الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف لميلة
Centre Universitaire Abdelhafid BOUSSOUF -Mila

معهـــــد الآداب واللغـــــات
قسـم اللغــة والأدب العربــي
المرجع: .....

عنوان المذكرة:

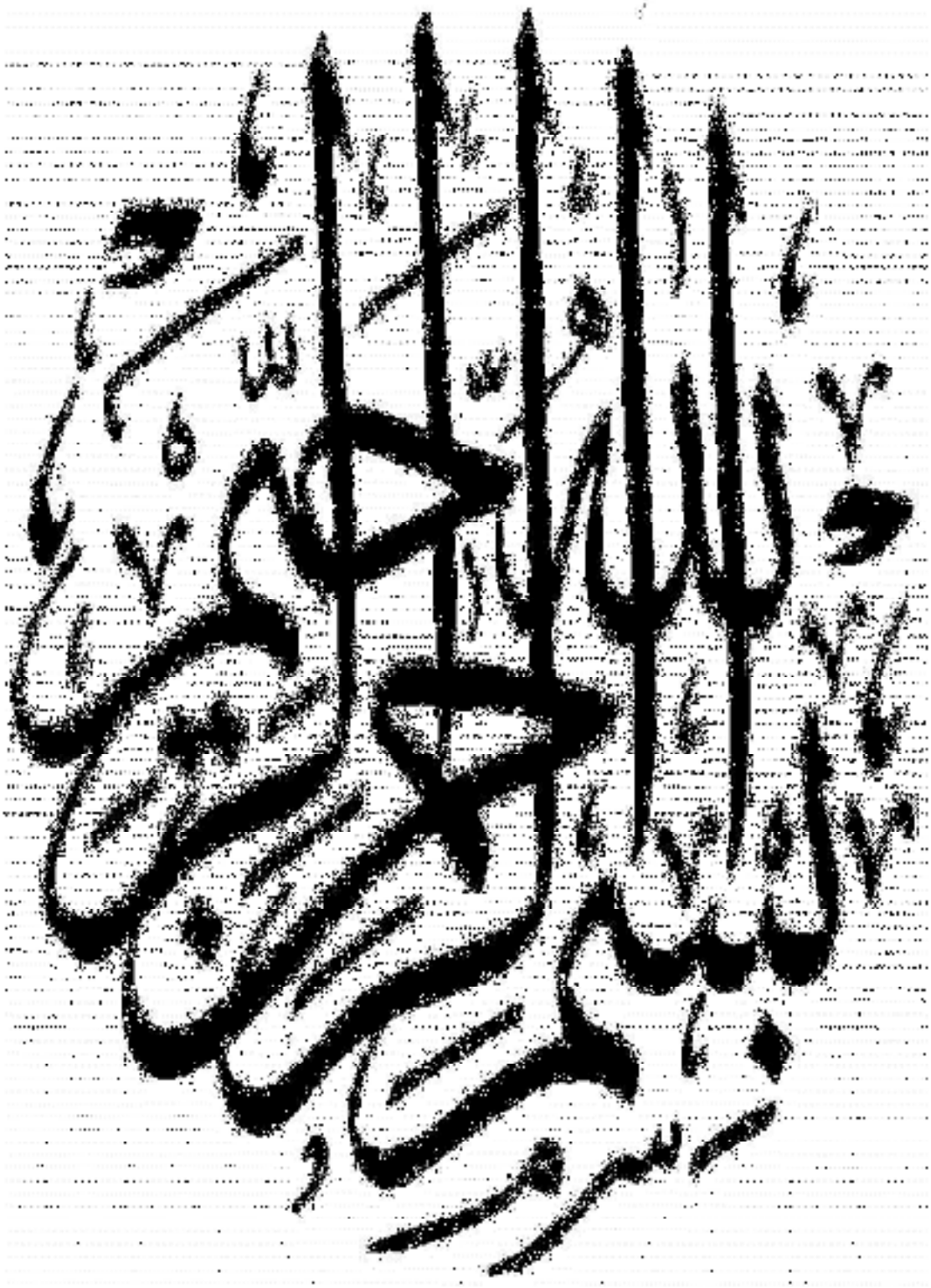
خطوات تحليل النصوص الأدبية – أثري رصيدي اللغوي و أثرها على الرصيد اللغوي للمتعلم - السنة الثالثة ثانوي الشعب العلمية – أنموذجا -

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: لسانيات تطبيقية

إعداد الطالبتين:
****رقية زراز***
****مريم بوزوبية***

إشراف الأستاذة:
سعاد زدام



شكر وعرفان

" وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِيٓ أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِيٓ أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ

وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحاً تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِيٓ بِرَحْمَتِكَ فِيٓ عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ "

سورة النمل الآية19

لأن الاعتراف بالفضل والجميل من مكارم الأخلاق وواجب في حق من استحقه كان لزاما علينا تقديم أسمى معاني الشكر والعرفان لمن أحاطونا بفضلهم: فالحمد والشكر لله الذي من علينا بإتمام هذه المذكرة، حمدا طيبا كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم إكرامه، حتى يبلغ الحمد منتهاه

شكرا لمن يقترن بالصلاة والسلام على نبيينا محمد عليه أفضل الصلاة والسلام، الخاتم لما سبق من الرسل.

شكر موصول إلى أستاذتنا الفاضلة المشرفة على هذه المذكرة: الأستاذة سعاد زداو، نتوجه بالشكر الجزيل لها، ويشرفنا أن نتقدم لها بأسمى عبارات التقدير والاحترام.

كما نتوجه بالشكر إلى كل من ساعدنا في انجاز هذه المذكرة سواء من قريب أو من بعيد خاصة أساتذتنا الكرام: سمير معزوزن، عبد المومن رحماني، منير موراس، إضافة إلى أساتذة آخرين فالشكر الجزيل للكل.

وإلى كل من ساهم في اثراء هذه المذكرة بالنصيحة والعون والتشجيع.

أو كل كلمة طيبة ودعوات صادقة

شكـــــــرا

مقدمة

مقدمة

تحتل اللغة العربية مكانة رفيعة بين اللغات، إذ تصنف في المرتبة الرابعة عالميا، وهي إحدى اللغات الرسمية الست في منظمة الأمم المتحدة، ولقد خطيت بقدر كبير من العناية والاهتمام منذ القدم وخاصة مع مجيء الإسلام ونزول الوحي بلسانها، وبذلك اكتسبت طابع الخلود والديمومة وأصبحت من اللغات الحية والخالدة في العالم لكونها، أغزر اللغات من حيث الألفاظ والمادة اللغوية، ولذلك أولى العلماء اهتمامهم بدراسة الألفاظ، بهدف المحافظة على أصولها وترابطها وكيفية اكتسابها وتشكلها في ذهن الفرد، وهو ما يعرف بالرصيد اللغوي الذي يشكل جوهر أي لغة، الذي لا تقوم إلا به، وبه تحافظ على حياتها وديمومتها، وقد أفرد العلماء عناية خاصة به وبطرق اكتسابه من طرف الفرد بداية من طفولته.

وهذا ما دفعنا إلى اختيار موضوع الرصيد اللغوي للمتعلم في المرحلة الثانوية ودراسة مستوى القاموس اللغوي لدى التلميذ، ومدى استخدامه وتوظيفه داخل القسم ومن بين الأسباب أيضا التي دفعتنا للاختيار هذا الموضوع ما يلاحظ من ضعف وضحالة في لغة التلاميذ في المدرسة، قصور وتدني مستوى الفصحى لدى الطلاب والزملاء في الجامعة، عجز بعض الإعلاميين والسياسيين عن التحدث بالفصحى لمدة ثلاث دقائق كحد أدنى في البرامج والقنوات التلفزيونية.

وبناء على هذه الأسباب ارتأينا وسم هذا البحث ب: « خطوات تحليل النصوص الأدبية، أثري رصيدي اللغوي، وأثرها على الرصيد اللغوي للمتعلم، السنة الثالثة ثانوي، الشعب العلمية أنموذجا »

وقد أحالنا هذا العنوان إلى بعض الاشكاليات منها:

- ✓ هل للنصوص الأدبية دور في إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم؟
- ✓ ماهي خطوات تحليل النصوص الأدبية في المقرر الدراسي الثانوي؟

وما مدى مساهمة وضعية « أثري رصيدي اللغوي » في توسيع القاموس اللغوي لدى التلاميذ؟

- ✓ هل تخضع هذه الخطوات لمبدأ المقاربة الجديدة الذي تبنته المنظومة التربوية الجزائرية؟
- ✓ هل يستفيد التلميذ مما تقدمه النصوص الأدبية من مفردات وألفاظ لغوية؟ وهل بإمكانه استخدامها وتوظيفها؟

واستنادا على هذه التساؤلات، اقترحنا مجموعة من الفرضيات منها:

- ✓ النصوص الأدبية مصدر من مصادر إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم.
- ✓ المقاربة النصية محققة في خطوات تحليل النصوص الأدبية
- ✓ وضعية أثري رصيدي اللغوي، أهم خطوة من خطوات تحليل النصوص في تزويد المتعلم بالمفردات وتنمية حصيلته اللغوية.
- ✓ نعم يستفيد التلميذ مما تقدمه النصوص الأدبية من الألفاظ والمفردات.

وقد فرضت علينا طبيعة هذا الموضوع تقسيم البحث إلى: مقدمة، ومدخل تطرقنا فيه إلى بعض المفاهيم(النص، الرصيد اللغوي) ثم فصلين: عنوان الأول: تعليم النص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات والذي أتى موزعا على ثلاث مباحث:

المبحث الأول: المقاربة بالكفاءات

المبحث الثاني: المقاربة النصية

المبحث الثالث: منهجية تحليل النصوص

أما الفصل الثاني كان موسوما ب: الإجراءات المنهجية في تحليل النصوص الأدبية وأثرها على الرصيد اللغوي للمتعلم، ومنطويا على مبحثين:

المبحث الأول: دراسة الرصيد اللغوي للمتعلم من خلال النصوص المقترحة

المبحث الثاني: دراسة تقويمية لوضعية « أثري رصيدي اللغوي »

وخاتمة

واعتمدنا في هذا البحث على المنهج الوصفي الذي تتخلله آليات التحليل، وهما الأنسب لدراستنا إذ تقوم على ملاحظة الظاهرة ثم وصفها وتحليلها، وقد اخترنا هذا البحث بغية:

- ✓ التعرف على مفهوم الرصيد اللغوي وأهم مصادر تنميته
- ✓ التعرف على مدى تجاوب التلاميذ مع النصوص الأدبية المقررة في المنهاج
- ✓ التعرف على مدى اكتساب التلاميذ للألفاظ والمفردات من خلال منهجية تحليل النصوص
- ✓ التعرف على أسباب ضعف لغة التلاميذ وعدم قدرتهم على التواصل والتعبير بالفصحى.

وقد استندنا في هذا البحث إلى جملة من المراجع منها:

عبد الرحمان الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص، بشير ابرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، خالد الزواوي: اكتساب وتنمية اللغة والتي كانت بمثابة المصابيح التي أنارت لنا دربنا في هذا البحث.

غير أن هذا البحث انتكس ببعض الصعوبات من بينها:

- ✓ عسر إجراء الدراسة الميدانية بشكل مضبوط ودقيق نظرا لغياب التلاميذ وعدم حضورهم الدروس بداية من الفصل الثالث من السنة الدراسية.

- ✓ الأوضاع الصعبة الراهنة التي فرضتها جائحة كورونا من حجر وغلق المؤسسات التربوية والمكتبات، الشيء الذي لم يسمح لنا بإجراء المقابلات مع الأساتذة والتلاميذ.
- ✓ عدم إنجاز التلاميذ للوضعيات الإدماجية المفروضة عليهم في المقرر والتي تنصب عليها دراستنا التطبيقية.

وفي الأخير يطيب لنا في هذا المقام أن نجدد شكرنا إلى أستاذتنا المشرفة «سعاد زدام» على منحها لنا حيزا واسعا من الحرية في إتمام هذا البحث المتواضع، فإن أصبنا فمن الله والحمد لله، وإن قصرنا فمن أنفسنا ونسأل الله أن يكون هذا العمل في المستوى المطلوب.

المدخل:

مصطلحات

ومفاهيم

يدور بحثنا هذا حول النص الأدبي الثانوي ودوره المحوري الذي يحتله في إثراء الرصيد اللغوي، كونه مصدرًا أساسيا من مصادر تنميته وسقله وقبل الخوض في تحديد ماهية الرصيد اللغوي نتوغل بالذكر في مفهوم النص.

أولا: مفهوم النص(text).

أ. لغة:

يعرفه الجوهري في معجمه تاج اللغة:« قيل نصصت الشيء: رفعته. ومنه منصة الحروس، ونصصت الحديث إلى فلان أي رفعته إليه. ونصصت الرجل، إذا استقصيت مسألته عن الشيء حتى تستخرج ما عنده، ونص كل شيء منتهاه، ويقال نصصت الشيء، حرّكته»[1]

كما عرفه الزمخشري في أساس البلاغة بقوله: « نصص: الماشطة تنص العروس فتقعدها على المنصة، وهي تنص عليها أي ترفعها، وانتص السنام ارتفع وانتصب» [2].

نلحظ من خلال هذه التعريفات أنها تلتقي في نقطة مشتركة لدلالة النص اللغوية، المتمثلة في الرفع والتحديد والإظهار والإسناد، ولم تختلف المعاجم الحديثة عما جاء في المعاجم القديمة.

فقد ورد تعريف النص في معجم الوجيز على النحو الآتي: « نص على الشيء نصا: عينه وحدده، والشيء: رفعه وأظهره ويقال نص الحديث رفعه وأسنده إلى من حدث عنه، والنص صيغة الكلام الأصلية التي وردت من المؤلف وما زاد على المعاني السابقة أنه الكلام المقتبس، لا يحتمل إلا معنا واحدا أو لايحتمل التأويل»[3]

[1] ابو نصر اسماعيل الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية، ص 1058. باب الصاد، فصل النون، مادة نصص

[2] ابو القاسم جار الله محمود الزمخشري، أساس البلاغة، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1، 1998، باب النون، مادة نصص

[3] مجمع اللغة العربية: معجم الوجيز، دار التحرير للطبع والنشر، مصر، ط3، 1989، حرف النون–مادة نصص .

ب: اصطلاحا:

لقد تعددت تعاريف النص من الناحية الاصطلاحية فكل يعرفه حسب اتجاهه وتخصصه، ونقتطف من بينها تعريفات من تراثنا العربي منها تعريف نصر حامد أبو زيد على أن: « النص هو الوسيلة الإبلاغية التي يشترك فيها طرفان مرسل ومرسل إليه، والنص بمثابة الرسالة الواصلة بينهما »[1].

ونلحظ من خلال هذا التعريف أن النص حسب ما يرى نصر حامد أبو زيد: أنه أداة اتصال وتواصل بين المرسل والمرسل إليه.

ويعرّف عبد السلام المسّذي النص بقوله: « هو كيان عضوي يحدده انسجام نوعي ناتج عن علاقة التناسب القائمة بين أجزائه، بمعنى أنه جملة من العلاقات المكتفية بذاتها حتى لا تكاد تكون مغلقة، وهناك اتجاه آخر يربط بين النص ومضمونه، وإبراز خاصية التماسك الدلالي»[2]

ويتضح من خلال هذا التعريف أن النص وحدة عضوية متماسكة تقوم على الترابط الدلالي بين أجزاءها، إضافة على أنه مجموعة من العلاقات حيث تكون مغلقة أي أنها مستقلة بذاتها.

فيما عرفه صالح بلعيد بقوله أنه: « الوحدة الأساسية للخطاب وبه تحصل عملية الخطاب»[3] .

ومعنى هذا أن النص من منظور بلعيد هو أساس الخطاب، وهذا الأخير لا يحدث إلاّ به، فكلما كان النص واضحا كان الخطاب أوضح و العكس.

أما عن مفهوم النص عند الغربيين، فقد أورد محمد الأخضر الصبيحي في كتابه «مدخل إلى علم النص» تعريف **هيلمسلاف** (***Louis Hjelmslev***): « باستعماله لمصطلح النص بمعنى واسع،

---

[1] عبد السلام المسدي، النقد والحداثة، منشورات دار أمية تونس، ط2، 1989،ص24

[2] المرجع نفسه ص55.

[3] صالح بلعيد: نظرية النظم، دار هومة، الجزائر،2000 ص162.

فيطلقه على أي ملفوظ، منفّذ قديما أو حديثا، مكتوبا أو محكيا، طويلا او قصيرا، فكلمة قف، مثلا: هي في نظر هيلمسلاف نص كامل، كما أن جماع المادة اللغوية لرواية بكاملها هي أيضا نص كامل »[1] .

نستنتج من خلال هذا المفهوم بأن العالم اللساني **هيلمسلاف** استعمل مصطلح النص بمعنى واسع وشامل، فلا يقتصر النص عنده على متتالية جمل؛ بل يعتبر الكلمة الواحدة نصًا، وقد يكون منطوقاً أو مكتوباً .

ولا يختلف اللغويان هاليداي ورقية حسن عن العالم هيلمسلاف، في تعريفهما للنص؛ فقد جاء في كتاب «علم اللغة النصي» لصبحي إبراهيم الفقي أن: « كلمة نص، تستخدم في علم اللغة كإشارة إلى أي فقرة منطوقة أو مكتوبة مهما طالت أو قصرت، والنص هو وحدة اللغة المستعملة وليس محددا بحجمه..... وأفضل نظرة للنص أنه وحدة دلالية وهذه الوحدة ليست شكلا لكنها معنى ».[2]

أما فيما يخص مفهوم النص من منظور البيداغوجيا، فنقف على تعريف الدكتور بشير إبرير إذ يقول: « يعتبر النص بنية دلالية ينتجها فرد واحد أو جماعة ضمن بنية لغوية مترابطة منسجمة تؤلف نسيجا من الكلمات والتراكيب والعناصر المكونة لنظام اللغة»[3].

نستنتج من هذا التعريف أن النص مجموعة من التراكيب والعناصر المترابطة، فهو بنية لغوية متسقة تقوم على التماسك والترابط، وتضم مجموعة من المعارف اللغوية بجميع مستوياتها، والخاضعة لنظام لغوي معين.

ويعرف أيضا بأنه: « دعامة أساسية في التدريس بشتى تخصصاته عامة، وفي تدريس اللغة العربية خاصة، ولهذا توجهت عناية المربيين واللغويين إلى الاهتمام بالبناء الجيد والمتماسك للنصوص، لأن

[1] محمد الأخضر الصبحي: مدخل إلى علم النص، تطبيقية، الدار العربية للعلوم، ط1 ، الجزائر، 2008ص20

[2] صبحى ابراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق. دار قباء للطباعة والنشر القاهرة، ط1،2000 ،ص29

[3] بشير ابرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، اربد، الأردن، ط1، 2007، ص2

النصوص عندما تكون على هذه الحال تسهم في بناء عقلية منظمة قادرة على التعامل المنهجي والمنطقي مع المعارف والمعلومات »[1]

يتبدى من هذا التعريف أن النص هو القاعدة والمرجع أو المنطلق الأساسي في جميع محتويات التدريس، اذ يمثل المصدر الذي تتبع منه دراسة جل المستويات اللغوية والصرفية، والنحوية، المعجمية، والدلالية، ومختلف الظواهر اللغوية من بلاغة وعروض وإملاء.

ثانيا: مفهوم الرصيد اللغوي

أ. **الرصيد لغة:** « مأخوذة من الفعل رصد والراصد بالشيء، الراقب له، رصد بالغير وغيره يرصده رَصدًا، وَرَصَدًا، يرقبه، ورصده بالمكافأة كذلك، والترصّد: الترقب...يُقال أنا مُرصد بإحساسِكَ حتّى أكافئُك به، قال: والارصاد في المكافأة بالخير، وقد حصله بعضهم في الشرّ أيضًا، وحية تَرصُد بالهواجر، فالحية لا ترصد إلاّ بالشرّ، ويقال الحية التي تَرْصُد المارة على الطريق لتلسع: رصيد .والرصيد: السبع الذي يرصد ليثب والرصود من الإبل: التي ترصُد شرب الإبل ثم تشرب هي، وقيل ترصدَه ترقبَهُ، وارصّدَ له الأمر: المدّة... والإرصاد: الانتظار، وقال غيره والإرصاد الإعداد»[2]

ب. **اصطلاحا:**

يتمثل الرصيد اللغوي للإنسان في جميع الكلمات والمعارف التي يعرفها ويُدرك مدلولاتها، حيث عرفه خالد الزواوي بقوله: « تتمثل ثروة الطفل اللغوية في الكلمات التي يعرف مدلولاتها، عندما

[1] اللجنة الوطنية للمنهاج: مديرية التعليم الثانوي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي جميع الشعب العلمية والأدبية، وزارة التربية، 2006 ،ص6

[2] ابن منظور: لسان العرب، دار صادر للطباعة والنشر، لبنان ط1، د ت، ص160

يسمعها أو يقرأها أو يستخدمُهَا، وهو ينظر إلى اللغة على أنها تأليف بين كلمات وتعلمه اللغة تتطلب تعلّم الكلمات أولاً»[1]

نستنتج من خلال هذا التعريف أن الرصيد اللغوي يتمثل في جل ما يكتسبه الفرد من مفردات وتراكيب لغوية منذ مرحلة الطفولة في مرحلة التعليم الابتدائي حتى نهاية مشواره الدراسي .

وقد تحدث الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح عن الرصيد اللغوي في مشروعه الكبير « الذخيرة اللغوية » إذ يقول: « جاء في تحديد الرصيد ما يلي:

يهدف الرصيد اللغوي العربي إلى ضبط مجموعة من المفردات والتراكيب العربية الفصيحة أو الجارية على قياس كلام العرب التي يحتاج إليها التلميذ في مرحلة التعليم الابتدائي والثانوي حتى يتسنى له التعبير عن المفاهيم الحضارية والعلمية الأساسية التي يجب أن يتعلمها في هذه المرحلة من التعليم »[2]

[1] خالد الزواوي: اكتساب وتنمية اللغة، مؤسسة صورمس الدولية للنشر والتوزيع، الاسكندرية، مصر، ط1، 2005، ص36

[2] عبد الرحمان الحاج صالح: الرصيد اللغوي للطفل العربي وأهمية الاهتمام لمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر 2،3

الفصل الأول:

تعليم النص الأدبي

في ضوء المقاربة

بالكفاءات

شهد العالم في السنوات الأخيرة انفجارًا علميا ومعرفيا في جميع ميادين الحياة، ولمواكبة هذا الانفجار والتطور عمدت الجزائر إلى تطبيق سياسات الإصلاح في جميع المستويات الاقتصادية، التكنولوجية والاجتماعية، وعلى رأسها الاصلاح التربوي، حيث تم إعادة بناء المنظومة التربوية وفقا لتطورات العصر ومستجدات العولمة ومتطلباتها، ونتيجة لهذا تبنت وزارة التربية الوطنية بداية من سنة 2003-2004 بناء مناهج جديدة على أساس بيداغوجيا الكفاءات، كمقاربة تستجيب لغايات تطوير الفعل التعليمي، إذ تقوم على دمج المعارف وتثمينها وتفعيلها، ولتطبيق منهج المقاربة بالكفاءات تم اعتماد طريقة المقاربة النصية التي تقوم على التعامل مع النص وتحليله باعتباره المحور الأساسي لجميع المعارف والأنشطة.

المبحث الأول: المقاربة بالكفاءات.

جاءت بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في ظل المنهاج التربوي الحديث، الذي تماشى وحركة الإصلاح الذي مس جميع ميادين الحياة العلمية التكنولوجية والاقتصادية في الجزائر، وقد شهد مفهوم الكفاءة حركة واسعة ومتعددة، إذ تناولته الكثير من الدراسات، نذكر منها:

أولا: بين الكفاية والكفاءة:

1. **الكفاية :**

أ. **التعريف اللغوي:** « هناك من يقول أن أصل الكلمة من الاكتفاء، فيقال له كفاه، وكيفيه الشيء، واكتفى به، وكفاه، كفاية فيقول كفاني ما أوليتني، واستكفيته الأمر فكفانيه، وهذا كفيك، وكافيك أن هذا حسبك، ويقال كذلك كفى يكفي إذا قام بالأمر »[1].

[1] محمد بن يحيا زكريا وعباد مسعود: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات. (د د). (د ط). شارع اولاد سيدي الشيخ. الحراش. الجزائر.2006 ، ص68.

ب. التعريف الاصطلاحي:

الكفاية: « هي المعارف والمهارات المهنية التي يجب أن يمتلكها المعلم ويستطيع ممارستها من أجل أن يؤدي واجباته التعلمية أداء متقنا، أو هي ما يلزم أن يعرفه المعلم ويقدر عليه ليؤدي واجباته التعليمية بكفاءة » [1]

ويتضح من هذا التعريف أن الكفاية ترتبط بالمعلم، والتي تمثل جلّ ما يمتلكه المعلم من المعارف والمهارات، التي تجعله قادرا على ممارسة مهامه وواجباته التعليمية بشكل متقن وأداء العملية التعليمية بشكل جيد.

1.2.الكفاءة:

أ. التعريف اللغوي:

ورد في معجم الوسيط في: « مادة كفأ، (كافأه)على الشيء: جازاه. (والكفاءة): المماثلة في القوة والشرف ومنه الكفاءة في الزواج، أن يكون الرجل مساويا للمرأة حسبها ودينها، وللعمل: القدرة عليه وحسن تصريفه »[2]

ب. التعريف الاصطلاحي:

تعددت تعاريف الكفاءة من الناحية الاصطلاحية نذكر منها: « الكفاءة هي القدرة أو المهارة التي تسمح بالنجاح عند القيام بتنفيذ مهمة أو وظيفة »[3]

ويضيف سعيد مزروع بقوله: « هي مهارة مكتسبة تمكن من التحكم في المعارف والتجارب وتسمح بتحديد المشكلات وايجاد حلول لها، والكفاءة أعلى مستوى من المهارة والمعرفة »[4]

---

[1] حورية رزقي: كفايات المعلم بين الرسالة والمهنة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، قسم الآداب واللغة العربية ص2.

[2] مجمع اللغة العربية: معجم الوجيز، حرف الكاف، مادة كفأ.ص532

[3] سعيد مزروع: التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، مجلة علوم الانسان والمجتمع جامعة بسكرة، الجزائر.العدد3،2012، ص190

[4] المرجع نفسه، ص191

نلحظ من خلال هذين التعريفين أن الكفاءة هي المهارة التي تساعد على تنفيذ مهمة ما؛ مثل عملية التعليم والتحكم في توظيف المعارف والمعلومات. ولضبط هذا المصطلح نعرض بعض تعريفات الكفاءة في المجال التربوي فيما يلي:

الكفاءة: « عبارة عن مكتسب شامل يدمج قدرات فكرية ومهارات حركية ومواقف ثقافية واجتماعية، تمكن المتعلم من حل وضعيات إشكالية في الحياة اليومية »[1]

وهي: « تجنيد مجموعة من المعارف والقدرات والمهارات والخبرات وتوظيفها لحل إشكال بسيط أو معقد يتعلق بالجانب الدراسي أو المهني أو الحياتي الخاص والعام »[2]

وعرّفها خالد لبصيص، بقوله: « الكفاءة مفهوم يتضمن تنظيم العمل وتخطيطه، وكذلك الابتكار والقدرة على التكيف مع النشاطات غير العادية »[3]

يتضح من هذه التعاريف المتعددة للكفاءة أنها تتقاطع فيما بينها؛ إذ تتفق على أن الكفاءة هي مهارة الفرد على دمج قدراته ومهاراته وخبراته المكتسبة وتوظيفها في حل مختلف الوضعيات والمشكلات التي يواجهها في حياته.

ومن التعريفات السابقة لمفهومي الكفاية والكفاءة يمكن أن نستخلص الفرق بين المفهومين، حيث يمكن القول أن: « الكفاية أبلغ وأشمل وأوضح من مصطلح الكفاءة في مجال العملية التعلمية، حيث أن الكفاية تعني تحقيق الأهداف والنتائج المرغوب فيها بأقل التكاليف وأقل جهد، وتعني في نفس الوقت النسبة بين مدخلات ومخرجات التعلم، فهي بذلك تعني الجانب الكمي والجانب الكيفي معا وفي نفس الوقت »[4]

---

[1] محمد صالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، شركة المدى ط2، الجزائر، 2004، ص11

[2] رمضان ارزيل ومحمد حسونات: نحو استراتيجية التعلم بمقاربة الكفاءات، المعالم النظرية المقاربة، دار الأمل ، ج2، ط2، تيزي وزو، 2004ص45.

[3] خالد لبصيص: التدريس العلمي والفني بالمقاربة بالكفاءات والأهداف، دار التنوير، (د،ط)، الجزائر، 2004، ص98-99

[4] محمد بن يحيا زكريا وعباد مسعود: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، ص70.

2.2 مركبات الكفاءة:

تقوم الكفاءة على ثلاث مرتكزات وهي:[1]

أ. المحتوى:(continu)

وتتمثل في الأشياء والمكونات التي يتضمنها التعلم، لأن فعل التعلم يخص هذه الأشياء بالضرورة، ولأننا عندما نتعلم فإننا نتعلم بعض الأشياء وقد قام عدد من الباحثين بتصنيف محتويات التعلم وحصره في ثلاثة أنماط:

- ✓ المعارف المحضة(الصرفة)
- ✓ المعارف الفعلية (المهارات)
- ✓ المعارف السلوكية(المواقف)

ب. القدرة: (capacité)

هي كل ما يجعل الفرد قادرًا على فعل شيء ما، ومؤهلا للقيام به، أو إظهار سلوك أو مجموعة سلوكيات تتناسب مع وضعية ما، فهي غير مرتبطة بمضامين مادة معينة، بل يمكن أن تبرز في مواد مختلفة.

ج. الوضعية: (situation)

هي الاشكالية التي يتم إيجادها لتساعد المتعلم على توظيف إمكاناته وتجعله دائما في موقع العمل الفاعل والنشاط الدؤوب.

[1] بكي بلمرسيلي، المقاربة بالكفاءات: (P.D.F.Version,www.p.d.ffactory.com)، ص11

3.2 مفاهيم مرتبطة بالكفاءة:

أ. القدرة:(capacité)

هي: « كل ما يستطيع المتعلم أن يستثمره من استعدادات لمواجهة مختلف الوضعيات المطروحة أمامه، وقد تكون هذه الاستعدادات مكتسبة أو فطرية تمكنه من إنجاز أي نشاط كان (فكريا، بدنيا، مهنيا، اجتماعيا»[1]

ويتضح لنا من تعريف القدرة أنها تتقاطع مع الكفاءة، « إذ تتفاعل كل منهما في علاقة داخلية وخارجية، وكلاهما استعراضية، تتأثران وتؤثران في البيئة المدرسية »[2]

ولكن رغم نقاط التقاطع بينهما غير أن الكفاءة تختلف عن القدرة في نقاط أجملها الأستاذ بكي بلمرسلي في النقاط الآتية:[3]

القدرة (الأساس)	الكفاءة:(البناء)
✓ مسار نمو عام ✓ مكون طبيعي ومعرفي ✓ القدرة تنمو ✓ تنمو بتواليد الكفاءات ✓ غير مرتبطة بالزمن ✓ غير قابلة للتقويم المباشر.	✓ مسار تكوين خاص ✓ مكون معرفي أدائي ✓ الكفاءات تتركب ✓ تتركب بنواتج التعلمات ✓ مرتبطة بالزمن ✓ قابلة للتقويم بمؤثرات سلوكية.

[1] خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1، مطبعة ع بن، الجزائر، 2005 ص68 .
[2] بكي بلمرسيلي، المقاربة بالكفاءات ص12
[3] المرجع نفسه، ص13

ب. المهارة:(habileté)

تعرف على أنها: « وسيلة تعلم مرتبطة باستعمال فعال للمجال المعرفي، العاطفي، الأخلاقي أو الحركي، إنها قدرة مكتسبة من حيث القيام بنشاط ملؤه البراعة والحذف والتحكم والذكاء والسهولة»[1]

من خلال هذا التعريف يمكن أن نستنتج أن القدرة أعم وأشمل من المهارة فهي غير مرتبطة بمضامين محددة، بل ترتبط بالاستعدادات والمعارف والامكانات بعكس المهارة التي ترتبط بنشاطات عملية محددة.

ج. الاستعداد: (L'aptitude)

يعرف على أنه: « القدرة الكامنة في الفرد، ويقابل الاستعداد في المعنى البيولوجي مصطلح النضج، وهو مستوى معين من الاستعداد لتعلم شيء ما، إذ لا يمكن حدوث التعلم ما لم تكن العضوية مستعدة أي ناضجة. »[2]

ويتضح من هذا التعريف أن الاستعداد هو القدرة الفطرية التي يمتلكها الفرد والتي تمكنه من اكتساب شتى المعارف والخبرات ويختلف عن الكفاءة في تكوينه بحيث أنه فطري وينتقل بالوراثة ومكتسب أيضا بعكس الكفاءة التي لا دخل في عامل في الوراثة في تكوينها.

4.2 خصائص الكفاءة:

يمكن إجمال خصائص الكفاءة فيما يلي[3]:

- ✓ **أنها ختامية نهائية:** لسلك دراسي أو لمرحلة أو تكوين

[1] المرجع نفسه، ص17

[2] محمد بن يحيا زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، ص88

[3] بوجمعة مصطفى: اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية بالتعليم الثانوي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات، مذكرة لنيل الشهادة الماجيستر،2008-2009ص70

- ✓ **تتميز الكفاءة بالشمولية:** كونها تجسد المعارف والمهارات ذات مستويات مختلفة للاستجابة لطلب اجتماعي خارج منطقة تطورها.
- ✓ **أنها قابلة للإدماج:** أي أنها تقتضي اكتساب تعلمات في المجالات الثلاث (المعرفي، الوجداني، الحسي) حسب أهميتها للاستجابة للحاجيات الاجتماعية.
- ✓ **أنها قابلة للتقويم:** من خلال سلوكيات قابلة للملاحظة في وضعية ما، فالكفاءة تقوم على مقياسين اثنين على الأقل هما: نوعية الانجاز في العمل، ونوعية النتيجة المتحصل عليها.

5.2 أنواع الكفاءات:

يمكن التمييز بين أربعة أنواع من الكفاءات وهي:[1]

أ. الكفاءات المعرفية: (Compétences de connaissances)

وتتضمن المعلومات والمعارف والقدرات الفعلية الضرورية لأداء الفرد مهمة معنية.

ب. الكفاءات الأدائية: (compétences de performances)

وتمثل المهارات النفس حركية، خاصة في حقل المواد التكنولوجية والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي، وأداء هذه المهارات يعتمد على ما حصّله الفرد من كفايات معرفية.

ج. الكفاءات الإنتاجية: (compétences des résultats)

ويتعلق الأمر في هذه الكفاءات بالإثراء ونجاحاته في الميدان، أي نجاح المختص في أداء عمله ليس ما يؤديه لكن ما يترتب عن ما يؤديه.

د. الكفاءات الوجدانية: (compétences consciences)

وتشير إلى آراء الفرد واتجاهاته وميولاته ومعتقداته وسلوكه الوجداني، وتغطي جوانب كثيرة منها:

[1] محمد بن يحيا زكريا، عباد مسعود: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات ص88

- ✓ اتجاهاته نحو المهمة أو المهارة التي عليه اتقانها
- ✓ تقبله لنفسه
- ✓ ميوله نحو المادة التعلمية.....

6.2 مستويات الكفاءة

تُبنى الكفاءة عبر مستويات متسلسلة تراعي فيها التدرج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب على النحو الآتي:[1]

أ. الكفاءة القاعدية (compétence de base):

تتصل هذه الكفاءة بالوحدة التعلمية وهي الأساس الذي تبنى عليه بقية الكفاءات، وتوضح بدقة ما سيفعله المتعلم أو ما سيكون قادرا على أدائه أو القيام به في ظروف محددة، لذا يجب على المتعلم أن يتحكم فيها، وإذا أخفق في اكتساب هذه الكفاءة بمؤشراتها، فإنه سيواجه صعوبات في بناء الكفاءات اللاحقة .

ب. الكفاءة المرحلية (compétence d'étape)

تتشكل من مجموعة الكفاءات القاعدية الأساسية ويتحقق بناء هذا النوع من الكفاءات عبر مرحلة زمنية قد تستغرق شهرا أو ثلاثيا، أو سداسيا وتبنى على الشكل الآتي: كفاءة قاعدية 1+كفاءة قاعدية 2+كفاءة قاعدية 3= كفاءة مرحلية

ج. الكفاءة الختامية (compétence finale)

وتتكون من مجموعة الكفاءات المرحلية، تصف عملها كليا منتهيا، تتميز بطابع شامل وعام، تعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية، يتم تنميتها خلال سنة أو طور.

[1] خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات، ص 76،77

د. الكفاءة المستعرضة أو الأفقية:(compétence transverse)

تبنى من تقاطع المعارف والمهارات والسلوكات المختلفة، عبر ثلاث مستويات انطلاقا من الكفاءة القاعدية فالمرحلية ثم الختامية.

ثانيا: بيداغوجيا المقاربة الكفاءات

حققت بيداغوجيا الكفاءات تغييرً واسعاً في ميدان التربية والتدريس حيث انعكس هذا التغيير على بناء المناهج، وأساليب التقييم، وطرق التدريس المتعددة التي صبت اهتمامها على المعلم باعتباره، المحور الأساسي الذي تقوم عليه العملية التعليمية التعلمية.

1. مفهوم المقاربة بالكفاءات.

استحدثت وزارة التربية بعض الإصلاحات التربوية منها المقاربة بالكفاءات والتي تعد:

« طريقة في إعداد الدروس والبرامج التعليمية وتنص على: التحليل الدقيق للوضعيات التي يتواجد فيها المتعلمون أو التي سوف يتواجدون فيها، وتحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتجة عنها، وترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعليمية »[1]

ويتضح من هذا التعريف أن المقاربة بالكفاءات تقوم أساسا على أهداف في صيغة كفاءات مكتسبة، تمكن المتعلم من إدماج المعلومات والاستعداد لمواجهة تعلمات جديدة.

2. تعريف استراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات:

يقصد باستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات: « مجموعة معارف ومهارات منظمة ومنسقة؛ لأجل القيام بصفة مكيفة بنشاط غالبا ما يكون معقدًا. أي تنظيم مجموعة من المعارف

[1] محمد صالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص12

والمهارات والاستعدادات ومحتويات التجارب من أجل القيام بصفة مكيفة نشاط غالبا ما هو معقد في الوضعيات الحقيقة، تترجم الكفاءات سلوكات فعلية تكون قابلة للملاحظة »[1]

ويعرف فيليب بيرنو (Philippe Perrenoud): التعليم بالمقاربة بالكفاءات بأنه: « يهتم بالتعلم بدل التعليم، وهذا يدفع به إلى الانتقال من التلقين إلى التدريب الذي يلتزم بموجبه المدرس بعدم التدخل، وبأن لا يحل محل المتعلم، مثل المدرب الذي يظل دائما على الخط، لأن التلميذ لا يمكن أن يتعلم إلا إذا واجه وضعيات مشكلات تسهم في بناء كفايات عالية المستوى »[2].

ويتضح لنا من خلال التعريفين السابقين أن التدريس بالمقاربة بالكفاءات نظام تربوي جديد يركز على المتعلم كمحور رئيسي في العملية التعلمية، والمعلم كموجه ومرشد للوضعيات والمشكلات التي تواجه المتعلم في المواقف التعلمية، فهي تهدف إلى جعل المتعلم قادرا على توظيف معارفه في حل مشكلاته.

3. **مبادئ المقاربة بالكفاءات:**

تقوم المقاربة بالكفاءات على مجموعة من المبادئ:[3]

أ. **مبدأ البناء:** أي استرجاع التلميذ لمعلوماته السابقة قصد ربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة

ب. **مبدأ التطبيق:** يعني ممارسة الكفاية بغرض التحكم فيها

ج. **مبدأ التكرار:** أي تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية عدة مرات قصد الوصول به إلى الاكتساب العميق للكفايات والمحتويات.

د. **مبدأ الإدماج:** يسمح الإدماج بممارسة كفاية عندما تقارن بأخرى، كما تتيح للمتعلم التمييز بين مكونات الكفايات والمحتويات، وذلك ليدرك الغرض من تعلمه

---

[1] عبد الباسط هويدي: المفاهيم والمبادئ الأساسية لاستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية، المركز الجامعي بالوادي ،الجزائر، مجلة علوم الإنسان والمجتمع،العدد4ديسمبر2012،ص161

[2] Philippe perrnoud. . construire des compétences des lécole,2ieme ed .E.S.F paris (1998),p95

[3] حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار خلدونية، الجزائر،(دط)، 2005،ص22

هـ. **مبدأ الترابط:** يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقييم التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاية.

4.**التقويم وفق منظور المقاربة بالكفاءات:**

لقد أحدثت بيداغوجيا الكفاءات تغييرا جوهريا في مفهوم التقويم، فلم يعد يركز على قياس مكتسبات التلاميذ، ومدى حفظهم للدروس واستظهارها وكذلك نتائج التقويم التربوي المنبثقة عن الفروض والاختبارات الفصلية، وأصبح التقويم في ضوء المقاربة الجديدة يرتكز على نظام المراقبة المستمرة، فقد أصبح ملازما للعملية التعليمية التعلمية بهدف تثمين قدرات المتعلمين وتنميتها، وتعديل الاستراتيجيات لتتلاءم مع حاجات المتعلمين، واكتشاف الصعوبات وعلاجها[1]

وينقسم التقويم التربوي إلى ثلاثة أنواع[2]:

أ. **التقويم التشخيصي: (évaluation diagnostic)**

ويسمى التقويم الأولى: أو التمهيدي، ويرتبط بوضعية الانطلاق ويكون في بداية السنة الدراسية، أو الحصة، وقبل عملية التعلم.

ب.**التقويم التكويني:(évaluation formative)**

ويسمى التقويم البنائي، ويلازم الحصة التعليمية التعلمية، ويواكبها من البداية إلى النهاية، فهو يعني بمسار الدرس وتفاعل التلاميذ معه، ويتميز بصيغته الإخبارية بالنسبة للمعلم والمتعلم، ويطبق من خلال تدخلات الأستاذ المباشر لتصحيح الثغرات .

[1] ينظر، أحمد الزبير، سند تربوي على أساس المقاربة بالكفاءات،ص9

[2] المرجع نفسه، ص 9، 10، 11

ج. **التقويم التحصيلي : (évaluation sommative)**

يأتي التقويم التحصيلي، أو الختامي، أو النهائي غالبا عند نهاية المقرر الدراسي لمستوى معين ويكتسي طابع الحصيلة لمكتسبات المتعلم وقدراته، وينصب في المقاربة الجديدة على قياس الكفاءة القاعدية، أو المرحلة الختامية، وقد ينصب على مؤشرات كفاءة ما.

5. مميزات المقاربة بالكفاءات :

يمكننا تلخيص مميزات التدريس بالمقاربة بالكفاءات فيما يلي:[1]

أ. **تفريد التعليم :**

وهذا من خلال جعل المتعلم يتمتع بأكبر قدر ممكن من الاستقلالية، أي أنه يصبح محور العملية التعليمية التربوية، وذلك بفسح المجال أمام مبادراته وفي اقتراح أفكاره وأراءه مع مراعاة ما يسمى بالفروق الفردية بين المتعلمين، تفاديا لأي تهميش الذي قد يؤثر سلبا على شخصية المتعلم.

ب.**قياس الأداء :**

على عكس ما كان معمولا به في المقاربات القديمة التي كانت تعطي أهمية كبيرة للمعارف النظرية، ففي هذا النوع من التدريس، القياس ينصب مباشرة على تقويم الكفاءة المنتظرة (تقويم الإنجاز)

ج. تحرير المعلم من القيود:

للمعلم دور فعال في تنشيط المتعلمين وتوجيههم وتكييف ظروف التعلم، ومرجعيات التعليم(محتوياته) وتنظيم النشاطات المختلفة بمعية التلاميذ، وانتقاء الأساليب البيداغوجية والوسائل التعلمية، وتقويم الأداء كما يساعد التلاميذ على التعلم الفعال.

[1] خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص65-66

ولكي يتحرر المعلم من قيود الروتينن، يجب أن يكون حاملا لكفاءة عالية في المعارف العلمية والبيداغوجية، ويمارس التدريس بوعي وتبصر، كما يكون قادرا على ابتكار الظروف الملائمة لتعلم التلاميذ

د. **دمج المعارف:**

وهي من أهم العناصر في بيداغوجيا الكفايات، حيث يتم توجيه التعليم نحو بناء المعلومات في إطار مندمج، وليس في شكل انعزالي (استقلالية المواد)، ويكون دمج المعلومات متماشيا مع مبدأ تكوين المفاهيم في الذهن، يبدأ من المفهوم البسيط إلى المعقد.

هـ. **توظيف المعارف:** وهي مجموع المكتسبات القليلة المتمثلة في (معارف، مهارات، قدرات ....)عند مواجهة إشكالية معينة، واستثمارها في إيجاد الحلول الملائمة.

و. **تحويل المعارف:**

من إطارها النظري إلى إطار عملي نفعي في سلوكات ملحوظة، فإذا لم تحول المعارف إلى سلوك وظيفي، فإن ذلك يعبر عن فشل المدرسة ضمن التصور الاستراتيجي لمقاربة التعليم بالكفايات.[1]

وعلى اثر هذه المميزات التي خصت بها بيداغوجيا الكفاءات حققت جملة من الأهداف نوردها في الآتي :

أهداف المقاربة بالكفاءات:

تعمل المقاربة بالكفاءات على تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:[2]

- ✓ إفساح المجال أمام طاقات وقدرات المتعلم الكامنة، لتظهر وتفتح وتعبر عن ذاتها.
- ✓ ربط التعليم بالواقع والحياة
- ✓ استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها.
- ✓ القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور وللظواهر المختلفة التي تحيط به.

[1] المرجع السابق

[2] حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ،الأبعاد والمتطلبات، ص22

- ✓ العمل على تحويل المعرفية النظرية إلى معرفة نفعية
- ✓ تساهم في تحقيق النجاح لأكبر عدد من التلاميذ
- ✓ تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب، والربط بين المعارف في المجال الواحد والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة أو مواجهة وضعية.

بناء على هذا نلخص أن المقاربة بالكفاءات جاءت إثر خلفية المناهج التي كانت معتمدة في التدريس، والتي تنظر إلى المعلم على أنه المصدر الوحيد والرئيس للمعرفة، وأهملت المتعلم كونه الطرف المهم والفعال في العملية التعليمية، ولا يتم هذا إلا بتبني المقاربة النصية التي سنحدد ماهيتها في المبحث الموالي.

المبحث الثاني : المقاربة النصية

أولا: مفهوم المقاربة النصية:

تتكون المقاربة النصية من شقين: المقاربة والنصية وقبل التطرق إلى تحديد ماهية المقاربة النصية يجدر بنا تحديد مفهوم لمقاربة من جهة ومفهوم لنصية من جهة أخرى.

1. تعريف المقاربة: (l'approche)

أ. **المقاربة لغة:** ورد في معجم الوجيز: « مادة «قرب» قرب الشيء قربا وقربانا–وباشره وقيل قرب الشيء قرابة وقربا ومقربة: دنا فهو قريب، ويقال قرب منه، وقرب إليه»[1]

ب. المقاربة اصطلاحا:

تعرف بأنها: « تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز، في ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، والمردود من طريقة ووسائل ومكان وزمان، وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية»[2]

[1] مجمع اللغة العربية : معجم الوجيز ،حرف القاف، مادة قرب،ص495

[2] فريد حاجي: المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجيه ،سلسلة موعدك التربوي ع17-2005ص07

وتعرف أيضا على أنها: « الكيفية العامة التي يجري بمقتضاها إدراك ودراسة مسألة من المسائل أو تناول مشروع أو حل مشكلة »[1]

من خلال هذين التعريفين يتضح؛ أن المقاربة هي مجموعة من المبادئ والاستراتيجيات التي من خلالها يتم وضع منهاج دراسي والتخطيط له وتعديله وضبطه، مع الأخذ بعين الاعتبار العوامل المساعدة في تحقيق الأداء الفعال.

2. **النصية:** تم التطرق سابقا إلى مفهوم النص: « كونه مجموعة من الجمل المتتالية، وكل نص يتوفر على خاصية كونه نصا يمكن أن يطلق عليها النصية » [2]

ومنه نستخلص أن النصية مجموعة من المعايير والمقومات التي تضبط تمييز النص.

3.المقاربة النصية: (l'approche tesctuelle)

تعتبر المقاربة النصية من المبادئ التي تتبناها منهاج اللغة العربية الجديدة في التدريس: « وهي عبارة عن خطة علمية موجهة لتنشيط فروع اللغة العربية من جانبها النصي، باعتبار النص بنية كبرى تظهر فيه مختلف المستويات اللغوية والبنائية والفكرية والأدبية والاجتماعية »[3]

وعليه فإن المقاربة النصية تنطلق من النص؛ باعتباره المرجع الأساسي لجميع فروع اللغة العربية، وكونه المحور الأساسي الذي تتجسد فيه جميع المستويات اللغوية الصرفية والنحوية والدلالية والمعجمية حيث أن : « نقطة الانطلاق هي النص ونقطة الوصول هي النص، وهذا يعني أن المتعلم ينطلق من نص (هو النص الأدبي أو التواصلي) فيحلله ليستخلص خصائصه ثم ينسج على منواله نصا من عنده باحترام الخصائص المميزة لنمطه »[4]

---

[1] بدر الدين بن تريدي: قاموس التربية الحديث، الجزائر، منشورات المجلس الأعلى اللغة العربية 2010،ص334

[2] محمد خطابي: مدخل إلى انسجام الخطاب، ص13

[3] أحمد الزبير : سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات ، ص5

[4] المناهج والوثائق المرافقة، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص66

نستخلص من هذا القول أن المقاربة النصية تقوم على النص؛ باعتباره محور جميع الأنشطة والتعلمات، حيث تلتقي فيه جميع دروس الصرف والنحو والبلاغة وغيرها، ويتم إنجاز هذه الأنشطة من خلال النص نفسه.

كما أن: « التدريس وفق المقاربة النصية يندرج ضمن تعليمية اللغات فقط دون غيرها من المواد الأخرى كالرياضيات والفيزياء وعلوم الطبيعة وغيرها »[1]

ويرى المختصون في: « تعليمية اللغات عامة، وتعليمية اللغة العربية خاصة أن تدريس اللغة يكون مبنيا على شكل وحدات تعليمية متكاملة، غير مجزأة؛ إذ من غير المعقول تدريس اللغة وهي مهارات متكاملة في صور مواد دراسية منعزلة ومستقلة؛ ولهذا يتم التركيز في المناهج الجديدة لتعليم اللغات على جعل المتعلم يلاحظ الظواهر اللغوية والبلاغة من خلال تعامله مع النصوص »[2]

وعليه فاعتماد النص يسمح للمتعلم بالوصول إلى استنتاج رئيسي مفاده: أن اللغة ككل متكامل لا تجزئة فيها، فالنص وحدة لغوية لا مجال لتجزئة فيه.

ثانيا: شروط المقاربة النصية:

الأصل في المقاربة النصية: « أن يتقيد المعلم بالظواهر التي يوفرها النص حتى تظهر اللغة في مظهرها الطبيعي، ويساعد المتعلمين على اكتشافها وتفكيكها والتعرف على وظائفها وأحكامها، ثم يعبرون بها عن وضعيات أخرى في شتى الأغراض، ويعد النص محورا تنطلق منه بقية الأنشطة، وتستخلص منه قواعد اللغة المقررة، والإشكال المطروح هو أن النص المحوري المقرر لا يستطيع أن يوفر الأوجه المختلفة التي تتطلبها دروس قواعد اللغة والبلاغة والعروض »[3]

[1] عبد الحميد كحيحة: تدريس قواعد اللغة العربية بالمقاربة النصية في المرحلة الثالثة من التعليم الثانوي أنموذجا، مذكرة ماجستر في اللغة والأدب العربي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، قسم اللغة والأدب العربي، 2010-2011، ص80

[2] ينظر: ليلى شريفي : المقاربة النصية في كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط ، جامعة مولود معمري تيزي وزو.ص5

[3] أحمد الزبير : سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات ص6.

ونستخلص من هذا الطرح أن النص هو المنطلق الأساسي لجل التعلمات والدراسات اللغوية، غير أنه لا يستوفي جميع القواعد والقوانين التي تتطلبها الظواهر الصرفية، النحوية، البلاغية والدلالية، إذ أنه لا يلّم بجميع الحيثيات المتعلقة بالظاهرة اللغوية المدروسة، و يتقيد بما جاء في أنظمة المقرر وعلى سبيل الذكر لا الحصر(استثمر موارد النص وأوظفها) خطوة من خطوات تحليل النص الأدبي الموسوم بوصايا وتوجيهات لابن الوردي، نرصد في مجال البلاغة رافد بلاغة المجاز العقلي والمرسل متضمنا تعريفا للمجاز العقلي ثم المجاز المرسل، وهذا التعريف مدعما بأمثلة وتوضيحات متضمنة في النص، وهاته الأمثلة تعكس علاقة من علاقات المجاز سواء كانت علاقة جزئية، أو علاقة سببية وتغفل عن ذكر باقي العلاقات، وبالتالي يبقى النص الأدبي المقرر قاصراً عن الإلمام بجميع حيثيات وفروع الظاهرة اللغوية؛ وذلك لأن الأديب أو المؤلف أثناء كتابته للنص لم ينطلق من غرض تَعليمي بحت يَسْتَوْفِي جُل الظواهر التعلمية من صرف ونحو وعروض وإملاء وبلاغة وغيرها.

وهذا ما يؤدي لأستاذ إلى تخطي النص، وقد يضطر إلى البحث عن أمثلة أخرى خارج المنهاج لاستكمال الأوجه الناقصة، وقد يلجأ إلى تقنية التحويل والتصرف في النص بتبديل بعض مفرداته وجمله، وهذه العملية ليست ميسرة دائما؛ فقد تؤدي إلى تغيير بناء النص، إن لم يراع الأستاذ جملة من شروط منها:[1]

- ✓ أن يكون معنى النص المحوّل منسجما مع معاني النص وأفكاره فلا يخرج عن سياقه
- ✓ أن تكون الكلمات والجمل المحولة ذات دلالة طبيعية غير مصطنعة وبعيدة عن التكلّف و الصنعة اللفظية
- ✓ أن تنسجم مع تراكيب النص وعباراته فلا تشوه البناء التركيبي للنص.

كما يشترط في النص الذي تقوم عليه المقاربة النصية: « ألاّ يتنافى موضوعه مع واقع بيئة التلميذ وقيم المجتمع ومعتقداته خاصة في المراحل الأولى لتعلم اللغة، فمن حق التلميذ على المعلم أن ينبهه أن التطرق لثقافات أجنبية لا يقصد منه التقليد الأعمى أو الانسلاخ عن الهوية، بل الانفتاح على

[1] ينظر: أحمد الزبير :سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات ص6-7

العالم وتوسيع المعارف، فليست كل النصوص مناسبة لأن تكون منطلقا للنشاط التعليمي، إذ يجب أولاً النظر فيما يمكن أن ترسمه دلالة النص في مخيلة التلميذ، والفصل فيما إذا كان النص مناسبا لممارسة النشاط اللغوي»[1]

ويشترط في المقاربة النصية :« أن تدور حول التعامل مع اللغة المستهدفة ضمن سياق طبيعي وبيئة واقعية، لذا فمن غير المعقول أن يوضع التلميذ أمام نص يعج بالتناقضات، أو مصطنع يغلب فيه تكديس أكبر عدد ممكن من القواعد النحوية عل حساب الجانب الدلالي، فيتوه التلميذ ويفقد التركيز»[2]

ثالثا: أهمية المقاربة النصية

لقد تم اعتماد مبدأ المقاربة النصية في المنهاج التربوي الجديد في تدريس روافد اللغة العربية؛ لما لها من أهمية بالغة في العملية التعليمية التعلمية ونذكر منها ما يلي :[3]

1. إسهام المتعلم في بناء معارفه بنفسه انطلاقا من عمليتي «الملاحظة والاكتشاف»
2. التدرب على دراسة النص دراسة وافية تنطوي تحتها عدة مجالات (المعجمية ،التركيبية، الدلالية، البلاغية)
3. يتفتح المتعلم على مبادئ النقد، وإبداء الرأي، ويتربى على استخدام العقل في تقدير الأمور (مناقشة معطيات النص، تحديد بناء النص، تفحص الاتساق والانسجام)
4. تقوي لديه الميل للتعبير والتواصل الشفهي والكتابي فيتمكن من الإعراب عن حاجاته وأفكاره، ويتفاعل مع الآخرين بصورة ايجابية

[1] أمينة بو طالب:

L'approche textuelle expériences pédagogiques : revue en ligne éditée par l'école supérieur d'oran- Algérie. Numéro 2-juin 2017,page 2-3

[2] المرجع نفسه، ص2

[3] عبد الحميد كحيحة، تدريس قواعد اللغة العربية بالمقاربة النصية في المرحلة الثالثة من التعليم الثانوي، ص74

5. تعتبر المتعلم أساس العملية التربوية، وترتكز على التعليم التكويني وتعزز المشاركة والحوار
6. الإفادة من رصيد المتعلم وخبرته السابقة والعمل على تطويرها، والبناء عليها انطلاقا من كون عملية النمو متكاملة.
7. اعتبار اللغة وحدة متكاملة ومترابطة في فروعها.

ونظرًا لهذه الأهمية التي تنطوي عليها المقاربة النصية سعت المنظومة التربوية إلى بلوغ الأهداف المتوخاة من اعتماد المقاربة النصية، ففيم تتمثل هذه الأهداف؟

رابعا: أهداف المقاربة النصية:

حدد الباحثين في هذا المجال مجموعة من الأهداف:[1]

1. تكمن الغاية من اعتماد المقاربة النصية في تمكين التلميذ من التحكم في أدوات اللغة عن طريق تحليل معطيات النص، الذي يعتبر وسيلة وغاية في آن واحد، فيستطيع تنمية رصيده اللغوي، وبالتالي التحكم في المهارات اللغوية والتمكن من استخدام اللغة بشكل ناجح ويصل به إلى مرحلة الإنتاج والإبداع.
2. تركّز أساس هذه المقاربة على بناء التلميذ للمعرفة بنفسه، عن طريق الملاحظة، التجربة، الاكتشاف، والممارسة، فيجاوز مجرد التلقي ويصبح فاعلا داخل القسم
3. تهدف المقاربة النصية على جعل النشاط التعليمي تفاعليا بين التلميذ والمعلم والتلميذ وزملائه وتوسيع امتداده بتوظيف مكتسباته اللغوية في المحيط المدرسي والعائلي.
4. وجاءت المقاربة النصية لتقريب التلميذ من اللغة وتقريب اللغة لتلميذ وهي عملية قطباها التلميذ والنص ضمن دائرة بيداغوجية تتقاطع مع دوائر اجتماعية و سيكولوجية.

[1] أمينة بو طالب: L'approche expériences pédagogiques e textuelle ;,PAGE 2-3

ونخلص مما سبق ذكره أن المقاربة النصية تقوم على دراسة النص وفهمه وتحليله، وفيما يلي نتطرق إلى مراحل تحليل النص، وإلى المنهجيات المعتمدة في ذلك.

المبحث الثالث: منهجية تحليل النصوص.

أولا: خطوات تحليل النصوص الأدبية

قبل التطرق إلى خطوات تحليل النص الأدبي لا بد من الإشارة إلى مفهوم النص التعليمي.

1. **مفهوم النص التعليمي:**

يعد النص التعليمي: « همزة وصل تجمع بين اهتمامات مختلفة وتخصصات متنوعة؛ لأن الميدان التطبيقي للنص يقتضي المشاركة الفعالة لنفر غير قليل من الباحثين وذلك لأن التعليمية لا تهم الباحث اللساني فحسب، بل هي المجال الذي يشترك فيه اللساني والنفساني والتربوي وذلك باستفراد جهودهم للنهوض بمستوى النصوص التعليمية ومن ثمة تحقيق الكفاية اللغوية للمتعلم »[1]

يظهر من هذا التعريف أن النص التعليمي يمثل نقطة تلاقي العديد من التخصصات والاهتمامات التي تعمل على تحسين ومراعاة المنهجية الصحيحة لنقل المعارف والمعلومات وتوصيلها للمتعلم من أجل الإفادة و الاستفادة، فهو بذلك يتخطى إطار النسقية الخطية ولا يركز على عوامل الاتساق والترابط بقدر ما يركز على تقديم وإكساب المعارف وتحقيق الكفايات اللغوية للمتعلم.

2. **أساسيات النص التعليمي:**

تُبنى النصوص التعليمية على مجموعة من الأسس من بينها ما يلي:[2]

[1] المغيلي خدير: أساسيات ومعايير وضع النصوص اللغة العربية وتصميمها في الكتب التعلمية، (مداخله)، استكشاف اللغة العربية السنة الثانية والثالثة متوسط بالمدرسة الجزائرية ص4.

[2] ينظر : عبد الله اليافعي ،أساسيات النص التعليمي، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية لتربية والثقافة والعلوم، العدد130،1990

أ. **الأسس النفسية** : يعد الاهتمام بالأسس النفسية من أهم المؤشرات التعليمية لنقل المعلومة وتعليم المهارة للمتعلم، لأنها تُلبي حاجات المتعلمين المتعلقة بخصائصهم ونموهم النفسي، فالنص التعليمي الذي يُبنى على أسس نفسية، يسهم في إكساب المتعلمين سمات سلوكية مرغوبا فيها، مراعيا بذلك ميولهم واتجاهاتهم وقدراتهم ومهاراتهم واستعداداتهم .

ب. **الأسس المعرفية:** تعد المعرفة العلمية واللغوية من أهم مصادر الإدراك الإنساني لما تحمله من معتقدات وأحكام ومفاهيم وتصورات فكرية، التي تنشأ لدى المتعلم ويشترط أن تعتمد على أسلوب سهل وبسيط يتلاءم مع قدرات المتعلم ومرحلته التعليمية

ج. **الأسس المنهجية:** تتمثل في كون أن النص التعليمي المكتوب كان يشكل البنية التي يتكون منها المقرر الدراسي، من خلال الدرس أو الوحدة التعليمية ونظرا لتطورات التكنولوجية في مختلف ميادين الحياة أصبح النص التعليمي في استراتيجية تفريد التعليم عنصرا من العناصر المكونة لما يعرف بالرزمة التعليمية .

3. خطوات تحليل النص الأدبي في المقرر الدراسي الثانوي

يمر المتعلم في تحليله للنص الأدبي المقرر في منهاج السنة الثالثة ثانوي بالخطوات الآتية:

أ. **التعريف بصاحب النص:** ويكون التعريف فيه بعبارات موجزة عن الأديب (المؤلف) وحياته والعصر الذي عاش فيه وتاريخ ميلاده ووفاته وأهم نشاطاته الفكرية والمعرفية.

ب. **تقديم النص:** بعد اطلاعنا على مراحل تحليل النصوص الأدبية في المقرر الدراسي الثانوي توصلنا إلى أن هذه الخطوة بمثابة بوابة يلج من خلالها التلميذ إلى فهم موضوع النص، وغالبا ما تكون في شكل أسئلة استفهامية أو تقريرية، وعلى سبيل الذكر لا الحصر في تقديم نص وصايا وتوجيهات لابن الوردي نلمس فيها ما يلي: « طرق التعليم متعددة ومتنوعة، من أهمها التلقين، والتوجيه، وإعطاء القدوة، فأيها اختار الشاعر في نصه هذا»[1]

[1] وزارة التربية الوطنية: المقرر الدراسي ، كتاب اللغة العربية وأدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي الشعب العلمية، رقم 1858،م،ع،2008 ص10

ج. **إثراء الرصيد اللغوي:** يكون فيه الشرح اللغوي للمفردات الصعبة وما توحي به من دلالات انطلاقا من السياق الذي وردت فيه فاختلاف السياق يؤدي إلى اختلاف المعنى، وأحيانا يُكلف التلاميذ بالبحث عن معاني الألفاظ في الحقل المعجمي والدلالي كما في نص علم التاريخ لعبد الرحمان ابن خلدون نجد في: الحقل المعجمي ابحث عن معنى كلمة (تاريخ) وتتبع أصل هذه الكلمة مقارنا إياها بما كان يعرف من النشاط العربي الثقافي قديما كعلم الأنساب والأخبار وأيام العرب»[1]

د. **اكتشاف معطيات النص:** في هذه الخطوة يتمكن المتعلم من الوقوف على محتويات النص من معانٍ وأفكار وأراء ومشاعر وغيرها، وبالتالي استنباط الأحكام والتوجيهات والعبر المتضمنة في النص، والتي يستخدمها الكاتب وسيلة للإقناع والتأثير في القارئ، ومثال ذلك: (ما ورد في اكتشاف المعطيات في نص « أنا» لإيليا أبي ماضي):[2]

- ✓ ما الموضوع الذي شغل بال الشاعر في هذه الأبيات؟
- ✓ مالذي دفعه إلى نظم هذه القصيدة؟
- ✓ ما الدعوة التي يوجهها إلينا ؟ ولم؟
- ✓ تعددت عواطف الشاعر، فهل يمكن أن تَتَبَيَنَها؟

هـ. **مناقشة معطيات النص:** من أهم خطوات تحليل النص الأدبي، إذ يبرز فيها جهد المتعلم وذكاؤه ومدى فهمه واستيعابه للنص، حيث يقوم بتسخير مكتسباته القبلية وتوظيفها في مناقشة المعطيات الواردة في النص، من معانٍ وأفكار وأساليب، وبالتالي تنمية الملكة النقدية عنده وتفعيلها في مختلف المواقف.[3]

و. **تحديد بناء النص:** في هذه المرحلة يتمكن المتعلم من تحديد نمط النص، سواء كان نصا وصفيا أو سرديا أو تفسيريا أو تحليليا أو معياريا، أو خليطا من الآليات الوصفية والحجاجية والتفسيرية التي تتخلل النص الواحد، غير أنه قد يغلب نمط على الأنماط الأخرى، وهنا تبرز استطاعة

---

[1] المرجع نفسه، ص32

[2] المرجع السابق، ص49

[3] ينظر : حميدة بوعروة، مذكر ماجيستر :النص الأدبي وأهميته في تعليمية اللغة العربية في المرحلة الثانوية، مستوى الثالثة ثانوي، أداب وعلوم عينة، جامعة قاصدي مرباح، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والآدب العربي، 2010- 2011 ، ص108

التلميذ في تحديد النمط السائد في النص وبالتالي التدرب على انتاج نصوص مشابهة للنمط المدروس.[1]

ز. **تفحص الاتساق والانسجام في النص:** قبل التطرق إلى هذه الخطوة لا بد من الإشارة وإلى تعريف الاتساق والذي نعني به: « الكيفية التي يحدث بها التماسك النصي بترابط عناصره، وهو مفهوم دلالي يحيل إلى العلاقات المعنوية داخل النص.»[2]

ويتضح من هذا التعريف أن الاتساق عبارة عن مجموعة من العناصر والروابط التي تضمن التماسك والربط بين أجزاء النص.

أما الانسجام فيعرفه محمد خطابي بقوله: « أنه أهم من الاتساق كما أنه يغدو أعمق منه، بحيث يتطلب الانسجام، من الملتقي صرف الاهتمام جهة العلاقات الخفية التي تنظم النص وتولده بمعنى تجاوز رصد المتحقق فعلا «أو غير المتحقق أي الاتساق إلى الكامن وهو الانسجام »[3]

ويتضح من هذا أن الانسجام أعم وأشمل من الاتساق إذ يتجاوز إلى العلاقات الكامنة في النص، فهو يكمل نواقص الاتساق ويقوم على ثغراته.

ونستنتج من هذا الطرح أن هذه المرحلة من التحليل تسمح للمتعلم من معرفة الترتيب والتسلسل المنطقي للأفكار ومعاني النص ومدى تماسكها ودور عناصر الاتساق والانسجام في خلق الروابط بين الأجزاء والعلاقات التي يتشكل من خلالها النص وبالتالي تشييد البنية الصرفية والتركيبية والدلالية للنص.

ح. **إجمال القول في تقدير النص:** وهي أخر خطوة في تحليل النص ففي :« ختام دراسة النص، يتوصل المعلم مع المتعلم إلى تلخيص أبرز الخصائص النفسية والفكرية للنص، مع التأكيد على إبراز خصوصيات فن التوظيف اللغوي عند الأديب في التعبير عن أفكاره وكذلك طريقته في

---

[1] يراجع، مرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[2] يحي عباينة، أمنة صالح الزغبي، عناصر الاتساق والانسجام النصي، قراءة نصية تحليلية (قصيدة أغنية لشهر أيار) للأحمد المعطي حجازي ، مجلة جامعة دمشق مجلد 29، العدد(1+2)،2013 ، ص510

[3] محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، دار البيضاء ،بيروت، ط1، 1991،ص5.

الإفصاح عن معانيه وعن الوسائل الأسلوبية التي استعملها أو أكثر من استعمالها بوصفها من مميزات أسلوبه الأدبي وتعكس رؤيتهم الجمالية بالدرجة الأولى»[1]

وتبرز أهمية هذه المرحلة تبيان الرؤية الجمالية والذوق الفني للمتعلم الذي يمكّنُهم من معرفة جمالية التوظيف اللغوي للأديب.

ثانيا :مقترحات في منهجية تحليل النصوص .

1. **مقترح عبد الرحمان الحاج صالح** : التحليل العلمي للنصوص:

يرى عبد الرحمان الحاج صالح أن التحليل اللغوي العلمي للنصوص هو: « عمل يعتمد عليه النقد اعتمادًا أساسيا وهو كما معروف يتجاوز النقد الأدبي إذ لا يكتفي أصحابه بتحليل المقطوعات والآثار الأدبية، بل يهتم بكل ما ينتجه الإنسان من خطاب فني أو علمي أو سياسي أو ديني....وغير ذلك »[2]

ويقف على الهدف من تحليل النص الأدبي إذ يقول: « وله في الحقيقة غرضان الأول هو الوصول إلى الأغراض الحقيقية التي من أجلها حرّر صاحب الخطاب خطابه وهو ما يسمى في عصرنا الحاضر بتحليل المضمون content analysés..... ويعتبر هذا التحليل عند المختصين باللسانيات الحديثة جزء من علم الدلالة، أما النوع الثاني من التحليل الخطابي فهو يتناول النص عموما، والمراد منه، هو الكشف عن القيمة الفنية لخطابه، وليس هذا من لوازم التحليل، وفيها يخص المختصين باللسانيات فهو ينتمي عندهم إلى علم الأسلوب»[3]

تبين من هذا أن عبد الرحمان الحاج صالح ربط التحليل العلمي للنصوص بين علمي الأسلوب والدلالة إذ جعل له غرضين: تحليل المضمون الذي هو جزء من علم الدلالة، والتحليل الأدبي والفني بصفة عامة الذي يندرج تحت علم الأسلوب حسب اللسانين المحدثين.

---

[1] مديرية التعليم الثانوي، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة أولى جذع مشترك أداب جذع مشترك علوم وزارة التربية، (د،ط) جانفي 2005،ص21-22.

[2] عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، دار موفيم للنشر، (وط) 2007،ص336-337

[3] المرجع نفسه

وقد ذهب عبد الرحمان الحاج صالح في تحديد مزايا هذه الأنواع من التحليل إلى اقتراحه طرائق واستراتيجيات لتحليل النصوص كما يلي:[1]

أ. **علوم اللسان والنقد:** إن علم اللسان أو اللسانيات هي التي تمكن الناقد من الخروج من النقد الانطباعي الذاتي إلى النقد الموضوعي العلمي، كما كانت تمكن العلماء العرب قديما من تجنب النزعة الانطباعية.

ب. **التحليل الإحصائي:** ظهرت الطريقة الإحصائية في الغرب مع ظهور الآلات الميكانوغرافية والأدمغة الالكترونية (الحواسب) ... ويقوم على حصر الألفاظ وذكر تواترها (أي عدد المرات التي وردت في النص وجميع السياقات التي وردت فيها .....أما حساب تواتر الألفاظ دون أن يقترن العنصر اللغوي بسياقاته فهو غلط يرتكبه الكثير من الباحثين ولا يؤدي إلى نتيجة، فكثرة ورود الألفاظ في نص لا يعني شيئا خارج سياقاتها.

ج. **التحليل الدلالي أو تحليل معاني الألفاظ:** في هذه المرحلة يحمل الباحث المعطيات التي يجمعها في عملية الحصر لاكتشاف المعنى المقصود من خلال الوضع والاستعمال ودلالة اللفظ ودلالة المعنى، فليس المعنى المقصود المحصل في خطاب من الخطابات هو بالضرورة المعنى الذي يعثر عليه في القاموس، حيث أن اللفظة في اللغة ليست هي اللفظة في الاستعمال، أما اختصاص اللفظة بمدلول واحد في الخطاب غير المبهم فهو ناتج عن تحصيل المعنى كما يقول ابن جني.

د. **التحليل الاستغراقي للخطاب:** يتصف المذهب الاستغراقي الأمريكي distributionalisme، بامتناعه عن النظر في كل ما هو خارج عن اللفظ المسموع، أي ما لا تدركه حاسة السمع، إذ يعتقد أصحابه أن الوصف للغة هو وصف لواقع الألفاظ في الكلام

هـ. **التحليل البلاغي العربي:** هو قبل كل شيء دراسة موقعيه حمليه لنص معين (استغراقية تحويلية

[1] المرجع نفسه، ص337،339-340

و. بمصطلح هاريس)* لبيان مزايا الأسلوب الذي اختص به النص بالذات.

ونستنتج من هذا أن عبد الرحمان الحاج صالح في تحديده لأهم طرق تحليل النصوص ذهب إلى الربط بين الدراسات اللسانية العربية الحديثة ومقارنتها بما كان سائدا في تراثنا العربي من ميادين اللغة وعلم النحو والبلاغة وغيرها.

وأن المناهج العلمية الدقيقة المعتمدة في تحليل النصوص من طرف اللسانيين المحدثين الذين أقاموا حولها بحوثا ودراسات وأسسوا على إثرها مبادئ ونظريات كان لعلماء العرب فضل السبق في ذلك فقد تعرضوا إلى هذه المنهجية الدقيقة بداية من النص القرآني وعلم النحو والبلاغة .....الخ.

2. مقترح عبده الراجحي:

ركزّ عبده الراجحي في تعليم العربية للأبناءها على المقررات الدراسية التي اعتمدتها المنظومات التربوية حيث يرى أن: « تنظيم المقررات جاء كما هو متوقع أيضا على التدرج الطولي، بحيث يقدم الموضوع مرة واحدة بكل أجزائه ثم لا يرجع إليه مرة أخرى دون مراعاة المعايير العلمية »[2]

وبما أن النصوص المقررة هي الركيزة التي تقوم عليها هذه المقررات كونها المنطلق لجميع الأنشطة والمعارف اللغوية، سنحاول تسليط الضوء على ما اقترحه عبده الراجحي في هذا الصدد.

يرى عبده الراجحي أن: « علم اللغة صار نموذجا في العالم المتقدم لكثير من العلوم بما أصل من نظريات وبما طور من مناهج للتحليل، وهو حقيق بأن يألفه طلابنا في التعليم العام لأنه يساعد على تشكيل نمط التفكير العلمي عندهم »[3]

معنى هذا أن عبده الراجحي يرى أن لعلم اللغة دور فعال في تطوير وتأصيل الأسس والنظريات المعتمدة في التدريس، ويدعو إلى ضرورة تبني أصول هذا العلم في منهجية التحليل؛

* هاريس ،أستاذ تشومسكي حاول أن يجد وسيلة تمكنه من تجاوز مستوى الجملة، ووجد ذلك في حمل الجمل بعضها على بعض، أي في المقارنة بينها من حيث البنية حتى تظهر العلاقات التي تربطها وهو مصطلح عربي قديم يحدد به القياس إذ هو: «حمل شيء على شيء في الحكم لجامع بينهما ويسمي هاريس ذلك تحويلا –المرجع السابق ،ص،344

[2] عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، دار المعرفة الجامعية ، اسكندرية (د،ط) 1995ص108

[3] المرجع نفسه، ص109

كونه منهج علمي دقيق لدراسة اللغة بجميع مستوياتها حيث يقترح: «أن تضم مقررات تعليم العربية معلومات مستقاة من علم اللغة ويمكن أن يبدأ ذلك في المرحلة الابتدائية من مخارج الأصوات وبعض صفاتها وبعد ذلك نتقدم خطوة في المرحلة المتوسطة بمعلومات عن الصرف والنحو، حتى إذ جئنا إلى المرحلة الثانوية قدمنا هذا العلم صريحا مباشرا في إيجاز كي يعرف الطالب شيئا عن النظرية اللغوية، وعن مستويات التحليل المختلفة »[1]

يتضح من هذا أن عبده الراجحي من اللغويين الذين اهتموا بالتحليل المنهجي للنصوص، والذي يستند إلى الأسس والمعايير العلمية التي يراعي فيها التدرج في تعليم الظواهر اللغوية انطلاقا من النص المقرر الذي تدور حوله جميع التعلمات؛ ونخص بالذكر النص الأدبي الذي يتميز بطابعه الفني والإبداعي لما له من دور في تزويد المتعلم بالكم الهائل من المفردات والتراكيب اللغوية، وزيادة قدرته على التحليل وتنمية ملكته النقدية وبالتالي تمكينه من إنتاج نصوص أخرى.

وسنحاول في الفصل الثاني الوقوف على كيفية مساهمة النصوص الأدبية في إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم.

[1] مرجع سابق، ص110

الفصل الثاني:

الإجراءات المنهجية في تحليل النصوص الأدبية وأثرها على الرصيد اللغوي للمتعلم

المبحث الأول: دراسة تقويمية لوضعية (أثري رصيدي اللغوي)

تضمن كتاب اللغة العربية وآدابها لسنة الثالثة ثانوي اثني عشر محورًا، كل محور يشمل اثني عشر نصا أدبيا، وكل نص أدبي ينطوي على وضعية إثراء الرصيد اللغوي، والتي تتضمن شرح المفردات المبهمة والمستعصية في النص، والتي يواجه المتعلم صعوبة في تحديد دلالتها ونظرا لأهمية هذه الخطوات في إيضاح وتحديد معاني النصوص وإزالة اللبس عن بعض المفردات والمعاني، وكذا في إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم نحاول التفصيل فيها، وذلك بالتطرق إلى كل النصوص الأدبية الموزعة على كل المحاور دون الاكتفاء ببعضها.

المحور الأول

النص الأدبي: وصايا وتوجيهات للابن الوردي

اشتملت وضعية « أثري رصيدي اللغوي » للنص الأدبي الموسوم ب « وصايا وتوجيهات » على ثلاث مفردات مشروحة[1]

فل: المقصود هزم: لأن المعنى الحقيقي يخص السكين أو السيف حيث يفقد حدته

نمرود وكنعان: من الأعلام التاريخية، عد إلى القاموس وتبين من هما وفي أي عصر عاشا

القِلل: الجبال

إن المتأمل لهذا الطرح سيلاحظ أن هذه الوضعية لم تستوف على جلِّ الكلمات الصعبة في النص ككلمة هزل، عزل، أفنى والتي تعني:

هزل:(هَزَلَ)، هُزلاً، ضعفٌ، وغثٌّ فهو هزيل، هَزُلَ، ضَعُفَ ونحُفَ[2]

[1] وزارة التربية الوطنية: المقرر الدراسي لسنة الثالثة ثانوي، الشعب العلمية، ص10.
[2] مجمع اللغة العربية: معجم الوجيز، حرف الهاء، مادة(هَزَلَ)، ص649

عزل:(عَزَلَ)، عَزَلَهُ عزْلاً: أبعده ونّحاه، (اعتزل) الشيء: بَعُدَ وتنحى[1]

كما أن الكلمات المشروحة لم تلق الشرح المفصل لكي تتضح دلالتها لدى المتعلم، فكلمتي نمرود وكنعان لم يتم التطرق إلى شخصياتهما وفي أي عصر عاشا (تاريخهما)، وكلّف التلاميذ بالعودة إلى القاموس وتبيّان العصر الذي عاشا فيه، وهذا ما يّحفز المتعلم على البحث وحب الاطلاع والاتكال على النفس في الحصول المعلومة.

المحور الثاني:

النص الأدبي: علم التاريخ لعبد الرحمان ابن خلدون

وتضمن في وضعية: « أثري رصيد اللغوي » ما يلي:[2]

في معاني الألفاظ:

فن التاريخ: علم التاريخ

يروم: يطلب

الحيّد: الانحراف

أصولها: مصادرها

الهذر: التكلم بالخطأ والباطل

سَبروها: حللوها

النحل: العقائد

[1] مرجع سبق ذكره، (مجمع اللغة العربية)، حرف العين مادة(عَزَلَ)، ص417
[2] وزارة التربية الوطنية: المقرر الدراسي السنة الثالثة ثانوي، ص32

مماثلة: مقارنة

السريانيون والنبط والتبابعة: قدامى شعوب الشرق الأوسط

نلاحظ أن هناك شرح عدد معتبر من الكلمات غير أن هناك بعض المفردات الصعبة في النص لم يتم التطرق إلى تحديد دلالتها نحو كلمة:

غثا: من غث، ردؤ وفسد، والغثُّ(خلاف السمين).[1]

بيداء: الصحراء

منظمة: من الظن وهو الشك والرجحان

وحبذا لو كلف المعلم المتعلمين بالبحث عن معانيها وشرحها في القواميس والمعاجم، مقابل مكافآتهم، وهذا الشيء من شأنه أن يفتح المجال أمام التلاميذ للتنافس الايجابي، وتحفيزهم على البحث وسعة الاطلاع.

كما أن الطريقة المعتمدة في الشرح تختلف، فتارةً تشرح الكلمة كما وردت في النص حسب وزنها وصيغتها، كما في لفظتي:

يروم: يطلب

أصولها: مصادرها

وتارةً أخرى يكون شرح الكلمة حسب مصدرها وليس كما جاءت في النص(النحل: العقائد) وفي النص وردت (نحلهم)

فأحيانا يثبت الضمير وأحيانا أخرى يحذف.

[1] مجمع اللغة العربية: معجم الوجيز، حرف الغين، مادة(غَثَّ)، ص446.

والأفضل لو كان شرح الكلمات ثابتا على وتيرة واحدة وحسب مصادرها، وليس حسب الصيغ التي وردت بها في النص لأن المتعلم إذ أخذ مدلول الكلمة بصيغة أخرى في سياق ما، لا يدرك مدلولها إذ جاءت بصيغة أخرى في سياق آخر، فاختلاف السياق يؤدي إلى اختلاف المعنى نحو كلمة سبروها حبذا لو كان الشرح كالآتي:

سبروها:(سَبرهُ): سبرًا، جزره، ويقال سَبَرَ فوره، أي خبره[1]

أما الحقل المعجمي والحقل الدلالي فقد تضمن كل منهما سؤالاً للمتعلمين، مفاده البحث عن معنى كلمة تاريخ وتتبع أصل هذه الكلمة ومقارنتها بما كان يعرف من نشاط العرب الثقافي قديما، كعلم الأنساب والأخبار وأيام العرب، واستخراج المصطلحات التي لها علاقة بمنهج كتابة التاريخ في النص، كما وظفها ابن خلدون على التوالي.

المحور الثالث:

النص الأدبي: أنا، لا يليا أبي ماضي

نقف على وضعية « أثري رصيدي اللغوي » للنص الأدبي الثالث في معاني الألفاظ على شرح الكلمات الموالية: [2]

ينوشه: يبطش به

خلب: برق فيه سحاب لا مطر فيه

طيا ليس: جمع طيلس: ويعادله طيلسان كساء أخضر يرتديه الخواص من المشاريخ والعلماء، وهو من لباس الحجم

سبسب: مغارة، الأرض، البعيدة المستوية

[1] المرجع السابق: حرف السين، مادة(سبر)، ص300

[2] وزارة التربية الوطنية: المقرر الدراسي السنة الثالثة ثانوي،ص49.

أشمط: خالط بياض رأسه سواد(في النص حكيم مجرد)

عطفه: جانبه

الغلواء: التكبر

نلاحظ أن شرح كلمة ينوشه بكلمة أعقد منها وأغمض، (يبطش به) فالأجدر لو كان الشرح ب:

ينوشه: يبطش به، الأخذ بالعنف

كما أن هذه الوضعية لم تشمل جميع الألفاظ الصعبة في النص كلقطة الغاوي، سقيم، ناجدي، المعقل والتي تعني:[1]

الغاوي: الضال

سقيم: من طال مرضه، فهو سقيم

ناجذي: الناجذ، وأحد النواجد وهي أقصى الأضراس في الفم وعددها أربعة

المعقل: الملجأ والملاذ، الحصن الأمين، الجبل المرتفع

المحور الرابع:

النص الأدبي: « أخي » لميخائيل نعيمة

تضمن هذا النص شرح هذه الألفاظ:[2]

تهزج: تطرب

[1] إبراهيم قلاتي: قاموس الهدى المدرسي، (د.ط).2009، حرف (السين الغين، الميم، النون) على التوالي
[2] وزارة التربية الوطنية: المقرر الدراسي، السنة الثالثة ثانوي، ص67

الرفش: المجرف

المعول: أداة لحفر الأرض

دان:ذلّ

وبعد تفحصنا لهذا الطرح والنص لاحظنا أن هناك كلمات غامضة تستدعى الشرح ككلمة خلاّنه: من الخّلان، مفرده خليل، وهو الصديق.

بالإضافة إلى بعض المفردات غير الواضحة والتي تعني:[1]

ضّج: ضَجّ وضجيجا صالح وجلب لذعره من شيء، خافه، صخب وأحدث ضجة.

هَدَّ: هُدّ، هُدًا، وهُدودًا: البناء هدمه شديدا، هدّ الأرض برجله: داسها بشدة، وهدّه المرض أنهكه.

تشمت: شَمتَ، شماتا وشماتة بالغير: فرح بليلته، والشماتة: الفرح بمصيبة الغير

الخندق: حفرة مستطيلة، أخذود عميق مستطيل يحفر في ساحات القتال ليلقي به العسكر والجنود.

وكذلك كلمة يناجي والتي نقف على دلالتها في معجم أساس البلاغة على النحو الأتي:

يناجي: من الفعل ناج، وناج وهو أضرع ما يكون من الدعاء وأحزنه نادى بصوت ضعيف الرّكز[2]

[1] ش، م، ل: معجم مجاني للطلاب، دار المجاني، ط6، بيروت،2007، حرف(الضاد، الشين، الخاء، الفاء، ا لهاء) على التوالي

[2] أبو القاسم جار الله محمود الزمخشري، أساس البلاغة،باب النون، (مادة تاج)ص238

وحبّذا لو أوكل المعلم المتعلمين بالبحث عن معاني هذه الكلمات في القواميس والمعاجم لتتضح لهم دلالتها ويقفوا على معانيها مما يسهل عليهم فهم النص وتحليله.

المحور الخامس

النص الأدبي: ثورة الشرفاء

توصلنا في ثنايا هذه الدراسة إلى نص« **ثورة الشرفاء** » لمفدي زكرياء والذي تضمن شرح هذه الألفاظ[1]

السفر: الكتاب

الأرزاء: المصائب

الحجى: العقل

طافي: فائضا.

السبع الشداد: المقصود في النص سنوات الثورة التحريرية أما فيما يخص الحقلين المعجمي والدلالي فقد اشتملا على سؤالين

الأول: البحث عن معاني كلمة بعث ومشتقات كلمة ثورة ومعانيها، والثاني استخراج المصطلحات الدالة على المعجم الثوري والمعجم الديني من النص، ولم يتم التطرق فيهما إلى الألفاظ الغامضة في النص ولم يتم تكليف المتعلم بالبحث عن معانيها مثل كلمتي: قوام، تضمر، والتي تعني:[2]

قوام: قوام الأمر، نظامه وعماده وما يقوم به، وقوام عائلته: سندها والقائم بأولادها.

[1] وزارة التربية الوطنية: المقرر الدراسي، السنة الثالثة ثانوي، ص80
[2] ش، م، ل: معجم مجاني للطلاب، حرف (القاف) ص576، 808 على التوالي

تضمر:(ضمر): الشيء أخفاه، ضمر في نفسه، عزم عليه، وضمر لفلان الشر، حقد عليه

ولانستثني بالذكر أيضا كل من لفظه لقف، تثني، خوارق والتي لم يتم التطرق لشرحهما في المقرر والتي تفني كل منهما ما يلي:[1]

تثني(ثنى): الشيء ثنيا، عطفه وردّ بعضه على بعض، وانثنى الشيء، انعطف وارتد بعضه على بعض

لقف: (القف): الشيء لقفًا: تناوله بسرعة، ويقال تلقف الكلام من فمه: تلقاه وحفظه بسرعة.

خوارق: مفردها خارق، يقال: سيف خارق: قاطع والخارق ما خلف العادة.

المحور السادس:

النص الأدبي: حالة حصار ل«محمود درويش»

اقتصرت وضعية إثراء الرصيد اللغوي في هذا النص على شرح الأعلام والرموز فقط نذكرها فيما يلي:[2]

أيوب: من أنبياء الله، يضرب به المثل في الصبر

هوميري: شبه إلى هوميروس الشاعر الإغريقي القديم صاحب الإلياذة.

طروادة: مدنية تركية قديمة قد اشتبك أهلها في حروب مع اليونان تغنى بها هوميروس في إلياذته

[1] مجمع اللغة العربية: معجم الوجيز، حرف(الثاء، الخاء، اللام)، مادة (ثنى، خرق،لقف) ص88،193،562 على التوالي
[2] وزارة التربية الوطنية، المقرر الدراسي، السنة الثالثة ثانوي ص98

وبعد تفحصنا لهذا الطرح تنبهنا إلى بعض المفردات الملتبسة والمستعصية عن الفهم لدى المتعلم في النص، ككلمة اللاّزورد (حجر كريم تستخدمه النساء للزينة) وكذلك حلكة الأقبية، فوهة والتي سنقف على دلالتها في الآتي:[1]

حلكة(حَلَكَ): حلك الشيء حلكاً، اشتد سواده، فهو حالك، والحلكة شدة السواد.

فوهة: الفوهة: من كل شيء، فمه وأوله،(ج) فوهات، ويقال فوهة الطريق والبركان، فمه وأوله

كما أن شرح كلمة هوميري(هوميروس) بما هو أغمض منها، فعند شرح« هوميري »، بأنه شاعر إغريقي قديم صاحب الإلياذة، يتساءل المتعلم ما هي الإلياذة؟

أهي قصيدة؟ أغنية؟ خاطرة؟ رواية؟ ملحمة؟.....الخ فالأجدر لو كان الشرح ب:

هوميري: شاعر يوناني قديم عرف أيضاً باسم هوميروس، ألف ملحمتي الإلياذة والأوديسة المشهورتين، ووفقا لما تناقلته الروايات فقد كان هوميروس أعمى [2]

الإلياذة: أقدم الملاحم الإغريقية الباقية، نظمها الشاعر الإغريقي هوميروس في القرن الثامن قبل الميلاد، وتصف الإلياذة أحداثا معينة في العام الأخير من حرب طروادة التي نشبت بين بلاد الإغريق وطروادة التي دامت عشر سنوات حتى تمكن الإغريق من هزيمة طروادة [3]

أو لو تم تكليف التلاميذ بمهمة البحث عن كلمتي الإلياذة وهوميروس وذلك كي تتضح لهم الرؤية ويدركوا الغرض من استخدام الرموز وجمالية التوظيف الرمزي الذي لجأ إليه الشاعر محمود درويش، وكذا لما لها من دور في توسيع دائرة المتعلم المعرفية وتنمية حصيلته اللغوية.

[1] مجمع اللغة العربية: معجم الوجيز، حرف (الحاء، الغاء)، مادة (حَلَكَ، فواه)،ص168،485
[2] الموسوعة العربية العالمية: (copyrights.(c)2004Kencylopedia.works) حرف الهاء، مادة(هومر)
[3] نفس المرجع، حرف الألف، مادة(الإلياذة)

المحور السابع:

النص الأدبي: الإنسان الكبير ل:« محمد الصالح باوية »

انطوى تحت هذا النص شرح المفردات الآتية:[1]

خِلجة: تحرك واضطراب في النفس

ثر: دافق وغزير

بكر: أو كل شيء، والشيء الذي لا مثيل له

صاغه: صنعه على مثال معين

شرح كلمة بكر في هذا الطرح مختصرٌ مخلٌ كونها تحيل إلى العديد من الدلالات (المشترك اللفظي) التي لم يتم الإشارة إليها، والتي من شأنها أن تساهم في توسيع الرصيد اللغوي للمتعلم ومن بينها:

بكر: البكر أول كل شيء، والشيء، البكر الذي لا مثيل له، والبكر أول ولد للأبوين ذكرًا أو أنثى، والفتاة البِكر العذراء وضدها الثيب[2]

وكذلك كلمة« ثر» التي يعتريها بعض النقص في الشرح فالأفضل لو كان الشرح كالآتي:

ثر:(ثرر): سحابة ثرة وعين ثرة،غزيرة، وثرّ السائل ثراً وثرورًا وكثر.[3]

وهكذا يستطيع المتعلم معرفة مشتقات كلمة « ثّر» ومعانيها إذا وردت في سياقات ونصوص أخرى، وهذا مالم تستوفي عليه في هذه الخطوة، فلو صّادف القارئ أو المتعلم

[1] وزارة التربية الوطنية، المقرر الدراسي، السنة الثالثة ثانوي ص114
[2] إبراهيم قلاتي: قاموس الهدى المدرسي، مادة(بكر)، ص46
[3] أبو القاسم جار الله محمود الزمخشري، أساس البلاغة، باب التاء، مادة (ثرر)، ص106

كلمة ثرر مثلا أو ثرة في موضع آخر لما عرف دلالتها إذا اقتصر الشرح فقط على كلمة «ثر» بمعزل عن مشتقاتها ومصدرها.

ولا نغفل بالذكر أيضا بعض الكلمات الصعبة في النص، والتي لم يرد شرحها في المقرر منها:[1]

السخي: الجواد الكريم والعطاء

الغلاة: ج(غلة): الدخل من الكراء، أو بيع أرض، أو ربعها.

المحور الثامن:

النص الأدبي: «الفراغ» للأدونيس

تضمنت مرحلة« أثري رصيدي اللغوي » مايلي:[2]

استكان: هان وضعف

ربانا: جمع رابية وربوة وهي المرتفع من الأرض

أحداقهُ: ما يحيط بالأعين

الصميم: الجوهر

تمحق: تقضي على

ولم تشمل على جميع المفردات الملتبسة في النص نذكر منها ما يلي:[3]

تشيد:(شيّد)، بمعنى أحكم البناء ورفعه

[1] مجمع اللغة العربية: معجم الوجيز، حرف السين، حرف الغين، مادة(سخا، غلة)ص306،454 على التوالي
[2] وزارة التربية الوطنية، المقرر الدراسي، السنة الثالثة ثانوي، ص129
[3] إبراهيم قلاتي: قاموس الهدى المدرسي، حرف(الجيم، الشين)، ص86

أجفان: مفرده الجفن، غطاء العين

والملاحظ أن معظم النصوص الأدبية، كانت نصوصاً شعرية وهو ما يصعب عملية شرح المعاني حسب السياق الذي وردت فيه، لأنه تم توظيفها في صور بيانية (كناية، استعارة)، أو عدل مؤلفها وانزاح بها من معانيها المعجمية إلى معاني أخرى تفهم حسب السياق.

المحور التاسع

النص الأدبي: منزلة المثقفين في الأمة: « محمد البشير الإبراهيمي »

تضمن هذا النص في أولى خطوات تحليلية شرح هاتين اللفظتين:[1]

القومة: من الفعل قام، يقوم فهو قائم وجمعه قائمون وقومة أي الراعون والحارسون لمصالح الأمة

تزيغ: تنحرف

يتبين من هذا الشرح أن هناك اختصار مخل في شرح المفردات إذ تم إهمال الكثير من الألفاظ الغامضة في النص، والتي تستدعى الإيضاح والتبيان نذكر منها:[2]

البصيرة: العلم، قوة الإدراك والفطنة

ينهجوا: (نهج): نهج نهجا سلكه، خطة اتبعها، الأمر، أبانه وأوضحه

اللغو: الكلام غير المفهوم

الطوائف: جمع طائفة بمعنى جماعة محددة

[1] وزارة التربية الوطنية، المقرر الدراسي، السنة الثالثة ثانوي ص146
[2] ش، م، ل : معجم مجاني الطلاب حرف(الباء، النون، اللام، الزاي، الطاء، الميم)

المضائق: ج مضيق، بمعنى المكائد

زمر: جماعة أو مجموعة

المشارب: المذاهب

المحور العاشر:

النص الأدبي: الطريق إلى قرية الطوب ل« محمد سنوفي »

تضمن هذا النص في طيات تحليله معاني هذه المفردات:[1]

سربيتم: جئتموه ليلا وخفية

المخبول: من فسد عقله وجن

بهمهم: يتكلم كلاما خفيا يسمع ولا يفهم

عبيط: أبله غير ناضج

الكالحين: الذين أضانهم الهم فشحبت وجوههم

مكدودة: ألح عليهم العمل وأرهقهم

طواح: ترامي وتباعد وحمله

والمتأمل لهذا الطرح تتآتاه مقلة البصيرة على عشوائية الطريقة المتبعة في الشرح؛ فأحيانا تشرح الكلمة كما وردت في النص حسب وزنها، نوعها، صيغتها وزمنها، كما هو الحال في كلمة:

[1] وزارة التربية الوطنية، المقرر الدراسي، السنة الثالثة ثانوي، ص166

يهمهم: يتكلم كلاما خفيفا يسمع ولا يفهم

عبيط: أبله غير ناضج

وأحيانا أخرى تشرح الكلمة حسب مصدرها وفعلها كما في كلمتي الكالحين والمكدودة

والأصوب لو كان الشرح كما يلي:[1]

الكالحين: جمع كالح، وهو الشديد، الضيق، العبوس

مكدودة: المفرد، مكدود وهو المغلوب، المتعب، المرهق

المحور الحادي عشر:

النص الأدبي: كابوس الظهيرة ل« حسين عبد الخضر»

نقف في وضعية « أثري رصيدي اللغوي » على شرح هذه الألفاظ:[2]

يتسنى: يتاح ويتهيأ

السحن: السحنة هي هيئة وشكل ولون البشرة

يترقب: يتابع وينتظر

يلوذ: يأوي ويلجأ

كابوس: حلم مزعج

مشعثة: متلبدة الشعر

[1] إبراهيم قلاتي: قاموس الهدى المدرسي،(حرف الكاف، الميم)
[2] وزارة التربية الوطنية، المقرر الدراسي، السنة الثالثة ثانوي ص185

وبعد تفحصنا لهذا الطرح والنص تنبهنا إلى أن هناك كلمات غير واضحة المعنى في النص وتحتاج إلى الشرح نقتطف منها:[1]

صخب: الصياح والجلبة

ذروة: المكان المرتفع، أعلى كل شيء

الوسن: الذي أخذه ثقل النوم أو اشتد نعاسه

وهاته المفردات وغيرها في النص لم يتم تحديد معانيها في هذه الوضعية، ولم يُكلّف التلاميذ بالبحث عن دلالتها؛ فالأفضل لو تضمن الحقل المعجمي سؤالا مفاده البحث عن شرح المفردات بدلا من استخراج المعجم اللغوي الدال على سعادة الأم قبل الحادثة من النص كما هو وارد.

النص الأدبي: « لالة فاطمة نسومر» المرأة الصقر لإدريس قرقرة

نصل في ختام هذه الدراسة إلى آخر نص أدبي في المقرر، والذي أورد في ثنايا تحليلية معاني هذه الألفاظ[2]

تهكم: استهزاء

تنفيذية: ترمين به وتلقين به من فمك

تنفثينه: ترمين به وتلقين به من فمك

الوحل: الطين يلتطخ به

السليط: الطويل

[1] ش.م.ل:/ معجم مجاني الطلاب، حرف (الذال، الصاد، الواو)
[2] وزارة التربية الوطنية، المقرر الدراسي، السنة الثالثة ثانوي، ص205-208

آل: آل الرجل أهله، ولا يستعمل إلاّ لالما فيه شرف

أما في الأعلام

المرابطة: المراد به المرابطون، وهم سلالة من البربر حكمت إفريقيا الشمالية، اشتهر بين ملوكها يوسف من تاسثفين

سومر: قرية في منطقة جرجرة، بالجزائر

لالا فاطمة نسومر: امرأة جزائرية مكافحة ثارت ضد المستعمر الفرنسي، تنسب إلى مسقط رأسها فيقال سومر

وهذا الشرح يساهم في جعل المتعلم يفهم خبايا النص، وزيادة ثروته اللغوية والمعرفية، غير أنه لم يشتمل جميع الألفاظ الغامضة في النص نذكر منها ما يلي:[1]

مسقط الرأس: موضع السقوط أو محله، مكان الولادة

غفوة:(غفا، غفوًا، غفوة) نام قليلا، الغفوة، الإغفاءة

وكانت هذه أهم النصوص التي أوردها المقرر الدراسي، وقد استوفينا في هذه الدراسة كل الألفاظ التي تم شرحها، وسعينا إلى استقصاء الألفاظ التي لم يتم الوقوف على معانيها وشرحها، بالعودة إلى المعاجم والقواميس المدرسية، واقتراحنا طرقا أكثر ايفاء في الشرح والتي تساهم في إثراء الرصيد اللغوي لدى التلميذ.

المبحث الثاني: دراسة الرصيد اللغوي للمتعلم من خلال النصوص المقترحة

لمعرفة مدى مساهمة النصوص المقترحة في تنمية الحصيلة اللغوية للمتعلم، لما قد تحمله من مفردات وتراكيب جديدة، اهتدينا إلى دراسة الرصيد اللغوي للمتعلم من خلال:

[1] إبراهيم قلاتي: قاموس الهدى المدرسي، حرف (الغين، الميم)

أولا: آليات التحليل المقررة في النصوص الأدبية.

وهذا بحضور بعض الدروس والحصص المبرمجة بغرض الوقوف على مدى اكتساب وتوظيف التلاميذ لهذه الألفاظ والمفردات، حيث قمنا بتسجيل جميع الملاحظات من بداية الحصة حتى نهايتها سواء من حيث الأسئلة المطروحة، إجابات التلاميذ، شرح الأستاذ، والاجابة النموذجية للأستاذ.

افتتحنا هذه الدراسة الاستطلاعية مع نص: « حالة حصار» لمحمود درويش في ثانوية محمد بوضياف فرجيوة، حيث ثم دراسة النص من طرف مجموعة من التلاميذ ثم التطرق إلى أول خطوة من خطوات تحليل النص:

أثري رصيدي اللغوي:

في هذه المرحلة يقوم الأستاذ بالاستفسار عن معنى بعض الكلمات الغامضة ويجيب التلاميذ انطلاقا مما هو وارد في الشرح

اكتشاف معطيات النص:

يطرح المعلم بعض الأسئلة التي تندرج تحت هذه الخطوة من خطوات التحليل منها:[1]

س[1]: ما الحالة التي يعيشها المواطن الفلسطيني من خلال النص؟

س[2]: هل يدعو الشاعر إلى الثورة؟ فيم يتمثل ذلك؟ عين بعض العبارات الدالة على ذلك؟

س[3]: من يقصد الشاعر ب « الواقفين على العتبات »؟ إلام يدعوهم؟

السؤال الأول: ما الحالة التي يعيشها المواطن الفلسطيني؟

[1] وزارة التربية الوطنية، المقرر الدراسي، ص98

إجابات التلاميذ:

التلميذ1: يعيش المواطن الفلسطيني حالة السجناء

التلميذ2: الخوف والرعب

التلميذ3: انعدام الأمن والاستقرار

التلميذ4: العطل عن العمل

الإجابة النموذجية للأستاذ:

يعيش المواطن الفلسطيني حالة من المعاناة والضيق والسجن، انعدام الأمن والاستقرار، والخوف المستمر

السؤال الثاني: هل يدعو الشاعر إلى الثورة؟ فيم يتمثل ذلك؟

إجابات التلاميذ

التلميذ1: نعم

التلميذ2: نعم يدعو الشاعر إلى الثورة

التلميذ3: نعم

الإجابة النموذجية:

نعم يدعوا الشاعر إلى الثورة، ويتمثل هذا في العبارات الكثيرة التي أوردها في القصيدة، والتي تدل على ذلك منها:[1]

[1] المصدر السابق: ص97

- ✓ حرٌ أنا قرب حريتي
- ✓ نفعل ما يفعلون الصاعدون إلى الله
- ✓ بلادً على أهبة الفجر

السؤال الثالث: من يقصد الشاعر بالواقفين على العتبات؟ إلما يدعوهم؟

إجابة التلاميذ:

التلميذ1: يقصد بعبارة (بالواقفين على العتبات) المستعمر الاسرائيلي

التلميذ2: يقصد بها المحتل الصهيوني

التلميذ3: العدو الاسرائيلي

الاجابة النموذجية:

جاء في القصيدة عبارة (الواقفون على العتبات)، ويقصد بها الكيان الصهيوني، ويدعوهم إلى السلم والمفاوضات

التعليق

يتبدى من إجابات التلاميذ أنها قريبة نوعا ما إلى الإجابة النموذجية غير أنها تفتقر إلى التعبير الذاتي، إذ أن معظم الإجابات تحصيل حاصل لما هو وارد في النص، كما في إجابة التلميذ1 عن السؤال الأول (يعيش المواطن الفلسطيني حياة السجناء)

وهذا دليل على عدم قدرة المتعلم على تركيب جمل وعبارات من إنشاءه ويتضح أيضا من إجابة التلميذ 4 (العطل عن العمل)، عجز التلميذ من إيجاد مرادف عبارة العطل عن العمل (البطالة) واعتماده أثناء الاجابة على ما هو وارد في النص فقط.

كما أن معظم الإجابات مختصرة، وتخلوا من التعليل والإثبات كما هو الحال في إجابات التلاميذ عن السؤال الثاني، فقد اقتصرت إجاباتهم على كلمة (نعم)

مناقشة معطيات النص:

تنطوي هذه المرحلة على مجموعة من الأسئلة اختار المعلم من بينها ما يلي:[1]

س1: بما يوحي عنوان القصيدة؟ وهل تجد له صدى داخل النص؟

س2: لماذا وظف الشاعر شخص آدم في النص؟ ماهي الرموز الأخرى التي وظفها؟ وما دلالتها؟.

السؤال الأول: بم يوحي عنوان القصيدة؟ وهل تجد له صدى في النص؟

إجابة التلاميذ:

التلميذ1: يوحي بحالة السجن التي يعيشها المواطن الفلسطيني

التلميذ2: يوحي عنوان القصيدة بحالة الضيق والسجن

التلميذ3: يوحى بالمعاناة التي يعيشها المواطن الفلسطيني

الإجابة النموذجية

يوحى عنوان القصيدة « حالة حصار» بالقهر والألم والاعتداء على كرامة الانسان وانتهاك حقوقه. وفي النص عبارات كثيرة جسدت هذا العنوان منها:[2]

- ✓ نفعل ما يفعل العاطلون عن العمل

[1] وزارة التربية الوطنية، المقرر الدراسي، ص98
[2] المصدر السابق، ص97

- ✓ نربي الأمل
- ✓ لا تعلق سيدة البيت حبل الغسيل

السؤال الثاني: لماذا وظف الشاعر شخص «أدم» في النص.

إجابة التلاميذ

التلميذ1: وظف « **آدم** » لأن جميع البشر من أصل واحد

التلميذ2: لأن آدم أبو البشرية

الإجابة النموذجية

وظف الشاعر مجموعة من الرموز في النص أهمها:

آدم: يرمز إلى التراب وأصل البشرية وأن كل المشاكل من صنع البشر

أيوب: يرمز إلى الصبر والتحدي وتحمل الألم

هوميري: يرمز إلى الشاعر الإغريقي اليوناني، المفتخر بقوته ونصرة قومه والدفاع عنهم

طرواد: يرمز إلى التحدي والصمود

التعليق

يتضح من هذه الإجابات أنها قريبة من الإجابة النموذجية للأستاذ، من حيث الفكرة والمعنى، وبعيدة من حيث المفردات والكلمات المستعملة في التعبير، لأن أغلب الإجابات مختصرة وتخلو من الإثبات والتعليل كما هو وارد في إجابة التلميذ 3 عن السؤال الأول (يوحى بالمعاناة التي يعيشها المواطن الفلسطيني)

نص الفراغ لأدونيس (علي أحمد سعيد)

تم حضور درس النص الأدبي « الفراغ » لأدونيس في ثانوية بشنون السعدي فرجيوة، حيث تم افتتاح الحصة بتمهيد يتضمن تقديم النص والتعرف على صاحب النص.

قام بعض التلاميذ بقراءة القصيدة، ثم بادر المعلم بشرح بعض المفردات الغامضة في النص بعد مناقشة التلاميذ لمعانيها ودلالتها وذلك بالعودة إلى وضعية:

أثري رصيدي اللغوي

يجيب التلاميذ في هذه المرحلة عن معنى بعض الكلمات الغامضة سواء كانت مشروحة في هذه الأخيرة، أو من خلال اجتهاداتهم الشخصية، لأنها لا تستوفي جميع الألفاظ المبهمة في النص.

اكتشاف معطيات النص

تتدرج تحت هذه الخطوة مجموعة من الأسئلة، ينتقي منها المعلم ما يلي:

س[1]: ماهي الدلالات التي تحملها كلمة فراغ بالنظر إلى مضمون النص؟

س[2]: هل الشاعر في هذا النص من دعاة الاصلاح أو من أصحاب التغيير الجذري؟ علل؟

س[3]: استعان الشاعر كثيرا بالمعجم الطبيعي المتعلق بالأرض، ما البعد الاجتماعي لذلك؟

السؤال الأول: ما الدلالات التي تحملها كلمة فراغ بالنظر إلى مضمون النص؟

إجابات بعض التلاميذ

التلميذ1: الدلالات التي تحملها كلمة فراغ بالنظر إلى مضمون النص هي الفراغ العلمي والثقافي، والرضا بالذل والاستعمار.

التلميذ2: فقدان أمل الشعب في النهضة والتغيير.

التلميذ3: الفراغ الأخلاقي والميول إلى حب النفس وعدم الاهتمام بالغير

الاجابة النموذجية:

-الدلالات التي تحملها كلمة فراغ تتمثل في:

عدم العمل، الذل، التكاسل والتخاذل، الضعف والعار والكراهية، اليأس والألم والأنانية وعدم فعل الخير.

السؤال الثاني: هل الشاعر في هذا النص من دعاة الاصلاح؟ أو من أصحاب التغيير الجذري؟

إجابات بعض التلاميذ

التلميذ1: الشاعر من أصحاب التغيير الجذري

التلميذ2: يدعو الشاعر إلى التغيير الجذري ولا يدعو إلى الإصلاح.

الاجابة النموذجية:

الشاعر من أصحاب التغيير الجذري، ويظهر ذلك جليا في المقطع الثاني عبارة:" ألا ثورةٌ في الصميم"[1]

السؤال الثالث: استعان الشاعر كثيرا بالمعجم الطبيعي المتعلق بالأرض ما البعد الاجتماعي لذلك؟

إجابات بعض التلاميذ:

التلميذ1: دلالة على حب الأرض والوطن

[1] المصدر السابق، ص129

التلميذ2: تعلق الكاتب بأرضه ووطنه

الإجابة النموذجية:

استعان الشاعر بمعجم الطبيعة منها: أنهار، الزيت، الحقول، السهول، الزيتون، الزارعين، الحاصدين، وهذه الألفاظ أغلب دلالتها دعوة إلى استصلاح الأرض كحل للخروج من الآفات والأزمات والقضاء على الفراغ الساكن في الأنفس والعقول.

التعليق

يتضح من هذه العينة من اجابات التلاميذ عدم فهمه النص بشكل جيد، إذا تعكس إجاباتهم عدم القدرة على التحليل الجيد لمضمون القصيدة وقراءة ما بين السطور، وهذا راجع إلى أسلوب الشاعر أدونيس الموغل في الغموض والمميز بتوظيف معاني رموز كلمات معينة في تركيب دلالات جديدة، وصياغة أفكار مغايرة كما هو متعارف عليه، وهذا ما يتيح للقارئ حرية تفسيرها وتأويلها حسب ثقافته وإيديولوجيته.

كما يلاحظ أن معظم الإجابات مختصرة ومخلة بالمعنى، ولا تستوفي التعليل المناسب كما هو الحال في إجابة التلميذ1 والتلميذ2 عن السؤال الثالث.

مناقشة معطيات النص:

تم الوقوف في هذه الوضعية على ما يلي:[1]

س1: ما علاقة العنوان بالمحتوى الفكري والموقف الشعري في النص؟

س2: ما دلالة تكرار كلمة « ثورة » و« فراغ » في النص؟

السؤال الأول: ما علاقة العنوان بالمحتوى الفكري والموقف الشعري في النص؟

1

إجابة التلاميذ

التلميذ1: علاقة وطيدة بين العنوان والمحتوى الفكري والموقف الشعري في النص

التلميذ2: علاقة ترابط.

التلميذ3: لا توجد علاقة

الإجابات النموذجية

علاقة العنوان بالمحتوى الفكري يظهر من خلال تصلب الأذهان والعجز والكسل، أما علاقته بالمحتوى الشعري هو الإحساس بالألم والحقد والكراهية.

التعليق

يتجلى من خلال إجابات التلاميذ عدم فهمهم للسؤال وهذا راجع إلى الطريقة الغامضة في صياغته بالنسبة لمستواهم؛ إذ أن معظم التلاميذ لم يدركوا الفرق بين المحتوى الفكري والموقف الشعري.

فالأفضل لو كانت صياغة العنوان على هذا المنوال:

ما علاقة العنوان « فراغ » بالمحتوى الفكري (العقل) والموقف الشعري (القلب في النص؟

السِؤال الثاني: ما دلالة تكرار كلمة « فراغ » و« ثورة » في النص

إجابات التلاميذ

التلميذ1: تدل على تأكيد الشاعر لوضع الهوان والضعف، وكلمة ثورة تأكيد على رغبته في النهضة والتغيير.

التلميذ2: دلالة على التأكيد

التلميذ3: الفراغ، تأكيد على الوضع الذي يعيشه الشعب، وثورة تأكيد على تحقيق النصر والاستقلال.

الإجابة النموذجية:

تكرار كلمة "فراغ" في القصيدة دلالة على تأكيد مشكلة الذل والهوان واليأس. غير أن الشاعر لديه أمل في التغيير وهذا دليل على تكراره كلمة ثورة التي تدل على الإصرار والتغيير الجذري.

التعليق

يتبين من هذه الإجابات فقر القاموس اللغوي لدى التلاميذ إذ لا يستطيع التلميذ الإجابة بجملة مفيدة عن السؤال المطلوب، وأغلبية الإجابات ناقصة لا تفي بالغرض المتوخى من طبيعة السؤال، وهذا ما تعكسه إجابة التلميذ 2(دلالة على التأكيد) على السؤال الثاني.

النص الأدبي: منزلة المثقفين في الأمة(لمحمد البشير الابراهيمي)

توصلنا في هذا المشوار الاستقصائي إلى حضور ثالث حصة مبرمجة (النص الأدبي) بعنوان منزلة المثقفين في الأمة، وهذا في ثانوية بشنون السعدي فرجيوة.

افتتحت الأستاذة الدرس بتمهيد لمحتوى النص، حيث اجتهدت في طرح العديد من الأسئلة على التلاميذ خارج المقرر نذكر منها:

س[1]: ماهي الثقافة

التلميذ1: مجموعة من الأفكار والعادات والتقاليد

التلميذ2: مجموعة من المعارف

التلميذ3: يكون الإنسان فاهم وعلا بالو بالدنيا.

س2: ما مكانة المثقف في المجتمع؟ وكيف ينظر إليه المجتمع؟

التلميذ1: مكانة عالية ينظر إليه المجتمع نظرة حسنة

التلميذ2: عندو قيمة، ويحترموه الناس كامل

التلميذ3: مكانة عالية بصح قليل ليعرف قيمتو.

التعليق:

الشيء الإيجابي في هذا الطرح هو وضع المتعلم في خضم مضمون النص من خلال التمهيد الذي تطرق إليه الأستاذ، وهذا على ما يساعده على فهم النص والتفاعل مع أفكاره ومحتوياته من البداية حتى النهاية.

أما فيما يخص إجابات التلاميذ فإنها تفتقر إلى التعبير اللغوي السليم والفصيح، إذ يلاحظ أن معظم الاجابات بالعامية أو مزيج بينها وبين الفصحى كما هو واضح في إجابة التلميذ (3) عن السؤال الأول(يكون الانسان فاهم وعلا بالو بالدنيا)، وإجابة التلميذ2(عندوا قيمة وتحترمو الناس كامل)، وإجابة التلميذ(3) عن السؤال الثاني(مكانة عالية، بصح قليل ليعرف قيمتو)

وهذا راجع إلى سببين:

الأول: عدم التعود على الفصحى أثناء التعبير بسبب عدم الممارسة.

الثاني: ضعف الرصيد اللغوي لدى المتعلم.

وبعدها تم الانتقال إلى أول خطوة من خطوات التحليل، حيث كانت فيها الإجابة عن دلالة بعض الكلمات ومعانيها على هذا النحو:

أثري رصيدي اللغوي:

ما معنى كلمة(الطوائف، يدعى، ينهجوا، نسبة لحالها)

الطوائف جمع طائفة بمعنى مجموع

يدعي: يزعم

ينهجوا: يتخذوا ويرسموا

نسبة لحالها: الحالة التي يعيشها(الاستعمار)

اكتشاف معطيات النص:

ثم اختيار مجموعة من الأسئلة التي تتضمنها هذه الخطوة منها:[1]

س1: لم تحتاج الأمة إلى مثقفيها أيام الأمن؟ ولم تحتاج إليهم أيام الخوف؟

س2: كيف ينظر كل من العامي والطاغي إلى الفئة المثقفة؟

السؤال الأول: لم تحتاج الأمة إلى مثقفيها أيام الأمن؟ ولم تحتاج إليهم أيام الخوف؟

إجابة التلاميذ

التلميذ1: تحتاج إليهم أيام الأمن لينهجوا لها سبيل السعادة وأيام الخوف ليحلوا لها المشاكل ويخرجوها من المضائق محفوظة الشرف والمصلحة

[1] وزارة التربية الوطنية، المقرر الدراسي ، ص146.

التلميذ2: للأنهم يخرجونها محفوظة الكرامة ويخرجونها من المشاكل

التلميذ3: لأن المثقفين هم رعاة الأمة وحارسيه

الإجابة النموذجية:

تحتاج الأمة إلى مثقفيها أيام الأمن أيام الخوف، لأنه في أيام السلم يرسموا لها الطريق نحو السعادة والازدهار في الحياة، وفي أيام الحرب ليخرجوا بها من المصائب والمضائق منتصرة مرفوعة الرأس.

السؤال الثاني: كيف ينظر كل من العامي والطاغي إلى الفئة المثقفة؟

إجابة التلاميذ:

التلميذ1: يراهم العامي فوقه، فيتقاصر عن التسامي لما فوق منزلته، ويراهم الطاغي المتجبر عيونا حارسة فيتراجع عن العتب والاستبداد.

التلميذ2: يراهم العامي فوق منزلته، ويراهم الطاغي عيونا حارسة للأمة

الإجابة النموذجية:

ينظر العامي إلى الفئة المثقفة نظرة احترام وتقدير إذ يراهم أعلى شأنا فلا يطمح في نيل منزلتهم، ويراهم الطاغي حرسا للمرصاد ومصالح الأمة يفكر في مرض سلطانه

والملاحظ هو أن معظم الإجابات خالية من التعبير الشخصي وبروز أسلوب التلميذ الذاتي، إذ يفتقر إلى القدرة على التعبير عن الأفكار بجمل مفيدة من إنشائه، إذ يقرأ المتعلم الإجابة حرفيا كما هي واردة في النص، ولا يستطيع التعبير عن الفكرة بعبارات وكلمات أخرى ولو كانت بسيطة؛ وهذا ما يجعل عملية تخزين الكلمات ضعيفة في ذهنه إن لم نقل منعدمة وهذا ما يؤدي به إلى الاعتماد على العامية في التعبير.

ثانيا: الوضعيات الإدماجة التي يكلف بها التلاميذ

تعد التعابير الكتابية والشفوية بمثابة المرآة التي تعكس الرصيد اللغوي الذي يحمله المتعلم في ذهنه، ولاحظنا سابقا أن نسبة عالية من التلاميذ لا تقوم بتوظيف المفردات التي تتضمنها النصوص المدروسة في تعابيرها، إجاباتهم الشفوية، والنسبة المتبقية منهم التي تستخدم هذه المفردات لا توظفها بأسلوبها الشخصي، وإنما تأخذها حرفيا كما هي مدونة في النص، وبغرض الوقوف على مدى توظيف هذه المفردات في التعابير الكتابية، قمنا بدراسة تحليلية لمجموعة من الوضعيات الإدماجية الموجهة لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي(الشعب العلمية)، وقد لا حظنا خلال فترة تربصنا إهمال هذه الوضعيات من طرف الأستاذة والتلاميذ؛ فأحيانا يتخلى الأستاذ عن هذه الحصة لإتمام دروس القواعد والبلاغة، وأحيانا أخرى لا ينجزوها التلاميذ بحجة أن هذا التكليف غير مطالبين به في امتحان شهادة البكالوريا.

وقد وجدنا عناء في الحصول على التعابير بسبب الوضع الراهن الذي يعيشه العالم، فبادرنا بتكليف مجموعة من التلاميذ (الثالثة ثانوي الشعب العلمية) بكتابة تعابير من إنشاءهم عن طريق تواصلنا مع التلاميذ، في البداية فجئنا بأن التلاميذ كلفوا أشخاصا آخرين بكتابتهم، وبدى ذلك جليا في نوع الأسلوب ومستواه، لكن إصرارنا على مصداقية هذا البحث دفعنا إلى مطالبتهم بإعادة إنجاز هذه التعابير بأسلوبهم الخاص ونشير أننا اخترنا موضوعين من المقرر في متناول الجميع نذكر منها:

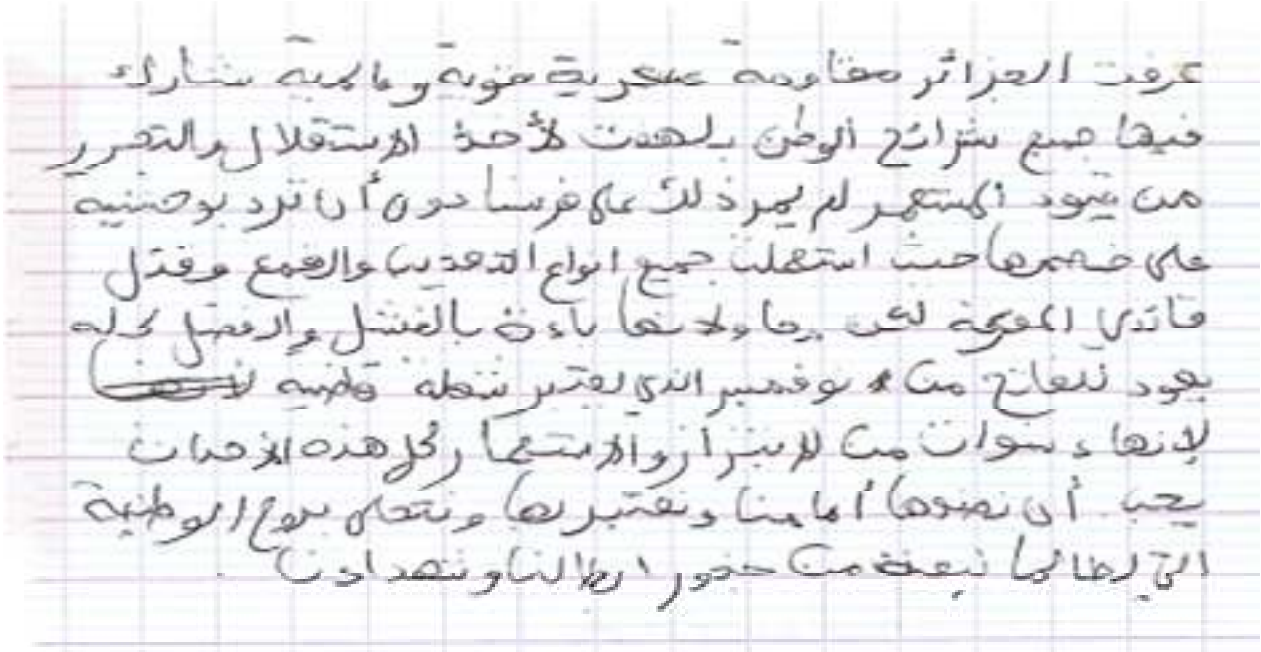
الوضعية الإدماجية الأولى:

وأنا أحتفل بذكرى ثورة نوفمبر المجيدة، لا حظت لا مبالاة بعض أصدقائي بالمناسبة لجهلهم بالتاريخ والأبعاد الوطنية والعالمية لهذه الثورة، فأردت أن أكتب موضوعا يتناول ما يجهلوه، ومؤكدا على الضرورة والحاجة الحضارية إلى التحلي بالروح الوطنية والاعتزاز

بالوطن وأمجاده، مقنعا ومؤثرا وموظفا ما أراه مناسبا من تعليماتي ومكتسباتي اللغوية والبلاغية:[1]

تعابير التلاميذ:

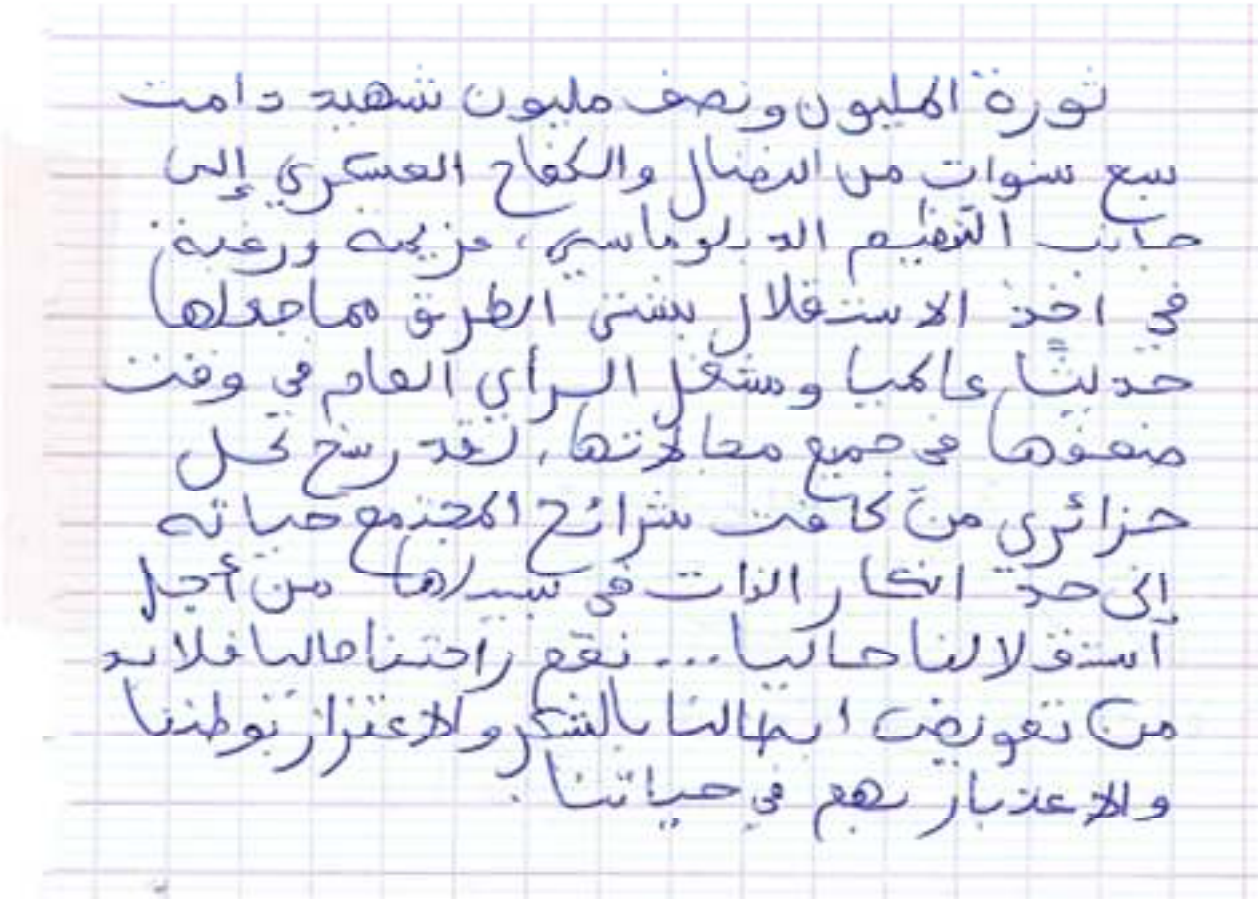
التلميذ 01:



يلاحظ على تعبير هذا التلميذ عدم التطرق لذكرى ثورة نوفمبر المجيدة، بقدر ما تم التركيز على ردة فعل فرنسا ضد هذه الثورة المجيدة، وعدم استعمال المصطلحات الدالة على المعجم الثوري (كثورة التحرير، الثورة الكبرى، ساحة التحرير) الواردة في نص " ثورة الشرفاء" لمفدي زكرياء بالإضافة إلى عدم توظيف الكلمات في محلها ككلمة (لهفة)، كما يلاحظ أن هناك بعض الأخطاء اللغوية التي لا يمكن التغاظي عنها (نبعة) وإن كان هذا الشيء خارج موضوع بحثنا.

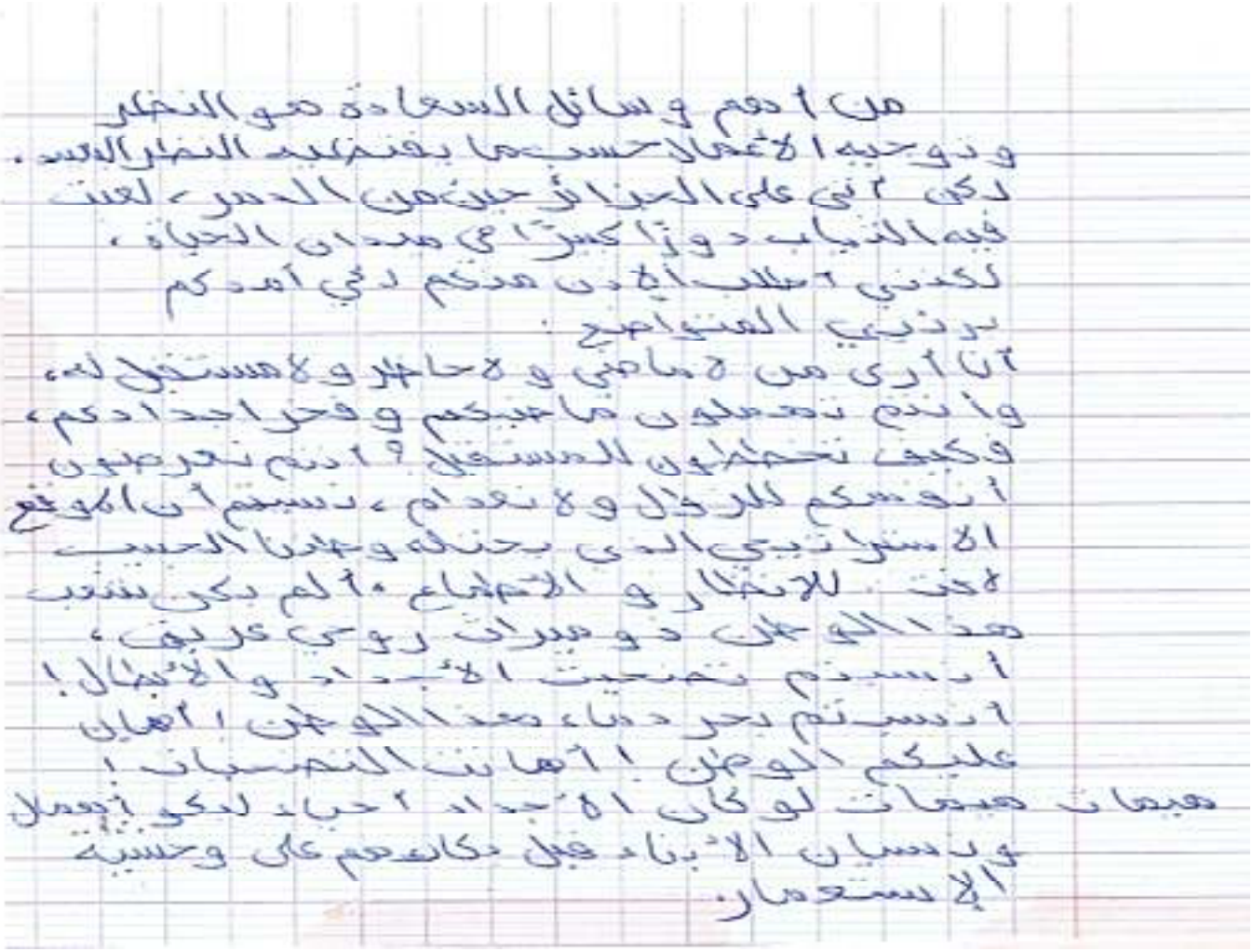
[1] وزارة التربية الوطنية: المقرر الدراسي ص92

التلميذ 02:


ثورة المليون ونصف مليون شهيد دامت
سبع سنوات من النضال والكفاح العسكري إلى
جانب التنظيم الدبلوماسي، عزيمة ورغبة
في أخذ الاستقلال بشتى الطرق مما جعلها
حدثا عالميا وشغل الرأي العام في وقت
منعوها في جميع محافلها، لقد رسخ كل
جزائري من كافة شرائح المجتمع حياته
إلى حد انكار الذات في سبيلها من أجل
استقلالنا حاليا... نقدم تحياتنا العالية لكل
من تفويض لنا بالشكر والاعتزاز بوطننا
والاعتبار بهم في حياتنا.

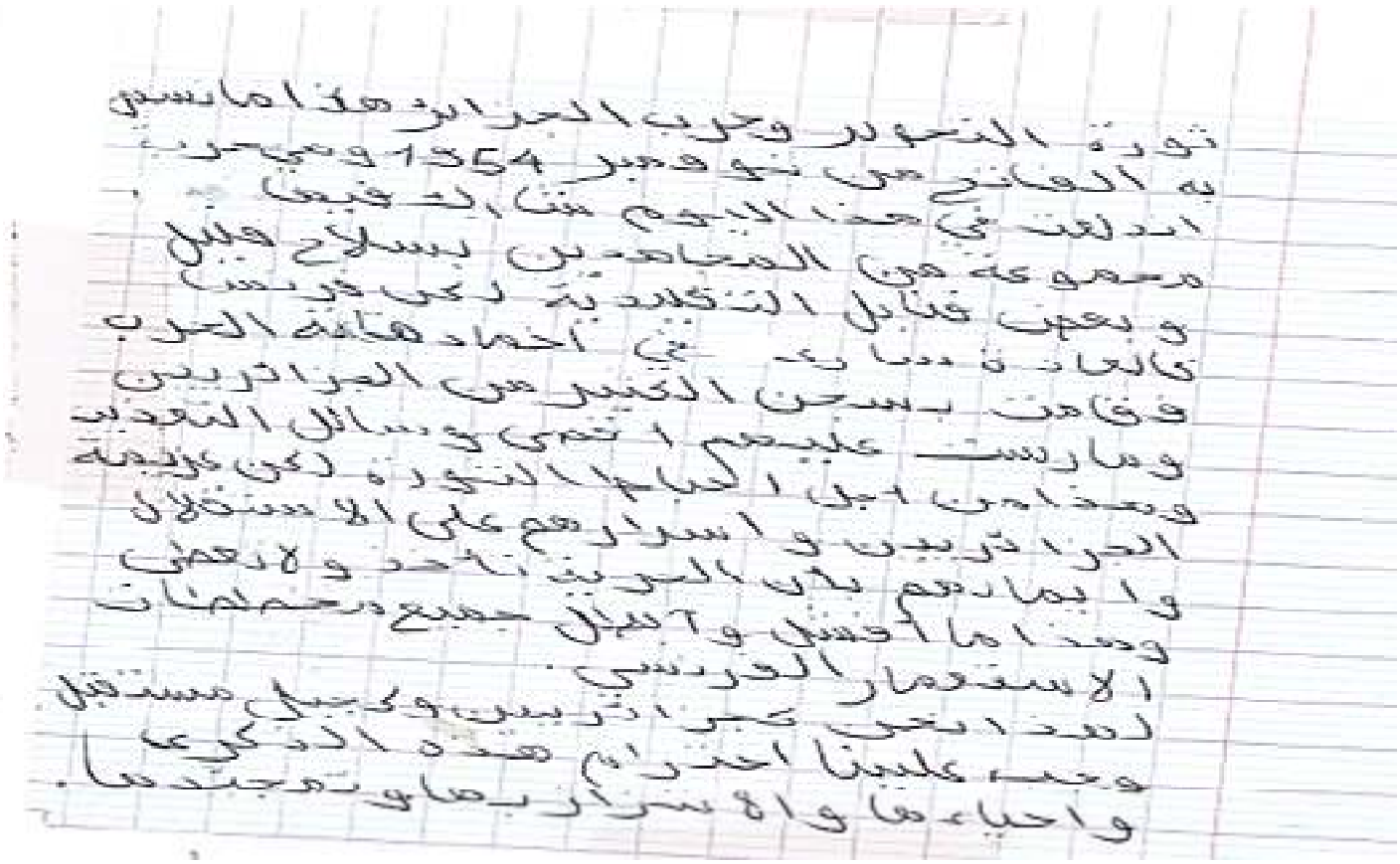
تطرق هذا التلميذ إلى توضيح الثورة الجزائرية من حيث سنوات ديمومتها، وكيفية تنظيمها وتنفيذها من طرف الشعب والمجاهدين كما وظف هذا التلميذ بعض الكلمات المتعلقة بالمعجم الثوري والتاريخي (النضال، الكفاح العسكري، التنظيم الديبلوماسي، الاستقلال).

التلميذ 03:



يتبين من هذا التعبير أن هناك إطناب لدرجة الخروج عن موضوع الوضعية، واستخدام بعض الألفاظ التي لا علاقة لها بالثورة (دور الثياب في ميادين الحياة، الموقع الاستراتيجي للجزائر) أكثر من المصطلحات التي تندرج تحت دلالتها، عدم إكمال الفكرة والانتقال إلى فكرة أخرى دون الربط بينهما ناهيك عن الأسلوب الركيك وكأنه توجيه لدعوة ما.

التلميذ 04:

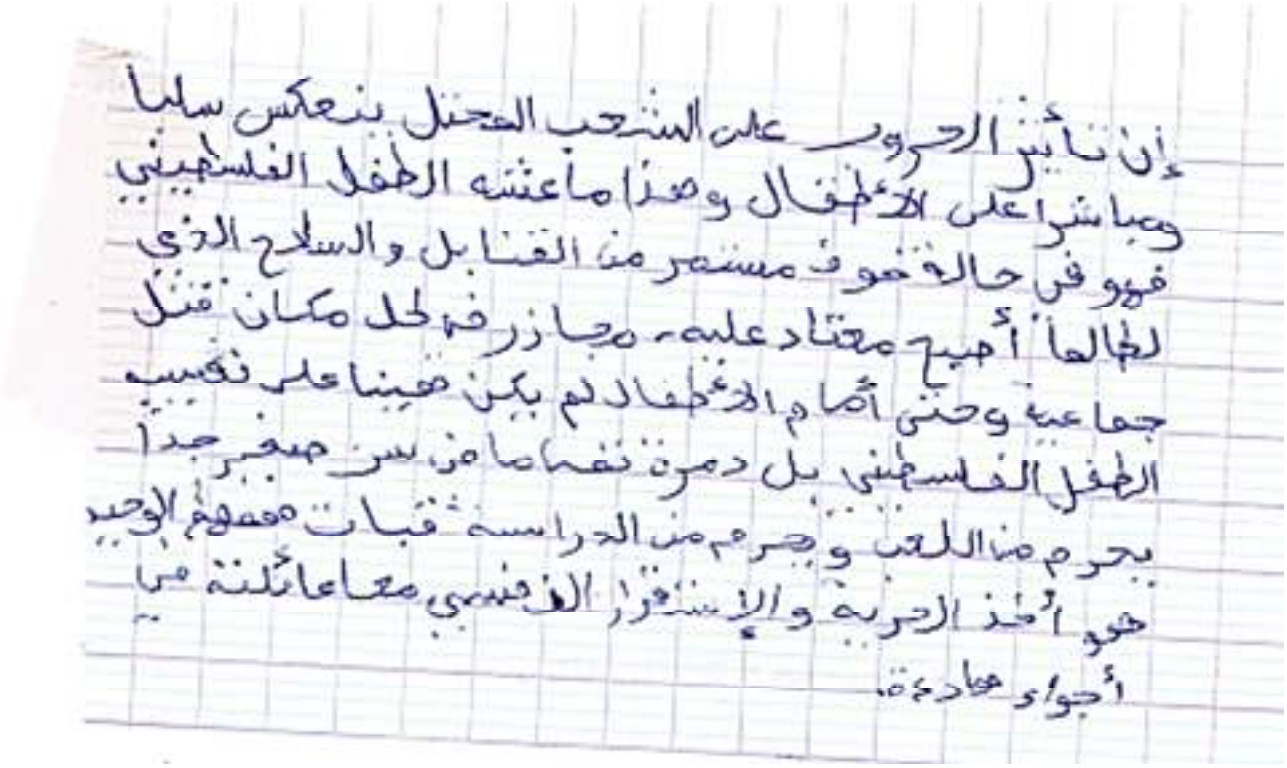


ذهب هذا التلميذ إلى إعطاء لمحة عن الثورة الجزائرية، فلم يخرج بذلك عما هو مطالب به في الوضعية، وتقيد بما هو مكلف به، موظفا مجموعة من الكلمات التي تنتمي إلى حقل الثورة (ثورة التحرير، الفاتح من نوفمبر، المجاهدين، السلاح القنابل التقليدية، عزيمة الجزائريين على الاستقلال، الحرية وغيرها)، وكالعادة لم يخل هذا التعبير عن بعض الأخطاء اللغوية التي لا تغتفر (أسرارهم، سارعة، ...).

الوضعية الإدماجية 02:

المعاناة الفلسطينية حديث العام والخاص في حياتنا اليومية وأكثر ما يحمل القلب إلى الأسى معاناة الطفل الفلسطيني، نحدث عن هذه المعاناة في فقرة توظف فيها الجمل الفعلية والجمل الإسمية التي يتنوع فيها المسند والمسند إليه[1].

التلميذ 01:

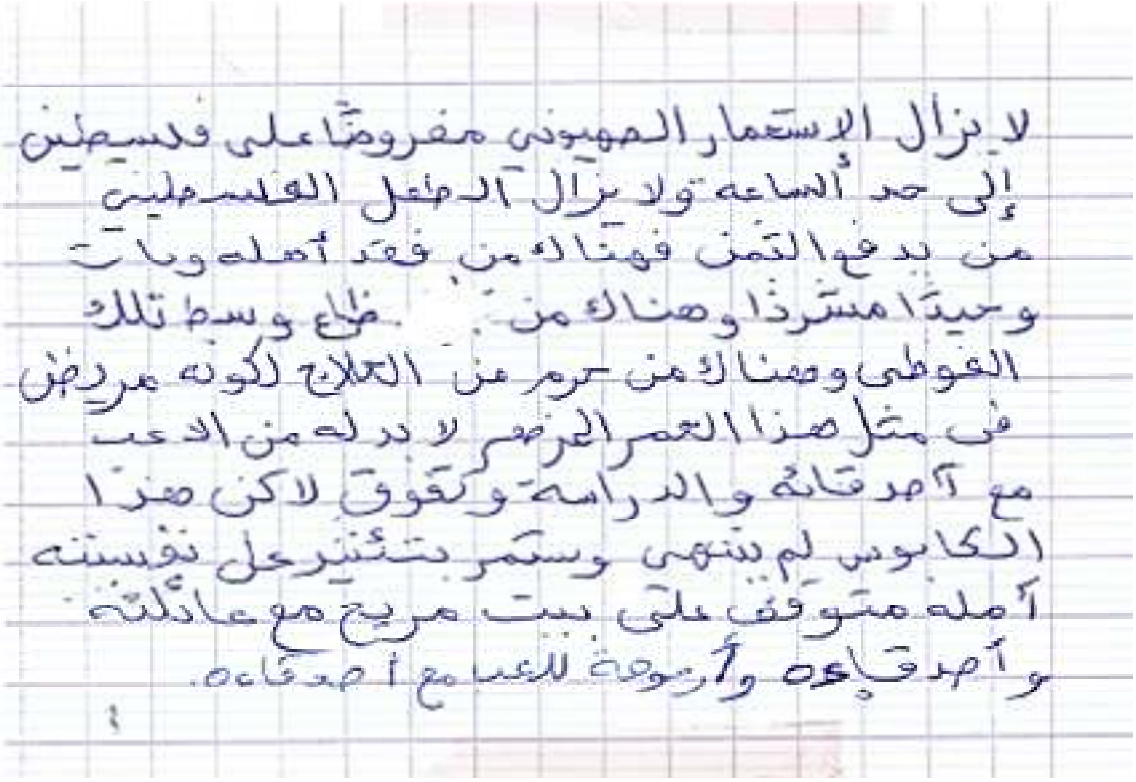


تضمن هذا التعبير وصفا لمعاناة الطفل الفلسطيني، وتأثير مخلفات الاحتلال الصهيوني على نفسيته وطفولته البريئة وتصويرا للحالة التي يعيشها في ظل الحرب من خلال بعض الألفاظ التي تعكس مأساة هذا الطفل (الخوف المستمر، القنابل والسلاح،

[1] وزارة التربية الوطنية: المقرر الدراسي، ص 110

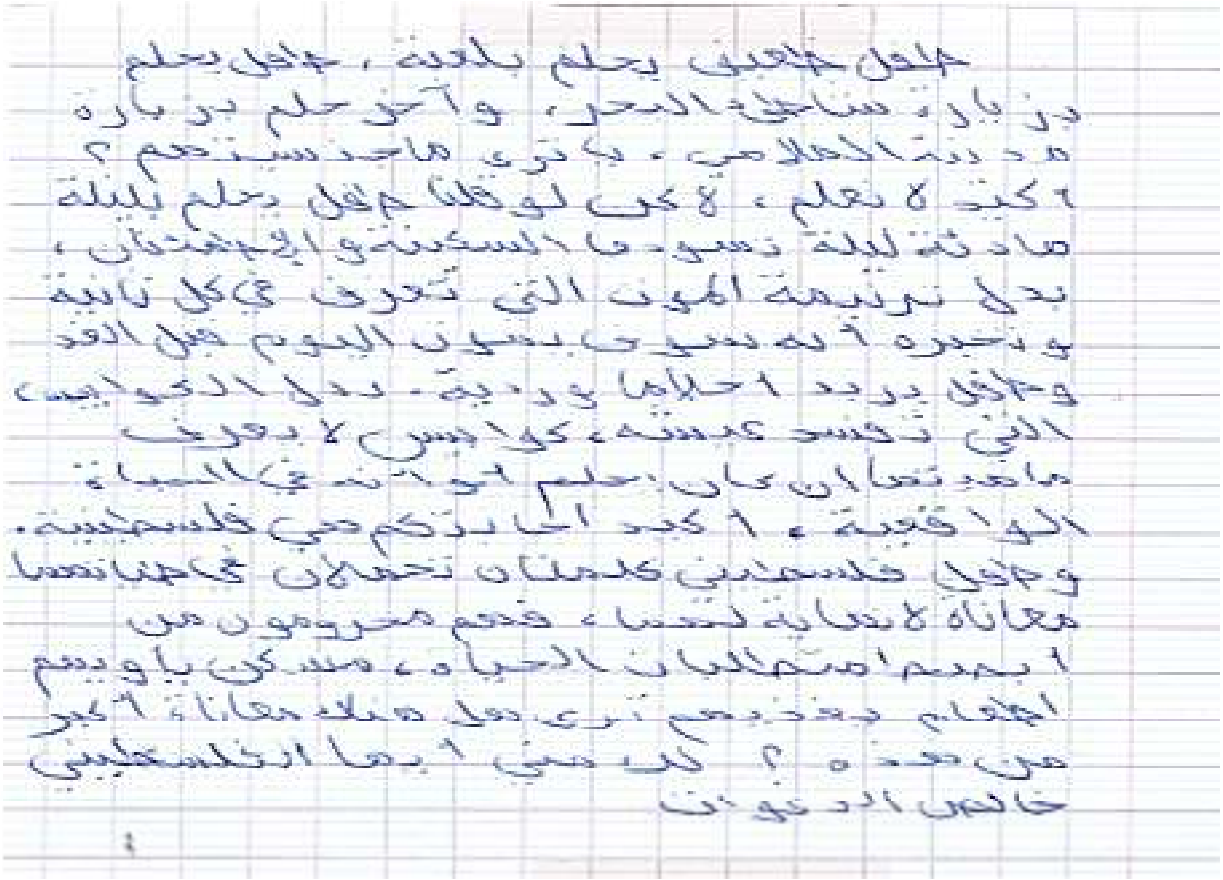
المجازر، الحرمان من اللعب والدراسة) والتي استنبطها هذا التلميذ من نص "حالة حصار" لمحمود درويش.

التلميذ 02:


لا يزال الاستعمار الصهيوني مفروضا على فلسطين
إلى حد الساعة ولا يزال الطفل الفلسطيني
من بدفع الثمن فهناك من فقد أهله وبات
وحيدا مشردا وهناك من ضاع وسط تلك
الفوضى وهناك من حرم من العلاج لكونه مريض
في مثل هذا العمر المزهر لا بد له من اللعب
مع أصدقائه والدراسة والتفوق لكن هذا
الكابوس لم ينتهي وستمر بتأثير على نفسيته
آمله متوقف على بيت مريح مع عائلته
وأصدقاءه وأريحة للعالم أصدقاءه.

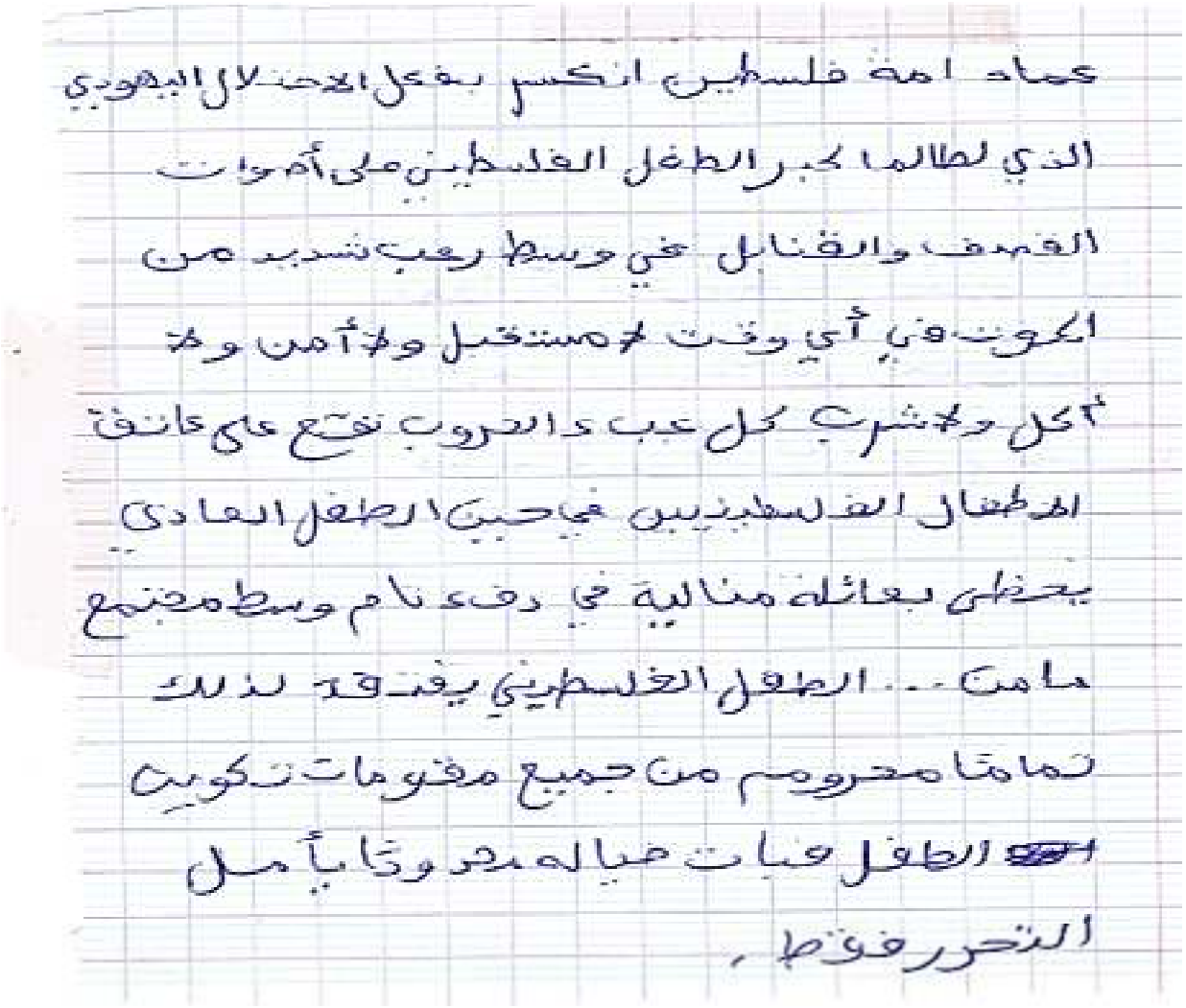
يلاحظ من خلال هذا التعبير ضعف في القاموس اللغوي لدى هذا التلميذ حيث قام بتكرار كلمة الأصدقاء واللعب عدة مرات، وحصر معاناة الطفل الفلسطيني في الحرمان من اللعب مع أصدقائه فقط، ولم يفصل في المأساة التي يعيشها بل أشار إليها إشارة وهذا راجع إلى عدم قدرته على التعبير بالكلمات المناسبة عما في ذهنه، هذا غير سوء التعبير الواضح في هذه الأسطر القليلة.

التلميذ 03:



يصور هذا التلميذ حالة االقهر والمعاناة التي يعيشها الطفل الفلسطيني ويصفها وصفا دقيقا من خلال توظيفيه عدة ألفاظ تدل على الوضعية المزرية التي يحيا فيها (ترنيمة الموت، الكوابيس، محرومون، معاناة، ينتظرون الموت في كل لحظة)، كما لا نغفل بالذكر سوء التعبير وعدم إتمام الفكرة، عدم التناسق بين العبارات وبعض الأخطاء اللغوية غير المعقولة (أبصط، لاكن، ظعيف) وإن كانت خارج موضوع بحثنا

التلميذ 04:


كما أن فلسطين انكسر بفعل الاحتلال اليهودي
الذي لطالما جر الطفل الفلسطيني على أهوال
القصف والقنابل في وسط رعب شديد من
الموت في أي وقت لا مستقبل ولا أمن ولا
أكل ولا شرب كل لعب والهروب تقع على عاتق
الأطفال الفلسطينيين في حين الطفل العادي
يحظى بعائلة مثالية في وطن وسط مجتمع
مأمن... الطفل الفلسطيني يفتقد لذلك
تماما محروم من جميع مقومات تكوين
الطفل حياة حياله مرة وذابل أمل
النحر فقط.

يتجلى من هذا التعبير أن صاحبه قارن بين حياة الطفل العادي وحياة الطفل الفلسطيني مصورا بذلك مأساة الطفل الفلسطيني، مستخدما بعض المفردات والكلمات المفتاحية التي تعكس هذه المأساة (الاحتلال اليهودي، القصف، القنابل، الرعب، الموت، لا أمان، لا مستقبل) بأسلوب ركيك لا يعكس مستوى السنة الثالثة ثانوي، وهذا بسبب عدم إعطاء أهمية للموضوع والتسرع في الإنجاز.

يتضح من خلال هذه التعابير أن نسبة ضئيلة من التلاميذ قامت باستخدام الألفاظ والمفردات المكتسبة من تحليل النصوص، لكن بعضها لم يوفق في توظيفها في سياقها المناسب والسليم، ويبقى هذا الحكم نسبيا نظرا لضآلة العينة، بسبب ظروف الحجر التي فرضتها جائحة كورونا.

خاتمة

خاتمة

وفي ختام هذا العمل المتواضع يمكن أن نجمل ما توصلنا إليه فيما يلي:

- ✓ جاءت المقاربة بالكفاءات كمقاربة تستجيب لغايات تطوير الفعل التعليمي، حيث أعطت دورا فعالا للمتعلم وجعلته على رأس المثلث الديداكتيكي وأهم أقطاب العملية التعليمية التعلمية على عكس المناهج التي كانت معتمدة في التدريس والتي تجعل المعلم المصدر الأول والوحيد للمعرفة؛ فإن المتعلم في هذه البيداغوجيا قطب إيجابي فعال يساهم في بناء تعلماته بنفسه، وهذا بتبني طريقة المقاربة النصية التي تقوم على النص باعتباره بنية كبرى تظهر فيه مختلف المعارف والمستويات اللغوية.
- ✓ يعد النص الأدبي وخطوات تحليله في المقرر الثانوي مصدرا أساسيا في تنمية رصيد التلميذ وتزويده بالعديد من المفردات اللغوية وتظهر هذه المفردات في بعض تعابيرهم الكتابية (الوضعيات الإدماجة) لكنها تكون شبه منعدمة في تعابيرهم الشفوية(تفاعلهم وإجاباتهم داخل القسم)
- ✓ أغلبية النصوص الأدبية المقررة تعود إلى كتاب وأدباء معروفين(إيليا أبو ماضي، ميخائيل نعمية، محمود درويش، محمد البشير الابراهيمي)وهذا ما يجعلها تزخر بزحم من الألفاظ والعبارات والتراكيب الراقية
- ✓ تساهم وضعية: « أثري رصيدي اللغوي » في تزويد التلاميذ بقاموس لغوي معتبر وتنمية حصيلتهم اللغوية
- ✓ عدم انتظام المقرر(خطوة أثري رصيدي اللغوي) في شرح المفردات على وتيرة واحدة فأحيانا تشرح بصيغة ورودها في النص(الجمع، المفرد، المشتقات) وأحيانا أخرى يرجعها إلى أصلها الثلاثي، كما أنها لا تلم بجميع المفردات المبهمة في النصوص الأدبية، حيث يتم تكليف التلاميذ بالبحث عن معاني الكلمات الصعبة المتبقية، وهذا ما يحفزهم على البحث والاعتماد على النفس في الحصول على

المعلومة بدل الاتكال على المعلم، وهذا ما تسعى إلى تحقيقه المقاربة بالكفاءات وهو جعل المتعلم عنصرًا ايجابياً فعالا قادرا على بناء تعلماته بنفسه

- ✓ ضعف الرصيد اللغوي لدى تلميذ السنة الثالثة ثانوي (الشعب العلمية) رغم ثراء النصوص المقترحة.
- ✓ اقتصار التلاميذ على استخدام المفردات بأساليبها التي وردت بها في النص وعدم قدرتهم على توظيفها في السياق المناسب، وبالتالي تبقى استفادتهم نسبية.
- ✓ عدم إيلاء التلاميذ أهمية لحصة اللغة العربية، وعدم حضورها.
- ✓ عدم تخزين التلاميذ للألفاظ والمفردات في أذهانهم لعدم ممارستهم واستعمالهم وتوظيفهم لها أثناء إجاباتهم في دروس أخرى.

هذه أهم النتائج التي خلصنا إليها في هذا البحث، وبناء عليها نعرض مجموعة التوصيات والمقترحات نجملها في الآتي:

- ✓ تكليف بعض التلاميذ بتكوين جمل من إنشائهم تستوفي الألفاظ المتضمنة في النصوص والمشروحة في خطوة « أثري رصيدي اللغوي » وبالتالي تمكينهم من تخزينها في أذهانهم.
- ✓ إعطاء حصة التعابير حقها وعدم تعويضها بحصص أخرى، من البلاغة والقواعد أو إكمال دروس أخرى
- ✓ إتخاذ اجراءات صارمة ضد ظاهرة تهرب التلاميذ في آخر فصل من السنة واستهزائهم بحصة اللغة العربية في الثانويات بحجة أنها مادة ثانوية، وإعطاء أولوية إلى حصص أخرى (الفيزياء، الرياضيات) على حسابها.
- ✓ إدراج الوضعية الإدماجية في امتحان شهادة البكالوريا، نظرا لإهمالها من طرف التلاميذ بحجة أنهم غير معنيين بها في الإمتحان.
- ✓ صرامة المعلم في ردع التلاميذ الذين يتفاعلون بالعامية أثناء إجاباتهم داخل القسم.

- ✓ تحفيز المعلم التلاميذ على استخدام الفصحى أثناء الإجابة سواء في تحليلهم للنصوص أو في المشاركة والتفاعل الدروس.
- ✓ التقليل من عدد المحاور في المقرر الدراسي من طرف وزارة التربية، نظرا لضيق الوقت وعدم إكمال الدروس، الشيء الذي يدفع الأستاذ إلى التخلي عن بعض الدروس وعلى رأسها حصة التعابير، بسبب أن المحور الواحد يتضمن خمسة دروس.

بهذه التوصيات نختم هذا البحث المتواضع، فإن أصبنا فبتوفيق من الله، وإن قصرنا فمن أنفسنا، ونرجو أن يستفيد زملاؤنا الباحثين والطلاب من هذه الدراسة، وينيروا زويا أخرى أغفلناها في هذا البحث.

الملخص

الملخص:

تحتل النصوص الأدبية مكانة أساسية في العملية التعلمية التعلمية(المعلم، المتعلم، المحتوى)، كونها مصدر رئيسي لتقديم المعارف وبنائها إذ تتضمن العديد من التراكيب والأساليب اللغوية والبلاغية وتشكل بذلك؛ المحور الذي تدور حوله جميع الأنشطة والمهارات (المقاربة النصية)

وكذا تزويد المتعلم بقاموس لغوي متنوع من المفردات والألفاظ اللغوية وهذا ما يساهم في إثراء وتوسيع رصيده اللغوي، كما تنمي قدرته على التذوق والحس الجمالي لما تحمله من القيم الفنية والجمالية، وتحفزه على استيعاب وفهم مختلف الظواهر اللغوية وربطها بمكتسباته السابقة وتوظيفها في بناء معارف ومكتسبات جديدة ودمجها، وهذا ما تقوم عليه بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

Résumée

Les textes littéraire occupent une place de base dans le processeur d'apprentissage (enseignant , apprenant ,contenu), car ils sont une source principale pour fournir et construire des connaissance, car ils compriment de nombreuses structures et méthodes linguistiques et rhétorique, et constituent ainsi l'axe autours du quel toutes les activités et compétence s'articulent (l'approche textuelle) en plus de fournir à l'apprenant un dictionnaire linguistique diversifié de vocabulaire et d'expressions linguistiques.

C'est ce qui a contribué à l'enrichissement et à l'élargissement de son équilibre ,linguistiques ainsi qu' au développement de sa

capacité à gouter et à son sens esthétique des valeurs artistiques qu' il porte, et à le motiver à comprendre divers phénomènes linguistique et à les relier à ses acquisition antérieures à les utiliser pour construire de nouvelles connaissances et acquisitions et les intégrer, et c'est sure quoi repose la pédagogie des compétences.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش بن نافع عن طريق الأزرق.

المصادر:

1. وزارة التربية الوطنية: المقرر الدراسي، كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي الشعب العلمية، رقم1858/م.ع/2008، ص10

المعاجم:

1. بدر الدين بن تريدي: قاموس التربية الحديث، الجزائر، منشورات المجلس الأعلى اللغة العربية.
2. ابراهيم قلاتي: قاموس الهدى، (د.ط)،2009
3. ش. م ل: معجم مجاني للطلاب، دار مجاني، ط6، بيروت،2007
4. أبي الفضل جمال الدين بن مكرم بن منظور: لسان العرب، دار صادر، لبنان، ط1، (د ت)
5. أبو القاسم جار الله محمود الزمخشري: أساس البلاغة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1998.
6. أبو نصر اسماعيل الجوهري: تاج اللغة وصحاح العربية، الجزء الثالث، (د ط)، (د ت)
7. مجمع اللغة العربية: معجم الوجيز دار التحرير للطبع والنشر، مصر، ط3، 1989

المراجع:

1. أحمد الزبير: سند تربوي، على أساس المقاربة بالكفاءات

2. بشير ابرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1،2007 .

3. حاجي فريد: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار خلدونية، الجزائر،(د ط)، 2005

4. حاجي فريد، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، سلسلة موعدك التربوي ع17،2005

5. خالد الزواوي، اكتساب وتنمية اللغة، مؤسسة حورس الدولية الاسكندرية، مصر،ط1، 2005

6. خالد لبصيص: التدريس العلمي والفني، بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير،(د.ط)، الجزائر،2004

7. خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات،ط1، الجزائر،2005

8. رمضان أرزيل ومحمد حسونات: نحو استراتيجية التعلم بالمقاربة الكفاءات، المعالم النظرية للمقاربة، دار الأمل، ج2، ط2، تيزي وزو، 2005

9. صبحي ابراهيم الفقي: علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، ط1، 2000

10. عبد الرحمان الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، دار موفم للنشر(د ط)،2007

11. عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية(د ط)،1995

12. عبد السلام المسذي: النقد والحداثة، منشورات دار أمية تونس، ط2، 1989

13. اللجنة الوطنية للمنهاج: مديرية التعليم الثانوي، الوثيقة المرافقة كمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي، جميع الشعب العلمية والأدبية، وزارة التربية،2006

14. ليلى شريف: المقاربة النصية في كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، جامعة تيزي وزوا

15. محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص، تطبيقه، الدار العربية للعلوم،ط1،الجزائر،2008

16. محمد بن يحيا زكريا وعباد مسعود: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات،(د.ط)، الجزائر،2006

17. محمد خطابي: لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، دار البيضاء، بيروت، ط1، 1991

18. محمد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، شركة الهدى ط2، الجزائر، 2004، ص11

19. مغيلي خدير: أساسيات ومعيير وضع النصوص اللغة العربية وتقييمه في الكتب التعلمية(مداخله)، استكشاف اللغة العربية للسنة الثالثة والثالثة متوسطة بالمدرسة الجزائرية

20. مديرية التعليم الثانوي، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة أولى جذع مشترك أداب جذع مشترك علوم وزارة التربية، (د،ط) جانفي 2000

21. المناهج والوثائق المرافقة: السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

المجلات والمقالات:

1. أمينة بو طالب: L'approche textuelle ;expierions pédagogues : revue en ligne éditée par l'école norma supérieu d'oran-Algérie. Numéro 2-gun

2. حورية رزقي: كفايات المعلم بين الرسالة والمهنة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، قسم الآداب واللغة العربية

3. سعيد مزروع: التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، مجلة علوم الانسان والمجتمع، جامعة بسكرة، الجزائر العدد3،2012
4. عبد الباسطي هويدي: المفاهيم والمبادئ الأساسية لاستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية، المركز الجامعي بالوادي، الجزائر، مجلة علوم الانسان والمجتمع، العدد4،2012
5. عبد الرحمان الحاج صالح: الرصيد اللغوي للطفل العربي وأهميته الاهتمام لمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر.
6. يحيى عبابنة: آمنة صالح الزغبي: عناصر الاتساق والانسجام النصي، قراءة نصية تحليلية(قصيدة أغنية لشهر أيار) لأحمد المعطي حجازي، مجلة جامعة دمشق، مجلد29، العدد(1+2) 2013

الرسائل الجامعية:

1. بوجمعة مصطفى: اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضة بالتعليم الثانوي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات، مذكرة لنيل شهادة الماجيستير،2008-2009
2. حميدة بوعروة: مذكرة ماجيستير: النص الأدبي وأهميته في تعليمية اللغة العربية في المرحلة الثانوية، مستوى الثالثة ثانوي أداب وعلوم عينة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، كلية الأداب واللغات، قسم اللغة والآدب العربي، 2010-2011
3. عبد الحميد كحيحة: تدريس قواعد اللغة العربية بالمقاربة النصية في المرحلة الثالثة من التعليم الثانوي أنموذجا، مذكرة ماجيستر في اللغة والأدب العربي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والآدب العربي، 2010-2011

المراجع الأجنبية:

Philippe Perrenoud , construire des compétences des lécole,2ieme ed.E.S.F ; paris, (1998)

المواقع الالكترونية:

1. بكي بلمرسيلي: المقاربة بالكفاءات (p.d.f.versio,www,p.d,ffactory.com)

2. الموسوعة العربية العالمية:

Copyrightes,(c),2004,encyclo pedia,works

فهرس

فهرس الموضوعات

مقدمة

المدخل: مصطلحات ومفاهيم

أولا: مفهوم النص

لغة.....5

اصطلاحا:.....6

ثانيا: مفهوم الرصيد اللغوي

لغة..... 8

اصطلاحا.....9

الفصل الأول: تعليم النص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات

المبحث الأول: المقاربة بالكفاءات

أولا: بين الكفاية والكفاءة.

1 الكفاية.....10

أ التعريف اللغوي.....10

ب التعريف الإصطلاحي.....11

2 الكفاءة 11

2 1 تعريف الكفاءة..... 11

أ التعريف اللغوي..... 11

ب التعريف الإصطلاحي..... 12

فهرس الموضوعات

2 2 مركبات الكفاءة 12

أ المحتوى.....13

ب القدرة.....13

ج الوضعية.....13

2 3 مفاهيم مرتبطة بالكفاءة.....14

أ القدرة.....14

ب المهارة..... 15

ج الاستعداد.....15

2 4 خصائص الكفاءة..... 15

2 5 أنواع الكفاءة..... 16

2 6 مستويات الكفاءة..... 17

ثانيا بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات

1 مفهوم المقاربة بالكفاءات..... 18

2 تعريف استراتجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات.....18

3 مبادئ المقاربة بالكفاءات..... ..19

4 التقويم وفق منظور المقاربة بالكفاءات..... ..20

5 مميزات المقاربة بالكفاءات.....21

6 أهداف المقاربة بالكفاءات.....22

فهرس الموضوعات

المبحث الثاني: المقاربة النصية

أولا: مفهوم المقاربة النصية

1 تعريف المقاربة.....23

أ لغة.....23

ب إصطلاحا.....23

2 النصية..... 24

3 المقاربة النصية..... 24

ثانيا: شروط المقاربة النصية..... 25

ثالثا: أهمية المقاربة النصية..... 27

رابعا: أهداف المقاربة النصية.....28

المبحث الثالث: منهجية تحليل النصوص

أولا: خطوات تحليل النصوص الأدبية.....29

1 مفهوم النص التعليمي.....29

2 أساسيات النص التعليمي.....30

3 خطوات تحليل النص الأدبي في المقرر الدراسي الثانوي.....30

ثانيا: مقترحات في منهجية التحليل.....33

1 مقترح عبد الرحمان الحاج صالح..... 33

2 مقترح عبده الراجحي..... 35

فهرس الموضوعات

الفصل الثاني: الإجراءات المنهجية في تحليل النصوص الأدبية وأثرها على الرصيد اللغوي للمتعلم

المبحث الأول: دراسة تقويمية لوضعية أثري رصيدي اللغوي.....37

المبحث الثاني: دراسة الرصيد اللغوي للمتعلم من خلال النصوص المقترحة.....52

أولا: آليات التحليل المقررة في النصوص الأدبية.....53

ثانيا: الوضعيات الإدماجية التي يكلف بها التلاميذ.... 66

خاتمة..... 76

المصادر والمراجع.....79