

النّصّ بين الصّفة الجماليّة والتّعليميّة في مرحلة التّعليم المتوسّط

The Text Posing Between Aesthetic and Educational Dimensions in Middle School Education

لونيس آيت عباس أ.د. رشيدة بودالية*

(1)(2) كَلِيّة الآداب واللّغات، جامعة البويرة، مخبر علوم اللّسان والدّراسات الأدبيّة والنّقديّة، كَلِيّة الآداب واللّغات، جامعة البويرة، الجزائر

(1)l.aitabbas@univ-bouira.dz(2) r.boudalia@unv-bouira.dz

تاريخ الاستلام: 2025/05/14 تاريخ القبول: 2025/12/29؛ تاريخ النشر: 2026/06/30

ملخص:

تعتبر مرحلة التّعليم المتوسّط حلقة وصل بين التّعليم الابتدائيّ والتّعليم الثّانويّ، فهي مرحلة حسّاسة وهامة من حيث نموّ المتعلّم ومن حيث النّقلة التّعليميّة، ويعتبر النّصّ من أساسيّات تعليم اللّغة العربيّة في هذه المرحلة، ومن هذا المنطلق تمّ برمجة نشاط دراسة نصّ: دراسة نصّ أدبيّ بمثابة نصّ تعليميّ، ونصّ أدبيّ بجوانبه الفنيّة الجماليّة، وهو ما يطرح إشكالا في التّقديم للتّوفيق بين المطلب التّعليميّ، والمطلب الأدبيّ.

يقف العمل على رصد هذا النّشاط ميدانيّا من خلال وثائق وزارة التّربية الوطنيّة الموجهة إلى المدرّس للتّطبيق، وما هو كائن في الميدان، والذي ينتابه بعض النّقص لتحقيق الجانب الجماليّ والأدبيّ، ومن خلاله السّعي إلى إضافة بعض النّقاط لإعطاء النّصّ حقّه الأدبيّ، والجماليّ، والفنيّ الذي استقيته من خبرة المدرّسين في هذه المرحلة، وما جادت به الدّراسات الحديثة، والمهتمة بالنّصّ، واللّسانيّات، والشّأن التّربويّ.

كلمات مفتاحيّة: النّصّ الأدبيّ؛ التّعليم المتوسّط؛ الفنيّة؛ المتعلّم؛ الإبداع.

Abstract:

The middle school stage serves as a milestone bridge between

primary and secondary education as it represents a sensitive and a crucial period for learners' development and educational transition. Thereby, the text is a fundamental component of Arabic language instruction at this level. Based on this premise, the activity of text study has been planned and designed to encompass the literary texts as an educational material as well as literary texts along with their artistic and aesthetic aspects. This duality presents a challenge in balancing both educational and literary demands.

Our study here targets the examination of this activity in practice by analyzing documents from the Ministry of National Education which are directed to the teacher for implementation, as well as assessing their actual application in classrooms, which we believe exhibits certain deficiencies in achieving the aesthetic and literary desired dimensions. Through this investigation, we seek to propose enhancements that grant the text its rightful literary, artistic, and aesthetic value as extracted from teachers' expertise in this stage and several insights from modern studies concerned with textual analysis, linguistics, and pedagogical approaches.

Keywords: Literary text; middle school education; aesthetics; learner; creativity.

مقدمة

يقف تعليم اللغة العربيّة في المراحل التّعليمية الدّنيا على النّصوص باختلاف أصنافها وأنواعها وأجناسها، وبالممارسة والاحتكاك والملازمة بالتحليل والتّوغل في أسرارها، واكتشاف خباياها، وخلق تفاعليّة دائمة بين المتعلّم والنّص، فيكون التّأثير والتّأثر، ثمّ يأتي الإنتاج كتتويج لعملية القراءة والتّلقّي.

يشكّل النّص الأدبيّ في التّعليم المتوسّط؛ قاعدة التّكوين الجماليّ والفنيّ والنّقديّ في توجيه مسار المتعلّم المستقبليّ، يبني خلاله ثقافته الأدبية والفنية من خلال ما يصادفه من مقامات، وأحوال خطّابية عبر النّصوص الّتي يمرّ عليها؛ تساهم في تربيّة شخصيّة المتعلّم الأدبيّة والتّفاعليّة الشّعريّة، بين التّلقّي كمستمع لتدريب الحواس، ومتملق كقارئ

لأبيات القصيدة، لتظلّ القطعة الشعريّة إنتاجاً أدبيّاً وفنياً لها خصائصها الدّاتيّة.

نقف أمام إشكال مصطلح الأدبية والتّعليميّة في هذه المرحلة التّعليميّة (التّعليم المتوسّط)، بحيث يتأرجح بينها المعلّم في تناول هذه النّصوص (دراسة نصّ)، كي تؤدّي وظيفتها التّأثيريّة والتّعليميّة في نفسيّة المتعلّم وتؤثّر في بناء شخصيته التّفسّية الوجدانيّة، ليستوقفنا السّؤال الأساسيّ الجوهريّ: كيف يتمّ تناول هذه النّصوص من قبل المدرّسين للتّوفيق بين الأدبيّة والتّعليميّة؟ ومنه تفرّعت مجموعة من التّساؤلات الأخرى متمثّلة في: هل تمّ التّفكير في الأمر عند اختيار النّصوص الأدبيّة في هذه المرحلة؟ وهل تمّ تصوّر الغايات والأهداف أثناء وضعها؟ ومنها، هل يتمّ تحقيق الكفاءة اللّغويّة والأدبية والغاية التّعليميّة التّعلّميّة في تدريس نشاط (دراسة نصّ) في هذه المرحلة؟

المطلب الأوّل: النّصّ بين الأدبيّة والتّعليميّة

بعد ستينيّات القرن الماضي، عرف النّصّ إقبالا كبيرا من قبل الدّارسين والأكاديميين، بعد إعادة النّظر فيه، والتّخلّي عن نحو الجملة باعتباره حقلا دراسيا لبضعة عقود، فتوجّهت إليه الأنظار، وعني بالدراسة، والبحث الجادّ، لأنّه كلّ متكامل تتجسّد فيه اللّغة، ويتّصف بالمواصفات النّصّيّة والعلميّة، ما يؤهّله ليكون موضع البحث خاصّة عند الغربيّين أمثال هاريس في كتابه تحليل الخطاب، وظهرت معه مصطلحات كثيرة؛ منها: النّصّ والخطاب ولسانيّات النّصّ والخطاب، وجاءت تصنيفات عدّة كتصنيف "رايس" الذي يعتمد على الوظيفة التي يؤدّيها في السّياق التّواصليّ: والتي حصرتها في النّصوص الإخباريّة، والنّصوص التّعبيريّة، والنّصوص الإجرائيّة كالنّصوص الإشهاريّة، وهناك تصنيف يعتمد على "النّوع"، وآخر على "الجنس" وآخر على "النّمط"، وهناك تصنيف "جون ميشال"، المتمثّلة في متواليّة سرديّة، ومتواليّة حجاجيّة، ومتواليّة حواريّة، ومن باب التّذكير هناك عدّة تصنيفات يمكن اعتمادها، ورغم الاختلاف والتّعدّد، يظلّ النّصّ له أهميّة في البحث اللّسانيّ النّصيّ، يجعل الدّارس يقف على الخصائص العامّة لنوع النّصّ، وبناء استراتيجيّات تعليميّة لتدريسه للمتعلّمين.

إذا كان النّصّ التّعليميّ القاعدة المتينة لتعليم اللّغة، واكتساب الكفاءة اللّغويّة والتّعبيريّة، والمرجع الأساس لكلّ التّعلّمات في منظور المقاربة بالكفاءات، والمقاربة النّصّيّة المنتهجة في المنظومة التربويّة الجزائريّة، فإنّ التّعامل معه يحتاج إلى نوع من الخصوصيّة.

المطلب الثاني: مفهوم النصّ التعليمي

يعدّ النصّ التعليمي تجربة ووعاء للثقافة الإنسانية، يشمل التراث بنوعيه الشعري والتثري، وهو سبيل الأدب والتواصل والجمال، غايته في المراحل التعليمية «تنمية مهارة التذوق الأدبي لدى المتعلم، وتوسيع ثقافته، ومداركه المعرفية منها والإبداعية»⁽¹⁾ بالإضافة إلى الجانب الاتصالي والتواصلي، وما يحقق من القصديّة والمقصديّة، فهو يحمل رسالة تربوية معرفية وخلقية وأدبية؛ تمسّ فئة من المتعلمين بأنواعه الأدبية: القطعة الشعرية، والقصة، والمسرحية، وغيرها، إلى جانب أنه «يساهم في تعليم اللغة، وتنمية المعارف والمهارات والميول والاتجاهات والقيم، يتميز بغيره كونه تعليمياً مرتبطاً بالمجال المدرسي والتعليمي الذي يكسبه خصوصيّة؛ تميّزه عن بقية النصوص، وتربطه بمجال التعليم الذي يضفي عليه غايات جديدة مجلّة بمضامين معرفية ولغوية موجّهة إلى فئة معيّنة، تُقدّم وفق طرائق تعليمية مُحدّدة»⁽²⁾ يُراعى عند اختيارها عدّة اعتبارات منها النفسية بالخصوص.

المطلب الثالث: أنواع النصوص التعليمية في التعليم المتوسط

إنّ عملية تصنيف النصوص كثيرة لاختلاف المرجعيّات، فيمكن أن نجد النصّ الواحد؛ يمكن تصنيفه في عدّة أوجه، خاصّة من جهة الأنماط، دون أن ننكر أنّ أبسط قارئ يمكن أن يصنّف نصّاً ما اعتماداً على مؤشّرات بسيطة، ففي التعليم المتوسط نجد التصنيف مبنيّاً على الأنماط، بالتركيز على النمط الغالب، أو النمطين الغالبين، فقد ورد في دليل استخدام كتاب اللغة العربية كوثيقة مرجعية للمُدّرس «يقراً ويفهم نصوصاً نثرية وشعرية متنوّعة من أنماط مختلفة مع التركيز على النمطين الحواريّ والتوجيهيّ في وضعيّات تواصلية دالة»⁽³⁾ وتختلف الأنماط من مستوى إلى آخر، حيث اقتصر التصنيف في السّنة الأولى متوسّط على النمط الوصفيّ والسّرديّ، لينتقل إلى أنماط جديدة في

(1)- مريم بناني، واقع تعليميّة النصّ الأدبيّ في الطّور الثّانويّ وفق المقاربة النّصّيّة، مجلّة انشغالات في اللّغة والأدب، المجلّد: 10، العدد: 05، الجزائر، 2021م، ص: 23.

(2) - وزارة التّربية الوطنيّة، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسّنة الثّانية متوسّط، د ط، أوراس للنّشر، الجزائر، د ت، ص: 11.

(3) - المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

المستويات العليا الأخرى كالحجاج والتّفسير، لتحقيق كفاءة عرضيّة ذات طابع تواصلّي؛ «يعتمد أساليب الإقناع بالحجّة في تبرير مواقفه، وحُسن تكييف كلامه مع متغيّرات الوضعيّة التّواصليّة في استعمال الأساليب المناسبة»⁽¹⁾ وبهذا يظلّ النّصّ مصدراً مختلف التّعلّمات، أو ما يسمّى بالمقاربة النّصيّة التي تمّ انتهاجها في المنظومة التّربويّة الجزائريّة، حيث يُعتبر النّصّ المصدر والمرجع لمختلف التّعلّمات مهما كان جنسه ونوعه ونمطه، يحوي خصوصيّات أدبيّة، ويحمل محتوى تربويّاً وتعليميّاً، فكيف يمكن الانتقال من الجماليّة والفنّيّة إلى النّصّ التّعليميّ والتّربويّ، والتّوفيق بين المصطلحيّين؟

المطلب الرّابع: نشاط دراسة نصّ في التّعليم المتوسّط

تمّ إدراج هذا النّشاط في منتصف الوحدة التّعليميّة التّعلّميّة، بنصّ أدبيّ شعريّ لوضع المتعلّم أمام شكل جديد من النّصوص؛ يختلف عن نصّ القراءة من حيث الشّكل والخصائص، ويمتّ بالصلّة إلى نصّ القراءة من حيث موضوعه، وهو امتداد له كنصوص تواصليّة لتحقيق الكفاية التّعبيريّة واللّغويّة، ويمكن إجمال خصائصه في⁽²⁾:

- يحتمل النّصّ الأدبيّ معان متعدّدة، وهو ما يفسّر قابليّته للاختلاف في تأويله، وتأتي الاختلافات في القراءة من أنّ كلّ واحد يقرأ النّصّ في ضوء خبرته، وتجاربه مع النّصوص، وكذلك في ضوء ثقافته، ومعرفته بالوجود.

- يخضع النّصّ الأدبيّ إلى نوع من الانتظام في بنيّته، مع العلم أنّ هذه البنيّة تختلف في النّمط من نصّ إلى آخر، ورغم ما يلحق بنيّة النّمط من تغيّرات وتطوّرات، فإنّها تبقى محتفظة ببعض الاستقرار النّسبيّ، وهذا ما يجعل من السّهل رصد ملامحها.

- يحتوي النّصّ الأدبيّ على كثير من الخيال، فهو لا ينقل الواقع كما هو، وهذا ما يجعل صورة الواقع المنعكسة فيه مختلفة عن الواقع الحقيقي: أو هي في الحقيقة صورة مبتكرة تخلق واقعها جديداً.

- النّصّ الأدبيّ جزء من مجموعة النّصوص؛ يتفاعل معها؛ يقتبس منها ويضيف لها،

(1) - المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

(2) - وزارة التّربيّة الوطنيّة، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الثّانية من التّعليم الثّانويّ العامّ والتّكنولوجي، ص: 10-11.

وهذه الظاهرة من شأنها أن تعطي فكرة عن الثقافة التي ينتمي إليها النصّ.

يشكّل النشاط المذكور مدخلا جديدا للدراسة لدى المتعلّم، فبعدما تعود على نصوص القراءة، وغالبها نثر، يطّلع ولأوّل مرّة على نصوص شعريّة، وأخرى دينيّة قرآنيّة لغرض «إماطة اللّثام عن مخبوء النصّ ومحتواه، وما فيه من تقنيّات فنيّة، أثر المبدع أن يضمّتها عمله الأدبيّ، بالإضافة إلى الوقوف على ما يتمتّع به النصّ، وكتبه وسماته، ولا تتوقّف المقاربة النصّيّة عند ذلك فقط، بل تتعدّاه إلى آفاق أخرى من تذوّق جماليّات النصّ، وما يكتنفه من حليّة لفظيّة وصياغة أسلوبيّة، تجعلنا نقف على سمات الإنتاج الفنيّ»،⁽¹⁾ فبالتردّج والمران والممارسة؛ يكتسب المتعلّم باستراتيجيّات مدرّسه زادا معرفيا ومخزونا ثريا؛ تمكّنه من وجاهة التلقّي «إنّ الاستراتيجية التي يحدّدها القارئ هي التي تعين كيفية تعامله مع المقروء، وترسم الحدود التي يقف عندها»⁽²⁾ بالتحليل والتّمييز بين الأنماط، ثمّ الإنتاج على المنوال.

ومن أهداف نشاط دراسة نصّ المسطرة في وثائق المتعلّم ورد ما يلي:

- ممارسة اللّغة العربيّة كأداة إنتاج، وإبداع فكريّ في مجالات العلوم والفنون والثقافة.
- يقرأ المتعلّم النصّ الشعريّ قراءة تأملية.
- يناقش الفهم العامّ، ويصوغ الفكرة العامّة.
- يقرأ النصّ قراءة جهريّة معبرة وبإنشاد.
- يشرح الألفاظ الصّعبة.
- يقسّم النصّ إلى وحدات فكريّة، ويصوغ الأفكار في قالب لغويّ سليم.
- يتفاعل مع النصّ، ويدرسه دراسة أدبيّة.
- يتفاعل مع النصّ، ويشرح معانيه، ويدرسه دراسة أدبيّة.

(1) - وزارة التربيّة الوطنيّة، دليل الأستاذ، اللّغة العربيّة، السّنة الأولى متوسّط، د ط، موفم للنشر، الجزائر، د ت، ص: 76.

(2) - روبير ايسكاربيت، الأدب والأنواع الأدبيّة: ما هو الأدب، تر: طاهر حجار، د ط، دار طلاس، الجزائر، د ت، ص: 12.

- يتذوّق أساليبه الفنّيّة، ويوضّحها.
- يناقش الظّاهرة الفنّيّة (التَّشبيه)، ويستنتج أحكامها.
- يُنهي ميله للشَّعر، وللأساليب الفنّيّة للغة العربيّة.
- يحفظ الأبيات.

إذا تمعّنا النّظر في هذه الأهداف من حيث الشّموليّة، فإنّها تحقّق الغاية المرجوّّة، فهي توفّق بين المطلب التّربويّ التّعليميّ، وبين المطلب الفنّيّ الجماليّ إلى حدّ بعيد، غير أنّ الواقع يطلّعنا على حقائق أخرى لعدّة أسباب وعوامل منها:

* الحجم السّاعي المخصّص للنّشاط غير كاف (ساعة واحدة أسبوعيّاً)، ما يجعل المدرّس يمرّ على النّشاط دون التّركيز على الجوانب الأساسيّة الأدبيّة والفنّيّة التي تُحقّق المُتغى، وخلق روح التّدوّق الجماليّ لدى المتعلّمين، ويظلّ النّشاط روتينيّاً يشبه كثيراً نصّ القراءة التّثريّ، ما يبعث على الفتور والملل.

* بعض النّصوص المختارة طويلة مقارنة بالمستوى التّعليميّ، لا يمكن إيفاءها الحقّ من حيث التّحليل والمعالجة.

* الأوزان المختارة في بعض القطع الشعريّة مستعصية على المتعلّمين، لا يستطيع قراءتها قراءة شعريّة لطول نفسها مقارنة بقدرة المتعلّم التّنفسيّة.

* صعوبة بعض النّصوص لعدم مناسبتها للمستوى التّعليميّ كالشّعر الرّمزيّ والفلسفيّ؛ ما يجعل المتعلّم تائهاً، والمدرّس حائراً في إيصال الرّسالة.

* غياب النّصوص الدّينيّة (القرآن والحديث)، رغم كونها مصدراً أساسيّاً للغة والفنّ والبلاغة.

* التّخلّي عن الحفظ، ولو لبعض أبيات المأثورة من الشّعر والقرآن كزاد أدبيّ ومعرفيّ، يغنيّ به المتعلّم ثروته الأدبيّة واللّغويّة، ويسعى إلى النّسج والمحاكاة لتطويع أساليبه التّعبيريّة واللّغويّة.

أمام هذه العراقيل، يظلّ النّصّ الأدبيّ (دراسة نصّ) في التّعليم المتوسّط نمطيّاً، خالياً من الرّوح الأدبيّة والصّبغة الجماليّة، فهو نصّ قراءة بامتياز يركّز على الفهم العامّ والسّطحيّ دون الولوج إلى ثناياهن وأغواره الجماليّة، واستكناه خصائصه الأدبيّة للتّمييز

بين الأنماط، واكتشاف دلالات متفاوتة من نصّ إلى آخر من باب المقارنة.

ومن حيث الثقافة النّقدية، فلا يكاد العنصر يُدرج تماما، بيد أنّ الغاية تحوم حول قدرة التّلقي، وإدراك البنية الكلّية، والتّرابط بين البنيات الفرعية للتّمييز بين النّصوص، ما يؤهل المتعلّمين إلى المحاكاة والإنتاج، وابتكار الموضوعات، ووضع المخطّطات، والتّرتيب السّليم للموضوعات، حيث «تمثّل المقاربة النّصّية منهجا علميا لتحليل النّصّ، وتتميّز بوظيفتي التّلقي والإنتاج اللّتين تتأسّسان على فرضيّات لسانيّات النّصّ، وأهمّ هذه الفرضيّات وجود قدرة نصّية لدى التّلميذ تسمح له بإنتاج نصوص تحضر فيها مواصفات الاتّساق والانسجام، وتجعله قادرا على إدراك اتّساق الخطاب وانسجامه، وذلك بعد استضمار قواعد صياغة النّصوص»⁽¹⁾ ومن ثمة تأتي القدرة الإنتاجية التي تعكس الحقائق المعرفية المكتسبة والكفاءة العرضية، «معنى النّصّ لا يُمكن تشخيصه تحليليا إلّا بفعل إنتاجي، يضطلع القارئ فيه بتركيب الأجزاء المتناثرة، وبإقامة علاقات التّرابط، والتّفاعل بين المكوّنات، والعناصر بغية الوصول إلى تشكيل الرّؤية الفكرية والجمالية للنّصّ، والقارئ وفق هذا المنظور الإنتاجي عنصر فاعل في تشييد البعد النّصّي، إذ بواسطته تُمنح شهادة الوجود بالفعل للنّصّ عبر علاقة التّفاعل التي يخرط فيها القارئ مع مكوّنات النّصّ الآخر الذي يؤكّد وجود نوع من التّعاون التّأويلي بين طرفي الإرسال والتّلقي»⁽²⁾ والانتقال بالمتعلّم من مستهلك إلى شريك الكاتب ومبدع، والحصة فضاء للنّشاط والتّرفيه، وفُسحة للتّعبير والرّأي والرّأي الآخر.

أمام هذه الهوة بين الكائن، وما يجب أن يكون؛ يبقى تناول نشاط دراسة نصّ وتقديمه؛ يحتاج إلى أخذه كوحدة فنيّة، وبنية لغويّة؛ تربطه علاقات أفقيّة وعموديّة؛ يضمّ مستويات مختلفة ومؤشّرات؛ تضمن له خصوصيّاته النّصّية والخطابيّة والأدبيّة الفنيّة، للسّعي بها لتحقيق كفاءات معرفيّة كموارد للنّشاط مستقبلا، وأخرى سلوكيّة؛ تتّضح من خلال التّوظيف والاستثمار كأدوات التّحليل المُعمّق، وليس لعرض القراءة فقط، يبنها المتعلّم المتلقّي بتفاعله، واندماجه، وإشراكه في النّصّ الأدبيّ بترويض

(1) - فطيمة بغراجي، تعليم القراءة في ضوء المقاربة بالكفاءات، مجلّة ألف، المجلّد: 06، العدد: 02،

الجزائر، 2019م، ص: 406.

(2) - المرجع نفسه، ص: 399.

الأحاسيس، وتدوّق الجمال والوقوف عليه، وهذا ما تصبو إليه المقاربة بالكفاءات والمقاربة النّصّيّة بالخصوص، ولتحقيق الكفاءات المطلوبة يُعالج النّصّ من جوانب ومستويّات مختلفة هي:

الفرع الأوّل: المستوى الفكريّ

هي واجهة النّصّ وأساس مختلف المستويّات وعمودها، إذ يركّز على الفهم والمعاني السّطحيّة والظّاهرة، ويمسّ الرّصيد اللّغويّ من مفردات ودلالات جديدة، واكتشاف النّمط السائد وخصائصه ومعطيات أخرى؛ يُبنى عليها النّصّ كالاتّساق والانسجام وعلاقة العنوان بالنّصّ، والأفكار وعلاقتها بالموضوع.

الفرع الثّاني: المستوى البنائيّ

يمسّ التّراكيب بنوعها النّحويّة والصّرفيّة، ودورها في المعنى ودلالاتها في السّياق كالأفعال وأزمنتها، وأنواع المشتقات ودلالاتها والضّمائر ودورها في المعنى، بالإضافة إلى المعجم، واكتشاف المفردات الجديدة، وانتقال المعنى من سياق إلى آخر بلفظة واحدة، والوقوف على المحطّات البلاغيّة، وما تسهم فيه من صور النّصّ، وأثرها في جماليّات المعنى مع اكتشاف خصوصيّات النّصّ اللّغويّة الأخرى، وربطها بالمعنى كثقافة أدبيّة.

الفرع الثّالث: المستوى الفنّيّ

هو الغاية الأساسيّة من نشاط دراسة نصّ، يجب التّركيز عليه، ويضطلع بالتّدوّق والجمال والأوجه الفنّيّة في النّصّ «بعد فهم ما جاء في النّصّ يتوجّه الأستاذ إلى المناقشة التّدوقيّة، سواء تعلّق الأمر بالمعاني والأفكار أم الأسلوب، على أن يكون النّقد إبداعاً، يعتمد تعيين الظّاهرة، ثمّ تقييم مختلف أبعادها الفكرية والفنّيّة في ضوء الرّصيد القبليّ للمتعلّمين، وتتيح له الفرصة ليتناول ويتوغّل باقتراحاته في طرح أكبر قدر مُمكن من البدائل والمعاني المُختزلة في النّصّ، كونه نصّاً احتماليّاً مفتوحاً على قراءات متنوّعة»،⁽¹⁾ فيبني المتعلّم ثقافته الأدبيّة بالاحتكاك المستمرّ والممارسة المتكرّرة بالمحاولة والخطأ، فيكتسب أدوات التّدوّق، وآليات النّقد للوقوف على الخصائص الفنّيّة لكلّ نوع أو جنس

(1)- أبو بكر الصّادق وآخرون، الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة للسّنة الثّانية آداب وفلسفة، د ط، دار شريفة للطباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2016م، ص: 04.

أو شكل من النصوص؛ تمكنه من التمييز والمقارنة ليتناولها في النصوص المستقبلية، وليتأتى الغرض، لا بأس أن تكون المراحل باعتماد مقاربات هي:

أ- مقارنة سوسيولسانية:

وهي التي تنظر في زاوية النصّ من الوجهة التاريخية، وما يحيط به من الظروف زمن كتابته، وعوامل انتشاره، وتواصلته واكتسابه ميزة التفرد عمّن سواه من النصوص، لتكوين فكرة علاقة البيئة بالأدب والأديب.

ب- مقارنة لسانية:

يعتمد على وظيفية اللغة وخصوصيات النصّ اللغوية في مختلف جوانب النصّ، لأنها مصدر الأدبية والفنية في أي عمل أدبي، فكلما كانت اللغة حاضرة بقوة في العمل الأدبي، كلما ازداد تفردا وأدبية.

ج- مقارنة تركيبية:

وتمسّ اللبّ والجوهر، وتركيبته الداخلية كشكل النصّ، وخصائصه التركيبية والنحوية والصرفية والأسلوبية كنمط يميّزه عن بقية الأنماط الأخرى، وهو الركيزة والمعول عليه في نشاط دراسة نصّ لأنه المصدر للثقافة الأدبية والفنية، والمنعرج الحاسم الذي يميّز نصّ القراءة العادي عن النصّ الأدبي (دراسة نصّ)، ونقطة استقطاب المتعلّمين لبداية التذوق والفنية والجمال، واكتساب ميزة التحليل والنقد، واكتشاف الدلالات الجديدة والمعاني المضمرة، والفجوات النصّية والفراغات لتربيته، باعتباره متلق مشارك غير مستهلك يبني ثقافته بنفسه تدريجيا.

تسعى هذه المقاربات إلى جس نبض النصّ والمتعلّم، وخلق تفاعلات مختلفة بين الطّرفين وعلاقات وطيدة، تمدّ جسور التبادل بين النصّ والمتلقّي ليزداد النصّ إشراقا، والمتعلّم شغفا وانجذابا، فيكون أداة اتصال وتواصل؛ تحقّق فيه أدوات تعبيرية جديدة؛ تساعد في الحياة الدّراسية والعملية، «لأنّ النصوص عندما تكون على هذه الحال، تسهم في بناء عقلية منظّمة قادرة على التعامل المنهجي والمنطقي مع المعارف والمعلومات، وعلى

اكتساب مهارات نصّية متعدّدة، وكذلك اكتساب أنواع التّفكير المنهجي،»⁽¹⁾ وتحقيق الأغراض الفنّية المتمثّلة في:

- تربيّة المتعلّمين على الحسّ الأدبيّ والجماليّ بالقراءة الواعية والتّفاعليّة لأنّ القراءة التّفاعليّة، هي الّتي تخرج المعنى من حالة الكمون إلى حالة الظّهور.

- جعل المتعلّم شريكا للأديب في مؤلّفه وطرفا إيجابيا يعطي النّصّ حياة جديدة واستمراريّة؛ يرسم فيه صورا إبداعيّة «عمليّة القراءة هي عمليّة إبداع جديدة؛ تتوقّر للقارئ إمكانيّة استخدام وتوظيف ميكانيزمات جديدة للخروج بالنّصّ من فضائه الأوّل إلى فضاءات جديدة،»⁽²⁾ وخلق رغبة المتعلّم في الاستزادة.

- تنميّة الذّوق الفنّيّ والحسّ الأدبيّ في نفوس المتعلّمين بالقراءة والاحتكاك المستمرّين للنّصوص «التّلقّي هو استكمال فمعاني النّصّ الكامنة، وكلّما كان مختلفا كلّما منح النّصّ فرصة الاختلاف،»⁽³⁾ فيدرك اختلاف المعنى، وطرق الوصول إليه باختلاف أوجه التّحليل، وأنماط النّصوص.

إنّ التّحليل الجيّد يقف على ركائز وأساسها القراءات المتعدّدة، فيحدث التّأثير والتّأثر والإحساس بالنّصّ، فالنّصّ «ما الّذي يحسّ به القارئ، وهو يقرأ هذا الأثر، وما هي أحاسيسه وانفعالاته وإدراكاته؟ بهذا يصبح المعنى بمثابة (حدث) حيّ يعيشه القارئ، ويصبح المعنى بمثابة تجربة معيشة؛ يتفاعل من خلالها القارئ مع النّصّ،»⁽⁴⁾ ويكوّن بها ترسّبات معرفيّة، وكفاءات قاعدية؛ تُؤهلّه لخوض تجارب أخرى جديدة، وليس الاكتفاء بالمعنى السّطحيّ والتّأويل التّقليديّ الجاهز، والمحدّد بصورة قبليّة، والّذي يقتل النّصّ بمجرد الانتهاء منه، «فالنّصّ الغنيّ أدبيّا هو النّصّ الّذي يستطيع أن يُتلّق، ويُفهم، ويُحسّ به بطريقة تختلف عن تلك الّتي أرادها الكاتب بوعي، والّتي يمكن أن يلاحظها موضوعيا

(1) - مليكة دحامية، القارئ وتجربة النّصّ، مجلّة الخطاب، دار الأمل، الجزائر، العدد: 03، 2008م، ص: 132.

(2) - نزهة زاغر، البحث فيما وراء النّصّ: جدليّة التّواصل بين النّصّ والتّلقّي، مجلّة إشكالات في اللّغة والأدب، العدد: 10، الجزائر، 2016م، ص: 77.

(3) - المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

(4) - مليكة دحامية، القارئ وتجربة النّصّ، ص: 132.

ناقداً ما،»⁽¹⁾ لأنّ القراءة كتابة ثانية للنّصّ.

للقوف على طريقة تقديم نشاط دراسة نصّ في الطّور المتوسّط؛ ارتأينا اختيار مذكرة نموذجيّة لوزارة التّربيّة الوطنيّة، خاصّة بالسّنة الأولى متوسّط كنموذج نوعي يحتذيه معلّم اللّغة العربيّة في تقديم النّشاط المذكور وفي كلّ المستويات، وكانت مراحلها كالآتي:

وضعيّة الانطلاق:

بمثابة التّمهيد سابقا، وهي وضعيّة تعلّميّة ينطلق منها المعلّم، وقد يكون طرح فكرة على شكل انشغال من حياة المتعلّم كوضعيّة دالّة، وربط المدرسة بالمحيط، أو تكون صورة من الواقع تثير المتعلّم، أو قصّة من الواقع تستثير الاهتمام كوسائل التّشويق، وجلب الانتباه، أو كلّ وسيلة يراها المعلّم مناسبة.

التّقويم البنائي⁽²⁾:

وهو تناول مضمون النّصّ وشكله، ويقف على:

- اشرح ما يبدو لك صعبا من ألفاظه.
- قسّمه إلى وحدات فكريّة.
- ناقش معانيه وادرسه دراسة أدبيّة.
- ناقش أساليبه الفنّيّة.

«صوغ أسئلة تمكّن المتعلّمين من الوقوف على الأفكار الّتي عبّر عنها الشّاعر، مع الإشارة إلى المجازات اللّغويّة بما يكفي الوصول إلى المعنى، أي استخراج ما يتوافر عليه النّصّ من المعاني، والأفكار من المشاعر، والانفعالات والعواطف من المعاني الحقيقيّة والمجازيّة، ومن الأساليب الّتي يتّخذها الأديب وسيلة للإقناع والتّأثير.»⁽³⁾

(1) - روبير ايسكاريبت، الأدب والأنواع الأدبيّة، ص: 24.

(2) - وزارة التّربيّة الوطنيّة، دليل الأستاذ، اللّغة العربيّة السّنة الأولى متوسّط، ص: 78.

(3) - فاطمة سيدي عومر، تعليميّة النّصّ الأدبيّ في ظلّ المقاربة بالكفاءات، مجلّة الموروث، المجلّد: 08، العدد: 01، مستغانم، الجزائر، 2020م، ص: 184.

من حيث الخطّة فهي مناسبة تفي بالغرض، غير أنّ عامل الوقت (ساعة واحدة) لا يكفي لذلك، أضف إلى ذلك تركيز المعلّم على جانب الفهم (المفردات واستخراج الافكار)، وإهمال الأساس المتمثّل في المضمون اللّغويّ والأسلوبيّ والبلاغيّ والفنيّ، وإظهار فاعليّة اللّغة في تجسيد المعاني والدلالات والاكتفاء بأبسط الأشياء البلاغيّة، على نمط نصّ القراءة، ولا فرق بينهما إلّا في الوزن والقافيّة.

أما مراحل وخطوات تطبيق هذا النّشاط فوردت كالآتي:

- قراءة نموذجيّة من طرف المعلّم يُدخل بها المتعلّمين إلى أجواء النّصّ.
- قراءة جهرية يتخلّلها الحوار والمناقشة.
- تقسيم النّصّ إلى وحدات فكريّة.
- قراءة أبيات الوحدة، شرح كلماتها ومناقشة معانيها.

الفرع الرّابع: البناء الفنيّ

ويكون بالوقوف على ظاهرة واحدة فقط، والمنحصرة في التّشبيه والاستعارة والكناية، والتي تتكرّر طوال السّنة، وعلى مدار المرحلة.

الفرع الخامس: التّقويم النهائيّ

وينحو منحى تحليليّاً وتجريديّاً، وهذه بعض الأسئلة الواردة في المذكرة الوزارية الأنموذجيّة:

- كيف وجدت الطّبيعة في النّصّ؟ كيف وجدت البلبل؟ أليس البلبل محقّقاً في مرجه؟ ليست بقيّة العناصر محقّقة بتأثيرها بالبلبل؟ ماذا أضاف البلبل للطّبيعة؟ ما رأيك في الأساليب والصّور الموظّفة فيه؟ هل أبدع الشّاعر في التّصوير؟ ما صدّى هذا النّصّ في نفسك؟ أي الأبيات أعجبتك؟ لماذا؟ استخرج تشبيهاً آخر وبين طرفيه. ما تأثيره على المعنى المقصود؟

نلاحظ من خلال الخطوات السّابقة التّخلّي عن المقاربة بالكفاءات، والعمل بالأهداف بسبب تجزئة النّصّ والعمل بالجزء، بدل اعتماد النّصّ كبنية ووحدة متكاملة لتحقيق المقاربة النّصيّة.

- المتعمّن في المذكرة النّموذجيّة يدرك ضيق الوقت وهو الأساس، ما يجعل المعلّم

والمتعلّم قليلي المردود، خاصّة في السّنة الأولى والثّانية من المرحلة، ولا يمكن استيفاء النّصّ حقّه الأدبيّ والفنيّ.

- عدم الاكتفاء بالصّورة الواحدة (كناية، تشبيه، استعارة)، وتكرارها في كلّ حصّة، فهناك جوانب أخرى يوجّهنا إليها النّصّ كالشّكل والنّوع والجنس والمحطّات اللّغويّة والومضات البلاغيّة وأشكال الاستعمال اللّغويّ.

- إقحام المتعلّم في النّصّ وتذويبه فيه تدريجيّاً حتّى يدرك العموميّات، ثمّ التّفصيل بنفسه (الفكرة العامّة، الأفكار الأساسيّة، المغزى، النّوع، النّمط) باعتبار «القراءة تفاعل بين الموضوع والنّصّ والوعيّ الفرديّ»⁽¹⁾

- نحن مع مستوى السّنة الأولى متوسّط، والنّشاط جديد بالنّسبة للمتعلّمين، لم يسبق تناوله من قبل من الأحسن التّوغلّ فيه برفق، بتربيّة الذّوق تدريجيّاً، والتركيز أكثر على القراءة والأداء الشعريّ، لإدراك الفرق بينه وبين النّثر وتدريب المتعلّمين عليها كأول خطوة للتّدوّق، واعتماد أساليب التحفيز كالمسابقة والتّسجيل الصّوتيّ والمقارنة.

- ما يخصّ تقويم الفهم، الأجدر أن تكون الأسئلة فنّيّة تعتمد على عامل اللّغة والتّعبير، «فكلّما أدرك الأساليب اللّغويّة والنّحويّة والجماليّة للنّصّ، كلّما تحقّقت عمليّة القراءة»⁽²⁾ ولا تكون الأسئلة مباشرة ومقتضبة وعامّة: (كيف وجدت الطّبيعة في النّصّ؟ ماذا أضاف البلبل للطّبيعة؟ ما رأيك في الأساليب والصّور الموظّفة فيه؟)، بل تراعي التّدريج من السّهل إلى الصّعب، ومن العامّ إلى الخاصّ وفق التّدريج العقليّ، ولا بأس في استبدال طرح النّشاط في كلّ حصّة، حيث التركيز على جانب معيّن كلّ مرّة للتّوسعة والإلمام، ولتحقيق الغاية الفنّيّة أكثر، يمكن اللّجوء إلى الموازنة بين نصّين الشعريّ والنّثريّ، أو بين النّصّ الشعريّ الحاضر، وآخر سابق لاكتساب الكفاية النّصيّة حسب المستوى التّعليميّ.

المطلب الخامس: مقترح معالجة النّصّ الأدبيّ (دراسة نصّ) في التّعليم المتوسّط

أحدثت المقاربة النّصيّة ثورة في نظام التّعليم، حيث جعلت النّصّ المصدر الأساسيّ، والمرجع لمختلف التّعلّمات، وربطت بين قطبيّ التّلقي والإنتاج، وتحقيق اللّغة ككلّ متكامل،

(1) - مليكة دحمانية، القارئ وتجربة النّصّ، ص: 133.

(2) - المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

ونظرت إلى النّصّ كبنية لغويّة لا يقبل التّجزئة، وعليه يشكّل النّصّ الدّعامة الأساسيّة للمعرفة والثّقافة، ولتحقيق الغاية الأدبيّة والجماليّة، يمكن إدراج هذه العناصر:

* التّركيز على القراءات «فتشكّل القاعدة الأساسيّة لتركيب، وتنظيم الاستراتيجيّات الّتي تكمن مهمّتها في كونها؛ تقوم بإدراج الدّات القارئة في النّصّ، إنّها تبحث عن إقامة نوع من التّكافؤ بين النّصّ والقارئ، حتّى يتمّ الاتّصال والحوار،» والتّعويل على الاستقبال وحساسيّة المتعلّمين.

* التّركيز على قدرات المتعلّمين في الفهم والتّخيّل، واعتماد التّكوين الدّاتيّ من خلال جسّ نبض النّصّ، وتحسّسه بعمق، وآليّة الإصغاء، والحيرة الدّاتيّة لإخراج النّصّ من السّكون إلى الحركة، والحياة والوجود التّقديريّ.

* النّصّ عبارة عن فراغات ومساحات بيضاء، يجب ملؤها، بخلق جدليّة بين النّصّ والمتعلّم، مع مراعاة العمر الزّميّ والخصائص النّفسيّة للمتعلّم.

* من جانب المعلّم؛ عليه الانشغال بأحاسيس المتعلّم وحاجيّاته النّفسيّة، واكتشاف انفعالاته، ومدى التّأثير عليه، يتعلّم من النّصّ بمثابة تجربة حياة.

* تجسيد مبدأ القارئ والمتلقّي الّتي نادى بها (أيزر) و(ياوس)، وليس عنصرا سلبيا ومستهلكا، بل طرفا أساسيا ومشاركا في العمليّة الإبداعية للنّصّ وفق أركان عمليّة التّلقيّ.

* النّظر إلى المتعلّم على أنّه قارئ خياليّ؛ يؤوّل ويسدّ الفراغات حسب قدراته وتجارب السّابقة، وكفاءته النّصّيّة، ليجد كلّ فرد في الصّفّ مكانه في ضلال النّصّ.

* اعتبار الفئة المتفوّقة من المتعلّمين والممتازين منهم كقراء مثاليّين؛ يملكون رصيда يمكّنهم من مواكبة حركيّة النّصّ للبحث عن مكان من القوّة المناسبة للسّياق ومواطن الجمال الّتي تبّهّا.

* يتحقّق معنى النّصّ بالتّراكم والتّجارب النّصّيّة والممارسة، لتأتي مرحلة الانغماس ومعايشة الصّنع، والأدبيّة الّتي تفضي إلى الإنتاج، وهي الغاية القصوى من المقاربة النّصّيّة والمقاربة التّواصلية.

* تدريب المتعلمين على صناعة المواقف، والدفاع عنها، وتحديد الوضعيات، واكتساب طريقة التحليل، وقبول النقد، والرد والاختلاف بالحجة والبرهان، باعتبار النصّ فنًا وخيالًا؛ يحمل عدّة احتمالات وواقع بمنظور آخر.

* إقحام إلزاميّة الحفاظ الجيد لبعض المقاطع، تدعيمًا لثقافة الاكتساب الأدبيّ واللغويّ الذي يظلّ تجربة ومرجعًا في المستقبل.

* حسن اختيار النصوص الأدبية الحيّة وذات الحسن الجماليّ، حيث إنّ الأفضل منها التي تفتح مجال استخدام المخيلة والمعرفة والخبرة، وفسحة القول والتعليق.

* الإكثار من النصوص الشعريّة لخلق الحميميّة بينها وبين المتعلّم.

* إيلاء الاهتمام للأدب المحليّ الجزائريّ، وإدراجه في المناهج، ثمّ التفتّح على الأدب العربيّ والعالميّ المترجم، كأدوات توعويّة تحسيسية وأداة المقارنة لتعميق الحسن الأدبيّ، وريّ البذرة الفنيّة والجماليّة حتّى تُزهر.

النصّ الأدبيّ مساحة فنيّة وروضة جماليّة، توفرّ للمتعلّم فسحة التمتع والمُعاشة، هو الملاذ الذي يحقّق فيه ذاته، فيه يعبر عن شعوره وأحاسيسه، ويلقى راحته التّفسّية، فيه يتحرّر من العلوم الصّرفة إلى وسع أرحب للتعبير والخيال والنقد والقول، من خلاله يثبت وجوده، فهو مجال المعرفة والراحة والتّدوّق والتّربيّة الجماليّة، واكتساب الخبرة، والتّجربة والقيم الإنسانيّة، وإدراج هذا النشاط في هذه المرحلة له وزنه، لما له من تأثير على شخصيّة المتعلّم في هذه المرحلة، لما لها من خصوصيّة نفسيّة، فهي فترة المراهقة بما تحمل من تغيّرات نفسيّة وجسميّة وعقليّة تؤثر على شخصيّة المتعلّم، ومن هذا الباب يعدّ نشاط دراسة نصّ في هذه المرحلة ذا قيمة في إعداد شخصيّة متوازنة وجدانيًا، كما يسهم هذا النشاط في توجيه وتصحيح مسار المتعلّم الفكريّة من خلال تجربته القرائيّة التي تطلعه على باب الفنّ والجمال لتوسيع مداركه وخياله، وتطوير لغته وأساليبه، للانتقال به من القراءة والمُعاشة إلى التقليد والمحاكاة، ثمّ الإنتاج الأدبيّ والإبداع الفنيّ.

من هذه المعطيات؛ يحتاج نشاط دراسة نصّ في التّعليم المتوسّط إلى نوع من الخصوصيّة، من حيث اختيار النصوص المناسبة للمستوى وللمرحلة العمريّة، وما تميّز به من خصائص، فتأتي حيّة دسمة مشبّعة بالفنّ، تُتيح فرص إعمال الخيال، وتوسيع المدارك، وإعمال اللّغة، ومن جانب نجاح تقديمه، الذي يقف على المدرّس الجادّ في أخذ

الأمر محمل الجدّ في إيجاد استراتيجيّات تشاركيّة مع المتعلّم لخوض غمار النّصّ من مختلف الجوانب، وبناء علاقة فيما بينها للوصول بالمتعلّم إلى درجة المتعة والجماليّة.

خاتمة

تتلخّص نتائج البحث في جملة من التّوصيات للعمل بها، للتّوفيق بين النّصّ التّعليميّ والأدبيّ في التّعليم المتوسّط:

- تفعيل القراءة والقراءة المنهجية لما لها من دور في اكتساب التّجارب القرائيّة والثّقافة النّقديّة.
- التّدريب على القراءة الشّعريّة كمحطّة أساسيّة في التّعليم المتوسّط، للإدراك الشّكل الجديد للنّصّ، والتّمييز بينه وبين النّصّ النّثريّ.
- التّدريب على القراءة الإلقائيّة من المنصّة.
- التّدجّ في التّحليل والتّنوع فيه بتخصيص الحصّة لجانب معيّن لإبعاد التّمطية المتكرّرة لبعث النّشاط في صفوف المتعلّمين.
- حصّة دراسة نصّ حصّة حيويّة ونشاط، لا حصّة خمول، لما تحتوي من فروع لغويّة (قراءة، نحو، صرف، بلاغة، تعبير).
- إعطاء الفرصة للمبادرة للمعلّم في تحضير المذكرة، وعدم تقييده بالنّزّر المفروض.
- التّركيز أكثر على الجانب اللّغويّ والتّركيبيّ للوقوف على الجوانب الفنيّة والجماليّة للنّصّ.
- تقليل تدخّل المعلّم، والتّركيز على المتعلّم إلّا نادرا.
- اللّجوء إلى طريقة العصف الذّهنيّ، وطريقة التّعليم التّعاونيّ.
- خلق مبادرات تحفيزيّة بين المتعلّمين (أحسن أداء، أحسن حفظ، أحسن متابع، أحسن متدوّق...).

المراجع:

الكتب:

- أبو بكر الصّادق وآخرون، الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة للسّنة الثّانية آداب وفلسفة، د ط، دار شريفة للطباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2016م.
- روبير ايسكارييت، الأدب والأنواع الأدبيّة: ما هو الأدب، تر: طاهر حجّار، د ط، دار طلاس، الجزائر، د ت.

- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، د ط، أوراس للنشر، الجزائر، د ت.
- وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ، اللغة العربية، السنة الأولى متوسط، د ط، موفم للنشر، الجزائر، د ت.
- وزارة التربية الوطنية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

المجلات:

- فاطمة سيدي عומר، تعليمية النص الأدبي في ظل المقاربة بالكفاءات، مجلة الموروث، المجلد: 08، العدد: 01، جامعة مستغانم، الجزائر، 2020م.
- فطيمة بغراجي، تعليم القراءة في ضوء المقاربة بالكفاءات، مجلة ألف، المجلد: 06، العدد: 02، الجزائر، 2019م.
- مريم بناني، واقع تعليمية النص الأدبي في الطور الثانوي وفق المقاربة النصية، مجلة انشغالات في اللغة والأدب، المجلد: 10، العدد: 05، الجزائر، 2021م.
- مليكة دحامية، القارئ وتجربة النص، مجلة الخطاب، المجلد: 03، العدد: 03، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، الجزائر، ماي 2008م.
- نزهة زاغر، البحث فيما وراء النص: جدلية التواصل بين النص والتلقي، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، العدد: 10، الجزائر، 2016م.