشآن من مخالفة معيارية للقواعد اللغوية ،الذي يسمى عدولا أو انزياحا،وهي السمة الأساسية التي تضمن للنص الأدبي أدبيته،(دون إهمال المضمون الذي يسهم بدوره في ضمان هذه الأدبية)[5].

لذا فالنص الأدبي هو نسيج من الألفاظ والعبارات المتتابعة في نظام متناسق،يعالج

موضوعا أو عدة موضوعات ،معتمدا علا على التخيل والإقناع والإيحاء والرمز ،(ويحيل فيه الدال مرتبة أعلى من المدلول ،مقارنة بالنص الغير أدبي)[6]،بقصد التأثير في المتلقي ،(وإثارة إعجابه ودهشته والسيطرة على وجدانه)[7].

ويمكن حصر خصائص النص الأدبي في:

1-النص الأدبي يستخدم اللغة استخداما خاصا،

2-لايغرق في استعمال البرهان العقلي ،إنما يكون تركيزه منصبا على البيان القائم على الإقناع والتأثير والإيحاء ،ويخاطب الوجدان .

3-لايقدم حقائق .

4- يحمل معاني متعددة ،قابل للتأويل.

أما تعريف النص الأدبي بيداغوجيا فهو:(وحدة لغوية متوسطة الطول ،تعالج موضوعا معينا ،يتم اختيارها لغايات تعليمية،كتنمية قدرات الفهم والتحليل،مع إكسابهم معلومات معينة في مجال محدد)[8].

أهمية تدريس النص الأدبي في المرحلة الثانوي

يعتبر النص الأدبي مركز ثقل لمواد اللغة العربية عامة ،نطرا للأبعاد التربوية التي يحققها،منها مايتعلق بالجانب العقلي والوجداني ومنتها ما يعمق الكفاءة اللغوية والآفاق الثقافية والمعرفية لدى المتعلمين.

فالنصوص الأدبية تحقق للمتعلمين فهم اللغة،ومعرفة خباياها ،من حيث الألفاظ والمفردات،والبناء والأسلوب،حيث (يتقصى المتعلم بنيات النص ومكوناته،الصوتية والمعجمية،والتركيبية والدلالية، وخصائصه التصويرية)[9].

فمن خلال النص الأدبي يتعود المتعلم على إجادة النطق وسلامة الأداء ،وحسن الإلقاء،وفهم المسموع والمكتوب ،كما ينمي فيه الذوق الفني.

كما يكسب النص الأدبي القدرة على فهم أسرار اللغة ،وإدراك الفروق بين الاستخدامات اللغوية العادية ،والاستخدامات المجازية ،التي يبدع الأدباء في استخدامها ،والتعرف عل الأدباء ,ومراحل تطور أدبهم.

كما يهتم النص الأدبي بمنظومة القيم والانساق الاجتماعية (ففي قراءة المعلم للنصوصالأدبية تساعده على تشخيص الجدلية الاجتماعية ،ومن ثم ادراك صورته في واقع الحياة اليومية عبر آليات التماهي والإسقاط)[10].

وتظهر أهمية النص الأدبي أيضا في تهذيب نفس وسلوك المتعلمين (لما في النص من أثر في إعداد النفس وتكوين الشخصية ،وتوجيه السلوك الإنساني ،وتهذيب الوجدان ،وتصفية الشعور وتكوين الذوق،وإرهاف الإحساس وتغذية الروح)[11].

فالنص الأدبي تلتقي فيه المعارف اللغوية والثقافية والفكرية والوجدانية ،لذا كان اهتمام مناهج التعليم منصبا عل اختيار نصوصها ،وجعلها المحو الذي تدور حوله كل الأنشطة اللغوية المقررة في منهاج اللغة العربية .

تعليمية النص الأدبي:

ترتكز تعليمية النص الأدبي على ركنين أساسيين :

أولهما:التركيز على الممارسات التطبيقية العملية التي تُنجز في القسم ،وهي عملية بيداغوجية تخدم موضوعا معينا ،يجمع بين المعلم والمتعلم.

الثاني :الإنتاج البيداغوجي في مجال تعليمية الأدب ،وهي إنتاج الباحثين المختصين في مجال الأدب والقراءة.

وبجمعهما تتم تعليمة النص الأدبي ،وفق بيداغوجية مختارة مستمدة من دراسات مختصة ،وبتضافر المقاربة المختارة والمتعلم الذي يُعتبر محول العملية التربوية،والمعلم الذي يقوم برافقة المتعلم ،وبوجود النص المقرر تكتمل العملية التربوية ،وتتحق كفاءاتها المرجوة،وقد اختارت منظومتنا التربوية المقاربه بالكفاءات كطريقة ترى أن تحقق النجاعة في مدارسنا وتصل بالمتعلم إلى تعلمات هادفة تخدم حياته العملية والمعرفية.

مفهوم الكفاءة من المنظور التربوي

لقد تعدد مفاهيم الكفاءة لدى اللسانيين وغيرهم ، ماخلق صعوبة في الوصول إلى تحديد مدلولها ،بالرغم من التعاريف المختلفة على أنها تخضع للدقة والتشخيص في تعلمات المتعلم ،وتبقى مجردة إلا إذا خضعت للقياس والملاحظة ،من خلال الإنجازات والنتائج التي يحققا المتعلم فعليا.

ومن تعاريف الكفاءة في المجال التربوي تعريف لحسن توبي الذي يحددها في (مجموعة من الإمكانيات التي يكون الفرد قادرا على تعبئتها بهدف مواجهة وضعية جديدة،ولا تتحقق إلا من خلال أفعال ملموسة)[12] .

أما عيسى العباسي فيعرفها بقوله:(الكفاءة نظام من المعارف التصورية والإجرائية منظمة على شكل تصاميم وعمليات ،تسمح داخل مجموعة وضعيات متجانسة بتحديد المشكل وحله بفضل نشاط ناجع)[13].

وعرفها آخر على أنها (مجموعة من التصرفات الاجتماعية والوجدانية ،ومن المهارت المعرفية ،أو من المهارات النفسية الحس حركية ،التي تمكن من ممارسة دور ،وظيفة ،نشاط مهمة ،عمل معقد على أكمل وجه)[14].

نلمس من خلال هذه التعريفات أنها من حيث جلالتها الاصطلاحية ،تركزفي مجملها على أن الكفاءة إمكانية واستعداد داخلي ،ذهني ،وهي قدرات داخلية لاتتحقق إلا من خلال انجازات وآداءات ،باعتبارها مؤشر على نحقق الكفاءة.

الكفاءة سبيل المتعلم لمواجهة المشكل وحله،بما يعطي الكفاءة تحديد المعرفة التي يوظفها المتعلم فيها قدراته لحل المشكل الذي يواجهه.

الكفاءة هي معارف ومفاهيم تصورية،يتبناها الجانب العملي الإجرائي والإنجاز والممارسة .

الكفاءة لا تتحقق إلا بالإدماج ، ويعني تجنيد المعارف والقدرات والمهارات على مستويات مختلفة وجعلها تتفاعل لانجاز المهمة الواجب إنجازها.

الدرس الأدبي في ظل المقاربات السّابقة .

إنّ المتبع للنصوص الأدبية في المرحلة الدراسة الثانوية يلاحظ ذلك التركيز المُوغل على غايات أكثر ما تكون خادمة لأهداف سياقيه غير فنية ، فالنص الأدبي ضمن هذه الاختيارات وثيقة لتبرير أنساق واتجاهات مختلفة ترتبط بمجالات: التاريخ والاجتماع , و الحضارة , والثقافة,... وغيرها، وإن اتصلت بالأدب, فإنّها تجري في مجرى تطور الأدب وقضاياه الفنية العامة من دون التركيز على آليات الصياغة الفنية, والقيم الجمالية و الفنية , والتي إن تدرب عليها المتعلم لمكنته من أن يقطع شوطا كبيرا في مجال اختصاصه .

ولرصد هذا الإشكال عن قرب نقدم نموذجًا لأهداف وطرق تعليمية نشاط النصوص الأدبية في المقرر القديم الذي ظهر في سنوات التسعينات 1993 م , إذ يشير منهاج اللغة العربية وآدابها إلى الأهداف الخاصة من تدريس مادة اللغة العربية لشعبة الآداب السنة الثالثة في ثلاثة أنواع من الأهداف) [15]

1- الأهداف المعرفية الخاصة:

. التحكم في اللغة العربية شَفهيا وكتابيا

اكتساب ثقافة فنية وأدبية

2- الأهداف المنهجية الخاصة :

.متابعة إكساب المتعلم منهجية العمل و إتقانه

متابعة إكساب المتعلم منهجية التعلم .

3- الأهداف التعليمية الخاصة

– الممارسة الشفهية للغة

الممارسة الكتابية للغة

4-.توظيف المكتسبات المعرفية والمنهجية للإنتاج و الإبداع .

أمّا بخصوص سير نشاط تحليل النصوص, فيشير هذا المرجع إلى مراحل القراءة الأدبية للنص الأدبي وفق ما يلي).[16]

التمهيد الأدبي والثقافي : الإطلاع على محيط النص(مناسبة النص/ صاحب النص

التحليل و النقد : ويشمل ما يأتي .

- الفهم و التحليل : منافسة تحليله عامة
- نقد النص : طرق العناصر البلاغية في النص
- التعليق : مدى تأثر المتعلم بالنص, وتجاوبه معه, وكشف مختلف القيم الفكرية و الإنسانية .
- التعقيب : تعقيب الأستاذ على النص, وأحكامه العامة حوله .
- التطبيق : أسئلة شفوية و أخرى كتابية .

وفي إحدى المراجع غير الرسمية يتعرض أحد المختصين في مجال تدريس اللغة العربية وآدابها إلى تعليميه أنشطة اللغة العربية مشيرا إلى نشاط النصوص الأدبية, فيتطرق هذا المرجع إلى وجود مجالين هامين في النشاط وهما)[17].

- المجال المعرفي : أي قيمة المعارف ونوعية المقاومات التي يتحصل عليها المتعلم من دراسة الأدب , وأهمها لغوية ، ثقافية ، نفسية . فالأدب يثري رصيد المتعلم المعرفي , وينمي مداركه ، ويزوده بالخبرات , ويوسع أفقه الثقافي
- المجال الوجداني : تهذيب الشعور, وصقل الذوق, وتكوين الميول و الاتجاهات, وبناء المواقف و شحذ المهم ورسم المثل .

أمّا بخصوص سير نشاط تحليل النصوص في هذا المرجع, فإنّ صاحبه لا يعارض الطريقة المعتمدة رسميا, بل يضيف بُندًا أو خطوة سماها (الخاتمة النقدية) وتتضمن أهم النتائج المستخلصة:[18]

- شخصية الأديب.
- بيئة العصر.
- القيم الواردة في النص ، ومن ضمنها القيم الفنية .

ومن خلال رصد هده العينات نخلص إلى استنتاج بعض الملاحظات, وأهمها :

1- التدرج في طريقة التدريس من خلال تقديم المعطيات الإنسانية العامة (المؤلف / البيئة / المناسبة / الاتجاه...) للوصول إلى المعطيات الفنية العامة التي تشترك فيها جُلّ النصوص، وعن طريق علوم اللغة وأهمها البلاغة من دون الوقوف على المعطيات الفنية الخاصة في بعض النصوص الموظفة .

2- إقحام الأستاذ /المُلقن كطرف أساسي في عملية التحليل مما يوسع المسافة بين النص و المتعلم في كل النصوص

3- تركيز الأستاذ / الملقن على منهجية العمل النقدي الموصى به , واحترام خطواته المتتابعة في كل النصوص.

4- سعي الأستاذ / الملقن إلى تقديم ما أمكن من مكتسبات معرفية وثقافية وبعضها فنية من دون التركيز على أولوية بعض المكتسبات على أخرى, مع عدم مراعاة اختلاف المستويات الفنية أو الجمالية لبعض النصوص عن نصوص أخرى .

5- عدم الالتفات إلى القيم الفنية البارزة إلا من خلال الخامة النقدية في شكل أحكام نهائية, و من دون التطرق لتفاصيل هذه القيمة, ولا إلى أثرها الجمالي على المتعلم .

6- إغفال جانب الأهداف الفنية أو الذوقية في النصوص الأدبية لتركيز الأستاذ على تحقيق مختلف الأهداف المعرفية, والمنهجية, والتعليمية رغم أهمية المجال الوجداني في مثل هذه النصوص, وهذا بسبب موقف ونظرة المشرع ومن خلاله الأستاذ إلى النص باعتباره وسيلة لا غير لتحقيق مقاصد أخرى, وهو ما يجعل مختلف النصوص الأدبية صورة واحدة ونمط واحد ينقل لنا في كل تحليل معطيات أو أفكار تتصل بمجالات لها علاقة بالأدب, وليس بالأدب ذاته .

ب- <u>الدرس الأدبي في ظل المقاربات الجديدة</u>

تحاول المقاربات الجديدة للدرس الأدبي في المرحلة الثانوية إلى تقليص المسافة بين النص الأدبي والمتعلم / المتلقي من خلال إعطاء أهمية خاصة لطبيعة هذا النشاط و أبعاده الفنية و الجمالية, ومن خلال ذلك ثم اعتماد منهاج دراسي جديد يسعى إلى مقاربة وقراءة جديدة للنص الأدبي في إطار ما يسمى بـ(المقاربة بالكفاءة) أو (التدريس بالكفاءات) , وهو بذلك يشير إلى تعريف الكفاءة قائلا (إنّ الكفاءة الجديدة بالاهتمام هي الخبرة أو الاتجاه الذي يُتوقع أن يكتسبه المتعلم بعد عملية التدريس أو يستخدمه بالفعل في تعاملاته الحياتية أو يستعين به كرافد لاكتساب الكفاءات الأخرى)[19]، كما يشير إلى المبررات الحقيقية من وراء هذا التجديد بقوله :(فإننا حولنا أن نقدم بعض المستجدات في الدراسات النقدية المعاصرة ،ولكن بشيء من التبسيط حتى نواكب وتيرة الحركة الفكرية و الأدبية...). وهو ما يحيل إلى التوجه الحداثي للدراسات النقدية التي وجهت اهتمامها نحو القراءة القريبة أي قراءة النص من داخله, وليس من خارجه, فلا اهتمام بالخصائص السيكولوجية ولا بالأبعاد الاجتماعية والثقافية التي ظهر النص من خلالها أو في ضوئها على حساب الخصائص الفنية التي تنفرد بها النصوص الموجهة للمقاربة النقدية).[20]

ولرصد هذا التوجه عن قرب نعرض محاولة البرنامج الجديد في مقررات السنة الثالثة ثانوي آداب كتجربة لترجمة هذا البعد المنهجي و المعرفي والسلوكي في بلوغ الأهداف و الكفاءات المرجوة ، إذ يتضمن على المحاور التالية)[21]:

1- الزهد و المدائح النبوية و التصوف.
2- نثر الحركة العلمية.
3- شعر المنفى عند شعراء المشرق و المغرب.
4- النزعة الإنسانية في شعر المشرق والمغرب.
5- نكبة فلسطين في الشعر.
6- الثورة الجزائرية عند شعراء المشرق و المغرب .
7- ظاهرة الحرب و الألم في الشعر المعاصر .
8- توظيف الرمز والأسطورة في القصيدة العربية
9- ظاهرة ازدهار الكتابة الفنية (المقالة نموذجا)
10 – الفن القصصي (القصة القصيرة في الجزائر)
11- الفن المسرحي في الجزائر
12- الفن المسرحي في الجزائر

ومن خلال إطلالة عابرة على تنظيم هذه المحاور وصياغتها، يلاحظ ذلك التنوع في اختيار هذه المواضيع واختلاف علائقها بالنص الأدبي، مما يجعل بعضها أكثر ارتباط به كالمحور الثامن ، وأخرى أكثر بعداً كالمحور الخامس، والمحور الأول ومرد ذلك إلى ارتباط بعض المحاور بمباحث لها صلة عامة بالأدب ؛ كتاريخ الأدب والأجناس الأدبية..... ولا تتصل أو ترتبط بالصياغة الفنية كما هو مجسد بالمحور الثامن (توظيف الرمز والأسطورة في القصيدة العربية), وهو المحور الذي اعتمده المشرع في البرنامج الجديد كنموذج لوضع بطاقات فنية توضح سير نشاطات مادة اللغة العربية، من خلال نشاط النص الأدبي ونشاط النص التواصلي ونشاط المطالعة الموجهة ، بالإضافة إلى النشاط التطبيقي (انجاز مشروع أو تعبير كتابي) .

خطوات تدريس النص الأدبي في المرحلة الثانوية السنة الأولى ثانوي

لقد ذكر الكتاب المدرسي المراحل التي يتم من خلالها دراسة وتحليل النص الأدبي لمستوى السنة الأول جذع مشترك من التعليم الثانوي وهي مختصرة كالآتي[22]:

1-أتعرف على صاحب النص:

يتعرف المتعلم في هذه المرحلة على صاحب النص وعصره ونستطيع أن نسمي هذه المرحلة بالتعرف على الجانب الشكلي للنص.

2- تقديم موضوع النص:

وتتمثل في قراءة النص مع الالتزام بالنطق الجيد واحسن الأداء والتمثيل

3- أثري رصيدي اللغوي :

،ويقتصر على تذليل الصعوبات اللغوية

4-أكتشف معطيات النص :

البناء الفكري للنص بتحديد الفكرة العامة والأفكار الأساسية والأساليب الغالبة في النص.

5 –أناقش معطيات النص:

وهي المرحلة الهامة التي تتيح للمتعلم تسخير مكتسباته لنقد النص ومناقشته بعمق .

6-أحدد بناء النص:

وهي مرحلة يتعرف المتعلم على نمط النص ،والعلاقات النصية ،والدلائل اللغوية الموجودة فيه.

7-أتفحص مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص:

وهي اكتشاف أدوات الاتساق والانسجام في النص

8- أجمل القول في تقدير النص:

تلخيص وجمع كل ماقيل في النص.

ملاحظات حول الطريقة المعتمدة في تدريس النص الأدبي في المرحلة الثانوية:

1-تُعتبر المراحل 1،2،3،من المراحل دراسة النص في النظام الكلاسيكي القديم ،والتي تعرف بالتعريف بصاحب النص وعصره والمناسبة ،لذا نرى أنتُحذف هذه المراحل ليواجه المتعلم النص بعيدا عن خلفياته ،تماشيا مع المقاربة الجديدة التي تعتمد على تفعيل مكتسبات المتعلم ،واكتشاف معطيات النص من خلال النص نفسه،وتأجيل هذه الخطوات ربما إلى مرحة أجمل القول في النص.

2-مصطلح الاتساق والانسجام غير واضح في أذهان المتعلمين وحتى بعض الأساتذة ،ويمكن دمجه في مرحلة تحديد بناء النص، من خلال البحث عن وسائل الاتساق والانسجام بعد تحديد نمط النص.

3- عناوين مراحل تحليل النص صيغت بطريقة التعليم الابتدائي (أفعال مضارعة مسندة لضمير المتكلم) ،أثري ،أكتشف..الخ،والمدرسة تُعده إلى الجامعة ،بخلاف تدريس النص الأدبي في المتوسط ،والذي يمر بثلاث مراحل فقط هي:البناء الفكري ،والبناء اللغوي،والبناء الفني ،ونراها أكثر نضجا ،لأن الصياغة بالمصدر مناسبة لسن المتعلمين في هذه المرحلة.

4- إعادة النظر في تدريس النص الشعري ،حيث تؤخذ خصوثيته بعين الاعتبار ،لأن البنية الشعرية بنية قائمة بذاتها ،فيجب أبراز وظيفتها الجمالية والتركيز عليها دون اغفال الجوانب الأخرى للنص.

5- إشراك المتعلم في بناء المعنى في النص ،بشكل تفاعلي نويكون بالابتعاد عن نمطية الاسئلة المباشرة ،وابتكار اسئلة تجعل المتعلم يبني معرفته بنفسه نوفق المقاربة الجديدة.

والله الموفق

مصادرومراجع البحث:

1.عبد الواسع الحميري.الخطاب والنص،المفهوم،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر،بيروت ،2008،ص109

2.المرجع نفسه نص110

3.أوزوالديكرو وجون مايسشافير .القاموس الجديد لعلوم اللسان ،تر،منذر العياشي،ط2،المركز الثقافي العربي ،الدار البيضاء ،2007،ص

4.محمد عزام .النص الغائب ،اتحاد الكتاب العرب ،دمشق،2001،ص26

5.محمد راتب الحلاق .النص والممانعة ،منشورات اتحاد الكتاب العرب ،دمشق،1999،ص11

6.السعيد بوسقطة.شعرية النص بين جدلية المبدع والمتلقي،مجلة التواصل،جامعة عنابة،ع2001،8،ص216

7.محمد راتب الحلاق،ص28-29

8 محمد الأخضر الصبيحي.المناهج اللغوية الحديثة وأثرها في تدريس النصوص في المرحلة الثانوية،أطروحة دكتوراه دولة ،جامعة منتوري قسنطينة،2004-2005-ص12

9.محمد كسي .استراتجيات الخطاب الديداكتيكي في التعليم الثانوي،مطبعة النجاح،الدار البيضاء ،المغرب،1998،ص31

10.أحمد فرشوخ.تجديد درس الأدب،ط1،مطبعة النجاح ،الدار البيضاء ،المغرب،2005،ص18

11.حاتم محمد عبد السلام.طرق تدريس الأدب العربي،ط1،دار المناهج،عمان،المملكة الأردنية،2003،ص28

12.محسن توبي.بيداغوجية الكفاءات والأهداف الاندماجية ،ط1مكتبة المدارس ،الدار البيضاء ،المغرب،2006ص66

13.عيس العباسي التربية الابداعية في ظل المقاربة بالكفاءات ،دار الغرب ،وهران د ت،ص76

14.مريم مروابح،المركز الوطني للوثائق التربوية،الجزائرعدد 200،5،ص4

15.منهاج اللغة العربية وآدابها ،مديرية برنامج التعليم الأساسي والثانوي ،ماي 1993ص45

16.المرجع نفسه،ص154

17.بشير شعلان ،دليل أستاذ اللغة العربية وآدابها،منشورات بغدادي ،الجزائر،2000ص20

18.المرجع السابق،ص21

19.دليل الاستاد ،المنهاج الجديد السنة الثالث ثانوي،ص3

20.شاكر عبد المجيد التفصيل الجمالي،مجلة عالم المعرفة،ع287،سنة 2001،الكويت،ص324

21.دليل الاستاذ ،ص5

22.وزارة التربية الوطنية ،اللجنة الوطنية للمناهج ،المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية ،السنة الأولى ثانوي مشترك،الجزائر،جانفي2005،ص15

1.عبد الواسع الحميري.الخطاب والنص،المفهوم،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ،بيروت ،2008،ص109

[2] .المرجع انفسه نص110

3.أوزوالديكرو وجون مايسشافير .القاموس الجديد لعلوم اللسان ،تر،منذر العياشي،ط2،المركز الثقافي العربي ،الدار البيضاء ،2007،ص533

. محمد عزام .النص الغائب ،اتحاد الكتاب العرب ،دمشق،2001،ص [4]26

.محمد راتب الحلاق .النص والممانعة ،منشورات اتحاد الكتاب العرب ،دمشق،1999،ص [5]11

6.السعيد بوسقطة.شعرية النص بين جدلية المبدع والمتلقي،مجلة التواصل،جامعة عنابة،ع2001،8،ص216

[7] .محمد راتب الحلاق،ص28-**29**

8 .محمد الأخضر الصبيحي.المناهج اللغوية الحديثة وأثرها في تدريس النصوص في المرحلة الثانوية،أطروحة دكتوراه دولة ،جامعة منتوري قسنطينة،2004-2005-ص12

9.محمد كسي .استراتجيات الخطاب الديداكتيكي في التعليم الثانوي،مطبعة النجاح،الدار البيضاء ،المغرب،1998،ص31

[10] .أحمد فرشوخ.تجديد درس الأدب،ط1،مطبعة النجاح ،الدار البيضاء ،المغرب،2005،ص**18**

11.حاتم محمد عبد السلام.طرق تدريس الأدب العربي،ط1،دار المناهج،عمان،المملكة الأردنية،2003،ص28

12.محسن توبي.بيداغوجية الكفاءات والاهداف الاندماجية ،ط1مكتبة المدارس ،الدار البيضاء ،المغرب،2006ص66

[13] .عيس العباسي التربية الابداعية في ظل المقاربة بالكفاءات ،دار الغرب ،وهران د ت،ص76

[14] .مريم مروابح،المركز الوطني للوثائق التربوية،الجزائرعدد 200،5،ص**4**

[15] . منهاج اللغة العربية وآدابها ،مديرية برنامج التعليم الأأساسي والثانوي ،ماي 1993ص45

[16] .المرجع نفسه،ص154

.بشير شعلان ،دليل أستاذ اللغة العربية وآدابها،منشورات بغدادي ،الجزائر،2000ص [17]20

[18] . المرجع السابق،ص21

[19].دليل الاستاد ،المنهاج الجديد السنة الثالثى ثانوي،ص3

[20] .شاكر عبد المجيد التفصيل الجمالي،مجلة عالم المعرفة،ع287،سنة 2001،الكويت،ص324

[21] .دليل الاستاذ ،ص5

22.وزارة التربية الوطنية ،اللجنة الوطنية للمناهج ،المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية ،السنة الأولى ثانوي جذع مشترك،الجزائر ،جانفي2005،ص15

د. عقبة لعناني/ المدرسة العليا للأساتذة، آسيا جبّار، قسنطينة

مقدمة:

يعرّف معجم "روبير الصّغير" « Le Petit Robert » النّص على أنّه تتابع للكلمات، أو للجمل التي تشكّل مكتوبا أو مؤلّفا، كما أنّه وثيقة مكتوبة تنصّ على طلب محدّد[1]. ويعتبر معجم "تعليميات اللغة الفرنسية، لغة أجنبية وثانية"، أنّ مفهوم النص قد نأى عن مفهومه العادي، ليغدو مفهوما مركزيّا في علم نفس اللسان « psychologie du langage » وفي علم النفس اللساني « psycholinguistique »، أين أصبح يعني مجموع الملفوظات الشفاهية أو الكتابية، المنتجة من طرف الفرد لغرض تشكيل وحدة تواصلية[2]. أمّا من ناحية المضمون، فيشير المؤلّفون إلى أنّ مفهوم النص يبقى ذا طبيعة نحوية وصورية صارمة، وهو ما يتناقض مع مفهوم الخطاب الذي يجمع النص مع سياقه، والذي يحقّق النوعية الخطابية من خلال تقنية الانسجام.

وبشكل عام، تخلص جلّ التعريفات المختلفة للنص الأدبي إلى أنّه مجموع منسجم من الملفوظات، تشكّل وحدة معنوية، ويكون لها قصد تواصلي. والنص الأدبي هو الوحيد الذي يستعمل اللسان الأدبي؛ وهو نمط من اللسان يخضع للاهتمامات الجمالية من أجل جذب اهتمام القارئ. تتوقّف هذه الأخيرة (الجمالية) على المؤلِّف ذاته، وتتأتى عن طريق أدوات لسانية مثل: المصادر النحوية، والدلالية، والصوتية. يظهر النص الأدبي من خلال أشكال مختلفة فيما يتّصل بالتناص، وبنية المؤلَّف... وعليه، فإنّ تعريف **النّص يرتبط بتعقّده وثرائه؛ تعقّده بالنسبة لمتعلّم اللغة الذي يستمرّ بالاهتمام به لأسباب متنوّعة ومتباينة.**

1-وصف موجز لمكانة النص الأدبي في مناهج تعليم اللغات وتعلّمها

لم يستفد النص الأدبي من مكانة دائمة ضمن مناهج تعليم اللغات وتعلّمها، حيث يمكن تقسيم استعماله في مناهج التعليم المختلفة إلى ثلاثة مراحل: مرحلة السيادة، ومرحلة الانحطاط، فمرحلة التجديد[3]. تظهر مرحلة السيادة من خلال

الحضور المكثّف في مناهج تعليم اللغات وتعلّمها التي كُرّست للأدب بشكل كامل؛ هذه المناهج التي اختفت تماما بداية ثمانينات القرن الماضي. تمّ تصوّر الأدب آنذاك على أنّه مآل تعلّم اللغة، لتغدو مهمّته حينئذ، المشاركة في تهذيب الأفراد. فالنص الأدبي، يقرأ بعمق، ثمّ يؤوّل، فيُناقش ويخضع للقراءة الناقدة.

أمّا في مرحلة "الانحطاط"، لم يختف النص الأدبي بشكل تام، لكنّ ظهوره أصبح نادرا نسبيا. وإذا ما عُرض، تصير الغاية من عرضه التمثيل لموضوع الدراسة، أو لظاهرة اجتماعية وشرحهما.

شهدت نهاية ثمانينات القرن الماضي مرحلة "التجديد"، أين أعيد اكتشاف النص الأدبي، نظرا للاهتمام الذي حظيت به القراءة أوّلا، ثمّ الاهتمام بنصّية النص الأدبي. وعليه، أصبح نقطة الانطلاق في تعليم اللغة وتعلّمها في المستويات المتقدّمة؛ يُحلّل بالاعتماد على المقاربات الأدبية الكلاسيكية، ويُدمج مع التعلّمات الأخرى مع الحفاظ على خصوصيته.

وفي الكتب المدرسية المستعملة حاليا في ضوء المقاربة التواصلية، نلفي حضور مقتطفات من نصوص أدبية، والتي أصبحت دعامة تعليمياتية لجميع مستويات كفاية المتعلّم اللغوية.

2-خصائص سيرورة القراءة في مناهج تعليم اللغات وتعلّمها:

يستند عمل التعليم والتعلّم المؤسّس حول النص المكتوب على أنشطة القراءة، والفهم والكتابة. ولهذا السبب، سنعمد إلى تلخيص خصائص إجراء تحليل النص داخل القسم في المقاربات السائدة في تعليم اللغات وتعلّمها من مثل: المقاربة التقليدية، والسلوكية، والمعرفية، والتواصلية[4].

2-1-المقاربة التقليدية

عُدّت القراءة بمثابة القدرة على تأسيس رابط بين اللغة الأم واللغة الهدف ارتكازا على الترجمة؛ حيث يزعم نجاح هذه المقاربة كلّ من رصيد الكلمات المستقر (المستوحاة من قائمة الكلمات)، والمعارف النحوية (المتعلّمة انطلاقا من القواعد المتضمّنة في نصوص الكتاب الكبار)، وممارسة التمارين النظامية.

يقرأ المتعلّمون اقتباسا من أثر أدبي، ويترجمون هذا المقتبس إلى لغتهم الأولى، وبعد القراءة يطلب منهم المعلّم إذا ما كانت لديهم أسئلة لاستعمال اللغة الأولى. ثم يقومون بترجمة الكلمات المبهمة إلى اللغة الأولى، ويحفظون القواعد النحوية عن ظهر قلب. وإجمالا، نميّز في هذه المقاربة الخصائص الآتية:

- ✓ يعني تعلّم لغة هدف، القدرة على قراءة الآثار الأدبية في هذه اللغة، وتتحدّد دراسة المتعلّمين لثقافة اللغة الهدف بتعرّفهم على أدب هذه اللغة.
- ✓ قدرة المتعلّمين على الترجمة من لغة إلى أخرى، وإذا ما قاموا بذلك، فإنّهم يعدّون من الناجحين.
- ✓ القراءة والكتابة هما أوّل الكفايات التي تروم هذه المقاربة تطويرهما، مع إيلاء اهتمام جزئي للتحدّث والاستماع.
- ✓ إمكانية إيجاد مرادف لجميع مفردات اللغة الهدف في اللغة الأولى.
- ✓ **يعدّ تطبيق قاعدة نحوية مباشرة تقنية بيداغوجية قيّمة.**
- ✓ تتضمّن هذه المقاربة تمارين حول الذاكرة.

ومن الواضح أنّ مقاربة كهذه، هي مقاربة متكلّفة وخطّية، حيث ترتكز على عدد معلوم من المتشابهات بين اللغتين، ولا تزوّدنا بسيرورة تعلّم فعلية لسيرورة القراءة، لأن العمل ههنا متعلّق بالترجمة، وتحليل النص.

2-2-المقاربة البنيوية- السلوكية

تتضمّن الدعامة التعليمياتيةُ النصوصَ التي تتّبع تدرّجا نحويا صارما، وتستند على مواضيع الحياة اليومية. تُقترح هذه النصوص على المتعلّمين في نهاية كلّ درس. وبالقراءة الجهرية، والإصرار على النطق السليم للمقاطع والكلمات، تنتهي القراءة غالبا بأسئلة ترتبط بفهم النص. وهذا ما يوحي بأنّ القراءة تُعدّ تمرينا نظاميا، يسعى إلى تعزيز الخطاب.

2-3-المقاربة المعرفية

تشغل القراءة مكانة مهمّة، لكنّه لا يوجد تركيز خاص على استراتيجيات اكتشاف المضمون، والطابع الخاص للقراءة. ويمكن القول أنّ القراءة متضمّنة للقدرة على الإجابة على عدد معلوم من الأسئلة المرتبطة بفهم النص في مجمله. غير أنّه بفضل هذه المقاربة، وُجّه الاهتمام نحو دور سيرورة التحرير التي هيّأت الأرضية لتجديد سيرورة القراءة.

2-4-المقاربة التواصلية

وُضعت جملة احتياجات المتعلّمين في مركز اهتمام سيرورة الكتابة أثناء تعلّم اللغة الهدف. وإعادة تأهيل الكتابة والقراءة خصوصا، لا تعني رجوعا إلى الوراء؛ أي إلى الطريقة الكلاسيكية في تعليم اللغات، ولكن على النقيض من ذلك، ضُمّن نشاط القراءة في سيرورة التواصل أين يعيد فيها القارئ إعادة بناء رسالة معيّنة، وكذا إعادة بناء أهدافه التواصلية.

يُدخل المعلّم حوار جديدا، ويعرضه عن طريق نمذجة الإجابات الصحيحة، وتصحيح الأخطاء النطقية. ويُعيد المتعلّمون كلّ سطر من الحوار، مع إمكانية مجابهة أحد المتعلّمين لصعوبات في سطر من أسطر الحوار. وهنا بالذات، يستعمل المعلّم تقنيات من أجل الخروج من هذه الوضعية، في حين ينبغي للمتعلّمين أن يتآزروا فيما بينهم. يعرض المعلّم نسقا واسعا من وسائل التعليم، ويخلق مناخ عمل ممتع في القسم. ويُعرَضُ

المعجم عن طريق أسطر الحوار. وعليه، لا يتوجّب على المتعلّمين حفظ قواعد النحو جميعها، لكنّها تقدّم عبر الأمثلة. وإجمالا، فإنّنا نميّز الخصائص الآتية:

- ✓ ينبغي تعلّم الأشكال اللسانية بشكل طبيعي.
- ✓ ينبغي أن يكون تدخّل نظام اللغة الأولى ضئيلا قدر الإمكان.
- ✓ يتوجّب على المعلّم تأدية دور المستمع الأصلي للغة الهدف، ويمكن أن يكون المتعلّمون في وضعية الاستلهام من هذا النموذج.
- ✓ يكمن هدف تعلّم لغة هدف في تعلّم استعمال اللسان للتواصل.
- ✓ يتوجّب على المتعلّم الحصول على نماذج لغوية مشكّلة بشكل جيّد.
- ✓ تتمثّل ملكات المتعلّم في تعلّمه للغات في: الاستماع والتحدّث، القراءة والكتابة.

ساهم تطوّر سيرورة القراءة ومعالجة النص في "مفهمة" « Conceptualiser » الطرائق المستعملة في أيّامنا هذه، ففي الكتب المدرسية المنبثقة عن هذه **المقاربة، لم تُهمل الاستراتيجيات والتقنيات الأساسية في المقاربات المذكورة أعلاه، وإنّما جُمعت هذه بالأخرى ليشكّلا اتحادا فيما بينهما.**

3-النصوص الأدبية بمثابة وثائق أصيلة

درس باحثون مختلفون النص الأدبي من وجهات نظر مختلفة لاعتباراته الوظيفية من مثل[5]:

- ✓ النص الأدبي باعتباره أثرا فنيا.
- ✓ النص الأدبي بمثابة تواصل لساني.

- ✓ النص الأدبي باعتباره بنية أثناء الاستقبال.
- ✓ النص الأدبي والتداخل الثقافي.

كثيرون هم المعلّمون الذين يعتبرون أنّ النصوص الأدبية الأصيلة، لا يمكن أن تصبح مصدرا للتعليم لجميع المتعلّمين في المستويات المختلفة، عدا المستويين المتوسّط والمتقدّم.

يشير النص الأصيل إلى اللغة المحكية أو المكتوبة المستعملة للتواصل مع المستمعين الأصليين لهذه اللغة؛ أي بمعنى كلّ نصّ مقتبس من الجرائد، والمجلّات، والأنماط الأدبية، وبرامج الإذاعة... وبتعبير مخالف، يتعلّق الأمر بالنصوص التي لم تُكتب في الأصل لمتعلّمي اللغة خصوصا. فالنص الأصيل هو النص الذي أُبدِع من أجل الاستجابة لقصد التواصل للمجموعة اللسانية التي أُنتِج فيها. وفي المقابل، يحيل النص التعليمياتي على نص كُتِب بهدف الاستجابة لقصد تعليمياتي[6].

إنّ قراءة نص أدبي هو بالفعل عمل أصيل، في حالة ما إذا وُجِّه النص إلى مستمع بمعزل عن السياق وعن الوضعية. فالنصوص مصدر للمتعة؛ حيث تزوّدنا بمعلومات تتعلّق بالسياقات، وتثيرنا لإجراء الحوار، وتولّد مهمّات وتفاعلات.

4-المعايير التي يتوجّب تطبيقها في انتقاء النصوص الأدبية

إذا ما رغبنا في انتقاء نص، يجب أن نحتفظ في أذهاننا بخصوصيات جمهور المتعلّمين الذي سيوجّه إليه هذا النص. فالنصوص إذ ذاك، ينبغي أن تستجيب للشروط الآتية[7]:

- ✓ أن تكون متاحة.
- ✓ أن تعرض كتّابا مختلفين، وكذا الأنماط والعصور الأدبية للغة الهدف.

- ✓ تعدّ المواضيع والقيم المعروضة في نص أدبي معيّن أو مقتبس منه، عنصرا حازما أيضا في انتقاء النصوص.
- ✓ أن يكون مهمّا ومحفّزا.
- ✓ أن يكون طوله معقولا.
- ✓ أن يخدم اكتساب التراكيب اللسانية.
- ✓ أن تُتّخذ مراجع في استعمال اللغة الهدف، والأنشطة المتعلّقة بهذه النصوص، وأن توضّح الاستعمال السّليم للتراكيب اللسانية في وضعيات مختلفة.
- ✓ التركيز على المضمون، ففي هذه الحالة تسلك النصوص والأنشطة مسلك تعليم اللغات المؤسّس على التواصل.

5-ملمح المتعلّم الجزائري واحتياجاته اللغوية

في إطار بحثنا هذا، قمنا بوضع استبيان وجّهناه لمتعلّمي السنة الأولى من التعليم الثانوي (جذع مشترك آداب)، قدّر عددهم بمائة وخمسة وأربعين متعلّما (145)، شاركوا في الإجابة عن أسئلة الاستبيان.

للإشارة، فقد اعتمدنا على طريقة الأسئلة المغلقة، ليسهل علينا جمع المعطيات ومعالجتها. بعد جمع المعطيات، عرضناها في جدول من أجل تفسيرها.

أُجري التحرّي في الفترة الممتدّة من ديسمبر 2015 إلى غاية شهر ماي من سنة 2016 في مؤسّسات واقعة كلّها ضمن القطاع الإداري لمنطقة "قسنطينة"، وهي كالآتي: ثانوية "رابح بيطاط" ببلدية "ديدوش مراد" الواقعة على بعد حوالي ثلاثين (30) كيلومترا من وسط المدينة، وثانوية "احسن بورفع" ببلدية "الحامة بوزيان" التي تبعد بحوالي عشرين (20) كيلومترا عن وسط المدينة، وثانوية "محمد العربي بن عبد القادر" بالوحدة الجوارية رقم:

03 بالمدينة الجديدة "علي منجلي" الواقعة على بعد حوالي 20 كيلومترا عن وسط المدينة هي الأخرى.

أمّا توزيع أفراد العيّنة فقد كان على النحو الآتي:

اسم المؤسّسة	عدد التلاميذ
ثانوية "رابح بيطاط" (ديدوش مراد)	32
ثانوية "احسن بورفع" (الحامة بوزيان)	79
ثانوية "محمد العربي بن عبد القادر" (علي منجلي 03	34
المجموع	145

جدول رقم 01: خصائص العيّنة المدروسة

5-نتائج الاستبيان:

الأسئلة	النسبة المئوية %
1- هل تحسّ بدافعية نحو قراءة النصوص اللغوية التي يتضمّنها كتاب اللغة العربية؟	
1-1- كثيرا	30،35
1-2- نوعا ما	69،65
2- النصوص المُدرجة في الكتاب المدرسي، تحوي مواضيع:	
2-1- أتفاعل معها	28،28

2-2- لا أستوعبها	13،10
2-3- غير فعّالة	58،62
3- ترى أنّ هذه النصوص:	
3-1- قريبة من الواقع اليومي	45،52
3-2- بعيدة عن الواقع اليومي	54،48
4- هل ترى أنّ تلك النصوص تلبّي احتياجاتك التواصلية باللغة العربية؟	
4-1- نعم	24،14
4-2- لا	75،86
5- يظهر اهتمامك بالنصوص اللغوية المدرسية، فينعكس ذلك على أدائك الكتابي:	
5-1- كثيرا	34،48
5-2- نادرا	47،58
5-3- لا أثر للمحتويات في كتاباتي	17،94
6- الموضوعات التي أرغب في الكتابة حولها ذات طابع:	
6-1- اجتماعي	54،48
6-2- علمي	31،72
6-3- أدبي	13،80

7- ما الجنس الأدبي الذي تفضّل قراءته؟ 7-1- الرواية	64،93
7-2- الحكمة	2،76
7-3- المسرح	1،38
7-4- الشعر	26،89
8- هل تقرأ النص الأدبي من أجل؟ 8-1- تعلّم الكلمات	34،48
8-2- التعرّف على التاريخ	24،14
8-3- التعرّف على الحضارة	37،93
8-4- للتحليل وفقط	3،45
9- هل تعتقد أنّ النص الأدبي يمنح الإمكانيات نفسها التي يمنحها مقال صحفي في عرض الظواهر الاجتماعية في الحياة اليومية؟ 9-1- نعم	89،65
9-2- لا	10،34
10- أثناء تحليل النص الأدبي، أكثر ما يجذبكم هو: 10-1- العمل على الأفكار	26،20
10-2- تحليل الشخصيات	27،58

10-3- تحليل بناء الحوارات	25،52
10-4- تحليل أسلوب الكاتب	20،69

جدول رقم 02: ملمح المتعلّم الجزائري بالنسبة لدراسة النص الأدبي:

تحيلنا معطيات هذا الاستبيان -المتعلّق بلمح المتعلّم الجزائري باعتباره قارئا للنصوص الأدبية العربية- إلى مجموعة من النتائج نوجزها في الآتي:

- ✓ أغلبية المتعلّمين في السنة الأولى من التعليم الثانوي (جذع مشترك آداب)، لا يحسّون بدافعية قوية نحو قراءة النصوص الأدبية المدرجة في كتاب المشوّق، وهو ما تعبّر عنه نسبة 69،65%.
- ✓ أغلبية المتعلّمين (58،62%)، يرون أنّ النصوص المدرجة في الكتاب المدرسي غير فعّالة، ولا يتفاعلون مع المواضيع التي تعرضها، في حين عبّرت فئة منهم (13،10%) عن عدم قدرتهم على استيعاب المضامين الفكرية التي حوتها تلك النصوص.
- ✓ معظم المتعلّمين يرون أنّ النصوص المعروضة في الكتاب المدرسي بعيدة عن واقعهم اليومي (54،48%).
- ✓ جلّ المتعلّمين أكّدوا على عدم تلبية النصوص المقترحة للتعليم والتعلّم لاحتياجاتهم التواصلية التبليغية باللغة العربية (75،86%).
- ✓ تأكيد أغلبية المتعلّمين على ميلهم للمواضيع التي تعالج القضايا الاجتماعية (54،48%)، وذلك على حساب المواضيع الأخرى العلمية (31،72 %) والأدبية (13،80%).
- ✓ تفضّل غالبية المتعلّمين –تقريبا- قراءة النصوص المقتبسة من الروايات (64،93%)؛ أي بمعنى النصوص النثرية، وفئة قليلة جدّا منهم (01،38%)

يفضّلون النصوص المسرحية. والنصّ المسرحي باعتباره جنسا خاصّا ومصطنعا من الأدب، فإنّه يتطلّب تقنيات واستراتيجيات دراسة مختلفة داخل القسم. وعليه، ينبغي لصانعي الكتب المدرسية أن يقدّموا فرصا وإمكانات عديدة لدراسة نص من هذا النوع وتحليله.

- ✓ يقرّ أغلب المتعلّمين بأنّ دراسة النص الأدبي، أمر يساعدهم على تحسين مستواهم اللساني (34،48%)، وينجذبون أكثر فأكثر نحو العمل على الأفكار (26،20%)، وتحليل الشخصيات (27،58%). كما يؤكّدون كلّهم –تقريبا- (89،65%) على أنّ النص الأدبي يمنح الإمكانات نفسها التي يمنحها مقال صحفي في عرض الظواهر الاجتماعية المتّصلة بالحياة اليومية.

وختاما يمكننا القول بأنّ:

- ✓ النصوصَ الأدبيةَ دعائمٌ بيداغوجية أصيلة، تعرض أمثلة حياتية يتم إخضاعها للسياق الثقافي للبلد الذي نتحدّث فيه باللغة المراد تعليمها وتعلّمها.

- ✓ قراءة النصوص الأدبية وفهمها في إطار تعلّم اللغة عموما واللغة العربية خصوصا، هي أنشطة تشكّل إحدى المركّبات الأساسية للملكة التواصلية. وفي هذا السياق، يظهر أنّ القراءة، والعمل على قاعدة هذا النوع من النصوص، يمكن عدّه بمثابة مساهمة في تحسين الملكة التواصلية للمتعلّمين.

- ✓ توفير الظروف الملائمة لدراسة النصوص الأدبية، يسمح بإنجاز المهام الإيجابية الآتية:

– تحسين النصوص الأدبية للملكات اللسانية و"الحساسية اللسانية" « La sensibilité linguistique » للمتعلّمين، وذلك من خلال منحها إياهم أمثلة استعمالية أصيلة عديدة للغة الهدف.

- تنمية قدرة التركيز على المضمون، حيث إنّ النصوص الأدبية تنقل معلومات، وأفكار، وردود أفعال ذاتية...

خاتمة:

إنّ إدماج النصوص الأدبية في تعليم اللغات أمر برّرته مناهج تعليم اللغات وتعلّمها بعناية فائقة، لأنّها تشكّل دعامة بيداغوجية لتكملة الوضعيات الأصيلة المعروضة في الكتب المدرسية. أضف إلى ذلك، فإنّه يمكن للنصوص الأدبية المنتقاة برصانة، تشجيع المناقشات حول أوجه التشابه والاختلاف الثقافية.

تشكّل قراءة النصوص الأدبية، ومقتبسات من روايات، وقطع مسرحية، وقصائد شعرية، وإنجاز أنشطة داخل القسم، يشكّل كلّ هذا أسلوبا ممتازا لانخراط المتعلّمين بشكل إيجابي في سيرورة التعلّم، ويمنحهم فرصة التعبير عن آرائهم، وعن ردود أفعالهم، وعن مشاعرهم الشخصية.

يمكن تلخيص حجج استعمال النصوص الأدبية في تعليم اللغات وتعلّمها في ثلاثة اتجاهات مثل: توطيد أو تقوية ملكات المتعلّمين اللسانية، و"الحساسية الثقافية"، وإثراء معارف المتعلّمين.

وفي الأخير، يمكننا القول إنّ إدماج النصوص الأدبية في ميدان تعلّم اللغات له مبرّراته على الصعيد اللساني، والمعرفي، والتعليمياتي، والاجتماعي، وكذا على الصعيد التحفيزي.

قائمة المراجع:

- **ASDIFLE, 2003, *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*. Ouvrage publié avec le concours de la Délégation générale à la langue française. Paris.**
- **BESSE, Henri, 1995, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Didier, Paris.**

- **FENNER, Anne-Brit, 2002, *Sensibilisation aux cultures et aux langues dans l'apprentissage des langues vivantes sur la base de l'interaction dialogique avec des textes*, Centre européen pour les langues vivantes. Edition du conseil de l'Europe.**

- **HALOCI, Andromaqi, 2010, *La méthodologie de français langue étrangère*, Shblu, Tirane.**

- **MEKHNACHE, Mohamed, 2010, *Le texte littéraire dans le projet didactique* : Lire pour mieux écrire les textes littéraires. Synergies *Algérie* n° 9 – 2010.**

- **NATUREL, Mireille, 1995, *Pour la littérature. De l'extrait à l'œuvre*, CLE international, Paris.**

- **REY, Alain, REY-Debove, Josette, 2004, *Le Nouveau Petit Robert*, Le dictionnaire de la langue française, Le Robert, Paris.**

الهوامش:

---

[1] ينظر: REY, Alain, REY-Debove, Josette, 2004, *Le Nouveau Petit Robert*, Le dictionnaire de la langue française, Le Robert, Paris.، ص:2.

[2] ينظر: ASDIFLE, 2003, *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*. Ouvrage publié avec le concours de la Délégation générale à la langue française. Paris.، ص: 236.

[3] ينظر: NATUREL, Mireille, 1995, *Pour la littérature. De l'extrait à l'œuvre*, CLE international, Paris.، ص: 17.

[4] ينظر: BESSE, Henri, 1995, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Didier, Paris.، ص: 21-50.

[5] ينظر: MEKHNACHE, Mohamed, 2010, *Le texte littéraire dans le projet didactique* : Lire pour mieux écrire les textes littéraires. Synergies *Algérie* n° 9 – 2010.، ص: 121.

[6] ينظر: HALOCI, Andromaqi, 2010, *La méthodologie de français langue étrangère*, Shblu, Tirane.، ص: 67-68.

[7] ينظر: FENNER, Anne-Brit, 2002, *Sensibilisation aux cultures et aux langues dans l'apprentissage des langues vivantes sur la base de l'interaction dialogique avec des textes*, Centre européen pour les langues vivantes. Edition du conseil de l'Europe.، ص: 13.

التخطيط لتعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات -الأهمية والأهداف المتوخاة-

د/ حمُّودي موسى/جامعة الأمير عبد القادر قسنطينة

مقدمة:

إن التعليمية بمفهومها العام تهتم بتحديد العلاقة بين مختلف مكونات العملية التعليمية التعلمية، وتكشف عن أبعادها وتعالج مشاكلها، وهي مبنية على أسئلة محورية وهي: لماذا ندرس؟ ومن ندرس؟ وماذا ندرس؟ وكيف ندرس؟ وبماذا ندرس؟ وما هي نتائج التدريس؟

ثم إن نجاح هذه العملية متوقف على هذه التساؤلات المحورية، ومدى تحققها في أرض الواقع، وإذا توقفنا عند التساؤل الرابع (كيف ندرس)، لوجدناه من الأهمية بمكان في سلسلة مرتكزات التعليمية، ولعل متطلبات الواقع الراهن وما آل إليه من تطور تكنولوجي وعلمي في ظل التوجه الإستراتيجي، فرض الاهتمام بتطوير المنظومة التربوية وتحديث مناهجه التعليمية، لإصلاح المدرسة الجزائرية.

وضمن تحقيق هذه الأهداف الإستراتيجية للنهوض بالمنظومة التربوية، وجب علينا استنفاذ جميع الطرائق الممكنة في إنتاج متعلم كفء يتقن مهارات مختلفة في جميع الميادين، سيما التحكم في اللغة العربية من خلال النصوص التي يدرسها، نطقا وأداء وتوظيفا، وما يعكسه على شخصيته، وهذه الورقة البحثية بشقيها النظري والميداني، جاءت لتجيب عن عدة تساؤلات مفادها:

إذا كان الهدف من العملية التعليمية إنتاج فرد كفء يجيد اللغة ويستثمر النصوص الأدبية فتنعكس إيجابا على سلوكه، فهذا يتوقف على التخطيط والإعداد الجيد لوحدة تعلمية ما، فما هي فائدة التخطيط المحكم في تدريس النص الأدبي بطريقة المقاربة بالكفاءات؟ وهل تقبل النصوص الأدبية التدريس بهذه الطريقة؟ وهل تحقق الأهداف التعليمية التعلمية؟ وما هي مشاكل التي تعرض تطبيق هذه الطريقة؟ وما هي الحلول المقترحة؟ وما هي النتائج المتوخاة؟

أولا: التخطيط التربوي وأهمية في إنجاح تعليمية المادة:

أ- مفهوم التخطيط التربوي: بدأ مصطلح التخطيط في الظهور على يد الاقتصادي النمساوي (كريستيان شوبندر)، ثم اكتسب الشهرة في مطلع 1928م، وبقي هذا المصطلح حكرا على الميادين الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والإدارية بصفة عامة[1]، ثم انتقل إلى ميدان التربية والتعليم لتطوره والنهوض به، ومن ثم تحقيق اقتصاد المعرفة، وعليه فالتخطيط التربوي أو التعليمي بمفهومه الواسع يشمل جميع «العمليات المتصلة المستمرة التي تتضمن أساليب البحث الاجتماعي ومبادئ وطرق التربية وعلوم الإدارة والاقتصاد والمالية، وغايتها أن يحصل التلاميذ على تعليم كاف ذي أهداف واضحة وعلى مراحل محددة تحديدا تاما، وان يمكن كل فرد من الحصول على فرصة تعليمية ينمي بها قدراته وأن يسهم إسهاما فعالا بكب ما يستطيع في تقدم البلاد في النواحي الاجتماعية والثقافية والاقتصادية[2]»، وعليه فإن التخطيط التربوي يتوقف على تضافر جميع الجهود وجميع الفاعلين للنهوض بقطاع التربية، وتطويره بما يتماشى مع متطلبات الواقع الراهن.

ب- التخطيط لوحدة تعلمية: يعد التخطيط لوحدة تعليمية واحدة من العمليات الأساسية لإنتاج المعرفة وإكسابها للمتعلم، وهي:«عملية يترجم من خلالها المعلم الأهداف التعليمية الواردة في الدرس إلى نتاجات تعلمية يمكن أن تتحقق في حصة واحدة، فيختار المعلم الأساليب والأنشطة والوسائل، وأساليب التقويم المناسبة

لهذه الحصة أو الموقف التعليمي»[3]، كما أنه عبارة عن مجموعة من الطرائق والتصاميم والأساليب والتدابير التي يكتسبها المعلم من خبرات وتجارب سواء من خلال احتكاكه بميدان التأطير أو من خلال الزيارات واللقاءات التربوية والتكوينية التي تنظمها الجهة الوصية لفائدتهم، فهي التي يلتجئ إليها المخطط الدروس من أجل تحقيق مجموعة من الغايات والكفايات والأهداف على المستوى البعيد والمتوسط والقريب.

ثانيا: أهمية التخطيط التربوي للمتعلم:

إن التخطيط الجيد لتعليمية المادة في ظل المقاربة بالكفاءات ينعكس إيجابا على كل من المعلم والمتعلم، وذلك راجع إلى أهمية التخطيط كعملية تسبق التنفيذ، وتتجلى هذه الأهمية في النقاط الآتية:

1- أهمية التخطيط التربوي للمعلم:

- اختزال الجهد وتجنب المواقف الارتجالية.

- يكسب المعلم الثقة بالنفس، ويقلل شعوره بالاضطراب، ويؤهله لمواجهة المواقف الصعبة والطارئة.

- يساعد المعلم على فرض الانضباط داخل الصف.

- يساعد المعلم في تحديد الأهداف التي يريد تحقيقها لدى المتعلم.

- يضبط المعلم في تنظيم النشاطات الصفية، ويجنبه التخبط في تنفيذها.

- التخطيط الجيد يساعد المعلم على تحديد الوسائل المناسبة لتحقيق الأهداف.

- يساعد المعلم على ضبط الوقت والتحكم فيه، وتوزيعه بشكلٍ متوازٍ على الموارد المستهدفة.

- يمكّن المعلم من التقويم السليم لطلابه والحصول على التغذية الراجعة.

- يساعد المعلم على اكتساب الكفاءة المهنية المستمرة، حيث يجعل المعلم ملماً بمادته العلمية إلماماً جيداً.

- يساعد المعلم على تطوير المنهج المدرسي، وابتكار طرائق جديدة.

- تنظيم الطلاب وتصنيفهم وتحديد الفروق الفردية، وتحديد الأهداف واشتقاقها.

2- أهمية التخطيط التربوي للمتعلم:

- يحفز المتعلمين ويشوقهم إلى التعلم، ويحميهم من أضرار التعلم المشوش وسوء الفهم واضطراب الذهن.

- يساعد المتعلم على تنظيم وقته، وتوزيعه بحسب الأنشطة المستهدفة كما يبين ذلك تخطيط المعلم.

- يكسب المتعلم شعورا إيجابيا تجاه المعلم، فالمعلم المنظم يترك انطباعاً حسناً لدى تلاميذه.

- يساعد المتعلم على اكتشاف الجوانب الخفية للمنهاج عند معلمه، فيكتسب عاداتٍ سليمة تساعده في حياته مثل: التنظيم، وتقدير أهمية الوقت واستغلاله بشكلٍ أمثل.

ثالثا: طرق تحليل النص الأدبي في إطار المقاربة بالكفاءات

1- النص الأدبي من منظور المقاربة بالكفاءات:

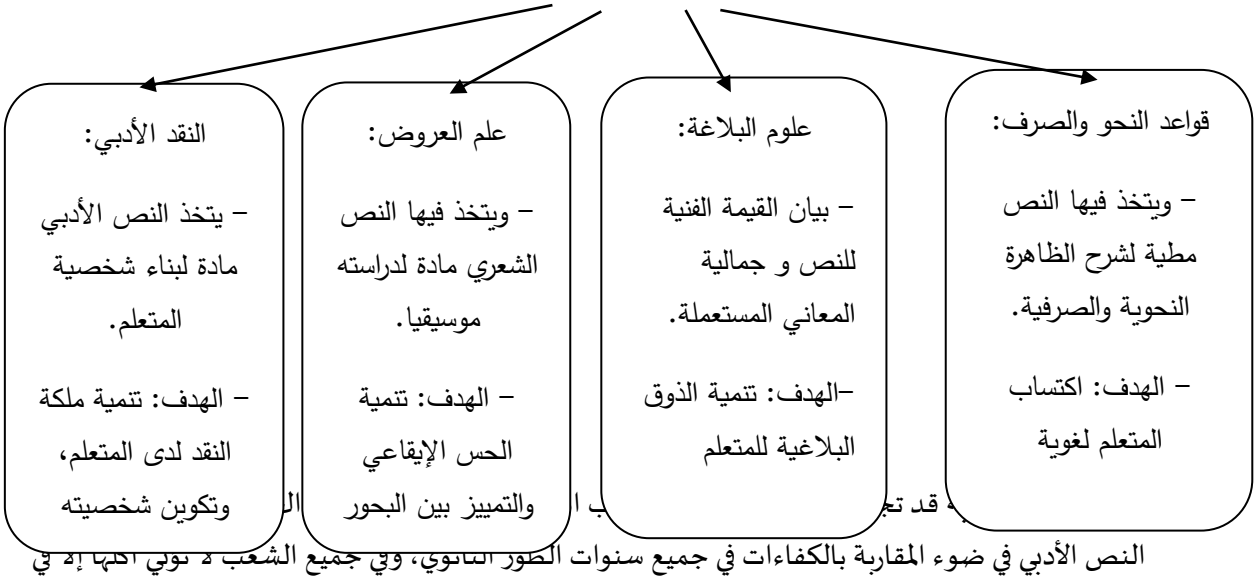
إن النص الأدبي كما هو متداول بين المشتغلين بالأدب هو: « صيغة الكلام الأصلية التي وردت عن المؤلف[4]»، ولم تبتعد كثيرا نظرة المحدثين عن هذا المفهوم، إذ يرون النص الأدبي عبارة عن بناء مركب وعلاقات تربط أجزاء هذا البناء، وهذا ما نجده عند طه عبد الرحمان[5]، أما عبد الله الغذامي فيرى النص الأدبي أنه: « يحمل إمكانات نصوصية قادرة على الانفتاح، وتسعى إلى بناء وجدان جمعي، وإلى دلالات شمولية كلية، وهذه لا يمكن تحقيقها إلا بمشاركة القارئ في إقامة دلالات النص، وكذلك بعد أن يصبح النص نظاما من الإشارات الحرة بها تتعدد مستويات الدلالة وتتنوع[6]»، فالنص الأدبي لا يتوقف عند الكلمات التي تنسج على هيئة معينة لتؤدي دلالات، بل النص هو وحدة تتسم بالشمولية والانفتاح وتسعى إلى بناء الوجدان الجمعي، وذلك بتفاعل المنتج للنص والقارئ والواقع؛ أما مفهوم النص من منظور المقاربة بالكفاءات، فهو إبداع يتميز بالتعدد والاحتمال والانفتاح، يحتاج إلى فكر طليق وقوة تميز، فالمتعلم يوضع موضع المتفاعل مع النص مستثمرا مكتسباته القبلية[7]، فالمتعلم في ضوء في هذه المقاربة يعد خزانا للمعرفة، ومهمته الأساسية التفاعل مع هذه النصوص، ذلك أن الكفاءة: « قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات (...) مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بإثارتها وتجنيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما، وحلها في وضعية محددة[8]»، وإذا عدنا إلى الكتاب المدرسي للغة العربية وآدابها الموجه لتلاميذ المستوى النهائي شعبتي (الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية)، فإننا نميز بين مجموعة من النصوص التي يدرسها المتعلم ضمن وحدة تعليمية واحدة، وهذه النصوص كالآتي[9]:

- ✓ النصوص الأدبية: وهي مجموعة من النصوص التي تنضوي تحت محور من محاور الكتاب المدرسي، وقد تكون عبارة عن نصين شعريين، أو نص شعري وآخر نثري، ويكون له روافد وهي: قواعد النحو والصرف، علوم البلاغة، علم العروض، النقد الأدبي، ومن نماذج هذه النصوص: في مدح الرسول– ﷺ - "للبويصري".
- ✓ النصوص التواصلية: وهي نصوص نثرية داعمة للنص الأدبي، تعمق فهم المتعلم للظاهرة المدروسة، وهي تحمل طابعا نقديا، وهدفها إثراء معارف المتعلم، وتعد فرعا بالنسبة للنصوص الأدبية[10]، ومن نماذج هذه النصوص: الشعر في عهد المماليك "لحنا فاخوري".
- ✓ نصوص المطالعة الموجهة: أما نصوص المطالعة الموجهة فهي نصوص ذات أبعاد قيمية، وقد تكون لها علاقة مباشرة بالنص الأدبي، أو تتناول موضوعات نقدية مستقلة، ومن نماذج ذلك: إنسان ما بعد الموحدين "لمالك بن نبي"[11].

ونستنتج من هذا التقسيم أن المتعلم يجد نفسه أمام مجموعة من النصوص، فينطلق من نص، الذي هو النص الأدبي أو التواصلي، فيحلله ليستخلص خصائصه ومن ثمة ينسج على منواله نصا من إنتاجه[12]، ثم إن هذه المقاربة تقتضي التحكم في الإنتاج الكتابي والشفهي، وفق الأنشطة التي تتكئ على النص الأدبي، أو ما

التخطيط لتعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات -الأهمية والأهداف المتوخاة-

يعرف بروافد النص، وبهذا فإن النص هو المحور الرئيس التي تدور في فلكه جميع الأنشطة اللغوية، التي تساعد المتعلم في تنمية مهاراته واكتساب الملكة.



قد تج ب ال النص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات في جميع سنوات الطور الثانوي، وفي جميع الشعب لا نولي اهتمامها إلا في جوانب قليلة جدا، ومن أمثلة ذلك: رافد البلاغة أو قواعد اللغة، فالنص الأدبي المدروس لا يشتمل على جميع أحكام القاعدة، اللهم على حكم أو حكمين من أحكام القاعدة أو الخلاصة، أما بقية الأحكام فيجد الأستاذ نفسه ملزما بتسجيل أمثلة أخرى خارجية، ليخرج بالقاعدة في جميع أحكام الدرس، بينما هناك نصوص أدبية أخرى لا تشتمل على أي حكم من أحكام القاعدة لرافد من روافد النصوص المقدمة[13].

2- نموذج من تخطيط وتحليل نص أدبي:

يقوم تخطيط وحدة تعلمية خاصة بنص أدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات على مجموعة من الخطوات، تبدأ من تحديد الكفاءة المستهدفة، ثم تحديد الأهداف التعلمية من خلال النص، للوصول إلى الهدف الختامي، وقد وقع اختيارنا على نص أدبي موجه للسنة الأولى شعبة الآداب كعينة للدراسة، ويتمثل هذا النص في قصيدة للشاعر حسان بن ثابت – رضي الله عنه - وموضوعها فتح مكة المكرمة[14]؛ فما هي الخطوات المتبعة في تنفيذ هذا المخطط.

1- طرائق تدريس النص الأدبي:

إن التنفيذ الجيد لمخطط تدريس النص الأدبي يحتاج من الأستاذ استعمال طريقة تدريس معينة، حتى يصل بالمتعلم إلى تحقيق الكفاءة المطلوبة، ثم إن اختيار الطريقة المناسبة يتوقف على كفاءة الأستاذ، أضف إلى ذلك طبيعة النصوص المقترحة، إذ كل نص له خصوصيات تطبعه، مما يستوجب طريقة دون أخرى، وهذه مجموعة من الطرائق المعتمدة في التدريس:

- طريقة حل المشكلات: ويقصد بها وضع المتعلم أمام مشكلة، تتضمن صعوبات، لا يملك المتعلم حلولا جاهزة لها، الشيء الذي يجعله يشعر بالحيرة والحاجة إلى بذل جهود، وتعبئة موارده المعرفية من أجل إيجاد الحلول المناسبة[15].

- طريقة الاستقراء: تقوم هذه الطريقة على البحث، انطلاقا من التمهيد بالأمثلة لتنتهي بالاستنباط، فتعتمد هذه الطريقة على الانتقال من الجزئيات إلى الكليات، ومن مزايا هذه الطريقة أنها تجعل المتعلم يبحث عن الحقيقة من خلال الاعتماد على النظر في حل المشكلات[16].

- طريقة التعيينات: وهي من الطرق القديمة التي يقوم فيها المعلم بتكليف طلابه ببعض الواجبات (التعيينات) المنزلية لإنجازها، كحفظ سور من القرآن أو قصائد شعرية، أو حل تمارين الكتاب المدرسي عند العودة إلى البيت، ثم مراقبة تلك الأعمال عند العودة إلى المدرسة[17].

- طريقة المشروع: وهي طريقة تقوم على تحويل الأفكار والمعارف والمكتسبات إلى صبغة نفعية اجتماعية، حيث يثبت المتعلم وجوده فعلا، فيجد المتعلم نفسه أمام مشكلة معينة، فيبادر في حلها بطريقة علمية، حيث يكتسب المعرفة بطريقة عرضية أثناء بلورة هذه المشكلة في قالب مشروع[18].

- طريقة العصف الذهني: هي إحدى أساليب المناقشة الجماعية التي تشجع أفراد مجموعة من (5-12) فرد بإشراف المعلم، حيث تتيح هذه الطريقة إنتاج أكبر قدر ممكن للأفكار المتنوعة والمبتكرة بشكل عفوي حر، في مناخ مفتوح غير نقدي لا يحد من إطلاق هذه الأفكار، التي تخص مشكلة معينة، ومن ثمة غربلة هذه الأفكار واختيار المناسب منها[19].

وانطلاقا من عرض هذه الطرائق، فإننا نتساءل ما إذا كانت صالحة كلها لتدريس النص الأدبي، وبناء على الاستبيان الذي قدم للأساتذة فنجد أغلب الأساتذة يستعمل الطريقة الاستقرائية تقوم على التفكيك والتركيب، وخاصة في ربط النص بروافده، وتليها طريقة العصف الذهني في المرتبة الثانية، التي تسعى إلى إشراك اكبر عدد من المتعلمين في تنشيط الحصة ودفعا للركود والملل، وخلق جو من التنافس بين المتعلمين، إلا أن هذه الطريقة لا تكون ناجحة في أغلب الأحيان، ما لم يكن الأستاذ ذا كفاءة عالية في تسيير الصف وتنظيم الوقت من جهة، وما تعانيه مدارسنا من اكتظاظ.

أما طريقة حل المشكلات فلا تخدم تدريس النص الأدبي كثيرا، اللهم إذا تعلق الأمر ببعض الروافد، أما طريقة المشروع، فتأتي لبلورة مكتسبات المتعلم في قالب مشروع مثلما نجده في مقرر السنة الثالثة، فيطلب من المتعلم إنجاز خريطة سياسية للعالم العربي قبل النهضة، فهدف هذا المشروع إلى استثمار مكتسبات المتعلم بخصوص ربط الأدب بالسياسة.

2- تحليل تخطيط تحليل نص أدبي:

يقوم تحليل النص في ضوء المقاربة بالكفاءات على خطوات منهجية معينة، حيث يقوم الأستاذ بإعداد مخطط انطلاقا من النص الأدبي، ويعرف هذا المخطط في ميدان التربية والتعليم بالمذكرة المنهجية، أو المذكرة التقنية، ومهما اختلفت التسميات فأنها تقوم على خطوات منهجية محددة، حيث يربط الأستاذ بين مراحل تحليل النص وأنشطة المتعلمين، وربطها بالوقت؛ وقد وقع اختيارنا على الوحدة التعليمية السابعة (شعر الفتوحات الإسلامية)، باختيار نص قصيدة حسان بن ثابت – رضي الله عنه - في فتح مكة، وهذا مخطط مختصر لهذه الوحدة:

الوضعية	المراحل	أنشطة التعليم	أنشطة المتعلمين	توجيهات	الزمن

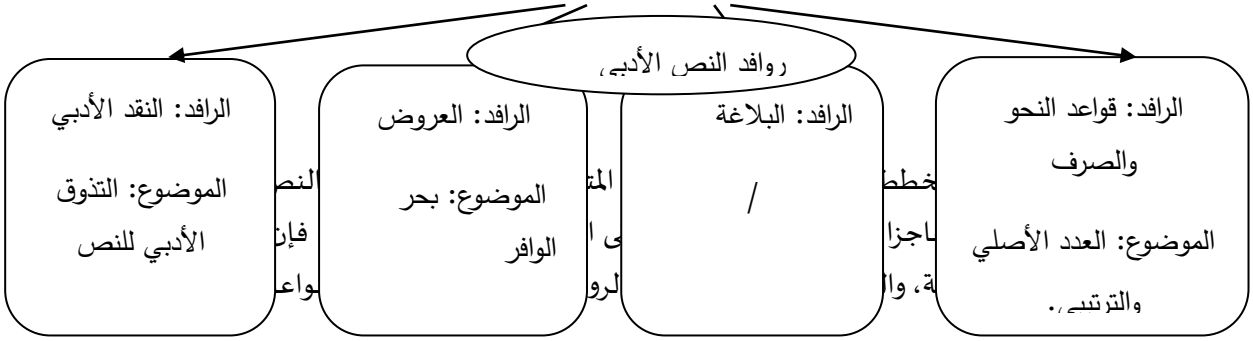
التخطيط لتعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات -الأهمية والأهداف المتوخاة-

وضعية الانطلاق	تقديم النص	يوجه الأستاذ أسئلة للمتعلمين بخوص موضوع النص المطروق	يقوم المتعلم بتسجيل الأثر الكتابي	يوضع المتعلم في جو الدرس	5-10د
بناء التعلمات	ويقوم على الخطوات الآتية	أ- التعرف على صاحب النص ب- أثراء الرصيد اللغوي ج- اكتشاف معطيات النص د- مناقشة معطيات النص هـ- تحديد بناء النص و-تفحص اتساق وانسجام النص	يقوم المتعلم بتسجيل الأثر الكتابي	- يتعرف المتعلم على الشاعر - يتعرف على القاموس اللغوي للنص - يجيب المتعلم انطلاقا من النص -يتبين المتعلم النمط الغالب على النص بالاعتماد على المؤشرات - يبدي المتعلم ملكته النقدية - يعين المتعلم على الرابط الأساسي في النص	90-100د
التقييم الختامي	مجمل القول في تقدير النص	إثارة قضايا نقدية متعلقة بالنص	يقوم المتعلم بتسجيل الأثر الكتابي	- إبداء المتعلم رأيه حول النص	10-15د

فنلاحظ في هذا التخطيط كيفية تحليل النص الأدبي، في ضوء المقاربة بالكفاءات، حيث يعمل الأستاذ على تنفيذه والتقيد بالوقت مع حسن اختيار أحد الطرق التعليمية الأنفة الذكر لتحقيق الأهداف التعلمية.

3- مخطط لأهم روافد النص:

يربط المتعلم النص الأدبي بروافده، حيث ينطلق من النص ويعود إليه، وهذا تخطيط لروافد النص الأدبي:



النص خال تمام من الأمثلة المتعلقة بدرس العدد الأصلي والترتيبي، مما يحتم على الأستاذ استجلاب عددا من الأمثلة لاستنتاج القاعدة وبناءها، ومما تجدر ملاحظته أيضا عدم استثمار النص في رافد البلاغة، وهذا ما يفتح باب للتساؤل، أما فيما يخص رافدي العروض والنقد، فإننا نجد تغطية النص لهما كاملة.

وعليه فإن النص أحيانا يتصف بالقصور والعجز، بالنسبة إلى تغطية روافده والأنشطة الموجه للمتعلم في ضوء المقاربة بالكفاءات، وهذا راجع إلى سوء اختيار النصوص أو سوء اختيار مواضع هذه الروافد، وهذا ما يجعل المتعلم يحدث قطيعة مع النص الأدبي، فلا يستغله الاستغلال الأمثل، ولا يستثمره كما ينبغي في بناء شخصيته.

رابعا: الأهداف المرجوة من تعليمية النص الأدبي وفق المقاربة بالكفاءات:

1- مفهوم الهدف التربوي: يُعَرَّفُ الهدف التربوي على أنه: « سلوك مرغوب فيه يتحقق لدى المتعلم نتيجة نشاط يزاوله كل من المدرس والمتمدرسين، ويكون هذا السلوك قابل للملاحظة والقياس والتقويم[20]»، ويستفاد من هذا المفهوم أن الأهداف التربوية تكون قابلة للملاحظة فيتجسد في سلوك المتعلم، كما يكون قابلا للقياس وهو مدى تحكم المتعلم بالكفاءة، ومن هنا يكون قابلا للتقييم والتقويم؛ ثم إن هذه الأهداف التربوية تنقسم إلى قسمين وهما:

أ- أهداف عامة: فالأهداف العامة عبارة عن جمل تصف النتيجة الفعلية التي تظهر عند المتعلم في شكل قدرات ومهارات، والتي تتحقق من مقرر دراسي معين، أو جزء منه خلال فترة زمنية محددة[21].

ب-أهداف خاصة: أما الأهداف الخاصة هي جمل تصف ما ينبغي على المتعلم أن يكون قادرا على فعله أو تفضيله، أو اعتقاده، عند نهاية تعليم معين، يتعلق بتغيير يريد المدرس إحداثه لدى المتعلم، ويمكن وصفه بأنه سلوك يمكن قياسه[22].

2- الأهداف المرجوة من تعليمية النص الأدبي وفق المقاربة بالكفاءات:

إن الأهداف العامة التي سطرت لتعليمية النصوص الأدبية في ضوء هذه المقاربة، وهي تحديد ملمح التخرج لدى تلميذ السنة الأولى ثانوي -شعبة الآداب-، والذي يتمثل في الهدف الختامي، حيث يكون المتعلم قادر على إنتاج نصوص تقوم على التلخيص أو التحليل أو التعليق، كما يمكنه كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية، ونصوص لنقد أثر أدبي من العصور المدروسة، بتوظيف مفاهيم النقد المناسبة، وهذا بالنسبة للمقرر خلال سنة دراسية.

أما الأهداف المسطرة على المدى القريب، والمتمثلة في الأهداف التي يسطرها الأستاذ لتعليمية نص أدبي، ولنأخذ على سبيل المثال نص "فتح مكة" لحسان بن ثابت، وهذه الأهداف التعليمية كالآتي:

- ✓ يتعرف التلميذ على شعر الفتوحات الإسلامية وتفاعله مع الأحداث.
- ✓ يستخرج المواصفات المساعدة على تحديد النمط السائد.
- ✓ يكتب نصا وفق النمط السائد في النص.
- ✓ يتعلم كيف يكتب العدد الأصلي والترتيبي بالحروف، ويتعلم أحكام كل منهما.
- ✓ يتعلم بحر الوافر.

التخطيط لتعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات -الأهمية والأهداف المتوخاة-

- ✓ يتعرف على التذوق الجمالي للنص.

خاتمة:

وفي الأخير فإن التخطيط الجيد له أهمية كبيرة في تدريس النص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات، حيث يعود بالكفاءة على كل من المعلم والمتعلم، على الرغم مما يؤخذ عن هذه المقاربة في التدريس، والتي يراها البعض أنها لا يمكن أن تصل بالمتعلم إلى الأهداف المتوخاة بسهولة، إلا إذا حاول الأستاذ أن يتجاوز عقبة الزمن المخصص لتنفيذ هذه النصوص والتقيد الحرفي بتعليمات الجهة الوصية بخصوص تنفيذ المقررات الدراسية سيما لسنوات النهائي، إضافة إلى أن النص الأدبي يحتاج إلى معرفة واسعة تشمل الظروف والملابسات التي تحيط بالشاعر ومناسبة النص، فكيف سيصل التلميذ إلى فهم هذا المنتوج الأدبي واستثماره في ظل ضعف التكوين القاعدي؟

استبيان موجه للأساتذة:

استبيان موجه للسادة أساتذة اللغة العربية للطور الثانوي، لغرض علمي في إجراء بحث حول: تعلمية النص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات، والجديد الذي جاءت به هذه المقاربة، والبدائل المقترحة.

الجنس: ذكر
الصفة: مستخلف مثبت رئيسي
التخصص الجامعي:

1- هل المقاربة بالكفاءات جاءت بالجديد لتعليمية النص الأدبي
2- هل تتحقق الكفاءة المسطرة لتعليمية النص الأدبي وفق المقاربة بالكفاءات؟
3- هل يفيد التخطيط الجيد في تعليمية النص الأدبي وفق المقاربة بالكفاءات؟
3- هل يحرص التلاميذ على تحضير النص الأدبي المقرر؟
4- هل النصوص الأدبية المقررة توافق مستوى التلاميذ؟
5- ما هي الإستراتيجية التي تعتمدونها في تعليمية النص الأدبي:
حل المشكلات قرائية التع المشروع عصف الذهني
6- هل يستثمر التلميذ تحليل النص الأدبي في اكتساب وتنمية مهاراته اللغوية؟
7- هل يحتاج الأستاذ إلى وسائل تساعده في تعليمية النص الأدبي؟
8- هل تؤثر العوامل الخارجية: كـ(القاعة والإضاءة والاكتظاظ) في تعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات؟
9- ما هي العوائق التي تتعرض الأستاذ في النص الأد وء المقاربة بالكفاءات؟
-
-
10- ما هي البدائل التي يقترحها الأستاذ لتعليمية النص الأدبي والتي تحقق نتائج ؟
-

-

الهوامش:

[1] - التخطيط التعليمي –أسسه وأساليبه ومشكلاته، محمد سيف الدين فهمي، ط7، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 2000م، ص 19.

[2] - المرجع نفسه، ص 26.

[3]- أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيق، لخضر لكحل وكمال فرحاوي، دط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2009م، ص 207.

[4] - المعجم الوسيط، إبراهيم مصطفى وآخرون، دط، دار الدعوة، إستانبول، 1980م، مادة (نص)، ص 926.

[5] - في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، طه عبد الرحمن، ط2، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2000م، ص 35.

[6] - تشريح النص –مقاربة تشريحية لنصوص شعرية معاصرة-، عبد الله محمد الغذامي، دط، دار الطليعة، بيروت، 1987م، ص39.

[7] - يوم دراسي لفائدة أساتذة اللغة العربية وآدابها، المفتشية العامة للبيداغوجا، مديرية التربية لأم البواقي، الجزائر، 2016م، ص 5.

[8] - التدريس الهادف، محمد الدريج، ط1، دار عالم الكتب، الرياض، 1414هـ، ص 283.

[9] - كتاب اللغة العربية وآدابها – السنة الثالثة ثانوي شعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية-، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2008م، ص 4-5.

[10] - يوم دراسي لفائدة أساتذة اللغة العربية وآدابها، مرجع سابق، ص 19.

[11] - كتاب اللغة العربية وآدابها -السنة ثالثة ثانوي-، مرجع سابق، ص 23.

[12] - ملتقى تكويني لفائدة أساتذة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مفتشية التربية والتكوين، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2006-2007م، ص 7.

[13] - استبيان مقدم لأساتذة اللغة العربية وآدابها للمستوى الثانوي، متقن بوعافية إسماعيل بعين مليلة، ولاية أم البواقي، والنموذج الخاص بالاستبيان موجود في آخر البحث.

[14] - المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة -للسنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب-، وزارة التربية الوطنية، دط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005م، ص 121.

[15] - ينظر: الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، العربي سليمان، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الرباط، المغرب، 2006م، ص 63.

[16] - التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات، عيسى العباسي، دط، دار الغرب، الجزائر، دت، ص 20.

[17] - استراتيجيات التدريس، شاهر ذيب أبو شريخ، ط1، المعتز للطباعة والنشر، القاهرة، 2005م، ص 25.

[18]- ينظر: التربية وطرق التدريس، صالح عبد العزيز، ط2، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1993م، ج2، ص 106. وينظر: منهاج اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2004م، ص 32.

[19] - مهارات التدريس الصفي –رؤية في التدريس-، حسين حسني زيتون، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2001م، ص 575.

[20] - التدريس الهادف، مرجع سابق، ص 86.

[21] - التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، ص 16.

[22] - المرجع نفسه، ص 19. وينظر كذلك: كيف تدرس بواسطة الأهداف التربوية، عبد اللطيف الفرابي وعبد العزيز الغرضاف، دط، دار الخطابي، الرباط، المغرب، 1989م، ص 30.

قائمة المصادر والمراجع:

1. إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، دط، دار الدعوة، إستانبول، 1980م.
2. حسين حسني زيتون، مهارات التدريس الصفي –رؤية في التدريس-، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2001م.
3. شاهر ذيب أبو شريخ، استراتيجيات التدريس، ط1، المعتز للطباعة والنشر، القاهرة، 2005م.
4. صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، ط2، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1993م، ج2.
5. طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ط2، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2000م.
6. عبد اللطيف الفرابي وعبد العزيز الغرضاف، كيف تدرس بواسطة الأهداف التربوية، دط، دار الخطابي، الرباط، المغرب، 1989م.
7. عبد الله محمد الغذامي، تشريح النص –مقاربة تشريحية لنصوص شعرية معاصرة-، دط، دار الطليعة، بيروت، 1987م.
8. العربي سليمان، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الرباط، المغرب، 2006م.
9. عيسى العباسي، التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات، دط، دار الغرب، الجزائر، دت.
10. لخضر لكحل وكمال فرحاوي، أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيق، دط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2009م.
11. محمد الدريج، التدريس الهادف، ط1، دار عالم الكتب، الرياض، 1414هـ.
12. محمد سيف الدين فهمي، التخطيط التعليمي – أسسه وأساليبه ومشكلاته، ط7، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 2000م.
13. محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، دط، الجزائر، دت.
14. مفتشية التربية والتكوين، ملتقى تكويني لفائدة أساتذة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2006-2007م.
15. المفتشية العامة للبيداغوجا، يوم دراسي لفائدة أساتذة اللغة العربية وآدابها، مديرية التربية لأم البواقي، الجزائر، 2016م.
16. وزارة التربية الوطنية، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة -للسنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب-، دط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005م.
17. وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية وآدابها – السنة الثالثة ثانوي شعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية-، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2008م.
18. وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية، الجزائر، 2004م.

ط.د/ فوزي لحمر/ جامعة باتنة

مقدمة:

لا يختلف اثنان في كون المسرح المدرسي وسيلة فعالة في تنمية الحس الأخلاقي والتربوي لدى التلميذ، ففضلا عن كونه يبعث البهجة والمرح في نفوس التلاميذ، فهو كذلك يبعث برسائل ذات مغزى عميق ترتبط بثقافة الأمة وقيمها المراد غرسها في الطفل.

تسلط الدراسة الضوء على النص المسرحي في الكتاب المدرسي وتحديدا على مسرحية **"الفيل يا ملك الزمان لسعد الله ونوس"** بغية معرفة الدور الذي تلعبه المسرحية في تبصرة التلميذ وتوعيته من خلال اعتماد الأسلوب غير المباشر في نقد الظواهر السياسية، الأمر الذي يعود التلميذ على النظر بشكل أعمق في النصوص واقتناص المعاني المتوارية خلف الصور الساخرة وبين تضاعيف اللغة الظاهرة.

وسنسعى في هذا البحث إلى الإجابة عن مجموعة من التساؤلات:

. ماذا نقصد بالمسرح عموما؟ وما هو الامتداد التاريخي لهذا الفن؟

. ما مفهوم المسرح المدرسي؟

. ما هي ميزات وخصائص المسرح المدرسي؟

. ما البعد الجمالي والتوعوي الذي أضافه النص المسرحي (الفيل يا ملك الزمان) للكتاب المدرسي؟

وبناء على ذلك قسمنا البحث في النقاط الآتية:

أولا. النص المسرحي من الكتابة إلى التمثيل:

مما لاشك فيه ان النص المسرحي نص له مقوماته الفنية الخاصة التي تميزه عن باقي النصوص الشعرية أو النثرية، إذ يستند الكاتب في كتابة مسرحيته على ضوابط وقواعد الكتابة المسرحية بدءا باختيار موضوع يحمل رسالة تستهدف وجدان الجمهور

وتخاطب وعيه، وصولا إلى ضبط المعالم الزمكانية للمسرحية مرورا بانتقاء الشخصيات وتوزيع الأدوار عليها وكذا الاهتمام بالديكور والأحداث وغيرها من المؤثرات البصرية والصوتية التي تتفاعل فيما بينها لتنتج لنا نصا مسرحيا، هذا الأخير يُكتب " باستعداد مسبق للعرض، ويفرض هذا الاستعداد انصياع الكاتب لحدود الفضاء المسرحي الذي يقدم فيه أمام الجمهور، وكذا التقيد بحدود المكان والزمان ومباشرة التمثيل أمام الجمهور، حيث لا تسمح هذه المباشرة باستغلال سحري لتقنيات المونتاج. يقف كاتب النص في نطاق ضيق محصور، يجعله هذا النطاق مجبرا على كتابة نصه امتثالا لأوامر العرض."[1]

من هذا المنطلق، يجب على الكاتب المسرحي مراعاة خصوصية تحول النص إلى عرض، فهو يضطلع بمهام كثيرة تتمحور في: وجود الحوار، إسناد الأدوار للشخصيات، تقطيع النص إلى مشاهد ومقاطع، وتسلسل الفعل الدرامي من البداية إلى النهاية...

ان المعنى العام لكلمة "مسرح" يدور حول المكان الذي يجسد ويؤدى فيه النص المسرحي إنه "المكان المعروف لعرض المسرحيات"[2]، إذ يتميز بعدة خصائص كوجود الركح أو الخشبة، و كذا وجود الجمهور والممثلين بالإضافة إلى الديكور، وقد ظهر هذا الفن لدى اليونان بادئ الأمر إذ ارتبط عندهم بالعبادة والطقوس الدينية وبالإله "دينيسيوس"، حيث كان الممثلون يجسدون عرضين مسرحيين خلال السنة ، عرف الأول بالتراجيديا وهو العرض الجاد الذي يهدف إلى إثارة عنصري الشفقة والتطهير في الجمهور المتلقي، وأما النوع الثاني فيسمى الكوميديا ويعرض مشاهد هزلية مثيرة للضحك وهي تحاكي أناسا اقل شأنا وتنتقد سلوكياتهم، ويعد "أرسطو" أول من وضع قوانين صارمة لهذا الفن، إذ يجب ان تتوفر في المسرحية مجموعة من "العناصر الأساسية كما حددها في كتابه فن الشعر وهي الشخصيات، الأفكار، اللغة، المشاهد والأغنية محددة بالمقدمة والذروة والختام..."[3] والملاحظ ان أرسطو كان منحازا إلى التراجيديا لكونها اسبق الأعمال الفنية وأغزرها إنتاجا من قبل الممثلين، أضف إلى ذلك ان

موضوعها جاد وأكثر تأثيرا في المتلقي، فأرسطو يعتبر الأعمال التي تنتقل من الأحسن إلى الاسوا أجود من نظيرتها التي تكون ذات نهاية سعيدة، "كما نجد أرسطو هنا يفصل بين المسرح وبقية أنواع الفنون السردية الأخرى، وذلك من خلال قوله: بواسطة أشخاص يؤدون الفعل، لا عن طريق السرد"[4]

فمن الواضح ان الفرق بين النص المسرحي وغيره من النصوص هو قابليته للتمثيل والتجسيد على الركح، وقد كان المسرح لدى اليونان مكانا مقدسا يمارس فيه الإله طقوسه تحت أنظار الجمهور، كما انه كان كذلك مكان يجد فيه الإنسان اليوناني القديم حرية اكبر لأنه يرسم صورة للخلاص والانعتاق من استبداد الحكم اليوناني القديم.

ثانيا . المسرح المدرسي:

يرتبط المسرح المدرسي بالمكان الذي ينطلق منه واليه وهو المدرسة، ويختص بتقديم مجموعة من العروض المسرحية الخاصة التي تمثل داخل المدارس، إنه مسرح تربوي تعليمي " مادته الأولى النص التأليفي الموجه للأطفال، والذي يناسب مراحل أعمارهم المتدرجة، ومن ثم ينتقل فوق خشبة المسرح إلى عرض تمثيلي درامي مبسط يقدمه الممثلون وفقا لتوزيع الأدوار التي يلعبونها"[5].

فالمسرح المدرسي مخصص لفئة محددة هم التلاميذ، تشرف عليه المؤسسة او المدرسة، وهدفه مزدوج حيث يقدم كعرض للتسلية . من جهة. و للتعليم والتثقيف . من جهة اخرى . وكل ذلك يكون تحت إشراف مدرب او أستاذ التربية.

ثالثا. ميزات المسرح المرسي:

ان المسرح المدرسي يختلف عن غيره من الأنواع المسرحية سواء المقدمة خارج أسوار المدرسة أو المسرح الموجه للكبار، ويكمن الاختلاف من حيث المضامين المقدمة والأهداف المرجوة ، وذلك عائد إلى خصوصية الجمهور المستهدف، لأنه يسعى الى تصوير حياة الطفل وتطلعاته وهواجسه، ذلك لان من يتقمص الادوار في المسرحية يجب يكون على علم بالأبعاد

السيكولوجية والاجتماعية للطفل وكذا على دراية بمستوى وخصوصية الطفل أو التلميذ الثقافية، ويمكن ان نلخص خصائص المسرح المدرسي في النقاط الآتية:

." سهولة الحبكة ومناسبتها لعمر الطفل.

.وضوح الشخصيات وأدوارها وسماتها الأخلاقية.

. ان تسير الأحداث على نحو طبيعي من دون إسراع أو تصنع.

. يجب ان تكون البداية مشوقة، والانتقالات مناسبة والنهاية مفرحة ينتصر فيها الخير على الشر.

. الاهتمام بالحكايات المشوقة، سهولة الحوار وبساطته ووضوحه.

. ان يكون إيقاع الأحداث مناسبا."[6]

انه مسرح خاص يتناول مواضيع تربوية وتعليمية، توجّه إلى جمهور التلاميذ بمختلف فئاتهم العمرية، يستلزم ان تتوفر فيه القدرة على مخاطبة عقول التلاميذ وحواسهم ومشاعر بما يحقق ذلك التأثير المرجو، من خلال مضمون ملائم وشكل فني وجمالي مناسب، يشرف عليه الأستاذ أو المدرب المسرحي المختص، وعادة ما يقوم التلاميذ أنفسهم بتجسيد الأدوار على الركح.

رابعا . النص المسرحي في الكتاب المدرسي: "مسرحية الفيل يا ملك الزمان لسعد الله ونوس" نموذجا:

من خلال بحثنا عن بعض النماذج المسرحية الموجودة في الكتاب المدرسي للسنة الأولى من التعليم الثانوي . جذع مشترك آداب . لاحظنا وجود مسرحية "الفيل يا ملك الزمان" للكاتب السوري" سعد الله ونوس"، وهي مسرحية تزخر بالكثير من الأبعاد الفنية والجمالية، علاوة على ما تحمله من نقد سياسي مبطن عرف به الكاتب السوري.

تعليمية النص المسرحي للسنة اولى ثانوي و أثره في تنمية الوعي مسرحية الفيل يا ملك الزمان نموذجا.

"الفيل يا ملك الزمان" مسرحية استوحاها "سعد الله ونوس" من الحكي الشعبي الذي كانت ترويه الجدات، وفحوى الحكاية ان فيل الملك المدلل يعيث فسادا في ارض اهل القرية ولا يجرؤ احد على إيقافه، لأنه ببساطة فيل الملك، أمام هذا الوضع يقف زكريا كوسيط بين الشعب والسلطة، ليجمع السكان ويذهبوا إلى الملك لتقديم شكواهم من الفيل، وبعد جهد كبير في إقناعهم، يقف الجمع داخل أسوار القصر والخوف يلجم ألسنتهم، أمام الملك تختنق الأصوات في حناجر الشعب الخائف الذي لم يستطع بث شكواه وبذلك يخذلون زكريا، هذا الأخير لم يجد مفرا سوى الدعاء للملك، والمطالبة بتزويج الفيل، كي تخف وحدته وينجب المزيد من الفيلة.

تجري أحداث المشهد المنقول في الكتاب المدرسي داخل قصر الملك، وهناك نلفي الشخصيات وهي تتبادل الأدوار والحوار" يتقدم الحارس ووراءه الناس، يتلامح على وجوههم الخشوع والخوف والارتباك كلما تقدموا داخل القصر"[7]، فالشخصية المحورية هي شخصية زكريا: يبدو من خلال كلامه مع الرعية انه ذو عقل راجح ووعي بوضع الرعية لكنه في المقابل خائف ومتردد " صوت زكريا:

. امشوا بهدوء ولا تجروا أحذيتكم جرا".[8]

في حين تبدو الرعية في قمة الخوف والرعب داخل قصر الملك اذ تهمس اصواتهم:

." قلبي يدق.

. احذروا ان تلوثوا السجاد.

. أين الملك؟"[9]

اما الحراس الموجود في أبهة القصر فتظهر على ملامحهم القسوة والشدة والجبروت، ليظهر الملك في زي الباطش واللا مبالي بالرعية اذا يطلب من زكريا ان يسرع في الإفصاح عن شكواه وإلا قام بجلده، ليظهر بعد سماع الطلب بتزويج الفيل مقهقها مستهزئا برعيته وغير آبه بمشاكلهم:

. "الملك: (متلفتا إلى وزرائه وحاشيته)، أتسمعون؟ مطلب في غاية الطرافة، كنت أقول دائما إنني محظوظ برعيتي.."[10]

ان المسرحية تحمل في طياتها أبعاد نقد سياسي لاذع للسلطة، فالفيل يرمز إلى اليد القوية للسلطة التي تمارس القمع على الرعية، فالأجهزة الأمنية للدولة تمارس سياسة التخويف والترهيب على الشعب، الأمر الذي ينتج ذعرا وذلا مضاعفا من قبل هذا الاخير ، " فالمسرحية لا تطلب منا ان نكره الفيل بقدر ما نكره خوفنا الداخلي من صاحب الفيل...كما ان المسرحية تتفق مع تصور معين لمسرح الأطفال يخرج بالأطفال وفنونهم من أشكال النصح المباشر والتلقي السلبي الى محاولة الفعل والمشاركة الايجابية"[11]

فمسرحية الفيل يا ملك الزمان لا تعالج القضية بالطريقة السطحية الساذجة التي تعود عليها الطفل، وهي طريقة تقليدية تعتمد على التلقي المباشر دون القدرة على التفاعل مع الأحداث، على عكس ذلك يفسح" سعد الله ونوس" المجال للتلميذ كي يتفاعل مع الأحداث وإبداء رأيه إزاء القضية المطروحة، وهو في ذلك ينهج منهج مسرح بريخت

ونهاية هذا المشهد من المسرحية خير مثال على ذلك، إذ نجد ونوس قد يبتعد عن النهاية الصادمة " فاتحا الحوار مع جمهور الأطفال ليصوغوا هم بأنفسهم شكل النهاية "[12]

إنها محاولة لاستفزاز وعي التلميذ وجعل شخصيته أكثر وعيا ونضجا، من خلال جعل كل التصورات الممكنة لنهاية المسرحية، كما ان الشخصية المحورية في المسرحية وهي شخصية زكريا كان موقفها ضبابيا إزاء الوضع، فبالرغم من حشده للرعية ودعوتهم للشكوى من فيل الملك، إلا انه عندما وقف أمام الملك تلعثم وتراجع عن موقفه الأول، ما جعل القضية والهدف الذي جاؤوا من اجله يذهب أدراج الرياح، وهي اشارة واضحة للتلميذ بان يكون ثابتا في مواقفه إذا أراد الوصول إلى هدفه، فوجودك في موقف ضعف أمام من هو أقوى منك لا يعني ان تسلّم في قضيتك وتتنازل عن مبادئك وهو ما حصل مع زكريا وما يحصل مع الكثير من أصحاب الحقوق الذين ضاعت حقوقهم على عتبات الملوك والسلاطين.

ينحو "سعد الله ونوس" في مسرحياته بشكل عام منحى بريخت، إذ يقوم مسرحه على مبدإ التغريب من خلال تجاوز النمط الدرامي الكلاسيكي، "حيث لكد بريخت على ضرورة الفرد وأولوية في إثارة الصراع الطبقي بين الشخصية والمجتمع، وهو ما يبرر ظهور الاتجاه الملحمي البريختي بوصفه تيارا مسرحيا تجاوز كل ما هو سائد في المسرح مع بداية القرن العشرين، حيث أعطى للمسرح وظيفة تعليمية اجتماعية تقتحم الفعل السياسي، م اجل إحداث التغيير الشامل في جميع مناحي الحياة"[13]

ان هذا التوجه البريختي يتوافق ويتماشى مع النزعة التي اختارها" سعد الله ونوس" في مسرحياته، إذ كثيرا ما يعتمد على الثورة والتمرد والرفض والمجابهة الشعبية للسلطة والنظام السياسي، وهو يسقطها على مسرح الطفل قصد غرس قيم العزة والثورة في الأطفال لأنهم الجيل الصاعد الذي يحمل لواء الحرية.

خامسا. أهداف المسرح المدرسي:

لاشك ان التلميذ هو اللبنة الأولى في بناء المسرح المدرسي كونه المستهدف من العملية التعليمية بشكل عام، ولعل المسرح المدرسي له خصوصية ونقطة بارزة تميزه عن باقي الفنون، انها القدرة على التجسيد على الركح من قبل التلميذ وهو ما يضمن وصول الرسالة بشكل أبلغ وأرسخ في ذهن التلميذ، كما ان له أهدافا كثيرة نذكر منها:

." تنمية النظام الجماعي، وبناء النظام في جميع مناحي الحياة.

.جعل التلميذ يكتشف نفسه بجميع حواسه.

.تكوين الذات الوطنية والقومية.

.تلبية الحاجيات النفسية وإخراج المكبوتات.

.تنمية الذوق الحسي والجمالي.

.تطوير وزيادة الرصيد اللغوي والثقافي.

.زيادة عنصري المتعة والإثارة.

.تنمية القدرة على الصبر والتحليل.

.بناء أساسيات النقد الذاتي.

.زيادة وتنمية الملكة الأدبية.

.تقوية الحس الإبداعي والفني والمعرفي.

.ترسيخ مبادئ التسامح والابتعاد عن الأنا."[14]

نخلص في الختام الى ان النص المسرحي في الكتاب المدرسي متمثلا في مسرحية الفيل يا ملك الزمان "لسعد الله ونوس"، قد أعطى قيمة مضافة للتلميذ من عدة أوجه: فهو اولا يستثير التلميذ ويحفزه على التفكير والتفاعل مع النصوص وتجاوز طريقة التلقي السلبي للموضوعات المختلفة، وثانيا يسعى نص" سعد الله ونوس" إلى بث روح جديدة في النشء، إنها روح الإنسان المتمرد والمتوثب والتائق للحرية، وأخيرا يجعل النص المسرحي من التلميذ فاعلا لا مفعولا به من خلال لعب الأدوار المسرحية واثبات الذات وقدراتها الحركية التمثيلية و مقدرتها اللغوية.

لهذا فان الهدف من المسرح المدرسي هو تغيير سلوك التلميذ نحو الأفضل، والسبيل الأمثل لضمان ذلك هو انتقاء الموضوعات المسرحية بعناية فائقة ومن قبل مختصين في ميدان التربية لكي لا يكون هناك شرخ بين قدرات التلميذ على الإدراك وبين موضوع النص المسرحي ، ما قد ينعكس سلبا على التحصيل العلمي والمعرفي للتلميذ والأداء التربوي والبيداغوجي للمعلم، وقد كان انتقاء مسرحية الفيل يا ملك الزمان انتقاء موفقا، نظرا لما تحمله المسرحية من خصوصيات تتواءم والمرحلة العمرية للتلميذ في الطور الثانوي، على اعتبارها مرحلة تشكل الوعي بالذات والعالم وبداية اتخاذ موقف مما يحيط بالتلميذ من أحداث من خلال اكتساب القدرة على النقد وإبداء الرأي بكل حرية .

[1]. لعريبي نجية: الكتابة الدرامية في نتاجات المسرح الوطني الجزائري محيي الدين بشطارزي(2012.2000)،
بحث مقدم لنيل شهادة الماجيستير، جامعة وهران(احمد بن بلة)، 2014/2013، ص39.

[2]- محمد محمد داود: معجم التعبير الاصطلاحي في العربية المعاصرة، دار غريب، القاهرة(مصر)، ط2003،1، ص 499.

[3] . صالح بوشعور محمد امين: الكتابة المسرحية في الجزائر بين الدرامية والملحمية، بحث مقدم لنيل شهادة
الدكتوراه، جامعة وهران(احمد بن بلة)، 2018/2017، ص 19.

[4] . لعريبي نجية: الكتابة الدرامية في نتاجات المسرح الوطني الجزائري محيي الدين بشطارزي، ص 56.

[5]. بن مسعود قدور: أدب الطفل دراسة في المضامين والجماليات، بحث مقدم لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة
وهران(احمد بن بلة)، 2016/2015، ص 109.

[6] . خالد صلاح حنفي محمود: تفعيل دور مسرح الاطفال في تنشئة الطفل العربي، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة الاسكندرية (مصر)، العدد 08، افريل 2019، ص 158.

[7] . حسين شلوف، احسن تليلاني، محمد القروي: المشوق في النصوص والادب والمطالعة الموجهة(كتاب مدرسيللسنة الاولى ثانوي جذع مشترك اداب)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص 107.

[8] . الكتاب المدرسي: ص 107.

[9] . الكتاب المدرسي: ص 108.

[10] . الكتاب المدرسي: ص 110.

[11]عبلة الرويني:حكى الطائر سعد الله ونوس،منتديات مكتبتنا، http:www//maktbtna2211.com 96، ص.

[12] . المصدر نفسه: الصفحة نفسها.

[13]. صالح بوشعور محمد الامين: الكتابة المسرحية في الجزائر بين الدرامية والملحمية، ص 27.

[14]. قزيم احمد: نقلا عن: أليزيير مهداد: المسرح المدرسي، مجلة المسرح،(الاردن)، العدد:51، فيفري1983، ص 83.

د/السعيد قوراري

جامعة أم البواقي

مقدمة:

إدراكا منهم لأهمية التربية في بناء الإنسان وتحقيق أهدافه وآماله، يجتهد خبراء التربية والباحثون في جميع بلدان العالم سعيا إلى تيسير أسباب الاستيعاب لدى المتعلمين وبالتالي تبليغ المادة المعرفية عن طريق أساليب هادفة، مجدية، وتبعا لذلك، اتخذت التربية أشكالا مختلفة وعبرت عن نفسها بطرق متباينة ولكنها كانت دائما تصب في مجرى خدمة المتعلم.

ولما كانت الأشياء تعرف بالرجوع إلى أصولها، جدير بنا إلقاء الضوء على أشكال البيداغوجيات التي عرفتها بلدان العالم في المجال التربوي، وذلك تعميقا لفهم المقاربة بالكفاءات من حيث هي مقاربة بيداغوجية حديثة.

2-أشكال هذه البيداغوجيات :

أ- بيداغوجيا المحتويات:

ينصب الاهتمام فيها على حجم المعرفة المبلغة. فهي التعليم المحض الذي يتجلى في جهود المدرس في الإلقاء والتلقين، بينما يقف المتعلم موقفا سلبيا يقتصر في الغالب على التلقي دون كبير اهتمام بالفهم و الاستيعاب، ويتم التركيز على الذاكرة قبل الذكاء.

من خصائص بيداغوجيا المحتويات :

-المعلم مالك المعرفة ينظمها و يقدمها للتلاميذ

-التلميذ يكتسب المعرفة و يستهلك المقررات.

-يرتبط المحتوى بكنوز المعرفة المخزونة في الكتب و المراجع والوثائق.

-عقل التلميذ مستودع فارغ ينبغي ملؤه بكنوز المعرفة.

-وسيلة التعليم تكاد تقتصر على الكتاب المدرسي.

-التركيز على منطق التعليم.

-التقييم يكاد ينحصر في امتحانات مبنية على قياس الحجم المعرفي المخزون في ذاكرة المتعلم بالنسبة إلى كل نشاط على حدة[1].

ب- بيداغوجيا الأهداف:

تحدد هذه البيداغوجيا – أساسا – على مستوى التصريح الواعي والمسبق بأهداف الفعل التربوي، لا على مستوى وجوده .

و من ثمة، فهي بيداغوجيا مبنية على الطموح إلى تنظيم العملية التعليمية – التعلمية بقصد الرفع من فاعليتها و بالتالي من مردوديتها وتجاوز نتيجة لذلك الممارسة التربوية القائمة على الحدس و التخمين، و من خصائصها :

-تنظيم الفعل التعليمي-التعلمي

-إضفاء اللذة العقلية على الفعل التعليمي – التعلمي

-دعم فاعلية الممارسة البيداغوجية و تحسين مردوديتها

-غرس أسس العقل النير في تفكير المتعلمين.

-التحكم في المادة التعليمية و التأكد من مدى تحققها[2]

ج- بيداغوجيا الكفاءات

أظهرت دراسات قام بها مربون مختصون بأن ثمة تلاميذ اكتسبوا معارف في المدرسة و لكنهم ظلوا عاجزين عن تفعيل هذه المعارف في مواقف الحياة التي تصادفهم يوميا، الأمر الذي جعل خبراء التربية يفكرون في إعداد بناء الفعل البيداغوجي على مباديء تركز على ما هو أنفع و أفيد بالنسبة إلى المتعلم و أكثر اقتصادا لوقته.

- و من هنا ظهرت المقاربة بالكفاءات كرد فعل لبيداغوجيا المحتويات المثقلة بمعارف غير ضرورية للحياة و لا تسمح لحاملها أن يتدبر أمره في الحياة العلمية وكذا لبيداغوجيا الأهداف التي تقدم المادة التعلمية مجزأة، مركزة في ذلك على فاعلية المحتويات[3].

معنى المقاربة بالكفاءات:

هي مقاربة أساسها أهداف معلن عنها في صيغة كفاءات يتم اكتسابها باعتماد محتويات منطلقها الأنطشة كدعامة ثقافية و كذا مكتسبات المراحل النعلمية السابقة. والمنهج (طرق التوصل والعمل) الذي يركز على التلميذ كمحور أساسي في عملية التعلّم.

تتحول هذه المكتسبات إلى قدرات و معارف و مهارات تؤهل التلميذ للاستعداد لمواجهة تعلمات جديدة ضمن سياق يخدم ما هو منتظر منه في نهاية مرحلة تعلم معينة ، أين يكون النشاط البدني و الرياضي دعامة لها (كفاءة مادوية : تكوين خاص) . كما يتضمن التعلم عملية شاملة تقتضي إدماج معلومات علمية و أخرى عملية تساعده على التعّرف أكثر على كيفيات حلّ المشاكل المواجهة (كفاءة عرضية: تكوين شامل). يعتبر هذا النهج التربوي حديثا ،إذا ما قورن بالتعليم التقليدي الذي يعتمد على محتويات مفادها التلقين والحفظ[4].

فمسعى هذه المقاربة إذن هو توحيد رؤية تعليم / التعلم من حيث تحقيق أهداف مصاغة على شكل كفاءات قوامها المحتويات . وتستلزم تحديد الموارد المعرفية و المهارية و السلوكية لتحقيق الملمح المنتظر (الكفاءة) في نهاية مرحلة تعلم ما .

إذن، جاءت المقاربة بالكفاءات لتقترح تعلما مدمجا غير مجزإ، يسهم في ترقية العملية التعلمية حيث إنه يقوم على :

إعطاء دلالة للتعلمات : و ذلك بتحديد أبعادها عن طريق جعل المعارف النظرية روافد مادية تساعد المتعلم بفاعلية في حياته المدرسية و العائلية ومستقبلا في حياته بصفته راشدا و عاملا و مواطنا.

جعل أشكال التعلم أكثر فاعلية بتثمين المعارف المدرسية و جعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة. فتكون المكتسبات أكثر ارتباطا فيما بينها، وأكثر وضوحا، و يكون الاهتمام منصبا على الأهم دون الهام، ولعل هذا ما جعل أحد المربين يطلق على بيداغوجيا الكفاءات تسمية بيداغوجيا الأهم و ترك الهام.

بناء التعلمات الداخلية : إن جعل مختلف مكتسبات التلاميذ في وضعية تناسق تدريجي و توظيف متصل و في وضعيات ذات دلالة، فكل هذا يجعل هذه المكتسبات تتجاوز إطار القسم البيداغوجي أو العام الدراسي، حيث يبنى داخليا لدى المتعلم نظام أكثر شمولية و ثراء.

فمن سنة إلى أخرى، و من طور تعلمي إلى آخر، يعاد استغلال المكتسبات المتراكمة تدريجيا و توضع هذه المكتسبات في خدمة كفاءات أكثر تعقيدا.

و بهذا، تسهم بيداغوجيا الكفاءات في بناء التعلمات الداخلية وتأسيسها، وبالتالي في صنع المتعلم الكفء[5].

3-خصائص المقاربة بالكفاءات

- إنها بيداغوجيا تفريد العملية التعلمية إذ أثبتت خصائص المقاربة الدراسات البيداغوجية الحديثة أن الفعل التربوي بالكفاءات يكون ذا فاعلية متى أسهم المتعلم في بناء أحكامه بنفسه إسهاما فعالا. والرسول (ص) ينادي صراحة بهذا المبدأ حيث يقول – في حديث رواه البخاري - :"وإنما العلم بالتعلم".

-إنها بيداغوجيا الاستقلالية و المبادرة : و تظهر هذه الخاصة في نشاط المتعلم أثناء إنجازه للمشروع البيداغوجي بصورة خاصة .

-إنها بيداغوجيا الإنتاج حيث إن كفاءة المتعلم لا تظهر إلا من خلال ما ينجزه من أعمال .

-إنها بيداغوجيا نفعية حيث تتجه مادتها التعلمية إلى ما ينفع المتعلم في شتى مجالات نشاطاته.و هذا الاتجاه إلى النفعية في المجال البيداغوجي يفسره الانفجار المعرفي الذي أصبح العالم يعيشه اليوم. كما أنه اتجاه يوافق فطرة الإنسان و طبيعته.و في ثقافة الدين الإسلامي

ما يدعو إلى النفعية والبراغماتية.فقد جاء عن عبد الله بن مسعود – رضي الله عنه : " كان الرجل منا إذا تعلم عشر آيات لم يجاوزهن حتى يعرف معانيهن و العمل بهن ".

و قد جاء في الذكر الحكيم :(وعد الله الذين آمنوا منكم و عملوا الصالحات ليستخلفنهم في الأرض)[6].

و هناك العديد من الأحاديث النبوية الشريفة تشيد بالعلم النافع : (إذا مات ابن آدم، انقطع عمله إلا من ثلاث : صدقة جارية أو علم ينتفع به أو ولد صالح يدعو له)[7].

و بالمقابل تنعى و تندد بالذين لم ينتفعوا بعلمهم "أشد الناس عذابا يوم القيامة عالم لم ينفعه علمه".

و كان ابن عبد ربه (328 ه) يقول : (العلم علمان: علم حمل و علم استعمل. ما حمل منه ضر و ما استعمل نفع)[8].

و ها هو الجاحظ (255 ه) يدعو إلى تعليم النحو بقدر انتفاع المتعلم منه دون زيادة إلى ما لا فائدة منه حيث يقول:(و أما النحو فلا تشغل قلبه (أي الصبي) به إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن)[9]

-إنها بيداغوجيا الإبداع و إذكاء فكر المتعلم، و ذلك بعدم تقديم له المادة التعلمية جاهزة لتستقر في ذاكرته و لكن بدفعه إلى بنائها عن طريق نشاطات متنوعة و ثرية و انطلاقا من أن ما يتعلمه عن طريق التلقين قد ينساه، و لكنه لا ينسى أبدا ما اكتشفه بنفسه.

و كان سقراط قد نحا هذا المنحى و طريقته في الجدل و التي أطلق عليها اسم"التوليد" أي توليد الأفكار من الذاكرة أشهر من أن أذكرها هنا .

علما بأن عملية البناء هذه تتم عن طريق الأساليب التي يراها المدرس مناسبة.

و بهذا المبدأ في التدريس تسهم بيداغوجيا الكفاءات في تنمية فكر المتعلم ودفعه إلى الإبداع.

-إنها بيداغوجيا الإدماج و الإدماج – في السياق العام – عملية نجعل بوساطتها مختلف العناصر المتفككة عناصر مترابطة، و ذلك من أجل توظيفها بشكل واضح و منسجم لتحقيق مسعى معين .

أما في السياق البيداغوجي، يمكن القول بأن الإدماج يندرج ضمن عملية توظيف المتعلم – بشكل متصل – مختلف المكتسبات في وضعية ذات دلالة.

و عندما يصل المتعلم إلى إدماج مكتسباته في علاج الوضعيات التي تقترح عليه، يكون بذلك قد برهن على انتقاله من دائرة المعارف إلى دائرة المعارف الفعلية.

-إنها بيداغوجيا أكثر إجرائية مبنية على المعرفة و المعرفة الفعلية والمعرفة السلوكية. و هذا المبدأ يجعلنا نتذكر التعريف الوارد عن الكفاءة في المجال البيداغوجي حيث "إن الكفاءة مجموعة من المعارف والمعارف الفعلية و المعارف السلوكية التي تسمح بأداء دور أو وظيفة أو نشاط بشكل مناسب و فعال.

و المعارف و المعارف الفعلية و المعارف السلوكية عناصر أساسية في شخصية الإنسان و الفعل التربوي – في ظل المقاربة بالكفاءات – يتوجه إلى تنميتها وتطويرها[10].

4-مبادئ المقاربة:

1-تعتبر التربية عملية تسهّل النمو . و تسمح بالتواصل والتكيف و الاهتمام بالعمل.

2-تعتبر المدرسة امتدادا للمجتمع ، و لا يليق الفصل بينهما.

3-تعتبر التربية عنصرا فعالا في اكتساب المعرفة.

4-تعتبر التربية عملية توافق بين إنشغالات التلميذ وتطلّعاته لبناء مجتمعه.

5-تعتبر التعلم عنصرا يتضمن حصيلة المعارف و السلوكات و المهارات التي تؤهله لـ:

أ. القدرة على التعرف .....(المجال المعرفي).

ب. القدرة على التصرف .....(المجال النفسي حركي).

ت. القدرة على التكيف .....(المجال الوجداني).

6-تعتبر التلميذ ، المحرك الأساسي لعملية التعلم .

هذا ما يستدعي:

أ. المعارف..... فطرية موهوبة أو مكتسبة عن طريق تعلم ..

ب. القدرات..... عقلية، حركية أو نفسية.

ت. المهارات..... قدرات ناضجة مقاسها: الدقة ، الفعالية والتوازن

7-تعتبر الكفاءة قدرة إنجازيه تتسم بالتعقيد عبر سيرورة عملية التعلم ، قابلة للقياس و الملاحظة عبر مؤشراتها.

8-تعتبر مبدإ التكامل و الشمولية كوسيلة لتحقيق الملمح العام للمتعلم.

*مبادئ التكامل لضمان أكثر فعالية و نجاح من حيث تربية التلميذ في شموليته ، يعمل الأستاذ على خلق علاقات بين مختلف

المواد التعليمية:مما يمكّن التلميذ من إدراك نقاط التقارب بينها، و قدرة تحليل حقائق العالم الذي يعيش فيه.

يجري هذا التكامل حول الأبعاد التالية:

- التربية الاستهلاكية.

- التربية التنموية.

- التربية البيئية.

- التربية الإعلامية.

- التربية الصحية ، الوقائية والأمن والحياة.

كل هذه المجالات الحيوية تناسب المفاهيم التي تحددها المعارف الضرورية لدعم التفكير والتعلّم بإدماج كل العناصر المحيطة بالتلميذ ، والتي تصبح من إنشغالاته واهتماماته الأولية في المدرسة.

دراسة هذه المجالات تهم جميع المواد التعليمية ، حيث تمكّن التلميذ من التعرف على المشاكل التي يعرفها العالم المعاصر، كما يستطيع تنمية فكرة المسؤولية اتجاه ذاته و كذا اتجاه الآخرين.

وهذه ليست موادا في حد ذاتها، بل تصبح عناصر تدمج في جميع مواد التدريس ، لتعطي للتلميذ فرصة الإحساس بصحة المعرفة حيث تتأتى:

*عن طريق المعلومات التي تحتويها و توفرها للتلميذ ، لتزويده بما يجب معرفته في المدرسة من علوم و تكنولوجيا و ما إلى ذلك.

*عن طريق التفكير و فرص توظيف مكتسباته العلمية و الإبداعية في ميدان التعلم.

*عن طريق الفعل المناسب الذي تقترحه هذه المواد خلال عمليات التعلم المختلفة.

*عن طريق المساهمة في التربية العامة بواسطة التفكير الإيجابي.

*إن دراسة هذه المجالات تعتمد على قوة المعارف التي توفّرها ، بفضل المعارف التي يقدّمها أستاذ مادة التربية البدنية و الرياضية و استغلالها لدعم المحتويات التي يقترحها على التلميذ في إطار التكامل بين المواد التعليمية ، ويتأتّى هذا بـ:

-وضع إستراتيجية ذات جسور تربط مادته بالمواد الأخرى بتبجيل نقاط التقارب بينها.
-تنسيق محتويات نشاطاته، لأفعال تسمح بها المواد المناسبة لها، ردا على إنشغالات التلميذ (اللغات . العلوم . الفيزياء . الرياضيات . إلخ).

- دفع التلميذ إلى البحث حول عناصر التقارب التي هو في حاجة لها يدركها في جميع المواد و التي تفيده في تحقيق الربط بينها و بين النشاط الرياضي الذي هو في كنفه.

- تشاور جميع الأساتذة حول موضوع التقارب و التكامل ، خلال بناء المشروع البيداغوجي من أجل تحقيق الملمح العام للتلميذ.

- الاعتماد على خبرات التلميذ المكتسبة في كل مادة من أجل التفعيل الإجابي للتصورات

التصرفات المستهدفة خلال الحالات التعلمية التي تكون متجانسة مع الهدف التعلمي ومؤشرات الكفاءة المستهدفة.

- دفع التلميذ للاستعانة بالمعارف التي أكتسبها في إطار نشاطات مادة التربية البدنية و الرياضية

واستثمارها كمعالم يحتاجها في المواد الأخرى، شعورا بروح المسؤولية وأخذ المبادرة الإيجابية لصالحه و للصالح العام[11].

5- وضعية التقييم في ظل المقاربة بالكفاءات

عندما يتعلق الأمر بتقييم الكفاءات فالاهتمام لا ينصب على صوغ أسئلة تتمحور حول المعارف و لكن يجب أن ينصب الاهتمام على وضع المتعلمين في وضعية معقدة بحيث يدعو حلها إلى تسخير الموارد و المكتسبات التي يتوافر عليها هؤلاء المتعلمون و وضعية التقييم – في ظل المقاربة بالكفاءات-تسمح بالوقوف على مكتسبات المتعلمين بدلالة الكفاءات حيث إن المتعلم الكفء يفعل مجموعة معلومة من الموارد من أجل حل إشكالية مطروحة في سياق معلوم، على نحو ما هو معروف في إنجاز الوضعية – المشكلة ذات طابع تقييمي و الوضعيات المستهدفة[12].

6-خصائص وضعية التقييم

-تحديد الكفاءة موضوع التقييم

-تخضع وضعية التقييم إلى منتوج

-تخاطب الوضعية كل تلميذ على حدة

-تبنى وضعية التقييم بشكل ييسر إدماج المعارف و المعارف الفعلية والمعارف السلوكية و القدرات.

-التلميذ فاعل و مشارك

-وضوح المقروئية و دقة التعليمات

-وضعية التقييم تكون جديدة على المتعلم.

-مراعاة مستوى المتعلمين المستهدفين

-تكون ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلم

7- **المسعى المنتهج:** بني المنهاج لبلوغ كفاءات بمختلف مستوياتها ، تظهر في سلوكات و تصرفات التلميذ عند مواجهتهلما يصادفه من إشكاليات في مساره الدراسي و في حياته اليومية العادية على حد السواء

عناصر التوصل التدرج

الكفاءة الختامية:وهي الكفاءة المحددة في المنهاج الرسمي ، المراد تنميتها واكتسابها خلالالسنة الدراسية ، توزع على ثلاث مجالات تعلمية (فصول السنة الدراسية)

مجال التعلم:يدوم كل مجال تعلمي تسعة أسابيع ، ويعبر عن كفائتين قاعديتين ، الأولى خاصة بالنشاطات الجماعية والثانية بالنشاطات الفردية .

الكفاءة القاعدية: اشتقت الكفاءات القاعدية من الكفاءة الختامية وتعبر عن وحدات تعلمية أساسهاأنشطة جماعية وفردية.

مؤشر الكفاءة القاعدية:حددت لكل كفاءة قاعدية مؤشرات تدل عليها تعزز بمقاييس(معايير النجاح) لتصبح أهداف تعلمية.

الهدف التعلمي:أهداف عملية تصاغ بشكل واضح انطلاقا من مؤشرات الكفاءة القاعدية ويتم تحقيقها في حصص تعليمية

الوحدة التعلمية:(الدور) مجموعة حصص (09) خاصة بنشاط معين . تعبر عن كفاءة قاعدية وتشمل أهدافا تعلمية

الحصة التعليمية: وهي الوحدة التي تتم فيها أجرأة الهدف التعلمي وتجسيده ميدانيا مع التلاميذ

معايير الإنجاز: لكل هدف تلعمي معايير تعبر عن مدى الإنجاز وتتمثل في:

ظروف الإنجاز: وتعبر عن الوضعيات التعلمية التي يتم إنجازها في الحصة

شروط النجاح: وهي مؤشرات تسمح بالحكم على الهدف والإدلاء بمدى تحقيقه في الميدان[13]

8-عناصر اكتساب الكفاءة خلال عملية الإنجاز.

أ-مؤشرات الكفاءة .

و هي أفعال سلوكية مناسبة للكفاءة القاعدية المستهدفة ، بحيث تمكن التلميذ من القدرة على إنجازها في نهاية مرحلة التعلم (الوحدة التعلمية).

تكتسي المؤشرات طابع الإدماج المرتب في سلوكات مجسّدة، يمكن ملاحظتها و تقييمها من خلال هذه الأفعال

المشتقة من الكفاءة نفسها، و التي تمكننا من اختيار أهداف تعلمية بعد إجراء عملية التقييم التشخيصي الأولي.

يمكن العمل بمؤشر واحد أو أكثر، وهذا حسب احتياجات التلميذ و حقيقة الميدان، شريطة أن تعكس المستوى المرغوب فيه و تكون منسجمة مع الكفاءة المشتقة منها.

ب-الأهداف التعلمية.

تأتي نتيجة التقييم التشخيصي المنبثق من مؤشرات الكفاءة القاعدية. وتأتي امتدادا لهذه المؤشرات بحيث تجسّد ميدانيا خلال إنجاز الوحدة التعلمية(تحتوي على تسعة (09) أهداف) يتم تطبيقها في الحصص التعليمية (الحصص).

يصاغ الهدف التعلمي طبقا للشروط التالية:

-وجود فعلا سلوكيا قابلا للملاحظة و التقييم.

-إبراز عنصر أو أكثر من شروط النجاح التي تؤكد على صحة هذا السلوك.

-تحديد كيفية إنجاز هذا السلوك و ترتيبه في الزمان و المكان (شروط الإنجاز)[14] .

ج-الوحدة التعلمية.

و هو مخطط ترتيب الأهداف التعلمية حسب الأولويات المعلن عليها.

تشمل الوحدة تسعة (09) أهداف تمثل (09) حصص نعليمية بساعة واحدة لكل منها (01 سا).

وتتوّج بتحقيق كفاءة قاعدية (في نشاط فردي أو جماعي).

هذا إذا بقينا في تصور التخطيط الدوري المبني على نشاط رياضي واحد بالمنظور الحالي ، الاختلاف يكمن في الابتعاد عن منطق العمل بالتدرج التقني المبني على التدريب الرياضي ، والعمل بمسعى منظور المقاربة بالكفاءات لإنجاز تخطيط مفاده السلوكات والتي تقتضي:

- المعرفة الخاصة و العامة في إطار الحركية العامة ، وترتيب التصرفات اللازمة و المناسبة لها.

-المهارات الفكرية و الحركية تأتي نتيجة المشاركة الفعلية في نشاطات مفادها الألعاب الرياضية.

-قدرة الاتصال و التواصل و توظيف المكتسبات و المعارف لحل المشاكل المطروحة في الحالات التعلمية الهادفة و المرتبة على السلوك المنتظر.

يبقى اعتبار و تصور مخطط مفتوح أين نقترح فيه عدة نشاطات مختلفة، تخدم كفاءة قاعدية واحدة بعد تفهمنا لهذا المنتهج و تطوير فكرة تنمية الكفاءة و ليس المهارات الرياضية التي تصبح حتما دعامة و وسيلة عمل[15].

9-الوحدة التعليمية.

و هي بمثابة الحصة أين يتم تطبيق الهدف التعلمي فيها. وتستدعي معايير التنفيذ المرتبطة بالسلوك المنتظر الذي يتم تفعيله في وضعيات تعلم مناسبة (الحالات التعلمية) للهدف التعلمي ، في إطار نشاط فردي أو جماعي ، يستدعي مهارات حركية و تصرفات مكيفة مناسبة لهذه النشاطات كدعامة عمل.

10-معايير التنفيذ (معايير الإنجاز): وهي شروط تحقيق الحصة التعليمية و المتمثلة في:

أ- ظروف الإنجاز (أو شروط الإنجاز).

تقتضي ترتيب حالات تعلمية خلال مرحلة الإنجاز. تعبر عن وضعيات إشكال تدفع بالتلميذ إلى الكشف على إمكانياته بغية إيجاد الحل المناسب للوصول إلى الهدف.

طريقة العمل تكون بإشراك جميع التلاميذ في ورشات(كل ورشة تعبر عن حالة تعلمية (بحيث تستجيب كل ورشة عمل لعوامل أهمها:

- مساحة توفر الأمن – النظافة – التهوية والارتياح.

-وسائل عمل مختلفة و متنوعة لا تشكل خطرا على التلاميذ وتكون مناسبة للنشاط.

-توزيع و ترتيب الزمن المحدد للعمل الخاص بكل مرحلة من مراحل الحصة ، و كذا الخاص بكل حالة تعلمية ، و كل مهمة أو دور يقوم به التلميذ خلال الوضعية التعلمية.

-وتيرة العمل و المتمثلة في الشدة – السرعة و حجم العمل المراد إنجازه من طرف التلاميذ.

-و سائل التقييم المختلفة خاصة منها بطاقات الملاحظات الخاصة بالتلميذ و الأستاذ.

ب- شروط النجاح .(أو مؤشرات النجاح):

و هي السلوكات الواجب تحقيقها خلال كل حالة تعلمية و المناسبة لوضعية إشكالية.

و هي مقاييس تسمح بتأكيد صحة العمل و نجاح المهمة المطالب بها التلميذ[16].

الإحالات والهوامش:

---

[1]–ينظر :محمد رجب، فضل الله، *الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية*، مصر، مطبعة أمون،2001. ص:58.

[2]– ينظر :المرجع نفسه. ص:71.

[3]–ينظر : زياد، فكري حسن، *تخطيط المناهج الدراسية*،القاهرة، مكتبة الفلاح، 2003. ص:63.

[4]–ينظر :المرجع نفسه. ص:78.

[5]–درسنا اليوم، إعداد جماعة من الباحثين، الدار البيضاء، دار خطابي للطباعة والنشر، 2001.ص:85.

[6]–سورة النور. الآية: 55.

[7]–شرح رياض الصالحين. محمد بن صالح بن محمد عثيمين. رقم الحديث:1383.

[8]–ابن عبد ربه، أبو عمر، شهاب الدين أحمد بن محمد. العقد الفريد.ط1. دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان،1404هـ.ص:125.

[9]– الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر. البيان والتبيين.ط1.دار الفكر، لبنان.1981م.ص:148.

[10]–أبو حطب، فؤاد، *القدرات العقلية*، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1995.ص:65.

[11]–ينظر: المرجع نفسه. ص: 74.

[12]–ينظر:رشدي، طعيمة، *الأسس العامة لمناهج تعلم اللغة العربية* (إعدادها، تطويرها،تقويمها)، بيروت، لبنان،دار الفكر،1997.ص:42.

[13]–ينظر: زياد، فكري حسن، *تخطيط المناهج الدراسية*. ص:78.

[14]–ينظر:محمد رجب، فضل الله، *الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية*. ص:93.

[15]–درسنا اليوم، إعداد جماعة من الباحثين.ص:112.

[16]–أبو حطب، فؤاد، *القدرات العقلية*، القاهرة . ص:81.

قائمة المصادر و المراجع:

- **القرآن الكريم .**

1-ابن عبد ربه، أبو عمر، شهاب الدين أحمد بن محمد. العقد الفريد.ط1. دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان،1404ه.

2-أبو حطب، فؤاد، *القدرات العقلية*، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1995.

3-الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر. البيان والتبيين.ط1.دار الفكر، لبنان.1981م.

4-رشدي، طعيمة، *الأسس العامة لمناهج تعلم اللغة العربية* (إعدادها – تطويرها – تقويمها)، بيروت – لبنان، دار الفكر،1997.

5- محمد بن صالح بن محمد عثيمين. شرح رياض الصالحين.

6-محمد رجب، فضل الله، *الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية*، مصر، مطبعة أمون،2001.

7-زياد، فكري حسن، *تخطيط المناهج الدراسية*، القاهرة، مكتبة الفلاح، 2003.

8-درسنا اليوم، إعداد جماعة من الباحثين، الدار البيضاء، دار خطابي للطباعة والنشر، 2001.

قراءة نقدية في كتاب السنة الأولى جذع مشترك آداب النص الأدبي أنموذجا

ط.د فريدة مسعي/ جامعة عباس لغرور خنشلة

مقدمة:

شهدت العمليّة التّعليمية الفتيّة في الجزائر غداة الاستقلال تحوّلات كثيرة ، ترمي في جملة ما ترمي إليه ، تحقيق الأمان العلميّ و المعرفيّ و الفكريّ للمتعلِّم ، و انمازت كلّ مرحلة في هذه السيرورة بخصوصيّات ، كانت وليدة مرحلتها – سيّاسيًّا و اجتماعيًّا و اقتصاديًّا -و قد خضع النص الأدبيّ في تعليميته – بدايةً – إلى بيداغوجية التلقين ، القائمة على التعليم الذهنيّ و تلقين المعارف، بإكساب المتعلِّم كمًّا من المعارف و الأحكام النّقديّة الجاهزة " على أساس أنّ التربيّة تتحقّق عن طريق كمّ من المعارف الجاهزة التي تُقدم إلى المتعلم " (1) لينتقل النظام التربوي إلى استهداف قدرات و استعدادات و ميول المتعلِّم ، بتفعيل الفعل التّربوي التنظيمي المخطَّط ، بالانتقال من التعليم إلى التعلّم مع توفير فرص استثمار الخبرات،و توظيف القدرات الإبداعيّة للمتعلِّم على أساس بيداغوجيّة الأهداف التي ترمي إلى تحقيق جملة من الأهداف الإجرائية (المعرفية و المهارية و الوجدانية)بإكساب المتعلم مهارات الفهم و التحليل و التركيب و النقد و توظيف اللغة العربية في التواصل الشفهي و الكتابي و تنمية الذوق الأدبي و الفني و حب الخير و الجمال و التشبع بالقيم الروحية و الإنسانية،و هو ما يُشكّل ملمح الخروج المستهدف من العملية التعليمية ، غير أنّ الفلسفة البيداغوجية في الجزائر و بعد عقد من دخول المنهاج على أساس بيداغوجية الأهداف تطوي التجربة السابقة، لتنتقل إلى رؤية تعليمية جديدة ، تماشيا منها مع الوضع التعليمي السائد و من أجل مسايرة التطورات الحاصلة في المجال اللساني عامة و الديداكتيكي و التربوي خصوصا دفعا مناهج الإصلاح لتبني مقاربة بيداغوجية جديدة ، كون بيداغوجية الأهداف تنظر للمتعلم كوعاء فارغ ينبغي ملؤه بصنوف المعارف دون مراعاة حاجته إليها من عدمه فهي " مثقلة بمعارف غير ضرورية للحياة في مجملها و لا تسمح لحاملها أن يتدبر أمره في الحياة العملية . فكان لا بد من التفكير في مقاربة بيداغوجية تساير مستجدات العصر"(2)

كما أن الأهداف الإجرائية لا تضمن بشكل دائم الصلة بين المعرفة le savoir و المعرفة الأدائية le savoir faire في حين تقوم المقاربة بالكفاءات " على أساس أنّ قليل العلم يستعمله العقل خير من كثير يحفظه القلب ." (3)بنقل المتعلم من التعليم إلى التعلم ، و من الحفظ و التخزين إلى الخبرة و الكفاءة ، باستهداف بناء مظاهر الثراء و التميز و الفرادة في شخصيته ، عبر نقلة نوعية ، متكاملة و شاملة من المعارف ،و عليه تطرح هذه الأسئلة نفسها :

- إلى أيّ حد أثرت بيداغوجية المقاربةبالكفاءات في تعليمية النص الأدبي في التعليم الثانوي ؟ و ما مدى استجابتها لحاجات المتعلمين العقلية و الوجدانية و الفيزيولوجية؟

- و ما راهن تعليمية النص الأدبي في ظل المقاربة بالكفاءات ؟ و كيف السبيل لتذليل ما يُعيق سيرورتها من صعوبات و عراقيل؟
- و ما هي البدائل البيداغوجية و التربوية لتمكين المقاربة بالكفاءات في النص الأدبي بتخطي واقعها إلى تحقيق المبتغى و المأمول منها ؟

1- مصطلحات و مفاهيم:

التعليمية :(La Didactique)

النشأة : شهدت طلائع القرن السابع عشر في أدبياته التربوية ظهور إصطلاح التعليمية Didactique، و التي ترجع في أصلها اللغوي إلى الإشتقاق الإغريقي (Didactikos)الذي جاء من الفعل(Didaskein) و يعني علَّم و درّس و لقّن ، و يدل على مجرد تعلّم(Enseignement) و تكوين، و استمرت التعليمية كفن للتعليم إلى أوائل القرن التاسع عشر، حيث ظهر الفيلسوفالألماني فريدريك هيربارت Herbart1841 1770)

الذي وضع الأسس العلمية للتعليمية ، كنظرية للتعلم تستهدف تربية الفرد بالأساليب الضرورية ، لتزويد المتعلمين بالمعارف ، و في القرن التاسع عشر و مع إرهاصات القرن العشرين ظهر تيار جديد في التربية يتزعمه جون ديوي (Dewey 1859 –1952)باعتباره التعليمية نظرية للتعلم لا للتعليم ، عبر تطوير النشاطات الخاصة بالمتعلمين ، و في القرن العشرين أمام بعض التراجع في استخدام مصطلح التربية العامة ، أخذ مصطلح التعليمية يتقوَّى و يبرز ، بتركيزه على إعداد المعلمين كفنانين في قيادة الصف التربوي- تمكنا و موهبة و قيادة –

المفهوم :التعليمية مشتقة من تعلّم ، يتعلّم ، تعلّما : الأمر عرفه و أيقنه .

علمتُ الشيء : عرفته و خبرته ، و تعلم الرجل خبره . (4)

أما اصطلاحا فهناك من يعمد إلى ترجمة (Didactique) ترجمة حرفية : التعليميات ، التعليمية، و إن برزت لها الكثير من المسميات مثل التدريسية ، علم التدريس ، علم التعليم ، **التعليمية و هو المسمى الأكثر رواجا في علم التربية ، و الذي يعني ذلك التفكير في تدريس المواد الدراسية عبر تنظيم وضعيات التعلم من أجل بلوغ أهداف عقلية (المعارف و** العلوم) و وجدانية (القيم ، المواقف) و في المجال الحسي الحركي (الرياضات بشتى أنواعها) و من تعريفات التعليمية التي وضعها عدد من المشتغلين بها :

" تعني التعليمية الدراسة العلمية لطرائق التدريس و تقنياته ، و لأشكال تنظيم حالات التعلم التي يخضع لها المتعلم بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة .. إنه تخصص يستفيد من عدة حقول مثل: اللسانيات ، و علم النفس و علم الإجتماع. " (5)

" هي علم تتعلق موضوعاته بالتخطيط للوضعية البيداغوجية و كيفية تنفيذها و مراقبتها و تعديلها عند الضرورة " (6)

" هي العلم المسئول عن إرساء الأسس النظرية و التطبيقية للتعلم الفاعل و المُعَقْلَن " (7)" كما أنّ التعليمية بكل ما تحمله من معنى هي بالضرورة علم تطبيقي و هو علم شهد تطورات ملحوظة في العقود الأخيرة . " (8)

2- المقاربة بالكفاءات :

الكفاءة لغة :

الكفء : النظير و المساوي .. و تكافأ الشيئان : تماثلا،و كافأه مكافأة و كفاءا : ماثله ، و من كلامهم : الحمد لله كفاء الواجب أي قدر ما يكون مكافئا له " (9)

اصطلاحا :" هي مجموعة من المعارف التي تسمح بأداء وظيفة أو نشاط بشكل مناسب و فعال ، و هي تأخذ بعين الإعتبار المحتويات،و النشاطات الممارسة فهي معرفة إدماجية مبنية على تسخير مجموعة موارد و إمكانيات ." (10)

المقاربة بالكفاءات :

"هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات و تعقيد في الظواهر الاجتماعية و من ثم ، فهي اختيار منهجي تمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها و السعي إلى تثمين المعارف المدرسية و دعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة (11) ، و هي طريقة ليست جديدة إذ شاعت في قطاع التكوين المهني كوظيفة إنتاجية ، و تنص على :

التحليل الدقيق للوضعيات التي يتواجد فيها المتعلمون .

تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام.

ترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف و أنشطة تعلمية .

أغراضها :

تبني الطرق البيداغوجية النشطة / - تنمية المهارات .

عدم إهمال المحتويات و المضامين / هي معيار للنجاح المدرسي .

مبادئها:

- البناء باسترجاع المعلومات السابقة .
- التطبيق بممارسة الكفاءة .
- التكرار بتكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية.
- الإدماج بممارسة الكفاءة مقرونة بكفاءة أخرى.

- الترابط بالربط بين أنشطة التعليم و التعلم.

المقاربة النصية :

بما أن النص هو البنية الكبرى الذي تظهر فيه كل المستويات اللغوية (صوتية،صرفية ، تركيبية ، دلالية ..) فهو بؤرة النشاط التربوي باعتباره نقطة انطلاق عدة نشاطات لغوية ، و عليه تقوم المقاربة النصية، التي يوصي المنهاج باعتمادها على جعل النص محورا تدور حوله مختلف الفعاليات اللغوية ، ليتوصل المتعلم إلى إنتاج نصوصه الخاصة ، و عليه تبرز القراءة في المقاربة النصية كوسيلة لا غاية ،لاكتساب مجموعة من المهارات ، يتوسل

بها المعلم تحقيق وظيفتين : الأولى تتعلق بالتلقي و الفهم ، بالوقوف على محتويات النص ، و آليات تعَالُق بنياته النصية ، والثانية تتعلق بالإنتاج ، باستثمار تلك النصوص في

إنتاج نصوص شبيهة بها من حيث الاتساق و الانسجام ، لتفرض المقاربة النصية نفسها كضرورة حتمية و البديل المنهجي الأمثل لتدريس اللغات،فاعتماد المقاربة في تعليم النصوص كونها " مجموعة طرائق التعامل مع النص و تحليله بيداغوجيا لأجل أغراض تعلمية ." (12)

3- البرنامج المقررللنصوص الأدبية و التواصلية للسنة الأولى جذع مشترك آداب

الوحدة التعلمية	النص الأدبي	النص التواصلي
1- التقاليد و المثل العليا	في الإشادة بالصلح و السلام لزهير بن أبي سلمى	ظاهرة الصلح و السلم في العصر الجاهلي أحمد الحوفي
2 – الفروسية	الفروسية لعنترة بن شداد العبسي	الفتوة و الفروسية عند العرب لعمر الدسوقي
3 – وصف الطبيعة	وصف البرق و المطر لعبيد بن الأبرص	الطبيعة من خلال الشعر الجاهلي تأليف نخبة من الأساتذة
4 – الأمثال و الحكم	الأمثال و الحكم	معلم الأمثال لحسين مروة الحكم في الجاهلية لبطرس البستاني
5 – قيم روحية و اجتماعية	تقوى الله و الإحسان للآخرينلعبدة بن الطبيب	قيم روحية وقيم اجتماعية في الإسلام لشوقي ضيف
6 –الصراع و النضال	من شعر النضال و	الشعر في صدر

	الصراع لكعب بن مالك	الإسلام لحسن إبراهيم حسن
7 – شعر الفتوحات الإسلامية	فتح مكة لحسان بن ثابت	شعر الفتوح و آثاره النفسية للنعمان عبد المتعال القاضي
8 –تأثير الإسلام في الشعر و الشعراء	من تأثير الإسلام في الشعر و الشعراء للنابغة الجعدي	من آثار الإسلام على الفكر و اللغة لزكريا صيام
9 –الخلافة الإسلامية و المؤثرات الحزبية	في مدح الهاشميين للكميت بن زيد الأسدي	نشأة الأحزاب السياسية في عهد بني أمية لأحمد الشايب
10 -المواقف الوجدانية	من الغزل العفيف لجميل بن معمر	الغزل العذري في عصر بني أمية لزكي مبارك
11 –التقليد و التجديد	من مظاهر التجديد في الشعر الأموي للأخطل	التجديد في المديح و الهجاء لشوقي ضيف
12 – نهضة الفنون النثرية	توجيهات إلى الكُتّاب لعبد الحميد الكاتب	الكتابة في العصر الأموي لشوقي ضيف

4- <u>دراسة وصفية تحليلية للبرنامج المقرر للنص الأدبي للسنة الأولى جذع مشترك آداب</u>

إنّ مجرد نظرة وصفية لمقرر السنة أولى أدبي ، تكفي لإدراك أنه قد أعطى تقنية المقاربة النصية اهتماما بالغا ، و عليه يمكن رصد ما يلي بشأن المقرر في النص الأدبي :

– أنّ المقرر الدراسي أصبح وفق المقاربة بالكفاءات جزءا من المنهاج ، مرنا ، مركّزا على الكيف ، شاملا لجميع عناصر المنهاج ، متخذا من المتعلم محورا له،مراعيا طريقة تفكيره و مهاراته و نموه السيكولوجي.

– تواتر النصوص الأدبية و النصوص التواصلية ، موزعة على إثنى عشر وحدة تعليمية– تعلمية تدور كل وحدة بأنشطتها و روافدها اللغوية حول نص أدبي واحد يردفه نص تواصلي ، كمحور أساس لتلك الوحدة في " إطار الأعصر الأدبية المتعاقبة و لكن ضمن حدود لا يتحول معها تاريخ الأدب إلى غاية بذاتها،بل يبقى موضوعا في خدمة الأدب ، حيث يتم التركيز على النصوص التي تعكس المظاهر

التي تطبع العصر و تميزه عن سواه ثم العمل على تدريب المتعلم على التفاعل مع المنتوج الأدبي الذي يدرسه ليكتشف و يستنتج خصائص هذه المظاهر." (13)

- انطلاق المقرر من العصر الجاهلي فالإسلامي فالأموي ،و تماشيا مع المقاربة بالكفاءات التي تسعى لدفع المتعلم إلى بناء معارفه بنفسه قفد اكتفى البرنامج بتقديم

- معطيات ضرورية مختصرة كافية لجعل المتعلم يأخذ فكرة عن العصر الذي يدرسه مع ترك اكتشاف بقية المعطيات عن العصر و مظاهر الحياة و البيئة السائدة من خلال تحليل النص و الغوص في اكتشاف معطياته ، عكس ما كان سائدا من مقدمات تقليدية تسهب في تناول العصر الأدبي و مظاهر الحياة فيه .

- استئثار النص الشعري بحصة الأسد أمام الأجناس الأدبية الأخرى من نثر و قصة و مسرحية ، إذ أفرد البرنامج المجال للشعر و الشعراء كزهير و عنترة و عبيد بن الأبرص و عبدة بن الطبيب و كعب بن مالك و حسان بن ثابت أمام سند نثري واحد و هو توجيهات للكتاب لعبد الحميد الكاتب ، رغم وجود فنون نثرية نشيطة كالوصية كوصية ذي الأصبع العدواني لابنه أسيد ، و وصية أمامة بنت الحارث لابنتها أم إياس و وصية أبي بكر الصديق لقائد جنده ،أو الخطبة كخطب الرسول صلى الله عليه و سلم و خطب الإمام علي أو خطب الحجاج بن يوسف الثقفي و الرسالة و غيرها من الفنون النثرية .

- استغلاق بعض النصوص الشعرية المبرمجة– كونها نصوص تراثية ، قديمة -، و تجاوزها لمستوى المتعلمين الحديثي العهد بالثانوية ، كون الصلة بالتعليم المتوسط ما زالت وثيقة ، مما يُشكّل لدى البعض منهم نوعا من الصعوبة في فهم معاني النص ، خاصة قصائد الشعراء الجاهليين ، فهي تستنزف مجهود المتعلّم و المعلّم على السواء ، و كنموذج على ذلك نص : وصف البرق و المطر لعبيد بن الأبرص ، فإثراء

الرصيد اللغوي للمتعلم يستحوذ على الوقت المبرمج لتحليل النص ، فشرح هذه الألفاظ يستغرق أكثر من نصف الساعة ك (عارض/ دان/ مسفٍ/ هيدب / شطب/أقراب / أبلق / إلتجَّ/إرتجَّ/ منصاح / قرواح/شعث/ لهاميم/تَسيمُ /قرقر/ضاحي..(كتجربة شخصية في التعليم الثانوي)

- التركيز على انتقاء النصوص ذات النمط الحجاجي و التفسيري " لأن هذين النمطين من النصوص من شأنهما أن يغرسا نزعة عقلية في سلوك المتعلمين و في طريقة تفكيرهم ... و النص الحجاجي قرين التدليل و الإستدلال و الإقناع ، و هي معطيات وليدة العقل. و النص التفسيري يعتمد التبرير في الإقبال على الشيء أو الإعراض . و التبرير و التعليل مصدرهما العقل الواعي المتزن ."(14)و إذا كان النمطان الحجاجي و التفسيري يُيَسِّران السبيل

للمتعلم بتحقيق كفاءة في المجال الكتابي و هي كتابة و إنتاج نصوص حجاجية و تفسيرية مع توظيفه مفاهيم النقد المناسبة مشفوفة بالتدليل و التفسير و التبرير، مع تنمية النزعة العقلية لديه ،فإنّ السياق البيداغوجي يحتم توظيف الأنماط الأخرى كالوصفي و السردي و الإخباري و الأمري و الحواري ، خدمة منها للهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الأولى من التعليم الثانوي الذي يرمي لأن " يكون المتعلم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج نصوص متنوعة في أشكال متعددة من التعبير " (15) فإنّ الأنماط الأخرى تنمي فيه كفاءة في المجال الشفهي ، تتمثل في إنتاج نصوص في وضعية تواصلية ذات دلالة للتلخيص كوصف مشهد (الوصفي) ، تحليل موقف ، أو سرد واقعة و حكاية (السردي) ، أو التعليق على حادثة ، أو تقديم أخبار(الإخباري)، مع ما تُزود به المتعلم من آليات

للتواصل مع المحيط و الحوار مع الآخر و التعبير عن الذات ، و هو ما تسعى إليه المقاربة بالكفاءات ، بتبنيها مبدأ الشمولية في التنمية العامة للمتعلم ، و عنايتها بفاعلية التعلمات ، و عمليتها على صعيد حياة المتعلم ب" إضفاء دلالة على التعلمات : و ذلك بتحديد أبعادها عن طريق جعل المعارف النظرية روافد مادية تساعد المتعلم في حياته

المدرسية و العائلية أو في حياته المقبلة عندما يبلغ سن الرشد ، حيث يدخل الحياة سواء

بوصفه عاملا أو مواطنا . مثال :التلميذ يتعلم الكتابة ، و يزداد اهتمامه بتعلمها عندما يوضع فعل الكتابة في السياق الدلالي له مثل كتابة رسالة للتواصل مع الآخرين في مختلف

شؤون الحياة ، و هنا يدرك المتعلم بأن تعلم الكتابة يكتسي معنى في حياته ." (16)بدفع المتعلم إلى المبادرة و الفعالية في الفصل الدراسي ،و من ثمة فتح المجال أمامه للتفاعل والإبداع و الإبتكار .

<u>تعليمية تحليل النص الأدبي في ضوء المقاربة النصيّة :</u>

يعد النص الأدبي مركز الثقل في مادة اللغة العربية ، بما يحمله من أبعاد تربوية ، و ما ينميه من جوانب وجدانية و ذائقة فنية ، و ما يعمقه من كفاءات لغوية ، و ما يوسعه من آفاق ثقافية، لهذا اقتضت المقاربة النصية كونها مقاربة تعلمية في تدريس اللغة العربية ، اتخاذ النص الأدبي محورا تدور في فلكه جميع الأنشطة اللغوية بمختلف مستوياتها الدلالية و النحوية و الأسلوبية ، و اعتماد المقاربة النصية يستدعي آليات لفهم النص ، و الوقوف على أسراره و خباياه المكنونة ، " و من هنا تبرز أهمية المقاربة النصية حيث تجعل المتعلم

يسهم في بناء معارفه بنفسه انطلاقا من عمليتي الملاحظة و الاكتشاف ، إضافة إلى تدريبه على فهم النصوص و دراستها دراسة واقعية تشمل جميع مستويات النص "(17)" حيث تمت دراسة النص الأدبي أو التواصلي بتحليل معطياته و مضمونه و ما يتعلق بالمسائل المقررة

في النحو و الصرف و البلاغة و العروض و النقد الأدبي . و تحليل النص – من منظور المقاربة بالكفاءات –يطمح إلى فتح جديد في دراسة النصوص ، حيث إن استثمار المعارف ضروري لكنه غير كاف فلا بد من تدريب المتعلمين على البحث و

التقصي و الاكتشاف و جعلهم محور العملية التعليمية– التعلمية " (18) و لتنمية ملكة التعامل مع النص الأدبي و استثمار مكتسباته،وجب انتهاج المراحل الآتية في تحليل النص للسنة الأولى أدبي :

* التعريف بصاحب النص:

و تكون بترجمة موجزة عن الأديب ، حياته و عصره فيما يخدم النص .

*** تقديم موضوع النص :**

"و ذلك بقراءته قراءة سليمة بمراعاة جودة النطق و حسن الأداء و تمثيل المعنى . " (19)عبر قراءة جهرية ، نموذجية ، معبّرة من المعلم ، مراعيا مخارج الحروف ،متحكما في درجات صوته ، المتراوحة بين الجهر و الخفوت ، بين الضعف و القوة ، ليستميل أسماع متعلميه ، عبر التأثير الصوتي ، لدفعهم لاكتشاف بعض المعاني الأولية دون غوص في تفاصيل النص ، لتليها قراءات فردية مع تصويب المعلم لما يقعون فيه من أخطاء.

*** إثراء الرصيد اللغوي :**

يشرح المعلم كل مفردة أو تركيب يتوقف عليه فهم النص "من خلال القراءات الأولية للنص يجتهد الأستاذ في تعيين المفردات و التراكيب اللغوية الجديرة بالشرح . إذ إن من أبسط الحقائق التربوية و أهمها في شرح النص أن معانيه لا تفهم إلا إذا فهمت لغته . و اللغة مفردات و تراكيب ، و عليه ، فمهارة الدارس في التحليل اللغوي تؤدي دورا هاما في اكتشاف المعنى الخفي من خلال التركيب الظاهر.ذلك أن دراسة النص عندما تنطلق من أدواته المشكلة لنظمه فإنها تصل بالدارس إلى الشرح الصحيح للنص . " (20)غير أن

الملاحظ لبعض النصوص خاصة النصوص المبرمجة لشعراء من العصر الجاهلي تستحوذ

على قدر كبير من الوقت و الجهد في تذليلها اللغوي ، كونها ألفاظ قديمة ، مستغلقة بالنسبة للمتعلم ، رغم أنه "ليس على الدارس أن يكثر من الشرح اللغوي للكلمات و التراكيب و إنما ينبغي أن يتوقف على بعضها بما يجده كافيا لإدراك المتعلم المعنى .." (21)

*** إكتشاف معطيات النص :**

يتقدم المعلم بجملة من الأسئلة ، يكون قدأعدها بالتحضير الجيد ، متناولا معطيات النص كأرضية انطلاق ، لأنها تشكل " ما يتوافر عليه النص من المعاني و الأفكار ، من

المشاعر و الانفعالات و العواطف ، من التعابير الحقيقية و المجازية ، من الأساليب التي يتخذها الأديب وسيلة للإقناع و التأثير،من موقف الأديب و غرضه من إنشاء النص . و على العموم من كل ما ورد في النص من وسائل استعان بها الأديب لنقل أفكاره و مشاعره للآخرين ." (22)

*** مناقشة معطيات النص :**

هي أهم مرحلة في دراسة النص الأدبي ، و هنا تبرز المقدرة التذوقية و المَلَكَة الإبداعية للمتعلم ،بنقده معطيات النص ، موظفا رصيده و مكتسباته القبلية ، متجاوزا تلك الأحكام الجاهزة في قوالب مكررة بأن الأفكار مترابطة ، و العاطفة صادقة و جياشة ، و الأسلوب سهل ، إلى الإيغال في النقد و التحليل ، " على أن يكون النقد إبداعيا يعتمد على تعيين الظاهرة ثم تقييم مختلف أبعادها الفكرية و الفنية في ضوء الرصيد القبلي للمتعلم ، و المهم ألا يكون النقد وصفيا ، نمطيا يغلب عليه طابع النمذجة " (23) حتى يصل المتعلم إلى إعطاء النص الأدبي روحا نابضة ، كونه نص إحتمالي ، توالدي ، مفتوح على قراءات متعددة ، مُخزِّن للكثير من المعاني و الدلالات .

*** تحديد بناء النص :**

و يتم فيه تحديد نمط النص و اكتشاف خصائصه ، بالنظر لعلاماته النصية و البنائية و

النوعية ، بمساعدة المعلم متعلميه في تحديده ، كون الكثير من الأنماط النصية متداخلة العناصر، " و إذن فمن باب الموضوعية القول بأن خصائص النصوص هي اللاتجانس ،

لكن رغم ذلك فإن نوعا يهيمن على الأنواع الأخرى ، و هو ما يسمح بنعت نص بأنه نص سردي أو حجاجي أو وصفي.." (24) غير أنّ الكفاءة المنشودة هي قيادة الصف التربوي إلى إنتاج نصوص في الأنماط المدروسة و تدريبهم على ذلك – مشافهة أو كتابة –

*** تفحص الاتساق و الانسجام في تركيب فقرات النص :**

إنّ أيّ نص يخضع في تشكيله لعناصر تُحكم بناءه ، و تُقيم أوده ، بوجود الروابط التي تضمن تآلفه و تماسكه ، و إلا سيكون مجرد تجمع اعتباطي للكلمات ،" و لا يحصل الانسجام لنص ما إلا إذاكان متسقا ، حيث إن الإتساق شرط ضروري للإنسجام . فعندما نقرأ نصا خاليا من عناصر الاتساق كالروابط – مثلا – فهذا يدل عدم تحكم صاحبه في آليات تشكيل النص مثل القواعد النحوية التي عن طريقها توظف العناصر التي تراعي

تناسق النص و انسجامه ." (25)و هنا يتناول المعلم عناصر الإتساق و الإنسجام لاطلاع متعلميه عليها ، مع حثهم على التحكم فيها في منتوجهم الكتابي أو الشفهي ، و تدريبهم على محاكاتها ، كسؤاله عن عرض الأفكار ، و منطقيتها ، و علاقتها فيما بينها ، و علاقة بداية الفقرة بخاتمتها ، أو علاقة البيت الأخير بالبيت الأول ، أو شيوع ظاهرة التكرار في النص ، أو الأدوات المشكلة لتماسك النص.

*** إجمال القول في تقدير النص :**

فيه يستخلص المتعلم أبرز الخصائص الفنية و الفكرية للنص ، " مع التأكيد على إبراز خصوصيات فن التوظيف اللغوي عند الأديب للتعبيرعن أفكاره و كذا على طريقته في الإفصاح عن معانيه و على الوسائل الأسلوبية التي أستعملها أو أكثر من استعمالها بوصفها من مميزات أسلوبه الأدبي." (26)

خلاصة :

المقاربة بالكفاءات نظام تعليمي جديد ، يهدف لتطوير كفاءات المتعلمين ، بدل التركيز على المعارف النظرية ، و هي تستند بالدرجة الأولى على النظرية البنائية التي تبني تصورها للتعلم على الابتعاد عن سلبية التلقي و الاستقبال ، بلجوئها إلى الطرائق النشطة التي تبعث المتعلم إلى التفاعل و المشاركة و إيجاد الحلول لما يصادفه من وضعيات مشكلة،فهي ترمي إلى تأسيس علاقة جديدة بين المعلم و المتعلم ، بالحد من سطوة المعلّم و دفعه للاكتفاء بالتنشيط و الإرشاد في صفه التربوي ، و جعل المتعلم بنّاءا لمعارفه ، إيجابي الحضور ، لا مجرد مستقبل ، سلبي ، مُخَزِّن للمعارف ، كما أنّ المقاربة بالكفاءات باعتبارها منهجا حديثا و تبنيه المقاربة النصية كخيار لساني ، أَوْلى النص الأدبي أهمية قصوى ، بجعله محور تدريس اللغة العربية و مختلف أنشطتها ، إلا أن الممارسة الصفية ما زالت تتأرجح بين التعليم و التعلم ، فواقع تعليمية النص الأدبي يُثبتُ ذلك ، إذ لا زالت

الطريقة التقليدية تُلقي بظلالها على العملية التربوية ، فالمعلم ما زال المعلم رهين هذه الطريقة التي لا يجد منها فكاكا ، القائمة على التلقين في أحيان كثيرة ، معتقدا أنّ إيصال

المعارف هو لب العملية و ذروة سنامها (الكم) ،مع حاجته الماسة إلى التجدد بالتكوين ، و التغير في ضوء ما يشهده المحيط من تغيرات و تحولات ثقافية و اجتماعية و اقتصادية ، و التي تُلقي بانعكاساتها على حاجات و اهتمامات المتعلمين ، لتحقيق الكفاءة و الفعالية في صفه التربوي ، أما بشأن تعامله مع النص الأدبيالمدمج مع نشاطات لغوية أخرى (النص الأدبي ، قواعد اللغة ، البلاغة ، العروض ، النقد الأدبي) في نشاط واحد يستدعي منه إلماما و موسوعية بشأن النص و روافده اللغوية و البلاغية ، و استيفاء كل العناصر ،ليستطيع تغيير النظرة النمطية ، و الأحكام الجاهزة لمتعلميه بشأن النص،لأنه " يُعتبرُ نسيجا مكونا من خيوط

مختلفة و متداخلة (صوتية ، معجمية ، تركيبية ، دلالية ، تداولية ..) تحتاج الإحاطة بها إلى عمليات معرفية عليا هي التي تحقق القراءة الأدبية ." (27)

كما أن تطبيق هذا المنهج التربوي ، قد يخلق نوعا من الفوضى في تعامل المتعلم مع المعلومة ، و طريقة اكتسابها ، بتقليل فرص التركيز في الموضوع الواحد في النشاط الواحد ، لأن النص الأدبي الذي يُنطلق منه في دراسة نشاطات لغوية و بلاغية و عروضية قد يتوفر على معيار لغوي أو بلاغي أو عروضي واحد و يفتقد لمعايير أخرى ، مما يصعّبُ

من الموضوع المندمج ، و يُضفي عليه هالة من اللبس و الغموض ، و يخلق حالة من التشويش في المتعلم ، كما أنّ المتعلم بضعف مكتسباته القبلية ، يُعيق كثيرا سيرورة المقاربة بالكفاءات ، إذ لا جدوى مما يتعلمه ، ما لم يقدر على فعله ، و يكتفي فقط بتخزينه ،مع إهماله التحضير للدرس ، و العزوف عن التثقيف الذاتي ، ولتُؤتي المقاربة بالكفاءات ثمارها يانعة عليه ، يمكن إقتراح ما يلي :

- **تنظيم دورات تكوينية و أيام دراسية لتعريف المعلمين بالمقاربة بالكفاءات .**
- اختيار نصوص تتناسب و مستوى المتعلمين ، و تجنب النصوص التراثية المستغلقة عليهم، مع ربط النصوص بواقعهم وميولاتهم، و ما يشهده العالم من تحولات.
- العناية بالبعد النصي ، بتطويع النص الأدبي بجعله أساس الفعل التربوي ، وتمكين المتعلم من النظر إليه ككيان متماسك ، بعيدا عن النمطية و النظرة التجزيئية للنظام القديم .
- إعادة النظر في مقاييس التوجيه من السنة الرابعة متوسط إلى السنة الأولى ثانوي آداب ، إذ الشائع أن المتعلّمين ذوي المعدل الضعيف ، يُوجهون إلى الجذع المشترك آداب .
- ضرورة الانسجام و التوازن في توزيع النصوص بين الشعر و النثر.
- الزيادة في الحجم الساعي لنشاط النصوص .
- اللجوء إلى الطرائق النشطة لتفعيل دور المتعلمين و دفعهم للإيجابية و المشاركة.
- توفير الوسائل التعليمية ، التوضيحية المُساعدة .
- تجنب الاكتظاظ في الصفوف التربوية .
- تخصيص الفترة الصباحية لتدريس النصوص .
- دفع المتعلّم للوظيفية و الإنتاج و الفعالية ، بالربط بين التلقي و الإنتاج ، بعيدا عن التنظير و هو المبتغى من المقاربة بالكفاءات.

الهوامش:

1) - مديرية التعليم الثانوي ، منهاج اللغة العربية و آدابها ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، 1995، ص 7.

2) - اللجنة الوطنية للمناهج ، المجموعة المتخصصة للغة العربية ، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام ، جانفي 2005، ص 4.
3) -اللجنة الوطنية للمناهج ، المجموعة المتخصصة للغة العربية ، ص 2.
4) –إبن منظور ، لسان العرب ،دار الكتب العلمية ، بيروت ، ط1، 2003، ص 222.
5) بشير إبرير ، في تعليمية الخطاب العلمي ، مجلة التواصل ، جامعة عنابة ، العدد 8، جوان 2001 ص 70 – 71.
6) -أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، جامعة وهران ، الجزائر ، دط ، 1996، ص 138.
7) أنطوان صياح و آخرون ، تعليمية اللغة العربية ، دار النهضة العربية ، لبنان ، ط1، ج 2006 ، ص 18.
8) عبد القادر لورسي ، المرجع في التعليمية – الزاد النفيس و السند الأنيس في علم التدريس ، الجزائر ، ط2، 2015 ، ص 23 – 24 .
9) إبن منظور ، لسان للعرب ، ج 6 ، ط1 ، دار صادر ، بيروت ، 1997، 221- 222.
10) المنهاج و الوثائق المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الثانوي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر،2006، ص 60
11) فريد حاجي ، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، حسين داي ، الجزائر، 2005 ، ص 02.

12) –محمد بوعلاق و الطاهر بن تونس ، مقاربة الكفاءات من النظرية و التطبيق في النظام التعليمي الجزائري ، مركز البحث في الأنثروبولجيا الإجتماعية و الثقافية (،crasc) الجزائر ، 2014، ص92 .
13) المشوق في الأدب و للنصوص و للمطالعة الموجهة ، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، 2010 - 2011، ص 4.
14) المشوق في الأدب ، ص 4.
15) –اللجنة الوطنية للمناهج ، المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية ، مشروع الوثيقة المرافقة ، ص 5 .

16) لخضر حريزي ، المقاربة النصية في تعليمية النحو بين النظرية و للتطبيق،مجلة العمدة في اللسانيات و تحليل الخطاب ، الجزائر ، العدد 3 ، 2018 ، ص 270 .

17) المشوق في الأدب ، ص3.

18) المشوق في الأدب ، ص 5.

19) اللجنة الوطنية للمناهج ، المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية ، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام ، 2005 ، ص 5.

20) لخضر حريزي ، المقاربة النصية في تعليمية النحو بين النظرية و التطبيق ، مجلة العمدة في اللسانيات و تحليل الخطاب ، الجزائر ، العدد 3 ، 2018 ، ص 270.

21) المشوق في الأدب ، ص 6.

22) المشوق في الأدب ، ص 6 .

23) المشوق في الأدب ، ص 6.

24) المشوق في الأدب ، ص 7 .

25) المشوق في الأدب ، ص 7.

26) محمد البرهمي ، ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي ، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، الدار البيضاء ، ط 1، 1998 ، ص 67.

المراجع :

1 - أحمد الفاسي ، الديداكتيك مفاهيم و مقاربات ، جامعة عبد المالك السعدي ، المدرسة العليا للأساتذة ، تطوان .

2 - أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية،جامعة وهران ، الجزائر دط ، 1996.

3 - أنطوان صياح و آخرون ، تعليمية اللغة العربية ، دار النهضة العربية ، لبنان ، ط1، 2006.

4 - ابن منظور ، لسان العرب ، ج 6 ، ط1 ، دار صادر ، بيروت ، 1997.

5 - ابن منظور ، لسان العرب ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ط 1، 2003.

6 - اللجنة الوطنية للمناهج ، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي .

7 - الجديد في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة ، للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي لشعبتي الآداب و الفلسفة و الآداب و اللغات الأجنبية ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، ط1، 2006 2007.

8 - المشوق في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة ، للسنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،الجزائر ، 2010- 2011.

9 - اللجنة الوطنية للمناهج ، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية ، مرحلة التعليم المتوسط ، 2016.

10 - بشير إبرير،تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق ، ط1 ، عالم الكتب الحديث،الأردن ، 2007.

11 -بشير إبرير، في تعليمية الخطاب العلمي ، مجلة التواصل ، جامعة عنابة ، العدد 08 ، جوان 2001.

12 - بوبكر بن بوزيد ، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية ،برنامج دعم منظمة اليونيسكو لإصلاح المنظومة التربوية ، دط ، دت ،.

13 - حاجي فريد ، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات : للأبعاد و المتطلبات ، دار الخلدونية ، للنشر و التوزيع ، 2005.

14 - حاجي فريد ، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية ، سلسلة موعدك التربوي ، ع 17 ، 2005.

15 - سالم أكويندي ، ديداكتيك المسرح المدرسي من البيداغوجيا إلى الديداكتيك ، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، 2001.

16 - عبد القادر لورسي ، المرجع في التعليمية : الزاد النفيس و السند الأنيس في علم التدريس ، ط2 ، الجزائر ، 2015.

17- عبد الله الرشدان ، نعيم جعنيني ، المدخل إلى التربية و التعليم ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، ط5.

18 - لخضر حريزي ،المقاربة النصية في تعليمية النحو بين النظرية و التطبيق ، مجلة العمدة في اللسانيات و تحليل الخطاب ، الجزائر ، العدد 03 ، 2018.

19 - لحسن بوتلكاي ، تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل ، الدار البيضاء ، 2001 .

20 - محمد شرقي ، مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير ، إفريقيا الشرق ، المغرب ، 2010.

21 - محمد البرهمي ، ديداكتيك النصوص القرائية ، بالسلك الثاني الأساسي ، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، الدار البيضاء ، ط1، 1998.

22 - محمد مكسي ، إستراتيجيات الخطاب الديداكتيكي في التعليم الثانوي ، ط1، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، 1998.

23 - محمد آيت موحي و آخرون ، سلسلة علوم التربية ، دار الكتاب الوطني ، المغرب ، العدد 9-1994،10.

24 -محمد بوعلاق و الطاهر بن تونس ، مقاربة الكفاءات بين النظرية و التطبيق في النظام التعليمي الجزائري ، مركز البحث في الأنثروبولوجيا الإجتماعية و الثقافية (CRASC) ، الجزائر ، 2014.

25 - مديرية التعليم الثانوي ، منهاج اللغة العربية و آدابها ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، 1995.

د/ إيمان ملال

أستاذ محاضر(ب) جامعة عباس لغرور خنشلة

مقدمة:

يحتل التعلم والتعليم مكانة مرموقة في نفوس الجزائريين، وما يدل على ذلك تفانيهم في خدمة العلم وبذل الجهود المتواصلة لتعليم كافة فئات المجتمع، فالكتاتيب والزوايا والمدارس التي كانت تمول في غالبيتها من طرف أفراد المجتمع، جعلت التعليم في مكانة سامية قبل الاحتلال الفرنسي للجزائر. لينجم عنها إصلاحات كبيرة في هذه المنظومة بعد الاحتلال من طرف لجنة وطنية متخصصة.

تقوم التعلمية إذا بدراسة الظروف المحيطة في عملية التعلم وبالمتعلم داخل المدرسة وخارجها، كما تهتم أيضا بالعلاقات السيكولوجية التي تظم أطراف العملية التعليمية. وقبل التفصيل في هذه العلاقة، لابد لنا من معرفة أصول كل طرف وحدوده داخل المؤسسة التربوية.

أولا- المعلم

"هو العنصر الرئيسي في العملية التعليمية، والمساهم الأول في إنجاحها".[1]

ونظرا للدور الهام للمعلم، نجد جملة من التعريفات المحددة له ولوظيفته (المعلم).

يعرف دي لانشير Gillard de Landsher المعلم على أنه: "الفرد المكلف بتربية التلاميذ في المدارس"، ويركز هنا على التربية قبل عملية التعليم، وهنا بعد سيكولوجي بحت، إذ يركز على العلاقة القائمة بين المعلم والتلميذ والتي شبهها ضمنيا بعلاقة الأب مع ابنه، لأن التربية عادة توكل للوالدين.

أما تعريف تورسين حسين Torsten Husen فهو "المعلم هم منظم لنشاطات التعلم الفردي للمتعلم، عمله مستمر ومتناسق، فهو مكلف بإدارة سير وتطور عملية التعلم، وأن يتحقق من نتائجها".[2] في هذا السياق دارت نقاشات سياسية، اجتماعية وأكاديمية حول مكانة المعلم والعوامل المؤثرة فيها، فمنهم من يرى أن أسباب تدنيها يرجع إلى ضعف تكوين المعلم وإعداده، والبعض الآخر يرجعها إلى المعلم نفسه؛ أي إلى مدى تفانيه في عمله وحبه لمهنته، والبعض الآخر يرجعها إلى قلة الاهتمام بمهنة التعليم بصفة عامة، وأطراف أخرى ترجعها إلى الظروف الاجتماعية التي يعيشها المعلم (السكن، النقل، الخدمات المقدمة، المرتب...الخ)، ومنه تعددت التصورات النظرية والمنهجية لهذا الموضوع.

هناك من يعطي تعريفا آخر للمعلم على أنه ذلك الشخص الواعي لما ألقاه عليه المجتمع الحديث من مسؤوليات جديدة، أفرزها انفجار تربوي على صعيد عدد التلاميذ المقبلين على

التعليم في جميع مراحله. والملاحظ على هذا التعريف للمعلم أنه تعريف بنائي؛ أي ركز على تركيبته النفسية (تحديدا عند استعمالهم لمصطلح الوعي وما يحمله من دلالات نفسية عميقة)، وعلاقته بالمجتمع الذي يعيش فيه.

ثانيا- المتعلم

هو أحد أهم أطراف العملية التعليمية، والمتعلم وما يمتلكه من خصائص نفسية وعقلية واجتماعية وما لديه من رغبة ودافع للتعلم، فهو الأساس في العملية التعليمية، حيث اختلفت النظرة لطبيعة المتعلم ودوره في العملية التربوية عبر العصور، ويرجع هذا الاختلاف إلى تعدد الفلسفات والآراء النظرية النفسية والتربوية التي ظهرت آنذاك، فقد كان يُنظر إلى المتعلم عبر العصور القديمة على أنه "يتكون من روح وجسد"، وأن الروح أسمى من الجسد، وبالتالي اهتمت التربية اليونانية بتهذيب روح الإنسان والاهتمام بها على حساب جسده وبالضبط منذ أفلاطون، بينما اختلفت التربية الإسلامية في نظرتها إلى طبيعة المتعلم، حيث اهتمت هذه التربية بالتنشئة الدينية التي قوامها تنمية شخصية المتعلم من جميع جوانبها الجسدية والعقلية والروحية والاجتماعية والنفسية.[3] ومن هنا يدرك المتعلم كيفية التعامل مع المحيط الذي يعيش فيه ومحاولته التكيف مع كل ما هو مستعصى عليه والعمل على فهمه واستيعابه، ولن يتوفر هذا الشرط إلا إذا اكتملت أركان العملية التعليمية وتحديدا طريقة التواصل بين طرفيها (المعلم والمتعلم).

إستراتيجية التعليم بالمقاربة بالكفاءات:

من الحقائق التعليمية التي صارت اليوم مبدأ يلتزم به أن المتعلم يشرع على نحو ذاتي في بناء نظام لغوي خاص به، يتميز بجميع خصائصه الفردية والوجدانية والمعرفية موازاة مع ممارسته لعملية التعلم والاكتساب اللغوي، فقد أصبحت عملية التعلم عملية بناء معرفي فردي متواصل بشكل إيجابي ومتوازن بكيفية إبداعية وخلاقة تجعل المتعلم يسمو بطبعه اللغوي إلى درجة الارتجال الذي يأتي بعد إحكام آليات اللغة ومهاراتها الأساسية من إنشاء للكلام وفهم له في المقام الأول، وإجادة القراءة والكتابة في المقام الثاني. ويجب القول أن التعلم يحصل حتى في الأوقات التي يعتقد أنه معطل فيها ومتوقف، لأن التعلم لا يتوقف ما دام الجهاز المعرفي والنفسي للمتعلم في حالة نشاط.

التواصل المعرفي بين المعلم والمتعلم

"تستدعي المقاربة بالكفاءات تطورا جديدا للعلاقة بين المعلم والمتعلم في كل مادة تعليمية، يصغى إليه ويضعه دوما في وضعية للتفكير والبحث وحل المشاكل، يثيرها اهتمامه، ويدفعه إلى تجنيد معارفه وإدماج مكتسباته".[4] لكن قبل هذا لابد أن يضطلع المعلم بمهنة الخبير النفسي بحالة التلميذ قبل أن يلج عالم المعرفة، لأنه بذلك يساهم في رسم معالم

التطور السيكولوجي للطفل، وعلاقته بنفسه وبالآخر. فهذه الثنائي تلعب دورا أساسيا في تكوين الطفل. ولتسهيل عملية التعلم، على المعلم أن يتفاعل مع تلاميذه ويتعرف على خصائصهم النفسية والجسمانية، ميولهم، والطريقة التي يفكرون بها، وما هي مكتسباتهم، وحدود قدراتهم وظروفهم الاجتماعية،[5] وليضمن الاستمرار المادي والاستمرار النفسي.

مرتكزات العملية التعليمية و أثرها النفسي على المتعلم:

ظهر علم النفس التربوي علما تجريبيا مستقلا عن الفلسفة في الربع الأخير من القرن التاسع عشر على يد إدوارد لي ثورندايك Edward Lee Thorndike الذي قضى عمره المهني أستاذا لهذا العلم في كلية المعلمين بجامعة كولومبيا بأمريكا من عام 1889 إلى 1949، وتوالت الإسهامات وأنشئت المخابر إلى أن صار من المقررات اللازمة لتدريب المعلمين في الكليات والمعاهد، وبدأ تحديد مفهوم علم النفس التربوي من قبل ثلة من الباحثين في هذا المجال من بينها:[6]

1- كلوفر ورونين (1987) Glover & Ryning

يعرفه على أنه العلم الذي يدرس سلوك عمليات التعلم والمعرفة والقياس والسلوك الاجتماعي والنمو الإنساني والتكيف.

2- عدس وقطامي (2003)

يعرفه بانه ميدان من ميادين علم النفس الذي يدرس سلوك الإنسان في المواقف التربوية من خلال تزويدنا بالمعلومات والمبادئ والمفاهيم التي تساعدهم في فهم التعلم والتعليم.

3- وترك (1992) Wittrok

هو العلم الذي يدرس المشكلات العلمية التربوية وحلها من خلال مفاهيم ومبادئ علم النفس المختلفة.

4- داش Dache

هو الدراسة العلمية للسلوك الإنساني في المواقف التربوية، أي أنه العلم الذي يربط بين علم النفس والتربية.

من خلال ما سبق عرضه من مفاهيم حول علم النفس التربوي، نشير إلى أن دور المعلم في ظل بيداغوجيا التعليم يعمل على بناء المعارف لا على تراكمها، وبالتالي بناء الجهاز النفسي للتلميذ ليصل إلى جسر قوي للتواصل معه. وعليه فوظيفة علم النفس التعليمي هو "الدراسة المنظمة للسلوك الإنساني وعملياته العقلية والانفعالية والشعورية والأنشطة الجسمية ذات العلاقة في المواقف التربوية الهادفة لمساعدة الفرد على النمو السوي المتكامل من النواحي

العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية، ليصبح قادرا على التكيف مع نفسه ومع ما يحيط به".[7] وخلاصة القول أن عملية التدريس دون الإحاطة بمادة علم النفس التربوي تكون مجرد قواعد وإجراءات روتينية تعتمد على المحاولة والخطأ، و"يتفق أغلب العلماء أن مادة علم النفس التربوي هي جزء مهم وضروري في إعداد المدرس، ولا يمكن إهمال الجانب التربوي لأي سبب" ليضمن فاعلية العملية التعليمية.

تفاعل سلوك المعلم والمتعلم:

يعتبر التفاعل الذي يجري في داخل القسم بين الأستاذ والتلميذ أساس العملية التعليمية التربوية، حيث تتم من خلاله شبكة من الاتصالات، والتبادل الرمزي بما فيه من إلقاء وتلقي وحوار داخل القسم، ونعلم أن الانسجام السلوكي والنفسي هو محور العملية التعليمية (من وجهة نظر علم النفس العام) القائمة بين الأستاذ والتلميذ داخل المنظومة التربوية، "وأن نوع العلاقة القائمة بين الأساتذة وتلاميذهم تختلف من طور تعليمي إلى آخر، وذلك نظرا لخصوصية كل مرحلة من التعليم. فالتعليم الابتدائي يختلف على التعليم المتوسط، والتعليم المتوسط يختلف على التعليم الثانوي"،[8] على أن تكون (في المستويات الثلاثة) محتويات المادة الدراسية متماشية مع مستوى التلميذ العقلي (حتى لا يحس بالضياع)، وسط صعوبة المنهاج، وهنا يأتي دور المعلم ليؤمن لهم بيئة تعليمية تساهم على التحصيل العلمي، بمراعاة الفروق الفردية بينهم والظروف النفسية والاجتماعية التي يعيشها التلميذ.

الدراسة الميدانية:

هي ضرورية لجمع المعطيات لغرض الوصول إلى نسبة التواصل الحاصل بين الأستاذ والتلميذ، وقبل أن نعرض أهم إجابات الأساتذة والتلاميذ، لابد أن نحدد أهداف علم النفس التربوي، وتحديدا في المرحلة الثانوية.

يسعى علم النفس التربوي إلى تحقيق هدفين في العملية التعليمية هما:

أولا- توليد المعرفة النظرية حول السلوك الإنساني في مواقف التعلم والتعليم من خلال التزويد بالمبادئ والمفاهيم والنظريات النفسية التي تعمل على فهم وتفسير السلوك وضبطه وتوجيهه. وقد اعتمدت لإثبات هذا الهدف إلى الدراسة الميدانية التي أجريتها مع تلاميذ السنة الأولى شعبة أداب بثانوية عبيد راجعي بخنشلة، أين كان لي لقاء مع أستاذة اللغة العربية واللغة الفرنسية وتحاورت معهما حول طريقة التعليم التي تنتهجها كل منهما، ووقفت على أهم المحطات التي يتعثر فيها التواصل مع التلاميذ. كما أنني تكلمت مع تلاميذ القسم الأول عن أهم الأسس العلمية التعليمية، وعن مدى ارتياحهم في حصص اللغة العربية واللغة

الفرنسية، وعن طريقة مشاركتهم معلمهم الدرس داخل القسم، متقصية بالدرجة الأولى العامل النفسي وأثره على العملية التعليمية عند المعلم والتلميذ معا.

ثانيا- وضع هذه المعرفة النظرية في إطار علمي تطبيقي يمكّن القائمين على العملية التربوية من استخدامها في مواقف التعلم والتعليم بشكل يسهم في تحقيق التعلم الفعال لدى المتعلمين. وهنا أيضا وجدت صعوبات كبيرة يعاني منها الأستاذ (المعلم) في نقل المعرفة إلى التلاميذ، في ظل تعنت التلميذ وتعصبه لمادة دون أخرى أو بالأحرى لأستاذ دون آخر. ويبقى السؤال مطروح: من المسؤول عن هذا الانسداد الحاصل في العملية التعليمية؟ هل هو المعلم؟ أو المتعلم؟ وسنعرض لجملة من الإجابات التي تحصلنا عليها من بعض الأساتذة والتلاميذ معا.

يتكون مجتمع الدراسة الأول والخاص بالتلاميذ (السنة أولى ثانوي شعبة آداب) المكونة من:

- عدد الذكور الذين كتبوا أسماءهم على الورقة (04).
- عدد الإناث الذين كتبوا أسماءهم على الورقة (17).
- عدد الأوراق التي لم تكتب أصحابها أسماءهم (16).
- المجموع (37) تلميذا عبروا عن مشاعرهم، فكانت الإجابات كالتالي:

نسبة الذكور كانت أقل من نسبة الإناث، وكانت إجابتهم متقاربة جدا حول طريقة معاملة الأستاذ لهم، وطريقة تواصلهم معه، وهذا راجع إلى عدة عوامل، فمثلا وجدت نوع من الأساتذة المتسلطين (حسب تصريحات التلاميذ) يؤثر على التلاميذ بطريقتين، فهناك من يرى أنه يزرع في نفوسهم روح السلطوية فيتعاملون معه بنفس الطريقة، ومنهم من يرى أنه يقلل فرص التفاعل بين الأستاذ والتلميذ وخفض مستوى المبادرة. وهذا ما يظهر في هذا القسم، حيث يمارس فيه الأستاذ (أستاذ الرياضيات) دور القائد الذي لا يناقش ولا يسمح بأي مبادرة ولا يسمح بمقاطعته وطرح الأسئلة، بل أكثر من ذلك حين يرتسم الخوف على التلميذ أثناء قيام الأستاذ بسؤاله، مما يولد شحنة سلبية داخل القسم، حيث يكون الأستاذ العنصر الفعال الوحيد في القسم.

أما النموذج الثاني الذي اتفق كل التلاميذ في تفانيه في عمله وفاعلية عملية التواصل النفسي والمعرفي معه هو أستاذة اللغة العربية، التي تفنن التلاميذ في وصفها وتقديرها. وكان الجانب الأهم بالنسبة لهم هو طريقة التعامل الجيدة التي يحظى بها هؤلاء. فمنهم من وصفها بالأم الحنون، ومنهم من اخترها أن تكون الأخت الكبرى، ومنهم من عدها أفضل صديقة في المؤسسة، ومنهم من اعتبرها تمتلك أساليب عجيبة لفهم سلوكات التلميذ بالتقرب منه، أضافة إلى إلمامها بالمادة الأكاديمية في مجال تخصصها وطرائق تدريسها.

توصلت في هذه الدراسة إلى أن مرونة المعلم، تسامحه، تواضعه العلمي وديمقراطيته في التعامل مع التلاميذ تحظى بتأثير كبير على مكانته، لأن هذه السمات تنعكس على أداء التلاميذ في القسم وإقبالهم على المادة العلمية بشغف.

تظهر هذه الدراسة أن عدم الانسجام والتكيف مع النظام الدراسي، وأساليب التقويم ونظام الامتحانات، استعمال السلطة من طرف المعلم، كلها أسباب تؤدي إلى التمرد داخل القسم ورفض السلوكيات المتعارف عليها في المؤسسة التربوية، كما أن نظام العقوبات المرتكز على العنف والطرد لا يؤدي إلى حلول ناجعة، بل على العكس من ذلك تنجر عنها عواقب وخيمة للتلميذ. الأستاذ أيضا له رأي في هذا الموضوع، فمهما بلغ من الخبرة والدراية بعملية ضبط التلميذ في القسم، فإن هناك عوائق كثيرة تحول دون تحقيق الفعالية التعليمية مع التلاميذ أهمها أن هناك من التلاميذ ممن يختلقون مشاكل كثيرة، ويمارسون تصرفات سيئة تنعكس عليهم في الأخير. فهناك (حسب تصريحات أساتذة القسم الأدنى) من التلاميذ ممن يلحق الضرر بأنفسهم كتقاعسه عن العمل (عدم الانتباه داخل القسم واللامبالاة)، وهناك من يلحق الضرر بالآخرين كإثارة الشغب والمشكلات وفرض النفوذ على بقية التلاميذ، فضلا على تعكير الجو على الأستاذ الذي بدوره في هذه الأجواء يتقاعس عن أداء مهامه البيداغوجية، والحقيقة أن الأساتذة يختلفون فيما يعتبرونه سلوكا صحيحا، وما يعتبرونه سلوكا سيئا. فالسلوك الذي يبدو مقبولا لدى بعض الأساتذة، قد لا يقبله أساتذة آخرون، وهنا تبدأ المفاضلة بين الأساتذة من طرف التلاميذ.

خاتمة:

في ختام هذه الدراسة نقول أن الوصول بالمتعلمين إلى اكتساب الكفاءات، يتطلب تغييرات هامة في الممارسة البيداغوجية، معنى ذلك أنه لا جدوى من تغير في مقاربة المنهج "إن لم يصحب ذلك تجديد تكوين المعلمين والأساتذة (فكريا ونفسيا واجتماعيا) بإحداث تغيير جذري في علاقتهم بالمعرفة وفي كيفية تقديم الدروس وكفاءاتهم المهنية، لأن مهنة المعلم لم تعد تتمثل في التعليم فقط، بل في جعل المتعلمين يتعلمون بأنفسهم، من أجل ذلك يتعين إعادة تكوينهم على أساس المقاربة بالكفاءات استجابة لعدد من المبادئ المتعلقة بالكفاءات نفسها".[9] وبالتالي فإن نتائج الدراسات المكثفة حول هذا الموضوع أظهرت أن النظريات المعرفية والبنائية كان لها أثر تعليمي بالغ في المقاربة بالكفاءات، حيث تم الانتقال من منطق التعليم الذي ينشد المعرفة إلى منطق التعلم الذي يسير وفق مسعى وظيفي بنائي يهتم بعملية "تحويل المعرفة المدرسية إلى معرفة وظيفية تمكن المتعلم من التصرف في مختلف الوضعيات والمواقف التي تعترضه في حياته اليومية والاجتماعية"،[10] ليضمن الفاعلية التعليمية التي قوامها عملية التواصل السلوكي الناجح بين الأستاذ والتلميذ.

وفي الأخير نخلص إلى أن المعلم الذي يتميز بالدكتاتورية في ضبط قسمه، يعكس بالضرورة صورة الخوف لدى التلميذ وتجعل من هذا الخير ينبذه، وقد يذهب به الأمر إلى الهروب من المدرسة والانقطاع على التمدرس نهائي. أما المدرس الذي يتميز بنوع من الإهمال واللامبالاة ولا يعير اهتماما إلى النظام أقل فاعلية، لذلك فإن المدرس هو الواسطة بين عملية التعليم والتعلم، وله دور مهم ومؤثر في الأداء التحصيلي للمتعلمين، وفي أنماط سلوكهم. لذلك وجب أن يكون نوع ثالث من المعلمين يتوسط النموذج الأول والثاني، وهو المعلم الذي يتميز بالحنكة والذكاء والصبر في تعامله مع تلاميذه، حيث تمتزج شخصيته بين الصرامة واللين بما تقتضيه المواقف التي يتعرض لها مع تلاميذه، وهذا النوع هو الذي يسيطر على قسمه كيفما شاء. فهناك "ارتباط دال بين سلوك التلميذ في القسم ومعاملة الأستاذ له، وهناك علاقة بين الجو العام في القسم وإدارة الأستاذ للقسم".[11]

وفي الأخير نجد أن التعليمة استثمرت معطيات علم النفس التربوي خاصة في تحديد أساليب التعامل مع المتعلم، وفي رصد كل الظواهر التي تحدث داخل القسم، والعلاقة بين المتعلم والمعلم، وكيف يتم تحسين هذه العلاقة من أجل السير الحسن للعملية التعليمية، ومن خلال ما سبق نصل إلى وضع مجموعة من النتائج كانت كالآتي:[12]

1- هناك تداخل بين المفهومين، التعليمية وعلم النفس التربوي، وذلك لأن كلا منهما يعالج إشكالية التعليم والتعلم.

2- علم النفس التربوي يركز على العلاقة بين المعلم والمتعلم، وهذا ما استفادت منه التعليمية وتجاوزته إلى التركيز على الطرق التعليمية والمتباينة الخاصة بكل مادة، جاعلة في ذلك المتعلم المسؤول الأول في عملية التعلم.

3- التعليمية وعلم النفس التربوي جمعهما مثلث ديداكتيكي بحت واحد شامل لعناصر المعرفة والمعلم والمتعلم.

علم النفس التربوي في تناوله للكثير من القضايا كان أقرب للجانب النظري، والذي استفادت منه التعليمية التي اعتمدت أكثر على الجانب الميداني، فهما متماثلان من حيث محاور البحث العامة مختلفان في طرق تناول الموضوعات والمحاور، ويبقى فضل علم النفس التربوي قائما ما دام يقدم المساعدة للمعلم في تحديد مواطن القوة والضعف في آلية عمل العملية التعليمية ونتاجاتها، وبالتالي تبرز أهمية دراسة العوامل المؤثرة في نجاح أو فشل العملية التعليمية ومدى تحقيقها لأهدافها. [13]

الهوامش

[1]- عمر الهاشمي، التكوين الذاتي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، ط2، 2000، ص08.
[2]- محمد الطيب العلوي، التربية والإدارة المدرسية الجزائرية، الجزائر، 1982، ط2، ص17.
[3]- ينظر: عزت جرادات، أسس التربية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008، ص121.
[4]- ربيع كيفوش، الحصيلة اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات –مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا، بحث مقدم لنيل شهادة دكتوراه علوم في اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، قسم الأدب العربي، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر، إشراف عز الدين صحراوي، 2013-2014، ص16.
[5]- ينظر: المرجع السابق، ص 18.
[6]- محمد فرحان القضاة ومحمد عوض الترتوري، أساسيات علم النفس التربوي، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د ط)، (د ت)، ص41.
[7]- صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط3، 2003، ص26.
[8]- وفية جبار محمد هاشم الياسري، العملية التعليمية وعلم النفس التربوي، كلية التربية للعلوم الإنسانية، قسم التاريخ، جامعة بابل، العراق، 2015، ص03.
[9]- العرابي محمود، دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران، الجزائر، ص85.
[10]- موساوي نسيمة، الأصول النفسية لمقاربة الكفاءات، مجلة دراسات لسانية، كلية الأدب العربي، جامعة البليدة-2، الجزائر، العدد 06، مارس 2017، ص34.
[11]- حليمة قادري، التفاعل الصفي بين الأستاذ والتلميذ في المرحلة الثانوية، مجلة دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة وهران، العدد 08، جوان 2012، ص16.
[12]- مناع نور الدين، أهمية علم النفس التربوي في حقل التعليمية، مجلة الذاكرة تصدر عن مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، العدد الثامن، يناير 2017، ص291.

المراجع

حليمة قادري، التفاعل الصفي بين الأستاذ والتلميذ في المرحلة الثانوية، مجلة دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة وهران، العدد 08، جوان 2012.

ربيع كيفوش، الحصيلة اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات –مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا، بحث مقدم لنيل شهادة دكتوراه علوم في اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، قسم الأدب العربي، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر، إشراف عز الدين صحراوي، 2013-2014.

صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط3، 2003.

العرابي محمود، دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران، الجزائر.

عزت جرادات، أسس التربية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008.

عمر الهاشمي، التكوين الذاتي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، ط2، 2000.

محمد الطيب العلوي، التربية والإدارة المدرسية الجزائرية، الجزائر، ط2، 1982.

محمد فرحان القضاة ومحمد عوض الترتوري، أساسيات علم النفس التربوي، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د ط)، (د ت).

مناع نور الدين، أهمية علم النفس التربوي في حقل التعليمية، مجلة الذاكرة تصدر عن مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، العدد الثامن، يناير 2017.

موساوي نسيمة، الأصول النفسية لمقاربة الكفاءات، مجلة دراسات لسانية، كلية الأدب العربي، جامعة البليدة-2، الجزائر، العدد 06، مارس 2017.

وفية جبار محمد هاشم الياسري، العملية التعليمية وعلم النفس التربوي، كلية التربية للعلوم الإنسانية، قسم التاريخ، جامعة بابل، العراق، 2015.

د/ شلغوم نعيمة
أستاذ محاضر/ جامعة خنشلة/

تعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات .السنة الثالثة ثانوي آداب أنموذجا.

مقدمة :

عرفت علوم التربية في العصر الحديث سلسلة من التغيرات المتسارعة التي مست كل ميادين الحياة، وكان من الطبيعي أن يؤثر ذلك في مفاهيمها وأهدافها وطرقها واستراتيجيتها، كما أن حركية المجتمع ومرونته في تفاعلها، تلزمه أن يعيد النظر والالتفات إلى المؤسسات التي وضعها لتأمين كينونته ومراجعة الأدوار المسندة إليها.

وتقع المدرسة في قلب هذه المؤسسات، لذا وجب وضع استراتيجيات ومقاربات ومناهج ـ في مختلف أطوار التعليم ـ تمكنها من تحقيق الرهانات والتطلعات الكبرى للمجتمع من أجل تحقيق أهداف عامة وأخرى ترتبط بقيم تربوية وأخرى خاصة، واجتماعية، وسياسية ، وثقافية وغيرها، بالإضافة إلى جانب المعطيات المعرفية المراد تحصيلها من قبل المتعلم عن طريق التدريب والتعليم.

وقد احتل المتعلم مركز العملية التعليمية التعلمية في الجزائر منذ الاستقلال تقريبا، وكان سببا في ظهور اتجاهات تربوية مختلفة استثمرت نتائج البحوث في المجالات الفلسفية والإبيستمولوجية والسوسيولوجية والنفسية... إلخ. وظهرت المقاربة بالمضامين ثم المقاربة بالأهداف التي تبنتها وزارة التربية الجزائرية منذ أواسط القرن الماضي، بيد أن الحماس الذي حظيت به من طرف المربيين والباحثين، وعدم اتخاذ الاحتياطات اللازمة لتطبيقها حال دون إخضاعها للنقد الموضوعي، مما أدى إلى تقلص دورها، وإعلان التراجع عنها بسبب نزعتها التجزيئية للمعرفة .

ثم كان التوجه إلى المقاربة بالكفاءات بوصفها مدخلا منهجيا واختيارا يستجيب للممارسات البيداغوجية المعاصرة، من خلال الاهتمام بالجوانب الثلاثة للمتعلم، معرفيا وسلوكيا ووجدانيا، وتضع آليات للتقويم، وتركز على قياس الكفاءة المتحصل عليها من الفعل التعليمي.

وقد حظيت تعليمية اللغة العربية من قبل وزارة التربية الوطنية الجزائرية باهتمام، بوصفها السبيل الأمثل لاكتساب اللغة وتعلمها، والحفاظ عليها،وصونها من كل عجمة أوتحريف، ولذلك،فإن جل الدراسات التربوية تؤكد على أهمية هذا النشاط في الفعل التعليمي التعلمي.

وإذا كان النص الأدبي الركيزة الأساس في أي لغة، فقد أضحى الاهتمام به من الواجبات التي تتطلبها المقاربات الجديدة فبه تحصل ملكات الذوق، وخلاله يحصل من الكفاءات اللغوية الكثير، وهو ما يجعله محورا هاما لمختلف النشاطات التعليمية التعلمية وفق المقاربة بالكفاءات التي تسعى إلى بناء الذوق الحسي والجمالي لدى المتعلم، من خلال النص وانطلاقا منه للوصول إلى الأنساق المعرفية الأخرى .

1. تعريف التعليمية:

التعليمية" في اللغة مصدر صناعي لكلمة تعليم، وهذه الأخيرة جاءت على صيغة المصدر الذي وزنه "تفعيل" وأصل اشتقاق "تعليم" من"علم" ، وجاء في لسان العرب: "علم وفقه وعلم الأمر وتعلمه وأتقنه"[1]، ونقول:"علمه العلم تعليما... وعلمه إياه فتعلمه"[2].فمادة"علم"من علم، يعلم، تعليمًا أي "وضع علامة أو أمارة لتدل على الشيء لكي ينوب عنه"[3].

وقبل الخوض في مفهوم التعليمية وموضوعاتها ينبغي الإشارة إلى تعدد مسميات هذا العلم في اللغة العربية، فهذا المصطلح وضع ليقابل المصطلح الغربي الشهير " La Didactique des langues " ، ولهذا نجد البعض يعمد إلى الترجمة الحرفية للعبارة فيستعمل تعليمية اللغات، و" هناك من يستعمل المركب الثلاثي" علم تعليم اللغات "كما مال البعض الآخر إلى استعمال مصطلح"التعليميات" قياسا على اللسانيات والصوتيات والرياضيات، وهناك من استعمل مصطلح"علم التركيب"أو"التدريسية" أو "التعليمية، على أن المسمى الأخير هو الأكثر شيوعًا وتناولا في التربية"[4]، وهذه بعض التعريفات التي وضعها عدد من المشتغلين بهذا المجال:

ـ " والتعليمية تعني التدريس، أطلقها اليونان على الشعر التعليمي الذي يتناول بالشرح المعارف العلمية والتقنية "[5].

ـ" تعني التعليمية الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم حالات التعلم التي يخضع لها المتعلم بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة ...إنه تخصص يستفيد من عدة حقوق معرفية مثل : اللسانيات، وعلم النفس، وعلم الاجتماع "[6].

ـ"هي علم تتعلق موضوعاته بالتخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية تنفيذها ومراقبتها وتعديلها عند الضرورة"[7].

و من خلال ما سبق، تبرز التعليمية نظاما من الأحكام المتشابكة والمتداخلة المرتبطة بالظواهر الخاصة بالعملية التعليمية،حيث تلزم المعلم بوضع مخطط دقيق يشمل التخطيط للأهداف التربوية و كافة محتوياتها وتطبيقاتها وأهدافها ووسائلها وزمنها.

2. مفهوم المقاربة بالكفاءات :

جاء في أدبيات اللغة العربية :الكفء :الشيء النظير، ومنها الكفء والكفؤ، والمصدر كفاءة، ويقال الرجل الكفء : المماثل، ولا كفاءة له :لا نظير له، ومنه الكفاءة المماثلة في القوة والشرف، والكفاءة في الزواج :أن يكون الرجل مساويا للمرأة في حسبها ودينها وعلمها وغير ذلك، يشير معنى الكفاءة إذا إلى المماثلة والتساوي، وتؤكد عليه الآية الكريمة : ولم يكن له كفؤا أحد"، وهي أيضا تحمل معنى الكفاية أي المنافسة"[8].

أما في المفهوم الاصطلاحي، فالمقاربة بالكفاءات مفهوما إدماجيا من منطلق أن الكفاءة هي :" قدرة المتعلم على تجنيد وإدماج القدرات والمعارف والموارد بطريقة فعالة لعملية بهدف إعطاء معنى للتعليمات"[9]، أما المقاربة فهي" تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز، على ضوء خطة أوإستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، والمردود المناسب من طريقة، ووسائل، ومكان، وخصائص المتعلم ، والوسط ، والنظريات البيداغوجية"[10].

و عليه فالتدريس بالمقاربة بالكفاءات،يهدف إلى تعليم المتعلم الاعتماد على نفسه والتعرف على قدراته الكامنة وكيفية استثمارها بغية نظام تعليمي جديد يركز على تطوير كفاءات المتعلمين وتنميتها، وإعطائها الأولوية في بناء المناهج لا من الاهتمام بتدريس المعارف، ويمكن تحديد خصائص هذه المقاربة في النقاط التالية :[11]

. تمركز التعليم حول المتعلم.

. تشجيع المتعلم على المبادرة، وإثبات روح المبادرة والخلق والإبداع.

. تسمح المقاربة بالكفاءات بتجاوز الحفظ والتلقين وبتجاوز منهج المواد الدراسية المنفصلة.

. تمنح للمتعلم استقلالا ذاتيا من خلال منحه حرية التعبير عن رأيه.

.تهتم بمتابعة العمليات العقلية المعقدة التي ترافق الفعل باعتباره كمالا متناهيا من السيرورات المتداخلة والمترابطة فيما بينها، فهي بذلك لتفادي التجزئة التي تقع على الفعل التعليمي التعليمي المهتم أساسا بنواتج التعلم.

.تحتل المعرفة في المقاربة بالكفاءات دور الوسيلة التي تضمن تحقيق الأهداف المتوخاة من التربية، وهي بذلك تندرج ضمن وسائل متعددة تعالج في إطار شامل، تتكفل بالأنشطة، وتبرز التكامل بينها.

3 مفهوم النص الأدبي:

النص الأدبي:" كتابة شخصية تتحدث عن أمور جرت مع الكاتب أو الشاعر، وكثيرا ما يكون صادقا في تصوير ما اعتراه ، وقد يكون كاذبا وهو يستعين بالصور وإبراز العاطفة"[12]، كما يبرز النص الأدبي في اصطلاح الدارسين و النقاد بأنه" وعاء التراث الأدبي الجيد، قديمه وحديثه، شعره ونثره، ومادته التي عن طريقها يتم إنماء مهارة المتعلمين اللغوية والفكرية والتعبيرية والتذوقية، بحيث تحتوي على مجموعة من الأسس والقيم الوطنية والقومية والعالمية ،التي على أساسها اختيرت هذه النصوص لتمثل التراث بكل تطوراته ومسيرته"[13].

كما يعرف أيضا بأنه "ظاهرة لغوية يحمل معنى لغويا جماليا ، وهو بنية لغوية تبتعد عن كل ما هو مألوف وشائع ، ويعد أيضا مثيرا يتسم بالجدة والتعقيد ،والقدرة على الإثارة، ذلك كله يحفز المتعلم على فك رموزه ويستخلص المعنى المراد منه "[14].

وعليه فالنص الأدبي عبارة عن قطع أدبية مأخوذة من التراث الأدبي قديمه وحديثه، يتميز بلغته الخلاقة المبدعة، وله تركيب فني خاص به .

4. تعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة النصية :

تقوم مقاربة النص الأدبي من منظور المقاربة بالكفاءات على المقاربة النصية التي هي من منظور بيداغوجي، مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه، حيث تتجه العناية إلى مستوى النص ككل، وليس إلى دراسة الجملة، وهي تقتضي التحكم في الإنتاجين الشفوي والكتابي من منظور بنائي لا منظور تراكمي .

ويرى المنظرون لمنهاج التعليم الثانوي بأن تعليمية النص الأدبي من منظور الإدماج "تجعل النشاطات اللغوية وسيلة لضبط نصوص الأدب والمطالعة ضبطا لغويا

سليما، وفهمها فهما سليما، وأداة فعالة تساعد المتعلم على كشف معطيات النص ومناقشتها، وطريقة من الطرائق التي تسهل عملية التعبير على مستوى المشافهة أوالكتابة، وتمكنه في النهاية من امتلاك الملكة النصية و قدرته على فهم النصوص وإنتاجها وفق المواقف والأوضاع المناسبة"[15].

ويدرس النص الأدبي وفق المقاربة بالكفاءات على أنه نص احتمالي مفتوح على قراءات متعددة ومتنوعة تستهدف إثراءه وغناه، ويفتح المجال لكل طريقة تدفع بالمتعلم إلى إظهار كفاءته بالفعل والإنجاز والتعليمية المقترحة في التعليم الثانوي هي كالآتي :

1. **التعريف بصاحب النص**، والمطلوب في هذا التعريف أن يكون وظيفيا يخدم النص وأفكاره ومراميه مع تجاوزه لكل ماهو هامشي وثانوي[16].
2. **تقديم موضوع النص** بقراءته وإثراء رصيده اللغوي بشرح كل مفردة أو تركيب يتوقف عليه فهم النص .
3. **اكتشاف معطيات النص** عن طريق جملة من الأسئلة يعدها الأستاذ إعدادا جيدا ، تمكن المتعلم من فهم معانيه وأفكاره وعواطفه وتعابيره الحقيقية والمجازية .[17]
4. **مناقشة معطيات النص**: وذلك بتوجيه الأستاذ أنظار متعلميه إلى المناقشة التذوقية للمتعلمين سواءا تعلق الأمر بالمعاني أو الأفكار أو الأسلوب .
5. **بناء النص**: ويتم فيه "تحديد نمط النص، واكتشاف خصائصه، ثم تدريب المتعلم على انتاج النصوص وفق النمط المدروس"[18].
6. **القراءة التركيبية** وهي المرحلة الأخيرة التي تتضمن العودة إلى النص من أجل قراءة وتحليل شتات ما تفرق، وهي عملية بنائية تتفاعل فيها الوحدات البنائية مع تصور القارئ . وفي هذه المرحلة يجب استحضار السياق التاريخي لإضاءة بعض المحطات الغامضة في النص، وهذا ما يطلق عليه الانسجام النصي،"فالدراسة الانسجامية تعتمد على الدراسة الاتساقية غير أنها تقتحم أدوات غير خطية، أي أدوات من خارج النص"[19].

كما يجب تفحص الاتساق في النص على اعتبار أنه منتوج مترابط في أفكاره ومتوافق في معانيه، ويظهر ذلك في طريقة عرض الأفكار وعلاقتها بالموضوع من جهة وعلاقتها ببعضها البعض من جهة أخرى كعلاقة المقدمة بالموضوع،

وعلاقتها بالخاتمة، وطريقة الانتقال من فكرة إلى أخرى ، بالإضافة إلى تأمل الأدوات والوسائل اللغوية التي تربط بين جمل النص وعباراته .

تعليمية الروافد النص الأدبي: من المؤكد أن نشاط تعليمية النصوص الأدبية نشاط أساسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، و هو نشاط مركب، فلم يعد تدريس قواعد اللغة العربية، والعروض أنشطة قائمة بذاتها كما في المناهج المدرسية السابقة ،بل أصبح تدرسيها يتم على أساس أنها روافد لغوية ،أي أنها تدرس من خلال النص الأدبي أو التواصلي المقرر وفق منهاج المقاربة بالكفاءات، أي أن النص هو محور العملية التدريسية منه ننطلق وإليه نصل في حصة التعبير الشفهي أو الكتابي .

إن الاعتماد في تدريس هذه الروافد اللغوية على طريقة المقاربة النصية، كطريقة تربوية اعتمدها منهج المقاربة بالكفاءات، من شأنه أن يحقق للمتعلم تنمية القدرة الإبداعية والإنتاجية، ومن شأنه أن يعزز المعرفة العلمية التطبيقية، فهي تعتمد على التكامل فيما يخص هذه الروافد.

أولا . قواعد النحو والصرف: وهي أداة لفهم خصائص البنية اللغوية، ونظام التراكيب اللغوية، ووظائف الألفاظ داخل النسق اللغوي، ولا بد من التماس القدر الكافي فقط فيها دون التعمق في التعلمات المعرفية، ومن"غير الولوج في التفرعات والتقسيمات النصية التي التفرعات التي تثقل كاهل النص، ولا يتأتى منها كثير فائدة"[20].

ويتخذ النص مطية لشرح الظاهرة النحوية من منظور علمي، إذ الهدف منه هو" اكتساب المتعلم ملكة تبليغية إما مشافهة أو كتابة ، أوإكسابه معرفة بالفرق بين الصيغ"[21]، فتدريس قواعد النحو والصرف من منظور المقاربة بالكفاءات يستلزم النظر إلى هذا النشاط على أنه يمكن المتعلم من الملكة اللسانية الصحيحة،بحسب ما تقتضيه الظروف والأحوال المختلفة، وإدراكها لهذا المبدأ الذي يدرس في هذا النشاط ويمكن إيجاز أهمية درس النحو والصرف في هذا المستوى بتحقيق المتعلم للكفاءات التالية [22]:

1. **الملكة اللغوية :** حيث يتمكن المتعلم من خلالها من إنتاج و تأويل عبارات لغوية ،ذات بنيات متنوعة ومعقدة في عدد كبير من المواقف التواصلية المختلفة.

2. **الملكة المعرفية** : وتتمثل في الرصيد المعرفي المنظم الذي يكسبه المتعلم من خـــلال اشـــــتقاقه معـــــارف مـــــن العبارات اللغوية والأنساق النحوية،يخزنها ويستحضرها في الوقت المناسب ليؤول بها التراكيب اللغوية.

3. **الملكة الإدراكيـــــــة**:وتمكن المتعلم من إدراك حقيقة وظائف النحو ليشتق منه معارف يستثمرها في إنتاج النص وتأويله.

4. **الملكة الإنتاجية** : وتمكن المتعلم من إنتاج الأثر الفكري والفني باحترام قواعد التعبير السليم،ومنها قواعد النحو والصرف.حيث إن الغرض الأسمى من تدريس القواعد هو:" تمكين المتعلم من التعبير السليم الواضح وفق هذه القواعد فـــي جميـــع الحالات الخطابية وأن تساعده على تحليل النص وفهم الصيغ والتراكيب الموظفة فيه والسبب الذي دفع المؤلف لاستعمالها"[23].

ثانيـا . البلاغـة : وهي الوجه المشرق لجمال التعبير، إما بتوضيح "المعايير التي تحكم الأثر الأدبي، فيبصرالأستاذ المتعلمين إلى قيمة اللفظة في تأدية المعنى، وقيمتها في السياق"[24] من خلال الوقوف على روائع الكلم بالمفاضلة والمقارنة والموازنة بين الأساليب، ويدرس نص البلاغة انطلاقا من النص الأدبي، بدراسة الظاهرة البلاغية خدمة لفهم النص، فتكون بذلك "وسيلة لبيان قيمته،بحيث يتمرس المتعلم على مجموعة من الأحكام والضوابط والقواعد التي بهـــا يعـــرف إيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة، كقواعد التشبيه وضوابط الاستعارة، وعلى العموم فإن المقاربة بالكفاءات بالنسبة لدرس البلاغة تصب في مجرى التفعيل والتطبيق"[25]، ويسعى الأستاذ في هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف الآتية:[26]

-إدراك ما للبلاغة من وظيفة أساسية في تنويع أساليب التعبير، وبنائية الصورة وتطوير دلالة الألفاظ.

-الإفادة من الأدباء في التعبير البلاغي الجمالي ، واقتباس أساليبهم و محاكاتها.

-توسل المسائل البلاغية للتعمق في فهم النص الأدبي والتفاعل معه.

-توظيف المفاهيم والتقنيات والأساليب البلاغية في دراسة النص النقدية.

-رصد الصور الأدبية وترتيبها في جداول بحسب أنواعها وإجراء حوار حول وظيفتها الجمالية.

-إعداد جدول مقارنة بين صور متنوعة تعبر عن معنى واحد.

ثالثـــا . العروض: دراسة العروض أمر ضروري في شعبة الأدب واللغة، لأن "العروض يعين ويساعد المتعلم على فهم الشعر العربي وحسن إلقائه، إضافة إلى معرفته للمقاطع الصوتية التي تكون في أواخر أبيات القصيدة " القافية" [27]، وما يجب أن يتحقق من أهداف من خلال درس العروض يمكن إيجازه فيما يأتي:[28]

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

-إدراك التطور الذي طرأ على وزن القصيدة العربية المعاصرة وما أحدثه من إيقاعات جديدة.

-تذوق دور الوزن والإيقاع في جمالية النص الشعري.

-إكمال بيت ناقص بما يناسب وزنه وقافيته.

-إجراء مباراة بين المتعلمين حول اكتشاف الأوزان سماعا.

-ترسيخ قواعد علم العروض ومصطلحاته الأساسية بطريقة السؤال والجواب انطلاقا من الشواهد.

-التوقف عند مبدأ التفعيلة، والتمثيل على كيفيـــة توزيعها في الشعر ذي الشطرين والقافية الواحدة وفي الشعر الحديث والمعاصر.

و انطلاقا من هذه الروافد تجدر الإشارة إلى أهمية الدور الذي يلعبه المعلم في عملية تدريس النصوص الأدبية و روافدها اللغوية، بوصفه أبرز عناصرها، وحجر الزاوية في كـــل إصلاح، وتطوير تربوي تعليمي النشاط الأدبي وروافده، وعليه فإن على الأستاذ أن يعمل على مايأتي[29]:

تحفيز المتعلمين على التفكير وإثارة حيويتهم، وفضولهم ونشاطهم وتسليط الضوء على القضايا الهامة في الدرس.

- بعث الثقة في نفوس المتعلمين، حيث يشعرون بأهمية مشاركتهم في بناء عناصر الدرس.

- صياغة أسئلة ملائمة ومناسبة للأهداف التي يسعى الأستاذ إلى تحقيقها.

-تنوع مستويات الأسئلة من المستويات الدنيا إلى المتوسطة فالعليا.

- مراعاة خصائص المتعلمين العقلية والمعرفية والدقة في صوغ السؤال، بحيث يفضي إلى الإجابة المطلوبة.

- أن يصاغ السؤال في عبارات دقيقة واضحة، والأسئلة لا تكون بذات فاعلية، إذا لم يعمد المعلم، إلى استثمار الإجابات المتعلقة بها، ولهذا الغرض وجـب تسـجيل

بعض إجابات التلاميذ التي تخدم أحكام الدرس على السبورة بهدف إثـــــــراء الدرس بما يتطلبه من معارف ومعلومات.

تعليمية النصوص الأدبية في مقررات التربوية .

الخاتمة :

وفي نهاية المطاف يمكن القول أن النص الأدبي ركيزة أساسية لتعليم اللغة العربية والتحكم الجيد في آليات استعمالها وتداولها كتابة ومشافهة، و يتأتى ذلك من خلال استكشاف النص أولا عبر مباحث علمية موضوعية لتستوعب كل ما هو مدرك بالذهن والحواس قصد تحقيق التمازج الحقيقي و التفاعل الإيجابي بين النص وقارئه لبلوغ الشعرية، والتي بدونها لا تتحقق الكفاءات ولا تتجسد في سلوكيات هذا القارئ المستقبلي.

ومن أجل تحقيق المقاربة بالكفاءات فإن تلاحم البنية الابستيمولوجية، فإن ذلك يقتضي ربط ربط حاضر التلاميذ بماضيهم، وذلك ليستشرفوا المستقبل بانتماء حضاري، وثقافي وإنساني قوي، بالإضافة إلى ذلك ضرورة التركيز على الوسائل المساعدة على التدريس، وخصوصا النصوص الأدبية، وذلك لربح الوقت والجهد وتطوير القدرات العقلية لدى المتعلم .

كما أنه يجب التأكيد على أهمية عملية تدريس الروافد اللغوية التي مازالت تشهد تدنيا ملحوظا، ولذلك فالمأمول هو إعادة النظر في السبل التي من شأنها أن ترتقي بالعملية التعليمية لهذه الروافد من خلال تكثيف البحوث والدراسات بهدف تحسينها وتسهيل طرائقها وأساليبها على المتعلمين والمعلمين نظرا لوجود صعوبات في تدريسها وتكثيف الملتقيات والعمليات التكوينية .

الإحالات:

[1] . ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان،ط1، ج4 ، مادة (ع ل م)، ص 416.

[2] . الفيروز أبادي ، القاموس المحيط ، دار الجيل ، بيروت ،ج 4، مادة (ع ل م) ، ص 155.

[3]. محمد آيت موحي وآخرون، سلسلة علوم التربية، دار الكتاب الوطني، المغرب، العدد 9، 10، 1994، ص 66.

[4]. ينظر : بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق ،عالم الكتب الحديث ، الأردن ، 2007، ط1، ص18.

[5] . محمد آيت موحي و آخرون ، سلسلة علوم التربية ، مرجع سابق ، ص 66.

[6]. بشير إبرير ، في تعليمية الخطاب العلمي ، مجلة التواصل ،جامعة عنابة ، العدد 08 ، جوان 2001، ص 70، 71.

[7] . أنطوان صياح و آخرون ، تعليمية اللغة العربية ، دار النهضة العربية ، لبنان ، 2006 ، ط1 ، ج1، ص18.

[8] . لويس معلوف ، منجد الآداب و اللغة و العلوم ، المطبعة الكاثوليكية ،بيروت، 1969،ط1، ص 378.

[9]. حاجي فريد، بيداغوجيا التدريب بالكفاءات –الأبعاد والمتطلبات ، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، دط، ص24.

[10] . المرجع نفسه ، ص11.

[11] . ينظر :العربي اسليماني، الكفايات في التعليم، نص من أجل مقاربة شمولية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء ، 2006، ط 1، ص 59 ،60.

[12] . محمد التونجي ، المعجم المفصل في الأدب ،دار الكتب العلمية ، بيروت ،لبنان ، 1999، ط2، ص 860.

[13] . عبد الفتاح جسن البجة ، أساليب تدريس اللغة العربية و آدابها ، دار الكتاب الجامعي ، بيروت ، لبنان ، 2001، ط1، ص 353.

[14] . ينظر :طه حسين الديلمي و سعاد عبد الكريم عباس الوائلي ، اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها ،دار الشروق للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، 2003، ط1، ص 147.

[15] . زرارقة الوكال ، تعليمية النص الأدبي في مرحلة ما قبل الجامعة بين فوضى الإنتاج و عقم المنهاج ،المؤتمر الدولي الخامس ، جامعة ثليجي عمار، الأغواط ، الجزائر ، ص11.

[16] . بوعلام بادو ، كيفية تناول النص الأدبي و روافده ،ملتقى تعليمية اللغة العربية ، مديرية التربية لولاية ورقلة ، مصلحة التكوين و التفتيش ، 2014 .2015، ص 06.

[17]. زرارقة الوكال ، تعليمية النص الأدبي في مرحلة ما قبل الجامعة بين فوضى الإنتاج وعقم المنهاج، مرجع سابق ، ص 11.

[18] [18] المرجع نفسه ، ص 12.

[19] . بوعلام بادو ، كيفية تناول النص الأدبي و روافده ، مرجع سابق، ص 12.

[20] . المرجع نفسه، ص 15.

[21] . المرجع نفسه ، ص 16.

[22] . ينظر: بوبكر الصادق سعد الله، كمال خلفي ، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، آداب وفلسفة، لغات أجنبية، ص 20.

[23] المنهاج ، ص 8. .

[24] بوعلام بوداو ، كيفية تناول النص الأدبي و روافده ، مرجع سابق ، 64.

[25] . ينظر: المرجع نفسه ، ص 11 .

[26] . المنهاج ، ص09.

[27] . المنهاج ، ص10.

[28] . المرجع نفسه ، ص11.

[29] . بوعلام بوداو ، كيفية تناول النص الأدبي و روافده،مرجع سابق ، ص15.

و اقع النَص الأدبي في ضوء منهج النَظرية البنائيَة

- الطَور الثَانوي أنموذجا -

د/ قـــواس نبيـــل

أســـــتاذ محاضر – ب –

جـــــامعة خنشـــــلة

تقديـــــــم:

إنّ تطوّر أيّ مجتمع من المجتمعات لابدّ أن ينبني على أساس التربية والتعليم، إذ يُعدّ هذا الأساس بمثابة عجلة التنمية الفكرية والعقلية ضمن منظومة المجتمع. وقد شهدت المجتمعات في الوقت الرَاهن تحوّلات وتغيّرات في هذا المجال، وسعت نحو الأفضل. وتعدّ الجزائر إحدى هذه المجتمعات التي سعت في الآونة الأخيرة للّحاق بركب الحضارة، وذلك بتوظيف مختلف النظريات التعلَمية في مجالها التربوي والتعليمي بما فيها النَظرية البنائية، وذلك بإنشاء ثورة على المناهج التقليدية التي تعتمد التلقين، فيكون فيها المعلَمُ هو محور العملية التعلَمية، لكن سرعان ما انتشرت وسائل وآليات ومناهج مستحدثة في عملية التعلّم والتدريس في أقطاب العالم، فكان للجزائر الحظّ في تلقي هذه المناهج ومحاولة تطبيقها على منظومتها التربوية.

1/ النظرية البنائيَة ومنهجية المقاربة بالكفاءات:

1-1/ النَظرية البنائيَة:

يسعى العالم في الوقت الرَاهن إلى الإبداع والابتكار في جميع المجالات، بما فيها المجال التَربوي والتَعليمي، ولمّا كان العالم كذلك حاول المتخصَصون والباحثون في مجال التربية والتعليم تطوير آليات ووسائل التعلَم بشتّى الطرق، وذلك بخلق نظريات ومناهج حديثة تتماشى والواقع وتواكب العصرنة. وكان للنظرية البنائية النصيب الأوفر في الإجابة عن الكثير من التساؤلات والإشكاليات التي تتبادر إلى أذهان الباحثين والدارسين في مجال التعليم، حتى أصبحت اليوم على شفاه جميع العاملين في حقل التربية والتعليم.

إذا، هي تغيّرات سريعة وتحوّلات جديدة شهدها العالم وبخاصة الغربي في نظرته إلى المنظومة التّعلّمية. وبناءً على هذه التغيرات كان لزاما على ذوي الاختصاص من التربية والتعليم تغيير تصوراتهم ونظرياتهم في هذا المجال، فراحوا ينظّرون لآرائهم وأفكارهم، ويؤسَسون لنظرياتهم بما يتوافق ومجتمعاتهم، ولمّا كان الأمر كذلك سعوا لبناء المتعلّم، وذلك بتنمية قدراته العقلية، وصقل مواهبه، وتهيئته من أجل بناء مختلف المعارف واستثمارها فيما ينفعه. وبناءً عليه توجّه ذوو الاختصاص إلى النظرية البنائية فاستفادوا من آرائها وتصوّراتها في عملية بناء التّعلّم.

تعدّ النظرية البنائية إحدى أبرز نظريات التعلّم، ولعلّ أبرز مبادئها هو منهجيتها المبنيَة على فكر المتعلّم، وتنمية قدراته العقلية وكيفية اكتسابه للمعرفة. وهي في الآن نفسه تركّزُ على دور المتعلّم النشط الذي يُسهم في بناء العملية التّعلّمية. وعليه يمكن القول إنّ هذه النظرية عبارة عن فلسفة تحاول بناء التّعلّم وفق منطق خاص انطلاقا من فهمنا

للعالم الذي نعيش فيه، وذلك بالاعتماد على خبراتنا الشخصية. وإنّ تأسيس المعرفة وتشكّلها لدى المتعلّم لا يتأتى إلاّ من خلال الرؤية الشخصية له، وإيمانه بالتغيير الإيجابي للنهوض بنفسه وتنظيمها.

تؤمن النظرية البنائية بأنّ "المعرفة الإنسانية تُبنى ولا تُعطى أو تُتلقى"[1]. والفرد يُمكن له إعادةُ تنظيم نفسه، وله القدرة في بناء ذاته ونموَها. والبنائية عبارة عن "عملية استقبال للتراكيب المعرفية الرَاهنة بحيث من خلالها يمكن للمتعلمين بناء تراكيب ومعاني جديدة من خلال التفاعل النّشط بين تراكيب المعرفة الحالية ومعرفتهم السابقة وبيئة التّعلّم"[2].

يُعدَ "بياجيه" من أبرز أعلام هذه النظرية فهو يرى " أنّ التّعلّم الحقيقي هو ذلك التّغيير الذي ينشأُ عن عمليات التّأمّل المعرفيّ"[3]. وهو يؤمن بأنّ "المعزّزات الخارجية التي تأتي من البيئة كالهدايا والألعاب والحلوى وغيرها لا تشكّل عاملًا حاسمًا للتعلّم، في حين أنّ التعزيز الحقيقي هو ذلك الذي ينبع عن أفكار الفرد ذاته"[4].

تتأسس النظرية البنائية على أساس مفاده أن الفرد يستطيع بنا المعرفة من تلقاء نفسه، ولهذا فهي " تعطي الأولوية للذَات العارفة وترفع من شأنها، فتعتبر الفرد المسؤول الأول عن بناء معارفه بفضل ما يمتلكه من إمكانات ذاتية وميكانيزمات داخلية، أي أن المعرفة عند بياجيه تنتظم في ذهن الفرد عبر سيروراته الذَهنية الفردية، وهي ليست صادرة عن المحيط الخارجي. "[5] ولا يجب فهمُ هذا التصوَر على أساس أن المحيط الخارجي ليس له الدَور في تشكَل المعرفة لدى المتعلم، وإنما الرَجل منح الأولوية للذَات التي بمقدورها صُنع الفارق، ويبقى المحيط الخارجي أحد أبرز محدَدات التَعلم.

يتصوّر "بياجيه" أنّ " التّعلّم عملية تقوم على الوعي وتحكمها قواعد خاصة، فالأداء لدى الفرد لا يتحسّن وفقًا لعدد من المحاولات التي يقوم بها، وإنّما اعتمادًا على قدراته في التوصّل إلى قاعدة أو معنى عام"[6]. وعليه فإنّ "الفرد لا يتعلّم استجابات، وإنّما يشكّل مخططات أو بنى معرفية في ضوئها تتحدّد الأنماط السَلوكية المناسبة"[7].

قامت هذه النظرية عند "بياجيه" كثورة أو ضدَ النظرية السَلوكية واهتمَت بالكيفية التي من خلالها "يتغيّر أسلوب المتعلّم في فهم المشكلة التي يواجهها، فهو لا ينظر إلى التعلّم على أنه عملية آلية بسيطة تتمثل في تشكيل ارتباطات بين مثيرات واستجابات تقوى أو تضعف وفقًا للخبرة المعزّزة أو فرص التدريب، ولكن يعتبره عملية خلق عضوية تعتمد على التفكير، فهو يرى أنّ التعلّم هو تعلّم إجراءات جديدة"[8].

إنّ المعرفة العلمية – اليوم- هي عماد نهضة المجتمعات ورقيّها، وأصبحت قوة الدّولة في تطوّرها العلميَ وثورتها التقنية والتكنولوجية. والأمر عائدٌ إلى علمائها ومفكريها في مختلف المجالات وشتى الميادين. "وحتى يؤدي التعليم رسالته يجب أن يكون تعليمًا عصريّا منفتحا على علوم العصر دون تجاهل الهوية الثقافية، وأن يكون في مناهجه والمواد التي تُدرس وأساليب التدريس وأدواته تعليمًا يُخرج أجيالًا من المعلّمين ذوي العقول المتفتّحة والأخلاق الرفيعة، أجيالًا متشبّعةً بروح الإبداع والابتكار والنّقد البنّاء والأخلاق والقيم الأكاديمية"[9].

لقد نادى أصحاب النظرية البنائية بتوظيف العقل والتفكير في كلّ الظواهر التي تحيط بالفرد وتواجهه، وما على الفرد إلا تفسير هذه الأشياء أو الظواهر بناءً على نظرته أو رؤيته الشخصية، إذ من المفروض أن يمتلك الفرد (المتعلَم) معارف قبلية في ذهنه أو مكتسبات في نسقه الصوري ليحاول– بعدها- فهم ما يحيط به من خلال الملاحظة والتفسير والتأويل.

وعليه لبناء المعرفة لدى المتعلّم لابدّ من توافر المكتسبات القبلية لديه، والتي يمكنُ أن تمثّل جسرًا يعبُرُ من خلاله إلى المعرفة الجديدة. وبذلك يتفادى الفهم السيئ أو الساذج للظواهر المُراد تفسيرها. لذلك يتصوّر أصحابُ هذه النظريّة أن التعلّم البنائي يرى بأنّ: "معرفة المتعلّم القبلية شرط أساسي لبناء المعنى، حيثُ إنّ التّفاعل بين المعرفة الجديدة والمعرفة القبلية، يُعتبر أهمّ مكونات التّعلّم ذي المعنى، وقد تكونُ المعرفةُ القبليةُ جسرًا موصلًا للمعرفة الجديدة أو عائقًا نحو الوصول إليها، وتسمّى مثل هذه المعارف التّلقائية بمسمّيات مختلفة، منها: الفهم غير السّليم، والفهم الخطأ، والفهم الساذج... ويتشبّث بها المتعلّم لأنها تعطيه تفسيرات تبدو منطقية بالنسبة له، ولأنها متفقة مع تصوّره المعرفيّ، الذي تشكّل لديه عن العالم الذي حوله"[10].

1-2- منهجية المقاربة بالكفاءات:

إنّ المرحلة التي نعيشها الآن تتطلب من الجميع السَعي لتطوير العملية التعلّمية والتغيير في آليات التفكير لدى المتعلّم خاصة، إذ لابدّ من تحرير العقل من عبودية التلقين والتراكم (الكمّي والمعرفي) اللّذين تسلّطا عليه حينًا من الدّهر. وبالتالي لابدّ من التّركيز على الإبداع والخلق والابتكار، وهذا الذي سعت إليه منظومة الإصلاح التربوي أو منهجية المقاربة بالكفاءات في تركيزها على دور العقل في تنمية مهارات التفكير. ولابدّ هنا من الاعتراف بفشل المنظومة التربوية الكلاسيكية التي تعتمد حشو ذهن المتعلّم بما أمكن من معلومات ومعارف لا جدوى منها. وهي بذلك تُعدّ طريقة سطحية وربما ساذجة، في وقت يحتاج فيه المجتمع إلى بناء وتنمية ملكات عقلية يُمكنها الابتكار والخلق.

ولابدّ أن نعترف من ناحية أخرى، أنّ نجاح العملية التعلّميّة مرهون بالمعلّم كذلك، إذ لابدّ أن يمنح للمتعلّمين السبيل الذي بواسطته يمكنهم الوصول إلى تحقيق غاياتهم وأهدافهم، ولا يتمّ ذلك إلا بمساعدته إياهم بطرق كسب المهارات التي تستطيع بناء عقلٍ مُفكّرٍ وواعٍ.

تعدّ منهجية المقاربة بالكفاءات إحدى استراتيجيات النَظام الجديد أو الإصلاح في المنظومة التربوية الجزائرية، ولكن يبقى السؤال المحيّر هنا هو: هل نجحت الجزائر في تطبيق هذه الطريقة على المتعلمين أم لا؟ وهل يمكنُ تطبيق منهج أو طريقة نبتت في بيئة غربية وثقافة غير ثقافتنا على خصوصية النّص الأدبي العربي؟ وهل بتطبيقها أثمرت وأسفرت على نتائج إيجابية للمعلّم والمتعلّم؟

لقد سطّر النظام الكلاسيكي القديم مخطَط عمليته التعليمية وفق برنامج بيداغوجية الأهداف، إذ تنطلق هذه العملية "من كون عقل المتعلّم مستودعًا فارغًا ينبغي ملؤه بكنوز المعرفة بِغَضّ النظر عن جدوى حاجته إلى هذه المعرفة. في حين أنّ المقاربة بالكفاءات تقوم على أساس أنّ قليل العلم يستعمله العقلُ خيرٌ من كثير يحفظهُ القلبُ. حيث إنّ

العناية مُوجّهة إلى فاعلية التعلّمات وعمليتها على صعيد حياة المتعلّم. وجدوى ما يتعلّمه مَرهونٌ بما يقدرُ على فعله لا بما يقدرُ على خزنه"[11].

اعتقد أصحاب النَظام الكلاسيكي بفكرة مفادها أنَ التلميذ يأتي صفحة بيضاء أو وعاء فارغا وما على الأستاذ إلا ملء هذا الوعاء، وتوجيه التلميذ مع رسم أهداف معينة من خلال مجموعة من المعارف والسَلوكات، إلا أنَ هذه المقاربة يمكن القول إنها باءت بالفشل في جوانب عدَة واحتاجت إلى إعادة النظر في بعض مسائلها وآلياتها. وهم يقرَون أن المناهج السَابقة قد تمّ بناؤها "بالاعتماد على المقاربة بالأهداف والغرضُ منها إكساب التّلاميذ معارف وسلوكات عدّة، ورغم ضبط هذه الأهداف بشيء من الدّقّة، والاهتمام بتدرج واضح في تقديمها، إلا أنه تمّ الوقوف على جملة من السَلبيات والنقائص في تطبيق هذه المقاربة"[12].

وبناء عليه أدّت هذه السلبيات والنقائص بالباحثين في هذا المجال إلى "التفكير في مقاربة جديدة لأساليب التّعلّم والتّعليم واعتمادها في بناء المناهج والتدريس مستقبلًا، إذ تقوم هذه المقاربة على بيداغوجيا الإدماج، التي تختلف عن الطريقة التقليدية، ذات الطابع التراكمي وتسمّى هذه المقاربة الجديدة "المقاربة بالكفاءات""[13].

أسهم نظام الإصلاح الجديد أو المقاربة بالكفاءات بشكل إيجابيّ في إثراء العملية التعلّمية وترقيتها، وذلك بتحديد ثلاثة مستويات هي: "إضفاء دلالة على التعلَمات، وذلك بتحديد أبعادها عن طريق جعل المعارف النظرية روافد مادية تُساعد المتعلّم بفاعلية في حياته المدرسية والعائلية أو في حياته المقبلة عندما يبلغ سنّ الرّشد، حيث يدخل الحياة سواء بوصفه عاملا أو مواطنا، مثال: التلميذ يتعلّم الكتابة، ويزداد اهتمامه بتعلّمها عندما يوضع فعل الكتابة في السياق الدلالي له مثل كتابة رسالة للتواصل مع الآخرين في مختلف شؤون الحياة. وهنا يدرك المتعلم بأنّ تعلّم الكتابة يكتسي معنى في حياته. جعل أشكال التعلم أكثر فاعلية: بتثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة، فتكون المكتسباتُ أكثر ارتباطًا فيما بينها وأكثر وضوحًا، ويكون الاهتمام منصبّا على الأهمّ دون المهم، ولعلّ هذا ما جعل أحد المُربّين يُطلق على المقاربة بالكفاءات تسمية "بيداغوجيا الأهم وترك المهم". بناء التعلمات الداخلية: إنّ جعل مختلف مكتسبات التلاميذ في وضعية تناسق تدريجي وتوظيفٍ متصلٍ في وضعيات ذات دلالة. فكلّ هذا يجعل هذه المكتسبات تجاوزُ إطار القسم البيداغوجي أو الموسم الدراسي إلى بناء نظام أكثر شمولية وثراء. فمن سنةٍ إلى أخرى ومن طورٍ إلى آخر يُعادُ استغلال المكتسبات المتراكمة تدريجيا وتوضع هذه المكتسبات في خدمة كفاءات أكثر تعقيدًا"[14].

إذا، وبناء على هذه المستويات الثلاث يُمكن إنجاح العمليَة التَعلمية، وذلك بتفعيل مختلف معارف ومهارات التلميذ أو المتعلَم في خدمة المحيط والمجتمع، ليكون بذلك مُشاركا ومُساهما في هذه العملية. إذ ما يملكه من هذه المعارف في ذهنه - ولو نظريًا- لابدَ أن يُحاول إخراجها إلى الميدان، إلى الوجود، وذلك بالتركيز على ما هو أهمَ ليدرك في آخر المطاف أنَ هذه العملية لها قيمة ووظيفة، لها معنى و دلالة كذلك.

إنَ تفعيل هذه الكفاءات والمهارات يُكسبُ المتعلَم نوعا من الثقة بالنفس. فتصبح مختلف المهارات في خدمة مهارات أخرى، وهكذا حتى تكتمل صورة العملية التعلَمية، وتعود بالنفع على الفرد والمجتمع.

إنّ طريقة أو منهجية المقاربة بالكفاءات تخدم النظرية البنائية، وهما حبلان متواصلان متصلان ببعضهما البعض، أو حلقتان تشدّ إحداهما بالأخرى، إذ إنّ بناء التّعلّم لدى المتعلمين يستندُ أساسًا على بناء عقلية تفكّر وذهنية تستنتج، وذلك بجعل مختلف المعارف المتحصّل عليها من قبل المتعلّم صالحةً للاستعمال في مختلف المجالات والميادين والمواقف الحياتية، وعليه "فإنّ دور المدرسة قد تحوّل من مهمة تكوين الفرد –خزّان المعارف- إلى الفرد المتفاعل مع المعارف، فردٌ يمتلك كفاءات تساعده على الإنتاج، لأنّه لم يعد يكتفي بالاستهلاك بل يتعدّاه إلى الإبداع والتطوير والتجديد"[15].

إنّ الذي يرمي إليه هذا التّصوّر هو أنّ العملية التعلَمية تفاعل وتكامل بين المعلّم والمتعلّم. المعلم يضعُ خطة أو استراتيجية لنشاطه شرط أن يبدأه من المكتسبات القبلية لدى المتعلّم، هذا الأخير الذي يؤدي دور المنتج لا المستهلك، وبهذا تصبح عنده قدرةٌ أو ملكة على التفاعل والإنتاج.

يتفاعل التلميذ(المتعلّم) والأستاذ (المعلَم) للإنتاج واستثمار القدرات المعرفيَة، وكلّ ذلك من أجل إنجاح العملية التعلَمية، ولعلّ أبرز أساس ودعامة بيداغوجية يعتمدها الأستاذ لتكوين التلميذ هي النّص. هذا الأخير الذي يُعدّ حلقة وصلٍ وتفاعلٍ في العملية التعلّمية برمتّها. وعليه فإنّ "الفعل التربوي لا يجب أن يقتصر على أن يفهم المتعلّم جمَلا فقط، بل يجب أن يتعلّم أيضا على أيّ نحوٍ تنظم المعلومات في نصّ أطول في مقالة صحفية –مثلا- كيف يُلخّص نصوصًا تلخيصًا سليمًا وصحيحًا؟ وأخيرًا كيف تترابط الأبنية النصَية مع الوظائف الفكرية والعلمية للنصوص"[16].

لعلّ هذا التصوَر يُشير إلى فشل منظومة النظام الكلاسيكي المعتمد على التّلقين، وعليه فهو يدعو إلى التأكيد على التحليل والتفسير واستخدام المهارات العقلية للمتعلمين وتدريبهم على الإنتاج والاستثمار.

إنّ منطق المقاربة بالكفاءات قد فرض نفسه في الآونة الأخيرة، حيثُ أصبح راية ولواءً لكلّ مُعلّم أراد تنمية قدرات متعلّميه، ثمّ إنّ هذا المنطق هو فلسفة نوعية متميّزةٌ حاولت أن تنقل التلميذ من سياسة التعليم إلى فلسفة التّعلّم، إلى فاعلية المتعلّم واندماجه في وسط مجتمعه لتطويره، نقل التلميذ من المعارف المُجزّأة إلى المعارف الكلية. وهذا الذي نادت به النظرية البنائية على النظر إلى الكليات لا الجزئيات، وفي الأخير نَقَلَهُ من الحفظ والتلقين إلى مهارة الإنتاج إلى الإبداع والابتكار إلى الفاعلية. وعليه فإنّ منطق المقاربة بالكفاءات ومنهجها يحاول أن "يبني في المتعلم مظاهر التنوع والتّفرّد والاختلاف مع الاعتماد على توظيف مكتسباته ومواجهة وضعيات مشكلة (كل نشاط يتضمن معطيات أولية وهدف ختامي وصعوبات وعراقيل)، بحيث يجهلُ من يواجهها، الحل المعروف مسبقًا وبذلك يكون الفعل البيداغوجي قد تحوّل تحوّلا جذريًا، مُعتمدًا على مقاربة منهجية ديناميكية"[17].

2/ النَظرية البنائيَة والنصَ الأدبيَ من منظور نقديَ :

تُركّز النظرية البنائية في منهجها لمقاربة النص الأدبي على القوانين الداخلية التي تحكم النص كنظام مغلق، وكيفية إنتاج المعنى، وتبحث عن السمات التأثيرية التي تخلق ضغطًا أسلوبيًا على القارئ أو المتلقي، لتجعله متفاعلا مع النص، باحثا عن الدلالات العميقة، وعليه فإنّ المقاربة البنيوية تروم "استطلاع النسق المهيمن على تموقع البنى توخيًّا للتحولات المائزة وتحقيقًا لدينامية النّص الأدبي وتجليات أنساقه. وتؤسس هذه القراءة لتوظيف بنيات النص الأدبي ورصد قوى المغايرة التي تُضيءُ طاقة اللغة وتوقدُ تأثيرها الجمالي في نفس المتلقي، وتظهر الوسائل اللغوية التي تكسبُ النص الأدبيّ أدبيته، وتسهم في كسر إطاره الدلالي مما ينتجُ غايته الجمالية"[18].

إنّ أولى خطوات البنيويَين في ممارستهم المنهجية هي "أن يُقرأ النصَ الأدبيَ بمعزل عن مرجعه والمحيط الاجتماعي الذي وُلد فيه. وأن يُقاربَ مقاربةً داخلية تُظهر أنماط الفرادة في تشكيله لتضاريس البنية على نحو خاصّ، وتُحقق للنظرية البنائية امتلاك الأدوات القادرة على رصد مجموعة القوانين الكامنة وراء عناصر التشكيل النصيَ بلوغًا للوجوه الدَلالية الكبرى التي تنصهر فيها أنساق النص وتجلياته. وتُعلي هذه النظريةُ من قيمة المنظومة النصَية على العناصر التي تأتلفُ منها وفق استراتيجية العلاقات المسؤولة عن نُظم البنى وطُرق تشكيلها"[19].

والبنائية كمنهج نقدي عقلاني تسعى إلى "بيان شبكة العلاقات العميقة التي يُقام عليها النّصّ الأدبي اقتناصًا للملاحظة المائزة والفرادة الكامنة وراء نظام الأنظمة. وتقاربُ هذه النظريةَ النصَ الأدبيَ مقاربةً داخلية تتخطّى تضاريس البنية السطحية نحو البنية العميقة التي تحتكم إليها، وتصدر عن فكرة مؤداها استشراف القوانين الداخلية للنص الأدبي استطلاعا للطاقات التعبيرية الكامنة بين عوالم التخفي ومرايا التجلّي"[20].

تسعى البنيوية لدراسة العلائق التي تربط عناصر النصَ الأدبيَ بعضها ببعض، وكيفية تولّدها وكيفية أدائها لوظائفها الجمالية والشعرية. وعليه فإنّ النظرية البنائية "تقرأُ النصوص الأدبية انطلاقًا من القوانين الموضوعية التي تحتكم إليها في تشكيل دلالاتها ومقاصدها الجمالية. وترصدُ النظام الكامن وراء البنى بغية بيان الشفرات المسؤولة عن تشكّل النّسق. وتستطيع قواعد التنظيم التي تحتكم إليها البنى إظهارا للوظائف المهيمنة على فُرادة التعبير. وهنا تتجلى البنية على أنها العنصر الحاسمُ في قراءة النص الأدبي إذ تبسط نفوذها على تشكيلة وتؤلف مفتاحًا للتعرف على الطرق التي يمارس فيها النص تكوثره البياني المؤسس على مظاهر التّفرّد"[21].

إنّ المقاربة النصَية ذات علاقة وطيدة بالنظرية البنائية، إنها علاقة تكامل والتحام. و المقاربة النّصيّة عبارة عن "مقاربة تعليمية تهتمّ بدراسة بنية النّص ونظامه، حيث تتوجهُ العناية إلى مستوى النصّ ككلّ، وليس إلى دراسة الجملة"[22].

والمقاربة – هنا- تعتمد في عملية التحليل والإجراء على النص في ذاته، وهذا ما يتوافق مع منهج النظرية البنائية في مجال النقد الذي نادى بتحليل النص تحليلا مُحايثا أي لذاته من أجل ذاته، ولابدّ من النَظر إلى النصَ على أنه نسيجٌ لغوي أو بنية لغوية منغلقة على ذاتها، وبالتالي تكون مقاربته من داخله، أي على الجهاز اللَغوي الذي منه تشكّل.

3/ قراءة في مُقرَر اللَغة العربيَة للسنة الثَالثة ثانوي- شعبة آداب وفلسفة –

إنّ المتتبّع للمقررات الدَراسية بشكل معمّق وبخاصة نشاط النَص الأدبي الخاص بالسَنة الثَالثة ثانوي يجد أنّ النصوص الأدبية سُيّجت وأُدرجت في خانة الشعر والنثر فحسب. ويجد في بعض الأحايين ربط النص الأدبي بصاحبه وعصره والبيئة المحيطة به، بينما المفروض أن ينفتح الأدب على مجالات وخطابات أخرى، كالخطاب السينمائي، والخطاب الإشهاري والخطاب الصحفي، وهي خطابات سيميائية بمقدورها مساعدة المتعلّم على تنوير العقل وتبصيره على كلّ ما يحيط به، وفهم الحقائق والظواهر فهمًا دقيقًا، أي جعلُ المتعلّم يتكيّف مع الواقع ويعيشه ويتأثر به ويؤثّر فيه.

كما لا يخفى أنّ المُقرّرات الدراسية المُسندة إلى الطّور الثانوي عرفت نوعًا من الغموض في المنهج والاضطراب في المصطلح. ثمّ من ناحية أخرى، يجب الاعتراف أنّ هذه المقرّرات بعيدة بشكل أو بآخر عن أحدث المواضيع المستحدثة التي تمسّ الواقع، ومنها الأدب التفاعلي والرقمي، وأدب الهامش، وغيرها من الآداب التي يمكن إدراجها ضمن هذه المقررات. وبناء عليه، يمكن للتلميذ أن يتفاعل مع بيئته تفاعلًا إيجابيا، وبالتالي هي الدعوة إلى الابتكار والإبداع، بعيدًا عن النصوص العقيمة التي لا تخدم الفرد ولا تنوَر المجتمع.

إنّ الذي يجبُ الإقرار به هو وُفود المناهج النقدية الغربية بشكل رهيب على الساحة الأدبية العربية، ولا حرج في هذا الانفتاح الذي عرفه الدَرس النقدي العربي المعاصر، لكنّ محاولة تطبيق هذه المناهج على خصوصية النّص العربي أمرٌ مُستعصٍ لدوافع كثيرة منها تعدّد المصطلحات، وعدم تطابق الثقافات في مجالات معينة، وعليه فقد شهدت طريقة التدريس لدى الأساتذة نوعا من الارتباك والغموض، وعرفت صراعا بين التقليديين والحداثيين. بين من تشبّث بالطريقة أو منهجية النظام الكلاسيكي وبين من هلّل للوافد ورحّب به ودعا إلى الجدّة والعصرنة بحجة مواكبة العصر واللّحاق بركب الحضارة، ولكنّ "القراءات التي تسلّحت بهذه المناهج كانت تبسيطية ودروسًا تعريفية بالمنهج وآلياته الإجرائية، مما جعل تدريس الأدب العربي يسقط في التجريب، والاستنساخ الأعمى، والإسقاط المنهجي على حساب الذّوق والفنّ والتوجيه والتقويم"[23].

خـــــاتمة:

يمكن أن نخلص في الأخير إلى حصر أهم النتائج المستخلصة من هذه الورقة البحثية، وهي كالآتي:

- النظرية البنائية نموذجُ راق لمنهجية التدريس بالكفاءات، ودعمُ لمبادئها وآلياتها.
- الاطّلاع المستدام لمختلف النظريات والمناهج التعليمية، وذلك من أجل استمرارية النجاح في الجانب المعرفي والوعي المنهجي.

- التركيز على الهدف اللغوي في تدريس النصوص الأدبية خاصة، لتحصيل المعارف وصقل المواهب.
- تنمية القدرات الذهنية للمتعلَم وملكاته المكتسبة للانفتاح على العالم، وذلك بإدراج بعض النصوص أو الموضوعات التي من شأنها الإسهام في خلق الإبداع والابتكار.
- محاولة بناء ورسم وضعيات إدماجية تتماشى وموضوعات الواقع كي يحتكَ بها المتعلَم لتشخيص الدَاء وإيجاد الدَواء.
- مستقبلُ المؤسسة التعليمية مرهونُ بالمناهج الجديدة، وذلك لضمان نوعية جيَدة وتعليم متميَز. وعليه لا بدَ من تزويد كلَ العناصر الفعَالة في العملية التعلَمية من متعلَم ومعلَم والبيئة التي تحيط بهما بأجواء تُساعدهم على تنمية المواهب والاندماج بنجاح في مجتمع العلوم والمعارف.

الهوامش:

[1] - محمد الراجي، بيداغوجيا الكفاءات من أجل الجودة في التربية والتعليم، دط، طوب بريس، الرباط، 2007 ص 48

[2] – حسن حسين الزيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، دار عالم الكتب، الإسكندرية، مصر، ط1، 2003، ص 19.

[3] – عماد عبد الرحيم الزغلول، نظريات التّعلّم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010، ط1، ص 255.

[4] – نفسه، ص 256.

[5] - العربي سليماني، الكفايات في التعليم، نص من أجل مقاربة شمولية، ط1 ،مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2005، ص58.

[6] – عماد عبد الرحيم الزغلول، نظريات التّعلّم، ، ص 256.

[7] – نفسه، ص 256.

[8] – نفسه، ص 257.

[9] – هشام يعقوب مريزيق، الإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق، دار الراية، عمان، الأردن، 2008، ط1، ص 13.

[10] – ناصر بن محمد العويشق، النظرية البنائية وتطبيقاتها في التعليم والتعلم، دط، المملكة العربية السعودية، 1430هـ، دار المعرفة، ص 14، 15.

[11] – اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام، جانفي 2005، ص 04.

[12] – نفسه، ص 04.

[13] – نفسه، ص 04.

[14] – نفسه، ص 05.

[15] – الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها، الشعبتان آداب وفلسفة/ ولغات أجنبية، ماي 2006، الجزائر، مديرية التعليم الثانوي، اللجنة الوطنية للمناهج، ص 02.

[16] – منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص 06.

[17] – ينظر، الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 11.

[18] – عبد الله العنبر، النظريات البنائية بين النموذج والتحولات النصية، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، الأردن، مج45، ع2، 2018، ص 190.

[19] – نفسه ، ص 191.

[20] – نفسه ، ص 192.

[21] – نفسه، ص 192.

[22] – سعيدة بليردوح، الانتقاء والتكامل في تعليمية مهارات اللغة العربية، مجلة اللسانيات واللغة العربية، ع2، المركز التقني لتطوير اللغة العربية، 2012، الجزائر، ص 326.

[23] – مفيدة بنوناس، تعليمية النصوص الأدبية في المرحلة الجامعية، بين واقع المناهج وآفاق البديل، جامعة الشاذلي بن جديد، الطارف، الجزائر، ص 53.

المصادر والمراجع:

1. حسن حسين الزيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، دار عالم الكتب، الإسكندرية، مصر، ط1، 2003.
2. سعيدة بليردوح، الانتقاء والتكامل في تعليمية مهارات اللغة العربية، مجلة اللسانيات واللغة العربية، ع2، المركز التقني لتطوير اللغة العربية، 2012، الجزائر.
3. عبد الله العنبر، النظريات البنائية بين النموذج والتحولات النصية، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج45، ع2، 2018.
4. العربي سليماني، الكفايات في التعليم، نص من أجل مقاربة شمولية، ط1 ،مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2005.
5. عماد عبد الرحيم الزغلول، نظريات التّعلّم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010، ط1.
6. اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام، جانفي 2005.
7. محمد الراجي، بيداغوجيا الكفاءات من أجل الجودة في التربية والتعليم، دط، طوب بريس، الرباط، 2007.
8. مفيدة بنوناس، تعليمية النصوص الأدبية في المرحلة الجامعية، بين واقع المناهج وآفاق البديل، جامعة الشاذلي بن جديد، الطارف، الجزائر.
9. منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها، الوثيقة المرافقة، الشعبتان آداب وفلسفة/ ولغات أجنبية، ماي 2006، الجزائر، مديرية التعليم الثانوي، اللجنة الوطنية للمناهج.
10. منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للجذعين المشتركين (آداب، علوم وتكنولوجيا)، مارس 2005.

11. ناصر بن محمد العويشق، النظرية البنائية وتطبيقاتها في التعليم والتعلم، دط، المملكة العربية السعودية، 1430هـ، دار المعرفة.
12. هشام يعقوب مريزيق، الإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق، دار الراية، عمان، الأردن، 2008، ط1.

الكيفيات الإجرائية لتلقي و إنتاج النصوص السرديةفي المرحلة الثانوية (المزالق والضوابط)

د/ عبد المالك مغشيش. جامعة خنشلة د/ نجوى منصوري - جامعة باتنة1

مقدمة:

تحاول هذه الدراسة الوقوف عند المكون القرائي ،حيث نتناول فيه بالتحليل العملي الكيفيات الإجرائية التي تقود التلميذ في المدرسة الجزائرية إلى اكتساب بعض مهارات و تقنيات تلقي النص السردي على المستوى الحكائي في النصوص الأدبية الموجهة لتلاميذ المرحلة الثانوية، وهذا منخلال التقديم المفهومي من جهة و التحليل النصي الديداكتي الداعم من جهة ثانية مهارة تلخيص النص السردي بطرقها المنهجية المختلفة و مهارة التعرف على شخوص المحكي اعتمادا على مصادر و معلومات سردية متنوعة و مهارة التمييز بين السرد و الوصف من خلال الكشف عن الوظائف النصية لهذا الأخير و مهارة تحديد الخطاطة السردية للنص و مهارة تفسير الحكاية في ضوء خطاطتها العاملية،مع اعطاء توجيهات بيداغوجية لتفعيل الأنشطة السردية وتفعيل الحس الإبداعي للتلميذ لكتابة نصوص سردية.ومن خلالها الخروج عن نمط التلقين و الإكتساب إلى فضاء التعبير و الإنتاج.

و اقع تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية:

إن الوقوف على واقع تدريس النصوص الادبية في المرحلة الثانوية يشوبها الكثير من المعوقات البيداغوجية ،وذلك لكون المدرس يعتمد في ممارسته الصفية في تدريسه النص الأدبي بمختلف أشكاله على (تطبيقات كتابية، وضعيات إدماجية، مشاريع...)، في سياق القراءة التلفظية وشرح المفردات و بعض العبارات، وفي الاجابة عن الاسئلة المرتبطة بفحوى النص، دون أن تنخرط هذه الانشطة في مشاريع قرائية تحقق الأهمية التعليمية و الأهداف التربوية من خلال تعدد اصناف النصوص و انماطها،ودون الالتفات الى خصوصية كل صنف (شعر ،سرد) فهي قراءة غير منفتحة الافق تكرس آليات التلقين و الاكتساب ،هذا الذي يضيع على التلاميذ فرصة التعرف على التقنيات النصية المعتمدة في القراءة النقدية و انتاج النصوص. ومهارات التعبير و الإنتاج .

أنّ تدريس الأدب يمثّل أداة لتنمية اللغة والأسلوب واكتساب مهارات الفهم والتحليل والتقييم. ولذلك، يركز إقراؤه على أبعاده الجمالية وجوانبه المعرفية والدلالية، ويزاوج بين المتعة والفائدة ممّا يمكّن من إعداد تلميذ قادر على التفاعل جماليا مع النص الأدبي، والاستفادة من رصيده المعرفي والثقافي.الاهتمام على النشاطات التي يمكن اقتراحها على المتعلّم حتى يجمع بين متعة القراءة والفهم واكتشاف أفكار غيره من جهة، وقدرة الإنتاج والكتابة من جهة أخرى.

[1]إنّ منهجيّة تعليم النص السردي في كتب التعليم الثانوي لم تأت بالجديد، ماعدا توظيف مصطلحات نقديّة تفوق مستوى إدراك المتعلّم في كثير من الأحيان، كما جاءت عناصر السّرد في خطوات التحليل المعتمدة مشوّشة وغير متسلسلة، مما يوحي بأنّ اكتساب الخطاطة السّرديّة واستيعابها غير ممكن، وأنّ مكتسبات المتعلم في هذا النمط النصّي لم تُطوّر، فهي لا تتعدى معارف بسيطة كالشخصيات والحدث الرئيس.و الزمان و المكان فقط.

ولعل من أهم ما يجدر بالأستاذ أن يعنى به- في سياق تدريسه للنصوص- هو التأكيد على التحليل وتمرين المتعلمين على الإنتاج، حيث إن هذين النشاطين (وفق المقاربتين) الهامين يمثلان جوهر الفعل التربوي في درس النصوص الأدبية، ولا شك في أن الأستاذ قد أدرك أن أهمية التركيز على النص قد ظهرت من حيث هي دعامة بيداغوجية لتكوين التلميذ، وذلك بعد فشل الطرائق التي اتخذت من الجملة مرتكزا لها، حيث إن" الفعل التربوي لا يجب أن يقتصر على أن يفهم المتعلم جملا فقط، بل يجب أن يتعلم أيضا على أي نحوٍ تنظم المعلومات في نص أطول في مقالة صحافية- مثلا- كيف يلخص نصوصا تلخيصا سليما وصحيحا؟، وأخيرا كيف تترابط الأبنية النصية مع الوظائف [2]الفكرية والعملية للنصوص.

أولا. التدريس بالكفايات(الكفاءات) : ظهرت المقارَبة بالكفايات في إطار سياسات إصلاح منظومة التربوية، وتعددت مفاهيم الكفايات ومنها هي: "قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين،ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب. كما يقوم الفردالذي اكتسبها، بإثارتها وتوظيفها ، قصد مواجهة موقف أو مشكلة ما وحلها في وضعيةمحددة"[3].

و الكفاءة في عمومها هي سلوك مركب يتضمن مقولة واحدة ، أو عدة مقولات مدمجة ومتعلقة بالمجال المعرفي أو الحس حركي أو الوجداني،بحيث تسمح للفرد بالتكيف الجيد مع محيطه من خلال قدرته على لعب دور أو إنجاز مهمة أو حل مشكلة تواجهه في حياته اليومية[4].و التعامل مع النص الأدبي في المراحل التعليمية تمرين يستحيل فيه النص المفرد جمعا و تصير فيه القراءة قراءات ولذلك فالنص لا يعطي نفسه دفعة واحدة ويحتاج الى مغامرة في مجهول النص و البحث عن الممكن الخفي خاصة مع تعدد اصناف النصوص و اختلاف اشكالها مما يؤدي الى اقتصار المعلم و الاستاذ على النظرة القاصرة لدروس القراءة و المطالعة و حتى التعبير مما يبعده عن اهداف كفايات تلقي النصوص بانواعها و لا يعلم من الكفايات سوى المصطلحات زعما منه بمواكبة هذه الرؤية البيداغوجية و التي تحيد عن اهدافها ،وفي هذا يقول"فيليب بيرينو "أن المقاربة بالكفايات إذا ظلَّت على مستوى الخطاب

لهثًا وراء الموضة، فإنها ستغيّر النصوص لتَسقُط في النسيان، أما إذا كانت تطمَح إلى تغيير الممارسات، فستصبح إصلاحًا من"النمط الثالث "لا يستغني عن مساءلة معنى المدرسة وغايتها[5]]

1-خصائص الكفاءة[6]:

-مساعدة التلميذ على تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية و ربط التعلم بالواقع أو بالحياة.

-اعتبار المتعلم محور العملية التعلمية

-اعتماد المتعلم على جهوده الذاتية في التعلم وفي البحث والاستكشاف

-مساعدة المتعلم على تنمية ذاته واستقلال شخصيته وقدرته على تحمل مسؤوليته

-تسمح للتلميذ بالتفتح على كل جديد في المعرفة

-الخطأ سلوك طبيعي مسموح به للتلميذ ، ويتخذ كمؤشر لتعديل مسار التعلمات

-تسمح بتفريد التعلم ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ

-تسمح بتنمية القدرة على التكيف وحسن التصرف وجودة التعرف

-التحكم في الكفاءات المدرسية تسمح للمتعلم بحل إشكاليات متنوعة في وضعيات مختلفة لإبراز قدراته واستعداداته وميوله التي تعد بمثابة مقاييس حقيقية في التوجيه المهني السليم في مستقبله المهني

-تمكين المتعلم من اكتساب آليات التعلم الذاتي.

-تزويد المتعلم بكفاءات مساعدة على إنتاج المعرفة بدلا من الاكتفاء باستهلاكها.

-المعرفة المكتسبة في ظل هذه المقاربة تكون وظيفية وذات دلالة ومعنى بالنسبة للمتعلم.

-تدريب المتعلم على الاستخدام الأمثل للمعارف المكتسبة في مجالات الحياة.

-قدرة المتعلم على تجنيد المعارف وتحويلها.

-الكفاءة تسمح بنمو معارف المتعلم وتطور مفاهيمه من حيث العمق والاتساع.

-دور المعلم في هذه المقاربة يتمحور حول التخطيط والتنشيط والتوجيه والتحفيز والتقويم ،والمساعدة على تجاوز العوائق.

استقلالية وحرية المعلم في اختيار وضعيات تعليمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات باعتبارها الأسلوب الأمثل في التعلم الفعال.

-النظر إلى المعرفة كوسيلة مثل باقي الوسائل المساهمة في بناء الكفاءات المستهدفة

-اتباع الأسلوب البنائي في تناول المعرف بدلا من الأسلوب التراكمي

-التدريس وفق المقاربة الجديدة تسمح بتحقيق وحدة المعرفة وتكاملها من خلال الإدماج

الأفقي والعمودي للمعارف المستهدفة.

-اعتبار التقويم في ظل المقاربة الجديدة عنصرا مواكبا لعملية التعلم وأداة للضبط والتعديل والتصحيح.

-الكفاءة تسمح بتلبية حاجات المجتمع من خلال مواكبة المستجدات في المجال المهني والتشبع بالقيم الثقافية والوطنية.

1-2-مبررات التدريس بالكفاءات: تتلخص دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات في جملة من التحديات هي:التخفيف من محتويات المواد الدراسية ، وتجنب مشكلة كثافة البرنامج وتكريس المعارف.ومواكبة الزيادة المتسارعة في عالم المعرفة بتنظيمها وإيجاد معنى لها في المحيط مع تقديم الدلالة لكل ما يتعلمه التلميذ.و منح التلميذ القدرة على اكتساب التعلم الذاتي والتكيف مع المحيط بحل إشكالياته وتفسيره و العمل على تنمية قدرات وميول المتعلم من أجل التأهل لكفاءة مهنية في الحياة المستقبلية كم يضمن انسجاما أكثر بين المواد من خلال التنسيق الأفقي بين المواد و تنمية الرغبة في التعلم. و بالأخص مع اكمال مساره العلمي الجامعي .

ثانيا :التعامل مع النص الأدبي في المرحلة الثانوية:

يقتضي التعامل مع النص الأدبي بشكليه في المرحلة الثانوية وعيا ضروريا بأنواعه و بطرق تشكله و آليات التحكم البنائي فيهن ولاكتساب هذا الوعي وجب التمييز بين هذه الأنواع النصيّة بالاعتماد على الأثار المدروسة (نص :تخييلي(الشعري ،السردي ،المسرحي) نص حجاجي:من مثل نصوص الجاحظ

-ثلاثية (الأستاذ ،النص ،التلميذ) النص و المتلقي والمبدع :

تحاول القراءة النقدية للنص الأدبي في المرحلة الثانوية فك شفراته وتبديد الغموض الذي يصفه كونه ظاهرة إبداعية تلتقي فيها مجموعة من المكونات النفسية والثقافية والأنثروبولوجية...والهدف من ذلك هو تقديمه للمتلقي خاصة في المرحلة الثانوية خاصة وأن هذه النصوص اختيرت بعناية فائقة في حدود علمنا لأنها ذات خلفية و خصوصية جزائرية عربية اسلامية في أبعادها المختلفة و في مراحلها الزمنية المختلفة قبل أثناء ، و بعد الإستعمار، فالتلقي النموذجي للنص الأدبي، هو قراءة منتظمة مبنية على أسس نقدية متينة، يتجاوز فيها الناقد القارئ مقاصد المؤلف إلى مقاصد النص؛ و هذا ما عبر عنه "محمد مفتاح" في قوله: «إن عملية التلقي المباشر هي ما دعوناه بمقاصد المؤلف، تلك المقاصد التي يمكن أن يدركها القارئ العادي و القارئ المحترف، و يمكن أن تلقن في صفوف معينة، على أن الأمر يبدأ في الصعوبة حينما تتجاوز المقاصد المؤلف إلى مقاصد النص،ولا تدرك مقاصد النص إلا بالقراءة

التحيلية؛ هذه القراءة التي تعير الاهتمام إلى الموضوعات الفنية التي صيغ بها النص»[7]، و التي بها يتجاوز الناقد القارئ الإدراك المباشر، و يلج فيما و راء المقصود والمبوح به إلى ما ضمر في النص وسُكت عنه، و تلك هي قراءة التأويل، التي تقود القارئ المؤول إلى أن «يُقوّل النص أو الخطاب ما لم يقل، و تبعا لذلك قد يلقي أضواء كاشفة على مكبوتات و محبوسات من خلال مؤشرات نصية، و بهذا تزيد القراءة العالمة المبدعة على ما قصد المؤلف و الخطيب، فتكشف على مقاصده و مقصدياته »[8]

إن القارئ هو من مقاصد المبدع المبيتة في عملية الإبداع الأدبي، و هو بالمقابل إحدى المجالات المهمة التي استفزت دارس الأدب قديما و حديثا، و كان منطلق هذا الاهتمام مدى تأثير الإبداعات الأدبية في نفسية قارئها، يقول "روبير اسكاربيت" (R.Escarpit) :« إن الكاتب إنما يكتب لقارئ أو لجمهور من القراء، فهو عندما يضع أثره الأدبي، يدخل في حوار مع القارئ. و للكاتب من هذا الحوار نوايا مبيتة يريد إدراكها، فهو يرمي إلى الإقناع أو إلى المد بالأخبار، أو الإثارة أو التشكيك أو زرع الأمل أو اليأس» [9] و النّص حسب (فان ديكVan Djik) هو: " نتاج لفعل وعملية إنتاج من جهة، وأساس لأفعال وعمليات تلقٍّ واستعمال داخل نظام التّواصل والتّفاعل من جهة أخرى [(10)]" .على خلفية هذه النّظرة؛ يقدّم (ديك (Djik – نظريته النّصية، انطلاقًا من أقطاب العمل الأدبي الثّلاثة (المؤلف/ النّص/ المتلقي) مُركّزًا على آليات الإنتاج والاستقبال والتّفاعل، وبذلك يتجاوز المفهوم الجامد والسّاكن للنّص، إلى مفهوم أكثر ديناميكية.ولنّص " دائم الإنتاج لأنّه مستحدث بشدّة، ودائم التّخلّق، لأنه دائمًا في شأن ظهورًا أو بيانًا ومستمرّ في الصّيرورة، لأنّه متحرّك وقابل لكلّ زمان ومكان، لأنّ فاعليته متولّدة من ذاتيته النّصيّة[11]".

إن المحاورة الإبداعية التي تنشأ بين النّص والمتلقي تُفضي إلى " ارتقاء كل من النّص والمتلقي معا مادام كل منهما يرتقي بارتقاء الآخر، وهذا يعني أنّ النّص بارتقاء قارئه يرتقي إبداعيا ، ويسمو فوق قدراته أحيانًا وهذا الارتقاء نتاج تفاعل إبداعي خلاّق أو مؤثّر بين النّص والقارئ؛ وبمقدار حساسية هذه العلاقة التفاعلية بين النّص وقارئه، تزداد درجة أسهم النّص الفنيّة أو طاقاته الإبداعية الخلاّقة، لهذا فمعظم النّصوص الإبداعية لا تظهر جمالياتها إلاّ من خلال فاعلية تلقيها؛ وهذه الفاعلية تزداد قوة بفاعلية الطّرفين وقوة الدّافع الجمالي السّاكنة في كليهما[12] .

ثالثا: نموذج كيفية تلقي النص السردي محور القصة[13]:

النشاط :نص أدبي المستوى : السنة الثالثة المحور :التاسع الشعبة : آداب وفلسفة

الموضوع :<u>الجرح و الأمل لزليخة السعودي</u>المدة ثلاث ساعات

1-الأهداف التعليمية :

-تحديد وتحليل العناصر القصصية .

-أكتشف بعض كتاب القصة المعاصرة في الجزائر - أن أتعرف على الفنالقصصينشأته وتطوره و خصائصه - أن أكتشف مدى تأثر القصة القصيرة الجزائرية بالواقع الجزائري عبر مراحله المختلفة .

أن أحدد نمط النّصو خصائصه.تبيين الترابط العضوي بين الإبداع الفني القصصي والواقع السياسي والإجتماعي استنتاج نمط النص القصصي و عناصره .

2-مفهوم القصة:

تحاك القصة بالحكي والسرد وتسد بذلك حاجة من حاجات الانسان في الحياة ، تلتف هذه الحاجة حول السمر والمتعة والائتلاف ... ومن مفاهيمها ماجاء في كتاب "فن القصة" لمحمد يوسف نجم، في قوله: << مجموعة من الأحداث يرويها الكاتب، وهي تناول حادثة واحدة أو حوادث عدة، تتعلق بشخصيات انسانية مختلفة، تتباين أساليب عيشها وتصرفها في الحياة، على غرار ما تتباين حياة الناس على وجه الأرض>>[14] ومعنى ذلك أن القصة هي تصوير للواقع بشكل من الأشكال التي يعيشها الناس، بحيث يبنى الشكل على رؤية معينة تخص الكاتب ، وكذلك على الخيال المبتكر.

المراحل	سير الدرس	الطريقة و الوسيلة
	المضمون	

التعريف بصاحب النص	زليخة السعودي أديبة جزائرية, ولدت قرب مدينة خنشلة سنة 1943 برزت بإنتاجها الغزير وكتاباتها في كل الأجناس الأدبية في القصة والمسرحية والمقالة النقدية , والمحاولت الشعرية .نشر أعمالها اتحاد الكّتاب الجزائريين في سلسلة "ذاكرة الأدب الجزائري" تحت عنوان: " الأثار الأدبية الكاملة للأديبة الجزائرية زليخة السعودي"سنة 2001 وقد وافتها المنية أثناء عملية وضع سنة 1972بالجزائر العاصمة .	إلقائية
تقديم النص	علل سبب التناول المتواتر للثورة الجزائرية وبشكل ملحوظ في الفن القصصي الجزائري .لّأنها تشكل محطة بارزة و علمة فارقة في مسار الشعب الجزائري – اذكر بعض القصص التي قرأتها ثّم صنفها بحسب المثالية والواقعية الحريق لمحمد ديب (واقعية) , رصيف الزهار لمالك حداد)مثالية), نجمة للكاتب ياسين.....	
أثري رصيدي اللغوي	**أ) في الحقل المعجمي : تنتمي القيم الواردة في النص : الحقبقة و المعقول ، اليأس ، المعاناة.** **ب) في الحقل الدلالي** : البهر(المباهرة) : الاندهاش و الحيرة . الأبهران : هما عرقان يحملان الدم في جسم الإنسان إلى الأذين. **البهار: هو زهر طيب الريح يكثر أيام الربيع** **استخرج من النص شخصية فاعلة و شخصية مفعولا بها و خصائص كل منهما؟** **الشخصية المفعول بها :** هي ياسمينة ، متسولة ، بائسة ، يائسة ، ضائعة فقدت كل أفراد أسرتها و معهم فقدت الرغبة في الحياة. **الشخصية الفاعلة :** هي أحمد ، فلاح قوي يحسن عمل كل شيء ، مجاهد ضحى بحياته في سبيل الوطن. **من هي الشخصية المساعدة و الشخصية المعارضة في هذه القصة ؟** الشخصية المساعدة هي تلك المتسولة المقعدة أمّا المعارضة فهو أحد المارة ؛ الرافض لظاهرة التسول التي انتشرت في المدينة. **انتق من النص مقاطع وصفية تسيطر عليها الحركة .**	إلقائية

	من المقاطع الوصفية التي تسيطر عليها الحركة : .... كان كل همها أن تخرج من الجحيم الفاغر فاه أمامها فجرت نحو الجبل ، جرت حتى سالت الدماء من قدميها و لما وصلت إلى القمة المشرفة على القرية.... .... و تلفت حولها في هلع لتجد مجموعة من الأطفال و الكهول الذين استطاعوا النجاة. **استخلص من النص أهم خصال المرأة السياسية و الاجتماعية و الثقافية :** من أهم خصال المرأة : أ)السياسية : النضال و الالتزام بقضايا وطنها . ب) الاجتماعية : المربية و المحافظة على أبنائها في غياب الأب. ج) الثقافية : المحافظة على الهوية الجزائرية. **قارن بين شخصية "ياسمينة" و "أحمد" من حيث الهوية و الحالة و الخصائص :** المقارنة : أحمد هو الرجل الفاعل، الرجل الإيجابي المجاهد، المناضل، الشهيد أما ياسمينة فهي الشخصية السلبية البائسة المشردة، ضحية الحرب(فقدت الزوج و الأبناء و البيت فتشردت و جنت) أما من حيث الهوية: فالهوية عند ياسمينة تتجسد فيه الحفاظ على بيتها و أبنائها و غرس حب الوطن فيهم و الارتباط بالأرض و الوطن. أما عند أحمد فهي النضال و رفض الاستعمار و الدفاع عن الوطن **حدد ملامح صورة المرأة الثانية كما وردت في النص؟ ماذا تستنتج؟** ملامح صورة المرأة الثانية: بائسة، مقعدة، مشردة، مجنونة، و نستنتج أن المرأة دائما هي الضحية الأولى في الحروب و الصراعات المسلحة. **عرف الشخصية القصصية و الفرق بينهما و بين الشخصية الحقيقية (الو اقعية) .** الشخصية القصصية من إنشاء القاص. فهو يرسم ملامحها و يصورها تصويرا داخليا و واقعيا، و قد نجد لها مثيلا في الحياة الواقعية أما الشخصية الحقيقية فهي التي تحيا الحياة فعلا و ينطلق منها القاص ليبني شخصياته **إذا كانت السابقة هي إيراد حدث آني أو الإشارة إليه مسبقا فما اللاحقة مثل لذلك من النص.**	**حوارية**

	المقصود باللاحقة هي ذكر الأحداث بعد وقوعها. مثل: كانت ياسمينة... جاء شتاء فاس أقفرت خلاله القرية من كل شيء... و رحل أحمد فيمن رحل إلى البلد الغريب. و انتظرت طيلة عامين... و المناجم الرهيبة. تستند إلى الشخصية القصصية عدة وظائف منها المساهمة في بناء العقدة القصصية بين مساهمة ياسمينة في بناء النص. تتمثل ياسمينة الشخصية الرئيسة في القصة فكل الأحداث مرتبطة بها: فهي العنصر الفاعل في بداية القصة. و كل الشخصيات لها علاقة به. عدد وظائف الوصف التي يمكن استخلاصها من هذا النص. - للوصف وظائف منها رسم ملامح الشخصيات (ياسمينة و أحمد) - نقل صورة البيئة الجزائرية أثناء الثورة (البادية و المدنية). - نقل معانة الجزائريين - صنف أنواع الحوار في هذا النص و بين دورها في تقدم الأحداث : - من أنواع الحوار : - حوار افتراضي بين الراوي و ياسمينة مهدت به الكاتبة للأحداث الموالية. - و حوار خارجي : بين ياسمينة و المتسولة و بين ياسمينة و أحمد. و له دور في رسم ملامح الشخصيات و تصوير حالها. للوصف وسائله اللغوية و تنظيماته بين الوصف حسب الحيّز المكاني و حسب تنقل الشخصية القصصية ، قدم أمثلة على ذلك من النص : يتمثل الحيّز المكاني للقصة في البادية و المدينة فنقلت الكاتبة صورة للريف الجزائري و للمدينة أثناء الثورة من ذلك : " جاء شتاء قاس أقفرت خلاله القرية من كل شيء". " و يمر المارة على جدار المتسولات فيلقون عليهن نظرة الحزن و الرثاء و يقول قائل : لقد امتلأت مدينتنا بالمجانين". كما نجد تصويرا لبلاد الغربة –فرنسا – " هناك وراء البحر في تلك الدّنيا التي تعدها مليئة بالخير .... و المناجم الرهيبة ". يعرف التبئير أنه زاوية النظر التي ينظم من خلالها عملية القص لكن زوايا النظر متعددة. عرف كلا منها و حاول أن تطبق هذه العملية على هذه القصة :	**أحدد بناء النص**

	أ)الزاوية الصفر : أو التبئير الصفر أو اللاتبئير و نجده في السرد التقليدي . فيكون الراوي غائب غير ممثل في النص المسرود . ب)الزاوية الخارجية : الذي لا يمكن التعرف على دواخل الشخصيات . -الزاوية الداخلية : أو التبئير الداخلي و خاصيته أن الراوي يعرف كلّ شيء. - المبئر : الراوي - المبأر : الحكي ذاته. -التبئير: حصر المجال : / الراوي حاضر في النص المسرود/ الراوي بصدد رواية حكايته هو الراوي هو / غائب ، غير ممثل في النص / الراوي عالم . المسرود كشخصية من شخصيات / تصل التفاصيل و الدقائق المتصلة بالنص المروي **الرواية المسرودة /** وجهة النظر (الرؤية) : الراوي له وجهة نظر في عرضه للأحداث و ترتبط بالعلاقة التي تربط هذا السارد بالنص الذي هو بصدد غرضه.حدد نمط النص و أهم خصائصه معتمدا الطابع الغالب على النص : غلب على النص النمط السردي. يمكن تحديد النمط السردي من خلال القرائن التالية : تواتر الأفعال الدالة على الماضي أو على حاضر السرد - القرائن الزمانية و المكانية. - التدرج في الزمن تمر كلّ قصة من حيث الحدث و من الزمن بالمراحل الآتية : زمن ما قبل التحوّل- زمن التحول- زمن ما بعد التحول زمن ما قبل التحول و يتمثل في الحياة في الريف زمن التحول بعد توجه أحمد إلى فرنسا - زمن ما بعد التحول استشهاد أحمد. إحراق الاستعمار للقرية و تشرد ياسمينة. **هل تجد بين مضمون النص و بين العنوان علاقة قوية ؟ استدل على ذلك من النص**	

	؟ نعم هناك صلة قوية بين العنوان ومضمون النص .فقد صور معاناة الجزائريين خلال الحرب بين القرية (الريف) و المدينة و بين الجزائر و فرنسا. و يظهر في قولها : (و تمزق قلبها الجريح و في جنون الخوف الذي يملكها ...." و في : " في كل العائدين ترى أحمد و هو يلوح من بعيد بالعلم و يهتف للفجر" **نوعت الكاتبة بين الوصف و الحوار فهل تجد تجديدا في هاتين التقنيتين ؟ علل** نعم جددت الكاتبة فقد ركزت على الوصف للحيز المكاني و من خلالها رسمت ملامح الأحداث و الشخصيات أما الحوار فالتجديد فيه تمثل فيما دار بين الراوي و ياسمينة. (في بداية النص)	

نقد النموذج: بالنظر إلى هذا النموذج من المذكرة التربوية للسنة الثالثة ثانوي آداب و فلسفة يمكن لنا الحكم على مدى فعالية النظام التعليمي من خلال قدرته على تحقيق أربع كفاءات رئيسية هي : الكفاءة الداخلية ،والخارجية والكمية والنوعية[15].

فالكفاءة الداخلية: تتطلب وجود انسجام وتوافق بين جميع المدخلات البشرية والبيداغوجية والإدارية المجندة لتحقيق الأهداف الداخلية المحددة للنظام التربوي.وهذا ما لم يتحقق من خلال المذكرة النموذج .

-**الكفاءة الخارجية**يقصد بها مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق أهداف المجتمع الخارجي التي وجد النظام من أجل خدمتها ، ويقاس نجاح أي نظام تعليمي بما يقدمه من خريجين ومدى مساهمتهم الفعالة في مختلف الأنشطة الاجتماعية ورضا أصحاب العمل عن كفاءتهم ، وقدرتهم على القيام بدور المواطنة الصالحة وهو ما لا نجده خاصة مع التلاميذ الذين أصبحوا طلبة في أقسام الأدب و اللغة العربية من خلال عدم وجود تواصل معرفي بين المرحلة الثانوية و الجامعية مما

جعل المراحل التعليمية كجزر متباعدة ،وهذا ما يشتكي منه أساتذة الجامعات من ضحالة المنتسبين للأقسام الأدبية في الجامعات الجزائرية في أغلبهم يفتقدون للحس الأدبي .

-**الكفاءة الكمية:** وترتبط هذه الكفاءة سلبا أو إيجابا بعدد المتخرجين من النظام التعليمي ، وبعدد المعيدين والمتسربين سنويا.وهذا ما نلحظه من خلال مواضيع البكالوريا في كل الشعب أين نجد أغلب الطلبة لا يحللون النصوص وفق منهجية علمية نابعة من ثقافة معرفية مكتسبة من خلال العملية التعليمية الناجحة في سياق ثلاثية المعلم النص المتعلم التي ترتكز على الفكر النقدي في قراءة النصوص لا على إجابات و نتائج جاهزة.

-**الكفاءة النوعية** يقصد بها نوعية مستوى التلاميذ المتخرجين ، كما يستدل على تلك النوعية بمدى جودة المنهاج والكتب المدرسية ومستوى تأهيل المدرسين،وهذا ما نقف عنده بالسؤال المحير من خلال النماذج الكثيرة الموجودة في أقسام اللغة و الأدب العربي خصوصا أين يشتكي معظم الأساتذة من تدني مستوى الطلبة الموجهين إلى هذه الأقسام ، وصعوبة العملية التعليمية معهم لكون أساسيات الأدب و اللغة يجهلونها .

-**ضوابط التحليل** السليم للنصوص الأدبية يستوجب ما يلي[16]:

-فهم النص بقراءته و تفكيكه و تبين منطق العلاقة بين مقاطعه.

-يكون التحليل بالستنطاق المبانيو استخلاص المعاني.

-تدعيم التحليل بالشواهد منتقاة من النص و توظيفها في التحليل توظيفا مناسبا.

-بناء التحليل بناء منهجيا متماسكا و صياغته صياغة تحليلي فيها التفسير و التحليل و الإستنتاج بلغة سليمة و عبارات خالية من اللبس و الغموض.

توجهات بيداغوجية لتفعيل الأنشطة السردية:

1-دراسة نص الانطلاق. يستحسن البدء بما يأتي[17]:

-ضمير الشخص الذي صيغ في إطاره النص.

-هوية السارد و نوعيته.(السارد المنطق فيه ان لايكون شخصا مشاركا في الحكاية ليضفي على المتلقى المصدقية اي بذلك يدفع القارئ الى الثقة فيه و يركز القارئ حينها على تجميع المعلومات المعطاة و حذف المكرور منها و تنظيم المعطيات بشكل متكامل يسمح بفهم حقيقة الشخصيةà

-الزمن المنتظم للسرد هل هو الحاضر أم الماضي.

-مؤشرات عن الزمن و عن المكان.

-سيرورة المتوالية السردية.

-البطل دوره تطلعاته أعداؤه اصدقاؤه و ضعيته في كل من بداية و نهاية النص هل عرفت تحسنا أم تدهورا.

2-الأنشطة الممكنة :

-ينبغي أن يشكل النص الذي ستكتبه تتمة لنص الإنطلاق من غير أن يشعرالقارئ بأي فرق بينهما

تخيل ما يمكن ان تستتبعه مباشرة وضغية موصوفة.

-كل عنصر مغير لمجرى الاحداث او مساهم في حل تشابك خيوط العقدة يمكن ان يغير وضعيات مجرى الأحداث.

-إذا كان نص الإنطلاق عبارة عن متوالية سردية غير مكتملة فعليك باستكماله إلى غاية و ضعية النهاية (الوضعية الختامية).

-إذا كانت المتوالية السردية غير مكتملة فعليك اختلاق عتصر مغير لمجرى الاحداث ثم تخيل ما يمكن أن يترتب عن ذلك.

2-احترام معطيات نص الإنطلاق:

-الأزمنة الأمكنة الشخوص الوسط الإجتماعي.

-اختيار السارد زاوية النظر الرؤية السردية.

-مستوى السجل اللغوي المعتمد.

-لعبة الأزمنة.

-وقع الأحداث وأجواؤها(درامية، ساخرة ،جادة ،هزلية...)

3-تغييرزاوية النظر:

القيام بدراسة الشخصية التي ستوكل لها مهمة سرد الأحداث و تعرف وظيفتها داخل الحكي .

إن اختيار زاوية نظر أخرى يعني اختيار حوافز مختلفة و طريقة مغايرة في الرؤية و في الإحساس بالأشياء واختيار معجم لغوي آخر

تحرر النص السردي اعتمادا على:

-ضمير المتكلم بحيث يصبح الضمير انا ممثلا للسارد الجديد

-ضمير الغائب من خلال تفضيل زاةية النظر رؤية شخصية يتم اختيارها

-النقل و التحويل بالمحافظة على البنية السردية لنص الانطلاق

-وظيفة الشخوص داخل السرد البطل المساعد المعاكس

-وحول السياق السردي لابد من مراعات:المؤشرات الزمنية و المكانية بهدف تغيير الطابع الاصلي للنص

و الحالة المادنية و الوسط الاجتماعي للشخوص النعجم اللغوي المعتمد.

خاتمة:

إن موطن الإهتمام في النص السردي يفرض من المعلم عناية خاصة بأبعاده السردية المتمثلة في المقاطع القصصية و منطق العلاقة بينها الراوي انواعه ووظائفه الشخصيات سماتها و العلاقات بينها و بنية الزمان و المكان و كل هذه المستويات وغيرها تنتج دلالة النص

السرديبما هو كل متشكل على نحو مخصوص ينتظمه منطق و تحكمه تحولات في الأحداث و العلاقات و الحالات و الصفات .

ولما كان النص هو بؤرة التحليل الأدبي لذلك يلتزم بحدوده والعكوف على فهمه و تحليله و تبين اساليبه ومنطق بنائه للوصول الى معانيه و دلالته و صياغة كل ذلك صياغة منهجية و اضحة فيها تنظيم و تبويب و تدرج من التحليل الى الاستنتاج و حسن التخلص من عنصر إلى آخر .

-لابد للأستاذ أن يستهدف التعرف على مدى تحكم التلميذ في الكفاءات المصاغة على مستوى المجالات -أوالوحدات المفاهيمية،ومحاولة الرقي به نحو انتاج نصوص أدبية في فيمستوى كفاءاته.

-ينبغي أن تكون الوضعية التقويمية جديدة بالنسبة للمتعلم أي لاتشبه الوضعيات المعالجة أثناء التعلم .

-مد جسور التساند الوظيفي بين مكوني الإنشاء و القراءة بشكل يرسخ لدى التلميذ مهارات التعبير و الإنتاج

-على الأستاذ استيعاب المعرفة السردية (قارئ مهتم) و على استضمارها قصد توظيفها ديدكتيكيا فياقراء النصوص.

-دفع الاستاذ الى استثمار المعرفة النصية في تنظيم و تجويد انتاجات التلاميذ الكتابية.

-تمكين التلاميذ من القدرة على تعرف الثوابت البنائية في النصوص السردية.

-العمل على تمكين التلاميذ على توظيف المعرفة النصي في تلقي و انتاج النصوص السردية المتماسكة التي ترتقي بهم الى مصف الادبية و لما لا يكونوا خير خلف لخير سلف (مالك بن نبي، بن هدوقة ،محمد ديب الطاهر وطار.... زهور ونيسي آسيا جبار زوليخة السعودي ، أحلام مستغانمي...)

<u>الهوامش:</u>

[11]اليوم الدراسي " إشكالية تعليم النص الأدبي في المنظومة التربوية الجزائريّة جامعة الجزائر 2" الخميس، 27 حزيران/يونيو 2019 09:11 -http://www.lael.univ-alger2.dz/index.php/manifestations/65-2019-06-27-09-11-11

[2]منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي- اللغة العربية وآدابها، الشعبتان: آداب/ فلسفة، لغات أجنبية وشعب: الرياضيات، العلوم التجريبية، تسيير واقتصاد، تقني رياضي، مديرية التعليم الثانوي، اللجنة الوطنية للمناهج،الجزائر، ماي 2006 ،ص:06

[3]. الدريج محمد، كفايات المشرف التربوي (نحو تأسيس نموذج الإشراف بالكفايات)، مجلة المدرس الالكترونية، يوم 18 جويلية 2009، يوم 2010/11/03 http://www.almoudaris.com/articles

4 كمال مغشيش: عرض حول مفهوم الكفاءة ومنهجية تقويمها،الملتقى الاعلامي لمديري الاكماليات،باتنة ، 14-15-نوفمبر 2015.ص2.

5حسن بوتكلاي، مفهوم الكفايات وبناؤها عند فيليب بيرنو: الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة، مطبعة أكدال، الرباط، ط1، 2004، ص24.

كمال مغشيش: المرجع السابق،.ص2-3. 6

[7] محمد مفتاح، " النص من القراءة إلى التنظير" المكتبة الأدبية، شركة النشر و التوزيع-المدارس-، مطبعة النجاح الجديدة،ط1، الدار البيضاء، 1999م، ص80.

[8]نفسه، ص78.

[9]حسين الواد، "قراءات في مناهج الدراسات الأدبية"،سراس للنشر، ط1، تونس، 1985، ص69.

[10] محمد عزّام، النّص الغائب، تجليات التناص في الشّعر العربي المعاصر، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، (د ط)، 2001، ص 16.

[11] منذر عياشي، النّص ممارسته وتجلياته، مجلة الفكر العربي المعاصر، العدد97، 1992، ص 55.

12 عصام شرتح، ، النّقد الجمالي: سلطة النّص وسلطة المتلقي، دار الخليج للصحافة والنّشر عمان، ط2، 2018، ص 189.

13مصطفى بالحاج: كراسة دروس منهاج السنة الثالثة أدب ولغات أجنبية و أدب و فلسفة على طريقة البكالوريا،ثانوية قاديري خالد بالسوقر،2013-2014.

14- محمد يوسف نجم، فن القصة، دار صادر للطباعة والنشر، ط1، لبنان، بيروت، ، 1996، ص 9

كمال مغشيش: المرجع السابق،.ص4. [15]

[16] وديع بن ابراهيم: في التعامل مع النص الأدبي:دار الجنوب للنشر،دط،دت،ص13.

[17]محمد محمود:كفايات تلقي و انتاج النصوص السردية ، الدار العالمية للكتاب،ط2006،1,ص109-110.

قائمة المصادر و المراجع:

-حسن بوتكلاي، مفهوم الكفايات وبناؤها عند فيليب بيرنو: الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة، مطبعة أكدال، الرباط، ط1، 2004،

-محمد مفتاح، " النص من القراءة إلى التنظير" المكتبة الأدبية، شركة النشر و التوزيع-المدارس-، مطبعة النجاح الجديدة،ط1، الدار البيضاء، 1999م،

-حسين الواد، "قراءات في مناهج الدراسات الأدبية"،سراس للنشر، ط1، تونس، 1985،

-محمد عزّام، النّص الغائب، تجليات التناص في الشّعر العربي المعاصر، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، (د ط)، 2001،

-منذر عياشي، النّص ممارسته وتجلياته، مجلة الفكر العربي المعاصر، العدد97، 1992،

-عصام شرتح،- النّقد الجمالي: سلطة النّص وسلطة المتلقي، دار الخليج للصحافة والنّشر عمان، ط2، 2018

-محمد يوسف نجم، فن القصة، دار صادر للطباعة والنشر، ط1، لبنان، بيروت، ، 1996،

-وديع بن ابراهيم: في التعامل مع النص الأدبي:دار الجنوب للنشر،دط،دت،

-محمد محمود:كفايات تلقي و انتاج النصوص السردية ، الدار العالمية للكتاب،ط2006،1

-مجموعة مؤلفين:منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي- اللغة العربية وآدابها، الشعبتان: آداب/ فلسفة، لغات أجنبية وشعب: الرياضيات، العلوم التجريبية، تسيير واقتصاد، تقني رياضي، مديرية التعليم الثانوي، اللجنة الوطنية للمناهج،الجزائر، ماي 2006

- كمال مغشيش: عرض حول مفهوم الكفاءة ومنهجية تقويمها،الملتقى الاعلامي لمديري الاكماليات،باتنة ، 14-15-نوفمبر 2015.

-اليوم الدراسي " إشكالية تعليم النص الأدبي في المنظومة التربوية الجزائريّة جامعة الجزائر 2" الخميس، 27 يونيو 2019 09:11 http://www.lael.univ-alger2.dz/index.php/manifestations/65-2019-06-27-09-11-11

- الدريج محمد، كفايات المشرف التربوي (نحو تأسيس نموذج الإشراف بالكفايات)، مقال منشور بموقع مجلة المدرس الالكترونية يوم 18 جويلية 2009، http://www.almoudaris.com/articles