

الندوة العلمية الأولى حول تعليمية اللغة العربية

مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية (وحدة ورقلة) بالتعاون مع مديرية التربية بورقلة

يوم: 2015 /11/09

عنوان المداخلة:

تعليمية النصوص الأدبية في مرحلة التعليم الثانوي وإشكالية التدوق

الدكتور / محمد بن يحيى.

أستاذ محاضر بقسم اللغة والأدب العربي.

جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي.

تقديم: لقد شهد منهاجُ تدريس اللغة العربية وآدابها تحولات جذرية منذ ما يربو عن عشر (10) سنوات (2003 – 2004)؛ إذ تحول من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات.

وهذا التحول إنما كان استجابةً لرغبة ملحة في تجديد مناهج تدريس اللغة العربية وآدابها؛ لمواكبة التحولات التي تشهدها الدراسات النصية؛ فقد لاحظ كثيرٌ من الباحثين النقص الذي يسيء ممارسة تحليل النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية عندنا، فدعوا إلى ضرورة استثمار محصول البحوث في مجال لسانيات النص، ومجال صناعة تعليم اللغات¹.

إن هذه المداخلة تحاول أن تسلط الضوء على إشكالية تدوق النصوص الأدبية في مرحلة التعليم الثانوي من خلال التطرق إلى عنصرين أساسيين: أولهما: إلقاء نظرة على منهاج التدريس بالكفاءات في مرحلة التعليم الثانوي. وثانيهما: تعليمية النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية – نحو مقارنة جمالية.

أولاً: نظرة على منهاج التدريس بالكفاءات: لقد تبني المنهاجُ تدريس النصوص الأدبية من خلال بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، معتمدا المقاربة النصية، بدل بيداغوجيا المحتويات.

ولنا أن نقتطف بعضا من الفقرات الواردة في المنهاج التي لها علاقة مباشرة بموضوعنا هذا:

"أ) **المقاربة بالكفاءات:** بحكم منطق المقاربة بالكفاءات في عالم التربية، فإن دور المدرسة قد تحول من مهمة تكوين الفرد – خزان المعارف – إلى الفرد المتفاعل مع المعارف. فردٌ يمتلك كفاءاتٍ تساعده على الإنتاج، لأنه لم يعد يكتفي بالاستهلاك، بل يتعداه إلى الإبداع والتطوير والتجديد.

ومن هذا المنطلق تسعى هذه الوثيقة إلى تحسيس الأستاذ بضرورة تبني التدريس القائم على طرائق تساعد المتعلمين على الخروج من الركود والجمود، والإقبال على التفاعل والإنتاج والابتكار"².

ويلاحظ المنهاج أن "من النقائص التي كان يعاني منها الفعل التربوي في ضوء بيداغوجيا المحتويات تجزئة المعارف ... و قد ترتب عن هذه الرؤية التجزئية تراكم المعارف لدى المتعلم دون إقامة روابط بينها، مما حال دون امتلاكه لفعل الإنجاز و الاكتشاف، حيث وجد نفسه خزاناً للمعارف، بعبارة أخرى وجد نفسه يتعلم من أجل أن يتعلم، وليس من أجل أن يساعده هذا التعلم على فهم محيطه المعيش بكل مركباته، وأن يتفاعل معه ويتكيف مع معطياته استناداً إلى ما تعلّمه"³.

(ب) تعليمية النص الأدبي والمقاربة النصية: إن النصّ يمثل دعامة أساسية في التدريس بشتى تخصّصاته عامة، وفي تدريس اللغة العربية خاصة. ولهذا توجهت عناية المربين واللغويين إلى الاهتمام بالبناء الجيد والتماسك للنصوص؛ لأن النصوص عندما تكون على هذه الحال تسهم في بناء عقلية منظّمة قادرة على التعامل المنهجي والمنطقي مع المعارف والمعلومات، وعلى اكتساب مهارات نصية متعددة، وكذلك اكتساب أنواع التفكير المنهجي. والنصّ يُتناوَلُ - في ضوء المقاربة بالكفاءات - من حيث هو بنية كلية مترابطة. وأن دراسته يجب أن تكون من هذا المنطلق.

وإذن، فعند تناول النص الأدبي، يعتمد الأستاذ إلى توظيف المعارف المكتسبة التي يتوافر عليها المتعلمون، وذلك بتحريك ما لديهم من معلومات أو معارف لها علاقة بالنص المدروس⁴.

إننا حينما نتفحص منهاج اللغة العربية وآدابها في الطور الثانوي لا يسعنا إلا أن نثمن الجهد الذي بذلته اللجنة في سبيل تطوير تعليمية اللغة وآدابها في هذا الطور، فقد اجتهدت في الاستفادة من ثمار العلوم الحديثة، وبخاصة لسانيات النص، والمناهج النقدية المعاصرة.

نقد المنهاج: وعلى الرغم من ذلك فإننا نبدي بعض الملاحظات:

1. نلاحظ أن المنهاج كرس نمطية جديدة بدل النمطية القديمة بتحديد ثمان خطوات تلازم تحليل

النص الأدبي:

- أتعرف على صاحب النص.

- تقديم النص.

- أثري رصيدي اللغوي.

- أكتشف معطيات النص.

- أناقش معطيات النص.

- أحدد بناء النص.

- أتفحص الاتساق والانسجام في النص.

- أجمل القول في تقدير النص.

ويقرّ دليل الأستاذ للسنة الثالثة من التعليم الثانوي بإبقاء النمطية المألوفة في كتابي اللغة العربية وآدابها للسنتين الأولى والثانية، ويبرّر ذلك بالقول: "... بأن لا يتفاجأ المتعلم بنمطية جديدة، ومع ذلك فإننا نقدّم

بعض المُستجَدَّات في الدراسات النقدية المعاصرة، ولكن بشيء من التبسيط حتى نواكب وتيرة الحركة الفكرية والأدبية⁵.

2. إن المنهاج الحالي يُكرِّس إلى حدٍّ كبير نتائج أبحاث لسانيات النص مع العلم أن الأمر ليس مسلماً به في دراسة النصوص الأدبية؛ ذلك أن لسانيات النص تُسوي بين كلِّ أنواع النصوص. فالنص في منظورها "حدثٌ تواصلِي يلزم لكونه نصاً أن تتوفر فيه سبعة معايير نصية: الاتساق، والانسجام، والقصدية، والمقبولية والمقامية، والتناص، والإعلامية"⁶.

إن لسانيات النص تطمح لأن تجعل من النصّ علماً، إلا أننا نجد أن لفيفا من النقاد يرفضون هذا الطرح رفضاً قاطعاً. يقول عبد الملك مرتاض: "عَبَثًا يحاول الذين يُعلِّمون النصّ أن يتَّخذوا القراءة، أو الكتابة علماً صارماً كلَّ الصرامة به يُحكَّم، ومعيّاراً دقيقاً كلَّ الدقة إليه يُحتَكَم ... لا علماً للنصّ فيما يبدو ... وإنما النصّ فنٌّ؛ من قبيل الفنون العبقريّات الحسان؛ فبأيّ أداة يُمكن علْمُهُ ما لا يُجدي فيه البرهان؟ علْمُهُ النصّ خَصِيٌّ له، وتشويهٌ لخلقه، وتبشيعٌ لصورته، وتقبيحٌ لبهائه؛ بل تدميرٌ لكيانه ... محاولة العلمنة زعمٌ شكلائيّ جاء من أقصى بلاد الروس ولم يُفَضَّ إلّا إلى نقيضِ القصد ..."⁷.

3. على الرّغم من أن المنهاج اجتهد في محاولة الاستفادة من الدراسات النصية المعاصرة في مجال اللسانيات والنظريات النقدية، إلا أننا نلمس خلافاً في ترجمة المنهاج إلى أنشطة تعليمية من خلال الكتاب المدرسي. ولعلّ هذا الخلل يضطرنا إلى العودة إلى بعض الأسئلة التقليدية في مجال علوم التربية: ماذا أدرس؟ ولماذا أدرس؟ وكيف أدرس؟

فإذا ما اتَّفَقْنَا على أننا ندرس نصاً أدبياً. وجب علينا أن نحدد الهدف من تدريس النصّ الأدبي: هل ندرس اللغة بوساطة النصّ الأدبي؟ أم ندرس الأدب؟ وإذا كنا ندرس الأدب، فما الهدف من تدريسه؟ لقد بات من المسلّم به منذ "جاكوبسون" أن موضوع الدّراسة الأدبية ليس هو الأدب نفسه، وإنّما هو أدبيّة الأدب⁸.

وقد طرح "جاكوبسون" سؤالاً في غاية الأهمية: «ما الذي يجعل من رسالة كلاميّة عملاً فنيّاً؟»⁹، أو بعبارة أخرى: ما السّمات التي تميّز النصّ الأدبيّ عن غيره من النصوص؛ فتجول منه نصاً أدبياً؟ وقد مكّنه ذلك السؤال من الكشف عن أبعاد النصّ الأدبي سنة 1960، وذلك حينما عرّفه بكونه «خطاباً تغلّبت فيه الوظيفة الشعريّة للكلام... ولذلك كان النصّ الأدبي حسب "جاكوبسون" خطاباً تركّب في ذاته ولذاته»¹⁰.

وعليه فإن الدّراسة الأدبية لا بدّ لها من أن تتّجه إلى الكشف عن تلك السّمات والخصائص التي جعلت النصّ الأدبيّ نصّاً أدبياً، لا مجرد نصّ، فلا مناص من محاورته بنيته اللغوية (أصواته، وألفاظه، وصيغته الصرفية، وتركيبه النحوية والبلاغية، وإيقاعه، وصوره الأدبية، ودلالته) في دراسة متكاملة ترتبط فيها المعاني بالعواطف وأشكال التعبير.

يقول جاكوبسون: «يجب أن نقرأ قصيدة كما نشاهد لوحة، أي أن نفهمها ككل، بحيث نُحدّد جيداً علاقات كل عنصر بالآخر»¹¹. فكما أننا لا يمكن أن نفصل الأشكال عن الألوان في اللوحة الفنية، كذلك لا يمكن أن نقرأ قصيدة فنهتم بالمعاني - مثلاً - ونهمل الإيقاع أو الصور.

إن اللسانيات النصية وإن وفّرت للمتعلّم أدوات تمكّنه من الوقوف على نصانية النص، إلّا أنها أبداً لا تُسغفه في إدراك جماليات النص الأدبي، ومن ثمة تدوّقه، مع العلم أن التدوّق هو غاية ما ترمي إليه دراسة الأدب.

ثانياً - تعليمية النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية - نحو مقارنة جمالية:

إننا حينما نتخصّص منهاج اللغة العربية وآدابها في المرحلة الثانوية لا نكاد نجد أثراً للتركيز على تدوّق النصوص الأدبية، اللهم في إشارات بسيطة، ومنها ما ورد في "المناهج التعليمية لأقسام السنة الثالثة ثانوي في مادة اللغة العربية وآدابها، جوان 2011":

1. يبين ما في الصورة البلاغية من جمال وقوة التأثير في النفس¹² ويتعلق الأمر بثلاثة محاور:

- الزهد والمدايح النبوية، ومن نثر الحركة العلمية، ومن شعر المنفى.

2. يحدد العلاقة القائمة بين جو القصيدة ووزنها وإيقاعاتها الداخلية¹³. ويتعلق الأمر بثلاث محاور:

- النزعة الإنسانية في شعر المهجريين، ونكبة فلسطين في الشعر، والثورة الجزائرية عند شعراء المشرق أو المغرب.

إنّ مدرّس الأدب موكّل به السعي إلى تحقيق الغاية السامية من تدريس الأدب بأن يجتهد في تربية الذوق الأدبي لدى تلاميذه.

قد يقول البعض: إننا نتعامل مع نصوص مفروضة علينا، ومنهجية في التحليل نحن ملزمون بها، فكيف نتصرف؟

إن المنهاج، وإن ألزم الأستاذ بمنهجية محددة في تناول النصوص الأدبية، إلّا أنه يترك - في نظرنا - للأستاذ متسعاً من حرية الإبداع؛ فالأستاذ ليس ملزماً بطرح الأسئلة نفسها الواردة في الكتاب المدرسي، ولا بالتسلسل نفسه الذي وردت عليه تلك الأسئلة، وإنما المطلوب منه أن يحقق أهدافاً تعليمية محدّدة، وهو حرّ في اختيار الطريقة التي يراها مناسبة لتحقيقها.

1. وقفة أولية على تدريس النص الأدبي في المرحلة الثانوية: وسنقف في هذه النقطة على نصين من

النصوص الأدبية الموجهة لتلاميذ السنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة، باعتبارها محصّلة تعليمية النصوص الأدبية في هذه المرحلة.

المحور الثامن (الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة): خصص هذا المحور لدراسة مظاهر التجديد في

القصيدة العربية المعاصرة، ومنها توظيف الرمز والأسطورة. وقد ضمّ هذا المحور نصين أدبيين: أولهما "أبو تمام"

لصلاح عبد الصبور¹⁴. وثانيهما "خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين" لأمل دنقل¹⁵.

وقد افتُتِحَ المحور بـ: أَسْتَطِيعُ بعد دراسة المعاني والأفكار وأساليب التعبير المختلفة وجمال اللغة لنصوص هذا المحور أن:

- أَسْتَنتِجُ مظاهر التجديد في القصيدة العربية المعاصرة.
- أَكْتَشِفُ مدى توظيف الرمز والأسطورة فيها.
- أَحَدِدُ نمط النص وأصنّفه وفق خصائصه.

والملاحظ أن المحور يَنْصُ على اكتشاف توظيف الرمز والأسطورة، ولا يشير إلى إدراك أو تذوق جمالياتهما في الشعر.

النص الأول: "أبو تمام" لصاح عبد الصبور.

يبدأ الدرس بـ: أتعرف على صاحب النص. وأوّل سؤال في دليل الأستاذ ورد كالاتي: من يُمكن ذكره من الكتاب المعاصرين؟¹⁶

- إن افتتاح الدرس بالتعريف بالشاعر - في نظرنا - يوجه مركز الاهتمام إلى صاحب النص، لا إلى النص نفسه. وقد كان من الأجدى الانطلاق من عنوان النص الذي هو عَتَبَتُهُ، أو هو نص مواز؛ فأبو تمام لم يُوظَّف على أنه ذلك الشاعرُ العباسيُّ، بل وُظِّفَ بكونه رمزا. إننا إذا ما ولجنا النص من بوابة العنوان، نكون قد يسرنا على المتعلم اقتحام النص. فنسأل: من هو "أبو تمام" الذي اتخذ الشاعر عنوانا لنصه؟ بم اشتهر؟ ماذا وصف في قصيدته في فتح عمورية؟

- في أكتشف معطيات النص: س- ما القصيدة التي اقتبس منها الشاعر موضوعه؟ ومن صاحبها؟¹⁷

- يفترض السؤال معرفة الطالب القبلية بقصيدة أبي تمام في فتح عمورية، إلا أن ذلك ليس مسلماً به؛ فالتلميذ لم يدرس هذه القصيدة سابقا، بل وربما لم يسمع بأبي تمام.

س- وفق الشاعر في اختيار الرموز، وفي إعطائها بعدا تراثيا، يمثل حلقة وصل بين الماضي والحاضر. استخرج هذه الرموز، ثم صنفها بحسب أنواعها، ثم بين دلالتها.

- نلاحظ أن السؤال قد تضمّن حكما نقديا حكم بالتوفيق في اختيار الرموز. وقد كان من الأجدى الإشارة إلى الكلمات التي وُظِّفت توظيفا رمزيا (أبو تمام / المعتصم / الأخت العربية / طبرية / وهران..)، ثم يُسأل المتعلم إن كانت تلك الألفاظ تشير إلى دلالتها الحقيقية؟ ثم ندرج به ليكتشف بأنها نقلت من سياقها التاريخي، ووُظِّفت توظيفا فنيا، مع التركيز على جماليات ذلك التوظيف الرمزي. وأخيرا يُسأل إن كان الشاعر قد وُفِّق في اختيار تلك الرموز؟

- في أحدد بناء النص: س- اقترح عنوانا مناسباً لكل وحدة منها. هل التمتست وحدتها العضوية؟ أثبت، أو انف مستعينا بالأمثلة¹⁸.

وقد كانت الإجابة المقترحة في دليل الأستاذ على النحو الآتي:

(أ) فخر واعتزاز. (ب) تنديد واشمئزاز. (ج) انكسار وحسرة.

أما التعليل، فقد ورد على النحو الآتي: "من خلال تحديدنا النمط الغالب على النص، وباقتراحنا العناوين المناسبة لكل وحدة، يتضح لنا خضوع النص إلى الوحدة العضوية، فالشاعر احترم التسلسل الزمني في سرد الوقائع والحقائق؛ إذ انتقل بنا تدريجياً من العصر العباسي إلى العصر الحديث، بل ربط بينهما برباط مُحْكَم عبّر "عمورية" و "طبرية" بلوغاً إلى "وهران"، كما لا يمكن تقديم وحدة من أخرى..."¹⁹.

ونعتقد أنّ البرهنة على الوحدة العضوية - في مثل هذا النص - يُستحسن أن تكون من خلال الصورة الفنية؛ فقد رسم الشاعر صورةً كَلِيَّةً تتشكل من مشهدين: حالة العرب قديماً (الماضي المجيد)، وحالتهم حاضراً (الحاضر التعتيس). ومن خلال ذلك يدرك المتعلم جماليات الصورة.

- في أنفحص الاتساق والانسجام في النص: س- ما سبب تكرار الشاعر لفظة "لكنّ" في ثنايا القصيدة؟ والحقيقة أن "لكنّ" لم تتكرر سوى مرتين في المقطع الأول من القصيدة. وإذا كان الهدف هو الوقوف على كون ظاهرة التكرار من خصائص القصيدة المعاصرة، فإنه يمكننا أن نركّز على تكرار عبارة "الصوت الصارخ"، ولفظة لبّاه/ لبته التي تكررت ثلاث (3) مرات في المقطع الأول. على أن يُركّز السؤال على دلالة التكرار وجمالياته الإيقاعية، لا على سببه.

النص الثاني: خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين لأمل دنقل²⁰.

- أكتشف معطيات النص: - أين تجد الاقتباس في هذه القصيدة ممتزجا بالرمز؟ ما فائدة هذا التوظيف للتاريخي الأدبي²¹؟

- ونُبدى هنا الملحوظة نفسها التي أبديناها في النص الأول. ونضيف إليها أن الأسئلة قد أهملت الرّمز الأسطوري، وكان من الأجدي استثمار قول أمل دنقل: "يا قارب الفلّين / للعرب الغرقى الذين شتّتتهم سفنُ القراصنة / وأدركتهم لعنةُ الفراعنة". فالمحور يهدف إلى اكتشاف مدى توظيف الرمز والأسطورة في القصيدة العربية المعاصرة.

2. جماليات الإيقاع: لا شك في أن إيقاع الشعر منبعٌ سحره، وسرُّ جماله، ومظهرٌ تميّزه عن سائر فنون القول؛ فنغماته الآسرة أول ما يطرق الأسماع، فتشدها، وتتسلّل إلى القلوب فتأسرها. والإيقاع في أبسط تعريفاته هو ذلك الانتظام المتكرّر للنغم أو اللحن²². وهو وسيلةٌ لجعل اللغة شعراً، وينبغي أن ندرسه على أنه كذلك. فالوزن لا وجود له إلا باعتباره علاقةً بين المعنى الصوت، وهو إذن بناء صوتي - معنوي²³، على حدّ تعبير "جون كوهين".

والملاحظ أننا نكاد نلمس إهمالا تاما لتدقيق هذا العنصر الحيوي في الشعر في منهاج اللغة العربية وآدابها في المرحلة الثانوية.

وستنطرق باقتضاب في هذه المداخلة إلى القيمة الإيقاعية للقافية في القصيدتين، باعتبار أن القافية أحد عناصر الإيقاع الخارجي في القصيدة.

إن للقافية حسب "زيمثور Zumthor" وظيفة مزدوجة؛ إذ إنّ لها وجوداً معجمياً، كما أن لها وجوداً على مستوى تناسبات التجانسات الصوتية في القصيدة، ويتقاطع هذان المستويان، فيولّدان الكثافة التعبيرية للأثر²⁴.

ويؤكد النقد الحديث على استقلالية القافية بوصفها عنصراً ذا وظيفة يتفاعل مع بقية العناصر الأخرى، بما في ذلك المعنى لصناعة الشعر. يقول جون كوهين: «والحقيقة أن القافية ليست أداة أو وسيلة تابعة لشيء آخر، إنها عنصرٌ مستقل، صورةٌ تضاف إلى الصور الأخرى، ووظيفتها الحقيقية لا تظهر إلا إذا وضعت في علاقة مع المعنى»²⁵.

فالقافية إذاً ليست مجرد حلية صوتية للبيت²⁶، وعليه ينبغي دراستها ليس بوصفها قافية، وحسب، بل بوصفها دالاً مُدمجاً في السلسلة الدلالية للبيت²⁷.

- وبتأمل قوافي القصيدتين يمكننا الوقوف على تكرار أصوات بأعيانها. ونوجز ذلك في الجدول الآتي:

الصوت	عبد الصبور (35 قافية)	النسبة	دنقل (40 قافية)	النسبة
النون	11	31.42%	33	82.5%
الميم	14	40%	01	02.5%
الهاء الساكنة	13	37.14%	12	30%
الألف	21	60%	07	17.5%
الياء	15 م/ص	42.85%	23	57.5%

ففي قصيدة صلاح عبد الصبور يمكننا ربط تكرار النون والميم بشعور الألم والأنين؛ لما يتميز به هذان الصوتان من صفة الغنة، وربط تكرار الهاء الساكنة بالتأوه. وتكرار صوت ألف المد في القوافي بالصراخ، ألم تتكرر عبارة "الصوت الصارخ" ثلاث مرات؟

والأمر نفسه يمكن أن يقال في قوافي قصيدة أمل دنقل بالنسبة لتكرار صوتي النون، والهاء الساكنة، ونضيف إليه ربط صوت المد (الياء) بالشعور بالانكسار الذي تفشى في كل أوصال القصيدة ليتربّع على خاتمتها في قوله: "ونسأل الله (القروض الحسنة)! / فاتحة: / آمين".

خاتمة: وأخيراً نختم هذه المداخلة ببعض المقترحات التي نرى بأنها تسهم في تنمية التدوق الأدبي لدى التلاميذ في المرحلة الثانوية.

1. حرص الأستاذ على القراءة المعبرة عن المعان، مع التركيز على الجانب التنغمي، وخاصة في إلقاء الشعر الذي تسميه العرب "إنشادا".

2. تدريب المتعلمين وحثهم على إجادة الأداء في قراءة النصوص، وتثمين ذلك. وعلى الرغم من أن إلقاء الشعر موهبة، فإنه بإمكاننا تنمية تلك الموهبة وصلها لدى المتعلم.

3. على الأستاذ استغلال هامش الحرية التي يمنحها له المنهاج ليبدع في تدريس النصوص الأدبية، فينمي الذوق الأدبي لدى تلاميذه. ومما يُعِينه على ذلك التحرر من أسر أسئلة الكتاب المدرسي التي يرى بأنها تُعيق التدوق الأدبي للنصوص؛ لأن المنهاج يُحدّد له أهدافاً تعليمية، ولا يلزمه بالتقيد بأسئلة الكتاب، فعليه إذن أن يسعى إلى تحقيق تلك الأهداف بالسبل التي يراها مناسبة.

4. تنمية الخيال الأدبي لدى المتعلمين بالانعتاق من قيود الصور البلاغية الجزئية، وذلك بتحليل النصوص الشعرية (وخاصة المعاصرة) على أنها صورة كلية، والنظر إلى القصيدة كما نشاهد لوحة فنية، كما يقول "رومان جاكوبسون"، فذلك من شأنه أن يساهم في تنمية التدقيق الأدبي، وتحقيق المتعة الفنية، فإن إدراك الشيء مُجملاً أسهل من إدراكه مجزأً، كما يقول السكاكي.
5. حث المتعلمين على حفظ الشعر وإلقائه، وتثمين ذلك. (الملاحظ أن المنهاج لا يوجه إلى حفظ الشعر).
6. تشجيع المتعلمين على نظم الشعر بمحاكاة القصائد المدروسة، وكتابة القصة، والمسرحية ... ونشر الجيد من إنتاجهم في المجلة المدرسية، وتنظيم المسابقات الأدبية في شتى أشكال الإبداع الأدبي.

الإحالات والهوامش:

- 1- ينظر مثلاً: محمد يحياتن، تحليل النص الأدبي في التعليم الثانوي - ملاحظات أولية، مجلة اللغة والأدب (ملتقى علم النص)، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، ع 12، 1997، ص 415. حيث لاحظ أن المنهاج يكرس نمطاً تقليدياً في الدراسة الأدبية، وأنه يفصل فصلاً سمجاً بين الشكل والمضمون ... وينظر أيضاً: مفتاح بن عروس، حول الاتساق في نصوص المرحلة الثانوية (مقاربة لسانية)، المرجع نفسه، ص 428، حيث طبق الاتساق والانسجام في بعض نصوص الكتاب القديم للسنة الثالثة من التعليم الثانوي: السيرة، والقصة القصيرة، والمقال.
- 2- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي والتكنولوجي - اللغة العربية وآدابها - ماي 2006، مديرية التعليم الثانوي، اللجنة الوطنية للمناهج، ص 2.
- 3- المرجع نفسه، ص 4.
- 4- المرجع نفسه، ص 7.
- 5- دليل الأستاذ للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص 04.
- 6- يراجع: روبرت دي بوغراند، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط 2، 2007.
- 7- عبد الملك مرتاض، نظرية النص الأدبي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط 2، 2010، ص 07.
- 8- أحمد منور، علم النص من التأسيس إلى التأصيل، مجلة اللغة والأدب (ملتقى علم النص)، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، ع 12، 1997، ص 08.
- 9- فاطمة الطبال بركة، النظرية الألسنية عند رومان جاكوبسون، (دراسة ونصوص) المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط 1، 1993، ص 178.
- 10- عبد السلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب نحو بديل ألسني في نقد الأدب، الدار العربية للكتاب، ليبيا- تونس 1977، ص 88-89.
- 11- فاطمة الطبال بركة، النظرية الألسنية عند رومان جاكوبسون، ص 9.
- 12- المناهج التعليمية لأقسام السنة الثالثة ثانوي في مادة اللغة العربية وآدابها، جوان 2011، ص 2.
- 13 - المرجع نفسه، ص 3.

- ¹⁴ - كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2007 - 2008، ص 162.
- ¹⁵ - المرجع نفسه، ص 168.
- ¹⁶ - دليل الأستاذ للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص 20.
- ¹⁷ - كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2007 - 2008، ص 164.
- ¹⁸ - المرجع نفسه، ص 165.
- ¹⁹ - دليل الأستاذ للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص 24 - 25.
- ²⁰ - كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2007 - 2008، ص 168.
- ²¹ - كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2007 - 2008، ص 168.
- ²² - أحمد سليمان ياقوت، التسهيل في علمي الخليل، دار المعرفة الجامعية، (د ط)، 1999، ص 182.
- ²³ - جون كوين، النظرية الشعرية (بناء لغة الشعر - اللغة العليا)، تر: أحمد درويش، دار غريب، القاهرة، ط4، 2000، ص 74.
- ²⁴ - جمال الدين بن الشيخ، الشعرية العربية، تر: مبارك حنون وآخرين، دار طوبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2008، ص 219.
- ²⁵ - جون كوين، النظرية الشعرية (بناء لغة الشعر - اللغة العليا)، ص 102.
- ²⁶ - جمال الدين بن الشيخ، الشعرية العربية، ص 217.
- ²⁷ - المرجع نفسه، ص 218.