رقم القيد:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

جامعة عين تموشنت بلحاج بوشعيب

Université Ain Témouchent-Belhaj Bouchaib

كلية: الآداب واللغات

قسم: اللغة والادب العربي

مخبر: الخطاب التواصلي الجزائري الحديث

أطروحة

مقدمة من أجل نيل شهادة الدكتوراه

ميدان: لغة وأدب عربي

شعبة: دراسات لغوية

تخصص: لسانيات تطبيقية

من إعداد: دين نبيلة

العنوان:

تعليمية النص الأدبي في ضوء لسانيات النص

ـالسنة الثالثة ثانوي أدب وفلسفة نموذجا ـ

(مقاربة تحليلية نقدية)

ناقش علنا بتاريخ *08 / 11/ 2023*، أمام أعضاء لجنة المناقشة المكونة من :

الاسم واللقب	الرتبة	مؤسسة الانتماء	الصفة
أ.د /مولاي علي بوخاتم	أستاذ التعليم العالي	جامعة عين تموشنت بلحاج بوشعيب	رئيسا
أ.د/جلال مصطفاوي	أستاذ التعليم العالي	جامعة عين تموشنت بلحاج بوشعيب	مقررا ومشرفا
أ.د/حبيب بوسغادي	أستاذ التعليم العالي	جامعة عين تموشنت بلحاج بوشعيب	ممتحنا
أ.د/ هشام خالدي	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان أبو بكر بلقايد	ممتحنا
أ.د/سعاد بسناسي	أستاذ (ة)التعليم العالي	جامعة وهران *1* أحمد بن بلة	ممتحنا
أ.د/ الشيخ هامل	أستاذ التعليم العالي	جامعة عين تموشنت بلحاج بوشعيب	ممتحنا

السنة الجامعية: *2023/2022*

بسم الله الرحمن الرحيم

شكـر وعرفـان

الحمد لله كثيرا والحمد لله كبيرا الذي اعاننا وقدرنا على إنجاز هذا العمل.

يشرفنا أن نخص جزيل الشكر والعرفان إلى الأستاذ الفاضل مصطفاوي جلال على التوجيهات التي قدمها لنا لإنجاز هذا العمل.

كما نتقدم بالشكر لكل أساتذة الادب العربي

وإلى كل من ساهم في تقدير هذا العمل.

وجزاهم الله خيرا.

إلى من أنارت لي درب حياتي، ومز الحب والحنان.

إلى أمي أطال الله في عمرها ورزقني برها ورضاها.

إلى روح والدي الذي أفنى حياته في سبيل تربيتي وتعليمي. طيب الله ثراه وأسكنه فسيح جنانه.

إلى إخوتي وأخواتي وزوج أختي "دلة بوسيف" الذي كان لنا نعم السند بعد الوالد رحمة الله عليه.

إلى كل من ساعدني في إنجاز هذا العمل وإلى كل من له مكانة في قلبي ولم أذكره.

وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب.

ملخص الأطروحة:

في مستهل الحديث لابد من التنويه أن التعليم يعد من أهم المجالات التي اهتم بها وبدراستها علماء الألسنية والمختصون في حقل اللسانيات التطبيقية.

من أجل ذلك وددت أن أبحث في هذا الحقل فاخترت منه جزئية حتى تكون موضوعا لأطروحتي التي عنونتها كالآتي:

تعليمية النص الأدبي في ضوء لسانيات النص

. السنة الثالثة أدب وفلسفة نموذجا.

دراسة تحليلية نقدية.

موضوعي يندرج في شقين، شق منه ينتمي إلى التعليمية والشق الآخر يدخل ضمن علم اللغة النصي.

أما التعليمية فتهتم بالمعلم والمتعلم والمحتوى التعليمي إضافة إلى المناهج التربوية والبرامج التعليمية، بيد أن علم اللغة النصي أو اللسانيات النصية تهتم بأدوات الاتساق والانسجام النصي ومعرفة مدى نصية النصوص من عدمها. وهناك تفاعل وتكامل بين العلمين نتج بعد عدة إصلاحات اجتاحت المنظومة التربوية، لتتمخض عنها منهجية موحدة مضبوطة تسهم في تحليل النص محل الدراسة وفق خطوات تضم بناء فكريا ثم بناء لغويا.

فالمحتوى التعليمي الخاص بالطور الثانوي وهو المحتوى المتعلق بأطروحتي أدرجت فيه نصوصا تعليمية تحلل وفق المقاربة النصية التي تكشف مدى اتساق النص وانسجامه، وبما أنها مقاربة مستحدثة واجه المتعلمون عدة عقبات نتيجة ضعفهم وقلة مكتسباتهم اللغوية، مع العلم أن آليات التحليل تقوم على اللسانيات والمعايير النصية التي تكشف مدى نصية النصوص.

وبناء على ما سبق حاولت دراسة النصوص الخاصة بالسنة الثالثة أدب وفلسفة، حتى أكشف عن مدى نصيتها ومواءمتها كنصوص منتقاة لهذه الفئة من التلاميذ، إضافة إلى محاولة التعريف بالمقاربة النصية باعتبارها طريقة منتهجة في التحليل ضمن المقاربة بالكفاءات حتى يتمكن المتعلم من الوصول إلى اكتشاف النصوص ودراستها

واستنباط أهم مظاهر اتساقها وانسجامها واكتساب قيمها ليتمكن من تفعيلها وتحقيقها في حياته العلمية والعملية.

مقدمـة

مقدمة:

يعد مجال التعليم من أهم الحقول التي اهتم بها المختصون في الميدان اللساني التطبيقي وبالخصوص منهم المهتمون بالتعليمية حيث عمدوا على إقامة وتحضير المناهج التربوية واختيار المحتويات والبرامج التعليمية. ومما يزيد الموضوع أهمية ارتباطه بتحليل وتعليم النص الأدبي وفق المقاربات الحديثة خاصة في طور الثانوي وبصفة أدق السنة الثالثة منه والتي تتوج في الأخير بامتحان البكالوريا وهو الامتحان النهائي الذي يمكن المتعلم من الولوج إلى الجامعة.

وقد يواجه المتعلم عدة عقبات إثر محاولة تحليله للنصوص الأدبية وذلك لضعفه في اللغة العربية ونقص موارده ومكتسباته القبلية فيها خاصة عندما ترتبط منهجية التحليل باللسانيات والأدوات النصية التي تسهم في تفكيك النص والكشف عن نصيته من عدمها.

فمن أجل ذلك بدأت مشوار بحثي في هذا الموضوع منذ سنة 2019م والذي عنونته: تعليمية النص الأدبي في ضوء لسانيات النص . السنة الثالثة أدب وفلسفة نموذجا. دراسة تحليلية نقدية.

ويعود سبب اختياري لهذا الموضوع إلى:

الأهمية التي تكتسيها عملية تحليل النصوص بالنسبة لمتعلمي اللغة العربية.

صعوبة تطبيق المقاربات النصية الحديثة لدى المتعلم في طور الثانوي.

وبناء على ما سبق حاولت بمساعدة الأساتذة البحث في النصوص المختارة لمتعلم السنة الثالثة ثانوي إن كانت ذا محتوى تعليمي مطابق للأهداف المسطرة أم لا.

وفي إطار بحثي اعترضتني عدة تساؤلات وإشكالات يمكن حصرها في الآتي:

. هل بإمكان متعلم في طور الثانوي أن يطبق بيداغوجية المقاربة النصية في تحليل النصوص؟

. هل يمكن تحليل النصوص المختارة للسنة الثالثة أدب وفلسفة وفق الأدوات اللسانية النصية؟

. هل المحتويات التعليمية المختارة في المنهاج تستجيب لمتطلبات وآليات التحليل المستحدثة؟

وعليه حاولت البحث في إشكالات الدراسة من خلال المختصين في التعليمية وبالتحديد أساتذة التعليم الثانوي وأساتذة التعليم الجامعي والمختصين في اللسانيات النصية أساتذة كانوا أم أعلاما من خلال آرائهم وأفكارهم المبثوثة في كتبهم ومؤلفاتهم.

وقد كان استنادي التام في بحثي على المحتوى التعليمي الخاص بالسنة الثالثة طور الثانوي، بما يحمله من مناهج ومقررات خاصة بتخصص أدب وفلسفة، حيث اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي الاستقرائي،

في إعداد أطروحتي فهو الموائم لما قدمته من مذكرات وأفكار وآراء لأساتذة التخصص، ثم اعترضني إشكال اختيار النصوص التي سأطبق عليها التحليل، فأخذت من كل وحدة نصا حتى يكون محل تحليل ومناقشة ثم نقد وتقييم.

ثم وزعت فصول البحث كالآتي:

المدخل أو الفصل التمهيدي والذي كان معنونا: مدخل تمهيدي ضبط المفاهيم والمصطلحات، فتطرقت أولا إلى شرح مفهوم مصطلح التعليمية في شقها اللغوي والاصطلاحي، ثم تحدثت عن تداخلها مع مصطلح البيداغوجيا، وبعد ذلك انتقلت إلى إبراز نقاط التوافق والاختلاف بين التعليمية والبيداغوجيا.

ثم تطرقت إلى المفهوم اللغوي للنص وبعده المفهوم الاصطلاحي عند بعض علماء العرب والغرب..

فالعرب منهم: الجرجاني، سيبويه، الزمخشري..

أما الغرب: ديسوسير، هيلمسلاف، جوليا كريستيفا..

ثم انتقلت إلى التعريف بالنص الأدبي كذلك عند بعض علماء العرب والغرب المحدثون.

فمن العرب: عبدالملك مرتاض، عبد العليم إبراهيم..

أما لدى علماء الغرب: رومان جاكبسون..

وفي آخر المدخل تطرقت إلى مستويات تحليل النص الأدبي: المستوى الصرفي، المستوى الصوتي، المستوى التركيبي النحوي، المستوى الدلالي.

ثم انتقلت إلى الفصل الأول الموسوم:"ماهية النظام التربوي وأهم المناهج التعليمية في الجزائر بين القديم والحديث" تطرقت فيه إلى المبحث الأول والمعنون: مفهوم النظام التربوي

المبحث الثاني: إصلاح النظام التربوي في الجزائر

المبحث الثالث: المناهج التعليمية القديمة المنتهجة من طرف المنظومة التربوية

المبحث الرابع: المناهج التعليمية الحديثة في إطار الإصلاح التربوي

وانتقلت بعده إلى الفصل الثاني والذي عنونته: لسانيات النص ودورها في قراءة النصوص الأدبية الخاصة بطور الثانوي

المبحث الأول: لسانيات النص (المفهوم والنشأة)

المبحث الثاني: لسانيات النص لدى العلماء العرب القدامى وأهم معاييرهم النصية

المبحث الثالث: علم اللغة النصي وأهم معاييرهم لدى العلماء الغرب

المبحث الرابع: منهجية تدريس النص الأدبي وفق لسانيات النص

ثم تطرقت بعده إلى الفصل الثالث والخاص بالشق التطبيقي: تحليل النصوص الخاصة بنشاط النص الأدبي . السنة الثالثة أدب وفلسفة .

ويليه فصل أخير تطبيقي أيضا خصصته لتحليل بعض النصوص التواصلية، وذلك لشدة ارتباطها بالنصوص الأدبية كونها أداة تنظير وتفسير لها.

ثم أنهيت موضوعي بخاتمة جمعت فيها ما توصلت إليه من نتائج.

ومن ضمن أهم المصادر المعتمدة في بحثي:" محمد سعيد علم لغة النص بين النظرية والتطبيق" ،" فان دايك النص والسياق ".

وقد واجهت عدة صعوبات في بحثي أذكر من بينها:

تزامنت الفترة التي أعددت فيها البحث مع وباء كورونا، ما أدى إلى غلق المكتبات مما زاد البحث صعوبة وأدى إلى كثرة الاعتماد على الكتاب الإلكتروني.

طبيعة البحث: فالبحث يندرج ضمن شقين كل منهما أصعب من الآخر، شق التعليمية وشق اللسانيات النصية بمعاييرها وأدواتها وصعوبة تطبيق آليتها على نصوص تخص متعلم في طور الثانوي لم يفقه بعد معنى النص والآليات التي تثبت نصية النص.

العراقيل الميدانية والتي تتطلب جهدا ووقتا كبيرا ولكن الحمد لله اجتزتها بتوفيق من الله، والفضل كل الفضل يعود: . لمشرفي الذي لم يبخل علي يوما بتوجيهاته ومعارفه العلمية طيلة مدة البحث، إذا سألت أجاب، وإذا استفسرت وضح وأبان، فقد كان له الفضل الكبير في إتمام هذا العمل.

وكما يقال الأطروحة هي بوابة البحث وبدايته فقط، ولكل شيء إذا ما تم نقصان، فإن أخطأت فمن نفسي وإن أصبت فمن الله وحده.

والحمد لله رب العالمين.

نبيلة دين /الجمعة2022/08/26

سيدي بلعباس

مدخل

ضبط المفاهيم والمصطلحات

في مستهل الحديث سأحاول في هذا المدخل شرح وضبط المصطلحات الخاصة بعنوان الأطروحة باعتباره الموجه الذي من خلاله يطلع المتلقي على مضمونها.

بادئ ذي بدء سأتطرق إلى أول مصطلح ألا وهو التعليمية.

أولا. مفهوم مصطلح التّعليمية

كلمة تعليميّة في اللّغة العربية مشتقّة من علم، أي وضع علامة أو سمة من السّمات للدّلالة على الشيء دون إحضاره.

مادة علّم[1]:من صفات الله عز وجل العليم والعالم والعلام.

قال عزّ وجل: {و هو الخلاّق العليم} الآية 81 سورة ياسين، و قال: {عالم الغيب و الشهادة} [الآية 22 سورة الحشر] و قال: {علام الغيوب}، فهو الله العالم بما كان و ما يكون قبل كونه.

وعليم:

فعيل: من أبنية المبالغة، و يجوز أن يقال للإنسان الّذي علّمه الله علما من العلوم عليم، كما قال يوسف للملك: {إنّي حفيظ عليم} [سورة يوسف الآية 55] وقال: الله عزّ وجل:{ إنّما يخشى الله من عباده العلماء} [سورة فاطر ،الآية 28] فأخبر عزّ و جل أنّ من عباده من يخشاه و أنّهم هم العلماء.

والعلم:

نقيض الجهل، علّم علما وعلّم هو نفسه، ورجل عالم وعليم من قوم علماء فيهما جميعا.

وعلمت الشّيء أعلمه علما: عرفته، وقال ابن بري: وتقول علم وفقه أي: تعلّم و تفقه، و علم وفقه أي: ساد العلماء و الفقهاء.

[1] مادّة علم، معجم لسان العرب، جزء 10، ص 264.

و علّمه العلم و أعلمّه إياه فتعلّمه، و فرق سيبويه بينهما فقال: علمت كأذنت و أعلمت كآذنت، و علّمته الشّيء فتعلّم، و ليس التّشديد هنا للتّكثير.

في حديث ابن مسعود: إنّك عليم معلم.

أي ملهم للصّواب و الخير كقوله تعالى:{ معلّم مجنون} أي له من يعلمه، و يقال: تعلم في موضع علم [سورة الدخان، الآية 14].

وانطلاقا من هذه التعريفات يمكننا القول أن المعنى اللغوي للتعليمية يتمحور حول:

وضع علامة للدلالة على الشيء دون إحضاره، المعرفة، وتحمل معنى السيادة عندما يصير شخص ما أعلم الناس، نقول ساد القوم أي هيمن وسيطر وعظم وشرف.

ب . اصطلاحا:

يرجع أصل كلمة تعليمية إلى الكلمة الأجنبية ديداكتيك المشتقة بدورها من الكلمة اليونانية ديداكتينوس التّي تعني فلتعلّم أي يعلّم بعضنا أو أتعلّم منك و أعلّمك و كلمة ديداسكو و تعني أتعلّم، و كلمة ديداسكو و تعني التّعليم، حيث تطوّرت هذه الكلمة حين أصبحت تبحث في كلّ ما يجري في القسم، و كيفية تنظيم و تخطيط المواد الدّراسية، و استعمال طرائق التّدريس النّاجعة، بالاستعانة بالوسائل التّعليمية، و أهمّ أساليب التقويم و التّبليغ و ذلك يكون بطرح الأسئلة الآتية:[1]

1- ← من يعلم ؟ المعلم

2- ← من نعلّم ؟ المتعلّم

3- ← ماذا نعلم ؟ المحتوى (المواد الدّراسية)

4- ← لماذا نعلم ؟ الأهداف التّعليميّة

[1] ينظر لاصب لخضر،الجامع البيداغوجي، دار الأمل للطّباعة و النّشر و التّوزيع، طبعة 2017 تيزي وزو،الجزائر ،ص 88.

5- ⟵ كيف نعلّم ؟ طرائق التّدريس

6- ⟵ بماذا نعلّم ؟ الوسائل التّعليميّة

7- ⟵ كيف نتحقّق أنّ هناك تعلّما ؟ التّقويم

فالتّعليميّة تجيب على كلّ هذه الأسئلة و لذلك يتّفق الدّيداكتيكيون على أنّها " فنّ التّدريس " L'art d'enseigner""[1]

أهمّ تعريفات بعض علماء الغرب للتّعليميّة :الدّيداكتيك :[2]

عرّفها لالاند (lalande.A,1972) هي شقّ من البيداغوجيا موضوعه التّدريس أمّا عند "لاكومب" (1968 .D) : هي نهج أو بمعنى أدق، أسلوب معيّن لتحليل الظّواهر التّعليميّة.

أمّا بالنسبة لـ (jasmin B 1979) هي تفكير في المادّة الدراسية بغية تدريسها.

ثانيا: تداخلها مع مصطلح البيداغوجيا

نظرا للتداخل الشديد بين البيداغوجيا و المصطلحات القريبة منها **مثل: التّعليميّة** يصعب إيجاد تعريف محدّد لها، بيد أنّ علماء التّربية يتّفقون على أنّها كلمة يونانية مكونة من مقطعين:

بيدا - Peda و تعني الطفل[3] غوجي – Gogie و تعني القيادة و التّوجيه...

أبرز نقاط التّوافق و الاختلاف بين التّعليميّة و البيداغوجيا:

تختّص التّعليميّة بالتخطيط للمادة الدّراسيّة، و كيفية تقديمها و تقويمها و بالطرائق والوسائل التّعليمية و الأهداف التّعليميّة و كيفية صياغتها[4]، بينما البيداغوجيا غايتها الاهتمام بالمتعلّم فيما يخص اكتساب المعرفة و فهمها.

---

[1] نفسه.

[2] نقلا عن، محمّد الصّدوقي،المفيد في التّربية ،نسخة الكترونية (د.ت) ص 5-6 .

[3] ينظر لاصب لخضر، الجامع البيداغوجي، ص 93.

[4] نفسه.

فالعلاقة بينهما علاقة تكاملية، كلّ واحدة منهما تكمل الأخرى بغية تحسين العمليّة التعليميّة فالبيداغوجيا تهتم بالطفل و هي فن تربية[1] الطفل أما التعليمية فتحاول معالجة وتحسين طريقة تدريس هذا الطفل فهي فن التدريس[2].

فكلاهما تخدم الطفل المتعلّم من حيث تربيته ثمّ محاولة إيجاد السبل السليمة النّاجعة لتدريسه و تحسين مستواه التّعليمي و بالتالي إنجاح العملية التّعليميّة.

ثالثا: مفهوم النص

أ. المفهوم اللغوي للنص:

يعرّف ابن منظور (ت.711هـ) النّص في لسان العرب [3](نصص):كالآتي " النّص رفعك الشّيء، نصّ الحديث ينصّه نصا: رفعه، و كلّ ما أظهر فقد نصّ.

و قال عمرو بن دينار: ما رأيت رجلا أنصّ للحديث من الزهري أي أرفع له و أسند: يقال: نص الحديث إلى فلان أي رفعه، و كذلك نصصته إليه. و نصّت الظّبية جيدها: رفعته.

و يعرفه في كتاب العين [4]" الخليل بن أحمد الفراهيدي"(ت 175 هـ):" نصصت الحديث إلى فلان نصا، أي رفعته و نصّصت الرّجل أي استقصيت مسألته عن الشّيء، يقال نص ما عنده أي استقصاه، و أنصصته أي استمعت له و منه قوله سبحانه و تعالى: {و أنصتوا} [الأعراف 204].

وخلاصة القول المفهوم اللغوي يدور حول :رفع الشيء واستقصاء مسألته.

أ- **المفهوم الاصطلاحي للنّص:**

[1] ينظر ،رشيد بنّاني من الدّيداكتيك إلى البيداغوجيا، ص 45.

[2] المصدر السابق ،ص 93.

[3] ابن منظور،لسان العرب، دار صادر للطّباعة و النّشر،لبنان،ط3،جز14،ص 272.

[4] الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح: مهدي المخزومي و إبراهيم السّامرائي،دار مكتبة ملال،(د.ط)،(د.ت)، جز 07 ، ص 86.

أ– عند بعض علماء العرب :

مما لا شك فيه حظي مصطلح النص باهتمام كبير من قبل طائفة من العلماء القدامى جمعت اللّغويّين والأصوليّن والنّحويين، فعند اللّغويين من خلال التّعريف اللّغوي السّابق ذكره نستنبط أنّ المعنى يدورحول:

الرّفع والإظهار.

أمّا الأصوليون فقد تجسد اهتمامهم بهذا المصطلح فيما يخص علاقة اللفظ بالمعنى، و تبعا لظهور المعنى و خفاءه في بعض الألفاظ[1].

فوجدت لديهم مصطلحات عديدة نذكر من ضمنها:

أ. الخفي، المجمل، المشكل، المتشابه و هذا مرتبط بخفاء المعنى.

ب . المحكم، المفسّر، النص، الظاهر وهذا مرتبط بوضوح المعنى.

فالنّص عندهم " هو الذي نجد فيه زيادة وضوح، إذ يفهم منه معنى لم يفهم من الظّاهر[2]"، أي ما كان أعلى بيانا و هذا ما يحيلنا إلى التعريف اللغوي للنّص، الذي يفيد الإظهار و الرّفع، أي أنّه اللّفظ الدال على معنى لا يحتمل غيره، و مثاله: النّص القرآني .

و في تعريف للجرجاني في كتابه التعريفات [3]:

" النّص هو ما ازداد وضوحا على الظاهر، لمعنى في نفس المتكلّم، و هو سوق الكلام لأجل ذلك المعنى و النّص ما لا يحتمل إلاّ معنى واحدا، و قيل ما لا يحتمل التّأويل ".

. إذن النص يحتمل معنى واحد.

. لا يحتمل التأويل.

---

[1] السيد أحمد عبد الغفار، التصور اللّغوي عند الأصوليين، مكتبة عكاظ للنشر، الإسكندرية ط1981،1م، ص 144-145.

[2] المصدر نفسه ، ص144-145.

[3] الجرجاني ،التعريفات ،دار الكتاب اللبناني المصري بيروت القاهرة،ط 1991،ص 251.

أمّا لدى النّحويّين القدامى: لم نجد تعريفا واضحا للنص، غير أن بعض العلماء حاولوا تعريفه معتمدين على المكوّنات و العناصر التي يتألّف منها أي من خلال مفهومه و تراكيبه، فلم يصرّح لديهم بهذا المصطلح رغم وجوده في أذهانهم من خلال عناصره و أجزاءه و مكوّناته مثل: الجملة و الكلام فعرّفوا الجملة و الكلام، و انقسموا في ذلك إلى طائفة جعلتهما مرادفين لبعض، لهما نفس المعنى و طائفة أخرى فرّقت بينهما.

فسيبويه و الزّمخشري [1] جعلا من الجملة و الكلام مرادفين لبعض.

أمّا من ضمن علماء الطائفة التي فرّقت بين مصطلحي الجملة و الكلام نجد رضيّ الدّين الاستراباذي(ت.686هـ) في شرحه الكافية، فبالنسبة له كلّ كلام جملة و العكس غير صحيح هذا ما استنتجناه من قوله الآتي [2]:" و الكلام ما تضمن الإسناد الأصلي و كان مقصودا لذاته فكلّ كلام جملة و لا ينعكس".

أمّا إذا أردنا البحث في مفهوم النّص نتحدث عن سيبويه الذي استخدم مكان لفظة جملة لفظة كلام، "حيث أنّ الكلام المستغنى عنه بالسكوت هو الذي يحقّق الفائدة و به يحصل المعنى" [3].

و هناك فرق بين الفائدة و المعنى.

الفائدة: وهذا الكلام تحصل به فائدة تتمثل في إفادة السامع خبر يجهله.

المعنى: لا بدّ لكلّ كلام من معنى.

و يقول بشير ابرير معلقا على كلام سيبويه: " و لا نعتقد أنّ عمليّة الإخبار والإفادة تصل من جملة واحدة، و إنّما من وحدة جملية ينتجها مخاطبان اثنان على الأقل أو عدّة متخاطبين من أجل التّبليغ و تحقيق التواصل"[4]، و هذا

---

[1] بشير ابرير ، تعليمية النّصوص بين النظرية و التطبيق ،ص 25.

[2] محمد بن الحسن رضي الدّين الاستراباذي تح : حسن بن محمد بن إبراهيم الحفظي – يحي بشير مصطفى، مج1، شرح الرّضي لكافية ابن الحاجب ،جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1966م،ط1 ،ص08.

[3] ينظر عبد الرحمن الحاج صالح ،الجملة في كتاب سيبويه ، مجلة المبرر ،العدد 2 ،الجزائر 1993،ص 9-10.

[4] بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق ،ص 29.

قد يكون مشافهة بين متكلّم و مخاطب و قد يكون كتابه ضمن وحدة لغويّة تسمى نصّا. هذا و إن دلّ على شيء يبرز الفكر اللّغوي الرّاقي الذي وصل أوجّه و قمته مع علمائنا القدامى.

ب- مفهوم النص عند بعض علماء الغرب:

لقد كان مصطلح النّص غريبا مجهولا عند علماء الغرب خاصّة قبل ديسوسير ونذكر منهم : هومبولت-1835) w. von Hombolt (1767 ووتيني D.Whitney (1827-1894) wiliam D. لأن دراساتهم وبحوثهم العلمية كانت مقتصرة على الدرس التاريخي والتطوري[1] .

-أول عالم غربي تجدر الإشارة إليه هو فيردينان ديسوسير فهل تحدث في كتاباته عن النص؟ لم يذكر ديسوسير مصطلح النص صراحة حيث يقول بشير ابرير وبهذا فإن مفهوم النص ورد عرضا من قبيل الاسم العام الذي يطلق في اللغة الفرنسية على تجسيد الظاهرة اللغوية، وكان هذا العالم يستعمل عوضا عنه مصطلحات أخرى تتعلق بتسمية الأنواع الأدبية[2]، ولكن ذكر texte في حديثه عن الكلام المنطوق والمكتوب وكذلك عندما تحدث عن الدراسة الفيلولوجية باعتبارها علما يتناول ضبط النصوص وتأويلها[3]، وأهم ما ورد في نظريته[4] :

1-نظرية الدليل اللغوي والتي تمثل العلاقة بين الدال والمدلول théorie de signe linguistique .

2-تمييزه بين اللغة واللسان والكلام .

3-اللسان نظام system ترتبط بين جميع أجزاءه بعضها ببعض.

4-تمييزه بين قسمين من الدراسة الزمانية و الآنية.

[1] ينظر بشير ابرير، تعليميّة النّصوص بين النظرية و التطبيق، ص 65.

[2] المصدر نفسه، نفس الصفحة.

[3] ينظر، نفس المصدر، ص66.

[4] عبد الرحمان الحاج صالح، مدخل إلى علم اللّسان الحديث، مجلة اللسانيات، مج2 ،العدد1،جامعة الجزائر، ص 42.

تحديد الوحدات اللغوية عند ديسوسير يكون بعلاقاتها مع الوحدات الأخرى، فتحديد الوحدة اللغوية يكون انطلاقا من وظيفتها داخل النظام[1]، وإذا أردنا أن نجد للنص مكانا يمكن أن نحصره فيها سماه ديسوسير بالكلام "parole" لكن سوسير لم ينص على ذلك.[2] فمفاهيمه التي أتى بها مهمة جدا إلا أنه لم يذكر أن الجملة من النظام لأنها تركيب لوحدات لغة يقوم به الفرد فهي كلاسيكية غير لسانية من جنس الأفعال الفردية لا من جنس المقدرات اللغوية[3].

ويقول بشير ابرير "غير أن هذا لا يعني أن ديسوسير لم يتصور مفهوم النص إنما في حديثه عن اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة ومحور التركيب والاختيار ونظام العلاقات وحديثه عن مصطلح العلامة signe وإن كان لا يوافق النص فإنه لا يقصيه"[4] .

2 -النص عند العالم الغربي هيلمسلاف Hilamileve 1900-1965 :

مؤسس المدرسة الغلوسيماتية التي كانت ذو صلة وطيدة بمدرسة براغ صاحبة حركة اللسانيات البنوية التي لا تمثل سوى استمرار لما جاء به ديسوسير[5] وصاحب كتاب

prolégomènes a une théorie du langage سنة 1943[6].

حيث ذكر هيلمسلاف مصطلح النص وذكره وأحال إليه عدة مرات وجعل له منزلة في بناء النظرية اللغوية[7] . ويقول هيلمسليف بشأن نظريته المسماة الغلوسيماتيك: "تهدف إلى إرساء منهج إجرائي يمكن من فهم النصوص من خلال الوصف المنسجم والشامل، إنها ليست نظرية بالمعنى العادي لنظام من الفرضيات، بل نظام

[1] ينظر ، محمد سعيد حسن بحيري،علم لغة النص: المفاهيم و الاتجاهات،الشركة المصرية العالمية للنشر،ط1997،1،ص 02.

[2] ينظر :بشير ابرير ،تعليمية النّصوص بين النظرية و التطبيق،ص 67.

[3] عبد الرحمان الحاج صالح، مدخل إلى علم اللّسان الحديث ،ص 53.

[4] بشير ابرير ، تعليمية النّصوص بين النظرية و التطبيق ،ص 68.

[5] زكرياء إبراهيم مشكلة البنيّة ،سلسلة مشكلات فلسفية رقم 8، مكتبة مصر،ص 66.

[6] المصدر نفسه ، ص 67.

[7] بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق،ص 69.

من المقدمات المنطقية الشكلية والتعريفات والنظريات المحكمة التي تمكن من إحصاء كل إمكانات الآتيف بين عناصر النص الثابتة"[1].

حيث كان هيلمسلاف يسعى إلى تطبيق مبادئ هذه النظرية المنطقية في الواقع اللساني وإذا حققت نتائج ايجابية يعمم إجراءاتها لتشمل جميع المعارف الإنسانية الأخرى[2] . ينتمي هيلمسلاف إلى مدرسة كوبنهاجن و من أهمّ ما جاءت به من مصطلحات:

1- **الغلوسيماتيك Glossématique**:

و المشتق من الكلمة اليونانية Glossa و تعني اللّسان و هذا المصطلح أحدثه هيلمسلاف ليميز نظريته المنطقية الصّورية عن باقي النّظريات اللّسانية الأخرى.و هذه النظرية تتّخذ Glossimes الوحدات اللغوية موضوعا لها.[3]

2- **الغلوسيمات Glossimes**:

و يمثّل هذا المصطلح الوحدات اللغوية الصوتية و النحوية، و الدلالية في اللّسان البشري.[4]

3- **علم الفونيمات Phonématique** :

و اقترح هذا المصطلح Phonématique في المؤتمر الدولي الثاني في لندن للعلوم الصوتية سنة 1935 م، لكي يكون بديلا عن مصطلح الفونولوجيا لدى مدرسة براغ[5].

4- **Cinématique**:

---

[1] Eriquefudje : phonologie and phonetics نقلا عن : احمد حساني ، مباحث في اللّسانيات ، منشورات كلية الدراسات الإسلامية و العربية،ط2013،2 ،الإمارات العربية المتحدة ، ص 83.

[2] ينظر : احمد حساني ، مباحث في اللسانيات ، ص 82.

[3] ينظر أحمد حساني، مباحث في اللسانيات،ص 84.

[4] ينظر ، المصدر نفسه، ص85.

[5] ينظر جورج مونان، علم اللّغة في ق20م، تر: نجيب غزاوي، ص 132.

ووضع هذا المصطلح بديلا لمصطلح Phonématique و هو العلم الّذي يتخذ من السنيم Céném موضوعا له.[1]

5- **Cénémes** :

و هو يمثل الوحدة الصوتيّة الصّغرى التي لا تقبل التّجزئة.[2]

6- **Plérémes**:

و يمثّل وحدات دلالية صغرى تحمل معنى.[3]

7- **تعبير / المضمون**: expression / contenu

أ- **التعبير Expression**: و يستخدم هذا المصطلح للدلالة على المستوى المنطوق و المكتوب في الخطاب[4](الدّال عند ديسوسير)

ب- **المضمون Contenu**: و يدّل هذا المصطلح على المحتوى الدّلالي للتعبير (المدلول عند ديسوسير)[5].

8- **المادة و الشكل**:

و يدل **مصطلح المادة** على كلّ ما هو خارج عن آليات العملية التّلفظية بوصفها خاصيّة لسانية، لتحقيق التّواصل بين أفراد المجتمع اللغوي.

أمّا مصطلح الشكل فيطلق على الوظائف الصّوتية و التركيبية و الدّلالية في نسق لساني معيّن.[1]

---

[1] ينظر أحمد حساني ، مباحث في اللّسانيات، ص 85.

[2] ينظر المصدر نفسه، ص 86.

ينظر ، نفسه، ص 86.

[3] ينظر نفسه، .

[4] أحمد حساني، مباحث في اللّسانيات، ص86.

[5] ينظر المصدر نفسه ، ص86.

9- **اللّسانيات المحايثة :**

و يدلّ هذا المصطلح عن عزل الظاهرة محل الدراسة (النص)عن العالم الخارجي و مؤثراته و التّعامل معها في ذاتها و من أجل ذاتها.[2]

و مثلت هذه المفاهيم والمصطلحات أفكار مذهب هيلمسلاف الغلوسيماتيكي غير المكتمل حيث يقول جورج مونان " يمكننا أن نؤكد أنّ مذهب هيلمسلاف الغلوسيماتيكي لم يكن أبدا سوى مشروع لم ينته ....".

و يضيف كذلك معلقا على كتابه هيلمسلاف:" و لا تتضح أهمية كتاب prolegomeneفيما عليه الكتاب، بل فيما أراد هيلمسلاف أن يكون، فهو يمثل أولى المحاولات لتأسيس نظرية علميّة لوصف اللغة[3].

أمّا بالنسبة ل برنكر Brinker:

فيعّرف النّص على أنّه:" تتابع مترابط من الجمل، و يستنتج من ذلك أنّ الجملة بوصفها جزء صغيرا ترمز إلى النّص، و يمكن تحديد هذا الجزء بوضع نقطة أو علامة استفهام أو علامة تعجب ثم يمكن بعد ذلك وصفها على أنّها وحدة مستقلة نسبيّا".[4]و لكن شبلز عارض هذا القول، معلّقا على أنّه تعريف غير منهجي ،غامض الرموز والعلاقات التي يتضمنها، يوضح النّص بالجملة و الجملة بالنّص و بالتالي لا يمكن اعتماد هذا التعريف.[5]**أمّا بالنسبة لفاولر Fowler** :

فقد عرّف النص كالآتي:" إنّ النّص يعني البنية النصية الأكثر إدراكا و معاينة...و عند اللّساني هذه البنية هي متوالية من الجمل المترابطة فيما بينها، فتشكّل استمرارا و انسجاما على صعيد تلك المتوالية"[6].

---

[1] ينظر المصدر نفسه ، ص87.

[2] ينظر ، نفسه ،ص 88.

[3] نفسه ،ص 89.

[4] برند شبلنر، علم اللغة و الدراسات الأدبية، تر : محمود جاد الرب،جامعة الملك سعودالرياض،د.ط،ص 188.

[5]المصدر نفسه، ص188.

[6] ج.ب براون ، تحليل الخطاب ،تر: محمد لطفي الزليطي و منير تريكي،جامعة الملك سعود ،الرّياض ،1997،ص 227.

فبيّن من خلال تعريفه اقتصاره على المظهر الخارجي للنّص أي البنية الشكلية الخارجية المكونّة من مجموعة من الكلمات و الجمل و المعاني المنسجمة و المترابطة فيما بينها[1].

و هو نفس ما ذهب إليه فان ديكTemvan dijk :

أي أنّ تحديد النص يقتضي نظرية أدبية، فدعا إلى إعادة بناء الأقواس على شكل وحدة أكبر و هي النّص.

النّص عند جوليا كريستيفا :

عرّفت جوليا كريستيفا النص في قولها: " النّص جهاز غير لساني يعيد توزيع نظام اللّسان بواسطة الربط بين كلام تواصلي يهدف إلى الإخبار المباشر و بين أنماط عديدة من الملفوظات السابقة عليه، و المتزامنة معه، فالنّص إذن إنتاجية، و هو ما يعني :

أ . علاقته باللسان الذي يتموقع داخله هي علاقة إعادة توزيع (صادمة –بناءة) ولذلك فهو قابل .....عبر المقولات المنطقية، لا عبر المقولات اللّسانية الخالصة.

ب . أنّه ترحال للنّصوص و تداخل نصي، ففي فضاء نص معيّن تتقاطع و تتنافى ملفوظات عديدة متقاطعة من نصوص أخرى.[2]

فالنص عندها جهاز لغوي يعيد توزيع نظام اللغة بكشف العلاقة بين الكلمات، فهو مجموعة من العلامات تتعدى اللغة إلى رموز و علامات أخرى.

رابعا :مفهوم النص الأدبي عند بعض العلماء العرب و الغرب المحدثون:

يعدّ النّص الأدبي من أهم الوسائل التعليمية التي ترسّخ القيم و الثوابت لدى المتعلّم و سأحاول فيما يلي استعراض بعد تعريفاته عند بعض علماء العرب و الغرب المحدثين.

[1] محمد خطابي ،لسانيات النص ،مدخل الى انسجام الخطاب ، المركز الثّقافي العربي ، المغرب ،ط1، 1991 ، ص 29.

[2] جوليا كريستيفا ،علم النص،تر: فريد الزّاهي،دار توبقال ،الدار البيضاء المغربية،ط1991،1،ص21.

أولا : يعرّفه عبد المالك مرتاض:

" إنّ النص الأدبي ليس تفاحة مجرد تفاحة لذيذة نلتهمها بشراهة، ثم لا نكاد نفكر في الشجرة التي أثمرتها، بل إنه روح و نفس، و قبس و جمال و حكمة و لغة...النص هو النّاصة حالا فيها جاثما كالقدر، و الكتابة هي الكاتب قابعا بين كلماتها حين تضحك أو حين تبكي، أو حين تمنعك، أو حين تؤذيك".[1]

ما يمكن فهمه من خلال هذا القول أنّ النّص لم يأت عبثا و لا صدفة بل كونته عدة خصائص امتزجت لتجعل منه نصا أدبيا فهو كتلة من الأفكار مختلفة الأساليب والأغراض بل هو كائن حي ذو روح ونفس ولا يمثل ألفاظا جامدة فقط فمن أجل ذلك من الصّعب جدّا تحديد ماهيته كونه مرتبط بثقافة الكاتب و محيطه الاجتماعي.

ثانيا:أمّا عند رومان جاكبسون Roman jakobson (1982ت)

تحديد النّص يكون بناء على تحديد عنصر الأدبية في الأعمال الأدبية، فحسب مقولته الشهيرة" موضوع علم الأدب ليس هو الأدب بل الأدبية"[2] و الأدبية نقصد بها الوظائف الشعرية و الخصائص البنيوية للعمل الأدبي.

و يحدّد ياكبسون تعريف النّص الأدبي انطلاقا من وظائف التواصل اللّغوي أي الوظائف الستّ، فيبث المرسل رسالة إلى متلقّي، و تتطلب الرسالة سياقا تحيل إليه و شفرة و اتصالا، فالنّص الأدبي إذن خطاب مغاير للخطابات اللّغوية بالنظر إلى وظيفته الشعريّة، فهو لا يستهدف غاية تواصلية و إنّما هو " صياغة مقصودة لذاتها"[3].

بمؤلّفه و كاتبه نابع من حكمته و لغته الخاصة بل هو روحه و نفسه.

ثانيا: النّص الأدبي عند عبد العليم إبراهيم

[1] عبد المالك مرتاض، القراءة بين القيود النّظرية و حريّة التلقي، مجلة تجليات الحداثة ،ع4،ص39.

[2] سعيد يقطين، تحليل الخطاب الروائي ، المركز الثّقافي العربي ،الدّار البيضاء ، المغرب ،ط1،1987م،ص 164.

[3] احمد حساني ، مباحث في اللّسانيات ،ص 71.

" النصوص الأدبية هي القطع المختارة من التراث الأدبي، يتوافر فيها الجمال وتعرض فكرة متكاملة أو عدّة أفكار مترابطة".[1]

يعني أنّ النّص هو قطعة تمثّل فكرة معيّنة أو مجموعة أفكار منسجمة فيما بينها.

ب-عند بعض علماء الغرب المحدثين:

أولا: أمّا عن لوتمان يقول في تعريفه للنّص الأدبي

" إنّ الوقوف على دلالة النّص الأدبي غير ممكن، دون الاستناد على دلالات النّصوص الثقافية المعاصرة لها في إطار التّشابه و التّكامل، و في تقاسمها للموضوع الاجتماعي "[2]

توجد ست عناصر وهي:مرسل، مرسل إليه، رسالة، سياق، اتصال، سنن.

كلّ عنصر من العناصر الآتية يقترن بوظيفة معيّنة عندما تطغى تطبع الخطاب بطابعها.

1- فهناك وظيفة انفعالية Fonction émotive و تتعلّق بالمرسل.

2- وظيفة إفهامية تتعلق بالمرسل إليه.

3- وظيفة مرجعية تتعلق بالسّياق.

4- وظيفة تنبيهيه تتعلق بالاتصال.

5- وظيفة ما وراء اللغة أو ميتالسانية تتعلق بالسنن.

6- الوظيفة الشعرية و التي تخص الرسالة[3] Fonction poétique وتتمثل هذه الوظيفة في البنية اللغوية للرسالة نفسها ما نسميه بأدبية الرسالة.

---

[1] مصطفى خليل الكسواني،و زهدي محمد عيد ، المدخل إلى تحليل النص الأدبي و علم العروض ،دار صفاء للنشر و التوزيع ،عمان ،الأردن،ط1،2010 ،ص 33.

[2] عبد القادر شرشار، تحليل الخطاب الأدبي و قضايا النص ، منشورات دار الأديب ، وهران،دط،2006 ،ص 27.

[3] ينظر ،احمد حساني ،مباحث في اللسانيات ،ص 73.

يقول ياكبسون: " يمكن تحديد الشعرية La poétique بوصفها ذلك الفرع من اللّسانيات الذي يعالج الوظيفة الشعرية في علاقتها مع الوظائف الأخرى للغة، و تهتم الشعرية –بالمعنى الواسع للكلمة- بالوظيفة الشعرية لا في الشعر فحسب حيث تهيمن هذه الوظيفة على الوظائف الأخرى للغة و إنما تهتم بها أيضا خارج الشعر حيث تعطى الأولوية لهذه الوظيفة أو تلك على حساب الوظيفة الشعرية".[1]

فالوظيفة الشعرية في نظره هي موضوع الشعرية بوصفها منوالا إجرائيا يتناول أدبية الخطاب الأدبي و استهداف الرسالة في حدّ ذاتها هو ما يطبع الوظيفة الشعرية للغة و هو ما يحقق أدبية الخطاب.[2]

مستويات تحليل النص الأدبي:

للنص الأدبي عدّة مستويات يمكن حصرها في الآتي:

1. المستوى الصّرفي:

و يعمل هذا المستوى على دراسة بناء الكلمة و طرق تصريفها، و يعتمد على الميزان الصّرفي في دراسة أبنية الكلمة.[3]

2. المستوى الصّوتي:

يركز المستوى الصّوتي في دراسة النّص الأدبي على الإيقاع الذي يشكل سمة من السّمات التي تقوي إدراج نص معيّن في خانة الشّعر أو النثر[4] و يهتم بدراسة الأصوات من حيث صفاتها و دلالاتها و الظواهر الصوتية التي تطرأ عليها كالنبر و التّنغيم.[5]

---

[1] رومان ياكبسون ، قضايا الشعرية ،تر: محمد الولي و مبارك حنون،دار توبقال، الدار البيضاء،المغرب،ط1 ،1988م،ص 31.

[2] ينظر احمد حساني ،مباحث في اللسانيات ،ص 76.

[3] محمد محمد يونس علي ،المعنى و ظلال المعنى – أنظمة الدلالة في العربية،دار المدار الإسلامي" بيروت" ،ط2،2007 ،ص 419.

[4] يوسف هارون ،طرائق التعليم بين النظرية و الممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة و تدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي ، المؤسسة الحديثة للكتاب ،طرابلس ،لبنان،دط،2008م،ص394.

[5] المصدر نفسه ،ص 411.

3. المستوى التركيبي النحوي:

ارتبط هذا المستوى ارتباطا وثيقا بالنحو حيث يهتم بقواعد تركيب الجمل من حيث هي اسمية و فعلية، مثبتة و منفية، خبرية و إنشائية و بالعوامل النحوية، و يدرس علاقات الجملة في ذاتها و علاقاتها بما قبلها و ما بعدها. فالنحو ارتبط بالتركيب أو الجملة، و الجملة لا يمكن أن تؤلف إلا بقواعد نحويّة تحدّد بنائها و تضبطها الضبط الصحيح.[1]

4. المستوى الدّلالي:

و يهتم هذا المستوى بدراسة المعنى اللغوي و عناصره، فيدرس المعنى الصّرفي والمعنى الصوتي و ما يتّصل به من تنغيم و المعنى النّحوي بالإضافة إلى المعنى المعجمي لأنّ المعنى هو حصيلة كلّ المستويات و عند دراسته يهتم الباحث بالقضايا الآتية: دراسة العلاقات الدّلالية بين الألفاظ، تغير المعنى و أسبابه و مظاهره.[2]

وخلاصة القول استنادا إلى ما تم ذكره يمكن تلخيص أبرز النقاط السالفة الذكر في الآتي:

1. يرجع أصل كلمة تعليمية إلى الكلمة الأجنبية ديداكتيك المشتقة بدورها من الكلمة اليونانية ديداكتينوس التّي تعني فلنتعلّم أي يعلّم بعضنا أو أتعلّم منك.

2 . أما إذا قارنا بين التعليمية والبيداغوجيا فالتّعليميّة تختص بالتخطيط للمادة الدّراسيّة ،و كيفية تقديمها و تقويمها و بالطرائق والوسائل التّعليمية و الأهداف التّعليميّة و كيفية صياغتها بينما البيداغوجيا غايتها الاهتمام بالمتعلّم فيما يخص اكتساب المعرفة و فهمها.فالعلاقة بينهما علاقة تكاملية.

[1] ينظر، إبراهيم صبح، مأمون جرار، المدخل إلى دراسة اللغة العربية،ط2،دار حامد،عمان،الأردن،2005م،ص 16.

[2] ينظر: البدراوي زهران، مقدمة في علم اللغة ، دار العلم العربي،القاهرة،مصر،ط1 ، 2008م ،ص 239.

3. يدور المفهوم اللغوي للنص حول رفع الشيء واستقصاء مسألته، أما المفهوم الاصطلاحي لدى علمائنا العرب، النّص عندهم " هو الذي نجد فيه زيادة وضوح، إذ يفهم منه معنى لم يفهم من الظّاهر، أي ما كان أعلى بيانا و هذا ما يحيلنا إلى التعريف اللغوي للنّص.

4. أما فيما يخص مفهوم النص الأدبي عند بعض العلماء العرب و الغرب المحدثون:

فحسب عبد المالك مرتاض:

من الصّعب جدّا تحديد ماهية النّص الأدبي لأنّه مرتبط بثقافة الكاتب و محيطه الاجتماعي.

أمّا عند رومان جاكبسون :

فتحديد النّص يكون بناء على تحديد عنصر الأدبية في الأعمال الأدبية، فحسب مقولته الشهيرة" موضوع علم الأدب ليس هو الأدب بل الأدبية و الأدبية نقصد بها الوظائف الشعرية و الخصائص البنيوية للعمل الأدبي.

أمّا النّص الأدبي عند عبد العليم إبراهيم:

النّص قطعة تمثّل فكرة معيّنة أو مجموعة أفكار منسجمة فيما بينها.

عند لوتمان:

الوقوف على دلالة النّص الأدبي غير ممكنة، دون الاستناد على دلالات النّصوص الثقافية المعاصرة لها في إطار التّشابه و التّكامل، و في تقاسمها للموضوع الاجتماعي.

5. تنقسم مستويات تحليل النص الأدبي إلى: المستوى الصرفي، المستوى الصوتي، المستوى التركيبي النحوي، المستوى الدلالي.

الفصل الأول

ماهيّة النظام التربوي وأهمّ المناهج التعليمية في الجزائر بين القديم والحديث

توطئة:

بادئ ذي بدء أود أن أنوه إلى أن الجزائر أجرت إصلاحات بعد الاستقلال فكان لها الدور الحاسم في تاريخ المنظومة التربوية، وكانت الغاية من هذه الإصلاحات الابتعاد عن الجانب النظري للمادة المعرفية والاهتمام بتنمية كفاءات المتعلم، فامتلاك المعارف لم يعد الهدف والغاية المعول عليها بقدر كيفية وطريقة تجسيدها في حياة المتعلم اليومية والاستفادة منها.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الإصلاحات عبارة عن تجديد وتغيير وإعادة هيكلة، وبذلك تتم إعادة صياغة مبادئ التربية ومحاولة التفتح ودمج الجديد الطارئ على العصر.

وبذلك استحدثت الجزائر مجموعة قواعد وتنظيمات قصد تسيير شؤون التربية والتعليم وهذا ما يسمى بالنظام التربوي.

المبحث الأول: مفهوم النظام التربوي

أ- تعريفه

النّظام التّربوي هو حاصل الإجراءات المستقلة في نشاطاتها والمتفاعلة فيما بينها في الوقت ذاته لتحقيق أهداف معينة سلفاً.[1]

وانطلاقا من تعريف النّظام يمكن تعريف النّظام التّربوي الجزائري بأنّه: "تلك المكوّنات الأساسية والمتفاعلة وفقاً للمرجعية المبنية في مختلف دساتير الجزائر وخاصة دستور نوفمبر 1996 والتوجيهات السّياسية والاجتماعية والاقتصادية للجزائر في ظلّ التّعددية والمحافظة على هويّة الشّعب الجزائري وأصالته وقيمه التي تهدف إلى تكوين الفرد الجزائري المتشبع بثقافته والمنفتح على عصره"[2].

ويمكن تعريفه أيضا على أنّه:" مجموعة القواعد والتنظيمات والإجراءات التي تتبعها دولة ما في تنظيم وتسيير شؤون التربية والتّعليم من جميع الجوانب[3].

ب- مهامه

يسعى النظام التّربوي الجزائري إلى تحقيق المهام الآتية:

- الإسهام في تنمية شخصية الأطفال وإعدادهم للحياة.
- اكتساب المعارف العامّة.
- تنشئة وتربية الأجيال على الوطنية.
- تلقين النشء مبدأ العدالة والمساواة بين المواطنين والشّعوب وحفظ السّلام في العالم.
- تحقيق تربية تتجاوب مع حقوق الإنسان وحرّياته الأساسية.[1]

---

[1] هيأة التأطير بالمعهد، سند تكويني موجه لفائدة مديري موجه لفائدة مديري المدارس الابتدائية، النظام التربوي والمناهج التعليمية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر، 2004، ص 11.

[2] المصدر نفسه، ص 12.

[3] لاصب لخضر، الجامع البيداغوجي، الأمل للطباعة والنشر، تيزي وزو، 2017، ص 65.

ج- خصائصه

1. يتكون النّظام من أجزاء تتفاعل فيما بينها بغية تحقيق أهدافه، فالتفاعل الإيجابي بين المنهاج المدرسي والتّلميذ يحقّق نتائج جيّدة إيجابية تؤدي إلى تحقيق أهداف النّظام.
2. للنّظام أهداف محددة مسبقاً مدروسة وغير عشوائية يسعى إلى تحقيقها.
3. للنّظام هويّته ومميّزاته التي تجعله مختلفا عن غيره.
4. لكلّ نظام سلطات ومسؤوليات مختلفة وصراعات لتحقيق الأهداف.
5. لكل نظام تركيب هرمي يربط عناصر النّظام ببعضها البعض ويربطها بالبيئة والمحيط.
6. ولكلّ نظام بيئته التي تؤثر عليه وتحدّده وتتفاعل معه.[2]

خلاصة

بعد أن استرجعت الجزائر سيادتها الوطنية واجهت عدّة مشاكل اجتماعية من فقر ومرض وجهل وأميّة، والأمر من ذلك نظام تربوي أجنبي مخالف تماماً للواقع الجزائري، فأصبح لزاما على دولتنا النهوض بشعبها وتحقيق وتنمية أهدافه وهويّته خاصّة الحق في التعليم، فالتّعليم هو أساس بناء الحضارات والأمم فمن أراد هدم أمّة ما عليه إلاّ أن يقضي على حقّ التربية والتعليم.

ومن أجل ذلك حاولت الجزائر وضع منظومة تربوية ذات نظام يوائم شعبها ومقوّماته، يسعى إلى تحقيق أهدافه بعد القيام بالعديد من الإجراءات والإصلاحات، وهو ما سنوضّحه من خلال المبحث الموالي الذي سنتحدث من خلاله عن المراحل التّي مرّ بها النّظام التربوي في الجزائر أو بالأحرى المشاريع الإصلاحية للمنظومة التربوية الجزائرية.

[1] المصدر نفسه، ص 65-66.

[2] ينظر: هيأة التأطير بالمعهد، سند تكويني موجه لفائدة مديري موجه لفائدة مديري المدارس الابتدائية، ، ص 12-13.

المبحث الثاني: إصلاح النّظام التربوي في الجزائر

ويضم هذا المبحث مفهوم الإصلاح التربوي حيث أدرجت مفاهيم متعددة له وأهم الأسباب التي أدت إلى ضرورة إحداثه، ثم ختمت المبحث بالمراحل التي مر بها النظام التربوي الجزائري.

أوّلاً: مفهوم الإصلاح التّربوي في الجزائر

يرتبط مفهوم الإصلاح التّربوي بمفاهيم متعدّدة منها التجديد والتّغيير والتّطوير أو التّحديث وهو يمثل عملية التغيير في النّظام التعليمي أو في جزء منه نحو الأحسن.

وعرّفه علماء التربية بأنّه "يتضمن عمليات تغيير اقتصادية وسياسية ذات تأثير على إعادة توزيع مصادر القوّة والثروة في المجتمع"[1].

وعرّفه **حسن البيلاوي** "أنّه ذلك التّغيير الشّامل في بنية النّظام التّعليمي للتّعرف على المستوى الكبير فهو تلك التعديلات الشاملة الأساسية في السّياسة التّعليمية التي تؤدّي إلى التغيّرات في المستوى والبنية الاجتماعية في نظام التعليم القومي في بلد ما"[2].

فمن خلال هذه التعريفات يمكن القول أنّ الإصلاح يقتضي التّجديد والتّطوير الذي يستوجب تدعيم جوانب القّوة ومحاولة معالجة وتصحيح وتدارك نقاط النّقص والضعف ويكون ذلك في النّظام التعليمي بأكمله أو في جزء منه، حيث يتم ذلك وفق ضوابط ومعايير ومراحل ويمسّ هذا التعديل المناهج وأسسها وكافّة عملياتها الناتجة عنها، وهو تلك التّغييرات والتعديلات الشاملة في السياسة التّعليمية والتي ينتج عنها حسب ما سبق ذكره، تغيّرات في المستوى والبنية الاجتماعية وفي النّظام التّعليمي القومي لبلد ما، وقد يتضمن عمليات تغيير اقتصادية سياسية تؤثر وتسهم في تغيير توزيع مصادر القوّة في المجتمع.

[1] عبد الله بن عبد العزيز السنبل، التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2002، ص 202.
[2] حمدي علي أحمد، مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1997، ص 245-246.

ثانيا: أسبابه

من أهمّ الأسباب التي أدّت إلى الإصلاح التّربوي في الجزائر:

1. العمل على توحيد مهام المدرسة الجزائرية عن طريق الإصلاح، فقد كان عليها أن تتجرّد من كافة التحريضات والضغوط السّياسية والإيديولجية.

2. الثورة العلمية والتقنية وتطوّر وسائل الاتصال والمعلومات تمخض عنه حصول ضغوطات ثقافات القوى المهيمنة على الثقافات المحلية، وهذا ما جعل المدرسة تتبنّى تربية قائمة على كفاءات التّحليل وقدرات الاتصال التّواصل.[1]

3. إدراج مفهوم الدّيمقراطية ومحاولة ترسيخ روح المواطنة لدى الأجيال بعد ظهور التّعددية السّياسية التي فرضت ذلك.[2]

4. فقدان القيم الأخلاقية داخل مؤسسات الدّولة جعلت المدرسة الجزائرية مسئولة عن استرجاع هذه القيم ومحاربة كلّ أنواع الغش والمحاباة، خاصة وأنّ هذه الأخيرة تسبّب الضّرر بالمدرسة والمجتمع.

5. تفشّي العنف في أوساط الشّباب بسبب اليأس والإحباط الناتجين عن انتشار البطالة لدى هذه الفئة خاصة خريجي الجامعات، ممّا يجعل لزاماً على المشروع التربوي الجديد تزيد النشء بالأدوات الفكرية والمهارات اليدوية التي تجعله قادراً على وضع مشاريع فردية.[3]

وخلاصة القول استنتجنا أنّ الإصلاح التربوي لم يحصل عبثاً أو حبّاً في التغيير فقط، بل حصل نتيجة عدّة أسباب تنبّه مسئولو التربية إلى أنّ تزايدها وتفاقمها سيؤدي حتماً إلى تأزّم الوضع التعليمي التّربوي خاصّة بعد الإشكالات والفجوات التي أحدثها الاستعمار الفرنسي والتّي استدعت ضرورة حصول إصلاح تربوي لترميم وتصحيح النّظام التربوي بأسرع ما يمكن قصد تجنّب فشله وانهياره.

[1] ينظر: اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، ص 42-47.

[2] ينظر: وزارة التربية الوطنية، النشرة الرّسمية لإصلاح المنظومة التّربوية، التقرير العام للجنة، 2005، ص 09.

[3] ينظر: المجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامّة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي، 1998، ص 23.

ثالثا: المراحل التي مر بها النظام التربوي الجزائري:

لقد مرّ النظام التربوي الجزائري بعدّة مراحل، بعد أن استرجعت الجزائر سيادتها سنة 1962م، ويمكن حصرها كالآتي:

المرحلة الأولى: من 1962م –1970م

بعد أن بذل المستدمر كل ما بوسعه لطمس هوية الشعب الجزائري، كان لزاما على الدولة الجزائرية بعد نيل استقلالها أن تعيد هيكلة وتنمية هوية شعبها وتجسيد حقه في التربية والتعليم، ومن أجل ذلك وضعت جملة من الإجراءات بعد الاستقلال تمثلت في:

– تنصيب لجنة لإصلاح التعليم، ووضع خطة تعليمية في 1962/09/15م[1]حيث تم نشر تقريرها في نهاية سنة 1964م.

– كان التعليم في هذه المرحلة منقسما إلى ثلاث مستويات هي:

أ– التعليم الابتدائي:وكان يشمل ستة سنوات من التعليم، وفي الأخير يختم بامتحان السنة السادسة، فينتقل التلاميذ باجتيازه إلى المتوسطة، والتلاميذ الذين لم ينجحوا في الامتحان يوجهون لامتحان شهادة الدراسة الابتدائية CEP[2] التي تساعد التلميذ على الانتقال إلى السنة الثانية متوسط وبذلك تنتهي مرحلة التمدرس الإجباري في ذلك الوقت في سن 14 سنة.

ب– التعليم المتوسط: وكان مقسما إلى ثلاثة أنواع:

– التعليم العام: والذي يدوم 4 سنوات أي الطور الأول من التعليم الثانوي آنذاك حيث تنتهي مدّته باجتياز شهادة الأهلية التي تم تعويضها بشهادة (**التعليم العام**) "Brevet"*.

---

[1] ينظر: النظام التربوي والمناهج التعليمية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، سند تكويني، 2004، الجزائر، ص14.

[2] ينظر، المصدر نفسه، ص18. (Certificat d'étude primaire :CEP)

*__Brevet__ : BEG d'enseignement générale

- **التعليم التقني**: ويدوم ثلاث سنوات، حيث يؤدّى في متوسطات التعليم الفلاحي وينتهي بمنح شهادة الكفاءة الفلاحية.

- **التعليم الثّانوي العام**: ويدوم ثلاث سنوات ويحضر التلاميذ لمختلف شعب البكالوريا التّي تتيح الدّخول إلى الجامعة، ويوجد نوعين من الثانويات:

أ. **ثانويات التّعليم العام**: وتحضر الطّلاب لاجتياز البكالوريا في شعب الأدب والفلسفة، العلوم والرّياضيات.

ب. **ثانويات التّعليم التّقني**: وهي الثانويات التي تحضّر الطّلاب، لاجتياز البكالوريا في شعب تقني رياضيات-تقني اقتصادي.[1]

المرحلة الثانية: 1970-1980

أهمّ ما ميّز هذه المرحلة، هو إنجاز الأعمال التّحضيرية لإصلاح المنظومة التربوية حيث صدر عدّة قرارات في جميع الأطوار فيما يخصّ الجانب التربوي والجانب المتّصل بالشهادات والتّكوين، وقد تمثلت هذه القرارات في الآتي:[2]

1- تنظيم التّعليم:

أ. **مرحلة الابتدائي**: التّغيير تجلى وانحصر حول التسمية امتحان "السنة السّادسة" الذي أصبح امتحان الدّخول إلى السنة الأولى متوسط.

ب. **مرحلة التّعليم المتوسط**: ضمت المتوسطة جميع أنواع التّعليم السّابق ذكرها (الطّور الأوّل ثانوي التّعليم العام، التّعليم التقني، التعليم الفلاحي، والتي تُتّوج بشهادة الأهلية للتعليم المتوسط.

ج. **مرحلة التعليم الثانوي**: مدّته ثلاث سنوات ويتوّج باجتياز شهادة البكالوريا للالتحاق بالجامعة.[3]

المرحلة الثالثة: من 1980 إلى 2000م

[1] لاصب لخضر، الجامع البيداغوجي، الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، 2017، تيزي وزو، الجزائر، ص 69.
[2] المصدر نفسه، ص 69.
[3] لاصب لخضر، الجامع البيداغوجي، ص 70.

1. تنظيم التّعليم:

ما ميّز هذه الفترة هو تطبيق المدرسة الأساسية، ابتداءً من الدخول المدرسي 1981/1980 والتي عمّت بشكل تدريجي. وتعدّ هذه المدرسة، مدرسة قاعدية ذات فترة تمدرس إلزامية لكلّ التلاميذ تدوم 9 سنوات وتشمل ثلاثة أطوار.[1]

أ. التعليم الابتدائي: والذي يشكل طورين، ومدّته محددة بست سنوات.

ب. التعليم الإكمالي: (المتوسط) والذي يشمل الطّور الثالث ومدّته ثلاث سنوات، والمؤسسين لهذه المدرسة كان غرضهم وهدفهم إنشاء مدرسة تجمع الأطوار الثلاثة ما يسمّى "بالمدرسة الأساسية المندمجة" لكن للأسف لم يتم تجسيد هذا المشروع.[2]

ج. التعليم الثانوي: لم يشهد في هذه المرحلة سوى بعض التغييرات الطّفيفة التي يمكن حصرها في الآتي:

- إدراج بعض المواد التّي تمّ التّخلي عنها مسبقاً مثل: التربية التّكنولوجية.
- التّعليم الاختياري (لغات، إعلام آلي، تربية بدنية).[3]
- فتح شعبة العلوم الإسلامية.

أما فيما يخص **التعليم التّقني:**

- تطابق التّكوين الممنوح في المتاقن مع التكوين الممنوح في الثانويات التقنية.
- تعميم تدريس مادّة التاريخ لجميع الشعب.
- وتمت تسمية وزارة التعليم الابتدائي والثّانوي باسم **وزارة التّربية الوطنية** وهو نفسه اسمها الحالي.[1]

[1] سعاد العقون، دور المدرسة الأساسية في بناء الذات السّياسية للتلميذ، رسالة دكتوراه تخصص علوم سياسية، كلية العلوم السياسية والإعلام، 2005، ص 255.

[2] مقاتل ليلى، تقويم المناهج في ظل الإصلاحات التّربوية في الجزائر، مذكرة ماجستير، تخصص: علم اجتماع التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2015-2016، ص 68.

[3] لاصب لخضر، الجامع البيداغوجي، ص 75.

المرحلة الرابعة: من 2000 إلى يومنا هذا

عرفت المنظومة التّربوية في منتصف السبعينيات إصلاحا نتجت عنه أمرية 16 أفريل 1976م والتي مثلت أوّل ميثاق للتّربية، وبعد ذلك حاولت الجزائر مسايرة ومواكبة التّطور الحاصل في جميع الميادين فواصلت مسيرة الإصلاح في بداية الألفية الثالثة، حيث نصّب رئيس الجمهورية اللّجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في شهر ماي 2000[2]. فقد كان يهدف هذا الإصلاح إلى تعميم الاستفادة من التّكنولوجيا الحديثة للإعلام والاتصال، وتحديد البرامج والكتب المدرسية.[3]

وقد أُحدثت عدّة تغييرات سواءً على المستوى الهيكلي أو البيداغوجي، فعلى المستوى الهيكلي مسّت التغييرات كلّ من الطّور الابتدائي والمتوسّط.[4]

فعلى **مستوى الطّور الابتدائي**:

- تمّ إدراج طور ما قبل التّمدرس والمعروف بقسم التّربية التحضيرية للأطفال البالغين 5 سنوات.
- قلّصت مدّة التعليم الابتدائي من 6 سنوات إلى 5 سنوات.
- استحداث مادّة التّربية العلميّة والتّكنولوجية والتّي تدرّس ابتداءً من السنة الأولى ابتدائي.
- اعتماد الرموز العالمية في مادّة الرياضيات.
- إدراج اللغة الأمازيغية كمادة تعليمية ابتداءً من السنة الرابعة ابتدائي.
- إدراج اللغة الفرنسية كمادّة تعليمية ابتداءً من السنة الثالثة.[5]

أمّا على مستوى **الطور المتوسط**:

---

[1] لاصب لخضر، الجامع البيداغوجي، ص 75.

[2] ينظر: بوبكر بن بوزيد، إصلاح التّربية في الجزائر رهانات وإنجازات، دار القصبة للنّشر، الجزائر، 2009، ص 27-28.

[3] ينظر: النّشرة الرّسمية للتربية الوطنية، النّصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية، الجزائر، 2005، ص 28.

[4] ينظر: اللّجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، الجزائر، 2009، ص 28.

[5] لاصب لخضر، الجامع البيداغوجي، ص 77.

- تمديد مدّة الطّور المتوسط من ثلاث إلى أربع سنوات.
- تعليم اللّغة الإنجليزية (كلغة أجنبية) ابتداءً من السنة الأولى متوسط.
- اعتماد نظام الترميز العالمي في الرياضيات.
- تعويض مادة التربية التكنولوجية بمادّة العلوم الفيزيائية والتكنولوجية.
- إدراج اللغة الأمازيغية كمادة تعليمية.
- إدراج التكنولوجيا الجديدة للإعلام والاتصال على جميع مستويات التّعليم.[1]

أمّا بالنسبة **للتغييرات الطارئة على المستوى البيداغوجي**:تم إعادة النظر في مضامين البرامج التّعليمية وطرائق التّدريس.

وفي إطار عمليّة إصلاح المناهج تمّ:

- إعادة النظر في طرائق التدريس.
- إعادة النظر في الكتب المدرسية.
- إعادة النظر في مضامين البرامج.[2]

وقد شُرع في تطبيق مناهج الجيل الأوّل سنة 2003م والتي اعتمدت بيداغوجية الكفاءات بعدما اعتمدت بيداغوجية المضامين ثم الأهداف.

– إصلاح سنة 2003: ميدان التربية والتعليم

تمّ الشروع في تطبيق الإصلاح التّربوي تنفيذاً لقرارات مجلس الوزراء المنعقد بتاريخ 30 أبريل 2002، وبالضبط في سنة 2003م تمّ تطبيق الإصلاح البيداغوجي على أساس مناهج مبنية على الكفاءات بدلاً من المضامين، حيث أصبح

[1] المصدر نفسه، ص 77.
[2] ينظر:نفسه، ص 78.

القطاع يولي أهمية بالغة لتكوين المعلمين والأساتذة والوصول بهم إلى المستوى الجامعي. وتمّ إحداق اللّجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التّربوية سنة 2001ك، وكانت بداية الإصلاح الهيكلي التّربوي في السنة 2004/2003م.[1]

ثم شرع في العمل بفكرة مشروع المؤسسة سنة 2006-2007 حسب المنشور رقم 153 المؤرخ في 05 جوان 2006، وبعد ذلك بدأت المؤسسات التّربوية تقيم جلسات بالاشتراك مع جمعية أولياء التلاميذ وذلك خلال شهر أبريل 2015. وحُضّرت أربع تقارير قصد تقديمها لمديريات التّربية تتعلق بعملية تقويم الإصلاحات فيما يخصّ المتمدرس، المعلمين والأساتذة، والوثائق التربوية، الإدارة المدرسية.[2]

[1] لاصب لخضر، الجامع البيداغوجي، ص 69.

[2] ينظر: هويدي عبد الباسط، نظام التعليم في الجزائر وعلاقته بالاستراتيجيات التنموية، دار حامد، عمان-الأردن، ط1، 2016، ص 108.

خلاصة

حسب ما تمّ ذكره مسبقاً قد مرّ النّظام التربوي في الجزائر بعدّة مراحل شملت العديد من الإصلاحات، فقد كانت المرحلة الأولى من 1962 إلى 1970 وقد كانت مرحلة صعبة للغاية بعد ما حاول المستدمر طمس الهوية الجزائرية مهما كلّفه الثمن ولذلك كان لزاماً على الدولة الجزائرية أن تعيد بناء هوية شعبها، من خلال ما استحدثته من إصلاحات في هذه الفترة، ثم تلت هذه الفترة المرحلة الثانية من 1970 إلى 1980م وأهمّ اصطلاحاتها: إنجاز الأعمال التحضيرية لإصلاح المنظومة التّربوية، وصدور قرارات خاصّة بجميع الأطوار فيما يخص الجانب التّربوي والجانب الخاص بالشهادات. ثم المرحلة الثالثة من 1980 إلى 2000م والإصلاح الذي ميّز هذه الفترة هو تطبيق المدرسة الأساسية والتّي عمّمت بشكل تدريجي. ثم تأتي آخر مرحلة وهي المرحلة الرّابعة من 2000م إلى يومنا هذا، وتميّزت بعدّة إصلاحات أو تغييرات سواء على المستوى الهيكلي أو البيداغوجي حيث مسّت هذه التغييرات كلا الطورين الابتدائي والمتوسّط.

المبحث الثالث: المناهج التّعليمية القديمة المنتهجة من طرف المنظومة التّربوية

ويضم هذا المبحث أهم المناهج التعليمية التي انتهجت قديما من طرف المنظومة التربوية.

أوّلا: بيداغوجيا المضامين (1962–1996م)

هذه المقاربة قائمة على أساس المحتويات، والنّمط البيداغوجي بها تقليدي حيث أنّ المدرس يشرح الدّرس، ينظّم المسار ويقوم بإنجاز مذكرات، ويكون المتعلم مجرّد متلقي.[1]

"إن البيداغوجيا التقليدية تعليمة تقارب بالكم والخدمات في ضوء منطق تحصلي"[2]، فالبيداغوجيا المقصودة في هذا النّص هي بيداغوجيا المضامين والتّي تهتم بمدى تحصيل المتعلم للمعارف أي همّها الوحيد هو الكم المتحصل عليه من المعلومات من طرف المتعلم.

وتعتمد هذه البيداغوجيا أو المقاربة "على الطّريقة الإلقائية كما تتميّز باحترامها لمنطق المادّة واكتشاف المعارف النّظرية والاهتمام بالتّعليم الموسوعي غير المتخصّص، مع الاهتمام بمجالات تطبيق المعارف، وكذا بآليات تطبيقها كما تتميّز بصعوبة اختيار وسائل التقويم"[3].

فالطّريقة الإلقائية هي الطّريقة التّقليدية التّي كانت سائدة قديما حيث تجعل من المتعلم مجرّد مستقبل ومتلقي للمعلومات، يأخذ عن معلمّه المعارف فيحصّلها ويحفظها تحسبا للامتحان فقط، حيث يكون المعلم القطب المهم في العملية التّعليمية و العضو المحرّك فيها فهو بذلك المالك الوحيد لها.

ومن أهم ما تتّصف به هذه المقاربة:

1. المعلم هو من يملك المعرفة، ينظّمها ويقدّمها للمتعلم.
2. المتعلم مجرّد مستقبل ومستهلك للمعرفة والمقرّرات.

[1] المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي، تقييم المناهج، 1999، ص 231.

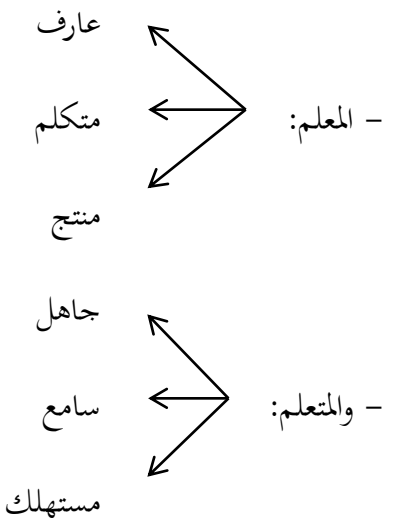
[2] مصطفى بن يلس، المقاربة بالمشكلات في ضوء العلاقات بالمعرفة، سلسلة في القضايا التربوية ، العدد 38، 2004، ص 01.

[3] إلهام خنفري، مدى فاعلية اختبارات التقويم في الكشف عن الكفاءات النهائية عند تلاميذ التعليم المتوسط في مادّتي الرّياضيات واللّغة العربية، رسالة ماجيستر في علم النفس والعلوم التربوية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2008، ص 95.

3. المحتوى متعلق بالمعارف المتوافرة في الكتب والمراجع.

4. عقل المتعلم مستودع فارغ ينبغي ملؤه بالمعلومات والمعارف.

5. الطريقة المستخدمة في هذه البيداغوجية هي الطّريقة التقليدية والتي تجعل من:



6. وسيلة التعليم: تقتصر على الكتاب المدرسي.

7. التقييم قائم على امتحانات مبنية على الكم المكتسب من المعارف.

وظيفة المتعلم في المقاربة بالمضامين: تقتصر وظيفة المتعلم في المقاربة بالمضامين على القيام بعمليتين هما:[1]

-العملية الأولى: اكتساب المعرفة كمقرّرات جاهزة كمًّا ونوعًا.

- أما العملية الثانية: استحضار المعرفة في حالة المساءلة.[2]

فيقتصر عمل المتعلم في ادّخار المعارف والمعلومات التّي حصّلها من معلّمه فيكون مجرّد متلقي سلبي لا يناقش ولا يبدي آراءه ولا يمنح له الحق في ذلك بل يحصّل المعرفة جاهزة فيكون مستهلكاً فقط والمعلم هو الذي يتحدث ويتكلم ويُبدي رأيه وبالتالي هو المسئول عن إنتاج المعرفة.

[1] المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي، تقييم المناهج، الجزائر، 1999، ص 231.
[2] نفسه.

فيدخّر المتعلم المعارف التي حصّلها من معلمّه حتى يستحضرها ويسترجعها في حالة المساءلة ويوم الامتحان، وبالتّالي يقتصر التّعلم والتّحصيل على إمكانية استرجاع المعارف يوم الامتحان فقط، ولا تستخدم تلك المعارف ككفاءات وأفكار ومكتسبات تطبق في حياة المتعلم اليومية والتي تساعده على حلّ المشاكل والإشكالات التي يصادفها.

وتركز هذه المقاربة على المادّة وهمّها الوحيد إيصال المعلومات والمعارف للمتعلم، أي اكتساب كمّ كبير من المعلومات ولا يهمّها الكيف أو النّوعية أو الطّريقة التي تقدم بها المعلومة فلا حوار ولا نقاش بين قطبي العملية التعليمية، بل على المعلم تقديم المعلومة جاهزة وعلى المتعلم استرجاعها عند المساءلة.

ثانيا: بيداغوجيا الأهداف

هي بيداغوجيا قائمة على النزعة السلوكية حيث تحصر التعليم في مبدأ (مثير – استجابة) وتحاول الكشف عن الأسس التي يقوم عليها سلوك المتعلم، وهي: "عملية تغيير شبه دائم في سلوك الفرد ينشأ نتيجة الممارسة ويظهر في تغيّر الأداء لدى الكائن الحيّ"[1].

– مفهوم الهدف:

أ– لغة: هو كلّ شيء عظيم مرتفع.

وفي الحديث: عن عبد الله بن جعفر قال: "كان أحب ما استتر به رسول الله صلى الله عليه وسلم لحاجته هدف، أو حائش نخل"، أي ما ارتفع من بناء وغيره.[2].

والهدف هو المشرف من الأرض وإليه يلجأ، وهو الدّنو: أهدف القوم أي قرّبوا.

ب– اصطلاحا:

[1] جماعة من الباحثين، الأهداف التربوية، دار الخطابي، الجزائر، ط3، د.ت، ص 32.

[2] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت– لبنان، ط3، 1994، ج9، ص 346.

في علم النفس: هو النتيجة النّهائية لأي فعل أو سلسلة من الأفعال، سواء أكان الهدف مقصودا من الكائن الحي القائم بالفعل أم لا؟

واستعمل مصطلح الهدف بشكل واسع في علم النّفس، حيث ربط علماء النّفس بين العناصر المفسرة للسلوك وهي: الحاجة ← النّشاط ← الهدف. في دورة منتظمة تقوم على مبدأ التوازن الحيوي، وأكدّ علماء النفس على تدّرج الهدف لأنّه يمثّل أثر الاقتراب من الهدف في سلوك الكائن الحي، فيزداد اقترابا من الأهداف الإيجابية وابتعادا عن الأهداف السلبية.[1]

والهدف هو: محطات مستقبلية يسطّرها الفرد أو الجماعة لمختلف جوانب الحياة ولمدّة معينة.**أمّا في التربية**: فجلّ الدّراسات التي تناولت الأهداف في التّربية، وحاولت تحديد معناها لا تختلف كثيرا في تعريفها للهدف عن المعنى العام له، وفي العلوم الأخرى: هو "شيء يحاول الإنسان أن يصل إليه"[2]. ويعرّف الهدف في **معجم النفس والتّربية** "ما يُرجى أن يتحقق بالفعل الإرادي"[3].ويُعنى بالأهداف التربوية "المحدّدات التي ترسم وتوضح مسار التّربية في المجتمع، والمرامي التي تسعى التربية لبلوغها من أجل نفع المجتمع"[4].

فانطلاقا من التّعريفات السابقة الهدف في التربية: هو ما يرجو الإنسان أن يحقّقه ويصل إليه بفعله الإرادي، وهو تلك المرامي والمحدّدات التي توضح مسار التّربية من أجل تحقيق المنفعة للمجتمع.

أنواع الأهداف التّربوية: للأهداف التربوية عدّة أنواع تتمثل في الآتي:

[1]صالح أبو جادو، علم النفس التربوي، ، دار المسيرة، عمان- الأردن، ط8، 2011،ص 262.

[2]منير المرسي سرحان، في اجتماعيات التربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1973، ص63.

[3]مجمع اللغة العربية، معجم علم النفس والتربية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، 1984، ج1، ص12.

[4]صالح دياب هندي وآخرون، أسس التربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، 1989، ص21.

أ- أهداف تربوية معرفية: يرتبط تحقيق هذه الأهداف بالجانب الإدراكي للأفراد، حيث يستقبل المعلومات عن طريق الحواس الخمس، فيقوم جهاز الإدراك بتنقيتها وتصفيتها واختيار المناسب منها ومقارنتها مع معلوماته ومعارفه المكتسبة[1]، ومثال ذلك: يصبح الطّالب قادرا على:

تذكر أسباب سقوط الدّولة العثمانية.

تذكر قصيدة لشاعر...

ب- أهداف تربوية وجدانية: "تتكوّن من خلال التكامل ما بين الإدراك والصّورة الذهنية والتي توضح لنا عواطف ومشاعر الأفراد تجاه موضوع ما.

يستطيع الطالب أو التلميذ تحديد موقفه تجاه موضوع ما أو فكرة معيّنة"[2].

فتهتم الأهداف التّربوية بمشاعر الطّلبة وقيمهم وانفعالاتهم الطارئة على سلوكهم تجاه موضوع ما، فتؤدي إلى تبنّيهم ذلك الموضوع أو الاتجاه أو الفكرة.

ج- أهداف تربوية نفسحركية: وتهتم بإكساب الطّالب المهارات الجسمية التي يمكن التّعرف عليها من خلال تقييم مهارات الطّلاب والتّلاميذ.[3]

ومثال ذلك: قيام طالب في كلية الهندسة بتصميم رسم هندسي.

- تصنيف الأهداف:

يعدّ تصنيف الأهداف التّعليمية من أهمّ الأسس التي خدمت المعلّم كثيراً في تحديد الأهداف التّعليمية "... وتعني الصّنافة سلسلة من العناصر المكوّنة للوائح خاصة بمجال علمي معيّن، ويمثّل ترتيبا متدرجا لعناصر مشابهة متدرجة

[1] ينظر: ردينة عثمان يوسف، حذام عثمان يوسف، طرائق التدريس- منهج أسلوب ووسيلة، دار المناهج للنشر، عمان الأردن، ط1، 2005، ص 19-20.
[2] المصدر نفسه، ص 20.
[3] نفسه.

لظواهر التّعلم أو النّمو يمكن ملاحظته في شكل مجموعة من السّلوكات، أو مجموعة من الأفعال تبيّن عمليّة النّمو في مراحلها"[1].

مجالات التقييم التصنيفي

المجال المعرفي، المجال المهاري الحركي، المجال الوجداني.

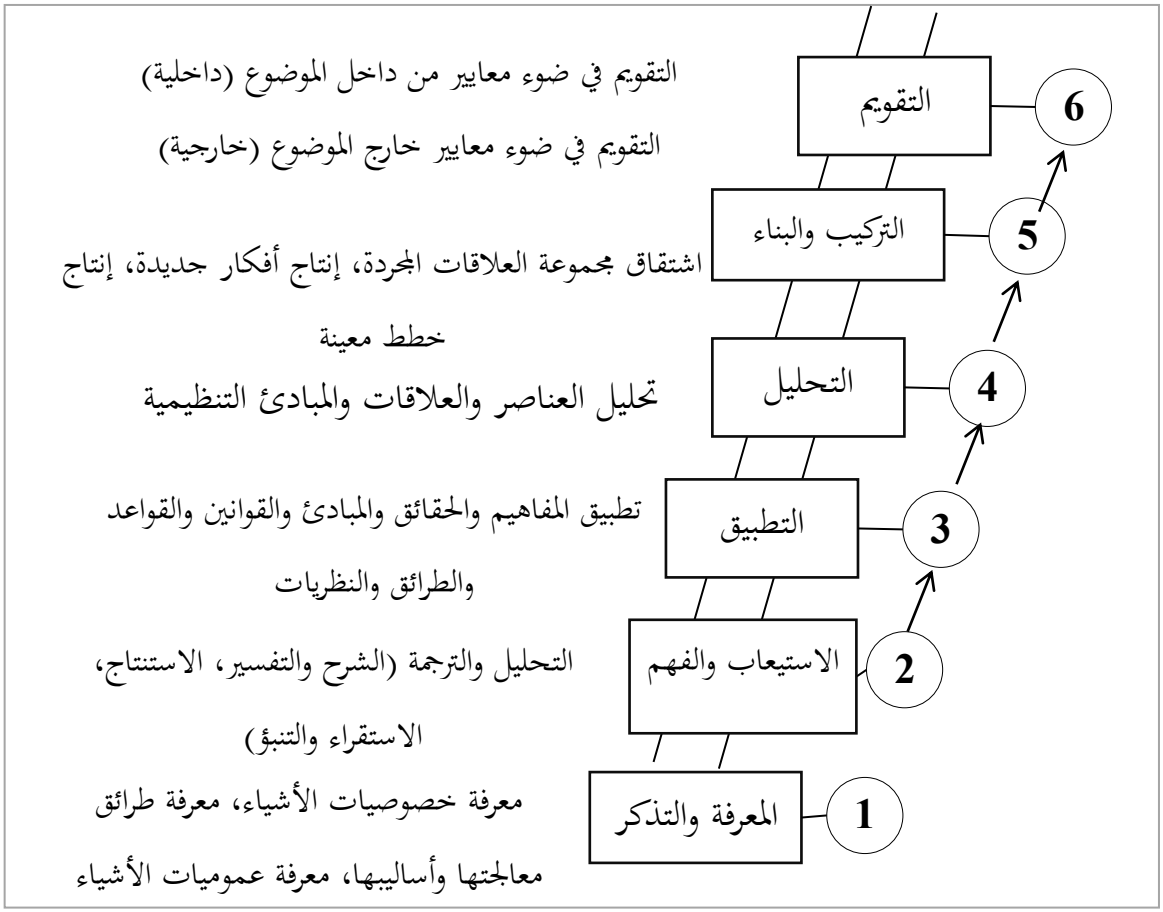
1- **المجال المعرفي** Congnitive Domain:تسعى الأهداف في المجال المعرفي إلى تزويد المتعلم بالمعارف والخبرات و المعلومات[2]، بالإضافة إلى تطوير القدرات الذهنية العقلية كقدرات التّذكر، الفهم، التّحليل، الاستنتاج... والتّي تمثل عمليات عقلية محضة، وهذا المجال جلب إليه الباحثين والمهتمين بالتربية التّعليم.

وعلى إثر ذلك ظهر أوّل تصنيف وهو مصنّف **بلوم 1956م** B.Bloom ، حيث سمي باسمه **صنافة بلوم** Bloom's Tasconomy[3]وصنّف الأهداف التّعليمية في المجال المعرفي إلى ستّة مستويات مرتبة هرميا متباينة ومتفاوتة في سهولتها وصعوبتها، فالمستويات السّهلة تشكّلها قاعدة الهرم، وكلّما اقتربنا من قمة الهرم ازدادت صعوبة المستويات الأخرى، والشكل التّالي يوضح جوانب الجانب المعرفي كما اقترحها **"بلوم"**.

[1]محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، التّدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات – المشاريع وحلّ المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2006، ص 23.

[2]صالح محمد أبوجادو، علم النفس التربوي، دار المسيرة، عمان- الأردن، ط8، 2011، ص 261.

[3]محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، التّدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، ص 24.



التقسيمات الفرعية لمكوّنات المجال المعرفي[1]

فالمستوى المعرفي يمثّل مستوى الحفظ أو التذكر وهو أدنى مستويات المجال المعرفي في تصنيف بلوم، حيث يطلب من المتعلم استرجاع وتذكر ما تعلمه سابقاً من معلومات ومعارف.[2]

أمّا **مستوى الاستيعاب** يقصد به القدرة على فهم واستيعاب معنى المادة المتعلمة فيستوعب ويفسّر المبادئ والمفاهيم العلمية، بحيث يتمكن من شرح ما يلاحظه في بيئته من أحداث وظواهر أو تحويل المواد من هيئة إلى أخرى أو تفسيرها، أو تخمين مردوداتها المستقبلية.[3]

[1] صالح أبو جادو، علم النفس التربوي، ص 262.

[2] نفسه، .

[3] نجلاء نمر سيد منصور، تصنيف بلوم للأهداف التربوية، دراسة بحثية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، 2014، ص 03.

وبالنسبة **لمستوى التطبيق** فيشير إلى استخدام المفاهيم والقوانين والحقائق التي تعلّمها الطالب لحلّ مشكلة تعرض له في موقف ما.

مستوى التحليل: يتطلب التحليل من المتعلم تصنيف المادّة المتعلمة وتقسيمها إلى مكوناتها، وفهم العلاقة بين هذه المكونات، والتعرّف على المبدأ الذي ينظم هذه المادة.[1]

مستوى التركيب: هو عكس التّحليل الذي يعمل على تجزئة المادة التعليمية إلى عناصرها، فالتّركيب يعمل على تجميعها في قالب جديد وبذلك يركّز النتاج العلمي في هذا المستوى على السّلوك الإبداعي والأنماط البنائية الجديدة.[2]

وآخر مستوى هو **مستوى التقييم**: وهو قدرة المتعلم على اتخاذ قرارات في مواضيع يثار حولها الجدل، وتقديره قيمة الأشياء والمواقف وإصدار أحكام قيمية عليها.

2. المجال المهاري الحركي

"المقصود بالمجال المهاري ليس بالمهارات العقلية كالتحصيل والتقويم والاكتشاف وحلّ المشكلات، بل المقصود هنا المهارات الحركية لأطراف جسم الإنسان كحركة اليدين أو القدمين أو الجسم ككل"[3].

- **مستويات المجال المهاري الحركي**: يعدّ تصنيف **إليزابيث سمبسون**Elizabeth Simpsonلهذا المجال الأكثر شيوعاً بين المربين، وذلك لسهولته لأنّه سار على نفس نظام سابقيه مثل بلوم وهو التدرج الهرمي من الأسهل إلى الأصعب، وكذلك لإمكانية تطبيقه في مختلف المواد الدّراسية.

وتبدأ مستوياته من الإدراك والميل في أدنى مستويات هذا الهرم، إلى الاستجابة الموجهة والآلية والاستجابة الظاهرية المعقدة في المستويات المتوسطة، إلى التكيف أو التعديل ومن ثم الأصالة أو الإبداع في أعلى مستويات ذلك الهرم.[4]

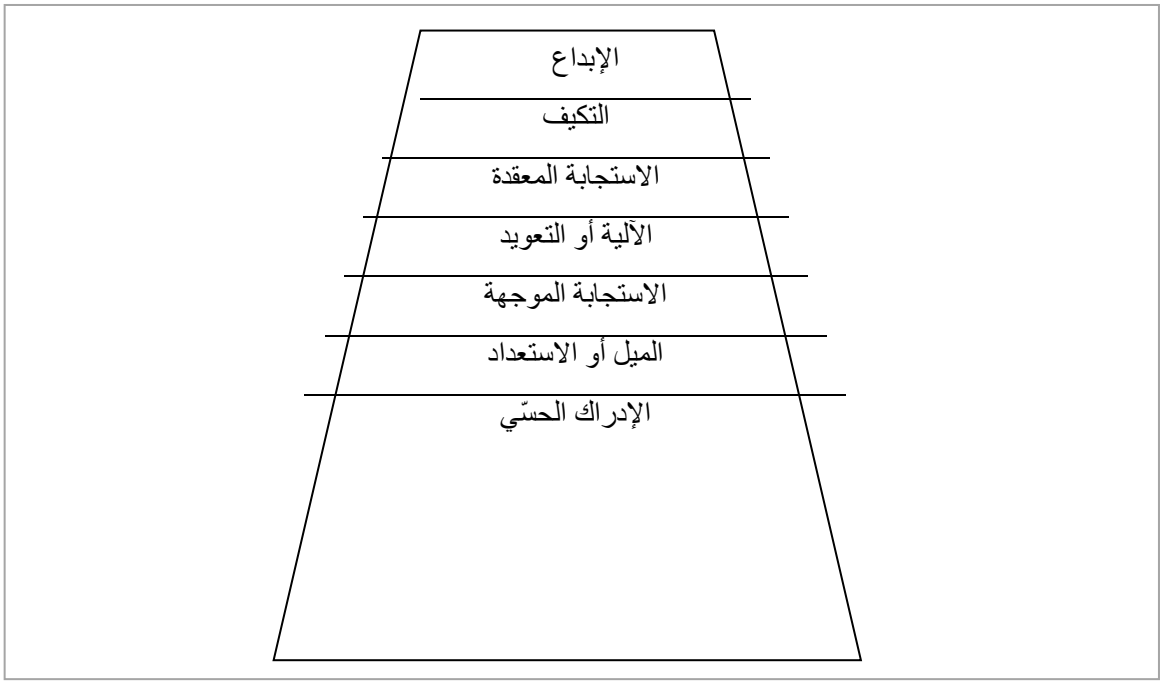
---

[1] جودت نجلاء نمر سيد منصور، تصنيف بلوم للأهداف التربوية، ص 03.

[2] ينظر: صالح محمد أبو جادو، علم النفس التربوي، ص 268.

[3] جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق، عمان- الأردن، ط1، 2001، ص 553.

[4] المصدر نفسه، ص 252.



الترتيب الهرمي لمستويات المجال المهاري الحركي[1]

أولا: مستوى الإدراك الحسي Reception: يعدّ هذا المستوى من أسهل مستويات هذا المجال، حيث يهتم المتعلم هنا بأعضاء الحس ومدى استعمالها، للحصول على أدوار تؤدي إلى النّشاط الحركي.[2]

ويتم إعداد الأشياء التي يمكن أن تساعد في أداء المهارة الحركية، وتتمثل أهم الأفعال السلوكية المستخدمة هنا في: أن يختار، أن يكتشف، أن يميّز، أن يربط، أن يحدّد، وسنوضح في الآتي مجموعة من الأهداف التعليمية المطبقة على مستوى الإدراك الحسي في مادّة اللغة العربية.

أن يربط الطّالب بين أقسام الكلام وبين الأدوات والمواد اللازمة لعمل وسيلة تعليمية عنها، في ضوء دراسته لقواعد اللغة العربية، وبدقة لا تقل عن 80%.[3]

ثانيا: مستوى الميل أو الاستعداد Set: "يشير هذا المستوى إلى استعداد المتعلم أو ميله للقيام بنوع معيّن من العمل"[1]، ويشمل ذلك كلاّ من:

[1] محسن علي عطية، عبد الرحمن الهاشمي، التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل، دار المناهج، عمان-الأردن، د.ط، 2008، ص 66.
[2] المصدر نفسه، ص 64..
[3] نفسه.

- الميل الجسمي أو استعداد الجسم للعمل.
- الميل العقلي أو استعداد العقل للعمل.
- الميل العاطفي أو الرغبة في العمل.

وتوجد علاقة وطيدة بين هذه الأنواع الثلاثة والنّوعين الآخرين السابق ذكرهما، وذلك لأنّ وجود الميل العقلي للقيام بعمل أو مهارة ما، فإنّ العقل يبعث إشارة إلى أعضاء الجسم التي ستؤدي العمل أو ستقوم بأداء المهارة طلبا منها الاستعداد لتطبيقها، بينما إذا لم يتوافر عنصر الميل للقيام بالعمل أو أداء المهارة، فإنّ العقل سيبعث إشارة إلى الأعضاء آمراً إيّاها بعدم الحركة لإنجاز هذا العمل نظراً لوجود تأثير للميل العاطفي على الميل العقلي، ومن ثم على الميل الجسمي.[2]

مثال ذلك في مادّة اللّغة العربية: أن يستعد الطّالب لعمل وسيلة توضّح أنواع المنصوبات، حينما يطلب منه المعلّم ذلك وفي ظرف عشر دقائق على الأكثر.

ثالثا: مستوى الاستجابة الموجهة Guided Reponse: لتعلم مهارة معينة خاصّة المهارات الصّعبة يمر" التلميذ بمراحل معينة حيث تمثل هذه المراحل محلّ اهتمام هذا المستوى، حيث تشمل هذه المراحل:

مرحلة التقليد ← عندما يعيد ويقوم بتكرار مهارة معينة قام بها معلمه.

مرحلة التجربة والخطأ← أو المحاولة والخطأ: مثل القيام بمهارة أو عمل وذلك باتباع جملة أو مجموعة من المعايير.[3]

و تتم المهارة أو العمل في هذا المستوى عن طريق مجموعة من الأفعال السلوكية يمكن حصرها في الآتي التلميذ

1. يقلّد
2. أن يجرب.

---

[1]جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدّراسية، ص 560.

[2]ينظر: المصدر نفسه، ص 560.

[3]جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية، ص 567-568.

3. أن يحاكي.

4. أن يُجري تجربة.

5. أن يحاول.

6. أن يعيد.[1]

نوضّح الهدف التعليمي المطبق على مستوى الاستجابة في مادّة اللغة العربية:

– أن يقلّد الطالب معلمه في طريقة إلقائه لقصيدة شعرية، باستخدام الحركات وبدون أخطاء.

– أن يعيد الطالب إلقاء القصيدة بحركات وإيماءات، كما شاهد معلمه، وهو يقوم بها، بنسبة صواب لا تقل عن 90%.[2]

رابعا: مستوى الآلية أو التعويد Mechanism: تصبح الاستجابات التي تعلّمها التلميذ اعتيادية أو على شكل عادة، وهذا ما يهتم به هذا المستوى، فتؤدي الحركات بشكل آلي ومن دون أدنى تعب، بعدما تم تكرارها لعدّة مرات ممّا يؤدي إلى اكتساب نوع من الثقة والكفاءة لدى الطالب.[3]و مثال ذلك في مادّة اللغة العربية الهدف التعليمي الآتي: استخدام معجم اللّغة العربية من طرف الطالب بشكل اعتيادي كلما احتاج إلى ذلك وبكيفية سليمة صحيحة.[4]

خامسا: الاستجابة الظاهرية المعقّدة Complex Overtrepense: "يهتم هذا المستوى بالأداء الماهر للحركات، والتي تتضمن أنماطاً من الحركات المختلفة والمعقدة، وتقاس الكفاءة هنا بالسّرعة والدّقة والمهارة في الأداء وبأقل درجة ممكنة من بذل الجهد أو الطّاقة"[5].

[1] المصدر نفسه، ص 568.

[2] ينظر: المصدر نفسه، ص 269.

[3] ينظر: محسن علي عطية، عبد الرحمن الهاشمي، التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل، ص 64.

[4] جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية، ص 576.

[5] نفس المصدر، ص 582.

يتضح ممّا سبق أنّ مستوى الاستجابة الظاهرية المعقدة لا يحصر اهتمامه على أداء المهارة فقط، وإنّما على الكيفية التي تُؤدى بها، فيستوجب تأدية الحركات بإتقان وكفاءة وتميّز، حيث تكون هذه الحركات مختلفة ومعقدة، وتقاس بكيفية تأديتها من سرعة ودقّة ومهارة وبجهد قليل.

وعند التّمكن من تأدية هذه المهارة بإتقان يتخلص الطّالب من الخوف والحيرة لأدائها.

"والأفعال السلوكية المستخدمة هنا تتمثل في الآتي: أن يثبت، أن يصنع، أن يُؤدي بدقة ومهارة، أن يرسم، أن ينسق، أن ينظّم، أن يطبق، أن ينفّذ"[1]، وذلك بالنسبة للطالب الذي يود تعلم المهارة ومثال ذلك نأخذ أهدافا تعليميةً مطبقةً على مستوى الاستجابة الظاهرية المعقدة، في مادّة اللغة العربية:

1. أن يؤدي الطالب دوراً في مسرحية معينة، معتمداً على نفسه، شرط أن يكون الأداء متميزا وبدقة وإتقان.
2. أن يحضر الطالب وسيلة تعليمية حول الأفعال اللازمة، بالاعتماد على نفسه، و بدقّة وإتقان.
3. أن ينجز الطالب وسيلة حول الأفعال الخمسة بمهارة وإتقان تصل إلى 80% وفي وقت وجيز لا يتجاوز سبع دقائق.

سادسا: مستوى التكيّف والتّعديل Adaptation: "يهتم هذا المستوى بالمهارات المطوّرة بدرجة عالية جدّا بحيث يستطيع الفرد تعديل أنماط الحركة لكي تتماشى مع المتطلبات الخاصّة بها، أو تناسب وضع مشكلة معينة من المشكلات..."[2].

فيكون الفرد في هذا المستوى مؤهلا لتغيير وتحسين أنماط المهارة أو الحركة ليربط بينها وبين ما تحتاجه من متطلبات، ولا يمكنه فعل ذلك إذا لم يكن متقناً للمهارة عارفاً بأدق أمورها فإتقانه وممارسته الدّقيقة السّريعة تُؤهله إلى أن يحكم على أداء الآخرين لهذه المهارة.

[1] نفسه،.

[2] جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية، ص 589.

و تتمثل الأهداف التعليمية المطبقة على هذا المستوى في مادّة اللّغة العربية في مايلي: أن يعدّل، أن يحكم، أن يتكيف، أن يغيّر، أن ينقّح إلى غير ذلك من الأفعال السلوكية.[1]

. أن يغيّر الطّالب الوسيلة التعليمية التي صنعها زميله، عن حروف النصب، معتمداً على نفسه، وفي ظرف سبع دقائق، وغير مرتكب لأي خطأ.

. (أن يعدّل الطّالب من خطّ زميله الذي كتب نصًّا معيناً أو قصة)، أن يعدّل الطالب الخط الكوفي الذي كتب به زميله نصّا معيناً أو قصةً، وذلك لدراسته أنواع الخطوط بخبرة ودقة متناهية.

سابعا" مستوى الأصالة أو الإبداع Origiation: هذا المستوى يمثل نتاج المستويات السّابقة فبعد أن أدّى الطّالب المهارة آليا، ثم طبّقها بسرعة وإتقان، ثم استطاع أن يصل إلى مرحلة الحكم على أداء مهارات غيره، تمكن بعد كلّ هذه المراحل من الوصول إلى مرحلة متطورة وهي الإبداع في تأدية مهارة معينة أو عدّة مهارات وذلك ناتج خبرته الطّويلة والدّقيقة.[2]

وتتمثل الأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المستوى: أن يصمّم، أن يبدع، أن يقترح، أن يقدّم، أن يعرض، أن يركب، أن يبتكر، أن يُؤلف ....[3]

ومن أمثلة الأهداف التعليمية المطبقة على هذا المستوى ودائما في اللغة العربية:

. أن يبدع الطّالب في صنع وسيلة تعليمية ممتازة توضح النّحو للسنة الأولى ثانوي، معتمداً على نفسه وبمهارة تامّة.

. أن يبدع الطالب في إنجاز مقالة علمية يتحدث فيها عن شعراء المعلقات السّبع، بعد إلمامه بشخصياتهم وحياتهم بدقّة وإتقان يتجاوز 80%.

– مستويات المجال الوجداني: Affectif domaine

[1] المصدر نفسه، ص 590.

[2] ينظر: المصدر نفسه، ص 596.

[3] جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية، نفس 596.

طرح "**كراوثل**" Krathohl سنة 1964م تصنيفاً للأهداف التّعليمية في المجال الوجداني، والمطلوب من المتعلم في هذا المجال، أن يتعامل مع ما في قلبه من اتجاهات ومشاعر وقيم تؤثر في سلوكه المتعدد، وأنشطته المتنوعة.

وقسم كراوثل المجال الوجداني إلى تنظيم هرمي مجزأ إلى خمس مستويات تبدأ بالسّهل في قاعدة الهرم وتنتهي بالصّعب في قمّته مثلما فعل "**بلوم**" تماما[1]، وتتمثل هذه المستويات في الآتي:

1. الاستقبال أو التقبل (Receiving).
2. الاستجابة (Responding).
3. التّقييم أو إعطاء القيمة (Valuing).
4. التّنظيم (Organization).
5. تشكيل الذات أو الوسم بالقيمة (Characterization by a value)[2]

أوّلا:مستوى التقبل أو الاستقبال: يطلب من المتعلم في هذا المستوى إبداء رغبته في الاهتمام بقضية أو موضوع معيّن أو مشكلة عامّة، فيندرج التّعلم في هذا المستوى من الوعي البسيط بالأمور، إلى الاهتمام بما يجري من حوادث، إلى الرغبة في تقبل الأشياء عن طريق تحمّل ما يجري وحدّد دور المتعلم حيث يتمثل في التّهيؤ للمشاركة العاطفية.[3]

وتستخدم في هذا المستوى أفعال سلوكية يمكن حصرها في الآتي: أن يتقبل، أن يُصغي، أن يهتم، أن يبدي اهتماما، أن يبدي الرغبة، أن يعي.[4]

ونختار أهدافاً تعليمية في مادّة اللّغة العربية تخصّ هذا المستوى:

.كأن يهتم الطالب بحضوره ندوة حول الشعر الجاهلي وبالتحديد المعلقات بناءً على معرفته لهذه القصائد والتي لا يقل عددها عن ثلاث.

---

[1] ينظر: المصدر نفسه، ص 497.

[2] ينظر: المصدر نفسه، .

[3] ينظر: محسن علي عطية، عبد الرحمن الهاشمي، التربية العملية وتطبيقاتها، ص 62.

[4] المصدر نفسه.

. أن ينتبه المتعلم إلى أستاذه الذي يسرد عليه قصّة تخص علو الهمة وتحقيق النجاح في ضوء معرفته بأسباب النّجاح، وبدقة لا تقّل عن 80%.

ثانيا: مستوى الاستجابة: يتعدى دور المتعلم في هذا المستوى إلى المشاركة الفعلية في تلك القضية، ويكون ذلك بعد قبول الاستجابة والرّغبة فيها و الرضا عن نتائجها. و تتمثل أهم الأفعال السّلوكية الخاصة بهذا المستوى: أن يستجيب، أن يتمتّع، أن يتذوق أن يستمتع، أن يشارك، أن يطّلع، أن يوافق.[1]

ومن أهم الأهداف التعليمية الخاصة بهذا المستوى ودائما فيما يخص اللّغة العربية:

. أن يجد الطالب متعة في قراءة ألفية بن مالك، بناءً على معرفته وإلمامه بالقواعد النّحوية بحيث لا تقل عن عشر قواعد.

. أن يتذوق الطّالب قراءة معلقة في ضوء إلمامه بظروف كتابتها، وكل ما يخص مؤلفها، وبنسبة خطأ لا تزيد عن 10%.

ثالثا: مستوى التقييم وإعطاء القيمة: ويهتم هذا المستوى بالقيمة التي يمنحها الطّالب لعمل أو سلوك معيّن أو ظاهرة محدّدة ونواتج التّعلم في هذا المستوى تهتم بالسّلوك الثابت الأكثر تماسكاً بدرجة تكفي لتحديد القيمة بشكل واضح، وتعتمد مجموعة خاصّة من القيم التي يعبّر عنها بالسلوك الظّاهر المتعلم.[2]

أهمّ الأفعال السلوكية الخاصّة بهذا المستوى: أن يقيّم، أن يقدر، أن يختار، أن يجادل، أن يدعم، أن يحتج...

من الأهداف التعليمية المطبقة في هذا المستوى وفي مادّة اللغة العربية:

. أن يقيّم الطالب الجهود التي بذلها الحاج صالح في اللّسانيات وذلك بكتابة تقرير مختصر يتحدث فيه عن هذه الجهود حيث لا يتجاوز ثلاث صفحات.

. أن يدعم الطّالب جهود علماء اللغة العربية القدامى، ودورهم في حماية العربية والحفاظ عليها، وذلك عن طريق كتابة بحث عن أحد أعلام العربية، لا يزيد عن أربع صفحات.

[1] ينظر: جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية، ص 508.

[2] ينظر: توفيق أحمد مرعي، محمّد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة، عمان- الأردن، ط1، 2000، ص 76.

رابعا: مستوى التنظيم: يقوم الطالب بتجميع عدد من القيم وحل الاختلافات وبعض التناقضات المتواجدة بينها، وبعد ذلك يبدأ ببناء نظام داخلي متماسك للقيم، ثمّ يقارن بينها ويربطها ويقوم بتجميعها.

و من أهم الأفعال السلوكية الخاصة بهذا المستوى: أن ينظم، أن يخطّط، أن يوازن، أن يعدّل، أن يرسم خطة، أن يضع خطة.[1]

أما فيما يخص الأهداف التعليمية الخاصة بهذا المستوى و في مادّة اللغة العربية:

. أن يخطط الطّالب لإنشاء نادي للاهتمام بالشّعر الملحمي، بعد جمع العديد من القصائد سواء الحديثة أو القديمة حيث لا يقلّ عددها عن ثلاثون قصيدة.

خامسا: مستوى تشكيل الذات أو الوسم بالقيمة: ويمثّل هذا المستوى أعلى مستويات المجال الوجداني، فيهتم هذا المستوى بتشكيل صفات ذاتية تميّز الشّخص الواحد عن غيره من الأفراد، فيتكوّن لديه نظام من القيم لفترة طويلة تسهم في تطوير نمط حياته.[2]وتتمثل الأفعال السلوكية لهذا المستوى: أن يؤمن، أن يعتز، أن يشكل، أن يستخدم، أن يبرهن... ، أمّا بالنسبة للأهداف التعليمية:

. أن يؤمن الطالب بأن لغته وهي اللغة العربية تمثل لغة العلم والمعرفة، فيكتب بحثاً صغيراً عنها وفي صفحتين.

الأهداف التعليمية.

أ. ماهيتها: تعرّف الأهداف التعليمية على أنّها: "تلك العبارات التي تكتب للتلاميذ لتصف بدقة ما يمكنهم القيام به خلال الحصة الدّراسية أو بعد الانتهاء منها مباشرة إنّها تمثل العبارات التي تصف الأداءات التي نرغب من المتعلمين أن يكونوا قادرين على القيام بها قبل الحكم عليهم بالكفاءة في تلك الأداءات، إنّها تصف النتيجة المرغوب فيها للعملية التعليمية التعلمية وليس خطوات عملية التدريس ذاتها"[3].

[1]ينظر: جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية، ص 524.

[2]ينظر: المصدر نفسه، ص 532.

[3]جودت أحمد سعادة، مناهج الدراسات الاجتماعية، دار العلم، بيروت، ط2، 1990، ص 226.

ب- أهميتها: تستخدم الأهداف التعليمية في الموقف التعليمي التّعلمي من أجل وضع الأهداف العامة التربوية في عبارات واضحة وقابلة للقياس، ولما اتّسمت هذه الأهداف بالغموض في طبيعتها جعلت الآباء والمعلمين غير متأكدين من فعالية ونجاح البرنامج التّعلمي ومدى تقدم المتعلمين. فبات من الصعب تقييم المتعلم، لعدم وضوح الهدف التعليمي.[1]

ج- صياغة الأهداف التّعليمية: ينبغي اتباع العديد من الخطوات لصياغة الأهداف التعليمية والتي يمكن حصرها في الآتي:

- تحديد المعارف والمهارات التي نودّ من المتعلم اكتسابها.
- تحديد السّلوك الدّقيق الذّي على المتعلم أن يقوم به كي يتبين فهمه للهدف الذي وضع له ومحاولته لتحقيقه.[2]

د- المبادئ الأساسية لبيداغوجيا الأهداف:

تقوم بيداغوجيا الأهداف على ثلاثة مبادئ أساسية: العقلنة Rationalisation، والأجرأة Opérationnalisation، والبرمجة Programmation.

1- العقلنة: هي تبنّي مقتضيات العقل والمنطق فتنطلق من مقدّمات محدّدة لتصل إلى نتائج معيّنة فلا تعتمد العفوية والارتجال.[3]

2- الأجرأة: فتقوم على تجزئ العمل إلى عناصر صغيرة تحدّد تمديدا إجرائيا، ويتم ذلك من خلال التّحليل الدّقيق للمفاهيم والمهام المقصودة والشّروط والظّروف التي سيتم فيها الفعل، ومعايير التّقويم وإصدار الأحكام.

3- البرمجة: وتعني تنظيم مصادر العمل أو الإنجاز، وفق تصوّر منطقي يقود إلى الهدف، وتقوم على مبدأ العقلنة.[1]

---

[1] ينظر: جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية دار الشروق، عمان- الأردن، ط1، 2001، ص 138-139.
[2] المصدر نفسه، ص 140.
[3] محمد الصدوقي، المفيد في التربية، ص 36.

فتقوم بيداغوجيا الأهداف حسب ما سبق الإشارة إليه على ثلاثة مبادئ: العقلنة والبرمجة كلاهما يقومان على مقتضيات العقل والمنطق، أمّا الأجرأة فتجزئ العمل إلى أجزاء صغيرة محدّدة مع تحديد شروطه وظروفه التي سيتم فيها ومعايير تقويمه، مع تحليل المفاهيم والمهام المقصودة.

هـ- تصنيف الأهداف: وضعت عدّة تصنيفات للأهداف ومن وجهة نظر بعض التّربويين تصّنف كالآتي: 1 - الغايات، 2- الأهداف التربوية، 3- الأهداف التعليمية.

1- الغايات: وتمثّل الحصيلة النهائية لكلّ الأهداف، فهي جميع ما تنتهي إليه روافد العمليات التربوية وتمثل النواتج المرغوب فيها من المجتمع ومن أمثلتها: إعداد مواطن صالح.[2]

2- الأهداف التربوية: وهي الأهداف التي تتبنى تحقيقها المؤسسات التعليمية في مرحلة دراسية معينة، أو مناهج دراسية محدّدة. وينضوي تحت هذا المستوى :

الأهداف العامّة للنظام التعليمي، والأهداف العامّة لكل مرحلة دراسية والأهداف العامة لكل صف والأهداف العامة لكلّ مادة.[3]

3- الأهداف التعليمية أو التدريسية: "ويطلق عليها الأهداف السّلوكية وهي الأهداف التي تشتمل على مضمون تعليمي أو تربوي وتصاغ على شكل عبارات تمثل نواتج تعليمية أو تربوية يمكن ملاحظتها وقياسها"[4].

و- مصادر اشتقاق الأهداف: تسند الأهداف التّربوية إلى مصادر تُشتق منها يمكن حصرها في الآتي:

1- الفلسفة: التي يتبناها المجتمع وحاجاته التي يعبّر عنها في عالم فلسفة الدّولة وحاجاتها لأنّ الأهداف تحدّد في ضوء ما تريده تلك الفلسفة من الفرد وعلى هذا الأساس ينبغي أن تتجسد فلسفة المجتمع وقيمته وعاداته وتراثه في الأهداف التربوية.

---

[1] المصدر نفسه، ص 36.

[2] محسن علي عطية، الجودة الشاملة والمنهج، دار المناهج، عمان - الأردن، د.ط، 2008، ص 191.

[3] محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج، عمان- الأردن، د.ط، 2009، ص 65.

[4] المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

2- المتعلم: وخصائصه وحاجاته وما يتّصل به من ميول واهتمامات لأنّ المتعلم هو المستفيد في العملية التربوية فالأهداف التربوية يجب أن تتأسّس انطلاقا من تلك الحاجات والميول لتنمية المتعلم تنمية شاملة.

3- التطوّر العلمي والتكنولوجي: الحاصل في العالم الذي يجب أن يُؤخذ بعين الاعتبار في العملية التربوية التي يجب أن تكون متصلة بما يحصل في العالم من تطوّر علمي وتكنولوجي للاستناد إليه في تأسيس الأهداف التربوية.

4- طبيعة المادة ومعطياتها: استحضار طبيعة المادة وخصائصها عند اشتقاق الهدف التربوي وصوغه لأنّ لكلّ مادّةٍ معطياتها وخصائصها المرتبطة بها.[1]

خلاصة:

حاولت الجزائر كغيرها من البلدان مواكبة العصر وهذا ما جعلها تفكّر في تبني وتغيير التوجه والمعارف القديمة لأنّ البرامج التي اعتمدت التدريس بالأهداف (منهج المدرسة الأساسية) أضحت غير قادرة على تكوين المتعلم الذي يمكنه مستقبلا الولوج إلى عالم الرقمنة والعالم التكنولوجي الحديث وبالتالي عدم تمكنه من مسايرة التطور العلمي الحاصل فمن أجل ذلك اعتمدت استراتيجية جديدة وهي التدريس وفق المقاربة بالكفاءات التي تهدف إلى إحداث علاقة بين الواقع وقدرات المتعلم بتنمية كفاءته النظرية والانجازية.[2]

ثالثا: طرائق التدريس المعمول بها في بيداغوجيات ما قبل الكفاءات

1- طريقة المحاضرة:

وهذه الطريقة تجعل من المعلم محوراً للعملية التعليمية، فتستند عليه وعلى ما يقوم به من إلقاء للدّرس مع الاستعانة أحيانا بالسّبورة، أو بغيرها من الوسائل التعليمية، وارتبطت هذه الطّريقة بالتّدريس منذ أقدم العصور، فتجعل من المعلم

[1] ينظر: محسن علي عطية، الجودة الشاملة والمنهج، ص 188-190.

[2] ينظر: هويدي عبد الباسط، نظام التعليم في الجزائر وعلاقته بالاستراتيجيات التنموية، ص 110.

الشخص الذي يمتلك المعرفة فيحاضر في طلاّبه، ويشرح لهم المعلومات الجديدة المتعلقة بالدّرس بشكل شفهي، ويستخدم المعلم صوته أثناء شرحه كما يستخدم يديه للإيضاح.[1]

ولا تزال هذه الطريقة تستخدم استخداما واسعاً، وذلك رغبة من المعلم في نقل المعلومات مباشرة إلى المتعلمين اختصاراً للوقت من جهة وتغطية لكميات كبيرة من المعلومات من جهة ثانية، ويفترض المعلم أنّ متعلميه قادرين على استقبال المعارف استناداً إلى مكتسباتهم السابقة، متمكنين من ترتيب نقاط المحاضرة بشكل يسمح لهم بالفهم والإدراك.[2]

فالمحاضرة هي طريقة تُركّز فيها على نشاط المعلم وحده حيث يأخذ الدّور المحوري فيها من حيث **التخطيط، التنفيذ والمتابعة،** ويكون المتعلم مستهلكاً للمعارف متلقيا سلبياً، فيتحدث المعلم عن موضوع المحاضرة دون مشاركة المتعلم فلا فرصة تُتاح له للممارسة والمشاركة العملية النّشطة في خبرات التّعلم.

وتعتمد هذه الطريقة على العرض الشفهي للمعلومات من المعلم والمتعلم يسمع ويسجّل، وتتميّز هذه الطريقة بالوصف، والاستخدام السّليم للغة، واستثمار معلومات المعلم واستغلالها.[3]

وينحصر دور المتعلم في الإصغاء والانتباه لفهم المحاضرة.

2- طريقة المناقشة:

هي إحدى الطّرق التدريسية المتبعة منذ القدم، وتعتمد على استخدام الحوار والأسئلة فيشارك المتعلم في طرح الآراء والأفكار ومناقشتها، ويصبح المعلم مسئولا عن توجيه الأسئلة وإدارة ..... الحوار.[4]

[1] هشام يعقوب مريزق وآخرون، أساليب تدريس العلوم، دار الراية، عمان- الأردن، ط1، 2008، ص 86.

[2] المصدر نفسه، ص 86.

[3] ينظر: يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس - لبنان، ط1، 2011، ص 145.

[4] ينظر: هويدي عبد الباسط، نظام التعليم في الجزائر وعلاقته بالاستراتيجيات التنموية، ص 110.

حيث يركّز المعلم في هذه الطريقة على معارف المتعلمين وخبراتهم المكتسبة فهي تفسح لهم المجال كي يعبّروا بحرية عن أفكارهم، فهي تهتم بميولهم وطموحاتهم وتساعدهم على إبراز قدراتهم وإبداعاتهم.[1]

إذن هذه الطريقة حسب ما سبق ذكره تُشرك المتعلم في العملية التعليمية وبالتالي حسب خبراء التربية هي أنفع وأنجع من الطّريقة السّابقة التي تعتمد على الحفظ والاستظهار فقط.

فهذه الطريقة تقوم على الحوار الشفهي حول موضوع ما وتساعد المعلم على تحقيق الفروق الفردية بين المتعلمين.[2]

المبحث الرابع: المناهج التعليمية الحديثة في إطار الإصلاح التربوي

ويتضمن هذا المبحث أهم المناهج التعليمية التي انتهجتها المنظومة التربوية في خضم إصلاحاتها المتعددة.

بيداغوجيا الكفاءات

عرفت التّربية تطوّرات عديدة حيث ظهرت مقاربات ركزّت على الاهتمام بالمتعلم وجعلته من أولوياتها وربطت بين المعارف التي يكتسبها، وضرورة توظيفها في مواجهة مسائل الواقع المعيش بإيجابية وهذا كان نتيجة الانتقال إلى المقاربة بالكفاءات التي تجعل من المتعلم محوراً للعملية التعليمية فماذا نعني بالكفاءة؟

أولا – **مفهوم الكفاءة**

أ – لغة: ورد في لسان العرب: "كافاه على الشّيء مكافأة وكفاه: جازاه. والكفء: النّظير، وكذلك الكفء والكفوء، والمصدر الكفاءة. وتقول: لا كفاءة، بالكسر وهو في الأصل مصدر، أي لا نظير له.

والكفء: النّظير والمساواة، ومنه الكفاءة في النّكاح، وهو أن يكون الزّوج مساوياً في حسبها ودينها ونسبها وبيتها وغير ذلك والكفاءة للعمل: القدرة عليه وحسن التصرف فيه.[3]

[1] ينظر: هشام يعقوب مريزق وآخرون، أساليب تدريس العلوم، ص 96.

[2] ينظر: المصدر نفسه، ص 147

[3] ابن منظور، لسان العرب، مج5، دار الجيل، بيروت، 269.

ب– اصطلاحا: تعدّدت مفاهيم الكفاءة وتعريفاتها، وسنورد فيما يلي أهمّها:

الكفاءة هي مجموعة من التّصورات الاجتماعية/الوجدانية، ومن المهارات المعرفية، أو من المهارات النّفسية الحس/حركية التّي تمكّن من ممارسة دور، وظيفة، نشاط، مهمة أو عمل معقد على أكمل وجه.[1]

الكفاءة: تجنيد مجموعة من المعارف والقدرات والمهارات والخبرات وتوظيفها لحلّ إشكال بسيط أو معقدّ يتعلق بالجانب الدّراسي أو المهني أو الحياتي الخاص والعام.[2]

والكفاءة هي عبارة عن مكتسب شامل يدمج قدرات فكرية ومهارات حركية، ومواقف ثقافية واجتماعية تمكن المتعلم من حلّ وضعيات إشكالية في الحياة اليومية[3].

ومن خلال التعريفات السّابقة يمكن استخلاص تعريف جامع وشامل للكفاءة: فالكفاءة هي مجموعة من التّصرفات والمهارات التي تُمكن من ممارسة نشاط أو عمل على أكمل وأتمّ وجه، وبذلك هي القدرة على تحقيق الأهداف المتوخاة وتحصل الكفاءة عن طريقة تجنيد مجموعة من المعارف والخبرات واستخدامها في حلّ إشكال معيّن يتعلّق بالجانب الدّراسي أو المهني أو الحياتي، فتدمج هذه القدرات الفكرية والمهارات الحركية والمواقف الثقافية مكوّنة مكتسباً شاملاً يمثل الكفاءة.

ثانيا:سبب اللّجوء إلى الكفاءات في التّعليم

السّبب الرئيس هو: الحدّ من التّلقين:

يقول **فيليب بيرنو:** "هل تتمثل وظيفة المدرسة في تلقين المعارف أم في تطوير الكفايات؟ يضفي هذا السؤال خلافا كبيراً ... ويعود سبب هذا الخلاف إلى الاعتقاد بأن تطوير الكفايات يتطلب الانصراف عن نقل المعارف، مع العلم أنّ جلّ الأنشطة الإنسانية تستلزم معارف موجزة أحيانا ومفصّلة أحيانا أخرى سواء أكانت تلك المعارف خلاصة

[1] طلال عمارة، تدريس العلوم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، 2015، ص 38.

[2] هويدي عبد الباسط، المنظومة التربوية الجزائرية من خلال تطبيق استراتيجية التدّريس عن طريق مقاربة الكفاءات، دار حامد، عمان– الأردن، ط1، 2015، ص 111.

[3] محمّد الصالح حثروبي، المدخل إلى التّدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، 2002، ص 42.

للتجربة الشخصية والحس المشترك أو كانت ثقافة متداولة بين مجموعة من الممارسين، أو ناتجة عن البحث العلمي والتكنولوجي.[1]

يتساءل فيليب بيرنو عن وظيفة المدرسة وفي الحقيقية كثيرا ما يتبادر إلى أذهاننا هذا السؤال، فهل تهتم المدرسة بتطوير كفاءات المتعلم أم تسعى إلى تلقينه المعارف والعلوم المختلفة ؟. وقد أحدث هذا التساؤل خلافا كبيراً وأثار جدلاً واسعاً عند كثير من الباحثين المختصين بالمجال التربوي التعليمي، وسببه اعتقاد البعض أنّ تطوير الكفايات أو الكفاءات يستلزم التخلي عن نقل المعارف، أي على المتعلم أن يكتسب بنفسه مجموعة من المهارات والكفاءات تُؤهله لنهل وأخذ المعارف بنفسه ولا يكون على معلّمه إلاّ أن يوجهه ويصحّح مكتسباته، ولكن هذا غير صحيح لأنّ جلّ الأنشطة تحتاج إلى معارف مسبقة سواء كانت موجزة أو مفصلة لتنير طريق المتعلم وتجهزه لاكتساب الكفايات المخلفة. وغالبا ما تمثل تلك المعارف خلاصة تجربة شخصية أو حس مشترك أو ناتجة عن البحث العلمي والتكنولوجي.

1- كفايات التدريس

تعدّ كفاءات التّدريس إحدى جوانب تكوين الأساتذة، لذا حظيت باهتمام كبير وذلك لتأثيرها الفعال في مساعدتهم على أداء مهامهم بكفاءة واقتدار وجعلهم أساتذة ناجحين، فيجب على المعلم أن يتمكن من اكتساب مجموعة من الكفاءات التّدريسية والتي من دونها يبقى دوره منحصراً في تلقين المعلومات، ولذلك فالأستاذ مطالب بمسايرة ومواكبة التّغير والتّطور باستمرار تحقيقاً لمبدأ التربية المستمرة.[2]

ما نستخلصه من هذا القول أنّ للأستاذ أثر كبير في إنجاح العملية التعليمية التعلّمية، ومن اجل ذلك ينبغي عليه أن يتعرف على الكفاءات الخاصة بالتّدريس ثم يحاول أن يكتسبها ليطبّقها في صفّه مع تلاميذه وإلاّ كان دوره منحصرا في تلقين المعارف فقط وهذا ما تنبذه الطرائق الحديثة في التّعليم.

[1] ينظر: فيليب بيرنو، بناء الكفاءات انطلاقا من المدرسة، تر: لحسن بوتكلاوي، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2004، ص 12.

[2] ينظر: طلال عمارة، تدريس العلوم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، 2015، ص 23.

فللأستاذ الناجح مواصفات يمكن أن نحصرها في:

1. حبّ المهنة: لا يمكن أن يكون الأستاذ ناجحًا إلاّ إذا أحب مهنته ومارسها بإخلاص وتفانٍ خاصة التدريس.
2. أن يكون المعلم ذا ثقافة واسعة وجيّدة.
3. أن يكون متمكناً من مادّته ضابطاً لتخصصه.
4. الصّحة النفسية.
5. الإلمام بالمعلومات الطّبية الأساسية.
6. الإلمام بالإسعافات الأولية.
7. العلاقات العامة الإيجابية واكتساب مهارات الاتصال والتّواصل.
8. أن يكون حسن التّخطيط والتّنظيم.
9. أن يمثّل القدوة الحسنة لتلاميذه وزملائه.
10. أن يواكب التطور العلمي ويحاول التّنويع في وسائل التعليم.
11. أن يُحسن إدارة صفّه.[1]

2- كفاءات التدريس التي ينبغي على الأستاذ أن يكتسبها:

يعدّ المعلم معزّزاً ومنظّما ومرشداً للعملية التعليمية، فمن أجل ذلك يحتاج إلى مجموعة من الكفاءات تسهّل وظيفته التّربوية والتّي حصرها الباحثون في ثلاث أنواع:

أ- الكفاءات المعرفية: "وهي مجموعة المعارف والحقائق النظرية المتعلقة بنظام التّعليم وأهدافه ونظرياته والحقائق المتّصلة بالمتعلم، حاجاته، طبيعته ونموّه ومشكلاته، بالإضافة إلى معرفته الثقافية ومجال اختصاصه العلمي وامتلاك كفاءات التعلم المستمر ومعرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية"[1].

[1] ينظر: طلال عمارة، تدريس العلوم وفق المقاربة بالكفاءات، ص 24.

فيجب أن يكون المعلم مكتسباً وملمًّا بالمعارف والنظريات الخاصة بنظام التعليم، كما يجب أن يتعرف على كلّ ما يخص المتعلم سواءً ما يتعلق باختصاصه العلمي وتكوينه المعرفي ورصيده الثقافي، مع وجوب اكتسابه كفاءات تساعده على السّير الحسن لصفّه وبالتالي إنجاح العملية التعليمية التعلمية.

ب– كفاءات الأداء: "وتتعلق بأداء الأستاذ لا بمعرفته، وتحقّقها يتوقف على قدرته على القيام بعملية التّدريس بالشكل المطلوب منه"[2].

لطرائق التّدريس أهمية كبرى في تبليغ المعارف للمتعلم، فعلى المعلم أن يتميز بأدائه الماتع داخل صفّه، وذلك بأن يختار الطّريقة الأنجع في سبيل تحقيق ذلك.

ج– كفاءات النتائج: "تتعلق بقدرة الأستاذ على إحداث تغييرات في سلوك التّلاميذ لا مجرّد امتلاك المعرفة وإظهار الأداء، فقد يمتلك مدرس ما المعارف والمهارات اللازمة دون أن يكون فاعلا في إحداث النتائج المنتظرة"[3].

للمعلم دور ديداكتيكيّ علمي ذا أهمية كبيرة لا تكمن فقط في إلقاءه المعارف على مسامع متعلميه، بل دوره يتعدّى ذلك إلى محاولة بناء المتعلم وتوجيهه وتقويم معارفه وسلوكه وجعله فاعلاً في مجتمعه مواطنا صالحاً ناجحاً مستقبلا مسهماً في بناء وطنه.

3 – دافعية الأستاذ:

على الأستاذ أن يحفّز ذاتيا لتحسين تدريس تلاميذه، فإن استطاع أن يكتسب المهارات السّابقة الذّكر أصبح قادرا على:

- استخدام طرائق التدريس التّي تركّز على التلميذ.
- تصميم خطّة لتحسين الجو النفسي في القسم.

---

[1] المصدر نفسه، ص 25.

[2] طلال عمارة، تدريس العلوم وفق المقاربة بالكفاءات، ص 25.

[3] المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- استخدام تقنيات التّقويم الموافقة للمقاربة بالكفاءات.
- طرح الأسئلة في مجالات مختلفة من المعرفة والمهارة.[1]
- يؤثر ويسعى إلى تفعيل تعلّماتهم.
- ينتقي ويقدّم لهم ما يُساير خصائصهم العامة.[2]

خلاصة: نستنتج ممّا سبق ذكره أنّ على المعلم أن يكون ذو دافعية ذاتية تحسّن من أداءه في تدريس المتعلم، وتساعده في ذلك المهارات السابق ذكرها والتي تمكنه من الاختيار الصائب للطريقة المستخدمة في التّدريس مع مراعاة الاختلافات بين تلاميذه سواء الذهنية أو النفسية أو الاجتماعية لأنّ لكلّ متعلم امتيازات في جانب تجعله مميّزا ومختلفا عن باقي أقرانه في صفّه.

وكذلك استخدام التقنيات الخاصة بالمنهج الجديد ألا وهو المقاربة بالكفاءات خاصّة منها تقنيات التّقويم، التّعليم عن طريق طرح الأسئلة، ويحاول أن يكون فاعلا ومؤثراً في تلاميذه حيث يسعى إلى تطوير معارفهم وتعلّماتهم المكتسبة، وفي الأخير يحاول أن يختار ما يوائمهم وينتقي ما يوافق خصائصهم العامّة.

فهذا هو المعلم الناجح الذي يمتلك صفاتاً ودافعية وطرائق ناجعة تمكّنه من إنجاح العملية التعليمية ومساعدة المتعلم في تحقيق الكفاءات المنشودة والمبتغاة.

إدارة الفصل

على المعلم أن يعمل على تهيئة الأجواء والمتطلبات النفسية والاجتماعية داخل صفّه حتى يسهم في إنجاح العملية التعليمية، فإدارة الفصل ليست بالشيء الهيّن، وتمثل كافّة الأعمال والممارسات المنهجية وغير المنهجية من الأنشطة التي يؤديها المعلم أثناء تواجده في صفّه.[1]

[1] ينظر: المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[2] قاسم قادة، دليل المعلم في نشاط المعالجة التّربوية، البيان للطباعة والنشر، تيارت-الجزائر، 2009، ص 11.

و تنظيم الفصل قائم على ما يبذله المعلم من جهود داخل صفّه حتى يسهم في إنجاح العملية التعليمية.

المعلم مدير فعّال للفصل:[2]

وقد أكدنا سابقا أنّ المعلم مسئول عن تسيير التعلم وتنظيم العملية التعليمية، فينبغي التأكيد على دوره الفعال في إدارة فصله، إذ أنّه:

1. يحاول فهم السّلوك الخاص للمتعلمين.
2. لا ينظر لسلوكيات التلاميذ في انعزالها عمّا حولهم.
3. يقلّل من أثر المشكلات الناتجة عن تنظيم الفصل والمدرسة وإدارتها.
4. يزّود المتعلم بنموذج للاتجاهات والسّلوكيات المتوقعة منهم.
5. يتميّز بالعدل والحزم دائما.
6. يستخدم استراتيجيات التّدريس المتضمنة للمديح والتشجيع.
7. يواجه المشكلات بمرونة.
8. يدير الفصل بأسلوب إيجابي تشاركي.

مفهوم الإدارة الصفية:

هي حلقة من حلقات الإدارة المدرسية التي تشكّل عنصراً مهمّا من عناصر الإدارة التعليمية والتّربوية وتعدّ أحد عناصر المنظومة التّربوية انطلاقا من المفهوم الحديث للتربية.[3]

[1] ينظر: طلال عمارة، تدريس العلوم وفق المقاربة بالكفاءات، ص 26.

[2] ينظر: طلال عمارة، تدريس العلوم وفق المقاربة بالكفاءات، ص 26.

[3] محسن علي عطية، عبد الرحمن الهاشمي، التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل، ص 121.

يجمع مفهوم الإدارة الصّفية بين عالمي الإدارة المتسم بالشمولية والعمومية وخصوصية الاتصال بحقل الإدارة العامّة وإدارة الأعمال، وعالم التّربية المتّسم بخصوصية المتعلم الذي تدخل مجموعة اعتبارات في التفاعل والتعامل معه، فتجعل من إدارته وتوجيهه عملية ليست بالسهلة ولا تتخذ صفة نمطية.[1]

وعرّفها "**محمد الحاج خليل**": "الإدارة الصفي تعني عمليات التوجيه والتفاعل التي يتبادلها المعلم وطلابه وأنماط السّلوك المتصلة بها، ولا يخف أنّ هذه الإدارة تستدعي قدرة المعلم على تحريك الجهود وأنماط السّلوك جميعها لجعل التعلم والتعليم في غرفة الصف أمراً ممكنا وهادفا ومشوّقا، دون إحباطات وهدر للجهود والوقت والمال"[2].

ويعرّفها "**مرعي توفيق**"كذلك كالآتي: "يشير مصطلح الإدارة الصفية إلى العملية التي تهدف إلى توفير تنظيم فعال داخل غرفة الصف، ومن خلال الجهود التي يبذلها المعلم لتوفير الظّروف الضّرورية لحصول التعلم في إطار الأهداف التعليمية التّي حدّدها من قبل بوضوح قصد إحداث تغيّرات في سلوك المتعلم، تنسجم بثقافة المجتمع المنتمون إليه من جهة، وتطوّر إمكانياتهم في جوانب شخصياتهم المتكاملة من جهة أخرى.[3]

و بذلك نستشف من خلال التعريفات السالفة الذّكر أنّ الإدارة الصفية تعدّ جزء من أجزاء الإدارة المدرسية وهي من أهم عناصر المنظومة التربوية.

و مصطلح الإدارة الصفية يجمع بين مفهومين أو مجالين؛ فالمجال الأوّل يقودنا إلى الحقل الإداري وما يتصل به من إدارة عامّة وإدارة أعمال، والحقل الثاني وهو الحقل التربوي الذي يهتم بالمتعلم بشكل خاص وبكلّ ما يحيط به ويعينه على التّعلم.

فكلّ التوجيهات والأعمال التي يقدّمها المعلم للمتعلم تدخل في إطار الإدارة الصفية، لذلك ينبغي أن تكون للمعلم قدرة ومواصفات عليه أن يتحلّى بها قصد بعث وبث الرّغبة في المتعلم على التّعلم ومساندته وتحريك جهوده

[1] ينظر: أنور السعيد، إدارة الصفوف، معهد التربية، الأونورا، اليونسكو، عمان، 1995، ص 11.
[2] خليل محمد الحاج وآخرون، إدارة الصف وتنظيمه، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتّوريدات، القاهرة، 2009، ص 26.
[3] ينظر: المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

وتفعيلها لبلوغ مقاصد التعلم وإنجاح العملية التعليمية، لأنّ فشل المعلم في إدارة وضبط صفّه يُؤدي إلى إحباط المتعلم من جهة وهدر الجهود المبذولة دون تحقيق الغاية المنشودة من الفعل التّعلمي.

ولحصول الإدارة الصفية ينبغي وجود **انضباط صفّي** الذي يعدّ من أكثر المصطلحات شيوعاً وتداولاً خاصّة لدى المهتمين بمجال التربية ولذلك تعدّدت تعريفاته التي سنذكر البعض منها في الآتي:

عرّف "**خليل أحمد خليل**" "الانضباط هو توافق المسالك الفردية مع المنظمة السّائدة، في حدود الثواب والعقاب، وهو جملة المواد الرّمزية المادية التي يمتلكها مجتمع ما لتأمين توافق سلوك أعضاءه مع مجموعة قواعد وأحكام مبدئية مسجلة ويعاقب الخارج عليها"[1].

وفي تعريف آخر لـ "**صالح محمد علي**": "إن الانضباط الصفي مجموعة من الطرائق والإجراءات التي تعمل على تطوير فهم الفرد لذاته وتنمية قدراته و إ دراكاته لتحمّل مسؤولية أفعاله ومساعدته على رؤية أنه وليس غيره المسئول عن سلوكه ونتائج هذا السّلوك"[2].

و بالتالي فالانضباط التزام الفرد بصفة عامّة والمتعلم بصفة خاصة للتعاليم والقوانين التي فرضتها المنظومة، فهو يمثل مجموعة القواعد والأحكام التي يعاقب الخارج عليها.

والانضباط الصفي: يمثل جملة من الطّرائق تُسهم في فهم الفرد لذاته وتطوير قدراته ومكتسباته قصد جعله مسئولا قادراً على تحمّل نتائج أفعاله وتصرّفاته.[3]

مشكلات الفصل:

يدلّ مصطلح مشكلات على وجود موقف صعب معقّد يستدعي البحث عن حلول مناسبة لتجاوزه.

[1] خليل أحمد خليل، المفاهيم الأساسية لعلم الاجتماع، دار الحداثة للطّباعة والنّشر، بيروت، 1984، ص 127-128.
[2] أبو جادو صالح ،محمد علي، علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر، عمان-الأردن، ط5، 2006، ص 358.
[3] المصدر نفسه، ص 358.

والمشكلة عند "**مصطفى الزيات فتحي**" عرّفها كالتالي: "هي عبارة عن موقف معقّد يتكوّن من عدّة عناصر، بينها علاقات، بعض العناصر موجود وظاهر في المجال الإدراكي للفرد، وبعضها مفقود يؤدّي إلى اكتشاف العلاقات بين العناصر الموجودة، وإعادة ترتيبها ما يؤدي إلى إيجاد العناصر المفقودة والتّي تكون الحلّ المطلوب"[1].

- **المشكلات السّلوكية في الفصل**: تحدث المشكلات السّلوكية للمتعلم في الفصل إزعاجاً كبيراً، فهي بمثابة عائق يحول دون أداء النّشاط فيؤثر سلباً على العملية التعليمية، وذلك لتعارضها مع القواعد والنّظم المقررة.

وهناك عوامل شتّى تؤثر على سلوك المتعلمين في الفصل، منها مشكلات شخصية، والوضع الاجتماعي والاقتصادي والقدرات العقلية، بالإضافة إلى تأثير جماعة الأقران، والرّغبة في الاستقلال والضغوط البدنية والنّفسية...[2]

- دور المعلم في علاج المشكلات السلوكية الصفية: للمعلم دور فعال في علاج المشكل السّلوكي الصّفي للمتعلم يمكن حصره في الآتي:

- فهم طبيعة نمو الطفل في المرحلة التّعليمية التّي يعمل بها، أهمّ خصائصه والمشكلات التّي يواجهها.
- تنمية شعور المتعلمين بقربه منهم وثقتهم فيه.
- تلقّي أسئلة المتعلمين واستفسارهم بصدر رحب، وتخصص وقت لهم خارج الفصل.
- إشراك المتعلم في اتخاذ القرارات ورسم سياسات العمل بالفصل.
- استخدام طرق تدريس مبنية على المناقشة والحوار.[3]

فللمعلم الدّور الرئيس في إدارة صفّه وتنظيمه وتحسين سلوك متعلميه وإشراكهم في المحادثة والنّقاش، ومساندتهم في حلّ أزماتهم وإشكالاتهم، فالمعلم بمثابة الأب للمتعلم فهو الذي يأخذ بيده ليسهم في بناء مستقبله، فإن أحسن

[1] مصطفى فتحي الزيات، علم النفس المعرفي- مدخل ونماذج ونظريات، دار للنشر للجامعات، القاهرة، 2001، ص 292.
[2] ينظر: أحمد إسماعيل حجي، إدارة بيئة التعليم والتعلم- النظرية والممارسة في الفصل والمدرسة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2000، ص 119.
[3] ينظر: المصدر نفسه، نفس الصفحة.

المعلم إدارة صفّه أدّى ذلك إلى إنجاح العملية التعليمية وإن لم يحسن يحدث العكس، وتفشل الأهداف المرجوّة والمكاسب المبتغاة فتتدهور العملية التعليمية، فعلى المعلم أن يتقن دوره ويكسب متعلميه ليصل إلى الهدف المنشود.

مقارنة بين تبنّي التعليم والتعلم وفق بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الكفايات

مستويات المقارنة	المقاربة بالأهداف	مقارنة التعليم/التعلم باعتماد مداخل الكفايات
مفهوم الكفايات	قدرة مكتسبة باعتبارها سلسلة من الاستجابات لمنبهات محدّدة، إذن فحصول كفاية في مادّة معينة، كالرّسم أو اللغة ... يرجع إلى مفعول التأثيرات الخارجية.	الكفاية ملكة تجنيد الموارد المعرفية (معارف + قدرات + مهارات...) لحلّ مشكلة معيّنة في وضعيات مختلفة إذن فهي سلوكيات إرادية يتم التعبير عنها بأنشطة قابلة للملاحظة لكنّها متنوعة ومندمجة في عمل مفيد.
نوع التّخطيط	متمركز البرامج الدّراسية	يوازن بين دور المدّرس ودور المتعلم وتفاعلها مع البرنامج.
معيار صياغة الأهداف الإجرائية	معيار الإنجاز: وصف وتحديد أفعال سلوكية آنية وعاجلة وجزئية مع تحديد شروط إنجازها والحدّ الأدنى للنجاح.	معيار القدرة والكفاية: وصف وتحديد ما ينبغي على المتعلم عمله وإنجازه كل مشكلة الكفاية، هي وسيلة لتحقيق أهداف تتميز بـ: الديمومة، الشمولية، التحويل والتعميم.
تنظيم وتقديم المحتويات	عبارة عن مفاهيم متدّرجة ومتصلة، تقدم مجزأة ومرتّبة وفق تسلسل حطّي مرتبط بوضعية تعليمية محدّدة مسبقاً.	تنظيم محتويات البرامج وفق التّداخل بين المواد, إنّ هذا المبدأ يفرض على المدّرس اعتماد منطق حلّ المشكلات وإنجاز المهام تجعل المتعلم في وضعيات تدفعه إلى تجنيد إرثه المعرفي لحلّ مشكلة مرتبطة بسياقات جديدة ومتنوعة (كفايات ممتدة)

	الطريقة سواء كانت حوارا أو مهام يغلب عليها الطّابع التوجيهي، أمّا الوسائل فهي مختارة ومحدّدة من طرف المدّرس فقط.	طرائق متنوعة مرنة ومنفتحة، تستهدف تنمية شخصية المتعلم من جميع جوانبها، طرائق تحتاج إلى وسائل متنوعة يشارك في اختيارها المدرس والمتعلم ومن أهم هذه الطرائق نجد طريقة حلّ المشكلات وطريقة المشروع.
الطرائق والوسائل التعليمية		نجاعة وفعالية الطرق تقاس بمدى تحقيق أو تطوير الكفاية المستهدفة.
أدوار المدرس وكفاياته	التوجيه المعتمد على التدخلات المباشرة والمستمرة والمقننة سلفاً، اعتماداً على تعاقد بيداغوجي يلزم المدرس بالإعلان عن أهداف الدّرس والمتعلمين ببلوغها.	يلعب دور الوسيط والمدرب والمرشد والفاعل المنشط والمتعاون مع جماعة القسم ... انطلاقا من تعاقد مرن في بنوده التي تجعل كلا المدرس(ة) والمتعلم(ة) مسؤولين عن مهامها. أمّا على مستوى الكفايات فإنّ المدرس يجند بشكل متوازن بين مجموعة من الكفايات أهمّها:
	أمّا أهم الكفايات التّي يتوفر عليها فتتمثل في الكفايات التقنية التي تطغى على باقي الكفايات الأخرى.	– كفاية في الهندسة البيداغوجية. – القدرة على ملاحظة وتنشيط وضبط تعلمات المتعلمين. – معرفة بناء وتدبير وضعيات المشكلات. – معرفة تقويم كفايات في طريق البناء.
أدوار المدرس الكفء	بلوغ أهداف باعتبارها تعلمات لكنّها مجزأة ومنفصلة والتلميذ الكفء هو الذي يتحكم فيها	المتعلم ملزم ومنخرط ومشارك في تعلمات، ومتعاون في الجهد الجماعي. التلميذ الكفء هو الذي يجند قدراته وإرثه المعرفي

	بعد نهاية الوضعية.	للنجاح داخل المدرسة وخارجها.
التّقويم والدّعم	التقويم كيفما كان نوعه يبنى على مدى نجاح المطابقة بين الهدف والنتيجة السلوكية والكلام ذاته ينطبق على الدّعم.	التقويم كيفما كان نوعه، يُبنى على عملية تخصص الكفايات والقدرات والمهارات المستهدفة في التّدريس، من أجل المقارنة بين مستوى الكفاية قبل التّعلم وبعد التعلم، مروراً بتتبع اكتساب الكفاية أثناء التّعلم.
نموذج التدريس	تدريس هادف ومغلق	تدريس هادف ومتفتح ومنصف.
	تربية البحث والاكتشاف والجدّة ...[1]	

تعليق مختصر حول الجدول السابق: وفيما يلي مقارنة بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات حسب ما استنتجناه ممّا سبق:

- تمثل بيداغوجيا الكفاءات امتداداً لبيداغوجيا الأهداف، فهي الجيل الثاني من الأهداف حسب ما ذكره وأصرّ على إقراره العديد من الباحثين في المجال التعليمي التّربوي، ونخص بالذكر منهم **"محمد الدريج"**، فبالرّغم من الفروق والاختلافات الجوهرية بين المقاربتين إلاّ أنّ بيداغوجيا الكفاءات تمثّل إثراءً لبيداغوجيا الأهداف. وتتمثل أهم الفروق بين البيداغوجيتين في الآتي: حسب ما تمّ التّوصل إليه من خلال البحث:

أوّلا: من حيث التعلم

أ-بيداغوجيا الأهداف:

- التركيز على المعارف والمعلومات.
- تحديد أهداف التعلم.
- التعلم غير مندمج.

[1] محمد صدوقي، المفيد في التربية، ص 44-45.

- استخدام مرجعية علة النّفس السلوكي.
- تعلم عبر تمارين نظرية.

ب- بيداغوجيا الكفاءات

- التركيز على المهارات والقدرات.
- أهداف التعلم غير محدّدة بل الاعتماد على تعلم شامل بواسطة أهداف عامّة.
- التّعلم مندمج.
- باستخدام مرجعية على النفس المعرفي.
- تعلم عبر أنشطة تطبيقية.

ثانيا: من حيث التعليم

أ- بيداغوجيا الأهداف

- تعليم عن طريق الإلقاء.
- مقاربة تحليلية
- يخطط للأنشطة حسب المحتويات والأهداف.

ب- بيداغوجيا الكفاءات

- تعليم تفاعلي حيث يركّز حول التّقويم.
- مقاربة نسقية شمولية.
- يخطّط للأنشطة حسب الكفاءات والمحتويات.

ثالثا: المتعلّم

أ- بيداغوجيا الأهداف:

- يركز على أنشطة تؤمّن المتعلم.
- الإثارة والدافعية للتعلم تكون بتحفيز خارجي.
- متلق للمعارف بطريقة سلبية.
- يلاحظ ويدرك النتائج بسهولة.

ب- بيداغوجيا الكفاءات:

- التّركيز على المبادرة التي تولد التّعلم.
- الإثارة والدّافعية للتّعلم تكون بتحفيز داخلي.
- متلق للمعارف بطريقة إيجابية.
- يلاحظ ويدرك النتائج بصعوبة.

رابعا: المعلم

أ- بيداغوجيا الأهداف

- محو العملية التعليمية.
- مقدّم المعلومة.
- يعتمد على نفسه في إلقاء المعارف.

ب- بيداغوجيا الكفاءات

- موجه فقط للعملية التّعليمية.
- يترك للمتعلم فرصة تقديم المعارف وإلقاءها.

- يعتد على المتعلم في تقديم المعلومة والحصول على النتيجة.

خامسا: من حيث التقويم

أ- بيداغوجيا الأهداف

- تقويم كمّي وسهل.
- يتم بواسطة طرح الأسئلة وأحيانا عن طريق مشاريع.
- سهولة قياس صحّة النتائج.
- الحصول على النتائج حسب الأهداف.
- تقاس صلاحية المحتوى باعتبار مجموع وحداته.

ب – بيداغوجيا الكفاءات

- تقويم كيفي صعب نسبياً
- يتم عبر مهام مندمجة.
- صعوبة قياس صحّة النتائج.
- الحصول على نتائج حسب التّحكم في الكفاءات.
- تقاس صلاحية المحتوى باختيار عناصره واندماج الكفاءات.

ثانيا: طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات

تقتضي هذه المقاربة التّدريس وفق طرائق فاعلة ونشيطة تجعل من المشاركة والعمل الجماعي مبدأ لها، وتؤكد على معالجة الإشكالات وإيجاد الحلول المناسبة لها، وتقوم الطرائق النشيطة على خبرة المتعلمين وإسهامهم في دراسة

الوضعيات المناسبة، وتجمع بين المعلم والمتعلم وتجعلها شريكين في العملية التّعليمية التّعلمية، حيث يكون المعلم منشّطاً ومحفّزاً ومقوّماً، أمّا المتعلم فيكون حيوياً نشيطاً، يقوم بدوره ضمن مجموعته، يعمل وسأل وينجح...[1]

فبعدما كان المتعلم يعتمد على معلّمه في تحضير الدّرس وشرحه وتقديم القاعدة جاهزة ولا دور له سوى تلقي المعارف وحفظها لإرجاعها كما هي يوم الامتحان فبذلك كان المعلم محور العملية التّعليمية، أمّا في ظلّ المقاربة الحديثة والمعروفة بالكفاءات أصبح المتعلم محوراً رئيسيا للعملية التعليمية حيويا نشيطاً فاعلاً داخل صفّه بإشراف معلّمه الذي ينشّط ويقوّم ويحفّز فقط، فزمن الإلقاء والتّلقين ولّى مع المقاربات السابقة.

– ومن بين البيداغوجيات والطرائق الجديدة المعتمدة ضمن مقاربة الكفاءات:

1– بيداغوجية حلّ المشكلات: تعدّ من أساليب التّدريس الفاعلة في تنمية تفكير المتعلمين وهي من البيداغوجيات الأكثر تأثيرا وفعالية في إحداث التّعلم وصاحب هذه الطريقة هو **"جون ديوي"** الذي يعرّف المشكلة على أنّها حالة شكّ وتردّد، تقتضي بحثاً يُبذل في سبيل استكشاف الحقائق التي تساعده على الوصول على الحل.[2]

أ– تعريف المشكلة: تمثل المشكلة سؤالا محيّرا أو مؤقتا حرجا، يواجهه الفرد فيعمل على إيجاد الحلّ له ليخرج من حالة الغموض والحيرة.[3]

ب– خطوات طريقة حلّ المشكلات:

- **الشعور بالمشكلة:** من خلال طرح الأسئلة للفت انتباه المتعلم إلى أهمية المشكلة وإقناعه بضرورة دراستها.
- **تحديدها:** ويتم ذلك عن طريق سؤال محدّد وإجرائي فالمشكلة المحدّدة جيّداً هي مشكلة نصف محلولة، وتقديم فرصة للمتعلم للمشاورة مع زملائه حول صياغتها.

[1] ينظر: طلال عمارة، تدريس العلوم وفق المقاربة بالكفاءات، ص 62.

[2] ينظر: المصدر نفسه

[3] ينظر: لاصب لخضر، الجامع البيداغوجي، ص 173.

- **جمع المعلومات المتّصلة بها:** يحتاج المعلم إلى معلومات حتّى يستطيع أن يقدّم حلاّ للمشكلة وعلى إثر ذلك عليه أن يعتمد على مصادر موثوقة ولها وزن علمي وأن يميّز وأن يميّز بين الرّاي الشخصي والحقيقة الدّامغة وأن يصنّف المعلومات ويحلّلها بالطّريقة التي تساعده على ذلك.
- **اقتراح الحلول المؤقتة للمشكلة:** وهذا ما يطلب من المتعلمين ما يُعرف بالفرضيات، حيث يتمّ اقتراح أكبر قدر من الحلول الممكنة ثم تُسجّل وتناقش على السبورة.[1]
- **المفاضلة بين الحلول المؤقتة واختيار الحلول المناسبة:** يقوم المتعلمون بفحص مناقشة الحلول المقترحة مناقشة جماعية على السّبورة واختيار وأفضلها وفق معايير موضوعية.
- **التخطيط لتنفيذ الحل وتجريبه:** يشير المعلم إلى أنّ الحل المختار لا يمثل الحل الأخير للمشكلة، لكونه حلاّ محتملا فقد يكون هذا الحل صحيحا وقد لا يكون، لذا يجب التّحقق من صحته وذلك من خلال تنفيذه في الواقع فإذا أدى إلى نتائج مرضية نعدّه حلاًّ مناسباً، ويُطلب من المتعلمين المشاركة في الأنشطة بواسطة خطوات متمثلة في الآتي: الملاحظة، جمع الإحصاءات، تجارب ميدانية، إجراء مقابلات، استجوابات، وفي الأخير تسجيل كلّ ذلك على كرّاس النّشاطات.[2]
- **تقويم الحل:** وذلك من خلال الإجابة على أسئلة نذكر منها:
  - هل أدى الحل المقترح إلى التّغلب على المشكلة؟
  - فيم تتمثل الصعوبات التي اعترضت الحل، وكيف تمّ التّغلب عليها؟
  - هل الحلّ صالح لاستخدامه مرات أخرى مع نفس المشكلة؟
  - هل هناك حلول أخرى؟[3]

[1] المصدر نفسه، ص 174.

[2] ينظر، المصدر نفسه

[3] ينظر: لاصب لخضر، الجامع البيداغوجي، ص 174-175.

– محاسن ومساوئ طريقة حلّ المشكلات:[1]

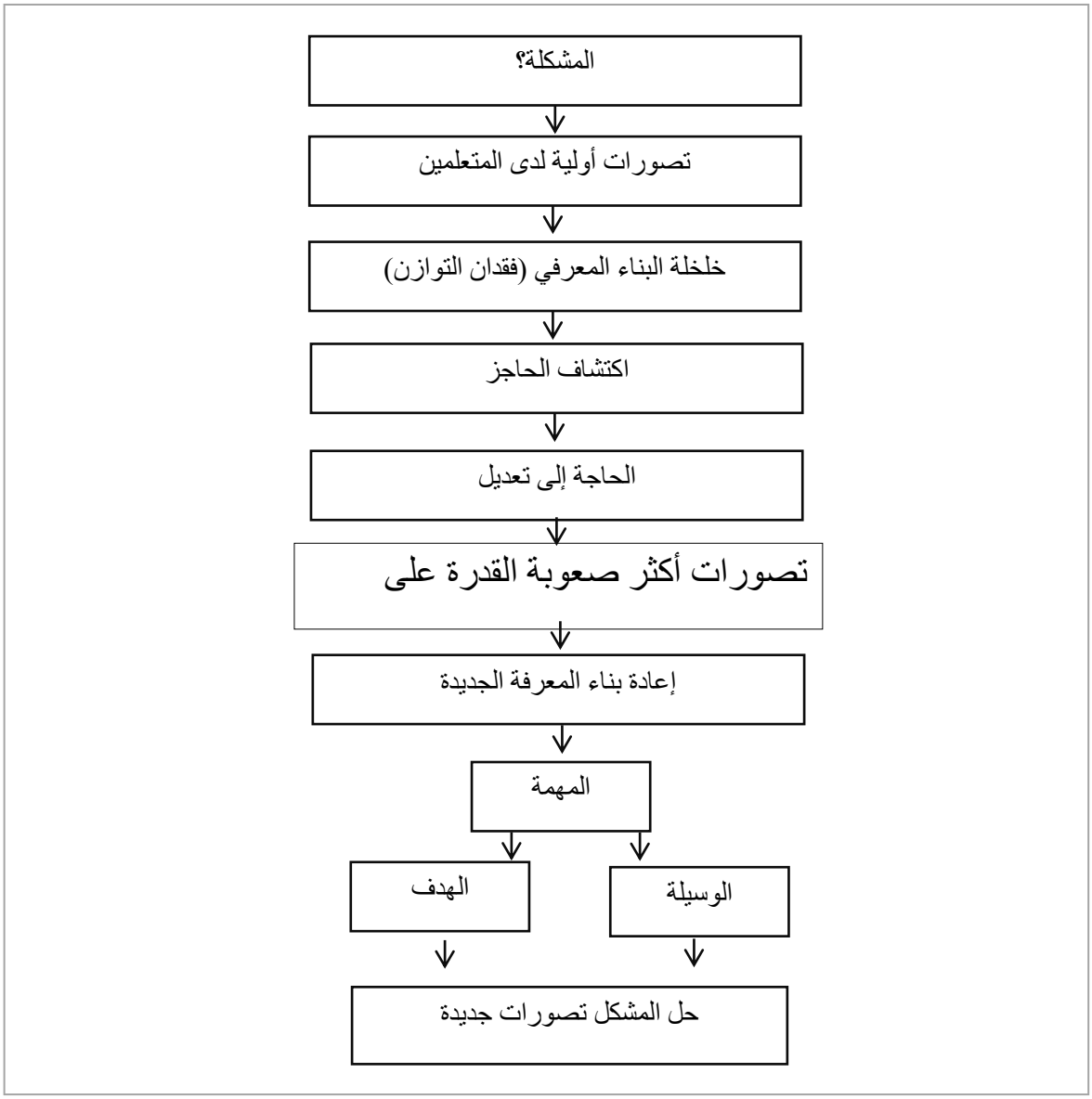
أ– المحاسن:

- تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين خاصة مهارات حلّ المشكلات.
- اتخاذ القرار والتفكير الناقد.
- إثارة الدّافعية لدى المتعلمين والاستمتاع بالعمل.
- تعديل معارف المتعلمين وتصحيح الفهم الخاطئ لديهم.
- التشجيع على المواظبة وحبّ الاستطلاع من أجل حلّ المشكلة دون ملل.
- التّمرن على تنظيم العمل.
- تقبّل المتعلم الفشل بروح رياضية وإعادة المحاولة حتى النجاح.

ب– المساوئ:

- تأخذ الوقت من الكثير وتحتاج إلى وقت طويل مقارنة بالطّرائق الأخرى.
- غير صالحة للتّطبيق في كلّ المواد الدراسية.

[1] ينظر: المصدر نفسه، ص 175.



من خلال المخطّط السّابق نستنتج أنّ المشكلة هي صعوبة أو عائق أو تحدّي معرفي، يتطلب التّفكير قصد تجاوز الصعوبة وإيجاد حلّ لها ومثال ذلك: عنف في ساحة المدرسة، انقطاع التيّار الكهربائي.

ثم تأتي تصورات المتعلمين:[1]

و تمثل معلومات المتعلم حول موضوع أو مفهوم أو تصوراته حول فكرة معينة وتحديدا بخصوص المشكلة.

– **الحاجز:** هو الصعوبة أو العائق الذي يحول دون الوصول إلى معرفة الحقيقة أو الحل.

[1] ينظر: طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات، ص 107.

المهمة: عملية مركبة تستدعي نشاطاً ووسائل توظف قصد تحقيق الهدف المنشود. فطريقة حل المشكلات هي من الطّرق الفاعلة في إكساب واكتساب الكفاءات بواسطة تمكين المتعلم من استخدام الأدوات وكلّ الآليات التي تساعده على التّعرف على مختلف المشكلات المتواجدة في محيطه، وبالتّالي يجمع المتعلم مختلف المعارف والمهارات التي اكتسبها من أجل استخدامها في إيجاد حلّ لكلّ الإشكالات المطروحة.[1]

2- طريقة المشروع: وتسمّى بيداغوجية المشروع:

تعدّ هذه البيداغوجيا من أهم الطرائق الحديثة في التدريس حيث تهدف إلى تكوين شخصية المتعلم وتعويده الاعتماد على النفس في علاج المشكلات ودراستها والتفكير في حلها.

أ- مفهوم طريقة المشروع: م يكن لفظ المشروع موجودا في الميدان التربوي بل انتقل إليه بفضل "**كلباتريك**" الذي ساوى بين طريقة المشروع وطريقة التدريس، فالمشروع في نظره تجربة علمية لها غايات ونشاط يرمي إلى الإنتاج بمزج النشاط العقلي بالنشاط الجسمي، في وسط اجتماعي يتضمن علاقات اجتماعية يساعد المتعلم على التكيف مع المجتمع.[2]

ب- أنواع المشاريع: تقسم المشاريع إلى صنفين: **مشاريع فردية ومشاريع اجتماعية**

- فالفردية: هي التي يتولى فيها كل تلميذ تنفيذ مشروع لوحده ومثال ذلك أن يطلب المعلم من كل متعلم إنجاز مجسم لمناسك الحج والعمرة أو إنجاز دارة كهربائية.[3]

- **أما الجماعية:** فهي الأعمال التي تقدم إلى مجموعة من متعلمي الفصل الواحد، حيث يقوم المعلم بتفويجهم، ويختار كل فوج المشروع الذي يرغب في إنجازه بإشراف وتوجيه من المعلم.[4]

[1] طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات، ص 107.

[2] ينظر: طلال عمارة، تدريس العلوم وفق المقاربة بالكفاءات، ص64.

[3] ينظر، المصدر نفسه، ص 65.

[4] طلال عمارة، تدريس العلوم وفق المقاربة بالكفاءات، ص 65.

كل إصلاح للمنهاج الدّراسي يستوجب ممارسات بيداغوجية جديدة تطال المعلم والمتعلم على حد سواء والمدرسة والمعارف والمضمون ومن بيم البيداغوجيات الواردة عند منظري الكفايات.

ب-بيداغوجيا المشروع:

ويعني المشروع ما نود بلوغه بوسائل استراتيجيات يتم تنفيذها، والمشروع رؤية بعيدة أو قصيرة للمستقبل تتكون من عدّة التقويم وهي:

1) تحليل الحاجيات.
2) اختيار الاستراتيجيات والوسائل (التمويل، الآليات، الكفايات المطلوبة).
3) تحديد المهام والمسؤوليات.
4) تحديد الشركاء.
5) التقويم.[1]

فالمشروع هو نوع من البيداغوجيا، يسمح للمتعلم بإنجاز معارف محددة في ظروف ومدة زمنية محددة.

ويمكن تحديد أهم مراحل وخطوات المشروع في:[2]

1- اختيار المشروع وتحديد أهدافه:فيجب أن يكون المشروع موافقا لرغبات وميول المتعلمين وقدراتهم، مع تعدد وتنوع في الأنشطة والمجالات، مرتبطا مع الموضوعات المقرّرة ومع باقي الموضوعات التعليمية الأخرى، ويجب أن يكون هذا المشروع قابلا للتنفيذ.

2- تخطيط المشروع وتنظيمه:فتحدد الأهداف ويقسم المشروع إلى مراحل واضحة وخطوات محدّدة، ويقسم العمل، ويتم بيان وسائل وموارد التنفيذ (الزمن، المواد، الكلفة...).

3- تنفيذ المشروع: حسب ما اتفق عليه خلال مرحلتي التخطيط والتنظيم.

[1] الحسن اللحية، الكفايات في علوم التربية، إفريقيا الشرق، ص85.
[2] محمد الصدوقي، المفيد في التربية، ص54.

4- تقييم المشروع: ويتم عن طريق مناقشة ما أنجزه المتعلّمون وتقييم مدى نجاحهم وتوفيقهم في إعداد كافة الخطوات والمراحل التي مرّ بها المشروع من تخطيط وتنظيم وتنفيذ مع تحديد النتائج، مع تحديد مواطن الضعف وأماكن الخطأ، وبالتالي الوصول إلى بلورة النتائج بصورة عملية منظمة توضح جوانب الظاهرة التي شكلت موضوع المشروع.[1]

3- بيداغوجيا الإدماج

هو العملية التّي بواسطتها نجعل عناصر منفصلة ومختلفة مرتبطة فيما بينها، حتى تعمل بشكل منسجم لبلوغ هدف محدّد، ويعدّ الإدماج مفهوماً بيداغوجياً يقدّم قيمة إضافية لمقاربة الكفاءات، فالتّعلم وفقه يسعى إلى إكساب المتعلم كفاءات من خلال مكتسباته القبلية ومكتسباته الجديدة.[2]

يسهم هذا النوع من البيداغوجيا في المدرسة المتعلم على توظيف مختلف مكتسباته وتفعيلها وتطبيقها بشكل منظّم ومرتّب، مترابط في وضعية تحمل دلالة، حيث يكون هو المحور والأساس في إدماج مكتسباته فلا يحلّ محلّه معلمه ولا متعلم آخر، أنّها عملية شخصية يتولى كلّ متعلم القيام بها بنفسه، ولا يدمج إلاّ ما كان مكتسباً بصورة سليمة جيّدة، فعلى المعلم أن يقدّم ويوفّر الفرص الموائمة لمتعلميه والأدوات التّي تساعده في استثمار مكتسباته.

فالإدماج يستوجب إقامة روابط بين التّعليمات للوصول إلى حلّ وضعيات مركبّة ويتم ذلك بتوظيف المعارف والمهارات المكتسبة فيقوم المتعلم بجمع مكتسباته وتنظيمها قصد توظيفها في وضعيات إدماجية مركبة.[3]

المقاربة النّصية: وهي طريقة من ضمن الطرائق المنتهجة في المقاربة بالكفاءات.

"إنّما هي طريقة أو منهج لدراسة النص من منظور ديداكتيكي، تمكن المتعلم من تفكيك النّص وفهمه، واستثمار بنياته الدّلالية وتراكيبه، ومجموع العلاقات التي تنتظمها في الإنتاج التّواصلي، بما يتناسب ورصيده المعرفي وقدراته الفكرية؛ أي أنّ النّص سيصبح بؤرة العملية التعليمية التعلميّة، حيث سيكون مصدراً لكلّ معرفة لغوية وعلمية،

[1] محمد الصدوقي، المفيد في التربية، ص55.

[2] ينظر: طلال عمارة، تدريس العلوم وفق المقاربة بالكفاءات، ص 66.

[3] ينظرا،لمصدر نفسه، ص 66-67.

ورصيداً متنوعاً لمختلف تجارب الحياة الإنسانية ... ممّا سيؤهله لأن يكون السّند الرئيس لتعلم مختلف علوم اللّغة، والمنطلق الأساس لبناء كفاءاتها التّواصلية..."[1].

فالمقاربة النصية حسب ما سبق ذكره هي منهج لدراسة النص الأدبي تمكّن المتعلم من تحقيق كفاءات نصية، فيفكّك النّص ويفهمه ويستثمر بنياته الدّلالية وتراكيبه في الإنتاج التواصلي، فالنص في هذه المقاربة هو أساس العملية التعليمية التعلمية، فمنه تنبثق المعارف اللّغوية والعلمية ممثلا السّند الرّئيس لمختلف علوم اللّغة.

ثم يواصل قائلا: "لقد أصبح ثابتا أنّه البنية الكبرى التّي تظهر من خلالها مستويات اللّغة (الصوتي، الصرفي، النّحوي، الدلالي والأسلوبي)، وأنّه الفضاء الذي تتجسد فيه مختلف المؤشرات السياقية (المقامية، الثقافية والاجتماعية)"[2].

وتعني المقاربة النصية في تعليمية اللّغات مجموع طرائق التعامل مع النّص وتحليله بيداغوجياً لأجل أغراض تعليمية.[3]

فالمقاربة النصية توظّف النص حيث تنطلق منه لتعود إليه، في إطار هدف تعلّمي يسهم في تعليم المتعلّم كيف يتعلّم، ويعالج النص وفق مستويين أساسيين:

[1] أحمد سعيد مغزي وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية – السنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر، ص 22.

[2] المصدر نفسه، ص 22.

[3] عبد الكريم غريب، المنهال التّربوي– معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، مطبعة النّجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2006، ج1، ص 92.

1- مستوى فكري: ويدس تطور الموضوع ونموّه بالإضافة إلى والدّلالة اللّغوية والفكرية.

2- مستوى بنائي: وهذا المستوى يدرس فيه المتعلّم قواعد بناء النص.[1]

وتدور الأنشطة المختلفة حول النص الذي يعدّ محورا للتّعلمات بهدف إدماج قائم على التحليل والكشف عن المعاني التي يحملها، وتمثّل القيم الاجتماعية التي يتضمنها، ولا يحصل ذلك إلا بالربط بين مكوّنات المنهاج واعتبار النص أداة من أدوات المادة.[2]

"فالنص إذن هو وحدة تعليميّة تلتقي فيها المعارف اللّغوية المتعلقة بالنّحو والصرف والعروض والبلاغة وعلوم أخرى كعلم النفس والاجتماع والتاريخ إضافة إلى المعطيات المعرفية المتميّزة التي صارت تقدّمها علوم اللّسان في دراسة النصوص."[3]

والمقاربة مصطلح يتكون من كلمتين: المقاربة- النّصّية- (النّصّ)

والمقاربة هي "مجموع التصورات والمبادئ التي يتمّ من خلالها تصوّر منهاج دراسي وتخطيطه وتقسيمه.[4]

أمّا النّص هو: "بنية دلالية ينتجها فرد واحد أو جماعة ضمن بنية لغوية مترابطة منسجمة، تؤلف نسيجا من الكلمات والتراكيب والعناصر المكونة لنظام اللّغة"[5].

خلاصة:

وفي نهاية هذا الفصل يمكننا القول أن المناهج التربوية في الجزائر مرّت بعدّة إصلاحات في سبيل الترقية العلميّة التّعليميّة، ابتداءً من بيداغوجيا المضامين التي تعتمد على الإلقاء والتّلقين من طرف المعلّم وتجعل منه محورًا للعمليّة التّعليميّة وتهتم بمدى تحصيل المتعلّم للمعارف فهمّها الوحيد هو الكمّ المتحصل عليه من المعلومات.

---

[1] ينظر، طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية-أمثلة عملية، ص127.

[2] ينظر، المصدر نفسه، ص127.

[3] بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النّظرية والتطبيق، ص129.

[4] اللّجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر: 2003، ص10.

[5] بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص108.

وبعد هذه البيداغوجيا أُحْدِثَ إصلاح آخر وطرأ تغيير في المنهج التربوي **فظهرت بيداغوجيا الأهداف** وهي المقاربة القائمة على النزعة السّلوكيّة والتي تحصر التعليم في مبدأ –مثير، استجابة– وتصنّف الأهداف إلى مجالات ثلاث هي: **المجال المعرفي، المجال المهاري الحركي، المجال الوجداني**.

وبعد ذلك ظهرت المقاربة بالكفاءات التي جعلت من المتعلّم محورا للعمليّة التّعليميّة وحاولت قدر الإمكان إزاحة الإلقاء والتلقين حيث جعلت من المعلّم موجّها للفصل التّعليمي فقط.

وفي إطار المقاربة بالكفاءات **ظهرت المقاربة النّصية كطريقة ذو فعالية كبيرة لتدريس اللّغة العربية عن طريق** النص حيث تبدأ منه وتنتهي إليه فاتّخذت منه محورا لجميع التّعلّمات.

ولكن رغم كل هذه الإصلاحات لازال المجال التربوي يعاني قصورا ونقصا جرّاء عدم التطبيق الفعلي للمنهج المتّبع داخل مؤسّساتنا التربويّة ولذلك وددنا دراسة ذلك في بحثنا ولفت الانتباه إليه لربّما تتكاثف الجهود ويجبر الخلل.

الفصل الثاني

لسانيات النّص ودورها في قراءة النّصوص الأدبية في الطّور الثانوي

توطئة:

في مستهل الحديث سأحاول في هذا الفصل تحديد مفهوم لسانيات النص ونشأتها وتعريف كلا من الجملة والنص وتحديد الفرق بينهما والحديث عن لسانيات النص لدى كلا من العلماء العرب والغرب ومنهجية تحليل النص الأدبي وفق لسانيات النص.

المبحث الأوّل: لسانيات النّص "المفهوم والنشأة"

سنتطرق في هذا المبحث إلى التّعريف والبحث في ماهية مصطلح لسانيات النّص والذي سمّي بمصطلحات أخرى تحمل نفس دلالته وتصبو إلى ذات الهدف الذي يصبو إليه، وهذا التّعدّد نشأ عن التّرجمة، فالمعروف أنّ أيّ مصطلح إذا نقلناه و ترجمناه من لغته إلى العربية:

1) قد يحمل عدّة دلالات وذلك لِغِنَى اللّغة العربية بالمفردات والمصطلحات.

2) كلّ باحث يودّ أن يقدّم ترجمته الخاصّة للمصطلح فيحدث هذا التعدد المصطلحي ولكن في كثير من الأحيان قد ينعكس ذلك سَلبًا على المتلقي حيث يجد نفسه وسط فوضى مصطلحية.

ومن أجل ذلك سنعرّف كل مصطلح على حدا: **علم اللّغة النّصي، علم النّص، نحو النّص**، ثم نتطرّق إلى نشأة هذا العلم أي **نشأة لسانيات النّص**.

أوّلا: مفهوم مصطلح علم اللّغة النّصي (*text linguistics*)

"هو ذلك الفرع من فروع علم اللّغة، الذي يهتمّ بدراسة النّص باعتباره الوحدة اللّغوية الكبرى، وذلك بدراسة جوانب عديدة أهمّها الترابط أو التماسك ووسائله، وأنواعه، والإحالة أو المرجعية وأنواعها، والسياق النّصي، ودور المشاركين في النّص (المرسل والمستقبل)، وهذه الدّراسة تتضمن النّص المنطوق والمكتوب على حدّ سواء".[1]

[1] صبحي ابراهيم الفقي، علم اللّغة النّصي بين النّظرية والتطبيق، ص36.

"وهو فرع معرفي جديد تكوّن بالتّدريج في النّصف الثاني من الستينيات والنّصف الأوّل من السبعينيات، وبعد ذلك الوقت بدأ يزدهر ازدهارا عظيما، و المراجع المتخصّصة الوفيرة شاهد على الدّرجة العالية التي يُسهم بها هذا الوافد الجديد إسهاما حاسما مع العلوم اللّغوية في تطوّر علم اللّغة بشكل عام."[1]

وهو مصطلح من بين المصطلحات التي حدّدت لنفسها هدفا واحدا وهو الوصف والدّراسة اللّغوية للأبنية النّصية، وتحليل المظاهر المتنوّعة لأشكال التواصل النّصي، وذكر **أحمد عفيفي** أنّ هناك عدّة مصطلحات تشترك في تحقيق هذا الهدف وهي: "**علم اللّغة النّصي**"، "**علم النّص**"، "**نظرية النّص**"، وفي آخر تعريف رجّح مصطلح "**نحو النّص**" كونه الأقرب من توضيح صور التماسك والترابط النّصي.[2]

علم النّص

يمثّل **علم النّص** مجالا معرفيا في العلوم الإنسانية، وكثيرا ما أثار مصطلح "النّص" إشكالية نقدية في الدّراسات الأدبية أدّت إلى وجود تباين في مفهومه وسماته، ممّا أدى إلى صعوبة البحث النّصي ولم يحظ أيّ من التعريفات الكثيرة للنّص بالرّضا من قبل المناهج النّقدية المختلفة، فقد برزت تعريفات تشرح مفهوم النّص بصفة عامة، وأخرى تبرز الخواص النّوعية الماثلة في بعض أنماطه المتعيّنة[3] "وأخرى تحاول أن تبني مفهوم النّص من جملة المقاربات التي قدّمت له في البحوث النّسوية والسيميولوجيّة الحديثة."[4]

وقد تطرّقنا إلى ذلك فيما سبق ولذلك سنتجاوزه لنبحث في مفهوم **لسانيات النّص**.

مفهوم لسانيات النّص

[1] فولفجانج هاينه من وديتر فيفيجر، مدخل إلى علم اللّغة النّصي، تر: فالج بن شبيب العجمي، النشر العلمي والمطابع لجامعة الملك سعود، الرّياض، المملكة العربية السعودية، 1999م، ص3.

[2] ينظر: أحمد عفيفي، نحو النّص اتّجاه جديد في الدّرس النّحوي، مكتبة زهراء الشّرق، ط1، القاهرة، 2001م، ص31.

[3] ينظر: صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النّص، الشركة المصرية العالمية للنشر –لونجمان، ط1، مصر، 1996م، ص294.

[4] المصدر نفسه، ص294.

هي ذلك الاتجاه اللّغوي الذي يُعنى بدراسة نسيج النّص انتظاما واتّساقا وانسجاما، ويهتمّ بكيفية بناء النّص وتركيبه، وهذا يعني أنّ لسانيات النّص تبحث عن الآليات اللّغوية والدّلالية التي تُسهم في بناء النّص وتأويله وتتجاوز الجملة لتدرس النّص والخطاب، ويتمّ ذلك بمعرفة البُنَى التي تساعد على انتقال الملفوظ من الجملة إلى النّص، أو الانتقال من الشّفوي إلى المكتوب النّصي.[1]

وانطلاقا من هذا نستنتج أنّ **لسانيات النّص** تدرس **النّص** وتحلّل الخطاب، ولا تهتم بالجملة منفردة وإنّما تتجاوزها إلى الاهتمام بالنّص باعتباره مجموعة من الجمل المترابطة.

مفهوم نحو النّص:

هو مصطلح لساني حديث عُرِفَ في الدّراسات اللّسانية الأوروبية الحديثة واختلفت ترجماته إلى العربية فمنهم من ترجمه إلى نحو النّص، ومنهم من ترجمه إلى نحو النّصوص، واختار له آخرون مصطلح لسانيات النّص كترجمة له، فاختلفت ترجماته واختلفت تعريفاته، ومن بين التعريفات التي عثرنا عليها في هذا الصّدد[2]:

تعريف مصطفى النّحاس: على أنّه: "النّحو الذي يتّخذ من النّص وحدته اللّغوية الكبرى للتحليل، أو هو دراسة الوظيفة الدّلالية لبعض العناصر النّحوية وربطها بشبكة الدّلالة في النّص."[3]

ويعرّفه صبحي الفقي: على أنّه: "فرع من فروع علم اللّغة، الذي يهتمّ بدراسة النّص باعتباره الوحدة الكبرى، وذلك بدراسة جوانب عديدة أهمّها:

- التّرابط أو التماسك ووسائله وأنواعه والإحالة أو المرجعية وأنواعها، والسّياق النّصي، ودور المشاركين في النّص وهذه الدّراسة تتضمن النّص المنطوق والمكتوب على حد سواء.[4]

[1] ينظر: جميل حمداوي، لسانيات النّص بين النظرية والتطبيق، منشورات مجلّة فكر، ط1، 2016م، ص29.

[2] خليل بن ياسر البطاشي، الترابط النّصي في الضوء التحليل اللّساني للخطاب، دار جرير للنشر، عمّان، الأردن، ط1، 2009م، ص31.

[3] مصطفى النّحاس، نحو النّص في ضوء التحليل اللّساني للخطاب، ذات السلاسل، الكويت، 2001م، ص4.

[4] صبحي الفقي إبراهيم، علم اللّغة النّصي بين النظرية والتطبيق، دار قباء، القاهرة، ج1، 2000م، ص36.

وخلاصة القول: إذا أردنا تلخيص وحصر كلّ ما جاء في تعريفات "**لسانيات النّص**" أو "**علم النّص**" أو "**نحو النّص**" يمكننا القول أنّ:

1) هذا العلم تعدّدت الاصطلاحات الدّالة عليه وهذا ما يحدث غالبا عند ترجمة أي مصطلح ونقله من بيئته التي نشأ فيها إلى بيئة مغايرة ما يؤدي إلى إحداث فوضى مصطلحية.

2) هو فرع من فروع علم اللّغة، حيث يهتمّ بدراسة النّص على أنّه وحدة لغوية كبرى، دارسا جوانب عدّة منه أهمّها الاتساق والانسجام.

3) هو علم هدفه الوصف والدّراسة اللّغوية للأبنية النّصية وتحليل المظاهر المتنوّعة لأشكال التّواصل النّصي.

4) هو مصطلح لساني حديث عُرف في الدّراسات اللّسانية الأوروبية، يهتمّ بدراسة الوظيفة الدّلالية للعناصر النّحوية وربطها بشبكة الدّلالة في النّص.

5) هو فرع من فروع علم اللّغة **له عدّة معايير وأدوات إجرائية** نذكر من أهمها: التّرابط أو التماسك، الانسجام، الإحالة،....

6) هو مجال معرفي من مجالات العلوم الإنسانية، أثار عدّة إشكالات نقدية في الدّراسات الأدبية الحديثة ممّا أدى إلى صعوبة البحث النّصي.

7) هو ذلك الاتجاه اللّغوي الذي يُعنى بدراسة نسيج النّص انتظامًا واتّساقًا وانسجامًا.

لسانيات النّص (النشأة)

في نهاية الستينيات من ق 20م ظهر منهج لساني وسمه بعض اللّغويين "**بنحو النّص**"، ووسمه آخرون "**اللّسانيات النّصية**"، والبعض الآخر "**علم النّص**" يهتمّ هذا المنهج بدراسة بنية النّصوص التي تعدّ وحدة لغوية نوعية متّسمة بالاتساق والتّرابط.[1]

وأهم ما تعالجه لسانيات النّص من قضايا يتمثّل في أثر السياق في الملفوظ اللّغوي، والظواهر اللّغوية التي تُسهم في ترابط وانسجام النّص (**من إحالة، وأدوات الربط،**..)أي دراسة العلاقات بين الجمل والوصول إلى مدى انتظامها، فلهذا المنهج فوائد جمّة تظهر في التعامل مع النّصوص، فالنّص لا يتكوّن من وحدات معجميّة فقط، وإنّما يمثّل بنية وعلاقات ذات دلالة.[2]

نشأة لسانيات النّص:

انطلقت المدارس اللّغوية منذ دي سوسير في عملية الوصف والتحليل من الجملة التي اكتست الأهمية الكبرى ضمن أعمال علماء اللّغة ومرتكز تكوين نظرياتهم ويظهر هذا بوضوح من التّعريف الذي ساقه **بلومفيلد** للبنية حيث يقول: "الجملة شكل لغويّ مستقل لا يدخل عن طريق أي تركيب نحوي في شكل لغوي أكبر."[3]

وقد أشار ""**دي سوسير**" إلى أنّ المتكلّم لا يعبّر بكلمات منفصلة، فلا يمكن أن تكون للكلمات معنى أو دلالة ما، لم توضع في علاقات مع بعضها.[4]

حيث توالت الدّراسات بعد "**دي سوسير**" فلم يكن اللّغوي الوحيد الذي اهتمّ بالمظهر النّصي للّغة ونذكر من بينهم "**لويس هلمسلاف**" الذّي اعتبر أنّ تحليل النّص يمثّل التزاما لا مفرّ منه بالنسبة للّساني.[5]

---

[1] محمد الأخضر الصّبيحي، مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف، الدار العربية للعلوم، دط، ص2008م.، ص59.

[2] ينظر، المصدر السابق، ص60.

[3] فولفجانج هاينه من وديتر فيفيجر، مدخل إلى علم اللّغة النّصي، ص19.

[4] ينظر: فيردينان ديسوسير، دروس في الألسنية العامة، ص186-187.

[5] ينظر: سعد مصلوح، من نحو الجملة إلى نحو النّص، ص407.

وكذلك **هاريس** الذي نشر دراستين هامتين بعنوان: "**تحليل الخطاب**" حيث حلّل فيهما بعض النّصوص وبعض هذه الدراسات عرفت الأبحاث النّصية تطوّرا ومزيدا من الضبط على يد "**تون فان دايك**"وذلك تجلّى في كتابه "**بعض مظاهر نحو النّص**" فلم يفرّق في هذا المؤلَّف بين الخطاب والنّص إلى أن تدارك ذلك في كتابه "**النّص والسياق**" حيث اقترح فيه تأسيس نحو عام للنّص وهو ما تجسّد بعد ذلك في كتابه "**علم النّص: مدخل متداخل الاختصاصات**" سنة **1980م**.

بيد أنّ الأبحاث النّصية لم تبلغ ذروتها إلا مع "**دي بوجراند**" من خلال مؤلّفيه: "**النّص والخطاب والإجراء**" و "**مدخل إلى لسانيات النّص**".[1]

و لكن إذا تتبّعنا هذه الدّراسات ندرك ونستنتج أنّ النّحو بدأ جمليّا، يهتم بحصر ووصف نظام القواعد التي تُسهم في إنتاج مجموعة لا نهائية من الجمل اللّغوية، ولذلك حاولت هذه الأبحاث إضفاء أوصاف دقيقة لبُنى الجمل معتمدة على الوسائل النّحوية.[2]

إلا أن جلّ هذه الوسائل لم تتجاوز في تحليلاتها حدود الجملة، ولم تستطع تفسير الظواهر اللّغوية التي تتعدّاها وتفوقها، ولهذا السّبب حاول اللّغويون توسيع مجال اللّغة حتى يتجاوز علم اللّغة النسقي المحصور في الجملة فيمتدّ إلى علم لغة النّص أو علم النّص.[3]

ولا تمثّل اللّسانيات النّصية توسيعا أو مكمّلا للسانيات الجملة، حتى يشمل مستوى أعلى وإنّما هي منطلق جديد للّسانيات موضوعه النّص ولكن هذا لا يعني هذه الكلمة بمفهومها البسيط المعتاد، وإنّما

[1] ينظر: محمد الأخضر الصّبيحي، مدخل إلى علم النّص، ص63. و أيضا ينظر: أحمد عفيفي، نحو النّص: اتّجاه جديد في الدّرس النحوي، ص32-33.

[2] ينظر، فولفجانج هاينه من وديتر فيفيجر، مدخل إلى علم اللّغة النّصي، ص20.

[3] ينظر، المصدر السابق، ص20.

المقصود به ذلك الفعل التّواصلي اللّغوي كتابيا كان أم شفويّا، وأهمّ ما تعالجه أثر السّياق في الملفوظات اللّغوية، والوسائل والرّوابط التي تُسهم في تماسك النّص وانسجامه.[1]

بين الجملة والنّص:

"لا مبرر لانفصال علم لغة النّص عن علم لغة الجملة، بل إنّه لا مبرّر لتطابق مباحثهما... إنّنا ننطلق إلى حدّ بعيد من علاقة تكاملية بين علمي النّص والجملة، حيث يُنظَر إلى بحوث علم لغة الجملة على أنّها شرط جوهري للدّراسات اللّغوية النّصية من جهة، بل يمكن أن يستوعبها علم لغة النّص الشامل من جهة أخرى."[2]

لا يمكن الفصل بين **لسانيات الجملة** و**لسانيات النّص**،كما لا يمكن الجمع بينهما أو جعلهما علما واحدا أو أحدهما مكمّلا للآخر، فأوّل ما بدأ به علماء اللّغة هو الاهتمام بنصية الجملة ولكن لم يكن ذلك كافيا لدراسة الملفوظ أو النّص، فحاولوا وضع علم جديد يهتمّ بنصية النّص ومدى ترابطه وانسجام مظاهره وعلاقاته، بيد أنّنا إذا أردنا دراسة نصية نص ما ينبغي علينا التطرق أوّلا إلى نصية الجملة أي إلى علم لغة الجملة لنتدرج بعدها خطوة خطوة وننتقل إلى النّص وإثبات نصيّته.

نحو الجملة:

اهتمت الدّراسات اللّغوية منذ القدم بالجملة كأعلى مستوى للدّراسة جاعلة منها موضوع بحثها الرئيس، بغية التّقعيد للسّلوك اللّغوي والبحث في مختلف القوانين اللّغوية.[3]

ومن أجل ذلك حاول اللّغويون وضع تعريف لها ولكن لم يتم الاتفاق على تعريف موحّد، وذكر **"مازن الوعر"**[1]أنّ للجملة حاليا أكثر من مائتي تعريف، ومن بين التعريفات التي وضِعت لها:

[1] ينظر، محمد الأخضر الصّبيحي، مدخل إلى علم النّص، ص60.

[2] فولفجانج هاينه من وديتر فيفيجر، مدخل إلى علم لغة النّص، تر: سعيد حسن بحيري، مكتبة زهراء الشرق، ط1، مصر، 2004م، ص6.

[3] ينظر: محمد الأخضر الصّبيحي، مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقه، ص66.

"الجملة هي الصورة اللّفظية الصّغرى أو الوحدة الكتابية الدّنيا للقول أو للكلام الموضوع للفهم والإفهام وهي تبيّن أنّ صورة ذهنية كانت قد تألّفت أجزاؤها في ذهن المتكلّم الذي سعى في نقلها، حسب قواعد معيّنة وأساليب شائعة، إلى ذهن السّامع."[2]

أي الجملة هي وحدة الكلام وقاعدته وهي الصورة الذهنية التي تكوّنت في ذهن المتحدّث فنقلها إلى السّامع أو المتلقي باتباع قواعد محدّدة متعارف عليها.

وقد اتفق علماء اللّغة منذ القدم أن الجملة عملية إسنادية تضم مكوّنين هما **المسند والمسند إليه** تضاف إليهما عناصر أخرى إذا لم تكتف العملية الاسنادية بذاتها.[3]

و من تعريفات الجملة كذلك: "هي عبارة عن فكرة تامة."[4] أو "نمط تركيبي ذو مكوّنات شكلية خاصة."[5]

وتختلف هذه المعايير اختلافا تاما فيما بينها، فما يراه أحد المختصين جملة قد لا يعدّه آخر كذلك (أي لا يعدّه جملة)[6]، فالبحث العلمي يوضّح أنّهم يختلفون في حكمهم على الجملة ومكوّناتها.

يتم تعريف اللّغة في النّحو التحويلي بأنّها مجموعة من الجمل، وكلّ عنصر لا يتواجد في الجملة **مثل** الاسم يتم تقديره بالتّحويل والاستنباط.

وقد عولجت الجملة أحيانا بوصفها **قضية منطقية وذلك** حينما نجد مكوّنات مثل الموضوع والمحمول فهذا من صميم المنطق، وقد نجد مكوّنات تحكمها القواعد النّحوية فهي مكوّنات قواعدية **وذلك مثل المركّب الاسمي والمركّب الفعلي**.[1]

---

[1] ينظر: مازن الوعر، دراسات نحوية ودلالية وفلسفية في ضوء اللّسانيات العاصرة، دار المتنبي للطّباعة، 2001م، ص13.

[2] ريمون طحّان، الألسنية العربية، دار الكتاب اللّبناني، بيروت، ط2، 1981م، ص44.

[3] ينظر: محمد الأخضر الصّبيحي، مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقه، ص68.

[4] روبرت دي بوجراند، النّص والخطاب والإجراء، ص88.

[5] أحمد عفيفي، نحو النّص –اتّجاه جديد في الدّرس النّحوي، مكتبة زهراء الشرق، ط1، القاهرة، 2001م، ص17.

[6] ينظر، روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ص88.

حَظي نحو الجملة بنصيب وافر من الدّراسة الوصفية والتقعيدية في لغات كثيرة ما أدّى إلى حصول نتاج علمي وفير حول الدّراسة الجملية التي تهتم بالمحاور الآتية:

1) تعريف الجملة ومكوّناتها بالاعتماد على مفهوم الإسناد.[2]

2) تحليل عناصرها وما تشتمل عليه من مركّبات (**اسمي، فعلي، وصفي**).

3) وصف بنية الجمل وتحليل وظائفها (**تقريرية، استفهامية، تعجّبية**).

4) توضيح طرائق الرّبط بين عناصر الجملة.[3]

وكلّ الدراسات اللّغوية اهتمّت بدراسة الجملة طيلة النّصف الأوّل من القرن العشرين، وهي مرحلة تطوّرت فيها اللّسانيات وسيطر فيها المنهج البنيوي على كافة الدّراسات اللّغوية حيث حقق نتائج ودراسات شاملة لمختلف اللّغات **بيد أنّه ما لبث أن** عرف انسدادا وذلك لإغراقه في الشّكلية واعتباره اللّغة نظاما مغلقا ووقوفه بالبحث عند مستوى الجملة على أساس أنّها أكبر وحدة في التّحليل النّحوي وبهذا ظهرت عدّة آراء نادت بتجاوز نحو الجملة، والتّأسيس لنوع أوسع منها، فبدأ مجال النّحو يتّسع ليُصبح نحو النّص يهدف إلى الكشف عن القواعد والمعايير التي تميّز النّص عن اللانص.[4]

من لسانيات الجملة إلى لسانيات النّص:

بعد التّشكيك في كون الجملة وحدة جديرة بأن تكون موضوعا للدّراسة اللّسانية ظهرت وحدة أخرى ومفهوم آخر تمثّل في "**النّص**" حيث شهدت محاولات التّنظير له جهودا حثيثة قمينة بالدراسة.[5]

---

[1] ينظر المصدر السابق، ص89.

[2] ينظر: محمد الأخضر الصّبيحي، مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقه، ص68.

[3] ينظر: المصدر السابق، ص69

[4] ينظر: المصدر السابق، ص69.

[5] ينظر: المرجع السابق، ص70.

وقبل أن نتطرق إلى علم النّص ينبغي أن نعرّف موضوعه والمتمثّل في "**النّص**" باعتباره وحدة لغوية تعرّض لها العديد من العلماء بالدّراسة والتحليل، نذكر من ضمنهم "**هالداي وحسن**"حيث عرّفا النّص كالآتي: "يُتصوّر أن يكون نوعا من الجملة والوحدة اللّغوية التي تكون أكبر من الجملة ولكنّها مرتبطة بها بنفس الطّريقة التي ترتبط بها الجملة بجملة أو جملة بمجموعة من الجمل وما إلى ذلك وهذا يعني تكوين وحدات أكبر من وحدات صغرى، ولكن هذا نسبيّ فالنّص ليس شيئا يشبه الجملة، ولكنّه أكبر، إنّه شيء يَختلف عن الجملة.[1]

وهذا ما ذكره "**محمد الخطّابي**" حيث يقول: "تشكّل كلّ متتالية من الجملة كما يذهب إلى ذلك هالداي وحسن نصًّا شريطة أن تكون بين هذه الجمل علاقات، تتم هذه العلاقات بين عنصر وآخر وارد في جملة سابقة أو جملة لاحقة، أو بين عنصر وبين متتالية برمّتها سابقة أو لاحقة، يُسمي الباحثان تعلّق عنصر بما سبقه علاقة قبلية، وتعلقه بما يلحقه علاقة بعدية."[2]

فحسب هالداي ورقية حسن أي متتالية جملية تحمل أدوات ربط تمثّل نصًّا.

وعرّفه كذلك "**أحمد عفيفي**" في قوله: "..لا نستطيع تناول النّص من خلال وصفه بأنّه ذو وحدات كبرى أو جمل متوالية، إلا إذا وُجدت خاصيته الأولى، وهي كونه وارد في الاتصال. ولعلّ هذا ما جعل "**دي بوجراند**" يؤكّد

[1] هالداي ورقية حسن، الاتساق في اللّغة الانجليزية، دار long-man، لندن ، ص2.

"Envisaged to be some kind of super-sentence, a grammatical unit that is larger (ترجمتي الشخصية) than a sentence but is related to a sentence in the same way that a sentence is related to a clause, to a group and soon: by con-stituency, the composition of larger units out of smaller ones-But this is misleading. A text is not something that is like a sentence only bigger, it is something that differs from a sentence in kind."

[2] محمد الخطابي، لسانيات النّص- مدخل إلى انسجام الخطاب، ص13.

تلك الصفة المميّزة للنص، وهي وقوعه في الاتصال *communication* أيا كان حجم النّص، كلمة أم جملة أم شبه جملة ..."[1]

و"**جوليا كريستيفا**" هي الأخرى تعرّف النص على أنّه موضوع للكثير من الممارسات السّيميولوجية التي تمثّل ظاهرة عبر لغوية أي أنّها مكوّنة بفضل اللّغة."[2]**فالنّص** إذن جهاز عبر لغوي، يعيد توزيع نظام اللّغة ويقول "**سعيد يقطين في ذلك:** "النّص جهاز شبه لساني يعيد توزيع نظام اللّسان عن طريق ربطه بالكلام التواصلي راميا بذلك إلى الإخبار المباشر مع مختلف أنماط الملفوظات السابقة والمعاصرة."[3]

نستنتج من التعريفات التي أدرجناها للجملة أنّ:

- الجملة هي الصورة اللّفظية الصّغرى أو الوحدة الكتابية الدّنيا للقول أو للكلام الموضوع للفهم والإفهام.
- هي وحدة الكلام وقاعدته.
- هي الصورة الذهنية التي تكوّنت في ذهن المتكلّم فنقلها إلى السّامع، وهي عمليّة إسنادية تضم مُكوّنين هما **المسند والمسند إليه،** مع إمكانية إضافة عناصر أخرى إذا لم تكتفِ العملية الاسنادية بذاتها.
- هي فكرة تامة أو نمط تركيبي ذو مكوّنات شكليّة خاصة.

أمّا النّص:

- وحدة لغوية أكبر من الجملة.
- هو متتالية من الجمل تكون بينها علاقات.

[1] أحمد عفيفي، نحو النّص، ص25.

[2] ينظر: صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النّص، عالم المعرفة، 1992م، ص211.

[3] سعيد يقطين، انفتاح النّص الرّوائي، المركز الثقافي العربي، ط1، 1989م، ص19.

– جهاز عبر لغوي، يعيد توزيع نظام اللّغة، وهو موضوع للعديد من الممارسات السّيميولوجية التي تمثّل ظاهرة عبر لغويّة، ويمثّل جهاز شبه لساني يعيد توزيع نظام اللّسان عن طريق ربطه بالكلام التّواصلي.

الفروق الجوهرية بين الجملة والنّص:

أ. النّص نظام فعال على حين نجد الجمل عناصر من نظام افتراضي.[1]

ب. الجملة كيان تحكمه قواعد النّحو أي يتحدّد على مستوى النّحو، أمّا النّص فلا يتحدّد إلّا بالمعايير النّصية التي يستلزم أن تتوافر فيه حتّى يكون نصّا.

ج. يتّصل النّص بموقف تتفاعل فيه مجموعة من المرتكزات والتّوقعات والمعارف وهو السّياق الخارجي، بخلاف التركيب الدّاخلي للنّص الذي يمثّل سياق البنية، ولكن من جهة أخرى يمكن للمرء أن يدوّنَ جملا لا تَرِدُ دون تكلّف، إمّا لأنّها أكثر تعقيدا أو طولا أو أكثر ابتذالا مما يتم قبوله، لأنّ قواعد تكوين الجمل لا يمكن وضع ضوابط وقوانين تحدّد طولها أو عدد مكمّلاتها.[2]

د. إذن النّص يحكمه سياق خارجي وسياق داخلي متمثّل في البنية، أمّا الجملة فلم تحدّد لها معايير معيّنة إذا دخلت منها نحكم عليها بعدم توفّر جملية الجملة.

هـ. لا يُنظَر إلى النّص على أنّه مجرّد صورة مُكوّنة من الوحدات الصّرفية أو الرّموز، وهو تجلّ لعمل إنساني موجّه للسّامعين. و النّصوص تراقب المواقف وتوجّهها وتغيّرها، أمّا الجملة ليست عملا، ولذلك تعدّ ذات أثر محدود في المواقف الإنسانية، فمهمّتها تعريف النّاس بكيفية بناء العلاقات النّحوية فقط.[3]

[1] ينظر: روبرت دي بوجراند، النّص والخطاب والإجراء، ص89.

[2] ينظر: المصدر السابق، ص91.

[3] ينظر: المصدر السابق، ص92.

و. يعدّ النّص توال من الحالات، فالحالة الانفعالية والحالة الاجتماعية لمستعملي النّص عرضة للتّغيّر بواسطة النّص ويأتي إنتاج النّص وفهمه في صورة توال من الوقائع، حيث تُطبَّق الضّوابط السّائدة التي لا تعدُّ ثابتة ولا من قبيل المبادئ التّجريدية، وضوابط بدايات النّصوص تختلف عن ضوابط استمرارها ونهاياتها.[1] فالنّص تحكمه عدّة حالات وعدّة وقائع وتطبّق عليه ضوابط متغيّرة، فالنّص ليس نظاما تحكمه حالة واحدة منافية للتّطوّر عكس الجملة التي تُمثّل عناصر من نظام ثابت متزامن، وبذلك تنطبق الضّوابط انطباقا مطّردا (**على سبيل الوجوب والصّواب**).[2]

ز. الأعراض الاجتماعية والعوامل النّفسية تنطبق على النّصوص أكثر من انطباقها على الجمل.

ح. التّواصل بين المتكلّمين لا يتمّ باستعمال كلمات معزولة ولا باستعمال جمل أو عبارات، وإنّما يحصل ذلك من خلال إنجازات كلامية أوسع تتمثّل في النّص أو الخطاب.[3]

ط. النّص هو وحدة التّبليغ والتّواصل، فهو الوحدة القاعدية للتّبادلات الكلامية والخطابية، أمّا الجملة فلا تمثّل ذلك، لذلك إذا أردنا دراسة النّشاط اللّغوي علينا أن نتجاوز الجملة لنهتمّ بأشكال النّسيج النّصي التي يتحدّثها المتكلّمون أثناء ممارستهم الكلامية.[4]

ي. الجملة لا وجود لها منعزلة في الاستعمال الفعلي للّغة ولا تتحقّق ولا تكتسب هويّتها إلا في إطار النّص أو الخطاب و السّياق، فقد أدرك علماء اللّسان أنّ اجتزاء الجمل يحيل اللّغة الحيّة إلى مجموعة جمل مصنوعة مجفّفة أو مجمّدة.[5]

---

[1] ينظر: روبرت دي بوجراند، النّص والخطاب والإجراء، ص92.

[2] ينظر: المصدر السابق، ص92.

[3] ينظر: محمد الأخضر الصّبيحي، مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف، ص64.

[4] خولة طالب الابراهيمي، مبادئ في اللّسانيات، دار القصبة للنشر، دط، الجزائر، 2000م، ص168.

[5] سعد مصلوح، من نحو الجملة إلى نحو النّص، إعداد وديعة طه نجم وعبده بدوي، جامعة الكويت، دط، 1990م، ص410.

إذا وقفنا عند حدود الجملة لا يمكن دراسة بعض الوحدات اللّغوية **مثل: الضمائر والرّوابط وأزمنة الفعل** فتحديد هذه العناصر الإشارية لا يتمّ إلا بالرّجوع إلى مقام التلفظ والمتمثّل في الظّروف المحيطة بإنتاج النّص.[1]

منطلقات علم النّص والأسس التي يقوم عليها:

ينطلق علم النّص من أنّ النّص بنية مركّبة ذات وحدة كليّة شاملة، حتّى نَصِفها ينبغي علينا تعقّب تلك العلامات الممتدّة أفقيّا والبحث عن وسائل الرّبط النّحوي بينها.[2] فالجمل التي لا رابط بينها لا تمثّل النّص طالما أنّه عبارة عن بنية متّسقة قائمة على نظام أساسه علاقات منطقية ونحوية ودلالية تضمّ مقاطعه وتربط بينها، ويهتمُّ علم النّص بدراسة هذه البنية وتحليل مظاهرها النّصية (**إحالة، استبدال، تكرار**).[3]

ويهتمّ علم النّص **أو كما يسميه** بعض علماء اللّغة "**نحو النّص**" بدراسة بنية النّص انطلاقا من قاعدة تقضي بأنّ النّص لا يمثّل تتابع من الجمل أو متتالية من الجمل وإنّما هو وحدة لغوية تتميّز بالاتّساق والانسجام ولا يمثّل هذا العلم توسيعا لمجال لسانيات الجملة أو مكمّلا لها، وإنّما يُعدُّ بناء جديدا للّسانيات من منطلق جديد **موضوعه "النّص".**[4]

و يعالج علم النّص الظّواهر اللّغوية ومختلف العلاقات بين الجمل ويَنظر في مدى انتظامها، ومن هذه الظواهر: **أدوات الرّبط، الإحالة...**[5]

و بذلك تتمثّل مهمّة علم النّص في دراسة ووصف علاقات الأبنية النّصية سواء الدّاخلية أو الخارجية بكلّ مستوياتها وشرح مظاهر التّواصل وتحليلها.[1]

---

[1] ينظر: محمد الأخضر الصّبيحي، مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقه، ص66.

[2] سعيد بحيري، دراسات لغوية تطبيقية في العلاقة بين البنية والدّلالة، مكتبة زهراء الشرق، 1999م، ص78.

[3] أحمد عفيفي، نحو النّص، ص31.

[4] ينظر: محمد الأخضر الصّبيحي، مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقه، ص59.

[5] ينظر: المصدر نفسه، ص60.

لمبحث الثاني: نحو النّص لدى علماء العرب القدامى وأهمّ المعايير النّصية لديهم:

مثّلت الدّراسات عند العرب القدامى كثيرا من سمات علم النّص أو نحو النّص وهذا ظاهر من خلال اهتمامهم بالنّواحي الاتّصالية في تحليل النّص، ومن أبرزهم[2]:

أوّلا: سيبويه: من خلال مُؤلّفه "**الكتاب**" حينما تحدّث عن الاستقامة من الكلام والإحالة من خلال قوله في باب الاستقامة من الكلام والإحالة: "فمنه مستقيم حسن ومحال، ومستقيم كذب، ومستقيم قبيح، وما هو محال كذب.

1. فأمّا **المستقيم الحسن** فقولك: أتيتك أمس وسآتيك غدا.
2. وأمّا **المستقيم الكذب** فقولك: حملت الجبل وشربت ماء البحر ونحوه.
3. وأمّا **المستقيم القبيح** فأن تضع اللّفظ في غير موضعه نحو قولك: قد زيدا رأيت وكي زيدا يأتيك وأشباه هذا.
4. وأما **المحال الكذب** فأن تقول: سوف أشرب ماء البحر أمس."[3]

فهذا النّص أثار العديد من خصائص التحليل النّصي نذكر منها:

1. لم يقتصر في تحليله اللّغوي على المستوى النّحوي (الإعراب) والتركيبي بل تعدّاهما إلى المنحى والمستوى الدّلالي.

[1] ينظر،: صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النّص، عالم المعرفة، الكويت، 1992م، ص229.

[2] خليل بن ياسر البطاشي، الترابط النّصي في ضوء التحليل اللّساني للخطاب، دار جرير، ط1، عمان، الأردن، 2009م، ص36.

[3] سيبويه عمرو بن عثمان، الكتاب، تح: عبد السلام هارون، الهيئة المصرية العامّة، ط2، ج1، مصر، 1977م، ص25.

2. **تركيزه** على الرّسالة التي يحملها النّص ومدى مطابقتها للواقع وهذا ما يسمّى بقصدية المنتج وهو ما يسمى في التحليل النّصي بعامل المقبولية، وكذلك اهتمّ بالجانب الاتصالي وذلك ظاهر من خلال اهتمامه بمناسبة اللّفظ للسيّاق الخارجي واتّفاقه مع الواقع.[1]

3. **إشارته** إلى أهمية اتّساق التركيب حينما ذكر في قوله: المستقيم القبيح وهو أن تضع اللّفظ في غير موضعه"[2]، وقصد بذلك أن تضعه في مكان لا يتحقّق فيه التّماسك والتّرابط.

لسانيات النّص في التراث العربي القديم:

"يمكن الحديث عن ملامح نسبية للسانيات النّص في التراث العربي القديم كما يتّضح ذلك جليا عند مجموعة من النّقاد، والبلغاء، والمفسّرين، **أمثال**: ابن طباطبا، ابن رشيق القيرواني، ابن حازم القرطاجني، والزّمخشري، وفخر الدّين الرّازي، والزّركشي، والسّيوطي، ومحمد الطّاهر بن عاشور..."[3]

ما يمكن استخلاصه من النّص التالي أن اللّسانيات النّصية ليست علما غريبا وجديدا على العرب، وإنّما ظهرت ملامحه وبوادره في تراثنا القديم من خلال مؤلفات متعدّدة التّخصصات عند العديد من الأعلام فمنهم النّاقد ومنهم المفسّر ... ونذكر من بينهم: الزّركشي، السيوطي، حازم القرطاجني...

وسنذكر فيما يلي بعض الأعلام الذين ظهرت بوادر لسانيات النّص من خلال كتاباتهم:

1- ابن قتيبة من خلال كتابه (الشعر والشعراء):

تحدّث ابن قتيبة في مؤلّفه الشعر والشعراء عن ترابط واتّساق الأبيات الشعرية **قائلا**: "قيل لفلان "أنا أشْعَرُ منك" قال وبم ذلك؟ قال: لأنّي أقول البيت وأخاه، وأنت تقول البيت وابن عمّه."[1]

[1] ينظر: خليل بن ياسر البطاشي، الترابط النّصي في ضوء التحليل اللّساني للخطاب، ص36-37.

[2] سيبويه، الكتاب، ص25.

[3] جميل حمداوي، لسانيات النّص بين النّظرية والتّطبيق، ص73.

فهذا القول يمثّل أكبر دليل على اهتمام النّقاد والشعراء قديما بالوحدة العضوية للقصيدة والتّماسك العضوي في بناءها ومدى اهتمامهم باتّساق وتناسق الأبيات الشعرية.

وبيّن من خلاله أنّ جودة الشعر تقاس بمدى ترابط وتناسق ومناسبة أجزاءه فكلّ عنصر يقتضي العنصر الذي يليه وهذا ضرب من ضروب الاتّساق والانسجام.

ابن رشيق القيرواني من خلال كتابه العمدة:

تحدّث ابن رشيق عن ترابط أبيات القصيدة الشعرية وتلاحمها والتّجاور بين أجزائها **في قوله:** "من حكم النّسيب الذي يفتتح به الشاعر كلامه أن يكون ممزوجا بما بعده من مدح أو ذم، متّصلا به غير منفصل منه، فإن القصيدة مثلها مثل خلق الإنسان في اتصال بعض أعضائها ببعض، فمتى انفصل واحد عن الآخر، وباينه في صحّة التركيب غادر الجسم عاهة تتخوّن محاسنه، وتعفى معالم جماله، ووجدت حذاق الشعراء وأرباب الصناعة من المحدثين يحترسون في مثل هذه الحال احتراسا يحميهم من شوائب النّقصان، ويوقفهم على محجة الإحساس."[2] أراد ابن رشيق أن يوضّح كيفية نسج وصياغة الشّعر، فيجب أن يكون متّصلا منسجما مترابطا مع ما ذُكِرَ قبله وما أُلِّف بعده، فالقصيدة كالإنسان في اتّصال أعضاءه وأجزائه بعضها ببعض، فعند حصول الانفصال والتّباين اعتورت الجسم علّة وعاهة وهذا تماما ما يحصل عند انفصال أجزاء القصيدة.

فقدّم لنا ابن رشيق معيارا نحكم به على جودة الشّعر من رداءته وهو **التلاحم والترابط**.

ويقول الجرجاني كذلك في موقع آخر: "اعلم أن ليس النّظم إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه "**علم النحو**".. و ذلك أنّا لا نعلم شيئا يبتغيه النّاظم بنظمه غير أن ينظر في وجوه كلّ باب وفروقه.. وينظر في الحروف التي تشترك في معنًى، ثم ينفرد كلّ واحد منها بخصوصية في ذلك المعنى .. وينظر في الجمل التي تُسرد،

[1] ابن قتيبة، الشعر والشعراء، دار الثقافة، ج1، بيروت، لبنان، د ت، ص34.

[2] ابن رشيق القيرواني، العمدة، تح: محمد محي الدّين عبد الحميد، دار الجيل، ج2، ط4، بيروت، لبنان، 1972م، ص94.

فيُعرَفُ موضع الفصل فيها من موضع الوصل* ثمّ يعرف فيما حقه الوصل موضع "الواو" من موضع "الفاء" وموضع "الفاء" من موضع "ثمّ".. ويتصرّف في التعريف والتنكير، والتقديم والتأخير في الكلام كلّه، وفي الحذف والتكرار، والإضمار.. فيصيب بكلّ من ذلك مكانه، ويستعمله على الصحّة وعلى ما ينبغي."[1]

بناء على هذا القول يتّضح جليّا إدراك الجرجاني البارز لطبيعة علم النّحو إدراكا علميا دقيقا فقد تحدّث عن دقائق نحو النّص، حيث ذكر أن النّص لا يمكن أن يتكوّن إلا إذا وُضع وفق قوانين النّحو وأُصوله والنّظر في كلّ باب وفروقه، ثمّ تشترك الحروف في معنى لينفرد كلّ حرف في المعنى ذاته، ومن الحروف يُنظر في الجُمل فيُعرَفُ موضع الفصل فيها من موضع الوصل... فلم يركز على الجملة الواحدة وإنّما حاول وضع قوانين تأتلِفُ وتُعَلّقُ بها الجمل ويمتزج بعضها ببعض، وكأنّ الجرجاني كان يُدرك تماما أنّ نحو الجملة جزء بسيط من علم النّحو وينبغي تجاوزه إلى نحو ما فوق الجملة* الذي يظهر فيه ربط المتتاليات الجملية، ومدى تماسكها مشكلة النّص الكلي، ليختم قوله بذكر ما يُسهم في ترتيب الكلام واستخدامه على ما ينبغي له وذلك عند التّصرف في التعريف والتنكير والتقديم والتأخير... وهذا المعيار الذي يقاس به مدى نصّية النّصوص واختلافها عن بعضها البعض ومن زاوية أخرى وعي النّاظم في تعليق كلامه أو نصّه حتى يتمكّن من استفزاز المتلقي والتأثير فيه.

وتحدّث الجرجاني عن الحذف فقال:

"هو باب دقيق المسلك، لطيف المأخذ، عجيب الأمر، شبيه بالسّحر، فإنّك ترى به ترك الذّكر، أفصح من الذّكر، والصّمت عن الفائدة، أزيد للإفادة، وتجدك أنطق ما تكون إذا لم تنطِق، وأتمّ ما تكون بيانًا إذا لم تُبِنْ".[2]

---

[1] عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تح: محمود محمد شاكر، ص81-82.

* الفصل والوصل: ننوّه إلى أنّ موضوع الفصل والوصل يعدّ من أبرز المواضيع وأكثرها تجليّا لنحو النّص فلا نجد من العلماء القدامى من تحدّث عن الرّبط بين المتتاليات الجملية إلا وربطها بموضوع الفصل والوصل.

* نحو ما فوق الجملة: ونقصد به نحو المنصوبات المتعلقات فالجملة يتمّمها في غالب الأحيان وجود مسند ومسند إليه وما بعدهما من متعلّقات يختص بنحو ما فوق الجملة.

[2] أبو بكر عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تعليق: محمود محمّد شاكر، ص146.

في كثير من الأحيان يكون الحذف أقرب إلى البيان وحصول المعنى المبتغى والذّكر لا يؤدي الفائدة المرجوة ولا يمثّل سوى حشوا وتطويلا وزيادة لا طائل منها في الكلام فلا يوصل السّامع إلى فهم المعنى المقصود ولا يبين عمّا يودّ القائل تبليغه، فمن أجل ذلك وفي كثير من المواضع يكون الحذف سبيلا لإيصال المعنى المنشود فيصبح أفصح من الذكر، والسّكوت عن إيضاح الفائدة وتقديمها أزيد وأقرب للإفادة، وعدم الكلام والنّطق أنجع وأوضح مسلك لحصول البيان والوصول إلى الفائدة والدّلالة المرجوّة.

الإحالة عند الجرجاني:

لم يورد لها الجرجاني فصلا كاملا كما أورده للفصل والوصل، غير أنّنا إذا تتبّعنا بإمعان ما ورد في مؤلّفه الدّلائل من خلال قوله: "**جاءني زيد وهو مسرع**" فمن ناحية الدّلالة واللّفظ هي نظير قولهم: جاءني زيد وزيد مسرع"[1] **فأكّد ذلك موضّحًا** أنّ الضّمير هو أغنى عن تكرار لفظة زيد **ويقول في هذا الشأن:** "وذلك أنّك إذا أعدت ذكر زيد، فجئت بضميره المنفصل المرفوع، كان بمنزلة أن تعيد اسمه صريحًا، كأنّكَ تقول جاءني زيد وزيد مسرع."[2]

هذا نفسه ما ورد في المثال المذكور من طرف **هالداي ورقية حسن** "اغسل وانتزع نوى ست تفاحات، ضعها في صحن مقاوم للنار. فالضمير في "ضعها" هو الرابط الذي يربط الجملة الثانية بالأولى في وحدة متكاملة تفيد العلم بطلب معيّن، وإذا وضع المتكلّم في المثال كلمة تفاحات بدلا من الضمير "**الهاء**" فالرّابط هنا هو تكرار كلمة تفاحات عوضا عنه.[3]

[1] المصدر نفسه ص 146.

[2] المصدر نفسه ص 146.

[3] ينظر: ابراهيم خليل، في اللّسانيات ونحو النّص، دار المسيرة للنّشر والتوزيع، ط1، عمان، 2007م، ص227-228. (نرجع إلى الدّلائل ص226.)

ويقول الجرجاني كذلك في موضع آخر: "واعلم أنّ ممّا هو أصل في أن يدقّ النّظر... أن تتّحد أجزاء الكلام ويدخل بعضها في بعض، ويشتدّ ارتباط ثان منها بأوّل، وأن تحتاج في الجملة إلى أن تضعها في النّفس وضعًا واحدًا، وأن يكون حالك فيها حال الباني يضع بيمينه هاهنا في حال ما يضع بيساره هناك... وفي حال ما يبصر مكان ثالث ورابع يضعهما بعد الأوّلين."[1]

يُستنتج من القول السابق أنّ:

الكلام يجب أن يكون:

- متّحد الأجزاء، بعضها متداخل في بعض.
- الترابط.
- الاقتضاء (الجزء الثاني يقتضي وجود الأوّل ويرتبط به).
- حسن الرّصف والنّظم ووضع كلّ لفظ وتركيب مكانه.
- وجوب الرّبط بين المتتاليات الجملية.

ابن طباطبا من خلال كتابه عيار الشعر:

فيذكر **ابن طباطبا** في كتابه عيار الشعر أنّ حسن الشّعر: "ما ينتظم القول فيه انتظاما يتّسق به أوّله مع آخره، على ما ينسقه قائله، فإن قدم بيت على بيت دخله الخلل كما يدخل الرسائل والخطب إذا نفض تأليفها، فإنّ الشّعر إذا أسس فصول الرّسائل القائمة بأنفسها، وكلمات الحكمة المستقلة بذاتها، والأمثال الموسومة باختصارها لم يحسن نظمه، بل يجب أن تكون القصيدة كلّها ككلمة واحدة في اشتباه أوّلها بآخرها، نسجًا

[1] عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص93.

وحسنًا وفصاحة وجزالة ألفاظ ودقّة معان وصواب تأليف، ويكون خروج الشّاعر من كلّ معنى يصنعه إلى غيره من المعاني خروجًا لطيفًا... حتى تخرج القصيدة كأنّها مفرغة إفراغًا."[1]

يقدّم لنا **ابن طباطبا** معيارًا نقيس به حسن الشعر من رديئه وهو الاتساق والترابط بين أجزاء القصيدة واقتضاء كلّ مقطع وكلّ بيت المقطع الذي يليه.

و يواصل قوله: "..كالأشعار التي استشهدنا بها في الجودة والحسن واستواء النّظم، لا تناقض في معانيها، ولا وَهْي في مبانيها، ولا تكلّف في نسجها، تقتضي كلّ كلمة ما بعدها، ويكون ما بعدها متعلّقا بها مفتقرًا إليها.."[2]

استواء النّظم، الانتظام، الاتّساق، التّرابط، عدم التّكلّف، اقتضاء كلّ كلمة وتعلّقها بالكلمة التي بعدها **هي معايير قدّمها ابن طباطبا للحكم على جودة الشّعر**، فخلوّه من تلك المعايير والضّوابط ينفي عنه صفة النّصية ويُحكم عليه بالرّداءة وانعدام الحُسن والجودة.

حازم القرطاجنّي من خلال مؤلّفه منهاج البلغاء وسراج الأدباء:

يقول **حازم القرطاجنّي:** اعلم أنّ الأبيات بالنّسبة إلى الشّعر المنظوم نظائر الحروف المقطّعة من الكلام المؤلف والفصول المؤلفة من الأبيات، نظائر الكلم المؤلفة من الحروف، والقصائد المؤتلفة من الفصول نظائر العبارات المؤلّفة من الألفاظ. فكما أنّ الأبيات إذا حسُنت حسُنت الفصول المؤلَّفة منها إذا رتبت على ما يجب ووضع بعضها من بعض على ما ينبغي.."[3]

فالكلام حسب حازم القرطاجنّي ينبغي أن يكون متّسقا منسجم التّركيب ابتداء من حروفه المكوّنة لألفاظه، لتتناسق تلك الألفاظ فيما بينها مكوّنة الفصول ثمّ تتناسق الفصول مكوّنة الأبيات.

---

[1] ابن طباطبا، عيار الشّعر، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، لبنان، 1992م، ص131.

[2] المصدر نفسه، ص131.

[3] حازم القرطاجنّي، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تح: محمد الحبيب بن الخوجة، الدار العربية للكتاب، ط3، تونس، 2008م، ص259.

و يقول في موضع آخر: "والكلام فيما يرجع إلى أدوات الفصول، وإلى ما يجب في وضعها وترتيب بعضه من بعض. يشتمل على أربعة قوانين:

القانون الأوّل:في استجادة مواد الفصول وانتقاء جوهرها.

القانون الثاني:في ترتيب الفصول والموالاة بين بعضها البعض.

القانون الثالث: في ترتيب ما يقع في الفصول.

القانون الرّابع:في ما يجب أن يُقدَّم في الفصول وما يجب أن يُؤَخّرَ فيها وتختَم به."[1]

فلا ينبغي أن ينسج الشّعر أو الكلام بصفة عشوائية لأنّ هناك معايير وضوابط وضعها علماؤنا القُدامى جهابذة اللّغة بشعرها ونثرها، لا ينبغي الخروج عنها، بغية تحقيق نصية النّصوص.

و من هذه المعايير: الانتقاء الحسن للألفاظ والمعاني، مع ترتيبها وحسن سبكها وجودة تعليقها ورصفها.

المبحث الثالث: لسانيات النّص عند الغرب:

لقد ظهرت المحاولات الأولى للسانيات النّص منذ صدور كتاب **"الحكايات الروسية العجيبة" لفلاديمير بروب** (*V.PROPP*) سنة **1928م**، حيث قدّم أول دراسة لسانية تحليلية لمقاطع الحكاية بغية تحديد الوظائف السّردية، وتبيان عواملها وشخوصها النّحوية. بمعنى أنّه اهتمّ بالتّنظيم المقطعي. فالجديد في كتابه –إذا– هو تقسيم كلّ حكاية إلى مقاطع ومتواليات سردية... كان بروب أوّل من استعمل تقنية التقطيع النّصي إلى وحدات وفقرات ومقاطع وظيفية.[2]

نحو النّص عند فاينريش (*H/Weinriche*)

[1] المصدر السابق، ص260.

[2] جميل حمداوي، لسانيات النّص بين النّظرية والتطبيق، منشورات مجلة فكر، ط1، 2016م، ص36.

قدّم **فاينريش** منهجا جديدا حيث جزّأ النّص نحويا بدءا من مستوى الجملة وصولا إلى مستوى النّص حيث يُسهم المستويان معا في تحديد بنية النّص الكلية ومدى تماسكها واتّساقها وترابطها، فالجملة بالنّسبة إليه لا تمثل جزءا مستقلّا يمكن عزله عن باقي الأجزاء المكوّنة للنص، وإنّما هي جزء مكمّل لبقية الأجزاء التي تشترك في فهمه وتكوّن كمّا من المعلومات تنسجم وتندمج فيما بينها مشكلة بنية واحدة للنّص.[1]

فيمكن أن نستخلص أنّ **فاينريش** اعتمد في تحديد وحدة النّص على مجموعة من السيّاقات الدّلالية التي تنسجم وتتضافر مع بعضها البعض حتّى تُكسب النّص تماسكه، حيث قدّم منهجًا يتجاوز المقولات التقليديّة مستنبطًا ذلك من النّظرية الدّلالية والنظرية التواصلية.[2]

التقطيع النّصي لدى جان ميشيل:

"وقد حدّد **جان ميشال آدم** (*J.M.Adam*) خمسة أنواع من المقاطع أو المتواليّات النّصية التي توجد في خطاب معيّن: هي المتوالية السّردية، والمتوالية الوصفية، والمتوالية الحجاجية، والمتوالية التفسيرية، والمتوالية الحوارية. ويتكوّن كل مقطع من ملفوظات تركيبية متسقة ومنسجمة ومتتابعة لها وظيفة دلالية ضمن التّنظيم النّصي، وتترابط هذه المقاطع والمتواليات بشكل متسلسل ومتدرّج ومتّسق."[3]

نستنتج من هذا القول أن **جان ميشيل** جاءت محاولته بعد **بروب** حيث حدّد خمس أنواع من المقاطع والتي تكوّن خطابا ما حيث يتكوّن كلّ مقطع من عناصر أو ملفوظات منسجمة ومترابطة لها وظيفة دلالية تضفيها على النّص أو الخطاب.

[1] ينظر: بشير ابرير، رحلة البحث عن النّص في الدراسات اللّسانية الغربية، ص169-170.

[2] ينظر: المصدر السابق، ص170.

[3] جميل حمداوي، لسانيات النّص بين النّظرية والتطبيق، ص37.

التحليل النّحوي للنص لدى "بيتوفي":

يمثّل النّص لدى **بيتوفي** وحدة كلية، حيث يكون تحليله نحويا دلاليا فيوضّح كفاءات المتحدّثين والمستمعين في الوقت ذاته، فيبيّن كيف يستهل المتحدّث كلامه من المعنى حتى يكوّن المتتاليات الجملية المتواجدة في وحدة لغوية متماسكة، ثمّ يوضّح الكيفية التي تتمّ بها هذه العملية التواصلية إلى أن يبدأ المستمع في تلقّي هذه المتتاليات، ثمّ يعود إلى المعنى مرّة أخرى.[1]

نحو النّص لدى "فانديك"

عرّف **فانديك** بين النّص والخطاب، **فالخطاب** في نظره يتعلّق بالنشاط الكلامي أمّا **النّص** يتعلّق بالنّشاط المكتوب.

فقد ذكر أن **الخطاب** هو فعل الإنتاج اللّفظي ونتيجته الملموسة والمسموعة والمرئية بينما **النّص** يتمثّل في مجموعة بنيات نسقية تتضمّن الخطاب وتستوعبه، ومنه **فالنّص** هو الموضوع المجرّد فهو نتاج لغتنا العلمية وفي المقابل **الخطاب** هو الموضوع المجسّد أمامنا كفعل.[2]

ومن جملة المفاهيم التي رآها **فانديك** ممكنة حتّى نحدّد نظريّة للنص وهذا ما حدّده **سعيد يقطين** من خلال مؤلّفه **انفتاح النّص الروائي**، حيث ذكر فانديك أن الأدب مجموعة من الممارسات النّفسية الخاصة وليس مجموعة نصوص فقط، والنّص الأدبي هو نتاج لفعل ولعمليّة إنتاج من جهة، وأساس للأفعال وعمليات تلقّ واستعمال داخل نظام التّواصل والتّفاعل من جهة أخرى.

ثم استنتج أن هذه العمليات التّواصلية الأدبية تقع في عدّة سياقات تداولية ومعرفيّة واجتماعية وثقافية، وتاريخية وهي التي تحدّد الممارسات النّصية.

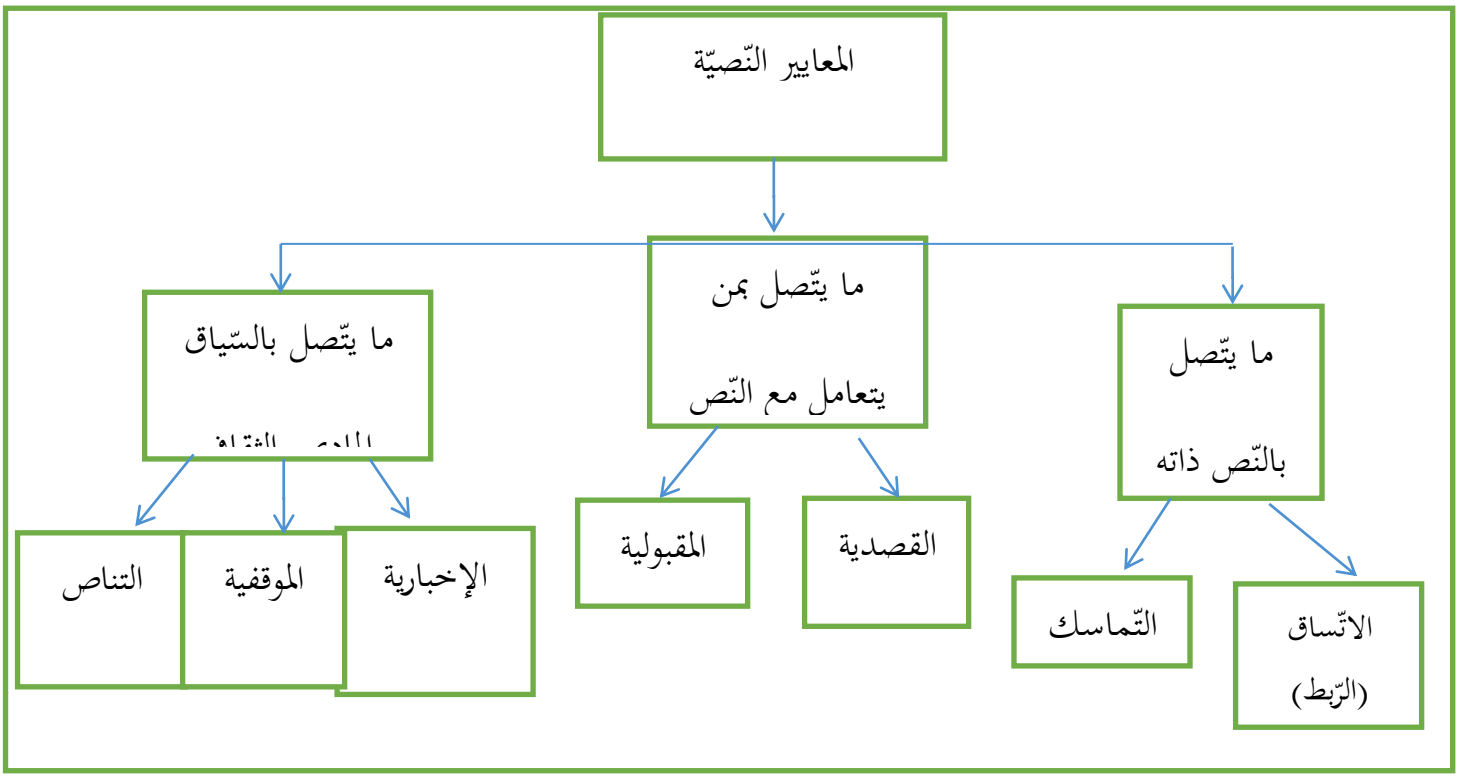
[1] ينظر: بشير إبرير، رحلة البحث عن النّص في الدراسات اللّسانية الغربية، منشورات اتحاد الكتاب الجزائريين، ط1، الجزائر، 2009م، ص176.

[2] ينظر: بشير إبرير، رحلة البحث عن النّص في الدراسات اللّسانية الغربية، ص170-171.

ثم ذكر أنّ السياقات الأدبية تتمفصل بحسب جماعات المشاركين وأدوارهم بحسب المقامات والمؤسسات.[1]

المعايير النّصية: ويمكن تقسيمها إلى:[2]

الشكل 1:[3]



بحيري" عن " **آلان دي بوجراند**" و "**دلايسلار**" على أنّه: "حدث تواصلي يلزم لكونه نصًّا أن تتوفر له سبعة معايير نصية مجتمعة، ويزول عنه هذا الوصف إذا تخلّف واحد من هذه المعايير:

1. **السبك** (*Cohesion*) أو الرّبط النّحوي.
2. **الحبك** (*Coherence*) أو التّماسك الدّلالي **أو كما ترجمها تمّام حسان بالالتحام.**

---

[1] سعيد يقطين، انفتاح النّص الروائي، المركز الثقافي العربي، ط1، 1989م، ص14.

[2] بشرى حمدي، ووسن عبد الغاني: في مفهوم النّص والمعايير للقرآن الكريم دراسة نظرية، مجلة أبحاث، كلية التربية الأساسية، مج11، عدد1، 2001م، ص180.

[3] **يمثّل الشكل رقم 1 المعايير النّصية** والتي يجب توفّرها حتى يعتبر النّص نصّا، فمنها ما يتّصل بالنّص ذاته ومنها ما يتصل بمن يتعامل مع النّص ومنها ما يتّصل بالسياق المادي والثّقافي.

3. **القصد** (*Intentionality*) أي هدف النّص.

4. **القبول أو المقبولية** (*Acceptability*) وتتعلّق بموقف المتلقي من قبول النّص.

5. **الإخبارية أو الإعلام** (*Informativity*) أي توقع المعلومات الواردة فيه أو عدمه.

6. **المقامية** (*Situationality*) وتتعلّق بمناسبة النّص للموقف.

7. **التناص** (*Intertextuality*).[1]

ويرى **دي بوجراند** (*Beagrande*) أنّ: "الكيان اللّغوي المتعدّد المستويات لا بدّ أن يكون هو النّص، ولكن لا يمكن للسانيات النّص أن تعمل على تهيئة جو تجريدي لتوليد كل النّصوص الممكنة في اللغة، واستبعاد كلّ ما ليس نصًّا، فمجال التوليد مطرد الاتّساع لا يمكن الإحاطة به، ولذلك فإنّ العمل الأهمّ للسانيات النّص هو دراسة مفهوم النّصية."[2]

نستنتج من القول السابق أنّ النّص هو كيان لغوي ذو مستويات المستوى الصوتي، الصرفي، النحوي، التركيبي، الدّلالي، تعمل لسانيات النّص على دراسة نصيّته.

ولكن يبقى هذا الكيان متّسعًا لا يمكن جمع كلّ النّصوص والإحاطة بها ثمّ الحكم عليها بالنّصية أي الحكم بتوفّر المعايير النّصيّة واستبعاد كلّ نص لا يحمل الشروط التي تؤهّله لأن يكون نصًّا، فبذلك تركّز لسانيات النّص على دراسة مفهوم النّصيّة.

[1] ينظر: صبحي ابراهيم الفقي، علم اللّغة النّصي بين النّظرية والتطبيق، دار قباء، ج1، ط1، القاهرة، 2000م، ص31.

[2] ينظر: روبرت دي بوجراند، النّص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 1998م، ص95.

ومن أجل فهم النّص وإنتاجه واستعماله اقترح **دي بوجراند** سبعة معايير، على الباحث النّصي أن يمرّ عليها بالنّص حتى يتأكّد من نصيّته، كما لا يشترط تحقّقها جميعا في النّص المعالج أو المدروس حتى يكون نصًّا، وإنّما يمثّل بعضها مقتضيات تكميليّة ليكون النّص صيغة لغوية تامة الإنجاز.[1] وهذه المعايير[2] هي:

1- الاتّساق أو التّرابط النّحوي والمعجمي أو الحبك (*Coherence*): وهي ترابط العناصر السّطحية التي تحقّق الترابط الرصفي وتشمل وسائل التضام النّحوية.

2- الانسجام أو الالتحام أو السّبك (*Cohesion*): وتشمل عناصر المعرفة اللازمة لإيجاد التّرابط المفهومي **مثل:** العناصر المنطقية، وتفاعل المعلومات التّي يعرضها النّص مع الموضوع.

3- النية أو القصد (*Intentionality*): وهي أن يكون تتالي النّص خاضعا لقصد المتكلم وغايته.

4- القبول (*Acceptability*): وتتضمن موقف متلقّي النّص واستعداده لقبوله نصًّا.

5- المقامية أو مراعاة الموقف (*Situationality*): وهي العوامل التي تجعل النّص مرتبطًا بموقف.[3]

6- الإفادة أو الإعلامية (*Informativity*): وهي العامل المؤثر بالنّسبة لعدم الجزم في الحكم على الوقائع النّصية أو الوقائع في عالم النّصي، في مقابلة البدائل الممكنة.

7- التناص (*Intertextuality*): ويتضمن العلاقات بين النّص ونصوص أخرى مرتبطة به.[4]

ثمّ ذكر بوجراند أنّ أشدّ المعايير صلة بالنّص هما الاتساق و الانسجام **فالاتّساق** هو ربط بين العلامات اللّغوية، أمّا **الانسجام** فيمثّل الربط بين تصوّرات عالم النّص، ورأى أن التّناص ورعاية الموقف عاملان نفسيان،

[1] محمد الشّاوش، أصول تحليل الخطاب في النّظرية النّحوية العربية: "تأسيس نحو النّص"، كلية الآداب بمنوبا، ط1، تونس، 2000م، ص6.

[2] روبرت دي بوجراند، النّص والخطاب والإجراء، ص103.

[3] دي بوجراند، النّص والخطاب والإجراء، ص104.

[4] المصدر السابق، ص105.

والإعلامية حسب التقدير، ولا يمكن فهم أحد هذه المعايير دون التفكير في العوامل الأربعة جميعا، اللّغة، والعقل، المجتمع، الإجراء.

وهذا ما ذكرناه سابقًا فلسانيات النّص ومعاييرها لا تفصل النّص عن العوامل المحيطة به وبكاتبه مع التّركيز على بنيته.[1]

"يعدّ مصطلح **التماسك** مصطلحًا إشكاليًّا، بسبب تعدّد المفردات العربية المستعملة للدّلالة عليه، فهو مترجم في الأصل عن الكلمة الإنجليزية (*Cohesion*) إلا أنّ مقابله في الدّراسات النّصية العربية متعدّد، وذلك على النّحو التالي:

الاتّساق: محمّد خطابي ومحمّد الشاوش.

السّبك: تمّام حسان، سعد مصلوح، جميل عبد المجيد.

التّضام: إلهام أبو غزالة وعلي خليل حمد.

الترابط:محمّد عطاري.

الالتئام:عبد القادر قنيني.

الرّبط اللّفظي:عزة شبل محمّد.

السّبك أو الترابط أو التّضام :أحمد عفيفي."[2]

نستنتج من القول السّابق أنّ هناك خلط مصطلحي، فعند ترجمة المصطلح لم يحدّد له ما يقابله في اللّغة العربية بدقّة وإنّما تعدّدت المصطلحات وهذا ما يحدث غالبًا جرّاء الترجمة غير الدّقيقة حينما ننقل مصطلحًا من لغته ذات البيئة المعيّنة إلى لغة مغايرة.

[1] ينظر: المصدر السابق، ص106.

[2] جلال مصطفاوي، الترابط النّصي في سورة الكهف –مقاربة لسانية نصية–، النشر الجامعي الجديد، تلمسان، الجزائر، 2018م، ص99.

أوّلا: الاتّساق

الاتّساق "هو مفهوم دلالي يحيل إلى العلاقات المعنوية القائمة داخل النّص التي تحدّده كنص."[1]

وهو السّبك ويعني كذلك "**الترابط اللّفظي** (*Cohesion*).

ويعني كذلك اتّساق مجموعة أو جملة من الرّوابط اللّغوية **مثل:** الضّمائر، أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة، التّكرار...[2]

ويعدّ الاتّساق من أهمّ المفاهيم التي اهتمّت بها لسانيات النّص وهو مصطلح استُعمِل للإشارة إلى الرّوابط اللّغوية المذكورة سابقًا والتّي تُسهم في تماسك الجمل وترابطها فهذا التّرابط هو الذي يُحدث الاتّساق.[3]

فالنّص يتكوّن من جملة روابط لغوية ابتداء من الجملة الثانية حتّى آخر جملة في النّص، وتتمثّل هذه الرّوابط في[4]:

. الضمائر المتّصلة والمنفصلة: أنا، أنتَ، أنتِ، هو، هي، نحن، أنتما، هما، أنتم، أنتنّ، هم، هنّ، إيّاي، إيّاكَ، إيّاكِ، إيّاه، إيّاها، إيّانا، إيّاكما، إيّاهما، إيّاكم، إيّاكنّ، إيّاهنّ، إيّاهم.

- **الضمائر المتّصلة مثل:** ك، هما، كم، كنّ...
- **أسماء الإشارة:** هذا، هذه، هؤلاء...
- **الأسماء الموصولة:** الذّي، التّي، اللّذان...
- **حروف العطف:** الواو والفاء....
- **أدوات الشرط:** إن، إذَا، كيفما...
- **تكرار الكلمات والألفاظ.**[1]

[1] محمد خطابي، لسانيات النّص مدخل إلى انسجام الخطاب، ص15.

[2] جميل حمداوي، لسانيات النّص بين النظرية والتطبيق، منشورات مجلة فكر، ط1، 2016م، ص15.

[3] ينظر: المصدر نفسه، ص123.

[4] ينظر، المصدر نفسه،.

وأشار دي بوجراند أنّ لوسائل الاتّساق أهميّة كبرى في تنمية الكفاءة النّصية للمتعلّم وذلك من خلال البنية السّطحية أو حذف عناصرها أو تطويرها أو تعديلها أو رفضها، والإشارة إلى المعلومة أو التمييز أو الهوية في النّص والتّوازي المناسب بين التّكرار والاختلاف في البنية السطحية.[2]

أمثلة حول مظاهر الاتّساق:

مظاهر الاتّساق	الأمثلة
الضمائر المتّصلة	كرّاسهِ، يكلّمكَ، أنا ذاهب، إيّاكِ أحدّث.
الضمائر المنفصلة	أنا، نحن، أنت، أنتما، هو، هي...
أسماء الإشارة	هذا، هذه...
الأسماء الموصولة	الذي، التي، اللّذان، الذين...
حروف العطف	بل، الواو، الفاء، ثمّ...
أدوات الشرط	إنْ، إذا، مهما، أنّى...

فالاتّساق إذن هو ذلك التّماسك بين أجزاء نصّ ما ويُهتمّ فيه بالوسائل اللّغوية التي تربط بين عناصره، ولكي نحكم على نصّ ما بأنّه متّسق، نتّبع خطوات متتالية من بداية النّص (الجملة الثانية منه إلى نهايته) فنستخرج الضّمائر والإشارات المحلية، إحالة قبلية أو بعدية، ووسائل الرّبط المتنوّعة كالعطف، والاستبدال والحذف.3

[1] ينظر: جميل حمداوي، لسانيات النّص بين النظرية والتطبيق، ص123.

[2] ينظر: روبرت دي بو جراند، النّص والخطاب والإجراء، ص100.

[3] بنظر: محمّد خطابي، لسانيات النّص –مدخل إلى انسجام الخطاب، ص5.

و بالتالي نستنتج أن توظيف هذه الأدوات والوسائل اللّفظية يحدث انسجامًا وتماسكًا دلاليّا بين أجزاء النّص ما يفضي إلى ترابط والتحام البنية النّصيّة.

تتعامل **اللّسانيات النّصية** مع النّص "كوحدة كلية"، ولا يتم دراسة النّص إلا عن طريق معرفة وتبيان خواصه وتحديد مكوّناته التي أسهمت في تماسكه، فالتحليل النّصي يرتكز على التلاحم بين أجزاءه وروابطه الدّاخلية، ومعرفة الآليات المحدثة لذلك التّماسك شغل الكثير من الباحثين واللّسانيين قديمًا وحديثًا، ومن أبرز هذه الآليات"**آلية الاتّساق**" والعناصر المنبثقة عنها والتّي تعدّ من أهمّ الرّوابط المسهمة في دراسة وتحليل بنية النّص وتعيين مواطن تحقّق التّماسك فيه.

مفهوم الاتّساق وأهمّ أنواعه:

أ- مفهومه لغة:

استقينا المفهوم اللّغوي من مجموعة من المعاجم نذكر من ضمنها:

المعجم الوسيط لإبراهيم مصطفى ومجموعة مؤلّفين: "وسقت الدّابة تَسِقُ وسقًا ووسوقًا، حملت، وأغلقت على الماء رحمها فهي واسق، ووسقُ الشيء: ضمّهُ وجمعه، واتّسق الشيء اجتمع وانضمَّ واتّسق انتظم واتّسق القمر استوى وامتلئ."[1]

أمّا في لسان العرب: استوسقت الإبل: اجتمعت... واتّسقت الإبل استوسقت: اجتمعت وقد وسق اللّيل واتّسق، وكلّ ما انضم قد اتّسق، والطّريق يأتسِق، ويتّسق أي ينضم، والوسق ضمُّ الشيء إلى الشيء.. و الاتّساق الانتظام."[2]

[1] ابراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدّولية، ط4، القاهرة، 200(م، ص1032.

[2] أبو الفضل بن منظور، لسان العرب، مادة (و س ق)، دار صادر، ط3، ج55، مج6، بيروت، 1994م، ص4836-4837.

يتّضح من المفاهيم اللّغوية المذكورة سابقا أنّ معنى الاتّساق يتمحور حول: **الضمّ، الجمع، والاجتماع، الانضمام، الاستواء، الامتلاء.**

وبعد ذكر المعنى اللّغوي ننتقل إلى المفهوم الاصطلاحي.

ب– مفهومه اصطلاحًا:

يعرّف التماسك النّصي أو الاتّساق على أنّه: "ذلك التّماسك الشديد بين الأجزاء المشكّلة لنص أو خطاب ما، يهتمّ فيه بالوسائل اللّغوية (الشكلية) التي تصل بين العناصر المكوّنة لجزء من خطاب أو خطاب برمّته."[1]

أنواع الاتّساق: الاتّساق نوعان **نحوي ومعجمي**

أوّلا: الاتّساق النّحوي ويضمّ الإحالة والحذف والرّبط.

1– الإحالة:

مفهوم الإحالة (*Référence*)

أ– لغة:

ورد ذكرها في لسان العرب: "المحال من الكلام: ما عُدِلَ به عن وجهه، وحوّله جعله مُحالا، و أحال أتى بمحال... ويُقال: أحلتُ الكلام أُحيله إحالة إذا أفسدته."[2]

وعرّفها الزبيدي كذلك في القاموس المحيط: "أحال الشيء تحوّل من حال إلى حال، أو أحال الرّجل: تحوّل من شيء إلى شيء."[3]

[1] محمّد خطابي، لسانيات النّص –مدخل إلى انسجام الخطاب، ص5.

[2] ينظر: ابن منظور، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، ج3، مصر، ص1055.

[3] محمّد مرتضى الزبيدي، تاج العروس، المطبعة الخيرية، مصر، ط1، 1306هـ، مادة (ح و ل).

ب- اصطلاحا:

يعرّفها **"دي بوجراند"** على أنّها: "تلك العلاقة بين العبارات والأشياء والأحداث والمواقف في العالم الذي يدلُّ عليه بالعبارات ذات الطّابع البدائلي في نصّ ما، إذْ تُشير إلى شيء ينتمي إلى نفس عالم النّص، أمكن أن يقال عن هذه العبارات أنّها ذات إحالة مشتركة.[1]

أنواع الإحالة:

تعدّ الإحالة من أهم الوسائل التي تحقّق للنّص ترابطه ولها نوعان: **إحالة مقامية، إحالة نصية.**

فالإحالة المقامية ضرورية حتّى يكون النّص منسجما مع مقامه، فتتحقّق له المقبولية **والإحالة النّصيّة** تعدّ أكثر أهمية باعتبارها أحد أهم وسائل الاتّساق الدّاخلي للنصّ.[2]

بعض الأمثلة البسيطة على الإحالة:

قرأت الكتاب ولخّصته **فالضمير المتّصل (ه)** أحالنا على كلمة سابقة ولولاه لما وجد ربط وانسجام بين الجملتين.

كتبت المحاضرة وفهمتها **الضمير المتصل (ها)** أحالنا كذلك على كلمة سابقة أحدثت ربطًا وانسجاما بين الجملة السابقة واللّاحقة.

وتأتي أهمية ظاهرة الإحالة في التعامل مع النّصوص من خلال وجود بعض العناصر اللّغوية التي لا تكتفي بذاتها في دلالتها وهذا يؤدي إلى ضرورة العودة إلى ما تحيل عليه بُغية تأويلها وهذه العناصر اللّغوية تسمى "**بالعناصر الإحالية**"ومن هذه العناصر: **الضمائر، وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة وأدوات المقارنة.**[3]

---

[1] روبرت دي بوجراند، النّص والخطاب والإجراء، ص320.

[2] محمّد الأخضر الصبيحي، مدخل على علم النّص، ص88.

[3] ينظر: المصدر نفسه، ص90.

الإحالة النّصيّة: نوعان:

أ* إحالة قبلية: ويقصد بها إحالة على أمر سبق ذكره في النّص ومثلها عبارة: "ومثلما سبق أن أشرنا"..

ب* إحالة بعدية: ويقصد بها إحالة على لاحق وهي التي يأتي فيها المحال إليه بعدها.[1]

ومن الأمثلة عليها عبارة "وهو ما سنتكلّم عنه فيما يلي"..

فالإحالة هي تلك العلاقة التي تسترجع المعنى الإحالي في الخطاب أو النّص فعند استمرارية المعنى يتحقّق **التماسك**[2]، فتحقيق الإحالة يتمّ بواسطة ترابط المحيل الذي يمثّل العنصر الذي تنطلق منه عملية الرّبط الإحالي والمحيل إليه الذي يمثل نقطة وصول وتحقّق عملية الإحالة.

بنية الإحالة في النّص:

تنبني الإحالة في النّص على نوعين من العناصر:

العناصر الإحالية والعناصر الإشارية:

أ*العناصر الإحالية:

وهي التي تستقي دلالتها انطلاقا من عناصر أخرى مذكورة في أجزاء أخرى من الخطاب وبالتالي لا تملك دلالة مستقلّة، فهي مبهمة وتحتاج في تفسيرها إلى عنصر إشاري يزيل إبهامها.[3]

وهذه العناصر تمثّل: أدوات الإحالة حيث تستخدم باعتبارها بدائل ولكنها غير مستقلّة بذاتها.

ومن أهم هذه العناصر الضّمائر بأنواعها الثلاثة: ضمائر الأشخاص، الضمائر الموصولة، ضمائر الإشارة.[1]

فهذه العناصر تغنينا عن إعادة ذكر العنصر الإشاري.

---

[1] ينظر: محمّد خطابي، لسانيات النّص، ص16.

[2] عزّة شبل محمّد، علم لغة النّص–النظرية والتطبيق، تقديم: سليمان العطار، مكتبة الآداب، ط1، القاهرة، مصر، 2007م، ص119.

[3] ينظر: الأزهر الزنّاد، نسيج النّص، ص118.

ب* العناصر الإشارية:

وهي العناصر المكتفية بذاتها التي لا تحتاج إلى عناصر أخرى تفسّرها، فالعنصر الإشاري لا يقوم فهمه أو إدراكه على غيره.[2]

ويأتي على وجهين أو نوعين هما: "**العناصر الإشارية العاملة**" و"**العناصر الإشارية غير العاملة**".

1/ العناصر الإشارية العاملة:

فالعنصر الإشاري العامل يُذكر مرّة أولى، ثمّ يُحال عليه بمضمر أو بلفظه مرّة أخرى في ثنايا النّص، فهو عامل لأنّه يحكم مكوّنًا أو عددًا من المكوّنات ويفسّرها، وهذا القسم من العناصر الإشارية هو الذي يتكفّل بتحقيق التّرابط والتّماسك في النّص.[3]

2/ العناصر الإشارية غير العاملة:

هي عناصر إشارية تُذكر مرّة واحدة في النّص، ولا يُحال إليها، فهي غير عاملة، لا تحكم مكوّنًا آخر بعدها أو قبلها باعتماد عامل الإحالة وبذلك ليس لها دورًا فعّالًا في هندسة العلاقات النّحوية في النّص، ولكن قد تبني التّماسك النّصي من الزّاوية المعجميّة، بدخولها في علاقات متعدّدة (**الترادف، التضاد**...) مع باقي العناصر الإرشادية. [4]

---

[1] تمّام حسّان، البيان في روائع القرآن، عالم الكتب، ج1، القاهرة، مصر، ص137.

[2] مريم فرنسيس، في بناء النّص ودلالته (محاور الإحالة الكلامية)، ص25.

[3] ينظر: مصطفاوي جلال، التّرابط النّصي في سورة الكهف –مقاربة لسانية نصيّة–، ص116.

[4] ينظر: مصطفاوي جلال، التّرابط النّصي في سورة الكهف، ص116.

2- الحذف

الحذف لغة: قال ابن منظور: حذف الشيء يحذفه حذفًا: قطعه من طرفه،... والحذفة ما حُذِفَ من شيء فطرح وأذن حذفاء كأنّها حُذِفَتْ أي قُطِعتْ.[1]

أمّا اصطلاحًا: هناك العديد من التّعريفات التي خُصّصت لمصطلح الحذف نذكر من ضمنها:

"هو حذف الكلمة من الجملة أي إسقاطها."[2]

وقد سمّاه بعض علماء اللّسانيات **الاكتفاء بالمبنى العدمي**[3]أي إزالة عنصر من العناصر اللّغوية من بنية النّص والاكتفاء بالوحدات الواردة داخله، وهو من الوسائل النّاجعة في بناء النّص واتّساقه وحسن سبكه، لأنّه استبعاد للعبارات السّطحية التي يمكن أن يقوم محتواها في الذّهن أو أنْ يُعدّلَ أو يُوسَّع بواسطة العبارات النّاقصة.[4]

و يمثّل هو الآخر وسيلة من وسائل **الاتّساق النّصي**، ولا يتم الحذف إلا إذا كانت عناصر الجملة الباقية محققة متممة للدّلالة، كافية لأداء المعنى. فيمكن أن نحذف عنصرًا من العناصر إذا وجدت قرائن معنوية دالّة عليه، وإذا كان في حذفه معنى لا يوجد في ذكره.[5]

فالمحذوف من الكلام، لو أبقينا عليه سيشكّل خللا على مستوى النّص، ويُحدث حشوا لا فائدة تُرجى منه.

و الحذف شبيه بالاستبدال لأنّه علاقة قبلية غير أنّه يختلف عنه كونه "استبدال بالصفر"، أي لا يحل محلّ العنصر المحذوف عنصرا آخر.

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط1، مادة (ح ذ ف)، ج9، ص40.

[2] جبران مسعود، الرائد-معجم لغوي عصري-، دار لعلم للملايين، بيروت، ط7، 1992م، ص298.

[3] دي بوجراند، النّص والخطاب والإجراء، تر: تمّام حسّان، ص340.

[4] المصدر نفسه، ص301.

[5] ينظر: محمّد حماسة عبد اللّطيف، بناء الجملة العربية، دار الشروق، ط1، القاهرة، 1996م، ص208.

فالمحذوف لا أثر له سوى الدّلالة، فلا شيء يحلّ محل المحذوف(...) أمّا الاستبدال يترك أثرا للمتلقي وهو لفظ أو كلمة من الكلمات المشار إليها في الاستبدال.[1]

وللحذف ثلاثة أقسام:

أ/الحذف الاسمي: ويقع في الأسماء المشتركة فقط **مثال:** أيّ الطريقين ستأخذ؟ هذا هو الأسهل.

ب/ الحذف الفعلي: وهو الحذف الذي يكون داخل المركب الفعلي **مثال:** فيما كنت تفكر؟ المشكلة التي أرّقتني. والتقدير:**أفكّر في المشكلة.**

ج/ الحذف داخل شبه الجملة: مثل: كم اشتريته؟ مائة دينار. و التقدير: اشتريته مائة دينار.[2]

3- الوصل:

يختلف عن بقية أدوات الاتّساق المذكورة سابقًا لأنّه يصل بين جملتين أو مقطعين من النّص ذاته وصلًا مباشرًا، فهو لا يشبه الإحالة ولا الاستبدال الذّين نبحث فيهما عمّا يحيلان عليه فيما سبق أو لحق من الكلام.

ويُطلق اللّغويون على هذه الأدوات اسم " **الأدوات المنطقية**" وذلك لأنّ لها دورًا مهمّا في تحديد أنواع التعالق بين الجمل وتسهم في بناء النّص بناءً منطقيا.[3]

وإن كانت هذه الأدوات تفيد الرّبط بين المتواليات المشكلة للنصّ فإنّ معانيها داخل النّص مختلفة، فقد يعني الوصل تارة معلومات مضافة إلى معلومات سابقة أو معلومات مغايرة للسّابقة، أو معلومات مترتّبة عن السّابقة[4]، إلى غير ذلك من المعاني التي تختلف من أداة إلى أداة أخرى.

[1] ينظر: أحمد عفيفي، نحو النّص اتّجاه جديد في الدّرس النحوي، ص126.

[2] ينظر: المصدر السابق، ص127.

[3] ينظر: الأزهر الزنّاد، نسيج النّص (البحث فيها يكون الملفوظ نصًّا)، المركز الثقافي العربي، ط1، بيروت، لبنان، 1993م، ص37.

[4] ينظر: محمد خطابي، لسانيات النّص، ص24.

تصنيف أدوات الرّبط:

أ. صنف يفيد **الإضافة:** مثل: الواو، أو.

ب. صنف يفيد **التعداد:** مثل: أوّلا، ثانيا، أخيرا، في النهاية.....

ج. صنف يفيد **الشرح:** لأنّ، بمعنى...

د. صنف يفيد **التوضيح:** مثلا، خاصة...

هـ. صنف يفيد **التمثيل:** على غرار، نحو، مثلا...

و. صنف يفيد **الربط العكسي:** لكن، غير أنّ، عكس ذلك...

ز. صنف يفيد **السبب:** إذن، وعليه، وفعلا، نتيجة ذلك...

ح. صنف يفيد **الاختصار:** بإيجاز، باختصار، على العموم، أخيرا...

ط. صنف يفيد **التعاقب الزمني:** قبل ذلك، بعد ذلك، ثمّ، إثر ذلك...[1]

ويبقى هذا التصنيف تقريبيا فقط كون أنّ العديد من الرّوابط تتداخل في معانيها.

وهناك تصنيف آخر للوصل باعتباره من أدوات التّماسك والاتساق تنبثق عن هذه المعاني:

إضافي (*Additif*)، **عكسي** (*Adversatif*)، **سببي** (*Causal*)، **زمني** (*Temporel*).[2]

أ***الوصل الإضافي:** هو الذي يتمّ تحقيقه بأداتين تفيدان الإضافة مثل: "و، أو".[3]

ب* **الوصل العكسي:** ونعني به على عكس ما هو متوقّع، ويتمّ باستخدام أدوات مثل: لكن، مع ذلك، وتعابير مثل: على الرّغم من... وهو يمثّل علاقة تعارض بين القضيتين.[1]

[1] ينظر: محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النّص، ص95.

[2] ينظر: دي بوجراند، النّص والخطاب والإجراء، ص340.

[3] ينظر: مفتاح بن عروس، الاتّساق والانسجام في القرآن الكريم، ص248.

ج*الوصل السببي: وهو ما يُسمى بالتعليق حيث يربط بين قضيتين تحقّق إحداهما يتوقّف على الأخرى ويتمّ هذا النّوع بواسطة أدوات مثل: **لهذا، ومن ثمّ، بناءً على ذلك**...[2]

د* **الوصل الزمني**: ويمثّل التتابع والتعاقب الزمني بين القضايا بواسطة أدوات مثل: **ثمّ**...[3]

وذكر "**فان دايك**" أنّ العلاقات بين القضايا والأحداث إنّما يعبّر عنها بواسطة مجموعة من العبارات من مختلف أنواع التّراكيب ممّا يمكن أن نطلق عليه ههنا اسم الرّوابط، وصنّف **فان دايك هذه الرّوابط إلى فئات**:

"... روابط أصلها راجع إلى تركيب أنواع الوصل التّشريكي (العطف) سواء منها المنسوقة أو الدّالة على الفرعي من الجمل مثلا حرف "**الواو**" وحرف "**أو**"، وأداة التّعليل "**لأنّ**"، وكذلك "**من أجل أن**.." ووظيفتها هو تكوين جمل "**مركّبة**" من جمل "**بسيطة**" وفئة ثانية من الرّوابط تُؤخذ من أبواب الظّروف الاسميّة والحرفية ومَا تركّب منها شبه الجمل من مثل "مع أنّ"، وكذلك "بالرّغم من أنّ" وتوجد زمرة من أدوات الرّبط قريبة الشّبه أو منحرفة عن باب الظّروف، فهي زمرة متنوّعة من صيغ التّعجّب، ومن بعض ما يدخل تحت أبواب الحروف الزّائدة الملحقة في أوّل اللّفظ أو آخره، والظروف المنفيّة."[4]

فحسب تصنيف "**فان دايك**" هناك:

1. روابط وظيفتها تكوين جمل مركّبة من جمل بسيطة وأصلها راجع إلى تركيب أنواع الوصل أو العطف التّشريكي من **مثل**: "**الواو**" و"**أو**".
2. روابط تؤخذ من أبواب الظّروف الاسمية والحرفية وما تركّب منها من شبه الجمل **مثل**: "**مع أنّ**".

[1] ينظر: دي بوجراند، النّص والخطاب والإجراء، ص346.

[2] . فان دايك، النّص والسياق –استصقاء البحث في الخطاب الدّلالي والتّداولي، تر: عبد القادر قنيني، أفريقيا الشّرق، المغرب، 2000م، ص83.

[3] مصدر نفسه ص 83.

[4] مصدر نفسه.

3. روابط قريبة الشّبه من الظروف فهي زمرة من صيغ التعجّب ومن الحروف الزّائدة الملحقة في أوّل اللّفظ أو آخره، والظروف المنفية.

ثمّ أضاف: "وأخيرًا فإنَّ الرّبط قد يدلّ عليه بواسطة ضروب الحمل من مختلف مقولاته وأبوابه كالأسماء والأفعال والصّفات (والنّعت) كما يعبّر عنه بالجمل الأصلية والفرعية **من مثل** الإنتاج (كإذن)، والتّخيير البدلي، والنّتيجة. وقد يُعَبَّرُ عن الرّبط بأفعال من نحو أنتج، وعارض."[1]

هذا ما كان عن أدوات الرّبط وتصنيفها عند "فان دايك"

ثانيا: الاتّساق المعجمي: ويضم التّكرار:

أ/ التكرار لغة:

مصدر (كرر)، انهزم عنه، ثمّ كرّ كرورًا وكرّ عليه رمحه وفرسه كرّا، وكرّ بعدما فرّ وهو مكرّ مفرّ، وكرّارًا فرارًا.[2]

ب/ اصطلاحًا:

عرّف القاضي الجرجاني (ت392هـ) التّكرار من خلال مؤلَّفِهِ "التعريفات": "عبارة عن الإثبات بشيء مرّة بعد أخرى.[3]

وجاء تعريفه في معجم المصطلحات العربية كالتّالي: "هو الإتيان بعناصر متماثلة في مواضع مختلفة من العمل الفنّي، والتّكرار هو أساس الإيقاع بجميع صوره، فنجده في الموسيقى، كما نجده أساسًا لنظرية القافية في الشعر، وسرّ نجاح الكثير من المحسّنات البديعيّة، وردّ العجز على الصّدر في علم البديع العربي."[4]

ويمثّل التّكرار عنصرًا من عناصر الاتّساق المعجمي على مستوى النّص، ويتمّ بتكرار لفظ أو مرادف له في جملة.

---

[1] المصدر نفسه، ص83.

[2] المصدر نفسه،.

[3] القاصي الجرجاني، التعريفات، تح: نصر الدّين تونسي، شركة القدس للتّصوير، ط، القاهرة، 2007م، ص113.

[4] مجدي وهبة وكامل هندي، معجم المصطلحات العربية في اللّغة والأدب، مكتبة لبنان، ط2، لبنان، 1984م، ص117.

ويقول **محمّد الخطابي** عن التكرار: "والتكرير هو شكل من أشكال الاتّساق المعجمي، يتطلّب إعادة عنصر معجميّ أو ورود مرادف له أو شبه مرادف، أو عنصرًا مطلقًا أو اسمًا عامًا."[1]

نستنتج من القول السّابق أنّ التّكرار من عناصر الترّابط المعجمي و الذي يحصل:

- بإعادة ملفوظ معجمي ما، أو صدور مرادف له.
- أو شبه مرادف.
- أو عنصرًا مطلقًا أو اسمًا عاما.

من **أمثلة** التكرار: **عن طريق** إعادة ملفوظ معجمي.

"تهاونت في مراجعة دروسك، **التّهاون** يؤدي إلى الرّسوب في الامتحان."

1- الاستبدال:

هو وسيلة من وسائل التّرابط النّصي ويتمّ بتعويض عنصر لغوي بعنصر آخر **على المستوى النّحوي والمعجمي داخل النّص،** وإن كانت الإحالة تقع على المستوى الدّلالي، وتحيل أحيانًا على أشياء خارج النّص والاستبدال معظم حالاته قبلية، لأنّ العلاقة بين الكلمات فيه تكون بين عنصر متأخّر وعنصر متقدّم.[2]

مثال حول **الاستبدال المعجمي:**

"**حاسوبي تعطّل عليَّ** أن أقتني آخر."

وأمّا الاستبدال النّحوي فيتمّ عند لجوء المتكلّم إلى استعمال تركيب نحوي بدل تركيب آخر.[3]

مثال على هذا النوع من **الاستبدال** الآية رقم **[44 من سورة هود]**:

---

[1] محمّد الخطابي، لسانيات النّص، ص24.

[2] ينظر: ابراهيم الخليل، الأسلوبية ونظرية النّص، المؤسسة العربية للدّراسات والنّشر، ط1، بيروت، 1997م، ص138.

[3] ينظر: محمّد الخطابي، لسانيات النّص، ص20.

﴿ وَقِيلَ يَا أَرْضُ ابْلِعِي مَاءَكِ وَيَا سَمَاءُ أَقْلِعِي وغِيضَ المِاءُ وَقُضِيَ الأَمْرُ وَاسْتَوَتْ عَلى الجُودِي وَقِيلَ بُعْدًا لِلْقَوْمِ الظَّالِمِينَ ﴾

فقد حصل الاستبدال هنا بتعويض جملة جواب الطّلب والتي من المفروض هي: (فابتلعت الأرض ماءها) بجملة أخرى﴿ وغِيضَ المِاءُ وَقُضِيَ الأَمْرُ ﴾ فترتبط هذه الجملة بالجملة المحذوفة بعلاقة سببيّة تمّت الإشارة إليها سابقًا.

2- **الالتحام الحبك** (*Coherence*): أو **ما يسمى بالانسجام** (التماسك الدّلالي)

3- "تشتمل وسائل الالتحام على عناصر متمثّلة في السّببية، العموم، الخصوص، معلومات عن تنظيم الأحداث والأعمال، والموضوعات والمواقف، السّعي إلى التماسك فيما يتّصل بالتجربة الإنسانية، ويتدعم الالتحام بتفاعل المعلومات التي يعرضها النّص مع المعرفة السّابقة."[1]

فهو عبارة عن عمليّات معنوية **مثل**: التّغريض، والتأويل، المشابهة، والسيناريوهات، والمدوّنات والخطاطات..[2]

وبالتالي يعتمد **الانسجام** على عمليات ضمنية غير ظاهرة توظّف من طرف المتلقي لبناء النّص وتحقيق انسجامه.

ويمكن التّمييز بين الاتّساق والانسجام، **فالأوّل** يرتبط بالرّوابط اللّغوية التّركيبية الظاهرة التي ذكرناها سابقا، **مثل**: حروف العطف، وأسماء الإشارة، والتكرار، في حين يستند **الانسجام** إلى عمليات ضمنية **مثل**: التّغريض، التّأويل، المشابهة، الأطر، السّيناريوهات، المدوّنات، والخطاطات والمعرفة الخلفية..."[3]

الفرق بين الاتّساق والانسجام:

"يترتب على السالف ذكره أنّ الانسجام أعمّ من الاتّساق، كما أنّه يغدو أعمق منه بحيث يتطلّب بناء الانسجام من المتلقّي، صرف الاهتمام جهة العلاقات الخفية التي تعظم النّص وتولّده، بمعنى تجاوز رصد المتحقق

[1] روبرت دي بوجراند، النّص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 1988م، ص103.

[2] ينظر: جميل حمداوي، لسانيات النّص بين النظرية والتطبيق، ص15.

[3] ينظر: محمّد الخطابي، لسانيات النّص–مدخل إلى انسجام الخطاب، ص5-6.

فعلًا (أو غير المتحقّق) أي الاتّساق، إلى الكامن (الانسجام)، ومن ثمّ، وتأسيسًا على هذا التّمايز، تصبح بعض المفاهيم، مثل موضوع الخطاب والبنية الكليّة، والمعرفة الخلفية بمختلف مفاهيمها، حشوًا إن أردنا توظيفها في مستوى اتّساق نص الخطاب، والعكس صحيح، أي أنّ الوسائل التي يتجلّى بها اتّساق النّص عاجزة عن مقاربة (بناء) موضوع الخطاب..."[1]

4- **القصد**(*Intentionality*)

ويعني أنّ النّص ليس بنية عشوائية، وإنّما هو عمل مقصود أن يكون متناسقًا ومترابطًا من أجل تحقيق هدف، وبمعنى آخر هو عمل مخطّط له و غاية يودّ بلوغها، وبالطّبع لا يستطيع من شيء النّص أن يفي بتحقيق هذا العنصر النّصاني.[2]

فالقصد هو المقصدية أو الرّسالة المباشرة وغير المباشرة.[3]

و يعدّ أحد المقوّمات الأساسية للنّص، كون أنّ لكلّ منتج خطاب هدف وقصد وغاية يودّ بلوغها، وكلّ فعل كلامي يفترض فيه وجود نية للتّوصيل والإبلاغ، فالمتكلّم لا يتكلّم مع غيره إلّا إذا كان لكلامه قصد.[4]

وللباحثين آراء متعدّدة حول القصد نذكر من بينهم:

"**ميخائيل باختين**" الذي يرى بأنّ النّص يحدّد بعاملين يجعلان منه نصًّا: النية والتي تمثّل العزم وتنفيذ هذه النيّة، حيث يتفاعلان بشكل ديناميكي، وينعكس صراعهما على النّص.[5]

[1] محمّد الخطابي، لسانيات النّص–مدخل إلى انسجام الخطاب، ص5.

[2] بشير ابرير، تعليميّة النّصوص بين النّظرية والتطبيق، ص96.

[3] جميل حمداوي، لسانية النّص بين النّظرية والتطبيق، ص15.

[4] ينظر: محمود أحمد نحلة، آفات جديدة في البحث اللّغوي المعاصر، ص89.

[5] ينظر: ميخائيل باختين، مسألة النّص، تر: محمد علي مقلد، الفكر العربي المعاصر، بيروت، مركز الإنماء القومي، العدد36، 1985م، ص40.

وتطرّق إيه **"دي بوجراند"** كذلك الذي يرى أنّ القصد يتضمّن موقف منشئ النّص من كونه صورة ما من صور اللّغة، قصد بها أن تكون نصًّا يتمتّع بالاتّساق والانسجام وأنّ مثل هذا النّص وسيلة من وسائل متابعة خطّة معيّنة للوصول إلى هدف محدّد.[1]

وبالتالي فبلوغ القصد أو النية يستلزم إتّباع خطّة وطريقة معيّنة تجعل من النّص متّسقًا ومنسجما محدّد الغاية والهدف متّجها لتحقيق قصد معيّن.

5- **المقبولية** (**الاستحسان**) (*Acceptability*)

"وهو قبول القول الحامل للرّسالة والرّسالة ذاتها، ومنه ينطلق إلى رعاية المقام*situationate* الذي يربطه بالنّص."[2]

فهو الاعتراف الشرعي بالنّص وبقبوله.[3]

وتتضمن المقبولية موقف المستقبل إزاء صورة ما من صور اللّغة ينبغي أن تكون مقبولة من حيث هي نص ذو سبك والتحام.[4]

ويمثّل كذلك قبول القول الحامل للرّسالة والرّسالة ذاتها، ومنه ينطلق إلى رعاية المقام الذي يربطه بالنّص.[5]

6- **الإخبارية** (*Informativity*)

ويعني بها ما يحمله النّص من معلومات تهمّ السامع والقارئ ويتحقّق بها هدف التواصل بين منتج النّص ومتلقّيه ومعيار الإعلامية درجات بحيث يحمل كلّ نص درجة من الإعلامية معينة يحدّدها منتجيه ومتلقيه معا.[1]

---

[1] ينظر: دي بوجراند، النّص والخطاب والإجراء، ص103.

[2] أحمد مداس، لسانيات النّص نحو منهج لتحليل الخطاب الشّعري، جدار الكتاب العالمي، ط1، الأردن، 2007م، ص84.

[3] ينظر: جميل حمداوي، لسانيات النّص بين النّظرية والتطبيق، ص15.

[4] عثمان بريحة، بلاغة النّص بين حازم القرطاجني وجون كوين، مذكرة لنيل شهادة ماجستير في اللّسان العربي والمناهج الحديثة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2009م، ص54.

[5] ينظر: أحمد مداس، لسانيات النّص نحو منهج لتحليل الخطاب الشّعري، جدار الكتاب العالمي، ط1، الأردن، 2007م، ص84.

فالإخبارية تعني الإعلامية وهي بمعنى الاتصال والإبلاغ.[2]

فكلّ نص يحمل كما من المعلومات الإخبارية التي تهتم بتحقيق التواصل بين المنتج (صاحب النّص) والمتلقي (المستقبل والقارئ) وتبقى نوعية النّص هي المحدّد لدرجة الإخبار بين النّصوص.

ويقول **دي بوجراند:** "وهي العامل المؤثر بالنسبة لعدم الجزم في الحكم على الوقائع النّصيّة، أو الوقائع في عالم النّص في مقابل البدائل الممكنة. فالإعلامية تكون عالية الدّرجة عند كثرة البدائل."[3]

و بذلك فالإعلامية هي الوقائع والمعلومات الموجودة في النّص وبها يتحقّق الاتصال بين المنتج والمتلقّي.

7- **الموقفية** (*Situationality*)

تتضمن العوامل التي تجعل النّص مرتبطا بموقف سائد يمكن استرجاعه ويكون النّص في سورة عمل يمكن أن يرافق الموقف وأن يغيّره... ورعاية الموقف يشير دائما إلى دور طرفي الاتّصال على الأقل وقد لا يتدخّل هذان الطرفان إلى بؤرة الانتباه بوصفهما شخصين.[4]

ونعني بالموقفية: المقامية أو السياق.[5]

و يرى معظم علماء النّص أنّ لكلّ نص رسالة معيّنة يودّ الكاتب إيصالها للمتلقي وأن يتم ذلك في ظروف معيّنة أي أن يكون هذا النّص ملائما للسّياق الوارد فيه وهذا من أهم المعايير للحكم عليه بالقبول.[6]

8- **التناص** (*Intertextuality*)

ويعني الحوارية وتداخل النّصوص، ويُسمى في الثقافة العربية بالاقتباس والتضمين.[1]

---

[1] محمد سعيد، علم اللّغة النّص بين النظرية والتطبيق –الخطابة النبويّة نموذجا، مجلة علوم اللّغة، مجلد9، العدد2، 2006م، ص9.

[2] جميل حمداوي، لسانيات النّص بين النّظرية والتطبيق، ص15.

[3] روبرت دي بوجراند، النّص والخطاب والإجراء، ص105.

[4] ينظر:روبرت دي بوجراند،النّص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، ص104.

[5] ينظر: جميل حمداوي، لسانيات النّص بين النّظرية والتطبيق، ص15.

[6] ينظر: روبرت دي بوجراند،النّص والخطاب والإجراء، ص91.

والتناص هو ترحال للنصوص وتمازج نصّي ففي فضاء نصّ معيّن تتقاطع عدّة ملفوظات مجتزأة من نصوص أخرى.[2]

وهو من الصفات الملازمة للنصوص والمقصود به تقاطع وتداخل النّصوص وجلّ العلماء يؤكّدون بأنّه لا يوجد نص يخلو من تداخله أو امتزاجه مع أجزاء أو مقاطع من نصوص أخرى، **ويظهر هذا التداخل** في الاقتباسات والأقوال التي يُستشهد بها.[3]

"ففي فضاء النّص تتقاطع أقوال عديدة مأخوذة من نصوص أخرى ما يجعل بعضها يقوم بتحييد البعض الآخر ونقضه."[4]

والتناص تِرحال النّصوص وتداخل نصي من خلال نص معيّن كتقاطع ملفوظات عديدة مأخوذة من نصوص أخرى.[5]

ويتضمن **التناص** العلاقات بين نص ما ونصوص أخرى متعلقة به وقعت في حدود تجربة سابقة سواء بواسطة أم بغير واسطة.[6]

فالتناص إذن هو من السّمات اللّصيقة والملازمة للنّصوص عندما تتقاطع وتتداخل فيما بينها فتمتزج أجزاؤها مع نصوص أخرى، ففي النّص تتقاطع عدّة أقوال واقتباسات ترتحل من نصوص معيّنة لتنضمّ إلى نصوص أخرى متعلّقة بها فكريًّا ولغويّا وحضاريًا فتمتزج بطريقة منشئ أو كاتب النّص فيتشكّل لنا نصًّا مترابطا متماسكًا منسجمًا.

---

[1] جميل حمداوي، لسانيات النّص بين النّظرية والتطبيق، ص15.

[2] ينظر: جوليا كريستيفا، علم النّص، تر: فريد الزّاهي، مراجعة عبد الجليل كاظم، دار توبقال، ط1، المغرب، 1991م، ص21.

[3] محمد عبد المطلب، قضايا الحداثة عند عبد القاهر الجرجاني، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، بيروت، 1995م، ص152.

[4] ينظر: صلاح فضل، مناهج النقد المعاصر، ص128.

[5] ينظر: حميد لحميداني، القراءة وتوليد الدّلالة، ص24-25.

[6] ينظر: دي بوجراند، النّص والخطاب والإجراء، ص104.

أنواع التناص:

للتناص أنواع

أ/ تناص يحدث عن وعي وقصد من الكاتب وهو الذي يشير فيه إلى النّص المستعار إشارة واضحة حيث يكون لذلك غايات عديدة كالمناقشة أو النقض.[1]

ب/ تناص يحدُث دون قصد أو وعي من الكاتب وذلك يظهر حينما نجد مقتطفا أو ملامح من نصوص أخرى في النّص الأصلي.[2]

المبحث الرابع: منهجية تدريس النّص الأدبي وفق لسانيات النّص

منهجية تحليل النّصوص وفق لسانيات النّص:

حدّد جميل حمداوي **منهجية** تحليل النّصوص وفق آليات لسانيات النّص في الآتي: "...تدرس لسانيات النّص مجموعة من القضايا التي لها علاقة وثيقة ببناء النّص، **مثل:** الرّبط، والاتّساق، والانسجام، والإحالة، والنسيج النّصي، والتشاكل، والروابط التركيبية والدّلالية والإحالية، والزمانية والوحدة الموضوعية والعضوية، والتّناص، والاتّصال النّصي، والسياق النّصي، وتواشج الألفاظ والبنى النّحوية، والتركيب الدّاخلي للنصّ، والبنية الكلية للنصّ، والنّص الصّغير، والنّص الكبير، وتجنيس النّصوص وتنميطها، وتصنيفها (النّصوص السردية، والنّصوص الوصفية، والنّصوص الحجاجية، والنّصوص الحِوارية...)، والنّص والبؤرة، ووصف بنيات النّص وتفسيرها... وتبيان وظائف النّصوص في إطار نظامها التّواصلي، بالتّركيز على الاتّساق، والانسجام، والمقصدية، والإبلاغ، والتّناص، والاتّساق، المقبولية."[3]

[1] محمد عبد المطلب، قضايا الحداثة، ص145.

[2] ينظر: المصدر نفسه، ص145.

[3] جميل حمداوي، لسانيات النّص بين النظرية والتطبيق، ص88-89.

هذا يعني أنّه على الباحث أن **يحلّ النّص ويشرحه ويفكّكه** إلى ملفوظات ومقاطع وفق معايير التّقطيع النّصي[1]، ثمّ يتمّ تحديد تماسك الجمل من أول جملة إلى آخر جملة في النّص، وتحديد أدوات الاتّساق، والبحث عن الانسجام، ومحاولة فهم بنية النّص وتفسيرها، وتحديد وظيفة النّص وربطها بإطارها التواصلي ودراسة الاتّصال النّصي وسياقه وترابط الألفاظ، وبنية النّص وتركيبه الدّاخلي وتجنيسه وتنميطه وتصنيفه. واستنباط الروابط التركيبية والدّلالية **للنص** ووحدة أجزاءه العضوية والموضوعية.

ومنهجية لسانيات النّص حسب ما سبق ذكره هي: **منهجية** لسانية ونحوية محضة، لكنها تستعين بعلوم أخرى قصد الحصول على أدواتها ومفاهيمها الإجرائية ونذكر من ضمن هذه العلوم التي استفادت منها اللّسانيات: علم الاجتماع، البيولوجيا، الفيزياء، الطبّ، الكيمياء، الفلسفة، الرّياضيات....[2]

منهجية تحليل واستنباط انسجام النّصوص:

حدّد محمد مفتاح خطوات منهجية لتحديد انسجام النّصوص وأنّ على المحلّل أن يفعل ما بوسعه حتّى يصلَ إلى هدفه المنشود.

فيقول: "بعض أنواع النّصوص –ومنها الشعر العربي الحديث والمعاصر– تفاجئ المتلقي الذي لا مِراس له في المجال، قد يكون النّص عبارة عن أصوات مشتّتة أو كلمة مشطورة...و مع كلّ هذا، فإنّ المحلّل غير مُعْفَى من استخلاص معنى منسجم "للنّص" مهما كلّفه ذلك من عناءٍ."[3]

ثمّ أضاف قائلا: "إنَّ الدّراسات اللّسانية الوضعية اهتمّت بانسجام النّص، واقترحت بعض الآليات التي يُمكن أن يُفْهَمَ بها أي خطاب مهما كان نوعه، **وأهمّها:**

[1] ينظر: المصدر نفسه، ص87.

[2] ينظر: جميل حمداوي، لسانيات النّص بين النظرية والتطبيق، ص90.

[3] محمد مفتاح، دينامية النّص–تنظير وإنجاز–، المركز الثقافي العربي، ط3، الدار البيضاء، المغرب، 2006م، ص52.

التّساؤُل عمن فعل؟ وماذا فعل؟ وأين؟ ومتى؟ وكيف؟ ولماذا؟

- الارتباط المعجمي بنوعيه الكبيرين: **التراكمي والتقابلي**.
- الارتباط التركيبي الحاصل بالضمائر، وبأداة التعريف، وباسم العَلم، وبأسماء الإشارة، وبعض أدوات العطف، وبالتوازي، وبالتعادل، وقلب البنية...
- نظرية الإطار، والحوار، والمدوّنات.[1]

ولكن في كثير من الأحيان بالرغم من استخدام جميع هذه الآليات المذكورة آنِفًا إلا أنّها لا تُسْعِفُ محلّل النّص بالرّبط بين معاني النّصوص المشتّتة فعليه حينئذ أن يستخدم آليات الاستنباط متقيّدا بقواعد القراءة والتأويل **وحدّدها محمد مفتاح في الآتي**:

- "مراعاة الانسجام القولي المتمثّل في مبدأ المشابهة المستَقى من تجارب المحلّل السابقة اللّغوية.
- مراعاة الانسجام العُرفي المستمد من تجاربه الحياتية وتقاليده.
- مراعاة مبدأ التأويل المحلي.
- مراعاة المجاورة الزّمانية والمكانية."[2]

فعلى**محلّل النّص** مراعاة الانسجام القولي والعُرفي المستمدان من تجاربه السابقة اللّغوية والحياتية، بالإضافة إلى مراعاة مبدأ التحليل والتأويل المحلي والمجاورة الزّمانية والمكانية.

وحاول **محمّد مفتاح** أن يقدّم نصّا تطبيقا حتّى يوضح لنا منهجية وطريقة التّحليل النّصي، وحاولت أضفي لمستي الشّخصية في التحليل فكلّ سطر أو مقطع أو تركيب تُرك دون تحليل، أضفت إليه تحليلا وحاولت التّدقيق فيه حتّى يتوضّح أكثر **للمتلقي**.

[1] المصدر نفسه، ص53.

[2] محمد مفتاح، دينامية النّص، ص53.

الاتّساق في النّص (مثال تطبيقي)

انسجام النّص مبدأ كلي إن لم يُبيّن نفسه فعلينا أن نبيّنه، والنّص الذي سنحلّله يتضمّن تشاكل الأصوات والتفعيلة لا يحتاج إلى إيضاح وكذا **تشاكل المعجم** فهو يبيّن في (**يظمأ، يظمأ، ظمئنا، تشمخ، تشمخ، أكبر، أكبر، أنت، أنت، أنت...**) ولكن في بعض الأحيان نجده متداخلا **مثل** (الموت، القبر، الدّفن...) وقد يكون منتميا إلى مجال واحد –**الزّمان** (الفجر، اللّيل، العتمة)، أو **اللّون** (السواد، البياض، الحمرة)، **المكان** (وهران، مكّة، طور سيناء).

وإذا كان النّص بين أيدينا قدّم لنا تراكيبَ بينها ارتباط أو تداع، فإنّه لم يخل من هذه الخاصية الشعرية الاختيارية، وخصوصا على مستوى الإيقاع ولتبيان هذا، فإنّنا كعادتنا–سنبتدئ من الأوضح إلى الأقلِ وضوحا:

وأوّلها: تكرار التركيب "أنت الموت، أنت الموت"، والسطر الثالث والخامس والسادس من المقطع الأوّل مع السطر الرابع والخامس والسادس من المقطع الأخير.

وثانيها: الرّبط: بأداتي العطفِ "و" و"ف" **وكذلك بوساطة حروف الجر** (من، في، الباء).

وثالثها: رابط الضّمائر: المخاطَب والمتكلّم، والغائب (**أنتَ، أنتِ، رأيتُكِ، ظمئنَا**).

ورابعها: التوكيد اللّفظي: "وشمخ"، "تشمخ"، "من سمائي"، "من صفاء".

وخامسها: الاقتضاء: بمعنى أن السطر الثالث يقتضي ما سبقه ويوضّحه، ونقول الشيء نفسه في "ظمئنا" وعلاقته فيما بعده، وكذا كلّ ما خلا من أدوات العطف فيما تبقى من النّص.

وسادسها: تدوير بعض الأسطر ممّا يجعلها متّصلة: السّطر الأوّل مع السّطر الثاني من المقطع الثالث، والسطر الخامس مع السّطر السادس من المقطع الثالث، والسطر الحادي عشر مع الثاني عشر من المقطع الثالث.[1](**فهذا جرد للآليات التي أدّت إلى انسجام النّص**).

النّص (القدس) قصيدة لأحمد المجاطي:

رأيتكِ تدفنين الرّيح

تحت عرائش **العتمة**

وتلتحفين **صمتكِ**خلف أعمدة الشّبابيك.

تصبّين القبور وتشربين فتظمأ الأحقاب ⟵ تكرار تراكيب من المقطع الأوّل.

ويظمأ كلُّ ما عتقت من سحبٍ ومن أكواب

ظمئنًاوالردى فيك ⎫ تكرار تراكيب من المقطع الأوّل

فأين نموت يا عَمَّهُ ⎭ مع تراكيب من المقطع الأخير.

* * *

تحزّ حناجر الثعبان ضوء **عيونكِ** الأشيب

وتشمخ في شقوق التّيه تشمخ لسْعة العقرب.

وأكبر **من** سمائي **من** صفاء الحقد **في** عيني أكبر **وجهكِ** الأجدب.

أيا بابًا إلى الله ارتمى

من أين **آتيتكِ**

[1] محمد مفتاح، دينامية النّص، ص70-71.

وأنت الموت أنتِ الموت أنت المبتغى الأصعب. ← **تكرار**

مددت إليك **فَجْرًا** من حنيني للرّدى ← (الفجر، اللّيل، العتمة، الظلمة)

↓

لفاظ دالة على الزّمان (**انتماء المعجم إلى مجال واحد**)

وغَمَسْتُ محراثي بِبطن الحوت

فَأيّةُ عَشْوَةٍ نَبْضَتْ بِقَلْبِي في دم الصّحراء

وأيُّ رَجَاءْ

تَفَسَّخَ فِي نَقَاءِ المَوْتِ

أَشْعَلَ **ظُلَمَة** التّابوتِ في عيني

فَجِئْتُ إِلَيْكِ مَدفونًا

أنوءُ بضحكة السُّلْطَان

وبؤْسِ **الفَجْرِ** في **وهران**

وصَمْتِ الرّبِ أَبْحَرَ فِي خَرائِبِ **مكّة** أو **طورسينينا**

* * *

وَتَلْتَفتينَ لا يبقى مع الدَّمِ غيرُ **فَجرِفي** نواصيكِ

وغيرُ نعامةٍ رَبْدَاء

وليلٍ مِنْ صَرِيفِ الموتِ قصّ جوانحَ الخيمةْ[1]

تَصُبِّينَ القُبُورَ وَتَشْرُبِينَ فَتَظْمَأُ الصّحراء

[1] محمد مفتاح، دينامية النّص، ص80.

ظَمئَنًا والرّدى فيكِ

فأينَ نَمُوتُ يا عَمَّهْ.[1]

الخطوات الإجرائية التحليلية لمقاربة النّصوص والخطابات

أوّل خطوة: تتمثّل في عملية التصنيف ويمكن تقسيمها إلى:

أ/وضع النّص وتجنيسه ضمن خانة الأجناس التالية: (**رواية، شعر، مسرح، قصّة قصيرة**...)[2]

وتعدُّ عملية تجنيس النّصوص من أهم القضايا التي اهتمّ بها النّقد الأدبي ولا تزال مثارة حتّى الآن.

والنّظام الجنسي حسب **جيرار جينيت** يعتمد على ثلاثة ثوابت متمثّلة في الآتي: **الموضوع، الصيغة، الشكل**.[3]

إلا أنّ في الأمر خلاف فقد أرجع **تودوروف** قضية صف النّصوص **إلى أمرين:**

1-وجهة نظر المراقبة التجريبية.

2- وجهة نظر التحليل المجرّد. وللمجتمع أثر ودور كبير في تنظيم بعض خصائص الخطاب المتكرّرة والتي تسهم في إنتاج النّصوص الفردية، فالمجتمع والزّمن يمثّلان عنصرا فاعلا في نشوء **أنواع نصيّة خاصة** بمجتمع ما في زمن ما.[4]

ب/التنميط النّوعي للنصّ وتصنيفه ضمن النّصوص المجرّدة أو الخطابات السياقية والتواصلية.

فيمكن أن يكون النّص ضمن نمط من هذه الأنماط: **سردي، وصفي، حجاجي، إخباري، تفسيري، حواري، شعري**....[1]

---

[1] أحمد المجاطي، ديوان الفروسية، مكتبة الأدب المغربي، منشورات المجلس القومي، سلسة الإبداع-2-، ط2، المغرب، 1987م، ص55-59.

[2] ينظر: جميل حمداوي، لسانيات النّص بين النّظرية والتطبيق، ص90.

[3] ينظر: جيرار جينيت، مدخل لجامع النّص، تر: عبد الرحمن أيوب، دار توبقال، ط2، الدار البيضاء، 1986م، ص21.

[4] ينظر: تزفتان تودوروف، مفهوم الأدب، تر: عبّود كاسوحة، منشورات وزارة الثقافة، دط، دمشق، 2002م، ص27.

وتتمثّل الخطوة الثانية في عملية التقطيع وتنميط المقاطع:

يُقسّم النّص إلى مقاطع وفقرات صغرى قابلة للتّحليل والتّشريح اعتمادا على مبدأ **القيمة المُهيمنة،** ومثال ذلك أن يكون هناك مقطع **وصفي، أو حجاجي أو سردي، أو مقطع حواري...** و بعد ذلك نحدّد المقطع المهيمن وباقي المقاطع التابعة له كما يمكن تحديد بداية المقطع ونهايته.[2]

الخطوة الثالثة: عملية الاتّساق والانسجام[3]

أ/ عملية الاتّساق:

لتحديد اتّساق النّص نحدّد مختلف الرّوابط التي تربط بين جمل النّص، ابتداء من الجملة الثانية إلى آخر جملة في النّص، حيث **نتوقف عند الرّوابط اللّغوية والتركيبيّة والمعجميّة والدّلالية...** كأن نحدّد روابط الإحالة والحذف والوصل....

ب/ عملية الانسجام:

تستخدم مجموعة من الاستراتيجيات المنهجيّة قصد **فهم النّص** وتأويله وتفكيكه **ومن ضمن هذه الاستراتيجيات:** المشابهة، المماثلة، التّأويل، العنونة، التّغريض، البنية الدّلالية... وباقي المفاهيم التي تُسهم في انسجام النّص الدّلالي والوظيفي.

الخطوة الخامسة: البعد الدّلالي للنّصوص (**عمليات التّداول الإنجازي**) وهو ما يتعلّق بنظرية أفعال الكلام والتي تنبني على عناصر متمثّلة في الآتي: **فعل القول، الفعل المضمّن في القول، الفعل النّاتج عن القول.**

---

[1]ينظر:جميل حمداوي، لسانيات النّص بين النّظرية والتطبيق، ص90.

[2]ينظر:المصدر السابق، ص91.

[3]ينظر:جميل حمداوي، لسانيات النّص بين النّظرية والتطبيق، ص92.

الخطوة السادسة: عملية الترابط على مستوى الدّال والمدلول:[1]

أ/ على مستوى الدّال:

وتتعلّق بالترابط الإيقاعي الموجود في التفاعيل العروضية والمقاطع الشعرية والترابط العجمي الناتج عن تكرار الحقول الدّلالية والمعجمية والتكرار الصرفي التركيبي **مثل: تكرار الجمل.**

ب/ على مستوى المدلول:

ونركز هنا على استقراء عنوان النّص الرّئيسي مع استكشاف عناوينها الفرعية، وعنونة المقاطع الموجودة في النّص وفي الأخير نحدّد الموضوع الكلّي له.

أمثلة حول الاتّساق وروابطه:

1- **فَالذينَ** يجتهدون لينجحوا ويبذلون ما **بوسعِهِمْ** لتحقيق**ذلك**:

- **الرّبط بواسطة الحروف** حروف العطف والجرّ.
- **الرّبط بواسطة الإحالة** الضمير، الأسماء الموصولة، أسماء الإشارة (**هم، الذين، ذلك**).

2- **قال تعالى** ﴿وَلَقَدْ آتَيْنَا إبراهيم رَشْدَهُ مِنْ قَبْلُ وَكُنَّا بِهِ عَالِمِينَ﴾ **[سورة الأنبياء، الآية 51]**

إذا أمعنا النّظر في كلمة (**رَشْدَهُ**) نجد الضمير المتّصل المتمثّل في **الهاء** التي تعود على سيّدنا إبراهيم عليه السّلام، وهي إحالة بواسطة الضّمير، **نوعها: إحالة قبلية** لأنّ كلمة إبراهيم عليه السّلام التي أحيل إليها ذكرت قبل الضّمير.

3- تفوّق طالبان **هُمَا** أحمد ورياض في هذا المثال نوع الرّبط **هو الإحالة** بواسطة الضمير المنفصل **هما**، يعود على أحمد ورياض نوعها: **إحالة بعدية**، لأنّ الضمير المحيل إلى الطالبين ذُكر قبلهما.

[1] ينظر: المصدر السابق، ص96-97.

4- **قال تعالى:** ﴿تَبَارَكَ الذِي إِنْ شَاءَ جَعَلَ لَكَ خَيْرًا مِن ذَلِكَ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الأَنْهَارُ وَيَجْعَلْ لَكَ قُصُورًا﴾ **[سورة الفرقان، الآية 10]**

بعد إمعان النّظر في الآية الكريمة نجد:

أ. تبارك تحيلنا إلى المولى سبحانه، وتمثّل إحالة خارجية، طالما أنّ اللّفظ غيرُ مصرّح به.

ب. الذي **اسم موصول**.

ج. **الضمائر المستترة** في: شَاءَ، جَعَلَ، يَجْعَلْ هو يشاء

تحيل إلى ← هو جَعلَ

المولى سبحانه هو يجعل

د. الرّبط باسم الإشارة **ذلك** ←الذي يحيل إلى خيرات الدّنيا (جعل لك خيرا من ذلك)

← أي جعل لك خيرا من خيرات وملذّات الدّنيا وهي غير مذكورة في الآية الكريمة.

هـ. إحالة بواسطة **الضمير المنفصل لك** ← وهي إحالة على الرّسول صلى الله عليه وسلّم.

و. الرّبط بواسطة **التكرار** ← جعل، يجعل.

ز. الرّبط بواسطة **حرف العطف "الواو" وحرف الجر "من"** ← مِنْ تحتها، ويجعل.

مهمّة علم النّص:

تتمثّل مهمّة **علم النّص**في وصف العلاقات الدّاخلية والخارجية للأبنية النّصية بمستوياتها المختلفة، وشرح المظاهر المتعدّدة لأشكال التّواصل واستخدام اللّغة، كما يتم تحليلها في العلوم المختلفة.

فهو من ناحية يشير إلى جميع أنواع النّصوص وأنماطها في السّياقات المختلفة كما أنّه من ناحية أخرى يتضمّن جملة من الإجراءات النّظرية والوصفية والتطبيقية... وينبغي أن يؤكّد الربط بين انتشار علم النّص وذيوع

التحليلات النّصية... وبروز مناهج متعدّدة فيها، من أهمّها (التحليل المضموني الذي يستهدف أيضا وصف النّصوص بطريقة عبر تخصّصية).[1]

وتهتم لسانيات النّص عند دراسة النّص حسب سعد مصلوح: "بوصف الخواص التي تحقق الوحدة والاستمرارية البنيوية للنّص، ووصف وسائل الرّبط والسبك اللّغوية والمضمونية ومناقشة النّص في سياق الإبلاغ، من حيث الإنتاج والاستقبال والعوامل الاجتماعية والنّفسية التي تؤثر في النّص."[2]

عُنيَ علم النّص: "بالظواهر التي تتجاوز إطار الجملة المفردة، والتي لا يمكن تفسيرها تفسيرًا كاملًا ودقيقا إلا أنّ من خلال ما سُمِيَ بالوحدة الكليّة للنّص، ومن هذه الظّواهر ظاهرة التّرابط النّصي التي تعتمد عل تصوير يجمع بين عناصر نحوية تقليدية، وعناصر أخرى تُسْقَى من علوم متداخلة مع النّحو في الأصل."[3]

نستنتج من القول السابق أن علم النّص أو لسانيات النّص تهتمّ بالنّص كوحدة وبنية كلية متجاوزة الجملة، وهذا ما يوضّح الانتقال من الاهتمام بالجملة إلى الاهتمام بالنّص، أي تجاوز لسانيات الجملة إلى لسانيات النّص، ومن بين الظّواهر التي يهتمّ بها هذا العلم ظاهرة **"الترابط النّصي"** التي تقوم على النّحو وعناصره من جهة والنّحو والعلوم المتداخلة معه من جهة أخرى.

ويدرس الترابط النّصيمدى انسجام النّص ومدى توفّر الخصائص المؤدّية إلى ذلك من عدمها.

الأهداف التي يسعى الباحثون تحقيقها من لسانيات النّص:

اقترنت لسانيات النّص حاليًا بمجال التّعليم والديداكتيك والبيداغوجيا فمن أجل ذلك يمكن اعتبارها منهجيّة ديداكتيكيّة مرتبطة بوظائف تربوية، فقد استخدمت لسانيات النّص من أجل تحليل النّصوص **على عدّة**

[1] سعد حسن بحيري، علم لغة النّص المفاهيم والاتجاهات، الشركة المصرية العالمية للنّشر لونجمان، ط1، 1997م، ص121-122.
[2] سعد مصلوح، مشكل العلاقة بين البلاغة العربية والأسلوبيات اللّسانية-قراءة جديدة لتراثنا النّقدي-، 1999م، ص860.
[3] سعد حسن بحيري، علم لغة النّص المفاهيم والاتجاهات، ص122.

مستويات: صوتية، تركيبية، معجمية، دلالية، تداولية، ابتداء من أصغر وحدة في النّص إلى آخر جملة فيه، وفق عمليات التّرابط والتّتابع والتّتالي.[1]

سعى واضعو المنهاج الجديد إلى إدماج آليات ومعايير لسانيات النّص في مجال التّعليم وبيداغوجيّة من خلال تحليل النّصوص، ولكن إذا توجّهنا إلى المؤسسات التّعليمية نجد أنّ القلة القليلة فقط هي من تطبّق هذه الأدوات الإجرائية خاصّة في المستوى الثانوي، إن لم نقل أن معظمهم لا علم له بعلم النّص ولا مصطلحاته ولا آلياته المطبّقة، فالتّطبيق الفعلي لهذه الآليات هو حبر على ورق فقط، فتحليل النّص إلى مستوياته الصّوتية والمعجميّة والتركيبيّة وفق آليات التّرابط غير مجسّد في الواقع التّعليمي إلا لدى النّذر القليل من الأساتذة وهذا ما لاحظناه من خلال حضورنا في العديد من المؤسّسات الثانوية للأسف.

ويواصل جميل حمداوي قوله في هذا الصّدد: "...تساعدنا لسانيات النّص على تحليل النّصوص وتفكيكها وتركيبها، وتشريحها بنيويًا أو توليديًّا أو تداوليًّا، ومن ثمّ، يتعرّف التّلميذ أو الطّالب إلى مختلف التّقنيات اللّسانية المستعملة في قراءة النّص وفهمه وتفسيره وتأويله، ومعرفة مظاهر اتّساقه وانسجامه، وكيفية بناء النّص، وبماذا يتميّز النّص الأدبي عن باقي الأجناس الأدبية الأخرى، وبم يمتاز أيضا النّص الحجاجي عن النّص الوصفي، والنّص الإخباري، والنّص الإعلامي، والنّص الإشهاري..."[2]

من خلال القول السابق نستنتج أنّ تطبيق لسانيات النّص بآلياتها الإجرائية على النّصوص المراد تحليلها، يمكن للمتعلّم أو الطّالب من تشريح وتفكيك هذا النّص من أصغر جزء إلى أكبر وحدة، والتّعرف على كافّة الآليات التي تمكّنه من قراءة هذا النّص وتحليله ومعرفة كيفية اتّساقه وانسجامه وبِنَاءِه، ومقارنته بباقي الأجناس الأدبية.

[1] ينظر: جميل حمداوي، لسانيات النّص بين النّظرية والتطبيق، ص84.

[2] المصدر السابق، ص85.

وبعد إنهاء الفصل الثّاني توصّلت إلى النتائج الآتية:

- علم النّص لا يمثّل جزء من لسانيات الجملة أو توسيعا له ومواصلة له وإنّما هو علم جديد يهتمّ بالنّص وكيفيّة ترابطه واتساقه.
- لقد أدرك العرب مفهوم هذا العلم ومفهوم النّص منذ القِدَمِ والاختلاف لم يكن إلا في وجود المصطلح من عَدَمِهِ.
- الخصائص المحدّدة لنصيّة النّص كانت موجودة ومبثوثة في كتابات علمائنا القدامى، عكس الباحثين المحدثين فلم تكن معروفة لديهم للأسف بل أخذوها عن الفكر الغربي.
- نصيّة النّص تستلزم توفّر عناصر ومعايير وآليات الاتّساق والانسجام وهذا متّفق عليه بين العلماء العرب والغرب.
- تعدّد التّرجمة أدّى إلى وجود خلط مصطلحي **فتارة وُسم هذا العلم بعلم النّص وتارة بلسانيات النّص وتارة أخرى نحو النّص** وهذا ما أحدث تباين واختلاف في تحديد تسمية ثابتة لهذا العلم.

الفصل الثالث تطبيقي

تحليل النصوص الخاصة

بنشاط النص الأدبي

السنة الثالثة آداب وفلسفة

توطئة

بعد إنهائنا للفصل الثاني:" الذي تطرقنا فيه إلى الحديث عن لسانيات النص ودورها في قراءة النصوص الأدبية"، والذي فصلنا فيه ودرسنا نشأة لسانيات النص، والمعايير النصية لدى العلماء العرب والغرب ومنهجية تحليل النص الأدبي وفق لسانيات النص.

-سنلج الفصل الثالث وهو الفصل التطبيقي الذي سأحاول فيه تحليل نصوص أدبية خاصة بالسنة الثالثة ثانوي **أدب وفلسفة** أي تقديم مذكرات خاصة بهذه الشعبة وتقييم ونقد كل نص أقوم بتحليله.

-وهناك عدة إشكالات سأحاول الإجابة عنها من خلال هذا الفصل منها:

هل النصوص المقترحة للتدريس والتحليل تؤتي أكلها وتحوي جميع المعايير النصية؟

-ما مدى توفر الجمالية في النصوص؟ وهل تحوي الروابط والأدوات البلاغية، والنصية التي تؤهلها لأن تكون نصا؟

-هل وفقت وزارة التربية في اختيارها للنصوص؟

-هل هناك توفيق بين متطلبات الانتقاء والحمولة الفكرية والمعرفية؟

-ما هي معايير اختيار وانتقاء السند؟ وهل كان الاختيار عشوائيا أم مبنيا على أسس وأهداف يرجى تحقيقها؟

المبحث الأول:

وصف محتوى الكتاب وأهم أقسامه:

1-دراسة الكتاب أو المدوّنة:

تشمل المادة المنتقاة في الكتاب مجموعة من الدروس تحوي مجموعة نصوص الهدف من تحليلها هو استيعابها **ثم استخراج الروابط النصية منها** بالإضافة إلى البحث عن مواطن الجمالية داخلها. فقمت بدراسة النصوص الخاصة بنشاط النص الأدبي.

والمنهاج الوزاري المتبع حاليا يهدف إلى دراسة النص وتفحصه ومناقشته باعتماد طرائق ومنهجية مبنية على خطوات مضبوطة ومبثوثة في مذكرة المعلم تسهل تقديم الدرس وتسييره سيرا حسنا وإيصاله للمتلقي المتمثل في المتعلم[1] .

-ماذا نعني بالكتاب المدرسي؟[2]

الكتاب المدرسي يحوي بين دفّتيه خبرات ومعارف تسهم في مساعدة المتعلم على الوصول إلى أهداف المنهج المحددة مسبقا، ويؤلّف هذا الكتاب من طرف أشخاص تجمعهم تخصصات مختلفة وخبرات متعددة تقتضي معرفة تامة في طرائق التدريس والمادة محل الدراسة، واللغة وطريقة إخراج الوسائل التعليمية.

ما هي أهم محتويات الكتاب المدرسي؟

[1] -ينظر: الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة ثانوي ، الديوان الوطني للمطبوعات 2022، ص 01

[2] -ينظر: محفوظ كحوال –محمد بومشاط، دليل الأستاذ مادة اللغة العربية وآدابها ، السنة الأولى من التعليم المتوسط ، ص 35 وزارة التربية الوطنية ، موفم للنشر .

حسب دراستنا الميدانية ومناقشتنا لذوي الاختصاص وأهل الخبرة أهم ما يجب أن يحتويه الكتاب المدرسي؟

-مواضيع تسهم في تربية المتعلم وتعليمه.

-أهم المبادئ الأساسية والمتعلقة بالمواضيع محل الدراسة.

-إعداد المتعلم حتى يكون مؤهل للحياة التعليمية ولا ينبغي التركيز فقط على المعارف النظرية[1].

أسباب اختيار هذه المدوّنة في الدراسة:

من أهم الدوافع التي حملتني اختيار هذا الكتاب المدرسي منبعا ومعينا لدراستي الميدانية التطبيقية:

-معرفة مدى إمكانية تطبيق الآليات النصية على نصوصه وهل تتطابق محتوياته وفق بيداغوجيات المقاربة النصية.

-معرفة مدى جودة النصوص المختارة و مدى نصيتها.

-الوصول إلى جمالية النصوص المنتقاة ومدى اتساقها وانسجامها.

-وصف الكتاب[2]:

مؤلفه: دراجي سعيدي-سليمان بورنان-نجاة بوزيان-مدني شحامي-الشريف مريبعي.

عنوانه: اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي

دار الطبع: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2012-2013م

عدد الصفحات: 287صفحة.

مضمونه:

[1]-لقاء مع أساتذة ثانوية إينال سيد أحمد يوم 29-05-2022م على الساعة 10:00 صباحا

[2] -ينظر: دراجي سعيدي وآخرون ، اللغة العربية وآدابها ، السنة الثالثة من التعليم الثانوي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية

أ–المقدمة[1]:ورد في المقدمة الكتاب :"يعد الكتاب امتدادا لكتابي السنتين الأولى والثانية، ولذا جاء غير مختلف عنهما كثيرا من حيث البنية ومن حيث المنهجية المتبعة في تقديم محتويات مختلف النشاطات، ويشتمل على اثني عشر محورا، ينجز كل محور في أسبوعين، ويتضمن نصين أدبيين ونصا تواصليا وآخر للمطالعة الموجهة".

ب–الوحدات[2]: ورد في كتاب اللغة العربية وآدابها الخاصة بالنسبة الثالثة أدب وفلسفة :" ويشمل على اثني عشر محورا، ينجز كل محور في أسبوعين.."، فالكتاب المدرسي يضم اثني عشرة وحدة حيث تتضمن كل وحدة نصين أدبيين تعالج انطلاقا منهما المادة اللغوية والبلاغية لكل محور.

-وصف محتوى الكتاب وما يحويه من نصوص أدبية:

الوحدة الأولى: شعر الزهد والمديح النبوي

النص الأدبي الأول : عنوانه "**في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم**"

هذا النص يمثل قصيدة : لشرف الدين البوصيري : مضمونها عبارة عن مدح الرسول الله صلى الله عليه وسلم والنص الذي بين أيدينا مقتطف من قصيدة طويلة تضمنت عدة قيم دينية، تاريخية، خلقية وجدت في فترة الدعوة المحمدية[3].

النص الأدبي الثاني" "في الزهد"

وهذا النص الأدبي عبارة عن نص شعري لابن نباتة المصري، وهو مقتطف من ديوانه، ويدور محتوى النص حول ضرورة ترك شهوات وملذات الدنيا والانصراف عنها[1] .

[1] -المصدر نفسه ، ص 03

[2] -المصدر نفسه

[3] -ينظر: كتاب اللغة العربية وآدابها ، ص 09

الوحدة الثانية : النثر العلمي في العصر المملوكي

النص الأدبي الأول: عنوانه" **خواص القمر وتأثيراته"**

هذا النص لزكرياء القزويني حاول أن يوضح فيه كل ما توصل إليه من معلومات حول كوكب القمر سواء شكله أو لونه أو حركاته وحتى موقعه ومدى تأثيره على كائنات الكرة الأرضية[2]

النص الأدبي الثاني:" علم التاريخ" لعبد الرحمن بن خلدون[3].

ربط ابن خلدون في نصه العلم والفن بالأخلاق والدين ليكون شريف الغاية.

-المحور الثالث: أدب المنفى عند الشعراء الرواد

-النص الأدبي الأول : آلام الاغتراب"[4]لمحمود سامي البارودي، النص يقدم العديد من القيم السياسية والتي تملي توجيها حيال العلاقات الاجتماعية وهذه القيم ترسخ الكثير من المفاهيم المحيطة بالمتعلم.

-النص الأدبي الثاني:" من وحي المنفى" لأحمد شوقي[5]، النص يقدم وصف ألم وشوق أحمد شوقي إلى وطنه وهو بديار الغربة.

-المحور الرابع:" التجديد عند شعراء المهجر"

-النص الأدبي الأول: "أنا" لإيليا أبو ماضي[6]، النص يقدم وصف الشعراء لآلامهم وأشواقهم في الغربة.

-النص الأدبي الثاني :"هنا وهناك" للشاعر القروي (رشيد سليم الخوري)[1]

---

[1] -ينظر: المصدر السابق، ص 14

[2] -المصدر نفسه ، ص 33

[3] -المصدر نفسه

[4] -ينظر كتاب اللغة العربية وآدابها ، ص 55

[5] -ينظر المصدر نفسه ، ص 59

[6] -كتاب اللغة العربية ، ص 72

تناول القروي في نصه أهمية الأخلاق في المجتمع، حيث انتقد مجموعة من الصفات المذمومة والتي تحط من قيمة الإنسان، وضاع تأملاته بلغة سهلة.

-المحور الخامس: الالتزام في الشعر العربي الحديث"

-النص الأدبي الأول: "منشورات فدائية" لنزار قباني[2]، حيث كانت لغة مدفعا يوقظ به شعور المتعلمين وقد ظهر ذلك في استعماله لمفردات منها: (النسور، معارك، باقون، الأرض، بلادنا، فجر..."

-النص الأدبي الثاني:" حالة حصار" لمحمود درويش، وهو نص يصف فيه حالة الفلسطينيين المزرية بلغة تعكس الشاعر واقعهم الأليم: (السياج، منحدرات، أعداؤنا، حلكة، الغروب"[3].

-المحور السادس

-النص الأدبي الأول: " الإنسان الكبير" لمحمد الصالح باوية"[4]، هذا النص عبارة عن قصيدة للشاعر محمد صالح باوية، حيث تحدث فيه عن التراث الجزائري بقيمه الإنسانية المتنوعة كما عبر عن وضع عاشه إبان الثورة.

-النص الأدبي الثاني:"جميلة" لشفيق الكمالي"[5]، تحدث الشاعر في قصيدته عن جميلة بوحيرد التي مثلت المرأة المجاهدة المكافحة إبان الثورة الجزائرية.

-المحور السابع

-النص الأدبي الأول:" أغنيات للألم" لنازك الملائكة"[1]

---

[1] -المصدر السابق، ص 77

[2] -المصدر نفسه ص 94.

[3] -المصدر نفسه ، ص 101

[4] -ينظر: كتاب اللغة العربية ، ص 116

[5] -ينظر: المصدر نفسه ، ص 123

النص الذي بين أيدينا قصيدة من الشعر لحر، للشاعرة العراقية نازك الملائكة أرادت أن تبين من خلاله أن ظاهرة الحزن والألم متجدرة في الضمير الجمعي للشعوب العربية.

-**النص الأدبي الثاني:" أحزان الغربة "** لعبد الرحمن جيلي[2]

تميز عبد الرحمن جيلي بعمق شعره وسلاسة لغته ووصف في قصيدته معاناته من سنين الغربة.

-**المحور الثامن:**

-النص الأدبي الأول: "أبو تمام" للشاعر صلاح عبد الصبور[3].

تحدث الشاعر في هذه القصيدة عن الحال التي آلت إليها أمته فراح يستحضر التاريخ ويبكي الحاضر مترجما حسرته وشجونه.

-**النص الأدبي الثاني: "خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين" للشاعر أمل دنقل"**[4]. من خلال كتاباته في إحياء الضمير العربي وتذكيره ببطولاته وأمجاده.

المحور التاسع:" الإحساس الحاد بالحزن والألم عند الشعراء المعاصرين"

-النص الأدبي الأول: "منزلة المثقفين في الأمة" لمحمد البشير الإبراهيمي[5]، يوضح النص كيف يتم الارتقاء بالأمة، وحدد من هو المؤهلون وحصرهم في فئة المثقفين المعتدلين الذين يفهمون متطلبات مجتمعهم.

---

[1] -ينظر : المصدر نفسه ، ص 142

[2] -المصدر نفسه، ص 146

[3] -كتاب اللغة العربية، ص 162

[4] -ينظر: كتاب اللغة العربية ، ص 168

[5] -المصدر نفسه ، ص 182

-النص الأدبي الثاني: "الصراع بين التقليد والتجديد في الأدب" لطه حسين"[1]. تحدث طه حسين في نصه عن الخصومات التي كانت تحصل بين أنصار تيارين خطيرين تيار تابع للغرب الأوروبي رافض للتقليد وتيار يمجد القديم متزمت له يرفض التجديد، ما يعرف بأنصار المعاصرة وأنصار الأصالة.

-المحور العاشر:

-النص الأدبي الأول: "الجرح والأمل" لزليخة السعودي[2]"، النص عبارة عن قصة تروي الوضع الجزائري إبان الثورة التحريرية.

-النص الأدبي الثاني: الطريق إلى قرية الطوب" محمد شنوفي[3]، النص عبارة عن قصة مقتطفة من المجموعة القصصية لمحمد شنوفي والمعنونة محض افتراء.

-المحور الحادي عشر

النص الأدبي الأول: "من مسرحية شهرزاد" لتوفيق الحكيم[4]، يمثل النص مقتطفا من مسرحية شهرزاد وهو صراع بين شخصيتين شهرزاد وشهريار.

-النص الأدبي الثاني:" كابوس في الظهيرة" لحسن عبد الخضر[5].

كابوس في الظهيرة عبارة عن نص مسرحي يحكي ويلات الحرب وما تخلفه من دمار مادي ونفسي.

[1] -المصدر السابق، ص 189

[2] -المصدر السابق، ص 204

[3] - كتاب اللغة العربية ، ص 212

[4] -المصدر نفسه ، ص 230

[5] المصدر نفسه،، ص 235

-المحور الثاني عشر:

-النص الأدبي الأول:" لالة فاطمة نسومر المرأة الصقر" للكاتب إدريس قرقوة[1]. يحكي النص عن نضال وتضحية امرأة صارت قدوة ومثال يضرب حيث نقشت صورتها المثالية وسمعتها الطيبة في ذاكرة الأجيال.

-النص الأدبي الثاني: من مسرحية المغص" لأحمد بودشيشة[2]، يمثل هذا النص نموذجا للمسرح الجزائري حيث جمع بين بساطة اللغة ، وموضوعية الأفكار والعلو في الخيال حيث أثار فيه الكاتب قضية معاناة المؤلف المسرحي في المجتمع باعتباره فردا ممثلا لشريحة المثقفين.

أولا: مفهوم النصوص الأدبية:

نقصد بالنص الأدبي أو النصوص الأدبية أنها قطع تختار من التراث الأدبي (شعر أو نثر) تتوافر على حظ من الجمال الفني، وتعرض على الطلبة فكرة متكاملة أو عدة أفكار مترابطة، ويمكن اتخاذها أساسا لأخذ الطلبة بالتذوق الأدبي[3].

أما عن أسس اختيار النصوص الأدبية يمكن حصرها في:

1-أن يكون النص –مرتبطا بما يجري في المجتمع من أحداث مهمة، لأن ذلك يمكّن الطلبة من تذوّقه والتفاعل معه.

2-أن يكون النص خصبا قويا بعيدا عن التعقيد في المعنى والوعورة في التراكيب يمثل روح العصر، ويصوّر أهم ما فيه من ظواهر اجتماعية، أو سياسية أو دينية.

[1] -المصدر نفسه ، ص 254

[2] -المصدر نفسه ، ص 264

[3] -ينظر: أحمد صومان : أساليب تدريس اللغة العربية ، دار زهران للنشر، عمان ، الأردن 2009م، دط، ص 307

3-أن يكون مناسبا لمرحلة النمو وحاجاته فكرة وخيالا وأسلوبا بغية جذب الطلبة إليه دون شعور بالملل[1].

4-أن يشمل أهم الأغراض والفنون، ويساير أهداف المنهج وأبوابه[2].

الهدف من تدريس نشاط النص الأدبي:

-توضيح الروابط الجملية التي تمكن من تحديد نمط النص.

تعيين نمط النص واستخراج خصائصه.

-التعرف على آليات تحليل النص الأدبي.

-تعيين المقاطع السردية في النص الحواري والمقاطع التفسيرية في النص الحجاجي.

-اكتساب ثروة لغوية وملكة تمكن المتعلم من إنتاج الجمل والعبارات اللغوية.

اكتساب رصيد معرفي من خلال المعارف المستقاة من النصوص[3].

-التمكن من إنتاج آثار فكرية مماثلة للنص الأدبي المدروس.

-أساسيات استخراج المعارف من النصوص الأدبية[4]:

حتى يتمكن المتعلم من استخراج المعارف من النصوص الأدبية لابد من توافر الأساسيات الآتية:

1-الوقوف على ظروف النص ومناسبته والتعريف بصاحبه، بغية تزويد المتعلم بنظرة أولية تسير له فهم النص والبدء في تحليله.

2-تحديد أهداف النص ومعاينة وتعيين ما يتضمنه من معارف ومعلومات تكشف ما خلف النص من بنى وحقائق وخصائص.

[1] -ينظر : المصدر نفسه، ص 308

[2] -ينظر :عبد الحميد ، عبد العزيز اللغة العربية أصولها النفسية وطرق تدريسها ، دار المعارف القاهرة ، مصر ، 1996، ص 190

[3] -جلسة تنسيقية مع أستاذة مادة اللغة العربية يوم 20 جوان 2022م على الساعة العاشرة صباحا بثانوية إينال سيد أحمد ولاية سيدي بلعباس

[4] -محسن علي عطية تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية ، ص 270-271

3-جعل النص وسيلة لإعمال عقول المتعلمين ليتفاعلوا معه ويتعمقوا في أبعاده.

4-تحليل النص بعد شرح لغته وتمكين المتعلم منها وتحديد أسلوبه وخصائص ذلك الأسلوب مع تحديد الصور الجمالية والبلاغية للسند المدروس.

المقاربة النصية: هي مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه، حيث تتوجه العناية إلى مستوى النص ككل، ولا تقتصر الدراسة على الجملة فقط، وعليه فهي التحكم في إنتاج النصوص بمختلف أنواعها، حسب خصائصها البنائية والمعجمية، ولا يتأتى ذلك إلا إذا أسهم الأستاذ في بناء استراتيجيات تعليمية لتدريس النصوص وأهم ما يجب أن يركز عليه المعلم عند تدريس النص الأدبي هو التحليل وتمرين المتعلم على الإنتاج الكتابي[1].

تعليمية النص الأدبي وفق المقاربة النصية:

يعد النص من أهم الوسائل التي يعتمد عليها معلم اللغة العربية فهو السند والمنطق الأول في تدريس أنشطة اللغة والأدب، وفق المقارنة النصية الحديثة والتي تجعل من أنشطة المادة العربية روافد تنطلق فيها التعلمات جميعا من النص لتعود إليه[2].

خطوات تحليل نص أدبي وفق المقاربة النصية:

يعد النص حسب المقاربة النصية الحديثة محورا أساسا تنطلق منه كل وحدة في مادة اللغة العربية المدروسة وهو نقطة بداية المعالجة والتحليل الأدبي وتتم هذه الأخيرة باستخدام الروافد النحوية والصرفية والبلاغية، **حيث يتم تحليل النص الأدبي وفق الخطوات الآتية:**

أولا: التعريف بصاحب النص[1]:

[1]-ينظر: عبد القادر البار، ضياء الدين بن فردية، تعليمية النصوص الأدبية والروافد اللغوية في المرحلة الثانوية في ظل النظريتين السلوكية والبنيوية ، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية، والاجتماعية ، العدد 35، 2018م ، ص 115، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة –الجزائر.

[2] -ينظر، المصدر نفسه ، ص 116.

ويكون موجزا يصف حياة الأديب وعصره.

ثانيا: تقديم موضوع النص:

عن طريق قراءته بطريقة سليمة مع مراعاة حسن الأداء ويكون ذلك من طرف المعلم حيث يلي ذلك قراءة فردية من قبل بعض المتعلمين يحاول على إثرها الأستاذ أن يصوب الأخطاء[2].

ثالثا: إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم

وذلك من خلال تعيين المفردات والتراكيب الصعبة التي تحتاج إلى شرح وذلك بعد القراءات الأولية للنص.

رابعا: اكتشاف معطيات النص:

ونعني بها ما تواجد في النص من معاني وأفكار وعواطف وانفعالات.

خامسا: مناقشة معطيات النص: ويتم ذلك حسب ما ورد من أسئلة في الكتاب المدرسي، تيسيرا لفهم النص واستيعابه.

وتلي هذه المرحلة مرحلة تحديد بناء النص:

ويكون ذلك بتحديد نمط النص، الأساليب ..[3]

خامسا: أتفحص الاتساق والانسجام في النص

ويتم ذلك عن طريق استخراج الوسائل اللغوية التي أسهمت في إحداث الترابط والاتساق والانسجام بين أجزاء النص.

---

[1] -ينظر: حميدة بوعزة : النص الأدبي وأهميته في تعليمية اللغة العربية في المرحلة الثانوية مستوى الثالثة ثانوي آداب وعلوم "عينة ، مذكرة ماجستير في اللغة والأدب العربي تخصص تعليمية اللغة العربية وتعلمها ، إشراف :عبد المجيد عيساني ، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة ، الجزائر ، 2010م2011، ص 108-109

-ينظر: دراجي سعيدي، سليمٰ بورنان ، نجاة بوزيان ، مدني شحامي، الشريف مريبعي، اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين : اداب وفلسفة ، لفات أجنبية ، الجزائر ، وزارة التربية الوطنية ، ص 9-10

[3] -ينظر: المصدر نفسه ،ص 11

سادسا: أجمل القول في تقدير النص:

وهي آخر مرحلة من مراحل التحليل النصي[1]، حيث يلخص فيها الأستاذ كل ما يخص الموضوع وأبرز النقاط المتوصل إليها.

هذا نموذج لمذكرة كاملة وفق المقاربة النصية تضم نشاط النص الأدبي بالإضافة إلى باقي الراوفد اللغوية:

المحور الأول : مذكرة تربوية

الموضوع : في الزهد لابن نباتة

النشاط: نص أدبي **المستوى:** السنة الثالثة

الأهداف التعليمية:الوقوف على مظاهر التقليد في الشعر

الشعبة: الثالثة آداب وفلسفة

التعرف على أسباب لجوء شعراء عصر الضعف إلى الزهد

التذكير بإعراب المعتل الآخر

التذكير بالتضمين أو التّناص[2]

الكفاءة المستهدفة	المراحل الخاصة بالدرس	أنشطة التعليم –المضامين	الطريقة
معرفة	أتعرف على صاحب النص	هو أبو بكر جمال الدين القرشي، ولد عام 686هـ بمصر ونشأ بها، رحل إلى دمشق (تم اتصل بالملك) وكان كاتبا للملك المؤيد، وبعد	إلقائية

[1] –ينظر : المصدر السابق، ص 11

[2] –ينظر : الشريف مريبعي وآخرون ، اللغة العربية وآدابها ، ص 14

		ذلك دعاه السلطان حسن في مصر ليكتب له، غير أن السلطان مات في السنة التالية، توفي ابن نباتة في مصر سنة 768هـ من أهم آثاره: ديوانا شعريا ، سرح العيون في شرح رسالة ابن زيدون ، سجع المطرق.	
	تقديم النص	عرف الزهد على أنه استصغار الدّنيا والانصراف عن ملذاتها، ولكل زاهد دوافعه ، فمنهم من اتجه إلى الزهد بدافع الفقر ومنهم من اتجه إليه بدافع التعفف فمع من يصنف ابن نباتة؟ يصنف ابن نباتة مع من اتجه إليه بدافع الفقر.	إلقائية
اكتساب المعطيات اللغوية	أثري رصيدي اللغوي	**معاني الألفاظ**[1] النّكد: الهم، المرام: المطلب، الثّرى، التّراب الحقل الدلالي: عد إلى المعجم وتعرف على معاني "خلد" خَلَدَ،خلوداً، دام، خَلدًا، وخلودًا: أبطأ عنه الشّيب، والخوالد: الأثافي، والجبال، والحجارة و ولدانٌ مُخَلدُّونْ ** ** مُقَرَّطون أو مسَوّرون، أولا يهرمون أبدا	إلقائية
الفهم	اكتشاف معطيات النص	**حدد المقصود** من قول الشاعر "قد صَدِئَتْ؟ -المقصود من هذا القول: طول الحرمان -مم يعاني الشاعر في حياته؟	إلقائية

[1]-ينظر: بشير شعلال، بوعمامة مليانة ، المسير في اللغة العربية وآدابها ، ص 13

		-يعاني الشاعر من الحاجة والفقر والفاقة. -مسحة الفخر ظاهرة في النص، فيم تتمثل؟ وأي الأبيات يشير إليها؟ -تتمثل مسحة الفخر في افتخار الشاعر بأدبه وغزارة لغته وشجاعته والأبيات التي تشير إليها هي : 5،6،7،8 -يعتبر الشاعر نفسه أنه شاعر مجيد، وضح ذلك من النص؟ -يعتبر الشاعر نفسه شاعرا مجيدا، ويظهر ذلك في البيت الخامس. هذا كلامي وذا حظّي، فَيَا عَجَباً مِنّي لثرْوَةِ ألفاظٍ وافتقارِ يدِ -فيم يَحْسُدُ الناسُ الشاعرَ؟ -يَحسِدُ الناسُ الشاعِرَ في زُهْدِهِ في الحياةِ وَ صَفَاءِ سَرِيرَتِهِ	
التحليل	أناقش معطيات النص	-الزُهْد عادة يُربطُ بالمفاهيم الدينية، هل تجد ذلك في هذه القصيدة؟ -هذا غير موجود في القصيدة إلا في إشارة الشاعر إلى انقضاء حياة الإنسان وتذكيره بمصيره وهو الموت -هب زهد الشاعر ناتج عن قناعة أم عن فقر؟ بما أن الشاعر يشير إلى فقره وحاجَتِهِ فزُهْدُهُ ناتج عن فقر -درست شعر الزُهد في السنة الثانية من خلال نص لأبي العتاهية، إذا ما قارنته بالنص الذي بين أيدينا، ما الأقوى تأثيرا في نفسك؟ ولماذا؟ -شعر أبو العتاهية أقوى تأثيرا من شعر ابن نباتة لأن زهد أبي العتاهية	إلقائية

		ناتج عن تعفف أما زهد ابن نباتة كان بسبب الحاجة والفقر.	
التركيب	-البناء الفكري	-سيطر على القصيدة عنصر المحاكاة أو التضمين، هل يعدّ[1] ذلك إعجابا بنظم القدامى وإتباعا لهم أم ضعفا فنيا في الشاعر؟ **-يعدّ استخدام التضمين بكثرة من طرف الشاعر ضعفا فنيا** لأنه أسهم في فتوره وبرودة أحاسيسه. اهتم الشاعر كثيرا بالبيان والبديع، قدم أمثلة تبين ذلك؟ **-من الصور البيانية الواردة في النص:** **-الاستعارة المكنية** في عفت الإقامة، قد صدئت **-التشبيه البليغ في:** حياة كل امرئ سجن، الهموم بحر **-المحسنات البديعية في:** التصريح بين: ولدي جسدي... **-الطباق: (فابخل #فُجُدْ)** -نبرة النصح المفتعل تظهر في آخر النص، ما الأساليب التي وظّفها الشاعر لذلك؟ علل؟ **-نبرة النصح ظاهرة في آخر النص،** والأساليب التي وظفها الشاعر لذلك، هي: **-الأمر في مثل قوله:** فارتحلْ تَجد، اذكرْ،اتّئِدْ **-النداء:**" يا جامعَ المالِ إنَّ العمرَ منصرم"...	حوارية

[1] -ينظر: برقاس اسماعيل، ملحة الألباب في مذكرات الآداب ، جزء3، سطيف : 2021، 2022، ص 15

		وتعليل ذلك أنه قدّم للمتلقي مجموعة من التوجيهات والنصائح دعاه فيها إلى الزّهد في الحياة. **-ما النمط الغالب في النص؟** النمط الغالب في النص هو النمط الوصفي لأنه النمط الملائم بما أن الشاعر بصدد وصف حالته ومعاناته في مجتمع لا يعطي الأديب حقه.	
	البناء اللغوي	1-اجتمعت مجموعة من أدوات الاتساق حيث أسهمت في ترابط النص، مثل لاثنين منها؟ -أدوات الاتساق هي: حروف الجر والعطف. التكرار: فالشاعر كرّر مجموعة من الألفاظ مثل **أدبي**. **2-**تعددت مواضع الإعراب اللفظي في النص ومثال ذلك. **"أستغفر"**، **"الإقامة"** **3-ما الأسلوب الغالب في النص ؟ علل** -الأسلوب الغالب في النص هو الأسلوب الخبري لأن الشاعر بصدد التقرير والإخبار ومثال ذلك البيت الثاني: **-الوحدة النصية المحققة في القصيدة هي وحدة البيت:** حيث يمكننا التقديم والتأخير والحذف دون اختلال المعنى، وهذا إن دلّ على شيء إنما يدل على تقليد الشاعر لسابقيه من الشعراء.	حوارية

	التقويم النقدي	-يعد الزهد من الأغراض الشعرية المزدهرة **في عصر الضعف والانحطاط.** **-عرف الزّهد واذكر أهم خصائصه؟** الزّهد هو من الأغراض الشعرية المزدهرة في عصر الضعف والانحطاط، وظهر هذا الغرض كرد فعل على تيار اللهو والمجون والزّهد غرض قديم وهو الدعوة إلى ترك الدنيا وملذاتها والعمل لليوم الآخر. **من أهم خصائصه:** -النبرة الخطابية. - الاقتباس من القرآن الكريم. -استخدام الألفاظ الدينية. -اعتماد أسلوب الترغيب والترهيب.	حوارية
قواعد اللغة	أستثمر موارد النص وأوظفها		حوارية

الرافد : بلاغة

الموضوع التضمين

مراحل الدرس	أنشطة التعلم	أنشطة التعليم	الطريقة	التقويم	المدة الزمنية
وضعية	تعرفنا سابقا على أن الكتّاب	1-نسمي ذلك اقتباسا.	حوارية	تشخيصي	5د

انطلاق	يأخذون من القرآن والأحاديث الشريفة، كيف نسمي ذلك؟ -ولكن يتم الأخذ من هذين المصدرين فقط؟ -سنتعرف اليوم في درسنا[1] على التضمين	2-طبعا لا، فقد يأخذ الأدباء من بعضهم البعض وهذا ما يسمى بالتضمين			
الأساليب	**1-قال ابن نباتة:** عفت الإقامة في الدنيا لو انشرحت ***كيف وما حظي سوى النّكد. **وقال الطّغرائي قبله:** لم ارتض العيش والأيام مقبلة*** فكيف وقد ولت على عجل. **2-قال أبو فراس الحمداني:** سيذكرني قومي إذا جد جدهم** **وفي الليلة الظلماء يفتقد البدر **وقال عنترة قبله:** سيذكرني قومي إذا الخيل أقبلت**	كتابة المتعلمين الأساليب على كراريسهم	حوارية	تشخيصي	5د

[1] -ينظر: برقاس اسماعيل ، ملحة الألباب في مذكرات الآداب ، ص 18

	**وفي الليلة الظلماء يفتقد البدر				
قراءة الأساليب	قراءة المعلم للأساليب قراءة نموذجية	قراءة المتعلمين الأساليب قراءة صحيحة	حوارية	تكويني	5د
مناقشة الأساليب	تأمل معنى الأسلوب الأول، ما الملاحظ على بيت ابن نباتة؟ حدد موضعه بدقة؟ -هل كان الأخذ حرفيا أو تصرف فيه؟	-نلاحظ أن ابن نباتة أخذ جزءا من كلام الطغرائي وضمنه في بيته الشعري -كان ذلك واضحا في الشطر الثاني أكثر فالمعنى واحد وأسلوب التعبير كذلك. -لم يأخذ حرفيا بل تصرف فيه حتى يناسب المقام الذي هو فيه	حوارية	تكويني	20د
	-كيف يسمى هذا المحسن؟	-يسمى هذا المحسن بالتضمين، يتواجد التضمين في الأسلوب الثاني في كامل البيت وذلك يبدو من أخذ أبو فراس الحمداني لبيت	حوارية	تشخيصي	10د

		عنترة مع قليل من التغيير، وضمه إلى قصيدته كأنه جزء منها.			
	-أين يتواجد التضمين في الأسلوب الثاني؟[1] ما أثر التضمين في الكلام؟	-التضمين محسن بديعي لفظي وأثره إحداث نغمة موسيقية وزيادة جمال اللفظ.			
أستنتج خلاصة	-عرف التضمين وأذكر أثره	-هو أحد المحسنات البديعية اللفظية وهو أن يأخذ الشاعر جزءا من كلام غيره والذي يمكن أن يكون شطراً أو بيتاً كاملا ثم يمزجه في كلامه، ويعد التضمين نوعا من أنواع التناص في النقد المعاصر، وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أن الكتاب والأدباء يعتمدون في كتابة إبداعاتهم على كلام	حوارية	تحصيلي	10د

[1] -ينظر: برقاس إسماعيل ، ملحة الألباب في مذكرات الآداب ، ص 17-18

		المتقدمين منهم (معانيهم، أساليبهم، إبداعاتهم). **أثره:** زيادة الألفاظ رونقا وجمالا وإحداث نغمة موسيقية.			
التقويم	إحكام موارد المتعلم وضبطها: في مجال المعارف بين موضع التضمين فيما يلي: قال طرفة بن العبد وقوفا بها صحبي على مطيتهم يقولون لا تهلك أسى وتجلد -قال امرؤ القيس قبله: وقوفا بها صحبي على مطيتهم يقولون لا تهلك أسى وتجمل.	الإجابة: -يبدو التضمين في بيت طرفة الذي أخذ من قول امرئ القيس مع تغير كلمة واحدة منه.	حوارية	تحصيلي	10د

النشاط : نص تواصلي

الموضوع: الشعر في عهد المماليك[1]

مراحل الدرس	أنشطة التعلم	أنشطة التعليم	الطريقة	التقويم	المدة

[1]-الشريف مريبعي، كتاب اللغة العربية وآدابها ، ص 20

					الزمنية
وضعية انطلاق	ما أهم ما ميز المجتمع في عصر الضعف؟ -هل كان لذلك تأثيرا على الجانب الأدبي؟	-أهم ما ميز المجتمع في عصر الانحطاط: انتشار الآفات بكافة أنواعها، التخلف. -أجل، كان لذلك تأثيرا كبيرا على الجانب الأدبي لأن البيئة تؤثر على الإنسان الذي يعيش فيها.	حوارية	تشخيصي	5د
أثري رصيدي اللغوي	حدد الكلمات التي تحتاج إلى شرح؟	الإغداق: الإعطاء بكثرة، غلة:فاسدة، التسطير أن يضيف الشاعر أسطر على أشطر غيره، التخميس تقسيم الشعر إلى أجزاء كل جزء بخمسة أبيات. الزجل: نوع من الشعر الشعبي ينظم بالكلام العامي	حوارية	تكويني	10د

أكتشف معطيات النص	-كيف كان يتعامل الحكام مع الشعر في هذا العصر؟ -وهل أثرت تلك المعاملة في حياتهم الاجتماعية؟ -أذكر مميزات شعر هذا العصر؟ -عدد المحسنات اللفظية التي شاعت في هذا العصر؟ -ما هي الأغراض الشعرية التي ظهرت في هذا العصر؟	-كان أغلب الحكام في هذا العصر من الأعاجم لا يتذوقون الشعر ولهذا السبب لم يقدموا اهتماما ولا تشجيعا للشعراء. -نعم أثر ذلك في حياتهم الاجتماعية والدليل على ذلك هجرهم الأدب واتجاههم إلى حرفٍ أخرى كالخياط، الجزار. -مميزات شعر هذا العصر هي: -استعمال اللغة العامية[1]. -التصنيع والتكلف في الأساليب البديعية. -استخدام المعاني واللغة	حوارية حوارية		

[1] -ينظر: برقاس إسماعيل ، ملحة الألباب في مذكرات الآداب ، ص 19

		المكررة المجترة.			
		المحسنات اللفظية التي شاع استعمالها في هذا العصر هي:الاقتباس، التضمين، لزوم مالا يلزم. -الأغراض الشعرية التي ظهرت في هذا العصر. المدائح النبوية، التأريخ بالشعر (حساب الجمل)، الألغاز والأحاجي"	حوارية		
أناقش معطيات النص	-ما دور العامل السياسي للنهوض بالشعر والأدب؟ -اهتم الشعراء في هذا العصر بالتنميق اللفظي، هل ترى أن لذلك بعدا نفسياً واجتماعيا؟	-للعامل السياسي دور كبير في ذلك لأنه عامل تحفيز وتشجيع. -نعم، اهتمام الشعراء بالتنميق اللفظي له بعد نفسي يتمثل في تغطية الضعف اللغوي وافتقاد الملكة الشعرية.	حوارية		

		أما البعد الاجتماعي فتمثل في[1]:			
		-أن هذا التنميق اللفظي هو انعكاس لما وصل إليه المجتمع في ذلك العصر من انحطاط الذوق الفني، والمستوى الفكري.			
	-حدد المقصود بالألغاز والأحاجي؟ هل تجدها مبثوثة في ثقافتنا الشعبية اليوم؟	-هو انعكاس للفن المعماري الذي كان منتشرا آنذاك.			
		-الألغاز: هي كل كلام أخفي مرادُهُ.			
	-ما سبب ذيوع المدائح في هذا العصر؟	-الأحاجي: هي كل كلام مغلق مبهم.			
		-أجل الألغاز موجودة في ثقافتنا الشعبية اليوم، وهي جزء من الأدب الشعبي.			
		-سبب ذيوع المدائح في هذا			

[1]-ينظر المصدر نفسه ، ص 20-21

		العصر هو: كانت المدائح كرد فعل لما تعرض له الدين الإسلامي من هجمات الصليبيين والمغول ، فجاءت هذه المدائح دفاعا عن الإسلام.			
أستخلص وأسجل	–قدم مفهوما لشعر الزهد محددا أبرز مواصفاته وأشهر أعلامه؟	–مفهوم شعر الزهد: هو غرض شعري يدعو إلى ترك الدنيا وملذاتها وعدم التعلق بها. –من أبرز مواصفاته: –الاقتباس من القرآن والحديث. –التذكير بالموت والتحذير من الدنيا . –اعتماد أسلوب الترغيب والترهيب. –من أبرز رجال الزهد			

		البوصيري، ابن الوردي، صفي الدين الحلي..			

النشاط : بناء وضعية مستهدفة

الموضوع: شعر المدائح النبوية

مراحل الدرس	أنشطة التعلم	أنشطة التعليم	الطريقة	التقويم	المدة الزمنية
وضعية انطلاق	-حدد مواصفات المجتمع في عصر الضعف؟ -كيف عالج المصلحون هذه الأوضاع -حدد الغرض الأدبي الذي شاع في هذا العصر؟	-من مواصفات المجتمع في هذا العصر: -الفقر،الأمراض الاجتماعية[1] المختلفة. -عالج المصلحون هذه الأوضاع بتذكير الناس بدينهم وسنة نبيهم عليه أزكى صلوات ربي؟ -الغرض الأدبي الذي شاع في هذا العصر:الزهد المديح النبوي	حوارية		

[1] -ينظر المصدر نفسه ، ص 20-21

السند	-دخل المجتمع في عصر الضعف والانحطاط، حالة كارثية على جميع الأصعدة، وذلك بفعل مجموعة من العوامل أبرزها ظلم الملوك، وقد شاع فيه الفقر والجهل، كما انتشرت فيه الآفات الاجتماعية بأنواعها، فحاول الناس الفرار من هَمِ واقعه فعتوا في الأرض لهوا ومجونا، فعَمَدَ المصلحون على التذكير بحقيقة الدين الإسلامي ومحاولة رد الناس إلى الصراط المستقيم فظهر تيار الزهد كما ظهرت المدائح النبوية التي ذكرت الناس بخلق وشمائل رسول الله صلى الله عليه وسلم وقد اتبع الشعراء هذا النهج الإصلاحي حيث أبدعوا في الغرضين معا.	-تدوين السند على الدفاتر			

قراءة السند ومناقشته	-صف أوضاع المجتمع في هذا العصر؟ -ما الذي نتج عن هذا الوضع؟ -كيف تعامل المصلحون مع هذا الوضع؟ -ما موقف الشعراء من هذا؟	-كانت أوضاع المجتمع في هذا العصر متردية[1] بين فقر وطبقية وآفات اجتماعية بأنواعها. -نتج عن هذا الوضع ظهور تيار اللهو والمجون. -تعامل المصلحون مع هذا الوضع بالتذكير باليوم الآخر ، والتذكير بشمائل رسول الله صلى الله عليه وسلم قصد الإقتداء به. -موقف الشعراء من ذلك: الإبداع في غرض الوعظ والزهد ووصف الرسول الله والإشادة بأخلاقه ومناقبه	حوارية	تكويني	15د
المطلوب	-حرر فقرة من إنشاءك تحدثنا فيها عن أوضاع المجتمع في عصر الضعف مبينا تأثير ذلك في الجانب الأدبي	-محاولة تحرير فقرة من طرف المتعلمين.			5د

[1]-ينظر: المصدر نفسه ، ص 21

	معتمدا النمط المناسب وموظفا: الفعل المعتل الآخر.				
التحرير	يمثل عصر الضعف حالة انحطاط في جل الميادين حيث تفشى الظلم والجهل والطبقية واللهو والمجون فظهرت تيارات إصلاحية محاولة تحسين الأوضاع المتردية.				
الاستماع إلى محاولات المتعلمين وتدوين أحسنها على السبورة	ما أدى إلى ظهور شعر الزهد والمديح النبوي بغية التذكير بالإسلام وتعداد شمائل الرسول الكريم رغبة في الإقتداء به وقد اتبع الشعراء هذا الطريق الإصلاحي حيث أبدعوا في الغرضين معا.	كتابة المتعلمين للمحاولة المنتقاة على دفاترهم	حوارية	تكويني	20د

وبعد عرض هذه المذكرة الخاصة بنشاط النص الأدبي متبوعا بباقي الروافد يمكننا القول: أن المقاربة النصية هي بيداغوجيا تعتمد على الجمع بين التلقي والإنتاج وتنظر إلى اللغة باعتبارها نظام يتخذ النص محورا تدور حوله كل فروع اللغة ، حيث يمثل البنية الكبرى الدالة على كافة المستويات اللغوية **الصوتية والصرفية والنحوية**

والدلالية[1]، فالنص إذن محور العملية التعليمية، وبذلك فالمقاربة النصية تعني أن يكون النص محور جميع التعلمات ومحور في النشاطات والدروس الداعمة من نحو وصرف وبلاغة[2]، فإنجاز هذه النشاطات ينطلق من النص نفسه، واعتماد النص يجعل المتعلم يصل إلى استنتاج رئيس مفاده أن اللغة كل متكامل لا تجزئة فيها، وما يلاحظ من تجزئة في منهجية التدريس والتحليل هي فقط ما تفرضه بيداغوجيا التعليم التي تقتضي تلقين العلم بصفة تدريجية إلا أن النص كوحدة لغوية لا ينبغي التجربة فيه[3].

يوضح طيب نايت سليمان (مفتش التربية والتكوين) أن المقاربة النصية ليست إجراء قائما على النص لوحده[4] وإنما هي إستراتيجية تقوم على مبدأ التعلم حيث تهدف إلى تنمية الكفاءة محل التنصيب مما يساعد على اكتساب المعرفة والوصول إلى السلوك السوي المنتظر.

فالمقاربة النصية توظف النص حيث تنطلق منه لتعود إليه بغية تعليم المتعلم كيف يتعلم ، فيعالج النص أو السند ويحلله وفق مستويين أساسيين انطلاقا من المنهجية المعمول بها حاليا:

مستوى فكري: ويعالج فيه المعاني والدلالات اللغوية والفكرية

مستوى بنائي: ويدرس فيه قواعد بناء النص

فالنص هو المحور الذي تدور حوله باقي الأنشطة من نحو وصرف ومطالعة وتعبير ، فنعالجه ونكشف عن المعاني التي يحملها وفق منهجية تمكن المتعلم من التقصي عن مختلف العلاقات والبنى النصية ولا يتأتى ذلك إلا من خلال الربط بين مكونات المنهاج والنص محل الدراسة.[1]

---

[1] –مريم بناني: واقع تعليمية النص الأدبي في الطور الثانوي وفق المقاربة النصية، مجلة إشكالات في اللغة والأدب ، مجلد 10، عدد5، 2021، ص 743

[2] –محفوظ كحوال ، محمد بومشاط ، دليل الأستاذ مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر ، ص 46

[3] –المصدر السابق، ص 743

[4] –ينظر: طيب نايت سليمان ، المقاربة بالكفاءات ، الممارسة البيداغوجية ، ص 127

المبحث الثاني: تحليل النص الأدبي

وفق المقاربة اللسانية النصة

الوحدة الأولى: شعر الزهد والمديح النبوي

النشاط : نص أدبي

الموضوع: في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم–البوصيري–

مراحل الدرس	أنشطة التعلم	أنشطة التعليم	الطريقة	التقويم	المدة الزمنية
وضعية انطلاق	شهد الأدب في عصر الضعف تدهورا. 1–حدد أسباب هذا التدهور؟ 2–هل هذا يعني أن الشعر انتهى ومات تماما؟ 3–حدد أهم أغراض هذا	من أسباب تدهور وتراجع العشر. 1–عجمة الحكام والملوك والسلاطين. 2–لا أبدا ، هذا لا يعني أن الشعر مات، بل لازالت بعض الأغراض موجودة. 3–أهم الأغراض الشعرية الموجودة في هذا العصر: الزهد–المدائح النبوية	حوارية	تشخيصي	5د

[1]–ينظر: المصدر نفسه ، ص127

	العصر؟				
التعريف بكاتب النص	-من يكون البوصيري؟ -مولده أهم أثاره؟ -وفاته؟	هو شرف الدين محمد بن سعيد[1] البوصيري ولد بمصر عام 608هـ تعلم على أبرز العلماء ، حفظ القرآن في سن مبكرة واهتم بالسيرة النبوية ومعرفة أخبار رسول الله صلى الله عليه وسلم برع واشتهر في الكتابة خاصة شعر المدائح النبوية وبالتحديد قضية البردة، توفي بالإسكندرية سنة 696هـ، من أبرز أثاره: ديوان شعري مطبوع	حوارية	تكويني	10د
البناء الفكري	1-حدد الكلمات التي تحتاج[2] إلى شرح[3] في النص؟	سنا: ضياء، سناء:العلو والارتفاع، سؤدد: مهابة ومكانة ،اليتيمة	حوارية	تكويني	25د

[1]-ينظر: خالد الأزهري ، شرح البردة، تعليق : محمد حسن ، مطبعة الإرشاد ، بغداد بغداد، 1966، ص 05،06

[2] -ينظر: خالد الأزهري، شرح البردة ، تعليق :محمد حسن ، مطبعة الإرشاد ، بغداد ، 1966، ص 05-06

[3] -ينظر :برقاس إسماعيل ملحة الألباب في مذكرات الآداب، مديرية التربية لولاية سطيف، الجزء الثالث ، ثالثة أدبي ، 2018-2019، ص6 ، ص 08

		الصماء: اللؤلؤة الفريد من نوعها. المشي الهوينا:المشي بتواضع ورفق ، أغضى:ترك وكفّ. 2-لرسول الله صلى الله عليه وسلم مكانة خاصة بين باقي الأنبياء فهو الأعلى درجة ومكانة ورفعة وقد منحت له فضائل جليلة ، فهو خاتم الأنبياء والمبعوث للناس أجمعين، كما أنه الشفيع الوحيد يوم القيامة ، وخير دليل على ذلك البيت الأول من النص. 3-تتجلى صفة التسامح في شخص النبي صلى الله عليه وسلم من خلال النص ، في صبره وعفوه على ظالميه وهذا واضح من خلال البيت الحادي عشر، فهو الذي كان يدعو "اللهم اهد قومي فإنهم لا يعلمون"	2-ما مكانة رسول[1] الله صلى الله عليه وسلم من باقي الأنبياء؟ قدم مثالا من النص؟ 3-فيما تتجلى صفة التسامح لدى رسول الله من		

[1] -ينظر: بشير شعلال ، بوعمامة مليانة ، المسير في اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوية ، الجزائر ، 2016م، ص07

	خلال النص؟ 4-ماذا أراد الشاعر من خلال نصه؟	4-كتب الشاعر عرضه بغية الإشادة بأخلاق رسول الله صلى الله عليه وسلم حتى يجملها الناس نموذجا يتبعونه ويقتدون به في حياتهم وقد استخدم الشاعر العديد من الأساليب الإنشائية ليبين إعجابه الكبير به خاصة في قوله :" كيف ترقى رقيك الأنبياء" وكذلك توظيف العديد من الصور البيانية. 5-النمط الغالب على النص هو النمط الوصفي، فالشاعر وصف رسول الله صلى الله عليه وسلم وبيّن شمائله وعدد صفاته ومن أهم مؤشرات هذا النمط: أ-الجمل الاسمية "كل فضل" ب-النعوت والأحوال مثل: - ضحكه التبسم -المشي الهوينا.			

	5-ما النمط الغالب على النص؟ أذكر أهم مؤشراته؟	ج-الإضافات: "عرى الصّبر"			
البناء اللغوي	1-حدد الوحدة المحققة في القصيدة[1]؟ 2-انتقل الشاعر من ضمير المخاطب في الجزء الأول إلى	1-الوحدة المحققة في النص :هي وحدة الموضوع فالشاعر تناول موضوعا واحدا هو الإشادة بأخلاق رسول الله صلى الله عليه وسلم ، والقصيدة مشتملة كذلك على وحدة البيت فيمكننا التقديم والتأخير في أبياتها دون اختلال المعنى ، والانسجام واضح في النص وهو ناتج عن الوحدة الموضوعية. 2-انتقال الشاعر من ضمير المخاطب إلى ضمير الغائب دليل على مدى حضور رسول الله صلى الله عليه وسلم في قلب الشاعر ومدى تعلقه به رغم غيابه وبعد	حوارية	تكويني	25د

[1] -ينظر: المصدر السابق، ص 07

	ضمير الغائب في الجزء الثاني —حدد دلالة ذلك؟[1]. 3-في قول الشاعر "المشي[2] الهوينا" لون بياني ما هو؟ -حدد أثره؟	الزمن بينهما؟ -كما أسهمت الضمائر بنوعيها في اتساق النص من خلال الإحالة. 3-اللون البياني في هذا القول" كناية عن صفة" وهي التواضع وقد أسهمت في تقوية المعنى وتوضيحه			
التقويم النقدي	1-ما هي أهم مميزات شعر[3] البوصيري من خلال النص؟.	1-يمتاز شعر البوصيري ب: -صدق العاطفة والإحساس -الاختيار الجيد للألفاظ المعبرة عن المعاني -استعمال ألوان البديع دون تكلف			

[1]-ينظر: برقاس إسماعيل ، ملحة الألباب في مذكرات الآداب، ص 08

[2] -ينظر: المصدر نفسه ، ص 08

[3] -ينظر: مرازي حكيمة ، اللجين في التقويم النقدي ، دار كنوز للإنتاج والنشر ، المكتبة الوطنية الجزائرية ، 2020، الجزائر، ص 02-03

		أو مبالغة -الاقتباس من القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة. -الاعتماد على وحدة البيت. 2-الغرض الأدبي الذي ينتمي إليه النص هو غرض المدائح النبوية وهو غرض قديم ازدهر في عصر المماليك ردا على الفسق والمجون ومحاولة لإصلاح المجتمع. وهو ذكر الصفات الخلقية والخُلقية لرسول الله صلى الله عليه وسلم وفضائله وشمائله ومعجزاته والدعوة إلى ضرورة الإقتداء به. -ذكر الصفات الخلقية والخلقية لرسول الله. -توظيف الاقتباسات. -النزعة الإصلاحية. -صدق العاطفة		2-حدد الغرض الأدبي الذي ينتمي إليه النص؟ ، وأذكر أهم خصائصه؟	

تعد قصيدة البردة من أبرز وأهم قصائد المديح النبوي لما تميزت به من حسن صياغة وأسلوب وسبك وجودة معاني وجمال وصف، حيث نُظِمتْ هذه القصيدة بسبب إصابة البوصيري بفالج أبطل نصفه ففكّر في تدوين هذه القصيدة قصد الاستشفاع بها إلى الله تعالى في أن يعافيه[1].

وللبردة أثر كبير في الدراسات العربية[2]، يمكن توضيحها في الآتي:

أ–تأثيرها في الجماهير:

فالكثير من الجماهير في معظم البلدان الإسلامية تأثرت بقصيدة البردة فرددتها وحفظتها لما حوته من سحر بياني أخاذ وألفاظ ومعاني حملت خصال وشمائل رسول الله صلى الله عليه وسلم.

ب–تأثيرها في التأليف والكتابة:

و يتضح ذلك من خلال كثرة الشروح التي وضعت ودونت لهذه القصيدة **ونذكر من أشهرها:** شرح الشيخ خالد الأزهري المتوفى سنة 905هـ، شرح شهاب الدين بن العماد المتوفى سنة 808هـ، شرح جلال الدين المحلي المتوفى سنة 864هـ، وتنتمي **قصيدة البردة إلى فن المدح** الذي يعرف بحسن الثناء ، لذلك لاقى أرضا خصبة في كل الآداب وذلك لأن الإنسان بطبعه يميل إلى الثناء ويسعد بألفاظ المديح.

[1] –ينظر: خالد الأزهري، شرح البردة ، تعليق :محمد علي حسن راجعة: إبراهيم الوائلي ، مطبعة الإرشاد ، بغداد، 1966، ص 11

[2] –المصدر نفسه، ص 11–12

وهو من أكثر الفنون الأدبية شيوعا، مال إليه معظم الشعراء ونظموا فيه القصائد الكثيرة التي تعدد مآثر الفرد أو الجماعة[1].

وفي إطار تحضيري للمذكرة ارتأيت أن أشرح بعض المصطلحات المتعلقة بالتحليل النصي ومنها: **وحدة القصيدة ، الاتساق والانسجام.**

وحدة القصيدة: (وحدة السياق، الوحدة العضوية)

اهتم العرب بالتناسق والارتباط بين أبيات القصيدة بحيث تكون منسقة متناسبة المعاني ، ووضع الشعراء، منذ العصر الأموي ، أيديهم على فكرة (وحدة السياق) وقال الجاحظ (255هـ):" أجود الشعر ما رأيته مثل حم الأجزاء، سهل المخارج ، فتعلم بذلك أنه أفرغ إفراغا واحدا ، وسبك سبكا واحدا"[2].

ومن بين ما أسهم في تكوين فكرة (وحدة القصيدة) تأثر النقاد العرب بالثقافات الأجنبية (اليونانية ، والفارسية)[3]، ويأتي ابن طباطبا(322هـ) في مقدمة هؤلاء حيث قال :" يجب أن تكون القصيدة كلها ككلمة واحدة في اشتباه أولها بآخرها، نسجا وحسنا وفصاحة وجزالة ألفاظ ودقة معان وصواب تأليف ، ويكون خروج الشاعر عن كل معنى يصفه إلى غيره من المعاني خروجا لطيفا ، حتى تخرج القصيدة كأنها مفرغة لا تناقض في معانيها ، ولا وهي في مبانيها، ولا تكلف في نسجها ، تقتضي كل كلمة ما بعدها ، ويكون ما بعدها متعلقا بها"[4].

أما المصدر الثاني لتعلق النقاد العرب في القول بوحدة القصيدة هو:

الثقافة الفارسية ولعل ابن الأثير (637هـ) هو خير من يمثلها، فقد تنبه إلى العيب الخطير الذي أدركه في القصيدة العربية ، وهو اعتمادها على البنية المفرد دون القصيدة المتكاملة وقارن بين الشعر العربي والشعر الفارسي

[1] –ينظر :سراج الدين محمد، المديح في الشعر العربي، دار الراتب الجامعية ، بيروت ، لبنان ، دط، دت، ص 08

[2] –الجاحظ ،البيان والتبيين ج1/ تج الخانجي ، مصر: 1926، دط، ص 171

[3] –ينظر: محمد زكي العشماوي، قضايا النقد الأدبي بين القديم والحديث ، دار الشروق، ط1، 1994، القاهرة ، ص 121

[4] –ابن طباطبا، عيار الشعر، ص 124

في قوله :" وجدت العجم يفضلون العرب في هذه الناحية المشار إليها ، فإن شاعرهم يذكر كتابا مصنفا من أوله إلى آخره شعرا، وهو شرح قصص وأحوال ، يكون مع ذلك غاية في الفصاحة والبلاغة في لغة القوم، كما فعل الفردوسي في نظم الكتاب المعروف ب(شاه نامه) وهو ستون ألف بيت من الشعر، يشمل على تاريخ الفرس ...وهذا لا يوجد في اللغة العربية، على اتساعها وتشعب فنونها وأغراضها"[1].

ثانيا: أما عن الاتساق والانسجام : Cohérence/cohésion

أدخل الاتساق والانسجام ضمن **اللسانيات النصية** التي تهتم بدراسة الكيفية التي بمقتضاها تشكل سلسلة من الجمل وحدة ونصا ، والاتساق ينتج عن تسلسل الجمل وخطية النص، غير أن الانسجام يعتمد على الاتساق وهناك غموض مصطلحي فبعض اللسانيين يستخدم مصطلح الاتصال أو الارتباط بدلا من الاتساق ولسانيون آخرون يتحدثون عن الاتساق عندما يتعلق الأمر فقط بالعلاقات التي تقيمها أدوات الربط والوصل بين الجمل[2].

وإذا تصفحنا مضامين المقررات الدراسية في موضوع الاتساق والانسجام –أو غيره هو عدم تقديم شروح وتعريفات حسب ما ورد في الدراسات الحديثة مثل اللسانيات النصية والتطبيقية والأسئلة الواردة حسب بعض الأساتذة أكبر حجما من الموضوع المتناول ، فإذا قارنا ما ورد في المقرر بمقررات الدول العربية الأخرى وجدناها تولي أهمية قصوى لعنصر الاتساق والانسجام سواء من حيث المساحة التعريفية، أو المعالجة أو الطرح حتى يصل المتعلم في تحليله إلى تماسك النص محل الدراسة من عدمه "النص المتماسك على مستوى الجملة يتحقق بواسطة وسائل لغوية من قبيل الربط البياني والخلافي، وبواسطة الإحالة سواء أكانت مقامية أم نصية قبلية أم بعدية من

[1] –ابن الأثير المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر ، تج: الحوفي وطبانة ، ج4، دط، مصر، 1959

[2] –ينظر: دومينيك مانغونو المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب ، تر محمد يحياتن ، الدار العربية للعلوم ناشرون ، منشورات الاختلاف ، ط1، 2008، الجزائر ، ص 18-19-20

خلال مقولات الضمائر والموصولات والإشارات يقصي الاتساق وجود جمل مفككة ومبتورة ، ومن ثم فهو مظهر من مظاهر نحوية النص ويتم ذلك بربط الجمل اللاحقة بالسابقة"[1].

نقد وتقويم:

أول ما لاحظناه أن النص الديني وجد بقلة في المقرر الخاص بشعبة الآداب، وتمثل في النص الذي بين أيدينا ونص في الزهد لابن نباتة ونص المطالعة الموجهة "التسامح الديني مطلب إنساني" وبالتالي نلمس اختيارا ضئيلا للنص الديني.

والنص مقتطف من قصيدة مطولة بلغت 457 بيتا [2] شملت العديد من المعاني الدينية والخلقية تضمنت ثراء لغويا وجمالا بلاغيا فنيا، فالنص يحمل بين طياته ذخيرة لغوية معرفية جد غنية من أساليب وألوان بيان وبديع وروابط أسهمت في اتساق وانسجام ألفاظ النص ومقاطعه وأبياته.فحسب رأي كل من حاورتهم من أساتذة يعد النص محل الدراسة نصا ملائما موائما ، كبنية نصية لغوية قدمت بين يدي تلامذة السنة الثالثة من الطور الثانوي تؤهلهم لاكتساب مهارات وآليات التحليل النصي.

بيد أن هناك نقص لمسناه إثر تحليلنا للمذكرة بمعية الأساتذة خاصة في عنصر البناء اللغوي- وبالتحديد الاتساق والانسجام والذي يعد من أهم مظاهر وآليات اللسانيات النصية ، فلم نلمس تركيزا وتدقيقا في تحليل هذا العنصر ، من طرف المتعلمين لضعف مكتسباتهم اللغوية فيتم ذكر رابط أو اثنان دون الروابط الأخرى. وهذا راجع لجهل ماهية مظاهر الاتساق والانسجام.

[1] -المعطي الشكدالي وآخرون ، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي "واحة اللغة العربية" السنة الثانية من سلك البكالوريا ، مسلكا الآداب والعلوم الإنسانية ، شركة التوزيع المدارس، ص 214

[2] -ينظر: الشريف مريبعي، كتاب اللغة العربية وآدابها ، ص 11

استخلصت من تحليلي لهذا النص أن تقديم نشاط النص الأدبي إلى المتعلم يعتمد على منهجية محكمة وفق خطوات[1] مضبوطة محضرة مسبقا محددة الأهداف التعليمية الخاصة بكل حصة.

فوضعت الخطوط العريضة "لتعليمية النص الأدبي" وباقي النشاطات المقررة من مطالعة موجهة وتعبير شفوي وتعبير كتابي ، وتم تحديد الأهداف الوسيطية المندمجة لهذه النشاطات وانطلاقا مما يحصله المتعلم في مساره الدراسي لهذه السنة يجتاز امتحان البكالوريا ومن تم يتم توجيهه إلى الطور الجامعي[2].

-ويحاول الأستاذ إيصال المتعلم إلى:

-اكتشاف معطيات النص الداخلية والخارجية ومناقشتها.

-تحديد بناء النص.

-اكتشاف مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص باعتماد الأدوات اللغوية المناسبة[3].

هذه هي الطريقة المعتمدة انطلاقا من مبادئ المقاربة بالكفاءات وفق المقاربة النصية إلا أنه في الآونة الأخيرة تم إحداث تغيير طفيف في الطريقة والمنهجية المعتمدة للحل حسب ما صرح به العديد من الأساتذة بأمر من المفتشين، فما سبب ذلك؟

-بعد البحث والمناقشة والتحاور مع الأساتذة اكتشفت أن الأسئلة الواردة في موضوع الامتحان وفي امتحان البكالوريا تختلف عن الأسئلة المتبعة في تحليل النصوص أثناء تقديم الدرس وهذا ما يسبب خلطا وخوفا وترددا وحيرة للمتعلم يوم الامتحان ، فمن أجل ذلك أصبحت الطريقة المنتهجة كالآتي وهي نفس الطريقة التي اعتمدنها في تحليل النصوص وكتابة المذكرات:

[1] -ينظر: دراجي سعيدي وآخرون ، دليل الأستاذ ، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، وزارة التربية الوطنية، ص 04

[2] -ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج ، مديرية التعليم الثانوي ، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها –أدب وفلسفة ، ولغات أجنبية ، ص 06

[3] -ينظر: المصدر نفسه ، ص 06

-تحديد وضعية انطلاق مع التعرف على صاحب النص.

-البناء الفكري.

-البناء اللغوي

-التقويم النقدي

وسندرج فيما بعد تحليلا لهذا النص الأدبي بالطريقة القديمة بعدما حللناه وفق الطريقة المعدلة ليتضح الأمر أكثر.

أول خطوة هي وضعية الانطلاق:

وهي وضعية يهيئ فيها المعلم تلميذه المتعلم ويدمجه مع موضوع النص ويتم ذلك بطرح أسئلة تستقطب اهتمامه وتساعده وتعينه على استرجاع مكتسباته القبلية شيئا فشيئا إلى أن يلج به صلب الموضوع المطروح (وفي هذا النص) مثل السؤال المطروح في هذا النص: شهد الأدب في عصر الضعف تدهورا أذكر بعض أسباب ذلك؟ وأذكر بعض أغراض هذا العصر؟

-فبطرح هذا السؤال تقدم الإجابات الفردية من طرف المتعلمين فيقوم المعلم بتصحيحها وتقويمها.

ثانيا: وضعية بناء تعلمات:أتعرف على صاحب النص[1]:

[1] -ينظر: الشريف مريبعي ، اللغة العربية وآدابها ، ص 10

يتم التعريف بصاحب النص تماما مثلما عرفنا في هذا النص بالبوصيري وبعد هذه الخطوة يقرأ المعلم النص مع مراعاة الأداء والنطق وتمثيل المعنى ثم تلي ذلك قراءات المتعلمين مع مراعاة حسن القراءة والاسترسال فيها والمخارج الصحيحة للحروف[1].

ثالثا: مرحلة إثراء الرصيد اللغوي:

والتي قمت فيها بشرح الكلمات الغامضة التي تحتاج إلى توضيح مثل كلمة سؤدد، اليتيمة العصماء، سناء ولا تتجاوز هذه المرحلة عشر دقائق عند معظم الأساتذة ، وهي مرحلة مهمة جدا تكسب المتعلم معاني جديدة لألفاظ وكلمات كان يجهلها.

رابعا: مرحلة البناء الفكري[2]:

وتتم بتحديد أهم الأفكار الواردة في النص للإجابة عن التساؤلات المطروحة التي تذكر من ضمنها: ما مكانة رسول الله صلى الله عليه وسلم –من باقي الأنبياء؟ فيجدر بالمتعلم الإجابة عن هذا السؤال حتى يتعرف على مكانة رسول الله عليه أطيب صلوات ربي، والتعرف على نمط النص كذلك كالسؤال السابق طرحه في التحليل : ما النمط الغالب على النص ؟ فالنمط الغالب على هذا النص هو النمط الوصفي.

خامسا: البناء اللغوي:

ويتم فيه تحديد الوحدة المحققة في النص وفي هذا النص الوحدة المحققة هي وحدة الموضوع لأن الشاعر تناول موضوعا واحدا.

كذلك تفحص مدى اتساق وانسجام النص: وهناك عدة عوامل أسهمت في اتساق وانسجام هذا النص نذكر منها: –الوحدة الموضوعية.

[1] –ينظر :المصدر نفسه، ص 10

[2] –لقاء مع أستاذة ثانوية إينال سيد أحمد يوم 29-05-2022 على الساعة العاشرة صباحا

-انتقال الشاعر من ضمير المخاطب إلى ضمير الغائب

-استخدام الضمائر التي أدت إلى اتساق النص من خلال الإحالة.

-استخدام الألوان البيانية لتقوية المعنى وتوضيحه.

سادسا :التقويم النقدي

ويأتي في ختام الدرس حيث يشرح فيه الأستاذ الغرض الأدبي المستخدم وهو المدح حيث يعرفه ويذكر أهم خصائصه.

مذكرة تربوية وفق الطريقة القديمة[1]

الوحدة التعليمية الأولى:في شعر الزهد والمدح النبوي

النشاط: النص الأدبي

الموضوع : في مدح رسول الله صلى الله عليه وسلم (البوصيري)

المراحل	أنشطة التعليم	أنشطة المتعلمين	الطريقة
أتعرف على صاحب النص	من هو البوصيري؟ متى ولد؟ ما هي أهم أثاره؟	هو شرف الدين محمد بن سعيد البوصيري ولد بمصر عام 608هـ، حفظ القرآن الكريم واهتم بالسيرة النبوية ، برع واشتهر في الكتابة خاصة شعر المدائح النبوية ، وبالتحديد قصيدة البردة، توفي بالإسكندرية سنة 696هـ	إلقائية
تقديم النص	عم يتحدث النص؟	في هذا العصر ازدهرت الروح الدينية فأضحى التعلق برسول الله بارزا فانتشرت المدائح الدينية وبدأ الشعراء بتعداد مناقبه	إلقائية

[1] -جلسة تنسيقية مع أساتذة مادة اللغة العربية ، ثانوية نجادي محمد، الإثنين 4 جويلية 2022م ، الساعة 11:00

		وخصائصه الحميدة وصفاته النبيلة والنص الذي بين أيدينا من أهم هذه القصائد	
إثراء الرصيد اللغوي	معاني الكلمات والألفاظ: حدد الكلمات التي تحتاج إلى شرح في النص؟	سنا:ضياء، سناء:العلو والارتفاع، سؤدد:مكانة ومهابة اليتيمة العصماء: اللؤلؤة الفريدة المشي الهوينا: المشي برفق أغضى:ترك وكف.	حوارية
أكتشف معطيات النص	1-ما مكانة رسول الله صلى الله عليه وسلم من باقي الأنبياء والرسل؟ 2-ما البيت الذي يشير إلى أنه جمع كل مكارم الأخلاق؟ 3-أين تتجلى صفة التسامح في شخص رسول الله صلى الله عليه وسلم من خلال النص؟ 4-أين تتجلى صفة التواضع في شخصه من خلال النص؟	1-مكانة رسول الله صلى الله عليه وسلم مرموقة جدا لا نظير لها 2-البيت هو معجز القول والفعال كريم الخَلْقِ ** وَ الخُلُقِ مُقسِطٌ مِعْطاءٌ 3-تتجلى صفة التسامح في قول الشاعر جَهِلَتْ قومه عليه فأغضى ** وَأخو الحلم دَأْبُهُ الإغفاءُ 4-تتجلى صفة التواضع من خلال قول الشاعر: لا تَسْتَخِفّهُ السَّرَّاءُ.	حوارية
مناقشة	1-هل أضاف إليك هذا	1-نعم أضاف إليّ هذا النص ملامح وتتمثل في منزلة عالية	حوارية

معطيات النص[1]	النص ملامح من شخصية رسول الله كنت تجهلها؟ 2-ما هدف الشاعر من خلال النص؟ 3-هل ترى في مقارنة رسول الله بباقي الأنبياء ، وباقي الخلق ما يخدم المدح؟ وضح؟	علو السماء لا يدانيه أحد، كل فضل في العالمين فمن فضل رسول الله استعارة الفضلاء، هو البحر والأنام وإضفاء ولا وجه للمقارنة بينه وبين غيره من الخلق. 2-الهدف هو بيان المكانة الراقية لرسول الله ودعوة المسلمين إلى الإقتداء به. 3-أرى في مقارنة ما يخدم المدح لأن هذه المقارنة بينت أحقية وبجدارته أن يكون إمام الأنبياء وأشرف المرسلين	
تحديد بناء النص[2]	1-مزج الشاعر بين الأسلوب الإنشائي والأسلوب الخبري ، ما غرضه من ذلك؟ 2-ظاهرة الاقتباس من القرآن جلية في النص استخرج بعض الأمثلة؟ 3-أذكر ثلاث صفات	1-غرضه من هذا المزج: مراعاة المقام والسياق فالأسلوب الخبري في مقام التقرير و الإنشائي بغرض التشويق. 2-أمثلة عن ظاهرة الاقتباس: رحمة كله* وما أرسلناك إلا رحمة للعالمين* كريم الخلق* وإنك لعلى خلق عظيم*. 3-ذكر 3 صفات صريحة وثلاث مكناه:	حوارية

[1]-جلسة تنسيقية مع أستاذة مادة اللغة العربية ، ثانوية نجادي محمد الإثنين 4 جويلية 2022م ، الساعة 11:00

[2]-نفسه

	صريحة وثلاث صفات مكناه وصف بها رسول الله؟	أ-الصريحة:العلم ، الحلم، الحزم ب-مكناه:اسما..، طاولتها سماء، حال سنا منك دونهم وسناء، فهو بحر ثم تعيه الأعباء	
أتفحص الاتساق والانسجام	1-أي وحدة اعتمدها الشاعر في القصيدة؟ 2-وجه الشاعر إلى المتلقي بيتا شعريا؟ أذكره وحدد غرضه؟	1-اعتمد الشاعر في القصيدة على وحدة الموضوع عوض وحدة البيت وذلك لتناوله موضوعا واحدا هو مدح النبي محمد عليه أطيب صلوات ربي وذكره خصاله 2-البيت الشعري هو: لاَ تَقِسْ بالنّبيّ في الفضل خَلْقًا**فَهُوَ البَحْرُ و الأنام إضاءُ وغَرضه منه مَدْحُ رسول الله وتعظيمه	

فهذه المذكرة تمثل نموذجا للطريقة القديمة المنتهجة في تحليل النصوص الأدبية والقائمة على:

أتعرف على صاحب النص، أكتشف معطيات النص، أكتشف بناء النص، أتفحص الاتساق والانسجام..أما الطريقة الحديثة فهي نفسها طريقة التحليل المتبعة في الامتحانات والقائمة على البناء الفكري والبناء اللغوي وهي التي اتبعناها في تحليل النصوص الآتية:

مذكرة تربوية / الوحدة الأولى : شعر الزهد والمديح النبوي

الموضوع : في الزهد "لابن نباتة"

النشاط: نص أدبي

المراحل الخاصة بالدرس	أنشطة التعليم والتعلم	الطريقة
أتعرف على صاحب النص	هو أبو بكر[1] جمال الدين القرشي ، ولد عام 686هـ بمصر ونشأ بها، رحل إلى دمشق وكان كاتبا للملك المؤيد، توفي ابن نباتة في مصر سنة 768هـ	إلقائية
تقديم النص	عرف الزهد على أنه استصغار الدنيا والانصراف عن ملذاتها، ولكل زاهد دوافعه ، فمنهم من اتجه إلى الزهد بدافع الفقر ومنهم من اتجه إليه بدافع التعفف	إلقائية
البناء الفكري	-سيطر على القصيدة عنصر المحاكاة أو التضمين ، هل يعد ذلك إعجابا بنظم القدامى وإتباعا لهم أم ضعفا فنيا في الشاعر؟[2]. يعد استخدام التضمين بكثرة من طرف الشاعر ضعفا فنيا	حوارية

[1] -ينظر: الشريف مريبعي وآخرون ، مصدر سبق ذكره، ص 14

[2] -المصدر نفسه، ص 15

	لأنه أسهم في فتوره وبرودة أحاسيسه. -اهتم الشاعر كثيرا بالبيان والبديع ، قدم أمثلة تبين ذلك؟ -من الصور البيانية الواردة في النص: -الاستعارة المكنية في: عفت الإقامة ، قد صدئت. -التشبيه البليغ في :حياة كل امرئ سجن، الهموم، بحر... المحسنات البديعية :التصريع بين: ولدي-جسدي الطباق : (فابخل#فَجُدْ) -نبرة النصح المفتعل تظهر في آخر النص ، ما الأساليب التي وظفها الشاعر لذلك؟ علل؟[1] -نبرة النصح ظاهرة في آخر النص، والأساليب التي وظفها الشاعر لذلك هي: -الأمر في قوله: فارتحِلْ تجد، اذكر، اتّئدْ. -النداء:" يا جامع المال إن العمرَ منصرم" وتعليل ذلك أنه قدم للمتلقي مجموعة من التوجيهات والنصائح دعاه فيها إلى الزهد في الحياة. -ما النمط الغالب في النص؟ -النمط الغالب في النص هو النمط الوصفي لأنه النمط	

[1] -الشريعي مريعي ، مصدر سبق ذكره ، ص 16

	الملائم بما أن الشاعر بصدد وصف حالته ومعاناته في مجتمع لا يعطي الأديب حقه.	
البناء اللغوي	-اجتمعت مجموعة من أدوات الاتساق حيث أسهمت في ترابط النص، من الاثنين منها: أ-أدوات الاتساق هي: 1-حروف الجر والعطف: ب-التكرار: فالشاعر كرر مجموعة من الألفاظ مثل: أدبي. 2-ما الأسلوب الغالب في النص؟ علل؟[1] -الأسلوب الغالب في النص هو الأسلوب الخبري لأن الشاعر بصدد التقرير والإخبار ومثاله البيت الثاني. 3-الوحدة النصية المحققة في القصيدة : هي وحدة البيت حيث يمكننا التقديم والتأخير والحذف دون اختلال المعنى، وهذا إن دل على شيء إنما يدل على تقليد الشاعر لسابقيه من الشعراء.	حوارية
التقويم النقدي	عرف الزهد واذكر أهم خصائصه؟ الزهد : هو من الأغراض الشعرية المزدهرة في عصر الضعف والانحطاط، وظهر هذا الغرض كرد فعل على تيار اللهو والمجون والزهد غرض قديم وهو الدعوة إلى ترك الدنيا	حوارية

[1] -المصدر نفسه ، ص 16

	وملذاتها والعمل لليوم الآخر. من أهم خصائصه: النبرة الخطابية ، كثرة الاقتباس من القرآن الكريم ، كثرة الألفاظ الدينية اعتماد أسلوب الترغيب والترهيب.	

نقد وتقييم:

النص الذي بين أيدينا ينتمي إلى الوحدة الثانية والمعنون" في الزهد" من تأليف ابن نباتة (ص14 من الكتاب المدرسي)[1].

حللت النص وفق المقاربة النصية وحسب ما هو متعارف عليه حاليا في تحليل نصوص الطور الثانوي.

وابن نباتة هو أبو بكر جمال الدين القرشي (686هـ-768هـ) وينتمي النص إلى غرض الزهد الذي يعرف على أنه استصغار الدنيا والانصراف عن ملذاتها.

وبعد القراءة الأولية للنص تبين أنه يتكون من الوحدات الآتية:

الوحدة الأولى: زهد الشاعر في الحياة

الوحدة الثانية: افتخار الشاعر بلغته وأدبه

الوحدة الثالثة: تعرض الشاعر وغيره من الأدباء إلى التهميش

الوحدة الرابعة: تقديم الشاعر مجموعة من التوجيهات والنصائح إلى المتلقي داعيا إياه بالزهد في الحياة ف(النص إذن مقسم إلى أربع وحدات رئيسية ، حيث تحدث الشاعر في الوحدة الأولى عن زهده في الحياة ، ثم تليها الوحدة الثانية والتي تضمنت افتخاره بلغته وأدبه وغزارة ألفاظه.

[1] -الشريف مريبعي وآخرون ، مصدر سبق ذكره ، ص 14

ثم الوحدة الثالثة: والتي تحدث فيها عن تعرضه إلى التهميش هو وباقي أدباء عصره ، فالحكام وعامة الناس كانوا زاهدين في الإبداع الأدبي (الأدب والشعر) لافتقادهم إلى الذائقة الأدبية ، وضعفهم في اللغة العربية مما أدى بهم إلى الانصراف إلى مهن أخرى.

أما فيما يخص آخر وحدة فالنصح ظاهر فيها وقد وظف الشاعر في خضم ذلك مجموعة من الأساليب نذكر على سبيل المثال منها:

النداء:" يا جامع المال إن العمر منصرم" ، و"يا عزيزا يخيط العجب ناضره"

الأمر::" فا عجب ، أذكر، إرتئدْ..."

فمضمون السند هو وصف الشاعر حالته ومعاناته في مجتمع لا يعطي الأديب حقه مع تقديم نصائح وإرشادات المتلقي قصد الزهد في الحياة.

فالسند واضح ألفاظه سهلة في متناول المتلقي والذي يمثل تلميذ السنة الثالثة حيث طغى على النص عنصر المحاكاة والتضمين وهذا دليل على إعجاب الشاعر بالقدامى ، واهتمامه بالبيان والبديع ظاهر كذلك في النص.

أما بخصوص البناء اللغوي:

سبق وأن ذكرت في تحليل النص أن الشاعر كرر بعض المعاني بغرض تثبيتها وتوكيدها في ذهن المتلقي مثل: العمر منصرم، لآمالي ، افتقاري..

وقد استخدام الشاعر مجموعة من الأدوات أدت إلى اتساق النص وانسجامه مثل:

حروف الجر	حروف العطف
في أدبي	فـجُدِ
في دهري	فَـنادَاهُ

في بلدي	وَاتَّئِدِ
لـكُلِّ	وَفي بلدي
مِن حَسَد	وَافتقارِ
لـضدٍّ	وَرُبَّ
إلى المرام	
لـثروة	

وتتميز القصيدة بوحدة البيت حيث يمكن التقديم والتأخير والحذف دون اختلال المعنى.

الوحدة الثانية

النشاط: نص أدبي

الموضوع : خواص القمر وتأثيراته

مراحل الدرس	أنشطة التعليم والتعلم	الطريقة
التعرف بصاحب النص	هو زكريا بن محمد القزويني ولد حوالي 1208م[1]، ولم شب ترك بلده وراح يضرب في الأمصار حتى بلغ دمشق، واحتك فيها بابن عربي المتصوف، ثم انتقل إلى العراق حيث تولى القضاء وبقي في ذلك المنصب حتى سقوط بغداد في يد المغول والتتار وتوفي في 1283م **من أهم أعماله**: للقزويني كتابان:" أثار البلاد وأخبار العباد" والآخر "عجائب المخلوقات وغرائب الموجودات"	حوارية

[1] -ينظر: الشريف مريبعي، كتاب اللغة العربية وآدابها ، ص 30

البناء الفكري	**في الحقل الدلالي:** -أذكر الكلمات الواردة في النص والتي تنتمي إلى مجال الفلك[1]؟ -من الكلمات الواردة في النص والمنتمية إلى مجال الفلك: جرم القمر، كوكب، الشمس، دورة القمر، القمر، عطارد، برج" **في الحقل المعجمي:** -ما معاني الكلمات التي تحتها أسطر؟ قال كعب بن زهير: كلّ ابن أنثى وإن طالت سلامتُهُ**يوما على آلةِ حَدْبَاءَ محمولُ "إنّا أَرْسَلنَا عَلَيْهِمْ رِيْحًا صَرْصَرًا في يومِ نَحْسٍ مُسْتَمِرٍّ تَنْزِعُ النّاس كأَنّهم أعْجَازُ نَخْلٍ مُنْقَعِرٍ" سورة القمر 19-20 **-معاني الكلمات:** صَرْصَرًا: ريح شديدة السموم، شديدة البرد مُنْقَعِرْ: منتزع من أصله ، مستأصل حَدْبَاءَ: مؤنث أحدث وهو الرجل الذي خَرَجَ ظهره ودخل صدره وبطنه ومعنى حدباء في هذا البيت الشعري هي النَّعْشُ الذي يُحْمَلُ عليه الميت.	حوارية

[1]-ينظر: بشير شعلال بوعمامة مليانة ، مصدر سبق ذكره، ص 26

	2-تحدث الكاتب في الفقرة الأولى عن عالم القمر أذكر النواحي التي تناولها[1]؟ -النواحي التي تناولها الكاتب هي: المكان الطبيعي للقمر؟ لونهُ، مُدّةُ بَقَائِهِ في كل برج، مدّة دورته الفلكية، صغر حجمه، سرعته. **3-عَلاَمَ يَدلُ بناء المَرَاصدِ واختراع الإسطِرلابِ بأنواعه المختلفة[2]؟** **-**يدل بناء المراصد واختراع الإسطرلاب على أهمية علم الفلك، حيث يستخدم الإسطرلاب والمراصد في معرفة الأحوال الجوية حتى تضبط عمليات النقل الجوي والبحري. **4-يعالج الكاتب الخرافات معالجة ساذجة لا إعمال للنظر[3] فيها ولا يتتبع أسلوب التحقيق ، وهو رجل جمع تهمة المعلومات أكثر مما تهمه الحقائق) استنتج من المقتطف السابق بعض الأحكام ، وأوجد ما يسنِدها من النص.** -من الأحكام المستنتجة من المقتطف السابق أن القزويني ناقل للأخبار والمرويات ولا يمكن اعتباره رجل علم لأن الحقائق العلمية	

[1] -كتاب اللغة العربية و آدابها ، مصدر سبق ذكره ، ص 32

[2] -المصدر نفسه، ص 32

[3] -المصدر نفسه، ص 32

	تحتاج إلى تحقيق وتدقيق وفق منهج علمي فكاتب النص همه جمع المعلومات حتى وإن كان بعضها غير صحيح ومما يسند ذلك من النص قوله: (القمر كوكب... من شأنه أن يقبل النور من الشمس) بيد أن الصحيح هو : القمر يعكس نور الشمس. وقوله كذلك: (السطح الأعلى منهما المقعر فلك عطارد ، والأدنى لمحدب كرة النار) غير أن الصحيح هو للقمر جانبين :أحدهما جانب بعيد مظلم لا يرى من جهة الأرض، وثانيهما :جانب قريب يرى بالعين المجردة هو الجانب الذي نزلت فيه المركبات الفضائية.	
البناء اللغوي	**1–حدد الدلالة الفكرية لكلمة (زعموا) الواردة في النص؟**[1] –الدلالة الفكرية لكلمة زعموا: الشك في المعلومة المذكورة بعده. **2–ما نوع اللغة التي اعتمدها الكاتب لإيصال معلوماته؟** اعتمد الكاتب لغة مباشرة واضحة الألفاظ سهلة العبارات وذلك لأنها لغة تفسيرية تخاطب العقل. **3–حدد أهم الروابط المذكورة في النص؟**[2] –أهم الروابط المذكورة في النص:	حوارية

[1] –المصدر السابق، ص32

[2] –كتاب اللغة العربية وآدابها ، مصدر سبق ذكره ، ص 33

حروف الجر	حروف العطف	أسماء الإشارة	الضمائر
من شأنه	الفاء (فهو)	هذا ما وصل	فهو كوكب
من الشمس	الواو (ولونه)		وهو أصغر
إلى السواد	ثم (إن فلكه)		وهو يحده
في كلّ	الواو (ويقطع)		
بحركتهِ	الفاء (ففي الدورة)		
إلى أربعة	ثم (ثم لا يزال)		
من المغرب			
بالتعريب			
بوجهه			
إلى مركز			
بواسطةِ			
بالجزر			
بذلك			
بحكم			
بمقدار			

فهذه أهم الروابط المذكورة في النص والملاحظ أن حروف الجر وظفت بكثرة ، وهذه الروابط مشتركة أسهمت في اتساق النص.

4–بين من النص معاني حرف الباء وفائدته في اتساق النص؟[1]

حرف الباء	معناه
بـالتقريب	التوكيد (وهي زائدة)
بـحكم	الاستعانة
القمر بـوجهه	الإلصاق
بـواسطة الرطوبة	الاستعانة
بـواسطة الحرارة	الاستعانة
بـ**الجرار**	الإلصاق
بـمقدار	المقابلة
ناطقة بـذلك	التوكيد (زائدة)

فالملاحظ أن تنوع معاني حرف الجر الباء اتسق مع تنوع المعاني والأفكار الواردة في النص.

5–حدد دلالة الأفعال الآتية: (ابتدأ، يزال، يصير)؟

–تدل الأفعال الآتية (ابتدأ، يزال ، يصير) على اتساق وترابط معاني النص وأفكار ترابط منطقيا ، فالفعل ابتدأ يدل على البداية ، والفعل يزال يدل على الاستمرار، أما الفعل يصير يدل على النهاية والنتيجة.

[1] –بشير شعلال –بوعمامة مليانة) مصدر سبق ذكره ، ص 31

التقويم النقدي	**حدد خصائص النص العلمية مع التمثيل؟**[1] خصائص النص العلمية هي : -استخدام المصطلحات العلمية: مثل دورة القمر أربعمائة، المقدمات الحسابية ، اثنان وخمسون ميلا ، جزم القمر جزء من تسعة وثلاثين جزءا ، ينقسم إلى أربعة أفلاك" -مخاطبة العقل: حيث نتج عن ذلك -**قلة الصور البيانية** :فمن هذه الصور القليلة الاستعارة في قول الكاتب (كتب الطب ناطقة) فهي استعارة مكنية حذف فيها المشبه به وهو الإنسان وذكرت إحدى صفاته والمتمثلة في النطق	حوارية

نقد وتقييم:

هذا النص ينتمي إلى الوحدة الثانية والمعنون "خواص القمر وتأثيراته"[2] ، للكاتب القزويني، ومن القراءة الأولية تبين لنا أن السند حافل بالمعلومات بيد أنه ضعيف القيمة العلمية والسبب أنه لا يرضي العقل في كثير من نواحيه ويعتمد على الخرافة باعتراف من الكاتب الذي شك في صحة المعلومات في كثير من المواضع والتي نذكر من بينها على سبيل التمثيل:" زعموا أن جزم القمر جزء من تسعة..." ، " زعموا أن الذين يمرضون في أول الشهر تكون أبدانهم وقواهم على دفع المرض أقوى.."

وفيما يخص لغة الكاتب فهي لغة مباشرة واضحة ذات ألفاظ وعبارات سهلة في متناول تلميذ طور الثانوي.

[1] -ينظر : مرازي حكيمة ، اللجين في التقويم النقدي ، ص 05

[2] -ينظر ، كتاب اللغة العربية وآدابها ، ص 30.

وكون النص سندا علميا انعدمت فيه الأساليب الإنشائية وكان ذا نمط تقريري مقرر للحقائق ناقل للمعلومات إلى المتلقي المستقبل.

-وقد ترابطت معاني النص ترابطا منطقيا لاستخدام جملة من الروابط والأدوات التي نذكر من أهمها حروف الجر، حروف العطف ، الضمائر أسماء الإشارة فهذا ما أدى إلى اتساق النص وانسجامه.

-وقد اعتمد الكاتب معيارا في ترتيب فقرات نصه ، وهو معيار الابتداء بذكر العام ثم الخاص أي ذكر المجمل ثم تفصيله.

نماذج مذكرات مادة اللغة العربية معدة لتدريس تلاميذ السنة الثالثة –أدب وفلسفة– وفق المقاربة النصية

الوحدة الثانية : النثر في العصر المملوكي

الكفاءة المستهدفة : يكون المتعلم قادرا على:

1-أن ينتج مشافهة وكتابة نصوصا وفق الأنماط المستهدفة (تفسيري، حجاجي)

2-أن ينتج نصوصا إبداعية ونقدية مرتبطة بمضامين الوحدة موظفا الموارد اللغوية المحصلة.

مؤشرات الكفاءة:

1-أن يتعرف على خصائص النثر العلمي وأبرز المصطلحات العلمية في العصر المملوكي

2-أن يضبط خصائص النمطين التفسيري والحجاجي

3-أن يتعرف على معنى الإعراب التقديري ويحكم موارده فيه.

4-أن يعالج الهفوات اللغوية والفنية والمنهجية في تعبيره من خلال شبكة التقويم

5-أن يقف على المخاطر التي تهدد البيئة ويقترح حلولا لها.

6-أن يتعرف على بعض فروع العلوم الإنسانية في كتابات ابن خلدون.

7-أن يحلل نموذجا النثر العلمي، ويستنبط أفكاره ولغوياته.

8-أن يبين أسباب انشغال العلماء بالتدوين وإنشاء الموسوعات.

9-أن ينتج نصا نقديا في وضعية مشكلة مرتبطة بمضامين الوحدة التعليمية موظفا الموارد اللغوية المدروسة.

النشاط: نص أدبي

الموضوع: علم التاريخ- ابن خلدون[1]

الرافد : بلاغة

الموضوع التضمين

مراحل الدرس	أنشطة التعليم	أنشطة التعلم	الطريقة
وضعية انطلاق	-درسنا فيما سبق أسباب التطور العلمي في العصر المملوكي ، من يذكرنا ببعضها؟ -كان لهذا التطور أثر كبير في النثر ، فيم يتمثل؟ -ما هي أبرز العلوم التي كتب فيها المؤلفون؟ -اليوم إن شاء الله سندرس الكتابة في علم التاريخ مع ابن	-نذكر من أهم عوامل التطور العلمي في العصر المملوكي: بناء دور العلم والمؤسسات ، تشجيع الملوك. -يتمثل تأثيره نثرا في كثرة المؤلفات الشاملة (الموسوعات) وهي من النثر العلمي. -كتب المؤلفون في مختلف العلوم ، ومنها :الرحلات (ابن بطوطة)، اللغويات (ابن منظور)، التاريخ (ابن خلدون)	حوارية

[1] -كتاب اللغة العربية وآدابها ، مصدر سبق ذكره، ص38

	خلدون ، فمن هو هذا العالم؟		
أتعرف على صاحب النص	-من هو ابن خلدون؟ -متى ولد؟ -ما أهم أعماله؟ -متى توفي؟	-هو عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، ولد في 732هـ بتونس، نشأ بها وأخذ العلم عن علمائها حيث درس الفقه والقرآن والعربية والحديث والعلوم العقلية والمنطق.. شغل العديد من المناصب في دولته ، عرف بسعة الإطلاع على أخبار الماضيين كما يعد مؤسسا لعلم الاجتماع ، توفي بتونس سنة 808 تاركا العديد من المؤلفات والآثار نذكر أهمها : كتاب العبر (المقدمة)، شرح البردة[1]	حوارية
تقديم النص	-تطورت وازدهرت الكثير من العلوم في هذا العصر ، وجمعت المصنفات المختلفة، ومن أهم العلوم التي كتب فيها المؤلفون علم التاريخ، مع رائده ابن	-كتابة المتعلمين لتقديم النص على كراريسهم.	

[1]-ينظر: حنا الفاخوري ، الجامع في تاريخ الأدب العربي الأدب القديم ، دار الجيل ، بيروت ، لبنان 2005، ص 1006

	خلدون من خلال مقدمته التي أحدثت ثورة معرفية كبرى.		
قراءة النص	-قراءة المعلم للنص قراءة نموذجية واعية محاولات الوقوف على معاني المفردات	-قراءة المتعلمين للنص قراءة سليمة خالية من الأخطاء وتدوين شرح المفردات.	
البناء الفكري	1-ما القضية العلمية التي تناولها ابن خلدون[1] في نصه؟ 2-ما الغاية من التاريخ؟ وما العلاقة بينه وبين المنهج الذي يدعو إليه ابن خلدون؟ 3-كيف ترى المنهج في النص، هل يقدم المشكل ثم يعطي الحل؟ أم يطرح البديل قبل أن يشخص المشكل؟ علل؟ 4-يحتوي النص على نزعة إصلاحية[1] بارزة وضحها؟	1-تناول ابن خلدون قضية علمية في نصه تتمثل في: المنهجية في تدوين علم التاريخ والأساسيات التي تتبعها فيه فلا ينبغي التركيز على النقل فقط. 2-الغاية من التاريخ هي: معرفة أحوال الماضيين وأخبارهم وأخذ العبرة منهم والإقتداء بهم. 3-المنهج موصل للحقيقة التي تجعل الماضي تربط بالحاضر لإثبات الوجود والهوية. 4-نزعة الكاتب الإصلاحية بارزة في	حوارية

[1] -ينظر : بشير شعلال، بوعمامة مليانة ، مصدر سبق ذكره ، ص 35

		النص خاصة في اعتماده على الخطابة "اعلم"، نقد طريقة... ومدهم بطريقة جديدة، الإلحاح على الفكرة والتكرار والإطناب.	
البناء اللغوي	1-حدد أسلوب الكتابة الغالب في النص؟ علل[2]. 2-اجتمعت في النص مجموعة من الأدوات محققة اتساقه، هات اثنين منها؟ 3-ما الحقل الدلالي الذي	1-اجتمع في النص الأسلوب العلمي والأدبي ، فالأسلوب العلمي واضح من خلال موضوع النص ومصطلحاته، أما لغته في بعض الأحيان[4] فنجدها أدبية ، لذلك عرف أسلوبه بالعلمي المتأدب. 2-اجتمعت مجموعة من الأدوات في النص محققة اتساقه نذكر من ضمنها: الضمائر مثل قوله:" سيرهم" حروف الجر والعطف مثل:" في ، الواو...)، التكرار (علم التاريخ). 3-تصب هذه الكلمات في حقل التاريخ.	حوارية

[1] -كتاب اللغة العربية وآدابها، مصدر سبق ذكره، ص 41

[2] الشريف مريبعي، مصدر سبق ذكره، ص41

[4] -ينظر: بشير شعلال ، بوعمامة مليانة ، المسير في اللغة العربية وآدابها، ص 37، السنة الثالثة من التعليم الثانوية ، دار موناميرا ، الجزائر ، 2016

	تصب فيه الكلمات الآتية: سيرهم، الأمم ، الأخبار.)؟ 4-حدد النمط الغالب في النص ؟ أذكر مؤشرين له مع التمثيل؟[1]	4-النمط الغالب في النص هو النمط التفسيري ومن مؤشراته: أ-توظيف المصطلحات المرتبطة بالموضوع ، التدوين ، النقل. ب-ضمائر الغائب ، فهو أخلاقهم. ج-اللغة الموضوعية د-الألفاظ السهلة والعبارات البسيطة وخدم الحجاج النمط الغالب لاعتماده على التعليل والبرهان وضرب الأمثلة.	
التقويم النقدي	1-النص نموذج للنشر العلمي في عصر الضعف، بين ذلك؟ . 2-عدد خصائص أسلوب ابن	1-النص نموذج للنشر العلمي في عصر الضعف، هذا النثر يسجل حقائق العلوم ، ونظرياتها ومناهجها بأسلوب مباشر وقد جمع ابن خلدون في نصه بين الدقة والطرح الموضوعي متحدثا عن قضية تاريخية منتقدا طريقة سابقيهم مبينا النموذج الأمثل للكتابة في علم التاريخ. 2-أسلوب ابن خلدون علمي متأدب	حوارية

[1] -المصدر نفسه، ص 41

	خلدون؟	ونلمس العلمية في: -موضوعية الطرح وتوظيف المصطلحات العلمية ، الدقة ، والأسلوب المباشر، أما الأدبية ، توظيف الصور البيانية والمحسنات البديعية.	

النقد وتقييم :

بادئ ذي بدء النص الذي بين أيدينا متواجد في الوحدة الثانية من كتاب اللغة العربية وهو للعلامة ابن خلدون (1332م-732هـ-1406م-808هـ)[1]، حيث رأى العديد من الأساتذة ممن تحاورنا معهم أنه مناسب جدا للمتعلم من حيث محتواه ومن حيث الفئة العمرية، فكاتبه يعرض عدة نتائج اعتبرت ثورة في تاريخ المعرفة[2] سبق بها الأوروبيين بقرون ومثال ذلك منهجه في كتابة التاريخ وهذا موائم لتلميذ مقبل على اجتياز امتحان بكالوريا ليتحقق بعده بطور أعلى عند نجاحه ، هذا عن المحتوى.أما من حيث الفئة العمرية فهذا المتعلم في مرحلة عمرية تمكنه من استيعاب المعارف المبثوثة في النص.

بدأت في تحليل النص حسب الخطوات المتعارف عليها فكانت أول خطوة:

-التعريف بصاحب النص ابن خلدون الذي ولد سنة 732هـ وتوفي سنة 808هـ والذي نشأ على حب العلم وتحصيله وله عدة آثار أهمها وأشهرها كتاب العبر المعروف بالمقدمة.

وبعد التعريف بالنص تأتي مرحلة تقديم النص:

[1] -عبد الرحمن ابن خلدون ، مقدمة ابن خلدون ، مراجعة سهيل زكار ، دار الفكر ، بيروت ، لبنان ، 2001، دط، ص03

[2] -ينظر: دراجي سعيد وآخرون ، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي.ص38

فهذا النص لابن خلدون معنون ب**علم التاريخ متواجد في الوحدة الثانية** الموسومة النثر في العصر المملوكي.

فالنثر يقسم إلى قسمين رئيسيين ، أولهما النثر الوصفي المعرفي ، كما تجلى في نثر كبار الكتاب، ويهدف إلى إيصال معرفة ما إلى الملتقى ، وثانيهما النثر التخيلي الذي ينتظم بأشكال سردية متعددة : كالمقامات والسير.. أما نصها فينتمي إلى النوع الأول من النثر[1]، والهدف من اختيار هذا النص كسند لتلميذ السنة الثالثة هو:

-أن يكون المتعلم قادرا على إنتاج نصوص شفهية وكتابية وفق الأنماط المستهدفة (تفسيري-حجاجي)

-إنتاج نصوص إبداعية ونقدية مرتبطة بمضامين هذه الوحدة مع توظيف الموارد اللغوية المحصلة ، هذا بالنسبة إلى الكفاءة المستهدفة.

أما مؤشرات الكفاءة يمكن حصرها في:

-التعرف على خصائص النثر العلمي وأهم المصطلحات العلمية في العصر المملوكي.

-ضبط خصائص النمطين التفسيري والحجاجي.

-التعرف على بعض فروع العلوم الإنسانية في كتابة ابن خلدون.

-تحليل نموذج للنثر العلمي ، واستنباط أفكاره ولغوياته، ثم تأتي مرحلة البناء الفكري وهذا حسب منهجية الجديدة الموافقة لطريقة الحل في امتحان البكالوريا.

[1] -ينظر : عبد الله إبراهيم ، النثر العربي القديم ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والتراث ط1، الدوحة، قطر، 2002، ص05

-والبناء الفكري يضم مجموعة أسئلة مرتبطة بالنص المدروس تعيين فهمه وتحليله ، فحلها يوجب العودة إلى السند وقراءة فحواه قراءة عميقة مدققة مركزة حتى يستطيع المتعلم استنباط الإجابة والرد الصحيح على كل سؤال تم طرحه.

-أما بالنسبة إلى مرحلة البناء اللغوي والمتعلقة بالأساليب والنمط المستخدم والاتساق والانسجام.

فقد حددت أسلوب الكتابة الغالب في النص وهو الأسلوب العلمي والأدبي من خلال المصطلحات العلمية المستخدمة واللغة الأدبية وهذا ما يسمى بالأسلوب العلمي المتأدب.

-أما بالنسبة إلى عنصر الاتساق والانسجام فقد اجتمعت مجموعة من الأدوات في النص حققت اتساقه وانسجامه:

1-التكرار*:فهناك كلمة تكررت حوالي عشر مرات: في السطر 2،3،6،14،18،21،23..) والتي أسهمت في اتساق النص لأنها مرتبطة بموضوع النص والذي يتمحور حول فن التاريخ والمتمثل في استقراء أحوال الناس وأسباب تطورها وتقدمها.

2-أدوات الربط المنطقية: والمتمثلة في أدوات التعليل والجواب والتفسير ومن أمثلة ذلك (إذ، لأن، الفاء، ذلك أن ، إذا) ومن المواضع التي ذكرت فيها في النص:

"...إذْ هو يوقفنا على أحوال الماضيين" ، "..فَضَلوّا عن الحق" ، "...إذْ هي مظنّة الكذب" ، " ... وذلك أنّ أحوال العالم.."، "... فإذاً يحتاج صاحب هذا الفن.." ، "... حتى يكون مستوعبا لأسباب كلّ حادث.."، فقد أسهمت هذه الأدوات في بناء نسقية التراكيب والمعاني في ثنايا فقرات النص فقد جعلت المضمون أكثر وضوحا وأشدّ إقناعا.

3-النمط المستخدم في النص: وهو النمط التفسيري*[1]، ومن مؤشراته: **-توظيف ضمائر الغائب:**" ..هو يوقفنا.." السطر الأول ، " ..أخلاقهم.." السطر الثاني ، "...سيرهم.." السطر الثاني ، "... فهم محتاج..." السطر الثالث.

ويلي ذلك آخر مرحلة وهي مرحلة التقويم النقدي: والتي ذكرت فيها أهم خصائص أسلوب ابن خلدون.

بناء على ما سبق تبين لي أن:

-النص ملائم كسند لتدريس نشاط النص الأدبي.

-الأسلوب واضح وكذلك الألفاظ.

-شارك في التحليل معظم التلاميذ.

-استطاعوا الإجابة عن أسئلة البناء الفكري والبناء اللغوي وتمكنوا من استنباط بعض مظاهر الاتساق والانسجام.

النشاط: نص أدبي

الموضوع : آلام الاغتراب –لمحمود سامي البارودي-

مراحل الدرس	أنشطة التعليم والتعلم	الطريقة
التعرف بصاحب النص	هو محمود بن حسن بك حسني البارودي ولد بالقاهرة[2] عام 1839م تعلم بالمدرسة العسكرية فتخرج منها ضابطا، وكان مولعا بحفظ الشعر وإنشاده حتى صار شاعرا فصيحا ، عالما بقواعد العربية	حوارية

*التكرار هو كلمة أو لفظ أكثر من مرة واحدة في سياق واحد" هذا تعريف ابن سيدة علي بن إسماعيل الأندلسي ، المخصص ، تح: مكتب التحقيق بدار إحياء التراث العربي ، ط1، بيروت –لبنان-1996، ص256

[1] -مدونة فضول ، أنماط النصوص الأدبية ومؤشراتها ، الأربعاء 2 ديسمبر2020 www.COUDHOUL.BLOGSPOT.COM

*النمط التفسيري هو أسلوب تواصلي يتناول فيه المرسل ظاهرة أو فكرة يفسرها أو يشرحها استنادا إلى الأدلة والبراهين والأمثلة المختلفة.

[2] -ينظر كتاب اللغة العربية وآدابها ، مصدر سبق ذكره، ص 55

	وآدابها إلى جانب اللغة التركية والفارسية... توفي سنة 1904م	
البناء الفكري	1-**في الحقل الدلالي:** استخرج مختلف الأفعال ذات العلاقة العائلية مع الجذر (ذكر) ، وبين معانيها المختلفة[1]؟ **1-الأفعال ذات العلاقة مع الجذر ذكر هي:** ذَكَرَ-ذِكْرًا وتَذْكَارًا- الله- سبحه ومجدهُ ذَكرِ اسم اللهِ- نَطَقَ به ذَكِرَ الشيءَ -- حَفِظهُ في ذهنه ذَكِرَ الأمرَ—فَطِنَ إليه ذَكَرَ حثَّ فلان--- حفِظَهُ ولم يضيعه ذَكَّرَهُ الشيء--- جعله يُذكُرُهُ، ذَكَّرَ القَومَ--- وَعَظَهُمْ ذَاكَرَ مُذَاكرة في أمرِ—خاضَ فيه استذكر – بِمعنىَ ذَكَرَ الذّكر—الدّعاء الذّكر: الصّيتُ، الشهرة، الثّناء، الشّرف ذَكَرَّ الكلمة --- صَيّرهاَ من المذَكّر	حوارية

[1] -المصدر نفسه ، ص 56

	أذكرتِ المرأى : أنجبت ذكوراً الذَّكير من الحديد ---أصْلبُهُ وأجْوَدُهُ الذُّكرة – قطعة من فولاذ رأس الفأس **2-في الحقل المعجمي[1]:** ابحث عن معاني (أرعى) في القاموس بعد حصولك على جذرها؟ -معاني أرعى في القاموس[2] أَرَعى المكان: جعله مرعَى أرعى الماشية: رعاها: سرحَها في الكلأ أَرعَتِ الأرض: كثُرَ فيها المرعى أرعى النجوم: أُراقبها. أرعيته سمعي: أصغيت إليه رعى الأمر: نظر إلى ماذا يصير ، رعى الأمر: حفِظَهُ **3-عمن يتحدث الشاعر؟ ما طبيعة علته؟ وما سببها؟[3]** -من خلال النص يتحدث الشاعر عن نفسه طبيعة علته: بعده عن أهله وأحبته السبب: النفي عن الوطن	

[1] -المصدر السابق، ص 56

[2] -كتاب اللغة العربية وآدابها ، مصدر سبق ذكره، ص 56

[3] -المصدر نفسه، ص 56

	4–حدد الخيط العاطفي الذي ظل يشد الشاعر طوال القصيدة؟ ما الذي يهز هذا الخيط؟[1] –الخيط العاطفي هو الصبر والذي يهز هذا الخليط هو الوفاء للأهل وحبهم. **5–ماذا تمثل (سرنديب) ، (روضة النيل)، (المقياس) للشاعر؟** –سرنديب –منفى الشاعر روضة المقياس—حبه القديم روضة النيل – أعزّ ذكرياته **6–هل طغت على النص عناصر الجدة أم أنه حافل بمظاهر التقليد للقصيدة القديمة؟ مثل من النص**[2] –النص حافل بمظاهر التقليد للقصيدة القديمة وهذا ظاهر في: – المفدمة الغزلية: هل من طبيب لداء الحب أو راقِ؟ يشفي عليلا أخا حزن وإيراتِ. تقليده لأبي فراس الذي خاطب حمامة بقوله: أقول قد ناحت بقربي حمامة ** أيا جار تأهل تشعرين بعالي؟ وكذا مناداة بريد الصبا يذكرنا بجميل بن معمر القائل:	

[1] –المصدر نفسه، ص 56

[2] –المصدر نفسه، ص 56

	أيا ريح الشمال أما تريني*** أهيم وإنني بادي النحول -جزالة اللغة وقوتها: أبقى، البين، الباقي، مهجتي... 5-حدد وظيفة (الفاء) في بداية البيت 12، و(الواو) في كل من البيتين 13و 14؟[1] -وظيفة الفاء في البيت 12 هي استئنافية ، وكذا وظيفة الواو في البيتين 13 و 14 6-هل تلاحظ علاقة تربط بين الأبيات السنة الأولى، وبين ما يليها؟ ماذا تستنتج؟[2] -نعم هناك علاقة تربط بين الأبيات السنة الأولى وبينما يليها وتمثلت في الربط بين ماضي الشاعر وحاضره. فالشاعر يحن إلى ماضيه ويعتز بحاضره ، وهذا ما أدى إلى اتساق النص وانسجامه.	
التقويم النقدي	جمع الشاعر هذا النص بين محاكاته وتقليده للقدامى وبين التجربة الشعورية الصادقة ، فقد عبر عن تجربة شعرية عاشها في المنفى وأضفى على الموضوع طابعه الشخصي ، وهذا إن دل على شيء دل على أن له مكانة أدبية راقية ما جعله رائد شعراء النهضة	حوارية

[1] -كتاب اللغة العربية وآدابها ، ص 57

[2] -المصدر نفسه، ص 57

	الحديثة. -سجل هذا النص غياب الأبعاد السياسية لحالة الشاعر وهو في المنفى، وذلك لاهتمامه بحياته الشخصية ومعاناته فقدانه زوجته التي توفيت وهو بعيد عنها.	
البناء اللغوي	لا يخرج النص عن الصور البيانية التقليدية (تشبيه ، استعارة ، كناية) استخرج من النص أمثلة عليها، وميز وجه الإبداع فيها من وجه التقليد؟ ماذا تستنتج؟[1]. -لا يخرج النص عن الصور البيانية التقليدية ومن أمثلة ذلك من النص. **التشبيه:** في قوله: داء الحب وهو تشبيه بليغ وأصل الكلام الحب داء. **الاستعارة المكنية:** (الصبر أعيا) كل مشتاق **الكناية:** (أبيت أرعى نجوم الليل) كناية عن السهر والأرق وكلها صور قديمة سبت تداولها في الشعر قديما وخلاصة القول: البارودي شاعر مقلد للشعراء بيد أن له الفضل في إحياء القديم خاصة بعد تعرضه للانحطاط في عصر الضعف. 2-عبر الشاعر عن حالته النفسية بعيدا عن وطنه ، فما النمط	

[1] -كتاب اللغة العربية وآدابها ، مصدر سابق، ص 57

	النصي الذي اختاره لذلك؟ مثل من السند؟[1]. -اختار الشاعر أنماطا متنوعة نذكر منها: -النمط الحواري: والظاهر في البيت 12 في قوله (فيا بريد الصبا بلغ ذوي رحمي...) -النمط الإخباري: في النص البيت 2 في قوله: (قد كان أبقى الهوى من مهجتي رمقا..) -النمط السردي: الوارد في البيتان 4،5 (أكلف النفس صبرا وهي جازعة... لا في (سرنديب) لي خل ألوذ به...). 3-حدد النمط النصي المتبع في الأبيات 12،13،14؟[2] -النمط النصي المتبع في هذه الأبيات وهو النمط الحوار بحيث كان خادما للنمط الأساسي بإضفاء الإثارة والتشويق. 4-هناك علاقة رابطة بين البيت الأول والأبيات من 2 إلى 6 حددها؟[3] -العلاقة الرابطة بين الأبيات هي علاقة المجمل بالمفضل لأنه ما أجمله في البيت الأول حاول تفضيله في باقي الأبيات :" هل من	

[1]-نفسه

[2]-نفسه

[3] -نفسه، ص57

	طبيب لداء الحب أوراق؟ ثم "قد كان أبقى الهوى من مهجتي رمقا... " حزن براني وأشواق رعت كبدي... " أكلف النفس صبرا وهي جازعة... إلى غاية البيت السادس	

نقد وتقييم:

ينتمي النص إلى المحور الثالث والموسوم:" آلام الاغتراب[1]"، من تأليف محمود سامي البارودي.

-أول ما بدأت به التحليل في البناء الفكري هو:

المستوى الدلالي أو البنية الدلالية : والسؤال كان حول استخراج مختلف الأفعال ذات العلاقة مع الجذر ، فتنوعت الدلالات المنتمية إلى هذا الجذر بين التسبيح والدعاء والثناء والشرف...

وبعده المستوى المعجمي أو البنية المعجمية : حيث طلب من المتعلم البحث عن معاني "أرعى" في القاموس فاختلفت المعاني بين المراقبة ، الإصغاء والكثرة الحفظ...

-النقطة المحورية والمركزية للنص تمثلت في الحديث عن المنفى وآلامه حيث استهله بمقدمة غزلية محاكيا ومجازيا فيها القدامى ، ثم تحدث عن أعز ذكرياته وشوقه لأهله ووطنه فربط في قصيدته بين حنينه إلى الماضي ووصفه لمعاناته في المنفى.

[1] -كتاب اللغة العربية وآدابها ، مصدر سبق ذكره، ص 55

تميزت لغة الشاعر بالقوة والجزالة فالنص حافل بمظاهر التقليد للقصيدة القديمة فقد حاكى أبي فراس كما قَلَدَ جميل بن محمد ، ومزج هذه المحاكاة مع تجربته الشعورية الصادقة التي عاشها في المنفى وهذا ما يوحي بمكانته الأدبية المرموقة كونه رائد شعراء النهضة الحديثة

-واتسمت وحدات القصيدة بالترابط نتيجة استخدام الشاعر جملة من الروابط أدت إلى اتساق النص وانسجامه ، فالأبيات تعكس تناسقا جماليا أسهم في الربط بين ماضي الشاعر وحاضره.

الوحدة الثالثة: شعر المنفى لدى الشعراء الرواد

النشاط: نص أدبي

الموضوع :من وحي المنفى –أحمد شوقي- (ص54 من ديوانه)

مراحل الدرس	أنشطة التعلم	أنشطة التعليم	الطريقة
وضعية انطلاق	-حدّد المذهب الأدبي الذي مثل مدرسة التقليد؟ -حدد الغرض الأدبي المستخدم بكثرة لدى أحمد شوقي؟	-المذهب الأدبي الذي مثل مدرسة التقليد هو المذهب الكلاسيكي -الغرض الأدبي المستخدم لديه بكثرة هو شعر المنفى	حوارية
أتعرف على صاحب النص	-سنتعرف في هذا الدرس على رائد من رواد شعر المنفى وهو أحمد شوقي فمن يعرف لنا هذا الشاعر؟ من يكون أحمد شوقي؟	-هو شاعر وكاتب مصري ولد[1] بالقاهرة سنة1868م، تربى في قصر الخديوي، انكب على حفظ الشعر.	حوارية

[1] -الشريف مريبعي، كتاب اللغة العربية وآدابها ص 159

	-مولده -أبرز أعماله -وفاته	-التحق بمدرسة الحقوق ثم الترجمة حيث أتقن عدة لغات. نفي إلى إسبانيا سنة 1915 وهذا ما ساعده على الإطلاع على تراث العرب و آدابهم. من أبرز أعماله: -مصرع كليوباترا ، عنترة، الست هدى، ديوان الشوقيات، عذراء الهند، أسواق الذهب...	
تقديم النص	تجرع شعراء العصر الحديث آلام المنفى وأحسوا بالحنين إلى الأوطان فجسدوا شعورهم في شعر المنفى	تدوين المتعلمين لتقديم النص على دفاترهم.	
قراءة النص	قراءة المعلم للنص بطريقة نموذجية موصلة للمعاني	قراءة المتعلم للنص قراءة صحيحة خالية من الأخطاء	
أثري رصيدي اللغوي	-حدد المفردات التي تحتاج إلى شرح في النص؟[1]	**الطلح**: الشجر العظيم،**نشجى**:نحزن،**خميلة**:الشجر الكثيف، **الطّل**: صغير	حوارية

[1] -الشريف مريبعي ، مصدر سبق ذكره، ص 60

		الغزال،**النّائبة:** المصيبة	
البناء الفكري	1-من يخاطب الشاعر؟ وما الذي يجمع بينه وبين مخاطبه؟ 2-ما هي الصورة التي رسمها الشاعر لوطنه؟وعلام يدل ذلك؟.[1] 3-تنوعت مصادر الإيحاء عند الشاعر بين طبيعته وثقافته وضح ذلك مستشهدا من النص ذاكرا المفردات المعبرة عن مدى حرقة الشاعر لوطنه مع توضيح ذلك؟[2].	1-يخاطب الشاعر الحمام النائح، حيث يجمع بينه وبين مخاطبه والوحدة والغربة لأن كليهما غريب عن وطنه. 2-الصورة التي رسمها الشاعر لوطنه هي صورة الأم، وجنة فوق الأرض ، موطن الأفراح ومقر الصبا ، وهذا يدل على حبه الكبير لوطنه وتعلقه به. 3-مصادر الإيحاء الطبيعية الصلح، الحمام، الوادي، البرق، الريحان، الكافور. **المصادر الثقافية الدينية:** قصة سيدنا موسى عليه السلام **-المصادر التاريخية:**	

[1] -المصدر نفسه، ص60

[2] -المصدر نفسه

		قصة المعتمد بن عباد **-المصادر الدينية:** معارضة قصيدة ابن زيدون. **المفردات الموجبة بشدة::** **إلى شوقه لوطنه وشدة حالته النفسية:** رمى البين، فرقنا المصائب، المصابينا، بنّا، ترقرق، دمع، دماً، هاج، البُكاَ، بالينا الحنين، الصبر نموه، الشّوق. 4-بين أحمد شوقي في قصيدته[1] هاته ونونية ابن زيدون أوجه تشابه واختلاف عدة نذكر منها: **من حيث الشكل والأسلوب:** -تشابه في الوزن والقافية والروي -كلتا القصيدتين غنية بالصور البيانية -استعمال مظاهر الطبيعة في	4-بين أحمد شوقي في قصيدته وابن زيدون في نونيته الشهيرة أوجه تشابه عدة وضحها وهل تعيب ذلك على الشاعر؟. 5-ما النمط الغالب على النص؟	

[1]-بشير شعلال ، بوعمامة مليانة ، المسير في اللغة العربية وآدابها ، ص 63

	علل؟ .	التعبير بكثرة **من حيث الحالة الشعورية:** -التعبير عن الأسى والحزن والحنين **ويختلفان** في حنين ابن زيدون إلى ولادة بنت المستكفي وحنين شوقي إلى مصر. 5-اعتمد الشاعر على النمط الوصفي ومن مؤشراته: أ-**النعوت والأحوال** قصت جناحك دما. ب-**الإضافات**: نائح الطلح **ج-الصور البيانية** :البيت الثامن:يمارس الشاعر إسقاط العلاقته بوطنه حيث يوضح هذا الإسقاط أن علاقة الشاعر بوطنه علاقة عضوية تشبه علاقة الطفل بِأُمِهِ	
البناء اللغوي	1-حدد أدوات الاتساق الواردة في	**1-من أدوات الاتساق في**	حوارية

	النص؟[1]. 2-ما الدلالات النفسية[2] التي يحملها الاستفهام في البيت الأول والثاني؟ والأمر في البيت 16؟ 3-ما المحسن البديعي[3] الموظف في مطلع القصيدة؟ حدد أثره؟	**النص:** حروف الجر، العطف، الأسماء الموصولة، أسماء الإشارة ، التكرار مثال: حرف العطف لكن هو رابط منطقي أفاد الاستدراك وهو يعبر عن أمل الشاعر في انفراج الأزمة وعودته إلى وطنه مصر. والتكرار مثل: تكرار كلمة مصر فقد أفادت من حيث بناء النص أن كلمة مصر تمثل المحور الذي يدور عليه النص. 2-**يدل الاستفهام** في البيتين على الحنين والوفاء للوطن والحزن والغربة. أما الأمر في البيت 16 فيدل على: الإصرار والشوق إلى الوطن.	

[1] -المسير في اللغة العربية ، مصدر سابق، ص 67

[2] -نفسه ، ص 63

[3] -نفسه ، ص 64

		3-المحسن البديعي: تصريع بين عوديا-وادينا وهو محسن بديعي لفظي أسهم في إحداث جرس موسيقي	
التقويم النقدي	1-ما الدوافع النفسية التي دفعت الشاعر إلى كتابة هذا النص؟ 2-إلى أي مدرسة أدبية ينتمي شوقي؟ أذكر أبرز خصائصها؟ 3-ما أبرز خصائص أسلوب أحمد شوقي؟	**1-الدوافع هي:** الشعور بألم المنفى، البعد عن الأهل، شدة الحزن. **2-المدرسة الأدبية التي ينتمي إليها:** مدرسة المحافظين **خصائصها:** -معارضة وتقليد الشعر السابقين. -التزام وحدة الوزن والقافية. -انتقاء الألفاظ من القاموس العربي القديم. **3-أبرز خصائص أسلوبه:** تقليد السابقين ، الاعتماد على القاموس القديم، التقليد في الصور والأخيلة.	حواري

في مستهل الحديث:

هذا النص متواجد في الوحدة الثالثة من كتاب اللغة العربية وآدابها والمعنونة:" **شعر المنفى لدى الشعراء الرواد**" والنص موسوم : **من وحي المنفى**[1]

أول عتبة ينبغي الوقوف عليها هي العنوان " من وحي المنفى" هذا ما وجدناه مغيبا تماما من الكتاب المدرسي ، فالإشكالات الخاصة بالسند والمطروحة في المدونة تنطلق مباشرة من صاحب النص في خطوة :**التعريف بصاحب النص، لتقتحم النص مباشرة** ، قصد تحديد بناه ووحداته، لذلك وجب استدراك هذه الهفوة في التحليل فالعنوان هو البوابة والواجهة التي تطلعنا على الفكرة المحورية للسند.

-ومن خلال قراءتي الأولية للنص لجأ الشاعر إلى الكتابة استئناسا وتخفيفا من هم الغربة وشدة الألم والشوق المرتبط بحنينه إلى وطنه.

وقد تضمن هذا النص في طياته ألفاظا تحتاج إلى توضيح وشرح منها ما تم شرحه في الكتاب المدرسي ومنها ما قمنا بشرحه من قبيل: **خميلة** وهي الشجر الكثيف، **والطّل**: وهو صغير الغزال.

وفي البناء الفكري: توجد مجموعة من الإشكاليات والأسئلة يطلب من المتعلم الإجابة عنها بالرجوع إلى السند وقراءته بتركيز وتدبر ، ومن بين الأسئلة: ما هي الصورة التي رسمها الشاعر لوطنه؟ الإجابة: الصورة التي رسمها الشاعر لوطنه: موطن الأفراح ، جنة فوق الأرض...

*عاش أحمد شوقي ألم المنفى بعد حياة الترف والنعيم التي عاشها بلده مصر ووقوفه في وجه الإستدمار الإنجليزي أدى به إلى النفي ، فغادر وطنه مكسورا وقلبه معلق بوطنه –أحمد شوقي، الشوقيات، دار الكتاب العلمية ، بيروت ، لبنان ، ط3، 2009، جزء1، ص 45

[1] –كتاب لغة العربية وآدابها ، مصدر سبق ذكره ، ص 59

أما فيما يخص البناء اللغوي:

فالمطلوب من المتعلم أن يحدد أدوات الاتساق الواردة في النص وقد حددنا أهمها في الجدول التالي:

حروف الجر	حروف العطف	الأسماء الموصولة	أسماء الإشارة	التكرار
لـواديك في حواشينا على مقةً من الخلد بـالكافور على جوانبها من روح في دمع في النائبات	وظلّ غير نادينا وريحان يغادينا واهتف وانزل	إلى الذّين وجدنا		تكرار كلمة مصر في البيت الخامس، السابق، السادس عشر، الثامن عشر

فكل هذه الروابط مجتمعة أدت إلى اتساق وانسجام النص، خاصة التكرار الذي دل على أن كلمة مصر هي محور النص ودل كذلك على شدة تعلق وحنين الشاعر لوطنه.

ومما سبق ذكره يمكن القول أن:

فهم السند واستيعابه كان متفاوتا لدى التلاميذ لتفاوت واختلاف القدرات المكتسبة بينهم ، فمنهم من يمتلك قدرة فائقة على الفهم ولديه ذخيرة لغوية أهلته لاستيعاب النص وتحليله واستنباط بناءه الفكري واللغوي واستخراج مظاهر اتساقه وانسجامه ، ولكن بعضهم الآخر صَعُبَ عليه النص وهذا أضحى إشكالا كبيرا ظاهرا عند المتعلمين بيد أن الأستاذ هو من يدفع تكلفته ، فالمعلم يشرح ويكرر ويقرأ النص ليزيل غُموضه ويرفع ما استُغلق فيه ويحلل ويناقش ، ولكن في معظم الأحيان محاولاته تبوء بالفشل أمام متعلم يمثل متلقِ مستهلك فقط ، لا يقرأ لا يسأل ولا ذخيرة لغوية له، فأنى له أن يحلل نصا وفق بيداغوجية حديثة تستدعي استخدام معايير وآليات لسانية نصية في دراسة هذا السند.

النشاط: نص أدبي

الموضوع : أنا لإيليا أبو ماضي

مراحل الدرس	أنشطة التعليم والتعلم	الطريقة
التعرف بصاحب النص	إيليا أبو ماضي ولد بقرية المحيدثة بلبنان سنة 1889[1]، اشتغل بالمطالعة الأدب العربي حتى أحس برغبة نظم الشعر فألف ديوانه "تذكار الماضي" هاجر إلى أمريكا وأنشأ جريدة "السمير" سنة 1916م، وأسس رفقة جبران خليل جبران "الرابطة القلمية" سنة 1920م وأصدر هناك ديوانه "الجداول" و" الخمائل" وافاه أجله سنة 1957م	حوارية

[1]–كتاب اللغة العربية وآدابها، مصدر سبق ذكره، ص 72

البناء الفكري	**في الحقل الدلالي:**[1] **1–في أي مجال يمكن إدراج الألفاظ الآتية:** (حرّ، مهذّب، دافعت، شددت، ساعده، متقرّب، ضميري، أرحم؟) ج1–**يمكن إدراج الألفاظ الآتية:** ضمن مجال حسن الخلق. 2–**إيتِ بأربعة ألفاظ يمكن إدراجها في مجال مضاد له؟** ج2–**الألفاظ هي**:القسوة، الإساءة، الظلم، الاحتقار، الخذلان. **في الحقل المعجمي:**[2] **1–حدد معنى لفظة كريم من النص؟** ج1–معنى لفظة كريم في النص **الأصيل** 2–**بمَ يوحي عنوان النص؟** ج2–يوحي عنوان القصيدة بالأناَ والذّاتية 3–**ما الموضوع الذي شغل بال الشاعر في القصيدة؟** ج3–الموضوع الذي شغل بال الشاعر هو :العلاقات الإنسانية وما آلت إليه 4–**استعمل الكاتب ضميري المتكلم الغائب على وجه**	حوارية

[1] –المصدر نفسه، ص 73

[2] –المصدر نفسه، ص73

	الخصوص لماذا في نظرك؟ 4-استعمل الكاتب ضميري المتكلم والغائب إظهارا للفرق بين ال(أنا) بكل إيجابياته وال(هو) بكل سلبياته	
البناء اللغوي	**1-تنوعت دلالات الغائب في النص فهل يمكن تحديدها؟**[1] ج1-دلالات الغائب هي: -في البيت الثاني (ينُوشُـــهُ من دونـه)—يتكبر عليه -في البيت السادس (حسب المسيء –شُعُرُهُ ومقاله..)—الإساءة -البيت الثامن (أثوابه أخلاقـه..) – النفاق. **2-ما النمط الغالب على النص؟**[2] ج2-النمط الغالب على النص هو النمط الوصفي: **ومن أهم خصائصه:** -الأفعال المضارعة -الجمل الاسمية -النعوت والأحوال **3-استخدم الشاعر في النص ضمير المتكلم ، فعلى من يعود؟**[3]	

[1] -كتاب اللغة العربية وآدابها ، مصدر سبق ذكره ، ص 74

[2] -نفسه

[3] -نفسه

	ج3-يعود ضمير المتكلم على الشاعر **4-وعلى من يعود ضمير المخاطب والغائب؟**[1] ج4-يعود ضمير المخاطب على مستقبل القصيدة (المتلقي)، أما ضمير الغائب فيعود على الإنسان السلبي. **5-حدد أهم القرائن اللغوية التي استخدمها الشاعر في الربط بين الأبيات؟** -أحرف الجر: من دونه ، من طباع، بمساءة، في سره أحرف العطف: وبمخلبي، وسترت..	
التقويم النقدي	جسد الشاعر انطلاقا من قصيدته مبادئ الرابطة القلمية[2] والتي نذكر من أهم مبادئها: -سهولة اللغة والبعد عن التكلف. -النزعة الإنسانية فالأدب موجه إلى الناس كافة -الاعتماد على الإيحاء والرمز -الوحدة العضوية والموضوعية -الاستعانة بالخيال.	

نقد وتقويم:

[1]-نفسه

[2] -اللجين في التقويم النقدي، مصدر سبق ذكره ، ص 13

النص الذي بين أيدينا موجود في الوحدة الرابعة "النزعة الإنسانية في الشعر" وهو نص لإيليا أبو ماضي[1]، عنوانه "أنا، وهو موجود في كتاب اللغة العربية وآدابها الصفحة 72.

أول ما بدأت به في تحليل السند هو التعريف بصاحب النص: **إيليا أبو ماضي** هو شاعر وأديب لبنان ورائد أدب المهجر ولد سنة 1889م وتوفي سنة 1957م، من أبرز أثاره : ديوان الخمائل ، ديوان الجداول، ديوان تذكار الماضي.

وثاني خطوة :حسب ما تقتضيه المقاربة النصية وفق المنهجية المعمول بها في تحليل النصوص هي " تقديم وقراءة النص "فهذا النص ينتمي إلى أدب المهجر وقد تخلل هذا الأدب عدة مميزات ذكرت من أهمها:

-نشر الخير والحب بين الناس، الدعوة إلى النزعة الإنسانية، وهذا ما يلمسه المتلقي أو المتعلم عند قراءة النص وتحليله.

البناء الفكري:

ويعتمد البناء الفكري على مناقشة معطيات النص المدروس وأفكاره قصد إيجاد والحصول على إجابات للأسئلة المطروحة التي نذكر من أهمها:

-ما الموضوع الذي شغل بال الشاعر في هذه الأبيات؟

الموضوع الذي شغل باله هو الأخلاق الفاضلة والعلاقات الإنسانية وما يجب أن تكون عليه.

-بم يوحي عنوان القصيدة؟

يوحي عنوان القصيدة بالذاتية.

[1] -كتاب اللغة العربية ، مرجع سابق، ص 72

إلى غيرها من الأسئلة التي تسهم بطريقة أو بأخرى في جذب ولفت انتباه المتلقي وإثارة شغف ولهفة القراءة فيه واستفزازه حتى يدرس النص المقروء ويحلل أفكاره ورصفه وبناءه ليصل إلى نصيبه من عدمها.

البناء اللغوي:

وهي من أهم مراحل دراسة السند النصي والتي تحوي عنصر أتفحص الاتساق والانسجام الذي يمثل أهم عناصر لسانيات النص التي تهتم بدراسة مدى نصية أي سند نصي أو إنتاجية دلالية، وهذه الأخيرة تتحقق بوجود أدوات الربط والحذف والإحالة وغيرها.

وقد حددت فيما سبق في الشق النظري المعايير السبعة التي يجب توفرها حتى يتم إثبات نصية أي نص، ولكن يبقى للاتساق والانسجام الصدارة والأولوية في الحكم على نصية النص من عدمها.

وما لاحظته عند دراستي لنصوص كتاب اللغة العربية وآدابها عدم التعريف بتقنية الاتساق والانسجام فأنى لتلميذ مبتدئ أن يحلل نصا وفق هذه المعايير النصية الصعبة دون أن يكتسب تعريفات كافية حولها وتوضيحات حول ماهيتها وانتماءها إلى اللسانيات النصية.

فتم الاكتفاء فقط بإعطاء لمحة وجيزة حول الاتساق والانسجام على أنه يتضمن مجموعة روابط يتم استخراجها من النص وكفى، دون الوقوف على الدلالات وشرح المضامين ، ولذلك تبقى أدوات الربط ، وخاصية الحذف والتكرار والإحالة من مقتضيات البلاغة فهي أدوات بلاغية هذا ما هو مبثوث في ذهن المتلقي أو المتعلم في طور الثانوي بعيدا كل البعد عن اللسانيات ونصية النصوص.

-**وعند تحليل البناء اللغوي:** حددت أهم القرائن اللغوية التي استخدمها الشاعر في نصه ، منها حروف الجر والعطف ، التكرار –كلمة حر في البيت الأول " حر ومذهب كل حر مذهبي" ... وهذا ما أسهم في اتساق النص وانسجامه.

- وآخر عنصر هو: التقويم النقدي ، حيث درست فيه أهم مبادئ الرابطة القلمية.

الوحدة الرابعة

النشاط: نص أدبي

الموضوع :هنا وهناك القروي

مراحل الدرس	أنشطة التعلم	أنشطة التعليم	الطريقة
وضعية انطلاق	- ما المذهب الأدبي الثائر على التيار المحافظ؟ -من أبرز من مثل هذا المذهب؟ -ما أهم ما دعا إليه الرومنسيون؟ -اليوم بإذن الله سنقف مع شاعر آخر من شعراء المهجر وهو "رشيد سليم الخوري" فمن هو يا ترى؟	-المذهب الأدبي الثائر على التيار المحافظ هو المذهب الرومنسي. -أبرز من مثل هذا المذهب هو جماعة الديوان في مصر، ومدرسة المهجر. -من أهم ما دعا إليه الرومنسيون هو القيم الإنسانية	حوارية

أتعرف على صاحب النص	-من هو الشاعر القروي؟ -متى ولد؟ -ما أهم أعماله؟ -متى توفي؟	-رشيد سليم الخوري هو شاعر[1] لبناني، ولد عام 1887م ، نشأ في عالم علم وأدب، اشتغل بالتعليم وكذا بالتجارة، هاجر رفقة أخيه إلى أمريكا عام 1913م حيث تولى رئاسة مجلة الرابطة القلمية مدة ثلاث سنوات ، ثم رئيسا للعصبة الأندلسية ، توفي سنة 1984م تاركا العديد من الأعمال منها: البواكير، فجر على شفق الأعاصير...	حوارية
تقديم النص	لقد تغنى الرومنسيون بالقيم الإنسانية النبيلة وخصوصا جماعة المهجر التي راقبت عن كثب حالة القيم في المجتمع الغربي فراحوا يدعون إلى الإنسانية وقيمها الراقية	كتابة المتعلمين لتقديم النص على كراريسهم	حوارية
قراءة النص	قراءة المعلم للنص قراءة نموذجية معبرة عن المعاني	قراءة المتعلمين للنص قراءة صحيحة خالية من الأخطاء	

[1] -ينظر :برقاس إسماعيل، ملحة الألباب في مذكرات الآداب ، ص 65

البناء الفكري[1]	1-ما القضية التي أثارت انتباه الشاعر في هذه القصيدة؟ 2-كيف ينظر الشاعر إلى البخيل؟ وما البيت المعبر عن ذلك؟ 3-ما هي الصفات التي أشاد بها الشاعر؟ وما تمثل بالنسبة إليه؟ 4-قدم رأيك حول الحكمة الواردة في صدر البيت التاسع؟ 5-ما النمط الغالب في النص مع التعليل؟	1-القضية التي شدت انتباه الشاعر في هذه القصيدة هي قضية الأخلاق في المجتمع الغربي وتقديسه للماديات على حساب الأخلاق والقيم الإنسانية. 2-ينظر الشاعر إلى البخيل نظرة احتقار ويدعو إلى تركه وعدم مصاحبته فهو صاحب نفس دنيئة ، والبيت السابع هو البيت المعبر عن ذلك. 3-من بين الصفات التي أشاد بها الشاعر: الجود، الكرم، الإحسان ، عزة النفس، حسن المعاملة مع الضعفاء. وهذه الصفات تمثل قيما راقية بالنسبة إلى الشاعر. 4-يحمل صدر البيت التاسع حكمة بليغة تحمل مضمونا مفاده أن المصائب تجمع الناس وتوحدهم ، بيد أن الشاعر يرى أن المجتمع الغربي لم توحده حتى	

[1] -ينظر: برقاس إسماعيل، مصدر سبق ذكره، ص 65

		المصائب بل زادته فرقة. 5-غلب على النص النمط الحجاجي ومن مؤشرات أ-الأدلة والبراهين، أدوات التوكيد (قد طبعوا)، أسلوب الشرط، الخطاب المباشر	
البناء اللغوي	1-على من يعود ضمير المخاطب في النص؟[1] 2-ما الوحدة النصية المحققة في هذه القصيدة؟ [2]. 3-ماذا أفاد تكرار الأمر في النص؟[3] 4-ما نوع الأسلوب وما غرضه في قول الشاعر "جودوا على صاحب المليون"[1]	1-يعود الضمير المخاطب في النص على أفراد المجتمع الغربي الذي دعاهم الشاعر إلى التحلي بالقيم الإنسانية النبيلة ، وقد أسهم الضمير في اتساق النص من خلال الإحالة. 2-الوحدة النصية المحققة: في هذه القصيدة هي الوحدة العضوية فلا يمكن تأخير الأبيات ولا تقديمها وقد أسهمت في انسجام النص. 3-أفاد تكرار الأمر في النص التأكيد والحث وقد أسهم في اتساق النص	حوارية

[1]-برقاس إسماعيل، مصدر سبق ذكره ، ص65

[2]-نفسه

[3] -نفسه، ص 66

		4-في قول الشاعر أسلوب إنشائي طلبي بصيغة الأمر ، غرضه السخرية والتحقير.	
التقويم النقدي[2]	1-ينتمي الشاعر إلى مدرسة فنية معينة ما هي؟ ومتى تأسست؟ من أهم أعلامها؟ إلى أي مذهب تنتمي؟ ما هي أبرز وأهم خصائصها؟	1-ينتمي رشيد الخوري إلى مدرسة العصبة الأندلسية ذات المذهب الرومنسي وهي مدرسة مهجرية تأسست عام 1933م وقد تميزت بخصائص المذهب الرومنسي ومن أهم وأبرز أعلامها: **فوزي المعلوف، شكر الله الجر، إلياس فرحات، جروج صيدح، حبيب مسعود...**	حوارية

نقد وتقييم:

ينتمي النص الذي بين أيدينا إلى الوحدة الرابعة بعنوان "هنا وهناك" للشاعر القروي (رشيد سليم الخوري)[3].

[1] -نفسه

[2] -نفسه

[3] -كتاب اللغة العربية وآدابها ، ص 77

-تحدث رشيد سليم الخوري (1887م-1900م) في هذا النص عن طبائع البشر المتباينة ، ومفاهيمهم المختلفة حول القيم والأخلاق في المجتمع الغربي ، فهو مجتمع يقدس الماديات على حساب الأخلاق والقيم الإنسانية.

-حيث نظر إليه نظرة ازدراء إلى صاحب المليون الذي سيطر عليه الجشع رغم الملايين التي يملكها.

-والملاحظ من خلال النص أن لغة الشاعر سهلة بسيطة واضحة في متناول المتلقي المتمثل في تلميذ السنة الثالثة أدب وفلسفة، أما النمط الغالب على النص هو **النمط الخطابي** فالشاعر يخاطب شعوب المجتمعات الغربية من اجل إصلاحهم من الناحية الأخلاقية.

-استخدم الشاعر في قصيدته ضمير المخاطب والذي يعود على أفراد المجتمع الغربي (**جُوحو على صاحب المليون و ارتدعوا**)، (**وأسِعفوه**) وقد أسهم الضمير في اتساق النص من خلال الإحالة.

الوحدة الخامسة

النشاط: نص أدبي

الموضوع:حالة حصار –محمود درويش-

مراحل الدرس	أنشطة التعلم	أنشطة التعليم	الطريقة

وضعية انطلاق	-تعرفنا في السابق على نوع معين من الأدب يعالج قضايا الأمة ومشكلاتها سميناه؟ -حدد أبرز القضايا التي التزم بها الأدباء في الأدب الحديث؟ -اليوم بإذن الله سنستمع بعض المواقف حول القضية الفلسطينية مع شاعرها الفد محمود درويش من يكون؟	-وسمنا الأدب الذي يعالج مشاكل الأمة بالأدب الملتزم. -أهم القضايا التي التزم بها أدباء العصر الحديث هي: **القضية الجزائرية، القضية الفلسطينية**.	حوارية
أتعرف على صاحب النص	-من هو محمود درويش؟ -متى ولد؟ -ما أهم أعماله؟ -متى توفي؟	محمود سليم درويش[1] شاعر فلسطيني ولد عام 1941م بقرية البروة -عمل في الصحافة وتحصل على العديد من الجوائز والأوسمة ، توفي في 9 أوت2008م تاركا العديد من الإبداعات منها دواوينه : عاشق من فلسطين، حصار لمدائح البحر، حالة حصار	حوارية
تقديم النص	كتب مختلف الأدباء العرب عن	كتابة المتعلمين للسند على كراريسهم	

[1]-ينظر: كتاب اللغة العربية وآدابها، ص 101

	القضية الفلسطينية لكن لم يحسن التعبير عن خباياها أحسن من أبنائها على رأسهم محمود درويش.		
قراءة النص	قراءة المعلم للنص قراءة نموذجية معبرة عن المعاني	قراءة المتعلمين للنص قراءة صحيحة خالية من الأخطاء	
أثري رصيدي اللغوي	أ-في معاني الألفاظ: ما هي الكلمات التي تحتاج إلى شرح في النص؟	**فوهة:** بداية كل شيء ،**تحملق**: ينظر نظرا شديدا، **الأقبية**:مع قبو وهو بناء تحت الأرض (مستودع)، **ورد السياج**:ورد أطرافه شوكية رائحة التفاح، اللازورد: حجر كريم ، هو مري: نسبة إلى الشاعر اليوناني هوميروس صاحب الإليادة ، الأساطير: جمع أسطورة، حكاية خرافية، طروادة: مدينة تركية	حوارية
البناء الفكري:	1-بم يوحي عنوان القصيدة؟ وهل تجد له صدى داخل النص؟	1-يوحي عنوان القصيدة "حالة حصار" بالظلم والاضطهاد الذي يعيشه الفلسطينيون ، وهذا ما نلمسه داخل النص فكل مظاهر الظلم ظاهرة في ثنايا القصيدة.	حوارية

	2-ما الحالة التي يعيشها المواطن الفلسطيني من خلال النص؟ وإلى أي مدى وصلت؟. 3-حدد بعض العبارات الدالة على الاحتقار الصادر عن المحتل. 4-هل يدعو الشاعر إلى الثورة؟ عين بعض العبارات الدالة على ذلك؟ 5-هل اعتمد الشاعر على السرد؟ أم على وصف الأحداث	2-يعيش المواطن الفلسطيني حالة كارثية من حصار وقمع من طرف العدو الصهيوني فقد وصلت به الحال إلى أن يفقد أدنى متطلبات المعيشة. 3-من العبارات الدالة على الاضطهاد: "نفعل ما يفعل السجناء""في حلكة الأقبية الحصار" ، " السماء رصاصية"، "الألم"، "مرتفعات الدخان" 4-يبدوا أن الشاعر ذا نزعة سلمية تبتعد عن العنف ، فهو يدعو المحتل إلى الخروج من حياتهم وتركهم يعيشون في سلام وأمان، فثورة درويش ثورة سلمية، ومن العبارات الدالة على ذلك: أيها الواقفون على العتبات ادخلوا واشربوا معنا قهوة عربية، اخرجوا من صباحاتنا ...حيث يقصد بهم العدو والمحتل. 5-اعتمد الشاعر على وصف الأحداث لنقل صورة عن الواقع المأساوي	

	؟ وما هو النمط الغالب؟	للفلسطينيين إبان الحصار الإسرائيلي وبذلك اعتمد الشاعر على النمط الوصفي ومن مؤشراته: **أ–النعوت**: ليلنا المتلألئ **ب–الإضافات**: منحدرات التلال. **ج–الصور البيانية**: السماء رصاصية د–**الجمل الاسمية**: أعداؤنا يسهرون **هـ–أسماء الذوات**: آدم، أيوب **و–الأفعال الماضية والمضارعة**: ظلت، نفعل	
البناء اللغوي	1–ما أهم الروابط التي وظفها الشاعر في نصه؟[1] 2–انطلق الشاعر من ضمير نحن في التعبير عن معاناة الفلسطينيين	1–وظف الشاعر مجموعة من الروابط أسهمت في اتساق النص منها: حروف الجر: على،في، حروف العطف: الواو، الفاء، الضمائر: شعرنا آخرها، أسماء الإشارة، هذه، الأسماء الموصولة: ما. 2–انطلق الشاعر في تعبيره عن معاناة الفلسطينيين من ضمير الجمع "نحن"	حوارية

[1]–ينظر ، كتاب اللغة العربية وآدابها ص 101

	بم يوحي ذلك[1]؟ 3-أذكر بعض الصور البيانية التي وظفها الشاعر[2] 4-ما مدلول كل الجمل الاسمية والجمل الفعلية في النص[3]؟	للدلالة على الانتماء والمصير المشترك وتأكيد وحدة الشعب الفلسطيني، كما يدل على النزعة الوطنية للشاعر. 3-وظف الشاعر مجموعة من الصور البيانية منها الاستعارة المكنية في قوله "نربي الأمل" التشبيه:" أما القلوب فظلت حيادية كورد السياج" ، الكناية:" السماء رصاصية"وهي كناية عن شدة الحرب" 4-تدل الجمل الاسمية على الثبات والركود أما الجمل الفعلية تدل على الحركة، التجدد والاستمرارية.	
التقويم النقدي	1-ما هي الرموز التي وظفها الشاعر وما هي دلالاتها؟	1-وظف الشاعر مجموعة من الرموز منها: **أ-رموز دينية:** مثل أدم عليه السلام يرمز للإنسانية **ب-رموز أسطورية:**مثل هوميروس الذي يدل على النصر.	حوارية

[1] -برقاس إسماعيل، ملحة الألباب في مذكرات الآداب، ص 90

[2] -نفسه

[3] -نفسه

	2-هل الشاعر مجدد أم مقلد؟	**ج-رموز طبيعية:** الفجر-يرمز للحرية والاستقلال، الدخان، يرمز للتشتت والضياع. 2-يعد محمود درويش من الشعراء الرمزيين المجددين في الأدب العربي وتبدو ملامح التجديد في: اعتماد شعر التفعيلة، تنويع القافية والروي، اعتماد الوحدة العضوية، توظيف الرموز الأدبية وكذا الأساطير.	

نقد وتقييم:

ينتمي النص الذي بين أيدينا إلى الوحدة الخامسة بعنوان حالة حصار من تأليف محمود درويش[1].

من القراءة الأولية للقصيدة يوحى عنوانها **بالظلم والاضطهاد الذي يحياه أبناء فلسطين الأدبية**، وهذا ما نلمسه في طيات السند المدروس فكل مظاهر الظلم ظاهرة في ثناياه، حيث يعيش المواطن الفلسطيني حالة حصار وقمع من طرف الكيان الصهيوني الغاشم وقد أدى به هذا الحال إلى فقدان أدنى متطلبات المعيشة.

-من خلال وحدات النص يبدوا أن الشاعر ذو نزعة سلمية منافية للعنف يحاول تقديم رسالة إلى المحتل تحمل صوت لك فلسطيني محتواها "اخرجوا من حياتنا ودعونا نعيش بسلام"، حيث اعتمد على وصف الأحداث لنقل صورة عن واقع فلسطين المأسوي إبان الحصار الإسرائيلي، فانطلق الشاعر في تعبيره من ضمير الجمع" نحن"

[1] -ينظر: كتاب اللغة العربية وآدابها، ص 101

للتأكيد على وحدة الشعب الفلسطيني ووظف مجموعة روابط أدت إلى اتساق النص منها ما ذكرناه سابقا في المذكرة:

-حروف الجر: في الليالي، في ساعة، على أهبى، على العتبات، بمنظار.

-حروف العطف: ونقرأ، فتوجعني.

-الضمائر: هي الوقت، هو أن لا تعلق، هو مثلي.

-أسماء الإشارة: هذا الحصار، هذه اللحظة.

فقد أسهمت هذه الروابط مجتمعة وأخرى في اتساق النص و جسد الشاعر فيه النزعة الوطنية، حيث عبر عن روح الانتماء وأحسن انتقاء ألفاظه وكلماته الدالة على القيمة السياسية والقيمة الاجتماعية و صور معاناة أبناء وطنه اليومية كما أضفى على نفسيته اكتئابا فجل عباراته إن لم نقل كلها تحوي حزنا وأسى.

الوحدة الخامسة: فلسطين في الشعر العربي المعاصر

النشاط: نص أدبي

الموضوع : منشورات فدائية –نزار قباني-[1] (من ص11-17 جوزيف الخوري علوق، نزار قباني – خمسون عاما من الشعر، دار نوبليس، ط2: 2005، بيروت- لبنان)

مراحل الدرس	أنشطة التعلم	أنشطة التعليم	الطريقة
وضعية انطلاق	-ما هي المذاهب الأدبية المنتمية إلى العصر الحديث؟	-أهم المذاهب الأدبية في العصر الحديث: الرمزية ، الواقعية، الكلاسيكية، الرومنسية... -ركز المذهب الواقعي على ظروف الواقع العربي وما	حوارية

[1] -جلسة مع أستاذة ثانوية "حسني حسين" يوم 28-05-2022م على الساعة 11صباحا

	-ما هي أهم النقاط التي ركز عليها المذهب الواقعي؟ -فيم تتمثل أبرز ظاهرة في الأدب الواقعي؟ وما هي أهم وأبرز القضايا التي عالجها هذا المذهب؟	جرى فيه من جزاء الاستعمار. -أبرز ظاهرة في الأدب الواقعي هي ظاهرة الالتزام وأبرز القضايا المعالجة هي قضية فلسطين.	
أتعرف على صاحب النص	-من هو؟ -متى ولد؟ ما أهم مؤلفاته؟ -متى توفي	-نزار قباني : هو شاعر سوري معاصر، ولد 21 مارس 1923م، نبغ في عالم الأدب وعرف بشاعر المرأة من أهم أعماله: ديوان الكبريت ، في يدي خمسون عاما في مديح النساء...	حوارية
تقديم النص	لقد اهتم أدباء شعر التفعيلة بمعالجة قضايا الأمة ، ومن أبرزها قضية فلسطين ومعاناتها مع الكيان الغاشم الصهيوني	-كتابة المتعلمين لتقديم النص على كراريسهم	حوارية

قراءة النص	-قراءة المعلم للنص قراءة نموذجية معبرة عن المعاني	-قراءة المتعلمين للنص قراءة صحيحة خالية من الأخطاء	
أثري رصيدي اللغوي	ما الكلمات التي تحتاج إلى شرح في النص؟	مشرشون: باقون ومتشبثون المرموق: المدهون آذار : مارس نيسان: أفريل	حوارية
البناء الفكري[1]	1-إلى من يتوجه الشاعر بخطابه ؟ وما مضمون هذا الخطاب؟ 2-سجل الشاعر في نصه حقيقة سياسية وأخرى تاريخية وضح ذلك بالاستشهاد من النص؟	1-يوجه الشاعر خطابه إلى الكيان الصهيوني الغاشم يخبرهم فيه بأن الأمة العربية لن تفشل رغم ضعفها وستعود لاسترجاع أمجادها السابقة. 2-ذكر الشاعر في نصه حقيقة سياسية وأخرى تاريخية، **فالسياسة** تمثلت في: -إن سيادة فلسطين مغتصبة من طرف هذا العدو الظالم أما **التاريخية** -فهي كون فلسطين عربية وإسلامية منذ فجر التاريخ كما في قوله: "هنا ولدنا وكبرنا منذ فجر العمري".	

[1] -جلسة مع أستاذة ثانوية عزة عبد القادر بيوم 03-2022 على الساعة 10 صباحا

	3-نبرة التحدي بارزة في القصيدة مثل لها؟ 4-ما النزعة الطاغية في هذا النص ؟ علل؟ 5-ما النمط الغالب في النص؟ أذكر مؤشرين له مع التمثيل؟	3-نبرة التحدي بارزة في النص وتتمثل في الرفض القاطع للعدو الصهيوني، وخير دليل على ذلك قوله:" يا آل إسرائيل لا يأخذكم الغرور"	
البناء اللغوي	1-ما أهم الروابط التي أسهمت في اتساق النص؟ 2-حدد نوع الأسلوب وغرضه في قول الشاعر "لا يأخذكم الغرور؟ 3-ما اللون البيان الموظف في قول الشاعر -عقارب الساعة توقفت لابد أن تدور	1-من أهم الروابط التي وظفها الشاعر في نصه نذكر: **حروف الجر** "في" ، **حروف العطف** "الواو"، **التكرار، الضمائر** خصوصا المخاطب، **أسماء الإشارة، والأسماء الموصولة.** 2-في قول الشاعر "لا يأخذكم الغرور" أسلوب إنشائي طلبي بصيغة النهي غرضه التحذير. 3-في قول الشاعر "عقارب الساعة إن توقفت لابد أن تدور" كناية عن العودة والرجوع إلى المجد" -أما في قوله اغتصاب الأرض لا يخيفنا ففيه استعارة	حوارية

	-إن اغتصاب الأرض لا يخيفنا	مكنية ، حيث شبه الأرض بالإنسان فحذف المشبه به وترك لازمة من لوازمه تدل عليه على سبيل الاستعارة المكنية	
التقويم النقدي	نرى أن نزار شاعر ملتزم بالقضية الفلسطينية، وضح ذلك.	يعد نزار من أبرز الشعراء العرب الذين اهتموا بقضية فلسطين والتزود بها والالتزام هو أن يسخر الأديب لمعالجة قضية يؤمن بها، ويتعصب لها، حيث يدافع عنها ويعالج مشاكلها ويحاول تقديم حلول لها وأبرز ما يدل على التزامه هو حديثه بضمير الجمع مثل قوله:" أرضنا"	حوارية

نقد وتقييم:

النص الذي بين أيدينا "لنزار قباني" والمعنون:" منشورات فدائية"[1]، ضمن الوحدة الخامسة "فلسطين في الشعر العربي المعاصر" ، الموجود في الصفحة 94 من كتاب اللغة العربية وآدابها.

وأول خطوة من خطوات تحليل النص هي أتعرف على صاحب النص: "نزار القباني" شاعر سوري ولد سنة 1923م وتوفي سنة 1998، من أهم أثاره: ديوان خمسون عاما من الشعر.

2-تقديم وقراءة النص:تقديم مقدمة للمتعلم حتى يكون مهيئا لتحليل النص واستنباط أهم أفكاره. ثم يقرأ المعلم النص قراءة صحيحة مركزة خالية من الأخطاء تتبعها قراءة لتلميذ أو أكثر

ثالث خطوة البناء الفكري

[1]-كتاب اللغة العربية وآدابها ، ص 94

ويتم فيه طرح مجموعة من الأسئلة يحاول المتعلم الإجابة عنها بعد قراءته العميقة للنص.

ومن أهم الإشكالات المطروحة حول السند محل الدراسة:

-إلى من يتوجه الشاعر بخطابه؟ وما مضمون هذا الخطاب؟

-يوجه الشاعر خطابه إلى الكيان الصهيوني الغاشم يخبرهم فيه أن الأمة العربية لن تفشل وستعود لاسترجاع أمجادها وعزها ونصرها.

وتلي هذه الخطوة البناء اللغوي: وذكرت فيها أهم الروابط التي أسهمت في اتساق النص:

-حروف الجر:"من شعبنا"، "في هذه الأرض" ، "على صدوركم"،"كالنفس في الرخام"

-أسماء الإشارة: "في هذه الأرض"، "فهذه بلادنا"...

التكرار كلمة فيها ، وكلمة باقون دليل تعلق الشاعر بالقضية الفلسطينية وحبه لفلسطين المبثوث في قلبه وفي قلب كل عربي.

فكل هذه الروابط وغيرها أدت إلى اتساق النص وانسجامه.

وآخر خطوة هي التقويم النقدي: وذكرت فيها قضية الالتزام وكيف التزم نزار القباني في شعره بالقضية الفلسطينية.

الوحدة السادسة : الثورة التحريرية الجزائرية في الشعر العربي

النشاط: نص أدبي

الموضوع :ما الإنسان الكبير-محمد صالح باوية-ن وحي المنفى -أحمد شوقي- (ص54 من ديوانه)

مراحل الدرس	أنشطة التعلم	أنشطة التعليم	الطريقة
وضعية انطلاق	-تعرفنا فيما سبق على تفاعل	-من أبرز القضايا التي تفاعل معها الأدباء في	حوارية

	الأدباء العرب مع قضايا الأمة، ما أبرز القضايا التي تفاعلوا معها؟ -من أبرز شعراء هاتين القضيتين؟ -اليوم بإذنه تعالى سنتعرف أكثر على تفاعل الأدباء الجزائريين مع قضيتهم مع الشاعر محمد الصالح باوية، فمن هو هذا الشاعر؟	العصر الحديث القضية الفلسطينية والقضية الجزائرية. -عرفت القضية الفلسطينية باسم شاعرها محمود درويش أما القضية الجزائرية فكان شاعرها مفدي زكريا	
أتعرف على صاحب النص	-من هو محمد الصالح باوية؟ -متى ولد؟ -ما أهم أعماله؟ متى توفي؟	محمد الصالح باوية شاعر وأديب جزائري[1] ولد بالوادي سنة 1930م، من أشهر أعماله:" أغنيات فضالية" الذي تغنى فيه بالقضايا الوطنية والقومية	حوارية
تقديم النص	إن المتتبع للحركة الشعرية ومواكبتها للصورة الجزائرية يخرج بنتيجة مفادها أن الكلمة كانت تقاتل إلى جانب الرصاصة ، وعليه فالشاعر كان من جنود هذه الأمة.	كتابة المتعلمين لتقديم النص على كراريسهم	
قراءة النص	قراءة المعلم للنص قراءة نموذجية	قراءة المتعلمين للنص قراءة صحيحة خالية من	

[1]-كتاب اللغة العربية وآدابها ، مصدر سبق ذكره ص 110

	معبرة عن المعاني	الأخطاء	
أثري رصيدي اللغوي	-في معاني الألفاظ: ما هي الكلمات التي تحتاج إلى شرح في النص	-**ثر**:دافق وغزير، **بكر**:عذراء، **الربى**: ما ارتفع من الأرض	حوارية
البناء الفكري	1-من المتكلم في النص؟ ومن المتلقي؟ وما هو زمان النص ومكانه المؤطر له؟ 2-لماذا يلح الشاعر على كلمات السلام ، الحياة، الغد؟ وهل من الصدفة أن يجمع الشاعر بين الحب والحرب؟. 3-بين من خلال النص كيف صار الشاعر إنسانا؟ 4-ضمن أي لون من ألوان الشعر	1-المتكلم هو الشعب الجزائري والمتلقي إنسان يعشق الحرية ويقدس المبادئ الإنسانية ، أما زمان النص هو وقت الثورة الجزائرية وبالضبط سنة 1958م ومكانه هو الجزائر 2-يلح الشاعر على كلمات :السلام، الحياة، الغد، دلالة على حب الإنسان الجزائري للقيم الإنسانية النبيلة ، وأن ثورته هي ثورة الإنسانية ، وليس من المصادف أن يجمع بين الحب والحرب فالثورة ثورة بحث عن السلام والحياة للإنسان. 3-تظهر إنسانية الشاعر في النص من خلال حب القيم الإنسانية والدعوة إلى السلام والانتفاضة في وجه الظلم والاستبداد ومحاولة خلق حياة جديدة تعطي للإنسان قيمته. 4-تغنى الشاعر بالقضايا السياسية وأشاد	

	تصنف النص؟ علل؟ 5-ما النمط الغالب في النص؟ حدد مؤشراته مع التمثيل؟	ببطولات الشعب الجزائري والوحدة العربية فالنص إذن ينتمي إلى الشعر السياسي الثوري. 5-النمط المستخدم في النص هو النمط الوصفي ومن أهم مؤشراته: **أ-النعوت والأحوال:** إنسان كبير، خلجة الإنسان تشدو. **ب-الإضافات:** خطى طفل، كنز السنابل **ج-الجمل الاسمية:** انا إنسان كبير **د-الصور البيانية:** قلب بركان وقد جاء السرد خادما للنمط الغالب	
البناء اللغوي	1-ما هي الكلمات التي تنتمي إلى حقل القيم؟[1]. 2-ساد الضمير المستتر في كثير من	1-الكلمات التي تنتمي إلى حقل القيم متمثلة في: **قيم إنسانية:** طفل بري، سلاما، ابتساما، زغاريد... **قيم وطنية:**الجزائر، شعبي، وطني **قيم تاريخية:**لحظة كبرى، ثورتي التاريخ... 2-ساد الضمير المستتر في العديد من مقاطع	حوارية

[1] -كتاب اللغة العربية وآدابها ، ص 119

	مقاطع القصيدة، حدده وبين دوره في اتساق النص 3-إن باوية لا يكتب بلغة جاهزة لكن بلغة تخلقها التجربة ، ما المقصود باللغة الجاهزة؟ وما الفرق بينها وبين النابعة من تجربة؟[1] 4-استخرج من النص الصور التي تعكس طابع الحرب وتلونها[2]	القصيدة ومن أبرز مواضعه: تنثر توقظ، ينحني ، يزرع ... هذا ما أسهم في اتساق القصيدة من خلال الإحالة. 3-اللغة الجاهزة هي اللغة الحاملة لعواطف باهتة لا أثر لها ، أما اللغة النابعة من تجربة فهي النابعة من أحاسيس الشاعر وتجربته الشعورية ونجدها ذات زخم من العواطف والإيحاءات وهذا ما نلمسه جليا في هذا النص. 4-من الصور العاكسة لطابع الحرب: "يغرق التاريخ"—كناية عن التعبير العميق، "قبضتي هذه سماء" تشبيه بليغ، "توقظ الأرض بفأس ولهاة"—استعارة مكنية	
التقويم النقدي	1-حدد النزعات الموجودة في نص باوية؟[3]	1-النزعات الموجودة في نص باوية هي: **أ-نزعة إنسانية:** وذلك واضح من خلال الدعوة إلى القيم الإنسانية ومن الألفاظ الدالة على ذلك: ابتساما، سلاما، زغاريد.	حوارية

[1] -نفسه

[2] -نفسه

[3] --برقاس إسماعيل ، مصدر سابق، ص 102

		ب–نزعة وطنية: من خلال التعلق بوطنه والعمل على تحريره وكتابة تاريخ جديد ومن الألفاظ الدالة على ذلك: طفلتي، ثورتي، بلدي ، ثورتي... **ج–نزعة قومية:** وذلك ظاهر من خلال الدعوة إلى الإنسان الكبير الذي ينفتح على كل الأقطار العربية، ومن أهم الألفاظ الدالة على ذلك: عروق عربية، وحدنا المصير هدايا عربية...	
	2–هل الشاعر مجدد أم مقلد؟[1]	2–يظهر من خلال النص أن الشاعر مجدد ومن الملامح الدالة على ذلك: –توظيف اللغة الرمزية –التنويع في القافية –التنويع في الروي –اعتماد الشعر المسطور –ونظام المقاطع –اعتماد البحور الصافية –الوحدة العضوية	

[1] –نفسه

		-اعتماد الألفاظ السهلة والعبارات البسيطة -التعبير عن الواقع والالتزام بالقضية الوطنية	

نقد وتقييم:

ينتمي النص محل الدراسة إلى الوحدة السادسة ، والمعنون: **الإنسان الكبير-لمحمد صالح باوية**[1].

يظهر النص إنسانية الشاعر ودعوته إلى السلام والانتفاض في وجه الاستدمار الغاشم، حيث تغنى محمد صالح بالقضايا السياسية وأشاد ببطولات الشعب الجزائري فكما ذكرت سابقا النص ينتمي إلى الشعر السياسي الثوري.

أما فيما يخص لغة النص فهي سهلة واضحة ذات ألفاظ بسيطة في متناول تلميذ السنة الثالثة ، فلا صعوبة ولا تعقيد فيها.

وقد استخدم النمط الوصفي في النص كونه الموائم لوصف حالة الشعب الجزائري إبان الثورة وبذلك تضمن السند جملة من المؤشرات الدالة على هذا النمط ونذكر منها: **النعوت والأحوال، الإضافات، الجمل الاسمية، الصور البيانية.**

-وقد تضمن النص عدة قيم: ذكرت منها:

-القيم الإنسانية

-القيم الوطنية

-القيم التاريخية

-وساد الضمير المستتر في العديد من مقاطع القصيدة هذا ما أسهم في اتساقها من خلال الإحالة.

[1] -كتاب اللغة العربية وآدابها مصدر سبق ذكره، ص 116

-فقد رسم الشاعر في هذا النص لوحة فنية عن الثورة الجزائرية ، حين جمع بين الحب والحرب بلغة مثلت طابع البيئة الجزائرية بلغة تحمل تجديدا ومن ملامح هذا التجديد:

-التنويع في القافية

-توظيف اللغة الرمزية

-الوحدة العضوية

-اعتماد الألفاظ السهلة

-الالتزام بالقضية الوطنية.

النشاط: نص أدبي

الموضوع :جميلة-شفيق الكمالي-

مراحل الدرس	أنشطة التعلم	أنشطة التعليم	الطريقة

وضعية انطلاق	1-ما هي أبرز القضايا التي تناولها الأدب الواقعي؟ 2-هل تم تناول القضية الجزائرية من طرف الشعراء الجزائريون فقط؟ 3-سنتعرف على مدى تأثير الثورة الجزائرية في الأدب العربي المشرقي من خلال نص شفيق الكمالي	1-برزت في الأدب الواقعي قضيتان اثنتان هما: القضية الجزائرية ، والقضية الفلسطينية 2-لا : تم تناول القضية الجزائرية من طرف الأدباء الجزائريون والأدباء العرب خاصة أدباء المشرق	حوارية
أتعرف على صاحب النص	-من يكون شفيق الكمالي؟ -متى ولد؟ -ما هي أهم أعماله؟ -متى توفي؟	-صاحب النص هو الأديب شفيق عبد الجبار قدوري[1]، أديب عراقي ولد في البوكمال عام 1930م حصل على إجازة في الأدب وحصل على شهادة الماجستير من جامعة القاهرة. تسلم وزارة الشباب كما تسلم وزارة الإعلام. -من أعماله :النشيد الوطني العراقي، كتب	حوارية

[1]- ينظر: برقاس إسماعيل ، ملحة الألباب في مذكرات الآداب، ص 112

		في قصيدة التفعيلة ، وفي القصيدة العمودية طبعت له عدة مجموعات شعرية نذكر منها:رحيل الأمطار، تنهدات الأمير العربي، تم قتله في بغداد عام 1984م	
تقديم النص	تعدى صدى الثورة الجزائرية أبناء الجزائر إلى كل العرب ومثلث بالنسبة إليهم رمز الفخر والنضال حيث استمدوا منها طاقة لتحرير كامل العالم العربي	كتابة المتعلمين للتقديم على كراريسهم	
أثري رصيدي اللغوي	**أ–في معاني الألفاظ**: حدد المفردات التي تحتاج إلى شرح في النص؟ **ب–الإعلام**: عرف ب: جميلة، خولة، ضرار. **ج–في الحقل المعجمي**: وضح معاني الكلمات	أ–الكلمات التي تحتاج إلى شرح في النص: الردى: الموت، الثرى: التراب،الندى: قتاد:نبات شوكي، سنان: رأس رمح ب–الإعلام: –خولة: بنت الأزور الأسدي شاعرة، وهي أخت ضرار بن الأزور، تشبهت بخالد بن الوليد في حملاتها تميز شعرها بالجزالة والفخر، توفيت أواخر عهد عثمان	

	التالية: الفتور، الفِترة، الفُتار، الفِترْ	-ضرار: ضرار بن الأزور الأسدي رجل من أسد أسلم بعد فتح مكة ، عُرفَ بكثرة أمواله، توفي في طاعون عمواس. -جميلة: هي مناضلة جزائرية ولدت في حي القصبة عام 1935م انضمت إلى جبهة التحرير الجزائرية ، صدر بحقها حكم الإعدام عام 1957م .توارت عن الأنظار بعد الاستقلال حيث اعتبرت رمزا للنضال. ج-فتور: (مص ، فتر) 1-فتور الحركة: سكونها بعد حرة فترة: الوقت، المدة الفاصلة بين زمنين الفُتَأُر: ابتداء النسوة الفِتْرُ: ما بين طرف الإبهامِ وطَرفِ السبابة إذا فتحهما .	
البناء الفكري[1]	1-كيف يرى الشاعر شخصية البطلة التي تحدث عنها؟	1-يرى الشاعر أن البطلة جميلة مجاهدة صنديدة متحدية صامدة رغم شتى أنواع العذاب التي سلطت عليها، بقيت صامدة	حوارية

[1] -ينظر: برقاس إسماعيل ، ملحة الألباب في مذكرات الآداب، ص 112

		لدرجة إضافة السجان.	
	2-أجرى وقارن الشاعر بين الحاضر والماضي وذلك بمقارنته بين خولة وجميلة، وضح ذلك؟	2-أجرى الشاعر مقارنة بين خولة وجميلة لأنهما تشتركان في صفات تمثلت في الصمود والشجاعة ولذلك صارتا رمزين للكفاح هذا ما أدى إلى عقد ربط بين واقع حقيقي وآخر تاريخي.	
	3-حاول وضع هيكل لحلقة التخاطب وطبقها على النص.	3-تقتضي عملية التخاطب أو التواصل العناصر التالية : مرسل، مرسل إليه، رسالة، قناة، الشفرة السياق. نحاول تطبيقها على النص: المرســـل---الشاعر المرسل إليه--- القارئ القـنـــاة---الشعر السيـــاق---الثورة الرسالـــة ---ذكر بطولات جميلة والإشادة بها وبث الحماس الشفرة ---الحمية العربية والقومية	
	4-تعتمد لغة القصيدة على	**4-**وظف الشاعر في النص لغة رمزية	

	الإيحاء والترميز ، وضح ذلك ومثل له مع تبيين تأثيرهما على القارئ؟	إيحائية نذكر أمثلة عن ذلك: -رمز طبيعي –الحمامة -رمز أسطوري—جميلة -رمز تاريخي---خولة وهذا ما يمكن القارئ من المشاركة في بناء النص وإدراك مضامينه، هذا ما يضفي عنصر المتعة والتشويق.	
	5-ما النمط الغالب في النص؟ حدد أهم خصائصه؟ -مثل لذلك؟	5-يغلب على النص النمط الوصفي ومن أهم مؤشراته: -تفاعل الأدباء العرب مع قضية الجزائر وصور بطولات شعبها ومجاهديها، لما رأوه من قومية وصراع بين الحق والباطل كما اندهشوا وانبهروا بالقيم السامية المنطقية من الإيمان بقدرة المولى سبحانه ونصره للمظلوم على الظالم. وهذا ما يبين ويؤكد التزام الأدباء العرب وبالتحديد أدباء الجزائر بمعايشة أحداث الثورة وتخليد أحداثها وشخصياتها.	

		-ومن أبرز شعراء الجزائر المتشبعين بروح الثورة: عبد السلام حبيب، مفدي زكريا، محمد الصالح باوية. ومن شعراء المشرق: محمد الفيتوري، سليمان العيسى، نزار قباني. -من مظاهر الالتزام: 1-تبني الشاعر قضية وطنه أو قومه أو أمته 2-الوقوف إلى جانب الشعب ومشاركته الآلام والآمال. 3-الكشف عن الواقع المعيش. 4-استعمال الضمير أن ونحن" أ-النعوت والأحوال: ياقوتة خضر ب-الصور البيانية: قلب الثرى الأحمر ج-استعمال وتوظيف أسماء الذوات خولة ، ضرار، جميلة. د-توظيف الجمل الاسمية:	

		هي لن تموت هـ-توظيف الإضافات: كل صخرة.	
البناء اللغوي	1-حدد من النص المفردات والألفاظ التي تصب في حقل التعذيب؟[1] 2-عين الرابط الجامع للأسطر العشر الأولى، موضحا دوره؟[2]. 3-"جميلة اللبؤة الجريحة" ما اللون البياني الموظف في هذا القول؟[3] 4-قطع السطر الشعري الآتي مكتشفا تفعيلاته؟[4]	1-من ضمن الكلمات المنتمية إلى حق التعذيب: السياط، الجلاد 2-الرابط في الأسطر العشرة هو الضمير هي وقد أسهم في وضوح المعنى وتقويته 3-اللون البياني في هذا القول هو : تشبيه بليغ فقد شبه جميلة باللبؤة الجريحة. حيث أسهم في تقوية المعنى ووضوحه. 4-الدراسة العروضية هي لن تموت فخولة هي لن تموت فخولتن // /0 //0// /0// 0//0//	

[1] -برقاس إسماعيل، مصدر سبق ذكره ، ص 112

[2] -نفسه

[3] -نفسه

[4] -نفسه

	هي لن تموت فحولة لما تزل رغم التردي نجمة	متفاعلن متفاعلن لما تزل لمما تزل 0//0/0/ متفاعلن رغم الردى نجمه رغم رررددي نجمه 0/0/0//0/0/ متفاعلن متفا	
التقويم النقدي	1-هي يحوي هذا النص الشعري تجديدا؟ حدد أهم مظاهره؟ 2-بين صدى الثورة الجزائرية في الأدب العربي	نستنتج أن الشاعر اعتمد على البحر الكامل. 1-أجل ، نلاحظ في هذا النص تجديد ومن ملامحه: 1-التنويع في القافية والروي 2-سهولة اللغة وبساطتها 3-توظيف شعر التفعيلة 4-توظيف اللغة الموحية	

نقد و تقويم :

تجدر الإشارة إلى أن النص محل الدراسة للشاعر " شفيق الكمالي" والمعنون:" جميلة " موجود في الصفحة 123 من الكتاب المدرسي وبعد قراءتي الأولية للنص تبين أن موضوعه يدور حول الثورة الجزائرية ومدى الإعجاب والإشادة بالمجاهدة "جميلة بوحيرد"، وعند تطرقي إلى البناء الفكري للنص من أهم الأسئلة والإشكالات التي طرحت في الكتاب المدرسي حول السند:

حاول وضع هيكل لحلقة التخاطب وطبقها على النص؟ وكانت الإجابة كالآتي: تقتضي عملية التخاطب أو التواصل وجود العناصر الآتية:

المرسل ---كاتب أو صاحب النص ، الشاعر

المرسل---كاتب أو صاحب النص، الشاعر

المرسل إليه---ويمثل المتلقي، القارئ، تلميذ السنة الثالثة أدب وفلسفة

الشفرة—الحمية العربية والقومية

السياق----الثورة

الرسالة--- ذكر بطولات جميلة والإشادة بها

القناة--- الشعر.

وهذا ما تحدث عنه علماء التواصل اللغوي نذكر من بينهم جاكبسون فنظرية التواصل اللغوي تعد من أبرز النظريات اللسانية الحديثة وهي مكونة من العناصر السابقة الذكر حيث اعتبرت اللغة شبكة من المفاهيم قائمة على وظائف حاول جاكبسون[1] حصرها وفق العوامل المكونة للتواصل وهي كالآتي:

1-**الوظيفة الإفهامية أو التأثيرية**[2]: ولها دور هام في إثارة انتباه المتلقي واستمالته حول الرسالة التي يود توصيلها إليه.

2-الوظيفة الانتباهية[3]: هناك عناصر لغوية تقوم بأداء وظيفي خاص في الكلام يأتي بها المتكلم لإثارة انتباه المتلقي قصد التأكد من حصول التواصل بين قطبي العملية التواصلية.

3-الوظيفة المرجعية: ويطلق عليها عدة تسميات من قبيل (المعرفية، السياقية،...) ويقصد بها أن تكون الألفاظ دالة على المعاني المتحققة في الخارج.

4-**الوظيفة التعريفية**[4]: وهي وظيفة ما وراء اللغة، حيث يميز المنطق الحديث بين مستويين اللغة

1-**اللغة –المادة (اللغة الهدف)**: وتتحدث عن الأشياء المحسوسة.

2-اللغة الماورائية: وتتكلم عن اللغة نفسها، فالوظيفة الماورائية تقوم على وصف اللغة وذكر مفرداتها وعناصرها ، أي تظهر في الرسائل التي تكون اللغة نفسها مادة درستها.

5-الوظيفة التعبيرية[5]: (الانفعالية)

[1] -ينظر: دلدار غفور حمدامين- نشأة علي محمود، نظرية التواصل وأبعادها في الدرس اللغوي العربي ، قسم اللغة العربية ،كلية اللغات ، جامعة صلاح الدين أربيل، العدد 18، ص 177

[2] -نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة ، مكتبة الآداب ، القاهرة ، دت، دط، ص 100

[3] -ينظر: المصدر نفسه، ص 100

[4] -ينظر: فاطمة الطبال بركة، النظرية الألسنية عند رومان جاكسون ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت –لبنان، ط1، 1993، ص 67

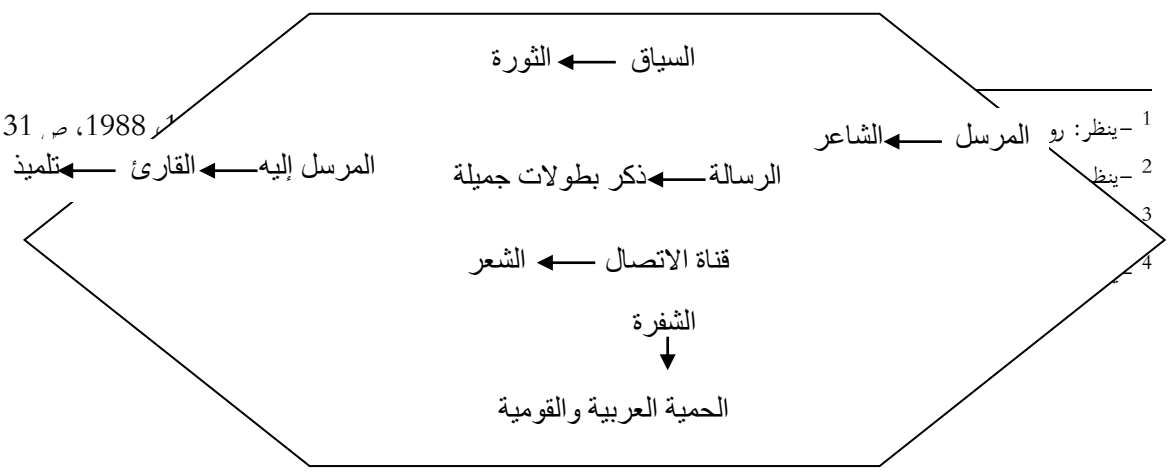
[5] -ينظر: نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة ، ص 99

وهي التي تحدد العلاقة بين المرسل والرسالة وموقفه منها ، لأن الرسالة تعبر عن مرسلها بالإضافة إلى ما تحمله من أفكار تتعلق بموضوع ما.

6-الوظيفة الشعرية[1]: هي الوظيفة الجمالية ويتطلب التحليل العميق والدقيق للغة أن نأخذ جديا بعين الاعتبار هذه الوظيفة وثمة معيار[2] لساني تجريبي لهذه الوظيفة، يتمثل في النظر إلى محورين أساسيين للممارسة اللسانية هما محور الاختيار ومحور التأليف، فيستند الاختيار إلى التماثل و التشابه أو الاختلاف أي التخالف، كما يستند التأليف إلى ربط الوحدات اللسانية المنتقاة في متوالية لسانية، والوظيفة الشعرية تسقط مبدأ التماثل من محور الاختيار على محور التأليف ، إذن الوظيفة الشعرية حسب هذا المفهوم تحدث ارتباطا بين اللسانيات والشعرية ، وهنا يقع الحيز المشترك بين علم اللغة وفن الشعر في مفهوم ياكبسون.

ولابد من الإشارة أن مشروع ياكبسون يستهل بتحديد الوظائف اللسانية ويقدم نموذجا جديدا[3] مخالفا لنموذج بوهلر ذا الوظائف اللسانية الثلاثة (الإشارية، الطلبية، الانفعالية) ويتضمن النموذج الجديد لياكبسون ما ذكرناه سابقا (الوظائف الست) من وظائف طبقا للعناصر الكلامية المكونة لنظرية الاتصال اللغوي : المرسل يبت رسالة إلى المرسل إليه[4]، وتحتاج الرسالة إلى سياق تندرج فيه، وتتطلب هذه العملية شفرة لتحديد ما تضمنته الرسالة من رموز ولابد من وجود قناة اتصال تربط بين قطبي عملية التواصل.

ويتجسد ذلك في الخطاطة التي وضعها جاكبسون وقمت بوضع عناصر التخاطب الخاصة بالنص المدروس على الخطاطة:



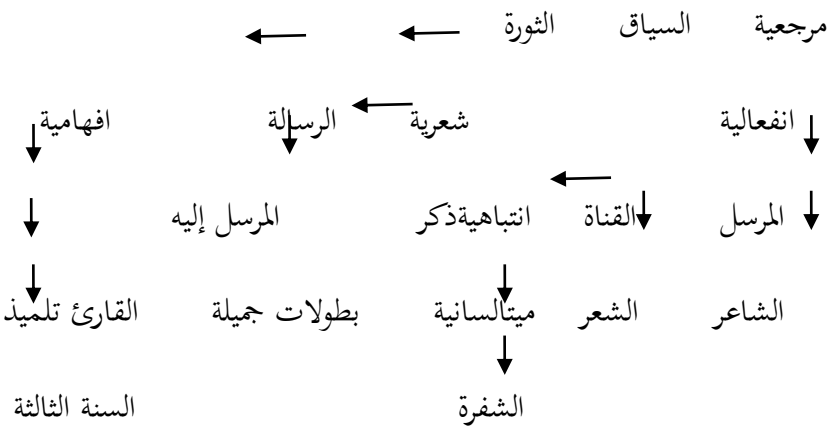
1 -ينظر: رو 1988، ص 31

2 -ينظ

3

4 -

حيث تتصل بكل عنصر من عناصر الاتصال وظيفة لسانية يوضحها المخطط الآتي:

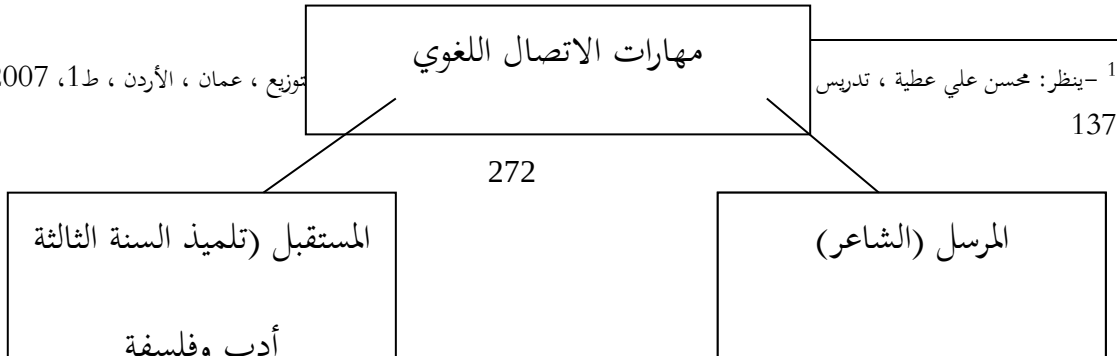


الحمية العربية والقومية

وتقتضي عملية الاتصال اللغوي كما ذكرنا سابقا طرفين هما: المرسل والمستقبل، ولكن منهما مهارات ينبغي عليه إتقانها حتى يحقق التواصل مع الغير.

فمهارات المرسل تتمثل في: الكلام والكتابة[1]، يستخدم الكتابة عندما يكون المرسل إليه والمرسل في تواصل غير مباشر.

ومهارات المستقبل تتمثل في:[1] الاستماع والقراءة فعندما يكون المرسل متكلما يكون المستقبل قارئا ومن الواجب أن ننوه أن كل إنسان لا يستطيع الاستغناء عن مهارات الاتصال اللغوي.



[1] -ينظر: محسن علي عطية ، تدريس توزيع ، عمان ، الأردن ، ط1، 2007، ص 137

البناء اللغوي:

وأهم ما يتعلق بهذا العنصر روابط الاتساق والانسجام وأهم إشكالات الواردة ذكر رابط في النص ربط بين الأسطر العشرة في بداية النص.

-الرابط هو ضمير الغائب هي وقد أسهم في وضوح المعنى وتقوية واتساق النص وانسجامه ويعود هذا الرابط على خولة "هي لن تموت"، "تحكي لنا عنها" ، "عن سيفها"، "وزندها الأسمر"

-**التكرار في لفظ حضارة:** :" ياحامي الحضارة" ، "حضارة القرصان"، " حضارة الخنجر" ، "حضارتي حضارة المشعل"

-تكرار كلمة عروبتي :" عروبتي أقوى من الخنجر" ، "عروبتي دمي"

وهذا التكرار دل على تقديس العرب وقد أسهم في ترابط النص وإحداث الوحدة الموضوعية

[1] -ينظر ، المصدر نفسه، ص 138

نتيجة لذلك أدى وظيفة الربط ، ومن تم أضفى اتساقا وانسجاما على كامل النص مما أدى إلى إفهام السامع الفكرة التي يود المرسل إيصالها انطلاقا من توظيف التكرار بإعادة اللفظ أكثر من مرة وهذا أدى إلى إثبات الرسالة في ذهن المتلقي.

أما بالنسبة إلى التقويم النقدي:

حددت فيه أهم مظاهر التجديد في الشعر.

الوحدة السابعة: الإحساس بالحزن والألم الحاد عند الشعراء العرب المعاصرين

النشاط: نص أدبي

الموضوع :أغنيات للألم –نازك الملائكة–

مراحل الدرس	أنشطة التعلم	أنشطة التعليم	الطريقة	التقويم	المدة الزمنية

وضعية انطلاق	-كيف كانت حالة العرب بعد الحرب العالمية الثانية؟ -كيف تفاعل الشعراء مع هذه الحالة؟ -سنتحدث اليوم إن شاء الله عن نظرة الشعراء لحالة العرب بعد الحرب العالمية الثانية مع الشاعرة نازك الملائكة.	-بعد الحرب العالمية الثانية وجد العرب أنفسهم في واقع يسوده المرض والدمار. -صور الشعراء هذه الحالة المأسوية المزرية بكل ألم وحرقة	حوارية	تشخيصي	5د
أتعرف على صاحب النص	من تكون نازك الملائكة؟ -متى ولدت؟ وفيم تتمثل أهم أعمالها؟ -متى توفيت؟	-هي كاتبة وشاعرة وناقدة[1] عراقية من مواليد عام 1923م من أسرة ثقافية وعلم وأدب تخرجت من جامعة بغداد	حوارية	تكويني	10د
تقديم النص	تأثر الادباء العرب مع معظم القضايا القومية التي نخص بالذكر منها الحرب العالمية الثانية، فجعلوا القلم	-تدوين المتعلمين لتقديم النص على الدفاتر			5د

[1] -كتاب اللغة العربية وآدابها ، ص 142

	والكتابة وسيلة لتشخيص الواقع ومعالجته				
أثري رصيدي اللغوي	حدد الكلمات التي تحتاج إلى شرح في النص؟	-المآقي: العيون، الأرق: التعب، قلة النوم، تهويدة:الهدهدة	حوارية	تكويني	10د
البناء الفكري	1-بلسان من تتحدث الشاعرة؟ وماهي القضية التي شغلتها؟. 2-من تحمل الشاعرة أسباب هذه الحالة النفسية؟ الإرادة الحرة أو الحتمية القاهرة؟ 3-ما رأيك في موقف الشاعرة من الألم؟ 4-هل توافق الشاعرة في أن الألم مرتبط بماضينا السحيق وأنه حتمية لا مفر منها؟ 5-تناولت الشاعرة بدء	1-تتحدث الشاعرة بلسان المجتمع العربي والقضية التي شغلتها هي قضية ألم ومعاناة الشعب. 2-ترجع الشاعرة أسباب هذه الحالة النفسية إلى الحتمية القاهرة فالمجتمع لم يختر ذلك. 3-ضخمته الشاعرة وصورته في زي داء مزمن لا يشفى منه الإنسان فهو مثل ظلام دامس لا يعرف له ضياء. 4-لا أوافق الشاعرة في نظرتها فالألم لا علاقة له بالماضي ولا نستطيع تجاوزه إلا بالصبر والتعاون. 5-اعتمدت الشاعرة على النمط			

	علاقة المجتمع بالألم، ما النمط الذي اعتمدته؟	السردي ومن مؤشراته: أ-استخدام الظروف الزمانية: لياليا، صباح، دربنا ب-استخدام الأفعال الدالة على الحركة : ينبض، يستقينا ج-استخدام الأفعال الدالة علىالحركة) الجمل الخبرية: لم يعد يتركنا أو يغيب. د-استخدام الأفعال الماضية والمضارعة: وجدناه ، يتركنا. هـ-التنويع في الضمائر: فنجد ضمير الغائب المفرد، ضمير المتكلم المفرد، ضمير جماعة المتكلمين و-التنويع في الأحداث فقد استهلت الشاعرة الحديث عن ملازمة الألم لحياة الناس لتنتقل إلى تعجبهم مما يحصل معهم ثم الحديث عن طريقة التخلص من الألم ،			

		لتصل في النهاية إلى عدم القدرة على نسيان الألم.			
البناء اللغوي	1- الاستفهام [1]في: (من أين يأتينا الألم) و (كيف ننسى الألم)؟ 2-استخرج من النص المعجم الدلالي للمعاناة[2]؟ 3-ما الضمير البارز في القصيدة؟ حدد عائده ودوره؟	1-دلالة الاستفهام الأول هي أن الألم متأصل في أمتنا، هذا ما جعلنا عاجزين عن تحديد مصدره. ب-أما الاستفهام الثاني: دلاليته تتمثل في صعوبة إيجاد طريقة تخلصنا وتنسينا الألم. 2-المعجم الدلالي هو: الأسى الحرق، الأرق، كالكآبة، الأدمع. 3-الضمير البارز والمستخدم بكثرة في القصيدة هو ضمير الغائب" هو" والعائد على المعاناة والألم ، وقد أسهم هذا الضمير في اتساق النص من خلال الإحالة ومن أمثلة ذلك :" نحن وجدناه" ، "ونحن أعطيناه"	حوارية		

[1] -كتاب اللغة العربية وآدابها ، مصدر سابق، ص 143

[2] -نفسه

		، "نشغله ، نقنعه بلعبة".			
	4-في ثنايا النص خيط[1] شعوري يربط كل أجزاء القصيدة ما هو؟[2].	4-الخيط الشعوري الذي يربط كل أجزاء القصيدة هو: الشعور بالألم.			
	5-ما هو الرابط المنطقي بين الفقرة الأولى والفقرة الثانية؟[3]	5-يتمثل الرابط المنطقي بين الفقرتين الأولى والثانية في الحديث عن النتائج التي تسبب فيها الألم.			
	6-هل تلاحظ انسجاما دلاليا بين آخر فقرة في المقطع الأول، وآخر فقرة في المقطع الثاني؟ بين ذلك[4]؟	6-نعم هناك انسجام دلالي بين آخر فقرة في المقطع الأول وآخر فقرة في المقطع الثاني، فالأول تساؤل عن مصدر الألم الذي يعذبها والثانية تساؤل عن إمكانية نسيان ما يعذبنا.			
	7-أدرس تفعيل الأسطر الأربعة الأخيرة عروضيا؟[5]	7-الدراسة العروضية: كيف ننس لألم			

[1] -نفسه

[2] -نفسه

[3] -نفسه

[4] -نفس المرجع السابق

[5] -نفسه

		0//0/0//0/ فاعلن فاعلن كيف ننساهو 0/0/0//0/ فاعلن فعلن من يضيء لنا 0///0//0/ فاعلن فعلن ليل ذكراهو 0/0/0//0/ فاعلن فعلن			
التقويم النقدي	هل تلاحظ في النص تجديدا أم تقليدا؟	يتبين من خلال النص محل الدراسة أن الشاعرة مجددة كونها من أنصار المذهب الواقعي ، ورائدة شعر التفعيلة، وهو نمط شعري جديد ظهر بعد الحرب العالمية الثانية سنة 1947م على يد نازك الملائكة وبدر شاكر السياب	حوارية	تحصيلي	10د

نقد وتقويم : في مستهل الحديث:

النص محل الدراسة معنون : أغنيات الألم لنازك الملائكة –وهو متواجد في الوحدة السابعة الموسومة: الإحساس والألم الحاد عند الشعراء العرب المعاصرين، من الكتاب المدرسي ص 142.

أول خطوة وهي التعريف بصاحب النص:

نازك الملائكة:هي كاتبة وشاعرة من مواليد سنة 1923م[1]، تعد من رواد حركة الشعر الحر في العصر الحديث.

2–أثري رصيدي اللغوي: وقمت فيه بتحديد الكلمات التي تحتاج إلى شرح في النص المآقي: العيون، الأرق:التعب وقلة النوم، تهويدة: الهدهدة.

3–البناء الفكري: وطرحت فيه أهم الإشكالات المتعلقة بالنص وإجاباتها وأذكر على سبيل المثال بلسان من تتحدث الشاعرة؟ وما هي القضية التي شغلتها؟ تحدثت الشاعرة بلسان المجتمع العربي والقضية التي شغلتها هي قضية ألم ومعاناة الشعب.

4–البناء اللغوي:

لا يفوتنا أن ننوه أن أهم جزء فيه ما يرتبط بالاتساق والانسجام وقد تحدثت فيه عن الضمير البارز في القصيدة والذي أدى إلى اتساقها من خلال الإحالة وهو ضمير الغائب "هو"..

التكرار: تكرار لفظ الألم في ثنايا القصيدة وهذا التكرار عكس الحالة النفسية المتألمة وهو دلالة على التخبط في المعاناة.

[1] –كتاب اللغة العربية وآدابها ، مصدر سابق، ص 142

الإحالة: سبق لي وأن عرفتُ الإحالة المقامية في الشق النظري والتي تمثل إحالة عنصر لغوي إحالي على عنصر إشاري غير لغوي موجود في المقام الخارجي[1]، أي عدم ذكر العنصر الإشاري في النص كونه موجود في المقام.وفي السند المدروس لمست حضور هذا النوع من الإحالات

العنصر الإشاري المقامي	العنصر الإحالي المستتر	العنصر الإحالي الظاهر
الشاعرة ومجتمعنا (المتألم) (نحن)	ننسى	دربنا، حبنا، قلبنا، قوافينا،عيوننا، طفلنا،جرحان ، تبسمنا ،غنينا، غفرنا

فهذه الروابط مجتمعة أدت إلى اتساق النص وانسجامه.

النشاط: نص أدبي

الموضوع : أحزان الغربة –جيلي

مراحل الدرس	أنشطة التعليم والتعلم	الطريقة
التعرف بصاحب النص	من هو عبد الرحمن جيلي؟ متى ولد؟ ما هي أبرز أعماله؟ –عبد الرحمن جيلي شاعر وناقد من بلد السودان ، ولد سنة 1933م بالسودان وبها نشأ التحق بالأزهر الشريف ودرس به، ثم اشتغل بميدان الصحافة. توفي بالقاهرة سنة 1989م من أبرز أعماله: ترك عبد الرحمن جيلي عدة دواوين نذكر منها: قصائد من السودان" ،" الجود والسيف المكسور"	حوارية

[1] –الأزهر الزناد، نسيج النص، ص 119

البناء الفكري	أ-في معاني الألفاظ: ما الكلمات التي تحتاج إلى شرح وتوضيح في النص؟[1] ج-الكلمات التي تحتاج إلى شرح وتوضيح هي: المزن: الغيمة الممطرة، نهرق: نسيل، فاقع: ناصع. ب-في الحقل المعجمي:[2] ما معاني الكلمات الآتية: الحرج، ذرى، وهاذ؟ ج-الحرج: يقال ناقة حرج: ضامرة ذرى: بمعنى فرق وهاد: الأرض المنخفضة 2-من الذي التقاه الشاعر؟ وأين تم اللقاء؟ ج-التقى الشاعر صديقه وتم اللقاء في أرض الغربة 3-هل يبدو الشاعر حزينا متشائما أم سعيدا متفاءل؟ ج-يبدو الشاعر من خلال النص حزينا متشائما والقرائن الدالة على ذلك من النص:" أننا في زمان تطحننا خطى الناس ، يجفى النبع والذكرى لدى الإنسان". حدد النمط النصي الغالب في النص؟	

[1] -ينظر: الشريف مريبعي، كتاب اللغة العربية وآدابها ، ص 146

[2] -المصدر نفسه، ص 147

	-استخدم الشاعر في نصه النمط الوصفي لأنه بصدد تصوير الواقع المؤلم ومن أبرز مؤشراته: أ-النعوت والأحوال ، ب . الجمل الاسمية، ج . الإضافات.	
البناء اللغوي	1-هل هناك انفصال بين مقاطع النص أم اتصال؟ كيف نسمي الوحدة هنا؟[1] ج-نلمس اتصالا وثيقا بين مقاطع النص وهذا ما يسمى بالوحدة العضوية. 2-احتوت مقاطع القصيدة على ضميرين بارزين ما هما؟ حدد دورهما؟[2] ج-الضميران البارزان هما: أنا وأنت وقد أسهما مجتمعين في اتساق النص. 3-ما اللون البياني في قول الشاعر "سوق الود"؟ ج-اللون البياني هو استعارة مكنية ، حيث شبه الشاعر الود بالسلعة فحذف المشبه به وهو السلعة وترك لازمه من لوازمه "سوق" على سبيل الاستعارة المكنية وقد أسهمت في تقوية المعنى ووضوحه.	حوارية
التقويم النقدي	بعد الحرب العالمية الثانية تخلل شعرنا العربي المعاصر ظواهر عديدة	

[1]-كتاب اللغة العربية وآدابها ، ص 148

[2]-المصدر نفسه، ص 149

	نذكر من ضمنها ظاهرة الحزن والألم ويعود أسباب ظهورها إلى تأثر شعراء العصر بالظروف المزرية والقاسية بسبب كثرة الحروب والأمراض والأوبئة والخيبة التي أصابتهم من الواقع العربي المعاش والتأثر بالفلسفة الغربية.	

نقد وتقييم:

ينتمي النص إلى الوحدة السابعة وهو بعنوان "أحزان الغربة"[1]، لعبد الرحمن جيلي."

من أول نظرة يلقيها القارئ على السند محل الدراسة يلفت نظره ويستفز كيانه العنوان الذي يمثل العتبة ، بوابة النص والذي يطلع المتلقي على مكونات السند وأهم معانيه : أحزان الغربة"، فاللفظة الأولى "أحزان" توحي بالألم والبؤس والسوداوية والعبوس، أما اللفظة الثانية فتحمل دلالة البعد، الفراق ، الحنين، الشوق ، أمل العودة والرجوع.

غير أن المتأمل في الإشكالات والأسئلة المبثوثة في الكتاب المدرسي يجدها انطلقت في التحليل مباشرة من باطن النص دون إعطاء ولو لمحة عن العنوان الذي يمثل العبرة والفكرة التي توضح معاني النص وهذا إشكال كبير عرضه أساتذة المادة ، فتحليل السند ينطلق من العنوان لا من السند نفسه وهذا ما احدث ثغرة وخلل في المنهجية ينبغي على الجهات الوصية تداركه.

المستوى المعجمي أو الحقل المعجمي: (البنية المعجمية)

[1]-كتاب اللغة العربية وآدابها ، ص 146

طلب من التلميذ في الكتاب المدرسي إيجاد معاني بعض الكلمات مع استنتاج وظيفتها الدلالية، مثل وهاد: الأرض المنخفضة. وبما أن الشاعر بصدد تصوير واقعه الحزين الموحش استخدم النمط الوصفي فهو بارز في النص من خلال مؤشراته المتمثلة في النعوت والأحوال ، الجمل الاسمية، الإضافات.

ومن خلال تحليلي للنص لمست اتصالا وثيقا بين مقاطعه ما يوحي بوجود الوحدة العضوية ما أدى إلى ترابط القصيدة وتماسكها ، بالإضافة إلى استخدام الضمائر خاصة "أنا، أنت" ما أدى إلى اتساق النص.

الوحدة الثامنة: توظيف الرمز والأسطورة في الشعر العربي المعاصر

النشاط: نص أدبي

الموضوع :من وحي المنفى –أحمد شوقي– (ص54 من ديوانه)

مراحل الدرس	أنشطة التعلم	أنشطة التعليم	الطريقة	التقويم	المدة الزمنية
وضعية انطلاق	1- ما القضية أو الفكرة أو الأمر الذي ركز عليه أنصار المذهب الواقعي؟ 2-ظهر مذهب كرد فعل	1-ركز أصحاب المذهب الواقعي على فكرة تشخيص قضايا الواقع والبحث عن حلول لها. 2-المذهب الأدبي الذي ظهر كرد	حوارية	تشخيصي	5د

	عليهم حدده؟ سنتعرف في درسنا اليوم على رمز من رموز الأدب العربي ، فمن هو يا ترى؟	فعل عليهم هو المذهب الرمزي القائم على توظيف الرمز.			
أتعرف على صاحب النص	-من يكون صلاح عبد الصبور؟ -متى ولد وما هي أهم أعماله؟ -متى توفي؟	-هو ناقد وشاعر مصري معاصر[1] ولد بمدينة الزقازيق بمصر عام 1931م التحق بجامعة عين شمس بالقاهرة وتخرج سنة 1959، تفرغ للأدب والصحافة كما عمل في السلك الدبلوماسي كمستشار إعلامي للسفارة المصرية بالهند عام 1976-1978 توفي بالقاهرة عام 1981. من أهم أعماله: ديوان الناس في بلادي الإبحار في الذاكرة، أقوال لكم	حوارية		
تقديم النص	حاول الشعراء المعاصرون التعبير عن أفكارهم	تدوين المتعلمين التقديم على دفاترهم			

[1]-كتاب اللغة العربية وآدابها ، ص 162

	باستخدام الألفاظ المشحونة دلاليا والتي تسمى الرموز ومن بينها النص الذي بين أيدينا				
قراءة النص	قراءة المعلم للنص المدروس قراءة نموذجية	قراءة المتعلمين للنص			
البناء الفكري	1-بم يذكرنا الشاعر في مستهل القصيدة؟[1] 2-عم تحسر الشاعر حين ذكر (طبرية)و (وهران)؟[2] 3-ما القصيدة التي اقتبس منها الشاعر موضوعه؟ ومن صاحبها؟ 4-وفق الشاعر اختيار الرموز وفي إعطائها بعدا	1-يذكرنا الشاعر بقصة فتح عمورية على يد المعتصم بالله. 2-تحسير الشاعر على سوء الحالة التي ألت إليها من ضعف واستسلام بعد مجد وعز في عهد سابق. 3-اقتبس الشاعر موضوعه من قصيدة فتح الفتوح لأبي تمام. 4-من الرموز التي اختارها الشاعر: -الشخوص التاريخية: السيف	حوارية	تكويني	20د

[1]-كتاب اللغة العربية وآدابها، ص 164

[2]-نفس المصدر، ص164

	تراثيا استخرج بعضها مبينا دلالتها؟[1]	البغدادي (المعتصم) ويوحي بالعز والمجد والانتصار، أبو تمام ، الجد ، الأخت العربية. -الأماكن: عمورية طبرية، وهران ، حيث تختلف دلالتها بين المكانة والعز الذي كان لها في الماضي والهوان والضعف في الزمن الحاضر.			
	5-في المقطع الثاني من القصيدة لاذع إلى من وجه في نقد نظرك؟	5-النقد اللاذع الصادر من الشاعر موجه إلى القادة العرب لاكتفائهم بالتنديدات واللقاءات التي لا طائل منها بعد أن كان أسلافهم رمزا القوة والهيبة.			
	6-ما النمط الغالب على النص؟ حدد مع التمثيل[2]؟	6-النمط الغالب على النص هو النمط السردي واستخدم الوصف خادما له، ومن مؤشراته: أ-الاعتماد على الظروف الزمكانية			

[1]-نفسه، ص 164

[2] -نفسه، ص 165

		مثل: عمورية، وهران، يومك. ب-توظيف الأفعال الماضية والمضارعة مثل: لبته، يتعاطون			
البناء اللغوي	1-إلى أي حقل دلالي تنسب الكلمات الآتية: الصّارخ، الظّلمة، العتمة ، الحسرة، طويناه؟[1] 2-حدد الضمير البارز في القصيدة؟ ما الدلالة والوظيفة التي يؤدبها؟[2]. 3-هل تلمس في النص الوحدة العضوية؟	1-تنسب الكلمات الآتية إلى حقل الأسى والحسرة. 2-الضمير "نحن" هو الضمير البارز والمستخدم بكثرة في القصيدة دلالته: الإيحاء بإسهام الجميع في الواقع المأساوي الذي وصلت إليه الأمة وقد أسهم هذا الضمير في اتساق النص من خلال الإحالة. 3-نعم ، نلمس في النص الوحدة العضوية وهذا ظاهر من خلال تلاحم المقاطع الثلاثة ، وعدم إمكانية تقديم	حوارية	تكويني	20د

[1]-كتاب اللغة العربية وآدابها ، ص 164

[2]-المصدر نفسه ، ص 165

		سطر أو مقطع على آخر دون الإخلال بالنص.			
	4-ما السبب تكرار الشاعر لفظة لكن في ثنايا القصيدة؟[1]	4-سبب تكرار لفظة لكن هو الاستدراك .			
	5-في موعد تذكارك يا جد" حدد المعنى الذي أفادته في هذه الجملة؟ وبين أهميتها في بناء النص؟	5-المعنى الذي أفادته في هو الظرفية الزمنية ، فبما أن النص جاء على شكل قصة فالزمن من أهم العناصر التي يقوم عليها.			
	6-ماذا أفادت (أو) عند قول الشاعر (.. أو يسقيك رضا)؟	6-أفادت أو في هذه الجملة التسوية وهذا يعني أن ما قبلها يساوي ما بعدها			
	7-ماذا أفادت وافي في قوله (وا معتصماه)؟[2]	7-أفادت (وا) النداء والندبة			
التقويم	هل يغلب على الشاعر	يعد صلاح عبد الصبور من الشعراء			

[1]-المصدر السابق، ص 165

[2]-نفسه ، ص 165

النقدي	التجديد أم التقليد؟ علل	المجددين كونه من رواد شعر التفعيلة ومن أبرز من مثل المذهب الرمزي ومن ملامح التجديد التنويع في القوافي، الوحدة العضوية على مستوى القصيدة ، توظيف التراث واقتباس الرموز والأساطير من معالم وشخوص وهو يمثل مذهب المجددين في الشعر المعاصر			

يبدأ الدرس ب: أتعرف على صاحب النص:

وأول سؤال في دليل الأستاذ ورد كالآتي : من يمكن ذكره من الكتاب المعاصرين؟ ما يجب التنويه عنه هو أن افتتاح الدرس بالتعريف بالشاعر يوجه مركز الاهتمام إلى صاحب النص، لا إلى النص نفسه، وقد كان من الأفضل الانطلاق من عنوان النص لا من النص الذي يمثل عتبته؟ فلم يوظف أبو تمام على أنه ذلك الشاعر العباسي ، بل تم توظيفه على أنه رمزا.

فالدخول إلى النص من العنوان يسهل على المتعلم اقتحام النص[1].

أكتشف معطيات النص:

-ما القصيدة التي اقتبس منها الشاعر موضوعه؟ ومن صاحبها؟

[1]-ينظر: محمد بن يحي ، تعليمة النصوص الأدبية في التعليم الثانوي، الندوة العلمية الأولى، 2015، ص 09 وإشكالية التذوق ورقلة (ندوة تعليمية اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالجزائر-منهاج المرحلة النهائية عينة)

-هذا السؤال يوحي من أول وهلة أن للمتعلم معرفة قبلية بقصيدة أبي تمام "في فتح عمورية" ، إلا أن التلميذ لم يدرس هذه القصيدة سابقا، ومن المفترض أنه يجهل شخصية أبو تمام.

وفق الشاعر في اختيار الرموز وفي إعطائها بعدا تراثيا ، يمثل حلقة وصل بين الماضي والحاضر، واستخرج هذه الرموز ، ثم صنفها بحسب أنواعها ، ثم بين دلالتها؟

-هذا السؤال تضمن حكما نقديا مسبقا وهو التوفيق في اختيار الرموز ولكن كان من الأجدر الإشارة إلى الكلمات التي وظفت توظيفا رمزيا (أبو تمام، طبرية) ثم يوجه السؤال إلى المتعلم إن كانت تلك الألفاظ تشير إلى دلالتها الحقيقية حتى يكتشف نفسه أنها نقلت من السياق التاريخي لتوظف توظيفا فنيا.

نقد وتقويم: يلاحظ من خلال القراءة الأولية أن النص الذي بين أيدينا ينتمي إلى الوحدة الثامنة:" توظيف الرمز والأسطورة في الشعر العربي المعاصرة" وهو "لصلاح عبد الصبور" بعنوان "أبو تمام"

لابد من الإشارة أن الشعراء المعاصرون حاولوا التعبير عن أفكارهم بتوظيف الرموز اعتمادا على الألفاظ المشحونة دلاليا ، وصلاح عبد الصبور واحد من هؤلاء الشعراء.

1-أتعرف على صاحب النص: صلاح عبد الصبور هو شاعر وناقد مصري ولد سنة 1931م بمصر، توفي سنة 1981م بالقاهرة.

2-اكتشاف معطيات النص:

ومن بين الأسئلة الواردة:

بم يذكرنا الشاعر في مستهل القصيدة؟

"الصوت الصارخ في عمورية"

لم يذهب في البرية

سيف البغدادي الثأثر...

حين دعت أخت عربية

وامعتصماه

ويذكرنا الشاعر في مستهل القصيدة بقصة فتح عمورية من طرف "المعتصم بالله"

أما عن البناء الفكري:

وأهم ما تم طرحه السؤال المتعلق بالاقتباس:

ما القصيدة التي اقتبس منها الشاعر موضوعه ؟ ومن صاحبها؟

اقتبس الشاعر موضوعه من قصيدة فتح الفتوح لأبي تمام ،فالمس تناصا بين النصين لذلك ذكره في نصيه :

وأبو تمام الجد حزين لا يترنم	في موعد تذكارك يا جد	أفادت الظرفية الزمنية
قد قال لنا ما لم نفهم	يلقي الأبناء الأبناء	
والسيف الصادق في الغمد طويناه	يتعاطون أفاويق الأنباء	الواو تفيد الوصل
وقنعنا بالكتب المروية	والسيف المغمد في صدر	
	الأخت العربية مازال يشق	
	النهدين	

البناء اللغوي:

جدير بالذكر أن أهم ما

ورد فيه فقرة أتفحص الاتساق والانسجام في النص والتي وردت فيها الأسئلة الآتية:

-ما سبب تكرار الشاعر لفظة لكن القصيدة؟

فمن بين المواضع التي ذكرت فيها هذه اللفظة في القصيدة هي :

لكن الصوت الصارخ في طبرية
لكن الصوت الصارخ في وهران } كررت مرتين

وتماشيا مع ما تم ذكره كررت هذه اللفظة بغرض الاستدراك واستعملت قصد المقارنة بين زمن الماضي وزمن الحاضر. ويعد التكرار من أهم العوامل المسهمة في اتساق النص.

ومن خلال التحليل الذي تم رفقة أساتذة المادة استنتجت أن النص متلاحم المقاطع وهذا ما يوحي بالوحدة العضوية ، والنص متناسق الأجزاء ملائم لمتعلم مقبل على اجتياز امتحان البكالوريا

-بيد أن البعض الآخر من الأساتذة في ثانويات أخرى أظهروا عدم تقبلهم لتدريس التلاميذ مثل هذه النصوص المبهمة المنتمية إلى المذهب الرمزي فالمتعلم في هذه المرحلة غير قادر على فك الرموز والشفرات الغامضة التي يحتويها النص وهذا ما يثقل كاهل الأستاذ بسبب تكراره قراءة النص وشرحه وتوضيحه لمرات متتالية ولحصص متعددة فيهدر وقته دون الوصول إلى النتيجة المبتغاة.

وخلاصة القول: ختمت تحليلي بالتقويم النقدي الذي تطرقت فيه إلى ملامح التجديد فصلاح عبد الصبور واحد من الشعراء المجددين المبرزين في شعر التفعيلة.

الوحدة الثامنة

النشاط: نص أدبي

الموضوع : خطاب غير تاريخي –أمل دنقل

مراحل الدرس	أنشطة التعليم والتعلم	الطريقة
التعرف بصاحب النص	1-من هو أمل دنقل؟ متى ولد؟ فيم تتمثل أهم انجازاته؟ ، متى توفي؟	حوارية

	ج1-أمل دنقل شاعر مصري ولد سنة 1940 بقرية "القلعة"[1] في صعيد مصر، أنهى دراسته الثانوية والتحق بالكلية الآداب في القاهرة بيد أنه انقطع عن متابعة الدراسة ليعمل موظفا بعدة مؤسسات ، عُرف بالتزامه القومي وقصيدته السياسية الرافضة من أهم إنجازاته: ديوان البكاء بين يدي زرقاء اليمامة" توفي إثر مرض في مايو عام 1983 في القاهرة.	
البناء الفكري	-ما الكلمات التي تحتاج إلى شرح في النص؟ 1-الكلمات التي تحتاج إلى شرح: التتر: شعب المغول ، العقال: قطعة قماش يرتد بها الرجال في شبه الجزيرة العربية ، جبل التوباد: جبل في شبه الجزيرة العربية. 2-ما الدلالة التي يحملها عنوان النص؟ وهل يوجد لها صدى داخله؟ 2-من دلالات العنوان : العنوان يتحدث عن الحاضر والدليل على ذلك قول الشاعر : غير تاريخي، فالشاعر يمارس الإسقاط على الحاضر والواقع الذي تحياه أمته وهذا ما وضحته الأفكار الواردة في النص. 3-اعتمد الشاعر على التناص في نصه أين ورد ذلك؟	حوارية

[1]-ينظر: كتاب اللغة العربية وآدابها ، ص 168

	ج3-أخذ الشاعر من شعر أحمد شوقي فمن مواضع التناص قوله:" وطني لو شغلت بالخلد عنه ...نازعتني لجلس الأمن نفسي" حيث يقول أحمد شوقي:" وطني لو شغلت بالخلد عنه نازعتني إليه في الخلد نفسه. 4-ما النمط الغالب في النص؟ 4-النمط الغالب في النص هو النمط الإخباري وقد جاء الحوار خادما له ومن مؤشرات الإخبار: -الجمع بين الماضي والحاضر: نقشّر-مرّت.. -سهولة الألفاظ وبساطة العبارات	
البناء اللغوي	1-حدد الكلمات التي تصب في حقل الاستكانة والعجز وكذا الكلمات التي تصب في حقل المجد والبطولة؟[1] 1-من المفردات التي تصب في حقل العجز والاستكانة: تميمة، إكسير، نقشر التفاح، نموت ومن المفردات التي تصب في حقل الاستكانة والعجز: البطل ، ملابس الفدائيين، ترفع الراية. 2-حدد سبب انتقال الشاعر بين الضمائر المختلفة؟[2]	حوارية

[1]-بشير شعلال، بوعمامة مليانة ، المسير في اللغة العربيةو وآدابها ، ص 150

[2]نفسه

	انتقال الشاعر بين الضمائر يعد انتقالا مقصودا كونه يخاطب صلاح الدين ويخبر عن حال العرب ، ويتحدث عن واقع حياته ومن معه من العرب المهزومين ، فحصل هذا الانتقال من أجل كشف هذا الكم من العواطف والأحاسيس التي تسيطر على الشاعر. 3-ما اللون البياني في قول الشاعر:" نقشر التفاح بالسكين"؟[1] ج3-اللون البيان في هذا القول:" كناية عن الرفاهية والعيش المترف" وقد أسهم في تقريب المعنى ووضوحه. 4-بين نوع الأسلوب وغرضه في قول الشاعر:" مرت خيول الترك"؟[2] ج4-نوع الأسلوب في قول الشاعر : أسلوب خبري غرضه الحسرة وبيان الانكسار	
التقويم النقدي	1-هل الشاعر مجدد أم مقلد؟ 2-هل شخصية الشاعر ماثلة في القصيدة؟ 1-الشاعر مجدد وأحد رواد الشعر المعاصر ، فقد اعتمد نظام شعر التفعيلة حيث نوع في القوافي واعتمد الوحدة العضوية كما وظف الرمز وهو اللفظ المشحون دلاليا وله عدة أنواع منها: الديني،	حوارية

[1] -نفسه، ص 151

[2] -نفسه

	الطبيعي، التاريخي 2-نعم شخصية الشاعر حاضرة في القصيدة ، فشخصية حزينة منكسرة نتيجة الوضع الذي آل إليه العرب.	

نقد وتقويم:

ينتمي النص الذي بين أيدينا إلى المحور الثامن والمعنون "خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين" لأمل دنقل[1] (1940م-1983م)

بادئ ذب بدء يوحي العنوان أو عتبة النص إلى الحاضر الذي تحياه الشعوب العربية، فالشاعر يمارس الإسقاط على الواقع وهذا ما وضحته الأفكار الواردة في النص.

-أما إذا انتقلنا إلى لغة النص فهي سهلة واضحة في متناول تلميذ السنة الثالثة باستثناء بعض الألفاظ التي احتاجت إلى شرح وتوضيح مثل :العقال قطعة قماش يرتديها الرجال...

وقد استخدمت في النص آليات نصية أدت إلى اتساقه وانسجامه من قبيل :التناص، فقد أخذ الشاعر من شعر أحمد شوقي في الموضع السابق ذكره في التحليل ، وبالإضافة إلى التناص استخدم الضمائر حيث انتقل من ضمير المخاطب إلى الغائب ومنه إلى ضمير المتكلمين فمرة يخاطب صلاح الدين، ثم يخبر عن حال العرب ، ثم يتحدث عن واقع حياته ومن معه من العرب المهزومين لهذا السبب حدث هذا الانتقال بين الضمائر.

وخلاصة القول: يعد الشاعر من رواد الشعر المعاصر المجددين فقد اعتمد نظام شعر التفعيلة حيث نوع في القوافي واعتمد الوحدة العضوية كما وظف الرمز.

الوحدة التاسعة: مظاهر ازدهار الكتابة الفنية –المقالة أنموذجا–

[1]-كتاب اللغة العربية وآدابها ، ص 168

الفصل الثالث تطبيقي : تحليل النصوص الخاصة بنشاط النص الأدبي السنة الثالثة آداب وفلسفة

النشاط: نص أدبي

الموضوع :منزلة المثقفين في الأمة –البشير الإبراهيمي–

مراحل الدرس	أنشطة التعلم	أنشطة التعليم	الطريقة	التقويم	المدة الزمنية
وضعية انطلاق	–ما الفنون النثرية التي شاعت في العصر الحديث؟ 2–ما تعريفك للمقال؟ ومن هم أشهر رواده؟ 3–سنتعرف اليوم على رائد من رواد النهضة الفكرية والحركة الإصلاحية في الجزائر	1–الفنون النثرية: هي القصة المسرحية ، الخطابة، الرسالة، المقالة، الترجمة 2–المقال: بحث قصير يتناول جانبا من جوانب موضوع ما باستخدام الإقناع والامتناع.. ومن أشهر رواده: محمد عبده، ابن باديس ، محمد طه حسين ، جمال الدين الأفغاني، الإبراهيمي	حوارية	تشخيصي	5د
التعريف بكاتب النص	–من يكون البشير الإبراهيمي؟ –متى وأين ولد؟ –ما أشهر مؤلفاته؟ –متى توفي؟	–التعريف بالكاتب:[1] ولد البشير الإبراهيمي بقرية "أولاد إبراهيم"سنة 1889م ويعد رائدا من رواد النهضة الفكرية والحركة الإصلاحية في الجزائر، أسس مع	حوارية	تكويني	10د

[1] جلسة تنسيقية مع أستاذة المادة ، مذكرة تربوية ، يوم 2022/05/30 الساعة 11:30 ثانوية إنال سيد أحمد

		رفيقه ابن باديس "جمعية العلماء المسلمين الجزائريين" وجعل حياته وقفا للعلم والنضال في سبيل تحرير الوطن والنهوض به قصد الالتحاق بركب الحضارة والتقدم. توفي سنة 1965م، من أشهر مؤلفاته: رواية كاهنة أوراس، وشعب الإيمان مجموعة مقالات جمعت في كتاب بعنوان:" عيون البصائر"			
البناء الفكري	1-ما القضية التي يعالجها الكاتب في النص؟ 2-حدد موقف الكاتب من المثقفين؟ وفيم تكمن أهميتهم؟	1-القضية التي يعالجها الكاتب تتمثل في :-مكانة المثقفين في الأمة ودورهم الفعال في نهضتها. 2-يقف الكاتب موقف احترام وتقدير وتبجيل للمثقفين وتكمن أهميتهم في حسن القيادة والريادة في السلم والحرب. 3--تتم عملية إصلاح المجتمع عن	حوارية	تكويني	20د

	3-كيف تتم عملية إصلاح المجتمع في نظر الكاتب؟	طريق إصلاح المثقفين، ومحاولة إحداث تقارب بين الأطراف المتعارضة ممن تثقف ثقافة عربية وغربية، والربط بين الأصالة والحضارة ، وبين العلم والأخلاق والحفاظ على مصلحة الأمة ووضعها فوق كل اعتبار.			
	4-حدد اللون والنوع الأدبيين للنص مع التعريف به وذكر خصائصه وأنوعه وروادة؟	4-النص عبارة عن مقالة اجتماعي تعريفه: المقال عبارة عن بحث قصير يهتم بتحليل جانب من جوانب موضوع ما بواسطة الإقناع والإمتاع. أهم خصائصه: 1-وحدة الموضوع، 2-الدقة،3-التركيز،4-قصر الحجم،5-سهولة اللغة كونها موجهة إلى عامة الناس،6-الاعتماد على الإقناع والإمتاع،7-التقسيم إلى مقدمة وعرض وخاتمة			

		أنواعه: التاريخي النقدي الفلسفي، الاجتماعي ، السياسي، العلمي.. أشهر رواده: طه حسين، أحمد أمين، المنفلوطي، ميخائيل نعيمة ، الإبراهيمي..			
البناء اللغوي[1]	1-حدد الحقل الذي تصنف ضمنه الألفاظ الآتية: المثقفون، إصلاح، لغة، المجتمع، الأخلاق؟. 2-بين مختلف الروابط التي أسهمت في اتساق النص؟	1-الحقل الدلالي الذي تصنف ضمنه هذه الألفاظ هو: الحقل الاجتماعي 2-تحقق الترابط في النص عن طريق جملة من الروابط والأدوات نذكر منها: الضمائر (هم، سادتها)، حروف الجر(في،من)، حروف العطف (الواو، الفاء،ثم)، أدوات التوكيد: (إنَّ أَنَّ)، الأسماء الموصولة (من،			

[1]-جلسة تنسيقية مع أستاذة المادة ، مذكرة تربوية ، يوم 2022/05/30 الساعة 11:30 ثانوية إنال سيد أحمد

		ما)، أسماء الإشارة (ذلك، هذا)، أحرف النفي : (لا، ما، لم)			
	-هل حقق النص الوحدة الموضوعية المطلوبة؟	-نعم ، لقد حقق النص الوحدة الموضوعية المطلوبة في فن المقال وذلك ظاهر من خلال ترابط الفقرات ، التي انسجمت فيما بينها خدمة لموضوع واحد.			
	-ما وظيفة إذ" في الربط بين ما قبلها وما بعدها في قول الكاتب: (إذ لا يصلح غيره...) (إذ ما كل مثقف).	-وظيفة إذ" في العبارتين التعليل لما جاء قبلها ، وهذا ما جعل الفقرة متسقة ومنسجمة.			
	-وظف الكاتب الكثير من ألوان البيان والبديع ، استخرج بعضها مع توضيح أثرها في الكلام؟	-ألوان البيان والبديع: الاستعارة المكنية (إتحدت الأهواء) الكناية: أيام الخوف التشبيه البليغ: المثقفون هم الميزان أما أثرها : التوضيح والتأثير في نفس المتلقي ألوان البديع:			

		السجع: (الاعتبار، والتقدير، القيادةو التدبير) الطباق: الأمن # الخوف وأثر ألوان البديع هو: التوضيح والتبليغ.			
التقويم النقدي[1]	ما اللون الأدبي الذي ينتمي إليه النص؟	-ينتمي النص إلى فن المقال الاجتماعي والمقال قطعة نثرية محدودة الطول تتناول جانبا من موضوع معين باعتماد منهجية مضبوطة (مقدمة، عرض، خاتمة)، ويكتب لينشر على الجرائد والمجلات			

نقد وتقييم: في مستهل الحديث

ينتمي هذا النص إلى الوحدة التاسعة والمعنونة ب:" مظاهر ازدهار الكتابة الفنية-المقالة أنموذجا- البشير الإبراهيمي- والنص موسوم ب:" منزلة المثقفين في الأمة"

وفي هذا الإطار أول ما بدأت به في تحليلي للسند الذي بين أيدينا هو التعريف بالكاتب ومن منا لا يعرف البشير الإبراهيمي رائد النهضة والإصلاح في الجزائر المولود سنة 1889م بقرية "ولاد إبراهيم" والمتوفى سنة 1965م.

[1] -ينظر: مرازي حكيمة، اللجين في التقويم ، ص40

من أهم أثاره: رواية كاهنة أوراس، مجموعة مقالات جمعت في كتاب وسمه "عيون البصائر"

وعلى المستوى الإجرائي: تطرقت إلى اكتشاف معطيات النص ومناقشتها فقد طرحت عدة إشكالات وتساؤلات حاولت الإجابة عنها والتي أذكر من بينها:

- لم تحتج الأمة إلى مثقفيها أيام الأمن؟ ولم تحتاج إليهم أيام الخوف؟

-تحتاج الأمة إلى مثقفيها أيام الأمن ليبينوا لها سبيل السعادة في الحياة ويغذوها من علمهم وآرائهم، وتحتاجهم أيام الخوف ليحلوا لها المشاكل العالقة ويسهمون في إخراجها من المضائق.

وبناءا على ذلك معطيات النص واضحة فمن خلال مناقشتها مع التلاميذ في قاعة الدرس تبين لي سرعة فهمها واستيعابها دون صعوبة أو تعقيد.

وحسب رأي جل الأساتذة وفقت الوزارة في جعل النص ضمن السندات المدروسة لتلميذ السنة الثالثة أدب وفلسفة.

أما عن البناء الفكري: لابد من الإشارة أن

من ضمن ما ورد فيه تحديد اللون والنوع الأدبيين بين النص مع التعريف به وذكر خصائص وراده.

فكما ذكرنا سالفا النص عبارة عن مقال اجتماعي، فالمقال بحث قصير يعتمد على الإقناع والإمتاع في تحليل جانب من جوانب موضوع ما.

ومن أبرز خصائصه، وحدة الموضوع، سهولة اللغة، قصر الحجم، وأهم أنواعه: المقال التاريخي، النقدي، الفلسفي.

وبعد ذلك انتقلت إلى البناء اللغوي.

من أهم ما ورد فيه: الروابط التي أسهمت في اتساق النص:

الضمائر: (هم ، خيارها ، وسادتها ، وقادتها)—في بداية النص ، وقد تكرر ذكرها في النص كله ما أسهم في ترابط النص.

حروف الجر:" في الأمم الحية، على الأمم، من الإقبال.."

حروف العطف:" ويقومون هم، فمن حق غيرهم، ثم إكمال نقائصهم".

أدوات التوكيد:" إنَّ أول واجبٍ أنَّ هذاَ ظُلْمٌ..."

الأسماء الموصولة، أسماء الإشارة:" هذه النقطة الأخيرة، هذا ظلم للثقافة وهو مه ذلك عا من الأخلاق..."

أحرف النفي:" لا نستريح، لا نطمح، من لم يصلح نفسه..."

-وظيفة "إذ" في قول الكاتب:" إذ لا يصلح غيره"، "إذ ما كل مثقف" (التعليل لما جاء قبلها) ما جعل النص متسقا منسجما

-وما استنتجناه من خلال التحليل أن فقرات النص منسجمة مترابطة فيما بينها وذلك من خلال الوحدة الموضوعية.

أما فيما يخص **التقويم النقدي**: لا يفوتنا أن نُنَوِّهَ أنَّ النص كان في متناول معظم المتعلمين وهو موائم من حيث محتواه التعليمي لمتعلم مقبل على امتحان البكالوريا ، وهو عبارة عن مقال اجتماعي ويمثل قطعة نثرية تناولت المنزلة الخاصة بالمثقفين.

النشاط: نص أدبي

الموضوع : الصراع بين التقليد والتجديد في الأدب—لطه حسين-

مراحل الدرس	أنشطة التعليم والتعلم	الطريقة

التعرف بصاحب النص	طه حسين هو أديب ومفكر وناقد مصري، ولد سنة 1889[1] وتوفي سنة 1973م، رغم أنه كان ضريرا واصل تعليمه إلى أعلى مستوياته حيث ثار على الظرف التقليدية في البحث والدراسة ، فكان أديبا مجددا. من أعماله: الشعر الجاهلي، حديث الأربعاء، الأيام	حوارية
البناء الفكري	1-ما الذي أثار في بدايات القرن العشرين ومن الذي أثاره؟ ج1-ثارت في بدايات القرن 20 خصومات عنيفة في مجال الأدب وأثارها مجموعة من الأدباء الشباب والشيوخ. 2-ما المقصود بالتيار الأدبي؟ وهل يؤثر في سير وتطور الإبداع الأدبي؟ ج2-المقصود بالتيار الأدبي هو الاتجاه نحو فكرة معينة تدعمها مدرسة أو مجموعة من المدارس الأدبية ، وله تأثير بارز في تطور الإبداع الأدبي وصيرورته. 3-وصف الكاتب هذه التيارات بالخطيرة ، ما السبب في نظرك؟ ج3-وصف الكاتب هذه التيارات بالخطيرة كونها تؤثر سلبا في الأدب فيمكن أن تؤدي به إلى الجمود، أو أن تبالغ في تبني الجديد فتفسد أصوله.	حوارية

[1]-ينظر: كتاب اللغة العربية وآدابها، ص 189

	4-هل الصراع المذكور من طرف الكاتب هو الأول من نوعه في تاريخ الأدب العربي؟ ج4-لا يعد الصراع المذكور الأول من نوعه ، بل كل حياة جديدة تستدعي لغة جديدة تخدمها وهذا سبب تعدد المذاهب الأدبية[1]	
البناء اللغوي	1-حدد بعض من الصور البيانية الواردة في النص مبينا مكمن بلاغتها؟ ج1-من الصور البيانية: الكناية في قول الكاتب (المثل الأعلى) وهي كناية عن صفة التفوق، الاستعارة المكنية في قوله:" وحسب هذه الخصومات أنها أنشأت نثرا عربيا)، ويكمن سر بلاغتها في التشخيص والتجسيد. 2-تميز أسلوب هذا النص بالتكرار في اللفظ والمعنى ، أين يظهر ذلك وما غاية الكاتب منه؟[2] ج2-يظهر تكرار في اللفظ مثل : (لم ينسوا، يذكرون...) والتكرار في المعنى مثل: يطوعونها لما يرمون من أغراض الحياة الحديثة... وغاية الكاتب من هذا التكرار هو التوكيد وتقوية المعنى والإيضاح. 3-ما النمط الذي اعتمده الكاتب في نصه؟[3]	

[1]-المصدر نفسه، ص190

[2]-كتاب اللغة العربية وآدابها، ص 191

[3] -المصدر نفسه، ص 191

	ج3-اعتمد الكاتب في نصه النمط السردي الذي يخدمه الوصف 4-وظف الكاتب في النص جملا متنوعة اسمية وفعلية ما دلالة ذلك؟ ج1-وظف الكاتب جملا متنوعة فالاسمية منها:" الثورة على الفناء في القديم.." أما الفعلية:" تركت في أدبنا العربي آثارا"	
التقويم النقدي	إن طه حسين أديب من فئة المجددين دون التفريط في التراث فهو جامع بين التقليد والتجديد ومن أهم مميزات أسلوبه: -الدقة في التصوير الفني. -الإكثار من الألوان البيانية. -الإكثار من التكرار -سهولة الألفاظ	

نقد وتقييم:

"الصراع بين التقليد والتجديد في الأدب" نص لطه حسين مبثوث في المحور التاسع.

يوحي عنوان النص إلى وجود خصومة بين أنصار التقليد أي أنصار التيار المحافظ المؤيد للأصالة وتيار آخر مجدد مُؤَيِدْ للمعاصرة، حيث تجاذبت هذه التيارات فئتان من الأدباء العرب.

فئة تمثل الشيوخ المحافظين على التراث القديم

-فئة الشباب الطامحين إلى الجديد

وحاول طه حسين أن يوصل للمتلقي أفكاره في لغة سهلة بألفاظ واضحة (جديد، شباب،) بليغة العبارة (يمضون في إحيائه يرونه من كنوزهم النفسية...) كثيرة التكرار (لم يفن الخصومات، بين الغلوّ...) وهذا ما جعل النقاد يصفون أسلوبه بالسهل الممتنع.

كما وردت في النص العديد من الصور الفنية منها الكناية والاستعارة المكنية حيث أضفت تصويرا فنيا راقيا، وأسهمت الروابط المستخدمة في اتساقه وانسجامه حيث نذكر أهمها في الجدول الآتي:

حروف الجر	حروف العطف	أسماء الإشارة	الضمائر	الأسماء الموصولة
من القرن	فكان	هذه الأيام	لهم	التي تارت
بالطبع	والتي	هذه الخصومات	أنفسهم	الذي أخذ
في الشعر	ولا يخرجون	هذين الأدبيين	يحياها	التي يحيها
في النثر	لم يثوروا	هذه الخصومة	أصولها	والتي لم يعرفها
في التيارات	والنثري	هذه اللغة	قواعدها	التي وقفت
		هذه الألفاظ	وَهم رغم	
		هذا المعجم	كنوزهم	
			حمايتها	

الوحدة العاشرة

النشاط: نص أدبي

الموضوع : الجرح والأمل-زليخة السعودي-

مراحل الدرس	أنشطة التعليم والتعلم	الطريقة
التعرف بصاحب النص	-من هي زليخة السعودي؟ ما هي أبرز إنجازاتها؟ متى توفيت؟ 1-هي كاتبة وناقدة ومسرحية جزائرية ، ولدت بمدينة خنشلة[1] سنة 1943، أصدرت إنجازات في مختلف الأجناس الأدبية من مقالات وقصص ومسرحيات،ونشرت أعمالها من طرف اتحاد الكتاب الجزائريين تحت عنوان :الآثار الأدبية الكاملة للأدبية الجزائرية زليخة السعودي ، توفيت سنة 1972م	حوارية
البناء الفكري	1-حدد الشخصية الفاعلة في القصة وما أهم مواصفاتها؟[2] 2-ياسمينة هي الشخصية المحورية في القصة ، ومن مواصفاتها منكسرة ، حزينة ، متسولة، تسبب الاستدمار في هلاك عائلتها كاملة. 2-ما ملامح المرأة الثانية التي كانت رفقة ياسمينة؟[3] ج2-ملامح المرأة: متسولة ، كثيرة النقد والكلام، تسرد حكاية كلما وجدت فرصة لذلك. 3-للحوار نوعان، حددهما الوارد في النص نوعان حددهما[4]؟ ج3-للحوار داخلي: ويسمى المونولوج : مثل تساؤل ياسمينة مع نفسها	حوارية

[1]-كتاب اللغة العربية وآدابها ، ص 204

[2]-المصدر نفسه ص208

[3]-نفسه

[4]-نفسه

	عن أحمد. ب-حوار خارجي: والمتمثل في الحوار بين شخصيات القصة. 4-حدد القيمة المستنبطة من القصة؟ ج4-القيمة المستنبطة من القصة هي القيمة الاجتماعية والتي تظهر معاناة المرأة الجزائرية. 5-ما النمط الغالب في النص[1]؟ حدد أهم مؤشراته 5-النمط الغالب في النص هو النمط السردي والوصف خادم له ومن أهم مؤشراته: 1-التسلسل في عرض الأحداث 2-الجمع بين الماضي والحاضر: تسلسل، رأت ، يتنفس، يمتد، كاتب. 3-توظيف واستخدام الظروف الزمكانية: اليوم ، فوق، أمام، وراء، تحت.	
البناء اللغوي	1-هل توجد علاقة بين عنوان النص ومحتواه؟[2] ج1-عنوان النص عتبة تمهد توحي بالأفكار الواردة في السند ، فالنص ترجمة للجرح والألم الذي تعانيه المرأة الجزائرية. 2-ما زمن التحول في القصة؟[3]	حوارية

[1] -نفسه

[2] -كتاب اللغة العربية وآدابها ، ص 209

[3] -نفسه

	ج2-زمن التحول في القصة هو قدوم الشتاء وهذا ما دفع أحمد إلى الهجرة 3-ما نوع الصورة البيانية في قول الكاتبة "فلطمت وجهها"[1] ج3-نوع الصورة البيانية كناية عن الخيبة والحسرة والحزن وقد أسهمت هذه الصورة في تقوية المعنى وتوضيحه. 4-في القصة ضمير بارز؟ حدد عائده ودوره؟[2] ج4-الضمير البارز في القصة هو:" ضمير الغائب هي" والعائد على الشخصية المحورية البطلة ياسمينة والذي أسهم في اتساق النص من خلال الإحالة.	
التقويم النقدي	-هل ضمت القصة القصيرة مجريات الثورة الجزائرية وأحداثها؟[3] -ضمت القصة القصيرة أحداث الثورة الجزائرية فبعد الحركات الإصلاحية ومحاولة إحياء التراث بدأ الإبداع الجزائري في القصة ومحاولة إحياء التراث بدأ الإبداع الجزائري في القصة فبرزت بشكلها الفني في إبداعات أحمد رضا حوحو وغيره من الكتاب فصور واقع الجزائر المزري إبان الثورة.	حوارية

[1] -نفسه

[2] -نفسه

[3] -ينظر: برقاس اسماعيل، مصدر سبق ذكره، ص 171

نقد وتقييم:

النص الذي بين أيدينا ينتمي إلى الوحدة العاشرة وهو بعنوان[1]، "الجرح و الأمل" لزليخة السعودي (1943م-1972م)

في مستهل الحديث عنوان النص عتبة تمهد وتوحي بالأفكار الواردة في السند محل الدراسة، فالنص يحكي الجرح والألم الذي تعانيه المرأة الجزائرية

احتوت القصة على عناصر أسهمت في بنائها حيث تنوع برنامجها السردي القائم على: الحافز، الكفاءة، الإنجاز، الجزاء

1-الشخصيات كانت متنوعة متعددة بين رئيسية وثانوية

أ-**الشخصية الرئيسية الفاعلة:** هي شخصية أحمد حيث تتسم وتتميز بالقوة ، شخصية وطنية ، محاربة ، مكافحة

ب-الشخصية الرئيسية المفعول بها: هي شخصية ياسمينة ، المرأة التي تتسم بالوطنية ولكنها في حالة ضعف، وبالرغم من القهر والألم الذي تحياه إلا أنها صبورة.

ج-الشخصية المعارضة: وتمثل شخصية المستدمر (شخصية شريرة ، قاسية، ظالمة...)

د-الشخصية المساعدة: وتمثل شخصية المرأة المعقدة

وقد أسهمت شخصية ياسمينة في بناء العقدة وذلك بذكرها ووصفها المعاناة التي عاشتها ، والمأساة التي مرت بها "...وفي جنون الخوف الذي تملكها لم تعد تعرف عن طفليها ولا عن أمها العجوز شيئا"، "وتذكرت فجأة ولديها البقية الباقية من أحمد... فلطمت وجهها وأخبرها أحدهم أنه رآهما تحت الأنقاض..."

[1]-كتاب اللغة العربية وآدابها، ص 204

2-الحوار: الحوار الوارد في النص نوعان:

حوار داخلي: ويسمى المونولوج ومثاله تساؤل ياسمينة مع نفسها عن أحمد.

حوار خارجي: والمتمثل في الحوار بين شخصيات القصة.

وتمر كل قصة من حيث الحدث ومن حيث الزمن بمراحل يمكن حصرها في الآتي: زمن ما قبل التحول-زمن التحول-زمن ما بعد التحول) وإذا أردنا تحديد زمن التحول في القصة ، فهو يتمثل في حدوث المعركة في القرية.

وقد اعتمدت صاحبة النص على ألفاظ بسيطة ، ومعجم مألوف، ومستوى بلاغي راقي أظهرت من خلاله قصة ياسمينة المرأة الجزائرية المكسورة جراء الاستدمار الغاشم.

أما فيما يخص أدوات الاتساق والانسجام فقد استخدمت صاحبة النص العديد من الروابط التي أسهمت في ترابط النص وتماسكه.

حروف الجر	حروف العطف	أسماء الإشارة	الضمائر	الأسماء الموصولة
في الغابات	والخوف	هذه المناظر	فهي معقدة	التي قضتها
من البرد	وأمعاؤها	ومع هذا	فهي تشرد	الذي تتغذى
في الغابات	وتخترق	هذا كلّ	وقصتك أنت	التي لفظتها
إلى المسجد	ثم تعود		وهي لا تعرف	التي لا تفهم
إلى الزاوية	فتغادر		قتلوه	الذي يعيد
على الأرض	والشجر		وهي في متاهاتها	الحرب التي
في الحرب	فتحكي		ولها	الذي لا يعرفون

من النخيل من المال بالثمار	فتصمت والرثاء فينقنعون		وعيها هي الثورة وهو فلاح وهو يودعها 'نهم أحدهم عنهما	التي تعدها الذين استطاعوا

الوحدة العاشرة: القصة القصيرة في الجزائر

النشاط: نص أدبي

الموضوع :الطريق إلى قرية الطوب- محمد شوقي-

مراحل الدرس	أنشطة التعلم	أنشطة التعليم	الطريقة	التقويم	المدة الزمنية
وضعية[1] انطلاق	1-ظهرت العديد من الفنون النثرية بعد النهضة الأدبية حيث تعرفنا سابقا على واحد من هذه الفنون، من يذكرنا؟ 2-هل هو الفن النثري	1-الفن النثري الذي تعرفنا عليه سابقا هو:فن المقال. 2-أكيد لا ، هناك فنون نثرية أخرى ازدهرت بفعل النهضة وهي المسرحية، الرواية، القصة.	حوارية	تشخيصي	5د

[1]-ينظر: برقاس اسماعيل، ملحة الألباب في مذكرات الآداب ، ص 175

	الوحيد الذي ازدهر في عصر النهضة؟ سنتعرف على شكل من أشكال القصصية هو القصة القصيرة مع محمد شنوفي.				
تعريف صاحب النص	-من هو محمد شنوفي ؟ متى ولد؟ -ما هي أهم أعماله؟	ولد محمد شنوفي بالعزيزية ولاية[1] المدية عام 1954م ، درس بالجزائر تم بغداد ، اشتغل بجامعة الجزائر أستاذا للنقد ، كتب في القصة القصيرة والقصة الموجهة إلى الأطفال. أهم أعماله: مجموعتان قصصيتان هما الحنين يعلو البحر، محض افتراء)	حوارية	تكويني	10د
أثري رصيدي اللغوي	-في معاني الألفاظ: حدد الكلمات التي تحتاج إلى شرح في النص؟	الألفاظ التي تحتاج إلى شرح: حشدا: مجموعة، سريتم: سرتم، ليلا: حفرة آسنة: ماؤها متكدر، المخبول: المجنون، عبيط، أبله، ذهلوا: فزعوا	حوارية	تكويني	10د

[1]-ينظر: كتاب اللغة العربية وآدابها، ص 212

البناء الفكري	1-ما هي ملامح صورة الوقاف من خلال النص؟ 2-كيف كانت مظاهر الحياة الاجتماعية قبل الثورة وأثناءها؟ 3-يقوم البرنامج السردي عادة على الترتيب التالي: المفز الكفاءة الإنجاز الجزاء، هل يمكن تطبيق ذلك في القصة	1-ملامح صورة الوقاف من خلال النص: يبدو رجلا ظالما قاسيا عميلا لفرنسا مستحقرا للأهالي. 2-مظاهر الحياة الاجتماعية قبل وأثناء الثورة سيئة جدا يسودها الظلم والفقر والاستبعاد. 3-يمكن تطبيق البرنامج السردي كالآتي:	حوارية	تكويني	20د

الشخصية	المحفز	الكفاءة	الإنجاز	الجزاء
الوقاف	التقرب إلى الفرنسيين التسلط	الخيانة قساوة القلب	ظلم الأهالي وقهرهم وإهانتهم	الخوف الهرب الذل
الأهالي	رفع القهر والظلم	الملل من الوضع	الرد بالانسحاب تخريب الدنبير	الفرح بغرار الوقاف والضابط التخلص من القهر

		الضابط	مراقبة الأوضاع وتمثيل السلطة	دعم حكومي وكفاءة عسكرية	صناعة عملاء التحكم في الأوضاع	الخوف الفزع الهروب		
		المجاهدون	تحقيق الحرية ورفع الظلم على الشعب	دعم الشعب ومساندة لتحقيق المراد	الهجوم على ضابط فرنسا والوقاف	إفراغ العدو وخلق الرعب فيه		
البناء اللغوي	1-مرت هذه القصة بمراحل متمثلة في: وضع البداية ، وضع التحول ، وضع الختام[1] حدد بداية وضع التحول في هذه القضية؟ 2-إليك المقطع المحصورين (سأل الضابط...وفي مطلع الأسبوع)، حدد مضمونه وكيفية القول، وقصيدة	1-بداية وضع التحول في هذه القصة هي اللحظة التي هم فيها الضابط الفرنسي بالانصراف فاستوقفه الوقاف مظهرا حرمه على مصالح الدولة الفرنسية. 2-يتمثل مضمون المقطع في: احتقار وظلم الوقاف لأبناء وطنه. -كيفية القول: هي الجرأة التي امتاز بها الحوار المباشر						

[1]-كتاب اللغة العربية وآدابها، ص 212

	الموعلف؟ 3-بما أن التعليق هو أحد وسائل الاتساق والانسجام، استخرجه وبين أثره في ترابط النص؟	-أما بخصوص قصيدة المؤلفة هي إبراز مدى الحقد الذي يسكن قلوب الخونة والعملاء. 3- من التعليقات الواردة في النص : تكلم الضابط وترجم عنه الوقاف" إلى هنا كانت القلوب قد بلغت الحناجر" أكمل وأصل الوقاف" أثرها في ترابط النص: إضفاء مسمة من النطق بين الجمل والفقرات ، إزالة الغموض الموجود في النص			
التقويم النقدي	حدد الفن الذي ينتمي إليه النص؟ عرفه؟ مع ذكر خصائصه؟	الفن الذي ينتمي إليه النص هو القصة القصيرة وهي فن نثري يتميز بطابعه الجمالي وبعده الإنساني يعتمد على سرد الأحداث مع الوصف الحوار. خصائصه: ترابط الأحداث وتسلسلها الطابع السردي لغرضها ، قلة الشخصيات البرنامج السردي ،			

		توظيف الحوار بنوعيه لإضفاء الحيوية والتشويق على المشهد.			

نقد وتقييم:

النص محل الدراسة من الوحدة العاشرة المعنونة "القصة القصيرة في الجزائر، من تأليف "محمد شنوفي" بعنوان[1]:" الطريق إلى قرية الطوب"

وأول خطوة في التحليل هي التعريف بصاحب النص:

هو محمد شنوفي قاص جزائري معاصر مولود بالمدية سنة 1954م من أهم أثاره : مجموعتان قصصيتان هما: "حين يعلو البحر" ، "محض افتراء".

2-أثري رصيدي اللغوي:

عند تحليل النص صادفت بعض الألفاظ الغامضة التي تحتاج إلى شرح وتوضيح حتى تتضح أفكار النص وبناؤه أذكر من بينها:

حَشْدًا:مجموعة ، حفرة آسنة : ماؤها متكدِر...

وحسب أستاذ المادة هذه الخطوة لا تتطلب أكثر من عشر دقائق يمكن تمديدها إذا صعب الفهم على المتعلمين ، فلا ينتقل الأستاذ إلى الخطوة الموالية إلا إذا وضح ما استغلق من مفردات حتى يسهل إدراك باقي الخطوات ، فالنص الذي يحمل أفكارا مبهمة وألفاظا صعبة كيف يكون لتلميذ مبتدئ أن يصل إلى تحليل بناءه الفكري واللغوي ، دون تبسيط وتوضيح.

[1]-كتاب اللغة العربية وآدابها ، ص 212

3-البناء الفكري:

من ضمن ما درسته في البناء الفكري إمكانية تطبيق البرنامج السردي على القصة ، قد حاولت تطبيقه رفقة الأستاذة ، حيث طفقنا في المذكرة المذكورة سابقا

4-البناء اللغوي:

وهو من أهم العناصر والخطوت المعتمدة في تحليل النصوص من أهم ما جاء فيه: تحديد مضمون المقطع : (سأل الضابط ...وفي مطلع الأسبوع)

ومضمونه: احتقار وظلم الوقاف لأبناء وطنه

قصدية المؤلف" ، طُلِبَ من التلميذ تحديدها وهي من أهم المعايير الخاصة بلسانيات النص ، وتمثلت القصدية في النص " إبراز مدى الحقد الذي يسكن قلوب الخونة والعملاء.

من مظاهر الاتساق والانسجام:

استخدام حروف الجر:" على قرية..." ، "من جفاة..."

استخدام أسماء الإشارة :" هذا الأمر..." ، "هذا أسود"

أحرف النفي :" لم يحدث ، لم يروا.."

استخدام الأسماء الموصولة :"الذي في خزانها.." ، "الذي خربتموه"

"الذين تآمروا"

التعليق: هو من أهم وسائل الاتساق والانسجام وقد وجد بكثرة في النص حديث تمثل أثره في: إضفاء مسحة من المنطق بين الجمل والفقرات.

-إزالة الغموض الموجود في النص وكل هذه الأدوات والمظاهر مجتمعة أسهمت في اتساق النص وانسجامه.

التقويم النقدي:

وحددت من خلاله الفن الذي ينتمي إليه النص وهو فن القصة القصيرة مع دراسة خصائصها.

الوحدة الحادية عشر: الأدب المسرحي في المشرق

النشاط: نص أدبي

الموضوع :من مسرحية شهرزاد-توفيق الحكيم

مراحل الدرس	أنشطة التعلم	أنشطة التعليم	الطريقة	التقويم	المدة الزمنية
وضعية انطلاق	-ما هي أهم الفنون النثرية التي ظهرت في العصر الحديث؟ -هل كان للعرب مسرح في العصور السابقة؟	-أهم الفنون النثرية التي ظهرت في العصر الحديث: القصة القصيرة، المسرحية.. -لا لم يكن للعرب مسرح في العصور السابقة والعلة في ذلك عدم	حوارية	تشخيصي	5د

		توفر الشروط المناسبة			
التعريف بكاتب النص	-من هو توقيف الحكيم؟ -ميلاده ، حدد أهم منجزاته وآثاره ؟ متى توفي؟	-هو كاتب مصري وناقد[1] ومسرحي ولد عام 1898م انتقل إلى القاهرة لمواصلة دراسته الثانوية اهتم بالموسيقى والتمثيل ، انتقل في بعثة دراسية إلى باريس لمتابعة دراساته ثم عاد ليدرس في إحدى الجامعات المصرية. شغل في بلاده عدة مناصب سياسية وزارية ، توفي سنة 1987م من أهم أهم آثاره: العديد من الأعمال الأدبية المسرحية.	حوارية	تشخيصي	5د
أثري رصيدي اللغوي	-حدد الكلمات التي تحتاج إلى شرح في السند؟	سيان: مثلان، خسئت: ذللت إذعان: استسلام			

[1] كتاب اللغة العربية وآدابها ، ص 230

البناء الفكري	1-ما هو الموضوع الذي يعالجه الكاتب في هذا النص المسرحي؟ 2-ما هدفه من إثارة هذا الموضوع؟ 3-حدد طبيعة الصراع في هذا النص؟ هل اجتماعي أم فكري ذهني ؟علل 4-هل الصراع حاصل بين شخصيتين المسرحية أم بين شهريا ونفسه؟ 5-حدد ملامح كل من شخصية شهرزاد وشهريار؟	1-الموضوع المعالج في هذا النص المسرحي هو : الصراع بين العقل والهوى. 2-هدف الكاتب هو: الإشارة إلى مدى تعقد الحياة البشرية والتفكير البشري. 3-طبيعة الصراع: فكري ذهني لأنه ناتج عن التفكير المستمر للإنسان ذاته وليس ناتجا عن المجتمع وما يرتبط به. 4-الصراع حاصل بين شهريار ونفسه اكثر من الصراع بين الشخصيات فالصراع داخلي وهذا واضح من خلال حواره مع شهرزاد التي كان حواره الاستماع إليها ويكشف لها عن معاناته الداخلية. 5-خصائص الشخصيات: 1-شخصية شهريار:			

		-يرفض العقل ويتهرب من الواقع . -يمتاز باليأس 2-شخصية شهرزاد: -تمتاز بالعل والمنطق -تبين له خطأ بالعلم والعقل			
	6-حدد النمط الغالب في النص؟[1]، اذكر مؤشرين له مع التمثيل؟	6-النمط الغالب في النص هو النمط الحوار ، وقد جاء الوصف والسرد خادما له. -من مؤشراته:-الاعتماد على الحوار المباشر مثل:شهرزاد أسكتي -الاعتماد على ضمائر الخطاب وبعض أسماء الإشارة ، والظروف والأساليب الإنشائية مثل: ما الذي بك			
البناء اللغوي	1-حدد الضميران البارزان في أجزاء القصيدة وعائدهما ودورهما؟[1]	1-الضميران هما: أنتِ، أنتَ، العائدان على كل من شهرزاد وشهريار.			

[1]-كتاب اللغة العربية وآدابها ، ص 230

	2-حدد دلالة تكرار الكاتب لي عبارة " أنا قلب كبير"؟ 3-حدد نوع اللون البياني في[2] قول الكاتب "أنا قلب كبير" 4-كان للحوار دورا هاما في[3] اتساق وانسجام النص حدد كيف كان ذلك؟	أسهما في اتساق النص من خلال الإحالة. 2-دلالة التكرار في عبارة "قلب كبير" تقوية المعنى الدلالي والوظيفة هنا: تأكيدية. ويفيد هذا التكرار تأكيد المتكلم الصفة التي نسبها لنفسه. 3-اللون البياني في قول الكاتب: تشبيه بليغ، حيث شبه الإنسان بالقلب مع حذف الأداة ووجه الشبه ، وقد أسهمت هذه الصورة في توضيح المعنى وتقريبه. 4-أسهم الحوار في اتساق وانسجام النص وكان ذلك عن طريق خصائصه كالأسئلة والأجوبة ، الفعل ورد الفعل الروابط ، الضمائر.			

[1]-كتاب اللغة العربية و آدابها، ص 232

[2]-نفس المصدر

[3]-نفسه

		فالأسئلة والأجوبة أدت إلى اتساق من خلال علاقة التلازم الموجودة بينهما إذ لا معنى للسؤال عن لم يتبعه جواب. أما الفعل : ورد الفعل أسهما في هذا الاتساق من خلال التوافق الحركي بينهما ، فرد الفعل يبين حجم التأثر بالفعل.			
التقويم النقدي	-حدد دور توفيق الحكيم في تطوير المسرح العربي؟	-توفيق الحكيم رائد من رواد المسرح العربي في العصر الحديث وهذا راجع لمنجزاته وما قدمه من أثار ونصوص مسرحية أسهمت في إحداث بناء درامي مميز وقدرته على إدارة الحوار بين الشخصيات،ومن أهم مكونات المسرحية: الشخصيات الأحداث، الزمان والمكان ، الحبكة ، الحل.			

نقد وتقويم:

في مستهل الحديث ينتمي هذا النص إلى الوحدة أو المحور الحادي عشر الموسوم: الأدب المسرحي في المشرق، للكاتب توفيق الحكيم والمعنون:" من مسرحية شهرزاد".[1]

وتوفيق الحكيم أديب مصري ولد سنة 1898م وتوفي سنة 1987 **من أهم أثاره** عودة الروح، شهرزاد.

مما لاشك فيه: ظهرت في العصر الحديث فنون نثرية أذكر من بينها: القصة ، المسرحية، القصة القصيرة **والنص الذي بين أيدينا ينتمي إلى فن المسرحية**، عند قراءته لاحظت أن هناك ألفاظ تحتاج إلى توضيح وشرح تم شرحها في الكتاب المدرسي مثل: إذ عان : استسلام ، خَسِئْتُ ذُلِلتُ.

أما عن البناء الفكري: فقد عالجت فيه أهم الإشكالات المتعلقة بالنص ولم يجد التلاميذ صعوبة في حلها لأن السند المدروس كان في متناولهم وحسب رأي معظم أساتذة المادة الذين تناقشت معهم –النص ملائم لمتعلم في طور الثانوي مقبل على اجتياز امتحان البكالوريا ، فأفكاره متسمة بالسهولة والوضوح وألفاظه خالية من التعقيد والغموض إلا بعض الكلمات التي تم شرحها في الكتاب المدرسي.

البناء اللغوي:

من بين الأسئلة التي طرحت فيه: المظاهر والروابط الخاصة بالاتساق والانسجام والتي ذكرتها سابقا في المذكرة.

–حدد الضميرين البارزين في أجزاء القصيدة وعائدهما ودورهما؟

–الضميران هما: أنْتَ و أنْتِ، "أَنْتِ مَاخُلقتِ إلا لي"، " وأَنْتِ لاشيء"، " أنْتَ لا تَصلُحُ حتى للسخرية منك"

والعائدان على كل من شهرزاد وشهريار وقد أسْهَماَ في اتساق النص من خلال الإحالة.

[1]–كتاب اللغة العربية وآدابها ، ص 230

-ومن بين المظاهر الأخرى التكرار الوارد في عبارة " أنا قلب كبير" وهو قول شهرزاد الوارد في السطر العشرون" تريد أن تعرف متي ماذا؟ أنا قلب كبير، هل أنا إلا قلبي كبير؟" دلالة هذا التكرار تقوية المعنى ووظيفته تأكيدية.

فهذه المظاهر وغيرها مما ذكرته سابقا في المذكرة التربوية أدت إلى اتساق النص وانسجامه.

التقويم النقدي:

وتحدثت فيه عن دور توفيق الحكيم في تطوير المسرح العربي .

-وبناء على ما سبق يمكننا القول أن النص محل الدراسة كان موائما لتلاميذ السنة الثالثة –أدب وفلسفة- وهذا راجع للأسباب الآتية:

-خلو السند من الألفاظ الصعبة إلا بعض الكلمات والتي تم شرحها

-أفكار النص بسيطة وواضحة والأسئلة سهلة حيث استطاع جل التلاميذ الإجابة عنها باستخدام المنهجية الحديثة المبنية على: البناء الفكري، البناء اللغوي، التقويم النقدي، بخلاف الطريقة أو المنهجية القديمة التي تسببت في تشتت المتعلم كونها تختلف عن المنهجية المستخدمة في حل نص الامتحان.

النشاط: نص أدبي

الموضوع : كابوس في الظهيرة –حسين عبد الخضر-

مراحل الدرس	أنشطة التعليم والتعلم	الطريقة

التعرف بصاحب النص	1-من يكون حسين عبد الخضر؟ متى ولد؟ ما أهم إنجازاته؟ 1-هو كاتب مسرحي عراقي[1] ولد بالناصرية جنوب العراق عام 1973م بدأ في ممارسة العمل الإبداعي منذ التسعينات ، له عدة أعمال روائية منها: مواسم العطش، أوهام يوم الخلاص، أما أعماله المسرحية: رماد أحزان الكوفة، لعبة الخوف، كابوس في الظهيرة.	حوارية
البناء الفكري	1-في معاني الألفاظ: ما الكلمات التي تحتاج إلى شرح في النص؟ 1-الكلمات التي تحتاج إلى شرح في النص هي: يلوذون: يهربون، الوسن: النوم الخفيف، رحاها: أحداثها 2-حدد الرسالة الإنسانية التي أراد الكاتب إرسالها من خلال المسرحية؟ ج2-الرسالة الإنسانية التي أراد الكاتب إرسالها تكشف عن أضرار الحروب النفسية التي تصاحب الأفراد وتجعلهم في حالة ترقب دائم لهجوم العدو وهي تمثل رسالة توعوية. 3-ما الغاية الفنية التي من اجلها قدم الكاتب صورة الأم وفق النظرة التفاؤلية للحياة قبل الحادث؟ ج3-الغاية الفنية وراء تقديم صورة الأم بتلك الطريقة هو تحديد	

[1]-كتاب اللغة العربية وآدابها، ص 235

	وصنع مراحل القص فكانت المرحلة الأولى ونقطة البداية هي الفرح والحياة السعيدة ثم تلتها مرحلة التحول وختمت القصة بالنهاية الحزينة وهي موت الأطفال. 4-حدد الخصائص الفنية للمسرحية؟ ج4-الخصائص الفنية للمسرحية هي: الحوار، الأحداث، الشخصيات ، الوحدات الثلاث (زمان، مكان، موضوع)، (الصراع ، العقدة، البناء الدرامي، الحل...) 5-ما النمط المناسب للمسرحية؟ 5-النمط المناسب هو النمط الحواري ومن مؤشراته : كثرة ضمائر المتكلم والمخاطب: أنا، لا تفوتين. -علامات الحوار: (النقطتان، المطتان، القوسين) -الحوار المباشر وغير المباشر.	
البناء اللغوي	1-حدد الحقل الدلالي الجامع بين الكلمات التالية : الكابوس ، الجنون، الحرب[1]؟ ج1-الحقل الدلالي هو حقل المعاناة والألم 2-حدد نوع الأسلوب وغرضه في قوله الكاتب:" يا إلاهي في أي كابوس أنا؟"[1]	

[1]-كتاب اللغة العربية وآدابها ، ص 239

ج2نوع الأسلوب في هذا القول هو إنشائي طلبي بصيغة الاستفهام غرضه بيان الدهشة والاستغراب.

3-حدد مظاهر الاتساق الواردة في السند؟[2]

ج3-مظاهر الاتساق الواردة في السند:

حروف الجر	حروف العطف	الضمائر	أسماء الإشارة	الأسماء الموصولة
لثلاثة في أعماق على الحديثة من الحديثة في الحرب بصخبهم من حر	ويتصايحون والإطفاء وأود	أنت أنا هي هو هم أنْتِ	هذا هذه هذه	أي الهمزة

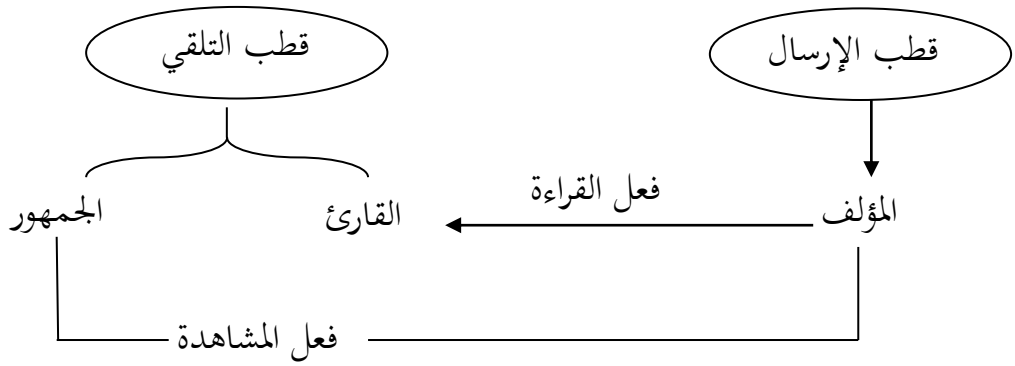
التكرار:"حرب ومجانين، حرب ومجانين"

[1]-نفسه

[2]-نفسه

	"لقد انتهيت" والغرض من التكرار تأكيد المعنى وتقويته وقد أسهمت أدوات الربط مجتمعة في اتساق المقاطع الحوارية الخاصة بالمسرحية	
التقويم النقدي	-عرف المسرحية ذاكرا أهم خصائصها؟ -المسرحية هي من الفنون النثرية وهي قصة تمثيلية كتبت قصد تمثيلها على الخشبة من خلال مجموعة أحداث تسيرها شخصيات أهم خصائصها وعناصرها: الشخصيات وتنقسم إلى رئيسية وثانوية الأحداث، الزمكان، الحوار، الحبكة، الحل، النهاية	

"وإن كان حضور المتفرج في المسرح هو شرط ضروري لنجاح العمل الفني، فإن النص المسرحي الناجح هو ذلك النص الذي يتمكن فيه المؤلف من إيصال الدلالات التي يرغب فيها إلى عقل القارئ، وهكذا فإن آلية التلقي تقوم في أساسها –على فعلي المشاهدة والقراءة معا، فقارئ النص يكون في فهمه مغايرا مخالفا لفهم المتفرج وهو ما يؤدي إلى تعدد القراءات في العمل المسرحي الواحد[1].



-التلقي في المسرح (النص والعرض)

[1]-ينظر: سميحة عساس، بلاغة الخطاب المسرحي، ص 83

ونستنتج من القول السابق أن من شروط نجاح المسرح هو عرضه على الخشبة حتى يشاهده المتفرج ، فالمسرحية التي لاتصل دلالتها إلى المتلقي لا يمكن تسميتها ووصفها بالمسرحية ، أما النص المسرحي غير المشَاهَدْ فينبغي كذلك أن تصل دلالاته إلى ذهن القارئ وبذلك تقوم آلية التلقي على فعلي المشاهدة والقراءة معا.

نقد وتقييم:

ينتمي النص محل الدراسة إلى المحور الحادي عشر، والمعنون : كابوس في الظهيرة للكاتب –حسين عبد الخضر–

أولا: مفهوم المسرح:

للمسرح عدة معان بيد أن المعنى السائد والمتعارف عليه هو "مكان للرؤية"[1] وهذا عند الإغريق وفي اللغة العربية كذلك ثمة ما يوحي إلى الفرجة ، فالمسرح[2] إذن كلمة مشتقة من سرح وهنا تنطق الكلمة على شيئين أي أن الممثلين سرحوا فوق المسرح ثم إن الفكر يسرح وقت مشاهدة التمثيلية والمسرح نشاط فني تمثيلي لا يكتفي فيه بالكلمة المنطوقة كونها تمتزج مع حركة الممثل والملابس والإضافة والديكور[3].

ثانيا: لغة المسرح ومميزاتها:

يعد المسرح ساحة الألعاب اللغوية، واللغة تحدد قوانين اللغة كونها الوسيط في عملية التواصل، فاللغة تمثل مركز المسرحية وهي التي تحدد أساليب العمل على غيرها من عناصر التخاطب في المسرح[4].

ثالثا: الخصائص الفنية للمسرحية:

تتمثل خصائص المسرحية في: الشخصيات الأحداث، الحوار، الزمكان، الموضوع، الصراع، العقدة، البناء الدرامي، الحل.

[1] –ينظر: سميحة عساس، بلاغة الخطاب المسرحي ، جسور للنشر، ط1، 2017، الجزائر، ص 47

[2] –ينظر: هند قواص، المدخل إلى المسرح العربي ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، لبنان، 1981، ص 25

[3] –ينظر: ندم معلا، لغة العرض المسرحي، دار المدى ، دمشق، 2004، ص 07

[4] –ينظر: السعيد الورقي، تطور البناء في ادب المسرح العربي المعاصر في مصر، دار المعرفة الجامعية ، 1990م،ص 15

والنمط المناسب لهذه المسرحية هو النمط الحواري وقد ذكرت سابقا مؤشراته ومنها كثرة ضمائر المتكلم والمخاطب.

الوحدة الثانية عشر: الفن المسرحي في الجزائر

النشاط: نص أدبي

الموضوع : لالة فاطمة نسومر المرأة الصقر-إدريس قرقوة-

مراحل الدرس	أنشطة التعلم	أنشطة التعليم	الطريقة	التقويم	المدة الزمنية
وضعية انطلاق	1-ظهرت في الأدب الجزائري فنون مختلفة أذكرها؟ 2-حدد أبرز رواد القصة القصيرة في الجزائر؟	1-الفنون التي ظهرت في الأدب الجزائري الحديث منها: القصة ، الرواية، المقال، المسرحية... 2-من رواد القصة القصيرة في الجزائر: أحمد رضا حوحو، الطاهر وطار.	حوارية	تشخيصي	5د
تعريف كاتب النص	-من يكون إدريس قرقوة؟ -حدد مولده؟ -أهم أثاره وإنجازاته؟	-هو كاتب مسرحي وناقد وأستاذ[1] جامعي ولد بمدينة سيدي بلعباس عام 1967م ، شارك في لاإنشاء عدة فرق مسرحية في العديد من المناطق ومن أهم أعماله : مسرحية	حوارية	تكويني	10د

[1]-كتاب اللغة العربية وآدابها، ص 254

		فارس الجزائر "الأمير عبد القادر" ، يوغرطة الملك الثائر			
البناء الفكري	1-حدد موضوع هذا النص المسرحي؟[1] 2-ماهي الكلمات التي تحتاج إلى شرح في النص؟[2] 3-ما الذي فعلته أمينة بحضور زوجها السي الطاهر؟ وكيف كانت ردة فعله؟ 4-حدد النمط المستخدم[3] في المشهد؟ ما هي أهم مؤشراته؟	1-موضوع هذا النص المسرحي حول قصة لالة فاطمة نسومر و زوجة أخيها 2-المرابطة: سلالة البربر حكمت المغرب العربي، تنشفينه: تلقينه، بغيضة:مكروهة، تشد:ترحل، نسومر قرية في منطقة جرجرة 3-شتمت أمينة فاطمة رغم وجود أخيها ، واعتبر ذلك إهانة ماجعله يصفعها. 4-النمط الغالب في المشهد هو النمط الحواري ومن أهم مؤشراته: -ضمير المتكلم والمخاطب: شتمتك، مجيئي. علامات الحوار:	حوارية	تكويني	20د

[1]-نفس المصر

[2]-نفس المصدر

[3] -نفس المصدر

		القوسين ، المطة...، -الحوار المباشر وغير المباشر: إمكانية التمثيل			
البناء اللغوي	1-ماهي أبرز أدوات الاتساق في النص؟[1] 2-ضمن أي حقل تندرج الكلمات الآتية[2]: لالة، السي، آل، القبيلة 3-حدد الوحدة المحققة في القصيدة ؟ وما دورها؟[3] 4-في قول الكاتب أصبحت تشد إليها الرحال صورة بيانية حدد نوعها؟	1-أبرز أدوات الاتساق في النص: حروف الجر، حروف العطف، أسماء الإشارة ، الأسماء الموصولة، الضمائر بأنواعها. 2-تندرج الكلمات ضمن حقل الشرف والسيادة 3-الوحدة المحققة في القصيدة هي الوحدة الموضوعية حيث تعد من خصائص المسرحية وقد أدت دورا فعالا في انسجام النص. 4-نوع الصورة البيانية هي كناية عن صفة وهي المكانة والقيمة.	حوارية	تحصيلي	10د

[1]-كتاب اللغة العربية وآدابها ، ص 259

[2]نفسه

[3]-نفسه

التقويم النقدي	-أحدث كتاب المسرحية في الفن المسرحي الجزائري بصمة فيم تمثلت؟	-أضفى كتاب المسرحية بصمتهم في الفن المسرحي الجزائري وحاولوا أن يعطوه بعدا وطنيا تراثيا أصبحت من خلاله المسرحية من وسائل التعبير عن الحاضر بكل ما يحمله من معاني الكرامة والشموخ والاعتزاز وقد واكبت المسرحية الأحداث بأنواعها اجتماعية وسياسية في الجزائر من اجل ذلك تحمل أغلب المسرحيات حسا وطنيا.			

نقد وتقييم:

يكشف هذا النص المسرحي عن واقع المجتمع الجزائري إبان الثورة التحريرية في عهد الاستدمار الفرنسي ، فهذا النص لإدريس قرقوة "لالة فاطمة نسومر المرأة الصقر"[1]

هذا العنوان شكل عتبة نصية تستفز القارئ وتلفت نظر المتلقي وتجذبه لاقتحام السند وتقصي أفكاره ومعرفة بناه.

[1]-كتاب اللغة العربية وآدابها ، ص 259

لالة فاطمة—المرأة الصقر لالة فاطمة هي المرأة الثائرة على المستدمر الغاشم لالة فاطمة هي المرأة الجزائرية المكافحة المناضلة، المحاربة التي لم تستسلم ، الرافضة لانتهاك حرية بلدها، المرأة الحديدية القوية" الصقر" المرأة التي زعزعت المستدمر فكانت بقوة ألف رجل.

ومما لاشك فيه انقسم هذا النص المسرحي إلى بنى ووحدات نصية كشفت عن نفسيات متعددة لشخصيات ثانوية بطلتها الشخصية المحورية "لالة فاطمة"

-مثلت الوحدة الأولى حوار بين أمينة وزوجها سي الطاهر ، توتر حاد بينهما بدأ يقول امينة "والله ، لقد وصلت أختك فاطمة مكانا لم تصله نساء نسومر..." إلى قول سي الطاهر :" نعم أضربك وقد صار كلامك سهاما تخترق قلبي وظهر أختي العفيفة الطاهرة فاطمة" فيظهر جليا أن الجانب النفسي حرك النص في وحدته الاولى، ثم يتأزم الوضع ويتصاعد الصراع إلى منتهاه بدخول فاطمة الشخصية المحورية ويصير الحوار بين الشخصيتان الثانويتين والشخصية الرئيسية أو المحورية ويبدأ من قول فاطمة:" ما دهاكما حتى تتشاجرا هكذا، ما أصابكما" إلى قولها مخاطبة أخاها سي الطاهر " لا تراجعني أرجوك، ...وابق أنت مع زوجتك" وبعد هذا الصراع المحتدم بين شخصيات المسرحية، تنفك العقدة بالصلح بين فاطمة وأمينة، فنادت أمينة فاطمة :" فاطمة ، فاطمة"

لتتابع أحداث المسرحية ويهدأ الصراع المتأزم بين الشخصيات بعدما طعنت أمينة في شرف فاطمة وأهانتها واستهزأت بها، وقفت في نهاية الأمر صاغرة تحت وقع صدمة وذهول كبيرين وذهول إعجابه إجلال لهذه المرأة القوية النزيهة ، الشريفة المثل الأعلى للمرأة الجزائرية الصامدة تتوالى الأحداث فتطلب أمينة من فاطمة أن تسامحها على فعلها الشنيع وذنبها الوضيع قائلة:" أرجوك سامحيني، سامحيني يافاطمة، سامحيني يا أختي."وبعد ذلك طلبت منها البقاء معها لترد فاطمة بكل فخر واعتزاز وإيمان ويقين في الله :" لا لن أستطيع ذلك فقد بعت نفسي لله، ولن أرجع عن بيعي والجهاد سبيلي إلى رضائه ورحمته..." فالوحدة الثالثة انفك فيها النزاع بين الشخصية

المحورية ممثلة في فاطمة والشخصية الثانوية أمينة، أما سي الطاهر الشخصية الثانوية الثانية فقد كان يتابع المنظر المؤَثِر وقد اغرورقت عيناه بالدموع.

وخلاصة القول : تمثلت البنى النصية الواردة في السند المدروس في الآتي:

الوحدة الأولى: ثورة لالة فاطمة على المستدمر واتخاذها قرار الخروج لمقاومته

الوحدة الثانية: اتهام أمينة لالة فاطمة في عرضها جهلا منها بالعمل الثوري لها،

الوحدة الثالثة: اتخاذ فاطمة قرار مغادرة المكان، وتوجهها للجهاد ضد المستدمر.

أما بالنسبة للتحليل وفق المقاربة النصية في مستهل القول النص الذي بين أيدينا موجود في المحور الثاني عشر الموسوم: الفن المسرحي في الجزائر للكاتب إدريس قرقوة والمعنون : لالة فاطمة نسومر —المرأة الصقر–

والنص عبارة عن مسرحية تمثل مجتمع الريف وما يحكمه من أسس وضوابط أهمها الخلق والدين والأصالة وللمرأة في ذلك أثر كبير بما قدمته من تضحيات ومواقف حفظتها لها ذاكرة الأجيال.

أما عن البناء الفكري للنص: فجل الأسئلة الواردة فيه كانت في متناول المتعلمين ما يظهر سهولة الأفكار الواردة في السند ووضوح ألفاظه

أما في تحليلي لبناء النص اللغوي وإجابة عن الأسئلة الواردة في عنصر أتفحص الاتساق والانسجام حاولت استخراج أهم نظاهر الترابط النصي الوارد في السند محل الدراسة فأبرز أدوات الاتساق في النص.

حروف الجر	أسماء الإشارة	الأسماء الموصولة
" بل قال لي بِرَبِكَ"	"هذا البيت"	وسُمّكِ الذي
"إلى ساحاتِ"	"أثناءٌ هذا"	وأنا التي أسعى

"في ظهرِ"	"هذه إرادتك"	" إن الذي ليس فيه خير"
"على كرامتِكِ"		"بل أنت التي"
"لبيتها"		
"من رؤيتك"		
"على الرحيل"		
"لِصلاحك"		

التكرار الوارد في:" أنت السبب ، أنت السبب"، " سامحيني ، سامحيني"غرضه التأكيد وتقوية المعنى ، وهذا ما أضفى على النص ترابطا واتساقا .

والنص محل الدراسة عبارة عن مسرحية مكونة من شخصيات وقصة وحوار ونضيف عنصري الممثل والجمهور وفي هذه النقطة بالذات يبرز الخلاف بين القصة والمسرحية ، فالمسرحية قصة تمثل على خشبة المسرح ونشأة الأعمال المسرحية"[1]، هي انعكاس موضوعي للواقع الاجتماعي ، فللمسرح تأثير جماعي على المشاهدين ، فهو يمثل أداة فعالة في تغيير المجتمع.

ومن أهم وأبرز عناصر المسرحية الحوار المسرحي فلا بأس أن نعرّفه فالحوار Dialogue ،"هو الأداة[2] الرئيسية التي يبرهن بها الكاتب على مقدمته المنطقية ، ويكشف بها عن شخصياته ، ويمضي بها في الصراع"

والحوار المسرحي هو الذي[3] يمكن لأي ممثل حتى ذو الكفاية المتوسطة أن يمارسه وينطق به دون خطأ وتعثر.

[1]-توفيق موسى اللوح، لغة المسرح بين المكتوب والمنطوق ، مصر العربية للنشر والتوزيع ، ط1، 2008، مصر ، القاهرة ، ص 32

[2]-لاجوس أجرى، فن كتابة المسرحية ، تر:د ريني خشبة، دار سعاد الصباح، ط1، 1993، ص 410

[3]-ينظر: مارجوري بولتن : تشريح المسرحية ، تر: دريني خشبة ، مكتبة الأنجلومصرية ، مصر، 1962، ص 176

ويذكر احمد زكي أن الصعوبة في المسرحية المكتوبة تكمن عند قراءة الشخص لها دون سماع الحوار كما ينطق حتى يتمكن من رؤية الحركة والتفصيل البانتوميمي، وعمليات تجميع الشخصيات وخلفية المشاهد التي تظهر فيها، والمخرج يجب أن يقرأ حتى يرى صور الكلمات وهي تصنع وعليه أن يتعلم كيف يستجيب المنبهات البصرية والسمعية للمسرحية ، حتى يكون أداءه المتخيل صورة للأداء الفعلي[1].

فبالتالي النص المسرحي لا يقوم إلا بتقديمه[2] على خشبة المسرح، ولا ينظر للحوار على أنه وحدات كلامية تترجم إلى أداء مسرحي بل يرى أنه نسخة لغوية ، تحقق الكفاءة المسرحية ،فالأولوية في المسرحية لا تنسب للنص المكتوب ، وتحديد النص مسبقا الذي يمثل بناء المسرحية ، ولذلك الحوار وحده يعد ضعيفا فينبغي وجود الأداء المسرحي.

النشاط: نص أدبي

الموضوع : من مسرحية المغص (لأحمد بودشيشة)

مراحل الدرس	أنشطة التعليم والتعلم	الطريقة
التعرف بصاحب النص	أحمد بودشيشة من مواليد عين مليلة ولاية أم البواقي[3]في 20 فبراير1951م ، كان عصامي الثقافة ، ويعد من الأصوات المتميزة في عالم الكتابة المسرحية في الجزائر. من أهم أعماله: الصعود إلى السفينة وفاة الحي الميت، المغص، اللعبة..	حوارية

[1] -ينظر: أحمد زكي اتجاهات المسرح المعاصر دراسات في الصورة الإبداعية) الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ط1، 1998، ص 166-167

[2] -ينظر يوسف نوفل: بناء المسرحية العربية ، دار المعارف ، ط1: 1995، ص 8-9

[3]-كتاب اللغة العربية وآدابها ، ص 264

البناء الفكري	1-في الحقل الدلالي: بين الفرق بين :قبض المال، قبض الروح، قبض السارق، انقباض، قابض؟[1] ج1-قبض المال: أمسكه بقبضته، قبض الروح: فصلها عن جسدها، قبض على السارق: أمسك به، انقباض :انكماش، قابض: ممسك 2-حدد القضية التي أثارها الكاتب في هذا المقطع المسرحي؟ ج2-القضية التي أثارها في السند هي: الوضع المأسوي الذي يعيشه الكتاب والمؤلفون وسط مجتمع لايولي أهمية للأدب. 3-ماذا طلبت الزوجة من المؤلف؟[2] ج3-طلبت منه أن يشتري لها زوجين من الأساور الذهبية 4-كيف كان رد فعلها من جوابه؟ وبم ذكرته؟ ج4-خاب أملها عند تلقي جوابه ، وشعرت بعدم تمكنه من اكتساب المال أبدا حتى يلبي طلبها ، فذكرته بالمكافأة التي زعم بأنه سيحصل عليها مقابل كتاباته. 5-ما النصيحة التي قدمتها في آخر المطاف؟[3] ج5-نصحته بترك التأليف والتوجه إلى الأعمال الحرة	حوارية

[1]-نفسه

[2]-نفسه

[3]-نفسه

	6-ما الطابع الذي اتسمت به نصيحة الزوجة؟[1] ج6-اتسمت نصيحة الزوجة بالطابع المادي فهي تقدر العمل فقط لقيمته المادية. 7-حلل كل شخصية بمختلف أبعادها؟ ج7-تحليل الشخصيات :شخصية المؤلف: راجع العقل ، يقدر الفن، صبور، قنوع، مؤمن بالله، شخصية الزوجة: فضولية ، تصدق كل ما تسمع، تحب المال...	
البناء اللغوي:	1-ما الجو الذي ساد المسرحية من خلال الحوار؟[2] ج1-الجو الذي ساد المسرحية هو الصراع والاختلاف 2-فرض الحوار نمطا معينا في النص ، وضحه؟[3] ج2-فرض الحوار نمط الحواري باعتباره أساس أي عمل مسرحي 3-ما الأسلوب الغالب على كلام الزوجة؟ ج3-الأسلوب الغالب على كلامها هو: الأسلوب الإنشائي (الاستفهام كونها امرأة فضولية 4-وظف الكاتب أحرف الجواب استخرجها ووضح أثرها؟ ج4-من أحرف الجواب التي وظفها الكاتب: كلا ، نعم ، بلى ،	

[1] -نفسه

[2] -نفسه

[3] -نفسه

لا، حيث أسهمت في بناء الحوار وإيجاد علاقة عضوية بين الكلام والرد عليه.

5-حدد الروابط المتكررة في النص؟ مبينا دورها في ربط أجزائه؟

ج5-الروابط المتكررة في النص:

حروف الجر	حروف العطف	أسماء الإشارة	الضمائر
عن المكافأة	ثم نتكلم	هذين	هي
في العمل	وحول	هذا	أنا
من كتب	فهذا	هذا	أنتَ
بالفراء		هؤلاء	أنت
من الأساور		هذه	
بالعشاء			
بالجشع			
من المرض			
في المهن			

التكرار:" أف، أف"، "لا أريد العشاء، أريد العشاء" ، " حاضر، حاضر" وغرضه التأكيد ومحاولة إيصال المعنى، حيث كان لهذه الأدوات مجتمعة دورا كبيرا في ربط أجزاء النص وتماسكها فكل عبارة تحيل إلى أخرى

نقد وتقييم:

ينتمي النص محل الدراسة إلى الوحدة الأخيرة والمعنون –من مسرحيته المغص لأحمد بودشيشة"

وأول ما بدأت به طرحي: هو العتبة أو العنوان ، هذا العنوان عارضه كل الأساتذة الذين تحاورت معهم دون استثناء فعندما بادرت بالسؤال كان ردهم كالآتي:

كيف لمتعلم مقبل على اجتياز امتحان البكالوريا أن يقدم له نصا بهذا العنوان ، مليء بالقلق والغضب والانقباض ، فهذا النص آخر سند مدروس في البرنامج يعني منه إلى الامتحان مباشرة ولذلك معظم الأساتذة وإن لم نقل كلهم يتجاوزونه لينقلون إلى تجهيز مراجعة عامة لاستدراك نقائص التلميذ من الدروس السالفة ورفع معنوياته حتى يكلل تعبه بالنجاح.

ورغم ذلك قمت بتحليل النص رفقة الأساتذة فقد طرحت في البناء الفكري إشكالات يجيب عنها المتعلم بالعودة إلى النص ، من قبيل :حدد القضية التي أثيرت في هذا النص؟

فالقضية مأساوية ومعاشة من طرف جل الكتاب:" الوضع المأساوي الذي يعيشه الكُتاب والمؤلّفون وسط مجتمع لا يعير اهتماما للأدب والإبداع

أما بالنسبة إلى البناء اللغوي فقد ركزت على اتساق النص وانسجامه، فالنص مترابط الأجزاء وذلك لتوظيف الروابط والمتمثلة في: حروف الجر، حروف، حروف العطف، أسماء الإشارة، الضمائر.

وخلاصة القول:

بعد تحليل ودراسة النصوص المنتقاة للسنة الثالثة أدب وفلسفة نشاط النص الأدبي توصلت إلى الآتي:

1-نصوص كثيفة ومتنوعة، محتواها يشمل جميع حاجات المتعلم المعرفية ولكن رغم ذلك هناك نقص بخصوص النصوص الدينية، فقد تم إدراج نصين فقط:

نص للبوصيري ونص لابن نباتة فقط

2-عدم إدراج شخصيات تمثل القدوة في حياتنا مثل الأنبياء وبعض الكتاب الجزائريين والعرب القدامى والمحدثين.

3-افتقار النصوص المنتقاة إلى أي القرآن الكريم

4-حذف نصوص لأعمدة الأدب العربي مثل نجيب محفوظ ووضع نصوص أخرى لكتاب وشعراء أعمالهم لا ترقى إلى أعمال القامات السامقة المحذوفة

5-عدم تحري الدقة في طرح الإشكالات في كثير من المواضع، والتي نذكر منها على سبيل المثال:

-في المحور السابق: " نص أغنيات للألم" طرح الإشكال الآتي:

"بين مدى مساهمة المعجم في خلق الانسجام داخل النص؟"

نلاحظ أن هناك خلل في الصياغة ويمكن أن يكون السؤال كالآتي:

" ما مدى إسهام المعجم...؟"

في المحور الحادي عشر "نص من مسرحية شهرزاد" طُرِحَ الإشكال الآتي :" لقد ساهم الحوار في إعطاء النص نسقا وانسجاما ...كيف ساهم في ذلك؟" سؤال ركيك جدا كان بالإمكان طرحه على الشكل الآتي " لقد أسهم الحوار في إعطاء النص نسقا وانسجاما ...بين ذلك؟"

-طول منهجية التحليل المعتمدة التي لا طائل منها ، حيث رأى معظم الأساتذة أنها مجرد حشو وإطناب ، فلأجل ذلك تم اقتراح منهجية مختصرة موافقة لمنهجية تحليل نص امتحان الباكلوريا القائمة على الجانب الفكري واللغوي.

7-خلل في وضع علامات الترقيم بعد طرح الأسئلة وقد تكرر ذلك في معظم عناصر التحليل حيث نذكر على سبيل المثال:

أ-في المحور العاشر (ص255)

"ما هي الخصائص الفنية المطلوبة للعمل القصصي..."

فَبَدلَ وضع علامة استفهام في نهاية السؤال وُضِعَتْ نقطة "هل أسهم الخيال..." وضعت نقطة في الأخير بدل علامة استفهام.

ب-المحور الحادي عشر (ص247)

"وصف الكاتب مصطلح "الحوار" بأنه فضفاض، ماذا يقصد بذلك"

انتهى السؤال بوضع نقطة بدل علامة استفهام

ج-المحور الثاني عشر (ص259)

"ساد النص جو ارتبط بالعقيدة؟" وضعت علامة استفهام أمام لفض العقيدة

(ص269) "أبدت الزوجة نحو المؤلف إلحاحا؟" وضعت علامة استفهام.

(ص276) "هل كان ذلك عالا سلبيا أم إيجابيا في تطور المسرح." وضعت نقطة في نهاية السؤال عوض علامة استفهام

8-تقديم أحكام جاهزة وعدم ترك فرصة اكتشافها للمتعلم باعتباره محور العملية التعليمية، فالمقاربة النصية تمنح المتعلم فرصة البحث، والمناقشة، وإبداء الرأي ، واستخلاص النتيجة والمعلم موجه فقط، والكاتب المدرسي مهمته توفير السند فقط، فلا يقدم الحلول ولا الأحكام الجاهزة ، بل تم إسناد ذلك إلى المتعلم ومثاله:

(ص269) "فَرَضَ الحوار نمط النص . وضح ذلك؟"

← نتيجة يصل إليها المتعلم بعد التحليل والتحضير والمناقشة

الفصل الرابع

تحليل بعض النصوص

التواصلية

توطئة :

بعد إنهائي للفصل التطبيقي الأول والمتمثل في الفصل الثالث والخاص بتحليل النصوص الأدبية—سنة ثالثة تخصص أدب وفلسفة أضفت فصلا تطبيقيا آخر متمثل في الفصل الرابع والذي خصصته لتحليل بعض النصوص التواصلية وذلك لما وجدت لها من أهمية وشدة ارتباط بالنصوص الأدبية المدروسة حيث ورد في الكتاب المدرسي ما يلي:" أما النص التواصلي فيحمل طابعا نقديا إذ يعالج ظاهرة أدبية نقدية لها علاقة بالنصين الأدبيين فوظيفته تنظيرية تفسيرية..."[1]

-**وبالتالي فالنص التواصلي بمثابة أداة تنظير وتفسير تخدم النص الأدبي**، ويعالج ظاهرة أدبية نقدية شديدة الصلة بالنص الأدبي، ويدرس بالإضافة إلى النصوص التواصلية التقييمات التحصيلية التي يختتم بها كل محور والغاية منها إحكام موارد المتعلم وتفعيلها.

وقد ذُكر في الكتاب المدرسي:" فقد ذُيِّلَ كل محور بتقييم تحصيلي غايته إحكام موارد المتعلم وتفعيلها انطلاقا من نص متبوع بأسئلة إخبارية ووضعية أو وضعيتين لإدماج المعارف التي تم تحصيلها في مختلف نشاطات المحور، وفي ذلك ربط بين التقييم التقليدي الذي أساسه المقاربة بالمضامين والتقييم الحالي على أساس المقاربة بالكفاءات"[2]. فالتقييم التحصيلي يتبع بوضعية إدماجية الغاية منها إدماج معارف كل نشاطات المحور.

[1] -الشريف مريبعي ، اللغة العربية وآدابها ، مصدر سابق، ص 01

[2] -المصدر نفسه، ص01

المبحث الأول: تحليل بعض النصوص التواصلية وفق المقاربة النصية

الوحدة الأولى

النشاط: النص التواصلي

الموضوع : الشعر في عهد المماليك –لحنّا الفاخوري[1]–

مراحل الدرس	أنشطة التعليم والتعلم	الطريقة
قراءة النص	قراءة المعلم للنص قراءة نموذجية متبوعة بقراءة المتعلمين	حوارية
أكتشف معطيات النص	1-كيف كان تعامل الحكام مع الشعراء في هذا العصر؟[2] 1-عامل الحكام الشعراء في عهد المماليك باللامبالاة وعدم التشجيع وعدم الاهتمام ، كونهم أعاجم لا يتذوقون الشعر. 2-هل كان هذا العامل الوحيد لفتور الشعر؟ أذكر الأسباب الأخرى؟[3] ج2-لا لم يكن ذلك العامل الوحيد لفتور الشعر ، ومن الأسباب الأخرى:" وفترت العصبية اللتان نهضتا قديما بالشعر الفخري والقومي ، وقلت دواعي اللهو في جوالا الاضطراب السياسي وصرامة العيش.." -فتور العصبية والحمية	حوارية

[1] -الشريف مريبعي وآخرون ، كتاب اللغة العربية وآدابها ، ص 20

[2] -بشير شعلال- بوعمامة مليانة ، المسير في اللغة العربية وآدابها ، ص 19

[3] -المصدر نفسه ، ص 19

	-قلة دواعي اللهو -الاضطراب السياسي -صرامة العيش 3-ما الذي يميز شعر هذا العصر؟ 3-ورد في الفقرة الثانية من النص:" لقد أصيب الشعر في العصر بوباء التنميق اللفظي ... فإذا ما أزحت ستار الألفاظ البراقة لا تقع غالبا إلا على معان مكررة مسروقة غثة... وافتن الشعراء في أنواع البديع والتصنيع" فمميزات شعر هذا العصر هي: التنميق اللفظي، المعاني المكررة، الغثة والمسروقة، كثرة البديع والتصنيع. 4-حدد أنواع المحسنات اللفظية والأغراض الشعرية التي شاعت في هذا العصر؟[1]. ج4-المحسنات اللفظية والأغراض الشعرية التي شاعت في هذا العصر: **المحسنات اللفظية**: التضمين، الاقتباس، التشطير، التخميس. **الأغراض الشعرية**:الألغاز والأحاجي، المدائح النبوية"	

[1] -المصدر السابق، ص 21

أناقش معطيات النص	1-هل العامل السياسي ضروري للنهوض بالشعر والأدب؟[1] ج1-أكيد العامل السياسي جد ضروري للنهوض بالشعر والأدب كونه عامل تحفيز وتشجيع. 2-حدد المقصود بالألغاز والأحاجي؟ وهل تجدها في ثقافتنا الشعبية اليوم؟[2] ج2-**الألغاز**: اللغز هو كل كلام عَمِّيَ أو أُخفِيَ مُرَادُهُ، أي كل كلام متلبسٍ. - **الأحاجي**: الأحجية هي كل كلام مغلق مبهم. و لا زالت الأحاجي والألغاز موجودة في ثقافتنا الشعبية اليوم ولكن لا يمكن اعتبارها إبداعا أدبيا. 3-شاعت المدائح في هذا العصر، في نظرك ما سبب ذلك؟[3] ج3-شاعت المدائح في هذا العصر دفاعا عن الإسلام ودفاعا عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، حيث كانت ردة فعل لهجمات المغول والصليبيين.	حوارية
أستخلص وأسجل	-لخص مضمون النص في ستة أسطر بعد ضبط أفكاره الرئيسية؟[4] أ-**أفكار النص:**	

[1] -الشريف مريبعي وآخرون ،كتاب اللغة العربية وآدابها، ص 21

[2] -المصدر نفسه ، ص 21

[3] -المصدر نفسه، ص 21

[4] -بشير شعلال –بوعمامة مليانة- المسير في اللغة العربية وآدابها ، ص 19

	-أسباب ضعف الشعر في عصر المماليك. -إكثار الشعراء من التنميق اللفظي. -انتشار الأغراض الشعرية المبتذلة. -انتشار المدائح الدينية. -استخدام الأوزان الشعبية واللغة العامية من طرف الشعراء. **تلخيص مضمون النص:** تحدث النص عن تقهقر الشعر في عهد المماليك، ووضح أسبابه التي فرضت على الشعراء هجر الشعر وتركه والانصراف إلى حرف أخرى طلبا للرزق، بيد أن من نظم منهم كان شعره مغرقا في البديع والتنميق اللفظي والأحاجي باستثناء بعض الأغراض مثل المديح النبوي الذي نظمه البوصيري واستطاع أن يجنب نظمه العيوب التي سقط فيها شعراء زمانه أضف إلى ذلك استخدام اللغة العامية والأوزان الشعبية، التي أنتجت لنا نظما غثا باهتا.	

النشاط: نص إحكام موارد المتعلم وتفعيلها (بناء وضعية مستهدفة)

الموضوع:دراسة سند شعري –لامية علي بن محمد الحموي–

مراحل الدرس	أنشطة التعليم والتعلم	الطريقة
السند[1] –قصيدة لامية علي بن محمد الحموي	كتابته من طرف المتعلمين على دفاترهم	حوارية
قراءة السند	قراءة المعلم للسند قراءة نموذجية وقراءة المتعلمين له قراءة صحيحة	
البناء الفكري مناقشة السند	1–ما الجانب الذي ركز عليه الشاعر في مديحه لرسول الله صلى الله عليه وسلم: الديني أم الخلقي؟ وضح مدعما إجابتك من النص؟[2] ج1–ركز الشاعر في مديحه على الجانب الديني، ومن العبارات الدالة على ذلك: خاتم الأنبياء، محمد بن الذبيحين الشفيع، حديث صحيح، طه وياسين، كهف الأنبياء، حم تنزيل.. 2–قسم النص انطلاقا من معانيه، وضع لكل قسم عنوانا[3]؟ ج2–[البيت الأول والثاني]–رفض المقدمة الغزلية. –[من البيت الثالث إلى البيت السابع]–ذكر فضائل الرسول صلى	

[1] –الشريف مريبعي وآخرون ،كتاب اللغة العربية وآدابها، ص 24

[2] –بشير شعلال –بوعمامة مليانة ، المسير في اللغة العربية وآدابها ، ص 23–24

[3]–نفسه

	الله عليه وسلم. -[من البيت الثامن إلى البيت العاشر]-حب الشاعر لرسول الله صلى الله عليه وسلم.	
البناء اللغوي	1-حدد النمط الغالب في النص؟[1] ج1-النمط الغالب في النص هو النمط الوصفي ومن مؤشراته توظيف الجمل الاسمية مثل :هذا حديث. والنعوت مثل: صحيح 2-أسهم أسلوب الاقتباس في تبيان شخصية الشاعر، وضح ذلك من النص؟ ج2-الاقتباس والتضمين في النص:[2] اقتبس الشاعر من لامية كعب بن زهير (بانت سعاد) وهذا واضح في النص من أمثلة ذلك:" مهند من سيوف الله مسلول، مأمول، مجبول.." والتضمين[3] هو أن يضمن الشعر شيئا من شعر الغير مع التنبيه عليه إن لم يكن مشهورا. 5-ما الصورة البيانية البارزة في النص؟ استخرج مثالين لها، مع توضيح أثرهما في الكلام؟[4] 5-الصور البيانية الأكثر بروزا في النص هي الكناية ومن أمثلة ذلك:	

[1]-نفسه

[2] -كتاب اللغة العربية وآدابها ، مصدر سابق، ص 24

[3] -الخطيب القزويني ، الإيضاح في علوم البلاغة ، دار الأبحاث ، ط1، 2007، الجزائر، ص 410

[4] -كتاب اللغة العربية، مصدر سابق، ص 24

	-(ابن الذبيحين): كناية عن موصوف هو النبي صلى الله عليه وسلم، وأثر هذه الكناية توكيد المعنى. -(ربة الخلخال): كناية عن موصوف هو المرأة" وأثرها في النص توكيد المعنى.	
الوضعية الإدماجية	المطلوب: لقد أكثر الشعراء العرب من مدح رسول الله صلى الله عليه وسلم، قديما وحديثا، حاول أن تحاكيهم في فقرة نثرية مضمنا ما أمكنك من الأشعار التي نُظمت في المدح النبوي؟ **التحرير.** محمد رسول الله صلى الله عليه وسلم خاتم الأنبياء والمرسلين أحمد، الماحي، الحاشر، العاقب الذي لا نبي بعده، وهو من أعظم وأشرف الخلق على الإطلاق، حامل راية الإسلام، الصادق الأمين، البشير النذير، صاحب الخلق العظيم. فقد كان رسول الله أعظم الناس خلقا، شديد الصدق و الأمانة، وهذا ما جعل قريش تحتفظ بأمانتها عنده لشدة إعجابها وثقتها به، يرد الودائع ويوفي بالعهد. -لم يظلم أحدا قط ولم تلمس يده الشريفة بسوء إنسانا ولا حيوانا ولا شجرا بأبي هو وأمي. -كان هينا لينا رءوفا ورحيما، لم يردّ الإساءة بالإساءة أبدا رغم ما	

	تعرض له من أذى وسوء، بساما ضاحكا في أهله لا يعرف العبوس، كان حنونا مع أهل بيته لم يضرب إبنا ولا خادما، وكان يخدم نفسه بنفسه ومن أهم الأشعار التي نظمت في المديح النبوي البردة للبوصيري، حيث يقول:[1] سيد ضحكه التبسم ، والمشـ يُ الهوينى، ونومه الإغفاء ما سوى خلقه النسيم، ولاغيـ رَ محيـاه الروضة الغــنّاء رحمة كلّــه، وحــزم وعــزم ووقار وعصمة وَحيــاءَ **لامية كعب حيث يقول:** إن الرسول لنور يُستضَاءُ به مُهَنَّدٌ من سيوف الله مسلول	

الوحدة الثانية

النشاط: النص التواصلي

الموضوع : حركة التأليف في عصر المماليك[2]

مراحل الدرس	أنشطة التعليم والتعلم	الطريقة
التعرف بصاحب النص	قراءة المعلم للنص قراءة نموذجية متبوعة بقراءة المتعلمين	حوارية
أكتشف معطيات النص	1-لماذا كانت مصيبة النثر أفدح، وخطبه أعم بالمقارنة مع الشعر؟ 2-حدد المقصود بإنشاء المترسلين؟	

[1] -كتاب اللغة العربية وآدابها، ص 09

[2] -الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية وآدابها ، ص 45

	3-لم انصرف العلماء في هذا العصر إلى الجمع و التصنيف والشرح؟ 4-ما الدافع إلى الإكثار من المحسنات البديعية في التأليف الأدبي؟ ج1-كانت مصيبة النثر أفدح لأن المتطفلين على النثر أكثر عددا من المتطفلين على الشعر. ج2-إنشاء المترسلين يتمثل في الإنتاج النثري للأدباء. ج3-انصرف العلماء إلى الجمع والتصنيف نتيجة احتضانهم وتشجيعهم من طرف سلاطين المماليك والسبب الآخر متمثل في كثرة المدارس في عصر المماليك وإقبال العلماء عليها. ج4-الدافع هو إخفاء العجز عن ابتكار المعاني الجديدة وتوليدها.	
أناقش معطيات النص	إليك نموذجا من إنشاء المترسلين، يقول ابن زيدون في رسالته الهزلية :" أما بعد أيها المصاب بعقله، المورط بجهله البين سقطه، الفاحش غلطه، العاثر في ذيل اغتراره، الأعمى عن شمس نهاره، الساقط سقوط الذباب على الشراب" 1-استنبط من هذا المقتطف خصائص هذا النوع من الأدب وهل تجد فيه طبعا أو تكلفا؟ ج1-من خصائص هذا النوع من الأدب: -المبالغة في التنميق اللفظي.	

	-كثرة السجع. -التكلف.	
أستخلص وأسجل	**تحدث عن النثر والشعر في هذا العصر[1]:** اهتم كتاب النثر هذا العصر بالزخرف اللفظي وانصرفوا إلى التأليف في الأدب والتاريخ واللغة والعلوم الدينية جامعين ومخلصين فقل الإبداع وانحصرت الكتابات النثرية في المناظرات، الرسائل الأدبية. وكثرت المعارف التي تناولت العلوم فظهر النثر العلمي الذي تميز ب: -اعتماد الحقائق العلمية والمعرفية. -التدرج في عرض المعارف. -الدقة والوضوح. -الأسلوب المباشر. -هذا بالنسبة إلى النثر، أما الشعر فوجد تيار الإباحية والمجون وتيار الزهد ومن أهم مميزاته: -التقليد. -الاقتباس والتضمين. -التنميق. -استخدام اللغة العامية.	

[1] -برقاس إسماعيل، ملحة الألباب في مذكرات الآداب، ص32

النشاط: إحكام موارد المتعلم وتفعيلها

الموضوع : دراسة سند نثري- أبو العباس القلقشندي[1]- (صبح الأعشى)

مراحل الدرس	أنشطة التعليم والتعلم	الطريقة
السند نص نثري لأبي العباس القلقشندي	تدوينه من طرف المتعلمين على كراريسهم	حوارية
قراءة السند	قراءة المتعلم للسند متبوعة بقراءة المتعلمين	حوارية
البناء الفكري	1-صنف القيم الواردة في النص إلى حقلين دلاليتين وبين مجال كل حقل؟ ج1-القيم الواردة في النص تقتضي حقلين دلاليين: القيم الواردة في النص ↓ حقلين دلاليين قيم السيف: "السيف أصدق أنباءً من الكتب / في حَدِهِ الحدُّ بين الجِدِّ واللعِبِ / نَجَادُهُ حِليَةٌ للعوائِق / مصاحبتهِ آمنة من البوائقِ / من تقلدَّهُ بَاتَ عزيزًا / حِرْزٌ تَوَسَّدَهُ قيم القلم: -الحق مذهبي / -الصدق مركبي / -العدل شيمتي / -حلية الفضل زينتي / -العدل في الحكم 2-ارصد نوع الحجاج المستعمل في النص؟ واستخرج أهم القرائن اللغوية	

[1] -الكتاب المدرسي (كتاب اللغة العربية وآدابها)، مصدر سبق ذكره، ص 50

المساعدة على الاستدلال؟[1].

ج2-رصد نوع الحجاج المستعمل في النص مع استخراج أهم القرائن اللغوية:

الحجاج الإقناعي	الحجاج الدحضي	الحجاج المقارن
-فَرَرتُ من الشريعة وعدلها. -عَوَلت على الطبيعة وجهلها -افتخرت بحيفك وعدوانك. -ملتَ إلى الظلم الذي هو إليك أقرب -تُؤثِرُ القساوة وتوتر العداوة	الحق مذهبي الصدق مركبي العدل سمتي حِليةُ الفضل زينتي	أطلتَ الغيبة وجُلت بالخيبة سكتَ ألفاً ونطقتَ خلفا إن نجادي لحليةً للعواتق ومصاحبتي آمنة للبوائق لم أزلِ للنصر مفتاحا وللظَّلامِ مصباحاً

3-تأمل الجملة الآتية: (أنى لَكَ بِمُساجلَتي ومقَاوَمتي في الفخْرِ ومنافَرتي) هل تجد فرقا بين الحجاج والسّجال؟[2] وضحه

[1] -الكتاب المدرسي، مصدر سبق ذكره من كتاب اللغة العربية وآدابها، ص 46

[2] -المصدر نفسه، ص 47

	ج3-الحجاج—يعتمد على تقديم الأدلة والبراهين؟ السجال—يعتمد على تقديم الأدلة والبراهين } كلاهما يعتمد على تقديم الأدلة والبراهين. يعتمد على تقديم الأدلة والبراهين فبالتالي لا فرق بينهما 4-اتخذ الكاتب من السجع دعامة قصد التأثير في الخصم استخرج أمثلة من السند تبين الغرض من السجع؟ ج4-استخراج أمثلة من النص: الحق مذهبي، الصدق مركبي، العدل شيمتي، حلية الفضل زينتي... والغرض من السجع: إحداث جرس صوتي يؤدي إلى إمتاع المتلقي والتأثير فيه والسجع هو:[1]توافق الفاصلتين في الحرف الأخير ، وأفضله ما تساوت فقره.	
البناء اللغوي	1-تكرر حرف العطف (ف) في النص، ما هي دلالاته المختلفة؟ وكيف أسهم في بناء النص واتساقه؟[2]	

حرف الفاء	دلالاته المختلفة	إسهامه في اتساق النص وانسجامه

[1] -علي الجارم . مصطفى أمين، البلاغة الواضحة –البيان المعاني البديع، دار قباء الحديثة، القاهرة، 2007، دط، ص 448

[2] -الكتاب المدرسي، ص 48

	الفاء	العطف والسببية (فررت من الشريعة وعدلها... فملتَ إلى الظلم الذي هو أقرب إليك) (غَلبَ عليك طبعك في الجور.. فلا فتنة إلا وأنت أساسها)	وقد أسهم حرف العطف في بناء النص واتساقه إذ أنه عامل ربط بين الجمل، كما أنه ربط بين الحكم وبين علة الحكم وسببِه.	
	الفاء	العطف والترتيب والتعقيب: (أُديرُ في القرطاس ...، فأزري بالمزامير وأهرأ بالمزاهر) -(أنفث فيه سحر بياني فألعبُ بالألباب)	وقد أسهم حرف العطف (ف) في الأمثلة الثلاثة السابقة في اتساق النص وبناءه، فهو عامل ربط بين الجمل.	

	(وأنفذ جيوش سطوري،فأهزِمُ العساكر)	

س2-ورد حرف الجر (الباء) في النص بعدة معانٍ، أذكرها مدعما إجابتك بأمثلة[1]؟

ج2-معاني حرف الجر الباء مع ذكر أمثلة:

الأمثلة	معاني حرف الجر (الباء)
افتخر بِجِيْفِكَ	الاستعانة
أُزري بالمزامير وأهزأ بالمزاهر	الإلصاق
ألعبُ بالألباب	الاستعانة
جَلِتَ بالخيبة	الاستعانة
أنى لكِ بِمساجَلتِي	زائد يفيد التوكيد

3-استخدم الكاتب الحوار في أبسط مستوياته، وضح ذلك، وحدد سمات هذا الحوار؟[2]

ج3-استخدم الكاتب الحوار في أبسط مستوياته ودليل ذلك.

-ترك القلم يتكلم حتى أنهى مرافعته موضحا نقائص السيف وفضائل القلم.

[1] -المصدر نفسه، ص 49

[2] -الكتاب المدرسي، ص 49

	-ثم قدم الدور للسيف الذي رد على القلم بنفس الطريقة ومن مميزات هذا الحوار: -طويل. -جمله قصيرة. -التقرير باستخدام الأسلوب الخبري. 4-أعد صوغ الفقرة الأولى على أساس التقسيم البديعي ومعاني حروف العطف؟[1] -فررتَ من الشريعة وعدلها وعولتَ على الطبيعة وجهلها فافتخرت بحَيفكَ وعدوانك واعتمدت في الفضل على تعديكَ وطغيانك فملت إلى الذي هو إليك أقرب وغَلبَ عليكَ طبعك في الجور والطبع أغلب فلا فتنة إلا وأنت أساسها ولا غارة إلا وأنت رأسها ولا شر إلا وأنت فاتح بابه ولا حربَ وأنت واصل أسبابه	

[1]-المصدر نفسه، ص 50

	تُؤَكِّدُ مواقع الجفاء وتكدرُ أوقات الصّفاءَ وتؤثر القسوة وتؤثر	
الوضعية الإدماجية	المطلوب: إجراء مناظرة بين الكتاب وجهاز الإعلام الآلي؟ قراءة محاولات بعض المتعلمين وانتخاب الأنسب الكتابية على السبورة، حتى يدونه التلاميذ على الدفاتر.	حوارية

الوحدة الثالثة

النشاط: النص التواصلي

الموضوع : احتلال البلاد العربية وآثاره في الشعر والأدب (فواز السحار)

مراحل الدرس	أنشطة التعليم والتعلم	الطريقة
قراءة النص	قراءة المعلم للنص قراءة نموذجية متبوعة بقراءة المتعلمين	حوارية
أكتشف معطيات النص	1-ما هي القضية التي يعالجها الكاتب؟[1] ج1-القضية المعالجة من طرف الكاتب هي: نشوء القومية العربية ومواجهة الغزو الغربي. 2-ما هي الأفكار الأساسية التي تضمنها النص؟ حددها[2]؟ ج2-الأفكار الأساسية التي تضمنها النص هي: -الاحتلال الغربي للبلاد العربية.	

[1] -الكتاب المدرسي، ص 69

[2] -المصدر نفسه، ص 69

	-تعاظم الشعور القومي ونشوء النزعة العربية. -نشوء النزعة الإقليمية المعبر عن أماني الشعب. -ظهور شعر الحنين إلى الوطن بعد هجرة اللبنانيين إلى أمريكا. -بروز شعر المقاومة وأثر القضية الفلسطينية. 3-ما هي أهم آثار الاحتلال في مواقف وردود أفعال الأدباء والشعراء؟[1] ج3-أهم آثار الاحتلال: إذكاء قلوب الشعراء والأدباء والتأثير فيهم وزعزعة ضمائرهم وتفجير قرائحهم 4-حدد الفرق بين النزعة العربية والنزعة الإقليمية؟ ج4-النزعة العربية: تتبنى قضايا البلاد العربية ككل فهي نزعة قومية. النزعة الإقليمية: هي نزعة تعتم بقضايا إقليم عربي فقط، فلكل إقليم دعاته وأنصاره. 5-ما هي دواعي وأسباب الهجرة إلى خارج الأوطان العربية؟ ج5-دواعي وأسباب الهجرة هي: الإملاق والعوز والفقر، غزو الاستدمار الغربي، جشع الحكام العرب وظلمهم... 6-من أهم أبرز الشعراء المتناولين لمواضيع الحنين إلى الأوطان؟ ج6-أبرز الشعراء المتناولين لمواضيع الحنين إلى الوطن هم: إيليا أبو ماضي، الشاعر القروي، نسيب عريضة.	

[1] -المصدر نفسه، ص 69

أناقش معطيات النص	1-خص النص أربع نزعات في الأدب العربي عبرت عن مواقفها وردود أفعالها تجاه الاختلال وآثاره، لخص هذه النزعات؟[1] ج1-النزعات هي: النزعة الشرقية، النزعة العربية القومية، النزعة الإقليمية، النزعة المهجرية.2-ضع هيكلة للنص؟[2] ج2-هيكلة النص تعني المنهجية التي كُتِبَ بها وهي كالآتي: أ-**المقدمة**:(وتبدأ من بداية النص ....وغيرها) وعادة ما تضم المقدمة طرح إشكالية **ب-العرض**:ويبدأ من الفقرة الموالية أي (لقد تجسدت ...إلى نهاية الصفحة 63—البيتان الشعريان) والغرض تحلل فيه الإشكالية ويتم مناقشتها **ج-الخاتمة**: وتبدأ من (أما المسألة ...العرب) وتضم الخاتمة عادة حلولا للإشكالية المطروحة، أو إثراء وتعقيب 3-على أي نمط نصي اعتمد الكاتب في عرضه لأفكاره الحجاج، التفسير، الإخبار، الوصف؟ حلل وعلل؟[3] ج3-بما أن طبيعة النص تستلزم نقل معارف إلى المتلقي بالتركيز على الأمثلة والوقائع، بإتباع منهجية المقال، فالنمط المتبع من طرف الكاتب هو النمط التفسيري.	حوارية

[1] -الكتاب المدرسي، ص71

[2] -المصدر نفسه، ص 72

[3] -نفسه

أستخلص وأسجل	-ما هو الموقف العام للشعراء تجاه الاحتلال؟ -هل اختلاف نزاعاتهم اختلاف لموقفهم من المحتل؟ -ما هو الأسلوب الذي اعتمده المؤلف في عرض موضوعه؟ 1-موقف الشعراء تجاه الاحتلال هو الإنكار والرفض، وكان لهم دورا كبيرا في توعية الشعور بهم المستدمر وبعث القوة وروح القتال فيها قصد مقاومة العدو، رغم اختلاف نزعات الشعراء إلا أن موقفهم واحد يظهر في نصحهم ومهاجمة الاستدمار وكشف خبثه ومؤامراته. 3-اعتمد المؤلف الأسلوب الخبري في نصه، لأنه في موضع عرض الحقائق وتقريرها وبذلك الأسلوب الخبري هو الأنسب وغرضه إفادة المتلقي بالحقائق.	

النشاط: إحكام موارد المتعلم وتفعيلها (بناء وضعية مستهدفة)

الموضوع : الحنين إلى الوطن أحمد شوقي

مراحل الدرس	**أنشطة التعليم والتعلم**	**الطريقة**
السند: الحنين إلى الوطن لأحمد شوقي	كتابة السند من طرف المتعلمين على دفاترهم	حوارية
قراءة السند	قراءة المعلم للسند قراءة نموذجية متبوعة بقراءة المتعلمين	حوارية
البناء الفكري	1-ما العلاقة بين موضوع النص والحالة السياسية والاجتماعية التي يعيشها	

	الشاعر في هذه المرحلة من حياته؟[1] ج1-العلاقة بين موضوع النص والحالة السياسية التي يعيشها الشاعر هي علاقة وطيدة فالشاعر يعيش مرارة وألم بعده عن وطنه لوجوده في المنفى وهذا ما يجعله يحن إلى وطنه وهذا الحنين مجسد في النص. 2-قسم النص إلى أجزاء باعتبار الأفكار[2]؟ ج2-ينقسم النص إلى الأجزاء الآتية: [1-5] شوق الشاعر وحنينه إلى وطنه. [6-7]اللوم والعتاب الموجه إلى الوطن مصر. [9-11]الألم الذي يحياه الشاعر جراء البعد والنفي 3-شوقي شاعر معجب بفحول الشعراء القدامى إلى حد المحاكاة هل ترى في هذا النص ما يدل على ذلك؟[3] ج3-بقراءة متأنية للنص يظهر إعجاب وشدة تعلق شوقي بفحول الشعراء ومحاكاته لهم ظاهرة في النص وبالتحديد تقليده للشاعر البحتري في سينيته: صُنِتُ نفسي عمّا يدنّس نفسي** وترفَّعتُ عنِ جَدَا كُلّ جِبسِ 4-علاقة الشاعر قوية بوطنه ، ما القرائن الدالة على ذلك[4]؟ ج4-علاقة الشاعر قوية بوطنه والقرائن الدالة على ذلك كثيرة في النص ، نذكر	

[1] -الكتاب المدرسي، ص 74

[2] -المصدر نفسه

[3] -نفسه، ص 75

[4] -الكتاب المدرسي، ص 76

	من ضمنها: وطني لو شغِلْتُ بالخُلدِ عَنِهُ** نَازَعَتْني إليه في الخلد نفسي	
البناء اللغوي	1-في الأبيات 2،3،4،5 علاقة منطقية بين الجمل ، بين هذه العلاقة والأداة أو الأدوات التي حققتها؟[1] ج1-في الأبيات 2،3،4،5، علاقة منطقية بين الجمل فكلها تحمل معنى واحدا هو الشوق والحنين إلى الوطن، وهذا يعد رابطا معنويا شعوريا وبالإضافة إلى هذا الرابط استخدم شوقي أدوات أخرى بين الجمل نذكر منها على سبيل المثال: -حرف العطف (الواو) المذكور في البيت الأول. -حرف العطف (أو) الذي ربط بين شطري البيت الثاني. -الأداة (كلما) المذكورة في البيتين الثالث والخامس. -الأداة (إذا) والمذكورة فالبيت الرابع. 2-أدت التشبيهات في النص وظيفتين جمالية ومعنوية ، بين ذلك مستشهدا من النص؟[2] ج2-من التشبيهات الواردة في النص قول الشاعر "نفسي مِرْجَلٌ" وهو تشبيه بليغ ، فهذا التشبيه يقوي المعنى ويوضحه ويقربه، هذا بالنسبة إلى الوظيفة المعنوية ، أما الوظيفة الجمالية: هي إمتاع المتلقي وجعله	حوارية

[1] -نفسه ، ص 76

[2] -نفسه

الوضعية الإدماجية	يتصور الحالة الشعورية والنفسية للشاعر. 3- أترى أن لموسيقى القصيدة (الوزن وقافية)-علاقة بالمضمون أم هي نتيجة محاكاة القصيدة القديمة؟ علل إجابتك من خلال التحليل العروضي لأحد الأبيات؟ ج3-أجل أرى أن لموسيقى القصيدة علاقة بالمضمون فالشاعر أراد أن ينفس عن نفسه حرقة الألم والشوق إلى الوطن والأهل ، وهذا ما جعله يختار بحر الخفيف لما تتميز به تفعيلاته من انسيابية ، فاختياره لم يكن نتيجة المحاكاة ، والتحليل العروضي التالي دليل على ذلك: اختلاف النهار والليل ينسي *** اذكرا لي الصبا، وأيام أنسي اختلاف ننهارو لليل ينسى *** اذكرالِصصباو أييامَ أُنسي 0/0//0/0//0//0/0//0/ 0/0//0/0//0//0/0//0/ فاعلاتن متفعلن فاعلاتن فاعلاتن متفعلن فاعلاتن إضافة إلى القافية التي تنتهي بحرف السين (الروي) والذي يحمل دلالة اللوعة والألم والأسى الناتج عن العيش في المنفى. وبالإضافة إلى حرف الروي تكررت حروف أخرى لها نفس المخرج[1]، والتي تتمثل في (السين، الصاد، الزاي)—أصوات[2] إنسانية لثوية (يُنسى،الصّبا،أنسي،سلا، مصر، سلا، أسيا، الزمان، المؤسي).	

[1] – ينظر: روعة محمد ناجي، علم الأصوات وأصوات اللغة العربية ، المؤسسة الحديثة للكتاب ،ط1، 2010، لبنان، ص 82

[2] – منصور محمد الغامدي، الصوتيات العربية ، مكتبة الملك فهد الوطنية ، الرياض دط، 2000، ص64

	وأنت في بلاد الغربة ، اكتب نصا أدبيا-بين 220 و 250 كلمة تعبر فيه عن مشاعرك نحو وطنك وأهلك ، موظفا مكتسباتك المعجمية والنحوية والبلاغية التي تحتاج إليها. -قراءة محاولات بعض الطلبة.-تدوين أحسنها على السبورة.	

الوحدة الرابعة

النشاط: النص التواصلي

الموضوع : الشعر :مفهومه وغايته (لميخائيل نعيمة)

مراحل الدرس	أنشطة التعليم والتعلم	الطريقة
قراءة النص	قراءة المعلم للنص قراءة نموذجية متبوعة بقراءة المتعلمين	حوارية
أكتشف معطيات النص	1-حدد تعريفا من التعريفات التي قدمها الكاتب الشاعر؟[1] ج1-الشعر لذة التمتع بالحياة ، والرعشة أمام وجه الموت، هو الحب والبغض ، والنعيم والشقاء. 2-ما مواصفات الشاعر الحق حسب الكاتب؟[2] ج2-تتمثل مواصفاته في: الشاعر فيلسوف ومصور وموسيقى وكاهن. 3-وضح النزعة الإنسانية في آراء الكاتب على ضوء مثالين من النص؟ ج3-النزعة الإنسانية في آراء الكاتب:	حوارية

[1] -الكتاب المدرسي، ص 83

[2] -المصدر نفسه، ص 83

	"..الشاعر لا يجب أن يطبق عينيه ويصمّ أذنيه عن حاجات الحياة وينظمُ ما توحي إليه نفسه فقط مادام الشاعر يستمد غذاء لقريحته من الحياة فهو لا يقدر-حتى لو حاول ذلك- إلا أن يعكس أشعة تلك الحياة في أشعار:..." 4-ما الدلالات النفسية التي تحملها الألفاظ الآتية[1]:"النور الحق، ابتسامة ، طفل، موسيقى ، الجمال، نسمات يستريح"؟ ج4-الدلالات النفسية التي تحملها الألفاظ: النور: الجلاء والوضوح، الحق: الاستقامة، ابتسامة: الفرح والسعادة، طفل: البراءة، موسيقى: المتعة والثأر، الجمال:النقاء، نسمات:الخفة، يستريح: الهدوء والسكينة.	
أناقش معطيات النص	1-إلام هدف الكاتب من خلال قوله:" لأنه يقدر أن يكسب ما يراه ويسمعه في قوالب جميلة من صور الكلام؟" ج1-هدف الكاتب من خلال قوله إلى إظهار قدرة الشاعر في تحويل الكلام العادي إلى كلام منمق موضوع في حلة جميلة 2-يلتقي الكاتب ميخائيل نعيمة بالشاعر القروي في النظرة العامية وفي البعد الإنساني ، اشرح الاستشهاد أو التعليل؟[2] ج2-يلتقي ميخائيل نعيمة بالشاعر القروي في النظرة التأملية وفي البعد	

[1] -نفسه

[2] -الكتاب المدرسي، ص 84

	الإنساني لأن كليهما خَبِرَ الحياة وتعلم منها ومن الناس فَدَعاَ إلى الاتصاف بِمَكَارِمِ الأخلاق والابتعاد عن رديئهاَ 3-علام يدل توظيف عنصر الطبيعة في النص؟[1] ج3-يدل توظيف عنصر الطبيعة على الاتجاه الخاص بالكاتب وهو الاتجاه الرومنسي لأن أصحاب هذا الاتجاه يوظفون الطبيعة وعناصرها.	
أستخلص وأسجل	قدم كاتب النص مفاهيم متعدد للشعر، مفادها أن الشعر هو تعبير عن الجمال والصفاء والحب والنزعة الإنسانية كما أنه تعبير عن الحياة بكامل صورها وأشكالها، كما أكد على رسالة الأدب لدى الرابطة القلمية والتي تتمحور في اعتبار الأدب رسالة اجتماعية إنسانية تدعو إلى الحق والخير والجمال..	حوارية

النشاط: إحكام موارد المتعلم وتفعيلها (بناء وضعية مستهدفة)

الموضوع : همس الجفون –لميخائيل نعيمة–

مراحل الدرس	أنشطة التعليم والتعلم	الطريقة
السند قصيدة ميخائيل نعيمة (همس الجفون)	كتابة السند من طرف المتعلمين على كراريسهم	حوارية
قراءة السند	قراءة المعلم للسند قراءة نموذجية متبوعة بقراءة المتعلمين قراءة صحيحة له	حوارية

[1] -المصدر نفسه

البناء الفكري	1-استهل الشاعر الأبيات ؟ عمَّ ينمّ ذلك؟[1] ج1-استهل الشاعر الأبيات بالدعاء، وهذا إن دل على شيء يدل على إيمانه وسلامة قلبه وإنسانيته. 2-ما الذي ينير سبيله في الحياة؟ وما الخصال التي دعا إليها؟[2] ج2-الإيمان هو الذي ينير سبيل الشاعر في الحياة ، ومن بين الخصال التي دعا إليها: الرجاء، الحب، الصبر الطويل، الإخلاص ، الوفاء، الصدق، الحلم الجميل. 3-هل استطاع الشاعر أن يجسد بعض مبادئ " الرابطة القلمية" في هذا النص؟ فيم تمثلت؟ استشهد بأبيات من النص؟[3] ج3-نعم استطاع الشاعر أن يجسد بعض مبادئ الرابطة القلمية والتي نذكرها في الآتي مع الاستشهاد بأبيات من النص: -استعمال لغة سهلة (واجعل اللهم قلبي) ألفاظ سهلة بسيطة. -تجنب الصور المعقدة (ماؤها الإيمان، أما غرسها، فالرجاء والحب والصبح الطويل..) -تجسيد الطبيعة (جوها الإخلاص، أما شمسها فالوفاء والصدق والحلم الجميل)	

[1] -الكتاب المدرسي، ص 88

[2] -المصدر نفسه

[3] -نفسه

البناء اللغوي	1-حدد المعاني التي أفادتها "إذ" في القصيدة وما إعرابها في نحو قول الشاعر "فإذا ما راح فكري عبثا..."؟[1] ج1-المعاني التي أفادتها إذا في القصيدة: أفادت إذا في هذه القصيدة معنى الشرط وتعرب كالآتي: إذا: ظرف لما يستقبل من الزمان متضمن معنى الشرط غير الجازم مبني على السكون في محل نصب مفعول فيه وهو مضاف 2-النص حافل بالبيان، عين كناية محددا نوعها ومبرزا فائدتها في الكلام؟[2] ج2-تحديد كناية من النص: (إلى أن ينفخ البوق الأخير) وهي كناية عن موصوف هو يوم القيامة أما فائدتها في الكلام: القوة والإيحاء 3-جدد الشاعر على مستوى العروضي : فيم تجلى ذلك؟ مثل من النص[3] ج3-تجلى تجديد الشاعر على المستوى العروضي في الخروج عن نظام القصيدة القديم والمبني على الشطرين والقافية الموحدة وبعد تقطيعنا لبعض أبيات القصيدة تبين أنه اعتمد على بحر صاف تمثل في بحر الرمل الذي يتكون من تفعيلة واحدة (فاعلاتن)، مثال من النص: واجعل اللهم قلبي واجهلللهم قلبي---- فاعلات فاعلاتن	حوارية

[1] -الكتاب المدرسي، ص 89

[2] -المصدر نفسه

[33] -نفسه، ص 89

	0/0/ /0//0//0/ واحة تسقي القريب واحتن تسقلقريب ---فَاعِلاتنْ فاعلات 00//0/0/0//0/ والغريب ولغَريبْ---فاعلات 00//0/	
الوضعية الإدماجية	أدع قريبا أو صديقا إلى التحلي بالمبادئ الإنسانية السامية معتمدا النمطين الوصفي والحجاجي بغية التمكن من إقناعه علما بأنه أناني التفكير لا يعتقد بضرورة الدعوة إلى الحق والخير والجمال (في نحو 120 كلمة) قراءة بعض المحاولات وتدوين أحسنها على السبورة.	

الوحدة الخامسة

النشاط: النص تواصلي

الموضوع : الالتزام في الشعر العربي الحديث (لمفدي محمد قميحة)

مراحل الدرس	أنشطة التعليم والتعلم	الطريقة
قراءة النص	قراءة المعلم للنص قراءة نموذجية متبوعة بقراءة المتعلمين	حوارية

أكتشف معطيات النص	1-هل يختلف الأديب مع باقي الناس في تفاعله مع الحياة؟[1] ج1-لا يختلف الأديب مع باقي الناس في تفاعله مع الحياة لأنه إنسان يعيش ضمن مجموعة من البشر يتبادل معهم التأثر والتأثير ويشاركهم الهموم والتطلعات ، فهو لا يعيش في فراغ زماني أو مكاني، ولكنه يعيش ضمن مجتمع حي متحرك يهدف إلى التقدم والتطور..." (السطر الأول والثاني من النص). 2-حدد الصفات التي تميز الأديب عن غيره ؟ وما هي طموحاته؟[2] ج2-الصفات التي تميز الأديب: هو إنسان دائم الانفعال والتوتر، كثير المراجعة والتدقيق والتحقق، يحاول باستمرار أن يتجدد ويستكشف ويتطور وصولا إلى الواقع الأفضل والرؤية الصحيحة التي تحدد العلاقات والأحداث (الفقرة الثانية) 3-بم تُلزم بعض المذاهب الأدبية الأديب؟[3] ج3-تلزم بعض المذاهب الأدبية الأديب أن يفتش عن الحلول الجذرية لكل القضايا والمشكلات الاجتماعية التي يعاينها الإنسان. 4-ما الواقع الذي طرأ على الشعوب العربية بعد الحرب العالمية الثانية؟ ج4-بعد الحرب العالمية الثانية طرأ على الشعوب العربية واقع أليم مهين أنهكته الأحداث السياسية والخلافات المحلية والمعارك الجانبية فضلا عن كثير من المعوقات المؤثرة التي حاولت أن تقهر فيها عزيمة التطلع والتغيير نحو الأفضل.	حوارية

[1] -الكتاب المدرسي، ص 108

[2] -المصدر نفسه

[3] -نفسه، ص 108

أناقش معطيات النص	1-هل ترى أن الالتزام في الأدب ضروري أم تراه مهمة دخيلة على الأدب؟[1] ج1-أرى أن الالتزام في الأدب ضروري لأنه تعبير عن الواقع والارتقاء به. 2-ما المذاهب الأدبية التي تلزم الأديب بإيجاد الحلول الجذرية للقضايا والمشكلات الاجتماعية؟[2] ج2-المذاهب الأدبية التي تلزم الأديب بإيجاد الحلول الجذرية للقضايا والمشكلات الاجتماعية هي المذهب الواقعي. 3-ما المقصود (بالترف الفكري) وهل تحفظ نماذج أدبية تجسده؟[3] ج3-الترف الفكري هو تناول مواضيع لا أهمية لها، أي لا يهتم بالقضايا المهمة التي تخدم المجتمع ومن نماذجه: قول بشار بن برد:" ربابة ربة البيت تصبُ الخل في الزيت لها تَسْعُ دجاجات وديكٌ حسنُ الصوتِ 4-في ظل الظروف الراهنة هل ترى أن على كل شاعر الالتزام بقضايا الأمة والمجتمع ؟ وضح ج4-أجل على كل شاعر الالتزام بقضايا الأمة في ظل الظروف الراهنة فالأديب والشاعر يمكنه الإصلاح بقلمه وتحقيق ومعالجة ما لم يعالجه السادة بأفعالهم.	

[1] -الكتاب المدرسي، ص 108

[2] - المصدر نفسه

[3] -نفسه

أستخلص وأسجل	-إن الأديب إنسان دائم الانفعال والتوتر، وكثير المراجعة والتدقيق والتحقق، يحاول باستمرار أن يتجدد ويستكشف ويطور ، وصولا إلى الواقع الأفضل والرؤية الصحيحة.	حوارية

النشاط: إحكام موارد المتعلم وتفعيلها (بناء وضعية مستهدفة)

الموضوع : لن أبكي –فدوى طوقان–

مراحل الدرس	أنشطة التعليم والتعلم	الطريقة
السند قصيدة لن أبكي لفدوى طوقان	كتابة السند من طرف المتعلمين على دفاترهم	حوارية
قراءة السند	قراءة المعلم للسند قراءة نموذجية متبوعة بقراءة المتعلمين قراءة صحيحة له.	حوارية
البناء الفكري	1-ما الذي صورته الشاعرة في هذا النص؟ وهل انطلقت من الذات أم من الموضوع؟[1] ج1-صورت الشاعرة الحطام والبؤس والحرمان الذي آلت إليه مدينة (يافا) الفلسطينية ، حيث انطلقت في قصيدتها من الموضوع. وتصور لنا فدوى طوقان في قصيدتها الحالة المزرية التي آلت إليها (يافا) الفلسطينية ، من ردم وحطام وخلوها من الأهل والأحباب الذين كانوا يحملون بالعيش الهنيء الرغيد إلا أن أحلامهم سحقت وزالت من طرف الاستدمار الصهيوني.	

[1]-الكتاب المدرسي

	2-صف الحالة الشعورية للشاعر في هذا النص بالتدعيم وهل هي حالة شاذة عن باقي المواطنين الفلسطينن؟[1] ج2-الشاعرة تعيش حالة حزن ولوعة وأسى (قفا نبك، القلب منسحقا، وغصّ القلب بالأحزان...) وهي نفس الحالة الشعورية التي يعيشها كل المواطنون الفلسطينيون.	
البناء اللغوي	1-اعتمدت الشاعرة على الأسلوب الإنشائي وتنوعت في ذلك، عين ثلاثة نماذج منه، وبين مدلوله الواقعي والنفسي؟ ج1-من الأساليب الإنشائية: (هب جاءتك أخبار؟)---استفهام (يا عينين)—نداء (قفا نبك)—أمر، أما مدلولها هو: إظهار مدى الحزن والأسى. 2-أين ظهر أسلوب التناص في هذا النص؟ وما مصدره؟[2] ج2-ظهر التناص في قول الشاعرة (قفا نبك) ومصدره الشعر الجاهلي ، وبالتحديد معلقة امرؤ القيس في أول بيت منها: (قفا نبك من ذكرى حبيب ومنزل)---الشطر الأول 3-قطع الأبيات عروضيا وعين التفعيلة التي بنت عليها الشاعرة قصيدتها؟[3] ج2-على أطلال من رحلوا وفاتوها على أطلال من رحلوا وفاتوها	حوارية

[1] -نفسه،

[2] -الكتاب المدرسي، ص 113

[3] -المصدر نفسه

	0/0/0// 0///0// 0/0/0// مفاعلتن مفاعلتن مفاعلتن تنادي من بناها الدار تنادي من بناهد دار /0/0/0// 0/ 0/0// مفاعلتن مفاعلتن القصيدة من بحر الوافر وقد بينت الشاعرة قصديتها على التفعيلة مفاعلتن	
الوضعية الإدماجية	المعاناة الفلسطينية حديث العام والخاص في حياتنا اليومية وأكثر ما يحمل القلب إلى الأسى معاناة الطفل الفلسطيني تحدث عن هذه المعاناة في فقرة توظف فيها الجمل الفعلية والجمل الاسمية التي يتنوع فيها المسند والمسند إليه؟ -محاولة إنجاز الوضعية من طرف التلاميذ. -قراءة بعضها وتدوين أحسنها على السبورة.	

الوحدة السادسة

النشاط: النص تواصلي

الموضوع : الأوراس في الشعر العربي (لعبد الله وكيبي)

مراحل الدرس	أنشطة التعليم والتعلم	الطريقة
قراءة النص	قراءة المعلم للنص قراءة نموذجية متبوعة بقراءة المتعلمين	حوارية

أكتشف معطيات النص	1-بين كيف توحدت الإدارة في هذا النص بين الإنسان والطبيعة؟[1] ج1-توحدت الإدارة بين الإنسان والطبيعة في هذا النص بتعرضها لموقف واحد من طرف المستدمر وهو الدمار والتخريب. 2-لماذا حُقَّ الشعراء أن يتغنوا بالثورة وبأمجادها وأن يكونوا من روادها؟[2] ج2-حُقَّ لهم ذلك لأنها تمثل الكبرياء والصمود، والمقاومة ، والشموخ والعظمة. 3-كيف صار الأوراس رمزا في وجدان الأمة العربية؟ ج3-صار الأوراس رمزا في وجدان الأمة العربية بتجسيد الشعراء حلمهم في تحقيق الحرية من خلاله. 4-لماذا يأتي الحديث عن اندلاع الثورة التحريرية مقرونا بالحديث عن الاوراس؟[3] ج4-يأتي الحديث الاندلاع الثورة مقرونا بالحديث عن الأوراس لأنها تمثل المكان الذي انطلقت منه أول رصاصة معلنة بداية الثورة. 5-استمر (الأوراس) بربط بين أمجاد الحاضر وأمجاد الماضي، كيف حققت هذه الاستمرارية. ج5-حققت الاوراس هذه الاستمرارية عن طريق إعادة انتصارات يوسف بن تاشفين ، وموسى بن نضير وعقبة بن نافع وغيرهم من الأبطال في	حوارية

[1] -الكتاب المدرسي، ص 133

[2] -المصدر نفسه

[3] -المصدر نفسه، ص 133

	تاريخنا القديم	
أناقش معطيات النص	1-ماذا تفهم من قول الشاعر محمد الصالح باوية: قصة العملاق يمناه دماء *** ويُسراهُ عصافير رقيقه ج1-أفهم من هذا القول أن المحارب أو المناضل الجزائري كان يُحارِبُ بِيُمناه، أما يُسراه (قلبه) فيحمل الرحمة والرأفة. 2-ما الثنائية التي يتحدث عنها في هذا البيت؟[1] ج2-الثنائية التي يتحدث عنها: يمناه دماء *** ويُسراهُ عصافير رقيقة دليل على المقاومة دليل على الرحمة واستعمال القوة والرقة والمحبة الحرب الحب وبالتالي الثنائية المستنتجة من البيت هي (الحرب والحب) 3-قال محمد الفيتوري: فالثورة مازالت تكسو قمة الاوراس وتسقيها استخرج من هذين السطرين صورة بيانية ، وبين أثرها في المعنى؟[2] تشبيه الثورة بالثلوج التي تكسو	

[1] -الكتاب المدرسي، ص 134

[2] -المصدر نفسه، ص 134

	محذوفة ج3-فالثـورة مازالت تكـسو قمة الأوراس وتسقيها ↓ فالصورة البيانية هي استعارة مكنية وأثرها: تصوير المعنى في قالب جمالي يؤثر في المتلقي والاستعارة المكنية[1] هي أن لا يذكر المشبه به بل يحذف ويكتفي عنه بذكر صفة من صفاته أو خاصة من خواصه ويسمى هذا النوع من الاستعارة بالاستعارة المكنية.	

النشاط: إحكام موارد المتعلم وتفعيلها (بناء وضعية مستهدفة)

الموضوع : مولد الثورة الجزائرية –لعلي الحلي)

مراحل الدرس	أنشطة التعليم والتعلم	الطريقة
السند قصيدة لعلي الحلي	كتابته من طرف المتعلمين على دفاترهم	حوارية
قراءة السند	قراءة المعلم للسند قراءة نموذجية وقراءة المتعلمين له قراءة صحيحة	حوارية
البناء الفكري	1-ابحث في النص عن جملة المفردات التي تنتمي إلى مجال التحدي؟[2] ج1-المفردات التي تنتمي إلى مجال التحدي هي: انطلق ، أقوى، أقسى، سنطلع، نصنع، نخضب...	

[1] -مصطفى الصاوي الجويني ، البلاغة العربية –تأصيل وتحديد منشأة المعارف الإسكندرية 1985، دط، ص 104

[2] -الكتاب المدرسي، ص 137

	2-أرصد ثلاث صور شعرية وبين أيها أحسن سبكا مع تعليل الإجابة؟[1] ج2-الصورة الشعرية الأولى هي: الفجر شع من هنا، وانتحت الغيوم وموكب النجوم...) الصورة الشعرية الثنائية هي: انطلق النداء أقوى من الموت ومن تجبر البحر أقسى من النار الصورة الثالثة: انطلق الزئير كأنه البشير ويظهر من قراءة الصورة الشعرية أن الصورة الأحسن سبكا هي الصورة الثانية لأن الشاعر ذكر فيها أكثر الظواهر قوة كتجبر البحر، النار، الموت، ثم ربطها بالثورة. 3-أذكر أنواع الوصف التي استخدمها الشاعر وما هي وظائفها؟[2] ج3-استخدم الشاعر نوعين من الوصف : وصف خارجي وآخر معنوي داخلي. -فوظيفة النوع الأول التطوير كما يراه العام والخاص أما النوع الثاني التصوير كما يراه الشاعر ويحس به	
البناء اللغوي	1-بين كيف أسهمت لفظة (مخضلا) في تجسيد الصورة الشعرية؟[3] ج2-أسهمت لفظة مخضلا في تجسيد الصورة الشعرية من خلال تجاوز دلالتها الملموسة إلى دلالتها المحسوسة، كما نعلم التخضيب (التلطيخ) يكون بالدماء غالبا بيد أن الشاعر في البيت الآتي "مخضلا بالنور من	حوارية

[1] -المصدر نفسه ، ص 137

[2] -المصدر نفسه ، ص 137

[3] -الكتاب المدرسي، ص 138

	مناجم القمر" ربطه بالنور الذي يعد شيئا محسوسا وهنا يبلغ الجمال منتهاه. 2-ما هي أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين الحال والتمييز؟[1] ج2-أ-أوجه التشابه: كلاهما فضلة، كلاهما نكرة، كلاهما منصوب، كلاهما مزيل للإبهام ب-أوجه الاختلاف: الحال تكون مفردة أو جملة أو شبه جملة أمام التمييز فلا يكون إلا مفردا. لا يمكن تقديم الحال على صاحبها أما التمييز يمكن تقديمه على عامله. 3-قطع بضعة أسطر من الوحدة الأولى[2]، وبين: -التغيرات التي طرأت على تفعيلة البحر. -تنوع القافية وأثر ذلك في موسيقى الشعر. ج3- وهالة الإشعاع في الفضاء وهالة لإشعاع فلفضائي 0/0//0//0/0/0//0// متفعلن مستفعلن متفعل مشاعل الدماء مشاعل ددمائي	

[1] -المصدر نفسه، ص 138

[2] -المصدر نفسه، ص 138

	0/0// 0//0// متفعلن متفعل مظـلة الفــداء مظـللة لفدائــي 0/0// 0//0// متفعلن متفعل التغيرات التي طرأت على تفعيلات البحر مستفعلن—متفعلن مستفعلن – متفعل القافية انحصرت في تفعيلة فعلن (ضائي–مائي–دائي)	
الوضعية الإدماجية	–بمناسبة الاحتفال بذكرى أول نوفمبر طلب منك أن تسهم بكتابة ترجمة عن أحد أبطال الثورة الجزائرية مبرزا أهم الصفات التي كان يتمتع بها أبطال الثورة موظفا الحال والتمييز والتقسيم البديعي؟ –قراءة محاولا بعض المتعلمين، ثم انتخاب الأنسب لكتابته على السبورة، حتى يدونه التلاميذ على الدفاتر.	

الوحدة السابعة

النشاط: النص أدبي

الموضوع : الإحساس الحاد بالألم عند الشعراء المعاصرين

مراحل الدرس	أنشطة التعليم والتعلم	الطريقة
قراءة النص	قراءة المعلم للنص قراءة نموذجية متبوعة بقراءة المتعلمين	حوارية
أكتشف معطيات النص	1-حفل النص بعناوين أعمال شعرية ، حاول التعرف على ما أمكنك من هذه الأعمال؟[1] ج1-عناوين الأعمال الشعرية المذكورة في النص ضباب وبروق للشاعر خليل حاوي يصور فيه موقفه الشعري، والمصير المؤلم للشعب. عذاب الحلاج: للشاعر عبد الوهاب البياتي الظل والصليب: لصلاح عبد الصبور 2-ما هي العوامل التي تسهم في بناء القصيدة المعاصرة؟[2] ج2-العوامل التي تسهم في بناء القصيدة المعاصرة هي الحالات النفسية الواقعية التي يعيشها الشاعر والمرتبطة بحالة شعورية معينة. 3-هل المعاناة التي يعيشها الشاعر المعاصر وليدة حالة شعورية لا تعني سواه أم هي وليدة نظرة اجتماعية؟ علل إجابتك من النص[3] ج3-المعاناة التي يعيشها الشاعر المعاصر وليدة نظرة اجتماعية والدليل من النص السياب مثلا كشاعر من الشعراء المعاصرين مرتبط بالحالة	حوارية

[1] -الكتاب المدرسي، ص 152

[2] -المصدر نفسه، ص 152

[3] -المصدر نفسه، ص 153

	الاجتماعية لبلد (واقع راهن بلده العراق) وكذلك بالحالة الاجتماعية للوطن العربي ككل (أوفي الوطن العربي، فهناك فلسطين والجزائر ، وبورسعيد ، وهناك أيضا واقع الظلم والفقر والبؤس في العراق ، فهو يعول ويلتطم وينتحب مستثيرا الشفقة والحسرة. 4-استخلص الفكرة العامة للنص، وضع له هيكلة بناء على ما تشمل عليه من أفكار؟[1] ج4-الفكرة العامة للنص: (الرئيسية) عوامل ظاهرة الإحساس بالألم عند الشعراء المعاصرين الأفكار الفرعية (الثانوية) أ-القصيدة المعاصرة تأليفها وتركيبها ب-أسباب اليأس والمأساة التي تجتاح القصيدة المعاصرة ج-نماذج لشعراء معاصرين.	
أناقش معطيات النص	1-ناقش قول "دي موسيه" ،" لاشيء يجعلنا كبارا كالألم"، مبينا ومعللا وجهة نظرك؟[2] ج1-نستشف من هذا القول أننا كثيرا ما تعرض للألم والقهر والحزن فنتعثر ونسقط ونضعف ولكننا نتعلم ونكتسب خبرات جديدة هذا ما يجعلنا نقوى ونقف من جديد.	

[1] -الكتاب المدرسي، ص 152

[2] -المصدر نفسه، ص 152

	2-ما هو الرابط المنطقي بين الفقرة الأولى والثانية؟ وما العلاقة الفكرية الرابطة بينهما؟ حلل ج2-الرابط المنطقي بين الفقرتين هو الفاء الاستئنافية (فقد نلقى الشاعر	

النشاط: إحكام موارد المتعلم وتفعيلها (بناء وضعية مستهدفة)

الموضوع : دراسة سند شعري لصلاح عبد الصبور

مراحل الدرس	أنشطة التعليم والتعلم	الطريقة
السند قصيدة لعلي الحلي	تدوينه من طرف المتعلمين على دفاترهم	حوارية
قراءة السند	قراءة المعلم للسند قراءة نموذجية وقراءة المتعلمين له قراءة صحيحة	حوارية
البناء الفكري	1-ما الذي أحزن الشاعر؟ وهل يستطيع التخلص من هذا الحزن؟لماذا؟[1] ج1-سبب حزن الشاعر هو الفاقة التي يعيشها ، لذلك لم يستطع التخلص من حزنه ، لأنه متسول ولا يستطيع تغيير وضعه. 2-عرض الشاعر لوحتين شعريتين ، لخص مضمون كل لوحة ما الذي يجمع بين هاتين اللوحين؟ علل إجابتك بقرائن من النص[2]؟ ج2-عرض الشاعر لوحتين شعريتين ، الأولى تصور حياته خلال النهار واللوحة الثانية تصور حياته مساءا "وأتى المساء في غرفتي دلف المساء" 3-ما هي الأنماط النصية التي اعتمدها الشاعر؟ ما هو النمط الغالب؟[1]	

[1] -الكتاب المدرسي، ص 157

[2] -المصدر نفسه، ص 157

	ج3-الأنماط النصية المعتمدة هي: النمط الوصفي ، النمط السردي ، النمط الحواري، أما النمط الغالب فهو النمط الوصفي. -للنمط الوصفي :" الحزن يولد المساء، حزن طويل... حزن صموت.." -النمط السردي:" خرجت، رجعت،...، شربت" من خلال رواية الأحداث. -النمط الحواري:"من خلال حديثه مع صاحبة "يا صاحبي...قل عشرة..."	
البناء اللغوي	1-بين كيف أسهمت الجمل الفعلية والروابط المنطقية في بنية الأسطر الشعرية في المقطع الأول من القصيدة؟[2] ج1-الجمل الفعلية—أسهمت في بنية الأسطر الشعرية من خلال بث الحركة فيها. الروابط المنطقية --- أسهمت في تسلسل الأحداث وترتيبها 2-حلل أبيات من القصيدة عروضيا مبينا البحر الذي وظفه الشاعر؟[3] ج2-تحليل أبيات من القصيدة عروضيا: وَلَعِبْتُ بِالنَّرْدِ اَلمُوَزَّعِ بَيْنَ كَفِّي وَالصَّدِيْق ولعبت بنـــــرد لمـــوز زع بين كفـــفي وصصديق 00//0/0/ 0//0/// 0//0/0/ 0//0///	حوارية

[1] -نفسه، ص 157

[2] -الكتاب المدرسي، ص 157

[3] -المصدر نفسه، ص 158

	متفاعلن متفاعلن متفاعلن متفاعلان قل ساعة أو ساعتين قل عشرة أو عشرتين قُلْ سَاعَتَنْ أو سَاعَتَيْنْ 00//0/0/ 0//0/0/ متفاعلن متفاعلان قل عشْرتن أوعــشْراين 00//0/0/ 0//0/0/ متفاعلن متفاعلان القصيدة من بحر الكامل وتفعيلته متفاعلن	
الوضعية الإدماجية	بين حالات الحزن والألم عند الشعراء الجاهلين والشعراء المعاصرين اختلاف كبير، في الروية الشعرية وفي البناء الشعري. ما هي خصائص مشاعر الألم والحزن في الشعر المعاصر؟ -قراءة محاولات بعض المتعلمين وانتخاب الأنسب لكتابته على السبورة، حتى يدونه التلاميذ على الدفاتر.	

الوحدة الثامنة

النشاط: النص تواصلي

الموضوع : الرمز الشعر-عز الدين إسماعيل-

مراحل الدرس	أنشطة التعليم والتعلم	الطريقة
قراءة النص	قراءة المعلم للنص قراءة نموذجية متبوعة بقراءة المتعلمين	حوارية
أكتشف معطيات النص	1-بم ترتبط العناصر الرمزية لدى الشعراء المعاصرين؟[1] ج1-ترتبط العناصر الرمزية بشخوص أسطوريين والدليل من النص في السطر الثاني:" إنما يرتبط بالقديم بشخوص أسطوريين" 2-أذكر بعض الرموز الأسطورية المتداولة بكثرة؟[2] ج2-من بين الرموز الأسطورية المتداولة بكثرة: السندباد، سيزيف، تموز، عشتروت، أيوب، هابيل وقابيل... (مذكورة في السطر الثالث والرابع من الفقرة الأولى) 3-فيم تتجلى أهمية السندباد لدى الشعراء العرب؟ أوضح الصورة التي تميز بها لديهم؟ ج3-تتجلى أهمية السندباد في أنه شخصية عرفها التراث العربي في حكاياته الأدبية الشعبية وهذه الشخصية عادية وغير عادية في الوقت نفسه.	حوارية

[1] -الكتاب المدرسي، ص 174

[2]-المصدر نفسه، ص 174

	أما الصورة التي تميزها لديهم : صورة التاجر الذي يجوب البلدان بسفينته بحثا عن الطرائف، ويتعرض في رحلاته لمواقف شاقة لا يخرج منها إلا بعد عناء ومغامرة (مذكور في الفقرة الثالثة) 4-تجمع طبيعة الرمز بين أمرين : ما هما؟[1] ج4-"... طبيعة الرمز تجمع في وقت واحد بين الحقيقي وغير الحقيقي، بين العادي وما فوق العادي (أو غير العادي)	
أناقش معطيات النص	1-هل كل (الرموز الأسطورية) شخوص أسطورية؟ علل ج1-ليس كل الرموز الأسطورية شخوص أسطورية، فهناك شخصيات حقيقية اقتحمت عالم الأسطورة على مر الزمن 2-للرمز ارتباطان حددهما الكاتب في النص ، ومن ثم فهما نوعان، اشرح معتمدا ما ذكر الكاتب من أمثلة في النص؟[2] ج2-"... الرموز نجد أنها تنقسم إلى نوعين : نوع يرتبط بعناصر طبيعية، كالمطر، والبحر ، والنجم ، والناي، والريح، ونوع يرتبط بالأماكن ذات المدلول الشعري الخاص، كدنشواي، وجيكور وبويب، والبصارة ..." 3-أثار الكاتب قضية ذات ارتباط بمجال النقد الأدبي فهل بث الرمز الغموض في القصيدة؟[3] ج3-يبث الرمز الغموض في القصيدة عند المبالغة في استخدامه	

[1] -المصدر نفسه ، ص 175

[2] -الكتاب المدرسي، ص 175

[3] -المصدر نفسه ، ص 175

النشاط: إحكام موارد المتعلم وتفعيلها (بناء وضعية مستهدفة)

الموضوع : دراسة سند شعري للشاعر محمود درويش

مراحل الدرس	أنشطة التعليم والتعلم	الطريقة
السند قصيدة لعلي الحلي	كتابته من طرف المتعلمين على دفاترهم	حوارية
قراءة السند	قراءة المعلم للسند قراءة نموذجية وقراءة المتعلمين له قراءة صحيحة	حوارية
البناء الفكري	1-مم يشكو الشاعر في هذا النص؟[1] ج1-يشكو الشاعر في هذا النص مكر الاحتلال الإسرائيلي الغاشم الذي أسقط هويته وانتزع منه اسمه وانتمائه. 2- لم جمع بين ضميري المتكلم والمخاطبين؟[2] ج2-جمع بين ضميري المتكلم والمخاطبين لأن ضمير المتكلم يمثله هو متحدث نيابة عن شعبه وبين المستدمر الصهيون الذي مثله ضمير المخاطبين، فالجمع كان إبرازا لعمق الهوة. 3-ما الذي قصده بقوله:" كل قلوب الناس جنسيتي" ج3-قصد بقوله أن جنسيته هي جنسية كل من تأثر لما حصل معه ومع شعبه وكل من ساند القضية الفلسطينية.	

[1]-الكتاب المدرسي، ص 179

[2]-المصدر نفسه ، ص 179

البناء اللغوي	1-أعرب (لا تجعلوني)[1] ج1-الإعراب: لا: حرف نهي جازم مبني على السكون تجعلوا: فعل مضارع مجزوم بلا وعلامة جزمه حذف النون لأنه من الأفعال الخمسة. واو الجماعة: ضمير متصل مبني على السكون في محل رفع فاعل النون: للوقاية (الياء): ضمير متصل مبني على السكون في محل نصب مفعول به. 2-تنوع الخبر والإنشاء في النص ، هات مثالا لكل منهما؟ -ج2-تنوع الخبر والإنشاء في النص ، مثال الخبر: (عار من الاسم...) وغرضه: الحسرة حالة أما الإنشاء: لا تجعلوني عبرة مرتين ---صيغة النهي ، وغرضه التحذير. 3-حدد الصورة البيانية التي أثرت فيك؟ أوردها مفسرا مواطن جمالها وقوتها المعنوية؟[2] ج3-الصورة البيانية هي (عار من الاسم) واردة بداية القصيدة وهي، استعارة مكنية ، فقد شبه الاسم وهو شيء معنوي بشيء مادي ، هو ما يغطي الجسد كالثوب والرداء فحذف المشبه به وأبقى إحدى لوازمه	حوارية

[1]-المصدر نفسه، ص 180

[2]-المصدر نفسه، ص 180

	وموطن جمالها تمثل في الدقة والوضوح.	
الوضعية الإدماجية	حاول التعبير بتوظيف الرمز أو الأسطورة عن شعور انتابك أو موقف اعتقدت صحته في ما تيسر لك من أسطر منظومة على بحر الرجز الحر. قراءة محاولات بعض المتعلمين وانتخاب الأنسب لكتابته على السبورة، حتى يدونه التلاميذ على الدفاتر.	

الوحدة التاسعة

النشاط: النص التواصلي

الموضوع : المقالة والصحافة ودورهما في نهضة الفكر والأدب –للدكتور شوقي ضيف–

مراحل الدرس	**أنشطة التعليم والتعلم**	**الطريقة**
قراءة النص	قراءة المعلم للنص قراءة نموذجية متبوعة بقراءة المتعلمين	حوارية
أكتشف معطيات النص	1–ذكر النص أن الصحافة أهم وسيلة للثقافة ، ما الأسباب التي أهلتها لذلك؟[1] ج1–من الأسباب التي أهلتها لذلك: أ–تنوع مادتها تنوعا واسعا "حتى غدت أشبه بمائدة حافلة...ففيها غذاء عقلي وروحي..." الفقرة الأولى من النص ب–إقبال القراء عليها إقبالا شديدا، لرخص أسعارها.."الفقرة الثانية من النص	حوارية

[1]–الكتاب المدرسي، ص 194

	2-ما الذي جعل القراء يقبلون على الصحف بشدة؟[1] ج2-الذي جعل القراء يقبلون على الصحف بشدة هو رخص أسعارها والطرق التي تعرض بها. 3-ما السبب الذي جعل كتاب المقالة العرب يبتعدون عن التنميق في مرحلة نضجها؟[2] ج3-السبب هو إعراض القراء على هذه الأساليب لغموضها وصعوبتها ، وحاجة الكتاب إلى كلام كثير تملأ به الصحف يوميا، ولم يكن في طاقة الأدباء أن يلبوا ذلك إلا إذا تنازلوا عن تأنقهم (الفقرة الخامسة) 4-هل ظهر تأثر العرب بالغرب في مجال كتابة المقال ، أين ترى ذلك في النص؟ ج4-أجل ظهر هذا الثأر وهذا يظهر في الفقرة الأخيرة" ثم حل دور جديد كان الكتاب فيه مثقفين ثقافة عميقة بالآداب الغربية"	
أناقش معطيات النص	1-درست في النصوص الأدبية مقالين لأدبيين كبيرين، هل وجدت فيهما من الخصائص والأهداف المذكورة في هذا النص؟[3] ج1-أجل درست في النصوص السابقة مقال لمحمد البشير الإبراهيمي ومقال لطه حسين حيث لمست فيهما نفس الخصائص المذكورة في هذا النص والتي أذكر منها:	

[1]-المصدر السابق، ص 194

[2]-المصدر السابق، ص 194

[3]-الكتاب المدرسي، ص 194

	-وضوح الأسلوب -البعد عن التكلف. -العمق في التحليل. 2-هل توافق الكاتب في أن الذين أخرجوا المقالة العربية من طور الإنشاء إلى طور العناية بالمعنى والموضوع هم المتعمقون في الثقافة الغربية؟[1] ج2-أجل أوافقه ، لأن تعمق الكتاب في دراسة الآداب الغربية هو الذي أعانهم في معرفة مميزات المقال لدى الغرب ، وإتباعهم في طريقة كتابته 3-ما الذي يدفعك –أنت– إلى مطالعة الصحافة التثقيف أم التسلية؟ ج3-الدافع إلى مطالعة الصحافة هو التثقيف. 4-هل الدور الذي ذكره الكاتب للصحافة لا زال قائما أو تراه تراجع لظهور وسائل أخرى جديدة؟[2] ج4-لازال الدور الذي ذكره الكاتب للصحافة قائما ولم يتراجع رغم ظهور وسائل أخرى جديدة.	

النشاط: إحكام موارد المتعلم وتفعيلها (بناء وضعية مستهدفة)

الموضوع : دراسة سند نثري للكاتب توفيق الحكيم

مراحل الدرس	أنشطة التعليم والتعلم	الطريقة
السند دراسة	كتابته من طرف المتعلمين على دفاترهم	حوارية

[1] -المصدر نفسه، ص 195

[2] -المصدر نفسه، ص 195

نص للكاتب توفيق الحكيم		
قراءة السند	قراءة المعلم للسند قراءة نموذجية وقراءة المتعلمين له قراءة صحيحة	حوارية
البناء الفكري	1-إلام يدعو الكاتب في هذا النص؟[1] ج1-يدعو الكاتب إلى عدم النظر إلى الماضي دائما بعين التقديس وعدم الزعم بأن لا أسلوب في العربية إلا أسلوب القدامى وبالتالي هو يدعو إلى التحرير الفكري. 2-هل ترى قواسم مشتركة بين هذا النص وبين نص طه حسين الذي درسته؟[2] ج2-أجل توجد قواسم مشتركة بين النصين يمكن حصرها في الآتي: -الدعوة إلى عدم التعصب لا إلى قديم ولا جديد. -بساطة الألفاظ وسهولة التراكيب.	
البناء اللغوي	1-أساليب الشرط والتوكيد بارزة في النص ، ما دورها في بناءه؟[3] ج1-أمثلة عن أساليب الشرط: (وإن لم يفهموا مراميه ، وإن أحسوا من أنفسهم القدرة على إبداع..) أمثلة عن أساليب التوكيد: -زاعمين أنه لا أسلوب -بل إننا لا نتحرك	حوارية

[1]-الكتاب المدرسي، ص 200

[2]-نفس المصدر، ص 200

[3]-نفسه، ص 200

	-وكانت هي علة الجمود 2-من شروط المقال وحدة الموضوع ، اللغة الواضحة كثرة التدعيم قصد الإقناع ، هل تجسد ذلك في النص؟[1] ج2-أجل تجسدت شروط المقال في النص: -فاللغة سهلة بسيطة واضحة ، خالية من التعقيد -وحدة الموضوع: عالج صاحب النص موضوعا واحدا تمثل في المزج بين القديم والجديد. -أساليب الإقناع : استخدام أدوات التوكيد بكثرة في النص.	
الوضعية الإدماجية	يقول الله تعالى :" وكذلك جعلناكم امة وسطا، لتكونوا شهداء على الناس، ويكون الرسول عليكم شهيدا" البقرة الآية 143 -أكتب فقرة تفسيرية تبين فيها مفهوم الوسطية، الاعتدال، وهل هما مرتبطان بالأخلاق فقط أو يمسان أيضا مجال الفن والأدب؟ -قراءة محاولات بعض المتعلمين وانتخاب الأنسب منها لكتابته على السبورة حتى يدونه التلاميذ على الدفاتر.	

نقد وتقييم للنصوص التواصلية المدروسة:

بعد أن قمت باختيار تسعة نصوص من بين اثنا عشر نصا، حللتها حسب ما هو معمول به في المذكرات التربوية وفق المقاربة النصية حيث توصلت إلى الآتي:

[1]-المصدر السابق، ص 200

أ-النصوص التواصلية عند تحليلها تم الولوج إلى المتن مباشرة ولم يعره واضعوا الكتاب أي اعتبار للمؤلف أو صاحب النص بخلاف تحليل النصوص الأدبية الذي استهل فيه بإعطاء تعريف وجيز مختصر للكاتب عليها فكانت أول خطوة.

ب-بالنسبة إلى القيم الواردة في النصوص التواصلية:

فقد تعددت القيم الواردة في النصوص التواصلية وهي كالآتي:

النص التواصلي	أهم القيم الواردة فيه
النص الأول: الشعر في عهد المماليك (ص20 من الكتاب المدرسي)	قيم اجتماعية ، سياسية ، أدبية
النص الثاني: حركة التأليف في عصر المماليك (ص45 من الكتاب المدرسي)	قيم علمية، معرفية، ثقافية، سياسية، أدبية
النص الثالث: احتلال البلاد العربية وآثاره في الشعر والأدب (ص63 من الكتاب المدرسي)	قيم وطنية، قومية، سياسية
النص الرابع: الشعر مفهومه وغايته (ص82 من الكتاب المدرسي)	قيم اجتماعية ، وجدانية
النص الخامس: الالتزام في الشعر العربي (ص107 من الكتاب المدرسي)	قيم اجتماعية، وجدانية ، وطنية، قومية، سياسية
النص السادس:الأوراس في الشعر العربي (ص131 من الكتاب المدرسي)	قيم وطنية قومية ، سياسية
النص السابع: الإحساس الحاد بالألم (ص151 من الكتاب المدرسي)	قيم وجدانية ، وطنية، قومية، سياسية
النص الثامن: الرمز الشعري (ص173 من الكتاب المدرسي)	قيم معرفية، علمية، ثقافية، وطنية،

	قومية، سياسية
النص التاسع: المقالة والصحافة ودورهما في نهضة الفكر والأدب	قيم معرفية وطنية، سياسية

ج-**ماهية النصوص المدروسة من حيث القِدَم والجدّة:**

نصوص قديمة	نصوص حديثة
	-النص الأول:الشعر في عهد المماليك -**النص الثاني**:حركة التأليف في عصر المماليك -**النص الثالث**: احتلال البلاد العربية وآثاره في الشعر والأدب. **-النص الرابع**:الشعر مفهومه وغايته -**النص الخامس**:الالتزام في الشعر العربي -**النص السادس**: الأوراس في الشعر العربي -**النص السابع**: الإحساس الحاد بالألم عند الشعراء المعاصرين. -**النص الثامن**:الرمز الشعري **-النص التاسع**: المقالة والصحافة ودورهما في نهضة الفكر والأدب

وبذلك نستنتج أن كل النصوص التواصلية المقترحة للتحليل نصوص حديثة فلم نجد أثرا لنصوص الأعلام القدامى ، فالكتاب المدرسي أقصى النصوص القديمة في نشاط النص التواصلي ، وقد عده أساتذة المادة نقصا وعيبا فيجب المزاوجة في كل الأنشطة المتضمنة للنصوص بين النصوص القديمة والحديثة.

د-أما فيما يخص الأنماط النصية المعتمدة حسب طبيعة النصوص المنتقاة تكرر استخدام النمط التفسيري على حساب باقي الأنماط فاعتمدت في النصوص التواصلية الآتية:

1-"احتلال البلاد العربية وآثاره في الشعر والأدب" للكاتب فواز السحار اعتمد الكاتب في عرضه لأفكاره الحجاج، التفسير، الإخبار، نقل المعلومات والمعارف مع التركيز على الأدلة والأمثلة والوقائع وهذا من مؤشرات النمط التفسيري.

2-"الإحساس الحاد بالألم عند الشعراء المعاصرين" للكاتب إيليا حاوي اعتمد الكاتب في عرضه على تحليل الظواهر وتفسيرها، بساطة الأسلوب ، اعتماد الأدلة والأمثلة.

أما فيما يخص السندات المدروسة في التقييمات التحصيلية فالأنماط النصية المعتمدة في بعض النصوص:

1-لامية علي بن محمد الحموي" استخدم في هذا النص النمط الوصفي ومن مؤشراته الجمل الاسمية والنعوت (محمد بن الذبيحين، الشفيع، خير النبيين)..

2-" سند لصلاح عبد الصبور" استخدمت في هذا النص مجموعة من الأنماط: النمط الوصفي السردي، النمط الحواري

-النمط الوصفي من خلال تصوير الحزن الذي سيطر عليه مثل: الحزن يولد في المساء)

-النمط السردي من خلال روايته للأحداث مثل: (خرجت ، وغمست ورجعت..)

-النمط الحواري: من خلال الحديث مع الصديق مثل (يا صاحبي ..قل ساعةً أو ساعتين..)

3-سند شعري للشاعر علي الحلي: استخدم في هذا النص النمط الوصفي من خلال تصوير مولد الثورة الجزائرية.

-ولابد من الإشارة إلى أن النصوص التواصلية قد أسهمت إلى حد كبير في إثراء النصوص الأدبية المدروسة سابقا وينبغي التأكيد على أن النص التواصلي له طابع نقدي فهو يعالج ظاهرة أدبية نقدية مماثلة للظاهرة الأدبية المذكورة في النص الأدبي المرتبط به وهو أداة تنظير وتفسير توضح الموضوع المطروح في النص الأدبي من خلال سند متبوع بإشكالات موجهة إلى المتعلم تخدم النص الأدبي والأستاذ عند تدريسه للنص التواصلي يحاول أن يوصل التلاميذ إلى موقف نقدي من الظاهرة المعالجة في النص الأدبي.

-وخلاصة القول:

-تضمنت النصوص التواصلية العديد من القيم فمنها القيم الاجتماعية والسياسية والأدبية ، والعلمية ، والثقافية ، المعرفية ، القومية ، الوطنية..

-اعتماد النصوص الحديثة وتغييب نصوص القدامى رغم أهميتها وجزالة أسلوبها وقوة ألفاظها.

-تغييب كاتب النص: وعدم الإشارة إلى ترجمة ولو وجيزة لمؤلفي النصوص التواصلية المدروسة.

-استخدام معظم الأنماط النصية مع التركيز على النمط التفسيري.

المبحث الثاني: أراء بعض أساتذة اللغة العربية حول منهجية وخطوات تحليل النصوص وفق المقاربة النصية

رأي أستاذة حول خطوات تحليل النص الأدبي ومدى استيعابها من طرف التلميذ:

التلميذ الذي يفهم موضوع النص يقدم إجابات جيدة في البناء الفكري أما من لم يفهم الموضوع تكون إجابته خارج الموضوع أو لا تخدمه بشكل كليّ.

-أما البناء اللغوي من كان له نقص قاعدي في النحو والصرف لا يتمكن الإجابة عن أبسط الأسئلة وعنصر الاتساق والانسجام يجد فيه صعوبة من لا يدرك عناصر الاتساق والانسجام أمام من يعرفها فإجابته تكون تلقائية.

-وفيما يخص التقويم النقدي فأصبح يعتمد فيه على الحفظ للعناصر التي يمكن أن تدرج في موضوع من المواضيع المدروسة فقط"[1].

-فمثلا في نتائج الامتحان كانت إجابات التلاميذ بين ممتازة للبعض ومتوسطة للكثير منهم وضعيفة لبعضهم والإشكال الكبير تمحور حول ما ذكرناه سابقا وكذلك حول المنهجية المتبعة في الحل فمنهجية الحل في قاعات الدرس تختلف عن المنهجية المتبعة في التحليل يوم الامتحان.

لذلك لم يوفق بعض التلاميذ في الإجابة عن أسئلة الامتحان.

[1] -لقاء افتراضي مع أستاذة من ولاية عنابة-ثانوية رجم عبد الله- حجر الديس سيدي عمار- يوم الثلاثاء 28 جوان2022م على الساعة 19:00 سا مساءا

رأي الأستاذ إسماعيل برقاس حول نصوص الكتاب المدرسي:[1]

بناءا على ما ذكره "النصوص المنتقاة مقبولة ومناسبة لتحقيق الكفاءات المسطرة في البرنامج ومنهاج المادة، فأغلبها نصوص شعرية لأدباء رواد أثروا عصر الضعف وكذا الأدب الحديث بقصائد خالدة وكانوا شموعا في عصرهم

أما فيما يتعلق بمناسبتها للسنة الثالثة فهي مناسبة جدا وخصوصا في إطار تحقيقها لما نريد الوصول إليه عند المتعلم ومناسبة لمستواه الثقافي والمعرفي كون المتعلم في هذا الوقت قد اكتسب رصيدا معرفيا وثقافيا يؤهله لقراءة هذه النصوص وتذوقها ومعرفة معانيها ومدلولاتها القريبة والبعيدة.

أما عن الإطار اللساني فالمتعلم في هذا الوقت يكتسب معلومات أولية وآليات بسيطة جدا في تحليل النصوص الأدبية حيث يكتفي بالوقوف على سياق الكتابة وعلى آليات تحقق الاتساق والانسجام والنمط النصي دون الأبعاد الأخرى للتحليل النصي.

3-اختارت الوزارة الوصية هذه النصوص وفقا للأهداف المسطرة في البرنامج من جهة ووفقا للتسلسل الكرونولوجي الزمني من ناحية أخرى وإتباعا للمذاهب الأدبية وروادها وأبرز المعبرين عنها.

4-أما فيما يخص التعديلات الطارئة على النصوص ، فالشعراء أنفسهم الموثقة نصوصهم في الكتاب المدرسي لديهم نصوص أوفر مضامين وآليات تحليل وجمال ذوق من المعروضة في الكتاب ويمكن الاستعانة بها".

[1] -لقاء افتراضي جمعني مع الأستاذ الفاضل إسماعيل برقاس يوم 2022/02/25م على الساعة 18:30سا مساء

رأي الأستاذ بقة إبراهيم[1]

إن المنهجية المتبعة في تحليل النصوص الأدبية ليست ناجعة بالقدر الذي يتوقع منها فهي جافة نوعا ما، لأن المقاربة النصية التي تعد دعامة للمقاربة بالكفاءات تعتمد على المعارف القبلية للمتعلم ولو أنها صوريا تظهر بأنها تنطلق في تحليل النصوص من الصفر عبر نياته المختلفة وما يحيط به من سياقات.

أما المحتوى التعليمي المقرر لا أراه موافقا لأهداف بيداغوجيا المقاربة النصية، هذا رأيي ورأي أغلب الأساتذة والسبب أن نظامنا التعليمي الحالي يعتمد على ما يسمى بالمقاربة بالكفاءات والأهداف ما نسعى لتحقيقه.

أما انتقاء النصوص لا يمكن القول أن كلها غير منتقى برعاية فالبعض منها وفقت الوزارة في اختياره والبعض الآخر لا.

وحين نطرح أسئلة في مجال خصب كهذا لابد لنا أن نعني بأن هناك محاور لابد من عدم تجاهلها انطلاقا من مراعاة كل مركز زاوية من المثلث الديداكتيكي، فما يربط العناصر الثلاثة هو خيوط سميكة ورفيعة في نفس الوقت فالمناهج الجديدة أهملت المضمون واهتمت بالشكل أهملت المتعلم وفرضت عليه منهاجا ومقاربة لا يستوفي شروطها ويجب أن نعي أن جيلنا لا يملك مؤهلات وكفايات تعينه على فهم النصوص واستكناه مضمونها.

وفرضت كذلك على المعلم الوصول بالمتعلم لأهداف مسطرة فارضة عليه أسلوبا واحدا ، سندا واحدا ، مدونة لا ينبغي له الخروج عنها وهو النص الموجه والمحدد من طرف واضعي المناهج التعليمية وكان من المفروض حسب رأيي أن يتركوا للمعلم حرية اختيار النصوص التي تساعده في الوصول إلى الأهداف المسطرة

[1]-لقاء افتراضي مع الأستاذ "بقة ابراهيم" أستاذ التعليم الثانوي 16 سبتمبر 2022 الجمعة ، ثانوية الأخوين قاسي بتاغيت على الساعة 10:00 منتصف النهار.

رجوعا إلى وضعيات وخصوصيات متعلميه وهذا ما أعاني منه شخصيا فالتلميذ أصبح شبه آلة تجتر البيانات المحفوظة بالرجوع إلى شبكة الإنترنت والتحضير المسبق للإجابات دون أن يحاول استخدام مهاراته وكفاءاته (الاستقراء الذاتي) وهنا يصبح العمل جافا لا قيمة له.

في إطار لقاءاتي وجلساتي المتعددة مع أساتذة المادة لولاية سيدي بلعباس من الثانويات الآتية

- -عزة عبد القادر.
- -إينال سيد أحمد.
- -دار عبيد.
- -حسني حسين

حضرت في إطار ذلك حصصا تم فيها تحليل نصوص أدبية ضمن نشاط النص الأدبي تم طرح عدة نقاشات حول:

- ✓ -طبيعة النصوص الواردة في الكتاب المدرسي
- ✓ -النصوص التي يجب برمجتها في الكتاب المدرسي
- ✓ -المحاور والمحتوى التعليمي
- ✓ -توظيف المعايير اللسانية النصية والروابط النصية من طرف الأساتذة
- ✓ -التركيز على مظاهر الاتساق والانسجام في تحليل النصوص
- ✓ -مدى إسهام المقاربة النصية في تحقيق الأهداف المتوخاة من العملية التعليمية

ذكرت الأستاذة "بوسطة فوزية" من ثانوية إينال سيد أحمد أن محتوى النصوص لا يناسب مستوى المتعلم لأن النصوص المنتقاة لا تحتوي على قدر كاف من الجمالية والروابط النصية ولا يوجد توازن بين طبيعة النصوص المطروحة فنجد كل أنواع النصوص : الشعرية ، النثرية ، الجزائرية، العربية القديمة والحديثة، ولكن النسب تتفاوت فمثلا النصوص الدينية مذكور نصين فقط : نص البوصيري ونص ابن نباتة.

أما بالنسبة لمحاور الكتاب المدرسي فتقدم فائدة للمتعلم بالتأكيد الروابط النصية يتم توظيفها في تحليل النصوص من طرف المعلمين، حيث يتم التركيز على عنصر الاتساق والانسجام عند تحليل النصوص الأدبية

أما فيما يخص المنهجية المتبعة في تحليل النصوص فإسهامها في فهم المتعلم يعد نسيا ويتفاوت من تلميذ لآخر فمنهم من استوعبها وأحرز نتائج ممتازة ومنهم من لم يستطع استيعابها ، ففشل في تحليله للنص محل الدراسة.

والمحتوى التعليمي حسب الأستاذة لا يحقق الأهداف المنشودة فنسبة كبيرة من المتعلمين لم توقف في إدراكه

وذكرت الأستاذة أن اللغة العربية أصبحت سؤال وجواب مثلها مثل أي مادة علمية ، فالتلميذ ضعيف من حيث المكتسب اللغوي وهذا راجع لعدة عوامل.

وألحت على ضرورة حذف النصوص ذات الطابع اللساني من مستوى التعليم الثانوي بحجة أن هذا التخصص جامعي.

أما الأستاذة جارود سعيدة"[1] فذكرت أن محتوى النصوص يناسب مستوى المتعلم غير أن الوقت المخصص لأنشطة مادة اللغة العربية غير كاف خاصة نشاط النص الأدبي، فبين الفينة والأخرى يتدخل الأستاذ لتعديل الوقت المحدد لكل نشاط حتى يستوفي جميع الأنشطة ويتمكن من إنهاء البرنامج المسطر في الوقت المزمع تحديده.

[1] –تم اللقاء في ثانوية دار عبيد بسيدي بلعباس يوم 29 ماي 2022م على الساعة العاشرة صباحا

وذكرت أن هناك تفاوت في طبيعة النصوص المبرمجة فنجد كل أنواع النصوص إلا أن بعض الأنواع طغت على الأنواع الأخرى فالنص الديني أدرج مرتين فقط

أما بالنسبة للروابط النصية فتوظيفها متفاوت من طرف المتعلمين وذلك راجع لدرجة استيعاب كل متعلم فالقدرات الذهنية متفاوتة والمكتسبات اللغوية مختلفة ومتفاوتة كذلك من تلميذ لآخر ، فرغم تركيز الأستاذ أثناء تحليل النص الأدبي على مظاهر الاتساق والانسجام إلا أن بعض المتعلمين يصعب عليهم فهم هذه الروابط واستخراجها وإعادة استخدامها في وضعيتهم أو في النصوص المنسوجة من قبلهم، لذلك لا يستطيع المتعلم تدوين موضوع إنشائي بيسر وفق الروابط والأنماط النصية المقدمة له في البرنامج.

والأستاذة حوماد صليحة التي إلتقيتها بجامعة سيدي بلعباس كلية الآداب واللغات والفنون في الاحتفال الخاص بعيدا الاستقلال ذكرت أن بعض النصوص فقط أو النزر القليل من النصوص يمكن القول أن محتواها يناسب مستوى المتعلم أمام باقي النصوص فيعد غيرها مناسبا ، والمحتوى التعليمي يحوي كل أنواع النصوص إلا أن عددها متفاوت فالنص الديني مثلا تم إدراج نصين فقط لا أكثر.

والروابط النصية توظف من طرف المعلمين ويتم التركيز في تحليل النص الأدبي على عنصر الاتساق والانسجام إلا أن استيعابه من طرف التلاميذ متفاوت من تلميذ لآخر حسب المكتسبات والقدرات الخاصة بكل متعلم.

أما بالنسبة إلى الوقت المخصص لنشاط النص الأدبي فالأستاذ مطلق الحرية في تكييف الوقت المخصص لكل عنصر.

وذكرت الأستاذة أن عددا قليل من التلاميذ فقط هم من وفقوا في تدوين موضوع إنشائي باحتراف ويسر وفق ما تقتضيه المظاهر النصية وذلك راجع للفروق الفردية بين المتعلمين[1].

[1]–لقاء مع الأستاذة حوماد صليحة ، يوم الإثنين 4 جويلية 2022م على الساعة 11:00 صباحا

وكان لي لقاء آخر مع الأستاذة "دريسي حكيمة" في ثانوية دار عبيد فذكرت أن البعض فقط من النصوص محتواها يناسب مستوى المتعلم غير أن الوقت المخصص لنصوص نشاط النص الأدبي غير كاف فيتم تقدير الوقت من طرف الأستاذ فلكل نشاط وقتا محددا ولكل نص وقت مناسب له.

وكل أنواع النصوص مبرمج في المحتوى التعليمي إلا أن هناك تفاوتا فبعض الأنواع طغت على الأنواع الأخرى.

أما بالنسبة للروابط النصية فيتم توظيفها في تحليل النصوص من طرف الأستاذ إلا أن استيعابها يظل متفاوتا من تلميذ لآخر.

ففي قاعة الدرس يتم التركيز على مظاهر الاتساق والانسجام لكن للأسف يصعب على كثير من المتعلمين فهمها وتطبيقها في التحليل النصي

أما المقاربة النصية بمنهجيتها وخطواتها المتبعة في التحليل النصي حققت الأهداف المرجوة من العملية التعليمية فقط مع التلميذ المتميز صاحب المكتسبات القبلية، والمجتهد أما التلميذ المحدود ذو المكتسبات الناقصة فقد شكلت له هذه البيداغوجية الجديدة المستحدثة عائقا في الفهم والاستيعاب فنجاعة هذه المقاربة ونجاحها يتفاوت حسب مستوى المتعلمين.

أما بالنسبة للموضوع الإنشائي فلم يتمكن معظم الطلبة من إنجازه وفق المظاهر والأنماط النصية المدروسة[1].

وكانت لي لقاءات أخرى مع الكثير من الأساتذة لم يحبذوا فكرة ذكر أسمائهم فكان لهم ذلك

فذكروا أن المحتوى العلمي مناسب لمستوى المتعلم والنصوص المنتقاة تحتوي على قدر من الجمالية والروابط النصية.

أما فيما يخص طبيعة النصوص المبرمجة في الكتاب المدرسي فكل الأنواع حاضرة إلا أنها متفاوتة العدد، ومثاله النص الديني فتم برمجة نص ابن نباتة ونص البوصيري فقط.

[1]–لقاء مع الأستاذة "دريسي حكيمة" في ثانوية دار عبيد يوم 29 ماي 2022 على الساعة 11ك00 صباحا

والأستاذ يبذل مجهودا معتبرا في توظيف وشرح الروابط النصية ومظاهر الاتساق والانسجام إلا أن نسبة الاستيعاب تتفاوت وتختلف بين التلاميذ ومنهم من استطاع تحليل النص وفق خطوات بيداغوجيا المقاربة النصية ومنهم من لم يوفق.

وكذلك فيما يخص الوضعية أو الموضوع الإنشائي فمنهم من تحكم في المنهجية والخطوات واستطاع أن ينشئ موضوعا مماثلا للنص وفق الأنماط والمظاهر النصية ومنهم من لم يتوصل إلى ذلك وباءت محاولاته بالفشل.

ملخص حول التربص الذي قمت به في ثانوية عزة عبد القادر بمرافقة الأستاذة بن مبارك سارة والأستاذة لعزيز بتاريخ والذي دام لمدة 15 يوما :

حضرت خلالها دروسا في مختلف الأنشطة خاصة نشاط النص الأدبي، الذي يعد أساس أطروحتي، حيث استخدمت الأستاذة في تحليل النص الأدبي طريقة أكتشف معطيات النص، أستثمر أسئلة النص..

بعدما كان يقدم النص الأدبي وفق البناء الفكري والبناء اللغوي أي وفق الطريقة المنتهجة في الامتحان والبكالوريا.

وخلال هذه الفترة توصلت إلى عدة نتائج يمكن تلخيصها في الآتي:

أولا . الوسائل العلمية الخاصة بالأستاذ:

دفتر التنقيط لتقييم التلاميذ أو تسجيل نقاطهم

المذكرة التربوية

الكتاب المدرسي

الاعتماد على مراجع متنوعة في تحضير المذكرة مع احترام الوثيقة المرافقة والتدرجات السنوية (التوزيع السنوي)

دليل الأستاذ والوثيقة المرافقة(لأخذ الطريقة والمنهجية)

الأستاذة لعزيز الأستاذة المكونة والقامة السامقة كان لديها طريقة مغايرة في التدريس فهي لا تعتمد المقاربة بالكفاءات ولا المقاربة النصية التي تستلزم وجود كفاءة مسبقة لدى التلميذ ولا تعتمد التلقين كطريقة بيداغوجية..

وهي تعارض تحضير التلاميذ في البيت لأن جلهم يعتمد على النت وإحضار الإجابات الجاهزة.

قول للأستاذة: "أنا لا أدرس وفق المقاربة النصية ولا ألزم التلاميذ بالتحضير المسبق للدرس أو السند، بل أود منهم الوصول إلى كفاءة التحليل والتفكير داخل القسم وذلك بالتحاور عن طريق طرح الأسئلة والبحث عن الإجابات الشافية الكافية داخل القسم."

من قولها يظهر وكأن المقاربة بالأهداف لا تزال قائمة.

خاتمة

وخلاصة القول في نهاية البحث و استنادا على ما تم ذكره يمكن تلخيص أبرز النقاط السالفة الذكر في الآتي:

1. مرت المناهج التربوية في الجزائر بعدّة إصلاحات في سبيل الترقية العلميّة التّعلميّة، ابتداءً من بيداغوجيا المضامين التي تعتمد على الإلقاء والتّلقين من طرف المعلّم وتجعل منه محورًا للعمليّة التّعليميّة وتهتم بمدى تحصيل المتعلّم للمعارف فهمّها الوحيد هو الكمّ المتحصل عليه من المعلومات.

وبعد هذه البيداغوجيا أُحْدِثَ إصلاح آخر وطرأ تغيير في المنهج التربوي **فظهرت بيداغوجيا الأهداف** وهي المقاربة القائمة على النزعة السّلوكيّة والتي تحصر التعليم في مبدأ –مثير، استجابة– وتصنّف الأهداف إلى مجالات ثلاث هي: **المجال المعرفي، المجال المهاري الحركي، المجال الوجداني.**

وبعد ذلك ظهرت المقاربة بالكفاءات التي جعلت من المتعلّم محورا للعمليّة التّعليميّة وحاولت قدر الإمكان إزاحة الإلقاء والتلقين حيث جعلت من المعلّم موجّها للفصل التّعليمي فقط.

وفي إطار المقاربة بالكفاءات **ظهرت المقاربة النّصية كطريقة ذو فعالية كبيرة لتدريس اللّغة العربية عن طريق** النص حيث تبدأ منه وتنتهي إليه فاتّخذت منه محورا لجميع التّعلّمات.

ولكن رغم كل هذه الإصلاحات لازال المجال التربوي يعاني قصورا ونقصا جرّاء عدم التطبيق الفعلي للمنهج المتّبع داخل مؤسّساتنا التربويّة ولذلك وددنا دراسة ذلك في بحثنا ولفت الانتباه إليه لربّما تتكاثف الجهود ويجبر الخلل.

2. النّص لا يمثّل جزء من لسانيات الجملة أو توسيعا لها ومواصلة لها وإنّما هو علم جديد يهتمّ بالنّص وكيفيّة ترابطه واتساقه.

– لقد أدرك العرب مفهوم هذا العلم ومفهوم النّص منذ القِدَمِ والاختلاف لم يكن إلا في وجود المصطلح من عَدَمِهِ.

– الخصائص المحدّدة لنصيّة النّص كانت موجودة ومبثوثة في كتابات علمائنا القدامى، عكس الباحثين المحدثين فلم تكن معروفة لديهم للأسف بل أخذوها عن الفكر الغربي.

– نصيّة النّص تستلزم توفّر عناصر ومعايير وآليات الاتّساق والانسجام وهذا متّفق عليه بين العلماء العرب والغرب.

– تعدّد التّرجمة أدّى إلى وجود خلط مصطلحي **فتارة وُسم هذا العلم بعلم النّص وتارة بلسانيات النّص وتارة أخرى نحو النّص** وهذا ما أحدث تباين واختلاف في تحديد تسمية ثابتة لهذا العلم.

– بعد تحليل ودراسة النصوص المنتقاة للسنة الثالثة أدب وفلسفة نشاط النص الأدبي توصلت إلى الآتي:

– 1-نصوص كثيفة ومتنوعة ، محتواها يشمل جميع حاجات المتعلم المعرفية ولكن رغم ذلك هناك نقص بخصوص النصوص الدينية، فقد تم إدراج نصين فقط:

– نص للبوصيري ونص لابن نباتة فقط

– 2-عدم إدراج شخصيات تمثل القدوة في حياتنا مثل الأنبياء وبعض الكتاب الجزائريين والعرب القدامى والمحدثين.

– 3-افتقار النصوص المنتقاة إلى أي القرآن الكريم

– 4-حذف نصوص لأعمدة الأدب العربي مثل نجيب محفوظ ووضع نصوص أخرى لكتاب وشعراء أعمالهم لا ترقى إلى أعمال القامات السامقة المحذوفة

– 5-عدم تحري الدقة في طرح الإشكالات في كثير من المواضع ، والتي نذكر منها على سبيل المثال:

- -في المحور السابق: " نص أغنيات للألم" طرح الإشكال الآتي:
- "بين مدى مساهمة المعجم في خلق الانسجام داخل النص؟"
- نلاحظ أن هناك خلل في الصياغة ويمكن أن يكون السؤال كالآتي:
- " ما مدى إسهام المعجم...؟"
- في المحور الحادي عشر "نص من مسرحية شهرزاد" طُرِحَ الإشكال الآتي :" لقد ساهم الحوار في إعطاء النص نسقا وانسجاما ...كيف ساهم في ذلك؟" سؤال ركيك جدا كان بالإمكان طرحه على الشكل الآتي " لقد أسهم الحوار في إعطاء النص نسقا وانسجاما ...بين ذلك؟"
- -طول منهجية التحليل المعتمدة التي لا طائل منها ، حيث رأى معظم الأساتذة أنها مجرد حشو وإطناب ، فلأجل ذلك تم اقتراح منهجية مختصرة موافقة لمنهجية تحليل نص امتحان الباكلوريا القائمة على الجانب الفكري واللغوي.

-خلل في وضع علامات الترقيم بعد طرح الأسئلة وقد تكرر ذلك في معظم عناصر التحليل حيث نذكر على سبيل المثال:

- **أ-في المحور العاشر (ص255)**
- "ما هي الخصائص الفنية المطلوبة للعمل القصصي..."
- فَبَدلَ وضع علامة استفهام في نهاية السؤال وُضِعَتْ نقطة "هل أسهم الخيال..." وضعت نقطة في الأخير بدل علامة استفهام.
- **ب-المحور الحادي عشر (ص247)**
- "وصف الكاتب مصطلح "الحوار" بأنه فضفاض، ماذا يقصد بذلك"

- انتهى السؤال بوضع نقطة بدل علامة استفهام

- **ج-المحور الثاني عشر (ص259)**

- "ساد النص جو ارتبط بالعقيدة؟" وضعت علامة استفهام أمام لفض العقيدة

- (ص269) "أبدت الزوجة نحو المؤلف إلحاحا؟" وضعت علامة استفهام.

- (ص276) "هل كان ذلك عالا سلبيا أم إيجابيا في تطور المسرح." وضعت نقطة في نهاية السؤال عوض علامة استفهام

3. تقديم أحكام جاهزة وعدم ترك فرصة اكتشافها للمتعلم باعتباره محور العملية التعليمية، فالمقاربة النصية تمنح المتعلم فرصة البحث، والمناقشة، وإبداء الرأي ، واستخلاص النتيجة والمعلم موجه فقط، والكاتب المدرسي مهمته توفير السند فقط، فلا يقدم الحلول ولا الأحكام الجاهزة ، بل تم إسناد ذلك إلى المتعلم .

والنتيجة الرئيسة في البحث يمكن حصرها في أن:

المقاربة النصية بمنهجيتها وخطواتها المتبعة في التحليل النصي حققت الأهداف المرجوة من العملية التعليمية فقط مع التلميذ المتميز صاحب المكتسبات القبلية، والمجتهد أما التلميذ المحدود ذو المكتسبات الناقصة فقد شكلت له هذه البيداغوجية الجديدة المستحدثة عائقا في الفهم والاستيعاب فنجاعة هذه المقاربة ونجاحها يتفاوت حسب مستوى المتعلمين.

وآخر ما يمكننا إدراجه هو توصيات البحث فنختصرها في الآتي:

تكثيف الندوات للأساتذة والاحتكاك مع ذوي الاختصاص.

ضرورة تكوين الأساتذة.

إعادة النظر في اختيار النصوص والمدونات النصية حتى تكون متوازنة مع المستوى الفكري والعمري للمتعلم.

إنشاء مناهج تعليمية مناسبة.

تحيين البرامج والكتب المدرسية مع سد الثغرات وتصحيح الأخطاء.

تكييف بيداغوجيا الكفاءات كتوفير أجهزة العرض (الصوت، الصورة).

قائمة المصادر والمراجع

المصادر والمراجع

1 المصادر

- لاصب لخضر، الجامع البيداغوجي، دار الأمل للطّباعة و النّشر و التّوزيع، طبعة 2017 تيزي وزو، الجزائر.

محمّد الصّدوقي، المفيد في التّربية ،نسخة الكترونية (د.ت) .

رشيد بنّاني من الدّيداكتيك إلى البيداغوجيا د ط دت

محمد بن الحسن رضي الدّين الاستراباذي تح : حسن بن محمد بن إبراهيم الحفظي – يحي بشير مصطفى، مج1، شرح الرّضي لكافية ابن الحاجب ،جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1966م،ط1.

عبد الرحمان الحاج صالح، مدخل إلى علم اللّسان الحديث، مجلة اللسانيات، مج2، ال عدد1، جامعة الجزائر.

محمد سعيد حسن بحيري علم لغة النص: المفاهيم والاتجاهات، الشركة المصرية العالمية للنشر، ط1997.

زكرياء إبراهيم مشكلة البنيّة ،سلسلة مشكلات فلسفية رقم 8، مكتبة مصر.

سعيد يقطين، تحليل الخطاب الروائي، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء، المغرب، ط1،1987م.

مصطفى خليل الكسواني،و زهدي محمد عيد ، المدخل إلى تحليل النص الأدبي و علم العروض ،دار صفاء للنشر و التوزيع ،عمان ،الأردن،ط1،2010.

عبد القادر شرشار، تحليل الخطاب الأدبي و قضايا النص ، منشورات دار الأديب ، وهران،دط،2006.

محمد محمد يونس علي ،المعنى و ظلال المعنى – أنظمة الدلالة في العربية،دار المدار الإسلامي" بيروت" ،ط2،2007 .

يوسف هارون ،طرائق التعليم بين النظرية و الممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة و تدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي ، المؤسسة الحديثة للكتاب ،طرابلس ،لبنان،دط،2008م.

هيأة التأطير بالمعهد، سند تكويني موجه لفائدة مديري موجه لفائدة مديري المدارس الابتدائية، النظام التربوي والمناهج التعليمية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر، 2004.

عبد الله بن عبد العزيز السنبل، التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2002.

حمدي علي أحمد، مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1997.

اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية.

وزارة التربية الوطنية، النشرة الرّسمية لإصلاح المنظومة التّربوية، التقرير العام للجنة، 2005.

المجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامّة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي، 1998.

النظام التربوي والمناهج التعليمية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، سند تكويني، 2004، الجزائر.

النّشرة الرسمية للتربية الوطنية، النّصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية، الجزائر، 2005.

اللّجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، الجزائر، 2009.

هويدي عبد الباسط، نظام التعليم في الجزائر وعلاقته بالاستراتيجيات التنموية، دار حامد، عمان–الأردن، ط1، 2016.

المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي، تقييم المناهج، 1999.

مصطفى بن يلس، المقاربة بالمشكلات في ضوء العلاقات بالمعرفة، سلسلة في القضايا التربوية ، العدد 38، 2004.

المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي، تقييم المناهج، الجزائر، 1999.

جماعة من الباحثين، الأهداف التربوية، دار الخطابي، الجزائر، ط3، د.ت.

صالح أبو جادو، علم النفس التربوي ، دار المسيرة، عمان- الأردن، ط8، 2011.

منير المرسي سرحان، في اجتماعيات التربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1973.

صالح دياب هندي وآخرون، أسس التربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، 1989.

ردينة عثمان يوسف، حذام عثمان يوسف، طرائق التدريس- منهج أسلوب ووسيلة، دار المناهج للنشر، عمان الأردن، ط1، 2005.

محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، التّدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات - المشاريع وحلّ المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2006.

صالح محمد أبوجادو، علم النفس التربوي، دار المسيرة، عمان- الأردن، ط8، 2011.

نجلاء نمر سيد منصور، تصنيف بلوم للأهداف التربوية، دراسة بحثية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، 2014.

جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق، عمان- الأردن، ط1، 2001.

محسن علي عطية، عبد الرحمن الهاشمي، التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل، دار المناهج، عمان- الأردن، د.ط، 2008.

توفيق أحمد مرعي، محمّد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة، عمان- الأردن، ط1، 2000.

جودت أحمد سعادة، مناهج الدراسات الاجتماعية، دار العلم، بيروت، ط2، 1990.

محسن علي عطية، الجودة الشاملة والمنهج، دار المناهج، عمان - الأردن، د.ط، 2008.

محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج، عمان- الأردن، د.ط، 2009.

هويدي عبد الباسط، نظام التعليم في الجزائر وعلاقته بالاستراتيجيات التنموية.

هشام يعقوب مريزق وآخرون، أساليب تدريس العلوم، دار الراية، عمان- الأردن، ط1، 2008.

يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس - لبنان، ط1، 2011.

هويدي عبد الباسط، المنظومة التربوية الجزائرية من خلال تطبيق استراتيجية التدّريس عن طريق مقاربة الكفاءات، دار حامد، عمان- الأردن، ط1، 2015،.

محمّد الصالح حثروبي، المدخل إلى التّدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، 2002.

طلال عمارة، تدريس العلوم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، 2015.

قاسم قادة، دليل المعلم في نشاط المعالجة التّربوية، البيان للطباعة والنشر، تيارت-الجزائر، 2009.

محسن علي عطية، عبد الرحمن الهاشمي، التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل.

خليل أحمد خليل، المفاهيم الأساسية لعلم الاجتماع، دار الحداثة للطّباعة والنّشر، بيروت، 1984.

مصطفى فتحي الزيات، علم النفس المعرفي- مدخل ونماذج ونظريات، دار للنشر للجامعات، القاهرة، 2001.

الحسن اللحية، الكفايات في علوم التربية، إفريقيا الشرق.

طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية-أمثلة عملية.

اللّجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر: 2003.

صبحي ابراهيم الفقي، علم اللّغة النّصي بين النّظرية والتطبيق.

صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النّص، الشركة المصرية العالمية للنشر –لونجمان، ط1، مصر، 1996م.

جميل حمداوي، لسانيات النّص بين النظرية والتطبيق، منشورات مجلّة فكر، ط1، 2016م .

خليل بن ياسر البطاشي، الترابط النّصي في الضوء التحليل اللّساني للخطاب، دار جرير للنشر، عمّان، الأردن، ط1، 2009م .

مصطفى النّحاس، نحو النّص في ضوء التحليل اللّساني للخطاب، ذات السلاسل، الكويت، 2001م.

صبحي الفقي إبراهيم، علم اللّغة النّصي بين النظرية والتطبيق، دار قباء، القاهرة، ج1، 2000م.

محمد الأخضر الصّبيحي، مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف، الدار العربية للعلوم، دط، ص2008م..

مازن الوعر، دراسات نحوية ودلالية وفلسفية في ضوء اللّسانيات العاصرة، دار المتنبي للطّباعة، 2001م.

ريمون طحّان، الألسنية العربية، دار الكتاب اللّبناني، بيروت، ط2، 1981م.

هالداي ورقية حسن، الاتساق في اللّغة الانجليزية، دارlong-man ، لندن.

محمد الخطابي، لسانيات النّص-مدخل إلى انسجام الخطاب.

صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النّص، عالم المعرفة، 1992م.

سعيد يقطين، انفتاح النّص الرّوائي، المركز الثقافي العربي، ط1، 1989م .

خولة طالب الابراهيمي، مبادئ في اللّسانيات، دار القصبة للنشر، دط، الجزائر، 2000م.

سعد مصلوح، من نحو الجملة إلى نحو النّص، إعداد وديعة طه نجم وعبده بدوي، جامعة الكويت، دط، 1990م.

سعيد بحيري، دراسات لغوية تطبيقية في العلاقة بين البنية والدّلالة، مكتبة زهراء الشرق، 1999م.

خليل بن ياسر البطاشي، الترابط النّصي في ضوء التحليل اللّساني للخطاب، دار جرير، ط1، عمان، الأردن، 2009م.

سيبويه عمرو بن عثمان، الكتاب، تح: عبد السلام هارون، الهيئة المصرية العامّة، ط2، ج1، مصر، 1977م.

عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تح: محمود محمد شاكر .

حازم القرطاجنّي، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تح: محمد الحبيب بن الخوجة، الدار العربية للكتاب، ط3، تونس، 2008م.

بشير ابرير، رحلة البحث عن النّص في الدراسات اللّسانية الغربية.

سعيد يقطين، انفتاح النّص الروائي، المركز الثقافي العربي، ط1، 1989م.

بشرى حمدي، ووسن عبد الغاني: في مفهوم النّص والمعايير للقرآن الكريم دراسة نظرية، مجلة أبحاث، كلية التربية الأساسية، مج11، عدد1، 2001م .

صبحي ابراهيم الفقي، علم اللّغة النّصي بين النّظرية والتطبيق، دار قباء، ج1، ط1، القاهرة، 2000م.

محمد الشّاوش، أصول تحليل الخطاب في النّظرية النّحوية العربية: "تأسيس نحو النّص"، كلية الآداب بمنوبا، ط1، تونس، 2000م.

محمّد مرتضى الزبيدي، تاج العروس، المطبعة الخيرية، مصر، ط1، 1306هـ، مادة

عزّة شبل محمّد، علم لغة النّص–النظرية والتطبيق، تقديم: سليمان العطار، مكتبة الآداب، ط1، القاهرة، مصر، 2007م.

تمّام حسّان، البيان في روائع القرآن، عالم الكتب، ج1، القاهرة، مصر.

مريم فرنسيس، في بناء النّص ودلالته (محاور الإحالة الكلامية.(

مصطفاوي جلال، التّرابط النّصي في سورة الكهف –مقاربة لسانية نصيّة.–

جبران مسعود، الرائد–معجم لغوبي عصري–، دار لعلم للملايين، بيروت، ط7، 1992م.

محمّد حماسة عبد اللّطيف، بناء الجملة العربية، دار الشروق، ط1، القاهرة، 1996م.

مفتاح بن عروس، الاتّساق والانسجام في القرآن الكريم.

فان دايك، النّص والسياق –استقصاء البحث في الخطاب الدّلالي والتّداولي، تر: عبد القادر قنيني، أفريقيا الشّرق، المغرب، 2000م.

القاضي الجرجاني، التعريفات، تح: نصر الدّين تونسي، شركة القدس للتّصوير، ط، القاهرة، 2007م.

مجدي وهبة وكامل هندي، معجم المصطلحات العربية في اللّغة والأدب، مكتبة لبنان، ط2، لبنان، 1984م.

محمود أحمد نحلة، آفات جديدة في البحث اللّغوي المعاصر.

ميخائيل باختين، مسألة النّص، تر: محمد علي مقلد، الفكر العربي المعاصر، بيروت، مركز الإنماء القومي، العدد36، 1985م.

عثمان بريحة، بلاغة النّص بين حازم القرطاجني وجون كوين، مذكرة لنيل شهادة ماجستير في اللّسان العربي والمناهج الحديثة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2009م.

محمد سعيد، علم اللّغة النّص بين النظرية والتطبيق –الخطابة النبويّة نموذجا، مجلة علوم اللّغة، مجلد9، العدد2، 2006م .

جوليا كريستيفا، علم النّص، تر: فريد الزّاهي، مراجعة عبد الجليل كاظم، دار توبقال، ط1، المغرب، 1991م.

محمد عبد المطلب، قضايا الحداثة عند عبد القاهر الجرجاني، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، بيروت، 1995م .

صلاح فضل، مناهج النقد المعاصر.

حميد لحميداني، القراءة وتوليد الدّلالة.

محمد عبد المطلب، قضايا الحداثة.

محمد مفتاح، دينامية النّص–تنظير وإنجاز–، المركز الثقافي العربي، ط3، الدار البيضاء، المغرب، 2006م .

سعد حسن بحيري، علم لغة النّص المفاهيم والاتجاهات، الشركة المصرية العالمية للنّشر لونجمان، ط1، 1997م.

سعد مصلوح، مشكل العلاقة بين البلاغة العربية والأسلوبيات اللّسانية–قراءة جديدة لتراثنا النّقدي–، 1999م.

صبحي ابراهيم الفقي، علم اللّغة النّصي بين النّظرية والتطبيق.

صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النّص، الشركة المصرية العالمية للنشر –لونجمان، ط1، مصر، 1996م.

جميل حمداوي، لسانيات النّص بين النظرية والتطبيق، منشورات مجلّة فكر، ط1، 2016م .

خليل بن ياسر البطاشي، الترابط النّصي في الضوء التحليل اللّساني للخطاب، دار جرير للنشر، عمّان، الأردن، ط1، 2009م .

مصطفى النّحاس، نحو النّص في ضوء التحليل اللّساني للخطاب، ذات السلاسل، الكويت، 2001م.

صبحي الفقي إبراهيم، علم اللّغة النّصي بين النظرية والتطبيق، دار قباء، القاهرة، ج1، 2000م.

محمد الأخضر الصّبيحي، مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف، الدار العربية للعلوم، دط، ص2008م.

سعد مصلوح، من نحو الجملة إلى نحو النّص.

مازن الوعر، دراسات نحوية ودلالية وفلسفية في ضوء اللّسانيات العاصرة، دار المتنبي للطّباعة، 2001م.

ريمون طحّان، الألسنية العربية، دار الكتاب اللّبناني، بيروت، ط2، 1981م.

روبرت دي بوجراند، النّص والخطاب والإجراء.

هالداي ورقية حسن، الاتساق في اللّغة الانجليزية، دارlong-man ، لندن.

محمد الخطابي، لسانيات النّص–مدخل إلى انسجام الخطاب.

صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النّص، عالم المعرفة، 1992م.

سعيد يقطين، انفتاح النّص الرّوائي، المركز الثقافي العربي، ط1، 1989م .

خولة طالب الابراهيمي، مبادئ في اللّسانيات، دار القصبة للنشر، دط، الجزائر، 2000م.

سعد مصلوح، من نحو الجملة إلى نحو النّص، إعداد وديعة طه نجم وعبده بدوي، جامعة الكويت، دط، 1990م.

سعيد بحيري، دراسات لغوية تطبيقية في العلاقة بين البنية والدّلالة، مكتبة زهراء الشرق، 1999م.

خليل بن ياسر البطاشي، الترابط النّصي في ضوء التحليل اللّساني للخطاب، دار جرير، ط1، عمان، الأردن، 2009م.

سيبويه عمرو بن عثمان، الكتاب، تح: عبد السلام هارون، الهيئة المصرية العامّة، ط2، ج1، مصر، 1977م.

جميل حمداوي، لسانيات النّص بين النّظرية والتّطبيق.

عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تح: محمود محمد شاكر .

حازم القرطاجنّي، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تح: محمد الحبيب بن الخوجة، الدار العربية للكتاب، ط3، تونس، 2008م.

بشير ابرير، رحلة البحث عن النّص في الدراسات اللّسانية الغربية.

سعيد يقطين، انفتاح النّص الروائي، المركز الثقافي العربي، ط1، 1989م.

بشرى حمدي، ووسن عبد الغاني: في مفهوم النّص والمعايير للقرآن الكريم دراسة نظرية، مجلة أبحاث، كلية التربية الأساسية، مج11، عدد1، 2001م .

صبحي ابراهيم الفقي، علم اللّغة النّصي بين النّظرية والتطبيق، دار قباء، ج1، ط1، القاهرة، 2000م.

محمد الشّاوش، أصول تحليل الخطاب في النّظرية النّحوية العربية: "تأسيس نحو النّص"، كلية الآداب بمنوبا، ط1، تونس، 2000م.

جلال مصطفاوي، الترابط النّصي في سورة الكهف –مقاربة لسانية نصية–، النشر الجامعي الجديد، تلمسان، الجزائر، 2018م.

عزّة شبل محمّد، علم لغة النّص–النظرية والتطبيق، تقديم: سليمان العطار، مكتبة الآداب، ط1، القاهرة، مصر، 2007م.

تمّام حسّان، البيان في روائع القرآن، عالم الكتب، ج1، القاهرة، مصر.

مريم فرنسيس، في بناء النّص ودلالته (محاور الإحالة الكلامية.(

مصطفاوي جلال، التّرابط النّصي في سورة الكهف –مقاربة لسانية نصيّة.–

محمّد حماسة عبد اللّطيف، بناء الجملة العربية، دار الشروق، ط1، القاهرة، 1996م.

مفتاح بن عروس، الاتّساق والانسجام في القرآن الكريم.

فان دايك، النّص والسياق –استصقاء البحث في الخطاب الدّلالي والتّداولي، تر: عبد القادر قنيني، أفريقيا الشّرق، المغرب، 2000م.

القاضي الجرجاني، التعريفات، تح: نصر الدّين تونسي، شركة القدس للتّصوير، ط، القاهرة، 2007م.

مجدي وهبة وكامل هندي، معجم المصطلحات العربية في اللّغة والأدب، مكتبة لبنان، ط2، لبنان، 1984م.

محمود أحمد نحلة، آفات جديدة في البحث اللّغوي المعاصر.

ميخائيل باختين، مسألة النّص، تر: محمد علي مقلد، الفكر العربي المعاصر، بيروت، مركز الإنماء القومي ، 1985م.

محمد سعيد، علم اللّغة النّص بين النظرية والتطبيق –الخطابة النبويّة نموذجا، مجلة علوم اللّغة، مجلد9، العدد2، 2006م .

جوليا كريستيفا، علم النّص، تر: فريد الزّاهي، مراجعة عبد الجليل كاظم، دار توبقال، ط1، المغرب، 1991م.

محمد عبد المطلب، قضايا الحداثة عند عبد القاهر الجرجاني، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، بيروت، 1995م .

صلاح فضل، مناهج النقد المعاصر.

حميد لحميداني، القراءة وتوليد الدّلالة.

محمد عبد المطلب، قضايا الحداثة.

محمد مفتاح، دينامية النّص–تنظير وإنجاز–، المركز الثقافي العربي، ط3، الدار البيضاء، المغرب، 2006م .

جيرار جينيت، مدخل لجامع النّص، تر: عبد الرحمن أيوب، دار توبقال، ط2، الدار البيضاء، 1986م.

سعد حسن بحيري، علم لغة النّص المفاهيم والاتجاهات، الشركة المصرية العالمية للنّشر لونجمان، ط1، 1997م.

سعد مصلوح، مشكل العلاقة بين البلاغة العربية والأسلوبيات اللّسانية–قراءة جديدة لتراثنا النّقدي–، 1999م.

الفصل الثالث

الشريف مربيعي وآخرون، كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة ثانوي ، الديوان الوطني للمطبوعات 2022.

محفوظ كحوال –محمد بومشاط، دليل الأستاذ مادة اللغة العربية وآدابها ، السنة الأولى من التعليم المتوسط ، ص 35 وزارة التربية الوطنية ، موفم للنشر.

لقاء مع أساتذة ثانوية إينال سيد أحمد يوم 29-05-2022م على الساعة 10:00 صباحا

عبد الحميد ، عبد العزيز اللغة العربية أصولها النفسية وطرق تدريسها ، دار المعارف القاهرة ، مصر ، 1996.

جلسة تنسيقية مع أستاذة مادة اللغة العربية يوم 20 جوان 2022م على الساعة العاشرة صباحا بثانوية إينال سيد أحمد ولاية سيدي بلعباس

محسن علي عطية تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية.

عبد القادر البار، ضياء الدين بن فردية، تعليمية النصوص الأدبية والروافد اللغوية في المرحلة الثانوية في ظل النظريتين السلوكية والبنيوية ، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية، والاجتماعية ، العدد 35، 2018م جامعة قاصدي مرباح، ورقلة –الجزائر.

دراجي سعيدي، سليما بورنان ، نجاة بوزيان ، مدني شحامي، الشريف مريبعي، اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين : اداب وفلسفة ، لفات أجنبية ، الجزائر ، وزارة التربية الوطنية.

بشير شعلال، بوعمامة مليانة ، المسير في اللغة العربية وآدابها

برقاس اسماعيل، ملحة الألباب في مذكرات الآداب، جزء3، سطيف: 2021، 2022 .

مريم بناني: واقع تعليمية النص الأدبي في الطور الثانوي وفق المقاربة النصية، مجلة إشكالات في اللغة والأدب ، مجلد 10، عدد5، 2021 .

طيب نايت سليمان ، المقاربة بالكفاءات ، الممارسة البيداغوجية ، ص 127

خالد الأزهري ، شرح البردة، تعليق : محمد حسن ، مطبعة الإرشاد ، بغداد، 1966.

مرازي حكيمة ، اللجين في التقويم النقدي ، دار كنوز للإنتاج والنشر ، المكتبة الوطنية الجزائرية ، 2020، الجزائر.

سراج الدين محمد، المديح في الشعر العربي، دار الراتب الجامعية ، بيروت ، لبنان ، دط، دت،

محمد زكي العشماوي، قضايا النقد الأدبي بين القديم والحديث ، دار الشروق، ط1، 1994، القاهرة.

دومينيك مانغونو المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب ، تر محمد يحياتن ، الدار العربية للعلوم ناشرون ، منشورات الاختلاف ، ط1، 2008، الجزائر.

المعطي الشكدالي وآخرون ، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي "واحة اللغة العربية" السنة الثانية من سلك البكالوريا ، مسلكا الآداب والعلوم الإنسانية ، شركة التوزيع المدارس.

دراجي سعيدي وآخرون ، دليل الأستاذ ، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، وزارة التربية الوطنية.

اللجنة الوطنية للمناهج ، مديرية التعليم الثانوي ، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها –أدب وفلسفة ، ولغات أجنبية ،

-لقاء مع أستاذة ثانوية إينال سيد أحمد يوم 29-05-2022 على الساعة العاشرة صباحا.

-جلسة تنسيقية مع أساتذة مادة اللغة العربية ، ثانوية نجادي محمد، الإثنين 4 جويلية 2022م ، الساعة 11:00.

-جلسة تنسيقية مع أستاذة مادة اللغة العربية، ثانوية نجادي محمد الإثنين 4 جويلية 2022م ، الساعة 11:00.

حنا الفاخوري ، الجامع في تاريخ الأدب العربي الأدب القديم ، دار الجيل ، بيروت ، لبنان 2005.

-عبد الرحمن ابن خلدون ، مقدمة ابن خلدون ، مراجعة سهيل زكار ، دار الفكر ، بيروت ، لبنان ، 2001، دط.

عبد الله إبراهيم ، النثر العربي القديم ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والتراث ط1، الدوحة، قطر، 2002.

-مدونة فضول ، أنماط النصوص الأدبية ومؤشراتها ، الأربعاء 2 ديسمبر2020 www.COUDHOUL.BLOGSPOT.COM

–أحمد شوقي، الشوقيات، دار الكتاب العلمية ، بيروت ، لبنان ، ط3، 2009، جزء1.

-اللجين في التقويم النقدي، مصدر سبق ذكره ، 13

-جلسة مع أستاذة ثانوية "حسني حسين" يوم 28-05-2022م على الساعة 11صباحا.

-جلسة مع أستاذة ثانوية عزة عبد القادر بيوم 03-2022 على الساعة 10 صباحا

دلدار غفور حمدامين- نشأة علي محمود، نظرية التواصل وأبعادها في الدرس اللغوي العربي ، قسم اللغة العربية ، كلية اللغات ، جامعة صلاح الدين أربيل، العدد 18 .

نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة ، مكتبة الآداب ، القاهرة ، دت، دط.

فاطمة الطبال بركة، النظرية الألسنية عند رومان جاكسون ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت –لبنان، ط1، 1993نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة .

حسن ناظم، البنى الأسلوبية –دراسة أنشودة المطر للسياب، المركز الثقافي العربي، ط1، 2002، الدار البيضاء، المغرب.

محسن علي عطية ، تدريس اللغة العربية، في ضوء الكفايات الأدائية ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ط1، 2007.

الشريف مريبعي، كتاب اللغة العربية وآدابها.

محمد بن يحي ، تعليمة النصوص الأدبية في التعليم الثانوي، الندوة العلمية الأولى، 2015، وإشكالية التذوق ورقلة (ندوة تعليمية اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالجزائر–منهاج المرحلة النهائية عينة(

–جلسة تنسيقية مع أستاذة المادة ، مذكرة تربوية ، يوم 2022/05/30 الساعة 11:30 ثانوية إنال سيد أحمد سميحة عساس، بلاغة الخطاب المسرحي

هند قواص، المدخل إلى المسرح العربي ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، لبنان، 1981.

نديم معلا، لغة العرض المسرحي، دار المدى ، دمشق، 2004

السعيد الورقي، تطور البناء في ادب المسرح العربي المعاصر في مصر، دار المعرفة الجامعية ، 1990م.

توفيق موسى اللوح، لغة المسرح بين المكتوب والمنطوق ، مصر العربية للنشر والتوزيع ، ط1، 2008، مصر ، القاهرة.

–يوسف نوفل: بناء المسرحية العربية ، دار المعارف ، ط1: 1995.

–علي الجارم . مصطفى أمين، البلاغة الواضحة –البيان المعاني البديع، دار قباء الحديثة، القاهرة، 2007، دط.

روعة محمد ناجي، علم الأصوات وأصوات اللغة العربية ، المؤسسة الحديثة للكتاب ،ط1، 2010، لبنان.

-منصور محمد الغامدي، الصوتيات العربية ، مكتبة الملك فهد الوطنية ، الرياض دط، 2000.

-مصطفى الصاوي الجويني، البلاغة العربية –تأصيل وتجديد منشأة المعارف الإسكندرية 1985، دط.

المصـــــــــــــــــــــــــــــادر المترجمة

جوليا كريستيفا ،علم النص،تر: فريد الزّاهي،دار توبقال ،الدار البيضاء المغربية،ط1991.

فولفجانج هاينه من وديتر فيفيجر، مدخل إلى علم اللّغة النّصي، تر: فالج بن شبيب العجمي، النشر العلمي والمطابع لجامعة الملك سعود، الريّاض، المملكة العربية السعودية، 1999م.

مارجوري بولتن : تشريح المسرحية ، تر: دريني خشبة ، مكتبة الأنجلومصرية ، مصر، 1962.

رومان ياكبسون ، قضايا شعرية ، تر: محمد الوالي ومبارك حنون، دار توبقال للنشر ، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1988.

فيليب بيرنو، بناء الكفاءات انطلاقا من المدرسة، تر: لحسن بوتكلاوي، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2004.

جيرار جينيت، مدخل لجامع النّص، تر: عبد الرحمن أيوب، دار توبقال، ط2، الدار البيضاء، 1986م.

تزفتان تودوروف، مفهوم الأدب، تر: عبّود كاسوجة، منشورات وزارة الثقافة، دط، دمشق، 2002م

فيردينان ديسوسير، دروس في الألسنية العامة

ميخائيل باختين، مسألة النّص، تر: محمد علي مقلد، الفكر العربي المعاصر، بيروت، مركز الإنماء القومي ، 1985م.

لاجوس أجرى، فن كتابة المسرحية ، تر:د ريني خشبة، دار سعاد الصباح، ط1، 1993.

مارجوري بولتن : تشريح المسرحية ، تر: دريني خشبة ، مكتبة الأنجلومصرية ، مصر، 1962.

ج.ب براون ، تحليل الخطاب ،تر: محمد لطفي الزليطي و منير تريكي،جامعة الملك سعود ،الرّياض ،1997.

جورج مونان، علم اللّغة في ق20م، تر: نجيب غزاوي.

روبرت دي بوجراند، النّص والخطاب والإجراء.

فان دايك، النّص والسياق –استصقاء البحث في الخطاب الدّلالي والتّداولي، تر: عبد القادر قنيني، أفريقيا الشّرق، المغرب، 2000م.

دومينيك مانغونو المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب ، تر محمد يحياتن ، الدار العربية للعلوم ناشرون ، منشورات الاختلاف ، ط1، 2008، الجزائر .

– المقابـــــــــــــــــــــــــلات

لقاء افتراضي مع أستاذة من ولاية عنابة–ثانوية رجم عبد الله– حجر الديس سيدي عمار– يوم الثلاثاء 28 جوان2022م على الساعة 19:00 سا مساءا

– لقاء افتراضي جمعني مع الأستاذ الفاضل إسماعيل برقاس يوم 2022/02/25م على الساعة 18:30س مساء

– لقاء افتراضي مع الأستاذ "بقة ابراهيم" أستاذ التعليم الثانوي 16 سبتمبر 2022 الجمعة، ثانوية الأخوين قاسي بتاغيت على الساعة 10:00 منتصف النهار.

– لقاء مع الأستاذة حوماد صليحة ، يوم الإثنين 4 جويلية 2022م على الساعة 11:00 صباحا.

جلسة مع أستاذة ثانوية "حسني حسين" يوم 28–05–2022م على الساعة 11صباحا.

–جلسة مع أستاذة ثانوية عزة عبد القادر بيوم 03–2022 على الساعة 10 صباحا

لقاء مع أساتذة ثانوية إينال سيد أحمد يوم 29–05–2022م على الساعة 10:00 صباحا

جلسة تنسيقية مع أستاذة مادة اللغة العربية يوم 20 جوان 2022م على الساعة العاشرة صباحا بثانوية إينال سيد أحمد ولاية سيدي بلعباس

-لقاء افتراضي مع أستاذة من ولاية عنابة-ثانوية رجم عبد الله- حجر الديس سيدي عمار- يوم الثلاثاء 28 جوان2022م على الساعة 19:00 سا مساءا

[1] -لقاء افتراضي جمعني مع الأستاذ الفاضل إسماعيل برقاس يوم 2022/02/25م على الساعة 18:30س مساء

[1]-لقاء افتراضي مع الأستاذ "بقة ابراهيم" أستاذ التعليم الثانوي 16 سبتمبر 2022 الجمعة، ثانوية الأخوين قاسي بتاغيت على الساعة 10:00 منتصف النهار.

[1] -تم اللقاء في ثانوية دار عبيد بسيدي بلعباس يوم 29 ماي 2022م على الساعة العاشرة صباحا.

[1]-لقاء مع الأستاذة "دريسي حكيمة" في ثانوية دار عبيد يوم 29 ماي 2022 على الساعة 11ك00 صباحا.

المعاجـــــــــــــــــــــم

عبد الكريم غريب، المنهال التّربوي- معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، مطبعة النّجاح الجديدة، الدار البيضاء، مجمع اللغة العربية، معجم علم النفس والتربية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، 1984، ج1. ط1، 2006، ج1.

مجدي وهبة وكامل هندي، معجم المصطلحات العربية في اللّغة والأدب، مكتبة لبنان، ط2، لبنان، 1984م

ابن سيدة ، المخصص ، تح: مكتب التحقيق بدار إحياء التراث العربي ، ط1، بيروت –لبنان-1996.

مجمع اللغة العربية، معجم علم النفس والتربية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، 1984، ج1.

جبران مسعود، الرائد-معجم لغوبي عصري-، دار لعلم للملايين، بيروت، ط7، 1992م.

محمّد مرتضى الزبيدي، تاج العروس، المطبعة الخيرية، مصر، ط1، 1306هـ

جبران مسعود، الرائد–معجم لغويي عصري–، دار لعلم للملايين، بيروت، ط7، 1992م.

المقـــــــــــــالات

محمد سعيد، علم اللّغة النّص بين النظرية والتطبيق –الخطابة النبويّة نموذجا، مجلة علوم اللّغة، مجلد9، العدد2، 2006م

مريم بناني: واقع تعليمية النص الأدبي في الطور الثانوي وفق المقاربة النصية، مجلة إشكالات في اللغة والأدب ، مجلد 10، عدد5، 2021.

–مدونة فضول ،أنماط النصوص الأدبية ومؤشراتها ، الأربعاء 2 ديسمبر2020 www.COUDHOUL.BLOGSPOT.COM

الاطروحـــــــــــــات

حميدة بوعزة : النص الأدبي وأهميته في تعليمية اللغة العربية في المرحلة الثانوية مستوى الثالثة ثانوي آداب وعلوم "عينة ، مذكرة ماجستير في اللغة والأدب العربي تخصص تعليمية اللغة العربية وتعلمها ، إشراف :عبد المجيد عيساني ، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة ، الجزائر ، 2010م2011.

سعاد العقون، دور المدرسة الأساسية في بناء الذات السّياسية للتلميذ، رسالة دكتوراه تخصص علوم سياسية، كلية العلوم السياسية والإعلام، 2005 .

مقاتل ليلى، تقويم المناهج في ظل الإصلاحات التّربوية في الجزائر، مذكرة ماجستير، تخصص: علم اجتماع التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2015–2016.

عثمان بريحة، بلاغة النّص بين حازم القرطاجني وجون كوين، مذكرة لنيل شهادة ماجستير في اللّسان العربي والمناهج الحديثة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2009م.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية

سيدي بلعباس

ثانوية عزة عبد القادر

* شهادة إدارية *

أنا الممضي أسفله السـيد مدير ثانوية عزة عبد القادر سيدي بلعباس أشـهد :

بأن الطالبة دين نبيلة المسجلة في السنة الرابعة دكتوراه تخصص لسانيات تطبيقية , المولودة بتاريخ : **1984.06.08**

بسعيدة أجرت تربص ميداني في مؤسسة عزة عبد القادر لمدة **15** يوم من تـاريخ : **2022.11.17** إلى غاية :

2022.12.11.

بسيدي بلعباس في : **2022.12.19**

مدير المؤسسة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عين تموشنت - بلحاج بوشعيب -
كلية الآداب واللغات والعلوم الإجتماعية
نيابة الكلية لما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية

Ministère de L'enseignement Supérieur et de La Recherche Scientifique
Université d'Ain Témouchent - Belhadj Bouchaib -
Faculté des Lettres, des Langues et des Sciences Sociales
Vice-Décanat chargé de la post-graduation, de la recherche scientifique et des relations extérieures

رقم القيد :.01./ن م ت ت ب ع ع خ ت / 2022

عين تموشنت:2022/11/21

ثانوية عزة عبد القادر - عين تموشنت
البريد الوارد
يوم: 2022/11/23
رقم: 802

رســـــــالة توصيـــــــــة

أنا الممضي أسفله السيد **بن سليم عبد الكريم** نائب العميد المكلف بما بعد التدرج و البحث العلمي و العلاقات الخارجية و التعاون، أطلب من سيادتكم سيدي مدير ثانوية **عزة عبد القادر** بسيدي بلعباس قبول الطالبة **دين نبيلة** المسجلة في السنة الرابعة دكتوراه تخصص لسانيات تطبيقية و المولودة بتاريخ 1984/06/08 بسعيدة بإجراء تربص ميداني غير مدفوع الأجر لمدة 15 يوما و ذلك ابتداء من 2022/11/27 إلى غاية 2022/12/11 لاكتساب خبرة خاصة بالجانب التطبيقي من الأطروحة و الموسومة ب : *تعليمية النص الأدبي في ضوء لسانيات النص*.

تقبلوا مني فائق الاحترام و التقدير

جامعة عين تموشنت
نيابة الكلية لما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية

نائب العميد

نائب العميد المكلف بما بعد التدرج
والبحث العلمي والعلاقات الخارجية
ع . بن سليم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

ثانوية عزّة عبد القادر — السنة الدراسية:2022-2023

المستوى: 3أدب وفلسفة/لغات أجنبية — المـــدة الزمـــنية:ســـــاعتان

اختبار الفصل الأول في مادة: اللّغة العربيّة وآدابها

النّص: قال الشّاعر إيليا أبو ماضي:

1- نســـي الطّـــينُ ســـاعة أنّـــه طيـــ ـــنٌ حقيـــرٌ فصـــال تيهًـــا و عربـــدْ

2- و كســـى الخـــزّ جســـمه فتبـــاهى و حـــوى المـــالَ كيسُـــه فتمـــرّدْ

3- يـــا أخـــي لا تمِـــلْ بوجهـــك عنّـــي مـــا أنـــا فحمـــةٌ و لا أنـــت فرقـــدْ

4- أنـــت لـــم تصـــنع الحريـــر الـــذي تلـــ ـــبسُ و اللؤلـــؤ الـــذي تتقلّـــدْ

5- أنـــت لا تأكـــل النّضـــارَ إذا (جُعْـــ ـــتَ) و لا تشـــرب الجُمـــانَ المنضّـــد

6- و لقلبـــي كمـــا لقلبـــك أحْـــلا ـــمٌ حســـانٌ فإنّـــه غيـــر جَلْمـــدْ

7- أ أمـــانيَّ كلّهـــا مـــن تـــراب و أمانيـــك كلّهـــا مـــن عســـجدْ ؟

8- أنـــت فـــي البـــردةِ الموشّـــاةِ مثلـــي فـــي كســـائي الـــرّديمِ تشـــقى و تســـعدْ

9- أنـــت مثلـــي مـــن الثّـــرى و إليـــه فلمـــاذا يـــا صـــاحبي التيـــهُ و الصّـــدْ؟

10- كنـــتَ طفـــلاً إذْ كنـــتُ طفـــلا و تغـــدو حـــين أغـــدو شـــيخا كبيـــرا أدردْ

11- فـــامنعْ اللّيـــلَ أن يمـــدّ رواقـــا فوقـــه ، و الضـــباب أن يتلبّـــدْ

12- أيّهـــا الطـــينُ لســـتَ أنقـــى و أســـمى مـــن تـــراب تـــدوسُ أو تتوسّـــدْ

13- لا يكـــن للخصـــام قلبـــك مـــأوى إنّ قلبـــي للحُـــبّ أصـــبح مَعْبَـــدْ

شـــرح لـــغوي: الطّين:إشارة إلى الإنسان و أصله- صال: تجوّلَ- تيهاً: تكبّرًا- عربدَ:ساء خُلُقُهُ- الخزّ: الثياب المنسوجة من الصوف- فحمة :قطعة الفَحْم - فرقد:نجمٌ في السماء - جلمد: حجرٌ عظيمٌ – النّضار-عسجد:الذّهب الخالص- الجمان المنضّد: اللؤلؤ المرصّع- البُردة الموشّاة: الكساء المخطط- كسائي الرّديم: ثوبي المرقّع- الثرى: التراب- أدرد:بلا أسنان- رواقا:ستار الظلام.

الأســـــئلـــة:

أوّلاً ـ البناء الفكريّ :10

1 – ما الدّعوة التي يوجّهها الشّاعر إلينا في هذه القصيدة ؟ و لمَ ؟

2– ما الذي دفعه إلى نظم هذه القصيدة ؟

3 – ماذا يقصد الشاعر بلفظة الطّين؟ ولماذا اختارها لمعانيه؟

4 – حدّد الغرض الشّعري الذي ينتمي إليه النّص؟

5– في النّصّ نمطان بارزان حدّهما و اذكرْ مؤشرا لكلّ منهما مع التّمثيل.

ثانيّا ـ البناء اللّغويّ : 07

1– حدّد الحقل الدلالي للألفاظ الآتية و بيّن علاقته باتّجاه الشّاعر(الطّين– فرقد– تراب– جلمد–اللّيل–الضّباب).

2– أعرب ما تحته سطر إعراب مفردات و ما بين قوسين إعراب جمل.

3– مزج الشاعر بين الأسلوبين الخبري والإنشائي.مثّل لكلّ منهما من النص ثمّ بيّن غرضهما البلاغي.

4– ما نوع الصورة البيانية في صدر البيت الأوّل؟ ،و صدر البيت الثالث؟ استخرجهما مع الشّرح مبيّنا سرّ بلاغتهما.

ثالثا: التقييم النّقدي: 03

يعكس النّص بعض خصائص المدرسة الفنية التي ينتمي إليها الشّاعر.

ـ أُذكر هذه المدرسة، مبيّنا ثلاث خصائص من خصائصها مع التّمثيل من النص.

محاور الموضوع	عناصر الإجابة	العلامة مجزّأة	العلامة المجموع
البناء الفكري	– الدّعوة الّتي يوجّهها الشّاعر إلينا في هذه القصيدة: هي عدم التّكبر و التعالي على إخواننا و هذا لترسيخ المحبة و نشر التواصل بين أفراد المجتمع. 2 الدّافع إلى نظم هذه القصيدة هو معاملة الإنسان لأخيه الإنسان،فالغنيّ يتكبر على الفقير و يحتقره متناسيا أصله. 3– وردت لفظة الطين مرتين :الأولى تدل على الإنسان و الثانية تدل على التراب.ليبين أنّ الإنسان خلق من التراب و سيعود إليه فلما التّكبر . 4– الغرض الشّعري الّذي ينتمي إليه النّصّ هو الشّعر الاجتماعي.. 5– نمط النّصّ مزيج بين الوصفيّ و الإيعازيّ. مؤشّرات الوصف:كثرة النّعوت:حقيرٌ،المنضدّ، حسان،كبيرا. الصور البيانيّة:أنا فحمة تشبيه بليغ،أنت فرقد تشبيه بليغ ، مؤشرات الإيعازي: ضمائر المخاطب،الأساليب الإنشائية: النداء البيت3،النّهي البيت5،الأمر البيت11،الاستفهام البيت9.		10
البناء اللّغوي	1– الحقل الدلالي هو حقل الطبيعة و هذا يدل على إنتماء الشّاعر إلى مدرسة الرابطة القلمية ذات الإتجاه الرومانسي. 2– الإعراب:		07

الكلمة	إعرابها
قلبي	اسم إنّ منصوب وعلامة نصبه الفتحة المقدّرةعلى ماقبل الياء منع من ظهورها اشتغال المحل بالحركة المناسبة للياء و هو مضاف ،و الياء ضمير متّصل مبني في محلّ جرّ المضاف إليه.
إذا	ظرف لما يستقبل من الزمان متضمن معنى الشرط مبني في محلّ نصب مفعول فيه و هو مضاف.
(جُعت)	جملة فعليّة في محلّ جرّ مضاف إليه.
إذ	ظرف لما مضى من الزمان مبني في محلّ نصب مفعول فيه.

	3- الأسلوب الخبري:البيت 5 غرضه [illegible]. عرفه الدم . الأسلوب في البيت11 إنشائي طلبي بصيغة الأمر غرضه التحدي و التعجيز. 4- الصّورة البيانيّة الواردة في صدر البيت الأول: "الطين ".مجاز مرسل علاقته :اعتبار ماكان ذكر الطين ليدل على أصل الإنسان. بلاغته: الإيجاز في الكلام و فتح المجال للخيال. لا تمِلْ بوجهك عنّي نوعها: كناية عن صفة التكبر . بلاغتها: تصوير المعاني تصويرا مرئيا ترتاح له النّفس.		
التّقويم النّقديّ	جسّدت القصيدة دور الشّعر عند مدرسة الرابطة القلميّةو يتمثل ذلك فيما يلي: الشعر رسالة تخدم الخير و الجمال و الإنسان . الشّعر رسالة تخدم الإنسان ويتجلى ذلك في نزعته الإنسانية من خلال الدعوة إلى القيم الإنسانية و الإبتعاد عن التكبر و التعالي . أهم روادها: القروي ,جبران خليل جبران , ميخائيل نعيمة.	01 01 01	0 3

ملحق خاص بأهم المصطلحات المستخدمة في الأطروحة:

النص:

هو وحدة كبرى شاملة تتكون من أجزاء مختلفة تقع على مستوى أفقي من الناحية النحوية، وعلى مستوى عمودي من الناحية الدلالية، ومعنى ذلك أن النص وحدة كبرى لا تتضمنها وحدة أكبر منها، والمقصود بالمستوى الأفقي أن النص يتكون من وحدات نصية صغرى تربط بينها علاقات نحوية أما المستوى الثاني فيتكون من تصورات كلية تربط بينها علاقات التماسك الدلالية المنطقية.

الترابط النصي:

هو من الظواهر التي تتجاوز إطار الجملة المفردة والتي اهتم بها علم النص وتقوم على التصور الذي يجمع عناصر نحوية تقليدية مع عناصر مستقاة من علوم متداخلة مع النحو، وقد تم التمييز بين نوعين من الربط أما أولهما فتحققه أدوات الربط النحوية (الروابط) وأما ثانيهما فتحققه وسائل دلالية وإذا كان الربط (الاتساق) يظهر في المستوى السطحي للنص من خلال الجمل فإن التماسك (الانسجام) يظهر في المستوى العميق للنص.

بناء:

هو مجموعة القوانين التي تحكم سلوك النظام ومكوناته إذ يمكن أن تحل إحداها محل الأخرى.

بنية تركيبية:

نظم الكلام في وحدات لسانية، وترتيب الجمل وفق نظام لغوي معين.

تحليل:

تقسيم بنية النص إلى وحدات أساسية وفق رؤية منهجية محددة سلفا.

تكرار:

التكرار عنصر من عناصر الاتساق العجمي، وهو يعد حسب "شارول" من الروابط التي تصل بين العلاقات اللسانية فقاعدة التكرار الخطابية تتطلب الاستمرارية في الكلام، بحيث يتواصل الحديث عن الشيء نفسه بالمحافظة على الوصف الأول أو بتغيير ذلك الوصف ويتقدم التكرار لتوكيد الحجة والإيضاح.

تناص:

هو أحد المعايير السبعة التي تتحقق بها نصية النصوص، والتناص هو عملية تشرب وامتصاص لعدة نصوص يقوم به نص مركزي، فالتناص يتضمن العلاقات بين نص ما ونصوص أخرى مرتبطة به.

الجملة:

الجملة عند النحاة مصطلح يدل على وجود علاقة إسنادية بين اسمين أو اسم وفعل، والإسناد هو نسبة إحدى الكلمتين إلى الأخرى، وفسرت النسبة بأنها إيقاع التعلق بين الشيئين، فالجملة عندهم عبارة عن تركيب إسنادي تمت به الفائدة أو لم تتم.

الحذف:

يعد الحذف انحراف عن المستوى التعبيري العادي وهو علاقة تتم داخل النص، فالعنصر المحذوف موجود في النص مما يعني أن الحذف ينشأ علاقة قبلية ولا يختلف عن الاستبدال إلا بكونه استبدالا بالصفر فلا يحل محل المحذوف أي شيء.

رابط:

كل أداة تؤدي وظيفة الربط اللفظي أو المعنوي، منها حروف العطف في اللغة العربية.

ضمير:

اسم جامد يقوم مقام اسم ظاهر للمتكلم أو المخاطب أو الغائب، والغرض من الإتيان به الاختصار، وهو أقوى أنواع المعارف.

عطف:

وسيلة واضحة الإشارة إلى الارتباطات الواقعة بين الحوادث والمواقف، ويتمثل في الوصل بربط شيئين لهما نفس المكانة، والفصل بين شيئين لهما مكانتان بديلتان.

قبول:

ويمثل موقف متلقي النص حول توقع نص متماسك ومتناسق.

القصد:

هو موقف منتج النص لإنتاج نص متناسق ومتماسك باعتبار منتج النص فاعلا في اللغة مؤثرا في تشكيلها وتركيبها.

لسانيات الجملة:

اعتمدت الجملة موضوعا للدرس لدى الدراسات اللسانية القديمة حيث كانت تمثل أكبر وحدة لسانية في اللغة.

ملاءمة النص:

التوافق بين النص من جهة ووسائل المحافظة على معايير النصية من جهة أخرى.

نحو النص:

هو تيار جعل من النص مادته الأساسية اصطلح عليه في البداية "نحو النص" ، وهو مصطلح يقابل "لسانيات النص"، حيث لا يتم إغفال الجملة بل ينظر إليها من منطلق علاقتها ببقية الجمل الأخرى المكونة للنص إضافة إلى علاقتها بالسياق الذي أنتجت فيه وبمنتجها ومستقبلها.

نسق:

يعرف النسق على أنه ما ينتج عن تدرج الجزئيات، في سياق ما أو ما يتولد عن العلاقة بين العناصر المكونة للبنية.

نصية:

تمثل النصية معايير صياغة النص وهي سبعة قواعد ينبغي توفرها في كل نص حتى يعد نصا اتصاليا وهذه المعايير هي: الاتساق، الانسجام، القصد، القبول، الإعلام، السياق، التناص.

نص أدبي:

هو النص الذي يرتبط عالمه بعلاقة بدلية مع الصورة المقبولة للعالم الواقعي والقصد من هذه البديلة هو تزويد المرء بالدافعية من أجل التبصرات في تنظيم العالم الواقعي.

معنى معجمي:

هو معنى الكلمة في المنظومة الكلامية بمعزل عن السياق، وهو ما يعرف بالدلالة الذاتية.

تقطيع:

هو تقسيم الكلام إلى أجزاء وقطع، ويؤدي تغيير النغمة دورا مهما في عملية التقطيع، ويقوم الترقيم بتعويض التنغيم الصوتي في هذه العملية باعتباره مؤشرا بصريا.

إنتاجية:

ارتبط هذا المصطلح بجوليا كريستسفا بقولها:" والنص لذلك إنما هو عملية إنتاجية وهذا يعني أن علاقة النص باللغة التي يتموقع فيها هي علاقة إعادة توزيع (تفكيك وإعادة بناء).

إعلام:

ويمثل أحد معايير النصانية، ويمثل العامل المؤثر بالنسبة لعدم الجزم في الحكم على الوقائع النصية في مقابل الوقائع الممكنة، والواقع أن كل نص يحمل مجموعة من المعلومات.

ترادف:

هو تعدد الدوال التي تشير إلى مدلول واحد، وهو ما يعرف بالترادف الكامل، بيد أن الرأي السائد لدى اللغويين قديما وحديثا ينكر وجود الترادف الكامل.

حقول دلالية:

هي مجموعة كلمات ترتبط دلالتها ضمن مفهوم محدد ومثال ذلك:

حقل الكلمات الدالة على الحيوانات، أو حقل الكلمات الدالة على الألوان..

ويتحكم في بناء الحقل الدلالي العلاقات الدلالية الآتية:

1. الترادف
2. الاشتمال
3. علاقة الجزء بالكل
4. التضاد

كلمة:

هي أصغر صيغة حرة تنفرد بمكانة خاصة في النظام اللغوي، حيث اختلفت الآراء حول حقيقتها وماهيتها ودورها وأثيرت في السنوات الأخيرة العديد من البحوث والدراسات حولها.

لسانيات:

هي العلم الذي يدرس اللغة الإنسانية دراسة علمية تقوم على الوصف والمعاينة بعيدا عن النزعة التعليمية والأحكام المعيارية.

مدونة:

هي متوالية من الأحداث تصف وضعية ما، وهي النص الذي يتخيره الدارس حسب نظرة معينة.

التعليمية:

هي الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته، وأشكال تنظيم مواقف التعلم، التي يخضع لها المتعلم، قصد بلوغ الأهداف المنشودة.

التعلم:

هو إحداث تعديل في سلوك المتعلم نتيجة التدريس، والتعليم والتدريب والممارسة والخبرة.

التعليم:

هو فرع من التربية يتعلق بطرق تدريس الطلاب أنواع المعارف والعلوم وفنون التربية والتعليم.

العملية التعليمية:

هي عملية تنظيمية للاجراءات التي يقوم بها المعلم داخل صفه إذن هي عملية تنظيم لمحتوى المادة المدروسة.

المعلم:

هو ركن أساسي من أركان العملية التعليمية ما يفرض عليه بذل جهد إضافي خاص، يجعل معلوماته ومعارفه حاضرة حضورا يوميا في الميدان و لا يتحقق ذلك إلا بالتكوين المستمر.

المتعلم:

هو الطرف الرئيس في العملية التعليمية و لايقتصر دوره على التلقي فقط بل يعد حسب البيداغوجيات المعاصرة منشطا ومشاركا ومتفاعلا إيجابيا.

المنهاج:

هو مجموعة الخبرات التربوية والاجتماعية الثقافية والعلمية.. التي تخططها المدرسة لمتعلميها بهدف اكتسابهم أنماط من السلوك، أو تعديل وتغيير أنماطا أخرى.

الوسائل التعليمية:

هي كل وسيلة يستخدمها المعلم والمتعلم من أدوات وأجهزة ومواد تعليمية وغيرها..

الكتاب المدرسي:

هو الوثيقة التعليمية المطبوعة التي تجسد البرنامج الرسمي لوزارة التربية الوطنية والموضوعة من أجل نقل المعارف للمتعلمين.

التدريس:

هو عملية تفاعل وتوجيه وممارسة أنشطة متنوعة تتم بالجمع بين فاعلية المتعلمين وجهودهم، وإرشادات المعلم وتوجيهه ودوره في عملية التدريس.

التدريس بالكفاءات:

هو جعل المتعلم يبني مسار تعلمه من خلال تفاعله في الموقف التعليمي وما يتضمنه من معلم وزملاء ومحتوى معرفي ووسائل، وهو دمج المتعلم في وضعيات تجعله يشارك بنشاط في بناء كفاياته.

المقاربة بالكفاءات:

هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة، بكل ما تحمله الكلمة من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها وذلك للسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.

المقاربة النصية:

هي مجموع طرائق التعامل مع النص وتحليله بيداغوجيا لأجل أغراض تعليمية وأهم ما تتميز به وظيفتي التلقي والإنتاج، اللتان تتأسسان وفق مبادئ لسانيات النص وأهم هذه المبادئ وجود قدرة لدى المتعلم تسمح له بإنتاج نصوص تحضر فيها مواصفات الاتساق والانسجام، وذلك بعد معرفة قواعد صياغة النصوص.

الممارسات النصية:

استخدام المعايير النصية في الكشف عن دلالة النصوص، ويعتني القائم بالممارسة النصية بقضايا النص والدلالة والسياق.

وعملية استخراج الدلالة لا تتم إلا بإشراك عناصر لغوية داخلية محققة للتماسك النصي مع عناصر غير لغوية خارجية متمثلة في السياق.

العمليات التواصلية الأدبية:

ويقصد بها الوظائف التواصلية للنص الأدبي ويعتمد في تحليل النصوص الأدبية على خطاطة رومان جاكبسون بعناصرها الستة.

التكرار:

هو الإعادة وأكثر مايقع في الألفاظ وقد يقع في المعاني، ولكل مواطن يحسن فيها أو يقبح فإذا تكرر اللفظ والمعنى فذلك هو الخذلان بعينه، ويجب ألا يكرر الشاعر اسما إلا على جهة التشوق والاستعذاب.

المديح:

هو غرض شعري يختص بهذا النوع من الثناء، يتوجه به الشاعر إلى ممدوح معين وهو أحد أغراض الشعر العربي العريقة في كل عصوره.

الكناية:

هي أن يتكلم بشيء يستدل به على المكنى عنه.

وهي أن يريد المتكلم إثبات معنى من المعاني، فلا يذكره باللفظ الموضوع له في اللغة، ولكنه يجيء إلى معنى هو تاليه وردفه في الوجود، فيومئ به إليه، ويجعله دليلا عليه.

وحدة القصيدة:

هو أن تكون القصيدة ككلمة واحدة في اشتباه أولها بآخرها، نسجا وحسنا وفصاحة وجزالة ألفاظ ودقة معان وصواب تأليف ..حتى تخرج القصيدة كأنها مفرغة لا تناقض في معانيها، ولا وهي في مبانيها، ولا تكلف في نسجها، تقتضي كل كلمة ما بعدها، ويكون ما بعدها متعلقا بها.

النظم:(صناعة الشعر)، (صياغة الكلام)

والنظم هو توخي معاني النحو، وهو لا يحصل في الكلمة الواحدة، وإنما في الكلمات بضم بعضها إلى بعض.

استبدال:

هو تحريك يستهدف تعويض وحدة ما بوحدة أخرى داخل سياق معين، وقد أخذ هذا المصطلح فيما بعد دلالة أوسع، فأضحى مكافئا بصورة تقريبية لمصطلح الإبدال.

رابط:

يستعمل هذا المصطلح للإشارة إلى الوحدات التي تؤدي دورا مهما في إقامة علاقات دلالية بين الملفوظات، وقد تأخذ هذه الوحدات وضع روابط عطفية(لكن، إذا..) أو وضع ظروف(غير، أن، أيضا، فعلا..)أو وضع روابط اتباعية (طالما، لأن..).

توزيع:

يطلق مصطلح توزيع الوحدة، على مجموع المحيطات أي العناصر التي توجد على يمين هذه الوحدة وشمالها؛ التي يتحدد داخلها موقع هذه الوحدة، فمثلا في اللسان الفرنسي، يمكن للنعت أن يأتي على يمين الاسم وعلى شماله، وحتى على يمين الفعل أحيانا. ما يعني وجود ثلاثة توزيعات أساسية للنعت:

{مح...اسم} طفل صغير

(Un petit enfant)

{مح.اسم...} صغير الطفل

(un enfant petit)

{ف...} يبدو صغيرا

(semble petit)

الفهرس

الفهرس

مقدمة ..... أ

مدخل 03

أولا: مفهوم مصطلح التعليمية 04

ا-لغة 05

ب-اصطلاحا 05

-اهم تعريفات بعض علماء الغرب التعليمية 06

ثانيا: تداخلها مع مصطلح البيداغوجيا..... 06

أبرز نقاط التوافق والاختلاف بين التعليمية والبيداغوجيا 06

ثالثا: مفهوم النص 07

ا-المفهوم اللغوي للنص 07

ب-المفهوم الاصطلاحي للنص 07

ا-عند بعض العلماء العرب 08

ب-مفهوم النص عند بعض علماء الغرب 10

رابعا: مفهوم النص الادبي عند بعض العلماء العرب والغرب المحدثون..... 15

-مستويات تحليل النص الادبي..... 18

الفصل الاول: ماهية النظام التربوي واهم المناهج التعليمية في الجزائر بين القديم والحديث

-المبحث الأول: مفهوم النظام التربوي 23

ا-تعريفه..... 23

ب-مهامه..... 23

ج-خصائصه..... 24

-خلاصة 24

-المبحث الثاني: اصلاح النظام التربوي في الجزائر 25
-اولا: مفهوم الإصلاح التربوي في الجزائر 25
-ثانيا: أسبابه 26
-ثالثا: المراحل التي مر بها النظام التربوي الجزائري 27
-المبحث الثالث: المناهج التعليمية القديمة المنتهجة من طرف المنظومة التربوية 34
اولا: -بيداغوجيا المضامين (1962-1996) 34
ثانيا: -بيداغوجيا الأهداف 36
ثالثا: طرائق التدريس المعمول بها في بيداغوجيات ما قبل الكفاءات 52
1-طريقة المحاضرة 52
2-طريقة المناقشة 53
المبحث الرابع: المناهج التعليمية الحديثة في إطار الإصلاح التربوي 54
-بيداغوجيا الكفايات 54
اولا: -مفهوم الكفاءة 54
ثانيا: -سبب اللجوء الى الكفاءات في التعليم 55
-المقاربة النصية 76
-الفصل الثاني: لسانيات النص ودورها في قراءة النصوص الأدبية في الطور الثانوي
المبحث الأول: لسانيات النص «المفهوم والنشأة» 82
اولا: مفهوم مصطلح علم اللغة النصي 82
-علم النص 83
-لسانيات النص 83
-نحو النص 84
لسانيات النص(النشأة) 85

بين الجملة والنص 88
نحو الجملة..... 88
من لسانيات الجملة الى لسانيات النص. 90
الفروق الجوهرية بين الجملة والنص..... 93
منطلقات علم النص والأسس التي يقوم عليها..... 95
المبحث الثاني: نحو النص لدى علماء العرب القدامى واهم المعايير النصية لديهم..... 96
لسانيات النص في التراث العربي القديم..... 97
المبحث الثالث: لسانيات النص عند الغرب (ترقيم الصفحات)..... 103
أولا: الاتساق..... 110
ثانيا: الانسجام..... 112
المبحث الرابع: منهجية تدريس النص الادبي وفق لسانيات النص 128
أولا: منهجية تحليل النصوص وفق لسانيات النص 128
ثانيا: الخطوات الإجرائية التحليلية لمقاربة النصوص والخطابات 134
ثالثا: مهمة علم النص 137
رابعا: الأهداف التي يسعى الباحثون الى تحقيقها من لسانيات النص 138
الفصل الثالث: فصل تطبيقي
وصف محتوى الكتاب واهم اقسامه..... 143
الهدف من تدريس نشاط النص الادبي 151
المقاربة النصية 152
خطوات تحليل نص ادبي وفق المقاربة النصية 152
تحليل نصوص ونماذج لمذكرات نشاط النص الادبي للسنة الثالثة ادب وفلسفة وفق المقاربة النصية باستخدام آليات لسانيات النص..... 153

الفصل الرابع: فصل تطبيقي تحليل بعض النصوص التواصلية

نقد وتقييم النصوص التواصلية المدروسة 395

آراء الأساتذة حول خطوات تحليل النص الادبي ومدى استيعابها من طرف التلميذ..... 400

خاتمة..... 409

خص الأطروحة:

في مستهل الحديث لابد من التنويه أن التعليم يعد من أهم المجالات التي اهتم بها وبدراستها علماء الألسنية والمختصون في حقل اللسانيات التطبيقية.
ن أجل ذلك وددت أن أبحث في هذا الحقل فاخترت منه جزئية حتى تكون موضوعا لأطروحتي التي عنونتها كالآتي:
لبيمية النص الأدبي في ضوء لسانيات النص ـ السنة الثالثة أدب وفلسفة نموذجا. دراسة تحليلية نقدية. موضوعي يندرج في شقين، شق منه ينتمي إلى
عليمية والشق الآخر يدخل ضمن علم اللغة النصي. أما التعليمية فتهتم بالمعلم والمتعلم والمحتوى التعليمي إضافة إلى المناهج التربوية والبرامج
عليمية، بيد أن علم اللغة النصي أو اللسانيات النصية تهتم بأدوات الاتساق والانسجام النصي ومعرفة مدى نصية النصوص من عدمها. وهناك تفاعل
كامل بين العلمين نتج بعد عدة إصلاحات اجتاحت المنظومة التربوية، لتتمخض عنها منهجية موحدة مضبوطة تسهم في تحليل النص محل الدراسة وفق
طوات تضم بناء فكريا ثم بناء لغويا.
المحتوى التعليمي الخاص بالطور الثانوي وهو المحتوى المتعلق بأطروحتي أدرجت فيه نصوصا تعليمية تحلل وفق المقاربة النصية التي تكشف مدى
ساق النص وانسجامه، وبما أنها مقاربة مستحدثة واجه المتعلمون عدة عقبات نتيجة ضعفهم وقلة مكتسباتهم اللغوية، مع العلم أن آليات التحليل تقوم على
سانيات والمعايير النصية التي تكشف مدى نصية النصوص.
ناء على ما سبق حاولت دراسة النصوص الخاصة بالسنة الثالثة أدب وفلسفة، حتى أكشف عن مدى نصيتها ومواءمتها كنصوص منتقاة لهذه الفئة من
لاميذ، إضافة إلى محاولة التعريف بالمقاربة النصية باعتبارها طريقة منتهجة في التحليل ضمن المقاربة بالكفاءات حتى يتمكن المتعلم من الوصول إلى
تشاف النصوص ودراستها واستنباط أهم مظاهر اتساقها وانسجامها واكتساب قيمها ليتمكن من تفعيلها وتحقيقها في حياته العلمية والعملية.

Abstract:

Education is one of the most important fields of interest to linguistics scholars and specialists in the field of applie linguistics. For this reason, i wanted to research in this field, so i chose an idea from it to be the subject of my thesi which i titled as follows : teaching the literary text in the light of the linguistics of the text third year literature an philosophy as a model _ A critical analytical study the title of my thesis is divided into two parts :

One section belongs to didactic and the other section belongs to textual linguistics.

Education is concerned with the teacher, the learner, educational content, educational curricula, and educationa programs. As for textual linguistics, it is concerned with tools of consistency, harmony, and verification of textua texts.

There is an integration between the two sciences that resulted after several reforms, after which a unifie methodology appeared that helps in analyzing the text by following steps consisting of intellectual construction an linguistic construction.

The content of my thesis is the educational content for the third year, literature and philosophy, where i analyze texts according to the textual approach that shows the consistency and consistency of the text, and since it is a nev approach, the learners faced many difficulties as a result of their weak linguistic acquisitions.

So i tried to study these texts, in order to reveal their textuality and their relevance to these category of students, an trying to define the textual approach as the method used in analysis, which helps the learner in studying texts an extracting manifestations of their consistency and consistency.

Résumé:

L'éducation est l'un des domaines d'intérêt les plus importants pour les chercheurs en linguistique et les spécialiste dans le domaine de la linguistique appliquée. Pour cette raison, j'ai voulu faire des recherches dans ce domaine, j'e ai donc choisi une idée pour faire l'objet de ma thèse que j'ai intitulée comme suit: enseignement du texte littéraire la lumière de la linguistique du texte troisième année littérature et philosophie en tant que modèle une étud analytique critique le titre de ma thèse est divisé en deux parties: Une section appartient à la didactique et l'autre à l linguistique textuelle.

L'éducation concerne l'enseignant, l'apprenant, le contenu éducatif, les programmes d'études et les programme d'études et les programmes éducatifs.

Quant à la linguistique textuelle, elle s'intéresse aux outils de cohérence, d'harmonie et de vérification des texte textuels. Il y a une intégration entre les deux sciences qui a résulté après plusieurs réformes, après quoi un méthodologie unifiée est apparue qui aide à analyser le texte en suivant des étapes consistant en une constructio intellectuelle et une construction linguistique.

Le contenu de ma thèse est le contenu pédagogique pour la troisième année, littérature et philosophie, ou j'ai analys des textes selon l'approche textuelle qui montre la cohérence et la cohérence du texte, et comme il s'agit d'un nouvelle approche, les apprenants ont rencontré de nombreuses difficultés en raison de leurs faibles acquisition linguistiqes.J'ai donc essayé d'étudier ces textes, afin de révéler leur textualité et leur pertinence pour cette catégori d'étudiants, et d'essayer de définir l'approche textuelle comme la méthode utilisée dans l'analyse, qui aid l'apprenant à étudier les textes et à extraire les manifestations de leur cohérence et la cohérence.