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

معهد الآداب واللغات — قسم اللغة والأدب العربي

المرجع: .....

درجة تفعيل النص الأدبي في تثبيت الروافد النحوية تلاميذ السنة الأولى ثانوي – شعبة الآداب – أنموذجا

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: لسانيات تطبيقية

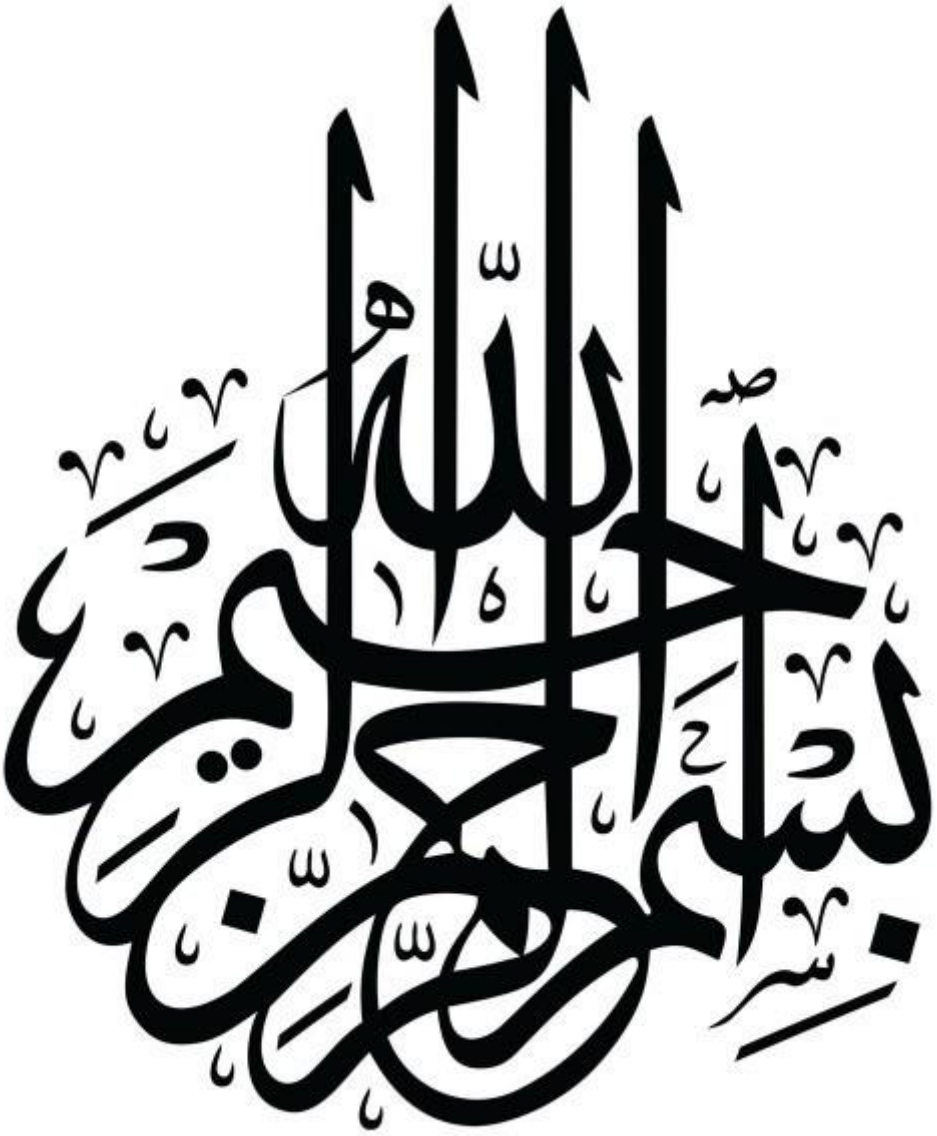
إعداد الطالبتين:

- بسمة لبصير

- بسمة بوسكك

إشراف الأستاذ:

ناصر بعداش


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

قال رسول الله صلى الله عليه وسلّم:

" من لم يشكر النّاس لم يشكر الله ".

انطلاقا من الحديث نتقدّم بجزيل الشكر والعرفان إلى أستاذنا الكريم " ناصر بعداش " والذي تفضل بإشرافه على هذا البحث المتواضع وكان لنا نعم العون والسند وتحمّل أعباء المتابعة في أدق التّفاصيل وجاد علينا بنصائح

وتوجيهاته القيمة، فله منا أفضل تحيّة وجزاه الله كلّ خير

كما نشكر لجنة المناقشة على ما ستبذله في تقويم هذا البحث وتسديده.

سائلين الله العون وحسن الثّواب.

والله ولي التوفيق.

إهداء :

إلى الذين مهدا لي طريق الخير والصلاح، فاقتبست من نورهما

ما يوصلني إلى بر الأمان والنجاح... إلى الوالدين العزيزين

بارك الله فيهما.

إلى الذين يبعثون الأمل والابتسامة والحنان في النفس...

إلى الإخوة والأخوات والصديقات الأعزاء حفظهم الله ورعاهم.

إلى من كان عونا لي في حياتي وسندا لي في عملي هذا...

إلى أستاذي المشرف وجميع أساتذتي.

أهدي هذا العمل.

بسمة

إهداء :

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين، أهدي هذا العمل إلى:

من ربتني وأنارت دربي وأعانتني بالصلوات والدعوات إلى أغلى إنسانة في هذا الوجود "أمي الحبيبة"

إلى من عمل بكد في سبيلي وعلّمني معنى الكفاح وأوصلني إلى ما أنا عليه "أبي الكريم" أدامه الله لي.

إلى إخوتي: جعفر ومحمد.

إلى أخواتي: صبرينة وحيزية ولبنى.

إلى جميع أصدقائي وزملائي والأحبة.

بسمة.

مقدمة

مقدمة:

لقد شهدت المنظومة التّربويّة في الجزائر أنواعًا عدة من البيداغوجيات، التي يطرح من خلالها تطوير طرائق التّدريس للوصول إلى أفضلها، فقد اعتمدت بيداغوجيا المضامين، ثم بيداغوجيا الأهداف، وأخيرًا تمّ اللّجوء إلى بيداغوجيا الكفاءات التي استثمرت المقاربة النّصيّة –كآلية تعليميّة– في معطياتها من أجل تعليم اللّغة العربيّة بكل فروعها وأنشطتها.

وبهذا ظهرت على الساحة التّعليمية أهمية النّص وتحديدًا النّص الأدبي باعتباره السبيل الأمثل لاكتساب اللّغة وتعلّمها، فهو نقطة انطلاق الأنشطة اللّغويّة – أو الرّوافد كما يسميها البحث والمنهاج الجديد– يتناول موضوعًا ما يقرؤه المتعلّم، ثم يمارس من خلاله التّعبير الشّفهي والتّعبير الكتابي، ويتعرّف على كيفية بنائه، كما يلتمس من خلاله القواعد النّحويّة والصّرفيّة والبلاغيّة والعروضيّة، ليتوصّل إلى إنتاج نصوص تحاكي النّص الذي قرأه.

وعلى هذا الأساس، تبرز أهمية تقصي درجة تفعيل النّص الأدبي في تدريس رافد له حضوره البارز في تعليم اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانوية لاسيّما السنة الأولى ألا وهو قواعد النّحو، وذلك نظرًا للأهمية التي يكتسيها هذا الرّافد بين مختلف الرّوافد اللّغويّة من جهة، ومن جهة أخرى نتيجة الانتقادات الكثيرة التي تطال طريقة تدريسه وعدم فعاليتها كونها لا تكسب المتعلّم كفاءة لغوية تجعله يتواصل بلغة سليمة، سواء أكان ذلك شفهيًا أم كتابيًا.

ولذلك جاء بحثنا موسومًا ب: "درجة تفعيل النّص الأدبي في تثبيت الرّوافد النّحويّة تلاميذ السنة الأولى ثانوي – شعبة الآداب– أنموذجًا".

ويقوم هذا البحث على إشكالية أساسيّة مفادها:

ما درجة تفعيل النّص الأدبي في تدريس الرّوافد النّحويّة لتلاميذ السنة الأولى من التّعليم الثّانوي؟

وتندرج تحت هذه الإشكالية التساؤلات الفرعية الآتية:

- كيف يتم تدريس الرّوافد النّحويّة وفق المقاربة النّصيّة؟
- ما طبيعة النّصوص الأدبيّة المقدمة لتلاميذ السنة الأولى ثانوي؟
- هل النّصوص الأدبيّة وظيفية في تدريس الرّوافد النّحويّة وفق المقاربة النّصيّة؟
- هل يجد معلّم اللّغة العربيّة صعوبة في تفعيل النّص الأدبي لتعليم الرّوافد النّحويّة؟

ولاختيار هذا الموضوع دوافع وأسباب مختلفة، تمثلت فيما يلي:

- فتح نافذة على المصطلحات الحديثة، ولاسيّما التي لها علاقة بالنموذج التّعليمي الجديد (المقاربة بالكفاءات) منها: تعليميّة النّص، الرّوافد، المقاربة النّصيّة، الوضعية الإدماجيّة وأنواع الكفاءات المستخدمة في هذا الإطار.
- محاولة دراسة طبيعة النّصوص الأدبيّة المقدّمة لتلاميذ السنة الأولى ثانوي.
- الوقوف على أهمية النّص الأدبي ودوره في تعليم الرّوافد النّحويّة، لكونه نهرًا تصب فيه كل الرّوافد اللّغويّة وفق المقاربة النّصيّة.
- رغبتنا الجامحة في البحث في مجال التعليميّة.

وتسعى هذه الدّراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف تمثلت أساسًا في محاولة الكشف عن واقع تدريس النّصوص الأدبيّة، وكذا معرفة مدى تفعيل دور النّص الأدبي في تعليم الرّوافد النّحويّة في ظل المقاربة الجديدة، مع رصد أهم الصعوبات التي تعترض المعلّم في تفعيله للنّص عند ممارسة نشاط النّحو.

وفي إطار السعي نحو تحقيق تلك الأهداف، اعتمدنا على المنهج الوصفي القائم على التّحليل والملاحظة، لأنّه الأنسب في مثل هذه الدّراسات التّربويّة، حيث كنا بصدد

وصف عملية تدريس نشاطي النّص الأدبي والنّحو، بالإضافة إلى ما يستدعيه هذا الوصف من تحليل، كما اعتمدنا أيضا على الملاحظة في الدّراسة الميدانيّة.

وبناءً على المنهج المتّبع في طبيعة المادة المدروسة كان توزيع مواد البحث كما يلي: مقدمة، مدخل، فصلان وخاتمة.

فالمقدمة، تمت فيها الإشارة إلى أهمية الموضوع وطرح الإشكالات، مع ذكر أسباب اختيارنا لهذا الموضوع وبيان أهدافه والمنهج المتّبع في الدّراسة وذكر أهم المراجع المعتمد عليها والصعوبات التي واجهتنا.

أمّا المدخل فكان بعنوان "النّص الأدبي مقاربة في المفاهيم والمصطلحات"، عالجنا فيه أهم المفاهيم والمصطلحات التي تتعلق بالنّص الأدبي ممثلة في: النّص، الأدب النّص الأدبي والنّص التّعليمي وأهميته، لننتقل بعدها إلى الفصل الأول والمعنون بـ: "تدريس الرّوافد النّحويّة وفق المقاربة النّصيّة"، فقد تناولنا فيه تمهيدًا، ثمّ أشرنا إلى مفهوم نحو النّص، لنتطرّق إلى آليات التّماسك النّصي، وركّزنا على الاتساق والانسجام مع إبراز أهميتهما في تعليميّة اللّغة، وذكر أنواع النّصوص، لننتقل إلى المقاربة النّصيّة بدءًا بمفهومها وآليات التّحليل، ثم بيّنا أهمية المقاربة النّصيّة ووظائفها التّربويّة، منتهين إلى الحديث عن تدريس الرّوافد النّحويّة، فعرّفنا كلا من الرّوافد والنّحو في اللّغة والاصطلاح مع بيان أهمية الرّوافد النّحويّة، ثمّ تطرّقنا إلى مشكلات تدريس النّحو ومحاولات تيسيره وبعدها تحدثنا عن طرائق تدريس الرّوافد النّحويّة، وكذا أهداف تدريسها وفق المقاربة النّصيّة.

أمّا الفصل الثاني الموسوم بـ: "تفعيل دور النّص الأدبي في تدريس الرّوافد النّحويّة للسنة الأولى من التّعليم الثانوي"، فكان فصلاً تطبيقيًا، وقد استهللناه بتمهيد، ثم تعرّضنا إلى الكتاب المدرسي من خلال التّعريف به، ووصف كتاب المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى ثانوي، وكذا مضمون الكتاب، وبعدها تتبعنا واقع تدريس النّصوص الأدبيّة من خلال دراسة أهداف تدريس مادة النّصوص الأدبيّة ومحتواها

ومختلف الخطوات المتبعة في تحليلها، ثّم انتقلنا إلى الحديث عن تعليميّة الرّوافد النّحويّة من خلال النّصوص، فاستعرضنا محتوى الرّافد النّحوي ثمّ دراسته، لنتعرّف على مدى انسجام النّصوص الأدبيّة والتّواصليّة مع الرّوافد النّحويّة المقرّرة، ثمّ تناولنا طريقة تقديم الرّافد النّحوي للمستوى الأول من المرحلة الثّانوية، ليُختتم هذا الفصل بعرض نموذجي لكيفية تدريس نشاطي النّص الأدبي والرّافد النّحوي، ثمّ خلصنا إلى أهم الملاحظات والنتائج المتوصل إليها من خلال النّموذجين.

وختمنا بحثنا هذا بخاتمة كانت حوصلة لأهم النتائج التي توصلنا إليها، بعدها ملحق وقائمة المصادر والمراجع المعتمدة في البحث والمرتبة ترتيبًا ألفبائيًا، ليليها فهرس الموضوعات، وأخيرًا ملخص البحث باللّغة العربيّة والإنجليزية.

ومن أهم المراجع التي اعتمدنا عليها في جمع مادة البحث، نذكر منها: كتاب (نحو النّص اتجاه جديد في الدّرس النّحوي) لأحمد عفيفي، كتاب (لسانيات النّص مدخل إلى انسجام الخطاب) لمحمد خطابي، وكتاب (اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة) لطه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، و(أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظرية والتّطبيق) لراتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة. كما استعنا أيضا بالوثائق التّربويّة الرّسمية، أهمها: منهاج مادة اللّغة العربيّة وآدابها السنة الأولى من التّعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

وقد واجهتنا بعض الصعوبات في إعداد هذا البحث، تأتي في مقدمتها صعوبة الدّراسة الميدانية التي أدّت بنا إلى عدم الالتحاق بالمؤسسة التّربويّة الأخرى – محمد بوضياف – بسبب فيروس كورونا الذي عرفته البلاد بل العالم بأسره، وكذا طبيعة الموضوع وما تكسيه من صعوبات والذي تتجاذبه العديد من المجالات أهمها: علم اللّغة علم الدّيداكتيك، علم النّفس وغيرها، وهذا إضافة إلى قلة الدّراسات التي تناولت هذا الموضوع بشكل مباشر، مما شكل لدينا نوعًا من الغموض والضبابية في كيفية معالجة الموضوع.

ونتمنى أن نكون قد وفقنا في بلوغ الغاية من خلال هذا البحث، الذي نعترف بأنّه لا يزال مشروعًا قابلاً للكثير من التّوسع والبحث، فإن أصبنا فمن الله وإن أخطانا فمن أنفسنا.

ونشكر الله على توفيقه لنا لإنجاز هذا البحث، كما نتقدّم بالشّكر الجزيل إلى الأستاذ المشرف "ناصر بعداش" الذي كان عونًا ودعمًا لنا في بحثنا هذا ومنبعًا نستمد منه طاقتنا، فجزاه الله كل خير، كما لا يفوتنا أن نتقدّم بالشّكر الجزيل للجنة المناقشة على قبولها مناقشة هذا البحث وتحمّل متاعبه.

مدخل: النص الأدبي (مقاربة في المفاهيم والمصطلحات)

1. النص.
2. الأدب.
3. النص الأدبي.
4. النص الأدبي التعليمي وأهميته.

يحظى النّص الأدبي بأهمية بالغة في العملية التربوية، لكونه يمثل وحدة تعليميّة تجمع بين معارف عديدة لغوية ونفسية واجتماعية وثقافية، تسهم في تنمية مهارات وقدرات المتعلّمين العقلية، وتعميق كفاءاتهم اللّغويّة، "فجل الدراسات التربويّة – اليوم – تقرّ أنّ للنصوص الأدبيّة المكانة الأولى في إعداد النفس وتكوين الشخصية وتوجيه السلوك بوجه عام".[1] وسنحاول في هذا المدخل أن نعرّج على أهم المفاهيم والمصطلحات التي تتعلق بالنّص الأدبي من خلال النقاط الآتية: النّص، الأدب، النّص الأدبي، النّص الأدبي التّعليمي.

1. النّص:

قبل الولوج إلى المفهوم الاصطلاحي للنص من المفيد أن نبدأ بعرض معانيه اللغوية.

1.1 لغة:

ورد التعريف اللّغوي للنّص في الكثير من المعاجم العربيّة، فقد جاء في "لسان العرب" لابن منظور (ت 711 هـ) في مادة (نصص): "النّص: رفعُك الشيء، نص الحديث يَنُصُّهُ نصًا: رَفَعَه. وكل ما أُظهِر، فقد نص. يقال: نص الحديث إلى فلان أي رَفَعَه... ولهذا قيل: نصَصْت الشيء رفَعْتُه، ومنه مِنَصَّة العروس. وأصل النّص أقصى الشيء وغايته، ونص كل شيء منتهاه".[2]

[1] وزارة التّربية الوطنية: منهاج مادة اللّغة العربيّة وآدابها السنة الأولى من التّعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، مارس 2005م، ص17.

[2] أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الإفريقي المصري: لسان العرب، تحقيق: خالد رشيد القاضي، دار صبح إيسوفت، ج14، بيروت، لبنان، ط1، 2006م، ص154.

وجاء أيضا في "المعجم الوسيط" لمجمع اللّغة العربيّة: "النّص: صيغة الكلام الأصلية التي وردت من المؤلِّف (مو) ... ومنه قولهم: لا اجتهاد مع النّص، (ج) نصوص، وعند الأصوليين: الكتاب والسنة، ومن الشيء منتهاه ومبلغ أقصاه".[1]

ومنه نرى أن كلا التعريفين يتفقان على أن كلمة "نص" تدل على معان عديدة هي: الارتفاع، الظهور، منتهى الشيء وبلوغ الغاية.

في حين تدل هذه الكلمة في اللغات الأوروبية على معنى النسج، فبالعودة إلى الأصل اللاتيني لكلمة (نص) نجد أن "كلمتي: text, texte مشتقتين من "textus" بمعنى النسج "tissu" المشتقة بدورها من texere بمعنى نسج."[2] وهذا يعني أن النّص هو النسيج لما فيه من تسلسل في الأفكار وتوال للكلمات.[3] وعليه فالدلالة اللغوية الغربية لمصطلح النّص أقرب من التماسك النّصي الذي تدعو إليه "لسانيات النّص".

2.1. اصطلاحا:

توجد تعريفات عديدة للنص لا يمكن حصرها، وكل تعريف يعكس وجهة نظر صاحبه والمنطلقات النظرية والخلفيات المعرفية التي ينطلق منها، وكذا خصوصياته النفسيّة والاجتماعيّة التي تميزه من غيره، وفيما يلي سنحاول عرض أهم هذه التعريفات في الدراسات الغربية والدراسات العربيّة الحديثة.

- **في الدراسات الغربية:**

[1] مجمّع اللّغة العربيّة: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004م، ص926.

[2] عبد القادر شرشار: تحليل الخطاب الأدبي وقضايا النّص، منشورات دار الأديب، (د. ط)، (د. ت)، ص 19.

[3] محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقه، الدار العربيّة للعلوم ناشرون، (د. ط)، (د. ت) ص20.

عرف "شميت" النّص بأنه: "كل تكوين لغوي منطوق من حدث اتصالي – في إطار عملية اتصالية – محدد من جهة المضمون، يؤدي وظيفة اتصالية يمكن إيضاحها أي يحقق إمكانية قدرة إنجازية".[1]

وفقا لهذا التعريف، فالنّص منطوق لغوي في حالة اتصال وعلاقة مباشرة بين المبدع والمتلقي، كما اشترط "شميت" وحدة الموضوع والمقصد الذي يدور حوله النّص.

وجاء في "القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان" في الإطار ذاته، النّص "سلسلة لسانيّة محكيّة أو مكتوبة تشكّل وحدة تواصلية".[2]

وما يمكن ملاحظته على التعريفين السابقين أنّهما يركزان على الجانب التداولي للنص، أي الوظيفة التّواصليّة له.

وهناك من التعاريف ما يؤكد على الحد الكتابي للنص، وهو ما نلمسه عند "رولان بارث"، الذي أقرّ بأنّ "النّص هو الكتابة نفسها"[3]، ولا يختلف عنه تعريف "بول ريكور" الذي يقول: " لنسم نصًا كل خطاب تثبته الكتابة"[4]، أي إنّ النّص لا يكون نصًا إلا بعد تثبيته، فالتثبيت بواسطة الكتابة أمر مؤسس للنص ذاته ومقوّم له.

---

[1] سعيد حسن بحيري: علم لغة النّص المفاهيم والاتجاهات، الشركة المصرية العالمية للنشر، القاهرة، مصر، ط1 1997م، ص81.

[2] أوزوالد ديكرو، جان ماري سشايفر: القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، ترجمة: منذر عياشي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2007م، ص533.

[3] أحمد عفيفي: نحو النّص اتجاه جديد في الدرس النّحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط1، 2001م ص26.

[4] بول ريكور: من النّص إلى الفعل أبحاث التأويل، ترجمة: محمد برادة وحسان بورقية، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، القاهرة، مصر، ط1، 2001م، ص105.

وتذهب "جوليا كريستيفا" إلى أنّ النّص: "جهاز شبه لساني، يعيد توزيع نظام اللسان عن طريق ربطه بالكلام التواصلي، راميًا بذلك إلى الإخبار المباشر مع مختلف أنماط الملفوظات السابقة والمعاصرة".[1]

فجوليا كريستيفا تحدد النّص كإنتاجيّة، وعلاقته باللسان الذي يحصل فيه – وهي علاقة توزيعية – أي علاقة تفكيك وإعادة بناء، مؤكدة على علاقته بالنّصوص الأخرى وهو ما يسمى بالتناص؛ ففي فضاء النّص تتقاطع أقوال عديدة مأخوذة من نصوص أخرى.

ومن النّصانيين من يركز على الربط النّحوي وعلى التماسك الدلالي الذي يحقق نصية النّص، ومن هؤلاء "فاينرش" الذي يرى أنّ النّص "تكوين حتمي يحدد بعضه بعضًا؛ إذ تستلزم عناصره بعضها بعضًا لفهم الكل".[2] فالربط هو السمة الأساسية في هذا التعريف أي إنّ النّص كل تترابط أجزاءه من جهتي التحديد والاستلزام، إذ يؤدي الفصل بين هذه الأجزاء إلى عدم وضوح النّص وفهمه.

وإلى مثل هذا يذهب "برينكر" الذي حدّ النّص بأنّه:" تتابع متماسك من علامات لغوية أو مركبات من علامات لغوية لا تدخل تحت أية وحدة أخرى (أشمل)".[3]

يتضح من خلال هذا التعريف أنّ النّص أكبر وحدة لغوية قابلة للوصف والتحليل اللساني، لا تتضمنها وحدة لغوية أخرى.

كما نجد إشارة أخرى من طرف "هاليداي" و "رقية حسن" في كتابهما "الانسجام في الإنجليزية" إلى أنّ"كلمة نص text تستخدم في علم اللغويات لتشير إلى أي فقرة مكتوبة

[1] سعيد يقطين: انفتاح النّص الروائي، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1989م، ص19.

[2] سعيد حسن بحيري: علم لغة النّص المفاهيم والاتجاهات، ص108.

[3] المرجع نفسه، ص109.

أو منطوقة مهما كان طولها. شريطة أن تكون وحدة متكاملة"[1]. وأفضل نظرة إلى النّص أنّه وحدة دلالية، وهذه الوحدة ليست شكلًا لكنها معنى.[2]

وبناءً على ما تقدّم، يتبين لنا أنّ النّص قد يكون مكتوبًا أو منطوقًا، كما يمكن أن يكون كلمة أو جملة أو عملًا أدبيًا بأكمله، فمعيار الطول أو القصر ليس أساسيًا في تعريفه، لكن شرط أن يكون النّص مكتملًا وحاملًا دلالة.

- **في الدراسات العربيّة الحديثة:**

يقدم الدكتور "محمد مفتاح" مجموعة من التعريفات المتعلقة بالنّص، فالنّص مدونة حدث كلامي ذي وظائف متعددة:[3]

فهو: مدونة كلامية يتألف من الكلام لا من أشياء أخرى غير الكلام.

وهو: حدث؛ بمعنى أنه يقع في زمان ومكان محددين لا يعيد نفسه مثله مثل الحدث التاريخي.

وتواصلي: بمعنى أنه يهدف إلى إيصال معلومات ونقل خبرات إلى المتلقي.

وتفاعلي: أي إنه يؤدي وظيفة تفاعلية ويقيم علاقات بين أفراد المجتمع.

ومغلق: أي إن له نقطة بداية ونقطة نهاية.

وتوالدي: أي إنّه سليل أحداث تاريخية ونفسانية ولغوية وتنبثق منه أحداث أخرى لاحقة له.

---

[1] أحمد عفيفي: نحو النّص اتجاه جديد في الدرس النّحوي، ص22.

[2] عبد الحق مجيطنة: القرآن الكريم في ضوء لسانيات النّص مقاربة بنيوية، مجلة الناص، جامعة جيجل، العدد 22 ديسمبر 2017، ص 154.

[3] محمد مفتاح: تحليل الخطاب الشعري (استراتيجية التناص)، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط3، 1992م ص120.

وممّا جاء في الدراسات العربيّة أيضا تعريف "عبد المالك مرتاض" بأن النّص "هو ما نكتب وهو مالا نكتب أيضا، هو المائل في ثنايا النّص؛ هو ما يشخص بين الأسطار فالنّص كتابة والكتابة قراءة، والقراءة تأويلية مهيأة للمتلقي".[1] يؤكد "عبد المالك مرتاض" أن النّص يُكتب ليُقرأ، لأنّ نصيته لا تكتمل إلا بالقراءة.

2. الأدب:

1.2. لغة:

جاء في "القاموس المحيط" للفيروز أبادي: "الأَدَبُ محركة: الظَرْفُ وحُسْنُ التناول أَدُبَ، كحسُنَ، أدباً فهو أديبٌ، ج: أدباء، وأدَّبَه علَّمه، فتأدَّبَ استأدَبَ".[2]

إنّ الدلالة اللّغويّة لمصطلح الأدب تحيلنا إلى الحسن من القول والفعل.

2.2. اصطلاحا:

وردت تعريفات كثيرة للأدب، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

يعرّفه " ابن خلدون" بقوله: "هو حفظ أشعار العرب وأخبارهم والأخذ منها كل بطرف من علوم اللسان".[3] ونشير هنا إلى أنّ ابن خلدون عدّ الأدب من علوم اللسان الأربعة إلى جانب علم اللّغة وعلم النّحو وعلم البيان.

وفي العصر الحديث صار لكلمة الأدب معنيان، هما:[4]

- الأدب بمعناه العام هو الإنتاج العقلي مهما يكن الموضوع، ومهما يكن الأسلوب.

---

[1] عبد المالك مرتاض: نظرية النّص الأدبي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2010م، ص03.

[2] مجد الدين بن يعقوب الفيروز أبادي الشيرازي: القاموس المحيط، تحقيق: أبو الوفاء نصر الهروبني، دار الكتب العلمية، ج1، بيروت، لبنان، ط2، (د. ت)، ص86.

[3] عبد الرحمان بن محمد بن خلدون: مقدمة ابن خلدون، تحقيق: ابن عبد الرحمان عادل بن سعيد، الدار الذهبية القاهرة، (د. ط)، (د. ت)، ص 651.

[4] مصطفى خليل الكسواني وآخرون: في تذوّق النّص الأدبي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1 2010م، ص15.

- والأدب بمعناه الخاص هو التعبير المبدع عن الذات بلغة مؤثرة ومناسبة، أو هو إعادة صياغة الحياة أو تأثيراتها على النفس بأسلوب جميل.

وعليه، فإنّ الأدب تعبير لفظي جميل محكم العبارة بليغ الصياغة، يؤثر في المتلقي.

3. النّص الأدبي:

النّص الأدبي نوع من أنواع النّصوص، فهو "بنية لغوية جمالية تسعى إلى تشكيل اللّغة في أشكال تعبيرية متفردة باهرة، ومدهشة، انطلاقا من إقامة علاقات مبتكرة بين الكلمات والجمل، بقصد التأثير في المتلقي، وإثارة إعجابه ودهشته والسيطرة على وجدانه."[1]

معنى هذا أن النّصوص الأدبيّة سمتها الأساسية الجمالية، تهتم بإيصال الأفكار والآراء والمشاعر بطريقة فنية تجذب القرّاء وتمتعهم وتفيدهم فكريًا ومعرفيًا، وبالتالي فهي "تتميز عن أنماط الكلام اليومي، والكتابة غير الأدبيّة بالجمالية التي تعتمد على التخييل والإيقاع والتصوير، والإيحاء والرمز".[2] وتهدف هذه النّصوص بالدرجة الأولى إلى إبداع ما يسدّ حاجة الفرد من اللذة والمتعة والتأثير فيه.

4. النّص الأدبي التّعليمي وأهميته:

1.4. النّص الأدبي التّعليمي:

إنّ النّص من منظور بيداغوجي يعني كما يقول علي جواد الطاهر: "مختارات من الشعر والنثر تقرأ إنشادًا أو إلقاءً وتفهم وتتذوق، وتحفظ (عادة) رعاية لجمال سبكها

---

[1] محمد راتب الحلاق: النّص والممانعة – مقاربات نقدية في الأدب والإبداع – منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق (د. ط)، 1999م، ص11.

[2] سارة قرقور: تعليميّة النّص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات السنة الأولى ثانوي – شعبة الآداب– أنموذجا مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، إشراف: الزبير القلي، كلية الآداب واللّغات، قسم اللّغة والأدب العربي، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2010-2011م، ص23.

وبهاء أفكارها لحاجة إليها في الحياة واحتفاظا بها على أنها من التراث الخالد".[1] وبتعبير آخر "قطع تختار من التراث الأدبي، يتوافر لها حظ الجمال الفني، وتعرض على التّلاميذ فكرة متكاملة أو عدة أفكار مترابطة، ويمكن اتخاذها أساسا لأخذ التّلاميذ بالتذوق الأدبي".[2] ومن هذا المنظور يعدّ النّص الأدبي وسيلة يستعان بها لتربية الحس الفني والجمالي للمتعلمين، من خلال ما يتمتع به من روعة في الأساليب وبراعة في صياغة التراكيب وغير ذلك من الخصائص المميزة.

وتجدر الإشارة إلى أنّ النّص الأدبي يمثل "مركز ثقل المواد التي يدرّسها أستاذ اللّغة العربيّة"[3]، وذلك لكونه يحقق فائدة وأهمية تربوية تتوخى من خلال تدريسه وسيتضح ذلك من خلال ما سيأتي.

2.4. أهمية تدريس النّص الأدبي:

إنّ دراسة النّصوص الأدبيّة لها فوائد وأغراض تربويّة عديدة، ولعلّ من أهم هذه الأغراض "بث روح الأدب العربي في نفوس الطلبة، وترغيبهم فيه، وتكوين الذوق الأدبي لديهم، وتوضيح حقائق اللّغة وأسرارها في عصورها الماضية، وتزويد الطلبة بثروة لغوية وإنماء ثقافتهم الأدبيّة".[4] بناءً على ذلك يمكن أن نوجز أهمية تدريس النّصوص الأدبيّة فيما يلي:[5]

- النّص الأدبي مادة لغوية؛ فهو ينمي الثروة اللغوية لدى المتعلّمين، ويدربهم على جودة النطق، وسلامة الأداء، وحسن التمثيل، وتصوير المعنى، وكذا تمرينهم على دقة الفهم، وحسن استخلاص المعاني من الألفاظ.

---

[1] علي جواد الطاهر: أصول تدريس اللّغة العربيّة، دار الرّائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1984م، ص67.

[2] عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربيّة، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط4، (د. ت)، ص251.

[3] وزارة التّربية الوطنية: منهاج مادة اللّغة العربيّة وآدابها السنة الأولى من التّعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص17.

[4] محمد عطية الأبراشي: أحدث الطرق في التربية لتدريس اللّغة العربيّة، مكتبة نهضة مصر، الفجالة، مصر، ط1 1948م، ص208م.

[5] ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفني لمدرّسي اللّغة العربيّة، ص260، 261.

- النّص الأدبي مادة ثقافيّة إنسانيّة؛ أي إنّه مجال لتنمية خبرات التّلاميذ من النواحي الاجتماعيّة، الخلقيّة، السياسيّة، الجغرافيّة والتاريخيّة.
- ينمي لدى المتعلّمين القدرة على التحليل والفهم والاستنتاج والدقة في الحكم.[1]

وتتجلى أهمية النّص الأدبي أيضا فيما له من أثر بَيِّن في "تهذيب الوجدان وتصفية الشعور، وصقل الذوق، وإرهاف الإحساس"[2]، هذا إضافة إلى تمكين التّلاميذ من تذوق ما في النّصوص الأدبيّة من صور فنية ومعان سامية وأساليب دقيقة، وتنمية قدرتهم على التعبير الفصيح.[3]

ونخلص في الأخير إلى أنّ النّص الأدبي مادة تعليميّة ووسيلة أساسية لتعريف المتعلّمين بمجموعة من القيم الثقافيّة والأخلاقيّة والاجتماعيّة، التي تساهم في توجيه سلوكهم وتكوين الذوق الأدبي لديهم، وكذا تنمية قدرتهم على النقد الصحيح.

[1] عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني: المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة، دار الرضوان للنشر والتوزيع عمان، الأردن، ط2، 2014م، ص252.

[2] فاضل ناهي عبد عون: طرائق تدريس اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ط1، 2013م، ص157.

[3] المرجع نفسه، ص160.

الفصل الأول: تدريس الرّوافد النّحويّة وفق المقاربة النّصية.

تمهيد.

أولاً: نحو النّص.

ثانيا: المقاربة النّصية.

ثالثا: تدريس الرّوافد النّحويّة.

تمهيد:

تحوّل اهتمام اللّسانيات في العقود الأخيرة من القرن العشرين من الجملة إلى النّص، وهذا بعد أن سيطرت الجملة لمدة على الدراسات اللّسانيّة، وبعدها جاءت الحاجة إلى ما يعرف " بلسانيات النّص" أو "نحو النّص"، الذي يدرس النّص لاستخلاص القواعد التي تتحكم في بناءه وترابط أجزائه. وإنّ الاتجاه إلى النّص كما قالت – خولة طالب الإبراهيمي – يعتبر فتحًا جديدًا في تاريخ اللّسانيات الحديثة، لأنّه أخرجها من مأزق الدراسات البنيويّة التركيبيّة، التي عجزت في الربط بين مختلف أبعاد الظاهرة اللّغويّة.

ومن هنا، برزت الأهميّة الكبرى للنّص في تعليم اللّغة العربيّة، فأصبح بؤرة العمليّة التعليميّة، والمنطلق في تدريس نشاطات اللّغة، أو ما يسمّى بالرّوافد اللّغويّة، ومن بين هذه الرّوافد الرّافد النّحوي، الذي يعدّ درسًا مستمدًا من النّص، ويساهم في فهمه وبناء معناه، في إطار ما يعرف "بالمقاربة النّصيّة".

ولأنّ الإصلاحات التّربويّة الجديدة، التي انتهجتها وزارة التربية في مجال تدريس اللّغة العربيّة بجميع أنشطتها، تستند في شقها اللّساني إلى لسانيات النّص، سنعمد فيما يلي إلى بسط المفاهيم الأساسيّة لهذا الاتجاه الحديث، لأنّه يمثل الخلفيّة اللسانيّة المرجعيّة للمقاربة التعليميّة الجديدة.

أولا: نحو النّص (Grammaire textuelle):

1. مفهومه:

يعدّ مصطلح "نحو النّص" من المصطلحات التي حدّدت لنفسها هدفًا واحدًا وهو الوصف والدّراسة اللّغويّة للأبنيّة النّصيّة، وتحليل المظاهر المتنوعة لأشكال التواصل النّصي، يشترك معه في تحقيق هذا الهدف بعض المصطلحات التي تُعنى بذلك أيضا

وهي: علم النّص، علم اللّغة النّصي ونظرية النّص، وإنْ كان مصطلح نحو النّص أكثر اقترابًا من تحقيق وتوضيح صور التّماسك النّصي.[1]

تدرس لسانيات النّص ما يجعل النّص متسقًا ومنسجمًا ومترابطًا، بالتركيز على الروابط التركيبيّة والدلاليّة والسياقيّة، سواء أكانت صريحة أم ضمنيّة، ولا تكفي لسانيات النّص بما هو مكتوب فقط، بل تدرس حتى النّصوص الشفويّة والملفوظات النّصيّة القوليّة؛ أي تبحث عن آليات بناء النّص، ومختلف الوظائف التي يؤديها ضمن سياق تداولي معين.[2]

في هذا المفهوم إشارة واضحة إلى أنّ نحو النّص يعنى بمدى انسجام النّصوص واتساقها وترابطها سواء على مستوى التّركيب أو الدلالة أو الوظيفة التّداوليّة، أو كما يقول "الأزهر الزنّاد": " يبحث في ما يكون به الملفوظ نصا"[3].

ويعرّفه "صبحي إبراهيم الفقي" بقوله: "هو ذلك الفرع من فروع علم اللّغة، الذي يهتم بدراسة النّص باعتباره الوحدة اللّغويّة الكبرى، وذلك بدراسة جوانب عديدة أهمّها الترابط أو التّماسك ووسائله، وأنواعه، والإحالة أو المرجعيّة وأنواعها، والسياق النّصي ودور المشاركين في النّص (المرسل والمستقبل) وهذه الدراسة تتضمن النّص المنطوق والمكتوب على حد سواء"[4]. هذا التعريف حاول الإحاطة بكل المباحث الأساسيّة لنحو النّص من إحالة وتكرار وسياق، كما أكّد على أنّ النص يتضمن المكتوب والمنطوق معًا. وإنّه بإيجاز: "الدراسة اللّغويّة لبنية النّصوص"[5].

---

[1] ينظر: أحمد عفيفي، نحو النّص اتجاه جديد في الدّرس النّحوي، ص31.

[2] جميل حمداوي: محاضرات في لسانيات النّص، شبكة الألوكة، المغرب، ط1، 2010م، ص19.

[3] الأزهر الزنّاد: نسيج النّص بحث في ما يكون به الملفوظ نصًا، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1993م ص18.

[4] صبحي إبراهيم الفقي: علم اللّغة النّصي بين النّظرية والتطبيق دراسة تطبيقيّة على السور المكيّة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ج1، القاهرة، مصر، ط1، 2000م، ص36.

[5] المرجع نفسه، ص35.

ونستشف من خلال التعريفات السالفة الذكر، أنّ نحو النّص أحدث فروع علم اللّغة يتّخذ النّص موضوعًا له، سواء أكان هذا النّص منطوقًا أو مكتوبًا، وذلك بدراسة بنيته والوقوف على شتى مظاهر الترابط النّصي؛ أي القوانين والمعايير التي يستقيم بها النّص كما يسعى هذا العلم كما يقول – فان دايك – إلى وضع نظريّة عامة تصنّف على أساسها النّصوص.

2. آليات التماسك النّصي (معايير النّصيّة):

أسلفنا الإشارة إلى أنّ علم النّص يهتم بدراسة المقومات التي يرتكز عليها النّص في قيامه كبنية لغويّة متناسقة، أو ما يسمّى أيضا بالنّصيّة (la textualité) التي يتميّز من خلالها النّص عن اللّانص، فما هي هذه المقومات التي تجعل ملفوظ ما نصًا؟

يعدّ "روبرت دي بوجراند" من أوائل علماء النّص الذين حدّدوا بدقة هذه المعايير الواجب توافرها في النّص، حيث يقول في كتابه " النّص والخطاب والإجراء": "وأنا أقترح المعايير التاليّة لجعل النّصيّة أساسًا مشروعًا لإيجاد النّصوص واستعمالها"[1].

وهذه المعايير هي:[2]

- الاتساق la cohésion أو الربط النّحوي.
- الانسجام la cohérence أو التماسك الدلالي.
- القصد l'intentionnalité أي هدف النّص.
- المقبوليّة l'acceptabilité يتعلق بموقف المتلقي.
- الإعلاميّة l'informativité أي توقع المعلومات الواردة فيه.
- السياق le contexte يتعلق بمناسبة النّص.
- التّناص l'intertextualité.

[1] روبرت دي بوجراند: النّص والخطاب والإجراء، ترجمة: تمام حسّان، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 1998م ص103.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص103، 104، 105.

ويرى "سعد مصلوح" بخصوص هذه المعايير أنّه بالإمكان تقسيمها إلى ثلاثة أصناف:[1]

- ما يتصل بالنّص في ذاته؛ وهما معيارا السبك والحبك.
- ما يتصل بمستعملي النّص سواء كان المستعمل منتجاً أم متلقياً؛ وهما معيارا القصد والقبول.
- ما يتصل بالسياق المحيط بالنّص؛ وهي المعايير الثلاثة: الإعلامية والمقامية والتناص.

ونظرًا لأهميّة المعيارين المتّصلين بالنّص – الاتساق والانسجام – واستثمارهما في مناهجنا التّعليميّة، سنحاول– باختصار– فيما يلي التّعريف بهما، مع إبراز أهميتهما في تعليميّة اللّغة، لأنّ بالاتساق والانسجام يتمكّن المتعلّم من معرفة الروابط التي تحكم بناء النّص.

1. الاتساق:

ويقصد به ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة لنص/ خطاب ما، ويهتم فيه بالوسائل اللّغويّة (الشكليّة) التي تصل بين العناصر المكونة لجزء من خطاب أو خطاب برمّته.[2]

بمعنى أنّ الاتساق يهتم بأدوات الربط التي تتحكم في تنفيذ الجمل وتماسكها وترابطها إذ لا يمكن فهم الجملة الثانيّة إلاّ بالرجوع إلى الجملة الأولى.

[1] سعد مصلوح: نحو أجرومية للنص الشعري دراسة في قصيدة جاهلية، بحث منشور في فصول مجلة تصدر عن الهيئة المصرية للكتاب، المجلد العاشر، العددان 1 و2، يوليو 1991م، ص154.

[2] محمد خطابي: لسانيات النّص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1 1991م، ص05.

وقد أوضح "محمد خطابي" فكرة التماسك النّصي من خلال الإشارة إلى أدوات الاتساق التي تكلّم عنها كل من "رقيّة حسن" و"هاليدي"، وهي: الإحالة بنوعيها: المقاميّة والنّصية، وتتفرع الثانية إلى إحالة قبلية، وإحالة بعدية، ومن الأدوات أيضا: الاستبدال الحذف، الوصل والتكرار.[1]

وفي هذا المسار، تتنزل أهميّة وسائل الاتساق في تعليم النّص، حيث إنّ المتعلّم "بمعالجته لاتساق النّص لا يكتسب قاعدة نحويّة فحسب، بل يتمثّل البنيات كاملة في تناغم عميق بينها لا بانفصال بعضها عن البعض، كما أنّه يصبح قادرًا على الأداء اللّغوي في مظاهره الوظيفيّة المتعددة (القراءة الجهريّة، القراءة الصامتة، الاستماع التعبير الكتابي والتعبير الشفهي)"[2].

2. الانسجام:

يعدّ الانسجام أعم وأعمق من الاتساق، "فإذا كان الاتساق يستند إلى التّماسك النّصي اللّغوي الظاهري، ويتحقق بترابط الجمل، فإنّ الانسجام يعتمد على عمليات ضمنيّة غير ظاهرة، يوظفها المتلقي لبناء النّص وإعادة انسجامه"[3].

فالانسجام بهذا المفهوم هو ذلك الترابط والتماسك الدلالي، والعلاقات الخفيّة الموجودة في النّص، والتي يمكن استظهارها من خلال معارفنا السّابقة، وفي سياقات النّص المختلفة.

وتتمثّل مبادئ الانسجام كما حدّدها محمد خطابي في: السياق، مبدأ التّأويل المحلي مبدأ التّشابه والتّغريض.[4]

---

[1] ينظر: المرجع السابق، ص16، 17، 19، 21.

[2] بشار إبراهيم: مقدمة نظرية في تعليميّة اللّغة بالنّصوص، مجلة كلية الآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد7، جوان 2010م، ص07.

[3] جميل حمداوي: محاضرات في لسانيات النّص، ص75.

[4] محمد خطابي: لسانيات النّص مدخل إلى انسجام الخطاب، ص52، 59.

وعلى هذا الأساس، فإنّ الانسجام "يؤدي دورًا مهمًا في تنشيط ذاكرة المتعلّم وتحسين مقدرته على نسيج ملفوظات مفككة، وفهم رسائل مبهمة، ويتوقف ذلك على تشغيل المتعلّم لمعلوماته ومعارفه السابقة، واستثمار معطيات السياق اللّغوي وغير اللّغوي...، كما يفيد الانسجام المتعلّم في المقدرة على التأويل والتعمق في إبراز العلاقات الخفيّة بين أفكار النّص وأحداثه"[1]. وبهذا تصير قراءة المتعلّم للنصوص إنتاجيّة وعمليّة لا مجرد قوالب تحليليّة جاهزة يتم إسقاطها على جميع النّصوص.

3. أنواع النّصوص:

يعدّ تصنيف النّصوص إلى أنواع حسب خصائصها البنائيّة والمعجميّة من القضايا الأساسيّة التي ينشغل بها نحو النّص، إلى جانب معايير النّصيّة، ولكن ينبغي الإشارة هنا إلى أنّ عمليّة التصنيف هذه لا تخلو من صعوبات لسببين اثنين؛ أولهما العدد الهائل للنّصوص، والذي لا يكاد يخضع للحصر، أمّا السبب الثاني فهو أنّ النّص الواحد مهما كان نوعه ينذر أن يكون متجانسًا، إذ غالبًا ما يشتمل على مقاطع مختلفة تتراوح بين السرد والوصف والشرح.[2]

1.3. النّص الحجاجي (le texte argumentatif):

يعدّ النّص الحجاجي نوعًا أو نمطًا قائمًا بذاته، له مميزاته وخصائصه، فهو حقل دراسي جديد تمّ استثماره في دراسة النّصوص، والهدف من النّصوص الحجاجيّة هو الإقناع وحمل المخاطب على الاعتقاد بالرأي والتأثير عليه بتقديم الأدلة والبراهين المختلفة.[3]

---

[1] بشار إبراهيم: مقدمة نظرية في تعليميّة اللّغة بالنّصوص، ص08.

[2] محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقه، ص105.

[3] ينظر: بشير إبرير، تعليميّة النّصوص بين النّظرية والتّطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، ط1 2007م، ص116.

ومن مؤشراته:[1]

- استخدام أساليب التوكيد والنفي والتعليل والاستنتاج.
- طرح القضيّة ودعمها بالبراهين أو دحضها.
- استخدام ضمير المتكلم.
- استخدام أدوات الربط المتصلة، استخدام أسلوب الشرط.

2.3. النّص الوصفي (le texte descriptif):

الوصف هو محاولة لنقل الواقع بكل جزئياته وتفاصيله، وذلك بإيقاف تدفق الأحداث والتأمل في مظاهر الموصوف من أجل بيان وتصوير أدق تفصيلاته.[2]

ومن أهم الخصائص التي يتميز بها:[3]

- تعيين الشيء الموصوف وتركيز الوصف عليه.
- استعمال الصور البلاغيّة وخصوصًا الاستعارة والكناية والتّشبيه.
- ثراء النّص بالنعوت والأحوال وظروف.
- غلبة الجمل الفعليّة التي تتضمن بشكل خاص الأفعال المضارعة والتي تعبّر عن الحركة والحيويّة.

3.3. النّص السردي (le texte narratif):

السرد هو نقل أحداث أو أخبار من الواقع أو نسج الخيال أو من كليهما، في إطار زمان ومكان بطريقة فنية، تتسلسل الأحداث فيه تسلسلًا زمنيًا، يرتّبط بعضها ببعض بعلاقات زمنيّة منطقيّة.[4]

---

[1] وزارة التّربية الوطنيّة: الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم المتوسط، أفريل 2016، ص07.

[2] ينظر: أنطوان صياح وآخرون، تعلمية اللّغة العربيّة، دار النهضة العربيّة، ج1، بيروت، لبنان، ط1، 2006م ص96.

[3] وزارة التّربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة، مرحلة التّعليم المتوسط، ص06، 07.

[4] المرجع نفسه، ص06.

ومن خصائص النّص السردي ما يلي:

- التشديد على المؤشرات الزمنيّة، مثل: بعد ذلك، قبل ذلك، ثم... [1].
- بروز الشخصيات المؤثرة في الأحداث الرئيسيّة والثانويّة، وهيمنة الجمل الخبريّة[2].

4.3. النّص التّفسيري (le texte explicatif):

النّص التّفسيري هو نص يهدف إلى تقديم معلومات حول موضوع معين يكون غالبًا غير معروف من قبل القارئ، فيقوم بتوسيعه وعرض أسبابه ونتائجه، فهو يحلل ظاهرة أو فكرة حتى تكون مفهومة، ويستعمل في حالات متعددة كالمجلات والكتب العلميّة والمدرسيّة وغيرها.[3]

وتتمثل سمات هذا النوع من النّصوص في:[4]

- يعتمد على التسلسل المنطقي والزمني، كما أنّه يستلزم تفسيرات وعرض للأسباب.
- تكتب النّصوص التفسيرية في زمن المضارع، كما تستخدم المبني المجهول.
- توظيف أدوات الربط، مثل: متى، ثم، أولا، بعد هذا، لذا، أمّا...

والجدير بالذكر أنّ هذا التصنيف المذكور لا يعد سوى عينة واحدة من تصنيفات عديدة نتجت عن انشغال الدراسات اللسانية الحديثة بوضع نظرية عامة لتصنيف النّصوص، كما أنّ هذا التصنيف لا يعد تصنيفًا صارمًا، إذ من النادر جدًا أن نجد نصًا ينتمي إلى نوع واحد، "بل كثيرا ما نجد نصوصًا تتعايش فيها وظائف وصفية، سردية حجاجية".[5]

---

[1] محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقه، ص110.

[2] وزارة التّربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم المتوسط، ص06.

[3] بهية بلعربي: الانسجام النّصي في التعبير الكتابي دراسة في اللسانيات النّصية، دار التنوير، الجزائر، ط1، 2013م ص91.

[4] أنطوان صياح وآخرون: تعلّميّة اللّغة العربيّة، ص96.

[5] محمد خطابي: لسانيات النّص مدخل إلى انسجام الخطاب، ص314.

ونخلص مما سبق إلى أنّ لنحو النّص فوائد تطبيقية في مجال تعليم اللّغة وخاصة في مجال تدريس النّصوص، وذلك أنّه يوجه التحليل المدرسي صوب العناية بالبعد النّصي، خلافا لما كان سائدًا في الاتجاهات القديمة، كما أنّه "يعمل على تيسير مقروئية النّص، ووضع استراتيجية معينة للقراءة بحسب طبيعة كل نوع من أنواع النّصوص، ممّا يسهل علينا وضع طريقة لتدريس النّصوص".[1] أمّا الفائدة التي يجنيها المتعلّم من معرفة خصائص كل نوع من أنواع النّصوص، هي أنّ التلميذ إذا استوعب ميكانيزمات نوع معيّن من خلال تعامله مع نماذج عديدة منه، فإنّه يكتسب كفاية أو مهارة نصيّة تيسّر له التعامل مع أيّ نص آخر[2]. وهذا ما يُسعى إلى تحقيقه في الفعل التربوي في ظل المقاربة النّصيّة.

ثانيا: المقاربة النّصيّة (l'approche textuelles):

لقد شيّدت المناهج على مبدأ بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات مدخلًا، وعلى المقاربة النّصيّة منهجيّة، وعلى بيداغوجيا المشروعات استراتيجيّة، وإذا كانت المقاربة بالكفاءات تشكّل قاسمًا مشتركًا بين المواد، فإنّ المقاربة النّصيّة تركز على الاستعمال اللّغوي انطلاقًا من أسس واعتمادًا على وظائف تربويّة. فما المقصود بالمقاربة النّصيّة؟ وفيما تتمثل أهميتها ووظائفها التربويّة؟

1. مفهوم المقاربة النّصيّة:

تعني المقاربة النّصيّة في تعليميّة اللّغات مجموع طرائق التعامل مع النّص وتحليله بيداغوجيًا لأجل أغراض تعليميّة.[3]

---

[1] محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقه، ص121.

[2] المرجع نفسه، ص 123.

[3] ليلى شريفي: المقاربة النّصية في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الثالثة من التّعليم المتوسط، مجلة الممارسات اللغوية جامعة مولود معمري، تيزي وزو، العدد 25، 2014م، ص42.

ويتركز اهتمام المقاربة النّصيّة على جعل النّص محور جميع التّعلّمات ومحور النشاطات والدروس الدّاعمة من نحو وصرف وبلاغة... إلخ، وإنجاز هذه النشاطات التّعليميّة يتمّ بواسطة النّص نفسه، ويكون النّص هو المنطلق الأول في مسار الدرس اللّغوي.[1]

وعلى هذا الأساس، فإنّ النّص في عرف المقاربة النّصيّة يعدّ محور الفعل التّربوي في تدريس نشاطات اللّغة العربيّة المختلفة، "حيث إنّ نقطة الانطلاق هي النّص ونقطة الوصول هي النّص، وهذا يعني أنّ المتعلّم ينطلق من النّص (هو النّص الأدبي أو التواصلي)، فيحلّله ليستخلص خصائصه، ثم ينسج على منواله نصًا من عنده باحترام الخصائص المناسبة لنمطه"[2]. فمن خلال النّص الأدبي تدّرس كل الأنشطة اللّغويّة، وهذا ما يسمّى باستثمار النّصوص، أي الاستفادة منها مثلًا في إنشاء التعبير الكتابي أو الشفهي.

وتعني المقاربة النّصيّة أيضا " النظر إلى النّص على أنّه وحدات لغويّة ذات وظيفة تواصليّة واضحة، تحكمها جملة من المبادئ منها: الانسجام والتماسك والاتساق لتحقيق هذا المبدأ في تناول النّص تظهر حاجة المتعلّم إلى التحكم في دعائم فهم النّص من حيث بنائه الفكري والفني، ومن بين تلك الدعائم قواعد النّحو والصرف، والبلاغة والعروض"[3].

وإجمالًا لما سبق، فإنّ المقاربة النّصيّة مقاربة تعليميّة؛ لأنّ غرضَها تعليمي محض تتخذ النّص محورًا تدور حوله مختلف نشاطات اللّغة، فهو المنطلق في تدريسها والأساس في تحقيق كفاءاتها، على اعتبار أنّ النّص بنية كبرى تظهر فيها كل المستويات

---

[1] المرجع السابق، ص43.

[2] وزارة التّربية الوطنيّة: مشرع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التّعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، جانفي 2005م، ص10.

[3] وزارة التّربية الوطنيّة: منهاج مادة اللّغة العربيّة وآدابها السنة الثالثة من التّعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الشعبتان آداب وفلسفة/لغات أجنبية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، مارس 2006م، ص08.

اللّغويّة (الصوتيّة، الصرفيّة، النّحويّة والدلاليّة...)، كما تنعكس فيه المؤشرات السياقيّة والثقافيّة والاجتماعيّة، وبهذا يصبح النّص بؤرة العمليّة التعليميّة بكل أبعادها.

وهناك بعض الدّارسين واللّغويين من يقابل مصطلح "المقاربة النّصية" بمصطلح آخر هو "الدراسة اللّغويّة للنّص" أو لسانيات النّص، والسؤال الذي يطرح نفسه هو كيف تكون دراسة النّص مقاربة؟

وللإجابة عن هذا السؤال يقول "منذر عياشي": "تكون دراسة النّص مقاربة عندما تحاول "ملامسة سطحه" و"الدنو منه بصدق" دون الحكم المسبق عليه، أي بجعل الدراسة اللّغويّة المنغلقة أساسًا لذلك".[1]

ومن هنا نرى أنّ المقاربة النّصية هي محاولة الدنو من النّص والصدق في التعاطي معه، بعيدا عن الأحكام المسبقة عليه.

2. المقاربة النّصيّة وآليات التّحليل:

تعدّ القراءة والفهم الجيّد للنص خطوة أساسيّة، يسعى من خلالها المتعلّم إلى كشف الانحرافات الموجودة بداخله، لتأتي مرحلة الغوص في أعماق النّص، التي تلزم المتعلّم التسلح بكفاءته اللّغويّة والعلميّة، ليصل بذلك إلى فهم دلالات النّص التي تتأسس على علاقات تربط بين الدال ومدلوله، وتتم هذه المرحلة عبر مستويات متنوعة، منها:

1.2. المستوى الفونولوجي أو الصوتي:

يهتم المستوى الصوتي بدراسة الوحدات الصوتيّة، التي تتكون منها الكلمة طبقًا لمعايير محددة التي تمثل أصغر الوحدات الصوتيّة.[2]

---

[1] منذر عياشي: الكتابة الثانية وفاتحة المتعة، المركز الثقافي العربي، ط1، 1988م، ص148.

[2] سوزان الكردي: المستوى التركيبي عند السيوطي في كتابه الإتقان، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1 2014م، ص18.

فالدراسات الصوتيّة في مجملها ترتكز على آلية الأداء اللّغوي (الكلام) أو التمثيل للمنظومة اللّغويّة الجماعيّة، وهذا يعني حتميّة التمايز تبعًا للفروقات الصوتيّة الفرديّة غير أنّ الدراسة العلميّة لهذه الظاهرة قادرة على الإحاطة بتلك الفروقات التي لا تمثل أيّة مشكلة ما لم ترتبط بعاهات نطقيّة بعينها.[1]

2.2.المستوى النّحوي أو التركيبي:

يدرس هذا المستوى العلاقات بين الوحدات اللّغويّة أو التراكيب، ويعرف التركيب عادة بأنّه دراسة هيكل الجملة.[2]

ومن هنا نفهم أنّ المقصود بالمستوى النّحوي ذلك الجانب التركيبي للجمل في تعالقها وتشكيل المعنى المراد، وذلك من خلال معرفة كيفيّة اشتغالها – الجملة – وطريقة تركيبها، وهذا يعدّ خطوة مهمّة نحو استيعاب آليات البناء النّصي، والتي تتلخص بصورة عامة في أدوات الربط والنفي، والاستفهام، والضمائر، وهذه الصور وغيرها تستثمر في بناء النّص.[3]

3.2.المستوى الدّلالي:

يبحث هذا المستوى عن معاني الألفاظ ودلالتها الصوتيّة والصرفيّة والنّحويّة[4]، ممّا يؤدي إلى فهم النّص.

لقد تأسّس علم الدلالة كعلم يبحث في خصائص الكلمة المفردة وتحوّلاتها عبر التاريخ ليضع أسسًا لنظريّة المعنى، ومن ضمن ما يطرح هذا الحقل خاصيّة الترادف

---

[1] عبد الحميد كحيحة: تدريس قواعد اللّغة العربيّة بالمقاربة النّصيّة في المرحلة الثانويّة السنة الثالثة من التّعليم الثانوي – نموذجًا – مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، إشراف: أحمد جلايلي، كلية الآداب واللّغات، قسم اللّغة والأدب العربي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2011/2010م، ص71.

[2] سوزان الكردي: المستوى التركيبي عند السيوطي في كتابه الإتقان، ص23.

[3] ينظر: صبحي إبراهيم الفقي، علم اللّغة النّصي بين النظرية والتطبيق، ص51.

[4] سوزان الكردي: المستوى التركيبي عند السيوطي في كتابه الإتقان، ص28.

اللّغوي[1]، الذي يعني اختلاف اللّفظ واتفاق المعنى، كقولنا: (بعث وأرسل)، هذه الخاصيّة تعمل على زيادة وإثراء معنى النّص، بالإضافة إلى خاصيّة المشترك اللّفظي والتضاد وغيرها، ولهذا نجد في كتاب "المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة" للسنة الأولى ثانوي "أثري رصيدي اللّغوي"، وهو عمل مهم جدًا كونه يرسّخ الكلمة كمدلول، ومن الأداء الحسن للمعلّم أن يصاحب هذه النظريّة في العمليّة التّربويّة عند تعرّضه للكلمات الغامضة التي تحتاج إلى شرح، وذلك بتوظيفها في جمل تعبّر عن محيط المتعلّم.

وبهذا الذي أسلفنا بسطه، يمكننا القول أنّه لا يمكن الفصل بين هذه المستويات، فبين هذه المستويات أواصر قويّة تجعل من النّص وحدة متكاملة، ولكل مستوى أهمّيته الخاصة في بنية النّص ولاسيما الدلالة، لأنّ المستويات اللّغويّة تتلاحم فيما بينها لتأدية الفهم.

3. أهمية المقاربة النّصيّة ووظائفها التّربويّة:

1.3.أهميّة المقاربة النّصيّة:

يحثّ المنهاج الجديد - في جميع الأطوار- في تدريس روافد اللّغة العربيّة على اعتماد المقاربة النّصيّة، حيث تسعى هذه الأخيرة إلى ربط شتى النشاطات والمواد التعليميّة ببعضها البعض بواسطة جعل النّص منطلقًا وغايةً في الوقت نفسه، وبهذا "يتحقق التّكامل المنشود بين مختلف الأنشطة، حيث تتوحّد مختلف الكفاءات بالجمع بين المعرفة اللّغويّة بمستوياتها، وبين المعرفة الاستعماليّة بشتى سياقاتها"[2]، ممّا يؤدي إلى تكامل المعرفة في أذهان التّلاميذ، ويؤدي إلى الربط بين الحقائق والمعلومات الموجودة في مواد المنهج المختلفة.[3]

---

[1] ينظر: محمد الأنطاكي، الوجيز في فقه اللّغة، دار الشروق، بيروت، لبنان، (د. ط)، (د. ت)، ص399.

[2] عبد المؤمن رحماني: تعليميّة النّحو في ضوء المقاربة النّصيّة السنة الرابعة ابتدائي أنموذجا، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقيّة، إشراف: نورية شيخي، كليّة الآداب واللّغات، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة أبوبكر بلقايد، تلمسان، 2013-2014، ص68.

[3] علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، (د. ط)، 2006م، ص40.

وتتجلى أهميّة المقاربة النّصيّة أيضا في:[1]

- إسهام المتعلّم في بناء معارفه بنفسه انطلاقًا من عملتي الملاحظة والاكتشاف.
- يتفتح المتعلّم على مبادئ النقد، وإبداء الرأي، ويتربى على استخدام العقل في تقدير الأمور.
- تولد لديه الميل للتّعبير والتّواصل الشّفهي والكتابي، فيتمكن من الإعراب عن حاجاته وأفكاره، ويتفاعل مع الآخرين بصورة إيجابيّة.
- الإفادة من رصيد المتعلّم وخبرته السابقة والعمل على تطويرها والبناء عليها انطلاقًا من كون عمليّة النّمو متكاملة.

ومنه يمكن القول بأنّ المقاربة النّصيّة أنموذج مصغر للغاية الكبرى وهي التّكامل بين المواد والأنشطة التّعليميّة، حيث تبيّن بوضوح أنّ تكامل البرامج هو أفضل ما يؤمن حاجات التّلاميذ النفسيّة والاجتماعيّة والجسميّة والوجدانيّة.

2.3. الوظائف التربويّة للمقاربة النّصيّة:

إنّ الانتقال بالتّدريس عمومًا وبتدريس اللّغة العربيّة خصوصًا من كفاءة التّلقي إلى كفاءة الإنتاج أمر مهم ومنهجي في الأساس، والمقصود بذلك أنّ المتعلّم يجب أن يكون عنصرًا فعالًا في العمليّة التّربويّة؛ أي قادرًا على استعمال اللّغة، بدلًا من الاكتفاء بالتلقي فقط.

تتميز المقاربة النّصيّة بوظيفتي التلقي والإنتاج:

1. **قدرة التّلقي:** لتمكين المتعلّمين من التفاعل الإيجابي مع النّصوص المعتمدة في المقرر، والوصول إلى المعنى، أو ما يطلق عليه الدراية بالمعنى (الدلالة، التّعبير عن

[1] طارق بومود: أثر المقاربة النّصيّة في تنميّة المهارات اللّغوية السنة الرابعة من الطور الإكمالي– أنموذجًا – عدد خاص بأعمال الملتقى الوطني حول: الدّراسات الوصفيّة التّحليليّة التّقويميّة للمستندات التّربويّة في مختلف الأطوار التّعليميّة، المنعقد يومي 4 و5 ديسمبر2013م، مخبر الممارسات اللّغوية، ج2، جامعة مولود معمري، تيزي وزو الجزائر، 2014م، ص251، 252.

مشهد أو صور تتم مشاهدتها)، وتقوم هذه القدرة على: فهم الموضوعات، ترابط بيئات فرعيّة، إدراك بنية كليّة[1].

2. قدرة الإنتاج: تقوم على:[2]

- ابتكار الموضوعات (جمل، فقرات، نصوص).
- وضع مخطط مجمل للموضوع المبتكر.
- الترتيب السليم لعناصره.
- إنتاج نص مطابق للأنواع والنماذج النّصية.

وحتى تتضح الصورة أكثر، فإن المقاربة النّصية تؤدي وظيفتين؛ الأولى تجعل المتعلّم يتذوق النّص، ويفهم معناه من خلال الطريقة التي يتم تناوله بها، والثانية يصبح من خلالها قادرًا على إنتاج وبناء نص منسجم شبيه بالنّص المدروس، وهذا بعد دراسته من جوانب مختلفة شكلًا ومضمونًا (الأسلوب، النمط...).

وغني عن البيان، أنّ هذه القدرة على التلقي (الفهم والقراءة) والإنتاج في إطار المقاربة النّصية تسمى بالكفاءة النّصية (la compétence textuelle) وتعرف بأنها: "قدرة المتعلّم على فهم النّصوص، وإنتاجها وفق المواقف والأوضاع المناسبة".[3] وبعبارة أخرى فهي "تشير إلى ضرورة العمل على إكساب التّلاميذ كفاية تمكنهم من قراءة وفهم النّصوص فهمًا سليمًا، والتمييز بين مختلف أنواع النّصوص بمعرفة خصائص كل نوع وكذلك إكسابهم القدرة على إنتاج نصوص تشتمل على مختلف معايير النّصية من

[1] إسماعيل بوزيدي: تعليميّة النّص: نحو مقاربة ديداكتيكيّة لسانيّة – كتاب لغتي الوظيفية للسنة الثانية من التّعليم الابتدائي– مجلة الممارسات اللّغويّة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، العدد 25، 2014م، ص36، 37.

[2] المرجع نفسه، ص37.

[3] طارق بومود: أثر المقاربة النّصية في تنمية المهارات اللغوية السنة الرابعة من الطور الإكمالي – أنموذجًا– ص242.

انسجام وتناسق وترابط وغيرها"[1]. وهذا هو الهدف الأسمى من التّعلّم في ظل المقاربة النّصية.

وعلى العموم، يتناول نشاط قواعد النّحو والصرف كغيره من النشاطات الرافدة في ظل المقاربة النّصية خدمة لفهم النّص وبناء المعنى[2].

ثالثا: تدريس الرّوافد النّحويّة:

يحتل النّحو مكانة بارزة ومرموقة في أطوار التّعليم المختلفة، ولا يمكن الاستغناء عنه؛ لأنّ النّحو صلب العربيّة وهيكلها، ومحور مبناها، وعماد معناها، وقاعدة وظائفها وهو العمود الفقري لبقية نشاطات اللّغة العربيّة؛ فالإنشاء والمطالعة والأدب والبلاغة والنقد تظل عاجزة عن أداء رسالتها، مالم تقرأ وتكتب بلغة سليمة خالية من الأخطاء النّحويّة.

وتجسيدًا لأهمية ووظيفة هذا النشاط الهام، الذي أصبح الآن يسمى رافدًا لغويًا بتبني المنظومة التربوية الجزائرية منهج المقاربة بالكفاءات واتخاذها المقاربة النّصية كاختيار منهجي، فإنه يدرس من خلال النّص الأدبي بشكل لا يشعر فيه المتعلّم بأنّه يتلقى أحكام النشاط أو الرافد مفصولة عن دراسة النّص.[3]

1. الرّوافد النّحويّة:

يشير هذا العنوان إلى مفهومين: الرّوافد والنّحو.

1.1.تعريف الرّوافد:

1.1.1.لغة:

---

[1] سارة قرقور: تعليميّة النّص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات السنة الأولى ثانوي – شعبة الآداب – أنموذجًا ص86.

[2] وزارة التّربية الوطنية: منهاج مادة اللّغة العربيّة وآدابها السنة الأولى من التّعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص24.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص23.

ورد ذكر مادة (رفد) في العديد من المعاجم العربيّة، حيث جاء في "تاج العروس من جواهر القاموس" لمرتضى الزبيدي: "الرِّفْدُ، بالكسر: العطاءُ والصلّةُ. والرَّفْدُ، بالفتح: العُسُّ، والرّفد بالفتح (مصدر رفدَه يَرْفِدُه رَفْدًا)، من حد ضرب: أعْطَاهُ. والإرفادُ: الإعَانة والإعْطَاءُ. وقد رَفَدَه وأَرْفَدَه: أعانه. والإرفادُ: أن تجعل للدابة رِفادةً. والرّوافد: خشب السقف".[1]

وجاء في "أساس البلاغة" للزمخشري: "رفد: رفَدَه وأرْفدَهُ: أعانه بعطاء أو قول أو غير ذلك. وفلان نِعم الرّافد إذا حَلّ به الوافد. ورافده وترافدوا. وهو كثير الأرفاد والمرافد وعظيم الرّفد والرَّفد والمِرفد. ومن المجاز: هذا النهر له رافدان: نهران يمدانه. وقيل لدجلة والفرات: الرّافدان لذلك. ومدّ فلان بأرفادي: نصرني وأعانني".[2]

نستخلص من هذه المعاني اللغوية الواردة في المعجمين أن كلمة "رفد" تدلّ على العطاء والصلة والإعانة.

2.1.1.اصطلاحا:

أخذ المفهوم الاصطلاحي للفظة الرّوافد أوجه متعددة، نذكر منها:

الرّوافد "هي تعلمات مساعدة تعاضد التّعلّمات الأساسية، وتسهم في تركيزها في ذهن المتعلّم وسلوكه، مثال: الخط والنسخ بالنسبة للإنتاج الكتابي أو القراءة".[3]

---

[1] محمد مرتضى الحسيني الزبيدي: تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: عبد العزيز مطر، مطبعة حكومة الكويت، ج8، الكويت، ط2، 1994م، ص108، 110.

[2] أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد الزمخشري: أساس البلاغة، تحقيق: محمد باسل عيون السُّود، دار الكتب العلمية، ج1، بيروت، لبنان، ط2، 2010م.

[3] ملحقة سعيدة الجهوية: المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2008م، ص126.

كما عرّفها "رابح شلوش": "الرّوافد تتناول انطلاقا مما يتوافر عليه النّص من معطيات نحوية صرفية أو بلاغية أو عروضية أو مفاهيم نقدية".[1]

وبعد هذين التعريفين، يمكننا القول أنّ مصطلح الرّوافد من المصطلحات التعليميّة المعاصرة، ويعني مختلف التّعلّمات والدعائم والأنشطة اللغوية التي يكتسبها المتعلّم والمتمثلة في النّحو، الصرف، البلاغة، العروض، النقد، وهذه الدروس ينشطها الأستاذ انطلاقًا مما يتوفر عليه النّص من معطيات نحوية وصرفية وبلاغية...

2.1.تعريف النّحو:

1.2.1. لغة:

ورد في "معجم العين" للخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 175هـ) في مادة (نحو): "النّحو": القصد نحو الشيء. نَحَوْتُ نحوه، أي قَصدْتُ (قصْدَهُ). وبلغنا أن أبا الأسود وضع وجوه العربية، فقال للناس أنحوا نحْوَ هذا، فسميّ نحْوًا. ويُجمَع على الأنحاء. والناحية من كل شيء: جانبُه".[2]

وجاء في "مقاييس اللّغة" لابن فارس ما يلي: "النون والحاء والواو كلمة تدل على قصد، ونحوْتُ نحْوَهُ. ولذلك سمّي نحو الكلام، لأنّه يقصد أصول الكلام فيتكلم على حَسَب ما كان العرب يتكلم به. ويقال إنّ بني نحْوٍ: قومٌ من العرب".[3]

---

[1] رابح شلوش: جوانب من الممارسات اللغوية في التّعليم الثانوي، العدد الخاص بأعمال الملتقى، الممارسات اللّغوية التعليميّة، مخبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 7 ديسمبر 2010م، ص69.

[2] أبو عبد الرحمان الخليل بن أحمد الفراهيدي: كتاب العين، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، سلسلة المعاجم والفهارس، ج3، (د. ط)، (د. ت)، ص 302، 303.

[3] أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا: مقاييس اللّغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ج5، (د. ط)، (د. ت)، ص403.

ورد في المعجم الوسيط: "نحا إلى الشيء – نحوًا: مال إليه وقصده، فهو ناحٍ وهي ناحيّة. والشيء: قصَدَه. (النّحو): القصد. يقال: نحوْتُ نحوه: قصدت قصدَه. والطريق والجهة. و(النّحوي): العالم بالنّحو. (ج) نحويون".[1]

نلاحظ من خلال التعريفات السابقة أنّها تتفق على أنّ لفظة "نحو" تعود إلى معنى واحد هو القصد نحو الشيء والطريق والجهة، مع الإشارة في التعريف الثاني – ابن فارس– إلى أنّ النّحو هو كلام العرب.

2.2.1. اصطلاحا:

لقد تعددت تعريفات النّحو واختلفت عند العلماء لاختلاف نظرتهم إلى موضوع هذا العلم.

فقد عرفه "ابن جني" (ت 392هـ) في كتابه "الخصائص" في باب القول على النّحو بقوله: "النّحو انتحاء سَمْت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره؛ كالتثنية والجمع، والتحقير، والتكسير، والإضافة، والنسب، والتركيب، وغيره ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللّغة العربيّة بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذّ بعضهم عنها رُدّ به إليها، وهو في الأصل مصدر شائع، أي نحوت نحوًا، كقولك قصدت قصدًا ثم خصّ به انتحاء هذا القبيل من العلم".[2]

فالنّحو عند ابن جني محاكاة العرب في طريقة كلامهم تجنبًا من الوقوع في اللحن وتمكين الأعجمي من أن يكون مثلهم في فصاحتهم وسلامة لغتهم عند الكلام، فيصبح من أهل العربيّة وإن لم يكن منهم. كما أنّ ابن جني في هذا التعريف جمع بين النّحو والصرف تحت مصطلح علم النّحو، وهذا التصرف يتماشى والتعريف الحديث للنحو.

---

[1] مجمع اللّغة العربيّة: المعجم الوسيط، ص908.

[2] أبو الفتح عثمان بن جني: الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، المكتبة العلمية، ج1 مصر، (د. ط)، 1952م، ص34.

وأمّا المتأخرون من النّحاة، فبعضهم عرّف النّحو بأنّه: "علم يبحث فيه عن أحوال أواخر الكلم إعرابًا وبناءً، وموضوعه الكلم العربيّة من حيث ما يعرض لها من الإعراب والبناء".[1] فقد ضيّق هذا التّعريف دائرة النّحو وحصرها في الجانب الشكلي فقط، على اعتبار أنّ النّحو هو الإعراب؛ أي ضبط أواخر الكلمات إعراباً وبناءً.

أمّا المفهوم الحديث لعلم النّحو فهو "علم البحث في التراكيب وما يرتبط بها من خواص، كما أنّه يتناول العلاقات بين الكلمات في الجملة وبين الجمل في العبارة".[2] والنّحو من هذا المنظور يبحث في الارتباط الداخلي بين الوحدات المكونة للجملة وغير ذلك من وسائل لها علاقة بنظم الكلام وتأليفه. "إن النّحو ليس مجرد قاعدة تحفظ أو تطبق، بل بحث وكشف واستقصاء في معاني التراكيب وصحتها ومعرفة أسرار جمالها وفصاحتها وطرائق بنائها، ومن ثم محاكاتها بفهمٍ وتمثلها باستيعاب بشكل يخلو من الخطأ النّحوي".[3] إذن فالنّحو موجّه وقائد للطرائق التي يتم التعبير بها عن الأفكار.[4]

إن المتمعِّن في هذه التعريفات المقدمة للنّحو– قديما وحديثا – يدرك بجلاء أنّه القاعدة الأساسية للبناء اللغوي، يهدف إلى ضبط أواخر الكلمات بالشكل كي يستقيم المعنى، وكذا معرفة خصائص التراكيب وأسرارها وفهم معناها فهما صحيحا.

2.أهمية الرّوافد النّحويّة:

لا مراء في أنّ الغاية من تدريس النّحو في مراحل التّعليم العام هي إقامة اللسان وتجنب اللحن في الكلام، فإن قرأ المتعلّم أو تحدث أو كتب، لم يرفع منخفضًا، ولم يكسر منتصبًا. فالنّحو يعمل على تكوين الملكة اللّسانية الصحيحة لا حفظ القواعد المجردة

[1] طه علي حسين الدليمي، كامل محمود نجم الدليمي: أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004م، ص26.

[2] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط4، 2014م، ص103.

[3] عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني: المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة، ص214.

[4] فاضل ناهي عبد عون: طرائق تدريس اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها، ص47.

فالعربي الأوّل لم يكن يعرف ما الحال وما التمييز، ولم يعرف الفرق بين المبتدأ أو الفاعل، فكل هذه الأسماء سمّاها النّحاة عندما وضعوا قواعد اللّغة لحفظها من اللّحن.[1]

وهذا لا يعني أنّ الغرض الأساسي من وضع النّحو هو ضبط اللّغة وحفظها من الخطأ، وإنّما الهدف الأسمى من تأسيس هذا العلم هو استنباط النّصوص، وخاصة النّص القرآني ومعرفة أسرار تراكيبه وخصائصها ومعانيها وأحكامها، باعتبار القرآن الكريم أعلى ما في اللّغة العربيّة من بيان[2]. ومنه فالنّحو له أهمية كبيرة في حفظ القرآن الكريم وصونه من اللحن والتحريف، وفي فهم تراكيبه، وهذا هو الهدف الأول الذي وضع من أجله النّحو.

وعلى ضوء ما سبق يمكن تلخيص أهمية تدريس الرّوافد النّحويّة في النقاط الآتية:[3]

- تمكين المتعلّم من محاكاة الأساليب الصحيحة لغويًا، وهي محاكاة مبنية على الفهم لا على التقليد الآلي.
- تنمية قدرة المتعلّم على دقة الملاحظة والربط وفهم العلاقات المختلفة بين التراكيب المتشابهة.
- تمكين المتعلّم من سلامة العبارة وصحة الأداء وتقويم اللسان وعصمته من الخطأ في الكلام.
- وضع القواعد النّحويّة موضع التطبيق العملي قراءة ومحادثة وكتابة.[4]

---

[1] علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللّغة العربيّة، ص307.

[2] ينظر: عبده الراجحي، النّحو العربي والدّرس الحديث بحث في المنهج، دار النهضة العربيّة، بيروت، لبنان، (د. ط) 1986م، ص11.

[3] علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، (د. ط) 2010م، ص306.

[4] محمد جاهمي: واقع تعليم النّحو العربي في المرحلة الثانوية، مجلة العلوم الانسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة العدد 7، فيفري 2005م، ص09.

ومن خلال ما تقدم نستنتج أنّ تعليم الرّوافد النّحويّة ليست غاية في ذاتها، وإنّما هي وسيلة يفاد منها المتعلّم حتى يقرأ صحيحًا ويكتب فصيحًا، ويتكلم وهو قادر على التعبير عن أفكاره بلغة سليمة مفهومة. فهي وسيلة من وسائل إتقان مهارات اللّغة الأربعة (الاستماع، القراءة، التحدث والكتابة)، ومن الواضح أنّ إتقان تلك المهارات لا يمكن أن يكتمل دون معرفة قواعد النّحو.

3.مشكلات تدريس النّحو ومحاولات تيسيره:

1.3. مشكلات تدريس النّحو:

إنّ جوهر المشكلة على حد قول "علي أحمد مدكور": "ليس في اللّغة ذاتها، وإنّما هو في كوننا نتعلم العربيّة قواعد صنعة وإجراءات تلقينية، وقوالب صماء نتجرعها تجرعاً عقيماً، بدلا من تعلمها لسان أمة، ولغة حياة".[1]

والحقيقة أنّ مشكلات النّحو متعددة ومتشبعة، يتصل بعضها بالمنهج والمصدر اللغوي، وبعضها بالمعلم والمتعلّم، وكثير منها بالواقع المعاش والمحيط التربوي والاجتماعي. ولهذا حاول الكثير من الباحثين تشخيص أسباب هذه المشكلات، من بينهم "عبد الفتاح حسن البجة"، الذي يرى أنّ ضعف المتعلّمين في مادة النّحو ونفورهم منها وكثرة الأخطاء النّحويّة تعود إلى:[2]

- تعدد القواعد النّحويّة والصرفية وكثرتها بصورة لا تساعد على تثبيت هذه المفاهيم في أذهان المتعلّمين.
- الاعتناء بالجانب الشكلي في تدريس القواعد، وعدم معالجتها بما يربطها بالمعنى.

[1] علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللّغة العربيّة، ص311.

[2] ينظر: مسعود طواهرية، تيسير النّحو التّعليمي دراسة في المنهج وآليات إصلاحه البيداغوجية، مجلة علوم اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة الشهيد لخضر حمّة، الوادي، العدد3، مارس 2011م، ص29.

- قلة المران والتدريب على القواعد النّحو، وجهل دورهما في اكتساب المهارات عن طريق الدربة والتكرار في المواقف التعليميّة المختلفة.
- قصور المناهج واضطرابها في اختيار القواعد، وازدحامها بموضوعات غير وظيفية.
- عدم التزام المعلّمين بطريقة التدريس السليمة في تدريس مادة النّحو، فبعض المعلّمين قد يلجأ إلى الطريقة الإلقائية، ويكتفي فيها بإلقاء أمثلة محددة يعتقد أنّه من خلالها قد شرح القاعدة النّحويّة.
- هناك أسباب ترجع إلى البيئة المحيطة التي يعيش فيها المتعلّم يتأثر ويؤثر فيها فالمتعلّم بين جدران الصف يدرس شيئا من النّحو، فإن خرج من صفه وترك قاعة الدرس لم يلمس أي تطبيق ولا استخدام لما درسه، وبذلك تحدث الفجوة بين ما يدرسه التلميذ وبين ما هو مطبق على الأرض الواقع.[1]

ويذكر العديد من اللّغويين أنّ "كثيرًا من صعوبات النّحو العربي ومشكلاته ترجع إلى إلتجاء النحاة إلى التفكير المنطقي والنظر الفلسفي"[2]، ويتجلى ذلك خاصة في نظرية العامل؛ حيث يعلم التلميذ الصغير أنّ (كان) فعل ماض ناقص يقوم بعمل، فهو يرفع المبتدأ وينصب الخبر، فيصاب الطفل بحيرة، كيف تستطيع كلمة التأثير في كلمة مثلها وتغير حركتها الإعرابية، وغيرها من الأمور الفلسفية.

ومن أهم المشكلات تعليم النّحو أيضا أنّه مازال يعطى بمعزل عن فروع اللّغة الأخرى، فالنّحو في درس النّحو فقط، ولا نكاد نلمس له أثرًا وظيفيًا في دروس القراءة أو المحفوظات أو التعبير أو الإملاء، مما يسبب مشكلة عند المتعلّم[3]. يقول عبد الرحمان

---

[1] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النظريّة والتّطبيق، ص107.

[2] كمال بشر: اللّغة العربيّة بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، (د. ط) 1999م، ص141، 142.

[3] خالد بن عبد الكريم بسندي: محاولات التجديد والتيسير في النّحو العربي (المصطلح والمنهج: نقد ورؤية)، مجلة الخطاب الثقافي، دورية علمية محكمة تصدر عن جمعية اللهجات والتراث الشعبي، جامعة الملك سعود، الرياض العدد3، 2008م، ص74.

الحاج صالح في هذا الصدد: "دراسة القواعد لنفسها ودراسة الأدب مفصولا عن اللّغة سبب خطير في تدهور التدريس".[1] ولهذا فإنّ المشكلة لا تمسّ تعليم النّحو فقط، بل تشمل تدريس اللّغة العربيّة بكل فروعها، ذلك أنّ اللّغة كل متكامل، وإنّما تقسم إلى فروع لتسهيل تعليمها وتعلمها.

هذا بالإضافة إلى ضعف مستوى بعض معلمي اللّغة العربيّة واستخدامهم العامية في شرح دروسهم داخل الصف الدراسي، وإذا حضرت العامية غابت الفصحى، فكيف حال التلميذ إذا كان معلمه قدوته يخاطبه بالعامية أو بفصحى جديدة غير تلك التي عرف قواعدها في درس النّحو.

2.3. محاولات تيسير النّحو:

قبل الشروع في عرض محاولات تيسير النّحو يجدر تحديد مصطلح التّيسير بتعريف واضح، لأنّ المصطلحات في محاولات تيسير النّحو تنوعت بين الإحياء والإصلاح والتجديد والتّيسير، وقد كانت متداخلة لا ضابط لاستخدامها.

ومفهوم تسيير النّحو كما يراه عبد الرحمان الحاج صالح: "هو تكييف النّحو والصرف مع المقاييس التي تقتضيها التّربية الحديثة عن طريق تبسيط الصورة التي تعرض فيها القواعد على المتعلّمين، فعلى هذا ينحصر التيسير في كيفية تعليم النّحو، لا في النّحو ذاته".[2]

ظهرت في بداية القرن الماضي محاولات لتيسير قواعد النّحو، من بينها محاولة حنفي ناصف في كتابه "قواعد اللّغة العربيّة"، ومحاولة علي الجارم ومصطفى أمين في "النّحو الواضح"، ثم تتالت المحاولات مع إبراهيم مصطفى في كتابه "إحياء النّحو"

[1] عبد الرحمان الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربيّة، موفم للنشر، ج1، الجزائر، (د. ط)، 2012م ص166.

[2] محمد صاري: تيسير النّحو ترف أم ضرورة؟ مجلة الدراسات اللّغويّة، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلاميّة، المملكة العربيّة السعودية، المجلد الثالث، العدد2، سبتمبر 2001م، ص151، 152.

ومهدي المخزومي "في النّحو العربي نقد وتوجيه"، بالإضافة إلى محاولة شوقي ضيف في كتابه "تيسير النّحو التّعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده"، فضلا عن قرارات المجامع اللّغويّة.[1]

وما يلاحظ على تلك المحاولات أنّها لم تدرس أزمة النّحو التّربوي في ظل التعليميّة أي أنّها لم تبحث عن حل لهذه المسألة في إطار تسهيل تعليم وتعلّم اللّغة ككل وأنّها في تيسيرها للنّحو وقع عندها خلط بين النّحو العلمي والنّحو التّعليمي* الوظيفي[2]. وهذا مع العلم أنّ هذه الأزمة – أزمة النّحو التي تشكلت في الميدان التّربوي – من الصعب حلّها بنجاعة بعيدًا عن الحقائق التي أثبتها العلماء والباحثون في تعليميّة مادة النّحو، ومن أهم هذه الحقائق ما يلي:

- **المعلّم:** أحد أقطاب العمليّة التعليميّة، وهو الذي يقع على عاتقه مسؤولية نجاح العمليّة أو فشلها، لهذا يجب أن يولى عناية خاصة من حيث تكوينه تكوينًا علميًا ومنهجيًا متينًا، يضمن إلى حد ما نجاح مهمته[3].
- **المتعلّم وتحليل الاحتياجات:** يعدّ تحليل احتياجات المتعلّمين – في التعليميّة الحديثة– خطوة أساسيّة ومرحلة أوليّة لابد منها، فتحديد محتوى التّدريس لا يكون بتحليل المادة

[1] ينظر: مسعود طواهرية، تيسير النّحو التّعليمي دراسة في المنهج وآليات إصلاحه البيداغوجيّة، ص26، 30.

* والجدير بالذكر أنّ هناك اختلافًا بين النّحو العلمي والنّحو التّعليمي؛ فالنّحو العلمي يقوم على نظرية لغوية تتشد الدقة في الوصف والتّفسير، وتتخذ لتحقيق هذا الهدف أدق المناهج، وهذا المستوى من النّحو– كما يقول عبد الرحمان الحاج صالح – المنطلق في وضع نحو تعليمي تراعى فيه قوانين علم التّدريس، أمّا النّحو التّعليمي يمثل المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان وسلامة الخطاب، وأداء الغرض، فهو يركز على ما يحتاجه المتعلم، يختار المادة المناسبة من مجموع ما يقدّمه النّحو العلمي، مع تكييفها تكييفًا محكمًا طبقا لأهداف التّعليم وظروف العملية التعليميّة. ينظر: محمد صاري، تيسير النّحو ترف أم ضرورة؟ ص152، 153.

[2] محمد صاري: تيسير النّحو ترف أم ضرورة؟ ص171.

[3] عمر لحسن: النّحو العربي وإشكاليات تدريسه، بحث منشور في أعمال ندوة تيسير النّحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربيّة، الجزائر، 2001م، ص514، 515.

التعليميّة فحسب بل يتعداها إلى تحليل جمهور المتعلّمين وقدراتهم واستعدادهم وأهدافهم، والأهم من ذلك كله تحليل احتياجاتهم اللّغويّة.[1]

- **المحتوى:** إنّ عملية اختيار الموضوعات النّحويّة يجب أن تخضع لدراسة علميّة دقيقة تحدد احتياجات المتعلّمين، مما يجعلها تتلاءم ومستواهم المعرفي. لهذا ينبغي التّفكير في تغيير الأساس الذي يقوم عليه اختيار قواعد النّحو المقررة بحيث يتعلم الطالب ما يحتاج إليه فعلاً، لا ما يرى النّحاة أنّه ضروري لفهم الظاهرة النّحويّة وتحليلها[2]. والأهم من ذلك هو طريقة عرض ذلك المحتوى على المتعلّم وترسيخه في ذهنه.
- **نظام الوحدة التعليميّة (بدل نظام الفروع):** يرى المختصون في التعليميّة أنّ منهج تدريس اللّغة ينبغي أنّ يكون مبنيًا على شكل وحدات تعليميّة متكاملة، يرتبط فيها النّحو بالنّصوص والقراءة، ومن خلالها يتم تعليم التّعبير الشفوي والكتابي[3].

ومن هنا نرى أنّ تيسير تعليم النّحو ضرورة ملحة تقتضيها حاجات المتعلّمين، ولذا فإن جوهر التّيسير ينبغي أن يقوم على طرائق تعليميّة، وسيتضح ذلك من خلال ما سيأتي:

4. طرائق تدريس الرّوافد النّحويّة:

وفي سياق الحديث عن طرائق تدريس الرّوافد النّحويّة تجدر بنا الإشارة إلى مفهوم الطريقة، فقد عرّفها "أحمد حساني" بقوله: "الوسيلة التّواصليّة والتّبليغيّة في العملية التعليميّة، وهي الإجراء العملي الذي يساعد على تحقيق الأهداف البيداغوجيّة لعملية التّعلّم، ولذلك يجب أن تكون الطرائق التعليميّة قابلة في ذاتها للتطور والارتقاء"[4].

---

[1] محمد صاري: تيسير النّحو ترف أم ضرورة؟ ص172.

[2] ينظر: عمر لحسن، النّحو العربي وإشكاليات تدريسه، ص517.

[3] محمد صاري: تيسير النّحو ترف أم ضرورة؟ ص176.

[4] أحمد حساني: دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة حقل تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2 2009م، ص142.

تعددت طرائق تدريس النّحو أو الرّوافد النّحويّة بين القديم والحديث متجاوبة مع طرق التّعليم الحديثة، وهي على تعددها، يمكن عدّ الأبرز والأكثر شيوعا من غيرها وهي: الطريقة القياسيّة والطريقة الاستقرائيّة وطريقة النّص أو التكامليّة.

1.4.الطريقة القياسيّة:

تعدّ هذه الطريقة من أقدم الطرائق المتبعة في تدريس النّحو، فهي "تبدأ بعرض القاعدة النّحويّة ثم تقديم الشواهد والأمثلة لتوضيحها، وبعد ذلك تعزز وترسخ في أذهان التّلاميذ بتطبيقها على حالات مماثلة".[1]

أمّا الأساس الذي تقوم عليه هذه الطريقة فهو عملية القياس الاستدلالي، الذي يقوم على الانتقال من الحقيقة العامة إلى الحقيقة الجزئية، ومن المقدمات إلى النتائج، وهي بذلك إحدى طرائق التفكير التي يسلكها العقل البشري[2]. ويعتبر كتاب "ألفية ابن مالك" أول كتاب ألف بهذه الطريقة[3].

ويسير المعلّم في هذه الطريقة وفق الخطوات الآتية:[4]

- التمهيد.
- عرض القاعدة.
- تحليل القاعدة.
- التّطبيق.

- **مزايا الطريقة القياسيّة وأهم الانتقادات التي وجهت إليها:**

[1] نايف معروف: خصائص العربيّة وطرائق تدريسها، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط5 1998م، ص49.

[2] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظرية والتّطبيق، ص111.

[3] عبد المجيد عيساني: نظريات التّعلّم وتطبيقاتها في علوم اللّغة اكتساب المهارات اللّغويّة الأساسيّة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط1، 2012م، ص190.

[4] انطوان صيّاح وآخرون: تعلّميّة اللّغة العربيّة، ص129.

تمتاز هذه الطريقة " بسهولة السير فيها وفق خطواتها المقررة، وهي طريقة سريعة لأنّها لا تستغرق وقتاً طويلاً، وأنّها تساعد الطلبة على تنمية عادات التفكير الجيد فالتفكير يحتاج إلى المادة وإلى الحقائق لينطلق بها إلى حل المشكلات وتفسير الفرضيات"[1].

وعلى الرغم من هذه المزايا، فإنّها لا تخلو من بعض المآخذ؛ فهي تعوّد المتعلّم على الحفظ والمحاكاة العمياء، والاعتماد على غيره، وتضعف فيه قدرة الابتكار والإبداع كما أنّها تبدأ بالأحكام العامة الكلية التي تكون غالبا صعبة الفهم والإدراك ثم تنتهي بالجزئيات[2]. وبهذا فالطريقة القياسيّة تتنافى مع قواعد التّدريس في السير من السهل إلى الصعب، ومن الجزء إلى الكل، الأمر الذي أدّى إلى ظهور الطريقة الاستقرائيّة.

2.4. الطريقة الاستقرائيّة أو الاستنباطيّة:

هذه الطريقة هي عكس الطريقة السابقة، تنطلق من الجزء للوصول إلى الكل "وتقوم على البدء بالأمثلة التي تشرح وتناقش، ثم تستنبط منها القاعدة، وهذا هو المتبع غالبا في مناهج النّحو في المرحلة الثانوية في معظم الأقطار العربيّة، أمّا في المرحلة المتوسطة أو الإعداديّة، فدروس النّحو غالبا ما تبدأ بنص كامل، يقرأ ويناقش مع التركيز على الشواهد، ثم تستنبط منه القاعدة "[3]. ومن أهم الكتب النّحويّة التي تبنت هذه الطريقة كتاب "النّحو الواضح" لعلي الجارم ومصطفى أمين.[4]

---

[1] طه علي حسن الدليمي، كامل محمود نجم الدليمي: أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة، ص63.

[2] ينظر: طه علي حسين الدليمي، تدريس اللّغة العربيّة بين الطرائق التقليديّة والاستراتيجيات التّجديديّة، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2009م، ص29.

[3] علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللّغة العربيّة، ص323.

[4] عبد المجيد عيساني: نظريات التّعلّم وتطبيقاتها في علوم اللّغة اكتساب المهارات اللّغويّة الأساسيّة، ص191.

وقد نسبت الطريقة الاستقرائيّة إلى الفيلسوف الألماني "فردريك هربارت"، وأطلق عليها "الطريقة الهربارتية" أو ذات الخطوات الخمس، وهي: التمهيد، العرض، الربط أو المقاربة بين الأمثلة، استنتاج القاعدة أو التعميم، وأخيرًا التطبيق.[1]

- **مزايا الطريقة الاستقرائيّة وأهم الانتقادات التي وجهت إليها:**

تمتاز هذه الطريقة بمزايا كثيرة؛ تبدأ بما هو قريب من الطالب، وملموس لديه ومعمول به، وهي بهذا أصلح في درس القواعد، وأقرب إلى مقتضيات التّربية الحديثة التي توصي دائما بالبدء بمستوى الطلبة وبما هو لديهم في بيئتهم، والتدرج من القليل إلى الكثير، ومن المادي إلى المعنوي.[2]

ومن أهم الانتقادات التي وجهت للطريقة الاستقرائيّة "أنّها بطيئة في إيصال المعلومات إلى ذهن التّلاميذ والاكتفاء في بعض الأحيان بمثالين أو ثلاثة لاستنباط القاعدة "[3]، علاوة على أنّها تختار أمثلة متقطعة ليس بينها صلة فكريّة ولا لفظيّة، فهي عبارة عن الجمل مبتورة في موضوعات مختلفة مما يجعلها غير قادرة على تحقيق غاية تعبيرية في نفس التّلاميذ[4]. وهذا ما دفع الباحثين إلى إصلاح هذا النقص الدّيداكتيكي وذلك من خلال إجراء تعديل على الطريقة الاستقرائيّة، مما أدى إلى ظهور طريقة النّص الأدبي المعدّلة.

3.4.طريقة النّص الأدبي المعدّلة:

سنتعرض لها بالتفصيل باعتبار أنّها محور دراستنا في هذا البحث.

---

[1] ينظر: محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن، (د. ط) 2009م، ص406، 407، 408.

[2] علي جواد الطاهر: أصول تدريس اللّغة العربيّة، ص59.

[3] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النظريّة والتّطبيق، ص115.

[4] علي سامي الحلاّق: المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعلومها، ص312.

لقد نشأت هذه الطريقة نتيجة لتعديل الطريقة السابقة، لهذا سمّيت بالطريقة المعدّلة عن الاستقرائيّة، أو " أسلوب السياق المتصل، وتعتمد هذه الطريقة على تدريس القواعد في ظلال نصوص اللّغة "[1]. وبعبارة أخرى " تقوم على تدريس القواعد النّحويّة من خلال عرض نص متكامل المعاني، أي من خلال الأساليب المتصلة لا الأمثلة المنقطعة المتكلفة التي لا يجمع شتاتها جامع".[2]

إنّ لهذه الطريقة أساسين أحدهما لغوي والآخر تربوي؛ أمّا الأساس اللّغوي فينطلق من كون اللّغة ظاهرة كلية متآزرة عناصرها من صوت وصرف ونحو ودلالة. والأجدر أنّ تدرس قواعد اللّغة في ظلال تكامل هذه العناصر، أمّا الأساس التّربوي فمؤداه أنّ أصدق أنواع التّعلّم ما تفاعل فيه المتعلّم مع خبرة كلية مباشرة ذات معنى لديه. وتكامل الخبرة بفرض دراسة النّصوص، سواء أكانت شعرًا أم نثرًا، ويكون النّحو هنا متضمنًا في النّصوص المتصلة المعروضة على المتعلّمين.[3]

ومن هذا المنطلق، فإنّ طريقة النّص الأدبي تربط بين فروع اللّغة العربيّة، بحيث تتماشى والاتجاه التّكاملي في تدريس اللّغة العربيّة، فهي لا تفصل بين النّحو واللّغة كما هو معهود في الطرائق القديمة، فالرّافد النّحوي يدرس انطلاقا من النّص الأدبي، الأمر الذي يجعل هذه الطريقة أكثر وظيفيّة لدى المتعلّم.

- **خطوات تدريس طريقة النّص الأدبي:**

يتّبع المعلّم في هذه الطريقة الخطوات الآتية:

1. **التمهيد:** وهي خطوة ثابتة في درس النّحو أيًا كانت الطريقة المتبعة، وهي " البوابة التي يدخل منها كل من المعلّم والتّلميذ إلى الدرس، والغرض منه جذب انتباه التلميذ

[1] طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009م، ص223.

[2] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النظريّة والتطبيّق، ص115.

[3] طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، ص224.

وتركيزه لتلقي الموضوع الجديد وربط الموضوعات السابقة بالجديدة، والمعلّم الناجح هو الذي يعرف كيف يمهّد للدّرس تمهيدًا جيّدًا ومشوّقًا ".[1]

2. "**العرض:** كتابة النّص على السبورة، ثم قراءته من طرف المعلّم وتلامذته، ثم تحليل النّص بمناقشته مع التّلاميذ – بعد شرح المفردات الصعبة – ثم استخراج أفكار النّص حتى يترشح في أذهان التّلاميذ.
3. **استخراج الأمثلة:** مناقشة النّص مع التّلاميذ لاستخراج الأمثلة، وتسجيلها على السبورة مرتبة حسب أجزاء القاعدة.
4. **استنتاج القاعدة:** مناقشة الأمثلة مع التّلاميذ مثالاً مثالاً مع مراعاة الترتيب حتى يتوصل التّلاميذ إلى استخراج القاعدة كاملة، ثّم تدوّن على السبورة بخط واضح.
5. **التطبيق:** مطالبة التّلاميذ بتطبيق القاعدة، وذلك بالإتيان بأمثلة من إنشائهم أو إعراب بعض الألفاظ".[2]

نلاحظ أنّ هذه الخطوات تشبه إلى حدٍ كبيرٍ خطوات الطريقة الاستقرائيّة، إلاّ أنّ الفرق الموجود بينهما هو أنّ الطريقة النّصيّة تنطلق في دراسة الرّوافد النّحويّة من النّص الأدبي لاستخلاص القاعدة النّحويّة، في حين تعتمد الطريقة الاستقرائيّة على أمثلة أو جمل لا رابط بينها.

- **مزايا طريقة النّص الأدبي وأهم الانتقادات التي وجهت إليها:**

تمتاز طريقة النّص بأنّها تمزج القواعد باللّغة نفسها وتعالجها في سياق لغوي علمي وأدبي متكامل، وأنّها تقلل من الإحساس بصعوبة النّحو، وتظهر قيمته في فهم التراكيب وتجعله وسيلة لأهداف أكبر هي الفهم والموازنة والتفكير المنطقي المرتب،[3] زيادة

[1] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النظريّة والتطبيّق، ص117.

[2] بلخير شنين: طرق تدريس القواعد النّحويّة وعلاقتها بفكر ابن خلدون، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة العدد13، مارس2012م، ص122.

[3] طه علي حسين الدليمي، كامل محمود نجم الدليمي: أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة، ص71، 72.

على أنّها تعتمد على القراءة وتجعلها مدخلاً للنّحو، وتجعل من تذوّق النّصوص مجالاً لفهم القواعد لتمزج بذلك بين العواطف والعقل.[1]

وعلى الرغم من هذه المزايا لطريقة النّص، فإنّها لا تخلو من مآخذ، ومن أهمها: "صعوبة الحصول على نص متكامل يخدم الغرض الذي وضع من أجله، لأنّ الذي كتب النّص لم يهدف إلى مراعاة غاية لغويّة معينة أو معالجة موضوع نحوي معين"[2]، ثم إذا كان الهدف من النّص هو تضمينه مسائل نحويّة معينة يحتاج إليها درس معين فيتصف هذا النّص بالتّكلّف والاصطناع ويخلو من أدبيته[3]، كما أنّه يضيع الوقت في القراءة والتّحليل، ويشغل المعلّم عن الهدف الأساس[4]، وهو الوصول إلى القاعدة المطلوبة، فيقل نصيب النّحو من الدّرس.

وبالرغم من هذه المآخذ إلاّ أنّ هذه الطريقة هي الأحدث والأنسب لغوياً وتربوياً – كما أشرنا آنفا– وهي الطريقة التي تمزج القواعد بالتّراكيب والتّعبير والقراءة، والمعمول بها حالياً لتحقيق الأهداف المرسومة من تدريس الرّوافد النّحويّة وفق المقاربة النّصيّة.

5. أهداف تدريس الرّوافد النّحويّة وفق المقاربة النّصية:

إن الهدف الأساس الذي تسعى المقاربة النّصية إلى تحقيقه من تدريس الرّوافد النّحويّة هو إكساب المتعلّم ملكة تبليغيّة مشافهةً وكتابةً بحسب ما تقتضيه الظروف والأحوال المختلفة، وهذا الهدف إنّما يتحقق بجملة من الأهداف، نذكر منها:[5]

- تدفع التّلاميذ إلى التّفكير وإدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل.

---

[1] طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، ص225.

[2] طه علي حسين الدليمي، كامل محمود نجم الدليمي: أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة، ص72.

[3] عبد المجيد عساني: نظريات التّعلّم وتطبيقاتها في علوم اللّغة اكتساب المهارات اللّغويّة الأساسيّة، ص192.

[4] بلخير شنين: طرق تدريس القواعد النّحويّة وعلاقتها بفكر ابن خلدون، ص121.

[5] ينظر: وزارة التّربية الوطنية، منهاج مادة اللّغة العربيّة وآدابها السنة الأولى من التّعليم الثانوي العام والتكنولوجي ص23.

- زيادة قدرة المتعلّمين على تنظيم معلوماتهم تنظيمًا يسهل عليهم الانتفاع بها وزيادة قدرتهم أيضا على نقد الأساليب اللّغوية التي يسمعونها أو يقرؤونها.
- تساعدهم على دقة الملاحظة والموازنة والحكم، وترقية ذوقهم الأدبي، لأن من وظيفتها تحليل الألفاظ والجمل والأساليب، والتمييز بين صوابها وخطئها، وإدراك العلاقات بين التراكيب ومعانيها.
- تمدّهم بتدريبات شفويّة تكون مبنية على أسس منظمة من المحاكاة والتكرار، حتى تترسخ الحقائق النّحويّة، وتتكون العادة اللّغوية الصحيحة وتحل محل النطق المغلوط أو المحرف.
- تزيل ما علق في الأذهان المتعلّمين من أن قواعد النّحو صعبة، باقتصارها على الأحكام العمليّة ذات صلة بلغتهم المنطوقة والمكتوبة.
- تعميق ثروتهم اللّغويّة عن طريق ما يدرسونه من نصوص وشواهد أدبيّة، تنمي أذواقهم، وتقدرهم على التّعبير السليم كلامًا وكتابةً.[1]

وبهذا الأسلوب في التعامل مع الرّوافد النّحويّة يتخلّص المتعلّمين من عناء حفظ الأحكام النّحويّة الكثيرة التي لا يجنون منها إلاّ تعبًا وإرهاقًا، والتي حفلت بها مناهج البيداغوجيا التّلقينيّة دون تمييز بين ما هو ضروري منها وما هو غير ضروري بالنسبة للمتعلّم.

وصفوة القول فإنّ أنشطة اللّغة العربيّة وروافدها – بشكل عام– في ظل المقاربة النّصية تدرّس بوصفها وحدة متكاملة غير مجزّأة بالاعتماد على النّص الأدبي، والرّوافد النّحويّة – بشكل خاص– تدرّس في ظلال نصوص اللّغة، وهو أمر ضروري؛ لأنّ اللّغة أساسها الوحدة، وفروعها مظاهر تلك الوحدة، فمن غير المعقول تدريس اللّغة – وهي مهارات وعناصر متكاملة – في صورة مواد دراسيّة مجزّأة ومستقلة. ولهذا فالطريق

[1] علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللّغة العربيّة، ص319.

الطبيعي لتعلّم النّحو هو تعلّم اللّغة وليس دراسة النّحو؛ أي جعل المتعلّم يلاحظ الظواهر النّحويّة من خلال تعامله مع النّصوص، خدمة لملكة التّعبير الشّفهي والكتابي.

الفصل الثاني: تفعيل دور النص الأدبي في تدريس الرّوافد النّحويّة للسنة الأولى من التّعليم الثانوي

تمهيد

أولا: الكتاب المدرسي.

ثانيا: واقع تدريس النّصوص الأدبيّة في السنة الأولى من التّعليم الثانوي.

ثالثا: تعليميّة الرّوافد النّحويّة في السنة الأولى ثانوي من خلال النصوص.

رابعا: عرض نموذجي لكيفية تدريس نشاطي النّص الأدبي والرّافد النّحوي (الدراسة الميدانية).

تمهيد:

بعد الفراغ من الجانب النظري الذي تكفل ببسط أهم الجوانب النظرية المتعلقة بموضوع البحث صار بالإمكان الشروع في هذا الفصل التّطبيقي، الذي يسعى إلى محاولة استثمار الملاحظات الواردة في الشق النظري من أجل استقصاء درجة تفعيل النّص الأدبي في تدريس الرّوافد النّحويّة لتلاميذ السنة الأولى من التّعليم الثانوي.

وتجدر الإشارة إلى أنّ معالجة ودراسة هذا الفصل التّطبيقي كان من خلال القيام بقراءة الوثائق التّربويّة الرسميّة (المنهاج، الكتاب المدرسي، الوثيقة المرافقة للمنهاج ودليل الأستاذ)، بالإضافة إلى الحضور الصفي أو الملاحظة الميدانيّة.

أولا: الكتاب المدرسي:

يشكّل الكتاب المدرسي في المنظومة التّربويّة أهم مصدر تعليمي، فهو ترجمة للمنهاج التّربوي المقرّر، يوفر أعلى مستوى من الخبرات التعليميّة الموجهة لتحقيق الكفايات والأهداف المنشودة، ولذلك فهو أيسر مصادر المعرفة العلميّة المتوفرة للمعلّم والمتعلّم في تعليم وتعلّم اللّغة.

1. مفهوم الكتاب المدرسي:

يعدّ الكتاب المدرسي الأداة الرّئيسة في عملية التّعليم والتّعلّم، فهو " وثيقة رسمية موجّهة ومكتوبة ومنظّمة كمدخل للمادة الدّراسيّة ومصمّمة للاستخدام في الصف الدّراسي وتضمنت مصطلحات ونصوصًا مناسبة وأشكالاً وتمارين ومعينات للطالب في عملية التّعلّم ومعينات للمعلّم في عملية التّدريس"[1].

وعليه، فالكتاب المدرسي ما هو إلا وسيلة تعليميّة في العمل التّربوي، تتضمن مجموعة من الأنشطة اللّغوية من نصوص، نحو، صرف، بلاغة...إلخ. وبهذا يعدّ

[1] عنود الشايش الخريشا: أسس المنهاج واللّغة، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2012م، ص209.

ضروريًا لكل من المعلّم والمتعلّم؛ فهو يحدّد للمعلّم المادة العلميّة التي يمكن أن يرجع إليها في التّعليم، ويعدّ المصدر الأساسي الذي يستقي منه المتعلّم معارفه وخبراته في التّعلّم أكثر من غيره من المصادر.

2.وصف كتاب المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة السنة الأولى من التّعليم الثانوي، جذع مشترك آداب:

تعدّ السنة الأولى من التّعليم الثانوي سنة انتقاليّة تمثّل بداية مرحلة دراسيّة جديدة وكتاب "المشوّق" المقرّر لهذه السنة كغيره من الكتب المبرمجة في مراحله وأطواره المختلفة، وهو الوثيقة المكتوبة التي تربط بين المعلّم والمتعلّم في نقل الخبرات والمعارف في هذا المستوى، ووردت بياناته كالآتي:

- المستوى: السنة الأولى من التّعليم الثانوي.
- اسم الكتاب: المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة.
- إشراف: حسين شلوف: مفتش التّربية والتّكوين.
- تأليف: حسين شلوف، أحمد تليلاني، محمد القروي.
- الناشر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- بلد النشر: الجزائر.
- تاريخ النشر: 2005-2006م.
- عدد الصفحات: مائتان وأربعة وعشرون صفحة (224).
- أجزاء الكتاب: ورد الكتاب في جزء واحد.

صدر الكتاب عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (ONPS) التابع لوزارة التّربية الوطنية ونشر في الموسم الدّراسي 2006/2005م، متوسط الحجم، يبلغ عدد صفحاته مائتين وأربعة وعشرون صفحة، استعمل في غلافه الخارجي الورق السميك الأملس، كتب في أعلاه "الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشّعبيّة"، متبوعة بـ: "وزارة التّربية الوطنية" بلون أبيض، كما رسمت عليه – الغلاف الخارجي– صورتان أو لوحتان

فنيتان تعكسان الحياة العلميّة والثّقافيّة والاجتماعيّة للحضارة العربيّة الإسلاميّة في عصور زمنية قديمة فأمّا اللوحة الأولى فتصدرت وجه الغلاف، واحتوت على صورة لمجلس علم وعلى يسار الصورة تظهر شجرة نخيل تعكس البيئة العربيّة الصحراويّة، وكتب على هذه اللوحة عنوان الكتاب "المشوِّق" بخط عريض وبلون أصفر، وأسفلها مباشرة تكملة العنوان بلون أخضر "في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة"، وتحتها دوِّن "السنة الأولى من التّعليم الثانوي جذع مشترك آداب". أمّا اللوحة الثانية فرسمت في أسفل الغلاف، وهي تمثّل مجلس طرب وغناء. وفي الورقة الأولى من المتن دوِّنت المعلومات نفسها التي في الواجهة وجاء في ذيل الصفحة أسماء المؤلفين.

وعلى العموم، فإنّ غلاف الكتاب قد حمل صورًا من عمق الحضارة العربيّة الإسلاميّة، وهو بهذا يحيل إلى المضمون التراثي للكتاب، ويعكس بصورة واضحة محتوى مادة "الأدب والنّصوص" الذي سنعرضه في العنصر الموالي.

3.مضمون الكتاب:

إنّ أوّل ما استهل به كتاب السنة الأولى من التّعليم الثانوي هو التّقديم (المقدمة) وقد ورد في صفحتين، عرَّف في البداية بالمقاربة بالكفاءات باعتبارها المقاربة البيداغوجيّة المعتمدة في بناء مناهج التّعليم الثانوي، وبيّن أنّها قرينة بيداغوجيا الإدماج، ثم حدّد بعد هذا الأنماط النّصية المدرجة في الكتاب (النّص الحجاجي والنّص التفسيري) مع تبرير هذا الاختيار. كما حدّد أيضا المدخل التّعليمي المعتمد في تدريس النّصوص، ليُختتم التّقديم بدعوة الأساتذة إلى الاجتهاد في التّحضير الجيّد للدروس من أجل توجيه المتعلّمين إلى امتلاك ملكة التعامل مع النّصوص الأدبيّة.

وبعد التّقديم مباشرة تمّ عرض خطوات دراسة النّص الأدبي في ثلاث صفحات، ليتم بعدها عرض مخطط يوضّح الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الأولى من التّعليم الثانوي (جذع مشترك آداب) المتمثل في تمكين المتعلّم من إنتاج نصوص حجاجيّة وتفسيريّة في وضعيات تواصليّة دالّة.

تضمن الكتاب اثنتا عشرة وحدة موزّعة على الأنشطة التعليميّة الآتية:

- النّص الأدبي.
- المطالعة الموجهة.
- النّص التّواصلي.
- قواعد اللّغة.
- البلاغة.
- العروض.
- النّقد الأدبي.
- بناء وضعيّة مستهدفة/ نشاط الإدماج.

وللتّذكير، فإن هذه الأنشطة تشكّل وحدة تعليميّة، تنجز في أسبوعين، ويعدّ النّص الأدبي الأساس الذي تنهض عليه هذه الوحدة التعليميّة في بنيتها، لذلك كان عدد النّصوص الأدبيّة مساويًا لعدد الوحدات التعليميّة (اثنا عشرة نصًا لاثنتي عشرة وحدة تعليميّة)، وفي نشاط النّص الأدبي تتمّ المعالجة الأدبيّة والنّقديّة، ويتم استثماره في تدريس رافد قواعد اللّغة والعروض والنّقد الأدبي. أمّا النّص التّواصلي فيستثمر في تنشيط رافدين هما قواعد اللّغة والبلاغة. ومن هنا يظهر أنّ نشاط قواعد اللّغة يرتبط بالنّصين الأدبي والتّواصلي في تعليمه، وذلك بغرض ضبط اللّغة وتنمية ملكة التّذوق الفنّي لدى المتعلّمين. وبهذا لم تكن دروس النّحو والبلاغة والعروض دروسًا مستقلةً، وإنّما هي معارف مستمدة من النّصوص نفسها من أجل خدمة المعنى والمبنى في تلك النّصوص وبمعنى آخر فإنّ الكتاب يقوم على أساس "المقاربة النّصية" كاختيار منهجي وعلى "المقاربة بالكفاءات" كاختيار تربوي، والمقاربة بالكفاءات هي " بيداغوجيا وظيفيّة تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في

الظواهر الاجتماعيّة".[1] فبيداغوجيا الكفاءات جاءت لتجعل المتعلّم يتفتّح على الحياة ويؤدي دوره على أكمل وجه مستعينًا برصيده المدرسي، في المقابل يكون المعلّم في وضعية قيادة المتعلّم إلى إدماج مكتسباته في معالجة وضعيات فعليّة.[2]

ومن الأنشطة التعليميّة المدرجة أيضا في كتاب "المشوِّق"، نشاط التّعبير الذي يعدّ "أهم فروع اللّغة باعتباره الثّمرة المرجوة، والمحصلة النهائيّة لها، بينما بقية الفروع اللّغويّة الأخرى روافد تخدمه وتساعد على إثرائه وضبطه "[3]. ومن هنا، فالتّعبير بنوعيه –الشّفهي والكتابي – يعدّ حقلاً تطبيقيًا وحصة إدماجيّة للأنشطة التي يتناولها المتعلّم من خلال النّص.

وآخر نشاط في هذا الكتاب هو نشاط المشروع، وهو شكل من أشكال التّعلّم يقوم فيه التّلاميذ بإنجاز أعمال مختارة بمعيّة المعلّم. والهدف من المشروع جعل تعليم اللّغة العربيّة أكثر فعالية من خلال ربط تعليمها بالواقع اليومي للمتعلّم.

ثانيا: واقع تدريس النّصوص الأدبيّة في السنة الأولى من التّعليم الثانوي:

إنّ الكشف عن درجة تفعيل النّص الأدبي في تدريس الرّوافد النّحويّة للسنة الأولى من التّعليم الثانوي – شعبة الآداب – يتطلب منا تحليل محتوى النّصوص المقرّرة في كتاب "المشوِّق" محاولين معرفة طبيعتها وكيفية تنظيمها. والمقصود بطبيعة النّصوص هنا: هل هي قديمة أم حديثة؟ أم شعريّة أم نثريّة؟ هل النّصوص الأدبيّة المنتقاة تتناسب

[1] عبد الباسط هويدي: المفاهيم والمبادئ الأساسيّة لاستراتيجيّة التّدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات في المنظومة التّربويّة الجزائريّة، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، المركز الجامعي الوادي، الجزائر، العدد4، ديسمبر 2012م، ص 161.

[2] ينظر: حسين شلوف، محمد خيط، دليل أستاذ اللّغة العربيّة الخاص بكتاب السنة الأولى من التّعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جذع مشترك آداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، مارس 2006م، ص06، 07.

[3] أحمد الزبير: سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين المستخدمين وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، (د. ط)، (د، ت)، ص26.

مع مستوى المتعلّمين؟ وقبل ذلك لابدّ من وقفة موجزة نتعرّف من خلالها على الأهداف التعليميّة المسطرة في المنهاج* ، والتي يتم على أساسها اختيار هذا المحتوى.

1. دراسة الأهداف التعليميّة:

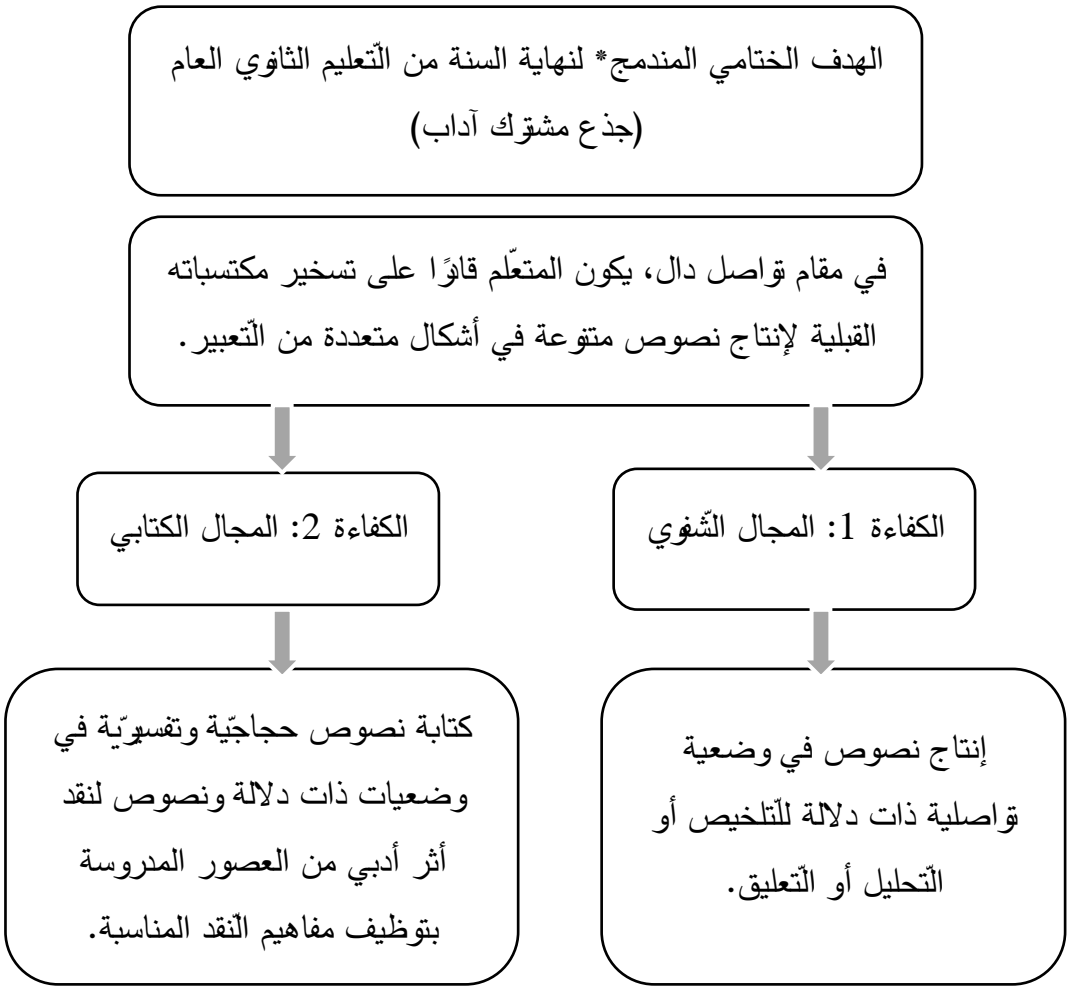
إنّ الأمر الذي لا شك فيه هو أنّ تحديد الأهداف أمر بالغ الأهمية في حياتنا برمتها بما في ذلك حياتنا التعليميّة، لكونها تمثّل نقطة البداية والنهاية في العملية التعليميّة، إذ بواسطتها نستطيع الحكم على مدى نجاح الممارسة التعليميّة أو فشلها وبالتالي فإنّ اختيار المحتوى يخضع للأهداف المسطرة.

تنقسم الأهداف التعليميّة إلى قسمين أساسيين:

أهداف عامة تشترك في تحقيقها فروع المادة المدرّسة من نصوص، نحو، صرف عروض وبلاغة...إلخ، وأهداف خاصة تحدد لتدريس كل فرع على حدة، وفيما يلي نستعرض الأهداف العامة المقررة لتدريس مادة اللّغة العربيّة، وكذا الأهداف الخاصة بتدريس نشاط النّصوص الأدبيّة.

* يقصد بالمنهاج وثيقة تربوية رسمية تصدر عن وزارة التّربية لتحديد الإطار الإجباري لتعليم مادة دراسيّة ما في طور من أطوار التّعليم. ويفترض أن تشتمل على جملة من العناصر، هي: الأهداف، المحتوى، الطريقة والتّقويم التّربوي. حسين شلوف، محمد خيط: دليل أستاذ اللّغة العربيّة، ص 48.

1.1. الأهداف العامة:[1]



خطاطة توضح الهدف الختامي العام للسنة الأولى ثانوي (جذع مشترك آداب).

إذا تأملنا هذه الخطاطة، يمكن أن نسجل الملاحظات الآتية:

- يركز الهدف الختامي المندمج على كفاءة الإنتاج بشقيها الشّفهي والكتابي؛ حيث حدّد المنهاج بوضوح الغاية التي يصبو إلى تحقيقها وهي اكتساب المتعلّم "كفاءة نصية" تمكنه من إنتاج نصوص مختلفة في أي وضعية مشكلة قد تصادفه.

[1] وزارة التّربية الوطنية: منهاج مادة اللّغة العربيّة وآدابها السنة الأولى من التّعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص 08.

* هو كفاءة مكبرة (Macro-compétence) تحدث في وضعية مندمجة، وكلمة (ختامي) تدل على الفترة الزمنية التي يصبح فيها المتعلّم يتحكم في مادة تعلمه. حسين شلوف، محمد خيط، دليل أستاذ اللّغة العربيّة، ص51.

- خصّ الهدف الختامي في المجال الكتابي نوعين من النّصوص، هما: النّص الحجاجي والنّص التّفسيري؛ أي جعل المتعلّم قادرًا على إنتاج نصوص تندرج ضمن هذين النمطين.
- من بين الأهداف المسطرة في كفاءة الإنتاج الكتابي الهدف الآتي: " كتابة نصوص لنقد أثر أدبي من العصور المدروسة بتوظيف مفاهيم النّقد المناسبة ". وهو هدف يبدو صعب التّحقيق في السنة الأولى، فهو لا يتوافق مع قدرات وإمكانات التّلميذ لأنّه –التّلميذ– في هذه السنة يتعرّف على ماهيّة النقد الأدبي ووظيفته ومبادئه الأوّلية وبهذا المحتوى النّقدي الأولي المقدّم لا يستطيع المتعلّم كتابة نصوص نقدية أو تقديم قراءة في نصوص أدبيّة لكبار الأدباء، وهذا الهدف ربّما يتجسد واقعيًا في السنة الثانية أو الثالثة.

2.1. الأهداف الخاصة بتدريس نشاط النّصوص الأدبيّة:

يسعى منهاج السنة الأولى – فيما يخص مادة النّصوص الأدبيّة – إلى تحقيق الأهداف الوسيطية المندمجة الآتية:[1]

- **يكشف معطيات النّص الداخلية والخارجية ويناقشها:**

ويندرج ضمن هذا الهدف الأهداف التّعلّميّة الآتية:

- يكتشف المعنى العام للنّص.
- يعين التعابير الغامضة ويعلّل مواطن غموضها.
- يحدّد الأفكار الأساسيّة.
- يحدّد التعابير الحقيقيّة والمجازيّة.
- يميّز مقومات الشعر عن النثر.
- يستنبط القيّم الفكريّة والاجتماعيّة والسياسيّة الواردة في النّص.
- يعلّل مظاهر القوة في التّعبير الأدبي.

[1] المرجع السابق، ص 09، 10.

- **يحدّد بناء النّص:**

- يطلع على توثيق متنوع لتحديد النمطية الغالبة على النّص: سرديّة، وصفيّة تفسيريّة وحجاجيّة.
- يكتشف المظاهر الغالبة على النّص ويعلّلها بإبراز خصائصها.
- يعرض أقسام النّص من مقدمة وأحداث.

- **يكشف الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النّص:**

- يحدّد عوامل الانسجام من كلمات ومفردات مساعدة على تسلسل الجمل وترابطها.
- يذكر التكرار وأثره في إثبات المعنى وتأكيده.

- **يشرح شرحًا معجميًا ويبني المعنى:**

- يكتشف معنى الكلمات انطلاقا من سياق الجملة.
- إثبات معنى الكلمة اعتمادًا على المعجم أو على مرجع مناسب.

- **يتحكم في المفاهيم النّقديّة لفهم النّصوص واستثمارها:**

- يتمرس على تعريف النّقد الأدبي انطلاقا من دراسة النّصوص.
- يوازن بين الموضوعيّة والذّاتيّة في عملية النّقد الأدبي.

وما يمكن ملاحظته على هذه الأهداف أنّها ركزت على جوانب عدّة في دراسة النّصوص الأدبيّة؛ فمنها ما يتعلق بفهم النّص (يكتشف معطيات النّص ويناقشها)، ومنها ما يتعلق بالجانب النّصي (يحدد بناء النّص، ويكتشف الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النّص)، وبعضها يرتبط بالجانب النّقدي، ولعلّ أكثر هذه الجوانب بروزًا هو الجانب النّصي، وهو نتاج تبني المنهاج للمقاربة النّصيّة التي تفرض الاهتمام بالنّص.

2. عرض محتوى مادة النّصوص المقرّرة في كتاب "المشوِّق" وتحليله:

يعدّ المحتوى عنصرًا هامًا من عناصر العملية التعليميّة، واختياره يمثّل عصب تعليم اللّغة لكونه الكفيل بتحقيق الأهداف المسطرة مسبقا. لذا سنعرض فيما يلي محتوى

نشاط النّصوص المقررة في كتاب "المشوّق" للسنة الأولى ثانوي، لنتّبع ذلك بدراسة طبيعة هذه النّصوص المختارة، وكيفية تنظيمها في الكتاب.

والجدول الآتي يبيّن محتوى مادة النّصوص المقرّرة في الكتاب المدرسي:

الوحدات	النّص الأدبي	صاحب النّص الأدبي	عدد الفقرات أو الأبيات	رقم الصفحة	النّص التّواصلي	صاحب النّص التّواصلي	عدد الفقرات	رقم الصفحة
معطيات مختصرة عن العصر الجاهلي: شبه الجزيرة العربيّة موطن العرب ومهد الأدب العربي ص10-14 .								
01	في الإشادة بالصلح والسلام	زهير بن أبي سلمى	12 بيتًا	15-16	ظاهرة الصلح والسلم في العصر الجاهلي	أحمد محمد الحوفي	2	29-30
02	الفروسيّة	عنترة بن شدّاد العبسي	13 بيتًا	37-38	الفتوة والفروسيّة عند العرب	عمر الدسوقي	9	49-51
03	وصف البرق والمطر	عبيد بن الأبرص	9 أبيات	60	الطبيعة من خلال الشعر الجاهلي	تأليف نخبة من الأساتذة	11	64-66.
04	الأمثال والحكم	/	4 فقرات	67-68	– معلم الأمثال – الحكم في الجاهلية	–حسين مروة. –بطرس البستاني	3 3	78-79 79
معطيات مختصرة عن عصر صدر الإسلام (من ظهور الإسلام إلى سنة 41 هـ) ص 88-89.								
05	تقوى الله والإحسان	عبدة بن الطبيب	12 بيتًا	91	قيم روحيّة وقيم	شوقي ضيف	8	96-98

	إلى الآخرين				اجتماعيّة في الإسلام			
06	من شعر النضال والصراع	كعب بن مالك	12 بيتًا	99-100	الشعر في صدر الإسلام	حسن إبراهيم حسن	6	112-113
07	فتح مكة	حسان بن ثابت	14 بيتًا	121-122	شعر الفتوح وآثاره النفسيّة	النعمان عبد المتعال القاضي	5	126-127
08	من تأثير الإسلام في الشعر والشعراء	النابغة الجعدي	11 بيتًا	129	من آثار الإسلام على الفكر واللّغة	زكرياء عبد الرحمان صيام	6	139-140
معطيات مختصرة عن العصر الأموي (41هـ-132هـ) ص148-149.								
09	في مدح الهاشميين	الكميت بن زيد	12 بيتًا	151	نشأة الأحزاب السياسيّة في عهد بني أمية	أحمد الشايب	7	163-164
10	من الغزل العفيف	جميل بن معمر	11 بيتًا	166	الغزل العذري في عصر بني أمية	زكي مبارك	5	179-180
11	من مظاهر التّجديد في الشعر الأموي	الأخطل	10 أبيات	189	التّجديد في المديح والهجاء	شوقي ضيف	8	198-199

12	توجيهات إلى الكتاب	عبد الحميد الكاتب	فقرتان (2)	206	الكتابة في العصر الأموي	شوقي ضيف	7	209- 210

جدول رقم (01) يوضّح محتوى مادة النّصوص المقرّرة في كتاب المشوّق للسنة الأولى ثانوي.

إذا ما أمعنا النّظر في هذا الجدول يمكن أن نسجل الملاحظات الآتية:

1. إنّ أوّل ما يتجلّى لنا هو اعتماد مصممي الكتاب على المدخل التاريخي في تنظيمهم للنّصوص المدرجة، وذلك تماشيًا مع مطلب المنهاج الذي حدّد المبدأ الذي يختار وفقه النّصوص الأدبيّة وهو نظام "الأعصر الأدبيّة المتعاقبة"[1]. ولنا الآن أن نتساءل: ما الدّوافع التي جعلت المنهاج يتبنى هذا الخيار دون غيره؟ هل هو مناسب لتلاميذ السنة الأولى ثانوي؟
2. كما تجلّى من خلال التأمل الأولي لمحتوى النّصوص الأدبيّة غلبة النّصوص الشّعريّة المنتقاة على حساب النّصوص النثريّة. فما السبب الذي دفع واضعي الكتاب إلى اختيار محتوى يهيمن فيه الشّعر على النثر؟
3. إنّ الشيء البارز أيضا في المناهج التّربويّة الجديدة هو ما سُمي بـ "النّصوص التّواصليّة". فما الهدف من إدراجها؟
4. ومن الملاحظات أيضا إدراج تقديم تاريخي يسبق عرض نصوص كل عصر (معطيات مختصرة عن العصر الجاهلي والإسلامي والأموي). فما الفائدة التي يمكن أن يجنيها المتعلّم من هذه المقدّمات التّاريخيّة أثناء قراءته للنّصوص؟

وفيما يلي سيقف البحث بشيء من التّفصيل عند كل ملاحظة من الملاحظات الأربع السابقة مع الإجابة عن التّساؤلات المطروحة.

[1] وزارة التّربية الوطنية: منهاج مادة اللّغة العربيّة وآدابها السنة الأولى من التّعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص 17.

1. مدخل تدريس النّصوص الأدبيّة في كتاب "المشوِّق":

لقد تقدّم القول بأنّ المدخل التّاريخي هو المدخل المعمول به في تدريس مادة النّصوص في منظومتنا التّربويّة، حيث أكّد المنهاج الجديد على أن "تقدّم النّصوص الأدبيّة في إطار الأعصر الأدبيّة المتعاقبة".[1] ولكن دون أن يبرر دواعي اختياره لهذا النسق التّعليمي. ويعتمد المدخل التاريخي في تنظيمه لمحتوى النّصوص الأدبيّة على فكرة التّتابع التاريخي، أي تقديم النّصوص وفقا لتسلسلها الزمني، بدءً بالأقدم فالأحدث، حيث يبدأ بتدريس نصوص من العصر الجاهلي وصدر الإسلام فالعصر الأموي، ثم العصر العباسي، الحديث، وأخيرًا المعاصر.[2]

ومن هنا، فالنّصوص التي نحن بصدد الحديث عنها تناولت ثلاثة عصور أدبية هي: العصر الجاهلي، عصر صدر الإسلام والعصر الأموي، وهي كما يتضح في الجدول – السابق – نصوص لشعراء مشهورين على امتداد العصور المذكورة؛ حيث تم انتقاء مقطوعات من بعض المعلقات الشّعريّة كمعلقة (زهير بن أبي سلمى وعنترة بن شداد العبسي وعبيد بن الأبرص) في العصر الجاهلي، ونماذج من شعر حسان بن ثابت وجميل بن معمر والأخطل... في العصر الإسلامي والأموي. وهي نصوص متوسطة الطول في مجملها، مناسبة للسياق التّعليمي؛ لاستحالة عرض النّصوص الأصلية الكاملة. وقد عنونت هذه المقطوعات بعناوين تعليميّة جديدة في "المشوِّق" الملاحظ أنّها لا تحمل بعدًا أدبيًا جماليًا، وإنّما هي تعبّر عن مضمون النّصوص بشكل عام.

فالظاهر من المحتوى المقرّر للنّصوص أنّه يعكس مظاهر العصور المدروسة أي الفترة التي ألّف فيها – فنجد مثلا نصوص العصر الجاهلي ركّزت على ما يتّسم به العصر من حروب ودعوة إلى السلم، ووصف البيئة الجاهليّة وغيرها – على حساب قدرات المتعلّمين الفكريّة واللّغويّة في هذه المرحلة التي لم تصل بعد إلى مستوى يسمح لها

[1] المرجع السابق، ص17.

[2] ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، ص198.

بتحليل هذه النّصوص وتذوقها. إنّ لغة النّصوص القديمة لغة مهجورة في حياة المتعلّم فألفاظها غريبة غير مألوفة، وتراكيبها صعبة، وهذا ما يجعل المتعلّم لا يتمثّل دلالاتها وهو يتنافى مع مطلب المقاربة بالكفاءات التي تؤكد فاعلية التّلميذ ومشاركته في بناء معارفه، حيث إنّ التّلميذ الذي يجد نفسه أمّام نص صعب معقد لن يتمكن من فهمه، وهو ما يفرض على المعلّم أن يتحول من دور الموجه إلى الملقن أمّام عجز التّلميذ وضعفه.

ولهذا، فإنّ برمجة النّصوص القديمة في السنة الأولى ثانوي يشكّل صعوبة أمام المتعلّمين، وهذا ما دفع الكثير من الباحثين إلى رفض المدخل التاريخي الذي يراعي التّسلسل الزمني في تنظيمه للنّصوص؛ أي رفض البدء بتدريس الأدب القديم في هذه المرحلة، على اعتبار أنّ البدء بتدريس هذه المادة التي مرّت عليها قرون عديدة يتناقض مع مبدأ تربوي مهم هو التّدرج في عرض المحتوى من السهل إلى الصعب، ومن المألوف إلى غير المألوف. يقول الباحث "عبده الراجحي": " نبدأ بما هو مألوف للتّلاميذ مما هو قريب من الفصيحة المعاصرة، وهو كثير جدًّا لا يعجز من يتوفر عليه للاختيار منه، ثم نتدرج بعد ذلك خطوة خطوة حتى يصل الطالب إلى نهاية المرحلة الثانوية وقد تمكن من فصحى التراث تمكنه من الفصيحة المعاصرة ".[1]

ويقول أيضا الباحث "محمد عطية الأبراشي" في السياق ذاته: " يجب أن تكون دراسة الأدب في السنة الأولى من المدارس الثانوية مقصورة على الأدب الحديث... نصوص تلائم مستوى الطلاب وميولهم ورغباتهم، والإكثار من هذه النّصوص، حتى تناسب كل ذوق من الأذواق، ويجد فيها كل طالب ما يلائمه ".[2] ويقول أيضا – في سياق حديثه عن الغرض من دراسة النّصوص بالمدارس الثانوية – : "ويتحقق هذا كله إذا اخترنا النّصوص من الأدب الحديث، وأجدنا دراستها ونقدها، ثمّ انتقلنا فيها إلى دراسة

[1] عبده الرّاجحي: علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، (د، ط)، 1995م ص95.

[2] محمد عطية الأبراشي: أحدث الطرق في التّربية لتدريس اللّغة العربيّة، ص 209.

النّصوص الأدبيّة القديمة".[1] ولكن ما وجدناه في مدارسنا الثانوية عكس ما اقترحه الباحثان، فقد برمجت النّصوص المنتمية إلى حقب تاريخية بعيدة – كما سبقت الإشارة – في السنة الأولى، على أن تُدرج في نهاية المرحلة الثانوية نصوص العصر الحديث، وهي سهلة التّذوق والتّحليل بحكم القرب الزمني بينها وبين حاضر المتعلّمين.

وفي هذا الإطار، يتساءل الباحث "الطاهر لوصيف" عن الجدوى من اعتماد المعيار التاريخي في وضع النّصوص الأدبيّة لتلاميذ السنة الأولى ثانوي، فيقول: " فكيف تم إذن الربط بينها وبين الواقع المعيش من جهة واستغلالها في الدراسة النّصية من جهة ثانية؟ وكيف يمكن أن نجعلها تشبع حاجات المتعلّمين، رغم الفارق الزمني بين تاريخ النّصوص المقررة وحاضر المتعلّمين؟".[2]

لقد بات واضحًا إذن أن المدخل التّاريخي طريقة يرفضها الكثير من الباحثين. لذا فمن الأنسب أن يختار لتلاميذ هذه السنة نصوصًا أدبية من الحياة المعاصرة التي يعيشونها كي يسهل عليهم فهمها وتذوقها، وتتناسب مع مستواهم، وتراعي حاجاتهم وميولاتهم.

2. هيمنة الشّعر على النثر:

واللاّفت للانتباه في النّصوص الأدبيّة الواردة في كتاب "المشوِّق" أنّ أغلبها شعرية فمن بين اثنتي عشرة وحدة تعليميّة خصت عشر وحدات كاملة للشعر، في حين تضمنت الوحدتان الباقيتان نصين نثريين؛ نص الأمثال والحكم[3]، ونص توجيهات إلى الكتاب[4].

---

[1] المرجع السابق، ص208.

[2] الطاهر لوصيف: تعليميّة النّصوص والأدب في مرحلة التّعليم الثانوي الجزائري برنامج السنة الأولى – جذع مشترك آداب– أنموذجا، دراسة وصفيّة تحليليّة نقديّة، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الدولة في اللّغة العربيّة، إشراف: خولة طالب الإبراهيمي، كلية الآداب واللغات، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة الجزائر، 2007–2008م، ص 102.

[3] حسين شلوف، أحمد تليلاني، محمد القروي: المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة السنة الأولى من التّعليم الثانوي (جذع مشترك آداب)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2005–2006م، ص67.

[4] المرجع نفسه، ص205.

فمن الواضح أنّ نسبة النّصوص النثرية تعد نسبة ضئيلة جدا مقارنة بنسبة النّصوص الشّعريّة. الأمر الذي يقودنا إلى التساؤل عن سبب هذا الاختيار؟

إنّ سبب غلبة النّصوص الشّعريّة قد يعود إلى طبيعة المدخل التّعليمي المعتمد في تنظيم النّصوص؛ فتناول النّصوص وفق العصور يستلزم اعتماد الشعر أكثر من النثر باعتبار أنّ الشعر هو الفن القولي الذي حقق اكتمالًا ونضجًا مقارنة بالفنون النثرية وبالتالي فإنّ اختيار المناهج للمعيار التّاريخي الذي يبدأ بتدريس الآداب القديمة له أثر في عملية انتقاء النّصوص، فلكونها آدابًا تزخر بالشّعر جاء المحتوى المختار شعريّا أكثر منه نثريًا.

وفي هذا المسار، يقول " فخر الدين عامر": "ممّا يؤخذ على الاختيارات الميل الجارف نحو الشّعر والإقلال من النثر، حتى استقر في نفوس التّلاميذ أنّ النّصوص أو الأدب هو الشّعر وما النثر إلّا ضيف على خِوَان القوافي. لذلك ينبغي الإكثار من القطع النثرية في مواضيع متنوعة كالخطبة والمقال والرسالة، والمقامة، والنثر العلمي... حتى يمرّن التلميذ على هذه الفنون، ويطلع على حديقة الأدب ويقطف منها ما يروقه"[1].

وعليه، فإنّه من الضروري أن تدرج المزيد من النّصوص النثرية في الكتاب التّعليمي لأن النّص النثري يعدّ الأقرب إلى قلوب المتعلّمين والمثير لاهتماماتهم في واقع استعمالهم اليومي للغة. وبغض النظر عن هذه الحجة فإن الأدب شعر ونثر فلماذا يتم التركيز على أحد الفنين دون الآخر.

3. النّصوص التّواصليّة:

النّصوص التّواصليّة هي نصوص نثرية تعالج الظواهر التي تناولتها النّصوص الأدبيّة بشيء من التّوسع والتّعمق، وهي كما يظهر في الجدول نصوص متوسطة الطول

[1] فخر الدين عامر: طرق التّربية الخاصة باللّغة العربيّة والتّربية الإسلاميّة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2000م ص142.

في معظمها، من إنتاج كبار الأدباء والنقاد والمفكرين، تأتي تالية للنّصوص الأدبيّة؛ فكل نص أدبي يتبع في الأسبوع الموالي بنص تواصلي. لذلك اعتبرها المنهاج " نصوص داعمة للنّصوص الأدبيّة ورافدة لها في الفهم والاستيعاب"[1].

وعلى العموم، تقرّر النّص التواصلي " ليساعد المتعلّمين على التعمق في الظاهرة التي تناولها النّص الأدبي بلغة تواصلية تيسر الفهم، وتناسب لغة التّلميذ، فالهدف من إثبات النّص التواصلي هو جعل المتعلّم يتفاعل مع الظاهرة الواردة في النّص الأدبي ويتبين أبعادها، حيث إنّ النّص يكون نثرًا والنثر أقرب ما يكون إلى العقل، فيكون هذا النّص التواصلي مصدر إثراء فكر التلميذ بالنسبة إلى الظاهرة المطروقة"[2]. وبهذا يشترط أن تكون مقنعة في دعم الظاهرة التي تعالجها، وأن تكون مناسبة لمستوى المتعلّمين الفكري واللّغوي، وفي الوقت نفسه مشتملة على أسئلة تساعدهم على حسن استثمار الظاهرة الأدبيّة من جميع الجوانب[3].

وما يمكن قوله أنّ النّصوص التّواصليّة هي نصوص شارحة ومفسرة للنّصوص الأدبيّة، تهدف إلى تمكين التّلاميذ من تحصيل زاد معرفي مهم حول الظاهرة التي يعالجها النّص الأدبي، ليقفوا موقفًا نقديًا من تلك الظاهرة في ضوء المعطيات الواردة في النّص التّواصلي.

4. المقدّمات التاريخية:

إنّ الملاحظ من خلال الجدول الذي عرض محتوى المادة هو إدراج تقديم تاريخي يسبق عرض نصوص كل عصر، حيث افتتحت نصوص العصر الجاهلي بتقديم امتد من الصفحة العاشرة إلى الصفحة الرابعة عشر، تضمن أولا عرض خريطة لمواطن القبائل العربيّة القديمة، وشرحًا لمفهوم كلمة "الجاهليّة" و"العصر الجاهلي"، ثم تحدّث عن

[1] وزارة التّربية الوطنية: منهاج السنة الأولى من التّعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص17.

[2] حسين شلوف، محمد خيط: دليل أستاذ اللّغة العربيّة، ص27.

[3] ينظر: وزارة التّربية الوطنية، منهاج السنة الأولى من التّعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص35، 36.

القبائل العربيّة ونظامها القبلي والاجتماعي، وبعض مظاهر حياتها العقليّة والدينيّة. كما مهد لنصوص العصر الإسلامي بمقدمة تعريفية تناولت باختصار التغيير الذي أحدثه الإسلام في العرب، وفي أدبهم شعرًا ونثرًا. والشيء نفسه بالنسبة لنصوص العصر الأموي، فقد افتتحت هي الأخرى بتمهيد تحدث عن التّحول السياسي الذي مسّ نظام الدولة الإسلامية بقيام دولة بني أمية، وعن انبعاث جذوة العصبيات القبلية في ظل حكمهم، ليُختتم بالحديث عن آداب اللّغة العربيّة التي عرفت في ذلك الوقت.

والحقيقة أنّ هذه المقدّمات التّاريخيّة المبرمجة هي على درجة كبيرة من الأهمية حيث تضع المتعلّم في عدد من السياقات الاجتماعيّة والثقافيّة والتاريخيّة التي أنتجت فيها المادة الأدبيّة، كما تطلعه أيضا على مستوى الاستعمال اللّغوي الجاري آنذاك من مفردات وتراكيب وأساليب وغيرها، وهي بذلك تؤهل التّلاميذ لمباشرة فعل القراءة، وتمدّهم بمفاتيح أولية لفهم النّص وتحليله. ولكن لا ينبغي الإسراف في عرض هذه المعطيات الخارجية حتى لا تتحول الدراسة الأدبيّة إلى ركام من المعلومات التّاريخيّة.

3. خطوات دراسة النّص الأدبي:

يتّبع المعلّم رفقة تلاميذه في تحليل النّصوص الأدبيّة خطوات منهجية، وضعها المنهاج الجديد استنادًا إلى مقتضيات المقاربة بالكفاءات والمقاربة النّصية، عددها ثمان خطوات، وهي كالآتي:

1. أتعرّف على صاحب النّص:

هي أول خطوة تعليميّة في تحليل النّصوص الأدبيّة، وتتمثل في تقديم نبذة مختصرة أو " كلمة موجزة عن حياة الأديب وعصره فيما له علاقة بالنّص ".[1] والخطوة

[1] حسين شلوف، أحمد تليلاني، محمد القروي: المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة السنة الأولى من التّعليم الثانوي، ص05.

الإجرائية التي يقوم بها الأستاذ أنّه يجعل التّلاميذ يعرفون صاحب النّص، وذلك من خلال مطالبتهم بالتحضير المسبق لحياة الشاعر وبما له علاقة بالنّص.[1]

2. تقديم موضوع النّص:

بعد التعرف على صاحب النّص، يقرأ الأستاذ النّص قراءة سليمة بمراعاة جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى، تليها قراءات التّلاميذ، "وتكون قراءة كل واحد منهم مقتصرة على جزء من النّص... وينبغي أن تتكرر قراءات التّلاميذ إلى أن يتعرفوا على النّص ويحسنوا قراءته، أمّا إجادة القراءات فتترك إلى ما بعد شرح النّص ودراسته".[2]

3.أثري رصيدي اللغوي:

من خلال القراءات الأولية للنص، يعمد المعلّم إلى شرح المفردات والتراكيب اللّغوية الصعبة والغامضة فيه، على أن يكون هذا الشرح بالتعرف المعجمي على معنى أو معاني الكلمة، ثم التعرض إلى ما توحي به من دلالات انطلاقا من السياق الذي وظفت فيه.[3]

4. أكتشف معطيات النّص:

يطلب من الأستاذ في هذه الخطوة توجيه التّلاميذ إلى اكتشاف معطيات النّص والمقصود بالمعطيات في الدراسة الأدبيّة حسب ما وضحته مقدمة الكتاب المدرسي "ما يتوافر عليه النّص من المعاني والأفكار، من المشاعر والانفعالات والعواطف، من

[1] ينظر: حسين شلوف، محمد خيط، دليل أستاذ اللّغة العربيّة، ص15.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] ينظر: حسين شلوف، أحمد تليلاني، محمد القروي: المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة السنة الأولى من التّعليم الثانوي، ص05.

التعابير الحقيقية والمجازية، من الأساليب التي يتخذها الأديب وسيلة للإقناع والتأثير، من موقف الأديب وغرضه من إنشاء النّص..."[1]

والهدف من هذه المرحلة هو تمكين المتعلّمين من الوقوف على الأفكار الواردة في النّص، وفهم معناه العام، دون إغفال الاهتمام بالتعابير والأساليب اللّغوية، وذلك عن طريق صوغ أسئلة مبسطة لأنّ " الاكتشاف لا يعني إجهاد الفكر وإطالة النظر بقدر ما يعني تحسيس المتعلّمين بالمعطيات الواردة في النّص تحفيزًا لهم لمناقشتها في المرحلة الموالية ".[2]

5. أناقش معطيات النّص:

تعتبر هذه الخطوة جزءًا لا يتجزأ من الخطوة السابقة؛ ففيها تستمر دراسة الأفكار (المعنى) والأساليب اللّغوية (المبنى) ولكن بشكل أكثر عمقًا، وفي هذه المرحلة " يوضع المتعلّم في وضعية تسخير مكتسباته ليسلط ملكته النقدية على المعطيات الواردة في النّص، سواء أتعلق الأمر بالمعاني والأفكار أم بأساليب التعبير المختلفة أم بجماليات اللّغة، على أن يكون النّقد إبداعًا يعتمد تعيين الظاهرة، ثم تقييم مختلف أبعادها الفكريّة والفنيّة في ضوء الرصيد القبلي للمتعلّم ".[3] ومنه فمرحلة مناقشة المعطيات هي مكملة لمرحلة الاكتشاف، يتمكن من خلالها المتعلّم من تذوق النّص ومعرفة بنائه.

6. أحدد بناء النّص:

تعد هذه الخطوة التعليميّة من صميم الدراسة النّصية التي تهتم ببنية النّص، حيث يعمد الأستاذ إلى مساعدة تلاميذه على تحديد النمط الغالب على النّص المدروس واكتشاف خصائصه المميزة. "إنّ إحدى خصائص النّصوص هي اللاّتجانس، لكن رغم

[1] المرجع السابق، ص 05، 06.

[2] حسين شلوف، محمد خيط: دليل أستاذ اللّغة العربيّة، ص16.

[3] حسين شلوف، أحمد تليلاني، محمد القروي: المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة السنة الأولى من التّعليم الثانوي، ص06.

ذلك فإنّ نوعا يهيمن على الأنواع الأخرى، وهو ما يسمح بنعت نص بأنّه نص سردي أو حجاجي أو وصفي... وهناك علامات نصية وبنائية ونوعية تسمح بالتعرف على الطبيعة الغالبة على النّص".[1] وعليه فإنّ الهدف الأساسي من هذه المرحلة هو تدريب المتعلّمين على إنتاج أو كتابة نصوص جديدة على منوال النمط المدروس.

7. أتفحص الاتساق والانسجام* في تركيب فقرات النّص:

تعتبر هذه المرحلة من أهم مراحل دراسة النّص الأدبي، وهي تهدف إلى تدريب المتعلّمين على اكتشاف مختلف الروابط التي تربط بين الجمل المشكلة للنص المقدّم (الاتساق والانسجام)، ومن ثمة تدريبهم – كهدف ثان – على محاكاة هذا البناء في دروس التّعبير الشّفهي والكتابي.

ومن هنا، فعلى المعلّم أثناء تنشيطه لحصة النّص الأدبي أن يوجه المتعلّمين إلى اكتشاف مظاهر الاتساق والانسجام في الأثر الأدبي، وأن يؤكّد أهمية هذه المظاهر في بناء النّص حتى يتمثّلها المتعلّمون في إنتاجهم للنصوص بمختلف أنماطها.

8. أجمل القول في تقدير النّص:

في هذه المرحلة الأخيرة من دراسة النّص الأدبي، يوصل الأستاذ التّلاميذ إلى تلخيص أبرز الخصائص الفنية والفكرية للنص[2]. وهي بذلك محصلة الخطوات السابقة وأكثرها تعقيدًا، فالمتعلّم لا يستطيع إصدار الأحكام إلّا إذا اكتشف معطيات النّص وتزوّد بآلياته ومفرداته.

---

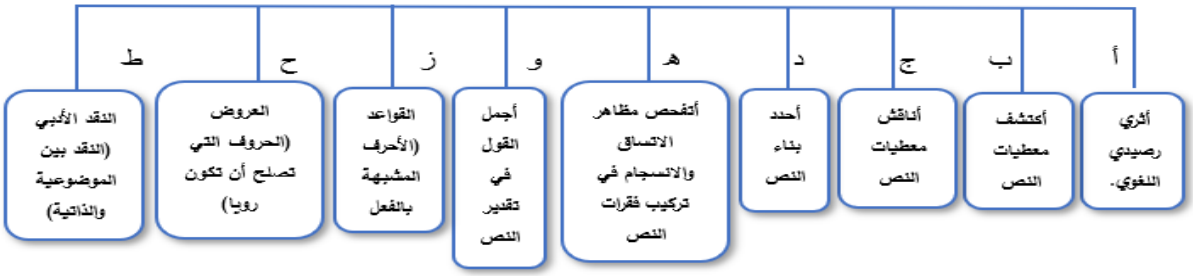
[1] المرجع السابق، ص06.

*سبقت الإشارة إلى مصطلحي الاتساق والانسجام في الفصل الأول.

[2] وزارة التّربية الوطنية: مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التّعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص23.

كانت هذه مجمل الخطوات المتبعة في تحليل النّصوص الأدبيّة، وهي كما يتّضح مرتبة ترتيبًا تربويًا ومنطقيًا (الانتقال من السهل إلى الصعب) تراعي النمو الفكري واللّغوي للمتعلّم، كما أنّها تتنوع من حيث الجوانب التي تعالجها؛ فالخطوات الأولى ركزت على الجانب السياقي للنص؛ أي الظروف المحيطة به، من حيث معرفة قائل النّص وتقديم موضوعه، في حين اهتمت الخطوات التي تليها بداخل النّص، وتبدأ بشرح المفردات، ثم دراسة معطيات النّص في خطوتي "الاكتشاف والمناقشة". أمّا الخطوات المستحدثة التي جاء بها المنهاج الجديد، والتي لم تكن معتمدة في النظام القديم هي: (أحدد بناء النّص أتفحص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النّص)، فهذان الخطوتان تهتمان بالجوانب النّصية، وذلك تماشيًا مع اعتماد المنهاج للمقاربة النّصية، وهما نتيجة استثمار معطيات الدراسات اللّسانيّة المتعلقة بالنّص ولاسيما "نحو النّص" في تعليميّة النّصوص.

ومن خلال متابعتنا للكيفية التي عرضت بها خطوات دراسة النّص الأدبي في كتاب "المشوّق"، تبيّن لنا أنّها عرفت خللًا واضحًا في ذلك؛ حيث إن الكتاب قد أسقط محتوى – أو أسئلة – تلك الخطوات التعليميّة في بعض النّصوص الأدبيّة، وذلك في النّص الأدبي الثالث "وصف البرق والمطر"، والنّص الخامس "تقوى الله والإحسان إلى الآخرين " والنّص السابع "فتح مكة"، والنّص الثاني عشر "توجيهات إلى كتاب"، واكتفى بذكر تلك الخطوات في خطاطة بما في ذلك دروس النّحو والعروض والنّقد الأدبي، ونمثل لذلك بالنّص الأدبي الثالث الوارد في الوحدة التعليميّة الثالثة، كما يلي:[1]



[1] حسين شلوف، أحمد تليلاني، محمد القروي: المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة السنة الأولى من التّعليم الثانوي، ص60.

الشيء نفسه نسجله مع النّصوص التّواصليّة، فقد تجرّدت هي الأخرى من استعراض محتوى خطوات تدريسها (وذلك في النّص التواصلي الثالث، الخامس، السابع والتاسع) ومحتوى روافدها بما فيها رافد قواعد اللّغة. وبطبيعة الحال، هذه الدّروس تؤثر سلبًا في العملية التعليميّة التّعلّمية، فكيف يتعامل المعلّم مثلا مع الوحدة التعليميّة الثالثة التي حذفت كل الأنشطة اللّغوية – إيراد النّص لوحده – منها؟ وكيف يتمكن المتعلّم في نشاط الإدماج من تحقيق الكفاءة المستهدفة، وهي كتابة نصوص، رغم أنّه لم يتمكن من تعلّم الرّوافد اللّغوية التي يمكن أن يجسدها في هذا النشاط؟ لأنّها ببساطة تشكل عائقًا في عملية التّعليم للمعلّم، الذي يجتهد في تحضيرها بالرجوع إلى مراجع وكتب أخرى من أجل تحقيق الكفاءات والأهداف المسطرة في المنهاج. وبذلك يجد المعلّم صعوبة في تفعيل دور النّص الأدبي لتدريس الأنشطة اللغوية عامة والنّحو خاصة، لأن تفعيل النّص يقتضي تضافر هذه الأنشطة وتعاضدها في تشكيله، ومن ثمة قراءته وفهمه، وهو ما يشير إلى وجود عجز في استيعاب مفاهيم لسانيات النّص أو نحو النّص.

ثالثا: تعليميّة الرّوافد النّحويّة في السنة الأولى ثانوي من خلال النّصوص:

بعد أن كشفنا عن واقع تدريس النّصوص الأدبيّة (الأهداف والمحتوى والطريقة) نحاول الآن الوقوف على مدى مساهمة – أو وظيفية – هذه النّصوص في تدريس الرّوافد النّحويّة، في إطار المقاربة التعليميّة المتبناة، عبر ثلاث محطات، نستعرض من خلال الأولى محتوى الرّافد النّحوي، ثم نماذج من الكتاب المدرسي نتعرف من خلالها على مدى انسجام النّصوص الأدبيّة والتّواصليّة مع الرّوافد النّحويّة في المحطة الثانية، يعقبها في المحطة الأخيرة طريقة تقديم الرّافد النّحوي.

1. عرض محتوى الرّافد النّحوي ودراسته:

تضمنت كل وحدة تعليميّة درسين من قواعد اللّغة، فكان عددها الإجمالي أربعة وعشرون (24) درسًا. وكما أسلفنا، يقترن ورود هذا النشاط مع كل نص أدبي ونص

تواصلي ضمن الوحدة التعليميّة الواحدة – على خلاف الأنشطة الأخرى التي ترتبط بأحد النّصين دون الآخر – خدمة للغرض المتوخى والمتمثّل في "عصمة ألسنة المتعلّمين وأقلامهم من الخطأ وإعانتهم على الدّقة في التّعبير والفهم..."[1]

وفيما يلي عرض لمحاور هذا الرّافد المقررة في المنهاج مقترنة بالمحاور التي اختارها الكتاب المدرسي تنفيذًا لمطلب المنهاج، على النّحو الآتي:

محاور نشاط القواعد كما وردت في المنهاج[2]	محاور نشاط القواعد كما وردت في الكتاب المدرسي[3]
أ. **قواعد النّحو:**	جزم الفعل المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين.
1. في المرفوعات:	رفع الفعل المضارع ونصبه.
المبتدأ والخبر وأنواعهما.	المبتدأ والخبر وأنواعهما.
كان وأخواتها.	كان وأخواتها.
كاد وأخواتها.	الأحرف المشبهة بالفعل.
الأحرف المشبهة بالفعل.	كاد وأخواتها.
لا نافية للجنس.	لا النافية للجنس.
2. في الفعل:	المفعول به.
رفع الفعل المضارع ونصبه.	المنادى.
جزم الفعل المضارع.	المفعول المطلق.
3. في المنصوبات:	الحال.
المفعول به.	المفعول لأجله.
المفعول المطلق.	العدد الأصلي والترتيبي.
المفعول لأجله.	

[1] وزارة التّربية الوطنية: منهاج السنة الأولى من التّعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص23.

[2] المرجع نفسه، ص29، 30.

[3] حسين شلوف، أحمد تليلاني، محمد القروي: المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة السنة الأولى من التّعليم الثانوي، ص217، 218، 219، 220، 221.

الحال. التمييز. المنادى. 4. في التوابع: النعت البدل التوكيد. **ب. قواعد الصرف:** الفعل ودلالته الزمنية. الفعل المجرد والمزيد ومعاني حروف الزيادة. اسم الفاعل وصيغ المبالغة. اسم المفعول. الصفة المشبهة. اسما الزمان والمكان واسم الآلة. الممنوع من الصرف. العدد الأصلي والعدد الترتيبي.	التمييز. النعت بنوعيه. التوكيد. البدل. الفعل ودلالته الزمنية. الفعل المجرد والمزيد ومعاني حروف الزيادة. اسم الفاعل وصيغ المبالغة. اسم المفعول. الممنوع من الصرف. اسم المكان والزمان والآلة. الصفة المشبهة.

جدول رقم (02) يوضح محاور القواعد المقررة في المنهاج والكتاب المدرسي.

إنّ أوّل ملاحظة بادية للعيان من خلال هذا الجدول هي عدم التطابق في ترتيب موضوعات القواعد بين ما جاء في المنهاج وما جاء في الكتاب المدرسي، وربّما يعود ذلك إلى عدم التنسيق بين لجنة واضعي المنهاج الدراسي ولجنة مترجمي المنهاج إلى كتاب مدرسي، وأنّ كلا منهما تعمل على حدة. وعليه، فحتمية التنسيق تفرض على مصممي الكتاب أخذ المنهاج التربوي بعين الاعتبار للعلاقة القائمة بينهما.

وإذا نظرنا إلى المحتوى المقرر، فإنّنا نلاحظ بوضوح أنّه مركب من القسمين المشهورين في المؤلفات النّحويّة؛ النّحو والصرف. كما يظهر أيضا أنّ المقياس في

اختيار موضوعات النّحو كان قائمًا على مبدأ تحليلي إعرابي؛ ذلك أنّها تكونت من عدة أبواب، هي: المرفوعات والمنصوبات والتوابع، وحتى الباب المتعلق بالفعل لم يخرج عن ذلك، لأنّه تقيّد برفع الفعل المضارع ونصبه وجزمه. أمّا المحتوى الصرفي فقد تأسس على الفعل ومتعلقاته، حيث تناول صيغة الفعل ودلالته الزمنية، والبنية الأصلية للفعل وحال الزيادة عن التجريد، ليستند بعد هذا إلى آلية ألا وهي القياس، وتتضح في المشتقات "اسم الفاعل وصيغ المبالغة"، "اسم المفعول"، "اسم الزمان والمكان"...، حيث ينطلق المتعلّم من خلال الأمثلة التي يقيس عليها إلى بناء قاعدة صرفية، يتخذها سندًا في بناء القواعد الصرفية الأخرى.

فالظاهر من الموضوعات النّحويّة المبرمجة أنّها اعتمدت على المفهوم الضيق للنحو (ضبط أواخر الكلمات) الذي يركز على الجانب الشكلي للغة، دون اعتبار لجانبها الوظيفي الاستعمالي، حيث عرضت الموضوعات عرضًا هيمنت عليه نظرية العامل. وبهذا فالتّلاميذ في هذه المرحلة كما يقول علي أحمد مدكور: "مطالبون بحفظ قواعد النّحو المختلفة بترتيبها التقليدي في كتب النّحو، بصرف النظر عن حاجتهم إليها في كلامهم وكتاباتهم"[1]. وهذا ما جعل تعليم النّحو في مدارسنا ينحرف عن غايته في إكساب المتعلّم الملكة اللّغويّة التبليغيّة.

هذا وتجدر الإشارة إلى أنّ عددًا من الدروس النّحويّة والصرفية في كتاب "المشوّق" قدمت عناوينها فقط دون محتوياتها، في هيئة خطاطات – كما هو ممثل في الخطاطة السابقة – وتجلى ذلك في ثمانية دروس، وهي: الأحرف المشبهة بالفعل، كاد وأخواتها، المنادى، الفعل المطلق، العدد الأصلي والترتيبي، التمييز، الفعل ودلالته الزمنية، واسم المكان والزمان والآلة. هو الأمر الذي يقودنا إلى حقيقة أنّ هذه الدروس تعالج منفصلة ومنعزلة عن النّص سواء كان أدبيًا أم تواصليًا، وهذا تغييب لاعتماد المقاربة النّصية وتغييب لتفعيل دور النّص في تدريس مثل هذه الظواهر النّحويّة، وهو ما

[1] علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللّغة العربيّة، ص320.

يجعلنا نكتشف أول عائق يحول دون تفعيل النّص وهو الدروس النّحويّة المحذوفة من الكتاب المدرسي.

2. مدى انسجام النّصوص الأدبيّة والتّواصليّة مع الرّوافد النّحويّة الواردة في الكتاب المدرسي:

إنّ تدريس نشاط النّحو في السنة الأولى من التّعليم الثانوي من منظور المقاربة النّصية، ينطلق من النّص الأدبي أو التواصلي، أي تدريس اللّغة العربيّة كل متكامل حيث أكد المنهاج بأنّه: "يدرس من خلال دراسة النّص الأدبي بشكل لا يشعر فيه المتعلّم بأنّه يتلقى أحكام النشاط مفصولة عن دراسة النّص... وعلى العموم يتناول كغيره من النشاطات الرافدة في ظل المقاربة النّصية خدمة لفهم النّص وبناء المعنى"[1].

ومن هنا، يشير المنهاج والوثيقة المرافقة له دليل الأستاذ إلى استخراج الأمثلة والشواهد النّحويّة من النّص المدروس في الوحدة نفسها. وهذا الأمر يقودنا إلى التساؤل هل يمكن أن نجد نصًا متكاملًا يضم جميع الأمثلة والشواهد اللغوية التي تخدم موضوع من المواضيع النّحويّة؟ وإذا لم نجد هذا النّص المتكامل هل تحققت المقاربة النّصية كما يهدف إلى ذلك المنهاج؟ وما هو البديل أمام المعلّم حينما لا يجد هذا النّص فيما يخص الأمثلة التي تخدم موضوع النّحو؟

سنحاول في هذه الدراسة أن نجيب عن هذه التساؤلات عن طريق عرض بعض النماذج من الكتاب المدرسي، ثم جدول يوضح الدراسة.

- **نماذج من الكتاب المدرسي:**

أ. ففي الوحدة التعليميّة الأولى، نجد **النّص الأدبي:** في الإشادة بالصلح والسلام والتحذير من ويلات الحرب، وموضوع **قواعد اللّغة المقرّر** هو: جزم الفعل المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين.

[1] وزارة التّربية الوطنية: منهاج السنة الأولى من التّعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص23، 24.

أمّا الأمثلة التي يمكننا استخراجها من النّص الأدبي لمعالجة موضوع القواعد، هي:[1]

1. عظيمين في عليا معدٍّ هديتما ومَنْ يستبحْ كنزًا من المجْدِ يُعظَمِ.
2. فلا تكتُمُنَّ الله ما في نفوسكم ليخفى ومهما يُكْتَمِ الله يَعْلمِ.

وما يلاحظ على هذه الأمثلة أنّها تخدم جزءً فقط من موضوع القواعد، هو: جزم الفعل المضارع بـ "مَنْ" و "مهما". أمّا بقية الأدوات، من مثل: إنْ، إذما، ما، أيان، أين حيثما كيفما، أيّ وغيرها، فلا يوجد في النّص الأدبي ما يدلّ عليها. ولهذا سيلجأ المعلّم إلى الاستعانة بمراجع أخرى لاختيار الأمثلة والشواهد المناسبة التي تخدم بقية الأدوات التي تجزم الفعل المضارع.

وعليه، فالنّص الأدبي لم يكن مفعّلًا بشكلٍ كافٍ لتدريس مثل هذا الرّافد النّحوي وبالتالي فتحقيق هدف المقاربة النّصية كان نسبيًا.

ونجد **النّص التواصلي** في الوحدة نفسها: طاهرة الصلح والسلم في العصر الجاهلي وموضوع **قواعد اللّغة المقرّر** هو: رفع الفعل المضارع ونصبه.

أمّا الأمثلة التي يمكن أن يستخرجها المعلّم رفقة تلامذته من النّص، لمعالجة موضوع رافد قواعد اللّغة، هي:[2]

1. فقد أرسلَ الأوسُ... فقال: أخافُ ان تنقضُوا حكمي...
2. ... إنّا لا نردُّ لك حكمًا ... لا أحكمُ حتى تعطوني موثقًا ... أن ترضُوا بحكمي.

وهذه الأمثلة تخدم درس القواعد "رفع الفعل المضارع ونصبه" انطلاقًا من النّص التّواصلي، ومنه فالهدف من المقاربة النّصية قد تحقق في هذا الموضوع.

[1] حسين شلوف، أحمد تليلاني، محمد القروي: المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة السنة الأولى من التّعليم الثانوي، ص19.
[2] المرجع نفسه، ص32.

ب. وفي الوحدة التعليميّة الثامنة، نجد **النّص الأدبي:** من تأثير الإسلام في الشعر والشعراء، وموضوع **الرافد النّحوي** هو: النعت بنوعيه.

والملفت للانتباه أنّ هذا النّص لا يحتوي ولو على مثال واحد لتقديم درس النّحو مما أدى بمؤلفي الكتاب المدرسي إلى الاستنجاد بمثال خارج النّص الأدبي المدروس وتمثل في آية قرآنية، قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ وَلَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَٰنَ مِن سُلَٰلَةٍ مِّن طِينٍ ﴿١٢﴾ ثُمَّ جَعَلْنَٰهُ نُطْفَةً فِى قَرَارٍ مَّكِينٍ ﴿١٣﴾ ﴾[1]. وهذا المثال بدوره غير كاف لإقامة عناصر الدرس، وبالتالي سيلجأ المعلّم إلى الاستعانة بشواهد وأمثلة أخرى (بالرجوع إلى الكتب والمراجع وغيرها).

ومن هذا المنطلق، فإنّ الرافد النّحوي لم يدرّس من خلال النّص الأدبي المقترح وإنّما من أمثلة خارجة عن إطاره، لا تمثل مقتضيات المقاربة النّصية إطلاقا، ومن ثمة فهدفها لم يتحقق كما يهدف إلى ذلك المنهاج التربوي.

ونجد **النّص التواصلي** المرافق للنص الأدبي: من آثار الإسلام على الفكر واللّغة وموضوع **الرافد النّحوي المقرر**: التوكيد.

وقد تضمن هذا النّص مثالًا واحدًا، وهو:[2]

1. ذلك أنّ كتابَ الله نفسه نزل نثرًا.

إنّ هذا المثال غير كاف لاكتشاف أحكام القاعدة النّحويّة، انطلاقا من النّص المدروس، وبذلك يلجأ المعلّم إلى مستوى جملي لا علاقة له بالنّص لإتمام بقية عناصر الموضوع، وبالتالي لا يمكن تجسيد كل متطلبات المقاربة النّصية (نسبي).

ج. وفي الوحدة التعليميّة العاشرة، نجد **النّص الأدبي:** من الغزل العفيف، وموضوع **قواعد اللّغة المقترح** هو: الفعل المجرد والمزيد ومعاني حروف الزيادة.

---

[1] سورة المؤمنون، الآية 13/12.

[2] حسين شلوف، أحمد تليلاني، محمد القروي: المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة السنة الأولى من التّعليم الثانوي، ص 142.

وإذا عدنا إلى النّص، نستخرج الأمثلة الآتية:[1]

1. يموت الهوى مني إذا ما لقيتها ويحيا إذا فارقتها فيعود.

2. يقولون جاهد يا جميل بغزوة وأي جهادٍ غيرهن أريد.

وهذه الأمثلة المأخوذة من النّص الأدبي كافيّة لإقامة عناصر الدرس "الفعل المجرد والمزيد ومعاني حروف الزيادة"، ممّا يعني أنّ النّص الأدبي وظيفي لتعليم الرافد النّحوي المقرر، ومنه فالهدف قد تحقق.

والجدول الآتي يوضح مدى انسجام النّصوص الأدبيّة والتّواصليّة مع الرّوافد النّحويّة وتحقيق المقاربة النّصية.

النّص الأدبي والتواصلي	الرّوافد النّحويّة	الانسجام			تحقيق هدف المقاربة النّصية		
		نسبي	غير محقق	محقق	نسبي	غير محقق	محقق
– الفروسية. – الفتوة والفروسية عند العرب. – وصف البرق والمطر. – الطبيعة من خلال الشعر	– المبتدأ والخبر وأنواعهما. – كان وأخواتها. – الأحرف المشبهة بالفعل. – كاد وأخواتها.	×			×		
		×			×		
			×			×	
			×			×	

[1] المرجع السابق، ص 168.

الجاهلي. – الأمثال والحكم.	– لا النافية للجنس.	×			×		
– معلم الأمثال والحكم في الجاهلية.	– المفعول به.	×			×		
– تقوى الله والإحسان إلى الآخرين.	– المنادى.		×			×	
– قيم روحية وقيم اجتماعية في الإسلام.	– المفعول المطلق.		×			×	
– من شعر النضال والصراع.	– الحال.	×			×		
– الشعر في صدر الإسلام.	– المفعول لأجله.			×			×
– فتح مكة.	– العدد الأصلي والترتيبي.		×			×	
– شعر الفتوح وآثاره النفسية.	– التمييز.		×			×	
– في مدح الهاشميين.	– البدل.	×			×		

– نشأة الأحزاب السياسية في عهد بني أمية. – الغزل العذري في عصر بني أمية. – من مظاهر التجديد في الشعر الأموي في مدح عبد المالك بن مروان. – التجديد في المديح والهجاء. – توجيهات إلى الكتاب. – الكتابة في العصر الأموي.	– الفعل ودلالته الزمنية. – اسم الفاعل وصيغ المبالغة. – اسم المفعول. – الممنوع من الصرف. – اسم المكان والزمان والآلة. – الصفة المشبهة		×		×		×
		×		×			
		×			×		
		×			×		
			×				×
		×			×		

جدول رقم (03) يبين انسجام النّصوص الأدبيّة والتّواصليّة مع الرّوافد النّحويّة المقررة وتحقيق المقاربة النّصية.

وما يلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ عدد مواضيع النّحو المنسجمة مع النّص الأدبي والتواصلي والمحققة للمقاربة النّصية هو أربعة مواضيع من بين أربعة وعشرين (24) موضوعًا، في حين أنّ تسعة مواضيع منها غير منسجمة مع النّصين، وهي الدروس المحذوفة من الكتاب باستثناء درس "النعت بنوعيه"، أمّا الإحدى عشرة المتبقية فتحقيق الانسجام والمقاربة النّصية فيها هو نسبي. وهذا ما يدفعنا إلى القول بأنّ تدريس

الرّوافد النّحويّة للسنة الأولى ثانوي من خلال النّصوص الأدبيّة (في إطار المقاربة النّصية) حسب ما يهدف إليه المنهاج **مازال لم يتحقق بالصورة المرجوة في الواقع المدرسي** ويعود ذلك إلى ما يلي:

حذف الكثير من الدروس النّحويّة الواردة في الكتاب، والتي يلجأ المعلّم إلى تفعيل تعليمها عن طريق جمل لا صلة لها بالنّص، معتمدًا الطريقة القديمة، بالإضافة إلى عدم توفر النّصوص المقررة على الأمثلة والشواهد الكافية التي تساعد المعلّم على إتمام بقية عناصر درس النّحو، مع استعانته بمراجع وكتب أخرى لاستخراج الأمثلة المناسبة لإتمام عناصر الدّرس، وبالتالي تشكل النّصوص في حد ذاتها عائقًا أساسيًا – العائق الثاني الذي اكتشفناه – يقف دون تفعيل دورها لتدريس نشاط النّحو.

وعليه، ينبغي على واضعي الكتاب المدرسي، مراجعة هذه النّصوص، واختيار نصوص أدبية تتوفر على مختلف الظواهر النّحويّة المراد تدريسها، لتمكين المعلّمين من تطبيق الطريقة النّصية في أقسامهم، وبالتالي المساهمة في تفعيل النّصوص الأدبيّة وتكييفها خدمة للظواهر النّحويّة.

3. طريقة تقديم الرافد النّحوي:

عملا بمبدأ المقاربة النّصية، فإن المعلّم في تعليم هذا النشاط ينطلق من النّص سواء أكان أدبيًا أم تواصليًا في كل وحدة تعليميّة، ويتبع الخطوات الآتية:[1]

1. **أعود إلى النّص وأقرأ:** تمثل هذه الخطوة نقطة الانطلاق في تدريس هذا النشاط حيث يتم الاعتماد فيها على بعض الأمثلة اللغوية المأخوذة من النّص المدروس.

[1] ينظر: وزارة التّربية الوطنية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التّعليم الثانوي العام والتكنولوجي ص31، 32.

2. **استخراج أحكام قاعدة الدرس:** من قبل التّلاميذ من خلال الأسئلة التي يعمد الأستاذ إلى طرحها موجها إياهم إلى استخراج أحكام القاعدة باستعمال طريقة ملاحظة الأمثلة، وكل حكم يستخرجه التّلاميذ يشفع بتطبيقات شفوية داخل الصف.
3. **صوغ أحكام القاعدة:** في هذه المرحلة يواصل الأستاذ توجيه التّلاميذ إلى التدرج في استخراج أحكام القاعدة لدعمها بأمثلة من إنشائهم، ومن ثمة استدراجهم إلى الصياغة العامة للقاعدة التي تسجل على السبورة.
4. **إحكام موارد المتعلّم وضبطها:** وهي الخطوة الأخيرة في الدرس، يتم فيها الاستثمار الفعلي للمعارف الجديدة التي تلقاها التّلاميذ في الدرس وتطبيقها للإجابة عن الأسئلة التي يصوغها المعلّم، وتهدف هذه المرحلة إلى جعل المتعلّم في وضعية توظيف لبعض أحكام القاعدة في إنتاجه المكتوب.

والجدير بالذكر أنّ تلك الخطوات جاءت في الكتاب تحت عناوين (عد إلى النّص ولاحظ، تعلمت، أكتشف أحكام القاعدة، أبني...)؛ أي باستعمال صيغ الفعل المسند إلى ضمير المتكلم "أنا" الذي يعود على المتعلّم، فيتعرف على الظاهرة النّحويّة بطريقة ذاتية معتمدًا على نفسه، وذلك تماشيا مع مبادئ المقاربة بالكفاءات التي تجعل المتعلّم محور العملية التعليميّة.

وتبقى هذه الطريقة، الطريقة المقررة من طرف وزارة التربية الوطنية المتبعة في تدريس النّحو، إلّا أنّ ما يمكن التنويه به أنّ الالتزام بطريقة واحدة في جميع النشاطات يجعل النشاط رتيبًا مملًا لدى المتعلّمين. لذا يجب على المعلّم أولا أن يدرك الظروف المحيطة فيختار من بين الطرائق أنسبها لتلك الظروف.

رابعا: عرض نموذجي لكيفية تدريس نشاطي النّص الأدبي والرافد النّحوي (الدراسة الميدانية):

من أجل التبيّن الفعلي لدرجة تفعيل النّص الأدبي في تدريس الرّوافد النّحويّة لتلاميذ السنة الأولى ثانوي، قمنا بدراسة ميدانيّة في إحدى المؤسسات التعليميّة الثانوية وهي ثانوية "لشهب أحمد" بفرجيوة، وذلك بحضورنا لحصتين من حصص اللّغة العربيّة فالأولى في النّص الأدبي، والثانية في الرافد النّحوي. وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على أداة من أدوات البحث العلمي والمتمثلة في الملاحظة، التي تصف الظاهرة كما هي مطبقة في الواقع، فقد انصبت ملاحظتنا حول طريقة تقديم الدرس، ومدى تفاعل التّلاميذ وتجاوبهم مع المعلّم في خضم الدّرس المقدّم، وكذا متابعة مدى اعتماد المعلّم النّص واستغلاله في تدريس الرّوافد النّحويّة.

- **عرض النموذج الأول: النّص الأدبي (في مدح الهاشميين لـ: الكميت بن زيد):**

الثلاثاء 10 مارس 2020

الوحدة التعليميّة: التاسعة؛ العصر الأموي.

النشاط: نص أدبي.

الموضوع: في مدح الهاشميين لـ(الكميت بن زيد) ص150.

أوّل ما بدأت به المعلّمة، تقديم لمحة تاريخية عن أوضاع العصر الأموي، وعن التحول السياسي الذي مس نظام الدولة الإسلامية بقيام دولة بني أمية، وهذا في مدة لا تتجاوز ربع ساعة، وبعدها شرعت في خطوات دراسة النّص الأبي، كما يلي:

1. أتعرف على صاحب النّص:

في هذه المرحلة وجهت المعلّمة مجموعة من الأسئلة المتعلقة بحياة الشاعر "الكميت بن زيد"، وهي: ما هو الاسم الكامل لصاحب النّص؟ متى وأين ولد؟ كيف كانت نشأته؟ ومتى توفي؟

وأجاب التّلاميذ إجابات صحيحة، ثم دُوّن التعريف على السبورة من طرف أحد التّلاميذ.

2. تقديم موضوع النّص:

بعد التعريف بصاحب النّص، قامت المعلّمة بقراءة القصيدة قراءة نموذجية حريصة فيها على رصد حركات كل لفظ، تلتها قراءات المتعلّمين الفردية، وكانت قراءة كل واحد منهم مقتصرة على جزء من القصيدة، مع عناية المعلّمة بتصويب الأخطاء تصويبًا مباشرًا.

3. أثري رصيدي اللغوي:

من خلال القراءات المتتالية للقصيدة، طلبت المعلّمة من التّلاميذ استخراج المفردات الصعبة والجديرة بالشرح، ومن هذه المفردات نذكر:

طَرِبْتُ: فرحت/ **البيض:** النساء الحسان/ **النّهى:** العقل/ **رهط:** قبيلة أم قوم.

4. أكتشف معطيات النّص:

في هذه المرحلة قامت المعلّمة باستدراج المتعلّمين إلى فهم النّص واكتشاف معطياته عن طريق الأسئلة الواردة في الكتاب، وهي أسئلة تدور في مجملها حول مضمون النّص وأفكاره ومعانيه، منها:

- لمن طرب الشاعر؟ وعمن أعرض عن طربه؟

تطرقت المعلّمة إلى أربعة أسئلة فقط، واستغنت عن الأسئلة المتبقية، بحجة أنّها كافية وتخدم هذه المرحلة.

5. اناقش معطيات النّص:

واصلت المعلّمة في هذه الخطوة مناقشة أفكار النّص ومعانيه ولكن بشكل أكثر عمقا من سابقتها، وذلك عن طريق الأسئلة المقترحة في الكتاب. وفي المناقشة كان التفاعل بين المعلّمة والتّلاميذ قليلًا، فغالبًا ما تجيب هي عن الأسئلة.

6. أحدّد بناء النّص:

ناقشت المعلّمة رفقة تلاميذها الأسئلة الواردة في الكتاب منها الأسلوب المنتهج من قبل الشاعر (مباشر)، وكذا تحديد النمط الغالب على النّص من خلال التعرف على خصائصه وهو ما يسمح بنعته بأنّه نص حجاجي، لتُختتم هذه المرحلة بسؤال يطلب فيه من التلميذ إنتاج نص شفهي قصير على منوال نمط النّص المدروس، وهو كالآتي:

- أردت أن تسافر جوًا، غير أن والدك عارضك وطلب منك أن تسافر برًا. كيف تقنعه بحسن اختيارك لوسيلة سفرك؟

إنّ في طرح هذا السؤال الأخير توافقًا مع مقولات المقاربة النّصية؛ في ربط الفهم بالإنتاج، فقراءة التلميذ وفهمه لنصوص بعينها يمكنه من إنتاج نصوص جديدة على

منوالها. وعلى الرغم من أهمية هذا السؤال بالنسبة للتلميذ، إلا أنّ المعلّمة قد تجاوزته لضيق الوقت.

7. أتفحص مظاهر الاتساق والانسجام في النّص:

قامت المعلّمة بطرح الأسئلة المتعلقة بهذه المرحلة، وهي أسئلة تساعد المتعلّمين على اكتشاف الأدوات والوسائل التي ساهمت في اتساق النّص (التكرار، الإحالة...) ومن ثمة إدراك أهميتها في انسجام النّص والتحامه.

8. أجمل القول في تقدير النّص:

طلبت المعلّمة من أحد التّلاميذ كتابة ملخص هذه المرحلة على السبورة دون توجيه الأسئلة لهم، وكان الملخص كالآتي: الشاعر في موقف دفاع عن حق الهاشميين في الخلافة على اعتبار أنهم من قريش وأنهم أقرب الناس إلى النبي صلى الله عليه وسلم هذا وقد اعتمد الشاعر الأسلوب المباشر ميلًا إلى التحليل بهدف الإقناع.

- **عرض النموذج الثاني: الرافد النّحوي: (البدل):**

الأربعاء 11 مارس 2020.

الوحدة التعليميّة: التاسعة.

النشاط: قواعد اللّغة.

الموضوع:

قامت المعلّمة بكتابة الأمثلة على السبورة دون ذكر موضوع الدرس، وكانت كالآتي:

الأمثلة:

عد إلى النّص ولاحظ قول الكميت:

1. بَنِي هَاشِمِ رَهْطِ النَّبِي[1].
2. نَجَحَ الطالِبُ مُحَمدٌ.
3. طَالعْتُ الكِتابَ نِصْفَهُ.
4. أَعْجَبَنِي عُمَرُ رَضي الله عَنْهُ عَدْلُهُ.

قرأت المعلّمة الأمثلة مرتين، تلتها قراءات فردية مختلفة لبعض التّلاميذ، ثم مهدت المعلّمة لدرسها بمراجعة الدرس السابق والمتمثل في التوكيد.

وبعدها شرعت في شرح معنى البيت المأخوذ من النّص الأدبي، وسألت: من يعيّن التابع والمتبوع في هذا المثال؟

المتعلّم: التابع هو "رهط"، والمتبوع هو "بني هاشم".

[1] حسين شلوف، أحمد تليلاني، محمد القروي: المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة السنة الأولى من التّعليم الثانوي، ص153.

المعلّمة: من خلال هذا، ماذا نسمي كلمة "رهط" و "بني هاشم"؟

المتعلّم: نسمي كلمة "رهط" بالبدل وكلمة "بني هاشم" مبدل منه.

المعلّمة: إذن درسنا اليوم هو البدل، قامت بتسجيله على السبورة وسألت: ما هو البدل؟ فأجاب التّلاميذ إجابات أغلبها صحيحة، والخاطئة منها قامت بتصحيحها، لتدوّن بعدها التعريف النموذجي للبدل على السبورة.

المعلّمة: ننتقل إلى التعرف على أنواع البدل: حدد البدل والمبدل منه في المثال الثاني؟

المتعلّم: البدل هو: محمدٌ، والمبدل منه هو: الطالبُ.

المعلّمة: هل اسم محمدٌ جاء مطابقًا لاسم الطالب؟

المتعلّم: نعم اسم محمد مطابق لاسم الطالب، لأنّ محمد هو نفسه الطالب، والطالب نفسه محمد.

المعلّمة: وبهذه الحالة ماذا نسمي هذا النوع من البدل؟

المتعلّم: يسمى هذا النوع من البدل بالبدل المطابق، أو بدل الكل من الكل.

المعلّمة: من يقدم لنا تعريفًا لهذا النوع من البدل؟

وأجاب التّلاميذ عن هذا السؤال، ثم قامت المعلّمة بكتابة هذا الجزء من القاعدة على السبورة مدعوم بأمثلة من إنشاء التّلاميذ.

المعلّمة: لاحظ المثال الثالث، عيّن البدل والمبدل منه؟

المتعلّم: البدل هو: نصفَه، والمبدل منه: الكتابَ.

المعلّمة: ماذا تمثل كلمة نصف للكتاب؟

المتعلّم: تمثل جزءً من الكتاب.

المعلّمة: تأمل كلمة "نصف"، ما الذي اتصل بها في الأخير؟

المتعلّم: اتصل بها ضمير الهاء.

المعلّمة: على من يعود هذا الضمير؟

المتعلّم: يعود على الكتاب أي على المبدل منه.

المعلّمة: إذن ماذا نسمي هذا النوع من البدل؟

المتعلّم: يسمى هذا النوع من البدل ببدل البعض من الكل.

وبعدها طلبت من المتعلّمين استنتاج القاعدة التي تخص هذا العنصر من الدرس مع الإتيان ببعض النماذج من مثلها.

وعلى الوتيرة نفسها سارت المعلّمة في المثال الأخير، حيث طرحت مجموعة من الأسئلة تخدم نوع آخر من أنواع البدل ألا وهو "بدل الاشتمال"، ليتوصل التّلاميذ إلى استخراج أحكام القاعدة، ثم دوّنت هذا الجزء من القاعدة على السبورة، وطلبت منهم تقديم أمثلة حول هذا النوع.

بعد الانتهاء من المناقشة قامت المعلّمة بتلخيص الدرس شفهيًا، لتنتقل بعد ذلك إلى تسجيل التطبيق على السبورة في مرحلة "إحكام موارد المتعلّم وضبطها"، وانتهت الحصة ولم يصحح التطبيق.

ملاحظات على طريقة تقديم الدرس:

✓ **بالنسبة لحصة النّص الأدبي:**

- مهدت المعلّمة للدرس بتقديم نبذة تاريخية عن العصر الأموي، لأنّ هذا الدرس كان بداية الوحدة التعليميّة.
- كانت قراءة كل تلميذ مقتصرة على جزء من النّص، مما يسمح لأكبر عدد من التّلاميذ بالمشاركة في نشاط القراءة.

- اتبعت المعلّمة كل خطوات دراسة النّص الأدبي المقررة، ولكن لم تتناول كل الأسئلة الموجودة في الكتاب، وتبريرها في ذلك أنّ هذه الأسئلة في أغلب الأحيان مكررة (مختلفة في الصياغة فقط)، ومن جهة أخرى ضيق الوقت.
- قلة تفاعل التّلاميذ وعدم تجاوبهم مع المعلّمة في تحليلهم للنص الأدبي ولاسيّما في مرحلتي "أناقش معطيات النّص"، و" أجمل القول في تقدير النّص"، ولعلّ هذا راجع– في نظرها – إلى أنّ التّلاميذ يجدون صعوبة في فهم ألفاظ النّص لبعد معانيها عن بيئتهم، وعدم تناسب مستواهم مع النّصوص القديمة – وهذا ما تم ملاحظته من خلال اطلاعنا على تلك النّصوص حيث اتضح أنها نصوص صعبة تمتاز بلغة تستعصي على الفهم، وهذا تبعًا لنتائج الدراسات التربويّة التي ترفض المدخل التاريخي– ثمّ إنّهم لا يهتمون بالتحضير المنزلي لدروس النّصوص.

✓ **بالنسبة لحصة الرّافد النّحوي كانت الملاحظات كالآتي:**

- مهدت المعلّمة لدرسها بالدرس السابق، وذلك لتهيئة أذهان المتعلّمين لاستقبال موضوع الدرس والتفاعل معه.
- توفر النّص على مثال واحد يخدم عنصرًا واحدًا من درس "البدل"، ويتمثل في بدل الكل من الكل، واستعانت المعلّمة بأمثلة خارج النّص، وبالتالي فالنّص لا يخدم الظاهرة النّحويّة المقررة.
- كتابة عنوان الدرس بعد مناقشة المثال الأول، الذي استخلص منه عنوان الدرس وهذا مؤشر إيجابي.
- استنتاج القاعدة من طرف التّلاميذ، وتدوينها جزئيًا على السبورة.
- وجود تفاعل بين المعلّمة والمتعلّمين، ومرت الحصة في شكل حوار.
- نشاط النّحو نشاط في غاية الأهمية، وساعة واحدة كما هو مقرر لا تكفي لتقديم كل عناصر الدرس، وهذا ما تم ملاحظته من خلال الدرس المقدم، حيث انتهت الحصة ولم يكف الوقت للإجابة عن التطبيق، مع العلم أنّ التطبيقات أساس ترسيخ القاعدة في ذهن المتعلّم، فهنا تغليب الجانب النظري التلقيني على الجانب التطبيقي.

- اتبعت المعلّمة الطريقة التقليديّة (الاستقرائيّة) في تقديم الرافد النّحوي، ولم تتبع الطريقة النّصية إلّا في الانطلاقة الأولى للدرس.

نتائج النموذجين:

من خلال حضورنا لحصيتين من حصص اللّغة العربيّة وتحديدا النّص الأدبي والرافد النّحوي، توصلنا إلى جملة من النتائج نوردها فيما يلي:

- عدم إكثار المعلّمة من الأسئلة في تنشيطها لدرس النّص الأدبي، وهو أمر مخالف لما نصت عليه الوثائق التربوية (دليل الأستاذ ومشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج).
- الحجم الساعي المخصص لتدريس نشاطي النّص الأدبي والنّحو غير مناسب مع المادة التعليميّة، مما أثر سلبًا في نجاح الدرس وفي سير العمليّة التعليميّة.
- عدم توفر النّص الأدبي للأمثلة الكافية لتنشيط درس الرّافد النّحوي، صعّب مهمة المعلّمة في تفعيل هذا النّص الأدبي وتكييفه ليكون وظيفيًا في تعليم الظاهرة النّحويّة مما أجبرها على الاستعانة بأمثلة أخرى لم يكن للنص أي دور يذكر.
- أبانت الدراسة الميدانية وجود عوامل أو أسباب أخرى تحول دون التّفعيل الجيّد للنص الأدبي في تدريس الرّوافد النّحويّة، وهي عوامل تتعلق بالأستاذ ذاته باعتباره المسير والمخطط للدرس، والكفيل بتنفيذ المنهاج ميدانيًا، ومن الملاحظات التي رصدناها العودة إلى العمل بمبادئ المقاربة السابقة، بدليل أنّ المعلّمة اعتمدت على الطريقة التلقينية في الكثير من الأحيان لعجز التلميذ عن المشاركة في عملية التّعلّم. إلا أنّ الأستاذ يبقى مسؤولًا عن خلق وضعيات مشكلة تحفز التلميذ وتجذبه، ويبقى أيضا مسؤولًا عن إدارة القسم، وتنشيط حياة المجموعة بالشكل الذي يساعد المتعلّم على التخلي عن دوره السلبي، وعلى الاندماج في الأنشطة الوضعية المثارة.

كما أنّ المعلّمة لم تحرص على وحدة اللّغة العربيّة وتكامل فروعها، فعند تدريسها لنشاط النّص الأدبي قد أغفلت نشاط النّحو معتبرة أنّه نشاط قائم بذاته، في حين أنّه أصبح يدرّس وفق المقاربة النّصية رافدًا لغويًا متصلًا بالنّص المحوري. ولعلّ هذا الخلل

يرجع إلى عدم فهم واستيعاب بعض الأساتذة لمتطلبات العمل وفق المقاربة الجديدة لنقص التكوين والأيام الدراسية التي تساعد الأستاذ على استيعاب المفاهيم الجديدة التي جاءت بها المقاربة المتبناة، وحتى في حال وجودها فإنّها لا تقدم معارف تطبيقية ملموسة يستفيد منها الأستاذ، لأنّها مغرقة في الجوانب النظرية، كما يرجع أيضا إلى تقيّد بعض الأساتذة وتعودهم على الطريقة القديمة – طريقة المواد المستقلة التي تقوم على فصل الأنشطة اللّغوية عن بعضها البعض– خصوصا وأنّها سهلت التنفيذ. وهنا تتأكد صعوبة تفعيل النّص الأدبي في الميدان التربوي، باعتباره المنطلق في تعليم الرّوافد النّحويّة.

وتبقى توجيهات المنهاج الداعية إلى اعتماد النّص الأدبي في تدريس نشاط النّحو غير منفذة بشكل تام على مستوى الكتاب المدرسي، ومن ثمة على مستوى الممارسة الفصليّة، كما يبقى غياب مبادرة المعلّم في تكييف النّصوص المقررة خدمة للظواهر النّحويّة وبالتالي تبقى النّصوص الأدبيّة غير مفعلة بشكلٍ كافٍ في تدريس الرّوافد النّحويّة لتلاميذ السنة الأولى ثانوي.

الخاتمة

الخاتمة:

في ضوء ما توصّلنا إليه من خلال دراستنا الموسومة بـ "درجة تفعيل النّص الأدبي في تثبيت الرّوافد النّحويّة تلاميذ السنة الأولى ثانوي – شعبة الآداب – أنموذجا"، ومن خلال الاطلاع على الوثائق التربويّة الرسميّة، ومتابعة العملية من خلال الحضور الشخصي فإنّه توصّلنا إلى مجموعة من النتائج نجملها في النقاط الآتية:

- يعدّ النّص الأدبي مجالًا خصبًا لتنمية القدرات العقليّة والوجدانيّة للمتعلمين، وإثراء معارفهم الثقافيّة، فضلا عن تعميق كفاءتهم اللّغويّة.
- وجّه نحو النّص التحليل المدرسي للنّصوص صوب العناية بالبعد النّصي، ليتمكن التّلاميذ من النظر إلى النّص ككيان واحد متماسك الأجزاء، متجاوزًا بذلك الاتجاهات القديمة التي كانت تعمل على تجزئة النّص إلى وحدات مفصولة.
- تعدّ المقاربة النّصية من المبادئ التي جاء بها منهاج اللّغة العربيّة الجديد، وهي عبارة عن خطة عملية موجهة لتنشيط فروع اللّغة العربيّة من جانبها النّصي، باعتبار النّص بنية كبرى تظهر فيه مختلف المستويات اللّغويّة والفكريّة والأدبيّة والاجتماعيّة.
- تعليم الرّوافد النّحويّة ليس غاية في حد ذاته، وإنّما هي وسيلة لإكساب المتعلّم كفاءة لغوية، وأخرى نصية تساعده على فهم وإنتاج نصوص متسقة مبنى ومنسجمة معنى.
- ركّزت الأهداف التي سطرها المنهاج لتدريس مادة النّصوص الأدبيّة على جوانب مختلفة تعنى بفهم النّص ودراسة لغته، إلّا أنّ أكثر هذه الأهداف بروزًا هي التي عالجت الجانب النّصي، وهو الجديد الذي فرضته المقاربة النّصية المتبناة.
- اعتماد المنهاج على المدخل التّاريخي في تنظيمه للنصوص الأدبيّة المبرمجة، بالرغم مما قد يترتب عن هذا المدخل من سلبيات؛ لأنّه يخرق المبدأ التربوي القاضي بضرورة وجود تدرج معين في التدريس.
- غلبة الطابع التراثي القديم على المحتوى المقرر للنصوص، وهو ما يجعله بعيدًا عن واقع المتعلّم وحاجاته وميولاته.

- هيمنة الشعر على النثر، إذ يظهر بجلاء اللّاتوازن الموجود بين عدد النّصوص الشعرية المبرمجة وعدد النّصوص النثرية.
- إدراج المنهاج لنمط جديد من النّصوص، وهي النّصوص التّواصليّة، التي تعدّ نصوصًا شارحة ومفسرة للنّصوص الأدبيّة، توسع القراءة لدى المتعلّمين حول موضوع النّص الأدبي.
- اعتماد الموضوعات النّحويّة المختارة على المفهوم الضيق للنحو، الذي لا يتعدى معالجة الجانب الشكلي للغة.
- تشكّل الدروس النّحويّة المحذوفة من الكتاب المدرسي عائقًا أساسيًا يحول دون تفعيل النّص الأدبي في تدريسها، حيث أدت إلى صعوبة المهمة للمعلم، الذي يتوجب عليه إيجاد الحلول المناسبة من أجل تحقيق الكفاءات المسطرة في المنهاج.
- إنّ أغلب النّصوص المقررة لا تخدم الرّوافد النّحويّة، لعدم احتوائها على الأمثلة الكافية لتغطية أحكام القاعدة، ما يجعل المعلّم يضطر إلى البحث عن أمثلة أخرى خارج النّص لإكمال الأوجه الناقصة، وبذلك يفتقد النّص وظيفيته في تعليم هذه الرّوافد النّحويّة.
- عدم التوافق بين الوقت المبرمج لنشاطي النّص الأدبي والنّحو والمحتوى التّعليمي، ممّا يجعل المعلّم يستغني عن الكثير من المهارات والآليات التي تدعم سير الدرس.
- الأسئلة المرفقة للنص الأدبي لا يستغلها الأستاذ كلية.
- سيطرة آليات الطرائق التقليدية على أداء معلم اللّغة العربيّة، والتي بفعلها لم يجد النّص مجالًا تطبيقيًا يفعّل دوره.

كانت هذه أهم النتائج المتوصل إليها، كما يمكن الإشارة إلى الآفاق التي يقترحها هذا البحث من خلال الاقتراحات الآتية:

- ينبغي على واضعي المنهاج إعادة النظر في النّصوص الأدبيّة المقررة في الكتاب المدرسي لتكون ملائمة مع مستوى المتعلّمين.

- تعميم المفهوم الواسع للنحو أصواتا وبنية وضبطا للأواخر وتراكيب ومعاني.
- إعادة النظر في الحجم الساعي المخصص لتدريس نشاطي النّص الأدبي والنّحو ليكون ملائمًا للمحتوى التّعليمي.
- ضرورة انتقاء نصوص أدبية تتوفر على الرّوافد اللغوية عمومًا والرّوافد النّحويّة خصوصًا، وهذا حتمًا يسهل عمل المعلّم في تفعيلها لتدريس هذه الرّوافد.
- الإكثار من الأسئلة التي لها علاقة بواقع المتعلّم حتى يبسط الفهم وتتضح الرؤية وهذا يسهم في نجاح العملية التعليميّة.
- تنوعت طرائق التدريس حديثًا والمعلّم النّبيه هو الذي يختار الطريقة التي تناسب مستوى وقدرات المتعلّمين.
- على المعلّم أن يحرص على تدريس اللّغة العربيّة وحدة متكاملة.
- إقامة دورات تكوينيّة مستمرة لمدرّسي اللّغة العربيّة تحت إشراف خبراء مختصين في اللّغة والتربية من أجل الممارسة السليمة للمقاربة النّصية.

وتبقى هذه النتائج نسبية، كما يبقى هذا البحث قابلًا للإثراء والتوسع وقبلة كل متعطش للنهل من سبيل العلم.

ملحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية ميلة
مصلحة التكوين والتفتيش
مكتـــــب التفتيـــــش
إرسال رقم 188 /2020

ميلة يوم 2020/03/09
مديـــرة التـــربية
إلى السادة /
- مدير ثانوية لشهب أحمد- فرجيوة
- مدير ثانوية محمد بوضياف- فرجيوة

الموضوع: **تـــرخـــيـــص بـــاجـــراء تـــربـــص ميـــدانـــي**

المرجـــع: **مراسلة السيد/نائب رئيس قسم اللغة و الادب العربي معهد الأداب و اللغات بالمركز الجامعي عبد الحفيظ بو الصوف – ميلة رقم: // بتاريخ : //**

تبعا لمحتوى المراسلة – المشار إليها- في المرجع أعلاه، يشرفني أن أطلب منكم السماح للطالب(ة): **لبصير بسمة و بوسكك بسمة** بمعهد الأداب و اللغات المركز الجامعي ميلة تربص ميداني بمؤسستكم التربوية ابتداء من 2020/03/09 إلى غاية نهاية التربص .

إن الطالب المعني بالأمر مطالب باحترام سير النظام الداخلي للمؤسسة التعليمية و كذا الالتزام بقوانين سير المجموعة التربوية السارية المفعول .

مديـــرة التـــربية

وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لولاية ميلة

مديـــرة التربية وبتفويض منها
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش
الهاشـــمي خـــــلاف

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

- **القران الكريم: برواية ورش عن نافع.**

المصادر والمراجع العربية:

1. أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقيّة حقل تعليميّة اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2009م.
2. أحمد عفيفي: نحو النّص اتجاه جديد في الدرس النّحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة مصر، ط1، 2001م.
3. الأزهر الزناد: نسيج النّص بحث في ما يكون به الملفوظ نصًا، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1993م.
4. أنطوان صياح وآخرون: تعلّمية اللّغة العربيّة، دار النهضة العربيّة، ج1، بيروت لبنان، ط1، 2006م.
5. بشير إبرير: تعليميّة النّصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، ط1، 2007م.
6. بهية بلعربي: الانسجام النّصي في التعبير الكتابي دراسة في اللسانيات النّصية دار التنوير، الجزائر، ط1، 2013م.
7. جميل حمداوي: محاضرات في لسانيات النّص، شبكة الألوكة، المغرب، ط1 2010م.
8. راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط4، 2014م.
9. سعيد حسن بحيري: علم لغة النّص المفاهيم والاتجاهات، الشركة المصريّة العالميّة للنشر، القاهرة، مصر، ط1، 1997م.
10. سعيد يقطين: انفتاح النّص الروائي، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1 1989م.

11. سوزان الكردي: المستوى التركيبي عند السيوطي في كتابه الإتقان، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014م.

12. صبحي إبراهيم الفقي: علم اللّغة النّصي بين النظرية والتطبيق دراسة تطبيقيّة على السور المكية، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ج1، القاهرة، مصـر، ط1 2000م.

13. طه علي حسين الدليمي: تدريس اللّغة العربيّة بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2009م.

14. طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009م.

15. طه علي حسين الدليمي، كامل محمود نجم الدليمي: أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004م.

16. عبد الرحمان الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربيّة، موفم للنشر ج1، الجزائر، (د. ط)، 2012م.

17. عبد الرحمان بن محمد بن خلدون: مقدمة ابن خلدون، تحقيق: ابن عبد الرحمان عادل بن سعيد، الدار الذهبية، القاهرة، (د. ط)، (د. ت).

18. عبد العليم إبراهيم: الموجّه الفني لمدرّسي اللّغة العربيّة، دار المعارف، القاهرة مصر، ط4، (د. ت).

19. عبد القادر شرشار: تحليل الخطاب الأدبي وقضايا النّص، منشورات دار الأديب (د.ط)، (د. ت).

20. عبد المالك مرتاض: نظرية النّص الأدبي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع الجزائر، ط2، 2010م.

21. عبد المجيد عيساني: نظريات التّعلّم وتطبيقاتها في علوم اللّغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط1، 2012م.

22. عبده الرّاجحي: علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربيّة، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، مصر، (د. ط)، 1995م.

23. عبده الرّاجحي: النّحو العربي والدرس الحديث بحث في المنهج، دار النهضة العربيّة، بيروت، لبنان، (د. ط)، 1986م.

24. علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر (د. ط)، 2006م.

25. علي جواد الطاهر: أصول تدريس اللّغة العربيّة، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان ط2، 1984.

26. علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، (د. ط)، 2010م.

27. عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني: المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2014م.

28. عنود الشايش الخريشا: أسس المنهاج واللّغة، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2012م.

29. فاضل ناهي عبد عون: طرائق تدريس اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013م.

30. أبو الفتح عثمان بن جني: الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتب المصريّة، المكتبة العلميّة، ج1، مصر، (د. ط)، 195م.

31. فخر الدين عامر: طرق التربية الخاصة باللّغة العربيّة والتربية الإسلامية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 2000م.

32. كمال بشر: اللّغة العربيّة بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، (د. ط)، 1999م.

33. محسن علي عطية: المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د. ط)، 2009م.

34. محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقه، الدار العربيّة للعلوم ناشرون، (د. ط)، (د، ت).

35. محمد الأنطاكي: الوجيز في فقه اللّغة، دار الشروق، بيروت، لبنان، (د. ط) (د.ت).

36. محمد خطابي: لسانيات النّص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1991م.

37. محمد راتب الحلاق: النّص والممانعة – مقاربات نقدية في الأدب والإبداع– منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، (د. ط)، 1999م.

38. محمد عطية الأبراشي: أحدث الطرق في التربية لتدريس اللّغة العربيّة، مكتبة نهضة مصر، الفجالة، مصر، ط1، 1948م.

39. محمد مفتاح: تحليل الخطاب الشعري (استراتيجية التناص)، المركز الثقافي العربي بيروت، ط3، 1992م.

40. مصطفى خليل الكسواني وآخرون: في تذوق النّص الأدبي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2010م.

41. منذر عياشي: الكتابة الثانية وفاتحة المتعة، المركز الثقافي العربي، ط1 1988م.

42. نايف معروف: خصائص العربيّة وطرائق تدريسها، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط5، 1998م.

المراجع المترجمة:

1. بول ريكور: من النّص إلى الفعل أبحاث التأويل، ترجمة: محمد برادة وحسان بورقية عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، القاهرة، مصر، ط1، 2001م.

2. روبرت دي بوجراند: النّص والخطاب والإجراء، ترجمة: تمام حسان، عالم الكتب القاهرة، مصر، ط1، 1998م.

المعاجم:

1. أوزوالد ديكرو، جان ماري سشايفر: القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، ترجمة: منذر عياشي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2، 2007م.
2. أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا: مقاييس اللّغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ج5، (د. ط)، (د.ت).
3. أبو عبد الرحمان الخليل بن أحمد الفراهيدي: كتاب العين، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، سلسلة المعاجم والفهارس، ج3، (د. ط)، (د. ت).
4. أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الإفريقي المصري: لسان العرب تحقيق: خالد رشيد القاضي، دار صبح إديسوفت، ج14، بيروت، لبنان، ط1 2006م.
5. أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد الزمخشري: أساس البلاغة، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، ج1، بيروت، لبنان، ط2، 2010م.
6. مجد الدين بن يعقوب الفيروز أبادي الشيرازي: القاموس المحيط، تحقيق: أبو الوفاء نصر الهروبني، دار الكتب العلمية، ج1، بيروت، لبنان، ط2، (د. ت).
7. مجمع اللّغة العربيّة: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004م.
8. محمد مرتضى الحسيني الزبيدي: تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: عبد العزيز مطر، مطبعة حكومة الكويت، ج8، الكويت، ط2، 1994م.
9. ملحقة سعيدة الجهوية: المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر 2008م.

الوثائق التربوية:

1. حسين شلوف، أحمد تليلاني، محمد القروي: المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة السنة الأولى من التّعليم الثانوي (جذع مشترك آداب)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005-2006م.

2. حسين شلوف، محمد خيط: دليل أستاذ اللّغة العربيّة الخاص بكتاب السنة الأولى من التّعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جذع مشترك آداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، مارس 2006م.
3. وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم المتوسط أفريل 2016م.
4. وزارة التربية الوطنية: مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التّعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جانفي، 2005م.
5. وزارة التربية الوطنية: منهاج مادة اللّغة العربيّة وآدابها السنة الأولى من التّعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، مارس 2005م.
6. وزارة التربية الوطنية: منهاج مادة اللّغة العربيّة وآدابها السنة الثالثة من التّعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الشعبتان: آداب وفلسفة/ لغات أجنبية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مارس 2006م.

المجلات والدوريات:

1. إسماعيل بوزيدي: تعليميّة النّص: نحو مقاربة ديداكتيكية لسانية – كتاب لغتي الوظيفية للسنة الثانية من التّعليم الابتدائي– مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، العدد 25، 2014م.
2. بشار إبراهيم: مقدمة نظرية في تعليميّة اللّغة بالنّصوص، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد 7، جوان 2010م.
3. بلخير شنين: طرق تدريس القواعد النّحويّة وعلاقتها بفكر ابن خلدون، مجلة الأثر جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد13، 2012م.
4. خالد بن عبد الكريم بسندي: محاولات التجديد والتيسير في النّحو العربي (المصطلح والمنهج: نقد ورؤية)، مجلة الخطاب الثقافي، دورية علمية محكمة تصدر عن جمعية اللهجات والتراث الشعبي، جامعة الملك سعود، الرياض، العدد3 2008م.

5. رابح شلوش: جوانب من الممارسات اللّغويّة في التّعليم الثانوي، العدد الخاص بأعمال الملتقى، الممارسات اللّغويّة التعليميّة، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 7 ديسمبر 2010م.

6. سعد مصلوح: نحو أجرومية للنص الشعري دراسة في قصيدة جاهلية، بحث منشور في فصول مجلة تصدر عن الهيئة المصرية للكتاب، المجلد العاشر، العددان 1 و2 يوليو 1991م.

7. طارق بومود: أثر المقاربة النّصية في تنمية المهارات اللّغوية السنة الرابعة من الطور الإكمالي – أنموذجا – عدد خاص بأعمال الملتقى الوطني حول: الدراسات الوصفيّة التحليليّة التقويميّة للمستندات التربويّة في مختلف الأطوار التعليميّة، المنعقد يومي 4 و5 ديسمبر 2013م، مخبر الممارسات اللّغويّة في الجزائر، ج2، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2014م.

8. عبد الباسط هويدي: المفاهيم والمبادئ الأساسية لاستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية، مجلة علوم الانسان والمجتمع المركز الجامعي الوادي، الجزائر، العدد4، ديسمبر 2012م.

9. عبد الحق مجيطنة: القرآن الكريم في ضوء لسانيات النّص مقاربة بنيوية، مجلة النّاص، جامعة جيجل، العدد 22، ديسمبر 2017م.

10. عمر لحسن: النّحو العربي وإشكاليات تدريسه، بحث منشور في أعمال ندوة تيسير النّحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربيّة، الجزائر، 2001م.

11. ليلى شريفي: المقاربة النّصية في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الثالثة من التّعليم المتوسط، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، العدد 25 2014م.

12. محمد جاهمي: واقع تعليم النّحو العربي في المرحلة الثانوية، مجلة العلوم الانسانية جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد7، فيفري 2005م.

13. محمد صاري: تيسير النّحو ترف أم ضرورة؟ مجلة الدراسات اللّغويّة، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، المملكة العربيّة السعودية، المجلد الثالث العدد2، سبتمبر 2001م

14. مسعود طواهرية: تيسير النّحو التّعليمي دراسة في المنهج وآليات إصلاحه البيداغوجيّة، مجلة علوم اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة الشهيد لخضر حمة، الوادي العدد3، مارس 2011م.

الرسائل والأطروحات:

1. سارة قرقور: تعليميّة النّص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات السنة الأولى ثانوي – شعبة الآداب – أنموذجا، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، إشراف: الزبير القلي، كلية الآداب واللغات، قسم اللّغة والأدب العربي، جامعة فرحات عباس، سطيف 2010-2011م.

2. الطاهر لوصيف: تعليميّة النّصوص والأدب في مرحلة التّعليم الثانوي الجزائري برنامج السنة – جذع مشترك آداب – أنموذجا، دراسة وصفيّة تحليليّة نقديّة، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الدولة في اللّغة العربيّة، إشراف: خولة طالب الإبراهيمي، كلية الآداب واللغات، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة الجزائر، 2007-2008م.

3. عبد الحميد كحيحة: تدريس قواعد اللّغة العربيّة بالمقاربة النّصية في المرحلة الثانوية السنة الثالثة من التّعليم الثانوي – نموذجًا – مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير إشراف: أحمد جلايلي، كلية الآداب واللغات، قسم اللّغة والأدب العربي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2010-2011م.

4. عبد المؤمن رحماني: تعليميّة النّحو في ضوء المقاربة النّصية السنة الرابعة ابتدائي أنموذجا، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية، إشراف: نورية شيخي، كلية الآداب واللغات، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان، 2013-2014م.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

مقدمة:.....أ-هـ

مدخل: النّص الأدبي (مقاربة في المفاهيم والمصطلحات):

1. النّص: 7

1.1 لغة: 7

1.2. اصطلاحا:.....8

2. الأدب: 12

1.2. لغة: 12

2.2. اصطلاحا:.....12

3. النّص الأدبي:.....13

4. النّص الأدبي التّعليمي وأهميته:.....13

1.4. النّص الأدبي التّعليمي:.....13

2.4. أهمية تدريس النّص الأدبي: 14

الفصل الأول: تدريس الرّوافد النّحويّة وفق المقاربة النّصيّة:

تمهيد:.....17

أولا: نحو النّص (Grammaire textuelle): 17

1. مفهومه:.....17

2. آليات التماسك النّصي (معايير النّصيّة):.....19

3. أنواع النّصوص:.....22

ثانيا: المقاربة النّصيّة (l'approche textuelles): 25

1. مفهوم المقاربة النّصيّة:..... 25

2. المقاربة النّصيّة وآليات التّحليل:..... 27

3. أهمية المقاربة النّصيّة ووظائفها التّربويّة:..... 29

ثالثا: تدريس الرّوافد النّحويّة:..... 32

1. الرّوافد النّحويّة:..... 32

1.1. تعريف الروافد:..... 32

1.1.1. لغة:..... 33

2.1.1. اصطلاحا:..... 33

2.1. تعريف النحو:..... 34

1.2.1. لغة:..... 34

2.2.1 اصطلاحا:..... 35

2. أهمية الرّوافد النّحويّة:..... 36

3. مشكلات تدريس النّحو ومحاولات تيسيره:..... 38

4. طرائق تدريس الرّوافد النّحويّة: 42

5. أهداف تدريس الرّوافد النّحويّة وفق المقاربة النّصية:..... 48

الفصل الثاني: تفعيل دور النّص الأدبي في تدريس الرّوافد النّحويّة للسنة الأولى من التّعليم الثانوي:

تمهيد:..... 52

أولا: الكتاب المدرسي:..... 52

1. مفهوم الكتاب المدرسي: 52

2. وصف كتاب المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة السنة الأولى من التّعليم الثانوي، جذع مشترك آداب:..... 53

3. مضمون الكتاب:..... 54

ثانيا: واقع تدريس النّصوص الأدبيّة في السنة الأولى من التّعليم الثانوي: 56

1. دراسة الأهداف التعليميّة:..... 57

2. عرض محتوى مادة النّصوص المقرّرة في كتاب "المشوّق" وتحليله: 60

3. خطوات دراسة النّص الأدبي:..... 69

ثالثا: تعليميّة الرّوافد النّحويّة في السنة الأولى ثانوي من خلال النّصوص:..... 74

1. عرض محتوى الرّافد النّحوي ودراسته:..... 74

2. مدى انسجام النّصوص الأدبيّة والتّواصليّة مع الرّوافد النّحويّة الواردة في الكتاب المدرسي:..... 78

3. طريقة تقديم الرافد النّحوي:..... 84

رابعا: عرض نموذجي لكيفية تدريس نشاطي النّص الأدبي والرافد النّحوي (الدراسة الميدانية):..... 86

الخاتمة:..... 97-99

الملحق:..... 101

قائمة المصادر والمراجع:..... 103-110

فهرس الموضوعات:..... 112-114

الملخص:..... 116-117

الملخص

الملخص:

يتقصى هذا البحث درجة تفعيل النّص الأدبي في تدريس الرّوافد النّحويّة لتلاميذ السنة الأولى من التّعليم الثانوي – شعبة الآداب – وذلك في إطار المقاربة النّصية المتبناة، التي هي مطلب فرضته البحوث اللّسانيّة الحديثة التي انتقلت من الاهتمام بالجملة إلى الاهتمام بالنّص، ليدعو إليها منهاج اللّغة العربيّة.

وتهدف هذه الدّراسة إلى محاولة الكشف عن واقع تدريس النّصوص الأدبيّة ومدى مساهمة أو وظيفية هذه النّصوص في تعليم الرّوافد النّحويّة، مع رصد أهم الصعوبات التي تعترض المعلّم في تفعيله للنص عند تدريس الرّافد النّحوي.

وقد توصلنا إلى وجود عوامل مختلفة تعوق تفعيل دور النّص الأدبي، منها ما يتعلق بالدروس النّحويّة المحذوفة من الكتاب، ومنها ما يتعلق بالنّصوص المقرّرة، ومنها ما يتعلق بالأستاذ وطريقة التدريس، حيث أثرت بشكل أعاق تفعيل تدريس الرّوافد النّحويّة من خلال النّصوص.

الكلمات المفتاحية: تفعيل–النّص الأدبي–الرّوافد النّحويّة– نحو النّص–المقاربة النّصية.

abstract:

This research investigates the degree of activation of the literary text in teaching the grammatical streams to students of the first year of secondary education - the Department of Arts - within the framework of the adopted textuel approach, which is a requirement imposed by modern linguistic research that has moved from a wholesale interest to an interest in the text, to be called for by the Arabic language curriculum.

This study aims to try to uncover the reality of teaching literary texts and the extent of the contribution or functionality of these texts in teaching the syntactic tributaries, while monitoring the most important difficulties encountered by the teacher in activating the text when teaching the syntactic tributary.

We have come to the conclusion that there are various factors that impede the activation of the literary text's role, some of which are related to the grammatical lessons removed from the book, and some of them pertain to the prescribed texts, and some of them are related to the teacher and the method of teaching, as they affected in a way that hindered the activation of the teaching of the syntactic tributaries through the texts.

Key words: activation - the literary text - the syntactic tributaries – grammar textuel - the textuel approach.