الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

المركز الجامعي أحمد زبانة-غليزان

معهد الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

تعليمية النّص الأدبي في ضوء اللّسانيات النصّية

مقرر اللغة والأدب للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة أنموذجا

(أطروحة مقدّمة لنيل درجة دكتوراه ل.م.د في تعليمية اللغة)

إعداد الطالبة: درقاوي كلتوم

إشراف: أ.د مفلاح بن عبد الله

لجنة المناقشة:

مجاهدي صباح	أستاذ محاضر أ	المركز الجامعي بغليزان
مفلاح بن عبد الله	أستاذ التعليم العالي	المركز الجامعي بغليزان
خاين محمد	أستاذ محاضر أ	المركز الجامعي بغليزان
ملياني محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة أحمد بن بلة -وهران
برونة محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة أحمد بن بلة -وهران
تزروتي حفيظة	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 2

السنة الجامعية: 2019/2018

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء

إلى من وهباني الحياة والإصرار وعلّماني الصبر والإخلاص في العمل وزرعا فيّ حب التفوق والنجاح وكانا لي نعم الوالدين إلى أبي وأمي حفظهما الرحمن.

إلى إخوتي وصديقاتي.

إلى من علمني الحروف معلّمي "مشري مصطفى".

إلى أساتذتي جميعا بالمركز الجامعي أحمد زبانة غليزان.

أهدي ثمرة هذا العمل المتواضع راجية من المولى - عزّ وجل - أن ينفع به.

شكر وعرفان

الحمد لله الذي منّ علي بوافر النعم وعظيم الجزاء لإتمام هذا العمل والشكر له تبارك وتعالى

"لَا يَشْكُرُ اللَّهَ مَنْ لَا يَشْكُرُ النَّاس"

"حديث نبوي"

لا تسعني الكلمات لأوفيه حق الشكر موجهي ومشرفي البروفيسور مفلاح بن عبد الله - حفظه الرحمن- الذي أشكر له صبره معي طيلة فترة العمل وحرصه الشديد على إخراجه بأحسن صورة، وحسن توجيهه وتفهمه تواضعه وسعة صدره و ومتابعته لي دون أن يدّخر جهدا في ذلك، فله مني كل الشكر والتقدير.

كما أتقدم بالشكر لأساتذتي الذّين سهلوا طريقي وذللوا صعاب البحث أمامي ولم يبخلوا علي بأوقاتهم وعلمهم وتوجيهاتهم وأخص بالذكر:

أستاذي الذي رافقني بنصائحه وتوجيهاته طيلة مساري الدراسي الدكتور بوقفحة محمد .

أستاذاتي العزيزات الدكتورة جمعة مصاص، تزروتي حفيظة، كايسة عليك، نوارة بوعياد وسلوى العباسي اللواتي لم يبخلن علي بالنّصيحة والتوجيه أشكر لكن صبركن كنتن لي نعم السند . إلى كل من ساعدني وأعانني وحفزني نحو طموحي شكرا لكم

مقدّمة

بات واضحاً أن تجويد عملية التعليم والتعلّم في الجزائر تقتضي الإصلاح الشّامل للمنظومة التربوية، وذلك بتبنّي مقاربات بيداغوجية جديدة تتلاءم مع روح العصر ومتطلبات المرحلة القادمة، وفي السياق ذاته جاء تبني المقاربة بالكفاءات كأساس لبناء المناهج الجديدة من أجل تحّقيق الفعّالية والنّجاعة في هذا القطاع الحساس، وترّقية العملية التعليمية التعلّمية بما يخدم المتعلم في حياته اليومية من خلال اكتساب مهارات وكفاءات تمكنه من التأقلم مع محيطه والتواصل مع الآخر بنجاح.

وبالحديث عن التواصل فإنه كان من باب أولى أن تهب رياح التغيير صوب تعّليمية اللغة العربية، والعمل على كسر الجمود التعليمي الذي اجتاح مناهج وطرائق تدريسها والذي يعود أساساً إلى الصورة النّمطية المجردة والمملة المبّنية على محاورة الجملة، استلهاماً بالبحوث اللسانية البنيوية التي تجاهلت الطبيعة الدينامية للغة وأثبتت قصورها في حل مشاكلها من قبيل تعليميتها، ومن ثمّ فقد أصبحت الحاجة ملحة إلى البحث عن جهاز للتوّصيف يتجاوز حدود الجملة إلى فضاء أوسع وأعمق من دراسة التركيب بمعزل عن السياق، وبروز وعي قوي للاتجاه صوب الخطاب/النص كأفق للاستعمال اللغوي.

وما لبث أن استفادت البحوث الخاصّة في ميدان تعليمية اللغات من المستجدات الحاصلة في المجال اللساني فأضحت مساءلة النصّ في تعليمية اللغة وفروعها ضرورة منهجية تفرضها طبيعة المقاربات التعليمية المنتهجة -المقاربة النصية-من جهة وطبيعة النصّ من جهة ثانية؛ بوصفه وحدة تعّليمية متكاملة تجمع بين معارف عديدة لغوية وتربوية ونفسية. وعليه يغدو النصّ بهذا المفهوم أساساً ومنطلقاً لكل الممارسات التعليمية في مادة اللغة العربية وفروعها يتطلب تدريسه امتلاك معلّم اللغة وعيا كافيا بالظاهرة النصية -النص الأدبي التعليمي- وما تحمله من خصوصيات المقام الذي يفرض إلمامه بلغتين:

لغة علمية: تبوح بخبايا النصّ المعرفية والجمالية والنفسية والمعاني الكامنة في نفس صاحبه وتقتضي من معلم اللغة أن يمتلك آليات انسجامه واتساقه لفك مغاليقه.

لغة تعليمية: تدفع معلم اللغة إلى تحويل قراءته لهذا النص إلى نصّ أدبي تعليمي يبلّغ المقصود، ويحقق الأهداف العامة المقررة في المنهاج الخاصة بنشاط النصوص من خلال الاستراتيجيات النصّية والتداولية- الخطاب/النص التعليمي- وآليات التواصل البيداغوجي الناجح الذي من شأنه أن يضّمن عمليتي التواصل والإبلاغ في الفضاء التعليمي، غير أن القضية المطروحة في ذات الصدد تتمحور حول محددات ومسارات التحويل التعليمي حتى يتحقق المطلوب، وهو ما سنحاول الوقوف عليه في هذا المشروع الموسوم بـ:**تعليمية النّص الأدبي في ضوء اللسانيات النصّية مقرر اللغة والأدب للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة أنموذجا.**

وقد جاء **اختيار الموضوع** نتيجة لجملة من **الدوافع** ساقتني إليه أبرزها رغبتي في التمرّس في مجال عملي أستاذة التعليم الثانوي، والإسهام في إيجاد حلول للمشاكل التي تعّترض الميدان خاصة في ظل الغموض الذي اكتنف بعض المفاهيم التي جاء بها الإصلاح التربوي تحديدا في مقرر اللغة والأدب للسنة الثالثة ثانوي، وفي نشاط النّصوص الأدبية بوجه خاص، كما أن ميلي البحثي واهتمامي بالدراسات اللسانية حفزني إلى استثماره في مشروعي هذا.

لاشك أن أقصى ما يرومه القائمون على بناء مناهج اللغة العربية في مختلف الأطوار والطور الثانوي بوجه خاص هو أن يتمكن المتعلم من إنتاج أصناف عديدة من النصوص، والحديث عن عملية الإنتاج تستوجب بالضرورة الوقوف على الآليات والاستراتيجيات التعليمية التي لا بدّ منها من أجل الأخذ بيد التلميذ لتحقيق الكفاءات في المجالين الشفوي والكتابي، وتبعا لهذا فقد بات من الضروري ابتداع أنساق تعليمية جديدة تقوم على محّصلات النظريات اللسانية والتنويع في ضروب النصوص وصيغها من حيث كونها مدونة كلامية منطوقة أو مكتوبة لتحقيق كفاءات جديدة أو

تعزيز أخرى، والتحرّر من قيود النّصوص المكتوبة والعمل على تعزيز الكفاءة الخطابية بالموازاة مع الكفاية النصّية، وتجاوز اجترار النصوص المكتوبة التي لا تتعدى عملية إقرائها شروحا بلاغية تقف على تشخيص معارف التلميذ وتوظيفها في مقام تواصلي دال يستوجب الربط وإعادة الإنتاج .

واضح أن تحقيق هذه الأهداف تقتضي ضرورة الوعي بهجرة المبادئ والأفكار والنماذج من الحقل اللّساني العلمي إلى الحقل التعليمي، وهي هجّرة تنهض على تحويل المعرفة اللسانية النصّية وإجراءات التعاطي مع النصّ الأدبيّ على المستوى اللساني العلمي المتخصص إلى بناء بيداغوجيا أدبية لفهم النصوص وإنتاجها-آليات التحليل القرائي المدرسي-بالاسترفاد من النظريات اللسانية الحديثة واستثمارها استثمارا ممنهجا يفّضي إلى تحقيق الأهداف والكفاءات النصّية والخطابية.

إن ارتكاز الدرس النصّي على الاهتمام بالجانب الأدائي الممارساتي للنصّ يجعله ينحو نحو التوسل في مباحثه بالأدوات اللسانية المؤجرأة لخدمة التعليمية خاصة في مجال اللغات، وهو الأمر الذي جعلها في السنوات الأخيرة تتجه صوب التركيز على الكفاءات التبليغية والتواصلية في تعليم اللغة، ويأتي هذا المشروع للوقوف على استثمار مباحثها لتعليم النص الأدبي في الطور الثانوي، ومن أجل أن تتحوّل حصة النصّوص الأدبية إلى ورشة تعليمية للمعاودة الإنتاجية بعد فعل التلقي السليم وفق آليات الدرس اللساني النصي.

ونسعى من خلال هذه الدراسة إلى إثراء الدراسات التي أنجزت حول مقرر اللغة والأدب في الطور الثانوي ونشاط النصوص الأدبية، ونذكر منها"**المفاهيم اللسانية النصية بين الطرح النظري والواقع التعليمي- كتاب اللغة العربية وآدابها لسنة الثالثة آداب وفلسفة ـ أنموذجا ـ دراسة ميدانية في ثانويات ـ مسعد ـ الجلفة**-"مذكرة لمتطلبات شهادة الماجستير في اللغة والأدب العربي تخصص علوم اللسان العربي لصاحبها التجّاني الحبشي الصادرة عن كلية اللغات والآداب جامعة الجزائر 2011/2010، "**إعادة بناء النص التعليمي في ضوء المقاربة النصية السنة الثالثة ثانوي أنموذجا**"

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في اللغة والأدب العربي، الصّادرة عن كلية الآداب واللغات جامعة محمد لمين دباغين سطيف "2" 2013-2014 للباحث صالح غيلوس "**النص الأدبي وتعليمية اللغة العربية دراسة وصفية لواقع التفاعل اللغوي لدى تلاميذ التعليم الثانوي** العام في الجزائر "أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم الصادرة عن كلية الآداب واللغات جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2" سنة 2015/ 2016 للباحث مغزي سعيد.

خاصة وأن معظمها انصب على دراسة النّص الأدبي كمنطلق لتدريس بقية الأنشطة- مقاربة نصية- باعتباره نصاً تعليمياً وأغفل البحث في طرائق التحّليل التي تستوعبه كنصّ أدبي لا يزال يحافظ على خصوصياته الجمالية حتى بعد إخضاعه لآليات النقل التعليمي في الوقت ذاته ومن ثمة اعتباره وسيلة تحيل إلى ممارسات لغوية، بلاغية، عروضية. . . . إلخ بصورة ثانوية، وأن الغاية من وراء برّمجة هذا النشاط في الأساس ما هي إلا دعوة صريحة للأساتذة من أجل العمل على توجيه المتعلم لتعلمّ اللغة بالتعامل مع النصوص كقطع متناسقة الأجزاء منسجمة العناصر ويبدو هذا جليا في خطاب المنهاج التربوي وباقي مقررات اللغة العربية في الطور الثانوي التي وردت حول مناهج وطرائق التحليل المبرمجة للتعاطي مع الخطابات الأدبية التعليمية.

إذ يقف التلميذ من خلالها على جملة من الظواهر اللغوية والنحوية والبلاغية التي تبني معمار النص وتؤثث مساره بما يوافق مستواه التعّليمي، ودرجة استيعابه فيصّبح النّص الأدبي بهذا المفهوم غاية لا وسيلة، يرتقي التلميذ بأسلوبه للنسجّ على منوالها كنمط تواصلي متّسق ومنسجم وجميل في الوقت ذاته، كما يسعى البحث للوقوف على علاقة المعرفة اللسانية النصّية بالخطاب الأدبي التعليمي المقرر باعتبارها المرجعية الحالية للمقاربة البيداغوجية في المنظومة الجزائرية وإسهاماتها في تذليل صعوبات تسيير نشاط النصّ الأدبي في الطور الثانوي.

ولعل الفائدة العملية التي ننشدها من وراء هذه الدراسة هي إثراء منهاج اللغة العربية بالطور الثانوي من خلال اقتراح نموذج لمساءلة النصّ التعليمي وأنماط الخطابات المختلفة من أجل إرساء طرائق للتحليل الخطابات الأدبية التعليمية تقوم على أسس علمية ممنهجة من جهة، وتوعية الأستاذ وتوسيع نظرته حول نشاط النصّ الأدبي وطرق تعّليمه وكذا الإلمام بخصوصياته وأهدافه وتفاعله لتحقيق التكامل مع بقية الأنشطة المقررة في المنهاج التربوي.

ويأتي هذا البحث للإجابة على **الإشكالية** الآتية:كيف انفتح مقرر اللغة والأدب بالتعليم الثانوي للسنة الثالثة آداب وفلسفة على الدرس اللساني النصّي؟ وهل هذا الانفتاح قناعة معرفية تهدف فعلا إلى ترقية تعليمية النصوص الأدبية في الطور الثانوي، ومن ثمة الإسهام في الرّفع من مستوى التعليم والتعلم لهذه المادة الحساسة؟ أم أنها مجرد استجابة لدعوى التغيير تكاد تفتقر إلى الغطاء المنهجي التعليمي ؟ وتتعلق بهذه الإشكالية **إشكالات فرعية** أهمها ما هي الأبعاد التعليمية للسانيات النصية في تدريس نشاط النصوص ؟ وما هو واقع تدريسها؟ كيف يمكن استثمار حصيلتها المعرفية والإفادة منها في بناء بيداغوجيا أدبية لمحاورة النصوص الأدبية التعليمية وإنتاجها خاصة وإنها تتأرجح بين لغتين مرجعية وتعليمية؟ ما هي الاقتراحات الكفيلة بتطوير تعليمية النصوص الأدبية في الطور الثانوي بوجه خاص في ظل هذا الطرح النظري الثري؟

وللإجابة عن هذه الإشكالية جاءت الدراسة مكونة من مقدمة ومدخل وأربعة فصول وخاتمة .

المدخل: يتناول المسار التاريخي لنشأة تعليمية اللغات وفروعها وعلاقتها باللسانيات التطبيقية

الفصل الأول النصّ الأدبي مفاهيم وحدود:وهو ذو طابع نظري محض يتفرع إلى أربعة عناصر يعرض العنصر الأول مفاهيم النصّ الأدبي اللغوية والاصطلاحية عند علماء العرب والغرب ويتطرق إلى أبرز الفروقات بين النص والخطاب ليعرّج إلى مفهوم النصّ الأدبي التعليمي وأهم

خصائصه، أما العنصر الثاني فقد تناول الأنماط النصية وأبرز مقوماتها، بينما خصّص العنصر الأخير لعرض اتجاهات تدريس النصّ الأدبي.

الفصّل الثاني بعنوان التطبيقات اللسانية النصية في تعليمية النصوص الأدبية:وهو الفصل التأسيسي للدراسة التطبيقية وقد جاء مؤلفا من أربعة عناصر يعالج العنصر الأول مفهوم اللسانيات النصية والخلفيات المعرفية التي انبثقت منها وظروف النشأة والتطور ويناقش العنصر الثاني التطبيقات اللسانية النصية في تعليمية النصوص أبرزها مفهوم الكفاءة النصّية ومعايير بنائها في ضوء محصلات اللسانيات النصية، أما العنصر الثالث فقد جاء بعنوان إشكالات القراءة المدرسية من البناء إلى التفاعل ليعرض مسارات القراءة التفاعلية، بينما كان العنصر الأخير خلاصة للفصل يناقش إسهامات لسانيات النصّ في تعليمية النصوصّ بعنوان لسانيات النصّ وتعليمية النصوص.

الفصل الثالث ملامح النظرية اللسانية النصية في السندات التربوية-درس النصوص- وهو دراسة وصفية تحليلية في السندات التربوية ويتضمن أربعة عناصر يناقش العنصر الأول معطيات الكتاب المدرسي ومحتوياته فيما يتعلق بدرس النّصوص ووصفها في مقرر اللغة والأدب للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة، أما العنصر الثاني فقد جاء لنقد وتحليل محتويات الكتاب ومناقشة البرمجة الأدبية للنصوص، ويعرض العنصر الثالث بعنوان تعليمية النصّ الأدبي الإطار المرجعي المنظومي المقاربات التعليمية في درس النّصوص الأدبية، بينما وسم العنصر الرابع بمساءلة النصّ في ضوء المقاربة النصية ليليه العنصر الأخير بعنوان النصّ الأدبي وأسئلة الإقراء .

الفصل الرابع الدراسة الميدانية وهو فصل تطبيقي اعتمدت فيه الباحثة على أداة البحث الاستبانة وقد جاء مكونا من ثلاثة عناصر يناقش العنصر الأول الإطار المنهجي للدراسة الميدانية، أما العنصر الثاني فقد تناول عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها، ليأتي العنصر الثالث لمناقشة النتائج وعرض التوصيات.

وذيّل البحث بخاتمة وقائمة المصادر والمراجع والملاحق وفهرس المحتويات.

وبخصوص **المنهج المتبع في الدراسة** فإن طبيعة الموضوع تقتضي اعتماد العديد من **المناهج** لبلوغ الأهداف كالمنهج التاريخي في الفصل الأول في معرض الحديث عن المقاربات القديمة في تعليمية النصوص، وكذا المنهج الوصفي التحليلي المنتهج في تحليل وعرض محتوى السندات التربوية وصولا إلى المنهج الإحصائي في الفصل الرابع لتحليل نتائج الاستبيان.

وقد اعتمدت الباحثة على العديد **من المصادر والمراجع** أبرزها لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب لمحمد الخطابي، وعلم لغة النص المفاهيم والاتجاهات لسعيد حسن بحيري، ونسيج النص ـ بحث فيما يكون به الملفوظ نصاً للأزهر زناد، تدريس النصّ الأدبي من البنية إلى التفاعل للحسن بوتكلاي، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة للطيفة هباشي، والاتصال التربوي وتدريس الأدب لميلود حبيبي والسندات التربوية الخاصة بالسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة.

وقد صادفتني صعوبات أثناء انجاز هذا البحث ولعل أبرزها ضيق الوقت وعدم قدرتي على التوفيق بين أعباء العمل الذي يعدّ رسالة سامية تستوجب الجهد المتواصل والتحيين المستمر للمعارف والبحث الذي يتطلب التفرغ التام والسفر المتواصل.

ولا يفوتني في الأخير أن أتوجه **بالشكر الجزيل** إلى أستاذي المشرف الدكتور مفلاح بن عبد الله وإلى لجنة المناقشة التي تكبدت عناء التنقل ومناقشة هذا العمل .

الطالبة: كلتوم درقاوي

غليزان:17 رمضان 1440ه الموافق لـ12 ماي 2019

مدخل

1- التعليمية العامة وتعليمية المواد:

1-1 نمو فكرة التعليمية[1]

قبل الحديث عن تعليمية المواد لابد أن نستوضح مفهوم التعليمية كتخصّص معرفي قائم بذاته، ونتبين أن المصطلح- التعليمية ،الديداكتيك- لم يكن قط وليد الدرس اللغوي اللساني بل استعمل أول مرة في التربويات الفرنسية كمفهوم عام وشاسع يُعنى بقضايا التعليم والمتعلمين، وقد أكدت البحوث في ذات الميدان أن التعليمية مصطلحًا ومفهوما قد برزت ملامحه وتمايزات في البلدان الفرانكوفونية دون غيرها[2]غير أنه استقر بهذا المفهوم ضمن قواميس ومعاجم اللغة الفرنسية في وقت لاحق.

وتشير بعض المعاجم المتخصصة على أن أول استعمال دقيق للكلمة كان في معجم Le grand Larousse encyclopédiqueسنة 1554م، لقد ظل معنى التعليمية مرتبطا بفن

[1]- والواقع أن التاريخ النظري للتعليمية بمفهومه الحالي قصير ومتجدد بالرغم من أن مصطلح التعليمية قديم جدا ويعود الأصل اللغوي لكلمة تعليمية باللغة الأجنبية " Didactique " إلى اللفظة الإغريقية didactikos والتي تعني حسب المعاجم اللغوية المتداولة على ما يخصّ التدريس وقد ترجمها البعض مقابلة للفعل تعلم أو ما يدلّ على المشاركة في التعلم أي يعلم بعضنا بعض أو أتعلم منك وأعلمك ، كما استعملت كلمة " didaskien " بمعنى التعليم أو فنياته، وقد كانت تطلق هذه الكلمة على نوع الخطاب الذي يعرض أفكارا ومبادئ بشكل شعري جذاب. ينظر: عبد الحق منصف رهانات البيداغوجيا المعاصرة – دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية – دار إفريقيا الشرق للطباعة والنشر، دط ، الدار البيضاء، المغرب، 2007 ص: 81، أما في العربية فقد تعددت التسميات المقابلة لهذا المصطلح فقيل الديداكتيك وهي كلمة منقولة حرفيا عن الأصل، كما قيل بالعربية التعليمية، والتعليمات، علم التدريس، تعلّمية بضم اللام، تدريسية، وما يجدر الإشارة إليه هي أن بين هذه الترجمات بون شاسع لا يسمح باستعمالها مترادفة لكن مصطلح تعليمية في هذا المقام يبقى مناسبا وهو ماسنعول عليه في بحثنا هذا -أما في اللغة العربية فكلمة تعليمية هي مصدر صناعي مصوغ من المصدر القياسي (تعليم) للدلالة على الخصائص والمميزات الموجودة في المصدر الأصلي (التعليم) الذي فعله (علم) على وزن (فعل)، وقد ورد في قاموس المحيط " علمه العلم تعليما وعلاما، ككذاب وأعلمه إياه فتعلمه . . . . وعلم به كسمع: شعر، والأمر: أتقنه، كتعلمه. . . . ينظر الفيروزبادي: القاموس المحيط، دار الكتاب العلمية، لبنان، ط2، 2007 ص: 1150.

[2]- OXFORD: Advanced Learner's Dictionary. p404.

التدريس، وانصب عمله على صياغة بعض العناصر المعيارية(مبادئ، قواعد، طرق عامة)التي تختص بعمل المدرس حتى أواخر السبعينيات من القرن العشرين، وكانت بذلك مجرد علم مساعد للبيداغوجيا التي تسند إليه مهمات تربوية عامة ينجز تفاصيلها كالبحث في طرق قيادة التلميذ إلى اكتساب مفاهيم معينة أو تمرينه على التحكم في مجموعة عمليات أو تقنيات للعمل"[1].

غير أنه مع بداية القرن الثامن عشر ظهر وعي نظري بأهمية التعليمية وضرورة فصلها عن البيداغوجيا وبدأ الانشغال بالإشكالات التعليمية الجديدة المرتبطة بفعل التعليم والتعلّم ومحتوى التعليم وضرورة إعادة صياغتها من جديد وبالفعل" أصبحت كل الاستعمالات الجديدة المعاصرة لمصطلح ديداكتيك ترغب عامة في الدلالة على الجهد المبذول في سبيل الدّقة والصرامة والطموح نحو التوصّل إلى تصور علمي للتعليم"[2] وقد رافق بروز المصطلح ظهور العديد من الأعمال والنظريات التي مهدت لتطوير العمل في مجال التعليمية في مقدمتها أعمال الباحث جون بايجي " Jean *Piaget*" التي كان لها أثرا عظيما على تغير قبلة البحث التعليمي صوب الاستقلالية والتفرد في وقت لاحق.

1- 2 تعليمية المواد:

في السبعينيات من القرّن العشرين بدأت تعليمية مختلف المواد تتطور وهو الأمر الذي ركّز عليه أصحاب هذا الاختصاص منذ بدايات القرن التاسع عشر حتى شاع المصطلح وهكذا أصبحت المحاور الأولى لإشكالية التعليمية المعاصرة- تعليمية المواد- تتعلق بالتفكير في طبيعة المادة الدراسية وليس مجرد البحث في طرق تعلّمها وتعليّمها ووسائل ذلك التعلّم بل أيضا في اكتشاف مدى قابلية التلميذ للانخراط والمساهمة في العملية التعليمية "من خلال أصناف النشاطات العقلية الاجتماعية أو الجسدية باعتبار هذه الأصناف كلها تقتضي الطرح في إطار ابستيمولوجية تكوينية أو دراسة للتطور

[1]- عبد الحق منصف: رهانات البيداغوجيا المعاصرة ص184(مرجع سابق).

[2] - رشيد بناني: من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، دط، منشورات الحوار الأكاديمي الجامعي المغرب 1991، ص: 61.

الإنساني يساهم فيها الديداكتيك" [1]،وقد ارتبط ظهور تعليمية المواد بمادة الرياضيات باعتبارها أولى المواد التعليمية التي شهدت استقطاب الباحثين"فقد نشأت ديداكتيك الرياضيات من التفكير والممارسة في مجال تعليم مادة الرياضيات وتحليل محتوى مناهجها، وقد آثر بعض الباحثين الكلام حول تعليمية الجبر وتعليمية الهندسة وحتى تعليمية العدد وغير ذلك من المفاهيم وبدأت تتكون تعليميات المواد الأخرى العلوم الدقيقة والعلوم الاجتماعية والإنسانية وعلوم اللغة والأدب، ومن الواضح أن نشأة كل تعليمية ارتبطت بمجال تعليمي محدد أو بمفاهيم متنوعة ضمن المجال الواحد"[2].

فتعليمية مادة هي دراسة وفحص كل ما يختص بالمادة وصولا إلى البحث في طرق تعليمها ونقلها وكذا تلقيها، ولا شك في أن اتجاه البحوث التعليمية نحو هذا المنحى قد أدى إلى تطور البحث التعليمي بشكل منظم مما يسمح بتطوير فروع الميدان.

ويذهب جان كلود غاينون " j. c. Ganon " في تعريفه للتعليمية موظفا عبارة ديداكتيك مادة في دراسة له أصدرها سنة 1983 بعنوان " la didactique d'une discipline " ديداكتيك مادة معينة هو عبارة عن إشكالية شاملة وديناميكية تتضمن:

- ✓ تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة وكذا في طبيعة وغايات تعليمها.
- ✓ وإعداد لفرضياتها الخصوصية انطلاقا من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس والبيداغوجية وعلم الاجتماع . . . . إلخ
- ✓ دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها[3]

[1] - رشيد بناني: من البيداغوجيا إلى الديداكتيك ص: 52(مرجع سابق).

[2]- أنطوان الصياح وآخرون: تعلّمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، ط2، ج1، بيرووت لبنان، 2009 ص: 19.

[3]-بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ط1 الأردن 2000. ص: 9.

2- اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات :

لقد شهد النصّف الثاني من القرن العشرين ظهور موجة معرفية تدعو إلى التكامل المعرفي بين مختلف العلوم ودكّ حواجز الاختصاصات كنمط تفكيري سيطر طويلا على توجه الفكر الإنساني مرده تبني الأساس الابستمولوجي الذي يقضي بتجاوز فلسفة العلم الحديثة النّظر إلى الظواهر متجزئة وليست في كليتها الموجودة بالفعل. وقد كان لهذا الإطار الفلسفي تأثيرا بالغا على الدرس اللغوي لم يشهد له مثيلا من قبل وتمخض عنه أن تبنّت اللسانيات منهجا نوعيا في التعاطي مع العلوم الأخرى يقضي بمبدأ التكامل المعرفي بين جميع الحقول المعرفية على غرار علم النفس الأنثروبولوجيا وعلم الاجتماع وغيرها لتشهد اللسانيات ميلاد العديد من الفروع المعرفية مثل اللسانيات الاجتماعية والإدراكية والعصبية. . .

من جهة أخرى يتضح هذا التلاقح بصورة أكبر حينما نتطرق إلى ذلك الحقل المتداخل الاختصاصات الذي نتج عن تقاطع اللسانيات مع العلوم الأخرى في جانبها التطبيقي بل أصّبح من المستحيل أن نحافظ على ما يسمى علم اللّغة المحض،وتتجه اللسانيات اليوم اتجاها حثيثا إلى المجالات العملية أكثر من أي وقت مضى بل أصبح للتطبيق قيمة تعادل الإسهام النظري للبحث في مختلف العلوم، وسوف يتضح باطراد أن النظرية التي تتأبى على التطبيق نظرية مشكوك فيها، وأن البيانات التي توصل إليها الباحثون في مقاعدهم الهزازة ووضعوها على السبورة وصاغوها في شعارات علمية تحيط بها الأخطاء ويتخللها انعدام الدقة[1]ولم تكتف اللّسانيات بالبحث عن جهاز واصف للغة بل تجاوزت ذلك إلى وضع الأطر النظرية موضع تطبيق في العديد من المجالات العلمية، وهو ما خصّ

[1]-ينظر: ه، دوغلاس براون: أسس علم اللغة وتعليمها، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، دط، تر: عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان بيروت، 1974، ص: 174.

به أحد فروعها الذي اتفق على تسميته في وقت ليس ببعيد باللسانيات التطبيقية[1] Linguistique appliqué.

لاشك في أن نتائج الدراسة اللغوية قد وُضعت موضع التطبيق منذ بدء الدراسات اللغوية غير أن اللسانيات التطبيقية لم تظهر كفرع مستقل إلا في سنة 1946حينما أصبحت موضوعا مستقلا في أحد معاهد اللغة الانجليزية بجامعة ميشيغان[2]في الوقت الذي ظهر الاهتمام بمشاكل تعليم اللغات الحية للأجانب، إلى جانب ازدهار الدراسات التطبيقية " [3]وبدأ الدارسون الاهتمام بهذا العلم فأسس له مدرسة خاصة بجامعة إدنبرة سنة 1958 سميت بمدرسة علم اللغة التطبيقي School Of Appliied Linguistics. وفي سنة 1964توجّت جهود الباحثين في ذات الميدان بتأسيس " الاتحاد الدولي لعلم اللغة التطبيق (A. I. L. A)[4] الذي شكل انعطافة حاسمة في ذات التخصص

[1]- للإشارة هنا فقد عرف هذا العلم اختلافا في الاتفاق حول مصطلح فقدمت العديد من التسميات " الدراسة العلمية لتعليم اللغة الأجنبية " الذي قدمه ولكنز Wilknis، وعلم تعليم اللغة Language didactics من قبل مكاي Mackey. ينظر: عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، دط الإسكندرية مصر، 1995 ص: 10.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 8.

[3]- صالح بالعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، ط7، الجزائر 2007، ص : 11.

[4]-(A. I. L. A) is the acronym for Association Internationale de Linguistique Appliquée or International Association of Applied LinguisticsAILA (originally founded in 1964 in France) is an international federation of national and regional associations of Applied Linguistics AILA has a membership of more than 8. 000 individuals worldwide who as researchers, policy makers or practitioners are active in the field of Applied Linguistics:

وهي اختصار لAssociation Internationale de linguistique Appliqué ما يقابلها بالعربية الجمعية الدولية للسانيات التطبيقية، تأسست سنة 1964 في فرنسا وهي اتحاد دولي للرابطات الوطنية والإقليمية للغويات التطبيقية، وتضم اليوم أكثر من ثمانية ألاف عضو من مختلف أنحاء العالم من باحثين وسياسيين وممارسين في ذات الميدان.

Available at : http: //www. aila. info/en/about. html (Last accessed: Dimonche23Avril 2017)

ليصبح بذلك ميدانا مستقلا يدرّس في الجامعات العالمية، وتشهد بعدها اللسانيات التطبيقية مرحلة انتقالية هامة في تاريخها من أماراتها صياغة موضوعها الذي هو في الأساس الاهتمام بمشاكل اللغة والقضايا التواصلية في الواقع الفعلي للمجتمع خصوصا وأن اللسانيات اليوم أصبحت تتسم بالطابع الشمولي للمعرفة الإنسانية الأمر الذي أتاح لها البروز أكثر في جميع الميادين والحقول المعرفية التي تشكل اللغة فيها القضية الرئيسة.

2- 1 اللسانيات التطبيقية الماهية والمسار والأسس النظرية:

يجمع الباحثون في ميدان اللسانيات التطبيقية على صعوبة تحديد هذا العلم وضبط معالمه الرئيسة بدءًا من المصطلح - كما أشرنا- إلى إشكالية التحديد والتعريف وضبط مجالاته ولعل هذا الأمر مرده إلى سببين رئيسين سبب يتعلق بطبيعة هذا العلم باعتباره علم متداخل الاختصاصات لايستقر على منهل واحد من جهة ومن جهة ثانية" تكمن إحدى الصعوبات الرئيسية في تحديد اللسانيات التطبيقية في كونها لسانيات وتطبيقية أي أنها تتعامل مع اللسان من جهة ومع تطبيقات العلوم من جهة ثانية وهذه التطبيقات كما يعرّفها اللسانيون لاحدود لها تعليمية، تربوية، وإعلامية، حاسوبية ونفسية علاجية وغير علاجية واجتماعية بل وإنسانية"[1]وسبب يتعلق بحداثة هذا الفرع المعرفي فإذا كانت اللسانيات العامة علم حديث النشأة على الرغم من النتائج المبهرة التي حققتها فلا شك في أن مسارها البراغماتي اليوم لا يزال حديثا غير واضح المعالم.

ويجري الاتفاق على أن موضوع اشتغال اللسانيات التطبيقية هو اللغة في شقها الاجتماعي الاستعمالي بصورة أوضح مجمل القضايا والمشاكل اللغوية العالقة في ميادين العلوم المختلفة غير أن

[1]- محمود إسماعيل صيني: اللسانيات التطبيقية في العالم العربي مقال منشور في كتاب(تقدم اللسانيات في الأقطار العربية)دار العرب الإسلامي، الرباط 1987: ص2017.

اهتمامها ينصبّ على الجانب التطبيقي لتلكم القضايا وإيجاد حلول فعالة وناجعة لها في الواقع الفعلي من خلال الاسترفاد من الأطر النظرية التي تقدمها اللسانيات بمختلف تشعباتها ولا يقتصر حدود اهتمام البحث اللساني التطبيقي هناعلى تطبيق منتجات الفكر اللساني الحديث فقط بل يسعى دوما إلى استحداث أفق نظري خاص به كلما اقتضت الضرورة.

وإذا ما أردنا أن نقف على تصورات واضحة ومضبوطة في مفهوم اللسانيات التطبيقية ومجالات اشتغالها لا مندوحة في أن نتفحص المواقع الالكترونية للجمعيات الوطنية والدولية والأعمال البحثية المستجدة المتوصّل إليها في ذات التخصص بدءً بالجمعية الدولية للسانيات التطبيقية التي تعرفها على أنها " مجال معرفي متداخل الاختصاصات للبحث والممارسة، يسعى إلى حل المشاكل العملية التي تتصل بقضايا اللغة والاتصال التي يمكن تحديدها، تحليلها وحلها بتطبيق النظريات والإجراءات اللسانية المتاحة أو بتطوير وخلق نظريات لسانية جديدة للعمل على حل هذه القضايا "[1].ويشير التعريف إلى طبيعة الحقل المعرفي الثري وأدواته المنهجية ومنطلقاته التأسيسية والمهام الرئيسة التي تضطلع بها اللسانيات التطبيقية في المجتمع كاشفا بذلك عن أدواتها الإجرائية الدقيقة التي تتقيد بها في الكشف عن الظاهرة اللغوية وحلها.

---

[1]- Applied Linguistics is an interdisciplinary field of research and practice dealing with practical problems of language and communication that can be identified, analysed or solved by applying available theories, methods and results of Linguistics or by developing new theoretical and methodological frameworks in Linguistics to work on these problems: http: //www aila. info/en/about. html (Last accessed: Dimonche23Avril2017

يراجع أيضا محمد خاين محاضرات في اللسانيات التطبيقية على الموقع الآتي :

http://www.cu-relizane.dz/images/Laboratoires/LangueCommunication/mohadharatFiElLissaniyate-Tatbikiya.pdf

ولئن ركزت الجمعية الدولية للسانيات التطبيقية على الجانب الإجرائي للسانيات التطبيقية ومنهجها في فك نواميس المشكلة اللغوية وإيجاد حلول لها فإن الجمعية الأمريكية للسانيات التطبيقية[1] (A. A. A. L) قد انطلقت في مقاربتها للمفهوم من طابعها الشمولي والذي يقضي بانفتاحها على جميع ضروب المعرفة الإنسانية المختلفة في سبيل إنجاح المهمة الموكلة إليها وقد عرفتها على أنها "مجال متعدد الاختصاصات يهتم بمعالجة جملة من القضايا التي تتصل باللغة في المجتمع وفهم دورها في حياة الأفراد وتسعى اللسانيات التطبيقية إلى الاسترفاد من جميع العلوم الإنسانية والاجتماعية والطبيعية من أجل التطوير الدائم والدعم المتجدد لمعارفها الخاصة باللغة ومستخدميها واستخداماتها ومجمل الظروف الاجتماعية والمادية التي تحيط بها"[2].

وفي المقابل تسلك الرابطة الألمانية للسانيات التطبيقية (G. A. L)[3]مسلكا مهنيا متنوعا فتعرفها على أنها " مجال أوسع في فهم اللغة تغطي جميع جوانب البحث والتعليم والتدريب وتعمل على حل

-[1]-Founded in 1977,the American Association for Applied Linguistics (AAAL) is a professional organization of scholars who are interested in and actively contribute to the multi-disciplinary field of applied linguistics. AAAL members promote principled approaches to language-related concerns, including language education, acquisition and loss bilingualism, discourse analysis, literacy, rhetoric and stylistics, language for special purposes,psycholinguistics,second and foreign language pedagogy,language assessment,and language policy and planning.

(AAAL)وهي اختصار: الجمعية الأمريكية للسانيات التطبيقية، تأسست في 1977 بأمريكا وهي جمعية مهنية في ميدان اللسانيات التطبيقية وعضو في الرابطة الدولية للسانيات التطبيقية (A. I. L. A). يراجع الموقع الرسمي للجمعية:

Available at: http: //www. aaal. org/?page=DefAPLNG(Last accessed: 24/4/2017).

[2]-Available at: http: //www. aaal. org/?page=DefAPLNG(Last accessed: 24/4/2017).

[3]-Gesellschaft für Angewandte Linguistik(G . A . L)الرابطة الألمانية للسانيات التطبيقية تأسست في نوفمبر 1968 وهي عضو في المنظمة الدولية للسانيات التطبيقية (A. I. L. A) ظهرت هذه الرابطة لتحقيق الاشتراك والتعاون بين المعارف النظرية والتطبيقية للغة ، ينظر:

Göpferich, Susanne: The German Association for Applied Linguistics. European Journal of Applied Linguistics. 2(1): 145-157. Retrieved 8 Jun. 2017, from doi: 10. 15 .

كل المشكلات التي تتعلق بلغة ما وقضايا الاتصال في جميع مجالات التعايش الإنساني والتفاعل الاجتماعي"[1]وهي بهذا تتجاوز مجرد البحث في قضايا تدريس اللغات الأم واللغات الثانية.

وقد أثبتت اللسانيات التطبيقية كمجال متعدد الاختصاصات متنوع المناهل جدارتها في ظرف قياسي حتى أصبح للناس حاجة فيها لا يستغنون عنها، بل راحت أكثر من ذلك تفرض نفسها من خلال السعي الحثيث نحو توسيع دائرة اشتغالها لتشمل جميع الميادين التي تكون اللغة فيها حاضرة وتتبوأ بذلك منزلة هامة بوصفها أحد أبرز العلوم اللسانية المؤمل عليها اليوم في حل مشاكل اللغة الواقعية وتفعيل النتاج الفكري اللساني من خلال استثماره لخدمة الإنسان في الواقع الفعلي وفي السياق ذاته يمكن أن نتساءل حول حدود الممارسات في هذا المجال الواسع، بعبارة أدق هل اللسانيات التطبيقية كفيلة بالتدخل في جميع الميادين الاجتماعية لتقصي المشكلات اللغوية ومعالجتها؟ ما هي حدود هذا العلم؟

2-2 مجالات اللسانيات التطبيقية:

يجري الاتفاق على أن أبرز المعضلات التي تواجهها اللسانيات التطبيقية هي مشكل الضبط المفهومي لهذا المجال المعرفي البكر الذي يرجع في الأساس إلى فشل المقاربات المفهومية المتخصصة في ذات الميدان على تقديم تعريف شامل يسعف في تكوين تصور دقيق حول ماهيته ومجال اختصاصه وحدود اهتمامه التي لا تعرف الاستقرار مادامت ترتبط أساسا بالمشكلات اللغوية في المجتمع التي هي في تنامي مستمر ومتجدد.

ويعلّق أحد الباحثين عن هذا المأزق المنهجي مبررا "اللسانيات التطبيقية هي استعمال ما توافر لدينا عن طبيعة اللغة من أجل تحسين كفاءة عمل عملي ماتكون اللغة العنصر الأساسي فيه"[2]وهو بهذا

[1] - Available at : http: //gal-ev. de/angewandte-linguistik/(Last accessed: 24/4/2017)

[2]- عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 12. (مرجع سابق)

يؤكد على استحالة تحديد وحصر دائرة اشتغال هذا الفرع المعرفي الحديث الذي لا يعرف الاستقرار والثبات، غير أننا سنحاول أن نقف على المجالات المعلن عنها من خلال فحص البحوث المستجدة القوائم التي قدمتها الجمعيات الدولية والوطنية للسانيات التطبيقية والمؤتمرات التي تنظمها مراكز البحث التطبيقي والوقوف على برامجها البحثية التي توسع في كل مرة أفق البحث التطبيقي اللساني بإضافة محاور جديدة خليقة بالبحث والممارسة التطبيقية، وسنكتفي في هذا المقام بانتقاء مجموعة ليس لغاية غير أن المقام لا يسع لذكرها جميعا ولأسباب تخدم البحث .

تضع الجمعية الدولية للسانيات التطبيقية (A. I. L. A) قائمة على موقعها الرسمي تستعرض فيها المجالات الرئيسة للسانيات التطبيقية وهي[1]:

1-الكفاءة اللغوية والتواصلية للأفراد: وتشمل جميع المشاكل التي تتعلق بالكفاءة والتواصل كاكتساب اللغة الأولى والثانية، محو الأمية، اضطرابات اللغة

2-المشاكل المتعلقة باللغة والتواصل: من قبيل التعدد اللغوي،صراع اللغات، السياسة اللغوية، التخطيط اللغوي. . .

بينما تقدّم الجمعية الأمريكية قائمة من الموضوعات التي تقرّ أنها قابلة للإضافة: كتعليم اللغات، ثنائية اللغة تحليل الخطاب، محو الأمية البلاغة والأسلوبية، لغات التخصص، علم اللّغة النفسي أصول تدريس اللغة الثانية والأجنبية تقييم اللغة، السياسة اللغوية، التخطيط اللغوي. . ،في حين تقدم الرابطة الألمانية للسانيات التطبيقية قائمة طويلة تغطي مجموعة واسعة من الفروع المعرفية سنختصرها فيما يلي نقلا عن موقعها الرسمي[2].

[1] . -Available: http: //www. aila. info/en/about. html (Last accessed: Dimonche23Avril 2017).

[2] -(vgl. auch Knapp et al. 2007) Availableat : http: //gal-ev. de/angewandte-linguistik/(Last accessed: 24/4/2017).

1-تعليمية اللغات الأم واللغات الأجنبية.

2-مهارات الكتابة والقراءة ومحو الأمية.

3- الاتصال الشفوي: (اكتساب اللغة، تعزيز المهارات الاتصالية، تحليل المحادثات)

4- الاتصال الغير اللفظي(الإيماءات، الإشارات، تعبيرات الوجه)

5- الاتصال المهني(الداخلي والخارجي)

أ – التواصل الإداري: داخل المؤسسات والإدارات المهنية.

ب – التواصل الإكلينيكي(داخل المؤسسات الاستشفائية).

ج- التواصل في المؤسسات القانونية(المحاكم)

د – التواصل في الشركات الإعلامية

- اللغة والمجتمع: اللهجات، الحواجز اللغوية. . . . . .

7- الاتصال الجماهيري: وسائل الإعلام والاتصال، الصحافة، الإذاعة والإعلانات.

8-الاتصال العلاجي: قياس الكفاءات، التشخيص، والعلاج من الاضطرابات اللغوية

9- الاستشارات القضائية ذات طابع لغوي (الخطابات التواصلية في الطب الشرعي)

10- الترجمة والترجمة الفورية.

11-التواصل بين الثقافات، اللغات التعدد اللغوي الثنائية اللغوية، اللسانيات المقارنة

12- الاتصال التقني والوثائقي الإرشادات والتوجيهات تعليمات تشغيل الأدوات .

13-لغات التخصص مثال القواميس ومصطلحات التقنية من أجل توحيد الاستعمال.

14- الحاسوب ومعالجة اللغات: تصميم مواقع معالجة البيانات اللغوية، الترجمة الآليةوبرامج البحث الصوتي، البرمجيات التعليمية، قاموس التدقيق الإملائي، ضبط القاموس.

15- السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي.

16- لسانيات النص والأسلوبية.

لاشك في أن نظرة عجلى على الموضوعات والممارسات التي يضطلع بها مجال اللسانيات التطبيقية كفيلة بأن تبين الاختلافات الواردة بين المجالات المقترحة لكل مركز بحثي وصعوبة حصّرها. ويعلّق أحد الباحثين العرب[1]على الأمر بعد أن قام بدراسة مسحية لعدد من المواقع والجمعيات والكتب الهامة في ذات التخصص قائلا:"وقد توصلت إلى قناعة بعدم إمكان حصر جميع المجالات التي تندرج تحت اللسانيات التطبيقية، غير أنه يمكننا القول بأن هناك ميدانا واحدا يتفق عليه الجميع تقريبا وهو تعليم وتعلم اللغات" [2] فبالرجوع إلى الأسباب والظروف الأولى التي ولدت في خضمها اللسانيات التطبيقية يتبين أن المجال ذاته– **تعليمية اللغات** - شكل نقطة الانطلاق لهذا الفرع المعرفي الثري-اللسانيات التطبيقية-

2-3- تعليمية اللغات ظروف النشأة والاستقلال: تعليمية اللغات مصطلح وضع في اللغة العربية مقابلا للتركيب الأجنبي"de languedidactique"لدلالة على ذلك الفرع المعرفي الذي يعنى بتعليم اللغات الأولى والثانية غير أن من الباحثين العرب من يفضّل مصطلح علم تعليم اللغات وآخرون يطلقون عليها باللسانيات التعليمية نسبة للحقل الإجرائي الذي تندرج ضمنه بينما يفرد البعض الآخر مستعملا مصطلح التعليمية أوتعليميات ولم يكن هذا التعدد المصطلحي وليّد الترجمات العربيّة فقط بل نجد من الباحثين الغرب من يستعمله بنفس المعنى .

[1]- محمود إسماعيل بن صالح صالح (الملقب بالصيني سابقا)خبير وأستاذ اللسانيات التطبيقية بقسم اللغة الانجليزية كلية الآداب جامعة الملك سعود، مؤسس البنك الآلي السعودي للمصطلحات تميز بمسار مهني مثمر تقلد العديد من المناصب وله العديد من المؤلفات في الترجمة واللسانيات التطبيقية يراجع الموقع الرسمي لمحمود إسماعيل بن صالح :

http: //faculty. ksu. edu. sa/mahmoudsaleh/Pages/ArabicCV. aspx

-[2] محمود إسماعيل صيني: اللسانيات التطبيقية في العالم العربي ص: 219/218 (مرجع سابق).

فقد استعمل جورج مونان في قاموسه "اللسانيات" المصطلح العام" didactique مرادفا لمصطلح "Didactique des langues "وقد جاء في مادة "didactique"من قاموسه الديداكتيك" مصطلح جديد تعود أصوله إلى اللغة الألمانية **didaktik** جاء بالتوازي مع مفهوم اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغات ليبّرز التداخل المعرفي بين مختلف التخصّصات اللسانية وعلم النفس والعلوم الاجتماعية والبيداغوجية وليحقق رغبة هذا العلم وطموحه في تحقيق الاستقلالية وبناء إشكالاته النظرية والإجرائية "[1]، وقد أدى الاختلاف في استعمال المصطلح إلى الخلّط بين تعليمية اللغات والتعليمية كتخصص معرفي حقق استقلاليته عن باقي الفروع المعرفية ونشأ بعيدا تماما عن اللغة وقضاياها، إذا انطلقت البحوث التعليمية الأولى في مجال تعليم مادة الرياضيات وتحليل محتواها كما أشرنا سلفا من هذا المبحث .

غير أن انتشار مصطلح التعليمية مقابلا لتعليمية اللغات كميدان معرفي يندرج ضمن تفرعات تعليمية المواد راجع في الأساس إلى التوظيف الفرنسي للمصطلح الذي تحول فيما بعد من الاستعمال اللغوي الفرنّسي الخاص إلى مصطلح عام يطلق على تعليم أي لغة من لغات العالم أولى أو ثانية فقيل تعليمية اللغات[2]، وعليه يمكن التمييز بين استعمال مصطلح التعليمية عندما تكون منفردة باعتبارها ذلك الحقل المعرفي الذي تداخل إلى حدّ ما مع علوم التربية والبيداغوجيا ولتقترب بإضافة لفظ لغات إلى اللسانيات التطبيقية منها إلى تعليمية المواد.

وبالعودة إلى الظروف التي نشأ فيها ميدان تعليمية اللغات نجد أنه فرع معرفي حديث فقد نشأت ديداكتيكا اللغات **Didactique des langues** في بداياتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية مهتمة بطرائق تدريس اللغات، ثم انفتحت على حقول مرجعية مختلفة طوّرت مجال البحث في

[1]- Gerges mounin: Dictionnaire de la linguistique, Quadrige,4edition, 2004,p: 107.

[2] -Agnés Van Zanten: Dictionnairede l'éducation,Quadrige/PUF,France,1edition,2008p: 131.

ديداكتيكا اللغات"[1]إذ على الرغم من تعدد مجالات اللسانيات التطبيقية واتساع اهتماماتها إلا أن مجالا واحد يكاد يغلب على هذا العلّم، وهو تعليم اللغة لناطقين بها والناطقين بغيرها وإن كانت بحوث اللسانيات التطبيقية في بادئ الأمر منصبّة على تعليم اللغة الأجنبية. وقد دعا بعض الباحثين إلى اقتراح مصطلح آخر حتى يكون مقصورا على تعليم اللغة الأجنبية " كصنيع ولكنزwilkinis " في اقتراحه تسمية " الدراسة العلمية لتعليم اللغة الأجنبية " أواقتراح مكايM. F Makey " " تسميته علم تعليم اللغاتDidactique des languesأودعوة سبولسكي " Spolsky " بتسميته علم اللغة التعليمي " [2]

وفي سنوات السبعينيات زاد اهتمام علماء اللسانيات التطبيقية بهذا الفرع المعرفي بوجه خاص فظهرت تعليمية اللغة الفرنسية كلغة ثانية بالمقابل تعليمية الرياضيات في الدول الفرونكوفونية خاصة وأنه " لم تعد تعنى منهجية تعليمية اللغات أولا وقبل كل شيء بتطبيق أنماط لسانية فقط بل توسعت دائرتها لتدخل الآن في إشكالية متعددة التخصصات لكل من علم النفس وعلم الاجتماع بل للانثربولوجيا دور بها إلى جانب الدراسات اللغوية الحديثة " [3]الأمر الذي دفع بأحد الباحثين إلى القول " لماذا لا نتحدث نحن أيضا عن تعليمية اللغات " Didactique des langues " بدلا من اللسانيات التطبيقية Linguistique appliquée فهذا العمل سيزيل الكثير من الغموض

[1]-عبد اللطيف الفاربي وآخرون: معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك1، سلسلة علوم التربية، ط1، 9-10، 1994، ص: 72.

[2]- عبد الراجحي: لم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ص: 10(مرجع سابق)

[3]- لويز دابن: اللسانيات وتعليم اللغات، ترجمة خولة طالب الإبراهيمي دط، مجلة اللغة والأدب العدد الثاني، جامعة الجزائر ص 149.

واللّبس ويعطي لتعليمية اللغات المكانة التي تستحقها " [1]وهكذا بدأ وعي في أوساط علماء اللسانيات التطبيقية الفرنسيين بضرورة اعتبار هذا الفرع المعرفي مجالا مستقلا له إطاره المعرفي ومنهجه العلمي على الرغم من أن بحوثه النظرية كانت في بداياتها ولم تستطع بعد صياغة نسق نظري يفسّر ظواهر تعليم وتعلّم اللغات الأولى والثانية، وهكذا نشأت تعليمية اللغات كحقل معرفي جديد ينضوي في رحاب اللسانيات ويتطور بالموازاة مع اللسانيات التطبيقية الحقل الأم الذي انبثقت منه وبدأت بالتطور من خلال انفتاحها على العلوم المعرفية الأخرى .

وبالعودة إلى تعريف تعليمية اللغات فقد عدّت " مجموع الخطابات التي أنشأت حول تعليم وتعلم اللغات، سواء تعلق الأمر بلغات المنشأ أو اللغات الثانية " [2]، فتعليمية اللغات هي ذلك الميدان المعرفي الذي ينّدرج ضمن اهتمامات اللسانيّ ويهدف أساسا إلى وضع الأطر النظرية والإجرائية بالاعتماد على معطيات التعليمية والبيداغوجيا ويستفيد من شتى الحقول المعرفية التي تشكل اللّغة والإنسان موضوعها الأساس من قبيل اللسانيات وعلم النفس، البيداغوجيا والأنثروبولوجيا وعلم الاجتماع. . . من أجل التمكن من ناصية اللغة - باعتبارها لغة أولى أو لغة ثانية – ومن ثمة إتقان مهاراتها الأربع ومن هنا يمكن القول أن تعليمية اللغات هي نوع خاص من أنواع التعليمية العامة تنضوي تحت تعليمية المواد وتعنى بطرق تعليم اللغات وتعلمها، وترتكز على جملة من المتغيرات الهامة في العملية التعليمية التعلمية وهي: [3]

[1]- أحمد حساني دراسات في اللسانيات التطبيقية –حقل تعليمية اللغات–ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر 2014، ص: 130.

[2]- علي أيت أوشان: اللسانيات والديداكتيك– نموذج النحو الديداكتيكي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، مطبعة النجاح الجديدة، ط1 الدار البيضاء 2005، ص: 71.

[3]- ينظر: المرجع نفسه ص: 74وينظر أيضا عبد اللطيف الفاربي وآخرون: معجم علوم التربية ص: 72(مرجع سابق)

1-المتعلم: يهتم البحث التعليمي اللغوي، بالمتعلم من حيث حوافزه وإيقاعه وأسلوبه، في التعلم ومواقفه من المادة ومن حيث علاقاته بالمحيط واستعماله للغة، ويمكن أن نضيف إليها قدراته العقلية وشخصيته ومستواه التعليمي.

2-المدرس: يمكن أن يتجه البحث هنا إلى علاقته بالتوجيهات العامة للتعليم وأساليب ممارسته، وكذا خبرته وفهمه للنظام اللغوي.

3- فعل التعلم: يمكن دراسة طرائق التعلم تاريخيا من خلال تطورها أو فلسفيا من خلال دورها الفكري والثقافي أو سياسيا من خلال علاقتها بالغايات المؤسسية.

4-المادة التعليمية: يستطيع الباحث دراسة المادة وفق مقاربة تحليلية أووصفية أومقاربة مقارنة أو سوسيولوجية أوسيكولسانية وتتضمن هذه المادة بالضرورة العناصر التالية: [1]

اكتساب النظام الفنولولوجي للغة، إدراك العلامات الدالة المكونة للنظام اللساني إدراك العلاقة بين الكلمة وما تحيل إليه في الواقع الحسي، إدراك العلاقة بين البنية المرفولوجية للغة، إدراك آلية التركيب والتأليف، إتقان القراءة والإملاء، امتلاك آلية الحوار والخطاب الشفوي والمكتوب.

وتشكل المادة التعليمية المتغير الأساس ضمن المجال خصوصا وأن ما يميز تعليمية اللغات هو موضوعها اللساني غير أن الأمر الذي يستحق الفصل فيه هنا هو **ما يميز اللغة باعتبارها موضوعا تعليميا عن اللغة موضوعا لعلم اللسان**؟ يستحق الجواب عن هذا السؤال ضبط العلاقة بين التعليمية واللسانيات بوصفها أبرز العلوم المرجعية لتعليمية اللغات وهو ما سنأتي على ذكره في العنصر الموالي.

ب- المرتكزات اللّسانية في تعليمية اللغات:

إن ما يثير الانتباه حقيقة هو أن الوعّي بأهمية البحث في منهجية تعليمية اللغات قد تطور بشكل ملحوظ في السنوات الأخيرة، إذ انصرفت الدارسون على اختلاف توجهاتهم العلمية وتباين

[1]- ينظر: ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، دط، بيروت 1983، ص. 19.

مدارسهم اللسانية التي ينتمون إليها، إلى تكثيف الجهود من أجل تطوير النظرة البيداغوجية الساعية إلى ترقية الأدوات البيداغوجية في حقل تعليمية اللغات[1] وذلك من خلال الاسترفاد من النظريات اللسانية على تعاقب مدارسها خاصة أنه إذا تأملنا هذين الحقلين تتبين الصلة القوية القائمة بينهما فكلاهما يحتاج إلى الآخر باستمرار.

فاللّساني يجد في حقل التعليمية ميدانا عمليا لاختيار نظرياته العملية والتعليمية ويحتاج في بناء طرائقها وأساليبها إلى معرفة القوانين اللغوية العامة التي أثبتتها اللسانيات الحديثة " [2] وهو بهذا لا يقوى على صياغة أطره النظرية وأدواته المنهجية بمعزل عن اللسانيات خاصة وأن ما يميز تعليم اللغات هو موضوعها اللساني وهو أمر يبرر حاجة هذا الحقل إلى ذاك، ومع ذلك فإن هذا الموضوع المتميز-اللغة- لايمكن أن يحافظ على نفس المفهوم كموضوع يقع في صلاحيات الحقّلين معا.

إن ما يميز اللغة كموضوع للتعليم عن اعتبارها موضوعا لعلم اللسان هو منطق الرؤية لمفهوم اللغة من وجهة كل منهما، إذ ثمة معلمتان تؤسسان لفرادة مفهومها في إطار التعليمية لم تؤخذا بعين الاعتبار في اللسانيات على وجهيهما المنفرد" تكمن المعّلمة الأولى في كون التعليميات تجعل من اللغة غرضا للتعليم والتعلم أما الثانية وهي التي توسّع بكثرة نطاق الموضوع ذاته هي الطابع الثقافي للغة " [3].

فاللغة بهذا المفهوم تتخذ شكلا مبسطا عن مفهومها العميق- كموضوع لعلم اللّسان- فمنطق الديداكتيكي في التعامل معها كمحتوى تعليمي يختلف كثيرا عن منطق اللساني المتخصص الذي

[1]- ينظر: أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات، ص: 130 (مرجع سابق).

[2]- عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، دار موفم للنشر، ج1، الجزائر 2007، ص: 194.

[3]- Jaen pierre cup – et Isabelle cruca تعليمية اللغة والثقافة في سبيل تجريد اصطلاحي منتظم تر: يوسف مقران، مجلة العربية، ع 3، الجزائر، 2011 ص: 115.

يقف على كل ما يتعلق بها كنظام واسع وكلي فيعنى بدراسة ما يتصل بمستوياتها الصوتية، التركيبية، المعجمية.

وفي المقابل تبقى حاجة المتعلم للغة محصورة في امتلاكه القوانين العامة الضابطة لهذا النظام التي تضّمن استعمالها، ومن هنا تتخذ اللغة شكلا مغايرا مبسطا يبين حاجة الإنسان الاجتماعية لأن يتواصل ويعبر عن ذاته من خلال حمولاتها الثقافية التي تتميز بها أمة دون أخرى وهو الجانب الذي لا تعنى به اللسانيات بخلاف تعليمية اللغة.

2 –5 الفروع التعلمية في ميدان تعلمية اللغات:

مادامت اللغة بطبيعتها موضوعا واسعا يتطلب تداخلا وتكاملا بين فروعه فلا جرم أن تكون تعليميتها من أوسع فروع الحقل التعليمي وسنقف فيما يلي على أبرز هذه الفروع

أ- تعليمية القراءة:

لاشك أن الاهتمام بتعليمية القراءة لا يقف عند اختيار الطريقة الأنجع بل يتعداها إلى البحث عن استراتيجية تعليمية إبداعية لأنها " في الأساس عملية فكرية تعتمد على مستوى معين من النمو الفكري للمتعلم؛ يسمح له باكتساب ما يسمى بالوعي الفونولوجي الذي يشكل الشرط الأساسي لتعلم القراءة، كما تفترض القيام بنشاطات فكرية تشكل أساس الفهم القرائي وهي التعرف إلى الأصوات والرموز اللغوية والتذكر الضروري لعملية التعرف هذه، وضع التصورات الفكرية والتأكد من صحتها من خلال التقدم في قراءة النصّ، والاستدلال انطلاقا من النص بهدف الوصول إلى الفهم القرائي للمعنى"[1].

ولا تقف تعليمية القراءة في سياقها التعليمي عند عملية التعرف على الأساس الصوتي والصرفي والمعجمي والنحوي الذي لابد منه للسير في العملية بل تتعداه إلى فهم المقروء إذ أن اكتشاف

[1]- أنطوان الصياح: تعلُّميه اللغة العربية، ج1ص: 66 (مرجع سابق).

المعنى عن طريق بناء التصورات حوله هو هدف قراءة كل قارئ مبتدئ كان أومتمرسا[1]، ومن ثمة فإن تعليمية القراءة تعنى أساسا بالاستحداث واقتناص النمذجات والمنظورات البيداغوجية والتعليمية التي تسّعف تعليم هذه الكفاية الهامة.

ب- تعليمية التعبير الشفهي والكتابي:

يقف هذا النوع على الاستراتيجيات والآليات البيداغوجية لتعليم التعبير بشقيه الكتابي والشفهي وتمكين المتعلم من الكفاية التواصلية واللغوية والتعبير عن أفكاره بسلامة لأن " التعّليم لا يقوم على تعليم البنى اللغوية دون الممارسة الميدانية التي تسمح للمتعلم بالتعرف على قيم الأقوال وكميات الكلام، ودلالات العبارات في مجال استخدامها إلى جانب أغراض المتكلم ومقاصده التي لا تتضح إلا في سياقات مشروطة " [2]، ومن هنا فإن العناية بتعليمية هذا النشاط أمر هام يسهم في نجاعة تعليم اللّغة وغيرها من المواد في الوقت ذاته.

ج- تعليمية القواعد:

تعدّ تعليمية القواعد من المحاور الهامة التي تندرج ضمن اهتمام تعليمية اللغة بشكل عام وتهدف البحوث التعليمية في هذا المحور بالاسترفاد من البحوث اللسانية إلى العمل على خلق آليات تعليمية لتيسير تعليم القواعد، ومع رواج البنيوية كثرت التمارين التركيبية، وشاع الاعتقاد أنها ستكون مفتاح الحلّ للتمكّن من القواعد غير أنه ومع العلوم المرجعية وتحديدا الصّرف والنّحو والبلاغة ومقاربة البنى اللغوية في إطار النصّ الكامل(لسانيات النص، تحليل الخطاب. . . .)لا في إطار الجملة المفردة، فُتح أمام تعليمية القواعد آفاقا جديدة، فاتجهت الأبحاث نحو دراسة القواعد

[1]- ينظر:أنطوان الصياح ، تعليمية اللغة العربية ج1 ص: 67 .

[2]- بوجادي خليفة: في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم ، بيت الحكمة للنشر والتوزيع ط1، العلمة الجزائر 2009ص: 106

وظيفيا من خلال الخطاب، في وضعيات تواصلية حقيقة، كالحوار والخطابة بل وتم التحسيس بأهمية بعض مفاهيم القواعد في بناء النصوص كأزمنة الأفعال أساليب الجمل . . . [1].

د- تعليمية النصوص:

تعدّ تعليمية النّصوص الفرع التعليمي الأخصب إنتاجا والأكثر إثارة للجدل في تطبيقات الأسس التعليمية لتعليمية اللغات والمجال الأكثر وضوحا الذي يجسد نقاط التقاطع بين تعليمية اللغات والعلوم اللسانية كافة، ويشكل النصّ التعليمي منذ القدم مادة للشروح البلاغية والنّحوية إذ ما إن سطع نجم المقاربة التاريخية حتى بتنا ندرس تاريخ الأدب ومع ظهور نجم البنيوية أصبح إقراء النصوص يعتمد بشكل أساس على التحليل البنيوي ومباحثة مستويات اللغة المعروفة الصوتية، الدلالية المعجمية. . .

ومع تطور المناهج اللّسانية بدأت المقاربات التعليمية للنّصوص الأدبية تتطور تبعا لذلك فقد أدى ظهور السميولوجيا وتحليل الخطاب إلى تغيير النظرة الساذجة لكل نصّ أدبي تعليمي وأصبح يدرس وفق مقاربات تعليمية براغماتية تواصلية تقوم على إشكالات ترتبط بمن يكتب ؟ ماذا وكيف يكتب؟ لماذا يكتب؟ كما أنتج عن ذلك تصنيف الخطابات بحسب مراميها السردية والوصفية والإقناعية والبلاغية والإيعازية، ويأتي هذا البحث للوقوف على أحد هذه المقاربات اللسانيات النصية-وإسهاماتها في تعليمية النصوص الأدبية.

[1]- ينظر: أنطوان الصياح وآخرون: تعليمية اللغة العربية، ج1ص: 28، 29(مرجع سابق).

الفصل الأول

تعليمية النص الأدبي: مفاهيم وحدود.

أولا: النصّ الأدبي تعريفات وحدود:

1- تعريف النص:

1-1في المفهوم اللغوي:

قبل الولوج إلى عالم النّص وتعاريفه لابد أن نقف على الأصّل اللّغوي للمصطلح في الثقافتين العربية والغربية ونتبين نقاط التقارب بينهما، فقد جاء في لسان العرب لابن منظور "النصُّ رفّعَكَ الشَيُء نصّ الحديث ينُصُّه وكل ما أظهر فقد نصّ، وقال عمرو بن دينار: ما رأيت رجلا أنصّ للحديث من الزّهري أي أرفع له وأسند، ويقال نصّ الحديث إلى فلان أي رفعه. .ونصّت الظبية جيدها رفعته ووضع على المنصة، أي على غاية الفضيحة والشهرة والظهور. والمنصة ما تظهر عليه العروس لتُرى. .ونصّ المتاع نصاً جعل بعضه على بعض. . . وأصل النصّ أقصى الشيء وغايته. . . ونصّ الرجل نصاً إذا سأله عن شيء حتى يستقصي ماعنده. . .وامتص الشيء وانتصب إذا أستوي واستقام " [1]،ونخّلص من التعريفات أعلاه أن المعنى اللغوي للفظة نصّ لا يخرج عن المعاني الآتية:

- الرفّع والنقّل بما يضّمن الظهور والوضوح والإبانة
- الرفع مع الترتيب والرصف وضم الشيء إلى الشيء.
-الاكتمال والشمول والإحاطة وبلوغ القصد والغاية.

أما في الثقافة الغربية فيعود أصل كلمة **texte** بالفرنسية **text** بالإنجليزية إلى لفظة **textus** باللاتينية والتي تعني "الأسياخ المظفرة "من الفعل اللاتيني **textere** وتعني"نسجت"أو جدلت شعرها: كرسالة، رواية، دراسة علمية. .[2]وقد حاول بعض الباحثين العرب التقريب بين هذا المفهوم

[1]- ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3، 1994، مادة (نصّنص).

[2]- فولفجانج هاينة من وديتر هيفجر: مدخل إلى علم اللغة النصي، دار النشر العلمي و المطابع، جامعة الملك سعود ، دط، تر: فالح بن شبيب العجمي، الرياض، 1999، ص: 04

وما ورد في المعاجم العربية حول مصطلح النصّ في قوله أن معنى " النسيج " الذي يتوفر في المصطلح الأعجمي " **texte** " المقابل لمصطلح نصّ في العربية " ليس غريبا عن تصور العرب للنصّ فقد تبين لنا أن الكلام عند العرب يكون نصاً، إذا كانا نسيجاً، والنص والنسيج في بعض الوجوه يلتقيان ففي اللّسان(مادتا ن ص ص، ون س ج) النّص جعل المتاع بعضه على بعض"[1]و" النسيج ضمّ الشيء إلى الشيء فالأول تركيب والثاني ضمُ والتركيب والضمُ واحد"[2].

ولعل تقارب المفاهيم اللغوية في الثقافتين العربية والغربية ينمّ عن وجود أصول لمعنى " نصّ "بمفهومه الغربي "**texte** " مما يشكل دافعا قويا لدى الباحثين والنقاد العرب المعاصرين للبحث والتنقيب عنه في المدونة التراثية خاصة مع شيوع هذا المصطلح واجتياحه مختلف النظريات اللغوية والأدبية والنقدية وغياب تصور عربي أصيل حول مفهومه، الأمر الذي أضحى يشكل حيرة للباحث العربي يستوجب البحث والتقصي له خاصة أمام قصور كل الجهود المقدّمة في ذات السياق عن إيجاد أصول عربية للمفهوم.

ويجسد **عبد المالك مرتاض** نموذجا لحيرة الباحثين العرب، إذ يدلي بدلوه في الموضوع قائلا "وقد حاولنا أن نعثر على ذكر اللفظ في التراث العربي النقدي فأعجزنا البحث ولم يفض بنا إلى شيء، إلا ما ذكر **أبو عثمان الجاحظ** في مقدمة كتابه الحيوان من أمر الكتابة بمفهوم التسجيل والتقييد والتدوين والتخليد لا بالمفهوم الحديث للنص" [3]،ومرد الأمر " أن فشل الباحثين العرب في الكشف عن ملامح هذا المفهوم في التراث اللغوي والنقدي العربي لا يعود إلى كونه لم يوجد

[1]-الأزهر الزناد: نسيج النص-البحث فيما يكون به الملفوظ نصا-المركز الثقافي العربي، ط1، المغرب، 1993، ص: 6.

[2]- المرجع نفسه صفحة نفسها.

[3]- نور الدين الفلاح:في مفهوم النص وقائع الملتقى القومي المنظم بصفاقص أفريل 1988 قراءة النص بين النظرية والتطبيق تونس منشورات المعهد القومي لعلوم التربية 1999ص 38.

أصلا، وإنما مردّ ذلك إلى أن هؤلاء الباحثين غالبا ما ينظرون إلى التراث من خلال المقولات الغربية، وهو ما يشوه قراءتهم له ويطمس الكثير من الحقائق "[1]فكل لفظ يتخذ معناه الخاص ضمن معلم خاص في ثقافة معينة ولغة معينة فلفظة " نص" على الرغم من تقارب معناها اللغوي مع لفظة texte " في الثقافة الفرنسية إلا أنه يستحيل الجزم بأنهما تحملان المعنى نفسه.

1-2- النصّ عند علماء الغرب:

تعددت تعاريف النصّ واختلفت تبعا للاتجاهات والانتماءات المدرسية التي ينطلق منها كل باحث في رسم معالم المفهوم وتعيين حدوده، بل قد نلتمس الاختلاف في تعريفات باحث واحد حول الموضوع نفسه، وهذا ما يثبته الوضع الراهن للبحث اللغوي، وقد انقسم الباحثون في تعريفهم للنص- فيما قرأنا - إلى ثلاثة اتجاهات وإن كان كل باحث يختلف عن الآخر في جزئيات عديدة فاتجاه اعتمد في مقاربته للمفهوم على الشكل المادي الطول الطبيعة، الامتداد، مركّزا على ترابط النصّ وتماسكه الدلالي وراح آخر ينطلق في تحديده- إضافة للشكل-على محتواه وموضوعه العام المتمثل في الاتصال وقسم ثالث يبني مقاربته من جملة البحوث السابقة المختلفة مجتهدا في وضع تعريف موسع للنص ،وسنحاول فيما يلي أن ننتقي جملة من التعاريف في كل اتجاه بما يخدم الدراسة على سبيل التمثيل لا الحصر.

يعتبر " **هالداي ورقية حسن** " Halliday M. A. K and R Hasan " أن كلمة " نص تستخدم في علم اللغويات لتشير إلى أي فقرة مكتوبة أو منطوقة مهما كان طولها شريطة أن تكون وحدة متكاملة "[2]ويبدو جليا أن الباحثان لم يركزا في تحديدهما لمفهوم النص بناءً على طوله أو

[1]- نور الدين الفلاح: في مفهوم النص وقائع الملتقى القومي المنظم بصفاقص أفريل 1988 قراءة النص بين النظرية والتطبيق تونس منشورات المعهد القومي لعلوم التربية 1999ص ، ص: 41 (مرجع سابق).

[2]- أحمد عفيفي: نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، ط1، القاهرة، مصر 2001.ص: 22.

طبيعته بقدر ما ركزا على ما يشكل كيانه ويحقق وحدته المتكاملة ، ويضيفا إلى ماسبق في موضع آخر ليبينا طبيعة هذه الوحدة والأجزاء المكونة لها أنها " وحدة دلالية Asemantic Unit وهذه الوحدة ليست شكلاForm لكنها معنى Meaning لذا فإنه يتصل بالعبارة أو الجملة بالإدراك لا بالحجم Realization."[1].

ويضيف فنريش H.Weinrich مركزا على هذه الوحدة نفسها بأن "النص وحدة كلية مترابطة الأجزاء، فالجمل يتبع بعضها بعضا وفق لنظام سديد بحيث تسهم كل جملة في فهم الجملة التي تليها فهما معقولا كما تسّهم الجملة التالية من ناحية أخرى في فهم الجمل السابقة عليها فهما أفضل " [2] إذ أن النص أجزاء متراصة ومتسلسلة يستلزم كل عنصر فيها الآخر لتشكيل الكل كوحدة متكاملة المعنى وأي اختلال في الربط بين هذه العناصر من شأنه أن يخلّ بالمعنى الكلي مما يفقده كينونته ووجوده.

وهذه الأجزاء محددة بالجمل فالنص إذا تكوين جملي، تتحدد طبيعته إلى جانب جوهره الجواني في بنائه الدلالي وإن ما يهم في تشكيله عند فاينريش هو المعنى، لذلك جاء تركيزه الكامل على تحديد عمليات الترابط والاستلزام التي يتشكل وفقها، وإن كان لم يذكر لفظ التماسك في تعريفه إلا أن المعنى المستنبط منه يحيل إلى الترابط والوحدة الدلالية وهو ما أشار إليه هالداي ورقية في تعريفهما السابق، ويتجاوز برينكر " H. Brinker " هذا المفهوم ليضيف إلى الربط النحوي ضرورة التماسك الدلالي بين أجزاء النص التي يختلف وفاينريش في حصرها في الجمل فقط ليضيف كل

[1]- صبحي إبراهيم الفقي: علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق ـ دراسة تطبيقية على السور المكية، دار قباء للنشر والتوزيع ط1، ج1، القاهرة، 2000ص: 30.

[2]- محمد العبد: اللغة والإبداع الأدبي دار الفكر للدراسات والنشر، 1989، ص: 36 وينظر أيضا: سعيد حسن البحيري: علم لغة النص ـ المفاهيم والاتجاهات ـ الشركة المصرية العالمية للنشر، ط1، القاهرة، مصر 1998، ص: 140.

الإشكال اللغوية التي لا تندرج ضمن أية وحدة أكبر فالنص عنده "تتابع متماسك من علامات لغوية أو مركبات من علامات لغوية لا تدخل (لاتحتضنها) تحت أية وحدة لغوية أخرى أشمل"[1] وهو بهذا لم يتحدث عن جمل ومتواليات جملية فقط، بل تجاوزها إلى علامات ومركبات العلامات مما يمكنه من اعتبار كلمات منفردة على أنها نصوص أيضا، مثل عناوين الصور والأمثال وتركيب النداء وما أشبه ذلك[2].

ونخلص مما سبق إلى أن جلّ التعريفات السابقة انطلقت من النص نفسه ومن إطاره المادي سواء باعتباره نظاما نحويا أو دلاليا منطوقا كان أو مكتوبا طويلا أو قصيرا محدودا أو ممتدا رافضة بذلك منح أهمية أو إدخال أي اعتبارات خارج إطاره المادي التي كانت لتسهم في تحديده بشكل دقيق وفي السياق ذاته يقول ليونز **John. lions** " النص بكليته يجب أن ينطوي على مجموعة مميزة من الخصائص التي تفضي إلى التماسك والانسجام " [3].

ويتجاوز شميت**S. Schmidt** الاتجاه السابق إلى وضع مقاربة للنص تتكئ على جانبه الجواني الاتصالي بحيث يبرز أنه" تكوين لغوي منطوق من حدث اتصالي(في إطار عملية اتصالية)محدد من جهة المضمون ويؤدي وظيفة اتصالية يمكن إيضاحها أي يحقق إمكانية قدرة إنجازيه جلية ومن خلال وظيفة إنجازيه يقّصدها المتحدث ويدركها شركاؤه في الاتصال وتتحقق في موقف اتصالي حيث يتحول كم من المنطوقات اللغوية إلى نص متماسك يؤدي بنجاح وظيفة اجتماعية اتصالية ينتظم وفقها قواعد تأسيسية (ثابتة) "[4]،فالنص إذا أكبر من أن يكون سلسلة مترابطة من

[1]- سعيد حسن البحيري: علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات ص: 109(مرجع سابق)

[2]- ينظر: المرجع نفسه صفحة نفسها.

[3]- أحمد عفيفي: نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، ص 23 (مرجع سابق).

[4]- المرجع نفسه ص81.

الجمل،تتعالق وفقا لنظام نحوي صرف بل يشكل ظاهرة معقدة تتجاوزما هو لغوي إلى اعتبارات أخرى أساسها الاتصال الذي يمثل وحدته الموضوعية ويضيف إلى ماسبق محددا هذه الوحدة بقوله "النص جزء حدد موضوعياً -محورياً- من خلال حدث اتصالي ذي وظيفة اتصالية إنجازيه"[1] فالسّمة المميزة له هي الموضوع الذي يشكل الاتصال أكبر جزء فيه وهو ما أكده هارتمان **Hartman** بعده النص "علامة لغوية أصلية، تبرز الجانب الاتصالي والسيميائي "[2].فعلى الرغم من عمومية هذا التعريف إلا أنه يحيلنا إلى اعتبارات أخرى خارج النص تسّهم في فهمه فهما يتجاوز تكوينه اللغوي وشكله السطحي المادي الصرف، إلى اعتبارات تتعلق بالاتصال وسياقاته.

غير أن مقاربة الباحثة " جوليا كريستيفا **J. kristiva** للنصّ تعدّ من أهم المقاربات التي طعنت في كفاية التركيز على السطح واتسمت بالشمولية والإلمام فعدت النص" أكثر من مجرد خطاب أو قول إذ أنه موضوع لعديد من الممارسات السميولوجية التي يعتد بها على أساس أنها ظاهرة عبر لغوية، بمعنى أنها مكونة بفضل اللغة لكنها غير قابلة للانحصار في مقولاته.

فالنص إذاً يتجاوز سطحه المادي ووجوده اللغوي بل أن هذا السطح نفسه هو ما يمنحه خاصية الامتداد والاتساع والانفتاح على عوالم أخرى خارج نصيته التي ترفض أن يبقى قابع فيها بعبارة أخرى يصبح جهازا عبر لغوي يعيد توزيع نظام اللغة لكشف العلاقة بين الكلمات التواصلية مشيرا إلى بيانات مباشرة تربطها بأنماط مختلفة من الأقوال السابقة المتزامنة معها "[3]ومن هنا يتجاوز النصّ مكونه اللساني، إذ لا يتشكل كبناء مكتمل دون الاعتبار لأي عنصر ظاهر كان أو متخف

[1]- سعيد حسن البحيري: علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، ص108 (مرجع سابق).

[2]- المرجع نفسه صفحة نفسها .

[3]-ينظر: صلاح فضل: بلاغة الخطاب وعلم النص، الشركة المصرية العالمية للنشر،ط1، القاهرة، مصر2001، ص: 295.
نقلا عن: Kristiva, Julia . El texto de la novela Tard Barcelona, 1981p15.

يكون إسهامه مباشرا أو غير مباشر، يبرز في جسد النص أو لا يبرز يمكن أن يسّهم في أن يصير النص بما هو عليه في صورته النهائية فور تطليقه الذات الكاتبة.

ومن الواضح أن بناء النصّ عملية تتجاوز سطّحه الظاهر إلى أنساق معقدة لغوية وغير لغوية ترتبط بكينونته ووجوده عبر اللغة والتاريخ وتمنحه قابلية القراءة ضمن حدود اللسان الذي يتشكل فيه فهو يتميز إلى جانب ذلك بخاصية الامتداد والاحتواء على نصوص أخرى تشكل تاريخ وجوده و" ليس مجموعة من الملفوظات النحّوية أو لا النحّوية، إنه كل ما ينصاع للقراءة عبر خاصية الجمع بين مختلف الطبقات الدلالية الحاضرة هنا داخل اللسان والعاملة على تحريّك ذاكرته التاريخية "[1].

إن إيماننا بقصور التحليل البنيوي في وضع مقاربة شاملة لمفهوم النصّ يفرض علينا بشكل أو بآخر أن نعيد بلورة مفهوم النص إلى عالم لغوي تتطلب عملية تحديده تجاوز مناقشة الحدود النحوية والتركيبية والدلالية التي تضطلع ببنائه إلى الاعتداد بكل العناصر والعلاقات والعوامل التي تتضافر في تشكيله منذ لحظة ميلاده إلى لحظة تلقيه وتفسيره مما يتطلب إجراءات تتعدى التحّليل إلى القراءة وتستبيح للقارئ أن يشارك في معاودة إنتاجه وإضفاء اللّمسات الأخيرة عليه ليكتمل ويظهر في صورته المثالية كوحدة للتعبير والتواصل الإنساني .

ويضيف بارت **Barthes** مؤكداً على دور المتلقي وإسهامه في إنتاج النصّمن خلال عدّه " نشاط وإنتاج. . . فالنص قوة متحولة تتجاوز جميع الأجناس والمراتب المتعارف عليها لتصبح واقعا نقيضا، يقاوم الحدود وقواعد المعقول والمفهوم- إن النص وهو يتكون من نقول متضمنة وإشارات وأصداء لغات أخرى وثقافات عديدة- تكتمل فيه خريطة التعدد الدلالي. إن النص مفتوح، ينتجه القارئ في عملية مشاركة لا مجرد استهلاك هذه المشاركة لا تتضمن قطيعة بين البنية والقراءة ،

[1]-جوليا كريستيفا: علم النص، دار توبقال للنشر الطبعة الثانية، تر: فريد الزاهي، الدار البيضاء، المغرب1997 ص: 14.

وإنما تعني اندماجهما في عملية دلالية واحدة، فممارسة القراءة إسهام في التأليف"[1]ويؤكد هذا التعريف:

-**التعدد الدلالي والاستعمالي للنص**: فالنصّ يتجاوز حدود اللغة والبناء ليشمل عوالم أخرى ترتبط بقواعد التحليل والتفسير لبلوغ المقصدية.

- **انفتاح النص:** لا يمكن أن يكون النصّ خالصا ونقيا من كل الشوائب والترسبات التي تصحب عملية إنتاجه وتلقيه وكذا تفسيره ، فهو مزيج متجانس من أمشاج ثقافية مختلفة.

- **النص بنية كلية** تولدت أثر عمليتي الإنتاج والتفسير وبهذا فهو يؤكد على دور القارئ ويجعل له مكانا جوهريا في عملية التفسير لا يقل شأناً عن دور المنتج فيه.

ونخلص في الأخير إلى أن جلّ المقاربات المطروحة لمفهوم النصّ قد ارتكزت على الجانب الشكلي فراح البعض يؤكد على السطح اللغوي بكينونته الدلالية محددا أوجه الترابط والتماسك بين وحداته التي تتراوح بين كلمات وجمل كل حسب مفهومه، ليضيف اتجاه آخر إلى ماسبق في بناء مفهومه الخاصّ للنص وحدة الموضوع وهدفه الرئيس المتمثل في تحقيق الاتصال والإفادة، بينما يميل اتجاه ثالث على التركيز على خاصية الاكتمال من أجل بناء مفهوم شامل وملّم لجميع الجوانب المطروحة في المقاربات السابقة وهو ما تعتد به الباحثة.

1-3 النص عند علماء العرب :

لم يكن النصّ أو فر حظا في الدرس العربي من الجملة فقد اختلفت التعريفات وتنوعت إلى حد التباين والتقاطع كما هو الحال في الدارسات الغربية وسنورد فيما يلي بعض تعريفات علماء العرب على سبيل التمثيل لا الحصر، ويذهب "الزّناد" مذهب الاتجاه البنيوي في تحديده للنص مركزا

[1]- سعيد حسن البحيري: علم لغة النص ـ المفاهيم والاتجاهات ص : 113 (مرجع سابق)

على العناصر السطحية المشكلة له والتعالق النحوي الذي يربط فيما بينها فهو عنده "نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض وهذه الخيوط تجمع عناصره المختلفة والمتباعدة في كل واحد وهو ما نطلق عليه مصطلح نص"[1].

بينما ينحو مرتاض منحى بارث في تحديده النص وفق ثنائيات الكتابة والقراءة، التلقي والإنتاج الكاتب والنص، القارئ والنص، فالنص عنده "عالم ضخم متشعب متشابك ومعقد، ورسالته مبدعة، تنتهي لدى الفراغ من تدبيجه فهو لا يرافقه إلا في لحظة المخاض أو لحظة الصفر كما يطل عليها رولان بارث "[2] ،والواقع أن مردّ الاختلاف بين الباحثين العرب يعود في الأساس إلى الاتجاهات النصّية وميل كل باحث فضلا عن التوجّه العام له فاختلفت بذلك التعاريف والمقاربات بين اللساني والأدبي والناقد واللغوي كل يتخير مفهوما ضمّن معلم يحدده المجال الذي سيق فيه.

ولعل تعريف حسين سعيد البحيري في هذا الصدد يحظى بأهمية بالغة لكونه قدّم مقاربة لسانية نصية عربية شاملة ومفصّلة تمس مختلف الجوانب-الداخلية منها والخارجية- المسّهمة في تكوين النص وتحليله ف " النص إذن وحدة كبرى شاملة لضمها وحدة أكبر منها تقع من الناحية النحوية على مستوى أفقي ومن الناحية الدلالية على مستوى رأسي، ويتكون المستوى الأول من وحدات نصية صغرى تربط بينها علاقات نحوية ويتكون المستوى الثاني من تصورات كلية تربط بينها علاقات التماسك الدلالية المنطقية ومن ثم يصعب أن يعتمد في تحليل النصّ على نظرية بعينها وإنما يمكن أن تتبنى نظرية كلية، تتفرع إلى نظريات صغرى تحتية تستوعب كل المستويات[3]

[1]- الأزهر الزناد: نسيج النص البحث فيما يكون به الملفوظ نصا، ص: 12. (مرجع سابق)

[2]- عبد الملك مرتاض: النص الأدبي من أين؟ وإلى أين؟ ديوان المطبوعات الجامعية، دط، 1983، ص: 42.

[3]- سعيد حسن البحيري: علم لغة النص الاتجاهات والمفاهيم ص: 119 (مرجع سابق).

بعد عرضنا لمجموع التعاريف لابد أن " نضع في عين الاعتبار أن مسألة وجود تعريف جامع مانع للنّص هي مسألة غير منطقية من جهة التصور اللغوي "[1].

ومع ذلك تبقى محاولة الوصول إلى تعريف ملائم نرتضيه لبحثنا في هذا المقام غاية ومطمح نتوسل إليه من خلال ما عرضناه من تعاريف والتي نراها تتضافر وتتكامل لتشكيل تعريف يتناسب ومقتضيات هذه الدراسة على الرغم من أننا نتفق ومجمل الباحثين[2] في أن أكثر المشكلات التي تواجه لسانيات النص هي مشكلة تحديد المصطلح الجوهري الذي تقوم عليه وصعوبة الاتفاق حول تحديده ولعل مكمن الصعوبة مردّه إلى أمرين لا ثالث لهما

. أمر يتعلق بهذا العلم الغضّ البكر وما يتميز به من تشعب وتداخل يجعل من استقرار مفاهيمه وضبط مصطلحاته مهمة صعبة إن لم نقل مستحيلة

-وأمر آخر يتعلق بطبيعة الموضوع -النصّ- في ذاته فتعريف النص كما يذهب الزناد " مثل كل تعريف أمر صعب لتعدد معايير هذا التعريف ومداخله ومنطلقاته وتعدد الأشكال والمواقع والغايات التي تتوافر فيما نطلقه عليه اسم نص" [3].

ويعدّ تعريف روبرت ألان دبوغراند والفجانج ديسلر **Dressler**من أبرز التعاريفات المتميزة بشموليتها وإلمامها بجميع السمات والخصائص المائزة للنص من حيث بنائه اللغوي وتماسكه وانسجامه إذ عدَّا النصّ " حدث تواصلي يلزم لكونه نصا أن تتوافر له سبعة معايير للنصية مجتمعة، ويزول عنه هذا الوصف إذا تخلّف واحد من هذه المعايير وهي السبك، الحبك، القصد والقبول

[1]- سعيد حسن البحيري: علم لغة النص الاتجاهات والمفاهيم ص: 119 (مرجع سابق). ص: 108.

[2]-من بينهم J. Ries في كتابه " Beitrage zur Gundlegung der syntax ,prag,1927. البحيري الزناد وغيرهم

[3]- الأزهر الزناد: نسيج النص - البحث فيما يكون به الملفوظ نصا- ص: 11(مرجع سابق).

والإعلام والمقامية والتناص"[1]ويؤكد دبوغراند على أن الخاصية الأساسية المميزة للنص هي الاتصال ولا يتحقق هذا الأخير إلا بتحقق نصية النص التي بدورها تتحدد بتوفر المعايير المذكورة.

1ـ 4 ـ الفرق بين النصّ والخطاب

لقد تعدّدت مفاهيم الخطاب وتباينت بتباين المنطلقات والتطلعات فنتج عن ذلك مأزق التحديد الاصطلاحي من جهة وصعوبة ثبات المفهوم من جهة ثانية بل امتد اللبّس إلى استعمال المصطلح مرادفا عند بعض الاتجاهات للنص فأضحى مرادفا له، ويذهب الأزهر الزناد في ذلك بقوله " وبعضهم يفرق بين " نص " وهو كائن فيزيائي منجزو " خطاب " هو موطن التفاعل والوجه المتحرك فيه، ويتمثل في التعبير والتأويل " [2]كما يفرق البعض بين النصّ والخطاب على أساس الكتابة وفي مقدمتهم " **بول ريكو Paul Ricoeur** " في قوله " لنسمّ نصا كل خطاب ثبتته الكتابة، تبعا لهذا التعريف يكون التثبيت بالكتابة مؤسسا للنص نفسه "[3]وتبعا لهذا يفرق **بول ريكو** بين الخطاب والنص بالكتابة ويجعلها شرطا لنصية النصّ كما يجعل من الشفوية الميزة الأساس للخطاب.

وسنتجاوز في هذا المقام ما حدث من تقاطع بين مصّطلحي النص والخطاب إذ خاصة وأن البحث فيهما واسع، غير أن الباحثة حددت موقف البحث من القضية هو أن اللغة كل متكامل لابد أن تدرس في إطار عام وشمولي كلي وأنّ أي فصّل أو تفكيك يمارس على وحدتها إنما هو من قبيل الاقتضاء المنهجي ولهذا سنوظف مصطلح النص مرادفا لمصطلح الخطاب في كامل أجزاء البحث.

---

[1]- سعد مصلوح: نحو آجرومية للنص الشعري، دراسة في قصيدة جاهلية، فصول، المجلد العاشر، العددان الأول والثاني يوليو 1991 ص: 154. -

[2]- الأزهر الزناد: نسيج النص - البحث فيما يكون به الملفوظ نصا- 15 (مرجع سابق). .

[3]- بول ريكو:من النص إلى الفعل:عين للدراسات والبحوث الإنسانية،ط1،تر: محمد برادة، القاهرة مصر،2001، ص105.

5-1 النص الأدبي التعليمي:

يشكل النصّ وسيلة اتصال واسعة، أفق متشعب يمثل وحدة الاستعمال اليومي بين فئات عديدة من الناس في مواقف مختلفة وهو متعدد حسب الحاجات التواصلية لمستعملي اللغة فقد يكون علميا أو أدبيا وظيفيا وإبداعيا حسب الاستعمال والرسالة التي يتضمنها والغرض الذي وضع من أجله.

فإذا كان النص"الحامل الناقل لمفاتيح الوعي في الإنسان والأمة وباعتباره أيضا وحدة تعليمية تجمع بين معارف عديدة لغوية وتربوية ونفسية واجتماعية لتعشش في رحم النص والأنسجة اللغوية أصواتا وكلمات وتراكيب، وتفرخ فيصير بذلك وحدة معرفية تتفاعل فيها معارف لسانية وغير لسانية مما يجعله يتجاوز كونه مجرد ظاهرة لسانية إلى مرونة اجتماعية ثقافية أو سع نطاقا، إنه وسيلة لنقل المعرفة والثقافة له ديمومة عبر الزمان والمكان"[1]

فهو يتجاوز المفهوم التقليدي الذي التصق به طويلا وظهرت غايات جديدة من وراء توظيف النصوص كتثبيت المعلومات وتجذير السنن وترسيخ السلوك، وصار أساسا في جميع المعاملات القانونية والدينية والأدبية والتعليمية . . . وتنوع النص إلى نصوص ذات نصّيات مميزة فصار يقال النص القانوني والنص الديني والنص الأدبي والنص العلمي والنص التعليمي. . .[2]،

ونظرا لأهمية النصوص في حياة الإنسان اتجهت مختلف البحوث والدراسات على اختلاف توجهاتها المعرفية في السنوات الأخيرة إلى الاهتمام بالنص كأفق للاستعمال اللغوي

[1]- لطيفة هباشي: استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، ط1 الأردن،عالم الكتب الحديث، جدار للكتاب العالمي،1429، 2008 ص: 1.

[2]-ينظر: محمد مفتاح مساءلة مفهوم النص، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الأول وجدة المغرب، 1997، ص:5.

خصوصا، فكان من نتائجه خروج الدرس اللغوي من الجمود الذي فرضته النظرة البنيوية للغة طويلا ليشهد بذلك عصرا جديد أعاد للغة ما تتميز به من دينامية وحيوية، فغدا النص محور استقطاب لكل البحوث اللغوية وغير اللغوية.

ولم يكن حقل التعليمية بمعزل عن كل إبدال يخصّ العلوم المعرفية والإنسانية، بل راح هو الآخر يستفيد من هذا التحول المثمر الذي غير قبلة البحث اللغوي والتعليمي صوب رؤية جديدة أصبحت مساءلة النص فيها أمرا ضروريا في كل أنشطة التعليم بمختلف تشعباتها **وفروعها فماهو النصّ التعليمي؟ هل هناك ما يميزه عن بقية النصوص؟ هل يأخذ النصّ التعليمي أبعادا أخرى تجعل منه نصا رديفا ؟ هل هناك أنواع عديدة لنصوص التعليمية؟**

يعدّ النّص التعليمي محور كل نشاط تعليمي خصوصا وأنه الحامل الناقل للمعرفة التي تشكل القطب المحوري في الثالوث الديداكتيكي(معلم-مادة معرفية- متعلم) وفضلا عن كونه يحمل مضمونا ذا أبعاد تتماشى مع الأهداف والغايات المسطرة من قبل القائمين على بناء المناهج وهو نصّ موجه لجمهور متميز ولغايات تتجاوز مجرد القراءة والمتعة إلى المنفعة والتذوق وأغراض تعليمية بحتة.

1-5-1 خصائص النص الأدبي التعليمي:

إذا كان من غير الإمكان أن نظفر بتعريف جامع مانع للنص في مفهومه العام فإنه من غير الإمكان تبعا لذلك أن نتوصّل إلى تعريف محدد للنصّ التعليمي غير أننا سنحاول أن نقارب تعريفا أورده أحد الباحثين العرب لمفهوم النص من زاوية تعليمية والوقوف على خصائصه المائزة.

ويذهب **محمد مفتاح** في مساءلته لمفهوم النص إلى الوقوف على مجموع العناصر التي تميز النص عن سواه من وحدات الاستعمال اللغوي بعدّه"**مدونة كلامية حدث كلامي ذي وظائف**

متعددة"[1]، وقد انطلق الباحث في هذا التعريف من تحديد شامل لوظائف النصّ وطبيعته فحصرها فيما يلي[2]:

-**مدونة كلامية**: يأتي النص في شكل كلام وليس صورة فوتوغرافية أو رسما أو عمارة أو زيا. . . وإن كان الدارس يستعين برسم الكتابة وفضائلها وهندستها في التحليل.

حدث: بمعنى أنه يقع في زمان ومكان محددين لا يعيد نفسه مثله مثل الحدث التاريخي.

تواصلي: بمعنى يهدف إلى توصيل معلومات ونقل تجارب. . . إلى المتلقي.

تفاعلي: إن الوظيفة التواصلية-في اللغة-ليست هي كل شيء، فهناك وظائف أخرى للنص أهمها الوظيفة التفاعلية التي تقيم علاقات اجتماعية بين أفراد المجتمع وتحافظ .

مغلق: ونقصد انغلاق سمة الكتابة الايقونية التي لها بداية ونهاية ولكنه من الناحية المعنوية مفتوح.

توالدي: إن الحدث اللغوي ليس منبثقا من العدم وإنما هو متولد من أحداث تاريخية ونفسانية ولغوية. . . تتناسل منه أحداث لغوية أخرى لاحقة له.

وقد حاولت الباحثة أن تبني على هذا التعريف تعريفا موازيا للنص التعليمي لا يلغي بأي حال من الأحوال ما تحيل إليه مفردات المفهوم كما أو ردها محمد مفتاح إلا أنها تأخذ منحى خاص يتعلق بالنص التعليمي باعتباره بناءً لغويا منغلق ومفتوح في الوقت ذاته، متسق الأجزاء منسجم العناصر ذا بنية لغوية محكمة البناء حددت لأغراض تعليمية بحتة، تفاعلي يرتبط بحدث مزدوج تتطلب عملية فهمه نصا رديفا موازيا وهو قابل لتوالد والمعاودة لإنتاجية.

[1]-محمد مفتاح: تحليل الخطاب الشعري-إستراتيجية التناص-المركز الثقافي العربي، ط3، الدار البيضاء1992ص، 120.

[2]- المرجع نفسه ص: 120.

-**حدث مزدوج:** يقع في زمانين ومكانين مختلفين زمن يرتبط بأحداث النص ومجرياته وآخر يرتبط بحصة الدرس أو نشاط النص الأدبي وأحداث تتعلق بالنص نفسه وأخرى ترتبط بالوضعية التعليمية والموقف التعليمي الذي يصاحب فعل القراءة.

-**وظيفي/نفعي:** يشكّل النصّ التعليمي المادة المعرفية التي تعد المكون الأساس في العملية التعليمية التعلمية، وإن من أبرز الغايات التي يحققها هي نقل المعارف والخبرات للتلميذ التي تمكّنه من اكتساب مهارات ومعارف تتحول إلى روافد مادية تساعده في مواقف الحياة المختلفة.

تواصلي: النص التعليمي أداة تعليمية تفترض تواصلا بين الكاتب والمتلقي(المتعلم) من خلال مؤشرات الكتابة.

-**تفاعلي:** يفترض وجود أطراف معلم متعلم وتواصل بيداغوجي فعال.

-**منغلق:** يتسم النص الأدبي التعليمي بمميزات تجعل منه نصا مختلفا فهو في كل الأحوال نص متصرف فيه منقطع ومغلق ومفتوح في الوقت ذاته منقطع من حيث الكتابة له نهاية وبداية ومفتوح لأنه غير تام خصوصا بعض الأنواع الأدبية التي يستحيل برمجتها بالكامل فيكتفي القائمون على بناء المناهج على انتقاء قطعة واحدة منها تستوفي شروط النقل الديداكتيكي وتحقق الأهداف المتوخاة وهو بهذا نص من نوع خاص.

متصرف فيه: ولا نعني بذلك أن يحوّل عن المعنى الأول للنص الأصلي فيصير قطعا عشوائية أو سلسلة من الجمل لا تحمل معنى أو قيمة معرفية أو أدبية فيفقد بذلك النص جوهره ويحيد عن ما وضع له في الأساس، بل يتم الأمر وفقا لآليات تعليمية واستراتيجيات توائم معطياته وفقا للأهداف المتوخاة- بالنقل الديداكتيكي- وذلك لتحقيق غايات محورية خاصة بفعل التعلّم ووضعياته وغالبا ما تكون لأغراض تتصل بتعليم مهارة معينة من مهارات اللغة أو لإيصال قيمة علمية، فكرية ثقافية معينة.

-توالدي: إن كل نص أدبي يظل في حاجة إلى آخر ينهض بعملية تفسيره وتأويله، مع العلم أن لكل تأويل شروطا يتقيد بها[1] فالنص التعليمي هو الآخر يستوجب نصا رديفا مصاحبا للنص الأصلي- النص/الخطاب الرديف الذي يصاحب عملية الشرح - من إنتاج المعلّم والمتعلم في رحلة الوقوف على المعنى الكامن وراء النص الأصلي وهذا يتطلب مهارات وكفايات قرائية وآليات إقراء مختلفة عن تلك التي يكون الناقد والكاتب مسلحا بها للولوج إلى عالم النصّ القراءة .

ولا يتوقف الأمر هاهنا على الكفاية اللسانية والنقدية للمعلم فقط- الوسيط في الفعل القرائي المدرسي- بل لابد من كفايات تواصلية بيداغوجية واستراتيجيات محكمة تتوخى الدقة في التبليغ تمكن الأستاذ من تحقيق الأهداف والمتعلم من بلوغها ، بناءً على هذا فالنص الأدبي التعليمي إذا مدونة كلامية تمثيلية، بناء لغوي متميز مكتمل الدلالة ، منغلق ومفتوح في الوقت ذاته، يخضع لمبدأ الانتقاء والتصنيف ويفترض متلقين اثنين الأول متمرس(المعلم)والثاني مبتدأ(متعلم) تسير عملية إقراءه بالتشارك ووفق لآليات خاصة لتحقيق أهداف تتجاوز مجرّد المتعة والقراءة إلى أغراض تعليمية بحتة تختلف باختلاف أنواع النصوص.وتعدّ النّصوص الأدبية من أبرز الأنواع النصية السائدة في ميدان تعليمية اللغات خاصة وأنها تتميز بمميزات تجعلها محطّ اهتمام ودراسة أكثر من النصوص الأخرى.

من جهة أخرى يلتصق مفهوم النص التعليمي الأدبي بمفهوم الأدب الأمر الذي يزيد من خصوصياته وصعوبة تعريفه فإذا كان النصّ الأدبي في مفهومه العام " نسيج الدلائل والعلامات التي تشكل العمل الأدبي، مادام النص هو ما تثمره اللغة وما دامت اللغة ينبغي أن تحارب داخل اللغة، لا عن طريق التبليغ الذي تشكل هي أداة له، وإنما بجعل الدور الذي تقوم به الكلمات والتي

[1]- ينظر صدوق نور الدين: كيف تحلل نصا أدبيا ؟ دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع، دط، دت، ص61.

تشكل هي مسرحه سيان أن أقول إذا أدبا أو كتابة أو نصا "[1] فهو بذلك بناء متميز ينطلق من اللغة ليتمرد عليها ليبنيَ وجودَه بعيدا عن ما ترمي إليه ليتحرّر ويتميز عنها في خلق المعاني وابتكار المقاصد بشكل جميل مبدع غير متوقع، وبهذا يقوم بخلخلة ما تبنيه اللغة ليشكل لنفسه عالما مختلفا ومتميزا مبنى ومعنا. وهو بالرغم من هذا لا يعدو أن يكون "ظاهرة لغوية، فضلا عن أنه مبنى لغوي جمالي بالدرجة الأولى وهو بنية لغوية تبعد عن المألوف والشائع والمعتاد، أوتنتهك التوقعات وتجافيها وهو كذلك بمثابة مثير له خصائص الجدّة والتعقد والقدرة على الإدهاش"[2].

ومما يلاحظ أنها خصائص جميعها تبنى لدفع القارئ في حيرة أدبية لأن يغوص في أعماق النصّ ويتكشف الدلالات والمعاني ويعيد بناءها وخلقها من جديد وفق منظوره الخاص وأنّ كينونته أساسا مرهونة بالقراءات المتعددة.وإذا كانت هي حال القارئ الناقد في تشكيله وخلقه لنص، فهل سيكون الحال نفسه إذا ماوُجه هذا الخطاب لقارئ غير متمرس-متعلم؟

ويتميز النصّ التعليمي بوصفه "وحدة خطابية، نص مسموع، مكتمل الدلالة متكامل الأطراف يكون محتواه خاضعا تماما لمقياس الانتقاء والتدريج وتقسيم الصعوبة. ويتم إبلاغه بالمشافهة في إطار محسوس مناسب لمحتواه ليحصل إدراكه لما فيه من العناصر الجيدة من جميع جوانبه (الصوتية والبنيوية والدلالية) مباشرة وبدون واسطة لفظية (يسمع تسجيل منه مع القرائن المرئية)"[3].

وتعرف النّصوص الأدبية على أنها " نصوص تعتمد على التعبير الإبداعي الذي يجعل منها في مفهومها العام نصوصا جمالية تهتم بإيصال الأفكار والآراء والمشاعر بطريقة فنية تجذب القراء

[1]-رولان بارث: درس السميولوجيا، تر: عبد السلام بن عبد العالي، ط3، الدار البيضاء المغرب، دار توبقال للنشر 1993 ص: 14.

[2]- شكري عياد: مفهوم الأسلوب بين التراث النقدي ومحاولات التجديد، مجلة فصول،ع1، أكتوبر1980، ص: 58.

[3]- عبد الرحمن الحاج صالح أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، ع 4 سنة1973 هامش ص72.

وتمتعهم وتفيدهم فكريا ومعرفيا وتبحث لتحقيق ذلك عن السبل المناسبة للتأثير في المتلقي تأثيرا يأسره ويعيده إلى قراءة العمل الأدبي مرات دون أن ينقص التكرار من جماليته وجاذبيته وهنا يمكن القول إن النصوص الأدبية قراءتها متجددة بتجدد قرائها "[1]وهي بهذا تنفرد بمميزات خاصة ذات أسلوب ولغة آسرة وتصوير فني للحياة من منظور جمالي ولما لهذه النصوص من أثر في القراء والمتلقين فلا شك أن يكون محمودا في ميادين التعليم وخصوصا تعليم اللغات.

وعطفا على ما سبق يمكن أن يكون "مفهوم النص انطلاقا من المنظورين الأدبي والتعليمي على أنه مجموعة الوحدات التواصلية التي تجتمع في شروط وظروف معينة هي السياق من أجل تحقيق غرض إما إبداعي كالنص الأدبي، وإما تواصلي كالخبر في الجريدة ولأن النص يتكون من وحدات تواصلية (لسانية أو غير لسانية) فإنه قد يكون مكتوبا أو مسموعا صورة، أوكلمة، جملة أو فقرة، حوارا أو فلما سينمائيا، رسالة، قصيدة أو ديوانا. . . بغض النظر عن الأشكال التي يظهر عليها، يشترط أن يشكل وحدة دلالية مكتملة لها من الخصائص ما يؤهلها لأن تحقق الفهم والتحليل والتركيب والقراءة الجيدة[2].

ومن جهة أخرى فإن طبيعة النصوص وأشكالها تسهم إلى حد كبير في تنمية وتحقيق مهارات قرائية معينة في القارئ، فأثر النصّ الشعري على المتعلم يختلف عن أثر النص السردي والنص الوصفي. . . ، لكل مهارات قرائية ينبغي للمعلّم أن يتحكم بها، وللمتعلم أن يتعلمه من أجل ولوج عالم النصوص، والقبض على أرواحها ومعانيها المتمردة، ومن ثمة تنمية الكفايات القرائية والكتابية.

[1]- لطيفة هباشي: استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة،ص: 94(مرجع سابق).

[2]-ينظر:المرجع نفسه، ص: 41 .

ثانيا- الأنماط النصية:

يعرف النمط النصي على أنه الطريقة التي تبنى وفقها النصوص وإخراجها من أجل تحقيق غاية أو إيصال فكرة ما، وتعد قضية تصّنيف النصوص من القضايا الهامة التي شغلت علماء اللسانيات لاسيما ميدان التعليمية بالنظر إلى الفائدة والنفّع الذي تعود به على مجال علم اللغة وتعليم اللغات والنصوص بوجه خاص، غير أنه وعلى الرغم من قدم المسألة إلا أنها لا تزال اليوم موضع بحث وجدال لم يفصل فيه بعد، إذ أن تصنيف النصوص ليس بالأمر الهين خاصة وأننا أمام عدد لامتناهي من النصوص تتعدد من حيث النوع وغايات التواصل أو حتى السياقات التي ترد فيها

كما تتجلى الصعوبة الأكبر في عدم وجود نص خالص يسهل عملية إدراجه ضمن صنف معين، بحيث تشير مؤشراته إلى نوع واحد، بل يمكن أن تتداخل كل صنوفات النصوص في نص واحد مما يجعل عملية تحديد نوعه شبه مستحيلة " فكثيرا مانجد نصوصا تتعايش فيها وظائف وصفية، سردية، حجاجية، ولا أدل على ذلك من النصوص الأدبية التي تتضمن خليطا من الوصف والسرد والحجاج "[1].

غير أن هذا لا ينفي وجود طريقة للتعرف على أنواع النصوص إذ يمكن للناس أن يلتمسوا القرائن سواء داخل النصوص أو خارجها فبعض المؤشرات البسيطة تحيل على النص دون الخوض فيه كأن يدرك مثلا أن الأمر يتعلق برسالة إذا صادف في أو ل النصّ عبارات من مثل(سيدي المدير عزيزتي ماريا) فهذه إشارات مميزة لافتتاح الرسائل، أو عبارات مثل كان يا مكان لدلالة على خرافة أو لون أدبي شعبي ما...[2]. ،.وقد يتساءل البعض ضرورة تصنيف النصوص، فلربما يستطيع الناس استعمال النصوص دون أن يحددوا أنواعها، غير أن كفاءة تلقي

[1]- محمد الخطابي: لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، ط1 ،المغرب 1991،ص 314.

[2]- ينظر: فولفجانج هاينه من وديتر فيهيفيجر:مدخل إلى علم اللغة النصي، ص: 178- 179(مرجع سابق).

النصّ ونسبة فهمه تقل، كما أن طريقة التواصل والتفاعل بين الباث والمتلقي تصبح غامضة في كثير من الأحيان[1].

وعلى الرغم من القرائن التي قدمت إلا أن إشكالية التصنيف لا تزال إلى يومنا هذا محلّ النقاش والبحث ولو عدنا إلى إسهامات علماء لسانيات النص في هذا المجال نجد العديد من الآراء المتضاربة حول معايير التصنيف **فعلى أي أساس نصنف النصوص؟** " ثمة مدخلان واضحان لتصنيف النصوص يمكن لأحدهما أن يبدأ بالتصنيف التقليدي نص أدبي، علمي، روائي قصيدة. . . إلخ ثم يسعى إلى استخلاص الصفات والخصائص المائزة لكل نوع ونوع ثان يتصدى لوضع نظرية النصوص تحديدا مستقلا ثم يرى إن كان ممكن الوصول إلى تصنيف صالح "[2]،

غير أننا ولغاية اقتضاها البحث سنقتصر على تصنيف واحد يعّمد إلى تصنيف النصوص حسب العمليات الذهنية أو العقلية التي توظف في النصّ أكثر من غيرها، كالاستدلال، أو الشرح أو السرد أو غيرها وعليه يمكن أن نميز بين الأنواع الآتية:

1-2النص الحجاجي: Texte argumentatif

وقد عرف الحجاج كمبحث عام في لسانيات النص والنظرية الحجاجية من زوايا عدة: السمات الموضوعية العامة، أو البنى اللغوية المميزة أو الغرض البلاغي والوظيفة الاتصالية أو التقاط سمة أو لية مائزة. . . إلخ[3]، وتبعا لهذه الاتجاهات تعددت تعريفات الحجاج كمبحث يقع في تقاطع مع العقل واللغة إذ يذهب بيرلمان " **Perlman** "وتيتيكا " **Tytyca** " على أنه "طائفة من

[1]- روبرت ديبوغراند: النص والخطاب والإجراء عالم الكتب ط2، تر: تمام حسان القاهرة ، مصر 2007،ص: 419.

[2]- ينظر: المرجع نفسه ص: 414.

[3]- محمد العبد: النص الحجاجي العربي- دراسة في وسائل الإقناع مجلة النقد الأدبي فصول علمية محكمة، الهيئة المصرية العامة للكتاب العدد 60، الإسكندرية، مصر صيف - خريف 2002. ص: 42.

تقنيات الخطاب التي تقصد استمالة المتلقين إلى القضايا التي تعرض عليهم أو زيادة في درجة تلك الاستمالة "[1] باعتماد وسائل التأثير والروابط المنطقية فالحجاج إذا إستراتيجية من استراتيجيات الخطاب التعليمي تعتمد على كل صنوف البرهنة البلاغية والعقلية والاستدلال البرهاني المنطقي كما يهتم بدراسة كل التقنيات والوسائل اللسانية المتاحة التي تسمح بإذعان المتلقي لما يقوله المتعلم ويسير النصّ الحجاجي التعليمي وفق بنية خاصة تختلف عن باقي النّصوص .

1-2-3مقومات النص الحجاجي التعليمي:

يعد الحجاج مبحثا تعليميا يسعى إلى تأهيل المتعلمين لاستثمار الطاقات اللغوية والعقلية والتوظيف الممنهج لكل مسارات الحجاج والاحتجاج من أجل التعبير عن الرأي أو الدفاع عن وجة نظر أو الإقناع والاقتناع أو البرهنة أو الاستدلال أو الاستمالة أو التعريض أو التوجيه أو الإيعاز أو التفسير أو المغالطة والمحاورة المناهضة، ويرتبط في أبعاده التعليمية وتوظيفاته في هذا السياق بعدة تقابلات تشمل صيرورته، ووظيفته في الخطاب وعلاقاته بموقف الحال والوضعيات التواصلية والتعليمية وسنقف فيما يلي على أبرز المؤثرات الموقفية التي ترتبط بهذا المبحث في بعّده التعليمي:

أ- التأثير والاستمالة:

يعدّ الحجاج فعالية خطابية تهدف إلى مقدرة التلميذ على التأثير واستمالة الآخر من خلال القوة التأثيرية التي يحملها الخطاب المحاجّ به وبلاغته سواء من خلال وسائل الاستمالة والإقناع اللغوية أو المنطقية أو الأخلاقية أو العادات والأعراف.

[1] ch. perelman etTytyca, traité de L'argumentation presse universitaire-deLyon,1981p9

نقلاعن نوارة بوعياد الحجاج وبعض الظواهر التداولية في الخطاب التعليمي الجامعي " نموذج أقسام اللغة العربية وآدابها " رسالة لنيل الدكتوراه في اللغة العربية وآدابها سنة 2009-2010 قسم اللغة العربية جامعة الجزائر ص : 216.

ب- الاستدلال والبرهنة والإقناع:

يمكن أن نحصرّ أدوات الإقناع في نوعين اثنين الأولى لسانية ترتبط بالأقوال والطاقات البلاغية المتاحة في لغة المحاجّ التي تشكل قوام الحجاج من خلال استمالة واستدراج المتلقي وإقناعه بالموضوع وأدوات منطقية تعتمد على الاستدلال المنطقي العقلي كالقياس والسلم الحجاجي. . إلخ/إذ يقوم الحجاج على جملة من الاستنتاجات المنطقية المفضية إلى نتائج صادقة تقوم على الحجة والمنطق فهو في كل الأحوال " طريقة لاستخدام التحليل العقلي والدعاوى المنطقية"[1]

كما يشير الحجاج إلى ذلك الخطاب الصريح والضمني الذي يستهدف الإقناع والإفحام معا، مهما كان متلقي هذا الخطاب ومهما كانت الطريقة المتبعة في ذلك " [2]وبهذا فهو يمكن المتعلم من القدرة تضمين آرائه والدفاع عنها في الوقت ذاته وتسّخير مكتسباته اللغوية والغير اللغوية في الدفاع عن رأيه أو موقفه.

ج -الحجاج إجراء تداولي:

" يمثل الحجاج بعدا جوهريا في اللغة ذاتها، فلما وجد العقل واللغة، فإن ثمة استراتيجية معينة نعّمد إليها لغويا أو عقليا أما لإقناع أنفسنا أو لإقناع غيرنا، وهذه الاستراتيجية هي الحجاج ذاته وهي تستمد خصائصها وقيمتها من الحقل الذي تتحقق فيه ويعطيها الشرعية وقد يكون هو الفكر والتفكير من أبسط درجاته إلى أكثرها تعقيدا وتجريدا "[3]،

فالحجاج في مناوله محكوم بعلاقات تداولية وأغراض تواصلية فهو إجراء تداولي حاضر في كل حوار ومقام تواصلي إذ أنه مرتبط بتحديد طبيعة القول والكلام وحواراتنا اليومية التي تبنى

[1]- محمد العبد: النص والخطاب والاتصال ط1، الأكاديمية الحديثة للكتاب، مصر 2005 ص: 188.

[2]- حبيب أعراب: الحجاج والاستدلال الحجاجي(عناصر استقصاء نظري) مجلة عالم الفك، العدد 1، المجلد 30ص: 99.

[3]- المرجع نفسه ص:100 .

عادة على التساؤل والسؤال من حيث هو محدد وموجه لمسار أغلب الكلام الذي غالبا ما تأخذ الإجابة عنه بعدا حجاجيا من أجل البرهنة والإقناع ويتخذ هذا الأخير صورا عديدة منها ما يكون حقيقة أو حتى مجازا.

فالحجاج ضرورة تداولية تفرضها ظروف القول والخطابات اليومية ف" المحاجة موجودة بالقوة في التداول اللغوي ولايخلو خطاب منها سواء كان شفويا أم كتابيا وربما قدّم الحجاج على مظهرين لغويين أحدهما مصرح به وهو السؤال، وثانيهما ضمني تعبر عنه الإمكانات المقترحة كإجابات قابلة للاستبدال فيما بينها "[1]وبهذا يجد المتعلم نفسه يحاجج في إبداء رأيه ضمنيا فهو يوظف الحجاج في كل إجابة، وفي كل مناقشة أو تعبير عن موقف دون أن يتقصد الدفاع أو الإتيان بالحجة والدليل للبرهنة على مايريد قوله .

وتأسيسا على ماسبق لقد بات لزاما ابتداع طرق وآليات لإنتاج وإقراء النصّ الحجاجي بمختلف أنواعه خاصة وأنه قد أصبح حضوره لازمة في الصيرورة التعليمية عامة وفي درس اللغة بشكل خاص ،وعلى الرغم من صعوبة تحديد الأنماط النصية كما أشرنا في السابق إلا أنه يمكن الوقوف على بعض المميزات والمؤشرات في قراءة النص الحجاجي التي تذلل الصعوبات أمام المتعلم وتحيله لتحديد نمط النصّ المقروء كما تسعفه في بناء نص جديد على منوال النص الحجاجي ويقترح " بواسينو " A. Boissionot في ذات الصدد شبكة لقراءة النصّ الحجاجي تمكّن المتعلم من محاصرة صعوبات تعلّم النصّ الحجاجي أو تحديده أثناء القراءة[2]:

[1]- محمد يحياتين: نظريات المحاجة، مجلة اللغة والأدب جامعة الجزائر، الجزائر، ع11، 1997ص، 280.

[2]- دليل مخطط التدرج في التعلمات- سند تربوي موجه لمفتشي وأساتذة اللغة العربية وآدابها، وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للغة العربية 2017/2016

	التلفظ	المعجم	التنظيم
ملاحظة النصّ	ماهي الأطراف التلفظية الحاضرة ؟ - هل توجد روابط مؤشرات داعمة أو مناقضة لأطروحة من الأطاريح ؟ - ماهي المؤشرات الذاتية في دعم موقف أو نقض آخر.	ماهي الحقول المعجمية المتناقضة التي يحيل إليها النصّ؟ هل يمكن رصد في النص شبكات دلالية متعارضة ؟	-ماهي العناصر التي تدلنا على: -التنظيم الهيكلي الخارجي للنص (نظام الفقرات) -التنظيم المعنوي الدلالي للحجاج - صيرورة الحجاج - الروابط والمنظمات القولية والحجاجية -الأساليب البلاغية المستخدمة في المحاجة
دينامية النصّ	- كيف يتم توزيع مختلف القرائن الدالة على الحجاج في النصّ؟ - هل هناك ما يدل على نماء خطة الحجاج وتطورها في النصّ من وضع قولي إلى آخر.		
المسار الحجاجي	- ماهي الأطروحات الحاضرة في النصّ هل هي واضحة؟ أم ضمنية - ماهي أهم الحجج المستعملة؟ إلى أي أطروحة تستند؟ -كيف يتم تنظيمها؟		

الجدول1- شبكة لقراءة النص الحجاجي

وتقترح الباحثة نموذجا لشبكة تقويمية ذاتية لبناء النصّ الحجاجي استكمالا لنموذج " بواسينو " السابق فبعد أن يتفرغ التلميذ من قراءة النصّ الحجاجي وفق خطاطة بواسينو عليه أن يبني نصا حجاجيا على منوال النصّ المقروء انطلاقا من وضعية مستهدفة يقدمها الأستاذ تتناسب مع موضوع النص الأدبي والوحدة التعليمية وتكون بمثابة آخر عنصر من عناصر تحليل النصّ الأدبي ويطلب من التلميذ تحرير الموضوع وفق النمط المحدد (الحجاجي) مع احترام المطلوب وفي نهاية النشاط توزع

شبكة التقويم الذاتي على التلميذ ليضع كل تلميذ علامة (×)عند كل عنصر وظّفه وبهذا يتمكن من التقويم الذاتي لما أنتج والوقوف على نقاط الضعف من أجل تصحيحها ونقاط القوة لتعزيزها.

المعيار	مهيكلات النمط	طريقة التحقق	
		وظفت	لم أو ظف
البنية الحجاجية	- مناسبة المقام: مقام الحجاج		
	- أطراف المحاجة: المحاجِ، المحجوج.		
	- سياق المسآلة، البرهنة		
	- صيرورة الحجاج.		
الاتساق	المؤشرات الدالة على صاحب الأطروحة أنا. . . نحن		
	المؤشرات الدالة على النظير المرسل إليه. . أنت أنتم.		
	المؤشرات الدالة على الحيز الزماني المكاني		
	حضورصيغ الشرط، الاستفهام، أدوات الربط، حروف التوكيد أدوات النفي، لام الجحود.		
	عبارات الإثبات، التفنيد، التشكيك، الإبطال، الدعم		
الانسجام	التدرج المنطقي في صيرورة الحجاج (الانطلاق من النتائج وصولا إلى تعليلها والتدليل عليها)		
	-توفر الروابط الدالة على السبب، النتيجة، الاستدراك، الاستنتاج.		
	الدقة في عرض الأفكار والتدرج .		

	العلاقات المنطقية بين الحجج ونتائجها.		
	تطابق الأقوال، البراهين، الحجج مع منطق النص ونوعه غرض المحاج .		
البنية الدلالية	تحقيق وظيفة الإقناع والتأثير.		
	تحقيق كفاءة الوظيفة التعليمية المحاجية .		
	الكتابة وفق نوع المحاج المطلوب (هزلي، توجيهي		

الجدول (02)- شبكة التقييم الذاتي لبناء النص المحاجي

-2 النص الوصفي: le texte Descriptif

جاء في المعجم السميائي المعقلن لنظرية اللّغة "نسمي وصفاً في مستوى التنظيم الخطابي كلّ مقطع يحتل حيزا نصيا، مثله مثل الحوار، والحكي، والمشهد. . . إلخ. نفترض ضمنيا أن خصائصه الشكلية تسمح بإخضاعه للتحليل الوصفي. في هذا المعنى يمكن اعتبار الوصف تعيينا وقتيا لموضوع يستوجب تحديده"[1]

ويعد الوصّف وسيلة تعبيرية تتخذ من العالم بمعطياته المادية واللامادية موضوعا لها، وتعتمد تصوير الموصوفات ومحاولة نقل الواقع بكل جزئياته وتفاصيله، لغاية بناء المعنى أو تمثيل العالم، وتقريب الرؤى ،وإذا ما حاولنا أن نقارب الوصف من وجهة نظر تعليمية نجد فيه ضرورة لسانية ذهنية في تشكيل الخطاب وتصوير المعنى وتقريبه، إذ يشكل الوصف من جانبه التعليمي "كفاءة خطابية تضطلع بوظائف إدراكية مخصومة توجّه نظرة المتعلم نحو العالم ومحسوساته ومفهوماته ونظمه

[1]-Grema. A. J, Courtes. J: sémiotique Dictionnaire raisonné de la théorie du langage, collection dirigée par Bernard et François Rasti Saint Germai – paris 1993, p93. نقلا عن مليكة بوجفجوف: بنية الوصف ووظائفه في ألف ليلة وليلة حكايتا الحمال والثلاث بنات والسندباد البحري،مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في الأدب العربي القديم، جامعة منتوري قسنطينة 2009/208 ص: 28. .

التصوّرية وقيمه الوجدانية والجمالية فإذا استقام نمطا خطابيا أو طرازا نصيا فهذا لأنه يسهم إلى حد بعيد في تنميط تجربتنا اللغوية داخل العالم وفي ضمان مدى ثبوتها وتنوعها ثابتة، بما هو نتاج هذه التجربة ومهاد كلّ النسق التصوري لمفاهيم اللغة ودلالات رموزها التي ينشئها الدّماغ المفكر " [1].

2-2-1- أنواع الوصف:

تتعدد أنواع الوصف بحسب المجالات التي يرد فيها فهناك الوصف العلمي والوصف الأدبي، كما يتحدد نوعه بحسب موضوعه أو موقع الواصف وعلاقته بالموصوف ويتميز النص الوصفي عن بقية النصوص بحضور جملة من المؤشرات الدالة على الزمان والمكان والأحوال والصفات كما يضطلع بالعديد من الوظائف والخصائص.

2-2-خصائص النص الوصفي[2]:

إن التركيز على المؤشرات الزمنية والمكانية، ككثافة الأسلوب التصويري الاستعارات، التشبيهات التي تقوم لدى الكاتب مقام الألوان لدى الرسام، سيادة أفعال الإدراك الحسي البصري منه خاصة ،توقف السرد، الإكثار من النعت والحال، حضور الأفعال الدالة على التكرار أو الاستمرارية أو الجمل الاسمية.

2-3- وظائف الوصف:

2-3-1الوظيفة الإخبارية:

يضطلع الوصف بوظيفة تواصلية " إذ يبدو مرتبطا ارتباطا وثيقا بوضع تبادل بين أفراد يقومون بفعل زيادة على التخاطب "[1]حيث يعّمد كاستراتيجيه خطابية في مجال التعليم إلى نقل المعنى

[1]- سلوى العباسي: تعليمية الوصف: رؤية جديدة .com //media-plus-tn :https/تعليميّة-الوصف-رؤية-جديدة-سلوى-العبّاسي 27 تاريخ النشر فبراير 2017 تم الاطلاع في: 2018/6/9.

[2]- ينظر: محمد مسكي: ديداكتيك القراءة المنهجية، مقاربات وتقنيات، دار الثقافة للنشر ، ط1 الدار البيضاء2000ص: 80.

وتوصيله في سياق إنجازي كما هو في الواقع لغرض الإبلاغ والتوصيل، وتندرج هذه الوظيفة ضمن نوع معين من الوصّف وهو الوصف النقلي أو الظاهري أو الخارجي الذي يعتمد على ما تراه العين فقط دون تخيل كما يتحرى فيه الواصف الموضوعية التامة في النقل والتصوير للأحداث والأحوال والمعارف.

2-3-2 **الوظيفة التصويرية:**

يعدّ الوصف أداة ووسيلة تمكن التلميذ من التعبير عن العالم أو المشاعر أو الأفكار من منظوره الخاص ويمكن أن يلجا المتعلم في بسط أفكاره من خلال توظيف الوصف الحقيقي الذي يبنى على التجسيد والتمثيل أو الوصف المعنوي الذي يعتمد على التخييل والتصور.

2-3-3**الوظيفة السردية:**

يشكل الوصف حلقة هامة من حلقات السرد التي تسهم في بناء الأحداث وصنعها ف " الوصف يحوز تصوره مستقلا عن السرد، بيد أنَّنا لا نكاد نلقاه أبداً في حالة مستقلة، إن السرد لا يقدر على تأسيس كيانه بدون وصف غير أن هذه التبعية لا تمنعه من أن يقوم باستمرار بالدور الأول، فليس الوصف في واقع الحال سوى خديم لازم للسرد"[2]

أما الوصف في جانبه التعليمي فهو أن تمنح المتعلم الحرية في التعبير الواصف عن حالة شعورية أو موقف ما أو جماد أو حادثة محسوسة من خلال وضعية معينة معتمدا على مؤشرات الوصف وضوابطه لتقويمه. ونقترح فيما يلي شبكة لقراءة النص الوصفي تسّهل على التلميذ الوقوف على مؤشرات الوصف في النص المقروء :

---

[1]- محمد ناصر العجمي:الخطاب الوصفي في الأدب العربي القديم- الشعر الجاهلي أنموذجا مركز النشر الجامعي تونس،ط1، ج1، ص: 32.

[2]- جيرار جينيت حدود السرد، تر: بن عيسى بوحمالة ، مجلة آفاق، اتحاد كتاب المغرب، العدد8، 1988ص: 05.

	البنية الوصفية	المورد البلاغي	مهيكلات الوصف
اكتشاف النصّ	- ماهو موضوع الوصف؟ -هل توجد مؤشرات وأساليب تثبت حضور الوصف؟	- هل يمكنك رصد الموارد البلاغية الدالة على طغيان الوصف في النصّ؟ -هل وظف التصوير الفني والخيالي في نقل الصور والمشاهد ؟	-ماهي العناصر الدالة على المؤشر الهيكلي لتنظيم الوصف وطريقته الوصف من قريب، الوصف من بعيد من العام إلى الخاص أو من الخاص إلى العام.
بنية الوصف	**نوع الوصف:** وصفّ (خُلقي، خلقي)وصف الأحداث الجماد الأشياء وصف الزمن، المكان. . **موقع الواصف**(داخلي، خارجي)عام، خاص. . . ثابت، متنقل **علاقة الواصف بالموصوف:** ذاتي، وجداني، موضوعي . . .		

الجدول 3- شبكة لقراءة النص الوصفي

يتمكن التلميذ من خلال شبكة القراءة المقترحة من تحديد مهيكلات الوصف والوقوف عليها في النص الوصفي واستخلاص الفروقات بينه وبين الأنواع الخطابية الأخرى كما يتمكن من تفكيك بنية النص الواصف تمهيدا لإعادة بنائه من جديد، وإذا كانت شبكة القراءة قد تساعده على القراءة السليمة للنص فإن شبكة التقويم الذاتي قد تمكنه من تقويم إنتاجه النصي بشكل سليم وتقترح الباحثة شبكة لتقويم النص الوصفي فيما يلي :

المعيار	مهيكلات النمط	طريقة التحقق	
		وظفت	لم أو ظف
	موضوع الوصف:		

	نوع الوصف		
البنية الوصفية	الموصوف، العناصر، الصفات، الفروع، خصائصها		
	-أدوات الربط اللفظية، الزمانية، المكانية، مثل الظروف أسماء الجهات وغيرها .		
	توظيف جمل دالة على الحركة، التجدد، الاستمرارية		
الاتساق	توظيف الجمل الاسمية الدالة على الثبات لتثبيت الصفات على الموصوف والتركيز عليه		
	استعمال الأساليب الانفعالية كالتعجب. . .		
	ظهور وجهة نظرك الذاتية والموضوعية في الموصوف		
	المؤشر الهيكلي الدال على تنظيم الوصف		
الانسجام	احترام محددات الوصف: الموضوع الوصف، الموصوف نوع الوصف		
	استخلاص وظيفة الوصف		
	الكتابة وفق النمط والنوع بما يلائم الموضوع .		
الكفاءة المستخلصة	تحقيق الكفاءة التعلمية من وراء توظيف النمط الوصفي القدرة على الوصف بمختلف أنواعه.		

الجدول رقم (04) شبكة التقويم الذاتي للنصّ الوصفي

3-النمط السرّدي: le txet naratif:

إذا "كنّا جنس خاضع لسرد " كما يقول " باسكال كينارد **Pascal kinnard** " فإنما يوحي إقراء نماذج سردية إلى تعميق رؤيتنا إزاء الواقع وفهم العالم بشكل أفضل والتعبير عنه بصورة أبلغ من باب إسقاط التجارب التي تحملها النصوص والأشكال السردية على واقعنا المعيش.

ويشكل السّرد ظاهرة كونية مهمة في حياة الإنسان تحضر في خطابات الحياة اليومية بل في أجناس متنوعة ومتعددة منها، وبمختلف أنماط التعبير الكتابية والشفوية الثابتة والمتحركة. . ، فالسرد حاضر في الأسطورة وفي الخرافة وفي الحكاية وفي القصة بمختلف أشكالها، والملحمة والمسرحية والمأساة والملهاة والدراما والإيماء واللوحة المرسومة والزجاج المرسوم والسينما والترويحات الهزلية في جميع الأزمنة والأماكن والمجتمعات بل إن السرد حاضر مع فجر البشرية نفسه فلا وجود لعالم من دون سرد وغالبا ما تكون هذه المسرودات متذوقة من بشر ذوي ثقافة مختلفة بل متناقضة [1].

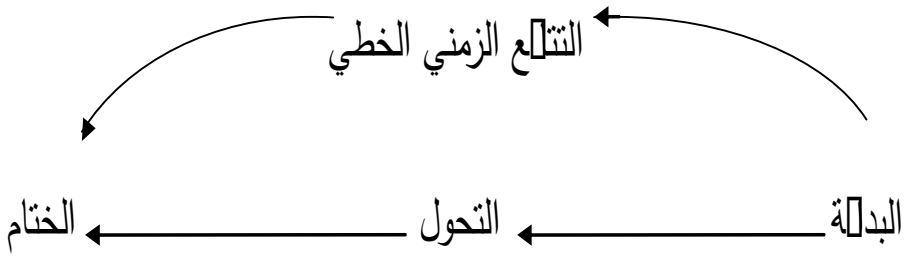
والسرد كمصطلح نقدي حديث يعني نقل الحادثة من صورتها الواقعية إلى صورة لغوية"[2]وهو أقرب إلى تمثيل العالم من خلال الحكي، ويكون ذلك بتوظيف لغة أدبية فنية خاصة وأسلوب تعبيري يسوده الوصف والحوار والترتيب المنطقي للأحداث في فضاءات زمانية ومكانية معينة كما يتميز النص السردي بمناقشته لوضع أو واقع معين تخييلي أو من قبيل الواقع يحمل في ثناياه مغزى ديني أخلاقي تربوي.

يهدف السرد عادة إلى ترسيخ قيم معينة في المتعلم بأسلوب فني، وهو يقوم على الحكي والقصّ وينتج عن حركية الشخصيات التي تصنع الأحداث انطلاقا من البداية إلى التحول ثم

[1]- ينظر رولان: بارث، و. كاسبر،وك. بوث،فهامون، شعرية المسرود،تر: عدنان محمود محمد دط دمشق، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب وزارة الثقافة 2010،ص:07.

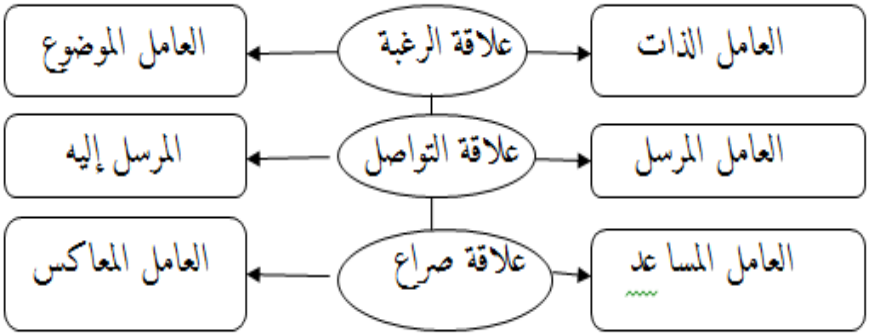
[2]- عز الدين إسماعيل: الأدب وفنونه، دار الفكر العربي بيروت، لبنان، ج2، ط2، 1974، ص: 297.

الختام فيبنى على الخطية والتتابع الزمني وفي أحايين كثيرة يكسر الخطية الزمنية من خلال تقديم وتأخير الأحداث ويمتاز النص السردي بمسار محدد حيث تضم كل بنية سردية:



الشكل -01- يبين سيرورة النص السردي

ويمكن أن نوضحها أكثر في الشكل الآتي: [1]



الشكل2- ترسيمة توضح العلاقات بين الأطراف الفاعلة السرد في النص السردي

إن الإفادة التعليمية من النصوص السردية والأدبية مرهونة بمدى نجاعة المفاتيح القرائية التي يتسلح بها كل من المعلّم والمتعلم لدخول عالم النص من أجل تحقيق غايات وأهداف تتجاوز مجرد القدرة على فهم النصوص المبرمجة في كتب التعليم والقبض على معانيها إلى العمل علىإكساب المتعلم الاستراتيجيات القرائية لتعامل مع النصوص السردية وامتلاك مهارات سردية تستهدف تنشيط قدراته على الفهم التحليل البناء والتخيل .

[1]- دليل مخطط التدرج في التعلمات-2016-2017(مرجع سابق)

بتعبير آخر إكسابه لآليات المحاورة والتعامل مع النص السردي وأدوات القراءة الناقدة المثمرة التي "هي عملية تقويم المادة المقروءة والحكم عليها في ضوء معايير موضوعية مما يمكن القارئ من فهم معاني المادة وتفسير دلالاتها تفسيرا منطقيا مرتبطا بما يتضمنه من معارف فيضمن بذلك تكوين شخصيته النقدية وتنمية قدرته على التذوق الفني والأدبي للنصوص بشكل عام. "[1].

ونقترح فيما يلي شبكة لقراءة النص السردي التعليمي لتوجيه المتعلم إلى المحطات الهامة في قراءة للنص السردي تليها شبكة التقويم الذاتي للمعاودة الإنتاجية لنصّ المكتوب، وننوه إلى أنه نجاعة هذه الخطاطة فعاليتها مرهون بمدى تطويرها من قبل الأستاذ إذ يمكن إضافة عناصر أخرى ترتبط بنوعية السرد الحاضرة في النصّ وخصوصيات كل الجنس الأدبي.

كما يمكن للأستاذ أن ينتج خطاطة تشتمل على جملة من الأسئلة تتعلق بموضوع النص المراد إعادة إنتاجه من أجل تحفيز التلاميذ على إعادة الانتاج وفق النمط السائد وتسهيل عملية التقويم الذاتي التي تسهل بدورها عملية المعالجة البيداغوجية في حصة التعبير بشقيه الكتابي والشفوي أو في حصة نشاط النصّ الأدبي .

	البنية السردية	البنية المعجمية	التنظيم الهيكلي
اكتشاف النصّ	-هل يتوفر النصّ على مقومات السرّد - وجود مؤشرات البينة السردية -التأطير الزماني والمكاني	-الحقول المعجمية الدالة على المسرود - لغة السرد -أسلوب البسيط اللغة النثرية.	-العناصر الدالة على السرد: **البداية:** (تقدمية، دينامية، ثابتة) - **سيروة التحول:** تأزم الأحداث

[1]- لطيفة هباشي: استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة ص: 26(مرجع سابق)

	للأحداث الأحداث، العقدة، الشخصيات الحبكة ، القصّ(الحكي) السياق المقام	-توظيف الخيال لتوصيل المعنى المسرود	**- الحل:** حلالعقدة النهايات المفتوحة والمغلقة
دينامية النصّ	هل هناك ما يدل على تطور السرد وتمثيل عمليات التحول السردي في النص؟		
المسار السردي	كيف يتمظهر المبنى الحكائي في النصّ؟ تركيبة النص السردي هل هي معقدة أم بسيطة؟ هل هناك تتابع وخطية زمنية في الأحداث، ماهي تقنيات السرد الحاضرة في النصّ(زمن الاسترجاع . .)هل الحبكة معقدة أم بسيطة(تحتمل زمنين مختلفين ومكانين مختلفين)		

الجدول رقم- 05- خطاطة لقراءة النصّ السردي التعليمي

ولئن كانت عملية إقراء النصّ السردي تستوجب آليات ومكنزمات واضحة يتّبعها المتعلم للقبض على معاني النص فإن عملية إنتاجه تتطلب المصاحبة النقدية من قبل الأستاذ والتقويم الذاتي من التلميذ لنفسه وفيما يلي نقترح شبكة لتقويم الذاتي تضبط المعاودة الإنتاجية للتلميذ للنص المطلوب وفق النمط السردي.

المعيار	**مهيكلات النمط**	**طريقة التحقق**	
		وظفته	**لم أو ظفه**
	موضوع السرد		
	وجود شخصيات		

البنية السردية	تسلسل الأحداث		
	العقدة		
	الحبكة		
	الحل		
	الزمكنة		
الاتساق	غلبة الأفعال الماضية الدالة على الحكي		
	الإحالة بأنواعها		
	الروابط المسهمة في تطور السرد ووظائفها السياقية		
	حضور الحوار		
	التقديم والتأخير		
الانسجام	توافر البنية السردية على البداية، التحول النهاية		
	مناسبة السرد للموضوع .		
الكفاءة المستخلصة	تحقيق الكفاءة التعلمية من وراء توظيف النمط السردي القدرة على الكتابة وفق نمط السرد، إقراء النص السردي والتعرف عليه في مختلف الأجناس والأنواع الأدبية		

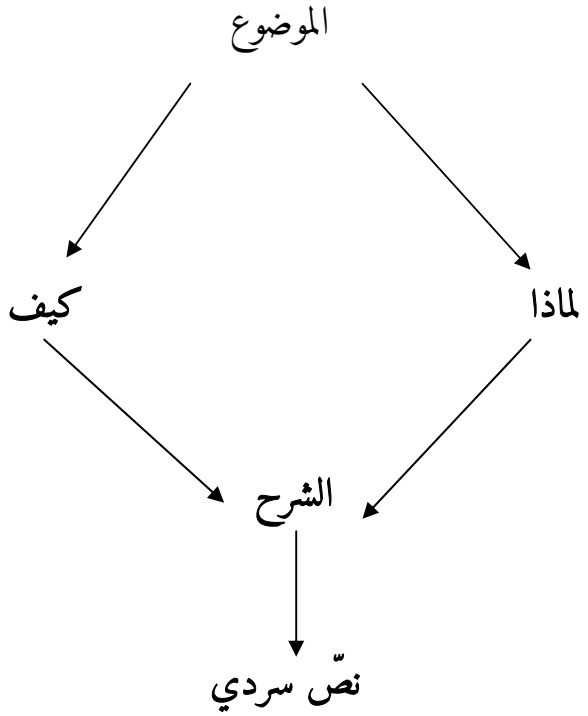
الجدول رقم -6- شبكة التقويم الذاتي لمعاودة إنتاج النص السردي

4- النص التفسيري: text explicatif

هونص يهدف إلى عرض معطيات ومعارف علمية، اجتماعية أدبية، نقدية وتوسيعها من خلال عرض الأفكار بالتدرج وذكر الأسباب ومناقشة النتائج بالتحليل والتفصيل وعادة ما يناقش النص

التفسيري معلومات غالبا ما تكون مجهولة لدى المتلقي/ القارئ فهو يعرض موضوعا، ويخضعه لتحليل العقلي المنطقي، وذلك بتقصي أسبابه وتوضيحه وبيانه، والكشف عنه وإظهاره.

كما يهدف النّص التفسيري إلى " تقديم معلومات حول موضوع معين، وإثراء وتغيير الحصيلة المعرفية للمتلقي وتزويده بمعلومات ووقائع وآراء ويعتمدا لتوضيح والشرح والتفسير والتأويل بغرض تحقيق الفهم والاستيعاب لدى القارئ "[1].ويظهر هذا النوع من النصوص في حالات متعددة كالمجلات والكتب العلمية والمدرسية أو الموسوعات وغيرها، وتكتب النصوص التفسيرية غالبا في زمن المضارع وعادة توظف الجمل الفعلية الطويلة وبعض الصيغ المبنية للمجهول كما توظف فيها أدوات ربط معينة مثل: ولهذا لماذا، ثم أنه، لأنه. . . الخ، كما يبنى النص التفسيري وفق مسار خطي يعتمد على مساءلة الموضوع من نواح عديدة يمكن أن نختصرها في الخطاطة الآتية:

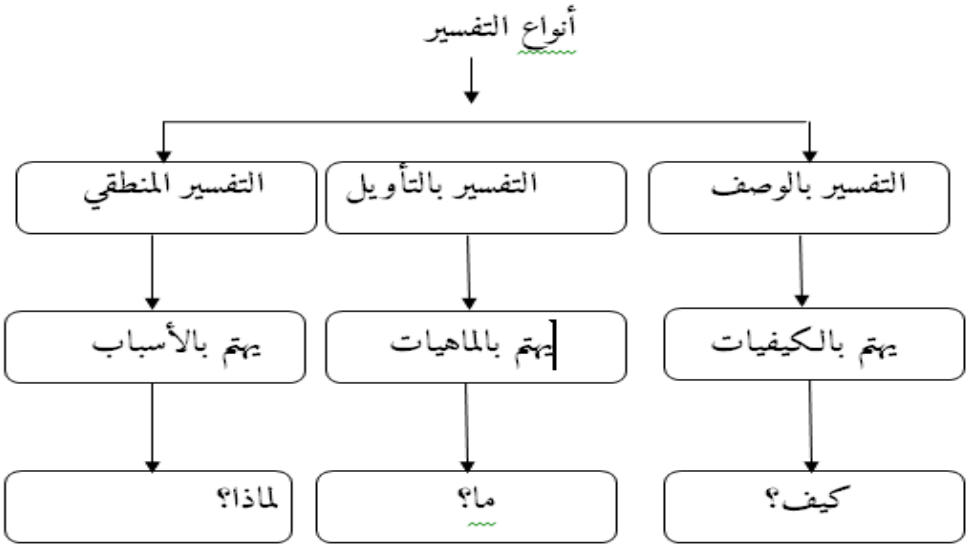


الشكل رقم -3- خطاطة تبين مراحل بناء النصّ التفسيري

[1]- دليل مخطط التدرج في التعلمات دليل مخطط التدرج في التعلمات 2017/2016- (مرجع سابق).

4-1- أنواع التفسير:

تتعدد بنية النص التفسيري فهي إما بنية إعلامية تهدف إلى إيصال المعلومة مضبوطة، وإما إخبارية تهدف لنقل معلومة أو تعليلية لشرح وتفسير موضوع ويمكن أن نعبر عن ذلك في الخطاطة التالية[1]:



الشكل رقم 05- خطاطة تبين أنواع النص التفسيري

وتقترح الباحثة خطاطة لقراءة النص التعليمي التفسيري مع شبكة تقويم الذاتي للنص المنتج وفق نفس النمط من قبل التلميّذ فيما يلي:

	بنيةالنصّ التفسيري	المعجم	التنظيم " مهيكلات التفسير "
اكتشاف النص	هل يتوفر النص على مؤشرات وروابط دالة التعليل والتفسير؟	-ماهي الحقول المعجمية الخاصة بموضوع التفسير -هل يتوفر النصّ على تعريفات، تحديدات. مصطلحات خاصة بمجال	ماهي العناصر الدالة على المؤشر الهيكلي لتنظيم التفسير(النتائج، الأدلة، التعليل، التمثيل، الاستشهاد)

[1]- دليل مخطط التدرج في التعلمات – (مرجع سابق).

		دلالي معين	
سيرورة النصّ	النتائج، الأدلة، الأسباب.		
دينامية النصّ	كيف يتم توزيع القرائن الدالة على التفسير في النصّ		

الجدول رقم -07-خطاطة لقراءة النص التعليمي التفسير

المعيار	**مهيكلات النمط**	**طريقة التحقق**	
		نعم	**لا**
البنية التفسيرية	- موضوع التفسير		
	- **نوع التفسير:** إعلامي، إخباري. . . . . إلخ.		
	- **الموضوعية:** غياب مايدل على المرسل.		
	- اعتماد التعريفات، التحديدات.		
الاتساق	-لغة النصّ التفسيري، وسيلة لإيصال الفكرة وليست غاية		
	حضور عبارات التوضيح والتفسير مثل هذا يعني معناه هو.		
	التزام الشبكات المعجمية للموضوعات المعالجة		
الانسجام	صيرورة التفسير(النتائج، الأدلة، التمثيل، الاستشهاد		
	حضور روابط التعليل، الشرح، الترتيب، الإجمال، التفصيل		
	عبارات الشكّ والتأكيد، لاشك، من المؤكد		
	اعتماد الدقة والوضوح في تناول الأفكار، تجنب التعقيد		

الجدول رقم -8- شبكة التقويم الذاتي للنص التفسيري المعاود

ثالثا:اتجاهات تدريس النص الأدبي:

لما كان التبدل والتغير سمة ملازمة للنظريات العلمية، فإن المقاربات التعليمية تبعا لذلك لم تكن بمعزل عنها " فكما جاءت مدارس فكرية وذهبت ازدهرت مناهج تعليم للغة وخبت، ذلك أن مناهج التعليم إنما هي تطبيق لأوضاع نظرية، وقد وصف الباحث أ. ماركوارات **Albert marchwardt** هذا الانتقال الابستمولوجي بالرياح المتغيرة والرمال المتحركة باعتبارها نموذجا ينبثق فيه كل ربع قرن نموذج جديد، ومع كل منهما منهج جديد يهجر المنهج القديم لكنه يأخذ- في الوقت نفسه-من المنهج القديم جوانبه الإيجابية " [1]

وضمن هذا الفهم عرفت تعليمية النصوص تحولات عديدة رافقت تطور النظرية الأدبية على الرغم من شحّ البحوث التعليمية التي عنيت بتتبع تعليمية النصوص الأدبية وإفادتها من المناهج التقليدية والنظريات اللسانية الحديثة إلا إننا سنحاول أن نتعرض لهذه المقاربات بإيجاز ونبرز المقاربات التعليمية في تدريس النصوص التي تزامنت مع ظهورها.

لقد شهدت النظرية الأدبية تحولات كبيرة عبر عصور خلت من الزمن وإذا أردنا أن نعّد لها رسما تاريخيا باقتضاب يمكن القول أنها مرت بمراحل كبرى هي[2]:

أ- مرحلة الاهتمام بالمعطيات السيرية والتاريخية والنفسية .

ب- مرحلة الاهتمام بالنص كبنية مغلقة .

ت- مرحلة الاهتمام بالقارئ وبدور ثقافته وتصوراته وسياقه

[1]- ميشيل ماكائي: قضايا في علم اللغة التطبيقي تر: عبد الجواد توفيق محمود ط1، المجلس الأعلى للثقافة،القاهرة 2005، ص: 23.

[2]-ينظر: لحسن بوتكلاي تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل، أفريقيا الشرق، دط،المغرب الدار البيضاء ، ص: 8.

ولم يكن تدريس النصّ الأدبي بمعزل عن هذه التطورات والتحولات، فلمتتبع لاتجاهات تدريس النصوص لسنوات خلت يتبين " أن الدراسات البيوغرافية والتاريخية ظلت مهيمنة عليه خلال السبعينيات والثمانينيات، لينفتح في التسعينيات على المقاربات الجديدة كالبنيوية وتفرعاتها والأسلوبية والسرديات وغيرها ثم على المقاربات التداولية ونظريات القراءة ودون أن تتخلى كليا عن المداخل السياقية والبنيوية داخل الكتب المدرسية " [1] وفيما يلي أبرز هذه الاتجاهات:

1- الاتجاه التقليدي: المقاربات التاريخية والاجتماعية والنفسية:

يعد المنهج التاريخي أو ل المناهج النقدية بروزا في العصر الحديث لأنه يرتبط بالتطور الأساسي للفكر الإنساني خاصة وأن "وهذا التطور الذي يمثل على وجه التحديد في بروز الوعي التاريخي هو الذي يمثل السمة الأساسية الفارقة من العصر الحديث والعصور القديمة " [2]، وقد برز هذا المنهج خلال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر مع النزعة الرومانسية حيث احتضنت الرومانسية هذا الوعي التاريخاني وقد"ترتب على ذلك شيء بالغ الأهمية وهو تمثل الإنتاج الأدبي في جملته باعتباره عاكسا لحركة الحياة والمجتمع وتطوراتها " [3]ومن أبرز رواد هذا المنهج لانسون **Lanson** في كتابه " **منهج البحث في الأدب** " الذي تأثر به العديد من الباحثين العرب أمثال طه حسين، أحمد مندور في الجيل الثاني وشوقي ضيف وغيرهم،

ويعرف النقد التاريخي بالمنهج الذي "يرمي فيه كل شيء إلى تفسير الظواهر الأدبية والمؤلفات وشخصيات الكتاب وهذا يتطلب معرفة بالماضي السابق لهم ومعرفة الحاضر الذي يحوطهم، وتحسس بالآمال التي كانت تجول بالنفوس في أيامهم، بل وأكثر من ذلك يمكن القول

[1]- لحسن بوتكلاي تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل ص: 8 (مرجع سابق)

[2]-صلاح فضل: مناهج النقد المعاصر ومصطلحاته،ميريت للنشر والمعلومات القاهرة، ط2، القاهرة مصر: 2002 ص: 25

[3]- المرجع نفسه ص: 27(مرجع سابق)

بأنه لا يكفي لفهم كاتب من الكتاب أن ندرس الكتاب الذين تأثر بهم ولا الظواهر التي أحاطت به بل لابد أن نتتبع تأثيره هوفي لاحقيه " [1]

1-1منطلقات المنهج التاريخي[2]:

1- الاهتمام بالجنس الأدبي والبيئة والعصر: أي تنظيم وتناول الإنتاج الأدبي في مراحل التاريخية المختلفة.

2- تنظيم خارطة الأنواع كالأدبية وكتابة تاريخ الآداب وملاحظة الفوارق النوعية بين الأجناس الأدبية المختلفة وتصنيفها إلى شعر غنائي وملحمي ومسرحي ثم غنائي وكتابات سردية قصصية روائية مسرحية . . .

3- إن الخصائص التي تميز العبقرية الفردية ليست أجمل ما في تلك الفردية وأعظم لذاتها بل لأنها تشتمل في حناياها الحياة الاجتماعية لعصر أو هيئة ترمز لها أن تمثلها ومن ثمة وجب علينا أن نحاول معرفة كل تلك الإنسانية التي أفصحت عن نفسها من خلال كبار الكتاب وكل التضاريس الفكرية أو العاطفية الأساسية أو القومية التي يرشدوننا إلى اتجاهاتها وقيمها"[3].

غير أن النقد التاريخي مالبث أن تطور وانزلق إلى نوع آخر وهو النقد الاجتماعي وقدر ركز هذا النوع على تمثيل الأدب للحياة على المستوى الاجتماعي وليس على المستوى الفردي بمعنى كلما اعتبرنا الأعمال الاجتماعية مدخلا لربطها بتفاعلات المجتمع وأبنيته ونظمه وتحولاته باعتبار هذا

[1]- محمد مندور: في الميزان الجديد، مؤسسة بن عبد الله، ط1، تونس، 1988ص: 05.

[2]- المرجع نفسه ص:37،38. (مرجع سابق)

[3]- لانسون مايبه: منهج البحث في اللغة والأدب، تر محمد مندور، المركز القومي للترجمة، طبع بالهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة،2015،ص24.

المجتمع هو المنتج الفعلي للأعمال الإبداعية والفنية " [1]وقد كانت المدرسة الواقعية من أبرز ما تمخض عن المنهج التاريخي والاجتماعي والاتجاه الماركسي للأدب أيضا.

أما المنهج النفسي في تحليل الأدب فقد استمد آلياته النقدية من نظرية التحليل النفسي أو التحلفسي على حد تعبير **مالك مرتاض**، والتي أسسها سيغموند فرويد **Freud** " "في مطلع القرن العشرين فسر على ضوئها السلوك الإنساني برده إلى منطقة اللاوعي واللاشعور[2] ولم تخرج تعليمية النّصوص الأدبية على الرغم من شحّ المقاربات التعليمية في ذات الميدان عن التصورات والمناهج المذكورة سلفا، فقد ظل تدريسها في هذه الفترة محكوما بهذه النماذج.

وقد شاع في فرنسا تدريس الأدب والنصوص من خلال المنهج التاريخي إذ ورد في الجريدة الرسمية لوزارة التربية الوطنية العدد السادس 31 أغسطس 2000 برامج المدارس الثانوية " تسهم دراسة النصوص في تكوين التفكير حول التاريخ الأدبي والثقافي الأجناس الأدبية ومستويات الخطاب تكون دلالة النصوص وخصوصياتها الاستدلال وتأثيرات كل خطاب على متلقيه وباقي النص يشرح هذه الأبواب ويفسر على خصوص الأجناس " تدرس منهجيا " أو أن "مستويات الخطاب (مثلا المأساوي، الهزلي). . وأن التفكير حول إنتاج وتلقي النصوص يشكل دراسة بحد ذاتها في الثانوية"[3]ولاشك في أن تدريس النصوص الأدبية وفق هذا النمط لم يكن حكرا على المدرسة الفرنسية أو المدرسة الأوربية التي كانت سباقة في تدريسه والبحث في البيداغوحيات الأدبية بل طال حتى المناهج العربية وارتبط بتدريس التراجم والسير وتاريخ الآداب.

[1]- صلاح فضل: مناهج النقد المعاصر ومصطلحا ته ص: 46(مرجع سابق).

[2]- ينظر: يوسف وغليسي، مناهج النقد الأدبي، جسور للنشر والتوزيع، ط1، المحمدية الجزائر، 2007، ص: 22.

[3]- ينظر: تزفيطان تدوروف، الأدب في خطر، تر: عبد الكبير الشرقاوي ، ط1 دار توبقال للنشر 2007، ص: 11، 12.

وبالعودة إلى المناشير والكتب القديمة نجدّ أن المنهج التاريخي طاغ على تحليل النصوص الأدبية في مراحل التعليم الثانوي في المنظومة الجزائرية وقد ورد في مقدمة كتاب النصوص "

وتتلخص خطة دراسة النصوص الأدبية في النقاط الآتية وهي: تعريف وتمهيد، إيضاح وتحليل، دراسة أدبية، دراسة بلاغية، مجمل القول، مناقشة النص، تدريبات تطبيقية... بدأنا بالأسئلة التي تتناول فهم معاني النص وأفكاره الأساسية والثانوية، ثم ثنينا بالأسئلة التي تتناول النقد والتذوق"[1] وفيما يلي مراحل تحليل النصّ كما وردت في في منهاج 1993للسنة الثالثة آداب كنموذج للمنهج التاريخي:[2]

التمهيد الأدبي والثقافي: الاطلاع على محيط النص(مناسبة النص/ صاحب النص

التحليل والنقد: ويشمل ما يأتي.

الفهم والتحليل: منافسة تحليله عامة

نقد النص: طرق العناصر البلاغية في النص

التعليق: مدى تأثر المتعلم بالنص، وتجاوبه معه، وكشف مختلف القيم الفكرية الإنسانية.

التعقيب: تعقيب الأستاذ على النص، وأحكامه العامة حوله.

التطبيق : أسئلة شفوية و أخرى كتابية .

وبناء على ما سبق فإن تأثر النظريات والمقاربات التربوية واضح وجلي في النص ولم يكتف واضعو البرنامج في هذه السنوات بالتركيز على الدراسة الأدبية في النصوص بل اهتموا أيضا بتعليمية الأجناس الأدبية والتراجم والسير وأولوا صاحب النصّ عناية خاصة حتى ارتبط تدريس

[1]-عبد الرحمن شيبان ومجموعة الأساتذة، المختار في الأدب والنصوص والبلاغة والتراجم الأدبية للسنة الثانية ثانوي، منشورات المعهد التربوي الوطني، 1986، 1978. ص: 5.

[2]-ينظر: منهاج اللغة العربية وآدابها مديرية برنامج التعليم الأساسي والثانوي، ماي 1993 الجزائر ص 154، 155.

النصوص بأسماء أدباء ممثلين حقب تاريخية ونمط معين في الكتابة وأضحى من أهداف تدريس النصوص " ربط التلميذ بالتراث الأدبي في عصوره المختلفة وفي دراستها عليه على أن تكون دراسة الشخصيات المترجم لها متصلة بدراسة عصرها الأدبي، وفي إطار تناول بيئة الأديب وحياته وصفاته وثقافته وآثاره الأدبية مع مراعاة أن تكون الأحكام الأدبية موضوعية مشفوعة بالشواهد"[1]، ويبدو أن دراسة تاريخ الأدب والمميزات العامة لكل عصر هو أقصى مايروم إليه برنامج الأدب والنصوص في هذه الحقبة تماما وهو ما يهدف إليه المنهج التاريخي في دراسة الأدب عموما.

2-المنهج البنوي :

تعود الإرهاصات الأولى لتشكيل هذا المنهج للعالم النفساني بياجيه **Piaget**والعالم اللغوي سوسير **De saussure**مؤسس اللسانيات الحديثة في علوم اللغة ويؤمن هذا المنهج بمبدأ مفاده أن اللغة نظام من الإشارات تربطها علاقات تحكمها قوانين تركيبية وتنظيمية نسقية تجعل هناك علاقات حتمية بين الكل المهيكل للبنية ومجموع القواعد المتحكمة في اشتغال الأجزاء"[2].

وتركز اللسانيات البنيوية في دراسة اللغة على المستويات الداخلية كالمستوى الصوتي، الصرفي، النحوي، الدلالي كما تركز على الخصائص العامة التي تميز اللغات الإنسانية ودراستها بعيدا عن الأثر الاجتماعي والسياقي، ولعل الحديث عن البنيوية لا ينتهي بالنظر إلى أنها تتخذ أشكالا متعددة لتقدم قاسما مشتركا موحدا[3]

-[1] ينظر: منهاج اللغة العربية وآدابها (وفق البرنامج القديم)، ص: 6.

-[2] ينظر: عبد الرزاق السومري سلوى العباسي: تعليمية النص الأدبي في مادة اللغة العربية بالمرحلة الثانوية الجمهورية التونسية وزارة التربية المركز الوطني لتكوين المكونين في التربية بقرطاج 2012، 2013.ص:40.

-[3] ينظر: يوسف وغليسي، مناهج النقد الأدبي ص: 63. (مرجع سابق).

أما عن تأثير المنهج البنيوي في تعليم اللغة فقد أحدث ثورة في المقاربات التعليمية خصوصا مع ظهور التمارين البنيوية التي جاءت لسد ثغرات طريقة الترجمة والطرائق التقليدية السائدة آنذاك فإذا كان المنهج البنيوي قد أثر أيما تأثير في تعليم اللغة بشكل عام وثار على المقاربات التعليمية التقليدية في تدريسها **فما هو حظ تعليمية النصوص من ذلك؟ وكيف أسهم المنهج البنيوي في تدريس النصوص؟**

جواب ذلك أن "استثمرت البنيوية في قراءة النص بالبحث في مختلف بنياته الصوتية والمعجمية والصرفية والنحوية والدلالية أي التركيز على مستويات المعنى وترابط بعضها ببعض وتفاعلها فيما بينها ذلك أنه لا يمكن لمستوى أن يؤدى بمفرده بل من خلال علاقاته مع المستويات الأخرى في سياق لغوي[1]استرفدت النظريات التعليمية من المنهج البنيوي واستفادت كثيرا في تعليم اللغة وتعليم النصوص بوجه خاص حيث على الرغم من عزوفها عن هجرة المنهج التقليدي التاريخي في دراسة النصوص الأدبية إلا أنها استفادت كثيرا من أفكار الشكلانيين الروس في وقت لاحق.

غير أنه سرعان ماتمّ هجرة البنيوية إلى المقاربات التواصلية والنصانية في تدريس اللغة والاهتمام بالجانب الاجتماعي واللساني في تحليل النصوص الأدبية وهو ما نادت به المقاربات النصّانية والتداولية التي سنتعرض لها في فصل لاحق بالتفصيل.

خلاصة:

*ترتبط لفظة نصّ عند العرب في معناها اللغوي بمعاني الإبانة والوضوح وضم الشيء إلى الشيء أما عند الغرب فتتضمن معنى النسيج .

[1]-ينظر: بشير إبرير تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق،ص: 167 (مرجع سابق).

*يجري الاتفاق بين الباحثين على أن وجود تعريف جامع مانع للنص أمر مستحيل خاصة وأنه ملتقى للعديد من الأبحاث والدراسات فكل يراه من زاوية خاصة.

*إن اللغة كل متكامل لابد أن تدرس في إطار عام وشمولي كلي وأنّ أي فصّل أو تفكيك يمارس على وحدة هذه اللغة إنما هو من قبيل الاقتضاء المنهجي ليس إلا.

*النص الأدبي التعليمي مدونة كلامية تمثيلية، بناء لغوي متميز مكتمل الدلالة، منغلق ومفتوح في الوقت ذاته، يخضع لمبدأ الانتقاء والتصنيف، ويفترض متلقين اثنين الأول متمرس(المعلم) والثاني مبتدأ(متعلم)، تسير عملية إقراءه بالتشارك ووفق آليات خاصة لتحقيق أهداف تتجاوز مجرّد المتعة والقراءة إلى أغراض تعليمية بحتة.

*تعدّ عملية تنميط النصوص من أبرز المشكلات التي تواجه الدراسة اللسانية واللسانية النصية

*عرفت تعليمية النصوص تحولات عديدة رافقت تطور النظرية الأدبية أبرزها ظهور المقاربات التعليمية التاريخية، النفسية والاجتماعية، البنوية وفي الأخير اللسانية النصية.

الفصل الثاني

التطبيقات اللسانية النصية في تعليمية النصوص الأدبية.

توطئة

تعدّ لسانيات النص من أحدث الفروع اللغوية إلا أنها تتميز عن هذه الفروع في كونها علماً غير واضح المعالم يقع في مفترق طرق الأبحاث العلمية المتخصصة والنّظريات اللغوية المختلفة، وهذا ما يجعل من الوقوف على بدايات هذا العلّم وتحديد مفاهيمه وضبط تصوراته ونتائجه أمرا صعبا إذ أنه" تميز بخاصية أساسية تحول دون ذلك ألا وهي خاصية التداخل فلا خلاف حول انتقائه أكثر أسسه ومعارفه من علوم تتداخل معه تداخلاً شديدا بحيث يمكن أن يشكل أدواته في حرية تامة، ثم تصبّ نتائج تحليلاته في هذه العلوم فتزيدها ثراء وتكشف عن كثير من ألوان الغموض في مسائلها وقضاياها"[1]

ومن جهة ثانية تعتبر اللسانيات العامة ميداناً خصباً انطلقت منه اتجاهات اللسانيات النصية في تشكيل أسسها وبناء تصوراتها وتحقيق استقلاليتها عن باقي فروع اللغة، لذا سنعرّج على أهم المحطات التاريخية ومعالم التطور التدريجي لهذا العلم وقوفا على أهم نقاط التلاقي بينه وبين علوم أخرى شكلت منابع البحث النصي مرورا بأهم الأفكار والتصورات والدعوات المنادية بضرورة تجاوز الجملة كأطروحة للدراسة النظرية والتطبيقية للغة وتغيير مسار بحثها صوب النص/الخطاب.

أولا:- لسانيات النصّ: الخلفيات، المفهوم، المسار.

-1- من نحو الجملة إلى نحو النص

إن قول البدء من العدم لعلم من العلوم لهو أمر مستحيل وإنكار لنتاج علمي سابق له والأمر نفسه بالنسبة للسانيات النصية فلا يمكن أن نؤمن أن هذا العلم قد نشأ من العدّم ، إذ يتفق مجّمل الباحثين على أنه ولد من رحم البنيوية الوصّفية التي أرسى معالمها العالم السوسيوري فرديناندد يسوسير Ferdinand de saussre والتي شكلت منعرجا حاسما في تاريخ الدراسة اللغوية وسيطرت

[1]- سعيد حسن البحيري: علم لغة النص ـ المفاهيم والاتجاهات ـ ص: 01. (مرجع سابق).

ردحاً من الزمن على مجمل البحوث والدراسات فبزغت على أثرها المدارس وتعددت الاتجاهات وامتد صيّتها في كل جهة وصوب من أقطار العالم فلم تنشأ مدّرسة ولا فرّع في اللّغة إلا لإضاءة جانب من جوانب هذا المنهج ففصّل فيه أيما تفصيل.

وهكذا فقد شكلت البنيوية قِبلة البحث اللغوي عقودا طويلة من الزمن إلا أن بدأ نجمها يأفل في وقت ليس ببعيد مع تعالي الصيّحات وكثرة الدعوات إلى تطليق الجملة كأطروحة للدراسة اللغوية والاتجاه صوب النص والخطاب كممثل شرعي للبحث اللغوي وقد انطلق دعاة التجديد[1] لإثبات الحاجة إلى تغيير قبلة البحث اللغوي من عدم كفاية الجملة وقصورها كمعطى وصفي معزول عن السياق في حل العديد من إشكالات اللغة الشائكة ذلك"أن الجملة لا ووجود لها منعزلة في الاستعمال الفعلي للغة فهي دائما محتواة في سياق التلفظ ولا تكتسب هويتها الحقيقية إلا في إطار الخطاب أو السياق"[2] فنحن لا نتواصل بالجمل معزولة عن سياقاتها اللغوية والاجتماعية والنفسية وهي لا تشكل وحدة التخاطب والتواصل اليومي لذا فلا مجال للقول بأنها كيان مستقل يستوجب البحث في كافة الجوانب والقضايا التي تتعلق باللغة وطبيعتها الديّنامية.

ومن ثمة فإن أي حصر لدراسة الاستخدام اللغوي في جزء منه-الجمل-لايفضي بالضرورة إلى نتائج قد تستوعبه ككل بل قد يؤدي الأمر إلى نتائج غير مرضية أو مقبولة أحيانا كما لايمكننا من جهة أخرى إغناء النظر والإنكار بأن العديد"من مسائل التفكير في اللغة وقضايا التقعيد لاستعمالها لايستقيم إلا بالاحتكام فيها إلى أحوال الكلام بمختلف مظاهره"[3] باعتباره وحدة التبادل الكلامية

[1]- نذكرمنهم على سبيل التمثيل لا الحصر: فان دايك ، هاريس ،ديبوغراند روبرت

[2] -Meyer michel laproobématologie Bruxelle : mardaga 1986 ;p225 نقلا عن محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص ومجالاته التطبيقية، الدار العربية للعلوم ناشرون،دط، الجزائر دت، ص64

[3]- الأزهر الزناد: نسيج النص - البحث فيما يكون به الملفوظ نصا - ص: 05 (مرجع سابق).

التي تحقق التواصل والتفاعل الذي لا يتأتى إلا من خلال انجازات خطابية تامة في موقف حقيقي يتجاوز حدود الجملة .

ويضيف هؤلاء إلى أن وقوف الدرس اللغوي عند حدود الجملة إنما يعد حصرا في اللغة ولا يفضي باللسانيات إلى إحراز أي تقدم لإيجاد حلول لقضايا الاستعمال التي لا تزال غامضة، ومن ثمة فقد أصبحت الحاجة ملحة إلى البحث عن جهاز للتوّصيف يتجاوز حدود الجملة إلى فضاء أو سع وأعمق من دراسة التركيب بمعزل عن السياق إلى دراسة الاستعمال اللغوي في مواقف حقيقية.

وعلى إثر هذا تعززت لدى الباحثين في العقود الأخيرة الرغبة في مساندة الدعوة وحصد الإجماع والإقرار بشرعية المشروع في المغامرة بتطليق الجملة وتغيير قبلة البحث اللغوي صوب النص/الخطاب لتدّخل اللسانيات بعدها في حلقة جديدة من حلقات التطور الذي شهدته منذ عقود خلت بريادة العالم اللغوي الشهير فاردیناند ديسوسير.

والحقيقة أن الرجل قد أشار في وقت سابق إلى أهمية المظهر الخطابي والنصّي للغة في مواضع عديدة من محاضراته[1]ولكنه لم يكن الوحيد الذي أشار إلى الأمر فقد تنام توجه اللغويين في السنوات الأخيرة إلى الدعوة لإنشاء لسانيات الخطاب والنص. وفي ذات السياق أقرّ العالم "**لويس يلمسليف** " **Louis Hgelmsslev** إلى أن " البحث في النّص يجب أن يمثل أحد الالتزامات التي لا مناص منها بالنسبة للّساني"[2].

ويربط الباحث هنا البحث اللساني بالدرس النصي إذا يؤكد على أهمية البحث في النص الذي يشكل جوهر الدراسة اللغوية لعلم اللغة العام عموما، في حين يؤكد ميخائيل باختين **Mikhail**

[1]- محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص ومجالاته التطبيقية ص: 60(المرجع السابق).

[2]-سعد مصلوح: من نحو الجملة إلى نحو النص، الكتاب التذكاري بقسم اللغة العربية: إعداد وديعة طه نجم وعبد بدوي، جامعة الكويت 1990ص: 407.

Bakhtin إلى أن "أن اللسانيات لم تقف بعد على الملفوظات الكبرى والطويلة التي نستعملها في حياتنا العادية مثل الحوارات والخطابات وغيرها. . . وأن نحو هذه النماذج لا يزال ينتظر التأسيس. إن بإمكان اللسانيات تجاوز دراسة الجمل المركبة إلى أبعد من ذلك حتى وإن اقتضى الأمر الاستعانة بوجهة نظر أخرى غريبة عن اللسانيات "[1].

وبهذا فهو يشير إلى ثغرات الدرس البنيوي وبيان قصور البحث فيه الناتج عن النظرة الضيقة للغة المتمظهرة في تجاهله لأحد الجوانب المهمة في الدراسة اللغوية والتي يمكن أن تقود اللسانيات إلى دخول عهد جديد من النضج والتطور لم تشهده في عصر سابق، كما أنها دعوة صريحة من **باختين** لتجاوز اللسانيات حدود الجملة والانعتاق من سلطة النسق البنيوي إلى الإعلان عن بدء الامتداد المعرفي للسانيات والإفادة من العلوم الأخرى من أجل بلوغ هدفها الرئيس لخدمة اللغة . ولم تلق هذه الدعوات الاستجابة إلا مع بدايات النصف الثاني من القرن العشرين حينما نشر زليخ هاريس "**Zelling harrs**" دراستين اكتسبتا أهمية منهجية في تاريخ اللسانيات الحديثة تحت عنوان "**Discour analysis**" تحليل الخطاب 1952م يقدم فيها أو ل تحليل منهجي للنصوص ويكون بهذا قد فتح شهية الباحثين في الألسنية للإقبال على التحليل النصي كبديل مشروع ومغامرة تنبئ بمستقبل زاهر للبحث اللغوي لتليه بعد سنوات دراسة**دل هايمز** "**Dell Hymes** "1960م الذي ركز على السياق الاجتماعي للنص وأهميته[2].

وتضافرت بعدها تقريرات اللسانيين حول أهمية البحث النصي إلا أنها ظلت شذرات متفرقة مبثوثة في كتب علماء اللغة والأسلوبين إلى أن أصدر العالم اللساني الهولندي **فان دايك** سنة 1972 كتابه الموسوم "**بجوانب من نحو النص** "معترضاً فيه على النحو التقليدي من حيث أنه لا يلبّي

[1]Bakhtine Mikhail Esthétique du Roman,TraductionFrancaise,Paris: Gallimard,1978,p: 9. -

[2]- ينظر: صبحي إبراهيم الفقي: علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق. ص 23وسعيد حسن البحيري: علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات ص. 18(مرجع سابق).

المطالب التي تقتضيها دراسة النصّ الأدبي حيت دعا "إلى طرق جديدة في تحليل المستويات الصوتية والتركيبية والدلالية للنصّ منه الوقوف على ما يعّتريه من إضافة أو حذف أو ذكر أو استبدال.

وبهذا يكون فان دايك قد انتقل بالنحو من الانكفاء على دراسة البنية الصغرى المتمثلة بالجملة إلى العناية ببنية أكبر مكونة من جملة متصلة طويلة تؤلف وحدة معنوية للنص"[1]،وبعد سنوات أصدر الرجل كتابه الشهير "**النص والسياق**" الذي يعد نقلة نوعية في تاريخ البحث النصي يطوّر فيه أفكاره وتصوراته التي سبق وأن أصدرها في مؤلفه السابق ويهدف "فان دايك" هذه المرة إلى"بناء نظرية لسانية أكثر وضوحا وتنظيما لدراسة الخطاب"[2]،وفي مطلع الثمانينات أخذت الدراسات النصية تتسم بالمزيد من النضج والاكتمال على يد اللغوي روبرت دبوغراند " **Robert Alain Deaugrand** "من خلال مؤلفيه "**مدخل إلى لسانيات النصّ** "و "**الخطاب والإجراء النص** "الذين شكلا صلب البحث النصي وحظيا بأهمية بالغة من قبل الباحثين في علم اللغة النصي وقد عرض الباحث فيهما وجهة جديدة للبحث الألسني تمثلت في التركيز على النواحي الاتصالية للعملية اللغوية .

-2 لسانيات النص الماهية:

2-1 حول المصطلح:

اللسانيات النصية **linguistique textuelle**مصطلح لساني حديث ظهر في الدرس اللغوي الغربي الحديث وقد تعددت المصطلحات المقابلة له في اللغات الأجنبية بتعدد الاتجاهاتبل قد نجد له أكثر من تسمية في اللغة الواحدة حيث يستعمله البعض مرادفًا" **texte gramar**"في اللغة

[1]-إبراهيم محمود خليل: في اللسانيات ونحو النص، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ط2، عمان الأردن 2006، ص: 195

[2]- محمد الخطابي: لسانيات النص ـ مدخل إلى انسجام الخطاب، ص27.

الانجليزية بينما يفضل آخرون استعمال "Discour analysis من اللغة نفسها في حين يقابله science de texte ""أوgrammar de text" في القاموس الفرنسي وكما تعددت مقابلات المصطلح في بيئته الأصلية تعددت ترجماته إلى العربية وتباينت فقيل علم اللغة النصي، نحو النص، اللسانيات النصية علم لغة النص.

إلا أن ترجمته إلى علم النص يبقى مناسبا في رأي الباحث صلاح فضل لشمولية المصطلح ومن ثمة استيعاب كل الاتجاهات التي عنيت بالدرس النصي دونما التركيز على جانب من الدراسة فقط كما هو الحال في تسمية نحو النص التي تثير اللبّس حول ما إذا كان يعنى بها علم النص عموما أو الاتجاه النحوي في علم النص إلا أننا نؤثر في هذا البحث مصطلح اللسانيات النصية لا لشيء إنما لشيوع استعماله في البحوث التربوية والديداكتيكية.

2-2 في مفهوم اللسانيات النصية linguistique textuelle:

والواقع أن مشكلة تحديد هذا العلم والاتفاق حول مفهوم موحد له يبقى أمراً مرهوناً بدرجة التقارب بين اتجاهاته، إذ لا مناص من ورود تعريفات كثيرة له تتسع تارة وتضيق تارة أخرى تبعا لحدود الوصف اللغوي التي يرسمها كل اتجاه وأدوات التحليل المنهجية ، لذا سنعرض أهم تعريفات اللسانيات النصّية لنصل في الأخير إلى تحديد تعريف نتخير وفقه أدوات التحليل للقسم اللاحق من البحث ونبّرز من خلاله القبلة المنهجية للبحث.

تعرف اللسانيات النصّية على أنها"فرع معرفي جديد تكون بالتدريج في النصف الثاني من الستينيات والنصف الأول من السبعينيات وبعد ذلك الوقت بدأ يزدهر ازدهارا عظيما والمراجع المتخصصة الوفيرة شاهدة على الدرجة العالية التي يسهم بها هذا الوافد الجديد إسهاما حاسما مع العلوم اللغوية في تطور علم اللغة بشكل عام "[1].

[1]- فولفجانج هاينة من وديتر هيفجر: مدخل إلى علم اللغة النصي: ص3(مرجع سابق)

وعلى الرغم من الاختلاف حول مفهوم هذا العلم يتفق أغلب الباحثون في تحديد ملامحه المميزة والفارقة على أنه "فرع من فروع علم اللغة يدرس النصوص المنطوقة والمكتوبة. . . وهذه الدراسة تؤكد الطريقة التي ينتظم بها أجزاء النص وترتبط فيما بينها لتخبر عن الكل المفيد "[1]ويؤكد التعريف على وحدة الموضوع في اتجاهات البحث النصّي فمهما اختلفت حدود التحليل إلا أنها لا تخرج عن الكشف عن عمليات إنتاج النصوص وتفسيرها ف" لسانيات النص أو نحو النص تدّرس النص من حيث هو بنية مجردة تتولد بها جميع ما نسمعه ويطلق عليه لفظ نص، ويكون ذلك برصد العناصر القارة في جميع النصوص المنجزة مهما كانت مقاماتها وتواريخها ومضامينها.

وهي في هذا تتقاطع في موضوعها مع جميع العلوم المختلفة بدراسة النصّ وتجمعها، فتتجاوزها لأنها في أقصاها تجريدا في ما تقيمه فلا تهتم بالمضمون وإنما في ما يكون الملفوظ به نصا "[2]، وبناءً على هذا فإن التحليل النصي ليس وليد الفكر المعاصر بل ظهر منذ زمن بعيد فقد كان النّص ولا يزال منطلقًا وميداناً للبحث في علوم شتى إلا أن ما يميز هذا الصرح المعرفي-لسانيات النصّ-هو تجاوزه للبحث في مضامين النصّوص إلى الوقوف عن جلّ ما من شأنه أن يسهم في بناءها ويضمن كينونتها على النحو الذي هي واردة به وهو ما يفسر شموليته واتساعه.

عود على بدء إن الدراسة العرضية فضلا عن التحليل الأفقي للنصّ قد أضحت مهمة ينفرد بها هذا العلم دون غيره من خلال عمليتي الوصّف والتحّليل التي تمكّنه من الوقوف على مجمل الخواص التي تتعلق بالبنية النحوية والدلالية والأسلوبية والهيكلية ، وبناء على هذا تستبيح اللسانيات النصية لنفسها كجهاز واصف حرية الانتقال أثناء عمليتي الوصف والتحليل من مستوى إلى آخر

[1] - صبحي إبراهيم الفقي: علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق ج1ص: 35(مرجع سابق)

[2] - الأزهر الزناد: نسيج النص - البحث فيما يكون به الملفوظ نصا- ص: 18 (مرجع سابق).

ضمن إطار متكامل ليضمن استيعاب النص بالدراسة من جوانب شتى تتعلق بالتركيب والدلالة والسياق والتواصل وعملية الإنتاج والتلقّي التي شغلت حيزا محوريا في البحث النصي.

وفي ضوء ماسبق فإن اللسانيات النصية "علم نموذج النص قائم أساسا على إدراك العمليات الاستراتيجية والتركيبية عند إنتاج النص بل يصعب أيضا وصف ظواهر تلقي النصوص، وصفا كافيا دون هذا العلم[1] إذ يقف هذا الأخير على دراسة المعطى النصي ومباحثة مختلف العمليات والتفاعلات والعلاقات التي تنتظم وفقها الصيغ المكونة لنسيجه بدءً من لحظة الإنتاج والتشكل فمرحلة التحرر والانعتاق فالتلقي والقراءة إلى غاية إعادة تكوينه من جديد مما يستدعي توسيع أدوات البحث لتشمل دراسة كل ما يتصل بمتلقيه وعمليات قراءته واستيعابه وإعادة تكوينه وإنتاجه في مرحلة التلقي.

ويمكن تعريف اللسانيات النصية انطلاقا من عرض أدواتها المنهجية وتحديد موضوعها وحدود البحث فيها وطرح مختلف القضايا التي تناقشها وهو ماذهب إليه **إبراهيم الفقي** فقد حاول الباحث تعريف العلم منطلقا من جملة الأدوات المتفق عليها أغلب علماء الدرّس النصّي في عملية التحّليل محدداً موضوعه وحدود البحث فيه بقوله "هو فرع من فروع علم اللغة لذي يهتم بدراسة النص باعتباره الوحدة اللغوية الكبرى وذلك بدراسة جوانب عديدة أهمها الترابط والتماسك، وسائله،وأنواعه والإحالة المرجعية وأنواعها والسياق النصي ودور المشاركين في النص(المرسل والمستقبل)وهذه الدراسة تتضمن المنطوق والمكتوب"[2]

ومما نخلص إليه من خلال مناقشة التعريفات السابقة واستعراض مختلف الآراء العربية والغربية أنه لا مجال لمغادرتنا هذا العنصر من الدراسة دون أن نقف على تعريف مهم للسانيات

[1]- فولفجانج هاينه من وديترفهيفجر: علم اللغة النصي ص: المقدمة (مرجع سابق).

[2]- صبحي إبراهيم الفقي: علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق ص : 36(مرجع سابق)

النصية نحسب- فيما قرأنا- أنه شامل لمجموع التعاريف السابقة ومناسب لطبيعة المشروع إذ سنحاول أن نقف على معطيات هذا التعريف بالشرح والتعليق لنتبين من خلالها المسار المنهجي الذي سنسلكه في هذا العمل.

يذهب ج. يول G . yule" "وج . براون " J. brownhgn "إلى أن " اللسانيات النصية فرع من فروع اللسانيات يعنى بدراسة مميزات النصّ من حيث حده وتماسكه ومحتواه الإبلاغي"[1] ويقترب هذا التعريف من تحديد الملامح العامة للسانيات النصية من خلال طرحه لمجموع القضايا المحورية التي يشتغل عليها البحث في هذا العلم وقد حصرها الباحثان في ثلاثة محاور يندرج تحت كل منها جملة من الإشكالات النصية الصغرى شكلت نقاط الاختلاف بين اتجاهات البحث النصي سنذكرها في مايلي مع التحليل.

أ- حد النص:

تعنى اللسانيات النصّية بتحديد مفهوم النصّ وضبطه، إذ لا يخفى على أحد في أن أبرز المشكلات التي تواجه هذا العلم الغض البكر هي مشكلة تحديد مصطلحه الجوهري والاتفاق حول مفهوم شامل له وتأتي مهمة اللسانيات النصّية هنا في الإجابة على جملة من التساؤلات أبرزها هل يعدّ الطول أو الحجم الخاصية الأولى في تحديد النص؟هل يكون النص معقدا أم بسيطا؟ أيهما يحدد النص الشكل أم المضمون؟ أم كلاهما؟ ماطبيعة النص هل هو مكتوب أو منطوق؟ هل ينحصر مفهوم النص بالآثار الكتابية فقط؟ ومما نلحظه إن جل هذه الإشكالات المتعلقة بحد النص تصّب حول تحديد مفهومه وحدّه من حيث الطول(كلمة، متوالية، من الجمل، وحدة نصية...) والطبيعة والشكل(منطوق، مكتوب معقد، بسيط) الامتداد(منغلق، منفتح)الاكتمال، المحتوى، الهدف. . .

[1]- ج . يول، وج . براون: تحليل الخطاب، النشر العلمي ومطابع جامعة الملك سعود، ، دط ، تر: محمد لطفي الزليطي ومنير التريكي 1418، 1997 ص: 30.

ب التماسك: ويشمل التماسك النصي بمختلف أشكاله النحويمنه والدلالي والتداولي ويعقب أحد الدارسين على هذا الجزء من التعريف قائلا "التماسك أو الاتساق أو ما نصطلح عليه بالنصية مقابلا للمصطلح الغربي " **Textualite** "[1]وهو بهذا يجعله مرادفا للنصية التي تشكل محور البحث في النص إذ تهتم اللسانيات النصية بمجمل العلاقات في تكوين النص بدءً من لحظة تكوينه وصولا إلى مرحلة التلقي والتفسير وإعادة إنتاجه من جديد.

ج المحتوى الإبلاغي للنص التواصلي : تُعنى لسانيات النصّ بالمعايير التواصلية التي تضمن تحقيق التواصل بين منتج النص ومتلقيه فتقف على الاستراتيجيات الإبلاغية التي يستوجب على الكاتب أو منشئ الخطاب استخدامها كمفاتيح سياقية تضّمن وجود قدر من الاشتراك بينه ومتلقي النص لتحقيق التفاهم، يقف عليها المتلقي لبلوغ قصده ومن ثمة تحقيق الغاية الأساس لنص وقد حدد دبوغراند هذه المعايير التواصلية فيما بعد بالقصد ، القبول، الإعلامية رعاية الموقف.

-3 مهام لسانيات النصّ :

تتعدد أهداف اللسانيات النصية بتعدد الاتجاهات النصية وقد اتفق شلة من الباحثين حول حصر وظيفة هذا الحقل المعرفي في أمرين أساسيين هما الوصف النصي والتحليل النص"ويقوم الأول على تتبع مكونات النص والأجزاء المشكلة له ابتداء من أو ل جملة فيه ومن ثمة الوقوف على جميع الروابط الشكلية والمعنوية التي تفضي إلى انسجامه واتساقه، وكذا مباحثة موضوعاته من خلال التحليل النصي الذي بدوره يتجاوز دراسة البناء المعماري المشكّل للنص إلى الاعتماد عن السياق الخارجي له والربط بين مايبدو متنافرا فيه"[2].

[1]- أحمد مداس:لسانيات النص نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري ـ عالم الكتب الحديث الطبعة الثانية أربد، الأردن 2009، ص: 03.

[2]- ينظر: صبحي إبراهيم الفقي: علم لغة النص بين النظرية والتطبيق ص: 55(مرجع سابق).

غير أن مهمّة اللسانيات النصّية في تطور وتنام مستمر لاحتواء مشاكل اللغة التي لاتزال تحتاج إلى الدراسة في ظل قصور لسانيات الجملة في حلها ومن جهة أخرى يضطلع هذا العلم بتوفير واستيعاب حاجات المناهج والعلوم التي تسترفد منه في حل قضايا تخص اللغة وتتخذه منهلا لها، وبهذا تكون لسانيات النص قد كلفت بمهمة تتجاوز عمليتي الوصف وتحليل النصوص إلى دراسة جميع أنواعها وأنماطها في سياقات مختلفة، كما تهتم بجل الإجراءات النظرية والوصفية ذات الطابع العلمي المحدد[1]

ويشير **سعيد البحيري** إلى أن "علم لغة النص قد تجاوز في حقيقة الأمر العناية بالأداء واللغة بمفهوم **شوم سكي** والكلام بمفهوم **سوسير** ولا تنتهي مهمته بوصف ماهو قائم بالفعل في الواقع اللغوي أي تلك المادة الفعلية التي يقدمها أبنية اللغة، فالاعتقاد السائد بين علماء النص أن الاقتصار على وصف البنية اللغوية وتحليلها لم يقدم سوى تفسيرات مجتزأة غير كافية ولكنها ضرورية للتحليل النصي الذي يستوعبها،ويضم إليها تصورات متنوعة عن عمليات الإنتاج والتلقي والفهم واستراتيجياتها"[2]وبهذا كان لابد من أن يتجاوز البحث النصي المقاربات التقليدية وأساليب التحليل النحوي السائدة والانتقال بالنص بوصفه منجزا فعليا إلى مستوى آخر من التحليل يمتد إلى مستويات في القراءة والإبلاغ وجل علاقات التفاعل بين منشئ النص/الخطاب والمتلقي ومراعاة عمليات الاتصال والتبليغ والإدراك والتفسير النصي المصاحبة لها.

ويركز اتجاه آخر على عنصر التواصل كأحد المهام الرئيسة التي تعنى بها لسانيات النص في المقام الأول فهمّتها عموما تتمثل"في عزل الظواهر الخاصة بأبنية النصوص واستخدام أشكالها في التواصل وتحليلها لتحديد الخواص العامة التي يجب أن تتوفر في أي نص لغوي ليقوم بوظيفته كنص

[1] -ينظر: صلاح فضل: بلاغة الخطاب وعلم النص، ص319 (مرجع سابق)-

[2]- سعيد حسن البحيري: اتجاهات لغوية معاصرة، علامات ج38م10، رمضان 1421 ديسمبر 2000، ص: 139.

وهي خواص ترتبط بالأبنية النحوية والدلالية والأسلوبية والهيكلية كما تتصل بالروابط المتبادلة فيما بينها ومن الناحية الوظيفية فإن هذا العلم يعنى بشرح كيفية قيام النص بوظائفه أي تحليل الخواص العامة التي تجعل من الممكن إنتاجها بالفهم في مرحلة التلقي "[1].

ثانيا ـ مفاهيم لسانيات النص في تعليم النصوص الأدبية:

- 1 معايير بناء النص/الخطاب.

عني الدرس اللساني النصي بالبحث عن العناصر والمعايير والمبادئ التي تحقق الكفاية النصية للقارئ من أجل قراءة النص وإنتاجه وتميزه عن اللانص وضمان تحقيقه للاتصال ونجاحه فتعددت الأبحاث واختلفت بتعدد اتجاهات البحث النصي إلا أنها اشتركت في أن "كل نص يتوفر على خاصية كونه نصا يمكن أن يطلق عليها "النصية "وهذا ما يميزه عما ليس نصا فلكي تكون لأي نص نصية ينبغي أن يعتمد على مجموعة من الوسائل اللغوية التي تخلق النصّية بحيث تساهم هذه الوسائل في وحدته الشاملة"[2]،وبناءً على هذا اتجهت البحوث في ميدان اللسانيات النصية للإجابة عن التساؤلات الآتية "بم تترابط النصوص؟أبالوسائل الشكلية أم بروابط معنوية؟ ثم ماسمات النصية؟وما مقومات التي تفرق بين النص واللانص؟ "[3] والبحث عن الوسائل والمعايير التي تجعل من النص كلا متناسقا ووحدة شاملة يستوجب فهم عنصر من عناصرها الرجوع إلى العنصر الذي يسبقه أو يليه وبهذا يكون النصّ لحمة واحدة وكتلة مترابطة نحويا ودلاليا.

ويعد ألان روبرت دبوغراند أو ل من حاول أن يجمع المعايير التي تميز النص عن اللانص حين أعلن في كتابه النص والخطاب والإجراء بقوله "وأنا أقترح المعايير التالية لجعل النصية " أساسا

[1] ـ صلاح فضل: بلاغة الخطاب وعلم النص ص: 322(مرجع سابق).

[2] - محمد الخطابي: لسانيات النص – مدخل إلى انسجام الخطاب - ص: 13 (مرجع سابق).

[3] - ليندة قياس: لسانيات النص النظرية والتطبيق ، مكتبة الآداب، ط1، القاهرة 2009، ص: 09 .

مشروعا لإيجاد النصوص واستعمالها "[1] وقد أو ضح هذه المعايير مرة أخرى في تعريفه للنص مع رفيقه ولفجانج أو لرخ دريسلار "**Wolfgang ulrich dresslar**" في تعريفهما للنصّ على أنه حدث تواصلي يلزم لكونه نصا أن تتوافر له سبعة معايير نصية مجتمعة، ويزول عنه هذا الوصف إذا تخلف واحد من هذه المعايير: السبك، الحبك، القصد، القبول، الإعلام، المقامية، التناص"[2]

1-1 الكفاية النصية compétence- textuelle:

أشرنا في مبحث سابق إلى أن مهمة اللسانيات النصية تتجلى بوضوح في الكشف عن الخواص المميزة لنصّ ما بوصفه كلا متماسكا ونسيجا تترابط مكوناته بعضها ببعض وفقا لعلاقات نحوية تركيبية تفرز على مستوى ثان نوعا أخر من التعالق يتم بين البنية النحوية نفسها ودلالتها ويمتد إلى عوالم خارجية تتصل بعلاقات التفاعل بين المبدع والمتلقي وعمليات الإبلاغ والإنتاج مما يضّمن قرب المسافة بين النص ومنتجه ومتلقيه والواقع أن مظاهر التماسك النحوي والدلالي هو مايكفل للنص تحقيق ميزته الأساس التداول والاستعمال ومن ثمة وقوعه في الاتصال الغاية الأساس للاستخدام اللغوي.

وقد جمعت هذه المظاهر تحت مصطلح النصية **Textualité**أي "مجمل الكيفيات والعلاقات التي ينسجم بها النص/الخطاب ويتسق ويتميز من خلالها عن اللانص[3]وقد شكلت النصية محورا هاما في البحث اللساني النصي إلى الحد الذي دفع -**روبرت دبو غراند**- إلى اعتبارها محور البحث فيه إذ يقول في ذات السياق" أن العمل الأهم للسانيات النص هو بالأحرى دراسة مفهوم النصية **Textualité** من حيت هو عامل ناتج عن الإجراءات الاتصالية المتخذة من أجل استعمال النص[4]

[1]- روبرت دبوغراد: النص الخطاب الإجراء تر: تمام حسان ص: 103(مرجع سابق).

[2]- سعد مصلوح : نحو آجرومية للنص الشعري ـ دراسة في قصيدة جاهلية. ص: 154(مرجع سابق).

[3]- ينظر:أحمد مداس، لسانيات النص- نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري- ص: 3(مرجع سابق).

[4]- روبرت دبوغراد: النص الخطاب الإجراء تر: تمام حسان ص: 95 (مرجع سابق).

وعطفا على ماسبق فإن النصية هي جلّ الاعتبارات والشروط والوسائل والموارد اللغوية والمعنوية الواجب توفرها في متوالية جملية من شأنها أن تجعلها نصا أي أنها بإيجاز "مابه يكون الكلام نصا"[1]، وبناء على هذا التعريف فإن النصية هي شرط سابق لمعطى لاحق يتشكل في كيان لغوي يطلق عليه بالنصّ يصدر عليه المتلقي الحكم بنصيته من عدمها بناءً على مدى توفره على مجموعة من الأدوات والوسائل اللغوية تعمل على نسجه وتحقيق أقصى درجة من التعالق بين عناصره اللغوية جملاً كانت أو مفردات لتشكيل بنيته السطحية التي تحيل إلى بناء شبكة معنوية تسهم في فهمه وانسجامه دلاليا لتتضافر هذه الأدوات الشكلية والمعنوية لتحقيق النصية الخاصية الأساس التي تميز النص عن سواه .

وتشكل النصية هدفا أساسا وراء تعليم اللغة بشكل عام وتعليمية النصوص بشكل خاص فمهمة الأستاذ في ظل هذا المفهوم هو الأخذ بيد التلميذ لتحقيق النصّية في إنتاجاته أو كل ما يندرج ضمن مفهوم المعاودة الإنتاجية التي لا تتأتى إلا من خلال جملة من الكفايات تتضافر لتحقيق الكفاية النصية وهو اصطلاح تعليمي مبسط لمفهوم النصية، وتتشكل الكفاية النصية عند التلميذ من خلال "تجميع العناصر اللغوية والدلالية التي تكون قد التقت داخل النصّ والانتباه إلى معان ربما لم تكن لتتأسس لولا مجيئها ضمن نسيج معين"[2]من خلال الإجابة على جملة من الأسئلة المبسطة والمتدرجة التي ترفق بالنص والتي تشمل كل العناصر ومكونات النص/ الخطاب .

وتعني الكفاية النصية القدرة على الإنتاج وتكوين المعنى الذي يتلائم مع سياقات الكلام "وربط الجمل لتكوين الخطاب وتشكيل تراكيب ذات معنى في سلسلة متتابعة في الخطاب يشتمل

[1]- سعد مصلوح: نحو آجرومية للنص الشعري ـ دراسة في قصيدة جاهلية ـ تجربة نقدية ـ ص 153 (مرجع سابق)

[2]- يوسف مقران: مساءلة النص بهدف تحصيل الملكة النصية – مقاربة تعليمية من زاوية اللسانيات المعرفية ـ مقال منشور ضمن مجلة الخطاب، العدد 144، 230

على أي شيء يتدرج من الحوار البسيط المنطوق إلى النصوص الطويلة المكتوبة" [1]، وهي مرتبطة بالعلاقات النحوية والدلالية والتركيبية والتداولية التي تجعل من أجزاء الكلام لحمة واحدة.

فنحن "رغم توظيفنا للجمل في تبادلاتنا فإننا نستعمل في الواقع نصوصا لأن هذه الجمل ليست معزولة بل لها ارتباط بجمل سابقة أو لاحقة وتحيّل على مراجع معينة "[2]، وأن مايجعل هذه الأجزاء تبدو كنسيج مترابط جاهز لتحقيق الدلالة المقصودة والأثر المرغوب هي المعرفة التامة بخصوصيات كل خطاب الأنماط النصية وبنيته وامتلاك آليات ومهارات الربط والانسجام بين مكوناته ليصبح نصا يؤدي دوره الكامل في عملية التواصل وهذه المعرفة هي ما يجسد مفهوم الكفاية النصية/ الخطابية. إن هذا الدور المهم للكفاية النصية في صنع الخطاب" يعني الإشراف على استخدام اللغة استخداما صحيحا لتحقيق غرضين: الغرض الأول هو تركيب الكلام في شكل جمل على محور التركيب، والثاني هو قدرة هذا الكلام على الإحالة على الوقائع في العالم الخارجي على المحور الدلالي"[3]

1-1-1 معايير من أجل بناء الكفاية النصية في ضوء محصلات اللسانيات النصية:

لاغرو في أن قراءة النص الأدبي وإقراءه عملية معقدة تتداخل فيها عوامل عديدة وكفايات متعددة لتتم بشكل صحيح وممنهج، كما ترتبط قراءة النصّ بغايات كثيرة لا تنحصر في تعليم اللغة فقط بل تتجاوزها إلى توسيع نظرة المتعلم إلى العالم وتسهيل علاقاته مع محيطه وتنقسم هذه الكفايات إلى أنواع عديدة هي:

[1] - دوغلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها ص: 245(مرجع سابق).

[2]- ميلود حبيبي: الاتصال التربوي وتدريس لأدب ، ط1، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء 1993ص: 114.

[3]- كايسة عليك: المرجعية اللسانية للمقاربة التواصلية في تعليم اللغات وتعلمها – مكونات الكفاية التواصلية لدى متعلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي أنموذجا– أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه علوم معهد الآداب واللغات جامعة مولود معمري تيزي وزو 2014ص: 178.

1-1-1-1 الكفاية اللغوية competence:

عرفت الكفاية اللغوية كمفهوم تأسيسي في المدرسة التوليدية التحويلية ضمن نظرية تشومسكي اللسانية على أنها "ذلك النظام اللغوي الذهني المجرد الذي يمتلكه الإنسان وهي نظام يتحكم في السلوك اللغوي المتحقق ويوجهه، كما أنها غير متعينة بذاتها، بل تتجسد في تحققات ملموسة هي الأداءات اللغوية الواقعية (مكتوبة أو منطوقة)"[1]

ولا بد أن نشير هنا إلى أن مفهوم الكفاية اللغوية من وجهة تعليمية لا تعني مجموعة المعارف والمعلومات النحوية يحفظها المتعلم ويستحضرها في مقامات التعليمية إنما هي برنامج عقلي وقاعدة معطيات لغوية تمكنه من الاستعمال السليم للغة، ويمكن تفكيك الكفاية اللغوية إلى كفايات فرعية معجمية ونحوية تسمح بتقصّي مدلولات الألفاظ في أبعادها(الاتساقية، الانسجاميّة)والقدرة على فهمها وترجمة ذلك الفهم تلخيصا وسنحاول فيما يلي أن نعرضها بإيجاز:

أ -الكفاية النحوية:

يعرفها **كانال**cnaale **"وسوين**Swain **"**على أنها "مظهر من مظاهر ملكة التواصل، التي تشتمل على معرفة المفردات المعجمية والصرفية والتركيب ودلالات الجملة النحوية والأصوات، إنها القدرة التي تم ربطها بإتقان القدرة اللغوية حسب هايمز وبولسطون[2] **Pulston**ويتعلق هذا النوع من الكفايات بسلامة المنتوج اللغوي وتوخي قواعد النظام النحوي والصرفي والصوتي أي قدرة المتعلم على بناء عبارات سليمة نحويا واعتماده الإحالة، أدوات التوكيد والربط والشرط حسب ما تقتضيه البنية ومعانيها وتوظيفه لأدوات الاتساق وضوابطها التي درسها خلال الوحدة توظيفا آليا

[1]- وليد العناتي: العربية في اللسانيات التطبيقية، دار كنوز المعرفة ، ط1، 1433ه 2012م ص: 176.

[2]-يوسف تغزاوي: استراتيجيات تدريس التواصل باللغة مقاربة لسانية تطبيقية، عالم الكتب الأردن، 2015 . ص: 16.

دون كلفة في إنتاجه النصي سواء كان مكتوبا أو شفويا من خلال المناقشة وعملية التواصل داخل القسم أو في إنتاجه الكتابي الإبداعي أو النقدي.

- **مبادئ لاكتساب الكفاية النحوية:**

من المبادئ الأساسية لتحقيق الكفاية اللغوية قدرة التلميذ على الإنتاج/التلقي النصي أي التركيب النصوصي وتطوير الخطاب/النص وتوليد المعنى بالاعتماد جملة من المعايير التي تمكنه من ذلك بشكل تصاعدي(من الجمل إلى النص- الإنتاج)(من النص إلى الجمل -التلقي) بدء بالمفردات إلى غاية الربط الجملي وتكوين النص وهذا لا يتأتى إلا من خلال امتلاك التلميذ القدرة اللغوية وإلمامه بجل الوسائل والآليات والأدوات التي تسهم في بناء سطحه وترابطه وتوليد دلالته مما يمكنه من التلقي والإنتاج النصوصي السليم.

وقد اهتمت اللسانيات النصية بالوقوف على هذه الأدوات والوسائل ضمن مبدأ أساسي شكل صلب البحث النصي إلى جانب مبدأ أخر يتصل بالنص حسب تصنيف سعد مصلوح وهو السبك ويذهب مانغونو في ذات الصدد للقول "إن دراسة اتساق وانسجام النص تشكل موضوع اللسانيات النصية التي تدرس الكيفية التي بمقتضاها تتشكل سلسلة من الجمل وخطية، مرتبطة خاصة بالسياق ونوع الخطاب"[1] فتوفرهما إذا شرط سابق وأولي لتحقيق لتحقيق الاكتمال النصي كما يقوم التحليل النصيّ في اللسانيات النصية بصورة أكبر على تكشف هذين لمظهرين اللغويين في النص"إذ أنه يعتمد على رصد أو جه الترابط والانسجام والتفاعل بين الأبنية الصغرى الجزئية والبنية الكبرى التي تجمعهما في هيكل تجريدي"[2]، وتجدر الإشارة هنا إلى إننا سنتخير توظيف مصطلحي

[1]-مانغنو دومينيك: لمصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب ترمحمد يحياتين، منشورات الاختلاف،ط1، الجزائر2008 ص: 18.

[2]- سعيد حسن البحيري : علم لغة النص ـ المفاهيم والاتجاهات ص: 144 (مرجع سابق).

الاتساق والانسجام[1]في هذا البحث لشيوعهما في السندات والكتب التعليمية وحتى لا نتناقض فيما سنورده لاحقا في الفصول التطبيقية.

❖ **امتلاك كفاية الاتساق:**

يتطلب فهم النص وإنتاجه من قبل المتعلم الوقوف على الشبكة العلائقية المشكلة لظاهره والتي نصطلح عليها بالاتساق في هذه الدراسة أي أن يسلك "طريقة خطية متدرجا من بداية الخطاب(الجملة الثانية غالبا)حتى نهايته راصداً الضمائر والإشارات المحيلة إحالة قبلية أو بعدية، مهتما أيضا بوسائل الربط المتنوعة كالعطف، والاستبدال والحذف والمقارنة والاستدراك وهلم جرا كل ذلك من أجل البرهنة على أن(النص/الخطاب)المعطى اللغوي بصفة عامة يشكل كلاما متآخذا"[2] وهو تأكيد على الخاصية البينوية التي يتسم بها كل نص .

ويحتلّ الاتساق مكانة مهمة في التحليل النصي إذ أن حضوره واجب في كل نص وإلا أصبح مجرد متوالية من الألفاظ والجمل لا تحمل معنى كما أن اتساق النص خطوة أولى لتحقيق انسجامه ومن ثمة مقبوليته وقد"رأت اللسانيات النصية أن الصفة الأساسية القارة في النصّ هي صفة الاطراد أو الاستمرارية وهي خطة تعني التواصل والتتابع والترابط بين الأجزاء المكونة، وبصيغة أخرى يعني إنه في كل مرحلة من مراحل الخطاب نقاط اتصال بالسابقة عليها"[3].

---

[1]- تعددت الترجمات المقابلة لهذين المصطلحين في الكتب المترجمة للحد الذي أدى ببعض الباحثين إلى إبدال المواقع واستعمال مصطلح الاتساق مكان الانسجام وقد جمع أحد الباحثين هذا الشرخ المصطلحي عند علماء لسانيات النص العرب فيما يلي " قدمت ترجمات عديدة لمصطلح الالتحام، الانسجام Kohärenz بالألمانية، Coherence بالعربية وسنعرضها على النحو الآتي: فقد استخدم سعد مصلوح مصطلح الحبك مقابلا له، كما استخدم كل من محمد الخطابي وصلاح فضل مصطلح الانسجام في حين يفضل سعيد البحيري مصطلح التماسك مقابلا له ، يراجع: أشرف عبد البديع عبد الكريم الدرس النحوي النصي في كتب أعجاز القرآن الكريم مكتبة الآداب ، دط القاهرة مصر 2008 هامش الصفحة : 108.

[2]- محمد خطابي: لسانيات النص- مدخل إلى انسجام الخطاب - ص: 05(مرجع سابق).

[3]-جميل عبد المجيد: البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، دط، 1998ص: 76.

وبناءً على هذا يصبح مفهوم الاتساق مرتبطا بخطية النص وظاهره ونعني بظاهر النص الأحداث اللغوية التي ننطق بها أو نسمعها في تعاقبها الزمني والتي نخطّها أو نراها بما هي كم متصل على صفحة الورق وهذه الأحداث أو المكونات ينتظم بعضها مع بعض تبعا للمباني النحوية ولكنها لا تشكل نصا إلا إذا تحقق لها من وسائل السبك ما يجعل النص محتفظا بكينونته واستمراريته"[1].

ويعتمد انتقاء هذه الأحداث ونظمها على النحو الذي يضّمن تحقيقها الاستمرارية والاتصال بناء على الإمكانات المتوافرة في اللغة ومجمل الخيارات المتاحة لمنتج النص/التلميذ على المستوى المعجمي له والكيفيات والأنظمة النحوية التي يتخيرها للربط بين هذه الصيغ والعناصر بحيث تسهم السابقة منها في فهم اللاحقة ضمن علاقات تتسم بالديمومة والتدفق الدلالي الذي يؤدي في الأخير إلى تماسك العناصر في وحدة لغوية كبرى يمكن أن نطلق عليها صفة النصية أو نسميها بالنص إذ ما حققت غاية منتجها ومقصوده.

معايير اكتساب كفاية الاتساق النحوي[2]: تتحقق لدى التلميذ على مستويين اثنين:

المستوى الأول (التلقي):ويتعلق بقدرة التلميذ على الحكم على النص أثناء عملية القراءة من خلال إحصاء مكوناته النحوية والدلالية والتتبع الخطي لطريقة ضمّ النص والجمع بين عناصره في شكل تسلسلي محكم.

المستوى الثاني(الإنتاج):ويرتبط بقدرة التلميذ على الإنتاج النصي السليم المتسق وتوظيف أدوات الربط والياته بشكل صحيح يحاكي النص النموذج ،ولتحقيق ذلك عمد علماء لسانيات النص إلى

[1] - لسعد مصلوح: نحو آجرومية النص الشعري ص: 154(مرجع سابق)

[2] - وتجدر الإشارة في هذا المقام إلى أن الاختلاف بين الاتجاهات النصية هي سمة مصاحبة لهذا العلم في جميع مراحله، قضاياه الكبرى والصغرى بل حتى جزئياته كمظاهر الاتساق إلا أننا سنقف على الاتجاه الشامل الذي حاول تقريب فجوة الاختلاف وهو اتجاه محمد الخطابي نقلا عن شلة من الباحثين الغرب.

تقديم جملة من المبادئ التي تحقق هذه الكفاية للمتلقي بشكل عام بحيث يمكن استثمارها لدى المتعلم نجملها فيما يلي:

❖ **الوصل:**

يعد الوصل أحد الأدوات والمطالب الاستعمالية اللغوية الضرورية التي يستحيل الاستغناء عنها في بناء النص وتنمية الكفاية النحوية للتلميذ إذ يسهم هذا العنصر الاتساقي في "تحديد الطريقة التي يترابط بها اللاحق مع السابق بشكل منظم"[1] وهو بهذا علاقة اتساقية تعمل على تحقيق الترابط الخطي بين أجزاء النص وتنظيمها من خلال أدوات متنوعة تختلف حسب طبيعة النص ونوعه، ويطلق علماء علم اللغة النصي على هذه الروابط تسمية "الأدوات المنطقية "وهو على أنواع أشهرها[2]:

-**مطلق الجمع Conjonction**: ويربط بين صورتين أو أكثر من صور المعلومات متشابهتين بالجمع بينهما ولأشهر أدواته الواو.

-**التخيير Disjunction** :يتم فيه الربط بين صورتين متشابهتين على سبيل الاختيار ويستخدم فيه الأداة "أو"

- **الاستدراك Conttrajunction** : ويربط بين صورتين يكون بينهما تعارض ويشاع فيه استخدام الأداتين بل ولكن .

-**التفريع Subordination**:ويشير هذا النوع من الربط إلى صورتين تكون بينهماعلاقة تدرج بحيث يعتمد تحقق احدهما على تحقق الأخرى ويستخدم فيه الأداتين لأن ومادام . ،ولتنمية قدرة التلميذ على التوظيف السليم للوصل نقترح أن نضعه في وضعية مشكلة أوتمرين يتمثل في حمّله على الاختيار

[1]- ينظر: روبرت ديبوغراند: النص والخطاب والإجراء، ص23 ومحمد الخطابي: لسانيات النصّ21. (مرجع سابق).

[2]- ينظر محمد الخطابي: لسانيات النصّ ،ص: 346. (مرجع سابق)

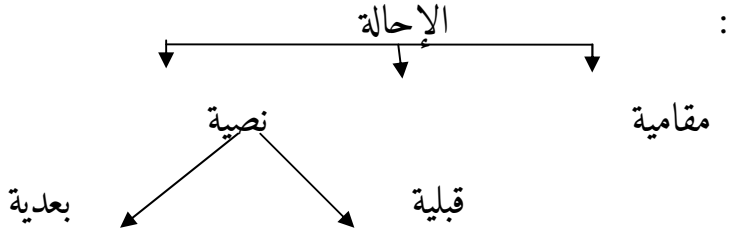
المناسب لنوع من أنواع الوصل في مقام معين حتى يتعرف على مقامات توظيفه ومتى يكون الوصل من خلال الاستدراك مناسبا أو التخيير أو التفريع. . . . إلخ .

❖ **الإحالة:**

تندرج الإحالة ضمن وسائل الاتساق وتعدّ من أهمها إذ تسّهم في نسج شبكة علائقية في النص قائمة على أساس معنوي فالألفاظ تحيل بعضها على بعض لأنها لاتملك معنى في حد ذاتها بل يتحقق معناها بالرجوع إلى ما تحيل إليه في السياق اللغوي.

والإحالة "علاقة معنوية بين ألفاظ معينة وما تشير إليه من أشياء أو معان أو مواقف تدل عليها عبارات أخرى في السياق أو يدل عليها المقام وتلك الألفاظ المحيلة تعطي معناها عن طريق قصد المتكلم، مثل الضمير، اسم إشارة أو اسم الموصول حيث تشير هذه الألفاظ إلى أشياء سابقة أو لاحقة قصدت عن طريق ألفاظ أخرى أو عبارات ومواقف لغوية "[1]وتعتبر من أهم وسائل اتساق النص وترابطه إذ تؤدي إلى الوصّل بين أجزائه وفقا لشبكة من العلاقات الدلالية تتطابق فيها العناصر المحيلة والمحال إليها دلاليا كما تسهم في تحقيق الكفاءة النصية التي تقوم على الاقتصاد في الخطاب وتجنّب التكرار والحشو .

- **أنواع الإحالة** : وتنقسم الإحالة إلى نوعين رئيسين وقد وضع هالداي ورقية حسن ترسيمة توضحها كما يلي[2] :



الشكل رقم (06) يبين أنواع الإحالة

[1]- أحمد عفيفي: الإحالة في نحو النصّ : كلية دار العلوم جامعة القاهرة ، دط ، 2001ص: 09.

[2]- ينظر محمد الخطابي: لسانيات النصّ ،ص: 17.

أ- مقاميه(إحالة إلى خارج النص) Exophora :"وهي إحالة عنصر لغوي عن عنصر إشاري غير لغوي موجود في المقام الخارجي كأن يحيل ضمير المتكلم المفرد على ذات صاحبه المتكلم "[1]ويقع هذا النوع خارج إطار النص إذ تربّط اللغة بالعالم الخارجي أو المقام.

ب- الإحالة النصية (داخل النص) Endaophora وهي من أكثر أنواع الإحالة شيوعا وتنقسم إلى:

- **إحالة قبلية:** عندما يحيل عنصر لغوي إلى أخر أو جملة أو فقرة سبقته .
- **إحالة بعدية:** يحيل عنصر لغوي إلى أخر أو جملة أو فقرة تأتي بعده .

وتسهم الأولى- الإحالة المقامية -في خلق النص لأنها تربط اللغة بالمقام الخارجي مع بينما تشكل الثانية أحد الوسائل الأساسية التي يقوم عليها اتساق النص .

***وسائل الإحالة:**

أ-الضمائر:

وتكتسب أهميتها بصفتها نائبة عن الأسماء والأفعال والعبارات والجمل المتتالية فقد يحل ضمير محل كلمة أو عبارة أو جملة أو عدة جمل، ولا تقف أهميتها عند هذا الحد بل تتعداه كونها تربط بين أجزاء النصّ المختلفة شكلا ودلالة داخليا "Endophhoric و"خارجيا " Exophoric " وسابقة " anapohricc "ولاحقة " Cataphoric "[2]وقد قسّم العلماء هذه الضمائر إلى:

- **حضورية:** ويمثلها ضمير المتكلم والمخاطب وعادة ما تحيل إلى خارج النص
- **ملكية:** كضمير ياء المخاطبة ويندرج هذا النوع ضمن وسائل الإحالة النصية.
- **وضمائر الغياب:** وهو النوع الأكثر إسهاما في تحقيق الربط والاتساق النصي.

ب-أسماء الإشارة:

[1]- الأزهر الزناد نسيج النص ـ البحث فيما يكون به الملفوظ نصا ـ ص: 118 (مرجع سابق).

[2]- صبحي إبراهيم الفقي: علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق ج1 ص: (مرجع سابق)137.

وهي محيلات نصية تسهم في اتساق النص من خلال الإحالة القبلية أو البعدية وهي متنوعة نسبة إلى اعتبارات عديدة منها القرب، البعد، المفرد، الجمع، الزمان المكان، التأنيث، التذكير، وقد ركز هالداي ورقية حسن على النوع المفرد كونه يمتلك "الإحالة الموسعة "إذ بإمكانه إن يحيل على لفظ أو جملة أو متتالية من الجمل[1].

ج- أدوات المقارنة:

وهي متنوعة وهي على أنواع منها العامة وتدل على المشابهة أو الاختلاف أو التطابق كاستعمال أدوات مثل: كاف التشبيه، نفس. .

ب-الكفاية المعجمية المفرداتيه:

تعد الكفاية المعجمية من أهم الكفايات التي تحقق الكفاية اللغوية عند التلميذ إذ يرتكز عليها التواصل باعتبارها الركن الأساس لبناء الكلام وتعرف الكفاية المعجمية على أنها" المعرفة النسقية ببنية المفردات والعلائق الصرفية بين الكلمات والوحدات والمفاهيم، وهي التي تمكن منفهم ظواهر التعدد المعنوي وفهم الترادف وإيجاد الكلمات التي يحتاجها المتعلم من بين مجموع رصيده اللغوي، كما تمكن من تمييز الوحدات المعجمية التي لا تستعمل إلا نادرا "[2].

ويفهم مما سبق أن الكفاية المعجمية هي القدرة على التمييز بين مفردات اللغة من جهة المعنى والعلاقات الدلالية بين الكلمات وأصولها وجذورها كما لا يتوقف مفهوم الكفاية المعجمية على اكتساب المتعلم حصيلة لغوية فقط بل القدرة على توظيف هذه المفردات بشكل سليم يمنحها معنى داخل نسق العام للغة بالشكل الذي يضمن تعبيرها على ما يريد المتكلم. كما تعني امتلاك الفرد

[1]- محمد خطابي: لسانيات النص ـ مدخل إلى انسجام الخطاب ـ ص: 19(مرجع سابق).

[2]- فاطمة مخلوفي: "أثر الكفاية المعجمية في التمكن من اللغة تطور معايير التمكن من تخزين مقررات اللغة، إلى بناء كفايات معجمية، التدريس مجلة كلية علوم التربية، العدد السادس السلسلة الجديدة، يونيو 2014 ص: 10، 11

لمجموع مهارات وآليات توظيف المفردات في سياقاتها اللغوية ومعانيها المناسبة أي القدرة على تمييز المفردات ذات الحمولة الثقافية في لغة ما عن العبارات والمفردات التي تحمل مرادفا بسيطا والقدرة على توظيفها في مقامات وأنساق لغوية تتطابق وما يرمي إليه.

وفي ذات السياق يشير ريشارد إلى أن "الكفاية المعجمية لا تقتصر فقط على معرفة المرء العلاقات المعنوية التي تربط المفردات ببعضها البعض بل تتعداها إلى المعرفة الثقافية للغة وعوامل عديدة من قبيل معرفة العبارات المسكوكة وتلك التي تحمل معاني لا تفهم إلا في سياق لغة معينة"[1]

- **آليات بناء الكفاية المعجمية:** يرتبط امتلاك الكفاية المعجمية عند التلميذ بامتلاكه آليات الاتساق المعجمي التي ترتبط بالنص ونجملها فيما يلي:

❖ **الاستبدال substitutio:**

يعد الاستبدال من المبادئ الهامة التي يعول عليها التلميذ لامتحان مقدرته على الخلق اللغوي من خلال استثمار خاصية الترادف المعنوي "وهو عملية تتم داخل النص إنه تعويض عنصر في النص بعنصر آخر"[2]وهو علاقة اتساقية نصية تقع بين عنصر متأخر وآخر متقدم وهو بخلاف الإحالة يتم على المستوى المعجمي النحوي كما أن العلاقة بين طرفيه تقوم على التقابل والاختلاف والاستبعاد وهو أنواع[3]:

أ-استبدال اسميNominal substitution: ويتم باستخدام عناصر لغوية مثل آخر آخرون ، نفس . . . نحو : اشتريت كتابين الأول في النحو والآخر في اللسانيات .

[1] -محمد خطابي: لسانيات النص- مدخل إلى انسجام الخطاب –ص: 11 (مرجع سابق)

[2]- المرجع نفسه ص09.

[3]- ينظر: أحمد عفيفي: نحو النص ـ اتجاه جديد في الدرس النحوي ص142(مرجع سابق).

ب-استبدال فعلي: Verbal substitution: ويمثله استخدام الفعل يفعل نحو: لا تنس موعدنا، لاتهتم لن أفعل.

ج-استبدال قولي: Clausal Substitution:

باستخدام ذلك، لا نحو: ذلك ويتم تعويد التلميذ على هذا الآلية من خلال التطبيقات الحوارية الشفوية المستعجلة فيمكن أن يأخذ الأستاذ جملة من النصّ أثناء القراءة ويطلب من التلاميذ تقديم الاحتمالات الواردة لاستبدال عنصر بآخر في الجملة ومن ثمة الوقوف على الفروقات التي طرأت على المعنى الخاص على مستوى الجملة والمعنى العام على مستوى النصّ وتعويدهم في كل مرة على القيام بالعملية وتوظيفها في نصوصهم.

❖ **الحذف: Ellipsis**:

يميل منتج النص في أحايين كثيرة إلى إسقاط بعض العناصر اللغوية في النص رغبة في الاقتصاد أو تجنباً للحشو فيقوم "باستبعاد العبارات السطحية التي يمكن لمحتواها المفهومي أن يقوم في الذهن أو أن يوسع أو أن يعدل بواسطة العبارات الناقصة "[1] فيعوّل بذلك على فهم المخاطب واهتداءه بمعطيات السياق والقرائن المصاحبة للقول التي تحيل إلى سدّ الثغرات البنيوية المحذوفة في الكلام.

ويندرج الحذف تحت هذا الغرض ضمن أهم وسائل الاتساق التي تسهم في تماسك النصّ وتلاحمه وتنمية القدرة على توظيف المعجم إذ "لايتم إلا إذا كان الباقي في بناء الجملة بعد الحذف مغنيا في الدلالة كافيا في أداء المعنى وقد يحذف أحد العناصر لأن هناك قواعد معنوية أو مقاليه تومئ إليه وتدل عليه، ويكون في حذفه معنى لا يوجد في ذكره"[2]ويختلف الحذف بهذا عن

[1]- روبرت ديبوغراند: النص والخطاب والإجراء ص: 301(مرجع سابق).

[2]-محمد حماسة عبد اللطيف: بناء الجملة العربية، دار غريب لطباعة والنشر والتوزيع ، دط، القاهرة، 2003 ص: 259.

الاستبدال في كون الثاني يترك أثرا يحيل عليه في النص بخلاف الأول الذي عادة ما يسمونه استبدال بالصفروينقسم الحذف إلى أنواع عديدة اسمي، فعلي، جملي...وتختلف بحسب النص والمقام وموقف[1].

❖ **الاتساق المعجمي:**

وتختلف هذه العلاقة الاتساقية عن باقي العلاقات القائمة على النحو والدلالة في أنها علاقة معجمية بحتة تربط بين عناصر النص ألفاظا كانت أو جملا وتنقسم هذه العلاقة إلى نوعين : التكرير والتضام

. أ ـ التكرارReiteration:

وهو من وسائل الاتساق المعجمي يقوم على إعادة لفظ أو جملة أو مرادفهما يكون قد سبق ذكره في النصّ من أجل غاية ما يبتغيها منتج النص غالبا ما تكون إثبات لموقفه أو لغاية سياقية يتطلبها الموقف، وهو كما عرفه محمد خطابي التكرير "هو شكل من أشكال الاتساق المعجمي يتطلب إعادة عنصر معجمي أو ورود مرادف له أو عنصرا مطلقا أو اسما عاما"[2]وهو على أنواع عديدة لايسمح المقام بالتوسع فيها.

ب التضام: Colloctotion:

ويتم هذا العنصر من خلال توارد زوج من الكلمات بالفعل أو بالقوة نظرا لارتباطهما بحكم هذه علاقات مختلفة قد تكون[3]: علاقة تعارض: نحو ولد/بنت. . .،علاقة انطواء أو اندراج تحت

---

[1]- ينظر: روبرت ديبوغراند النص والخطاب والإجراء تر: تمام حسان ص: 34 (مرجع سابق) ومحمد خطابي: لسانيات النص- مدخل إلى انسجام الخطاب - ص21(مرجع سابق)

[2]- محمد خطابي: لسانيات النص- مدخل إلى انسجام الخطاب ـ ص24 ، 25(مرجع سابق). ينظر أيضا أحمد عفيفي نحو النص صفحة 106وما بعدها(مرجع سابق).

[3]- أحمد عفيفي نحو النص صفحة 24وما بعدها(مرجع سابق)

اسم عام: خروف/سلحفاة تنطويان تحت اسم حيوان.،علاقة الجزء بالكل نحو جدار/مبنى وهناك علاقات أخرى عديدة مثل الجزء بالجزء، وعلاقات أخرى يحكمها السياق.

2-1 الكفاية التواصلية:

لاشك أن الغاية الأساس لتعليم اللغة هي تحصيل الكفاءة التواصلية، وهو هدف شامل يندرج ضمنه جملة من القدرات المنطقية والمعرفية والاجتماعية، والإدراكية، التي تعكس قدرة المتعلم في مناحي عديدة تتعلق باللغة عامة والنحو والاستعمال والثقافة بصورة أخرى استعمال اللغة استعمالا صحيحا.

كما تعكس أيضا إمكانية تكييف هذا النظام مع مختلف أحوال ومواقف الخطابات، وفق إستراتجية ومنهجية سليمة،وتعرف الكفاية التواصلية على أنها "قدرة المتكلم على معرفة كيف يستعمل اللغة مايجب قوله في ظروف معينة ومتى يجب عليه السكوت ومتى يجب عليه الكلام، إنها المعارف التي تزداد على الكفاية اللغوية الصرفة المتمثلة في أثراء الرصيد المعجمي عند مستعمل اللغة وتمكنه من قواعد لغته والسيطرة على المعاني ووضوح خطاب"[1]، وانطلاقا من الشرح السابق يمكن تحديد أنواع الكفاءات التي تندرج تحت الكفاءة التواصلية كالآتي:

1-2-1الكفاية التداولية compétence pragmatique:

ونقصد بها قدرة مستعمل اللغة على الاستعمال السليم لها في سياقات مختلفة والقدرة على تأويلها تأويلا سليما،كأن يفهم المتعلم المطلوب منه والخطابات الموجهة إليه من خلال تجاوز المؤشرات اللغوية وربطها بالسياقات والمقامات التي وردت فيها، وبعبارة أخرى فإن الكفاية "التداولية للمتعلم هي القدرة على التنسيق والربط بين المؤشرات اللغوية الواردة في الخطاب ومعرفته

[1]- هادي نهر: الكفايات التواصلية والاتصالية دراسة في اللغة والإعلام ط 1(عمان الأردن دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع 2003)ص89.

السابقة بالعالم ومجمل المقامات والأسيقة وظروف الخطاب وحال المخاطب[1]، كما يضاف إلى ماسبق قدرته على قراءة ملامح الوجه والسياقات اللغوية والغير اللغوية وإسقاطها على الخطاب وتشكل الكفاية التداولية الدور الأساس في فهم المتعلم للعالم واللغة وتعزيز قدرته على التعبير عن واقعه بطريقة خاصة كما تسهم في بناء أسلوبه في الكلام وتكوين شخصيته اللغوية التي يتميز بها دون سواه وتتحقق هذه الكفاية من خلال ثنائيتي هما:

أ- الاستعمال:

تتظهر الكفاية التداولية عن طريق الاستعمال اللغوي السليم من جهة تطابق الأقوال والخطابات التي ينتجها المتعلم في مواقف مختلفة ومدى قدرته على توظيف آليات والاستراتيجيات الخطابية على غرار الأقوال المضمرة وخلق حوار خاص بينه وبين من يحدثه بمعنى قدرته في توجيه وتحديد حواراته وانتقاء محاوريه بناءً على المعرفة بأحوالهم وظروفهم مما يمكنه من إنشاء جسر حواري مشترك بينه وبينهم ، ثم أن قدرة المتعلم على تضمين خطاباته والتعبير عنها على نحو ضمني غير مصرح به يسهم بشكل كبير في فهمه للغة تماما كما هي في الواقع ويفتح المجال أمامه للإبداع والتميز.

وعادة ما تتبدى كفاية المتعلم التداولية في القدرة على توظيف الاشاريات توظيفا سليما فيتجاوز بذلك التكرار والمعرفة الحسية بالعالم إلى الإحالة عنه بشكل ضمني والقدرة على التعبير عن أفكاره المجردة والضمّنية ويفتح له المجال أكثر للتعبير عن خياله فتنمي قدرته على الإحالة اللفظية والمعنوية وعن الأشياء في خطاباته وتفّعل معرفته بالعالم أثناء الحديث وتكوين الخطاب.

[1] -كايسة عليك، المرجعية اللسانية للمقاربة التواصلية في تعليم اللغات وتعلمها – مكونات الكفاية التواصلية لدى متعلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي أنموذجا – أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه علوم معهد الآداب واللغات جامعة مولود معمري تيزي وزو 2014 ص:194

ب- التلقي :

تعدّ القدرة على تلقي الخطابات وتأويلها تأويلا سليما مع معطيات السياق والمقام من أوجه امتلاك الكفاية التداولية لدى المتعلم وفهمه للحوارات والخطابات الموجهة إليه وتخريجه المعاني منها تخريجا سليما بناء على اعتماده على معرفته السابقة بالعالم وتفعيل دور السياق اللغوي والغير اللغوي في فهم هذه الخطابات كما تشكل معرفة المتعلم بالأقوال التأثيرية والأفعال اللغوية أمرا أساسيا في فهمه للخطابات ومعانيها وبلوغه للمقاصد الكامنة في النصوص والخطابات المكتوب منها والشفهي وفي ذات السياق قد سعت اللسانيات النصية لتقديم تقنيات استعمال الخطاب وتلقيه تحت مسمى الانسجام النصي .

فإذا كانت القدرة على الاتساق عند التلميذ تقع على مستوى البنية السطحية للربط بين العناصر التي تشكل معمار النصّ فإن القدرة على الانسجام هي الوقوف على مجمل العلاقات المعنوية التي تخلق المعنى في فضاء النص والتي يقيمها المتعلم في أغلب الأحيان بناءً على نسيج نصي مترابط.

غير أنه في حالات كثيرة قد يبدو النصّ مفككا على مستوى السطح ويفتقر إلى الترابط الشكلي ومع ذلك يكون منسجما ذلك أن المتلقي/المتعلم في حالات كهذه يتجه إلى مستوى ثان من القراءة يمكنه من سدّ الثغرات البنيوية تحيله إلى المعاني الكامنة فيه والدلالة المبحوث عنها وهذا لا يتأتى إلا بامتلاكه القدرة على الانسجام الذي يشكل آلية أساسية لتحقيق الكفاية التداولية.

كما يتوقف الحكم على انسجام النص من عدمه على مدى استمرارية المعاني التي توفرها الأبنية الشكلية- لهذا النص ومن ثمة يبقى الحكم على انسجام النص متوقفاً على مدى توافره على هذه الاستمرارية واكتشافها من قبل المتلقي[1]وعطفا على ماسبق فإن الانسجام النصي لا يقع على مستوى

[1]-ينظر: روبرت دبو غراند، ولفغانغ دريسلر: مدخل إلى علم لغة النص، مطبعة دار الكتاب، دط، تر: إلهام أبو غزالة، علي خليل حمد 1413ـ 1993. ص: 120، 121.

النص بل يتحقق لحظة تفاعل المتعلم مع النص المقروء بغية مكاشفة المعنى والبحث عن المقصدية التي أنشئ من أجلها الخطاب وعلى هذا يعرف الانسجام على أنه "الكيفية التي تمكن القارئ من إدراك تدفق المعنى الناتج عن تنظيم النص" [1] و هو يقوم على علاقات منطقية وجملة من الإجراءات التي تضمن الترابط المفهومي واسترجاعه ويحدّدها **دي دبوغراند** في:

- العناصر المنطقية كالسببية والعموم والخصوص.
- معلومات عن تنظيم الأحداث والأعمال والموضوعات والمواقف.
- السعي إلى التماسك فيما يتصل بالتجربة الإنسانية .

•مبادئ من أجل اكتساب القدرة على الانسجام:

ويتدعم الانسجام النصي من خلال التفاعل بين معطيات النص والمعلومات السابقة بالعالم التي يمتلكها المتلقي[2] وتتعزز القدرة على الانسجام عند التلميذ بشكل خاص من خلال التطبيقات النصية والتداولية أثناء التحليل والربط بين مختلف الأجزاء المتباينة في النصّ كالاستعانة بمخططات تحليل أنماط النصوص وجملة من مبادئ الانسجام النص نوردها فيما يلي:

❖ القدرة على استخلاص البنية الكلية للنص:

يسعى المتعلم في قراءته للنص إلى الوقوف على موضوعه وتحديد فكرته الأساسية لفهم الأفكار الجزئية والوصول لمقصدية الكاتب فيبدأ بجرد الجمل المحورية التي تشكل تيمة النص وتتصل بشكل مباشر بموضوعه ، إذ أن في كل نص جملا محورية تشكل تيمته وتتصل بشكل مباشر بالموضوع المفترض أن يتبناه المتعلم فور تلقيه له بينما تمثل بقية المقاطع أو الجمل إما شرحا أو توسعا أو توضيحا أو وصفا أو إثباتا لموضوع الخطاب حتى يحقق أكبر قدر من المقبولية، ويحدد موضوع

[1]- عزة شبل محمد: علم لغة النص، النظرية والتطبيق. مكتبة الآداب ط2 القاهرة مصر2009ص: 184.

[2]- ينظر : عزة شبل محمد: علم لغة النص، النظرية والتطبيق ص: 103

الخطاب Topicأو الفكرة الأساسية "Theme" باعتباره "بؤرة الخطاب التي توحده وتكون الفكرة العامة له "[1].

ولا نتصور في خضم هذا وجود خطاب/نص منسجم في دلالته مقبول لدى مستقبليه يفتقر إلى موضوع ثابت ذلك أن افتقار النص لهذا المظهر يشكل خطرا على مقبوليته ثم "إن مجموعة المتتاليات التي ليس لديها بنية كلية تعتبر غير مقبولة في السياقات التواصلية حيث أنه عادة ما يعلق المستقبلين لنص في حالات مشابهة بعبارات تبين حيرتهم وعدم قبولهم له من قبيل "عن أي شيء تتحدث"؟ "ليس لما قلته معنى؟ "[2]،كما تشير الوقائع اليومية إلى أن ما نحمله في رؤوسنا بعد قراءة النص هي تلك العناصر المحورية التي تمثل تيمته وموضوعه العام وبناء على هذا يشكل موضوع الخطاب مرتكزا هاما لدمج الأفكار وتنظيمها على النحو الذي يضمن استمراريتها ومن ثم تدفق المعاني نحو موضوع موحد كلي فضلا عن أنه يمثل أحد المؤشرات الهامة التي تربط المتعلم بالنص والعالم ومعارفه السابقة وتعزز قدرته على الانسجام .

❖ **القدرة على تمييز التدرج Progression في النص**

يقتضي اكتساب التلميذ للقدرة على الانسجام قدرته على الانتقال من فكرة إلى أخرى بما يضمن عدم التناقض والتتابع المنطقي للمعاني وضمان الاستمرارية الدلالية للنص ذلك أنه في كل الأحوال وحدة دلالية كما يسميه محمد خطابي، وفي ذات السياق يشير شارول " Michal Charolle" إلى أنه ليكون النص منسجما يجب أن يصاحب تدرّجه مضمون دلالي متجدد على الدوام[3].

[1]- عزة شبل محمد: علم لغة النص، النظرية والتطبيق (مرجع السابق) ص: 191

[2]- ينظر: محمد خطابي: لسانيات النص ـ مدخل إلى انسجام الخطاب ـ ص : 44، 45. (مرجع سابق)

[3]- ينظر: المرجع نفسه ص: 79

ويرتبط هذا التدرج بالتتابع المعنوي والمفهومي له كما يشترط لتوازنه وانسجامه حركية منظمة في الانتقال بين المعاني والجمل بحيث ترتبط المعلومات اللاحقة بالسابقة لتصير هي الأخرى منطلقا لبناء معلومات جديدة وهكذا يسير النص وفق مبدأ التطور والنمو بحيث يفترض أن تضيف كل جملة معلومة جديدة شريطة أن تربطها بسابقتها علاقة منطقية فيتشكل المعنى في النص ليربط السابق-المعنى المكتسب -باللاحق - المعنى الجديد - في إطار شامل وكلي يخدم تيمة النص الكبرى.

❖ **احترام مسار النص:**

لكل كيان لغوي مقبول خطة محكمة تضم تقديما وعرضا وخاتمة تضمن تسلسل أفكاره وطرحها بطريقة تفضي إلى فهم المقصود وتحقيق غاية النص وبهذا ويعدّ الاختتام على غرار التقديم عنصرا هاما يسهم في انسجام الخطاب وتقبله وتتحقق هذه القدرة عند التلميذ من خلال تعويده على احترام مراحل النص بما يضمن تحقيق مقبوليته من جهة ولا يخل بدرجة إعلاميته وقبوله لدى المتلقي ويستثمر هذا العنصر في حمل التلميذ على إعادة بناء النص وفق خطة ومسار جديد كأن يرتب أفكار النص بطريقة جديدة فيقترح مقدمة ومسار ونهاية للنص ويمكنه هذا من اكتساب القدرة على التدرج في طرح المعلومة من جهة واحترام تسلسل النص .

❖ **القدرة على توظيف مبادئ الانسجام العامة:**

لايرتبط اكتساب القدرة الانسجام عند التلميذ على تمكنه من العناصر السابقة فقط بل من الضروري امتلاك المبادئ العامة لولوج عالم النص واستثمار الطاقات الخارجية لفهمه إلى جانب التركيب ونجمل ذلك:

السياق Contexte: يعد السياق من العناصر الهامة التي لا يتحقق الانسجام النصي إلا بها إذ يجب على منتج النص أن يأخذ في حسبانه التركيب اللغوي المناسب الذي يمنحه ميزة تضّمينه للمعنى

المقصود وكذا مختلف السياقات والمقامات والظروف الخارجية التي تقام فيها هذه العملية الحوارية إضافة إلى معرفته بالخلفية المعرفية والثقافية للمتلقي بحيث تسمح له بالتأويل المناسب للمعنى الحرفي الذي يقدّمه في الخطاب إلى المقصود الذي يرمي إليه وبناء على ما سبق يصّبح السياق حاضرا في كل نصّ بل ملازما له.

وفي ذات الشأن يذهب "**هالداي** " "**رقية** "إلى أن مصطلحي السياق والنصّ متلازمان مع بعضهما البعض فهما مظهران لنفس العملية فلكل نص **Text** يوجد نصا آخر مصاحب له وهو السياق **Context**، ولا يشترط أن يكون هذا النص قولياً بل يشتمل على العوامل اللغوية والغير لغوية كنغمة الصوت وإيقاع الكلام وحركة العين وإيماءات الجسد[1]، وعادة ما يقف التلميذ على سياق النصّ في عملية تحليله للنصوص التعليمية في الخطوات الأولى من التحليل من خلال مرحلة التعرف على صاحب النصّ والظروف التي عاشها كما يجد ما يحيله على بعض الأفكار التي قد تبدو له مبهمة في البداية.

وينقسم السياق إلى قسمين رئيسين، فعندما تتوالى العناصر التي يتحقق بها التركيب والسبك نسميه سياق داخلي وهو سياق توجده مكونات التركيب ومعطيات التعبير أما في حالة توالي الأحداث التي صاحبت الأداء اللغوي فيسمى سياق الموقف وهو سياق خارجي يتعلق بظروف المحيطة بالخطاب[2]، وقد حصر هايمس خصائص السياق في :

- **المرسل:** منتج النص.
- **المتلقي:** المستقبل للنص.

[1]- ينظر: عزة شبل محمد علم النص، النظرية والتطبيق ص: 08 (مرجع سابق).

[2]-ينظر: محمود جلال الدين سليمان، علم اللغة النصي وتطبيقاته في تعليم العربية، عالم الكتب، ط1، القاهرة ، مصر 2017ص 38.

- **الحضور:** وهم الأشخاص المحيطين لحظة تلقي النص.
- **المقام:** مجمل الملابسات الزمكانية والظروف الفيزيائية المحيطة بالحدث الكلامي
- **القناة:** طريقة التواصل بين طرفي الاتصال عبر كتاب، إشارة. . . .
- **النظام:** الأسلوب اللغوي المستعمل، اللغة، اللهجة. .
- **شكل الرسالة:** أو الغرض العام الذي تصب فيه، جدال، دردشة خرافة. . .
- **المفتاح:** تقويم الرسالة.
- **الغرض:** غاية منتج القول ونتيجة الحوار.

ويضيف هايمس أن السياق ضروري لفهم الخطاب فهو يساعد محلّل الخطاب على اختيار التأويل المناسب من خلال حصر قائمة التأويلات المتاحة ودعم التأويل الأقرب إلى معنى النص[1].

***مبدأ التأويل المحلي:** يهدف هذا المبدأ إلى تقييد التأويل من جملة التأويلات المتاحة التي يفترضها القارئ بناء على السياق وتتضمن المؤشرات الزمنية والمكانية كالإحالة إلى شخص معين. . ويسهم التأويل المحلي في وصول المتلقي إلى تأويل معقول للنص من خلال حصر التأويلات وتقليلها واستبعاد التأويلات غير المنسجمة مع الخطاب فقول الكاتب في مقطع ما " الآن " يشير حتما إلى وقت الخطاب لا وقت آخر[2].

***مبدأ التشابه:** إن تراكم التجارب وكثرة مواجهة الخطابات في الحياة اليومية يسهم بشكل كبير في تصنيفها واستخلاص الخصائص النوعية والمميزة لها وإدراك الثوابت والمتغيرات وفهم الخطابات الجديدة ومواجهتها بناء على الخبرة المكتسبة والتوقع عن طريق مبدأ التشابه والتعميم فكثيرا ما يسعى

[1]- ينظر: محمد خطابي: لسانيات النص ـ مدخل إلى انسجام الخطاب ـ ص52 (مرجع سابق).

[2]- ينظر: المرجع نفسه ـ ص56.

المتعلم إلى تأويل وفهم الخطابات الجديدة في ضوء خبرته وتجاربه السابقة فينظر إلى الخطاب الجامع خطابات سابقة تشبهه مما يسهل عمليتي الفهم والتأويل. [1]

ويكتسب مبدأ التشابه عند التلميذ من خلال المقارنة واستحضار الأحداث المشابهة والكفاءات ليتعايش مع النص من أجل فهمه فيستحضر تجاربه مع العالم داخل النص مما يسهل عملية تأويله واستنطاقه.

- **مبدأ التعريض:**

ذلك أن كل نص ينطلق من نقطة بداية تنطلق منها الأفكار ويتعلق مفهوم التعريض بالارتباط الوثيق بين ما يدور في الخطاب وأجزائه وبين عنوان الخطاب ونقطة بدايته وبالتالي فإن في الخطاب مركز جذاب يؤسسه منطلقه وتحوم حوله بقية أجزائه، ويشكل العنوان أحد المظاهر القوية لتعريض الخطاب ويؤكد الخطابي إلى أن التعريض كإجراء خطابي مهم ينمي أحد الموضوعات أو القضايا في النص فمثلا تغريض شخص في أحد النصوص يكون بتكرير جزء من اسمه أو استعمال ظرف زمان يخدم خاصية من خصائصه أو تحديد دور من أدواره في فترة زمنية كما يتم التعريض عموما بالإحالات الضميرية المتنوعة الكامنة في المقاطع النصية وغيرها[2]

- **اكتساب قدرة التعبير عن المقاصد**

تعدّ القصّدية مقوماً هاماً يقوم عليه الخطاب/النص إذ أن الغاية الأساس من الاستخدام اللغوي هي تحقيق الاتصال والإبلاغ ومن هنا فإنه لا يتوجه شخص إلى آخر بالكلام إلا إذا كان

[1]- ينظر: محمد خطابي: لسانيات النص ـ مدخل إلى انسجام الخطاب ص: 57، (مرجع سابق).

[2]- ينظر: المرجع نفسه ص: 59. .

يقصد من وراء خطابه مقصودا معينا لذلك " يتخذ من الوسائل الكلامية والمقامية ما يعين السامع على إدراك مقصود المتكلمين تبعا لتفاوت قدراتهم العقلية واللغوية والثقافية "[1].

وتعد القدرة على التعبير عن المقاصد أبرز مبادئ الكفاية التداولية لتلميذ بل تشكل الغاية الأساس من وراء تعليمه للغة فالمقصدية إذا هي نية منتج الخطاب التلميذ في إبلاغ رسالة ما يتخير بموجبها الوسائل اللغوية والغير لغوية المتاحة لديه والكيفية التي ينظّم بها خطابه بحيث تؤدي في الأخير إلى تحقيق تلك الغاية، وقد يلجأ إلى تضّمين قصده من خلال خرق المقصود فيما يخصّ بناء النص وانسجامه لغاية ما تتصل بقصّده فلا يؤثر التغاضي عن تقبلية النص وتحقيق وظيفته مادام الخرّق والتغاضي جاء لتحقيق القصد نفسه ويقول دبوغراند في ذات السياق" إن منتج النص يقوم أحيانا متعمدا بإفساد التماسك المعنوي للنص بغية الوصول إلى نتيجة ما قد يؤدي إلى احتواء النص على خلل في السبك **Cohesion**أو الحبك **Coherence** إلى فقدان النص للتقبلية مادام الخلل في نطاق الأحداث القصدية التي تتجه إلى هدف"[2].

وبناء على هذا تصبح القصّدية دافعا رئيسا لتنظيم الخطاب وتشكيله على النحو الذي يمكّن منتجه من تمرير رسالته من أجل متابعة المتلقي لمقاصده ومن ثمة وتحقيقها.

- **امتلاك القدرة على مطابقة الكلام للمقام:**

وتبرز القدرة على مطابقة الكلام للمقام في اختيار التلميذ للصيغ والعبارات التي تتناسب مع المواقف والمقامات من جهة والقدرة على التعبير ومخاطبة كل فئة بالأسلوب الذي يناسبها ونجد مثال ذلك في التراث اللغوي ما أو رده أبو الهلال العسكري " فالواجب أن تقسم طبقات الكلام على طبقات الناس فيخاطب السوقي بكلام السوقة والبدوي بكلام البدو. . . ولا يتجاوز به عما يعرفه

[1]-محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، دط، الإسكندرية، 2000ص: 89.

[2]- ينظر : عزة شبل محمد : علم لغة النص، النظرية والتطبيق، ص: 28(مرجع سابق) .

إلى مالا يعرفه فتذهب فائدة الكلام وتعدم منفعته"[1] فيتدرب المتعلم على فنون الرد والأساليب البلاغية الحكيمة التي تمكنه من حسن التخلص وكذا آليات وأساليب الحوار والنقاش.

ويمثل المقام أحد المعايير والمقومات الهامة التي تسهم في نجاح الاتصال بين أطراف النص وتعزيز قبوله وفهمه،إذ لا مناص في أن لا تكتمل نصية نص ما لم يراعي منشأه جل الظروف والسياقات المحيطة به"وهي تتضمن العوامل التي تجعل النص مرتبطا بموقف سائد يمكن استرجاعه"[2] ذلك أن المتلقي في محاولة فهمه لنصّ يلجأ إلى جملة من الاستنتاجات القولية التي تحيله إلى الفهم وهذا بدوره يستوجب منه ضرورة تجاوز البناء أو السطح اللغوي للنص إلى الوقوف على أبعاده التداولية وهذا لا يتأتى إلا بربط هذا النصّ في سياقه العام ومجمل الظروف والملابسات التي أنشئ ذلك أنه في كل الأحوال"ينبغي للنصّ أن يتصل بموقف يكون فيه تتفاعل فيه مجموعة من المرتكزات والتوقعات والمعارف، وهذه البنية الشاسعة تسمى سياق الموقف"[3].

فالمتكلم أو منشئ النصّ ينبغي عليه أن يراعي في ذلك متلقيه ونوع المعاني وطريقة التعبير التي يقدم بها مقصوده إذا ماكانت تتناسب وقدرة المتلقي المتوجه إليه بالخطاب على فهمها واستيعابها كما يجب أن يعتدّ بالظروف والشروط والمقامات والأحوال التي تسهم في نجاح اتصال وتحقيق غاية النصّ، وهي شروط يأخذها منتج النص بعين الاعتبار لبلوغ مقصديته وإحراز المنفعة المتمثلة في التأثير في المتلقي أو إقناعه أو إخباره بأمر ما.

من جهة أخرى ويذهب "**براون ويول**"إلى "أنه يتحتم على محلل الخطاب أن يأخذ بعين الاعتبار السياق الذي ورد فيه مقطع ما من الخطاب ومن الوحدات اللغوية التي تتطلب أكثر من

[1]- أبو هلال العسكري: الصناعتين الكتابة والشعر- تحقيق مفيد قميحة دار الكتب العلمية ط2، بيروت لبنان ص: 38.

[2]- روبرت دبوغراند : النص والخطاب والإجراء تر: تمام حسان ص: 104(مرجع سابق).

[3]- المرجع نفسه ص: 91 .

غيرها معلومات عن السياق لتيسير فهمها نورد الأدوات الإشارية مثل "هنا الآن أنا، أنت، هذا وذاك.....فإذا أردنا أن نفهم مدلول هذه الوحدات إذا ما وردت في مقطع خطابي استوجب ذلك منا على الأقل معرفة هوية المتكلم والمتلقي والإطار الزماني والمكاني للحدث اللغوي"[1].

وبناء على هذا فعمليات الاستنتاج والتحليل التي يقوم بها كلا من محلل الخطاب والمتلقي تبنى على المعلومات الاجتماعية والثقافية واللغوية المتضمنة في القول نفسه وهي تفسيرات وتحليلات يفرضها المقام والموقف الذي أنشئ فيه الخطاب.

والواقع أن امتلاك القدرة على مطابقة الكلام للمقام قد عنيت باهتمام خاصّ في البحوث اللسانية النصية ومحللي الخطاب نظرا لأهميته البالغة في فهم النص كما أنه قد أخرج الدراسة اللغوية من مستوى إلى آخر أبعد فهو معيار يحيل إلى تجاوز الوصف النحوي واللغوي إلى مستوى ثالث وهو المستوى التداولي ذلك أن دراسة النصّ في كل الأحوال لن تكون كافية بالوقوف فقط عند وصف بنياته النحوية أو الدلالية الداخلية بل لابد من تجاوزها هذه دراسة على مستوى الخطاب وهو ما يعني الاهتمام ببنية السياق والعلاقات بينها وبين النص[2]

3-1 الكفاية الثقافية: (ملائمة السياق الاجتماعي لعملية التواصل)

وتهدف الكفاية الثقافية إلى تحسين القدرات اللغوية المكتسبة وتعميق المعارف اللغوية بصورة تسهل التواصل، وتمكن من اكتشاف الأحاسيس والانفعالات والأفكار الجديدة والإعراب عنها بسهولة ووضوح. تنجم هذه الكفاية عند التلميذ من خلال معرفته بالعالم وكثرة القراءة وتراكم المعرفي للنصوص(التناص) داخل ذهنه كما تُكتسب من خلال الممارسة الثقافية

[1]- براون يول: تحليل الخطاب، تر محمد لطفي الزليطي، منير التريكي ص: 35(مرجع سابق)

[2]- ينظر: محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم اللغة النصي ومجالات تطبيقاته ، ص: 99(مرجع سابق).

والاجتماعية للغة داخل المجتمع مما يمكنه من التفريق بين أنواع مختلفة من النصوص والتفريق بين المكتوبة منها وتقاليدها والشفهية ومميزاتها وبين ما تم قراءته مسبقا والمعرفة الجديدة عنه كليا،

ويعد التناص من المقومات الأساسية لتشكيل الخطاب وتنمية الكفاية الثقافية إذ تعرف الباحثة الفرنسية جوليا كريستيفا النصّ في ضوء هذه الميزة على أنه ترحال وتداخل نصي، ففي فضاء نص معين تتقاطع وتتنافى ملفوظات عديدة مقتطعة من نصوص أخرى"[1]، فالتناص هو تعالق نص بآخر بحيث يتماهى ويتبدد فيه فيصير مدمجا لايمكن تفريقه عن النصّ الجديد ملكية لمنتج النص الثاني فيكتسب وجوده وكيانه من بناء على النص الأخر.

ولعل سائلا يسأل ما علاقة لسانيات النص بهذا المعيار الذي كثيرا ما ارتبط بالدراسات النقدية والنصوص الأدبية الإبداعية أكثر من النصوص العادية المستخدمة في الخطابات اليومية والدافع الذي دفع جل الباحثين إلى اعتباره أحد المقومات الهامة التي لابد منها في بناء النصوص والخطابات على اختلاف أصنافها الأمر الذي دفع دبوغراند ودريسلر إلى ضمّها ضمن المعايير التي لا تكتمل نصّية نص ما إلا بوجودها.

ويجيب أحمد عفيفي عن هذا التساؤل بقوله "الحقيقة أن التناص بهذا المفهوم يندرج بعمق شديد داخل الدراسة النقدية والأسلوبية وهي إن كانت كلها تخدم نحو النص وتتعالق بشكل أو بآخر، فإنني أبادر إلى القول بأن التناص الذي يخدم نحو النص إنما يحمل خصوصية التطبيق فلا بد من أن تكون هذه المفاهيم والصور المطروحة بين نص حاضر ونصوصأخرى غائبة فإن التناص المقصود هنا ينصبّ على النصّ الواحد دون نصوص أخرى"[2].،والنص، كعلاقة السؤال بالجواب، وعلاقة التلخيص بالنص الملخص وعلاقة المسودة بالتبييض وعلاقة المتن بالشرح وعلاقة الغامض

[1]- جوليا كريستيفا : علم النص، تر: فريد الزاهي ص: 21(مرجع سابق).

[2]- أحمد عفيفي: نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي: ص: 83(مرجع سابق).

بما يوضحه، وعلاقة المحتمل بما يحدد معناه"[1]ومما يمكن استنتاجه أن تمام حسان وسع في مفهوم التناص ليشمل علاقات التداخل الترابطي بين أجزاء النص الشكلية والمعنوية وهذا ما يخدم نحو النص.

وبناء على ماسبق فإن وجود تناص بهذا المفهوم في نص ما يحيل بالضرورة على ترابطه الجيد أي اتساقه، ومن جهة ثانية فإن بعض العلاقات التي يمكن أن نسميها علاقات تناصية - حسب هذا المفهوم- كعلاقة السؤال بالجواب أو علاقة المفسر بالمفسر يخدم بدوره النص ويسهم في اكتماله الدلالي أو بتعبير آخر يوضح الغموض ويقلل الاحتمالات الدلالية الواردة في ذهن المتلقي وجزء من أجزاء النص يقترب من المعنى بسهولة وبهذا يخدم هذا النوع من التناص نحو النص بصورة كبيرة[2].

أما الدارسان دي بوغراند ودريسلر فقد قدما تعريفا للتناص في ضوء عمليتي الإنتاج والتلقي يتعلق بصورة أولية بمعرفة المتلقي للعالم فيفسر النص في ضوء معرفته هذه المعرفة تشكل نصوصا في ذهنه تتداخل لحظة تلقيه للنص مع النص الثاني الذي يحاول فهمه فيتم التناص هنا لا على مستوى النص بل على مستوى آخر خارج إطاره وهو ذهن المتلقي فتتداخل النصوص المخزنة السابقة في ذهنه مع النص الذي بصدد فهمه فيسفر هذا التعالق في الأخير فهم النص وإعادة إنتاجه من جديد فيولد نصا متداخلا آخر.

وبناءا على هذا المفهوم يصبح التناص ضرورة وشرطا أساس لإنتاج النص وفهمه بل مقوما للحكم على نصيته، إن "التناص شيئلا مناص منه لأنه فكاك الإنسان من شروطه الزمانية، والمكانية، ومحتوياتها، ومن تاريخه الشخصي أي من ذاكرته فأساس إنتاج أي نص هو معرفة

[1]- أحمد عفيفي: نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي ص : 83.

[2]- ينظر: المرجع نفسه ص: 83.

صاحبه للعالم وهذه المعرفة هي ركيزة تأويل النص من قبل المتلقي أيضا"[1]كما يمكن أن يتم التناص على مستوى عملية الإنتاج النصي من خلال " الاستشهاد بالنص أي الطرق التي يستعملها الناس في الانتفاع بالنصوص المشهورة أو في الإحالة إليها وفي وسع منتج النص مبدئيا أن يستشهد بأي نص سابق متيسر له غير أن النصوص المشهورة هي من الناحية العملية أكثر مناسبة وملائمة ويعود هذا إلى سهولة تيسير وصول جمهور المستقبلين إليها فقد تبعد الشقة الزمنية بين إنتاج النص الأصلي وإنتاج النص اللاحق بعد"[2]

2-أثر الكفاية النصية في تحقيق المعاودة الإنتاجية لدى المتعلم:

إن أبرز ما تروم إليه الكفاية النصية هو قدرة المتعلم على التلقي والإنتاج وإن كان هذا الإنتاج ليس خاما، ففعل الإنتاج في سياق التعلم يرتبط بالمعاودة ومحاولة النسج الأولية وفق النموذج المثال-النص المدروس-بحيث تنجم هذه القدرة عن مختلف أساليب التلخيص والاقتباس والتضمين التي تكون مرتبطة بالنص المقرؤ في مرحلة أو لية كإنتاج معاود إلى غاية التحرر والإنتاج

2-1الإنتاج المعاود:

يحتمل مفهوم "إعادة الكتابة (la réécriture) كل صنوف التقييدات الأولية للمتعلم الكاتب من خربشات وهوامش ومسوّدات حوافّ حين تحوّل إلى متن ونصّ منظّم مؤلّف وأنشطة التلخيص والتعليق والإثراء والنشر والتوسّع والمحاكاة والأسلبة المباشرة وغير المباشرة والحذف والاجتزاء والنصّ على النصّ وتحويل المنظوم إلى منثور والمرئيّ والمسموع إلى ملفوظ فمكتوب"[3]ويشمل ذلك

---

[1]- محمد مفتاح : تحليل الخطاب الشعري إستراتيجية التناص ص: 123(مرجع سابق).

[2]- روبرت دبوغراند، ولفغانغ دريسلر: مدخل إلى علم لغة النص ص: 238(مرجع سابق)

[3] - **ينظر** الموقع http: //www. tunisie-education. com/threads/10993 حصص الإنتاج الكتابي من مفهوم الكتابة إلى الإنتاج المعاد مقال لسلوى العباسي منشور في موقع بحوث تربوية وبيداغوجية 30 ديسمبر 2017 اطلع عليه يوم 2018/4/1.

أيضا الانتقال من مقامات الوصف إلى مقامات السرد والحجاج وتغيير المساقات النصية بأخرى مقولية خارجية عن النمط الخطي وتوظيف ألعاب التلخيص والتقليص والموازنة والتحرير والمساواة والإيجاز والتوسع والإطناب والتقويم حتى يصير العمل الكتابي مدونة ألعاب نصية على حد تعبير الدكتورة سلوى العباسي .

إنّ المعاودة الإنتاجية للنص المكتوب والمسموع لهي من أبرز المسالك التعليمية والتي تنمى فيها وعلى إثرها الكفاءة النصية للمتعلم من خلال استثمار درس النصوص الأدبية بعده عملا ورشيا امتراسيا مثمرا بعيدا عن اجترار المكتوب والأحكام القيمية النقدية المبنية على الذي الشروح البلاغية والتكرار والتلقين والمحاكاة وأسلوب السؤال والجواب الذي يعتمد على الجمل أكثر منه على النصوص ويعود التلميذ على الكسل التحريري والعسر النصي قراءة وإنتاج في المرحلة الثانوية بشكل خاص والتي يضطر المعلم فيها إلى التقيد بالمكتوب والتركيز على فهمه وإفهامه وكذا الاعتماد على الشرح والتلقين وتغييب دور المتعلم وتعويده على الإنتاج.

ثالثا: القراءة المدرسية من البناء إلى التفاعل:

1-في مفهوم القراءة:

على الرغم من التراكم النسبي للدراسات التي حاولت التأسيس لمفهوم القراءة وإشكالاتها إلا أنه لايزال مفهومها عالقا يتأرجح بين السؤالان البيداغوجي والنقدي، فلم تتردد البيداغوجيا في الاحتفاظ بمفهوم قار للقراءة المدرسية منذ عصور إلا أنها في الوقت ذاته تستبيح لنفسها الاستفادة من كل إبدال يقع من جهة التصورات والإشكالات النظرية والمنهجية النقدية لذات المفهوم.

وقد تعددت مفاهيم القراءة عبر المسار الزمني في الحقلين النقدي والبيداغوجي فاتخذت مدلولات عديدة، وانعكس هذا التعدد الايجابي"حين فسرت آلية الفعل القرائي، على أنها تجاوز لحدود التماس الصوتي لمقاطع الكلمات منفصلة أو مجتمعة،عن طريق التهجئة،أو رسم صورة بصرية

للرمز المكتوب في المخيال والتعرف إليه نطقا، وهذا التجاوز، إنما هو تجاوز للآلية الميكانيكية، التي تكتفي بسطح المقروء وامتدادها لأفقي إلى مستوى يخو باتجاه عمودي يسعى إلى إعادة التشكل والإنتاج"[1]ويتوزع مفهوم القراءة ضمن معلمين اثنين لا يقل كل معلم شأنا من الأخر فهما متكاملان لحصول الفعل القرائي السليم ويقع المعلم الأول على مستوى الشكل بينما يرتبط الثاني بفعل البناء ومعاودة الإنتاج سنوردهما فيما يلي بالتفصيل:

1-1القراءة الآلية (المستوى الأول):

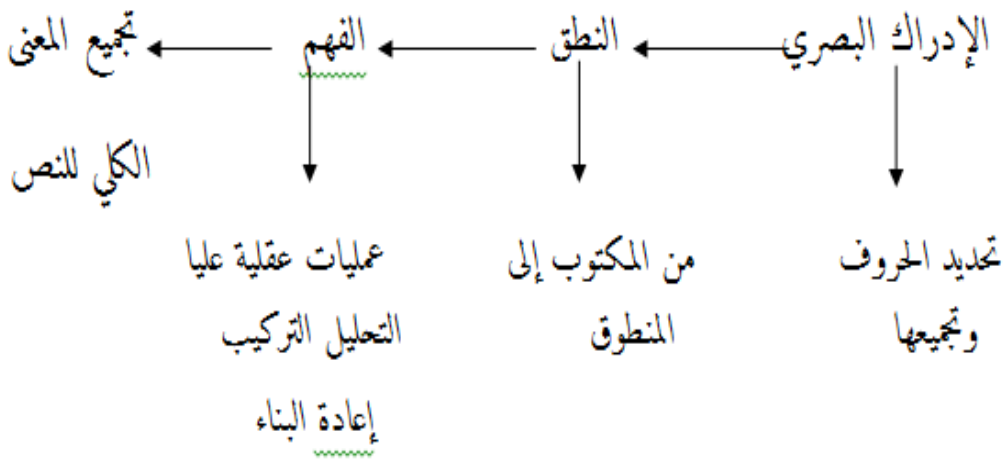
يعرف غاليسون **galisson**"وكوست **coste**"القراءة بأنها" عملية تحديد الحروف ثم تجميعها لفهم العلاقة بين المكتوب والمنطوق. . . أو هي عملية إرسال صوت مرتفع لنص مكتوب والانتقال من النظام الكتابي إلى النظام الشفوي بحيث تجب معرفة القوانين التي تتحكم في التبديل المكاني للكلمات. . . عملية تحريك الصوت على ماهو مكتوب لمعرفة المضمون"[2]،والقراءة بهذا المفهوم تعني جمع الحروف وضمّها إلى بعضها البعض ضمن نسيج نصي متتالي ونطقها من أجل الوصول إلى المعنى، ويقتصر هذا التعريف على العمليات الفزيولوجية والفيزيائية والنفسية التي تصحب الفعل القرائي في بعده الميكانيكي بعيدا عن كل ما يتعلق بالعمليات الذهنية وما يرتبط بها من ملكات عقلية عليا تصحب عملية تشكيل المعنى وإنتاجه انطلاقا من عملية تجميع الحروف ونطقها، غير أنه سرعان ما توصل البحث البيداغوجي في وقت لاحق إلى " أن القراءة ليست عملية

[1]- مغزي أحمد سعيد: النص الأدبي وتعليمية اللغة العربية – دراسة وصفية لواقع التفاعل اللغوي لدى تلميذ التعليم العام في الجزائر– أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم ،جامعة مدم تلمين دباغين سطيف 2، قسم اللغة العربية وآدابها 2016/2015، ص: 63.

[2]- لطيفة هباشي: استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة ص: 12 (مرجع سابق).

ميكانيكية بحتة يقتصر فيها الأمر على مجرد التعرف والنطق بل إنها عملية تماثل لجميع العمليات التي يقوم بها الإنسان وهويحل المسائل الرياضية فهي تستلزم الربط والاستنتاج"[1].

وبناءً على ماسبق تم تجاوز المفهوم الميكانيكي الضّيق المحصور في العمليات الميكانيكية المرتبطة بالبصر والنطق إلى الاهتمام بالمعنى وبعد العمليات السابقة وتحولت القراءة بذلك إلى رحلة البحث عن المعنى الكامن بين طيات النص وبالاعتماد على الملكات العقلية العليا(التفكيك، التحليل، التركيب، إعادة البناء . . .) إلخ وتتطلب عملية القراءة خطوات في هذا المستوى مراحل فيزيولوجية وفيزيائية ونفسية يمكن أن نلخصها في شكل الآتي :



الشكل:-07-مراحل القراءة الفزيلوجية الفزيائية والنفسية

1-2القراءة التفاعلية الإبداعية (المستوى الثاني):

يتحول الفعل القرائي في هذا المستوى من التلقي الميكانيكي إلى التلقي الواعي وصولا إلى الإنتاج حيث يتحول القارئ (التلميذ بالمفهوم البيداغوجي) من متلقي سلبي للنص إلى مسهم في إنتاج المعرفة وخلقها، وترتبط القراءة هنا بالإبداع" إذ لا يقتصر المتعلم فيها على إدراك الكلمات والرموز

[1]- الحرشاوي السعدية: فعل القراءة من النص إلى المعنى مجلة البحث البيداغوجي (ديداكتيكا) العدد2 يناير 1992،دار الحطابي للطباعة والنشر الجديدة المغرب ص: 17.

وحسب بل يسعى إلى تحديد العلاقات القبلية والبعدية ومعرفة الحقائق المفروضة في النص الذي يضبط مسيرة المعلّم إلى حد ما نظرا لانطوائه على مجموعة العناصر أو العوامل الموجهة التي تسمح له بمراقبة صيرورة التفاعل التواصلي القائم بينه وبين المتعلم"[1]

- 2مسارات القراءة التفاعلية في ضوء لسانيات النص :

إن تجديد المسارات الكبرى للفعل القرائي في مرحلة التعليم الثانوي أصبح ضرورة لامناص منها خاصة وأن التلميذ في هذه المرحلة يكون قد اكتسب آليات القراءة المنهجية والتعامل مع النصوص مبدئيا وله القدرة على التحليل والنقد ومعاودة الإنتاج وهذا لا يتحقق إلا من خلال اعتماد منهجية تفاعلية تتوزع في اتجاهات مختلفة .

وقد توسلت الباحثة بناءً على قراءات عديدة لبعض الباحثين في ذات الموضوع منهم الدكتور لحسن بوتكلاي[2] إلى اقتراح مسارات مفصّلة للفعل القرائي المدرسي وفق منهجية تفاعلية تقضي ببناء المعنى السليم نعرضها فيما يلي:

التلميذ (القارئ) ⟵ النص (المقروء)

القارئ (الأستاذ) ⟵ القارئ التلميذ (القارئ)

النص (المقروء) ⟵ التلميذ (القارئ)

القارئ (التلميذ) ⟵ التلميذ (القارئ)

الشكل -08- يبين مسارات القراءة التفاعلية في المرحلة الثانوية

[1] - عبد الكريم شرقي : من نظريات القراءة إلى فلسفة التأويل ط1، منشورات الاختلاف 2007 الجزائر ،ص: 220.

[2] - ينظر: لحسن بوتكلاي تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل ، أفريقيا الشرق، المغرب الدار البيضاء ص.1

2-1-المسار الأول: التفاعل من التلميذ نحو النص :

إن النص معنى حي مؤجل يولد ويتحدد معناه بعد فعل القراءة ، إذ تشكل القراءة بؤرة بؤرة حياته ولا يمكن القول أن معناه محدد لذا فإن التلميذ في هذه المرحلة يتحرر من كل الأحكام المسبقة قبل الولوج إلى عالم النص ، ويشكل الفعل القرائي في هذا المسار عملية خلق لا اكتشاف ماهو موجود سلفا فيقبل التلميذ على النص لبناء فرضيات القراءة واقتراح معاني من منظوره الخاص فيتفاعل اتجاه النص دون قيود أو توجيه أو معايير ، بحيث تشكل هذه المرحلة لحظة اللقاء ومواجهة النصّ ويمكن أن ندرجها في المرحلة الأولى من القراءة المدرسية [1].

إن هذ المسار يحقق بحق أكبر قدر من إعلامية النص من منظور لساني نصي وهي أحد المعايير التي تدعو إليها المقاربة النصّية التي سرعان ما تتبدد بمجرد التوجيه الأولي من قبل الأستاذ فيفقد النص بريقه في نظر التلميذ، ولا شك في أن دور التلميذ في هذه المرحلة بالذات يمنحه شعورا عميقا ببناء النص من جديد دون قيود أو توجيهات .

2-2-المسار الثاني : التفاعل من القارئ الأستاذ إلى القارئ(التلميذ) نحو النص: بعد الفراغ من المسار الأول يكون التلميذ قد كوّن فرضيات حول النص ينطلق منها لبناء المعنى حسب مفهومه دون توجيه، حيث أن هذه الفرضيات تشكل مشروعا قرائيا أو ليا غير معمق ناتج عن قراءة استكشافية تجعله متحمسا للقبض على المعنى الحقيقي للنص ، ويأتي المسار الثاني معمقا للفرضيات التي توصّل إليها المتعلمون في المرحلة السابقة لدحض أو إثبات ما بنوه سلفا ويكون دور الأستاذ هنا كعنصر وسيط في القراءة المدرسية ليوجه التلميذ نحو الفهم السليم للنص إذ تنحصر مهمته في تقديم توجيهات حول السياق والبنية والدلالة.

[1]- ينظر: لحسن بوتكلاي تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل ص:109.

2-3-المسار الثالث :من النص(المقروء) نحو التلميذ (القارئ) :

في هذه المرحلة يعود التلميذ إلى النص من جديد غير أن هذه المرة يقّبل عليه وهو مسلح بتوجيهات الأستاذ وتصويب معمق للفرضيات التي بناها مسبقا.

إن إقبال التلميذ على النصّ من جديد هي عودة من أجل التصّحيح والتمّحيص لفرضياته التي صحّت بعد التصحيح والتصويب، فيقبل على النص مدركا للنقاط والبؤر المحورية التي يشتق منها المعنى فيبدأ بإحصاء الظواهر اللغوية والأسلوبية (أدوات الاتساق والانسجام النصي) من خلال التأمل الدقيق للنص والقراءة الواعية والممعنة والفاحصة لكل جزئية من جزئياته بخلاف القراءة الأولى التي يغلب عليها الطابع العشوائي الإجمالي ويعد المسار الثالث من أهم المسارات القرائية في عمر التحليل النصي ذلك أن رصد المؤشرات النصية المتعلقة بفرضية من الفرضيات ليس بالأمر الهين ثم أن مكمن الصعوبة هو كيف تتطابق الفرضيات مع المؤشرات ؟

2-4-المسار الرابع: التفاعل من القارئ (التلميذ) إلى القارئ (التلميذ) نحو النص:

يشكل هذا المسار تواصلا أدبيا مثمرا بتوجيه من الأستاذ وخلق قراءة تفاعلية[1] حيث يقارن التلاميذ بين قراءتهم ويسعى كل واحد منهم إلى تأكيد فرضيته، كما تشجع العمل الجماعي التفاعلي وتبادل الرؤى والأفكار ويستثمر التلميذ هنا طاقاته النصية المتوفرة كالتناص ، ومقدرته النصية التي تعتمد على تسخير أدوات الانسجام ومطابقة الكلام للمقام والقدرة على تضمين المعلومات بما يضمن درجة مقبولية ما يقول لزميله التلميذ .

بناء على ماسبق تشكل المسارات التفاعلية للقراءة المدرسية محطات لتنظيم القراءة والتحليل التي يصاحب الأستاذ التلميذ خلالها في كافة المراحل باعتباره الوسيط ويشرف على المعاودة الإنتاجية للنص الأدبي وتنظيم القراءات والتفاعل داخل الصف.

[1]- ينظر :لحسن بوتكلاي تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل .109.

رابعا- لسانيات النص وتعليم النصوص الأدبية:

ومع تحول الدرس اللساني النصي في السنوات الأخيرة من الجملة كأطروحة للدراسة صوب النصّ خاصة وأن أثبتت دراسة الجملة قصورها في حل العديد من قضايا اللغة الاستعمالية اتجه الدرس اللساني الحديث صوب النص والخطاب كأفق للاستعمال اللغوي ووحدة التعامل اليومي ولما كان النص القاسم المشترك بين جميع العلوم والسياقات التي ترد فيها اللغة باعتباره الحامل الناقل لمفاتيح الوعي في الإنسان والأمة ،وعلى إثر هذا اكتسب النص أهمية بالغة ف"تسارعت العلوم المعضودة بالمناهج في السنوات الأخيرة إلى احتواءه بوصفه ممثلا شرعيا للغة الطبيعية ،ونموذجا فعالا للتفاعل بين اللغة وغيرها من المعارف، وتقوى أهمية محاورة النص وازداد الاهتمام به في البحوث والدراسات التي تستلهم وجودها من النظريات اللسانية نحو حقل تعليمية اللغات بتشعباته المختلفة [1]

ولما عدت اللسانيات مرتكزا معرفيا ومنهجيا ضروريا لتعزيز المجال الإجرائي للعملية التعليمية"[2] ،كان لابد أن تجدد هذه الأخيرة معارفها النظرية وأن تستحدث أدواتها الإجرائية على نحو يسمح لها من مواكبة التطور المعرفي واللساني لضمان تعليم ناجع يساير التطور الحاصل في علوم اللغة، وكما أثبتت النظريات البنيوية قصورها على مستوى الدرس اللغوي، هذا القصور الذي ينعكس على الجانب الإجرائي للتعليم بصفة عامة، ومن جهة أخرى فإن استفادة نظريات التعليم من إفرازات المدارس اللسانية ليس بدعا ولا حكرا على جهود البنيويين أو التوليديين، بل يتجدد هذا

[1]- ينظر بشار إبراهيم: مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 07 بسكرة، الجزائر جوان 2010.

[2]- أحمد حساني: المرتكزات اللسانية لتعليمية اللغات لغير الناطقين بها- مقاربة لسانية تطبيقية تقابلية نصية - ضمن أعمال الملتقى الدولي الأول لتعليم العربية مركز اللغات الجامعة الأردنية 2014/24/22.

التكامل بما يطرأ على اللسانيات من تحولات"[1] وعلى إثر هذا قوي في السنوات الأخيرة الاهتمام مجال التعليمية بالنصوص واستثمارها في ميدان التعليم ، وبدأت أهمية لسانيات النصية تتبدى في تطوير البحوث الخاصة في ميدان التعليم عموما وتعليم اللغات بشكل خاص ذلك أن الحاجة إلى التواصل والتفاعل الإنساني بشكل عام لا ينتج إلا عن التنظيم المحكم للواقع الاجتماعي والتعبير عنه وهذا لا يتم إلا بالخطاب أو النص الذي يمثل شكلا مهما من مطالب هذا التفاعل.[2]

وإذا كان هذا الحال بالنسبة للتواصل الاجتماعي عمومًا فإن التواصل التعًليمي يكتسي أهمية مضاعفة من جهة تنظيم المادة التعليمة والتعبير عنها على النحو الذي يؤدي إلى تحصيل معناها وبلوغ مقصديتها بالشكل الذي يوائم متلقيها بعده مخاطبا خاصا يكون التواصل معه محفوفا بالحيطة والحذر.

وعلى العموم فإذا كانت النظريات اللسانية عموما تستند إلى توصيف اللغة دون الاهتمام بتعليميتها وتحصيلها فإن لسانيات النص أصبحت اليوم صرحا معرفيا تنهل منه جميع العلوم التي تعنى باللغة وسياقات استعمالها وأبرزها ميدان الديداكتيكا الذي، لا شك في أن لسانيات النص اليوم أصبحت من أحدث الدراسات اللغوية التي غيرت ميدان البحث اللغوي وقبلته بما يواكب حاجات الناس للغة واستغلالها في الواقع فعمدت إلى الاهتمام بالنصوص ومباحثة عمليات إنتاجها وفهمها من خلال دراسة كل ما يتعلق بها من معطيات تقبع داخلها أو خارجها تختص بالمتلقي أو المنتج أوكلاهما وهذا ما يجعل منها العلم الأول المؤمل عليه في تطوير البحوث الديداكتيكية خاصة وإن "إنتاج النص اليوم وفهمه أصبح إلى حد ما يمثلان محوران لدرس اللغة الأم"[3]ويركز

[1]- ينظر محمود إسماعيل صيني اللسانيات التطبيقية في العالم العربي ص 223 وما بعدها (مرجع سابق) .

[2]- ينظر : روبرت دبوغراند- النص والخطاب والإجراء ص: 389(مرجع سابق) .

[3]- ينظر: فان دايك علم النص مدخل متداخل الاختصاصات ص 333 (مرجع سابق). .

دبوغراند في ذات السياق على أهمية النصوص في عملية التعليم بقوله "إن النجاح في مرتكزات التعلّم يتوقف تماما على سهولة قراءة النصوص الإرشادية، وهي عامل كثيرا ما يجري تخطيه في وقتنا هذا"[1]، ذلك أن تحصيل العلوم واكتسابها لا يتم إلا من خلال خطاب مضبوط يستوفي شروط النقل ويضمن طرحها وتلقيها، ويبرز دور اللسانيات النصية في اهتمامها بدراسة بمختلف أنواع النصوص التي يقع النص التعليمي من ضمنها مما يرشحها لتكون العلم الأقرب لتقديم معايير واضحة وآليات منهجية صالحة للتطبيق من أجل إنتاج نصوص موظفة في عملية التعليم وتطويرها لتحقيق تواصل بيداغوجي ناجح وفعال.

ولاشك في أن البناء الجيد للنصوص التعليمية يؤدي بصورة أكبر في بناء عقلية قادرة على التعامل المنهجي الجيد مع المعلومات، بخلاف النصوص المفككة التي تشوش ذهنية المتعلم وتستصعب عليه عملية الفهم وهو ما أكده فندايك بقوله "فلا يجب أن يفهم تلميذ ما جملا فقط بل يجب أن يتعلم أيضا على أي نحو تنظم المعلومات في نص أطول كما يمكن أن يتعلم هذه المهارة بشكل فعال ما أمكن ذلك،كيف يلخص نصوصا تلخيصا سليما وصحيحا وأخيرا كيف تترابط الأبنية النصية مع الوظائف البرجماتية والاجتماعية للنصوص"[2]، إن اكتساب المتعلم المهارات القرائية للنصوص يسهم بشكل كبير في التحكم بمعانيها ومن ثمة التحصيل السريع للعلوم وتحقيق التميز والإبداع وضمان سلامة المنتوج الإقرائي للنصوص مما ينجم عنه التفكير والتحليل العلمي السليم للمادة التعليمية.

[1] ينظر: فان دايك علم النص مدخل متداخل الاختصاصات ص 333 (مرجع سابق).

[2] - ينظر: روبرت دبوغراند- النص والخطاب والإجراء ص 334 (مرجع سابق).

خلاصة:

* تعد اللسانيات النصية من أبرز النظريات اللسانية النصية المسعفة في تعليمية اللغات بشكل عام وتدريس النصوص بشكل عام .

*عني الدرس اللساني النصي بالبحث عن العناصر والمعايير التي تحقق نصية النص وتسعف في قراءة النص وإنتاجه وتميزه عن اللانص وتضمن تحقيقه للاتصال.

* تعد الكفاية النصية هدفا أساسا وراء تعليم اللغة والنصوص.

* تتمظهر الكفاية النصية في قدرة التلميذ على التلميذ إنتاج نصوص متسقة ومنسجمة وفق معايير لسانيات النصّ أو كل ما يندرج ضمن مفهوم المعاودة الإنتاجية التي لا تتأتى إلا من خلال جملة من الكفايات تتضافر لتحقيق الكفاية النصية وهو اصطلاح تعليمي مبسط لمفهوم النصية.

*إن عملية قراءة النصّ الأدبي التعليمي عملية معقدة تتطلب جملة من الكفايات يستوجب تحصيلها الإلمام بالمعايير اللسانية النصية والاسترفاد منها في تعليمية كل كفاية .

- تعد المعاودة الإنتاجية للنص المكتوب والمسموع من أبرز المسالك التعليمية والتي تنمى فيها وعلى إثرها الكفاءة النصية للمتعلم من خلال استثمار درس النصوص الأدبية بعده عملا ورشيا إمتراسيا مثمرا.

* إن تجديد المسارات الكبرى للفعل القرائي في مرحلة التعليم الثانوي أصبح ضرورة لامناص وهذا لا يتحقق إلا من خلال اعتماد منهجية تفاعلية تتوزع في اتجاهات مختلفة.

الفصل الثالث

ملامح النظرية اللّسانية النصّية في المقررات التربوية.

توطئة:

يعدّ الكتاب المدرسي دعامة أساسية وسندا تربويا هاما في عملية التعليم والتعلم وهمزة وصل بين التلميذ، والأستاذ، والمنهاج المدرسي، وأداة فاعلة لتنفيذ التصورات، والأهداف العامة المسطرة، وقد أولت المنظومة التربوية الجزائرية اهتماما خاصا به ليأتي في حلته الأخيرة بعد إصلاح 2001 استنادا إلى تعليمات تخفيف المقرر الدراسي، وتماشيا مع الحجم الزمني واقتراحات السادة المفتشين وأساتذة المادة.

ويأتي كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة ثانوية شعبة آداب وفلسفة "كامتداد لكتابي السنتين الأولى والثانية، لذا جاء غير مختلف عنهما من حيث المنهجية المتبعة في تقديم محتويات مختلف النشاطات"[1] غير أنه يختلف في نواح عديدة أبرزها أعّصر النصوص الأدبية المنتقاة وأنواع الأجناس في هذه المرحلة وفي بعض الأنماط النصية التي غيبت في الكتابين السابقين.

أولا: الإطار الهيكلي للكتاب:

يحوي الكتاب على اثنتي عشرة محورا يشّمل كل محور نصين أدبيين، ونصا تواصليا وآخر للمطالعة الموجهة، وهي نصوص منتقاة وفق آليات تعليمية بحتة، متصرف فيها لغايات تربوية تنشد الفوائد التعليمية، ويشمل كل محور مجموع نشاطات اللغة المرتبطة بالنص الأدبي وهي استثمار موارد النص وتوظيفها في مجال القواعد والبلاغة والعروض، بحيث لا تفّصل هذه الظواهر عن درس النص الأدبي الذي يمثل فاتحة كل محور.

[1]-كتاب اللغة العربية آدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، شعبة آداب وفلسفة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، 2012/2011ص: 1.

- تحلل نصوص الكتاب وفق معايير نقدية وأدبية تتوزع على مستويات متفرقة تشمل السياق والتركيب والدلالة؛ لغرض ضبط اللغة وتنمية ملكة التذوق الأدبي والفني وامتلاك كفايات التلقي والإنتاج الأدبي؛ لإنتاج كل صنوف الخطابات والأجناس الأدبية بما يلائم المقام والسياق.

- ينجز كل محور في حجم ساعي يقدّر بأسبوعين ويتضمن نصّين أدبيين بروافدهما، ونص تواصلي ونص للمطالعة الموجهة.

أما التقويم فقد اتخذ أشكالا مختلفة في كل محور، إذ يذيّل كل نشاط من أنشطة اللغة بتقويم مرحلي وختامي لإحكام موارد المتعلم، وضبطها، وتفعيلها من خلال دراسة السندات الشعرية أو النثرية، متبوعة بأسئلة اختباريه ووضعية أو وضعيتين إدماجيتين للإنتاج النصوصي، وتوظيف المكتسبات النقدية والنحوية والبلاغية التي تم تحّصيلها خلال كل محور، في الأخير يأتي نشاط المشروع والتعبير الكتابي، كوسيلة وأداة فاعلة من أجل التقويم الإجمالي والإدماجي لمكتسبات التلميذ خلال المحور كامل .

1-وصف النصوص الأدبية في مقرر اللغة للسنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة :

يمكن وصف النصوص الأدبية المقررة في الجدول الآتي [1]:

المحاور	عنوان النص	صاحب النص	نوع النص	نمط النص	جنس النص
عصر الضعف (656 هـ - 1213هـ					
شعر الزهد والمديح النبوي	في مدح الرسول " ص "	البويصيري	شعري	الوصفي	شعري

[1]- ينظر: منهاج مادة اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم العلمي والتكنولوجي الشعبتان آداب وفلسفة، لغات أجنبية ، وزارة التربية الوطنية، الديوان. الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2015، ص. 15.

	في الزهد	ابن نباتة المصري	شعري	الإخباري، وصفي	/
من نثر الحركة العلمية	خواص القمر وتأثيراته	القز ويني	نثري	تفسيري، حجاجي	علمي
	علم التاريخ	ابن خلدون	نثري	التفسيري	**علمي**
الأدب الحديث و المعاصر (1213 هـ إلى هذا العصر)					
من شعر المنفى عند شعراء المغرب	آلام الاغتراب	سامي البارودي	شعري	وصفي حوراي	/
	من وحي المنفى	أحمد شوقي	شعري	تفسيري حجاجي	/
النزعة الإنسانية في شعرالمهجريين	أنا	إليا أبو ماضي	شعري	النمط الحجاجي	/
	هنا وهناك	القروي	شعري	السردي	/
نكبة فلسطين في الشعر	منشورات فدائية	نزار القباني	شعري	الحجاجي	/
	حالة حصار	محمود درويش	شعري	الوصفي	/
الثورة الجزائرية عند شعراء المشرق والمغرب	الإنسان الكبير	صالح باوية	شعري	السردي الحواري	/
	جميلة	شفيق كمالي	شعري	سردي حواري	/
ظاهرة الحزن والألم في الشعر المعاصر	أغنيات الألم	نازك الملائكة	شعري	السردي	/
	أحزان الغربة	عبد الرحمن جيلي	شعري	سردي، وصفي	نقدي
توظيف الرمز والأسطورة في	أبو تمام	صلاح عبد الصبور	شعري	سردي	نقدي

القصيدة العربية	خطاب غير تاريخي	أمل دنقل	شعري	وصفي	
من مظاهر ازدهار الكتابة الفنية (المقالة أنموذجا)	منزلة المثقفين في الأمة	البشير الإبراهيمي	نثري	التفسيري	نقدي
	الصراع بين التقليد والتجديد في الأدب	طه حسين	نثري	تفسيري	نقدي
الفن القصصي القصير(القصة القصيرة في الجزائر)	الجرح والأمل	زليخة السعودي	نثري	سردي حواري	قصصي
	الطريق إلى قرية الطوب	محمد شنوفي	نثري	سردي حواري	قصصي
من الفن المسرحي في بلاد المشرق	من مسرحية شهراد	توفيق الحكيم	نثري	حواري	مسرحي
	كابوس في الظهيرة	لحسين عبد الخضر	نثري	حوري سردي	مسرحي
الأدب المسرحي في الجزائر	لالة فاطمة نسومر المرأة الصقر	لإدريس قرقوة	نثري	حواري وصفي	مسرحي
	من مسرحية المغص.	لأحمد دشيشة	نثري	حواري وصفي	مسرحي

الجدول رقم -10-يمثل وصف النصوص الأدبية في مقرر اللغة للسنة الثالثة ثانوية

1-1- عرض محتوى الكتاب - نشاط النصوص الأدبية-:

يضّم كتاب النصوص للسنة الثالثة ثانوية- شعبة آداب وفلسفة- أربعة وعشرون نصا أدبيا مصنفة وفقا لنظام المحاور التعليمية، بحيث يضمّ كل محور نصين أدبيين بروافدهما، وسنحاول فيما يلي وصف النصوص الأدبية المقررة لهذه السنة والشعبة تحديدا من خلال المعايير التالية:

1-1-2مداخل انتقاء النصوص الأدبية:

يعدّ درس النص الأدبي الركيزة الأساسية لتحقيق الأهداف العامة والخاصة من درس اللغة، خاصة وأنه يتميز عن بقية النشاطات بمجموعة من الخصائص المائزة التي تجعل من تدريسه أمرا صعبا، غير أن أول ما يواجهنا في هذا الصدد هو طبيعة المداخل التي تنتقى وترتب وفقها النصوص تماشيا مع الكفاءات المرجوة في الكتب المدرسية. إذا ما أردنا أن نلقي نظرة سريعة على أنواع مداخل تدريس النصوص، والطرائق المتبعة في ترتيبها وتقديمها إلى المتعلم نجدها غالبا ثلاث أنواع[1]:

أ- **المدخل التاريخي:** ويعتمد هذا المدخل الأساس التاريخي، أي تقديم النصوص وفقا لتسلسلها الزمني، بدءً بالأقدم فالأحدث.

ب- مدخل الفنون الأدبية: تنظم النصوص الأدبية وفق هذا المدخل على أساس الفنون الأدبية المختلفة فيدرس والشعر بأنواعه والنثر بأنواعه .

ج-مدخل الموضوعات الأدبية: يعنى بدراسة الموضوعات الأدبية ذات المغزى الأخلاقي والإنساني من عصور مختلفة، تتناسب مع حاجات التلاميذ ويصبح الموضوع الأدبي هو أساس الدراسة .

ويعد المدخل التاريخي في تنظيم النصوص الأدبية من أشهر المداخل التي يعوّل عليها واضعي النصوص الأدبية في الكتب المدرسية؛ ذلك أن "معنى العمل الأدبي لا ينحصر في مجرد الحكم

[1] ينظر علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة 2006 ص: 198، 199

الذاتي للتلميذ، بل يتعلق بعمل للمعرفة ومباشرته، وقد يكون من المفيد لهذا التلميذ تعلم وقائع التاريخ الأدبي . . . "[1]، ولهذا اعتمدت اللجنة القائمة على بناء مناهج اللغة العربية وآدابها في المرحلة الثانوية المداخل التاريخية في تصنيف وترتيب النصوص، فجاءت النصوص في كتاب السنة أو لى والثانية والثالثة ثانوي منظمة وفق الأعصر الأدبية.

ويتبع المنهاج المدرسي في كتاب السنة الثالثة ثانوية شعبة آداب وفلسفة المدخل التاريخي في انتقاء وتنظيم النصوص الأدبية، وهذا امتدادا للسنتين الأولى والثانية، كما يظهر أن نصوص المحتوى جاءت مرتبة وفق هذا المدخل تماشيا مع ما أشار إليه منهاج السنة الأولى حيث جاء فيه " تقديم النصوص الأدبية في إطار الأعصر المتعاقبة " [2]إذ تتوزع النصوص في الكتاب بين عصر الضعف والعصر الحديث والمعاصر، وهو تتمة لما تم تناوله في الكتابين السابقين .

3-1-1 مداخل تصنيف النصوص في الكتاب المدرسي : تندرج النصوص المبرمجة في كتاب السنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة ضمن :

أ - عصر الضعف والانحطاط:

جاء في الكتاب المدرسي لهذه السنة أهم مأثور الأدب في عصر الضعف **(656ه-1213ه)** وقد عمد القائمون على بناء المنهاج المدرسي إلى الإشارة إلى هذا العصر الأدبي من خلال محورين اثنين: يضم الأول نصين شعريين بعنوان " **في شعر الزهد والمديح النبوي** " الأول قصيدة شهيرة للبوصيري في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم، أما الثاني: فكان لابن نباته المصري تحت عنوان " **في الزهد** "، بينما اقتصر المحور الثاني على النصوص النثرية. وفضّل واضعو المنهاج انتقاء نصوص

[1]- تزفيطان تدوروف: الأدب في خطر، دار توبقال للنشر، ط2 تر: عبد الكريم الشرقاوي المغرب 2007 ص 1.

[2]-منها اللغة العربية وآدابها السنة الأولى ثانوي من التعليم العلمي والتكنولوجي، وزارة التربيةا لوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2015، ص15.

علمية للمزاوجة بين ما هو أدبي وما هو علمي، خصوصا أن النصوص العلمية من أبرز ما اشتهر في هذا العصر، وقد وقع اختيارهم على نصين الأول بعنوان " **خواص القمر وتأثيراته** " لصاحبه القزويني، أما الثاني فكان لابن خلدون بعنوان " **علم التاريخ** "

ب - العصر الحديث والمعاصر:

عوّل الكتاب المدرسي في الوحدات المتبقية على قطوف من الأدب الحديث والمعاصر إلى يومنا هذا، وقد ضمّ عشرين نصا، من بينها ثمانية نصوص نثرية واثنا عشر نصا شعريا مقسمة على عشرة محاور.

*** العصر الحديث:**

حرص واضعو المنهاج على إدراج نصوص شعرية تنتمي إلى العصر الحديث، تتنوع موضوعاتها بحسب القضايا التي تداولها شعراء هذا العصر، وقد وقع الاختيار على نصوص لأشهر الشعراء الذي برزوا آنذاك من أمثال محمود سامي البارودي، وأحمد شوقي. . . وغيرهم، وقد تجسّد ذلك في الكتاب المدرسي من خلال المحورين الثالث والرابع فناقش المحور الثالث قصيدتين من شعر المنفى لدى الشعراء الرواد "قصيدة " **آلام الاغتراب** " لسامي البارودي ومن " **وحي المنفى** " لأحمد شوقي، بينما يطرح المحور الرابع قضية شهيرة شغلت الكتاب والشعراء في العصر الحديث وهي النزعة الإنسانية في الشعر عند شعراء المهجريين بشكل خاص من خلال نصين اثنين الأول قصيدة " أنا " للشاعر اللبناني **إيليا أبو ماضي** وقصيدة أخرى للشاعر **القروي** بعنوان " **هنا وهناك** " .

*** الأدب المعاصر:**

أظهر المنهاج المدرسي عناية خاصة بهذا العصر أكثر من العصور التي سبقته؛ حيث خصّص له ثمانية محاور بمعدل ستة عشر نصا، ثمانية منها نثرية وأخرى شعرية، وتناقش المحاور الثمانية أبرز القضايا التي شغلت كتاب الأدب المعاصر.

وقد حرص واضعو المنهاج أن يزاوجوا بين النصوص النثرية والشعرية في ذات العصر فجاءت النصوص الشعرية ضمن المحاور التالية " **نكبة فلسطين في الشعر** "تم " **قطوف من النصوص الشعرية** " عند شعراء المشرق والمغرب التي تناولت الثورة الجزائرية، ليعرج على ظاهرتي الحزن والألم في الشعر المعاصر، ولم يتناسوا مناقشة بعض القضايا النقدية والأدبية التي صاحبت الشكل الجديد للقصيدة العربية من قبيل الرمّز، والأسطورة مجسدة في قصيدتي: " **أبو تمام** " **لصلاح عبد الصبور** " **خطاب غير تاريخي** " **لأمل دنقل.**

ثم يعرج الكتاب في المحاور الأربعة الأخيرة إلى مظاهر الكتابة النثرية وإشكالاتها، حيث جاء المحور التاسع يناقش مظاهر ازدهار الكتابة الفنية المقالة أنموذجا، وقد وقع الاختيار على نصّ **منزلة المثقفين في الأمة** للبشير الإبراهيمي، ونصّ **الصراع بين التقليد والتجديد في الأدب** لطه حسين، أما المحور العاشر فقد تناول الفنّ القصصي وخصائصه، ومميزات القصة القصيرة في الجزائر من خلال نص " **الجرح والأمل** " للكاتبة **زوليخة السعودي** و " **الطريق إلى قرية الطوب** " **للكاتب شوقي.**

بينما اقتصر المحور الحادي عشر على بعض النّصوص المسرحية الشهيرة في بلاد المشرق العربي من بينها مسرحية " **شهرزاد** " لتوفيق الحكيم، و " **كابوس في الظهيرة** " لحسين عبد الخضر، ليضم بعد ذلك المحور الأخير نصوص من الأدب المسرحي الجزائري، حيث جاء النصّ الأول بعنوان " **لالة فاطمة نسومر المرأة الصقر** " لإدريس قرقورة، ومشاهد من مسرحية " **المغص** " لأحمد بودشيشة.

1-1-4- النصوص المقررة وثنائية التصنيف والتجنيس:

أشار منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوية شعبة آداب وفلسفة إلى ضرورة التمييز بين الأنماط النصية، والأجناس النصية " إذ ترتبط بصنف أكثر عمومية كل نص، كل جنس يمثل

تركيبات لهذه الأصناف " [1]حيث " يعدّ الجنس الأدبي مبدأ تنظيميا ومعيارا تصنيفيا للنصوص ومؤسسة تنظيرية ثابتة تسهر على ضبط النصّ وتحديد مقوماته ومرتكزاته وتقعيد بنياته الدلالية والفنية والوظيفية من خلال مبدأ الثبات والتغير "[2]، وقد تجسد العمل بهذا المبدأ في المنهاج المدرسي من خلال برمجة أنواع مختلفة من الأجناس الأدبية؛ تتوزع بين القصة والأقصوصة والمسرحية، المقالة . إلخ .،حيث إذا ما عدنا إلى النصوص المدرجة نجد تنوعا وإثراء في برمجة الأجناس الأدبية لهذه المرحلة مقارنة بالمراحل الأولى والثانية للإفادة من نظرية الأجناس الأدبية التي " تعيد الاعتبار لتلقي المتعلم، وتنشيط خياله القرائي، وتحفيز ذاكرته النصية، فضلا عن تحرير حساسيته النقدية، من خلال تشخيص مجموع الإضافات والعلامات الأسلوبية والجمالية المنسبة للصفاء الاجناسي " [3]،

ويمثل الجدول الآتي نسبة النصوص النثرية والشعرية الواردة في مقرر اللغة للسنة الثالثة ثانوية:

أنواع النصوص	النصوص الشعرية	النصوص النثرية
عدد النصوص	14	10
النسبة المئوية	٪58,33	٪41,66

الجدول رقم (10) يمثل إحصاء النصوص النثرية والشعرية في مقرر اللغة في مقرر اللغة والأدب سنة ثالثة آداب وفلسفة

[1] - ينظر: دليل الأستاذ ، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، كل الشعب، وزارةالتربيةالوطنية، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، ص13

[2]-جميل حمداوي: "إشكالية التصنيف الأدبي منتديات ستتايمز http: //www. startimes. com/?t=23792656 نشرت بتاريخ : 2010/06/07، تاريخ الاطلاع : 2018/07/04. الساعة : 00: 47.

[3] أحمد فرشوخ : تجديد درس الأدب، دار الثقافة، مطبعة النجاح الجديدة ، ط1، الدار البيضاء، 2005، ص: 58.

لقد زاوج المنهاج بين الشعر والنثر في كتاب السنة الثالثة ثانوية، بغية تحقيق أقصى استفادة من الألوان الأدبية السائدة وخصائص كل لون، وسنعرض فيما يلي ما جاء في الكتاب حسب كل نوع .

أ- الشعر:

جسد المنهاج المدرسي مبدأ المزاوجة بين النصوص النثرية والشعرية وحاول الوقوف على أجناس عديدة من الشعر العمودي والحر، وفيما يلي إحصاء بعض الأنواع الواردة والنصوص الممثلة لكل نوع فيما يلي:

أنواع النصوص	النصوص الشعرية	الشعر العمودي	شعر التفعيلة
عدد النصوص	14	06	08
النسبة المئوية	٪.33 .58	٪.58 .42	٪.14 .57

-الجدول رقم: 11 ويمثل الجدول أنواع النصوص الشعرية

❖ **الشعر السياسي:**

حضر هذا اللّون من خلال قصيدة محمود درويش " **حالة حصار** " والتي تبرز تأثر الشعراء بنكبة فلسطين، وقصيدة " **منشورات فدائية** " لنزار القباني لتمكّن المتعلم من التفاعل مع القضايا السياسية في العالم العربي من خلال الشعر السياسي، والتعرف على خصائصه .

❖ **الشعر الملحمي:**

لم يغفل المنهاج المدرسي انتقاء نصوص شعرية ملحمية في هذه المرحلة والشعبة تحديدا وتمثل قصيدة " **الإنسان الكبير** " لمحمد صالح باوية " القصيدة الوحيدة المقررة في هذا اللون .

❖ **الشعر الاجتماعي:**

جسدت قصيدة " هنا وهناك " للشاعر القروي الشعر الاجتماعي في الكتاب المدرسي حيث تناول الشاعر "مسألة الأخلاق في المجتمع، منتقدا جملة من الصفات المذمومة التي رصدها في الواقع والتي تحط من إنسانية الإنسان، وصاغ تأملاته بلغة واقعية سهلة " [1]

❖ **الشعر الفلسفي:**

تظهر ملامح هذا الجنس الشعري في قصيدة واحدة لإيليا أبي ماضي بعنوان " **أنا** " حيث حملت القصيدة قيما اجتماعية أبدى فيها الشاعر موقفه الإنساني من منظور فلسفي بحت، متقصيا من خلال ذلك جوهر الأشياء .

ب- النثر:

حرصا على التنويع في طبيعة النصوص الأدبية في مقرر اللغة للسنة الثالثة ثانوية عمد المنهاج المدرسي على إدراج نصوص نثرية متنوعة بنسبة 41,66% بمعدل عشر نصوص من مجموع أربعة وعشرون نصا مبرمجا، وتتنوع النصوص بين المقالة والمسرحية والقصة. ويمثل الجدول التالي إحصاء لكل الأجناس الأدبية النثرية الواردة .

جنس النص	المقالة	القصة	المسرحية	النص العلمي
عدد النصوص	02	02	04	02
النسبة المئوية	٪20	٪20	٪40	٪20

الجدول رقم -12- ويمثل إحصاء الأجناس الأدبية المقررة في السنة الثالثة آداب وفلسفة

[1]- كتاب اللغة العربية آدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، شعبة آداب وفلسفة شعبة آداب وفلسفة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2012/2011. . ص: 79.

تحليل الجدول:

حرص المنهاج المدرسي للسنة الثالثة ثانوية شعبة آداب وفلسفة على تنويع النصوص-النثرية- وبرمجة جميع الأشكال النثرية والسردية السائدة رغبة في تحقيق أقصى إفادة منها وتعرّف التلميذ على خصائص كل جنس أدبي، ونحاول الآن إحصاء وتوصيف الأجناس الأدبية الواردة في الكتاب المدرسي من خلال **الجدول رقم 12.**

حضرت النصوص النثرية في الكتاب المدرسي بمقدار عشرة نصوص تتنوع بين نصوص علمية للتعرف على خصائص النثر العلمي بحسب الأعصر الأدبية، وقد تجسد ذلك من خلال الكتاب في نصين علميين ضمن المحور الثاني الأول **للقروييني** بعنوان " **خواص القمر وتأثيراته** " **والثاني "علم التاريخ " لابن خلدون.**

- **المقالة:** وردت نصوص من هذا الجنس بنسبة تقدر ب 20 % بمعدل نصين اثنين من مجموع عشرة نصوص.

- **القصة:** ركز المنهاج على تضمين القصة ضمن مقرر اللغة والأدب لهذه المرحلة بنسبة 20 % بمعدل نصين اثنين ضمن المحور العاشر.

- **المسرحية:** حضر النصّ المسرحي بنسبة أكبر تفوق حضور الأجناس الأخرى في مقرر اللغة بمعدل أربع نصوص أدبية بنسبة 40% من عشرة نصوص نثرية ضمن المحورين الحادي عشر والثاني عشر.

ثانيا: في نقد وتحليل محتوى الكتاب :

بناء على ما سبق يمكن أن نقدّم مجموعة ملاحظات فيما يخص العناصر السابقة وقد نفتتح المجال هنا بآليات انتقاء النّصوص قبل الحديث عن تنظيمها:

1- في نقد البرمجة الأدبية للنصوص:

1- 1المدخل التاريخي وحتمية الانتقاء:

إن اعتماد التصنيف والمدخل التاريخي في هذه السنة تحديدا لا يخدم الكفايات التي رسمها المنهاج، فتلميذ سنة ثالثة ثانوي لا يمكن أن يميل إلى نص من عصر الضعف أو نص نثري من قبيل نص القزويني؛ لذا فإن المعايير المنتقاة وفقها النصوص تركز في الأساس على قطوف من النثر، وقطوف من الشعر تبعا للعصور الأدبية حتى ولو لم يتوافق ذلك مع اهتمامات التلاميذ. وعليه يمكن أن نسجل الملاحظات التالية فيما يخص التصنيف:

إن إتباع التصنيف المعياري السابق يفرض على واضعي المنهاج اختيار نصوص عشوائية تبعا للأعصر الأدبية، وفي الوقت ذاته مراعاة الكفاءة والسن. . . وغيرها. وهذا ما يدفعهم في معظم الأحيان إلى التصرف في النصوص؛ وهو أمر له مساوئ جمة من شأنه أن يفوت على التلميذ متعة قراءة النصّ الأصلي.

كما أن اختزال عصور من الأدب في النصوص المنتقاة والتصرف فيها أمر يؤثر على قابلية التلميذ للتحيين المتجدد لنظرته إزاء الأدب؛ فما يقدم مثلا في عصر الضعف من نصوص يجعل التلميذ يؤمن بأن كل النصوص الواردة في هذا العصر تتسم بالضعف، وفي معظم الأحيان يُعمم الأحكام على كل النصوص المكتوبة في تلك الفترة وقد كان من باب أولى أن يتعرف التلميذ على عيون الأدب العربي، وأجمل المنثورات والقصائد الشعرية التي كتبت عبر العصور حتى يمتلك ثقافة النقد .

بناءً على ما سبق ومما يسجل من سلبيات حول البرّمجة الأدبية للنّصوص في منهاج السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة، هو أن المنهاج المدرسي يستهل نصوص هذا الطور بعصر الضعف

تحمل موضوعات بعيدة كل البعد عن ميولات التلميذ، وتجعله من البداية يفقد القابلية للتذوق وامتلاك الكفاية النصية .

من جهة أخرى إن الطريقة الجديدة في تحليل النصوص الأدبية-المقاربة النصية-إنما جاءت كرد فعل نحو المقاربات النمطية التي كانت سائدة في القديم التي ترسّخ الأحكام النقدية الجاهزة وتجعل من التلميذ مجرد ببغاء يعيد ما يملى عليه، غير أن المنهاج من خلال مداخل الأعصر الأدبية في مناهج الإصلاح سقط من جديد في فخ الأحكام النقدية المسبقة بشكل آخر، فالتلميذ عندما يقرأ النص وهو على علّم بالعصر الذي ينتمي إليه يستطيع أن ينقل نفس الحكم على النصوص المدرجة في نفس المحور، باعتبار أنه تم إدراج نصوص تنتمي إلى نفس الفترة، وتعالج نفس الموضوع في محور واحد، كما أن الغاية من التحليل هي اكتشاف نصّ آخر ومميزات نصّية تجعله ينفرد على النصّ السابق فكيف يمكن أن نحقق هذه الكفاية في ظلّ العوائق التي تواجهنا باعتماد المدخل التاريخي؟

إن اعتماد الكفاية النصّية في انتقاء النصوص الأدبية في مراحل التعليم الثانوي لأمر يفضي بحل الإشكال القائم حول المدخل التاريخي في تنظيم النصوص الذي ثار عليه العديد من الأساتذة. ويركز هذا المدّخل على النّصوص الأدبية التي تتسم بكفاءة نصية عالية، بحيث تحقق أكبر قدر من الاتساق والانسجام فيكون بإمكان واضعي المناهج اختيار نصوص مختلفة، ومن عصور مختلفة ولكتّاب معاصرين وحداثيين، تراثيين قدماء وجدد عرب وأجانب، كما يتاح لهم المجال لإدراج كل أصناف الإبداع الأدبي بأجناسه وأصنافه المتعددة دونما أي حاجز أو قيد ، لقد آن الأوان أن يضّمر الدرس الأدبي الجديد لأنواع النصوص المختلفة ذلك للحاجة التعليمية والاجتماعية والثقافية الملحة، ولما يتركه النص الأدبي بذات المتعلم من آثار، ولا نجد أمام تحقيق هذا المطلب سوى مدخل الكفاية النصية لانتقاء النصوص في المقررات التربوية .

2-1 مدخل الكفاية النصية لانتقاء النصوص الأدبية التعليمية:

يقوم هذا المدخل على انتقاء نصوص أصيلة ذات كفاءة نصية عالية مع مراعاة ميولات التلاميذ، واحتياجاتهم النفسية والعلمية، واللغوية دون التقيّد بأي عصر من العصور الأدبية، ويهدف مدخل الكفاية النصية في تصنيف النصوص إلى معايشة التلميذ لأكبر قدر من النصوص الأصيلة أو ما يمكن أن نطلق عليه بالانغماس الأدبي في النصوص الأصيلة؛ من أجل الممارسة النصية والقراءة الناقدة والتحليل الفذّ واكتساب كفاءة نصية تمنح التلميذ القدرة على المعاودة الإنتاجية، باعتبار حصة النص الأدبي ورشة امتراسية للتحليل والنقد والإنتاج لا الاجترار وإصدار الأحكام النقدية الجاهزة .

3-1 -التركيز على الكفاية النصية دونما الاهتمام بالمحتوى:

بالعودة إلى الغايات الكبرى من وراء نشاط النصوص نجدّ أن إدراج بعض النّصوص من عصر الضعف لا تحقق الأهداف العامة للمنهاج المدرسي، ففي نص القزويني "**خواص القمر وتأثيراته** " مثلا ورد في الفقرة الأخيرة أستخلص وأسجل " يمكن القول: إن القزويني يجمع ما توصل إليه من معلومات حول كوكب القمر، من حيث شكله ولونه وحركته وموقعه من الفلك، وتأثيراته على الكائنات الأرضية، ويبالغ في نقل المرويات إلى حد الخرافة، ولهذا قال عنه أحد الدارسين: لا شك أن عمله شريف الغاية حافل بالمعلومات، ولكنه ضعيف القيمة العلمية، يفيد ويفكه، ولكنه لا يرضي العقل المفكر في كثير من نواحيه " [1]

وهنا يمكن القول: إن غاية الأدب هي تكوين شخصية التلميذ قبل تكوين لغته " إذ لا يخفى على أحد أن قراءة المتعلم للنصوص الأدبية تساعده على تشخيص الجدلية الاجتماعية، ومن ثم إدراك صورته في واقع الحياة اليومية عبر آليات التماهي والإسقاط والتسامي، فضلا عن الإسهام في

[1]- كتاب اللغة العربية وآدابها (مرجع سابق)ص: 33.

تشكيل البنى الأسطورية (بالمعنى الإناسي) بحيث تتحول النصوص الأدبية بفعل قوتها المعرفية وسلطتها التخيلية إلى سنن ثقافي يفسر بعضا من علامات الحياة، ومن ثم استرشاد المتعلم بها قصد تعديل سلوكه وتصويب مواقفه بشكل يحول المتخيل الأدبي في الوعي القرائي إلى واقع محسوس يرشح بصور الحقيقة الاجتماعية "[1]وهو ما يتنافى مع هذا النص تحديدا.

1-4-غياب بعض الأجناس الأدبية:

يلاحظ من الوهلة الأولى أن واضعي المنهاج قد وعوا وعيا تاما بضرورة التنويع في النصوص الأدبية من حيث الشعر والنثر خلافا للسنوات الأولى والثانية غير أن ما يفتقر إليه في هذه السنة هو إدراج بعض الأجناس الأدبية، حيث أغفل المنهاج إدراج نصوص من جنس الرواية الأسطورة، الملحمة، المأساة، الملهاة الحكاية المثلية . . . وغيرها من الأجناس الأدبية الحديثة، ذلك أن التنويع في النصوص من حيث الجنس الأدبي أمر مهم لأن معرفة الجنس الأدبي هو معرفة للأدب في حد ذاته.

1-5- عدم انسجام الموضوعات المقدمة تحت محور واحد:

إن نظرة متفحصة للموضوعات المنتقاة في المنهاج المدرسي توحي إلى عدم انسجام ثيماتها في بعض المحاور، فمثلا في المحور التاسع " من مظاهر ازدهار الكتابة الفنية(المقالة أنموذجا) نجد نصّ البشير الإبراهيمي نصّا إصلاحيا تربويا بينما نصّ طه حسين نصّ نقدي محض كما تظهر صعوبة بعض النصوص بالنسبة للمتعلمين على سبيل المثال لا الحصر النصوص المدرجة ضمن المحور السادس مثل نص " **الإنسان الكبير** " لصالح باوية " بسبب لغة الرمز الصعبة على التلميذ الذي يفترض أن له خلفية أدبية سلفا لا يمكن أن يكتسبها إلا من خلال قراءة نصوص من نفس النوع حتى يستطيع

[1] -شكري عياد: مفهوم الأسلوب بين التراث النقدي ومحاولات التجديد، مجلة فصول، ع1، أكتوبر 1980ص: 58/49.

فهم الرمز، وبالنظر إلى مقرر السنوات الماضية نجد أن هذا النوع من النصوص جديد كل الجدة على التلميذ فكيف له أن يستوعب نصوصا بهذا الوزن؟

1-6- طغيان النزعة التشاؤمية في موضوعات النصوص:

إن معظم النصوص المبرمجة تدور موضوعاتها حول الحزن والألم والثورة الاغتراب، الحرب، ولا شك أن طبيعة المشاعر التي تحملها النصوص لها أثر كبير على تقبل التلاميذ لهذه النصوص من جهة، ونظرتهم للأدب من جهة ثانية؛ إذ لا بد أن تدرج في هذا السنّ نصوصا تسهم في بناء شخصية المتعلم وتراعي الحالة الشعورية، فتكون نصوصا تحث على تكوين الذات مفعمة بالنشاط والحرية والتحدي، وتحملّ مشاعر السعادة والتفاؤل لا الحزن واليأس والكآبة.

ثالثا: تعليمية النص الأدبي الإطار المرجعي المنظومي .

-1النص الأدبي والمقاربات التعليمية:

يعد تعليم النص الأدبي في المرحلة الثانوية فاتحة لممارسات لغوية غير متناهية المسالك والمآرب منها ما يرتبط بالأهداف التعليمية، وأخرى بالأهداف التربوية التي يسعى المنهاج التربوي لتحقيقها، وهذا ما يجعل من هذا النشاط دعامة أساسية فاعلة[1] ، إن الأهمية التي يكتسيها النصّ الأدبي في الخارطة التربوية لا مجال لإنكارها غير أن تحققها مرهون بالخيارات المنهجية والتربوية؛ لأن أي خيار غير مؤسس سيفضي لا محالة إلى الإخفاق في تحقيق المآرب والغايات.

وعلى إثر هذا أظهرت لجنة بناء المناهج الدراسية في الجزائر الوعي المعرفي بضرورة هجرة التصورات والخيارات المنهجية، والتربوية المفضية لتراجع المردود التعليمي في السنوات السابقة وجل العوائق العلمية والتعليمية، كما أيقنت ضرورة التغيير الواعي على جميع الأصعدة والميادين

[1] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر جانفي 2005، ص1.

التعليمية، وعزمت العمل على إدخال إصلاحات شاملة على مستوى الوسائل، طرائق التقديم والتوقيت والبرامج والمحتويات. . . إلخ، وتماشيا مع ذلك تم تبني المقاربة بالكفايات كخيار بيداغوجي من أجل تحسين التعليم وتطويره، ونظرا لما أثبتته هذه الأخيرة في التجارب العالمية خاصة في ميادين تكوين المعلمين والنهوض بالعملية التعليمية التعلمية بديلا عن المقاربة بالأهداف، وعلى المقاربة النصية بعدها خيارا لسانيا مدعما لهذا البناء.[1]

1-1- النص الأدبي والمقاربة بالكفايات:

1-1-1في مفهوم المقاربة:

ورد في لسان العرب لابن منظور " في مادة " قرب " قرب: القرب نقيض البعد وقرّب الشيء بالضم يقرب قربانا وقربانا أي دناه، فهو قريب. . . واقترب الوعد أي تقارب، وقاربته في البيع مقاربة، والتقارب ضد التباعد. . . وقارب الشيء دناه " يدل مصطلح المقاربة في اللغة على الدنو والاقتراب مع الشداد وملامسة الحق فيقال قارب فلان إذا دناه.

أما في المفهوم الاصطلاحي فيطلق مصطلح المقاربة على كل تصور أو مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحساب كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، والمردود المناسب من طريقة ووسائل، ومكان، وزمان، وخصائص المتعلم، والوسط والنظريات البيداغوجية[2]، كما يشير المصطلح تربويا إلى الكيفية التي يدرس بها مشكل أو معالجته

[1]- ينظر: وزارة التربية الوطنية، مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر جانفي 2005، ص1.

[2]- ينظر: حاجي فريد، بداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر دط، 2005، ص : 5.

لبلوغ غاية ما وتعتمد كل مقاربة على استراتيجية عمل، إما من الناحية النظرية(طريقة، تقنية)أو الناحية التطبيقية (إجراء تطبيقي صيغة وصفية)[1]

1-1-2- في مفهوم الكفاية:

ورد في المعجم الوسيط الصادر عن مجمع اللغة العربية بالقاهرة، أنّ " كفاه الشيء يكفي: كفاية استغنى به عن غيره، فهو كاف، كفئ" [2]ولفظة الكفاءة ذات أصل لاتيني **Competentia** وتعني العلاقة، تقابلها في الفرنسية، **Compétence** وقد ظهرت بمعان مختلفة في اللغات الأوربية سنة 1468م.

أما في الاصطلاح فإن مفهوم الكفاءة يشوبه الكثير من الغموض وقد ذكر بعض الباحثين في هذا الإطار أنه يوجد أكثر من مئة تعريف لمفهوم الكفاءة، غير أننا سنركز على المفهوم التربوي، وتعّرف الكفاءة في المفهوم التربوي على أنها " نظام من المعارف والمفاهيم الإجرائية التي تكون منظمة لكيفية تجعل الفرد قادر على الفعل عندما يكون في وضعية معينة وإنجاز مهمة من المهام أو حل مشكل من المشاكل "[3] ويظهر مفهوم الكفاءة في التعريف على أنها قدرة الفرد على التعامل مع المواقف من خلال تجارب ومواقف عملية سابقة.

1-1-3نموذج التدريس بالكفايات والنص الأدبي:

يعد نموذج التدريس بالكفايات تصورا تربويا بيداغوجيا ينطلق من الكفايات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي أو نهاية مرحلة تعليمية لضبط استراتيجية التكوين في المدرسة من حيث

---

[1]- ينظر: الفاربي عبد اللطيف وآخرون، معجم مصطلحات لوم التربية، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي لطباعة والنشر، المغرب 1994م ص21.

[2]- محمد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دط ، دار الهدى، عين مليلة42 – الجزائر ص: 43

[3]- عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والتكنلوجية ط1، عالم التربية الدار البيضاء، 2006، ج1، ص168.

طرائق التدريس، والوسائل التعليمية، وأهداف التعلم، وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته[1]، ويسعى من خلال ذلك لترقية العملية التعليمية التعلمية من حيث الأداء والمردود وتحويل المعارف النظرية إلى روافد مادية يكتسبها المتعلم ويوظفها في حل مشكلات الحياة اليومية؛ ونتيجة لهذا تغيرت النظرة إلى طبيعة التعليم والتكوين، والأطراف الفاعلة فيه وكذا الأهداف المنشودة، فلم تعد غاية المدرسة تكديس المعلومات والمعارف في ذهن التلميذ بل تجنيده في وضع يسمح له استثمار قدراته المعرفية، وتفعيلها في حل مواقف الحياة اليومية، ولا يعد التلميذ وعاء يستقبل المعرفة ويخزنها بل عنصرا فاعل ومتفاعل معها ومسهم في اكتسابها لا يكتفي بالتلقي فقط بل يتجاوزه إلى الإنتاج والتطوير والابتكار.

وضمن مسعى لعلاج نقائص المقاربات السابقة(الأهداف والمضامين)عمدت المقاربة إلى التركيز على بيداغوجيا الإدماج، والحرص على امتلاك المتعلم المعارف والمفاهيم في طابعها الكلي المدّمج ضمن شبكة معرفية مترابطة تمنحه القدرة على التخطيط، الاكتشاف، الانجاز وتطبيق هذه القدرات والمعارف على واقعه المعيش بخلاف القطيعة التي أحدثتها المقاربات السابقة بين المعارف النظرية المكتسبة في المدرسة والمواقف اليومية.

لا شك في أن تغيير المقاربات المنتهجة قد مسّ جميع المواد والأنشطة على غرار اللغة العربية وفروعها المتشعبة وعلى وجه الخصوص نشاط النصوص الأدبية الذي أصبح محورا لتدريس كل فروع اللغة بعد تبني المقاربة الجديدة. ويمكن أن نلخص أهمية التدريس وفق الكفاءات في درس النصوص إلى النقاط الآتية حسب ما ورد في السندات البيداغوجية:

-أ تفريد التعليم: جاء في الوثيقة المرافقة للمنهاج المدرسي أن المقاربة بالكفايات تسعى إلى تمكين المتعلم كيفية الاعتماد على نفسه وتفجير طاقاته، وإحداث تغييرات ضرورية في ذاته للتكيف مع

[1]- محمد صالح حثروبي: مدخل إلى التدريس بالكفاءات ص: 12(مرجع سابق)

حاجات طارئة، إنه مسعى يمكّن المتعلم اكتساب كفاءات ذات طابع مهاري وسلوكي ليتكيف مع الواقع المعاصر سواء في عالم الشغل أو المواطنة أو الحياة اليومية[1]. وقد منح هذا النموذج المتعلم الحرية التامة للتعبير عن أفكاره ومواقفه بكل جرأة بل حصر مهام الأستاذ بعدّه موجها ومرشدا أثناء العملية التعليمية.

كما تجسد هذا في مبدأ تفريد التعليم في درس الأدب والنصوص بشكل واضح حيث تحرّر من النمطية التي كانت سائدة ومن الشروح البلاغية والتحليلات النقدية الجاهزة التي كان يقدم وفقها في النموذج التحليلي السابق، إذ فتحت المقاربة بالكفايات آفاقا جديدة أمام المتعلم حيث أصبح يتفاعل مع النص بحرية تامة يحلل معطياته، يكتشف، يناقش، يربط الأحداث، يتلقى، ينتج. . . إلخ وهو ما يجعل منه القارئ المتلقي الفعال بتوجيه من الأستاذ.

ولم يعد النصّ من هذا المنظور ذلك البناء المقدس الذي لا يجرؤ على فك مغاليقه سوى الأستاذ بالأحكام النقدية والإجابات المنمطة المعيارية باعتباره مخزنا للأفكار الجاهزة الميتة، بل أخذ مكانة جديدة في ظل هذه المقاربة إذ أضحى فضاءً متاحا لاختبار قدرات المتعلم في توليد المعنى والدلالة، والإنتاج والاكتشاف ضمن شبكة متراصة وموصولة بالواقع، والمجتمع والتاريخ والأدب .

ب- دمج المعلومات والمعارف:

" إن الفعل التربوي- في ضوء المقاربة بالكفاءات -يرتكز على خاصية الإدماج باعتبارها مسارا مركبا يمكّن من تعبئة المكتسبات أو عناصر مرتبطة بمنظومة معينة في وضعية ذات دلالة، قصد إعادة هيكلة التعلّمات السابقة وتكييفها مع متطلبات وضعية ما لاكتساب تعلمات جديدة،

[1]- ينظر الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، كل الشعب، اللجنة الوطنية للمناهج ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، وزارة التربية الوطنية الجزائر ماي 2006ص: 4

ومن ثمة فإن الفعل التربوي المبني على بيداغوجيا الكفاءات يقود المتعلم نحو تأسيس روابط بين مختلف المواد من ناحية وربط هذه الخبرة بخبراته وقيمه وكفاءاته وواقع مجتمعه من جهة أخرى"[1].

بناءً على هذه النظرة تقدم نشاطات اللغة العربية وفروعها(قواعد اللغة العربية، العروض، البلاغة) بشكل مدّمج وفق نظام الوحدة، إذ يتم الانطلاق من النصّ الأدبي كوحدة جامعة لتدريس بقية فروع اللغة، وبهذا يكون النصّ الدعامة الأساس لدرس اللغة العربية بالطور الثانوي، وقد ركّز منهاج اللغة العربية على تقديم نشاطاتها وفق المنظور السابق بل جعل من بقية الفروع روافد لبناء النص الأدبي، من أجل أن يكتسب التلميذ فروع اللغة في إطار شمولي يبرز الغاية من وراء تعليمها، وعملا بالمبدأ نفسه حرص واضعو المنهاج على تسمية نشاطات اللغة التي تتصل بالنصّ الأدبي بالروافد في إطار نظام الوحدات التعليمية.

إن تدريس نشاطات درس اللغة العربية في المرحلة الثانوية على هذا النحو يخلّص التلميذ من المعرفة التجزيئية التي كانت تؤسس لها المقاربات السابقة من خلال تدريس كل نشاط لوحده مفصولا عن درس النصوص، كما أن الفصل بين النص وروافده يخلّف تصورا خاطئا لدى التلميذ حيث يرى أن هذه الأنشطة غاية في حد ذاتها مادامت تدرّس مفصولة عن بعضها البعض، وليست وسيلة لفهم النصوص وفك مغاليقها باعتبارها أدوات لتحليل النص واكتساب اللغة والتواصل السليم بها.

ج- بيداغوجيا حل المشكلات:

جاء في الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة آداب " والفعل التربوي، إنما يكون في صميم التدريس بالكفاءات إذا كان يتمحور حول التدريس بالمشكلات، حيث يوضع المتعلم أمام وضعيات تعلّم باعتبارها نشاطات معقدة تطور لديه روح الملاحظة والمبادرة وروح الإنتاج

[1]- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة ص4(مرجع سابق).

والإبداع، وعلى الأستاذ أن يدرك بأن بناء الوضعية المشكل التي تعدّ فرصة لاختبار مدى قدرة المتعلم على الإدماج يتطلب منه تحديد ما يريد تحقيقه بدقة مع المتعلم بمعنى الوعي التام بالعائق دليل على جدوى الموارد التي جندها المتعلم ثم اكتسابه لتعلم جديد"[1]، إن التدريس بالمشكلات من صميم بيداغوجيا الكفايات وهو أسلوب يفعّل العمل في جميع المواد لاسيما درس اللغة ودرس النصوص الأدبية بشكل خاص، فكيف أفادت هذه البيداغوجيا درس النصوص؟

❖ **دور الوضعية المشكل في تناول درس النصوص الأدبية:**

إن التدريس بالمشكلات أسلوب تعليمي يفعّل موارد المتعلم ومكتسباته السابقة وقد نوّه المنهاج المدرسي إلى ضرورة استثمار هذه البيداغوجيا في المرحلة الأخيرة من هذا الطور، خاصة وأن هذا الأسلوب يقتضي العمل في إطار الأفواج كما أنه"يتأسس على اكتساب المعارف وإدماجها وتحويلها بدلا من تلقينها وتخزينها " [2]وهي طريقة فعالة في درس النصوص إذ يعمل المعلّم على إقحام المتعلم في وضعية مشكل يحرك من خلالها حاجته رفقة زملائه لبلوغ الحل، بحيث تشكل حلوله الكفاءات المرجوة في درس النصوص، ويمكن أن نستدرج التلميذ إلى عائق أو مشكل ممشرع في ذات النشاط كما في النموذج الموالي بحيث يفضي حل المشكل المحوري إلى تحقيق كفايات ترتبط بدرس النصوص:

المشكل الممشرع:

تحضير تقصيبة تمثل المدارس الأوروبية وأثرها في الأدب العربي على أن تدعّم كل مدرسة باللوحة الفنية المناسبة لها، وبجملة من القصائد الأوروبية المترجمة إلى اللغة العربية وبقصائد عربية تجسد مظاهر تأثر.

[1]- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي اللغة العربية ص: 4(مرجع سابق).

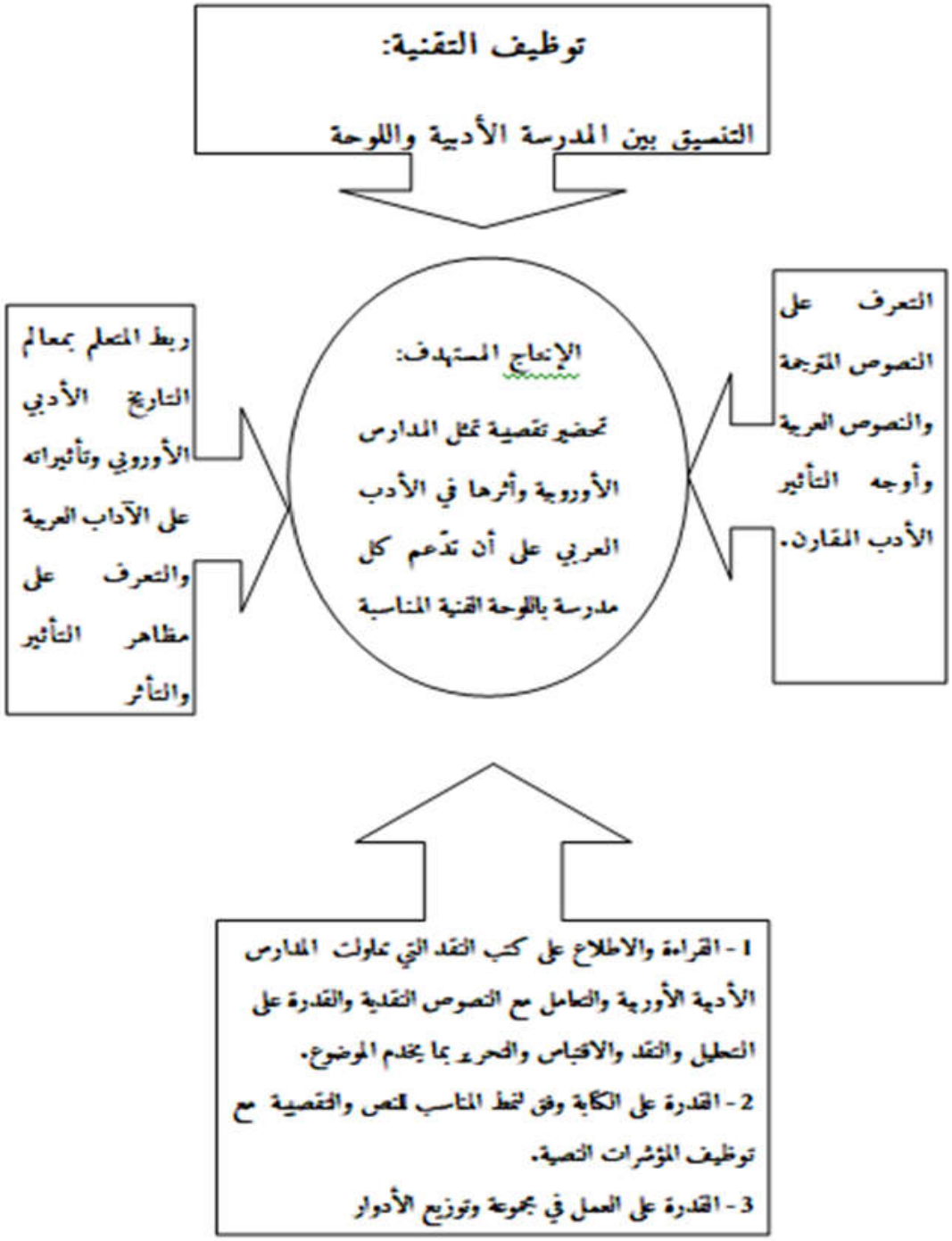
[2]- المرجع نفسه ص: 5

الأهداف المرجوة:

- ✓ التعرف على المدارس القراءة والاطلاع على كتب النقد التي تناولت المدارس الأدبية الأوربية والتعامل مع النصوص النقدية والقدرة على التحّليل والنقد والاقتباس والتحرير بما يخدم الموضوع.

- ✓ القدرة على الكتابة وفق النمط المناسب والاضبارة مع توظيف المؤشرات النصية.
- ✓ القدرة على العمل في مجموعة وتوزيع الأدوار .
- ✓ التعرف على تاريخ الأدب وطريقة بناء فهرس للقصائد المترجمة والعربية .

وفيما يلي " نموذج من وضعية المشكل لدرس النصوص



الشكل -08- " نموذج من وضعية المشكل لدرس النصوص.

-1-2المقاربة النصّية والنصّ الأدبي:

1-2-1في مفهوم المقاربة النصية:

لم تكن النّظريات التعليمية في ميدان تعليمية اللغات بمعزل عن كل إبدال يقع من جهة المنهج في حقل اللسانيات، فكان لهجرة الجملة كمنطلق للدراسة في الدرس اللساني والتوجه نحو النصّ

ونحوه أثرا في توجيه مسار البحث التعليمي اللغوي، إذ وعى القائمون على بناء المقاربات التعليمية بضرورة هجرة التصورات القديمة في ميدان تعليمية اللغة والتّخلي عن المقاربة البنيوية، والجملة كمرتكز في تدريس نشاطاتها، واعتبارها منطلقا أساسا في تحليل النص الأدبي والدعوة إلى مقاربته وجعله منطلقا أساسا للدراسة اعتمادا على اللسانيات النصية.

وتأسيسا لما سبق وقد جاء في الوثيقة المرافقة " أن أهمية التركيز على النص قد ظهرت من حيث هي دعامة بيداغوجية لتكوين التلميذ، وذلك بعد فشل الطرائق التي اتخذت من الجملة مرتكزا لها، حيث أن الفعل التربوي لا يجب أن يقتصر على أن يفهم المتعلم جملا فقط بل يجب أن يتعلم أيضا على أي نحو تنتظم المعلومات في نصّ أطول- في مقالة صحفية مثلا "[1]، ويتبدى مما جاء في نص الوثيقة أن المقاربة النصّية كخيار منهجي فرض نفسه بالنظر لحاجات المدرسة وراء درس اللغة العربية وآدابها، وأصبحت مقاربة النص ضرورة منهجية للوصول لهذه الغايات، حيث أضحى النص " نقطة الانطلاق ونقطة الوصول، وهذا يعني أن المتعلم ينطلق من النص(الأدبي أو التواصلي) فيحلله ليستخلص خصائصه ثم ينسج على منواله نصا من عنده باحترام الخصائص المناسبة لنمطه"[2] من هنا فإن فالمقاربة النصية إذا خيار بيداغوجي يعمد إلى مقاربة النصّ الأدبي دون سواه متجاوزا الجملة كخيار للتحليل والوصف.

وبتعريف أبسط "تعني المقاربة النصية **la proche textuel** في تعليمية اللغات مجموع طرائق التعامل مع النص وتحليله بيداغوجيا لأغراض تعليمية وذلك بالتعرض لظروف إنتاجه وتلقيه وكذا الخصائص اللسانية والتواصلية أو ما يعرف بالمعايير النصية " [3]؛ أي قرب المتعلم من النصّ من

[1]- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي اللغة العربية ص: 2(مرجع سابق)

[2] المرجع نفسه ص: 66

[3]-عبد الكريم غريب: المنهل التربوي ص: 92 (مرجع سابق).

حيث فهمه وتحليله ومحاكاته، ولا يقتصر الاهتمام بالنص وتحليله كنشاط مقرر في- درس النصوص- ضمن مقررات اللغة فقط، بل يصبح دعامة ومنطلقا وأداة لتحقيق التكامل في درسها ومحورا تدور حوله جميع نشاطاتها وتبنى عليه الكفايات اللغوية(فهم المنطوق والمكتوب والتعبير بالمنطوق والمكتوب)، وانطلاقا من كون النص بنية كبرى تتمظهر فيها كل المستويات اللغوية (صوتية صرفية تركيبية دلالية)وتنعكس فيها مختلف المؤشرات السياقية الثقافية والاجتماعية فإنه يعدّ مادة خاصة لمختلف التعلمات والنشاطات؛ إذ يصبح النصّ أساس العملية التعليمية بكل أبعادها "[1]، وتنطلق المقاربة النصية من نصّ أدبي معدّ للقراءة والتحليل، تتعدّد موضوعاته بحسب الوحدات التعليمية يحلّل وفق آليات إقراء تمسّ جوانب متعلقة بالتركيب والسياق والدلالة ومقاصد الكاتب وبعض القضايا النقدية والأدبية .

وحرصا على التكامل بين نشاطات اللغة يركز المنهاج على تسمية فروعها بروافد النصّ إذ تستثمر موارده وتوظف في مجالات مختلفة (القواعد، البلاغة، العروض. .) فبعد الفراغ من تحليله يشرع الأستاذ في تقديم نشاطات اللغة دون فارق أو فاصل زمني أو معرفي فيعود من جديد إلى النصّ لاستثمار موارده حسب المجال المراد التطرق له-النحو مثلا-فينتقي منه ما يناسب الموضوع المراد تناوله، وهكذا بالنسبة لباقي الأنشطة، فتصبح مقاربة النص هنا رافدا قويا يمكن التلميذ من ممارسة كفاءته وتوظيفها عن طريق تفعيل مكتسباته السابقة في إطار شمولي متعدد الأبعاد.

ويمكن أن نخلّص مما سبق إلى أن المقاربة النصية في السندات التربوية للسنة الثالثة تأخذ معنيين:

[1]- دليل المعلم، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، ص5

الأول: بعدها تقنية وخيارا بيداغوجيا لتعليم اللغة من خلال النصّ بحيث يصبح منطلقا ودعامة أساسية تدرّس من خلالها بقية النشاطات(**نحو، بلاغة، عروض. .**) وكل التّعلمات المدّرجة ضمن الوحدة التعليمية فهي ترتبط به إما من جهة المبنى- بنية النص أو من جهة الموضوع .

ويشكل النصّ من خلال هذا المنظور وحدة جامعة تسمح للتلميذ بمتابعة تعلّماته بشكل متكامل مما يمكنه من تقييم مكتسباته وتفعيلها، فينطلق منه ليصل إليه بعد الوقوف على مستوياته النحوية، التركيبية، الدلالية، وحتى التداولية دون إقامة حواجز زمنية فيما بينها.

إن الغاية من تطبيق هذا المفهوم هو أن الفعل التربوي في مادة اللغة يرتكز على الإدماج[1] والتكامل فلا يستطيع التلميذ أن يكتسب كفاية بمعزل عن الأخرى لأن توظيفها لا يكون إلا في إطار شمولي متكامل مندمج، ولعل تدريس نشاطات اللغة وفق هذا الشكل المندمج يخدم جانبين " الأول أنه يخلّص هذه النشاطات من الطابع النظري الغالب عليها في حال تدريسها في حصص مستقلة، كما أنه يقدّم للتلميذ تصورا مختلفا عنها وهو أنها وسيلة وليست غاية في حد ذاتها"[2]، ذلك أن الهدف الختامي من تدريس نشاطات اللغة ككل ليس هو الوقوف على القواعد والمعايير المبرمجة في كل نشاط وحفظهاظ، والتمكن منها دونما توظيفها في سياق عام، بل إن الغاية الأساس منها هي القدرة على توظيفها لخدمة النص وتمكّن التلميذ من إنتاج نصوص وتوظيف مكتسباته السابقة بشكل منسجم .

-[1]الإدماج هو عملية نجعل بوساطتها مختلف العناصر المتفككة عناصر مترابطة و ذلك من أجل توظيفها بشكل واضح ومنسجم لتحقيق مسعى معين، أما في الحقل البيداغوجي، فإن مفهوم " الإدماج " يندرج ضمن عملية توظيف المتعلم بشكل متصل مختلف المكتسبات لعلاج وضعية ذات دلالة. ، ينظر: مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ص: 07(مرجع سابق).

-[2]سارة فرفور: تعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات السنة الأولى ثانوي شعبة آداب - أنموذجا - رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة فرحات عباس سطيف الجزائر، 2010، 2011، ص: 91.

وقد جاء في منهاج السنة الأولى على سبيل التمثيل لا الحصّر ربط نشاط البلاغة بنشاط النصوص ضمن مقاربة نصية شاملة " والطريقة الحالية تفصل درس البلاغة عن دروس الأدب وتعالجها في حصص مستقلة بأسلوب يغلب عليه الطابع النظري، وزيادة على ما في هذا الفصل من خطأ تربوي، فإنه يشعر المتعلم بأن درس البلاغة شيء متكلف، فيقف منه موقف حيرة وشك في قيمته الأدبية، وكيف يكون رأي المتعلم في قيمة البلاغة وهو ينفق وقتا ومجهودا لمجرد أن يعرف أن في هذه العبارة استعارة أو كناية وأن هذا الاستفهام خرج من معناه الأصلي إلى معنى آخر " إن المدرس لا يصل بالبلاغة إلى غايتها من تكوين الذوق الأدبي إلا إذا اتخذها وسيلة لبيان قيمة النصوص الأدبية وحظها من الفن "[1]، كما أن روافد النص الأدبي لا يمكن أن تدرّس بمعزل عنه حتى تتبين القيمة والفائدة العلمية من تدريس كل فرع على حدا ففي الأخير تبقى هذه الروافد وسيلة للاستزادة من أجل فهم النص وإعادة بنائه.

عطفا على ما سبق فإن المقاربة النصية في صميمها مقاربة إدماجية، ترتكز على التعليم المترابط المنّدمج الذي يقوم على التفكيك وإعادة الدمج والتركيب ضمن مسار متكامل من خلال إبراز أهمية كل عنصر بالنسبة لأخر والقيمة التي يتخذها من موقعه الجديد ضمن بنية كاملة مترابطة ومتسقة تسمى النص.

أما المنظور الثاني للمقاربة النصية هو أنها " مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه، حيث تتوجه العناية إلى مستوى النص ككل، و ليس إلى دراسة الجملة إذ أن تعلّم اللغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء، منسجم العناصر. ومن ثم تنصب العناية على ظاهرة الاتساق والانسجام التي تجعل النصّ غير متوقف على مجموعة متتابعة من الجمل، بل تتعدى ذلك إلى

[1]- منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي جذع مشترك، ص: 27(مرجع سابق).

محاولة رصد كل الشروط المساعدة على إنتاج نص محكم البناء، متوافق المعنى "[1]، وهي بهذا المفهوم آلية وتقنية لإقراء النص الأدبي وتحليله والوقوف على مستوياته من أجل بلوغ مقاصده.

ويتخذ مفهوم المقاربة النصية في التعريف السابق منحى مغايرا عن سابقه إذ يتّصل بدراسة وتدريس النص لا تدريس اللغة من خلال النص، فيصبح معناها مقابلا للدراسة اللغوية للنصّ أي التحليل النقدي اللغوي الذي يمسّ مجالات عديدة سنتعرض لها في مبحث لاحق، و" تكون دراسة النص مقاربة عندما نحاول ملامسة سطحه ودنو منه بصدق دون الحكم المسبق عليه؛ أي جعل الدراسة اللغوية المنغلقة به أساسا لذلك "[2] فوفق هذا المنظور الأستاذ مطالب في تحليله للنصوص بأن يأخذ بيد التلميذ لاكتشاف النّص ودراسة ظواهره النصية من خلال فحّص التراكيب والجمل والألفاظ والأساليب، والوقوف على الخصائص التركيبية في الفقرات والجمل والتراكيب المشكلة له، ودراسة السياق والمقام الذي ورد فيه، والوقوف على آليات التعبير والإمكانات اللغوية الأسلوبية والجمالية التي تميز أسلوب الكاتب عن آخر.

إن الغاية من وراء التحليل ليست معرفة النص ومكوناته مجزأة فقط بل معرفة كيف " تترابط الأبنية النصّية مع الوظائف الفكرية والعملية للنصوص، ومعنى هذا الكلام أنه لا يكفي أن يوجه الأستاذ المتعلم إلى إنتاج نصوص متماسكة وسليمة في بنيتها ولكن يتعين عليه أيضا أن يكّسبه قدرة تمكنه من جعل النصوص المُنتجة مطابقة للسياق الذي أنتجت فيه"[3] فالغاية هنا ليست القدرة على إنتاج نصّ فقط بل إنتاج نص يطابق السياق والمقام وهنا تتبدى الكفاية التداولية من وراء نشاط النصوص التي ترمي المقاربة النصية إكسابها للمتعلم.

---

[1]- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ص: 11. (مرجع سابق)

[2] - منذر عياشي: الكتابة الثانية وفاتحة المتعة، لمركز الثقافي العربي، ط1، 1988، ص148.

[3]- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي اللغة العربية ص: 2(مرجع سابق).

رابعا: مساءلة النص في ضوء المقاربة النصية.

لقد ظل المنهاج المدرسي لسنوات عديدة في تسيير نشاط النصوص خاضعا لنسق تربوي متقادم مفاده " إخضاع الدراسة الأدبية لقواعد ثابتة يستعين بها الدارس، لا يعدو في أن يكون ضربا من الطريقة الجافة العقيمة التي تعني كل شيء إلا أن تكون مفتاحا لفهم نص أدبي "[1].

إن هذا المنظور للمفاتيح وآليات إقراء النصوص الأدبية مرهون بالنظرة القديمة للنصّ في حد ذاته، وإلى المقاربات التعليمية واللسانية المعمول بها سابقا غير أن النّظرة الجديدة التي تؤكد على أنه " معين لا ينضبّ، فهو يتجدد وينبعث من خلال كل قراءة، ومهمة المدرس أن يعمد إلى إذكاء روح التفكير والتعمّق في دراسته دراسة إبداعية بنزعة عقلية وتفكير منطقي يجّعل التلميذ يتعلق باللغة وآدابها مادامت تسمو بفكره وترقى بعقله وتمتع مشاعره "[2] ففي المنهاج الأخير توحي بالوعي وبضرورة والاهتمام بالفعل القرائي وتحليل النص الأدبي، وبأهمية أخذ الاعتبار لخصوصية درّس الأدب الأمر الذي يستوجب خلق مسارات جديدة لإقراء النص الأدبي لاسيما فتح المجال والانفتاح عن النظريات اللسانية الحديثة " إذ أن دراسة النص إبداع والإبداع يتعالى عن الضوابط والقواعد، ولو كانت ثمة قواعد ثابتة يستعين بها دارس النصّ الأدبي لما كانت الحاجة إلى أستاذ، بل كان من السّهل على كل قارئ أن يأخذ تلك القواعد ويطبق عليها ما يقرأه "[3].

وعملا بتيسير مهمة الأستاذ وتوجيهه نحو مسارات القراءة السليمة باعتباره الوسيط القرائي للقراءة المدرسية الناقدة، قد عمد المنهاج التربوي إلى وضع خطوات التحليل القرائي للنصّ يستأنس

[1] - منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي جذع مشترك ص: 22(مرجع سابق)

[2] - المرجع نفسه ، ص22(مرجع سابق)

[3] - المرجع السابق ص نفسها.

بها الأستاذ في التحّليل. وقبل التطرق إليها لا بد أن نشير إلى أن المقاربة النصّية مقاربة شاملة تهدف إلى مسّ جميع الجوانب التركيبية والسياقية والسوسيولسانية .

1- القراءة الأولية للنص:

لا غرو في أن دخول عالم القراءة يستند إلى معارف مسبقة فلا يقبل على قراءة نصّ وهو خال الوفاض، فغالبا ما يتوافر على معلومات متعلقة بنصّ من تلك النصوص التي طالعها من قبل، فقد يكون قرأ للأديب وتعرّف على أسلوبه وطريقته في الكتابة سلفا، كل هذه النقاط يمكن أن تسّهم في اختلاف التحليل من تلميذ لآخر، وبناء على هذا فإن الأستاذ الذكي لا يغيّب فعل القراءة كآلية تسهم في أخذ نظرة أولية عن النص ووضع فرضيات حول وقائعه، وأحداثه دون الغوص فيه من خلال المؤشرات النصية الواردة، العنوان، طريقة الكتابة، الجنس الأدبي المحدد للنص، إن مثل هذه الإشارات في النص من شأنها أن تعطي انطباعا أوليا وقابلية للغوص في فعل القراءة والمتابعة مع الأستاذ والتقدم إلى الخطوات الموالية في التحليل، فكيف تكون هذه القراءة؟

" يكلف الأستاذ في هذه المرحلة المتعلمين بقراءة النص قراءة سريعة ويحاولون من خلالها الوقوف على بعض أفكاره ومعانيه، دون الغوص في تفاصيله، لأن الهدف من هذه القراءة هو صوغ كل تلميذ لفرضياته الخاصة، وذلك قبل الشروع في غربلتها والتأكد منها جماعيا . . . ويتعين على الأستاذ أن يقبل كل القراءات وأن يتجنب التعليقات السلبية حولها، وذلك حتى لا يحد من تلقائية المتعلمين في التفاعل مع النص "[1]

إن اعتماد هذه الطريقة من شأنه أن يخلق ألفة بين النص والقارئ- التلميذ- ويمنحه الرغبة في الغوص فيه ويفتح شهيته للقراءة، حيث يسعى إلى البرهنة والتأكيد على صحة فرضياته من خلال التنقيب أكثر فيه والبحث عما يؤكد تصوراته الأولية، كما أن هذه الفرضيات تقلل من شدة توتره

[1]- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي اللغة العربية ص: 2. (مرجع سابق)

وخوفه لخوض التجربة، غير أن الأستاذ في هذه المرحلة مجبر على تقبل الآراء وتجنب النمطية المبالغ فيها في توجيه الفعل القرائي المدرسي، ومع ذلك فإن عليه الإيضاح والتركيز على مؤشرات وبؤر التخمين في النصّ والمؤشرات التي تسهم في بناء فرضيات سليمة. فما هي هذه المؤشرات ؟

1-1- **العنوان:**

يشكل العنوان عتبة النص وهو الخطوة الأولى من خطوات الحوار معه، تتزامن مع ما يمكن تسميته ب(القراءة الأولى)وفيها يطرح الدارس احتمالات وتساؤلات وافتراضات عديدة يسعى من خلالها إلى تجميع شتى الاختيارات والانحرافات المبثوثة داخل النص؛ أي الانتقاء من متعدد وتوزيع ذلك بما يتلاءم ويتسق مع التركيب وينسجم مع السياق، وتصنيف ما تشابه منها والمقابلة بين المتضادات ورصد الظواهر الفنية البارزة والقبض على أبرز السمات اللغوية الفارقة؛ أي الانزياحية عن اللغة المعيارية والتي تقضي بفهم معنى النص[1]. وقد ركزت المقاربة النصّية على ضرورة الاهتمام بالعنوان كخطوة أولية يخطوها المتعلم القارئ للتفاعل مع النص وتوليد فرضيات ينطلق منها للقراءة وكمؤشر يبين تفاعله معه، وربطه بالتصورات المتاحة وخلق حوارية مع ما قرأه سابقا ومع النص والعالم .

وتسهم مناقشة العنوان في أحايين كثيرة -خصوصا إذا كان مطابقا ومتناسبا مع محتوى النص-قبل قراءة النص في تقديم تصور وفرضيات حول مجريات الأخير خصوصا إذا كان النص سرديا من جنس القصة أو الرواية فعنوان " **لرواية اللاز** " يوحي بأن هذه الشخصية ستسهم بشكل رئيس في سير الأحداث بل ستكون محور البنية الحدثية في القصة **وعنوان** القصيدة " **آلام الاغتراب** " لمحمود سامي البارودي يعطي انطباعا للمدرسة التي ينتمي إليها النص أو حتى صنف النّص باعتباره نص من شعر المنفى .

[1]- ينظر دليل الأستاذ ، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، كل الشعب ، ص4(مرجع سابق)

2-1 " الاطلاع على القرائن والعلامات:

يسهم تصفح النص بالنسبة للمتعلم في تهيئته للقراءة فيطلع على نسبة الحوار فيه والشخصيات ونقط الحذف مما يثير فضولا في نفسه للقراءة وتحليل، كما أن " الاطلاع على القرائن والعلامات الدالة على تحديد نمط نصيّ معين دون سواه يسمح بتعميق الفهم والتوقع وتهيئة ذهن التلميذ لتلقي الأحداث، فعند ذكر الخرافة يتوقع التلميذ ورود أحداث خيالية غريبة عن الواقع "[1]واستنادا على سبق يمكننا القول: إن المؤثرات الخارجية المتعلقة بالمظهر الخارجي للنص مثل طريقة الكتابة على الصفحة، خط كتابة العنوان وكيفية انتظامه في فضاء صفحة الكتاب، ونمط الخط الذي تكتب به بعض الكلمات من شأنها أن تعطي انطباعا جديدا حول النصظ، والتوصل إلى فرضيات جديدة.

3-1- الحفر في طبقات النص:

وهي المرحلة التي تلي القراءة الأولية ويتم فيها تعميق المعاني من أجل دحض الفرضيات حول بعض الأفكار في النصّ التي توصل إليها المتعلمون في المرحلة السابقة، وتتسم هذه المرحلة بالتركيز والتعمق أكثر من المراحل التي سبقتها " إذ هي المرحلة التي يدخلها القارئ وهو مسلح بكفايته اللغوية، والأدبية، والعلمية سعيا إلى إثبات فرضياته، وتأكيدها من خلال دلالات النصّ التي تتأسس على علاقات منطقية بين داله ومدلوله.

وتتكون هذه المرحلة من مستويات متنوعة دلالية ونحوية وصرفية وإيقاعية والتي تتشابك وتتفاعل فيما بينها في علاقة جدلية ينتج عنها مجموعة من الدلالات التي تتكامل وتؤدي إلى البؤرة الأصلية للنص، وتصبح مهمة المتعلم في هذه المرحلة أشبه بمهمة عالم الجيولوجيا الذي ينقب

[1] كلتوم درقاوي: آليات إقراء النصوص السردية التعليمية في المدرسة الجزائرية مقال منشور ضمن أعمال الملتقى الوطني الثالث: تعليمية النص السردي في المقررات التربوية الجزائرية، تنظيم مختبر اللغة والتواصل منشورات مختبر اللغة والتواصل ط1، ماي 2018 ص: 158.

ويغوص في طبقات الأرض بحثا عن كشف جديد سعيا للوصول إلى نتائج محددة تقوم على فرضيات مسبقة"[1]. وتجري هذه الخطوة بشكل منظّم لأن الهدف منها تأكيد الفرضيات السابقة وتنظيمها وتعميقها من أجل فهم النصّ، ولا يتم ذلك إلا من خلال رصد الظواهر النصّية وجردها بشكل منظم وتصنيفها وإحصائها من خلال القراءة التفكيكية، غير أن عملية التفكيك وإعادة بناء الدلالة وإثبات صحة الفرضيات تتطلب تحديد الأجزاء المراد تحليلها، وبيان دورها في النصّ وكشف علاقات الترابط وإيضاح الإحالات وطريقة نسج العلائق .

إن مكمن الصعوبة في عملية التحليل هذه ورحلة بناء الدلالة لا تتمثل في بلوغ المعنى الحقيقي للنص بقدر ما تكمن " في الوصول إلى استنتاجات معينة بناء على المعطيات التي تم رصدها " كما أن القارئ في عملية التحليل يعوّل على أدوات ووسائل ومعطيات بارزة في النصّ من جميع المستويات الصوتية والمعجمية والتركيبية وذلك لأجل إثبات فرضيته، فما ما هي هذه الوسائل ؟

1-4الوسائل اللسانية:

ركزت المقاربة النصية للنصوص على النص من نواح عديدة منها ما يرتبط باللغة ومنها ما يرتبط بالتركيب، ومنها ما يرتبط بالسياق والظروف الخارجية للنص، وسنعرض فيما يلي أهم الوسائل اللغوية التي تطرق لها المنهاج المدرسي بعدها أداة للقراءة ووسيلة لولوج عالم النص .

أ-الجمل الاسمية والفعلية للنص:

إن رصد المؤشرات اللغوية في النص من قبيل الجمل والوقوف على طبيعتها وأنواعها ودلالتها في سياقات مختلفة هو ما يمنح القراءة والتحليل طابعا موضوعيا، كما يمكن التلميذ بمعية أستاذه الاستناد إلى معايير مضبوطة في البرهنة على تحليله تبعده عن التخمينات العشوائية في النص،

[1]- دليل الأستاذ، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، كل الشعب: 4(مرجع سابق)

ورصد فرضيات وأفكار دقيقة و" تلعب الأفعال دورا هاما من حيث بناؤها ودلالتها على الزمن أو الحدث أو ما يصاحبه من تغيير واستمرارية فإذا كان النصّ يقوم على علاقة التضاد ينعكس على طريقة بناء الأفعال وتضادها بين زمنين وينطبق الأمر نفسه على الضمائر فتفوق ضمير المتكلم على غيره من الضمائر يؤكد الحضور القوي للذات المتكلمة.

وقد يعدل الأديب عن ضمير المتكلم المفرد إلى الجمع في سياق التعبير عن ذاته فيكون لذلك مغزاه أيضا، وكذلك الحال بالنسبة للقياس الصرفي إذ على المتعلم أن يضع يده على السمات الصرفية الفاقة والوقوف على مغزى اختيار صيغ صرفية أو اشتقاقية بعينها أو العدول عن صيغ أخرى "[1].

غير أن جزمنا بالصدارة للجملة كمدخل لفهم النص من منطلق دراسة البنية اللغوية تفكيكيا لبناء المعنى والدلالة لا يمنحها التفرد بهذا الدور ذلك أن دراسة الجمل لوحدها غير كافية للوقوف على معانيه، بل تبقى الجمل مؤشرات جزئية من شبكة علائقية عامة مترابطة ومتماسكة تسمى النصّ " فالنص كيان مهيكل يتميز ببنية خاصة تقوم على ما بداخله من علاقات بين مكوناته ومع أنه يتكون من الوحدات الجملية فهو يختلف عنها نوعيا، إذ أن النصّ وحدة دلالية، وليست الجمل إلا الوسيلة التي يتحقق بها النص، وهو يتحقق فعلا بوجود خاصية يطلق عليها النصية وهذا ما يميزه عما ليس نصا"[2].

إن النص من منظور المقاربة النصية بنية مهيكلة عامة لا تقوم إلا على عنصرين اثنين: الاتساق والانسجام، يهتم الأول بعلاقات الربط الشكلية، فيما يضطلع الثاني برصد العلائق الدلالية، ويتفق معظم علماء المقاربة النصية أن هذان العنصران هما ما يشكلان صلب المقاربة النصية إذ يبحثان فيما يجعل مجموعة جمل مترابطة نصا، غير أن التمييز بين الظواهر التي هي من قبيل

[1]- دليل الأستاذ، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، كل الشعب ص: 5(مرجع سابق)

[2]- محمد الخطابي: لسانيات النص ـ مدخل إلى انسجام الخطاب ص: 13(مرجع سابق)

الانسجام وتلك التي هي من قبيل الاتساق ليست بالأمر السهل إذا أردنا تفصيل هذا التمييز-وقد فصلنا فيها في فصل سابق-وقد ورد التفريق بينهما في المنهاج المدرسي على النحو الآتي " إن الاتساق ينتج عن تسلسل الجمل وخطية النص، في حين أن الانسجام يعتمد على الاتساق غير أنه يقحم قيودا عامة غير خطية، مرتبطة بالسياق ونوع الخطاب أي أن الاتساق يتعلق فقط بالعلاقات التي تقيمها أدوات الربط/الوصل بين الجمل أي البنى الفوقية التي تساهم في البناء المعنوي للنص وتناميه وتناسله "[1].

ب- الاتساق:

أحصى المنهاج المدرسي مجموعة العلاقات والروابط بين الجمل في أدوات ركز عليها لتحقيق الاتساق وقد أورد العديد من الأمثلة والنماذج ولا بأس أن نعرض هنا مظاهر الربط ودوره في تحقيق اتساق النص وإنعاشه حسب ما ورد في المنهاج التربوي لهذه السنة تحديدا، إذ حصر هذه المعيار في وسائل متعددة نذكر الشائع منها فيما يأتي[2]:

1- أن يكون الربط بإعادة اللفظ.

2- الربط عن طريق إعادة المعنى .

3- الربط عن طريق الضمير.

4-الربط عن طريق ضمير الإشارة.

5-الربط عن ضمير الموصول.

6 الربط عن طريق أداة التعريف.

7-الربط عن طريق الأدوات.

[1]- دليل الأستاذ، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، كل الشعب ص: 6(مرجع سابق).

[2]- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ص: 16، 17. (مرجع سابق)

8-الربط عن طريق المطابقة .

وعلى وجه الإجمال، يمكن القول: إن لأدوات الربط دورا في ترابط أجزاء الكلام وفي إيضاح الدلالة، ورفع أي لبس من جهة التركيب، وهذا يجب على الأستاذ أن يعنى به أثناء دراسته للنصوص الأدبية شعرها ونثرها.

ج الانسجام:

أكدت السندات التربوية أن الانسجام غاية إنشائية لا ترتبط بالبني في حد ذاتها ففي كثير من الأحيان نجد النصّ مترابط ومتسق في تراكيبه غير أنه يفتقد لهذه الميزة، ذلك أن الانسجام ليس في النصّ بل أن المتلفظ المشارك هو الذي يتولى بناءه فالحكم الذي يقضي بأن النص منسجم أو غير منسجم قد يتغير وفق الأفراد ووفق معرفتهم بالسياق والحجة التي يخولونها للمتلفظ "[1].

ومما يمكن قوله هنا أن المنهاج قد أغفل التطرق للعديد من مظاهر الاتساق والتفصيل فيها أمر مهم جدا، وكذا التقيد بتفريعاتها لأن معرفة الأستاذ لوسائل الاتساق كما هي بتفريعاتها وتمثيلاتها قد يوسع نظرته إزاء البنية والترابط بشكل عام وبالتالي يحسن نقلها للتلميذ بشكل صحيح، كما أن الأستاذ ينظر للوثائق والسندات التربوية من حيث أنها المرجع الأساسي فهو يعتبر كل ما فيها من الموارد والمعارف أمر نهائي محسوم ومضبوط لا بد أن يتقيد به دون زيادة أو نقصان وهو ما يدفعه إلى الاكتفاء بما ورد.

من جهة أخرى إن تطرق الوثائق والسندات التربوية – دليل الأستاذ- للانسجام كان غامضا وسطحيا لم يركز على التفصيل في أدواته بل أشار من بعيد إلى أنه أمر لا يرتبط بالبنية بل بالقارئ تحديدا والسياق وبعض الظروف الخارجية.

[1]-دليل الأستاذ، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي ، كل الشعب ص: 6(مرجع سابق).

لاشك أن هذا الغموض هو ما يفتح للأستاذ المجال للتأويلات والفرضيات التي تؤدي في أغلب الأحيان إلى جهله بالأدوات المنهجية وتجاهل العمل، وتجاوز هذه المحطات الهامة في التحليل وهذا ما سنلاحظه في الدراسة الميدانية.

د- السياق:

يعدّ السياق أحد الوسائل والأدوات المسعفة في تحليل النصوص إذا ما وفق الأستاذ بمعية تلاميذه من الوقوف على مقوماته في النص، وقد أشار المنهاج المدرسي إلى الاختلافات الحاصلة بذات الشأن – تحديد مقومات السياق – في القول" أما بالنسبة للسياق فلا يوجد إجماع حول طبيعة مقومات السياق فإنه بالإضافة إلى المشاركين والمكان والزمان والغاية ونوع النصّ والقناة واللهجة المستعملة والقواعد التي تحكم التداول على الكلام في صلب جماعة معينة فإن بعض النقاد يدّرج معارف المشاركين حول العالم ومعارف بعضهم عن البعض الأخر والمعرفة بالخلفية الثقافية للمجتمع. . . غير أن الأمر قد يتعلق كذلك بصفات لغوية معجمية صوتية تداولية التي تشير إلى جهة أصلية والفئة الاجتماعية "[1].

ويشير الدليل في الأخير إلى ضرورة التفريق بين المقام والسياق مع أنه لم يحدّد الضوابط التي تمثل كل نوع، كما أنه لم يشر إلى أهمية السياق في الدراسة اللغوية والتحليل النصي، في حين كان من الضروري الإشارة إلى أهمية السياق في التحليل النصي وبضرورة التطرق إليه في المراحل الأولى من القراءة من أجل تضييق دائرة الفهم والفرضيات التي يقدمها التلميذ في قراءته الأولية.

ه- التناص:

ورد في دليل الأستاذ للسنة الثالثة من التعليم الثانوي " يحيل التناص على خاصية من الخاصيات المكونة للنصّ الأدبي وتارة على مجموع العلاقات الصريحة أو الضمنية التي تربط نصّ

[1]- دليل الأستاذ ، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي ، كل الشعب ص: 6

بنصوص أخرى وقد وضع بعض الدارسين نمذّجة لهذه العلاقات عبر نصية "[1]. ويعد التناص من مفاتيح القراءة التي تسعى دوما إلى تفعيل مكتسبات التلميذ، والخيوط التي تربطه بالنص وتفتح أمامه آفاق القراءة المؤسسة على النقد والتحليل والمقارنة والتفسير وإعادة البناء من جديد وتفعيل هذه العلاقات وإبراز دورها في بناء النص. لذا كان من باب أولى تفعيل هذه العلاقات وإبراز دورها وأهميتها في تحليل النصوص، وهذا ما لا نلمسه من خلال خطوات التحليل حيث يقتصر الأمر على تحديد التناص فقط دون التطرق إلى العلاقات التي أشار إليها نص دليل الأستاذ .

وبناء على ما سبق فإنه مهما كانت طرق التحليل متفقة والعناصر التي يمر بها كل نص إلا أن النصوص تختلف عن الأخرى والقراءات بدورها تختلف ذلك أن " اللغة الأدبية لغة يتخللها الكثير من الغموض بسبب ما فيها من تورية ورمز وإيحاء لذا فإن عملية التفسير فيها لا تخلو من صعوبات جمة. وهذا ما يمثل أحد أهم أسباب الاختلاف في الدراسة، بحيث يفهم كل واحد الظواهر الأسلوبية اللافتة للانتباه فهما خاصا، ويضاف إلى ذلك أن الفهم يتم بدرجات متفاوتة بين المتعلمين، وذلك حسب تمكنّ كل واحد من اللغة، حسب خبرته النصية وثقافته الموسوعية بصفة عامة " [2]، لذا لا بد أن نشير إلى أبرز العوامل التي تؤثر على تركيبة النصّ وتعدد القراءات واختلافها:

- **-الجماليات الشكلية للنص:[3]**

القيمة الأسلوبية للفعل، القيمة الأسلوبية للصفة، دور المزواجات الاسمية الخاصة، دور التكرار، الثنائيات الضدية، الصور الجزئية والصور الكلية.

---

[1]-. دليل الأستاذ ، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي ، كل الشعب ص: 5

[2]- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي اللغة العربية ص: 9(مرجع سابق)

[3] - المرجع السابق ص7. (مرجع سابق)

-الجماليات المعنوية في النص:

الرمز بأنواعه(الطبيعي-الديني-التاريخي- الأسطوري) الأسطورة قيمتها ووظيفتها في النص.

خامسا:- النص الأدبي وأسئلة الإقراء في ضوء لسانيات النص :

1- خطوات تحليل النص الأدبي في كتاب التلميذ.

سنعرض فيما يلي أهم خطوات التحليل كما وردت في مقرر اللغة لسنة الثالثة ثانوي:

يقوم المتعلم في هذه المرحلة الدراسية باكتشاف النصوص على اختلاف أجناسها وبنيتها اللغوية من أجل اكتساب مهارات قرائية متجاوزا بذلك المفهوم التقليدي للقراءة فينطلق في تحليل النصّ باعتباره مفتوحا متعدد الدلالات متبعا في ذلك بمعية أستاذه الخطوات التالية[18]:

1- **التعريف بصاحب النص:** ويتم في هذه الخطوة بالتعريف المقتضب بصاحب النص وعصره وأهم أعماله الأدبية .

2- **تقديم النص:** عادة ما تكون بطرح أسئلة تمهيدية للدخول إلى عالم النص من أجل تهيئة التلاميذ للوحدة التعليمية أو النص بشكل خاص.

3-**قراءة النص:** يكلف الأستاذ مجموعة من التلاميذ بقراءة فقرات النصّ مع تصويب الأخطاء اللغوية. وفي بعض الأحيان يلجأ لقراءة النص بنفسه إذا دعت الضرورة لذلك .

4-**إثراء الرصيد اللغوي للمتعلمين:** تتم في هذه المرحلة تحديد الكلمات الصعبة من قبل التلاميذ وشرحها بمساعدة الأستاذ والعمل على فهم سياقها في النصوص باستعمال المعجم.

5-**اكتشاف معطيات النص:** يتعرف المتعلم على معاني النص، أفكاره والمشاعر الانفعالات والأساليب الإقناعية والخطابية التي اعتمدها الأديب في كتابته للنص من خلال الإجابة عن الأسئلة المطروحة، بحيث ترتبط إجاباته بما هو وارد في النصّ صيغة وتركيبا ومعنا .

6- مناقشة معطيات النص: تتم في هذه الخطوة مناقشة معطيات النص من قبل المتعلم، والإجابة عن الأسئلة المطروحة التي تتعلق بالمعاني والأفكار والأساليب من خلال مكتسباته، وملكته النقدية واستثمارها في فهم النص.

7- تحديد بناء النص: تحديد النمط العام الغالب في النص واكتشاف خصائصه.

8-أتفحص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص: يتعرف المتعلم في هذه المحطة على الروابط والعلائق المعنوية، واللغوية التي تسهم في بناء النص وإخراجه بوصفه كلا متسقا ومنسجما.

9-أجمل القول في تقدير النص: في نهاية التحليل يقوم التلاميذ باستخلاص أهم الخصائص والأفكار والمميزات الفنية والأدبية والأسلوبية واللغوية التي تميز كاتب النص.

جاء في منهاج السنة الثالثة ثانوي في معرض الحديث عن هذا العنصر بضرورة العودة إلى منهاج السنة الأولى للتذكير بما ورد حيث ذكر "لقد تم في منهاج السنة الأولى وضع الخطوط العريضة لتعليمية النص الأدبي وكذا للنشاطات المقررة من. . . انطلاقا من مبادئ المقاربة بالكفاءات، كما تم تحديد الأهداف الوسيطية المندمجة " [1].

والواقع أن لكل مرحلة خصوصياتها وطرائق التحليل التي يُعول عليها في المستوى الأول يفترض أن تختلف عن مراحل الإقراء في مستوى الثالثة ثانوية من باب التعمق، وكذا طبيعة النصوص المعتمدة في كل السنوات. باعتبار أن النصوص الغالبة في كتاب سنة أو لى ثانوية هي نصوص شعرية بالنظر إلى طبيعة الموروث الأدبي الطاغي في العصر الجاهلي الذي يهتم بالشعر أكثر من النثر، كما أن هناك مراحل تختلف زاوية التطرق إليها حسب كل مستوى فقد وردت مرحلة الاهتمام بالمعجم تحت عنوان: أثري رصيدي اللغوي، بينما جاءت في مقرر السنة الثالثة مفصلة

[1]- منهاج اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي والتكنولوجي ص: 02. (مرجع سابق)

تحت عناوين مفصلة: معاني الألفاظ، في الحقل المعجمي، في الحقل الدلالي. غير أننا سنترك التفصيل في هذا الأمر للفصل التطبيقي.

خلاصة:

* يحوي كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوية اثنتي عشرة محورا يشّمل كل محور نصين أدبيين ونصا تواصليا وآخر للمطالعة الموجهة، وهي نصوص منتقاة وفق لآليات تعليمية بحتة، متصرف فيها لغايات تربوية تتعنى الفوائد التعليمية.

*يعتمد المنهاج الحالي في مادة اللغة العربية على المقاربة النصية وعلى المدخل التاريخي لانتقاء النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية .

* ركز المنهاج على ضرورة الانفتاح على كل المقاربات اللسانية والنقدية من أجل تحليل النص الأدبي.

* قدم المنهاج المدرسي جملة من الخطوات والأدوات لتحليل النص الأدبي ومن أبرز الملاحظات التي يسجلها البحث.

* أغفل المنهاج التطرق لثنائيتي الاتساق والانسجام بشكل موسع يسمح للأستاذ بالفهم والتطبيق .

* إن الأستاذ ينظر للوثائق والسندات التربوية من حيث أنها المرجع الأساسي فهو يعتبر كل ما فيها من الموارد والمعارف أمر نهائي محسوم ومضبوط لا بد أن يتقيد به دون زيادة أو نقصان، وهو ما يدفعه إلى الاكتفاء بما ورد فقط دون تحيين معارفة خاصة وان كل الوثائق والسندات التربوية تشدد على ضرورة التقيد بما ورد في المنهاج نصا وتطبيقا .

* أشار دليل الأستاذ إلى الفرق بين السياق والمقام، لكنه لم يقف على الضوابط التي تفرق بينهما كما أنه لم يشر إلى أهمية السياق في الدراسة اللغوية والتحليل النصي، في حين كان من الضروري

الإشارة إلى أهمية السياق في التحليل النصي، وضرورة التطرق إليه في المراحل الأولى من القراءة من أجل تضييق دائرة الفهم والفرضيات التي يقدمها التلميذ في قراءته الأولية.

*أشار المنهاج إلى ضرورة العودة إلى منهاج السنة الأولى فيما يخص طرائق تحليل النصوص والواقع أن لكل مرحلة خصوصياتها، وطرائق التحليل التي يُعول عليها في المستوى الأول يفترض أن تختلف عن مراحل الإقراء لأن طبيعة النصوص كلها شعرية بحكم المدخل التاريخ الذي يفرض نصوصا أغلبها شعري.

الفصل السابع

الدراسة الميدانية

- توطئة:

لقد شكلت البحوث الميدانية الأداة الفاعلة والمقياس الحقيقي لاختبار صدق النتائج المقدمة في البحوث النظرية والتصورات والطرائق العلمية والتعليمية ذلك أنها تكشف عن نجاعة وصدق مقترحات نظرية ما أو فشلها.

ولم تكن البحوث التعليمية واللسانية بمعزل عن هذه الأخيرة خاصة وأن طبيعتها الإجرائية تتوافق مع غاية هذا النوع من البحوث- البحوث والدراسات التعليمية - التي تسعى سعيا حثيثا إلى تقييم نتائج النظريات من أجل إثباتها في الواقع أو مراجعتها للتوصّل إلى نتائج جديدة لتطوير وتفعيل العمل الإجرائي في البحوث من هذا النوع، وقد انطلقت هذه الدراسة من صميم الواقع التعليمي في الصفوف الدراسية من أجل الوصول إلى نتائج سليمة متبعة في ذلك خطوات البحث العلمي الميداني وفق ما نصّت عليه الدراسات المنهجية في هذا الصنف من البحوث، ويتضمن هذا الفصل وصفا للخطوات الإجرائية المتبعة في الدراسة الميدانية للموضوع والتي تمثلت في:

-1 منهج الدارسة

-2 حدود الدراسة

-3 مجتمع الدراسة

-4 عينة الدراسة

5- الصعوبات والعراقيل المعترضة في العمل الميداني.

6- أدوات الدراسة.

7- عرض نتائج وتحليلها.

أولا: الإطار المنهجي للدراسة الميدانية:

1- المنهج المتبع في الدراسة:

يرتبط صدّق نتائج أي بحث من البحوث الميدانية في الدراسات التربوية والتعليمية ارتباطا وثيقا بطبيعة المنهج المتبع في الدراسة لحل المشكلة ، وقد كان المنهج الوصفي المسحي التحليلي الأنسب لهذه الدراسة باعتباره يتضمن جمع البيانات لعدد كبير من الحالات بقصد تشخيص أو ضاعها أو جوانب معينة من تلك الأوضاع دون الاقتصار على حالة واحدة ،وتفيد نتائج هذا المنهج في حلّ العديد من المشكلات لما تقدمه من معلومات تشخيصية عن الموضوعات المتصلة بتلك المشكلات كما تشّمل العديد من الجوانب والمجالات أبرزها المسح التعليمي بهدف رسم الخطط المؤدية لرفّع مستوى التعليم وزيادة كفاءته عن طريق مسح عام له أو لبعض جوانبه من أجل التعرف على مدى التقدم فيه وتشخيصا لمشكلاته[1]

ويعتمد المنهج الوصفي عموما على دراسة الظواهر والمواقف أو العلاقات كما هي موجودة في الواقع دون أي تدخل من الباحث ثم يقوم بوصف دقيق لها يساعد على تفسير المشكلات التي يتضمنها والإجابة الخاصة بها[2]من خلال جمع الحقائق والبيانات حول الظاهرة المدروسة كماهي في الواقع ثم تعليلها وتحليلها وتصنيفها وصولا إلى النتائج ورصّد الفروقات في استجابات أفراد العينات انطلاقا من مجموعة من المتغيرات المتمثلة في(الجنس، الخبرة، الصفة، الشهادات المتحصل عليها).

[1]- ينظر: عبد الرحيم يونس كرو العزاوي: مقدمة في منهج البحث العلمي، دار دجلة للنشر، ط1، عمان 1429، 2008، ص99 وما بعدها.

[2]-ينظر: محمود عبد الحليم منسي: مناهج البحث العلمي، دار المعرفة الجامعية الازرابطية الإسكندرية مصر ص. 201.

2 - حدود الدراسة:

2-1 الإطار المكاني:

تمت الدراسة في جانبها الميداني في 44 ثانوية من ثانويات ولاية غليزان عبر13 دائرة و38 بلدية محل العينة، وتتوزع بين حضرية وشبه حضرية وهي مبينة في الجدول الآتي:

العدد	ثانويات ولاية غليزان	البلديات	الدوائر	عدد الأساتذة
01	ثانوية عدة بن عودة غليزان	غليزان	غليزان	04
02	ثانوية العقيد عثمان غليزان	غليزان	غليزان	02
03	ثانوية أحمد فرانسيس غليزان	غليزان	غليزان	01
04	ثانوية أحمد مدغري غليزان	غليزان	غليزان	03
05	ثا. بن حاج جلول بغدادي برمادية	غليزان	غليزان	02
06	متقن بن عدة بن عودة غليزان	غليزان	غليزان	02
07	متقن الرائد سي طارق غليزان	غليزان	غليزان	02
08	ثانوية حي الانتصار غليزان	غليزان	غليزان	02
09	ثانوية حي شمريك غليزان	غليزان	غليزان	02
10	ثانوية برمادية الجديدة	غليزان	غليزان	01
11	ثانوية بن داود الجديدة	بن داود	غليزان	02
12	ثانوية رحو سروري لزرق بن داود	بن داود	غليزان	02
13	الجديدة المطمر 2016	المطمر	المطمر	01

14	سيدي م بن عودة	س.م. بنعودة	المطمر	01
15	ثانوية الأخوين عدة بن عامر يلل	يلل	يلل	03
16	متقن الأخوين حيدرة يلل	يلل	يلل	02
17	ثا. الشهيد عريف عبدالله زمورة	زمورة	زمورة	03
18	ثانوية بن احمد بخدة زمورة	زمورة	زمورة	02
20	ثانوية بني درقن الجديدة	بني درقن	زمورة	01
21	ثانوية الحمادنة	الحمادنة	الحمادنة	02
22	ثانوية الحمادنة بوركبة	الحمادنة	الحمادنة	01
23	ثانوية وادي السلام الجديدة	وادي السلام	منداس	01
24	ثانوية أو ل نوفمبر 54 جديوية	جديوية	جديوية	04
25	ثانوية لعزب أحمد جديوية	جديوية	جديوية	04
26	ثانوية حمري	الحمري	جديوية	01
27	ثانوية عيد الحميد قباطي وادرهيو	وادي ارهيو	وادي ارهيو	02
28	ثانوية شارع الشهداء وادي رهيو	وادي ارهيو	وادي ارهيو	02
29	متقن هواري بومدين وادي ارهيو	وادي ارهيو	وادي ارهيو	03
30	ثانوية احمد بن بلة وادي ارهيو	وادي ارهيو	وادي ارهيو	02
31	ثانوية واريزان	واريزان	وادي ارهيو	01
32	ثانوية لحلاف	لحلاف	وادي ارهيو	01

33	الثانوية الجديدة مازونة	مازونة	مازونة	02
34	ثانوية الإخوة الظريف مازونة	مازونة	مازونة	02
35	متقن س م بن علي	س م بنعلي	س م بنعلي	02
36	ثانوية سيدي أمحمد بن علي	س م بنعلي	سم بن علي	01
37	الجديدة س م بن علي 02	س م بنعلي	سم بن علي	01
38	ثانوية بني زنطيس الجديدة	بن زنطيس	سم بن علي	01
39	ثانوية الرمكة	الرمكة	الرمكة	01
40	ثانوية أو لاد يعيش	أولاد يعيش	عمي موسى	03
41	ثانوية أحمد قسوس عمي موسى	عمي موسى	عمي موسى	03
42	ثا. عمر بن خطاب عمي موسى	عمي موسى	عمي موسى	04
43	الثانوية الجديدة عمي موسى	عمي موسى	عمي موسى	01
44	ثا. بن جامعة محمد عين طارق	عين طارق	عين طارق	02
45	ثا عين طارق الجديدة حجار محمد	عين طارق	عين طارق	03

الجدول رقم (01) يبين الثانويات المعنية بالدراسة في ولاية غليزان .

-2-2 الإطار الزماني:

تم إجراء الدراسة الميدانية لهذا البحث مع بداية الفصل الثالث -أي بداية شهر أفريل-من العام الدراسي2018/2017إلى بداية 2019/2018والاتصال بالأساتذة وشرح العمل وتوزيع أدوات البحث ثم جمعها وصبّ النتائج وتحليلها واقتراح الحلول المناسبة.

3-1 مجتمع الدراسة:

ويسمّى أيضا بمجتمع الدراسة الأصلي " ويقصد به كامل أفراد أو أحداث أو مشاهدات موضوع البحث أو الدراسة " [3]ويتمثل مجتمع البحث في هذه الدراسة في جميع أساتذة مادة اللغة العربية الذين درّسوا أو يدرّسون قسم سنة ثالثة آداب وفلسفة بجميع ثانويات غليزان والتي تبلغ 44 ثانوية موزعة على 13 دائرة و38 بلدية،وقد بلغ العدد الإجمالي للأساتذة اللغة العربية 276 أستاذ في ولاية غليزان بينما بلغ عدد الأساتذة الذين درّسوا أو يدرّسون سنة ثالثة آداب وفلسفة 122

4- عينة الدراسة :

تعرف عينة البحث على أنها" " مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة يتم اختيارها بطريقة معينة وإجراء الدراسة عليها ثم استخدام تلك النتائج وتعميمها على كامل مجتمع الدراسة الأصلية " [4]

وتمثل عينة البحث في هذه الدراسة أساتذة اللغة العربية الذي درّسوا أو يدرسون مستوى سنة ثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة بولاية غليزان والمقدر عددهم ب122 وللإشارة أننا وزعنا أداة البحث على 108 أستاذ منهم في حين تم إلغاء 20 منها بعد استلام جملة الاستبيانات والإبقاء على 88 منها كأداة صالحة للدراسة.

مجتمع الدراسة	عينة الدراسة	النسبة المئوية
122 أستاذ	88 أستاذ	٪72.13

الجدول رقم (02) يمثل عينة الدراسة

[3]-محمد عبيدات وآخرون: منهجية البحث العلمي القواعد، المراحل والتصنيفات ط2، دار وائل لطباعة والنشر عمان 1999 ص: 46.

[4]- ينظر: المرجع نفسه ص: 48.

4-1 خصائص العينة :

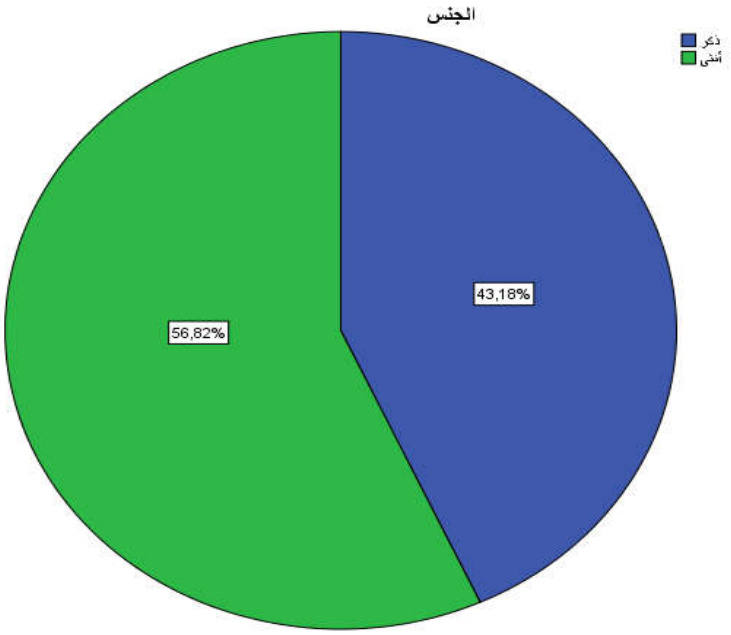
4-1-1-خصائص العينة حسب متغير الجنس:

سنتناول في الجدول التالي خصائص العينة حسب متغير السن، وذلك بحساب النسب المئوية وما تمثله كل فئة.

الجنس	التكرار	النسبة
ذكور	38	٪. 43.2
إناث	50	٪. 56.8
المجموع	88	٪100.

الجدول رقم (03) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس

يتضح من الجدول أعلاه أن غالبية أساتذة الدراسة هم إناث بنسبة 56. 8٪ بينما يقدر عدد الذكور 34. 3٪ ويوضح الشكل الآتي متغير الجنس بصورة أو ضح:



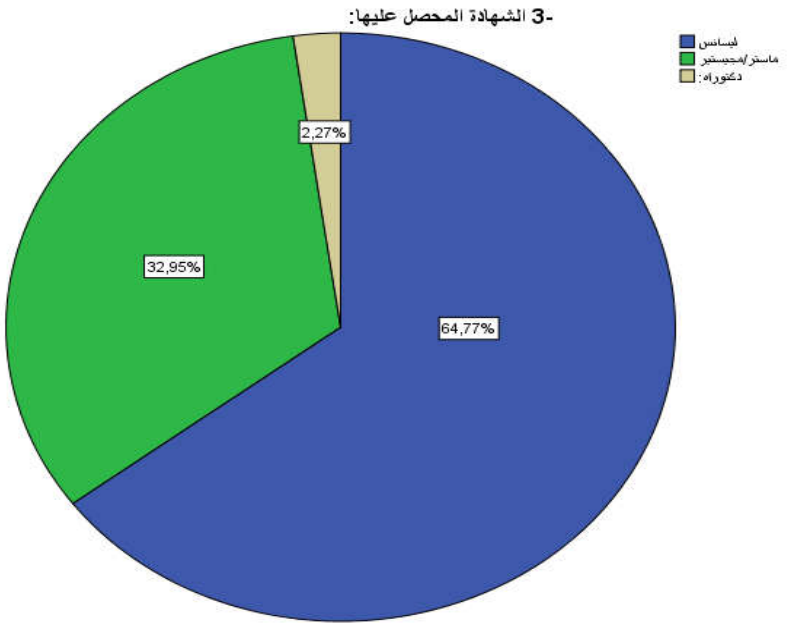
الشكل رقم(01) يوضح توزيع العينة حسب متغير الجنس

4-1-2خصائص العينة حسب متغير الشهادة المحصل عليها: سنتناول في الجدول التالي خصائص العينة حسب متغير الشهادة المتحصل عليها بحساب النسب المئوية .

الشهادة المتحصل عليها	التكرار	النسبة المئوية
ليسانس	57	64. 77٪
ماجيستير /ماستر	29	32. 95٪
دكتوراه	2	2. 27٪

الجدول رقم (04) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير الشهادة المتحصل عليها

تشير الدراسة أعلاه أن غالبية أساتذة البحث حملة شهادة الليسانس بنسبة 64. 77٪ليليهم حاملو شهادة الماستر والماجستير بنسبة 32. 95٪فطلبة الدكتوراه بنسبة 2. 27٪. ويمكن أن نمثل لها بالمخطط الآتي:



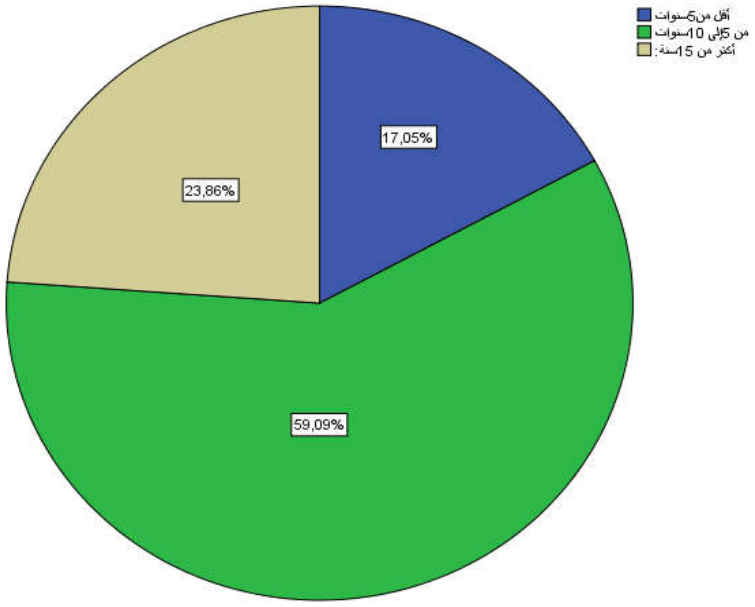
الشكل رقم (03) يوضح توزيع العينة حسب متغير شهادة المتحصل عليها.

4-1-3خصائص العينة حسب متغير سنوات الخبرة: سنتناول في الجدول التالي خصائص العينة حسب متغير سنوات الخبرة :

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من 5سنوات	15	٪ .05 .17
من 5 سنوات إلى 10 سنوات	52	٪.09 .59
أكثر من 15سنة	21	٪.86 .23
المجموع	88	٪.100

الجدول رقم (04) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة

يتضح من الجدول أعلاه أن النسبة الأكبر من الأساتذة الذين يدرسون سنة ثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة تتراوح سنوات خبرتهم بين 5 سنوات إلى 10 سنوات بنسبة (59. 5٪) وهي نتيجة متوقعة بالنظر إلى أهمية هذه السنة بحيث تحرّص معظم المؤسسات التربوية على إسناد الأقسام النهائية إلى أساتذة ذوي خبرة تفوق 5سنوات لأهمية المادة باعتبارها مادة الأساسية في شهادة الباكلوريا لأقسام آداب وفلسفة بمعامل (06)، بينما بلغت نسبة الأساتذة الذين تفوق خبرتهم 15 سنة فما فوق (21٪) ليشكل الأساتذة ذوي خبرة أقل من5 سنوات أقل نسبة (17٪)، ويمكن أن نمثل هذه لهذه المعطيات بالدائرة النسبية كما هو موضح في الشكل الآتي:



الشكل رقم (04) يوضح توزيع العينة حسب متغير سنوات الخبرة

5 - الصعوبات والعراقيل في الدراسة الميدانية :

لاشك في أنه لا دراسة ميدانية قد يخلو من الصعوبات والعراقيل التي تعترض الباحث وتعيق طريقه ومما يمكن ذكره أن من بين العراقيل التي واجهتنا صعوبة عدم تعاون بعض المدراء مع الباحثة لتوزيع الاستمارات داخل الثانويات وتردد بعض الأساتذة في الإجابة عن أسئلة الاستبيان وتخوفهم من الأمر ومرد ذلك قلة البحوث الميدانية في بعض الثانويات خصوصا في المناطق شبه حضرية التي يستعصي الوصول إليها.

6- أدوات الدراسة وتوصيفها

6- 1أداة الدراسة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على الاستبانة[5]وهذا راجع لطبيعة الموضوع التي تقتضي الدراسة الميدانية من أجل الوقوف على معرفة أساتذة اللغة العربية بالمفاهيم اللسانية النصية الموظفة في المنهاج المدرسي ومدى توظيفهم الصحيح لهذه المفاهيم في تسيير نشاطات النص الأدبي في الطور الثانوي لشعبة آداب وفلسفة تحديدا. وعلى الرغم من وجود سلبيات هذه الأداة إلا أننا ارتأينا أنها المناسبة لهذه الدراسة لأسباب نذكر منها:

1- تعدد مجتمع البحث مما يصّعب علينا إجراء المقابلة والملاحظة لكل عناصره .

2- طبيعة الفئة الموجه إليها أداة البحث، وهي تنتمي إلى الطبقة المثقفة والواعية والتي تسهم بشكل كبير في تسهيل العملية .

([5])الاستبانة أداة البحث الميدانية تتكون من أسئلة واستجاباتها توجه لفئة معينة للحصول على نتائج تتصل بواقع عملي وتعرف على أنها« أداة لفظية بسيطة ومباشرة تهدف إلى التعرف على ملامح خبرات المفحوصين واتجاهاتهم نحو موضوع معين من خلال توجيه أسئلة قريبة من التقنين في الترتيب والصياغة وما تشابه ذلك ينظر عبد المعطي عبد الباسط ، الباحث الاجتماعي، محاولة نحو رؤية نقدية، دط ، دار المعارف المصرية 1979ص: 336.

وقد أعدّت الباحثة هذه الاستبانة بعد مراجعة الفصول النظرية والتطبيقية التي تم إنجازها والاستقرار على الصيغة التجريبية لأداة البحث فجاءت مؤلفة من تسع صفحات بعدما تمت موافقة الأستاذ المشرف عليها، ولجنة تحكيم الاستبانة المؤلفة من أساتذة (أستاذ محاضر صنف أ) من جامعات جزائرية مختلفة متخصصين في اللغة، اللسانيات التطبيقية، علوم التربية وعلم الاجتماع كما حرصت الباحثة على عرض الاستبانة على أساتذة مختصين في تدريس مقياس تسيير نشاط النص الأدبي-طور الثانوي- بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة وقد أخذت ملاحظات التحكيم التي قدموها بعين الاعتبار، وبعد المصادقة على الشكل النهائي للاستبانة من قبل المشرف ولجنة التحكيم تم توزيع الاستبانة على 102أستاذ في مختلف ثانويات ولاية غليزان ومرافقتهم أثناء عملية ملئها وتوضيح كل ماهو غامض لضمان السير الحسن لعملية جمع البيانات بشكل سليم.

6-1-1بناء أداة جمع البيانات:

بعد المصادقة على المسودة التجريبية من قبل المشرف ولجنة التحكيم جاءت أداة البحث في صيغتها النهائية مؤلفة من ثمان صفحات تنقسم إلى جزأين من حيث المضمون يرتبط الجزء الأول منها بالبيانات الشخصية للأستاذ المجيب ويتكون من6 متغيرات هي ثانوية العمل، الجنس، الشهادة المحصل عليها، المؤسسة المتخرج منها سنوات الخبرة أما الجزء الثاني للاستبانة فجاء مكونا من42 مفردة[6] موزعة على خمسة محاور وهي كالآتي:

- المحور الأول: الإصلاحات التربوية:

ويتضمن 6 مفردات تتصل بقضايا المنهاج ومنظور الأساتذة المعنيين بالدراسة له.

- **المحور الثاني: الخلفية اللسانية للمقاربة النصية:** وينبني على أسئلة محورية تتنوع الاستجابات عنها بين المفتوحة والمغلقة حيث تشكلت من أربع مفردات تتصل بالخلفية اللسانية لتدريس نشاط النصوص

([6]) المفردة جمع المفردات هي الأسئلة المصاغة في الاستبيان وتحتمل إجابات مغلقة (نعم ، لا) أو مفتوحة .

المحور الثالث: مفهوم النص الأدبي التعليمي في ظل المقاربة النصية. يرتبط بنشاط النص الأدبي مفاهيمه حسب المقاربة اللسانية النصية ويتكون من عشر مفردات.

المحور الرابع: مسألة النص التعليمي في ضوء المقاربة النصية: ويتضمن ست مفردات تتصل بقضايا تعليمية النصّ وتلقيه وطرق التعاطي معه حسب المنهاج.

المحور الخامس: الاتساق والانسجام في النصوص التعليمية :يتكون هذا المحور من سبع مفردات ويتضمن أسئلة ترتبط بهذين المبدأين وطرائق توظيفهما في مسألة النص.

المحور السادس: تقويم نشاط النص الأدبي. :يتضمن هذا المحور أسئلة عن طرائق تقويم نشاط النص الأدبي في حدود ست مفردات.

المحور السابع : مقترحات: يتضمن المحور الأخير مقترحات عامة من قبل السادة الأساتذة لتحسين تسيير نشاط النص الأدبي في ضوء اللسانيات النصية

2- عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

المحور الأول: الإصلاحات التربوية .

-السؤال الأول: هل الإصلاح الذي مسّ المنهاج التربوي إيجابي، سلبي إلى حدود؟ .

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
إيجابي	18	٪ 20.5
سلبي	20	٪22.7
في حدود	50	٪ 56.8
المجموع	88	٪100

الجدول رقم (05)

التعليق: نلاحظ من الجدول أعلاه أن غالبية أساتذة العينة قد أجابوا بالاحتمال الأخير(في حدود) بنسبة تقدر56. 8٪وهو ما يدل على أن الإصلاح الأخير في المنهاج(إصلاحات 2003) يحتاج إلى مراجعة ونقد وتقييم السلبيات ومرد الأمر من وجهة نظر هذه الفئة إلى أن :

- المنهاج الجديد إيجابي لأنه سد ثغرات كانت واضحة في المنهاج القديم أبرزها جعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية ورفع جودة التعليم من خلال الخيار البيداغوجي الناجح الذي يقوم على أساس التدريس بالمقاربة بالكفايات التي أثبتت فاعليتها ونجاعتها في التجارب العالمية وركزت على الكفاءة وكيفية تحويلها لموارد مادية يوظفها الإنسان في حياته اليومية لا مجرد معارف تلقن مجزئة وتفّصل المدرسة عن المجّتمع.

- المنهاج الجديد سلبي لأنهلا زال يعتمد على المداخل التاريخية في انتقاء النصوص الأدبية التعليمية كما أن المراحل الإجرائية لتحليل هذه النصوص لم تكن شاملة بل اقتصرت على تعليم اللّغة على حساب الأدب والقيم الجمالية للنصّ مما يفرغه من محتواه، إضافة إلى الانتقاء العشوائي للنصوص التي لا تتوافق مع الكفايات المنشودة ولا مع ميول التلاميذ .

- الاستعجال في تطبيق هذا المنهاج والإصلاح عموما في ظل عدم توفر الإمكانات المادية كما أن متعلم اليوم غير مؤهل لبناء المعارف بنفسه في هذه الفترة تحديدا.

- عدم وجود ترابط بين ملمح الخروج في منهاج اللغة العربية بالطور المتوسط والثانوي

- وجود تفاوت بين مؤهلات التلميذ ومكتسباته ومتطلبات منهاج الإصلاح .

كما أكدت الدراسة على أن22. 7٪ من الأساتذة لازالوا غير قادرين في الوقت الراهن على تجسيد المقاربة بالكفايات على أرض الواقع وهم يفتقدون إلى ملمح أستاذ اللغة العربية المؤهل لتدريس أقسام هذه السنة وفق الإصلاح وقد أكدوا من خلال إجاباتهم على أن الإصلاحات التي صحِبت المنهاج في سنة (2003)سلبية تماما.

وفي المقابل جاءت نسبة الأساتذة الذين علقوا بإيجابية هذه الإصلاحات(20. 5 .٪)وهي نتائج تقترب من النسبة السابقة والتي قدرت ب(21. 6.٪)، ويعود هذا التباين في وجهات النظر بين الأساتذة حول إصلاحات (2003) للعديد من الأسباب من منظور الباحثة أبرزها نقصّ التكوين النوعي للأساتذة في ميدان المقاربة بالكفايات والمقاربة النصية الراجع أساسا إلى:

- عدم امتلاك المفتشين الكفايات اللازمة التي تمكنهم من تغطية وتأطير الأساتذة في مجال المقاربة بالكفايات والمقاربة النصية .

- عدم توفر الشروط المناسبة للإصلاح بإضافة إلى اختلاف الخلفيات المعرفية بين الأساتذة الجدد والقدماء مما صعّب تقبل التجديد والتغيير.

- كثافة محتويات المنهاج التي لا تتكافئ مع الحجم الزمني الذي لا يكفي لتحقيق الأهداف والأنشطة المسطرة في درس اللغة العربية عموما .

-السؤال الثاني: هل اطلعت على الوثائق والسندات البيداغوجية الخاصة بالإصلاح (منهاج، وثيقة مرافقة ، دليل)؟

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	69	٪78,4
لا	19	٪. 6 .21
المجموع	88	٪100

الجدول رقم (06)

التعليق: يبين الجدول أعلاه أن نسبة الأساتذة الذين اطلعوا على السندات التربوية (منهاج، وثيقة مرافقة، دليل) تقدر ب78. 4٪ بينما أكد 21. 6٪ على أنهم لم يطلعوا عليها ويعود السبب إلى

قلة الوعي بأهمية وضرورة الاطلاع على هذه الوثائق وإغفالهم دورها الهام في تسهيل تسيير العملية التعليمية التعلمية من جهة الأستاذ والمتعلم .

-السؤال الثالث: هل استفدت من الوثائق والسندات التربوية في تسيير نشاطات النص الأدبي ؟

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	51	٪58.
لا	37	٪42.
المجموع	88	٪100

الجدول (07)

التعليق: تدعيما للجواب السابق طرحت الباحثة سؤالا آخر حول مدى إسهام السندات التربوية في تسهيل تنشيط حصة النص الأدبي تحديدا وقد أثبتت الدراسة أن نسبة 58٪ من الأساتذة الذين يؤكدون على ضرورة الاطلاع على هذه الوثائق وهي نسبة أقل بكثير مقارنة بالأساتذة الذين اطلعوا عليها عموما بفارق 20. 4٪ من الجدول السابق وهذا ما يؤكد على عدم استفادتهم جميعا منها على الرغم من اطّلاعهم عليها.

وقد أكدت الفئة الأولى- التي استفادت من الوثائق- على أهميتها في تزويدهم بطرق إجرائية تفيدهم في تسيير نشاطات النص الأدبي كم أنها تناولت مظاهر الإصلاح وشرحت بالتفصيل المقاربتين البيداغوجية والمنهجية في تدريس اللغة العربية وألقت الضوء على العديد من المفاهيم الجديدة التي تسهم في تسيير أنشطة اللغة العربية إلا أنها اكتفت بالتعميم وأهملت التطبيق إضافة إلى الأسلوب اللساني المعقد الذي يفتقر إلى التبسيط الأقرب لفهم الأستاذ.

كما بلغت نسبة الذين لم يستفيدوا من هذه الوثائق ب42٪ وتعود أبرز الأسباب في نظرهم إلى عدم فهمهم الغاية من هذه الوثائق وعدّها مجرد إجراءات كتابية تلحق بالكتاب المدرسي، لا تعني

الأستاذ، كما أنها لا تحمل أي تفصيل أو جديد يجهلونه بالإضافة إلى أنها تضم جملة من المصطلحات غير مفهومة متداخلة فيما بينها ليس منها طائل سوى التشويش ويعود السبب الرئيس في ذلك من منظور الباحثة إلى رفض غالبية الأساتذة للإصلاح والإصرار على التدريس وفق المقاربات السابقة وطرائق التدريس القديمة التي اعتادوا العمل وفقها وهي غنية عن الشرح والتعريف إذ إنهم ليسوا بحاجة للاطلاع على أية وثيقة جديدة تشرح طريقة تسيير الأنشطة، ويمكن أن نمثل لهذه الإحصائيات بالشكل الآتي:

الشكل (05) دائرة بيانية تمثل الإجابات الكلية لأفراد العينة حول السؤال الثالث

-السؤال الرابع: أثناء عملية التدريس هل تفضل الكتاب القديم أم الجديد؟

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
القديم	45	٪51.1
الجديد	43	٪. 48.9
المجموع	88	٪. 100

الجدول رقم (08)

التعليق: توضح الدراسة من الجدول أعلاه أن أكبر نسبة51.1٪من أساتذة العينة يفضلون الكتاب القديم على الجديد بينما بلغت نسبة الذين يفضلون الجديد48.9٪ ويعود سبب التباين في وجهات النظر في رأينا إلى عدم تقبل المقاربة الجديدة (المقاربة النصية) في تدريس أنشطة اللغة العربية كما أكد نصفهم أن الكتاب القديم ينطوي على نصوص أجمل وأنسب من تلك التي يضمها الكتاب الجديد فيما اجتمع الذين فضلوا الكتاب الجديد أنه تخلص من النمطية التي كانت تسيّر وفقها أنشطة اللغة العربية سلفا.

السؤال الخامس: في رأيك هل تغيرت طريقة تحليل النص الأدبي في منهاج الإصلاح؟

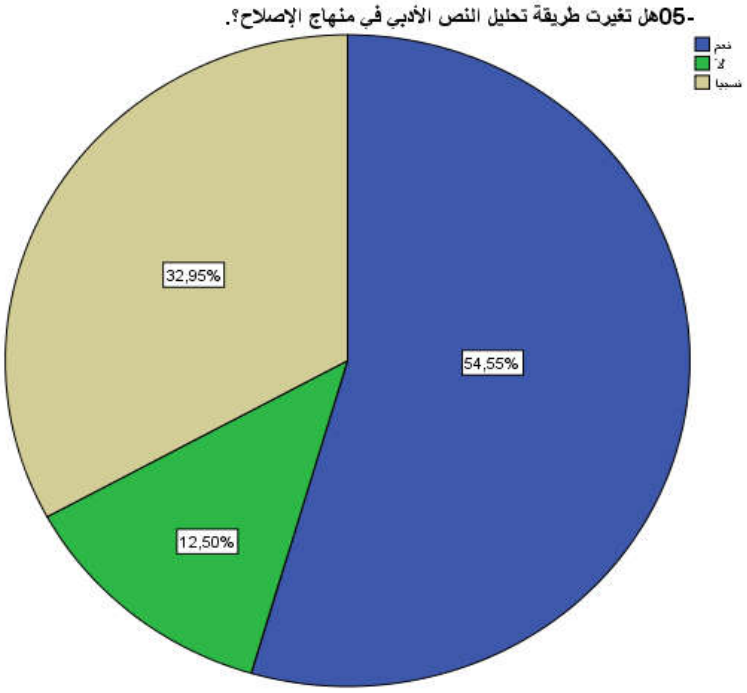
الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	48	٪54.5
لا	11	٪12.5
نسبيا	29	٪33.0
المجموع	88	٪100

الجدول رقم (9)

التعليق: تبين الإحصائيات من الجدول أن 54. 5٪ من أساتذة العينة أكدوا تغير طرائق تحليل النص الأدبي بين المنهاجين القديم والجديد وقد حرصت الباحثة على جعل السؤال مفتوح للوقوف على نقاط الاختلاف والتغيير بينهما ولاستطلاع الرأي وكانت حججهم أن نقاط الاختلاف واضحة بين الشكل والمضمون أبرزها تركيز المنهاج القديم على المعرفة الأدبية أكثر من المعرفة اللغوية في تحليل النصوص الأدبية انتهاج المقاربات النفسية والتاريخية لتدريس الأدب بخلاف المقاربة النصية لتدريس النصوص الأدبية في المنهاج الجديد .

في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين لا يفرقون بين طرائق التحليل القديمة والجديدة12. 5٪ إذ على الرغم من ضآلة هذه النسبة إلا أنها تؤكد على أن هذه الفئة من الأساتذة غير قادرة تماما في

الوقت الراهن على استيعاب المنهاج الجديد أو العمل وفقه، أما الذين أجابوا بنسبية التغيير والاختلاف بين المنهاجين فبلغت نسبتهم33٪ وكانت حجتهم في أن طرائق التحليل القديمة كانت مختصرة في مرحلتين تضم الشكل والمضمون في حين أن طريقة التحليل الجديدة فصّلت في الأمر ويمكن أن نمثل لهذه النسب من خلال الشكل الآتي:



الشكل (04) دائرة بيانية تمثل الإجابات الكلية لأفراد العينة حول السؤال الخامس.

السؤال السادس:هل لك الحرية في تناول نصوص خارج المقرر الدراسي بحيث تستوفي الكفايات المرجوة ؟

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	18	٪20,5
لا	44	٪50,0
إلى حد ما	26	٪29,5
المجموع	88	٪100

-الجدول رقم 10-

يتبين من الجدول أعلاه أن نصف الأساتذة المعنيون بالدراسة يجمعون على حريتهم في اختيار النّصوص غير مبرمجة في الكتاب المدرسي تستوفي الكفايات المطلوبة بينما يؤكد فيما نسبته20. 5٪ من الأساتذة على عدم تمكنهم من ذلك لأسباب تتعلق بأوامر المفتش وتوجيهاته في حين يجزم ما نسبته29,5٪ منهم على حريته المحدودة ببعض الشروط في انتقاء نصوص خارجية .

المحور الثاني: الخلفية اللسانية للمقاربة النصية.

السؤال السابع : ماهي الخلّفية اللسانية لدرّس اللغة العربية في الطور الثانوي ؟

الإجابات	التكرار	النسبة
اللسانيات البنيوية	20	٪. 22.7
اللسانيات النصية	60	٪. 68.2
اللسانيات التداولية	8	٪. 9.1
المجموع	88	٪100

الجدول رقم (11)

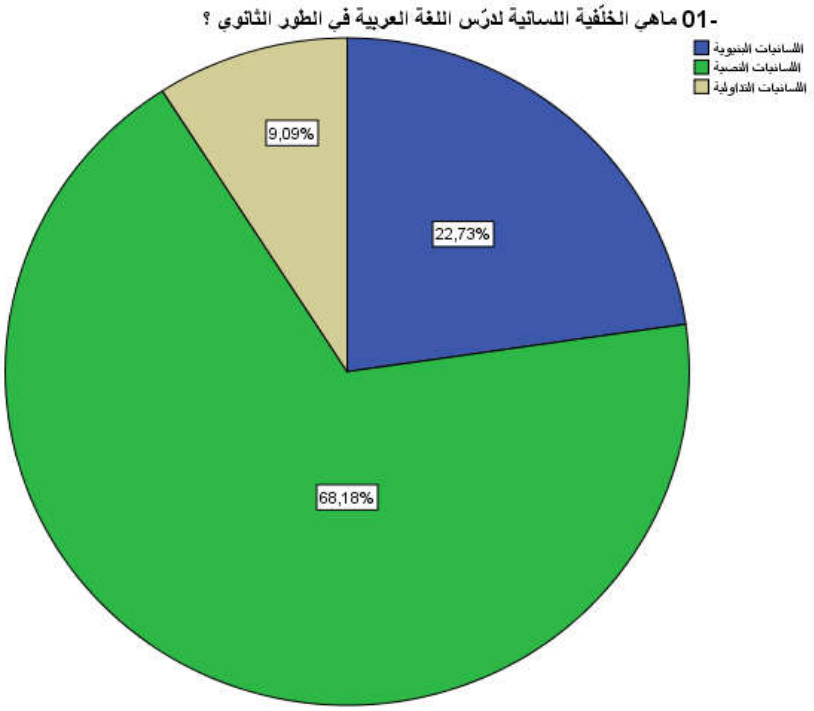
التعليق:

من خلال الجدول يتضح لنا أن ما يتجاوز نصف أساتذة مجتمع البحث بنسبة 68. 2٪ يستوعبون الخلفية اللسانية الحالية لدرّس اللغة العربية بينما 22. 7٪ منهم أكدوا على أن الخلفية اللسانية لدرس اللغة العربية هي اللسانيات البنيوية في حين صرح ما نسبته 9. 1٪ على أنها اللسانيات التداولية.

اللافت للانتباه أن 30. 8٪ من أساتذة مجتمع البحث لم يتعرفوا على الخلفية اللسانية الحالية لدرس اللغة العربية وهو أمر يدفعنا للتساؤل حول إذا لم يتعرف الأستاذ في هذه المرحلة تحديدا على المنهج اللساني الذي بنيت وفقه المقاربة المنهجية لدرّس اللغة العربية في المنهاج فكيف له أن

يستوعب تطبيقاتها ويقدم نشاطات المادة وفق مفاهيمها خاصة؟ وقد مرّ قرابة 15 عاما عن الإصلاح في المنظومة التربوية التي تبنت المقاربة النصية لدرس اللغة العربية .

ويعود السبب الأساس لهذه النتيجة إلى تقصير الأستاذ في تجديد معارفه ونقص الأيام التكوينية للتعريف بالمنهج وهو ما يدفعنا إلى طرح السؤال الآتي للاستفسار عن دور التكوين في تطوير معارف الأستاذ ويمكن أن نمثل لهذه الإحصائيات بالشكل الموالي:



الشكل (05) دائرة بيانية تمثل الإجابات الكلية لأفراد العينة حول السؤال السابع.

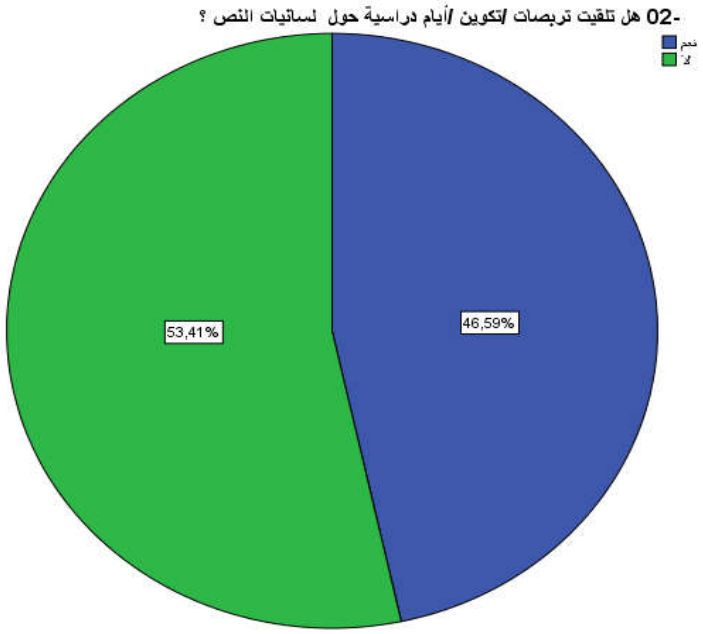
السؤال الثامن: هل تلقيت تربصات/تكوين أيام دراسية حول لسانيات النص؟

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	41	٪. 46.6
لا	47	٪. 53.4
المجموع	88	٪.100

الجدول (13)

التعليق:

تبين إحصائيات الدراسة أن 53.4٪ من أساتذة مجتمع البحث يؤكدون على عدم تلقيهم للتكوين والتربصات الميدانية حول لسانيات النص بينما بلغت نسبة الذين أكدوا على تلقيهم التكوين في ذات المجال46.6 .٪غير أنهم اتفقوا في أن هذه التربصات تقتصر على التعريف بالمقاربة النصية كمنهجية لتدريس نشاطات اللغة بالاعتماد على النص ولم يتعمقوا في المنهج اللساني بشكل خاص كما أن معظم التكوينات كانت عبارة عن ندوات من قبل السادة المفتشين الذين لم يخصّصوا لها أياما خاصة بل اقتصر تعريفهم لهافي شكل إشارات وملامح ضمن ندوات ترتبط بمسائل بيداغوجية بحتة وهو مايفسر لنا النتيجة المتحصل عليها في الجدول السابق . ونمثل لهذه النتائج في الشكل الموالي:



الشكل (07) دائرة بيانية تمثل الإجابات الكلية لأفراد العينة حول السؤال الثامن.

الجواب التاسع: هل يمكنك الوقوف على الفرق اللساني بين الجملة والنص ؟

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	59	٪. 67.5
لا	29	٪. 32.95
المجموع	88	٪100

الجدول (14)

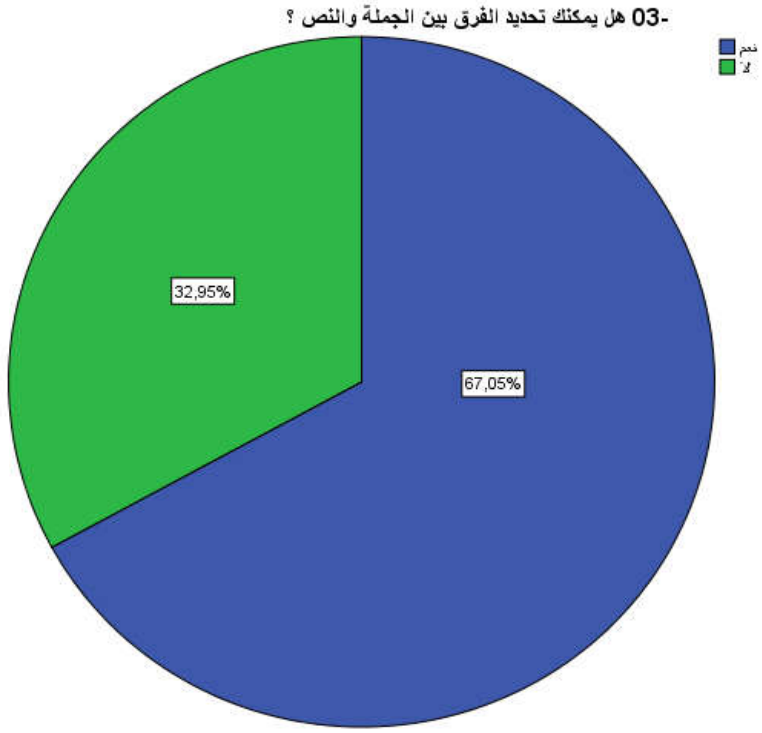
التعليق: بينت الإحصائيات أن ما يتجاوز نصف أساتذة مجتمع البحث يستطيعون تحديد الفرق اللساني بين الجملة والنص أي 67٪ غير أن هذه النسبة تبقى غير حقيقية بشكل جازم ولهذا لجأت الباحثة إلى إضافة جزء للسؤال ليقف فيه المستجوب على الفرق من وجهة نظره الخاصة حتى تتمكن من الوقوف على حقيقة هذه النسبة، وعلى إثر هذا بينت الدراسة أنه على الرغم من تأكيد هؤلاء الأساتذة بمعرفتهم للفرق بين الجملة والنص .

إلا أن بعض الإجابات تبين أن نسبة كبيرة من مجموع هذه النسبة 67٪ لا تدرك حقيقة هذا الفرق ولا تستطيع الوقوف على الفروقات الجوهرية اللسانية التي تشكل بدورها نقطة أساسية في تقديم نشاط النصوص، وهو ما يبين ضعف التكوين اللساني لهؤلاء الأساتذة أو قلة الإطلاع وتجديد الخبرات اللسانية وقد جاءت بعض الإجابات كما يلي :

- " النص مجموعة من الجمل المترابطة بينها علاقة السابق باللاحق وتؤدي معنى وظيفيا "
- " النص يعتمد على الاتساق والانسجام والجملة تعتمد على التركيب والنحو "

في حين بلغ عدد الأساتذة الذين لم يتمكنوا من استخلاص هذه الفروقات بنسبة 33.٪، ويعود الاختلاف بين الأساتذة في تحديد الفرق بين النّص والجملة إلى التكوين اللساني وغياب نصوص

في المنهاج والوثيقة المرافقة تقف على الأمر وتبين النقلة النوعية للدراسات اللسانية من الاهتمام بالجملة والانتقال صوب النص والخطاب ، ويمكن أن نمثل لهذه النتائج في الشكل الموالي:



الشكل رقم (08) دائرة بيانية تمثل الإجابات الكلية لأفراد العينة حول السؤال التاسع.

السؤال العاشر: هل تستطيع استخلاص العلاقة بين لسانيات النص وخطوات تدريس النص الأدبي ؟

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	34	٪ 38.6
لا	54	٪ 61.4
المجموع	88	٪100

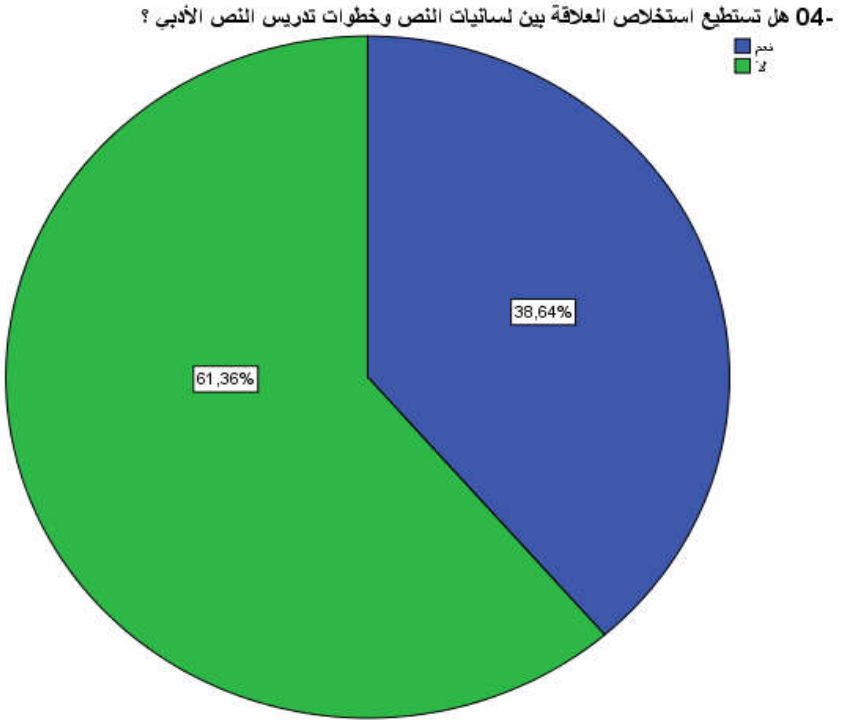
الجدول رقم (15)

التعليق: تبين من الدراسة أن نسبة 61.4 ٪من أساتذة مجتمع البحث لا يستطيعون استخلاص العلاقة بين لسانيات النص وخطوات تدريس النص الأدبي، على الرغم من أن النتائج السابقة تؤكد

معرفة شريحة كبيرة من أساتذة مجتمع البحث باللسانيات النصية. وتؤكد هذه النسبة (61.4٪) ما صرح به الأساتذة سلفا في السؤال السادس(هل تلقيت تربصات تكوين حول لسانيات النص؟) على أن الندوات التكوينية والتربصات التي كانت تقام حول لسانيات النصّية كانت نظرية أكثر منها تطبيقية ولا تقف على علاقة الخلفية اللسانية للمنهاج التعليمي الحالي ومقاربته المنهجية – المقاربة النصية – مما يفسر هذه النتائج.

غير أن التساؤل الذي تسوقنا لطرحه هذه النسبة هو أنه إذا كان معظم الأساتذة لا يستطيعون استنتاج العلاقة بين المنهج اللساني النصي- الخلفية – وبين المقاربة النصية فكيف يقدمون نشاط النص الأدبي الذي يقوم أساسا على وعي الأستاذ والتلميذ بتوظيف محصلات هذه العلاقة؟ من أجل الوصول إلى الكفايات الختامية المكتوبة والمنطوقة والتي يسطرها المنهاج وراء نشاط النصوص خاصة وأن نشاط النصوص يشكل فاتحة ممارسات لغوية غير متناهية – بقية فروع اللغة قواعد، بلاغة . . الخ - تحديدا في هذه المرحلة والطور.

كما تشير النسبة إلى أن من أساتذة مجتمع البحث لا زالوا يقدمون نشاط النصوص الأدبية بالنمطية السابقة التي كانت في المنهاج القديم ويكتفون بالوقوف على الشروحات البلاغية والنحوية والتقيد بمراحل التحليل دون الوقوف على تحقيق كل مرحلة لأهدافها، في حين أكدت الشريحة المتبقية من أساتذة مجتمع البحث بنسبة 38. 6٪ وعيهم بالعلاقة بين المنهج اللساني النصي وتحليل النص الأدبي وهو ما سهل عملية الوقوف وإحصاء الكفايات المستهدفة من كل خطوة من خطوات التحليل ومحاولة بلوغها، ونمثل فيما يلي لنتائج هذا الجواب بالشكل التالي:



الشكل رقم (09) دائرة بيانية تمثل الإجابات الكلية لأفراد العينة حول السؤال العاشر

المحور الثالث: النص التعليمي الأدبي في ظل المقاربة النصية.

السؤال الحادي عشر: ماذا يمثل النص الأدبي بالنسبة لك ؟

إجابات الأساتذة	التكرار	النسبة المئوية
وحدة جامعة لتدريس فروع اللغة	53	٪ 60.2
نشاط لتعزيز الذوق الأدبي	20	٪ 22.7
نموذج للنسج على منواله والتمرس على المعاودة الإنتاجية	15	٪17
المجموع	88	٪100

الجدول رقم -16-

التعليق: يعد النّص الأدبي دعامة أساسية وفاتحة ممارسات لغوية عديدة في الطور الثانوي غير أن تحقيق الكفايات المنشودة من ورائه مرهون بوجهة نظر الموجّه صوب هذا النشاط وطريقته في تقديمه وقد بينت الدراسة أن 60.2٪ من أساتذة مجتمع البحث يدرّسون النص الأدبي على أنه

وحدة لتدريس فروع اللغة لا الأدب، في حين أحصت مانسبته 22.7٪ من أساتذة مجتمع البحث يؤكدون ضرورة التركيز على سبل استعادة النص الأدبي وأثره (النقد والتذوق الجمالي) واعتبار النص نشاطا لتعزيز الذوق الأدبي في المقام الأول لتليه فيما بعد بقية الأهداف، فيما يؤكد17٪ من الأساتذة على أن النص الأدبي نموذج من أجل المعاودة الإنتاجية والبناء. وفي ضوء ما سبق نؤكد أن نشاط النص الأدبي هو أبرز التعلمات التي لا تزال العربية تثبت من خلالها وجودها وأن تعليمه في الأساس بشكل أو لي لا يتم بمعزل عن قيمته الجمالية ولا رمزه المكتوب أو المقروء بوصفه النص النموذج للتمرس والمعاودة الإنتاجية غير أن ترتيب هذه الغايات أمر أساس في تعليميته والتركيز المتفاوت على واحدة دون الأخرى هو ما يبينه الجدول رقم 16، إذ شكلت نسبة الأساتذة الذين يركزون على تدريس اللغة على حساب الأدب 60.2٪وهو ما يؤكده المنهاج .

السؤال الثاني عشر: هل النص الأدبي التعليمي نصّ مفتوح أم مغلق؟

الإجابات	التكرار	النسب المئوية
مفتوح	59	٪.67
مغلق	29	٪.33
المجموع	88	٪.1.00

-الجدول رقم 17-

التعليق: توضح البيانات أعلاه أن غالبية الأساتذة بنسبة 67٪ ينطلقون في تدريس النص الأدبي من مبدأ مفاده أن النص الأدبي نصّ مفتوح غير مغلق يحتمل العديد من المعاني بينما يؤكد 33٪ منهم على أنه مغلق .

السؤال الثالث عشر: في رأيك ماهي أهم الأهداف المبرمجة لنشاط النص الأدبي ؟

استجابات التلاميذ	التكرار	النسبة المئوية
أن يتعرف التلميذ على النص الأدبي ومقاصد كاتبه	24	٪27,3
تنمية التذوق الأدبي وملكة النقد لديه	26	٪29,5
القدرة على كتابة نص مشابه	22	٪25,0
التعرف على الوسائل اللغوية والمعنوية التي حققت معاني	16	٪18,2
المجموع	88	٪100,0

-الجدول رقم 18-

التعليق: إن القراءة المتأنية للجدول أعلاه تبين أن النّسب المسجّلة كانت متساوية تقريبا ولم تحدث فروقا كبيرة بين الأساتذة حيث تم اختيار تنمية الذوق الأدبي والملكة النقدية في المقام الأول بنسبة 29.5 ٪ثم تعرف التلميذ على مقاصد النص الأدبي بنسبة 27.3 ٪ كما بلغت نسبة الأساتذة الذين أكدوا على أن أبرز أهداف نشاط النصوص تتمثل في القدرة على كتابة نص مشابه 25٪ بينما بلغت نسبة أولئك الذين أكدوا الخيار الاخير نسبة 18.2 ٪.

السؤال الرابع عشر: هل الخطوات المقترحة لتحليل النصوص ملائمة لكل الأنواع النصية؟

إجابات التلاميذ	التكرار	النسبة المئوية
-ملائمة	52	٪59,1
غير ملائمة	33	٪37,5
ملائمة جدا	3	٪3,4
المجموع	88	٪100

-الجدول رقم19-

التعليق:

لاشك في أن يسهم نوع النص في تحديد طريقة مسألته، فالنص الشعري يختلف عن النص النثري، لذا أجرت الباحثة استطلاع آراء للأساتذة حول مدى اهتمام المقاربة النصية بطرائق تحليل النصوص حسب كل نوع، فجاءت إجابات37.5 ٪ منهم على أن طرائق التحليل الحالية وفق المقاربة النصية لا تولي عناية بنوع النصوص، بينما جاءت نسبة أولئك الذين أكدوا على وجود فروقات في التحليل وفق هذه المقاربة والتي تتناسب مع كل نوع بنسبة 3,4٪ وهي نسبة ضئيلة، بينما أكد 59,1٪ منهم على أنها ملائمة لكل أنواع النصوص .

نتيجة لما سبق تحصي الدراسة أن 62.5 ٪ يؤكدون على ملائمة الطريقة الحالية لجميع النصوص وهي نسبة تبين العمل الآلي للأساتذة بتعليمات المنهاج كما تبين نقص الاطلاع لديهم لتعزيز مهارات التحليل والقراءة الناقدة.

السؤال الخامس عشر: ماهي المرحلة التي يجد فيها التلاميذ صعوبة ؟

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
أتفحص الاتساق و الانسجام	28	٪ 8 .31
أحدد بناء النص	34	٪38,6
أكتشف معطيات النص	9	٪ 10,2
أناقش معطيات النص	8	٪ 9,1
أجمل القول في تقدير النص	9	٪ 10,2
المجموع	88	٪ 100

- الجدول رقم (20)-

التعليق: أكدت الدراسة أن المرحلة التي يجد فيها التلاميذ صعوبة أثناء تحليل النص الأدبي هي مرحلة أحدد بناء النص ويعود السبب إلى الصعوبة التي يجدونها في تحديد مؤشرات الأنواع النصية

لتليها مرحلة أتفحص الاتساق والانسجام بنسبة 31. 8٪ فمرحلة اكتشاف معطيات النص بنسبة 10. 2٪ فمرحلة مناقشة معطيات النص بنسبة 9. 1٪.

السؤال السادس عشر: هل تكتفي في تدريس النص الأدبي بالأسئلة المقترحة في الكتاب؟

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	52	٪59.
لا	36	٪41.
المجموع	88	٪100.

- الجدول رقم21 -

التعليق:

نلاحظ من خلال الجدول الموضح أعلاه أن غالبية الأساتذة 59٪ أكدوا على اعتمادهم الكلي على الأسئلة المقترحة في الكتاب المدرسي مقابل 41٪ أكدوا على اجتهادهم الشخصي في بناء أسئلة تحقق الكفايات المطلوبة.

السؤال السابع عشر: هل تقوم بالشرح قبل مناقشة الأسئلة؟

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	50	٪56,8
لا	38	٪43,2
المجموع	88	٪100

- الجدول رقم (22)

-التعليق: يبين الجدول أعلاه أن56.8 ٪ من أساتذة مجتمع البحث يقدمون شرحا عاما حول أفكار النص قبل التطرق إلى خطوات التحليل بمعية التلميذ وهدا يندرج ضمن الطريقة التقليدية التي تجعل

من التلميذ متلقي سلبي وتفوت عليه فرصة التعرف على النصّ واستنتاج أفكاره بنفسه دون اعتماد وسيط ، فيما بلغت نسبة الأساتذة الذين يتبعون خطوات الإقراء المبرمجة ضمن منهجية التحليل 43.2 ٪.

السؤال الثامن عشر: ماهي الأجناس الأدبية المقررة في نشاط النص الأدبي؟

الإجابات	نعم		لا	
الأنواع الأدبية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
القصة	81	٪92	07	٪7.9
الرواية	56	٪63.6	32	٪36.3
الأقصوصة	42	٪47.7	46	٪52.3
المسرحية	49	٪55.7	39	٪44.3
المقال	42	٪47.7	46	٪52.3

الجدول رقم (23)

التعليق: لا شك أن التنويع في الأجناس الأدبية المبرمجة ضمن المنهاج المدرسي من شأنه أن يؤدي إلى تنويع الأنماط النصية غير أن حضورها في النصوص التعليمية مرهون بمدى معرفة الأستاذ لخصوصياتها وطرق استدعائها بين الأنواع النصية المتداخلة وقد جاءت نتائج الدراسة كما يلي :

القصة: أكد 92.2 ٪من الأساتذة المستجوبون على حضور القصة في مقرر اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة بينما أكد 7.9 ٪ منهم على غيابها عن المقرر.

الرواية: بينت الدراسة أن 63.6 ٪ من أساتذة العينة قد أكدوا على حضور جنس الرواية في الكتاب المدرسي ضمن نشاط النصوص الأدبية في حين أكد 36.3٪ على غياب هذا الجنس عن المقرر.

الأقصوصة: أثبتت الدارسة أن أغلب الأساتذة المستجوبون يؤكدون على غياب هذا الجنس الأدبي بنسبة 52.3 ٪.

المسرحية: أكدت الدارسة أن ما يتجاوز نصف أساتذة البحث بنسبة 55.7 ٪ قد أكدوا على حضور المسرحية في مقرر اللغة بينما كانت نسبة الذين أكدوا غياب هذا الجنس 44.3٪.

المقال: يتبين من الجدول أعلاه أن52.3 ٪ من أساتذة البحث يجزمون بحضور هذا الجنس الأدبي بينما 52.3 ٪ منهم يؤكدون غيابه .

وبناء على ماسبق، تجدر الإشارة إلى أن التباين الواسع الحاصل بين الأساتذة والذي تمظهر في النّسب المسجلة في الجدول أعلاه يعود إلى عدم اتفاق الأساتذة على حضور الجنس الأدبي ومقوماته في النصّ لاختلاف الخلفيات المعرفية للأساتذة من جهة ولعدم ضبط الأنواع الاجناسية المقررة في المنهاج المدرسي وتوضيحها لتجنب الالتباس، وذلك مرده إلى غياب منهجية تعليمية واضحة ترتكز على محصلات النظرية اللسانية النصية لتحديد الأنماط النصية . في المنهاج المدرسي وتوضح كيفية بناء المخططات التي يقوم عليها كل نوع خطابي في النص .

السؤال التاسع عشر: ماهي الأنماط النصية المقررة في منهجية الكتاب المدرسي :

الإجابات	نعم		لا	
الأنواع النصية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
السرد	85	٪96.6	3	٪3.4
الوصف	81	٪92	7	٪8
الحجاج	70	٪79.5	18	٪20.5
الحوار	48	٪54.5	40	٪45.5

الإيعاز	34	٪38.6	54	٪61.4
التفسيري	44	٪50	44	٪ 50

الجدول رقم -24-

التعليق: تشكل الأنواع النصية (الأنماط النصية)أحد المباحث الهامة التي توجه مسار التحليل النصي/التعليمي ، وقد عنيت باهتمام كبير في الإصلاح الأخير للمنهاج (المقاربة النصية)غير أن الوقوف على هذه الأنماط ومؤشراتها يبقى محل اختلاف العديد من أساتذة المادة، وبناءا على هذا جاء هذا السؤال للوقوف على مدى التباين والاختلاف ويمكن أن نفصل في ذلك من خلال النتائج المسجلة :

السرد: يؤكد غالبية أساتذة البحث على حضور السرد ضمن الأنماط النصية المقررة في النصوص الأدبية المبرمجة بنسبة 96.6 ٪ بينما بلغت نسبة الذين أكدوا غيابه 3.4 ٪

الوصف: بلغت نسبة الأساتذة الذين اجمعوا على حضور هذا النمط في الكتاب المدرسي للسنة الثالثة آداب وفلسفة بنسبة 92٪ وأكدت البقية بنسبة 8٪ على غيابه في المنهاج.

الحجاج: تؤكد الإحصائيات على حضور هذا النمط بنسبة 79.5 ٪ وغيابه بنسبة 20. 5٪

الحوار: بلغت نسبة الحوار حسب الأساتذة بنسبة 54.5 ٪ بينما أكد 45.5 ٪ منهم على غيابه عن المقرر.

الإيعاز: بلغت نسبة حضور هذا النمط 38.6 ٪ بينما أكد 61.4 ٪ غيابه.

التفسيري: بينت الدراسة أن50٪من أساتذة البحث يؤكدون على حضور النمط التفسيري في مقرر اللغة والأدب للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب بينما يؤكد البقية بنسبة 50٪ على غياب هذه الأنماط في الكتاب المدرسي.

السؤال العشرون: هل ترى أن الطريقة الحالية لتحديد نمط النص ناجعة ؟

استجابات التلاميذ	التكرار	النسبة المئوية
نعم	39	٪44,3
لا	34	٪38,6
رأي آخر	15	٪17,0
المجموع	88	٪100,0

-الجدول رقم 25-

التعليق: 44.3 ٪من أساتذة مجتمع البحث يؤكدون على أن الطريقة الحالية لتحديد نمط النص ناجعة بينما يؤكد 38.6 ٪منهم على أنها قاصرة بدليل أن معظم التلاميذ يجدون صعوبة في تحديد النمط المتبع كما أنه يحدد بطريقة نمطية مكررة مألوفة في حين يؤكد17٪ منهم على أن الطريقة الحالية ناجعة ولكن ينقصها بعض التغييرات كتخصيص حيز زمني لتدريس الأنماط النصية كمرحلة من مراحل التحليل لا كعنصر ضمن المراحل السابقة.

المحور الرابع : مسألة النص التعليمي في ضوء المقاربة النصية.

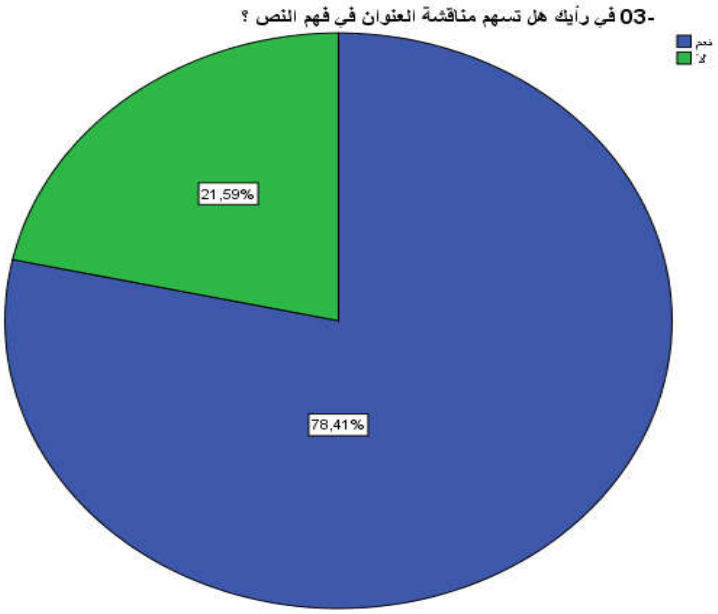
السؤال الواحد والعشرون: هل تناقش العنوان في تقديمك لنشاط النص الأدبي

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	75	٪. 85,2
لا	13	٪. 14,8
المجموع	88	٪. 100

- الجدول رقم 26-

التعليق: أصبح العنوان ضرورة ملحة ومطلبا أساسيا في بناء النصوص وفهمها خاصة وأنه شغل مساحة هامة في الدراسات اللسانية والسميائية إذ يشكل عتبة مهمة في فهم النص ليس من السهل تجاهلها إذ تمكّن المتلقي من ولوج عالم النصوص بخلفية شاملة ، غير أن وعي الأساتذة بأهميته

متفاوتة بحسب وجهات النظر كل واحد منهم وقد توصلت الدراسة أن معظم أساتذة البحث بنسبة 85. 2٪ يولون العنوان اهتماما خاصا وهذا ما يدل على وعي هذه الفئة بأهميته في تحليل النص الأدبي وفقا للمقاربة الجديدة – المقاربة النصية - بينما بلغت نسبة الأساتذة الذين لا يولون أهمية لمناقشة العنوان في تقديمهم لنشاط النص الأدبي14,8٪ ويمكن أن نمثل لهذه النتائج من خلال الشكل البياني الآتي:



الشكل رقم(11) دائرة بيانية تمثل الإجابات الكلية لأفراد العينة حول السؤال (26)

الجواب الثاني والعشرون: في رأيك هل تسهم مناقشة العنوان في فهم النص؟

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	69	٪78,4
لا	19	٪21,6
المجموع	88	٪100

- الجدول رقم (27) -

التعليق:أثبتت نتائج البحث أن 78.4 ٪ من أساتذة مجتمع البحث يؤكدون على أهمية مناقشة العنوان في فهم النص الأدبي، بينما بلغت نسبة الذين ينفون أهميته مناقشة 21.6 ٪.

السؤال الثالث والعشرون: في تقديمك للدرس هل تعتمد على:

الإجابات	التكرار	النسبة
على التقديم الموجود في الكتاب	29	٪ 32.9
تضطر إلى صوغ تقديم مناسب للنص من اجتهادك	59	٪ 67.1
المجموع	88	٪100

- الجدول رقم (28)-

التعليق:تشكل وضعية الانطلاق لدرّس النصوص أهمية بالغة في توجيه الفهم لدى التلاميذ، ويبين هذا السؤال مدى اهتمام الأساتذة بالتقديم بالدرس وتهيئة التلاميذ لاستنطاق النص ومباحثته، حيث تشير الدراسة إلى أن32.9 ٪ من أساتذة البحث يعتمدون على التقديم المرفق في الكتاب دون ابتكار وضعية انطلاق جديدة للنص المدروس، فيما بلغت نسبة الأساتذة الذين يسعون إلى خلق تقديم مناسب من اجتهادهم الخاص 67.1 ٪.

السؤال الرابع والعشرون: صنف حسب معرفتك مايرتبط من هذه المراحل بالسياق، التركيب

الإجابات	السياق		التركيب		الدلالة	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
أتعرف على صاحب النص	70	٪79.5	8	٪9.1	10	٪11.4
أثري رصيدي اللغوي	43	٪42.9	23	٪26.1	22	٪25

أكتشف معطيات النص	34	٪32.6	34	٪38.6	20	٪22.7
أناقش معطيات النص	23	٪26.1	43	٪48.9	22	٪25
أحدد بناء النص	12	٪13.6	52	٪59.1	24	٪27.3
تفحص الاتساق والانسجام	10	٪11.4	51	٪58	27	٪30.7
أجمل القول في تقدير النص	30	٪34.1	19	٪21.6	39	٪44.3

- الجدول رقم 29-

التعليق: أكدت الدراسة على أن 79.5 ٪ من أساتذة البحث يدرجون المرحلة الأولى ضمن السياق، 42.9٪ يدرجون المرحلة الثانية ضمن السياق أيضا 38.6٪ يصنفون مرحلة اكتشف معطيات النص ضمن التركيب و48.9 ٪منهم يدرجون مرحلة مناقشة معطيات النص ضمن نفس المبدأ كما يصنف 59.1٪ مرحلة أحدد بناء النص ضمنه أيضا بينما يصنف 58 منهم مرحلة أتفحص الاتساق والانسجام ضمن التركيب في حين يؤكد مانسبته 44.3 ٪ على أن مرحلة أحدد بناء النص تتدرج ضمن الدلالة .

السؤال الخامس والعشرون: يقصد بالحقل الدلالي كخطوة في تحليل نشاط النص الأدبي:

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
مجموع دلالات الكلمات القاموسية كما وردت في المعجم العربي بحسب الجذر اللغوي	20	٪ 21.7
مجموعة ألفاظ في النص تدور حول موضوع معين يليها المترادفات والاشتقاقات	68	٪ 77.2
المجموع	88	٪100

- الجدول رقم 30-

التعليق:

بينت نتائج الدراسة أن 77.2 ٪من الأساتذة المستجوبون يعرفون هذه الخطوة على أنها مجموعة ألفاظ في النص تدور حول موضوع معين يليها المترادفات والاشتقاقات بينما بلغت نسبة الذين يعتقدون أنه مجموع دلالات الكلمات القاموسية كما وردت في المعجم العربي بحسب الجذر اللغوي 21.7 ٪.

السؤال السابع والعشرين: هل تعرف ظاهرة التناص عرفها؟ في أي عنصر تناقشها؟

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
أكتشف معطيات النص	14	٪ 15.9
أناقش معطيات النص	53	٪ 60.9
أجمل القول	21	٪23,9
المجموع	88	٪100

- الجدول رقم 31-

التعليق: تشكل ظاهرة التناص أحد المميزات الهامة للكتابة الأدبية ومظهرا من مظاهر اتساق النص وانسجامه، وقد سجلت الدراسة أن أساتذة مجتمع البحث لا يجهلون هذه الظاهرة وقد وفقوا إلى حد في تقديم تعريفات مقبولة نذكر منها:

- "التناص هو حضور نص قديم في نص جديد "التناص تراكم نصوصي في نص واحد " "ليس هناك نص خلق من عدم والنص هو بناء نصوص سابقة" اعتماد الكاتب في عملية كتابة النص على نصوص أخرى تأثر أو اهتم بها "في حين عزفت نسبة قليلة عن تعريفه ويعود السبب إلى قلة

وعيهم وإقبالهم على والسندات التربوية لتدعيم معارفهم من جهة وعدم إطلاعهم على مراجع لتوسيع معارفهم التربوية من جهة أخرى.

لاشك في أن خطوات تدريس النص الأدبي وفق ما نصّت عليه المقاربة النصية تتسم بالتدرج والانسجام الذي يفرض مناقشة جزئيات التحليل بالتتابع الذي يفضي إلى استنتاج الأهداف المنشودة في آخر خطوة من التحليل

ويعد التناص خطوة هامة في بناء النصوص تستوجب مناقشتها في مرحلة خاصة في الدرس غير أن الإحصائيات الجدول رقم(31)بينت اختلاف بين الأساتذة حول ضمن أي خطوة تناقش هذه الظاهرة الأمر الذي يوحي بالأهمية التي توليها كل فئة لها إذ سجلنا 60.2 ٪من أساتذة البحث يناقشونها ضمن المرحلة الثانية (أناقش معطيات النص) 23.9 ٪ منهم يناقشونها ضمن العنصر الأخير في الدرس (أجمل القول في تقدير النص)15.9 ٪ من أساتذة البحث يدرجونها ضمن العنصر الأول ٪15.9.

المحور الخامس: الاتساق والانسجام في النصوص التعليمية.

السؤال الثامن والعشرون: هل تفرق بين الاتساق والانسجام ؟

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	72	٪ 81.8
لا	16	٪ 18.1
المجموع	88	٪100

الجدول رقم (32)

التعليق: يتبين من الجدول أعلاه أن81.1 ٪ من أساتذة مجتمع البحث يفرقون بين الاتساق والانسجام بينما بلغت نسبة الأساتذة الذين لم يستطيعوا الوقوف على الفرق 18.1 ٪.

السؤال التاسع والعشرون: يرتبط الاتساق بعلاقات نحوية أم دلالية ؟

الإجابات	التكرار	النسبة
علاقات نحوية	45	٪. 51.1
علاقات دلالية	42	٪. 47.7
المجموع	88	٪.100

الجدول رقم (33)

التعليق: تدعيما للسؤال السابق جاء هذا السؤال لاستطلاع آراء الأساتذة حول مدى تفريقهم بين الاتساق والانسجام وقد جاءت إجاباتهم أن51.1 ٪ منهم يؤكدون على أن الاتساق يرتبط بعلاقات نحوية في حين يجزم 47.7 ٪ منهم على أنه علاقات دلالية ، لاشك في أن هذا التباين في وجهات النظر يعود في الأساس إلى اختلاف المصادر والمراجع خاصة وأن الموضوع نفسه يشهد اختلاف عند أهل الاختصاص، كما أن المنهاج لم يتطرق إلى الفرق بين الاتساق والانسجام ولم يتناول كل مبدأ بشكل منفرد .

السؤال الثلاثون: كيف تدرس هذه الخطوة ماهي أبرز النقاط التي تناقشها ؟

أجمع غالبية الأساتذة أنهم يدرسون هذه المرحلة من خلال الإجابة عن الأسئلة المقترحة في الكتاب والتي لا تتجاوز أربع أسئلة تتصل عادة بحروف الربط ودورها في بناء المعنى العام للنص أو معاني حرف الواو في النص أو الضمائر.

السؤال الواحد والثلاثون: في رأيك هل تكفي مناقشة بعض النماذج -الروابط اللغوية والمعنوية- في مرحلة أتفحص الاتساق والانسجام لمعرفته التلميذ لهذه الأدوات وتوظيفها في خطاباته ؟

إجابات التلاميذ	التكرار	النسبة المئوية
لا	65	٪73,9
نعم	23	٪26,1
المجموع	88	٪100

-الجدول رقم (34)-

التعليق:

73.9 ٪من أساتذة البحث يجزمون على أنهم لا يستطيعون الوقوف على جميع الروابط المعنوية واللغوية في النصّ لأسباب عديدة أبرزها ضآلة الحجم الزمني المخصص لهذه المرحلة، عدم تعود التلاميذ على استخراج كل المؤشرات والروابط بالتفصيل، التقيد بحجم الأسئلة المعروضة في كل مرحلة تماشيا مع الوقت المخصص عدم تطرق المنهاج وتحديده لنوع الأدوات التي يقف عليها التلميذ في هذه المرحلة كما أكدوا أن تطبيقات الاتساق والانسجام في النص قليلة جدا ولا يمكن أن تحقق الكفاءة المطلوبة بينما يؤكد 26.1 ٪أن مايقفون عليه كافي للتعرف التلميذ على هذه الأدوات وتوظيفها في خطاباتهم.

السؤال الثاني والثلاثون: ماهي الصعوبات التي تعترضك في تدريس هذه المرحلة؟

يجمع الأساتذة المستجوبون على أن من أبرز الصعوبات التي تواجه الاستاذ في هذه المرحلة هي:

- قلة الحجم الزمني المخصص لهذه المرحلة

- عدم وجود ضوابط في المنهاج توضح طريقة تدريس هذه المرحلة .

-عدم وضوح الغايات وراء هذه المرحلة مما يصعب ابتداع طريقة لتدريسها.

-النمطية في طرح الأسئلة المتعلقة بهذه المرحلة خاصة وقد أصبحت إجاباتها مألوفة.

السؤال الثالث والثلاثون: هل يتعرف التلاميذ على الإحالة في النصّ ؟

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	49	٪ 55.7
لا	39	٪ 44.3
المجموع	88	٪100

- الجدول رقم (35) -

التعليق:

يتضح من البيانات أن 55. 7٪ من التلاميذ يستطيعون تحديد الإحالة بأنواعها في النص في حين 44. 3٪ يجدون صعوبة في تحديدها وتوظيفها في خطاباتهم .

السؤال الرابع والثلاثون: هل تستطيع استخلاص العلاقة بين الأنماط النصية والانسجام؟

الإجابات	التكرار	النسبة
لا	73	٪83
نعم	15	٪17
المجموع	88	٪100

الجدول رقم (36)

التعليق:

لا شك في أن الوقوف على العلاقات التي تربط مراحل التحليل ببعضها البعض يسهم بشكل كبير في تحقيق الكفايات المنشودة في كل مرحلة كما يسهل عملية الإدماج الكلي للمعارف وتقويمها ويعدّ الانسجام النصّي من المعايير التي ترتبط بالنص في جميع مراحل تلقيه وإنتاجه وتفسيره كما تؤثر طبيعة

النوع النصي-الأنماط النصية -بشكل خاص في انسجامه من خلال توظيف مختلف الوسائل اللغوية والأساليب التعبيرية التي تحقق الاثنين معا وتبعا لهذا فإن الوقوف على العلاقة بين العنصرين من قبل الأستاذ يسّهم بشكل أكبر في عملية مناقشته للنص، وقد تبين من خلال الدراسة أن 83. 8٪من أساتذة البحث لا يستطيعون الوقوف على العلاقة التي تربط بين انسجام النص واتساقه مقابل 17٪ منم استطاعوا استخلاص هذه العلاقة .

المحور السادس: تقويم نشاط النص الأدبي

السؤال الخامس والثلاثون: ماهو دور الأستاذ في حصة النص الأدبي؟

إجابات التلاميذ	التكرار	النسبة المئوية
توجيه المتعلم لفهم النص وإعادة إنتاجه	48	٪54,5
الشرح والتفسير	35	٪ 39.7
إنتاج نص شارح للنص الأصلي	5	٪5,7
المجموع	**88**	**٪100**

-الجدول رقم 37-

التعليق:

يسجل الجدول أعلاه تباين كبير في أراء الأساتذة حول الدّور الذي يقوم به الأستاذ في هذه المقاربة إذا يؤكد 54.5 ٪ منهم على أن مهمة الأستاذ وفق هذه المقاربة تنّحصر في توجيه المتعلم لفهم النصّ وإعادة إنتاجه بينما بين39.7 ٪ منهم أن مهمة الأستاذ هي الشرح والتفسير في حين بلغت نسبة أولئك الذين يؤكدون على أن مهمته تتمثل في إنتاج نص شارح للنص الأصلي5,7٪.

السؤال السادس والثلاثون: حسب رأيك ماهي الإجابات الصائبة في مرحلة مناقشة معطيات النص واكتشاف معطيات النص

استجابات التلاميذ	التكرار	النسبة المئوية
التحليل المطابق لتحليل الأستاذ	15	٪17,0
ليس هناك تحليل نهائي للنص	28	٪31,8
التحليل الأقرب لمضمون النص	45	٪51,1
المجموع	88	٪100

-الجدول رقم 38-

التعليق:

أكد السادة الأساتذة المستجوبون بنسبة 31.8 ٪على أنه لا وجود لإجابات صائبة وأخرى غير صائبة لأن النص كائن لغوي مفتوح متعدد الدلالات بينما بلغت نسبة الذين أكدوا على أن الإجابات الصائبة في النص هي تلك التي تقترب من مضمونه51.1٪ ،ويؤكد بقية الأساتذة على أن الإجابات الصائبة في هاتين المرحلتين هي الإجابات المطابقة لإجابة الأستاذ بنسبة 17٪.

السؤال السابع والثلاثون: كيف تقوم التلاميذ نشاط النص الأدبي؟

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
الإجابة عن الأسئلة بشكل صحيح	24	٪27,3
تلخيص النص بأسلوبهم الخاص	37	٪42
فهم الموضوع العام لنص	27	٪30,7
المجموع	88	٪100

-الجدول رقم (39)-

التعليق : يشكل التقويم خطوة هامة في العملية التعليمية التعليمة لاسيما في نشاط النصوص، لذا يجد غالبية الأساتذة صعوبة في تقويم التلاميذ في هذا النشاط، وبناء على هذا تختلف معايير التقويم من شخص إلى آخر حيث تبين الدراسة أن 42.٪على أن إعادة بناء نص آخر على منوال النص المحلّل هو المعيار الأساس لتقويم هذا النشاط، بينما بلغت نسبة الأساتذة الذين يرون أن الفهم العام للنص كفيل لتقويم التلاميذ في نشاط النص الأدبي30.7.٪، في حين بلغت نسبة الأساتذة المستجوبون الذين ركزوا على أن الإجابات التي يقدمها التلاميذ أثناء الخطوات المتبعة في التحليل هي ما يمكن أن يكون معيارا لقياس مدى تحقق الكفاءة من وراء التحليل أم لا 27.3 .٪.

السؤال الثامن والثلاثون: رأيك هل يتحول التلميذ أثناء تحليل النص الأدبي من متلقي إلى مشارك ومسهم في بناء المعرفة ؟

إجابات التلاميذ	التكرار	النسبة المئوية
نعم	77	٪87,5
لا	11	٪12,5
المجموع	88	٪100

-الجدول رقم 40-

التعليق:

بينت الدراسة أن 87.5 .٪ من أساتذة مجتمع البحث يؤكدون على أن التلميذ يسهم في عملية التحليل من خلال طريقة التحليل الحالية التي ينصّ عليها منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة آداب وفلسفة، بينما يؤكد12.5 .٪منهم على قصورها في تحقيق الكفايات المطلوبة بجعل التلميذ عنصر فعال في تسيير العملية التعليمية التعلمية.

السؤال التاسع والثلاثون: هل يوظف التلميذ النمط المدروس خلال حصة النص الأدبي في نصوص من إنشائه ؟

الإجابات	التكرار	النسب المئوية
نعم	49	٪55,7
لا	39	٪. 44.3
المجموع	**88**	**٪100**

-الجدول رقم (41) -

التعليق:

55.7 ٪من أساتذة البحث يؤكدون قدرة التلميذ على توظيف الأنماط النصية في نشاط التعبير وتكوين نصوص من إنشائه بينما 44.3 ٪ يؤكدون على أن التلميذ في هذه المرحلة غير قادر على توظيف الأنماط النصّية بكل مقوماتها في نص من إنشائه كما أنه غير قادر على أن يبنى خطاطه للسرد أو الوصف في نص مادون مساعدة الأستاذ.

السؤال الأربعون: هل تركز على العنصر الأخير في مراحل التحليل (أجمل القول في تقدير النص)

اجابات التلاميذ	التكرار	النسبة المئوية
نعم	67	٪1 .76
لا	21	٪7 .23
المجموع	88	٪100

-الجدول رقم 42-

التعليق: يؤكد 76.1٪من أساتذة مجتمع البحث على أهمية العنصر الأخير في مراحل التحليل لأنه يجسد الهدف العام وراء التحليل بينما23.7 ٪ منهم لا يعتبرونه مهما بل كمرحلة أخيرة يتوصل إليها التلميذ وهي استنتاج للمراحل السابقة فقط .

المحور السابع: مقترحات

السؤال الواحد وأربعون: هل أنت مع تغيير طريقة تحليل النص الأدبي الحالية

إجابات التلاميذ	التكرار	النسبة المئوية
نعم	80	٪ 90.9
لا	8	٪9.1
المجموع	88	٪100

-الجدول رقم 42-

التعليق:

أجمع90٪من أساتذة مجتمع البحث على تغيير طريقة تحليل نشاط النص الأدبي بينما أجمع 9.1٪على عدم تغييرها .

السؤال الثاني والأربعون: مقترحات لتحسين نشاط النصوص.

- وضع طريقة فعالة لتدريس الأنماط النصية.
- الزيادة في الحجم الساعي لنشاط النصوص.
- فصل عنصري الاتساق والانسجام مع توضيح طريقة تدريسهما .
- فتح المجال أمام الأستاذ لاختيار الطريقة المناسبة للتحليل حسب كل نص .
- دمج المراحل المتشابهة .

- اقتراح طرق لبناء نص جديد في نهاية كل نص كأداة لتقويم فهم التلاميذ.

- دمج نشاطات اللغة ضمن مراحل التحليل الفعلية.

ثالثا: نتائج البحث الميداني:

من خلال تحليل نتائج الاستبيان يمكن التوصل إلى ما يلي :

- يشكل الإصلاح التربوي ضرورة من أجل النهوض بالمنظومة التربوية وضمان تعليم ناجح وتكوين المواطن صالح غير أن البحث سجل مجموعة من النتائج بخصوص هذا الأمر أن غالبية الأساتذة المعنيين بالدراسة يؤكدون على أن الإصلاح التربوي سنة من سنن التطوير والتغير وهو خطوة إيجابية لكنه في هذه المرحلة من عمر المنظومة التربوية يعد خطوة متسرعة لأسباب عديدة تحصيها الدراسة فيما يلي :

- الاستعجال في تطبيق هذا المنهاج والإصلاح عموما في ظل عدم توفر الإمكانات المادية كما أن متعلم اليوم غير مؤهل لبناء المعارف بنفسه في هذه الفترة تحديدا.

-عدم وجود ترابط بين ملمح الخروج في منهاج اللغة العربية بالطور المتوسط والثانوي

- وجود تفاوت بين مؤهلات التلميذ ومكتسباته ومتطلبات منهاج الإصلاح .

-عدم امتلاك المفتشين الكفايات اللازمة التي تمكنهم من تغطية وتأطير الأساتذة في مجال المقاربة بالكفايات والمقاربة النصية .

-عدم توفر الشروط المناسبة للإصلاح بإضافة إلى اختلاف الخلفيات المعرفية بين الأساتذة الجدد والقدماء مما صعّب تقبل التجديد والتغيير.

-إن المنهاج اللغة العربية الجديد-منهاج الإصلاح-إيجابي لأنه اعتمد المقاربة النصية في تحليل النصوص خاصة وأنها مقاربة لسانية أثبتت نجاعتها على المستوى العلمي وفتحت أفاقا واسعة في البحث اللغوي غير أنه لم يسّلم من نواقص وبعض التناقضات نجملها في:

-الإبقاء على المدخل التاريخي في انتقاء النصوص الأدبية وتصنيفها وهو مايصطدم مع فحوى المقاربة النصية التي تركز على مدى موائمة النص للكفايات المطلوبة والتي تتصل بالمعايير نصانية .

-كثافة محتويات المنهاج التي لاتتكافئ مع الحجم الزمني الذي لا يكفي لتحقيق الأهداف والأنشطة المسطرة في درس اللغة العربية عموما .

- تعدد المصطلحات في المنهاج الجديد وعدم الوقوف عليها بالشرح والتبسيط صعّب على الأستاذ مهمة تطبيق المقاربة وأدى إلى نفور الأساتذة من الاطلاع على السندات التربوية حيث أكد غالبيتهم على أنهم ليسوا بحاجة إليها.

-عدم إرفاق السندات البيداغوجية بمخططات ونماذج لتدريس أنماط النصوص والتفصيل في الموضوع على الرغم من تأكيد المنهاج في ملّمح الخروج على ضرورة امتلاك التلميذ القدرة على تصنيف النصوص والتعرف على مؤشراتها والنسّج على منوالها والكتابة وفق ما يقتضيه كل نمط مما يؤدي إلى إخفاق الأساتذة في تحقيق هذه الكفاية وهو ما أكدته الدراسة سابقا .

- عدم وجود معايير انتقائية للنصوص المبرمجة في الكتب المدرسية تستند دراسات ميدانية تستفيد من معطيات علم النفس التربوي وعلم الاجتماع والوقوف على أسباب تعاطي التلاميذ مع نصوص دون أخرى، إضافة إلى تحديد الأنماط الأدبية التي تستقطب فئة من التلاميذ وعدم التركيز على الأنماط التي يمكن أن تستقطب أكبر شريحة لتلاميذ.

- الاختزال العبثي للأدب إذ أصبحت النصوص الأدبية مجرد قطع وبنى لغوية تقرأ قراءة سطحية من أجل تدريس نشاطات اللغة البلاغة والقواعد. . .

- عدم وجود مفاتيح وآليات منهجية لقراءة الأجناس الأدبية إذ يدرس القصة والمسرحية والنص الشعري بنفس الأدوات القرائية مما يفوت على التلميذ الإفادة من الخصائص والمزايا التي يمكن أن يقدمها جنس أدبي دون الأخر .

- استضمار كفاية القراءة خصوصا وأن ممارسات الإقراء غيبت أدبية النصوص وجمالية تلقيها، ومن ثمة حصرها في أحكام قيمية نقدية جاهزة واختزالها في الوقوف على شرح لغوي وبلاغي للنصوص .

- عدم استجابة النصوص المنتقاة لمقروئية التلاميذ بحيث أكدت الدراسة أن غالبية التلاميذ يتلقون صعوبة في فهم النصوص إما بسبب غموضها وعتمتها أو عدم ملائمة خطاباتها وموضوعاتها لميولاتهم على النحو الذي يسمح لهم من القدرة على قراءتها وفهمها وتأويلها كما.

- أكد غالبية الأساتذة على أفضلية المنهاج القديم أو الكتاب القديم على حساب الجديد في نظرهم أن المقاربة النصية هي من البيداغوجيات التي تقصي خصوصية الخطاب الأدبي وهي مقاربة مبتورة في واقع الأم، فليس من المعقول أن تهمل الذاكرة الخطابية الثقافية (أي الأدبية) التي تحملها النصوص الأدبية التعليمية للمتعلمين وأن تغفل أهميتها في تعريف التلميذ بخصوصيات ثقافية لتاريخ جمعي ومختلف الخصائص الاناسية التي يحملها أدب حضارة عن آخر.

- إن ضعف التحصيل العلمي وانعدام التكوين المستمر للأستاذ وإطلاعه المستمر على الجديد في الساحة العلمية واللسانية من شانه أن يخلّ بالتطبيق الناجع للمقاربة النصية وقد سجلت الدراسة ضعف التلاميذ في مراحل معينة من مراحل تحليل النص ترتبط بالمعايير النصية-أتفحص الاتساق والانسجام- وذلك راجع في الأساس إلى أسباب أبرزها :

- عدم إلمام الأساتذة بالمنهج اللساني النصّي خاصة وقد بينت الدراسة أن نسبة كبيرة منهم لم تستطع تحديد العلاقة بين المنهج اللساني النصي وخطوات التحليل إضافة إلى النقص الفادح في الوقوف على بعض المصطلحات اللسانية المرتبطة بالمنهج.

- مجمل الندوات التكوينية التي كانت تقام حول اللسانيات النصية كانت نظرية أكثر منها تطبيقية ولا تقف على علاقة الخلفية اللسانية الحالية للمنهاج ومقارباتها.

الخاتمة

لقد قارب البحث موضوع تعليمية النصّ الأدبي وإشكالاته في إطار اللسانيات النصّية وتوظيف محصلاتها في بناء بيداغوجيا أدبية تحاور النصّ الأدبي التعليمي وتنهض على توظيف الأدوات الإجرائية لتحليل أمثل وأشمل يوائم الغايات والأهداف المسطرة من وراء نشاط النص الأدبي في المرحلة الثانوية شعبة آداب وفلسفة بوجه خاص.

شكّل النصّ التعليمي أداة فاعلة في تعليم اللغة العربية لسنوات عديدة فتضاربت الآراء والمقاربات لتحليله تبعا لتطورات الدرس اللساني واسترفادا بالمقولات اللسانية في خدمة التعليمية بشكل عام، غير أنه لم يحظ بالاهتمام الأمثل إلا بعد تغير قِبْلة البحث اللغوي بوقت ليس ببعيد صوب النصّ والخطاب كوحدة كبرى في التحليل اللساني، وقد شكل هذا التغيير نقطة الحسم التي قلبت الدراسات والمقاربات التعليمية رأسا على عقب فكان من نتائجها أن توجهت الدراسات التعليمية إلى مباحثة النصّ في تعليمية اللغات واعتماده كمنطلق لجل الممارسات التعليمية التعلمية، وتغيير الخلفية اللسانية من المقاربات البنوية في تعليم اللغة إلى المقاربة النصية والتواصلية استلهاما بالبحوث اللسانية النصية، ولم تكن المدرسة الجزائرية بمعزل عن ذات التغيير فقد تم تبني المقاربة النصية في تعليمية اللغات في مناهج إصلاح2003 وأصبحت المقاربة المنهجية الرسمية لدرّس العربية غير أن هذه الأخيرة اصطدمت بعراقيل وإشكالات هامة حالت دون الوصول إلى كل الأهداف المسطرة.

-في ذات السياق ينّهض البحث على مباحثة ذات التطور والتحول ومناقشة القضايا التي تتصل بتعليمية النصّ ضمن المنظور النصي الجديد بشكل خاص في المرحلة الثانوية السنة الثالثة آداب وفلسفة من خلال مسارات كبرى أملتها طبيعة الموضوع ومقتضيات الدراسة المنهجية ويمكن أن نلخّص أبرز ما توصل إليه البحث في النقاط الآتية:

-تعددت تعاريف النصّ الأدبي واختلفت تبعا للاتجاهات والانتماءات المدرسية التي ينطلق منها كل باحث في رسم معالم المفهوم وتعيين حدوده، وقد انحصرت تعريفات النصّ في المفهوم الغربي في معنى النسيج والبناء أما في التّصور العربي فقد ارتبطت بمفاهيم الوضوح والإبانة والاكتمال والقصد والغاية .

- يتبنى الخطاب البيداغوجي في المنظومة التربوية الجزائرية المفهوم الغربي للنصّ.

- إن اللغة كل متكامل لا بدّ أن تدرس في إطار عام شمولي كلي وأن أي تفكيك أو فصل يمارس على هذا الكل هو من قبيل الاقتضاء المنهجي ، وعملا بهذا تبنى الخطاب البيداغوجي الجزائري في السندات التربوية عدم الفصلّ بين مصطلحي النصّ والخطاب.

-إن عدم استقرار البحوث اللغوية على تعريف موحد للنصّ أدى إلى استمرارية البحث وتقديم الجديد في ذات السياق، وقد حاولت الباحثة أن تتوصل بتعريف للنصّ التعليمي يخدم البحث بالاستناد إلى جملة التعريفات المقدمة على شحها فجاء تعريفها"

-النصّ الأدبي التعليمي مدونة كلامية تمثيلية، بناء لغوي متميز مكتمل الدلالة، منغلق ومفتوح في الوقت ذاته، يخضع لمبدأ الانتقاء والتصّنيف، يفترض وجود متلقين اثنين الأول (متمرس)المعلم، أما الثاني (مبتدأ) تتم عملية إقراءه بالتشارك وفق لآليات خاصة لتحقيق أهداف تتجاوز مجرّد القراءة والمتعة إلى أغراض تعليمية بحتة تختلف باختلاف أنواع النصوصّ.

-إن تجديد المسارات الكبرى للفعل القرائي في مرحلة التعليم الثانوي أصبح ضرورة لامناص منها خاصة وأن التلميذ في هذه المرحلة يكون قد اكتسب آليات القراءة المنهجية والتعامل مع النصوص مبدئيا وله القدرة على التحليل والنقد ومعاودة الإنتاج وهذا لا يتحقق إلا من خلال اعتماد منهجية تفاعلية تتوزع في اتجاهات مختلفة.

- يشكل تصنيف النصّوص أحد أبرز ركائز التحليل النصّي وهي قضية طالما شغلت الباحثين والعلماء، وقد حاولت الباحثة الوقوف على القضية من وجهة نظر تعليمية من خلال اقتراح شبكات قراءة تسّعف التلميذ في عملية التحليل الخاصة بكل نمط خطابي واستخلاص الفروقات بينه وبين الأنواع الخطابية الأخرى، كما تمكنه ذات الخطاطة من تفكيك النصّ وإعادة بنائه من جديد.

- يعدّ تقويم النصّ الأدبي من أبرز أهداف التحليل النصيّ وقد قدمت الباحثة جملة من النماذج وشبكات التقويم الذاتي التي تمكن المتعلم من تقويم إنتاجه بنفسه بشكل سليم.

- تهتم اللسانيات النصية بتوصيف النصوص التعليمية وتحديد وظائفها بشكل عام ووضع المعايير التي تصاغ من خلالها جميع أنواع الخطابات التعليمية لمختلف أنواع المتلقيين- المتعلمين - كما تهتم بوضع خصائص النصوص التعليمية خصائص.

-وبما أن النص أصبح الدعامة البيداغوجية للتعليم فإن معرفة المتعلم بأنواع هذه الدعامة وبخصائص كل نوع منها(الخطاب الاقتصادي، القانوني، الخطاب العلمي....) يسهم إلى حد كبير في فهم معناها ففهم النص العلمي مثلا مرتبط بفهم مصطلحاته وكيفية ترابطها وتسلسل الفقرات وتدرج في طرح معانيها وهو ما ركزت عليه اللسانيات النصية تحت عنصر النصية.

- تشكل النصية هدفا أساسا وراء تعليم اللغة بشكل عام وتعليمية النصوص بشكل خاص فمهمة الأستاذ في ظل هذا المفهوم هو الأخذ بيد التلميذ لتحقيق النصّية في إنتاجاته أو كل ما يندرج ضمن مفهوم المعاودة الإنتاجية التي لا تتأتى إلا من خلال جملة من الكفايات تتضافر لتحقيق الكفاية النصية وهو اصطلاح تعليمي مبسط لمفهوم النصية.

- إن أبرز ما تروم إليه الكفاية النصية هي قدرة المتعلم على التلقي والإنتاج وإن كان هذا الإنتاج ليس خاما، ففعل الإنتاج في سياق التعلم يرتبط بالمعاودة ومحاولة النسج الأولية وفق النموذج المثال- النص المدروس-وتنجم عن مختلف أساليب التلخيص والاقتباس والتضمين التي تكون

مرتبطة بالنص المقروء في مرحلة أولية كإنتاج معاود إلى غاية التحرر والإنتاج وباستثمار محصلات اللسانيات النصّية .

- إن قراءة النصّ الأدبي وإقرائه عملية معقدة تتداخل فيها عوامل عديدة وكفايات متعددة لتتم بشكل ممنهج لاتنحصر في تعليم اللغة فقط بل تتجاوزها إلى توسيع نظرة المتعلم إلى العالم وتفعيل علاقاته مع محيطه ولا يتحقق فعل القراءة إلا من خلال جملة من الكفايات التي تتحقق في ظل استثمار التطبيقات اللسانية النصية.

-يعد انسجام النص واتساقه من أهم المحاور المستثمرة في البحوث التعليمية لإنتاج خطابات تعليمية، ذلك أن الخطابات التعليمية الشارحة والمبسطة(التي تتمثل في الخطابات التوجيهية من قبل المعلم والتي تكون شارحة لمادة ما أو نص تعليمي معين مدمج في المقرر التربوي)لابد أن تأخذ بعينالاعتبار بنية النص المراد تبسيطه وجل العلاقات الدلالية والتداولية التي تربط أجزائه، وجل معايير إنتاج النصوص التعليمية وكيفية تنظيم فقرات النص.

-تتحقق كفاية الاتساق لدى التلميذ على مستويين اثنين **ويتعلق المستوى الأول(التلقي)** بقدرة التلميذ على الحكم على النص أثناء عملية القراءة من خلال إحصاء مكوناته النحوية والدالية والتتبع الخطي لطريقة لمّ النص والجمع بين عناصره في شكل تسلسلي محكم **بينما يرتبط المستوى الثاني(الإنتاج)**بقدرة التلميذ على الإنتاج النصي السليم المتسق وتوظيف أدوات الربط وآلياته بشكل صحيح يحاكي النص النموذج .

- تتعزز القدرة على الانسجام عند التلميذ بشكل خاص من خلال التطبيقات النصية والتداولية أثناء التحليل والربط بين مختلف الأجزاء المتباينة في النص كالاستعانة بمخططات تحليل أنماط النصوص وجملة من مبادئ الانسجام النص وقد توصل البحث إلى وضع شبكة لتحليل أنواع الخطابات.

-إن الانسجام النصي لا يقع على مستوى النصّ بل يتحقق لحظة تفاعل المتعلم مع النص المقروء بغية مكاشفة المعنى والبحث عن المقصدية التي أنشأ من أجلها الخطاب

- وتعد القدرة على التعبير عن المقاصد أبرز مبادئ الكفاية التداولية للتلميذ بل تشكل الغاية الأساس من وراء تعليمه للغةفالمقصدية إذا هي نية منتج الخطاب التلميذ في إبلاغ رسالة ما يتخير بموجبها الوسائل اللغوية والغير لغوية المتاحة لديه والكيفية التي ينظم بها خطابه بحيث تؤدي في الأخير إلى تحقيق تلك الغاية

- إنّ المعاودة الإنتاجية للنص المكتوب والمسموع لهي من أبرز المسالك التعليمية التي تنمى فيها وعلى إثرها الكفاءة النصية للمتعلم من خلال استثمار درس النصوص الأدبية بعده عملا ورشيا امتراسيا مثمرا بعيدا عن اجترار المكتوب والأحكام القيمية النقدية المبنية على الشروح البلاغية والتكرار والتلقين والمحاكاة وأسلوب السؤال والجواب.

- إن اعتماد المدخل التاريخي في تصنيف نصوص السنة الثالثة ثانوية شعبة آداب وفلسفة لا يخدم الكفايات التي رسمها المنهاج فتلميذ سنة ثالثة ثانوي لا يمكن أن يميل إلى نص من عصر الضعف أو نص نثري من قبيل نص"**القزويني**"لذا فإن المعايير المنتقاة وفقها النصوص تركز في الأساس على قطوف من النثر وقطوف من الشعر تبعا للعصور الأدبية حتى ولو لم يتوافق ذلك مع اهتمامات التلاميذ.

-إن إتباع التصنيف المعياري السابق يفرض على واضعي المنهاج اختيار نصوصا عشوائية تبعا للأعصر الأدبية وفي الوقت ذاته مراعاة الكفاءة والسن... هذا ما يدفعهم في معظم الأحيان إلى التصرف في النصوص وهو أمر له مساوئ جمّة من شأنه أن يفوت على التلميذ متعة قراءة النصّ الأصلي كما أن اختزال عصور من الأدب في النصوص المنتقاة والتصرف فيها أمر يؤثر على قابلية التلميذ للتحيين نظرته إزاء الأدب.

-إن استهلال المنهاج المدرسي كتاب السنة الثالثة ثانوية بنصوص من عصر الضعف تحمل موضوعات بعيدة كل البعد عن ميولات التلميذ تجعله من البداية يفقد القابلية للتذوق وامتلاك الكفاية النصية.

-إن الطريقة الجديدة في تحليل النصوص الأدبية- المقاربة النصية - إنما جاءت كرد فعل نحو المقاربات النمطية التي كانت سائدة في القديم التي ترسخ الأحكام النقدية الجاهزة وتجعل من التلميذ مجرد ببغاء يعيد ما يملى عليه، غير أن المنهاج من خلال مداخل الأعصر الأدبية في مناهج الإصلاح سقط من جديد في فخ الأحكام النقدية المسبقة بشكل آخر.

- إن اعتماد الكفاءة النصية في انتقاء النصوص الأدبية في مراحل التعليم الثانوي لأمر يفضي بحل الإشكال القائم حول المدخل التاريخي في تنظيم النصوص الذي ثار عليه العديد من الأساتذة.

-توصلت الباحثة من خلال جملة القراءات إلى اقتراح مدخل جديد أوسمته بمدخل الكفاءة النصية ويركز هذا الأخير على النصوص الأدبية التي تتسم بكفاءة نصية عالية بحيث تحقق أكبر قدر من الاتساق والانسجام فيكون بإمكان واضعي المناهج اختيار نصوص مختلفة ومن عصور مختلفة ولكتاب معاصرون وحداثيون تراثيون قدماء وجدد عرب وأجانب كما يتاح لهم المجال لإدراج كل صنوفات الإبداع الأدبي بأجناسه وأصنافه المتعددة دونما أي حاجز أو قيد.

- إن الغاية من إتباع مدخل الكفاية النصية في تصنيف النصوص هي معايشة التلميذ لأكبر قدر من النصوص الأصيلة أو ما يمكن أن نطلق عليه بالانغماس الأدبي في النصوص الأصيلة.من أجل الممارسة النصية والقراءة الناقدة والتحليل الفذّ واكتساب كفاءة نصية تمنح التلميذ القدرة على المعاودة الإنتاجية باعتبار حصة النص الأدبي ورشة امتراسية للتحليل والنقد والإنتاج لا الاجترار والأحكام النقدية الجاهزة .

- لقد ظل المنهاج المدرسي لسنوات عديدة في تسيير نشاط النصوص خاضعا لنسق تربوي متقادم مفاده"إخضاع الدراسة الأدبية لقواعد ثابتة يستعين بها الدارس، لا يعدو في أن يكون ضربا من الطريقة الجافة العقيمة التي تعني كل شيء إلا أن تكون مفتاحا لفهم نص أدبي.

-يؤكد البحث على أنه لكل مرحلة خصوصياتها وطرائق التحليل التي يُعول عليها في المستوى الأول يفترض أن تختلف عن مراحل الإقراء في مستوى الثالثة ثانوي من باب التعمق وكذا طبيعة النصوص المعتمدة في كل السنوات باعتبار أن النصوص الغالبة في كتاب سنة أولى ثانوي هي نصوص شعرية بالنظر إلى طبيعة الموروث الأدبي الطاغي في العصر الجاهلي الذي يهتم بالشعر أكثر من النثر.

- الاستعجال في تطبيق هذا المنهاج والإصلاح عموما في ظل عدم توفر الإمكانات المادية كما أن متعلم اليوم غير مؤهل لبناء المعارف بنفسه في هذه الفترة تحديدا.

- وجود تفاوت بين مؤهلات التلميذ ومكتسباته ومتطلبات منهاج الإصلاح .

- عدم امتلاك المفتشين الكفايات اللازمة التي تمكنهم من تغطية وتأطير الأساتذة في مجال المقاربة بالكفايات والمقاربة النصية .

- تعدد المصطلحات في المنهاج الجديد وعدم الوقوف عليها بالشرح والتبسيط صعّب على الأستاذ مهمة تطبيق المقاربة وأدى إلى نفور الأساتذة من الاطلاع على السندات التربوية حيث أكد غالبيتهم على أنهم ليسوا بحاجة إليها.

-عدم إرفاق السندات البيداغوجية بمخططات ونماذج لتدريس أنماط النصوص والتفصيل في الموضوع على الرغم من تأكيد المنهاج في ملّمح الخروج على ضرورة-امتلاك التلميذ القدرة على تصنيف النصوص والتعرف على مؤشراتها والنسّج على منوالها والكتابة وفق ما يقتضيه كل نمط .مما يؤدي إلى إخفاق الأساتذة في تحقيق هذه الكفاية وهو ما أكدته الدراسة سابقا .

-عدم وجود معايير انتقائية للنصوص المبرمجة في الكتب المدرسية تستند دراسات ميدانية تستفيد من معطيات علم النفس التربوي وعلم الاجتماع والوقوف على أسباب تعاطي التلاميذ مع نصوص دون أخرى، إضافة إلى تحديد الأنماط الأدبية التي تستقطب فئة من التلاميذ وعدم التركيز على الأنماط التي يمكن أن تستقطب أكبر شريحة لتلاميذ.

قائمة المصادر والمراجع

أولا: المعاجّم

1. ابن منظور ، لسان العرب، دار صادر، بيروت ، ط، 1994.
2. عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والتكنلوجية ط1، عالم التربية الدار البيضاء، 2006.
3. عبد اللطيف الفاربي وآخرون: معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك ، سلسلة علوم التربية، ط1، 9-10، 1994
4. الفارابي عبد اللطيف وآخرون: معجم مصطلحات لوم التربية، سلسلة علوم التربية، دار الحطابي لطباعة والنشر، المغرب 1994م
5. الفيروز أبادي القاموس: المحيط، دار الكتاب العلمية، لبنان، ط2، 2007 .
6. مانغنو دومينيك: المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب ترمحمد يحياتين، منشورات الاختلاف، ط1، الجزائر2008

ثانيا : الكتب العربية

7. إبراهيم محمود خليل: في اللسانيات ونحو النص، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، عمان الأردن 2006.
8. أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات-ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر2014.
9. أحمد عفيفي، الإحالة في نحو النصّ: كلية دار العلوم جامعة القاهرة ، دط ، 2001.
10. أحمد فرشوخ: تجديد درس الأدب، دار الثقافة، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، الدار البيضاء، 2005.
11. أحمد مداس: لسانيات النص نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري ـ عالم الكتب الحديث الطبعة الثانية اربد، الأردن 2009.
12. الأزهر الزناد: نسيج النص-البحث فيما يكون به الملفوظ نصا-المركز الثقافي العربي ، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 1993

13.أشرف عبد البديع عبد الكريم: الدرس النحوي النصي في كتب أعجاز القرآن الكريم مكتبة الآداب، دط القاهرة مصر 2008 .

14.نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، ط1، القاهرة، مصر2001.

15.بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ط1، إربد الأردن 2000.

16.بهية بلعربي: الانسجام النصي في التعبير الكتابي دراسة في اللسانيات النصية، ط1 الجزائر دار التنوير، 2013 .

17.بوجادي خليفة: في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم ، بيت الحكمة للنشر والتوزيع ط1، العلمة الجزائر 2009.

18.تعلُّمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، ط2، ج1، بيرووت لبنان، 2009 .

19.تعلُّميه اللغة العربية، دار النهضة العربية ط1ج1، بيروت لبنان 2008.

20.جميل عبد المجيد: البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، الهيئة المصرية العامة للكتّاب، دط، 1998.

21.حاجي فريد: بداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، دط 2005.

22. رشيد بناني من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، دط، منشورات الحوار الأكاديمي الجامعي-1991- الدار البيضاء المغرب .

23.سعد مصلوح: من نحو الجملة إلى نحو النص، الكتّاب التذكاري بقسم اللغة العربية: إعداد وديعة طه نجم وعبد بدوي، جامعة الكويت 1990

24.سعيد حسن البحيري: اتجاهات لغوية معاصرة، علامات ج38م10، رمضان 1421 ديسمبر 2000

25.صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنّشروالتوزيع، ط7، الجزائر2007.

26.صبحي إبراهيم الفقي: علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق دراسة تطبيقية على السور المكية، دار قباء للنشر والتوزيع ط1، ج1، القاهرة، 2000.

27.صدوق نور الدين: كيف تحلل نصا أدبيا؟ دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع، دط ، دت

28.علم لغة النّص المفاهيم والاتجاهات، علم لغة النص ـالمفاهيم والاتجاهات الشركة المصرية العالمية للنشر، ط1، القاهرة، مصر 199.

29.صلاح فضل: بلاغة الخطاب وعلم النص، الشركة المصرية العالمية للنشر، ط1، القاهرة، مصر 2001

30.عبد الحق منصف: رهانات البيداغوجيا المعاصرة-دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية - دار إفريقيا الشرق للطباعة والنشر، دط، الدار البيضاء، المغرب، 2007.

31.عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، دار موفم للنشر، ج1، الجزائر2007.

32.عبد الرحيم يونس كرو العزاوي: مقدمة في منهج البحث العلمي، دار دجلة للنشر، ط1 عمان 1429، 2008

33.عبد الكريم شرقي: من نظريات القراءة إلى فلسفة التأويل ط1، منشورات الإختلاف 2007 الجزائر .

34.عبد المعطي عبد الباسط: الباحث الاجتماعي، محاولة نحو رؤية نقدية، دط، دار المعارف المصرية 1979.

35.عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، دطالإسكندرية مصر، 1999

36.عز الدين إسماعيل الأدب وفنونه، دار الفكر العربي بيروت، لبنان، ج2، ط2، 1974.

37.عزة شبل محمد: علم لغة النص، النظرية والتطبيق.مكتبة الآداب ط2 القاهرة مصر2009

38.علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة 2006.

39.علي أيت أوشان: اللسانيات والديداكتيك- نموذج النحو الديداكتيكي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، مطبعة النجاح الجديدة، ط1 الدار البيضاء 2005.

40.لحسن بوتكلاي تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل، أفريقيا الشرق، دط، المغرب الدار البيضاء.

41.لطيفة هباشي: استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، ط1 الأردن، عالم الكتب الحديث، جدار للكتاب العالمي، 1429، 2008ه

42.ليندة قياس : لسانيات النص النظرية والتطبيق ، مكتبة الآداب، ط1، القاهرة 2009

43.محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص ومجالاته التطبيقية، الدار العربية للعلوم ناشرون، دط، الجزائر دت.

44.محمد الخطابي: لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، ط1، الدار البيضاء، المغرب 1991.

45.مناهج النقد المعاصر ومصطلحاته، ميريت للنشر والمعلومات القاهرة ط2 القاهرة مصر 2002

46.محمد العبد:اللغة والإبداع الأدبي دار الفكر للدراسات والنشر، 1989.

47.محمد حماسة عبد اللطيف بناء الجملة العربية، دار غريب لطباعة والنشر والتوزيع، دط، القاهرة، 2003 .

48.محمد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دط ، دار الهدى، عين مليلة42 – الجزائر.

49.محمد عبيدات وآخرون منهجية البحث العلمي القواعد، المراحل والتصنيفات ط2، دار وائل لطباعة والنشر عمان 1999.

50.محمد لمباشري: الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة- مقاربة تحليلية نقدية- ط1، دار الثقافة، مطبعة النجاح الجديدة ، 2002.

51.محمد مسكي: ديداكتيك القراءة المنهجية، مقاربات وتقنيات، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، دار البيضاء 2000

52.النص والخطاب والاتصال ط1، الأكاديمية الحديثة للكتاب، مصر 2005

53.محمد مفتاح:تحليل الخطاب الشعري-استراتيجية التناص-المركز الثقافي العربي، ط3، الدار البيضاء 1992.

54.عبد الرحيم يونس كرو العزاوي مقدمة في منهج البحث العلمي، دار دجلة للنشر، ط1 عمان 1429، 2008.

55.محمد مندور في الميزان الجديد، مؤسسة بن عبد الله ، ط1، تونس، 1988.

56.محمد ناصر العجمي: الخطاب الوصفي في الأدب العربي القديم-الشعر الجاهلي أنموذجا مركز النشر الجامعي تونس ، ط1، ج1

57.محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية ، دط، الإسكندرية، 2000 .

58.محمود جلال الدين سليمان، علم اللغة النصي وتطبيقاته في تعليم العربية، عالم الكتب، ط1، القاهرة ، مصر 2017.

59.محمود عبد الحليم منسي: مناهج البحث العلمي، دار المعرفة الجامعية الازرابطية الإسكندرية مصر 2001.

60. مساءلة مفهوم النص، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الأول وجدة المغرب، 1997.

61.منذر عياشي: الكتابة الثانية وفاتحة المتعة، لمركز الثقافي العربي، ط1، 1988

62.ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، دط، بيروت 1983

63.ميلود حبيبي، الاتصال التربوي وتدريس لأدب، ط1، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء 1993.

64.هادي نهر: الكفايات التواصلية والاتصالية دراسة في اللغة والإعلام ط1(عمان الأردن دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع 2003)

65.وليد العناتي: العربية في اللسانيات التطبيقية، دار كنوز المعرفة ، ط1، 1433ه 2012.

66.ينظر: حاجي فريد، بداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر دط، 2005.

67.يوسف تغزاوي استراتيجيات تدريس التواصل باللغة مقاربة لسانية تطبيقية، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2015.

68.يوسف وغليسيمناهج النقد الأدبي، جسور للنشر والتوزيع، ط1، المحمدية الجزائر، 2007

ثالثا: الكتب المترجمة:

69..تزفيطان تدوروف الأدب في خطر، دار توبقال للنشر، ط2 تر: عبد الكريم الشرقاوي المغرب 2007 .

70..يول، وج.براون: تحليل الخطاب، النشر العلمي ومطابع جامعة الملك سعود، ، دط، تر: محمد لطفي الزليطي ومنير التريكي .1997 .

71.بول ريكو: من النص إلى الفعل -أبحاث التأويل: عين للدراسات والبحوث الإنسانية ، ط1، تر: محمد برادة، حسان بورقية القاهرة مصر، 2001

72.تون.ا.فان دايك: علم النص مدخل متداخل الاختصاصات، دار القاهرة للكتاب ، ط1، تر: سعيد حسن البحيري، القاهرة مصر، 2001،

73.جوليا كريستيفا: علم النص، دار توبقال للنشر الطبعة الثانية، تر: فريد الزاهي، الدار البيضاء، المغرب1997

74.روبرت دبو غراند، ولفغانغ دريسلر: مدخل إلى علم لغة النص، مطبعة دار الكتاب، دط ، تر: إلهام أبو غزالة، علي خليل حمد 1413ـ 1993.

75.روبرت ديبوغراند: النص والخطاب والإجراء عالم الكتب ط2، تر: تمام حسان القاهرة ، مصر 2007.

76.رولان بارث: درس السميولوجيا، تر: عبد السلام بن عبد العالي، ط3، الدار البيضاء المغرب، دار توبقال للنشر 1993.

77.رولان.بارث، و.كاسبر، وك.بوث، فهامون، شعرية المسرود ، تر، عدنان محمود محمد دط دمشق، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب وزارة الثقافة 2010

78.فولفجانج هاينة من وديتر هيفجر مدخل إلى علم اللغة النصي، دار النشر العلمي المطابع، جامعة الملك سعود، دط، تر : فالح بن شبيب العجمي، الرياض، 1999

79.لانسون مايبه، منهج البحث في اللغة والأدب، تر محمد مندو، المركز القومي للترجمة ، طبع بالهيئة العامة للشؤن المطابع الأميرية ، القاهرة، 2015

80.ميشيل ماكائي، قضايا في علم اللغة التطبيقي تر: عبد الجواد توفيق محمود ط1، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة 2005.

81.ه، دوغلاس براون، أسس علم اللغة وتعليمها، دار النهضة العربية للطباعةوالنشر، دط، تر: عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان بيروت، 1974.

رابعا ا: المعاجم الأجنبية

82.Agnés Van Zanten : Dictionnaire de l'éducation, Quadrige/PUF,France ,1 edition,2008.

83.Gerges mounin: Dictionnaire de la linguistique, Quadrige ,4edition, 200

84.Grema.A.J, Courtes.J: sémiotique Dictionnaire raisonné de la théorie du langage, collection dirigée par Bernard et François Rasti Saint Germai – paris 1993

85.OXFORD: Advanced Learner's Dictionary .

خامسا: الكتب الأجنبية

86.Bakhtine Mikhail Esthétique du Roman,TraductionFrancaise,Paris: Gallimard,1978.

87.**Göpferich, Susanne** : The German Association for Applied Linguistics. European Journal of Applied Linguistics Jun. 2017.

88.Meyer michel laproobématologie Bruxelle : mardaga 1986.

سادسا: المجلات والدوريات

89.Jaen pierre cup – et Isabelle cruca تعليمية اللغة والثقافة في سبيل تجريد اصطلاحي منتظم تر يوسف مقران، مجلة العربيةع 3، الجزائر، 2011 .

90.أبو هلال العسكري: الصناعتين الكتابة والشعر- تحقيق مفيد قميحة دار الكتب العلمية ط2، بيروت لبنان.

91.أحمد حساني: المرتكزات اللسانية لتعليمية اللغات لغير الناطقين بها- مقاربة لسانية تطبيقية تقابلية نصية - ضمن أعمال الملتقى الدولي الأول لتعليم العربية مركز اللغات الجامعة الأردنية ..

92.بشار إبراهيم: مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 07 بسكرة، الجزائر.

93.جيرار جينيت حدود السرد، تر: بن عيسى بوحمالة، مجلة آفاق، اتحاد كتاب المغرب، العدد8، 1988.

94.حبيب أعراب: الحجاج والاستدلال الحجاجي عناصر استقصاء نظري مجلة عالم الفك، العدد 1، المجلد 30.

95.الحرشاوي السعدية فعل القراءة من النص إلى المعنى مجلة البحث البيداغوجي (ديداكتيكا) العدد2 يناير 1992، دار الحطابي للطباعة والنشر الجديدة المغرب.

96.سعد مصلوح: نحو آجرومية للنص الشعري، دراسة في قصيدة جاهلية، فصول، المجلد العاشر، العددان الأول والثاني يوليو 1991

97.شكري عياد مفهوم الأسلوب بين التراث النقدي ومحاولات التجديد، مجلة فصول، ع1، أكتوبر 1980

98.عبد الملك مرتاض النص الأدبي من أين ؟ وإلى أين ؟ ديوان المطبوعات الجامعية، دط ، 1983.

99.فاطمة مخلوفي"أثر الكفاية المعجمية في التمكن من اللغة تطور معايير التمكن من تخزين مقررات اللغة، إلى بناء كفايات معجمية، التدريس مجلة كلية علوم التربية، العدد السادس السلسلة الجديدة، يونيو 2014

100. كلتوم درقاوي: آليات إقراء النصوص السردية التعليمية في المدرسة الجزائرية مقال منشور ضمن أعمال الملتقى الوطني الثالث: تعليمية النص السردي في المقررات التربوية الجزائرية، تنظيم مختبر اللغة والتواصل منشورات مختبر اللغة والتواصل ط1، ماي 2018

101. لويز دابن: اللسانيات وتعليم اللغات، ترجمة خولة طالب الإبراهيمي دط، مجلة اللغة والأدب العدد الثاني، جامعة الجزائر.

102. محمد العبد: النص الحجاجي العربي- دراسة في وسائل الإقناع مجلة النقد الأدبي فصول علمية محكمة، الهيئة المصرية العامة للكتاب العدد 60، الإسكندرية، مصر صيف - خريف 2002.

103. محمد يحياتين نظريات المحاجة، مجلة اللغة والأدب جامعة الجزائر، الجزائر، ع11 ، 1997

104. محمود إسماعيل صيني"اللسانيات التطبيقية في العالم العربي"ضمن الندوة الجهوية" تقدم اللسانيات في الأقطار العربية الرباط 1987، دار الغرب الإسلامي بيرووت ـ لبنان 1991، .

105. نور الدين الفلاح في مفهوم النص وقائع الملتقى القومي المنظم بصفاقص أفريل 1988 قراءة النص بين النظرية والتطبيق تونس منشورات المعهد القومي لعلوم التربية 1999.

سابعا: السندات التربوية

106. دليل الأستاذ، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، كل الشعب، وزارة التربية الوطنية، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، ص13

107. دليل المعلم، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر.

108. دليل مخطط التدرج في التعلمات – سند تربوي موجه لمفتشي وأساتذة اللغة العربية وآدابها وزارة التربية الوطنية ، المفتشية العامة للغة العربية 2017/2016.

109. عبد الرحمن شيبان ومجموعة الأساتذة، المختار في الأدب والنصوص والبلاغة والتراجم الأدبية للسنة الثانية ثانوي، منشورات المعهد التربوي الوطني، 1986، 1978.

110. عبد الرزاق السومري، د سلوى العباسي تعليمية النص الأدبي في مادة اللغة العربية بالمرحلة الثانوية الجمهورية التونسية وزارة التربية المركز الوطني لتكوين المكونين في التربية بقرطاج 2012، 2013.

111. كتاب اللغة العربية آدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، شعبة آداب وفلسفة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2012/2011..

112. منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي جذع مشترك، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، وزارة التربية الوطنية الجزائر مارس2005

113. منهاج اللغة العربية وآدابها(وفق البرنامج القديم)، مديرية برنامج التعليم الأساسي والثانوي، ماي 1993الجزائر.

114. منهاج مادة اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم العملي والتكنولوجي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2015.

115. الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية الجزائر ماي 2006.

116. الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، كل الشعب اللجنة الوطنية للمناهج الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية الجزائر ماي 2006

ثامنا: الرسائل الجامعية:

117. سارة فرفور تعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات السنة الأولى ثانوي شعبة آداب- أنموذجا- رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة فرحات عباس سطيف الجزائر، 2010، 2011.

118. كايسة عليك، المرجعية اللسانية للمقاربة التواصلية في تعليم اللغات وتعلمها - مكونات الكفاية التواصلية لدى متعلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي أنموذجا - أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه علوم معهد الآداب واللغات جامعة مولود معمري تيزي وزو 2014

119. مغزي أحمد سعيد: النص الأدبي وتعليمية اللغة العربية - دراسة وصفية لواقع التفاعل اللغوي لدى تلميذ التعليم العام في الجزائر - أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم ، جامعة مدم تلمين دباغين سطيف 2، قسم اللغة العربية وآدابها 2016/2015.

120. مليكة بوجفجوف، بنية الوصف ووظائفه في ألف ليلة وليلة حكايتا الحمال والثلاث بنات والسندباد البحري، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في الأدب العربي القديم، جامعة منتوري قسنطينة 2009/208

121. نوارة بوعياد الحجاج وبعض الظواهر التداولية في الخطاب التعليمي الجامعي"نموذج أقسام اللغة العربية وآدابها"رسالة لنيل شهادة الدكتوراه في اللغة العربية وآدابها سنة 2009-2010 قسم اللغة العربية وآدابها جامعة الجزائر.

122. تاسعا: المواقع الالكترونية

123. http: //faculty.ksu.edu.sa/mahmoudsaleh/Pages/ArabicCV.aspx

124. http: //gal-ev.de/angewandte-linguistik

125. http: //gal-ev.de/angewandte-linguistik

126. http: //www.aaal.org/?page=DefAPLNG

127. http: //www.aaal.org/?page=DefAPLNG

128. http: //www.aila.info/en/about.html

129. http: //www.aila.info/en/about.html

130. http: //www.aila.info/en/about.html(Last

131. http: //www.startimes.com/?t=23792656

132. http: //www.startimes.com/?t=23792656

133. http: //www.tunisie-education.com/threads/10993

134. http: //www.tunisie-education.com/threads/10993

135. https: //media-plus-tn.coتعليميّة-الوصف-رؤية-جديدة-سلوى-العبّاسي/

136. http://www.cu-relizane.dz/images/Laboratoires/LangueCommunication/mohadharatFiElLissaniyate-Tatbikiya.pdf

الملاحق

الملحق رقم (01)

أداة البحث

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي أحمد زبانة – غليزان-

معهد الآداب واللغات قسم اللغة العربية وآدابها

استبـــــــــانة

في إطار التحضير لبحث علمي حول "**تعليمية النّص الأدبي في ضوء اللّسانيات النصّية**" لنيل شهادة الدكتوراه في الدراسات اللغوية نضع بين أيديكم هذه الاستبانة الموجهة إلى السادة أساتذة اللغة العربية الذين درسوا أو يدرسون السنة الثالثة من التعليم الثانوي،شعبة آداب وفلسفة ،التي تحوي مجموعة من الأسئلة تهدف لاستطلاع آرائكم حول أهمية المدخل اللساني النصي في تعليم النصوص الأدبية بهذه السنة آملين أن تسهموا بإجاباتكم في إنجاز هذا العمل كون نتائجه متوقفة على مدى تحريكم الصدق والموضوعية في التعاطي مع أسئلة الاستبانة.

تنويه:قدمت هذه الوثيقة لأغراض علمية بحتة ولا تستخدم لأي غرض آخر، مع الإشارة إلى أنه لا توجد إجابات صائبة وأخرى خاطئة وإنما لكل أستاذ (ة) حكمه (ها) الخاص به (ها) ، لذا يرجى منكم قراءة الاستبانة بتمعن ووضع علامة (×)أمام الاختيار الذي يمثل رأيكم والترتيب بالأرقام والتعليق أو الإدلاء بآرائكم في المواضع التي تستوجب ذلك.

أ.البيانات الشخصية :

1-ثانويةالعمل:..... ☐

2- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

3- الشهادة المحصل عليها: ليسانس: ☐ ماستر/مجيستير: ☐ دكتوراه: ☐

4-خريج: المدرسة العليا للأساتذة : ☐ الجامعة : ☐ المعهد التكنولوجي: ☐

5- سنوات الخبرة: أقل من5سنوات ☐ من 5إلى 10سنوات ☐ أكثر من15سنة: ☐

6- الصفة: متربص ☐ مثبت: ☐ رئيسي: ☐ مكوّن: ☐

ب.البيانات المعرفية:

-المحور الأول: الإصلاحات التربوية .

01-هل الإصلاح الذي مسّ المنهاج التربوي- طور ثانوي -؟

إيجابي ☐ سلبي ☐ في حدود ☐

-علل إجابتك ؟

.....

.....

02- هل اطلعت على الوثائق والسندات البيداغوجية الخاصة بالإصلاح (منهاج ، وثيقة، مرافقة ،دليل الأستاذ)؟

نعم ☐ لا ☐

03- هل استفدت من هذه الوثائق في تسيير نشاطات النص الأدبي تحديداً ؟

نعم ☐ لا ☐

-بين أوجه الاستفادة؟

أ-.....

ب-.....

04- أثناء عملية التدريس هل تفضل الكتاب القديم أم الجديد؟

القديم ☐ الجديد ☐

05-هل تغيرت طريقة تحليل النص الأدبي في منهاج الإصلاح؟.

نعم ☐ ☐سبيا ☐

-إذا كانت إجابتك بنعم ماهي أوجه الاتفاق والاختلاف مع المنهاج القديم ؟

.....

.....

-6 هل لك الحرية في تناول نصوص خارج المقرر الدراسي بحيث تستوفي الكفاءات المطلوبة ؟

نعم ☐ لا ☐

المحور الثاني: الخلفية اللسانية للمقاربة النصية.

01- ماهي الخلّفية اللسانية لدرّس اللغة العربية في الطور الثانوي ؟ .

اللسانيات البنيوية ☐ اللسانيات النصية ☐ اللسانيات التداولية ☐

02- هل تلقيت تربصات /تكوين /أيام دراسية حول لسانيات النص ؟

نعم ☐ لا ☐

03- هل يمكنك تحديد الفرق بين الجملة والنص ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت إجابتك بنعم وضح الفرق.....

.....

.....

04- هل تستطيع استخلاص العلاقة بين لسانيات النص وخطوات تدريس النص الأدبي ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كان جوابك بنعم ماهي العلاقة؟

.....

.....

المحور الثالث:النص التعليمي الأدبي في ظل المقاربة النصّية.

01- ماذا يمثّل النص الأدبي التعليمي بالنسبة لك؟

وحدة جامعة لتدريس بقية فروع اللغة ☐ نشاط لتعزيز التذوق الأدبي لدى التلاميذ ☐

-نموذج للنسج على منواله والتمرّس على المعاودة الإنتاجية ☐

02- -هل النص الأدبي التعليمي نص مفتوح أم مغلق؟

مفتوح ☐ مغلق ☐

03- في رأيك ما هي أهم الأهداف المبرمجة لنشاط النص الأدبي المقرر في هذه السنة؟:

-أن يتعرف التلميذ على النص الأدبي ومقاصد كاتبه ☐ تنمية التذوق الأدبي وملكة النقد لديه ☐

القدرة على كتابة نص مشابه ☐- التعرف على الوسائل اللغوية والمعنوية التي حققت معاني النص ☐

- علل إجابتك

.....

.....

04- في رأيك هل هذه الخطوات مناسبة لجميع أنواع النصوص ؟

- نعم ☐ لا ☐ رأي آخر ☐

إذا كان جوابك بلا علل

.....

05- ماهي المرحلة التي يجد التلاميذ فيها صعوبة الفهم والتجاوب ؟ولماذا ؟

.....

06- هل تكتفي في تدريس النص الأدبي بالأسئلة المقترحة في الكتاب المدرسي.؟

نعم ☐ لا ☐

-إذا كان جوابك بلا فما هي أهم الإضافات؟

.....

.....

7- - هل تقوم بشرح النص قبل مناقشة الأسئلة ؟

نعم ☐ لا ☐

08- ماهي أنواع الأجناس الأدبية المقررة في نشاط النص الأدبي (قصة ، رواية ، أقصوصة .....)؟-للسنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة-

.....

09- ماهي الأنماط النصّية المقررة في منهجية الكتاب المدرسي؟

.....

-كيف تدرس هذه الأنماط؟.

.....

10- هل ترى الطريقة الحالية لتدريس الأنماط النصية ناجعة ؟

نعم ☐ لا ☐

المحور الرابع: مسألة النص التعليمي في ضوء لسانيات النص.

01- هل تناقش العنوان في تقديمك لنشاط النص الأدبي ؟

نعم ☐ لا ☐

02- في رأيك هل تسهم مناقشة العنوان في فهم النص ؟

نعم ☐ لا ☐

03- في تقديمك للنص هل تعتمد ؟

على التقديم الموجود في الكتاب ☐ تضطر إلى صوغ تقديم مناسب للنص من اجتهادك ☐

04- صنف حسب معرفتك مايرتبط من هذه المراحل بالسياق والتركيب والدلالة :ملاحظة:(قد تتطلب الإجابة عن هذا السؤال ملأ أكثر من خانة)

أتعرف على صاحب النص	السياق	☐	التركيب	☐	الدلالة	☐
أثري رصيدي اللغوي	السياق	☐	التركيب	☐	الدلالة	☐
أكتشف معطيات النص	السياق	☐	التركيب	☐	الدلالة	☐
أناقش معطيات النص	السياق	☐	التركيب	☐	الدلالة	☐
أحدد بناء النص	السياق	☐	التركيب	☐	الدلالة	☐
أتفحص الاتساق والانسجام في النص السياق		☐	التركيب	☐	الدلالة	☐
أجمل القول في تقدير النص.	السياق	☐	التركيب	☐	الدلالة	☐

05-يقصد بالحقل الدلالي كخطوة في تحليل نشاط النص الأدبي ب:

- مجموع دلالات الكلمات القاموسية كما وردت في المعجم العربي بحسب الجذر اللغوي ☐
- مجموعة ألفاظ في النص تدور حول موضوع معين يليها المترادفات والاشتقاقات ☐

06- عرف ظاهرة التناص وفي أي عنصر تناقش ظاهرة التناص؟

.....

أكتشف معطيات النص ☐ أناقش معطيات النص ☐ أجمل القول في تقدير النص ☐

المحور الخامس:الاتساق والانسجام في النصوص التعليمية.

01- هل تفرق بين الاتساق والانسجام ؟

نعم ☐ لا ☐

02- يرتبط الاتساق في النص ب:

علاقات نحوية ☐ علاقات دلالية ☐

03- كيف تدرس مرحلة الاتساق والانسجام؟

.....

.....

04-في رأيك هل تكفي مناقشة بعض النماذج -الروابط اللغوية والمعنوية- في مرحلة أتفحص الاتساق والانسجام لمعرفته التلميذ لهذه الأدوات وتوظيفها في خطاباته ؟

نعم ☐ لا ☐

05- ماهي الصعوبات التي تعترضك في تدريس هذه المرحلة- الاتساق والانسجام.؟

.....

.....

6- هل يتعرف التلاميذ على الإحالة في النص ؟

نعم ☐ لا ☐

07- هل تستطيع استخلاص العلاقة بين الأنماط النصية والانسجام النصي ؟

نعم ☐ لا

المحور الخامس :تقويم نشاط النص الأدبي .

01-ماهو دور الأستاذ(ة)في حصة النص الأدبي ؟

توجيه المتعلم لفهم النص وإعادة إنتاجه ☐ الشرح والتفسير ☐ إنتاج نص شارح للنص الأصلي ☐

02- حسب رأيك ماهي الإجابات الصائبة في مرحلة مناقشة معطيات النص واكتشاف معطيات النص؟

التحليل المطابق لتحليل الأستاذ ☐ ليس هناك تحليل نهائي للنص ☐ التحليل الأقرب لمضمون النص ☐

03-كيف تقّوم التلاميذ في نهاية نشاط النص الأدبي ؟

الإجابة عن الأسئلة بشكل صحيح ☐ تلخيص النص بأسلوبهم الخاص ☐ فهم الموضوع العام للنص ☐

04-في رأيك هل يتحول التلميذ أثناء التحليل- النص الأدبي- من متلق إلى مشارك ومسّهم فعّال في بناء المعرفة؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت إجابتك بلا أذكر الأسباب

.....

.....

05-هل يوظف التلميذ النمط المدروس خلال حصة النص الأدبي في نصوص من إنشائه ؟

نعم ☐ لا ☐

06-هل تركز على العنصر الأخير في مراحل التحليل (أجمل القول في تقدير النص) ؟

نعم ☐ لا ☐

المحور السادس مقترحات.

01-هل أنت مع الطريقة الحالية لتحليل النص الأدبي ؟

نعم ☐ لا ☐

2-مقترحات أخرى لتحسين نشاط النص الأدبي:

أ-.....

ب-.....

ج-.....

شكرا لتعاونكم .

الملحق رقم (02)

مذكرة تربوية لنشاط النصوص وفق المنهاج الحالي

ملف الوحدة الخامسة :

فلسطين في الشعر العربي المعاصر.

الكفاءة:

في مقام تواصلي دال ينتج المتعلم مشافهة وكتابة نصوصا يعالج فيها قضية سياسيّة من القضايا الراهنة وفق النّمط الحجاجيّ أو الوصفيّ الرّديف بالحجاج، أو السّرديّ.

مؤشرات الكفاءة:

- يقف عند التزام الشّعراء العرب المعاصرين بالقضايا القوميّة.
- يستنتج مؤشّرات النّمط الحجاجيّ.
- يميّز الجمل التي لها محلّ من الإعراب، ويعرف أنواعها وأداءها المعنويّ.
- يحلّل عروضيا الرّجز في الشّعر الحرّ، ويميّز خصوصيته الموسيقيّة.
- يطّلع على نماذج من القصص الجزائري المترجم عن الفرنسية ، ويتملّك طرائق السّرد الأدبي .

❖ النشاط:النص الأدبي وروافده.

❖ الموضوع: منشورات فدائية

" نزار القباني "

❖ التوقيت: ساعتان.

وضعيات التعلم	الممارسات التعليميّة"المعلم "	الممارسات التعلّمية "المتعلم "	المعيار الزمني	نوع التقويم
وضعية الانطلاق		الشاعر"نزار قباني هو أحد الشعراء الذين أثير الكثير من الجدل حول شعرهم وقد كان له مع شعر الرفض قصائد تعبِّر عن ألمه وغضبه، وخلف تراثًا كبيرًا من الشعر في هذا الجانب، ولعل أكثرها شهرة قصيدته "هوامش على دفتر النكسة" وقصيدة " منشورات فدائية على جدران إسرائيل.	05د إلقائية	تشخيصي
الكفاءة المقيسة معرفة المعطيات الخاصة		❖ أتعرف على صاحب النص: نزار قباني هو شاعر من سوريا ، ولد سنة : 1923، نشأ في ثراء و ترف ، درس الحقوق و عمل في السلك الدبلوماسي ، يلقب بشاعر المرأة ، وهو أيضا شاعر الوطن و القومية ، و له : طفولة نهد .... الرسم بالكلمات .. قصائد..أنت لي ..بلقيس .. سامبا .توفي سنة: 1998.	حوارية 5د	تكويني
اكتساب المعطيات	القراءة النموذجية	قراءة بعض المتعلمين	حوارية 10د	تكويني
	في الحقل المعجمي: من الكلمات الدالة على المفاهيم السياسية			

الخاصة	. في النص نذكر: اغتصاب الأرض. معارك التحرير في الحقل الدلالي: عَتِيقٌ، ةٌ - ج: عِتَاقٌ، عُتُقٌ. [ع ت ق]. (صِيغَةُ فَعِيل). 1."زَارَ الْبَيْتَ الْعَتِيقَ" : زَارَ الْكَعْبَةَ. 2."يَمْلِكُ جَوَاداً عَتِيقاً" : أَصِيلاً. 3."يَسْكُنُ بَيْتاً عَتِيقاً" : قَدِيماً. "بَدَا لِي مِنْ قَدَمَيْهَا الْمُغَبَّرَتَيْنِ فِي الْحِذَاءِ الْعَتِيقِ الْمُهْتَرِئِ أَنَّهَا كَانَتْ فِي رِحْلَةٍ بَعِيدَةٍ". (حنا مينه). 4."طَيْرٌ عِتَاقٌ" : جَوَارِحُ. 5."نَاقَةٌ عَتِيقَةٌ": نَجِيبَةٌ. "خَيْلٌ عِتَاقٌ"			
الفهم: يعبر يمثل يستخرج يفسر	❖ أكتشف معطيات النص: س1/إلى من يتوجه الشاعر بالخطاب؟ س2/نبرة التحدي ظاهرة في النص فيم تتمثل ؟ س3/سجل الشاعر حقيقة تاريخية ما هي ؟ . س4/أين يظهر في النص أن فلسطين مهبط الأديان السماوية؟ س5/هل الشاعر ساخط على إسرائيل وحدها؟ وضح .	ج1/ يخاطب الشاعر في نصه العرب وإسرائيل . ج2/نبرة التحدي ظاهرة في التحدي والإرادة و الشجاعة ج3/ سجل الشاعر حقيقة تاريخية والمتمثلة في سقوط المسجد الأقصى و قتل الشخصيات الفلسطينية . ج4/ يظهر ذلك في قوله : باقون كالحفر على صلبانها . ج5/نعم هو ساخط عليها لأنها السبب في تدمير فلسطين و أهلها و السبب في معاناتها اليومية .	حوارية 10د	تكويني

	❖ أناقش معطيات النص:			
التحليل: البحث عن العناصر والعلاقا ت يحلل يقارن	س1/ ركز الشاعر على مفهوم الأصالة العربية ، وضح هذا المفهوم من خلال النص وهل تراه فعالا في خدمة الهدف؟ .	ج1/ ركز الشاعر على مفهوم الأصالة العربية و ذلك يتمثل في : هذه الأرض التي تلبس في معصمها إسوارة من زهر .... نعم أراه فعالا في خدمة الهدف و هو عن جمال أرض فلسطين و تمسك الشاعر بها و بجمالها .	حوارية 10د	تكويني
	س2/هناك ضميران بارزان في النص ما هما ؟ و لماذا ركز الشاعر عليهما في القصيدة ؟	ج2/ هناك ضميران في النص هما:نحن الدليل على وحدة العرب مثل:باقون .... أما الضمير الثاني فهو :أنتم الدالة على إسرائيل مثل:لا تسكروا بالنصر		
يلاحظ يستنتج	س3/هل ترى أن المقارنة بين المواقف:عرب/إسرائيل تخدم موضوع النص و هدفه ؟ .	ج3/هناك مقارنة بين العرب وإسرائيل حيث خدمت الموضوع وذلك لكي يبين حقيقة العرب في تخاذلهم عن الدفاع عن فلسطين ولكي يبين أن فلسطين دولة عربية مهما طال استعمار إسرائيل لها فأكيد سيأتي النصر المحقق		
	س4/ بطّن الشّاعر قصيدته			

	بمفهوم التضحية في سبيل الوطن و الأمّة,عيّن بعض السّياقات الدّالة على ذلك.وأبد رأيك فيها.	ج4/ السّياقات الدّالة على ذلك:" باقون هنا...لن تستريحوا معنا...الرّيش يسقط من أجنحة النّسور..." إنّها عبارات تنمّ عن شخصية قويّة مناضلة لا تخشى الموت في سبيل الوطن.		
التركيب : يستخرج يصنف يرتب يعدد	❖ أحدد بناء النص: س1/. أسلوب الخطاب طاغ في النص ؟ لماذا ؟ . س2/هل عبر الشاعر عن موقفه الخاص أم تحدث بلسان كل عربي يصبو إلى السيادة وضح ؟ . س3/وظف الشاعر الدين و التاريخالإسلامي ، و أسقط ذلك على الحاضر ، وضح ؟ .	ج1/ توظيف هذا الأسلوب في النص الشعري يدل على أن الخطاب موجه للعامة و ليس على فئة معينة ومثال ذلك قوله : يا آل إسرائيل لا يأخذكم الغرور .. ج2/ تحدث الشاعر عن القضية بلسان كل عربي ،والدليل على ذلك توظيف الضمير : نحن مثلا قوله : فنحن باقون هنا ..... و هذا يدل على توحيده العرب و فضل ذكر العام على الخاص . ج3/ وظف الشاعر الدين و التاريخ و أسقط ذلك على	حوارية 10د	تكويني

		الحاضر و تمثل ذلك في : باقون في نبينا الكريم ..... و أيضا : إذا قتلتم خالدا ..... فسوف يأتي عمرو ..... و أيضا : المسجد الأقصى شهيد جديد		
	س4/عدد الصفات الصريحة و المكناة التي عرضها الشاعر في نصه ؟ .	....باعتبار فلسطين دولة عربية إسلامية و ذلك بهدف إقناع القارئ و لكي يذكره بما آلت إليه فلسطين ج/4 الصفات الصريحة و المكناة التي عرضها الشاعر لكشف الحقيقة التاريخية و السياسية هي المسجد الأقصى الذي يبين حادثة الإسراء و المعراج ، خالد و عمرو و هي شخصيات تاريخية و كان لها الفضل في توسيع الدولة الإسلامية ، إسرائيل و هي رمز تاريخي		
	س5/ما النمط الغالب على النص ؟ وضح .	ج5/ النمط الغالب هو السرد و الحجاج لأنه وظف حقائق مهمة وأعطى الحجة و الدليل و هي من الدين الإسلامي و التاريخ .		

التطبيق:	❖ أتفحّص الاتساق والانسجام س1/.بنى الشاعر كل قصيدته علىالإثبات و النفي ، وضح بأمثلة من النص . س2/عنصر الزمان و المكان بارز في النص ، هات أمثلة و بين إلى ما توحي إليه ؟ . س3/نوع الشاعر بين الجمل الفعلية و الجمل الاسمية ، هات مثالا لذلك و بين أين المسند و المسند إليه ؟ . س4/عنصر الزّمان و المكان بارز في النصّ.هات أمثلة و بيّن إلى ماذا يوحي ذلك.	ج1/ بنى الشاعر نصه على الإثبات و النفي مثلا : فنحن باقون هنا ..... فهذه بلادنا / لن تجعلوا من شعبنا ..... لا تسكروا بالنصر ..... ج2/ عنصر الزمان و المكان بارز في النص و قد تمثل في :آذار و نيسان عقارب الساعة / المسجد الأقصى ، بلادنا ، تاريخنا ..... ج3/ لدينا مثلا : فنحن باقون هنا ـــــــ مبتدأ و خبر / جملة اسمية ، هزمتم الجيوش ـــــــــــ فعل + فاعل +مفعول به / خبر مقدم ، المبتدأ محذوف وجوبا تقديره : أنتم / آل إسرائيل . ج4/ عنصر الزّمان و المكان بارز في النصّ،فمثال عنصر الزّمان :" فجر العمر ،صلبانها" و يوحي ذلك بمدى أحقية الفلسطينيين و العرب بهذه الأرض أرض الأجداد و	يحرر يصف	حوارية 10د	تكويني

	س5/عبّر الشّاعر عن " الأنا " و"الآخر" في أكثر من سياق. ما هدفه من ذلك بالتمثيل. س6/ نوع الشّاعر بين الجمل الفعلية و الجمل الاسمية.هات مثالا لكلّ نوع و بين أين المسند و المسند إليه في كلّ جملة.	الآباء و مثال عنصر المكان:" الأرض، بلادنا، لعبنا، المسجد الأقصى". و يوحي ذلك بمدى حب الشّاعر لهذه الأرض المقدّسة و الطّاهرة العتيقة. ج5/ عبّر الشّاعر عن " الأنا " و " الآخر" في أكثر من سياق لإبراز النّقائض و التّركيز على العدو و التّعريف به. ج6/ جملة اسمية: نحن باقون. المسند: باقون. و المسند إليه: نحن. جملة فعلية: يموت ألافاً. المسند: يموت. و المسند إليه: ألافاً.		
التقييم: ينقد يحكم يتحقق يقرر	- أجمل القول في تقدير النص: أراد الشّاعر إثبات أن فلسطين أرض العرب و لها أهلها الّذين يدافعون عنها.و لها تاريخها العريق.في النصّ مزجو ربطيت الأدب و الفلسفة و التّاريخ و الدّيانات، ينبوع زوّدنا بأذواق عديدة لمن أحسن ذلك. أمّا من ناحية الجمال فالألفاظ أقوى دليل على ذلك إذ كانت إيحائية ومعبّرة.	حوارية 15د	تحصيلي

أستثمر موارد النص وأوظفها في مجال القواعد				
الموضوع:وجوب تأنيث العامل				
وضعية الانطلاق	تعرفت في درس سابق على الجمل التي لها محل من الإعراب حددها ؟		حوارية	تشخيصي
	الأمثلة: تأمل الأمثلة التالية : لن تجعلوا من شعبنا شعب هنود حمر .... فنحن باقون .... في هذه الأرض التي تلبس في معصمها إسوارة .		إلقائية 10د	تكويني
	القراءة النموذجية للأستاذ	قراءة بعض المتعلمين مع تصويب الأخطاء	إلقائية	
بناء التعلمات	❖ أكتشف أحكام القاعدة: س1/ ماذا تلاحظ في الجملة الأولى؟ س2/كيف جاءت الجملة الثانية ؟ . ماذا عن الجملة الثالثة ؟ . س3/ ماذا تستنتج من	ج1/الجملة الأولى هي جملة ابتدائية مستقلة بذاتها ومن ثم ليست عنصرا داخل جملة و لا يمكن تأويلها إلى اسم مفرد . ج2/ الجملة الثانية جاءت عقب جملة ابتدائية معطوفة عليها،وعليه فهي أيضا مستقلة ولا تؤول إلى مفرد أما الجملة الثالثة فجاءت بعد اسم موصولو وحاولنا تأويلها إلى اسم مفرد فلا نستطيع	حوارية 10د	تكويني

	خلال الامثلة السابقة ؟ .	ذلك ج3/ الجمل التي لا محل لها من الإعراب كلها مستقلة بذاتها لا تمثل عنصرا إعرابيا داخل جملة .		
بناء التعلمات	❖ أبني أحكام القاعدة: و الجمل التي لا محل لها من الإعراب هي : الجملة الابتدائية ، التفسيرية ، التعليلية ، الاعتراضية ، الواقعة جوابا لقسم ،و الواقعة صلة للموصول،و الجملة الواقعة جوابا للشرط غير المقترن بالفاء أو غير الجازم .		حوارية 10د	
استثمار المعطيات	❖ إحكام موارد المتعلم وضبطها: ❖ أ- في مجال المعارف: ب- في مجال المعارف الفعلية:		حوارية 15د	تحصيلي
أستثمر موارد النصّ وأوظفها في مجال العروض				
بحر الرجز في الشعر الحر				
وضعية الانطلاق	عرفت أن الشعر الحر هو الذي يتشكل من الأبيات الخطية أي غير المشطورة ، و أيضا يعتمد على التفعيلة الواحدة مكررة بنسب متفاوتة في كل سطر شعري و نادرا ما يعتمد على تفعيلتين .		حوارية 02د	تشخيصي
	❖ الأمثلة: تأمل هذا المقطع من قصيدة نزار قباني: لن تجعلوا من شعبنا شعب هنود حمر فنحن باقون هنا		إلقائية 5د	

	في هذه الأرض التي تلبس في معصمها إسوارة من زهر .			تكويني
الكفاءة المقيسة	القراءة النموذجية للأستاذ	قراءة بعض المتعلمين مع تصويب الأخطاء	إلقائية	
بناء التعلمات	أكتشف أحكام القاعدة: س1/ أكتب الأبيات كتابة عروضية وضع الرموز س2/ ماذا تلاحظ ؟ وما العلة في ذلك ؟	ج1/. إذا كتبت هذه الأبيات كتابة عروضية ووضعنا الرموز سوف نحصل على هذا الشكل الآتي : لن تجعلوا من شعبنا 0/ 0//0/ 0/ 0//0/ مستفعلن مستفعلن شعب هنود حمر 0/0/ 0/ 0// /0/ 0/0/ 0/ 0// /0/ مفتعلن مستفعل فنحن باقون هنا 0// /0/0/ /0 / / متفعلن مفتعلن ج2/ نلاحظ أن الأسطر الشعرية كلها بنيت على تفعيلة واحدة و هي : مستفعلن ، لكنها أصابتها علة .	حوارية 10د	

		مستفعلن ـــ مفتعلن مستفعلن ـــ متفعلن و العلة في الشعر الحر تماما كالشعر العمودي،قد نجدها في سطر و لا نجدها في آخر .		
بناء التعلمات		❖ أبني أحكام القاعدة: ـ إن بحر الرجز من أقرب البحور إلى النثر. ولذلك نظم عليه ومفتاحه: في أبحر الأرجاز .الشعراء في فنون الشعر التعليمي تسهيل مستفعلن مستفعلن مستفعلن وقد سمي "بحمار الشعراء " لأنه بحر سهل كثر ركوبه في العصر الحديث. وفي الأبيات التي بين أيدينا استعمل الشاعر هذا البحر ولكنه تصرف في عدد التفعيلات في كل سطر وقد وردت تفعيلة مستفعلن صحيحة كما وردت مزاحفة فتحولت إلى ما يلي: مستفعلن ـــــــ مفْتَعِلُنْ بحذف الرابع الساكن وهو زحاف (الطي) مستفعلن ـــــــ مُتَفْعِلُنْ بحذف الثاني الساكن وهو زحاف (الخبن) كما وردت تفعيلة : مستفعلن معلة فتحولت ـــــــــ مفعولْ وهي علة (القطع). غير أن الشاعر لم يلتزم بها على عكس العلة في الشعر العمودي التي لا تكون إلا في آخر تفعلة من البيت وإذا جاء بها الشاعر وجب أن يلتزم بها في كل أبيات القصيدة.	حوارية 10د	تكويني

استثمار وتوظيف التعلمات	❖ أختبر معرفتي :قطع هذه الأبيات واستنتج بحرها وأهم ما طرأ على تفعيلاته :من قصيدة يوسف الخال ((البئر المهجورة)) عرفت إبراهيم،جاريَ العزيزَ،منزمان. عرفته بئراً يفيض ماؤها وسائر البشر تمر لا تشرب منها،لاولا ترمي بها،ترمي بها حجر لو كان لي، لو كان أن أموت أن أعيش منجديد، أتبسط السماء وجهها، فلا تمزق العقبان في الفلاة قوافلالضحايا؟	حوارية 10د	تحصيلي

الملحق رقم (3)

قائمة الأساتذة المحكمين لأداة البحث الاستبانة

المحكم	التخصص	الجامعة
تزروتي حفيظة	لغة عربية وآدابها	أستاذ تعليم العالي جامعة الجزائر 1
إسماعيل بوزيدي	لغة عربية	أستاذ تعليم العالي المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة الجزائر
بوقفحة محمد	لغة عربية وآدابها	أستاذ محاضر بالمركز الجامعي أحمد زبانة غليزان
صالح خديش	لغة عربية وآدابها	أستاذ التعليم العالي جامعة خنشلة
سلوى العباسي	لغة عربية وآدابها	دكتورة ومتفقدة التربية مقاطعة أريانة تونس
خالد حسين أبو عمشة	تعليم اللغة لغير الناطقين بها	مدير مركز قاصد لتعليم لغير الناطقين بها الأردن

فهرس المحتويات

مقدمة.....أ
مدّخل:.....09
أولا- التعليمية العامة وتعليمية المواد.....09
1- نمو فكرة التعلمية 09
2 -تعليمية المواد 10
ثانيا: اللسانيات التطبيقية وتعليميات اللغات 12
1 -اللسانيات التطبيقية الماهية، المسار، الأسس النظرية 14
2-مجالات اللسانيات التطبيقية 17
3 -تعليمية اللغات ظروف النشأة والاستقلال.....20
4 -المرتكزات اللسانية في تعليمية اللغات.....24
5 -الفروع التعليمية في ميدان تعليمية اللغات.....26
الفصل الأول: تعليمية النصّ الأدبي مفاهيم وحدود.....30
أولا:النصّ الأدبي تعريفات وحدود.....30
1- تعريف النصّ.....30
1-1- في المفهوم اللغوي.....42
1-2 النصّ عند علماء الغرب.....44
1-3 النصّ عند علماء العرب.....51
1-4 الفرق بين النصّ والخطاب 40
1-5 النصّ الأدبي التعليمي.....41
1-5-1خصائص النصّ الأدبي التعليمي.....42
ثانيا: الأنماط النصية 48

1- النصّ الحجاجي 49
2- النمطّ الوصفي 55
3- النمط السردي.....60
4- النمط التفسيري 64
ثالثا: اتجاهات تدريس النصّ الأدبي: 68
1-الاتجاه التقليدي (المقاربات التاريخية والاجتماعية).....69
1-1 منطلقات المنهج التاريخي.....70
2-1 المنهج البنوي 73
الفصل الثاني: التطبيقات اللسانية النصية في تعليمية النصوص الأدبية.....77
توطئة 78
أولا:لسانيات النصّ الخلفيات المفهوم والمسار.....77
1- من نحو الجملة إلى نحو النصّ.....77
2 -لسانيات النصّ الماهية 81
2-1 حول المصطلح 81
2-2 في مفهوم اللسانيات النصّية.....82
3- مهام لسانيات النصّ.....86
ثانيا:مفاهيم لسانيات النصّ في تعليمية النصوص الأدبية 88
1- معايير بناء الخطاب 89
1-1 لكفاية النصية 89
1-1-1-معايير بناء الكفاية النصّية في ضوء محصلات اللسانيات النصّية 91
1-1-1-1-1-الكفاية اللغوية.....92
أ- الكفاية النحوية 92

- مبادئ لاكتساب الكفاية النحوية.....93
ب- الكفاية المعجمية المفرداتية (الكفاية المعجمية) 99
- آليات بناء الكفاية المعجمية 100
1-2الكفاية التواصلية.....103
1-2-1 الكفاية التداولية **103**
- مبادئ من أجل اكتساب القدرة على الانسجام 106
1-3الكفاية الثقافية 114
2- أثر الكفاية النصّية في تحقيق المعاودة الإنتاجية لدى المتعلم 114
ثالثا- القراءة المدّرسية من البناء إلى التفاعل.....118
1- في مفهوم القراءة 118
2- مسارات القراءة التفاعلية في ضوء اللسانيات النصية 121
رابعا: لسانيات النصّ وتعليمية النصوص الأدبية 124
الفصّل الثالث: ملامح النظرية اللسانية النصية في السندات التربوية (تعليم درس النصوصّ الأدبية.....129
توطئة 129
أولا:الإطار الهيكلي للكتاب 129
1-وصف النصوص الأدبية المقررة.....130
1-1 عرض محتوى الكتاب (نشاط النصوص الأدبية).....133
ثانيا: في نقد وتحليل محتوى الكتاب 140
1-2 في نقد البرمجة الأدبية للنصوص.....141
1-1-2 المدخل التاريخي وحتمية الانتقاء 141
2-1-2 مدخل الكفاية النصّية 143

ثالثا- تعليمية النص الأدبي الإطار المرجعي المنظومي.....145
1- النصّ الأدبي والمقاربات التعليمية 145
1-1 النصّ الأدبي والمقاربة بالكفايات 146
2-1 المقاربة النصية والنصّ الأدبي.....153
رابعا- مساءلة النصّ في ضوء المقاربة النصّية.....159
1-القراءة الأولية للنصّ.....160
1-1 العنوان 160
2-1 الاطلاع على القرائن والعلامات 162
3-1 الحفر في طبقات النصّ 162
4-1 الوسائل اللسانية 163
5-1 الجماليات الشكلية والمعنوية 163
خامسا:النصّ الأدبي وأسئلة الإقراء في ضوء لسانيات النصّ.....169
5-1 خطوات تحليل النصّ الأدبي في الكتاب المدرسي.....169
الفصل الرابع: الدراسة الميدانية.....174
توطئة 174
أولا: الإطار المنهجي للدراسة الميدانية 178
ثانيا: عرض نتائج الدراسة وتفسيرها.....185
ثالثا: نتائج البحث الميداني 220
الخاتمة 224
فهرس قائمة المصادر والمراجع 233
الملاحق 245
فهرس المحتويات 269

تعليمية النّص الأدبي في ضوء اللسانيات النصّية مقرر اللغة والأدب للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة أنموذجا

ملخص الأطروحة :

تتجه الدراسات التعليمية اليوم إلى الاسترفاد من اللسانيات في بناء نظرياتها وتحقيق أهدافها اللغوية والتواصلية في ميدان تعليم اللغات بل تسعى دوما إلى مواكبة المستجدات الحاصلة في المجال اللساني واستثماره استثمارا يفضي إلى تحقيق المطلوب، ويعدّ الدرس اللساني النصّي من أحدث النظريات المسعفة في ذات المجال.

وفي ظل تعدد القضايا التي يعالجها هذا التوجه وأهميتها القصوى أصبح اليوم كمنهج بديل علقت عليه رهانات عديدة لبناء أفق منهجي واسع وشامل يحيط باللغة من مختلف جوانبها،الأمر الذي يجعله يخو إلى التوسل في مباحثه بالأدوات اللسانية المؤجرأة لخدمة تعليمية اللغات بشكل عام وتعليمية النصوص بوجه خاص،ويأتي هذا المشروع بعنوان:تعليمية النّص الأدبي في ضوء اللسانيات النصّية مقرر اللغة والأدب للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة أنموذجا.للوقوف على استثمار مباحثها لتعليم النص الأدبي في الطور الثانوي،ومن أجل أن تتحوّل حصة النصّوص الأدبية في ذات المرحلة إلى ورشة تعليمية للمعاودة الإنتاجية بعد فعل التلقي السليم وفق آليات الدرس اللساني النصي.

La formation littéraire à la lumière de la linguistique textuelle Cours de langue et de littérature pour la troisième année du secondaire Modèle de littérature et de philosophie

Résumé de la thèse:

Aujourd'hui, les études pédagogiques sont orientées vers la linguistique pour élaborer leurs théories et atteindre leurs objectifs linguistiques et communicatifs dans le domaine de l'enseignement des langues, dans le but de se tenir au courant des dernières évolutions dans le domaine linguistique et de l'investir dans un investissement permettant d'atteindre les objectifs requis.

Compte tenu de la multiplicité des problèmes abordés par cette tendance et de son importance primordiale, cette approche est devenue aujourd'hui une approche alternative, qui a été entravée par de nombreux paris en vue de la construction d'un vaste horizon méthodologique complet qui englobe la langue dans tous ses aspects, ce qui la rend encline à mendier les outils linguistiques en général, Ce projet s'intitule: Enseigner le texte littéraire à la lumière de la linguistique textuelle, du langage et de la littérature pour la troisième année du cycle secondaire de littérature et de modèle de philosophie. Afin de déterminer l'investissement de son enseignement dans l'enseignement du texte littéraire au niveau secondaire et de transformer la part des textes littéraires du même stade en un atelier pédagogique pour la reproduction productive après le fait de recevoir le véritable selon le mécanisme du script de leçon linguistique.

Literarytexteducation in the light of textuallinguisticsLanguage and literature course for the thirdyearsecondaryLiterature and philosophy model

ThesisSummary:

Today, educationalstudies are directedtowardslinguistics in constructingtheirtheories and achievingtheirlinguistic and communicative goals in the field of languageeducation. Theyalwaysstrive to keepabreast of the latestdevelopments in the linguisticfield and investit in an investmentthat leads to achieving the required. The textuallessonis one of the most modern theories in the field.

In light of the multiplicity of issues addressed by this trend and itsutmost importance, todayit has become an alternative approach, which has been hampered by manybets to build a broad and comprehensivemethodological horizon thatsurrounds the language in all its aspects, whichmakesitinclined to begging the linguistictools in general, This projectisentitled: TeachingLiteraryText in the Light of TextualLinguistics, Language and Literature Course for the ThirdYearSecondarySchool of Literature and Model Philosophy. In order to find out the investment of the teaching to teach the literarytext in the secondary stage, and in order to turn the share of literarytexts in the same stage to an educational workshop for the return of productivityafter the act of receiving the properaccording to the mechanisms of linguisticlesson.