الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة مولود معمري تيزي وزو
كلية الآداب واللّغات
قسم اللغة العربية و آدابها

الموضـــوع :

تلقي النصوص الأدبيّة الواردة في كتابيّ " اللّغة العربيّة" للسّنة الأولى والسّنة الثانية من التعليمالمتوسط بإكماليتي " لونة محمد" و "اونار محمد" (أنموذجا)

مذكرة لنيل شهادة الماستر

تخصص أدب وتواصل

اعـــداد الطالبتين :
- أم سالم فريدة
- لـوزير فروجة

إشراف الأستاذة :
نصيـــرة عشي

أعضاء لجنة المناقشة:

.....مشرفًا

.....ممتحنًا

.....رئيسًا مقررًا

السنة الجامعية : 2014- 2015

إهـــداء

أهـــدي ثمرة عملي وجهدي:

إلى أمي "وردية" حبيبة قلبي، ونبع الحب والحنان، أطال الله في عمرها

إلى أبي "حسين" الغالي على قلبي، مثلي الأعلى، رمز الكفاح والعطاء، أتمنى له طول العمر والشفاء العاجل ولجميع المرضى المسلمين.

إلى أجمل هدايا القدر سندي في الأفراح والأحزان:

- **اخوتي : رزقي وسمير ومولود.**
- **أخواتي : نعيمة وخطيبها "علي" وويزة وزوجها "سعيد" وأبنائها : يانيس، مناد والصبية "شانز".**

إلى من زرع في قلبي حب الصبر والعمل رمز الحب والوفاء قرة عيني خطيبي "حكيم" أدام الله المحبة بيننا . إلى كل أهله و أخواته وخاصة الوالدين الكريمين.

إلى رفيقات الدرب والتحدي في الدراسة والاقامة الجامعية: فروجة، يمينة، صبرينة،

إلى عزيزتي جميلة وأختها ضريفة، إلى جارتي الغالية نادية ومليكة ونسيمة ونصيرة وصديقة الطفولة حياة وسميرة وكهينة و إلى كل الذين أعرفهم خاصة الفوج ماستر -2- تخصص أدب و تواصل واخص بالذكر صديقتي الغالية نوارة.

إلى كل أساتذتي خاصة الأستاذة المشرفة الذين يسعون من أجل نشر العلم وأشكر كذلك عمال المكتبة الذين يعملون على خدمتنا.

"فريـدة"

إهـــداء

إلى من لم يغب عن الفكر يومًا، إلى روح عمي "عمر" الطاهرة رحمة الله عليه واسعة.

إلى من تسعد لسعادتي وتحزن لحزني، أمي الحبيبة .

إلى رمز الحبّ و العطاء أبي العزيز.

إلى أخويّ عادلوشهير وكل أفراد عائلتي الكبيرة.

إلى صاحب القلب الكبير خطيبي فرحات.

إلى من قاسمتهن أيامًا من عمري ، صبرينة، يمينة، فريدة، جميلة ونوارة.

تشكـر

نتقدم بأسمى عبارات الشكر إلى جميع أساتذة قسم اللّغة العربيّة

وآدابها، ونخصّبالذكر أستاذتنا المشرفة "نصيرة عشي" التي لم

تبخل علينا بنصائحها القيمة.

إلى كل من ساهم من قريب أو بعيد لبلوغنا هذه اللحظة.

فروجـة

فريـدة

مقـدمة :

- الطفل هو الثروة الأساسية والحقيقية للأمّة، ومن ثم فإنّ تنمية قدرته الخلاقة والمبدعة تصبح هي الهدف الأسمى لأيّ تثقيف إذا ما أردنا للمجتمع أن يرقى وينهض، ويعتبر أدب الأطفال وسيطًا تربويًا، يتيح الفرصة أمامهم لمعرفة الإجابة عن أسئلتهم واستفساراتهم، وينمّي الخيال عندهم، وتقبّل الخبرات الجديدة التي يحملها أدب الأطفال، إنّه يتيح الفرصة أمامهم لتحقيق الثقة بالنفس وروح المخاطرة العلمية في مواصلة البحث والكشف وحب الاستطلاع، والكتاب المدرسي أيضًا ذو أهمية كبيرة حيث يعتبر في مقدمة الوثائق التربوية والوسيلة الأساسية بالنسبة للمعلّم والمتعلّم. ومن هنا دفعنا الفضول إلى القيام بهذا البحثلمعرفة كيفية تلقي التلاميذ للمادة الأدبيّة الواردة في كتابيّ" اللغة العربية" للسنة الأولى والسنة الثانية من التعليم المتوسط، كعينة للدراسة من خلال تحليل نتائج الاستبيان المقدم لهمفي فترةالبحث الميداني، كنموذج للدراسة نلاحظها ونطبق عليها.

- فكيف تتم عملية تلقي النصوص الأدبيّة عند تلاميذ السنة الأولى والثانية من التعليم المتوسط؟ وكيف تتم عملية القراءة؟ وما هومدى تفاعل التلاميذ مع النّص الأدبي وفهمهم له؟

وللإجابة على الإشكاليات المطروحة، اتبعنا في بحثنا المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على وصف الظاهرة وتحليلها، بهدف الوصول في النهاية إلى نتائج واقتراحات، وقد اعتمدنا هذهالخطة من أجل الإلمام بجميع جوانب الموضوع .

- فبحثنا هذا مقسم إلى مقدمة، ومدخل نظري بعنوان الكتاب المدرسي ودوره في العملية التعليمية التعلمية، حيث عرفنا فيه الكتاب المدرسي كما قمنا بإبراز دوره في النشاط التعليمي، كما يحتوي بحثنا على فصلين كل فصل يحتوي على جانب نظري وجانب تطبيقي.

-إذا تطرقنا في الفصل الأوّل الذي جاء بعنوان "النّصوص الأدبيّة في كتاب اللغة العربية "للسّنة الأولى والثانية من التعليم المتوسط"، إلى تصنيف أنواع النّصوص الأدبية، ثم قمنا بعرض الكتابين(السنة الأولى والثانية)، حيث كان تعاملنا في الفصل بالدرجة الأولى مع الكتابينالمدرسيين

فقد عرضنا النّصوص الأدبية الواردة فيهما، وفي آخر الفصل الأوّل قمنا بمقارنة هذه النصوص الواردة في الكتابين بمراجعها الأصلية.

- وبما أنّ موضوع بحثنا يتمثل في تلقي النّصوص الأدبيّة عند تلاميذ السنة الأولى والثانية من التعليم المتوسط، فإنّ الفصل الثاني جاء بهذا العنوان بحيث ركزنا فيه على دور العلامات اللغوية وغير اللغوية ومدى تأثيرها على عملية فهم التلاميذ للنّصوص الأدبيّة، كما قمنا بتعريف مفهوم عملية التلقي وركزنا على عملية القراءة والشرح أثناء الدرس وقمنا بإجراء تحليل لكلّ المعطيات والملاحظات ودرسنا فيه نتائج الاستبيان. وفي آخر الفصل تطرقنا إلى أطراف التواصل في العملية التعليمية.

-في الأخير كانت الخاتمة التي خصصناها لمجمل ما توصلنا إليه من نتائج تقويمية للبحث، وتتمثل في كيفية تلقي النصوص الأدبيّة عند تلاميذ السنة الأولى والثانية من التعليم المتوسط وبعد الخاتمة أضفنا ملحقًا قمنا فيه بكتابة تقرير حول البحث الميداني.

-وقد واجهتنا في بحثنا هذا بعض المشاكل والصعوبات نذكر منها:

- صعوبة ملاحظة عملية التدريس في القسم واستنتاج أهم الملاحظات التي نركز عليها لأننّا لأوّل مرّة في مسيرتنا الدراسية ننجز بحثًا ميدانيًا وندخل مؤسسة تربوية بهدف إنجاز بحث.
- ونحن نشكر الأستاذة المشرفة التي أتاحت لنا الفرصة للاحتكاك المباشر مع التلاميذ والمعلم والمدير والمساعدين التربويين، بحيث في الميدان تحصلنا على معلومات تفيدنا مستقبلاً في الحياة العمليّة.

1. أنواع النصوص الأدبيّة :

-لقد وردت في الكتابين المدرسيين(السّنة الأولى والسّنة الثانية من التعليم المتوسط) عدّة نصوص أدبيّة تحاول ايصال عدّة أفكار إلى ذهن التلاميذ من جهة، وإحداث التغيير في نفسية التلاميذ عبر القضية المطروحة من جهة ثانية، فقد وردت في الكتابين أشكال أدبيّة مختلفة ومتنوعة بتنوع المواضيع المعالجة حتى وإن كانت في النهاية تسعى إلى تأدية وظيفة محددة سواء كانت أدبيّة أو فكرية أو اجتماعية أو غيرها من الوظائف، ومن بين الأنواع الأدبيّة الواردة نجد الشعر وإلى جانب هذا الفن الشعري نجد النثر الذي لا يقل أهميّةً عن نظيره الشعري بأنواعه المختلفة، كالقصة والرواية والمقال والمسرحية والأساطير.

1-1: القصة:

- إنّ القصة من أكثر الفنون النثرية شيوعًا في عالم الأطفال فهي تتناول أحداثًا شيقّةً تتوافق مع رغباتهم وطموحاتهم وتعرّف القصة بأنّها " قالب من قوالب التعبير يعتمد فيه الكاتب على سرد أحداث معينّة، تجري بين شخصية وأخرى أو عدّة شخصيات، يستند في قصّها وسردها على عنصر التشويق حتى يصل بالقارئ والسامع إلى نقطة معينة، تتأزم فيها الأحداث وتسمى العقدة ويتطلع المرء معها إلى الحلّ"[1]من هذا التعريف يتبّين لنا أنّ القصة سرد لأحداث يمكن أن تكون حقيقية أو خيالية، تجري أحداثها في حيّز ضيّق بين شخصيات محدّدة في إطار زمني قصير.

" فالقصة تتضمن عادة حادثة واحدة تدورحول شخصية أو أشخاص معدودين"[2] وتبنى القصة على منهجية هي المقدمة الحبكة (الحادثة) ثم العقدة ثم الحلّ.وقد وردت في الكتابين عدّة قصص تتناول مواضيع متنوعة نذكر البعض منها كالتالي:

أ- كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط :

- " النسران و النعجة لجبران خليل جبران ، صفحة 159
- الحمامة المطوّقة لابن المقفع، ص 96
- الحنين إلى الوطن لمحمود تيمور، ص 77
- المحسن إلى أخويه لابن المقفع، ص 55
- حماري لتوفيق الحكيم، ص 219 " (3)

1. عزيزة مريدن: القصة والرواية، دار الفكر، د ط، دمشق، 1980، صفحة 12
2. المرجع نفسه، ص 73
3. ينظر: أحمد جبيلي، لزهري جابري وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2007 ص 55، 77، 96، 159، 219.

ب- كتاب السنة الثانية من التعليم المتوّسط :

- "أشعب لتوفيق الحكيم، ص 12
- من نوادر أشعب لتوفيق الحكيم ص 18
- ضحية المكر والخديعة لابن المقفع ص 196
- الأرنب والأسد لابن المقفع ص 260"[1]

نمـوذج عن القصة :

" المحسن إلى أخــويه "

" خلّف أبٌ لأبنائه الثلاثة مالاً كثيرا فتنازعوه بينهم، فأمّا الاثنان الكبيران فإنّهما أخذا في إتلافه وإنفاقه في غير وجهه، وأمّا الصغير فإنّه عندما نظر إلى ما صار إليه أخواه من إسرافهما وتخليهما من المال أقبل على نفسه يشاورها وتفكّر في سرّ تصّرف أخويه ووقف يقول: يا نفس إنّما المال يطلبه صاحبه ويجمعه من كل وجه لبقاء حاله، وصلاح دنياه، وشرف منزلته في أعين الناس، واستغنائهعمّا في أيديهم، وصرفه في وجهه من صلة الرحم، والإنفاق على الولد، والإفضال على الإخوان، فمن كان له ماله ولا ينفقه كان كالذي يعد فقيرا وإن كان موسرًا. وإن هو أحسن إمساكه والقيام عليه لم يعد يعدم الأمرين جميعا، من دنيا تضاف إليه وحمدٍ يبقى عليه، ومتى قصد بإنفاقه في غير الوجوه التي حدثنا بها لم يلبث أن يبقى على حسرة وندامة. وليكن الرّأي في إمساك هذا المال بأن أعين أخويَّ وينفعني الله تعالى به، وإنّما هو مال أبي وأبيهما، وإنّ الإنفاق صلة الرحم وإن بعدت، فكيف بأخويَّ ؟ "[3].

(2)

عبد الله بن المقفع (كليلة و دمنة)

1. ينظر: بن تريدي،آيت عبد السلام وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، د ط،2007، ص 12، 18، 156، 260.
2. أحمد حبيلي، لزهري جابري وآخرون: كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 55
3. المرجع نفسه ص 55

1-2 : المقال

هو نوع من الأنواع الأّدبيّة النثريّة يتناول بحثًا أدبيًا قصيرًا يعالج عدّة موضوعات اجتماعية، سياسية، اقتصادية، دينية، أدبية... إلخ. "المقالةهيمعالجة قصيرة لفكرة أو موضوع أو رأي بغية التوضيح وذلك بأسلوب سهل، ولغة حسنة وقد تتوسّل شيئًا من الخيال والعاطفة قصد الإثارة وينبغي أن تكون مشوّقة وصادقة، فتترك انطباعا طيبًا في ذهن القارئ وأهمّ ما فيها أنّها انعكاس وجداني لشخصية كاتبها "[1].

"وتطلقعلىجميع ضروبالكتابةالنثريّةالتيتعالج فكرة معيّنة، تنشر في صحيفة أو مجلة"[2]، وتقوم منهجية المقال على مقدمة تعطي لنا فكرة عن الموضوع الذي سيعالج، العرض ترد فيه الحجج والبراهين التي يدافع فيها عن وجهة نظره الشخصية عندما تكون طريقة المعالجة ذاتية، أو يعرض وجهة النظر الصحيحة الصائبة التي يحكم فيها عقله عندما تكون طريقة المعالجة موضوعية، وأمّا الخاتمة فيقدم فيها خلاصة المعالجة.

ومن بعض المقالات الواردة في كتاب السنة الأولى نذكر:

- " عظمة النبيّ لأحمدأمين ص 136
- الوطنية لعبد الحميد بن باديس ص 86
- واجب الانسان نحو أسرته لأحمد أمين ص 63
- علاقة الانسان بأسرته لأحمد أمين ص 52
- من عجائب النمل مجلة العربي ص 174 "[3]

1. أنطونيوس بطرس: الأدب تعريفه، أنواعه، مذاهبه،المؤسسة الحديثة للكتاب، د ط، لبنان،2005، ص 140
2. عزيزة مريدن: القصة و الرواية، صفحة 9
3. ينظر أحمد جبيلي، لزهري جابري وآخرون: كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 52، 63،86، 136، 174

نموذج عن المقال

" عظمة النبيّ (ص) "

" كم عظماء من الرجال زالت عظمتهم، أو قلت قيمتهم بمرور الزمن عليهم وتَنبُه النّاس لأعمالهم، ولكنَّ محمد صلى الله عليه وسلم ظلّت قيمته قيمته وعظمته عظمته مهما اختلفت العصورو تغيّرت الموازين، بل إنّ الزمن ليزيد عظمته وضوحًا، والموازين الأخلاقية الجديدة تزيد مكانته رفعة، وكم حاول خصومه في مختلف العصور أن ينقصوا من قدره بشتى الأساليب ومختلف الأكاذيب، فنالوا من أنفسهم ولم ينالوا منه، وحرّموا لذّة الحقّ وبقيّ الحقّ..

وكم لمحمد من نواحي عظمة ومظاهر سموّ، ولكن لعلّأروعها جميعًا ما جاء به من دعوة، وما قام به من إصلاح.

لقد نشأ في جوّ خانق وبيئة مضطربة وحالة اجتماعية تبعث اليأس فأخذ يجعل من الشّرّ خيرا ومن الاضطراب أمنًا، ومن الفساد صلاحًا، ولم يجدأحدمنالأنبياءمن اختلال أمّته وفسادها ما وجد محمد من العرب و لكن لم تكد تمرّ عشرون عامًا على رسالته حتّى استطاع بتأييد الله أن يغيّر كل هذه الفوضى، وكفاه فضلا أنّه جعل من القبائل وأشباه القبائل أمّة واحدة، وردّ الأصنام إلى أماكنها في الأرض، وساوى بينهما وبين أخواتها من الحجارة، وحوّل عبادتهم إلى ربٍّ واحد " (1).

أحمد أمين (فيض خاطر)

1. أحمد حبيلي، لزهري جابري وآخرون: كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط،ص 126.

1-3: الرواية :

هي نوع من الأنواع الأدبيّة النثريّة، وتعّد فنّ أدبي حديث النشأة لم تظهر بوادره إلاّ في القرن السابع عشر ميلادي، وتعرف في وقتنا الحالي انتشارًا واسعًا لأنّ "الرواية مساحة ابداعية واسعة النطاق تقطنها شخصيات وذوات متعددة ومتفاوتة تغمرها فضاءات زمنية ومكانية متغيرة تحركها آلية وآليات قصصية متشعبة ومتفرعة "[1]. فالرواية ليست كغيرها من الأنواع الأدبيّة الأخرى كونها أُوسع وأشمل تتناول عدة قضايا في رواية واحدة فهي عبارة عن قصة طويلة تطرح عدّة موضوعات تدور حول شخصيات متعددّة، "وهذا الجنس يعمل من خلال العرض الشامل أكثر مما يعمل من خلال التكثيف المنّمق، وهذه الحقيقة تفسر كون الرواية أكثر الأجناس تحملاً للترجمة " [2]، فالرواية بسيطة في لغتها تبتعد عنالكلفة والتصّنع .

ومن بين المقتطفات الروائية التي وردت في كتاب السنة الأولى متوسط نجد :

- الرجوع إلى الوطن من رواية الدروب الوعرة لمولود فرعون ص 80
- مقهي القرية من رواية الأرض و الدم لمولود فرعون ص 241

- أمّا في كتاب السّنة الثانية فلم يرد هذا النوع الأدبي.

1. ثائر ديب: نشوء الرواية، دار الفرقد، الطبعة الثانية، سوريا، 2008، ص 33
2. عزيز نعمان: جدل الحداثة وما بعد الحداثة، منشورات مخبر تحليل الخطاب، جامعة مولود معمري تيزي وزو، 2012 ص 13

نموذج عن مقتطف روائي.

" مقهى القرية"

"تمكن علي من الحصول على رخصة لفتح مقهى، فكان أوّل مقهى في القرية، ثم أحضر في غير تباطؤ بنّاءً لينشئ له قاعةً فسيحةً وسط حديقة على حافة الطريق.

(1)

إنّ القاعة كبيرة حقًا، تعلوها مدخنة هي الأولى من نوعها في القرية وكانت للمقهى ساحة محاطة بسور من الطوب، يرسم شكلاً منحرفًا، ولو كان في مقدور هذا المقهى أن يتكلم بشيء ما لأخبر عن كل ما أتاحه من صيت لعائلة "آيت حموش" كلّالغرباء عن القرية كانوا يجدون فيه ملجأ، ولو استطاعت الساحة أن تنطق لأخبرت عن "الكسكس" الذي قدّم للضّيوف أوزّع على المحتاجين ولأخبرت عن كل فنجان قهوة شرب فيها.

لم يكن الغرباء الذين تضطرّهم الظروف إلى المبيت في "إغيل نزمان" لسبب أو لآخر يلجأون إلى استجداء عشائهم أمام الأبواب أو قضاء ليلهم على مصاطب الجماعة المثلجة، لقد أصبح المقهى نزلا مجانيا، تراكمت به العناية الإلهية على المحتاجين، و أصبح لعليّ القهواجي أصدقاء في كل مكان " [2]

مولود فرعون " الأرض و الدّم " بتصرف

1. أحمد حبيلي، لزهري جابري: كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط،ص 241.
2. المرجع نفسه، ص 241

1-4 : الشعر .

تمثل الأناشيد والمحفوظات لونًا من ألوان التعبير، وهي نصوص أدبيّة تحمل في طياتها الكثير من الأمثال والحكم وتُحدث في نفسية الملقي والمتلقي نوعًا من الإحساس بالمتعة والجمال عند قراءتها.

ويقصد بالأناشيد تلك "القطع الشعرية المختارة القابلة للتلحين والغناء والتي تثير حماس الطلاب، وتعزّز فيهم الانتماء لوطنهم ولأمّتهم ينشدونها في شتى المناسبات وتتميز بالإيقاعالموسيقي وروحالجماعة ومن خصائصها التكرار في بعض أجزائها"[1].

أمّا المحفوظات "فهي أرقى مستوى من الأناشيد ونعني بها الآيات القرآنية الكريمة والقطع الأدبيّة المختارة من الشعر والنثر التي تنطوي على أفكار قيّمة وأسلوب جميل ذي إيقاع موسيقي مؤثّر وتُعبّر عن الوجدان الفردي بصورة مباشرة وعن الوجدان الجماعي بصورة غير مباشرة"[2].

من خلال هذا التعريف يتبيّن لنا مدى أهميّة الأناشيد والمحفوظات في غرس الأخلاق النبيلة في نفسية التلاميذ والاعتزاز بالانتماء الوطني والشعور بالوطنية والقوميّة من خلال ما تحمله لنا من جمل معبرة في غاية الجمال.

و من بين الأناشيد والمحفوظات التي وردت في الكتابين نجد:

أ. كتاب السنة الأولى متوسط:

- " أنا وابنتي لمحمد الفائز القيرواني ص 58
- أبي لمحمد الأخضر السائحي ص 68
- العلم لجميل الزهراوني ص 84
- النملة و الصرصور لأبي القاسم خمار ص177"[3]

1. عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس العربية، دار الفكر، الطبعة الأولى، عمان، 1999، ص153
2. المرجع نفسه، صفحة 153
3. أحمد حبيلي، لزهري جابري وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة للسنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 58، 68، 84،177

ب. كتاب السنة الثانية متوسط :

- " ولدي لصالح خرفي
- يا سيل قفلمفدي زكريا
- وميض فكرة لتوفيق زياد.
- الحياة قول وفعل لإبراهيم الأسطى عمر
- شعب الجزائر لعبد الحميد بن باديس"[1]

نموذج عن الشعر :

ولدي

" ولدي إن سطت عليك الرزايا و أشـــارت لك السما بالمنـــايـــا
و ســرى فــوقنا غبـــار مبيد فتزامنت صرعـى ألوف الضحايا
ولدي فانتفض معــي و مع الآ لاف في ثـــورة تطير شظـــايـــا
تنسف العـــابثين بالبشـــر الآ مــن و الخـــانقين روح البرايـــا "[2]

الشاعر الجزائري صالح خرفي

1. ينظرأحمدحبيلي، لزهري جابري: كتاب اللّغة العربيّة للسنة الأولى من التعليم المتوسط.
2. بن تريدي، آيت عبد السلام: كتاب اللّغة العربيّة للسنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 64

1-5: الأسطورة

من التعريفات المتداولة عن الأسطورة أنّها شكل من أشكال الثقافة الشعبية تتسم بالطابع العجائبي،لأنّه يصعب علينا تصديق ما يجري فيها من أحداث "وهي ذلك النوع الأدبي الذي يعود إلى أزمنة سحيقة من التاريخ وهي حكاية مقدسة تقليدية تنقل من جيل إلى آخر بالرواية الشفوية،وهي نظام فكريمتكامل يسعى الإنسان من خلالها الى تفسير الظواهر التي يطرحها محيطه واستوعاب قلقه الوجودي، فنبيلة ابراهيم تخلص إلى أنّ الأسطورة وسيلة للتعبير عن النوازع والمشاعرالداخلية عند الانسان القديم "بينما يرى كلود ليفستروس بأنّها "نزال جرى في الزمن الغابر لا يمكن أن نتصوّر قدمه بين الآلهة والبشر "[1]

إذن هناك عدة دوافع أدّت إلى نشأة الأساطير، فقد كان الإنسان بحاجة إلى اكتشاف سرّ وجوده على سطح الارض و السؤال عن خالقه والبحث عن إيجاد أسباب بعض الظواهر الطبيعية التي كانت تجري فيها، فكل هذه الأمور تعتبر سببًا لنشأة الأساطير وتعددها أيضا فهناك أساطيرالخلق، أساطير التحول، أساطير الآلهة ...الخ

و من بعض الأساطير التي وردت في كتاب السنة الثانية متوسط نجد :

- "عودة أوذيسيوسص 38
- من الأساطير العربية ص 45
- أسطورة مشرق الشمس" ص 46[2]

- أمّا في كتاب السنة الأولى فلم يرد أيّ نوع من هذه الاساطير.

(1) نعيمة العقريب:منهج توثيق الأمثال الشعبية، الذاكرة الشعبية الجزائرية والابداع، مخبر تحليل الخطاب، جامعة تيزي وز,6 ماي 2012،ص 234

(2) ينظر بن تريدي، آيت عبد السلام وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة للسنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 38، 45،46

نموذج عن الأسطورة :

" أسطورة من مشرق الشمس "

" جال العجوز (يوشيدا) في أنحاء الغابة فأدركه التعب والعطش فنحا نحو النبع واغترف قليلا من الماء فشرب منه قطراتٍ معدودة.
يا للعجب ما إن بلع تلك القطرات حتى استحال شابًّا قويًّا، نظر على نفسه في صفحة الينبوع الصافية صفاء المرآة المصقولة فانكر نفسه وبدا له أنّه تغيّر كلّ التغيّر، فشعره عاد أسود فاحما، ووجه خلا من التجاعيد، وعضلاته أصبحت بارزة توحي بالقوة.
لقد عاد (يوشيدا) شابًّا في العشرين من العمر، لأنّه شرب دون أن يعلم من ماء ينبوع الشباب، وتأمّل نفسه فرحا مسرورًا، فإذا هو قويّ البنية مفتول العضلات، خفيف الحركة، فتوّجه إلى منزله في خطوات عاجلة سريعة.
ورأت (فومي) زوجته العجوز شاباً جميلا قوياً يدخل إلى منزلها دون استئذان فاضطربت لتلك المفاجأة ، وصاحت مستغربة، ثم استولت عليها دهشة عظيمة منعتها من الحركة، واستولى عليها قلق مؤلم، فقد استقر في ذهنها أنها فقدت صوابها وأضاعت اتزانها وأدرك (يوشيدا) ما يجول في خاطرها فأقبل عليها يهدئ من روعها ويدعوها إلى السكون والطمأنينة، ويخبرها بتلك المعجزة التي خصّه بها القدر، وبذلك الينبوع العجيب الذي يكفي أن يشرب المرء من مائه قطرات قليلة حتى ينقلب فتي في ريعان الشباب "[1].

أساطير اليابان عن المنتقى

1. بن تريدي، آيت عبد السلام وآخرون: كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 46

1-6 : المسرحية :

يعدّ المسرح من الأنواع الأدبيّة التي مارسها الإنسان منذ القديم وتتميزعن بقية الأجناس الأدبيّة من قصة ورواية وشعر كونها تشمل عنصر الحوار سواء كان مباشرًا أو غير مباشر الذي نادرًا ما تتناوله الأنواع الأدبيّة الأخرى "ويعالج المسرح الموضوعات الشائعة في الفنون الأدبيّة الأخرى وبخاصة القضايا المتعلقة بطبيعة الإنسان وما يصدر عنه من أفعال وما يعتمل في داخله من مشاعر وأحاسيس وأفكار، ويفرض في هذه القضايا على اختلاف أنواعها، أن يكون لها أصداء وترجمات خارجية قابلة للإظهار على المسرح، وقد تكون مستسقاة من التاريخ القديم أو الحديث أو من تصادم النظريات والمواقفأو من مشاهدة الحياة العامة والخاصة "[1].

فالمسرحيات كما ذكر في التعريف قد تستوحي من الفنون الأدبيّة الأخرى كالقصص أو الأساطير أو الروايات "وفي المسرحية حبكة تتألف من جميع التصرفات والانفعالات وردود الفعل التي تصدر عن الشخصيات وهي تتجلى خارجيًا فيعبّر عنها بالكلام و تتابع السياق و ترابط الأحداث و الأحاسيس يؤلفان ما يعرف بالعمل المسرحي"[2] وتحقق لنا المسرحية تفاعلاً أكبر مع النّص كونه يُجسد على خشبة المسرح وترافق شخصياته إشارات وحركات معبرة، وقد وردت في كتاب السنة الثانية بعض المسرحيات إحداهما جاءت على لسان الحيوانات وهي :

- " الحيوانات المرضى بالطاعون لأحمد شوقي ص 80-81
- البخيل لموليير ص 85 ، 86 ، 87 "[3].

- أمّا في كتاب السنة الأولى فلم يرد هذا النوع الأدبي.

1. جبور عبد النور: المعجم الأدبي، دار العلم للملايين، ط 2، لبنان، 1984، ص 248.
2. المرجع نفسه، ص 249.
3. بن تريدي، آيت عبد السلام وآخرون: كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط،ص 80،81،85،86،87.

مقطع من مسرحية :

" البخيل لموليير "

المشهد الثالث :

" أربجون: أخرج من هنا حالاً ولا تجاوب !هيا ! أغرب عن بيتي بسرعة يا أستاذ المحتالين، بل يا طريد المشنقة !

لافليش: (على حدة) لم أرَ في حياتي شرا من هذا العجوز اللّعين، وأظنّ إذا صدق حدسي أن إبليس يسكن في جسده.

لافليش: لماذا تطردني ؟

أربجون: هل يعنيك أيها الخبيث، أن تسألني عن الأسباب ؟ أخرج حالا قبل أُن اقتلك.

لافليش: ماذا ارتكبت بحقك ؟

أربجون: ارتكبت بحقي إني أريد أنّ تخرج.

لافليش : سيدي، لقد أمرني ابنك بانتظاره هنا

أريجون: اذهب وانتظره في الشارع، ولا تبق في بيتي منتصبا كالوتد تراقب ما يجري فيه وتستفيد من كل شيء، لا أريد أن أرى أمامي على الدوام جاسوسا على أعمالي، وخائنا يحصى عليّ بعينيه الملعونتين جميع حركاتي، ويلتهم ما أملك ويبحث في كل مكان ليرى ما يسرقه.

لافليش: ولكن كيف يستطيع أحد أن يسرقك؟ وهل يسرق من كان مثلك يقفل على كل شيء ويقف ليل نهار ديدبانا على مقتنياته" [1].

1. بن تريدي، آيت عبد السلام وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة للسنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 85.

2. تصنيف النصوص الأدبيّة الواردة في كتابيّ "اللّغة العربيّة" للسنة الأولى والسنة الثانية من التعليم المتوسط :

- تطرقنا في بداية تحليلنا للنصوص الأدبيّة الواردة في الكتابين إلى تصنيفها في جدول نشير فيه إلى الجنس الأدبي الذي ينتمي إليه النّص(قصة، مسرحية، أسطورة، قصيدة، مقال ...) بالإضافة إلى وضع فكرة عامة حول موضوع النّص، ومدى ملائمة الصورة مع الموضوع، والجدول الآتي يوّضح ذلك :

ملاحظة :

(+) الصورة متلائمة مع موضوع النّص

(-) الصورة غير متلائمة مع موضوع النّص.

(X) الصورة غير واردة.

أ. كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط :

النّص الأدبي	جنسه	موضوعه	الصورة	تلاؤم الصورة مع النّص	العلاقة المكانية	الصفحة
المدارس ونهجها	قصيدة	يدعو الشاعر في هذه القصيدة إلى بناء المدارس،وإبراز دورها في تربية و تعليم النشء.	X	X	X	14
الإخلاص في طلب العلم	مقال	دعوة الكاتب إلى الاخلاص في طلب العلم النافع، والتحلي بحسن الخلق لتكوين مجتمع صالح ومزدهر.	صورةلقسم فيه تلاميذ وأستاذ يشرح	+	داخل النّص	16
مركبة الفضاء	قصيدة	وصف الشاعر لمركبة الفضاء وبيانه لدور العلم في ابتكارها، ونجاح العقل البشري في تحقيق طموحه.	ثلاثة رجال داخل مركبة فضائية	+	جانب الّص	24
الأمّ	مقطع من رواية	تصوير الكاتب لعظمة عاطفة الأمومة في هذا الوجود.	أمّ تلعب مع أبنائها على رمال الشاطئ	+	داخل النّص	42
يا أمّي		تبيان الكاتب لفضل ومكانة الأمّ بالنسبة إليه،وتصوير حياته أثناء غيابها.	أمّ تحمل طفلتها وتلاعبها وهما يضحكان	+	داخل النّص	44
هيا ابتسم	قصيدة	وصف الشاعر العطف والمحبة التي تكنها الأم لأبنائها، والتي تنفرد بها دون غيرها.	رضيع جالس وهو يضحك	+	تحت النّص	47
ميلاد طفل	مقال	وصف الكاتب سعادة الأسرعند ميلاد طفل جديد.	أمّتحمل رضيعها	+	داخل النّص	49
علاقة	مقال	يتحدث الكاتب في هذا النص عن	عائلة اجتمعت	+	داخل	52

الانسان بأسرته		حاجة الإنسان للمأوى، للحفاظ على علاقته مع أسرته.	حول مائدة العشاء		النص	
المحسن إلىأخويه	قصة	وصف الكاتب لحسن تصرف الأخ الأصغر مع أخويه عند إفلاسهما.	أخ يمسك بيديّ أخويه	+	داخل النّص	55
أنا وابنتي	قصيدة	حبّ الأب لابنته، وتفاؤله بها، وجعلها في مقام الولد الذي لم يرزق به.	أب يحمل ابنتيه على حجره	-	تحت النص	58
الأخت الكبرى	مقال	دور الأخت الكبرى في تربية اخوانها الصغار، ووصفها بالأم الثانية.	الأخت الكبرى تمشط شعر أختها الصغرى	+	داخل النص	60
أبي	قصيدة	مدح الشاعر لأبيه،وبيان فضله عليه وإبراز حبه له.	صورة ليدّ أبّ تمسك يدّ طفل صغير	+	جانب النّص	68
الحنين إلى الوطن		حنين الكاتب إلى وطنه عند رؤية لعلم بلاده.	رجل يقف أمام أعلام هيئة الأمم المتحدة	+	داخل النّص	77
الرجوع إلى الوطن	مقطع من رواية	عودة الكاتب إلى وطنه بسبب شعوره بالغربة، والحنين إلى وطنه.	صورة لباخرة	-	داخل النّص	80
العلم	قصيدة	إبراز الشاعر لمكانة العلم الوطني، والتغني بعظمته وأهمية في حياة الشعوب.	صورة للعلم الجزائري.	+	داخل النّص	84
الوطنية	مقال	يتحدث الكاتب في هذا النص عن مفهوم الوطنية	X	X	X	86
رأيت الناس كالبنيان	قصيدة	يتحدث الشاعر في هذه القصيدة عن أهمية التعاون، والتضامن وعواقب التفرق.	X	X	X	94
الحمامة المطوّقة	قصة	وصف الكاتب كيفية وقوع الحمائم في شرك الصياد، ونجاتهن بفضل التعاون.	صورة لحمامة تحلق في السماء وتحمل شبكة برجليها.	+	في الصفحة المقابلة للنص	97-96
شجاعة فدائي		يتحدث الكاتب عن شجاعة الجزائريين في مواجهة الاستعمار،واستشهاد مخلوف في سبيل وطنه.	صورة لمستعمر يفتش رجلاً في الشارع.	+	داخل النص	102
مثال في التضحية	قصة	تضحية جموع النمل ببعضها من أجل الوصول إلى الهدف.	X	X	X	108
العربي بن مهيدي	مقال	وصف الكاتب للمناضل العربي بن مهيدي وأهم أعماله البطولية.	صورة العربي بن مهيدي.	+	داخل النص	115
لالا فاطمة نسومر	مقال	نشأة لالا فاطمة نسومر وشجاعتها، وصمودها أمام	صورة لالا فاطمة نسومر	+	داخل النّص	118

		المستعمر الفرنسي.				
الأمير عبد القادر	مقال	شخصية وصفات الأمير عبد القادر، وكيفية مقاومته للمستعمر الفرنسي، وأهم أسباب انهزامه.	صورة الأمير عبد القادر	+	داخل النّص	121
عظمة النبي " ص "	مقطع من رواية	ترسيخ عظمة النبيّ محمد "ص" في تاريخ البشرية رغم مرور قرون.	زخرفة باسم محمد صلى الله عليه وسلم	+	داخل النّص	126
عبد الله بن الزبير	مقال	وصف الكاتب لهجرة عبد الله بن الزبير، وهو في بطن امه واهم صفاته.	X	X	X	129
العفو عند المقدرة	مقطع من رواية	اعتراف تميم بذنبه، وعفو الخليفة المعتصم عنه بعد استعطافه له.	صورة لحمامة	-	داخل النّص	157
النسران والنعجة	قصة	تقاتل النسرين من أجل افتراس الحمل، واستهزاء النعجة منهما.	صورة لقطيع من الغنم يحوم حوله نسران	+	تحت النّص	159
الصداقة الحقة	قصة	وصف الكاتب لعلاقة الصداقة التي تربط بين الأصدقاء الثلاثة واشتراكهم في صفة الايثار.	ثلاثة صور مختلفة لأباء مع أبنائهم	-	تحت النص	163
ايثار امرأة عربية	قصة	إعجاب عبد الله بن عباس بإيثار المرأة العربية، ورغبته في مكافأتها على ذلك.	صورة لامرأة مع أولادها يبدو عليهم الفقر	+	داخل النّص	166
الغلام والكلب	قصة	مكافأة الرجل الصالح للغلام لحسن تصرفه مع الكلب.	صورة لغلام مع كلب	+	داخل النّص	168
النملة و الصرصور	قصيدة	نشاط وجدّية النملة في عملها ، و تأسفها على مصير الصرصور الكسول.	صورة لصرصور يغني ونملة تعمل بجد لجمع الغذاء	+	داخل النّص	177
المولد النبوي	قصيدة	تغني الشاعر بذكرى المولد النبوي الشريف، وإبراز مكانته في حياة المسلمين.	صورة شموع مشعولة	+	داخل النّص	191
الخروف الهارب	قصة	تمكن عامر من القبض على خروف العيد بعد عناء وتعب.	صورة خروف يهرب ورجل يطارده.	+	داخل النّص	193
نوفمبر	قصيدة	تعظيم الشاعر لثورة نوفمبر، و إبرازه لأثرها وأسباب نجاحها.	صورة لتمثال مفدي زكريا.	-	تحت النّص	202
عيد الأم	قصيدة	تعبير الشاعر عن حبه لأمّه، و اعترافه بفضلها عليه.	صورة أمّ مع ابنتها.	-	داخل النّص	211
حماري	قصة	وصف الكاتب لحبّه لحماره، والاعتراف بوجود صداقة بين	صورة لطفلة أمام بغل.	-	داخل النّص	219

		الإنسان والحيوان.				
نفيسة قطة	قصة	وصف الكاتب لقطته وعلاقته بها ومغامراته مع الببغاء.	صورة لقطة مع ببغاء.	+	داخل النّص	222
الثعلب المخدوع	قصيدة	سوء مصير الثعلب بسبب غروره و طمعه.	صورة ثعلب.	-	داخل النّص	225
في الواحة	قصة	وصف الكاتب للواحة ومغامرته مع الثعبان.	صورة لواحة.	+	داخل النّص	232
في الغابة	قصة	وصف الكاتب للجولة التي قام بها في الغابة ليلا.	صورة لأطفال في الغابة يجرون نهارًا.	-	داخل النّص	236
مقهى القرية	مقطع من رواية	وصف مقهى القرية،ووظائفه المتعددة.	رجل جالس في مقهى يقرأ جريدة.	-	داخل النّص	241
عندمايتفجر العالم بالألوان	قصة	وصف الكاتب لبستان جدته، والدروس التي تعلمها منه.	صورة لحديقة.	-	داخل النّص	243
صحراؤنا	قصيدة	وصف جمال صحراء الجزائر.	صورة لرجلين جالسين فوق رمال الصحراء يحتسان الشاي.	+	داخل النّص	249
كرة القدم	قصيدة	شعبية كرة القدم عند الشباب.	X	X	X	279

ب. كتاب السنة الثانية من التعليم المتوسط :

النص الأدبي	جنسه	موضوعه	الصورة	تلاؤم الصورة مع النص	العلاقة المكانية	الصفحة
أشعب	قصة	الورطة التي أوقع أشعب نفسه فيها بسبب تطفله، ونجاته منها بأعجوبة.	أمير ورجل تبدو عليهما ملامح الخوف.	+	في الصفحة المقابلة للنّص	13-12
من نوادر أشعب	قصة	الحيلة التي استعملها أشعب للحصول على الطعام وموقف الجماعة من تصرفاته الدنيئة.	صورة لأربع رجال حول المائدة وواحد منهم يأكل بشراهة.	+	في بداية النّص	18
عودة أودسيوس	أسطورة	عودة أوذسيوس إلى وطنه بعد غياب طويل، وتخلصه من شر	صورة لامرأةتغزل	+	الأولى في بداية	39-38

		الخطاب.	النسيج، وصورة لرجل يرمي بقوس.		النّص، والثانية في وسط النّص	
من الأساطير العربية	أسطورة	تبيان الكاتب لقيمة الوفاء بالعهد عن طريق وصفهلتراجع الطائي نعمان عن يوم بؤسه.	صورة لرجل تبدو عليه ملامح الغضب	+	في بداية النّص	45
الحيوانات المرضى بالطاعون	شعري مسرحي	المسرحية تتحدث عن الحيوانات التي اجتمعت مع الأسد، لتدرس سبيل الخلاص من الوباء الذي أصابهم.	صورة الأسد الذي يترأس الاجتماع.	+	جانب النّص	81-80
البخيل	مسرحية	تتحدث المسرحية عن العجوز أربجون البخيل ولافليش الذي يعرف حقيقته.	X	X	X	-86-87-85
زيغود يوسف	مقال	إبراز الكاتب شخصية زيغود يوسف والعمل البطولي الذي أنجزه خلال الثورة من اجل استقلال وطنه.	صورة لزيغود يوسف.	+	داخل النّص	112-113
لالا فاطمة نسومر	مقال	إبراز الكاتب شخصية لالا فاطمة نسومر وصفاتها البارزة، وأهم المعارك التي خاضتها ضّد الاستعمار.	X	X	X	118
أحلام ناسك	قصة	تعداد الكاتب لأحلام الناسك ، وضياعها بسبب ضربة عكازة.	X	X	X	141
في فروة قط	قصة	التجربة التي مرّ بها خالد أثناء تحوله إلى قط، والعبرة التي استخلصها منها.	صورة لطفل مع عجوز يتحدثان وصورة لطفل يحمد الله	+	داخل النّص	144-145
يوميات خيمة	مقطع من رواية	وصف الكاتب ليوميات اللاجئين الفلسطينيين ومعاناتهم من ظلم اليهود ووحشيّته على لسان خيمة.	صورة لخيمة أمامها امرأة وطفل.	+	جانب النّص	149-150
معركة الجزائر الكبرى	مقال	الأسطول الذي أقلع اتجاه مدينة الجزائر لإحلالها وعجزهم عن ذلك بفضل إعانة الله.	صورة لفرسان على أحصنة حاملين السيوف.	+	داخل النّص	190-191
فاطمات بلادي	مقال	وصف الكاتبة دور المرأة النضالي أثناء الثورة التحريرية، وحضورها المادي والمعنوي في المعارك التي خاضها الشعب الجزائري ضّد المستعمر.	X	X	X	195
من بطولات خالد	مقال	المكانة الرفيعة التي احتلها خالد بن الوليد بين المسلمين.	X	X	X	203

مصر القديمة	مقال	تبيان الكاتب لعظمة الحضارة الفرعونية وعوامل تقدمها.	صورة للأهرامات المصرية	+	داخل النّص	208
الزخرفة العربية	مقال	مميزات الزخرفة العربية الاسلامية.	صورة لزخرفة نباتية	+	داخل النّص	236
ضحية المكر والخديعة	قصة	وصف الكاتب حدث وقوع الجمل ضحية في المكيدة التي دبرها الغراب واصحابه بموافقة الأسد.	وردت ثلاثة صور: 1.صورة أسد 2.صورة جمل 3.صورة لابن آوى، الذئب والغراب	+	جانب النّص	256-257
الأرنب والأسد	قصة	نجاح حيلة الأرنب في القضاء على الأسد.	صورة الأرنب والأسد ينظران في الماء الصافي.	+	داخل النّص	260
اختبار العقل	قصة	اختبار الشيخ لأبنه لمعرفة مدى سعة تجربتهم، وإدراك عمق معرفتهم بمساءلتهم ليطمئن عليهما بعد موته.	صورة لشيخ جالس على سرير ورجلين واقفين.	+	في بداية النّص	264-265

- صنفنا من خلال الجدولين السابقين النصوص الأدبية الواردة في كتابيّ "اللّغة العربيّة" للسنة الأولى والسنة الثانية من التعليم المتوسط، وقد تعددت الأجناس الأدبية التي وردت فيها (قصة، مسرحية،أسطورة، قصائد، مقاطع روائية، مقالات بمختلف أنواعها اجتماعية، سياسية، تاريخية...) بالإضافة إلى نصوص علمية أيضا فرغم قلتها في كتاب السنة الأولى إلاّ أن كتاب السنة الثانية يحتوي على عدد كبير من النصوص العلمية، ولاحظنا أيضا بالرغم من ورود مختلف الأجناس الأدبيّة في كتاب السنة الثانية إلاّ أنّ عددها قليل بالمقارنة مع كتاب السّنة الأولى الذي وردت فيه الكثير من القصص والمقاطع الروائية والقصائد لكن عددها قلّ بشكل ملحوظ في كتاب السّنة الثانية خاصة القصائد الشعرية والمحفوظات.

- الملاحظ أنّ نسبة حضور الأدب الجزائري في كتابيّ "اللّغة العربية" للسنة الاولى والسنة الثانية من التعليم المتوسط، هي نسبة قليلة جدا مقارنة بغناء الأدب الجزائري الذي تنوعت وتعددت موضوعاته خاصة في مجال "أدب الأطفال"، فعلى المسؤولين والمشرفين في قطاع التربية العمل على إدراج الأدب الجزائري بنسبة أكبر كون أن الأدب هو المرآة العاكسة لمجتمع التلميذ والطفل.

3.عـرض محتوى الكتابين :

- إنّ أيّ كتاب لمستوى تعليمي معيّن، يمثل زادًا معتبرًا من المحتوى المعرفي، وبدونه لا يعني الكتاب المدرسي شيئًا. والمحتوى لا يوضع عبثًا في الكتاب المدرسي وإنّما لابد أن تراعي في اختياره جملة من الاعتبارات بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، كما أنّ توزيع المعلومات والمعارف في الكتاب المدرسي من المفروض أن تكون مناسبة أيضًا لطاقة المتعلمين وقدراتهم الاستيعابية، من خلال طبيعة النصوص التي يمكن أن تقدم لهم بحيث "يتعلم التلاميذ القراءة بطريقة أسرعإذا كانت النصوص المستخدمة شائعة ومثيرة لاهتماهم، وإذا ما استثيرت رغبتهم في التعليم"[1]،بحيث كلّما كانت النصوص المدروسة مأخوذةومقتبسة منمحيطهم الطبيعيومن وسطهم الاجتماعي،تكون قريبة للفهم عند التلاميذ وتقرّبهم من الواقع وتبعدهم عن الخيال، وتربطهم بأسرتهم ومحيطهم، وبكلّ ما يتعلق بحياتهم اليومية، وبيئتهم العربية، فالنّصوص الواردة فيكتابيّ "اللغة العربية" للسنة الأولى والثانية من التعليم المتوسط مستسقاة من "الحياة اليومية في صيغة مشكلات، ترمي عملية التعليم الى حلها باستعمال الأدوات الفكرية، وبتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك"[2]،فبقدرة التلميذ على ايجاد حلول للمشكلات المتضمنة في النّصوص الأدبيّة يتمكن من بناء معارفه بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته القبلية.

- ويتمثل محتوى كتابيّ "اللّغة العربيّة" في النّصوص التي تحتوي على كميّة معتبرة من المعارف والمعلومات، التي تتوافق موضوعاتها مع حاجات متعلمي السنة الأولى والثانية من التعليم المتوسط وسنّهم وقدراتهم العقلية، وانشغالاتهم العاطفية والحسيّة، فوجدنا في الكتابين نصوصًا غنية تناولت موضوع: العلاقات الاجتماعية، الأسرة وقضايا المجتمع، الظواهر والكوارث الطبيعية والبيئة ... إلخ. كما وردت موضوعات تاريخية: كالثورة والمقاومة، وأُخرى ثقافية كالفن والرياضة، ونصوص كثيرة تتحدث عن التقدم العلمي والتكنولوجي، فقد ورد في مقدمة كتاب "اللّغة العربيّة " للسّنة الأولى من التعليم المتوسط: " .. نأمل أن يجد أبناؤنا التلاميذ في كتابهم هذا ما يلبي طموحهم المعرفي، وما يُشبع نهمهم في القراءة والمطالعة بما يتوافر عليه من نصوص تعبر عن واقعهم ومحيطهم، وعن روح العصر الذي نعيش فيه، وعن انشغالات الشباب في عصر التقدم والتكنولوجيا، لأنّه موّجه إليهم بالدرجة الأولى"[3].

---

1. علي الجمبلاطي، أبو الفتوح التوانسي: الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية،دار النهضة للطباعة والنشر، د ط،د س، ص 57.

2.حياة خليفاتي: مفهوم المنهج والكتاب المدرسي، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، 2011-2012، ص47.

3.بن تريدي، آيت عبد السلام وآخرون: كتاب اللغة العربية للسنة الاولى من التعليم المتوسط، ص مقدمة الكتاب.

هذا بالإضافة إلى الظواهر اللغوية وتقنيات التعبير في كتاب السنة الأولى الذي أعيد تسميته في كتاب السنة الثانية بـقواعد اللغة والتعبير الكتابي، بحيث كلّ الأنشطة تتوزّع بشكل متساوي على

كلّ وحدة تعليمية، بمعنى تتضمن كلّ وحدة مجموع النشاطات التعليمية المبرمجة وهي: "نمط من نصوص القراءة، حيث يتبع نشاط الرسم الإملائي النّص التواصلي، ويتبع نشاط البحث في ظاهرة لغوية بنّص القراءة المشروحة، أمّا النّص الأدبي فيكون شفوياً بالكشف عن ظواهر فنية تتناول بعض المبادئ الأدبيّة وتختتم الوحدة التعليمية بنّص القراءة الموّجهة الذي يكون منطلقا لنشاط التعبير الشفوي فالتعبير الكتابي"[1].

إلى جانب الأنشطة الذهنية والمشاريع "بحيث في كل ثلاث وحدات تعليمية يندرج ضمنه مشروعينجزه التلاميذ في ثلاثة أسابيع، حيث يقومون بدمج المعارف التي اكتسبوها في مختلف النشاطات التي قدمت لهم خلال تلك الوحدات المتتالية ... بحيث يسمح له ذلك بدمج معارفه التي اكتسبها، كما تكون له الفرصة مواتية لتقييم عمله بنفسه والحكم عليه من خلالشبكة التقييم المقترحة عليه "[2]وغيرها من الأنشطة مما يشكل المحتوى اللغوي للكتابين.

أ. كتاب " اللغة العربية " للسنة الأولى من التعليم المتوسط :

- في إطار الإصلاحات التربويّة التي شهدها النظام التربوي في المدرسة الجزائرية، وخاصة في المرحلة المتوسطة تم تغيير الكتاب المعتمد سابقًا لتعليم اللّغة العربيّة، بكتاب جديد " وفق المنهاج المطابق الذي أقرّته وزارة التربية الوطنية في أسسه التربوية والمعرفية وفي محتواه التعليمي وطرائقه وتوجيهاته، والمتوافق مع المرحلة بكاملها والمنسجم معها من حيث بنائه ومحتواه، ومن حيث عدد الوحدات التعليمية والنشاطات التربويّة التي يشمل عليها"[3]. وقصد التعرّف على هذا الكتاب وطبيعة محتوياته لابد أُن نعمل على التعريف بالنصوص الواردة فيه :

1. النصوص: يحتوي كتاب " اللّغة العربية " على ستة وتسعين نصًا (96)، توزّعت على أربعة وعشرين (24) محورًا، ولقد توزعت في ثلاثة فصول، بحيث يحتوي الفصل الأوّل على أربعين نصًا (40) والفصل الثاني على اثنين وثلاثين (32)، وفي الفصل الثالث والأخير يقلّ عددها ليصل إلى أربعة وعشرين (24) نصًا.

- ويتراوح حجم هذه النصوص سواء النثرية منها أو الشعرية بين الطول والقصر، كما وردت أيضًا في هذا الكتاب بعض النصوص في حجمها الصغير جدًا فهناك نصوص طويلة نوعًا ما (أكثر من صفحة واحدة) وقد بلغ عددها ثلاثين (30) نّصًا مثال :

---

1. بن تريدي، آيت عبد السلام وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة للسنة الأولى من التعليم المتوسط، صفحة مقدمة الكتاب.
2. المرجع نفسه، مقدمة الكتاب.
3. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- نص : " واجب الأبناء نحو أبائهم " ص 71-72

- نص : " لالة فاطمة نسومر " ص 118-119
- وأكبر نص ورد في الكتاب جاء بعنوان : " الخروف الهارب " ص 193-194

ملاحظة (1) : كلّ النصوص التي تحدثت حول الشخصيات التاريخية في الكتاب، جاءت في الحجم الطويل، بأسلوب بسيط ودقيق يسهل فهمه واستيعابه من طرف التلميذ مثال :

- نص : " الأمير عبد القادر " ص 221

أمّا عن النصوص القصيرة يتراوح حجمها في صفحة واحدة أو أقل من صفحة كاملة، فقد بلغ عددها واحد و أربعين نصًا (41) مثال:

- المحسن إلى أخويه ص 55

-الحنين إلى الوطن ص 77

ملاحظة (2) :كما احتوى الكتابعلى نصوصصغيرة جدًا حجمها لا يتعدى بعض الجمل: مثال :

- الوطنيّة ص 86
- الأمّ ص 42

وللتعرف أكثر على النصوص الواردة في الكتاب، يمكن أن نقدمها بنوعيها بالتفصيل فيما يأتي:

أ. النصوص النثرية: يبلغ عدد النصوص النثرية الواردة في كتاب "اللّغة العربيّة" أربعة وثمانين نّصًا (84)، بنسبة عالية من المحتوى الاجمالي للكتاب مقارنة بالنصوص الشعرية، ولقد برمجت هذه النصوص في أشكال أدبيّة مختلفة منها:

القصة: لقد احتوى الكتاب على نصوص ذات طابع قصصي حكائي، تتحدث بلسان الحيوان، وهي قصص تجذب اهتمام الأطفال وتثير فضولهم، كما تشعرهم بالارتياح والمتعة، وخاصة أنّها جاءت في الكتاب بلغة سهلة واضحة وصحيحة وهي كذلك" لا تخلو من عناصر الجمال والتأثير، حتى ينفعل بها الأطفال وبذلك يجدون أنفسهم مدفوعين إلى تتبع حوادثها وفهم شخصياتها"[1]، فمن خلال القصص التي تتحدث على لسان الحيوان مثلا "يتعرف على الأشياء وأسمائها، ومن

1. علي الجمبلاطي، أبو الفتوح التوانسي: الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ص 225.

أينجاءت وماذا يفعل بها، ويتفاعل مع الكائنات الحية"[1]، كما يستخلص التلميذ في نهاية القصة عبرة ويشكل مغزى، ويكوّن بذلك صداقة مع أنواع الحيوانات التي ذكرت في القصة كالقط والكلب...إلخ، كما يمكن أن يصبح صديقًا للطبيعة ويعمل على الحفاظ عليها.

من أمثلة هذا النوع من القصص الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى:

- قصة " الحمامة المطوّقة "(ص 96)، يتحدث عن الحمامة التي وقعت في شباك الصياد رفقة أخواتها الحمامات، ومحاولة المطوّقة الخلاص من شباك الصياد يفضل ذكائها وتعاونها مع الأخريات .
- بالإضافة إلى هذه القصص نجد " القصة القصيرة" التي برمجت بكثرة منها نذكر:
- قصة: الغلام والكلابص 168
- قصة : هارون الرشيد ص 134
- قصة : إسلام خالد بن الوليد ص 132

- بحيث بفضل هذه القصص التي تستمد أحداثها من أعمال بطولات شخصيات معروفة عربيّة وإسلامية "يشب الطفل على حب العروبة والاعتزاز بالعرب والوطن العربي كلّه، كما ينبغي أن تدور بعض القصص حول تصوير الفضائل العربيّة، والقيم الخلقيّة، التي يُمدح بها العرب من بطولة وشجاعة وتعاون"[2]
- فيتعرف التلميذ على مثل هذه الشخصيات التاريخية، التي تركت أشياء تُخلّدُ بها إلى يومنا هذا عن طريق تقديم وسائل إيضاح، وأكثرها جاءت على شكل صور،التي توّزعت على النّصوص النثرية بالتفاوت، بدليل أنّ النّص الذي يتحدث عن قصة " هارون الرشيد " ص 134 لم يصاحب بصورة توضيحية عن الشخصية، بينما قصة "البيروني" ص 137 أوردت فيها صورة البيروني وهي كما يلي:

1.محمد فاضل الجمالي: آفاق التربية الحديثة في البلاد النامية، الدار التونسية للنشر، الجزائر- تونس،ط2،1986، ص124، بتصرف.

2. علي الجمبلاطي، أبو الفتوح التوانسي: الاصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ص225.

(1)

بحيث أنّ الربط بين القصة التي تتحدث عن الشّخصية والصورة، يسّهل الفهم على التلاميذ، وتقرّب الشّخصية إليهم وترسخها من خلال الصورة.

- فهذه القصص الواردة في كتاب "اللّغة العربيّة" للسنة الأولى من التعليم المتوسط بالإضافة إلى أنّ لغتها سهلة وبسيطة يسهل فهمها من طرف المتعلمين وتكسبهم الذوق الفني الرفيع، فهي كذلك: "لها هدف تربوي نبيل، يؤثّر في نفس الطفل ويساعده على اكتساب العادات والاتجاهات السلوكية والاجتماعية السليمة ... وتبعث على التخيل والاستنباط، بأن تكون متسلسلة الأحداث مستكملة لكل عناصر القصة من مقدمة وعقدة وحلّ "[2].

حيثأنّ القصة تشكّل دافع مهم لقراءة النصوص الأدبيّة ولتعلم أيضاً، فمحمد مصطفى زيدان يرى أنّ" التعليم الناجح هو التعليم القائم على دوافع التلاميذ وحاجاتهم وكلّما كان موضوع الدرس مشبعاً لهذه الدوافع والحاجات كلّما كانت عملية التعليم أقوى وأكثر حيوية...ولهذا ينبغي أن يكون النشاط الموّجه للتلاميذ مناسباً لميولاتهمورغباتهم"[3]، فكلّما كان موضوع القصة مناسب للتلميذ عمل على خلق ميول ودوافع جديدة التي تعمل على تنمية شخصياتهم واكسابهم المهارات والمعارف المتعددة.

- بالإضافة إلى القصة، احتوى الكتاب على نصوص غنيّة ذات موضوعات قومية وتاريخية، بحيث تشمل على حقائق ووقائع تعرف التلاميذ بتاريخ وطنهم وماضيهم، وبالمعارك التي حدثت أثناء الثورة والبطولات التي صنعها الأمجاد، وفيما يلي نشير إلى بعض المواضيع:

- نص "لالا فاطمة نسومر" ص 118، يتحدث عن المرأة التي استطاعت أن تشكل مقاومة وتتحدى الاستعمار الفرنسي، بفضل الوازع الديني وحب الوطن.

1.بن تريدي، آيت عبد السلام وآخرون: كتاب اللغة العربية للسنة الاولى من التعليم المتوسط، ص137.

2.علي الجمبلاطي، ابو الفتوح التوانسي: الاصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية،ص226

3.محمد مصطفى زيدان: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ديوان المطبوعات الجامعية- الجزائر، دط، ص61، بتصرف

- نص "ذكرى أوّل نوفمبر" ص 199 يتحدث عن ثورتنا المجيدة التي أستشهد فيها ألاف الشهداء والأبطال في سبيل الله والوطن من أجل أن نحيا اليوم في وطن العزة والكرامة.
- كما احتوى الكتاب على مواضيع تتحدث عن البيئة والأخطار المحيطة بها وذلك من اجل التوعية والارشاد. نذكر على سبيل المثال: نّص "غابة افريقية "ص 230-231 ونص" الاحتباس الحراري" ص 225، الذي يهدف إلى تعريف التلاميذ بالتغيّر البيئي الناتج عن الاحتباس الحراري، بسبب ممارسات الانسان السيئة على بيئته.
- في كل وحدّة تعليمية إلى جانب النصوص النثرية، نجد الكتاب يحتوي على:

ب . النصوص الشعرية: يرد في كتاب "اللغة العربية" أربع عشرة مقطوعة شعرية توزّعت بالتساوي أُربعة عشرة محورًا، وهناك وحدات لم ترد فيها مقطوعات شعرية نذكر منها: الوحدة 10 و 11-12-13-14، وأدرجت هذه المقاطع في كل الوحدات بمرتبة النّص الثالث لها.

وهذه المواضيع مشتقة من الواقع الاجتماعي الذي يعيشه التلاميذ ويشاهدونه من مختلف مظاهر الطبيعة والمناسبات الدينية والوطنية، ومن أحداث ووقائع يومية كالتالي:[1]

- أناشيد تتصل بنشاطهم وأعمالهم في المدرسة وخارجها. مثال: المدارس ونهجها ص 14.
- أناشيد فكاهية، تثير المرح، لما فيها من صور هزلية أو عبارات تيسر على الأطفال ترديدها مثال:

- "هيا ابتسم "ص 58 – " أبي" ص 68
- أناشيد وطنية وقومية عربية، مناسبة لمدارك الأطفال.

مثال : "رأيت الناس كالبنيان" ص 94 – " نوفمبر" ص 202

- "أناشيد عاطفية تثبت في الأطفال محبة الخالق وجمال الطبيعة"[2]

مثال : "المولد النبوي" ص 191 – "صحراؤنا" ص 249

أناشيد عاطفية تثبت فيهم محبة الأسرة والناس وسائر المخلوقات، مثال " أنا وابنتي" ومن خلال ملاحظتنا لهذه المقطوعات الشعرية، وجدنا أنّها تناولت مواضيع مختلفة متلائمة مع سنّ المتعلمين، تتكون من الفاظ ومفردات سهلة ومتناولة سبق للمتعلمين أن تعرفوا عليها في مراحل تعليمهم السابقة، إضافة إلى ما تحمله من ألفاظ جديدة تقدم لهم للمرّة الأولى متبوعة بالشرح في

1. علي الجمبلاطي، أبو الفتوح التوانسي: الأصول الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة والتربية الدينية، ص238
2. المرجع نفسه، ص 238.

الصفحة المقابلة (الثانية) كما تتوفر بعض الأناشيد على الإيقاع الموسيقي الجذاب التي "تحمل الأطفال يشعرون بالمعاني الجميلة، وتزوّدهم بكثير من الألفاظ والتراكيب التي تنمي ثروتهم اللغوية"[1] مثال عن الموضوع: أنشودة " نوفمبر"لمفدي زكريا:

- نــوفمبر جل جلالك فينا
- سبحنا على لجج من دمانا
- و ثرنا، نفجر نارًا ونورًا
- ونـلهم ثـــــورتنا مبتغانا
- ألست الــذي بث فينـــا اليقينا
- و للنصر رحنا نسوق السفينا
- و نصنع من صلبنا الثائرينا !!!
- فتلهـــم ثــورتنا العـــالمينا !!![2]

والنموذج يوّضح عن بقية المواضيع الأخرى أن الموضوع معروف عند التلاميذ، تصاحبه ألفاظ سهلة ومفهومة وإيقاع موسيقي هادئ وجذاب.

-الجدير بالذكر أنّ هذه المقطوعات الشعرية (المحفوظات) تعمل على النضج العقلي للتلاميذ من خلال "الحفظ حيث ثبت بالتجربة أنّ قدرة الطفل على الحفظ تزداد مع العمر من حيث القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات أطول مدة ممكنة"[3] ومن خلال تصفحنا لكتاب "اللّغة العربيّة" للسنة الاولى والثانية من التعليم المتوسط وجدنا أنّها موّجهة للتلاميذ لغرض الحفظ.

1. ينظر علي الجمبلاطي، أبو الفتوح التوانسي: الأصول الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة والتربية الدينية، ص 238.
2. بن تريدي وآيت عبد السلام وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة للسنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 202.
3. محمد مصطفى زيدان: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ص71.

ب. كتاب " اللغة العربية " للسنة الثانية من التعليم المتوسط :

الكتاب موّجهللسّنة الثانيةمن التعليم المتوسط، الذييندرج ضمن سلسلة (استكشاف) التي "تطمح إلى إدخال التحسينات الضرورية على تعليم العربية ومن ثم تحبيب المادّة إلى النشءوتيسير التحصيل بنمطه اللغوي والمعرفي" [1] ومن جهة أُخرى بُني هذا الكتاب مثل العدد الأوّل (كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط) بحيث: "يأخذ المقاربة النصّية، حيث يتناول نشاطات اللّغة على أساس أنّها كلّ ويتجسد ذلك من خلال الانطلاق من نص محوري تدور حوله كل النشاطات من قواعد وإملاء وتعبير شفوي وتعبير كتابي، فضلاً عن الوقفات المتكررة عند مسائل تتصل بإسرار اللغة "[2] وقد صمّم هذا الكتاب على أساس الكفاءات التي يراد تنميتها، ولمعلومات أكثر حول الكتاب لابد من إدراج العناصر التالية :

1. النصوص : يحتوي الكتاب على ثمانية وستيننصًا (68)، أي بنسبة أقل مقارنة بكتاب "السنة الأولى" بثماني وعشرين نصًا(28) وزّعت هذه النصوص على أربع وعشرين وحدّة تعليمية، موزعة بدورها على ثلاثة فصول متفاوتة في الطول تأخذ في الحسبان تقسيم السنة الدّراسية"[3].

-ومن خلال دراستنا للكتاب لاحظنا أنّ النّصوص الأدبيّة وزّعت بشكل متفاوت على الوحدات التعليمية، ونذكر على سبيل المثال :

* الوحدة السابعة فيها ثلاثة نصوص وهي كالآتي :

- نص الشجرة ص 92
- نص جمال الشجرة ص 92
- نص الغابة ص 93

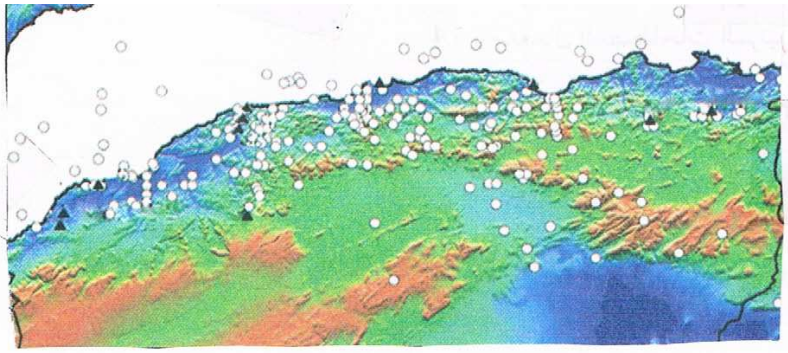
والجدير بالذكر أنّ أغلب الوحدات التعليمية تضمنت نصًا واحدًا مثال عن ذلك :

- الوحدة العاشرة: نص إنتاج الطعام ص 126
- الوحدة الخامسة: نص الزلزال ص 66

1. بن تريدي، أيت عبد السلام وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة للسنة الثانية من التعليم المتوسط، مقدمة الكتاب.
2. المرجع نفسه ص نفسها.
3. المرجع نفسه ص نفسها.

وأغلبالنصوص الواردة في كتاب "اللغة العربية" للسنة الثانية من التعليم المتوسط جاءت مرفقة بصورة توضيحية، التي من شأنها تسهيل الفهم على التلميذ وتقريب الصورة إلى الذهن، فالكتاب غنيّ بالصور التي تتحدث عن الكوارث الطبيعية.
مثل : البراكين والزلازل:

(1)



(2)

بفضل هذه الصور يتمكن التلميذ من التعرف على كيفية انفجارالبراكين الذي ينجم عنه خسائر بشرية ومادية، أما الصورة الثانية توضح البؤر والمناطق التي حدث فيها زلزال 21ماي 2003.

وقد تنوّعت النصوص التي احتوى عليها الكتاب بين النثريّة والشعريّة.

أ. النصوص النثرية: يحتوي الكتاب على أربعة وثلاثين نصًا(34)، بحيث جاءت أُغلب هذه النصوص في حجم طويل (صفحتين إلى ثلاث صفحات)، وهذا لكون الكتاب قد احتوى على أشكال أدبيّة مختلفة وجديدة أدرجت للمرّة الأولى في كتاب " اللغة العربية" للسنة الثانية حيث في كتاب "اللّغة العربيّة" للسنة الأولى لا نجد مثل هذه الأشكال الأدبيّة ومنها نذكر:

- **الأسطورة**: "عبارة عن حكاية ذات احداث عجيبة خارقة للعادة أوعن وقائع تاريخية قامت الذاكرة الجماعية بتغييرها تحويرها وتزيينها" [3]

وقد برمجت في هذا الكتاب أسطورة بعنوان "عودة أوذيسيوس" ص 38 وهي أسطورة تتحدث عن البطل الخرافي الذي يعدّ رمزا للسفر الطويل المليء بالمغامرات.

- **المسرحية** : تتضمّن المسرحية أهدافا تعليمية هامة جدًّا:
  - " تدرّب التلميذ على الإلقاء التعبيري.

1. مصدر الصورة 1: بن تريدي وآيت عبد السلام وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة للسنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 74
2. مصدر الصورة 2: المرجع نفسه ص66
3. بن تريدي، آيت عبد السلام: كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 38

- تعوّدهم على الثّقة بالنفس والقضاء على الانطواء والخجل والتردّد.
- تبعث في التلميذ المرح والنشاط والترويح عن النفس والبهجة والسرور.
- تربي العقل والمشاعر وتهذّب النفوس وتعمل على تذوق الحياة الاجتماعية والتوعية بمشكلات المجتمع الصحيّة والخلقيّة"[1].

ولقد احتوى الكتاب على مسرحية "الحيوانات المرضى بالطاعون" لـ: "أحمد شوقي" ص 80-81 وكذلك المسرحية العالمية "البخيل" ص 85-86-87 لــ "موليير"

- **القصة**: تعتبر القصة شكل من الأشكال الأدبيّة الهامّة جدًّا مهما كان المستوى التعليمي (الطور الابتدائي– التكميلي – الثانوي)، ولهذا نجد كتاب "اللّغة العربيّة" للسّنة الثانية من التعليم المتوسط احتوى على قصص كثيرة منها :
  - قصة "أشعب" ص 12-13
  - قصة "ضحية المكر والخديعة" ص 256-257

بالإضافة إلى المسرحية والأسطورة والقصة، نجد الكتاب غنيّ بالنصوص التاريخية يتعرّف التلميذ من خلالها على تاريخ بلاده نذكر منها:

- نص "معركة الجزائر الكبرى" ص 190-191
- نص "لالا فاطمة نسومر" ص 118

إلى جانب النصوص النثرية يحتوي الكتاب كذلك على:

ب. النصوص الشعرية: نلاحظ أنّ حضورها في كتاب "اللّغة العربيّة" للسنة الثانية قليل جدًّا مقارنة بكتاب السّنة الأولى، حيث أنّ أغلب الوحدات التعليمية لا تحتوي على نصوصٍ شعرية، فقد تضمن الكتاب أربعة قصائد شعرية على الشكل العمودي وهي كالآتي:

1. الحاكم بأعوانه ص 16
2. ياسيل قف ص 70
3. شعب الجزائر ص 244
4. ولدي ص 64

كما وردت في الكتاب قصيدة من الشعر الحرّ وهي شكل من الأشكال الأدبيّة الجديدة على تلاميذ السنة الثانية متوسط، والتي لا يلتزم الشاعر فيها بصورة شعرية معينة ... كما أنّ مفرداتها سهلة

1.فيصل حسين طمير العلي: المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان- الاردن، دط، ص260 بتصرف.

وبسيطة ويشعر التلميذ عند قراءة مثل هذا النوع من القصائد بالراحة والتشويق والتسلية. والقصيدة جاءت بعنوان: وميض فكرة للشاعر الفلسطيني توفيق زياد، ويأتي في مطلع القصيدة:

أهون ألف مرّة .
أن تدخلوا الفيل بثقب ابرة.
وأن تصدوا السمك المشوي في المجرة.
أن تحرثوا البحْرا " [1]

من خلال القراءة الأولى لهذه الأبيات الشعرية نلاحظ أن ألفاظها المتناولة بعيدة عن القضايا المنطقية والفلسفية ولا تخاطب العقل، والغاية منها التسلية ومخاطبة المشاعر.

*ملاحظة: إن أغلب القصص والمسرحيات والأساطير الشعبيّة التي احتوى عليها كتاب "اللغة العربية" للسنة الثانية جاءت مرفوقة بصور عن الشخصيات التاريخية التي مثلت إليها الأساطير الشعبية وكذلك صور توضيحية عن حيوانات مختلفة ومن أمثال هذه القصص نذكر:

- الحيوانات المرضى بالطاعون ص 80-81
- ضحية المكر والخديعة ص 256-257
- نوادر أشعب ص 12-13

4. مقارنة النصوص الأدبية الواردة في الكتابين بمراجعها الأصلية :

إنّ أوّل ما يتبادر إلى الأذهان عند دراسة النصوص الأدبيّة الواردة في الكتب المدرسية هو إنّ كانت تتناسب مع النصوص الأصلية أو تتعارض في بعض الجوانب لهذا عمدنا إلى القيام بمقارنة النصوص الأدبية الواردة في كتابي القراءة للسنة الأولى والسنة الثانية من التعليم المتوسط بمراجعها الأصلية حتى نكتشف أوجه التشابه والاختلاف فيما بينهما وما هي أهم الجوانب التي يتعرض فيها النّص إلى التغيير، وقد قمنا بتصنيفها في جدول كالتالي:

1.4.كتاب السنة الأولى من التعليم المتوّسط:

عنوان النص (المرجع)	مقطع من النّص الوارد في الكتاب المدرسي	مقطع من النّص في المرجع الأصلي	نوع الاقتباس	تحليل
عظمة النبيّ "ص" (فيض خاطر لأحمد أمين)	"أخذ يجعل من الشرّ خيرا ومن الاضطراب أمنًا ومن الفساد صلاحًا ولم يجد أحد من الأنبياء من اختلال أمّته وفسادها	فجعل من الشرّ خيرًا من الاضطراب أمنًا ومن الفساد صلاحًا فالعرب قد وهبت نفسها للأصنام وجعلت البيت الحرام الذي بني ليعبد فيه الله		نلاحظ أن الاقتباس من النص الأصلي لم يكن اقتباسا حرفيا لأن النص الوارد في الكتاب ركز على صفاة النبيّ " ص" ولم يركز على

1.بن تريدي، أيت عبد السلام : كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 176

	ما وجد محمد من العرب و لكن لم تكد تمرّ عشرون عامًا على رسالته حتى استطاع بتأييد الله أن يغيّر كل هذه الفوضى" [1]	مبادة لثلاثمائة حجر أو تزيد تعبدها من دون الله ومن تنصّر منهم او تهوّد بنصرانية أو يهوديته، فقدت روحها وتقسمتّها المذاهب والشيع ودخل على تعاليمها الكثير من البدع" [2]	ملخص	حالة العرب في وقته، كما ذكر في المرجع الأصلي وقد ساعد هذا في ترسيخ فكرة عظمة الرسول (ص) من خلال عرض أعماله الخالدة وقد كانت اللغة واضحة بعيدة عن التكلف والتصنع
المحسن إلى أخويه (كليلة ودمنة)	" ... وإن هو أحسن إمساكه والقيام عليه لم يعدم الأمرين جميعا من دنيا تضاف إليه وحمد يبقى عليه ومتى قصد بإنفاقه في غير الوجوه التي حدثنا بها لم يلبث ان يبقى على حسرة وندامة وليكن الرأي في إمساك هذا المال بأن أعين أخوّي وينفعني الله تعالى به وإنّما هو مال أبي وأبيهما وإنّ أوّل الانفاق صلة الرحم وإنّ بعدت فكيف بأخويّ؟ " [3]	" ... وإن هو أحسن إمساكه والقيام عليه لم يعدم الأمرين جميعا من دنيا تبقى عليه وحمد يضاف إليه ومتى قصد انفاقه في غير الوجوه التي علمت لم يلبث أن يتلفه ويبقى على حسرة وندامة ولكن الرأي أن امسك هذا المال فإني أرجو أن ينفعني الله به ويغني أخوّي على بيتي فإنما هو مال ابي ومال أبيهما وإنّ اولى الانفاق على صلة الرحم وإن بعدت فكيف بأخوي؟ فأنفذ فأحضرهما وأشاطرهما ماله" [4]	مفصلة	لقد أخذت القصة كما هي في مرجعهما الأصلي ولم يلخص فيها الكاتب شيئا لكنه قد غير فيها بعض الكلمات بكلمات أوضح منها وتلائمها وتناسب مستوى السنة الأولى من التعليم المتوسط
الأمّ (الأجنحة المنكسرة لجبران خليل جبران)	" إنّ أعذب ما تحدثه الشفاه البشرية هو لفظة " الأمّ" واجمل مناداة هي: يا أمي كلمة صغيرة كبيرة مملوءة بالأمل والجد والانعطاف وكلّ ما في القلب البشري من الرقة والحلاوة والعذوبة. الأمّ هي كل شيء في هذه الحياة ..." [5]	" إنّ أعذب ما تحدثه الشفاه البشرية هو لفظة " الأمّ" وأجمل مناداة هي: يا أمي. كلمة صغيرة كبيرة مملوءة بالأمل والحب والانعطاف وكلّ ما في القلب البشري من الرّقة والحلاوة والعذوبة الأمّ هي كل شيء في هذه الحياة.." [6]	مقتبسة	تناولت هذه المقالة موضوع الأمّ بأسلوب بسيط و جمل سهلة وكلمات وألفاظ متداولة مفهومة لهذا لم يغيّر فيها لا في الأسلوب ولا في المحتوى وجاءت كما هي موجودة في مرجعها الأصلي

1. أحمد حبيلي، لزهري جابري وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة للسنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 126.
2. أحمد أمين: فيض خاطر، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، د ط، 1940، جزء 2، ص 229،230.
3. أحمد حبيلي، لزهري جابري وآخرون: كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط ص 55.
4. عبد الله بن المقفع: كليلة ودمنة، المكتبة الثقافية، بيروت، د ط، ص96
5. أحمد حبيلي، لزهري جابري وآخرون ، كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط ص 42
6. 2جبران خليل جبران: الأجنحة المنكسرة، دار كرم، دمشق، د ط، ص72

مقهى القرية (الأرض والدم لمولود فرعون)	" لو كان في مقدور هذا المقهى أن يتكلم بشيء ما لأخبر عن كل ما أتاحه من صيت لعائلة "آيت حموش" كلّ الغرباء عن القرية كانوا يجدون لهم ملجأ ولو استطاعت الساحة انّ تنطق لأخبرت عن الكسكس الذي قدم للضيوف أو وّزع على المحتاجين ولأخبرت عن كل فنجان قهوة شرب فيها" (1)	" لو أستطاع هذا المقهى أن يفصح عن نفسه اذكر سمعة عائلة آيت حموش ! فقد كان لجميع المسافرين الأجانب مجثم فيه وكانت عائلة "آيت حموش" تستقبل فيه الفقراء كما كانت تستقبل الأغنياء، المتسولون والمتجولون وترحب بالأصدقاء وأصدقاء الأصدقاء، ولم يحدث أن صدوا ضيفا، يشهد البهو عن كميات الكسكسي التي استهلكت فيه وتناثرت وكميات القهوى التي احتسيت في أرجائه" (2)	ملخص	لقد صيغ محتوى هذه الفقرة بطريقة أخرى تفاديا للتوسيع والتفصيل في الأفكار فقد حذفت بعض الكلمات وعوّضت بكلمة واحدة تدل عليها لتسهيل استيعاب الأفكار عند التلاميذ مثل المتسولون والمتجولون الأصدقاء وأصدقاء الأصدقاء المذكورة في المرجع الأصلي عوّضت بكلمة " الضيوف"
الحمامة المطوّقة (كليلة ودمنة)	"قالت المطوّقة: لا تتخاذلن في المعالجة ولاتكن نفس أحداكن أهمّ إليها من نفس صاحباتها، ولكن نتعاون جميعا ونطير كطائر واحد إلى مكان مأمون زائره وفيه جرذ صديق لي معروف بإخلاصه ووفائه فسوف يقرض بأسنانه الشبكة ويخلصنا من هذه الورطة التي نتمنى أن تكون غير مشؤومة العاقبة " (3)	"قالت المطوّقة: لا تخاذلن في المعالجة ولاتكن نفس أحداكن أهمّ إليها من نفس صاحباتها، ولكن نتعاون جميعا فنقلع الشبكة، فينجو بعضنا ببعض، فقلعن الشبكة بتعاونهن وعلون في الجوّ ولم يقطع الصياد رجاءه منهن وظنّ أنّهن لا يجاوزن إلاّ قريبا ويقعن. فقال الغراب: لأتبعهن وانظر ما يكون منهنّ .... فلّما انتهت المطوّقة إلى الجرذ أمرت الحمام أنّ يسقطن فوقعن وكان للجرذ مائة جحر للمخاوف، فنادته المطوقة باسمه، فأجابها الجرذ من جحره ... " (4)	ملخصة	نلاحظ في هذه القصة حذف جزء كبير منها كدور الصياد فيها والغراب الذي كان يراقبهن والذي تبعهن إلى أن وصلت إلى الجرذ الذي فك عنهن الشبكة وقد حذف هذا الجزء نظرًا لطول القصة الذي يتعدى الأربع صفحات ولهذا كان غير الممكن أن ترد قصة بهذا الطول في الكتاب المدرسي ولكن المهمّ هو أخذ العبرة من القصة حول أهميّة التعاون.

2.4. كتاب السنة الثانية من التعليم المتوّسط:

السمكات الثلاث (كليلة ودمنة)	"... فحينئذ قالت كيف الحيلة على هذه الحال؟ ثم إنّها تهاونت وطفت على وجه الماء منقلبة على ظهرها تارة، وتارة على بطنها فأخذها الصّيادان فوضعهما على الأرض بين النهر والغدير، فوثبت إلى النهر فنجت وأمّا العاجزة فلم تزل في إقبال وإدبارحتنصّيدت" (1)	"... فحينئذ قالت: فرطت وهذه عاقبة التفريط فكيف الجبلة على هذا الحال؟ وقلما تنجح حيلة العجلة والارهاق غير أنّ العاقل لا يقنط من منافع الرأي ولا ييأس على حال، ولا يدع الرأي والجهد ثم انها تماوتت فطفت على وجه الماء منقلبة على ظهرها تارة، وتارة على بطنها فأخذها الصيادان فوضعها على الأرض بين النهر والغدير فنجحت وأما العاجزة فلم تنزل في إقبال وإدبار حتى صيدت" (2)	ملخصة	حذف الكاتب مقطعًا من هذه القصة لتفادي التفصيل و التوسيع وعمل على إنشاء جمل قصيرة معبرة لأنّ الجمل الطويلة تعرقل عملية الفهم وقد حذفت أيضا بسبب صعوبة هذه الكلمات وعدم قدرة التلميذ في مستوى السنة الثانية متوسط على التعرف على معانيها
أحلام ناسك (كليلة و دمنة)	" ... قال سأبيع ما في هذه الجرّة بدينار وأشتري عشرة أعنز ويلدن في كل خمسة أشهر بطنا فلا يأتي على خمس سنين إلا وقد أصبت منها مالاً كثيرا فأبني بيتًا فاخرًا وأتزوج امرأة جميلة ذات حسن ثم تأتي بغلام سريّ نجيب فإذا ترعرع أدبته وأحسنت تأديبه وأشدّد عليه ذلك ..." (3)	" ... فقال سأبيع ما في هذه الجرّة بدينار وأشتري عشرة أعنز فيحبلن ويلدن في كل خمسة أشهر بطنًا ولا تلبث إلا قليلاً حتى تصير غنما كثيرة، إذا ولدت أولادها ثم حرّر على هذا النحو بسنين فوجد ذلك أكثر من أربعمائة عنز، فقال: أنا أشتري بها مائة من البقر بكل اربع أعنز ثورًا أو بقرة وأشتري أرضا وبذرًا وأستأجر أكرة وأزرع على الثيران وأنتفع بألبان الإناث ونتاجها ..." (4)	ملخصة	نلاحظ نفس الشيء بالنسبة لهذه القصة فقد عمل الكاتب على ان تكون وقائعها واضحة ومشوّقة بعيدة عن التعقيد.

1. بن تريدي، آيت عبد السلام وآخرون: كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 139-140
2. عبد الله ابن المقفع: كليلة ودمنة، ص 130
3. بن تريدي، آيت عبد السلام وآخرون: كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 141
4. عبد الله ابن المقفع: كليلة ودمنة، ص 224

مولود فرعون " الدروب الوعرة "	... البحر هادئ ولا يكاد يحسّ له الركاب سوى بهزّة خفيفة تعبث في أمواج البحر الأزرق الداكن وأخذت السفينة ترسم على صفحة الماء ثلما عريضا متلألئا كالفضة لا يكاد يتشكل حتى يختفي كأنّه الحلم الشارد ..... الركاب على ظهر السفينة متراصون على بعضهم يتفرجون على المناظر" [1]	... البحر هادئ و لا يكاد يحسّ له الركاب سوى بهزة خفيفة تنبعث من امواج البحر الأزرق الداكن كأنهم على زربية واسعة الأطراف من القطيفة تحركها بنعومة يدّ خفية وأخذت الباخرة ترسم على صفحة الماء ثلمًا عريضا متلألئا كالفضة لايكاد يتشكل حتى يختفي كأنّه الحلم الشارد ... الركاب على ظهر السفينة متراصون أكداسا يتفرجون على المناظر ... " [2]	ملخصة	نلاحظ أنّ النّص لم يرد كما هو موجود في المرجع الأصلي لأن هناك جمل محذوفة من النص الوارد في الكتاب المدرسي وقد اقتصر الحذف على بعض التشبيهات رغم أنها كانت في مستوى تلاميذ السنة الثانية متوسط
من نوادر أشعب "أقاصيص ونوادر أشعب" لتوفيق الحكيم	سار أشعب غداة يوم لا ينتظر شيئا ولا يفكر في شيء فدهم في جانب من جوانب الطريق جماعة يتغذون وهم غرباء لم يعرفوه فقال لهم "سلام عليكم يا معشر اللئام" فرفعوا أبصارهم إليه قائلين "لا والله بل كرام !"[3]	سار أشعب غداة يوم لا ينتظر شيئا ولا يفكر في شيء فدهم في جانب من جوانب الطريق جماعة يتغذون وهم غرباء لم يعرفوه فقال لهم "سلام عليكم يا معشر اللئام " فرفعوا أبصارهم إليه قائلين "لا والله بل كرام !" [4]	مقتبس	ورد النص كما هو في المرجع الأصلي رغم احتوائه لبعض المفردات الصعبة إلا أنّها وردت مشروحة تحت النص

بعد قيامنا بتصنيف بعض النصوص الأدبية الواردة في كلا الكتابين لاحظنا بأنّ :

- معظم النصوص الأدبيّة جاءت ملخّصة نظرًا إلى طولها الذي لا يتناسب مع حجم النصوص الكتاب المدرسي الذي لا يتجاوز الصفحتين كأقصى حدّ.
- تغيير بعض الكلمات الصعبة بكلمات أسهل منها، لتسهيل عملية تلقي النّص الأدبي عند التلميذ.
- حذف بعض الصور البلاغية كالتشبيه والاستعارة والكناية لإبعاد التلميذ عن الوقوع في الالتباس.
- لكن هناك بعض النصوص وردت كما هي في مراجعها الأصلية رغم احتوائها على كلمات صعبة، لكنّها مشروحة في آخر النّص.

1. بن تريدي، آيت عبد السلام وآخرون: كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 282
2. مولود فرعون: الدروب الوعرة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط 4، 1984 ص 238-239
3. بن تريدي، آيت عبد السلام وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 18
4. توفيق الحكيم: أشعب، مكتبة الآداب ومطبعتها بالجماميزت، د ط، ص181

1. علم العلامات: المفهوم والمصطلح:

تعتبر العلامات الوسيلة المسيطرةعلى عملية التواصلبين الناس، ولكنّه لم يظهر كعلم قائم بذاته إلاّ بعد بذل جهود كبيرة من طرف العلماء للتعريف بها ولدراستها من خلال أعمالهم ومنجزاتهم ونشاطاتهم المعرفية، وقد كان "علم العلامات الحديث طفلا لأبوين، الأوّل هو شارل ساندريس بيرس (1839-1914) والآخر هو فرديناد دي سوسير (1857-1913) و إن لم يعرف الواحد منهما الآخر"[1]

أ. فرديناند دي سوسير:

يعدّ دي سوسير من أبرز العلماء الذين تناولوا علم العلامات بالدراسة، ويعود له الفضل الكبير في تأسيس العلوم اللسانية الحديثة وقد أطلق دي سوسيراسم "السميولوجيا " « Semiology » على "علم العلامات"[2]، في حين تناوله آخرون بأسماء أخرى.

"ويمكننا استكشاف أبعاد نظريته من خلال كتابه الذي لم يكتبه ولكنّه جمع بعد وفاته من سلاسل المحاضرات التي ألقاها على طلبته بين عامي 1907-1911 في جامعة جنيف ونشرت بعنوان "دروس في علم اللغة العام " ويخصص المؤلّف الفصل الأوّل للإلمام بسير الحياة العلمية لدي سوسير"[3].

أمّا الفصل الثاني فقد خصصه لنظرية اللّغة عند دي سوسير، فيقف على اللّغة البشرية ليقرر أنّها "ظاهرة بالغة التعقيد والتنوّع وأنّ أيّ فعل كلامي مفرد يتضمن قدرًا غيرعادي من العناصر ومن ثم يمكن أن نتأمله من منظورات مختلفة بل متعارضة وعند ذلك يتعّين على عالم اللّغة أنّ يتساءل عن طبيعة الشيء الذي يحاول وصفه وفي ايجاز: ما اللغة ؟اللغة عند دي سوسير نظام من العلاماتوالأصوات لا تعدّ لغة إلاّ عندما تعبر عن الأفكار أو تنقلها وإلاّ فهي مجرّد أصوات، ولكي تعبر الأصوات عن الأفكار أو تنقلها ينبغي أنّ تكون جزء من نظام من الأعراف يربط بين الأصوات والأفكار"[4].

فدي سوسير يقرّ بأن اللّغة نظام من العلامات،وهذه العلامات يكون متفقًا عليها أو اصطلحت عليها الجماعة، بمعنى لكلّ صوت معنى ذهني يقابله ويدّل عليه، ويكون معروفا ومتداولا لدى كلّ أفراد المجتمع الذين يستعملون لغة محددة للتواصل فيما بينهم، وهذا ما اصطلح عليه دي سوسير الدال والمدلول، فالدال هو الصورة الصوتية والمدلول هو الصورة الذهنية.

1. جونثانكلر: ترجمة عزّ الدين اسماعيل، فرديناند دي سوسير أصول اللسانيات الحديثة، المكتبة الأكاديمية، ط1، 2000 ص 9.
2. المرجع نفسه، ص 10
3. المرجع نفسه، ص 10
4. المرجع نفسه، ص 10

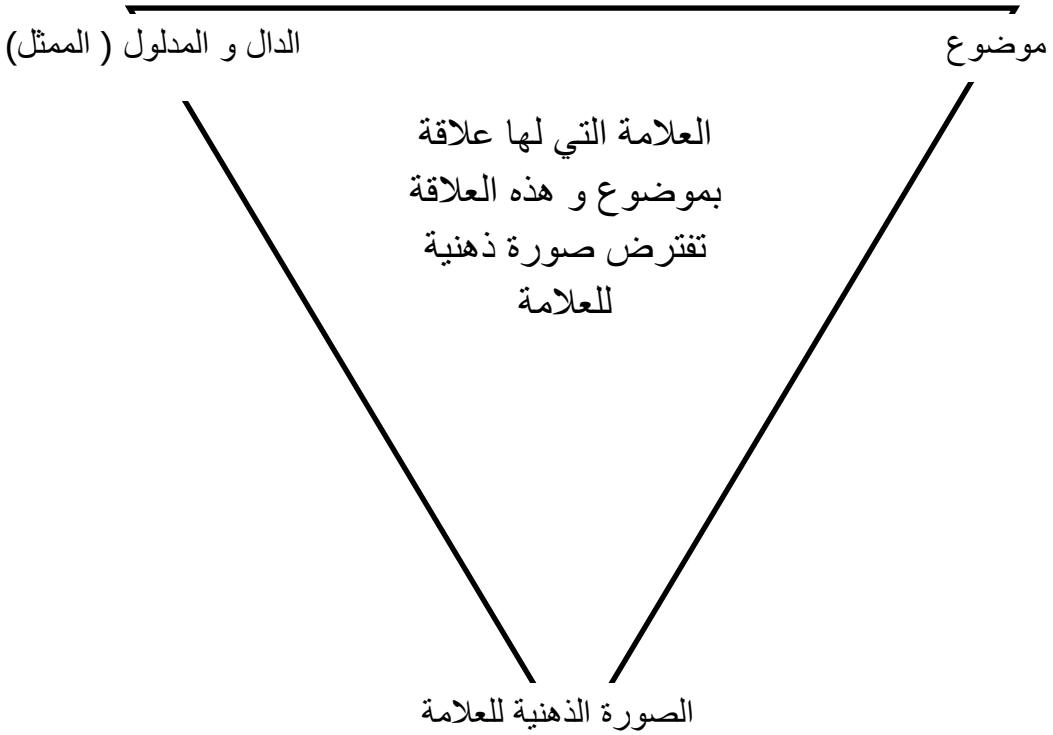
ب- شارل ساندرس بيرس:

وقد ظهر في وقت متزامن تقريبا مع دي سوسير واهتم بعلم العلامات "فهي تمثّل بالنسبة له إطارًا مرجعيا يتضمن أيّ دراسة أخرى فيقول: "إنّه لم يكن بإمكاني على الإطلاق أنّ أدرس أيّ شيء الرياضيات، الأخلاق، الميتافزيق، الجاذبية، الديناميكا الحرارية، البصر الكيمياء، التشريح المقارن، الفلك،علم النفس، الصوتيات، الاقتصاد، تاريخ العلوم، الهويست (ضرب من لعب الورق)، الرجال والنساء، النبيذ، علم المقاييس والموازين، إلاّ بوصفه دراسة علاماتية "[1]

من خلال هذا القول يتبيّن لنا أنّ الفيلسوف "بيرس" ينفي إمكانية دراسة أي علم من العلوم بمعزل عن دراسة العلامات، فلا يوجد أيّ علم خال من العلامات.

"وقد اقترح بيرس اسم "سميوتيك" على علم العلامات "[2] وعلى غرار نظرة دي سوسير إلى العلامة بكونها ثنائية تحتوي على دال ومدلول، نجد بيرس ينظر إلى العلامة بأنها ثلاثية تتكون من "علامة (ممثل)، موضوع ، صورة ذهنية " .

1. منذر عياشي: العلاماتية وعلم النّص، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 2004، ص 15
2. المرجع نفسه، ص 32



(1)

نلاحظ من خلال هذا المخطط أنّ العلامة عند بيرس ثلاثية تتكوّن من الممثل (الدال و المدلول)، الموضوع،والصورة الذهنية للعلامة، ويمكن تقديم تعريف ملخص لأطراف هذه الثلاثية كالتالي:

أ. " العلامة أو الممثل: هي ببساطة عبارة عن شيء يمثل بالنسبة لشخص ما شيئا ما في ناحية معينة.

ب. الموضوع: هو ما تمثله العلامة أو الممثل ويمكن أن يكون مباشرا بمعنى الموضوع كما تمثله العلامة، ويمكن أن يكون ديناميا ويكون الموضوع مستقلاً عن العلامة التي تؤدي إلى إنتاج علامة .

ج. الصورة الذهنية للعلامة: ينظر إليها على أنّها العلامة في الذهن تنتج من لقاء الذهن بالعلامة"[2]

من خلال ما سبق ذكره يتبيّن لنا الاختلاف بين نظرية دي سوسير ونظرية بيرس حول العلامات ونستخلص أنّ رؤية بيرس للعلامات معقدّة جدًّا.

1. بول كويلي و لتسياجانز، ترجمال الجزيري: علم العلامات، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1،2005، ص 27
2. المرجع نفسه، ص 28، 29 بتصرف.

1-1. مفهوم علم العلامات :

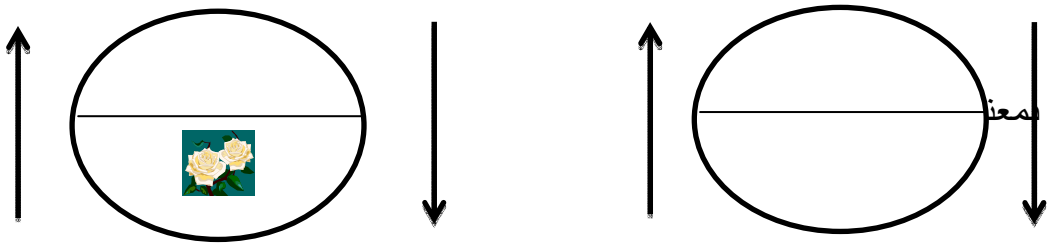
لقد تعدّدت التعريفات والمفاهيم المقدّمة حول مصطلح العلامات فلكلّ واحد وجهة نظر خاصة، ومن بين هذه التعريفات نجد: "الكلمة semiatics مشتقة من الجذر اليوناني seme كما في كلمة semeitikos التي تعني مؤوّل العلامات وعلم العلامات هو تحليل العلامات، أو دراسة طريقة عمل أنظمة العلامات"[1]

من خلال هذا التعريف يتبيّن لنا أنّ علم العلامات هو العلم الذي يختص بدراسة العلامة وبأنّها عبارة عن أنظمة تتحدّد من خلالها العملية التواصلية.

ويعرفصلاح فضلالسميائيات بقوله: "هي العلم الذي يدرس الأنظمة الرمزية في كلّ الإشاراتالدالة وكيفية هذه الدلالة"[2]، بمعنى أنّ علم العلامات يدرس الرموز والاشارات التي تحمل دلالة معينة لأنّ دور علم العلامات هو دراسة هذه الدلالات التي تحملها الاشارات والرموزبكل أنواعها.

1-2. مفهوم العلامة :

أما عن العلامة فنجد تعريف دي سوسير " بأنّها المركب بين الدال والمدلول بحيث أنّه يستحيل تصوّر العلامة دون تحقق الطرفين بل إنّ كلّ تغيير يعتري الدال يعتري المدلول والعكس بالعكس. فمثل العلامة كما يقول الألسني السوسيري مثل الورقة التي لا يمكن قطع إحدى صفحتيها دون قطع الأخرى، هذا التركيب ثنائي الطرفين للعلامة يصوّره دي سوسير على الشكل الآتي:



" (3) "

1. بول كوبلي و ليتسياجانز، ترجمال الجزيري: علم العلامات، ص 10

2. فيصل الأحمر: معجم السميائيات، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، منشورات الاختلاف، الجزائر ط 1، 2010 ص 18

3.عادل فاخوري: تيارات في السيماء، دار الطليقة للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1990، ص 11

من خلال هذا القول يتبيّن لنا أنّ حضور الدال يستدعي استحضار المدلول فهما لا ينفصلان كأنّهما وجهان لعملة واحدة .

والعلامة كما هو معروف "لها وجهان المعنى والشكل الذي يحمله، هذا الشكل الذي اكتشفه الإنسان ليعطيلأصواته قيمة ويصنع من ثمة إنسانية، فالعلامة من هذا المنطلق أصل كل ثقافة"[1] .

تعرّف العلامة هنا على أنّها معنى أو كلام يحمل شكلا، وهذا من وضع الإنسان ليحقق من ذلك وجوده الحقيقي ويفرض نفسه في عالم مليء بالظواهر والغيبيات، ويمكن اعتبار العلامة من خلال التعريف أصل كلّ ثقافة لأنّ الإنسان يعبر عن ثقافته أو ينقل ثقافته من مجتمع إلى آخر عن طريق علامات سواءًا كان لسانية أو غير لسانية.

" وتستخدم العلامة من أجل نقل معلومات ومن أجل قول شيء ما، أو الإشارة إلى شيء ما يعرفه شخص ما يريد أن يشاطره الآخر هذه المعرفة، إنها بذلك جزء من سيرورة إبلاغية"[2].

لكن نقل معلومات من شخص إلى آخر يستدعي تفاهمًا بين المرسل والمرسل إليه فينبغي عليهما أن يكونا في مستوى يحقق تواصلاً فيما بينهما عن طريق معرفتهم للغة المتكلم بها والمستعملة من كلا الطرفين.

1. فيصل الأحمر: معجم السميائيات، ص21
2.أمبرتو إيكو، تر سعيد بنكراد: العلامة، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 2007، ص45

2- العلامة اللّغوية:

لقد ركّز دي سوسير على العلامة اللّغوية كثيرا في بحوثه، ولربما يعود السبب إلى كونها الأكثر انتشارًا في الأوساط الاجتماعية، فهو "ينظر إلى اللّغة بوصفها نظامًا من القيم التي أقرّها المجتمع"[1] ويرى أيضًا بأنّ "الأصوات لا تعد لغة إلاّ عندما تعبر عن الأفكار أو تنقلها وإلاّ فهي مجرّد أصوات ولكي تعبّر الأصوات عن الأفكار أو تنقلها ينبغي لها أن تكون جزءًا من نظام من الأعراف يربط بين الأصوات والأفكار وبعبارة أخرى ينبغي لها أن تكون جزءا من نظام العلامات"[2]، بمعنى أن العلامة اللغوية هي من وضع المجتمع، فجميع المصطلحات اللّغوية وضعت باتفاق الجماعة ليحققوا مدلولا واحدًا لدى جميع النّاس وهذا ما يضمن التواصل بين الأفراد " فكلّ أداة من أدوات التعبير المستخدمة في المجتمع تقوم بصفة مبدئية على أساس معيار جمعي collective nomأو بعبارة أخرى على أساس العرف"[3]

لكن هذا لا ينفي أبدًا وجود علامات أخرى تحاكي الطبيعة وتشبه في نظام أصواتها الأصوات التي تحدثها الأشياء في الطبيعة.

" والعلامة هي اتحاد بين شكل يدل يسميه سوسير الدال " Signifiant " وفكرة يدل عليها تسمى المدلول "signifie " ومع أننا قد نتكلم عن الدال والمدلول كما لو كانا عنصرين منفصلين،فإنّهما لا يوجدان إلاّ بوصفهما مكوّنين للعلامة،فالعلامة هي الحقيقة الجوهرية للغة، ومن ثم فإنّنا حين نحاول الفصل بين ما هو جوهري وما هو ثانوي أو عرضي، ينبغي لنا أن نبدأ بطبيعة العلامة ذاتها وبخصائصها الأوّلية، والمقصود بهذا الكلام أنّ دي سوسير قد فصّل بين الدال والمدلول، المبدأ الأوّل في نظرية اللّغة عند دي سوسير يتعلق بالخاصية الجوهرية للعلامة، فالعلامة اللغوّية عنده إعتباطية"[4].

فدي سوسير يرى بأنّه لا توجد علاقة واضحة أو إلزامية تربط بين الدال والمدلول بمعنى لا توجد علاقة مباشرة للمصطلحات اللّغوية بالأشياء الخارجية، بالرغم من أنّهما الأساس الذي تقوم عليهما العلامة اللغوية.

1. جونثانكلر، تر عزّ الدين اسماعيل: فرديناند دي سوسيرأصول اللسانيات الحديثة ، ص 111.
2. المرجع نفسه ص 78
3. المرجع نفسه ص 159
4. المرجع نفسه، ص 72

3-أصناف العلامات:

لقد تم تقسيم العلامات إلى عدّة أصناف حيث نلاحظ بأنّه هناك من يقسمها إلى علامات طبيعية وعلامات غير طبيعية وهناك من صنفها حسب كيفية تلقيها عن طريق الحواس الخمس عند الإنسان.

ومن بين التقسيمات التي اعتمدها الباحثون في مجال علم العلامات نجد تقسيم بيرس للعلامة، الذي يقسمها إلى: " أيقونة icon وشاهد index ورمز symbol"[1]

3-1. الأيقونة :

" تقوم على شبه فعلي بينها وبين مدلولها من كل الجهاتأو بعضهافالصور الفتوغرافيةوالرسوم والخرائط الجغرافية هي أمثال هذا الصنف من العلامة وكذلك قد توجد هذه الدلالة الأيقونية في الألفاظ فلفظ "كيكي كيكي" مثلاً في اللّغة العربيّة تقليد لصياح الديك لكن على المستوى اللفظي لا تتحقق هذه الدلالة بتطابق كلي بل جزئي فقط، يشهد على ذلك اختلاف الدلالات باختلاف اللغات، فمع أنّه يوجد شبه بين الألفاظ كيكي كيكي في العربية وcuckoo في الانجليزية و cocoriccoبالفرنسية وkikoriki بالألمانية هناك غير فارق في الرسم الصوتي لصياح الديك"[2].

من هنا نستنتج أنّ الأيقونة لا تقتصر فقط على الصورة والرسومات بل تتعدى ذلك لتشمل أيضا العلامات اللغوية فهناك ألفاظ كثيرة يمكن لنا أن نعتبرها أيقونة نظرًا للعلاقة الواضحة التي تربطها بالأشياء الخارجية والتشابه الواضح فيما بينهما إلى حدّ أننا نجد هناك تشابه في تلك العلامات اللّغوية حتى في اللّغات المختلفة وهذا ما يظهر فعلاً من خلال المثال المقدّم سابقا.

ويمكن اعتبار الصورة الفتوغرافية لشخص ما أيقونة له، لأنّ هناك علاقة تشابه كلي بين الشخص وصورته الفتوغرافية وهناك صور أخرى لا تفترض التشابه الكلي بين الصورة والمدلول إلاّ أنّها تعتبر أيقونة كالخرائط مثلا.

1. عادل فاخوري، تيارات في السيماء، ص 24

2.المرجع نفسه، ص 25

3-2-الشاهد (الدليل): وهناك من يطلق عليه أيضا تسمية المؤشر "وهو يشمل كل علامة تقوم بينها وبين موضوعها مجاورة فعلية واقعية، هذه المجاورة قد تمتد من العلّية إلى مجرّد الاتفاق، فهكذا مثلا الدخان شاهد على النار والصراخ دليل على الوجع والتصبيع شاهد على الشيء المصبع عليه وكذلك أسماء الاشارة (هذا، هذه ... إلخ) وتحت هذا المفهوم تندرج كثيرا من أصناف العلامات الشائعة في بعض اللغات منها :

- القرينة: تنحصر في العلامات التي بينها وبين مدلولها مجرّد جوار أو تلاصق.
- العارض: وهو علامة مرضية ترتبط بمدلولها ارتباطا طبيعيًا .
- الاشارة signal: وهي تتميز بقصدية الإيصال مثل الأضواء وصفارة انطلاق السباق...إلخ"[1]

نلاحظ أن الشاهد يرد في عدة وضعيات منها القرينة التي كثيرًا ما تكون في العلامات اللّغوية فمثلاً هذه تدل على المؤنث، وهؤلاء تدل على الجمع.
وترد أيضا في العارض وهي علامات ترتبط بالمرض مثلاً الوجه الشاحب يدل على المرض، السعال والعطس دليل على مرض الزكام وهي نوع من العلامات الطبيعية ليست مقصودة من طرف الانسان.

أمّا الإشارة فتكون مقصودة وهي تحمل رسالة يسعى المرسل إلى تبليغها للمتلقي ومن أمثلها إشارات المرور فالضوء الأحمر على سبيل المثال يشير إلى الخطر ويعني التوقف، وقد تناول ايريكبويسانس هذا النوع من الإشارات بالدراسة وقدم لها مختلف التحليلات.

3-3. الرمز: "يقوم الرمز على المجاورة المتواضع عليها contiguïté instituée ، بينه وبين المدلول والمكتسبة بالتعلم لذلك لا يحصل الرمز إلاّ بقاعدة تحدد علاقة المجاورة، وهذا لا يستلزم أدنى شبه أو عليّة اتصال خارجي مع المدلول من هذا القبيل العلامات اللغوية "[2].
فالعلامات اللغوية عبارة عن رموز لغوية لا توجد علاقة تربط المصطلح بمدلوله فهي علامات وضعت عن طريق الاصطلاح تحكمها قواعد ثابتة تحددها.

1. عادل فاخوري: تيارات في السيماء، ص 26، 27
2. عادل فاخوري: تيارات في السيماء، ص 27

4. دور العلامات اللغوية وغير اللغوية في العمليّة التعليمية التعلميّة.

4-1- العلامات اللّغوية :

للغة أهمية كبيرة في النظام التواصلي إذ أنّ الإنسان يكيّف تعامله مع الواقع الخارجي من خلال قدرته على إنشاء وتركيب رموز دالة على تصوراته (العلاقة بين الألفاظ والأفكار) باعتباره مرسل، وقدرته على تفكيك هذه الرموز باعتباره متلقي، وتكون هذه الرموز إمّا لغوية أو غير لغوية.

تمثل الرموز اللّغوية نسبة كبيرة في الكتاب المدرسي فالكلمات والجمل المكتوبة هي التي تكوّن بنية النّص، وهي تتألف من مجموعة وحدات صوتية أو ما يقابل الدال عند دي سوسير، وقد كثر هذا النوع من الرموز في الكتابين المدرسيين للغة العربيّة للسّنة الأولى والسّنة الثانية من التعليم المتوسط لأنّهما يحتويان على عدد كبير من النّصوص الأدبيّة (قصة، مسرحية، شعر ومقالات تتناول مواضيع متعددة تاريخية، دينية، اجتماعية والوسيلة الوحيدة أو المسيطرة على العملية التواصلية في المنظومة التربوية أو بين الكتاب المدرسي والتلميذ والمعلّم هي اللّغة لغرض إيصال الفكرة إلى التلميذ وكانت إمّا على شكل رموز لغوية مكتوبة في الكتاب المدرسي ورموز لغوية منطوقة من طرف الأستاذ الذي يشغل حيزا كبيرا في عملية التعليم.

والرموز اللّغوية أو الكلمات (الدال) تستدعي أن يكوّن في أذهان المتلقين فكرة (مدلولا) بمعنى لكلّ كلمة معنى يتكوّن في ذهن التلميذ، لهذا عمد مؤلفو هذا الكتاب إلى شرح بعض الكلمات التي قد تكون صعبة عليه وخصصوا له جانبًا من الكتاب المدرسي، وبعد الانتهاء من نص القراءة أو المطالعة لشرح المفردات لغرض إيصال الفكرة إلى ذهن التلميذ وتجنبهم الوقوع في الالتباس فقد عمدوا إلى شرح الكلمات شرحًا قاموسيًا.

فمن خلال الاستبيان المقدم لتلاميذ السنوات الأولى والثانية تبيّن لنا أنّ فهمهم للنّص يتجسد عن طريق شرح الكلمات الموجودة فيه بالدرجة الأولى فهم يولون اهتمامًا كبيرًا لشرح المفردات الصعبة عليهم و يسعون إلى اكتشاف معانيها الدقيقة بهدف الوصول إلى الفهم الصحيح و السليم للنّص المقروء عن طريق الربط بين الكلمات والجمل واستنتاج أفكاره الأساسية، و بالطبع هذا ما يساهم في زيادة حصيلة المفردات والتراكيب الجديدة وبالتالي نموّ قاموسه اللّغوي.

ولكن الرموز اللغوية في بعض الأحيان لا تملك مدلولا واحدا أو معناً قاموسيًا يحددها بل تتعدى ذلك لتكون الرموز اللّغوية ثرية بالمعاني والتأويلات ولهذين الكتابين أمثلة كثيرة على ذلك حيث تخرج الكلمات من معانيها الأصلية إلى معاني أخرى مختلفة تمامًا عن الذي تعوّد عليه التلميذ.

فمثلا في كتاب السنة الثانية متوّسط في نص بعنوان "أشعب"[1] وردت جملة " فأرادوا أن يقفوا تهجمه" فيقفوا لم ترد بمعنى الوقوف بل وردت بمعنى "المنع" حيث شرحت في الكتاب على النحو التالي يقفوا = يمنعوا.

1. بن تريدي، آيت عبد السلام وآخرون: كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 12

وكذلك في نّص "القعقاع بن عمرو التميمي"[1] وردت عبارة "الجهاد باللسان والكلمة" فهو لم يقصد القتال باللسان والكلمة بمعناها الحقيقي بل بمعنى الدعوة إلى الخير والعمل الصالح والنهي عن المنكر.

أما في كتاب السنة الأولى وردت في النّص الشعري "المولد النبوي"[2] عبارة "تبدّي نجم طه" بمعنى ظهر الرسول "ص" فلم يقصد بالنجم النجم الحقيقي بل قصد به الرسول "ص".

وفي نّص "قدوتي العلمية"[3] وردت عبارة "يقوم بتغذية الحاسوب" بمعنى يقوم بتزويده بالمعلومات ولم يقصد به التغذية الحقيقية أو الأكل.

من هنا نستنتج مدى اهتمام مؤلفي الكتابين بالرموز اللّغوية وبتفسير معاني الكلمات والجمل من أجل اعتمادها من طرف التلاميذ في تأويل وفهم النّص الأدبي وهي تساعدهم كذلك على تكوين ثروة لغوية تيسر لهم عملية التعلّم في مختلف المواد وليس اللّغة العربيّة فحسب.

2-4. العلامات غير اللّغوية:

أمّا بالنسبة للعلامات غير اللّغوية فقد كانت كذلك تشغل مساحة لابأس بها، فكلّ نص بجانبه صورة تدّعم محتواه وتضع التلميذ في قلب الموضوع، فهي كغيرها من العلامات اللّغوية دورها هو نقل معلومة أو إيصال فكرة إلى ذهن التلميذ، وقد كانت هذه الصورة متعددة بتعدّد النصوص الواردة في كلا الكتابين.

وقد تبيّن لنا من خلال الاستبيان أنّ التلاميذ في كلا المستويين يعتبرون الصورة المرافقة للنّص فكرة عامة عنه، وأنّهم يلاحظونها قبل قراءة النّص ليكتشفوا موضوعه أولاّ. لهذا نستطيع أن نقول أنّ الصورة قد حققت هدفها، لأنّ التلاميذ يتفاعلون مع الصورة، فهم يولون اهتماما كبيرًا لها حين يشاهدونها قبل قراءة النّص.

وقد اقتصرت النصوص على تناول صور أيقونية وصور رمزية رغم أنّ الصورة الأيقونية هي التي وردت بكثرة عن الصورة الرمزية.

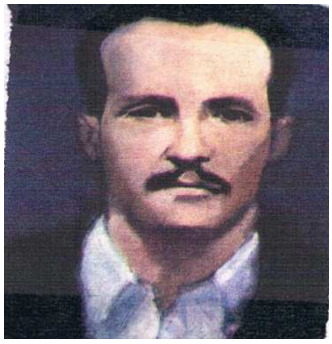
1. بن تريدي، آيت عبد السلام وآخرون: كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 26
2. أحمد حبيلي، لزهري جابري: كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط ص 191
3. المرجع نفسه، ص 179

1. عش هكذا في عُلوٍّ، أيُّها العَلَـــمُ؛ فإنّنا بكَ، بَعْدَ اللهِ نَعْتَصِـــمُ.
2. جاءَتْ تُحَيِّيكَ، مِنْ قُرْبٍ مُبَيِّنَـــةً أفراحَها بكَ، فانظُرْ، هذه الأُمَـــمُ.
3. إنَّ العُيونَ قريراتٌ بما شَهِـــدَتْ، والقَلْبُ يَفْرَحُ والآمالُ تَبْتَســـمُ
4. إن احْتُقِرْتَ فإنَّ الشَّعْبَ مُحْتَقَـــرٌ؛ أو احْتُرِمْتَ فإنَّ الشَّعْبَ مُحْتَـــرَمُ!
5. الشَّعْبُ أنتَ، وأنتَ الشَّعْبُ مُنْتَصِبًا؛ وأنتَ أنتَ جَلالُ الشَّعْبِ والعِظَمُ!
6. فإنْ تَعِشْ سالمًا عاشت سَعادَتُـــهُ وإنْ تَمُتْ ماتتِ الآمالُ والهِمَـــمُ.
7. هذا الهُتافُ الذي يَعلو فتَسْمَعُـــهُ؛ جَميعُهُ لكَ، فاسْلَمْ، أيُّها العَلَمُ.

ومن أمثلة الصورة الرمزية الواردة في كلا الكتابين هي صورة العلم الجزائري، اذ يعتبر رمز للسيادة الوطنيّة وقد ورد في كتاب السنة الأولى قصيدة "العلم" وورد في كتاب السنة الثانية في الوحدة الخامسة عشر بعنوان "الوطن"

شكل (1)

أما عن الصور الأيقونية فقد وردت بكثرة في كلا الكتابين فهناك صورة تشبه مدلولها فعليًا، وهناك صور أخرى لا تفترض التشابه الكلي بين الصورة و مدلولها، بل تشبهها في بعض الجوانب فقط إلاّ أنّها تعتبر أيقونة، ومن أمثلة الصور التي تشبه مدلولها فعليًا، نجد الصورة الفتوغرافية كما تطرقنا إلى ذلك سابقًا والتي وردت في كتاب السنة الأولى في نّص "العربي بن مهيدي" أين أرفق النّص بصورة لهذا الرجل الذي يعتبر من قادة الثورة التحريرية. كما توّضح هذه الصورة.



شكل(2)

وكذلك نّص " لالا فاطمة نسومر" أين أرفق النّص أيضا بصورة لها كما توّضح ذلك هذه الصورة.

شكل(3)

1. أحمد حبيلي، لزهري جابري: كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط ص 84.
2. المرجع نفسه ص 115
3. المرجع نفسه ص 118

شكل (1)

أمّا بالنسبة للصورة الأيقونية التي لا تفترض التشابه الكلي مع مدلولها فنجد في كتاب السنة الثانية في نّص "تحرك الصفائح القارية" خريطة تبين الصفيحة الإفريقية فكما هو معلوم من المستحيل أن نرسم خريطة بأبعادها الحقيقية، بل تكون صورة مصغرة عنها، لهذا قلنا بأنّها لا تفترض تشابها كليًا لكنها قد استطاعت تبليغ رسالة معينة إلى التلميذ حيث عرفته على الصفيحة الإفريقية. لهذا نقول أنّ هناك تواصلاً غير لغوي بين التلميذ والكتاب المدرسي فهم يستعينون بوسائل توضيحية أخرى غير اللّغة كهذه الصورة التي تحدثنا عنها، فهي تساعدهم على الفهم أكثر، فللغة دورها وللرموز غير اللّغوية (الصورة) دورها أيضا في العملية التعليمية التعلميّة.

شكل (2)

- لكن في بعض الأحيان قد تضيع الرسالة التي ينبغي على الصورة إيصالها إلى التلميذ فهناك بعض الصور لا تتناسب مع الموضوع وقد تناقضه في بعض الأحيان مثل ما جاء في كتاب السنة الأولى في نّص "حماري" أين كان السارد في النّص ذَكَرْ يتحدث عن علاقته بحماره لكن الصورة لم توضح ذلك بل كانت صورة لطفلة مع حمار، فهذا بحد ذاته مناقض للنّص.

لكن رغم اهتمام التلاميذ بالصورة المرافقة للنّص إلا أنّ الأستاذة لم تول لها اهتمامًا، فخلال بحثنا الميداني لم نلاحظ تركيز الأستاذة حول الصورة، بحيث لم تطرح أي سؤال يتعلق بها ولم تُشر إليها ولو إشارة بسيطة، واكتفت فقط بالتركيز على النّص وما يحتويه من أفكار، فالحوار بين الأستاذة والتلميذ يركز كثيرًا على الرسالة اللّغوية.

-أمّا عن الإشارات الجسمية أو الحركات التي تعتبر أيضًا من التواصل غير اللغوي، والتي لاحظنها على التلاميذ خلال تواصلهم مع الأستاذة هو رفعهم للأيدي عند رغبتهم في إعطاء إجابة للأستاذة أو عند رغبتهم في الاستفسار حول شيء ما.

1. بن تريدي، آيت عبد السلام وآخرون: كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 73
2. أحمد حبيلي، لزهري جابري: كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط ص 219

-أمّا الأستاذة فقد كانت تركز نظرها على التلاميذ الذين لا يتابعون عند قراءتها للنّص و كأنّها تأمرهم بالسكوت، لهذا يخضع التلاميذ لأمرها و يقومون بمتابعة الدرس و يتحلون بالسكوت.
والملاحظ هو أنّ العلامات غير اللّغوية تكثر في النصوص العلميّة على النصوص الأدبيّة، فالصورة المرافقة للنصوص العلمية كانت ذات أهمية كبيرة في توضيح أفكار النّص أكثر من النصوص الأدبية، أما الصور المرافقة للنّص الأدبي لم تكن تدعم أفكار النّص ولم تستطع تتابع أحداث القصص في بعض الأحيان ولا تصوير مشاهد المسرحيات الواردة في كتاب السنة الثانية.
ومن العلامات غير اللّغوية البارزة خلال عملية قراءة النّص الأدبي "أنّ التواصل لا يعتمد فقط على اللغة بصفتها الأداة الرئيسية بل تعتمد على ما يصاحبها من نغمات صوت المتكلم"[1] كرفع الصوت وحفظه وتبيانهم لمواقف التعجب والاستفهام.
من خلال هذا كلّه نستنتج:

- أنّ التواصل في العملية التعليمية التعلميّة يكون إمّا لغويًا أو غير لغوي .
- تفاعل التلاميذ مع البنية اللغوية للنّص وتدعيمها من طرف الأستاذة بشرحها للمصطلحات الصعبة واهتمام المؤلفين أيضا بتنمية القاموس اللغوي للتلاميذ.
- استعانة التلاميذ بوسائل توضيحية أخرى غير اللّغة وتفاعلهم مع الصور المرافقة للنّص وبالمقابل عدم اهتمام الأستاذة بهذه الصور.

1.كريم زكي: الإشارات الجسمية، دار غريب، ط2، 2001، القاهرة، ص25

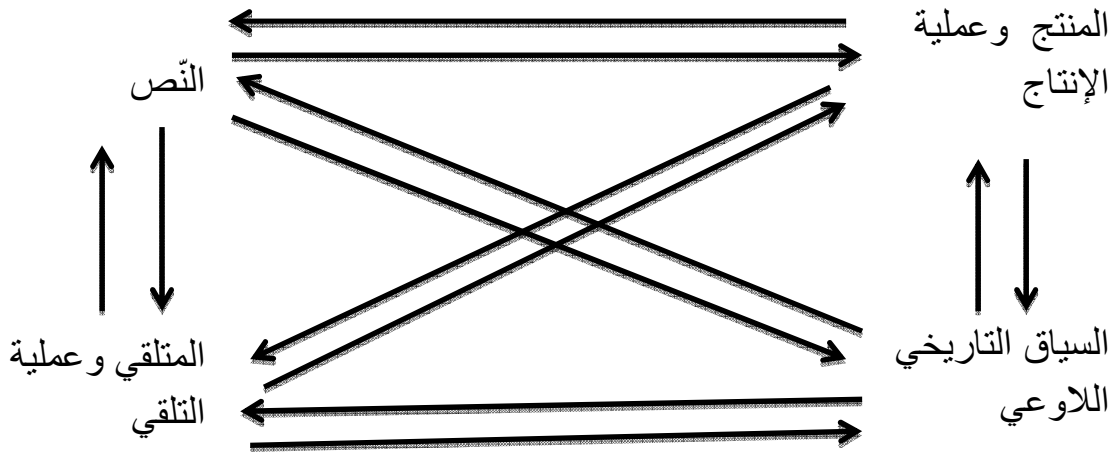
5- تعريف التلقي :

ورد تعريف التلقي في المعجم الأدبي لمؤلفه جبور عبد النور بمعنى "استقبال الجمهور للأثر الفني وهو يقابل الخلق الذي يعني بشروط إنتاج الأثر، تنطلق دراسة التلقي من فكرة تؤكد دور القارئ الحيوي في إنتاج دلالة النّص وتعتبر أنّ قراءة الأثر المكتوب هي إعادة خلق له تتأثر بالزمان والمكان اللذين تجري فيهما، فكلّ قراءة هي عملية اختبار متواصلة بين عناصر النّص، وهي عملية بناء خاضعة لصفات القارئ الشخصية والاجتماعية والثقافية بل هي نوع من الاختبار النفسي الذي يكشف شخصية القارئ"[1].

نلاحظ أنّ جبور عبد النور، قد ركّز في تعريفه للتلقي على القارئ ودوره في إعادة بناء الأثر الأدبي وهذا ما يساعد في كشف شخصيته من خلال تأويلاته المختلفة التي تعبر عن رغباته.

" ويعود هذا المفهوم إلى هانزروبرت جوس H.R.Hauss الذي أطلقه ورسم منهجه وحدوده في محاضرته الافتتاحية بجامعة كونستانس الألمانية 1928، ويقوم مفهوم التلقي حسب هذه المدرسة، على أنّ الواقعة الأدبيّة تعمل وفق بنية مؤلفة من أربعة مواقع متفاعلة وأنّ المهمّة الأساسية لنظرية التلقي تكمن في الربط المناسب بين موقع التلقي والمواقع الثلاثة الأخرى"[2].

وقد وضح هذا التعريف بالشكل التالي:



(3)

1. جبور عبد النور، المعجم الأدبي، دار العلم للملايين، لبنان، ط2، 1984، ص124
2. المرجع نفسه، ص 124
3. المرجع نفسه، ص 124

أ. المنتج: وهو مؤلف النّص الأدبي يهدف إلى إبلاغ رسائل عديدة للمتلقي، قد تكون مرتبطة بحياته وما مرّ به من ظروف، قد تكون معبرّة عن رغباته الدفينة و تساعده على ذلك مخيلته.

ب. النّص :وهو مركز عملية التلقي وهو أداة وصل بين المنتج والمتلقي وبواسطته تتحقق عملية التواصل الأدبي بين المرسل (الكاتب) والمتلقي.

جـ .السياق التاريخي : وهو يرتبط بتلقي النّص الأدبي، فالتلقي يختلف من فترة تاريخية إلى أخرى، حسب السياق الزمني، والظروف الاجتماعية والسياسية والثقافية للمتلقي، فمثلا كيفية تلقي الناس لكتاب ألف ليلة و ليلة في وقته يختلف عن كيفية تلقيه في وقتنا الحاضر.
من هنا نستنتج أنّ كلّ هذه الأطراف مساعدة في عملية التلقي ولا ينبغي الإهمال التام لهذه المواقع التي تتفاعل فيما بينها.

6.نظرية التلقي:

تعدّدت التسميات التي أطلقت على نظرية التلقي، فمنهم من أطلق عليها تسمية جمالية التلقي، نظرية الاستقبال أو نظرية التلقي كما هو متداول.
"ظهرت نظرية الاستقبال والتلقي أو جمالية التلقي، لتُقدم اعتراضًا على الفهم والتصورات البنيوية للأدب، كما هي الحال مع اتجاهات ما بعد البنيوية، إلا أنّها اختلفت عنها وعن النظريات التي اهتمت بالقراءة والقارئ بكونها نظرية تعني بالفهم لا بالقراءة فحسب، فهي ترى أنّ الفهم وليس القراءة أو تأويل الرموز والشيفرات هو عملية وظيفيّة لأنّها تساعد في بناء المعنى الأدبي"[1]، ويتبين لنا أنّ اهتمامات نظرية التلقي تختلف عن اهتمامات النظريات الأخرى، فهي لم تهتم بالقراءة والقارئ فحسب، وقد تجاوزت القراءة السطحية للنصوص الأدبيّة إلى قراءة أخرى تستدعي فهم المتلقي الذي بدوره يكون عنصرًا فعالاً و مؤثرًا على النّص بتأويلاته التي تختلف من متلقي إلى أخر كل حسب ظروفه (مكان، زمان، وسط ...) فبدون متلقي لا يمكننا التحدث عن نص أدبي، فالنّص الإبداعي لا يمكن أن يكتمل إلاّ بوجود المتلقي.

وبهذا ظهرت بعض المصطلحات والمفاهيم التي تدور حول المرتكزات الأساسية لنظرية التلقي وأهمّ هذه المفاهيم "القراءة والتأويل".

1. بشرى موسى صالح: نظرية التلقي، أصول وتطبيقات، المركز الثقافي العربي، لبنان، ط1، 2001، ص42

نفهم من خلال هذا القول أنّ نظرية التلقي قد أقصت الخارج، ولم تهتم بالمؤلف ولا بظروفه، واهتمت بالنّص وحده وسعت إلى أن تكون قراءة النّص قراءة شاملة واسعة تغطي كل جوانب النّص ليحقق المتلقي أو القارئ فهمه للنّص وبذلك إنتاج معنى "فالمعنى هو حصيلة للتفاعل بين بنية العمل الأدبي وفعل الفهم"[1] فإنتاج المعنى يستلزم تفاعلا بين النّص والمتلقي ولا يجب أن يُعتبر المتلقي مجرد مستقبل للنّص وفقط بل هو مشارك في النّص، "فالعلاقة بين القارئ والنّص ليست علاقة تسير في اتجاه واحد من النّص إلى القارئ حيث يقوم القارئ عند استقبال النّص بفكّ شفراته، وإنّما هي علاقة تبادلية تسير فيها عملية القراءة في اتجاهين يضفي القارئ على النّص أبعادًا جديدة قد لا يكون لها وجود في النّص وبذلك يصّح القول بأنّ النّص أثّر بالقارئ وتأثّربه على حدّ سواء"[2]، فالمتلقي يساهم في النّص من خلال مشاركته الفاعلة في إضافة معاني جديدة عليه، وهذه المعاني تختلف من متلقي إلى أخر كل حسب ثقافته واستعداداته النفسية وظروفه الاجتماعية ...إلخ، فكل قارئ يضيف معنى جديدًا على النّص يختلف من قارئ لآخر، "فالمهمة الملقاة على عاتق المتلقي ليست سهلة فهو معنى أولاً وأخيرًا بربط أجزاء النّص ومستلزمات ذلك ربّما يسهل فهمه فيما يتعلق بمستوى الحبكة وفي معظم السرديات فإنّ خط القصة يتوقف فجأة من منظور آخر أو اتجاه غير متوقع والنتيجة فراغ يتوّجب على القارئ ملءه من أجل ربط الأجزاء غير المترابطة"[3]، وهذا ما يحدث في النهايات المفتوحة لبعض الأعمال الأدبية من قصص وروايات وغيرها، أين يستوجب على كل متلقي تصّور وتخيّل نهاية كل حسب رغبته وميوله.
فالهدف من عملية القراءة بالنسبة لنظرية التلقي هو الوصول إلى المعنى ويتحوّل المتلقي من مستهلك إلى منتج عن طريق التأويل.

"التأويل في أدّق معانيه هو تحديد المعاني اللّغوية في العمل الأدبي من خلال التحليل وإعادة صياغة المفردات والتراكيب ومن خلال التعليق على النّص ومثل هذا التأويل يركز عادة على مقطوعات غامضة أو مجازية يتعذّر فهمها، أمّا في أوسع معانيه فالتأويل هو توضيح مرامي العمل الفني ككلّ ومقاصده باستخدام وسيلة اللغة وبهذا المفهوم ينطوي التأويل على شرح خصائص العمل وسماته مثل النوع الأدبي الذي ينتمي إليه وعناصره وبنيته وغرضه وتأثيراته"[4].

1. بشرى موسى صالح، نظرية التلقي، ص35
2.محمود درابسة: التلقي والإبداع، دار جرير للنشر والتوزيع، الأردن ط1، 2010، ص55
3.المرجع نفسه ص 54
4.ميجان الرويلي وسعد البازعي: دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، المغرب ط3، 2002، ص88

التأويل إذن يكون أولا عن طريق تحليل المقطوعات المجازية كالتشبيه والاستعارة والكناية التي تحتاج إلى توضيح لاكتشاف المعنى الكامن في داخلها، ولكن هذا مجرّد تعريف اولي، لكن التأويل في نظرية التلقي هو السعي لاكتشاف مساعي وأهداف العمل الأدبي بصفة عامة.
إذن المفاهيم الثلاثة السابقة " التلقي، القراءة والتأويل" هي مفاهيم مرتبطة فيما بينها، فالقراءة يتلقى القارئ العمل الأدبي وبالتلقي يمكنه ان يؤول ذلك العمل.

7.كيفية تلقي النصوص الأدبّية عند تلاميذ السنة الأولى والثانية من التعليم المتوّسط:

أكثر ما تعتمد عليه عملية تلقي النصوص الأدبيّة عند التلاميذ في قاعة الدرس هي عملية القراءة، فهي من الأنشطة التي تساهم في تنمية استعدادهم للتعلم، وتعتبر من أهم الدروس التي يستفيد منها التلاميذ وهي نوعان صامتة وجهرية، وتعرّف القراءة بمعنى "إدراك الرموز المكتوبة والنطق بها ثم استيعابها وترجمتها إلى أفكار، وفهم المادة المقروءة ثم التفاعل مع ما يقرأ، والاستجابة لما تمليه عليه هذه الرموز"[1]، فالقراءة تعني القدرة على معرفة الرموز المكتوبة والنطق بها نطقا سليما.
وهذه العملية (القراءة) تشمل جزاء مهمًا في حصة اللّغة العربيّة حيث وردت في الكتاب المدرسي عدّة نصوص أدبية وعلمية فهي تمثل حولي 60% من حجم الكتاب، وهي موّجهة للقراءة والمطالعة فكلّ وحدة من كلا الكتابين تحمل نصوصًا للقراءة بعنوان قراءة مشروحة في كتاب السنة الأولى، ويقابله تسمية قراءة ودراسة نّص في كتاب السنة الثانية، أمّا النّص الذي يأتي بعد نّص القراءة فسمي بمطالعة موّجهة في كلا الكتابين، وقد حمل كتاب السنة الثانية ملاحظة في جميع نصوص المطالعة الموّجهة، توّجه التلاميذ إلى ما يجب التركيز عليه في ذلك النّص، وقد اقتصرت الملاحظات حول التركيز على قراءة التلميذ بمفرده أو مع أحد زملائه، وأنّ الملف يهدف إلى تنمية زاده المعرفي واللّغوي، أما كتاب السنة الأولى فلم يشمل على ملاحظات في حين كان من المستحسن أن ترد هذه الملاحظات في كتاب السنة الأولى من أجل تعويد التلميذ على ممارسة هذه التوجيهات وإتباعها في السنة الثانية دون تكرارها عليه.
إنّ أوّل ما تقوم به الأستاذة في بداية الحصة هو قراءة النّص والتلاميذ يستمعون وبعد الانتهاء، تطلب من التلاميذ قراءة النّص واحدًا تلوَ الآخر قراءة جهرية مسموعة تسمح لها بتصحيح الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ أثناء هذه العملية، ويقسم النّص إلى فقرات، تقرأ الفقرة الأولى عدّة مرات حتى يتم استيعابها من طرف التلاميذ، ثم تنتقل إلى الفقرة الموالية، ثم تبدأ الأستاذة بطرح الأسئلة لاكتشاف مدى إدراك التلاميذ لأفكار النّص، وهل توصلوا إلى اكتشاف المعنى، حيث يقترح التلاميذ عدّة أفكار جزئية للنّص كل حسب فهمه للنّص، فقد لاحظنا اختلاف الأفكار المطروحة من قبل التلاميذ في نفس الفقرة، فهناك أفكار صحيحة وأخرى خاطئة، وهذا ما يُظهر

1. فيصل حسين: المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، مكتبة الثقافة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1 ، 1998 ص 145

لنا تباينًا في تأويل النّص لديهم كل حسب قدراته وميوله وكانت الأستاذة تقوم بشرح الكلمات الصعبة الواردة في النّص بإعطاء مفردات أخرى تقابلها أو بإعطاء أمثلة ، فقد خصص مكان بجانب النّص أو في الصفحة المقابلة للنّص لشرح المفردات الصعبة، لتسهيل تلقي المادة اللغوية عند التلاميذ، فكما يقول ايكو "إنّ أيّ عملية تأويلية لا يمكن أن تنطلق إلا بعد التسليم بالمعنى الحرفي للنّص، فالتأويل في نظره يجب أن يستند على المستوى الأوّل للمعنى، أي المستوى الحرفي للملفوظات، وذلك لأنّه داخل حدود كل لغة يوجد معنى حرفي للمفردات المعجمية، وهو ذلك المعنى الذي تقدمه المعاجم في بدء شرحها لكل مفردة"[1]، لهذا لابد أن يتعرف كلّ التلاميذ على المعنى الحرفي للمفردات الجديدة عليهم.

كما خصّص أيضا في كتاب "اللّغة العربيّة" للسنتين الأولى والثانية جزءًا خاصًا بقواعد اللغة، أين يُستغّل النّص في توظيف القواعد اللّغوية أو في استخلاصها منه، وقد سمي هذا الجزء في كتاب السنة الأولى "بالبناء اللغوي"، أمّا في كتاب السنة الثانية فقد سميّ "بقواعد اللّغة" من هنا نستنتج بأنّ النّص ما هو إلاّ أداة والقراءة ما هي إلاّ وسيلة تعتبر كتمهيد للدخول في عالم القواعد ومحاولة التمكن من اللّغة العربيّة، وهذا يظهر من خلال تغيير اسم الكتاب المدرسي، حيث في النظام القديم كان يسمى "بكتاب القراءة" بمعنى أنّه يركز على نشاط القراءة أمّا في النظام الجديد فقد غيّر اسمه إلى "كتاب اللّغة العربيّة" بمعنى أن اللّغة هي التي تهمين وليست القراءة.

فالعبر التي يمكننا استخراجها من النّصوص الأدبيّة لم تأخذ بعين الاعتبار، رغم أنّها تعلّم التلاميذ القيم والأخلاق، فحتى وإن وجد هناك تفاعل بين القارئ والمقروء (المتلقي والنّص) يبقى تفاعلا غيّر مدّعم من طرف الأستاذ لتجسيد القيم والأخلاق التي حملها النّص الأدبي، فكانت بالنسبة للتلميذ مجرّد درس نظري فحسب يساعده على تطبيق القواعد اللغوية وحتى البلاغية التي يتلقاها قبل وبعد نّص القراءة، فأثناء بحثنا الميداني لاحظنا في أوّل حصة بعد الانتهاء من قراءة النّص مباشرة طلبت الأستاذة من التلاميذ استخراج تعبيرات مجازية من النّص وقام التلاميذ باستخراجها، ولاحظنا من خلال الكتاب بأنّ دروس القواعد كلّها تستند إلى نّص القراءة، فجميع الأمثلة من أسماء وأفعال وحروف وجمل في النّص، ولم يرد أيّ مثال من خارج النّص في كلا الكتابين، مثلا في الوحدة الأولى من كتاب السّنة الأولى كان الدرس حول الميزان الصرفي للأفعال فكانت كلّ الأفعال الواردة في شرح القاعدة مقتبسة من نّص القراءة المشروحة، أمّا في الوحدة الأولى من كتاب السنة الثانية فقد كان درس القواعد حول الفعل المهموز وقد لاحظنا نفس الشيء فجميع الأمثلة الواردة في القاعدة كانت مقتبسة من نّص قراءة ودراسة النّص.

1. رشيد الادريسي ، سيماء التأويل، شركة النشر والتوزيع المدارس، الدار البيضاء، ط1 ، 2000 ، ص 29

وقد كانت الوسيلة الوحيدة لتلقي النّصوص الأدبيّة عند التلاميذ هي اللّغة، فقد كان التركيز عليها كبيرًا جدًا ولم يعتمد الأستاذ في التواصل مع التلاميذ على العلامات غير اللّغوية فقد كانت الصور المرافقة للنّص ليست ذات أهمية كبيرة ولم تطرح تساؤلات حولها، رغم توافق بعض الصور مع موضوع النّص أحيانا.

وتجدر الإشارة إلى أنّ الكتاب المدرسي تتخلله بعض الأخطاء التي تُصعّب على التلاميذ عملية تلقي المادة المدروسة بشكل صحيح نذكر مثلاً في كتاب السنة الأولى مواضيع التعبير الكتابي لا تتناسب مع محتوى الوحدات هناك خروج تام عن الموضوع المتناول، فمثلاً في الوحدة السابعة التي موضوعها "حب الوطن" موضوع التعبير الكتابي كان حول وصف حديقة أو مخيّم صيفي، ونفس الشيء في الوحدة التاسعة التي كان موضوعها "التضحية" لكن موضوع التعبير الكتابي كان كتابة رسالة، إذ نلاحظ بأنّ هناك تناقضًا بين ما يتلقاه التلميذ و بين ما يجسده في الواقع عن طريق الكتابة و التعبير عما يختلج في نفسه من أحاسيس و مشاعر.
أمّا في كتاب السنة الثانية فنلاحظ بأنّ هناك خلل في ترتيب الوحدات فمثلا الوحدة الثالثة كانت بعنوان "الأساطير" أمّا الوحدة الرابعة فكانت بعنوان "من دلائل عظمة الله ووحدانيته"، فقد تمّ تعريف التلميذ على الكفر أوّلا ثم على الإيمان، في حين كان ينبغي أن يتطرق إلى موضوع الإيمان أوّلا ليتجسّد مفهوم الإيمان بالله في ذهنه ثم يعرفه على موضوع الأساطير القديمة التي تتميز بالكفر والإلحاد، والتي لا يمكن للعقل البشري تقبل أحداثها التي تكون بعيدة جدًا عن الواقع، فمثل هذه الملابسات والتناقضات تصعّب على التلميذ استيعاب المادة المدروسة وتلقيها بشكل واضح.
لكن بالرغم من هذا كلّه لا ننكر بأنّ المواضيع المطروحة في كلا الكتابين قد كانت متنوّعة تناسب رغبات وميول التلاميذ ونجد النصوص الأدبيّة الواردة في الكتابين مستوحاة من الأدب الجزائري والعربي بصفة عامة، أمّا النصوص العلمية فقد كانت تواكب روح العصر وما تحققه التكنولوجيا من تقدم مبهر ونحن نقول "إن كانت القراءة تجربة فذلك لأنّ النّص يؤثر في القارئ بطريقة أو بأخرى، ونحن نستطيع بشكل عام أن نميّز بين نوعين من النصوص الأدبيّة فبعضها تعمل عملها في القارئ على نحو ملموس فتعزّز من قناعاته الفكرية السابقة ومن سلوكه الواقعي، وتكتفي نصوص أدبيّة أخرى بالترويح عنه وإدخال السرور على قلبه"[1]، بهذا نستطيع أن ندرج النصوص الأدبيّة الواردة في الكتابين في الصنف الثاني بالرغم من أنّها تحمل في طياتها مساعي لتحقيقها.

1.حسن مصطفى سحـلول: نظريــات القراءة والتأويل الأدبي وقضاياها من منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق،2001 ص117

خاتمة :

يعدّ هذا البحث محاولة متواضعة تسعى إلى معرفة كيفية تلقي التلاميذ للنّصوص الأدبيّة الواردة في الكتب المدرسيّة، وقد خصصنا بالدراسة السّنة الأولى والسّنة الثانية من التعليم المتوسط، لكن النتائج المتوّصل إليها ليست نهائية وحاسمة لأنّ البحث تساؤل مستمر وقد يكون مجرّد بداية لبحث جديد.

-ومن خلال ما قمنا به في هذا البحث يتبيّن لنا بأنّ كتابيّ اللّغة العربيّة للسنة الأولى والثانية من التعليم المتوسط يحتويان على مجموعة من النصوص من مختلف الأجناس الأدبية (قصة، مقال، شعر، مسرحية، أسطورة ...إلخ).

-تنوّع مواضيع هذه النصوص بتنوع أشكالها فقد تضمنت مواضيع اجتماعية، ثقافية، سياسية، علمية، ترفيهيه ... وكانت متناسبة مع الفئة العمرية للتلاميذ وميولهم ورغباتهم، فقد أدخلت القصص والأساطير التلاميذ في عالم الخيال، وأتاحت لهم النّصوص العلمية التعرف على التطوّروالتقدم التكنولوجي الذي يحدث في العالم

-أغلب النصوص الأدبيّة الواردة في الكتابين جاءت ملخصة مقارنة بالنصوص الأصليّة وهذا نظرا لطولها الذي لا يتناسب مع حجم النصوص الواردة في الكتابين، ولاحظنا أيضا تغيير بعض الكلمات الصعبة بكلمات أسهل منها وحذف بعض الصور البلاغية كالتشبيه والاستعارة والكناية وهذا لتسهيل عملية التلقي عند التلاميذ.

-تعتبر النصوص الأدبيّة الواردة في الكتابين تمهيدًا لاستثمارها في مادة القواعد/النحو إذ يحاول التلاميذ تطبيقها عليه أو استخراجها منه.

-تفاعل التلاميذ مع القصص والأساطير أكثر من تفاعلهم مع النصوص التي تتناول الحديث عن المفاهيم المجردة، اذ يكتفي التلاميذ في مثل هذه النصوص بفهم المصطلح وشرح معناه.

- الدّور الفعال للعلامات اللغوية في العملية التعليمية فقد لاحظنا أنّ الرموز اللغوية(النصوص المكتوبة) تمثل نسبة كبيرة في الكتابين المدرسيين.

-تفاعل التلاميذ مع العلامات غير اللغوية الواردة في الكتابين (الصورة المرافقة للنص)، فمن خلال الاستبيان تبيّن لنا بأنّ التلاميذ يلاحظون الصورة قبل قراءة النّص ويعتبرونها بمثابة فكرة عامة له، وبالمقابل عدم اهتمام المعلّم بهذه الصور الذي يظهر من عدم طرح أسئلة على التلاميذ بخصوصها.

-سعي الأستاذ إلى تحقيق تواصل أفضل بينه وبين التلاميذ، بحيث يعمل على نقل وتبسيط الأفكار والمعلومات لهم بهدف استيعابيها وتلقي المعارف بطريقة صحيحة.

-لقد كان هذا البحث محاولة لقراءة أهم القضايا المتعلقة بتلقي النّصوص الأدبيّة عند تلاميذ السنة الأولى والثانية من التعليم المتوسط، لأنّ عملية التلقي تعتبر الأساس في عملية التعليم والتعلّم، ولكن لا نستطيع أن نقولأنّها قراءة شاملة ولكنها تبقى إحدى المحاولات أو القراءات التي بذلنا ما بوسعنا للقيام بها.

التقرير:

-نسعى من خلال بحثنا هذا إلى معرفة كيفية تلقي النصوص الأدبيّة عند تلاميذ السنة الأولى والثانية من التعليم المتوسط. بحيث قمنا بالاتصال بمدرستين إكماليتين من خلال تربّص دام من 2015/04/05 إلى 2015/04/28 وذلك بالمشاركة في أربعة حصص في حصة القراءة. الموافقة للسنة الجامعية 2015/2014 الداخلة في تحضير شهادة الماستر.

بهذا الصدد اتجهنا إلى إكمالية "أونار محمد" التي تقع في بلدية "سوق الخميس" التابعة لدائرة "معاتقة" ولاية "تيزي وزو"، وهي مدرسة تأسست سنة 1979 وقد سميّت هذه المؤسسة باسم "أونار محمد" تخليدا له حيث كان من أحد المجاهدين الذين ناضلوا من أجل الجزائر. فهو من مواليد 19 فيفري 1932 بقرية برقوقة بلدية "معاتقة"، وهو من عائلة كريمة متوسطة الحال، وفي عام 1952 انخرط في حركة انتصار الحريات الديمقراطية وظل فيها حتى عام 1954، وفي عام 1959 ترقى إلى رتبة "رقيب أوّل" توفي سنة 1978 في حادث مرور بولاية بشار"[1]، وفي هذه المؤسسة اخترنا تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط كعيّنة للدراسة والمشاركة معهم في حصة القراءة المشروحة ودراسة النص، كما اتجهنا إلى إكمالية أخرى تسمى بـ "متوسطة ثامضيقت" حيث تم فتحها سنة 1994، وإعادة بنائها سنة 2012 و سميت بمتوسطة "لونة محمد" الذي يعتبر من أحد المجاهدين المعروفين في المنطقة" [2]، وهي متوسطة تابعة لقرية "ثامضيقت" بلدية "مكيرة" دائرة "تيزي غنيف " ولاية "تيزي وزو"، وفي هذه المؤسسة قمنا ببحثنا الميداني حول تلقي النّصوص الأدبيّة عند تلاميذ السّنة الأولى من التعليم المتوسط.

-ولمعرفة طريقة تلقي النصوص الأدبيّة، وكيفية سير عملية القراءة عند تلاميذ السنة الأولى والثانية من التعليم المتوسط، اخترنا المشاركة في حصة "اللّغة العربيّة"، قدمنا خلالها استبيان للتلاميذ لغرضٍ التوصل إلى نتائج وتحليلها لاستثمارها في البحث، حيث احتوى قسم السنة الأولى على 23 تلميذًا من بينهم 8 بنات و 15ذكور تتراوح أعمارهم بين 11و13سنة باستثناء تلميذ واحد يبلغ عمره 15سنة مع العلم أنّه من المعيدين للسنة. أما قسم السنة الثانية فيبلغ عدد التلاميذ 27 من بينهم 13 بنت و 14ذكر تتروح أعمارهم بين 12 و17 سنة.

-من خلال مشاركتنا لاحظنا أنّ التلاميذ يتكلّمون اللّغة العربيّة الفصحى أثناء الدرس والمشاركة، أما عند غياب الأستاذ يستعملون اللغة الأمازيغية، وقد يضطرالأستاذ في بعض الأحيان أثناء شرحه للدرس إلى استعمال بعض الكلمات بالقبائلية لتقريب الفكرة إلى ذهن التلميذ وخاصة في حصة التعبير، وفي حصة القراءة في كلاّ القسمين(السّنة الأولى والثانية) نلاحظ غياب استعمال

1. معلومات تحصلت عليها من مساعدة المدير في إكمالية "اونار محمد" يوم 2015/04/23
2. معلومات تحصلت عليها من مساعدة المدير في إكمالية " لونة محمد" يوم 2015/04/28

اللّغة الفرنسية سواءًا بين التلاميذ أو مع الأستاذ، وتعتبر القصة من الأنواع الأدبيّة المفضلة لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية في حصة القراءة المشروحة (حسب نتائج الاستبيان 99% من التلاميذ يفضلون قراءة القصة) كما يحب البعض الآخر الاستماع إلى القصيدة الشعرية وقراءة المسرحية (نسبة قليلة جدًا 1 %).

- إنّ طريقة المعلم في إلقاء الدّرس في حصة القراءة، تبدأ بطرحه أسئلة حول موضوع النّص بصفة عامة، ويجيب التلاميذ على تلك الأسئلة بالاعتماد على المكتسبات القبلية لهم والفكرة التي يمتلكها حول الموضوع المطروح قبل قراءة النّص وشرحه من طرف الأستاذ، فالتدريس أصبح يعتمد على كفاءة التلميذ أو ما يسمى "المقاربة بالكفاءات"، ومن خلال الأسئلةالمطروحة من طرف الأستاذ والإجابة المقدمة من طرف التلاميذ لاحظنا أنّ التلاميذ كوّنوا فكرة عن النّص قبل قراءته.

- بعد طرح مجموعة من الأسئلة حول موضوع النّص، يطلب الأستاذ من التلاميذ قراءة النّص قراءة صامتة ومتأنية لمدّة تستغرق تقريبا (10د) وبعد ذلك يقوم الأستاذ بشرح عنوان النّص مثلا: قصة "ضحية المكر والخديعة" ص 256 (في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية)، كما يشرح لهم أهم الأفكار البارزة في النّص، ثم يطلب من التلاميذ وضع الفكرة العامة المناسبة له، وبعدها يقرأ الأستاذ النّص قراءة متأنية بصوت مرتفع ويقوم التلاميذ بالمتابعة والاستماع. وبعد انتهائه من القراءة يطلب من التلاميذ قراءة النّص فقرة بعد فقرة، وما لاحظناه أثناء عملية القراءة أنّ الأستاذ ليس هو الذي يقوم بتصحيح الأخطاء بل هم التلاميذ بقول كلمة "خطأ" وفي نفس الوقت يصححون الخطأ.

- ثم يبدأ الأستاذ بشرح النّص فقرة بعد فقرة، وبعد قراءته كلّه يطلب من أحد التلاميذ قراءة الفقرة الأولى مثلاً ثم يتبعها بالشرح ويربطها بالواقع المعاش مثال: نص "سبق العرب إلى مبادئ الديمقراطية" ص 288 (كتاب اللغة العربية للسنة الثانية): أعطى أمثلة من الواقع حيث ربط مبادئ الديمقراطية بالإسلام الذي نادى بالمحافظة على حقوق الإنسان واحترام كرامته. وبعد شرح كل فقرة من فقرات النّص من طرف الأستاذ يقوم التلاميذ بوضع فكرة أساسية لكل فقرة.

- كما قام الأستاذ في الحصة الثانية (دراسة النّص) بربط حصة القراءة بقواعد اللّغة، بمعنى أنّ حصة القراءة تعتبر كتمهيد لحصة قواعد اللّغة مثلاً: في نّص "الحمامة المطوّقة" ص 96 (كتاب اللّغة العربية للسنة الأولى)، بعد قراءة النّص للمرّة الثانية (مع العلم أنّ النّص قد تمّتقراءته وشرحه في الحصة الأولى) يطلب الأستاذ من التلاميذ استخراج من النّص: أسلوب استفهامي، خبري، انشائي، تشبيه ... إلخ). أما عند تلاميذ السنة الثانية في " نّص سبق العرب إلى مبادئ الديمقراطية " ص 228 تُلفت الأستاذة انتباه التلاميذ إلى الأداة التي يبدأ بها النّص "إنّ" لغرض التعرف على نمط النّص، والتعرّف على أوزان الأفعال الواردة في النّص، فقد لاحظنا خلال فترة التربص أنّ حصة القراءة تكون تابعة ومتواصلة مع حصة قواعد اللّغة فكل الأمثلة والجمل المستعملة في حصة القواعد مأخوذة من النّص المدروس في حصة القراءة.

- أمّا عن الصورة المرافقة للنّص بمعنى "الأيقونة" فكانت مغيّبة تمامًا أثناء شرح الدرس، وفي عملية طرح الأسئلة المتعلقة بالنّص وفهمه، وعندما استسمحت الأستاذ وطلبت منه أنّ يركز التلاميذ في الصورة الموجودة في النّص، طرح مجموعة من الأسئلة حول الصورة بحيث تفاعل التلاميذ مع مثل هذا النوع من الأسئلة، كما لاحظنا أنّهم ربطوا الصورة بالفكرة العامة التي يتحدث عنها النّص، وحسب نتائج الاستبيان الذي وزّع على تلاميذ السنة الأولى والثانية، اتضح لنا أن كلّ التلاميذ (نسبة % 100) يشاهدون الصورة المرافقة للنّص قبل قراءته وشرحه من طرف الأستاذ، والصورة عندهم (حسب نتائج الاستبيان) تمثل فكرة عامة للنّص، فقد استثمر التلاميذ الصورة من الناحية الإيجابية ولم يعتبروها مجردّ صورة، بل كانت تعتبر كمفتاح لمعرفة المغزى من النّص.

- وعلى العموم فإنّ أغلبية التلاميذ في كلا القسمين (السّنة الأولى والثانية) تفاعلوا مع النّص وتمكنوا من تلقي المعلومات المطروحة فيه واستخلصوا عبر ومغزى من كل قصة ومسرحية وأسطورة برمجت لتلاميذ السنة الأولى والثانية. والتلاميذ يتلقون هذه المعلومات والأفكار عن طريق القراءة بأنواعها المختلفة: "صامتة وجهرية"، وكذلك عن طريق شرح الأستاذ الذي يمكّن التلاميذ من استيعاب مضمون النّص، بحيث يدعّم المعلومات الواردة في النّص بإعطاء أمثلة من الواقع فأغلب التلاميذ (حسب نتائج الاستبيان) يفهمون النّص عن طريق شرح الأستاذ وإعطاء الأمثلة، كما يقوم الأستاذ بإثراء المعجم اللغوي عند التلاميذ، حيث عند شرح النّص يقف أمام كلّ كلمة جديدة ويقوم بشرحها وتبسيط معناها، وهذا ما لاحظناه أثناء البحث الميداني فالتلاميذ تمكّنوا من فهم المعاني الجديدة الواردة في النّص عن طريق التمثيل بالواقع، وبهذه الخطوات كان التلميذ قد تلقى المعلومات والأفكار الجديدة التي احتوى عليها النّص والتي من شأنها التأثير في ذهنه والتغيير من سلوكه، وترسيخ عبر يستفيد منها في مستقبله، فالوسيط (المعلّم والشرح) يساعد التلاميذ على تلقي النصوص الأدبيّة واستثمار المعلومات التي يطمح النّص إيصالها إلى التلميذ، وبهذا يكون النّص الأدبي قد حقق المتعة والمنفعة في نفسيّة التلميذ في آن واحد.

- وفيما يلي نعرض نموذجًا من الاستبيان الذي تمت الإجابة عنه من طرف تلاميذ السنة الأولى والثانية من التعليم المتوسط.

قائمة المصادر والمراجع:

قائمة المراجع:

1. (أحمد) أمين، فيض خاطر، مطبعة التأليف والترجمة والنشر،القاهرة، د ط، 1940، الجزء الثاني.
2. (أمبرتو) إيكو، ترجمة سعيد بن كراد، العلامة، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1،2007 .
3. (رشيد) الإدريسي، سيماء التأويل، شركة النشر والتوزيع المدارس، الدار البيضاء، ط1، 2000.
4. (توفيق) الحكيم، أشعب، مكتبة الآداب ومطبعتها بالجيماميرت، د ط، د س.
5. (عبد القادر) الغزالي، اللسانيات ونظريات التواصل، دار الحوار للنشر والتوزيع، ط1،2003.
6. (ميجان) الرويلي وسعد البازعي، دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، المغرب،ط1، 2004.
7. نعيمة العقريب، منهج توثيق الأمثال الشعبية (الذاكرة الشعبية الجزائرية والابداع)، مخبر تحليل الخطاب، جامعة مولود معمري تيزي وزو، 6 ماي 2012.
8. (فراس) السليتي، استراتيجيات التعلم والتعليم، النظرية والتطبيق، جدار الكتاب العالمي، ط1، 2008.
9. (أنطونيوس) بطرس، الأدب تعريفه، أنواعه، مذاهبه، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، د ط 2005.
10. (عبد الفتاح حسن) بجة، أصول تدريس اللّغة العربيّة، دار الفكر، عمان، ط1، 1999.
11. (عبد الله) بن المقفع، كليلة ودمنة، المكتبة الثقافية، بيروت، دط، دس.
12. بن تريدي، آيت عبد السلام، كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2007.
13. (جبران خليل) جبران، الأجنحة المنكسرة، دار كرم، دمشق، د ط، د س
14. (علي) جمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي، الأصول الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة والتربية الدينية، دار النهضة للطباعة والنشر، مصر، د ط، د س.
15. (أحمد) حبيلي، لزهري جابري وآخرون، كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2007.
16. (فيصل) حسن، المرشد الفني لتدريس اللّغة العربيّة، مكتبة الثقافة والنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 1998.
17. (حياة)خليفاتي، دراسات تقويمية للمستندات التربويّة في مختلف الأطوار التعليمية، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، الجزائر، د ط، 2011-2012.

18.(حياة)خليفاتي، مفهوم المنهج والكتاب المدرسي، منشورات مخبر الممارسات اللغويّة في الجزائر،دط، 2011-2012
19.(محمود) درابسة، التلقي والابداع، دار جرير للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2010.
20.(ثائر) ديب، نشوء الرواية، دار الفرقد، سوريا، ط2، 2008.
21.(أبو الفتوح) رضوان، الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسسه، استخدامه، د ط،دار الهنا للطباعة، القاهرة، 1962.
22.(كريم) زكي، الإشارات الجسمية، دار غريب، القاهرة، ط2، 2001
23.(محمد مصطفى) زيدان، نظريات التعلّم و تطبيقاتها التربوية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط، د س.
24.(حسن مصطفى)سحلول، نظريات القراءة والتأويل الأدبي وقضاياه، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، د ط 2001.
25.(بشرى موسى) صالح، نظرية التلقي، أصول وتطبيقات، المركز الثقافي العربي، لبنان، ط1، 2001.
26.(منذر) عياشي، العلاماتية وعلم النّص، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 2004.
27.(عادل) فاخوري، تيارات في السيماء، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2010.
28.(مولود) فرعون، الأرض و الدّم، دار ثلانتيقيث للنشر والتوزيع، الجزائر، د ط، 2005.
29.(جونثان) كلر، ترجمة عزالدين اسماعيل، فرديناندي سوسير، أصول اللسانيات الحديثة، المكتبة الأكاديمية، ط1، 2000.
30.(بول) كويلي وليتسياجانز، ترجمة جمال الجزيري، علم العلامات، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1، 2005.
31.(عزيز) نعمان، جدل الحداثة وما بعد الحداثة، منشورات مخبر تحليل الخطاب، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2012.
32.(عزيزة) مريدن، القصة والرواية، دار الفكر، دمشق، د ط، 1980

قائمةالمعاجم:

1. (فيصل) الأحمر، معجم السميائيات، الدار العربية للعلوم ناشرون بيروت، منشورات الإختلاف، الجزائر، ط1، 2010
2.(جبور) عبد النور، المعجم الأدبي، دار العلوم الملابين، لبنان، ط2، 1984.

الرسائل الجامعية:

1.حمو الحاج ذهبية، استراتجية التواصل، التصريح والتلميح في الخطاب السياسي، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2006-2007.

مواقع الانترنيت:

http://allkoli3ayoo7.com

www.educa.24.net

الفهــرس

مقدمة.....	5
- مدخل: الكتاب المدرسي ودوره في العمليّة التعليمية التعلميّة.....	6
1. تعريف الكتاب المدرسي.....	6
أ- لغة.....	6
ب-اصطلاحًا.....	6
2.أهميّة الكتاب المدرسي ودوره في العمليّة التعليمية التعلميّة.....	09
3. التواصل في العمليّة التعليمية التعلميّة.	12
1.3. مفهوم التواصل.....	12
2.3 أطراف التواصل في العمليّة التعليمية التعلميّة.....	15
الفصل الأوّل: النّصوص الأدبيّة في كتابيّ "اللّغة العربيّة" للسّنة الأولى والسّنة الثانية من التعليم المتوسط.....	17
1. أنواع النّصوص الأدبيّة.....	17
1-1- القصة.....	17
1-2- المقال.....	19
1-3- الرواية.....	21
1-4- الشعر.....	23
1-5- الأسطورة.....	23
1-6- المسرحية.....	27
2. تصنيف النصوص الأدبيّة الواردة في كتابيّ "اللّغة العربيّة" للسنة الأولى والثانية من التعليم المتوسط.....	29
أ . كتاب السّنة الأولى.....	29
ب . كتاب السّنة الثانية.....	32
3. عرض محتوى الكتابين.....	35
أ . كتاب السّنة الأولى.....	36
ب . كتاب السّنة الثانية.....	42
4. مقارنة النّصوص الأدبيّة الواردة في الكتابين بمراجعها الأصليّة.....	45
1.4 .كتاب السّنة الأولى.....	45
2.4. كتاب السّنة الثانية.....	48

الفصل الثاني: تلقي النّصوص الأدبيّة عند تلاميذ السّنة الأولى والسّنة الثانية من التعليم المتوسط"	
1. علم العلامات: المفهوم والمصطلح.....	50
أ . فرديناند دي سوسير.....	50
ب . شارل ساندیرس بیرس.....	51
1-1. مفهوم علم العلامات.....	53
1-2 . مفهوم العلامة.....	53
2. العلامة اللغوية	55
3. أصناف العلامات.....	56
3-1. الأيقونة.....	56
3-2. الشاهد (الدليل).....	57
3-3.الرمز.....	57
4. دور العلامات اللغوية وغير اللغوية في العمليّة التعليمية التعلميّة.....	58
1.4 .العلامات اللغوية.....	58
2.4 .العلامات غير اللغوية.....	59
5. تعريف التلقي.....	63
6.نظرية التلقي.....	64
7. كيفية تلقي النصوص الأدبيّة عند تلاميذ السنة الأولى والسنة الثانية من التعليم المتوسط.....	66
- خاتمة.....	69
- ملحق.....	70
- قائمة المصادر والمراجع.....	73
- الفهرس.....	76