

الإقراء المنهجي للنصوص السردية في مرحلة التعليم المتوسط- السنة الأولى أنموذجا *Systematic Teaching of Narrative Texts in Middle School-First Year as an Example*

الدكتورة الزهرة عدار*

المعهد الوطني للبحث في التربية،

(الجزائر)

zohra.addar@inre.dz

تاريخ القبول: ٢٠٤/٠٥/٣١ النشر: ٢٠٢٤/٠٧/١٨

تاريخ الاستلام: ٢٠٢٤/٠٢/١١

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على جملة من القضايا المتعلقة بتدريس النص السرد في مرحلة التعليم المتوسط انطلاقا من منهاج السنة الأولى من المرحلة، باعتبار أن النص السرد من أهم النصوص التي يُعَوَّل عليها في تنمية المهارات اللغوية الفكرية والنقدية لدى المتعلم، مما يؤهله لحل المشكلات اليومية التي قد تواجهه، وتعميق فهمه ووعيه بما يدور حوله من قضايا إنسانية واجتماعية، وبرزت إشكالية الدراسة من خلال سؤالين بارزين وهما: كيف يتم إقراء النصوص السردية حسب منهاج السنة الأولى متوسط؟ وما هي السبل إلى جعل تعليمية النصوص السردية تملك المتعلم آليات التذوق الأدبي، وتمكنه من الكتابة على نسق يجاريها؟ حيث جرتا الأمر في خضم الإجابة عن هذه الأسئلة إلى الوقوف عند أهمية النصوص الأدبية من الناحية التعليمية، أنماطها ومعايير انتقائها، ثم التركيز على آليات إقراء النصوص السردية من خلال منهاج السنة الأولى متوسط وفق مقترح منهجي يتوافق مع طبيعة النص السرد وخصائصه، واتبعت في ذلك المنهج الوصفي التحليلي الذي تفرضه طبيعة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: لغة؛ نص سردي؛ إقراء منهجي؛ أنماط؛ سرد.

Abstract :

This study aims to shed light on a number of issues related to teaching narrative texts in middle school stage, starting from the curriculum of the first year of this stage, considering that narrative texts are among the most important texts relied upon in developing the linguistic, intellectual, and critical thinking skills of learners. enabling them to solve daily problems they may encounter and deepen their understanding and awareness of human and social issues surrounding them. The problematic of the study emerged through two prominent questions: How are narrative texts read according to the first year middle school curriculum? And what are the ways to make the didactics of narrative texts allow the learner to grasp the mechanisms of literary appreciation, and enable him to write in a style that emulates them? In answering these questions, we were led to examine the importance of literary texts from an educational point of view, their patterns and selection criteria, then focus on the mechanisms of reading narrative texts through the first year middle school curriculum according to a methodological proposal consistent with the nature and characteristics of the narrative text. We followed the analytical descriptive approach imposed by the nature of the study.

Key Words: Language; Narrative text; Systematic Teaching; style; Narrative.

* الدكتورة الزهرة عدار

المقدمة:

يراهن حقل التعليمية اليوم- على غرار باقي العلوم والمناهج- على الدور المحوري للنصوص بشكل عام والنصوص الأدبية بشكل خاص في العملية التعليمية، حيث أصبح للنصوص مكانة بارزة في المناهج التعليمية، ذلك أنها تُعدّ مجالاً للتفكير في الوضع الإنساني للفرد والمجتمع، وفي مختلف القيم التي يحملها الإنسان، وسجلاً خطابياً متميزاً لغة وفكراً وثقافة، له فاعلية قصوى في إكساب المتعلمين مهارات ومعارف لغوية وعملية متنوعة، وله دور جوهري في صقل ذوقهم الفني وجذب اهتمامهم بأسلوب شيق؛ لذا أضحت النصوص الأدبية بمختلف أصنافها مصدراً أساسياً لتعلم آليات الفهم والتحليل من (نحو، وصرف، وبلاغة...) ومن ثمة تملك المتعلمين القدرة على تحليل النصوص وفهمها والقبض على معانيها ليس داخل الإطار التربوي فحسب، بل يتعداه إلى نصوص الحياة اليومية. وعليه تأتي هذه الورقة البحثية بغاية الوقوف على واقع تعليمية أحد أهم أنماط النصوص الأدبية المبرجمة في مرحلة التعليم المتوسط ألا وهو النمط السردى، وذلك من خلال مناهج مادة اللغة العربية، كما يسوقنا الحديث عن آليات إقرائه في منهاج السنة أولى من ذات المرحلة، وكذا الكشف عن المعايير التي ينبغي مراعاتها في اختيار النصوص في المناهج التعليمية، وعليه تطرح هذه الورقة البحثية جملة من الإشكالات لعل أهمها: ما هي المعايير المعتمدة علمياً في اختيار النصوص التعليمية لتضمينها في المناهج الدراسية؟ وكيف يتم إلقاء النصوص السردية حسب منهاج السنة الأولى متوسط؟ وما هي السبل إلى جعل تعليمية النصوص السردية تملك المتعلم آليات التذوق الأدبي، وتمكنه من الكتابة على نسق يُجاريها؟

I. ماهية النصوص التعليمية ومعايير اختيارها:

يكتسب النص التعليمي مكانة بارزة في العملية التعليمية، باعتباره أحد الأدوات الأساسية في عملية نقل المعرفة وتبادل المعلومات، يتسم بجملة من الخصائص والميزات التي تجعله يساهم في توجيه القارئ أو المتعلم وتوفير الإرشادات والمعلومات اللازمة لفهم واستيعاب المفاهيم والمعلومات المتعلقة بموضوع معين، ويشترط ديوجراندي (R.De Beaugrande) أن يعرض عالم النص التعليمي « من خلال عملية تدريجية من المزج لأنه لا يُفترض فيمن يستقبل النص أن تكون لديه معلومات كافية في مساحات المعرفة التي يتطلبها النص العلمي. لهذا يكتسب إنشاء الوصلات للحقائق الثابتة طابع المشكلة ثم يتخلى عن هذا الطابع فيما بعد» (ديوجراندي، ١٩٨٨، صفحة ٤١٨) فالنص التعليمي يحمل خصوصية تفرّده عن كل النصوص، ذلك أنه يفترض متلقياً محدداً، ويسعى لبناء تصور معيّن لديه، وقد اهتم البيداغوجيون بحضور المتعلم في النص انطلاقاً من عدة جوانب نفسية وثقافية واجتماعية، فهو يمتلك دون

رُئِبَ معارف وخبرات تستثيره وتشدّه لقراءة النص، وتحليله وتذوق جماليته، ليتمكن من إعادة بناء نصه الخاص على نسق يجاري النص المقروء، فأَيّ المعايير تعتمد في اختيار وانتقاء النصوص التعليمية؟

إنّ عملية اختيار النصوص التعليمية ومحتوياتها أمر جوهري في عملية تأليف الكتب المدرسية، تخضع إلى جملة من الأسس والمعايير العلمية حددها المختصون كي تجعلها مضبوطة، وتؤدي المهمات المقصودة والأهداف المسطرة، ومن بين هذه المعايير: الأهداف، والوقت المخصص للمقرر التعليمي، ومستوى وحاجات المتعلمين، فضلا عما يلي: ✓ أن تكون موائمة لمخاور ومتطلبات المنهاج، فيخضع اختيارها وتصنيفها للمحاور الكبرى للمنهاج التعليمي، وتصمم بناءً على أهداف التعلم المحددة في المنهاج وتُكَيَّف مع القيم والكفايات المستهدفة.

✓ أن تخضع لمعيار اكتمال المعنى وانغلاقه، فينتقى النص «المكتمل الدلالة والمتكامل الأطراف، ويكون محتواه خاضعا تماما لمقياس الانتقاء والتدرج وتقسيم الصعوبة... ويتم إبلاغه بالمشافهة في إطار محسوس مناسب لمحتواه ليحصل إدراكه بما فيه من العناصر الجيدة من جميع جوانبه الصوتية والبنوية والدلالية مباشرة» (هباشي، ٢٠٠٨، صفحة ٣٩)

✓ أن تمثل روح الأمة وقيمها وثقافتها وتعكس اتجاهاتها الفكرية وتفتح على الثقافات الأخرى بوعي، مع قابلية النصوص للمقروئية.

✓ أن تكون ملائمة لبيئة المتعلم اللغوية والثقافية، وتتصل بمواقف حياته وتستجيب لحاجاته النفسية والاجتماعية.

✓ أن يراعي فيها سن المتعلم، وخصائص نموه وحاجاته واهتماماته، ومرحلته التعليمية.

✓ أن تكون ذات دلالة بالنسبة للمتعلم، تثير دافعيته وتُعمِل فكره، وتنمي ذوقه.

✓ جودة الموضوع ومناسبته: إن الموضوع الذي يحمله النص التعليمي هو بالدرجة الأولى موجه لفئة معينة من المتعلمين تميزها خصائص سيكولوجية وذهنية وإدراكية، ولها اهتمامات وحاجات ورغبات؛ لذا ينبغي على واضعي النصوص مراعاة ما سلف ذكره فضلا عن النظر في مدى صلاحية المفردات التعليمية المكونة للنص التعليمي وسلامة اللغة التي كتبت بها، ومراعاة الوقت المخصص لها في العملية التعليمية، وتناسب اللغة مع مستوى المتعلم والأسلوب الذي يشكل القالب اللغوي للنص (يافعي، ١٩٩٩، صفحة ١٠٧) ويشترط فيه أن يكون قادرا على استثارة عواطف المتعلم وانفعالاته، ويمتاز بالتوافق النغمي، والتآلف الصوتي والموسيقى في مقاطع الجمل، وأن يكون أسلوب النص جذابا ومشوقا، كي يُعمِل المتعلم ذهنه وقدراته في قراءته وفهمه وإدراك المعاني الخفية.

II. في مفهوم النص الأدبي وتصنيفه التعليمي:

مما لا شك فيه أن ارتباط النص بمختلف المجالات المعرفية من الأسباب التي جعلت من دراسته مادة خصبة ووجبة دسمة للبحث والتحليل من قِبَل العديد من المهتمين المعاصرين على اختلاف طُروحاتهم ومنطلقاتهم، ومحاولين بذلك فهم خصائصه، وفكّ عقده، والوقوف على عناصر تميّزه، مما أدى إلى تباين الآراء وتعدد الرؤى حول حدود النص ومفهومه؛ فعده اللسانيون نظامًا يتسم بالتناسق والانسجام، بينما نظر إليه السيميائيون على أنه علامة تعجّ بالإيحاءات والدلالات... وقد جمع سعيد حسن البحيري في مؤلفه علم لغة النص - المفاهيم والاتجاهات، أربعة عشر

مفهوما للنص منها ما يتناقض مع مفاهيم أخرى ويصل بعضها إلى درجة من الإبهام، فيما عرفه هو بأنه « وحدة كبرى شاملة لا تضمها وحدة أكبر، تتشكل من أجزاء مختلفة تقع من الناحية النحوية على مستوى أفقي، ومن الناحية الدلالية على مستوى رأسي، ويتكون المستوى الأول من وحدات نصية صغرى تربط بينها علاقات نحوية، ويتكون المستوى الثاني من تصورات كلية تربط بينها علاقات التماسك الدلالية المنطقية» (البحيري، ١٩٩٧، صفحة ١١٩)

ويعد النص «منتجا مترابطا وليس تتابعا عشوائيا لألفاظ وجمل وقضايا وأفعال كلام» (تزروقي، ٢٠١٤، صفحة ١٣٣) فهو ليس مجرد جملة أو صورة مكونة من الوحدات الصرفية أو الرموز؛ بل تجلّ لعمل إنساني ينوي به الفرد إنتاج نص ويوجهه إلى متلقين لينبأ عليه علاقات من أنواع مختلفة، وهكذا يبدو التوجيه مُسبِّبا لأعمال إجرائية، والنصوص تشكل المواقف والاتجاهات والميول وتغيّرها على عكس الجمل، التي تُوجّه الأفراد إلى كيفية بناء العلاقات النحوية فحسب (ديوجراند، ١٩٨٨، صفحة ٩٢) لذا يستخدم متعلّم اللغة الجمل لمعرفة القواعد التي تحكم نظامها، في حين يحتاج عند استعمال النصوص إلى معرفة عملية بالأحداث الجارية بخصوصها (ديوجراند، ١٩٨٨، صفحة ٩٤)، لأن النصوص تتعدى القولبة اللغوية إلى كونها فضاءات وصروح كونية تحمل الكثير من المعاني والحقائق والأفكار والمشاعر، والحاجات التي تبني العلاقات بين الأفراد وتبلّغ مقاصدهم.

ويعرّف النص الأدبي في العموم بأنه شكل في متعدد الأبعاد ومفتوح للتفسير، يستوحي موضوعاته من الواقع الحيّاتي للتعبير عنها بأسلوب في استخدام وسائل مختلفة لنقل المشاعر والأفكار والتجارب الإنسانية بطرق مبتكرة ومثيرة، يتجاوز فيها الزمن والثقافة ليتحدث مباشرة إلى قراء في بلد آخر أو في فترة زمنية مختلفة من التاريخ (Slater، ١٩٩١، صفحة ٣)، ويمكن للقراء أن يتفاعلوا معه بعديد الطرق وأن يقبضوا على معانيه، ويخلقوا له تفسيرات متنوعة حسب خلفياتهم وتجاربهم الشخصية. يشمل النص الأدبي العديد من الأشكال والأنواع مثل الرواية، والقصة القصيرة، والشعر، والمسرحية، والمقالة الأدبية...، تستخدم فيها اللغة بشكل جمالي وأسلوب مبدع، لخلق تأثيرات فنية وتوصيل معاني متعددة وغامضة، كما يتمتع بحرية كبيرة في التعبير واستخدام الخيال، ويساهم في إثراء الثقافة والتراث الأدبي للشعوب والمجتمعات.

وإذا نظرنا إلى النص الأدبي من منظور تدريسه فهو قطعة فنية تجمع بين صدق الفكرة وقوة العبارة وجمال الأسلوب، وسند تعليمي تدور في فلكه جميع الأنشطة اللغوية، لذلك يُتخذ محورا أساسيا في تعليم اللغات، ينطلق منه الدرس اللغوي وينتهي إليه، بهدف تمكين المتعلم من اكتساب مهارات نصية متنوعة، وتنمية قدرته على التفكير والاستدلال المنطقي، وإثراء حصيلته اللغوية بما يؤهله لفهم هذه النصوص وتحليلها والقبض على معانيها وإطلاق الأحكام النقدية حيالها، ثم معاودة إنتاجها بشكل يجاري النص الأصل، هذا من جهة، ومن جهة أخرى تتخذ النصوص الأدبية وسيلة للتأثير في فكر المتعلم وتوجيه سلوكه واتجاهاته وميوله، وإكسابه مختلف القيم والمبادئ، وتنمية الذوق الفني لديه، فيتسع أفقه وفق نظرة شاملة وموسعة عن واقعه والحياة عامة؛ ولذلك عني التربويون واللغويون

بالنصوص ذات البناء الجيد، والمتسمة بالتماسك والانسجام؛ وحرصوا على وضع أسس في اختيار ما يستجيب للحاجة ويحقق الأهداف التربوية.

غير أن هذه النصوص لا تتخذ شكلا واحدا ولا قالبا معيناً؛ بل تتعدد صنوفها وتنوع من حيث سياقات ورودها وخصائصها الفنية وغاياتها التواصلية، مما يوجد صعوبة في اختيار ما يحقق الأغراض التعليمية المرصودة، الأمر الذي أدى بالمختصين إلى تصنيف النصوص إلى أنواع وأنماط محددة نظراً لأهمية ذلك في العملية التعليمية، تختلف هذه التصنيفات حسب شكل النص، أو غايته، أو طريقة بنائه... ويجرنا موضوع الدراسة هذه إلى الأخذ بتصنيف الذي يستند إلى العمليات الذهنية، وحتى هذا التصنيف لم يسلم من التعدد، إلا أنه يتفق في الغالب على ما يلي: النمط الوصفي- النمط السردى- النمط الاستعراضي- النمط الحجاجي- النمط التعليمي، ويرى المغربي محمد أولحاج أن النصوص قد تشترك في خصائص واحدة فالسردية والوصفية تُصوّر المحسوس، والنصوص التفسيرية والحجاجية تصلح لنقل الأفكار، والنص التقريرى/التوجيهى مرهون بالفعل، وبالتالي حدد هو الآخر خمسة أنماط للنصوص، إلا أنه اعتمد تسميات خالف فيها ما سبق أعلاه، بإضافة النمطين التفسيرى والتقريرى (أولحاج، ٢٠٠١، الصفحات ٣٩-٤٠) وهو تصنيف تعمد منه المناهج التعليمية الحالية لتحقيق أهداف تعليمية معينة، فيتدرب المتعلم على نمط (غيلوس، ٢٠١٩، صفحة ٤٥) معين لضرورته في مجال التواصل الانساني، ويدرج نمط ثان لإيصال فكرة وتوجيه سلوك، بينما يوظف نمط آخر بوصف نصه مقاما فنيا يبرز مدى قدرة المتعلم على التحكم في اللغة ومهاراتها.

III. ماهية النص السردى:

من منطلق أن «الحكى حاضر في الأزمنة والأمكنة والمجتمعات كلها» (جينات، ٢٠٠١، صفحة ١٣) على حد تعبير جيرار جينات (Gerard Genet) ورولان بارث (Roland Barth)، فإن السرد يشكل ظاهرة كونية مهمة في حياة البشر تحضر في خطابات الإنسان اليومية وفي أجناس متنوعة ومتعددة، وبمختلف أشكال التعبير الكتابية والشفوية، فالسرد حاضر في الأسطورة والحرافة وفي الحكاية وفي القصة بمختلف أشكالها، والملحمة والمسرحية والمأساة والدراما، والملهات والإيماء واللوحات المرسومة...، والسينما والترويحيات الهزلية في جميع الأزمنة والأماكن والمجتمعات بل إن السرد حاضر مع فجر البشرية فلا وجود لعالم من دون سرد، وغالبا ما تكون هذه المسردات تعكس القيم والتقاليد والمعتقدات الثقافية، لذا يقبل عليها بشر ذوي ثقافة مختلفة بل متناقضة (بارث، ٢٠١٠، صفحة ٧)، ونظرا لهذا الحضور القوي للسرد في حياة الأفراد اعتمدت المناهج التعليمية النصوص السردية مطبقة لتعليم المادة اللغوية والأدبية هذا من جهة، ومن جهة أخرى لتزويد المتعلمين بمختلف القيم الاجتماعية والإنسانية، وتعزيز فهمهم للعناصر الثقافية، وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعى لديهم، وتعميق فهمهم لمختلف جوانب الحياة وفلسفتها؛ وبالتالي بناء شخصيتهم بشكل متكامل، وهذا لُب ما تسعى إلى تحقيقه المناهج التعليمية.

يُعرّف النص السردى بأنه نوع من النصوص الأدبية الذي يعتمد على سرد الأحداث والوقائع في تسلسل زمني وترابط سببي، بحيث تنتظم هذه الأحداث وتتصاعد تدريجيا وتتطور عبر مراحل لتشكّل مساراً سردياً يتطور بسبب المؤثرات، ومن أبرز ما يميز هذا النوع من النصوص، احتواؤه على شخصيات يتم تطويرها من خلال الأحداث،

ومن خلال حبكة وصراع بهدف تشويق وإثارة اهتمام القارئ لمتابعة النص، كما يتميز النص السردى باستخدام عناصر الزمان والمكان لخلق إطار منطقي للأحداث، واعتماد الحوار والأسلوب الوصفي في سرد التفاصيل، وتندرج تحت النصوص السردية أنواع مثل: الروايات والقصص والملاحم وغيرها. يعتمد في تحديد هذا النمط من النصوص على استخراج أهم القرائن والمؤشرات الدالة عليه، ونقف على خصائصه اللغوية، ومن بين المؤشرات الدالة والوظائف التي يزرع بها النص السردى ما يوضحه في الجدول الآتي:

وظائفه	مؤشرات	مفهومه	الهدف
- يحكي حدثا أو ما يجري في الزمان - يعيد إحياء حادثة سابقة واقعية مثل: مذكرات، سيرة ذاتية... - يظهر حركة روائية أو قصصية متخيلة - يوضح أحداث القصة ويفسرها من خلال وجهة نظر خاصة - يعطي للمرسل إليه خبرة اجتماعية معرفية وينمي الخيال عنده.	- استعمال عنصر الزمان والمكان الذي تجري فيه الأحداث - بروز الشخصيات المؤثرة في الأحداث الرئيسية والثانوية - غلبة الزمن الماضي على الأحداث - الإكثار من أدوات الربط لا سيما حروف العطف - هيمنة الجمل الخبرية	السرد هو نقل الأحداث أو الأخبار من الواقع أو من نسج الخيال أو من كليهما معا، في إطار زمان ومكان بطريقة فنية تتسلسل الأحداث فيه تسلسلا زمنيا، يرتبط بعضها ببعض بعلاقات زمنية منطقية من موضوعاته: الرحلة، القصة، السيرة، الحكاية، المثل، المسرح، الفيلم....	الهدف

الجدول ١: وظائف ومؤشرات النص السردى (للمناهج، ٢٠١٦، صفحة ٦)

١. أهداف تدريس النصوص السردية:

- لا ريب في أن النص السردى التعليمي يتميز عن باقي النصوص، ويتفرد بخصائص تجعله مادة خام في تدريس اللغة العربية وفنونها ويرجى من خلاله تحقيق أهداف متعددة منها:
- ✓ تزويد المتعلمين بالأساليب والمفردات والاستراتيجيات السردية لتنمية كفاءتهم الانتاجية وفي المقابل تهيئ للموهوبين الفرص لإظهار مواهبهم وإذكاء استعداداتهم على الابداع محاكاة ونسجا على منوالها، وتعويد المتعلمين على إجادة الإلقاء وحسن الأداء (سماك، ١٩٨٨، صفحة ٤٧٩)
 - ✓ تنمية وعي المتعلمين بالقضايا الإنسانية المختلفة، وتقوية مواقفهم حيالها، وتغيير الاتجاهات والآراء والمواقف الاجتماعية، فالمتعلم لا يتمثل المعنى في النصوص فحسب؛ بل يعبر عنه أحيانا، وما التعبير إلا «أثر المعنى في الحياة الواقعية وتجسده في وعي القارئ وربما في سلوكه، حيث يستعيد القارئ معنى النص من جديد فيسلكه في حياته ويعبر عنه في تجاربه» (سحلول، ٢٠٠١، صفحة ١١٨)
 - ✓ تنمية الحس النقدي والتذوق الفني الأدبي لدى المتعلمين بتمليكهم مفاتيح القراءة الناقدة، لينتقلوا من القراءة السطحية للنص إلى الغوص فيه والتفاعل معه وفهمه وتحليله وتأويله، واستخلاص العبر منه، والاستفادة من إحالاته المعرفية والثقافية في إنتاج نصوص مشابهة له من حيث السبك والالتحام.

✓ استمالة المتعلم للقراءة والمتعة، لما يستجيب لحاجاته الاجتماعية والنفسية، فتحججه يعيش التجربة الإنسانية، وتنمّي بذلك مهاراته الفكرية والثقافية، كون السرد أهم الأنماط الأدبية التي تنقل الثقافات إلى المتعلم، وباطلاعه عليها يتوسع خياله ومعرفته للعالم، وتتشكل لديه نظرة مغايرة للحياة، ويزداد وعيه بكيفيات تفكير وشعور الآخرين.

✓ إكساب المتعلم الكفاية النصية: لا شك أن تدريس النص السردي يهدف إلى تعريف المتعلم بأنواع النصوص من خلال الوقوف على مؤشرات ووظائفها، كما تعمل على بناء كفاءته النصية المتحلية في قدرته على استقبال وإنتاج نص، مترابط ومتماسك يحيل على مقاصده ورغباته تبعا لسياقات ومقامات وظروف إنتاج النص نفسه بلغة أدبية وأسلوب في جميل مع حسن التصرف في المواقف الاتصالية بتوظيف النمط الخطابي المناسب، وحسن استخدامه وتأويل القرائن اللفظية والمعنوية في توقع الأحداث المتوالية، والقدرة على إعادة استعمال المعلومات التي اشتمل عليها النص باستدعائها من المخزون الذهني في أعمال مثل التذكر والاختبار والتلخيص والتقويم (ديوجراند، ١٩٨٨، الصفحات ١١٠-١١١)

✓ تدريب المعلمين على حسن الأداء القرائي، وسرعة الفهم وزيادة الخبرات اللغوية والفنية والثقافية والأخلاقية... والإسهام في تهذيب النفس، وصقل العقل بالعبر والقيم النبيلة والسمات الأخلاقية، وتوجيه السلوك (محمودي، ٢٠١٤، صفحة ٩٩)

IV. واقع إلقاء النص السردي انطلاقا من منهج السنة الأولى من مرحلة التعليم المتوسط

ورد في منهج السنة الأولى من مرحلة التعليم المتوسط الحجم الساعي لتدريس النص الأدبي ضمن ميدان فهم المكتوب، مع تحديد الأنماط وفق الجدول الآتي:

المستوى	النشاط	أنماط النصوص المبرمجة	الحجم الساعي الأسبوعي
السنة الأولى متوسط	فهم المكتوب: دراسة النص	النمطين الوصفي والسردي	1 ساعة

الجدول ٢: الحجم الساعي الأسبوعي لتدريس النص الأدبي في السنة أولى من التعليم المتوسط وأنماط

النصوص المبرمجة لها (شلوف، ٢٠١٥، صفحة ٣١)

يتضح من الجدول أعلاه أن القائمين على وضع منهج اللغة العربية للسنة الأولى متوسط ركزوا على برمجة النمط السردي إضافة إلى النمط الوصفي، حيث أدرجت نصوصا تتناول موضوعاتها محيط الأسرة والمدرسة والمجتمع، ويُعتقد أن مرد ذلك هو مراعاة خصائص الفئة المستهدفة، من حيث قدراتها وإمكاناتها. ثم إن الاستئناس بهذا النوع من النصوص يرجع في الغالب إلى سهولة لغتها والأساليب الموظفة فيها وبساطتهما، كما تم تخصيص حجم ساعي قدره ساعة واحدة خلال الأسبوع تأتي بعد كل من نشاطي: القراءة المشروحة، والظاهرة اللغوية، ضمن ميدان فهم المكتوب، الذي يهدف إلى تناول الظواهر الفنية والأساليب البلاغية، وحصول الذوق الفني الأدبي وتحقيق الأهداف التعليمية: اللغوية والمعرفية والفكرية والملكية والفنية، وغرس قيم متنوعة (كحوال، ٢٠١٦، صفحة ٣٦)

تتضمن النصوص المبرجة في الكتاب المدرسي لهذه السنة مجموعة من المعارف والمهارات، والقيم التي حددها المنهاج في شكل محتويات المادة، تتنوع هذه النصوص بين الشعرية والنثرية موزعة على ثمانية مقاطع تعليمية خلال السنة الدراسية، يتم تدريسها ضمن ميدان فهم المكتوب، حيث يتم تناول النص السردى في المناهج التعليمية الحالية في ضوء المقاربة بالكفاءات بوصفه خطابا لغويا يتمتع بالثراء اللغوي والثقافي، يتكون من الصوت والتركيب والدلالة وغيرها من المستويات التي تربط اللغة بمناحي الحياة الإنسانية النفسية والاجتماعية والفيزيائية، من شأنه تنمية مهارات المتعلمين اللغوية، وإثراء ذخيرتهم اللغوية، كما يمنحهم الفرصة لاكتساب مفردات اللغة وأساليب التعبير بها، ويكسبهم قيما إيجابية.

بغض النظر عن الهدف من تدريس أنماط النصوص المختلفة، فإن النص السردى عادة ما يتم تدريسه من وجهة نظر أدبية، باعتباره لائحة تخر بالظواهر البلاغية والأساليب الفنية الراقية، والغاية الرئيسة منه تزويد المتعلم بالمهارات المنهجية اللازمة لتحليل النصوص الأدبية وفهمها، أي «إكسابه منهجية التفكير وتنظيم العمل، وتدريبه بشكل جيد، كاعتماد تصميم ملائم للموضوع، وتقسيم الموضوع إلى فقرات، وتمكنه أيضا من التصنيف والمقارنة والتمييز والربط والاستدلال والبرهنة» (سعدى، ٢٠١٥، صفحة ٢٦)، حيث تتبدى هذه الكفاية لدى المتعلم من خلال قدرته على تحليل البناء السردى للنص، وممكنه من تحديد المراحل الرئيسة للسيرورة السردية بداية بوضعية البداية، ثم حركية الأحداث، ثم وضعية النهاية؛ فالنص السردى يسير وفق هذه المراحل المنتظمة والمنهجية، مما يكسب المتعلم القدرة على تنظيم أفكاره بشكل منطقي ومتسلسل في إنتاجه الكتابي، لكن السؤال الذي يبقى مطروحا عقب ما تم تقديمه؛ هل تتوفر المناهج الحالية على آليات قراءة النصوص كل حسب نمطه وحسب جنسه الأدبي؟ وهل خصص للنمط السردى آليات إقرائية تتوافق مع أجناسه وتراعى خصائص المتعلمين العمرية والعقلية والوجدانية؟

الملاحظ أن منهاج السنة الأولى من مرحلة التعليم المتوسط لم يضع طرائق محددة وآليات إقرائية خاصة بالنمط السردى على اختلاف أجناسه الأدبية، حيث يتم تدريس النص عامة بطريقة موحدة لا تميز فيها بين نمط ونمط آخر، حسب ما ورد في ذات المنهاج:

-تحديد الأهداف التعليمية للميدان وللنص.

-الانطلاق من وضعية تعليمية.

-قراءة النص قراءة صامتة واعية.

-قراءة نموذجية من قبل المعلم.

-مناقشة الفهم العام بواسطة أسئلة دقيقة هادفة متبوعة باستخراج الفكرة العامة.

-قراءات فردية من طرف المتعلمين تراعى فيها جودة الإلقاء.

-تقسيم النص إلى وحدات فكرية بواسطة أسئلة هادفة من قبل المعلم.

-دراسة النص ابتداء من الوحدة الأولى وذلك بشرح الألفاظ ومناقشة الوحدة لاستخلاص الفكرة الأساسية

بتوجيه الأستاذ، ثم الانتقال للوحدة الثانية وهكذا.

-استخلاص الفكرة الرئيسة.

-أسئلة هادفة لمراقبة الفهم.

-دراسة أساليب النص.

-الوقوف عند ظاهرة فنية مستخرجة من النص-دراسة ومناقشة- بتوجيه المعلم الذي يعمل على استدراج المتعلمين لاستنتاج تعريف الظاهرة وحكمها.

-تطبيق فوري قصد الدعم والتثبيت بمطالبة المتعلمين باستخراج شواهد أخرى للظاهرة نفسها من النص إذا أمكن أو إذا توفرت.

-استعمال الظاهرة في جمل وسياقات من إنتاج المتعلمين (كحوال، ٢٠١٦، صفحة ٣٣)

من الواضح أن هذه الخطوات في عمومها نمطية وذات آلية صارمة، تبعث على السطحية في الفهم، وافتقاد تذوق جمالية المعاني، وتؤدي إلى ضمور الملكة النقدية لدى المتعلم، كما نلاحظ أنها خطوات تتخذ أسلوباً موحداً، دون مراعاة لخصوصيات المتعلمين أو طبيعة النص الأدبي، يتم تطبيقها في تدريس النصوص الشعرية والشعرية على حد سواء، من خلال الانتقال من شرح المبنى إلى المعنى، فإن كانت تصلح لإقراء نمط معين من النصوص، فإنها لا تناسب أنماطاً أخرى، وهذا لا شك يؤدي إلى خلل في عمليات الفهم والإفهام ويفقد النص قيمته التعليمية، كما أن هذه الخطوات لا تدرّب المتعلم على كيفية التفاعل مع النصوص وتحليلها ونقدها وتذوقها خلافاً، ولا توضح له مناهج وأدوات ذلك بالشكل المطلوب.

V . مقترح منهجي لإقراء النصوص السردية

قبل استعراض المقترح-الذي نراه إبداعاً يُمكن اعتماده لتعميق أسئلة إقراء النص السردية وتدريبه- وانطلاقاً من إدراكنا التام أن قراءة النصوص السردية لها قوانينها الخاصة وتتطلب كفايات نوعية محددة، لا بد من الإقرار بوجود معيقات تحول دون قراءة النصوص الإبداعية، أو تؤدي إلى قصور في فهمها، ولعل أول معيق ذلك الاجتزاء العشوائي وغير المدروس للنصوص، رغم إقرار المختصين بأن النص يولد كاملاً ويفهم في بنيته المكتملة، « وتعلم القراءة الحقيقية لن يتم إلا عبر قراءة الأعمال كاملة لكي يتمكن المتعلم من تتبع الحكيم، عبر الاتكاء على مشيرات النص المتابعة لضبط دلالاته» (بوتكلاي، ٢٠١١، صفحة ١٠٢)

ولأن السياق هنا سياق مدرسي يوجهنا إلى التعامل مع النصوص بنوع من الانتقاء الإيجابي (طويل، ٢٠٢٢، صفحة ١٠٩)، فإن الاختيار غير المؤسس للنص هو الآخر يشكل معيقاً، وقد قام رولان بارت بدراسته لغزية النص ورموزه على التمييز بين نوعين من النص، نص قابل للقراءة يستهلكه القراء، ونص قابل للكتابة؛ يتطلب من القارئ تعاوناً فعلياً ويقتضي منه المشاركة في إنتاج النص وكتابته (ذريل، ٢٠٠٠، الصفحات ٨٣-٨٤)، وبما أن المنهاج يستهدف صناعة الرغبة في المتعلمين كي يقبلوا على دراسة الأدب ويتشوقوا إليه من جهة، ومن جهة أخرى تحريج متعلمين قادرين على إنتاج نصوص كتلك التي يقرؤونها؛ يفترض الاستعانة بمختصين في اختيار النصوص المناسبة لتحقيق لأهداف التربوية والغايات التعليمية.

كما تشكل النصوص التي لا تستجيب لحاجات المتعلمين ولا تمثل اهتماماتهم معيافاً آخر في إقراء النصوص؛ إذ تقوم التربية الحديثة على محورة المتعلم في العملية التعليمية-التعلمية، مما يفرض إشراكه في اختيار النصوص من خلال الوقوف على حاجاته واهتماماته وميوله ونظراته للحياة، وعلى مختلف الموضوعات والأساليب اللغوية المفضلة، كل ذلك لإدراك قناعة كافية بمعرفة السرد في حياته اليومية تمكنه من حسن الاستفادة من المعلومات التي تقدم إليه في المدرسة، ففي تدريس النص السردى رغم معرفة المتعلم الأولية بهذا المكون من خلال سرد الأخبار وحكايات الجدات، والقصص المصورة والأفلام والمسلسلات... يبقى محتاجاً قبل البدء بقراءة قصة أو رواية أو أي جنس أدبي سردي إلى فكرة عامة حول العالم الذي سيدخله، والذي يمكنه من اختزال المجهول وملء الثغرات في فهمه للنص. ويمكن أن يستأنس الأستاذ في تفعيل حصّة دراسة النص السردى بالخطوات الاستراتيجية المبينة أدناه:

أ-وضعية الانطلاق:

يعمد الأستاذ في الوضعية الانطلاقية إلى استئارة حفيظة المتعلمين المعرفية واستكشاف معارفهم القبلية المكتسبة، بطرح أسئلة مركزة حول قضايا يعرفونها ولها علاقة بموضوع النص، وبتحريك ما لديهم من معلومات أو معارف لها علاقة بالنص، فالمتعلم غالباً ما يملك معلومات متعلقة بنص من تلك النصوص التي طالعها، و«النص وحدة دلالية... لا يمكن الكشف عنها إلا بالاعتماد على خلفية ثقافية ينبع منها المتعلم لفهم النص المقروء، حيث يفترض أن يكون مطلعاً على نصوص تداخلت دلالاتها مع هذا النص» (مغزي، ٢٠١٧، صفحة ١٩)، مما يفترض اطلاعه على نصوص تتداخل مع النص كأن يقرأ مؤلفاً للكاتب أو يصادف أعمالاً له وأصبحت «مصدر صورة متمثلة يحملها، فهذه المعلومات وإن كانت بسيطة، يستطيع الأستاذ أن يوظفها كبداية للتفاعل بين المتعلمين والنص» (المناهج، ٢٠٠٦، صفحة ١٠)

وعليه، يفترض في تدريس النص السردى الانطلاق من تقديم ترجمة وجيزة عن الكاتب واهتماماته الإبداعية، مع التركيز على الكتابات التي لها علاقة بالنص محل الدراسة، وبذلك ترتسم في ذهن المتعلم نوع الكتابات التي برز فيها هذا الكاتب والمسارات التي يسلكها في كتاباته، مع ذكر مناسبة النص؛ أي «الأحداث والعوامل المثيرة التي حركت روح الأديب ودعته يكتشف موضوعه من الأحداث الخارجية، أو الانفعالات الداخلية التي وقعت على شخصه أو مسّت الذين حوله» (محمودي، ٢٠١٤، صفحة ٩١)، ولا شك أن الحديث عن الكاتب، ومختلف كتاباته، ومناسبة كتابة النص تمدّ ذهنياً جسور الاتصال بين المتعلم والنص، فيتوقع نوع النص الذي سيكون محل الدراسة، وتتضح لديه معالمه تدريجياً، كما تُمكنه من توقع الشخصيات وربما الأحداث، وتعيّنه على فهم النص.

ب-وضعية بناء التعلّات:

بعد تعرّف المتعلم على الكاتب وخصائص كتاباته، يمكنه المرور إلى النص فيبدأ بخطوة أولى لاستنطاقه باستثمار عتبات النص الخارجية، بداية بعنوانه كونه «مجموعة من العلامات اللسانية، من كلمات وجمل وحتى نصوص، تظهر على رأس النص لتدل عليه وتعيّنه، تشير لمحتواه الكلي، ولتجذب جمهوره المستهدف» (بلعابد، ٢٠٠٨، صفحة ٦٧)، فيحاول المعلم من خلال هذه القراءة السيميائية كشف المعنى الخفي الذي يرخي بظلاله على النص كاملاً، مما

يفتح أفقا تصورية للنص في أذهان المتعلمين، فيتوسع فهمهم ويطلق عنان خيالهم وفكرهم، ولأن مهمة النص الأدبي «تنشيطية فمجرة لقدرات الإبداع، مسلطة الضوء على مكامن الجمال لتنشئة الذوق الفني لدى المتعلم، في مناقشات تستلزم النص تارة، وتعدده تارة أخرى» (مغزي، ٢٠١٧، صفحة ٦٣)

ج-مرحلة الاستثمار والتقويم:

يتم في هذه المرحلة التطبيق الفوري قصد الدعم، والتثبيت بمطالبة المتعلمين باستخراج شواهد أخرى للظاهرة نفسها، من النص إن وجدت، وتوظيفها في جمل وسياقات من إنتاجهم، وشرح لمقاطع محدودة ينسجون على منوالها نصوصا إبداعية، ثم مطالبة المتعلمين **بمسرحة النص** كأن يقوم بعضهم بأخذ الأدوار وبتمثيلية للقصة المدروسة أو المسرحية، « فحين يشارك المتعلم في تشخيص هذه المشاهد تتعزز علاقته أكثر بالمقروء، وتتحول عنده القراءة إلى ممارسة إمتاعية قائمة على الرغبة في الاكتشاف والاستغراق في تمثل جماليات النص» (طويل، ٢٠٢٢، صفحة ١١٣) فإذا ما تعززت علاقة المتعلم بما يقرأ يمكن للمعلم أن يوجهه إلى قراءة نصوص مماثلة أو يطالبه بقراءة أصل النص المقتطع سواء كان رواية أو قصة أو مسرحية أو غيرها، وهذا ما يعمل على تجويد قريحة المتعلم اللغوية، وتنمّي لديه مهارات الإلقاء والمحادثة والحوار، ويتثبت في ذهنه أساليب النص وتقنيات بنائه، ويصبح قادرا على إبداء رأيه إزاء النص، من حيث الأحداث وترابطها وتنميتها ومواقف الشخصيات فيها، أو عقد مقارنة بين أعمال أدبية مشابهة.

خاتمة:

من الواضح للمطلع على المناهج التعليمية الحالية (المعاد كتابتها) أن يلحظ عدم وجود استراتيجيات قرائية جادة وملائمة للنصوص السردية، حيث تركز الطرائق المتبعة على الجوانب الشكلية للنص من خلال تقنيتي الشرح والتفسير مع الخوض في تحليل النص ومناقشته وتحليله بشكل مقتضب؛ ونتيجة لذلك تفشل تلك الطرائق في إكساب المتعلمين مهارات التفكير الناقد والإبداع والابتكار، وتحّد من مساهمتهم في حل المشكلات التي تواجههم أو تلك المتعلقة بقضايا مجتمعاتهم، لذا تظل تلك الاستراتيجيات غير قادرة على تحقيق الكفاءات المرجوة، في ظل خصوصيات النص الأدبي وخصائص المتعلم المعاصر؛ الأمر الذي يدعو إلى استدراك الوضع بإيجاد بيداغوجيا سردية، تُعتمد في تدريس النصوص السردية بالإفادة من أحدث الدراسات اللسانية، والتربوية، والنقدية كنظرية التلقي في وضع آليات إقرائية لكل نمط نصي، والبحث عن مقارنة من شأنها «تأزيم العلاقة بين التلميذ والنص الأدبي بتوريطه ليكون مبادرا إلى اكتشاف أغواره واستكناه مواطن الجمال فيه» (بوتكلاي، ٢٠١١، صفحة ٢١)، تركز أساسا على التفاعل بين النص والقارئ، وتقترح فرضيات عن المعنى انطلاقا من مؤشرات محددة كعتبة النص وبدايته ونهايته للوقوف على العناصر التي قد تعين المتعلم على تلمس معنى النص، ومن ثمة مُعاودة إنتاجه بإضافات واقتراحات من مخزونه المعرفي واللغوي.

قائمة المراجع:

- أحمد سعيد مغزي وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية - السنة الثانية من التعليم المتوسط، (الجزائر، أوراس للنشر، سبتمبر ٢٠١٧).
- أحمد سعيد مغزي وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية - السنة الثالثة من التعليم المتوسط، (الجزائر، أوراس للنشر، سبتمبر ٢٠١٧).
- حسن طویل: الآفاق الجديدة لتدريس اللغة العربية وآدابها - مقترحات تطبيقية، (الأردن، عالم الكتب الحديث، ٢٠٢٢).
- حسن مصطفى سحلول: نظريات القراءة والتأويل الأدبي وقضاياها، (دمشق، اتحاد الكتاب العرب، ٢٠٠١).
- روبرت ديوجراند: النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، (مصر، عالم الكتب، ١٩٨٨).
- رولان بارث وآخرون: شعرية المسرود، تر: عدنان محمود محمد، (سوريا، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب بوزارة الثقافة، ٢٠١٠).
- رولان بارث، وجيرار جينات: من البنوية إلى الشعرية، تر: غسان السيّد، (سوريا، نينوى للدراسات والنشر والتوزيع، ٢٠٠١).
- سعيد حسن البحيري: علم لغة النص (المفاهيم والاتجاهات)، الشركة المصرية العالمية للنشر، مصر، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان، ط١، ١٩٩٧.
- شلوف حسين وآخرون: الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللغة العربية، (الجزائر، ٢٠١٥).
- صالح غيلوس: إعادة بناء النص التعليمي في ضوء المقاربة النصية، (الاسكندرية، دار التعليم الجامعي، ٢٠١٩).
- عبد الحق بلعابد: عتبات (جيرار جينيت من النص إلى المناص)، (الجزائر، منشورات الاختلاف، بيروت، الدار العربية للعلوم ناشرون، ٢٠٠٨).
- عبد العزيز خلوقة والمختار سعدي: ديداكتيك اللغة العربية والمقاربة بالكفايات بالسلك الثانوي التأهيلي - النظرية والتطبيق -، (المغرب، مطبعة *l'imprimeur*، ٢٠١٥).
- عدنان بن ذريل: النص والأسلوبية بين النظرية والتطبيق، (دمشق، منشورات اتحاد الكتاب العرب، ٢٠٠٠).
- علي عبد الله يافعي: أساسيات النص التعليمي، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، قطر، ع ١٣٠٤، ١٩٩٩.
- اللجنة الوطنية للمناهج: منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي - اللغة العربية وآدابها، الشعبة: آداب/ فلسفة، لغات أجنبية وشعب: الرياضيات، العلوم التجريبية، تسيير واقتصاد، تقني رياضي، (الجزائر، ٢٠٠٦).
- اللجنة الوطنية للمناهج: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي اللغة العربية وآدابها، (الجزائر، ماي ٢٠٠٦).

- اللجنة الوطنية للمناهج-المجموعة المتخصصة للغة العربية: الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية -مرحلة التعليم المتوسط، (الجزائر، ٢٠١٦).
- لحسن بوتكلاي: تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل، (المغرب، أفريقيا الشرق، ٢٠١١).
- لطيفة هباشي: استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، (الأردن، عالم الكتب الحديث، ٢٠٠٨).
- مديرية التعليم الأساس: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة متوسط، (الجزائر، ٢٠٠٥).
- محمد أولحاج: ديداكتيك التعبير تقنيات ومناهج، (المغرب، دار الثقافة، ٢٠٠١).
- محمد صالح سمك: فن تدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها السلوكية وأنماطها العملية، (لبنان، دار الفكر العربي، ١٩٨٨).
- محمودي عبد الكريم: تعليمية الأدب (اللفظ والمعنى) في المرحلة المتوسطة بالمدرسة الجزائرية، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة تيزي وزو، مجلد ٥، ع ٣٠، ديسمبر ٢٠١٤.
- محفوظ كحوال ومحمد بومشاط: دليل الأستاذ -مادة اللغة العربية وآدابها -السنة الأولى من التعليم المتوسط، (مؤم للنشر، الجزائر).
- **Literature in the Language Classroom : Collie& Slater, (١٩٩١),p٣.**