

النص التعليمي في المرحلة الثانوية مقاربة نقدية

The Interactive Relationship Between the Reader and the Text

أ.د. صالح غيلوس
جامعة المسيلة، الجزائر
Salah.ghilous@univ-msila.dz

تاريخ النشر 2025/12/29

تاريخ الارسال: 2025/12/27

ملخص:

ملخص:	معلومات المقال
الملخص: النص التعليمي الفعّال يعتمد على وجود "مساحات مجهولة" أو ما يعبر عنه بنقص المعلومات لدى المتلقي. فالنص الذي يقتصر على ما يعرفه المتعلم مسبقاً يفقد قيمته التعليمية، ويتحول إلى مجرد محتوى مكرر يفتقر إلى الجاذبية. الأهمية الحقيقية للنص التعليمي تكمن في تحقيق التوازن الدقيق بين "المعلوم"، الذي يمنح الثقة والراحة للمتعلم، و"المجهول"، الذي يثير الفضول ويدفع إلى اكتساب معرفة جديدة. وعندما يزول هذا الجهل، تحدث "اللحظة التعليمية"، حيث تتحول المعلومة الجديدة من شيء خارجي عن عقل المتعلم إلى جزء متكامل من بنيته المعرفي.	تاريخ الارسال: 2025/02/25 الكلمات المفتاحية: ✓ التلقي ✓ الواقعي ✓ النفسي ✓ القارئ
Abstract :	Article info
<i>The Debourgand argues that an effective educational text</i>	

relies on the presence of "unknown spaces," or what can be described as gaps in the learner's knowledge. A text that is limited to what the learner already knows loses its educational value and becomes mere repetitive content lacking appeal. The true significance of an educational text lies in achieving a delicate balance between the "known," which provides the learner with confidence and comfort, and the "unknown," which sparks curiosity and motivates the acquisition of new knowledge. When this ignorance is overcome, the "educational moment" occurs, in which the new information transforms from something external to the learner's mind into an integral part of their cognitive structure.

Keywords:

Reception
Realistic
Psychological
Reader

المؤلف المرسل

1. مقدمة:

تتجاوز النصوص الشعرية المقررة في منهاج السنة الأولى ثانوي (شعبة الآداب) كونها مجرد وحدات قرائية، لتستحيل إلى "فضاء إبستمولوجي" ومختبر إجرائي يتدرب فيه المتعلم على آليات التحليل النقدي والجمالي. إن الغوص في المتون الشعرية، بدءاً من المعلقات الجاهلية بوصفها "ديوان العرب" وصولاً إلى التحولات الرؤيوية في صدر الإسلام والعصر الأموي، لا يستهدف فحسب إكساب الطالب ذخيرة لغوية ومعجمية، بل يرمي إلى استكشاف "المنطق البنيوي" الذي صاغ الذهنية العربية؛ حيث ينكشف الشعر أمام المتعلم كنسق ثقافي متكامل يحمل شفرات القيم الأخلاقية، والاجتماعية، والوجودية. وبذلك، يخرج الشعر من إطاره التقليدي كـ "غرض" أدبي جامد، ليصبح "حاملاً حضارياً" وشبكة معقدة تتقاطع فيها علوم التاريخ، والبلاغة، والعروض، ضمن مقاربة نصية شمولية.

وتتشكل الهوية التعليمية لهذه النصوص عبر ارتهانها الوثيق بـ "إستراتيجية الأنماط النصية"؛ إذ لم يعد التحليل الحديث يكتفي بالتصنيفات الغرضية التقليدية كـ (المدح، الفخر، أو الرثاء)، بل أضحي لزماً على المتعلم

النص التعليمي في المرحلة الثانوية مقاربة نقدية

سبر أغوار "النمط المهيمن" وآليات اشتغاله داخل النص. ففي الوقت الذي يتسيد فيه **النمط الوصفي** فضاء القصيدة الجاهلية —محولاً إياها إلى لوحة تشكيلية ترصد أدق تفاصيل البيئة والظعن— يبرز **النمط الحجاجي** في شعر النقائص والأدب السياسي كأداة للمساجلة الفكرية والبرهنة المنطقية. كما يتداخل **النمط السردى** في القصائد التي تتبنى "الحكاية الشعرية" لتوثيق وقائع الفروسية والبطولات، مما يمنح المتعلم قدرة على التمييز بين الوظائف التداولية المختلفة للخطاب الشعري.

2- تصميم المحتوى التعليمي لمادة اللغة العربية في السنة الأولى ثانوي (جذع مشترك آداب):

يقوم التصميم على رؤية منهجية مزدوجة؛ فهي تعتمد التسلسل الزمني (الكرونولوجي) كإطار عام لاستعراض عصور الازدهار الأدبي، بينما تتخذ من النمذجة النصية (Textual Typology) أداة إجرائية للتحليل. تبدأ هذه الرحلة من العصر الجاهلي، حيث يتم التركيز على بنية القصيدة الجاهلية (المعلقات)، ثم تنتقل إلى عصر صدر الإسلام لاستكشاف أثر التحول العقائدي على البنية اللغوية، وصولاً إلى العصر الأموي الذي شهد نضوج الأغراض السياسية والذاتية.

3- مأسسة "النموذج البدئي" للشعرية العربية:

لا يُقدّم العصر الجاهلي وصدر الإسلام في المقررات التعليمية الحديثة بوصفهما حقبة زمنية منقضية، بل بوصفهما "الخزان الرمزي" والمحتد الذي تشكلت فيه "الأنا" اللغوية العربية. إن وصف هذا العصر بـ "النموذج البدئي" (Archetype) يعني أن القصيدة العربية آنذاك وضعت القوانين الصارمة للجمال، والإيقاع، والصورة، التي ظلت تحكم المخيال الأدبي لقرون طويلة.

تُعد المعلقات في منهاج السنة الأولى ثانوي "المتن الأم" الذي تتجسد من خلاله القيم الكبرى للإنسان العربي في عصر الازدهار الأول. فدراسة نصوص شعراء مثل زهير بن أبي سلمى وعنترة بن شداد لا تهدف فقط إلى ملامسة الجوانب الفنية، بل تهدف إلى استجلاء المنظومة الأخلاقية التي حكمت ذلك العصر.

- 1. قيم الفروسية والشجاعة (نموذج عنترة بن شداد).

تُقدم فروسية عنترة في المنهاج بوصفها "فروسية أخلاقية" تتجاوز القوة البدنية إلى نبل النفس.

- **البُعد السردى:** يعتمد النص على النمط السردى لوصف وقائع المعارك، حيث يبرز عنترة كبطل ملحمي يذود عن حياض القبيلة.
- **البُعد القيمي:** يتم التركيز على عفة الفارس ("وأغض طرفي ما بدت لي جارتني")، مما يعلم المتعلم أن الشجاعة في المنظور الجاهلي كانت مقترنة بحماية الضعيف وصون العرض، وهي قيم تساهم في بناء الشخصية المتوازنة للطالب.

- 2. قيم الحكمة والسلم والكرم (نموذج زهير بن أبي سلمى):

يُمثل شعر زهير بن أبي سلمى الجانب العقلاني والحكيم في الشخصية العربية، وهو ما يُعرف بـ "الشعر الحولي" الرصين.

- **الحكمة والصلح:** في معلقته، يدرس الطلاب قيم حقن الدماء والصلح بين القبائل (مدحه لهرم بن سنان والحارث بن عوف)، وهو ما يرسخ لدى المتعلم قيم التسامح والتعايش السلمي.
- **المنطق والبرهنة:** يبرز هنا النمط الحجائي والتفسييري؛ حيث يقدم زهير حكماً وجودية ("ومن هاب أسباب المنايا ينلنه") تعتمد على الاستدلال بالتجربة الإنسانية العميقة.
- **الكرم:** بوصفه عقيدة اجتماعية

النص التعليمي في المرحلة الثانوية مقاربة نقدية

- يُدرّس الكرم في هذا المستوى ليس كفعل بذل مادي فحسب، بل كـ "تحذّر للعدم" ووسيلة للخلود الذكري.
- التوظيف الوصفي: يتم التركيز على نصوص تصف "قرى الضيف" وإشعال النيران في الليالي الشتوية، مما يربط بين الأدب والبيئة الصحراوية القاسية التي جعلت من الكرم وسيلة للبقاء والتحالف الاجتماعي.
- 4. فخر الشعراء: بناء الهوية الفردية والجمعية
- الفخر في السنة الأولى ثانوي يُحلل بوصفه أداة لـ "إثبات الذات".
- الفخر الذاتي: الاعتزاز بالخصائل الشخصية (الصدق، الوفاء، البأس).
- الفخر الجماعي: الارتباط بالجماعة (القبيلة) والدفاع عن منجزاتها، مما يفتح نقاشاً نقدياً مع الطلاب حول مفهوم "المواطنة" قديماً وحديثاً.

4- نقد : يقوم تصميم المحتوى التعليمي لمادة اللغة العربية في السنة الأولى ثانوي:

في صيغته الراهنة، على منطلق معرفي تقليدي يجعل من اللغة موضوعاً للتلقين أكثر منها ممارسة تواصلية حية، وهو ما ينسجم مع التصور البنوي الكلاسيكي للغة كما بلوره فردينان دي سوسير في محاضرات في اللسانيات العامة، حيث تُدرس اللغة باعتبارها نظاماً مغلقاً من العلامات، منفصلاً عن شروط الاستعمال والسياق الاجتماعي.

ويظهر هذا التوجه كذلك في ضعف البناء الكفائي للمحتوى، إذ لا يُراعى منطلق النمو المعرفي للمتعلم ولا آليات تشكّل المعنى لديه، خلافاً

¹ لما أكدّه حين ربط التعلم بالفعل والبناء التدريجي للمعرفة، لا بمجرد الاستقبال السلبي.

كما يغيب البعد التفاعلي والاجتماعي للتعلم اللغوي، رغم مركزية هذا البعد في النظرية السوسيو-ثقافية،² حيث يبيّن أن اكتساب اللغة يتم داخل تفاعلات

اجتماعية هادفة، وأن المعنى يُبنى ضمن ما يسميه بالمنطقة القريبة من النمو، وهو ما لا ينعكس بوضوح في تصميم الأنشطة الصفية.

أما على مستوى التعامل مع النصوص، فإن تقديمها بوصفها حوامل لمعانٍ جاهزة يحدّ من إمكانيات التأويل والحوار القرائي، في حين يؤكد أن النص يفتح على تعددية دلالية لا تتحقق إلا عبر فعل القراءة والتأويل، وهو ما يستدعي أنشطة تُمكن المتعلم من إنتاج المعنى لا استهلاكه.

وفي مكوّن اللغة (النحو والصرف والبلاغة)، يُلاحظ الفصل الصارم بين القاعدة والاستعمال على خلاف ما يدعو إليه مايكل هاليداي حيث تُفهم البنية اللغوية بوصفها وظيفة دلالية وتواصلية مرتبطة بالسياق الاجتماعي، لا نظاماً شكلياً معزولاً³.

أما في مجال التعبير الكتابي والشفهي، فإن غياب التصاعد الكفائي في بناء المهارات يتعارض مع التصور الحلزوني للتعليم الذي يطرحه، والذي يؤكد ضرورة إعادة تقديم المفاهيم والمهارات في مستويات متدرجة من العمق والتعقيد⁴.

1- التحول اللغوي والمفاهيمي:

يُبرز عدد من النقاد الجزائريين أن التحول اللغوي في النصوص الأدبية المدرسية لا يُفهم خارج سياقه التاريخي والثقافي، وأن تقديمه بمعزل عن شروط إنتاجه يفضي إلى قراءة شكلية تُفرغ النص من أبعاده الدلالية. ففي هذا السياق، يشير عبد الملك مرتاض إلى أن اللغة الأدبية العربية عرفت تحولات عميقة على مستوى البنية والأسلوب والدلالة، غير أن استيعاب هذه التحولات يقتضي وعياً بسيرورتها التاريخية، لا الاكتفاء بعرض نماذج متجاوزة من عصور مختلفة.

ومن زاوية نقدية- لسانية، يؤكد محمد مفتاح، في قراءاته التي أثّرت في الدرس النقدي المغاربي، أن التحول المفاهيمي في النصوص لا ينفصل عن تحول آليات إنتاج المعنى، وأن الانتقال من الخطاب التراثي إلى الخطاب الحديث يستلزم

النص التعليمي في المرحلة الثانوية مقاربة نقدية

أدوات تأويلية تمكّن المتعلم من إدراك العلاقات بين البنية والدلالة والسياق ، غير أن هذا البعد التأويلي لا يجد صده الكافي في الممارسات الصفية.

كما يلفت عبد القادر الفاسي الفهري، في سياق تناول تلقي النصوص العربية الحديثة في الفضاء المدرسي، إلى خطورة القطيعة المفاجئة بين أنماط لغوية مختلفة دون تمهيد مفاهيمي، لما لذلك من أثر سلبي على تشكّل الكفاية القرائية لدى المتعلم.⁵ وهو ما ينسحب على واقع تدريس الأدب في المرحلة الثانوية.

النص الأدبي، حين يُدرّس منفصلاً عن تحولات الذائقة والوعي الاجتماعي، يتحول إلى مادة جامدة، تفقد بعدها الجمالي والتواصلي، خاصة لدى المتعلمين في المراحل الانتقالية.⁶

أن التحول المفاهيمي في النصوص الحديثة لا يمكن أن يُختزل في معجم جديد، بل هو تحوّل في أنساق التفكير والتمثّل، وهو ما يستدعي مقاربات تربط النص بأسئلته الثقافية والاجتماعية ، غير أن هذا الوعي النسقي لا ينعكس بوضوح في اختيار الأسئلة والأنشطة التعليمية.

4 -التغير في البنية النمطية للنص:

يركّز هذا الاتجاه على العلاقة بين النمط النصي والتعلّم، ويعدّ من أكثر الاتجاهات حضوراً في مجلات ، يرى باحثون في تعليمية النص الأدبي أن التغيّر في البنية النمطية، من السرد الخطي إلى التداخل النمطي، لم يُواكّب بإعادة بناء أنشطة القراءة، مما جعل المتعلم يتعامل مع نصوص حديثة بأدوات تقليدية.

يهتم هذا الاتجاه بتحليل **الكتاب المدرسي** بوصفه منتجاً تربوياً، ويرى أن إدراج نصوص ذات بنية نمطية مركبة في السنة الأولى ثانوي تمّ دون تخطيط حلزوني واضح.

وتُظهر أن النصوص الحديثة تُدرج لأسباب ثقافية أو إيديولوجية أكثر من كونها منسجمة مع الكفايات النصية المستهدفة.

يركّز هذا الاتجاه على أثر تغيّر النمط النصي في بناء الكفاية القرائية، ويؤكد أن الانتقال من النمط البسيط إلى المركب يجب أن يمر عبر وسائط تعليمية (أنشطة قبلية، شبكات قراءة، خرائط نصية).

5- الصعوبات والعوائق في تدريس النصوص:

رغم المنهجية المتطورة، تواجه هذه العملية عدة عوائق ميدانية:

تقديم معجم مبسط للمتعلم قبل قراءة النصوص يواجه تدريس النص الأدبي في المرحلة الثانوية مجموعة من الصعوبات الجوهرية، التي تؤثر على فاعلية التعلم وتفاعل المتعلمين مع النصوص، وتشمل الجوانب اللغوية، المفاهيمية، الديدانكتيكية، والثقافية.

1- الفجوة اللغوية:

تحتوي نصوص العصر الجاهلي وصدر الإسلام على مفردات وتراكيب، قد تكون بعيدة عن تجربة المتعلم المعاصر، الذي اعتاد لغة التواصل السريع ووسائل الإعلام الحديثة، مما قد يولّد شعورًا بالنفور أو الإحباط، ويحد من استيعاب النصوص وفهم مضامينها. 7. ومن أجل معالجة هذه الصعوبة، يُنصح بتوظيف أنشطة تدرج لغوي تشمل:

- استخدام وسائل سمعية وبصرية لتقريب المعنى،
- ربط المفردات القديمة بمكافئاتها الحديثة في سياق الاستخدام اليومي.

2- الجمود المنهجي:

غالبًا ما تتحول المقاربة النصية في الفصل إلى قوالب جافة، تركز على الفهم الحرفي والتحليل النمطي للنصوص، وتغفل الأبعاد الجمالية والتأويلية، مما

النص التعليمي في المرحلة الثانوية مقاربة نقدية

يحوّل النص الأدبي إلى مادة خوارزمية صماء.8 وللتغلب على هذا الجمود نقترح:

- اعتماد أنشطة قراءة تفاعلية تعتمد الحوار بين الطالب والنص،
- إدماج تقنيات التحليل البنيوي والتأويلي التدريجي،
- تشجيع المتعلمين على التعبير عن رؤاهم الشخصية وملاحظاتهم النقدية.

3- ضعف الزاد الثقافي:

تواجه المتعلمين صعوبة في تمثيل القيم التراثية مثل الكرم، والعصبية القبلية، والفروسية في ظل التحولات المعاصرة للعصر الرقمي، مما يصعب ربط النصوص التراثية بالواقع الحالي، ويحد من إدراك عمقها الثقافي والمعنوي. لمعالجة هذه الصعوبة، قد يكون بـ:

- ربط النصوص التراثية بسياقات حياتية معاصرة،
- تنظيم مناقشات صفية حول القيم والأعراف القديمة مقابل القيم الحديثة،
- استخدام مشاريع قصيرة تطلب من الطلاب تطبيق هذه القيم في محيطهم الواقعي.

04- الميل إلى التعليم النفعي:

يركز المتعلمون في غالب الأحيان على الحفظ واجتياز الامتحانات بدل الانغماس في متعة القراءة والتحليل النقدي، مما يحد من تطوير الذائقة الأدبية والقدرة على بناء المعنى، وتوصيات معالجة هذه الظاهرة تشمل:

- تصميم أنشطة تقييمية قائمة على التحليل والاستنتاج وليس الحفظ فقط،
- تشجيع المناقشة الحرة والنقد البناء داخل الصف،
- إدماج تقنيات التعلم بالمشروع، حيث يصبح الطالب منتجاً للمعنى بدلاً من مستهلكه فقط⁹.

خاتمة:

تأسيساً على ما تقدم، يمكن القول إن النصوص الشعرية في منهاج السنة الأولى ثانوي (جذع مشترك آداب)، قد تجاوزت وظيفتها الكلاسيكية كأداة لتعليم اللغة، لتصبح **فضاءً معرفياً** يستهدف بناء وعي المتعلم بهويته الحضارية. فمن خلال الغوص في "المتن الأم" (المعلقات ونصوص صدر الإسلام)، يجد المتعلم نفسه أمام مختبر يتدرب فيه على فك شفرات القيم العربية الأصيلة، كالشجاعة والحكمة والكرم، ليس كمعطيات تاريخية جامدة، بل كأنساق ثقافية شكلت الذهنية العربية عبر العصور.

وعلى الصعيد المنهجي، يظهر أن اعتماد "إستراتيجية الأنماط النصية"، قد أحدث نقلة نوعية في كيفية مقارنة النص الأدبي؛ حيث انتقل التحليل من التوصيف الغرضي السطحي إلى سبر أغوار البنية المنطقية، والجمالية للقصيدة. فالقدرة على التمييز بين هيمنة النمط الوصفي في المعلقة، أو النمط الحجاجي في الخطاب السياسي والأخلاقي، تمنح المتعلم آليات نقدية تمكنه من استيعاب الوظائف التداولية للغة، وتخرجه من دائرة التلقي السلبي إلى فضاء التأويل والمشاركة في بناء المعنى.

ومع ذلك، يكشف البحث عن وجود **فجوة ديداكتيكية** تستوجب المعالجة؛ إذ لا يزال هناك نوع من الفصل بين القاعدة النحوية والبلاغية، وبين سياقها الاستعمالي داخل النص، إنَّ تكريس التعليم النفعي الموجه للامتحانات، والجمود في التعامل مع النصوص كقوالب جاهزة، يحول دون تحقيق "الكفاءة القرائية" المرجوة. لذا فالضرورة تقتضي الانتقال نحو مقاربات أكثر تفاعلية تربط بين التحولات اللغوية وسيرورتها التاريخية، وتفعّل دور المتعلم كطرف فاعل في العملية التعليمية بناءً على التصورات البنائية والاجتماعية للتعليم.

و يظل الرهان الحقيقي لتطوير تدريس الأدب العربي، هو تحويل النص من مادة دراسية إلى **"تجربة جمالية"**؛ تجربة تزوج بين عمق التراث ومتطلبات العصر الرقمي، وتساهم في صقل الذائقة الأدبية للطالب، مما يجعله قادراً على

النص التعليمي في المرحلة الثانوية مقاربة نقدية

مواجهة التحديات الثقافية المعاصرة بزد لغوي وقيمي متين، مستمد من أصالة
"ديوان العرب" وحادثة المناهج التعليمية المعاصرة.

الهوامش :

1 - جان بياجيه : بناء الواقع عند الطفل ، ترجمة فؤاد زكريا، دار النهضة العربية، بيروت، 1971، ص 18

2 - ليف فيغوتسكي: في الفكر واللغة ، ترجمة حنا صبحي، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، 1987، ص 82/79

3 - مايكل هاليداى: اللغة بوصفها سيمياء اجتماعية ، ترجمة محمد عناني، عالم الكتب، القاهرة، 1998، ص 22

4 - ينظر، جيروم برونر: في نحو نظرية للتعليم ، ترجمة أحمد حسان، دار المعارف، القاهرة، 1986، ص 70/67

5 - الفاسي الفهري: اللغة والبيئة التعليمية، 2004، ص 73

6 - بورايو، إشكاليات تلقي النص الأدبي، 2006، ص 58

7 - عبد الملك مرتاض: النص الأدبي، 1993، ص 115/112

8 - بلعابد، 2010، ص 87/84.

9 - بن زكري: 2015، ص 72/69