# تعليمية النصوص الأدبية و الممارسات التطبيقية في كتاب السنة الثالثة ثانوي (رؤيــة نقديــة)

**صالح طواهري**
كلية الآداب واللغات / قسم اللغة العربية وآدابها
جامعة باجي مختار عنابة

**ملخص:**
إنّ التّحصـيل المعرفـيّ والعلمـيّ واكتسـاب مهـارة التّواصـل الثقافيّ والاجتماعيّ لا يمكن أن يتحقّق بطريقة صحيحة إلاّ من خـلال الاعتمـاد علـى طريقـة التّـدريس بالنّصـوص؛ ذلـك أنّ المعـارف والمعلومـات الّتـي تـذكر فـي شـكل جمـل معزولـة،أو أشـتاتا متفرّقـة يمكـن أن تقدّم للمـتعلّم معرفـة بسـيطة، قـدتكون مفيدة بالنّسبة لـه فـي مجـال معيّن؛ كـأن يتمكّن من تعلّم بعض المفـاهيم والقضـايا اللّغويّـة، وذلـك فـي محيطـه التّربـويّ، لكنّهـا تكـون غيـر كافيّـة فـي مجـالات أخـرى نظـرا لتشـعّب الحيـاة وتعقّدها،الشّيء الذي يجعل التّدريس بالنّصـوص أمـرا لامنـاص منه .

**Résumé:**
L’apprentissage cognitif et scientifique et l’acquisition de la performance de la communication culturelle et sociale ne peuvent se concrétiser correctement qu’en s’appuyant sur la méthode de l’enseignement par les textes ; étant donné que les connaissances et les informations qui sont présentées dans la forme de phrases isolées ou sporadiques ne peuvent donner à l’apprenant une connaissance simple pouvant lui être profitable en un domaine quelconque ; à l’exemple de cerner certains concepts et questions linguistiques, et ce en son milieu éducatif, mais elle n’est pas suffisante en d’autres domaines vu la complexité de la vie ; chose qui rend l’enseignement par les textes une méthode inévitable ce qui nous a motivé à faire des recherches en cette étude.

**مقدّمة:**

**لاشكّ** أنّ المعرفة الإنسانيّة في كلّ عصر وفي كلّ مرحلة من مراحل الزّمن يعتريها الخطأ ويشوبها ولعلّ الطرائق التّربويّة .النّقصان القديمة في بلادنا- بمختلفأساليبها وأنماطها- كان لها نصيبٌ من هذه النّقائص، كونها أهملت عنصرا أساسا في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة ألا وهو المتعلّم.فهو في نظر أصحابها خزّان للمعارف، حيثيشحن

جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، الجزائر 2016.©

ذهنه بكمٍّ هائلٍ من المعلومات والمفاهيم التي تُقدّم له أشتاتا مجزأة؛ بحيث يكون حظّه منها- في أحسن الحالات- مجرد حفظها دونما الاستفادة منها في مواقف تصادف حياته، وكأنّ الهدف من التّعليم في ضوء هذه الطّرائق هو مجرد الإلقاء والتّلقين، وليس من أجل غاية أخرى من شأنها أن تمكّن المتعلّم كيف يتفاعل مع محيطه ويتواصل مع غيره، و الحقيقة أنّ الاكتفاء بالتّلقين« لا يساعد التّلميذ على اكتساب التّفكير النّقدي، وإنّما يشلّ ملكة الإبداع فيه، ويحوّله إلى ببغاء يردد آليا ما يذكره معلّمه، وذلك قد جعل المادة مملّة وغير مشوّقة، فانعكست آثاره على نتائج التلاميذ أنفسهم».[1]

إنّ القراءة الأوّليّة لهذا النّوع من التّعليم تجعلنا نقول: إنّ القائمين عليه تجاهلوا العديد من المسائل المهمّة المتعلّقة بالمتعلّم واستعداداته وميولا ته وقدراته. وهذا ما جعل الصّيحات تتعالى مطالبة بضرورة القيام بإصلاحات عميقة، تراعي قدرات المتعلّم وحاجياته من جهة، ومتمشيّة مع روح العصر وما يشهده العالم من حراك كبير، وتطور سريع شمل مختلف مناحي الحياة السياسيّة والاجتماعيّة والثقافيّة.

**2- الإصلاح التربوي ونصيب الكتاب منه:**

لقد استجابت الجزائر إلى هذه الحركيّة المتنامية منذ انطلاق عمليّة الإصلاحات بدءا من الموسم الدّراسيّ 2004-2005 مع مراحل التّعليم الأولى، ثم توسّعت بعد ذلك لتشمل التّعليم الثّانوي. وقد كان ذلك عبر مراحل أيضا؛ حيث كانت المرحلة الأولى خلال الموسم الدّراسي 2005-2006 مع السنة الأولى من التعليم الثانوي، ثم المرحلة الثانية خلال الموسم الدّراسي 2006-2007وصولا إلى القسم النّهائي وذلك مع الموسم الدراسي2007-2008م.

إنّ أبرز ما في هذه الإصلاحات هو الانتقال من مرحلة التّعليم بالمحتويات إلى مرحلة التّعليم بالأهداف، ثم التّعليم بالكفاءات؛ حيث ظهرت المقاربة بالكفاءات التي «تحوّل فيها دور المدرسة من مهمّة تكوين الفرد- خزّان المعارف- إلى الفرد المتفاعل مع المعارف، فرد يمتلك كفاءات تساعده على الإنتاج؛ لأنّه لم يعد يكتفي بالاستهلاك بل يتعداه إلى الإبداع والتّطوير والتّجديد»[2]

وغير بعيد عن مصطلح - المقاربة بالكفاءات - تأتي المقاربة النّصيّة وهو مصطلح آخر له وشائج قربى بالعلوم الحديثة كلسانيات النّصّ التي قدّمت الشيء الكثير للسانيات التّربويّة التي استثمرت أهمّ المفاهيم الحديثة لهذه العلوم، لاسيّما الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النّص. فالكتاب المدرسيّ - مثلا- في ضوءهذه الإصلاحات« يقوم على أساس المقاربة النّصيّة كاختيار منهجي، وعلى المقاربة بالكفاءات كاختيار تربويّ».[3] من هنا كان علينا أن نبيّن أهميّة الدّور الذي تؤدّيه تعليمية النصوص في إكساب المتعلّمين السّلامة اللّغويّة في مختلف المواقف التّعبيريّة.وتبرز الأهميّة الكبرى لتعليمية النصوص وعلاقتها بالعمليّة التّعليميّة من خلال المسؤوليّة الكبرى الّتي تقع على عاتق القائمين على الشأن التربوي تجاه البرامج التّعليميّة، وانتقاء النّصوص المناسبة الهادفة الّتي تتوافر على البنيات اللّغويّة أو الأسلوبيّة، والأنماط التعبيرية المراد تبليغها وترسيخها. ولن يتأتى ذلك إلا بضرورة حرص واضعي المنهاج على تحقيق الأهداف المتوخاة في إطار البعد التّواصليّ؛ الشّيء الذي يجعل المعرفة بعلم لسانيات النّص واستثمار مفاهيمها في العمليّة التّعليميّة أمرا لا مناص منه، وعليه فإنّ إشكاليّة الدراسة تتحدد في الأسئلة الآتية:

1- ماهي المقاربة النصية ؟

2- كيف تُسهم تعليمية النصوص في تنميّة المعارف اللّغويّة والتّواصليّة من خلالكتاب النّصوص للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي؟

3 – هل تبني هذه المقاربة كفايات معينة لدى المتعلمين ؟

4- هلتوافرَ الكتاب على أنماط نصية كافية ؟

- هل تُعرض أنشطة قواعد اللّغة العربيّة من حيث هي روافد لغويّة بشكل صحيح سليم بعيدا عن الدّراسة اللّغويّة المعزولة؟ وعليه هل يمكن للمقاربة النّصيّة الوصول بالمتعلّمين إلى توظيف هذهالأنشطة اللّغوية في مختلف المقامات التّواصليّة ؟

**2- مفهوم المقاربة النصية** : المقاربة النصية من الناحية النظرية هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للانجاز على ضوء خطة أو استراتجيّة تأخذ في الحسبان كلّ العوامل المتداخلة في الأداء الفعّال

والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلّم والوسط والنّظريات البيداغوجيّة[4]

أمّا من الجانب الإجرائي فالمقاربة النصية تعني الدّنو من النّصّ والصّدق في التّعاطي معه بعيدا عن الحكم المسبق عليه[5]

إنّ أهمّ ملمح يُبرز قيمة المقاربة النّصيّة أنّها ركّزت الاهتمام على قواعد اللّغة العربيّة التي لا تُقصد لذاتها، بل جعلها وسيلة يُدرك بها نظام اللغة وذلك بالكشف عن الدّور الذي تؤديه القواعد النّحويّة في مختلف أنماط النّصوص المسموعة والمقروءة والمكتوبة.

**-تعليمية النصوص بين الاهداف التربوية والممارسات التطبيقية :**

تكتسي الأهداف التربويّة في الحقل التعليميّ أهمّيتها من الدّور الذي تؤديه تجاه المتعلّم؛ حيث يسعى المعنيون بالأمر إلى إحداث تغيرات إيجابية في سلوكه بتنميّة مختلف المهارات العقليّة أو الوجدانيّة أو الحسيّة الحركيّة؛ وذلك من خلال تعليمية النصوص المقررة في الكتاب المدرسي والمسطرة في المنهاج وفق أهداف محددة.

**1.3أهداف النّصوص الأدبيّة**: لقد رأيت أن أقدّم قراءة نقديةلأهداف هذا النّشاط من خلال ما تمّ ذُكره في وثيقة المنهاجوالتيجاءت بالشكل الأتي:«-تحديد نمط النّصّ واستخراج خصائصه. - تحديد المقاطع السّرديّة في النّصّ الحواري.- تبيان المقاطع الوصفيّة في النّص السّردي أو الحجاجي.- تعيين المقاطع التّفسيريّة في النّصّ الحجاجي.- تلخيص نص سردي، أو حواري، أوصفي، أو حجاجي.- جدولة النّصوص حسب نمطها مع الحرص على إثبات الأدوات اللّغويّة الرّافدة لنمطها.- الوقوف على وسائل التّأثير في نمط النص.- تحويل عكسي لأنماط النّصوص.- تكييف أداء قراءة النّص حسب نمطه».[6]

يبدو أنّ أهداف نشاط النّصوص الأدبيّة – من خلال وثيقة المنهاجقد ركزت كثيرا على أنماط النّصوص وأهميّتها في الدّراسة النّصيّة؛ ذاك أنّ « تصنيف النصوص له فوائد بيداغوجية خصبة، ولذلك حظي بالدرس والبحث وبخاصة في الدراسات التي أصبحت تركّز كثيرا على مستوى التداول ومنهجيات الانتفاع به[7]»وهو ما سعى الكتاب المدرسي إلى تحقيقه عندما عمل على اختيار نصوص كثيرة تنوعت أنماطها بين الوصف والسرد والتفسير والحجاج والحوار، ونصوص أخرى اشتملت على أكثر من نمط.

لقد عرض الكتاب نماذج من نمط الوصفكما في نص"منشورات فدائية" لـ :نزار قباني[8]عندما مزج الشاعر مزجا جميلا بين الأدب والتاريخ وكشف لنا بوصف دقيق وتصوير جميل عن الحقيقة التي يريد إثباتها، وهي أنّ فلسطين لها أهلها الذين يعمّرونها ويدافعون عنها،وقد تجلى هذا النمط أكثر في نص "الصراع بين التقليد والتجديد" [9]لـ طه حسين حين وصف الكاتب حقيقة الصراع المتمثل في ظهور تيارين أدبيين في العصر الحديث بين فئتين من الأدباء: فئة المحافظين على التراث العربي القديم، وفئة الشباب الراغبين في التجديد؛ حيث يمكن للمتعلم بعد ذلك أن يحدد المقاطع الوصفية من النص بإبراز مؤشراته وخصائصه.

ومن خصائص نمط التفسير التي تطرق إليها الكتاب ما ورد في نص "منزلة المثقفين في الأمة"[10]للشيخ البشير الإبراهيمي من تعابير نصية ومختلف أدوات نمط التفسير ومؤشراته التي ستفيد المتعلم دون شك عندما يتمرّن على الكتابة وفقها، أمّا النمط الحواري الذي يتعلم منه التلميذ تقنية الحوار وأساليبه فقد اختار الكتاب نصا من نصوص الكاتب المسرحي حسين عبد الخضر وهو نص "كابوس في الظهيرة"[11] وأمّا نماذج التداخل النصي أو تعايش أكثر من نمط والتي وردت في كتاب التلميذ هو ما نجده في نص" الطبيعة والنفس والإنسانية [12]لابن خلدون عندما وظّف الوصف والتفسير والحجاج.

هذه نماذج –فقط- لأنواع من الأنماط النصية التي اشتمل عليها الكتاب المدرسي لهذا المستوى التعليمي، والواقع أنها تنوعت بين العديد من الأنماط كالوصف والحوار والتفسير والحجاج والسرد...وهو ما يمكّن المتعلم- في نظري- من الكتابة وفقها.

**- أهداف النّصوص التّواصلية**: ينبغي أن نلفت الانتباه إلى أنّ النّص التّواصلي في كلّ محور من محاور هذا المنهاجيسبقه نصّان أدبيّان يعالجان ظاهرة معينّة، يأتي بعدهما نص تواصليّ؛ بحيث يفتح المجال

واسعا للمتعلّم كي يبدي رأيه في الموضوع بشكل معمّق، و ذلك من خلال الآراء النّقديّة التي من شأنها أن تكشف عن كفاءة المتعلّمين، وبالتّالي تتحوّل قراءة هذه النّصوص بهذه الكيفيّة إلى إبداع ثانٍ وليس مجرد قراءة استهلاكية عابرة. وهنا أقترح أن تكون النّصوص المخصّصة لهذا النّشاط من المواضيع التي تثير الاختلاف والجدل في السّاحة الفكريّة والأدبيّة، خاصّة تلك التي لها علاقة بحاجيات المتعلّمين حتى تؤدي هذه النّصوص دورها في تنميّة الملكة المعرفيّة للمتعلّم.

لقد تمّ إثراء الأهداف الوسيطة التي تتناول الأهداف الخاصّة بالنسبة إلى نشاط النّصوص على النحو الآتي- (اكتشاف معطيات النّص الدّاخليّة والخارجيّة ومناقشتها.- اكتشاف مظاهر الاتّساق والانسجام في تركيب فقرات النّص، وذلك باعتماد الأدوات اللّغويّة المناسبة. - الشرح المعجمي

وبناء المعنى. -وضع النّص في مفترق الأنماط النّصيّة ثمّ العمل على نسبه إلى النمط الذي ينتسب إليه )

إنّ هذه النّقاط الّتي تمّ بواسطتها إثراء الأهداف الخاصة هي في واقع الأمر العناصر التي يسترشد بها المتعلّم في التّعامل مع النّصوص الأدبيّة والتّواصليّة الّتي تعوّد أن يجدها مع كلّ نصّ من نصوص المقرّر، لكنّها جاءت في الكتاب متدرّجة بشكل غير ذاك الذي وجدناه في المنهاج؛ وهي في كتاب التلميذ كما يأتي:

**أ-اكتشاف معطيات النّص** : وفيه يكتشف المتعلم ما يتوافر عليه النّص منأفكار وصور وأحاسيس وعواطف وتعابير حقيقية ومجازيّة؛ على أن يضع في الحسبان أنّ الفكرة هي الغاية، والعاطفة سند لها.

ب-**مناقشة معطيات النّص:** وهنا يوظّف المتعلّم ملكته النقديّة؛ بأن يبرز رأيه في معطيات النّص؛ وذلك بالوقوف على مختلف المفاهيم النّصيّة، و الأبعاد الفكريّة والأسلوبيّة والجماليّة للنّص. «وبهذا يمكن للمتعلم أن يكتشف عالم النص ويصل إلى معانيه الخطية، ويكتسب الطريقة التي يستطيع بواسطتها التعامل مع أي نص كان وهذا-طبعا- بعد التمرن والممارسة المستمرة[13]».

لقد أُدرج تحت العنصرين السابقين (اكتشاف معطيات النص ومناقشتها) العديد من الأسئلة، والتي سجلنا حولها بعض المآخذ نذكر أبرزها في الآتي:

1- في كثير من المرات تكون الأسئلة غامضة مما يسقط عنها صفة السّؤال الجيد الذي لا يحتمل العديد من الإجابات، والتي يرى أصحابها أنّها صحيحة لأنّ السّؤال غير دقيق.

2- طرح عدد كبير من الأسئلة بصيغ مختلفة والإجابة في كل مرة تكون واحدة؛ الشّيء الذي يجعل العمليّة روتينية مملّة تفتقر إلى التّنويع الذي يدفع الرّتابة والملل؛ ومن أمثلة ذلك ما ورد في السّؤال الرّابع والسّؤال الخامس من نص (من وحي المنفى لأحمد شوقي) ، وذلك في أسئلة(اكتشاف معطيات النّص) وهما على التوالي : السؤال الرابع :- اذكر الأبيات المعبّرة عن مدى حرقة الشاعر وشدّة شوقه لوطنه، منتقيا المفردات الموحية بشدة حالته النّفسيّة .

2- السؤال الخامس : - في القصيدة حب ووفاء للوطن .أين تمثل ذلك؟[14]إنّ الإجابة عن هذين السّؤالين واحدة؛ ذاك أنّ سبب حرقة الشاعر وشدة شوقه لوطنه هي حبه له (للوطن)؛ وهو ما سيجعل المتعلم يردد الإجابةنفسها مرتين؛ مرة يقدّمها كإجابة للسّؤال الرابع و ومرة أخرى يجيب بها عن السّؤال الخامس، لاسيّما وأنّ السّؤالين لا يتطلبان إجابات مختلفة فهي ليست من الأسئلة التي تثير الاختلاف أو النقاش، وإنّما هي من معطيات النّصّ. إنّ ما أردت أن ألفت الانتباه إليه في هذه المسألة هو ضرورة التّنويع في كيفية طرح الأسئلة بالابتعاد عن الطابع النمطي.

3- التّركيز في اكتشاف المعطيات أو حتى في مناقشتها على الأفكار دون غيرها من معطيات النّص، علما أنّ المعطيات تتضمن بالإضافة إلى الأفكار المعاني والعاطفة والصور.

4- طُرحت الأسئلة في كثير من الحالات بشكل نراه غير دقيق إن لم نقل غير صحيح؛ ومن أمثلة ذلك:

أ- السّؤال الذي جاء تحت عنصر( أناقش المعطيات) من نص (في مدح الرسول صلى الله عليه وسلّم ) بالصيغة التالية :هل وصل الشّاعر إلى إقناعنا بأنّ- محمّدا صلى الله عليه وسلم- أفضل المخلوقات ؟علل[15]. توحي صيغة السؤال أنّ التلميذ غير مقتنع بصفات النبي(ص) وبالتّالي عليه أن ينتظر هذا الشّاعر ليقنعه؛ والواقع أنّ قناعة المتعلّم بالمصطفى -

صلى الله عليه وسلّم - راسخة في وجدانه على الرغم ممّا يقال عنه بأنّه لم يعد يكترث للأخلاق والقيم وغيرها من الأحكام المنافية للحقيقة في الكثير منها.والسّؤال الذي أقترح أنيُطرح هو: هل أضاف لك النّصّ ملامح وصفات عن النّبي صلى الله عليه وسلم كنت تجهلها ؟
أعتقد أنّ السّؤال عندما يُطرح بهذا الشكل سيحرك في المتعلّم تصورات يمكن أن تدفع به إلى التّعبير والتّفاعل مع الموقف.
ب- السّؤال الذي طُرح تحت عنصر أناقش معطيات النص، من نص (**ثقافة الحوار**)[16]الذي جاء بالصيغة الآتية:يقول تعالى :( **وجَعلْنَاكم شعوبا وقبَائلَ لتَعارَفُو**) هل توافق هذه الآية الكريمة ما جاء في النّص؟.اشرح.
أرى أنّ السّؤال لا يطرح بهذا الشكل؛ وإنّما بالصّيغة الآتيّة: (هل توافقَ ما جاء في النّص مع دلالة الآية الكريمة؟ ).لأنّ النّص هو الذي يتضمن ما في القرآن الكريم، وليس العكس؛ فصاحب النّصّ هو الذي يقتبس من القرآن الكريم .
بالنّسبة لأسئلة مناقشة معطيات النّصّ نشعر أنّها تسعى لتوجِّه المتعلّم إلى قناعة بعينها، وهذا مخالف لطريقة المقاربة النّصيّة التي تحرص على ترك الحرية للتّعبير عن الرّأي، دون فرض وصاية عليه، حتى تُنمَّى ملكة التّفكير عنده.
ومن أمثلة ذلك ما جاء في نص (خواص القمر وتأثيراته للقزويني)
السّؤال الأوّل: (لاشكّ أنّ النّص حافل بالمعلومات، ولكنّه ضعيف القيمة العلمية لأنّه لا يرضي العقل المفكر في كثير من نواحيه.في حال دعمك أو نقضك لهذا الحكم النّقدي قدّم أدلة وبراهين وأمثلة).[17]يبدو أنّ السّؤال قدّم الأحكام وأعطىكلّ شيء ولم يترك للمتعلم إلا أن يردد العبارات التي تحمل المعلومات والحقائق العلمية، وهي مسائل لا ترقى - في نظري- إلى المناقشة والنقد بقدر ما تجعل من المتعلّم عنصرا سلبيا متواكلا على غيره؛ «لابدّ أن يتكلّم المتعلّم أكثر ما يمكنه أن يتكلّم، ويعبّر في حرية كاملة عن فكره وخبراته[18]» حتى نخلق فيه روح المبادرة وننمي فيه ملكة النقد وقيمة إبداء الرأي، لهذا يستحسن طرح أسئلة المناقشة بالشكل الذي يعمل على تفعيل هذا الجانب وبالتّالي فإنّي أقترح أن يكون السّؤال السّابق بالصيغة الآتيّة:كيف ترى النّص منحيث المعلومات ومن حيث القيمة العلميّة ؟ أبدِ رأيك في الموضوع مستندا إلى أدلة منطقيّة وواقعيّة من خلال النّص.
5- كثرة عدد الأسئلة حيث أحصينا في نصّ واحد وهو(من وحي المنفى لأحمد شوقي)[19] سبعة وعشرين سؤالا وبالإضافة إلى كثرة عددها فقد جاءت مركّبة بشكل يجعل المتعلّم يشعر أنّه عاجز أمامها، ثم إنّ العديد من الأسئلة لا يتماشى مع مستوى المتعلمين، من ذلك السّؤال الآتي الذي ورد في نص (الجرح والأمل لزليخة السعودي) في عنصر( أحدد بناء النص) :«يعرف التبئير أنّه زاوية النّظر التي ينظم من خلالها عملية القص لكن زوايا النظر متعددة منه:الزاوية الداخليّة - الزاوية الخارجيّة - الزاوية الصفر. عرّف كل منها وحاول أن تطبّق هذه العمليّة على هذه القصّة»..[20]هذا واحد من أسئلة كثيرة لا نراها إلا تعجيزية للمتعلّم الذي لم يسبق له وأن أخذ معرفة في اختصاص معيّن؛ فهي تصلح للمستوى الجامعي الأكاديمي المتخصّص وليس للتّعليم الثانوي. وبالنظر إلى هذا الوضع فإنّه بات من الضّروري العمل على «تقريب المفاهيم النقديّة والمصطلحات الدّالة عليها، من فهم التلميذ حتى لا تظلّ متعالية عليه[21]»، وذلك باختيار المحتويات العلمية والمضامين المعرفية اختيارا صحيحا وصائبا.

**3.3 دراسة المحتوى(النّحويّ،الصرفيّ):**

سنحاول دراسة المحتوى اللغوي لهذا المستوى التعليمي؛ وذلك بأنّ نقوم بدراسة مجموع التعلمات التي اختارها المنهاج؛لنرى هل أنّها تحتكم إلى مبدإ وظيفي، وإلى نسبة شيوعها واطرداها؟ وهل اختيرت قبل ذلك وفق القيمة العلمية أو وفق المستوى التعليمي للمتعلم؟ وهل هي متماشيّة مع المقاربة النّصيّة التي ترى أن تدريس القواعد لا ينبغي أن تكون لذاتها؛ وإنّما من أجل أن تتخذ وسيلة لمقاربة النص ؟ خاصة وأنّ دراسة النص يجب أن تكون شاملة ، وأنّ أنشطة القواعد هي روافد للنّص ومن ثمة فإنّ الهدف من تعليمها هو تنميّة الملكتين المعرفيّة والتّواصليّة لدى المتعلّم.
إنّ أبرز ما توصلنا إليه من خلال البحث في دراسة المحتوى اللّغوي ما يأتي:

**أولاً- بعضالتعلمات لا تتماشى مع المقاربة النّصية**:

لقد تبين لنا أنّ معظم أنشطة القواعد المقررة في كتاب التّلميذ لهذا المستوى لم تتخذ من النّحو وسيلة لفهم النص مثلما تهدف الدّراسة النصية إليه؛ وبالتالي لم تجعل القواعد وسيلة مثلما ذكر المنهاج، وإنّما ظلّ تعليم القواعد منفصلا عن الأنشطة اللغوية الأخرى؛ سواء باختيار نوع التعلمات أم بكيفية تقديمها .

ومن أمثلة اختيار نوع التعلمات التي - نراها - لا تتماشى طريقة عرضها مع المقاربة النصية المواضيع التالية:الإعراب اللفظي ، الإعراب التقديري ، إعراب المعتل الآخر، المضاف إلى ياء المتكلم، إعراب المسند والمسند إليه، الفضلة وإعرابها، أحكام التمييز والحال ،إعراب المتعدي إلى أكثر من مفعول.

إذا أخذناموضوع "الإعراب اللفظي"[22]كنموذج لما تمّ ذكره فإنّ أوّل ما يلاحظ أنّ اهتمامه اتّجه صوب الإعراب؛ حيث اكتفى واضعو الكتاب بتعريف معنى الإعراب وذكر الحركات الإعرابية، وكيف تكون علامة الإعراب في الأسماء بمختلف أنواعها (باعتبار العلّة وباعتبار العدد) وفي الأفعال بمختلف أقسامها ووضعياتها. إنّ واضعي الكتاب لم يتعاملوا مع الظّاهرة اللغويّة تعاملا نصّيا؛ حيث لم تتم الإشارة إلى الكلمات بحركاتها الإعرابيّة وهي في النص، وإنّما ذُكرتمنفصلةً مبتورةً عن نصّها. الأمر الذي دفع بنا إلى القول إنّ تقديم الموضوع بهذا الشكل هو من قبيل دراسة نحو الجملة وليس نحو النّصّ، وهو أمر نراه لا يساهم كثيرا في تنمية الملكة التواصلية لدى المتعلمين ؛ لأنّ « التّواصل أو التّفاعل بين المتكلّمين لا يتمّ بجمل أو عبارات معزولة، وإنّما يحصل عن طريق انجازات كلاميّة أوسع ممثلة في النّصّ».[23] لاسيما وأنّ الهدف من تعليم اللغة لم يعد فهم معاني الجمل والعبارات أو تحديد الوظائف الإعرابيّة بقدر ما أصبح متّجها نحو تنميّة مختلف المهارات والملكات لاسيّما الملكتين المعرفيّة والتّواصليّة. يقول "فان ديك" موضّحا قيمة هذا الجانب:«فلا يجب أن يفهم تلميذ ما جملا فقط، بل يجب أن يتعلّم أيضا على أي نحو تنظّم المعلومات في نصّ أطول، في مقالة صحفيّة مثلا، كما يمكن أن يتعلّم هذه المهارة بشكل فعّال ما أمكن ذلك، كيف يلخّص نصوصا تلخيصا سليما وصحيحا. وأخيرا كيف تترابط الأبنيّة النّصيّة مع الوظائف البراجمتية والاجتماعيّة للنّصوص ».[24]إنّ ما يحرص عليه "فان ديك" هو الوصول بالمتعلّم إلى مستوى يمكّنه من تجاوز مرحلة الفهم والاستيعاب إلى مرحلة يكون فيها قادرا على حسن توظيف ما تعلّم بعدما تصبح لديه ملكة أو مهارة الاستعمال بما

تقتضيه مختلف المواقف الاجتماعيّة.و في غياب هذه الملكة لا يحصل على شيء ذا بال يمكن أن ينتفع به. ولعلّ ابن خلدون قد أدرك ذلك في عصره عندما قال:«فنجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم، في ملازمة المجالس العلميّة سكونا لا ينطقون، ولا يفاوضون وعنايتهم بالحاجة؛ فلا يحصلون على طائل من ملكة التّصرف في العلم والتّعليم»[25].

إنّ هذا النّوع من التّعليم لا يمكن أن ينتج لنا جيلا قادرا على مواجهة الحياة والتّواصل مع غيره في مختلف الوضعيات، بل إنّك تلفيه عاجزا عن التّعبير بأبسط شكل من الأشكال. إنّه مهما قيل أو سُجّل من مآخذَ عن الطّرائق السّابقة لدراسة النّصوص فإنّه لا يحقّ البتّة أن ننكر ما تحقّق من فوائد في إطار الممارسة التّقليديّة للنّصّ، خاصّة ما تعلّق بتمكن التلميذ من القواعد النّحويّة والصّرفيّة والأساليب البلاغيّة ؛ فلكلّ هذه العمليّات فوائد لا يمكن نكرانها، غير أنّ عيبها هو حصرها التّعامل في مستوى الجملة وإهمالها البعد النّصيّ، ممّا جعل التّلميذ قادرا على تكوين جمل سليمة وتحديد وظائف الكلمات فيها (القدرة على الإعراب)، غير أنّه بالمقابل لا يستطيع إنتاج نصّ طويل نسبيا ومنسجم سواء على مستوى الكتابي أو الشّفوي[26].

- وإذا أَنْتَ أكرمْتَ الكَريمَ ملكْتَه
- وإذا المعلِّمُ كانَ حاضرًا أتيْتُ
- دخلتُ المدينةَ فإذا المؤذِّنُ ينادي إلى الصَّلاةِ
- استكْتَمْتُه السِّرَّ إذا طلبتُ منه أنْ يَسْتُرَه
- (وإذْ قالتِ الملائكةُ يا مريمُ إنّ اللهَ اصْطَفاكِ ...)سورة آل عمران الآية 42 .
-(واذْكُرْ في الكِتَابِ إبْرَاهيمَ إنّه كان صِدِّيقًا نبيًا ؛ إذْ قال لأبيهِ )سورة مريم الآية 41

- بينما كنا نائمين إذ رنَّ الهاتفُ - كافأت المجتهدَ إذ نجَحَ - للمتعلمين أستاذٌ إذًا يمرّنُهم على الفهمِ.لو تناصحَ الأخلاءُ إذًا تناصحنا.[27]

إنّ هذه الأمثلة - كلّها - مأخوذة من خارج النّص والسبب - في نظري - عائد إلى سوء اختيار الرافد اللغوي المقصود بدارسة النّص المناسب له من حيث نسبة الشيوع والاطراد وغيرها.

**ثالثاً- الاهتمام بالجملة على حساب النّص:**

يبدو أنّ قلة شيوع الظاهرة اللغوية في النّص وعدم مسايرتها في بعض الأحيان لطريقة المقاربة النّصيّة قد جعل الاهتمام يتّجه إلى الجملة على حساب النص؛ فقد قدّم واضعو الكتاب أنشطة القواعد بالطريقة التقليديّة؛ إذ ألفيناهم متجاهلين النّص مركّزين فقط على الجمل التي لها محل من الإعراب، والجمل التي لا محلّ لها وسنحاول توضيح ذلك من خلال ما يأتي

- الجمل التي لها محلّ من الإعراب[28] لقد طُلبَ من المتعلم في هذا الموضوع إعراب كلمة (الفقر) في عبارة(الفقر يزهر في صحرائه أمل) ثم طلب منه تحديد خبره (لأنّ الفقر- في هذه الجملة- مبتدأ). كل ذلك من أجل الوصول إلى أن الخبر قد يأتي جملة. وهكذا ظنّ يستنتج الجمل التي لها محل من الإعراب حيث خلص في نهاية الموضوع إلى أن الجمل التي لها محل من الإعراب هي التي يصح تأويلها بمفرد فتعرب مثله ومنها :الواقعةخبرا،الواقعةنعتا،الواقعة حالا، وقد ترد الجملة التي لها محل من الإعراب مفعولا به، مضافا إليه، تابعة لجملة لها محل من الإعراب،- جوابا لشرط جازم مقترنة بالفاء أو إذا الفجائية . الجمل التي لها محلّ من الإعراب ) الواقع أنّ واضعي الكتاب لم يظهروا أي دور لهذا الموضوع (في إطار البعد النّصي أين تعاملوا معه تعاملا جمليا؛ عندما اكتفوا بذكر الوظيفة الإعرابية للجمل وهو ما يجعل دراسة هذا الموضوع لا تتجاوز عتبة الجملة. تجدر الإشارة هاهنا إلى أنّ" الزناد الأزهر" قد قام بدراسة نصية تتعلق بـ (الجمل التي لها محل من الإعراب والجمل التي لا محل لها من الإعراب ). وقد رأى«أنّ دراسة العلاقات بين الجمل باعتماد مقولة المحل الإعرابي هي مقولة جملية في أساسها؛ إذ كلّ مكوّن يشغل حيزا أو محلا في الجملة ..فذلك لا يمثل إشكالاً،إذ تعامل معاملة مكونات الجملة[29]»

الملاحظ أنّ الزناد قد أخرج (الجمل التي لها محل من الإعراب) من مستوى النّص إلى مستوى الجملة؛ باعتبار أنّ الجمل التي لها محل من الإعراب هي تلك التي تؤول إلى مفرد؛ وطالما أنّها كذلك، فهي في مرتبة المفرد الذي هو عنصر من عناصر الجملة، وليس في مستوى النّصّ.

أمّا عن الجمل التي لا محل لها من الإعراب**:** فقد اكتفى واضعو الكتاب أيضا بإبراز الحالات التي تجعل الجمل ليس لها وظيفة نحوية؛وذلك من خلال القاعدة الآتيّة:( والجمل التي لا محللها من الإعراب كلّها مستقلة بذاتها لا تمثل عنصرا إعرابيا داخل جملة تحتضنها وهي الآتية : الجملة الابتدائية - الجملة التفسيرية - الجملة التعليلية - الجملة الاعتراضية - الجملة الواقعة جوابا للقسم - الجملة الواقعة صلة للموصول - الجملة الواقعة جوابا للشرط غير المقترن بالفاء أو غير الجازم -الجملة التابعة لإحدى هذه الجمل).**(30)**

وإذا كانت الغاية هي أن يعرف المتعلم بأنّ الجمل السالفة ليس لها محلّ من الإعراب، فإنّ هذه الغاية سقفها بسيط جدا وأقل ما يمكن أن يقال عنه إنّه ظل في حدود الجملة ؛ لهذا أرى أن نأخذ بالمتعلّم إلى الجانب النّصي؛ فمثلا الجملة التفسيريّة تكمن أهميّة معرفتها في أنّها تجعل المتعلّم يحسن توظيفها بما يصاحبها من أدوات تفسير؛ لأنّ التفسير شكل من أشكال بناء النص.بل هو أحد أنماط النّصوص التي يجب أن يتدرّب عليها المتعلّم، وكذلك جملة صلة الموصول التي لا أرى قيمة معرفتها في وظيفتها النحوية؛ وإنّما في تدريب المتعلم على كيفية ربط الصلة بموصولها؛ وذلك باستعمال ما يناسب من أسماء موصولة (للعاقل أو لغير العاقل للمذكر أو المؤنث....) وكما هو معلوم فإنّ أسماء الموصول من أهمّ الرّوابط النّصيّة؛ لذلك فإنّنا نضمّ صوتنا إلى النداءات الدّاعية إلى ضرورة الخروج من بوتقة الجملة إلى التحليل على مستوى أكبر هو التّحليل على مستوى النّص، لأنّ نحو الجملة لم يعد كافيا لإشباع حاجة المحلل اللغوي؛ إذ الجملة لا تقدّم سوى النزر القليل ممّا يقدمه النّص.[31]

ومهما يكن من أمر فانّ الذي يعنينا في هذه الدراسة هو كيف نعرض هذا الموضوع أو غيره من مواضيع اللغة للمتعلم، بحيث يسهم في تنميّة معارفه ومهارته؛ إذ«الغاية القصوى من تعليم اللغة العربية هو قبل كل شيء أن يجعل الطالب قادرا على استعمال اللغة في شتى الظروف والأحوال الخطابية وخصوصا تلك التي تطرأ في الحياة اليومية ،ثم على استعمالها سليمة من كل لحن وعجمة ولكنة،وهذا غير حاصل في الوقت الراهن[32]»

**4-خاتمــة:**

انطلاقا من أهمية تعليمية النصوص و دورها في إكساب السّلامة اللغوية لدى تلاميذ السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي، ونظرا لما تكتسيه هذه السّنة من أهميّة في المسار الدّراسي للمتعلّم، حيث قد ينتقل على إثرها إلى مواصلة الدّراسة في الجامعة؛ فقد قمنا بهذا العمل الذي توصّلنا من خلاله إلى بعض النّتائج بعضها إيجابي ، والبعض الآخر يشوبه النقص، فمن الجوانب الايجابية التي تحتاج إلى تثمين هي أن الكتاب خدم المتعلم في جوانب مهمة كانفتاحه على الأنماط بشكل أو بآخر،أمّا النقائص التي تمّ تسجيلها هي أنّ الكثير من أسئلة الكتاب قد غلب عليها طابع التّعجيز ؛ فقد طُرحت بعضُها بشكل يُشْعِر المتعلّم أنّه غير قادر على التّعلّم؛ خاصة منها تلك التي اشتملت على بعض القضايا والمفاهيم الفكريّة التي تفوق مستوى المتعلّمين، وبالمقابل جاء بعضها على نقيض الأسئلة السّابقة؛ حيث صيغت بطريقة مسفّة لا تشّجع على التّفكير والمناقشة؛ لاسيّما عندما كان السّؤال يسبق المتعلّم في إعطاء الحكم النقديّ، ويترك له فتات التّرديدوهذا يخالف طريقة تعليمية النصوص التّي تسعى إلى إعطاء فرصة التّعبير عن الرأي والمناقشة. لهذا فإننا نلفت الانتباه إلى ضرورة أن تخضع عملية اختيار النصوص للرّوح العلميّة؛ بأن يكون الاختيار علميا موضوعيا، وأن يتوفر على الظّاهرة اللّغويّة التي يراد تعليمها، وكذا على خصائص النّمط ومؤشراته.

وأنتطرح أسئلتها بطريقة تتيح للمتعلّم فرصة التّعبير عن الرأي دون فرض آراء مسبقة عليه، حتى يكتسب ثقافة نقدية تيسّر له التعامل مع مختلف النصوص ويكون عنصرا فاعلا فيها ؛يحلل ويقرأ وينقد .
-تقديم الكتاب لكثير من التعلمات اللغوية بطريقة غير منسجمة بين الأمثلة المختارة وبين الأحكام التي يتوصل إليها؛ ذاك أنّه في الوقت الذي يحاول واضعو الكتاب أن يظهروا أنّهم متقيّدون ببنية النّص من خلال عدد قليل من الأمثلة التي تستنبط منه. فإنّهم لا يجدون مانعا في إقحام أمثلة من خارج النّص بغية التّوصل إلى الحكم الذي يريدون الوصول إليه.؛ الأمر الذي يجعلنا من خلال هذه الدّراسة نقول: لقد ظلّ تعليم القواعد في هذا الكتاب من أجل القواعد !.
وعلى العموم فالكتاب المدرسي خدم جوانب مهمة لدى التلميذ كانفتاحه على الأنماط بشكل وافر، وإن ضل أسلوبأسئلته يحتاج إلى عملية تحيين تتناسب مع ورح العصر.

**الهوامش:**

(1) بشير إبرير، توظيف النظرية التّبليغية في تدريس النّصوص بالمدارس الثانوية،رسالة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه الدولة،مخطوط،عنابة،2000 ،ص203.

(2)وزارة التّربيّة الوطنية،الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة، شعبة الآداب والفلسفة/لغات أجنبية، اللغة العربية وآدابها،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2007،ص2.

(3)دراجي سعيدي وآخرون، وزارة التربية الوطنية، اللغة العربيّة وآدابها، السّنة الثالثة من التّعليم الثانوي،:آداب / فلسفة - لغات أجنبية ، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية ،ط2007،1-2008، ص3.

(4)وزارة التربية الوطنية،مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر،د ط ،أفريل2006، ص 204.

(5) انظر منذر عياشي ، الكتابة الثانية وفاتحة المتعة ، المركز الثقافي العربي ، ط1،بيروت، 1998 ، ص 149.
(6)وزارة التّربية الوطنيّة - منهاج السّنة الثالثة من التّعليم الثانوي - لغة عربيّة - الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة- الجزائر -2006م ،ص7-8.
(7) بشير إبرير،تعليمية النّصوص بين النّظرية والتّطبيق، عالم الكتب الحديث ، الأردن،2007،ص111.
(8) كتاب التلميذ، ص94.
(9) نفسه،ص189.
(10) نفسه ، ص182.
(11) نفسه، ص235.
(12)نفسه ،ص 38.
(13) بشير إبرير، توظيف النظرية التّبليغية،مرجع سابق ،ص284.
(14)كتاب التلميذ ،ص 60.
(15) نفسه ،10.
(16) نفسه ص247.

(17) نفسه ص32.
(18) محمد أحمد السّيد،اللسانيات وتعليم اللغة،دار المعارف للطباعة والنشر،تونس،1998،ص167.
(19) كتاب التلميذ ص60-61.
(20) نفسه، ص208
(21) محمّد حمّود مكونات القراءة المنهجيّة للنّصوص.المرجعيات،المقاطع ،الآليات ،تقنيات التنشيط،دار الثقافة
للنشر والتّوزيع،الدّار البيضاء،1998 م .ص100
(22) اللغة العربية وآدابها،السّنة الثالثة من التعليم الثانوي ،:آداب / فلسفة - لغات أجنبية ، ص11
(23) محمد الأخضر الصبحي، مدخل إلى علم النص، الدّار العربيّة للعلوم ناشرون، الجزائر ،2008 ص 10
(24) فان ديك، علم النصّ.مدخل متداخل الاختصاصات،.ترجمة سعيد حسن بحيري.،دار القاهرة للكتاب، القاهرة، 2001.ص334.
(25) ابن خلدون، المقدمة، مكتبة عبد الرّحمن لنشر القران الكريم، لبنان، ص308.
(26) انظر محمد الأخضر الصبحي، مرجع سابق ص120 ،.
(27) اللغة العربية وآدابها،السنة الثالثة من التعليم الثانوي ،:آداب / فلسفة - لغات أجنبية ،،ص76
(28) نفسه،ص79
(29) الأزهر الزناد ،نسيج النّص (بحث فيما يكون به الملفوظ نصّا)، المركز العربي بيروت،1993 36ص.
30 كتاب التلميذ ،ص97.
انظر إبراهيم الفقى،علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دار قباء للطباعة والنشر 31والتوزيع،ج1،القاهرة،2000،ص.24
32 عبد الرحمن الحاج صالح ،الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي،مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية،الجزائر،العدد2000،3،ص109-110.