الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الدكتور يحي فارس – المدية –

كلية الآداب واللغـات

قسم اللغة و الأدب العربي

تعليمية النص التفسيري
في المرحلة الثانوية
كتاب المشوق للسنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب _أنموذجاً_

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي – تخصص تعليمية اللغة

– إعداد الطالبين:

✓ صالح قويدري

✓ نورالدين لوصيف

– إشراف الأستاذ:

✓أحمد فجر

الموسم الجامعي : 2019-2020


بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة شكر

مصداقاً لقوله تعالى: " وإذ تأذن ربكم لأن شكرتم لأزيدنكم " وتطبيقا لأمره " أنِ اشكر لي ولوالديك إليّ المصير"، نشكر المولى جلّ وعلا على فضله ومنّه علينا أن وفقنا لاستكمال هذه الدراسة بعد جهد وعناء، فلولاه ما حركت أصابع اليد ولا عانقت مداد القلم في سبيل إنجاز هذا البحث المتواضع، فالشكر لله وله الحمد والثناء.

كما نتقدم بالشكر إلى أستاذنا الفاضل: أحمد فجر،الذي لم يقصر في أداء واجبه نحونا والذي لم يبخل علينا بنصائحه وتوجيهاته، هذا ونشكر كل من قدم لنا يد العون من قريب أو من بعيد.

إهداء

أهدي ثمرة جهدي ....

إلى أمي وأبي، اللذان اقترنت سعادتُهما بسعادتي...

وإلى جميع أفراد عائلتي.....

إلى كل الأحبة، وإن فرقت بيننا مشاغل الدنيا وباعدت

بيننا الأماكن...

إلى أصدقائي، الذين جمعتني بهم مقاعد الدراسة

في جميع الأطوار...

إهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى روحي جدي الطاهرة

تغمدها الله بواسع الرحمة والمغفرة والسلوان.

إلى سندي في الحياة طيب الذكر إلى من كان لي نورا

دائما في طريق العلم... أبي

إلى العين التي تحرسني .... والقلب الذي يؤويني أمي....

مقدمة

يعدُّ التعليم عمليةً أساسيةً في رقي الحضارةِ وتطورها وازدهارها وتقدمها ، فأمل كل أمة معقودٌ و مرهونٌ بتعلمها، وكارثة الأمة هو ابتعادها عن العلم، حيث أن كفة القوى باتت تميل ميلا شديدا إلى قوة العلم ، والأمة التي تملك العلم هي التي تسيطر وتتحكم في العالم كيفما شاءت، لذلك حظي التعليم باهتمام كبير من قبل العاملين والباحثين في الميدان، فنشأ ما يسمى بالتعليمية أو علم التدريس أو علم الديداكتيك، حيث تكاثفت الجهود لتطوير النظرة البيداغوجية الساعية إلى ترقية الأدوات الإجرائية في حقل التعليمية، الأمر الذي أكسبها مبررا علميا له شرعيته في الوجود، فصارت علما قائما بذاته له مرجعيته المعرفية ومفاهيمه واصطلاحاته وإجراءاته التطبيقية، ومن ثمة استحقت أن تتبوأ مكانها ضمن العلوم الإنسانية.

من هنا ظل التعليم قائما على مبادئَ و معارفَ تجاوزت المرحلة التلقينية إلى مرحلة الكفاءة الذاتية، التي تجعل المتعلم المحور الأساسي في عملية التعليم والتعلم؛ وتُعِدُّه أيضا للتكيف والتفاعل مع الصعوبات التي يتلقاها في مساره العلمي بنجاح، وكذلك المقاربة النصية، والتي أحدثت تغيرا جذريا في طريقة التعامل مع النص باعتباره الحامل الرئيسي للمعارف والمعلومات والخبرات والمهارات، فأصبحت تدفع المتعلم لاكتشاف جوهر النص وما يحتويه من أفكار ومناقشتها بنفسه، مما يسمح له باكتساب مهارة نقدية وسعة فكرية ونظرة شمولية لمضامين النصوص .

من هذا المنطلق تأسست لدينا فكرة البحث في مجال النصوص وبخاصة النصوص التعليمية لأنها تحمل كما هائلا من المعلومات والمعارف، التي سعى واضعو المنهاج من خلالها إلى تحقيق الأهداف المرجوة .

وقد تناولنا في هذه الدراسة تعليمية النص التفسيري في المرحلة الثانوية، إذ تعتبر هذه المرحلة حساسة وانتقالية من الطور المتوسط الذي يعد فيه النص مادة أساسية يلقّن من خلالها المتعلم جملة المعارف والمعلومات المتعلقة بمادة اللغة العربية إلى الطور الثانوي، والذي يكون فيه المتعلم أكثر نضجا لممارسة عمليات التعلم وطرائق التعامل مع النصوص،

وبالتالي تطرأ تغيرات في دراسة النصوص حسب المستوى التعليمي، إذ يمثل النص بالنسبة للمتعلم في هذه المرحلة الحقل الواسع والبحر الغني بالأفكار الجديدة، التي تمكنه من تحصيل أكبر قدر ممكن من المعلومات، وهو بالنسبة لنا نحن كباحثين الأرضية الخصبة التي نقوم من خلا لها بتطبيق ما نص عليه المنهاج .

إنَّ هذا التحديد الذي قمنا به فيما يخص النص التفسيري، إنما جاء بناءً على أن أنواع النصوص سواءٌ الوصفية أم السردية أم الحجاجية، هي نصوص تم تناولها من قبل الباحثين بشكل أكبر بكثير من النص التفسيري، الذي بدوره لا يقل أهمية عنها، فهو يعد من بين الكفاءات الختامية المندمجة ضمن هذا الطور، لذلك انصب اهتمامنا عليه بغية الإحاطة بكل جوانبه التعليمية، من ضرورة تدريسه، ومدى مساهمته في تحقيق الكفاءة التواصلية، وللوقوف أيضا على أبرز خصائصه الشكلية وما يميزه عن باقي النصوص التعليمية.

إن عدم إقبال الباحثين على النص التفسيري كان السبب الرئيسي في اختيارنا لهذا الموضوع المعنون بـ: **تعليمية النص التفسيري في المرحلة الثانوية كتاب المشوق للسنة أولى ثانوي جذع مشترك آداب _أنموذجا_** ، هذا وقد تواجدت لدينا أسباب أخرى أيضا منها ما هي ذاتية وأخرى موضوعية يمكننا حصرها في ما يلي:

1/أسباب ذاتية :

_ توجهنا إلى سلك التعليم بحكم التخصص المدروس، ووجود رغبة كبيرة لكلينا في التدريس بالمرحلة الثانوية أوجب علينا الإحاطة بكل ما يتعلق بالمادة، وخاصة النصوص علما أنها المنبع الذي يستقي منه التلميذ جميع معارفه .

2/ أسباب موضوعية :

_ إعطاء أهمية للنص التفسيري، الذي تكاد تنعدم الدراسات حوله مع أنه يعد من بين الأهداف الختامية للمرحلة الثانوية .

_ دور النص التفسيري في تحقيق الكفاءة التواصلية التي يسعى واضعو المنهج إلى تحقيقها.

_ محاولة حل مشكلة صعوبة تلقي هذا النوع من النصوص وإنتاجها.

أما عن أهداف هذا البحث فقد تمثلت فيما يلي :

_ مراجعة محتويات كتاب المشوق وتحديد مواطن توظيف النص التفسيري.

_ الوقوف على أهمية المقاربات الجديدة ودورها في تعليم النصوص .

_ الكشف عن أسباب تمثل الخطاطة التفسيرية لدى طلبة المرحلة الثانوية .

_ إبراز كيفية تلقي نصوص تفسيرية وإنتاجها من خلال نصوص الكتاب المدرسي.

و سيكون كتاب المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى ثانوي (جذع مشترك آداب) عمادا لهذا البحث باعتباره أنموذجا للدراسة ومجالا للتطبيق آملين أن نجيب على الإشكالية المطروحة :

_ كيف يمكن تلقي النصوص التفسيرية وإنتاجها، عبر نماذج النصوص التواصلية التي فرضها المنهاج المعتمد؟ وهل أسهمت المقاربات الجديدة في تحقيق ذلك؟

_ كيف تصور المنهاج طريقة تدريس النصوص التفسيرية في السنة أولى ثانوي جذع مشترك آداب ؟

وللإجابة على الإشكالية المطروحة تحتم علينا اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، حيث قمنا بوصف محتويات كتاب المشوق وتقديم نظرة شاملة لخطوات دراسة النصوص، أما التحليل فقد حلَّلنا بعض النصوص التي غلب عليها النمط التفسيري، و وقفنا بذلك على الطريقة المتبعة في طرح الأسئلة وفقا للمقاربة المعتمدة.

وتماشيا مع طبيعة الموضوع رسمنا خطة جاءت على النحو الأتي :

افتتحنا بحثنا بمقدمة تضمنت عناصر ومنطلقات البحث الأساسية، ثم ثنيناه بتمهيد هو بمثابة مفتاح للبحث، إضافة إلى ثلاثة فصول وخاتمة تلتها قائمة المصادر والمراجع وفهرس المحتويات، وجاء هذا التقسيم مراعاة للتوازن بين أجزاء البحث وللتدرج أيضا في عرض الأفكار وتسلسلها، أما التمهيد فحددنا فيه بعض المفاهيم الثانوية التي تضمنها البحث، حيث

رأينا أنه لا بد من الإشارة إليها لكونها تمثل القاعدة التي انبنت عليها أفكارنا التي تشكل منها هذا البحث، ثم جاء بعده الفصل الأول وعنوناه بـ: **تحديد مفاهيم المصطلحات المتعلقة بالتعليمية العامة وتعليمية اللغة العربية**، واندرج تحته ثلاث مباحث : المبحث الأول المعنون بـ: تحديد مفاهيم مصطلحات التعليمية العامة وتعليمية اللغة العربية، تناولنا فيه مفهوم التعليمية، مستوياتها، موضوعها، ثم انتقلنا إلى تحديد مفهوم مصطلح تعليمية اللغة العربية وانقسم إلى شقين: 1/ مفهوم اللغة العربية 2/ مفهوم تعليمية اللغة العربية، أما المبحث الثاني فكان عبارة عن مدخل لتعليمية النصوص وتفرعت عنه مجموعة من عناصر أولها مفهـوم النص في الثقافتين العربية والغربية، ثم قمنا بعدها بتعريـف النص التعليـمـــي واتبعناه بأنواع وأنماط النصوص المعتمدة في المنهاج التربوي، وآخر مباحث هذا الفصل فقد خصصناه للحديث عن النص التفسيري فكان معنونا كالآتي: النص التفسيري (مفهومه، أهدافه، أقسامه، مؤشرات نمطه)، أما الفصل الثاني من هذا البحث والمعنون بـ: **تعليمية النص التفسيري في المرحلة الثانوية** فقسمناه هو الآخر إلى أربعة مباحث، المبحث الأول قمنا فيه بعرض محتويات كتاب المشوق ركزنا فيه على نشاطي الأدب والنصوص،انتقلنا بعدها إلى المبحث الثاني الذي تناولنا فيه تجليات المقاربة النصية في كتاب المشوق واخترنا لذلك نصا يوضح اعتماد مؤلفي الكتاب لهذه المقاربة الجديدة وللحديث عن المبحث الثالث فإننا بينا فيه خطوات تدريس النص الأدبي، لنمر مباشرة لأهم مباحث هذا الفصل وآخرها فكان عبارة عن دراسة وصفية تحليلية لبعض النصوص التفسيرية التي تضمنها كتاب المشوق، كما أسفرت هذه الدراسة على مجموعة من النتائج قمنا بتحديدها في خاتمة هذا البحث.

ولإثراء هذه الفصول والمباحث اعتمدنا على مجموعة من المراجع خدمة للموضوع من بينها:" تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق لـ: بشير إبرير"، " تقنيات التعبير وأنماطه

بالنصوص الموجهة لـ: جورج مارون"، " أصول تدريس اللغة العربية " لـ: علي جواد طاهر، إضافة إلى جملة من الرسائل والمقالات ومواضيع لها علاقة بالبحث.

أما عن الدراسات السابقة فإننا لم نعثر على دراسات عالجت الموضوع معالجة مباشرة، حيث أن ما غلب على اهتمام الباحثين هو تعليمية النص الأدبي إضافة إلى النص الحجاجي خاصة في المرحلة الثانوية كونه معتمداً بشكل كبير في هذه المرحلة، مع ذلك فإننا عثرنا على بعض الدراسات التي سبقتنا إلى معالجة النصوص التعليمية _ بصفة عامة_ في الطور الثانوي نذكر منها:

_ تعليمية النص الأدبي في المرحلة الثانوية_ السنة الأولى ثانوي(جذع مشترك آداب) أنموذجا، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في ميدان اللغة والأدب العربي من إعداد: حفيظة عبابسة، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي 2013/2012 .

_ تعليمية النص الأدبي بين النظري والتطبيقي الطور المتوسط _أنموذجا_ مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في الأدب العربي، تخصص تعليمية اللغة العربية من إعداد: بوهالي فضيلة جامعة مصطفى اسطمبولي، معسكر 2016/2015.

_ تعليمية النص الحجاجي في كتاب السنة الثالثة ثانوي الشعب العلمية أنموذجا، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر، تخصص لسانيات تطبيقية وتعليمية اللغة العربية إعداد: مريم بشكيط، جامعة 08/ماي/1945 قالمة .

هذا وقد واجهتنا بعض الصعوبات والعراقيل التي اعترضت مشوارنا في إنجاز هذا البحث يمكنانا حصرها في ما يلي:

ضيق دائرة المعارف والمعلومات والبحوث والدراسات المتصلة بهذا البحث كونه موضوعا حديثا لم يُتَناول كثيرا بالدراسة، وكذلك تشعب المنابع التي استقينا منها بعض المفاهيم والتي كانت متباينة ومختلفة من مرجع لآخر حيث صعبت علينا اختيار الأنسب منها، لست أدري إن كان هذا الاختلاف ناجم عن تعدد الرؤى عند الباحثين أم أن التعليمية

باعتبارها علما حديث النشأة جعلت المفاهيم حولها تختلف من باحث لآخر، ثم إن غلق كافة المؤسسات التربوية و خاصة الثانويات فرض علينا الاستغناء عن الدراسة الميدانية التي أردناها أن تكون سندا مهما نكشف من خلاله عن مستوى التلاميذ في تلقى النصوص التفسيرية وإنتاجها، وكذلك معرفة مدى قدرة المتعلمين على تمييز النمط التفسيري عن بقية الأنماط الأخرى ، وهذا ما يحتاج منا بحوثا معمقةً وجهودًا كبيرةً، لتتكلل هذه الدراسة بالنجاح، إضافة إلى كل هذا فإن عدم التواصل بيننا وبين الأستاذ المشرف بشكل مباشر أثر على سير إنجاز هذا البحث بشكل أفضل بكثير مما هو عليه، وعدم التواصل هذا جاء جراء هذا الوباء الذي مني به العالم بأسره وبلدنا الجزائر بشكل خاص.

وفي الأخير وبعد هذا المشوار الطويل هاهو بحثنا يرى النور في ظل هذه الظروف العسيرة والحالة النفسية الصعبة التي مررنا بها خلال هذه الفترة، فبحثنا هذا ما هو إلا نافذة صغيرة نطل من خلالها على هذا البحر الواسع ألا وهو ميدان التعليم، على كل حال و رغم كل الصعوبات التي واجهتنا، إلا أننا أبينا إلا أن نتم مشوارنا وننجز بحثنا، فإن وفقنا و أصبنا فذلك ما نبغي و لله الفضل، و إن قصر الجهد فيكفي أننا اجتهدنا وبذلنا كل ما في وسعنا لنصل إلى مرادنا.

هذا ونشكر المولى جل وعلا أن وفقنا لإنجاز هذا البحث ومنحه لنا الصبر والعزيمة والإصرار ، والشكر موصول إلى أستاذنا الفاضل **أحمد فجر**، الذي لم يبخل علينا بنصائحه وإرشاداته وتوجيهاته، فالحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وبتوفيقه تتحقق المقاصد والغايات، وصلى على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.



تمهيد



1.1/ التدريس بالأهداف: لهذا المنهج جذور في التراث العربي القديم، حيث أورده ابن خلدون ببعض من التفصيل في حديثه عن طرائق التعليم إذ يقول:" اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا، يلقى له مسائل من كل باب ، ويفصل له في شرحها على سبيل الإجمال حتى ينتهي إلى آخر الفن ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين، ويخرج عن الإجمال"[1] .

و التدريس بالأهداف "هو نموذج يقوم على أسلوب التلقين والإلقاء الصادر من ذلك المعلم مالك المعرفة ومنظمها ومقدمها وشارحها للتلاميذ الذين يستهلكونها جاهزة فتملأ عقولهم الفارغة بكنوز المعرفة المكتسبة المتوافرة في الكتب المدرسية إلى حين استظهارها عند الطلب في الامتحان فيجازى إن أحسن الاستحضار بالنجاح أو يعاقب إن لم يستحضر محفوظه كما ينبغي"[2].

يخضع هذا النموذج إلى فكرة الوصول بالتلميذ إلى أبعد مدى ممكن من حيث قدر المعارف الموجهة إليه[3]، وهو ما يعني جعله في وضعية تلقٍّ مستمرٍّ وفق منطق التعليم الموجه من المعلم العارف إلى التلميذ" فاقد المعرفة" الذي يتم شحنه وضخه بالثقافة والمعرفة بطريقة شبه آلية لتهيئته لمواجهة الحياة الاجتماعية المعقدة.

قوبل هذا النموذج بكثير من الانتقادات رغم المحاسن التي سجلها في الممارسة التربوية، والتي لا يمكن إنكارها، حيث ارتبط التعليم بتنمية ملكات المتعلم العقلية ومعارفه

---

[1] ابن خلدون عبد الرحمن، المقدمة، تح : عبد الله محمد الدرويش، دار يعرب، دمشق، سوريا، ط1، 1377م ، ص143.

[2] اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب وزارة التربية الوطنية،د ط ،2005، ص 11.

[3] هنّي، خير الدين، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة عين البنيان، الجزائر، ط3، 2011، ص14.

النظرية وتمكينه أيضا من سرعة الاسترجاع بعد ربط مصيره بقدر ما يحفظ من معارف مع شعوره بالتفوق، ووُجّه هذا الانتقاد اللاذع بعد أن سجلت العديد من المآخذ تُجاه هذا النموذج أهمها:

_ سيطرة العشوائية والتراكمية وسلطة المعلم وغياب وسائل التقويم.

_ عدم وضوح الرؤية في تحديد الأهداف والتركيز على إيصال المعلومة وإهمال الجوانب الأخرى للمتعلم كالجانب النفسي و العقلي والإبداعي[1].

_ الدور الثانوي للمتعلم .

وهذا ما دعا إلى ضرورة إدراج الكثير من التقنيات و الأدوات والطرائق لتحويل المحتويات الدراسية المقررة إلى صياغات أقل اعتباطية وأقل وهما وأكثر تصميما ودقة وفعالية تسمح بظهور المحتويات الدراسية عند المتعلم على شكل سلوكات قابلة للملاحظة والتعديل و الضبط، وهو ما يمثله النموذج الثاني ألا وهو نموذج التدريس بالكفاءات[2].

2/ التدريس بالكفاءات : بعد أن رأينا جملة المآخذ التي وجهت إلى نموذج التدريس بالأهداف وبيان محدوديته، وذلك أن الأهداف متعددة ومجزأة، ويتعلم المتعلم قطعا دون أن يفقه معناها ولا يتفطن لعلاقتها بالحياة اليومية، دعت المنظومة التربوية إلى ضرورة التدريس بالكفاءات كمواصلة للتدريس بالأهداف، والحديث عن التدريس بالكفاءات هو في حقيقة الأمر حديث عن الذكاء بمفهومه العام، وإن هذا التصور يدعو أساسا إلى العناية بشخصية المتعلم داخل المجتمع، وذلك قصد تأهيله بالشكل الملائم داخل المؤسسة التربوية حتى

---

(1) شارف، محمد، خالدي نور الدين، التدريس بالأهداف و بيداغوجيا التقويم، معسكر، الجزائر، ط12،1990، ص27 .

(2) ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها .

يتمكن من التكيف مع المحيط الداخلي والخارجي، وهذا التكيف يتطلب درجة معينة للتحكم في مستوى من الكفاءات .

فإذا كانت الكفاءة هي أن يستطيع كل واحد القيام بما يجب أن يعمله بشكل ملائم[1]، فإن التعليميين يشترطون ضرورة الاستمرار في عملية تحسين الكفاءات عن طريق التكوين المستمر لضمان مسألة قدرة الإنسان على التكيف داخل المحيط الذي يعيش فيه، وعلى العموم يمكن تحديد بعض خصائص التدريس بالكفاءات في ما يلي : [2]

_ النظر إلى الحياة من منظور عملي .

_ التخفيف من محتويات المواد الدراسية بالاقتصار على الجانب العملي .

_ تفعيل المحتويات والمواد الدراسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مرافق الحياة .

_ جعل المتعلمين في قلب العملية التعليمية التعلمية بدفعهم إلى بناء تعلماتهم بأنفسهم عن طريق حسن التوجيه إلى استثماراتهم مكتسباتهم .

وفي هذا الصدد لابد أن نشير إلى الدور الفعال الذي لعبه الكتاب المدرسي في تطبيق هذا النموذج من التدريس، باعتباره أهم الوسائل التعليمية التي تشرك المتعلم وتجعل منه المحور الأساسي في العملية التعليمية التعلمية ، ويتجلى ذلك في اختيار محتوى المادة المدروسة ومنهجية عرض المحتويات و المقاربة النصية التي اعتمدتها المدرسة الجزائرية كعنصر أساسي في التدريس بالكفاءات وذلك من حيث تقديم النصوص و خطوات تدريسها.

---

[1] ينظر: إكزافي، روجرس، تر: بوبكر بن بوزيد، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، وزارة التربية الوطنية الجزائرية، مكتب اليونسكو الإقليمي للمغرب العربي، الرباط، د ط، 2006م، ص17/16.

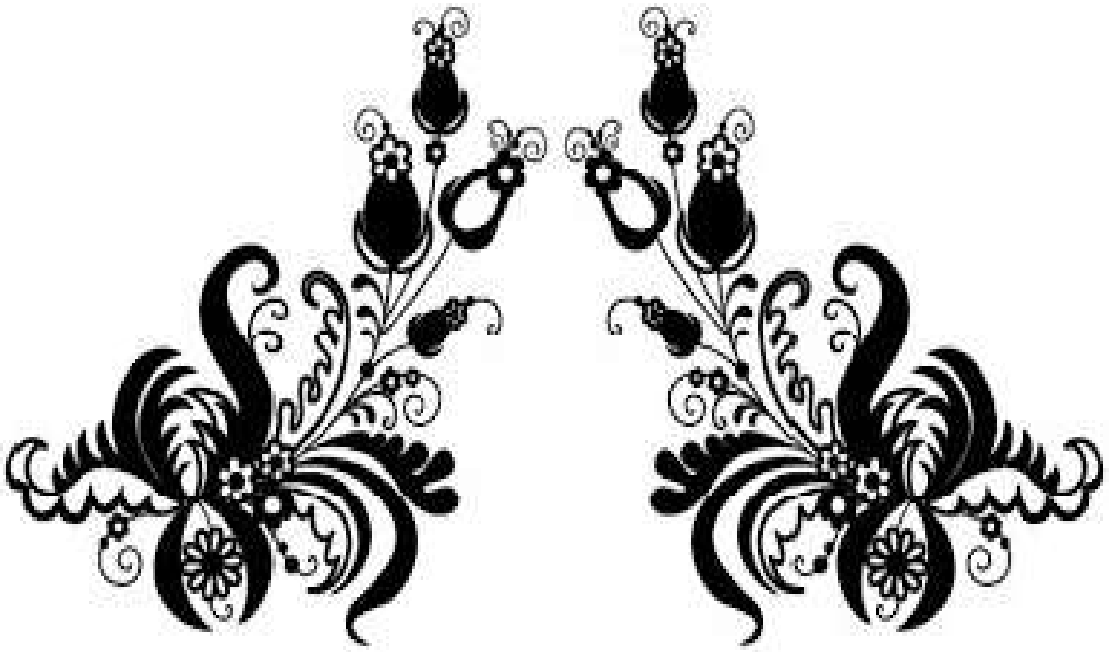
[2] الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب، ص 04.

3.1/ الكتاب المدرسي:

"يعتبر الكتاب المدرسي الأداة الرئيسية والأولية في العملية التربوية، فهو يحتوي على المادة التعليمية بطريقة منظمة، تساعد التلميذ على تذكر تلك المادة أو الرجوع إليها، وينبغي ألا يذهب الأستاذ إلى اعتبار الكتاب المدرسي المرجع الوحيد للعملية التربوية، أو المصدر الوحيد للمعرفة التي يحصل عليها التلميذ، بل هو أداة منظمة لمساعدته على ذلك"[1].

والكتاب المدرسي وسيلة من الوسائل الممكن استثمارها من طرف الأستاذ في إعداد درسه؛ وتعدد الكتاب المدرسي في المستوى الواحد يوفر للمدرس إمكانيات متعددة نذكر منها كونه يساهم في : تقليل نمطية التعلم لدى التلاميذ من جهة(استثمار أنشطة ودعامات الكتب المتعددة في الدرس الواحد)وتأكيد مبدأ التفرد، فإذا كانت كتب الجيل الثاني المدرسية بالنسبة للأستاذ أداة عمل ضرورية، فهي بالنسبة للمتعلم المصدر الأساسي للتعلم، لذلك روعي في إعدادها جملة من الاعتبارات التربوية و البيداغوجية والعلمية والجمالية حتى تكون في مستوى المناهج الجديدة وأداة فعالة بين أيدي المتعلمين .

[1] جردات، عزت وآخرون، التدريس الفعال، دار صفاء، عمان، ط1، 2000م، ص84.



الفصل الأول



توطئة:

تعد المصطلحات من أهم الأدوات المعرفية في مجال إيصال المعلومات، وقيل أن فهم المصطلحات نصف العلم لأن المصطلح لفظ يعبر عن مفهوم، والمعرفة كما هو معلوم ما هي إلا مجموعة من المفاهيم المترابطة والتي تتشكل منها المنظومة المعرفية.

فبما أن المصطلحات هي مفاتيح العلوم حاولنا من خلال هذا الفصل تحديد مفاهيم بعض المصطلحات المتعلقة بالتعليمية العامة وتعليمية النصوص، وقد عرضنا مفاهيم هذه المصطلحات في مباحث ثلاث، المبحث الأول عنوناه بـ: تحديد مصطلحات التعليمية العامة وتعليمية اللغة العربية، وتمثلت هذه المصطلحات في: التعليمية (مفهومها، مستوياتها، موضوعها)، ثم انتقلنا بعدها إلى تحديد مفهوم تعليمية اللغة العربية، فقمنا بتعريف اللغة العربية من جهة وتعريف مصطلح تعليمية اللغة العربية من جهة أخرى، أما المبحث الثاني فتناولنا فيه المفاهيم المتعلقة بتعليمية النص فتعرفنا من خلاله على مفهوم النص في التراث العربي والنص عند الغربيين إضافة إلى أنواع وأنماط النصوص، وآخر هذه المباحث خصصناه للنص التفسيري عرجنا فيه على مفهومه، أهدافه، أقسامه، إضافة إلى مؤشرات نمطه .

المبحث الأول: تحديد مصطلحات التعليمية العامة وتعليمية اللغة العربية:

1/التعليمية (مفاهيم أولية) :

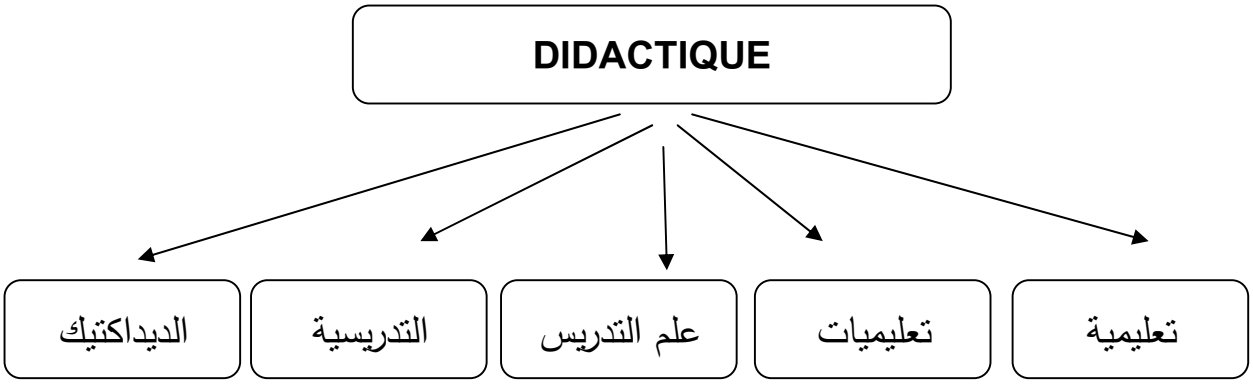
1.1/ تعريف التعليمية :

أ/ الأصل اللغوي لمصطلح " تعليمية" :

إن كلمة تعليمية في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم المشتقة من علّم أي وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على الشيء دون إحضاره يقول الزبيدي في "التاج": "وعلّمه، كنصره، وضربه،علمًا:(وسمه) : ويقال علّمت عِمَّتي أعلمها علمًا، وذلك

إذا لثها على رأسه بعلامة تعرف بها عمّته، والعلامة السمة كالأعلومة (بالضم)"[1]، ويرجع الأصل اللغوي لـ : (التعليمية) إلى الكلمة الأجنبية "DIDACTIQUE" المشتقة من الكلمة الإغريقية DIDAKTIKOS التي تطلق على ضرب من الشعر المعروف.

"وقد قوبل مصطلح DIDACTIQUE في اللغة العربية بعدة ألفاظ،وهذا راجع إلى تعدد مناهل الترجمة، وكذلك إلى ظاهرة الترادف التي تشتهر بها اللغة العربية ومن الألفاظ التي تقابل مصطلح DIDACTIQUE :



مخطط رقم 01: [2]

وكل هذه المصطلحات متفاوتة فيما بينها من حيث الاستعمال، فقد لجأ بعض الباحثين إلى استعمال "ديداكتيك" تفاديا لأي لبس في مفهوم المصطلح، بينما ذهب آخرون إلى استعمال "علم التدريس"و"علم التعليم" ومنهم من استعمل " تعليميات" قياسا على لسانيات ورياضيات علما أن "يات" تعني علم، أي علم التعليم، وأقل هذه المصطلحات استعمالا هو

---

[1] الزبيدي، محمد مرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس، تح:إبراهيم الترزي ، دار الهداية ،الكويت، ط1 ، 2000 م ، فصل العين المهملة مع الميم، مادة "علم" ج33، ص130.

[2] ينظر: إبرير، بشير،تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، علم الكتب والحديث، إربـــــد الأردن، ط1 ،2007م، ص8.

مصطلح "تدريسية" فهو استعمال عراقي، لم يشع استعماله، غير أن المصطلح الأكثر استعمالا من غيره هو مصطلح " تعليمية"[1] .

وتشير بعض القواميس والمراجع المختصة إلى أن مصطلح (تعليمية) ظهر في منتصف القرن السادس عشر ليشير إلى أسلوب شعري معروف كانت من خلاله تطرح النظريات والقوانين العلمية .

"وظل الاهتمام بموضوع التعليمية قائما في بحوث كثيرة إلى غاية العشرية الأخيرة حيث تعرض : MEIRIEU PHILIPS للجدل القائم بين التعليمية (تتمحور حول المعارف) والبيداغوجيا(تتمحور حول الطفل) واعتبره جدلا عقيما. ورأى أنه من الأفضل الفصل بين الاثنتين والنظر إليهما كميدانين يخدمان عملية التعلم وكل دراسة جادة ينبغي أن تخلص إلى كيفية إدماجهما لخدمة موضوع التعلم"[2].

ب/تعريف التعليمية اصطلاحا :

من خلال التتبع التاريخي لمصطلح التعليمية، وبعد أن تعرفنا على الجدل القائم حولها يمكن القول أن التعليمية لم تأخذ مفهوما واحدا بل اختلفت المفاهيم حولها وهذا الاختلاف راجع إلى اختلاف وجهات النظر من باحث إلى آخر واختلافهم في المناهل العلمية والمرجعيات المعرفية التي استمدوا منها أفكارهم ومعارفهم وكذلك اختلاف المدارس التي ينتمون إليها، وقد ذكر " بشير إبرير" تعريفا للتعليمية نقلا عن "جان كلود غاينون" في دراسة له أصدرها سنة 1973م بعنوان "ديداكتيك المادة " LA DIDACTIQUE D'une DISCIPLINE" يقول فيه :" التعليمية إشكالية وديناميةتتضمن ما يلي:

_ تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة الدراسية وكذا في طبيعة وغايات تدريسها.

---

[1] ينظر: إبرير، مرجع سابق، ص9 .

[2] العياصرة، وليد رفيق، التعليم والتعلم وعلم النفس التربوي، دار أسامة، عمان، ط1 ،2011م، ص 11.

_ وإعداد لفرضياتها الخصوصية، انطلاقا من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع...الخ .

_ دراسة نظرية و تطبيقية للفعل البيداغوجي"[1] .

"ويعرفها بروسو بأنها تنظيم تعلم الآخرين ، وأن الموضوع الأساسي للتعليمية هو دراسة الشروط الواجب توفرها في الوضعيات التعلمية المقترحة على التلميذ.

وفي سنة 1988 يعود بروسو ليقول أن التعليمية هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم ليحقق التلميذ من خلالها أهدافا معرفية عقلية أو وجدانية أو نفسية حركية"[2] .

ومن التعاريف السابقة يمكننا أن نخلص إلى تعريف التعليمية كالأتي :

التعليمية علم من علوم التربية له قواعده ونظرياته يعنى بالعملية التعليمية التعلمية، ويقدم المعلومات وكل المعطيات الضرورية للتخطيط التربوي. يرتبط أساسا بالمواد الدراسية من حيث المضمون والتخطيط لها وفق الحاجات والأهداف والقوانين العامة للتعليم، وكذا الوسائل وطرق التبليغ والتقويم .

2.1/ مستوياتها:

_ **التعليمية العامة:** Didactique général: تسعى التعليمية العامة إلى تطبيق مبادئها العامة،وخلاصة نتائجها على المواد التعليمية وتنقسم إلى قسمين :

أ/القسم الأول: يهتم هذا القسم بالبيداغوجيا، حيث تقدم المعطيات القاعدية التي تعتبر أساسية لتخطيط كل موضوع وكل وسيلة تعليمية لمجموع التلاميذ.

ب/القسم الثاني: يهتم بالتعليمية التي تدرس القواعد العامة للتدريس .

---

[1] إبرير، مرجع سابق، ص9 .

[2] العياصرة، مرجع سابق، ص14.

_ التعليمية الأساسية : Didactique fondamental: وهي جزء من التعليمية التي تتضمن مجموع النقاط النظرية، والأسس العامة التي تتعلق بتخطيط الوضعيات البيداغوجية دون أي اعتبار ضروري لممارسات تطبيقية خاصة، وتقابلها عبارة التعليمية النظرية.

_ التعليمية الخاصة: Didactique spéciale : وهي تهتم بتخطيط عملية التدريس وتعلم مادة دراسية معينة كما تتضمن البحث في المسائل التي يطرحها التعليم في مختلف المواد، ومن هنا تأتي تسمية التعليمية الخاصة أي خاصة بتعليم المواد الدراسية(تعليمية خاصة، تعليمية المواد)في مقابل التعليمية العامة التي تهتم بمختلف القضايا التعليمية[1].

3.1/موضوعها:

لا يمكن على الباحث في التعليمية أن يقتصر على المادة العلمية، ظانا منه أنها موضوع التعليمية الوحيد، بل إن موضوعات التعليمية عديدة لا يمكن حصرها في المادة وحدها، وإنما تمتد لتشمل كل ما يتعلق بالعملية التعلمية في مختلف أبعادها ومساراتها في تناسق وانسجام بين مختلف عناصرها المكونة لنظام التعلُّم والتعليم، ولعل أبرز موضوعات التعليمية يكمن في" تحسيس المدرسين بمشاكل التعليم المختلفة وجعلهم يعرفون بعض أهداف التعليم و بعض وسائل بلوغها وتيسير التعليم وتنمية المهارات العقلية (مثل مهارة الحساب الذهني، حل بعض المشكلات، التفكير الاستدلالي...) والبحث في الحد الأدنى من التعليم، فماذا يتبقى منه، إذ هناك معارف مهمة يطالها النسيان" [2].

"وإثراء الوسط التربوي بالتصدي للمعرفة وفهمها فهمًا، خصوصا أن هذا العصر الذي نعيشه هو عصر المعرفة ولا مكان فيه لمن لا معرفة له، وكذلك تحفيز التلاميذ نحو المواد الدراسية وتشويقهم للتعليم وبيان أهمية المواد الدراسية ووظائفها في المجتمع، وكذلك تكوين

---

[1] ينظر: صدوقي، محمد، المفيد في التربية، دار المعرفة، بيروت، ط1، 2008، ص22 .

[2] ابرير، مرجع سابق، ص15.

المعلمين وتحسين أدائهم البيداغوجي، والقيام بالبحث في المواد التعليمية وفي تنظيم عملية التعليم و التعلم والبحث _ أيضا _ في المناهج وتطوير البرامج التعليمية دون أن ننسى التقويم وأساليبه وأنواعه، وأهميته في العملية التعليمية"[1] .

2/ تعليمية اللغة العربية:

قبل أن نتطرق إلى مفهوم تعليمية اللغة العربية لابد أن نشير إلى مفهوم اللغة في شقيها اللغوي والاصطلاحي :

1.2/ تعريف اللغة:

أ/ لغةً : جاء في لسان العرب "اللغو و اللغا: السقط ومالا يعتد به من كلام وغيره ولا يحصل منه على فائدة ولا نفع واللغو واللغى ما كان من الكلام غير معقود عليه: قال الفراء : كأن قول عائشة رضي الله عنها: "إن اللغو ما يجري في الكلام على غير عقد" قال وهو أشبه ما قيل فيه بكلام العرب، قال الشافعي اللغو في لسان العرب الكلام غير المعقود عليه"[2].

وأورد الزبيدي تعريفا للغة قائلا: "(اللغة) بالضم، وإنما أطلقه لشهرته، وإن اغتر بعضٌ بالإطلاق فظن الفتح لغة؛ فلا يعتد بذلك، واللغة اللسن : وحدها بأنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم وهي فعلة من لغوت أي تكلمت وأصلها لغوة ككرة و قلة و ثبة لاماتها كلها واوات، ولغا لغوا: تكلم و منه الحديث: من قال في الجمعة: صه فقد لغا أي تكلم"[3] .

---

[1] ابرير ، مرجع سابق، ص16/15 .

[2] ابن منظور، جمال الدين محمد مكرم، لسان العرب ، دار صادر، بيروت، لبنان، ط3، ج15، ص250.

[3] الزبيدي ، مرجع سابق،ج39،ص462.

وذكر ابن فارس في المقاييس "(اللغو) اللام والعين والحرف المعتل أصلان صحيحان أحدهما يدل على الشيء لا يعتد به والآخر على اللهج بالشيء" [1].

ب/ اصطلاحا:

أما عن تعريف اللغة في الاصطلاح فإنه ليس من السهل إيجاد تعريف جامع مانع للغة في كتب الأوائل كتعريف ابن جني، وذلك بقوله في (باب القول على اللغة وما هي) : " أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[2]، فاللغة إضافة إلى كونها أداة للتواصل هي أيضا أداة لتحقيق المنفعة بين أفراد المجتمع الواحد، فهي وسيلة للتعبير عن الأفكار وتبادل الخبرات، واللغة ليست مجرد وعاء خارجي لفكرة أو لعاطفة أو إشارة إلى فعل إنها في حقيقة الأمر وعي الإنسان بكينونته الوجودية وكليته الإنسانية إنها السجل الناطق بهذه الأبعاد جميعها، يقول الدكتور أحمد عبده عوض في كتابه مداخل إلى تعليم اللغة العربية " اللغة هي الرباط الذي يتحقق به الوعي الذاتي بالخبرات العامة، ويتوفر به التواصل والتناسج والتواحد المجتمعي والإنساني "[3].

ويعرّف ابن خلدون اللغة بقوله" اعلم أن اللغة في المتعارف عليه، هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل إنساني ناشئ عن قصد بإفادة الكلام، فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها هو اللسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتها"[4].

---

[1] ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الكتب، القاهرة، مصر، ط4، ج1، ص33 .

[2] ابن فارس، أحمد، معجم مقاييس اللغة، تح :هارون، عبد السلام، دار الفكر، القاهرة، مصر، ط1، باب اللام والغين وما يثلثهما،ج5، ص 255.

[3] عوض، أحمد عبده، مداخل إلى تعليم اللغة العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية، ط1، 2000م، ص9 .

[4] ابن خلدون، مرجع سابق، ص548 .

أما عند ابن الحاجب فهي" كل لفظ وضع لمعنى "، وعند ابن الأنباري هي" ما كان من الحروف دالا بتأليفه على معنى يحسن السكوت عليه" [1].

ثم جاء علماء اللغة الغربيون في العصر الحديث، ليضعوا تعاريف للغة، لم تتجاوز حدُّها الذي وضعها ابن جني .

أمَّا دي سوسير هو رائد المدرسة الحديثة في علم اللسانيات، وقد عرَّفها بأنَّها" وسيلة اتصال إنسانية ترتكز على مفهومين هما:

*النظام اللغوي :هو مجموعة من القواعد النحوية والصرفية والمعجمية والفطرية المختزنة في العقل البشري.

*استعمال هذه القواعد والنُظم وتسخيرها لإنتاج رسائل مسموعة ومفهومة[2].

ومفهوم اللُّغة عند الغرب على العموم، يدور في فلك التعريف الذي حدَّه ابن جني وابن خلدون، " وقد نقل حسام البهنساوي تعاريف تتفق معهما:

- أندري مارتينيه : اللغة أداة تواصل تحلَلُ وفقها خبرة الإنسان بصورة مختلفة في كل مجتمع إنساني عبر وحدات، تشتمل على محتوى دلالي وعلى عبارة صوتية.
- أنطوان ماييه : اللغة تنظيم متماسك مرتبط بوسائل التعبير المشتركة بين مجموعة متكلمين، ولا وجود لهذا التنظيم خارج الأفراد الذين يتكلمون اللغة.
- إدوارد سابير: اللغة وسيلة لا غريزية خاصة بالإنسان، يستعملها لاتصال الأفكار والمشاعر والرغبات عبر رموز يؤديها بصورة اختيارية و قصدية " [3].

---

[1] منزلة اللغة العربية بين اللغات المعاصرة، مذكرة دكتوراه، إعداد: عبد المجيد طيب عمر، إشراف: بكري عمر، 2010 م ، ص 17 .

[2] نفسه، ص 18.

[3] البهنساوي، أحمد، أهمية الربط بيت التفكير اللغوي عند العرب ونظريات البحث اللغوي الحديث، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، مصر ، ط1 ، 1994 م ، ص 22 و ما بعدها .

2.2/اللغة العربية : " اللغة العربية هي الكلمات التي يعبر بها العرب عن أغراضهم، وقد وصلت إلينا من طريق النقل، وحفظها لنا القرآن الكريم والأحاديث الشريفة، وما رواه الثقات من نثور العرب ومنظومهم.

ولما خشي أهل العرب من ضياعها، بعد أن اختلطوا بالأعاجم، دونوها في المعاجم (القواميس) وأصلوا لها أصولا تحفظها عن الخطإ، وتسمى هذه الأصول (علوم العربية)، فالعلوم العربية التي يتوصل بها إلى عصمة اللسان والقلم عن الخطإ، وهي ثلاثة عشر علما (الصرف،الإعراب (ويجمعهما علم النحو)، والرسم، والمعاني، والبيان، والبديع، و القوافي، وقرض الشعر، والإنشاء، والخطابة وتاريخ الأدب، ومتن اللغة)" [1].

3.2/ تعليمية اللغة العربية :

إن من أهم الوسائل المحققة لوظائف متعددة في المدرسةِ، اللغةُ، باعتبارها أداة يعتمد عليها الطالب/ التلميذ في كل نشاط يقوم به، سواء عن طريق الاستماع والقراءة أو عن طريق التحدث والكتابة، واللغة ليست مادة دراسية فحسب بل هي وسيلة لدراسة المواد الأخرى، لذلك حظي تعليمها و مازال يحظى بأكبر نصيب من العناية من قبل المهتمين، والحديث هنا عن اللغة العربية على وجه الخصوص فهي مفتاح التعلم في جميع المواد،" وإذا استطعنا أن نتصور شيئا من ظواهر العزلة و الانفصال بين المواد الدراسية، فلا يمكننا أن نتصور هذا الانفصال بين اللغة و غيرها من المواد الدراسية علمية كانت أو أدبية، فإذا كانت اللغة العربية هي مادة التخصص لمدرسي اللغة العربية فهي بالنسبة إلى سائر

[1] الغلاييني، مصطفى، جامع الدروس العربية، دار ابن الجوزي، القاهرة، مصر، ط1،2010م، ص3.

المدرسين مفتاح المواد التي يقومون بتدريسها"[1]، وعلى هذا الأساس يجدر بنا القول أن تعليم اللغة العربية مهم جدا، ولا يمكن إغفاله إطلاقا والانتقاص من أهميته .

ويمكن تعريف تعليمية اللغة العربية من وجهة نظرنا أنها حقل معرفي لا يزال في طور النشأة يحتاج إلى مزيد من الأبحاث النظرية والمنهجية ليصبح حقلا مستقلا بذاته، وهي تعنى بعمليات التعليم وطرائقه، والتحصيل المعرفي في نشاطات القراءة، الكتابة، والإنتاج الشفوي...الخ ، كما أنها ترتبط بجملة من الأنشطة التعليمية المختلفة كالنحو، والصرف، والبلاغة، والعروض، ودراسة النصوص وتحليلها... وغيرها من مختلف الأنشطة، فعندما تجيب تعليمية العربية عن أسئلة المتعلقة بمجال بحثها، فإن غاية الباحث هي تمكين المتعلم من إنجاز تعلُّمات ناجحة، وامتلاك كفاءات مستديمة تتعلق بالمادة المتعلمة، ومن ثمة فإن مجال اهتمام تعليمية اللغة العربية الأساسي، إنما يكمن في العلاقة القائمة بين المتعلم وبين المعارف المكتسبة وسياقها التواصلي[2].

" أما الهدف الأسمى من تعليم اللغة العربية هو تزويد المتعلمين بكفاءة يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي، فلم يعد المطلوب من تعليم اللغة العربية يقتصر على معرفة القواعد النحوية والصرفية فحسب، بل جعل المتعلم يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك واستعمال المعرفة على المستوى الشفهي و الكتابي" [3].

---

[1] مدكور، أحمد علي، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2006م، ص39 .

[2] ينظر: مريم، ختال، فاطمة، بن عماري ، آليات تعليمية اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات الدراما التعليمية أنموذجا، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر تخصص: عربية التخصص، جامعة عين تيموشنت،2016/2015 ص 18.

[3] جبار،العالية، تعليمية اللغة العربية في ضوء النظام التربوي الجديد القراءة في المرحلة الابتدائية أنموذجا، أطروحة دكتوراه، تلمسان،2018/2017، ص11.

المبحث الثاني: مدخل مفاهيمي إلى تعليمية النصوص

إن أهم وسيلة يعتمدها مدرس اللغة العربية وآدابها هي النص، وهو عماد عملية تعليم المادة اللغوية والأدبية، فهو غاية التعلمات والمنطلق الأول في تدريس أنشطة اللغة والأدب، فالنص هو المنطلق الأساس لبناء تعلمات المنهاج وهو المرجع الذي تنبثق منه الروافد الأساسية لمادة اللغة العربية من نحو وصرف وبلاغة وعروض، فماهو النص؟ وماهي الأنماط النصية المعتمدة في منهاج اللغة العربية في المرحلة الثانوية ؟.

1/ مفهوم النص: إن تشعب المنابع التي استقى منها النص مفاهيمه وتصوراته ومناهجه يدفعنا إلى اقتصار الحديث عن بعض التعريفات في الثقافة العربية والغربية .

1.1/النص في الثقافة العربية :

ا/لغة : ورد في لسان العرب في فصل الصاد مادة (ن، ص، ص) " نصص : النص : رفعك الشيء، نص الحديث ينصه نصا: رَفْعُه وكلُّ ما أُظهر فقد نُصَّ، وقال عمر بن دينار: ما رأيت رجلا أنص للحديث من الزهري أي أرفع له وأسند، يقال نص الحديث إلى فلان أي رفعه، و وضع على المنصة أي غاية الفضيحة والشهرة والظهور، والمنصة ما تظهر عليه العروس لترى، والنص والنصيص: السير الشديد والحث، ولهذا قيل نصصت الشيء رفعته وأصل النص أقصى الشيء وغايته، ونص الرجل نصا إذا سأله عن شيء حتى يستنصي ما عنده قال الأزهري النص أصله منتهى الأشياء ومبلغ أقصاها"[1]. وجاء في المقاييس "نصَّ: النون والصاد أصل صحيح يدل على رفعٍ وارتفاعٍ وانتهاءٍ في الشيء، ومنه قولهم: نص الحديث إلى فلان: رفعه إليه"[(2)].

[(1)] ابن منظور، مرجع سابق ، فصل الصاد، مادة (نصص)، ج7

[(2)] ابن فارس، مرجع سابق، مادة نص، ج9، ص26 .

ب/اصطلاحا : اختلف الباحثون في تعريفهم للنص، وذلك تبعا للخلفيات المعرفية والأسس النظرية التي استمدوا منها معارفهم ، وهذا ما عقد عملية إيجاد تعريف عام وشامل له، فلو نظرنا إلى الأصوليين لوجدنا أن النص عندهم هو" ما لا يحتمل معنى واحدا أو ما لا يحتمل التأويل"، أما النحويين واللغويين العرب فإن النص عندهم هو" الشاهد وهو قائل موثوق بعربيته للاحتجاج والاستدلال به على قول أو على رأي"، بمعنى أن النص عند النحويين واللغويين هو الشاهد الذي يكون إما آية قرآنية أو بيتا شعريا أو قولا سائرا، و يرى الزناد أن" كل ما يظهر به المعنى نص"[1]، أي الشكل الصوتي من الكلام أو الشكل المرئي منه عندما يترجم إلى مكتوب، وهو يرى أن هذا المعنى لا يظهر إلا بوجود آليات متعددة تختلف باختلاف الدارسين والباحثين، ولا ينظر الحجم في تسمية الملفوظ نصا، " فكل ملفوظ مهما كان حجمه يمكن أن يعد نصا، فالنص قد يكون جملة واحدة أو عدة جمل أو سلسلة متوالية من الجمل تقصر وتطول بحسب تلبيتها للسياق "[2] .

وعرفه سعيد يقطين في كتابه " انفتاح النص الروائي" بأنه: " بنية دلالية تنتجها ذات فردية أو جماعية ضمن بنية نصية منتجة، وفي إطار بنيات ثقافية واجتماعية محددة "[3]، معنى هذا أن النص هو مجموعة من المتواليات الجملية يقوم بإنتاجها الفرد أو الجماعة تتضمن جملة من المعارف إما ثقافية أو اجتماعية أو غيرها .

---

[1] الأزهر، الزناد، بحث في ما يكون فيه الملفوظ نصا، المركز الثقافي، بيروت، لبنان ، ط1، 1997م، ص12.

[2] كريستيفا، جوليا، علم النص، تر: فريد الزاهي، مر: عبد الجليل الناظم، دار توبقال، الدار البيضاء، ط1، 1999م،ص117.

[3] يقطين،سعيد، انفتاح النص الروائي، منشورات المركز الثقافي، بيروت،لبنان، ط1988،1م، ص 32 .

2.1/ النص في الثقافة الغربية :

أ/ لغة : يقابل المصطلح العربي " النص " في الثقافة الفرنسية "Texte"، ويقصد به كل ما هو مادة " للنسج "، وفي اللاتينية "Texte" من المصدر" النسج" أو " النسيج" يعني كل أشكال الخطاب، عموما يفوت إطار الجملة[1].

يحمل المفهوم الفرنسي لمصطلح " النص " العديد من الدلالات التي يمكن أن نحصرها في النقاط التالية :

_ النص مرادف للنسيج .

_ النص يتضمن المكتوب أو الملفوظ الذي يتضمن لغة أدبية .

_ النص يتضمن الخطاب .

_ النص أكبر من الجملة .

ب/ اصطلاحا : إن مصطلح" النص "عند الغرب عرف مفاهيم عديدة ارتبطت هذه المفاهيم بالمناهج النقدية المختلفة التي ظهرت في القرن العشرين عند الغرب، وقد اختلفت التعريفات من باحث لباحث ومن بين التعريفات ما يلي:

" ترى جوليا كريستيفا أن النص أكثر من مجرد خطاب أو قول، إذ أنه موضوع لعديد من الممارسات السيميولوجية التي يعتد بها على أساس أنها ظاهرة غير لغوية، بمعنى مكونة بفضل اللغة، لكنها غير قابلة للانحصار في مقولاتها"[2]، وهذا يعني أن النص له قابليه

---

[1] ثائر، فاضل، اللغة الثانية في إشكالية المنهج والنظرية والمصطلح في الخطاب النقدي العربي الحديث، المركز الثقافي، بيروت،ط1، 1990م، ص72 .

[2] فضل، صلاح، بلاغة الخطاب وعلم النص، دار الكتاب المصري، القاهرة، دار الكتاب اللبناني ،بيروت، ط2، 2004م،ص269 .

للاحتمالات المنهجية التي يمكنها أن تستنطقه وتخرج دلالته، وبالتالي أصبح النص الأدبي في حالة إنتاج للدلالات بشكل لا نهائي.

"وليس النص داخلا معزولا عن مرجعه" الخارج "هو حضور في النص ينهض به عالما مستقلا، عالما يساعد استقلاله على إقناعنا به أدبيا، متميز ببنياته، إنما هو نسق هذه البيئة، هيئتها، ونظامها، وعليه فإن النظر في العلاقات الداخلية في النص ليس مرحلة أولى تليها مرحلة ثانية يتم فيها الربط بين هذه العلاقات بعد كشفها وبين ما اسمه" الخارج "في النص بل إن النظر في هذه العلاقات الداخلية هو أيضا وفي نفس الوقت النظر في حضور " الخارج " في هذه العلاقات بين النص"[1].

يتضح من هذا الكلام أن النص لا يكون في معزل عن الظروف التي نشأ فيها، وثقافة الجماعة التي ينتمي إليها هذا المؤلف وهذه حقيقة لا يمكن تجاهلها، فإن النص لا يأتي من عدم.

يرى هارتمان :" أن النص علامة لغوية أصلية تبرز الجانب الاتصالي السيميائي "[2] والنص 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 الأول (الأفقي) أن النص يتكون من وحدات نصية صغرى تربط بينها علاقات نحوية، أما الثاني فيتكون من تصورات كلها تربط بينها علاقات التماسك الدلالية المنطقية[3].

---

[1] يمني، العيد، في معرفة النص، دار الآداب، بيروت، لبنان، ط4، 1999م،ص02.

[2] بوقرة، نعمان، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص، عالم الكتب الحديث، جدارا للكتاب العلمي، الأردن، دط،2009م، ص42.

[3] العموش، خلود، الخطاب القرآني دراسة في العلاقة بين النص والسياق، عالم الكتب الحديث، جدارا للكتاب العلمي، الأردن، دط، 2009م، ص20 .

أما "رولان بارت" فإنه يعد النص إنتاجية، وهو بذالك قد وسع مفهوم النص، فهو عنده نشاط وإنتاج وهو بهذا الإنتاج يصير قوة متحولة ثم هو ملتقى للمعارف واللغات والثقافات المختلفة يقول:" النص نشاط وإنتاج ...النص قوة متحولة تتجاوز جميع الأجناس والمراتب المتعارف عليها، لتصبح واقعا نقيضا يقاوم الحدود وقواعد المعقول والمفهوم "[1] .

" يعني النص _ بمعناه العام _ كلا لغويا تعبيريا و تبليغيا في إطار حقل معرفي محدد؛ أنه ممارسة لغوية أو فكرية أو إبداعية أو علمية أو فنية أو ثقافية أو شعرية أو نثرية ...وبهذا المعنى فإن القصيدة والقصة والرواية والمحاضرة ونشرة الأخبار والمقال الصحفي والومضة الإشهارية والبحث العلمي تعد نصوصا على حد سواء وان اختلفت هذه الأنواع اختلافا بينا واضحا "[2]

2/ النص التعليمي :

النص التعليمي في أبسط تعريفاته هو: " مختارات من الشعر والنثر تقرأُ إنشادا أو إلقاءً وتفهم وتُتذوق، وتحفظ(عادة) رعاية لجمال سبكها وبهاء أفكارها، لحاجة إليها في الحياة، واحتفاظا بها على أنها من التراث الخالد"[3]، وهذه المختارات هي الوسيلة الأساسية في تعليم اللغة، وذلك لاحتوائها على كم هائل من المفردات المعجمية والمعارف الغزيرة، ويمثل النص التعليمي قاعدة وأساسا للتطبيق العلمي للدرس اللغوي ضمن قائمة من الأسس والآليات المساعدة في التحصيل اللغوي، لأنه سبب وسند للقراءة والقراءة فعل تعليمي، يتحقق من خلالها النقل التعليمي الدياكتيكي للمعارف من وضعها العالمي إلى وضع تكون فيه قابلة للاستغلال من قبل المتعلمين.

---

[1] رولان، بارت، لذة النص، تر: منذر العياشي، مركز الإنماء الحضاري، حلب، سوريا، ط1، 1999م، ص35.

[2] ابرير، مرجع سابق، ص 129 .

[3] جواد،طاهر ،أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1984م،ص67 .

ويعرف النص التعليمي أيضا على أنه" مجموع الوحدات التعليمية التواصلية، التي تجتمع في شروط وظروف معينة هي السياق، من أجل تحقيق غرض إما إبداعي تواصلي كالنص الأدبي وإما تواصلي كالخبر في الجريدة لأن النص مكون من وحدات تواصلية (لسانية أو غير لسانية) فإنه قد يكون مكتوبا أو مسموعا، صورة أو كلمة، جملة أو فقرة، حوارا أو فيلمًا سينمائيا، رسالة أو رواية قصيدة أو ديوان ...الخ، وبغض النظر عن الأشكال التي يظهر عليها، يشترط أن يشكل وحدة دلالية مكتملة لها من الخصائص ما يؤهلها لأن تحقق الفهم والتحليل والتركيب والقراءة الجيدة..."[1].

ومن خلال ما سبق يمكن القول أن النص التعليمي هو نص وظيفي يُعتمد عليه في تزويد المتعلمين بالمعارف والخبرات وجملة المهارات، وإكسابهم زاد لغوي ورصيد معرفي وموارد أخرى متنوعة .

3/ أنواع النصوص :

" إن المقصود بأنواع النصوص هو النماذج السائدة عرفيا لأفعال لغوية حركية، ويمكن أن توصف بأنها روابط نمطية في كل منها سمات سياقية (موقفية) وظيفية تواصلية وتركيبية (نحوية، موضوعية)، وقد تطورت من الناحية التاريخية في الجماعة اللغوية وتتبع المعرفة اللغوية لأصحاب اللغة، ولها تأثير معياري غير أنها تسيِّر في الوقت نفسه التعامل التواصلي بأن تقدم المتواصلين بدرجة أكثر أو أقل توجيهات محكمة لإنتاج النصوص وتلقينها"[2].

---

[1] هباشي، لطيفة، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديث،ط1، الأردن، 2008م،ص 41/40 .

[2] بيرنيك، كلاوس، التحليل اللغوي للنص مدخل إلى المفاهيم الأساسية، تر: سعيد حسن البحيري، مؤسسة المختار، القاهرة، ط1، 2005م،ص173.

إن دراسة أبنية النصوص و أنواعها ولَّد ما يعرف بـ :" علم أنواع النصوص اللغوية " الذي يمكن أن يفرق فيه _ تقريبا _ بين اتجاهين رئيسيين :

أ/ النهج البحثي المؤسس على نظام اللغة الذي يحاول بناء سمات تركيبية أي سمات نحوية في المقام الأول مثل : (صور الربط الضميري للجمل، و استعمال عناصر إشارية، و توزيع الأزمنة ... الخ) وصف أنواع النصوص وحدها .

ب/ النهج البحثي الذي يوجهه التواصل الذي يستهدف حل إشكالية أنواع النصوص انطلاقا من جوانب موقفية وتواصلية وظيفية [1].

يعني هذا أن من أراد تحديد أنواع النصوص إنما هو أمام علم مفصل يذهب فيه كل باحث على شاكلته، مستخدما معايرا خاصة في التصنيف،" فقد أضيف إلى النص غايات أخرى غير التماسك والانسجام والاتساق، وهذه الغايات هي تثبيت المعلومات وترسيخ السلوك... ويتنوع النص إلى نصوص ذات نصيات مميزة، فصار يقال: النص القانوني، والنص الديني، والنص الأدبي، والنص العلمي، والنص التعليمي..."[2]

"فكل مكتوب قل أو كثر احتوى تلك الصفات وحقق تلك الغايات فهو نص"[3]، لذلك توجب علينا الوقوف على أنواع النصوص من منظورها العام، وهو الذي أسماه الباحثون بالتصنيف على حسب العملية الذهنية الموظفة في النص، و يعتبر هذا التصنيف من أكثر التصنيفات وضوحا، فهو التصنيف الذي يميز بين أنواع النصوص حسب العمليات الذهنية أو العقلية التي توظف في النص أكثر من غيرها وعليه فقد مُيِّز بين الأنواع التالية :

---

[1] بيرنيك، كلاوس ، مرجع سابق، ص173.

[2] مفتاح، محمد، مساءلة مفهوم النص، منشورات كلية الآداب و العلوم الإنسانية، جامعة محمد الأول، وجدة، المغرب،د ط، 1997م،ص5 .

[3] يقطين، مرجع سابق، ص28.

1.3/ النص السردي : "هو أسلوب من الأساليب اللغوية المتبعة في الحكايات و القصص و الروايات و المسرحيات، وهو أسلوب لغوي يقوم على إعادة إخبار ما تمت قراءته أو سماعه أو مشاهدته، وهو أسلوب لغوي مرن يعد أداة للتعبير اللغوي الإنساني حيث يقوم الكاتب ينقل التجارب والخبرات والأفعال والسلوكات والأماكن والأحداث إلى بنى هن المعاني بأسلوب السرد"[1]، والسرد مصطلح نقدي يعني" نقل الحادثة من صورتها الواقعية إلى صورة لغوية"[2]، وعرفه سعيد يقطين بأنه: " فعل لا حدود له يتسع ليشمل مختلف الخطابات سواء كانت أدبية أو غير أدبية يبدعه الإنسان أينما وجد وحيثما كان"[3] .

2.3/النص الوصفي: النص الوصفي هو نص بنائي يحتوي على موضوع مركزي تتفرع منه مواضيع فرعية أخرى، ويعد النص الوصفي من أكثر أنواع النصوص استخداما في الكتب المدرسية المقررة خاصة في المرحلة الابتدائية، فهو يعرف التلاميذ على بناء النص في مرحلة مبكرة لأن كثير من الكتابة في المرحلة الابتدائية عبارة عن نصوص تسرد معلومات وتتحدث عن موضوع ما، غير أن التلاميذ يحتاجون إلى تعلم تنظيم أفكارهم والبدء بتكوين جملة الموضوع الرئيسية، والنصوص الوصفية كما هو معلوم هي نصوص جامدة فهي تصف ما هو موجود ونادرا ما تحتوي على كلمات تدل على الأفعال والحركات، كما أن

---

[1] شبكة الانترنت مقال بعنوان : وظيفة السرد في تعليم العربية للناطقين بغيرها لـ : خالد أبو عتمة باحث وخبير لغوي، معهد قاصد بالأردن .

[2] يوسف، آمنة، تقنيات السرد في النظرية والتطبيق، دار الحوار للنشر والتوزيع، سوريا، ط1، 1997م، ص28.

[3] يقطين، سعيد، الكلام والخبر، مقدمة للسرد العربي ، المركز الثقافي، الدار البيضاء، لبنان، ط1، 1997م، ص19 .

النص الوصفي دوما ما يكون مخبرا عن شيء ما، وكذلك يجيب على أسئلة من قبيل:(من، ماذا، أين، متى، أيُّ...الخ) [1].

3.3/النص الحجاجي: على الاعتقاد بالرأي والتأثير عليه بالأدلة والبراهين المختلفة "[2]، وعليه فإن البرهنة عنصر مهم في هذا النوع من النصوص، ولهذا نجد صاحب النص دائما يستعين بعناصر لغوية خاصة و" كلمات وروابط لتنظيم الفكر مثل: ومع ذلك، إذن، حينئذ، على حين، مع ذلك، على سبيل المثال ..."[3].

4/أنماط النصوص : قبل أن نحدد أنماط النصوص يجدر الإشارة إلى معنى النمط وماذا يقصد به؟

" النمط في اللغة ظهارة فراش ما، والنمط: جماعة من الناس أمرهم واحد، وفي الحديث: خير الناس هذا النمط الأوسط، قال أبو عبيدة: النمط هو الطريقة يقال إلزم هذا النمط أي هذا الطريق، والنمط أيضا: الضرب من الضروب والنوع من الأنواع، يقال ليس هذا من ذلك النمط أي من ذلك النوع والضرب"[4] .

أما في الاصطلاح فقد عُرِّف النمط " بأنه الطريقة التي ينتهجها الكاتب في إعداد نصه، ذلك من خلال وجود مجموعة من المؤشرات التي بموجبها يساعد الكاتبُ القارئ على

---

[1] بتصرف: دايرسون، مارغريت، استخدام خرائط المعرفة لتحسين التعلم، دار الكتاب العربي، المملكة العربية السعودية، ط3، 2000م، ص 40/39 .

[2] ابرير، مرجع سابق، ص166.

[3] نفسه، ص 117/116.

[4] ابن منظور، مرجع سابق، ج7، ص417 .

معرفة النص، فالقصة مثلا يناسبها النمط السردي والمسرحية يلائمها النمط الحواري والمقالة يلائمها النمط الحجاجي ... وهكذا "[1].

وغاية النمط هي مساعدة القارئ على معرفة نوعية النص، وكذلك إيصال الفكرة من قبل الكاتب تقف عند مدى تحكمه في توظيف النمط، ما يجعل النمط مهارة تحتاج إلى إتقان وذكاء .

ومن تعريفات النمط أيضا: "النمط هو الطريقة التقنية المستخدمة في إعداد النص وإخراجه بغية تحقيق غاية المرسل إليه، ولكل فن نمط يناسب موضوعه، ولكل نمط أدبي بنية محددة تتلاءم مع الموضوع المطروح"[2] .

1.4/ النمط الوصفي: "هو أحد أبرز وأهم فنون الكتابة في الأدب العربي، إنه لغة الكشف عن الشيء، والرسم بالكلمات، يصف مشهدا حقيقيا أو خياليا، ويبرز الأحاسيس التي يخلقها هذا المشهد الوصاف، هدفه إظهار الموصوف، وتحديد ملامحه، وإبراز خصائصه، وذلك بتصوير داخلي ذاتي، أو خارجي موضوعي" [3].

أما عن موضوعاته، فهي متعددة لا يمكن حصرها، وقد ذكر مارون بعضا منها، "وهي تشمل الطبيعة بكل مظاهرها وجمالها وصورها المختلفة، والأشياء والأدوات والجماد والأشخاص والحيوان والعمران والأماكن الأثرية... إلخ"[4] .

---

[1] الورداشي، محمد، مقال بعنوان: أنماط النصوص، مجلة الحوار المتمدن، العدد5 ،2018م

[2] حلقوم، نورة، مقال بعنوان: استراتيجيات تدريس النص الحجاجي في التعليم الثانوي بالمدرسة الجزائرية، جامعة حسيبة بن بوعلي، شلف، الجزائر، ص20 .

[3] مارون، جورج، تقنيات التعبير وأنماطه (بالنصوص الموجهة)، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، دط، 2009م، ص187 .

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص187.

والوصف نوعان حسي خارجي ويتمثل في وصف الأشياء، والأشكال والكائنات الحية والجامدة، والآخر نفسي داخلي، ويسمى أيضا بالوصف الإيحائي التأملي وفيه يعبر الكاتب عن خلجات قلبه وما يشعر به تجاه الموصوف، وما يطبع في نفسه من انعكاسات تولد العواطف والأحاسيس، فتمتزج حقيقة الموصوف بمشاعر الوصاف وتخيلاته، ويؤدي الوصف ثلاث وظائف مهمة هي:"

أ/ الوظيفة التفسيرية: أي التعريف والتعليل وتبدوا واضحة في النص العلمي .

ب/الوظيفة الانفعالية: أي تحريك المشاعر والعواطف وتظهر جليا في الكتابة الإبداعية وهي تحمل أبعادا رمزية وبخاصة في رسم الطبيعة والطبائع.

ج/ الوظيفة الجمالية وتتعلق بهندسة الشكل وجمال التعبير.

ومن مؤشرات هذا النمط:"

_ الإكثار من الصفات والنعوت .

_ استعمال الجمل الدالة على الحالة أو الجمل الاسمية .

_ الاعتماد على الفعل المضارع الدال على الحركة والحيوية و الاستمرارية.

_ استعمال الفعل الماضي لوصف حدث مضى .

_ كثرة الصور البيانية والمحسنات البديعية المؤثرة في النفس " [1].

2.4/النمط السردي :

" السرد هو عرض الحديث بتتابع وجودة، و في الأدب هو بسط الحدث في أي عمل الأدبي بسطا عاديا من غير حوار، وهو إن طال مله القارئ .

[1] مارون، جورج، مرجع سابق، ص188 .

وللسرد أشكال بحسب الجنس الأدبي الذي يكون فيه، فهو سرد روائي وسرد قصصي وسرد مسرحي، ويختلف معناه من منهج إلى آخر، فهو عند البنويين مثلا يأتي بمفهوم الخطاب DISCOUR أي الحديث ويهدف السرد إلى نقل الأفكار والمعلومات والمفاهيم إلى ذهن القارئ، وكذلك تكوين الخبرة الاجتماعية في ذات المتلقي، كما يهدف أيضا إلى تنمية الذوق الجمالي لديه"[1].

ومن أهم مؤشراته :

_ استعمال الأفعال الماضية لبث الحركة والحياة، والأفعال المضارعة المسبوقة بالفعل الناقص كان، لوصف حالات مستمرة في الزمن الماضي.

_ استخدام ضمائر الغائب إلا في السيرة الذاتية فترد ضمائر المتكلم .

_ الإكثار من أدوات الربط الدالة على الزمان و المكان، وهي تشكل أطرا للأحداث [2].

3.4/ النمط الحجاجي:

" النمط الحجاجي في مفهومه العام هو خطاب تواصلي ينبني على قضية أو فرضية خلافية، يعرض فيها المتكلم دعواه مدعومة بالتبريرات عبر سلسلة من الأقوال المترابطة ترابطا منطقيا قاصدا إقناع الآخر بصدق دعواه والتأثير في موقفه أو سلوكه تجاه تلك القضية "[3].

---

[1] التنّوجي، محمد، المعجم المفصل في الأدب، ط1،دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1999م،ج1، ص523 .

[2] جورج، مارون، مرجع سابق، ص203 .

[3] حلقوم، نورة، مرجع سابق، ص04 .

وللنمط الحجاجي مجالات تتمثل في:" مختلف الأنواع الأدبية وبخاصة المقالات والخطب، المحاضرات و المناظرات و الندوات، وافتتاحيات الصحف و المجلات و كتب النمو والفلسفة والرياضيات...الخ .

ويهدف النمط الحجاجي إلى الإقناع بواسطة الحجج المنطقية و الأدلة والبراهين

_ توجيه المرسل إليه إلى قضية مهمة من خلال تتبع الأسباب و المظاهر لبلوغ النتيجة.

التأثير في المتلقي ودفعه إلى تغيير رأيه [1].

من بين مؤشراته :

_ اعتماد الحجج والبراهين.

_ الاستناد إلى بعض الأمثلة الواقعية والشواهد الملموسة .

_ الاستشهاد بأقوال بعض المفكرين لإثبات موقفٍ أو تعليله.

_ الاعتماد على القياس المنطقي في عرض الأفكار[2].

نكتفي بهذا القدر من الحديث عن أنماط النصوص، علما أن الأنماط التي ذكرناها ليست كل الأنماط إنَّما هي المعتمدة بشكل كبير في المنهاج الدراسي، هذا ودون أن نقلل من أهمية باقي الأنماط كالنمط الحواري و النمط الإيعازي فالحديث عنها يأخذ منا وقتا و يبعدنا عن ما نحن بصدد دراسته ألا وهو النص التفسيري الذي له من الأهمية ما لا يقل عن بقية الأنماط الأخرى، إلا أن الإقبال عليه و تناوله بالدراسة من قبل الدارسين قليل جدا

---

[1] حلقوم، نورة، مرجع سابق، ص05 .

[2] مارون، جورج، مرجع سابق، ص227/226 .

بالنظر إلى أهميته، لذلك سنمر مباشرة إلى معرفة كل ما يتعلق بهذا النص، والوقوف عند أبرز محطاته بشكل مفصل .

مبحث ثالث :النص التفسيري(مفهومه، أهدافه، أقسامه، مؤشرات نمطه)

1/ تعريف النص التفسيري:

أ/التفسير في اللغة: "يطلق لفظ التفسير في اللغة العربية ويراد منه: الإيضاح والتبيين، وقد ورد اللفظ في القرآن الكريم في قوله تعالى: " ولا يأتونك بالمثل إلا جئناك بالحق وأحسن تفسيرا" أي بيانا وتفصيلا"[1].

ب/اصطلاحا: "التفسير هو الإبانة والتوضيح مع تبيان الأسباب،والنص التفسيري هو طريقة في الكتابة يقدم فيها المرسل المعرفة إلى القارئ، أو يشرح فكرة بالاستناد إلى الأمثلة والشواهد أو يعرض قضية، فيزيل اللبس والغموض حولها بتفاصيل توضيحية، وذلك بأسلوب سهل واضح، مبسَّطٍ ومتدرِّجٍ بعيد عن الانفعالات و العواطف وبحسب التسلسل والاطراد والتناسي والانتقال من فكرة إلى أخرى"[2].

"ومجالات النص التفسيري كثيرة منها: الكتب العلمية المقالات الصحفية والمرافعات القانونية، وكتب الموسوعات والتراجم، والنصوص الإدارية كالتعاميم والبلاغات"[3] .

2/ أهدافه: [4]

أ/ الإفهام والإقناع وإظهار الأسباب والنتائج .

---

[1] الذهبي، محمد حسين، علم التفسير، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط1، ص03 .

[2] مارون، جورج، مرجع سابق، ص219.

[3] نفسه، ص219.

[4] نفسه، ص 220.

ب/ التعليم والتثقيف بتوفير المعلومات إلى القارئ بطريقة سهلة .

ج/ توضيح بعض المسائل المطروحة وشرحها ، وإزالة ما يثار حولها من تأويلات و تغييرات .

د/ تدريب المتعلم على تطبيق قواعد المنهجية العلمية في معالجة المواضيع بتجرد وحيادية .

هـ/ التعود على عرض المعلومات بطريقة متسلسلة وتبويبها في نص مكتمل العناصر .

و/ توخي الدقة العلمية في معالجة المسائل .

3/ أقسامه :

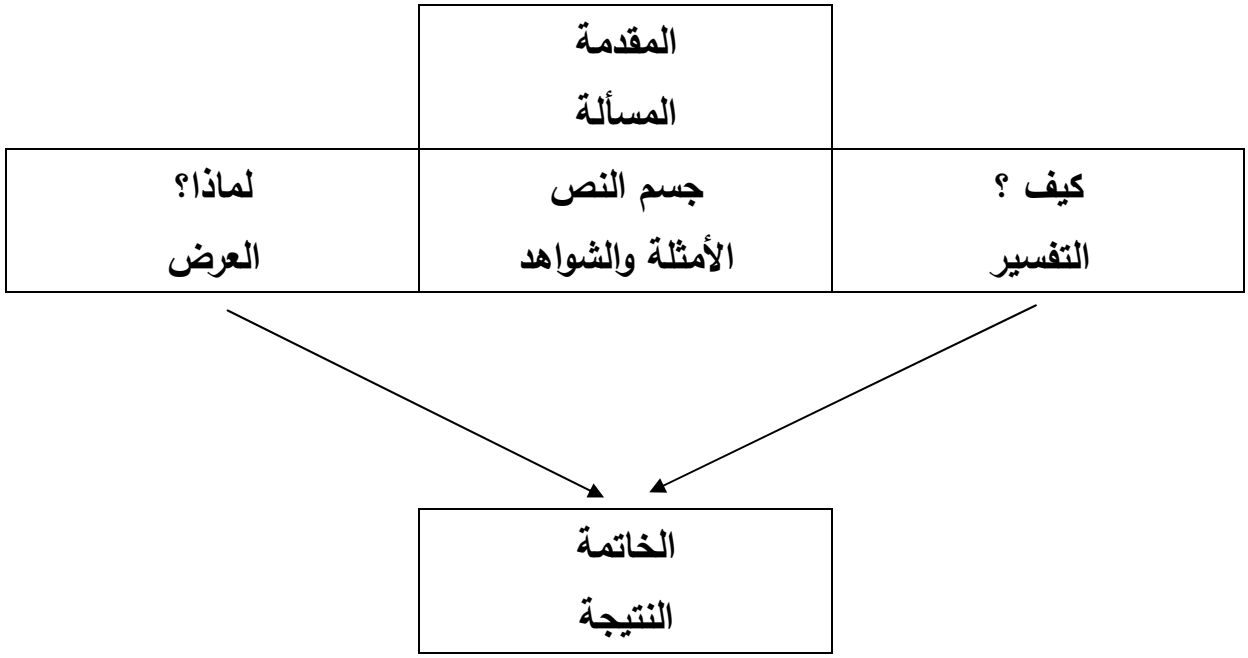
للنص التفسيري مخطط خاص يتألف من ثلاثة أقسام رئيسية وهي : [1]

أ/ المقدمة : وفيها يعرض الموضوع بشكل مسألة تتطلب الإجابة عنها وشرحها .

ب/ جسم النص وفيه شرح يتضمن الإجابة عن السؤال المطروح "كيف" وتوضيحه، والإجابة عن السؤال "لماذا" مع الأمثلة والشواهد المقنعة،وإذا تفرع السؤال تكون الإجابات متعددة، وفي كل منها فكرة تفسر السؤال الجزئي المطروح

ج/ خاتمة : وتكون مختصرة؛ وفي فقرة مستقلة، وتتضمن نتيجة الشرح والتفسير

[1] مارون، جورج، مرجع سابق، ص 221.



4/ مؤشرات النمط التفسيري[1] : للنمط التفسيري جملة من المؤشرات منها :

أ/ التجرد والموضوعية في العرض، و البعد عن الذاتية .

ب/ ترتيب المعلومات و تبويبها و تفريعها .

ج/ استخدام الأمثلة والتشابيه والوقائع بهدف التوضيح .

د/ إغناء النص بحقل معجمي مختص بالموضوع .

هـ/ التعليل والتفسير وبيان الغاية تبريرا للموقف المتخذ .

و/ إيراد المعلومات في فقرات مرقمة وفق تدرج معين .

ز/ كثرة التفريعات والشروح .

ح/ بروز أفعال المعاينة والملاحظة والاستنتاج والوصف .

[1] مارون، مرجع سابق ص222.

ي/ استعمال بعض مفردات الشعور والظن : نعتقد، نظن، نشك، مما لا شك فيه ، من الضروري، يمكن القول...

ك/ الابتعاد عن الصور البيانية و المحسنات البديعية، واستخدام التشابيه الموضحة للأفكار.

ل/ استخدام أدوات الاستفهام والتوضيح: كيف ؟ ، ماذا ؟ ، متى ؟ ، أين ؟ ، من؟...

م/ استخدام صيغ المجهول لإضفاء الروح الحيادية في التبليغات الإدارية .

ن/ استخدام صيغ المصدر لما فيها من فعل مستمر غير مقترن بزمان .

س/ غياب علامات الخطاب المباشر .

الفصل الثاني

تمهيد:

اعتمدت المدرسة الجزائرية في تعليم اللغة العربية ما يعرف بالمقاربة النصية و هي شكل من أشكال التدريس بالكفاءات، والتي تكرّس النظرة الشمولية للغة على أساس أنها نظام يقوم على مجموعة من المستويات لا يمكن إدراكها بشكل منفصل بل ككل منسجم يؤدي وظيفة معينة هي وظيفة التواصل، فالهدف من هذه المقاربة التي تقوم أساسا على التّلقي والإنتاج هو أن يستطيع المتعلم إدماج هذه المستويات والمعارف في وضعيات مختلفة، والتّعبير كتابة ومشافهة في مختلف الأنماط لتحقيق الكفاءة التّواصلية، ومنه فإنّ معرفة الأنماط النصيّة من أهمّ الكفاءات التي تسعى المقاربة النصيّة لتحقيقها والنص التفسيري هو واحد من بين الكفاءات الختامية المستهدفة، حيث ورد في منهاج اللغة العربية لهذه السنة أن الكفاءة في المجال الكتابي هي "كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في وضعيات ذات دلالة"...، وإذا كانت كتابة نصوص من النمط التفسيري من بين الكفاءات الختامية المستهدفة، فإننا نتساءل عن طبيعة النصوص التفسيرية المتضمّنة في الكتاب وإلى أي مرجعية معرفية تستند خطاطتها، ثم كيف يتم تحليلها وهل الطريقة المعتمدة في التحليل تقود المتعلم لتمثّل الخطاطة التفسيرية تمثلا جيّدا وواضحا؟.

مبحث أول : عرض محتويات كتاب المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة السنة الأولى الثانوي (جذع مشترك آداب)*:

بعد إلقاء نظرة فاحصة على كتاب "المشوق" تبين لنا أن تضمين المحتويات في الكتاب خاضع للتصور المحدد في المنهاج، والظاهر أن مؤلفو الكتاب أخذوا بعين الاعتبار المعالم التي سطرها لهم، حيث تم انتقاء المحتويات وفق هذه المعالم، و شملت المحتويات

* ينظر واجهة الكتاب في قائمة الملاحق .

"... كل الخبرات التي تحقق النمو الشامل و المتكامل والمتطور للفرد، من ذلك الخبرات المعرفية و الانفعالية و النفسية و الحركية" [1]، و تحقق هذه الخبرات من خلال مجموعة المعارف والمعلومات التي يتم اختيارها دون غيرها في ضوء معايير محددة يتكفل المنهاج بوضعها انطلاقا من السياسة التربوية.

وقد وردت محتويات الكتاب في شكل وحدات تعلمية وعددها اثنا عشر وحدة وفي كل وحدة مجموعة من النشاطات وهي : النص الأدبي، النص التواصلي وما يتبعهما من نشاطات وهي قواعد اللغة، العروض، البلاغة، النقد إضافة إلى نشاطي المطالعة الموجهة والتعبير الكتابي، ومعظم النّصوص الأدبية شعريّة فرضها اعتماد المدخل التاريخي، حيث هيمن النص الشعري على النص النثري بعشرة نصوص مقابل نص نثري واحد في الوحدة الثانية عشر ومجموعة من الأمثال والحكم في الوحدة الرابعة.

أما العصور المخصصة لهذه السنة فهي : العصر الجاهلي، عصر صدر الإسلام، العصر الأموي، وقد أرفق كل عصر بنبذة عن بعض ملامحه وهي كما جاء في الكتاب معطيات مختصرة، والملاحظ أن النبذة تستوفي جميع المعلومات وهذا ما يساعد المتعلم على امتلاك مفاتيح النص والولوج إليه بمعارف قبلية لا بأس بها، تسمح له بفهم ما سيتلقاه من نصوص وسنعرض فيما يلي جدول يوضح محتويات الكتاب المتعلقة بنشاط الأدب و النصوص:

[1] الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب، مرجع سابق، ص15.

الوحدة	النص الأدبي	صاحب النص	نوعه	النص التواصلي	صاحب النص	نوعه
العصر الجاهلي : معطيات مختصرة عن العصرص 10-14						
01	في الاشادة بالصلح والسلم	زهير بن ابي سلمى ص15-16	نصوص شعرية	ظاهرة الصلح والسلم في العصر الجاهلي	د/أحمد محمد الحوفي ص29-30	نصوص نثرية
02	الفروسية	عنترة بن شداد ص37		الفتوة والفروسية عند العرب	عمر الدسوقي ص 49-50	
03	وصف البرق والمطر	عبيد بن الابرص ص59		الطبيعة من خلال الشعر الجاهلي	نخبة من الاساتذة ص64-65	
04	الامثال والحكم	مجموعة امثال ص67	نثري	-معلم الامثال -الحكم في الجاهلية	حسين مروة /بطرس البستاني ص78-79	
عصر صدر الاسلام (من ظهور الاسلام الى سنة 41 هـ)/ معطيات مختصرة ص 88-89						
05	تقوى الله والإحسان الى الآخرين	عبدة بن الطيب ص90	نصوص شعرية	قيم روحية و قيم اجتماعية في الاسلام	د/ شوقي ضيف ص97/96	نصوص نثرية
06	من شعر النضال والصراع	كعب بن مالك ص 99		الشعر في صدر الاسلام	د/ حسن ابراهيم حسن ص 112-113	
07	فتح مكة	حسان بن ثابت ص121		شعر الفتوح وآثاره النفسية	النعمان عبد المتعال القاضي ص126_127	
08	من تأثير الاسلام في الشعر والشعراء	النابغة الجعدي ص128		من آثار الاسلام على الفكر واللغة	د/ زكريا عبد الرحمان صيام ص139-140	
العصر الأموي (41هـ الى 132 هـ) معطيات مختصرة عن العصر .ص148-149						
09	في مدح الهاشميين	الكميت بن زيد	نصوص شعرية	نشأة الأحزاب السياسية	د/زكي مبارك ص163_164	نصوص نثرية
10	من الغزل العفيف	جميل بن معمر ص165		الغزل العذري في عهد بني أمية	د/ زكي مبارك ص179-180	
11	من مظاهر التجديد في الشعر الاموي	الأخطل ص 188		التجديد في المديح والهجاء	د/ شوقي ضيف	
12	توجيهات الى الكتاب	عبد الحميد الكاتب ص 205		الكتابة في العصر الأموي	د/ شوقي ضيف ص209-210	

الملاحظ من هذا الجدول أننا اقتصرنا فيه على نشاط الأدب والنصوص دون ذكر باقي الأنشطة وذلك من أجل توضيح الصورة أكثر في ما يخص تساوي النصوص الأدبية مع النصوص التواصلية من حيث العدد، وكذلك تبيان أن جميع النصوص التواصلية جاءت نثرية على عكس النصوص الأدبية التي كان أغلبها شعرا، وهذا ما يؤكد أنها جاءت شارحة ومفسرة للنص الأدبي وسنوضح ذلك أكثر في المبحث الموالي .

مبحث ثاني:

تجليات المقاربة النصيّة في كتاب المشوق نص " ظاهرة الصلح و السلم في العصر الجاهلي " _ أنموذجا _ :

يقصد بالمقاربة النصية مجموع طرائق التعامل مع النص وتحليله بيداغوجيا لأجل أغراض تعلُّمية، والنص وفق هذه المقاربة يعد النموذج التعليمي الأول الذي تُدرّس من خلاله كل الأنشطة اللغوية، وذلك بالنظر إليه في كُليّته وشموليته فهو منطلق عمل بيداغوجي لغوي وثقافي.

إن تبني مناهج الإصلاح للمقاربة النصيّة كان ضرورة حتمية، فرضها الوضع التعليمي السائد وقتئذ، حيث كان لزاما على المدرسة الجزائرية أن تجد حلولا للمشاكل التعليمية والتربوية والفشل الذي لحق بالقطاع بعد أكثر من ثلاثين سنة من الاستقلال، عرفت خلالها المنظومة التربوية إصلاحات وتغييرات لا تعدو أن تكون ترقيعا للواقع التعليمي في مدرسة فتيّة صادفت العديد من العقبات والعراقيل في مرحلتها التأسيسية، فكان لا بُد من تغيير جذري سواء على مستوى المقاربات أو طرائق التدريس أو التقييم، وذلك من أجل مسايرة التطورات الحاصلة في الدرس اللساني عامة و الديداكتيكي والتربوي خصوصا، فكانت المقاربة النصيّة البديل المنهجي الأمثل لتدريس اللغات، وفي هذا الصدد يستوقفنا السؤال: _ما مدى تمثل المنهاج للمقاربة النصية؟ – وما مدى انسجام الكتاب باعتباره الحامل الطبيعي لهذه المقاربة ؟

للإجابة عن هذا لابد أن نضع بين أيدينا نصا من كتاب المشوق كنموذج لنرى مدى احتواء الكتاب المدرسي لهذه المقاربة، وللإشارة فقط فإننا سنختار نصا تواصليا لأن النصوص الأدبية التواصلية إنما جاءت استجابة لمقتضيات المقاربة النصية من تعليم أنواع النصوص من جهة و" إثراء معارف المتعلمين حول المظاهر التي تناولتها النصوص الأدبية"من جهة أخرى، والنص التواصلي إنما جاء أساسا ليعالج الظاهرة التي تناولها النص الأدبي بالتفسير والتحليل ولهذا تساوت النصوص الأدبية مع النصوص التواصلية من حيث العدد، فالنص التواصلي يحمل طابعا نقديا يعالج بالدرجة الأولى الظاهرة الواردة في النص الأدبي وتبيان أبعادها، فوظيفة النص تفسيرية، ومما لا شك فيه أن الذي يؤكد حقيقة أن النص التواصلي شارح ومفسر للنص الأدبي هو أن النصوص التواصلية المقررة في كتاب المشوق قد أتت كلها نثرية، ونشير هنا تحديدا أن ما ركزت عليه المقاربة النصية الحديثة هو تبسيط النص وتقريب المتعلم من الفهم الجيد لمحتواه دون مشقة وعناء، فهي لا تدع مجالا للمتعلم يصعب عليه عملية الفهم، ولهذا تم الاعتماد على النصوص التواصلية كوسيلة مساعدة لفهم روافد النص الأدبي .

والظاهر والمتجلى للعيان أن طريقة تدريس النصوص التواصلية وفقا لهذه المقاربة تتكون من الخطوات التالية :

1/ تقديم النص 2/ أكتشف معطيات النص

3/ أناقش معطيات النص 4/ أستخلص وأسجل

وكل هذه الخطوات السالفة الذكر تسهم بشكل كبير في الوصول بالمتعلم إلى الهدف المراد تحقيقه، ألا وهو التعمق في فهم الظاهرة التي يعالجها النص الأدبي من الناحية الفكرية، وهذه النقطة الرئيسية التي تميزت بها المقاربة النصية، فالخطوات التي ذكرناها هي خطوات جديدة و مستحدثة لم نرها في المنهج التقليدي القديم، ولعل النص الموالي سيوضح كل ما ذكرناه .

نص: ينظر الملحق

المبحث الثالث: قراءة في خطوات تدريس النص الأدبي

1/ خطوات دراسة النص الأدبي :

وضحت مقدمة الكتاب المراحل التي يتم من خلالها النص أو بمعنى آخر طريقة دراسته وتحليله وقد تمثل في ثماني خطوات كما أقرها المنهاج وهي :

أ/أتعرف على صاحب النص: وتعتبر الخطوة الأولى التي تستهل بها جميع النصوص الأدبية وفيها يتعرف المتعلم على صاحب النص و عصره وبعض ما يتعلق به وهي كما وردت في الكتاب "كلمة موجزة عن حياة الأديب وعصره فيما له علاقة بالنص" [1].

ب/تقديم موضوع النص: يقدم الكتاب هذه الخطوة على أساس أنها قراءة النص قراءة سليمة بمراعاة جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى .

جـ/أثري رصيدي اللغوي :تقوم هذه الخطوة بتذليل الصعوبات اللغوية أمام المتعلم، حيث إن فهم النص يتطلب فهم مفرداته الصعبة أيضا، خاصة وأن النصوص المقترحة هي بعيدة عن الواقع اللغوي للمتعلم فبعضها يرجع للعصر الجاهلي، وينبغي للمتعلم أن يتوقف شرح بعض الكلمات والتراكيب بما يجده كافيا لفهم و إدراك المعنى ولا داعي للإكثار من الشرح.

د/أكتشف معطيات النص: يقوم المعلم بتوجيه المتعلم لاكتشاف كل ما يتعلق بالنص من حيث بناءه الفكري، كالفكرة العامة والأفكار الأساسية والمعاني والأساليب التي يستعملها الكاتب للوصول إلى ما يرمي إليه من خلال طرح أسئلة دقيقة ومحددة لا تفضي بالمتعلم إلى بذل مجهود فكرين والملاحظ هنا أن هذه الخطوة تتعلق بالطريقة التقليدية في معالجة النصوص والتي يتم فيها استخراج فكرة عامة وتقسيم النص إلى فقرات ومن ثم استخراج

---

[1] شلوف، حسين، وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2013/2012.ص

الأفكار الأساسية ودراسة كل فكرة بمعزل عن الأخرى مما يجعل النص مجموعة من الأفكار المجزأة وينفي عنه صفة الترابط والشمولية[1] .

هـ/أناقش معطيات النص: في هذه المرحلة يجد المتعلم نفسه أمام فرصة مناقشة ما ورد في النص، وهذه الخطوة هي بمثابة تعزيز للخطوة التي سبقتها وتعزيز لها، حيث يتمكن من" تسخير مكتسباته ليسلط ملكته النقدية على المعطيات الواردة في النص بشكل إبداعي متعمق بعيد عن السطحية والأحكام النمطية والمهم ألا يكون النقد وصفيا، نمطيا، يغلب عليه طابع النمذجة وإنما يتيح الفرصة للمتعلمين أن يتأولوا ويتوغلوا باقتراحاتهم في طرح أكبر قدر ممكن من البدائل والمعاني المختزنة في اتساق النص ومجازاته"[2]، وتعليقا على هذا الطرح نقول أن الكتاب تكفل فعلا وبشكل واضح بمنهجية تقود المتعلم لاكتساب ملكة نقدية وقدرة على استخلاص الأحكام النقدية من منطلق ذاتي و واعي في نفس الوقت تبعده عن اجترار ما قد تناوله في درس سابق .

و/ أحدد بناء النّص : من خلال هذه الخطوة يمكن للمتعلم أن يتعرف على النمط المهيمن على النص، والعلامات النصية ، والدلائل اللغوية الموجودة فيه، وقد ذكر مؤلفو الكتاب" أن أي نص أدبي لا يظهر باعتباره نصا حجاجيا أو سرديا أو وصفيا أو تفسيريا ...الخ، ظهورا انتمائيا محضا لنمط من هذه النصوص، حيث إن عناصر وصفية أو حجاجية أو وصفية أو غيرها تتخلل النص السردي وكذلك العكس إذن فمن باب الموضوعية القول بأن إحدى خصائص النصوص هي اللاتجانس"[3]، وكما ورد في الكتاب فإن المعلم أو الأستاذ هو من "يدعى إلى مساعدة تلاميذه على تحديد النمط الغالب على النص واكتشاف خصائصه ثم تدريبهم _ مشافهة وكتابة_ على إنتاج النصوص من النمط المدروس"[4].

---

[1] ينظر: شلوف، المرجع السابق ص5

[2] نفسه، ص5

[3] نفسه، ص7.

[4] المرجع السابق، ص 7.

ز/ أتفحص مظاهر الاتساق والانسجام : تعتبر هذه الخطوة مهمة جدا بالنسبة للمتعلم، وذلك لأنَّها تمكِّنه من اكتشاف أدوات الاتساق والانسجام النصي، فالنص عبارة عن منتوج مترابط في أفكاره، متوافق في معانيه،متسق ومنسجم وليس تجمعا اعتباطيا للكلمات، إذ قد نجد مجموعة متراصة من الجمل ولكنها لا تشكل نصا محكم البناء والذي يحقق ذلك الروابط الموجودة بين الجمل[1] .

ش/ أجمل القول في تقدير النص: وهي آخر مرحلة يمر بها المتعلم، حيث يرجى فيها من الأستاذ الوصول بالتلاميذ إلى تلخيص أبرز الخصائص الفنية والفكرية للنص .

بعد هذا العرض الموجز لخطوات دراسة النص الأدبي نخلص إلى جملة من الملاحظات أهمها:

* ركز مؤلفو الكتاب على تحقيق مبدأ المقاربة بالكفاءات التي تشرك المتعلم في بناء تعلُّماتهِ وإدماج مكتسباته القبلية وهذا ظاهر وجلي في خطوة "أناقش معطيات النص"، فالمقاربة القديمة لم تكن تشرك المتعلم بل كانت تقدم أحكاما جاهزة تكاد تطَّرد في النص .

* وجود تداخل بين بعض العناصر أو الخطوات مثل تقديم موضوع النص وقراءة النص حيث اعتبرا عنصرا واحدا .

* جعل تفحص مظاهر الاتساق والانسجام خطوة مستقلة بذاتها، مع أنها تتدرج ضمن تحديد بناء النص .

---

[1] ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها .

2/ الهدف الختامي المندمج للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام (جذع مشترك آداب):

يتمثل الهدف الختامي المندمج للسنة الأولى من التعليم الثانوي في تحصيل كفاءة الإنتاج لنصوص متنوعة في أشكال متعددة من التعبير، وذلك في المجالين الشفوي والكتابي، وهو بهذا يعكس المقاربة المعتمدة التي تقوم أساسا على التلقي والإنتاج، فالمقاربة النصيّة تقتضي تعليم مختلف الأنماط النصيّة وذلك بعرض مختلف أصناف النصوص من سردية حجاجية وصفية ...بُغية تمثلها والنسج على منوالها، ويتمثل الهدف الختامي في مجال التعبير الكتابي تحديدا في كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في وضعيات ذات دلالة، ونصوص لنقد أثر أدبي من العصور المدروسة بتوظيف مفاهيم النقد والشرح والتفسير المناسبة، وهو اختيار يتناسب و الغايات المسطرة في السياسة التربوية، والتي تسعى إلى إكساب التلاميذ مبادئ النقاش والحوار وقبول رأي الأغلبية "، وهذه المرحلة العمرية بالذات التي ينتمي إليها تلميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي(من15 سنة فما فوق) حسب نظرية الخصائص النمائية الذهنية لبياجيه، ملائمة لبداية التطرق لمثل هذه العمليات العقلية والفلسفية والمواضيع المقترنة بها، و في ذلك فوائد تربوية عديدة منها إكساب المتعلم القدرة على تحليل المواضيع ومناقشتها دون عقدة وذلك بإشراكه في تنشيط الدرس والتفاعل معه، والنمطين الحجاجي والتفسيري هما بالتأكيد الأرضية المناسبة لذلك[1]، وهذا ما أكد عليه مؤلفو كتاب المشوق في قولهم في مقدمة الكتاب: "واللافت للنظر أن النص الحجاجي والنص التفسيري من أنماط النصوص التي تم التركيز عليها في انتقاء النصوص،لأن هذين النمطين من النصوص من شأنهما أن يغرسا نزعة عقلية في سلوك المتعلمين وفي طريقة تفكيرهم ولكن دون إهمال لبقية الأنماط"[2] .

---

[1] ينظر: تعليمية النص الحجاجي في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب (مقال) لـ: سميرة وعزيب، مجلة اللغة والكلام المجمع الجزائري للغة العربية، المجلد3،العدد1، 2017م .

[2] شلوف، مرجع سابق، مقدمة الكتاب، ص2.

وللحديث عن النصوص التفسيرية فإنها غالبا ما تكون ضمن النصوص التواصلية، التي تأخذ الطابع العلمي القائم على التحليل والشرح والتفسير فهي نصوص شارحة ومفسرة للنصوص الأدبية .

وكما سبق القول، فإنّ كتابة نصوص من النمط التفسيري من بين الكفاءات الختامية المستهدفة لهذه السنة، وهنا يحقّ لنا أن نتساءل : كيف سيكون تلقي هذه النصوص التفسيرية وإنتاجها عبر نماذج النصوص التواصلية التي فرضها المنهاج المعتمد؟ علما أن البنى التفسيرية و الحجاجية من أصعب البنى النصيّة، وتتطلب دراستها في مثل هذا المستوى نصوصا بسيطة، بحيث يتمكن المتعلم من استحضارها بسهولة في أي موقف كان، ذلك أن من شروط فهم وإنتاج النص أن يمتلك المتعلم تمثلات واضحة عن البنية التي هو بصدد الكتابة فيها، ولعل المبحث الموالي سيوضح ذلك أكثر.

3/أثر تدريس النصوص التفسيرية ومدى إسهامها في تحسين الأداء الكتابي :

قبل أن نقوم بتحليل نماذج من النصوص التفسيرية المدرجة ضمن كتاب" المشوق " لابد أن نقف عند أثر تدريس هذه النصوص، والتي يتوخى واضعوا المنهاج من خلالها إكساب التلاميذ مهارة إنشاء وتحرير النصوص، حيث يكون باستطاعتهم كتابة نصوص مصاغة على منوال تلك النصوص المقدمة إليهم، والتي تأخذ طابع التفسير، ومما لاشك فيه أن النظر في هذا الأثر مهم جدا، وذلك لكونه يتقصى النتائج والأهداف المرجوة من تدريس النص التفسيري، وكذا أهميته البالغة في كشف مدى نجاح التلاميذ في كتابة نصوص تفسيرية، وأيضا معرفة قدرتهم على توظيف عمليات التحليل، والتركيب، وإعادة بناء معارفهم الجديدة، واستثمارها في حل المشكلات عبر تلك النصوص، وجدير بالذكر أن الكتابة التفسيرية مهارة مهمة جدا ينبغي أخذها بعين الاعتبار، ففي عصرنا هذا عصر العولمة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وانتشار تقنيات التعليم ازدادت الحاجة إلى الاهتمام بجميع أنماط الكتابة وعلى رأسها الكتابة التفسيرية، " وهي عبارة عن مقال يدور حول

موضوعات حوارية تهدف إلى مناقشة ادعاء معين، ويأتي هذا الادعاء في مقدمة المقال بجملة إخبارية تقريرية عامة أو جملتين أو على شكل سؤال، بحيث يثير هذا الادعاء تفكير الكاتب وما يود طرحه من أفكار"[1]، فمثلا لا يمكن القول : إن الهواتف النقالة أصبحت آلية فعالة لنقل المعلومات عن طريق الفم في جميع أنحاء العالم، لكن يمكن القول : إن الاستعمال المكثف للهاتف المحمول أصبح يعكر صفو وحدة الأسرة مما زاد حالات الطلاق في مجتمعنا، فعند إلقاء نظرة فاحصة في كلا الادعاءين نلاحظ أن الأول ليس قابلا للجدل، لأنه بيان للحقيقة، أما الثاني فهو قابل للجدل لأنه يستدعي النقاش والآراء المخالفة، فهنا تظهر أهمية تدريب المتعلمين على الكتابة التفسيرية وتلقينهم قواعدها الأساسية، فكان من المهم جدا الاهتمام بالأداء الكتابي وكذا إعطائه القدر الكافي من الأهمية، وتجدر الإشارة إلى أن اهتمام المعلمين بالمنتج الكتابي على حساب عمليات إنشائه يعد سببا من أسباب ضعف الأداء الكتابي، وإن إهمال المتعلمين لعمليات الإنشاء يؤدي إلى منتج ضعيف ومتفكك الأفكار ومتعدد الأخطاء، فمن الضروري الموازنة بين مدخل المنتج، ومدخل العملية الإنتاجية، وتعليم الكتابة بوصفها عملية تتضمن مراحل الكتابة (تخطيط، تأليف، مراجعة)، وتدريس المتعلمين على إجراءات كل خطوة مما يؤدي إلى منتج كتابي أكثر جودة وإتقانا .

إن عملية تعليم الكتابة والتدريب عليها تتطلب استراتيجيات متنوعة منها: إستراتيجية العصف الذهني وهي وسيلة للحصول على أكبر قدر من الأفكار في فترة زمنية وجيزة مع مراعاة تأجيل إصدار أي حكم على الأفكار المطروحة، لأنها يمكن أن تكون مقدمة الموضوع إلى أفكار قيمة في مرحلة لاحقة، وإستراتيجية الأسئلة الصحفية، وفيها يسأل الطالب نفسه مجموعة من الأسئلة قبل الكتابة ثم يضع إجابة

---

[1] ألمازة، خطايبة، مقابلة، ناصر،أثر تدريس بنية النص في تحسين الكتابة التفسيرية(مقال)، المجلة الأردنية في علوم التربية،مجلد12،عدد2، 2016م،ص3.

واضحة لكل سؤال تساعده في الكتابة، وإستراتيجية التلاعب بالمفردات، وهي إستراتيجية تعتمد على مجموعة من البدائل تساعد الطالب في الكتابة وإستراتيجية الكتابة الحرة وفيها يكتب الطالب لمدة زمنية محددة دون الاهتمام بالقواعد أو الأخطاء اللغوية والإملائية مما يساعد على الطلاقة في الكتابة وبعد الانتهاء يراجع الموضوع وينقحه، هذا وهناك استراتيجيات أخرى كثيرة ومتنوعة لا يمكن حصرها كلها، إذ نكتفي بما ذكرنا لنمر إلى أهم مبحث من هذه الدراسة ألا وهو تحليل نماذج من النصوص التفسيرية المختارة لطلبة السنة الأولى من التعليم الثانوي، ولكن قبل ذلك هناك شيء مهم نسينا أن نعرج عليه ألا وهو الجانب الشكلي للمقال التعليمي التفسيري أو هيكله التنظيمي العام والذي" يتكون من مقدمة (an introduction) وهي افتتاحية لمتابعة الكتابة، وجسم (a body) يتعامل مع المحتوى ويسهب الكاتب فيه في الحديث عن الموضوع، وخاتمة أو استنتاج (a conclusion) تغلق الموضوع كله أو تلخصه، ويكون المقال التفسيري التعليمي قصيرا لا يزيد عن صفحة أو صفحتين، بحيث يتكون من خمس فقرات، فقرة واحدة للمقدمة وثلاث فقرات للجسم وفقرة واحدة للخاتمة، وهو الرسم التخطيطي المعروف باسم واحد، ثلاثة، واحد one three one"[1]، بهذا نكون قد استنفذنا الحديث في هذا المبحث عن كل ما يتعلق بأثر تدريس النص التفسيري واستراتيجيات تدريسه، وقد أشرنا كذلك إلى شكله ومواصفاته أو بالأحرى بناءه الخارجي .

المبحث الرابع: دراسة وصفية تحليلية لبعض النصوص التفسيرية:

نشاط: نص تواصلي

الموضوع: الفتوة والفروسية عند العرب لـ: عمر الدسوقي

[1] ينظر :المرجع السابق، الصفحة نفسها .

النص:*

نشأت الفتوة عند العرب نشأة طبيعية في الصحراء الشاسعة، كما تنبت الأزهار البرية العبقة الشذا في مجرى السيل على سفح الجبل، فالصحراء قد فرضت على العرب أخلاقا خاصة، وألزمتهم بتقاليد لا يستطيعون عنها حولا، صارت لهم على مر السنين جبلة وطبيعة وفطرة، وصارت عنوانا لهم بين العالمين.

و لا عجب فالصحراء فضاء متسع رحيب، يملأ جوانب النفس خشية ورهبة، وبحر من الرمال المختلفة الألوان لا ساحل له وجبال جرداء سامقة يرتد عنها البصر وهو حسير، وصخور صماء عاتية، وشمس قوية محرقة تصب شآبيب من شواظ يتلظى لهبا، وريح زفوف، وسيول متدفقة، وماء عذب، وظل كريم.

فهذه الطبيعة الخشنة قد انعكست على نفس العربي قوة وصرامة وجلدا، لا يرهبها، ولا تتضعضع نفسه أمام جبروتها،لا يخشى الليل ورهبته ولا يفزع من السفر وقسوته، وما هو إلا أن يعزم على أمر فلا يرده عن عزيمته شيء مهما عظم ...

و لقد علمته هذه الطبيعة الصبر و الجلد والكفاح المر ... لقد أكسبته الصحراء أخلاقا فطرية عالية، والفطرة في الإنسان هي الخير ... لقد خلعت الصحراء بقوانينها الصارمة على العربي خلق الفتوة، والفتوة مجموعة من الفضائل النفسية صهرت في بوتقة الصحراء،حتى صارت حلية نادرة الحبات، تحلى بها هؤلاء العرب منذ عرفهم التاريخ...ن فامتزج بهذه الطبيعة والصحراء امتزاجا تاما، وصار قلبه جلدا لا يرهب، ولا يفزع وصارت له مناعة ضد الضيم والتبلد، لأنه إن كف عن السعي في سبيل الماء الذي هو قوام حياته هلك مسغبة وظمأ .

لذلك عظمت قوى الكفاح في العربي، كما عظمت ثمرات هذه القوى في نفسه، فصار من أصح أهل الأرض بنية، وأوفرهم قوة، وأروعهم قامة، وأبينهم عافية، وأكثرهم احتمالا لما لا

* شلوف، مرجع سابق، نقلا عن عمر الدسوقي من كتاب الفتوة عند العرب، ص49

يطاق من الشدائد و المشقات، وقد جعله هذا الصبر الذي فرضته عليه الصحراء عدلا لمئات من هؤلاء الذين يقتلهم ظمأ ساعة، أو جوع يوم أو ضربة شمس تصيبهم بالهلاك وتقضي عليهم.

وأول ما تتطلبه الشجاعة من صفات أن يكون الفتى قوي الجس، عظيم الصبر،شديد الجلد، حتى إذا سئل أحد الأعراب: " **كيف البدو فيكم** ؟ " فقال: " **نأكل الشمس ونشرب الريح** ".

ولما كانت نفس العربي سليمة قوية تبعا لسلامة جوارحه، وصحة حواسه، ولم يتعرض لما يفسد فطرتها كانت نفسا خيرة،والخير يأبى إلا الظهور والوضوح ولذلك نرى الفتى العربي ينفر من الضغط على نفسه ، لأن الخير الذي فيه لا يقبلهن وبذلك يأبى الضيم، لأن الضيم في أية صورة من صوره نوع من الضغط، وإباؤه الضيم ونفوره من الذل جعله محبا للموت، خير له أن يموت شجاعا من أن يعيش ذليلا جبانا، بلا إرادة، وعندما يأتي الموت لا يجد أمنية في الحياة إلا قد قضاها فلا يأسى على شيء في الدنيا، ولا يحرص على البقاء، وبهذا صار قويا عزيزا.

إن بيع النفوس رخيصة في ميدان القتال دفاعا عن العرض أو ذودا عن الحرمات هو أقصى ما تصل إليه النفس الإنسانية في شجاعتها، وهو أكبر دليل على إيمان ثابت بمصير النفس وتكريمها... ولذلك كثرت حروبهم وتعددت أيامهم، وفي الحروب مران على أعمال الفتوة، وإظهار مزايا الشجعان وحسن بلائهم، لقد كانوا يفرحون بالخطوب والشدائد، ففيها امتحان لشجاعتهم، وبلاء لمقدرتهم على مقارعة الحوادث، وصلاحهم للبقاء والسيادة، وتنويه بذكرهم بين قومهم وسواهم، وفيها عزة لهم ولقبيلتهم فيهابها الأعداء ،ولا يطمعون فيها؛وفي الخطوب مغنم عاجل، ومجد آجل...كان الفتى العربي يقتحم الخطوب بقلب ثابت، وشجاعة بالغة المدى، واثقا من شجاعته وبأسه ودربته وحنكته في حميا القتال، إنه ينبغي من اقتحامه المكاره الحمد والصيت، والبقاء في عزة وحرية .

ومما دعا إلى كثرة الشجعان بين العرب امتداح الرأي العام للشجاع القوي الذي يلبي النداء زميعا إذا دعي للنجدة أو كانت قبيلته أو عشيرته أو حلفاؤه في محنة، وللرأي العام سلطان قوي يتأثر به الفرد وتتأثر به الجماعة: والعرب كانوا يمتدحون الشجعان و يهزأون بالجبان الهيابة الرعديد الذي يخيم الذود عن المحارم، وينكص على عقبيه في حومة الوغى.

1/ أسئلة النص :

أ/ أكتشف معطيات النص:

_ كيف نشأت الفتوة عند العرب؟

_ استخرج العبارات الدالة على تأثير البيئة والطبيعة في طبع العربي .

_ حدد الملامح النفسية والجسمية للعربي من خلال النص.

_ ما المقصود بعبارة : " **نأكل الشمس ونشر الريح** " ؟ لماذا يأبى العربي الضيم ؟

_ ما معيار الشجاعة عند العرب حسب الكاتب؟ ما رأيك فيه؟

_ فيما كان العرب يمتحنون شجاعتهم؟

_ ما العوامل الاجتماعية التي رسخت الشجاعة في طباع العربي؟

ب/ أناقش معطيات النص:

_ بم شبه الكاتب نشأة الفتوة عند العرب؟

_ بم تتميز البيئة الصحراوية؟ و ما هي آثارها على شخصية العربي؟

_ عين العبارات التي اقتبسها الكاتب من القرآن الكريم وبين أثرها في إيضاح المعاني .

_ ما هي العلاقة بين بين ثلاثية: قوة الطبيعة وصحة الجسم وصفاء النفس في تكوين فروسية العربي وفتوته؟

_ اشرح الصورة البيانية في قول الكاتب" **إن بيع النفوس رخيصة...**"، ثم بين أثرها في المعنى .

_ عندما سئ أحد الأعراب" **كيف البدو فيكم**" بماذا أجاب؟ وما تعليقك على إجابته؟

_ ما أثر نفسية العربي كما وصفها الكاتب على الفتوحات الإسلامية فيما بعد .

_ ما طريقة الكاتب في عرض أفكاره؟ و ما خصائصها؟

جـ/ أستخلص وأسجل:

_ ما الموضوع الذي عالجه الكاتب؟ وعلام يدل اهتمامه به؟

_ لخص أهم الأفكار التي عرضها الكاتب .

_ إلى أي نمط ينتسب هذا النص؟ وما خصائصه؟

أكد الكاتب أثر البيئة الصحراوية في تكوين شخصية العربي، إلى أي مدى يمكن تقبل هذه الفكرة منه؟ أيد إجابتك بشواهد .

قراءة وتعليق:

قبل أن نمر إلى معالجة هذه الأسئلة و الإجابة عنها لابد أن نشير إلى أن هذا النص قُدِّم للتلاميذ، من أجل تعريفهم بالبيئة الجاهلية وخصال الإنسان الجاهلي، من حيث القوة والشجاعة وصفات الشدة والجلدة التي يتميز بها الفارس العربي الأصيل، فمحور هذا النص الأساسي، هو غرس القيم المميزة والمثل العليا التي عرفت في ذلك العصر والتي تغنى بها كثير من الشعراء الجاهليين، ويمكن القول أن هذا النص جاء شارحا ومفسرا للنص الأدبي" الفروسية " لـ عنترة بن شداد، والذي هو عبارة عن قصيدة شعرية يبين فيها عنترة بن شداد العبسي شخصيته القوية، وشجاعته، ومروءته، والتي تعكس صورة الإنسان الجاهلي وما يحمله من صفات حميدة، وأخلاق رفيعة، إذن ما ميز هذا النص في طريقة عرضه هو طابع الشرح والتفسير.

2/الإجابة عن الأسئلة:

أ/ اكتشاف معطيات النص :

_ نشأت الفتوة عند العرب طبيعيا في الصحراء الشاسعة .

_ الصفات الدالة على تأثير البيئة في طبع العربي هي: الكرم والصبر والكفاح والقوة والغلظة والشدة والجلدة وغيرها ...

_ كانت نفسية العربي طبيعية طيبة ويملك قوة بدنية هائلة استمدها من الطبيعة الصحراوية، ويمتلك أيضا الشجاعة و والأنفة ومناعة ضد الضيم والتبلد.

_ المقصود بعبارة " نأكل الشمس ونشرب الريح " وهو شدة صبرهم وقوة تحملهم لمشاق الحياة وقساوة الطبيعة .

_ معيار الشجاعة عند العرب حسب الكاتب هو أن يمتلك الفتى قوة في الجسم و أن يكون صبورا وشديد الجلد، وهو المعيار الأنسب لمعرفة إن كان الفتى شجاعا أم لا .

تعليق:

من خلال ما سبق يتضح لنا أن جل الأسئلة هي استنباط واستخراج المعلومات من النص ما عدا السؤال الأخير الذي يبرز فيه المتعلم حسه النقدي من حيث تبيان رأيه في معيار الشجاعة، وفي هذا تدرج في طريقة الطرح ما يجعل المتعلم يتوغل في مضمون النص بشكل تدريجي .

ب/مناقشة معطيات النص :

_ شبه الكاتب نشأة الفتوة عند العرب بالزهرة البرية العبقة الشذا في مجرى السيل على سفح الجبل .

_ تميز البيئة الصحراوية بصحراء شاسعة وسماء عاتية وجبال جرداء سامقة، وصخور صماء، وشمس قوية ساطعة، ورمال مختلفة الألوان .

– العبارة الدالة من القرآن الكريم هي" يرتد عنها البصر وهو حسير" و" لا يستطيعون عنها حولا " .

– العلاقة الطبيعية بين صحة الجسم وقوة الطبيعة وصفاء النفس كلها تساهم في تكوين شخصية قوية.

_ الصورة البيانية: "إن بيع النفوس رخيصة"، هي استعارة مكنية، حيث شبه الكاتب النفوس بالسلعة التي تباع وتشترى فحذف المشبه وهو السلعة وأبقى على لازمة من لوازمه وهو" البيع" .

تعليق:

في فقرة مناقشة معطيات النص تم إشراك المتعلم في عملية فهم النص استنادا لمعارفه السابقة ونلاحظ ذلك في السؤال الأول، حيث طلب من المتعلم استخراج العبارة الدالة على الاقتباس من القرآن الكريم وهنا يلجأ المتعلم إلى ما هو مختزن في ذاكرته من حفظ آيات من كتاب الله، كما أن السؤال الثاني فيه ابراز لقدرات المتعلم الذهنية من حيث معرفة العلاقة بين عناصر ثلاثة وهي(صحة الجسم، قوة الطبيعة، صفاء النفس) في تكوين الشخصية القوية، ويمكن للمتعلم الاستفادة منها في حياته اليومية، حيث يكون على دراية أن هذه العناصر الثلاثة هي التي يكون من خلالها شخصيته .

ونلاحظ أيضا أن باقي الأسئلة تقف على درجة معينة من إعمال العقل والتفكير، كسؤال تحديد الصورة البيانية .

جـ/ أستخلص وأسجل:

- يتحدث الكاتب في القصة عن الفتوة والشجاعة من خلال احتكاكه ببيئته .
- أفكار النص هي: نشأة الفتوة عند العرب، عرض الصفات التي تحلى بها العرب،
- النمط الغالب على النص هو النمط التفسيري تخلله السرد.

- يتمثل أثر البيئة الصحراوية في تكوين شخصية العربي في تعلمه الصبر وتحمل الظروف القاسية، حيث أنه يكون قاسيا أحيانا في الحرص على الأعراض، ويصبر كذلك على الجوع فيمسكه عند قلة الزاد والمؤن، كما أن البيئة الصحراوية علمته الكرم لأن بعض البيئات العربية تكون غنية كالواحات، فالغني يستقبل المسافر المنقطع بالمساعدات، ويتعلم العربي أيضا من الصحراء الطب، فهي تزخر بالأعشاب الطبية وه و يعتمد عليها في التداوي والعلاج .

قراءة وتعليق:

نلاحظ في هذه الخطوة أن مؤلفو الكتاب تدرجوا في طرح الأسئلة لتوجيه المتعلم إلى تحديد النمط الغالب على النص بسهولة، فقاموا بطرح بسؤالين الأول يتعلق بتحديد الفكرة العامة للنص والثاني يتعلق بأفكار النص الجزئية، ولو لم يكن نمط النص تفسيريا لكانت الأسئلة مختلفة، لأن من خصائص النمط التفسيري الإجمال ثم التفصيل، فالمتعلم يحدد موضوع النص كلية ثم يقوم بتجزئته لأفكار جزئية مع تحديد مضمون كل فكرة، بعدها تسهل عليه عملية تحديد النمط، كذلك نلاحظ أن السؤال الأخير جاء على شكل كتابة فقرة يبين فيها التلميذ أثر البيئة الصحراوية في تكوين شخصية العربي مدعما إجابته بالشواهد، وهنا نجد أن هناك لتداخل بين النمطين التفسيري و الحجاجي فكلاهما يحتاج إلى الآخر ومكمل له وهذا ما أقره واضعو المنهاج .

النشاط : نص تواصلي

الموضوع : معلم الأمثال لـ: حسين مروة، الحكم في الجاهلية لـ: بطرس البستاني

نص: (معلم الأمثال)*

* شلوف، مرجع سابق، ص79/77 .

للأمثال دورها الكاشف من حيث كونها معلما تاريخيا من الثقافة الجاهلية العربية، فإن ثقافة كهذه، درجة تطورها لا تتجاوز بها مرحلة الثقافة المحكية، أي مرحلة التعايش المباشر لحياة الناس اليومية والتعبير الشفهي غير المدون عن هذا التعايش، هي ثقافة تجد في الأمثال أبسط أشكالها وأيسر أدواتها للشمولية والسيرورة، فإن الأمثال، في مثل هذا الشرط التاريخي، تجمع بين ميزتين متفاعلتين هي: _ من جهة أولى _ تعبير مكثف عن حادثة منفردة أو حالة جزئية، وهي _ من جهة ثانية _ تحويل للعبارة الواقعية إلى رمز، وتحويل للحادثة الحالة من واقعها المنفرد و الجزئي إلى دائرة العام والكلي، وعبر هاتين الميزتين تحمل الأمثال علامات ودلالات تاريخية على الكثير من التفاصيل عن نوعية الحياة الاجتماعية بمختلف مظاهرها وعن نوعية الوعي الاجتماعي بمختلف أشكاله .

إن أمثال الجاهلية إلى جانب كونها تعبر عن نظرة الجاهليين إلى أشياء حياتهم اليومية والعادية الملموسة وإلى الأحداث الجارية في هذه الحياة، تعبر كذلك عن نظرتهم إلى المعاني والقضايا والمشكلات البشرية بالمستوى النسبي _ تاريخيا _ لهذه النظرة .

ففي هذه الأمثال نجد بالفعل حياة الجاهليين وملاحظاتهم الذهنية عن شؤون الحياة والموت والحرب والسلم، وعن شؤون السلوك الاجتماعي وشؤون التعامل بين الناس في مختلف مجالات النشاط البشري المتوفرة لديهم، وعن الموازين الأخلاقية عندهم والحالات العاطفية وعلاقات التحالف والولاء والتخاصم، وعن أشكال شتى من تجارب هؤلاء الناس مع واقع حياتهم وظروف عيشهم، لكن المحتوى الثقافي الذي يعنينا بالأخص هو ما ينقل إلينا نوعية المعارف عن الطبيعة والمجتمع والفكر لدى الجاهليين، أي ما يصلح أن يجعل من هذه الأمثال معلما ثقافيا بوجه ما، إننا في هذه المجال نقع من أمثال الجاهلية على وفر من الدلالات المعرفية، شرط أن نأخذ هذه الدلالات مرتبطة بإطارها التاريخي،أي أن نزن قيمتها المعرفية بميزان المستوى التطوري لمجتمع شبه الجزيرة حينذاك، وينبغي أن نظيف إلى الأمثال ذات الدلالات الثقافية أمثالا تحمل دلالات أرقى من تلك في الحقل الثقافي، هو إلى

قولهم" **ركب جناحي نعامة**" وهو تعبير عن السرعة أو" **جاء بقرني حمار**" تعبيرا عن ادعاء المستحيل ...

نص : *الحكم في الجاهلية

الحكم في الجاهلية وليدة حوادث الدهر وتجاربه، لا وليدة العلم الصحيح والتفكير العميق و التأمل الطويل، فجاءت في كثرتها، من الحقائق البديهية والفكر المشترك، موافقة لحياة القبيلة في الصحراء، وما تواضعت عليه في ناموسها الفطري من الآداب الخلقية والاجتماعية، ترشد البدوي إلى منافعه، وتبعده عن مضاره، تزين له الفضائل التي تحمدها الحمية الجاهلية كتعظيم القوة وتحقير الضعف، وظلم البعداء والحلم على الأقرباء، و العفة عن الجارة، وإدراك الثأر وصنع المعروف لنيل الثناء واكتساب الذكر الجميل، كما تزين له فضائل إنسانية لا يحدها زمان ولا مكان والصبر على المصائب .

ولم تسمح لهم بيئتهم الطبيعية والاجتماعي بأن يخرجوا في آرائهم إلى نظم إصلاحية عامة، فجاءت حكمهم جزئية يفيد منها المجموع، لا كلية شاملة تتوخى خير الجماعة وتعنى بعلاج مشاكلها، ووضع الشرائع والقوانين لتقويمها وصلاحها .

وشعراء الجاهلية، على الإجماع، نطقوا بالحكمة وضربوا الأمثال على تفاوتهم في القلة والكثرة، وشارك بعضهم بعضا في الأفكار والعظات، فترددت آراؤهم مستعادة مكرورة، تواطأوا عليها كما تواطأوا على مختلف المعاني والتعابير، وقلما وقعت على فلسفة شخصية يتميز فيها الواحد منهم عن الآخر مع ما يبدو عليها من سذاجة وضعف في الأحكام وتعليل الأسباب .

الأسئلة :

أ/ أكتشف معطيات النصيين:

* شلوف، مرجع سابق، ص79 .

- عم تكشف أمثال الجاهلية في نظر الكاتب.
- ما العلامات والدلالات التي تحملها أمثال العصر الجاهلي؟
- ما النظرة التي تعكسها أمثال الجاهلية بالنسبة إلى حياة العرب آنذاك؟
- ايت بأمثال تؤيد هذه النظرة .
- من أمثال الجاهلية ما يدل على طابع العرب الثقافي، وكذا ما يدل على مدلول جمالي، ايت بأمثلة تؤيد هذا الزعم .
- ما مصدر الحكم الجاهلية؟
- ما الظواهر التي تعكسها حكم الجاهلية؟ بماذا تعلل ذلك؟
- لماذا لم تكن حكم الجاهلية تعنى بعلاج مشاكل الجماعة؟
- بم يصف الكاتب حكم الجاهلية؟ بم ترد على رأيه؟
- ما هي شروط نضج الحكمة؟ وهل توافرت هذه الشروط لحكم الجاهلية؟

ب/ أناقش معطيات النص :

- قيل دوما: " الأمثال صوت الشعب"، إلى أي مدى يصدق هذا القول في أمثال الجاهلية من حيث وصفها لحيات العرب؟
- ايت بحكم تزين خليقة الأمانة، الوفاء، الوفاء بالوعد، إباء الذل،الصبر على المصائب.
- من حكم العرب " **كل قرين بالمقارن يقتدي**" بين وجه الصواب أو الخطأفي هذه الحكمة مع التعليل.
- أساليب التعبير عن المعاني ثلاثة: مساواة، إيجاز و إطناب، إلى أي أسلوب تنتمي الأمثال والحكم؟ لماذا؟
- في الفقرة الأولى تكررت كلمة" الأمثال" أربع مرات، ما فائدة هذا التكرار؟
- عين الضمائر التي تعود على لفظ" أمثال"
- ماذا تستنتج بالنسبة إلى هذه الفقرة الأولى؟

- في الفقرة الثانية يتكرر لفظ "أمثال" سبع مرات، علام يدل هذا التكرار؟
- ما العلاقة التي تربط الفقرة الأولى بالثانية؟
- في ضوء فهمك للنصين، بين الفرق بين الأمثال والحكم؟
- ما نمط الكتابة في النصين؟ حدد خصائصه .
- ابنِ فقرة تنتمي إلى هذا النمط السائد في النصين؟

ج/ أستخلص وأسجل:

- ما الجوانب التي تكشفها لنا الأمثال والحكم عن حياة العرب من خلال هذين النصين.
- أوجز القول في الفرق بين الأمثال والحكم.
- حدد الخصائص الفنية لكل من المثل والحكمة.

قراءة وتعليق:

بعد عرض نصي معلم الأمثال، والحكم في الجاهلية، لكل من " حسن مروة" و" بطرس البستاني"، وعرض الأسئلة المتعلقة بهما يمكننا القول أن كلا النصين وظفا من أجل إيضاح ما ورد في النص الأدبي الذي سبقهما، وكذلك تقريب الفكرة للمتعلمين من خلال التنوع في الأسئلة بين ما هي استنباطية وبين الأسئلة التي تحتاج من المتعلم إعمال عقله وعودته إلى معارفه السابقة، كما أن الأسئلة التي قدمت لهم تدرجت من الأسهل إلى الأصعب، و يظهر ذلك في جميع الخطوات المذكورة آنفا، وعلى الرغم من كثرة الأسئلة إلا أننا اخترنا هذين النصين لكونهما يجسدان الكتابة التفسيرية بشكل جيد والتي كنا قد بينا أثرها وأهميتها لدى المتعلمين في مبحث سابق، وقلنا أن لها أثر بالغ في تحسين مستوى التلميذ في الأداء الكتابي،حيث يكون قادرا على كتابة نصوص يعتمد فيها على الشرح والتفسير، ليستطيع بذلك إيصال الفكرة التي يود تقديمها إلى غيره .

الإجابة عن الأسئلة: سنضطر إلى الإجابة على بعض أسئلة الخطوات السابقة دون البقية ، وذلك اكتفاءً بما يقربنا من تحديد نمط النصين، ولنقف على الأسئلة التي تقود المتعلم إلى التعرف عليه .

أ/ اكتشاف معطيات النص:

- تكشف أمثال الجاهلية عن ثقافتهم وحياتهم الاجتماعية وعن عاداتهم وتقاليدهم،لكونها معلما تاريخيا تجمع بين تعبير مكثف عن حالة منفردة أو حالة جزئية.
- الدلالات التي تحملها أمثال العصر الجاهلي هي دلالات عن نوعية الحياة الاجتماعية ونوعية الوعي مثل:" **أوفـى من السموأل**" فهو يدل على الأخلاق الفاضلة والقيم النبيلة التي يتحلون بها .
- ترجع الحكم الجاهلية إلى حصيلة خبرة السنوات التي حصدها هؤلاء عن البداهة، وهي غير ناتجة عن دراسة وعلم وتمحيص.
- الظواهر التي تعكسها هذه الحكم هي ما عايشه الجاهليون بالفطرة في مجتمعهم البسيط من آداب عامة.

تعليــق:

يتضح جليا أن مؤلفي الكتاب قد اعتمدوا في هذه الخطوة على جعل المتعلم يتغلغل في النص ويتعايش مع محتواه وذلك من خلال الإكثار من أدوات الاستفهام مثل: عم، ما، بم، فكلها أسئلة تدعوا التلميذ إلى القراءة المتمعنة للنص وتفحصه جيدا لاستخراج ما يمكن استخراجه، وهذه الأسئلة كذلك ترسم في ذهن المتعلم شيء اسمه ترتيب الأفكار، فالتدرج في العرض ينظم فهم المتعلم للنص، كما نرى أنه قد وظفت بعض الأسئلة التي تنمي الحس النقدي لدى التلميذ مثل: بم تعلل، بم ترد على رأيه،فكلها تمكِّن التلميذ أو المتعلم من مناقشة الفكرة بقبولها أو ردها، والتعبير أيضا على أفكاره الشخصية.

ب/ مناقشة معطيات النص:

- الأمثال تمثل عقلية الشعب وهي تصور النضج الفكري عند العرب، وتستمد معانيها من بيئة هذا الشعب و أفراده، ويتمثل ذلك في أخلاقهم وقيمهم.
- الأمثال التي تصف حياة العرب في مختلف مجالات الحيات بالنسبة للعصر الجاهلي من ذنب الصبي .
- " **كل قرين بالمقارن يقتدي**" يصدق هذا المثل لدرجة كبيرة لأن الأشخاص لا يتصادقون إلا إذا اتفقوا في الفكر، وقد قيل " قل لي من صاحبك أقول لك من تكون".
- النمط الغالب على النص هو النمط التفسيري، من مؤشراته: لغة الموضوعية دون تدخل العاطفة.

قراءة وتعليـق :

استطاع مؤلفو الكتاب قيادة المتعلم إلى معرفة وتحديد النمط المهيمن على النص، وذلك بالإكثار من الأسئلة التي توحي إلى الشرح والتفسير مثل السؤال المتعلق بتكرار كلمة" الأمثال"، بحيث تلاه سؤال ما فائدة هذا التكرار، فهنا يجد التلميذ نفسه أمام شرح فكرة التكرار باستخدام أسلوب: فائدة التكرار كذا وكذا لأنه يفيد كذا وكذا...الخ، وقد تكرر هذا السؤال مرة ثانية وذلك من أجل التأكيد على أهمية الشرح والتفسير في إيصال الفكرة، ويعد سؤال الفرق بين المثل والحكمة من الأسئلة التي تقرب المتعلم أكثر من معرفة نمط النص وتحديده بسهولة، وذلك أن تحديد الفرق يلزمه تعريف وشرح كل من الحكمة والمثل كل واحد منهما على حدة، وهنا يعرف أنه أمام نمط تفسيري .

ولعل ما يجعل المتعلم يستطيع كتابة وإنتاج نصوص على شاكلة النصوص التي يتلقاها، هو طرح عليه أسئلة كـ: حرر نصا، أو ابن فقرة _ كما ورد في هذا النص _ تنتمي إلى هذا النمط، وفي هذا تأكيد على أن النمط التفسيري يعد هدفا ختاميا يراد إيصال المتعلم إليه.

ج/أستخلص وأسجل:

- تكشف الأمثال والحكم عن جوانب عدة من حياة العرب فهي تخبرنا عن نمط حياتهم المعيشي و سلوكاتهم وعقليتهم .
- **الخصائص الفنية لكل من المثل والحكمة:**
- **المثل:** عاطفة تختلف من مثل لآخر، وضوح الأفكار ودقة التعبير.
- **الحكمة :** فكرة صائبة واضحة العبارة قوية دقيقة توجه السلوك الإنساني .

تعليـق:

لخصت هذه الخطوة ميزات كل من المثل والحكمة، وكانت عبارة عن معلومة قدمت للتلميذ هي بمثابة تحصيل حاصل أو ترسيخ لما تعرف عليه في الخطوات السابقة .



خاتمة



خاتمة :

وفي ختام هذا البحث يمكن القول أن المقاربات الجديدة كانت فاعلة وفعالة في تعليمية النصوص و الروافد الأدبية، وذلك إذا أحسن الأستاذ توظيفها توظيفا سليما، فمن إيجابياتها أنها تدفع المتعلم إلى لتغلغل في النص واكتشاف جوهره بنفسه، فمنهجية عرض النصوص وأسئلة المتعلقة بها أسهمت بشكل كبير في الوصول بالمتعلم إلى تحقيق كفاءات عديدة مثل الكفاءة اللغوية والكفاءة التواصلية وغيرها، وهذا ما تبين لنا من خلال تحليلنا لبعض النصوص التي تضمنها كتاب " المشوق "، إضافة إلى ذلك اعتماد مؤلفي الكتاب على المقاربة النصية والتي أدت دورا كبيرا في تسهيل عملية تحليل النصوص ومعرفة الأنماط النصية التي اعتمدها المنهاج، هذا وقد خلصنا في نهاية هذا البحث ومن خلال هذه الدراسة التي دارت حول تعليمية النص التفسيري إلى جملة من النتائج يمكن حصرها في النقاط التالية:

- التطور الملحوظ على المناهج التعليمية، وذلك بالانتقال من منهج التدريس بالمضامين إلى منهج التدريس بالكفاءات .

- الاعتماد على المقاربة النصية كوسيلة مساعدة على فهم النصوص الأدبية.

- سهلت المقاربة النصية على المتعلم عملية تحديد أنماط النصوص، بحيث يتخذ كل نص منهجية معينة في المعالجة تختلف عن غيرها .

- يمثل المتعلم المحور الأساسي في العملية التعليمية التعلمية وفقا لهذه المقاربة.

- يستطيع المتعلم تمييز أنماط النصوص من خلال تعرفه على خصائص ومؤشرات كل الأنماط .

– وردت كل النصوص التواصلية نثرية، ما يدل على أنها جاءت شارحة ومفسرة للنصوص الأدبية.

– ركز مؤلفو الكتاب على نمطين معينين من النصوص هما: (النمط الحجاجي والنمط التفسيري)، وذلك لأن المتعلم يكون أكثر نضجا لممارسة عمليات التعلم، و قدرته على توظيف المهارة النقدية .

– يعتبر النمط التفسيري والنمط الحجاجي نمطان خادمان لبعضهما البعض، فالبرهنة على الفكرة تحتاج إلى الشرح والتفسير .

وفي الأخير وبعد هذا العرض الموجز للنتائج المستخلصة من هذه الدراسة ما يسعنا إلا أن نقول أننا لا نزعم أن هذه النتائج التي ذكرناها هي نتائج مطلقة بل تبقى نسبيةً تحتاج إلى مراجعة وإعادة نظر، وذلك لغياب الدراسة الميدانية التي تعتبر المقياس الحقيقي لمعرفة درجة فهم المتعلم للنصوص المقدمة له وهل تحققت لديه الأهداف التي سطرها المنهاج، لذا حري بنا أن نقول في نهاية هذا البحث أننا تركنا الباب مفتوحا لاستكمال الدراسة ولتدارك النقائص لمن أراد أن يتوسع أكثر في مجال تعليمية النصوص .



قائمة

المصادر والمراجع



قائمة المصادر والمراجع

1. إبرير، بشير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، علم الكتب والحديث، إبرد، الأردن، ط1، 2007م.
2. ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتب، القاهرة، مصر، ط4 .
3. ابن خلدون عبد الرحمن، المقدمة، تح : عبد الله محمد الدرويش، ط1، دار يعرب، دمشق، سوريا، 1377م .
4. ابن فارس، أحمد، معجم مقاييس اللغة، تحقيق وضبط:هارون، عبد السلام، دار الفكر، القاهرة، مصر ، ط1 .
5. ابن منظور، جمال الدين محمد مكرم، لسان العرب ، دار صادر، بيروت، لبنان، ط3.
6. إكزافي، روجرس، تقديم بوبكر بن بوزيد، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، وزارة التربية الوطنية الجزائرية، مكتب اليونسكو الإقليمي للمغرب العربي، الرباط، د ط، 2006م .
7. البهنساوي، احمد، أهمية الربط بين التفكير اللغوي عند العرب ونظريات البحث اللغوي الحديث، مكتبة الثقافة الدينية ، القاهرة، مصر، ط1، 1994.
8. بوقرة، نعمان، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص، عالم الكتب الحديث، جدارا للكتاب العلمي، الأردن، د ط،2009م.
9. بيرنيك، كلاوس، التحليل اللغوي للنص مدخل إلى المفاهيم الأساسية، تر: سعيد حسن البحيري، مؤسسة المختار، القاهرة، ط1، 2005م.
10. التنّوجي، محمد، المعجم المفصل في الأدب، ط1،دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1999م،ج1.

11. ثائر، فاضل، اللغة الثانية في إشكالية المنهج والنظرية والمصطلح في الخطاب النقدي العربي الحديث، المركز الثقافي، بيروت،ط1، 1990م.
12. جردات، عزت وآخرون، التدريس الفعال، دار صفاء، عمان، ط1، 2000م .
13. دايرسون، مارغريت، استخدام خرائط المعرفة لتحسين التعلم، دار الكتاب العربي، المملكة العربية السعودية، ط3، 2000م.
14. الذهبي، محمد حسين، علم التفسير، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط1.
15. رولان، بارت، لذة النص، تر: منذر العياشي، مركز الإنماء الحضاري، حلب، سوريا، ط1، 1999م.
16. الزبيدي، محمد مرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس، تح:إبراهيم الترزي ، مر: محمد سلامة رحمة وآخرون ، دار الهداية ،الكويت، ط1، 2000م .
17. الزناد، الأزهر، بحث في ما يكون فيه الملفوظ نصا، المركز الثقافي، بيروت، لبنان ، ط1، 1997م.
18. شارف، محمد، خالدي نور الدين، التدريس بالأهداف و بيداغوجيا التقويم، ط2، معسكر، الجزائر،1990م .
19. شلوف، حسين، وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.
20. صدوقي، محمد، المفيد في التربية، دار المعرفة، بيروت، ط1، 2008م
21. طاهر،علي جواد،أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1984م .
22. العموش، خلود، الخطاب القرآني دراسة في العلاقة بين النص والسياق، عالم الكتب الحديث، جدارا للكتاب العلمي، الأردن، د ط، 2009م.
23. عوض، أحمد عبده، مداخل إلى تعليم اللغة العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية ،ط1، 2000م .

24. العياصرة، وليد رفيق، التعليم والتعلم وعلم النفس التربوي، دار أسامة، عمان، ط1،2011م.

25. الغلاييني، مصطفى، جامع الدروس العربية، دار ابن الجوزي، القاهرة، مصر، ط1،2010م.

26. فضل، صلاح، بلاغة الخطاب وعلم النص، دار الكتاب المصري، القاهرة، دار الكتاب اللبناني ،بيروت، ط2، 2004م.

27. كريستيفا، جوليا، علم النص، تر: فريد الزاهي، مر: عبد الجليل الناظم، دار توبقال، الدار البيضاء، ط1، 1999م.

28. مارون، جورج، تقنيات التعبير وأنماطه (بالنصوص الموجهة)، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، د ط، 2009م.

29. مدكور، أحمد علي، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2006م.

30. مفتاح، محمد، مساءلة مفهوم النص، منشورات كلية الآداب و العلوم الإنسانية، جامعة محمد الأول، وجدة، المغرب،د ط، 1997م.

31. هباشي، لطيفة، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديث،ط1، الأردن، 2008م.

32. هنّي، خير الدين، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة عين البنيان، الجزائر، ط3، 2011.

33. يقطين، سعيد، انفتاح النص الروائي، منشورات المركز الثقافي، بيروت، لبنان، ط1 ، 1998م .

34. يقطين، سعيد، الكلام والخبر، مقدمة للسرد العربي ، المركز الثقافي، الدار البيضاء، لبنان، ط1، 1997م.

35. يمني، العيد، في معرفة النص، دار الآداب، بيروت، لبنان، ط4، 1999م.

36. يوسف، آمنة، تقنيات السرد في النظرية والتطبيق، دار الحوار للنشر والتوزيع، سوريا، ط1، 1997م.

- **الرسائل والمقالات**

1. ألمازة، خطايبية، مقابلة، ناصر،أثر تدريس بنية النص في تحسين الكتابة التفسيرية (مقال)، المجلة الأردنية في علوم التربية،مجلد12،عدد2، 2016م.
2. جبار،العالية، تعليمية اللغة العربية في ضوء النظام التربوي الجديد القراءة في المرحلة الابتدائية أنموذجا، أطروحة دكتوراه، تلمسان،2018/2017.
3. حلقوم، نورة، مقال بعنوان: استراتيجيات تدريس النص الحجاجي في التعليم الثانوي بالمدرسة الجزائرية، جامعة حسيبة بن بوعلي، شلف، الجزائر.
4. تعليمية النص الحجاجي في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب (مقال) لـ: سميرة وعزيب، مجلة اللغة والكلام المجمع الجزائري للغة العربية، المجلد3،العدد1، 2017م .
5. مريم، ختال، فاطمة، بن عماري ، آليات تعليمية اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات الدراما التعليمية أنموذجا، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر تخصص: عربية التخصص، جامعة عين تيموشنت،2016/2015 .
6. الورداشي، محمد، مقال بعنوان: أنماط النصوص، مجلة الحوار المتمدن، العدد 5 ،2018م.
7. اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب وزارة التربية الوطنية،د ط ،2005م.
8. شبكة الانترنت مقال بعنوان : وظيفة السرد في تعليم العربية للناطقين بغيرها لـ : خالد أبو عتمة باحث وخبير لغوي، معهد قاصد بالأردن .

قائمة الملاحق

الملحق رقم 01:

الوثيقة رقم 01:



الوثيقة رقم 02:



الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

المشوّق
في الأدب والنصوص
والمطالعة الموجهة

للسنة الأولى الثانوية

* * * * *

جذع مشترك آداب

الإشراف :

حسين شلوف – مفتش التربية والتكوين

تأليف :

حسين شلوف	أحسن تليلاني	محمد القروي
مفتش التربية والتكوين	أستاذ بالتعليم الثانوي	أستاذ بالتعليم الثانوي

elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي
elbassair.net

ملحق رقم 02 : [1]

الوثيقة رقم 01:

النص التواصلي :

ظاهرة الصلح والسلم في العصر الجاهلي

(د. أحمد محمد الحوفي)

تقديم النص

تأسست الصلات القبلية في العصر الجاهلي – في معظمها – على العداء والحروب المتوالية أو على المحالفة و النصرة. وقد تعددت أسباب الحروب وتنوعت . وكثيرا ماكانت تثور لأسباب واهية وما كانت لتضع أوزارها إلا بعد أن يتدخل المصلحون لإخمادها متحملين الديات. وفي سياق الحديث عن الصلح الذي كان يخمد نار هذه الحروب يفصل الدكتور أحمد محمد الحوفي القول في النص الآتي :

النص:

. . . تشتعل الحرب، فتزهق الأرواح وتوتم الأطفال، وترمل النساء، وتثكل الأمهات، وتخرب وتدمر، فتستيقظ في نفوس المحاربين أحيانا نوازع الخير والسلام والأمن، ويأسى بعض عقلائهم وأشرافهم مما يرى من دماء تراق، وصلات تنقطع، وذعر يقض المضاجع، فتنازعهم نفوسهم إلى الصلح، على أن تُقدر ديات القتلى من الفريقين، أوتسلم القبيلة القاتل للقصاص، وكذلك كان يتوسط الأشراف في الصلح فيحتسبون دماء القتلى من الفريقين، ومن زاد قتلاهم أخذوا ديتهم : للصريح ديته و للحليف ديته، كما حدث يوم "سُمَيْر" ، فقد أرسل الأوس إلى ثابت بن المنذر بن حرام فقالوا له : إنا حكمناك. فقال : أخاف أن تنقضوا حكمي كما رددتم حكم عمرو بن قيس. فقالوا : إنا لا نرد لك حكما فاحكم بيننا . قال : لا أحكم حتى تعطوني موثقا وعهدا أن ترضوا بحكمي وما قضيت. فأعطوه عهودهم ومواثيقهم، فحكم بأن يؤدي حليف مالك دية الصريح، ثم تكون السُّنة بينهم على ماكانت عليه : الصريح على ديته والحليف على ديته، وأن تعد القتلى الذين أصاب بعضهم من بعض في حربهم، ثم يكون بعضهم ببعض، ثم يعطوا الدية لمن كان له فضل في القتلى من الفريقين.

[1] شلوف، مرجع سابق ، ص29 .

الوثيقة رقم 02:

ولم تكن شهوة الانتقام والثأر والكلف بالحرب لتحجب عنهم شرورها، ففي كلامهم مايدل على معرفتهم بويلاتها، قال عمر بن الخطاب لعمرو بن معد يكرب: صف لنا الحرب. فقال: مرة المذاق، إذا كشفت عن ساق، من صبر فيها عُرف، ومن نكل عنها تلف، وقيل لعنترة الفوارس :صف لنا الحرب، فقال: أولها شكوى وأوسطها نجوى وآخرها بلوى. وقد أجاد زهير في التنفير من الحرب إذ قال: لقد جربتم الحرب وذقتم ويلاتها. وما أحدثكم عنها حديثا مكذوبا، وإنكم لتعلمون أنكم إذا أشعلتموها احترقتم بآثارها وذممتم عواقبها، وإذا أهجتموها استشرت وافترست، وأهلكتكم وحطمت قواكم كما تحطم الرحى ماتطحنه. ثم إن الحرب تلد الحرب، لأن العداء يورث جيلا عن جيل، والحرب تلد توأمين، يقصد أن شرورها تتضاعف، ولن يكون المولودون والناشئون في بيئة تضطغن بالعداء والبغضاء إلا موتُورين ناقمين مشائيم يجدون في الثأر وتأريث الشر، كأن كلا منهم أحمر عاد الذي عقر الناقة فأهلك القوم. وهذا – عموما – ما ذكره في معلقته.

بتصرف. من كتاب: "**الحياة العربية من خلال الشعر الجاهلي**".

أ. أكتشف معطيات النص:

- ماذا كان ينتج عن اشتعال الحرب في العصر الجاهلي؟
- ما الدوافع التي كانت تدفع عقلاء العرب وأشرافهم إلى الصلح بين المتحاربين؟
- علام كانت تبنى شروط الصلح؟
- ماذا تعرف عن يوم "سمير"؟
- من خلال وصف عمرو بن معد يكرب وعنترة للحرب ، كيف كان ينظر العربي إلى هذه الحروب؟
- من المقصود بزهير؟ ماذا تعرف عنه؟
- ما الحرب التي وصفها في شعره؟
- كيف تتراءى لك الحرب من خلال وصف زهير لها؟
- ماموقف زهير من الحرب؟ كيف تبين لك ذلك؟
- كيف وصف زهير البيئة التي تكون مسرحا للحرب؟ مامراده من هذا الوصف؟

الوثيقة رقم 03:

ب. أناقش معطيات النص:

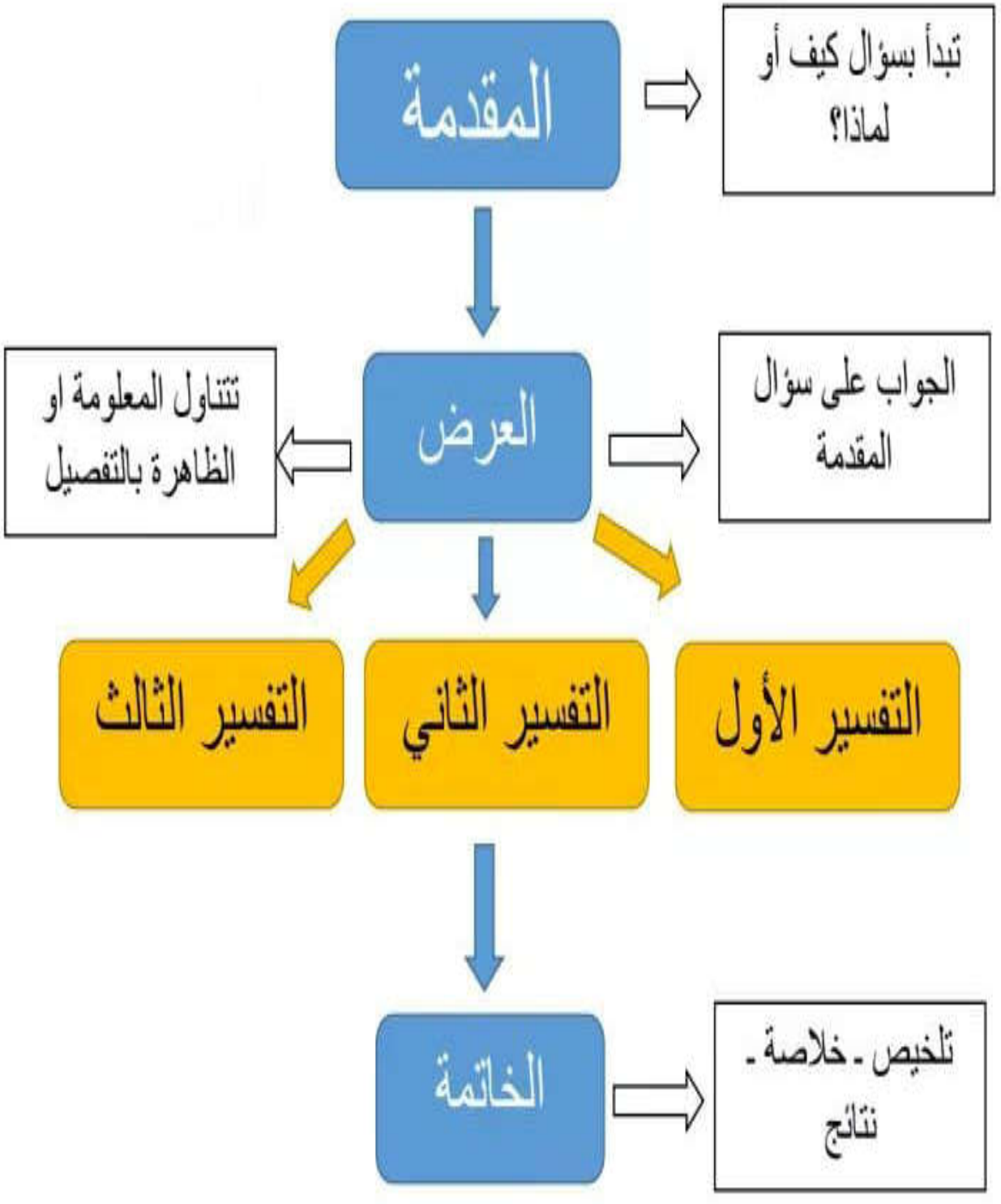
- ماذا تعرف عن أسباب الحروب في العصر الجاهلي؟ اذكر بعض هذه الحروب.
- كيف قضى الإسلام بعد ظهوره على هذه الحروب؟
- ماموقف الإسلام من ظاهرة الثأر؟
- ما رأيك في حكم ثابت بن المنذر بن حرام؟
- هل تمكن من إيقاف نزيف الدماء بين المتحاربين؟ كيف حصل له ذلك؟
- ما هي أسباب تعلق العرب بشهوة الانتقام والثأر والكلف بالحرب في العصر الجاهلي؟
- إلام ترجع تعلق العرب بالحرب في حياتهم الجاهلية؟
- ماالصفات الذميمة التي أفرزتها الحياة التي كانوا يحيونها؟
- ما الصفات الحسنة التي ولدتها فيهم طبيعة هذه الحياة؟
- بالرجوع إلى التاريخ القديم، اذكر بعض الشعوب التي كانت حياتها مبنية على الحرب وإراقة الدماء.
- ماذا تستنتج، إذن؟

ج. أستخلص وأسجل:

- علام كانت تقوم حياة العرب السياسية في العصر الجاهلي؟
- ماسبب المنازعات التي كانت تقوم بينهم؟
- كيف كانت تخمد هذه الحروب؟
- من كان يقوم بإصلاح ذات البين بين المتنازعين؟
- شيوع المنازعات بين العرب في العصر الجاهلي، أظاهرة تختص بالعرب؟ أم تشاركها فيها شعوب أخرى؟ اذكر بعض هذه الشعوب من التاريخ القديم.

الملحق رقم 03: [1]

الوثيقة رقم 01:



[1] مفتشو اللغة العربية للتعليم المتوسط، مدونة السالمين التعليمية، برج بوعريريج،2018.



فهرس المحتويات



فهرس المحتويات

شكر وعرفان .....

إهـــــداء .....

مقدمة ..... أ – و

تمهيـد 11-07

الفصل الأول : تحديد مفاهيم المصطلحات المتعلقة بالتعليمية العامة وتعليمية النصوص

المبحث الأول: تحديد مصطلحات التعليمية العامة وتعليمية اللغة العربية..... 13

1- التعليمية (مفاهيم أولية) 13

1.1/تعريف التعليمية 13

أ- الأصل اللغوي لمصطلح " تعليمية..... 13

ب-اصطلاحا 15

2.1/ مستوياتها 16

3.1/ موضوعها 17

2- تعليمية اللغة العربية 18

1.2/ تعريف اللغة 18

أ-لغة 18

ب- اصطلاحا 19

2.2/ تعريف اللغة العربية 21

3.2/ تعليمية اللغة العربية 21

المبحث الثاني: مدخل إلى تعليمية النصوص (النص التعليمي مفاهيم أولية) 23

1/ مفهوم النص 23

1.1/ النص في الثقافة العربية 23

أ-لغة 23

ب- اصطلاحا 24

2.1/ النص في الثقافة الغربية	25
أ–لغة	25
ب– اصطلاحا	25
2/ النص التعليمي	27
3/ أنواع النصوص	28
1.3/ النص السردي	30
2.3/النص الوصفي	30
3.3/النص الحجاجي	31
4/أنماط النصوص	31
1.4/ النمط الوصفي	32
2.4/النمط السردي	33
3.4/ النمط الحجاجي	34
مبحث ثالث :النص التفسيري(مفهومه، أهدافه، أقسامه، مؤشرات نمطه)	36
1/ تعريف النص التفسيري	36
أ/التفسير في اللغة	36
ب/اصطلاحا	36
2/ أهدافه	36
3/ أقسامه	37
4/ مؤشرات النمط التفسيري	38
الفصل الثاني : تعليمية النص التفسيري في المرحلة الثانوية	
مبحث أول : عرض محتويات كتاب المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة السنة الأولى الثانوي (جذع مشترك آداب)	41
مبحث ثاني: تجليات المقاربة النصيّة في كتاب المشوق نص " ظاهرة الصلح و السلم في العصر الجاهلي " _ أنموذجا _	44
المبحث الثالث : قراءة في خطوات تدريس النص الأدبي	46
1/ خطوات دراسة النص الأدبي	46

2/ الهدف الختامي المندمج للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام (جذع مشترك آداب) **49**

3/أثر تدريس النصوص التفسيرية ومدى إسهامها في تحسين الأداء الكتابي **50**

المبحث الرابع: دراسة وصفية تحليلية لبعض النصوص التفسيرية **52**

1/ نص الفتوة والفروسية عند العرب لـ: عمر الدسوقي **52**

2/ نص معلم الأمثال لـ: حسين مروة، الحكم في الجاهلية لـ: بطرس البستاني **59**

خاتمة **68**

قائمة المصادر والمراجع **71**

الملاحق **76**

الفهرس **83**