وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

ⵓⵖⵉⵣⵔⵉⵓⵉⵏⵎⵓⵔⵉⵓⵏⵏⵉⵙⵙⵉⵏⵓⵜⵉⵏⵜ

ⵜⴰⵓⵔⵉⵜⵏⵏⵉⵏⵓⵜⵓⵎⵔⵜⵉⵎⵙⵙⵓⵔⵉⵏ

ⵜⴰⵣⵣⵉⵡⵉⵜⵓⵣⵓⵔⵉⵜⵜⵉⵡⵜⴰⵙⵜ

UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI DE TIZI-OUZOU

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

Département de Langue et Littérature Arabes

جامعة مولود معمري - تيزي وزو

كلية الآداب واللّغات

قسم اللّغة العربية وآدابها

رقم التّرتيب :.....

الرّقم التّسلسلي :.....

مُذَكِّرَةُ تَخَرُّج لِنَيْلِ شَهَادَة الْمَاسْتر

الميدان: اللغة والأدب العربي .

الفرع: دراسات لغويّة .

التّخصّص: علوم اللّغة.

العنوان

دراسة تحليليّة تقويميّة لكتاب النّصوص للسّنة الثّالثة ثانوي آداب

الإشراف:

د/ فتيحة حدّاد

إعداد الطّالبتين

لامية عماري

حكيمة لعمارة

لجنة المناقشة:

الرّئيس:	أ.د صالح بلعيد	أستاذ التّعليم العالي	جامعة مولود معمري تيزي- وزو
المشرفة:	د. فتيحة حدّاد	أستاذة محاضرة صنف (ب)	جامعة مولود معمري تيزي- وزو
العضو1:	د. بلقاسم بوسطوة	أستاذة محاضرة صنف (أ)	جامعة مولود معمري تيزي- وزو

دفعة: جوان 2016

مخبر توطين الماستر: مخبر الممارسات اللّغويّة في الجزائر.

مقدّمة:

عرف النّظام التربويّ الجزائريّ إصلاحات تربويّة جذريّة، مسّت المناهج الدراسيّة والكتب المدرسيّة التّي كانت قائمة على أسس تطبيق التّدريس بالأهداف. ولقد شرعت وزارة التّربية الوطنيّة في هذه الإصلاحات بداية من 2003م، وهذا في كلّ المراحل التّعليمية (من المراحل الدنيا إلى المراحل الثّانوية) ولم يكن سعيها لهذه الإصلاحات عفويّا، إنّما أتتها بعد تفكير عميق وإدراك تام بكلّ تلك الاضطرابات التّي عرفها مجال التّربية والتّعليم، لغاية تحقيق التّربية الحديثة وبناء المناهج وفقا للمقاربة الجديدة (المقاربة بالكفاءات) التّي اعتمدت من دول عديدة من العالم.

أما عن الأسباب التّي دفعت الوزارة الوصيّة للأخذ بمقاربة الكفاءات فقد تمثّلت في أنّ هذه المقاربة وزّعت الأدوار والمهام على عناصر العمليّة التعليميّة والتعلّميّة بطريقة إيجابية؛ حيث إنّها جعلت المتعلّمين المحور الأساس في العمليّة التعليميّة حيث تعمل على إشراكهم في العمليّة التنشيطيّة التربويّة، إضافة إلى أنّها تقوم على انتقاء وضعيات التّعلم في شكل مشكلات تعليميّة تعلميّة، مستقاة من الأحداث اليوميّة التّي يعيشها هؤلاء؛ حيث يوضعون أمامها، ومن ثم يكلّفون بمواجهتها وحلّها باستعمال الأدوات الفكريّة، كما أنّها تمنح المعلّم الدّور الذّي يعين المتعلّمين على الاكتساب والتعلّم من حيث الإرشاد والتّوجيه بمصادر المعلومات والمعرفة؛ إذ إنّها ليست غاية مقصودة لذاتها، بل هي وسيلة تمنح لهم اكتساب الكفاءات المستهدفة، وذلك بفضل توظيفهم الفعّال لها.

وقد جاء اختيارنا لهذا البحث الذّي عنوناه "بدراسة وصفيّة تقويميّة لكتاب السّنة الثالثة من التّعليم الثانوي آداب" لأسباب كثيرة أهمها: الكشف عن التّصورات والنتائج الجديدة المصاحبة للإصلاحات التّربوية التّي شرعت الجزائر في تطبيقها، وإعادة النّظر في المناهج والكتب المدرسيّة المعتمدة، والعمل بمقاربات العصر، كما أنّنا نود أن نوضّح المقاييس العلميّة الحديثة التّي ينبغي أن يُؤلَّف على أساسها الكتاب المدرسيّ عامة، وكتاب اللّغة العربيّة خاصّة، والذّي صمّم على أساس المقاربة بالكفاءات، ما يجعله ذا فائدة كبيرة، إضافة إلى أنّنا نسعى من خلال بحثنا إلى دراسة مختلف النّصوص (النّصوص الأدبية، النّصوص التواصليّة، نصوص المطالعة الموجّهة) وقد حاولنا الإجابة عن بعض الأسئلة التّي شغلت اهتمامنا، ويمكن أن نلخصها في ما يلي:

- ما مدى توافق ألوان الكتاب المدرسيّ وأذواق المتعلّمين واهتماماتهم؟
- هل مادّة الكتاب تتناسب والقدرة المعرفيّة للمتعلّم ومستواه الذهنيّ؟
- هل الطريقة المتّبعة في تحليل النّصوص تتناسب والمستوى الثّقافي للمتعلّمين أم لا ؟
- هل من الجدير اعتماده الوسيلة الأساسيّة لاكتساب المتعلّمين الملكة اللّغوية ؟

وقد جاءت أسئلتنا هذه انطلاقا من الفرضيات الآتية:

– كتاب اللّغة العربية المقرّر لتلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي آداب لم يكن شكله وإخراجه الطّباعي مناسبا وموافقا للمقاييس الحديثة، المطلوب اعتمادها في تأليف الكتب المدرسيّة.

– الكتاب ينبغي أن يشتمل على المحتوى اللّغوي والمعرفي المناسب لمحتوى المتعلّمين.

ولأجله، فقد اقتضت طبيعة موضوع البحث اعتماد المنهج الوصفي التّحليلي الإحصائي الذّي يقوم على وصف الظاهرة أو المدوّنة وصفًا شاملاً لكل جوانبها، وكذلك تحليل معطيات المدوّنة وتناولها بالتّفسير والتّعليق، ونقد معطيات المدوّنة بإظهار نقاط القوّة والضّعف، وإبراز الإيجابيات والسلبيات، ومن ثم تقديم بعض الاقتراحات.

ولعرض مادّة بحثنا قمنا بتقسيمه إلى فصلين، أسبقناهما بتمهيد خصّصناه للحديث عن الكتاب المدرسيّ، وأهدافه، والوظائف المتعلّقة بالمعلّم وبالمتعلّم.

وقد تطرقنا في الفصل الأول المعنون بـ "وصف الكتاب المدرسيّ " عارضين فيه الجانب الشكليّ والماديّ للكتاب، معتمدين في هذا الصدد المقاييس العلميّة التّي اعتمدها واضعوه، ليكون لنا الحديث بعدها عن محتوى الكتاب من حيث عدد نصوصه وترتيبها (التواصليّة، الأدبيّة المطالعة الموجّهة) ثم المعجم اللّغوي والقيمة الشكليّة للنّصوص، وفي آخر هذا الفصل قمنا بقراءة نقدية للجانب الشكليّ له.

أما في الفصل الثاني الذّي يتمثّل عنوانه في " قراءة وصفية تقويميّة لمضامين الكتاب" فقد استهلينا عرضنا بالرّصيد اللّغوي من مختلف حقوله المعجميّة والدلاليّة واللفظيّة، ومن ثمّ تطرقنا إلى تعريف هذه النّصوص الثلاثة بذكر أهدافها وأهميتها، وبعدها قمنا برصد إيجابيات وسلبيات الكتاب، ومن ثم تحدثنا عن دور الكتاب "كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ثانوي آداب" في الحركيّة التعلميّة لتعلّم اللّغة العربيّة، وفي الأخير قمنا بتحليل الاستبانة، حيث أنهينا بحثنا بخاتمة حملت بعض الاقتراحات التّي توخيّناها في شكل نتائج توصلّنا إليها من خلال تحليلنا لعناصر البحث لعلها تفيد بشكل ما في تقديم الأفضل، والتّمكن من القضاء على الهنات التّي لاحظناها في كتاب اللّغة العربيّة، وتفاديها في الكتب المدرسيّة التّي سيتم تأليفها لاحقا في جميع التخصّصات التعليميّة.

وقد أثارت انتباهنا بعض الأعمال أو الدّراسات المنجزة حول الكتاب المدرسي، والتّي أسهمت في تقديم ما هو أفضل لخدمة اللّغة العربيّة، ونذكر منها:

– رسالة جميلة راجاح "دراسة تحليليّة نقديّة لكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسط المعتمدة بالمدرسة الجزائريّة" التّي ركزت فيها على أسس المقاربة بالكفاءات.

–رسالة بوبكر الصديق صابري بعنوان "المقاربة التواصليّة أصولها، وقواعدها تطبيق على مدوّنة مغاربيّة (كتاب القواعد للسّنة السّادسة إعدادي نموذجا)" التّي قام فيها بعقد مقارنة بين

خمسة كتب (الكتاب التونسيّ، الكتاب المغاربيّ، الكتاب الليبيّ، الكتاب الجزائريّ، الكتاب الموريطاني) والتّي استفدنا منها في طريقة العرض، وكذا التّحليل والمعلومات المنتقاة في بعث وتحرير الكتاب المدرسيّ الجزائريّ من الهنات التّي تصاحبه؛ كما اعتمدنا في بحثنا هذا على مجموعة من المصادر والمراجع التّي رأيناها تخدم بحثنا، أولها المدونة المتمثّلة في "كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثالثة من التّعليم الثانوي آداب"، وكذلك "مجلة الكتاب المدرسيّ في المنظومة التربويّة الجزائريّة واقع وآفاق"، والكتاب المدرسيّ لأحمد أنور عمر...الخ.

وككلّ باحث فقد واجهتنا بعض الصّعوبات في إنهاء هذا البحث نذكر منها :

– قلّة المراجع المعالجة للقضايا النّصية بشكل دقيق، ومراعي للمعطى العلميّ المنهجيّ المعاصر المتداول في مدارس البلدان المتطوّرة .

– كثرة مادّة الكتاب (نصوص كثيرة ومتنوّعة) وصعوبة التّحكم في تحليلها والقبض بشكل دقيق على لغتها ومنهجيتها. إلا أنّ متابعة الأستاذة المشرفة "فتيحة حداد" الدّقيقة والتّي نشكرها على ذلك، قد سهّلت لنا بلوغ نقطة النهاية.

وفي الأخير، نشكر كلّ من مدّ لنا يد المساعدة، ونخصّ بالذّكر الأستاذ صالح بلعيد الذّي يحثنا دائما على العمل والمثابرة في سبيل العلم والمعرفة أطال اللّه في عمره.

والشكر للّه سبحانه وتعالى الذّي وفّقنا لإنهاء هذا العمل، والذّي نتمنى أنّنا قد فتحنا من خلاله بابًا جديدًا للبحث والتّنظير في كتب أبنائنا المتمدرسين رغبة في ترقية زادهم المعرفيّ والعلميّ.

تيزي– وزو، 2016/06/13م.

يعدّ الكتاب المدرسي أساس العمليّة التَعليميَة في مختلف المراحل الدراسيّة؛ نظرا لما له من فوائد وأهميَة، سواء للمعلَم أو المتعلَم، وقد ورد في قاموس "*Le petit robert*" بأنَ الكتاب المدرسي مؤلَف تعليميَ يقدَم بشكل عمليَ المعارف التَي يفرضها المنهاج الدَراسي على وجه الخصوص والمفاهيم الأساسية لعلم من العلوم[1].

وعليه فإنَ الكتاب المدرسي هو الوسيلة المطبوعة المهيكلة لتسهيل المعلومات[2]، وهو أيضاً وثيقة تربويَة مكتوبة لعمليات التَعلَم والتَعليم، منتجا مع المدرسة والمعلَم والمتعلَمين والخدمات المساعدة والكوادر الإداريَة [3]، كما أنَ الكتاب هو المنهل الذَي يستمدَ منه الإنسان المعلومات، فهو يمثَل خبرة الأجيال في اكتساب المعارف العلميَة والأدبيَة، وهو الوسيلة التَي تضَم بكيفيَة منظَمة المواد ومنهجيَة الدَرس، والرسوم، والصَور، ومن الوسائط الأساس لتلقي المعارف، ويعتبره البعض جوهر العمليَة التربوية؛ لأنَه يحدَد المعلومات التَي ستدرس للتلاميذ كمَا وكيفا، وسلطة عمليَة وعلميَة لا يتطرَق إليها الخطأ أو الشَك، كما قال ابن المقفَع "كلَ مصحوب ذو هفوات والكتاب مأمون العثرات"[4].

فالكتاب المدرسي يلازم التَلاميذ خلال مراحل تمدرسهم ويحدَد للمدرَسين ما ينبغي تدريسه، كما أنَه يهتمَ بالكيف؛ أي الطَريقة أوالمنهجيَة التَي سيوصل به المعلَم المعلومات للتَلميذ، والكمَ؛ أي مجموع المعلومات التَي يجب أن يتلقَاها التَلميذ في كلَ مرحلة من مراحل التَعليم، وذلك من أجل ضبط الكمَ المعرفي. كذلك يجسَد المنهاج الذي تمنحه الجهة التربويَة الرَسمية، وتقوم بتطويره ليواكب التَطوَر السريع والانفجار المعرفي الناتج عن التقدَم العلمي وثورة المعلومات، وتتطلَب عمليَة إعداد الكتاب جهودًا ودراسات مستفيضة، ووقتا يمارسه أهل الاختصاص في كلَ مجال من

---

[1]– خديجة أصنامي "كتاب اللغة العربية وعلاقته بالمعلم والمتعلم" أعمال الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي المنظومة التربوية: واقع وآفاق، الجزائر: نوفمبر 2007، ص287.

[2]– صالح بلعيد "مضمون كتاب اللغة العربية المدرسي في القرن الواحد والعشرين" أعمال الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي، دط، الجزائر: دت، ص343.

[3]– كمال بن جعفر، تطبيق المقاربة بالكفاءات في تعليمية اللغة العربية بالمتوسطة الجزائرية، دط. دب: 2008 ص119.

[4]–صالح بلعيد "مضمون كتاب اللغة العربية المدرسي في القرن الواحد والعشرين" أعمال الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي، ص343.

مجالات العلوم ويخضعونه للمراجعة المستمرَة لكونه أهمَ دعامات المنهج بمفهومه الحديث، وعلى الكتاب المدرسي أن يتضمَن نقاطا ثلاثة هي[1]:

1- يجب أن يسهم في تربية التَلميذ وتعليمه.

2- يجب أن يشتمل على ما هو أساس بالنَسبة للموضوع الذَي يعالجه.

3- يجب أن يساعد التَلاميذ على فهم العلم من حولهم ويعدَهم للحياة العمليَة.

ولا يسعنا إلَا أن نعترف بأنَ الكتاب المدرسي لا يزال يحتفظ بمكانته المرموقة في مدارسنا وتعليمنا، ويلعب دورًا رئيسا ضمن نظامنا التربويَ الجزائري القائم، والظروف التعليَمية الرَاهنة ووظيفته هي إثراء المكتسبات اللَغوية لدى المتعلَمين، وتوسيع آفاق نظرتهم إلى الكون والحياة.

ويعدَ العنصر الأساس في إنجاز البرنامج المقرَر وتحقيقه، كما ينصهر في العمليَة التَعليميَة/التعلميَة المدرسيَة، وهو عظيم التَأثير على التَلاميذ وأفكارهم، قويَ الأثر في العمليَة التعليميَة، شديد الفعاليَة في تشكيل عقائد التَلاميذ، وأفكارهم، وميولهم، واتجاهاتهم، فهو عظيم الخطر بالغ الأهمية.

ولا يخفى علينا أنَ الكتاب المدرسي من أهمَ العوامل المساعدة على تحقيق الأهداف التربويَة المنشودة، والكفاءات المستهدفة، ونظرًا لأهمَيته في العمليَة التعلميَة وجب على المؤلفين أن يعتمدوا في بنائه وتأليفه أسسا ومعايير علميَة متينة مختلفة؛ كونه يفتح آفاق المتعلَم المعرفيَة، ويربيَ فيه الحسَ الاجتماعي، وبذلك يسهم إلى حدَ بعيد في تنمية وتركيز شخصية الطَفل، ويوفَر أدوات التوافق الاجتماعيّ، لذا من المفروض أن يكون هذا الكتاب متماشيا مع مستوى فهم المتعلَمين ومستجيبا لمستلزمات نفسيتهم ومشاكلهم في نطاق ظروفهم الاجتماعيَة.

وظائف الكتاب المدرسي:

في ظلَ هذه التجديدات البيداغوجية، والتدريس بالمقاربة بالكفاءات تندرج المناهج التعليميَة والكتب المدرسيَة الحديثة في منطق تعليميَ، خلافا للبرامج والكتب المدرسيَة التقليديَة، التَي تندرج في منطق تعليميَ يعتمد على التَلقين، وإذا كان الكتاب مخصَصًا بالدرجة الأولى للتَلميذ فإنَه أيضا سند تعليمي بالنَسبة للمعلَم، وهو بهذا يؤدي وظيفتين هما: تعليميَة وتعلَميَة؛ حيث يقوم بعدَة وظائف تحدد من قبل مستعمليها حسب المدَة والسَياق الذَي تندرج فيه نشاطات التَعليم والتعلَم.

[1]- أحمد أنور عمر،" الكتاب المدرسي "، دار المريخ للنشر،المملكة العربية السعودية، دط، دت، ص26.

1) وظائف الكتاب المدرسي المرتبطة بالمعلّم[1]:

أ- **وظيفة الإعلام العلمي العام:** تقدّم الكتب المدرسيّة للمعلّمين معارف ضروريّة، وتسهل سير أبحاث الإعلام المكمّلة في عدّة ميادين.

ب- **وظيفة التّكوين البيداغوجي المرتبطة بالمادّة:** وهذا من خلال الأنشطة المحضّرة مسبقا والّتي تسمح بدمج كيفيات التّعلمّ (*démarches d'apprentissage*).

ج- وظيفة تقويم المكتسبات: تندرج الأدوات من زاوية تقويم المكتسبات القبلية، والتقويم التكويني والتقويمات الحوصلية[2].

تقوم الكتب المدرسيّة بالنّسبة للمعلّمين بوظائف التّكوين، وتمنحهم أدوات تنظيم أحسن للنّشاطات التّي يقومون بها.

2) الوظائف المرتبطة بالمتعلّم:

إنّ الكتاب المدرسي موجّه أساسًا للمتعلّم (التّلميذ) لتسهيل عمليّة التعلّم في مادة معينة، وتتمثّل وظائفه التّعلميّة في:

1. **وظيفة تنمية القدرات والكفاءات:** يركزّ على اكتساب المعارف في موضوع التعلّم، وفي اكتساب القدرات والكفاءات على النّشاط التّعليمي .
2. **وظيفة توصيل المعلومات:** عبارة عن معطيات خاصّة، أحداث، مفاهيم، قواعد، صيغ اتفاقيات مصطلحات....الخ.
3. **وظيفة دعم ودمج المكتسبات:** هي وظيفة تطبيق التمارين والأنشطة التي تمكّن من ترابط القدرات والكفاءات من خلال عدّة مواد ونشاطات، وتتحقق هذه الوظيفة انطلاقا من وضع مختلف أشكال التقويم حيّز التطبيق[3].

و يمكننا تلخيص أهّم الوظائف والخدمات التّي يقدّمها الكتاب المدرسي في ما يأتي:

-يتضمّن الكتاب المدّرسي تنظيما للمادّة الدّراسية، يستهدف المعلّم من ورائه إعداد درسه وتنظيمه، ولا يشترط التقيّد الحرفي بنصوص الكتاب المدرسي؛ فالمعلّم النّاجح من توسّع

---

[1]- محمدّ عبد العزيز،" الكتاب المدرسي ووظائفه التّعليميّة والتّعلّمية "، أعمال الملتقى الوطني المنظم بالجزائر يومي 24 و25نوفمبر 2007، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللّغة العربية بالجزائر،2008،ص369.

[2]- المرجع نفسه، ص270.

[3]- محمد عبد العزيز " الكتاب المدرسي ووظائفه التّعلميّة والتّعليميّة"، ص270.

في تنظيم الكتاب المدرسي ومعلوماته في توصيلها للمتعلَمين، وحسب نضجهم العقلي والانفعالي والنَفسي والحركي[1]؛

- على الرَغم من أنَ وظيفة الكتاب المدرسي هي إيصال المعلومات للمتعلَمين، إلَا أنَه يجب أن يتضمَن توجيها بضرورة الرَجوع إلى المصادر و المراجع ذات العلاقة بالمادَة؛
- أثناء غياب الكتاب المدرسي لا يستطيع المعلَم أن يخطَط لتوصيل المادَة الدَراسية للمتعلَمين؛ إذ قد يحدث خلل في سير الدَرس؛
- للكتاب المدرسي قيمة كبيرة في عمليات المراجعة والتطبيق والتلخيص؛
- إنَ الكتاب المدرسي الذَي يحقَق الأهداف العامَة والخاصَة للعمليَة التَربويَة يجب أن يأخذ في الحسبان مستويات التفكير عند المتعلَمين وحسب مراحل سنَهم.

الأهداف التعليمية:

ينبغي أن يشتمل الكتاب التَعليمي الأهداف التعليمية المقصودة من الكتاب كلَه، وكذلك الأهداف التعلميَة الخاصَة بكلَ وحدة أو موضوع من مكوَناته، فالأهداف التعليمية العامَة تكون واردة في المقدَمة، أما الخاصَة بكل وحدة فيشترط أن ترد في مقدمة كل وحدة وينبغي أن تتصف بما يأتي[2]:

- أن تتسق الأهداف الخاصة بكل وحدة من وحدات الكتاب مع الأهداف العامة الواردة في مقدَمة الكتاب؛
- أن تتلاءم الأهداف الخاصَة بالوحدة مع مضمون الخبرات التَعلمية الواردة فيها كمًّا ونوعًا وهذا يعني اختيار المحتوى التَعليمي بدلالة أهدافه، بناءً على تحليل علمي مسبق للأهداف يوضَح الطريقة لاختيار المحتوى التَعليمي لتغطية الأهداف؛
- أن تصاغ الأهداف التَعليميَة صياغة سلوكية تدور حول المتعلَم نفسه، وأن تكون الصَياغة واضحة محدَدة وقابلة للملاحظة والقياس والتَقويم؛
- أن يراعى عند وضع الأهداف السلوكيَة للوحدة مجموعة من النَقاط، كأن يشمل في مجملها على نتاجات تعلَميَة تتَصل بالمجالات النِمائية الثلاثة لشخصية المتعلَم، المجال

---

[1]–كمال بن جعفر " تطبيق المقاربة بالكفاءات في تعليمية اللَغة العربية بالمتوسطة الجزائرية"، ص123.

[2]– ينظر: جميلة راجا، "دراسة تحليلية نقدية لكتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط المعتمدة بالمدرسية الجزائرية" ، بحث ماجستير، تيزي–وزو: أفريل 2008.

المعرفي الإدراكي، والمجال الوجداني الانفعالي، والمجال النَفسي الحركي الأدائي، وأن تكون قابلة للتحقق أيضا.

لمَا كان الكتاب المدرسي سندًا بيداغوجيًا للمتعلَم ، فإنَه من البديعي أن يتضمَن معارف علميَة وأدبيَة، واجتماعيَة، وأخلاقيَة، وعليه فإنَ مضامينه يجب أن تتوفَر على جملة من الخصائص العلميَة والبيداغوجية التَي يمكن الاستغناء عنها من وجهة نظر تربويَة، والتَي يمكن أن نلخَصها في بعض النقاط الرئيسة [1]:

1. الدَقَة: لابدَ أن تبنى المضامين على الحقيقة العلميَة، وعلى معلومات موثوق من صحَتها بمعنى لا ينبغي أن يكون التَبسيط فيها سببًا في انحرافها عن جِدَتها ودقتها العلميَة، بحجَة التخفيف عن المتعلَم، بل يجب التركيز على الأهمَ والضروري.
2. الوضوح: ينبغي أثناء صياغة المضامين أن يتوخى الوضوح، حتَى يتمكن المتعلَم متوسَط الذَكاء من إدراكها وفهمها.
3. الحداثة: غالبا ما يجِدُ المؤلف أو المؤلفون للكتاب المدرسي أنفسهم أمام نظم هائل من المعارف والمعلومات، بسبب التطوَر الدَائم في شتى مجالات الحياة؛ لكن عليهم أن يختاروا الحديث منها وما يتماشى والعصر، سواء كانت هذه المعارف اجتماعيَة أو اقتصاديَة أو لغويَة...الخ
4. الموضوعيَة: يجب أن يتحاشى الكتاب المدرسي معارف أو معلومات ناقصة أو محرفة، بسبب موقف إيديولوجي أو ديني، بل يجب أن يحتاط بتقديم التأويلات والتفسيرات المختلفة للحدث الواحد، وهناك خصائص أخرى هامَة لا بدَ للمؤلَف أن يكون على دراية بها.

في إطار الإصلاحات التَربوية التَي شهدها النَظام التَربوي بالمدرسة الجزائريَة، وبخاصَة الجارية منها على مستوى المرحلة الثَانويَة، التَي تلي المرحلة المتوسَطة تمَ تغيير الكتاب المعتمد سابقاً لتعليم اللَغة العربيَة بكتاب جديد، والَذي يمثَل جزءاً من هذا النظَم، وكون الكتاب المدرسي أداة عمل ضروريَة بالنَسبة للمعلَم، والمصدر الأساس لدى المتعلَمين في العمليَة التَعليمية والتَعلميَة.

[1]–إسماعيل إلمان، "آليات صناعة الكتاب المدرسي"، الكتاب المدرسي في المنظومة التَربوية، واقع وآفاق أعمال الملتقى الوطني المنظَم يومي 24 و25 نوفمبر، دط . الجزائر:2007ص،299،300.

الفصل الأوّل: وصف الكتاب المدرسيّ.

أوّلا- ملمح الدّخول والخروج إلى **السّنة الثّالثة ثانوي شعب (الأدبيّة، الفلسفيّة، واللّغات الأجنبيّة.**

1- ملمح الدّخول إلى السّنة الثّالثة ثانوي

2- ملمح الخروج من السّنة الثّالثة ثانوي

3- الهدف الختاميّ المندمج لنهاية السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي العام (شعب الآداب والفلسفة وشعب اللّغات الأجنبيّة)

ثانيًا- وصف الكتاب المدرسيّ.

1- **التّعريف بالكتاب**

2- **الشّكل الخارجيّ للكتاب**

3- **النّصوص الشّعريّة والنّثريّة المتضمّنة في الكتاب**

4- **ترتيب نصوص الكتاب**

5- **المعجم اللّغويّ للنّصوص**

6- **القيمة الشّكليّة للنّصوص**

7- **قراءة ونقد الجانب الشكلي للكتاب**

أتى كتاب السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانويّ آداب في جانبيه الشّكليّ والمحتواتي ليعبّر عن المهام التّعليميّة التّي أرادتها الهيئة الوصيّة من خلال ما اختارته من ألوان وورق، ومن ثمّ نصوص متنوّعة ومختلفة، جاءت للتّعبير عن ذهنيات المتعلّمين، كما سنلاحظ هذا من خلال تحليلنا لعناصر فصلنا هذا؛ والّتي حاولنا ترتيبها على النّحو الآتي:

أوّلا- ملمح الدّخول والخروج إلى السّنة الثّالثة ثانوي شعب (الأدبيّة، الفلسفيّة، واللّغات الأجنبيّة): يتكوّن ملمح الدّخول والخروج للسّنة الثّالثة ثانوي، من ثلاث نقاط ذات ارتباط مباشر بالمعلّم، وتلك الضّروريات الواجب اعتمادها وتعلّمها؛ تعاملاً مع هذه السّنة؛ وهي:

1- **ملمح الدّخول إلى السّنة الثّالثة ثانوي:** جاء في منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي أنّه بدخول المتعلّم إلى هذه السّنة يكون قادراً على[1]:

- إنتاج وكتابة نصوص ذات طابع وصفيّ أو سرديّ أو حجاجيّ، وذات علاقة بمحاور تدريس نشاطات المادّة، وذلك في وضعيات ذات دلالة بتمثّل خصائص الوصف أو السّرد أو الحجاج وبمراعاة مصداقيّة التّعبير وجمالية العرض؛
- التّحكم في الكفاءة اللّغويّة والأدبيّة على وجه الإجمال.

2- ملمح الخروج من السّنة الثّالثة ثانوي: بخروج المتعلّم من هذه السّنة، يجب أن يكون قادراً على:

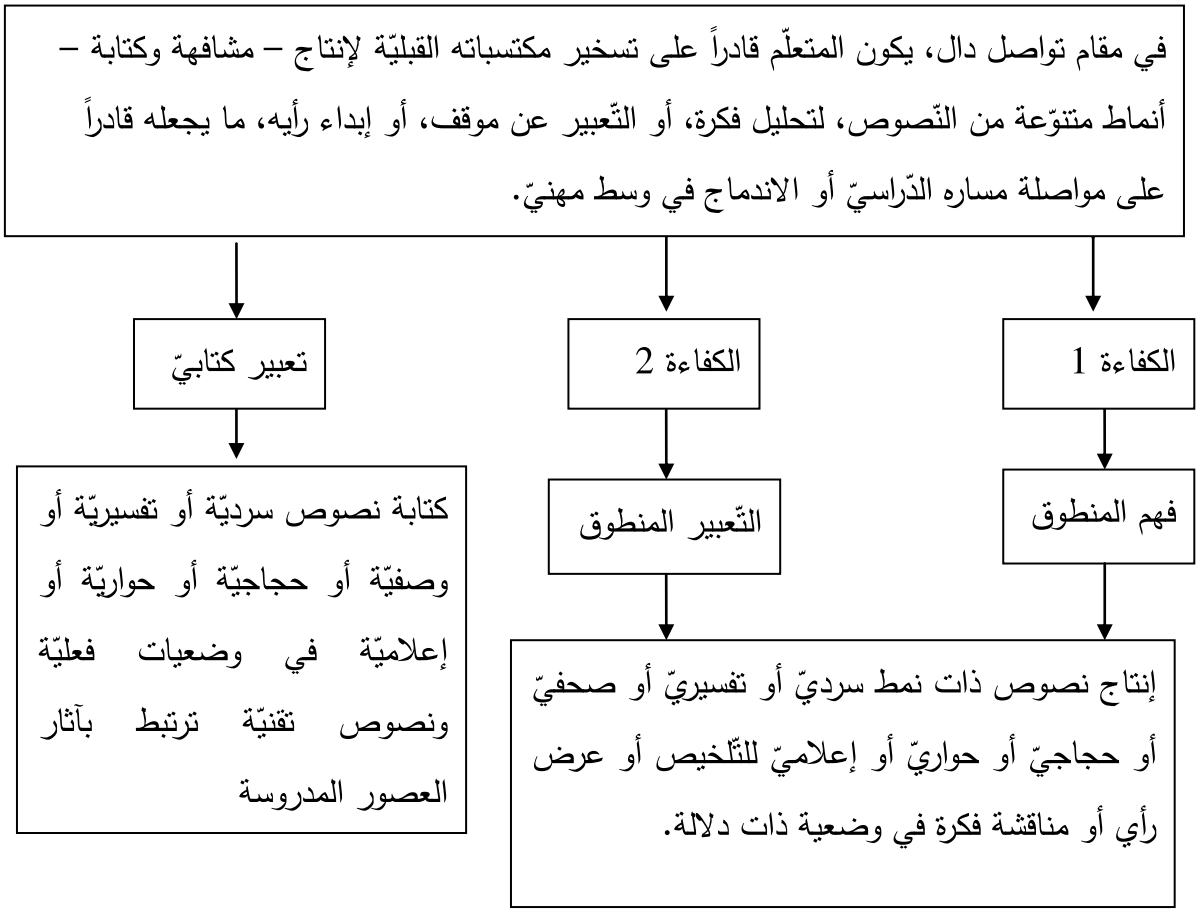
- تحديد أنماط النّصوص مع التّعليل؛
- التّمييز بين مختلف أنماط النّصوص؛
- إعادة تركيب أنماط النّصوص (من الحجاجيّ إلى السّرديّ – من السّرديّ إلى الوصفيّ – من التّفسيريّ إلى الإعلاميّ – من الوصفيّ إلى الحجاجيّ- من الوصفيّ إلى الحجاجيّ- من السّرديّ إلى الحواريّ- من الحواريّ إلى الحجاجيّ...)؛
- إنتاج وكتابة نصوص متنوّعة (تفسيريّة، سرديّة، حجاجيّة، وصفيَة، تعليميّة، حواريّة إعلاميّة)؛

[1]- منهاج السَنة الثالثة من التَعليم الثَانوي العام والتكنولوجي (اللّغة العربية وآدابها) الشعبتان:آداب/فلسفة، لغات أجنبية، اللّجنة الوطنيَة للمنهاج، مديرية التَعليم الثانوي. الجزائر: مارس 2006م، ص5 .

– النّقد الأدبيّ لأنماط مختلفة من النّصوص الّتي تنتمي إلى العصور الأدبيّة المدروسة، فهل ستحقّق كلّ هذا مع نهاية السّنة، وعبر امتحان البكالوريا.

3– الهدف الختاميّ المندمج لنهاية السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي العام (شعب الآداب والفلسفة وشعب اللّغات الأجنبيّة):

وبعد النّقطتين السّابقتين اللّتين تداولنا من خلالهما ملامح الدّخول والخروج للمتعلّمين بالقسم الثّالث ثانوي للسّنة الدّراسيّة، نجد أيضاً ضرورة الوقوف عند مفهوم الهدف الختامي الّذي أدمج من قبل الوزارة الوصية لنهاية السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي العام (الشّعب الأدبيّة واللّغات الأجنبيّة) والّذي أوردناه في شكل ترسيمة اتت على النّحو التّالي:



الشّكل رقم (01): ترسيمة الهدف الختامي المندمج لنهاية السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانويّ (الشّعب أ، ف، ل أ)

تحليل التّرسيمة: تشير التّرسيمة إلى ضرورة ترسيخ المكتسبات القبليّة للإنتاج، مشافهة وكتابة عند متعلّمي هذا المستوى، وهذا من خلال اكتساب القدرات أو الكفاءات النّطقيّة والكتابيّة والتّعبيريّة كمرحلة قصوى يكتسبها هؤلاء المتعلّمون في نهاية السّنة منتجين نصوصاً متنوّعة، تتراوح ما بين السّرد والتّفسير، والإعلام، وكذا الحجاج والمحاورة.

ثانيًا- وصف الكتاب المدرسيّ: قبل أن نقف عند الجانب الشّكلي للكتاب، والّذي يقوم بدوره على الوصف والتّحليل، علينا التّعريف أوّلا بكتاب السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي آداب، ولو بشكل عام والّذي وجدناه على النّحو التّالي:

1- التّعريف بالكتاب:

يحمل الكتاب المقرّر في مادة اللّغة العربيّة عنوانَ (اللّغة العربيّة وآدابها للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانويّ) مصادق عليه من طرف لجنة الاعتماد للمعهد الوطنيّ للبحث في التّربية "وزارة التّربية الوطنيّة" بتاريخ22 أكتوبر2008م، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة 2016/2015.

يعتبر كتاب للسنة الثّالثة ثانوي آداب امتدادًا لكتابي السّنتين الماضيتين الأولى والثّانية ومتوافقة من حيث المنهجيّة في توزيع الأنشطة، وطريقة تناول النّصوص، وهذا دليل على أنّ هذا الكتاب جاء تكملة للكتابين السّابقين، فإذا كان كتاب السّنة الأولى قد تناول في محاوره العصرين الجاهليّ والإسلاميّ، وذلك بعرض نماذج أدبيّة من الفترتين، فإنّ كتاب السّنة الثّانيّة قد اهتمّ بالعصر العبّاسي، لذلك جاء كتاب السّنة الثّالثة امتدادًا للسّنتين السّابقتين؛ حيث أدرج عصر الضَعف والعصر الحديث.

وقد اشتمل كتاب السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي لشعبتي الآداب واللّغات على اثني عشر (12) محورا[1]، ينجز كلّ محور من هذه المحاور في أسبوعين، ويتضمّن كلّ محور نصّين أدبيين تندرج ضمنهما أنشطة البلاغة والعروض وقواعد اللّغة، قصد تنمية ملكة التّذوق لدى المتعلّمين[2] وقد استمدّت هذه الانشطة من النّصين الأدبيين، والنّصّ التواصليّ ذو الطابع النقديّ، المعالج

[1]- شريف مريبعي وآخرون، اللّغة العربية وآدابها للسّنة الثالثة من التّعليم الثّانوي آداب وزارة التربية الوطنية ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر: 2015 /2016، ص1.

[2]-أحمد محمد عوني "دراسة تحليلية تقويمية لمضامين وأهداف كتاب اللغة العربية وآدابها للسّنة الثّالثة ثانوي" الكتاب المدرسي في المنظومة التّربوية الجزائرية. واقع وآفاق أعمال الملتقى الوطني المنظم يومي 25/24 نوفمبر الجزائر:2007، ص89.

لظاهرة أدبية ذات صلة بالنّصين الأدبيين، يتبعها نصّ للمطالعة الموجَّهة، وقد ذُيّل المحور بنشاط تقويميّ وهو نشاط إحكام موارد المتعلّم؛ حيث ينطلق من سند شعريّ أو نثريّ ويتبع بأسئلة حول النّص، ثمّ يعرض وضعية أو وضعيتين للإدماج، أين تظهر قدرة التّلميذ على الإنتاج وعلى توظيف معارفه المكتسبة في كلّ مرحلة، أمّا في نهاية كلّ محور فيعرض الكتاب نشاط التّعبير الكتابي، ونشاط المشروع[1].

2- الشّكل الخارجيّ للكتاب : سنحاول أن نعرض في هذا العنصر الرّئيس، عدّة عناصر فرعيّة ذات ارتباط مباشر بالشّكل الخارجيّ للكتاب وهي:

2-1- **صفحة الغلاف:** يظهر الكتاب في شكل مستطيل، بغلاف خارجيّ مزيَّن بألوان، يعلوه في الوسط شعار الدّولة: "الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة" والهيئة الوصيّة التّي أصدرته والمتمثّلة في "وزارة التّربية الوطنيّة"، وهو مكتوب بخطّ واضح وبلون أسود غامق، وتحته بقليل نجد العنوان الرّئيس للكتاب وهو " اللّغة العربيّة وآدابها" بخطّ كبير وبلون بنفسجي غامق، أسفله عنوان ثانويّ والذّي يشير إلى المستوى "السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي" وقد ورد باللّون الأحمر في خطّ واضح، كما جاء الرقم ثلاثة (03) المعبّر عن المستوى التّعليميّ الملائم والصّفحة بخط متوسط وبلون أصفر وأزرق، وقد تلاه عنوان التّخصص "للشعبتين: آداب فلسفة واللغات الأجنبية" بخط واضح أيضا وبلون بنفسجي، هذا ما يتعلّق بالغلاف الخارجيّ للكتاب.

أمّا عن صفحاته فتجدر الإشارة إلى أنّ أولى هذه الصّفحات صفحات قد جاءت حاملة للمعلومات الآتية:

- عنوان الكتاب: "اللّغة العربية وآدابها للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانويّ".
- الجهة الوطنيّة: وزارة التّربية الوطنيّة للشّعبتين آداب/ فلسفة لغات أجنبيّة.
- التنسيق والإشراف: الدّكتور الشّريف مريبعي أستاذ محاضر بجامعة الجزائر.
- تأليف :
  - دراجي سعيدي(مفتش التّربية والتّكوين).
  - سليمان بوزيان (أستاذ التّعليم الثّانوي).

[1]- شريف مريبعي وآخرون، كتاب اللّغة العربية وآدابها للسّنة الثالثة من التّعليم الثانوي آداب، ص1.

- مدني شحامي (أستاذ التّعليم الثّانوي).
- الشريف مربيعي (أستاذ محاضر).

- معالجة الصّور: كمال ساسي.
- تصميم الغلاف : توفيق بغدادي.
- تصميم وتركيب: نوال بوبكري.

2-2- الألوان: تلعب الألوان دورا كبيرا في جذب انتباه المتعلّم، ففي كتاب "اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ثانوي" نجد بعد تصفحنا للكتاب حضور لون واحد في جميع صفحاته، وهذا في العناوين فقط وصفحة المشاريع والتعبير وشبكة التقييم ونجد صفحة الغلاف التي تتكون من أربعة (04) ألوان (الأسود- البنفسجي- الأحمر- الأزرق) وذلك في العناوين الواردة فيها فقط، والغلاف باللّون الأصفر، كما نجد صورا لبعض الشّخصيات باللّون الأبيض والأسود.

2-3- **الحجم:** جاء "كتاب اللّغة العربية للسّنة الثّالثة ثانوي "ذو قياسات محدّدة، فقد بلغ طوله 23سم، وعرضه 16سم، وسمكه 1,5سم؛ حيث لاحظنا أنّ حجمه يتلاءم وقدرات المتعلّم وسنّه؛ إذ يبدو خفيف الحمل بالنّسبة للمتعلّمين؛ لأنّ حجم الكتاب يخضع لمعايير دوليّة وعالميّة على المؤلّف اتّباعها.

2-4- **التّجليد:** لقد تمّت عملية تجليد الكتاب بالغراء.

2-5- **نوعيّة الورق:** نوعية الورق المستعملة هي من النّوع العادي، ما عدا صفحة الغلاف جاءت بالورق اللّين*.

2-6- **مقدّمة الكتاب:** تعدّ المقدّمة أهمّ خطوة ينبغي أن يجتازها مؤلّف الكتاب المدرسي ويأخذها بعين الاعتبار؛ إذ لا يصحّ أن يتمّ تأليف الكتاب دون أن نمهّد لمقدّمة خاصّة موجزة ومختصرة وتأتي في أوّل صفحة من الكتاب؛ كونها تعرّف المستعملين بخصوصيات الكتاب من حيث الأهداف، وأنّه موجّه للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي، ويحتوي على تقديم جاء في صفحة واحدة حيث ذكرت فيه الأهداف العامّة من تقديمه، كونه امتدادا لكتابي السّنة الأولى والثّانية من التّعليم الثّانوي، لذا لم يأت مختلفاً عنهما من حيث البنية والمنهجية المتّبعة في تقديم محتويات

*- وسنحاول الوقوف في خلاصة الفصل على بعض الملاحظات ذات العلاقة بهذه النّقطة، أين سنحاول أن نتحدّث عن ضرورة استغلال الورق الملائم في الكتب المدرسيّة.

مختلف النّشاطات، وقد ذكر فيها أنّه يحتوي على اثني عشر (12) محورا، ينجز كلّ محور في أسبوعين ويتضمّن كلّ محور نصّين أدبيين، ونصًّا تواصليًّا، وآخر للمطالعة الموجّهة، ويتمّ الاستثمار في النّواحي اللّغوية والبلاغيّة والعروضيّة، لغرض ضبط اللّغة وتنمية ملكة التّذوّق الفني عند المتعلمين وأنّ هذا الكتاب يقوم على أساس المقاربة النّصية والمقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المشروع.

2-7- **الترّقيم:** رُقّم كتاب "اللّغة العربية للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي" الّذي يحتوي على اثني عشر (12) محوراً على النّحو التّالي:

بدأ ترقيم صفحات الكتاب من الرّقم ثمانية (08) إلى آخر صفحة من الكتاب، وتُركت صفحة التّقديم، وصفحتا الفهرس، والصّفحة الّتي تبيّن كيفية استعمال الكتاب، والصّفحة التّي كتب فيها المحور الأوّل دون ترقيم.

وجاء في صفحة فهرس المحتويات ترقيم المحاور الّتي يحتوي عليها الكتاب من أوّل محور إلى آخر محور له، مع تكرار المحور في كلّ صفحة من الكتاب، وجاء في مستطيل أسفل الورقة بلون أحمر فاتح، وهذا ما يسهّل على القارئ عملية البحث عن وحدات الكتاب.

2-8- فهرس المحتويات: جاء الفهرس بعد صفحة التّقديم، ولم يأت في خاتمة الكتاب، والّذي يتطلّب أن يكون منظّماً ومرتّباً، ما يساعد المتعلّمين على الرّجوع إلى محتويات الكتاب بسهولة ويسر، ويوفّر عليهم عناء البحث عن الصّفحات، وعُرِض الفهرس على شكل خطّة تتضمّن محتويات الكتاب، بحيث يكتب فيها بالتّرتيب أرقام المحاور والصّفحات وكذا عناوين النّصوص بأنواعها الأدبيّة، النّحويّة، وكذا نصوص التّعبير وتلك المعبّرة عن المشاريع.

أما الفهرس فقد جاء على شكل جدول مقسّم إلى خمس عشرة (15) خانة بلون برتقاليّ غامق حاملة للوحدات، واثنتي عشرة (12) خانة للمحاور مع الصّفحات، بطريقة منظّمة تسهّل على المتعلّم والمعلّم الرّجوع إلى محتويات الكتاب، أمّا المحتويات فقد وردت بلون برتقاليّ فاتح، وقد وجدنا الخانة الأولى من الفهرس خاصّة بأرقام المحاور مع الصفحات، والثّانية خاصة بالنّصوص الأدبيّة مع الصّفحات، أمّا الثّالثة فهي خاصّة بقواعد اللّغة مع الصّفحات، والرّابعة خاصّة بدروس

البلاغة والعروض مع الصّفحات، والخامسة خاصّة بالنّصوص التّواصليّة مع الصّفحات، وعن الانتقادات الّتي يمكن أن نوجّهها لهذا التّوزيع فهي باختصار كما يلي[1]:

–لم تدرج عناوين المحاور أو(الوحدات التّعليميّة) ضمن هذا التّوزيع.

– لم يدرج مؤلفو الكتاب نشاط إحكام موارد المتعلّم وتفعيلها، وكذا شبكة تقييم التّعبير الكتابي ضمن التّوزيع السّنوي.

– لم تدرج دروس العروض في جميع الوحدات، بل برمجت فقط في ثلاثة محاور، وهي:

المحور الخامس، المحور السّادس، المحور السّابع؛ حيث تضمّنت هذه المحاور دروساً في بحور الشّعر الحرّ فقط دون غيرها من البحور الأخرى، والدروس العروضيّة كالزّحافات والعلل والقافية كي تكون لديه خلفية معرفيّة بها؛ لأنّه سيتطرّق إليها في التّعليم الجامعي.

– سوء توزيع دروس قواعد اللّغة على الوحدات، فكثيرا ما تدرج ثلاثة موضوعات في وحدة تعليميّة واحدة، وفي أخرى نجد موضوعين اثنين، مثل ما ورد في المحور الأول (الإعراب اللفظيّ الإعراب التّقديريّ، إعراب معتل الآخر) ونجد في المحاور (سبعة، ثمانية، عشرة) درسين فقط، ما يعيق التّصرّف في الحجم السّاعي، فالأستاذ مطالب بكسر هذا النّظام (نظام توزيع الموضوعات على الحصص) وهكذا فكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ثانوي يعتبر آخر كتاب لآخر سنة لهذا الطّور، وأوّل خطوة يخطوها التّلميذ إلى التّعليم الجامعيّ؛ لذا حبذا لو تم إعادة النّظر في هذا التّوزيع.

2-9- **عدد النصوص:** يحتوي كتاب "اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ثانوي" ثمانية وأربعين (48) نصا موزعة على ثلاثة أنماط من النصوص وهي كالآتي:

أ- **النّصوص الأدبيّة:** تتم فيها المعالجة الأدبيّة والنقديّة، ويتم الاستثمار من خلالها في النّواحي اللّغوية والبلاغيّة والعروضيّة، بغرض ضبط اللّغة وتنمية ملكة التّذوّق الفنّي عند المتعلّمين، ويبلغ عدد النّصوص الأدبيّة في هذا الكتاب أربعة وعشرين (24) نصًا أدبيًا موزّعاً على اثني عشر (12) محورًا حيث لكل محور نصيّن أدبييّن.

[1]- شريف مريبعي، كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي آداب، ص2.

ب- النَصوص التَواصليَة: تحمل طابعا نقديًا؛ إذ تعالج ظاهرة أدبيَة لها علاقة بالنصيَن الأدبييَن فوظيفتها تنظيريَة تفسيريَة، ويبلغ عدد النَصوص التَواصليَة في هذا الكتاب اثني عشر نصًا تواصليًا موزَعاً على كل محور.

ج- نصوص المطالعة الموَجهة: تتميز نصوص المطالعة الموجهة بطولها النَسبي، وتعالج هذه النَصوص قضية أدبيَة، فكريَة، سياسيَة، اجتماعيَة، وتحقق فضلا عن الغايات التَعليميَة غايات تربويَة؛ لأنَها تثير بعض القضايا والمشكلات المعاصرة في العلاقات الإنَسانيَة وبين المجتمعات البشريَة، مثل قضايا البيئة والعولمة والتسامح الديني وثقافة الحوار وغيرها، ويبلغ عددها في هذا الكتاب اثني عشر نصًا موزَعة على كل محور[1]، ويتضح ذلك في التَرسيمة التالية:

رقم المحور	النصوص أدبيَة	النصوص تواصليَة	المطالعة الموَجهة
الأوّل (1)	في مدح الرسول (ص) في الزَهد	الشَعر في عهد المماليك	إنسان ما بعد الموحدين
الثّاني (2)	خواص القمر وتأثيراته علم التاريخ	حركة التَأليف في عصر المماليك	مثقفون والبيئة
الثّالث (3)	آلام الاغتراب من وحي المنفى	احتلال البلاد العربيَة وآثاره في الشَعر والأدب	المجتمع المعلوماتي
الرّابع (4)	أنا هنا وهناك	الشَعر مفهومه وغايته	ثقافة أخر
الخامس (5)	منشورات فدائيَة حالة حصار	الالتزام في الشَعر العربي الحديث	رصيف الأزهار لايجيب
السّادس (6)	الإنسان الكبير جميلة	الأوراس في الشَعر العربي	إشكاليَة التَعبير في الأدب الجزائري
السّابع	أغنيات الألم	الإحساس بالألم عند	التسامح الديني مطلب

[1]- شريف مريبعي وآخرون، اللّغة العربيّة وآدابها السّنة ثالثة ثانوي آداب، ص2.

(7)	أحزان الغربة	الشعراء المعاصرين	إنساني
الثّامن (8)	أبو تمام خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين	الرَمز الشعري	الصَدمة الحضاريَة: متى نتلقاها؟
التاسع (9)	منَزلة المثقفين في الأمة الصراع بين الَتقليد والتَجديد	المقالة والصحافة ودورهما في نهضة الفكر العربي	الأصالة والمعاصرة
العاشر (10)	الجرح والأمل الطريق إلى قرية الطَوب	صورة الاحتلال في القصة الجزائريَة	من رواية "الأمير"
الحادي عشر (11)	من مسرحية شهرزاد كابوس في الظهيرة	المسرح في الأدب العربي	ثقافة الحوار
الثّاني عشر (12)	لالة فاطمة نسومر من مسرحيَة المغص	المسرح الجزائري:الواقع والآفاق	العلامة الجزائري "محمد أبو شنب"

الشّكل رقم (02): ترسيمة موضّحة لمختلف نصوص الكتاب

3- **النّصوص الشّعريّة والنّثريّة المتضمّنة في الكتاب:** وللتّعرّف أكثر على النّصوص المعروضة في الكتاب يمكن تقديمها بنوعيها بالتَفصيل في الآتي:

3-1- النَصوص الشَعرية : الشَعر من الفنون الأدبيَة التَي تستميل انتباه المتعلَمين وتستهويهم لذلك نعتبر وجوده في غاية الأهمية، والشَعر هو ذلك الكلام الموزون المقفى الدال على معنى؛ لأنَ الكتاب الذَي تندرج فيه المقطوعات الشَعرية سيكون المفضَل لديه، ولا سيما إن كانت موضوعاتها من النَوع الذَي يحرك ويثير مشاعرهم وعواطفهم، ويدفعهم إلى القراءة وفهم النَص، فيحسون بكل ما يقرؤونه من ألفاظ معبَرة، إضافة إلى المتَعة التَي يشعرون بها نتيجة الموسيقى الشَعرية المصاحبة لعباراته وألفاظه العذبة، وأول ما يسترعي القارئ أو السامع تلك الموسيقى المطَردة التَي بدونها يقلَ ويخف تأثيره[1]. فهي العامل الأساس في تميَزه واختلافه عن النثَر، يقول (ابن طباطبا) في ضوء

[1]- محمد علي سلطان، العروض وموسيقى الشّعر العربيّ، دط. دمشق: 1981-1982، المطبعة الجديدة، ص6.

هذا السَياق "للشَعر الموزون إيقاع يطرب الفهم لصوابه، وما يرد عليه من حسن تركيبه وحسن اعتداله"[1]. وهذه المقطوعات الواردة في الكتاب ينبغي أن تتناسب ومستوى المتعلَم اللّغوي والفكري[2] حيث ورد في "كتاب اللّغة العربية" خمس عشرة مقطوعة شعريَة، توزَعت على اثني عشر (12) محوراً بين النَص الأدبي، ووحدة إحكام موارد المتعلَم وتفعيلها، فمعظمها مقطوعات شعريَة، وتتلاءم هذه المقطوعات نوعاً ما مع سنَ التلَميذ وقدراته الذَهنية، وأغلبها تشتمل على جملة من المفردات والعبارات السَهلة، كما توجد مفردات صعبة على التَلميذ ويعسر عليه فهمها، فتُشرح بعضها في عنصر إثراء الرَصيد اللّغوي للمتعلَمين ومساعدتهم على اجتياز الصعوبات التَي تعيقهم في قراءة هده النَصوص وفهمها، ومن هذه المقطوعات الشَعرية نذكر البعض: (في مدح الرسول(ص) في الزَهد، من وحي المنفى، آلام الاغتراب...الخ)

كما تجب الإشارة إلى أنَ النَصوص الشَعرية في هذا الكتاب من إنتاج شعراء الوطن العربي نذكر منهم (البوصيري- ابن نباتة المصري- محمود سامي البارودي-أحمد شوقي-إيليا أبو ماضي- رشيد سليم الفخوري- نزار قباني، محمود درويش...إلخ) فنلاحظ أن أغلب الشَعراء من مصر ولبنان، والعراق، وهذا دليل على غياب تامَ للشَعراء الجزائريين، وهذا غير منطقي فالأدب الجزائري حافل بالشَعراء والأدباء أمثال محمَد البشير الإبراهيمي، توفيق المدني وإلخ، والكتاب الجزائريّ معنى وروحا ومادّة؛ أي إنّه مصنوع ومؤسّس في الجزائر، لأبناء جزائريين جيل المستقبل.

ويمكن تصنيف النَصوص الشَعريَة الواردة في الكتاب من حيث الشَكل إلى نوعين:

الشَعر العمودي: وهو الشَعر التَقليدي[3] الذَي تعوَد عليه المتعلَمون بشكل مكثَف، بحيث نجد أغلب المقطوعات التَي تقدَم لهم في مراحل تعليمهم الأولى تندرج ضمن الشَعر العموديَ.

الشَعر الحديث أو الشَعر الحرَ أو شعر التَفعيلة[4]: وهو مختلف تماما عن الشَعر العمودي باعتباره الشَعر الذَي تخلَى عن قيود الشعر القديم (العمودي).

---

[1]- ابن طباطبا، غيار الشّعر، تح: محمد زغلول سلام، ط3. القاهرة: دت، منشأة المعارف، ص31.

[2]- إلياس ديب، مناهج وأساليب في التّربية والتّعليم، ط3. بيروت: 1981، دار الكتاب اللّبناني، ص220.

[3]- المختار في النّصوص للسّنة الثّالثة ثانوي، الشّعب الأدبية، مديرية التّعليم الثّانوي العام. الجزائر: 2003-2004 ص242.

[4]- المرجع نفسه، ص264.

3-2- النَصوص النَثرية: يبلغ عدد النَصوص النَثرية المبرمجة في "كتاب اللّغة العربية" واحداً وأربعون (41) نصّا نثرياً، وهي بهذا العدد تُمثّل نسبة عاليَة من المحتوى الإجماليَ للكتاب إلى جانب النَصوص الشَعرية. وقد جاءت هذه النَصوص متطَورة على حسب تطوَر العصور بدءاً من عصر الضَعف ثمَ عصر المماليك وأخيراً العصر الحديث. وتكمن القيمة العلميّة لهذه النّصوص في عدّة نقاط، أهمّها[1]:

القيم النحويّة: إنّ قواعد النّحو والصّرف في هذا المستوى من التّعليم يجب أن تعزّز العمليّة المعرفيّة التّطبيقيّة، بالحرص على الإكثار من الممارسة، بهدف التّثبيت والتّرسيخ؛ حيث إنّ الغرض الأسمى من تدريس القواعد هو تمكين المتعلّم من التّعبير السّليم الواضح وفق هذه القواعد، وفي جميع الحالات الخطابيّة، وأن تساعده على تحليل النّص، وفهم الصّيغ والتّراكيب الموظّفة فيه والسّبب الذّي دفع المؤلّف لاستعمالها.

وقد رسِّم المنهاج وفق منطق المقاربة بالكفاءات القائم على تدريس ظواهر النّحو والصّرف من حيث أنساقها انطلاقاً من النّصوص على نحو يمكّن المتعلّم من استثمار معارفه النّحويّة والصّرفيّة والبلاغيّة، والعروضيّة في تفكيك رموز النّص وتعميق دلالته.

ويمكن إيجاز درس النّحو والصّرف في هذا المستوى من التّعليم لتحقيق المتعلّم الملكات الآتيّة:

الملكة اللّغويّة: حيث يتمكّن المتعلّم من خلالها إنتاج وتأويل عبارات لغويّة ذات بنيات متنوّعة ومعقّدة، في عدد كبير من المواقف التّواصليّة المختلفة.

الملكة المعرفيّة: وتتمثّل في الرّصيد المعرفيّ المنظّم، الذّي يكتسبه المتعلّم من خلال اشتقاقه معارف من العبارات النّحويّة، يخزّنها ويستحضرها في الوقت المناسب؛ ليؤوّل بها التّراكيب اللّغويّة.

الملكة الإدراكيّة: وتمكّن المتعلّم من إدراك حقيقة وظائف النّحو، ليشتق منه معارف يستثمرها في إنتاج النّص وتأويله.

الملكة الإنتاجيّة: وتمكّن المتعلّم من إنتاج الأثر الفكريّ والفني، باحترام قواعد التّعبير السّليم ومنها قواعد النّحو والصّرف.

[1]- وزارة التربية الوطنية، منهاج السّنة الثّالثة ثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها) الشّعبتان: آداب/فلسفة لغات أجنبيّة، مارس 2006، ص8-9.

القيم البلاغيّة: من خلال مقرّر السّنة الأولى والثّانيّة والثّالثة ثانوي، يتمكّن المتعلّم من الإحاطة بأهمّ دروس البلاغة، وقد تناولها تناولاً غير منفصل أو مجزّأ؛ ولكن انطلاقاً من النّص؛ أي مندمجة في تراكيب النّص، الأمر الّذي زاد من إدراكه لوظيفة البلاغة، وما ورد في مقرّر هذه السّنة بالنّسبة لهاتين الشّعبتين (الآداب والفلسفة، لغات أجنبية) هو تعزيز مكتسبات المتعلّم القبليّة، مع التّأكيد على الجانب التّطبيقيّ العملي، وتحقيقاً لهذا المبدأ في التّعامل مع درس البلاغة في هذا المستوى يسعى الأستاذ إلى تحقيق الأهداف الآتيّة[1]:

- إدراك ما للبلاغة من وظيفة أساس في تنويع أساليب التّعبير، وبنائية الصّورة وتطوير دلالة الألفاظ؛
- الإفادة من الأدباء في التّعبير البلاغيّ الجماليّ، واقتباس أساليبهم ومحاكاتها؛
- المسائل البلاغيّة للتّعمّق في فهم النّص الأدبيّ والتّفاعل معه؛
- توظيف المفاهيم، والتّقنيات، والأساليب البلاغيّة في الدّراسة النّقديّة للنّص؛
- رصد الصّور الأدبيّة وترتيبها في جداول حسب أنواعها، وإجراء حوار حول وظيفتها الجماليّة؛
- إعداد جدول مقارنة بين صوّر متنوّعة، تعبّر عن معنى واحد.

القيمة العروضيّة الشعريّة: بعدما تعوّد المتعلّم على فهم المصطلحات المتعلّقة بعلم العروض والقافيّة، وتدرّب على اكتشاف البحور الشّعريّة الّتي نظمت بها القصائد الشّعريّة، اتّجه الاهتمام في هذه السّنة إلى جعله يطّلع على تطوّر الوزن، والتّفعيلة، والقافيّة في الشّعر الحديث عموماً والمعاصر خصوصاً، وعلى المعلّم أن يحقّق أهدافاً من خلال من خلال درس العروض، يمكن إيجازها في ما يأتي:

- إتقان الكتابة العروضيّة، وتقطيع الأبيات الشّعريّة، ومعرفة تفعيلاتها وبحورها؛
- إدراك التّطوّر الّذي طرأ على وزن القصيدة العربيّة المعاصرة، وما أحدثه من إيقاعات جديدة؛
- تذوّق دور الوزن والإيقاع في جماليّة النّص الشّعريّ؛

[1]- وزارة التربية الوطنية، منهاج السّنة الثّالثة ثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها) الشّعبتان: آداب/فلسفة لغات أجنبيّة، مارس 2006، ص9-10.

- إكمال بيت ناقص بما يناسب وزنه وقافيته؛
- ترسيخ قواعد علم العروض ومصطلحاته الرّئيسة، بطريقة السّؤال والجواب انطلاقاً من الشّواهد؛
- التّوقّف عند مبدأ التّفعيلة، التّمثيل على كيفية توزيعها في الشّعر ذي الشّطرين، والقافية الواحدة، وفي الشّعر الحديث والمعاصر.

4- ترتيب نصوص الكتاب:

احتوى الكتاب المدرسي لتلاميذ السَنة الثَالثة ثانوي على نصوص متنوَعة منها النَصوص الأدبيَة والنَصوص التواصليَة ونصوص المطالعة الموَجهة؛ حيث جاء ترتيبها حسب المراحل التاريخيَة والعصور الأدبيَة التَي سارت عليها طبيعة الأدب العربيَ بدءاً من عصر الضَعف وعصر المماليك والعصر الحديث والوقت المعاصر. وقد تميَزت هذه النَصوص بثرائها الفكريَ المختلف في بنائها؛ حيث عبّرت نصوص عصر الضَعف عن مميزات عصرها، وكذلك بالنسَبة أيضا لعصر المماليك والعصرين الحديث والمعاصر. وقد جاءت أهداف هذه النَصوص حسب ما سطَره منهاج الوزارة، فكلَ محور يرمي إلى أهداف لا بدَ من تحقيقها، أهمَها[1]:

- التَعرف على ظاهرة المديح النَبوي والزَهد في عصر الضَعف؛
- ثمَ التَعرف على خصائص النَثر العلَمي في عصر المماليك؛
- اكتشاف أسباب ضعف الإبداع وازدهار حركة التَأليف في عصر المماليك؛
- التَعرف على خصائص شعر المنفى لدى الشَعراء الرَواد في العصر الحديث؛
- التَعرف على التَوجَه الفنَي لدى الشَعراء في هذه المرحلة ؛
- استنتاج مظاهر التَجديد في الشَعر العربي الحديث؛
- اكتشاف النَزعة الإنسانيَة في شعر المهجريَين؛
- أتبيَن مفهوم الوحدة العضَويَة في القصيدة العربيَة؛
- تحديد نمط النَص والتَعرف على أهمَ خصائصه؛
- الوقوف على انشغال الشَعراء المعاصرين بقضية فلسطين أمثال "نازك الملائكة" وكذا حسن المواطنة ونزعتها لديهم؛

[1]- شريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية وآدابها السّنة الثّالثة من التّعليم الثانوي، ص28 إلى 252.

- التَوصل إلى معرفة قيم الثَورة الجزائريَة وكيف تمثَلها الشَاعر العربيَ في قصائده؛
- استخلاص القضايا الفنيَة في الشَعر الحرَ(اللَغة، الموسيقى) (الصَورة، الرَمز)؛
- تحديد نمط النَص وخصائصه؛
- استنتاج مظاهر التجديد في القصيدة العربية المعاصرة؛
- اكتشاف مدى توظيف الرَمز والأسطورة فيها ؛
- استنتاج خصائص فنَ المقال شكلًا ومضمونًا؛
- التَعرف على الفنَ القصصي نشأته وتطوره وخصائصه؛
- مدى تأثير القَصة القصيرة الجزائريَة في الواقع الجزائريّ عبر مراحله المختلفة؛
- استنتاج خصائص الأدب المسرحيَ العربيَ المشرقيَ مضمونًا وأسلوبًا؛
- استنتاج خصائص المسرح الجزائريَ؛
- اكتشاف بعض ميزات الأدب الجزائريَ الحديث من خلال الكتابة المسَرحيَة؛
- التَعرف على صورة المجتمع الجزائريَ وسماته إبان الثَورة .

وإذا أتينا إلى التّنظير للخطوات المتَبعة في دراسة هذه النَصوص فإنّنا نجدها تأتي عبر عناصر رئيسة وعناصر فرعية متمثَلة في ما يلي[1]:

- العنوان؛
- التّعرَف إلى صاحب النَص؛
- تقديم النَص.
- **إثراء الرصيد اللَغوي :**
  - في معاني الألفاظ؛
  - في الحقل المعجمي؛
  - في الحقل الدَلالي.
- **اكتشاف معطيات النَص:**
- **مناقشة معطيات النَص؛**
- تحديد بناء النَص؛

[1]- شريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية وآدابها السّنة الثّالثة من التّعليم الثانوي، ص8-9.

- تفحّص الاتّساق والانسجام في النّص.

- **استثمار موارد النّص وتوظيفها:**

- في مجال قواعد اللّغة؛

- في مجال البلاغة.

هذا في ما يتعلّق بالنّصوص الأدبيّة، أمّا النّصوص التّواصليّة والمطالعة الموجّهة فإنّ تحليلها يتمّ باتباع خطوات ثلاث، وهي:

- اكتشاف معطيات النّص؛

- مناقشة معطيات النّص؛

- استخلاص النّص وتسجيله.

5- المعجم اللّغويّ للنّصوص:

يعتبر المعجم اللّغويّ في أيّ موضع كان مادّة أساس يعتمدها المعلّم والباحث، والآخر فما أدراك بالمتعلّم. لذا فقد وجدنا أنّه من الضّروريّ الوقوف عند المعجم اللّغويّ الّذي استغلّ في نصوص كتاب السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي آداب، على اختلافها وتنوّعها. حيث وجدناه (معجم نصوص الكتاب) قد تراوح ما بين القدم والحداثة، نحو النّص الأدبيّ الأوّل للبوصيري الّذي جاء في مدح الرّسولﷺ، أين جاءت ألفاظه بسيطة متداولة، متعارفاً عليها من قبل المتعلّم التّلميذ كجيل اليوم نحو: الغنّاء، السّراء، الفحشاء، الضّياء، كريم، العالمين، الرّحمن، الأنام...إلخ، فهذا المعجم المتداول في هذا النّص يحمل عصرين مختلفين متباعدين، هما: العهد الإسلاميّ الأوّل وعصرنا هذا، إلاّ أنّ المطّلع على هذا النّص لا يشعر بهذا الفرق الزّماني، بحكم أنّ الألفاظ المعجمية قد جاء واضحة، متماشية والمعجم المتداول من قبل المتعلّم التّلميذ في هذه المرحلة الثّانويّة من مراحل التّعليم، والحال نفسه في بقيّة النّصوص الأخرى، نحو نصّ "آلام الاغتراب" لصاحبه "محمود سامي البارودي" أين وجدنا المعجم يتماشى وخصائص الشّعر العربيّ في العصر الحديث، لذا نشير إلى أنّ الكتاب الثّانوي الجديد في هذا الإطار قد حقّق شأناً نراه يلازم الحركيّة التّعليميّة التّعلميّة الجزائريّة للمرحلة الثّانويّة.

6- القيمة الشّكليّة للنّصوص:

إنّ وقوفنا عند العناصر الّتي حاولنا من خلالها التّعرّف على الجانب الشّكليّ للكتاب، قد أثارت فينا حبّ البحث عن مدى قيمة هذا الجانب الشّكليّ لكتاب السّنة الثّالثة ثانوي آداب، وبخاصّة عند التّلاميذ المتعلّمين والأساتذة المعلّمين، وكذا بعض من العامّة؛ حيث جدنا أنّ البناء الشّكلي في عمومه قد ورد دون اهتمام من الآخر، بمعنى آخر فإنّ القيمة الشّكليّة للنّصوص في هذا الكتاب أي أنّ قيمة تموضع نصوص الكتاب بأنواعها (لغويّة، نحويّة، شعريّة، تعبيريّة... إلخ) لم تثر اهتمام الأسرة التّعليميّة، وبخاصّة المعلّم والمتعلّم كعنصرين هامّين؛ حيث لاحظنا أنّ طريقة عرض النّصوص في الفضاء الهندسيّ لأوراق الكتاب لا تجلب انتباه المتعامل بهذا الكتاب من حيث طريقة وضع العناوين، ومن ثمّ الفقرة المعرّفة بصاحب النّص، ناهيك عن تلك الألوان الباهتة الّتي استغلّت في رسم العناوين الرّئيسة للنّصوص، وكذا عناصرها الفرعيّة.

7- قراءة ونقد الجانب الشكلي للكتاب:

يلعب الجانب الشَكلي للكتاب دورًا كبيرًا في العمليَة التعليميَة التَعلميَة، باعتباره حامل المَادة التَعليميَة وناقلها إلى كل من المعلَم والمتعلَم فهو: "المرجع الأساسي الذَي يستقي منه التَلاميذ معلوماتهم أكثر من غيره من المصادر، وهو الأساسي قبل أن يواجه تلاميذه داخل القسم". فالكتاب المدرسي الذي بين أيدينا (كتاب اللّغة العربيَة للسَنة الثَالثة ثانوي آداب) على هذه الحال هو مؤلّف ذونقص كبير في جانبه الشّكليّ، حيث لاحظنا أنّ الغلاف الخارجي للكتاب لم يحتكم إلى عوامل الإقبال عليه، فصوره غير واضَحة من حيث الألوان المستغلّة فيها، ولا لطبيعة النَشاط التَعليمي، المحفّزة للمعلّم على تصفّح صفحاته، أمّا عن المتن فإنّ كل ما ورد فيه قد جاء باللون الأسود، فلم يكلَف القائمون على الكتاب أنفسهم إلاَ عناء كتابة العناوين بالخط العريض الملَون بالأحمر. والكلّ يعلم، من العامّة، والخاص أنّ توظيف الألوان من الآليات المساعدة على الفهم والتَعبير، لذا لابدَ من استثمارها في توضيح المفاهيم وترسيخها لأنَها تزيد من مستوى الإثَارة والدَافعيَة لدى المتعلَم، كذلك الأمر الملاحظ بالنَسبة للصَور الواردة في الكتاب أنَها لم تعتمد إلاَ صورا لبعض الشَعراء أمثال صورة "ابن خلدون" في الصفحة الثّامنة والثلاثين(38)، وصورة "محمود سامي البارودي" في الصّفحة الخامسة والخمسين (55)، و"صورة أحمد شوقي" في الصفحة التاسعة والخمسين (59) وقد جاءت غير مجسّدة، والسّبب في هذا يعود حسب المختصّين وما نراه نحن

أيضاً، إلى نضج الفئة المتعلّمة، وعدم احتياجها للألوان، وفي هذا التّنظير زلل كبير؛ لأنّ المتعلّم في هذه المرحلة التّعليميّة يحتاج هو بدوره إلى الألوان الجميلة الّتي تساعده على تحمّل ضغط المادّة التّعليميّة وظروف أخذها* ملامح تلك الشّخصيات لأنها جاءت باللّون الأسود والأبيض، وربما يعود السّبب إلى أنّ تلاميذ هذه المرحلة لا يحتاجون إلى الكثير من وسائل الإيضاح؛ لكن هذا لا يعني أنّهم ليسوا بحاجة إلى مثل هذه الوسائل، بل يجب أن توضع في الحالات التّي تستدعي ذلك، فالنّصوص التّي تتحدث مثلا عن شخصيات تاريخيّة وعلميّة ووطنيّة، وعن الأماكن المشهورة والعريقة من المستحسن أن توضع بجانبها وسائل الإيضاح التّي تعرّف المتعلّمين بملامح تلك الشّخصيات، وبشكل تلك الأماكن وهندستها مثل النّص الذّي يتحدّث عن الشّخصية التاريخيّة العريقة (لالّة فاطمة نسومر) "المرأة الصّقر" "لإدريس قرقوة" في الصّفحة مئتين وأربعة وخمسين (254) فنلاحظ أنّه من المستحسن لو جسّدت صورة لها تعبّر عن كفاحها ونضالها، كذلك بالنّسبة لنّص "مثقفونا والبيئة" "لغازي الذيبة" في الصّفحة الثامنة والأربعين (48) صورة تعبر عن البيئة وكذا الأمر بالنّسبة لنص المجتمع المعلوماتي وتداعيات العولمة لـ (محمد البخاري) في الصّفحة الخامسة والستين (65) يا حبّذا لو جسدت صورا لأجهزة الإعلام والاتّصال كالكبتار مثلا بدل أن يجسد المتعلّمون صورًا في أذهانهم من نسج خيالهم، ويمكن القول إنّ الصّور والرسومات التّي يتوافر عليها هذا الكتاب المدرسي تساعد المتعلّمين بشكل ما على فهم المقروء واستيعابه، وإيصال أفكاره بشرط أن تتماشى مع رغبة التّلميذ وميوله في مراحل عمره وتعليمه، والتّي تساعد على تحصيل مردود أكثر وفهم أعمق، ولأنّ الفكرة عنده تتّضح بالصّور وما تحمله من مدلولات، لذلك

* كلّنا يدرك الصعوبات الاجتماعيّة والنّفسية الّتي يتلقّاها التّلميذ المتعلّم في حياته التّعليميّة، نحو:

- نقص وسائل النّقل؛
- نقص وسائل التّدفئة؛
- ثقل المحفظة؛
- نقص أماكن الإطعام؛
- ضغط الأقسام؛
- كثرة المواد....إلخ

قيل: "صورة واحدة تغنينا عن ألف كلمة"[1]، نظرا لما تحمله هذه الأخيرة من شحنة إعلاميَة تعجز الكلمة عن تقديمها .

ويسهم الإخراج الجيَد للكتاب، سواء على مستوى الألوان، أو الأشكال، أو الصَور في جلب اهتمام المتعلَم واستقطاب فضوله، إلى جانب التَبسيط والإيضاح الّذي يقود إلى تمييز المعارف وتثبيتها.

خلاصة الفصل الأول:

بعد عرضنا للجانب الشكليّ لكتاب السّنة الثالثة ثانوي وحصرنا لعناصره من (صفحات، ألوان الفهرس، عدد النّصوص...الخ) نرى أنّه من الضّرورة إعادة النّظر في بعض القضايا المرتبطة بالشّكل، واعتماد المقاييس العلميّة لصناعته؛ نظرا لأهميته عند كل من التّلميذ (المتعلّم) والمعلّم لأنّه وعلى الرّغم من انتماء المتعلّمين إلى المستوى الأخير من مستويات التّعليم الثانوي (سنة ثالثة)، إلا أنّه يبقى دائماً في حاجة إلى وسائل الإيضاح من أدوات وألوان تخفّف عنه كثافة المادّة وصعوبتها، وبخاصة مع كثرة النّصوص وتنوّعها وصعوبة مفرداتها. أمّا بالنّسبة للنّصوص فقد رأينا بأنّها نصوص كثيرة تحتاج إلى الفرز والتّعديل فيها، باعتماد نصوص جديدة تفي بحاجيات التّلميذ وقدراته العقليّة كي يستوعبها، ويستنبط منها القواعد اللازمة لفهم واكتساب اللّغة السّليمة.

[1]- بو بكر الصّديق صابري، المقاربة التّواصليّة أصولها وقواعدها تطبيق على مدوّنة مغاربيّة (كتاب القواعد للسّنة السّادسة إعدادي نموذجاً)، أطروحة لنيل درجة الدّكتوراه. الجزائر: 15 جوان 2015، جامعة مولود معمري تيزي- وزوص161.

الفصل الثّاني: قراءة وصفيّة تقويميّة لمضامين الكتاب

أوّلا- الرّصيد اللّغويّ.

1- معجم الألفاظ

2- الحقل المعجميّ

3- الحقل الدّلاليّ

ثانيًا- تحليل مضامين النّصوص وأنواعها وأهدافها.

1- النّصوص الأدبيّة

2- النّصوص التّواصليّة.

3- نصوص المطالعة الموجّهة.

ثانيًا- إيجابيات وسلبيات الكتاب.

1- إيجابيات الكتاب

2- سلبيات الكتاب

ثالثا- دور كتاب السّنة الثّالثة ثانوي في حركية تعليم اللّغة العربيّة.

رابعاً- تحليل الاستبانة.

جاءت نصوص كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ثانوي موزّعة على النّصوص الأدبيّة، الّتي يتمّ من خلالها استثمار مختلف الأنشطة التّعليميّة المقرّرة في الكتاب استناداً إلى النّصوص التّواصليّة ونصوص المطالعة الموجّهة، باعتبار النّصوص العنصر الأساس في تنمية قدرات وذهنيات المتعلّم كما سنلاحظ هذا من خلال تحليلنا لعناصر فصلنا هذا، والّتي حاولنا ترتيبها على النّحو الآتي::

أوّلا- الرّصيد اللّغويّ:

اقتبست فكرة الرّصيد اللّغويّ من الرّصيد اللّغويّ الانكليزي (*The basic english*) والرّصيد اللّغويّ الفرنسيّ (*Le français fondamental*) والمقصود به هو مجموعة المفردات والتّراكيب الّتي ينبغي أن يتعلّمها التّلميذ، وأيّ متعلّم للغة ما، حتّى يكتسب القدرة على التّعبير عمّا يجول قي ذهنه من أفكار، وما يختلج نفسه من أحاسيس في كلّ مرحلة من مراحل نموّه ومزية الرّصيد اللّغويّ الكبرى هي مساعدة مصمّمي البرامج ومؤلّفي الكتب التّعليميّة على معرفة الحاجات اللّغويّة لكلّ صنف من أصناف المتعلّمين، وتزويدهم بما يستجيب لها من المواد اللّغويّة على نحو يكفل تحقيق الأهداف المنشودة بأسرع وقت ممكن[1].

ويتكوّن الرّصيد اللّغويّ حسب كتاب السّنة الثّالثة ثانوي آداب من مكوّنات هي:

1- معجم الألفاظ: ونتعرّف من خلالها على تلك الألفاظ الّتي يصعب فهم دلالتها، على الرّغم من شرحها في النّص من قبل مؤلّفي الكتاب (الهيئة المعنيّة) ويظهر ذلك من خلال النّص الأدبيّ الآتي: في مدح الرّسول ﷺ مثلاً للبوصيري، الصّفحة التّاسعة (09) من المحور الأوّل، وقد وردت فيه مجموعة من الألفاظ الصّعبة الّتي تعرقل فهم التّلميذ للنّص، ومن بينها هذه الألفاظ المشروحة في الكتاب: السّنا: الضّياء، السّناء: الرّفعة، إضاء: مفردها أضاة وهي الغدير، اليتيمة العصماء: اللّؤلؤة الفريدة من نوعها، الهوينا: الرّفق والتّؤدة في السّير، أمّا الألفاظ الصّعبة غير المشروحة في النّص فنذكر مثلاً: سؤدد بمعنى: (سأده) سأداً: خنقه، (سُئد): أصابه السّؤاد، (سَئد) الجرح سأداً: انتقض، فهو سئدٌ. (أسأد) السّير: أدأبه وأكثر ما يستعمل ذلك في مشي اللّيل. (السّؤاد): داء يأخذ شارب الماء المالح. (السؤدة): البقية من الشّباب[2].

---

[1]- المكانز اللّغويّة والأرصدة اللّغويّة الوظيفيّة *www.atesco.org* بتاريخ 31 -05-2016.

[2]- حسن علي عطية وأخرون، المعجم الوسيط، ط2.دب: دت، ج1، مادّة (سأسأ).

وقار: (وقُرَ) فلان (يوقُرُ) وقاراً، ووقارة: رزُن وثبت. فهو وقور. (وقّر) فلاناً: رزّنه. وعظّمه وبجّله[1].

دأبُهُ: من (دأب) في العمل وغيره، دأباً، ودَأباً، ودُؤوبا: جدّ فيه، و–الشّيء دأباً: لازمه واعتاده من غير فتور، و–الدّابة: ساقها شديداً فهو دائبٌ، وهي دؤوب.

الإغضاء: بمعنى غضّ بصره، ومن صوته وغيرهما غضًّا وغضاضاً، وغضاضة: كفّه وخفضه، ويقال غضّى من بصره ومن صوته، وفي التّنزيل العزيز ﴿وَٱغۡضُضۡ مِن صَوۡتِكَۚ﴾[2] فهو غاضّ[3].

على الرّغم من ورود شروحات لهذه الألفاظ تحت القصيدة، إلاّ أنّ دلالتها ما زالت غامضة بالنّسبة للتّلميذ، وتحتاج إلى مزيد من الشّرح المفصّل ليتمكّن استيعابَ دلالتها ومكنونها.

ونلاحظ أنّه من المستحسن الاعتماد على المعاجم الجديدة في شرح الألفاظ الغامضة؛ لأنّها تقدّم الشروحات بطريقة بسيطة بعيداً عن التّعقيد والغموض، مثل معجم الوسيط لمجمع اللّغة العربيّة.

2- الحقل المعجميّ: هو مجموع العلامان اللّغويّة الّتي تدلّ على مفهوم ما في سياق معيّن أو تدلّ على صفة شيء أو شخص، ويمكن توظيف الحقل المعجميّ في مجال تعليم اللّغة والأدب أو الفلسفة والاجتماعيات، بمتابعة العلامات اللّغويّة الّتي تشير إلى مفهوم معيّن من خلال نصّ أو مؤلّف أو عدد من النّصوص والمؤلّفات. وحين العودة إلى النّص الأدبي لكتاب السّنة الثّالثة ثانوي الّذي ذكرناه سابقاً، المعنون بـ "في مدح الرّسول ﷺ" للبوصيري نجد أنّ الحقل المعجميّ فيه يتكوّن من سؤالين، وسنحاول الإجابة عنهما:

ما هي الألفاظ الدّالة على الصّفات الخُلقية في النّص؟

تتجلّى الصّفات الخُلقيّة في النّص في كثير من الأبيات، أهمّها:

من البيت الأوّل إلى البيت الرّابع، وهي:

يا سماء،

سنا: بمعنى النّور.

---

[1]– المرجع نفسه، ج2، مادّة (وقِرت).

[2]– سورة لقمان، الآية 19.

[3]–عبد اللّطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التّربية (مصطلحات البيداغوجيا والدّيداكتيك)، ط1. دب: 1994، دار الخطابي للطّباعة والنّشر، ص38.

سناء: صفاء الجبين.

مصباح: النّور.

سؤدد: المجد.

فخار

وكذلك من البيت السّابع (7) إلى البيت السّادس عشر (16) والمتمثّلة في:

رحمة كلّه، في قوله تعالى: ﴿ رَبَّنَا لَا تُزِغْ قُلُوبَنَا بَعْدَ إِذْ هَدَيْتَنَا وَهَبْ لَنَا مِن لَّدُنكَ رَحْمَةً إِنَّكَ أَنتَ ٱلْوَهَّابُ﴾ [آل عمران: 08]

حزم وعزم.

الوقار: الجلال.

الحياء.

عصمة: البراءة الكلّية من الذّنوب؛ حيث يقول حسّان بن ثابت:

خُلقْتَ مبرّءًا من كلّ عيب كأنّك قد خلقت كما تشاء

الصّبر: دائم الصّبر؛ إذ يصيبه الوقار في السّرّاء والضّرّاء. يفوق عليهم بالعلم والعفو عند المقدرة.

معجز القول: قال عليه الصّلاة والسّلام: "لقد أوتيت مجامع الكلم".

كريم الخلق

مقسط: عادل.

معطاء: كريم.

إضاء

أمّا الصّفات الخِلقيّة فتتمثّل في البيتين الخامس (5) والسّادس (6):

اليتيمة العصماء: حبّة العقد.

التّبسّم، المشي، نومه الإغفاء الخفيف، النّسيم، محيّاه (الوجه).

وما نلاحظه في هذه القصيدة أنّ الصّفات الخُلقية قد غلبت مقارنة بالصّفات الخِلقيّة.

3- **المفهوم الدّلاليّ:** عرّف الحقل الدّلاليّ (*Champs sémantique*) بأنّه مجموعة من الوحدات المعجميّة الّتي تشتمل على مفاهيم تندرج تحت مفهوم عام يحدّد الحقل؛ أي هو مجموعة

من الكلمات الّتي ترتبط دلالتها، وتوضع تحت لفظ عام يجمعها، وقد عرّفه *S. ulmann* بأنّه قطاع متكامل من المادّة اللّغويّة، يعبّر عن مجال معيّن من الخبرة[1].

ويتمثّل المفهوم العام المذكور في الحقل الدّلاليّ بالنّسبة لنصّ "في مدح الرّسول ﷺ" في التّعرّف على معاني (عصم) كما يلي:

عصم: إليه، عصماً: لجأ، و–القِربَة: جعل لها عصاماً، و–الله فلاناً من الشّر أو الخطأ عصمته: حفظه ووقاه ومنعه، ويقال: عَصَم الشّيءَ: منعه[2].

ثانيّا– تحليل مضامين الكتاب:

1– النّصوص الأدبيّة: النّص لغة رفعك الشّيء، نص الحديث ينصّه نصًّا: رفعه، وكلّ ما أظهر فقد نصّ.

ونصّت الظبية جيدها: رفعته. نص المتاع نصًّا: جعل بعضه على بعض، وأصل النّص: أقصى الشّيء وغايته، ونص الرّجل نصًّا إذا سأله عن شيء يستقصي ما عنده، ونص كلّ شيء منتهاه. النّص في السّبر، إنّما هو أقصى ما تقدر عليه الدّابّة. وقال المبرّد: نص الحقائق منتهى بلوغ العقل[3].

والجمع نصوص، أصله (نصص) وهو على وزن فعل، والنّص في اللّغة يفيد رفع الصّوت، ونصّ على الشّيء عيّنه وحدّده، ونصّ الشّيء أظهره وأسنده.

وعند الأصوليين: هو الكتاب والسّنة، وتعريف خاصّ للّغة، وازداد وضوحاً على الظّاهر للمعنى في المتكلّم، وهو سوق الكلام لأجل المعنى[4]. فعن طريق النّص الأدبيّ

فعن طريق النّص الأدبيّ يتعوّد التّلميذ على جودة النّطق، وسلامة الأداء، وحسن التّعبير ويتدرّب على دقّة الفهم، وحسن استخلاص معاني الألفاظ بشرح الأساليب الأدبيّة، وينمّي ثروته اللّغويّة بوساطة النّصوص المدروسة، والّتي تشمل طائفة من الألفاظ الجديدة والتّراكيب والمعاني كما يطوّر قدراته من الجوانب الاجتماعيّة والخلقية والسّياسيّة؛ لأنّ الأدب تعبير عن الحياة في كلّ جوانبها.

---

[1]– عمّار شلواي "نظرية الحقول الدّلاليّة" مجلة العلوم الإنسانيّة. الجزائر: 2002، ص02.

[2]– حسن علي عطية وآخرون، المعجم الوسيط، ج2، مادّة (عصم).

[3]– ابن منظور، لسان العرب، دط. بيروت: 1963، دار صادر، مج 7، ص97–98.

[4]– محمد صغير بناني "مفهوم النّص عند التطورين القدماء" مجلّة اللّغة والادب. ع12، الجزائر: 1997، معهد اللّغة العربيّة، جامعة الجزائر، ص44.

هذه بعض الأهداف عن أهمّية درس النّصوص الأدبيّة، وما يمكن أن يقتنيه التّلميذ من صفات توصله إلى أن يكون ناجحاً في وفعّالاً في مستواه التّعليميّ، وحياته العمليّة.

إنّ النّص الّذي نودّ التّحدّث عنه هو النّص الأدبيّ، فالنّصوص يراد بها القطع الشّعريّة أو النّثريّة الّتي تختار لدراستها دراسة أدبيّة تذوقيّة، يقوم على فهم المعنى، وإدراك ما في الكلام من جمال وجودة، ما يحقّق المتعة ويبعث في النّفس اللّذة الفنّيّة؛ حيث تقول الدّراسات التّربويّة أنّ للنّصوص الأدبيّة المكانة الأولى في إعداد النّفس، وتكوين الشّخصيّة، وتوجيه السّلوك بوجه عام وهي بذلك أليق الدّراسات بالتّلاميذ في المرحلة الثّانويّة.

أ- الأهداف التّربويّة للنّصّ الأدبيّ:

من حيث المعارف اللّغويّة والأدبيّة:

- التّعرّف على فنون الأدب واغراضه وتطوّره وخصائصه؛
- الاطّلاع على عيّنات من النّصوص الادبيّة في مختلف العصور؛
- تنمية مواهب المتعلّم الإبداعيّة وملكة ذوقه الأدبيّ؛
- تربية المتعلّم وبالتّالي تربية الشّعوب، وتكوين الأجيال، وإصلاح المجتمعات؛
- تمكينه (المتعلّم) من القواعد الأساس للّغة العربيّة؛
- الاطّلاع على قدر كافي من الثّقافة الادبيّة والعامّة، وعلى اهمّ التّيارات الأدبيّة العالميّة؛
- القدرة على الاستفادة من مطالعاته الخاصّة، ومتمكّنا من أساليب النّقد.

من حيث القدرات والمهارات:

- أن يكون قادراً على التّعبير عن أفكاره وعواطفه بلغة أدبيّة راقية؛
- أن يكون ذوّاقاً للأدب شعراً ونثراً؛
- أن يكون محبًّا للمطالعة، شغوفاً باقتناء الكتب الأدبية والفكريّة؛
- أن تكون النّصوص الأدبيّة مرجعاً في الإعداد البيداغوجي للتّلاميذ. علماً أنّ "الدّراسات التّربويّة تقول إنّ للنّصوص الأدبيّة المكانة الأولى في إعداد النّفس، وتكوين الشّخصيّة وتوجيه السّلوك بوجه عام، وهي بذلك أليق الدّراسات بالتّلاميذ في المرحلة الثّانويّة"[1]؛ حيث إنّ النصّوص الأدبيّة تمثّل مركز ثقل المواد الّتي يدرسها أستاذ اللّغة.

ب- أهمّية النّص الأدبيّ:

[1]- وزارة التّربيّة الوطنيّة، مديريّة التّعليم الثانوي العام، مناهج الفرع الأدبي، 2005، ص21.

- يتّسم النّص الأدبيّ في مرحلة التّعليم الثّانوي بعمق الأفكار وجمال التّعبير؛
- تعرض على التّلاميذ لتتّخذ مصدراً لإثراء الفكر والتّذوّق الجماليّ، او لإصدار بعض الأحكام الأدبيّة الّتي تدخل في بناء تاريخ الأدب، وتنسيق حقائقه لعصر من العصور، او لفن من الفنون أو لأديب من الأدباء؛
- تعكس النّصوص الأدبيّة المظاهر الّتي تطبع العصر وتميّزه عن سواه، ثمّ العمل على تدريب المتعلّم على التّفاعل مع المنتوج الادبيّ الّذي يدرسه، ليكتشف ويستنتج خصائص هذه المظاهر؛
- يكتسي هذا النّشاط أهمّية بالغة في بناء شخصية التّلميذ[1].

2- النّصّوص التّواصليّة: النّص التّواصليّ نصّ نثريّ رافد للنّص الأدبيّ، فهو يعالج الظّاهرة الّتي تناولها النّص الأدبيّ بشيء من التّوسّع والتّعمق، فالأستاذ في تدريسه لهذا النّص يهتدي بالمتعلّمين إلى أن يقفوا موقفاً نقديًّا من الظّاهرة الّتي يعالجها النّص الأدبيّ في ضوء المعطيات الواردة في النّص التّواصليّ[2]. فوظيفتها تنظيريّة من جهة، وتفسيريّة من جهة ثانية، لذا كانت النّصوص الأدبيّة الأصل بينما تون النّصوص التّواصليّة الفرع[3].

أ- هدف النّص التّواصليّ:

- يستنتج التّلميذ الأحكام الأدبيّة من النّصوص التّواصليّة بطريقة ذاتيّة تلقائية؛
- يتحكّم التّلميذ في المفاهيم النّقديّة لفهم النّصوص واستثمارها؛ حيث يبيّن وظيفة الأدب في الحياة بجميع صوّرها، ويتمرّس على عملية النّقد الأدبيّ انطلاقاً من دراسة النّصوص؛
- يعالج النّصوص المتنوّعة الّتي تجعله يتعرّف على حقائق ومعلومات مختلفة ذات صلة ببيئته وبيئات أخرى؛
- التّعمّق في فهم المحيط الثّقافيّ والاجتماعيّ والسّياسيّ والاقتصاديّ والتّفاعل معه، وهذا ما لا نجده في هذه النّصوص المبرمجة؛ حيث لا نجد فيها نصوصاً متنوّعة، بل هي منحصرة بين ثلاثة نصوص أدبيّة؛

---

[1]- وزارة التّربية الوطنيّة، مديرية التّعليم الثانوي العام، مناهج الفرع الأدبيّ، 2005، ص21.

[2]- اللّجنة الوطنيّة للمناهج، منهج السّنة الثّالثة من التّعليم الثانوي العام والتّكنولوجي (اللّغة العربيّة وآدابها)، الشّعبتان آداب/فلسفة ولغات أجنبية، مارس 2006.

[3]- بوعلام بادو "كيفية تناول النّص الأدبي وروافده" ملتقى تعليميّة اللّغة العربيّة، 2014-2015، ص19.

- يهدف النّص التّواصليّ إلى جعل التّلاميذ يعبّرون عن ميولهم واتّجاهاتهم الحياتية[1]؛

ب-أهمّية النّص التّواصليّ: من خلال دراسة النّص التّواصليّ يصبح القارئ مكوّناً تكويناً علميًّا سليماً، فيستقلّ بنفسه، ويصبح قادراً على البحث والتّحليل، والتّفسير والنّقد والتّقويم[2]، وحلّ المشكلات، ويكتسب الخبرات المتنوّعة، ويميل إلى الرّغبة في المطالعة الحرّة، ويستغلّ هذه المهارة لأداء مهام كثيرة، كذلك يقوم النّص التّواصليّ بإيصال معرفة المتعلّم من المستوى الذّهني إلى المستوى الشّفويّ والكتابيّ؛ لذا برمجتها الوزارة في الكتاب قبل نصوص المطالعة تعاملاً مع تطوّر ذهن المتعلّم، الّذي يتعلّم الأدب، ويتعرّف على الشّخصيات، الشّعر... إلخ ثمّ إعطائه الفرصة ليعبّر عمّا اكتسبه، فالأستاذ يحاول أن يخرج التّلميذ من مستواه الذّهنيّ إلى مستواه التّواصليّ نحو ما قال به اللّغويّون واللّسانيون تطبيقاً للنّظريّة التّواصليّة عند الرّياضي الفرنسي (ج. ك. شانون) في نظريته بعنوان "نظرية التّواصل عند شانون".

3- **نصوص المطالعة الموجّهة:** ورد في لسان العرب: طالعت الشّيء: أي اطّلعت عليه، اطّلع الشّيء أي علمه، وفي مختار الصّحاح "لمحمّد بن أبي بكر الرّازي" الاطّلاع بمعنى اطّلع على باطن الأمر وهو افتعل؛ أي علمه، وجاء في قاموس المصباح المنير للفيّومي: طالع، اطّلع على افتعل، أي أشرف عليه وعلم به.

في قاموس المحيط: اطّلع بمعنى أظهر، وفي ترتيب قاموس المحيط للزّاوي الطّاهر أحمد اطّلع بمعنى علم وحاول ذلك، على وزن افتعل[3]. وبذلك فالمطالعة هي التّعمّق في باطن الأمر للعلم به أو محاولة ذلك، أمّا في منهاج اللّغة والآداب العربيّة، المطالعة: "هي القراءة البصريّة الصّامتة أطلقت اصطلاحاً على مطالعة النّصوص الطّويلة ذات عدد من الصّفحات، أو مطالعة مؤلّف بكامله[4]. بمعنى قراءة النّصوص الطّويلة قراءة صامتة بواسطة البصر لنصّ مكتوب. كما أنّ الم طالعة "وسيلة للفهم واكتساب الأفكار، وتحصيل المعلومات، والتّزوّد من الثقافات المختلفة، وتنمية

---

[1]- وزارة التّربيّة الوطنيّة، مديريّة التّعليم الثانوي العام، مناهج الفرع الأدبي، 2005، ص13.

[2]- كايسة عليّك، المرجعية اللّسانية للمقاربة التّواصليّة في تعليم اللّغات وتعلّمها " مكوّنات الكفاية التّواصليّة لدى متعلّمي الصّف الخامس من التّعليم الابتدائي أنموذجا"أطروحة دكتوراه. الجزائر: جامعة مولود معمري تيزي-وزّو، ص

[3]- صابري بوبكر الصّدّيق "نشاط المطالعة في المدرسة الجزائريّة لّغة وآلية اكتسابها" مجلة الممارسات اللغوية. الجزائر: 2014، جامعة محمد البشير الابراهيمي، ع30، 2014، ص127.

[4]- محمد صالح سمك، فنّ التّدريس للغة العربيّة وانطباعاتها المسلكيّة وأنماطها العمليّة، دط. القاهرة: 1975، مكتبة الأنجلو المصرية للنّشر، ص326.

الثّروة اللّغويّة..."[1] فهي المصدر الرّئيس لاكتساب المعارف والمهارات اللغويّة والتّطلّع على مختلف الثّقافات، وبذلك فعلى المتعلّمين امتلاك ثقافة المطالعة، واتّخاذها أهمّ وسيلة للحصول على المعرفة والمعلومات.

أ- أهداف المطالعة:

- تهدف المطالعة إلى غرس حبّ القراءة في نفوس المتعلّمين، وحثّهم على البحث، وإكسابهم الذّوق الأدبيّ؛
- تعويدهم على الاستفادة من القراءة الصّامتة، والميل إلى القراءة بصفة عامّة؛
- تعريفهم بمختلف الفنون الأدبيّة، وتوسيع آفاقهم الثّقافيّة والمعرفيّة، ودعم معلوماتهم اللّغويّة؛
- ترقية مستوى التّعبير لديهم شفويًّا وكتابيًّا؛
- تدريبهم على استعمال المعجم اللّغويّ في شرح المفردات والعبارات الصّعبة؛
- تدريبهم على كيفيّة تلخيص النّصوص واستخلاص مغزاها؛
- تنمية قدراتهم على فهم المقروء فهماً صحيحاً؛
- إعطاؤهم القدرة على التّمييز بين الأفكار الأساس والثّانويّة في النّصوص المقروءة؛
- تعويد التّلاميذ على البحث والاستكشاف، وإغناء الموضوع بسندات تساعد على الفهم.

ب- أهمّية المطالعة:

- تعتبر المطالعة من أهمّ الوسائل لتربية ملكة الانتباه والإدراك لدى المتعلّمين؛
- تعتبر المطالعة وسيلة من الوسائل الموجّهة لخدمة اللّغة، وتعزيز الاستعمال اللّغويّ الصّحيح؛
- تسهم المطالعة في اكتساب المعارف وتحصيل المعلومات، والتّزوّد من الثّقافات المختلفة وتنمية الثّروة اللّغويّة لدى المتعلّمين.

ثانيًّا- إيجابيات وسلبيات الكتاب:

1- **إيجابيات الكتاب:** لقد أشار الكتاب إلى أنّه يعتمد المقاربة النّصيّة والمقاربة بالكفاءات في تناول المادّة اللّغوية: بلاغة ونحواً وصرفاً وتركيباً، وذلك من خلال مجموعة من الأنشطة المتنوّعة الّتي يحتوي عليها الكتاب، والمتمثّلة في المطالعة الموجّهة والتّعبير بشقّيه الشّفهي والكتابي؛ بغية بلوغ الملكات اللّغويّة لدى المتعلّم أو تنميتها وترسيخها، كما أشار التّقديم الوارد في الكتاب إلى

[1]- وزارة التّربية الوطنيّة، منهاج اللّغة والآداب العربيّة السّنوات الأولى والثّانية ثانوي، الجزائر: 1993، ص181.

الفرصة الّتي يتيحها للمتعلّم، لدمج المعارف الّتي يكتسبها عقب الفراغ من كلّ محور من خلال الوضعيات الّتي يقترحها لإنتاج نصّ محدّد، ثمّ يحكم على عمله من خلال شبكة التّقييم الذاتي الّتي يبيّنها ويحتكم إلى مقاييسها[1]، وذلك للتّدرّب على التّحرير والتّواصل بصرامة، والتّفطّن إلى مواطن ضعفه وأسباب ذلك. كما نوّه التّقديم أيضاً بأهمّية المشاريع البيداغوجيّة المبرمجة للمتعلّم في هذه السّنة، الّتي من شأنها خلق فضاء رحب للتّعاون بين المتعلّمين، والمشاركة الجماعيّة في إنجاز أعمالهم وتقييمها بأنفسهم، وهذا بعد دمج معارفهم القبليّة فيها[2].

وإذا أردنا الحديث عن نصوص الكتاب فهي متنوّعة، فقد شملت أربعة عصور مختلفة بداية من عصر الانحطاط إلى العصر المعاصر، وأغلبها جديدة الطّرح، وقد ذيّلت النّصوص المقترحة بشروح لبعض الألفاظ ضمن عنصر (أثري رصيدي اللّغويّ) قصد تذليل الصّعوبات، وهو شيء جميل من شأنه إثراء الحصيلة الإفراديّة والقاموس اللّغويّ للمتعلّم، وعلى العموم فمواضيع النّصوص في حجمها وأفكارها مقبولة، اهتمّت بالجانب الفكريّ مثل: "خواص القمر وتأثيراته، المجتمع المعلوماتي، مثقّفونا والبيئة...إلخ" وكذا الجانب الأخلاقي "النّص الأدبيّ الأوّل في مدح الرّسول ﷺ التّسامح الدّيني مطلب إنسانيّ".

وما لاحظناه في هذا الكتاب توفّر كلّ أنماط النّصوص: الإخباريّة، الوصفيّة، السّرديّة، الحواريّة الحجاجيّة، ويمكننا القول بأنّ مؤلّفي الكتاب قد وفّقوا في التّنويع بين هذه النّصوص، سواء النّصوص الأدبيّة أو التّواصليّة أو المطالعة الموجّهة، وهذا ما يدفع بالمتعلّم إلى السّير على هذا النّمط، وبناء نصوص مشابهة، استجابة لمتطلّبات المقاربة النّصيّة، وأغلب النّصوص هي نصوص أدبيّة؛ حيث يحتوي الكتاب على أربعة وعشرين (24) نصًّا أدبيًّا، واثني عشر (12) نصًّا تواصليًّا واثني عشر (12) نصًّا للمطالعة الموجّهة. كما وفّقوا في تجسيد المقاربة النّصيّة الّتي نادى بها النّظام الجديد والمنهاج التّربويّ، في عرض الدّرس البلاغيّ والعروض والقواعد، وهذا الأمر يعدّ من نقاط القوّة للكتاب المدرسيّ، وتطبيق المقاربة النّصيّة في تدريس هذه الرّوافد، الّذي من شأنه جعل المتعلّم قريباً دائماً من النّص، هذا الأخير الّذي يعدّ حقلاً خصباً للدّراسة البلاغيّة والعروضيّة، وبخاصّة أنّ علم البلاغة هو الّذي يوضّح الاحكام والمعايير الّتي تحكم أثر الأديب، وعلم العروض علم يمسّ أجمل فنون الأدب العربيّ المتمثّلة في الشّعر.

---

[1]– شريف مريبعي وآخرون، اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ثانوي من التّعليم الثانوي، ص1.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

2- **سلبيات الكتاب:** إنّ النّصوص المقرّرة في كتاب السّنة الثّالثة ثانوي نصوص جديدة الطّرح وبعض أصحابها أدباء غير معروفين، بالإضافة إلى غيّاب تراجمهم وسيّرهم الذّاتيّة بالكتاب، وكان من الأفضل تقديم لمحة وجيزة عن حياة أصحابها، وبخاصّة في ما يتعلّق بالنّصوص النّثريّة، أمّا ما ارتبط بالنّصوص الشّعريّة مثل حياة "نزار قبّاني، ورشيد سليم الخوري، وأحمد شوقي...وغيرهم" وعليه فالنّصوص المبرمجة في الكتاب سواء أكانت نصوصا أدبيّة أو نصوصا تواصليّة أو نصوص المطالعة الموجّهة، فأصحابها من الأدباء والشّعراء المعروفين، أمثال: إيليا أبو ماضي نزار قبّاني، أحمد شوقي، وأحيانا أخرى غير معروفين، ناهيك عن النّصوص المترجمة وكذا المقتبسة من الانترنت، المتبوعة بعبارة "بتصرّف" فكثيرا ما نقرأ نصًّا لا نعرف عن صاحبه إلاّ الاسم، وقد يكون النّص مترجماً أو مأخوذاً من الانترنت بأسلوب علميّ غير موثّق، مثل نص المطالعة الموجّهة الوارد في المحور الثّالث (المجتمع المعلوماتي) ص65.

كما نسجّل أيضاً غيّاب النّصوص القديمة الّتي تعتبر هامّة جدّا في تنمية الملكة اللّغويّة لدى المتعلّم.

وعن النّصوص الأدبيّة للأدباء الجزائريين الّتي اعتمدت، فهي قليلة جدا على الرّغم من أنّ الأدب الجزائريّ حافل بنصوص متنوّعة جنساً وغرضاً، غير مستمدّة من الواقع الجزائريّ الّذي يجسّد قيم الجمهوريّة والديمقراطيّة والهويّة الّتي نادى بها الجزائريّ، وما يحمله من مميّزات وصفات تجعله مثلاً يحتذى به، لذا ينبغي الرّجوع إلى الموروث الأدبيّ الجزائريّ أكثر.

كما نسجل تغييباً للنّصوص القرآنيّة والأحاديث النّبويّة الشّريفة في الكتاب، على الرّغم من انّها تمثّل المجال الانسب لتجسيد الغايات التّربويّة، فالنّصوص القرآنيّة كثيرة ومتنوّعة كي نعرّف المتعلّم بها ويقتبس من مضامينها.

كما نلاحظ أيضاً في دروس القواعد والبلاغة والعروض أنّ بعضها وردت على شكل أسئلة دون أجوبة ودون استنتاج أو خلاصة، والبعض الآخر منها ورد على شكل أسئلة وأجوبة مع الاستنتاج أو الخلاصة.

مثال: درس القواعد "الإعراب اللّفظيّ" (ص11): وردت الخلاصة والتّوضيحات مع الإعراب، ودون طرح الأسئلة. أمّا "الإعراب التّقديري" فقد ورد في شكل أبيات شعريّة، ثمّ طرحت الأسئلة عليها مع الأجوبة، كما يلي:

تأمّل قول الشّاعر[1]:

كيف ترقى رقيّك الأنبياء يا سماءً ما طاولتها سماء

وانظر إلى قوله:

لم يساووك في علاك وقد حا ل سنا منك دونهم وسناء

وانظر إلى هذه الجملة: يقضي القاضي على الجاني.

ما إعراب ترقى في المثال الأوّل؟

ترقى: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضّمة المقدّرة على الألف للتّعذّر.

ما إعراب "علا" في المثال الثّاني؟

علا: اسم مجرور بـ "في" وعلامة جرّه الكسرة المقدّرة على الألف للتّعذّر.

ما إعراب "القاضي" في المثال الثّالث؟

القاضي: فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضّمة المقدّة على الياء للثّقل.

ثمّ وردت الخلاصة كالآتي[2]: إذاً بعض الكلمات لا يكون إعرابها ظاهراً بل تقديريًّا، إمّا للتّعذّر إذا انتهت الكلمة بألف مقصورة أو ممدودة، وإمّا للثقل إذا انتهت بياء أو بواو، وإمّا لاشتغال المحلّ بالحركة المناسبة لتاء المتكلّم، فتقدّر الحركات على ما قبل ياء المتكلّم، مثل: جاء أخي وهو مثال خارج عن النّص.

كذلك تمّ اعتماد أمثلة خارجة عن النّص.

في مجال البلاغة: (تشابه الأطراف)[3]

كما وردت أمثلة هذا الدّرس كلها خارجة عن نصّ "في مدح الرّسول ﷺ"، أمّا الدّراسة العروضيّة فلم تندرج الدّروس في المحاور الأربعة الأولى من الكتاب.

- عدم إرفاق موضوعات قواعد اللّغة والبلاغة والعروض بتمارين وتطبيقات دائمة؛
- جاءت خطوات تحليل النّصوص مطوّلة، وجاءت الأسئلة مكرّرة بشكل واضح؛
- وردت النّصوص مكثّفة، قد لا تستوعبها المساحة الزّمنيّة المخصّصة لها في الأقسام الأدبيّة ولا الذّهنيات التّعلّميّة، وفي أغلب الأحيان لا ينجز ولا يحصّل إلاّ جزء منها؛

[1]- شريف مريبعي وآخرون، اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ثانوي من التّعليم الثانوي، ص13.

[2]- المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[3]- المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

- اضطراب الطّرائق والمناهج الّتي اتّبعت في المعالجة والتّحليل، نحو مقدّمة الكتاب؛ حيث لم يشر إليها في ثناياه، أضف أنّ كلّ المعلومات النّظريّة المقدّمة في صدر الكتاب لا تخدم الطّالب من قريب أو من بعيد، وهو اضطراب منهجيّ لا بدّ أن تتداركه الجهات المعنيّة.

كما جاءت طرائق التّحليل للأفكار كأنّها قوالب جاهزة تتكرّر بنفس المصطلحات والعبارات ويسير التّحليل على نفس الشّاكلة من غير تجديد ولا توسّع ولا تغيير، وبخاصّة ما ارتبط يتعلّق بطبيعة النّص، والغرض والكاتب، ونوع الأسلوب، وعصر التّأليف، وكذا معطيات التّناول[1]. فالكتاب ينقد الأفكار لكنّ نقده يعتمد على مصطلحات مكرّرة.

تحليل بعض النّصوص النّموذجية من خلال التّرسيمة الآتية:

أنواع النّصوص		
النّوع	**المحتويات**	**التّنظير والتّحليل**
يقوم النّص الأدبيّ على دراسة واستثمار موارده	1- العنوان	1- "من وحي المنفى" جاء هذا النّص في المحور الأوّل من الكتاب في صفحة (59)
	2- صاحب النّص	2- أحمد شوقي هو شاعر حديث معروف لدى الكثير من المتعلّمين.
	3- تقديم النّص	3- جاء تقديم النّص موافقاً للعنوان ومحتوى النّص، كما جاء كفكرة عامّة له.
	4- مضمون النّص	4- يتحدّث مضمون لنّص عن حالة الشّاعر المأساويّة الحزينة في الغربة، بعيدا عن حنين الأهل والوطن.
	5- بناء النّص	5- لعبت الأساليب الإنشائيّة دوراً كبيراً في هذا النّص وبخاصّة الأسلوب الإنشائي والخبري، وتظهر ظاهرة الاقتباس من القرآن الكريم جليّة في النّص "كأمّ موسى" "اسم الله" "الخلد"، ونلمس النّبرة الخطابيّة من خلال هذه

[1]- المبروك زيد الخير، تدريس النّصوص الأدبيّة للمرحلتين الإعدادية والثّانويّة مقاربة للتّشخيص والتّقويم، دط. الجزائر: 2006، المطبعة العربيّة، ص79.

	6- الاتّساق والانسجام	الأساليب خاصّة من البيت (9 إلى 15). 6- الاتّساق والانسجام يجعلان النّص لا يتوقّف على مجموعة متتابعة من الجمل، بل تتجاوز ذلك إلى محاولة كلّ الشّروط المساعدة على إنتاج نصّ محكم البناء ومتوافق المعنى؛ حيث طغت في هذا النّص القرائن اللّغويّة كحروف العطف وحروف الجرّ والضّمائر، واللّتي أسهمت في اتّساق وانسجام فقرات النّص، وكذلك التّكرار الّذي يسهم في التّأكيد على القضية الّتي يتناولها الشّاعر.
	7- استثمار الموارد	7- يتمّ فيه تقديم الدّرس سواء في مجال القواعد أو البلاغة، بالاعتماد على استثمار بعض الأمثلة الواردة في النّص، وقد لاحظنا أنّ النّص وحده لا يكفي لتقديم الدّرس، كما لاحظنا أنّهم ينطلقون من الأسئلة دون تقديم الأجوبة، وفي الأخير يقدّم الاستنتاج في سطر أو سطرين، وهذا لا يكفي لشرح وتقديم الدّرس
يعالج النّص التّواصليّ قضية نقديّة مرتبطة بالنّص الأدبيّ	1- العنوان	1- الشّعر في عهد المماليك؛ حيث برمج النّص في المحور الأوّل، في الصّفحة عشرين (20).
	2- صاحب النّص	2- حنّا الفاخوري: أديب وناقد لبنانيّ
	3- النّص	3- يقف هذا النّص على أهمّ الدّراسات المتعلّقة بالفنون الشّعريّة التي شاعت في عصر الضّعف.
	4- تحليل أفكار النّص	4- يتضمّن عنصرين أساسين هما:

		اكتشاف معطيات النّص: يكشف المعاني والأفكار والمشاعر والانفعالات والعواطف والتّعبير في النّص، وهذا هو العنصر المهمّ في التّحليل؛ حيث يدخل في لبّ النّص، ويستخرج الزّبدة الأدبيّة والفنّية الّتي ينتمي إليها النّص. أمّا العنصر الثّاني والمتمثّل في مناقشة وتحليل هذه المعطيات؛ أي للوقوف على مواطن الجماليات في النّص، وتحديد النّمط الغالب على النّص، واكتشاف خصائصه.
	5- أستخلص وأسجّل	5- في هذا العنصر يتمّ تلخيص النّص التّواصليّ.
يعالج نصّ المطالعة الموجّهة قضية اجتماعيّة ثقافيّة	1- العنون 2- صاحب النّص 2- النّص 4- مناقشة معطيات النّص 5- استثمار موارد	1- "مثقفونا والبيئة" برمج هذا النّص في المحور الثّاني، الصّفحة الثامنة والأربعون (48)، مقتبس من مجلّة "عمان" بتصرّف. 2- غازي الذّيبة (غير معروف). 6- يتحدّث النّص "مثقّفونا والبيئة" حول تعامل الإنسان مع البيئة واختلاف ثقافة الشّعوب العربيّة عن ثقافة الشّعوب الأوربية في المحافظة على البيئة، وقد جاء مضمون النّص متطابقاً وعنوان النّص. 7- وردت أسئلة حول طبيعة العلاقة بين الإنسان والطّبيعة وفكرة حماية البيئة في إطار النّظرة الاجتماعيّة والفكريّة والمناضلة السّياسيّة. 8-

	النّص	9- جاء هذا العنصر لمطالبة التّلميذ المتعلّم ب: تفعيل قدراته الذّهنيّة في مجالي المصطلحات والتّعبير

الشّكل رقم (01) ترسيمة توضيحيّة للنّصوص النّموذجيّة المحلّلة

تحليل التّرسيمة رقم (01):

جاءت هذه التّرسيمة أو هذا الجدول تعبيراً عن الخطوات المعتمدة في تحليل النّصوص، مع اختلافها وتنوّع أنشطتها في كتاب السّنة الثّالثة ثانوي آداب ولغات أجنبيّة، وقد وقع اختيارنا على ثلاثة نصوص فقط*، والّتي اتّخذناها نماذج للدّراسة في عملنا هذا؛ حيث اتّضحت لنا من خلال هذا التّحليل مسائل عدّة معالجة في هذه النّصوص من جهة، وعدّة نقائص من جهة أخرى، حاولنا جمعها في النّقاط التّالية، والّتي نعتبرها كتحليل عمليّ لهذه التّرسيمة، والتّعبير عن آرائنا وأفكارنا باتّجاه الوارد في هذا الكتاب المدرسيّ، وهي على النّحو التّالي، وهي على النّحو التّالي:

- كثافة النّصوص؛
- اضطراب الأسئلة وتكرارها؛
- الإطالة المملّة في طرح الفكرة للمتعلّم لدى تحليلها، كي يشعر المتعامل معها بالملل؛
- الانطلاق من الأسئلة دون تقديم الأجوبة؛
- ورود الاستنتاجات في دروس القواعد مثلا في سطر أو سطرين، وهذا لا يكفي في نظرنا لشرح القاعدة النّحويّة، وتقديم الدّرس في عمومه؛
- الاختيار غير الموفّق لنصوص المطالعة الموجّهة، والّتي أتت أصلاً وبرمجت لغاية دفع الحركيّة التّعبيريّة لدى المتعلّم المتمدرس، إلاّ أنّنا لاحظنا أنّها نصوص تعبيريّة صعبة المنال، لا يستطيع القبض عليها بسهولة.

ثالثا- دور كتاب السّنة الثّالثة ثانوي في حركية تعليم اللّغة العربيّة:

* - لطبيعة العمل (مذكّرة ماستر) المحدّدة الصّفحات من قبل الهيئة الوصيّة.

تبقى إشكالية اكتساب اللّغة العربيّة على اختلافها وتعدّدها، وتعدّد انتماءاتها من أعوص الإشكاليات الّتي شدّت اهتمام الباحثين اللّسانيين والديداكتيين والتّربويين؛ حيث وجدت اللّغات منذ الأزل صعوبات في تمكّن أبنائها منها، وهذا يعود إلى عدّة أسباب أهمّها:

-صعوبة القواعد النّحويّة للّغة المتداولة؛

-اضطراب مفردات اللّغة المتداولة ما بين المفاهيم الرّسميّة والمفاهيم الجهويّة، نحو ما هي عليه الحال في اللّغة الأمازيغيّة في المغرب الكبير، ولغة الفلمانكو في بلجيكا؛

-قدم معجم اللّغات المتداولة، نحو ما هي عليه الحال مع لغات الجزر المنسيّة؛

-اضطراب مفردات اللّغة المتداولة ومعجمها ما بين اللّغة الفصحى واللّهجات، نحو ما هي عليه الحال في الجزائر، والجغرافية النّاطقة باللّغة العربيّة.

رابعاً- تحليل الاستبانة:

التّعرّف على المستجوب:

جاء التّعرّف على المستجوب على النّحو التّالي: السّن، الشّهادة المتحصّل عليها، والخبرة المهنيّة.

وقد جاءت المعلومات الخاصّة بهذه المعطيات طبقاً لما قالت به الاستبانة على النّحو التّالي:

- الشّهادة المتحصّل عليها: تراوحت ما بين اّليسانس والماجستير والدّكتوراه؛ حيث وجدنا ثلاثة عشر (13) أستاذاً بمستوى اللّيسانس؛ أي ما يعادل 65% من المجموع العام.

وأربعة (04) أساتذة مستوى ماستر؛ أي ما يعادل 20% من المجموع العامّ.

وثلاثة (03) أساتذة من مستوى الدّكتوراه؛ أي ما يعادل 15% من المجموع العامّ.

- السّن: تراوح سنّ الأساتذة المستجوبين في استباناتنا هذه ما بين الثّلاثين (30) والسّتين (60) وهو السّن القانونيّ للتّقاعد في سلك التّعليم في الجزائر حسب القانون العام للوظيف العموميّ الجزائريّ.

- أمّا الخبرة المهنيّة فقد تراوحت ما بين (05) سنوات وأكثر من عشرين (20) سنة.

السّؤال الأوّل: وهو الّذي جاء حاملا لأهداف الإضافات العلميّة للكتاب، والّذي ورد بالشّكل التّالي:

هل تعتبرون كتاب اللّغة العربيّة مضيفاً من النّاحية النّوعيّة والكمّية؟

صرّح معظم الأساتذة المستجوبين أنّ هذا الكتاب مضيف من النّاحية الكمّية، وليس له إضافات نوعيّة، وكان عددهم أربعة عشر (14) أستاذاً؛ أي ما يعادل 70%، وهذا يعني أنّ الكتاب المدرسيّ لمستوى الثّالثة ثانوي آداب يحتوي على نصوص كثيرة غير نوعيّة، مقارنة بمستوى المتعلّمين وتطلّعاتهم.

السّؤال الثّاني: ورد على النّحو التّالي:

هل ترون أنّ نصوص كتاب اللّغة العربيّة لتلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي قادرة على ترسيخ الملكات الآتيّة: الملكة اللّسانيّة، القدرة الإبداعيّة؟

حول تحديد مدى فعاليّة نصوص كتاب اللّغة العربيّة في ترسيخ الملكة اللّسانيّة والقدرة الإبداعيّة، وبناءً على نتائج الاستبانة، فقد تبيّن لنا أنّ نسبة الأساتذة القائلة بإسهام نصوص الكتاب في بناء وترسيخ الملكة اللّغويّة قد مثّلت 50% وهي بذلك وحسب منظورنا لا تفِ والحاجة التّعليميّة والتعلّميّة لترسيخ الملكة اللّغويّة بشكل قويّ؛ لأنّها تعادل نسبة الأساتذة الّذين أقرّوا بعدم صلاحية هذه النّصوص وفعلياتها في ترسيخ هذه الأخيرة، أمّا عن القدرة الإبداعيّة فقد سجّلت نتائج الاستبانة أنّ ترسيخ القدرة الإبداعية لنصوص الكتاب قد جاءت بنسبة 35% إيجاباً مقارنة بنسبة 65% سلباً، وهذا دليل على أنّ نصوص كتاب اللّغة العربيّة شعبة الآداب واللّغات الأجنبيّة غير مسهمة في بناء القدرة الإبداعيّة على مستوى أذهان المتعلّمين.

السّؤال الثّالث: يستهدف هذا السّؤال، -والّذي جاء على النّحو التّالي:

- هل تتضمّن نصوص كتاب اللّغة العربيّة لتلامذة السّنة الثّالثة ثانوي على نصوص من النّوع الآتي: مسكوكات لغويّة، أمثال وحكم، قرآن كريم، نصوص شعريّة وإضافات ترونها- تحديد الأنواع الأدبيّة لنصوص الكتاب؛ حيث وجدنا من خلال الإجابات الّتي وردت إلينا أنّ نصوص كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ثانوي قد تضمّنت المسكوكات اللّغويّة بنسبة 45% في حين لم تتجاوز نسبة الأمثال والحكم 40% أمّا النّصوص الشّعريّة فقد بلغت 85%، في حين لاحظنا غياباً للنّصوص القرآنيّة، وكقراءة لهذه النّسب فإنّنا نقول إنّ نسبة النّصوص الشّعريّة قد غلبت على باقي أنواع النّصوص الأخرى الواردة في الكتاب النّموذج، على الرّغم من أنّ إضافات الأساتذة المجيبين على هذا السّؤال من خلال الاستبانة الموزّعة عليهم قد حملت اقتراحات أخرى، حاولنا حصرها في النّقاط التّاليّة:

1- ضرورة إثراء الكتاب بنصوص قصصيّة من الأدب الجزائريّ؛

2- إضافة النّصوص الدّينيّة التّوجيهيّة الإشاريّة، كتوجيه وإرشاد للمتعلّمين في حياتهم اليوميّة وبخاصّة بمراعاة سنّهم الحسّاس (سنّ المراهقة).

3- ضرورة إدراج نصوص تواكب الحياة العصريّة المسايرة للحياة اليوميّة للمتعلّمين المتفوّقين في الألعاب الالكترونيّة، والمعطيات التّكنولوجيّة الحديثة المتداولة لدى المتعلّمين وبكثرة.

السّؤال الرّابع: والّذي ورد بالشّكل الآتي:

ما رأيكم في ما يتعلّق بنصوص كتاب اللّغة العربيّة لتلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي من حيث الجدّة والقدم؟

لقد وردت الإجابات المعبّرة عن قدم مواضيع نصوص الكتاب في ما يعادل 50% وهو تعبير من قبل المستجوبين عن عدم رضاهم عن المواضيع المتداولة، من حيث مسايرتها للحداثة والعصرنة بكلّ ما تحمله من أبعاد، خلافاً للنّسبة المئوية الأخرى، والّتي وردت معادلة ب50 % والّتي أتت معبّرة عن صلاحية النّصوص وتعبيرها عن الحياة العمليّة والذّهنيّة للمتعلّمين وتعبيرها عن المعطى الجديد المعاصر، وهل هذا حقيقة قائمة نقوم بها نحن؟

السّؤال الخامس: يستهدف هذا السّؤال –والّذي ورد على النّحو التّالي: هل ترون أنّ نصوص كتاب اللّغة العربيّة للتّلامذة السّنة الثّالثة ثانوي هي نصوص وظيفيّة بالنّسبة للحياة اليوميّة للتّلميذ؟ الإجابة عن تأدية نصوص الكتاب لوظيفة الحياة اليوميّة للتّلميذ، وقد عبّرت النّسب المئويّة للمستجوبين عن هذا الطّرح؛ حيث جاءت الإجابات المنافية له بما يعادل 70% والمقابلة له بما يعادل 30% فالفضل في هذه المسألة واضح؛ حيث نقول إنّ هذه النّصوص لا ترقى إلى التّعبير عن متطلّبات الحياة اليوميّة للمتعلّمين.

السّؤال السّادس: والّذي ورد على الشّكل التّالي:

هل ترون أنّ الحجم السّاعي المخصّص لتحليل نصوص كتاب اللّغة العربيّة وآدابها كاف؟

يستهدف هذا السّؤال مدى مناسبة الحجم السّاعي المخصّص لتحليل النّصوص وطبيعة هذه الأخيرة، وحسب قراءتنا للاستبانة فقد لاحظنا أنّ نسبة الأساتذة الّذين قالوا بعدم كفاية الحجم السّاعي المخصّص لتحليل النّصوص قد وردت بنسبة 55 % وما هذا إلاّ إجابة عن عدم رضى المسجوبين عن توزيع الحجم السّاعي المخصّص لتعليم اللّغة العربيّة عامّة، وشرح نصوصها بشكل خاصّ، على الرّغم من أنّ 45% من المستجوبين قد باركوا هذا التّقسيم السّاعي.

السّؤال السّابع: والّذي جاء حاملا لإشكالية استيعاب النّصوص للكفاءات المستهدفة الّتي تتخلّل نصوص الكتاب، والمتمثّلة في: قواعد اللّغة العربيّة، المفردات الوظيفيّة للّغة العربيّة، تعلّم قواعد نظم الشّعر والنّظم، تعلّم تقنيات التّعبير الشّفهيّ والكتابيّ، والّتي جاءت نسبة الإجابة عنها متفاوتة؛ حيث بلغت كفاءة قواعد اللّغة العربيّة 60% استناداً إلى الإجابات الإيجابيّة للأساتذة المستجوبين، أمّا كفاءة المفردات الوظيفيّة للّغة العربيّة فقد رأى المستجوبون أنّ النّصوص غير كافية لترسيخ هذه الكفاءة طبقاً لنسبتهم المئوية المقدّرة ب75% كتعبير عن قولهم بالنّقص الفادح لهذه النّصوص.

وقد وجدنا أنّ كفاءة تعلّم تقنيات التّعبير الشّفهيّ والكتابي وصلت إلى 60% بالسّلب من قبل الأساتذة المستجوبين، كتدليل من قبلهم على عدم تناسب طبيعة النّصوص وهذه الكفاءة.

السّؤال الثّامن: والّذي ورد على الشّكل التّالي: ماذا تقترحون لإحكام نصوص كتاب اللّغة العربيّة وآدابها من النّاحية النّوعيّة؟

جاءت الإجابة من قبل الأساتذة حاملة للاقتراحات التّالية:

- استغلال نصوص كفيلة بخدمة اللّغة العربيّة في كلّ مستوياتها تتماشى وتطلّعات العصر اللّغويّة والتّرجميّة.

- إعطاء الأولوية للجانب التّواصليّ الممثّل في وحدة التّعبير الشّفويّ.

- جعل تحكيم الكتب المدرسيّة يعود إلى فئة الأساتذة الجامعيين من جهة، والأساتذة القدامى أصحاب الخبرة من سلك التّعليم الثّانوي.

- ضرورة مراعاة قدرات التّلاميذ وكفاءاتهم على توّعها واختلافها بتنوّع واختلاف سنّ المتعلمين وقدراتهم الاستيعابيّة.

- احترام إبداعات المتمدرسين المتعلّمين حتّى وإن كانت هشّة.

- ضرورة تنقيح ومراجعة الكتب المدرسيّة من قبل لمختصّين، كلّ باختصاصه (النّحو البلاغة، التّعبير، العروض، الصّرف...إلخ)

- ضرورة اختيار دور النّشر ذات الكفاءة العالية في تحكيم الأعمال وتجليدها، وبالتّالي مراعاة شروط الكتاب المدرسيّ العلميّ الأكاديميّ.

- ضرورة إعادة النّظر في محتويات الكتاب وشكله من قبل االمختصّين.

خلاصة:

جاءت هذه الأسطر تعبيراً ونتيجة حتمية لتلك القراءات الّتي تطرّقنا إليها من خلال تحليلنا لنصوص كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي آداب ولغات أجنبيّة على اختلافها وتنوّعها، والّتي مثّلنا لها في النّقاط التّالية:

-تمكّن التّلميذ المتعلّم من اكتساب الكفاءات المستهدفة، الّتي يرمي إليها الكتاب؛ أي يريد تحقيقها بعد دراسة المتعلّم التّلميذ للنّصوص الأدبيّة والتّواصليّة بشكل خاصّ، والمتمثّلة في:

- ❖ تعلّم القواعد؛
- ❖ تعلّم الصّرف؛
- ❖ تعلّم الأسس البلاغيّة؛
- ❖ تحقيق الأداء الشّفويّ؛
- ❖ تحقيق الأداء التّقني من خلال الأعمال الموجّهة والتّعبير الكتابي عن طريق الإنجازات البسيطة للمشاريع اللّغويّة، وكذا من خلال المطالعة المكثّفة لنصوص الكتاب، وهو في الأخير الهدف الأساس للكتاب المدرسيّ، إلاّ أنّه وعلى الرّغم من هذه الإيجابيات الّتي ينطوي عليها الكتاب، تبقى السّلبيات الملاحظة من قبلنا والمتمثّلة في:

- اضطراب طرائق عرض النّصوص على اختلافها؛
- بساطة اللّغة أحيانا إلى درجة الملل، وصعوبتها أحيانا أخرى إلى درجة التّعقيد.

نقول إنّ كتاب السّنة الثّالثة ثانوي، وكما أشرنا إليه في العناصر السّابقة لهذا البحث، فإنّه يحتوي على مضامين وزّعت بشكل غير سليم، عبر محاور طويلة عريضة، لم تفِ بالغرض اللّغويّ المنتظر من قبل المتعلّم، وهذا يعود إلى صعوبة المفردات أو المعجم المختارة عبر النّصوص أحياناً، وسهولتها أحياناً أخرى إلى درجة المسّ بمضمون النّص ومفهوم أفكاره. إلاّ انّ هذا لا يمنع من القول إنّ النّصوص الّتي اختيرت لمحور العمليّة التّواصليّة قد جاءت محكمة من حث المقياس المعجمي والدّلاليّ، وكذا النّحويّ، لولا اضطراب العمليّة الاختياريّة للنّصوص الأدبيّة، والّتي جاءت

لتعبّر عن كتّاب وشعراء عرب قدماء، دون الحديث عن الأدباء الجزائريين كجزء هام من الشّخصيّة الوطنيّة الجزائريّة المسهمة في بناء قوام الذّهنيات لدى المتعلّمين.

زد على هذا فإنّ الأزمة اللّغويّة الواقعة في الجزائر، والّتي يحتضنها النّظام التّعليميّ في شكله العام من جهة، وهاجس الغزو الثقافي من جهة أخرى قد أدّت إلى اضطراب مسألة التّحكّم في الحركيّة التّعليميّة لتعليميّة اللّغة العربيّة في كلّ المستويات التّعليميّة بشكل عامّ، والمستوى التّعليميّ الثّانويّ بشكل خاصّ؛ حيث طغت النّزعة اللّفظيّة في تفكير الشّباب، الّتي تمثّل عجزاً في تكوين الوعي العلميّ المحدّد لحقائق الإنسان؛ حيث يتحوّل الجهد العقليّ إلى مجرّد نشاط آليّ يفرغ طاقة الإنسان العقليّة من الخصائص الإبداعيّة ، فعلى المربّين والمختصيّن في اللّغة لكلّ المستويات والمؤطّرين في كلّ المجالات الاحتماء بالمنهج السّليم، واللّغة المدرسيّة النموذجيّة الّتي ستسهم بشكل أو بآخر في بعث حركية تعليميّة اللّغة العربيّة في المدارس الجزائريّة، وبالتّالي الآفاق الجامعيّة والمستقبليّة .

خاتمة:

من خلال تسليطنا الضّوء على كتاب السّنة الثالثة ثانوي آداب، ووقوفنا عند نقاط وجدناها بارزة نحو لغة نصوص هذا المؤلف، وكذا الصّور الموجودة على مستواه كوسيلة تعليميّة مبرزة للمعلومات. وكذا من خلال وقوفنا مع التّحليلات التّي توصلنا إليها ولمسناها خلال مرحلة قراءتنا لهذا العمل من جهة، وتلك الصعوبات التّي لمسناها أيضا مع تلامذة السّنة الثالثة ثانوي في استيعاب دراسة نصوص هذا المؤلف كنتيجة توخيناها من تحليلنا لتلك المدوّنة التّي حملت آراء وأفكار أساتذة هذا المستوى، توصلنا ومن تعاملنا مع أرضية الواقع والمتمثّلة في واقع استيعاب الطالب الجامعي الجديد للّغة العربيّة نطقا وكتابة، حاولنا سرد بعض تلك التّصورات الإيجابيّة التّي عبّرت عن اهتمامنا التصحيحي لهذا الكتاب في النّقاط التّي أدرجناها في هذه الخاتمة كاقتراحات لهؤلاء الذّين نتمنى أن يواصلوا البحث في هذا الميدان الحسّاس الخادم للأجيال الجزائريّة، والتّي مثلّنا لها في ما يلي:

- تعاملنا مع جميع نشاطات الكتاب (النّصوص الأدبية، النّصوص التواصليّة، ونصوص المطالعة الموجّهة) وبالتّالي طريقة تلقينها أدركنا ووجدنا ما يلي:

1- طموح المؤلف إكساب المتعلّمين الكفاءات اللّغويّة والأساسية المتمثّلة في:

- كفاءة الفهم: القائمة على فهم المقروء والمسموع فهماً صحيحاً؛

- كفاءة الكتابة: القائمة على قدرة المتعلّم كتابة الفقرات على اختلافها وتنوّعها(إخبارية وصفيّة، سرديّة، حواريّة؛

- كفاءة الاستعمال: استعمال لغة عربيّة فصيحة سواء كان ذلك داخل المحيط المدرسيّ أو خارجه؛ لأنّ اكتساب المتعلّمين لهذه الكفاءات يمكنهم من مواجهة الوضعيات بكل فعاليّة. فاستعمال اللّغة العربيّة خارج المحيط المدرسي للتعبير عن ذواتنا وما يحيط بها يعتبر هدفا من أهداف الوزارة الوصيّة عن الكتاب.

2- تنوّع نصوص كتاب اللّغة العربيّة لمستوى السّنة الثالثة ثانوي آداب قد دفع بنا للقول إنّ هذا الأخير يؤسس لأثر إيجابيّ ملاحظ.

3- إنّ استغلال الكتاب للمقاربة النّصية قد أدى بنا إلى الشعور بسقوط تلك الحواجز التّي كانت قائمة في كتب اللّغة العربيّة القديمة ما بين الأنشطة اللّغويّة.

4- زد على هذا فإنّ الكتاب المدرسيّ للسّنة الثالثة ثانوي يبقى ضمن واقعنا التّربويّ؛ لأنه ورغم النّقائص التّي لاحظناها فيه والتّي سنحاول سردها كذلك في هذه الخاتمة، فهو وسيلة تعليمية هامة من بين تلك الوسائل التعليميّة المساعدة التّي توضع بين أيدي المعلّمين والمتعلّمين لتنفيذ البرامج الرّسمية وتحقيق جزء لا يستهان به من أهدافها، ويكون هذا في حدود اعتباره وسيلة لتحقيق الغاية في العمليّة التعليميّة و التعلّمية وليس هو الغاية المقصودة لذاتها .

5- اضطراب البناء الفكري للأسئلة؛ حيث وجدناها لا تزال قائمة على التّلقين وتخزين المعلومات، إذ يجبر التلميذ على الحفظ الذّي يدفعه بدوره إلى الملل والرّتابة، وضعف الرّصيد اللّغوي، وبالتالي قتل القدرة التعبيريّة والإبداعيّة لديه.

وبناءً على نتائج هذا البحث سيكون من الجيّد أن نُقدّم بعض المقترحات، وهي كالآتي:

- أن يكون الإخراج الطباعيّ للكتاب أكثر دقّة وجاذبيّة، وذلك أن يقدّم بغلاف متين حتّى لا يسهل تمزّقه وإتلافه، وأن يحسن اختيار نوعية الورق، الذّي يبرز عليه ألوان للانسجام.

- اعتماد وسائل الإيضاح التّي تتوافق مع حاجة المتعلّمين إليها وذلك انطلاقا من مقولة تاريخيّة أو آية قرآنية ذات صلة بالموضوع .

- يستحسن تغيير تصميم الأسئلة في النّص الأدبي، فبدلا من أن يأخذ أربع صفحات (التّعريف بصاحب النّص، النّص، إثراء الرّصيد اللّغوي، في الحقل المعجمي، في الحقل الدلالي اكتشاف معطيات النّص ومناقشتها، تحديد بناء النّص، تفحص الاتساق والانسجام، مجمل القول في تقدير النّص) تقام دراسة للنّص بشكل بناء فكريّ وبناء لغويّ وكذا تقويم نقديّ(للأدبيين) ليتعود التلميذ على طريقة أسئلة الامتحانات السّنوية، وامتحان البكالوريا خاصة كهدف يصبو إليه المتعلّم.

- التّقليص من عدد النّصوص المبرمجة، وإدراج نصوص ذات قيم متعددة ومتنوّعة يستفيد منها التلّميذ في حياته اليوميّة.

- نقترح اعتماد نظام الحلقة في القسم تشجيعا على المناقشة والحوار.

- نرجح النّظر في الضّبط بالشكل، وفي شرح المفردات والعبارات الغامضة والصّعبة المعتمدة في القاموس اللّغوي؛ كأن تشرح المفردة المقصودة بمفردة أخرى مفهومة وواضحة لدى المتعلّمين وليس بمفردة صعبة ومجهولة أو تبدو أكثر غموضاً، وحبذا لو يعتمدوا على المعاجم الحديثة التّي تقدّم لنا مفردات مفهومة.

- من الأحسن الاعتماد على الوسائل الحديثة في العمليّة التعليميّة كوسائل العرض الآلي.

مما تقدّم نخلص إلى القول إنّ كتاب اللّغة العربيّة "كعملية تشييد بيت يحتاج إلى سهر وترميم وصبر في كل عام وفي كل طبعة جديدة، لهذا فإنّ الأخطاء الملاحظة فيه سيكون من السّهل جدًا تفاديها في غضون سنة أو سنتين، لأنّ المهم في الأمر أن يكون هذا الكتاب الأداة التّي يتمكّن من خلالها تلاميذ السّنة الثالثة من التّعليم الثانوي من اكتساب الكفاءات المستهدفة، وبالأخص كفاءة توظيف اللّغة العربيّة شفويًّا وكتابة عند مواجهتهم لمختلف الوضعيّات سواء كان ذلك في القسم أو خارجه، أو بتعبير آخر ممارسة النّشاط اللّغوي وفق ما تقتضيه المواقف التواصليّة والتّعليميّة، كما يقول عماد الأصفهاني: إنّي رأيت أنّه إذا ما كتب إنسان كتابا في يومه إلاّ قال في غده، لو غيرتُ هذا لكان أحسن، ولو زيد كذا لكان يُستحسن، ولو قُدم هذا لكان أفضل، ولو تُرك هذا لكان أجمل....وهذا من أعظم العِبر، وهو دليلٌ على استيلاء النّقص على جملة البشر.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم

المعاجم

1. جمال الدّين محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، دط. بيروت: 1963، دار صادر، مج 7.
2. حسن علي عطية وآخرون، المعجم الوسيط، ط 2، الجزء الأول، دب، د تح، د ت.
3. عبد اللّطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التّربية (مصطلحات البيداغوجيا والدّيداكتيك)، سلسلة علوم التربية، 09-10، ط 1، د ب، 1994، دار الخطابي للطّباعة والنّشر.

المصادر والمراجع

1. أحمد أنور عمر، الكتاب المدرسي، دط. الرّياض: دت، دار المريخ للنشر.
2. إلياس ديب، مناهج وأساليب في التربية والتعليم، ط 3. بيروت: 1981م، دار الكتاب اللبناني.
3. علي الجمبلاطي أبو الفتوح التوانسي، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية، ط 2. القاهرة: 1975م، دار نهضة مصر.
4. المبروك زيد الخير، تدريس النّصوص الأدبيّة للمرحلتين الإعدادية والثّانويّة، مقاربة للتّشخيص والتّقويم، د ط. الجزائر: 2006، المطبعة العربيّة.
5. محمد صالح سمك، فنّ التّدريس للغة العربيّة وانطباعاتها المسلكيّة وأنماطها العمليّة، د ط. القاهرة: 1975م، مكتبة الأنجلو المصرية للنّشر.
6. محمد علي سلمان، العروض وموسيقى الشعر العربي، د ط. دمشق: 1981-1982م، المطبعة الجديدة.

المذكّرات والأطاريح

1. بوبكر الصديق صابري، المقاربة التواصلية، أصولها وقواعدها تطبيق على مدونة مغاربية (كتاب القواعد للسنة السادسة إعدادي نموذجا) أطروحة دكتوراه، تيزي وزو، د ت.
2. جميلة راجا، دراسة تحليلية نقدية لكتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط المعتمدة بالمدرسية الجزائرية، بحث ماجستير، تيزي–وزو: أفريل 2008.
3. كايسة علّيك، المرجعية اللّسانية للمقاربة التّواصليّة في تعليم اللّغات وتعلّمها، مكوّنات الكفاية التّواصليّة لدى متعلّمي الصّف الخامس من التّعليم الابتدائي أنموذجا، أطروحة دكتوراه، جامعة مولود معمري تيزي–وزّو، الجزائر.

المجّلات والجرائد

1. أحمد محمد عوني، دراسة تحليلية تقويمية لمضامين وأهداف كتاب اللغة العربية وآدابها للسَنة الثَالثة ثانوي، أعمال الملتقى الوطني المنظم حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية –واقع وآفاق– د ط، الجزائر، يومي 24 و25 نوفمبر 2007.
2. إسماعيل إلمان، آليات صناعة الكتاب المدرسي، أعمال الملتقى الوطني المنظم حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية –واقع وآفاق– د ط، الجزائر، يومي 24 و25 نوفمبر 2007.
3. بوعلام بادو، كيفية تناول النّص الأدبي وروافده، ملتقى تعليميّة اللّغة العربيّة، الموسم الدراسي: 2014–2015.
4. خديجة أصنامي، كتاب اللغة العربية وعلاقته بالمعلم والمتعلم، أعمال الملتقى الوطني المنظم حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية –واقع وآفاق– د ط، الجزائر، يومي 24 و25 نوفمبر 2007.
5. شريف مريبعي وآخرون، اللّغة العربية وآدابها للسَنة الثالثة من التَعليم الثَانوي آداب/ فلسفة ولغات أجنبية، مصادق عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة

للمعهد الوطني للبحث في التربية (وزارة التربية الوطنية)، الجزائر: 2015 /2016، ديوان المطبوعات المدرسية.

6. صالح بلعيد، مضمون كتاب اللغة العربية المدرسي في القرن الواحد والعشرين أعمال الملتقى الوطني المنظم حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية –واقع وآفاق– د ط، الجزائر، يومي 24 و25 نوفمبر 2007.
7. عمّار شلواي، نظرية الحقول الدّلاليّة، مجلة العلوم الإنسانيّة، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد الثاني، جوان: 2002.
8. اللّجنة الوطنيّة للمناهج، منهج السّنة الثّالثة من التّعليم الثانوي العام والتّكنولوجي (اللّغة العربيّة وآدابها)، الشّعبتان آداب/فلسفة ولغات أجنبية، مارس 2006.
9. لطيفة منصر هباشي، معايير صناعة الكتاب المدرسي، أعمال الملتقى الوطني المنظم حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية –واقع وآفاق– د ط، الجزائر، يومي 24 و25 نوفمبر 2007.
10. محمد صغير بناني، مفهوم النّص عند المتطورين القدماء، مجلّة اللّغة والأدب. معهد اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة الجزائر، العدد 12: 1997.
11. محمدَ عبد العزيز،" الكتاب المدرسي ووظائفه التَعليميَة والتَعلَمية "، أعمال الملتقى الوطني المنظم حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية – واقع وآفاق– يومي 24 و25نوفمبر 2007، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللَغة العربية بالجزائر،2008.

a. مخبر الممارسات اللّغويّة في الجزائر، مجلة الممارسات اللغوية، العدد 30، جامعة مولود معمري تيزي–وزو، 2014.

12. منهاج السَنة الثالثة من التَعليم الثَانوي العام والتَكنولوجي (اللَغة العربية وآدابها) الشعبتان: آداب/فلسفة ولغات أجنبية، اللَجنة الوطنيَة للمنهاج، مديرية التَعليم الثانوي. الجزائر: مارس 2006.

a. الوثائق التّربويّة:

13. وزارة التّربيّة الوطنيّة، مديريّة التّعليم الثانوي العام، مناهج الفرع الأدبي، 2005.

14. وزارة التّربية الوطنيّة، منهاج اللّغة والآداب العربيّة السّنوات الأولى والثّانية ثانوي، الجزائر: 1993.

المواقع الإلكترونية:

1. المكانز اللّغويّة والأرصدة اللّغويّة الوظيفيّة بتاريخ 31-05-2016. *www.atesco.org*

2. كمال بن جعفر، تطبيق المقاربة بالكفاءات في تعليمية اللغة العربية بالمتوسطة الجزائرية، دط. دب.

خطّة البحث

مقدّمة

تمهيد

الفصل الأوّل: وصف الكتاب المدرسيّ.

أوّلا- ملمح الدّخول والخروج إلى **السّنة الثّالثة ثانوي شعب (الأدبيّة، الفلسفيّة، واللّغات الأجنبيّة.**

1- ملمح الدّخول إلى السّنة الثّالثة ثانوي

2- ملمح الخروج من السّنة الثّالثة ثانوي

3- الهدف الختاميّ المندمج لنهاية السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي العام (شعب الآداب والفلسفة وشعب اللّغات الأجنبيّة)

ثانيًا- وصف الكتاب المدرسيّ.

1- **التّعريف بالكتاب**

2- **الشّكل الخارجيّ للكتاب**

3- **النّصوص الشّعريّة والنّثريّة المتضمّنة في الكتاب**

4- **ترتيب نصوص الكتاب**

5- **المعجم اللّغويّ للنّصوص**

6- **القيمة الشّكليّة للنّصوص**

7- **قراءة ونقد الجانب الشكلي للكتاب**

الفصل الثّاني: قراءة وصفيّة تقويميّة لمضامين الكتاب

أوّلا- الرّصيد اللّغويّ.

1- معجم الألفاظ

2- الحقل المعجميّ

3- الحقل الدّلاليّ

ثانيًا- تحليل مضامين النّصوص وأنواعها وأهدافها.

1- النّصوص الأدبيّة

2- النّصوص التّواصليّة.

3- نصوص المطالعة الموجّهة.

ثانيًا- إيجابيات وسلبيات الكتاب.

1- إيجابيات الكتاب

2- سلبيات الكتاب

ثالثا- دور كتاب السّنة الثّالثة ثانوي في حركية تعليم اللّغة العربيّة.

رابعاً- تحليل الاستبانة.

الخاتمة