دراسة تحليلية تقويمية لمضامين وأهداف كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة ثانوي طبقا للبرنامج الجديد

أحمد محمد عوني
جامعة ابن خلدون - تيارت

بداية يشرفني ويطيب لي أن أتقدم بالشكر والتقدير، للهيئة المشرفة على هذا الملتقى الوطني، وعلى رأسها الأستاذ الدكتور بن مالك رشيد، مدير مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، واللجنة العلمية الموقرة التي اضطلعت بالإعداد والتنظيم لهذا الملتقى، الذي أجد نفسي فخورا بجهودهم لخدمة ورعاية لغة القرآن الكريم. كما أنحني احتراما وتقديرا لهذه الكوكبة المنيرة، من أساتذة اللغة العربية وحماتها، مثمنا جهودهم المخلصة في خدمتها وصيانتها، والسعي الدءوب لتطويرها، والحفاظ على مكتسباتها والغيرة عليها. ويشرفني مرة ثانية أن أتقدم من موقعي هذا، بمداخلة موضوعها "دراسة تحليلية تقويمية لمضامين وأهداف كتاب (اللغة العربية وآدابها) للسنة الثالثة ثانوي، طبقا للبرنامج الجديد" متضمنة محاور ثلاثة :

- قراءةً في الكتاب
- قراءةً في المنهج
- مدى تطابق الكتاب مع المنهج.

إلا أن الولوج في معالجة محاور هذه المداخلة، لا يمكن أن يفي بالغرض الشريف، لأشغال هذا الملتقى، دون أن نقف وقفة تحليلية لواقع برنامج اللغة العربية في المرحلة الثانوية منذ الاستقلال إلى وقتنا الحاضر، مع علاقة هذا البرنامج بالمراحل التعليمية السابقة له، والمرحلة المستقبلة للطالب، حامل هذا الرصيد اللغوي والمعرفي، في المرحلة الجامعية.

لقد عاصرنا سلسلة كتاب المختار في الأدب والنصوص والنقد والتراجم الأدبية، للمستويات الثلاثة في المرحلة الثانوية، والمختار في القواعد، والمختار في

القراءة، والمختار في العروض والقافية، وذلك في مرحلة السبعينيات، وكان برنامج الأدب حينئذ يدرس ضمن تقسيم العصور الأدبية، (العصر الجاهلي وصدر الإسلام، والعصر الأموي ثم العصر العباسي، الأول والثاني، ثم عصر الضعف والعصر الحديث).

ولم يكن للطالب أو الأستاذ فيه من دور إلا متابعة ما جادت به قريحة المؤلفين من تقديم وتعريف بالأديب، متبوعا بالشرح والتحليل والخلاصة، وهو بلا شك جهد محمود للمؤلفين، إلا أنه جعل الطالب وعاء للحفظ والمتابعة فاقدا لذاتيته وشخصيته، واستحضار قدراته الذهنية، في التحليل والنقد والاستنباط. وقد يكون من الإنصاف أن نتغاضى عن تلك السلبية لطبيعة المرحلة، مرحلة ما بعد الاستقلال. أما اختيار الموضوعات فقد تضمّن أهدافا تربوية وأخلاقية، ووطنية، وفكرية، تسعى إلى تعميق الإحساس بكل ما هو وطني وقومي، تماشيا مع روح المرحلة التي عاشها الوطن. ثم تلتها المرحلة الثانية فحل كتاب المختار في الأدب والقراءة، محل كتاب المختار في الأدب والنصوص والنقد والتراجم الأدبية، ولم يكن ميدان التغيير جوهريا، بقدر ما تخلص من بعض السلبيات التي أشرنا إليها في كتاب المختار المشار إليه، فأتاح للطالب - على استحياء - فرصة التفكير والاستنباط في بعض النصوص، دون أن يوظف قدرات الطالب ومهاراته، في فهم مضمون النص وتوظيفه في فروع اللغة من الدراسات في الحقل الدلالي والحقل المعجمي، وتذوق النص بلاغيا، وترسيخ المفاهيم النقدية لدى الطالب، مكتفيا ببعض التلميحات المحتشمة، التي لا تخدم الأهداف التربوية لهذه المرحلة الحساسة من عمر الطالب الدراسي وبخاصة أنه متوجه إلى المرحلة الجامعية بكل ما تتطلبه من إعداد لمفاهيم ذهنية وقدرات عقلية، وإلمام بالمعارف التي تعد الركيزة الأساسية للبناء في المرحلة الجامعية. بالإضافة إلى تجاهل بعض الموضوعات التي تضمنها كتاب المختار في الأدب والنصوص والنقد والتراجم الأدبية، مما سلب البرنامج بعض أهدافه المشار إليها، والتي اعتبرت من إيجابياته. ثم تلتها المرحلة الثالثة بعنوان : المختار في الأدب والنصوص، على منوال الكتاب السابق مع تغيير وإضافات في الموضوعات بالعودة إلى بعض النصوص التي لم يتضمنها كتاب المختار في الأدب والقراءة، وعالج بعض السلبيات في العرض والتحليل، وأتاح للطالب قدرا

من التفكير والاستنباط وتنشيط الذاكرة الفكرية، إلا أنها ظلت دون ما تصبو إليه المنظومة التربوية.

لقد أثبتت التجارب الواقعية أن الطالب في قسم اللغة العربية وآدابها، يأتي إلى الجامعة ولا يحمل من زاد المرحلة الثانوية وما قبلها في تخصصه إلا الومضات اليسيرة، التي لا تفي بالغاية من برنامج ما قبل الجامعة، فانعكس ذلك على قدراته في التحصيل والمتابعة، وبالطبع على النتائج الحقيقية لمستواه. ذلك أن كتاب الأدب ظل في نظر الطالب فرضَ كفاية لا فرض عين، قياسا مع كتب الفلسفة والتاريخ والجغرافيا في العلوم الإنسانية، ناهيك عن العلوم التقنية ومرجع ذلك كله يعود إلى طبيعة سؤال مادة الأدب العربي في امتحان البكالوريا، تلك الطريقة التي ظلت منذ السبعينيات إلى الآن - تقريبا- على نمط واحد، فساهمت إلى حد كبير في تهميش دور الكتاب في التحضير للامتحان حيث أصبح بناء السؤال في امتحان مادة الأدب العربي في البكالوريا مكشوفا مسبقا، لا أثر فيه للتشويق، أوالتبؤ، أو المفاجأة أو استحضار الطاقة الفكرية والذهنية. وأصبح عنصر المفاجأة من طرف متلقي السؤال ينحصر في : من هو أديب هذا العام، وهل النص شعري أم نثري ؟

أما بناء السؤال فهو صورة واحدة تقريبا، وبالتالي تأتي الإجابات نسخة واحدة لدى غالبية الممتحنين، تغيب فيها شخصية الطالب، وأسلوبه ومهاراته الذهنية في التحليل والنقد، ناهيك عن اختيار السؤال الاختياري، فهو ينحصر في الإجابة عن سؤال تحليل النص، دون غيره - سؤال تحرير المقال - لاعتبارات يضيق المقام عن شرحها والتفصيل فيها.

وإن جرت بعض التعديلات الطفيفة في بناء أسئلة البكالوريا في مادة الأدب فأدرج السؤال الإجباري في : النحو والصرف والبلاغة والعروض بـ : خمس نقاط، بعد أن ظلت صيغة السؤال لردح طويل من الزمن، تنحصر في : حلل النص شكلا ومضمونا !!! ناهيك عن برنامج القواعد والبلاغة والعروض والقراءة، الذي لم يعد الطالب الإعداد الكافي للمتابعة الجادة والعلمية في المرحلة الجامعية.[1]

---

[1] الملحق رقم 1.

تلك وغيرها سادتي الأفاضل قضايا جوهرية وأساسية ينبغي الوقوف عندها عند طرح قضية : كتاب اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية - واقع وآفاق...

وأبدأ بالمحور الأول في مداخلتي المتواضعة وهو :

أولا : قراءة في الكتاب

إن المتأمل لكتاب السنة الثالثة من التعليم الثانوي لمادة اللغة العربية وآدابها يلحظ أول ما يلحظ :

إنه في بنيته العامة يعد امتدادا لكتابي السنتين الماضيتين الأولى والثانية حيث جاء متفقا معهما في الكثير منها، والشيء المختلف بينهما هو في التسمية فقط، حيث سمي كتاب السنة الأولى "المشوق" وسمي كتاب السنة الثانية "الجديد" بينما وسم في السنة الثالثة بـ "اللغة العربية وآدابها" وذلك في كلتا الشعبتين : (شعبتي "آداب وفلسفة" و"لغات أجنبية" والشعب العلمية والتقنية (رياضيات - علوم تجريبية - تسيير واقتصاد - تقني رياضي). أما من حيث المنهجية في توزيع الأنشطة وطريقة تناول النصوص فإن كتاب هذه السنة كان تكملة للكتابين السابقين. فإذا كان كتاب السنة الأولى قد تناول في محاوره العصرين الجاهلي والإسلامي (صدر الإسلام والدولة الأموية)، وذلك بعرض نماذج أدبية من الفترتين، فإن كتاب السنة الثانية قد اهتم بالعصر العباسي، لذلك جاء كتاب السنة الثالثة امتدادا للسنتين السابقتين، حيث أدرج عصر الضعف والعصر الحديث (الأدب الإحيائي ونماذج من الشعر المعاصر بما فيها الأدب الجزائري)، وحاول مؤلفو الكتاب الالتزام بما ورد في المنهاج وفي الوثيقة المرافقة. فقد اشتمل كتاب السنة الثالثة من التعليم الثانوي لشعبتي الآداب واللغات على اثني عشر محورا، ينجز كل محور من هذه المحاور في أسبوعين، وكل محور يتضمن نصين أدبيين، تتدرج ضمنهما أنشطة البلاغة والعروض، قصد تنمية ملكة الذوق لدى المتعلمين، وهذه مستمدة من النصين الأدبيين، يليها نص تواصلي ذو طابع نقدي يعالج ظاهرة أدبية ذات صلة بالنصين الأدبيين يتبعها نص للمطالعة الموجهة، وقد اتسمت هذه النصوص بالتنوع في مضامينها (الفكري والسياسي، والاجتماعي) مع ميل إلى المضامين الحتمية للبعد الإنساني (كالتسامح، والحوار بين الأديان) والحس الوطني، وذيّل المحور بنشاط تقويمي وهو نشاط إحكام موارد المتعلم حيث ينطلق من سند شعري أو نثري، ويتبع بأسئلة

اختبارية حول النص، ثم يعرض وضعية أو وضعيتين للإدماج، أين يظهر التلميذ قدرته على الإنتاج وعلى توظيف معارفه المكتسبة في كل مرحلة، وفي نهاية المحور يعرض الكتاب نشاط التعبير الكتابي، ونشاط المشروع ينجزان على مراحل.

أما كتاب السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعب العلمية والتقنية، فلم يكن مختلفا عن كتاب الشعب الأدبية واللغات، إلا في الجزء اليسير، حيث يخلو النص التواصلي في الشعب الأدبية من روافده اللغوية والبلاغية والعروضية، بينما يتضمن النص التواصلي في الشعب العلمية روافده النحوية أو الصرفية، ويلاحظ أن نشاطي التعبير والمشروع في هذا الكتاب قد أدرجا بعد كل محورين، وذلك كله لاختلاف الحجم الساعي المقرر على الشعب التي أعد لها الكتابان.

وما يستدعي الوقوف عنده في نصوص هذين الكتابين، أنها تندرج ضمن الشعر الحر (شعر التفعيلة)، إذ أن معظمها من الشعر المعاصر، مع حضور الأدب الجزائري، وهذا خلافا للكتابين السابقين[2] اللذين كان فيهما حظ الشعر المعاصر ضئيلا، وكأمثلة على هذه النصوص نذكر على سبيل المثال : منشورات فدائية، لنزار قباني (ص 94)، وحالة حصار، لمحمود درويش (ص 101)، وخطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين (ص 168)، وأحزان الغربة لعبد الرحمن جيلي (ص 146)، ونص الفراغ في الكتاب العلمي الأندونيسي (ص 128). وهناك نصوص نثرية منها : الجرح والأمل، لزليخة مسعودي (ص 204) ومن رواية الأمير، لواسيني لعرج "لالة فاطمة نسومر" المرأة الصقر (ص 254)... إلخ. إلا أن المشكل المطروح في طبيعة هذه النصوص، أنها تبدو غريبة على الذوق المألوف سواء بالنسبة إلى الأستاذ الذي تشكلت ذائقته من النصوص القديمة، ولما يروض ذهنيا على التعامل مع نصوص جديدة في بنيتها وصورها. أما بالنسبة للتلميذ، فإن المشكل يطرح بحدة خاصة من ناحية التناول البيداغوجي لهذه النصوص، حيث لم يتمكن مؤلفو الكتاب من اختيار أسئلة إجرائية تنسجم مع طبيعة النص المعاصر، فالأسئلة الاسترشادية التي تلي النصوص، وتحيل على مقاربتها مقاربة نصية قد طرحت بشكل مألوف وتقليدي، في حين أن وظيفة المقاربة النصية كاختيار منهجي، والمقاربة بالكفاءات كاختيار بيداغوجي، يتطلبان التكامل والإدماج في دراسة

---

[2] كتاب المختار في الأدب والنصوص والتراجم، وكتاب القراءة والنصوص.

النصوص، والأكيد أن وجود نصوص من الأدب المعاصر، الذي تمخض عن ثورة أدبية ونقدية في الأدب العربي، من شأنها أن تتكئ على مناهج جديدة في الدراسات المختلفة لهذا الأدب، مما ينجر عنه وجود أسئلة تراعي هذا التوجه الجديد، وتخدم طبيعة المقاربة وتحقق عنصر التكامل، وهذا هو الجانب الغائب في المقاربة المعروضة في الكتاب. كما يلاحظ عدم الدقة عند الاقتباس من الآثار المعتمدة في المقرر، مما ينجر عنه الخلط والتعتيم على المتعامل مع النصوص المقتبسة مثال ذلك نص : "في الطبيعة والنفس الإنسانية"، لابن خلدون (ص 38).

كما أن معظم النصوص التي تصرّف فيها لم تشر إلى الأثر الذي أخذت منه، ولم يشر إليها بعبارة -بتصرف -، وهذا من شأنه أن يضاعف الصعوبة ويخلق اضطرابا في الربط بين أفكار النص الواحد، ومما يلاحظ أيضا في كثير من النصوص الأدبية عدم مراعاة الانسجام بين الظواهر اللغوية والبلاغية والعروضية، والتوقيت المخصص لها مثل : أحكام التمييز والحال وما بينهما من فروق، وبحر الرمل في الشعر الحر (ص 120-122).

فهذان الموضوعان خصصت لهما ساعة من الزمن، كما خصص لنون الوقاية (ص 62)، الحجم الساعي نفسه. وفي بعض النصوص لم يراع أساتذتي مؤلفو الكتاب تحقيق الانسجام التام بين النص وبين الظاهرة اللغوية أو البلاغية، مما يوقع الأستاذ في إشكال ويدفعه إلى تناول هذه الظواهر تناولا تقليديا. فكثيرا ما نلاحظ أن النص لا يحتوي على أي مثال أو يحتوي على مثال واحد أو مثالين فقط من الظاهرة المدروسة ومنها : نون الوقاية (ص 62) والهمزة المزيدة في أول الأمر (ص 129). ومما يثير الاهتمام أيضا غموض بعض المصطلحات النقدية أو البلاغية كمفهوم الأرجوزة مثلا، فمتى تدرج القصيدة تحت هذه التسمية ؟. باعتبار أن المفهوم المتعارف عليه لا يتطابق وقصيدة الحريري المسماة "ملحة الإعراب" ؟ ولعل لبعض الأخطاء المطبعية الأثر الكبير في ترسيخ المعارف الخاطئة في أذهان التلاميذ، وذلك عندما تتحول إلى أخطاء معرفية، منها تاريخ سقوط الدولة الموحدية 1269 هـ (ص 22)، في حين أن هذه السنة تناسب التقويم الميلادي.

كما أن بعض الأسئلة الواردة في الكتاب غير وظيفية، ولم تراع مستوى ومعارف التلاميذ، كما جاء في عنصر استثمار المعطيات (ص 23) : "اكتب فقرة تقارن فيها بين نهضة مجتمعنا في العصر الحديث، ونهضة المجتمع الماليزي

استعن بآخر الإحصائيات في مجال العلوم والاقتصاد". فمن أين للتلميذ بهذه المعطيات وما الهدف المتوخى من ذلك ؟ ولماذا المجتمع الماليزي بالذات ؟ كما تكرر الخلط بين مفهوم الحقل الدلالي والحقل المعجمي، مثلما ورد في صفحة 164 (في الحقل المعجمي : تحت أي موضوع تندرج الألفاظ الآتية : الصارخ الظلمة، العتمة، لا يترنم، ثقيل، الحسرة، طويناه) !!!

(في الحقل الدلالي : تعرف على جذر كلمة : الصارخ، ثم استعن بالقاموس لمعرفة معانيها المختلفة) !!! ومثل ذلك في صفحة 170 :

(في الحقل المعجمي : ابحث في النص عن المفردات الدالة على الاستكانة والعجز، وعن المفردات الدالة على البطولة والمجد) !!!

(في الحقل الدلالي : حدد جذر كلمة (المراهنة) واذكر جملة المعاني التي تدل عليها باعتماد أحد المعاجم). !!!

إلا أن هذه الملاحظات لا تعني الانتقاص أو التقليل من الجهود والغايات التي سعى مؤلفو الكتاب إلى تحقيقها من خلال مضامينه التي تصبو إلى تحقيق أهداف نبيلة، شريفة المقصد، قريبة المنال، وتسعى إلى تلافي بعض النقائص والسلبيات التي وردت في الكتاب السابق، وإن كانت صعبة أحيانا، غير أنها ليست مستحيلة، ذلك إذا تحلى الأستاذ بالإخلاص والجد والعمل على تطوير أساليبه في التدريس، وأدرك الطالب غايات هذه المرحلة، التي لا تتوقف عند الحصول على العلامة في امتحان البكالوريا، بقدر ما تعد ذخيرة لما هو مقدم عليه في المرحلة الجامعية، وبدونها لا يمكنه مواصلة المشوار بالمستوى الذي تصبو إليه المنظومة التربوية بكل أهدافها التربوية والتعليمية والمعرفية.

ثانيا : قراءة في المناهج

لا يختلف مربيان في أن اللغة عموما، واللغة العربية خصوصا لا ينحصر دورها في كونها مادة تدريسية تعليمية فحسب، بل هي : أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، كما جاء في الخصائص لابن جني، بالإضافة إلى كونها وسيلة لتنظيم الفكر وغرس القيم في النفوس واكتساب لمختلف المعارف وهذا ما ركزت عليه مناهج السنوات الثلاث من التعليم الثانوي. وقد لوحظ أن اعتماد المقاربة النصية الجديدة في التدريس، ساهم بفعالية وإلى حد كبير، في

التحضير الذهني للمتعلم لمواكبة العصر، وتهيئته للتفاعل مع معطيات الحياة المعاصرة ويظهر ذلك في أهم الركائز التي استند عليها المنهج حيث إنه :

1- ألزم الأستاذ باستيعاب أهمية السنة النهائية بالنسبة للمتعلم، لأنها سنة اجتياز امتحان البكالوريا، ونضيف أنها الرصيد المعرفي للمرحلة الجامعية التي تعتبر مرحلة الثانوية خطوة في الطريق إليها. وهنا يكمن ثقل المسؤولية الملقاة على كاهل المدرس، فهو يحتاج إلى جهد واع للوصول بالمتعلم إلى بلوغ أمنيته في الفوز، وتحقيق أمله في النجاح، وشحن رصيده اللغوي والمعرفي، وتنمية قدراته الذهنية، وطاقاته النقدية.

2- إن هذه المقاربة تحول دور المدرسة من مهمة تكوين فرد خزان للمعارف إلى فرد متعامل معها، يمتلك القدرة على الإنتاج، فيجتاز مرحلة الاستهلاك، إلى الإبداع والتطوير والتجديد.

3- ألزمت الأستاذ على تجاوز طريقة التعليم التقليدية، التي تبعث على الركود والجمود والتي كانت تعتمد على :

أ- جزئة المعارف.

ب- إجبار المتعلم على الإلمام بمجموعة المعارف، دون استثمارها ميدانيا.

ج- الرؤية الجزئية غير المتكاملة (بتراكم المعارف في ذهن التلميذ، دون أن يستطيع إقامة روابط بينها).

كل هذه النقاط كانت حائلا بين التلميذ، وبين الإنجاز والاكتشاف والإبداع. أما المقاربة الجديدة فقد تبنت فكرة مضمونها : أن "المعارف تبنى وتلقن" واستهدفت :

أ- قدرات المتعلم (العقلية والوجدانية والمهارية).

ب- ركزت على المنهجية بدلا من التركيز على الكم المعرفي.

ج- تبنت مبدأ الإدماج.

وتظهر فاعلية هذه الطريقة في كيفية التكامل بين الأنشطة، وهذا ما تشرحه الوثيقة المرافقة التي تبدو فيما يلي :

- النصوص الأدبية : تنظر هذه المقاربة إلى النص، على أنه دعامة أساسية في تدريس اللغة العربية، لهذا اتجهت عناية المربين واللغويين إلى الاهتمام بالبناء

الجيد، والمتماسك للنصوص لأنها تسهم في بناء عقلية منظمة قادرة على التعامل المنهجي والمنطقي، مع المعارف والمعلومات.

- النصوص التواصلية : وهي نصوص نثرية، ذات طابع نقدي كونها تتناول ظاهرة لها علاقة بالنص الأدبي.
- نشاط القواعد : وهو تعزيز للمعرفة العلمية والتطبيقية لدى المتعلم بتكثيف الممارسة، قصد الوصول إلى فهم واع للنص، وإكساب القدرة على إنتاج النصوص المختلفة.
- البلاغة : يسعى الأستاذ من خلال هذا النشاط إلى تحقيق :

أ- إدراك وظيفة البلاغة من خلال تنوع أساليبها وتعدد صورها ضمن علاقتها بالنص.

ب- الإفادة من الأدباء باقتباس أساليبهم ومحاكاتها.

ج- رصد الصور البيانية والوقوف على قيمتها الجمالية.

- العروض : بعد ما تمرس التلميذ على المصطلحات العروضية، وتدرب على اكتشاف بحور الشعر، يتجه اهتمامه في هذه السنة إلى :
- إدراك تطور الوزن والقافية والتفعيلة في الشعر الحديث عموما، والمعاصر خصوصا.
- إتقان الكتابة العروضية.
- إدراك التطور الذي مرت به القصيدة العربية.
- تذوق دور الوزن والإيقاع في جمالية النص الشعري.

وهنا ينبغي ملاحظة أن معارف التلميذ في المرحلة الثانوية في مادة العروض،-من خلال التجربة والممارسة الفعلية- لا تؤهله لاستيعاب برنامج العروض في المرحلة الجامعية، شأنه في ذلك شأن مادة النحو العربي، ناهيك عن مدى التوفيق في السؤال الإجباري في البكالوريا، (النحو والبلاغة والعروض) ولعل تجربتي الشخصية من خلال اضطلاعي بتدريس هذين المقياسين تؤكد ذلك، حيث نجد أن الكم الهائل من الطلبة يتعاملون مع هاتين المادتين تعامل المبتدئ في المعارف، وهذا يدعونا إلى إعادة النظر في المنهج والطريقة، والحجم الساعي المخصص لكل منهما، ضمن برنامج المرحلة الثانوية، كونها العتبة الأساسية للمرحلة الجامعية في تخصص اللغة العربية وآدابها، بصفة خاصة.

والذي يعود إلى فكرة الدوائر العروضية، كما وضعها الخليل بن أحمد يدرك جمالية الوزن العروضي، والتوافق بين بحور كل دائرة، والشكل المرفق في الملحق يبين ذلك.[3]

كما أن تجاهل الإشارة إلى الزحافات والعلل، وهي قاسم مشترك في كل التفعيلات الثماني أو العشر يجعل الطالب يعتمد الآلية في التقطيع العروضي ويفتقد في معظم الأحيان إلى الاهتداء إلى تحديد البحر المراد.

1. **المطالعة الموجهة** : يسهم هذا النشاط في توسيع آفاق المتعلم وصقل ذوقه وتنمية حب الإطلاع ولكي يحقق هذا النشاط أهدافه يجب تقديمه بأسلوب شائق ويتم ذلك عبر مراحل :

أ- مرحلة المطالعة الأولية : بتكوين فكرة عن النص، نوعه، طبيعته...

ب- المطالعة المعمقة : بتقسيم النص إلى أجزاء، مناقشة الموضوع.

ج- مرحلة التلخيص : باحترام تقنيات التلخيص.

د- مرحلة التقييم : بالحكم العام على الأثر.

هـ- مرحلة الاستثمار : باستنباط القيمة الفكرية للنص، تدريبات لغوية محاكاة النص.

2. **نشاط إحكام موارد المتعلم** : إن المتعلم من خلال تعامله مع الأنشطة السابقة يكون قد جمع موارد متنوعة بتنوع النشاطات، ولن تكون ذات فائدة إلا إذا وضعت موضع التفعيل، وهذا يكون ضمن نشاط اتفق على تسميته "إحكام موارد المتعلم وضبطها" فيتعلم الطالب :

أ- كيفية إدماج مكتسباته.

ب- كيفية إنجاز وضعيات إدماجية.

ج- تمثل أنماط النصوص والتمييز بينها.

د- التدريب على إنتاج نصوص ذات دلالات مختلفة.

ومن فوائد هذا النشاط أنه :

1- يعود المتعلم الاعتماد على نفسه.

2- يرسخ المعارف ويثبتها.

---

[3] الملحق رقم 2.

3- يكسب المتعلم مهارة الإنتاج والقدرة على الإبداع.
4- يعكس إنجازات المتعلمين.

3. **التعبير الكتابي** : يفعل هذا النشاط المهارة الكتابية عند التلميذ حيث يركز المنهاج الجديد على تحرير المواضيع داخل القسم، وانطلاقا من مبدأ المقاربة بالكفاءات يتناول الأستاذ حصة التعبير عبر ثلاث مراحل :

1- عرض الموضوع ومناقشته.
2- تحرير الموضوع داخل القسم.
3- تصحيح الموضوع.

وفي هذه المرحلة الأخيرة يركز الأستاذ على تدوين الأخطاء العامة وتصحيحها على السبورة بمشاركة التلاميذ، حيث توحد المصطلحات، ويلفت انتباه المتعلم إلى أخطائه كي يتولى تصحيحها بنفسه.

- على العموم فإن منهاج هذه السنة يستلم تلميذا قادرا على :
- إنتاج وكتابة نصوص ذات طابع سردي، وصفي، حجاجي.
- تمثل خصائص السرد، الوصف، الحجاج.
- امتلاك الكفاءة اللغوية والأدبية.
- ويخرج تلميذا قادرا على :
- تحديد أنماط النصوص مع التعليل والتمييز بينها.
- إعادة تركيب الأنماط (من نمط إلى آخر).
- النقد الأدبي لنصوص مختلفة.

وبالتالي فملمح التلميذ الناجح في البكالوريا هو :

- المنتج للنصوص ذات الدلالات المختلفة.
- المحلل للأفكار والنصوص.
- المعبر عن مواقفه وأفكاره.
- القادر على إبداء أفكاره معللة.

وفي الأخير لا يتسنى لنا هذا كله إلا بدفع الرتابة والملل عن المتعلمين وذلك بـ :

1- اعتماد التنوع في طرائق التدريس الذي يجعل المتعلم أساس الفعل التربوي.
2- إشراكه في حل مشكلات يلتبس الحكم فيها.
3- فسح المجال أمامه للاستنتاج والتحليل والنقد.

4- المراهنة على فعل الكتابة/ المهارة الكتابية/ فهي تسمح للمتعلمين بتثبيت معارفهم وتمكنهم من التواصل في مختلف المواقف (يصفون، يسردون يفسرون، يحاججون).

ثالثا : مدى تطابق المنهاج مع الكتاب

من خلال قراءتنا لكل من المنهاج والكتاب، تبين لنا بعض الخلل المنهجي الناتج عن عدم تطابق الكتاب مع المنهاج حيث :

- أقر الكتاب نصين أدبيين ونصا تواصليا واحدا في كل وحدة تعليمية في حين أقر المنهاج نصا أدبيا واحدا، ونصا تواصليا في كل وحدة. إذ أن النص الأدبي يشتمل على روافده من قواعد وبلاغة وعروض، بينما يخلو النص التواصلي منها (كتاب السنة الثالثة أدبي)، مما ينتج عنه إشكال في توزيع الأنشطة، ولأجل التوفيق بين محتويات الكتاب، وما جاء به المنهاج نقترح أن يقدم نص أدبي واحد مع روافده في كل أسبوع، على أن تخصص ساعة واحدة من الأسبوع الثاني للنص التواصلي.
- سوء توزيع قواعد اللغة على الوحدات، فكثيرا ما تدرج ثلاثة موضوعات في وحدة تعليمية واحدة، وفي أخرى نجد موضوعا واحدا، مما يطرح صعوبة في التكيف مع الحجم الساعي، لذلك فالأستاذ مطالب في هذه الحالة، بأن يكسر نظام توزيع الموضوعات على الحصص، ويستعمل ذكاءه في تناول الدروس في إطار التكاملية والإدماج اللذين يتطلبهما التدريس بالكفاءة.
- عدم إرفاق موضوعات قواعد اللغة والبلاغة والعروض بتمارين وتطبيقات دائمة، في حين يركز المنهاج على التدريس بالكفاءات، والتدرج لبناء الظاهرة في ذهن التلميذ، وجعله يوظفها في إنتاجه الكتابي، لذلك على الأستاذ أن يتجاوز هذا النقص بحسن اختيار التطبيقات التي تؤدي به مع تلاميذه إلى بلوغ الهدف قدر المستطاع.
- أدرج المنهاج خمسة موضوعات في نشاط العروض لا أثر لها في الكتاب المدرسي وهي : نشأة الشعر الحر - التفاعيل في الشعر الحر - الزحافات والعلل في الشعر الحر - الأسباب والأوتاد في الشعر الحر - البحور المركبة في الشعر الحر - ولم يترك لها حيزها المناسب، ونظرا لأهمية هذه

الموضوعات، فالأستاذ مطالب بمضاعفة مجهوداته لإدماجها في توزيع موضوعات العروض.

- ورود قواعد اللغة في شكل ومضات لا تستوفي المعارف اللغوية التي تتطلبها المرحلة وتسجيل بعض الأخطاء العلمية، ومن أجل التوفيق يراعى المهم والمستعمل ويضيف الأستاذ ما يراه ضروريا.

- غياب نشاط الوضعية الإدماجية، وتناوله كعنصر في نشاط إحكام موارد المتعلم، هذا الأخير يتناول في حصة واحدة، يتم فيها شرح السند الشعري أو النثري، وإنجاز تطبيقات البناء الفكري واللغوي، ثم تنجز الوضعية الإدماجية.

كل هذه المراحل تنجز في حصة واحدة، وبما أن المنهاج يركز على إنتاج التلميذ داخل القسم حيث يظهر كفاءته، ولتحقيق هذه الكفاءة يكلف الأستاذ تلاميذه، بإنجاز هذا النشاط، كواجب ليتم تدعيمه في القسم، حيث يركز على الوضعية الإدماجية التي تنجز في القسم تحت إشراف الأستاذ وبمشاركة التلاميذ حتى يكتسبوا الثقة في أنفسهم ويتمكنوا من الممارسة والقدرة على الإنتاج.

ملاحظات عامة واقتراحات

بالنظر لما سبق عرضه في عدم تطابق المنهاج مع الكتاب، نذكر بعض الملاحظات، ومن أهمها :

- الغموض في توزيع بعض الأنشطة على الحجم الساعي المقرر في المنهاج، وهنا نشير إلى إهمال المنهاج لنشاط النص التواصلي الوارد أعلاه في العنصر السابق.
- عدم وجود تصورات واضحة في كيفية إنجاز هذه المشاريع (تقصيبة - إضبارة) خريطة العالم العربي قبيل النهضة، وهذا يتطلب تحضيرا مكثفا من طرف الأستاذ قصد تحقيق المشاريع المقررة وفق طريقة بيداغوجية هادفة.
- أقرّ الكتاب ستة مشاريع، بينما اقترح المنهاج ثمانية، ولاحظنا أن المشروعين الغائبين في الكتاب أقرب للإنجاز، باعتبارهما ذوي دلالة ولأنهما يتماشيان مع طبيعة النشاط الفكري في نشاط التعبير الكتابي، ويمكن استغلالهما في الوقوف على إنتاج التلاميذ لذلك نقترح أن يحل هذان المشروعان محلّ

مشروعين آخرين قد يصعب انجازهما وقد لا يحققان ذات علاقة بالوحدات التعليمية، مع مراعاة الالتزام بما ورد في المنهاج.

- استحالة إنجاز كل موضوعات الأنشطة : إحكام موارد المتعلم التعبير الكتابي والمشروع، حيث أقر المنهاج ثلاث ساعات لكل وحدة تعليمية تختص منها حصتان لنشاط النصوص الأدبية والحصة المتبقية تختص لنشاطي المطالعة والتعبير بالتناوب. وينشط المشروع في كل حصة سادسة من النشاط التعبير الكتابي بينما ينشط نشاط إحكام موارد المتعلم وضبطها كل حصة سابعة من نشاط التعبير الكتابي كذلك. فعمليا يستحيل توزيع هذه الأنشطة على حصة واحدة، لأن الكتاب المدرسي (العلمي) أقر خمسة موضوعات للتعبير وخمسة للمشروع، واثني عشر موضوعا لنشاط إحكام موارد المتعلم، مع العلم أن كل موضوع من موضوعات التعبير الكتابي ينشط في ثلاث حصص وينشط موضوع المشروع في أربع حصص، ما يستدعي خمس عشرة حصة لنشاط التعبير وعشرين حصة لنشاط المشروع بغض النظر على نشاط إحكام الموارد. بينما لا نملك في الواقع العلمي إلا اثنتي عشرة حصة على مدار الموسم الدراسي، فكيف توزع هذه الأنشطة ؟

- نقترح إنجاز مشروع واحد فقط وهو المشروع رقم (2) في حصتين وموضوعين اثنين للتعبير وهما (تلخيص نصوص متنوعة) و(كتابة مقال نقدي). حيث ينشط كل موضوع في حصتين، بينما تدمج باقي الموضوعات مع عنصر الوضعية الإدماجية في نشاط إحكام موارد المتعلم، حيث ينشط كل موضوع في حصة واحدة وينجز داخل القسم، وارتأينا هذا الاختيار كحل للإشكال باعتبار أن معظم موضوعات التعبير تتقاطع مع موضوعات الوضعيات الإدماجية، وتركز على الفعل الكتابي وتمثل الأنماط.

ملاحظة : سجلنا هذه المشكلة في الكتاب العلمي، ونشير بأن المنهاج لم يتعرض لها.

ملحق رقم (1)

ولا بأس في هذا المقام أن نشير إلى نموذج من أسئلة مادة اللغة العربية في المستوى المماثل في إحدى الدول العربية الشقيقة، بما يعكس المكانة التي تحظى بها مادة اللغة العربية بين سائر المواد المرشحة للنجاح في امتحان البكالوريا : حيث يتضمن الامتحان ورقتين على مرحلتين :

الورقة الأولى : وتتضمن التعبير، والقراءة ذات الموضوع الواحد، وذات الموضوعات المتعددة

التعبير : ويكون اختياريا بين ثلاثة موضوعات، تدور حول النواحي الاجتماعية والوطنية والإنسانية والقصصية وتكون :

- مركزة الصيغة، واضحة العبارة، تدعو إلى التفكير الذاتي.
- عامة بعيدة عن البيئة المحلية الخاصة حتى تتهيأ للطلاب فرص متكافئة.
- ويراعى في الإجابة : الترتيب والتسلسل المنطقي للأفكار، البعد عن المقدمات الطويلة، والاستطراد والحشو، والتكرار، جمال العبارة، وفصاحة التعبير وتقدير العلامة أساسه الأسلوب والفكرة معا.

القراءة : سؤالان اختياريان من الكتاب ذي الموضوع الواحد، وسؤالان اختياريان من الكتاب ذي الموضوعات المتعددة، ويراعى فيها :

- قياس الناحية اللغوية من حيث معاني الألفاظ، والتراكيب، والإلمام بمفرد الجمع وجمع المفرد، ومرادف الكلمة والمضاد لها... إلخ.
- قياس الناحية الفكرية من حيث الفهم والاستنباط والربط بين الحقائق.
- الموازنة بين الأفكار وبيان قيمتها وعلاقتها بالحياة والمجتمع.
- نقد الفكرة وإبداء الرأي فيها والتعليل لها.
- بناء فكرة على فكرة، وأخذ فكرة من أخرى.
- أن تكون تطبيقا على الحقائق ما أمكن.
- أن تستخلص الإجابة في بعض الأسئلة من جوانب متعددة من الكتاب ذي الموضوع الواحد.
- ألا يجاب عن السؤال بكلمة واحدة، أو بجملة قصيرة.

- الاهتمام بالناحية التذوقية من حيث : بيان قيمة اللفظ أو التركيب في موضعه، وأثره في الكلام، ويراعى في الناحية التعبيرية توجيه الطلاب إلى العناية بالأسلوب، وترتيب الأفكار فيه، وسلامته من الأخطاء.
- وأن تتجه الأسئلة إلى الكشف عن شخصية الطالب وذاتيته، وقدرته على الحكم والتعليل.

الورقة الثانية وتتضمن : النصوص والأدب والبلاغة والنحو والعروض

بما أن النصوص الأدبية هي أساس الدراسة التذوقية والأدبية تلك النصوص التي تختار من الشعر والنثر، ولا تزيد عن فقرة من أربعة أسطر، أو من أربعة أبيات وتناقش في ظلها النواحي الآتية :

- الناحية اللغوية : ويسأل فيها الطالب عن الناحية اللغوية، بتعيين المعنى أو المرادف، أو المضاد، موقع الألفاظ والتراكيب من الناحية الجمالية، ومدى قدرتها على الإيحاء.
- الناحية الفكرية وتناقش فيها : الفكرة الأساسية والأفكار الجزئية ومدى التسلسل والارتباط الفكري بينها.
- الناحية التذوقية : ويطلب فيها استبدال لفظة بلفظة، أو تركيب بتركيب وبيان الأثر الفني لهذا التغيير.
- الصّور الجزئية والمحسنات اللفظية وتوضيحها، وبيان أثرها في الكلام ومدى الاتساق بينها، وملاءمتها لعاطفة الأديب.
- الصور الكلية ومدى الائتلاف بينها أو التفكك فيها.
- الخصائص البلاغية التي يكشف عنها النص.

الناحية الأدبية : وتتناول الجنس الأدبي للنص، والمذهب الأدبي الذي يندرج تحته، مع بيان الظواهر الأدبية وملامح التقليد والتجديد والسمات الفنية الخاصة بالأسلوب، أو الأديب، ويراعى في أسئلة الأدب والنصوص :

- ألا تحمّل النص من الظواهر الفنية والأدبية ما لا يتحمله، مع تجنب المصطلحات الفنية غير المعروفة للطلاب.

البلاغة : ويدور سؤال البلاغة حول مقطوعة من الشعر، مكتملة لا تزيد عن أربعة أبيات ما أمكن وتناقش فيه :

- عناصر التجربة، الفكرة، والشعور، والصور، والصياغة.

- تحليل الصور الكلية إلى عناصرها ومقوماتها.
- توضيح بعض الصور الجزئية، وبيان أثرها في الكلام.

النحو والصرف : ويعتمد السؤال على نص نثري أو شعري يتسم بوضوح الفكرة، ويراعى في أسئلته :

- أن تخلص للنحو ولا تتعرّض للنواحي الفكرية.
- أن تتجه إلى الناحية الوظيفية في صياغة اللفظ، واستخدام التراكيب، وإلى ضبط بعض الكلمات وبيان سبب الضبط، وتمييز الظواهر النحوية.
- أن تتطلب الأسئلة إجابة تستساغ في الاستخدام.
- ألا تشتمل على أسئلة يجاب عنها بأكثر من وجه.
- وينبغي أن يستفاد في دراسة النحو بما سبق من معارف نحوية، وأن تقدم الظاهرة النحوية إلى الطلاب بأسلوب شائق، يخفف جفاءها، مع الإكثار من التدريب عليها.

ملحق رقم (2)

بسيط دوائر الخليل

أولا- دائرة المختلف، أو الطويل

البحر	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
الطويل	0//	0/	0//	0/	0/	0//	0/	0//	0/	0/							
المديد		0/	0//	0/	0/	0//	0/	0//	0/	0/	0//						
المستطيل			0//	0/	0/	0//	0/	0//	0/	0/	0//	0/					
البسيط				0/	0/	0//	0/	0//	0/	0/	0//	0/	0//				
الممتد					0/	0//	0/	0//	0/	0/	0//	0/	0//	0/			

ثانيا : دائرة المؤتلف، أو الوافر

البحر	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
الوافر	0//	0///	0//	0///	0//	0///											
الكامل		0///	0//	0///	0//	0///	0//										

ثالثا : دائرة الهزج

البحر	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
الهزج	0//	0/	0/	0//	0/	0/	0//	0/	0/								
الرجز		0/	0/	0//	0/	0/	0//	0/	0/	0//							
الرمل			0/	0//	0/	0/	0//	0/	0/	0//	0/						

رابعا : دائرة السريع

البحر	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
السريع	0/	0/	0//	0/	0/	0//	0/	0/	0/								
مهمل		0/	0//	0/	0/	0//	0/	0/	0/	0/							
مهمل			0//	0/	0/	0//	0/	0/	0/	0/	0/						
المنسرح				0/	0/	0//	0/	0/	0/	0/	0/	0//					
الخفيف					0/	0//	0/	0/	0/	0/	0/	0//	0/				
المضارع						0//	0/	0/	0/	0/	0/	0//	0/	0/			
المقتضب							0/	0/	0/	0/	0/	0//	0/	0/	0//		

لمجتث										0/	0/	0//	0/	0/	0//	0/	0/
مهمل										0/					0//	0/	0/

خامسا : دائرة المتقارب

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
بحر																	
متقارب	0//	0/	0//	0/	0//	0/	0//	0/									
متدارك		0/	0//	0/	0//	0/	0//	0/	0//								

حروف القافية ومواضعها

نحاول من خلال هذا الجدول أن نوضح مواقع حروف القافية مع التمثيل لها بنماذج شعرية :

فأنا الدليل لكل ركب حائر ✧✧✧ وأنا الشفاء لريبة المرتاب. أحرف القافية : تابي /0/0

ألف التأسيس	الدخيل	الردف	الروي	الوصل	الخروج
✧✧✧✧✧✧	✧✧✧✧✧✧	الألف	الباء	الياء	✧✧✧✧✧✧

ولو لم تكن في كفه غير روحه ✧✧✧ لجاد بها فليتق الله سائلهُ. أحرف القافية سائله /0//0

ألف التأسيس	الدخيل	الردف	الروي	الوصل	الخروج
الألف	الهمزة	✧✧✧✧✧✧	اللام	الهاء الساكنة	✧✧✧✧✧✧

وكنت مع الغدير العذب نبعا ✧✧✧ سقيت الظامئين وما ارتويتُ. أحرف القافية : ويتو/0/0

ألف التأسيس	الدخيل	الردف	الروي	الوصل	الخروج
✧✧✧✧✧✧	✧✧✧✧✧✧	الياء	التاء	الواو للإشباع	✧✧✧✧✧✧

مشيناها خطى كتبت علينا ✧✧✧✧ ومن كتبت عليه خطى مشاها. أحرف القافية شاها /0/0

ألف التأسيس	الدخيل	الردف	الروي	الوصل	الخروج
✧✧✧✧✧✧	✧✧✧✧✧✧	الألف	الهاء	الألف	✧✧✧✧✧✧

يمشي الفقير وكل شيء ضده ✧✧✧✧ والناس تغلق دونه أبوابها. أحرف القافية : وابها /0//0

ألف التأسيس	الدخيل	الردف	الروي	الوصل	الخروج
الألف	الباء	✧✧✧✧✧✧	الهاء	الألف	

يا زارع الشوك في دربي ليوهنني ⋆⋆⋆⋆ إني أرى الشوك بعضا من رياحيني ـ أحرف القافية حيني /0/0

ألف التأسيس	الدخيل	الردف	الروي	الوصل	الخروج
⋆⋆⋆⋆⋆⋆	⋆⋆⋆⋆⋆⋆	الياء	النون	الياء	⋆⋆⋆⋆⋆⋆

كفي بكفك ما عات يدا بيد ⋆⋆⋆⋆ بل موجتان على بحر من البشر ـ أحرف القافية نلبشري /0///0

ألف التأسيس	الدخيل	الردف	الروي	الوصل	الخروج
⋆⋆⋆⋆⋆⋆⋆	⋆⋆⋆⋆⋆⋆⋆	⋆⋆⋆⋆⋆⋆⋆⋆	الراء	الياء للإشباع	⋆⋆⋆⋆⋆⋆

إذا المرء أولاك الهوان فأوله ⋆⋆⋆⋆ هوانا وإن كانت قريبا أواصرهُ ـ أحرف القافية واصرهو /0///0

ألف التأسيس	الدخيل	الردف	الروي	الوصل	الخروج
⋆⋆⋆⋆⋆⋆⋆⋆	⋆⋆⋆⋆⋆⋆⋆	⋆⋆⋆⋆⋆⋆	الراء	الهاء	الواو للإشباع

لا تمزحن فإن مزحت فلا يكن ⋆⋆⋆⋆ مزحا تضاف به إلى سوء الأدب ـ أحرف القافية إلأدب /0//0

ألف التأسيس	الدخيل	الردف	الروي	الوصل	الخروج
⋆⋆⋆⋆⋆⋆	⋆⋆⋆⋆⋆⋆⋆⋆	⋆⋆⋆⋆⋆⋆⋆⋆	الباء	⋆⋆⋆⋆⋆⋆⋆	⋆⋆⋆⋆⋆⋆

أنا البحر في أحشائه الدر كامن ⋆⋆ فهل سألوا الغواص عن صدفاتي. أحرف القافية فاتي /0/0

ألف التأسيس	الدخيل	الردف	الروي	الوصل	الخروج
⋆⋆⋆⋆⋆⋆⋆⋆	⋆⋆⋆⋆⋆⋆⋆⋆	الألف	التاء	الياء	⋆⋆⋆⋆⋆⋆⋆