الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة باتنة 1

كليّة: اللغة والأدب العربي والفنون

قسم اللغة والأدب العربي

أهمية المقاربة النصية في تدريس أنشطة اللغة العربية

دراسة تحليلية في ضوء لسانيات النص

السنة الرابعة متوسط أنموذجا

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في اللسانيات

إعداد:

الطالب: عبيد بن حملة

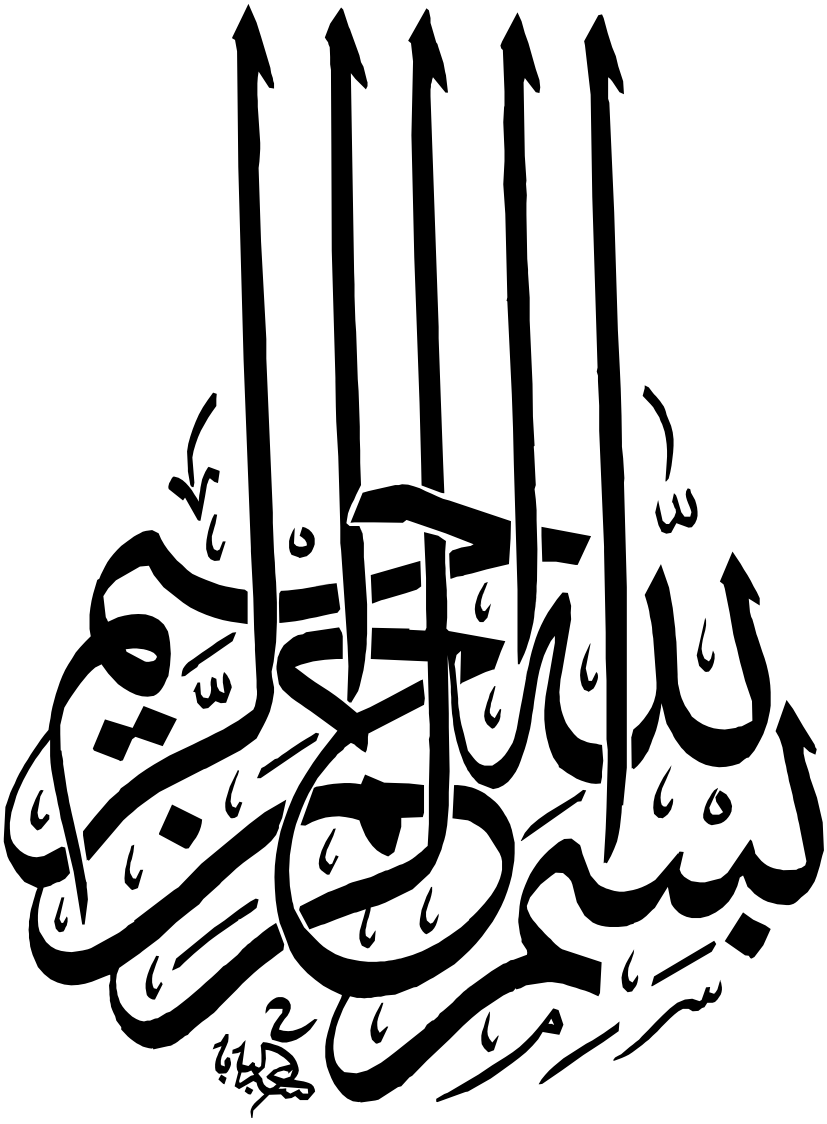
إشراف:

الأستاذ الدكتور: الجودي مرداسي

اللجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
عزالدين صحراوي	أ. ت. عالي	جامعة باتنة	رئيسا
الجودي مرداسي	أ. ت. عالي	جامعة باتنة	مشرفا ومقررا
توفيق بن خميس	أ. م. أ	جامعة باتنة	مناقشا
رزيق بوزغاية	أ. م. أ	جامعة تبسة	ناقشا
زين الدين بن موسى	أ. م. أ	جامعة قسنطينة	ناقشا
نور الدين بوخنوفة	أ. م. أ	جامعة سطيف	ناقشا

1440-1441هـ/ 2019-2020م


بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

مقدمة:

يدخل هذا البحث ضمن سياق جديد يدرّس أنشطة اللغة العربية وفق مقاربة شاملة تسمى "المقاربة النصية"، ويحلّلها ضمن سياق كلي يعرف بـ "لسانيات النص"، متجاوزا بذلك حدود الدراسات السابقة التي تهتم بالجملة مجالا للدراسة، وحقلا للتطبيق.

إن المبدأ الذي تقوم عليه المقاربة النصية هو توظيف النص من أجل تعليم أنشطة اللّغة العربية وتعلّمها؛ حيث ننطلق من النص كمحور لكل التعلّمات، وحوله تدور الأنشطة جميعها لتحقيق جملة من الكفاءات؛ أين يتم تفكيك النص إلى مستوياته اللغوية: الصوتية، والصرفية، والتركيبية، والدلالية من أجل كشف خلفياته الكامنة في جيناته، وتحديد مؤشراته السياقية؛ المقالية منها، والمقامية، فلا نبالغ إن قلنا: إن المقاربة النصية تحليل بنيوي، ومعنوي للنص بعيدا عن إصدار أحكام مسبقة عليه.

إنّ المقاربة النصية من منظور بيداغوجي مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص، ونظامه، حيث تتوجه العناية فيها إلى النص ككل؛ فتعلّم اللغة يقتضي التعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء، منسجم العناصر، ومن ثم تنصب العناية على ظاهرتي الاتساق، والانسجام اللتين تجعلان النص غير متوقّف على مجموعة متتابعة من الجمل، بل على رصد كل الشروط المساعدة على إنتاجه.

تنطلق المقاربة النصية من المستوى الدلالي الفكري، مرورا بالمستوى اللغوي، وصولا إلى المستوى الإنتاجي، أين تتجسد هذه المقاربة بالقدرة على نسج نص على منوال النص المدروس، وباحترام الشروط المطلوبة، والخصائص المحددة، وبإدماج الموارد، والظواهر المبرمجة في مختلف الأنشطة، مع توظيف جملة من مفاهيم لسانيات النّص، وآليات تطبيقها.

لقد أسهمت اللسانيات النصية في إثراء تعلم اللغة، وتعليمها كونها أقرّت أن هذه الأخيرة لا تقوم على تعلّم بُنى لسانية نظرية منعزلة، بل على شبكة من العلاقات الدلاليّة المكوّنة لما يطلق عليه [نص]، وممارستها ميدانيا بحيث يتعرّف المتعلم على قيّم الجمل، ودلالاتها أثناء الاستخدام، ويتمكن من دراسة النصوص بمختلف أنواعها، وأنماطها، فيفهم أغراض المتكلمين، ومقاصد الكاتبين.

تُعنى المقاربة النصية في تعليمية اللغة بمجموع طرائق التعامل مع النص، وتحليليه بيداغوجيا لأجل أغراض تعليمية، وعليه فإنها في هذا المجال تقتضي أن يكون النص منبع كلّ النشاطات والموارد الداعمة من نحو، وصرف، وبلاغة على أن يبنى تدريسها على شكل مقاطع تعليمية متكاملة كما يرى المختصون لأن هذا يسمح للمتعلم بالوصول إلى استنتاج مفاده: أن اللغة كلّ متكامل لا تجزئة فيها، وأن ما يلاحظ من تجزئة ما هو في الحقيقة إلا منهجية تفرضها بيداغوجيا التعلّم التدريجي، فيبرز النص كوحدة لغوية متماسكة، وكإطار عام لإكساب المتعلمين مختلف المهارات اللغوية، فلا يكون تعلمها غاية في حد ذاتها بل وسائل لضبط سلامة اللغة، ومراعاة الأساليب، وإبراز الجمال.

لقد عوملت لغتنا العربية في مناهجنا، وكتبنا بطريقة شابها الكثير من الاجحاف لأن التصور كان فاسدا في النظر إلى أنشطتها، ونوع العلاقة بينها مما انعكس سلبا على الممارسات الصفية، وأدّى إلى شرذمة الفكر اللغوي لدى المتعلم؛ حيث تم التركيز على مسائل اللغة لا على اللغة ذاتها، فدرّست في شكل قواعد لا ملكات! رغم أن اللغة ليست قاموسا، وأن العربية غير الإعراب، فعوملت كما لو أنها لغة أجنبية، وباتت المدرسة عاجزة عن تكوين متعلّم قادر على أداء مهمات دالة

اقتنع المختصون بوجوب بناء المناهج وفق المقاربة بالكفاءات، فصار المتعلّم الكفء في اللغة ليس ذلك الذي يحوز معارف مختلفة، بل هو الذي يتحكم في إنتاج نصوص منطوقة، ومكتوبة بتوظيف تلك المعارف وفق منطق البناء، لا التراكم لاكتساب الملكة النصية، فيتواصل مع غيره في وضعيات وظيفية.

تتجلى أهمية هذا الموضوع في محاولة تسهيل تعليم وتعلم اللغة العربية كملكة لا كقواعد من خلال توظيف المقاربة النصية لتحسين تحصيل المتعلمين في أنشطة هذه المادة بما ينعكس إيجابيا على تعلمها مع محاولة سد العجز الملاحظ في قلة الدراسات الأكاديمية حول هذا الموضوع وفق مستجدات الجيل الثاني فحاجة العمل الميداني إلى مرتكزات نظرية -لسانيات النص- تتوافق وتطبيق المقاربة النصيّة ضرورة ملحة

بناء على ما تقدّم رغبت في أن يكون موضوع بحثي في إطار لسانيات النص، ووفقا لآليات المقاربة النّصية، فجاء موضوعه موسوما بـ:

أما **إشكالية** البحث فتمثلت في سؤال مفاده: إلى أيّ مدى يمكن استثمار المقاربة النصية في تحقيق كفاءتي التلقي والانتاج لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط من خلال توظيفها في تدريس أنشطة اللغة العربية؟ و**تتفرّع** عن هذا السؤال مجموعة من الأسئلة الفرعية أهمها:

- ما هي المقاربة النصية، وما منطلقاتها اللسانية؟
- فيم تكمن أهمّيتها التعليمية؟ وما جدوى توظيفها في تدريس أنشطة اللغة العربية؟
- ما العوائق التي تحول دون التحكم في هذه المقاربة فهما؟ وما مدى صعوبة تفعيلها ممارسة؟

أما عن **أسباب اختيار هذا الموضوع** فتعود إلى أن علاقتي باللغة العربية وليدة التعامل الميداني الصفي طيلة عقدين من الزمن، وهي فترة تسمح للمرء بالوقوف على أبرز الانحرافات والصعوبات التي تعترض تعليمها، وتعلّمها في هذه المرحلة التعليمية الحساسة، فرغبت في تقديم إضافة وفق مستجداتها وأما عن **اختياري** منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط **متنا** للدراسة فلمعرفتي بخصائص مرحلة التعليم المتوسط تربويا وبيداغوجيا، وبخصوصيات تلاميذ السنة النهائية منها نفسيا، وسلوكيا

أصبو من خلال هذه الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف يمكن حصرها في النقاط الآتية:

- التعريف بالمقاربة النصية، وإبراز أهميتها، وآليات تطبيقها، والعوائق التي تحول دون تجسيدها
- استثمار لسانيات النص في تيسير فهم النص، وتحليله، وتأويله، ومن ثم إعادة محاكاته، أو إبداعه
- الوصول إلى معاملة اللغة العربية على أنها كل متلاحم، وإزالة تلك الحواجز الوهمية بين أنشطتها
- توجيه العناية إلى مستوى النص لا الجملة؛ من حيث هو خطاب منسجم العناصر، متسق الأجزاء
- إبراز حقيقة أن اكتساب الملكة اللغوية لا يتحقق إلا من خلال نصوص تعليمية وفق معايير صارمة.

سعيت من خلال هذا البحث إلى وضع لبنة بسيطة في سبيل تذليل صعوبات تدريس أنشطة اللغة العربية باعتماد المقاربة النصية كاختيار منهجي تعليمي، وباعتماد لسانيات النص كاختيار لساني معرفي قصد استيعاب الظاهرة النصية، وإظهار وظائفها التربوية المتمثلة خصوصا في التلقي، والإنتاج لأن الممارسات الميدانية اصطدمت بعوائق تمثلت أساسا في:

- التصور التقليدي السائد حول تدريس اللغة العربية الذي يفتقد إلى الكثير من التلاحم بين أنشطتها؛ حيث لا يزال يُتعامل مع كل نشاط وكأنه مادة قائمة بذاتها، منفصل عن غيره بقصد أو دون قصد وهذا ما ترك أثرا سلبيّا لدى المتعلّمين الذين يقفون حيارى، في مواجهة وضعيّات توصف بالإدماجيّة

- ما تواجهه اللغة العربيّة من تحديات في زمن العولمة الفكرية من خلال ضعف أبنائها في التّواصل اللغوي قولا، وكتابة، ومزاحمة اللغات الأجنبية لها، وانتشار اللهجات المحلية على ألسنة أبنائها

- حاجة العمل الميداني في مؤسساتنا التربوية إلى مرتكزات نظريّة علميّة تتوافق والأهداف المسطرة من خلال تطبيق المقاربة النصيّة التي يُفترض بها أن تجمع ما تفرّق من عناصر الدرس اللغويّ

- إعراض المتعلّمين عن دراسة مادة اللغة العربيّة، ويظهر ذلك في أدائهم اللغوي المنطوق، والمكتوب المفتقر للمبادئ الأساسيّة للكلام السّليم، والكتابة المنسجمة مبنى، ومعنى

أما **الدّراسات السّابقة** حول هذا الموضوع، فتخالف هذه الدراسة في أمور منها:

- بعض هذه الدراسات اقتصرت على معالجة نشاط واحد دون غيره، وهذا يزري بروح المقاربة النصية، ولا يبرز حقيقة التكامل بين أنشطتها المتداخلة.
- بعض هذه الدراسات ركزت على مرحلتي التعليم الابتدائي، والثانوي، فيما كان حظ مرحلة التعليم المتوسط ضئيلا، وغلب عليها التّنظير أكثر من التّطبيق.
- غياب دراسات -فيما نعلم- حول هذا الموضوع بتطبيق منهاج الجيل الثاني بمصطلحاته المستجدة؛ [فهم المنطوق، المقطع التعليمي، الكفاءة الختامية...]، ومفاهيمه المستحدثة

وفيما يلي أهم تلك الدراسات التي تناولت هذا الموضوع بشكل، أو بآخر:

- عبابة فاطمة: تعليمية اللغة العربية في التعليم المتوسط -جامعة ورقلة-
- عبد الحميد كحيحة: تدريس قواعد اللغة العربية بالمقاربة النصية -جامعة ورقلة-
- لخضر حريزي: أثر لسانيّات النص في تعليميّة نشاط التّعبير الكتابي -جامعة سطيف-
- هشام بلخير: استراتيجيات الخطاب التعليمي في التعليم الثانوي -جامعة باتنة-
- نصيرة بوزقاق: الطريقة التكاملية ومدى نجاعتها في المرحلة الثانوية -جامعة ورقلة-

أمّا **هذا البحث** فيحاول أن يتطرق لأنشطة اللغة مجتمعة بمقاربة نصية، وذلك باتّخاذ منهاج اللغة العربيّة (4متوسط) -الجيل الثاني- مجالا للدّراسة، وميدانا للتّطبيق في ضوء لسانيات النص

قسمت بحثي إلى مقدمة، وخمسة فصول، حاولت ما استطعت جعلها متوازنة حجما، ومادة؛

افتتحت الدراسة في الفصل الأول [**لسانيات النص والتعليمية؛ المصطلح والمفهوم**] بالحديث عن باعتبارهما إطارا نظريا عاما للبحث يوفّر جملة من السياقات المعرفية، والمصطلحات المفتاحية التي تسهّل على المتلقي الانخراط في موضوع الأطروحة، وتقبّل ما سيرد عليه من المعارف بكل سلاسة، ويسر؛ أين عالجت أنشطة اللغة العربية مزاوجا بين الاصطلاحات الجديدة، والقديمة حتى يألف القارئ استعمالها وفق تقسيم بيداغوجي يراعي سيرورة المقطع (التعلّمي/التعليمي) في السنة الرابعة متوسط

تطرقت في الفصل الثاني [**من فهم المنطوق إلى إنتاج المكتوب**] إلى نشاطي التعبير الشفهي، والتعبير الكتابي.

عرجت بعدها على [**ميدان فهم المكتوب**]، أين جعلته في فصلين متتاليين لطوله، وكثرة أنشطته؛ فجعلت الفصل الثالث منه بعنوان [**فهم المكتوب من قراءة النص إلى دراسته**]، فيما جعلت الفصل الرابع تحت عنوان [**أثر الموارد النحوية والظواهر البلاغية في فهم المكتوب**].

ختمت الأطروحة في الفصل الخامس **بالدراسة الميدانية**؛ أين قمت بإجراء عمل ميداني حول واقع تدريس المقاربة النصية في متوسطات مدينة **"مسكيانة"** بتقديم **استبانتين** حول هذا الأمر؛ الأولى خاصة بفئة الأساتذة، والثانية بفئة التلاميذ، وانهيت البحث **بخاتمة**، أوجزت فيها أهم النتائج المتوصل إليها.

اعتمدت في دراستي **المنهج الوصفي** لمناسبته الجانب النظريّ، و**آلة التحليل** لملاءمتها العمل الميدانيّ

مراجع البحث تنوعت بين الوثائق البيداغوجية الرسمية؛ من منهاج، ودليل أستاذ ووثيقة مرافقة وبين كتب لسانية مثل لسانيات النص للخطابي، والنص والسياق لفان دايك، ومدخل إلى علم النص للصبيحي، وبلاغة الخطاب لصلاح فضل، وبين كتب التعليمية مثل المرجع في تعليم العربية لحسن شحاته، وتدريس فنون اللغة العربية لأحمد مذكور والمناهج الدراسية لأحمد قنديل مع جملة من المعاجم اللغوية المختصة وكتب علم النفس بالاستعانة ببعض المراجع الأجنبية

صعوبات عدة واجهتها؛ منها جانب نظري تمثّل خاصة في عسر التنظير للتعليمية، ولسانيات النص بسبب كثرة مصطلحات هذه الأخيرة خاصة، وتداخل مفاهيمها؛ بدءا بمفهوم النص المشكل الذي يعتبر محور هذه النظرية ومفتاحها، ومنها جانب تطبيقي تمثل في صعوبة وضع المفاهيم النصية النظرية السالفة الذكر موضع التطبيق وفق مقاربة نصية سليمة، لأن كل لساني عربي، أو غربي اختار جملة من المفاهيم، وبنى عليها تحليله النصي بشكل يختلف عما فعله غيره، ونجد هذا خاصة في تحديد أدوات الاتساق، ومعايير الانسجام، ومكونات السياق...، إضافة إلى قلة الأعمال النظرية، والتطبيقية حول تطبيق لسانيات النص، والمقاربة النصية على أنشطة اللغة مجتمعة وفق مصطلحات الجيل الثاني زيادة على جائحة كورونا وما أفرزته من تقييد لحركة الباحث

ختاما أتوجه بالشكر الجزيل للأستاذ المشرف: الدكتور: **الجودي مرداسي** على مجهوداته وتوجيهاته ورحابة صدره، فجزاه الله عني خير الجزاء، كما أتوجه بوافر الشكر لأعضاء اللجنة الموقرة على تفضلهم بقراءة هذا البحث ونقده، ولكلّ من أعان وسدد ولو بكلمة شكر، وأخص منهم أفراد عائلتي، وأساتذة ومدراء، وتلاميذ متوسطات مدينة مسكيانة، والحمد لله رب العالمين.

الفصل الأول

لسانيات النص والتعليمية

المصطلح والمفهوم

المبحث الأول: لسانيات النص

I. تعريف النص

II. النص في التراث العربي

III. بين النص والجملة والخطاب

IV. من لسانيات الجملة إلى لسانيات النص

V. تطور لسانيات النص

VI. جذور لسانيات النص في الموروث العربي

VII. المقاربة النصة والتدريس وفقها

توطئة:

[لسانيات النص] من الخطوات الهامة التي خطاها علم اللغة الحديث في مساره العملي المنضبط ونستطيع أن نستشف مفهوم هذا العلم من مصطلحه، فهو اتجاه لساني يتخذ من النص محوراً للتحليل اللغوي؛ فبعد أن كانت النصوص بصورتها التامة بعيدة عن مرمى الدراسات اللغوية أصبحت بفضل هذا العلم محط الاهتمام، فلسانيات النص تنطلق من النص، وتنظر إليه على أنه وحدة كبرى تضمّ وحدات صغرى تحقق غاياته، فتبحث في كيفية ترابط أجزائه، وعن وسائل هذا الترابط، أشكلية هي، أم معنوية ثم عن السمات النصية، والمقومات التي تفرق بين النص، واللانص...

إن الحديث على لسانيات النص هو حديث عن حقل معرفي جديد يروم الاشتغال على النص بحثا عن عوامل اتساقه، وآليات انسجامه...، وتكتسي لسانيات النص أهميتها من كونها تحلّل النص مركزة على جوانبه اللغوية المختلفة؛ الصوتية، والصرفية، والتركيبية والدلالية، والبلاغية حتى تتحقق عند المتلقي اللذة الجمالية، وهو يتفاعل مع النص.

إن اللسانيات النصية فرع معرفي بكر تكوّن بالتدريج بداية ستينات القرن الماضي، وقد مثّل قطيعة ابستمولوجيا في الفكر اللساني ليبدأ منذ ذلك الوقت مدّا زاحفا في حقول اللغويات، والمعارف المتاخمة لها.

إن تحليل النص يطمح أساسا إلى تقديم تأويلات مقبولة للنصوص؛ إذ لا يمكن تأويل النص من خلال تأويلٍ متتالٍ لسلسة الجمل المكونة له؛ أي أن النص ليس تركيبا اعتباطيا لمجموع جمله لأن المضمون الخبري المفرد لعدة جمل -كلّ على حدى- لا يقدم غالبا تأويلا مقبولا لمجموع تلك الجمل فيستحيل تأويل خطاب كامل من خلال تأويل متتابع للجمل التي يتشكل منها هذا الخطاب بشكل مفرد وهذا ما جعل اللسانيون يسلّمون بوجود وحدة لسانية أكبر من الجملة هي وحدة [النص] تدرس من خلال ما أصبح يعرف بـ [لسانيات النص].

I. أولا: مفهوم النص

أ- لغة: يعدّ مفهوم النصّ في الثقافة العربيّة المعجمية من المفاهيم ذات الدلالات المتعدّدة؛ فلو جلنا النظر في ما أوردته المعاجم العربية تحت مادّة "ن ص ص" لوجدناها تدور في فلك معان لغويّة عدة دون الاشارة المباشرة إلى المعنى الاصطلاحيّ للكلمة إلاّ يسيرا؛

جاءت مادة "نصص" بمعنى **الرفع والظهور والتراكم**؛ قال (ابن منظور): "النص: رفعك الشيء، نص الحديث إلى فلان، ينصه،نصّا: رفعه ...، وكل ما أظهر فقد نصّ، ووضع على المنصة: أي على غاية الفضيحة والشهرة، والماشطة تنصّ العروس: أي تقعدها على المنصّة لتُرى من بين النساء"[1]، فرفع النصّ يُوجب إعادته إلى أصله عن طريق سلسلة رواته، والمنصّة مكان مرتفع تجلس عليه العروس لتُرى، وأورد (الفيروزآبادي) في مادة "نصص" قوله: "نص المتاع: جعل بعضه فوق بعض، والبعير أثبت ركبتيه في الأرض وتحرك للنهوض"[2] ومنه أيضا نصّت الظبية جيدها: رفعته

كما جاءت مادة "نصص"بمعنى **منتهى الشيء وأقصاه**، "قال (الأصمعي): نصصت ناقتي: النص: السير الشديد: حتى يستخرج أقصى ما عندها، وفي الحديث [إذا بلغ النساء نصّ الحقاق فالعصبة أولى][3]؛ أي منتهى بلوغ العقل، ويقال"نصصت الرجل: استقصيت مسألته عن الشيء حتى تستخرج ما عنده، ونص كلّ شيء منتهاه "[4]، فالاستقصاء هنا التتبّع لبلوغ الغاية، ومنه "ما روي عن (كعب) ψ أنّه قال: يقول الجبار: [احذروني فإنّي لا أناصّ عبدا إلاّ عذّبته]؛ أي لا استقصي عليه في السؤال، والحساب إلاّ عذّبته، وهي مفاعلة منه"[5]

---

[1] ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم: لسان العرب: دار صادر، د.ت، مادة (ن ص ص)، 7/97

[2] الفيروز آبادي مجد الدين محمد بن يعقوب: القاموس المحيط، دار الحديث، القاهرة، 2002، مادة (نص)، 1/1615

[3] رواه البيهقى فى " السنن الكبرى ": 7/121

[4] الجوهري، أبو نصر بن حماد: تاج اللغة وصحاح العربية، راجعه محمد محمد تاجر، أنس محمد الشامي، زكريا جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة 2009، ص 1142

[5] ابن منظور، لسان العرب، مرجع سابق، 7/98.

وجاءت مادة "نصص" بمعنى **الحركة** : يقال : "نصنصت الشيء: حرّكته، وفي حديث (أبي بكر)ψ حين دخل عليه (عمر)ψ وهو ينصنص لسانه ويقول: [هذا أوردني الموارد]"[1]

وجاءت مادة "نصص" بمعنى **التعيين**، فعند (ابن منظور) "النص الإسناد إلى الرئيس الأكبر ، والنص التوقيف، والنص التعيين على شيء ما"[2]، كما جاء في أساس البلاغة "نُصَّ فلان سيّدا: نُصّبَ"[3]

أما المعاجم الحديثة فتعرّف النص بشكل أكثر شمولية، وإجرائية حيث جاء في المعجم الوسيط: "نَصَّ على الشيء نَصًّا: عيَّنَه وحدَّدَه، ويقال: نصُّوا فلاناً سيِّدًا: نصبوه، ونَصَّ الشيء: رفعه وأظهره، ونصَّ الحديثَ رَفعَهُ وأَسنَدَهُ إلى المحَدّث عنه، ونَصَّ المتاع: جعل بعضَه فوق بعض، ونَصَّ فلاناً: أقعده على المِنصَّة، ونَصَّ الشيءَ: حرَّكَهُ، يقال: هو ينُصُّ أَنفَه غضباً، ونَصَّ الدَّابَّةَ: استحثَّها شديدًا، ونصَّ فلاناً: استقصى مسألته عن شيء حتى استخرج كل ما عنده، والنَّصُّ من الشيء: منتهاه، والنَّصُّ: صيغةُ الكلام الأصلية التي وردت من المؤلّف، والنصُّ ما لا يحتمل إلاّ معنى واحدا، ولا يحتمل التأويل، ومنه قولهم: لا اجتهادَ مع النصّ والجمع نصوص، والنَّصّ عند الأُصوليِّين: الكِتاب والسُّنَّة"[4]

يتبيّن ممّا تقدّم أَن للنصّ دلالات لغوية متعدّدة، ومتنقّلة بين المعنوية، والحسية، وهي لا توحي إلا يسيرا بالمفهوم الذي أصبح متعارفاً عليه اليوم لمصطلح "النص"-كما سيأتي لاحقا-

أما في التراث الغربي، فيعود أصل كلمة "Texte" في الفرنسية، و "Text" في الإنجليزية، بل وفي الثقافة الغربية عموما إلى الأصل اللاتيني "Textus" أي نسج أو جدل، فالدراسة المعجمية للكلمة تكشف أنها تدل على النسيج[5] وتعني النسيج أو الأسياخ المضفرة، ومنه تطلق كلمة (textil) على كل ما له علاقة بإنتاج

[1] ابن منظور، لسان العرب، مرجع سابق، 7/98.

[2] نفس المرجع، ص 7/99.

[3] الزمخشريّ، ابو القاسم محمود بن عمر: أساس البلاغة؛ دار ومطابع الشعب؛ د ط؛ القاهرة، 1960، 2/275

[4] شوقي ضيف وآخرون: المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مكتبة الشروق الدولية، ط 4، 2004/، ص926

[5] Cf.Barthes. le plaisire du texte. Editoins du seuil.paris. 1970, p43

النسيج بدءا بمرحلة تحضير المواد، وانتهاء بمرحلة النسيج وبيعه[1]، يقول (رولان بارت R.Barthes): "هب نصا تُضفر، وتُنسج فيه حكاية"[2]

ترجمت هذه الكلمة في اللغة العربية بكلمة (نص)، ثم انتقل هذا المعنى اللغويّ إلى النصّ الذي عُدّ نسجا من الكلمات، والعلاقة بيّنة في هذا النقل؛ فإذا كان النسيج الماديّ يتكوّن من السدى واللحمة والمنوال، فإنّ النصّ يتكوّن من الحروف، والكلمات المجموعة بالكتابة؛ فالنص نسيج من الكلمات المتوالية، والأفكار المتسلسلة، وهذه المادة توحي بدلالات دقة التنظيم، مع براعة الصنع، والكمال.

"هذا النسيج يوصف بأّنه ستار يختفي وراءه المعنى"[3]، وقد شُبه بنسيج العنكبوت لبراعة نسجه وتماسكه، بحيث يتعلق بعضه ببعض، وهنا تبرز خصيصة أساسية، وجوهرية في النص، وهي ترابط مكوناته، وتشابكها على نحو يشكل وحدته الكلية، ثم نُقل هذا المعنى إلى نسيج النص، فكأنه نسج للكلام الناشئ عن فعل الكتابة التي تشبه في بعض وجوهها عملية النسّاج حين ينسج[4]، ومثلما يتم النسج من خلال مجموعة من العمليات المفضية إلى تشابك الخيوط، وتماسكها بما يكوّن قطعة من قماش متينة متماسكة، فالنص نسيج من الكلمات يرتبط بعضها ببعض، وتجمع عناصره في كلّ واحد هو ما نطلق عليه مصطلح [نص][5]

ب- **اصطلاحا:** "النص مفهوم مشكل"[6]، إذ يعدّ من أكثر المصطلحات إثارة للجدل والاختلاف، حيث تنازعه اختصاصات متعددة لذلك تباينت تعريفات المختصين له كلّ حسب خلفيته المعرفية، ومدرسته

[1] ينظر: جميل عبد المجيد: البديع بين البلاغة واللسانيات النصية، الهيئة المصرية العامة للكتب، القاهرة، مصر، 1998، ص 69
وينظر: الأزهر الزنّاد: نسيج النص-بحث فيما يكون به الملفوظ نصا-، ط1، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 1993،.ص 12

[2] رولان بارث: لذة النص، ترجمة: فؤاد صفا، منشورات الجمل، بغداد، ،ط1 ،2017، ص71

[3] جميل عبد المجيد: البديع بين البلاغة واللسانيات النصية، مرجع سابق، ص70

[4] ينظر: حسين خمري: نظرية النص من بنية المعنى إلى سيميائية الدال، منشورات الاختلاف، ط1، 2007، ص 45-44

[5] ينظر: الأزهر الزنّاد، نسيج النص، مرجع سابق، ص 12

[6] محمد الشاوش: أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية تأسيس نحو النص، ط1، جامعة منوبة-كلية الآداب والمؤسسة العربية للتوزيع، تونس، 2001م، ص14

اللسانية "إلى حد التناقض أحيانا، والابهام أحيانا أخرى[1]"، فلا يوجد تعريف معترف به من طرف عدد مقبول من الباحثين، بل إننا نجد لدى باحث بعينه، في عمل واحد بعينه، في أكثر من موضع عددا من التعريفات، ويختلف محتوى كل تعريف عن الآخر"[2]، لكن إجمالا يمكن أن نقسم تلك التعريفات إلى ثلاثة اتجاهات كبرى[3]؛

أما الاتجاه الأول؛ فهو اتجاه شكلي لغوي تطور من الناحية التاريخية استنادا إلى لسانيات الجملة ذات الأصل البنيوي، والتوليدي وذلك من خلال توسيع وحدات النظام اللغوي؛ بدءا من "الفونيم" وصولا إلى "النص"، وفي هذا الاتجاه غالبا ما يُنظر إلى النص من حيث حجمُه أو طوله، ويعد (زليج هاريس Zellig harris) من اللسانيين الأوائل الذين انتصروا لهذا الاتجاه، فقد عرَّف النص بأنه "ملفوظ طويل، أو هو متتالية من الجمل تكوّن مجموعة منغلقة"[4]، وقريب منه (جاك فرانسيس jack francis) الذي يقول: " لنأخذ مجموعة من الجمل التي تتسم بالتناسق الشامل... لنجعل منه شيئا كليا"[5]، فهذه التعاريف تنظر إلى النص على أنه وحدة أكبر من الجملة، وهذا ما سيفقد النص كما يقول: (روبرت دي بوغراند Robert de Bogrand) عددا من الأمور الحيوية، لعل أبرزها عدم ارتباط النص بسياقه وظروف إنتاجه، ناهيك على أن النظر إلى النص على أنه منتوج لغوي مكوّن من أكثر من جملة واحدة يصطدم بسؤال محرج مفاده: ألا يجيء النص على جملة واحدة؟، ومن ثم فإن النص سيفقد كل الشرعية في عدّه من الوحدات اللغوية بسبب مساواته للجملة الواحدة لأنه لن يُرى الوجه في التمييز بين الجملة والنص[6]، لذلك واجه هذا الاتجاه نقدا كبيرا، واستياء عارما من المختصين حيث رفض كل من (دريسلرdressler) و(هيلميسليف Helmslev)

---

[1] فرانسوا راستي: فنون النص وعلومه، ترجمة: إدريس الخطال، دار توبقال للنشر، المغرب، ط1، 2010، ص16

[2] صبحي إبراهيم الفقي: علم اللّغة النّصّيّ بين النّظريّة والتّطبيق، ط 1، دار قباء، القاهرة، 2000، ص25

[3] ينظر: كلاوس برينكر: التحليل اللغوي للنص؛ مدخل إلى المفاهيم الاساسية والمناهج، ترجمة سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، ط2، ص22 وما بعدها

[4] سعيد يقطين: تحليل الخطاب الروائي-الزمن– السرد– التبئير، منشورات المركز الثقافي العربي للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان بيروت، الطبعة 3 سنة 1997 ص 17

[5] فرانسوا راستي، فنون النص وعلومه، مرجع سابق، ص38

[6] ينظر: محمد الشاوش: أصول تحليل الخطاب، مرجع سابق، ص 84

هذه الفكرة، ورأى الأخير أن النص هو كل ملفوظ منطوق أو مكتوب طويل أو قصير، جديد أو قديم؛ فكلمة (نار) هي نص مثلها مثل رواية كاملة، فالخاصية الأولى لتحديد النص هي الاكتمال لا الطول، أو الحجم وذلك إذا تحقق له اكتماله واستقلاله بغض النظر عن أبعاده أو مدى طوله، فنضحي بفكرة الطول في سبيل الوصول للنص المستدير المكتمل[1]

أما الاتجاه الثاني؛ فهو اتجاه تواصلي مستند إلى التداولية التي تبحث في المعنى الفعلي للكلام حين يُستعمل في سياق معين، وبقصد معين، ولا تدرس اللغة معلّقة في الهواء[2]، وتمثل (رقية حسن) و(هاليداي M.A.K, Halliday) أولى نماذجه، فهما ينظران إلى النص على أنه وحدة لغوية في الاستعمال، وليس وحدة نحوية كالعبارة أو الجملة، فوحدة النص لا تعتمد على الشكل، والحجم بل على المعنى؛ إذ يقولان: "تستعمل كلمة النصّ Text في علوم اللغة للإشارة إلى أيّ مقطع منطوق، أو مكتوب مهما كان طوله ليشكّل كلاّ موحدا بدءا بمثل مفرد إلى مسرحيّة كاملة"[3]، فهما يشيران إلى قضايا الموقف، والسياق وكذا (دي بوغراند) الذي يعرف النص بأنه"تشكيلة لغوية ذات معنى تستهدف الاتصال"[4] أما (هارتمان Hartmann) فيحد النصّ بأنه " علامة لغوية أصلية، تبرز الجانب الاتصالي"[5]، كما اعتمد (براون ويول Brown et Yeol) على مفهوم التواصل ذاته في تحديد مفهوم النص، فيعرفانه بأنه "التسجيل الكلامي لحدث تواصلي"[6] بل نجد أَنَّ(كريستال D.crystal) لم يقصر تعريف النصّ على كونه منطوقا، أو مكتوبا، وإنمّا أدخل فيه أصنافا أخرى تشمل علامات الطريق، والصور الرمزيةّ، والإعلانات، وغيرها ويبرّر ذلك اعتمادا

[1] ينظر: صلاح فضل: بلاغة الخطاب وعلم النص، ط1، لبنان ناشرون والشركة المصرية العالمية للنشر-لونجمان، 1996م.ص 214

[2] ينظر: كلاوس برينكر، التحليل اللغوي للنص، مرجع سابق، ص24

[4] جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة واللسانيات النصية، مرجع سابق، ص68

[4] روبرت دي بوجراند: النص والخطاب الإجراء، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب مصر، القاهرة، ط1 1998، ص 09

[5] CF. Hartman, R.R. K and F. C. stork; Dictionary of Language and linguistics; Applied Science; London; 1972, p 238

[6] براون ويول: تحليل الخطاب، ترجمة، وتعليق محمد لطفي الزليطنى، منير التريكي، مؤسسة النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود 1997، ص 227

على وظيفة النصّ الرئيسة، وهي الوظيفة التواصليّة[1]، أما (جون لاينز John Lines) فيزيد على ذلك، فيبرر بأن النص ليس مجرد وحدات متصلة مع بعضها في سلسلة إنمّا ينبغي ربطها بطريقة مناسبة من حيث السياق، وعلى النصّ في مجمله أن يتّسم بسمات التماسك، والترابط وتعدّ النصوص مكونات للسياقات التي تظهر فيها، فالنصّ حسب مفهوم (لاينز) لا يكون نصّا إلاّ بوجود علاقات داخليّة، تنتظم فيها متواليات الجمل، وهذه العلاقات هي التماسك والترابط، وعلاقات خارجية يحكمها السياق؛ فالنصّ إذا ليس إلا حالة خاصة من البيئة المحيطة[2]، ويسانده (بيتوفي J.Petofi) فيركز في مفهومه على التمييز بين السياقات الداخلي، والخارجية للنص[3]، ويؤكد (دي بوغراند) على أهمية السياق بالنسبة للنصّ، إذ يرى أنه ينبغي للنصّ أن يتصل بموقف يكون فيه حدوث موقف تتفاعل فيه مجموعة من المرتكزات، والتوقعات والمعارف، وهذه البيئة الشاسعة تسمّى سياق الموقف*، والسياق في نظره يشمل المحيط الثقافي والاجتماعي، والمعرفي، والتاريخي...

أما الاتجاه الثالث؛ فهو اتجاه وسطي مدمج يمثله (كلاوس برينكرKlaus Brinker) الذي حاول أن يدمج الاتجاهين السابقين معا؛ لأنهما -حسب رأيه- ليسا تصورين بديلين يمكن أن يغني أحدهما عن الآخر بل هما اتجاهان متكاملان، والتحليل اللساني للنص يتطلب مراعاة كليهما، فهو ينظر إلى النص بوصفه وحدة لغوية، وتواصلية في الوقت نفسه حيث يقول: "يَسِمُ المصطلح (نص) تتابعا محدودا من علامات لغوية متماسكة في ذاتها، وتشير بوصفها كلا إلى وظيفة تواصلية مدركة"[4]، ويرى (برينكر)أن "النص أكبر وحدة لغوية لا يمكن أن تدخل تحت أي وحدة لغوية أخرى أشمل"[5]

---

[7] Cf. David Crystal, the Cambridge encyclopedia of langage. Cambridge Université Press, 1999,p78

[2] ينظر: صبحي إبراهيم الفقي، علم اللّغة النصي، مرجع سابق ، ص109

[3] ينظر: نعمان بوقرة: المصطلحات الأساسية في لسانيات النص والخطاب: دراسة معجمية، جدار للكتاب العالمي، عمان، ط1 2009 ص 52

* يفرق (كوزريو) بين الموقف والسياق؛ فالسياق (Context) هو المحيط اللغويّ الخالص للعلامة في النصّ، أي ما قيل وما سيقال. أما الموقف (Situation) فهو المحيط غير اللغويّ للعلامة، أو لسلسلة من العلامات بما فيه من ظروف وملابسات تصاحب الحدث اللغويّ، فضلا عن معلومات يتجاوزها المتكلم والمستمع، إذا كانت معلومات تقع بينهما. ينظر: بحيري سعيد حسن: اتجاهات معاصرة في تحليل النصّ؛ مجلة علامات في النقد؛ النادي الثقافيّ ،جدةج 8 ديسمبر 2000،ص160

[4] كلاوس برينكر، التحليل اللغوي للنص، مرجع سابق، ص27

[5] سعيد حسن بحيري: علم لغة النّصّ المفاهيم، والاتجاهات، ط 1، الشركة المصريّة العالميّة للنّشر، مصر، 1997م، ص 109

أما في الثقافة العربية فقد سار العرب على خطى الغربيين في تباين تعريفاتهم للنص؛ فها هو (سعد مصلوح) ينحو في تعريف النص منحا شكليا فيقول: "أما النص فليس إلا سلسلة من الجمل كل منها يفيد السامع فائدة يحسن السكوت عليها، وهو مجرد حاصل جمع للجمل، أو لنماذج الجمل الداخلة في تشكيله"[1]، وعلى النقيض من ذلك اتخذ (إلهام أبو غزالة، وعلي خليل حمد) التواصل شرطا أساسيا في تحديد مفهوم النص، وذلك بقولهما في تعريفه: "إنه واقعة اتصالية تلبي سبعة معايير للنصية، وإذا اعتُبر أحد هذه المعايير السبعة غير متحقق فإن النص لا يتسم بالاتصالية آنذاك"[2] لأن "التواصل نشاط اجتماعي يتم بين طرفين، أو أكثر، ويكون منظما حسب مقتضيات اللغة المستعملة فيه لتنسيق علاقات الناس، وقد يكون الهدف منه التبليغ، والإقناع"[3]، فيما تدعو (خولة طالب الإبراهيمي) إلى التركيز على دراسة صور هذا الاستعمال، وأن نتجاوز التقابل السوسيري الذي أقصى الكلام من دائرة البحث اللغوي، وهذا يعني أن دراسة اللغة في الموقف التواصلي أصبحت أفقاً يجاوز بنية النظام إلى قيمه ووظائفه التداولية[4]

أما (أحمد المتوكل) فيرى أن مصطلح النص أطلق على الإنتاج اللغوي الذي يتعدى الجملة باعتباره سلسلة من الجمل يضبطها مبدآن: مبدأ الوحدة، ومبدأ الاتساق، أو التناسق، وقريب منه يعرف (طه عبد الرحمن النص) بقوله: "كلُّ نص هو بناء يتركب من عدد من الجمل السليمة مرتبطة فيما بينها بعدد من العلاقات"[5]، بينما حاول (صلاح فضل) أن يعطيه بعدا أشمل إذ يقول عنه "ليس مجرد لغة وليس مجرد اتصال، وليس مجرد كتابة، وليس تتابعا لجمل مترابطة تراعى فيه الظروف الخارجية أحداثا، وزمانا ومكانا؛ إنه يتكون من كل ذلك وأكثر"[6]

---

[1] أحمد عفيفي: نحو النص-اتجاه جديد في الدرس النحوي-، ط1، زهراء الشرق، القاهرة، 2001م، ص 24

[2] سعيد بحيري، علم لغة النص، مرجع سابق، ص 146، وهو امتداد لتعريف (دي بوغراند) و(دريسلر)

[3] عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب؛ مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب المتحدة، بيروت، الطبعة الأولى 2004م، ص10

[4] ينظر: خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، الطبعة الثانية، 2006م، ص 157

[5] طه عبد الرحمن: في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، ط1، الدار البيضاء، 2010م، ص 35

[6] أحمد عفيفي، نحو النص، مرجع سابق، ص 27-28

II. "النص" في التراث العربي

لعله من الصعب أن نحدد على وجه الدقة متى، وكيف حدث التحول الدلالي لكلمة [نص] في الثقافة العربية لتدل على ما نقصده منه اليوم؛ أي على البناء اللغوي الذي يتجاوز حدود الجملة والذي جُعل مقابلا لمصطلح [texte] في الاستعمال اللساني الحديث، وهو معنى بعيد إلى حد ما -فيما نرى- عن المعنى المعجمي العربي القديم، أو هكذا يبدو على الأقل عند نخبة من لسانيينا؛ حيث يرى (محمد الأخضر الصبيحي) أن المفهوم الاصطلاحي الذي اكتسبته كلمة [نص] مفهوم حديث في الفكر العربي المعاصر، وهو ليس وليد هذا الفكر، وإنما هو كغيره من مفاهيم كثيرة في شتى العلوم الحديثة وافد علينا من الحضارة الغربية، وهذا ما يجعل البحث عن أصول هذا المصطلح في التراث الفكري العربي، وربط ذلك بما يدل عليه في وقتنا الحاضر ضربا من التحمل الذي لا تُرجى منه فائدة[1]، فيما يرى سعيد يقطين أن مصطلح [النص] تم توظيفه في العصر الحديث في الدراسات الأدبية العربية بناء على الاستعمال الجاري في الجامعات الغربية، وهو مختلف كل الاختلاف عما تقدمه لنا التصورات العربية القديمة المتعددة، بينما فضّل (عبد الملك مرتاض) أن يكون المقابل العربي لمصطلح [text] هو [النسيج]؛ لأن معنى الترابط المتحقق فيه لا يتوافر في مادة "نصص"[2]، حيث يُبرز أنه رغم المحاولات المتعددة للعثور على ذكرٍ للفظ "النص" في التراث العربي النقدي إلا أن ذلك لم يفض بهم إلى شيء[3] فيما يرى (محمد مفتاح) أن هناك مفردات في اللغة العربية مثل "الكلام"، و"النظم" و"الكتابة"، وغيرها تشترك مع الأصل اللاتيني "texte" في الدلالة على التتابع والتماسك، والتعالق والتقنين، والشمولية ولم يترجم بهذه الكلمات وإنما تُرجمت بـ"النص"، مع أن له معنى اصطلاحيا ضيقا!

يعترف بعض المختصين بأن مفهوم النص لم يحظ بدراسة تحاول اكتشاف هذا المفهوم في تراثنا إن كان له وجود، أو تحاول صياغته، وبلورته إن لم يكن له وجود، فيما يرى آخرون أن افتقار دلالة [النص]

[1] ينظر: الصبيحي محمد الأخضر: مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم، ناشرون، منشورات، 2008، ص 18

[2] ينظر: عبد الملك مرتاض: نظرية النص الأدبي، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، ط2، 2010، ص50

[3] ينظر: نعمان بوقرة: الخطاب الأدبي و رهانات التأويل، جامعة ملك السعودية، عالم الكتب الحديث،ط1، 2012، ص54

في الخطاب العربي إلى جذر تاريخي بمعناه الحالي لا يقلل من شأن هذا المصطلح، أو من دلالته؛ فالاقتراض ظاهرة عرفتها جميع لغات البشر فضلا عن أن "النص" أصبح مصطلحا قارّا عند الباحثين العرب ومادام الأمر متعلقا بالاصطلاح، فلا مشاحّة في ذلك، كما يقال، أما (الأخضر الصبيحي) فقد تجاوز هذه الاشكالية بقوله: "ولا نرى في ما يخصنا، في هذا الإجراء استلابا أو تبعية، أو اتكالا، كما لا نرى في ذلك أي ضرر؛ فمثلما استعار الدارسون العرب مصطلحات، ومفاهيم غربية عديدة في شتى المعارف، والعلوم وأفادوا منها في مختلف تحليلاتهم وتطبيقاتهم، فلا نعتقد أن المفهوم الغربي يطرح إشكالا، فهو في نهاية المطاف مفهوم لغوي إنساني؛ فالنص واحد في كل اللغات، ومقوماته واحدة سواء كان في الإنجليزية، أو الصينية، أو الألمانية"[1]

مما تقدم يتبين لنا أن ما يدل عليه مصطلح "النص" في التداول العربي الراهن جاء عن طريق الترجمة، وهو يختلف عمّا تقدمه التصورات العربية القديمة خاصة المعجمية منها إلا يسيرا، ومع ذلك كله فإن الباحثين العرب يتبنون مصطلح النص خضوعا للأمر الواقع، وإن كان البعض يخالف هذا الرأي كما يصرح بذلك عمر أبو خرمة[2]

III. بين النص والجملة والخطاب

1- بين النص والجملة: يعرض (دي بوغراند) عشرة فوارق يحاول من خلالها إيجاد تمايز بين الجملة والنص، ويحاول أن ينبّه على أنّ النص أولى بالدراسة من الجملة لأن الجملة غير قادرة على أن تكون حدثا تواصليّا مكتفيا بذاته، إذ إنّ الجملة تستدعي جملا أخرى...، ولابدّ من التذكير هنا إلى أنّ (دي بوغراند) في إشارته إلى الجملة إنما يقصد الجمل التي تستعمل كشواهد نحوية، أو تلك التي لا تحمل معنى تامّا -المجتزأة من النص-؛ إذ إنّ الجمل تامّة المعنى تعدّ نصوصا لما لها من دلالة تغني (السامع/القارئ) عن البحث فيما وراءها لإتمام فهم المعلومة الواردة فيها.

[1] الصبيحي، مدخل إلى علم النص، مرجع سابق، ص 19

[2] ينظر: عمر أبو خرمة، نحو النص، مرجع سابق، ص25

تجدر الإشارة إلى أنَّ التحوّل عن الجملة لا يلغي وجودها؛ إذ هي المرتكز الذي يعتمد عليه النص بل هي الجزء الأساس المكون له[1] وهذه الفوارق هي:

أ- إن النص نظام فعّال في حين أن الجمل عناصر من نظام افتراضي، ويوضح المقصود بالنظام الفعال هو أن النصّ تجمّع من الوظائف يوجد عن طريق عمليات قوامها الحكم، والانتقاء اللذان يكونان بين عناصر النظام الافتراضيّ، ويتبع ذلك أن النص ليس مجرد منزلة مختلفة عن منزلة الجملة، فقد يكون النصّ أكثر من كلمة واحدة، وقد يتألف من عناصر ليس لها ما للجملة من الشروط مثل: علامات الطريق، والإعلانات والبرقيات وغيرها.

ب- إنّ الجملة كيان قواعديّ خالص يتحدّد على مستوى النحو فحسب، أما النصّ فإنه يعرف تبعا لمعايير النصيّة كالاتساق، والانسجام، والقصد، ورعاية الموقف، والتناصّ، والإعلاميّة، وغيرها.

ج- إن قيود القواعد المفروضة على البنية التجريديةّ للجملة في النص يمكن أن يتمّ التغلب عليها بالاعتماد على سياق الموقف، فالعناصر التي يمكن فهمها من الموقف مثلا عن طريق الإدراك الحسّيّ يمكن السكوت عنها، أو اقتضابها بوساطة المتكلم من دون الضرر بالطاقة الاتصاليّة للنص، وبذا لا يكون الصواب النحوي قانونا، بل يعدّ معيارا نلجأ إليه عند عدم وجود قرائن محددة، أو هو معيار يفضل على غيره عند تعدّد الاحتمالات.

د- إن الفرق بين ما يطابق القواعد النحوية وما لا يطابقها فرق تقابلي ثنائي عندما تكون ثمة قواعد دقيقة، وكاملة لضبط الجمل، فالحكم بأن تركيبا ما يعدّ جملة يتم بمقارنة هذا التركيب بالأنماط التي تسمح بها القواعد النحوية، أما الفرق بين ما يعدّ نصا، وما لا يعدّ نصا فلا يتمّ بمثل هذه المقارنة الآلية فكون النص مقبولا، أو غير مقبول يعتمد على دوافع الموقف، والإسهام في عملية الاتصال.

هـ- ينبغي للنص أن يتصل بموقف تتفاعل فيه مجموعة من المرتكزات، والتوقعات، والمعارف تسمّى أسباب الموقف،أمّا الجمل فلا يمكن أبدا أن ترد من دون تكلّف؛ إما لكونها أطول، أو أعقد، أو أكثر توابع، أو لكونها

[3] ينظر: أحمد عفيفي، نحو النصّ، مرجع سابق، ص90

فارغة من المعنى، أو غير ذات أثر عملي في الأداء، فالقواعد التجريدية لتكوين الجملة لا يمكن التقنين لطولها، أو عدد مكملاتها بحيث يتوقف بعده تتابع العناصر لتصبح جملة ذات معنى

و- لا يمكن النظر إلى النصّ على أنه مجرد صورة مكونة من الوحدات الصرفية، أو الرموز اللغوية، إذ إن النص تجلّ لعمل إنساني ينوي به شخص ما أن ينتج نصا، ويوجّه السامعين به إلى أن يبنوا عليه علاقات من أنواع مختلفة، لذا يبدو هذا التوجيه مسبّبا لأعمال إجرائية، فالنصوص تراقب المواقف وتوجهها وتغيّرها، وليس للجملة هذا العمل لذا فهي ذات أثر محدود في المواقف الإنسانية، فهي تستعمل لتعريف الناس كيفية بناء العلاقات النحوية فحسب.

ز- النص توال من الحالات كالحالة المعلوميّة، والانفعاليّة، والاجتماعيّة، وهذه الحالات عند مستعملي النص عرضة للتغيّر بوساطة النص، وإنتاج النص، وفهمه يأتي في صورة توال من الوقائع ففي كل نقطة من نقاط هذا التوالي تطبّق الضوابط السائدة، فضوابط بدايات النصوص تختلف عن ضوابط استمرارها، ونهاياتها، وفي المقابل يجري النظر إلى الجمل على أنها عناصر من نظام ثابت متزامن

ح- إن الأعراف الاجتماعيّة تنطبق على النصوص أكثر مما تنطبق على الجمل، فالوعي الاجتماعي ينطبق على الوقائع لا على أنظمة القواعد النحوية، إذ إن السمة الاجتماعية لتراكيب بعينها لا تؤثر إلا في قسط ضئيل من مجموع القواعد .

ط- العوامل النفسية أوثق علاقة بالنصوص منها بالجمل، فالجملة من حيث الصياغة الذهنيّة شكل استكشافي بجانب أمور أخرى تعين على غايات الاتصال كالتعبير، وتذكر المعلومات، أو السعي لغاية ما أما حدود الجملة فيتمّ تحديدها فيما بعد في أثناء اتباع النص، ثم يستغنى عنها في المراحل الأولى للفهم

ي- إنّ النصوص تشير إلى نصوص أخرى بطريقة تختلف عن اقتضاء الجمل لغيرها من الجمل؛ إذ يعتمد متعلم اللغة في استعمال الجمل على معرفة القواعد من حيث هي نظام افتراضي، أما من أجل استعمال

النصوص، فإن الناس بحاجة إلى معرفة عملية الأحداث الجارية بخصوصها، وتنطبق هذه الحالة من التناص على الملخصات ومسودات المواضيع، والاستطرادات، والإجابات ومحاكاة النصوص [1]

2- بين النص والخطاب: ثمة تداخل كبير في الدرس اللساني الحديث بين مصطلحي"النص" و"الخطاب" ويمكن تحديد هذا التداخل من خلال الاتجاهات الثلاثة التي نظرت إلى العلاقة بينهما؛

فأما الاتجاه الأول فيري أن الخطاب وحدة لغوية أشمل من النص وممن ينتصر لهذا الاتجاه (جون ميشال آدم J.M. Adam) الذي يرى أن النص يمثل المظهر الشكلي المجرد للخطاب، بينما يعني الخطاب الممارسة الفعلية الاجتماعية للنص[2]، وبعضهم يفرق بين "نص" ككائن فيزيائي منجز، وبين "خطاب" كموطن التفاعل، والوجه المتحرك فيه[3]، فإنتاج الخطاب يلزمه تهيئة جملة من الظروف الداخلية والخارجية، ويفترض وجود مرسل، ومتلق للرسالة هدف الأول التأثير في الثاني بطريقة ما بينما يتعلق النص بما هو مكتوب، وفق هاتين المعادلتين:

* الخطاب= النص + شروط الإنتاج، أو ظروف التواصل

* النــص= الخطاب - شروط الإنتاج، أو ظروف التواصل

وهذا رأي (بول ريكور" P. Ricoeur)، إذ يقول: "لنسمّ نصا كل خطاب تم تثبيته بواسطة الكتابة"[4] وعلى هذا الأساس يكون التثبيت بالكتابة مؤسسا للنصّ، وهذا ما أكده (رولان بارت R.Barthes) الذي يرى أن النص لا يستطيع أن يتواجد إلا عبر الخطاب، وهو قريب من رأي (ديبوجراند) الذي ذهب إلى أن الخطاب أوسع من النص لأنه قد يكون بين بعض النصوص من الصلة المتبادلة ما يؤهلها لأن تكون خطابا فهو مجموعة من النصوص ذات العلاقات المشتركة؛ أي أنه تتابع مترابط من صور الاستعمال النصي...[5] وهذا ما ذهب إليه (محمد مفتاح) الذي يرى أن النص كائن مجرد تُضاف إليه في عملية الخطاب أمور أخرى

[1] ينظر: روبرت دي بوغراند، النص والخطاب الإجراء، مرجع سابق، ص 78

[2] ينظر: الصبيحي، مدخل إلى علم النص، مرجع سابق، ص 73

[3] ينظر: الأزهر الزناد، نسيج النص، مرجع سابق، ص15

[4] صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، ص 219، مرجع سابق.

[5] ينظر: روبرت دي بوغراند، النص والخطاب الإجراء، مرجع سابق ص6.

-ملابسات السياق- تجعله أعمّ من النص، ويقترب هذا الاتجاه من النظرة التراثية العربية لمفهومي "النص" و"الخطاب"؛ ذلك أن "الخطاب" في التراث العربي الأصولي خاصة هو كلّ كلام موجه نحو الغير للإفهام بينما "النص" هو كلام يحتمل معنى واحدًا فقط.

أما الاتجاه الثاني فيناقض الأول، ويرى أن النص أعم من الخطاب، وأشمل؛ فبينما لا يكون الخطاب إلا منطوقًا يمكن أن يكون النص مكتوبًا، أو منطوقًا، فسعيد يقطين مثلا يربط الخطاب بالمظهر النحوي والنص بالمظهر الدلالي، ويرى أن النص هو وحدة معقدة من الخطاب إذ لا يفهم منه مجرد الكتابة فحسب وإنما يفهم منه عملية إنتاج الخطاب في عمل محدد[1]

أما الاتجاه الثالث فيقوم على أن "النص، والخطاب شيء واحد"[2]، فأغلب البنيويين لا يضعون حدودًا فارقة بينهما؛ فهم يركزون على البعد النحوي، ولا يولون اهتمامًا للبعد الدلالي، ويجعلون لهما مفهوما واحدا، إذ يقول محمد الجابري في هذا الشأن: "النص رسالة من الكاتب إلى القارئ، فهو خطاب..."[3]

خلاصة القول أن أكثر الدراسات النصية ترادف بين النص، والخطاب تارة، وتقابل بينهما تارة أخرى ويرجع هذا التذبذب إلى التفاوت، والاختلاف بين المدارس اللسانية في تبني أحد المصطلحين وتفضيله على الآخر، أو تبنيهما معا، ومما تجدر الإشارة إليه أن بعض اللغويين العرب حين يفرقون بين النص والخطاب فهم إنما يفعلون ذلك نظريا، أما عمليا فكثيرا ما يرادفون بين المصطلحين لذلك يشيع في الكتابات العربية استعمال المصطلحين معا، ووضع خط مائل بينهما (نص/خطاب)[4]

[1] Cf. E.barbotin. Qu"est-ce qu"un texte !librairie. Jcorti. 1975 paris.P72

[2] سعيد يقطين، تحليل الخطاب الروائي، مرجع سابق،ص 16

[3] محمد عابد الجابري: تحليل الخطاب العربي المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، ليبيا، ط3، 1999، ص10

[4] ينظر: محمود عكاشة: تحليل النص، دراسة الروابط النصية في ضوء علم اللغة النصي، مكتبة ناشرون ، بيروت، ط1، 2014 ص13-14

IV. من لسانيات الجملة إلى لسانيات النص

يُجمع اللسانيون على أن الهدف المتوخّى من الدرس اللساني هو استجلاء الملكة اللسانية التي تتميز بها الكائنات البشرية؛ أي استكشاف خصائص اللغة الطبيعية، ووصفها، وتفسيرها الوصفَ، والتفسير الملائمين غير أنهم لم يجمعوا على المُعطى اللغوي الذي يمكن أن يمثل لتلك الملكة، وتلك الخصائص فانقسموا إزاء ذلك إلى قسمين: قسم يقول بكفاية الجملة في التمثيل لخصائص اللغة الطبيعية باعتبارها أكبر وحدة قابلة للوصف كما يرى (بلومفيلد)[1]، وقسم يرى أن النص هو المعطى اللغوي الحقيقي الذي يمكن أن يضطلع بهذه المهمة[2]، ونتج عن هذا الانقسام نمطان من اللسانيات؛ لسانيات الجملة ولسانيات النص*

إن الدراسات اللغوية ولعصور طويلة لم تتجاوز حدود الجملة في التحليل اللغوي تاركة تحليل النصّ للبلاغة، والأسلوبيّة، وهذا ما أثرى التراث اللغوي الذي شكّل حصيلة جوهرية أمدّت الوصف اللغوي للنص بمفاهيم، وأدوات لا يمكن الاستغناء عنها، لكنّ إطار "لسانيات النص" ومبادئه يُلزم البحث عن نماذج أشمل، وطرق وصف مغايرة قادرة على استيعاب ذلك التحوّل، وتقديم محاولات جديدة لتحقيق الكفاية الوصفيةّ، والتحليليّة لذلك يرى أصحاب القسم الثاني أن ضرورة النظر إلى النص جاءت نتيجة سببين أساسيين[3]؛ أحدهما وجود تعابير فوق مستوى الجملة لا يمكن تأويلها موضعيا في الجملة، بل لابدَّ من النظر إليها في ضوء الجمل الأخرى (النص)، وثانيهما أن الكلام المكوّن من أكثر من جملة لا يمكن اختزال تأويله بتأويل الجمل المتتابعة المكوِّنة له، وقد دفعت هاتان الملاحظتان اللسانيين إلى توسيع مجال

---

[1] ينظر: سعيد يقطين، تحليل الخطاب الروائي، مرجع سابق، ص 15

[2] ينظر: فرانسوا راستيي، فنون النص وعلومه، مرجع سابق ، ص31

* نحو النص، وعلم النص، ولسانيات النص ترجمات عربية متشابكة لمصطلحات لسانية غربية متقاربة، ينظر في ذلك: خليل بن ياسر البطاشي: الترابط النصي في ضوءالتحليل اللساني للخطاب، دار جرير للنشر والتوزيع، ط1، 2009، ص31

[3] ينظر: آن رويول وجاك موشلار: التداولية اليوم علم جديد في التواصل، ترجمة: سيف الدين دغفوس، المنظمة العربية للترجمة بيروت، ط1، 2003، ص 204

اللسانيات ليضم وحدة جديدة تسمى "النص" تُضاف إلى الوحدات اللسانية المعروفة[1]

يرى اللسانيون أنه كما تتوافر كل وحدة من الوحدات اللسانية المعروفة على خصائص تنفرد بها وهي خصائص لا تُختزل في مجموع خصائص الوحدات الأدنى التي تكوّنها فإن النص يمكن أن يُعدّ وحدة أيضاً لها خصائصها الذاتية التي لا تُختزل في الجمل التي تكوّنه، فخصائص النص قد تمكننا من تأويل التعابير اللغوية حين يتعذر هذا التأويل موضعيا لذلك آمن اللسانيون بأن الظواهر النصية لا تختزل في تركيب ظواهر تدخل في مستوى الجملة، فليس النص حاصل جمع للجمل التي تكونه[2]، سواء على مستوى التأويل أو الإنتاج، بل "إنه كيان قائم بذاته، وظاهرة طبيعية تتطلب تحليلا مخصوصا"[3]

إن اللسانيات النصية لا تطرح نفسها باعتبارها نظرية في الجملة* تمتد إلى النص، ولكن باعتبارها لسانيات خاصة، ومتجاوزة تفي بتناسق النصوص، وانسجامها...، فهي تدرس اللغة في الاستعمال وتحاول الوقوف عند كل الوسائل التي من شأنها الإسهام في صياغة الشكل، والمعنى النصيين، فنظرية اللغة هي نظرية النص[4]

ظلّ البحث اللغوي عاجزا على تخطي حدود الجملة حتى جاءت " لسانيات النص" لترصد العلائق المختلفة التي تضم الجمل بعضها إلى بعض، وتصبو لفهم أوجه الترابط الجملي حيث يسعى هذا العلم لتوضيح علاقة الجملة بالأخرى في إطار وحدة أكبر هي النص دون إلغاء الجملة ونحوها لأن الصلة بينهما وثيقة؛ فقد ذكر (بحيري) أن "الجملة تدخل في إطار لسانيات النص ما دامت معالجة الجملة/النص لا تقتصر على الجانب التركيبي، وإنما تتعداه بإدراج الجانبين الدلالي والمقامي"[5] حيث يُنظر إلى النصّ مهما

---

[1] ينظر: جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة واللسانيات النصية، مرجع سابق، ص66

[2] ينظر: جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة واللسانيات النصية، مرجع سابق، ص66

[3] آن رويول وجاك موشلار ، التداولية اليوم، مرجع سابق، ص 207

[4] ينظر: فرانسوا راستي، فنون النص وعلومه، مرجع سابق ، ص89

* لم يتفق اللغويون على تحديد مفهوم موحد للجملة، ومازالت هناك معايير مختلفة لجملية الجملة بين إسناد، وإفادة، وجمع بينهما ينظر: فاضل سالح السامرائي: الجملة العربية تأليفها وأقسامها، دار الفكر، الأردن، ط2، 2007

[5] جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة واللسانيات النصية، مرجع سابق، ص 69

صغر حجمه على أنّه وحدة كلية مترابطة الأجزاء، أو بنية معقدة متشابكة مكتفية بذاتها دلاليّا يتحقق التماسك، والائتلاف بين عناصرها المضمونية، أو الترابط بين عناصرها الشكليّة

إن المختصين في أغلب تحليلاتهم أخذوا الجملة، وأجزاءها بعين الاعتبار، ومنه نستخلص أنّ لسانيّات النصّ لم تهمل لسانيّات الجملة، ولم تنفصل عنها وإنما تأسّست لأنها لم تعد تكفي لاشباع حاجة المحلل اللغوي[1]، بل "انتهت إلى أبعد من ذلك حين اهتمت بالجانب الدلالي التداولي متمثلا في تحديد أوجه الاتصال وشروطه وقواعده، وخواصه وآثاره، وأشكال التفاعل وعوامله، ومظاهره وعلاقته بالنصّية ومعاييرها..."[2]، وهذا ما جعل لسانيّات النّصّ تتسم بالتداخل المعرفي مع علوم لغوية، كما تتفاعل مع علوم غير لغوية من حيث كون هذه العلوم تتناول بوجه أو بآخر الفرد المتكلم المبدع[3]

إن الانتقال إلى مستوى النص في الدرس اللساني وجد من المسوغات ما يكفيه لتجاوز مواضع القصور التي شُخّصت في النظريات اللسانية المختلفة، فكان هذا الانتقال بمثابة المعالجة اللسانية لمواضع القصور تلك، فهي ثمرة تطور البحث اللساني الدائم، والنقد المستمر لنظرياته للوصول إلى أنموذج لساني أكثر شمولية، وكفاية لدراسة اللغة نصيا؛ فالنص هو العلامة اللغوية الأصلية[4]

إن النص إذن ليس وحدة نحوية كالجملة، أو مجرد مجموع جمل، أو حتى جملة كبرى، "إنما هو وحدة دلالية من نوع مختلف، وحدة لها معنى في السياق، والفهم الحق للظاهرة اللسانية يوجب دراسة اللغة دراسة نصية، لا باجتزاء نماذج منها، وتهميش دراسة المعنى كما ظهر في اللسانيات البلومفيلدية أول أمرها، فدراسة النصوص هي دراسة للمادة الطبيعية التي توصلنا إلى فهم أمثل للظاهرة اللغوية لأن الناس لا تنطق، ولا تكتب جملا ،أو تتابعا من الجمل[5]

---

[1] ينظر: صبحي إبراهيم الفقي، علم اللّغة النصي، مرجع سابق ، ص49

[2] اتجاهات لغوية معاصرة في تحليل النّصّ، مرجع سابق ص133

[3] ينظر: فان دايك، النصّ والسياق: استقصاء البحث في الخطاب الدلالي التداولي، ترجمة عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق،المغرب 2013 ص 31

[4] ينظر: هشام القلفاط، وآخرون: مقالات في تحليل الخطاب، جامعة منوبة، تونس 2002، ص 54

[5] ينظر: جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة واللسانيات النصية، مرجع سابق، ص 68.

إن اللسانيات النصية لا تقدم نحوا معياريا كالذي وضعه علماء العربية القدامى، بل تتفاعل مع النصوص التي تستوفي مقوماتها النصية لذلك فمحلل النص لا يرمي إلى "وضع قواعد صارمة، وإنما إلى تتبع مظهر خطابي معين للوقوف على درجة تكراره من أجل صياغة اطراده باعتبار أن معطياته خاضعة للسياق وأغراض المتكلمين، واستجابة المستمعين[1]، "فالكيان اللغويّ المتعدّد المستويات المؤهل للتحليل لابدّ أن يكون هو النصّ، لا الجملة القاصرة على أن تكون حدثا تواصليّا مكتفيّا بذاته"[2]

٧. تطور لسانيات النص

لسانيات النص ليست بدعا في الدراسات اللغوية الحديثة، ولم تولد من العدم، بل مهدت لها دراسات لغوية سابقة حتى أن بعض الباحثين يعود بها إلى العهد اليوناني، ويربط بينها وبين مقولات (أرسطو)، فيما يرى آخرون أنها ترتبط ارتباطا وثيقا بالبلاغة؛ لأن الأولى تضع في الاعتبار مستويات القراء وأحوالهم النفسية، والاجتماعية، وأشكال التواصل، وغيرها من المبادئ التي تقوم عليها لسانيات النص رغم اعتراض البعض على ذلك.

بقي أن نشير إلى أن الباحثين لم يتفقوا على نسبة هذا العلم إلى فرد بعينه، أو مدرسة بذاتها بسبب تعدد مناهجه، واتخاده مسارات متباينة في بلدان مختلفة[3]، فمن الباحثين من يؤرخ لبداية لسانيّات النّصّ بالأعمال المبكرة لـ(H Weil) سنة 1887م الذّي بيّن أهمية العلاقات بين الأفكار إلى جانب التّركيب، لكن باحثين آخرين يشيرون إلى أنّ بداية البحث النّصّيّ ترجع إلى أطروحة "Nye" عام 1912م التي بحثت التّكرار بناءً على أسس نصّية بوصفها إشارات وأشكالا محدّدة العلاقات[4]، ولكن ممّا لا خلاف فيه بين علماء لسانيّات النّصّ أنّ الانطلاقة الحقيقية لهذا العلم تبدأ بأعمال (زيلج هاريس Zelling Harris) -تلميذ بلومفيلد، وأستاذ تشومسكي- بداية السّتينيات من القرن العشرين كمنهج لسانيّ يُعنى بدراسة النصّ حين

[1] ينظر: براون ويول، تحليل الخطاب، مرجع سابق، ص 27-28

[2] محمد الشاوش، أصول تحليل الخطاب، مرجع سابق، ص76

[3] ينظر: خليل بن ياسر البطاشي: الترابط النصي، مرجع سابق، ص43

[4] ينظر: سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، ، مرجع سابق، ص18

قدم عام 1952م منهجاً لتحليل الخطاب المتماسك بنوعيه الملفوظ والمكتوب والموسوم بـ"تحليل الخطاب Analyse du discours" اهتم فيه بتوزيع العناصر اللغوية في النصوص[1]

أما في الدرس اللغوي العربي فقد دخلت لسانيات النص إلى الثقافة العربية عن طريق الترجمة؛ إذ سيطر نحو الجملة على مجمل التفكير اللساني العربي ردحا من الزمن، ولم تعرف اللسانيات العربية كتابة نصية قبل العام 1988م متمثلة بالأطروحة الجامعية التي أنجزها محمد خطابي بعنوان "مظاهر انسجام الخطاب"، والتي طبعت كتابا عام 1991 بعنوان (لسانيات النص؛ مدخل إلى انسجام الخطاب)

VI. جذور لسانيات النص في الموروث العربي

يجد القارئ في كثير من المؤلفات اللسانية العربية الحديثة رغبة واضحة في ربط النظريات اللسانية الغربية المعاصرة بالتصورات اللغوية العربية القديمة، وقد يكون السب في ذلك رغبة لسانيينا في جعل القارئ العربي يستأنس باللسانيات في ضوء ما لديه من تصورات لغوية قديمة، كما يعد الربط بين القديم، والحديث منهجا قويما لدراسة الفكر الإنساني عامة، واللغوي خاصة؛ فإهدار أربعة عشر قرنا من النتاج اللساني المتميز أمر في غاية الاجحاف[2].

"إن البحث في التراث العربي عن جذورٍ للسانيات النص انطلق لدى بعض المختصين من القول بقدرة بعض المفاهيم النظرية المتناثرة في النحو العربي على استيعاب النص، ومفاهيمه"[3]، في مقدمة تلك المفاهيم "التركيب"؛ إذ يقول الجرجاني: "الألفاظ المفردة لم توضع لتعرف معانيها في أنفسها، ولكن لأن يضم بعضها إلى بعض"[4]، ويضيف السكاكي: "الغرض الأصلي من وضع الكلم هو التركيب"[5]، ولايخفى ما في التركيب من إشارة إلى التوسع في الجملة، والعبارة بغرض تحقيق المراد من الكلام، تليها "نظرية النظم" التي أسسها عبد

[1] ينظر: صبحي إبراهيم الفقي، علم اللّغة النصّي، مرجع سابق ، ص23

[2] ينظر: صبحي إبراهيم الفقي، علم اللّغة النّصّيّ بين النّظريّة والتّطبيق، مرجع سابق ، ص83

[3] جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة واللسانيات النصية، مرجع سابق، ص71

[4] عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، دار الكتاب العربي بيروت، ط: 1. 2000، ص 72

[5] يوسف بن محمد، السكاكي: مفتاح العلوم، حققه عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2000، ص273

القاهر الجرجاني حيث يصرح: "واعلم أن ليس النظم إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو، وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نُهجت، فلا تزيغ عنها"[1]، فهذا الترتيب لم يكن وليد الصدفة، وإنما هو رؤية واعية للأصول المتحكمة في نظم الجملة، وفي نظم ما يتجاوزها من تراكيب، وفي هذا الكلام أفضل تخطيط وأحسن تصنيف لما أصبح يُسمى بنحو النص ومسائله

نجد بعد ذلك "العطف" الذي يعد أكثر المباحث التراثية قربا إلى لسانيات النص، والحديث عن "العطف" هنا، يستدعي بالضرورة الحديث عن ظاهرتي "الوصل، والفصل"؛ فالجرجاني يضع مبدأ عاما يحكم به "العطف"، فلا يُتصور إشراك بين شيئين حتى يكون هناك معنى يقع ذلك الإشراك فيه [2] ومثلما يؤثر المعنى في تمييز العلاقة بين الجملتين المعطوفة، والمعطوفة عليها فقد يفرض نمطا من الترابط لا يكون للرابط اللفظي (حرف العطف) معه مكان، وهو ما يُسمى في البلاغة العربية بـ "الفصل"؛ أي وجود علاقة خفية تربط بين الجمل كنقصان المعنى مثلا، أو كأن يكون الكلام السابق غير وافٍ بتمام المراد، أو كغير الوافي، فيعيده المتكلم بنظم أوفى منه على نية استئناف القصد إلى المراد، ثم نجد "التمثيل أو التشبيه" حتى إن التشبيه كلما كان أوغل في كونه عقليا محضا كانت الحاجة إلى الجملة أكثر[3]

إن النظرة الشمولية إلى النص التي برزت في البلاغة العربية تستحق الذكر، والاشادة؛ حيث نجد (الباقلاني) مثلا يُفرط في التأكيد على النظرة الشمولية للقرآن الكريم، فيدعي أن خصائص الرشاقة والأسلوب التي تتكرر في القرآن الكريم كله حيثما أنعمنا النظر هي سبب الإعجاز، ومصدره، وليس الإعلام بغيب[4]، فالنظرة الشمولية تلك تمكن القارئ من الوقوف على جماليات النص القرآني المقدس

[1] عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، مرجع سابق، ص 81

[2] ينظر: إبراهيم محمود خليل: في اللسانيات ونحو النص، الطبعة، الطبعة 2، دار الميسرة، 2009، ص 224وما بعدها.

[3] ينظر: محمد خطابي: لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، ط1، 1999، مرجع سابق، ص 126

[4] ينظر: إبراهيم خليل، الأسلوبية ونظرية النص، مرجع سابق، ص55

أما (ابن الأثير) فقد أنكر ما ذهب إليه الجمهور من البلاغيين من حيث أن البيت الشعري يجب أن يكون مستقلاً استقلال كليا عن غيره من أبيات القصيدة، وأنكر ما عابه النقاد على الشعراء من تضمين* وذهب إلى القول بأن علاقة البيت بالبيت كعلاقة الفقرة بالفقرة من النثر؛ فكما أنه يجوز أن يصل الناثر الفقرة بالفقرة دون أن يعد ذلك عيباً في نثره، فكذلك الشاعر؛ فالقصيدة كالسبيكة الواحدة لا يستطيع كائن من كان أن يرى خلوها من وحدتها العضوية التي ينشُدها الكاتب المبدع، وتعين القارئ على التفاعل مع النص تفاعلا يجعله يقف على مزاياه المتمثلة في اتساقه جمله، وانسجام معانيه

ينفرد (حازم القرطاجني) بنظرة أكثر شمولية للنص، فهو أول من قسم القصيدة العربية إلى "فصول" زاعما أن لها أحكاماً في البناء وأدرك الصلة الرابطة بين مطلع القصيدة، وآخرها -وهو ما سماه بالمقطع- الذي يحمل في ثناياه الانطباع الأخير، والنهائي عن القصيدة[1]، ويستغرب نظرة المختصين إلى التضمين، إضافة إلى ما عُرف في علوم القرآن الكريم بعلم المناسبة ومنهج تفسير القرآن بالقرآن فهما رافدان أساسيان في تأسيس توجه بحثي يقترب من مفهوم الانسجام الذي أسست له لسانيات النص.

نخلص من ذلك كله أن العرب القدامى قد عرفوا النص ضمنيا كمفهوم، وأدركوا دوره في المعنى رغم أنهم لم يعرفوا في تاريخهم ممارسة نصية كما عرفوها مع القرآن الكريم.

* التضمين: فِي العَرُوضِ: هو تَعَلُّقُ قَافِيَةِ بَيْتٍ بِالبَيْتِ الَّذِي يَلِيهِ، وهوعيب عند القدماء، ينظر: جبور عبد النور: المعجم الأدبي، دار العلم للملايين، بيروت، ط2، 1982، ص 70

[1] ينظر: إبراهيم خليل، الأسلوبية ونظرية النص، مرجع سابق، ص55-56.

VII.المقاربة النصية والتدريس وفقها

1. المقاربة النصية:

أ- لغة: يرجع مدلول مصطلح (المقاربة) في اللّغة إلى الدّنو والاقتراب مع السّداد، وملامسة الحقّ يقال: "قَرُبَ الشيءُ بالضم، يَقْرُبُ، قُرْباً، وقُرْباناً، وقِرْباناً: أَي دَنا فهو قريبٌ"[1]، و"القُرْبُ نقيضُ البُعْدِ"[2]، وقارب فلان فلانا إذا داناه، وقارب الشيء إذا صدق وترك الغلو، وقاربه مقاربة بمعنى حادثه بكلام حسن[3] وبإعادتنا تركيب اللفظ للازمته (المقاربة النصية) نستطيع القول بأنها تعني بصورة إيحائية الدنو من النص، والصدق في التعاطي معه؛ أي قرب المتعلّم من النّصّ، وملامسته من حيث قراءته، وفهمه وتحليله، ومحاكاته في إنتاج نصوص مماثلة... بعيدا عن الحكم المسبق عليه[4]

ب- اصطلاحا: تعني المقاربة في تعليمية اللغة "مجموعة المساعي، والأساليب الموظفة للوصول إلى هدف معين"[5]، فالمقاربة تشير إلى مجموع التّصوّرات، والمبادئ، والاستراتيجيات الّتي يتم من خلالها تصّور منهاج دراسيّ، وتخطيطه، وتقييمه، أما تربويا فتعني "المقاربة " كيفية دراسة مشكل، أو معالجته، أو بلوغ غاية وترتكز كلّ مقاربة على استراتيجية عمل؛ سواء من النّاحية النّظريّة، أو التّطبيقيّة، وأما المقاربة النصية فهي مقاربة تنظر إلى اللغة باعتبارها نظاما نسقيا شموليا، متخذة النصّ موضوعا للدراسة اللغوية كونه يمثل البنية الكبرى التي تفسر النص، أو الخطاب[6]، والتي تظهر فيها كل مستويات اللّغة؛ الصوتية والصرفية، والتركيبية، والدلالية، والبلاغية [7]، وبهذا يصبح النص المنطوق، أو المكتوب محور للتعلمات اللغوية، ومن خلاله تنمى كفاءات ميادين اللغة الأربعة؛ الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، ويتم

---

[1] شوقي ضيف وآخرون، المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص423

[2] الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية، مرجع سابق، ص 925

[3] ينظر: الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط أفريل 2016، ص09

[4] ينظر: نفس المرجع، ص09

[5] نفس المرجع، ص07

[6] ينظر: صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي، مرجع سابق ، ص59

[7] ينظر: عصام نورالدين: علم وظائف الأصوات اللغوية: الفنولوجيا، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1، 19992، ص17

تناول النّصّ على مستويي الانسجام، والاتساق[1]، وبعودتنا إلى مدلول مصطلح "المقاربة النصية" في عرف الاستعمال النصوصي نجد أنه يقابل بمصطلح آخر هو الدراسة اللغوية للنص، أو "لسانيات النص" فهي كتقنية في تعليميّة اللغة تعني أن يكون النصّ محور جميع التعلّمات، ومحور النشاطات، والدروس الداعمة من نحو، وصرف، وبلاغة ... وإنجاز هذه النشاطات التّعليميّة يتم بواسطة النص نفسه، ويكون هو الإطار العام لاكتساب المتعلّمين مختلف المهارات اللغوية[2]

2. التدريس وفق المقاربة النصية: إن المقاربة النصية L'approche textuelle اختيار منهجي يتناول النصوص بأسلوب متكامل يرمي إلى الوصول إلى المستوى النصي الذي نقف فيه على مفهوم لسانيات النص، وما يمثله من معايير لغوية تتحكم في بناء النص دون أن تقصد لذاتها، بل ليُدرك بها نظام اللغة، والدور الذي تؤديه قوانينه، فلسانيات النص وسيلة لفهم النص، وإدراك تماسكه، وتسلسل أفكاره وأساليب التعبير، والتواصل فيه.

تجسيدا للمقاربة النصية التي تُعدّ اختيارا بيداغوجيا يقتضي الربط بين التلقي، والإنتاج، وبالتالي النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما كليا ينبغي إدراكه في شموليته توجب تنفيذ الأنشطة الأساسية في اللغة العربية وفق منظور تكاملي يعتمد على استثمار الموارد اللغوية المختلفة قصد إدماج المتعلم لها واستغلالها في إنتاجاته المنطوقة، والمكتوبة، ومن هذا المنطلق يدلي المنهاج بمجموعة من التوصيات المتصلة بتنفيذ النشاطات الأساسية في اللغة العربية، من خلال اعتماد المقطع التعلمي الذي يعدّ اللبنة الأساسية في سيرورة التعلمات، فهو يساعد المتعلم على الإسهام في بناء تعلمانه بنفسه انطلاقا من عمليتي الملاحظة، والاستكشاف[3]

[1] ينظر: حسين شلوف، وآخرون: دليل استعمال كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، منشورات الشهاب، 2019 ص88

[2] ينظر: الوثيقة المرافقة، مرجع سابق، ص121-122

[3] ينظر: مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2018، ص 18

تمكّن المقاربة النصية المتعلم من دراسة النص دراسة شاملة في مختلف المجالات، كما تجعله يتفتح على مبادئ النقد، وإبداء الرأي، فيُربى على استخدام العقل في تقدير الأمور، والحكم على الأشياء وينمى لديه الميل إلى التعبير، والتواصل الشفهي، والكتابي، فيتمكن من الإفصاح عن أفكاره، ومشاعره ويتفاعل مع الآخرين بصورة إيجابية تجعله يتولى بنفسه عملية التعلم، ويشارك في تكوين نفسه؛ فيحاور، ويناقش ويطلب الكلمة، ويصغي إلى غيره، ويتنافس في بذل الجهد، ويتعاون مع أقرانه في مجموعات تثري رصيده المعرفي، وتعزز خبرته السابقة بإضافة تعلمات جديدة توسع دائرة معارفه، وتنبهه إلى أن اللغة وحدة متكاملة مترابطة في فروعها، وأنشطتها، فتعزز ثقة المتعلم بنفسه[1]

[1] ينظر: الوثيقة المرافقة، مرجع سابق، ص123

المبحث الثاني: التعليمية

I. مفهوم التعليمية

II. موضوع التعليمية

III. تطور مصطلح التعليمية

IV. علاقة التّعليميّة باللسانيات

V. عناصر العملية التعليمية

توطئة:

لقد حظي تعليم اللّغة باهتمام كبير من لدن اللغويّين، وعلماءالتربية، وعلماء النفس والاجتماع...، وكان نتيجة هذا الاهتمام أن تطوّر تعليم، وتعلم اللغة، وتبلور شيئا فشيئا حتى أصبح عِلما مستقلا قائما بذاته له مواضيعه، ومجالاته، وتفريعاته، وبدأ التركيز على تمكين المتعلم من التفكير الفعال وحل المشكلات لجعله فردا نشطا في الفعل التربوي، وتطورت بذلك مسيرة هذا الفن، وتتغيرت تبعا لهذا التطور تسميات؛ فمن البيداغوجيا إلى التربية العامة، ومنها إلى الخاصة، ثم علوم التربية، وصولا إلى مصطلح "التّعليميّة".

لقد جعلت التّعليميّة من المتعلم محور اهتمامها، فركّزت على نشاطه لتسهيل عملية تعلّمه؛ فانتقل التلميذ معها من آلة جامدة سلبية تتلقي المعلومات، ثم يعيد اجترارها إلى فرد إيجابي مشارك في عمليات التعلم؛ فالجهود المكثّفة التّي بذلت في ميدان التّعليمية منذ عقود بغية تحسين الفعل التّعلميّ انتهت إلى ضرورة فهم العملية (التّعليميّة/التّعلّميّة)، وإلى معرفة حقّة بقطبيها الرئيسيين؛ (المعلّم، والمتعلّم) والعلاقة التي تربط كلّا بغيره.

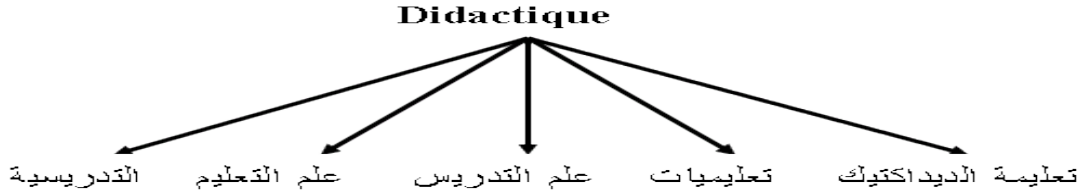
إن مجتمع المعرفة الذي نحن فيه الآن يتطلب التحرك السريع نحو إيجاد بيئة تعليمية قادرة على تحقيق متطلبات الجودة الشاملة، والتميز ، والملاءمة مع متطلبات العصر الراهن ومستجداته، وهذا لا يتم إلا من خلال تحويل المؤسسات التعليمية إلى مراكز إنتاجية إبداعية بما توفره من بيئة تعليمية تفاعلية تجذب اهتمام المتعلم، وتنمي لديه مهارات التفكير، والحصول على المعرفة؛ فعلى المدرسة إذن إعادة هندسة عملياتها، وتحسين منهجياتها لرفع كفاءة المتعلم، وجعله قادرا على مواجهة مشكلاته، والتفاعل معها في موقف تعليمي قوامه الظروف الملائمة التي يوفرها المعلم لتلاميذه من أجل تغيير سلوكاتهم بما يحقق أهداف المجتمع.

I. مفهوم التعليمية

أ- لغة: جاء في القاموس المحيط " عَلِمَه كسَمِعَه علما بالكسر: عرفه...، وتعلّم الأمر: أتقنه...، وعالمه كناصره: غلبه علما"[1]، فمعاني الفعل (علم) تدور حول المعرفة، والاتقان وهي معان قريبة من قضايا التعليم، أما كلمة التعليمية فهي مشتقة من الفعل المزيد(علّم)، مصدره تعليم، وتعني وضع علامة، أو سمة من السمات لتدل على الشيء، وتنوه به، وتغني عن إحضاره إلى مرآة العين، والتعليمية بهذه الصيغة [مصدر صناعي] من الاشتقاقات المعاصرة التي فرضتها الحاجة، وتستعمل للدلالة على الخصائص والمميزات الموجودة في المصدر الأصلي[التعليم]، ومنهاج تعليمي: منهاج لتلقين المعارف والمهارات، والمناهج التعليمية، ويعني كل ما يهدف إلى التثقيف، وما له علاقة بالتعليم.[2]

أما في الثقافة الغربية، فيرجع الأصل اللغوي لمصطلح "Didactique ديداكتيك" إلى الكلمة اليونانيّة "Didaktikos ديداكتيكوس" المنحدرة من الأصل"Didaskeinn ديداسكن" الذي يدل على فعل التكوين، والتعلم"Enseignement"، وكانت تطلق على ضرب من الشّعر يتناول بالشرح معارف علميّة أو تقنية[3]، وهو شبيه بالشعر التعليمي عندنا يهدف إلى تسهيل التعلم عن طريق حفظ المعلومات المنظومة شعرا ليكون المتعلم قادرا على استيعابها، والاستشهاد بها عند الضرورة، وظل هذا اللفظ متداولا في قواميس اللغة اللاتينية، والفرنسية، وغيرها ليشير إلى كل ما له علاقة بالتعليم[4].

ونجد في اللّغة العربيّة عدّة مصطلحات مقابلة للمصطلح"Didactique "، غير أنّ المصطلح الذي شاع استعماله أكثر من غيره هو مصطلح [التعليميّة] لذلك آثرنا استعماله، ودراسة عناصره في بحثنا هذا



[1] الفيروز آبادي، القاموس المحيط، مرجع سابق، ص1136

[2] ينظر: أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مجلد علوم التربية، الرباط، 2006، ص: 140

[3] Jean Maurice Posier : la didactique du français, presse universitaire de France, 1ere Ed, France, 2002.p193

[4] ينظر: محمد الدريج وآخرون: معجم مصطلحات المناهج، وطرق التدريس، المنظمة العربية للتربية والثقافة، الرباط، 2011، ص140

ب- **اصطلاحا:** غدت التّعليميّة LA Didactique حديثا علما قائما بذاته تهتم بكل عناصر العملية (التعليمية/التعلّمية) ويتعلق موضوعها بالتخطيط للوضعية البيداغوجية، وكيفية مراقبتها، وتعديلها عند الضرورة، عرفها (سميث أب Smith AB)على أنها " فرع من فروع التربية موضوعها خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية، ومواضيعها، ووسائطها، ووسائلها، وكل ذلك في إطار وضعية بيداغوجية"[1]، وقال (ريتشلين REUCHLIN): "إنها مجموع الطرائق، والتقنيات، والوسائل التي تساعد على تدريس مادة معينة"[2]، وسانده (ميلاري Millary) في أنها "مجموعة طرق وأساليب وتقنيات للتعليم، أما (ميشال ديفغاي M.devegay) فيرى أن "الديداكتيك يهتم بدراسة التفاعلات التي تربط بين كل من المعلم والمتعلم، والمعرفة داخل مجال مفاهيمي معين قصد تسهيل عملية تملك المعرفة من قبل المتعلمين"[3] فالتعليميّة إشكاليّة دينامية تتضمّن تأمّلا، وتفكيراً في طبيعة المادة الدّراسيّة وكذا في طبيعة وغايات تدريسها، وإعداد فرضياتها انطلاقاً من المعطيات المتجدّدة والمتنوّعة باستمرار... إضافةً إلى كونها دراسة نظرية، وتطبيقية للفعل البيداغوجيّ، المتعلّق بتدريس المادة التّعليميّة.

أما في الثقافة العربية فيعرفها [الدريج] بقوله "هي الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلم قصد بلوغ الأهداف المنشودة"[4]ويقول [أنطوان صياح]: "إنها علم يهتم بمحتوى التّدريس من حيث انتخاب المعارف الواجب تدريسها، ومعرفة طبيعتها وتنظيمها وبعلاقات المتعلّمين بهذه المعارف من حيث التّحفيز، والأساليب، والاستراتيجيات الفاعلة لاكتسابها وبنائها وتوظيفها في الحياة"[5]

[1] أنطوان صياح: تعلّميّة اللّغة العربيّة، ط 1، دار النهضة العربيّة، بيروت، لبنان، 2006 م، ص62

[2] فريدة شنان: مصطفى هجرسي، المعجم التربوي، تصحيح وتنقيح: عثمان آيت مهدي، الجزائر، سعيدة، 2009، ص44

[3] محمد الدريج وآخرون: معجم مصطلحات المناهج، وطرق التدريس، مرجع سابق، ص 10

[4] نفس المرجع، ص 100

[5] أنطوان صياح، تعلّميّة اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص 53

II. موضوع التعليمية:

نظراً لكون التّعليميّة عملية تفاعليّة، وديناميّة منظّمة، وكونها علماً تعنى بأقطاب تؤثّر، وتتأثّر فيما بينها، وتتجدد باستمرار نتيجة تجدّد الظّروف، والأهداف، والحياة فإنّ التخصّص في مجال التّعليميّة يمكن أن يشمل عدة اهتمامات لا تنحصر في المادة وحدها، وإنّما تمتدّ لتشمل كلّ ما يتعلّق بالعملية (التعليمية/التعلّمية) في مختلف أبعادها ومساراتها، وأهدافها وعناصرها المكوّنة لنظام التّعليم والتّعلّم في ترابط، وتناسق، وانسجام، وبناءً على ذلك يتبيّن أنّ مجالات البحث في التّعليميّة متعدّدة منها: المعلّم المتعلم، الأهداف التّعليميّة، المحتويات، الطّرائق التّعليميّة، والتّقويم... [1]، فباختصار يمكن حصر أهم موضوع التّعليميّة في الأسئلة الآتية:

- ✓ من نعلّم؟ ..... العيّنات المستهدفة
- ✓ ماذا نعلّم؟ ..... المحتويات
- ✓ كيف نعلّم؟ .....النّظريّات، الطّرائق، المنهجيّات
- ✓ لماذا نعلّم؟ ..... الأهداف والكفاءات المتوخّاة.

حين نتحدث عن تعليم اللغة، وتعلّمها يجب ألا ينصرف ذهننا إلى بساطة القضية، فهذا الميدان يشتمل على عدد كبير من التخصصات مثل اكتساب اللغة، وتعلّمها، والدراسات التقابلية بين اللغات وتحليل الأخطاء اللغوية، وغيرها؛ فالتعلّم عملية دينامكية قائمة أساسا على ما يقدم للمتعلم من معارف ومعلومات، ومهارات، وعلى ما يقوم به المتعلم نفسه من أجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها وتحسينها باستمرار[2]، لأن تعليم اللغة ليس معناه حشو ذاكرة المتعلم بقواعد، وقوانين ثابتة للغة معينة، وإنّما يجب

[1] ينظر: الوثيقة الرافقة، مرجع سابق، ص17

[2] ينظر: حمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية؛حقل تعليمية اللغات، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص 139

أن نجعل المتعلم يشارك، ويتفاعل إيجابيا مع المادة التعليمية؛ فالمعرفة كما يقول [نورمان ماكنزي" Norman McKenzie]: "هي تكوين طرائق وأساليب وليست اختزان معلومات"[1]

III. تطور مصطلح التعليمية:

ارتبطت التعليمية بمصطلح أقدم هو البيداغوجيا التي تتكون في الأصل اليوناني من كلمتين PEDA وتعني الطفل، وAGOGE وتعني القيادة، والتوجيه، وكان يعني تهذيب الطفل، وتأديبه حيث عرّفت البيداغوجيا بأنها "نشاط يتكون من مجموع الممارسات، والأفعال التي ينجزها كل من المعلم والمتعلمين داخل الفصل"[2]

أما "التعليمية" فهي مصطلح حديث نسبيا ظهر، واستعمل أول مرة عام 1613 في بحث حول النشاطات التعليمية للتربية من قبل (كشوف هيلفج K. Helwig)، و(راتيش w .Ratich) بعنوان "تقرير مختصر في الديداكتيكا عند راتيش"، وقد استخدما هذا المصطلح كمرادف لفن التعليم وكانت تعني عندهما نوعا من المعارف التطبيقية، والخبرات، وفي عام 1657 استخدم (أجان أموس كومنيروس Jean Amos Comenius) هذا المصطلح بنفس المعنى في كتابه (التعليمية الكبيرة) على أنها فن للتعليم[3]

استمر مفهوم "التعليمية" كفن للتعليم إلى أوائل القرن 19 حين ظهر الفيلسوف الألماني (فردريك هيربارت Friedrich Herbart) الذي وضع الأسس العلمية للتعليمية كنظرية للتعليم تستهدف تربية الفرد؛ فهي نظرية تخص النشاطات المتعلقة بالتعليم فقط، أي كل ما يقوم به المعلم من نشاط فاهتم بذلك (الهربرتيون) بصورة أساسية بالأساليب الضرورية لتزويد المتعلمين بالمعارف، واعتبروا الوظيفة الأساسية للتعليمية هي تحليل نشاطات المعلم في المدرسة.

---

[1] نورمان ماكنزي: فن التعليم وفن التعلم: مدخل إلى الطرق والمواد الجديدة المستخدمة في التعليم العالي، ترجمة أحمد القادري دمشق، ط1، 1973 ، ص71

[2] الحسن الحية، "التربية وعلم النفس التربوي نظريات ونماذج تطبيقية"، الطبعة الأولى، دار الحرف للنشر والتوزيع، ص: 42

[3] CF. Jean Maurice Posier : la didactique du francais,presse universitaire de France,1ere ed, France,2002 ,p07

ظلّ الحال على ذلك إلى بدايات القرن 20 أين ظهر تيار التربية الجديد بزعامة (جون ديوي John Dewey)، وقد أكد هذا التيار على أهمية النشاط الحيوي، والفعال للمتعلم في العملية التعليمية واعتبر بهذا "التعليمية" نظرية للتعلم، لا للتعليم.

أثناء القرن العشرين، ونتيجة لتطور البحث في التربية، والتجربة الميدانية اتضح أن "النظرة الأحادية لمفهوم [التعليمية] عند كل من "هيربارت"، و"ديوي" كانت قاصرة لأنهما فصلا التعليم الذي يعني "عملية اعادة بناء الخبرة..."[1] عن التعلّم الذي يركز أكثر على المتعلم، ويهمل المعلّم، وكان(هانس إبلي Hans Aebeli) أول من اقترح إطارا عمليا للموضوع وفق هذا التوجه، حيث نظر إلى "التعليمية" كمجال تطبيقي لنتائج السيكولوجيا التكوينية، فهي تعنى بما يسمى بالعملية (التعليمية/التعلّمية) وتجمع هذه العملية بين طرفين أساسين هما المعلم، والمتعلم، ومن ثم تنبني العملية "التعليمية على المدخلات، فالعمليات، ثم المخرجات، فالتغذية الراجعة إيجابا، وسلبا، وهكذا دواليك

أكدت الدراسات السابقة أن نشاطات كل طرف في العملية التعليمية يربطها تفاعل منطقي مع الطرف الآخر، ومن ثمة فإن هذا الفهم الجديد للعملية التعليمية أدى إلى اعتبار التعليمية مقاربة لظواهر التفاعل القائم بين المعرفة والمعلم، والمتعلم موضوعها الأساسي البحث في شروط تنظيم وإعداد الوضعيات [التعليمية/التعلمية]، فأصبح التركيز على التفاعل القائم بين النشاط التعليمي من المعلم، والنشاط التعلّمي من المتعلم مركزا في أبحاثه على مختلف الطرق التي يواجه بها المتعلم تلقي المعارف والمعلومات أثناء خضوعه لعملية التعليم[2]

أدرك المختصون أن "التعليمية" لا تركز على تفاعل المعلم بالمتعلم فقط، بل تتجاوز ذلك إلى التركيز على مسألة الطرق التعليمية المتباينة، وكذا في التصميم الجيد، والفعال للنماذج الديداكتيكية فيما يخص كل عنصر سواء تعلق الأمر بمضمونها أو تطبيقها، ويعود سبب ذلك إلى انطلاق التعليمية من القسم مباشرة

[1] رشدي أحمد: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها تطويرها تقويمها، دار الفكر العربي القاهرة، 2000، ص27

[2] ينظر: يعقوبي عبد المومن: أسس بناء الفعل الديداكتيكي، الجزائر، 1996، ص22

وكذا معايشتها الميدانية للمشاكل في محيطها الطبيعي، وبهذا فإن "التعليمية" تقوم على أساس استراتيجية التغيير المستمر للأهداف والمحتويات، وذلك قصد تجديدها حسب المتطلبات من جهة، وحسب حاجات المجتمعات من جهة أخرى

استطاع هذا التخصص الفتي بفضل جهود الباحثين من تخصصات متباينة، ومتكاملة أن يؤسسوا نظرية عامة "التعليمية" سمحت لهذا الحقل البحثي أن يفرض نفسه كتخصص جديد في علوم التربية وكعلم تطبيقي موضوعه تحضير وتجريب استراتيجيات بيداغوجية تنصب دراساتها على الوضعيات العلمية التي يلعب فيها المتعلم دورا أساسيا، بينما يكون دور المعلم فيها هو تسهيل عملية تعلم التلميذ بتحضير الأدوات المساعدة على هذا التعلم.[1]

IV. علاقة التّعليميّة باللسانيات

إنّ طبيعة مواضيع "التعليميّة" التي تتعدّد بتعدّد أقطابها،وعناصرها المتداخلة جعلتها تتقاطع مع علوم وتحتكّ بأخرى؛ حيث تتداخل معها إلى درجة يصعب التّفريق بينها في بعض الأحيان؛ فهي تقابل في إيطاليا علم النّفس اللّغويّ، وفي بلجيكا تترادف مع البيداغوجيا، بينما يرتبط مفهومها في كندا وفرنسا باللّسانيّات التّطبيقيّة، فإذا كانت التعليميّة علما مستقلا بذاته له عناصره الخاصة؛ من معلم ومتعلّم ومادة لغوية وبيئة تعليم، وأهداف تعليميّة ... فإنها ملزمة بالتعامل مع علوم أخرى تشاركها نفس العناصر كعلم النّفس اللغويّ الذي يُعنى بالمتعلّم، وميولاته، وعلم الاجتماع اللغويّ الذي يركز على البيئة الاجتماعيّة في اكتساب اللّغة، وبخاصة علم اللسانيّات الذي يتناول الظاهرة اللّغوية في حدّ ذاتها، وكيفية استعمالها...

أصبح المربون المنشغلون بتعليم اللغة يتأثرون بالنظريات اللسانية ويقتنعون بأهميتها القصوى في ميدان اختصاصهم، وهكذا أدى التأثر المتزايد باللسانيات إلى ظهور العديد من المناهج في تعليم اللغة وهي مناهج مبنية على نظريات لسانية، ومتأثرة بها، فاللسانيات علم نظري يسعى إلى الكشف عن حقائق اللسان

[1] ينظر: علي شريف بن حليمة: تعليمية المواد العلمية، مجلة همزة وصل، عدد خاص، 1992، ص21

البشري، والتعرف على أسراره، بينما التعليمية علم تطبيقي يهدف إلى تعليم اللغة سواء كانت من منشأ الفرد، أو مما يكتسبه من اللغات الأجنبية؛ فاللساني يجد في حقل تعليم اللغة ميدانا عمليا لاختبار نظرياته العلمية، والمربي بالمقابل يحتاج في ميدان تعليم اللغة إلى أن يبني طرقه وأساليبه على معرفة نظرية صلبة، وقوانين متماسكة أثبتها علم اللسانيات حديثا[1]

إن اللسانيات يمكن لها أن تصبح وسيلة معرفية، ومنهجية ضرورية لتحديد المجال الإجرائي للعملية التعليمية، وذلك بتوضيح الغايات، والأهداف البيداغوجية، وتذليل الصعوبات، والعوائق وذلك بالفصل بين القواعد اللسانية العلمية، والقواعد اللسانية البيداغوجية والتعليمية، وهذا يقتضي بالضرورة التمييز بين تعليم مسائل اللغة، وبين كيفية استعمال اللغة، فيسعى معلم اللغة حينئذ إلى جعل القواعد البيداغوجية وسيلة مساعدة في انتقاء المادة التعليمية بالاستناد إلى ما تقدمه القواعد اللسانية.

بقي أن نشير إلى أن التعليميّة في مراحلها الأولى كانت مرادفة للسانيّات التّطبيقيّة نتيجة تداخلهما إلى درجة يصعب التفريق بينهما، وذلك باعتبارهما حقلين لتجريب، وتوظيف ما توصّلت إليه الدّراسات اللّسانيّة النّظريّة؛ فكلتاهما تعنى بإيجاد أنجع التّقنيات، والمناهج اللّسانيّة، وتحديد المشكلات اللّغويّة بالبحث في تقنيات تعلّم اللغة، وتعليمها، من أجل ذلك قامت الإصلاحات التّعليميّة للمنظومة التّربويّة الجزائريّة في العشريّة الأخيرة على اعتماد ما يصطلح عليه "المقاربة النصية" فيما يخصّ تعليميّة اللّغة العربيّة، وهي مقاربة أخذتها التّعليميّة من لسانيّات النص النظريّة.[2]

[1] ينظر: لطفي بوقربة: محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار، الجزائر،2002، ص7

[2] ينظر: عبد المجيد بن الصغير: لمحة عن تعليمية المواد، مرجع السابق، ص46

V. عناصر العملية التعليمية:

العملية (التعليمية/التعلّمية) كما أسلفنا عملية متشعبة يتطلب أداؤها الكثير من العناصر، وأهمها:

1. المتعلّم : يعد المتعلم محور العملية التعليمية، لذلك فإن التعليمية تبدي عناية كبرى به، فلا يتصور وضع نظام تعليمي دون معرفة خصائص المتعلمين أنفسهم وجدانيا، ومعرفيا، وجسديا لتحديد أهداف التعليم المراد تحقيقها فضلا عن مراعاة هذه الخصائص في بناء المحتويات التعليمية، وتأليف الكتب واختيار الوسائل، وطرائق التعليم التي تراعي نضجه العقلي، والانفعالي، والمعرفي والاجتماعي دون اهمال الاستعداد، والدوافع حتى لا تكون عملية التعلم هدرا للجهد ومضيعة للوقت، فللمتعلم قدرات واهتمامات، وعادات وانشغالات، ويبقى دور الأستاذ أن يحرص كل الحرص على تعزيزها ليحقق تقدمه وارتقاؤه المنشود[1]

2. المعلّم: هو الركن الأساسي الثاني، والمهم في عملية التعليم، والتعلم لذا وجب عليه أن يكون مهيأ علميا وبيداغوجيا؛ يمتلك الملكة اللغوية[2] تنظيرا، وتطبيقبا، له تصور سليم للغة حتى يحكم تعليمها ملما بمجال تخصصه، متحكما في آليات الخطاب التعليمي، يمتلك القدرة الذاتية لاختيار المضامين وطرائق تعليمها يحسن استغلال الوسائل التعليمية المساعدة على التبليغ استغلالا جيدا، مطلعا على أهم ما أثبتته الدراسات اللسانيات الحديثة حتى يحسن إيصال المعرفة إلى تلاميذته، ويكون في مستوى يؤهله لتحمل الأمانة الملقاة على عاتقه، والقيام بهذه المهمة الشاقة النبيلة[3]

3. المادة التعليمية: المادة اللغوية المستهدفة بالتعليم هي تلك المحتويات اللغوية التي تتكون في الغالب من المفردات اللغوية (الجانب المعجمي)، والأداءات (جانب صوتي)، والبنى، والتراكيب، والصيغ المختلفة (جانب تركيبي) التي يتعرض إليها الأساتذة في تعليمهم للغة، والتي يمكن أن نسميها في الثقافة اللغوية (محتوى)

[1] ينظر: الوثيقة المرافقة، مرجع سابق، ص32

[2] ينظر: نفس المرجع، نفس الصفحة

[3] ينظر: محمد علي الخولي: أساليب التدريس العام، دار الفلاح للنشر والتزيع، الأردن، ط1، 2000، ص41-52

وهذه المحتويات محددة مسبقا في شكل برامج، ومقررات موضوعة من قبل مختصين وخبراء في شؤون التعليم، وموزعة على كل سنة من سنوات أطوار التعليم في المدارس النظامية.

4. التدريس: لغة: "درس الكتاب، يدرسه، درسا: قرأه"[1]، أما **اصطلاحا** فهو الجانب التطبيقي للعملية التعليمية، ويطلق هذا المصطلح على التعليم المقصود المخطط له[2]، ويشتمل على استراتيجيات، وطرائق وأساليب، ونماذج تمثل أدوات، وإجراءات تستهدف نقل الخبرات بين المعلم وطلابه من أجل إلمام المتعلمين بالمنهاج المدرسي ومحتواه التعليمي بغية توصيله للمتعلمين[3]، فهو نظام مخطط له بقصد، يشمل مجموعة من العمليات الهادفة التي يقوم بها كل من المعلم، والمتعلم، وتعرف فاعلية التدريس بأنها مجموعة من الأنشطة، والأدوات، والأساليب والإجراءات التي تكون بتوجيه من المعلم بهدف الوصول إلى نتائج مرضية بأقل تكلفة من حيث الوقت والجهد والتدريس أخص من التعليمية لأنه يخص حجرة الدرس.

5-المنهاج الدراسي: (Curriculum scolaire) المنهاج **لغة**: "نهج الطريق: وضح، واستبان... والمنهاج: الطريق الواضح، والخطة المرسومة (محدثة)، ومنه منهاج الدراسة، ومنهاج التعليم"[4]، أما **اصطلاحا** فالمنهاج الدراسي بمفهومه الحديث هو"مجموعة الخبرات التربوية التي تقدمها المدرسة بطريقة مقصودة بهدف مساعدة التلاميذ على التكيف، والنمو الإيجابي الشامل"[5]، وعبارة الخبرات التربوية تعني جميع أنواع التعلم المرغوب فيها بما فيها المناشط التعليمية المختلفة، ومجموعة العناصر المركبة التي تحدد البناء البيداغوجي للنظام التربوي تكون وفق بناء منسجم يجنّد مجموعة من العناصر المرتبة في نظام مقنن وبروابط محدّدة بوضوح، وبعلاقات تكاملية[6]، فهو خطة يتم عن طريقها تزويد التلاميذ بمجموعة من الفرص التعليمية التي تعمل على تحقيق أهداف[7]

---

[1] الفيروز آبادي، القاموس المحيط، مرجع سابق، ص536

[2] ينظر: محسن علي عطية: المناهج الحديثة، وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع،عمان، ط1، 2013، ص260

[3] ينظر: إيمان محمد سحتوت، وزينب عباس جعفر: استراتيجيات التدريس الحديثة، مكتبة الرشد ناشرون، الرياض،ط1، 2014، ص14

[4] شوقي ضيف وآخرون، المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص956

[5] أحمد إبراهيم قنديل: المناهج الدراسية: الواقع والمستقبل، مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة،ط1، 2007، ص16

[6] ينظر: محمد الدريج: معجم مصطلحات المناهج، وطرق التدريس، مرجع سابق، ص 83

[7] ينظر: رشدي أحمد: الاسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص27

كلّ منهاج ينبغي أن يُعتمد في إعداده على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات، والمضامين وترتيبات تحقيقها، والإمكانات البشرية والتقنية، والوسائل التي ينبغي تجنيدها، وبقدرات المتعلّم وكفاءات المدرّس، فهو يقدم تصورا شاملا للعملية التعليمية، وكل مايحيط بها[1]، ويتم بناء المناهج بمراعاة المستوى القيمي، والإبستيمولوجي، والمنهجي، والبيداغوجي للمجتمع، كما يعتمد بناء المنهاج على احترام مبادئ أهمها[2]:

- ✓ **الشمولية:** بناء منهاج لكلّ مرحلة تعليمية
- ✓ **الانسجام:** شرح العلاقات بين مختلف مكوّنات المنهاج العام
- ✓ **قابلية التطبيق:** التكفّل بعملية التكيّف مع شروط التنفيذ
- ✓ **المقروئية:** توخّي البساطة والوضوح والدّقّة
- ✓ **الوجاهة:** توخّي التطابق بين أهداف التكوين التي تحملها المناهج والحاجات التربوية

* **بين البرنامج والمنهاج:** يحيلنا مفهوم "البرنامج" إلى نموذج لتنظيم التعليم يرتكز على المعارف التي ينبغي إكسابها للمتعلّمين، إذ يعتمد غالبا على قائمة من المعارف، والمواضيع المستهدفة، وهي بدورها منظّمة وفق منطق خاص بمجال معرفي، أو بمادّة تعليمية تُعد معرفة منظّمة ينبغي إيصالها للمتعلّم ثمّ يقوم هو بإعادة إنتاجها، وكان النموذج المرتبط بهذا التنظيم موسوعيا من خلال الإنسان العارف في مقابل الإنسان الجاهل، أمّا مفهوم "المنهاج" فهو أعم، إذ يدل -كما أسلفنا- على كلّ التجارب التعلمية المنظمة وكافة التأثيرات التي يمكن أن يتعرض لها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة تكوينه، ويشمل هذا المفهوم نشاطات تعلّم التلميذ، والطرائق والوسائل، وكيفيات التقويم المعتمدة؛ إذ لم يعد الاهتمام منصبّا على المعرفة، بل على التنمية الشاملة للتلميذ، فيخطئ الكثير عندما يظنون أن (المنهاج) هو ما يدرسه الطلاب على مقاعد الدراسة من مواد تحويها كتب مدرسية، لذا فإنّ للمصطلحين تصوّرين مختلفين لمهام المدرسة

[1] ينظر: حسن شحاته، مروان السمان: المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر، ص 132

[2] ينظر: الوثيقة المرافقة، مرجع سابق، ص22

وللفلسفة التي توجّهها، وبالتالي فقد استدعت الحاجة إلى مفهوم أوسع للمناهج من هذا المفهوم الضيق[1]، ولهذا اخترنا منهاج السنة الرابعة متوسط متنا لهذه الدراسة بدل البرنامج.

1.5. عناصر المنهاج: يُبنى المنهاج الدراسي على منظومة ذات أربعة عناصر رئيسية؛ الأهداف، والمحتوى وطرائق التدريس، والتقويم، وترتبط فيما بينها ارتباطا وثيقا في علاقة تبادلية متناغمة تفرض الاعتناء بها مجتمعة لتجنب أي قصور[2].

1.1.5.الأهداف:(Objectif) الهدف **لغة** "كل شيء مرتفع، ومنه سمي الغرض هدفا"[3]، أما **تربويا** فيقصد به "الغرض المراد الوصول إليه، وقد يكون عاما كأغراض مرحلة تعليمية، أو خاصا كأغراض مقطع أو درس"[4]، فهو وصف موضوعي دقيق لأشكال التغيير المطلوب إحداثه في سلوك المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية معينة، فتصميم بطاقة سير درس ما يتطلب تحديد أهدافها في صورة نتائج يتوقع الأستاذ حدوثها في سلوك المتعلم؛ فيكون الهدف من تدريس أي مادة تعليمية هو إحداث تغيير في سلوكات الطلاب على مستوى الفكر، أو المعتقدات، أو العادات لأن التربية تستمد مشروعيتها في وجود أهدافٍ تسعى إلى تحقيقها، وهي جزء من أهداف المجتمع الذي ينتظر من المدرسة أن تنتج نمطا من المواطنين يتماشى وفلسفته، ومعتقداته، وأخلاقه، ونظامه السياسي والاقتصادي...[5]، ومن أهم تقسيمات الأهداف التربوية ما قدمه (بلوم bloom) حيث جعلها في ستة مستويات هرمية؛ الذاكرة والاستيعاب، والتطبيق والتحليل،والتركيب، والتقويم.[6]

[1] ينظر: كوثر كويك: اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط 2، عالم الكتب، 2001، ص 14

[2] ينظر: أحمد إبراهيم قنديل، المناهج الدراسية، مرجع سابق، ص19-32

[3] الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية، مرجع سابق، ص1245

[4] حسن شحاتة وزينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003م، ص324

[5] ينظر: أحمد إبراهيم قنديل، المناهج الدراسية، مرجع سابق، ص25

[6] ينظر: عبد المجيد نشواتي: علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الأردن، ط4، 1983، ص73

2.1.5. المحتوى: (contenu) **لغة** "العرب تقول لبيوت الناس من الوبر مجتمعة حول الماء محوى والجمع أحوية"[1]، و"احتوى على الشيء: جمعه"[2]، أما **اصطلاحا** فقد عُرّف المحتوى على أنه "نوع من المعلومات؛ تتمثل في الأفكار والمعاني، والتي تتشكل في أغلب الأحوال في صورة لغوية "[3]، أو هو مجموعة الحقائق، والقيم، والمعارف، والخبرات الإنسانية المتغيرة بتغير الزمان والمكان، وحاجات الناس التي يحتك المتعلم بها، ويتفاعل معها من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، نستقرئ من هذا أن المحتوى هو مجموعة المعلومات التي يضمها الكتاب المدرسي لغوية كانت، أم غير لغوية موجهة لسنة دراسية معينة بغية تحقيق أهداف محددة تكون وفق استراتيجية تمس كل مكونات المنهاج التي يمكن من خلالها تحقيق أهدافه إذا أحسنّ اختيار المحتوى الذي يخضع لمعايير شتى، وتتجاذبها أطراف عدة[4]

3.1.5. الطريقة: (La Méthode) **لغة**: "السيرة، والمذهب"[5]، أما **اصطلاحا** فهي النمط، أو الأسلوب الذي يختاره المعلم في سبيل تحقيق أهداف الدرس، أو قل "مجموعة الأداءات التي يستخدمها المعلم لتحقيق سلوك متوقع لدى المتعلمين"[6]، فإذا كان الهدف هو أن يعرف التلميذ قيمة من القيم الاجتماعية في حياته، فالطريقة هي العملية التي توصل بها هذه المعلومة[7]، وهناك أنواع من الطرائق التدريسية التي قد تحققه، والأستاذ حر في اختار ما يناسبه، ويساعده.

4.1.5. التقويم: (Evaluation) **لغة**:" استقام الشيء: اعتدل، واستوى...، والقويم: المعتدل"[8]، أما **تربويا** فهو "العملية التي يُحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة بهدف إحداث تغييرات مرغوبة في سلوكات المتعلمين"[9]

---

[1] شوقي ضيف وآخرون، المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص210

[2] الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية، مرجع سابق، ص290

[3] معجم المصطلحات التربوية والنفسية، مرجع سابق، ص256

[4] ينظر: فراس السليتي: استراتيجيات التدريس المعاصر، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2015، ص406

[5] شوقي ضيف وآخرون، المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص556

[6] معجم المصطلحات التربوية والنفسية، مرجع سابق، ص209

[7] ينظر: إيمان سحتوت، وزينب عباس، استراتيجيات التدريس الحديثة، مرجع سابق، ص13

[8] شوقي ضيف وآخرون، المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص768

[9] معجم المصطلحات التربوية والنفسية، مرجع سابق ، ص136

يمثل التقويم أحد العناصر الأساسية لأي منهاج، وهو يلازم كل عناصره، وكل مراحل إنجاز الدرس من البداية إلى النهاية، فهو وسيلة تمكننا من الحكم على تعلمات التلاميذ حيث يسعى لجمع المعلومات قصد إصدار حكم، أو اتّخاذ قرار[1]

6. الكتاب المدرسي

1.6. مفهوم الكتاب المدرسي: لغة: "كتبه، كتبا، وكتابا: خطّه...، والكتاب: ما يكتب فيه"[2]، أما **اصطلاحا** فيعرفه (Francois Richaudea) بأنه "عبارة عن وسيلة مطبوعة، منظمة من أجل استعمالها في مسار تعليمي، أو سياق تكويني معين تتميز بمحتوى ذي أبعاد ثقافية أيديولوجية، وبمحددات علمية بيداغوجية وتعتمد أشكالا للتواصل، وتخضع في تنظيمها لمنهج معين"[3]، فليس الكتاب المدرسي مجرد وسيلة معينة على التدريس، بل إنه صلب التدريس، وهو الدرس عينه، وكل ما يستعان به في التدريس من الوسائل إنما هي أشياء تابعة له، معينة للتلاميذ على فهمه، فالكتاب المدرسي نظام كلي يتناول عنصر المحتوى الذي يشتمل على المادة التعليمية، ويمثل الترجمة الحقيقية، والتطبيق الفعلي للمنهاج[4]، فهو أداة مهمة من أدوات التعليم يلجأ إليه كل من التلميذ والمدرس على السواء لأنه مصدر أساسي للمعرفة، وسند مهم في طريقة الإعداد، وتحصيل المعلومات، واستمد أهميته من أهمية المحتوى الذي يبذل التلميذ جهده لاستيعابه ، فالكتاب المدرسي إذن يمثل همزة وصل بين التلميذ، ومجتمعه، وبيئته.[5]

2.6. وظائف الكتاب المدرسي: لا شك في أن هذه الوظائف يجب أن تمس التلميذ بالدرجة الأولى باعتباره أبرز مستخدم له، ومن أهم وظائف الكتاب المدرسي ما يلي:

---

[1] ينظر: الوثيقة المرافقة، مرجع سابق، ص20

[2] الفيروز آبادي، القاموس المحيط، مرجع سابق، ص1392

[3] محسن علي عطية، المناهج الحديثة، وطرائق التدريس، مرجع سابق، ص241

[4] ينظر: نفس الرجع، ص242

[5] CF. richaudaeut, conception et production des manuels scolaires, guide pratique, paris, UNESCO, 1979, p : 51

1.2.6. الوظيفة التبليغية: تتعلق باختيار المعلومات في مادة دراسية معينة، وفي موضوع محدد، حيث يكون اكتسابها تدريجيا عبر المسار الدراسي، فينبغي غربلة هذه المعلومات، وتبسيطها لجعلها في متناول التلاميذ حيث يقدم الكتاب معارف وفق فلسفة معرفية معينة، وإطار تاريخي محدد، ومقاييس لغوية مختارة، وهذا ما يجعله صالحا لفترة معينة دون غيرها نظرا للمتغيرات الثقافية، والاجتماعية، وغيرها

2.2.6. الوظيفة الهيكلية التنظيمية: يقترح الكتاب المدرسي نوعا من التوزيع، والتسلسل للوحدات التعليمية لاكتساب المعارف، وهو بذلك يهيكل التعليم، وينظمه تنظيما بيداغوجيا وفق المستوى المعرفي والعقلي للتلاميذ، وبطرق مختلفة.

3.2.6. الوظيفة التوجيهية: للكتاب المدرسي دور في توجيه تعلم التلميذ في عملية التلقي، والتحصيل قصد التحكم في الخبرات الخاصة به؛ فهو يعبر عادة عن مفهوم معين للاتصال بين التلميذ والمعلم، بالإضافة إلى الوسط الاجتماعي، والثقافي للمتعلم[1].

[1] ينظر: منهاج السنة الرابعة متوسط، مرجع سابق، ص 53

المبحث الثالث: أنشطة اللغة العربية

I. الوثائق البيداغوجية الرسمية

II. تحليل أنشطة اللغة العربية

III. اللغة العربية والمقاربات البيداغوجية

توطئة:

اللغة مركب معقد تمس فروعا مختلفة من العرفة؛ فهي فعل فسيولوجي، نفسي، اجتماعي تارخي تؤثر عن طريق الكلمة المنطوقة والمكتوبة[1]، وتحتل اللغة العربية في التعليم المتوسط مكانة متميزة، لا تقتصر على تعلمها، واكتساب مهاراتها فحسب، وإنما على دورها في العملية التعليمية كونها وسيلة في عملية التعليم، فهي العامل المشترك لإجراء التعلّم في معظم المواد المقررة، وأداة فاعلة في إرساء التعلمات وإكساب التلميذ الموارد الضرورية لتنمية كفاءاته في المواد الأخرى ضمن سيرورة التعلّم ذي الملامح المشتركة المبنية على القيم الوطنية، والإنسانية، وروح العلم لأنها تستهدف بالدرجة الأولى تمكين المتعلم من التواصل اللغوي الإيجابي، والتفاعل الاجتماعي، وتعديل سلوكه اللغوي من خلال تفاعله مع الأنشطة اللغوية[2]

دلّت التجارب على أنّ تقدم المتعلمين في اللغة يساعدهم على التقدّم في المواد الأخرى خاصة التي تعتمد في تدريسها على القراءة، والفهم لهذا ركّزت المناهج الجديدة في إصلاح المنظومة التربوية على دعم اللغة العربية بتخصيص الوقت الكافي، والمناسب لممارسة أنشطتها المتنوعة، ورفع معاملها ليزداد الاهتمام بها في جميع الوضعيات التي تستعمل فيها.

إنّ تحكم المتعلم في اللغة العربية يساعده على بناء شخصيتة ممّا يؤهله لبلوغ مراحل أرقى والتكيف مع الحياة العملية تكيفا يمكنّه من مجابهة المشكلات التي تعترض سبيله فيجد لها الحلول المناسبة، وذلك بتنمية المتعلم لكفاءاته اللغوية، ومهاراته في التواصل والاتصال المنطوق، والمكتوب والقواعد الأساسية النحوية، والصرفية، والإملائية، والأساليب البلاغية، وتوظيفها عمليا من أجل انتاج نصوص متنوعة في وضعيات تواصلية دالة[3].

[1] ينظر: إبراهيم محمد عطا: المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط2، 2006، ص45 وما بعدها

[2] ينظر: علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر والتوزيع، الرياض، 1991، ص 27

[3] ينظر: الوثيقة المرافقة، مرجع سابق، المقدمة

I. الوثائق التعليمية:

1. دليل الأستاذ: "إذا كان كتاب التلميذ مرجعا للمتعلم، فإن مرجع الأستاذ هو المنهاج التعليمي ودليل الأستاذ، أوما اصطلح عليه بـ"دليل استعمال كتاب التلميذ" لأنه يقدم ورقة طريق عملية لكيفية استعمال كتاب التلميذ، وعلى هذا الأساس يحاول هذا الدليل أن يكون أداة مرافقة، ولوحة قيادة للأستاذ يهتدي بها خلال العملية "التعليمية /التعلمية" التي يمارسها وهو مطمئن إلى أداء وظيفته بفعاليّة، ومردود ناجع يريد هذا الدليل أن يقدم للأستاذ بعض العناصر الهامة التي تعينه في فهم كيفية تفعيل العمليّة (التعليمية/التعلمية) لأنشطة مادة اللغة العربية من خلال التعامل مع كتاب التلميذ.[1]

وُضع هذا الدليل بطريقة عملية تقنية يتفادى فيها التركيز على الجانب النظري بالاستعانة بجداول تساعد الأستاذ على تناول نشاطاته، وممارساته داخل القسم بطريقة سلسة، كما يعرض الدليل بعد ذلك المخطط السنوي لتقدم التعلمات الواردة في كتاب التلميذ؛ فيعرض الكفاءات المستهدفة - الشاملة، والختامية، والعرضية للميادين الثلاثة، وكذا القيم المستهدفة كما وردت في المنهاج إلى جانب مركبات كل كفاءة ختامية، ووضعياتها التعلمية، والموارد المعرفية الواردة في كتاب التلميذ، والأحجام المخصصة المفترضة للتعلمات مَقْطعًا بمقطع، أسبوعا بأسبوع، والحصة تلو الحصة لكل المقاطع الثمانية المقررة طيلة السنة الدراسية مع تخصيص كل أسبوع رابع لعمليات الإدماج والتقويم وفق المرجعيات المعتمدة[2].

2. كتاب التلميذ: وجب الوقوف عنده، ولو بإيجاز.

1.2. من حيث الشكل: إن كتاب اللغة العربية الجديد للسنة الرابعة من التعليم المتوسط وثيقة تعليمية مطبوعة تحوي برنامج وزارة التربية الوطنية، وتهدف إلى نقل المعارف، و المهارات للمتعلمين في هذا المستوى، وقدصدر هذا الكتاب عن منشورات دار الشهاب -الجزائر- في الموسم الدراسي 2019/2018م

[1] ينظر: محسن علي عطية، المناهج الحديثة، وطرائق التدريس، مرجع سابق، ص78

[2] ينظر: حسين شلوف، وآخرون، دليل استعمال كتاب اللغة العربية، مرجع سابق، مدخل

في جزء واحد متوسط الحجم(27.5 سم*18سم) يبلغ عدد صفحاته 166صفحة غلافه الخارجي من الورق السميك الأملس، كتب عليه" اللغة العربية " بلون أبيض أعلى الصفحة، فوقها مباشرة كتبت عبارة "الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية"، وأسفلها وزارة التربية الوطنية

يوجد وسط الغلاف من جهة اليمين الرقم أربعة 4 بخط عريض أصفر وسط مربع أحمر، يقابلها في نفس السطر "السنة الرابعة من التعليم المتوسط" مع عكس اللونين، كما رسم أسفل الغلاف الكرة الأرضية فوقها حرف "ض"، ويبدو أنه يعبر عن لغة الضاد باعتبارها لغة عالمية، هذا فيما يخص الشكل الخارجي للغلاف، أما بالنسبة لورق المتن فهو ورق أبيض اللون، رفيع السمك، كتب على الورقة الداخلية الأولى منه أسماء المألفين، وفي الموالية مقدمة الكتاب، وخصصت الورقتين التاليتين لكتابة فهرس المحتويات، فيما خصصت ورقة أخرى لكيفية استعمال الكتاب، وتضم باقي الأوراق الدروس المبرمجة، وفي آخر الكتاب تم كتابة عبارة "كتاب مدرسي معتمد من طرف وزارة التربية الوطنية تحت رقم19/87" كما تم تحديد سعر البيع بقيمة: 261.16 دج[1].

2.2. من حيث المضمون: كتاب التلميذ مُهيكل في ثمانية مقاطع تعلّمية؛ يشمل كل مقطع مجالا ثقافيّا ويستهدف إنماء كفاءات ثلاثة ميادين هي [فهم المنطوق وإنتاجه، فهم المكتوب، والإنتاج الكتابي] حيث يغطّي كل مقطع شهرا من الحيِّز الزمني بأربعة أسابيع، وتدوم عملية التعلّم ثلاثة أسابيع، فيما يخصص الأسبوع الرابع للإدماج، والتقويم، والمعالجة أين تغطي تعلمات كل أسبوع من الأسابيع الثلاثة مجموعة من الميادين وفق التسميات الجديدة؛ فهم المنطوق وإنتاجه(تعبير شفهي)، فهم المكتوب(قراءة، دراسة نص نحو، بلاغة)، إنتاج المكتوب(تعبير كتابي)، ويستهدف الأسبوع الرابع كفاءة الإنتاج الشفهي والإنتاج الكتابي في وضعية إدماجية تقويمية لكل ميدان وما يعقبهما من معالجة، ونشير هنا إلى أن كل ميدان من الميادين الثلاثة تم تلوين صفحاته بلون مميّز حيث؛

[1] ينظر: حسين شلوف، وآخرون، كتاب اللغة العربية، مرجع سابق، صفحة الغلاف الخارجي

- خُص ميدان فهم المنطوق بالصفحات البنفسجية

- خُص ميدان فهم المكتوب بالصفحات البرتقالية

- خُص ميدان الإنتاج الكتابي بالصفحات الزرقاء

3.2. تحليل مقدمة الكتاب: إن مقدمات الكتب المدرسية عادة ما تقدم توجهات تكون بمثابة توضيح للغرض من تدريس المادة، وترسم الحدود التي ينبغي التزامها مع مقررات سطرتها الوزارة بناء على نوايا وأهداف معينة، حيث أنه من المفروض أن تكون الكتب المقررة هي الجانب التطبيقي لتفعيل هذه الأهداف.

تقع مقدمة كتاب اللغة العربية الجديد للجيل الثاني في صفحة واحدة تبدأ بتحديد المستوى الذي وجه إليه هذا الكتاب، ثم تشير إلى المنهاج المعتمد (2016)، وتم في الأسطر الأولى للمقدمة الإشارة لبناء التعلمات وفق منهجية المقاطع، والميادين المستحدثة بشيء من التوضيح مع التركيز على الجانب الوظيفي لتعلمات التلميذ[1]

يعتمد هذا الكتاب -حسب المنهاج الذي أقرته وزارة التربية الوطنية- المقاربة النصية في تناول المادة في بلاغتها ونحوها، وصرفها، وتركيبها، وفي هذا إشارة إلى الأساس الذي صمم في ضوئه الكتاب المدرسي والذي أسس وفق مبادئ التدريس بواسطة الكفاءات.

3. الوثيقة المرافقة: سبق لنا، وأن تعرضنا للمنهاج في عنوان منفصل لذا سنكتفي هنا بالحديث عن الوثيقة المرافقة له، وهي كما يتضح من تسميتها توضح التصور الجديد الذي بنيت عليه المناهج الجديدة، والمبادئ المنهجية، والتربوية التي اعتمدت في إعادة كتابتها، وشرح مفاهيمها التربوية، وتعريف مصطلحاتها الجديدة لتمكين المتعلمين من إدراكها، والتعامل معها بيسر.

[1] ينظر: حسين شلوف، وآخرون، كتاب اللغة العربية، مرجع سابق، المقدمة

قُسمت هذه الوثيقة إلى قسمين متكاملين: مفاهيمي، وعملي؛ ففي الجانب المفاهيمي تم شرح المصطلحات الجديدة، وتكييف المعطيات السابقة وفق المقام الجديد، وفي الجانب العملي قدمت معالم تطبيقية تساعد المدرس على الفهم الجيد للتصور المستحدث، ومن المصطلحات الجديدة الواردة في الوثيقة المرافقة ما يلي:[1]

- **الكفاءة الشاملة**(compétence globale) هي كفاءة مسار دراسي معين، متعلق بمجموعة من الكفاءات الختامية لميادين مادة من المواد، وقد سميت بهذا الاسم لأنها تشمل جميع الكفاءات الختامية للسنة، أو الطور، أو المرحلة التعليمية.
- **الكفاءة الختامية**(Compétence terminale) هي كفاءة مرتبطة بميدان من الميادين المهيكلة لمادة من المواد، وتعبّر عما هو منتظر من المتعلم في نهاية فترة دراسية.
- **الكفاءة العرضية** (Compétence transversale) هي كفاءة تتكون من المواقف، والمساعي العقلية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد، حيث يمكن استخدامها خلال بناء مختلف المعارف والمهارات والقيم التي نريد تنميتها، وتصنف الكفاءات العرضية إلى أربعة أنواع هي :

  - كفاءات ذات طابع فكري علمي. (يستغل المعلومة .يمارس قدراته).
  - كفاءات ذات طابع منهجي.(يكتسب منهجيات العمل الناجحة).
  - كفاءات ذات طابع شخصي واجتماعي.(يتخذ مبادرات).
  - كفاءات ذات طابع تواصلي(استغلال وسائل التعبير ، ووسائل الإعلام، والاتصال)

- **كفاءات المواد** (Compétences disciplinaires) هي تلك التي تكتسب من مادة دراسية معينة حيث ترتبط بدرجة التحكم الخاص التي بلغها المتعلم في فترة محددة وفي مادة تعلمية ، وهي خاصة بكل مادة.

[1] ينظر: الوثيقة المرافقة، مرجع سابق، المدخل

- **الهدف التعلمي** (L'objectif d'apprentissage) هو ممارسة قدرة على محتوى؛ أي هو مورد قابل للتعبئة، مثال لهدف تعلمي: يعبر المتعلم عن الفكرة العامة لنص يقرأه قراءة صامتة.
- **الموارد**(Les ressources) الموارد هي كل ما يجنده المتعلم، ويتحكم فيه ويحوله لحل المشكلات وتنمية الكفاءات، وهي نوعان: موارد داخلية، وموارد خارجية.
  - **الموارد الداخلية :** موارد معرفية، مهارات و استراتيجيات، مواقف، و سلوكات.
  - **الموارد الخارجية:** وتشمل المعطيات التي توفرها الوثائق، والأدوات، والوسائل التي يكون المتعلم في حاجة إليها عند ممارسة الكفاءة لحل مشكلة ما.
- **الوضعية المشكلة التعلمية**(La situation problème) هي وضعية تعلميه يعدها الأستاذ بهدف إنشاء فضاء للتفكير، والتحليل؛ فهي وضعية تعلمية واقعية ذات دلالة تدعو المتعلم إلى الحيرة والتساؤل، واستعمالها المبني على نشاط يعطيه الفرصة لشرح مسعاه وأفكاره، وتبرير اختياراته للإجابة عن الأسئلة المطروحة، أو المشكلة التي ينبغي حلها ويشترط فيها أن تكون :
  - شاملة أي لها سياق (معطيات أولية)
  - واقعية (من واقع المتعلم و لها هدف)
  - مركبة (تجند عدة موارد)
- **الوضعية التعلمية** (La situation d'apprentissage) هي وضعية مشكلة يعدها الأستاذ لتمكين المتعلمين من بناء تعلمات جديدة متنوعة، ومتكاملة تمكنهم من تجنيد مكتسباته لإيجاد حل لمشكل مطروح، وهذا يقتضي عملية بناء وتنمية كفاءة، لا عملية استقبال معارف فقط.
- **الوضعية الإدماجية** (La situation d'intégration) هي وضعية مركبة بواسطتها نجعل عناصر منفصلة ومختلفة مرتبطة فيما بينها ارتباطا منسجما لبلوغ هدف محدد.

- **عائلة الوضعيات** (La famille de situation) هي مجموعة من الوضعيات التعلمية لها نفس درجة التعقيد، وترتبط بنفس الكفاءة.
- **مركبات الكفاءة:** مركبات الكفاءة هي العناصر المكونة لها، التي تبرز الأهداف التعلمية التالية:
  - التحكم في المعارف.
  - استخدام هذه المعارف.
  - تنمية سلوك يتماشى مع القيم والكفاءات العرضية
- **المقطع التعلمي**(La séquence d'apprentissage) هو مجموعة مرتبة ومترابطة من الأنشطة والمهمات، ويتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة من أجل إرساء موارد جديدة قصد إنماء كفاءة ختامية ما، ويبنى حسب الخطوات الآتية:
  - تحليل قبلي للمادة الدراسية.
  - ضبط المركبات التي تهدف إلى تنمية الكفاءات
  - ضبط الموارد المستهدفة
  - ضبط وضعيات المقطع التعلمي انطلاقا من الوضعية المشكلة وحلها لضبط[1]

يعدالمقطع التعلمي العمود الرئيس في أجرأة التعلم، وجودة أدائه، فهو مجموعة مرتبة، ومترابطة من الأنشطة والمهمات، ولتوضيح كيفية تسيير الأستاذ مسار التعلم من خلال الكتاب المدرسي للتلميذ في أسابيع المقطع الواحد

- **الوضعية المشكلة الانطلاقية**: يقوم الأستاذ ببناء وضعية مشكلة انطلاقية الغاية منها جعل المتعلمين ينظرون إلى عملية التعلم من حيث هي حاجة، وضرورة لحل المشكلة التي وُضعوا فيها من خلال اكتساب موارد معرفية (مضامين ومعارف)، ومنهجية(مهارات وسلوكات) يتخذونها أدوات للحل

[1] ينظر: الوثيقة المرافقة ، مرجع سابق، ص 03

ويتم بناء الوضعية على أساس:

- استهداف الموارد المعرفية؛
- استهداف الموارد المنهجية (وهي كفاءات عرضية : موارد و قيم مدمجة.)
- دمج هذه الموارد والقيم في إطار عمل منتَج قابل للملاحظة والتقييم وفق شبكة يعدّها الأستاذ
- تستهدف هذه الوضعية المشكلة أداء مهامّ حياتية في كل أسبوع يقترب من حلها؛
- هذه الوضعية يجب أن تُبنى في إطار سياق يعرفه المتعلم، وينطلق من واقعه وظروف تعلّمه.

II. أنشطة اللغة العربية

1. مفهوم النشاط Activité

أ- لغة: النشاط لغة "عكس الكسل...، ورجل نشيط: طيب النفس للعمل"[1]، و"النشاط ممارسة صادقة لعمل من الأعمال...، وتنشّط: صار نشيطا...، وانتشط العقدة: حلها"[2]، فالمعنى اللغوي للنشاط مما سبق يتضمن استعداد النفس، ورغبتها للعمل مع الإخلاص فيه.

ب- اصطلاحا: النشاط هنا لا يعني اللعب، والحركة العضلية العشوائية، أو العفوية، ولكنه "جهد عقلي، أو بدني يبذله المتعلم، ويشارك فيه برغبته في سبيل إنجاز هدف ما، وإشباع حاجاته وفق خطة مقصودة ومخطط لها"[3]، وهو في ذلك ليس منفصلا عن المنهاج الدراسي، بل هو جزء من عناصره في ظل المفهوم الحديث له، ومنه ما هو موجه بهدف إثراء أجزاء معينة داخل المنهج، ومنه ما هو حر[4] فهو تهيئة مواقف وخبرات تعليمية تربوية تنبني على أساس ميول التلاميذ، واهتمامهم، وتشمل الأنشطة التعليمية جميع الإجراءات التي تنطوي على ما يقوم بها المتعلم بإشراف ومشاركة المعلم[5]

---

[1] عبود علي مهنا: تهديب لسان العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1993، 618/2

[2] شوقي ضيف وآخرون، المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص922

[3] محمد هشام ريان: دليل المعلم في التعليم والتعلم؛ المهام، والمسؤوليات، دار الرازي، (د، ط)، 2002، ص412

[4] ينظر: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، مرجع سابق، ص312

[5] ينظر: حسن شحاتة،تعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص367، وأحمد إبراهيم قنديل، المناهج الدراسية، مرجع سابق، ص161

2. أنواع النشاط التعليمي: للنشاط التعليمي نوعان أساسيان هما؛

1.2. أنشطة غير صفية: خارج نطاقّ المدرسة ولكن تتم تحت إشرافها (الحفلات، الزيارات، المسابقات الثقافية...)، وهذا النوع من الأنشطة خارج عن مجال بحثنا.

2.2. أنشطة صفية: تكون داخل الموقف التعليمي في الفصل الدراسي (أنشطة لغوية)، فالأنشطة الصفية تهدف إلى تكوين العادات اللغوية، وتنمية المهات اللغوية المختلفة، وذلك من خلال مجموعة من الحصص المقررة التي تتم داخل حجرة الدرس؛ حيث يوجه المعلم المتعلمين إلى القيام بأنشطة لغوية وتطبيقات عملية يرمي من خلالها إلى تحقيق النمو اللغوي السليم للمتعلم، فالنشاط التعليمي على هذا الأساس هو حصيلة متكاملة، ومتداخلة من التغيرات التي تشكل الموقف التعليمي من التطبيقات العملية، التي تتم بإشراف المعلم، حيث يتم خلالها تنمية المهارات اللغوية المختلفة؛ استماع، حديث قراءة، كتابة[1]

3. شروط صياغة النشاط اللغوي: يعني النشاط اللغوي في مجمله تدريبات لغوية عملية يرجى منها تحقيق النمو اللغوي السليم الذي سيكون من الصعب تحقيقه والوصول إليه بسهولة، ويسر إلا من خلال الصياغة الجيدة للأنشطة وفق شروط تقنها، وتوجهها إلى المسار التعليمي الصحيح، وأهم هذه الشروط مايلي:[2]

- مدى ملاءمة الأنشطة للأهداف المحددة لّلدرس.

- مدى ملاءمة الأنشطة للمحتوى.

- أن تراعي مستويات التلاميذ بما يتناسب وقدراتهم العقلية، ومستوى نموهم الجسمي

- التنوع في الأنشطة اللغوية حتى لا يصاب التلاميذ بالملل، ويقعون في الرقابة

[1] ينظر: كوثر حسين كوجك: اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط 2، عالم الكتب، 2001، ص 26

[2] ينظر: محسن علي عطية، المناهج الحديثة، وطرائق التدريس، مرجع سابق، ص78

- يجب أن يتعلق النشاط اللغوي بمهارات اللغة الأساسية أو غايات تعلمها الأربع، وإلا فهو نشاط زائد قد يصرف المتعلم عن اللغة.[1]

4. منهجية تناول أنشطة (ميادين) اللغة: أثناء ممارسة العمليّة (التعليميّة/التعلمية) فلا شك أنّنا نلاحظ أن كتاب التلميذ مُهيكل في ثمانية مقاطع تعلّمية، ومنه فإن اتّجاه تعليميّة اللّغة العربيّة إلى توظيف تقنية المقاربة النّصّيّة قد نجم عنه التّدريس بنظام المقطع التّعليميّ في مرحلة التعليم المتوسط؛ أي أن المتعلّم يتناول مقطعا تّعليميّا متكاملا، حيث يستهل المقطع بوضعية مشكلة انطلاقية (الوضعية الأم) يبنيها الأستاذ، وهي وضعية توجه التعلمات خلال المقطع التعلمي[2] تقتضي هذه الأخيرة استدعاء (الموارد المعرفية، والمنهجية، والقيم والمواقف، والكفاءات العرضية ويتم تسيير نمو التعلم في شكل أنشطة ومهمات، ويتكون المقطع من ثلاثة ميادين كما أسلفنا؛ ميدان فهم المنطوق، ميدان فهم المكتوب، ميدان إنتاج المكتوب بمعدل ثلاث ساعات في الأسبوع تتكرر أربع مرات في الشهر موزّعة على النحو التالي وفق هذا الجدول: [3]

الأسابيع	الوضعيات	الميادين		
01	تعلم	فهم المنطوق وانتاجه	فهم المكتوب	انتاج المكتوب
02		فهم المنطوق وانتاجه	فهم المكتوب	انتاج المكتوب
03		فهم المنطوق وانتاجه	فهم المكتوب	انتاج المكتوب
04	تقويم	الإنتاج الشفهي		الإنتاج الكتابي
	معالجة	الإنتاج الشفهي		الإنتاج الكتابي

[1] ينظر: محمد علي الخولي: أساليب التدريس العام، مرجع سابق، ص262

[2] ينظر: الوثيقة المرافقة ، مرجع سابق، ص4

[3] ينظر: حسين شلوف، وآخرون، دليل استعمال كتاب اللغة العربية، مرجع سابق، ص06

ويغطّي كل أسبوع من أسابيع التعلم الثلاثة حجمَ أربع ساعات من الحيّز الزمني وفق الجدول التالي:[1]

الحصص	الميادين	المدة الزمنية
الساعة الأولى	**ميدان فهم المنطوق وانتاجه**	**تتكرر طيلة ثلاثة أسابيع**
الساعة الثانية	**ميدان فهم المكتوب**	
الساعة الثالثة	**ميدان فهم المكتوب**	
الساعة الرابعة	**ميدان انتاج المكتوب**	

فيما يغطّي الأسبوع الرابع حجمَ أربع ساعات من الحيز الزمني تتوزع على ساعتين لتقويم الإدماج وساعتين للمعالجة تشمل الإنتاج الشفهي، والكتابي، نلخّص هذه الهيكلة في المخطط البياني التالي:

الحصص	الميادين	المدة الزمنية
01	**تقويم الإنتاج الشفهي**	**خلال الأسبوع الرابع من كل شهر**
02	**تقويم الإنتاج الكتابي**	
03	**معالجة الإنتاج الشفهي**	
04	**معالجة الإنتاج الكتابي**	

وبالعودة إلى الوثائق التربوية، وبخاصة المخططات السنوية لمادة اللغة العربية السنة الرابعة متوسط المعدة في جويلية 2019 نجدها تحدد تدريس هذه الميادين، والأنشطة كالتالي:[2]

[1] ينظر: حسين شلوف، وآخرون، دليل استعمال كتاب اللغة العربية، مرجع سابق، ص06

[2] ينظر: المخططات السنوية مادة اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، المفتشية العامة للبيداغوجيا، مديرية التعليم الأساس الجزائر، جويلية 2019، ص05

1.4. النشاط الأول: فهم المنطوق وإنتاجه

أ- الكفاءة الختامية: يسعى فهم المنطوق إلى تحقيق كفاءة ختامية مفادها؛ "أن يتواصل مشافهة بوعي وبلغة منسجمة، ويفهم مضمون الخطاب المنطوق من أنماط متنوّعة وسندات مختلفة ويتفاعل معه ويحلّله، وينتج خطابات شفهية مسترسلة في وضعيات تواصلية دالة"[1]

ب- فهم المنطوق: أو ما كان يعرف بالتعبير الشفهي، ويتم عن طريق إلقاء نص بجهارة الصوت لإثارة السامعين، وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة بحيث يشتمل على أدلة، وبراهين تثبت صحة الفكرة التي يدعو إليها المرسل حيث يُتناوَل في بداية الأسبوع البيداغوجي، ويستهدف كفاءة الإصغاء والتحدّث؛ أين يستمع المتعلم إلى خطابات متنوعة الأنماط، فيفهم معاني الخطاب، ويتفاعل معه، ثمّ يعيد إنتاجه مشافهة بلغة سليمة في وضعيات تواصلية دالّة ليصبح المنتج الثاني للنص، أو المبدع الثاني له[2]

يجب أن يتوافر في النص المنطوق عنصر الاستمالة لأن السامع قد يقتنع بفكرة ما، ولكن لا يعنيه أن تنفّذ فلا يسعى لتحقيقها وهذا العنصر من أهم عناصر المنطوق لأنه يحقق الغرض من المطلوب وهو إلى ذلك أداة من أدوات عرض الأفكار، وشرحها، ونقدها، والتعليق عليها، ووسيلة للتعبير عن الأحاسيس وإبداء الرأي، وتصوير المشاعر، كما أنه يحقق حسن التفكير، وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها، والربط بينها، وهو أداة إرسال للمعلومات، والأفكار، ويتخذ شكلي التعبير الوظيفي والإبداعي.

يهدف هذا النشاط إلى إدراك موضوع الاستماع، والتعبير عن فهمه للموضوع من خلال توظيف خطابات مختلفة تتنوع فيها كل أنماط النصوص المدروسة من أجل تحقيق جملة من الأهداف؛ منها التعرف على بنية أنماط الخطاب، وتمييز بنية كل نمط حسب توجهات من المنهاج والوثيقة المرافقة فيميز بين خطاطات أنماط النصوص، ويتبين العلاقات القائمة بينها في الخطاب المسموع، ويتناول الكلمة ويعرض

[1] المخططات السنوية مادة اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص06

[2] ينظر: صبحي إبراهيم الفقي، علم اللّغة النّصّيّ بين النّظريّة والتّطبيق، مرجع سابق ، ص14

أفكاره مراعيا التسلسل، والترابط، وينتقي الأفكار المناسبة لمقام التعبير، ويوظف اللغة المناسبة لكل نمط ليصل في الأخير إلى أن ينتج (شفهيا) خطابات مختلفة تشمل كل أنماط النصوص[1]

ج- **تسيير صفحات فهم المنطوق :** يقوم هذا النشاط على مهارة الاسماع، والاستماع وفق مايلي:[2]

- **الأسبوع الأول:** تحت أيقونة "أفهم ما أسمع" في حدود صفحتين من الكتاب المدرسي وتتم كما يلي:

- **الإسماع الأول**: يمكن للمتعلم أن يجيب إجابة أولية عن بعض فرضيات المعني التي يبنيها الأستاذ بإشراك المتعلمين، ويجيب عن المهمة المقترحة، ويتم التعرف على موضوع الخطاب، وفكرته العامة -

الأعمال التحضيريّة: يقوم الأستاذ بمطالبة المتعلمين بالقيام بأنشطة استباقية تتعلق بمراجعة صفحة الكتاب التي تتناول تعليمات متعلقة بفهم المنطوق، كما ينتبهون إلى الصورة التوضيحية التي ترمز إلى المجال الثقافي المتعلق به في صفحة تقديم المقطع، حيث من خلالهما يحاول المتعلمون بناء فرضياتهم عن مضمون الخطاب الذي سيستمعون إليه على أن يقارنوا فرضياتهم بما سوف يكتشفونه أثناء الاستماع إلى الخطاب ليؤكدوا الفرضيات، أو ينفوها، أو يستبدلونها بغيرها.

- **في القسم:** يستهدف الأستاذ قدرة المتعلم على فهم الخطاب الذي يستمع إليه، ويحلّله ويحدّد نمطه، فمن خلال أيقونة" أستمع إلى الخطاب بوعي"، والتعليمة « أستمع إلى الخطاب كله، وأفهم مضمونه" يقوم الأستاذ بإسماع المتعلمين الخطاب كله عبر وسيلة سمعية، أو سمعية بصرية، أو عبر الإمكانات المتاحة. ويطلب منهم تسجيل رؤوس أقلام حول مضمون ما يستمعون إليه؛ معجمه، نمطه...إلخ، بعدها يناقشهم في مضمون الخطاب حسب ما هو وارد في الأنموذج الخاص بتسيير" المقطع التعلمي"، ومن خلال أيقونة " أحلل الخطاب وأحدّد نمطه "والتعليمة" أستمع إلى هذا الجزء، ثم أجيب " يقوم الأستاذ بتوجيه المتعلمين إلى تحليل ما يستمعون إليه من الخطاب، فيتناقشون لاستنباط نمطه ومؤشراته، ويستنتجون النمط والمؤشرات، وهكذا حتى استنتاج كل أنماط الخطاب، ومؤشرات؛ كل نمط على حِدة ويميزون بينها.

[1] ينظر: المخططات السنوية مادة اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص09

[2] ينظر: حسين شلوف، وآخرون، دليل استعمال كتاب اللغة العربية، مرجع سابق، ص09

- **الأسبوع الثاني:** في إطار التعامل مع أيقونة" أحلل بنية الخطاب"في حدود صفحتين من الكتاب المدرسي

- **الإسماع الثاني:** يمكن أن ينظم الأستاذ مساعي مختلفة في شكل مهمة يطرحها قبل هذا الإسماع تتمثل في التحقق من الفرضيات، واستخراج المتعلمين لملفوظات سردية تخدمها ملفوظات وصفية وحوارية والتعرف على بنية نمط السرد، ومؤشراته، مع استخراج قيم، ومواقف في النص، ويبقى الأستاذ في هذه الحصة من الأسبوع الثاني يستهدف قدرة المتعلمين على تحليل الخطاب، ومركزا هذه المرة على النمط الغالب على النص قصد التعمق في التحليل بعد أن يكون قد أسمعهم الخطاب مرة ثانية ليتوصل المتعلمون في النهاية إلى الاستنتاج.

مع أيقونة" أحدد العلاقة بين أنماط الخطاب" يقوم الأستاذ بتنشيط أعمال المتعلمين في البحث والتحليل لاكتشاف العلاقة القائمة بين النمط الغالب والأنماط الخادمة له، وبقصدية صاحب الخطاب ورسالته التي يتواصل من خلالها مع المتلقي، أو المرسل إليه فيكتشف المتعلمون أن توظيف الأنماط في أي خطاب إنما هو وليد هندسة يتصورها المرسل ويقوم بإنجازها في خطابه لخدمة هدا الخطاب.[1]

- **الأسبوع الثالث:** في إطار التعامل مع أيقونة "أوظف تعلماتي" في حدود صفحتين من الكتاب المدرسي

- **الإسماع الثالث:** وهو مرحلة الإنتاج الشفهي بتأكيد الفرضيات، وصياغة، أو إعادة صياغة ملفوظات وصفية وتوجيهية، أو إعادة صياغة مقطع سردي يتضمن حوارا، أو وصفا، أو كليهما، أو إنتاج نص شفوي ملخص للنص الأصلي[2]، بعد أن يكون المتعلمون قد اكتشفوا أنماط الخطاب بما في ذلك النمط الغالب والخادم،فيتناول المتعلمون رفقة الأستاذ بنية الخطابات، والعلاقات فيما بينها، وفيما بين القصد والرسالة من الخطاب قصد التحكم في خطاطة الأنماط المستهدفة، ثم يصل الأستاذ بالمتعلمين إلى الأيقونة "أتدرب على الإنتاج الشفهي" ليتدربوا على محاكاة الخطاب المدروس وفق خطاطة النمط المستهدف، وبعد هذه المحطة تكون عملية التعلم قد بلغت مداها[3]

[1] ينظر: المخططات السنوية مادة اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص20

[2] ينظر: حسين شلوف، وآخرون، دليل استعمال كتاب اللغة العربية، مرجع سابق، ص 32

[3] ينظر: نفس المرجع، ص17

2.4. النشاط الثاني: فهم المكتوب

أ- الكفاءة الختامية: يسعى فهم المكتوب إلى تحقيق كفاءة ختامية مفادها: "أن يقرأ التلميذ قراءة مسترسلة، منغمة، تحليلية، واعية، ونقدية نصوصا نثرية، وشعرية متنوعة الأنماط، لا تقل عن مائتي كلمة محترما علامات الوقف، ويعبر عن فهمه لمعانيها، ومضمونها ويصدر في شأنها أحكاما"[1]

ب- فهم المكتوب: يشمل ميدان فهم المكتوب أنشطة القراءة المشروحة، ودراسة النص، والظواهر النحوية، والبلاغية، وكان سابقا مختصرا في نشاط القراءة ودراسة النص

ج- تسيير صفحات فهم المكتوب: يقوم هذا النشاط على مهارة القراءة وفق مايلي:

- **الأسبوع الأول:** يتضمن ميدان فهم المكتوب ثلاثة نصوص في حدود ثلاث صفحات في كل أسبوعٍ نصا مكتوبا، تستهدف من خلاله كفاءة فهم المكتوب، بمركباتها الآتية:

- قراءة نصوص متنوعة الأنماط.

- تحديد موضوعها العام وأفكارها الأساسية.

- بيان خطاطات أنماطها، وبنيتها اللغوية، ونقدها مع بيان الرأي.

- **الأعمال التحضيريّة:** يمكن استغلال الصورة المتصدرة صفحةَ فهم المكتوب، وكذا الإطار المخصص للتعريف بصاحب النص كنشاط متعلق بالقراءة الاستباقية، كما يمكن أن يطلب من المتعلمين قراءة النص، وتحضير أعماله، إثراء لرصيدهم اللغوي.

- **أثناء الحصة:** يعرض الأستاذ قراءته للنص أمام المتعلمين، ويطلب منهم بدورهم قراءته بمعايير القراءة ويتعرض بعدها إلى مناقشة المتعلمين فيما يتعلق بإثراء الرصيد اللغوي، وبذلك يكون قد انتقل إلى أيقونة "أقرأ النصّ" من خلال أيقونة "أفهم الخطاب وأناقش فِكرَه"، والتعليمات المنضوية تحت هذه الأيقونة يبادر الأستاذ إلى استهداف مركبة "فهم مضمون النص، ومناقشة أفكاره" بتنشيط مناقشات بين المتعلمين تنتهي باستنتاجات يتوصلون إليها، وبالمنهجية نفسها يسيّر نشاط تحليل نمط النص من خلال دراسة

[1] المخططات السنوية مادة اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص20

أيقونة "أكتشف نمط النصّ وأبين خصائصه"، فيتبادل المتعلمون مناقشات، ويعلقون على فرضياتهم ومقارباتهم ليصلوا رفقة الأستاذ إلى تبيان النمط/الأنماط، ووظيفة كل نمط، كما يتم تدريب المتعلمين على ممارسة التحليل من خلال استعمال وسائل التحليل التي تتبناها المقاربة النصية، وهي اكتشاف مظاهر الاتساق، وبناء النص، واستكشاف مظاهر انسجامه، وهذا في أيقونة "أبحث عن ترابط جمل النص وانسجام معانيه"[1]

أما المرحلة الثالثة في سيرورة تعلمات"ميدان فهم المكتوب" فتتعلق باستهداف مركبة بيان البنية اللغوية من خلال تحليل ظاهرة من الظواهر اللغوية باعتبارها موردا معرفيا هاما في إنتاج النصوص، وقد ورد المسار تحت أيقونة "أدرس الظاهرة اللغوية"، حيث يتم التعامل مع الظاهرة اللغوية باعتبارها عنصرا عضويا داخل النص تتفاعل معه وبه، فوجودها في النص وجود عضوي ووظيفي من ناحية تركيبة النص المتجانسة، ومن حيث الوظيفة الدلالية لها، كما أن تعليمها للمتعلمين لا يستهدفها كظاهرة مستقلة لذاتها، وإنما كي يوظفوها لأداء وظيفتها الدلالية التعبيرية والتواصلية

بقي أن ننبه الأستاذ إلى أن الجمل التي سيبني عليها المتعلم عناصر التحليل إما أن تكون قد اقتطعت من النص، وإما أنها اقتبست منه كي يبقى المتعلم في إطار الحقل الدلالي للنص الذي تعامل معه، وقد يشكل امتدادا لهذا النصّ، ثم يعمد الأستاذ إلى جعل المتعلمين يتأملون، فيستنبطون منها الأحكام اللغوية عبر التحليل والمقارنات، وتبادل النقاش فيما بينهم، ويكتفي الأستاذ بإدارة النقاشات وتوجيه التحليلات نحو الاستنتاجات؛ حتى يشعر المتعلمون أنهم هم من بنوا تعلماتهم، وصنعوها، وهم كذلك فعلوا لينطلق بهم إلى الجانب التطبيقي من خلال ثلاثة أنشطة تنطلق من التحكم في المعارف اللغوية إلى توظيفها، ثم إدماجها إدماجا جزئيا.

- **الأسبوع الثاني:** نفس المسار التعلمي للأسبوع الأول يسلكه الأستاذ في هذا الأسبوع.

[1] المخططات السنوية مادة اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص25

- **الأسبوع الثالث**: من خلال ثلاث صفحات يسلك الأستاذ هنا نفس المسار التعلمي للأسبوع الأول[1]

- **تنبيه:** نظرا لكون المنهاج لم يشر صراحة إلى(الظواهر البلاغية)، فإننا نقترح تناولها باعتبارها موارد وظيفية ذات علاقة ببناء الكفاءة، وبأنماط النصوص المستهدفة، وليست كموارد معرفية ذات صبغة علمية؛ أي الاهتمام بالبلاغة في ارتباطها بالتداولية بوصفها فنا الإقناع في مكوناته، وتقنياته لاستنباط الحجج ومعالجتها، فتستهدف بذلك المعنى الحجاجي الإقناعي في إطار براغماتي (تداولي)، ودراسة المعني التعبيري الأدبي الذي يصب في الأسلوبية لذلك ينبغي التركيز على المظهر الجمالي للنصوص المقررة ومدى إسهام هذه الموارد في ذلك بدل الخوض في مسمياتها وأنواعها وجوانبها العلمية النظرية الصرفة التي لا تخدم الجانب الفني، والإقناعي من النص.

- **ملاحظة:** تتم هذه التعلمات في حجم زمني افتراضي مدته ثلاث ساعات إلا أن وتيرة تعلمات التلاميذ هي في الحقيقة من تحدد الحجم الزمني اللازم، وهو حجم قابل للتمطّط لكنه لا يتجاوز المدة المحددة لاستهداف كفاءة فهم المكتوب.

3.4. النشاط الثالث: إنتاج المكتوب

أ- **الكفاءة الختامية:** يسعى إنتاج المكتوب إلى تحقيق كفاءة ختامية مفادها؛ " أن ينتج كتابة نصوصا منسجمة متنوّعة الأنماط بلغة سليمة ويوظف مكتسباته اللغوية والبلاغية والتقنية ويضمنه قيما ومواقف مناسبة للموضوع لا تقلّ عن 15 سطرا"[2]

ب- **إنتاج المكتوب**: في نهاية الأسبوع البيداغوجي كمحصلة للتعلمات،عرف سابقا بنشاط التعبير الكتابي

ج- **تسيير صفحات إنتاج المكتوب:** يقوم هذا النشاط على مهارة الكتابة وفق مايلي:

- **الأسبوع الأول:** -من خلال ثلاث صفحات من الكتاب- تكمن خصوصية التعلم في هذا الميدان في كونه يأتي بعد أن سلك المتعلم جزءا من مسار تعلم خصائص النص الذي سينتج فيه من خلال ما تعلمه في فهم

[1] ينظر: حسين شلوف، وآخرون، دليل استعمال كتاب اللغة العربية، مرجع سابق، ص17

[2] المخططات السنوية مادة اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص18

المنطوق، وفهم المكتوب؛ ذلك أن التعلمات قد بنيت بشكل منسجم، فما يستهدف من نمط وخصائص لغوية في الخطابات المنطوقة، وما يتم استهدافه في النصوص المكتوبة هي ما سوف يُستهدف في الإنتاج الكتابي، فلا فصل في التعلمات لأنها تتخذ شكلا بنائيا، يبقى أن يعلم الأستاذ أنّ التعلمات في ميدان الإنتاج الكتابي هي الأخرى قد تهيكلت في ثلاثة أسابيع يتم في كل أسبوع استهداف مركبة من مركبات كفاءة الإنتاج الكتابي، ويحدد الموضوع المناسب للوضعية، والنمط، ويجند الموارد الملائمة للموضوع،و يستخدم الروابط، والقرائن اللغوية المناسبة للنمط، ويعلل آراءه وأحكامه.

- **الأعمال التحضيريّة:** يحصي الأستاذ المراجع، والمصادر التي سيحتاج إليها المتعلمون، ويحدد أماكن تواجدها؛ سواء في مكتبة المؤسسة المدرسية، أو في مكتبات أخرى، أو يحددها في شكل مراجع مرقمنة فيحدد عناوينها الإلكترونية، وقبل الخوض في التعلمات يجري عملية مراجعة للتعلمات المكتسبة في ميداني فهم المنطوق، وإنتاجه، وفهم المكتوب، سواء أتعلّق الأمر بموارد معرفية، أو موارد منهجية تتعلق بخطاطات الأنماط المستهدف كل مرة في الإنتاج الكتابي.

- **أثناء الحصة:** في الوضعية التعلمية الأولى يوجه الأستاذ المتعلمين إلى انتقاء الموارد المنهجية المتعلقة بالأنماط، ويقوم بتنشيط النقاش بين المتعلمين، فيعرضون اختياراته، ويبررون هذه الاختيارات، بينما يناقشهم زملاؤهم بخصوص وجاهة تلك الاختيارات، وكل هذا في إطار أيقونة "أختار النمط والموضوع"، أما في الوضعية الثانية، والمتعلقة بأيقونة "أجمع مواردي المعرفيّة " فيتم تحديد الموارد والمصادر المناسبة قصد الاستفادة منها من حيث منهجية الكتابة، النمط، النوع الأدبي والموارد المعرفية المتعلقة بالموضوع والمجال الثقافي ذو العلاقة بالموضوع، وبطبيعة الحال يترك الأستاذ المجال للمتعلمين.

- **الأسبوع الثاني:** في حدود صفحة واحدة، ومن خلال أيقونة "أستثمر النص لأكتب على منواله " يعرض الأستاذ على المتعلمين نصا أنموذجا يستخرجون منه خصائصه الفكرية، والنمطية، وبنيته من حيث مظاهر الاتساق، والانسجام التي سبق أن تعلّموها، ثم يقومون بوضع بطاقية لما توصلوا إليه من الخصائص حتى يكتبوا نصوصهم على منواله، ويحاكوه.

- **الأسبوع الثالث:** في حدود صفحة واحدة، وكما تدل عليه الأيقونة"أتدرب على الإنتاج الكتابي"، وفي عمل فوجي يعرض المتعلمون أعمالهم داخل الفوج، فيقوم كل عضو بإبداء رأيه في إنتاج زميله؛ ناقدا ومعللا وقد يصل إلى اقتراح بدائل حتى ينتج الفوج عملا مشتركا مقوّما، وذلك وفق شبكات يتم التوصل إليها أو تلك التي في الكتاب من أجل ضبط الإنتاج وفق مواصفات وجيهة، وهنا تنتهي عملية التعلم بنهاية الأسبوع الثالث، والتي تكون فردية، وثنائية، وفوجية، وجماعية.

- **الأسبوع الرابع:** صفحة واحدة تسيير وضعية تقويم الإدماج، فعملية تقويم الإدماج تتم من خلال قيام كل متعلم بصورة فردية بإنتاج شخصي في ميدانين هما الإنتاج الشفهي، والإنتاج الكتابي، حيث يطالب الأستاذ المتعلمين بإنتاج عملين؛ أحدهما شفوي، والثاني كتابي.[1]

III. أنشطة اللغة العربية والمقاربات البيداغوجية

عرف تدريس اللغة العربية في التعليم المتوسط عدة مقاربات -حسب المستجدات-، فمن المقاربة بالمحتوى، أو المضمون القائمة على الكم المعرفي مرورا بالمقاربة بالأهداف القائمة على أجرأة الأهداف التعليمية وصولا إلى المقاربة بالكفاءات القائمة على إدماج المكتسبات من أجل حل وضعيات مشكلة تعترض المتعلمين، وهذا يبين الحركية الكبيرة التي أصبحت تميز الأبحاث في الحقل التربوي[2]

لم تعد المسألة مطروحة على مستوى التناقضات الموجودة بين التربية التقليدية، والتربية الجديدة في محورية العملية التربوية، وإنما أصبحت مرتبطة بالمتعلم نفسه، بحيث لا تخرج عن محيطه المعرفي والذهني، والنفسي، والاجتماعي، ولابد للمناهج الدراسية أن تكون مستجيبة لهذا المتعلم، وجعل مكتسباته على محك التوظيف والانتقاء، والإدماج حتى يمكنه التكيف مع الواقع مهما حدث به من تغيرات ومستجدات

[1] ينظر: حسين شلوف، وآخرون، دليل استعمال كتاب اللغة العربية، مرجع سابق، ص31

[2] ينظر: الوثيقة المرافقة، مرجع سابق، المقدمة

إن الانتقال من مقاربة بيداغوجية إلى أخرى كان نتيجة جملة المشكلات، والصعوبات التي تم تسجيلها في تطبيق مقاربة سابقة، ولقد عرفت المناهج الجزائرية ثلاث مقاربات بيداغوجية فارقة نوجزها فيما يلي:

1-المقاربة بالمضامين: كما يدل عليها اسمها، فإن المناهج التي اعتمدت هذا المدخل تجعل المحتويات التعليمية هدفها الأساسي، إذ تهتم بالمعارف التي يجب أن يكتسبها المتعلم وتحرص على إنهاء المقررات الدراسية في الوقت المحدد لها بغض النظر عن فهم التلميذ، أو مدى تأثير هذه المعارف على شخصيته. فهذه المقاربة تعتمد على طريقة الإلقاء من طرف المعلم، والتلقي من طرف المتعلم الذي يطالب بحفظ ما تلقاه، واستخدامه في الامتحانات من أجل الانتقال إلى مسنوى أعلى، أو إعادة المسار، ويعتمد التقويم فيها على قياس كمية المعلومات المكتسبة من قبل التلميذ بإجراء اختبارات ذات طابع معرفي بحت يعتمد خاصة على الذاكرة، ويكاد لا يتجاوزها إلى المستويات الأخرى.

2-المقاربة بالأهداف: انتهجت المدرسة الأساسية مقاربة حديدة، شكلت نقطة تحوّل في النظام التعليمي الدولي، وكان من مستجداتها تطبيق بيداغوجيا الأهداف التي غيرت المدخل التعليمي من المضامين إلى الأهداف؛ أين تضع المقاربة بالأهداف التعلم هدفا لها بدل التعليم، فهي تركز على نتائج المتعلم التي ينبغي أن تظهر في شكل مجموعة من السلوكات المحددة مسبقا، والقابلة للملاحظة والقياس فبعد أن كان التلميذ يتلقى، ويقلد، ويحفظ أصبح يتعلم ويفهم ما تعلمه، ويجسده في سلوك تعليمي لكنه لا يحوّله إلى سلوك اجتماعي واقعي، حيث لا يستطيع دمج المعارف، والتحكم في المكتسبات.

رغم تحسن عملية تخطيط التدريس، والتقويم العملي للتلميذ، وسلوكاته خلال الاعتماد على هذه المقاربة إلا أن تفتيت الأهداف أدى إلى صعوبة صياغتها، وفقدان الهدف العام وسط الاهتمام بتفاصيل كثيرة، وأجزاء مفتتة، فكانت السلوكات المكتسبة لا تتجاوز جدران القسم، فبقيت عبارة عن أهداف مشتتة تخص مجالات معرفية، ووجدانية، ونفس حركية، كما قال أصحابها.[1]

[1] ينظر: محمود عبد الحليم منسي: التعليم، المفهوم، والنتائج، التطبيات، مكتبة الأنجلومصرية،ط1، 2002، ص258

3-المقاربة بالكفاءات: في ضوء نقائص المدخلين السابقين اختارت الإصلاحات الجديدة أن تتبنى مدخلا متطورا من المداخل البيداغوجية، فوضعت المتعلم في مركز سيرورة التعليم، والتعلم، وسعت إلى تزويده بالمحتويات ذات القيمة العلمية، والوظيفية من خلال إدماجٍ يضمن تحقيق الأهداف العامة، كما تسعى إلى التنسيق بين مختلف المواد، والمستويات في ضوء حاجيات التلميذ بإكسابه كفاءات يستفيد منها في حياته الاجتماعية، ويطلبها سوق العمل

من أجل تحقيق الأهداف المسطرة عملت المقاربة بالكفاءات على تفعيل نظام التقويم، وتدارك الأخطاء أثناء عملية التعلم، وعلاجها بصورة فورية[1]، فهي منحى بيداغوجي يسعى إلى إدراج معارف جديدة، وتوظيفها انطلاقا من وضعية مركبة تشكل حاجزا قويا للمتعلم يصطدم به مع وجود حافز يجعله يتمكّن من تجنيد موارد معرفية(معارف ومعلومات)، ومنهجية، وقيم اكتسبها بشكل مدمج غير منفصل، يوظفها من أجل حلّ وضعيات مشكلة

إن أساس بناء الكفاءات المقصودة تنتهي بضبط هذا التعلّم من خلال تقييم تكويني مندمج ولا يمكن للتلميذ أن يعتبر المشكل المطروح مشكلته الخاصّة إلاّ إذا كان يتناول موضوعا راسخا في حياته الخاصّة، أو العائلية، أو الاجتماعية، ولا يحاول إيجاد حلّ له بإمكاناته الخاصّة إلاّ إذا شعر بامتلاكه وذلك بتجنيد موارده، وليس باستنساخ إنتاجات غيره[2]

إن مقاربة التدريس بالكفاءات هي تصور بيداغوجي يتبنى استراتيجية في التعليم متمركزة حول المتعلم جاعلة منه هدف العملية التربوية، ومحورها، وتسعى إلى تنمية قدراته وإكسابه مهارات وكفاءات تتناسب مع متطلبات المجتمع، وعالم الشغل.

[1] ينظر: مناهج التعليم المتوسط، 2008، مرجع سابق، ص 3 - 4

[2] ينظر: حسين شلوف، وآخرون، دليل استعمال كتاب اللغة العربية، مرجع سابق، ص87

جاءت المناهج الجديدة مركزة على هذه المقاربة ذات التوجه المستقبلي بانتهاج مسعى استشرافي من أجل إقامة مدرسة متكيفة مع المستجدات العلمية، والاقتصادية، فهي مقاربة متكاملة تتيح تنظيما أحسن، وأنفع لمركبات المناهج، وتنطوي على انسجام داخلي، وخارجي متدرجة في مسارها العلمي، مبنية على مناهج، وأهداف شاملة لجميع جوانب المعرفة، ولشخصية المتعلم انطلاقا من حتمية التجديد في نظام التعليم، ومناهجه لتحسين العمل التربوي، وجعله أكثر فعالية وانتاجية حيث تم إجرائيا تغيير شكل تصميم الكتب المدرسية ومضامينها حتى توافق النموذج الإصلاحي الجديد، أين اعتمدت المقاربة النصية في كتب اللغة العربية كأساس ينطلق منه المعلم في بناء الكفاية اللغوية والتواصلية لدى المتعلم.[1]

[1] ينظر: الوثيقة المرافقة ، مرجع سابق، ص10

الفصل الثاني

من

فهم المنطوق

إلى

إنتاج المكتوب

المبحث الأول: فهم المنطوق وإنتاجه

I. النظام الصوتي للغة العربي

II. مفهوم التّعبير

III. أسس فهم المنطوق

IV. مهارات فهم المنطوق

V. أهمية فهم المنطوق

VI. أنواع إنتاج المنطوق

VII. المنطوق: تقييمه والرقي به

توطئة:

لقد ظل الإنسان حينا من الدهر يستعمل"اللسان"، -هذه الآلة العجيبة- في إدارة شؤونه، لكن جُلّ كلامه كان يذهب أدراج الرياح، ولا يعلق بالذهن منه إلا القليل، فما ينطق به لا يذهب بعيدا، ولا يعمّر مديدا، وهو أقلّ بكثير مِمّا يجول في خلده؛ هذا ما دفع الإنسان إلى ابتكار آلة أخرى أندى، وأبقى ألا وهي الكتابة لتكون ترجماناً لضميره، وسفيرا لعقله، ومستودعا لفكره، وسرّه، وقيدا لعلومه، ومعارفه فكان لها قوة سحرية أقوى من سحرية الكلمة المنطوقة[1]

رغم أن الكتابة أكبر وسيلة أثّرت في حياة الانسان، وفي تطوره الحضاري غير أن التقدم التكنولوجي قد سلب اللغة المكتوبة هذه الميزة -ولو بشكل جزئي-، وذلك بعد اختراع أجهزة التسجيل الصوتي التي كشفت للإنسان قصور نظام الكتابة عن تمثيل كل ما ينطق به تمثيلا صادقا[2]

هذا المبحث يخص الجانب الصوتي في أنشطة اللغة؛ ألا وهو ميدان فهم المنطوق وإنتاجه وفق التسمية الجديدة لنشاط التعبير الشفهي، هذا الأخير يمثل العملية التي تقوم على تعليم، وتعلّم فن التواصل الشفهي، وتنمية مهارتي الحديث والاستماع، وهو أسبق من التعبير الكتابي في حياة الفرد وأكثر استعمالا في المجتمع[3]، والنجاح فيه لا يحدث إلّا بنوع من التّعليم المنظم المقصود، وفق الاهتمام بركني التعبير اللذين لا يقوم بناؤه إلا بهما وهما اللفظ والمعنى، فلا كلمات دون فكر، ولا أفكار دون كلمات.

[1] ينظر: فندريس، اللغة، ترجمة عبد الحميد الدواخلي، محمد القصاص، المركز القومي للترجمة، ط1، 2014، ص:403، 404

[2] ينظر: إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص121

[3] ينظر: راتب قام عاشور، ومحمد فخري مقدادي: المهارات القرائية، والكتابية، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، ط3، 2013، ص218

I. النظام الصوتي للغة العربية

"اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[1]، وعملية الكلام تقوم على الصلة القائمة بين الرمز ودلالته في ذهن كلٍّ من المتكلم والمستمع، وهي صلة تخضع لاتفاق، أو تواضع الجماعة اللغوية، ومن هنا كان اختلاف النظام الصوتي للغة من مجتمع إلى آخر؛ فجهاز النطق لدى الإنسان وإن كان متشابها لدى جميع البشر، وقادرا على إنتاج عدد كبير من الأصوات إلا أن كلّ جماعة لغوية تختار عددا من الأصوات تظهر في شكل نظامها الصوتي[2]

إن النظام الصوتي للغة العربية هو مجمل الأصوات المستخدمة في اللغة الفصيحة، ويتميز النظام الصوتِي العربي بأنه نظام ثابت لم يطرأ عليه التغيير إلا يسيرا، ومما ساعد على هذا الثبات، سعة المدرج الصوتي للغة العربية، ووجوب ترتيل القرآن الكريم بنحو خاص، فالهجاء العربِيُّ يشتمل على أغلب الأصوات الإنسانية، ومخارجها، ويحوي ثمانية وعشرين صامتا، وثلاثة صوائت لتمثيل واحد وثلاثين صوتاً[3]، ومن هنا يلاحظ أن العلاقة بين الرمز ،والصوت في العربية هي علاقة واحد إلى واحد؛ بمعنى أن هناك رمزاً واحداً لكل صوت مفرد.

النظام الصوتي العربي له مظاهر متعددة من التلوين الصوتي والنطقي؛ فالأصوات قد تكون مجردة يمثلها حرف واحد، وتدرس مستقلة دون النظر في وظائفها اللغوية، ويهتم بالصوت في هذه الحالة علم الأصوات اللغوي(la phonétique)، كما أن الصوت قد يدرس في تركيب الكلام ودلالته، فيتأثر بسابقه أو لاحقه، فيؤدى بكيفيات متعددة حسب قوانين عامة لكل لغة، ويهتم به في هذه الحالة علم وظائف الأصوات(la Phonologie)[4]، ومعظم هذه الفروق الصوتية لا رموز لها غالبا في أنظمة الكتابة لأنها تعدّ من إجراءات الأداء، فهي مجرد ملامح صوتية تظهر حين تستعمل بصور معينة، ومنها ما يلي[5]:

---

[1] ابن جني أبو الفتح عثمان: الخصائص: تح: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، ط1. 1913، ص 1/33

[2] ينظر: حلمي خليل: الكلمة: دراسة لغوية معجمية، جار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، الطبعة الثانية، 1992، ص: 35

[3] ينظر: عصام نورالدين، علم وظائف الأصوات اللغوية، مرجع سابق، ص137 وما بعدها

[4] ينظر: نفس المرجع، ص27-28

[5] ينظر: محمد أحمد معبد: الملخص المفيد في علو التجويد، دار السلام للطباعة والنشر، مصر، ط1، 1998، ص15 وما بعدها

أ- **الإدغام: لغة**: "الإدخال"[1]، أما **اصطلاحا**: فهو وصل حرف ساكن بحرف مثله، أو قريب من موضعه من غير حركة تفصل بينهما، فيصيران حرفاً واحداً مشددا، يرتفع اللسان عنهما رفعة واحدة، وهو نوعان: إدغام حرف في مثله مخرجا مثلُ: "شدَّ"، وإدغام حرف في حرف قريب منه مخرجا مثل: "أَنْ لاَ" تنطق "أَلاَّ" بإدغام النون الساكنة في اللام

ب- **الإقلاب: لغة**: "قلب الشيء: جعل ظاهره باطنه"[2]، أي تحويل الشي عن وضعه الطبيعي **واصطلاحا**: "تحويل النون الساكنة، أو التنوين إلى ميم ساكنة لفظاً، لا خطا"،ومثاله "من بعد" تقرأ " مِمْبَعد"

ب- **الاظهار**: **لغة**: "الايضاح والبيان"، **واصطلاحا**: "إخراج كل حرف من مخرجه من غير غنة"[3]

ج- **النبر: لغة**: "نبر في قراءته، أو غنائه: رفع صوته"[4]، أما **اصطلاحا**، فهو "البروز المعطى لمقطع واحد ... داخل ما يسمى بالكلمة"[5]؛ أي ازدياد وضوح جزء من أجزاء الكلمة في السمع عن بقية أجزائها، وهو ظاهرة صوتية تميز الناطق بلغة أو لهجة عن غيره، والنبر ليس مستخدما في كل اللغات للتفريق بين المعاني وبالتالي فهو ليس فونيما في اللغات جميعها، ما عدا النبرية منها[6]، وفي اللغة العربية يمنح معنى وظيفيا في الجملة، كما يقوم بدور التعرف على حدود الكلمات، فلو قال قائل: هل سافر أخوك أمس؟؛ فنبر لفظ "سافر"يعني أنه ظنّ أن حدثا آخر غير السفر هو الذي تمّ، وإذا نبر لفظ "أخوك"فهذا يعني أنه ربما شك في فاعل السفر، وإذا نبر لفظ "أمس" فقد يفهم أنه يشك في تاريخ السفر، وعلى هذا الأساس فإن تداخل القوالب النبرية قد يغير المعنى، فيلتبس الأمر، وبخاصة عند المبتدئين[7]

[1] شوقي ضيف وآخرون، المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص288

[2] نفس المرجع، ص753

[3] عبد العزيز بن عبد الفتاح: قواعد التجويد على رواية حفص عن عاصم، مكتبة الدار بالمدينة المنورة، السعودية، ط5، 1410هـ ص89

[4] شوقي ضيف وآخرون، المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص897

[5] أحمد مختار عمر: دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، القاهرة، 1997، ص221

[6] ينظر: نفس المرجع، ص222

[7] ينظر: حلمي خليل، الكلمة، مرجع سابق، ص: 44-46

هـ- **التنغيم: لغة**: "النغمة: جرس اللكلمة"[1]، أما **اصطلاحا** فهو "تتابعات مطردة من مختلف أنواع الدرجات الصوتية على جملة كاملة، أو أجزاء متتابعة"[2]، فهو ارتفاع الصوت، وانخفاضه في الكلام، أو طوله وقصره في بعض السياقات، ويسمى أيضا موسيقى الكلام، والتنغيم في الكلام يقوم بوظيفة نحوية،كما يقوم بوظيفة الترقيم في الكتابة، غير أن التنغيم أوضح في الدلالة على المعنى[3]، فعند قولنا: هل جاء زيد؟ وقولنا: متى جاء زيد؟، نجد اختلافا في النغمة الأخيرة بين الجملتين.

و- **الغُنَّة: لغة**: "صوت في الخيشوم"[4]، **واصطلاحا**: "خروج صوت من الخيشيوم لا دخل للسان فيه"[5]

ز- **الإِخْفَاءُ: لغة**: "أخفيت الشيء: سترته، وكتمته"[6]، **واصطلاحا**: هو حالة بين الإظهار ،والإدغام، عارٍ عن التشديد، مع بقاء الغنة في الحرف الأول، فلما عُدم القرب الموجب للإدغام، والبعد الموجب للإظهار ،أُعْطِي حكمًا متوسطًا بينهما

ح- **الإِمَالَةُ: لغة**: "مال: زال عن استوائه"[7]، **واصطلاحا**: "تقريب الفتح من الكسر، والألف من الياء طلبا للخفة"، أو نطق الألف بين الألف والياء، والفتحة كالكسرة[8]

ط- **الإِشْمَامُ: لغة**: "صبغ الصوت اللغوي بمسحة صوت آخر"[9]، **واصطلاحا**: ضم الشفتين بُعَيْدَ إسكان الحرف إشارة إلى الضم مع بعض انفراج بينهما، ليخرج منه النفَس، قال تعالى: ﴿ قَالُواْ يَـٰٓأَبَانَا مَالَكَ لَا تَأۡمَنَّا عَلَىٰ يُوسُفَ وَإِنَّا لَهُۥ لَنَٰصِحُونَ ١١ ﴾ [يوسف: 11]

---

[1] شوقي ضيف وآخرون، المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص937

[2] ينظر: أحمد مختار عمر، دراسة الصوت، مرجع سابق، ص229

[3] ينظر: سمير العزاوي: التنغيم اللغوي في القرآن الكريم، دار الضياء، بريدة، السعودية، ط2، 2005، ص75

[4] الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية، مرجع سابق، ص861

[5] عصام نورالدين: علم الأصوات اللغوية: الفونتيك، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1، 19992، ص236

[6] الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية، مرجع سابق، ص330

[7] شوقي ضيف وآخرون، المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص894

[8] ينظر: نفس المرجع، ص894

[9] نفس المرجع، ص495

ي- صفات الحروف: الصفة **لغة**: "الحالة التي يكون عليها الشيء"[1]، **واصطلاحًا**: كيفية عارضة للحرف عند خروجه من المخرج، ويؤكّد علماء اللغة المحدثون أنه ليس من الممكن أن ينطق اثنان من أبناء أمة واحدة، وفي جيل واحد نطقاً متماثلاً في كل الصفات، وهي نوعان عامة وخاصة:[2]

الصفات العامة	الصفات الخاصة
الهمس، وحروفه: (فَحَثَّهُ شَخْصٌ سَكَتْ)، وضده الجهر	القلقلة، وحروفها: (قُطْبُ جَدٍّ).
الشدة، وحروفها: (أَجِدْ قَطٍ بَكَتْ)، وضدها الرخاوة.	الصفير، وحروفه: (زَايٌ، سِينُ، صَادٌ).
الاستعلاء، وحروفه: (خُصَّ ضَغْطٍ قِظْ)، وضده: الاستفالة	الانحراف، وحروفه (اللام والراء).
الإطباق، وحروفه: (صَادُ، ضَادٌ، طَاءُ، ظَاءٌ)، وضده: الانفتاح.	اللين (الواو، والياء الساكنتين).
الإزلاق، وحروفه: (فِرَّ مِنْ لُبِّ)، وضده: الإصمات.	التكرار (الراء).
بين الشدة والرخاوة، أوالمتوسطة، وحروفها: (لِنْ عُمَرْ).	التفشي، وحروفه: (مشفر)، وبخاصة (الشين)
	الاستطالة، وحرفه (الضاد).

II. مفهوم التّعبير:

أ- لغة: "عبر الرؤيا: فسّرها...، وعَبَّر عمَّا في نفسه، وعن فلان: أَعْرَبَ وبيّن بالكلام، والعبارة: الكلام الذي يبيّن به ما في النفس من معان"[3]، والتّعبير مصدر قياسي للفعل المزيد عبّر، مجرّده عبر، فالتّعبير في المعاجم اللغوية أعطي دلالات توضيحية، تشير للمعنى المقصود في الاصطلاح التربوي، ومنها الكشف والتفسير، والبيان، والتوضيح.

ب- اصطلاحا: تعددت تعريفات التعبير عند المختصين بين الايجاز، والاطناب، فعُرّف بأنه "القدرة على الإفصاح عما في النفس من أفكار، ومشاعر بالطرق اللغوية"[4]، فهو قدرة الانسان على أداء ما في عقله

[1] شوقي ضيف وآخرون، المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص1037

[2] ينظر: عصام نورالدين ، علم الأصوات اللغوية، مرجع سابق، ص230-236

[3] شوقي ضيف وآخرون، المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص580

[4] راتب قام عاشور، المهارات القرائية، والكتابية، مرجع سابق، ص215

ونفسه من معان، وأحاسيس بعبارات واضحة، صحيحة[1]، فالتعبير إذن عمل لغوي؛ باستخدام اللّغة كوسيلة للتّفكير، والاتّصال، يفصح من خلاله الفرد عمّا يجول في خاطره من أفكار ومشاعر، ويراعي فيه المقام ليفهمه الآخرون سواء عن طريق التّحدّث، أو الكتابة قصد التأثير في القارئ، أو المستمع أما تخصيصا في المجال التربوي فهو "العمل المدرسيّ المنهجيّ الذي يسير وفق خطّة متكاملة للوصول بالمتعلم إلى مستوى يمكّنه من ترجمة أفكاره، ومشاعره، ومشاهدّته، وخبراته الحياتيّة؛ مشافهة وكتابة بلغة سليمة، وفق نسق فكريّ معيّن"[2]، فالهدف الرّئيس لتعليم اللّغة هو إكساب المتعلّم القدرة على الاتصال اللغويّ السّليم؛ قولا، وكتابيّا

أما **الشفهي**؛ فكلمة شفه، أصلها شفهة، لأن تصغيرها شُفيهة، جمع شفاه، ولذلك قال البصريون الحروف الشفهية، ولم يقولوا الشفويّة، وشافهه أي أدنى شفته من شفته فكلمه، وشافهه: خاطبه متكلما معه، مشافهة، وشافه: خاطبه متكلما معه، والشفهي نسبة إلى الشفة"[3]، فالأحوط أن نقول التعبير الشفهي لجريانه على القياس فضلاً عن شيوعه، وهذا ما سنلتزم به في بحثنا هذا.

أما مفهوم **التّعبير الشفهيّ** إجمالا فهو أداة الاتصال السريع بين الأفراد للتفاعل بينهم، وبين البيئة المحيطة بهم؛ والسرعة هنا تشير إلى عدم احتياجه إلى وسائل، ووسائط، وربطه بعضهم بالمثيرات الداخلية والخارجية فقيل هو أن يعّبر الإنسان عمّا في نفسه من مواضيع تلقى عليه، أو عمّا يحس هو بالحاجة إلى التّعبير عنه استجابة لمؤثّرات في المجتمع أو في الطبيعة أو في النّفس، فهو الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلم عما في نفسه من هواجس، وخواطر، وما يجول بخاطره من مشاعر وأحاسيس، وما يزخر به عقله من رأي، أو فكر، وما يريد أن يزوّد به غيره من معلومات بلسانه في طلاقة، وانسياب مع صحّة في التّعبير وسلامة في الأداء.

[1] ينظر: سعد علي زاير: وسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية، بغداد، الطبعة الأولى، 2015، ص83

[2] سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير، ط ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004 م، ص 77

[3] شوقي ضيف وآخرون، المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص488

أما **فهم المنطوق** فجاء في المعجم الوسيط "نَطَقَ، نُطْقاً ومَنْطِقاً: تَكَلَّمَ، المنطق: الكلام، النطق: اللفظ بالقول، والمنطيق: البليغ..، أما المَنْطوق فهو اسم المفعول من نَطَقَ، ينطق، مَنْطُوقُ أي شفهيّ، وهو خلاف المكتوب، ومَنْطُوقُ الكَلاَمِ : قَوْلُهُ ، لَفْظُهُ[1]، واللغة المنطوقة SPOKNE LANGUAGE "هي اللغة التي تنقل المعاني عن طريق الأصوات الكلامية التي تكوّن الكلمات والجمل، فتنتقل على شكل موجات صوتية إلى الأذان فيسمعها السامع، ويفهمها"[2]

III. أسس فهم المنطوق وإنتاجه:

هذه الأسس هي عبارة عن مجموعة من المبادئ، والحقائق ترتبط بتعبير المتعلّمين، وتؤثّر فيه ويتوقف عليها نجاح المتعلم، وتقدمه في التعبير، وهذه الأسس هي:[3]

1. الأسس النفسية: وتتعلق هذه الأسس بميولات المتعلمين ودوافعهم عموما، ويمكن جمعها فيما يلي[4]

- يتسم بعض المتعلمين بالخجل من المعلم، والجو المدرسي، فعلى المعلم أن يُشعر هؤلاء المتعلمين بالأبوة ويحيطهم بجو من الطمأنينة، ويحثهم على المشاركة البسيطة في مواقف يضمن فيها نجاحهم.
- يميل المتعلم إلى التقليد، وهذا يعني أن يمثّل المعلم لتلاميذه القدوة في مظهره، وسلوكه، وفي لغته أيضاً؛ وعليه أن يكون بفصاحته، وسلامة لغته المثل الذي يطمح تلاميذه أن يحاكوه.
- وجود الدوافع أمر مهم لتنشيط المتعلّم، فالمعلّم النّاجح هو الّذي يوجد المواقف الّتي تحفّز التّلاميذ على التّعبير لتحقيق غرض يريدونه
- يميل المتعلم إلى التعبير عن خبراته، ومشاهداته، ويحسُن بالمعلم أن يستثمر هذا الميل، وينظمه.
- يميل المتعلمون إلى المحسوسات، وينفرون من المعنويات، فينبغي على المعلم أن يفسح لهم المجال للحديث عن الأشياء المحسوسة، وأن يستعين بنماذج من أجل تشجيعهم على الحديث عنها.

---

[1] شوقي ضيف وآخرون، المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص931

[2] معجم المصطلحات التربوية والنفسية، مرجع سابق، ص247

[3] ينظر: عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني في طرق التدريس، لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، الطبعة العاشرة، الصفحة:147

[4] ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي، مرجع سابق، ص82

- العجز في التّعبير قد يترتّب عليه فقدان الثّقة في النّفس، فعلى المعلّم أن يمكن تلاميذه من التّعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم، وأن يغرس فيهم روح الطّموح، ويسعى إلى إزالة الخوف من نفوسهم[1].

2. **الأسس التربوية:** يمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

- يستحسن إشعار المتعلم بالحرية في اختيار بعض المواضيع، واختيار المفردات، والتراكيب في أداء أفكاره فلا يتم تقييدهم بشيء لأنّ حرمانهم حرية التّعبير يفقدهم أهم وسائل المهارة اللّغوية.
- ليس للتعبير زمن معين، أو حصة محددة، بل هو نشاط لغوي مستمر؛ فيعمل المعلم على تدريب المتعلم على التعبير الصحيح، والسليم في المواقف المختلفة، ولا يقصر ذلك على حصة التعبير
- الخبرة السابقة للمتعلم عند الحديث عن أي موضوع مهمة، وضرورية، فعلى المعلم أن يختار موضوع التعبير من مجال خبرة المتعلم، أو قدرته التصورية وربطها بالمواقف الحياتيّة الشخصية
- مراعاة قواعد المنطق في مواضيع التّعبير، فمن المحسوس إلى المجرد، ومن البسيط إلى المركّب، مع إدراج دروس التّعبير، وأنماطه، وتقنياته حسب أعمار المتعلّمين، ونموّهم اللّغويّ.
- وجوب ربط دروس حصة التّعبير ببقية المهارات اللّغوية الأخرى، وبالمواد الدّراسية الأخرى ممّا يعطيها حيويتها، ووظيفتها بالنّسبة للمتعلّمين، ويشعرهم دائما بالحاجة إليها.
- توظيف ما توصّلت إليه الدراسات الحديثة لتعليم التّعبير بطريقة تعمل على تنمية المهارات[2]

3. **الأسس اللغوية:** وتتمثّل فيما يلي:

- التعبير الشفهي أسبق في الاستعمال عند المتعلم من الكتابي، فينبغي مراعاة ذلك أثناء التدريس
- التعبير محتاج إلى مفردات، وتراكيب للوفاء بالأفكار، وأدائها على النحو المناسب لذا ينبغي أن يوفر للمتعلم الفرص لإثراء معجمهم اللغوي، وإنماء رصيدهم من خلال حثّه على المطالعة

[1] ينظر: راتب قام عاشور، المهارات القرائية، والكتابية، مرجع سابق، ص215، ص217

[2] ينظر: نفس المرجع، ص215-218

- إلزام المتعلم اللّغة الفصيحة، والابتعاد عن العامية؛ فازدواجية اللغة عنده تعيق إجادته التعبير ضرورة مراعاة سلامة التّركيب، وتوظيف أدوات الرّبط، واستخدام علامات التّرقيم حسب معانيها.[1]

4. **الأسس الاجتماعية:** للغة دورها الاجتماعي، والديني في حياة كلّ من الفرد، والمجتمع لذا يعد التعبير وسيلة اتصال بين الفرد وغيره، وأداة لتقوية الروابط الاجتماعية، ومن هنا يجدر بالمعلمين مراعاة الدور الاجتماعي للتعبير، وجعله منبراً للتحدث والتعبير في المناسبات المختلفة، وعن انفعالات المتعلم ومشاعره، وتوجيه التعبير، ليكون حافظاً لتراث الأمة ناقلاً لمشاعرها.[2]

IV. مهارات فهم المنطوق وانتاجه

1. تعريف المهارة: لغة: "الحذق في الشيء"[3]، أما **اصطلاحا:** فتعرف المهارة بأنها القدرة على الأداء المنظم والمتكامل للأعمال الحركية المعقدة بدقة، وسهولة، مع التكيف، والظروف المتغيرة المحيطة بالعمل وتتميز بالسرعة في أداء عمل ما بعد تعلّمه مع اقتصاد في الجهد، والمهارات اللّغوية كما عدّدها علماء اللّغة أربعة؛ الاستماع، والتّحدث، والقراءة، والكتابة[4]؛ فأما الاستماع والكلام فيجمعهما الصوت الذي يحتاج إليه الفرد عند الاتصال المباشر مع الآخرين، وأما القراءة والكتابة فيجمعهما الخط الذي بفضله يحفظ تراث الأمم، وتنقل أفكار الأجيال السابقة إلى اللاحقة؛ فاثنتان للاستقبال، واثنتان للارسال، وهذه المهارات الأربعة للغة كلّ متكامل، تتأثّر كلّ منها بالأخرى، وتندرج جميعها ضمن عملية الاتصال اللغوي، ويختص فهم المنطوق - التعبير الشفهي- بمهارتي الاستماع، والكلام، فيما يختص إنتاج المكتوب -التعبير الكتابي-كما سيأتي لاحقال، بمهارتي القراءة والكتابة.

1.1. مهارة الاستماع: السمع أول المهارات اللغوية، ويمثل مفتاحا للمهارات الأخرى لأن اللغة سماع قبل كل شيء، "والسمع أبو الملكات"[5] كما يقال، وذلك باعتبار أن اللغة أصوات معبرة تدرك بحاسة الأذن، أما

---

[1] ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص16-22

[2] ينظر: إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة، مرجع سابق ، ص46

[3] نفس المرجع، ص121

[4] ينظر: راتب قام عاشور، المهارات القرائية، والكتابية، مرجع سابق، ص105

[5] ابن خلدون عبد الرحمن بن محمد: مقدمة ابن خلدون، تحقيق عبد الله محمد الدرويش، دار يعرب، دمشق، ط1، 2004، ص127

الاستماع فهو سماع باهتمام، وقصد مع إعمال الفكر[1]، يقال: " استمع له وإليه: سمع وأصغى"[2] أي: أحسن الاستماع، قال تعالى: (وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُواْ لَهُ وَأَنصِتُواْ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ) [الأعراف204] ذالك أن أساس الاستماع هو الفهم؛ لأن من أساء سمعا، أساء إجابة كما يقال[3] والاستماع الجيد هو بداية تلقي اللغة سليمة لأن اللغة تقليد ومحاكاة[4]

2.1. مهارة المحادثة: الكلام هو الإنجاز الفعلي للغة تحقيقا لغرضها الأساسي ألا وهو التواصل، وهو الطريق الثاني في عملية الاتصال الشفهي[5]، فإذا كان الاستماع وسيلة لتحقيق الفهم فإن الكلام وسيلة لتحقيق الإفهام، وحاجة الفرد إلى التّعبير الشّفهيّ أشدّ من حاجته إلى التّعبير القلميّ، حيث عرف الإنسان الكلام قبل أن يعرف الكتابة بزمن طويل، والحياة الاجتماعيّة المعاصرة لا تستغني عنه، ولا تستقيم دونه فنجاح المتعلم في محادثاته الكلاميّة اليوميّة يساعده على تحقيق معظم أغراضه، ومتطلّباته الحياتيّة ويترتب عن هاتين المهارتين مهارات أخرى يسعى فهم المنطوق إلى تنميتها بدءا من مهارة إخراج الحروف من مخارجها الصّحيحة وصولا إلى الطلاقة في الكلام دون تردّد، أو تلعثم مع الاستجابة لمشاعر السامع وحاجته[6]، وعملية التحدث ليست بالبسيطة، ولا تحدث فجأة وإنما هي معقدة رغم مظهرها الفجائي وتتم عبر أربع مراحل: الاستثارة، فالتفكير، فالصياغة، فالنطق[7]

1.2.1. الاستثارة: قبل أن يتكلم المتحدث لابد أن يكون هناك مثير يحفز رغبته في الكلام، كأن يعلق على حديث شخص، أو يردّ على سؤال، أو كأن ينفعل الأديب بفكرة، فيريد التعبير عنها بقصة، أو قصيدة أو مقال... فبداية كل حديث هي وجود مثير لذلك.

---

[1] ينظر: إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق ، ص124

[2] شوقي ضيف وآخرون، المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص449

[3] ينظر: ماهر شعبان عبد الباري: مهارات التحدث، العملية والأداء، دار المسيرة للنشر، عمان، ط1، 2011، ص93

[4] ينظر: إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق ، ص121

[5] ينظر: راتب قام عاشور، المهارات القرائية، والكتابية، مرجع سابق، ص118-119

[6] ينظر: إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق ، ص150

[7] ينظر: ماهر شعبان عبد الباري، مهارات التحدث، مرجع سابق، ص106

2.2.1. التفكير: بعد أن يستثار الإنسان، أو يوجد لديه دافع للحديث، فإنه يبدأ في التفكير فيما سيقول فيجمع الأفكار، ويرتبها، والمدرس الواعي هو الذي يعلم تلاميذه ألا يتحدث أحدهم إلا إذا أعمل عقله في جمع الأفكار، والمعارف المناسبة، ثم يرتبها بشكل علمي، ومنطقي مقنع وإلا جاء كلامه أجوفاً خالياً من المعنى، فلا يساهم في حل أي مشكل[1]

3.2.1. الصياغة: بعد الاستثارة، والتفكير تأتي الصياغة؛ أي انتقاء التراكيب المناسبة لمحتوى الكلام ونوع المستمعين، وهذا الانتقاء من أهم الأمور التي تفرق بين المتحدث الجيد، والرديء؛ فالمعلم الرشيد هو الذي يدرب تلاميذه على انتقاء ألفاظهم، وعباراتهم بحيث يكون لكل مقام مقال، ولكل حال مقتضاه

4.2.1. النطق: النطق هو المظهر الخارجي الذي يلمسه المستمع، وبالنطق السليم للألفاظ المختارة التي تعبر عن المعاني بعناية تتم عملية الكلام؛ لأن سرّ الكلام، وروحه في إفادة المعنى[2].

فالمتحدث الجيد هو الذي لا يتحدث إلا إذا كان لديه داع للحديث، ثم يفكر فيما سيتحدث به ويرتب أفكاره بطريقة منطقية، ثم يضع هذه الأفكار في قوالب، وصياغات لغوية سليمة، وجذابة، ثم ينطق بها نطقاً صحيحا في طلاقة، فعملية التحدث تحتاج تخطيطا وفق الإجابة عن أربعة أسئلة؛[3]

لِمن أتحدث؟ لماذا أتحدث؟ بماذا أتحدث؟ كيف سأتحدث؟

فالإجابة عن السؤال (**لمن أتحدث؟**) تقتضي التعرف على نوعية المستمعين، واهتماماتهم، وتفكيرهم وما يحبون سماعه، وما يكرهون؛ أي لابد من التعرف على نوعية الجمهور المستهدف بالحديث

والإجابة عن السؤال (**لماذا أتحدث؟**) تقتضي أن يدرب المعلم تلاميذه على تحديد أهداف حديثهم قبل إعداده فلكل مقام مقال، وهذا يقتضي مراعاة ظروف الزمان والمكان، ونوعية الأفكار، والمواضيع المتحدث عنها، ونوعية التغيرات المطلوب إحداثها في المستمعين.

[1] ينظر: فراس السليتي، استراتيجيات التدريس المعاصر، مرجع سابق، ص216

[2] ينظر: إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق ، ص143

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص149

فيما الإجابة عن السؤال: (**بماذا أتحدث**؟) فتقتضي أن يدربهم على تحديد الأفكار، والمعاني، وتحديد المشكلات التي يريدون التحدث عنها، وأن تكون الأفكار متناغمة مع الأهداف التي سبق تحديدها ويدربهم على مهارات البحث، والتعلم الذاتي، وكيفية الحصول على المعلومات.

أما الإجابة عن السؤال (**كيف أتحدث**؟) فتقتضي تدريبهم على اختيار الأسلوب المناسب للتحدث ويتطلب هذا كل المهارات السابقة؛ أي معرفة نوعية المستمع، وأفكار موضوع الحديث، وأهدافه[1]

٧. أهمية فهم المنطوق وإنتاجه

يعد فهم المنطوق وإنتاجه من أهم الغايات المنشودة من دراسة اللّغة، فهو وسيلة اتّصال الفرد بغيره وأداة لتقوية الروابط الفكريّة، والاجتماعيّة بين الأفراد، ويعد وسيلة الفرد الأبرز للإفصاح عن مشاعره وأفكاره، وميولاته، وآماله، ومتطلباته في المواقف العملية في الحياة؛ فالتّعبير عماد الشخّص في تحقيق ذاته وشخصيّته؛ إذ يعد من أسس التفوّق الدراسيّ في المجال اللغويّ خاصة، وفي الحياة العملية عامة لأن التّعبير المؤثّر عماد الرّواد، والقادة، فلو لم يملكوا الكلمة المعبرة النّافذة لما سلكوا الطّريق إلى العقول والقلوب، ولأن التّعبير الدّقيق يدخل في تحديد كفاءات بعض النّاس، وعوامل نجاحهم وبخاصة المعلم والصحفي والخطيب، وغيرهم لأن العجز في التعبير يؤدى إلى الفشل، والإخفاق، وتكرار الإخفاق يؤدى إلى الاضطرابات وفقدان الثقة بالنفس، بل إن عدم الدقة في التعبير الشفهي ينتج عنه ضياع الفرص والفائدة في كثير من المواقف الحياتية، فهو يعكس مستوى ثقافة الفرد، ومقدار تمكنه اللغوي كما أنه يعود الفرد على المواجهة ويغرس فيه الجرأة القيادية، والخطابية، ويتيح له فرصا للتدريب على المناقشة وإبداء الرأي، والإقناع فالناس تستخدم الكلام أكثر مما تستخدم الكتابة[2]، ويمكن تلخيص أهداف فهم المنطوق، وانتاجه في منهاج السنة الرابعة فيما يلي: [3]

- يدرك موضوع الاستماع، ويعبّر عن فهمه للموضوع.

[1] ينظر: إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق ، ص157

[2] ينظر: إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق ، ص152

[3] ينظر: حسين شلوف، وآخرون، دليل استعمال كتاب اللغة العربية، مرجع سابق، ص47

- يتعرف على بنية أنماط الخطاب
- يميز بين خطاطات أنماط النصوص.
- يتبين العلاقات القائمة بين مختلف الأنماط في الخطاب المسموع.
- يتناول الكلمة ويعرض أفكاره مراعيا التسلسل والترابط
- ينتقي الأفكار المناسبة لمقام التعبير حسب كل نمط.
- ينتج (شفهيا) خطابات مختلفة تشمل كل أنماط النصوص

VI. أنواع إنتاج المنطوق

ينقسم إنتاج المنطوق من حيث الموضوع، أوالغرض إلى قسمين أساسيين؛ وظيفي، وإبداعي[1]

1. إنتاج المنطوق الوظيفي: هو التعبير الشفهي الذي يؤدي غرضا وظيفيا تقتضيه حياة المتعلم؛ سواء داخل المدرسة، أو في المحيط الخارجي، فهو يجرى بين الناس في حياتهم العامة، ومعاملاتهم عند قضاء حاجاتهم وتنظيم شؤونهم، ويغلب على أسلوبه الموضوعية، كما أن العناية فيه تكون بالمضمون على حساب الشكل؛ حيث الألفاظ دالة على المعنى من غير إيحاء، ولا تلوين[2]، ويظهر التعبير الشفهي في أشكال منها كتابة المقالات والتقريرات، والرسائل، والتلخيصات...[3]

2. إنتاج المنطوق الإبداعي: هو التعبير الشفهي عن الأفكار، والخواطر النفسية، ونقلها إلى الآخرين شفهيا بطريقة جذابة مثيرة، وبأسلوب أدبي جميل، حيث يعرف بأنه ذلك التعبير الذي يهدف إلى الترجمة عن الأفكار، والمشاعر الداخلية، والأحاسيس، والانفعالات بقصد التأثير في نفوس القارئين والسامعين فالتعبير الإبداعي يدور حول تهيئة الفرص الممكنة للتلاميذ كي يعبروا عن خلجات نفوسهم وعن انطباعاتهم مما رأوه أو سمعوه، أو اتصلوا به، فهو يصور مدى انعكاس ما يراه الفرد، أو يسمعه أو يشعر به بأسلوب شيق،

[1] ينظر: إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق ، ص219

[2] ينظر: إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص220

[3] ينظر: محمد الصالح الشنطي: فن التحرير العربي، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل، ط7، 2006، ص 157وما بعدها

ومثير[1] ويظهر المنطوق الإبداعي في أشكال متعددة منها سرد القصص، والتعبير عن الأحداث، وفن الخطابة وقول الشعر...[2]

VII. الرقي بانتاج المنطوق وتقييمه

1. تقييم إنتاج المنطوق

يختلف تقييم إنتاج المنطوق اختلافا واضحا، عن تقييم الأنشطة الأخرى الأكثرِ تقليدية، وهذا أحد الأسباب التي جعلت تقييم كفاية الطلاب الشفهية تسترعي انتباها أقل بكثير من اختبار القدرات الأخرى، فالصفات الظاهرة من سلوك الإنسان التي يمكن قياسها قد تم تناولها بإسهاب، والعناصر المتقلّبة، والمتناقضة قد تم تحاشيها إلا قليلا؛ فالمحادثة مهارة تتسم بالتعقيد أثناء عملية التحليل بما لا يتيح الفرصة لتحليل، وتقييم صادق موثوق به

إن تقييم أداء المتعلم الشفهي في العادة شخصي جدا لأن واضع الدرجة يعمل تحت ضغط الوقت أثناء اتخاذ أحكام حول قدرة المتكلم الشفهية، بالإضافة إلى المخاوف حول معيار الثبات، ففي المحادثات الشفهية تفاعل ديناميكي بين متكلّم، ومستمع أو أكثر، فما ينتجه المتكلّم شفهيا في الحقيقة هو رد فعل تجاه شخص ما، وهذا يعتمد على مدى كون المستمع جيدا بما فيه الكفاية، وهذا يزيد صعوبة المحاولة الجدية للتقييم، والمشكلة الأخرى المحتملة للفاحصين الشفهيين هي صعوبة الفصل بين مهارتي المحادثة والاستماع.

تجدر الإشارة إلى أنه قبل تقييم الكفاءة الشفهية من الحيوي أن يكون لدينا فهم واضح للمفهوم الذي نريد أن نُقيّمه، والمجتمع المقصود بالتقييم، وكذا فهم الاختلافات بين مهارتي الكتابة، والمحادثة؛ فمهارة المحادثة معقدة، وتتضمن العديد من المهارات الثانوية، وعندما ننظر إلى تقييم كفاية الطلاب الشفهية

[1] ينظر: إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق ، ص220

[2] ينظر: محمد الصالح الشنطي، فن التحرير العربي، مرجع سابق، ص183 وما بعدها

فإن المدى الذي يمكن لنا أن نقيم فيه يذهب أبعد بكثير من المهارات المشهورة، والمجرّبة كثيراً مثل النحو والبلاغة...

من المهم ربط محتوى التقييم بما تعلمه المتعلم في الصف فهذا يضمن صدق محتوى الاختبار، ولو بنسبة معينة لذا يجب أن ينعكس ذلك التعقيد إلى حدّ ما على طريقة تقييم الكفاءة الشفهية، ومن الضروري أن يوجد مزيج من الأنشطة المختلفة، وبعض المعايير التي يمكن بها أن نقيم الأداء الشفهي ففيِ الاختبارات الشفهية يلتقي أناس حقيقيون وجها لوجه وفي كثير من الأحيان يكون الناس أكثر أهمية من الاختبار نفسه مع ما يصاحب المقابلة من خجل، ومشاعر متناقضة لا يمكن معها إقصاء الأمور الذاتية عن العملية لذلك من الواجب أن نكون لطفاء إذا تعاملنا مع الناس بصدق وإنسانية، إذ من المحتمل أنهم سيميلون إلى الاستجابة بالطريقة نفسها، وسنصبح قادرين على الحصول على صورة أدق بكثير عن القدرات الشفهية.

2. **الرقي بإنتاج المنطوق:** ميدان فهم المنطوق وإنتاجه يحوي نشاطين متتاليين، ومتكاملين يجب العناية بكليهما حتى نضمن تحسنا، ورقيا في كلام المتعلم، وتعبيره الشفهي؛ أما الأول فهو نشاط الاستماع إلى النص المبرمج في كل مقطع تعليمي، الأمر الذي يفرض على المعلم الاهتمام به، وتوفير الظروف المناسبة لنجاحه؛ من ضمان للهدوء، وتهيئة للمتعلم، وحسن إلقاء للنص حتى لا يكون الأمر رتيبا مملا، وهو يعوض نشاط المطالعة سابقا، وأما النشاط الثاني فهو إنتاج المنطوق الذي يكون وفق النص الذي استمع له المتعلمون، فيتناقشون، ويحاكون، ويبدعون، وهذا لا يتأتى إلا إذا أحسن المعلم القيادة، والتوجيه؛ فيأخذ بأيديهم، ويلج بهم في جو النص بكل سلاسة، وتشويق

إن نشاط إنتاج المنطوق يسبق نشاط الإنتاج الكتابي، ويكون أساسا متينا له تحقيقا لمبدأ تكامل الخبرة التعبيرية، والذي يتم في حصة التعبير هو تقديم التعبير الشفهي على التحريري، وذلك لتدريب المتعلم على الكلام، وحسن الحديث أولا، ثم لتوفير وقت كاف ليفكر المتعلم فيما سيكتبه؛ إما باختمار الفكرة، وإما بالاستفادة من زملائه المتكلمين الذين قد يبدون فكرة فيها جدة، وطرافة انطلاقا من المبدإ

التربوي القائل: " أن الكل يعلم الكل"، فالاختلاف بين المنطوق، والمكتوب يجيز للكلام أن يكون خليطا من العامية والفصحى[1]، وهذا ما يتيح للمتعلم هامش مناورة أكبر.

يمكن للمعلم أن يستغل هذه الفرصة في إيقاض المتعلمين ذوي القدرات اللغوية الأدنى فيحفزهم ذلك على الكلام فيتمكن من معالجة عيوب النطق عندهم ويخلّصهم من عقدة الخجل والاحراج، فربما يجد عندهم من الأفكار ما لا يجده عند زملائهم المتفوقين وتكون الفرصة سانحة أمامه لتمرير رسائل تعبيرية، تربوية فردية إلى هذه الفئة، كما يجب على المعلم أيضا أن يضاعف الجهد في تشجيعهم هؤلاء المتعلمين؛ فيحفزهم، ويفتح لهم مجال الكلام واسعا من أجل التعبير بحرية لاكتساب الثقة في أنفسهم وتحسين مستوياتهم بزيادة الخبرات الشخصية، وبشيء من التدريب والاهتمام ينتقل معهم بسلاسة إلى إتقان التعبير الكتابي الأكثر صعوبة.[2]

[1] ينظر: إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق ، إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص161

[2] ينظر: راتب قاسم عاشور، المهارات القرائية، والكتابية، مرجع سابق، ص226-228

المبحث الثاني: إنتاج المكتوب

I. مفهوم إنتاج المكتوب

II. مهارات إنتاج المكتوب

III. أهمية إنتاج المكتوب والرقي به

IV. أنواع إنتاج المكتوب

V. تقويم إنتاج المكتوب

VI. إنتاج المكتوب والمقاربة النصية

توطئة:

باكتشاف الكتابة أصبح للغة جانبان رمزيان؛ جانب صوتي سمعي تحدثنا عنه سلفا ضمن ميدان فهم المنطوق، وجانب بصري كتابي سنحاول تفصيله ضمن ميدان إنتاج المكتوب

إن الكتابة رموز بصرية للأصوات المنطوقة، والمسموعة موزعة على حروف، ومجموعة على كلمات ومنسَّقة وفق سياق معيّن وهي محاولة لنقل الظاهرة الصوتية السمعية إلى ظاهرة خطية مقروءة تمثل الجانب المرئي من اللغة بواسطة حاسة البصر، وتلحّ على الأعين أينما اتجهت[1]، ولمعرفة اللغة حق المعرفة يجب الوقوف على جانبها المكتوب كما وقفنا على جانبها المنطوق على حد سواء؛ وسنكمل فصلنا هذا بالجانب المرئي للغة ضمن مبحث إنتاج المكتوب وفق التسمية الجديدة، أو ما كان يعرف بنشاط التعبير الكتابي

إن التعبير وبخاصة الكتابي منه يمتاز عن فروع اللغة الأخرى بأنه غاية، وغيره وسائل معينة عليه ويعدّ المحصلة النهائية لكافة ألوان، ومهارات الأنشطة اللغوية لأن المتعلم يصب فيه أفكاره ومعارفه، ويعبر بوساطته عن مشاعره، وانفعالاته، وأحاسيسه، وبه يقضي حاجاته، ومتطلباته فبدونه لا يحدث تواصل فعال بين أفراد المجتمع الواحد، ومن هنا كان التّحصيل المدرسي يعتمد على هذا النشاط اللغوي في كثير من صوره.

نظرا للمكانة البالغة الأهمية للتعبير في حياة الفرد والمجتمع أولت المناهج الحديثة اهتماما كبيرا لتعليميّة هذا النشاط سعيا منها لمعالجة الاختلالات التي يواجهها المتعلم في التمكن من الإفصاح عن انشغالاته كتابة؛ فإنتاج المكتوب أداة تُمتلك بواسطة التعلم المنهجي المتواصل، ولأنه نشاط شامل يقترح العمل في إطار أنواع الأنشطة الأخرى مع التأكيد على الأنواع الوظيفية منها ذات الصلة بالحياة اليومية للمتعلم داخل المدرسة وخارجها.

[1] ينظر: حلمي خليل، الكلمة، مرجع سابق، ص 62

I. مفهوم إنتاج المكتوب

1. مفهوم الكتابة:

أ- **لغة :** "كتبه، كتبا، وكتابة: خطّه"[1]، والكتابة مصدر الفعل (كتب)، وتطلق على صناعة الكتابة كالصّياغة، والخياطة... ، وتعني الجمع، والشدّ، والتّنظيم، يقال: كتب فلان الجيش بمعنى جمعه كتائب ومنه قوله تعالى: ﴿ وَكَتَبْنَا لَهُۥ فِى ٱلْأَلْوَاحِ مِن كُلِّ شَىْءٍ مَّوْعِظَةً وَتَفْصِيلًا لِّكُلِّ شَىْءٍ فَخُذْهَا بِقُوَّةٍ وَأْمُرْ قَوْمَكَ يَأْخُذُوا۟ بِأَحْسَنِهَا ۚ سَأُو۟رِيكُمْ دَارَ ٱلْفَـٰسِقِينَ ﴿١٤٥﴾ ﴾ [الأعراف 145]؛ أي جمعنا له، وكتب اللفظ: بمعنى خطّه، وتعني تصوير اللّفظ بحروف الهجاء، ومنه كتابة العهود والاتفاقيات بين الأفراد والدّول.

ب- **اصطلاحا:** الكتابة هي نقل اللّغة من بعدها المنطوق المسموع إلى بعدها المرئي المنظور؛ أي أن كتابة أي لّغة هي التّعبير المرئي عن تلك اللّغة، فهي جزء من النشاط الإنساني يمثل عملية عقلية منظمة، تتم من خلال عمليات متسلسلة من التخطيط إلى التنقيح...[2]، وهي نظام معقد يتّمثل في مجموعة من الرموز المرئية، أو المحسوسة التي تستخدم لتمثيل وحدات لغويّة بشكل منظم، و بغرض حفظ أو إيصال معلومات يمكن استرجاعها بوساطة أي شخص يعرف هذه اللّغة، والقواعد المنظمة لعملية الترمّيز المستخدمة في هذا النّظام، وتعد الكتابة من أعظم ما أنتجه العقل البشري؛ فالإنسان بدأ تاريخه الحقيقي حين اخترع الكتابة وأرّخ بها.

أما التّعبير الكتابيّ إجمالا فهو إمكانية الفرد التّعبير كتابة عن أحاسيسه، وأفكاره، ومشاعره في وضوح وتسلسل بحيث يتمكّن القارئ من أن يصل في يسر إلى ما يريده الكاتب.

---

[1] الفيروز آبادي، القاموس المحيط، مرجع سابق، ص1392

[2] ينظر: راتب قام عاشور، المهارات القرائية، والكتابية، مرجع سابق، ص205

II. مهارات إنتاج المكتوب

المهارات اللّغوية كما أسلفنا أربع هي: الاستماع، والتّحدث، والقراءة، والكتابة، ويختص إنتاج المكتوب بمهارتي القراءة، والكتابة؛ إذ الفاصل بين أن تكون أميا، أو غير أمي هو أن تكون قادرا على القراءة والكتابة أو لا، غير أن إتقان القراءة، والكتابة تتطلبان كثيرا من المهارات الأخرى؛ النحوية والصرفية والاملائية... إضافة إلى النضج، والاستعداد[1]

1. مهارة القراءة: القراءة هي فعل بصري صامت، أو صوتي يستخدمه الإنسان لكي يفهم المكتوب وهي فن أساسي من فنون اللغة، وركن مهم من أركان الاتصال اللغوي تساعد في إدراك مقاصد الكتاب وتعد من المصادر الأساسية لتعلّم، وتعليم اللغة، غير أنها مهارة تحتاج إلى تدريبات خاصة ومتنوعة انطلاقاً من مستوى تهجية الكلمة إلى قراءة النصوص الطويلة، وللقراءة مهارتان أساسيتان هما التعرف على الرموز وفهم مدلولاتها.

2. مهارة الكتابة: تعد الكتابة من أهم وسائل الاتصال الإنساني، وهي عملية يقوم الفرد فيها بتحويل الرمز من خطاب شفوي إلى نص مطبوع، فهي رسوم، وأشكال دالة على ما في النفس، وتأتي الكتابة متأخرة بحسب ترتيبها بين بقية المهارات، كما أنها وسيط إرسال يوظفها الإنسان في نقل آراءه، وأفكاره وتصويرها في حروف وكلمات، وتراكيب صحيحة مع عرض تلك الأفكار في تتابع، وانسجام إضافة إلى أنها تسهم كثيرا في تعميق وتنمية مهارات اللغة الأخرى، ويندرج تحت مهارتي القراءة والكتابة مهارات فرعية عدة يسعى إنتاج المكتوب إلى تحقيقها في مستويات الملمح، والشكل، والأفكار، والمضمون.

[1] ينظر: راتب قام عاشور، المهارات القرائية، والكتابية، مرجع سابق، ص211-212

III. أهمية إنتاج المكتوب والرقي به

1. أهمية إنتاج المكتوب

إنتاج المكتوب وسيلة للاتصال بين الأفراد، والجماعات ممن تفصلنا عنهم المسافات الزمانية، أو المكانية، فبواسطته يستطيع الفرد إفهام غيره ما يريد، وأن يفهم عنهم ما يراد منه، وهذا الاتصال لن يكون ذا فائدة إلا إذا كان واضح العبارة، دقيق الدلالة؛ جيد الصياغة، صحيح الفكرة، بعيدا عن الغموض، أو التشويش، ويهدف إنتاج المكتوب إلى تحقيق تعايش المتعّلم مع الكتابة الصّحيحة والتّعود عليها الأمر الذي من شأنه أن يساعده على اكتساب اللّغة، وإتقان التّعامل معها وفق قواعدها وأنظمتها

سطّر منهاج اللّغة العربيّة الجديد للسّنة الرّابعة متوسّط هدفا رئيسيا تحت نشاط إنتاج المكتوب مفاده "أن ينتج المتعلم كتابة، نصوصا منسجمة، متنوعة الأنماط، لا تقل عن ستة عشر سطرا بلغة سليمة، مع التحكم في خطاطات كل الأنماط، في وضعيات تواصلية دالة"[1]، وحتى يحقق إنتاج المكتوب هذه الأهداف نجده يتخذ أشكالا، وصورا عديدة، يتدرج الأستاذ في عرضها على التلاميذ شيئا فشيئا؛ بدءا من التعبير عن الصورة المحسوسة وصولا إلى تأليف نص كامل في مجال مخصوص، كما يهدف المنهاج إلى تحقيق أهداف ثانوية منها كتابة التقارير الميدانية،والرسائل الأدبية، والعلمية في مواضيع مختلفة، دون إهمال التحكم في تقنيات التّلخيص، والتّقليص، والاقتباس، وإبداع القصة، والخاطرة والخطبة، وسرد الأحداث المتفرّقة، وتسجيل رؤوس الأقلام، وكتابة المقال بمختلف أنواعه وفق الخصائص المتعارف عليها، وباحترام شروط الإنجاز .[2]

[1] مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط وزارة التربية الوطنية، ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2018 م، ص 15

[2] ينظر: سعد علي زاير، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص84-85

2. الرقي بإنتاج المكتوب

أسباب عديدة يجب القضاء عليها، وعوامل كثيرة يجب توفيرها للنهوض بإنتاج المكتوب، وتمكين المتعلم من الأخذ بناصية التحرير الخطي؛ فكرا، وأسلوبا، وإبداعا، فأسباب هذا التقصير هي نفسها عوامل النجاح، فإن قام كلّ بدوره المنوط به عادت الأمور إلى نصابها، ويمكن إجمال ذلك في عناصر أبرزها:[1]

أ- **المعلّم**: باعتباره سببا جوهريا ومباشرا لهذا الضعف بما يرتكبه من أغلاط تربويّة، ومنهجيّة قاتلة ولعل علاجها يضمن بنسبة كبيرة تحسن مستوى المتعلمين؛ حيث يفرض مواضيع تقليديّة على المتعلّمين دون مراعاة ميولاتهم، وحاجاتهم، فلا يشجعهم على الكتابة فيما يحبون، مهملا أساليب التّعزيز المناسبة، ولا يحسن استغلال فرص التّدريب، ومناسبات الحياة المختلفة، ولا الخبرة الشّخصيّة للمتعلمين في تلك المواضيع فيضر بهم من حيث أراد نفعهم؛ فالمتعلّم بطبيعته ينفر من المواضيع البعيدة عنه فكريّا ونفسيّا واجتماعيّا، وفي حالة إجباره عليها فإنّ كتابته تأتي مهلهلة، لا روح فيها، ولا إجادة، بل قد يلجا إلى من يساعده، ويخلّصه من هذا الهمّ الّذي يثقل كاهله

إن استعمال المعلم العاميَّة داخل القسم، ومزجها بالعربية متناسيا أنه القدوة للمتعلّمين في اكتساب اللغة الفصحى، وتوظيفها في تعابيرهم الشفهية، والكتابية، فيترسخ في ذهن المتعلم أنه من يتكلم اللغة الفصيحة سيكون موضع سخرية وازدراء، دون إغفال رتابة طريقة التّعليم؛ فقد يختار المعلّم طريقة معيّنة في حصة إنتاج المكتوب، ولا تؤدّي ثمارها، وأهدافها المحدّدة سلفا، ورغم ذلك يبقى ملازما لها طوال مساره التّعليميّ رغم تنّوع المواضيع، واختلاف الظّروف؛ فطريقة تناول النّصّ السّرديّ تختلف عن طريقة تناول فنّ المقال، وطرائق تقديم مهارات التّعبير الوظيفيّ تختلف عنها في تناول الإنتاج الإبداعيّ.

ب- **المتعلّم**: يساهم المتعلّم في ضعف مستواه في التعبير اللغويّ من خلال عزوفه عن المطالعة التي تعدّ المصدر الرّئيس في تنمية رصيده اللّغوي، زيادة على عدم تحمسه للمشاركة في الأنشطة اللغويّة الصفية واللّاصفيّة كالإذاعة، والمسرح المدرسيّ، إضافة إلى ندرة ممارسته الكتابة إلّا مدة قصيرة، وغير كافية في

[1] ينظر: راتب قام عاشور، المهارات القرائية، والكتابية، مرجع سابق، ص228

حصة التّعبير في القسم، فيصل المتعلّم إلى مرحلة متقدمة، وهو لا يملك الرّصيد اللازم لتلبية اهتماماته وتطلعاته، لذلك وجب الاهتمام بالمطالعة المستمرّة، ومتابعة البرامج الإعلاميّة الهادفة، والقنوات التّعليميّة والتّربويّة مع التركيز على استعمال اللّغة الفصيحة في جميع المواد الدّراسيّة، وضرورة تشجيعه على ذلك من قبل الجميع

ج- **وسائل الإعلام والمجتمع:** من المعروف أنَّ وسائل الإعلام على اختلاف أنواعها :المرئية منها، والمكتوبة والمسموعة، فضلا عن كونها وسائل إعلام، وتسلية، فهي وسائل تعليم، وتثقيف، خاصَّة أن المتعلم يقضي وقتا ليس باليسير أمام شاشات التلفاز، وشبكات التَّواصل الاجتماعي، فيستسيغ سماع العامية لذا وجب التزام اللّغة العربيّة الفصيحة البسيطة في البرامج، والإعلانات، فالمجتمع مطالب بالحرص على إنشاء المكتبات، والتزام اللّغة الفصحى في كتابة اللافتات، والدعوات، والعمل على تعريب الوثائق الإداريّة عبر جميع المؤسّسات دون إغفال تفعيل دور المسجد التّربويّ من تعليم القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، والسيرة النّبوية، وقصص الأنبياء، والصحابة مما يكسب المتعلمين أفكارا ومعانٍ جديدة مفيدة

د- **المنظومة التّربويّة:** تتحمل المنظومة التّربويّة مسؤولية إعداد كتب مدرسيّة في المستوى المنشود؛ إذ لابدّ من انتقاء نصوص شيّقة، ومثيرة للمتّعلميّن تناسب ميولهم، ورغباتهم، مع ضرورة التّعاون بين وزارة التّربية الوطنيّة، ووزارة التعلّيم العالي في استثمار نتائج اللّسانيّات الحديثة في تعليميّة اللّغة العربيّة إضافة إلى إقامة ملتقيات، وندوات، وورشات لتكوين معلمي اللّغة العربيّة في مختلف مراحل التعلّيم وتزويدهم بما توصل إليه البحث اللسانيّ المعاصر في ميادين طرائق التدريس، وعلم النّفس اللغوي والاجتماع... وتوفير قواميس لغوية وظيفيّة تناسب كل مرحلة تعليمية[1]

[1] ينظر: سعد علي زاير، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص88-91

IV. أنواع إنتاج المكتوب:

ينقسم إنتاج المكتوب باعتبار موضوعه، أو الغرض من استعماله إلى نوعين؛ وظيفيّ، وابداعيّ[1]

1. إنتاج المكتوب الوظيفيّ: هو اتصال الفرد بغيره كتابة لتنظيم حياته، وقضاء حاجاته اليوميّة ويسمّيه بعض الباحثين الكتابة التّقريريّة، أو الإبلاغية، ويعرف أيضا بمصطلح الكتابة الوظيفيّة؛ أي تلك الكتابة الرّسميّة ذات القواعد المحدّدة، والأصول التّقنية المتعارف عليها بين الموظفين، وزملائهم، أو بين الموظّفين، وبين المتّرددين لقضاء مصالحهم في الإدارات المختلفة[2]، وهذا النوع من التّعبير له سماته الخاصة، والتي من أهمها المباشرة، والوضوح مع استخدام العقل، والمنطق، والبعد عن الانفعالات والعواطف، والاعتماد على الشّواهد، والأمثلة، والبراهين، إضافة إلى الدّقة في التعبير، وانتقاء الألفاظ الدالة باعتماد الأسلوب الخبري الملائم لنقل المعلومات، والاستعانة بأدوات التّفسير، والتّعليل والتّوكيد والاستنتاج مع التأكيد على هيمنة الحقل المعجميّ الخاص بالموضوع، دون الحاجة للصّور البيانية الإيحائية، والخيال، والرّمزيّة والمحسّنات البديعيّة... [3]، ويظهر إنتاج المكتوب الوظيفي في برنامج السنة الرابعة من التعليم المتوسط في عدة صور، وأشكال، وبتقنيات مختلفة منها تحرير الرسائل بأنواعها وملء الاستمارات، وكتابة التّقارير وتدوين رؤوس الأقلام لتسجيل أبرز الأفكار في النّصّ المسموع، أو المكتوب، إضافة إلى تقنية كتابة تقرير حول حدث ما [4].

2. إنتاج المكتوب الإبداعي: تتناول الكتابة الإبداعيّة مواضيع تعبر عن النفس، وتهدف إلى تحقيق المتعة والتأثير في المتلقي؛ فهي لون انشائي يثير دعوى للإيضاح، والتّمييز، ويتم ذلك في إطار من متانة المبنى وجمال المعنى، علاوة على قدرته البالغة على التأثير الانفعالي، والغرض منه الإفصاح عن الأفكار، والخواطر والأحاسيس، ونقلها إلى الآخرين بطريقة مشوّقة مثيرة، حيث يمكنه التّأثير في الحياة العامة، وهو الذي يتم

---

[1] ينظر: إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق ، ص219

[2] ينظر: راتب قام عاشور، المهارات القرائية، والكتابية، مرجع سابق، ص213

[3] ينظر: منهاج اللغة العربية، مرجع سابق، ص 26

[4] ينظر: راتب قام عاشور، المهارات القرائية، والكتابية، مرجع سابق، ص214

التّعبير فيه عن العواطف، وخلجات النّفس بأسلوب بليغ، ونسق جيّد، يتميّز بإتقان أسلوبه، وجودة صياغته، وعمق فكرته، وخصب خياله، وإفادته من جميع فروع اللّغة العربيّة

يعتمد التعبير الإبداعي عنصري الصّحة اللّغوية، والتأثير في الآخرين لأنه ينقل السّامع، أو القارئ إلى المشاركة الوجدانيّة للمؤلّف، ولذلك يطلق عليه في بعض الأحيان التّعبير الأدبي، أو التعبير الذاتي[1] ويظهر إنتاج المكتوب الإبداعي في برنامج السنة الرابعة متوسط في عدة صور، وأشكال، وتقنيات أهمها كتابة القصّة، والأسطورة، وتوابعها، وكذا تحرير المقال، وبخاصة الأدبي منه باحترام خصائصه الجمالية، وعناصره الأساسية.[2]

v. تقويم إنتاج المكتوب

يعدّ تصحيح مواضيع إنتاج المكتوب من المشكلات الرّئيسة التي تواجه معلّمي اللّغة العربيّة، وذلك للجهد الذي تتطلبه هذه العملية التي غالباً ما تكون مرهقة بسبب كثرة أخطاء المتعلّمين من حيث الشكل والمضمون، ومن هنا يجد المعلّم نفسه عاجزاً عن التّعامل مع مشكلة التّصحيح هذه؛ أيلجأ إلى التّصحيح "الشّكلي"، أو يهمل عملية التّصحيح إهمالا تاماً، وفي الحالتين يكون المعلّم قد جنى على درس إنتاج المكتوب وبالتالي جنى على المتعلّم[3]، ومع ذلك نجد معلمي اللغة العربية يذهبون في تصحيح التعبير مذاهب شتى ولأنهم لا يعتمدون على معيار واحد لتصحيح تعابير متعلميهم، فإنهم يتفاوتون كثيراً في تقويم طلبتهم ويترتب على ذلك تفاوت كبير في الدرجات الممنوحة للتلاميذ مما يولد كره النشاط لديهم

متعددة هي أنواع التصحيح المتداولة لدى المعلمين؛ منها التصحيح المباشر، والمفصل، والمرمز وأسلوب الجمع بينهما، والتصحيح الإشاري، وتصحيح الأقران، وتصحيح الأنموذج، وتصحيح المناقشة الجماعية...، وغيرها، ولكي يحدّ المصحح من ذاتيته يجب عليه أن يضع معيارا خاصا يعتمده في عملية التصحيح، ونظراً

[1] ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي، مرجع سابق، ص81

[2] ينظر: راتب قام عاشور، المهارات القرائية، والكتابية، مرجع سابق، ص220-221

[3] ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي، مرجع سابق، ص 102 -104

لهذه الضرورة الملحة قام بعضهم بوضع مقياسين واحد للشكل، وآخر للمضمون؛ أما مجال الشكل فيحصره في خلو التعبير من الأخطاء المختلفة، وجودة الخط، مع تنظيم الصفحة، وأما مجال المضمون فيشتمل على الالتزام بالموضوع، والتدرج في بنائه مع حسن الاستشهاد وتوظيف فنيات التعبير شريطة وضوح الأفكار، وصحتها، وإليك تذكير بأبرز طرق التصحيح المتداولة[1]

أ-التّصحيح الإشاريّ: وهو أسلوب يضع فيه المعلّم خطّا تحت الأخطاء بأنواعها دون تصحيحها

ب-التصحيح المرمّز: وفيه يضع المعلّم خطّا تحت الخطأ، ويكتب تحته رمزاً يدلّ على نوعية الخطأ؛ إملائي نحوي، صرفي، لغوي...، وحتى يعطي هذا النوع من التصحيح ثماره يجب أن يتفق المعلم مع تلاميذه على هذه الرموز مسبقا[2]

ج-التّصحيح المفصّل: وفيه يكتب المعلّم الصّواب فوق الخطأ الذّي وقع فيه المتعلّم مع ملاحظة أنه في حصّة تصحيح التّعبير يقوم المعلّم برسم جدول على السبّورة يدوّن فيه مجموعة من الأخطاء المتنوعة الشّائعة في مواضيع المتعلّمين، ويقوم بتبيين نوع الخطأ، ثم تصويبه بمشاركة التّلاميذ، وفي الأخير ينقل المتعلّمون الجدول على كراريسهم

د-التصحيح النموذجي: يتمثل في كتابة المتعلم موضوعه داخل القسم، ويقوم المعلم بمتابعة كلّ متعلم أثناء كتابة الموضوع، فيرشده إلى الأخطاء المرتكبة، فيقوم المتعلم بتصحيحه في حينه بمساعدة المعلم وهذا الأسلوب يصعب استخدامه في أقسام تضم عددا هائلا من المتعلمين، إضافة إلى ضيق وقت الحصة الذي لا يسمح بمتابعة جميع المتّعلّمين[3]

[1] ينظر: إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص116.

[2] ينظر: إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص228

[3] ينظر: سامي الدهان: المرجع في تدريس اللغة العربية، مكتبة أطلس، دمشق، ط1، 1963، ص 171-173

VI. إنتاج المكتوب والمقاربة النصية

إنتاج المكتوب هو المحصلة النهائية لكافة ألوان، ومهارات الأنشطة اللغويّة، فيه يصبّ المتعلم أفكاره ومعارفه، ويعبّر بوساطته عن انفعالاته، ويقضي حاجاته، ومتطلّباته في الحياة، ولذلك كان التّعبير الكتابيّ أهمّ المهارات اللّغويّة، وأكثرها انتشارا؛ فبدونه لا يحدث التّواصل التعليمي الفعّال، ومن هنا كان التّحصيل المدرسيّ يعتمد على هذا النّشاط اللغوي في كثير من صوره؛ فالاكتساب الحقيقيّ للّغة، وبخاصة الأدبيّة منها يمرّ حتما بممارسته لأن هذه الممارسة تهيئ للتلاميذ الفرصة لاختبار، وتجربة اللّغة من الدّاخل

إن تقنية المقاربة النّصّيّة هي نتاج رؤية جديدة في البحث اللّغويّ مفادها أنّ تعليم اللّغة لم يعد يعتني بتدريس البنى اللسانيّة المنعزلة، بل بشبكة من العلاقات الشّكليّة، والدّلاليّة المكوّنة لما يصطلح عليه بالنصّ، والغرض من ذلك الوصول بالمتعلّم إلى إدراك أنّ اللغة كلّ متكامل، لا تجزئة فيها، وأنّ ما يتناوله المتعلم من تجزئة في الدّروس اللّغوية إنّما جاء لأغراض(تعليميّة/تعلّميّة)فقط

إن المقاربة النصّية تجعل المتعلم يشتغل على النص كمحور أساسي في التعلم اللغوي، فيكتشف أسراره، ومفاهيمه، وأفكاره وسياقاته المختلفة، وأساليبه من أجل الوصول إلى كفاءة تمكّنه من إعادة إنتاج نصّ على منواله، ومن هنا ندرك أنّ تعامل المتعلّم في جميع المراحل التّعليميّة مع النّصوص بمختلف أنواعها، وأجناسها يجعله يكتشف خصائصها، وعناصرها ممّا يكسبه التّقنيات النّصّيّة، فيدرك أنماط النّصوص، وكيفية اشتغالها، وآلية توظيفها، وبالمران المستمر على التعامل مع النّصوص يتمكنّ التلاميذ من التّحكّم في تقنيات الكتابة المختلفة، بل قد يوصل بعضهم إلى الإبداع في إنشاءاتهم[1]

لابد على المعلّم تدريب المتعلّمين أثناء قراءة النص، وتحليله على مجموعة من الشروط التي يجب أن يهتموا بها، ويتقنوها ليستطيعوا كتابة نصوص متماسكة، وبهذا الاختيار البيداغوجي الجديد نُكسب المتعلمين آليات الكتابة الصحيحة.

[1] ينظر: محمّد الأخضر الصّبيحي، مرجع سابق، ص126-127

إن المقاربة النّصّيّة قد تحدث قفزة نوعيّة في تعليميّة اللّغة العربيّة، وبخاصة في ميدان انتاج والمكتوب إذا أحسنا تطبيقها بتجنيد كل الموارد الملائمة للموضوع المطروق.[1]

VII.بين المنطوق والمكتوب:

نصل في نهاية هذا الفصل إلى إبراز الفروق بين نشاطي المنطوق، والمكتوب باعتبارهما الغاية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها داخل الصف، وخارجه، ويمكن حصر أهمها فيما يلي:

أ- المنطوق أقدم من المكتوب، وأوغل في سلوك الفرد، والمجتمع، لذا وجب وضع ذلك في الحسبان

ب- معظم الأفراد الأصحاء يتكلمون أكثر مما يكتبون؛ فعملية التواصل التي تعتمد على المشافهة تستحوذ على معظم أوقات الانسان.

ج- النطق فطرة في الإنسان، وُجد مع وجوده؛ فالإنسان تكلم قبل أن يكتب، ولا يزال كل منا يكتسب لغة مجتمعه، ويتعلمها كلاما قبل أن يمارسها تدوينا، وأما الكتابة ففن قد يأتي، وقد لا يأتي؛ لذا قد نجد لغة غير مكتوبة، ولا توجد تقريبا لغة إلا وهي منطوقة.[2]

د- يمكن تحويل الكلام المكتوب إلى كلام منطوق بسهولة، بينما يصعب القيام بالعملية العكسية بالطريقة نفسها لأن الكتابة لا يمكن أن تستقل بأداء الدلالة الكاملة للقيم الصوتية والنطقية للغة، بل لا بد من اللجوء إلى القرائن الأخرى لتحديد المقصود بالرمز المكتوب، وإزالة ما يشوبه من غموض.

هـ- الكتابة لا تملك ما يملكه المتكلمون من حركات، وانفعالات، ونغمات، ونبرات في صوت الكلمة، أو الجملة، وكل ما يوضح المقصود من الكلام لذلك لا تستطيع الكتابة أن تصور الخصائص اللهجية.[3]

و- الصور النطقية في حركة مستمرة، ومتطوّرة، في حين أن الصورة الكتابية ثابتة، لا تتغير كثيرا؛ لذا تتسع المسافة بينهما بمرور الزمن، وبنسب متفاوتة في مختلف اللغات[4]

---

[1] ينظر: الوثيقة المرافقة، مرجع سابق، ص31

[2] ينظر: ماهر شعبان عبد الباري، مهارات التحدث، مرجع سابق، ص214

[3] ينظر: اللغة، فندريس،مرجع سابق، ص:407

[4] ينظر: اللغة، فندريس،مرجع سابق، ص:74

ز- كلّ من المنطوق والمكتوب رمزٌ؛ فالمنطوق رمز للفكر، ولكلّ ما في النفس، بينما المكتوب رمز للمنطوق؛ أي أن الكتابة رمز للرمز، لذا هي مجرد إشارة موجزة للمنطوق محدودة العدد

ح- العلاقة بين المنطوق، والمكتوب علاقة نسبية؛ إذ لا تستطيع الكتابة أن تمثّل المنطوق تمثيلا مطابقاً مائة بالمائة من ناحية، وعلاقة وضعية تواطئية؛ فأفراد كل مجتمع يصطلحون على رموز كتابية لما ينطقونه من ناحية أخرى[1]

ط- المخالفة بين المنطوق والمكتوب شيء حتميّ لأسباب كثيرة؛ ولذلك لا يوجد في عالمنا اليوم شعب لا يشكو من مشكلة هذه المخالفة، ولكن بدرجات متفاوتة[2]

ي- للمخالفة بين المنطوق، والمكتوب أضرار كثيرة، خاصة على الناشئين المبتدئين، فلا يستطيع أحدهم أن يقرأ نصا عربيا قراءة صحيحة إلا إذا كان ملما بقواعد اللغة العربية، وأوزان مفرداتها؛ وأحسن طريقة لردم الفجوة بين المنطوق، والمكتوب في العربية تكون بعودة الحركات، والسكنات كليا لأنها هي التي تقي القارئ من الخطأ، وهذا ما يلاحظ في المصحف الشريف، فليست الحركات، والسكنات مجرد زينة في الخط العربي، وإنما هي جزء أساسي منه لا يتجزأ عنه[3]

[1] ينظر: اللغة، فندريس،مرجع سابق، ص: 62

[2] ينظر: حلمي خليل، الكلمة، مرجع سابق، ص:76

[3] ينظر: راتب قام عاشور، المهارات القرائية، والكتابية، مرجع سابق، ص191

المبحث الثالث: الاتصال اللغوي

I. مفهوم الاتصال اللغوي

II. أهمية الاتصال اللغوي

III. عناصر الاتصال اللغوي

IV. وظائف الاتصال اللغوي

توطئة:

الإنسان اجتماعي بطبعه كما يقال، فهو لا يستطيع العيش بمعزل عن الآخرين، إذ لا بد له من الاتصال بغيره، والتعاون معهم لنقل المعرفة من أجل استمرار الحياة ورقيها وميدان التعليم ليس بدعا في هذا الشأن فالاتصال اللغوي التعليمي داخل الصف الدراسي من أهم سمات العملية (التعليمية/التعلمية) الحديثة.

تقوم عملية الاتصال اللغوي في الوسط التعليمي على طرفين أساسيين هما المعلم والمتعلم، ويجب ألا يقاس نجاح عملية الاتصال بما يقدمه المرسل(المعلم)، ولكن بما يقوم به المستقبل (لمتعلم) سلوكياً؛ فينبغي أن يدرك المدرس أن نجاح درسه لا يتوقف على مقدرته على تقديم المعلومات مهما كان نوعها بل يتوقف على ما يقوم به المتعلم من ردود أفعال.

تمثل التغذية الراجعة التفاعل، والاستمرارية بين قطبي عملية الاتصال، وتجعلها حيوية دائرية ومستمرة وهذه التغذية الراجعة من المتعلم هي ما سيحدد المسار الذي يجب على رسالة المدرس أن تسلكه؛ استمرار إن كان إيجابية، أو تعديلا إن كانت سلبية.

ليس شرطاً أثناء عملية الاتصال اللغوي أن يبقى المرسل مرسلا، والمستقبل مستقبلا، وبخاصة في الاتصال التعليمي حتى لا يكون المتعلم متلقيا سلبيا كما في المقاربات السابقة، فمن الصواب تربويا أن يحدث العكس، وينتقل المتعلم إلى مرسل؛ شارح، معقب، ناقد، تظهر عليه كفاءات مرغوبة.

إن العلاقة بين الاتصال واللسانيات وطيدة؛ فالاتصال اللساني جزء من نظرية الاتصال، حيث توصلت اللسانيات إلى صياغة نماذج تجسد عناصر الاتصال اللساني ومختلف آليات الابلاغ، والتلقي ويعتبر نموذج يكوبسن الذي يكشف مختلف مستويات التعبير، وما تفرع عنها من وظائف أبلغ مثال على ذلك[1]

[1] CF.Gilles Siouffi . Van Raemdonck. «100 fiches pour comprendre la linguistique» " Bréal, France 1999.P16

I. مفهوم الاتصال اللغوي وأهميته

1. مفهوم الاتصال اللغوي التعليمي

أ- **لغة:** جاء في المعجم الوسيط "وصل،يصل فلان، وصلاً، ووصلة: ضد هجره...، وأوصل الشيء إليه: أنهاه، وأبلغه إياه "[1]، واتصل به اتصالاً: بمعنى بلغه وانتهى إليه .

ب- **اصطلاحا**: هو "العملية التي يتم عن طريقها نقل المعرفة من شخص لآخر حتى تصبح مشاعا بينهما وتؤدي إلى التفاهم"[2]، أما تخصيصا في ميدان التربية فهو عملية يقوم المدرس فيها بتبسيط المهارات والخبرات لطلبته مستخدماً كل التقنيات المتاحة، والتي تجعل المتعلم مشاركا إيجابيا فيما يدور حوله في غرفة الصف، وقد عرّف كل من (بيرسون) و(ستينر) الاتصال التعليمي بأنه عملية نقل المعلومات والرغبات، والمشاعر، والتجارب إما شفوياً، أو باستعمال الرموز، والكلمات، والصور والإحصائيات بقصد الإقناع أو التأثير في السلوك، فعملية النقل في حد ذاتها هي اتصال، وهو تبادل اجتماعي بقصد التأثير؛ إذ إن عملية الاتصال الناجحة لا تستلزم السير في اتجاه واحد من المعلم إلى المتعلم، بل هي عملية تكافؤ دائرية تتم بالتناوب بين المعلم، والمتعلم لأنها عملية ديناميكية تتأثر بالتفاعل المستمر بين عناصرها.

2. أهمية الاتصال التعليمي: يتم في أي عملية اتصال نقل المعرفة بأنواعها من شخص إلى آخر، فهي عملية تتخذ مسارا يبدأ من المرسل(المعلم) إلى المستقبل(المتعلم)، ثم يرتد ثانية إلى المرسل على شكل تغذية راجعة تساعد المرسل على معرفة ما تحقق من أهداف، فيغيّر رسالته، ومحتواها أو قناة الاتصال بما يحقق التفاهم.

---

[1] شوقي ضيف وآخرون، المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص1037

[2] رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص30

إن عملية الاتصال لا تسير في اتجاه واحد، بل في اتجاهين متعاكسين؛ ففي عملية التعليم يتم اتصال بين المعلم، والمتعلمين، ثم يتم تبادل الأدوار بواسطة قناة اتصال مشتركة بينهما، تقوم بنقل المعلومات[1] وتتمثل أهمية عملية الاتصال، وبخاصة التعليمي منه في نقاط منها:

- يمكن للاتصال اللغوي فتح المجال للاحتكاك البشري عامة، والتعليمي خاصة، فيتيح الفرصة للمتعلم للتفكير، والاطلاع، والحوار، وتبادل المعلومات، فيبعد المتعلم عن الشعور بالعزلة، والانطواء
- يتيح الاتصال اللغوي التعليمي الفرصة للمتعلمين للتعرف على آراء الآخرين، وأفكارهم عن طريق الحوار والنقاش مما يساعده على تكوين شخصية المتعلم المستقلة، والناضجة
- يساعد الاتصال الأفراد، والمجتمعات على نقل الثقافات، والعادات، والتقاليد، واللغات من وإلى المجتمعات الأخرى، وبخاصة في ظل انتشار وسائل التواصل الاجتماعي.
- يُستخدم الاتصال اللغوي من خلال التقنيات المتعددة للتأثير بوصفها تقنية إعلام ناجحة.
- تؤدي تقنيات الاتصال اللغوي دوراً بارزاً في تطوير الأنظمة التربوية، لاسيما في مجال التعليم عن بعد

II. عناصر عملية الاتصال التعليمي

تشمل عملية الاتصال في العملية التعليمية العناصر التالية:

1. المرسل (Le Destinateur) هو **مصدر الرسالة** وقد يكون المرسل إنسانا، أو آلة، أو مادة مطبوعة أو منشورة، والمرسل في الموقف التعليمي هو (المعلم) الذي يقوم بتبليغ الرسالة محاولا التأثير في المتعلم حيث يأتي كل منهما إلى مجال الاتصال التعليمي، وهو مزود بذخيرة من الخبرة السابقة، والخصائص الطبيعية، والنفسية والاجتماعية التي تؤثر على الرسالة التي يسعيان لتحقيقها، ومن ثَمّ تؤثر على الموقف التعليمي بأكمله، وتتأثر به، ونتيجة لهذا التفاعل يتم تعديل السلوك، ويحدث النمو، وهذا لا يحدث إذا كان المرسل آلة، وهو الحال عند التعلم بوساطة الحاسوب مثلا، فيجب أن ندرك أن المعلومات المختزنة فيه ثابتة غير

[1] ينظر: عبد القادر الغزالي، اللسانيات ونظرية التواصل؛ رومان ياكوبسن نموذجا، دار الحوار، سوريا، ط1، 2003، ص24-27

قابلة للنمو، أو الاستفادة بذاتها من الخبرة السابقة، وهو ما يعيق عملية التعلم الفعال، وحتى يتمكن المرسل من إيصال رسالته على الوجه الأمثل ينبغي أن تتوفر فيه شروط منها :

- أن يكون مقتنعاً، ومؤمناً بالرسالة التي ينوي إيصالها إلى المتعلم.

- أن يكون متمكناً، وملمّا بمحتوي الرسالة؛ من معلومات، ومهارات، واتجاهات.

- أن يكون ملمّا بطرق الاتصال، ومتمكناً من كيفية استخدام الأجهزة التعليمة المختلفة

- أن يكون على علم بخصائص المستقبل (المتعلم)، وصفاته، وخلفيته العلمية، والاجتماعية...

- أن يمتلك مهارات تواصلية معينة، مثل التحدث بصوت مسموع، والكتابة بخط واضح، مقروء...

2. الرسالة (Le Message) : الرسالة في الموقف التعليمي هي المحتوى؛ أي المعلومات، والمفاهيم والمهارات، والقيم التي يريد المعلم إيصالها إلى المتعلم لتعديل سلوكه، ويقوم المرسل بصياغتها بلغة تخدم محتوى الرسالة، وطبيعة المستقبل، وهي الهدف من عملية الاتصال، ولكي نعرف ما إذا كانت الرسالة قد حققت الهدف منها ينبغي أن نرى ذلك في نوع السلوك الذي يؤديه المستقبل، وتوجد مجموعة من الشروط التي يجب أن يراعيها المعلم أثناء إعداده للرسالة:

- أن تراعي حاجات المستقبل، وظروفه، وخلفيته العلمية، ومستواه.

- أن تتضمن صياغة الرسالة مثيرات، تساعد في جذب الانتباه

- أن يحسن اختيار المكان، والزمان المناسبين لتبليغ الرسالة

- أن تصاغ الرسالة بشكل صحيح علميا، يسهّل على المستقبل فهمها[1]

3. **قناة الاتصال أو الوسيلة**(le Canal) هي الأداة التي تحمل الرسالة من المرسل إلى المستقبل، وتعد اللغة أقدم تقنية للاتصال، وأكثرها شيوعا، ومن قنوات الاتصال التي تستخدم في مواقف الاتصال التعليمي: الكتب، والحاسوب، والحديث الشفهي، ويجب أن تتوفر في القناة التعليمية ضوابط منها:

- أن تكون الوسيلة التعليمية نابعة من المنهاج الدراسي، وتؤدي إلى تحقيق الهدف منها.

[1] ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص38

- أن تشوق المعلم، وترغبه في الإطلاع، وتساعده على استنباط خبرات جديدة.

- أن تجمع بين الدقة العلمية، والجمال الفني، مع المحافظة على وظيفة الوسيلة.

- أن تتناسب الوسيلة، والتطوير التكنولوجي، والعلمي للمجتمع، وواقعية[1]

4. المستقبل (Le Destinataire) هو الشخص الذي توجه إليه الرسالة، فيقوم بفك رموزها ليصل إلى محتوياتها، والمستقبل في الموقف التعليمي هو المتعلم، وليس شرطاً أن يبقى المرسل مرسلاً والمستقبل مستقبلاً أثناء عملية الاتصال، فقد يحدث العكس، وهكذا تتم عملية الاتصال على شكل دورة متكاملة نطلق عليها حلقة الاتصال، وهناك شروط يجب توافرها في المستقبل منها:

- شعور المستقبل بأهمية الرسالة، وما تحمله من خبرات، أو معلومات، أو أفكار.

- أن تتوفر لدى المستقبل اتجاهات إيجابية نحو نفسه، ونحو المرسل.

- امتلاكه الخبرة اللازمة للاستقبال الجيد للرسالة، واستعداده لاستقبال الرسالة.

- تمكنه من اللغة اللفظية، وغير اللفظية بالقدر الذي يمكنه من استقبال الرسالة[2]

5. التغذية الراجعة (La Retour d'information) أو التغذية المرتدة[3] هي رد فعل المستقبل على الرسالة وفي هذه الحالة يصبح المستقبل مرسلاً فتكتمل دائرة الاتصال الأولى، وتفتح دائرة الاتصال الثانية والتغذية الراجعة قد تكون إيجابية فتسلك عملية الاتصال مسار ا تحفيزيا، وقد تكون سلبية فتسلك مسارا علاجيا مغايرا، وللتغذية الراجعة فائدة كبيرة في الموقف التواصلي، فهي:

- تمكن المعلم من معرفة تأثير رسالته على تلاميذه من خلال استجاباتهم المختلفة.

- تؤكد على أن الاتصال عملية تبادل للأدوار ، فتتحقق عملية التفاعل بين المعلم والمتعلم[4]

[1] ينظر: فراس السليتي، استراتيجيات التدريس المعاصر، مرجع سابق، ص197

[2] ينظر: فراس السليتي، استراتيجيات التدريس المعاصر، مرجع سابق، ص193

[3] ينظر: كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، مرجع سابق، ص 28

[4] ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص36

III. وظائف التواصل اللغوي:

يعد (رومان جاكبسن) من أبرز العلماء الذين اهتموا بالوظائف التي تؤديها اللغة في إطار التواصل حيث يرى أن اللغة لا قيمة حقيقية لها بعيدا عن سياقها الاستعمالي، وتؤدي اللغة حسبه ست وظائف تنبثق عن مكونات النموذج التواصلي، وتتلخص هذه الوظائف فيما يلي[1]:

1. الوظيفة التعبيرية (La Fonction émotive) تسمى أيضا بالوظيفة الانفعالية، ترتبط هذه الوظيفة **بالمرسل**، لأنها تعبر بصفة مباشرة عن موقف المتكلم (المعلم) تجاه ما يتحدث عنه، وتهدف إلى توضيح الانفعال من حيث صدقه أو كذبه؛ فالرسالة تعبر عن صاحبها، وتقدم انطباعه وانفعاله تجاه شيء ما[2]

2. الوظيفة المرجعية(La Fonction Référentielle) تسمى أيضا بالوظيفة المعرفية أو التقريرية وهي تتمحور حول **المرجع** أو **السياق**، فتحدد العلاقة القائمة بين المرسل وبين موضوع ترجع إليه، فهي تصلح للإخبار عن وضعية ما، وتصويرها، وشرح معطياتها؛ إذ تربط بالواقع الذي تعبر عنه اللغة وتقوم اللغة بوظيفة الإشارة إلى تلك الأحداث، والموجودات المبلغة[3].

3. الوظيفة الإفهامية (La Fonction conative) تسمى أيضا بالوظيفة التأثيرية، وترتبط هذه الوظيفة **بالمرسل إليه** (المتعلم)، أو المتلقي للرسالة، وتكتسي نوعية الإبلاغ الموجه للمستمع صيغة الأداة التمييزية التي تطبع الرسائل بدلالات خاصة، وتوظف عندما تبحث الرسالة عن فرض رد فعل، أوالتأثير في الملتقي تظهر في صيغتي النداء و الأمر التي لا تخضع لاختبار الصدق، والكذب[4]

4. الوظيفة الإنتباهية(La Fonction phatique) تستعمل هذه الوظيفية لإقامة التواصل، وذلك باستخدا أشكال تعبيرية، وسلاسل لفظية في لحظات معينة، قصد التأكد من استمرار التواصل، وصحة تمثل المستمع مضمون الإبلاغ الحقيقي، فهي ترتبط **بقناة التواصل** (اللغة) ، وهي الوظيفة الأولى التي

[1] ينظر: عبد القادر الغزالي، اللسانيات ونظرية التواصل، مرجع سابق، ص46-50

[2] ينظر: رومان جاكسون ، قضايا الشعرية ، مرجع سابق، ص 28

[3] ينظر: هيام كريدية ، أضواء على الألسنية ، ص 110

[4] ينظر : رومان جاكسون ، قضايا الشعرية ، ص 29

يكتسبها الأطفال[1]، إذ يمكن أن يدرج ضمن هذه الوظيفة كل ما يمكن أن يلفت انتباه السامع من تأكيد و تكرار و غيرها.

5. الوظيفة الميتالغوية أو الوصفية(La Fonction métalinguistique) وتسمي أيضا بوظيفة ما وراء اللغة، فمن خلالها يركز المدرس على شرح المصطلحات، والمفاهيم الصعبة، **والشفرة** المستعملة؛مثل شرح قواعد اللغة، والكلمات الغامضة الموجودة في النص، والمفاهيم النقدية الموظفة أثناء الشرح[2]

[1] ينظر : هيام كريدية ، أضواء على الألسنية ، مرجع سابق، ص. 111 - 110

[2] ينظر : رومان جاكسون ، قضايا الشعرية ، مرجع سابق، ص31

الفصل الثالث

فهم المكتوب

من قراءة النص

إلى دراسته

المبحث الأول: نشاط القراءة

I. مفهوم القراءة

II. تطور مصطلح القراءة

III. مبادئ القراءة

IV. أنواع القراءة

V. فهم المقروء

VI. القراءة والمقاربة النصية

توطئة:

تعد القراءة إحدى نوافذ المعرفة التي يطل منها الإنسان على عالمه؛ إذ تمكّن الفرد من الاتصال بالثقافات والمعارف الأخرى، فهي وسيلة التعلم، والتفكير الحر، والاتصال الهادف البناء، وأداة الترويح عن النفس؛ إذ تعد من أنجع أساليب النشاط الفكري المتكامل كونها غذاء العقل، والروح فهي أساس كل عملية (تعليمية/تعلمية)

إن التعثر في القراءة ينشأ عنه تعثر في كافة ميادين التعلم الأخرى لأن القراءة الجيدة عامل هام للنجاح داخل الفصل، وخارجه على السواء، فهي عملية من عمليات التفكير لا تقل أهمية عن تلك التي استخدمها كاتب النص نفسه؛ ففي كلا الأمرين هناك تنظيم، وفهم، وتحليل وتركيب، وإصدار حكم وحل مشكلات، وانتقاء، واستدلال، ومقارنة، ونقد، واستنتاج، وتعميم وغيره...

إن الغاية الأساسية، والضالة المنشودة التي يسعى كل معلّم إلى تحقيقها من خلال ميدان القراءة في مختلف المراحل الدراسية هي الفهم أو الاستيعاب القرائي؛ فكل قراءة لا توصل إلى فهم، ولا ترتبط بفهم لما يُقرأ تعد قراءة ناقصة، بل لا يمكن أن نسميها قراءة أصلا في ضوء التربية الحديثة؛ ذلك أن القراءة ليست عملية ميكانيكية تقوم على مجرد التعرف على الحروف، والنطق بها، بل إنها عملية فكرية معقدة تفضي إلى الفهم، والإفهام لتحقيق الاتصال، والتواصل معا

القراءة ضرورة ملحة كضرورة الماء، والهواء لذلك لا يصح أن يقول أحد: "هوايتي القراءة" فالإنسان يعيش بالقراءة أزمانا بعيدة يشارك أهلها معارفهم، وخبراتهم، ويستوحي منهم، ومما أبدعته عقولهم إبداعاته الجديدة، فيستشرف بالقراءة آفاق المستقبل، ويبنى آماله، ويحقق طموحاته.

إن ما تعانيه اللغة العربية بوجه عام من ضعف، وبخاصة في القراءة، يرجع إلى قلة الاهتمام بالنواحي الوظيفية عند تعليمها، فيصدق فينا قولهم "إن العرب لا يقرؤون، وإذا قرأوا لا يفهمون، وإن فهموا لا يعتبرون؛ أي لا يطبقون ما قرأوا، ولا يوظفونه في حياتهم.

I. مفهوم القراءة

أ-لغة: "قَرَأَ الكتاب قِراءة وقُرآناً: تتبع كلماته نظرا، ونطق بهَا، وتتبع كَلِمَاته، وَلم ينْطق بهَا، وسميت (حَدِيثا) بِالْقِرَاءَةِ الصامتة، وَالْآيَة من الْقُرْآن: نطق بألفاظها عَن نظر، أَو عَن حفظ فَهُوَ قَارِئ (ج) قراء قرأ الشيء: جمعه، وضم بعضه إلى بعض، ومنه سمي القرآن بذلك لأنه يجمع السور ويضمها"[1]، وزاد بعضهم: الضم والنطق والإبلاغ معًا، والقراءة قد تكون من الكتاب نظرًا، أو من الذاكرة المختزنة حفظًا وقد تكون جهرًا، أو سرًا، وقد تكون استماعًا كما في حديث بدء الوحي، وكذلك ما يحدث في حلقة تحفيظ القرآن للذين لا يقرأون، أو عن طريق الأشرطة من محاضرات وغيرها[2]

ب- اصطلاحا: القراءة "عملية تعرّف على الرموز المكتوبة، ونطقها، وترجمة هذه الرموز إلى ما تدل عليه من معان"[3]، وهي عند المحدثين عملية عقلية، انفعالية، دافعية تشمل تفسير الرموز، والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة، وبين هذه المعاني، ثم يأتي الاستنتاج، والنقد، والحكم، والتذوق، وحل المشكلات، فالقراءة عملية نفسية تتطلب عددا من العمليات العقلية اللازمة لظهورها لدى الأطفال العاديين[4]

تمثل القراءة هدفا رئيسا من أهداف المدرسة، وطريقة أساسية من طرق الوصول إلى المعرفة، وهي ظاهرة صحية في تاريخ الشعوب، والأمم، وهي عادة فردية لا تقبل الوراثة؛ فالقراءة نشاط فكري يقوم على انتقال الذهن من الحروف والأشكال التي تقع تحت الأنظار إلى الأصوات والألفاظ التي تدل عليها وترمز إليها، ثم استيعابها وترجمتها إلى أفكار، ثم التفاعل معها، والاستجابة إليها[5]، فالقراءة عملية يراد بها تحديد هوية الحروف، والربط بينها لفهم العلاقة بين المنطوق والمكتوب؛ أي إيجاد الصلة بين لغة الكلام، والرموز

[1] شوقي ضيف وآخرون، المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص722

[2] ينظر: محمد عدنان سالم: القراءة أولا، دار الفكر المعاصر، بيروت، 2010، ص12

[3] بيتر شيفرد، وجريجوري ميتشل: القراءة السريعة، ترجمة أحمد هوشان، [د م]، الطبعة الأولى، 2006. ص 11

[4] ينظر: حسن شحاته، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مرجع سابق، ص 518

[5] ينظر: إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص163

الكتابية، وتعد القراءة واحدة من أهم المهارات اللغوية، وتتضمن عمليتين متلازمتين؛[1]

* **العملية الآلية الميكانيكية:** ويقصد بها رؤية القارئ للتراكيب، والكلمات المكتوبة عن طريق الجهاز البصري؛ أي التعرف إلى أشكال الحروف، وأصواتها، والقدرة على تشكيل كلمات، وجمل منها والنطق بها

* **العملية الإدراكية العقلية:** هي إدراك ذهني يؤدي إلى فهم المادة المقروءة؛ أين يتم خلالها تفسير المعنى الصريح، أو الضمني، وتجدر الإشارة إلى أنه لا يمكن الفصل بين الجانبين؛ إذ تفقد القراءة دلالتها فتصبح ببغاوية إذا لم يكن القارئ قادرا على استيعاب ما يقرأ، ولا تكون هناك قراءة إذا لم يكن قادرا على ترجمة ما تقع عليه عيناه إلى أصوات مسموعة، فيلتقي الجانبان لتكون هناك قراءة بالمعنى الدقيق.[2]

II. تطور مفهوم القراءة:

على الرغم من أنّ مسألة القارئ، والقراءة قديمة في الدرس الأدبي، فإنها من منظور البعض لم تشكل في الوعي القديم مشكلةً حقيقيَّة؛ لأنَّ الوعي بها كان محدودًا، لا سيما، وأن النص الأدبي قديمًا كان لا يمثل العمقَ الفلسفي، واللغوي الذي يمثله النص الآن...، ولكن بفضل تطور العلوم، وظهور النظريات الحديثة لم يبق مفهوم القراءة قارّا، بل تطوَّر بحسب الحاجة، والاستخدام، فتحول، وانتقل معناها من معنى سهل شائع إلى آخر معقد ضمن دائرة المفاهيم النقديَّة المتعددة الاتجاهات، إذ يقوم على أن القراءة نشاط عقلي يستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها[3]

إن القراءة الأدبية الناقدة تتعدد بتعدد المناهج النقدية، فتصبح القراءة قراءات، وأهم ما يميز القراءة الأدبية أنها تحاول البحث في المسافة الفاصلة بين الدال، والمدلول، وتعمل على فك أسرار التعدد الدلالي الذي يميز النص، وبهذا لا يصبح فعل القراءة مجرد سير العين على صفحات الكتاب وإدراك الذهن لِما تمر عليه، وإنما هي عملية إبداع جديدة لآفاق تؤثر في المتلقي الذي سيكون حتمًا مبدعا ثانيا[4]؛ فاتسع مفهومها،

[1] ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص 57

[2] ينظر: حسن شحاته، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مرجع سابق، ص 515

[3] ينظر: محمد عدنان سالم: القراءة أولًا، مرجع سابق، ص 34

[4] ينظر: حسن شحاته، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مرجع سابق، ص 521-524

وأصبحت القراءة بهذا عملية تفكير، لا تقف عند استخلاص المعنى من النص، ولا عند تفسير الرموز، وربطها بالخبرة السابقة، ولا عند التفاعل مع النص، بل تتعدى ذلك كله، وقد عرف مصطلح القراءة مراحل كبرى خلال تطوره، نوجزها فيما يلي[1]

أ- **مرحلة التعرف على الرموز والنطق بها:** كانت وظيفة القراءة هي ترجمة الرموز إلى ألفاظ وتمثل هذه المرحلة القراءة في أبسط عملياتها، وفي هذا الصدد عُرّفت بأنها عملية إرسال بصوت مرتفع لنص مكتوب للانتقال من النظام الكتابي إلى النظام الشفهي، وكما نلاحظ من خلال هذا التعريف أن مفهوم القراءة كان يركز على الجانب البصري الفيزيائي فقط؛ أي يكفي أن تلتقط العين الرموز الكتابية، ثم ينطق بها اللسان لنقول عنها عملية قرائية.

القراءة = التعرف على الرموز

ب- **مرحلة الفهم والاستيعاب:** لم تكتف هذه المرحلة بترجمة الرموز إلى ألفاظ، بل أصبح مطلوبا منها تحقيق عملية الفهم، وقد كان لأبحاث (ثورنديكThorndike) الدور الكبير فيها، فغدت القراءة عملية معقدة تشبه العمليات الرياضية؛ تستلزم الفهم، والربط، والاستنتاج، وبالتالي أضيف إلى مفهوم القراءة عنصر ثان هو الفهم، وكان من نتيجة هذا التطور ظهور أهمية القراءة الصامتة، والعناية الفائقة بها[2] ويمكن أن نمثل لهذه المرحلة بقولهم: إن فردا ما يعرف القراءة، يمكن أن يترجم إلى معنيين؛ فهو يعني أولا أنه باستطاعته أن يربط صوتا بحرف، فيعبر عنه بالصوت الذي يناسبه، ويعني ثانيا أن الفرد يدرك أو يميز بين هذا المعنى، وذاك.

القراءة = تعرف الرموز + فهمها

ج- **مرحلة التحليل والنقد:** ثالث تطور حدث في مفهوم القراءة هو النقد، فالقراءة تختلف باختلاف غرض القارئ، كما أنها تختلف باختلاف المواد القرائية، فاتجهت الأنظار إلى العناية بالنقد، لتمكين المتعلم من الحكم على ما يقرأ، والأخذ منه، بما تقبله عقولهم وتقتضيه موازينهم ، ويمكن أن نمثل لمفهوم هذه المرحلة

[1] ينظر: إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص164

[2] ينظر: نفس المرجع، ص165

بقول (حمدان علي نصر) بأن عملية القراءة في مستوياتها العليا، هي عملية فحص ناقدة تتيح للقارئ فرصة اكتشاف الأفكار **القراءة = تعرف الرموز + فهمها + نقدها** ،والعلاقات، ومراجعتها وتقويمها، وبناء تصورات حول مضامين النص المقروء[1]

د- مرحلة التفاعل لحل المشكلات: تصبح عملية القراءة أكثر تعقيدا، حيث غدا مفهومها يعني أنها أسلوب من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات، فهي ليست عملية متميزة، بل نشاط متكامل يبدأ بإحساس الانسان بالمشكلة في القراءة، ويقوم أثناء القراءة بجميع الاستجابات التي يتطلبها الموقف لحل المشكلة من عمل، وانفعال، ويمكن أن نمثل لهذه المرحلة بقول (نايف سليمان) " تطور مفهوم القراءة من عملية الإدراك البصري للرموز المكتوبة إلى عملية عقلية، يتفاعل فيها المتعلم مع ما يقرأ"[2]

القراءة = تعرف الرموز + فهم + نقد+ حل للمشكلات

د- مرحلة الاستمتاع: ، زيادة على ما سبق ذكره، أضيف إلى القراءة معنى جديد قديم، يجعلها أداة لاستمتاع الإنسان بما يقرأ، ويمكن أن نمثل لهذه المرحلة بما أورده (طه علي الدليمي) من كون "القراءة بمفهومها الحديث نشاط فكري يشتمل تعرف الحروف، والكلمات، والنطق بها صحيحة، وفهمها وتحليلها ونقدها، والتفاعل مع المقروء، وحل المشكلات مع تحقيق المتعة النفسية"[3] فخير جليس في الزمان كتاب

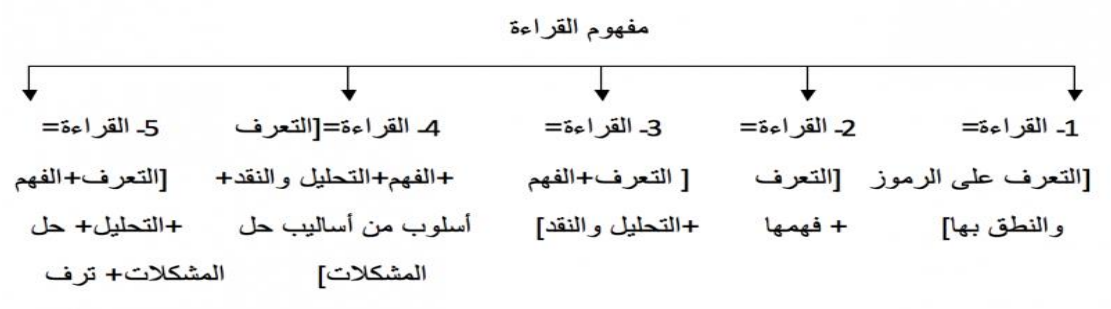
القراءة = التعرف على الرموز + الفهم + النقد + حل مشكلات + وسيلة تسلية

ويمكن أن نمثل لمراحل تطور القراءة بالمخطط الآتي:

[1] ينظر: مراد علي عيسى سعد، الضعف في القراءة وأساليب التعلم (النظرية .والبحوث .والتدريبات .والاختبارات) دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1، مصر 2006، ص80

[2] نايف محمد الشناوي وآخرون: أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة، دار صفاء، ط1، الأردن، 2001، ص151

[3] طه علي الدليمي وآخر: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، عالم الكتب الحديث، الجزائر، ط1 2006، ص5



III. مبادئ القراءة:

تقوم عملية القراءة على أربعة مبادئ أساسية نوجزها فيما يلي:

1. القراءة عملية بنائية: أي أنه لا يوجد نص يفسر نفسه تفسيراً كاملاً، فعند تفسير النص يعتمد القارئ على مخزونه المعرفي حول موضوع النص، ويستخدم القارئ معرفته السابقة، ويؤلف بين الأجزاء المختلفة للمعلومات المتضمنة في النص، وقد يتنوع المعنى الذي يبنيه قارئ عن المعنى الذي يبنيه قارئ آخر عند قراءة نفس النص، وذلك بسبب الفروق الفردية في المعرفة لدى كلّ منهما وتنشأ الاختلافات في تفسير النص غالباً لأن للناس تصورات مختلفة عن الموضوع.[1]

2. القراءة عملية استراتيجية: تعتمد طريقة قراءة النص على مقدار تعقيد النص، وعلى مدى فهم القارئ لموضوعه، والغرض من قراءة هذا النص، فالقارئ الماهر قارئ مرن، يحسن التأقلم مع مختلف النصوص واتجاهاتها.

3. الدافعية إلى تعلم القراءة: يعرف المعلمون أن الدافعية أحد مفاتيح التعلم، وتعلم القراءة الجيدة يستغرق سنوات عدة بالنسبة لكثير من الأطفال، وأثناء فترة تعلمهم للقراءة لابد من شد انتباههم وتحفيزهم حتى لا يفقدوا الأمل، ويتقنوا بأنهم في النهاية سوف يصبحون قراء مهرة.

4. القراءة مهارة متنامية: القراءة لا يتقنها الفرد مرة واحدة في سن معين، بل هي مهارة تتحسن خلال السنين عن طريق الممارسة، ومن الأفضل قراءة أي نص من أجل فهم، وإدراك الرسالة التي يتضمنها ذلك النص،

[1] ينظر: راتب قام عاشور، المهارات القرائية، والكتابية، مرجع سابق، ص69

وحتى يكون الفرد قارئا جيدا وجب أن يحسن الاستماع الذي يعده البعض أول أنواع القراءة، ويتعود السرعة لاختصار الوقت، شرط أن تتسم قراءته بالطلاقة، وتفضي إلى الفهم.

IV. أنواع القراءة

تنقسم القراءة إلى أقسام كثيرة، يهمنا منها هنا نوعين أساسيين، يقوم عليهما نشاط القراءة في مرحلة التعليم المتوسط عامة، والسنة الرابعة متوسط خاصة، حيث تقسم القراءة من حيث الشكل أو طبيعة الأداء إلى قراءة صامتة، وقراءة جهرية[1]

1. القراءة الصامتة: إن الأساس النفسي لهذه الطريقة هو الربط بين الكلمات باعتبارها رموزا مرئية وبين معانيها، فالقراءة الصامتة تستبعد عنصر التصويت استبعادا تاما، وتعرف بأنها "استقبال الرموز المطبوعة، وإعطاؤها المعنى المناسب في حدود خبرات القارئ"[2]، فهي قراءة ليس فيها صوت، ولا همس ولا تحريك لسان، أو شفة، يحصل بها القارئ على المعاني، والأفكار من خلال انتقال العين فوق الكلمات والجمل، دون الاستعانة بعنصر الصوت، ولذلك تسمى القراءة البصرية، فهي تعفي القارئ من الانشغال بنطق الكلام، وتوجه كل اهتماماته إلى فهم ما يقرأ[3]

تُعرف القراءة الصامتة أيضا بأنها عملية فك الرموز المكتوبة، وفهم مدلولاتها بطريقة فكرية هادئة وتتسم بالسهولة، والدقة؛ إذ تنتقل العين فوق الكلمات، وتنتقل بدورها عبر أعصاب العين إلى العقل مباشرة، ويأتي الرد سريعا من العقل حاملا معه المدلولات المادية، أو المعنوية للكلمات المكتوبة، والتي سبق

[1] ينظر: إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص170

[2] نفس المرجع، نفس الصفحة

[3] ينظر: سعيد عبد الله لافي، القراءة، وتنمية الفكر،دار عالم الكتب، بيروت، ط1، ص15

له أن اختارها، وبمرور النظر فوق الكلمات يتم تحليل المعاني، وترتيبها في نفس الوقت كي تؤدي المعنى الإجمالي للمقروء

إن القراءة الصامتة أول ما يبدأ به التلميذ درس القراءة؛ إذ يطلب المعلم من المتعلمين قراءة النص قراءة صامتة، وذلك حتى يتسنى لهم استجماع معاني الكلمات، وكيفية نطقها تفاديا للخطأ، والاحراج فهي عملية ترجمة الرموز المكتوبة إلى ألفاظ مفهومة من دون نطقها، وهي بهذا تقوم على عنصرين هما العقل، والبصر[1]

2. القراءة الجهرية: تعرف بأنها " التقاط الرموز المكتوبة بواسطة العين، وترجمة العقل لها، ثم الجهر بها باستخدام أعضاء النطق استخداما سليما "[2]، فتعريفها يشبه إلى حد كبير تعريف القراءة الصامتة إلا أنها تتميز عنها في عنصر الصوت، فهي تعتمد على فك الرموز المكتوبة، وتوظف لهذه المهمة حاسة النظر، ويعمل جهاز النطق على تصديق الرؤيا التي تنقل هذه الرموز إلى العقل الذي يحلل المدلولات والمعاني.

يستمر القارئ في قراءته الجهرية مادامت الألفاظ مألوفة لديه، ومادام العقل يرسل إشارات المدلولات، والمعاني باستمرار، ويكون رد فعل القارئ على هذه الإشارات إيجابيا، أما إذا لم يرسل العقل إشارات تفيد فهم المعنى أو المدلول، فإن القارئ يتوقف عن القراءة حتى يستقيم لديه المعنى[3]

يمكننا القول من خلال ما تقدم بأن القراءة الجهرية صعبة الأداء إذا ما قيست بالقراءة الصامتة لأن القارئ في الجهرية يصرف جهدًا مضاعفا؛ حيث يراعي صحة النطق والتعبير الصوتي من جهة ويحافظ على صحة قواعد اللغة من جهة أخرى، مع محاولة فهم ما يقرأ، وبشكل عام فالقراءة الجهرية تحقق أهدافا تشخيصية، ونفسية، واجتماعية للمعلم، وللمتعلم[4]

[1] ينظر: إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق ، ص181

[2] سعيد عبد الله لافي، القراءة، وتنمية الفكر، مرجع سابق، ص16

[3] ينظر: نفس المرجع، نفس الصفحة

[4] ينظر: إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق ، ص171

3. **القراءة الصامتة في ميزان النقد:** بينت البحوث التربوية، والنفسية أن القراءة الصامتة تحقق أغراضا كثيرة منها أنها تساعد على سرعة استيعاب المواضيع بمجرد النظر إلى الكلمات، إضافة إلى كونها طريقة اقتصادية في إدراك المعاني، كما تجنب القراءة الصامتة المتعلمين الخجل، والاحراج، وخاصة للذين يعانون عيوب، أو صعوبات في النطق[1]؛ إذ أنها أسلوب القراءة الطبيعية التي يمارسها الإنسان في مواقف الحياة العادية يوميا، ناهيك عن كونها تزيد قدرة التلميذ على الفهم في درس القراءة، وغيره من المواد الأخرى، فتساعده على تحليل ما يقرأ، والتمعن فيه، فتثري حصيلة القارئ اللغوية والفكرية، وتتيح له تأمل العبارات، والتراكيب، وعقد المقارنات بينها، والتفكير فيها، إضافة إلى أهميتها التنظيمية فهي تشغل تلاميذ الفصل جميعا، وتعوّدهم الاعتماد على النفس في الفهم، وتزيد من سرعة المتعلم على القراءة مع إدراكه للمعاني المقروءة.

رغم كل الإيجابيات التي ذكرناها حول القراءة الصامتة إلا أن هذا النوع من القراءة لم يسلم من انتقادات واقعية قاتلة، خاصة عند المتعلمين الصغار، فهي تضلل المعلم بخصوص التأكد من حدوث القراءة أصلا، فالمتعلم يسهل عليه التظاهر بالقراءة، فيما هو شارد الذهن، زيادة على عجز المعلم عن معرفة الأخطاء القرائية الكارثية التي ارتكبها المتعلمون، فهي لا تدرب على صحة النطق، ولا تحدد الفروق الفردية، فلا تساعد الطلاب الضعاف على تحسين مستواهم القرائي، وغير القرائي[2].

4. القراءة الجهرية في ميزان النقد: تساعدالقراءة الجهرية المعلم على الكشف عن أخطاء التلاميذ في النطق بكل سهولة، فيعالج الخطأ في الحين، وقد يستغل الفرصة للتعميم، إذا كان من الأخطاء الشائعة كما تعدّ القراءة الجهرية وسيلة المعلم الأولى لقياس الطلاقة، والدقة في النطق، والإلقاء، فيكتشف المواهب، ويحدد الفروق الفردية، إضافة إلى أن المتعلم في القراءة الجهرية يستخدم حاستي السمع والبصر [3]،مما يزيد من

[1] ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص 140.

[2] ينظر: سعيد عبد الله لافي، القراءة، وتنمية الفكر،مرجع سابق، ص17

[3] ينظر: سعيد عبد الله لافي، القراءة، وتنمية الفكر، نفس المرجع، ص18

استمتاعه بها، وبخاصة إذا كانت المادة المقروءة مشوقة من شعر، أو نثر، أو قصة أو حوار عميق[1]، فهي تمكّن من التعرف على صحة مخارج الأصوات، ومواقع النبر، والتنغيم، وتصويبها إن كانت خاطئة، وأيضا تدرب المتعلم على وضع قواعد النحور، واللغة موضع التطبيق، ناهيك أنها تعود عن كونها تعود المتعلم على مواجهة الخجل والتخلص منه، وتنمي عنده الجرأة على حسن الإلقاء والتعبير الصوتي عن المعاني، وكيفية التعامل مع علامات الترقيم، وتعطيه الثقة بالنفس[2]

ورغم كل هذا لم تسلم القراءة الجهرية هي الأخرى من بعض الانتقادات التي واجهتها، حيث عُدّت مجهدة بالنسبة للقارئ؛ لأن الذهن فيها لا يركّز على المعنى فقط، بل ينصرف إلى صحة القول مع البحث عن المعنى، زيادة على انشغال المعلم بمن يقرأ، بينما يكون فيها بقية المتعلمين عرضة للشرود الذهني وعدم متابعة من يقرأ، أما بالنسبة للمعلم فتشكل له عائقا كبيرا كونه لا يستطيع تقرئة جميع المتعلمين في الدرس الواحد، مما يزري ببعض أهدافه خاصة إن كان نصه شعرا، أو نوعا لا يتكرر معه كثيرا فيقلّ اهتمام المتعلم، وقدرته على الاستيعاب[3].

واللافت للنظر هو أن مميزات القراءة الجهرية هي نفسها عيوب القراءة الصامتة، والعكس صحيح.

٧. فهم المقروء

يعد الفهم القرائي أساس عملية القراءة، ذلك أنه لا معنى للحديث عن القراءة بعيدا عن الحديث عن محتواها، فهو الغاية الرئيسة منها؛ إذ يقوم الفهم القرائي على بناء تمثيل ذهني كامل، ومتسق للوضعية التي يصفها الكاتب في موضوعه، على أن تشييد هذا التمثيل الذهني ينطلق من معلومات صريحة ذات طبيعة معجمية منتظمة في جمل، وعبارات، وفق قواعد تركيبية خاصة باستخدام النظام النحوي للغة وهذه العبارات بدورها تتراكب في متوالية تتحقق بها بنية النص، أو الموضوع.

---

[1] ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص 143.

[2] ينظر: إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق ، ص172

[3] ينظر: منهاج اللغة العربية، مرجع سابق، ص19

فهم المقروء هو عملية تفكير متعددة الإبعاد، تقوم على أساس التفاعل بين القارئ، والنص والسياق، وهو عملية استراتيجية تمكن القارئ من استخلاص المعنى من النص من خلال التنسيق بين عدد من مصادر المعلومة ذات العلاقات المتبادلة، حيث تبدأ عملية الاستقبال، وتحدث عملية التفاعل بينها، وتتخللها عمليات الشرح، والتفسير والتحليل والاستنتاج من أجل استخلاص المعنى، ولذا على القارئ أن يطور مهارات الفهم لديه، والمتضمنة إدراك المعاني، والأفكار المعبر عنها في المادة المقروءة وربط هذه الأفكار بخبرة القارئ، والتفاعل معها، والحكم عليها، والاستفادة منها[1]

إن الفهم القرائي يستهدف الحصول على المعنى، واكتسابه، وهو عملية مركبة من عدد من العمليات الفرعية التي يقوم بها القارئ لاستنباط المعنى؛ حيث يقوم القارئ بتفسير المادة المقروءة بناءً على خلفيته المعرفية، وخبراته السابقة، ويتطلب من القارئ اكتشاف المعنى المطلوب بما يحقق هدفه من القراءة، وتفسيره لهذا المعنى، وعليه فالقارئ الجيد يتصف بالمرونة الذهنية قبل القراءة وأثناءها وبعدها؛ تلك المرونة التي تؤهله بشكل دائم، ومستمر لتعديل مساره القرائي.

إن الفهم القرائي يشكل عملية عقلية، تستدعي القيام بعدد من العمليات كالفهم، والّتفسير والتّحليل، وإعادة البناء، والنّقد بناء على توظيف خبراته السّابقة، واتخاذ قراراتٍ حاسمة حول النّص المقروء، وإصدار أحكام بهدف الحصول على المعنى الذي قصده الكاتب تصريحاً، أو تلميحاً

بقي أن نؤكد على أن عملية الفهم القرائي تحتاج إلى الكثير من المران، والتدريب، ففهم المقروء هو أساس عملية القراءة، وبدونه تفقد القراءة قيمتها الحقيقة، لذا لابد من الدعوة إلى جعل الفهم القرائي هدفاً رئيساً من أهداف تعليم القراءة.[2]

1. مراحل فهم المقروء: يمر فهم المقروء بمراحل متداخلة، تساهم في تحقيقه، ومنها:

[1] ينظر: حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، مرجع سابق، ص232

[2] ينظر: محمد لطفي: فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لطلاب الصف الثاني الإعدادي، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفية، جامعة عين شمس، كلية التربية، مصر، 2003

1.1. الإدراك الحسّي: ويتمثل في التعرّف على الحروف، والكلمات، ومؤشرات سطح النص؛ بمعنى فك رموز الكلمات من خلال استخراج السمات الإملائية، والنحوية للنصّ المقروء.

2.1. التنشيط: يتعلق بالبحث في الذاكرة عن المعلومات؛ فعملية تمييز الحرف تتطلب عملية تعرف إدراكية عليه، ولا يجري التنشيط حرفا بعد حرف، وإنما بشكل شامل؛ إذ يحدث الاسترجاع بالبحث عن معنى الكلمة التي خضعت للتفكيك، وبذلك يسمح التنشيط بوضع معلومات القارئ الملائمة موضع التصرّف.

3.1. الاستدلال: هو استراتيجية إدراكية، تستعمل المعلومات التي لدى القارئ بهدف إثراء المعلومات المتضمنة في النص، أو إكمالها، أو تحويلها بحيث يسهل فهمها، وحفظها، وللاستدلال أهمية بالغة في اكتشاف عدم الترابط المنطقي، أو الالتباس في النص.

4.1. التنبؤ: هو نشاط إدراكي، يقوم على التكهن بالمعلومات التي ما تزال غير متوافرة، هدفه التوصل إلى تحديد المعنى الحقيقي للمقروء، إذ يقدم مؤشرات، تسهل اختيار التفسير الأفضل لمتابعة القراءة.

5.1. الحفظ: إن الحفظ لمدى طويل يتحقق أكثر بالتصور الدلالي، فتذكّر النص كله يتناقص بسرعة أكثر من التذكر المنسوب للمدلول، أما المعلومات التي تم تخزينها في الذاكرة، فهي عرضة للنسيان ويتأثر الحفظ بحداثة المعلومات، وأهميتها النسبية، وقيمتها الانفعالية.

6.1. الاسترجاع والعرض: هو استعادة المعلومات التي خزنت في الذاكرة، بعد معالجة معينة، إذ يخضع استرجاع المعلومات إلى حد كبير لنمط المعالجة، وعوامل الحفظ[1]

2. مستويات فهم المقروء: إن العملية القرائية تشتمل على أكثر من مستوى من مستويات النظام اللغوي، وهذه المستويات تتبع تسلسلاً هرمياً، إذ يعتمد الاستيعاب في المستويات العليا على نجاح القارئ في استيعاب المستويات الّدنيا، وهذه المستويات ثلاثة، تتضمن مهارات متنوعة ذات شكل هرمي تصاعديا

[1] ينظر: محمد لطفي، مهارات الفهم القرائي، مرجع سابق، ص137

2.1. المستوى الحرفي، أو السطحي: وهو المستوى المعني بإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة وتوليف المقاطع التي تتكون منها الألفاظ، ويقصد به قدرة القارئ على فهم الكلمات، والجمل، والأفكار فهما مباشرا، كما وردت في النصّ صراحة؛ أي **قراءة السّطور**، ومعرفة الفكرة المحورية المصرّح بها؛ أي معرفة **ماذا قال الكاتب**.

2.2. المستوى التّفسيري، أو الاستنتاجي: هو المعني بحركات أواخر الكلمات، وتراكيب الجمل، ومراعاة العوامل النحوية في نطق الجمل، ويتضمن قراءة **ما بين السّطور**؛ أي قدرة القارئ على تحديد المعاني الضمنية العميقة التي أرادها الكاتب ولم يصرح بها، حيث يستخلص النّتائج ويتنبأ بالأحداث؛ أي معرفة **ماذا قصد الكاتب**.

3.2. المستوى التّطبيقي، وهو المعني بمعاني المفردات التي تتصل ببنية الكلمة، والسياق الذي ترد فيه وفي هذا المجال نستحضر المستوى الصرفي، والكتابي، ويتضمن قراءة **ما وراء السّطور**، وفي هذا المستوى يستفيد القارئ من المادة المقروءة في حل مشاكله، وتعديل سلوكه، فقد يقبل، أو يعارض أو ينتقد النّص وهو مستوى عال من الفهم يتطلّب من القارئ ابتكار أفكار جديدة غير مألوفة؛ أي معرفة **ما رسالة الكاتب**.[1]

3. العوامل المؤثرة في فهم المقروء: يتأثر الفهم القرائي بالعديد من العوامل، والتّأثيرات الدّيناميكية التي تتفاعل مع بعضها لتؤثر سلباً أو إيجاباً على الفهم، ويمكن تلخيصها في الآتي:

1.3. خصائص النّص المقروء: يقصد به تركيب الجمل داخل النّص، ومعاني المفردات ودلالاتها؛ فمعرفة القارئ بقواعد اللغة، ونظامها النحوي يحسن من قدرته على استيعاب النصوص بالإضافة إلى أن امتلاك القارئ حصيلة وافرة من المفردات تمكنه من استيعاب النّصوص بشكل أفضل، فصعوبة المفردات وغرابتها لها أثر كبير في إعاقة عملية الاستيعاب.

[1] ينظر: عطية، محسن علي: الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعّال، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان، 2008م، ص 113

2.3. خصائص القارئ: يقصد بذلك الذكاء، والخلفية المعرفية، والتمكن من اللغة، وقواعدها، والقدرة على التركيز، والتحليل، والاستقصاء لدى القارئ، أو المتلقي، وقد وُجد أن القراء الأصغر سنا، وخبرة يركزون على خصائص النص بدرجة أقل، لأنهم لا يعرفون أهمية بنية النص، ودورها في الفهم القرائي ولا يفهمون ما يقرؤون جيدا، ولا يستطيعون تمييز الأفكار الّرئيسة من الفرعيّة

3.3. طرق التدريس: الاستراتيجية التدريسية مهمة في مساعدة القارئ على استيعاب النصوص التي تعرض عليه، لذا ينصح المعلمون بتنويع طرائق تدريسهم لتسهل عملية الاستيعاب بشكل أفضل.

4.3. الهدف من القراءة: المتعلمون يقرؤون النصوص لأغراض متنوعة، ولأهدف متعددة منها: القراءة لاكتساب معلومات جديدة، والقراءة لأداء مهمة ما، والقراءة للاستيعاب، والقراءة للمتعة، والقراءة للدراسة والتحصيل...، وكلما زادت أهمية الهدف وصل الفهم إلى أعلى مستوياته[1].

VI. القراءة والمقاربة النصية

إن القراءة عملية ذهنية تأملية، ونشاط عقلي مركب، إذ تتآلف فيه قدرات الفرد المختلفة كالقدرة على التعرف، والفهم، والتمييز، والتحليل، والتركيب، والإدراك...وعليه يحتل نشاط القراءة الصدارة بين الأنشطة الأخرى، باعتباره منطلقا لها، وذلك في إطار المقاربة النصية المعتمدة في تعليمية اللغة؛ حيث تقوم هذه المقاربة على نص ينبغي أن يقرأه التلميذ ليستنبط منه الأحكام المتصلة بالأفكار، ومعرفة قصدية صاحب النص للانتقال بعد ذلك إلى مستوى أكثر تجريدا لإدراك الآليات المتحكمة في ترابط البنيات النصية، وفهم الكيفية التي تعمل بها النصوص، والمنطق الذي يحكم تدرجها حتى يستثمر ذلك كله في إنتاج نصوص على منوال المدروسة منها

ينبغي ألا يكتفى في نشاط القراءة بالأداء، والشرح اللغوي فقط، بل يجب تحليل النص لاكتشاف المعنى المستتر فيه، إذ يجب أن يصل المتعلم إلى بناء المعنى انطلاقا من العناصر التي يتضمنها لكون هذا الأخير

[1] ينظر: محمد لطفي، مهارات الفهم القرائي، مرجع سابق، ص141

موزعا فيه، ويسري في كل مكوناته، ومؤشرا عليه بمجموعة من العلامات التي يستند إليها القارئ لفهم هذا المعنى أولا، ثم إعادة بنائه ثانيا.

تجسيدا للمقاربة النصية التي تُعدّ اختيارا بيداغوجيا، يقتضي الربط بين التلقي، والإنتاج يجب النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شموليته تنفيذا للنشاطات الأساسية في اللغة العربية وفق منظور تكاملي، يعتمد على استثمار الموارد اللغوية المختلفة في كل منها قصد إدماج المتعلم لها واستغلالها في إنتاجاته، وهذا الأمر لا يمكن تحقيقه إلا إذا استطاع المتعلمون قراءة مختلف النصوص قراءة مسترسلة واعية تؤدي إلى الفهم والاستيعاب متجاوزين بذلك مرحلة القراءة الآلية، وإن كانت صحيحة صوتيا، سليمة لغويا، ما لم تقد إلى فهم، وتوصل إلى إدراك المعاني التي يحويها النص المقترح فيتجاوز المتعلم المستويات اللغوية؛ الصوتية، الدلالية، النحوية، والصرفية، والأسلوبية إلى مستويات الفهم، والتحليل، والنقد حتى يهيئ نفسه لتقبل بقية النشاطات[1]

[1] ينظر: الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط أفريل 2016، ص 24

المبحث الثاني: دراسة النص

I. معايير النصية

II. بين الاتساق، والانسجام

III. أثر الاتساق والانسجام في تماسك النص

IV. السياق والنص

V. مستويات التحليل اللغوي للنص

VI. أنماط النصوص

VII. النص التعليمي واللسانيات

توطئة

يقول: (كلود ليفي ستراوس)بحثنا عن الإنسان فلم نجده، ووجدنا بقاياه، وهي النصوص، ويصرح (باختين) بأن النص هو الواقع الفعلي؛ واقع الفكر، والتجارب الذي تتشكل بداخله كل هذه الميادين؛ العلوم الإنسانية، والفيلولوجيا، وحتى الفكر البيولوجي الفلسفي، فحيث لا يوجد نص لا يوجد أيضا موضوع البحث أو التفكير... ويصدح (تون فان ديك) أنه من غير المؤكد، بل من غير المحتمل أن يكون النص مقطعا من الجمل... مثلما أنّ الجملة ليست تتابعا خطيا للكلمات، ويخبر (دي بوغراند) بأن النص حدث تواصلي يلزم لكونه نصا أن تتوفر له سبعة معايير للنصية مجتمعة، ويزول عنه هذا الوصف إذا تخلف واحد من هذه المعايير[1].

لعل القاسم المشترك بين المقولات السابقة هو موضوعها؛ أي الحديث عن النص، أمّا الفارق فهو نمط العلاقات المحددة للنص في كل مقولة، وما يمكن ملاحظته أنّ هذه العلاقات منها ما يحدد علاقة النص بمنتجه كوريث لمميزاته الفكرية، ومنها ما يحدده بالعلاقات التي تربط أجزاء النص بعضها ببعض وازداد الاهتمام بكل ما يرتبط بالنص من حيث الاتساق، والانسجام وغيره من معايير النصية بفضل ما جاءت به لسانيات النص ونظريات القراءة الحديثة من مفاهيم جديدة وجب استثمارها في حقل العملية التعليمية للاستفادة منها؛ ومن نماذج استثمار هذه المفاهيم ما جاءت به المنظومة التربوية الجديدة حول مفهوم المقاربة النصية التي جعلت من النص المحور الفعلي في تعليم أنشطة اللغة العربيةعموما، ونشاط دراسة النصوص خصوصا، من أجل تحقيق فهم عميق، وشامل للنص ومكوناته.

[1] ينظر: سعيد بحيري، علم لغة النص، مرجع سابق، ص 146.

I. معايير النصية النص

إن أهم ما جاء به (روبرت دي بوغراند)، وزميله (دريسلر) هو مفهوم (النصية) الذي وضعا له سبعة معايير[1]، تسمح للمتلقي بالحكم على نص ما بالنصية، وتجعل من النصّيّة أساسا لإيجاد النصوص واستعمالها، وإن غاب أحدها لم يكن كذلك، وهي معايير مكنت المختصين من الوصول إلى تحليل نصي شامل، ومتكامل للنصوص المختلفة، وهذه المعايير هي:[2]

1. الاتساق(Cohésion) لغة: "وسقت الشيء: جمعته، وضممته، وحملته...، واستوسقت الإبل: اجتمعت...، والاتساق: الانتظام"[3]، و"اتّسق الشيء: اجتمع وانظمّ، والقمر: استوى وامتلأ "[4]

أما **اصطلاحا:** هو قريب من الدلالة اللغوية، فالاتساق كما يصفه (هاليداي، ورقية حسن) هو مفهوم دلالي، يشير إلى علاقات المعنى الموجودة في طيات النص، و"يحدث عندما يعتمد تأويل عنصر ما في الخطاب على تأويل عنصر آخر"[5]؛ حيث نجد أنه تماسك بين عناصر النص، يسمح بتلقي النص، وفهمه وذلك من خلال العديد من العناصر اللغوية التي تحقق نصية النص، بالإضافة إلى تميزه بدلالة جامعة تحقق وحدته النصية الموضوعية، بمعنى أنه لا يمكن فك شفرة الأول على نحو فاعل إلا بالتماس العون من العنصر الآخر، وعندها تنشأ علاقة الاتساق[6]، وتكمن إمكانيات الاتساق في الوسائل النظامية للإحالة، والحذف وسواهما، فالاتساق كما يقول محمد خطابي هو "ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء

[1] تصنف هذه المعايير الى ما يختص بالنص وهما "الاتساق والانسجام"، واثنان نفسيان وهما "المقامية والتناص"، وتركت معايير "القصدية" و"التقبلية" و"الاعلامية" لتقدير المنتج والمتلقي ينظر: روبرت دي بوغراند ، النص والخطاب الإجراء، مرجع سابق ص103 وما بعدها

[2] ينظر: محمد الشاوش: أصول تحليل الخطاب، مرجع سابق، ص106، والصبيحي، مدخل إلى علم النص، مرجع سابق، ص 82

[3] الجوهري، أبو نصر، تاج اللغة وصحاح العربية، مرجع سابق، ص1245

[4] شوقي ضيف وآخرون، المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص1032

[5] محمد الشاوش، أصول تحليل الخطاب، مرجع سابق، ص 124

[6] ينظر: محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص، مرجع سابق، ص 80،

المشكلة لنص، أو خطاب ما ويُهتم فيه بالوسائل اللغوية الشكلية التي تصل بين العناصر المكونة لجزء من خطاب، أو خطاب برمّته"[1]، والاتساق هو جزء هام من نظام أي لغة

نشير في الأخير إلى أن مصطلح (Cohésion) عُرف في اللغة العربية بمفاهيم متقاربة أهمها: الاتساق،السبك والتماسك، والربط، والتضام، والالتحام...[2] وسنلتزم مصطلح الاتساق في بحثنا هذا وقد أجمل اللسانيون وسائل الاتساق فيما يلي:

1.1. الإحالة: (Référence) لغة: "أحال الشيء: نقله"[3]، أما **اصطلاحا**، فهي إشارة عنصر داخل النص إلى عنصر آخر، وتتحقق الإحالة بمجموعة من العناصر مثل أسماء الإشارة، والضمائر، والأسماء الموصولة... وما يحيل على شيء ما في النصّ؛ سابقا كان، أم لاحقا يساوي دلاليًا ما أحال عليه وتمثل الإحالة العلاقة القائمة بين الأسماء والمسميات[4]، فالإحالات أدوات لسانية، ذات مستوى دلالي داخل النص وخارجه، وكونها "علاقة دلالية، فلا تخضع لقيد نحوي، إلا أنها تخضع لقيد دلالي، وهو وجوب تطابق الخصائص الدلالية بين العنصر المحيل، والعنصر المحال عليه"[5]، وتنقسم الإحالة إلى قسمين:

1.1.1. إحالة داخل النص (نصية، داخلية): هي "إحالة على عنصر لغوي وارد في الملفوظ، سابقة كانت أو لاحقة"[6]، وتنقسم بدورها إلى قسمين:

أ- إحالة على سابق(anaphore) وتسمى الإحالة بالعودة، وهي تعود على مفسر سبق التلفظ به

ب- إحالة على لاحق (cataphore) وهي تعود على عنصر إشاري، مذكور بعدها في النص، ولاحق عليه في الكلام، وهي نادرة في الاستعمال

---

[1] محمد خطابي، لسانيات النص، مرجع سابق، ص5.

[2] ينظر: يسري نوفل، المعايير النصية في السور القرآنية، دار النابغة للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2014، ص37

[3] شوقي ضيف وآخرون، المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص209

[4] ينظر: براون (ج،ب) و ج يول؛ تحليل الخطاب، ترجمة د. محمّد لطفي الزليطني، و د.منير التريكي، مطابع جامعة الملك سعود، د ط، الرياض 1998؛ ص36

[5] محمد خطابي، لسانيات النص، مرجع سابق، ص17

[6] الأزهر الزناد: نسيج النص، مرجع سابق، ص118.

2.1.1.إحالة على خارج النص (خارجية، مقامية) هي إحالة عنصر لغوي على عنصر إشاري غير لغوي موجود في المقام الخارجي، وهذا النوع من الإحالة يربط النص بمقامه.[1]

2.1. الوصل: هو الطريقة التي تترابط بها أجزاء النص اللاحقة، والسابقة، بشكل منظم ومتماسك ويعده (ديفيد كريستال David Crystal) أول وسيلة يتَّسق بها النص، وأهمها، ويتفرع إلى أقسام هي:

1.2.1. وصل إضافي: يتم الربط فيه بالأداتين"الواو" و"أو"

2.2.1. وصل زمني: غالبا يتم بالأداة " ثمّ "

3.2.1. وصل عكسي: ويكون بحرف الاستدراك "لكن"، و"بل" الإضرابية

4.2.1. وصل غائي: ويكون بالأداة "حتى" الغائية

5.2.وصل شرطي: يتم بأدوات الشرط مثل " إذا " والأداة الرابطة لجوابه " ف "[2]

3.1. الاستبدال (Commutation): أو التعويض، هو "عملية تتم داخل النص، إنّه تعويض عنصر لغوي في النص بعنصر آخر له نفس المدلول"[3]، فهو إذًا ذو طبيعة معجمية، ونحوية، ويختلف الإبدال عن الإحالة في كون الإبدال هو علاقة بين المواد اللغويَّة (الكلمات والعبارات)، بينما الإحالة هي علاقة بين المعاني، فمن ناحية النظام اللغويّ تكون الإحالة علاقة على المستوى الدلالي، في حين أَنّ الإبدال هو علاقة على المستوى النحوي/ المعجمي، وهو عملية تتم داخل النص، لا من خارجه، وينقسم الاستبدال بحسب العنصر المعوِض إلى ثلاثة أقسام[4]

1.3.1. استبدال اسمي: وفيه يُستبدل اسم باسم آخر

2.3.1. استبدال فعلي: وفيه يستبدل الفعل بفعل آخر، ورد قبله

[1] ينظر: لزهر الزناد، نسيج النص، مرجع سابق، ص 119

[2] محمد الشاوش، أصول تحليل الخطاب، مرجع سابق، ص138

[3] محمد خطابي: لسانيات النص، مرجع سابق، ص 19.

[4] ينظر: محمد الشاوش، أصول تحليل الخطاب، مرجع سابق، ص133

3.3.1. استبدال قولي: هو استبدال مجموعة من المقولات التي يمكن أن تحل محل قول ما، مؤدية وظيفتها التركيبية[1]

4.1. الحذف: هو علاقة [نحوية/معجمية]، تتم داخل النصّ، ويشبه الإستبدال من حيث آليّة الاستعمال إذ إن الحذف إستبدال بلا شيء، أي بصفر؛ أي أنّ المبدل به، أو المادَّة المحذوفة لا تذكر ،وإنّما يُترك فراغ في التركيب، يملأه القارئ باعتماده على فهم النص، والحذف علاقة [نحوية/معجمية] كالإبدال ويقسم باعتبار المحذوف إلى حذف اسميّ، وفعلي، وحذف عبارة[2].

5.1. الاتّساقُ المعجميّ: يتم عندما تلعب المفردات المعجميَّة دورها في تجانس النص، واتساقه، ويتم بـ:

1.5.1. التكرار: هو شكل من أشكال الاتساق المعجمي يتطلب إعادة عنصر معجمي، أو ورود مرادف له أو شبه مرادف، أو اسمًا عامًّا، أو أي عنصر مطلقًا[3]، والتكرار ظاهرة موسيقية، ومعنوية، تقتضي الإتيان بلفظ متعلق بمعنى، ثم إعادة اللفظ مع معنى آخر في نفس الكلام، ويتحقق التكرار*عبر أنواع:

أ- **تكرار الحرف:** وهو يقتضي تكرار حروف، بعينها في الكلام، مما يعطي الألفاظ التي ترد فيها تلك الحروف أبعادا تكشف عن حالة الشاعر النفسية.

ب- **تكرار اللفظة:** هو إعادة نفس اللفظة الواردة في الكلام لإغناء دلالة الألفاظ ، وإكسابها قوة تأثيرية

ج- **تكرار الجملة:** وهو تكرار يعكس الأهمية التي يوليها المتكلم لمضمون تلك الجمل المكررة باعتبارها مفتاحا لفهم المضمون الذي يتوخاه المتكلم، إضافة إلى ما تحققه من توازن هندسي وعاطفي بين الكلام

---

[1] ينظر: خلود العموش: الخطاب القرآني، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط 1، 2008، ص 67

[2] ينظر: الشاوش، أصول تحليل الخطاب، مرجع سابق، ص142

[3] ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

* قد يكون التكرار تامًّا بإعادة الكلام نفسه لفظًا ومعنًى، أوجزئيًّا باستخدام تنوُّعات الجذر اللغوي، كما يكون التكرار بالترادف أو شبهه، أو بإعادة الصيغة الصرفية.

ومعناه، وللتكرار وظائف أبرزها؛ الوظيفة التأكيدية، والوظيفة الإيقاعية، والوظيفة التزينية

2.5.1. التضام: هو" توارد زوج من الكلمات بالفعل، أو بالقوة، نظرا لارتباطهما بحكم هذه العلاقة أو تلك، كعلاقة التضاد والتنافر، وعلاقة الجزء بالكل"[1]

2. الانسجام (cohérence) : لغة أصله مِن السيلان، "سجم الدمع والمطر: سال قليلا أوكثيرا"[2]، ثم نُقِل بالمجاز لمعاني التوافق، والتناسب، والتلاؤم، والتناسق، والانتظام، وقد أُضيفت هذه المعاني إلى الكلام، فأصبح انسجام الكلام يعني توافُق أجزائه، وعدم تعارضها؛ فالكلام المنسجم هو الذي انتظم ألفاظًا، وعبارات من غير تعقيد، وكان سلسًا أنيقًا، متوافقًا في الأفكار، والشعور، يكاد يسيل رقة لعدم تكلّفه، أما **اصطلاحا** فيعرف بأنه العلاقات المعنوية، والمنطقية بين الجمل؛ حيث لا تكون هناك روابطُ ظاهرة بينها، وأكّد محمد خطابي أن الانسجام أعمّ من الاتساق وأعمق، بحيث يتطلب بناء الانسجام من المتلقي صرف الاهتمام جهة العلاقات الخفية التي تنظم النص، وتُولده[3]، فهو مجموع العلاقات الدلالية القائمة بين أجزاء النص، والتي لا يمكن ملاحظتها كأشكال لغوية، بل تدرك كعلاقات داخلية على المستوى العميق، فلا يمكن حسابه بالوسائل اللغوية وحدها، بل يعتمد على عمليات ضمنية، غير ظاهرة، يوظّفها المتلقي لقراءة النص، وبناء انسجامه[4] .

يتضمن الانسجام حكما عن طريق الحدس، والبديهة، فإذا حكم قارئ على نص ما بأنه منسجم فلأنه عثر على تأويل يتقارب مع نظرته للعالم، لأن الانسجام غير موجود في النص فقط، ولكنه تفاعل مع مستقبل محتمل[5]، وقد عرف المصطلح (cohérence) في اللغة العربية بمفاهيم متقاربة أهمها: الانسجام، والحبك،

---

[1] محمد خطابي: لسانيات النص، مرجع سابق ص 25.

[2] شوقي ضيف وآخرون، المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص418

[3] ينظر: محمد خطابي، لسانيات النص، مرجع سابق، ص5-6

[4] ينظر: دومينيك مانغونو: المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، ترجمة عبد القادر المهيري، وحمادي صمود، منشورات دار سيناترا تونس، 2008 ص 101

[5] ينظر: نعمان بوقرة: المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب، مرجع سابق ص92

والتماسك، والاتساق، والالتحام...[1] وسنلتزم مصطلح الانسجام في بحثنا هذا، ويتحدد الانسجام عن طريق آليات يمكن إجمال أهمها فيما يلي:[2]

1.2. السياق: "سياق الكلام، تتابعه، وأسلوبه الذي يجري عليه"[3]، فالسياق يحصر مجال التأويلات الممكنة، ويدعم التأويل المقصود وهو يشمل المتكلم أو الكاتب، والمستمع أو القارئ والزمان والمكان، وتعد معرفة السياق الذي يظهر فيه النص حاسمة في تأويل المتلقي،وتواصلية الخطاب، وفي انسجامه ويكون السياق مقاليا ومقاميا [4]، لذلك صرح زعيم المدرسة السياقية (فيرثFIRTH) بأن المعنى لا ينكشف إلا من خلال "تسييق الوحدة اللغوية"[5]، وهو قسمان:

1.1.2. سياق لغوي: هو النص عينه، بكل مستوياته اللغوية المعهودة، وملابساته النصية الموجودة

2.1.2. سياق غير لغوي: ويسمى السياق المقامي، أو سياق الموقف، أو سياق الحال، ويُقصد به السياق الخارجي الذي يمكن أن تقع فيه الكلمة، ويشمل كلّ ما يحيط باللفظة من عناصر غير لغوية

2.2. مبدأ التأويل المحلي: يعد هذا المبدأ تقييدا لتأويل المتلقي من خلال خصائص السياق؛ فالمتلقي لا ينتج تأويلًا بعيدًا عن السياق ما دام السياق لا يُقدّم مؤشرا لتأويل آخر، فمثلا في قولنا: ذهبت إلى بيت الأسرة، وتحدَّثت مع الأب، يفرض مبدأ التأويل المحلي أن الأب هو أب الأسرة التي ذهبتُ إليها، وليس أب أسرة أخرى، فالمتلقي هنا لا يفترض تأويلًا لا يدل عليه السياق، فهو يعتمد تجاربنا السابقة كما يعتمد المعلومات الواردة في النص، والمعلومات المحيطة بالنص؛ وبفعل هذه الآلية يتم استبعاد التأويل الذي لا ينسجم مع العناصر التأويلية[6]

[1] ينظر: يسري نوفل، المعايير النصية في السور القرآنية، مرجع سابق ، ص125

[2] ينظر: محمد خطابي، لسانيات النص، مرجع سابق، ص52 وبعدها، وينظر: الشاوش، أصول تحليل الخطاب، مرجع سابق ص158

[3] شوقي ضيف وآخرون، المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص465

[4] ينظر: محمد خطابي، لسانيات النص، مرجع سابق، ص 56.

[5] أحمد مختار عمر: علم الدلالة، عالم الكتب، مصر، القاهرة، ط7، 1997، ص63

[6] ينظر: محمد خطابي، لسانيات النص، مرجع سابق، ص57

3.2. مبدأ التشابه: يقوم هذا المبدأ على تشابُه النصوص، وتراكُم تلقيها عند المستقبل؛ حيث تعتمد على زاد القارئ، أو المتلقي المرتبط بالنص نوعا، وشكلا، ومضمونا، فيصبح بإمكانه أن يفترض، أو يتوقع تأويلًا ما لنص معين انطلاقا مِن استحضار تلقّ سابق لنص آخر، فتراكم التجارب، واستخلاص الخصائص، والمميزات النوعية للخطابات تقود القارئ إلى الفهم، والتأويل بناء على المعطى النصي الموجود أمامه، ولكن بناء أيضا على الفهم، والتأويل في ضوء التجربة السابقة بالنظر إلى الخطاب الحالي في علاقته مع خطابات سابقة تشبهه انطلاقًا من مبدأ التشابه[1]

4.2. المعرفة الخلفية: المعرفة التي نملكها كمستعملين للغة تتعلق بالتفاعل الاجتماعي بواسطة اللغة فالقارئ حين يواجه خطابا ما لا يواجهه وهو خاوي الوفاض، وإنما يستعين بتجاربه السابقة، وعلى ما تراكم لديه من معارف، وهذه المعرفة العامة للعالم لا تدعم فقط تأويلنا للخطاب، وإنما تدعم أيضا تأويلنا لكل مظاهر تجربتنا[2]، فالمعرفة الخلفية أداة من أدوات انسجام الخطاب، وتعني ثقافة المتلقي وأداته المعرفية، وما يملكه من قدرات تساعد على التصور الذهني للأشياء، فرؤانا للعالم نسبية، ذلك أن صورة العالم التي يشكّلها القارئ لا تكون بالضرورة مطابقة لصورته في النص؛ لأنّه يصور العالم كما يعرفه، وقد يؤكد النص ذلك أو يخالفه

5.2. التغريض: يعرّفه (براون ويول) بأنه نقطة بداية قول ما، ويعتمد مبدأ التغريض على استناد المتلقي لثيمة النص، من أجل تكوين تأويلٍ معين، ولو كان تأويلا أوليا، والثيمة هي بداية قول ما، فقد تكون العنوان أو جملة البداية ...، ولها تأثير على تأويل المتلقي، فإذا تغيّر مثلا عنوان نص، أو خطاب ما فقد يتغير تأويل المتلقي له، تكيّفا مع الجديد، فلكلّ نص محور تدور دلالة النص حوله[3]

3. القصدية Intentionnalité وهذا المعيار النّصّيّ يتضمّن موقف منتج النّص، ويعني أن النص ليس بنية عشوائية، وإنما هو عمل مقصود به أن يكون متسقا، ومنسجما من أجل تحقيق هدف محدد؛ بمعنى آخر

[1] ينظر: محمد خطابي، لسانيات النص، مرجع سابق، ص 58.

[2] ينظر، نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب، مرجع سابق، ص135-136

[3] ينظر: براون (ج،ب) و ج يول، مرجع سابق، ص59.

هو عمل مُخطط، وله غاية يطمح إلى بلوغها، ولكن منشئ النص قد لا يستطيع أن يفي بتحقيق هذا العنصر النصي.[1]

4. المقبولية acceptabilité أو التقبلية؛ أي تقبل المستقبل للنص بوصفه متسقا، ومنسجما، وذا نفع له، وصلة به، فهذا العنصر يتضمن موقف المتلقي إزاء النص، ومن ثم فإنه عنصر نسبي يخضع لثقافة المتلقي، حيث يسهم القارئ في المعنى المقالي للنص، وإدراكه، وحسن استعداده بوصفه متضاما في صياغة الرؤية التأويلية للنص[2]

5. المقامية situationalite : هي أخذ البعد التداولي للنص بعين الاعتبار، وذلك انطلاقا من أن لكل نص رسالة معينة يريد الكاتب إيصالها للمتلقي، وأن أحد معايير الحكم على النص بالقبول هو مدى ملاءمته للسّياق الذي يرد فيه؛ أي أن يكون النص مفيدا في مقام معين، بغرض كشفه، أو تغييره ولذلك فالنص الذي يبتعد كثيرا عن التقاليد الأدبية السائدة، وعن الأعراف الاجتماعيّة المتعارف عليها لن يلاقي قبولاً حسناً.

6. الإعلامية informative: وهي القدر الذي يحمله النص من المعلومات؛ أي أن يكون للنص مضمون يراد إبلاغه للمتلقي، وهذا الإبلاغ يتوقف على مدى التوقع الذي يحظى به مضمون النص في مقابل عدم التوقع، ويختلف القدر الإخباري بين النصوص بحسب نوعية كل نص.

7. التناص intertexte: ويتضمن العلاقات بين نص ما، ونصوص أخرى مرتبطة به، بصورة مباشرة أو غير مباشرة تمّ التعرف إليها في خبرة سابقة، ومنها علاقة المتن بالشرح، وعلاقة التلخيص بالنص المُلخّص، وعلاقة الغامض بما يوضحه، والمحتمل المعنى بما يحدد معناه، ويمكن القول أن التناص أو النصوصية

[1] ينظر: روبرت دي بوغراند، وآخرون: مدخل إلى علم لغة النص، مطبعة دار الكاتب للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 1992، ص152

[2] ينظر: روبرت دي بوغراند ، النص والخطاب الإجراء، مرجع سابق. ص31

كما يسميه آخرون يحدث للنص المفتوح على نصوص أخرى، ولا يحدث للنص المغلق[1] ويجب التمييز بين التناص، وبين المثاقفة، والسرقات الأدبية، وغيرها[2]

يرى (دي بوغراند) أَن اثنين من هذه المعايير السبعة لهما صلة وثيقة بالنص؛ وهما؛ الاتساق والانسجام، واثنين منهما نفسيّان هما؛ رعاية الموقف، والتناصّ، أما المعايير الأخرى فهي بحسب تقدير المتلقي، وأَن هذه المعايير لا يُفهم أيّ منها من دون التفكير في عوامل أربعة هي: اللغة، والعقل، والمجتمع والإجراء، وإن النص لا يعد نصا إلا بمراعاة هذه المعايير السبعة[3]

فضلا عما تقدم نجد أَنَّ (فان دايك) يضيف معيارا آخر لمعايير النصّ، ألا وهو التداوليّة (Pragmatic) فهي تقوم بمهمة معالجة القيود التي تجعل المنطوقات اللغوية مقبولة، أو ملائمة في موقف اتصاليّ، يعبر بواسطته مستعمل اللغة، إذ يرى أن التداولية كأكبر مكوّن ثالث لأية نظرية سيميوطيقية... ينبغي أن تكون مهمتها دراسة العلاقات بين الرموز، والعلامات، والمستعملين لها... أعني أن التداوليّة يجب أن تعين المجال التجريبي القائم على القواعد المتواطئ عليها في اللغة، والبرهنة على هذه القواعد من خلال إنتاج العبارات الملفوظة، وتأويلها، وبخاصّة يجب أن تسهم إسهاما مستقلا في تحليل الشروط التي تجعل تلك العبارات جائزة، و جعلها مقبولة في موقف معين بالنسبة للمتكلمين بتلك اللغة، فكل تركيب صرفي، وفنولوجي يقدم شروط الصياغة الجيدة للعبارة، والمعنى الدلالي وشروط الإحالة المرجعية[4]، وإن كنا نرى أن هذا الأمر قد تحقق في معيار المقبولية.

[1] ينظر: صبحي إبراهيم الفقي، علم اللّغة النصي، مرجع سابق ، ص57

[2] ينظر: محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري، ص119

[3] ينظر: روبرت دي بوغراند ، النص والخطاب الإجراء، مرجع سابق. ص27

[4] ينظر: فان دايك، النصّ والسياق، مرجع سابق، ص 265-266.

II. بين الاتساق والانسجام:

نظرا للأهمية القصوى لهذين المفهومين اللذين تقوم عليهما الدراسات النصية بشكل كبير من جهة ونظرا للتداخل، والغموض الذي يلفّ المصطلحين من جهة أخرى ارتأينا أن نزيدهما توضيحا

إن الفصل بين مصطلحي الاتساق، والانسجام ليس بالأمر السهل لأن هذا الموضوع يدخل ضمن العلاقة بين الشكل، والمضمون؛ وهي علاقة جدلية لم يصل الباحثون قديما، ولا حديثا إلى الفصل فيها

إن مصطلحي الاتساق، والانسجام حُمّلا من الدلالة ما لا يحتملان؛ تضييقا، واتساعا عند بعض الدارسين؛ فإبرهيم خليل مثلا يدخلها في دائرة تعدد المصطلحات، فيقول: "...وذلكَ لا يتحقق إلا بالتماسك، أو السبك(Cohesion)، والانسجام، أو الاتساق (coherence)"[1]، فهو يورد مفهومي (الاتساق، والانسجام) تحت مصطلح أجنبي واحد هو (coherence).

تعود الإرهاصات الأولى لوضع حَدّ لمصطلح الاتساق إلى (رقية حسن، وهاليداي)، فقد كشفا عن إشكالية العلاقة بين الدال، والمدلول، وربطا بين الأسماء، ومسمياتها، ومن ثمّ بينا التصور، والمفهوم فعرّفاه بأنه مجموعة من الأدوات اللغوية التي تملكها كلّ لغة للربط بين جزء من النص مع جزء آخر منه، وقد وصف (الشّاوش) هذه الأدوات، والوسائل اللغوية بأنها "مجموعة الإمكانات المتاحة في اللغة لجعل أجزاء النص مُتماسكة بعضها ببعض"[2]ممّا يشير إلى أنّ هذه الروابط شكلية، وأنها العناصر النحوية، والمعجمية اللغوية التي تربط النص ببعضه[3]

لعله بدا واضحا أَن الاتساق بات معيارا أساسيا، وميزة خاصة في بناء النص لأن غيابه لا يجعل الكلام نصا، فهو المعيار الأول، والأكثر أهمية من المعايير السبعة لتحقيق ما يطلق عليه سمة النصية والربط النحوي هو ذلك التماسك النصي الذي يحفل بكيفية ربط مكونات النص السطحية؛ أي الروابط الشكلية، وما تحتويه هذه الروابط من علائق نحوية، فهو ترابط وصفي قائم على النحو في بنيته السطحية

[1] إبراهيم خليل: في اللسانيات ونحو النص، دار. المسيرة، عمان، ط، 2007، ص 218

[2] الشاوش، أصول تحليل الخطاب، مرجع سابق، ص124

[3] ينظر: سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، مرجع سابق ، ص145

حيث المساحة للجمل، والتراكيب والتكرار، والإحالات، والحذف...[1]، فهو يشكل الوسائل التي تتحقق بها خاصية الاستمرارية في ظاهر النص؛ أي الأحداث اللغوية التي ننطق بها، أو نسمعها في تعاقبها الزمني، والتي نخطها، أو نراها على صفحة الورق[2].

لقد وضع علماء لسانيات النص وسائل عدة يمكنهم من خلالها تحديد آليات تماسك النص، وهي جزء لا يتجزأ من دلالة النص لذلك جُعلت منطلقا في الدخول إلى أنساق النص لاستكناه وجوه تماسكه وسمات ترابطه، إذ بدونها لا يمكن تحديد الاتساق، ولا معرفة إن كان هذا الكلام نصا متماسكا، أو غير ذلك من خلال المعلومات التي يقدمها النص بحيث لا يجد المستمع أو القارئ فراغا أو ثغرة عند توصيل المعلومات[3].

إن التماسك النصي هو ما يبزر دلالات النص لأنه لا يركز على ماذا يعني النص بقدر ما يركز على كيفية تركيب النص باعتباره صرحا دلاليا، فالحديث عن الدلالة اللغوية الظاهرة للنص هو حديث عن الاتساق النصي ذاته[4]

أما الانسجام فلا يخفى أنّه من المفاهيم التي يصعب تحديدها بدقة، إذ لا يمكن فهمه بمنأى عن المعايير الأخرى التي تعمل على تشكيل النص، وتداخله في هذه المعايير تداخلا كبيرا؛ سواء في الجانب النظري، أوالتطبيقي لأن التمييز بين الظواهر التي هي من قبيل الانسجام، وتلك التي هي من قبيل الاتساق ليست بالأمر السهل، فربما يمكن الفصل بينهما فقط في الجانب النظري؛ أي حينما يراد تِبيان مفهوم كل مصطلح منهما بِمعزل عن الواقع التطبيقي المتشابك[5]

إن الانسجام يتعدى الناحية الشكلية في بناء النص، حيث يتطلب بناءه من المتلقي صرف الاهتمام جهة العلاقات الخفية التي تنظم النص، وتولده؛ بمعنى تجاوز رصدِ المتحقق فعلا (الاتساق) إلى الكامن حقيقة

[1] ينظر: مداس: أحمد، لسانيات النص نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري، اربد، عالم الكتب الحديث. ص83، وينظر: دومنيك مانغونو،المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، مرجع سابق، ص18

[2] ينظر: الفقي، صبحي، علم اللغة النصي، مرجع سابق ص93

[3] ينظر: سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، مرجع سابق ، ص147

[4] ينظر: الفقي، صبحي، علم اللغة النصي، مرجع سابق، ص95

[5] ينظر: مانغونو، دومنيك: المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، مرجع سابق، ص18

(الانسجام)[1]، والمقصود هنا الجانب التداولي لأنه بحث عمّا يحيط بالنص من مقامات، وأحوال وظروف، والنظر في هذه الأشياء يُعدّ أساسا من أسس انسجام النص[2].

إن الانسجام في نهاية الأمر هو الاستمرارية الدلالية التي تتجلى فِي منظومة المفاهيم، والعلاقات والربط بينها، ويمكن ربط الانسجام بالخطاب حينما يعرف بأنه العلاقات التي تربط معاني الأحوال في الخطاب، أو معاني الجمل في النص هذه الروابط تعتمد على معرفة جميع السياقات، والمقامات وظروف [النص/الخطاب][3]، إذ يمكننا القول بأن الانسجام هو محور العلاقات التماسكية في النص، بل حتى المعايير الأخرى للنص لا يمكنها الخروج من قبضة الانسجام الذي يتجسد في المرسل، والمتلقي والسياق بمختلف أنواعه، وهذه الأحوال السياقية الانسجامِية للنص ضرورة حتمية لفهم دلالات النص، وهي منقسمة على المعايير النصية كالقصدية والمقبولية الإخبارية...

بقي أن نؤكد على أن الانسجام ليس ثاويا في النص، بل إن المتلقي هو الذي يتولى بناءه، وهو الذي يحكم على النص بأنه منسجم، أو لا؛ فالمتلقي ينطلق من افتراضين من أجل اكتشاف انسجام النص؛ الأول أن الخطاب لا يملك في ذاته مقومات انسجامه، وإنما القارئ هو الذي يسند إليه هذه المقومات والثانية أن كل نص قابل للفهم، والتأويل فهو نص منسجم، والعكس صحيح[4]، فالانسجام أمر نسبي فليس هناك نص منسجم في ذاته، وغير منسجم في ذاته باستقلاله عن المتلقي، بل إن المتلقي هو الذي يحكم على نص ما بأنه منسجم، وعلى آخر بأنه غير منسجم، فهو أمر قائم بين القارئ والنص[5]

III. أثر الاتساق والانسجام في تماسك النصوص:

[1] ينظر: محمد خطّابي، لسانيّات النّصّ، مرجع سابق، ص 5-6

[2] ينظر: نفس المرجع، ص34

[3] ينظر: الفقي، صبحي، علم اللغة النصي، مرجع سابق، ص94

[4] ينظر: محمد خطابي، لسانيات النص، مرجع سابق، ص 51-52

[5] ينظر: محمد الشاوش، أصول تحليل الخطاب، مرجع سابق، ص 113

إن التماسك النصي بشقيه الظاهري، والخفي هما الركيزتان الأساسيان اللتان يقوم عليهما أي نص، وهما من يضمن تماسكه، وترابطه، ويحكم عليه بالنصية من خلالهما.

يعتبر الاتساق المتحكم في البنية السطحية الشكلية للنص، وبه تتحقق خاصية الاستمرارية في ظاهر النص، ونعني بظاهر النص الأحداث اللغوية التي تربط العناصر اللغوية بتدرج تصاعدي من أصغر وحدة لغوية إلى أكبرها، فيحكم وصل علاقات الأجزاء بحسن استعمال المناسبة المعجمية من جهة وقرينة الربط النحوي من جهة أخرى، واستصحاب الرتب النحوية من جهة أخيرة.

أما الانسجام فهو علاقة معنوية بين عنصرين في النص، ويكون أحدهما ضرورياً لتفسير الآخر غير أ نّه لا يمكن تحديد مكانه إلا عن طريق هذه العلاقة[1]، إذ كثيرا ما يجد المتلقي نفسه أمام نص وُضِعت بعض جمله إلى جوار بعضٍ دونما اهتمام من الكاتب بالروابط التي تجسد الاتساق، وحين لا تتوافر تلك الروابط الظاهرة لا بد من البحث عن روابط أخرى خفية على المتلقي استنتاجها كي يعيد بناء النص، إذ يرى (سوفنسكي Sowinski) أنه يقضى للجمل بأنها منسجمة إذا اتصلت بعض المعلومات فيها ببعض في إطار نصيّ، أو موقف اتصاليّ اتصالا لا يشعر معه المستمعون، أو القراء بثغرات أو انقطاعات في المعلومات، فانسجام النص يعتمد على المعلومات المتوافرة عن تنظيم الأحداث والمواقف والمواضيع وعلى نوع خاص من العلاقات الدلالية بين أجزاء النص كعلاقات الربط، وعلاقات التبعية...

ويرى (براون و يول) أَن وحدة النص لا تتحقّق فقط بوجود الأدوات النحوية الرابطة للنص، وإنما تتحقق بوجود الرابط المعنوي الضمني؛ إذ من السهل أن نجد نصوصا نفهمها بكل تلقائية على أَنها متسقة لا يظهر فيها إلا قليل من الأدوات الظاهرة المعبّرة عن علاقات الاتساق، فإن القارئ لهذه النصوص يفترض بكل تلقائية أَن توالي الجمل هنا يشكل نصا، وإن القارئ سيفهم الجملة الثانية على ضوء الجملة الأولى، فهو سيفترض وجود علاقات معنويةّ قائمة بين الجمل...[2]

[1] ينظر: محمّد العبد: حبك النصّ، منظورات من التراث العربيّ، مجلة فصول؛ العدد/59، ربيع الثاني 2002؛ ص55.

[2] ينظر: براون و يول؛ تحليل الخطاب، مرجع سابق، ص 236.

اهتم العرب قديمًا بتماسك النص، وتآلفه حتى أن البلاغيين مثلا عمدوا في دراساتهم إلى الكشف عن الترابط الذي يكون بين عناصر النص، ومكوناته مثلما نجده عند (حازم القرطاجني) الذي يقول متحدثا عن الكلام في الشعر: "فأما المتصل العبارة، والغرض فهو الذي يكون فيه لآخر الفصل بأول الفصل الذي يتلوه علاقة من جهة الغرض، وارتباط من جهة العبارة"[1].

IV. السياق والنص

يحتل المعنى مكانة عظيمة في الدرس اللغوي، وهذا ما جعل اللغويين القدامى كما المحدثين يتعمقون في دراساتهم له؛ فبرزت لديهم الوشائج، والعلاقات التي تربط بين مفردات تلك التراكيب فتحيلها إلى نسق معيّن وفق سياق خاص يؤدى المعنى المقصود، فكان التركيز على الكشف عن تلك الدلالات، وكيفية التوسع فيها من قبل منشئ النص ببعثه طاقة إيحائية في الألفاظ، ووضعها في سياقات مختلفة؛ الأمر الذي يكسبها حياة جديدة.

يلعب السياق دورا بارزا في بيان الدلالة العامة للنص بوصفه وحدة متكاملة، تترابط أجزاؤه بعلاقات خفية تُحكم اتساقها، وتسهم في إنجاز عملية التواصل، ومن هنا فإن دلالة النص رهن بسياقات مكوناته؛ فالألفاظ المفردة قد تكون لها معان متعددة، أما عند رصفها في سياق معين تتحدد دلالتها؛ إذ ليست المزية بواجبة لها في أنفسها، ومن حيث هي على الإطلاق، ولكن تعرض بسبب المعاني والأغراض التي يوضع لها الكلام، ثم بحسب موقع بعضها من بعض، واستعمال بعضها مع بعض

إن النص لا يؤدى معنى إلا بتنسيق عباراته وفق نسق معين تراعى فيه ضوابط اللغة، ومعايير الإفادة من حيث وجود تفاعل دلالي نحوى، وتبادل تأثيري بينهما، فكثير من الكلمات يختلف معناها حسب السياق اللغوي الذي تقع فيه، ويحدث أن نفهم كلمة ما، ونحن نقرأ على نحو ما، ثم نعدل معناها في ضوء السياق اللغوي الذي تقع فيه، ولذلك فنحن لا نقرأ دائمًا باتجاه واحد بل كثيرًا ما نعود إلى الخلف لتعديل ما فهمنا

[1] أحمد عفيفي، نحو النّصّ، مرجع سابق، ص90

في ضوء ما يستجد في أثناء عملية القراءة، وإذا كان لكلمة ما عدة معان غير سياقية فإن السياق اللغوي هو الذي يحدد المعنى المقصود من بين تلك المعاني

إن لغة النص، وكيفية صياغته تعملان معًا على إيصال المعنى المراد، وإتمام عملية التواصل، فكأن القارئ يخترق النص ليصل بنفسه إلى السياق المقامي، وإلى الظروف المحيطة بالكاتب والتي تحيل إلى ذلك المقام إحالة تشفّ عما بين أجزاء النص، ووحداته من ترابط، وتفاعل داخلي يؤدى إلى نموه من البداية إلى النهاية، فالكيفية التي يتألف بها النص، والأنظمة التي تعمل على ترابطه، وتماسكه تعد أساسًا لفهم مضمونه ودلالته.

٧. مستويات التحليل اللغوي للنص

جرت عادة اللغويين المحدثين أن يدرسوا اللغة بتحليلها إلى مستويات متعددة؛ إذ ليس من اليسير دراستها دفعة واحدة، فاللغة ظاهرة معقّدة إلى حدّ كبير، وهذا التقسيم هو لتيسير الدراسة، والفهم لجوانب اللغة، أما واقع اللغة فلا يعرف هذا التقسيم؛ فالكلام المنطوق تتكامل فيه كل هذه المستويات وتأتى دفعة واحدة

المستويات اللغويّة مصطلح لساني حديث، وشائع يُتّخذ عادة منطلقا للتحليل اللغويّ، وهذه المستويات تكاد تكون واحدة في كلّ اللغات، وذلك بالنظر إلى المقوّمات التي تقوم عليها هذه الأخيرة، فلا غرو في أنّ كلّ لغة تشتمل على الأصوات، والكلمات، والتراكيب، والدلالة... ولا تكاد تختلف في اللسانيّات الحديثة عمّا كانت عليه قديما إلّا فيما تعلّق بالمنهج، وكيفيّة المقاربة، إذ قد لا يتمّ الاتفاق بشأن عدد هذه المستويات، وما يدخل ضمنها، أو لا يدخل، وفي العلاقة القائمة بين هذا المستوى، وذاك، وهي[1]:

1. المستوى الصوتي: يدرس هذا المستوى النظام الصوتي للغة، ويتضمن هذا النظام عددا من الوحدات التي تختلف من لغة إلى أخرى، ويدرس وفق علمين متكاملين هما: علم الفونيتك Phonatics الذي يدرس

[1] ينظر: علي عزت،الاتجاهات الحديثة في علم الأساليب وتحليل الخطاب، شركة أبو الهول للنشر، القاهرة، ط1، 1996، ص15-46

الأصوات في ماهيتها لذاتها من حيث مخارجها، وأقسامها، وخصائصها، وإدراك المستمع لها وتأثيرها في الهواء الذي ينقلها، وعلم الفونولوجيPhonology الذي يعنى بدراسة وظائف الأصوات في لغة معينة وتحديد العناصر المكونة لنظامها اللغوي، وأسلوب تناسقها في أنماطها الخاصة بها لاستخلاص القوانين التي تخضع لها، والنتائج اللغوية التي تترتب على كل منها، والعوامل التي تنجم عنها، فيدرس ظواهر من قبيل النبر، والتنغيم، والوقف...[1] ، فالأصوات اللغوية تتعلق بالصوت داخل بنية لغوية معينة حاملة للفكر والدلالة، ويشكل علم الأصوات قطب الدراسات اللسانية حيث لا يمكن الاستغناء عنه في شتى الألسن خاصة وأن تلك الدراسات تقوم على مبدأ هام تتخذه منهجا من مناهجها في دراسة الظاهرة اللغوية، وهو مبدأ الانطلاق من الجزء إلى الكل، وبما أن الصوت يعد أصغر وحدة في السلسلة الكلامية "الفونيم" فإن أغلب الأبحاث في أصل اللغات انطلقت من دراسة الصوت، ثم عرفت تطورا كبيرا لعل الكتابة الصوتية أبلغ معالمها، فالبحث بدقة في أي مستوى من تلك المستويات لا يتم إلا بمراعاة الجانب الصوتي، أو إدراك القوانين الصوتية الهامة التي تمثل كيانه[2]

2. **المستوى الصرفي**: يدرس هذا المستوى علم الصرف أو علم تركيب الكلمة Morphology من حيث بناؤها، وما يطرأ عليها من تغييرات تؤدي إلى تغيير في معاني الكلمة، فهذا العلم يعنى بدراسة الوحدات الصرفية الحرة "المورفيمات الحرة"؛ أي المستقلة (الجذور)، والوحدات الصرفية المقيدة "المورفيمات المقيدة" التي لا توجد إلا مرتبطة بغيرها نحو: ياء المضارعة، وال التعريف...، ويدرس الوحدات الصرفية التي تتلاحق من دون فاصل نحو: الزمكان، واللاسلكي، أو المنفصلة نحو صباحَ مساءَ...، كما يدرس الأنماط الصرفية الخاصة باللغة موضوع التحليل، إذ لكل لغة أنماطها الصرفية الخاصة بها، فاللغات تختلف في بنية مفرداتها من حيث البساطة والتعقيد، وقابليتها للتحول الداخلي وطرق الإلصاق وغير ها

3. **المستوى التركيبي (النحوي)**Syntax : علم يدرس الجملة من حيث طرائق بنائها، وتركيبها، وصلتها

[1] ينظر: عصام نورالدين، علم الأصوات اللغوية، مرجع سابق، ص55 وما بعدها

[2] ينظر: علي عزت،الاتجاهات الحديثة في علم الأساليب وتحليل الخطاب، مرجع سابق، ص15-19

ببعضها البعض، وعلاقة أجزاء الجملة ببعضها، وأثر كل جزء في الآخر داخل الجملة، وبين الجمل ووظائفها، وترتيبها وإمكانية تغيير هذا الترتيب، وهذه الوظائف، وطريقة الربط المتجانس الذي يشكل نسقا اعتدنا على تسميته الوظائف النحوية، ومن المعلوم أن لكل لغة طرائقها، وقوانينها الخاصة في ذلك، ولهذا العلم في التراث العربي أصوله المتفقة مع أحدث ما انتهى إليه اللغويون المحدثون، فقد استوفت الدراسات اللغوية العربية الجملة حقها من هذه الناحية، وتمكنت من خلال النحو من ضبط قواعد، ومعايير غاية في الدقة، تمكنت من خلالها من تفصيل الأدوار الوظيفية للكلمات، غير أنه وعلى مستوى النص لم يكتب لهذه الدراسة أن تفيه حقه مما حدا بالدراسات المعاصرة إلى التنويه بضرورة الاهتمام بنحو النص -و تجاوز حدود نحو الجملة- لأنه يسمح بطرح إمكانيات متعددة للفهم، وليس يعني -بالضرورة- قولنا "نحو النص" ظاهرة الإعراب، وما يترتب عنها من توابع، ولكن يقصد من ذاك "الجانب التركيبي"، إذ الهدف من المستوى التركيبي هو ضبط القوانين، والقواعد النحوية، والإعرابية التي تحكم تركيب الجملة في لغة معينة[1]

4. المستوى الدلالي :Sémantiques تشير الدراسات اللغوية إلى أن الدراسة الدلالية قديمة قدم التفكير الإنساني، لكن ظل البحث الدلالي في الغالب محدودا يقتصر على دراسة معنى العبارات أو الجمل، دون أن يتنقل إلى تحليل النص بوصفه بنية كلية شاملة، فقد ظهر علم الدلالة، وتوسع وتحولا حاسماً من العلاقات إلى النصوص، فهذا المستوى من التحليل يدرس المعنى اللغوي وعناصره واختلاف المعاني باختلاف المُنشئين لها، واختلاف التراكيب اللغوية، وأهمها الكلمة، وأثرها في أداء المعنى اللغوي داخل التركيب، فضلا عن المعنى المقامي الناتج من ربط الكلام بمقام استعماله، ومراعاة مقتضى حال المخاطب، ولهذا العلم في تراثنا العربي أصول، ومباحث تتفق مع ما انتهى إليه المحدثون، حيث كانوا يرجعون هذا المستوى إلى ثلاثة مصطلحات متقاربة هي المعنى، والتفسير، والتأويل[2]

[1] ينظر: علي عزت،الاتجاهات الحديثة في علم الأساليب وتحليل الخطاب، مرجع سابق، ص19-29

[2] ينظر: علي عزت،الاتجاهات الحديثة في علم الأساليب وتحليل الخطاب، مرجع سابق، ص42-45

5. المستوى المعجمي Lexicographie : يقصد بالعجُمات تلك الكيانات المجردة التي ليس لها معنى بل ترتبط بمجموعة واحدة، أو أكثر من المباني، وأما العلم الذي يدرس هذا المستوى فهو أحد فروع اللسانيات المسمّى بـ(المعْجمية)، أو (علم المعجم) الذي يدرس خصوصيات الوحدات المعجمية في اللغة وللدراسات الحديثة اتجاهات شتى في التعامل مع المفردات اللغوية، و لعلماء العربية القدامى جهود تتمتع بقدر كبير من الأصالة والعمق.[1]

إن تقسيم النظام اللغوي إلى هذه المستويات، أو الأبعاد يُراد منه شيآن أساسيان هما:

- تنظيم تصورنا للغة، وتمثلّ بنائها على نحو متسق.
- تيسير العملية التعليمية، وزيادة العناية بلون معين في وقت معين

بقي أن نشير إلى أن علماؤنا القدامى درسوا بعض تلك المستويات اللغوية في مسائل متفرقة، يبدو فيها بعض ملامح الربط بين المستويات؛ من ذلك ما نجده عند سيبويه حين فسر ظاهرة الإدغام تفسيرًا صوتيا... ولقد أطلق القدماء على المستويات اللغوية اسمين اثنين هما النحو، وعلوم العربية، ورغم جمع العلمين، ورغم اختلاط مسائل دراسة الصرف، والنحو في القديم إلا أن الحقيقة التي ينبغي تأكيدها هي عدم إقامة القدماء علاقة واضحة بين العلمين، بحيث تفيد المستويات اللغوية بعضها من بعض مما يساعد على تحليل كثير من الظواهر اللغوية المختلفة، أما عند المحدثين فالبحث اللغوي الحديث يتعامل مع المستويات اللغوية على أنها تتكامل؛ فكل مستوى يرتبط بالآخر، ويفيد منه، ولا يجوز الاكتفاء بواحد منها في معالجة أي قضية لغوية؛ فالصرف يعتمد على الأصوات في كثير من مسائله، والنحو يعتمد على الأصوات، والصرف معًا، وتعمل المستويات كلها لخدمة المعنى، إذ هو الهدف الأساسي من النص

VI. أنماط النصوص

[1] ينظر: نفس المرجع، ص30-41

تعدّ مسألة تصنيف النّصوص إشكالية قائمة بذاتها بين علماء النصّ، فعلى أيّ أساس يتم التّصنيف؟ وماهي المنطلقات النظريّة، والأسس المعرفيّة، والإجراءات المنهجيّة الّتي يقتضيها ذلك الأمر؟ فرغم التّصنيفات العديدة للأشكال النصّية التي توصّل إليها المختصون مازالت المحاولات غير مقنعة للكثير؛ حيث يرى البعض أن تصنيف النصوص يرجع إلى معيار شكلي، في حين يرى آخرون أنه ينبغي مراعاة جانب المضمون، في حين يتجه آخرون إلى ضرورة التوفيق بين الشكل والمضمون، فالأسلوب المباشر يحتّم انتساب النصّ إلى الكتابة التّقريريّة، والأسلوب الأدبيّ يجعل منها إبداعيّة، وأحيانا يلتقي الأسلوبان في نصّ واحد.[1]

إن عملية تصنيف النّصوص عملية صعبة، وذلك ما أكّده علماء النّصّ وعلى رأسهم "ميشال آدم" الّذي يرى أن النصوص غير متجانسة إطلاقا[2]، فالنصوص وخاصة الأدبيّة منها لا تخضع لانسجام تام إذ كثيرا ما نجد نصوصا تتعايش فيها وظائف وصفيّة، وسرديّة، و... مما يدعو إلى البحث عن معيار آخر للتّمييز بينها[3]

إن الغرض من تصنيف النصّوص، هو إعطاء المتعلم قائمة بخصائصها، ومجالاتها، ومؤشراتها حسب ما تقتضيه العملية التعليمية على مستوى اكتساب المهارات اللغوية، ومن هنا تتضح الفائدة البيداغوجية، والتّعليميّة التي يمكن أن نجنيها من تصنيف النصوص، ومعرفة خصائص كل صنف منها[4]

إن معرفة المتعلم بخصائص أنماط النصّوص، وكيفية اشتغالها، وتركيبها على مستوى البنية السطحية وعلى مستوى البنية العميقة وتعامله مع نماذج عديدة من كل نمط منها يكسبه كفاية نصّية على مستوى القراءة، والفهم، والتحليل، وكذلك على مستوى الإنتاج مشافهة، وكتابة[5]، ومن هنا فإنّ أسمى غايات تصنيف النصوص هي الوصول بالمتعلم إلى كتابة نص سليم يراعي جميع أعراف الكتابة، وتقاليد الخطاب المقصود، فبشير إبرير مثلا اقترح التّصنيف التالي:

---

[1] ينظر: سعيد بحيري، علم لغة النص: المفاهيم والاتجاهات، مرجع سابق ص 59

[2] صابر الحباشة: لسانيات الخطاب، الأسلوبية، والتلفظ، والتداولية، دار الحوار، سوريا، اللاذقية، ط1، 2010، ص62

[3] ينظر: يوسف نور عوض، علم النص ونظرية الترجمة، دار الثقافة للنشر، مكة المكرمة، ط1، 1410هـ، ص50 وما بعدها

[4] الوثيقة المرافقة، مرجع سابق، ص63-66

[5] ينظر: محمّد الأخضر الصّبيحي، مرجع سابق، ص 111

1. نصوص أدبية: وتشمل الأنواع النصية الأدبية المتعارف عليها من شعر، ورواية، وقصّة...

2. نصوص علمية: وتشمل الموسوعات اللغويّة، والعلمية، والمجالات المتخصّصة

3. نصوص إعلاميّة: وتتضمّن النصوص الإعلاميّة في الصحافة، والإشهار...

4. نصوص حجاجية برهانيّة: وتشمل المناظرات، والخطابات، بما فيها الخطاب اليومي المتداول.

5. نصوص وظيفية إداريّة: وتشمل الوثائق الإدارية، والتقارير، والتعليمات، والبلاغات...

وقصد تيسير فهم هذه الأنماط، ومؤشراتها نقترح التقسيم التالي الذي نراه أقرب إلى الممارسة الميدانية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط

أ- النّصّ الوصفيّ(le texte descriptif): الوصف هو تصوير يعكس العناصر المكونّة لواقع معين بتفاصيله، ويستخدم لتصوير المشاهد، وتقديم الشخصيات، والتعبير عن الانفعالات، فهو رسم لصورة الأشياء بالكلمات لا بالألوان، ويكون الوصف خارجيّا حسيا، أو داخليا معنويا موضوعيا، أو ذاتيّا[1]

*** مؤشّراته:** لنمط الوصف مجموعة من العلامات والمؤشرات التي تبرزه في نسيج النص منها:

- الإكثار من توظيف النّعوت، والأحوال مفردات وجملا

- اعتماد الأفعال المضارعة الدّالة على الحال

- توظيف حقل معجميّ خاص بالموصوف

- استعمال الصّور الفنية كالتشبيه، والاستعارة، والكناية، والمجاز

- توظيف ضمائر الغائب عموما، وضمير المتكلم أحيانا في الوصف الذاتي.

- توظيف الأساليب الانفعالية، كالتعجب، والتمني، والاستفهام ...

ب- النّصّ السّرديّ:(le texte narratif) السرد هو القص الذي يقوم على نقل وقائع حادثة معينة مرتبطة بشخصية، أو أكثر في إطار زمكاني محدد بأسلوب مشوق واقعي، أو خيالي، ونجده في الأقصوصة

والقصّة، والرواية، والحكاية، والسّيرة، والمقامة، وتتمثل عناصر النّصّ السّرديّ في الشّخصيات، والحيّز الزّمكاني، والعقدة، والحبكة الفّنيّة، والأحداث

*** مؤشّراته:**

- غلبة الأسلوب الخبريّ على النص .

- سيطرة الفعل الماضي على النّصّ السّرديّ، أو الفعل المضارع المسبوق بكان

- توظيف الأفعال الدالة على الحركة، والتنقل، والتّغبير .

- استخدام ظروف المكان، وظروف الزّمان، والعبارات الدّالة عليهما .

- توظيف الحوار الّذي يخرج النص السردي من الرتابة إلى الحركة، والحيوية

ج- النّصّ الحجاجي أو البرهاني(le texte argumentatif) يهدف إلى إقناع المتلقي بوجهة النظر التي يتبناها الكاتب، أو اتخاذ موقف من قضية معينة مع تأييد طرحه بالحجج، والأدلة الدامغة المقنعة ونجد الحجاج خاصة في المقالات، والخطب، والمحاضرات، والمناظرات، والندوات، والصّحف، والمجلّات

*** مؤشّراته:**

- توظيف أدوات الرّبط المنطقيّة السببيّة: لأنّ، بما أنّ، بسبب، نظرا إلى، في الوقع ...

- اعتماد الحجج، والأدلة، والبراهين: العقلية، النقلية، الواقعية، التاريخية ...

- توظيف أدوات التعارض: لكن، بيد أن، غير أن، بينما، رغم، بالمقابل ...

- الاستعانة بأقوال الحكماء، والمفكّرين لإثبات موقف، أو تعليله

- اعتماد الأسلوب الاستدلالي، أو الاستقرائي الاستنباطي، أو الجدلي المدعم بالحجج

- الإكثار من توظيف أدوات التوكيد، والإثبات

- توظيف أسلوب المقابلة، والمفاضلة لتغليب رأي على آخر، أو لإثبات وجهة نظر معينة

- الموضوعيّة، والبعد عن الخيال، والصّور الإيحائيّة، والصّناعة اللفظية إلا ما جاء منها عفويا

د- النص الإيعازي (le texte exhortatif) هو أسلوب تواصلي يرمي إلى توجيه التعليمات، والتوجيهات والإرشادات بما فيه من أوامر، ونواه، أو نصائح، أو ترغيب، أو ترهيب، ونجد في الخطب والمواعظ الأمثال والحكم، والإعلانات،و الوصفات الطبيّة، وصفات المأكولات، والبيانات الانتخابيّة والتوصيات الصادرة عن المؤتمرات،و الوصايا، ومواضيع الأدب التعليميّ.

*** مؤشّراته:**

- اعتماد الجمل الإنشائيّة الطلبيّة (الأمر، والنّهي، والاستفهام، والدّعاء، والنّداء).

- اعتماد أسلوب الخطاب المباشر في التوجه إلى المتلقي .

- توظيف الجمل القصيرة الواضحة .

- استخدام الأفعال الاقتضائيّة (يجب، يلزم، ينبغي، عليك أن، يتوجّب ... وأساليب الإغراء، والتحذير)

- استعمال ضمائر المخاطب في التّوجّه مباشرة إلى المرسل إليه

- توظيف أسماء الأفعال الطّلبيّة (أسماء أفعال الأمر) حذار، رويدك، دونك ...

- توظيف الأفعال المضارعة المبنية للمجهول لإفادتها الطلب اللّطيف (يرجى، ينتظر من، يطلب من...)

هـ- النّصّ التّفسيري(le texte expositif) أسلوب كتابيّ غايته نقل معرفة معلومات إلى المتلقي تكشف حقيقة أمر، أو عرض قضية، أو تبليغ وجهة نظر فيزيل اللّبس، والإبهام حولها بتفاصيل تفسيرية توضيحية بأسلوب سهل واضح، وبسيط متدرج بعيدا عن العواطف والانفعالات، ونجده خاصة في الكتب العلميّة، والمقالات الصّحفيّة، والمرافعات القانونية، وكتب التراجم، والنصوص الإدارية

*** مؤشّراته:**

- التجرد، والموضوعيّة في العرض، والبعد عن الذّاتيّة

- استخدام لغة موضوعيّة خالية من المواقف الانفعاليّة

- توظيف التّعريفات، والتفاسير، والشروح، وترتيب المعلومات

- الابتعاد عن ضمائر المتكلّم، واستخدام صيغة المجهول لإضفاء الحياديّة كما في التّبليغات الإداريّة.

- توظيف الأسلوب الخبريّ، وتوظيف أفعال الملاحظة، والاستنتاج والوصف

- تجنّب الصّور البيانيّة، والمحسّنات البديعيّة.

- استعمال كلمات ومصطلحات تقنية خاصة بالموضوع المعرفيّ المعالج .

- توظيف أدوات الرّبط في العرض والشّرح، والتّفسير، وفي التّعارض، والاستدراك، والاستنتاج

و- النّصّ الإعلاميّ (le texte Informative) أسلوب من أساليب الكتابة يرمي إلى تقديم معلومات ومعارف، وأخبار حول موضوع معيّن، يفترض أن المتلقيّ يجهلها أو لا يملك معلومات كافية حولها، أي هدفه نقل الأخبار، وتفاصيلها إلى المتلقي بأمانة، ودقّة، وموضوعيّة مع التزام الحياد في ذلك[1]

*** مؤشراته:**

- استعمال ضمائر الغائب، وتجنب توظيف ضمائر المتكلّم، والمخاطب

- استعمال الأسلوب الخبريّ .

- توظيف حروف العطف الدّالة على التّعاقب، والترتيب .

- اللجوء إلى شرح بعض الأفكار الغامضة.

- إعطاء الأمثلة التّوضيحيّة .

- توظيف الأسلوب المباشر، وتجنّب الإيحاء والرّمزيّة.[2]

VII.النص التعليمي، وأهميته

1. النص التعليمي

[1] CF.Combettes Bernard.quelque jalons pour une pratique textuelle de l'écrit. Crdp Crdpcefisem. 1989.p181

[2] ينظر: الوثيقة المرافقة، مرجع سابق، ص35 وما بعدها

إن دراسة المتعلم للنصوص تكون في جميع مراحل التعليم؛ ففي المرحلة الابتدائية تكون دراستها من خلال ما يقدم من أناشيد، ومحفوظات، وقصص، ومسرحيات بغرض تنشئة التلاميذ على الأخلاق السامية، وتربية ذوقهم، وتنمية قدراتهم، وملكة التعبير عندهم، وفي المرحلة المتوسطة تكون من خلال تقديم النصوص الأدبية، والتواصلية بتقديم صورة موجزة عن قائل النص، والمناسبة التي قيل فيها والجو المحيط به، أما في المرحلة الثانوية فيتم تقديم تاريخ الأدب، وعصوره مع التركيز على التحليل الفني والنواحي التذوقية الجمالية للنص

يعد النص التعليمي قطب الرحى في العملية التعليمية، فهو يشكل عملاً إجرائيا في العملية التواصلية بين المتعلم، والأستاذ في المثلث التعليمي، كما يعد الحصيلة المعرفية التي تستدعي من المرسل امتلاك آليات التبليغ، والاختزال لنقلها إلى الملتقي، فهو أساس جوهري لا يمكن الاستغناء عنه، ومع كل هذه الأهمية لا يزال يعاني قصوراً معرفيا، ولغويا يشكل عائقا أمامه لتحقيق أهدافه

يتشكل النص التعليمي من المادة التعليمية التي تعد مكونا أساسياً من مكونات العملية التعليمية باعتباره يحمل مضمونا معرفيا، ولغويا يتطلب من الأستاذ إفهامه للطالب، وهذا يقتضي من الأستاذ وضع استراتيجية تعليمية، وبيداغوجية محكمة تتوخى الدقة العلمية في التبليغ بالاعتماد على الوسائل التكنولوجية الحديثة، والخبرة المعرفية اللسانية بالإضافة إلى الخبرة التعليمية، وطرائق التدريس، وذلك لتخطي العائق الذي تعترض تحليل المادة اللغوية، وإيصالها إلى المتعلم[1].

1.1 معايير النص التعليمي: هناك معايير عالمية يتم على أساسها اختيار النص التعليمي من أهمها ما يلي:

[1] ينظر: الوثيقة المرافقة، مرجع سابق، ص52-53

1.1.1 معيار الصدق : يحكم هذا المعيار على النص التعليمي بأنه صادق إذا عمل على تحقيق الأهداف الموضوعة لتحقيق التعلم الفعال، بحيث تركز هذه الأهداف على تنمية تفكير المتعلم، وتكون متجهة نحو المنحى العملي، ومراعية للفروق الفردية بين المتعلمين؛ فتعليم اللغة لم يعد مجرد مسألة تعنى بتلقين المتعلم القواعد المجردة، بل هو مسالة تعنى بتوظيف ما تعلمه الفرد في حياته ممارسة وسلوكا، وبذلك فهو ذو أهمية في معرفة المقدار الذي تراعى به الفروقات الفردية بين المتعلمين، كما يعرفنا على درجة توافق المحتوى مع قدرة المتعلمين على الاستيعاب

2.1.1 معيار الأهمية: يعد النص التعليمي نصا مهما، إذ يشتمل على مجموعة من المفاهيم والتعميمات بالإضافة إلى ما يتضمنه من الحقائق، والمعلومات، ويعرف المحتوى المعرفي للنصوص التعليمية بأنه المعلومات، والمعارف التي تتضمنها المادة التعليمية، وتهدف إلى تحقيق أهداف تعلمية تعليميه منشودة

3.1.1 معيار اهتمامات المتعلم :يؤدي إهمال اهتمامات المتعلم إلى فقدان الدافع لديه عن التعلم، وقد أدرجت التربية الحديثة هذه الناحية الأساسية، وهي أهمية وجود غرض واضح يدفع المتعلم نحو التعلم ولذلك فهي تهتم بإتاحة الفرصة أمام المتعلمين لكي يشتركوا اشتراكا فعليا في اختيار مواضيع الكتاب التي تهمهم، وتمس نواحي هامة من حياتهم، فوضوح الغرض من النص له تأثيره في دفع المتعلم نحو بلوغه

4.1.1 معيار القابلية للتعلم: يتم تجسيد هذا المعيار من خلال مراعاة النص التعليمي للفروق الفردية واشتمال النص التعليمي على أمثلة عديدة مع مراعاة النص التعليمي لأسس التعلم المتعارف عليها.

5.1.1 معيار العالمية : وهو الذي يشمل مشكلات عالمية، وإقليمية، ووطنية، فيقوم بالتعبير بموضوعية عن مواجهة المجتمع الإنساني لهذه المشكلات[1]

[1] ينظر: الوثيقة المرافقة، مرجع سابق، ص54

2.1 أسس النص التعليمي: تقتضي استراتيجية وضع النصوص التعليمية مراعاة مجموعة من الأسس النفسية، والمعرفية، والمنهجية، هذه الأسس التي تتقاطع فيما بينها لتشكل الحصيلة التعليمية، والمعرفية أو المحتوى التعليمي لهذه النصوص، ومن أهم هذه الأسس ما يلي:

1.2.1 الأسس النفسية :يعد الاهتمام بالأسس النفسية من أهم المؤثرات التعليمية لنقل المعلومة، وتعليم المهارة للمتعلم لأنها تلبي حاجات المتعلمين المتعلقة بميولاتهم، واتجاهاتهم، ومهاراتهم، وقدراتهم واستعداداتهم، فالبعد النفسي للنص التعليمي يعبر عن محاولة جعل المادة المدرسة متوافقة مع حاجات المتعلمين، وخبراتهم ومستوى إدراكهم، وذلك بأن تشتمل هذه النصوص التعليمية على أساليب إثارة عواطف، وإحساس وانفعال المتعلم، كما في عرض القصص، والنصوص الأدبية، وبعض الحقائق الديني"

2.2.1 الأسس بيداغوجية: يمكن إجمال أهمها في النقاط التالية:

- مناسبتها لمرحلة النمو، وحاجات المتعلم؛ فكرة، وخيالا، وأسلوباً.

- بعدها عن التعقيد في المعنى، والوعورة في التركيب، والغرابة في اللفظ.

- صلة فكرة النص بالواقع، فيشعر المتعلم بتجاوب معها، إذ يفيد منه في التعامل مع الغير، كما يحسن تنويع مواضيعه لتشمل آفاقا واسعة في الحياة من مدح، ووصف عاطفة

- اختيار النصوص لتشمل الأدب الرفيع، ونصوص التواصل من أجل إبعاد الرتابة، والملل

3.2.1 الأسس المعرفية : تعد المعرفة العلمية، واللغوية من أهم مصادر الإدراك الإنساني لما تحمله من المعاني، والمعتقدات، والمفاهيم، والتصورات الفكرية التي تنشأ لدى المتعلم نتيجة محاولاته لفهم الأشياء المحيطة به، فتسميع النص اللفظي يمكن تحقيقه بقليل من الفهم، وإدراك المعنى ويتم ذلك باعتماد أسلوب سهل، وبسيط يتلاءم مع قدرات المتعلم، ومرحلته مما يجعل اللغة التعليمية الملفوظة تساير اللغة التعليمية المكتوبة، فالنص التعليمي يشكل اللبنة التي تتكون منها الوحدات التعليمية للكتاب المدرسي [1]

[1] ينظر: الوثيقة المرافقة، مرجع سابق، ص55

1.3 عوامل اختيار النص التعليمي: يخضع النص التعليمي الذي يقرر تلقينه للمتعلم مهما كانت الوسيلة التي يعرض بها، أو الوضع الذي تعرضه فيه لاختيار علمي دقيق، يأخذ في عين الاعتبار جملة من العوامل الخارجية، ويستند هذا الاختيار بصورة خاصة على المبادئ اللغوية التي اقرتها النظريات اللغوية المعاصرة وقد قسمت هذه العوامل إلى:

1.3.1 العوامل التربوية والنفسية :لا يقصد تدريس اللغة تعليم النظام اللساني بكل شموليته دفعة واحدة وإنما تعليم لغة معينة يهدف بالأساس إلى إكساب المتعلم المهارات الضرورية التي لها علاقة بالبنى الأساسية، ويجب أن تراعى في ذلك الغايات البيداغوجية للعملية التعليمية، ومستوى المتعلم، واهتماماته ودرايته الذاتية، والوقت المخصص للمادة

2.3.1 العوامل اللغوية :تتضمن العوامل اللغوية لاختيار النص ضربين من الاختيار؛ اختيار النمط اللغوي الملائم للنص، واختيار مفردات المواد اللغوية المكونة للنص، أو الأشكال اللغوية[1]

2. أهمية دراسة النص:

يمثل النص كائنا لغويا يحمل في ثناياه مجموعة من العناصر المكونة له ابتداء بالعناصر الصوتية والصرفية، ومن ثم التركيبية، فالدلالية التي تسلك جميعًا في جسم ذلك الكائن متناسقة منسجمة لا يختل فيها عنصر من العناصر لانتظامها في سلك مقنن بقواعد تركيب العبارات، وتماسكها وصولاً إلى الدلالة المقصودة، ويستمد النص معناه من معاني مفرداته، وتراكيبه مجتمعة ومتسقة بسياق معين ومن هنا وجب معالجته بشكل يحقق هذه القدرات، وينمّى تلك المهارات[2]

إن قراءة النصوص، ودراستها عددا من السنين يولد لدى المتعلم القدرة على تذوق اللغة والأدب تذوقا عميقا، فيمكنه من أن يختار بحكمة، ودراية ما يريد قراءته، فتنمو عنده القيم الروحية والخلقية

[1] ينظر: الوثيقة المرافقة، مرجع سابق، ص56

[2] ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، مرجع سابق، ص 43

والإنسانية، فهو فن يحمل القارئ، والسامع على التفكير، ويثير فيهما إحساسا خاصا، وينقلهما إلى أجواء قريبة، أو بعيدة من الخيال

إن قراءة النصوص تفتح أمام التلميذ آفاقا رحبة، وتوسع مداركه، وتجعله يجول في عالم المعرفة بطريقة علمية منهجية منظمة، وتعزز مكتسباته اللغوية، والأدبية، وتعمقها أداء، وممارسة، إذ يساعد على تنمية ثروة الطلاب اللغوية، والفكرية من خلال النصوص الراقية بما فيها من تراكيب مبتكرة ومعان متعددة تمكنهم من إجادة التعبير، كما تساهم في تدريب الطلاب على حسن الأداء، وجودة الإلقاء وتمثيل المعنى المتضمن في النص، وتهذيب ميول الطلاب، وتربية شخصياتهم بما تشيعه تلك النصوص من معان سامية تؤثر في نفوسهم، وتوقظ شعورهم، فتشجيع بذلك أصحاب المواهب الأدبية من الطلاب، وتتيح لهم الفرصة لتنمية مواهبهم في كل الفنون الأدبية[1]

لقد أدرك المربون أهمية الأدب، فأخذوا ينظرون إليه نظرة شاملة يحيطون فيها بكل ما يتناوله المتعلم من فنون، وقرروا أنه حتى تحقق النصوص هذه الأهداف المرجوة وجب أن نحسن اختيارها لأن لذلك أثرا كبيرا في نجاعة تدريس الأدب، ومن أجل ذلك أقروا بأنه يجب أن يتوافر لهذه النصوص حظ كبير من الجمال الفني بشكل متكامل، فيجب أن يحمل مدلولات اجتماعية، وإنسانية معروضة عرضا بليغا بأسلوب رفيع، ولغة موسيقية، وإيقاع مطرب... فيحبب إلى التلميذ التراث الأدبي في شعره، ونثره ويؤثر على ذوقه، وأسلوبه الشخصي.

[1] ينظر: إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق ، ص311

الفصل الرابع

أثر الظواهر

النحوية والبلاغية

في

فهم المكتوب

المبحث الأول: الظواهر النحوية

I. مفهوم النحو

II. أهمية النحو

III. أهداف تعليم النحو

IV. الرقي بالدرس النحوي

V. علاقة النحو بأنشطة اللغة

VI. النحو والمقاربة النصية

VII. المقاربة النصية في ميزان النقد

توطئة

إن تبني المقاربة النصية في تعليم ظواهر اللغة العربية يتطلب استنباط القواعد النحوية والصرفية، وحتى الإملائية من النص المقرر بداية كل مقطع ليدرك المتعلم أن هذه موارد هدفها خدمة النص مبنى ومعنى، هذا النص الذي يفترض أن المتعلم قد تدرب على قراءته بطريقة جيدة، وفهم معناه، وأدرك مبناه قبل أن يتحول إلى لغته بقصد اكتشاف قواعدها النحوية التي تحتل الصدارة في تعلم اللغة كونها تحفظ كيانها، وتحقق الفهم المراد لأي نص، أو خطاب منطوق أو مكتوب.

رغم وجود من يقلل من أهمية النحو، وجدوى تدريسه بدعوى أن اللغة قامت، واستوت قبل أن يوجد علم النحو، وأن تقويم اللسان يتمّ عن طريق المحاكاة، والمران المتواصل، والسّماع المباشر مستشهدين بشعراء الجاهلية الذين لم يعرفوا النحو في حياتهم، فهذا رأي صحيح تاريخيا، لكنه باطل في عصرنا الحاضر لأنه لا يُتاح للمتعلّم سماع اللغة الفصحى التي سمعوها، فبيئت اللغوية الحالية متعفنة لغويا على مستوى مؤسسته، و حتى مجتمعه

ممّا لا شكَ فيه أنّ معرفة قوانين النحو ضرورة لا يمكن الاستغناء عنها سواء بالنسبة للمتخصص أو المبتدئ، لكن فقط بدرجات متفاوتة، فهي التي تجعل القارئ قادرًا على التمييز بين الألفاظ، ودلالاتها في التراكيب، فما قعَّده النحاة لم يكن عملًا عشوائيا ترفيهيا، بل كان عملًا منظما هادفًا جاء نتيجة استقراء طويل، وشامل لنصوص اللغة العربية، حيث رسم هؤلاء العلماء خطتهم في النحو بعد أن جعلوا نصب أعينهم الهدف الذي يرمون إليه، وهو عصمة اللسان من الخطأ، ثم تيسير العربية على من يرغب في تعلّمها لذلك ارتأينا أن نتعرف على مدى فاعلية المقاربة النصية في تعليم النحو ، وبخاصة كونها مقاربة تتيح قياس درجات الإنجاز، وتحقيق الكفاءات، والنتائج من خلال المقارنة بين مدخلات العملية [التعليمية/التعلمية] ومخرجاتها.

I. مفهوم النحو

أ-لغة: "النحو: القصد، والطريق، يقال: نحوت نحوك، أي قصدت قصدك، ونحا الشيء: حرفه، ومنه سمي النحوي لأنه يحرف الكلام إلى وجوه الاعراب، والجمع أنحاء ونُحُو، وأنحيت إليه بصري عدلته،وقيل: إن أبا الأسود الدؤلي وضع وجوه العربية، وقال للناس انحوا نحوه، فسمي نحوا"[1]، وجاء في" معجم مقاييس اللغة "مادة (نحو) : "النون، الحاء، الواو تدلّ على القصد لذلك سمي نحو الكلام لأنّه يقصد أصول الكلام، فيتكلم على حسب ما كانت العرب تتكلم به، ويقال أنّ بني نحوٍ :قوم من العرب، ومن الباب انتحى فلان لفلان :قصده وعرض له"[2] وفي المعجم الوسيط مادة (نحو) :"نحا إلى الشيء نحو: مال إليه والشيء قصده ، (ج) أنحاء، وهو علم يعرف به أحوال أواخر الكلام إعرابا، وبناء"[3]

ب-اصطلاحا :يعرّفه ابن جني بأنه "انتحاء سمت كلام العرب،في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع، والتحقير، والتكسير والإضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وان لم يكن منهم، وان شذّ بعضهم عنها رد به إليها[4]"، وانتحاء سمت كلام العرب أي ما اعتمدته، وقالته العرب، وذلك من خلال إعراب الكلمات، وبيان نوع هذه الكلمات، وهو علم استخرجه المتقدّمون من استقراء كلام العرب حتى وقفوا منه على الغرض الذي قصده المبتدئون بهذه اللغة الموصلة إلى معرفة أحكام أجزائه التي يأتلف منها، فهو علم بأصول يعرف به أحوال أبنية الكلم إعرابا، وبناء، ويعرّف بأنه"علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرهما[5]"

فخوفا على فساد ملكة السماع استنبط من مجاري كلام العرب قوانين لتلك الملكة مطردة[6]

---

[1] عبود علي مهنا، تهديب لسان العرب، مرجع سابق، 601/2،

[2] ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت لبنان، ط 1، مادة (ن ح و)، 404/5

[3] شوقي ضيف وآخرون، المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص908

[4] ابن جني أبو الفتح عثمان: الخصائص، مرجع سابق، 1/34

[5] الشريف علي بن محمد الجرجاني؛ التعريفات، المطبعة الخيرية المصرية، مصر، ط: 1. 1306 هـ، ص: 05

[6] ينظر: ابن خلدون، المقدمة، مرجع سابق، ص 754

II. أهمية النحو:

نشـــأ علم النحو العربي في القرن الثاني الهجري، وكان صـــون القرآن الكريم من اللحن أهم باعث لوضـعه، بالإضـافة إلى بواعث أخرى قومية واجتماعية[1]، وتم اسـتنباط قوانين العلم، وقواعده من كلام العرب الفصحاء شـعر ونثرا، ومن كلام الله Ψ، ومن أحاديث الرسـول ε ، وله مركز الصـدارة في تعليم اللغة العربية، وذلك لما له من أهمية في صـون اللسـان من الوقوع في اللحن، والأقلام من الزلل، وهذا من خلال الضـوابط التي وضـعها علماء النحو قديما؛ فمعرفة القواعد النحوية ضـرورة ملحة لكل متكلم، وكاتب فيها يستطيع فهم كلام الله Ψ وأحاديث رسوله ε [2]

تعمل القواعد النحوية في ميدان التعليم على تقويم ألســنة المتعلمين، وتجنبّهم الخطأ في الكلام والكتابة، فهي وسـيلة لإتقان مهارات اللغة العربية الأسـاسـية؛ إذ تسـاعد على فهم المسـموع، والمقروء ومراعاتهما في التعبير، فتجعل متعلمها متحدثا مفوها، وكاتبا جيدا ينتج خطابات، ونصـوص صـحيحة لغويا، وسـليمة نحويا، يضـاف إلى ذلك أن هذه القواعد تربي في المتعلم القدرة على التعليل، والاسـتنباط وتعوّدهم دقّة الملاحظة، والموازنة بين التراكيب المختلفة والمتشـابهة، فعندما يكون التلميذ ملمّا بقواعد النحو يسـتطيع فهم معاني الجمل المتشـابهة إملائيا، وإدراك أوجه الاختلاف بينها بلاغيا، وذلك اعتمادا على تأثيرات قوانين النحو؛ إعرابا، وموقعية، ومطابقة...

إن النحو يمكّن المتعلم من تحديد وظيفة الكلمة في الجملة، وبالتالي تحديد معنى الجملة، أو التركيب ومعلوم أن وضـوح التراكيب يؤدي إلى نجاح عملية التواصـل اللغوي ، وذاك هو الهدف الأسـاسـي لتعلم اللغة العربية، فلا عبرة بما يتعلمه التلميذ إذا لم يكن له أثر في صـحة نطقه، وسـلامة تعبيره وهذا هو الجانب التطبيقي للنحو الذي تأمل المدرسة غرسه في أبنائها[3]

[1] ينظر: شوقي ضيف: المدارس النحوية، دار المعارف، القاهرة، ط7، 1992، ص: 11- 13، وينظر: رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص11-13

[2] ينظر: إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق ، ص270-271

[3] ينظر: إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق ، ص269

III. أهداف تعليم النحو:

إن تعليم النحو ليس غاية في حد ذاته، وإنما هو وسيلة لغايات تعليمية، وتربوية متعددة، وهذه الغايات تستوجب الممارسة اللغوية الفعلية للغة التي يفصح بها العربي باحتكامه إلى تلك القواعد اللغوية التي تعد وسيلته إليها، ومنه يمكننا حصر أهداف النحو في هدف نظري، وآخر وظيفي؛ فأما النظري فيتمثل في استيعاب الجوانب القواعيدية، والمفاهيم النحوية لأنها ضوابط أساسية يستعملها الكاتب أو المتحدث في مواقف مماثلة، وتعليمها، وتعلمها أمر ضروري خاصة في المراحل الأولى، أما بالنسبة للهدف الوظيفي فإنه يرمي إلى مساعدة المتعلمين في تطبيق تلك القواعد العامة لتنمية المهارات اللغوية الأساسية ومن هنا يتضح معنى كون النحو وسيلة لا غاية.

إن تحديد الهدف في ذهن المتعلم يمكنه من إدراك المعنى المراد الوصول إليه، ويجعله قادرا على بناء تعلماته، ومعارفه الجديدة لأن معرفة الأهداف التعلمية تسهل عليه إدراك فائدة الحكم النحوي، فلا يجد المتعلم مشقة في التعليم، ولا صعوبة في الفهم فلا يشعر بالكره، ولا بالنفور تجاه الدرس النحوي، ولكن أين موقع النحو من كل هذا؟ وما دوره في تدريس العربية وحفظ نظامها؟

إن الغاية من تدريس النحو هو إرساء النظام اللغوي في الذهن، وإقامة اللسان، وتجنب اللحن في الكلام؛ فإن تحدث المتعلم، أو قرأ، أو كتب كان واضح المعنى، مستقيم العبارة، جميل الأسلوب، ويستوي الدارسون جميعهم في ضرورة أخذ نصيب منه يمكّنهم من تحصين ألسنتهم، وتعويدها النطق السليم وينطبق على الكتابة ما قيل عن الكلام، ويمكن ملاحظة تحقق الهدف الأخير من عدمه من خلال تحليل أحاديث التلاميذ، وكتاباتهم، ولن تتحقق أغلب هذه الأهداف إذا لم يتحقق الهدف الأساسي لتعليم مادة النحو وهو ربط القواعد بالاستعمال الفعلي[1]، ونجد لهذا سندا تاريخيّا؛ فالجاحظ يرى أنه لا يجب أن ينشغل قلب الصبي إلا بمقدار ما يؤدي إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه، وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به من رواية المثل

[1] ينظر: الوثيقة المرافقة للمنهاج، مرجع سابق، ص41

والشاهد، والخبر الصادق، والتعبير البارع، وعويص النحو لا يجدي في المعاملات، ولا يُضطر إليه في شيء[1] وتماشيا مع هذا الرأي اقترح (إبراهيم مصطفى) الابتعاد عن فلسفة النحو، وإلغاء نظرية العامل والاحتكام في الإعراب إلى المعنى[2]

إن العلم المقدم بين علوم العربية هو علم النحو؛ إذ به تتبيّن أحوال المقاصد بالدلالة، ولولاه لجُهِل أصل الإفادة، فربط الإعراب بالمعنى هو خطوة جادة في وظيفة النحو، وتيسير فهمه، أما معرفة قوانين اللغة، ومقاييسها فلا تجعل الفرد مكتسبا للملكة اللغوية، فهي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علمًا ولا يحكمها عملًا،[3] وهذا مراد ابن خلدون من أن معرفة القواعد وحدها لا تحقق الملكة اللغوية إنما تحصل هذه الملكة بالممارسة، والاعتياد، والتكرار لكلام العرب لأنها السبيل الطبيعية الناجعة لامتلاك الفرد هذه الملكة، غير أن الواقع يظهر تعذر هذا الأمر داخل الصف وخارجه، وهذه الملكة لا تنشأ من فراغ ثقافي وعلمي، بل لابد من تقويتها بالقواعد حتى يضبط بها كلامه وكتابته[4]

IV. الرقي بالدرس النحوي

لا يخفى على أحد أن تعليم النحو العربي يعاني مشاكل جمة؛ ذلك أن المتعلمين يبدون نفورا من دروس النحو لعدم استيعابهم قواعده، وعدم قدرتهم على توظيفها عند استخداهم العربية الفصحى شفاهه،أو كتابة، فسبب المشكلة حسب (ابن خلدون) أن القواعد النحوية وسائل للتعليم أجروها على غير ما قصد بها، وأَصاروها علما بحتا، وتعدّوا على ثمرتها؛ إذ لمّا أصبح هدف تعلم القواعد النحوية هو حفظها كانت النتيجة عدم قدرة التلاميذ على الاستفادة منها في القراءة، والكتابة، والتعبير[5]، فعدم بيان الغرض من دراسة النحو في ذهن المتعلم يفقده معنى ما يتعلمه، ويفقده بالضرورة دافعيته إلى التعليم[6]

---

[1] ينظر: السيد حاتم محمد: الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية، دار العودة بيروت، ط1 1980، ص 194.

[2] ينظر: مصطفى إبراهيم: إحياء النحو، مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط2 1992، ص73.

[3] ينظر: ابن خلدون، المقدمة، مرجع سابق، ص 560.

[4] ينظر: إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص273

[5] ينظر: سعد علي زاير، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص66-67

[6] ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص18

نفس الأمر تنبه له (عبد الرحمن حاج صالح) عندما صرح أن دراسة القواعد لنفسها، ودراسة الأدب مفصولا عن اللغة سبب خطير في تدهور التدريس، فالمشكلة لا تمس تعليم النحو فقط، بل تشمل تدريس اللغة العربية بكل فروعها؛ ذلك أن اللغة كلّ واحد، وإنما تقسّم نظريا إلى فروع لتسهيل تعليمها، وتعلّمها ويذكر العديد من اللغويين أن كثيرا من صعوبات النحو العربي، ومشكلاته ترجع إلى استغراق النحاة في التفكير المنطقي، والنظر الفلسفي[1]

لعلَّ(ابنُ مضاء القرطبي) أدرك خطأ البعض في الخلط بين الغاية والوسيلة عندما صرح بقوله: "إني رأيت النّحويين رحمهم الله قد وضعوا صناعة النّحو لحفظ كلام العرب من اللَحن، فانتهوا إلى المطلوب الذي ابتَغوا إلا أنهم التزموا ما لا يلزمهم، وتجاوزوا فيها القدر الكافي فيما أرادوه منها، فتوعَّرت مسالكُها ووهنت مبانيها، وانحطّت عن رتبة الإقناعِ حججُها"[2]؛ إن هذه الوعورة، وتلك المسالك التي أشار إليها (ابن مضاء) هي الجوانب الفلسفية في النحو التي تجاوزت الواقع اللغوي، والتي عدّها البعضُ مواطن النفور منه، وجوانب الاستصعاب فيه، والتي لا تفيد في شيءٍ متعلّم اللغة، بل المستويات العليا، وفي قصة الأعرابي الذي مرّ بجماعة من النحويين وهم يتحدثون في النحو فقال: «أراهم يتحدّثون عن كلامِنا بكلام ليس من كلامنا"[3] خير مثال على ذلك.

يحمّل (زكريا إسماعيل) معلمي مادة اللغة العربية، وبدرجة أقل معلمي المواد الأخرى مسؤولية كبيرة في ظهور مشكلة اللحن، فالمعلّمون يعانون ضعفا علميا، وأكاديميا، ويستعينون بالعامية في شرح الدروس وإذا حضرت العامية ماتت الفصحى، فكيف يكون حال التلميذ إذا كان معلّمه قدوته يخاطبه بالعامية، أو بفصحى جديدة غير تلك التي عرف قواعدها في درس النحو[4]

[1] ينظر: عبد الرحمن الهاشمي؛ تعلّم النحو والإملاء والترقيم، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط2 ،2008، ص32

[2] ابن مضاء القرطبي: الرد على النحاة، تحقيق: د. شوقي ضيف، دار الفكر العربي القاهرة، الطبعة الأولى، 1947، ص80.

[3] الزجّاجي عبد الرحمن بن إسحاق: الإيضاح في علل النحو، تحقيق مازن المبارك، دار النفائس، بيروت، ط3، 1979، ص 72

[4] ينظر: إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص275-277

إن التخّلص من مشكلات النحو ممكن بإجراء بعض الإصلاحات، كالتخطيط السليم في عملية وضع المناهج وبنائها، والتدرج في عملية تسييرها حسب المستوى العام للتلاميذ في مختلف المراحل التعليمية، مع الاهتمام بطرائق التدريس، وتطويرها بما يناسب اهتمامات المتعلمين، ومستواهم، ويلائم متطلبات العصر؛ فنركز على القواعد الوظيفية التي تلبي حاجات المتعلمين مع ضرورة تطبيق المنهج التكاملي في تعليم اللغة العربية لربط تعليم القواعد بكل الفروع اللغوية الأخرى[1]

من المؤسف أن الاهتمام باللغة صار مقتصرًا على المقرر الخاص بمادة العربية في حين أن غيرها من المقررات لا قيد فيها، ولا تتبّع لعربيتها، وما زاد الأمر سوءًا أن الالتزام بقواعد اللغة العربية بات وقفًا على حصة النحو وحدها، ومن ثم استشرى الداء حتى وصل الأمر إلى الاحتكام إلى إعراب أواخر الكلم فقط، وهذا أقصى ما يمكن بالنسبة إلى تعليم العربية، فيحرم المتعلم من متعة الاستماع إلى الكلام المصفى، والأسلوب الرائق الرصين الذى تزخر به لغتنا، فيتحول إقبال الطلاب إلى عزوف ونفور، ويصيبهم الفتور فلا يسعون إلى تذوق مآثر هذه اللغة، ولا يحاولون التزود منها، أو إجادتها.

٧. علاقة النحو بأنشطة اللغة

إنّ كل فنون اللغة العربية، وفروعها مترابطة، لكنّ النحو هو القاسم المشترك الأعظم بينها، إذ لا يمكن الاستغناء عن النحو عند تعلّم أي فن، أو فرع لغوي؛ فحتى تتم عملية التعليم لابد من استعمال جمل صحيحة نحويا، وتعابير سليمة لغويا، ومن جهة أخرى فإن المهارات اللغوية تعد ممارسات عملية لقواعد اللغة، فالمستمع، والمتكلم، والقارئ، والكاتب لا غنى لهم عن قواعد اللغة وبخاصة قواعد النحو حتى تتم عملية الفهم، والإفهام، والاتصال، والتواصل مع الآخرين بشكل سليم فعال، فسلامة التراكيب وصحة الجمل تؤدي إلى نجاح عملية التواصل خاصة الكتابي منه.

[1] ينظر: سعد علي زاير، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية،مرجع سابق، ص65

أثناء التواصل الشفهي يمكن للمرسل الاستعانة بعدة أمور تساعده على تبليغ مقصوده إلى المرسل إليه مثل نبرات الصوت، ونظرات العينين، وحركات اليدين ...، لكن كلّ هذا يتعذر في التواصل الكتابي لهذا تعد السلامة النحوية مهمة إلى أقصى حد لتصل الرسالة الخطية إلى المتلقي، ويفهم فحواها، فالعلاقة بين القواعد النحوية، والتعبير الكتابي علاقة تأثير وتأثر.

تؤثر القواعد النحوية كثيرا على الكتابة الإملائية للكلمات التي يتم إعرابها بالحروف كما في جمع المذكر السالم، والأفعال الخمسة، وعند كتابة الهمزة ، فطريقة كتابة الكلمة تحدّد وظيفتها النحوية ومنه يتحدّد معنى الجملة، وبالتالي النص، وأي خطأ في مراعاة تلك القواعد يؤدي إلى تغيّر في المعنى، أو فساد في التركيب

إن درس النحو مجال صالح لتنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ إذا ما عولجت على أساس سليم؛ ذلك أن التلميذ كلما تعلم قاعدة نحوية لابد له وأن يضعها في تعبير جديد، فيتدرب على مهارة الاستماع الصحيح عندما يصغي إلى أستاذه، وعلى مهارة القراءة الواعية عندما يقرأ، وحين يقوم بالإجابة على سؤال فإنه سيتمرّن على التحدّث إن كان الجواب شفويا، أو على التعبير الكتابي إن كانت مكتوبة.

VI. النحو والنصية

1. النحوولسانيات النص: يبرز دور لسانيات النص في الكشف عن العلاقات التي تربط بين تراكيب النص من خلال المستوى التركيبي؛ ذلك أن النظام الداخلي للعلاقات هو أساس الوصف النحوي السليم، وهو نظام يقرر المعاني على المستوى النحوي في مصطلحات وظيفية مناسبة للغة موضوع البحث، خاصة وأن قواعد النحو كما أسلفنا ليست هدفًا في حد ذاتها، بل وسيلة تمنح المتعلم أداة يستفيد منها في حياته الاجتماعية؛ بحيث يتحقق من خلالها التواصل، والتفاهم، وذلك هو الهدف الذي وجدت اللغة من أجله

يرتكز التحليل اللساني للنص على نقاط أساسية تشمل جوانب اللغة، وتحوي مستويات عدة تمكن الدارس من تحليلها، وتجلية ما استتر منها بالكشف عن مستوياتها المتنوعة؛ المعجمية، التركيبية والدلالية، والبلاغية، والتداولية، وقد أولت لسانيات النص هذه المستويات اهتمامًا خاصًا

لقد تعددت طرق تعليم النحو العربي أو القواعد النحوية متجاوبة مع تطور المناهج، والنظريات اللسانية، فمن الطريقة القياسية إلى الاستقرائية، فالحوارية وصولا إلى طريقة النصوص المتكاملة الممتدة بجذورها إلى لسانيات النص[1]، وقد نشأت هذه الطريقة نتيجة تعديل في طريقة التدريس الاستقرائية وهي تقوم على تدريس القواعد النحوية من خلال الأساليب المتصلة لا المنفصلة.

إن تعليم القواعد وفق طريقة النصـــوص إنما يجارى تعلّم اللغة نفســـها؛ إذ أنه من الثابت أن تعليم اللغة إنما يجيء عن طريق معالجة اللغة نفسها، ومزاولة عباراتها، وعرضها على الأسماع، والأنظار وتمرين الألسنة، والأقلام على استخدامها.

2. النحو والمقاربة النصية: يعتبر النص محور جميع عمليات التعلم في مختلف ميادين اللغة العربية فهو المنطلق في تدريس أنشـــطة النحو، ومجالا لمحاكاة التعابير اللغوية، غير أن النص غالبا لا يفي بجميع متطلبات التعلم، فالموارد النحوية التي تقدم من خلال نصـــوص متنوعة موظفة في ســـياقها اللغوي قد لا تكون كافية؛ إذ نادرا ما يتهيأ للنص أن يستوعب كل عناصر الموضوع النحوي

إن تجاوز هذه المشـكلة يتم بلجوء المعلم إلى تكييف النصـوص، أو بعض جملها لتناسـب تدريس تلك الظواهر المقصـــودة، من أجل المحافظة على روح المقاربة النصـــية[2]، لذلك اشـــترط (عبد الرحمن حاج صالح) طرح سؤالين مهمين عند الحديث عن تدريس اللغة هما: ماذا يجب أن نعّلم من اللغة؟ وكيف يجب أن نعّلمه؟؛ فأما ماذا يجب أن نعّلم من اللغة العربية؟ فالمقصـــود به المادة اللغوية التي عليها الدرس اللغوي، وأما كيف يجب أن نعّلمه؟ فهو راجع إلى علم تدريس اللغة الخاص بظواهر اكتســـاب الملكة اللغوية، وهو بحث في منهجية تعليم اللغة

تعتمد هذه الطريقة على تدريس القواعد في ظل نص لغوي، وتُعنى هذه الطريقة بالنص المتكامل في أفكاره، وسياقه، وشكله الكلي؛ حيث يُدرس النص وفق جميع مستوياته اللغوية مما يساعدنا على فهم

[1] ينظر: إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق ، ص281-286

[2] ينظر: المخططات السنوية مادة اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص57

الظواهر النحوية وقيمتها في فهم النص...، حيث نبدأ بعرض نص متكامل يحمل في طياته توجيها، فيعالج كما تعالج مواضيع القراءة؛ فيقرأه الطلاب، ويفهمون معناه، ثم يشار إلى الجمل المعنية، وما فيها من الخصائص، ويعقب ذلك استنباط القاعدة منها، لتأتي أخيرا مرحلة التطبيق[1]

VII. المقاربة النصية في ميزان النقد:

أي طريقة، أو مقاربة لا شك وأن لها إيجابياتها، وسلبياتها، والمقاربة النصية ليست بدعا من هذا وهذا ما سنحاول الوقوف عليه انطلاقا من عرض ما لهذه المقاربة وما عليها.

1. إيجابيات المقاربة النصية: تساعد المقاربة النصية المتعلم على توظيف مكتسباته القبلية مشافهة وكتابة في مواقف تعلمية، وظيفية مختلفة باستثمار تعلماته الجديدة في إنتاج نصوص مماثلة لما درس وفق مبدإ التلقي، فالتأويل، ثم الانتاج، كما تسمح بتنويع أشكال التعبير التي تقدّم للمتعلم من خلال تنويع أنماط النصوص التي تكون منطلقا لانتاجاته السمعية، والبصرية؛ أي أن المقاربة النصية تتخذ من النص أشكالا متنوعة، فتفرض تعويد المتعلم على بعض العادات النصية التي تقوده لاكتساب ملكة اللغة حيث يقرأ المتعلم، ويسمع، ويعلق شفويا، أو كتابيا، فيكون بذلك مشاركا في العملية (التعلمية/التعليمية) يسهم في تفعيل الدرس من خلال مناقشاته الفردية مع الأستاذ، والجماعية مع زملائه، فتجعله قادرا على التحكم في قدراته، وامكاناته اللغوية في حل المشكلات التي يعرضها النص من خلال اكتسابه المعارف والمهارات وتجنيدها لحل وضعيات مشكلة، كما تزيل ما علق في أذهان المتعلمين من أن قواعد النحو صعبة باقتصارها على الأحكام العلمية النظرية، فيتخلص التلاميذ من عناء حفظ الأحكام النحوية دونما تمييز بين ما هو ضروري منها، وما هو غير ضروري، وعليه فالمقاربة النصية مقاربة وظيفية إن صح التعبير؛ أي تأخذ من اللغة ما يستفيد به المتعلم في مواقفه التعليمية، ووضعياته الحياتية دون أن تضيع جهد ووقت المتعلم دون فائدة ترجى.[2]

[1] ينظر: مشروع الوثيقة المرافقة، مرجع سابق، ص80

[2] ينظر: الوثيقة المرافقة، مرجع سابق، ص27

2 . سلبيات المقاربة النصية: على الرغم من أهمية المقاربة النصية، ومراعاتها للأسس النفسية، والتربوية واللغوية إلا أن النقدا الواقعي، والتجربة الميدانية لم يرحماها؛ فصعوبة الحصول على نص متكامل يخدم كل أمثلة الدرس النحوي ليس بالأمر الهين المستساغ، بل حتى إن إعداد نص متكامل يضم موارد نحوية كافية يستلزم وجود قدرات، وكفاءات خاصة لدى المعلمين، والمتعلمين، كما أن طول النص قد يزري بهذه المقاربة؛ حيث قد يضيع وقت الدرس دون أن يصل المعلم إلى نتيجته، أو يطبق عليها، ولا تساعده بذلك على معالجة الأخطاء الفرعية الدقيقة[1]، وفي ذلك يرى الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح أن النصوص التي يتخذها المعلم وسيلة لتعريف العناصر اللغويّة، فإن المشكل فيها خصوصا في المرحلة الأولى هو تعذر وجودها في إنتاج الكتاب على شكل يتفق مع سياق التخطيط، والتدريج الذي رسمناه للبنى، والمفاهيم، وحل المشكل يكون بأحد شيئين؛ إمّا أن نختار نصّا أنتجه بالفعل أحد الكتّاب لملاءمته للموضوع المخّطط يقلّ فيه الغريب من الألفاظ، والتّراكيب، وإمّا أن نحرّر بأنفسنا النص الذي نحتاج إليه مراعين في ذلك شروط الانتقاء والتّرتيب.

نلمس في المقاربة النصية خللا آخر يتمثل في صعوبة توصّل المربين إلى الوقوف على الفروق الفردية بين الطلاب الذين يعلمونهم لأن التعليم بهذه الطريقة يستدعي قدرات، وكفاءات عالية لدى المتعلمين وعدم مراعاة تلك الفروق الفردية يجعل المتعلم المراهق ضحية لهذا الانحراف المدرسي[2] وبهذا يصبح الاهتمام بالمتعلم النجيب المتفوق فقط،لذا وجب الوقوف على هذه الثغرات، وتعديلها بزيادة الوقت المخصص لدرس العربية كي يتسنى للأستاذ معالجة الأخطاء الجزئية، وعلى مصممي المناهج مسؤولية إعداد نصوص وظيفية تتوفر على أمثلة حول الموارد اللغوية بصفة عامة، والظواهر النحوية بصفة خاصة، بالإضافة إلى إعداد الأساتذة من خلال القيام بدورات تكوينية للاستزادة من المفاهيم التعليمية والتربوية، وطرق التدريس

[1] ينظر: علي أحمد مدكور؛ تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص62

[2] ينظر: عبد الكريم بكار، المراهق؛ كيف نفهمه، وكيف نوجهه، دار السلام للطباعة والنشر، السعودية، ط2، 2010، ص15

المبحث الثاني: الظواهر الفنية

I. مفهوم البلاغة العربية

II. أقسام البلاغة

III. أهمية تدريس البلاغة

IV. الرقي بالدرس البلاغي

V. البلاغة والنصية

توطئة:

تنهض دراسة اللغة العربية، وآدابها على ركائز أساسية من أهمها حسن التذوق، والقدرة على بيان الحكم، وإصابة المعنى المراد، والوفاء بحق المقام في التعبير، وهذه الركائز إنما هي مدار علوم البلاغة التي تتحرى مواطن الصحة، والحسن في كلام العرب من حيث المعاني والألفاظ في علاقاتها ببعضها، ومواقعها من الكلام، لذا كان لزاما على واضع المناهج الدراسية أن يضع في حساباته أهمية البلاغة، وأن يكون فيه شيئ منها، وأن يسعى من خلالها إلى أن يصيب المتعلم قدرا من معرفة هذه العلوم بحسب ما يُرتجى منه.

للبلاغة علاقة وطيدة بالنص الأدبي في شتى مظاهره، وتشكّلاته الفنية، والأدبية والتحليليّة لتكتمل الرّؤية، وتُفتح طرق التوسع في فهم النص، وتحليله بإضافة آليات جديدة خدمة للمغزى العام من وراء التّعامل مع النص الأدبي، فالبلاغة فن الخطاب الجيد تتقارب منهجيا مع لسانيات النص في النظرة العامة إلى النصوص، إذ بينهما نقاط تلاق كثيرة إلى الحدّ الذي جعل بعض الباحثين يعدّها السابقة التاريخيّة لها.

ينبغي أن نشير هنا إلى أن كثيرا من الأفكار التي تبنتها لسانيات النص بزغت من بحوث في البلاغة أين استخدِمت في المباحث المتعلقة بترتيب الكلام، وزخرفته قواعد بناء محدّدة للنصوص؛ فالبلاغة تتوجّه إلى القارئ لتؤثر فيه، وتلك العلاقة ذات خصوصيّة في البحث اللغوي النصّي، وما تزال قواعد بناء النص البلاغية ضرورية لا يستغنى عنها في دراسة النص لأن العلاقة بين البلاغة، ولسانيات النص هي علاقة تفاعلية مستمرة، وإن كان يتمّ عرض إمكانات الانتفاع بالأجناس البلاغيّة كلها في تحليل النص

خلاصة القول أن البلاغة تضمّ أفكارا جوهرية عُنيت الدراسات النصية بالتوسع فيها ومن ثم توجد جوانب اتفاق عدة بينهما إلى حد يصعب معه إغفالها عند الدراسة.

I. مفهوم البلاغة العربية:

أ- لغة: تدور مادة بلغ في معاجم اللغة حول معنى الوصول، والانتهاء، حيث يقول صاحب الصحاح: " بلغت المكان بلوغا: وصلت إليه، وبلغ الغلام: أدرك، والابلاغ والتبليغ: الايصال: والبلاغة: الفصاحة"[1] وجاء في المعجم الوسيط "بلغ الأمر: وصل إلى غايته...، والبلاغة هي حسن البيان، وقوة التأثير"[2]، ويُقال روعة البلاغة أي سحرها، ونهج البلاغة: أي طريقها الواضح.

ب- اصطلاحا: "البلاغة عند أهل اللغة هي حسن الكلام مع فصاحته، وأدائه لغاية المعنى المراد"[3] فالبلاغة تعني إذا تأدية المعنى الجليل الواضح بعبارة صحيحة فصيحة، لها في النفس أثر خلاب، مع ملاءمة كل كلام للموطن الذي يقال فيه، والأشخاص الذين يخاطبون...، والبلاغة في الكلام مطابقته لما يقتضيه حال الخطاب مع فصاحة ألفاظه مفردة، أو مركبة...، و"بلاغة المتكلم هي ملكة في النفس يقتدر بها صاحبها على تأليف كلام بليغ مطابق لمقتضى الحال"[4]، وهذا معنى قولهم: -لكل مقام مقال-، فليست البلاغة إذن وصفا للكلمة، بل هي وصفٌ للكلام، وللمتكلم؛ فنقول: هذا كلام بليغ، وهذا متكلم بليغ حيث يستدعي هذا ضرورة إيجاد أساليب مناسبة للتأليف بين المعاني، والألفاظ مما يكسبها قوة وجمالا، بل إن الأمر يستدعي أن يضع المتكلم في كلامه ما يناسب حالة المخاطب زيادة على المعنى الأصلي فالبلاغة إذا هي حُسن إيصال المعلومة، أو الخبر باللفظ الواضح الدّال المُلائم لواقع الحال، ومقتضى المقال.

II. أقسام البلاغة:

[1] الجوهري، أبو نصر، تاج اللغة وصحاح العربية، مرجع سابق، ص112

[2] شوقي ضيف وآخرون، المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص69-70

[3] أيمن عبد الغني: الكافي في البلاغة، دار التوقيفية للتراث للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة،ط2، 2011، ص19

[4] السيد أحمد الهاشمي: جواهر البلاغة في المعني والبيان والبديع، المكتبة العصرية، صيدا بيروت، الطبعة 1. 1999 ص 40-41

البلاغة العربية ثلاثة أقسام على المشهور هي: علم المعاني، علم البيان، وعلم البديع.

1. علم المعاني: لغة "المعنى: ما يدل عليه اللفظ، (ج) معان، ومعنى كل شيء: محنته، وحاله التي يصير إليها أمره، ومعنى كل كلام، ومَعْناتُه، ومَعْنيَّتُه: مقصده، والاسم العناء"[1]، أما **اصطلاحا**: فهو "علم يعرف به أحوال اللفظ العربي التي بها يطابق مقتضى الحال"[2] أو هي "أصول، وقواعد يعرف بها كيفية مطابقة الكلام لمقتضى الحال، بحيث يكون وفق الغرض الذي سيق له"[3]، فهو العلم الذي يُحترز به عن الخطأ في تأدية المعنى المراد، أو قُل يُعرف به مطابقة الكلام لمقتضى الحال؛ أي تتبع خواص تراكيب الكلام في الإفادة، وما يتصل بها من الاستحسان وغيره ليتحرز بالوقوف عليها من الخطأ في تطبيق الكلام على ما يقتضي الكلام ذكره، فهو علم يبحث في أحوال اللفظ العربي التي بها يؤدي معنى ما يناسب حالة بعينها فتختلف صور الكلام لاختلاف الأحوال، لذلك وقف بحث هذا العلم عند تأمل الفروق بين الجملة الاسمية، والفعلية، وتدبر أحوال المسند والمسند إليه، ومتعلقات الفعل من ذكر ، وحذف، وتقديم وتأخير ، وإيثار معرفة على أخرى، ووضعية صيغ من الفعل على غيرها إلى ما سوى ذلك من أسرار الجمال في نظم الجملة العربية.

2. علم البيان: لغة: يطلق البيان في اللغة على الظهور والايضاح، "بان الشيء بيانا: ظهر، واتضح والشيء: أوضحه، وأفصح عنه"[4]، والبيان ما يتبيّن به الشيء من الدلالة، وغيرها، و"بان الشيء بياناً: اتضح، فهو بَيِّنٌ ... وتَبيَّنَ الشيء: وضح، وظهر، والتَّبيين: الإيضاح"[5]، أما **اصطلاحاً** فيُعّرف بأنه: " علم يعرف به إيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة في وضوح الدلالة عليه"[6]"، أو "هي أصول، وقواعد يُعرف بها إيراد المعنى الواحد بطرق يختلف بعضها عن بعض في وضوح الدلالة على نفس ذلك المعنى، ولابد من اعتبار المطابقة لمقتضى الحال دائما"[7]، ومن ثمة فإن موضوعه ذلك التصوير الذي يهب الفكرة وضوحا وقوة، فيزيد تأثيرها في نفس

---

[1] شوقي ضيف وآخرون، المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص633

[2] القزويني جلال الدين الخطيب، الإيضاح في علوم البلاغة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2003، ص23

[3] السيد أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة ، مرجع سابق، ص 46

[4] شوقي ضيف وآخرون، المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص80

[5] الجوهري، أبو نصر، تاج اللغة وصحاح العربية، مرجع سابق، ص 126

[6] القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، مرجع سابق، ص163

[7] السيد أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة ، مرجع سابق، ص216

المخاطب، أو القارئ بالالتجاء إلى الخيال المصور[1]، ومن أجل هذا كان موضوع درسه الألفاظ العربية من حيث التشبيه والمجاز والكناية، وهي صور توحي بالتجربة الشعورية أتم إيحاء

3. علم البديع: لغة: يطلق البديع في اللغة على المبتدَع أو المخترَع، "بدعه، بدعا، أنشأه على غير مثال سابق"[2]، أبدعتُ الشيء: اخترعته لا على مثال، وأبدَع الشاعر: جاء بالبديع، والبديع والبِدْع: الشيء الذي يكون أولا، والبديع: المبتدَع، والمبتدع "[3]، والبديع من أسماء الله تعالى لإبداعه الأشياء، وإحداثه إياها أما **اصطلاحا** فهو "علم يبحث في طرق تحسيين الكلام، وتزيين الألفاظ والمعاني بألوان بديعية من الجمال اللفظي أو المعنوي"[4]، فهو "العلم الذي يُعرف به وجوه المزايا التي تزيد الكلام حسنا وطلاوة، ورونقا وبهاء بعد مطابقته لمقتضى الحال، ووضوح دلالته على المراد"[5] وهذا ما قصده ابن خلدون في مقدمته حين رأى أن البديع هو النظر في تزيين الكلام وتحسينه بنوع من التنميق؛ إما بسجع يفصله، أو تجنيس يشابه بين ألفاظه، أو ترصيع يقطع أوزانه، أو تورية عن المعنى المقصود بإيهام معنى أخفى منه لاشتراك اللفظ بينهما، أو طباق بالتقابل بين الأضداد، وأمثال ذلك، ومن خلال هذا يتضح موضوع علم البديع الذي يتناول المحسنات المعنوية حيناً، واللفظية حيناً آخر.

ومن التعاريف السابقة يمكن لنا أن نفهم متعلقات علوم البلاغة؛ فعلم المعاني يتعلق بالأمور اللفظية من الذكر، والحذف وغيرهما، وعلم البيان يتعلق بالأمور المعنوية من التشبيه، والمجاز، وغيرهما أما علم البديع فيتعلق بالأمرين معا.

III. أهمية تدريس البلاغة:

[1] ينظر: أحمد أحمد البدوي: من بلاغة القرآن، مصر للطباعة والنشر والتوزيع، مارس، 2005، ص 21

[2] شوقي ضيف وآخرون، المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص43

[3] الجوهري، أبو نصر، تاج اللغة وصحاح العربية، مرجع سابق، ص 80

[4] القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، مرجع سابق، ص05

[5] السيد أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة ، مرجع سابق، ص298

للبلاغة أهمية كبيرة يكتسبها المتعلمون حين دراستهم لها؛ فهي تسهم في تكوين الذوق الأدبي وتنميته، كما أنها تبصر بالصفات التي تكسب النص الأدبي رفعة وسموا، إذ تشكل الجانب الموضوعي في عملية النقد، كما تمكن المتعلم من التعرف على أسرار الإعجاز البلاغي في الكلام العربي الفصيح، مما يسهم في صقل قدرات المتعلمين اللغوية، فتمكنهم من النقد الأدبي للأعمال الفنية، وتقويمها وتحديد مستوى جودتها، وتساهم في تنمية خيالهم الأدبي من خلال إلمامهم بالصور، والأخيلة التي تتضمنها الأساليب البلاغية الواردة في أعمال الأدباء، وتكسب المتعلم القدرة على محاكاة الأساليب البلاغية وإنشاء الكلام البليغ، وتساهم في تنمية الميولات القرائية، وإثارة دافعية المتعلم لاتقان لغتهم العربية، وتذوقها والاعتزاز بها، ناهيك عن دورها في كشف المواهب الأدبية وتطويرها لدى الطلبة[1]

البلاغة تمكن الطلاب من تمييز الأعمال الأدبية الجيدة من الرديئة، والحكم عليها، والمفاضلة بينها من خلال إدراك ما فيها من جمال، وفهم الأفكار التي اشتملت عليها الآثار الأدبية الخالدة، واستمتاعهم بألوان الأدب المختلفة عن طريق فهم كل لون منها، كما تنمي ميلهم إلى القراءة الحرة كوسيلة من أمتع وسائل قضاء وقت الفراغ، دون أن نغفل دور البلاغة في تربية الذوق الأدبي للمتعلم إذا دُرست مرتبطة بالأدب نفسه، ولم تأخذ شكل قوالب مصبوبة، كما أنها تبصر المتعلم بأنواع الأساليب المختلفة، وكيف تؤدَى الفكرة الواحدة بطرق مختلفة مع وضوح في الدلالة عن طريق الحقيقة مرة، والمجاز أخرى، وكيف يعمد البلغاء إلى تزيين كلامه بأنواع المحسنات البديعية اللفظية منها، والمعنوية ليزداد بها روعة وجمالاً مع مطابقته لمقتضى الحال[2].

إن الأهداف المتوخاة من تدريس البلاغة في المرحلة المتوسطة خصوصا لا تبتعد كثيرا عما ذكرناه سلفا، فهي تعمل إجمالا على تنمية ذوق المتعلم الأدبي من خلال دراسة النصوص، انطلاقا من فهم المقروء

[1] ينظر: مصطفى الجويني، البلاغة العربية تأصيل وتجديد، القاهرة: منشأة المعارف، 1985، المقدمة

[2] ينظر: محمود رشدى خاطر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، دار المعرفة القاهرة، 1981، ص 182.

وتذوقه[1]، والتعرف على المصطلحات البلاغية الأولية، وحسن اختيار الكلمات، والأساليب حسب مواطن الكلام، وتذوق بعض الصور البيانية، وإدراك المعاني التي توحي بها لصقل الذوق وارهاف الحس وتنمية الخيال، وصولا إلى القدرة على استعمال الأساليب البلاغية في الحديث والكتابة باكتشاف أدوات التعبير وامتلاكها، وتوظيفها في وضعيات جديدة للحكم بحسن هذا وقبح ذاك، وإصدار أحكام حول النص، ولا يتم كل هذا إلا بكثرة الممارسة، بالدربة والمران طبعاً.[2]

IV. الرقي بالدرس البلاغي

كثيرا ما نسمع شكوى المتعلم من البلاغة وصعوبات تعلمها، وأنها تحوي قواعد جافة، وتفصيلات معقدة، وألفاظ أدبية من غير البيئة التي يعيشونها، فآل تدريس البلاغة إلى ما آل إليه، وأدى إلى قلة الإقبال عليه، إن لم نقل نفور المتعلمين منه اعتقادهم أنها علم بعيدة المنال لا تخص إلا الأدب والأدباء وما هذا إلا نتيجة حتمية ساهمت فيها أمور عدة متداخلة...

إن ربط المتعلم بالدرس البلاغي وتحبيبه إلى نفسه يستوجب الوقوف على هذه الصعاب، ومحاولة تذليلها؛ فالعناية المفرطة بقواعد البلاغة، وتعاريفها، وطغيان البلاغة المُفلسفة، لا فلسفة البلاغ التي تعني تعليل القواعد البلاغية، والبحث عن أسرارها، وأهدافها، وغاياتها، وما فيها من قيم جمالية وفكرية ، وتأثرها بالمنطقي اليوناني قديما، والتقني الجاف حديثا على حساب الجانب التذوقي التحليلي أفسد البلاغة وأزرى بأهدافها، لذا وجب محاربة فصل البلاغة عن النص، فلا يعقل أن تكون البلاغة شيئا، والأدب شيء آخر ؟[3] فإهمال الربط بينهما ولّد الكثير من المشاكل إذ يجب بداية القضاء على اعتماد الأمثلة الجاهزة لأنها غالبا ما تكون مكررة تعيق اكتشاف صورة بارعة، أو خيال رائع[4]

[1] ينظر: مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 13

[2] ينظر: إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق ، ص302-303

[3] ينظر: عباس، فضل حسن: البلاغة المفترى عليها بين الأصالة والتبعية، ط 1 دار النور بيروت 1989م، ص 299.

[4] ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرس اللغة العربية، مرجع سابق، ص319.

إن منهج الكتاب المدرسي نفسه لا يحقق أهداف البلاغة، وذلك بسبب جفاف المحتوى، واعتماده على الحفظ، والاستظهار، وافتقار محتوى منهج العربية إلى التناسق، والتكامل بين المواضيع الأدبية المختلفة التي يتناولها المتعلم، بل بينه وبين فروع اللغة الأخرى، فتركيز المحتوى على الجانب النظري وإغفاله الجانب التطبيقي، مع بعد المحتوى عن واقع التلاميذ، وبيئتهم وعدم اهتمامه بتنمية المواهب الأدبية لدى التلاميذ، زيادة على ضعف العلامات المخصصة لمادة البلاغة، وقلة نصيبها من الأسئلة

إن البلاغة حين تعرض على المتعلم ألوانا من التعبير يجب عرضها من حيث أنها وسائل تعمل على تكوين الذوق الأدبي، لا قواعد أو مباحث يختبر فيها العقل، فهي طريقة غير صالحة في تدريس ما يخص الذوق، والإحساس؛ فاتباع الطريقة الجدلية في عرض دروس البلاغة تمزق أوصال العبارات، وتشوه جمالها، وتحوّل المناقشات إلى اتجاه نظري فلسفي، وتجعل القواعد البلاغية، ومصطلحاتها الفنية كأنها الغاية المقصودة لذاتها، فهذا الإسراف في استعمال المصطلحات والتقاسيم لا جدوى منه في تكوين الذوق الأدبي

لا يجوز بحال تدريس البلاغة بعيدا عن النص الأدبي الذي هو عشها ومرتع جمالها، فعلم النص كما قيل هو عرض جديد للبلاغة، فلجوء البعض إلى أمثلة مبتورة مصطنعة يعيّنون فيها الفنون البلاغية ويملون من خلالها على المتعلمين تعريفات تحدد أركان المصطلح، وتذكر أنواعه وأقسامه فتتحول البلاغة بذلك من طريق إلى التذوق الجمالي إلى درس أجوف أصم يغلب عليه الشرح والإلقاء من المعلم، والتلقي من المتعلم مما يجعل هذا الأخير ينفر، بل وقد تعرض دروس البلاغة على صورة جداول ترسم على السبورة فتمزق أوصال العبارات، وتشوه جمالها، وتجعلها أقرب إلى المنحى الفلسفي من الجمالي، كما أن أساليب التقويم لا تساهم في تشخيص جوانب القوة والضعف لدى المتعلمين، ولا تخدم تطوير تذوق البلاغة ولا تساهم في الاهتمام بالمواهب الأدبية، وتشجيعها[1]

V. البلاغة والنصية

[1] ينظر : شوقي ضيف: البلاغة تطور وتاريخ، ط دار المعارف، القاهرة (د.ت)، ص 272، 273.

1. البلاغة ولسانيات النص

تطلق البلاغة على كل ارتباط بين موضوعين، أو أكثر من مواضع التشابه، والتباين، وغيرها، وقد كان مفهوم البلاغة قائمًا على إبراز الغاية من البلاغة، وهي توصيل الكلام إلى قلب المخاطب، والتأثير فيه وهو ما يسمى بالإبلاغية في العصر الحديث، ثم تطور ليصطبغ بصبغة علمية ركزّت على خصائص هذا الكلام الذي يؤثّر في الآخرين، فأصبح مفهومها معنيًا بخواص التركيب، والمقام الذي يُؤدى فيه، وهو ما يُعرف بمقتضى الحال، ولعل هذه النظرة جعلت من البلاغة علما له قواعده وأصوله الواضحة

إن الانتقال من البلاغة الذوقية إلى البلاغة النظرية، ومن الحديث عن الأهداف إلى الحديث عن الخصائص واضح أشدّ الوضوح في تطور مفهوم البلاغة، أما بالنسبة لانتقال البلاغة إلى لسانيات النص فلا يعني أخذ مفاهيمها القديمة كما هي، بل يجب إعطاؤها أبعادا جديدة، وتوسيعها إلى مجالات لم تكن من اختصاصها، فتحول البلاغة إلى لسانيات النص يرتبط بمدى قدرة البلاغة على تكوين نموذج جديد لإنتاج الخطاب بكل أنماطه دون الاقتصار على نوع واحد كما كانت تفعل البلاغة القديمة.

إن لسانيات النص هي عرض جديد للبلاغة، فمن المتعارف عليه أن البلاغة نظام مِن القواعد يتحقق في النص، تؤثّر على المتلقّي في عمليّة الاتصال الأدبي بإقناعه كونها فنّ الخطاب الجيّد، ولقد كان لعلم البلاغة فضل كبير في بيان أساليب العرب، وتراكيب لغتهم، وما تمتاز به من قوّة وجمال في اللفظ والمعنى، والعاطفة، والخَيال[1]، وقد دعا باحثون إلى تجديد البلاغة العربيّة قصد إحياء قواعدها وربطها بما استُحْدث في الدرس الأسلوبي الحديث، فمعرفة طرق التناسب بين المسموعات، والمفهومات لا يُتوصَل إليها بشيءٍ من علوم اللّسان إلا بالعلم الكلّي في ذلك، وهو علم البلاغة.

إن البلاغة نظام من التعليمات تُستخدم في إنتاج النص، فإن معارفها مهمة في إنتاج كثير من الحالات وإن كان يتم عرض إمكانات الانتفاع بالأجناس البلاغية كلها في تحليل النص، وعلى هذا فإن النص يبقى مفتوحا، وتظل قراءتنا، ومشروعُنا منفتحا على السؤال، والبحث، والاستفادة من الإنجازات الهامة في

[1] ينظر: إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص304 وما بعدها

مجال علوم الأدب، والعلوم اللِّسانية والاجتماعيَّة بما يُسهم في إنجاز قراءة أكثر إنتاجيّة، وأكثر انفتاحا وقبولا للتطوير والإغناء؛ إغناء المنهج الذي به نحلّل، والنص الذي نقرأ، ولا يمكن أن يتأتّى هذا إلا عبر التفاعل الإيجابي القائم على الحوار الهادف والبناء بين القديم والجديد.[1]

من المنظور السابق، نصل إلى أن البلاغة القديمة تضمُّ الأفكار الجوهرية التي عُنيت الدراسات النصية بالتوسع فيها، ومن ثم توجد جوانب اتّفاق عدة بينها إلى حد يصعب معه إغفال الأثر، ومن هنا فإن البلاغة العامة الجامعة بين البلاغة القديمة والجديدة، تطرح نفسها كبديلٍ في تحليل الخطاب وفق المعطيات التي رسمها المُنظّرون بالاستعانة بالتراث في فهم المسائل اللغوية الحديثة، خاصة تلك العلوم التي لها جذور تراثيّة مثل لسانيات النّص الذي قلنا إن البلاغة تمثل السابقة التاريخية لها."[2]

2. البلاغة والمقاربة النصية

للبلاغة علاقة وطيدة بالنّص خاصة الأدبي منه في شتّى مَظاهرِه، وتشكلاته الفنية والأدبية والتحليلية فعمليّة الحفر في مجال بنيات النصّ الأدبي للوقوف على المعنى المخبوء تحت النسيج اللساني والصوتي ستظل في صيرورة وديمومة ما دام أن هناك نصوصا تُرصَف، وخطابات تقال، وقد عملت المدارس الأدبية المختلفة على تكميل الرؤية وفتح طرق التوسّع في فهم النص وتحليله بإضافة نظريات نقدية وآليات تقنية لخدمة المغزى العام من وراء التعامل مع النص الأدبي تبعا لتطور الأوضاع

إن المنهاج الدراسي لم يشر صراحة إلى الموارد البلاغية، لذا نقترح تناولها باعتبارها موارد وظيفية ذات علاقة ببناء الكفاءة وبأنماط النصوص، وليست كموارد معرفية علمية؛ أي الاهتمام بالبلاغة في ارتباطها بالتداولية بوصفها فن الإقناع، فتستهدف بذلك المعني الحجاجي الإقناعي في إطار براغماتي(تداولي)، ودراسة المعني التعبيري الأدبي الذي يصب في الأسلوبية لذلك ينبغي التركيز على المظهر الجمالي للنصوص

[1] ينظر: محمود عكاشة: تحليل النص، دراسة الروابط النصية في ضوء علم اللغة النصي، مكتبة ناشرون ، ط1، 2014 ، ص16-17

[2] ينظر: صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، مرجع سابق ، ص 230-233.

المقررة ومدى إسهام هذه الموارد في ذلك، بدل الخوض في مسمياتها جوانبها النظرية التي لا تخدم الجانب الفني في النص[1]

عرف التعليم في الجزائر جيلا جديدا من البرامج التعليمية تمثل في التحول من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات أين حظيت البلاغة ببعض التطور في تناولها، فإن كان الأدب فن يمثل الوجه المشرق لجمال التعبير فإن البلاغة تقدم الأسس التي تبرز هذا الجمال، وتوضح المعايير التي تحكم ذلك الأثر، فمن غير المقبول أن ينظر إلى تدريس البلاغة بمعزل عن النص الأدبي، وضمانا لنجاح درس البلاغة حسب توصيات المنهاج ينبغي أن يلتزم تناول الجانب البلاغي من خلال التعرض للنص بدءا من المناقشة الأدبية من حيث اللفظ والأسلوب والفكرة والحكم وصولا إلى المهارة الفنية، ومناقشة ما فيه من ألوان بلاغية وفق وجهة أدبية خالصة، لا تشوبها البحوث العقلية، ولا يستهلك الوقت والجهد في استنباط التعاريف، وتحديد اللون البلاغي، وتسميته دون التعرض لكشف أسرار الجمال فيه، فهذا المسلك لا يجدي في تكوين الذوق الأدبي، لذلك يستحسن أن تستغل النصوص الأدبية والتواصلية كلما رآها المعلم مناسبة للموضوع البلاغي، ويركز على ما في النص المقرر من الألوان البلاغية المدرجة في البرنامج الدراسي ويوجه انتباه المتعلمين نحوها، فيعمل على تحليلها، وإصدار أحكام قيمية مبرَّرة

إن تناول الأسلوب البلاغي دون المرور على الفهم المسبق للنص أمر معيب لأن المعالجة البلاغية سواء تمثلت في التذوق الفني، أو تقييم الجانب الحجاجي لا تتأتى إلا إذا استوعب المتعلم معاني النص ذلك لأن درس البلاغة يدرس ضمن النص الأدبي على اعتبار أنه جزء منه ومفسر له، وموضح لما فيه من جمال الفكرة وبراعة الأسلوب...فعدم العناية بربط أجزاء النص ببعضها تمزيق لوحدة الفكرة عن الروح فالوقفات التذوقية عند الصور الجزئية قبل الاطمئنان إلى فهم المعنى قد تعوق النظرة الشمولية للنص.

[1] ينظر: المخططات السنوية مادة اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص27

الفصل الخامس

الدراسة الميدانية

I. تحليل استبانة الأساتذة

II. تحليل أاستبانة التلاميذ

توطئة:

يحتوي هذا الفصل على الخطوات المتبعة في إنجاز الدراسة الميدانية عبر متوسطات مدينة مسكيانة، والمتعلقة بمدى حضور المقاربة النصية تنظيرا وتطبيقا من خلال منهاج أقسام السنة الرابعة متوسط نظريا، ومن خلال الممارسة النصية في الصف الدراسي تطبيقيا.

اعتمدت في عملي الميداني على أداة الاستبيان*، حيث وزعت الاستبيان الأول على فئة أساتذة التعليم المتوسطة في متوسطات مدينة مسكيانة السبعة التي شملها البحث، فيما وزعت الاستبيان الثاني على تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط عبر نفس تلك المتوسطات السبعة بمعدل فوج تربوي بكل متوسطة مختارة، وهي عينة عشوائية نراها كافية لهذا البحث.[1]

مزجت في استبيان الأساتذة بين الأسئلة المغلقة والمفتوحة حتى تعطي الإجابات المفتوحة للأستاذ خاصة حرية أكثر في التعبير عن رأيهم بما لا تسمح به الإجابات المباشرة في السؤال المغلق بالحديث عنها، فربما لدى بعضهم إضافات يراها هامة أغفلها الباحث، بينما كانت أسئلة استبيان التلاميذ كلها مغلقة مراعاة لعمر المتعلمين، ونفسيتهم

*الاستبيان (Questionnaire): هو "وسيلة لجمع المعلومات المتعلقة بموضوع بحثي معين عن طريق إعداد استمارة يتم تعبئتها من قبل عينة ممثلة من الأفراد" وهذه الأسئلة يستحسن أن تكون متنوعة كافية وافية بصرف النظر عن عددها، والتي ترتبط ببعضها البعض بشكل يحقق الهدف الذي يسعى إليه الباحث من خلال الاشكال الذي طرحه في بحثه. **ينظر:** أحمد الرفاعي: مناهج البحث العلمي، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 1998، ص181

أولا: الاستبيان الخاصة بأساتذة التعليم المتوسط؛ تتمثل خطوات هذا الاستبيان فيما يلي:

1. تحديد عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من 27 أستاذا، وأستاذة للغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط في سبع متوسطات بمدينة مسكيانة، سواء كانوا يدرسون السنة الرابعة متوسط هذا لموسم الدراسي 2020/2019، أو يدرسون أقساما أخرى

أ- **متغير الجنس:** شملت عينة الدراسة كما أسلفنا سبعة وعشرين (27) أستاذا منهم ثلاثة (03) أساتذة ذكورا، و(24) أستاذة، والجدول الآتي يوضح عينة الدراسة للأساتذة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	03	11.11
أنثى	24	88.89
المجموع	27	100

ملاحظة:

هذه الاحصائيات تبين بوضوح غلبة العنصر النسوي على مستوى مؤسساتنا التربوية عامة ومتوسطاتنا خاصة.

ب- **متغير المؤهل العلمي:** يوضح الجدول الآتي الشهادات العلمية لعينة البحث من الأساتذة:

المؤهل العلمي	العدد	النسبة
شهادة الكفاءة الأستاذية -المعهد التكنولوجي-	01	03.70
شهادة الليسانس	19	70.37
شهادة التخرج من المدرسة العليا للأساتذة	03	11.11
شهادة الماستر	04	14.82
شهادة الماجستير	00	00
المجموع	27	100

ت-**متغير الخبرة المهنية:** يوضح الجدول الآتي المدة الزمنية التي قضاها كل أستاذ في مجال التدريس؛ بغض النظر عن المستويات التي درسها خلال مساره الدراسي، ولو لم يدرس السنة الرابعة إطلاقا

الخبرة المهنية	العدد	النسبة
من 01 إلى05 سنوات	04	14.81
من 06 إلى10 سنوات	08	29.63
من 11 إلى15 سنوات	07	25.93
من 16 إلى20 سنوات	05	18.51
أكثر من 20 سنة	03	11.11
المجموع	27	100

ملاحظة: نلاحظ من خلال الجدول أن فئة الأساتذة ذوي الخبر بدأت في الزوال نتيجة سياسة التقاعد المسبق التي أفرغت المدرسة الجزائرية من نخبتها قبل سنوات.

ج-سنوات تدريس السنة الرابعة متوسط: يوضح الجدول الآتي عدد السنوات الأستاذ الذين درسوا السنة الرابعة متوسط ولو مرة واحدة فقط.

الخبرة المهنية	العدد	النسبة
من 01 إلى05 سنوات	**04**	**7.40**
من 06 إلى10 سنوات	**08**	**22.22**
من 11 إلى15 سنوات	**07**	**25.93**
من 16 إلى20 سنوات	**05**	**18.51**
أكثر من 20 سنة	**03**	**11.11**
المجموع	**27**	**100**

2. أداة البحث

تمثلت أداة البحث في استبيان مقدم للأساتذة مكونة من المحاور التالية-سنوردها كاملة في الملاحق-

- ✓ أولا: المقاربات البيداغوجية
- ✓ ثانيا: الوثائق البيداغوجية
- ✓ ثالثا: العلاقات البيداغوجية/ التربوية
- ✓ رابعا: عناصر العملية التعليمية-التعلّمية
- ✓ خامسا: طرائق التدريس
- ✓ سادسا: أنشطة اللغة العربية
- ✓ سابعا: تقييم تدريس اللغة العربية

جمع الاستبيان بين الأسئلة المغلقة والمفتوحة في كل محور لتمكين الأساتذة من حرية التعبير.

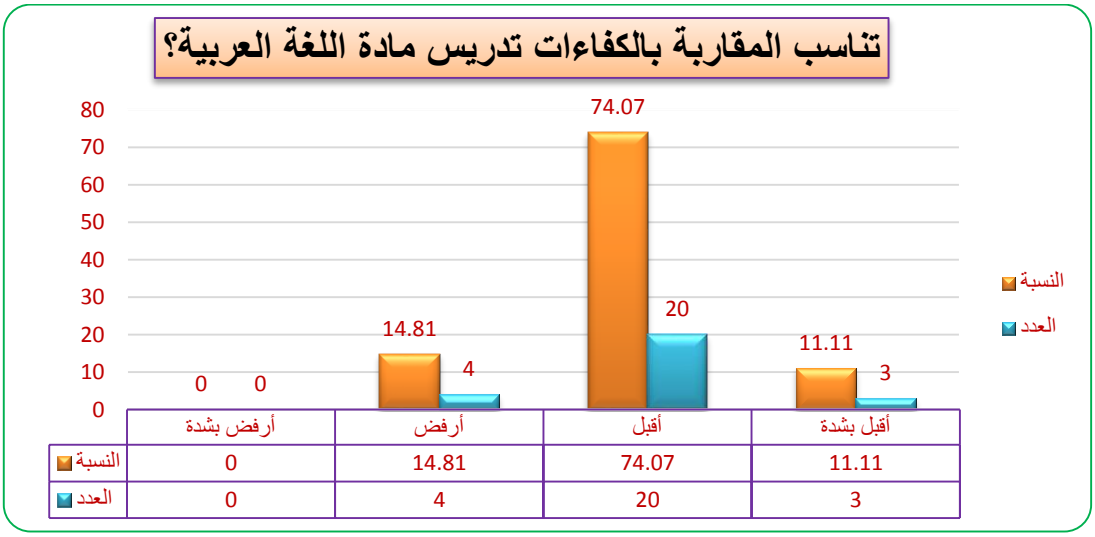
3. تحليل الاستبيان الموجهة إلى أساتذة التعليم المتوسط

أولا: المقاربات البيداغوجية

- **التصريح الأول:** ما هي درجة قبولك أو رفضك للأسئلة الآتية بخصوص **المقاربة بالكفاءات**؟

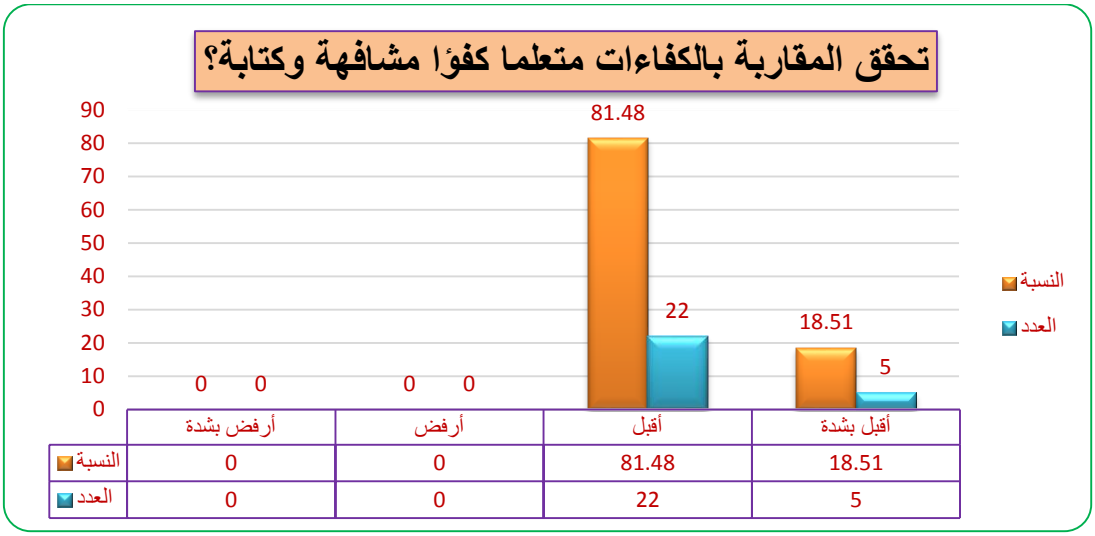
يتكون هذا التصريح من أربعة(04) أسئلة، نقدم نتائج كل سؤال على حدة.

1. **السؤال الأول:**



التعليق: تمحور السؤال الأول حول مدى مناسبة المقاربة بالكفاءات لتدريس مادة اللغة العربية، وقد جاءت النتائج متفاوتة؛ حيث يرى الموافقون وهم الأغلبية، ونسبتهم تفوق (85 %) أن هذه المقاربة تناسب تدريس مادة اللغة العربية بمختلف أنشطتها؛ كونها تستطيع تحقيق وتقييم مهارات اللغة الأساسية الأربع؛ الاستماع، والتّحدث والقراءة، والكتابة على أرض الواقع، ومن وافق على هذا إما أنه قد مارس مقاربات سابقة وقارنها بالمقاربة بالكفاءات فوجد الأخيرة أفضل، وإما أنه لم يمارس إلا هذه المقاربة وبخاصة الأساتذة الجدد فتمكن من استيعابها لذا يراها مناسبة لتدريس اللغة العربية وبالمقابل هي مقاربة غير مفيدة، ولا تصلح في رأي أقليتهم (14.81 %) أن تعتمد في تدريس العربية؛ بل يمكن أن تكون مناسبة في المواد العلمية أكثر لأن المدرسين يواجهون مشكلات في فهم المقاربة بالكفاءات، وفي التعامل مع بعض مبادئها تطبيقيا خاصة

2. السؤال الثاني:

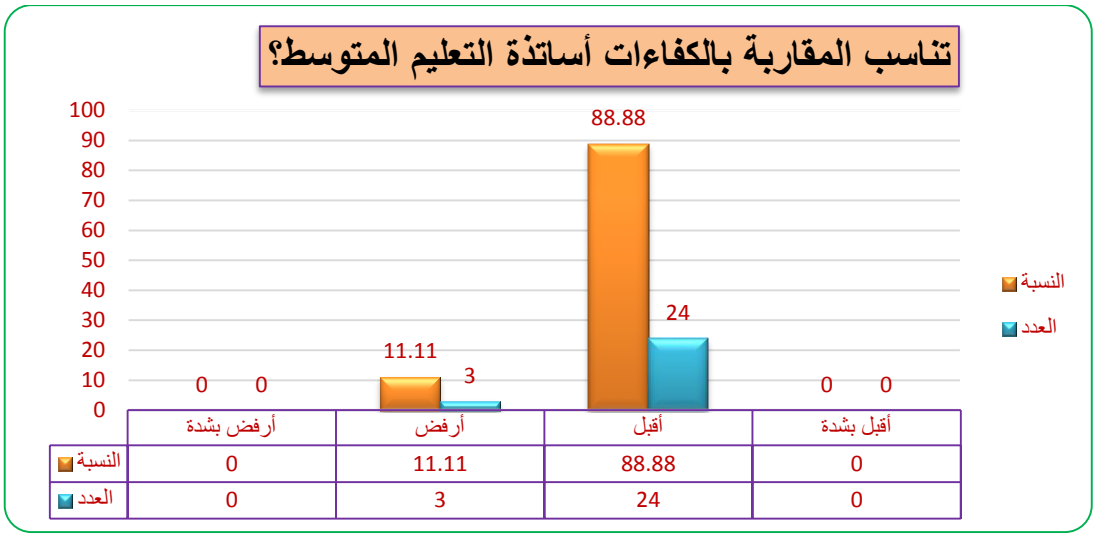


	أرفض بشدة	أرفض	أقبل	أقبل بشدة
النسبة	0	0	81.48	18.51
العدد	0	0	22	5

التعليق:

نتائج هذا السؤال محسومة لجهة واحدة؛ حيث يرى الطرف الموافق، ويمثل أغلبية عينة الأساتذة (81.48 %) أن المقاربة بالكفاءات قادرة على تكوين متعلم كفء؛ يحسن استعمال العربية بطلاقة نطقا وكتابة، ويسانده من تبقى من الأساتذة الذين لا يوافقون على هذا الطرح فقط، بل يوافقون وبشدة على هذا الأمر بنسبة (18.51 %)، بينما ينعدم الطرف الرافض أو المعارض لهذا الطرح، ونتائج هذا السؤال غريبة، وغير منطقية فيما نرى، وتطرح عدة تساؤلات لأن الواقع يكذبها، بل ويثبت ضدها؛ فالمتعلمون اليوم خاصة في هذه المرحلة لا يمتلكون فعلا مهارات اللغة الأساسية الأربعة (الاستماع والتّحدث والقراءة والكتابة) في أرض الواقع التربوي، فلا يحسون التواصل اللغوي الشفوي والكتابي إلا قليلا منهم، حتى لينطبق عليهم قول القائل: العرب لا يقرؤون، وإذا قرأوا لا يفهمون، وإن فهموا لا يعتبرون؛ أي لا يطبقون ما قرأوا، ولا يوظفونه في حياتهم، وتوظيف ما يدرسه المتعلم هو روح المقاربة بالكفاءات وجوهر وجودها بقي أن نشير إلى أمر غاية في الأهمية مفاده أن المقاربة أيا كانت طبيعتها لا تكفي وحدها في تكوين متعلم كفء إذا لم نوفر لها الشروط التربوية اللازمة، والظروف الداعمة

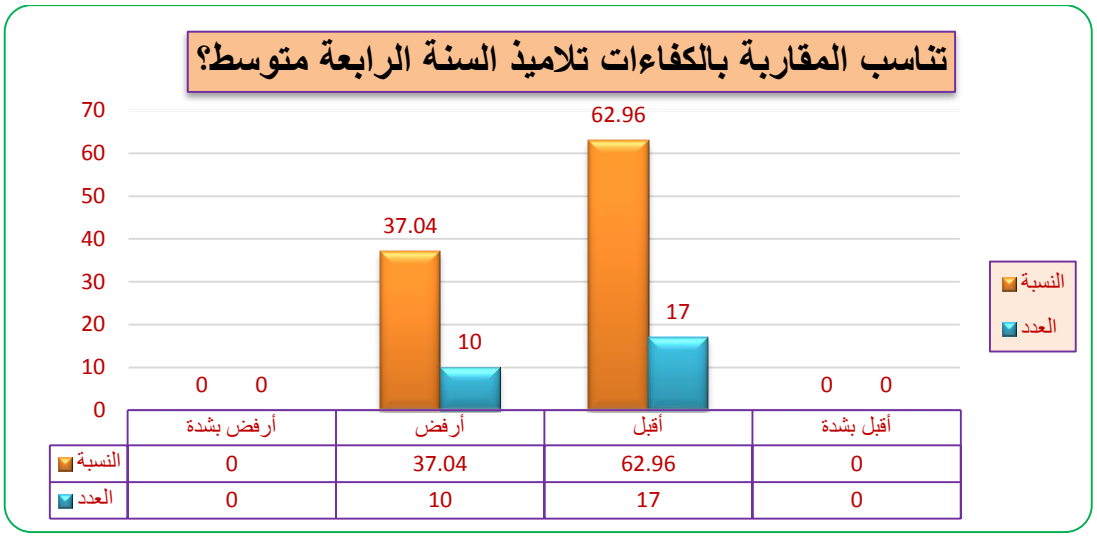
3. السؤال الثالث:



التعليق:

وُضع هذا السؤال لأجل معرفة رأي المدرسين حول مدى انسجامهم، وتأقلمهم مع المقاربة بالكفاءات في العملية (التعليمية/التعلمية) فكانت الإجابات متوقعة، وموافقة لواقع المدرسين ومنسجمة مع إجابات السؤال الأول؛ حيث ترى الفئة الغالبة (88,88 %) أنها تناسبهم، وتلبي طموحاتهم؛ كيف لا وهي ترمي إلى تحقيق مهارات لغوية تظهر على شكل كفاءات واقعية يمكن تقويمها، وتقييمها وهذه النسبة تعد معتبرة ومشجعة لأنها تعني نظريا النجاح في الوصول إلى الأهداف المصرح بها في المنهاج فتطبيقها على أرض الواقع التربوي من المفروض أن تصاحبه الرغبة من طرف هذه الفئة، لكن يبقى الاشكال دوما مطروحا، وهو نفسه على شاكلة السؤال السابق؛ فمخرجات العملية (التعليمية/التعلمية) السيئة -تلاميذ بمستوى متدن- يكذب التصريح، والادعاء النظري؛ حيث أن المتعلمين الحاليين لا يظهرون أي كفاءة لغوية أساسية إلا قليلا، وهذا ما يجعل الأساتذة يترددون في قبولها حتى ولو كانوا مقتنعين بها من الناحية النظرية، ولعل هذا من بين الأسباب التي دعت فئة الأساتذة المتبقية على قلتها (11.11 %) ترفض هذا الأمر، وربما هي من فئة الخبرة التي عايشت مقاربات سابقة توصف بغير التربوية ولكنها لمست جدواها في مستوى التلاميذ؟

4. السؤال الرابع:



	أرفض بشدة	أرفض	أقبل	أقبل بشدة
النسبة	0	37.04	62.96	0
العدد	0	10	17	0

التعليق:

يرى (62,96 %) من الأساتذة أن المقاربة بالكفاءات تناسب المتعلمين الحاليين، وهي نسبة توحي نظريا -حسب رأيهم- بتقبل المتعلمين لهذه المقاربة، ومناسبتها لهم، لكنها في الوقت نفسه تثير كثيرا من علامات الاستفهام على غرار الأسئلة السابقة؛ فالمتعلمون في هذه المرحلة التعليمية لا يستطيعون بناء تعلماتهم بأنفسهم، ولا تظهر عليهم الكفاءات المرغوبة أصلا، فهم لا يستطيعون التعبير بطلاقة عن أفكارهم، ولا الكتابة بلغة سليمة صحيحة، وهو ما يوحي إما بأن الأساتذة فهموا التناسب بين المقاربة بالكفاءات ومتعلميهم فهما سطحيا، وإما أنهم كانوا مثاليين في تصريحاتهم إلى أبعد الحدود، ويؤيد هذا الطرح رفض النسبة المتبقية منهم هذا الأمر (37,04 %)، وهي فئة ليست بالقليلة، ونراها أكثر واقعية وربما تمثل الأساتذة الأكثر خبرة، والأطول تجربة، والذين ساير معظمهم مقاربات أخرى توصف بالتقليدية على غرار المقاربة بالمضامين، أو بالمحتويات، وحتى المقاربة بالأهداف الإجرائية؛ أين كان المتعلمون، أو أغلبهم متمكنين من أساسيات اللغة العربية؛ قراءة، ومحادثة، وكتابة، ويبقى السؤال المطروح، والمقلق أين الخلل يا ترى؟

- **التصريح المفتوح:** كيف تقيم تجربتك في تطبيق **المقاربة بالكفاءات** في تدريس مادة اللغة العربية؟ وهل هناك خصوصية لتطبيقها على أفواج السنة الرابعة متوسط؟

يعد هذا التصريح خلاصة للأسئلة الفرعية السابقة: إذ يفتح المجال أمام المدرسين ليقدموا تجاربهم الفعلية في التعامل اليومي مع المقاربة بالكفاءات وتطبيقها على السنة الرابعة متوسط.

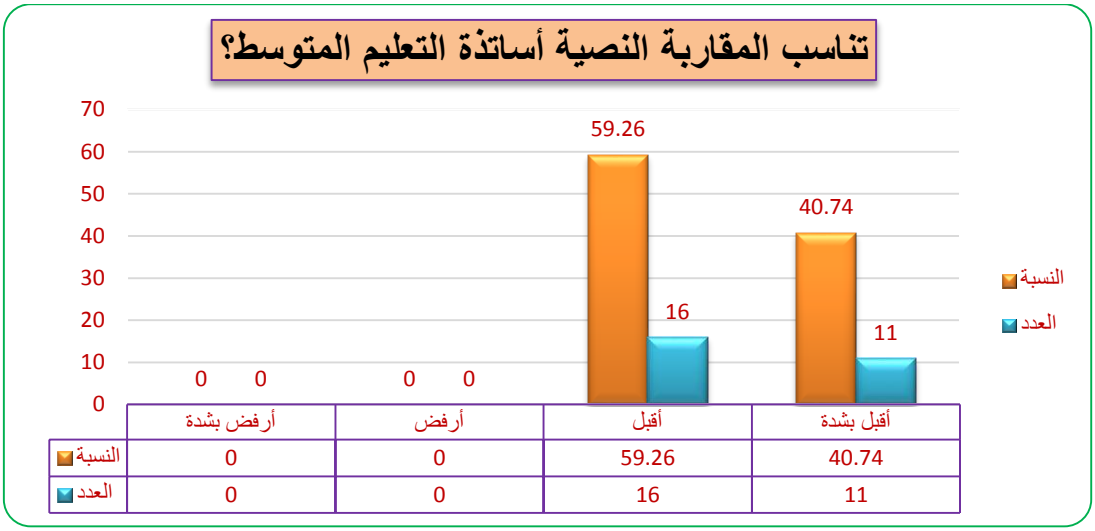
سبق وأن ذكرنا أن المقاربة بالكفاءات هي منحى بيداغوجي يسعى إلى إدراج معارف جديدة وتوظيفها انطلاقا من وضعية مركبة تشكل حاجزا قويا للمتعلم يصطدم به مع وجود حوافز تجعله يتمكّن من تجنيد موارد معرفية، ومنهجية، وقيم اكتسبها بشكل مدمج غير منفصل، ويوظفها من أجل حلّ وضعيات مشكلة تعترضه، وقد جاءت إجابات الأساتذة كما يلي:

- ✓ فئة تقبل عموما بالمقاربة بالكفاءات لأسباب تراها موضوعية متعلقة أساسا بانتشار، ونجاح هذه المقاربة في كثير من دول العالم، والصخب الإعلامي التربوي الذي نالته خاصة بعد نفور كثير من الأنظمة التربوية العالمية من المقاربة بالمضامين، بل وحتى المقاربة بالأهداف الإجرائية التي كانت إلى وقت قريب حديث العام والخاص في المجال البيداغوجي
- ✓ فئة أخرى ترى أن تطبيق المقاربة بالكفاءات غير ممكن، وبشكل نهائي في مدارسنا، ودليلهم في ذلك الواقع التربوي المعيش بسبب الاكتظاظ في الأقسام، وقلة وسائل الايضاح، وكثافة البرنامج، بل وحتى لصعوبة فهم المعلم، والمتعلم للكفاءة، وآلية وضعها موضع التطبيق
- ✓ فئة ثالثة تقف حائرة بين الأمرين لأنها ترى إيجابيات في هذه المقاربة لا يمكن إخفاؤها، وتلمس سلبيات في واقع المتعلم لا يمكن تجاهلها، فتطبق هذه المقاربة على مضض، وتصحح فيها قدر استطاعتها، ومستواها
- ✓ فئة أخيرة لا ترى فرقا بين هذه المقاربة وبقية المقاربات السابقة، أو لا تريد أن تبحث عن الفرق بينها، وبقيت وفية لطريقة تدريسها التي ألفتها منذ الأزل

- **التصريح الثاني:** ما هي درجة قبولك، أو رفضك للأسئلة الآتية بخصوص **المقاربة النصية**؟

يتكون هذا التصريح من اثني عشر (12) سؤالا، نقدم نتائج كل سؤال على حدة:

1. **السؤال الأول:**



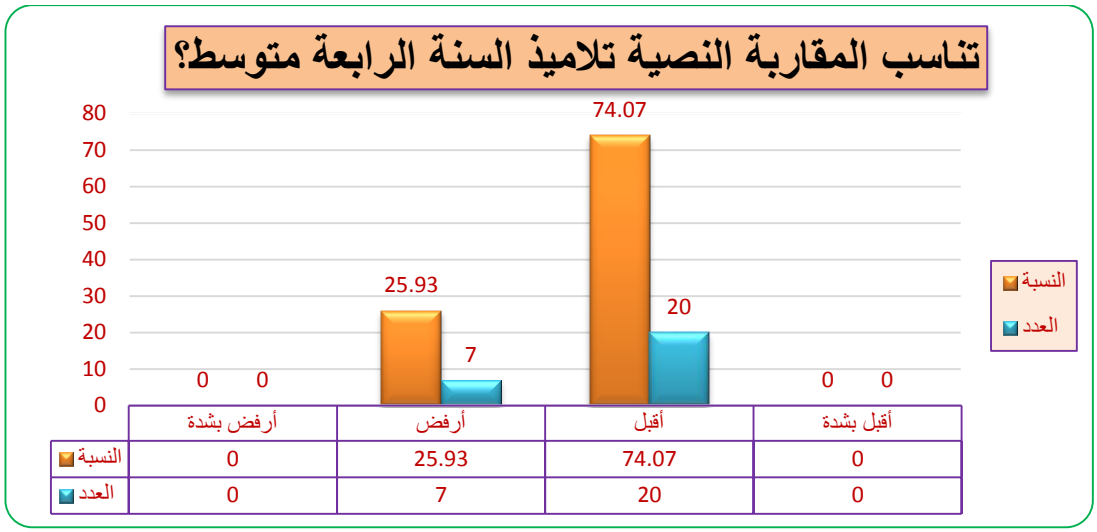
	أرفض بشدة	أرفض	أقبل	أقبل بشدة
النسبة	0	0	59.26	40.74
العدد	0	0	16	11

التعليق:

المقاربة النصية هي إحدى المقاربات التعلمية التي تعتمد عليها المقاربة بالكفاءات باعتبارها مقاربة بيداغوجية، والتي تعد رافدا قويا يمكّن المتعلم من ممارسة تعلمه عن طريق تفعيل مكتسباته؛ حيث إن النشاطات المقررة في تدريس اللغة العربية تنطلق من النص وتعود إليه، فالنص يصبح المحور الرئيس الذي تدور في فلكه هذه النشاطات (القراءة، قواعد النحو والصرف والبلاغة والأساليب، والعروض) خدمة لمهارتي التعبير الكتابي، والشفوي لدى المتعلم.

فقد أبدى (59.26 %) من الأساتذة قناعتهم بمدى انسجامهم مع المقاربة النصية، وتأقلمهم معها وهو من حيث المبدأ شيء محفز، ومطمئن لأن تقبل المعلم لأي مقاربة كفيل بنجاحه في توظيفها ميدانيا إلى حد كبير خاصة إذا ما توافرت لها ظروف مساعدة، وأجواء مناسبة، بل إن نسبة (40,74 %) المتبقية من العينة قبلت هذا الطرح وبشدة، وهي نسبة نظنها تمثل الأساتذة الجدد من خريجي الجامعات الجزائرية المتحمسين لتطبيق كل جديد يفد إليهم، وبخاصة ما ألفوا دراسته.

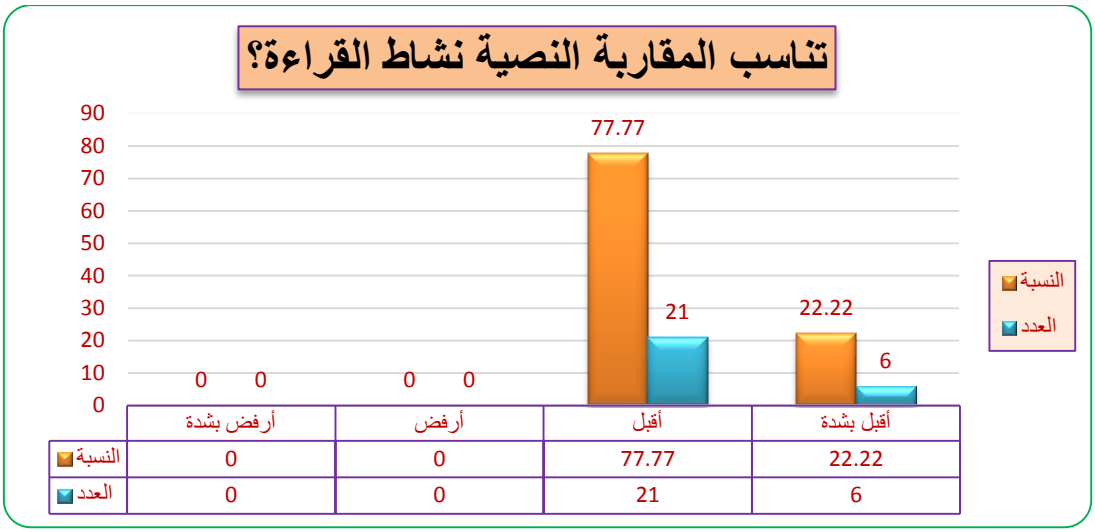
2. السؤال الثاني:



التعليق:

يلتقي هذا السؤال مع سابقه في الاستفسار عن مدى ملاءمة تطبيق المقاربة النصية لتدريس اللغة العربية، ولكن هذه المرة يتمحور حول المتعلمين لا المعلمين، حيث جاءت نتائجه متقاربة مع السؤال السابق؛ لأن الأستاذ الذي يرى أن المقاربة النصية مناسبة له سيراها مناسبة للمتعلم أغلب الظن، والعكس صحيح؛ فقد صرح (20 أستاذا) بنسبة تفوق (74%) بموافقتهم على مناسبة هذه المقاربة لمتعلميهم، وهذا أمر مقبول نظريا، ولغويا؛ إذ أن المقاربة النصية تمكن المتعلم من دراسة النص دراسة شاملة في مختلف المجالات، كما تجعله يتفتح على مبادئ النقد، وينمو لديه الميل إلى التواصل الشفهي والكتاب، فيتوصل بالمتعلّم إلى إدراك أنّ اللغة كلّ متكامل لا تجزئة فيها غير أن فئة أخرى (07أساتذة) بنسبة تقارب (26%) وإن كانت قليلة نسبيا لكن رفضها لهذا السؤال يعكس واقعا تربويا متناقضا تعكسه سوء نتائج المتعلمين في الميدان التي لا تشفع لهذه المقاربة، وإن بدت فعالة على المستوى النظري فهذه النسبة الضئيلة من المدرسين ربما تمثل الحرس القديم من المنظومة التربوية الذي يظلون أوفياء للمقاربات القديمة، بل ويحنون إليها

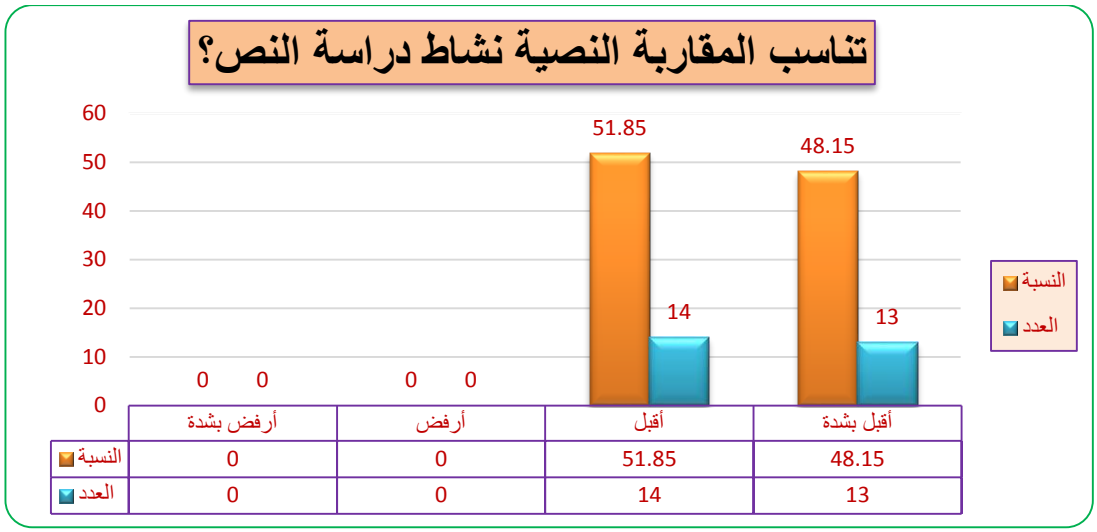
3. السؤال الثالث:



التعليق:

من توجيهات المنهاج، والوثائق البيداغوجية الأخرى، وكذا توصيات المقاربة بالكفاءات أن يطلع المتعلمون على الكفاءات المراد الوصول إليها في كل نشاط، وحيث أن الكفاءة الختامية لهذا النشاط تسعى لأن يقرأ التلميذ قراءة مسترسلة، منغمة، تحليلية، واعية، ونقدية نصوصا نثرية، وشعرية متنوعة الأنماط، محترما علامات الوقف، وهذه الكفاءة ولا شك تحققها المقاربة النصية لا غيرها، لذلك نجد كل الأساتذة قد قبلوا بمحتوى هذا السؤال؛ حيث صرحت نسبة (78 %) منهم بمناسبة المقاربة النصية لنشاط القراءة؛ كيف لا ونحن لا يمكننا الحديث عن القراءة بعيدا عن النص، أيا كان نوع النص، أو جنسه، أو نمطه، أو طبيعته ما دامت تنطبق عليه معايير النصية، وما يدل على هذه الموافقة، وهذا الرضا أن النسبة المتبقية (22 %) لم تؤيد هذا القرار فقط، بل قبلته بشدة أيضا لعلمها باستحالة الفصل بين النص، ونشاط القراءة، ودليل ذلك أن ميدان فهم المكتوب يحتوي على نشاط مدمج تحت عنوان "القراءة ودراسة النص" يربط بين قراءة النص من جهة ودراسته من جهة أخرى.

4. السؤال الرابع:

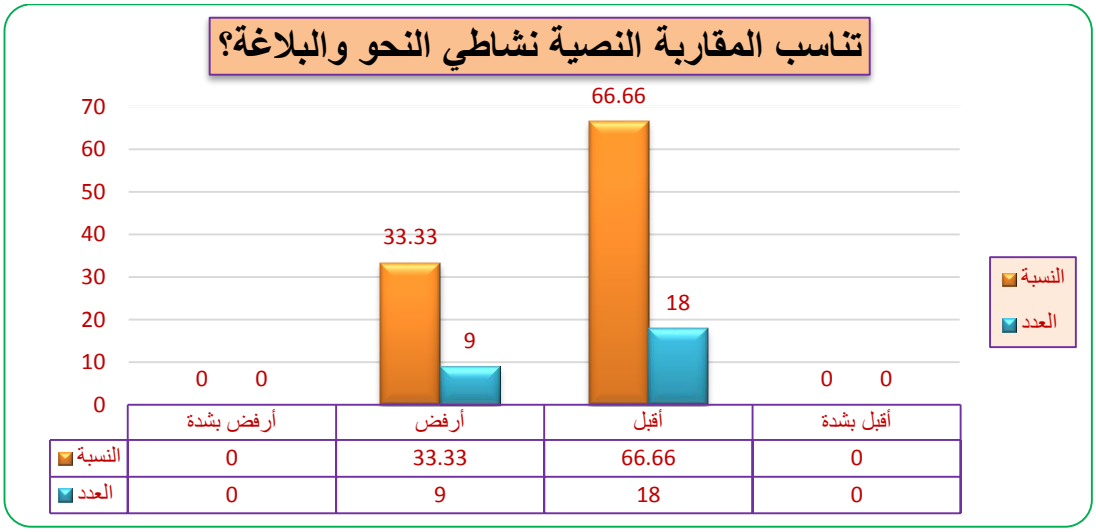


	أرفض بشدة	أرفض	أقبل	أقبل بشدة
النسبة	0	0	51.85	48.15
العدد	0	0	14	13

التعليق:

النص هو الواقع الفعلي للغة، وهو المعطى اللغوي الحقيقي الذي يمكن أن يضطلع بالتمثيل لخصائص اللغة الطبيعية باعتباره أكبر وحدة قابلة للوصف، فإذا كانت المقاربة النصية لا تناسب نشاط دراسة النص فهي من باب أولى ألا تناسب سواه من الأنشطة الأخرى لذلك نجد كل الأساتذة مجمعين عل مناسبة هذه المقاربة لهذا النشاط؛ ففئة تجاوز نصف مجموع عينة الأساتذة بنسبة تقارب (52 %) تميل إلى القبول بهذا الأمر، وتساندها فئة ثانية تقارب نصف الأستاذة بنسبة (48.15 %) تصرح بالقبول بشدة بهذا التصريح، فدراسة النصوص هي دراسة للمادة الطبيعية التي توصلنا إلى فهم أمثل للظاهرة اللغوية لأن الناس لا تنطق، ولا تكتب جملا، أو تتابعا من الجمل، بل نصوصا تامة المعنى والمبنى، فالمقاربة النصية تمكن المتعلم من دراسة هذه النصوص دراسة شاملة في مختلف المجالات؛ المعرفية، اللغوية، والبلاغية؛ فيتفتح على مبادئ النقد، وإبداء الرأي، ويُربى على استخدام العقل في تقدير الأمور، والحكم على الأشياء وينمّى لديه الميل إلى التعبير، والتواصل، فيتمكن من الإفصاح عن أفكاره، ومشاعره، ويتواصل مع الآخرين بصورة إيجابية فعالة سواء داخل الحرم المدرسي، أو خارجه

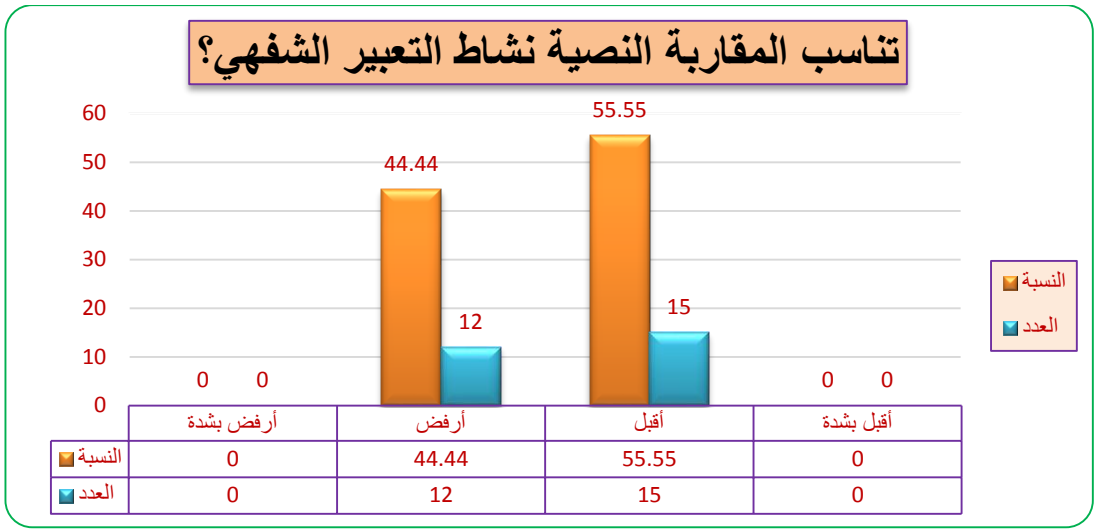
5. السؤال الخامس:



التعليق:

يرى ثلثا المدرسين أن المقاربة النصية مناسبة لتدريس النشاطات التي تعتبر موارد وظاهر في اللغة العربية؛ وهي قواعد اللغة والبلاغة، وهو توجه سليم فيما تراه المقاربة النصية؛ فتطبيق هذه المقاربة في تدريس نشاطي النحو، والبلاغية يتماشى مع منطق اللغة، إذ أن أي ظاهرة لغوية، أو بلاغية ليس المقصود من دراستها هو الوقوف عليها بحد ذاتها، وإنما الهدف الأسمى هو إدراك أهميتها في إيضاح المعنى وقيمتها في فهم السياق، وهذا ما أدركته نسبة (66%) من المستجوبين، أما بقية الأساتذة ويمثلون الثلث المتبقي من عينة الأساتذة(33%) فتصريحهم مستغرب، ومخالف لاقتناعهم السابق بجدوى المقاربة النصية في تدريس مادة اللغة العربية، ولا نجد لهم من عذر على اعتراضهم إلا عدم إحاطة النص المبرمج غالبا بالظاهرتين اللغوية والبلاغية، وهو أمر مقبول، ومشروع، وقد أشرنا في الجانب النظري إلى وجوب معالجة هذا النقص بتكييف النص المقترح عند تدريس هذه الظواهر حسب الحاجة، بل إن البعض قد يلجأ إلى نصوص قصيرة تحيط بهذه الظواهر ليستأنس به في درسه، وفي حال العجز وجب الاستعانة بأمثلة خارجية -تساير المقطع التعليمي- لسد هذا الفراغ

6. السؤال السادس:

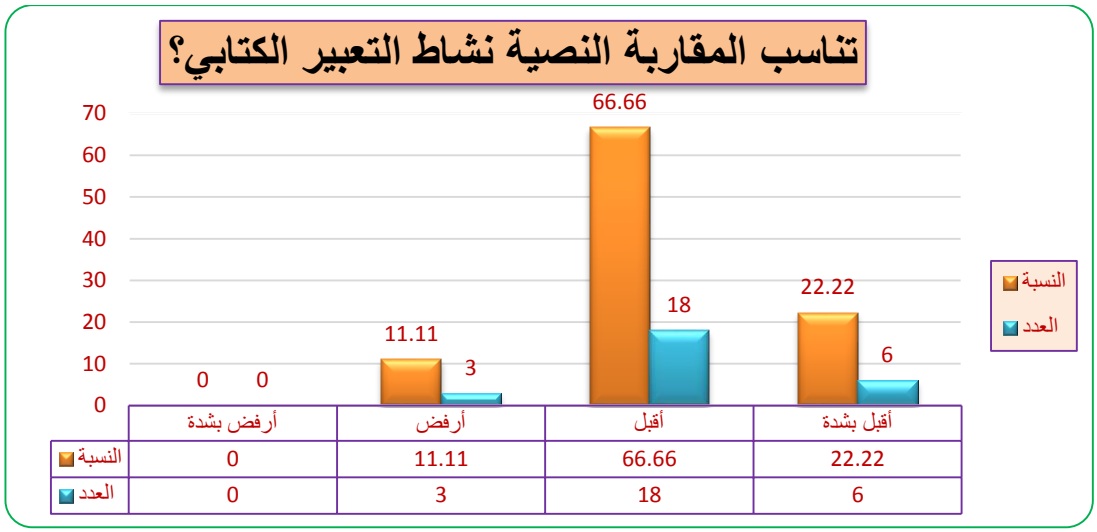


	أرفض بشدة	أرفض	أقبل	أقبل بشدة
النسبة	0	44.44	55.55	0
العدد	0	12	15	0

التعليق:

ذكرنا سلفا أن الكفاءة الختامية لميدان فهم المنطوق أو ما كان يعرف بنشاط التعبير الشفهي هو أن يتواصل المتعلم مشافهة بوعي، وبلغة منسجمة، ويفهم مضمون الخطاب المنطوق، من أنماط متنوّعة وسندات مختلفة، ويتفاعل معها ويحلّلها، وينتج خطابات شفهية مسترسلة في وضعيات تواصلية دالة فحقيقة هذا السؤال ترتبط بالسؤال السابق؛ أي الربط بين الوسيلة والغاية؛ بين موارد اللغة العربية من قواعد اللغة، والبلاغة وبين الغاية من تعلمها، وهو تجنيدها في نشاطي التعبير الشفهي والكتابي وقد وافقت نسبة تفوق (55 %) على مناسبة المقاربة النصية لنشاط فهم المنطوق، كون هذا الأخير -المنطوق- نصا بغض النظر عن نوعه، وحجمه، وما دام المدروس نصا فالمقاربة النصية أولى به، بينما تعارض نسبة معتبرة هذا الطرح (44%)، وهو أمر مستغرب، فالتعبير الشفهي، أو فهم المنطوق ينطلق من النص المسموع، وينتهي بإنتاجات شفوية نصية فردية للمتعلمين، لذا أرى ضرورة تكوين المدرسين من طرف مفتشي المادة تكوينا جيدا، وإعادة شرح، وتوضيح حيثيات هذه المقاربة، لأن خلط الأستاذ في هذا الأمر الجوهري سينعكس سلبا لا محالة على المتعلمين.

7. السؤال السابع:

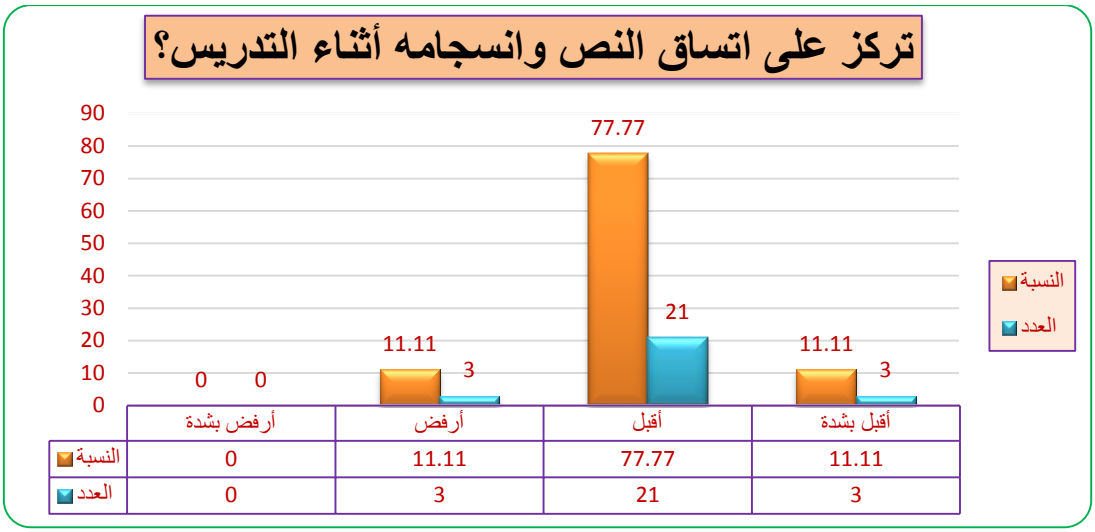


التعليق:

يسعى ميدان إنتاج المكتوب أو ما كان يعرف بنشاط التعبير الكتابي إلى تحقيق كفاءة ختامية مفادها أن ينتج المتعلم كتابة نصوصا منسجمة، متنوّعة الأنماط بلغة سليمة، ويوظف مكتسباته اللغوية والبلاغية، والتقنية، ويضمّنه قيما، ومواقف مناسبة للموضوع، وإنتاج المكتوب هو أحد غايات تدريس اللغة العربية، ويمثل المرحلة الأخيرة من مراحل التعلم اللغوي النصي، فبعد مرحلة تحليل النص، وفهمه تأتي مرحلة محاكاته، أو إعادة إنتاجه، وهي مرحلة مشابهة لبناء النصوص الأصلية التي درسها المتعلم في القسم، ولن يحسن المتعلم إنتاج النصوص إذا لم يتحكم في آلية تحليلها، وتأويلها.

جاءت التصريحات في عمومها مستجيبة لتوجيهات المنهاج، وتوصيات مفتشي المادة فيما يخص تقديم شروط محددة، ومضبوطة حول هوية المنتج المطلوب من المتعلمين، حيث رأى أغلب الأساتذة (24 أستاذا) بنسبة تقارب (89%) بأن المقاربة النصية تناسب نشاط إنتاج المكتوب وفق الاعتبارات التي أشرنا إليها سلفا، فيما عارضت نسبة (11%) من الأساتذة هذا التصريح، ولا نجد له تفسيرا منطقيا لذلك غير عدم فهمهم للمقاربة النصية، أو للسؤال، أو عدم اهتمامهم أصلا بالأمر

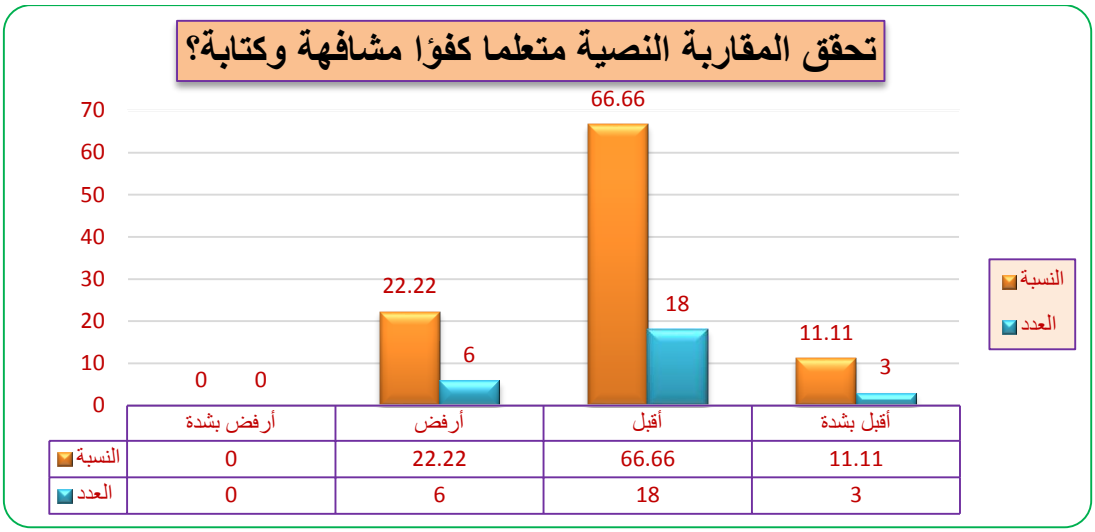
8. السؤال الثامن:



التعليق:

الاتساق، والانسجام هما جزآن هامان من نظام أي لغة، يُهتم في الأول بالوسائل اللغوية الشكلية التي تصل بين العناصر المكونة للخطاب باستعمال وسائل نظامية كالإحالة، والحذف وسواهما، بينما يهتم الثاني بالعلاقات الدلالية القائمة بين أجزاء النص، والتي لا يمكن ملاحظتها كأشكال لغوية، بل تدرك كعلاقات داخلية ضمنية على المستوى العميق، والتركيز على استخراج هذين المعيارين يفتح أمام المتعلم باب فهم النص، وإدراك دلائل نصيته، وهذا ما أدركه معظم الأساتذة؛ فنسبة (77.77%)منهم تركز، أو تركز بشدة (11.11%) على توظيف، واستخراج أدوات الاتساق، ومعاير الانسجام عند دراسة النصوص أو تحليلها، بيمنا لا تبدي النسبة المتبقية (11.11%) أي اهتمام بهذه المعايير النصية، وذلك راجع لسببين حسب تحليلنا؛ أولهما عدم قناعة فئة منهم -وخاصة القدامى- بجدوى فعل ذلك، كونه تحصيل حاصل وأنهم يقومون به تلقائيا في ممارساتهم اليومية، وثانيهما قناعة فئة منهم بضعف مستوى تلاميذهم، وأنهم غير قادرين على استيعاب هذه الأمور، وبخاصة معايير الانسجام، والتي يرونا أنها تعلمات تناسب المرحلة الثانوية لذلك وجب تأجيلها، وهذا طرح مقبول على مستوى الانسجام، لكنه ليس كذلك على مستوى الاتساق

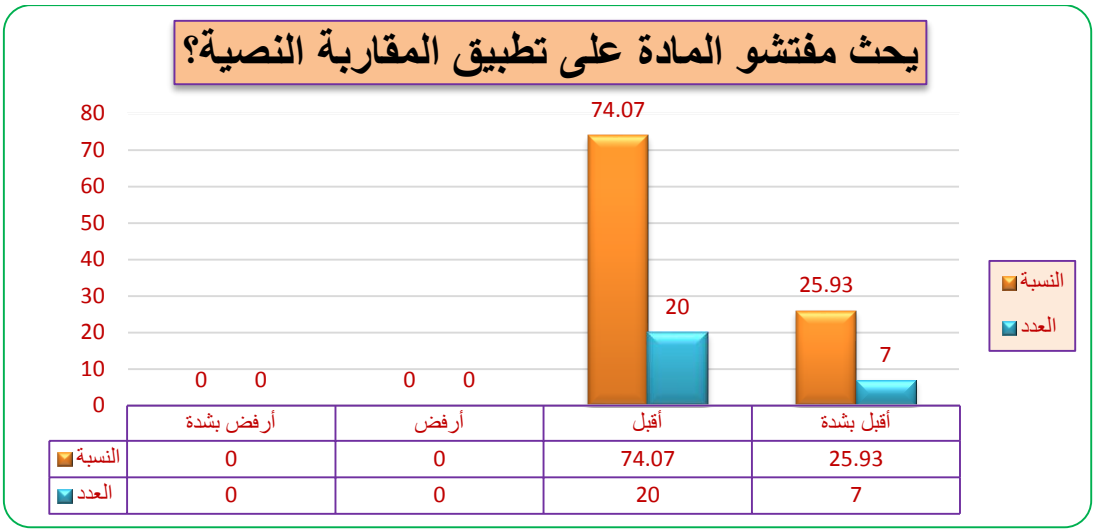
9. السؤال التاسع:



التعليق:

يسعى هذا السؤال إلى معرفة مدى تحقيق المقاربة النصية لأحد أهم أهداف العملية التعلمية/ التعلمية، وغايتها القصوى، وهو تكوين متعلم كفء في التعبيرين المنطوق، والمكتوب، وهو الهدف الختامي الإدماجي للسنة الرابعة متوسط، فالتعبير بطلاقة، والكتابة بسلاسة وبأسلوب راق يعني أن المتعلم أصبح كفئا؛ نحويا، وصرفيا، وبلاغيا، وأسلوبيا، تنظيرا، وتوظيفا، لذلك جاءت نسبة الثلثين (66.66%) من الأساتذة مؤيدة لهذا الطرح، وترى أن المقاربة النصية المعتمدة قد تحقق هدفها في هذا الإطار، وساندتها فئة ثانية بنسبة (11.11%) تقبل هذا الأمر بشدة، وهي نسبة مرتفعة إجماليا ومبشرة نظريا، لا ميدانيا وهذا ما يؤكده رفض الفئة الثالثة لهذه النتائج(22.22%) واعتبارها أن المقاربة النصية قد فشلت في تخريج متعلم كفء مشافهة، وكتابة، ودليلهم في ذلك الواقع التربوي الجزائري المعيش، فملمح تلميذ السنة الرابعة متوسط النهائي لا يبشر بخير؛ إذ لا يستطيع في أحسن الأحوال إلقاء كلمة ترحيبية، أو تقديم تهنئة شفوية، أو حتى كتابة رسالة إدارية، أو ملء استمارة معلومات...، فكيف نجيب بنعم على هذا السؤال حسب هذه الفئة، وهم معذورون في ذلك، فالواقع إلى جانبهم.

10. السؤال العاشر

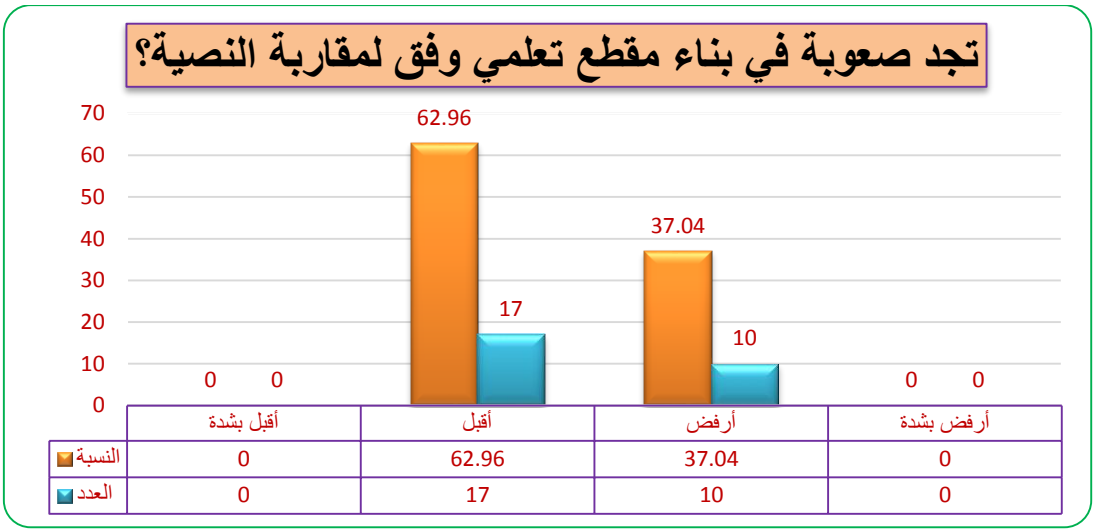


	أرفض بشدة	أرفض	أقبل	أقبل بشدة
النسبة	0	0	74.07	25.93
العدد	0	0	20	7

التعليق:

مفتش المادة عنصر هام، وفعال في النظام التربوي، يسهر على مرافقة الأستاذ من أجل حسن تأدية واجباته البيداغوجية مع التلاميذ، ومتابعة مدى التقيد بتنفيذ البرامج الوزارية، وفق ما حدده المنهاج لذلك نجد المفتشين حريصين على تطبيق المقاربة النصية في المتوسطات التي يشرفون عليها في كل فرصة تسمح لهم بالالتقاء بالأستاذ؛ سواء من خلال الزيارات التوجيهية المفاجئة في القسم، أو من خلال الندوات، والأيام الدراسية المبرمجة خلال السنة الدراسية، وهذا ما تعكسه نتائج هذا السؤال؛ حيث يرى أفراد العينة أن مفتشي المادة يحثون على تطبيق المقاربة النصية بنسبة(74.07%)، بل إن أكثر من ربع هؤلاء الأساتذة (25.93%)يصرحون بإلحاح المفتشين على هذا الأمر، وهذا يثبت محورية المقاربة النصية في منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، وإدراك مفتشي المادة لهذه الأهمية فنجاح هذه المقاربة يعني تحقق أهداف البرنامج الدراسي، والحصول في النهاية على متعلم يفهم كنه اللغة، ويتمكن من توظيفها في حياته اليومية.

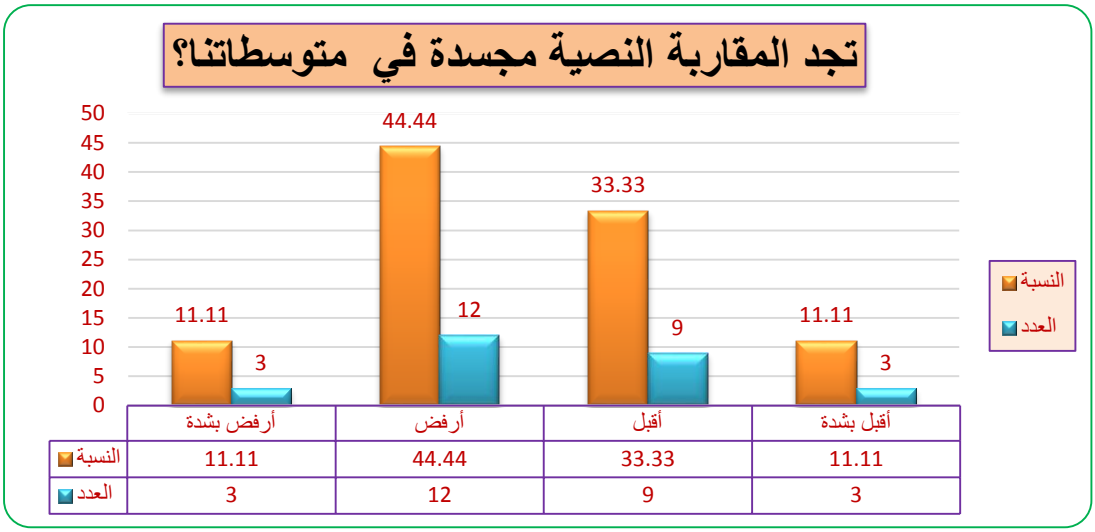
11. السؤال الحادي عشر



التعليق:

يحتوي المقطع التعليمي في السنة الرابعة متوسط على أنشطة رئيسية وأخرى فرعية تنطلق من التعبير الشفهي عن النص الأدبي أو التواصلي لتصل إلى التعبير الكتابي، مرورا بأنشطة القراءة، القواعد والبلاغة والعروض، حيث يقوم المدرس بتحضير المقطع التعلمي بناء على وثيقتين رسميتين هما منهاج اللغة العربية، ودليل الأستاذ، ثم بعد ذلك يستعين بالكتاب المدرسي من أجل أن يترجم الكفاءات والأهداف التعلمية المصرح بها، والمقاربة النصية تقتضي إعداد هذا المقطع بكل أنشطته دفعة واحدة حتى يكوّن للأستاذ فكرة شاملة حوله؛ فيستطيع تكييف نصوصه بما يخدم الأنشطة، ويسهل عليه عملية التنبؤ بما سيعترضه من عقبات، غير أن النتائج جاءت مخيبة للتوقعات؛ فنسبة تقارب (63%)فقط من الأساتذة هي التي تميل إلى القيام بهذا الواجب البيداغوجي، وهي نسبة نراها قليلة، وإن التمسنا الأعذار للمتعلمين فيها، فلا نجد أي عذر للأستاذ، لأنه القدوة فلا يستطيع فرض ما لا يتقيد هو به، ولأنها مادته الوحيدة، بينما نجد نسبة (37.04%) تصرح بأنها تجد صعوبة في التحضير بهذه الطريقة النصية، وهو أمر مستغرب على أستاذ خضع لتكوين جامعي متخصص يتحجج بأسباب تافهة إن قيست بعظم المسؤولية، ورجاحة الفائدة على المعلم والمتعلم

12. السؤال الثاني عشر



	أرفض بشدة	أرفض	أقبل	أقبل بشدة
النسبة	11.11	44.44	33.33	11.11
العدد	3	12	9	3

التعليق:

جاءت الإجابة عن هذا السؤال متقاربة وإن مالت الكفة في صالح الرافضين (55. 55%) مقابل الموافقين (44.44%)، والواقع أن هذه النتيجة مربكة بعض الشيء، وإن كانت واقعية ربما؛ فإن كان الأساتذة المستجوبون يقصدون أن هذه المقاربة مجسدة في متوسطاتنا من حيث الجانب النظري فإن النسبة تبدو ضعيفة، بل ومتناقضة مع تصريحاتهم السابقة حول أهميتها ومناسبتها لهم ولمتعلميهم لأن الأساتذة الذين قبلوا هذه المقاربة بالأغلبية ينقلبون ضدها الآن، أما إذا كان المقصود منها الجانب التطبيقي، الواقعي العملي للممارسة النصية في أقسامنا خاصة من طرف التلاميذ فأظن أن هذه النتائج فيها نوع من التفاؤل غير المبرر، والمثالية الزائدة؛ فالواقع التربوي المعيش كما أشرنا أكثر من مرة يظهر عدم تحقق معظم كفاءات، وأهداف المقاربة النصية على أرض الواقع، فإن الحكم على تجسيد أمر على أرض الواقع من عدمه هو مشاهدة آثاره، ونتائجه في سلوك المتعلمين، وإنتاجاتهم وهو أمر غير متحقق، فلا القراءة قراءة، ولا الكتابة كتابة، ولا التعبير تعبير

- **التصريح المفتوح:** بين ومن خلال تجربتك في التدريس جدوى التدريس وفق **المقاربة النصية**؟ وهل هناك خصوصية تطبيقها على أفواج السنة الرابعة متوسط؟

يعد هذا السؤال خلاصة للأسئلة السابقة؛ إذ يفتح المجال أمام المدرسين ليقدموا تجاربهم الفعلية حول جدوى التدريس وفق المقاربة النصية، وخاصة بالنسبة للسنة الرابعة متوسط، وكانت الخلاصة كالتالي:

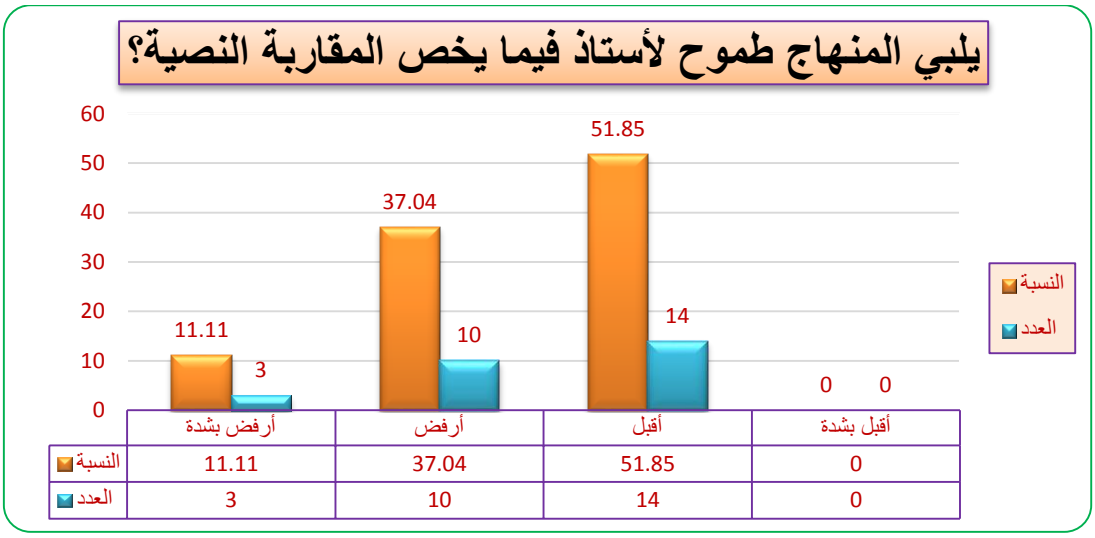
- ✓ فئة تمثل الأغلبية تقبل عموما بالمقاربة النصية خاصة من الناحية النظرية، وتراها مناسبة لتدريس معظم أنشطة اللغة العربية لأسباب تبدو موضوعية متعلقة أساسا بمحورية النص في هذه المقاربة والذي يمثل المعطى اللغوي الحقيقي الذي يمكن أن يمثل للملكة اللغوية، وهذا يوافق حسبها منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط الذي يقوم على النصوص الأدبية والتواصلية في كل أنشطته فمنها ينطلق وإليها يعود، ومتعلقة أيضا بالخوف من العقاب الإداري من لدن مفتش المادة خاصة بصفته المسؤول المباشر عن ضرورة تطبيق البرنامج الدراسي وفق ما يمليه المنهاج
- ✓ فئة أخرى تعاند تطبيق المقاربة النصية لا لكونها غير مناسبة نظريا، بل لكون نتائجها في أرض الواقع غير محفزة، أو مشجعة رغم إيمان بعض أفرادها بجدوى المنطلقات النظرية لهذه المقاربة
- ✓ فئة ثالثة، وهي قليلة، ولكنها مؤثرة حسب اعتقادنا، لأنها تمثل الأساتذة المخضرمين الذين عايشوا بعضا من الفترة الذهبية للتعليم المتوسط قبل إدخال هذه المقاربات الحديثة، ولمست الفرق بين مخرجات العملية التعليمية، فتحن إلى الزمن الجميل، وهي تقف على الأعراف بين الفئتين؛ فهي تساند المقاربة النصية لأنها ترى فيها إيجابيات لا يمكن إخفاؤها، وتعارضها لأنها تلمس فيها سلبيات لا يمكن تجاهلها، فتطبق هذه المقاربة على مضض، وتكيفها وفق جهدها، وخبرتها.

ثانيا: الوثائق البيداغوجية

- **التصريح الأول:** ما هي درجة قبولك أو رفضك للأسئلة الآتية بخصوص **المنهاج** والمقاربة النصية؟

يتكون هذا التصريح من أربعة أسئلة، نقدم نتائج كل سؤال على حدة:

1- السؤال الأول:

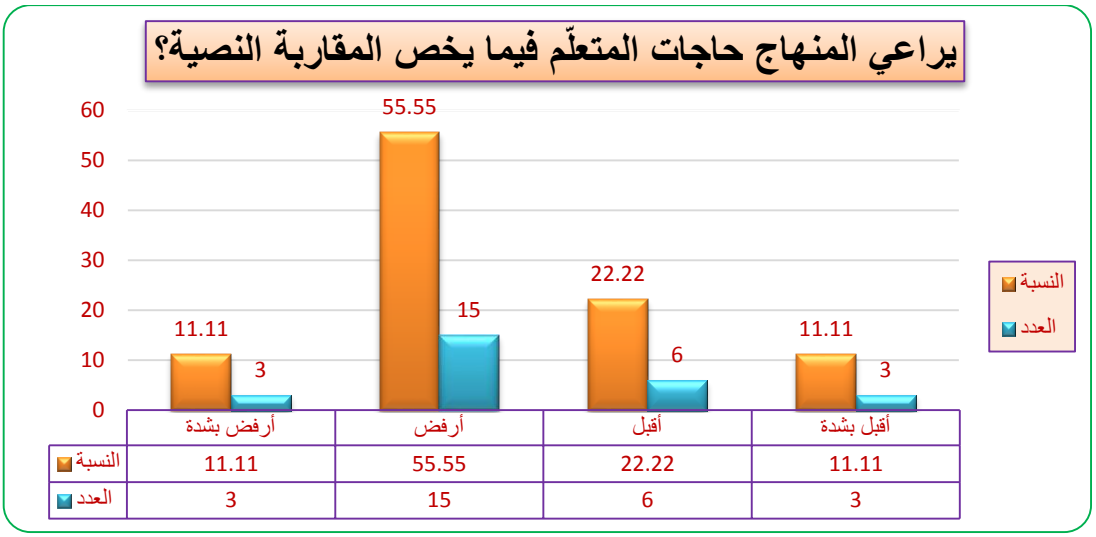


	أرفض بشدة	أرفض	أقبل	أقبل بشدة
النسبة	11.11	37.04	51.85	0
العدد	3	10	14	0

التعليق:

نلاحظ تقاربا نسبيا بين الموافقين، والرافضين لقيمة المنهاج الحالي بالنسبة للأستاذ في تلبية طموحاتهم فيما يخص تدريس اللغة العربية وفق المقاربة النصية مع ميل الكفة قليلا للموافقين، لكن الملاحظ أن الأساتذة في عمومهم ليسوا متحمسين لهذا المنهاج وإن أبدى أكثر من نصفهم موافقته عليه بنسبة تقارب (52%)، واعتبروه يلبي طموحات الأساتذة، بينما الفئة المتبقية، وهي نسبة معتبرة أيضا تفوق (37%) لا توافق على هذا الرأي، وتعتبر هذا المنهاج مخيبا لآمالها، بل إن نسبة تفوق (11%) منهم يرفضونه وبشدة، وسبب هذا الرفض تغييب الوصاية استشارة الأساتذة في بناء المنهاج مما ولد شعورا لدى بعض الأساتذة بالتهميش، والاحتقار، وهذا الشعور المتولد سوف يؤثر على الأساتذة من جهة وينعكس تأثيره على التلاميذ من جهة أخرى؛ كيف لا، والأستاذ يجد نفسه غريبا في عقر داره؟ إذ لا يستشار حتى فيما هو مسؤول عن تقديمه، والتعامل معه طوال مساره التدريسي

2. السؤال الثاني:

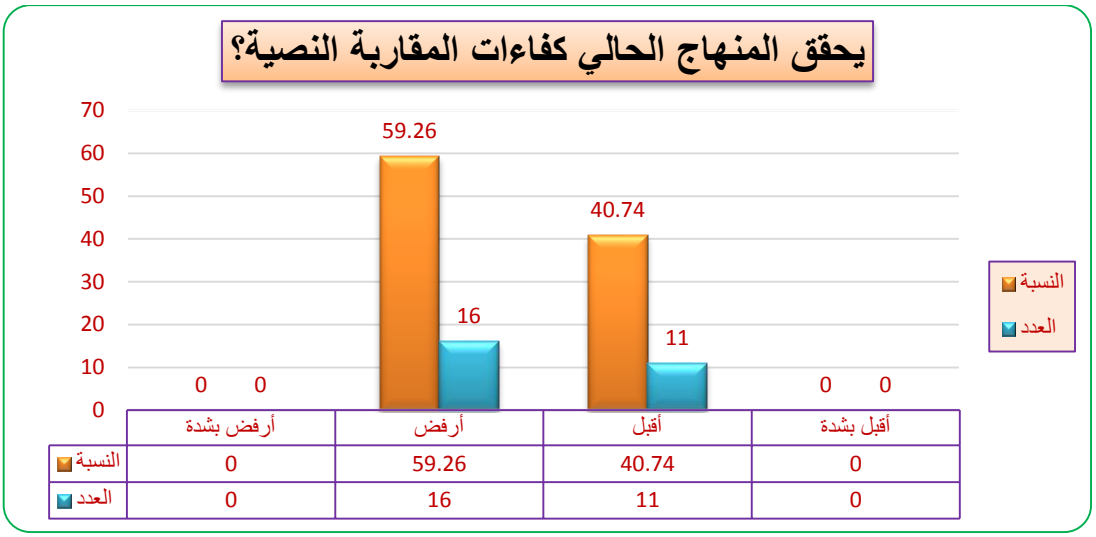


التعليق:

هذا السؤال غير بعيد عن سابقه؛ لأن من طموحات الأستاذ التي لم تراع في السؤال السابق عدم مناسبته لمستوى تلاميذه، وحاجياتهم، لذلك مالت الكفة فيه لصالح الرافضين؛ إذ تعتبر نسبة (66.66%)؛ أي (18 من27 أستاذا) أن المنهاج الحالي لا يلبي حاجات، ورغبات المتعلمين، والحقيقة تقال إن المناهج الحالية عامة لا تراعي المتعلم في الكثير من حاجاته، رغم أنها تزعم أنه محور العملية (التعليمية/التعلمية) وهذا القول ينطبق على منهاج اللغة العربية للتعليم المتوسط حسب المهتمين

فالمشكلة تكمن في عدم وضوح فلسفة تربوية للنظام التعليمي الجزائري نتيجة التناقضات التي يعيشها المجتمع منذ الاستقلال بسبب مخلفات الاستعمار ، وما أفرزه من جهوية مقيتة تركت إرثا ثقافيا وتاريخيا مضطربا أدخل البلاد في متاهات جمة، ناهيك عن أخطاء متكررة في الإصلاحات التربوية المتلاحقة التي تحمل بصمات التبعية من جهة، ومساوئ العمل المرتجل من جهة أخرى لأنها أقصت أهل الميدان، والاختصاص من إعدادها، بل لم تقم حتى باستشارتهم حول ما يصلح، ولا يصلح في كل مرحلة من المراحل الدراسية لذلك كانت هذه المناهج أشبه بمسخ هجين لا يراعي في كثير من تفاصيله لا واقع المجتمع الجزائري، ولا إمكانات المتعلمين، وطموحاتهم.

3. السؤال الثالث:

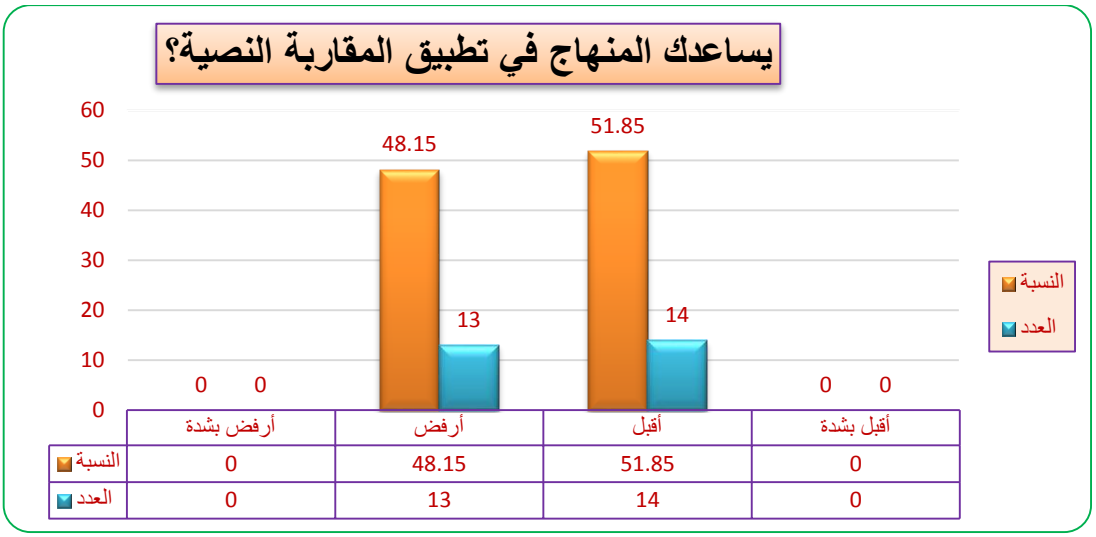


	أرفض بشدة	أرفض	أقبل	أقبل بشدة
النسبة	0	59.26	40.74	0
العدد	0	16	11	0

التعليق:

لهذا السؤال علاقة بالسؤالين السابقين؛ لأنه يستهدف المتعلمين، وكفاءاتهم، ومادام المنهاج لا يراعي كما ذكرنا سلفا حاجاتهم فإنه بالضرورة لا يحقق كل الكفاءات التي وضع من أجلها فيما يخص المقاربة النصية، وهذا ما صرح به أكثر من نصف العينة(59.26%) من الأساتذة، بينما رأى (40.74%) منهم أن المنهاج الحالي يحقق الكفاءات التي وضع من أجلها، وهذا أمر مستغرب مقارنة بما ذكر في السؤالين السابقين، خاصة وأن الواقع التعليمي يبين ضعف أغلبهم في تحقيق الكفاءات النصية الأساسية المعلن عنها في المنهاج بسبب كثرتها، هذا إذا ما أخذنا بعين الاعتبار ضعف المتعلمين في أهم المهارات اللغوية والإشكال الملاحظ في متوسطاتنا هو الهوة الكبيرة بين ما هو نظري، وما هو واقعي تطبيقي؛ إذ يبدي الأساتذة، والمتعلمون انسجاما كبيرا فيما يخص التعلم، والتعليم وفق المقاربة النصية المعتمدة ويصرحون بكفايتها لتحقيق المتعلم الكفء، لكن الواقع التربوي لا يعكس ذلك، فمعظم المتعلمين لا يتحكمون في الكفاءات الأساسية على أرض الواقع، فلا يتقنون القراءة، ولا يحسنون التعبير إلا قليلا منهم، وربما بدعم أسري خارجي.

4. السؤال الرابع:



	أرفض بشدة	أرفض	أقبل	أقبل بشدة
النسبة	0	48.15	51.85	0
العدد	0	13	14	0

التعليق:

في هذا ا السؤال يوافق أكثر من نصف الأساتذة (52%) تقريبا على أن المنهاج الحالي يساعدهم في تطبيق المقاربة النصية بما يقدمه من توصيات، وتوجيهات، وهي نسبة تعارض ما قبلها في السؤال السابق إلا إذا كان الأمر يتعلق بالناحية النظرية فقط، كون ضرورة الالتزام بالمنهاج في تطبيق المقاربة النصية عند تدريس برنامج اللغة العربية يستند إلى نصوص توجيهية صارمة، وتوصيات مفتشي مادة اللغة العربية إلا أن نسبة تقارب (48%) لا ترى أن المنهاج يساعدها في ذلك، بل ربما لا ترى ضرورة للالتزام بالمنهاج أصلا، فنظرة الأساتذة للمنهاج غير منسجمة في عمومها مع قيمته البيداغوجية، ودوره في تنفيذ البرنامج الدراسي وفق المقاربة النصية، وهذه الفئة الأخيرة ربما تمثل فئة من الأساتذة لا ترى في هذه الوثيقة أي قيمة، ولا تستهدي بها في عملها، بل ربما لم يطلع بعضها عليه أصلا، أو قرأه ولم يحسن التعامل معه لذلك نجد أنه من الضرورة الملحة قيام مفتشي المادة بواجبهم في هذا الشأن، سواء من حيث شرح مفاهيم المقاربة النصية أو من خلال برمجة دروس تطبيقية يلقيها أحد الأساتذة المتحكمين في هذه المقاربة، ثم يفتح مجال النقاش والاستفسار أمام الأساتذة ليمارسوا هذه المقاربة فعليا، ولا تبقى مجرد نظريات ومفاهيم.

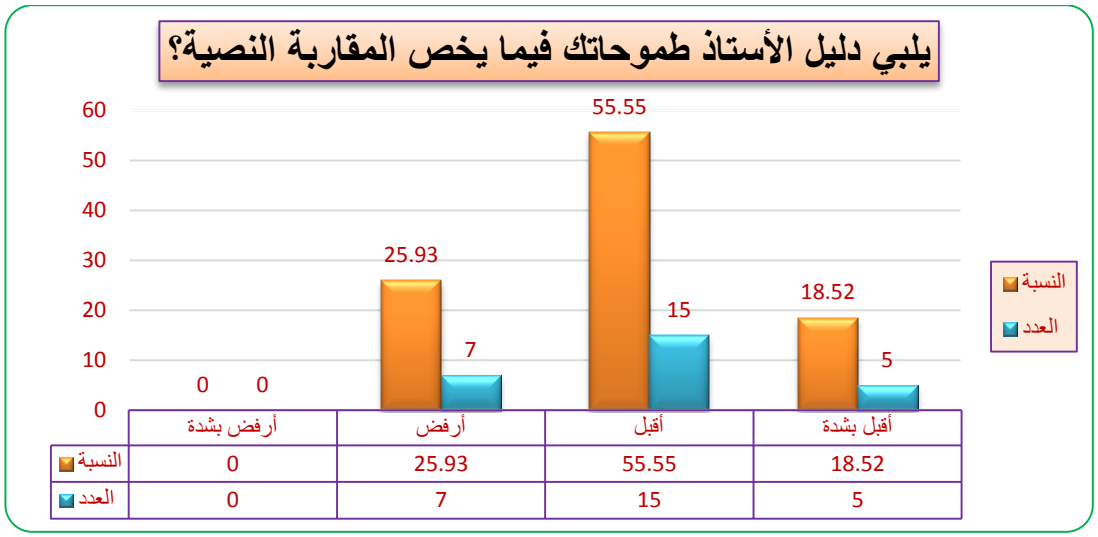
- **التصريح المفتوح:** كيف تقيم تجربتك في التعامل مع منهاج **اللغة العربية** فيما يخص المقاربة النصية؟

يعد هذا التصريح خلاصة للأسئلة الأربعة السابقة؛ إذ يفتح المجال أمام المدرسين ليقدموا تجاربهم الفعلية في التعامل اليومي مع المنهاج في علاقته مع المقاربة النصية، وتتلخص إجابتهم فيما يلي:

- ✓ فئة منهم ترى أن المنهاج وثيقة رسمية جوهرية بالنسبة للأستاذ، فاطلعت عليه، وحللته واستفادت منه في شرح فحوى المقاربة النصية، وكيفية تطبيقها على أنشطة اللغة مع التلاميذ، ووجدت أنه يخدم هذه المقاربة، ويخدم المتعلمين من خلالها، ولكنهم يصادفون صعوبات فيستعينون بزملائهم ومفتشي المادة لتذليلها.
- ✓ فئة لا ترى جدوى من العودة إلى المنهاج لاعتبارات فكرية وأيديولوجية، فلم تستفد من توجيهاته لا بخصوص المقاربة النصية؛ ولا بخصوص غيره من المفاهيم، سواء من حيث فائدتها على المعلم أو المتعلم، لأنها تحمل موقفا سلبيا منه إلى درجة اعتباره وثيقة سياسية لا تخاطبه أصلا.
- ✓ فئة ثالثة اطلعت على المنهاج، وتعود إليه في بعض القضايا البسيطة، لكنها تجد صعوبة كبيرة في فهمه وترجمته على أرض الواقع مع تلاميذها في القسم، فتميل إلى رفضه، والتعامل معه بحذر شديد، وأغلب الظن أنها فئة الأساتذة المتخرجين من الجامعة والموظفين مباشرة في سلك التعليم دون تأهيل مسبق وهذه الفئة تحتاج التفاتة عاجلة من مفتشي المادة خاصة.
- ✓ فئة أخيرة لم تطلع على المنهاج أصلا، أو لا تريد الاطلاع عليه إما بسبب تكاسلها، أو بسبب غرورها واعتقادها أنه بمقدورها التدريس الجيد دون الاعتماد على هذه الوثيقة الجافة، فهذه الفئة يجب التعامل معها بصرامة وحزم لأنها لم تفهم الغرض من المنهاج الدراسي، وأهمته في تنفيذ البرنامج الدراسي اعتمادا على المقاربة بالكفاءات أولا، ووفق المقاربة النصية ثانيا.

- **التصريح الثاني:** ما هي درجة قبولك أو رفضك للأسئلة الآتية بخصوص **دليل الأستاذ** والمقاربة النصية؟ يتكون هذا التصريح من أربعة (04) أسئلة، نقدم نتائج كل تصريح على حدة:

1- السؤال الأول:

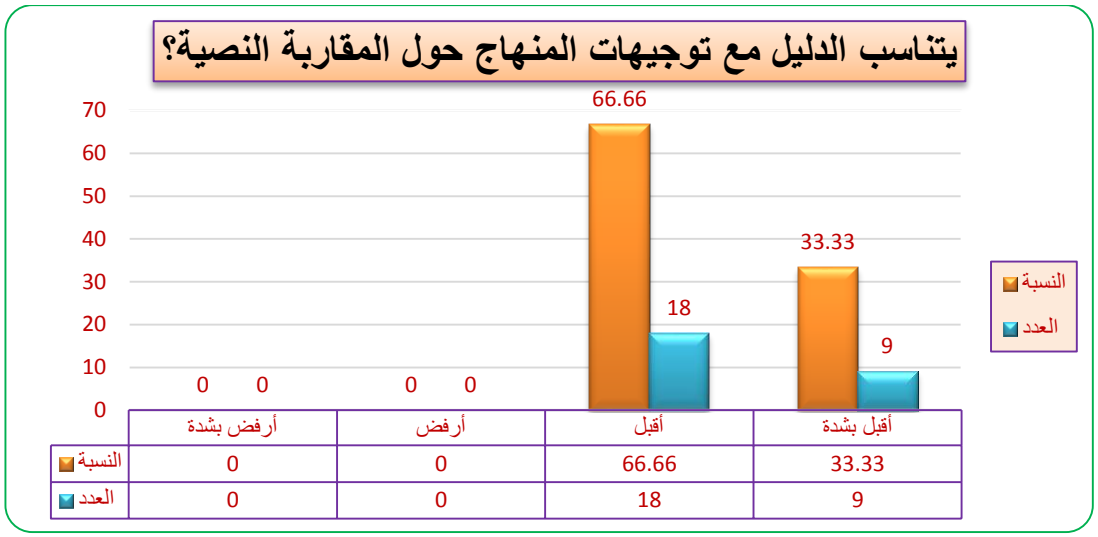


	أرفض بشدة	أرفض	أقبل	أقبل بشدة
النسبة	0	25.93	55.55	18.52
العدد	0	7	15	5

التعليق:

جاء السؤال الأول ليقيس قيمة دليل الأستاذ من حيث مراعاته لطموحاته، وتطلعاته فيما يخص المقاربة النصية، فكان رأي الغالبية (74.07%)من الأساتذة موافقا للتصريح، وأن دليل الأستاذ يتناسب مع طموحاتهم، وآمالهم في تدريس اللغة العربية فيما يخص المقاربة النصية، وهذه نسبة مقبولة إلى حد بعيد، فيما تبقى فئة ليست بالقليلة من الأساتذة بنسبة (25.93%) ترى العكس، فقد خيب دليل الأستاذ آمالهم وتطلعاتهم؛ ولفهم هذين الموقفين ينبغي العودة إلى مكانة دليل الأستاذ بين الوثائق البيداغوجية الأخرى فهو مرجع بيداغوجي هدفه مساعدة الأستاذ على استيعاب المفاهيم التربوية الواردة في المنهاج وتفعيلها في تدريس نشاطات اللغة العربية المقررة، يحتوي على تحضير نموذجي لمقطع تعليمي يستأنس به المدرسون، وهذا ما يفسر اهتمام الأساتذة به أكثر من اهتمامهم بالمنهاج، لأنه أقرب للتطبيق؛ ففئة عرفت مكانته فاستحسنته ورأت فيه خير معين ، وفئة ظنته دفتر تحضير وملاحظات فاحتقرته، واستقلت ما به من معلومات.

2- السؤال الثاني:

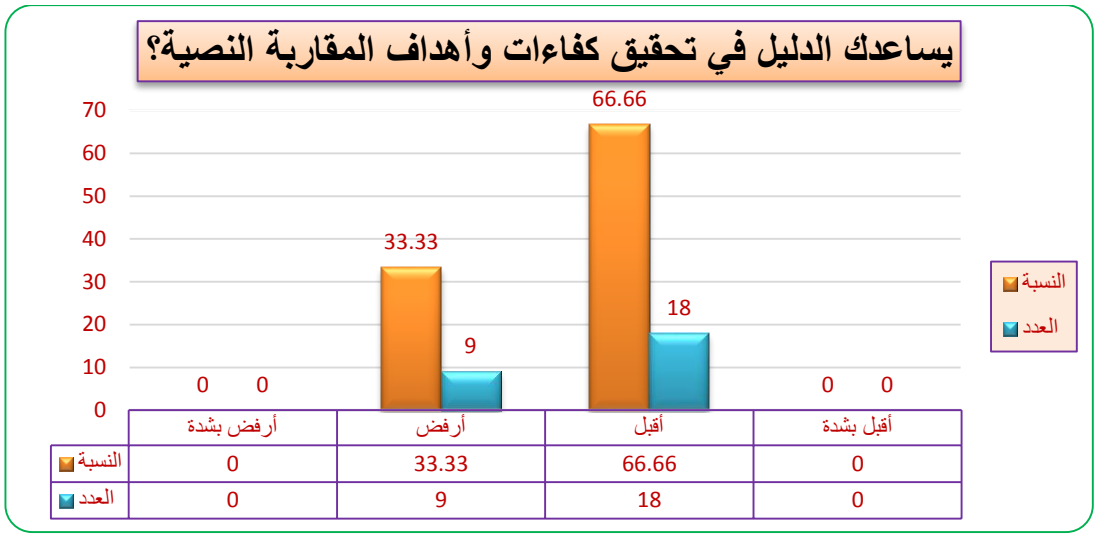


	أرفض بشدة	أرفض	أقبل	أقبل بشدة
النسبة	0	0	66.66	33.33
العدد	0	0	18	9

التعليق:

دليل الأستاذ هو مرجع الأستاذ مع المنهاج يقدم ورقة طريق عملية لكيفية استعمال كتاب التلميذ وآلية تسيير أنشطة اللغة، وعلى هذا الأساس يحاول هذا الدليل أن يكون أداة مرافقة، ولوح قيادة للأستاذ يهتدي بها خلال العملية(التعليمية /التعلمية)التي يمارسها بطريقة عملية تقنية وهو مطمئن إلى أداء وظيفته بفعاليّة، لذلك يرى كل أساتذة العينة بنسبة(100%) -بين موافق، وبشدة- أن دليل الأستاذ يتناسب مع المنهاج؛ لأن الوثائق البيداغوجية كلها ينبغي أن تكون متوافقة، ومنسجمة من حيث الكفاءات المنصوص عليها، والمقاربة البيداغوجية المعتمدة -المقاربات بالكفاءات، والنصية- وسبب هذا الانسجام بين المنهاج، ودليل الأستاذ يعود إلى بناء هذا الأخير على ما جاء في المنهاج مع تفصيل بعض العناصر التي جاءت عامة، ومجملة فيه، خاصة ما تعلق بالمصطلحات، والمفاهيم التي قامت عليها المقاربة بالكفاءات وكذا المقاربة النصية، فهو يقدم نماذج تطبيقية لسير أنشطة المقطع التعليمي وفق المقاربة النصية ليستأنس بها المدرس في إنجاز بقية الدروس، وإن كانت النتيجة مغايرة لنظرة الأساتذة للمنهاج من حيث الرفض والقبول.

3- السؤال الثالث:



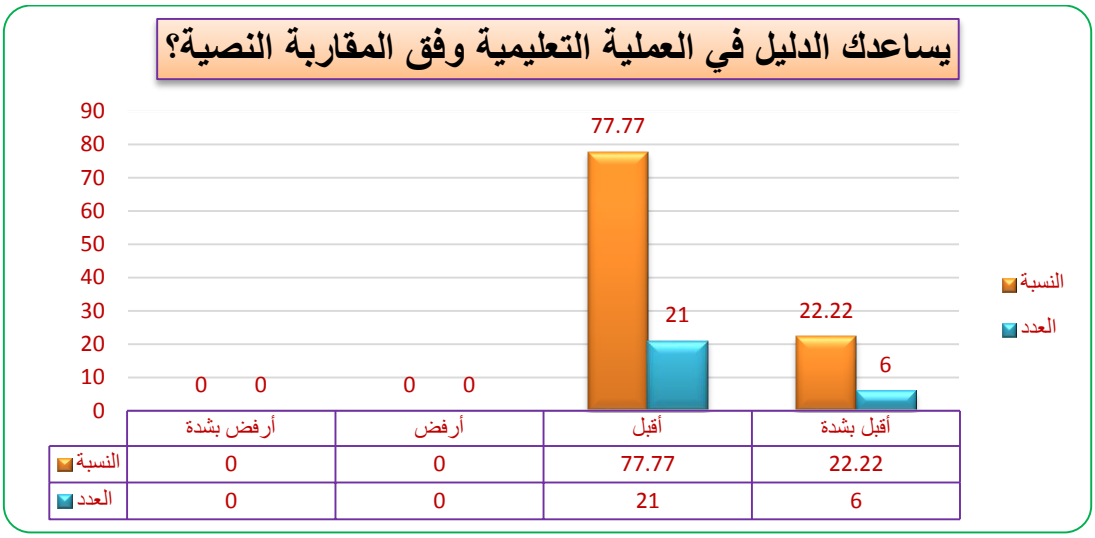
	أرفض بشدة	أرفض	أقبل	أقبل بشدة
النسبة	0	33.33	66.66	0
العدد	0	9	18	0

التعليق:

تسعى المقاربة النصية التي تعتبر خيارا بيداغوجيا للمقاربة بالكفاءات إلى تنمية أنواع مختلفة من الكفاءات؛ سواء كانت كفاءة شاملة لمسار دراسي معين، أو ختامية مرتبطة بميدان من الميادين المهيكلة للمادة، أو عرضية تتكون من المواقف، والمساعي العقلية، والمنهجية المشتركة، والمستخدمة في بناء مختلف المعارف، والمهارات، والقيم المراد تنميتها لدى المتعلم في هذه المرحلة التعليمية الهامة.

يرى ثلثا الأساتذة (66.66%) أن دليل الأستاذ يحقق كفاءات، وأهداف المقاربة النصية؛ لأن دليل الأستاذ تابع للمنهاج، ومبني ليسر محتوياته، ويترجمها عمليا، لذلك نجده يتناسب مع المنهاج ويسير في فلكه، وينسجم معه، فكان لزاما أن يكون موافقا لما نص عليه المنهاج من كفاءات، وأهداف هذه المقاربة التعليمية حيث يسعى لتحقيقها في جميع أنشطة اللغة العربية في كل مقطع تعليمي طيلة الموسم الدراسي، وهذا التوافق، والانسجام يساعد على بناء كفاءات وظيفية، وعملية لدى المتعلمين بينما يرى الثلث الباقي (33.33%) العكس، وهو أمر مستغرب ينبئ عن سوء فهم لهذه الكفاءات ودورها في تكوين المتعلم، أو صعوبة في فهم السندات التربوية وتوجيهاتها، لذلك وجب تدخل مفتشي المادة لتصويب الأمر

4- السؤال الرابع:



التعليق:

هذا السؤال منسجم مع السؤالين السابقين، حيث ربطنا أولا علاقة دليل الأستاذ بالمنهاج، ثم مدى تحقيق هذا الدليل للكفاءات، والأهداف التعلمية المستهدفة، وفي هذا السؤال نحاول ربط علاقة دليل الأستاذ بالعملية (التعليمية/التعلمية) وفق المقاربة النصية؛ أي السعي لتحقيق هذه الكفاءات والأهداف من خلال عملية التدريس على هدى من هذه المقاربة، فدليل الأستاذ يوجه هذا الأخير في كيفية تنفيذ النشاطات لذلك كانت كل العينة (27 أستاذا)؛ أي بنسبة (100%) موافقة على هذا السؤال؛ إذ تعتبر دليل الأستاذ مساعدا فاعلا في تدريسهم أنشطة اللغة العربية في السنة الرابعة متوسط، ولا نجد إطلاقا من يعارض هذا الأمر، بل نجد من يسانده وبشدة (22.22%)، ونتيجة هذا السؤال متوقعة، ومنطقية وغير مفاجئة؛ لأن العودة إليه باعتباره مساعدا على التدريس ضرورية من أجل تأطير العملية التعليمية التعلمية في كل مرة حتى يبقى المدرس في المسار الصحيح، ويعطيه منهجية واضحة عن التعامل مع البرنامج الدراسي وفق المقاربة النصية من خلال النماذج التي قدمها في كل مستوى دراسي، وفي كل نشاط تربوي ضمن المقطع التعليمي، وإن وجده بعضهم غير كاف كما رأينا سلفا.

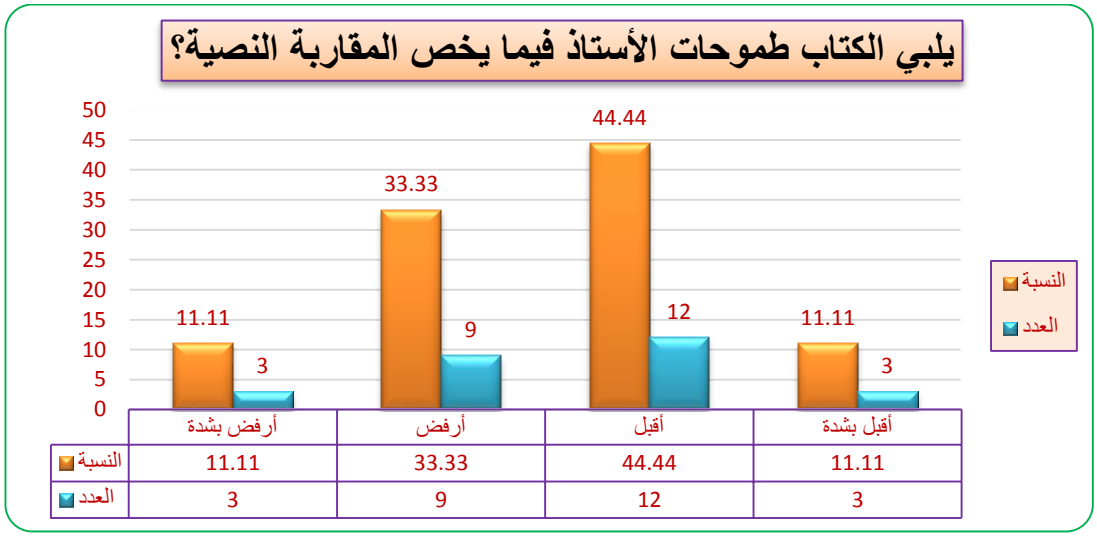
- **التصريح المفتوح:** كيف تقيم تجربتك في التعامل مع **دليل الأستاذ** فيما يخص المقاربة النصية؟

يعد هذا السؤال خلاصة للأسئلة السابقة: إذ يفتح المجال أمام المدرسين ليقدموا تجاربهم الفعلية في التعامل اليومي مع دليل الأستاذ في اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، وقد تشابهت آراء الأساتذة حوله بآرائهم حول المنهاج لأنه تبع له، وكانت الخلاصة كالتالي:

- ✓ فئة ترى أهميته باعتباره وثيقة رسمية تحتل المرتبة الثانية من حيث الأهمية بعد المنهاج؛ فهو بمثابة السند التطبيقي، والمساعد الفعلي لكل أستاذ خاصة في بداية مشواره التعليمي من أجل فهم آلية تطبيق المقاربة النصية على الأنشطة بعد فهمها نظريا من خلال المنهاج، وذلك من خلال المذكرات النموذجية التي يضعها بين يدي الأستاذ ليهتدي بها في تدريسه فوجدته كافيا، وملائما.
- ✓ فئة أخرى لا تراه مناسبا ولا قيمة بيداغوجية له؛ سواء لتوضيح طريقة العمل وفق المقاربة النصية أو لفهم غيره من توجيهات المنهاج، فهي تهمله تماما، وتحمل موقفا سلبيا منه تبعا لنفس الموقف السلبي الذي تعاملت به مع المنهاج، وهي فئة متمردة على طول الخط يجب التعامل معها بصرامة.
- ✓ فئة أخرى تعتبره بمثابة وثيقة تحضير، وتجد أن النماذج التي يقدمها من المذكرات قليلة لا تكفي وهي فئة اتكالية، لا تريد بذل المزيد من الجهد، فتزدريه بسبب إيجازه، وتعيب عليه ذلك، وهذه الفئة لم تفهم الدور الحقيقي لدليل الأستاذ في كونه يقدم إضاءات وفق المقاربة المعتمدة، وفي كل نشاط يستهدي بها المدرس في إتمام تحضير بقية دروس البرنامج، لا كراس تحضير لكل الدروس.
- ✓ فئة أخرى تراه مناسبا، لكنه غير كاف لأنه لا يلبي طموحاتها، خاصة إذا تعلق الأمر بالمقاربة النصية وما ينجر عنها من توجيهات، وتوصيات فتلجأ إلى السؤال والاجتهاد، والاستعانة بالكتب المساعدة في هذا الاختصاص حتى تشبع نهمها التربوي، وترضي طموحها المعرفي، وهذه فئة تحتاج إلى الدعم والتشجيع.

- **التصريح الثالث:** ما هي درجة قبولك أو رفضك للأسئلة الآتية بخصوص **الكتاب المدرسي** الجديد للرابعة متوسط حول المقاربة النصية؟ يتكون هذا التصريح من أربعة (04) أسئلة، نقدم نتائج كل سؤال على حدة

1. **السؤال الأول:**

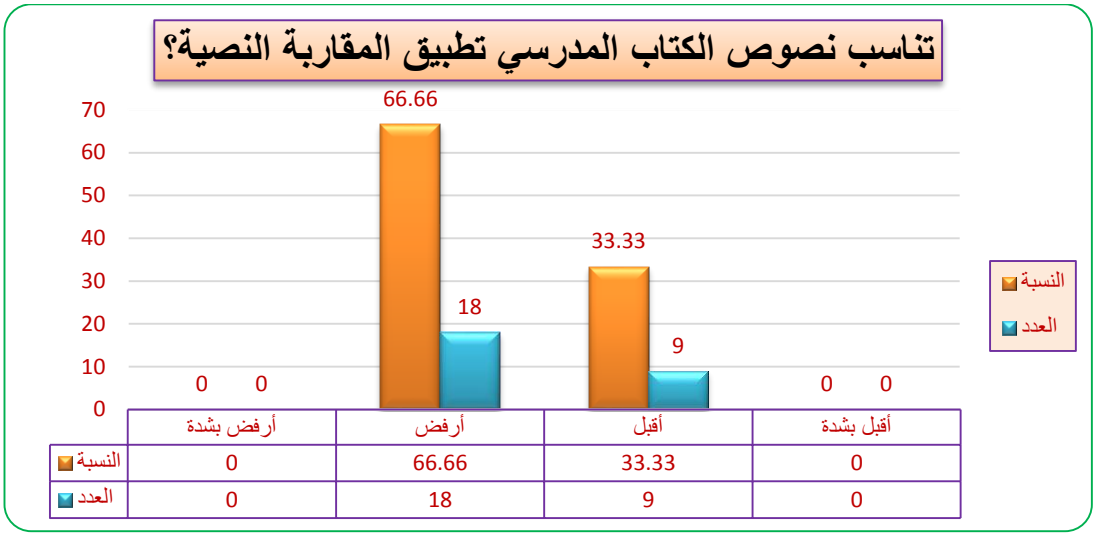


	أرفض بشدة	أرفض	أقبل	أقبل بشدة
النسبة	11.11	33.33	44.44	11.11
العدد	3	9	12	3

التعليق:

جاء هذا التصريح عن الكتاب المدرسي باعتباره وثيقة أقل أهمية من المنهاج، ودليل الأستاذ بالنسبة للمعلم؛ لأنها وثيقة موجهة للمتعلم بالدرجة الأولى، وهو من أقدم الوسائل التعليمية/التعلمية التي لا يمكن الاستغناء عنها لما تحمله من خصائص، ومميزات تجعله سهل الاستعمال من طرف المدرس والمتعلم في استثمار المعارف، والخبرات التي يحتويها، وقد جاء هذا السؤال الأول حول نظرة المدرس العامة للكتاب المدرسي، وحول مدى تلبية طموحاته بالنسبة لتطبيق المقاربة النصية من خلال تطبيقها على برنامج مادة اللغة العربية، وقد جاءت إجابات الأساتذة متقاربة مع ميلها قليلا إلى الأساتذة القابلين بمحتوياته (55.55%) والراضين عنها، بينما تميل بقية النسبة من العينة (44.45%) إلى رفض ذلك، وهو تصريح صادم لأنه صادر من فئة تتعامل يوميا مع محتوياته، وهي نسبة غير مطمئنة بخصوص محتويات الكتاب المدرسي إذ يجب إعادة النظر فيه.

2. السؤال الثاني:

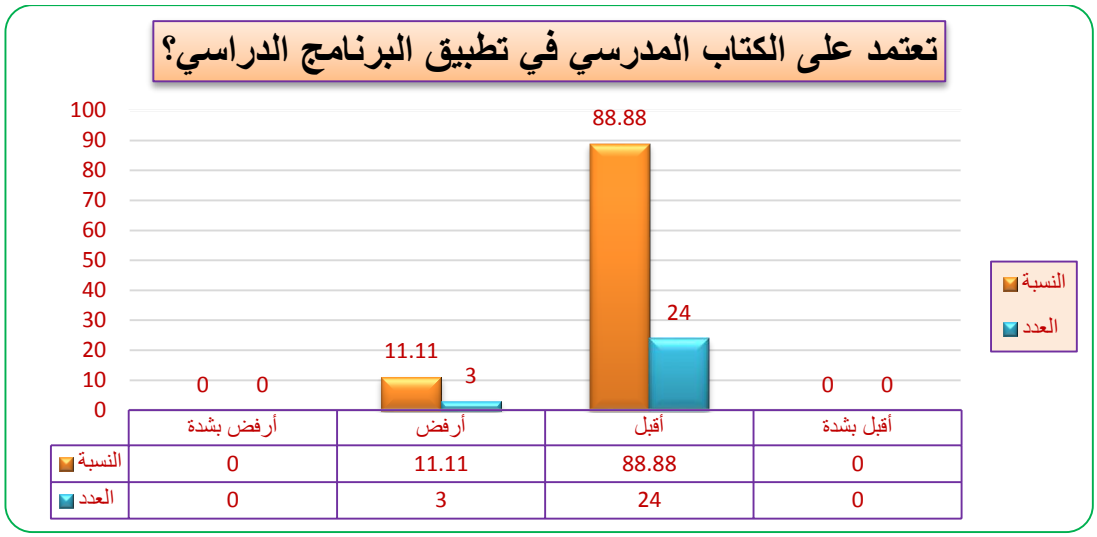


	أرفض بشدة	أرفض	أقبل	أقبل بشدة
النسبة	0	66.66	33.33	0
العدد	0	18	9	0

التعليق:

يستحسن أن نوضح بداية أن كل النصوص؛ الأدبية منها والتواصلية تتناسب مع تطبيق المقاربة النصية ما دام ينطبق عليها لفظ "نص"، لكن المشكلة المطروحة لدى المدرسين هي صعوبة، أو سهولة النص المقدم للمتعلمين من جهة، ومدى ثرائه، وكفايته لاستخراج الظواهر اللغوية والبلاغية من جهة أخرى، وهذا ما جعل المدرسين يختلفون حول هذا السؤال؛ فثلث الأساتذة فقط يوافقون على التصريح (33.33%)، بينما يرفضه ثلثا أفراد العينة (66.66%)، وهي نتيجة مفزعة، لكننا نرى أن مرد المشكلة ليست في النص بحد ذاته بقدر ما هي في الموارد اللغوية النحوية منها، والصرفية، والظواهر البلاغية المبرمجة على المتعلمين؛ لأن مما تنهى عنه المقاربة النصية أن تكون الأمثلة المقدمة في الظاهرة المدرسة مصنوعة، وليست أصيلة لذا يجد المدرسون صعوبة في تحديد الشواهد، والأمثلة من النص المدروس قصد دراسة جميع جوانب الظاهرة لغوية كانت، أم بلاغية، فيلجأ غالبيتهم مرغمين إلى الأمثلة المصنوعة لافتقار النص للشواهد المناسبة للظاهرة المراد دراستها في المقطع التعلمي، أو لسهولة الحصول على الشواهد من الكتب الخارجية أو شبه المدرسية، والحل الذي أغفله القائمون على التعليم هو برمجة نصوص وظيفية خادمة للمقطع ولو تأليفا.

3. السؤال الثالث:

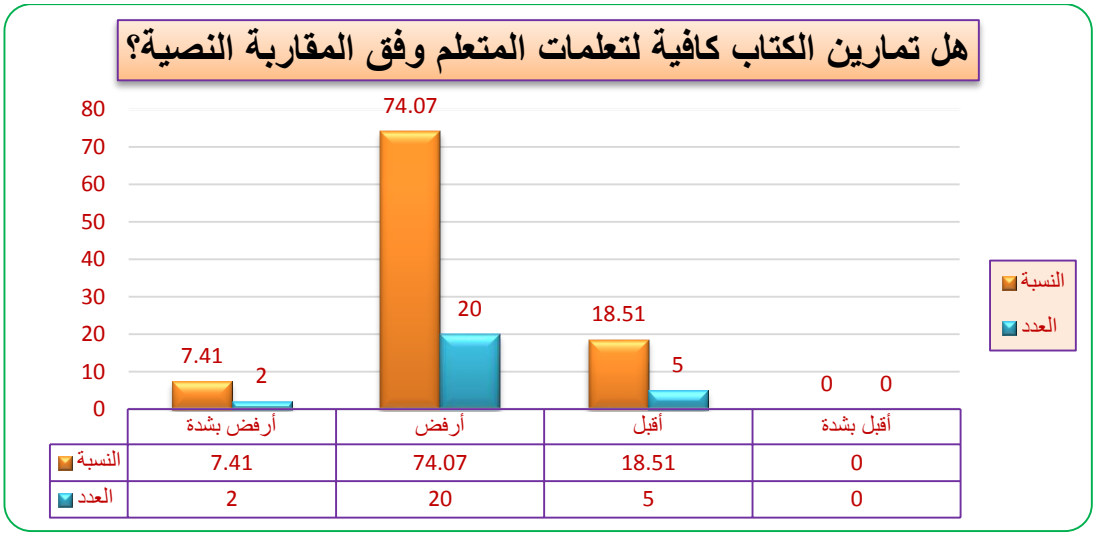


	أرفض بشدة	أرفض	أقبل	أقبل بشدة
النسبة	0	11.11	88.88	0
العدد	0	3	24	0

التعليق:

بقدر ما جاءت إجابات المدرسين صادقة، وموافقة للواقع التعليمي بقدر ما كانت صادمة، ومخيبة للآمال، ومخالفة للتوجيهات الرسمية؛ لأن الكتاب المدرسي ليس كتابا للمدرس، وإنما هو كتاب للمتعلم بالدرجة الأولى؛ فالمدرس يقوم بتحضير الوحدة التعلمية بناء على وثيقتين رسميتين هما منهاج اللغة العربية، ودليل الأستاذ، وكون معظم الأساتذة أصبحوا يعتمدون على الكتاب المدرسي كالمتعلمين، فثمة الطامة؛ حيث صرح غالبية الأساتذة (88.88%) أنهم يعتمدون على الكتاب المدرسي في تطبيق البرنامج فيما عارض فقط ما نسبته (11.11%) ذلك الأمر، وهي نتيجة مشكلة؛ إما تعكس انحطاط المستوى لدى المدرسين، وخلطهم بين ما هو خاص بالتلميذ، وما هو خاص بهم من وثائق، وإما عدم فهم للسؤال المطروح وتأويله على معنى الاستعانة به لمعرفة ما فيه لمسايرة التعلمات، فيستعين بالكتاب المدرسي لا من أجل التحضير للدروس، بل من أجل أن يترجم الكفاءات، والأهداف التعلمية المصرح بها في المنهاج، ويبني خطته التعليمية وفق ما يوفره الكتاب المدرسي من تعلمات تراعي مستوى متعلميه، وظروفهم في الوسط المدرسي الداخلي، والخارجي، وهم في هذا محقون.

4. السؤال الرابع:



التعليق:

فحوى السؤال هو مدى كفاية تمارين الكتاب المدرسي المختلفة ليتمكن المتعلم من دعم فهمه للدروس النظرية للغة، وتوظيفها في وضعيات دالة دون أن يستعين بكتب خارجية أخرى؟ وطبعا كانت الإجابات الغالبة تنفي هذه الأمر بنسبة تفوق (80%) لأن الكتاب المدرسي رغم ثرائه بمختلف أنواع التمارين والوضعيات إلا أنه ليس كتاب معرفة، وإنما هو كتاب يساعد على نيل المعرفة، ومن ثمة لا يمكن أن يكتفي المتعلم به، وإن كانت الغالبية منهم لا يخرجون عما يحتويه، بل يلتزمون بما جاء فيه حرفيا، وخاصة في الاختبارات، وهذا لعدة اعتبارات؛ منها الموضوعية كعدم توفر نفس الكتاب الخارجي لدى جميع التلاميذ من أجل توحيد العمل في القسم، أو في المنزل، ومنها الذاتية كتجنب بعض الأساتذة بذل مجهود إضافي من أجل دعم التلاميذ، وبخاصة منهم ذوي المستوى المتدني، وهنا يأتي دور الأستاذ الواعي الموجه، حيث يمكنه أن يرشد طلابه إلى عناوين بعينها تساعد المتعلمين على هذا الأمر من جهة، وتحترم توجهات الوثائق الرسمية للمنظومة التربوية؛ مستوى، وثقافة، وقيما، ولا يتركهم عرضة للاستغلال المادي، وتلاعبات العولمة.

- **التصريح المفتوح:** كيف تقيم تجربتك في التعامل مع **الكتاب المدرسي** للسنة الرابعة متوسط فيما يخص المقاربة النصية؟

يعد هذا التصريح خلاصة للأسئلة السابقة؛ إذ يفتح المجال أمام المدرسين ليقدموا تجاربهم الفعلية في التعامل اليومي مع الكتاب المدرسي في اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط بخصوص فعاليته في دعم المقاربة النصية:

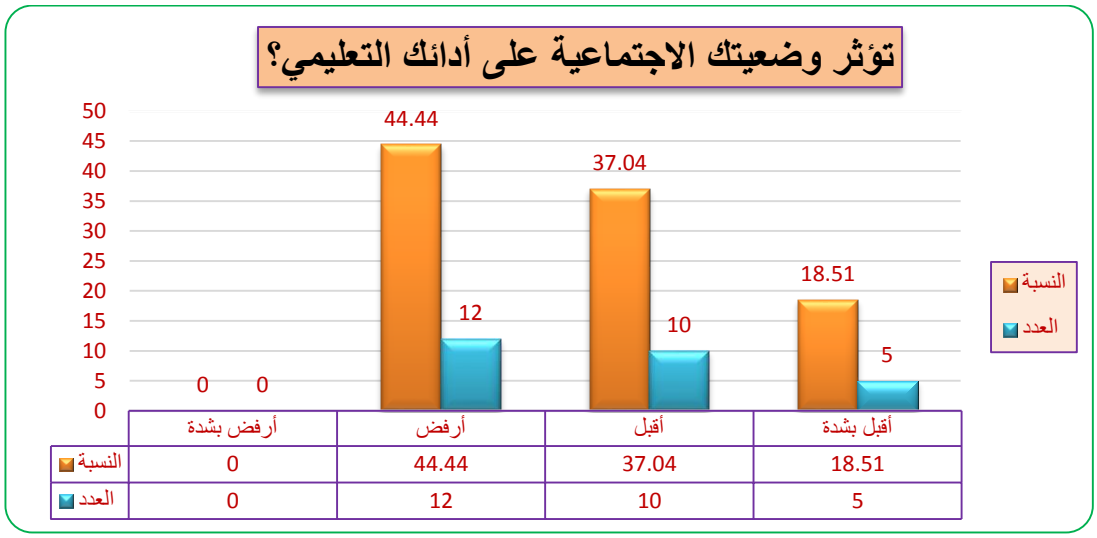
- ✓ فئة تعتبر الكتاب المدرسي مرجعها الأول في هذه المقاربة، وموجهها الأساسي، ومعينها في عملية التدريس النصي، فتصنف نفسها في خانة الناجحين في التعامل معه، وتقترب مستوى من مستوى متعلميها، وهذه فئة لا تدري الغرض الذي وضع من أجله الكتاب المدرسي، فيجب توجيهها
- ✓ فئة ترى أن الكتاب المدرسي لم يقدم ما يكفي من دروس المواد (قواعد، بلاغة، عروض) وفق المقاربة النصية عبر تحجيمها، أو إهمال بعض التفاصيل فيضطر حينها المدرس إلى البحث في كتب أخرى معتمدا على نفسه، ومستندا إلى الوثائق البيداغوجية الرسمية الخاصة به، ومستنيرا بها
- ✓ فئة أخرى عرفت مكانة الكتاب المدرسي، ومحتوياته بالنسبة للمتعلم فيما يخص المقاربة النصية فهي ترى أن الكتاب مفيد جدا للمتعلمين نصيا لأنه يراعي مستواهم في الكثير من جوانبه، ولكنه لا يشبع نهم المعلمين، ولا يرضي أفقهم، فيترفعون عن التحضير منه، والاستكانة له، فتجدهم يقومون ببناء نصوص، وتمارين توافق أهداف المقطع التعليمي، أو النشاط التربوي المقصود
- ✓ فئة من المدرسين الجدد وجدت صعوبة كبيرة في التعامل معه، واستغلاله لتوطيد المقاربة النصية من خلال نصوصه الأدبية والتواصلية؛ إما لصعوبة النصوص المبرمجة أو لضيق الوقت أو لضعف مستوى المتعلمين، وهذه الفئة في حاجة ماسة إلى المساعدة البيداغوجية.

ثالثا: العلاقات البيداغوجية/ التربوية

التصريح الأول: ما هي درجة قبولك أو رفضك للأسئلة الآتية بخصوص **العلاقات البيداغوجية**؟

يتكون هذا التصريح من أربعة (04) أسئلة، نقدم نتائج كل سؤال على حدة.

1. **السؤال الأول:**

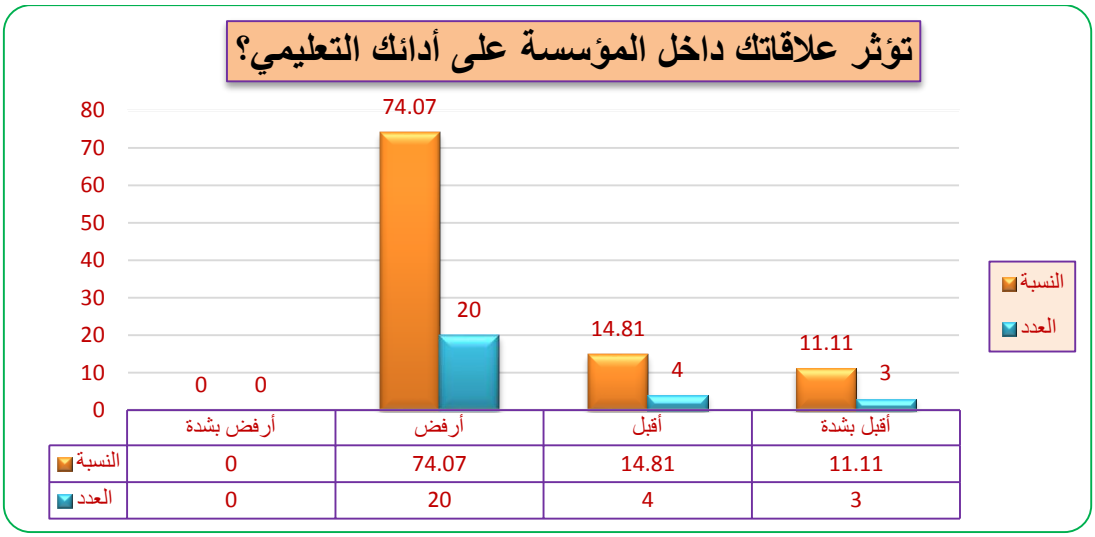


	أرفض بشدة	أرفض	أقبل	أقبل بشدة
النسبة	0	44.44	37.04	18.51
العدد	0	12	10	5

التعليق:

يهدف هذا السؤال إلى قياس مدى تأثير الوضعية الاجتماعية للمدرس على أدائه التعليمي، فكانت النتائج متقاربة، إذ نجد نسبة تفوق (55%) بقليل مع تأثير الوضعية الاجتماعية على المدرس، وهو توجه منطقي وواقعي؛ لأن الحالة الاجتماعية للمدرس لها تأثيرها إن إيجابا أو سلبا، فنحن إزاء محيط أوسع يتجاوز حدود المتوسطة إلى كل ما يقع خارج حدودها يتفاعل معها، ومع مكوناتها بطريقة ديناميكية، فالمدرس لا يأتي إلى المتوسطة خالي الذهن من أفكار مجتمعه، بل إنه يستدعي ثقافة هذا الأخير أثناء تحضير دروسه لأن بعض الأولياء يتدخلون في أدق تفاصيل تمدرس أبنائهم، بينما ترى الفئة الأخر ى وهي تمثل (44.44%) من الأساتذة أنهم ضد تأثير الوضعية الاجتماعية على المدرس، وهو توجه منطقي وواقعي أيضا لأن البيئة الاجتماعية تتغير من منطقة إلى أخرى؛ رقيا وانحطاطا.

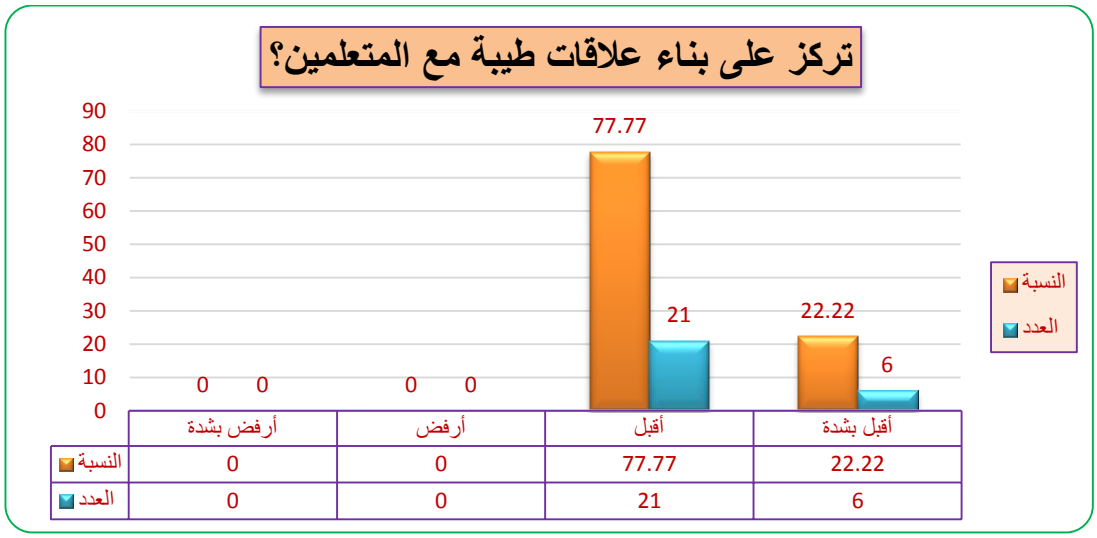
2. السؤال الثاني:



التعليق:

هذا السؤال يخص مدى تأثير علاقات الأستاذ داخل المؤسسة ؛ سواء مع زملائه الأساتذة، أو مع غيرهم من إداريين وعمال على أدائه التعليمي إيجابا، أو سلبا وكانت النتائج غير متوقعة إلى حد كبير؛ إذ يرى معظم المستجوبين من الأساتذة بنسبة تفوق (74%) أن هذه العلاقات سواء كانت حسنة، أو سيئة لا تؤثر على أدائهم التعليمي، وهذا أمر مثير للاهتمام؛ إذ أنه يؤشر إما على تفكك العلاقات داخل المؤسسة، وضعف التنسيق، والانسجام بين أساتذتها، أو ينبئ باكتفاء بعض المدرسين بأداء واجباتهم في القسم وفقط، فلا عمل تربوي جانبي من مسابقات ومجلات مدرسية، ومسرح، وغيرها إلا ما كان منها ملزما، وإما بسبب كثرة النزاعات، والمشاكل في الوسط المدرسي مما جعل معظم الأساتذة يتفادون كثرة الاختلاط المفضي إلى التنازع، والتنافر فيما ترى نسبة (25.93%) أن العلاقات داخل المؤسسة تؤثر على الأداء التعليمي للأستاذ سلبا، و إيجابا، وهذا هو الأمر المنطقي الطبيعي؛ فبعض المدرسين ممن لهم علاقة جيدة مع الجميع يعملون بأريحية وفعالية، عكس غيرهم من الانطوائيين، أو المشاكسين.

3. السؤال الثالث:

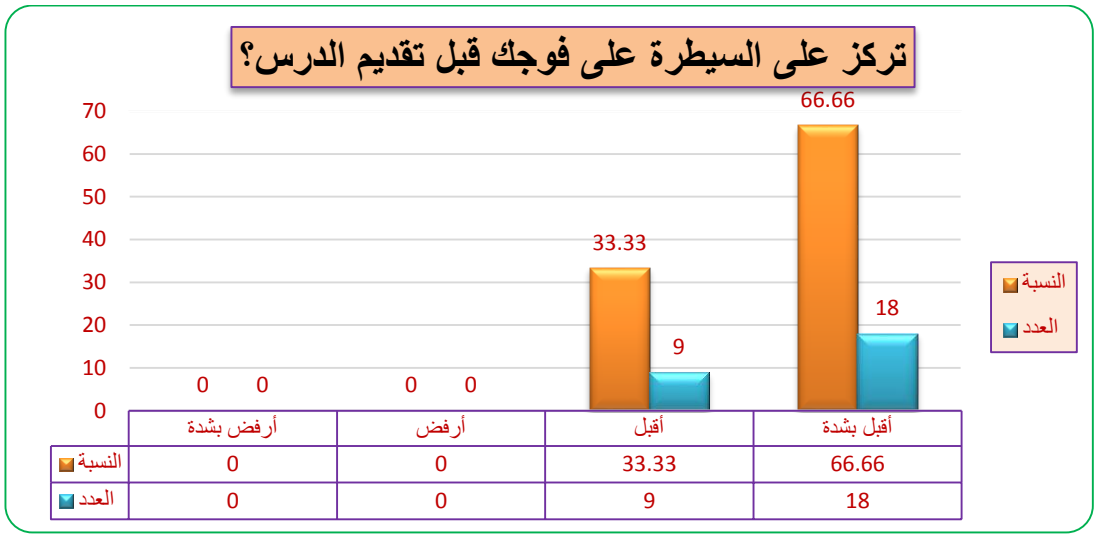


	أرفض بشدة	أرفض	أقبل	أقبل بشدة
النسبة	0	0	77.77	22.22
العدد	0	0	21	6

التعليق:

هذا السؤال ينتقل بنا إلى حجرة الدرس، أين تكون العلاقة بين المدرس ومتعلميه علاقة علمية تربوية، ولكنها أحيانا تتجاوزها لتكون علاقة أكثر قربا، فتنعكس إيجابا على أداء المدرس والمتعلمين داخل حجرة الدرس، ولا تتعداها إلى المحيط الخارجي إلا قليلا حفاظا على المركز العلمي، والاجتماعي للمعلم المبني عادة على الاحترام، والهيبة، فمن الطبيعي أن يسعى المدرس إلى بناء علاقة طيبة مع متعلميه المراهقين، وهو ما تأكد لنا من خلال إجابات المدرسين، إذ وافق جميع الأستاذة (27 أستاذا) على وجوب بناء علاقة حسنة مع المتعلمين، خاصة في هذه المرحلة العمرية الحساسة لأنهم يرون أن العلاقة الجيدة مع متعلميهم تسهل عملهم التربوي وتمكنهم من تسيير الدروس بأريحية، لأنهم سيواجهون باستجابة كاملة من متعلميهم؛ سواء تعلق الأمر بالمشاركة الإيجابية، أو المحافظة على الهدوء والواقع التعليمي يعكس هذه الرغبة لدى المدرسين بسبب الصعوبة الكبيرة التي يجدونها في التحكم في الأفواج التي يدرسونها بسبب الاكتظاظ من جهة، وضغط وجوب إكمال البرنامج الدراسي من جهة أخرى.

4. السؤال الرابع:



	أرفض بشدة	أرفض	أقبل	أقبل بشدة
النسبة	0	0	33.33	66.66
العدد	0	0	9	18

التعليق:

السيطرة على الفوج التربوي يقتضي فرض نوع من الانضباط، والهدوء في القسم حتى يستطيع المعلم تقديم درسه بأريحية، وحتى يتمكن المتعلمون من الفهم، والاستيعاب وتتنوع طرق السيطرة على الفوج التربوي حسب شخصية الأستاذ، وثقافته التربوية؛ فمنهم من يعتمد على معرفته العلمية الدقيقة والشاملة، فيؤثر في المتعلمين، ويجعلهم يتابعون ما يقدمه لهم لانبهارهم بمعرفته، ولأنهم لا يستطيعون الرد عليه فيصمتون، ويختار بعضهم استراتيجية السلطة في إدارة الفوج، وهو توجه عام يعكس منحى ثقافي سائد، إذ يحبذ المدرسون المتعلم المطيع الخنوع الذي لا يرفض طلبا، ومن جهة أخرى يكون مجتهدا، فيما يرغب بعض المدرسين في بناء علاقة طيبة مع المتعلمين، وأيا كانت طريقة إدارة الفوج، والتي تختلف من مدرس لآخر نجد الجميع (100%) مجمع على أهمية السيطرة على الفوج وحسن إدارته، لأن ذلك يتيح للمتعلمين فرصة أفضل للتعلم، ويتيح لهم توظيف تعلماتهم بكفاءة في المواقف المختلفة.

- **التصريح المفتوح:** كيف تقيم مدى تأثير **وضعيتك**، و**علاقاتك** مع المتعلمين خلال مسارك المهني؟

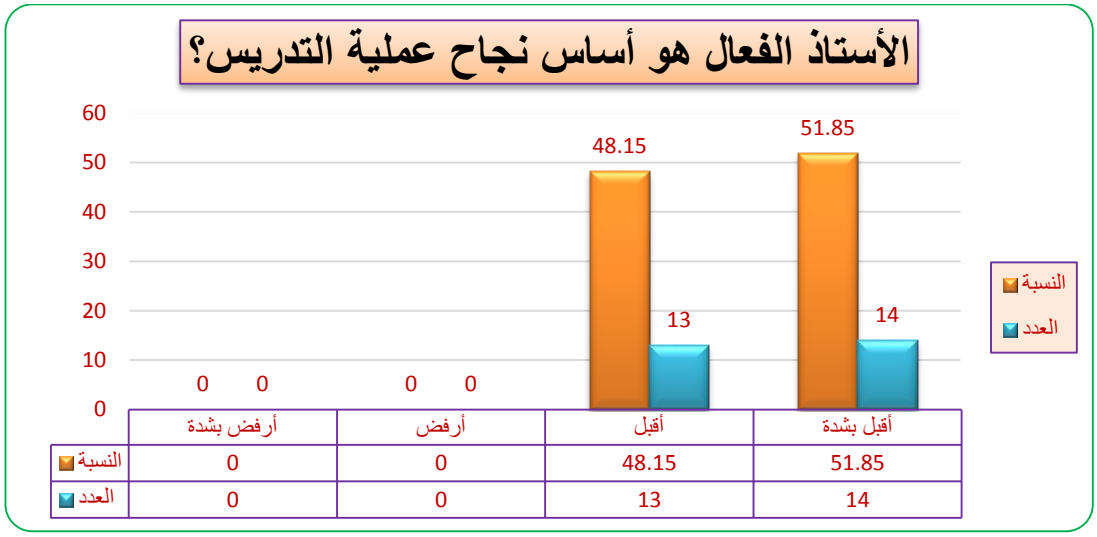
يعد هذا التصريح خلاصة للأسئلة السابقة؛ إذ يفتح المجال أمام المدرسين ليقدموا تجاربهم الفعلية في تعاملهم اليومي مع متعلميهم على اختلاف توجهاتهم، ومستوياتهم، وتتلخص آراؤهم، وإجابتهم على النحو التالي:

- ✓ تجمع أجوبة المدرسين على ضرورة بناء علاقة جيدة مع متعلميهم، وقد كانت أجوبة أغلبية المدرسين ترى أن نجاحها الدراسي مرتبط بهذه العلاقة، فكلما كانت حسنة كان المردود الدراسي أفضل إلا أنهم يختلفون في كيفيات بنائها، وتحقيقها، واستمرارها.
- ✓ هناك فئة تبني العلاقة على أساس نفسي عاطفي، وترى أنه أساس العلاقة بين المدرس والمتعلمين خاصة في سن المراهقة هذه التي يستحسن أن يقترب فيها المعلم من المتعلم، لكن بحذر
- ✓ فئة أخرى تنطلق من المعرفة، وتراها هي الأساس للتحكم في المتعلمين، وإقامة علاقة جيدة مع التلاميذ، وهي فكرة مقبولة أيضا لشدة انبهار المراهق بهذا الأمر، وإعجابه به
- ✓ فئة ثالثة تركز على شخصية المدرس، وترى أن العلاقة تبنى على الاحترام المتبادل، فالتواضع يزيد من محبة المتعلمين لمدرسهم بشرط عدم المبالغة وتجنب المزاح قدر الإمكان والعمل بجدية، وكذا العدل بين المتعلمين حتى شبهها بعض المدرسين بشعرة معاوية.
- ✓ فئة أخرى وتمثل خاصة الأساتذة القدامى ترى أن التسلط، وفرض الانضباط ولو بالقوة هو الحل الوحيد الذي يناسب هذا الجيل المستهتر بكل القيم، والمعارض لكل سلطة أسرية، أو مدرسية أو دينية، أو غيرها.
- ✓ اختلف الأساتذة كذلك حول مدى تأثير وضعيتهم الاجتماعية على أدائهم التعليمي بين مثبت وناف حسب تباين شخصياتهم حساسية، واتزانا، ثقة، وارتباكا.

- **التصريح الثالث:** ما هي درجة قبولك أو رفضك للأسئلة الآتية بخصوص **التدريس الناجح**؟

يتكون هذا التصريح من خمسة (05) أسئلة نقدم نتائج كل سؤال على حدة:

1. **السؤال الأول:**

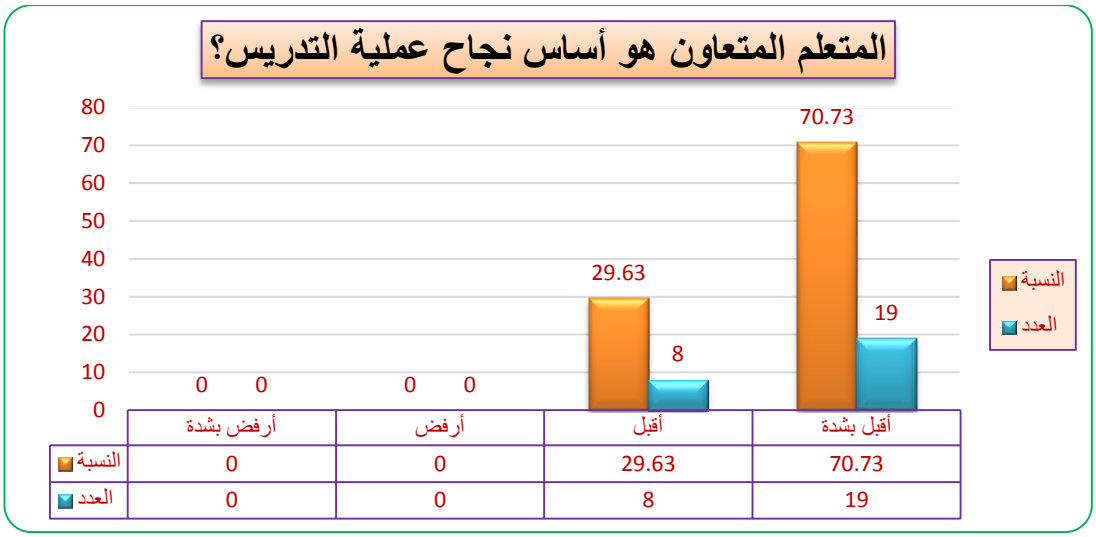


	أرفض بشدة	أرفض	أقبل	أقبل بشدة
النسبة	0	0	48.15	51.85
العدد	0	0	13	14

التعليق:

الأستاذ هو المحرك الفعلي لعجلة التدريس الناجح ، فيمكن أن يكون عنصرا فاعلا في نجاح العملية (التعليمية/التعلمية) إذا ما أُحسن تكوينه، وتأطيره، والأخذ بيده في القيام برسالته على أكمل وجه، ويمكن أن يتحول إلى معول هدم، و أن يصبح سببا مباشرا لضعف المتعلمين بما يرتكبه من أغلاط تربويّة ومنهجيّة قاتلة؛ فاستعمال المعلم العاميَّة داخل القسم مما يرسخ في ذهن المتعلمين احتقار اللغة العربية، بل والسخرية وازدراء كل من يتعامل بها متناسيا أنه القدوة للمتعلّمين في اكتساب اللغة الفصحى، وهذا ما أدركه ووافق عليه كل المدرسين وبنسبة (100%)، بل إن نسبة (51.85%)منهم وافقت على هذا الطرح وبشدة، وهذا دليل على وعي المدرسين بضرورة تحقق هذا الوصف فيهم، فبصلاحهم يصلح المتعلم، والتعليم.

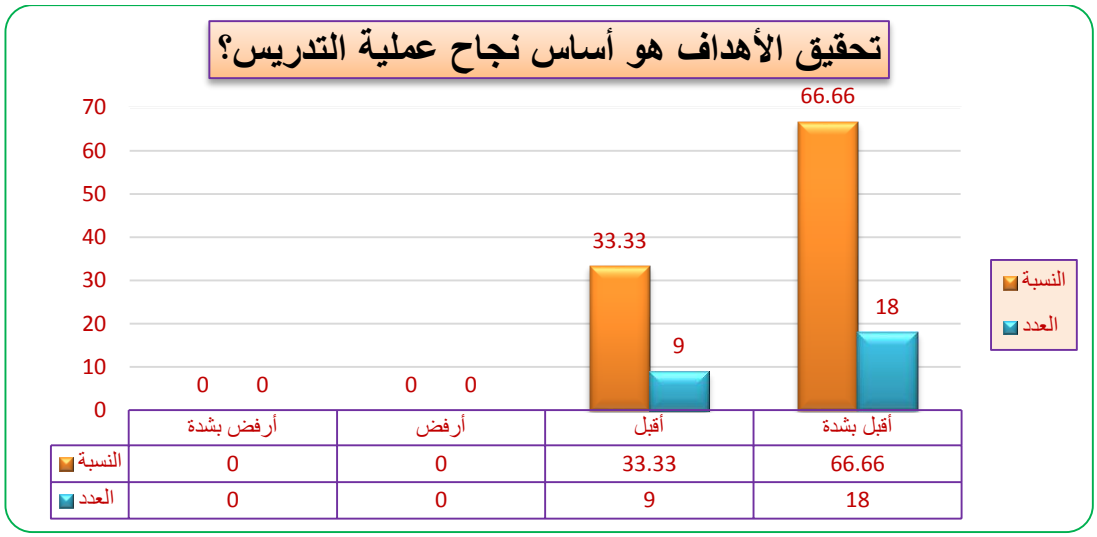
2. السؤال الثاني:



التعليق:

المتعلم هو محور العملية (التعليمية/التعلمية)، وحتى ينجح أي نشاط تربوي يجب أن يشارك هذا الأخير بإيجابية فيه، بحيث يكتسب أهم الكفاءات التي جاء بها المنهاج الجديد ونقول عن المتعلم في اللغة العربية أنه كفء إذا ظهرت نتائج تعلمه في أرض الواقع المدرسي أولا، والحياتي ثانيا؛ فيكون لدينا متعلم يحسن الاستماع، والانصات، ويجيد القراءة، ويبدع في التعبير بلغة صحيحة فصيحة، و التدريس الفعال هو الذي يقوم على المتعلم المتعاون ويسعى لإيجاد مثل هؤلاء المتعلمين؛ أي أن يكون المدرس قادرا على جذبهم إليه عن طريق حسن التواصل معهم، ومساعدتهم في بناء تعلماتهم، وقد وافق كل المدرسين بنسبة (100%) على هذا السؤال على شاكلة السؤال السابق، بل إن نسبة (70.73%)منهم وافقت بشدة على ذلك، فيما ساندت النسبة المتبقية (29.63%)زملاءها، وهذا يبين لنا مدى وعي المدرسين بضرورة إحداث التقارب العلمي والعلائقي بينهم وبين متعلميهم في سبيل نقل ديداكتيكي ناجح للمعرفة، والمضامين التي جاء بها البرنامج الدراسي.

3. السؤال الثالث:

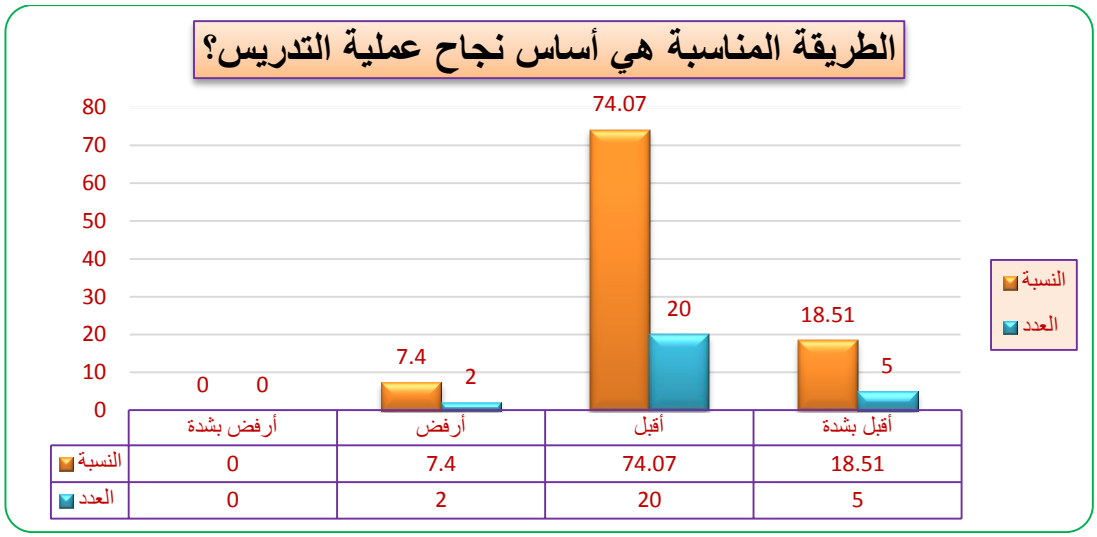


	أرفض بشدة	أرفض	أقبل	أقبل بشدة
النسبة	0	0	33.33	66.66
العدد	0	0	9	18

التعليق:

إن الهدف من تدريس أي نشاط تعليمي هو إحداث تغيير في سلوكات المتعلمين على مستوى الأفكار ، أو المعتقدات، أو العادات لأن التربية تستمد مشروعيتها في وجود أهدافٍ تسعى إلى تحقيقها، وهي جزء من أهداف المجتمع الذي ينتظر من المدرسة أن تنتج نمطا من المواطنين يتماشى وفلسفته، ويتم هذا التغيير بعد مرور المتعلم بخبرة تعليمية معينة؛ فتصميم بطاقة سير الدرس مثلا يتطلب من الأستاذ تحديد أهداف لها في مذكراته اليومية في صورة نتائج يتوقع حدوثها في سلوك المتعلم لذلك وجب على المدرسين أثناء مزاولة أنشطتهم أن يسهروا على تقديم مضمون معرفي واضح، وسهل، وأن يعلموا متعلميهم قبل الدرس، أو المقطع التعليمي بأهم الأهداف التي ينبغي الوصول إليها ليساهموا في تحقيقها فلا نستطيع نعت التدريس بالنجاح مهما بذل فيه المعلم الوقت، والجهد إذا لم يحقق أهدافه المرجوة، وقد أدرك المدرسون هذا الأمر فوافقوا جميعهم على هذا السؤال (100%) بل إن نسبة الغالبية منهم (66.66%) قد وافقت وبشدة على هذا الطرح الواقعي التربوي.

4. السؤال الرابع:



التعليق:

إذا كان الهدف هو أن يعرف التلميذ قيمة من القيم في حياته، فالطريقة هي الاستراتيجية التي توصَل بها هذه المعلومة، وهناك أنواع عدة من الطرائق التدريسية التي قد تحقق هذا الهدف، والأستاذ حر في اختار ما يناسبه من طرائق ملائمة للموقف (التعليمي/التعلمي)، ولكن استيعاب المدرسين لهذه الطرائق على المستوى النظري غير كاف لأجل تطبيقها أحسن تطبيق لذلك وجب البدء بعدد قليل منها، واستخدام طرائق بعينها يمكن توظيفها في مجالات مختلفة مما يسمح بتحقيق تدريس فعال وناجح، وقد وافق معظم الأساتذة (92.6%)على أهمية توظيف طرائق تربوية فعالة في التدريس، وعدم الاكتفاء بنوع واحد لتفادي الرتابة، والملل لدى المتعلم فيما عارض(7.4%) هذا السؤال لأنهم لم يدركوا مدى جدوى الطريقة في عملية التعليم ولعلهم من الفئة التي ألفت طريقة واحدة منذ بداية مسارها الدراسي، ولا تبحث أبدا عن التجديد، أو التغيير؛ إما بدافع الكسل والخمول، أو بدافع الغرور المعرفي، وادعاء القدرة على توصيل المعلومة دون الحاجة إلى معرفة الطرائق، وموضع استعمالها.

- **التصريح المفتوح:** حدد، ومن خلال تجربتك في التدريس، شروط **نجاح عملية التدريس**.

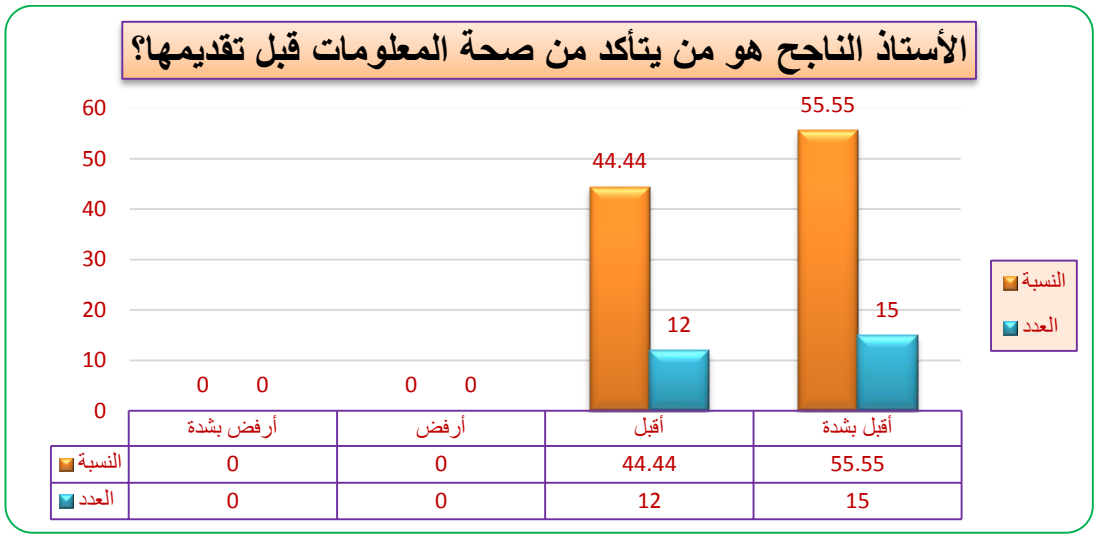
يعد هذا التصريح خلاصة للأسئلة السابقة؛ إذ يفتح المجال أمام المدرسين ليقدموا تجاربهم الفعلية في تحديد شروط نجاح عملية التدريس، أجمل القول في شروط التدريس الناجح كما يراها المدرسون فيما يلي:

- ✓ الأستاذ الفعال المنضبط المحب لمهنته الخلوق المتزن في تصرفاته المداوم على التحضير اليومي لدروسه المسيطر على فوجه معرفيا، وسلوكيا المطلع على الجديد في مجال اختصاصه، والذي يضع متعلميه في وضعيات استفزازية تدفعهم إلى توظيف تعلماته وحل مشاكلهم الدراسية هو من أبرز ركائز نجاح عملية التدريس.
- ✓ المتعلم المتعاون المنضبط المثابر ذي الدافعية للتعلم، وصاحب الشغف المعرفي الذي يحضّر دروسه، وينجز واجباته في البيت، ويكون إيجابيا في القسم من خلال مشاركته وأسئلته، وانتقاداته هو من أهم أسس نجاح عملية التدريس
- ✓ الأهداف المحددة الواضحة التي يضعها الأستاذ وفق توجيهات المنهاج الدراسي، ويطلع عليها متعلميه، ثم يأخذ بأيديهم، فيسعيا معا إلى تحقيقها حسب قدراتهم، وفروقاتهم الفردية من أقوى دعائم نجاح عملية التدريس
- ✓ التحكم في طرائق التدريس المختلفة، وإمكانية المزج بينها لتقديم مختلف الأنشطة حسب ما تستدعيه المواقف التعليمية المتباينة؛ سواء تعلق الأمر بصعوبة المادة، أو اكتظاظ الفوج التربوي... هو من أسهل السبل لإنجاح عملية التدريس.

رابعا: عناصر العملية التعليمية-التعلمية

- **التصريح الأول:** ما هي درجة قبولك أو رفضك للأسئلة الآتية بخصوص صفات **الأستاذ الناجح** فيما يخص المقاربة النصية؟ يتكون هذا التصريح من سبعة (07) أسئلة، نقدم نتائج كل سؤال على حدة:

1. **السؤال الأول:**

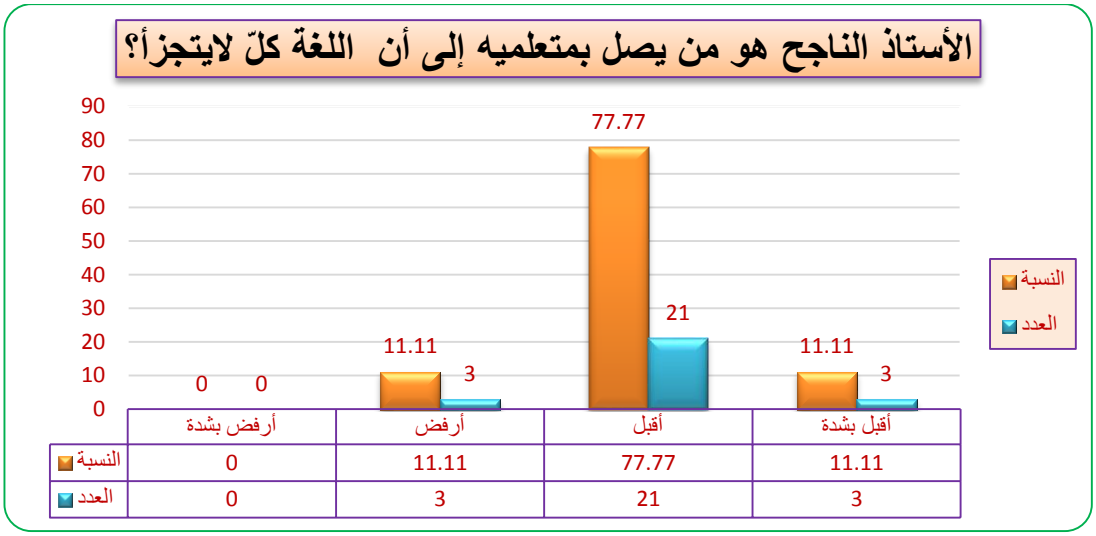


	أرفض بشدة	أرفض	أقبل	أقبل بشدة
النسبة	0	0	44.44	55.55
العدد	0	0	12	15

التعليق:

يتعلق هذا السؤال بمصداقية الأستاذ عند تلاميذه داخل الصف، وما ينجر عن هذه المصداقية من أصداء داخل المؤسسة، بل وخارجها أيضا، فمعيار الكفاءة اللغوية والمعرفية يضمن للمدرس تقبل المتعلمين لما يقدمه، فثقة المتعلم في دقة معلومات أستاذه هي رأس مال هذا الأخير، حتى أن التلميذ قد يجادل في موضوع من المواضيع بحجج استقاها من أستاذه، فإذا تزعزعت هذا الثقة زالت تلك الهالة بين المعلم ومتعلميه، فسلطة المعرفة أكبر من سلطة العصا خاصة في هذه المرحلة الحساسة لذلك نجد كل المدرسين قد وافقوا على هذا السؤال (44.44%)، أو وافقوا بشدة (55.56%) لعلمهم بذلك ومعايشتهم له.

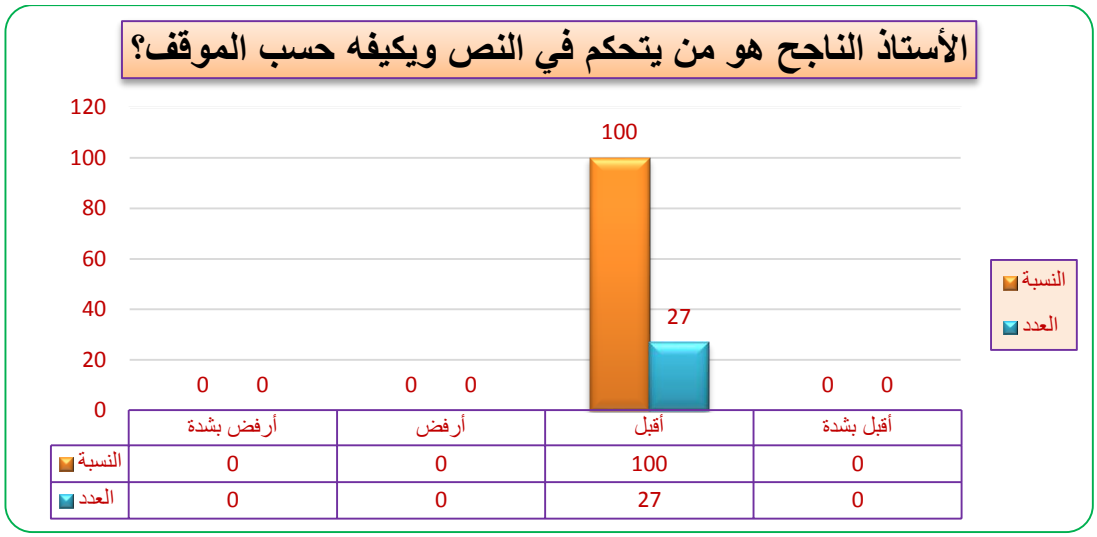
2. السؤال الثاني:



التعليق:

إن تقنية المقاربة النّصّيّة هي نتاج رؤية جديدة في البحث اللّغويّ مفادها أنّ تعليم اللّغة لم يعد يعتني بتدريس البنى اللسانيّة المنعزلة، بل بشبكة من العلاقات الشّكليّة والدّلاليّة المكوّنة لما يصطلح عليه بالنصّ، والغرض من ذلك الوصول بالمتعلّم إلى إدراك أنّ اللغة كلّ متكامل، لا تجزئة فيها، وأنّ ما يتناوله المتعلم من تجزئة في الدّروس اللّغوية إنّما جاء لأغراض (تعليميّة/تعلّميّة) فقط؛ فدراسة النحو، والصرف، والبلاغة، والأساليب، وغيرها إنما يراد به إتقان اللغة نطقا، وكتابة، والمعلم الناجح هو الذي يستطيع الوصول بمتعلميه إلى هذا المستوى من القناعة لذلك نجد غالبية الأساتذة موافقين على هذا الطرح (988.88%)بالمائة بل إن بعضهم (11.11%) قبل هذا الطرح وبشدة، وهي فئة نراها من أصحاب الخبرة في الميدان والتي أدركت بمرور السنين وجوب الربط التام بين أنشطة اللغة ومهارات العربية، لأن مساوئ التشتت، والتفكيك التي عايشوها في تدريس تلاميذهم أفضت بهم إلى اعتبار أنشطة اللغة العربية شبه مواد مستقلة، يختبرون في كل منها على حدى، فيما رفضت القلة المتبقية الأمر ونستغرب سبب ذلك.

3. السؤال الثالث:

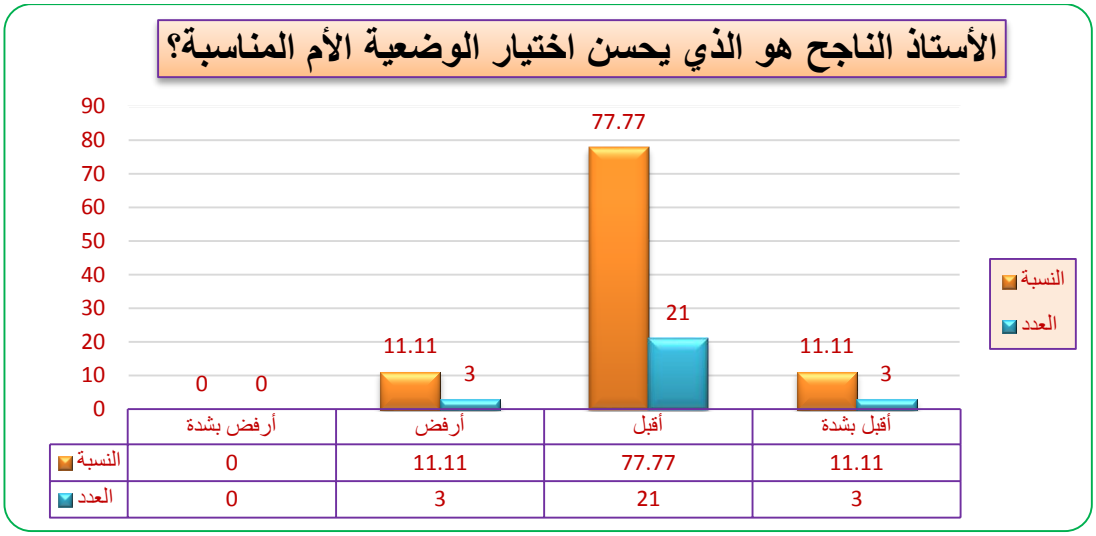


	أرفض بشدة	أرفض	أقبل	أقبل بشدة
النسبة	0	0	100	0
العدد	0	0	27	0

التعليق:

سبق وأن تحدثنا عن المقاربة النصية، وأنها تنطلق من النص وتعود إليه في حركة حلزونية متكاملة، فالنص وحدة لغوية، وتواصلية في الوقت نفسه؛ يحوي اللغة، والبلاغة وبقدم رسالة للمتلقي، ولكن النص قد لا يفي بكل المطلوب منه؛ نحوا وصرفا وبلاغة وتجاوز هذه المشكلة يتم بلجوء المعلم إلى تكييف النصوص المبرمجة، أو بعض جملها لتناسب تدريس تلك الظواهر المقصود، وبالتالي المحافظة على روح المقاربة النصية من جهة وتدريس مواضيع البرنامج المسطر من جهة أخرى، وقد سار كل أفراد العينة المستجوبة من المدرسين في هذا السياق؛ حيث صرحوا جميعا (100%) بقبول هذا الطرح في أن النصوص في أغلبها لا تستجيب لحاجات المتعلمين اللغوية، والبلاغية، وربما لعدم مصادفتهم أي نص مناسب (100%) لأي درس من دروس البرنامج المدرسي، وهذا يدل على أن المدرسين أصبحوا متعودين على تكييف النصوص؛ سواء الأدبية منها أو التواصلية بما يخدم أهدافهم وإن كان تكييف النصوص التواصلية أسهل لأن ذلك قد يزري بالنصوص الأدبية، ويفقدها جمالها الذي تقوم عليه.

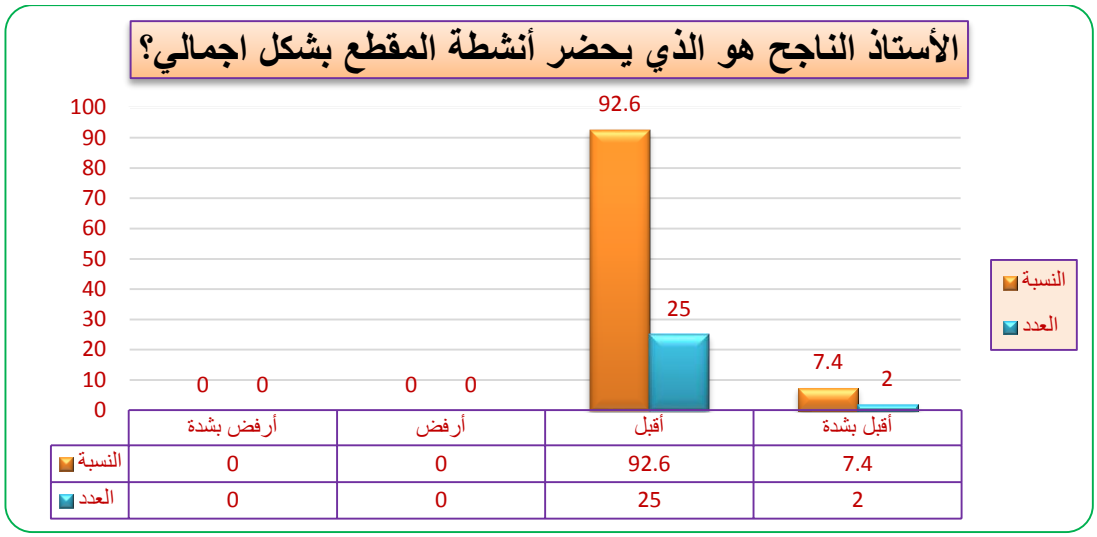
4. السؤال الرابع:



التعليق:

يستهل المقطع التعليمي بوضعية مشكلة انطلاقية (الوضعية الأم)، وهي وضعية تعلمية واقعية ذات دلالة، يعدها الأستاذ بهدف إنشاء فضاء للتفكير، والتحليل، تدعو المتعلم إلى الحيرة والتساؤل لشرح مسعاه وأفكاره، وتبرير اختياراته للإجابة عن الأسئلة المطروحة، أو المشكلة التي ينبغي حلها، وهي وضعية توجه التعلمات خلال المقطع التعلمي كله، ونجاح المعلم في حسن صياغة أو اختيار الوضعية الأم له الدور البارز في نجاح عملية التعلم، وهذا ما أدركته فئة من الأساتذة بلغت نسبتها (66.66%)وساندتها فئة ثانية بلغت نسبتها (11.11%)، لكن واقع التعليم يظهر تمسك بعض المدرسين بوضعيات بعينها، ولو كانت غير مناسبة للمقطع، وإن كانوا هم من أصحاب الكفاءة المعرفية متذرعين بعدم توفر الظروف المواتية، وهذا ما عبرت عنه الفئة الرافضة لهذا الأمر، حيث عارض (11.11%)من المدرسين هذا الطرح، وهي وإن كانت نسبة قليلة لكنها مقلقة في الوقت ذاته لأنها تصر على تدريس المنهاج الجديد وفق النظرة الكلاسيكية، وهذا يضر بالمتعلم، ولا يحقق الأهداف المسطرة.

5. السؤال الخامس:

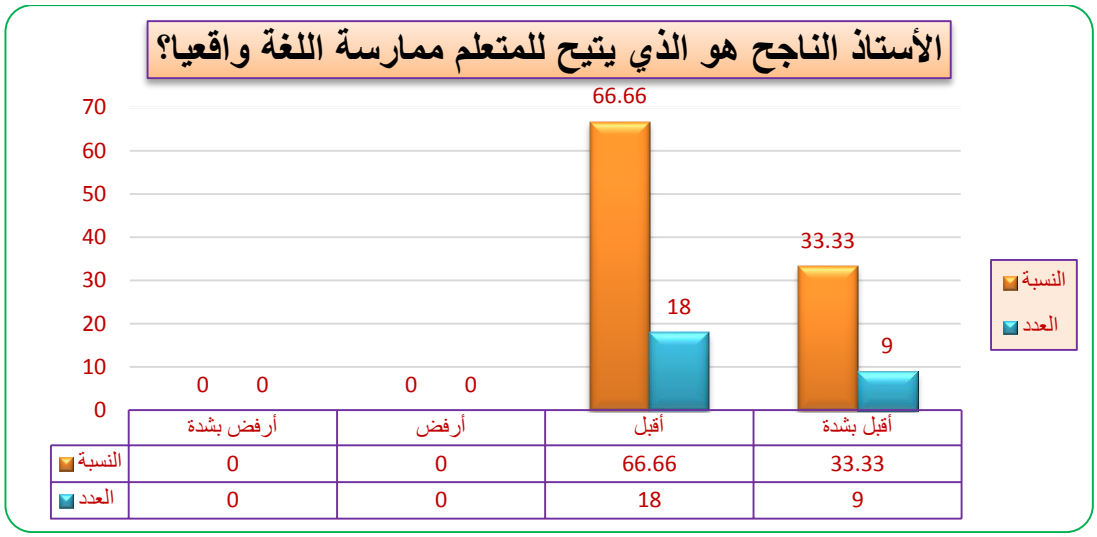


	أرفض بشدة	أرفض	أقبل	أقبل بشدة
النسبة	0	0	92.6	7.4
العدد	0	0	25	2

التعليق:

من ركائز المقاربة النصية ضرورة مراعاة الطابع التكاملي للغة العربية، وذلك بربط أنشطة المقطع التعليمي ببعضها، وتسيير ها جنبا إلى جنب، لا من حيث تدريسها وتطبيقها في القسم فحسب، بل حتى من حيث تحضيرها كمذكرات مساعدة للأستاذ لأن تحضير المدرس للمقطع الواحد بشكل إجمالي تكاملي يعطيه فكرة شاملة عنه، ويغنيه عن التكرار غير المفيد، ويجنبه الخلط، والتداخل بين معلومات كل نشاط، بل ويفتح عينيه على مدى انسجام المقاربة النصية، فيربط أول المقطع بآخره لأن تحضير نشاطات اللغة العربية بصفة مستقلة لا ينسجم مع فلسفة المقاربة النصية، وتطبيقاتها، ولا مع تطبيقات التي تسعى إلى تقديم تعلمات شاملة وذات دلالة بالنسبة للمتعلم، وليست مجزأة، ومستقلة عن بعضها، وهذا ما تنبه له كل الأساتذة (100%)، وقبلوا به، وإن كنا نشك في صدق هذه النسبة لأن شكوى بعض الأساتذة في الميدان من كثرة الالتزامات، و جسامة المسؤوليات يقلل من هذه النسبة، ويحتم على البعض الاكتفاء بالتحضير الكلاسيكي القائم على تحضير كل نشاط على حدى ربحا للجهد والوقت؟ كما أسلفنا.

6. السؤال السادس:

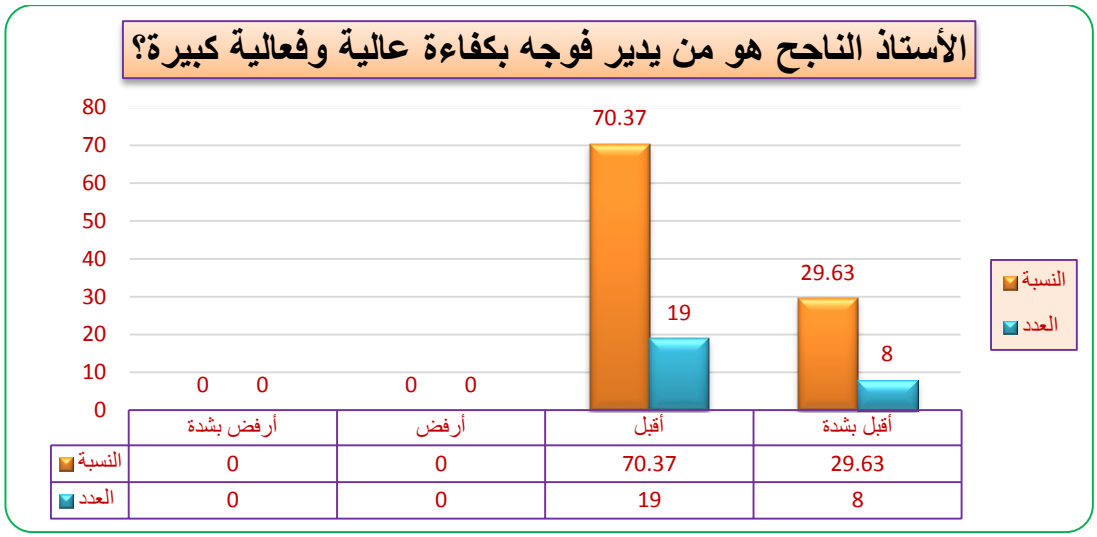


	أرفض بشدة	أرفض	أقبل	أقبل بشدة
النسبة	0	0	66.66	33.33
العدد	0	0	18	9

التعليق:

تتبنى مقاربة التدريس بالكفاءات استراتيجية في التعليم متمركزة حول المتعلم جاعلة منه محور العملية التربوية تسعى إلى تنمية قدراته، وإكسابه مهارات، وكفاءات تتناسب مع متطلبات المجتمع وعالم الشغل، ولكن مما تعانيه اللغة العربية بوجه عام من ضعف لغوي يرجع إلى قلة الاهتمام بالنواحي الوظيفية عند تعليمها، هذه الأخيرة التي تعبر حقيقة عن تملك المتعلمين زمام اللغة العربية، وهذا من خلال إتاحة المدرس لتلاميذه فرصة ممارسة اللغة في القسم فرديا بكل حرية ويسر؛ سواء من خلال الكلام الشفهي في نشاط فهم المنطوق، أو من خلال الإجابة عن أسئلة النص من خلال نشاطي القراءة، ودراسة النص أو حتى ممارسة اللغة كتابة من خلال نشاطي التعبير، والأعمال المنزلية، ورغم أن كل المدرسين (100%) عبروا عن قبولهم وترحيبهم بهذا الاقتراح إلا أن الواقع التربوي يبقى مكذبا لهذه التصريحات النظرية فلا زالت الطريقة الإلقائية منتشرة في متوسطاتنا للأسف الشديد، فالأستاذ الجزائري هو الشارح السائل، المجيب...بدل أن يكون المستمع، الحكم الموجه.

7. السؤال السابع:



	أرفض بشدة	أرفض	أقبل	أقبل بشدة
النسبة	0	0	70.37	29.63
العدد	0	0	19	8

التعليق:

إن القدرة على إدارة الفوج التعليمي تعكس رغبة المدرس في بناء علاقة جيدة مع المتعلمين من أجل السيطرة على فوجه قبل بدء العمل، لتوفير جو تعليمي مناسب يسوده الهدوء المساعد على الاستماع، والفهم، والحوار، وهذا ما تعكسه إجابات الأساتذة، إذ عبر نسبة (70.37%) من أفراد العينة من المدرسين عن موافقتهم على هذا الأمر، بل إن نسبة (29.63%)منهم قبلوا وبشدة وجوب التركيز أولا على السيطرة على الفوج قبل بدء الدرس وهذا يعني أن هناك مشكلة كبيرة في السيطرة على الفوج تصادف المدرسين، وبخاصة أقسام السنة الرابعة من التعليم المتوسط لأن طبيعة المتعلم الجزائري تفرض على المدرسين اتباع استراتيجية السلطة في تسيير الحصة، وهو توجه عام يعكس منحى ثقافيا سائدا تنعكس عنه النظرة إلى المعلم المثالي أو المحبذ من قبل الأولياء والإداريين نتيجة التراكمات الثقافية والسياسية والتربوية في المجتمع؛ إذ يحبّذ المدرس الجاد الصارم الذي لا يترك مجالا للتلاميذ للانشغال بغير الدرس.

- **التصريح المفتوح:** حدد، ومن خلال تجربتك في التدريس **صفات الأستاذ الناجح** في مهنته؟

أجمل القول في صفات المدرس الناجح حسب ما يراه المدرسون أنفسهم كما يلي:

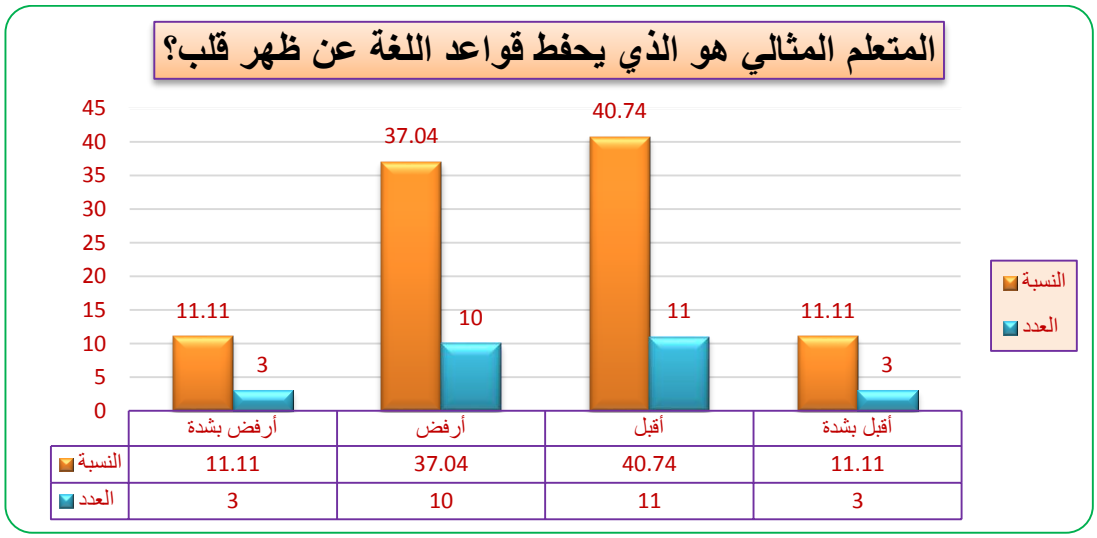
✓ المدرس الناجح هو الذي يلتزم بجملة من الشروط، ويتصف بجملة من الصفات والخصائص منها الشخصية، ومنها المهنية، والبيداغوجية، ومنها العلمية المعرفية، ومنها الاجتماعية العلائقية؛

- فأما الشخصية فأهمها الأخلاق الرفيعة، والشخصية القوية الجادة، المتسمة بالانضباط، والصبر مع الهدوء، والعدل في قراراته، ليكون قدوة حسنة لمتعلميه عملا وسلوكا.
- وأما المهنية البيداغوجية فأهمها الإخلاص في العمل، والتحضير الجيد للدروس والشغف، والاهتمام بالعمل، والتعامل بذكاء مع فئة المراهقين.
- وأما العلمية المعرفية فمنها الاطلاع الدائم على المستجدات العلمية والبيداغوجية وحسن التعامل مع متعلميه، وحسن التحكم في لغته، وحسن التخطيط والإتقان والكفاءة المعرفية العلمية العالية.
- أما الاجتماعية العلائقية فمنها القدرة على التواصل الفعال، والانفتاح على المحيط الصفي، واللاصفي، والاتزان النفسي والعاطفي، والتجاوب مع احتياجات المتعلمين ومراعاة الفروق الفردية بينهم نفسيا، ومعرفيا، واجتماعيا.

- **التصريح الثاني:** ما هي درجة قبولك أو رفضك للأسئلة الآتية بخصوص **المتعلم المثالي**؟

يتكون هذا التصريح من أربعة (04) أسئلة، نقدم نتائج كل تصريح على حدة.

1. **السؤال الأول:**

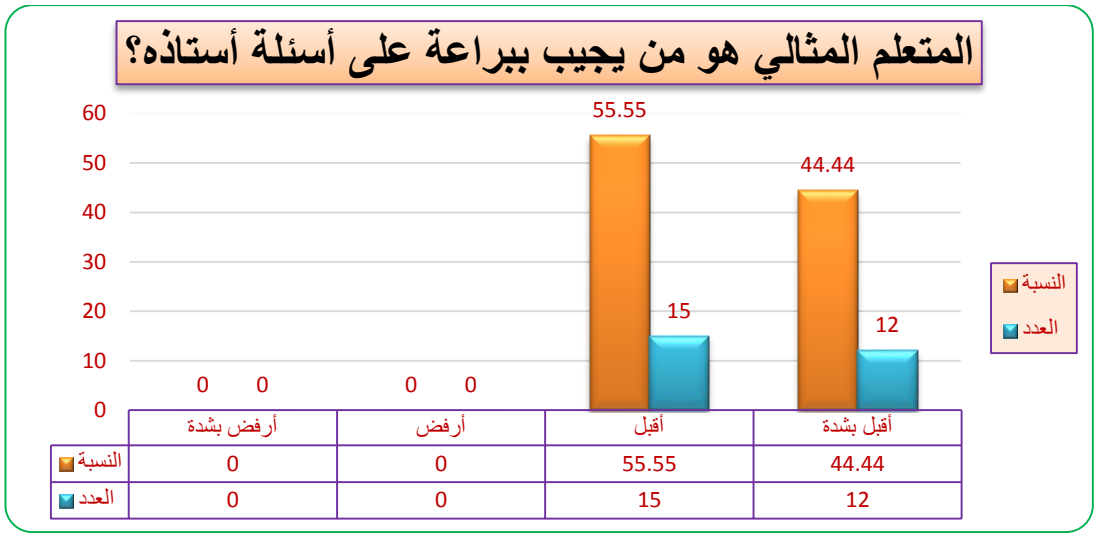


	أرفض بشدة	أرفض	أقبل	أقبل بشدة
النسبة	11.11	37.04	40.74	11.11
العدد	3	10	11	3

التعليق:

يقيس هذا التصريح وجهة نظر المدرسين نحو أنماط معينة من المتعلمين، وهذا النمط من المتعلمين له قدرة كبيرة على الحفظ، ولكن حفظه يقتصر على جزء من اللغة العربية وهو قواعدها، وهو شيء جيد لكنه ليس كافيا لكي يكسبه الكفاءة اللسانية، والتداولية وهذا النوع محبذ لدى بعض المدرسين (40.74.63%)، ومحبذ بشدة عند البعض الآخر (11.11%)، لكنه مذموم لدى البعض الأساتذة (37.04%)، ومذموم بشدة عند البعض الآخر (11.11%) لأن هذا النوع من المتعلمين قد يحفظ الكتب، وليس قواعد اللغة فحسب ومع ذلك يبقى في المنظور التربوي في أسفل الترتيب الهرمي لتقسيمات الأهداف التعليمية حسب ما قدمه (بلوم bloom) مثلا في صنافته، وقد لا يحسن هذا المتعلم قوي الذاكرة شديد الاستيعاب شيئا غير الحفظ، والاجترار ، وإن كان مفيدا في بعض الحالات.

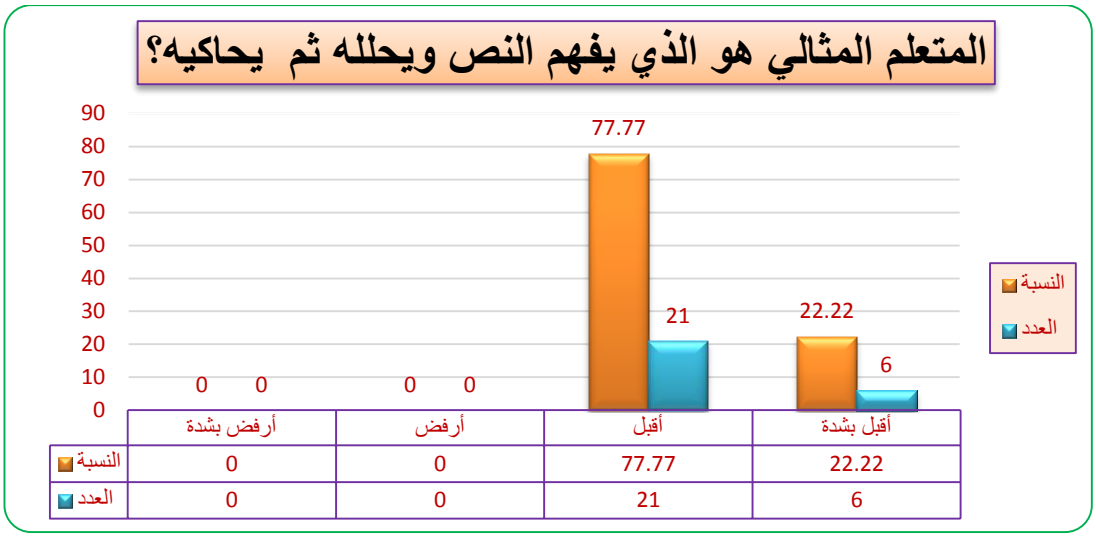
2. السؤال الثاني:



التعليق:

يقيس هذا السؤال نمطا آخر من المتعلمين مغاير للأول في كونه ليس آية في الحفظ ولكنه مع ذلك يفهم ما يسأل عنه أستاذه، فيسترجع المعلومات التي درسها حول الموضوع فيرتبها، ويصوغها في جمل صحيحة فصيحة تثلج صدر المدرس، فهو بتعبير بلوم قد مارس كل مستويات الأهداف التربوية الهرمية؛ من حفظ، وتطبيق، وتحليل، وتركيب، وتقويم وهذا النوع من المتعلمين محبب لدى الجميع؛ أساتذة، وغيرهم، وهذا ما نلمسه من إجابات المستجوبين، حيث أبدى جميعهم رضاهم عن هذا المتعلم؛ فنسبة (55.55%)منهم قبلوا بهذا السؤال، فيما نسبة (44.44%) منهم لم تبد قبولها فقط به، بل أظهرت إعجابها الشديد بهؤلاء المتعلمين، لأنهم يساعدون الأساتذة في سير الدرس، ويعينون زملاءهم على فهمه، ومع ذلك لم ينتبه أحد من المستجوبين إلى أن هذا النوع من المتعلمين قد يصادف وأنه لا يحسن التعبير الكتابي خاصة، وإن بدا أنه يجيد الكلام، ومثل هذه العينة من التلاميذ موجودة ولا نكتشفها إلا في الفروض، والاختبارات الرسمية، وهي فئة تعاني من سوء التركيز، وتشتت الأفكار وفوبيا الامتحانات.

3. السؤال الثالث:

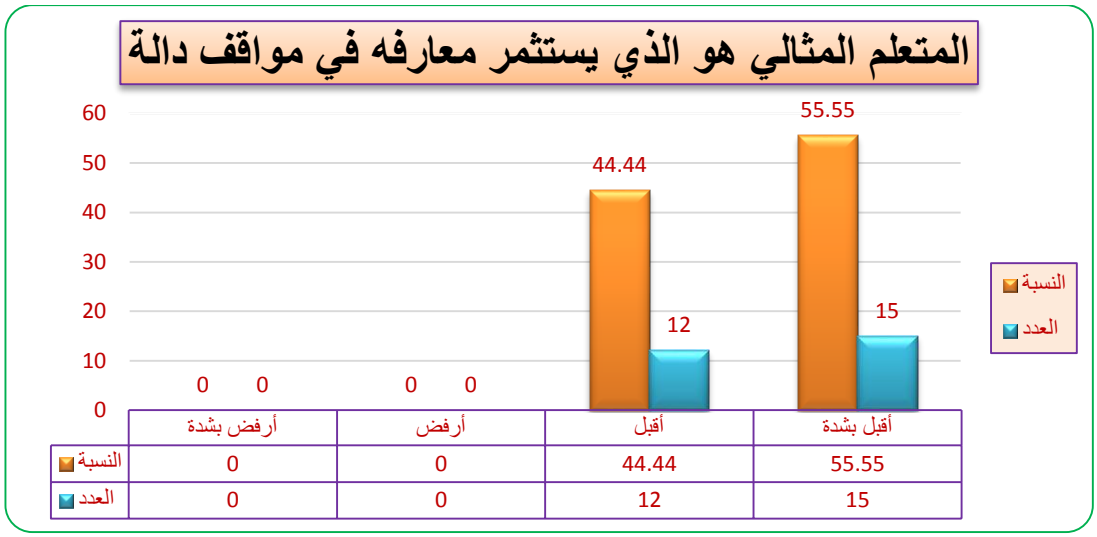


	أرفض بشدة	أرفض	أقبل	أقبل بشدة
النسبة	0	0	77.77	22.22
العدد	0	0	21	6

التعليق:

إن حقيقة هذا السؤال تتعلق بالربط بين الوسيلة والغاية؛ بين ممارسة اللغة ومواردها؛ أي بين قراءة النص وتحليله، ومعرفة قواعد اللغة والبلاغة والنقد الأدبي، وبين الغاية من تعلمها وهو تجنيدها في نشاطي التعبير الشفهي والكتابي، وبالعودة إلى الهدف الختامي الإدماجي للسنة الرابعة متوسط في مقام تواصلي دال يكون المتعلم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج نصوص متنوعة في أشكال متعددة من التعبير، وهذا ما أدركه الأساتذة المستجوبون، حيث عبروا جميعا عن قبولهم بهذا الطرح (100%)، فهم يدركون أن غاية تدريس أنشطة اللغة هو التحكم في التعبير النصي؛ مشافهة، وكتابة لأن اللغة نصوص منطوقة ومكتوبة قادرة على ترجمة أفكار المتعلم وأحاسيسه، فإذا ما تحقق للمتعلم حسن التعبير نطقا، وتحريرا، فقد أصبح متعلما كفئا كفاءة لسانية نصية وتداولية لأنه استطاع أن يجند كل الموارد في المواقف التواصلية المختلفة والسياقات المتعددة، فينتج لنا متعلما يوظف طاقاته نحو كل ما ينفعه، وينفع مجتمعه

4. السؤال الرابع:



	أرفض بشدة	أرفض	أقبل	أقبل بشدة
النسبة	0	0	44.44	55.55
العدد	0	0	12	15

التعليق:

إن الفائدة الحقيقية التي يجنيها المتعلم من كل تعلماته في شتى الميادين، والأنشطة هو توظيفها في وضعيات دالة سواء داخل الصف المدرسي، أو خارج أسوار المؤسسة التعليمية إذ لا عبرة تربويا بمتعلم يعرف الكثير من القواعد الصرفية، والنحوية، والبلاغية ، ويحفظ الكثير من الحكم والأمثال، وعيون الشعر والأدب، ويفهم كل ما يقدم له أستاذه أحسن الفهم إذا كان لا يستطيع توظيف كل ما تعلمه في حل وضعيات توصف بالوضعيات المشكلة؛ سواء كانت هذه الوضعيات عبارة عن تمارين بسيطة في القسم، أو فروضا واختبارات مدرسية، أو حتى وضعيات حياتية يومية ككتابة رسائل، وملء استمارات وغيرها وإلا نكون حينها قد أنتجنا آلة ببغائية، لا فردا مفكرا مبدعا، وهذا هو التوجه الذي ساندته الأساتذة جميعهم دون استثناء (27 أستاذ)، بنسبة (100%) وتكون هذه النسبة مشجعة ومحفزة لو صدقت في أرض الواقع التربوي المريض، حتى تصدق الأفعال الأقوال ، ويتحقق للتعلم الفائدة العملية المرجوة منه.

- **التصريح المفتوح:** حدد ومن خلال تجربتك في التدريس، صفات **المتعلم المثالي**؟

أجمل القول في صفات المتعلم المثالي كما يراها المدرسون كما يلي:

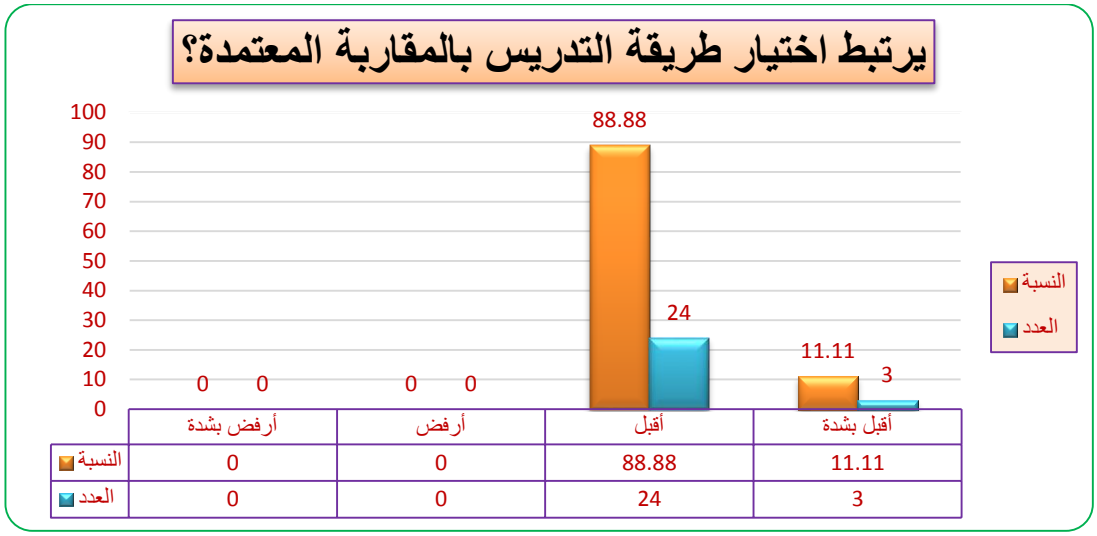
✓ المتعلم الناجح هو الذي يلتزم بجملة من الشروط، ويتصف بجملة من الصفات والخصائص منها الأخلاقية، ومنها السلوكية ومنها المعرفية ومنها الاجتماعية العلائقية؛

- فأما الخُلُقية؛ فأهمها الأخلاق الرفيعة، والانضباط، والصبر، والهدوء، والتعامل الحسن مع الجميع ليكون قدوة حسنة لزملائه المتعلمين
- وأما السلوكية؛ فأبرزها المواظب على التحضير الجيد للدروس، ومداومة الحضور إلى المؤسسة، والقسم في الوقت الإخلاص في العمل، والشغف والاهتمام بالتعلم، والذي لا يعيق تعلم زملائه.
- وأما العلمية المعرفية فمنها التحضير الدائم للدروس والواجبات المنزلية، والمشاركة بإيجابية في مختلف الدروس وإنجاز المشاريع الجماعية المقترحة، وحسن التحكم في مهارات اللغة العربية، ذو الكفاءة المعرفية، والثقافة المقبولة من خلال الاطلاع والبحث الدؤوب
- أما الاجتماعية العلائقية فمنها القدرة على التواصل الحسن مع أساتذته أولا، ومع زملائه ثانيا، ومع بقية الطاقم الإداري للمؤسسة ثالثا، والانفتاح على المحيط الداخلي والخارجي، والاتزان النفسي والعاطفي، والتجاوب مع زملائه المتعلمين بإيجابية
- وأما التربوية؛ فأهمها حسن الاستماع لكل ما يقوله أستاذه، أو يضيفه زملاؤه، مع المثابرة ودوام السؤال عما يجهل دونما خوف أو حرج من الخطأ، مع السعي إلى الإفادة والاستفادة قدر المستطاع.

- **التصريح الثالث:** ما هي درجة قبولك أو رفضك للأسئلة الآتية بخصوص **طرائق** تدريس اللغة العربية؟

يتكون هذا التصريح من خمسة (05) أسئلة، نقدم نتائج كل تصريح على حدة:

1. **السؤال الأول:**

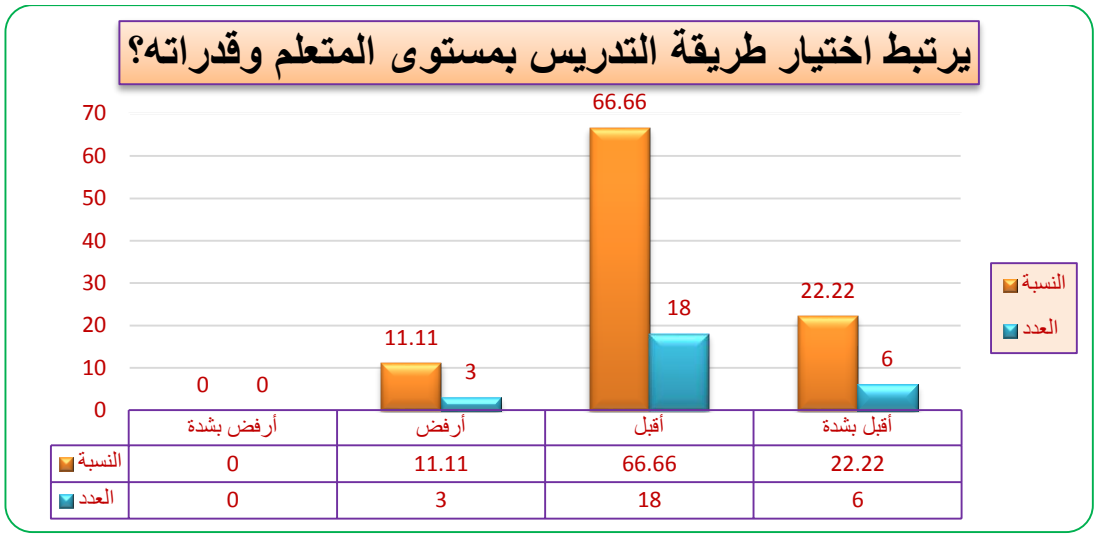


	أرفض بشدة	أرفض	أقبل	أقبل بشدة
النسبة	0	0	88.88	11.11
العدد	0	0	24	3

التعليق:

أوضحنا سلفا أهمية المقاربة النصية بالنسبة إلى المقاربة بالكفاءات في كونها رافدا قويا يمكّن المتعلم من ممارسة كفاءاته عن طريق تفعيل مكتسباته؛ حيث إن النشاطات المقررة في تدريس اللغة العربية تنطلق من النص وتعود إليه، ومعرفة المدرس للمقاربة التي يعتمدها، وتمكنه منها أشد التمكن يسهل عليه اختيار الطريقة المناسبة لها، بل اختيار الطرائق، ودمجها، واستعمالها متى ما دعت الضرورة إلى ذلك، فقد ينوع في الدرس الواحد بين عدة طرق حسب الظروف، فالعبرة أن تحقق الطريقة المختارة الأهداف المسطرة للدرس، وهذا ما أدركه المدرسون، فوافقوا جميعهم (100%) على مدى الصلة بين المقاربة المعتمدة والطريقة المتبعة لتحقيقها.

2. السؤال الثاني:

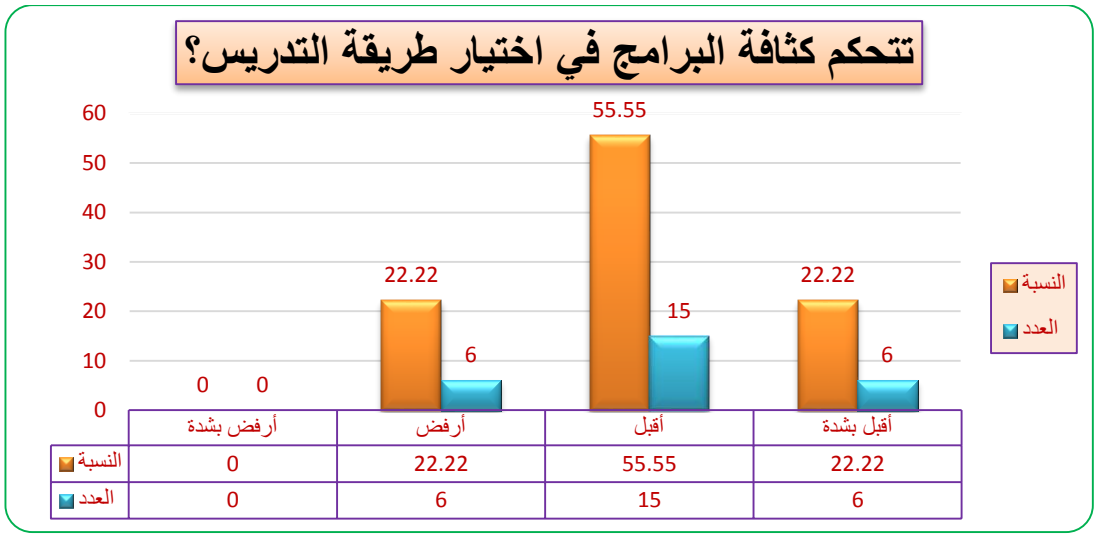


	أرفض بشدة	أرفض	أقبل	أقبل بشدة
النسبة	0	11.11	66.66	22.22
العدد	0	3	18	6

التعليق:

لاختيار طريقة التدريس ارتباط وثيق بقدرات المتعلمين الذهنية والعقلية، فالحقيقة العلمية تقر بأن الذكاءات متعددة، والفروق الفردية حقيقة أخرى يقرها علم النفس، حيث يقوم المدرس بتقويم تشخيصي في شهر سبتمبر من كل سنة من أجل الوقوف على هذه القدرات، ثم يقارنها مع ملمح الدخول للسنة الرابعة متوسط، وبعدها يختار ما يناسب المواقف التعليمية من استراتيجيات وطرائق وأساليب تدريس، فاختيار طريقة التدريس لا يرتبط بمستوى الذكاء فقط، بل له اعتبارات أخرى اجتماعية، وثقافية وتربوية، فهي مزيج من معطيات يحوزها المدرس عن متعلميه في بداية السنة، ويأخذها بعين الاعتبار في اختيار الطرائق المناسبة، وقد وافق (24 أستاذا) من أصل 27 أستاذا على هذا السؤال؛ أي بنسب (88.89%) لوعي منهم أن المتعلمين ليسوا سواء، لكن الملفت للانتباه هي النسبة المتبقية من الأساتذة والمقدرة بـ(11.11%) والتي رفضت الأمر إلا إن كانت لا تراعي التقييم التشخيصي ويغيّبون استثماره مع المتعلمين عمدا أو سهوا، ويتعاملون مع الجميع بنفس الطريقة.

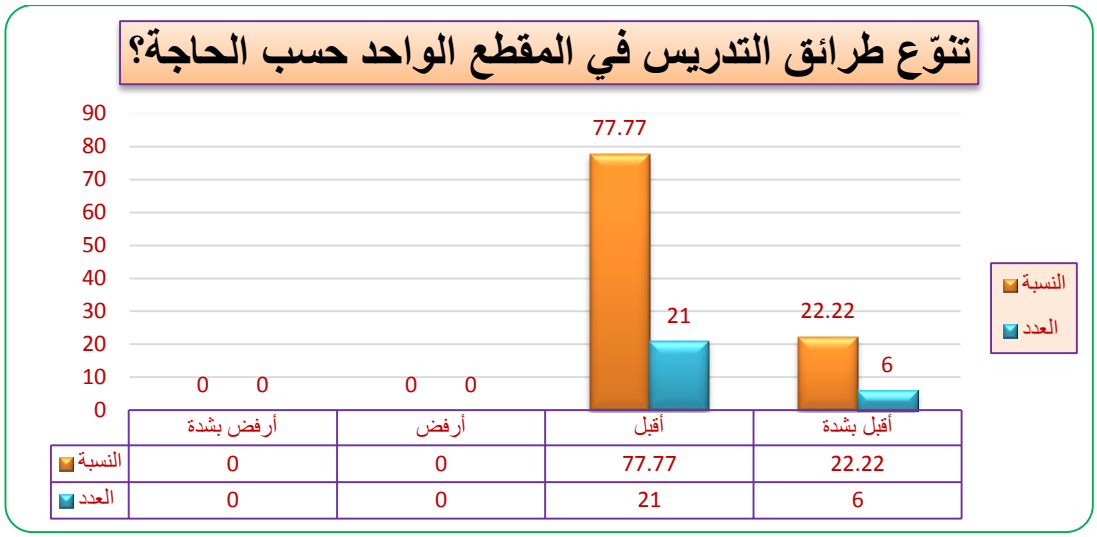
3. السؤال الثالث:



التعليق:

إن كثافة برنامج السنة الرابعة متوسط في مادة اللغة العربية يعد من أبرز المشكلات والانشغالات التي تؤرق بال المدرسين لأنهم ملزمون بإنهائه في وقته المحدد، رغم الإضرابات والمناسبات الكثيرة خلال العام الدراسي؛ فثمانية محاور ثقافية بأربعة وعشرين مقطعا تعليميا جعلهم يشتكون من صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات لهذا الاعتبار؛ لأن تحقيق الكفاءة مع عدد كبير من المتعلمين غير ممكن في رأيهم، ويتناقض مع فلسفة المقاربة فتطبيقها يقتضي اختيار طرائق وأساليب تدريس مناسبة سبقت الإشارة إليها، ومع المشكلة المطروحة أعلاه يرى أغلب المدرسين (27/21) بنسبة (77.77%) أنها تفرض عليهم اختيار طريقة معينة في التدريس، وإن كانت غير مناسبة لتحقق الأهداف التعلمية، والكفاءات البيداغوجية المصرح بها في المنهاج، ولكنها تفرض عليهم فرضا وهم يلهثون وراء إتمام البرنامج، وهي حقيقة لا يمكن إنكارها؛ فكيف يمكن للمدرس أن يتبنى بيداغوجيا التعليم الإفرادي أو الفارقي مع فوج يتجاوز أفراده الأربعين تلميذا بمستويات متباينة؟

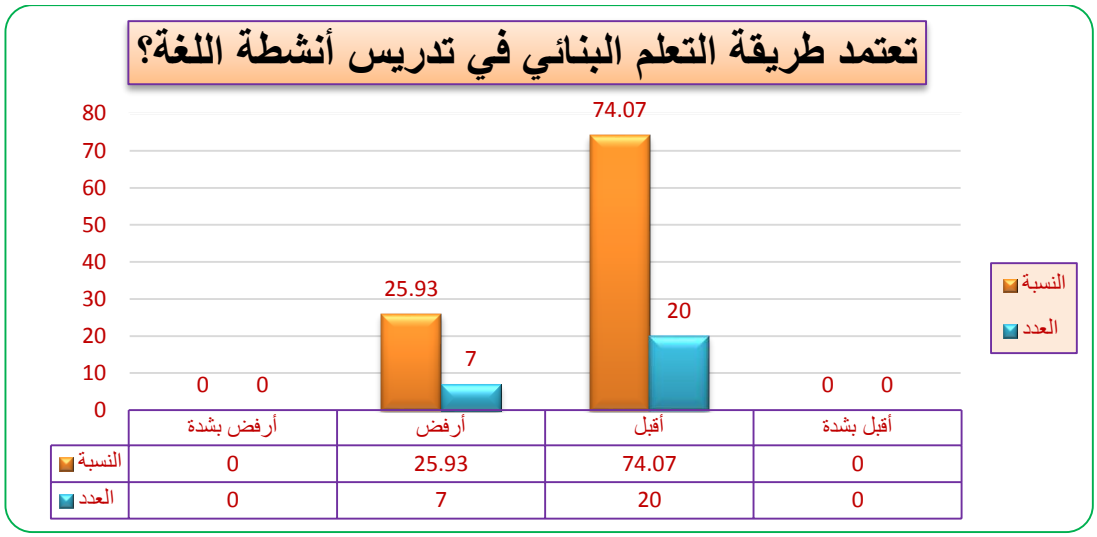
4. السؤال الرابع:



التعليق:

يحتوي المقطع التعلمي في السنة الرابعة متوسط على أنشطة رئيسية، وأخرى فرعية تنطلق من النص الأدبي، أو التواصلي حتى تصل إلى التعبير الكتابي، والشفهي مرورا بأنشطة القواعد والبلاغة، وتعدد الأنشطة وتنوعها يجعل المدرس يختار من الطرائق ما يناسب هذه الأنشطة أو ما يناسب كل نشاط من الأنشطة التي تقدم وفق المقاربة النصية، فضمن تطبيق هذه المقاربة نستطيع اعتماد طرائق التدريس العامة؛ الطريقة الحوارية، أو طريقة المحاضرة، كما يمكن اعتماد طريقة التعلم التعاوني أو الفردي، أو التنافسي في الحصة الواحدة، فأما أنشطة اللغة فتقدم وفق الوضعية المشكلة، وأما نشاط التعبير فيقدم وفق بيداغوجيا الإدماج، وقد وافق جميع المستجوبين (27 أستاذا)؛ أي بنسبة (100%) على ضرورة التنويع في طرائق التدريس ضمن المقطع التعليمي الواحد حسب النشاط المطروق، بل وحسب الحالة النفسية، والظروف المحيطة بالمتعلمين لأن الالتزام بطريقة واحدة في كل أنشطة المقطع مناف للمقاربة بالكفاءات وباعث على الرتابة والفتور.

5. السؤال الرابع:

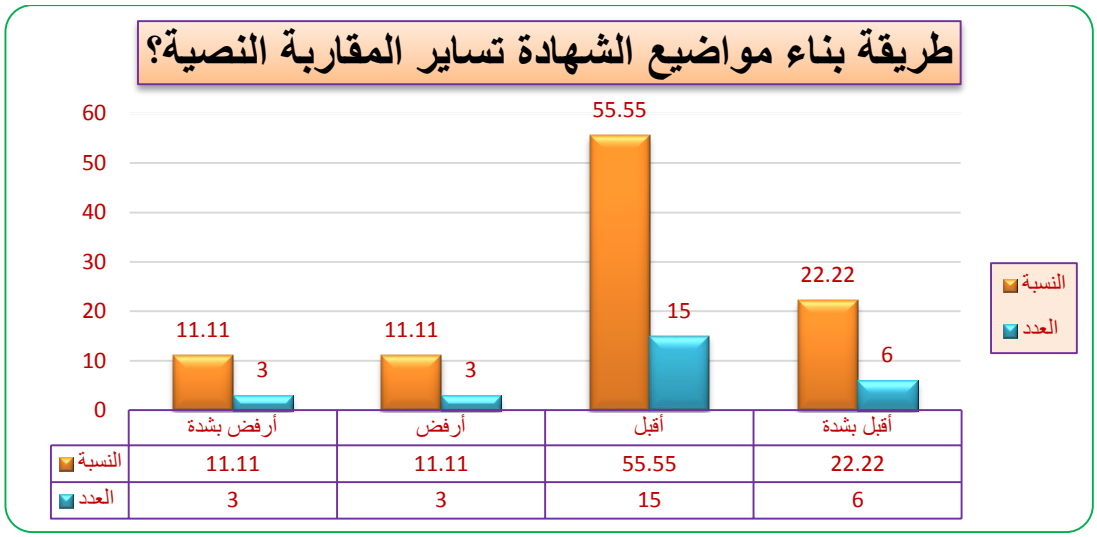


	أرفض بشدة	أرفض	أقبل	أقبل بشدة
النسبة	0	25.93	74.07	0
العدد	0	7	20	0

التعليق:

المنهاج الدراسي للغة العربية مبني على النظرية البنائية الاجتماعية لـ "بياجيه"، وهي الخلفية المعرفية للمقاربة بالكفاءات، وقد نص المنهاج على ضرورة التركيز على المتعلم وجعله محور العملية (التعليمية/التعلمية)، فهو الذي يبني تعلماته بنفسه، ولا يمكن له هذا إلا إذا كان البرنامج الدراسي ينسجم مع قدراته الذهنية، ورغباته، وميولاته النفسية، ولعل إجابات المدرسين تثبت قبول أغلبهم بهذا الأمر؛ حيث قال (74.07%)أنه يعتمد التعلم البنائي خلال تدريسه من خلال ربط المكتسبات الجديدة بالمكتسبات السابقة، والبناء عليها لتسهيل عملية الفهم، وإيجاد علاقة تكاملية بين المواضيع تجعل المتعلم يأنس للجديد ويتقبله بيسر، أما الفئة الرافضة لهذه القضية(25.93%)، وهي نسبة معتبرة، فربما لم تجد تجانسا بين بعض الدروس، أو لم تستوعب طريقة الربط بين بعض المواضيع، فعممت الفكرة على الكل رغم أن هذا التصريح ينسجم مع التوجه العام للمدرسة الجزائرية الذي يقوم على أسس النظرية البنائية الاجتماعية؛ أي إن المتعلم يقوم ببناء تعلماته بنفسه.

5. السؤال الخامس:



التعليق:

لا شك أن امتحان شهادة التعليم المتوسط يمثل الامتحان الحقيقي لتلاميذ هذه المرحلة الدراسية، والنجاح في اجتيازه يفتح الباب أمام المتعلمين لدخول التعليمي الثانوي المتخصص لذلك يكتسي هذا الامتحان أهمية خاصة لدى المتعلمين، وأوليائهم على السواء وعلى هذا الأساس فمن غير المعقول ألا يرتبط ما يدرسه التلاميذ طوال السنة الدراسية بهذا الامتحان المصيري، وما دامت المقاربة النصية هي المقاربة المتبعة في تدريس اللغة العربية خلال هذه المرحلة وجب أن تكون مواضيع الشهادة مبنية وفقها حتى لا يحدث للتلميذ نوع من الارتباك والحيرة أثناء اجتيازه للشهادة، وهو الأمر الذي وافق عليه أغلب أفراد العينة (77.77%)، بينما رفضته الفئة المتبقية (22.22%)؛ إما رفضا جزئيا، أو رفضا قاطعا، وهذا أمر يدعو للتساؤل والاستغراب؛ فهل يعقل أن تكون مواضيع الشهادة لا تراعي المقاربة النصية التي دأب المعلمون على تلقينها لمتعلميهم، ولا يعرف المتعلمون مقاربة سواها، أم أنها فئة تمثل الأساتذة الجدد الذين لا زالوا بحاجة إلى إعادة رسكلة من أجل اللحاق بالركب لأنها مسؤولة عن مصير بناة المستقبل.

- **التصريح المفتوح:** كيف تقيم من خلال تجربتك في التدريس، دور **طرائق التدريس** في نجاح العملية التعليمية التعلمية؟

أجمل القول حول دور طرائق التدريس في نجاح العملية التعليمية حسب ما يراه المدرسون فيما يلي:

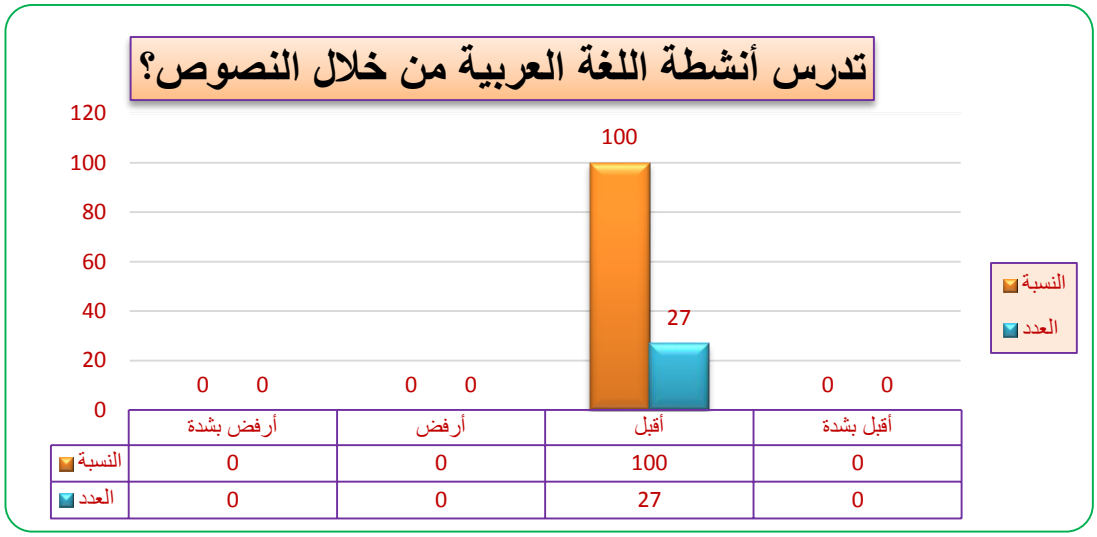
- ✓ من حيث وجودها، هي ضرورية بل هي من أهم أسس العملية (التعليمية/التعلمية) لما لها من دور فعال في نجاحها.
- ✓ من حيث اختيارها: الاختيار الناجح للطريقة هو أول لبنة في تحقيق الكفاءات والأهداف، فيجب أن يكون هذا الاختيار مبنيا على قدرات المتعلمين، وجاجياتهم
- ✓ من حيث تنوعها: كلما تنوعت طرائق لتدريس اللغة العربية بمهاراتها، وأنشطتها كان الاستيعاب أكبر والاستجابة أفضل؛ فنشاط النصوص يختلف عن نشاط التعبير، وكلاهما يختلف عن نشاطي القواعد والبلاغة، فمنها ما يعتمد على السند (النص) في الإجابة عن الأسئلة، ومنها ما يعتمد على المحصل القبلي (قواعد نحوية، وصرفية).
- ✓ من حيث علاقتها بالمتعلم: لها دور في نجاح العملية (التعليمية/التعلمية)؛ لأنها تساير قدرات المتعلمين واختلاف مستوياتهم العلمية، وتراعي الفروق الفردية بينهم
- ✓ تختلف الطرائق باختلاف المواقف (التعليمية/التعلمية)، والأستاذ الناجح هو الذي يحسن التنويع بينها، واختيار الأفضل مردودا لكل نشاط، أو لكل جزء منه
- ✓ هناك من الأساتذة من يصر على الاعتماد على طريقة واحدة طيلة مساره الدراسي؛ إما بسبب الكسل، أو الجهل، أو الغرور
- ✓ العبرة في الطرائق الدراسية ليس بمعرفتها النظرية، ولكن العبرة بالتمكن منها في الميدان بحيث يستطيع المدرس الانتقال من طريق لأخرى متى ما دعت الحاجة إلى ذلك

خامسا: تدريس أنشطة اللغة العربية ومهارات تسيير الدرس

- **التصريح الأول:** ما هي درجة قبولك أو رفضك للأسئلة الآتية بخصوص **تدريس أنشطة اللغة العربية**؟

يتكون هذا التصريح من أربعة (04) أسئلة، نقدم نتائج كل سؤال على حدة:

1. **السؤال الأول:**

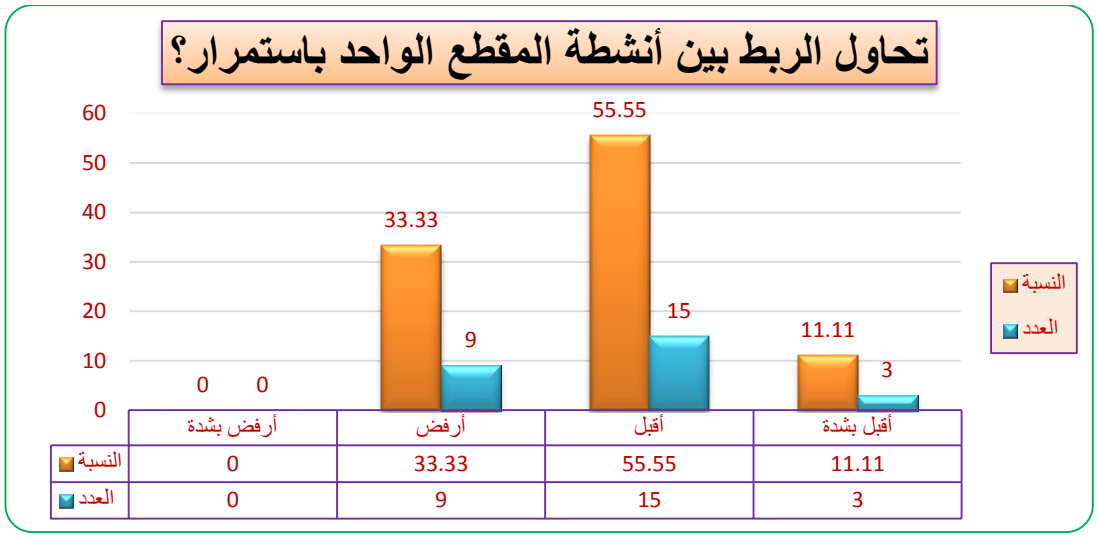


	أرفض بشدة	أرفض	أقبل	أقبل بشدة
النسبة	0	0	100	0
العدد	0	0	27	0

التعليق:

تلح المقاربة النصية كما أسلفنا مرارا، وتكرارا على جعل النص منطلقا لكل التعلمات والأنشطة اللغوية من قراءة، ودراسة نص، وتعبير شفهي، وكتابي، وهي أنشطة تحاول في مجملها تثبيت المهارات الأساسية الأربعة التي تدور حولها أي لغة؛ مهارة الاستماع، والقراءة والتحدث، والكتابة، وهي مهارات لا نستطيع فصلها عن النص تدريسا، أو تدريبا، أو إنتاجا ومحاكاة، وهذا ما أدركه كل أساتذة العينة، حيث أجابوا دون تردد، بل وبإجماع (100%) على قبول هذا الأمر لعلمهم أنه روح المقاربة النصية، فالمنهاج التعليمي يبين حضور المقاربة النصية في مهارتي الاستماع، والمحادثة والتحرير نظريا من خلال ميدان فهم المنطوق والمكتوب، لكن يبقى الواقع التعليمي المتمثل في أحاديث المتعلمين وتعابيرهم الشفوية محيرة.

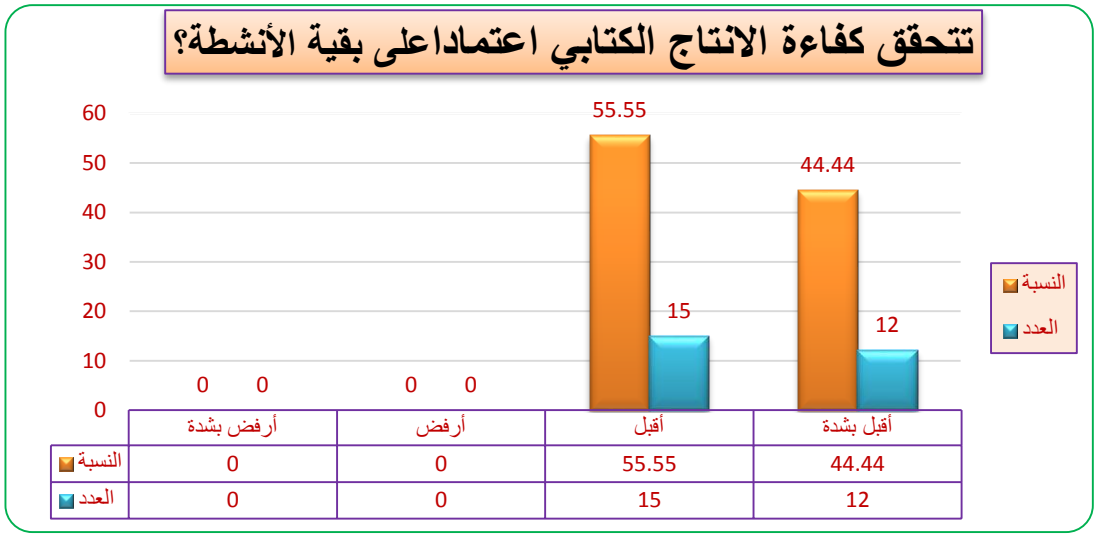
2. السؤال الثاني:



التعليق:

نلاحظ أن هذا التصريح يرتبط بالتصريح السابق ارتباطا عضويا؛ لأن الرابط الأساسي والمشترك بين أنشطة اللغة العربية من جهة، وبين المقطع التعليمي من جهة أخرى هو النص المعتمد في كليهما؛ فالمقطع التعليمي هو مجموعة مرتبة، ومترابطة من الأنشطة، والمهمات ويتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة من أجل إرساء موارد جديدة قصد إنماء كفاءة ختامية ما، ويبدأ كل مقطع تعليمي بنص مسموع من خلال نشاط فهم المنطوق، ثم نص آخر مكتوب من خلال نشاط القراءة ودراسة النص لنصل إلى إنتاج نص على غرار النصوص السابقة التي تكون مشتركة في نفس المحور الثقافي وهذا ما أدركه ثلثا أفراد عينة الأساتذة (66.66%)حيث عبروا عن قبولهم للأمر وتنفيذهم له وفق ما ينص عليه المنهاج الدراسي، بينما صرحت فئة أخرى تمثل نسبة (33.33%) عن تقصيرها، لا رفضها للأمر حسب التواصل مع بعضهم؛ إما بسبب صعوبة الربط بينها حسب بعضهم، أو بسبب إهمالها كلية من طرف البعض الآخر لقلة الخبرة، والتجربة.

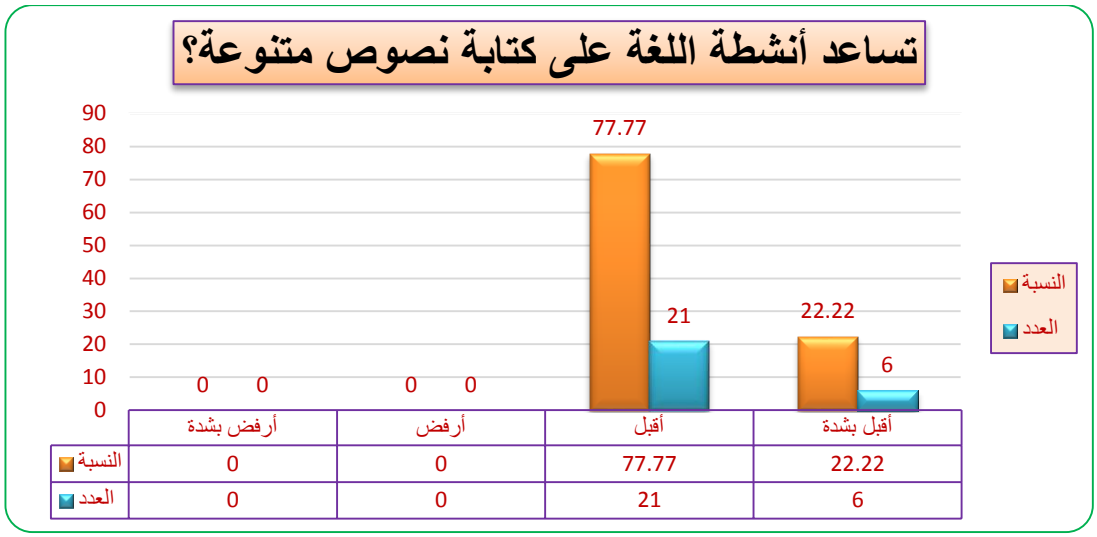
3. السؤال الثالث:



التعليق:

يسعى إنتاج المكتوب إلى تحقيق كفاءة ختامية مفادها أن ينتج المتعلم كتابة نصوصا منسجمة متنوّعة الأنماط بلغة سليمة موظفا مكتسباته اللغوية، والبلاغية، والتقنية ويضمّنه قيما، ومواقف مناسبة للموضوع لا تقلّ عن خمسة عشر سطرا، وهذا الهدف يحتاج لتحقيقه تظافر موارد، ووسائل، وأدوات في اللغة العربية، وهي قواعد اللغة والبلاغة، والعروض التي تدرس بطرائق تختلف عن تدريس نشاط التعبير الكتابي مثلا لأنها تعد وسائل لتدريس نشاطي التعبير الكتابي والشفهي، وهذا ما وافق عليه الأساتذة أوافقوا بشدة بنسبة (100%)؛ وهو توجه سليم فيما تراه المقاربة بالكفاءات، فنشاط التعبير نشاط ختامي، أو بمثابة المحصلة التي يضع فيه التلميذ كل تلك الموارد موضع التطبيق، لذا من الضرورة بمكان إحكام تكوين المدرسين في تقنيات إكساب موارد اللغة العربية السالفة الذكر من جهة، وآلية دمج تلك الموارد في نص ينتجه المتعلم، ويدمج من خلاله كل ما سبق وأن تعلمه.

4. السؤال الرابع:



التعليق:

يلتقي هذا السؤال مع السؤال السابق في بحثه عن الفائدة من المقاربة النصية في تدريس اللغة العربية، وهو كتابة نصوص دالة، فالهدف من دراسة موارد اللغة من نحو وصرف وبلاغة وأساليب كما أسلفنا هو دمجها في التعبير بنوعيه، أما تدريسها مستقلة فلا ينسجم مع فلسفة المقاربة بالكفاءات، ومع تطبيقات المقاربة النصية التي تسعى إلى تقديم تعلمات شاملة وذات دلالة بالنسبة للمتعلم، وليست مجزأة ومستقلة عن بعضها، وكانت النتائج متوقعة فنسبة (77.77%) من المدرسين ترى أن ما يمارسه المتعلم من أنشطة اللغة العربية تساعده على كتابة نصوص متنوعة، بل إن النسبة المتبقية (22.22%) توافق وبشدة على هذا الأمر، لكن يوجد أمر هام يجب التنبيه إليه، وهو أن تدريس تلك الأنشطة والمهارات ليس بكاف وحده لتعلم التعبير، إذ يجب على المعلم الأخذ بيد متعلميه لتدريبهم على كيفية وضع تلك الموارد موضع التطبيق في شكل نصوص وظيفية دالة؛ فالتمعلم الذي لا يستطيع الوصول إلى هذه المرحلة من الكفاءة لا يفيده كثيرا براعته في الأنشطة المختلفة بشكل منفصل.

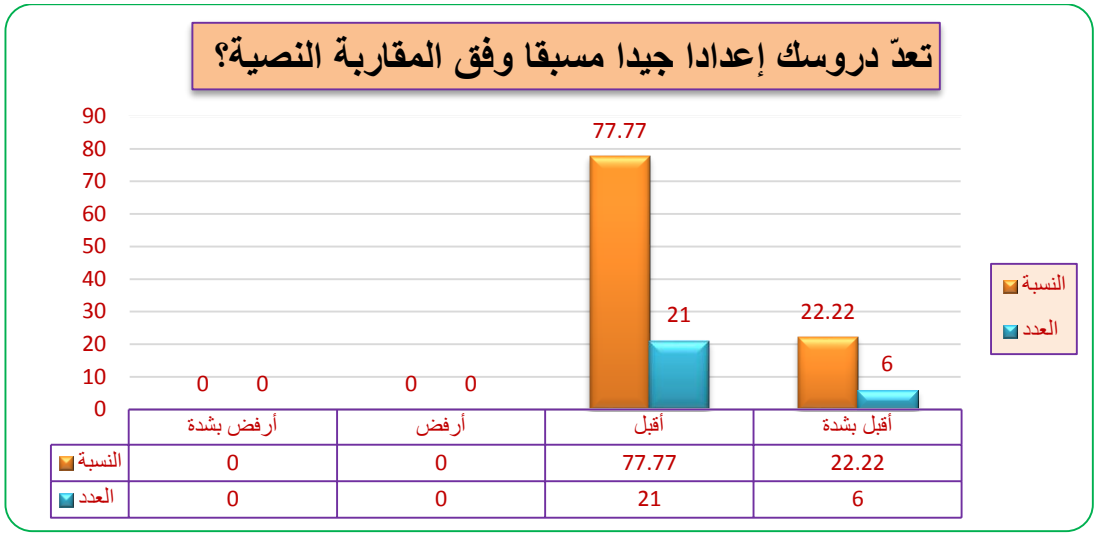
- **التصريح المفتوح:** كيف تقيم من خلال تجربتك في **تدريس أنشطة اللغة العربية**؟

أجمل القول في كيفية إكساب المتعلمين أنشطة اللغة العربية وفق آراء المدرسين فيما يلي:

- ✓ يجب على المعلم أن يوجه متعلميه إلى وجوب الربط بين النشاطات اللغوية المختلفة بعضها ببعض في بداية كل مقطع تعليمي حتى يدرك أن اللغة كلّ لا يتجزأ
- ✓ من الضروري أن يعلم المتعلم كما المعلم أن الهدف من تدريس أنشطة اللغة بمختلف ظواهرها ومواردها هو الوصول إلى امتلاك كفاءة التعبير الكتابي والشفهي والتواصل اللغوي في مواقف وظيفية ذات دلالة
- ✓ يجب التركيز على تعلم المهارات الأساسية الأربعة للغة العربية؛ الاستماع، والحديث، والكتابة، والقراءة دون فصل بينها، والاعتماد على التعلم الذاتي الفردي والتعلم التعاوني لاتقانها
- ✓ الإلحاح على المطالعة الخارجية المستمرة والهادفة والمشاركة في النشاطات الإبداعية الصفية واللاصفية من مسرح، ومجلة، ومسابقات
- ✓ التركيز على محاكاة المدرس لأنه القدوة الأولى للمتعلمين، فلا يمكن أن تكتسب المهارات اللغوية إلا إذا أخذها المتعلم عن أستاذه في القسم، ثم ينميها خارج الصف
- ✓ من أساسيات المقاربة النصية الاعتماد على النص في دراسة جميع الأنشطة والمزارد والظواهر والمهارات اللغوية حتى يرتبط المتعلمون بروح اللغة
- ✓ التعبير بنوعيه هو المحصلة النهائية لأنشطة اللغة العربية، لذلك على الأستاذ فتح المجال على مصراعيه أمام تلاميذه للتعبير الشفهي قبل الكتابي في كل فرصة متاحة، وعدم الاكتفاء بحصة التعبير المقررة.

التصريح الثاني: ما هي درجة قبولك أو رفضك للأسئلة الآتية بخصوص **مهارات تسيير الدرس** وفق المقاربة النصية؟ يتكون هذا التصريح من اثني عشر (12) سؤالا، نقدم نتائج كل تصريح حدة:

1. **السؤال الأول:**

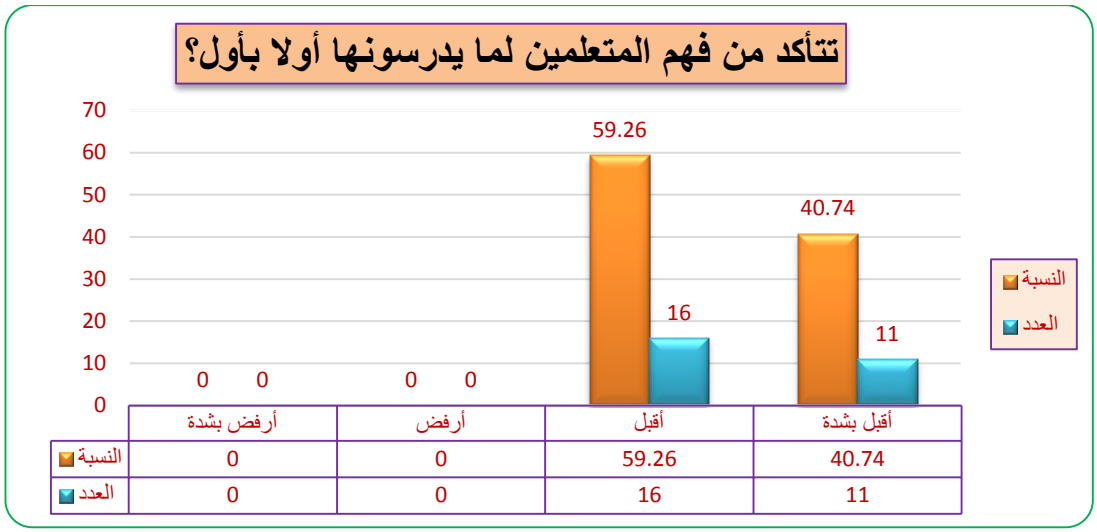


	أرفض بشدة	أرفض	أقبل	أقبل بشدة
النسبة	0	0	77.77	22.22
العدد	0	0	21	6

التعليق:

يتعلق هذا السؤال بإعداد الدروس وهو مرحلة ما قبل تقديم الدرس؛ إذ يحرص المدرس على بناء درسه بما يتناسب مع الكفاءات المصرح بها في منهاج اللغة العربية، ووفق المقاربة النصية المعتمدة، وبما يتناسب مع قدرات فوجه الذي يدرسه ولعل إجابات المدرسين كانت قريبة من الواقع التعليمي، فلا يوجد من المدرسين من لا يحضر درسه؛ فكل أفراد العينة (100%) أبدوا موافقتهم على هذا العمل التربوي البيداغوجي الذي يدخل في صميم واجباتهم، ومسؤولياتهم، إذ يحضر الأستاذ درسه، بل ومقطعه التعلمي الذي سيقدمه لمتعلميه خلال الأسبوع، ويحاول أن يكون تحضيره مناسبا لمستوى متعلميه ومراعيا الفروق الفردية بينهم، ويختبر هذا التحضير أثناء تقديم أنشطة المقطع فيجد به نقائص -لا محالة- فيصوبه ويعيد بناءه من جديد في المقاطع التعلمية اللاحقة، وهكذا.

2. السؤال الثاني

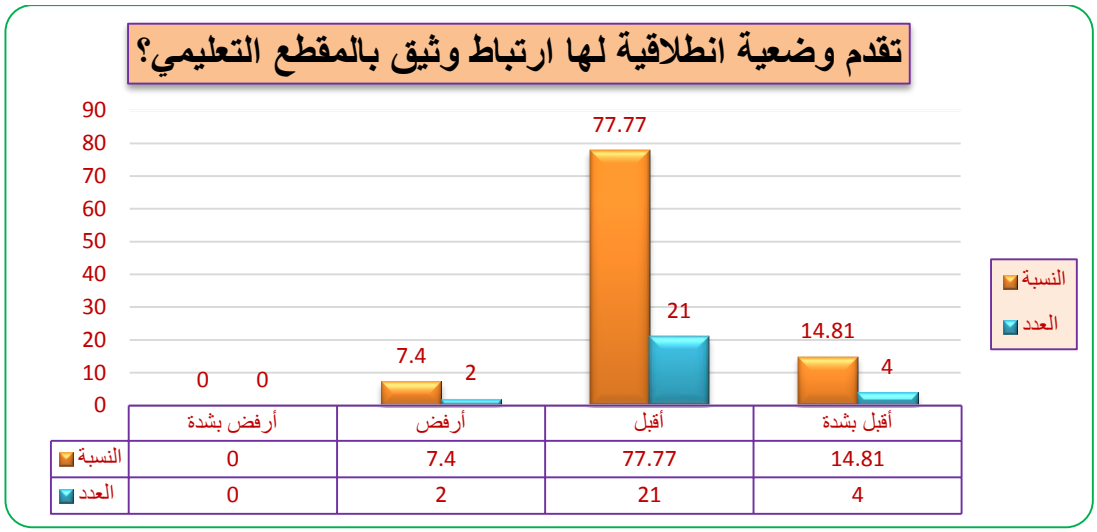


التعليق:

يستهل المدرس درسه عادة عن طريق طرح أسئلة مناسبة هدفها اختبار قدرة المتعلمين على استدعاء المعلومات المقدمة مسبقا، ثم يقوم المدرس بتقييم إجابات المتعلمين مع إطراء الصحيحة منها، أو انتقاد، وتصويب الإجابات الخاطئة، فيتأكد المدرس من فهم المتعلمين في كل مرحلة من مراحل الدرس وإلا فشل درسه، فيقوم كل المدرسين بعملية التغذية الراجعة، وإن كان بعضهم لا يفعل هذا في بعض الأحيان(59%)، لأسباب تتعلق بضيق الوقت ،والحالة النفسية والجو العام للفوج؛ فقد صرح جميع المدرسين (100%) بأنهم يتأكدون من فهم المتعلمين لما يدرسونها أولا بأول؛ إما من خلال ما يقدمونه من ملخصات لأهم الأفكار، وإما من خلال الإجابة عن أسئلة مباشرة، لكن هذا ليس حال كل الأساتذة على الدوام، فبعضهم قد يغفل هذه المرحلة الهامة من التدريس في بعض الأحيان.

وحول سبب الربط بين التعلمات الحالية، والتعلمات السابقة أو ما يسمى بالمكتسبات السابقة أو القبلية، يرى "جون بياجيه" في نظريته البنائية أن المعارف لا تتراكم وإنما تبنى، فما يقوم به المدرس بشكل روتيني إنما هو سيرورة نماء المعرفة لدى المتعلم.

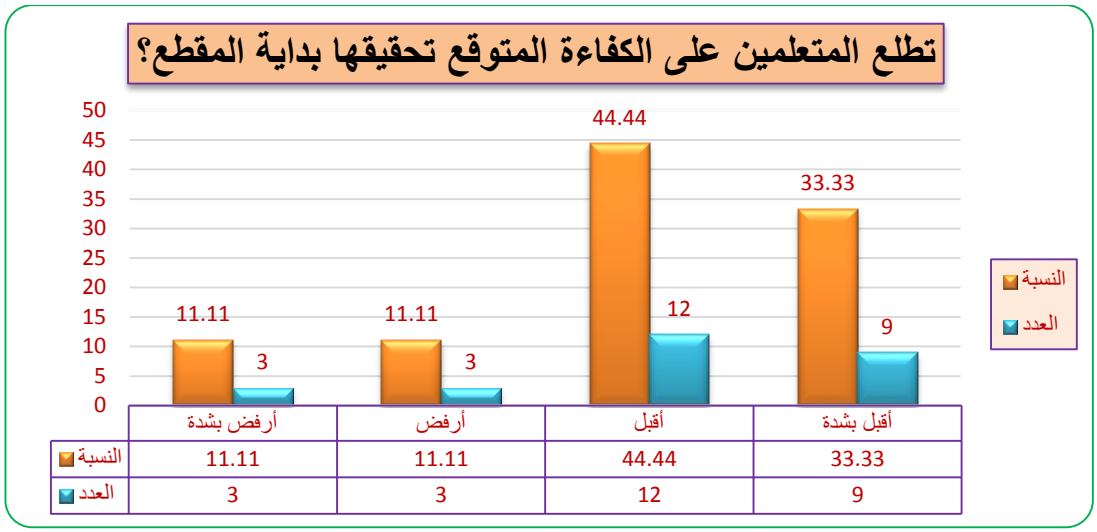
3. السؤال الثالث:



التعليق:

من الضروري أن يبني المدرس مقطعه التعليمي بالاستناد إلى وضعية انطلاق، تهيئ له تقديم أنشطة اللغة العربية؛ لأن المقاربة بالكفاءات تقوم على مبدأ تقديم الأنشطة والتعلمات في شكل وضعيات تعلمية ذات دلالة بالنسبة للمتعلم، ومن لم يفعل هذا من المدرسين فقد عاد إلى الممارسات السابقة الإلقائية التي تقوم على تقديم المعارف بشكل مباشر إلى المتعلمين، ورغم أن نسبة ضئيلة من المدرسين لا تبني دوما وضعيات تعلمية في بداية الدرس انطلاقا من وضعية انطلاقية مناسبة (07.40%)، إلا أن البقية الغالبة (92.60%) تقوم بهذا الأمر لأهميته القصوى في تهيئة المتعلمين لاكتساب التعلمات بكل سلاسة، ويسر، وهي تدخل ضمن التوصيات، والتوجيهات البيداغوجية التي يحرص عليهما المنهاج، ويوصي بها مفتشو المادة عند كل زيارة توجيهية للأساتذة، إذ أن بعض المتعلمين يستطيعون بمفردهم معرفة مدى تحقيقهم لكفاءات المقطع التعلمي من خلال تمكنه من حل هذه الوضعية، واستغلالها في وضعيات مشابهة داخل الصف الدراسي أو خارجه.

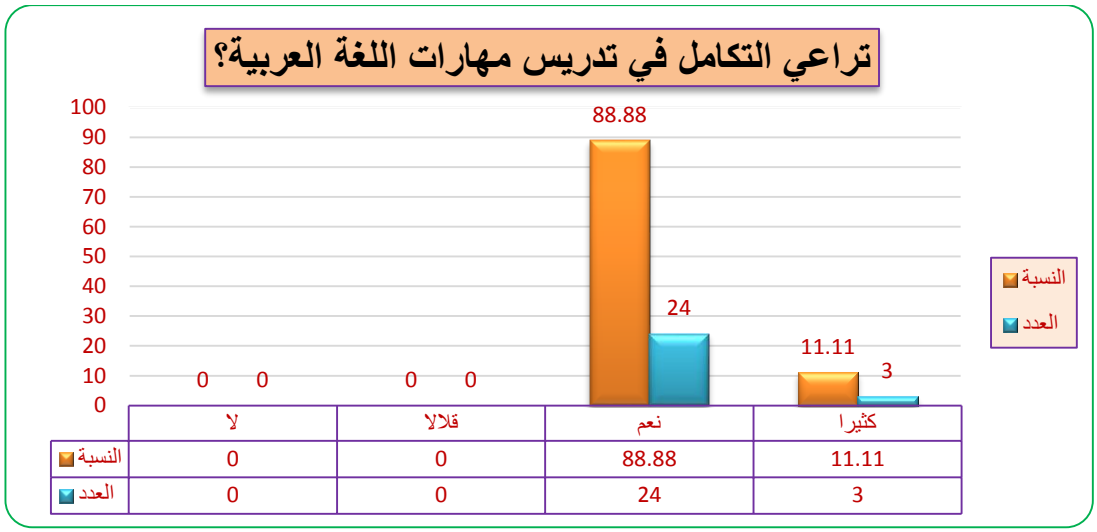
4. السؤال الرابع:



التعليق:

من التوجهات التربوية، والبيداغوجية، ومن توصيات المقاربة بالكفاءات أن يطلع الأساتذة المتعلمين على الكفاءات المراد الوصول إليه، وكذا على الأهداف التعلمية حتى يكون المتعلم على بينه من أمره، فيقارن بين الأهداف والكفاءات المعلن عنها، وما حققه هو على مستوى كل درس وكل مقطع تعليمي لأن المقاربة بالكفاءات توصي بالتركيز على المتعلم وعلى تعلمه الذاتي، وأنى للمتعلم أن يقيّم تعلّماته، وهو يجهل الكفاءات، والأهداف التعلمية التي من المفترض أن يحققها في كل نشاط؛ فمعرفة الهدف كفيلة بتيسير الوصول إليه وعلى مستوى هذا السؤال تبين أن نسبة تفوق (77%) تطلع المتعلمين على الكفاءات المتوقع الوصول إليها في بداية كل مقطع تعلمي، وهي نسبة مقبولة، وإن كانت غير كافية إذا ما قورنت بما يجب أن يكون، وهذا ما يطرح السؤال حول جدوى العملية (التعليمية/التعلمية) من أساسه إذا كانت الغايات، والأهداف غير معروفة لدى المتعلم، أو غير مصرح بها -فهي موجودة فقط على مستوى ذهن كل مدرس-.

5. السؤال الخامس:

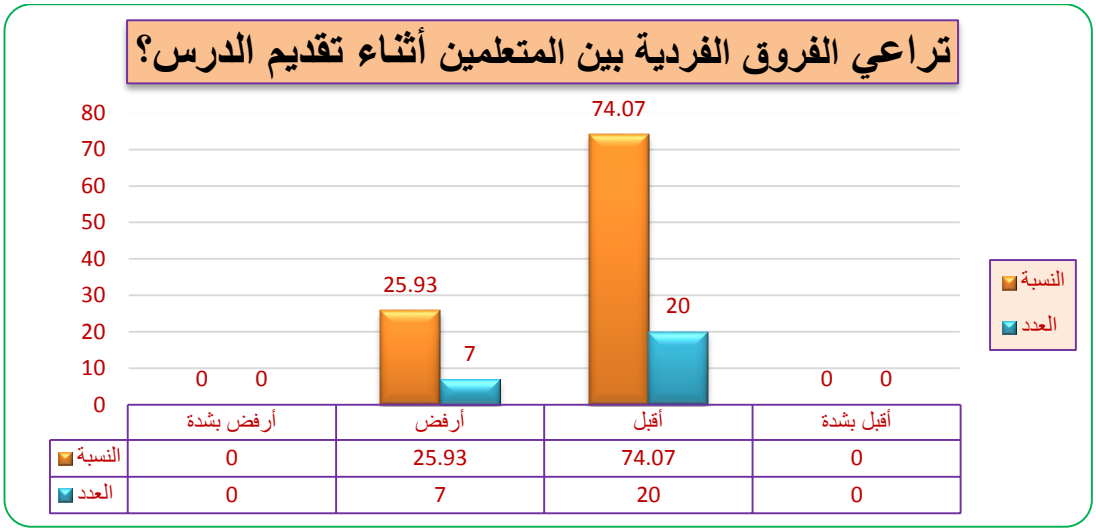


	لا	قلالا	نعم	كثيرا
النسبة	0	0	88.88	11.11
العدد	0	0	24	3

التعليق:

تلحّ المقاربة النصية على ضرورة مراعاة الطابع التكاملي لأنشطة اللغة العربية والغرض من ذلك الوصول بالمتعلّم إلى إدراك أنّ اللغة كلّ متكامل، لا تجزئة فيها، وأنّ ما يتناوله المتعلم من تجزئة في الدّروس اللّغوية، إنّما جاء لأغراض (تعليميّة/تعلّميّة) فقط وذلك بربط أنشطة المقطع التعليمي بعضها ببعض وتسيير مهارات اللغة الأربع: الاستماع القراءة، المحادثة، الكتابة جنبا إلى جنب؛ وهذا ما حرص عليه جميع الأساتذة(100%)، إذ صرحوا بأنهم يراعون ذلك أثناء تدريسهم اتباعا لتوجيهات المنهاج، والوثيقة المرافقة له ودليل الأستاذ إلا أن الواقع التعليمي يبين غياب، أو على الأقل قلة هذا التكامل خاصة بين مهارتي الاستماع، والمحادثة، فمهارة المحادثة مثلا لا تطبق إلا قليلا من طرف الكثير من المدرسين رغم برمجتها في ميدان فهم المنطوق -التعبير-، بالاعتماد عادة على النص المسموع الذي يعتبر الرافد الأساسي لنشاط التعبير الشفهي (المحادثة) يقوم بعدها بممارستها وفق تقنيات مختلفة منها التلخيص، والتقليص والتعليق والتحليل، وغيرها.

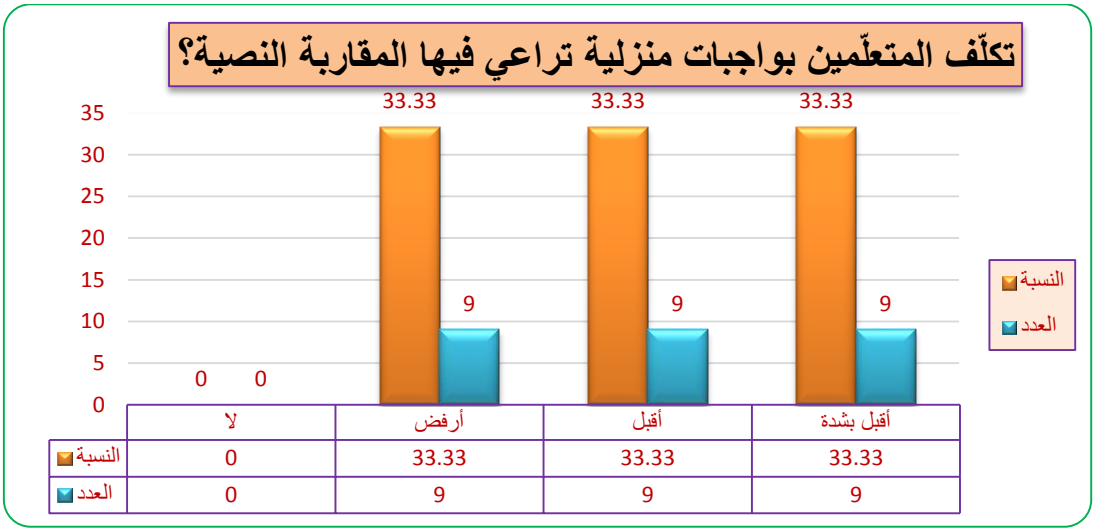
6. السؤال السادس



التعليق:

يثبت المختصون، وعلماء النفس أن المتعلمين كغيرهم من فئات المجتمع الأخرى ليسوا سواء؛ من حيث الاستعدادات، والدوافع، والقدرات المختلفة لذلك وجب مراعاة ذلك كله أثناء التعامل معهم، فمراعاة الفروق الفردية شرط أساسي لتقديم تعليم يناسب الجميع؛ يخاطب فيها كل نمط من أنماط المتعلمين بالأسلوب الذي يفهمه، ولعل المقاربة بالكفاءات تنص على التعليم الإفرادي، والتعليم الفارقي من أجل أن ينال كل متعلم حظه بما يحقق المساواة بين المتعلمين، وحقيقة الأمر أن تحقيق التعليم الإفرادي ضرب من الخيال في واقع حال التعليم في متوسطاتنا لأن أولى المشكلات التي تواجه المدرس هي الاكتظاظ في الأقسام وضغط البرنامج، وعدم كفاية الحجم الساعي المقرر لمادة اللغة العربية، وهو الذي جعل فئة من أفراد العينة (25.93%) لا يراعون في العموم الفروق الفردية، أما الفئة المتبقية والتي تمثل ثلثي الأساتذة (74.07%) فرغم تصريحها بمراعاتها للفروق الفردية إلا أنها تبقى حسب رؤيتنا مراعاة شكلية، وفي جوانب قليلة.

7. السؤال السابع:

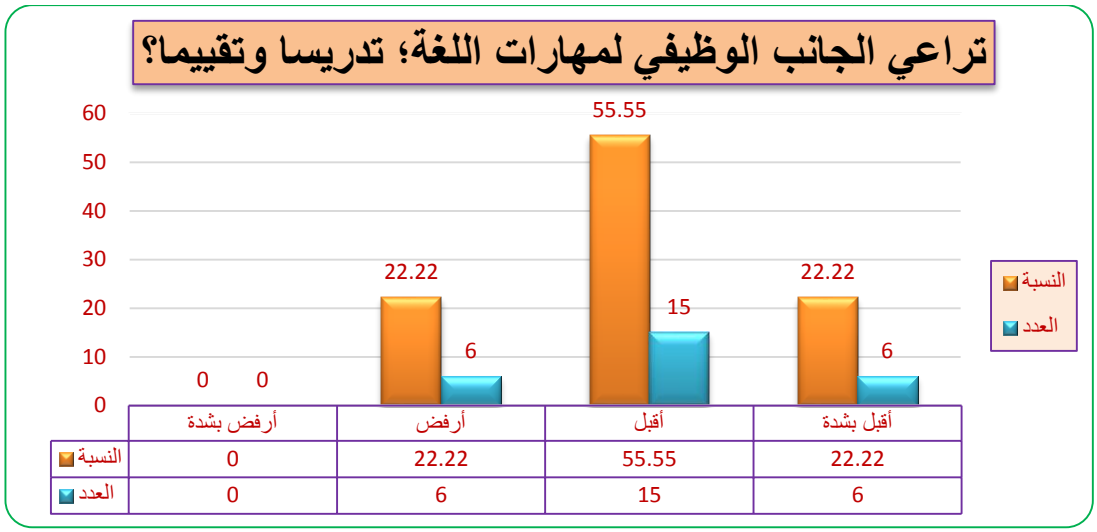


التعليق:

تدخل الواجبات المنزلية ضمن الأنشطة اللاصفية، وهي أنشطة تكميلية للمتعلم تساعده على سد الثغرات التي قد تصاحب عملية تعلمه في القسم، فيمكن أن يكلف المدرس متعلميه بإنجاز تمارين البلاغة أو قواعد اللغة أو العروض، وهي موارد للتعبير بنوعيه، ويمكن له كذلك أن يكلفهم بتحضير درس القراءة من نفس المقطع التعليمي، ويمكن له أيضا أن يكلفهم بكتابة مسودة عن موضوع التعبير الكتابي، أو المشروع الكتابي كما يستطيع بفضل هذا النشاط اللاصفي أن يستكمل برنامجه للغة العربية شرط ألا يتحول إلى نشاط أساسي.

وقد جاءت التصريحات متطابقة بين الفئات الثلاثة، ولكنها تعبر عن واقع يعيشه المدرسون، فنسبة الثلث (33%)يكلفون متعلميهم بها، ونفس النسبة تكلفهم بشدة بهذه الواجبات، أما النسبة الباقية وهي الثلث كذلك فلا يكلفون تلاميذهم بها، وهذا لا يعني أنهم يمتنعون كلية عن تقديمها، بل أنهم لا يلتزمون بها دوما، ويرجع ذلك لتيقن الفئة الأخيرة من عدم جدوى الأعمال المنزلية لكثرة النقل والاتكال.

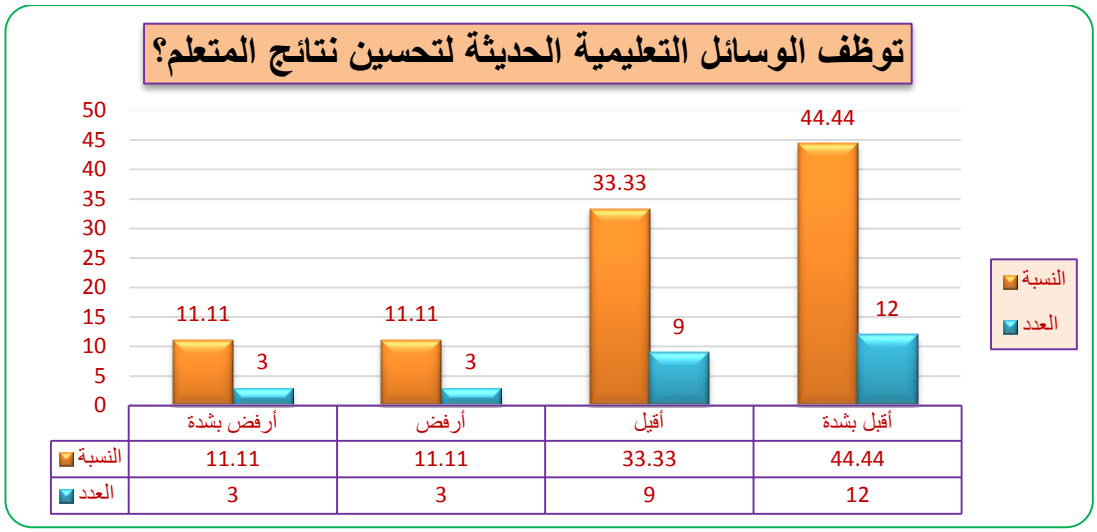
8. السؤال الثامن



التعليق:

تسعى المقاربات الجديدة المعتمدة -المقاربة بالكفاءات، والمقاربة النصية- إلى تدريس كل ما له علاقة بحياة المتعلم داخل المدرسة، وخارجها؛ أي كل ما له دلالة وظيفية بالنسبة إليه فكل تعلم ينبغي أن يعطي في جانبه الوظيفي الشامل، فحتى تقييم التعلمات يجب أن يكون في مساره النظري والتطبيقي؛ فوظيفة القراءة هي فك شيفرة النص، وفهم معانيه، ومراميه ووظيفة موارد اللغة، والبلاغة هي تزويد التعبير الشفهي والكتابي بما يحتاجانه من أدوات ولهذا ترتبط المهارات الأربع للغة العربية ببعضها البعض بما يحقق أحسن تعلم، فالانطلاق من مهارتي الاستماع والقراءة يقود إلى مهارتي المحادثة والكتابة لذلك جاءت إجابات المدرسين منسجمة مع التوجه الوظيفي لتدريس اللغة العربية؛ حيث أجاب أكثر من (77%)من الأساتذة بوجوب مراعاة الجانب الوظيفي للغة حتى تكون ذات أثر بالنسبة للمتعلم، بل حتى الفئة المتبقية، والتي تمثل نسبة (23%) التي عبرت عن تقصيرها لا رفضها للأمر ، تسعى جاهدة لتدارك ذلك الأمر.

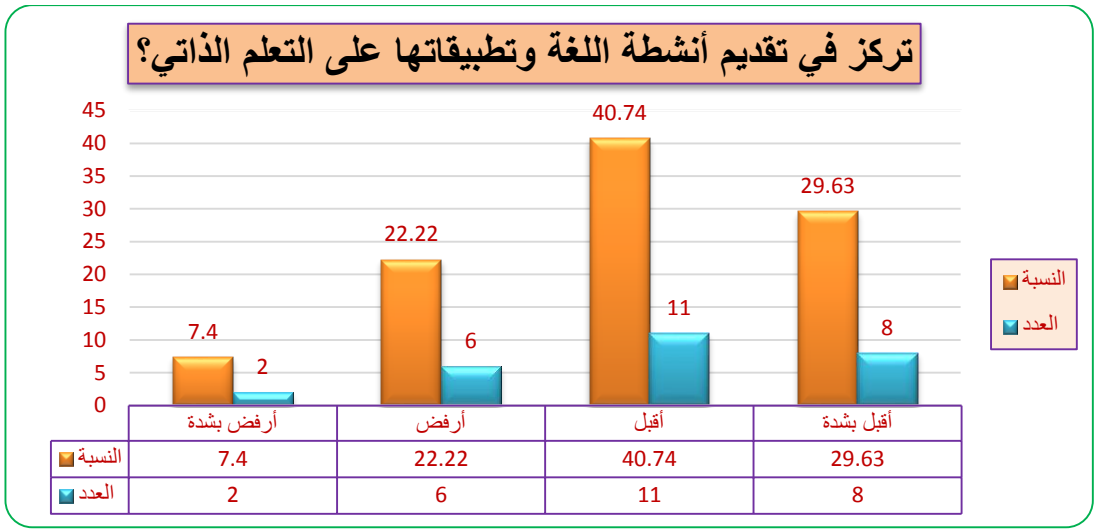
9. السؤال التاسع:



التعليق:

الوسائل التعليمية معينات مهمة في عملية التدريس وخاصة إذا كانت مستثمرة بكيفية فعالة بما يتناسب وبرنامج السنة الرابعة متوسط، وحقيقة الوسائل التعليمية الحديثة التي ينبغي أن توظف في تدريس أنشطة اللغة العربية هي معينات صوتية، وصور ثابتة ومتحركة، وفيديوهات... تستعمل خاصة في أنشطة التعبير الشفهي في إسماع النص، وفي نشاط التعبير الكتابي لتسجيل محاولات المتعلمين، وإعادة سماعها قصد تصويبها جماعيا وأظن أن النسبة الغالبة أكثر من (78%)أعلنت صراحة أنها توظف هذه الوسائل، أو توظفها بشدة، وأن النسبة المتبقية (22%) لا توظفها إلا في أحيان قليلة، أو لا توظفها أصلا، ويعود هذا التباين والاختلاف إلى نظرة بعض المدرسين إلى الوسيلة عموما نظرة مقللة من قيمتها وعدائية عند البعض خاصة من يجهل كيفية تشغيلها، وتوظيفها، بل ربما يراه البعض مضيعة للوقت، والجهد، وتضر بالدرس أكثر مما تنفعه، ونظرة أخرى إلى مادة العربية في حد ذاتها، إذ يعتبرها البعض لا تحتاج إلى هذه الوسائل، والصواب استعمالها بقدر الحاجة إليها في توضيح الدرس.

10. السؤال العاشر:

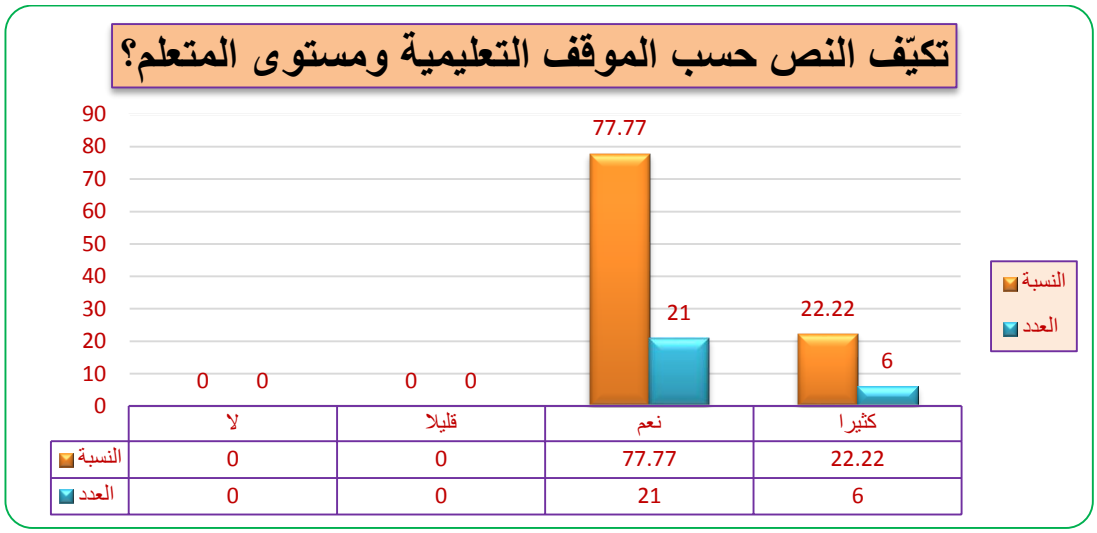


	أرفض بشدة	أرفض	أقبل	أقبل بشدة
النسبة	7.4	22.22	40.74	29.63
العدد	2	6	11	8

التعليق:

من توصيات منهاج اللغة العربية أن يركز المدرس على منح المجال للمتعلم كي يتعلم بنفسه، أو ما يعرف بيداغوجيا التعلم الذاتي، فبعض المدرسين لهم وعي بأهمية ذلك عكس غيرهم، وبضرورة أن يساهم المتعلم في الدرس بالكيفية التي تجعله يبني تعلماته بنفسه؛ بأسئلته، وأجوبته، بمشاريعه، وكتاباته، بتحليلاته، وتلخيصاته وتعليقاته على مختلف القضايا الأدبية واللغوية، رغم وجود عوائق عدة تقف دون تحقق هذا النوع من التعلم لعل أبرزها الاكتظاظ وضيق الوقت؛ حيث انقسمت العينة إلى فئتين؛ فئة إيجابية تفوق نسبتها (70%) تصرح بتركيزها على ما يسمى بالتعلم الذاتي أثناء تدريس أنشطة اللغة قليلا أو كثيرا، سواء أثناء الدرس، أو من خلال تمارين حصة الأعمال الموجهة، وحصص الاستدراك التي تسمح باختبار قدرات المتعلمين الفردية، وفئة سلبية مثبطة، وتمثل نسبة تقارب (30%)تحرم المتعلم كثيرا، أو قليلا حقه في مثل هذا النوع من التعلم الشخصي المفيد بسبب جهلها به وبفائدته، أو لعدم قناعتها بنتائجه وقلة ثقتها في متعلميها، أو تحججها بالوقت، والبرنامج، والاكتظاظ

11. السؤال الحادي عشر

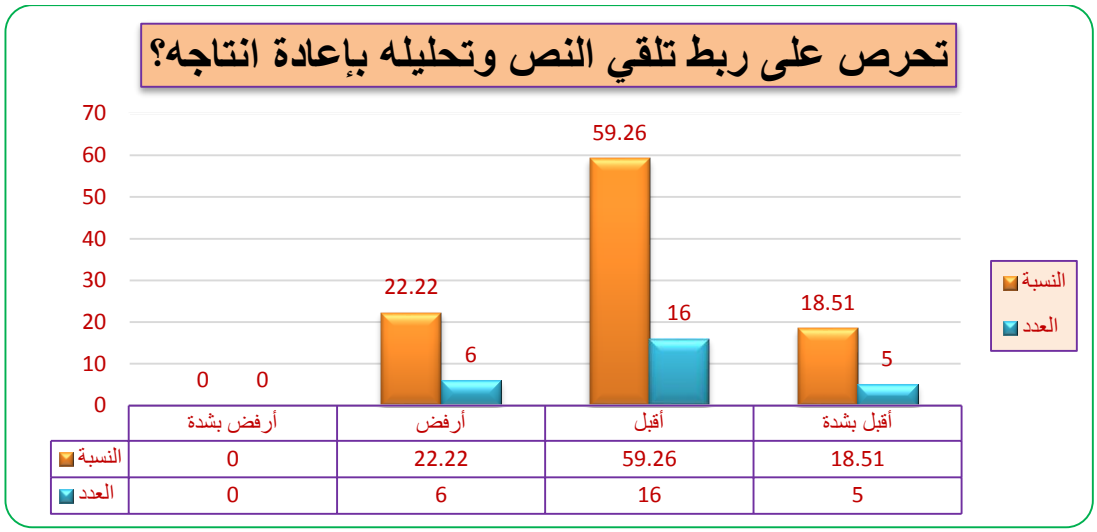


	لا	قليلا	نعم	كثيرا
النسبة	0	0	77.77	22.22
العدد	0	0	21	6

التعليق:

مما تأسست عليه المقاربة النصية الانطلاق في تدريس كل الأنشطة من النص والعودة إليه في نهاية المطاف في صورة منتوج فردي للمتعلم، ولكن عدم كفاية النص من حيث الظواهر النحوية، والموارد البلاغية في كثير من الأحيان يطرح أمام المدرس مشكلا عويصا ونظن أن أحسن حل لهذه المشكلة مع الحفاظ على روح المقاربة النصية هو تكييف النص والتصرف فيه بشكل طفيف؛ لا يخل بمبناه، ولا يزري بمعناه وهذا ما أجمع عليه الأستاذة؛ إذ صرح (77.77%)منهم بأنهم يلجؤون إلى تكييف النص كلما دعت الضرورة إلى ذلك، بينما يصرح (22.22%)بأن تصرفه في النص المقترح أصبح عادة، وهذا ينبئنا بمشكلة أخرى تواجه الأستاذ، وهي النصوص المختارة في الكتاب المدرسي، وعدم مسايرتها التامة للدروس المبرمجة، وقد نجد بعض المدرسين لا يتصرفون في محتوى الكتاب المدرسي، بل يتقيدون بها حرفيا رغم عدم كفايتها، بدعوى أن واضعيها مختصين، وهذا يضر بالتوجه العام للدرس؛ إذ يقطع صلة المتعلمين بالدرس، ولكن هذا يتراجع مع خبرة السنين.

12. السؤال الثاني عشر



	أرفض بشدة	أرفض	أقبل	أقبل بشدة
النسبة	0	22.22	59.26	18.51
العدد	0	6	16	5

التعليق:

تصر المقاربة النصية دوما على حتمية الانطلاق من النص والعودة إليه؛ فانطلاق المقطع التعليمي تكون مع نص تعليمي رئيسي مع نشاط القراءة، حيث يقوم المتعلم بقراءة النص ومحاولة فهم أفكاره، ومراميه ثم تحليل ظواهره المختلفة النحوية منها والصرفية والبلاغية وحتى النقدية، ويستمر هكذا مع دراسة النص، والتدرب على محاكاته شفهيا في ميدان فهم المنطوق الذي يسبقه حتى يصل به إلى إنتاج نص كتابي موظفا ما درسه من ظواهر، وموارد ومحترما شروط الإنتاج ؛ أي ينطلق من فهم النص وتحليله ليصل في الأخير إلى محاولة إعادة تركيبه بشكل مشابه أو يبدع فيه قدر استطاعة كل متعلم، ويبدو أن الأساتذة متباينون في ذلك؛ فنسبة (59.26%) منهم مدركين لهذه الجزئية الهامة، ونسبة (18.51%) تدرك وبشدة هذا الأمر وتراعيه، فيما نسبة (22.22%) فمقصرة فيه لسبب أو لآخر؛ إما لنقص في التكوين وإما لضعف شديد لدى المتعلمين، وإما لتقصير واضح من طرف مفتشي المادة، وكل تلك الأسباب تضر بتطبيق المقاربة النصية، ونتائجها.

- **التصريح المفتوح:** بين ومن خلال تجربتك بخصوص **مهارات تسيير الدرس** وفق المقاربة النصية؟

يعد هذا التصريح خلاصة للأسئلة السابقة؛ إذ يفتح المجال أمام المدرسين ليقدموا تجاربهم الفعلية حول مهارات تسييرهم لدروس، في السنة الرابعة متوسط وفق المقاربة النصية

أجمل القول في هذا الأمر كما يراه المدرسون فيما يلي:

- ✓ ترى فئة من المدرسين أن نجاح الأستاذ في تسيير دروسه وفق المقاربة النصية يحتاج إلى شروط عدة لعل أهمها الاعداد الجيد للدروس، وحبذا لو تكون بصورة مقطعية نصية تسبق ببناء وضعية انطلاق مناسبة حتى نراعي التكامل بين أنشطة اللغة العربية
- ✓ أما فئة أخرى فتركز على التعلم الذاتي للتلميذ لأنها تعتقد أن دور المدرس، أو المدرسة ليس هو إعطاء المعرفة المباشرة، بل تعويد المتعلمين على اكتسابها داخل المدرسة وخارجها، ومن ثم تطبيقها في حياتهم من أجل حل مشاكل يومية تعترض سبيلهم.
- ✓ ويرى آخرون أن مراعات الفروق الفردية بين المتعلمين، وتوظيف الوسائل التربوية المناسبة أمر هام لإنجاح سير الدرس في القسم، وتحقيق أكبر قدر من الاستيعاب والفهم لدى المتعلمين
- ✓ فيما يصر آخرون على وجوب تكييف النصوص المبرمجة في كل مقطع بما يخدم المقاربة النصية حتى نحقق كفاءة هامة تتمثل في ربط تلقي النص، وتحليله، وإعادة إنتاجه، أو إبداعه كما تنص المقاربة النصية.
- ✓ فيما تهتم فئة أخيرة بوجوب التركيز على مراجعة المكتسبات السابقة وترسيخها، مع تعويد المتعلمين على الأعمال المنزلية في مختلف الأنشطة بشكل تكاملي منظم حتى يتعود المتعلم على نفسه، ويحقق تعلمها الذاتي المنشود.

II. الاستبيان الخاصة بالمتعلمين

اتبعت نفس خطوات استبيان الأساتذة في إنجاز الدراسة الميدانية المتعلقة بتدريس أنشطة اللغة العربية لمتعلمي السنة الرابعة متوسط وفق المقاربة النصية، وتتمثل هذه الخطوات فيما يلي:

1. تحديد مجتمع وعينة الدراسة: تتكون عينة الدراسة من المتعلمين في السنة الرابعة من التعليم المتوسط للموسم الدراسي 2020/2019 وقد بلغ عدد الأفواج المختارة في متوسطات مدينة مسكيانة سبعة(07) أفواج، بمعدل فوج من كل متوسطة.

أ- **متغير الجنس:** شملت عينة الدراسة (217) متعلما منهم (92) متعلما ذكرا، و(125) أنثى والجدول الآتي يوضح عينة الدراسة للمتعلمين حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	92	42.40
أنثى	125	57.60
المجموع	217	100

ب- **متغير الإعادة:** يوضح الجدول الآتي التلاميذ المعيدين وأعدادهم ونسبهم لكل جنس

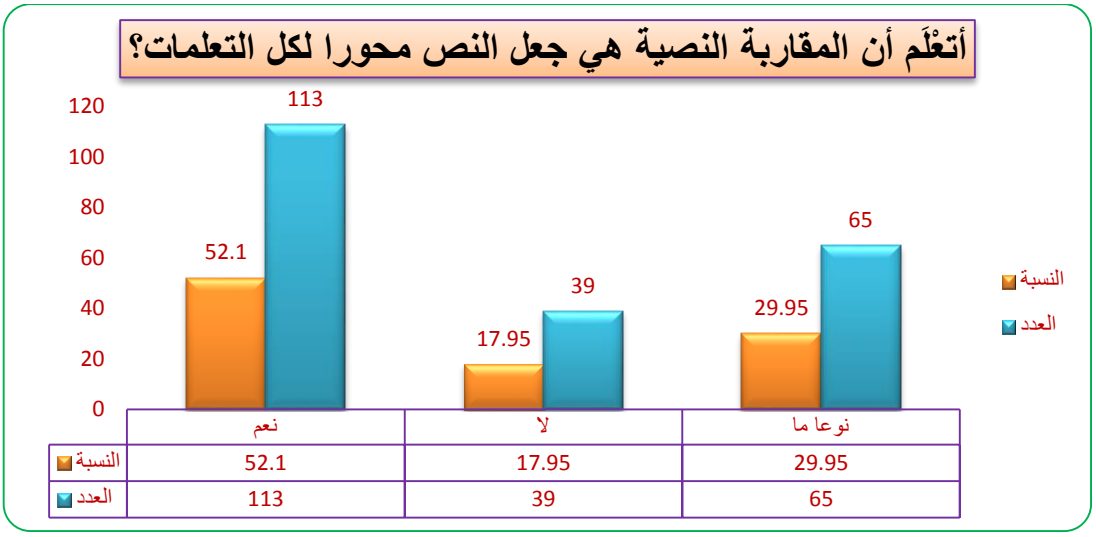
الشعبة أو الجذع	العدد	النسبة المئوية
المعيدون ذكور	19	54.29
المعيدون إناث	16	45.71
المجموع	35	100

2. الاستبانة الموجهة إلى متعلمي السنة الرابعة متوسط: يتكون هذا الاستبيان من عشرين (20) سؤالا -سنورد الاستبيان كاملا في الملاحق-

3. تحليل الاستبانة الموجهة إلى متعلمي السنة الرابعة متوسط

- ما هي درجة قبولك أو عدم قبولك الأسئلة الآتية:

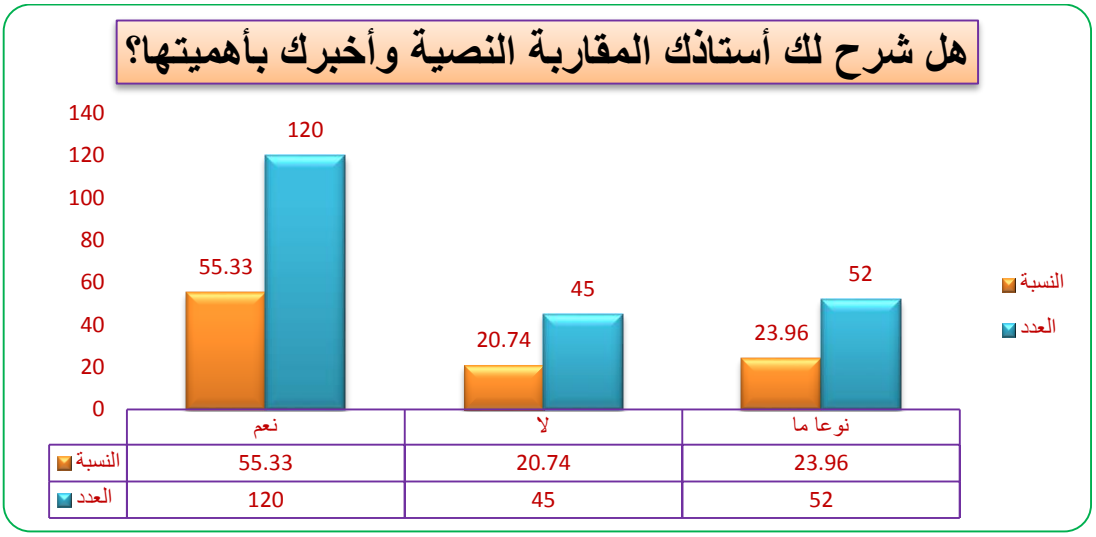
1-السؤال الأول:



التعليق:

يقرّ أكثر من نصف المتعلمين (113 تلميذ)، ونسبتهم (52.10 %) بأنهم يعلمون أن المقاربة النصية هي جعل النص محورا لكل أنشطة اللغة العربية، وهذا يحسب لصالح أساتذتهم، وتشك فئة أخرى نسبتها (29.95 %) في أنها تعلم هذا الأمر مع قليل من التردد؛ وهذا لا يتماشى مع توصيات المنهاج، وتوصيات السادة مفتشي المادة الذين يحرصون على ضرورة إعلام المتعلمين بهذا الأمر، ويركزون على أهمية تطبيقه واقعيا من خلال ربط جل تعلمات المتعلمين بالنص ما استطاعوا إلى ذلك سبيلا حتي يدرك المتعلم أن النص هو المُعطى اللغوي الذي يمكن أن يمثل للملكة اللسانية التي تتميز بها الكائنات البشرية، بينما نجد الفئة المتبقية، وتمثل نسبة قليلة نسبيا تقارب (18 %) تجهل هذا الأمر تماما، وهذا أمر متوقع؛ فهذه النسبة تعود إما لتقصير بعض المعلمين في إبلاغ الأمر، وتوضيحه، أو إلى ضعف، وعدم اهتمام بعض التلاميذ ذوي المستويات المتدنية خاصة.

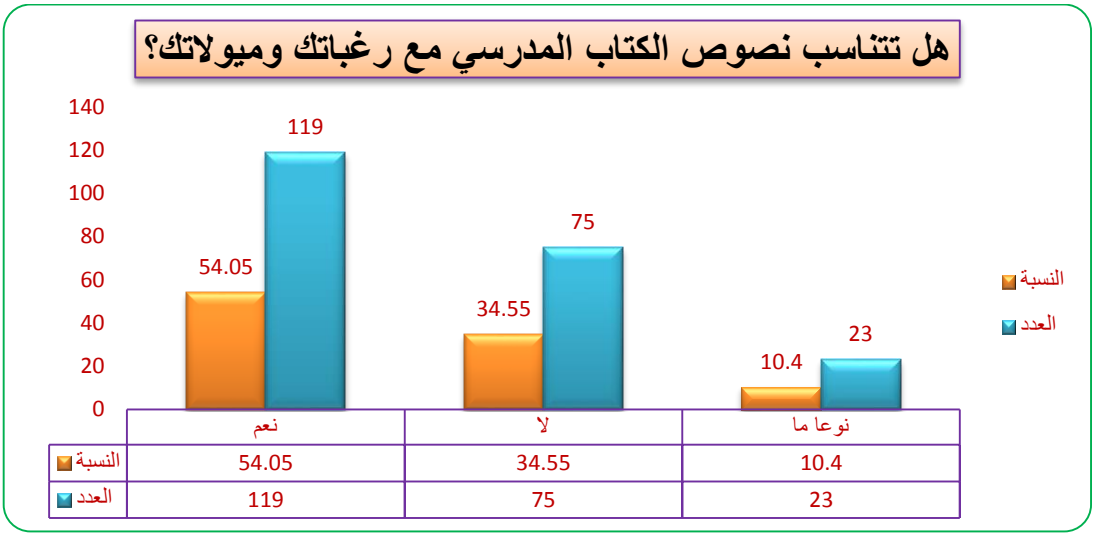
2-السؤال الثاني:



التعليق:

لهذا السؤال علاقة وطيدة بالسؤال السابق خاصة فيما تعلق بالمقاربة المعتمدة في تدريس أنشطة اللغة العربية (المقاربة النصية)؛ فمعرفة المتعلم ، أو جهله بنوع المقاربة البيداغوجية المتبعة في تدريس المادة يحدث عنده فرقا ملموسا، وتعود مسؤولية هذا الأمر مباشرة إلى الأستاذ لذلك نجد النتائج والنسب متقاربة مع نتائج السؤال السابق؛ حيث يصرح 120تلميذا، أي بنسبة (55.33 %) بأن الأستاذ شرح لهم هذه المقاربة، وهو عدد يمثل نسبة تفوق نصف العينة كما رأينا في السؤال السابق، ويساندها شك ربع تلاميذ العينة تقريبا (52 تلميذ) بما نسبته (23.96 %) في هذا الشرح وهو أمر له مبرراته؛ فليس كل التلاميذ قادرين على فهم واستيعاب ما يقوله الأستاذ، أو يشرحه بنفس الدرجة، بينما ينكر البقية (20.74 %)هذا الأمر؛ وهذا أمر مقبول، وارد؛ إما بسبب التقصير من المعلم ، أو عدم الاهتمام من المتعلم كما أسلفنا في السؤال السابق، ومع ذلك يبقى على الأساتذة واجب التذكير بهذا الأمر الهام نظريا وتطبيقيا من حين لآخر حتى يترسخ في عقول المتعلمين.

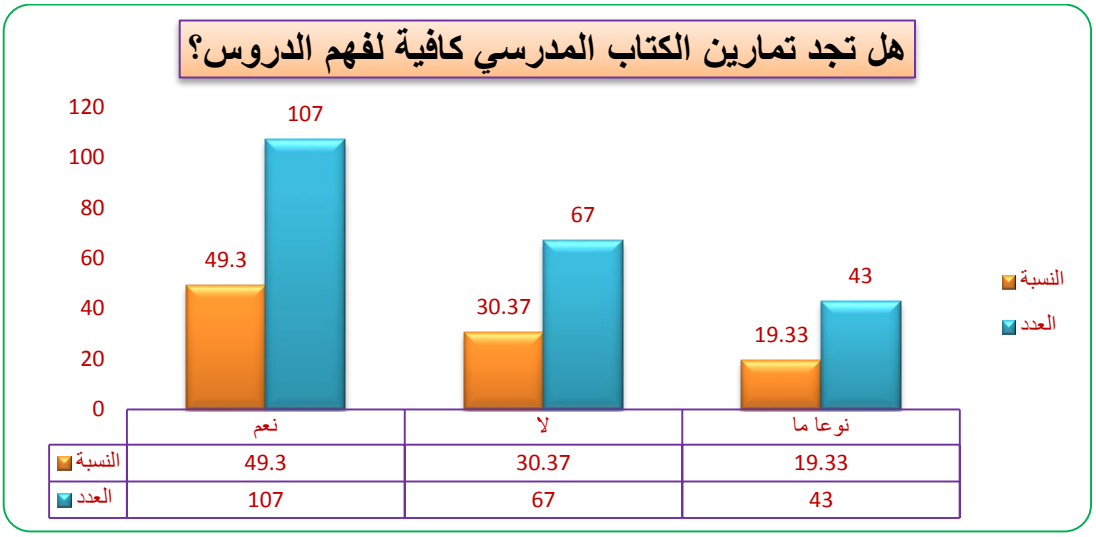
3-السؤال الثالث:



التعليق:

الأخذ برغبات المتعلمين، وميولاتهم بعين الاعتبار في بناء الكتاب المدرسي، ومضامينه أمر في غاية الأهمية، فينبغي على القائمين على إعداد مناهج تعليم اللغة العربية ضرورة انتقاء نصوص تعليمية هادفة تتناسب وشخصية المتعلم من جميع جوانبها الذهنية، واللغوية، والنفسية، والاجتماعية، ولكن الواقع التعليمي يسير عكس هذه الرغبة، فقد رأى نصف التلاميذ(54.05 %) أن النصوص تتناسب مع رغباتهم وميولاتهم، وهي نسبة متوسطة، بل أقل من ذلك مقارنة مع ما يجب أن يكون، ويدل على ذلك رفض نسبة (10.4 %) لهذا الأمر، وربما تكون هذه الفئة الأكثر وعيا من المتعلمين، فبعض النصوص لا تناسب هذه الفئة العمرية من التلاميذ، بينما تجهل الفئة المتبقية (34.55 %) الأمر تماما، وهي تمثل نسبة معتبرة من التلاميذ خاصة إذا علمنا أن اعتمادها على الكتاب المدرسي يكاد يكون بشكل كلي، فإذا كان محتويا على معارف(نصوص) مناسبة لنفسية وذهنية، ورغبات المتعلمين أقبلوا عليه بشغف وتحسن تعلمهم، وإن كانت مضامينه غير ذلك ترى المتعلمين، بل وحتى المدرسين ينفرون منه على السواء.

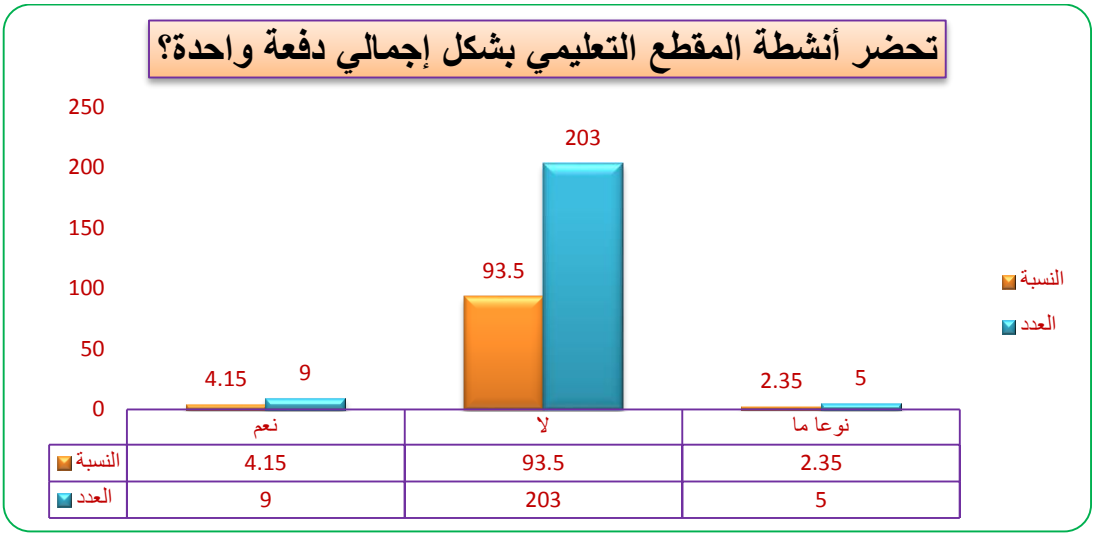
4-السؤال الرابع:



التعليق:

هـذا السـؤال متعلـق بالجانـب الـوظيفي للغـة؛ أي ببنـاء تمـارين الكتـاب المدرسـي، وعلاقتهـا بالمقاربـة المعتمـدة في منهـاج اللغـة العربيـة (المقاربـة النصـية)، ومقـدار مـا يضـمنه للمتعلمـين مـن حسـن التوظيـف، وفعاليـة الاسـتثمار فـي المواقـف المدرسـية، والحياتيـة المختلفـة؛ فالجانـب التطبيقـي يجـب أن يركـز في جـزء مـن تطبيقاتـه (على الـدروس والنصـوص)، وعلى إحكـام إدمـاج التعلمـات، حيـث لـم يـر سـوى مـا نسـبته (49.30%) مـن التلاميـذ أن تمـارين الكتـاب المدرسـي كافيـة، وهـي نسـبة تبقـى متدنيـة مقارنـة مـع مـا ينبغـي أن تكـون عليـه تمـارين الكتـاب المدرسـي لأن هـذا الأخيـر هـو الوثيقـة الأساسـية لـدى المـتعلم، وخاصـة عنـد فئـة مـن التلاميـذ محـدودي الـدخل فـلا دروس خصوصـية، ولا كتـب مسـاعدة، ولا موجـه منزلي، ويؤكـد هـذا التوجـه عـدم رضـى ثلـث العينـة تقريبـا (67 تلميـذا) بنسـبة (30.37 %) على تمارينـه، وعلى مـدى قـدرتها على تقـديم الإضـافة المنشـودة، فيمـا شـكك خمـس تلاميـذ العينـة (43 تلميـذا) في الأمـر برمتـه مـا أجبـر التلاميـذ على التوجـه نحـو الكتـب شـبه المدرسـية والـدروس الخصوصـية التـي تضـمن لهـم التلقـي المباشـر والسهل لدروس اللغة العربية، وعلى الدروس المرئية عبر الشابكة.

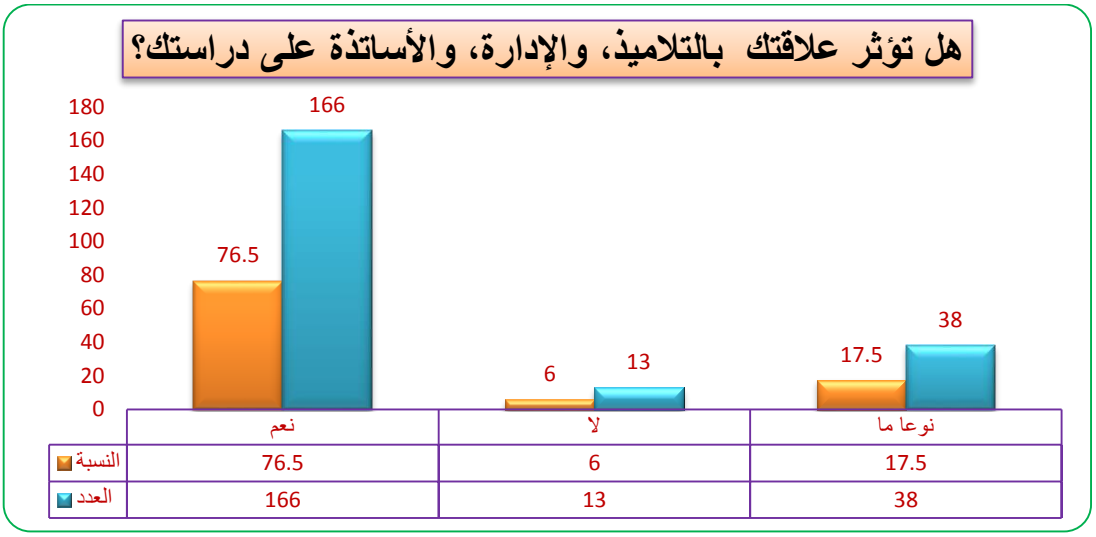
5-السؤال الخامس:



التعليق:

أما هذا السؤال فيختبر مدى مراعاة التلاميذ للمقاربة النصية في جانبها الوظيفي الابتدائي لا النهائي؛ أي من حيث تحضير الدروس في البيت قبل تلقيها من الأستاذ في القسم تحضيرا نصيا فكانت النتائج مخيبة للآمال، ولكنها متوقعة إلى حد ما؛ إذ تقر الغالبية الساحقة من التلاميذ (208 من 217 تلميذا) عدم تحضيرها لأنشطة الميدان التعليمي الواحد بشكل إجمالي ودفعة واحدة تماشيا مع روح المقاربة النصية، وهذا أمر منطقي، ومقبول أيضا في ظل كثرة المواد المقررة على تلميذ السنة الرابعة متوسط (10مواد) وكثرة طلبات الأساتذة بالتحضير لكل مادة على حدى، إضافة إلى الوظائف المنزلية المختلفة والمشاريع الدورية المجهدة، وكثرة الحجم الساعي المدرسي (من 6إلى7 ساعات يوميا)، بينما خالفت فئة ثانية (09تلاميذ) القاعدة، وأقرت بتحضيرها النصي لأنشطة اللغة العربية وهذا أمر نادر في ظل كل العوائق التي ذكرنا، ولكنها تمثل نخبة النخبة، وزبدة المتعلمين ولعلها بمساعدة، أو تحفيز من المشرفين عليهم داخل القسم أو خارجه، فكما ذكرنا أن هذا الأمر يتقاعس عنه حتى بعض الأساتذة.

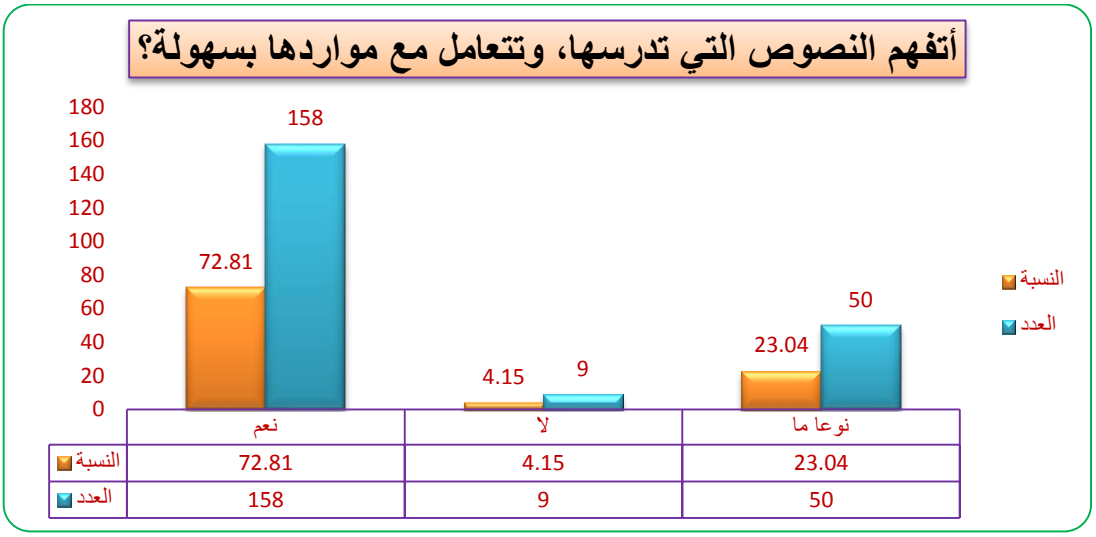
6-السؤال السادس:



التعليق:

يختبر هذا السؤال مدى تأثير علاقة المتعلم بالأشخاص الذين يحتك بهم داخل الحرم المدرسي؛ (المدرسين، التلاميذ، الإدارة، العمال وغيرهم من عناصر الوسط المدرسي) على دراسته، وقد جاءت النسبة في صالح الفئة التي ترى أن علاقته داخل المتوسطة تؤثر على دراسته (166 تلميذا) بنسبة تصل إلى (76.5 %)، وهذا أمر متوقع في مثل سن المراهقة هذه بينما يرى (51 تلميذا) بدمج الفئتين (لا، نوعا ما)، وبنسبة تضل إلى (23.5 %) أنها لا تؤثر، وقد تركت هذا السؤال مفتوحا لأن التأثير داخل الوسط المدرسي قد يكون إيجابيا، وقد يكون سلبيا، ونرى أن هذه النتيجة تسير والواقع التربوي المدرسي المعاش؛ فتلاميذ هذه المرحلة مراهقون حساسون بامتياز لكل فعل يصدر من الكبار ، أو من الزملاء على الدراسة بشكل مباشر إيجابا مما يولد روح المنافسة، أو سلبا مما يولد روح الإحباط والانطواء؛ سواء بين الذكور والإناث، أوبين المجتهدين، والأقل اجتهادا، وقد وقفت على تأثيرات تلك العلاقات بين المدرس وبعض المتعلمين، أو بين المتعلمين أنفسهم أثناء ممارسة عملية التدريس.

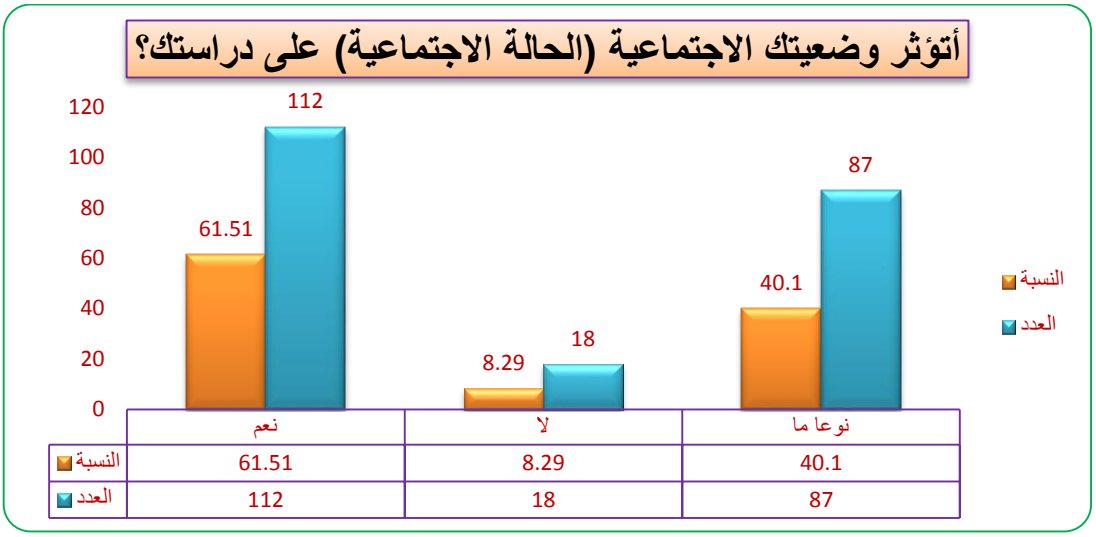
7-السؤال السابع:



التعليق:

يختبر هذا السؤال مدى فهم، واستيعاب المتعلم لما يقدم له من دروس في شكل نصوص متنوعة؛ (أدبية، وتواصلية)، ومدى مقدرته على فهمها، وتحديد أفكارها، واستخلاص مغزاها بسهولة، ثم الانتقال بعدها إلى مرحلة استثمارها من خلال استخراج الظاهرة اللغوية، والبلاغية المبرمجة في كل مقطع، وقد جاءت النتائج مبشرة إذ صرح ما نسبته (72.81 %) بقدرتهم على هذا الأمر مع كل النصوص المقترحة في برنامجهم الدراسي، وهي نسبة معتبرة تمثل فئة المتفوقين، وكذا المتوسطين مستوى، وهذا أمر غير مستغرب عندما يتعلق الأمر بمادة اللغة العربية التي يتوفق معظم تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط في الحصول على معدل فيها خلال شهادة التعليم المتوسط، والتي تعد مواضيعها انعكاسا لتحليل مثل هذه النصوص كما أسلفنا، بينما أقرت مجموعة أخرى (23 %) بامتلاكها هذه الكفاءة، مع وجود بعض الصعوبات، والعوائق التي تواجهها من فترة لأخرى، ولعل الأمر يعود إلى صعوبة بعض النصوص خاصة الشعرية منها، وهي الفئة الأقل تفوقا، بينما تعلن فئة أخرى عن عجزها على التعامل مع النصوص جميعها، وترفع راية الاستسلام، وهي فئة قليلة العدد لحسن الحظ (09 تلاميذ)، وهي فئة مظلومة من حيث الانتقال إلى هذا المستوى دون التمكن من أساسيات اللغة الأم.

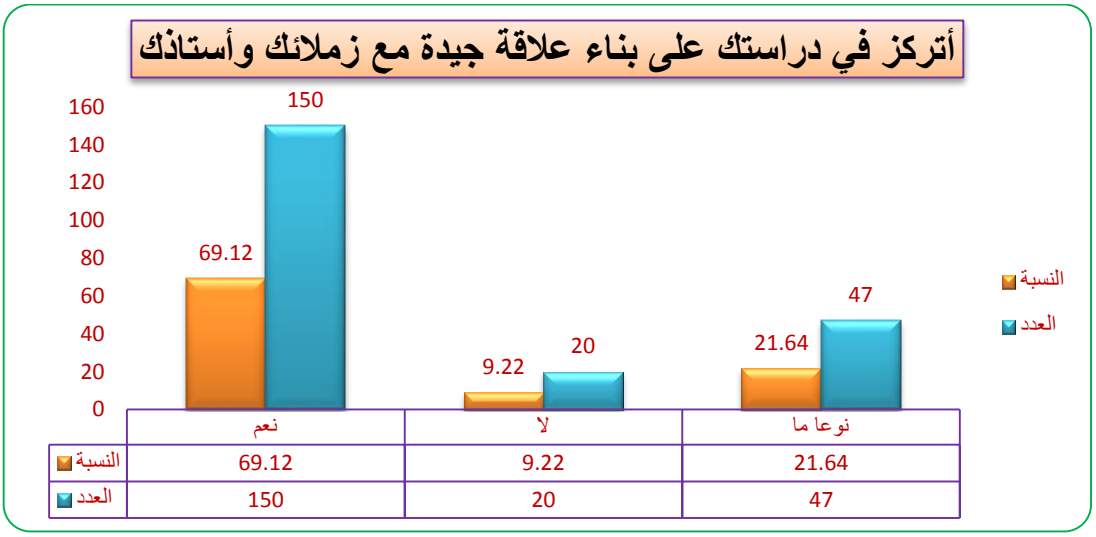
8-السؤال الثامن:



التعليق:

يختبر هذا السؤال مدى تأثير الحالة الاجتماعية للمتعلم (السكن، المعيشة، علاقة الوالدين، وغيرها من العناصر الاجتماعية المختلفة) على دراسته، وقد جاءت النسبة متفاوتة بين الفئات الثلاث؛ فنسبة (61.51 %) (112 تلميذا)ترى أن الحالة الاجتماعية تؤثر فعلا على دراستهم، بينما ترى فئة أخرى بنسبة (40.10 %) (87 تلميذا) أن حالتها الاجتماعية لا تؤثر دوما على دراستها، بينما ترفض فئة ثالثة هذا التأثير على تمدرسها بأي شكل كان، وهذا أمر مستغرب من هذه الفئة في مثل هذا السن، ورغم أن السؤال جاء مفتوحا لأن التأثير قد يكون إيجابيا، وقد يكون سلبيا غير أن الإجابات -كما يبدو- كانت منصبة على الحالة الاجتماعية السيئة أكثر من المقبولة، أو الميسورة، وتجدر الإشارة إلى أن الحالة الاجتماعية ولو كانت متدهورة يمكن أن تكون عامل تحفيز، وتحدّ لصنع التفوق، والنجاح، وربما هذا ما فهمه بعض المتعلمين فكانت إجابتهم عكس زملائهم، وهذا ما عيناه خلال المشوار الدراسي مع الكثير من المتفوقين الفقراء، ويبقى التشجيع والتخدي الذي يصنعه المعلم حافزا للتغلب على مثل هكذا ظروف، وعوائق.

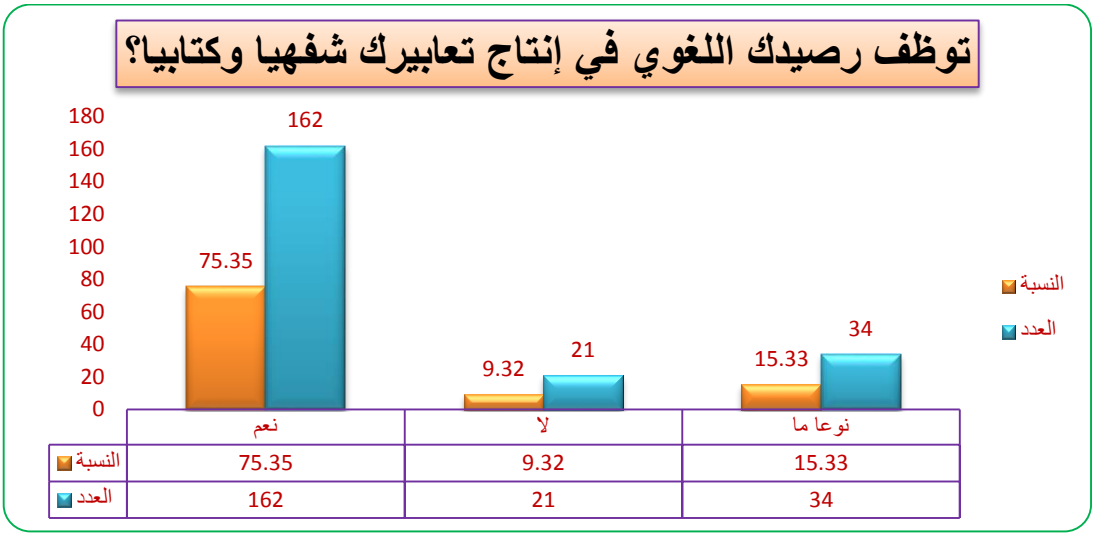
9-السؤال التاسع:



التعليق:

يختبر هذا السؤال العلاقة بين المتعلم والمدرس، وبين المتعلم وزميله، وقد كانت النسبة الكبرى (70%) تقريبا تميل إلى بناء علاقة جيدة مع الصنفين، وهي نسبة طبيعية خاصة في هذا السن، وفي هذه المرحلة الحساسة من التعليم لأن معظم أساتذة اللغة العربية يتواصلون مع متعلميهم بشكل جيد أثناء التدريس من جهة، ولأن المتعلمين بدورهم يسعون إلى ترك أثر إيجابي لدى مدرسيهم من جهة أخرى لأسباب عديدة منها: حب التقرب من المدرس خاصة بالنسبة للمتفوقين، وحب نيل الحظوة لديه من أجل الحصول على نقاط جيدة في التقويم المستمر، وهناك من يسعى لبناء هذه العلاقة حتى يسلم من الإهانة، والمعاملة السيئة من بعض المدرسين، والفئة الباقية بنسبة (30 %) لا ترى ضرورة ملحة، أو ضرورة لذلك، إما بسبب اكتفاء بعضها بالدراسة مهما كانت العلاقة، أو بسبب عدم القدرة على بناء هذه العلاقة أصلا لضعف القدرة التواصلية، أو عدم وجود الرغبة بسبب اعتبارات اجتماعية، أو نفسية والأمر نفسه يقال حول العلاقة بين المتعلمين فيما بينهم، وإن اختلفت الأسباب، وتعددت الأغراض.

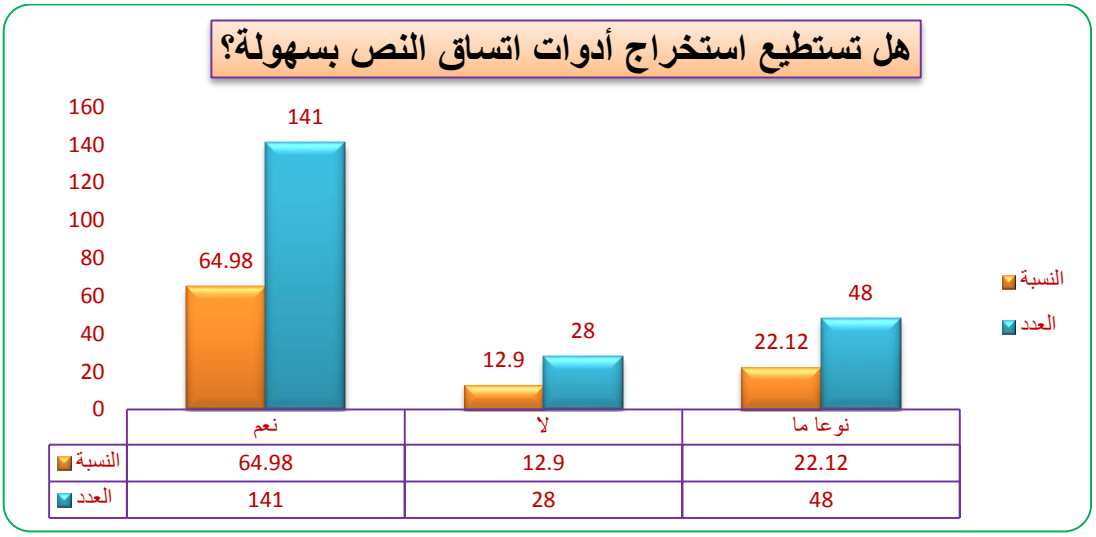
10-السؤال العاشر:



التعليق:

إن هـذا السـؤال يختبـر التقيـيم الـذاتي للمـتعلم، وهـو تقيـيم بعـدي فتوظيـف الرصـيد اللغـوي، والمعجمي الشخصـي للمـتعلم لـه أبعـاد عـدة منهـا المعرفيـة، ومنهـا الاجتماعيـة، ومنهـا النفسـية للمـتعلم وأظـن أن المتعلمـين المـداومين على هـذا التوظيـف أفضـل حـالا مـن الآخـرين لأن ذلـك يجعلهـم أكثـر فهمـا، وتجريبـا لمـا فهمـوه، فيصـيبون ويخطئـون، وكلمـا أخطـأوا صـحح لهـم الأسـتاذ ذلـك، فيتعلمـون مـن أخطـائهم، ويقتربـون مـن مدرسـهم، فيبنـون شخصـيتهم، وثقـتهم بأنفسـهم خاصـة إذا وجـدوا التشـجيع مـن المـدرس؛ حيـث صـرح ثلاثـة أربـاع التلاميـذ (75.36 %) أنهـم يوظفـون رصـيدهم في إنتاجـاتهم المنطوقـة والمكتوبـة، ورغـم أن العـدد مبشـر إلا أن هـذا التوظيـف يتفـاوت تفاوتـا كبيـرا مـن حيـث جودتـه، وصـحته، ولكنـه يبقـى ضـروريا مهمـا كـان مسـتواه، بينمـا تقـر فئـة أخـرى مـن المتعلمـين بنسـبة (25 %) تقريبـا بأنهـا لا توظـف رصـيدها اللغـوي في إنتاجاتهـا إمـا دومـا(9.32 %) ، أو أحيانـا (15.33 %) وهـذا راجـع إمـا لغيـاب هـذا الرصـيد أصـلا أو قلتـه، وربمـا بسـبب صـعوبة الـربط بـين النظـري والتطبيقـي، والعجـز عـن نقـل تلـك المـوارد المدروس إلى نص متكامل.

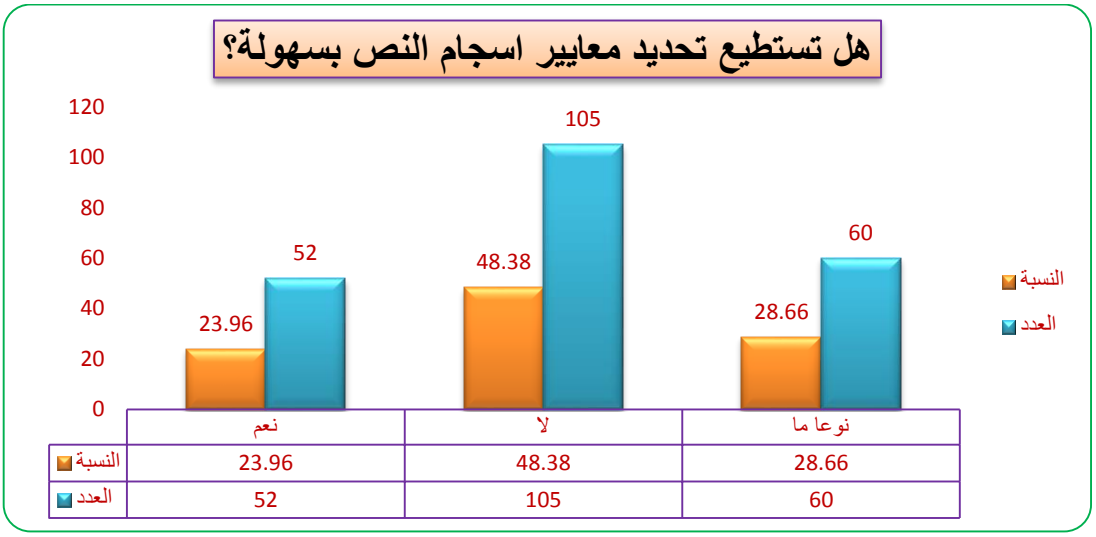
11-السؤال الحادي عشر:



التعليق:

يعد اتساق النص أحد أهم معايير نصية النص، ويظهر كما أسلفنا -في الجانب النظري- في أمور شكلية ظاهرية في سطح النص كالإحالة والحذف، وغيرها لذا يبدو استخراجها أمرا سهلا، ولا يتطلب كثيرا من الجهد، وهذا ما تؤكده نتائج هذا السؤال؛ إذ يرى حوالي (65 %) من المتعلمين سهولة استخراج أدوات الاتساق من النص خاصة ما تعلق بالإحالة، والوصل والاستبدال، وغيرها من الأمور التي يسهل على المتعلم فهمها، وإيجادها في النص، وترى فئة من التلاميذ نسبتها (22.12 %) إمكانية الأمر، رغم اعترافها ببعض الصعوبات والتي نخالها تخص أدوات الاتساق الأكثر غموضا كالتضام لأن المتعلم في هذا السن لا يدرك جيدا العلاقات المنطقية، والمفاهيم الجديدة من قبيل توارد زوج من الكلمات بالفعل، أو بالقوة...، بينما تجد فئة ثالثة، وتمثل نسبة قليلة (12.90 %) صعوبة في استخراج أدوات اتساق النص، وهي نسبة تعكس المستوى المتدني لبعض المتعلمين، وعدم أحقيتهم بالتواجد في هذا المستوى التعليمي أصلا لولا سياسة الكم على حساب النوع.

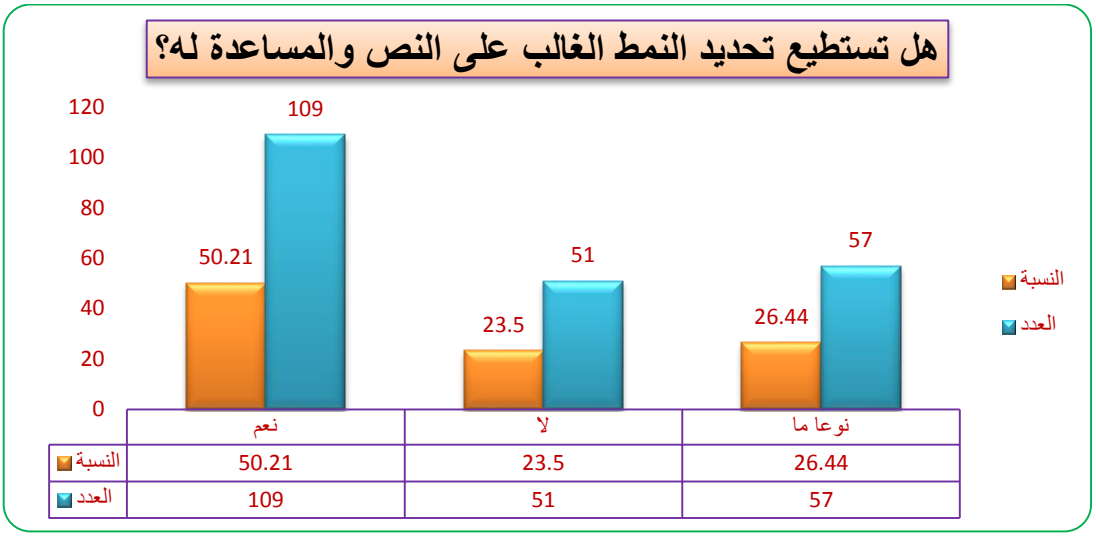
12-السؤال الثاني عشر:



التعليق:

الانسجام أعمّ من الاتساق وأعمق بحيث يتطلب بناؤه من المتلقي صرف الاهتمام جهة العلاقات الخفية التي تنظم النص، وتُولده، فهو مجموع العلاقات الدلالية القائمة بين أجزاء النص، والتي لا يمكن ملاحظتها كأشكال لغوية، بل تدرك كعلاقات داخلية على المستوى العميق، ويعتمد على عمليات ضمنية غير ظاهرة يوظّفها المتلقي لقراءة النص وبناء انسجامه وهذا ما تعكسه نتائج هذا السؤال؛ إذ تجد نسبة (23.96 %) فقط من المتعلمين تجد سهولة أو قدرة على استخراج هذه المعايير، وهي فئة المتفوقين من التلاميذ، بينما تعاني فئة أخرى بنسبة(28.66%) من هذا الأمر على فترات مختلفة، وترى النسبة الباقية (48.38 %)، وهي تمثل نسبة معتبر من العينة أن استخراج تلك المعايير ضربا من المستحيل لذلك نقترح التركيز في هذا المستوى التعليمي على جانب الاتساق في النصوص، ونرجئ جانب الانسجام إلى مرحلة التعليم الثانوي، وبخاصة الجذع الأدبي، وهذا أمر منطقي يتماشى مع مراعاة النمو العقلي، والذهني للمتعلم.

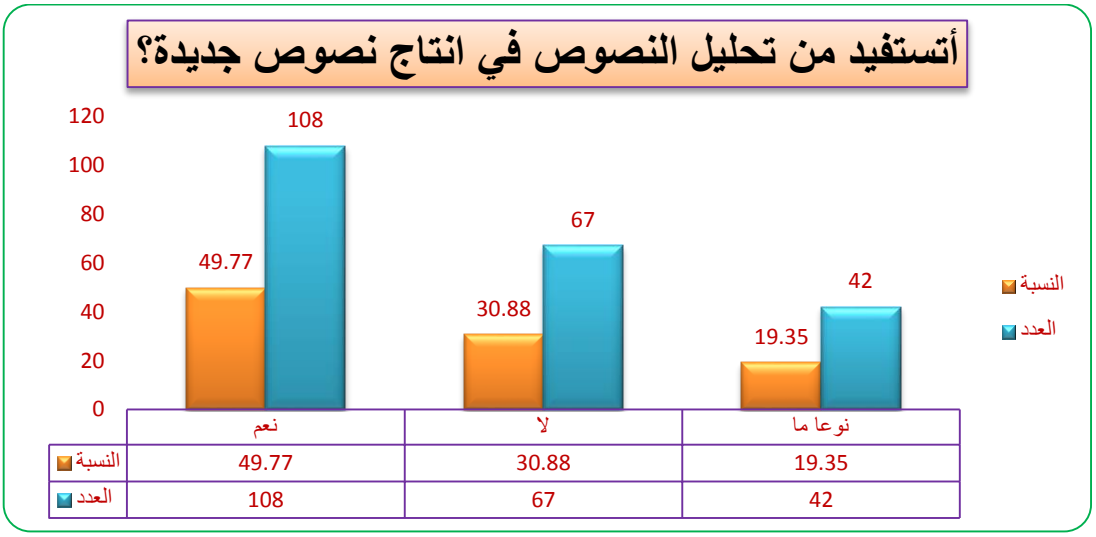
13-السؤال الثالث عشر:



التعليق:

يختبر هذا السؤال مدى قدرة المتعلمين على تحديد النمط الغالب، أو المسيطر على النص، وكذا الأنماط المساعدة له، وقد أشرنا سلفا -في الجزء النظري-إلى صعوبة الأمر حتى أن المختصين مختلفون حول الأمر؛ فالنصوص وخاصة الأدبيّة منها لا تخضع لانسجام تام إذ كثيرا ما نجد نصوصا تتعايش فيها وظائف مختلفة جنبا إلى جنب، ولعل تلك الصعوبة تجلت في نتائج هذا السؤال؛ إذ رأى (109 تلميذا)ما نسبته (50.21 %) أن تحديد النمط الرئيسي والنمط المساعد أمر متاح في كل النصوص، بينما وجد أكثر من ربع التلاميذ بنسبة (26.44 %) سهولة في تحديد أنماط بعض النصوص، وصعوبة في نصوص أخرى، وهذا مرده التداخل الذي أشرنا إليه وحيرة المتعلمين في نسبة النص خاصة عندما يجد نفسه أمام عمل فيه أنماط شتى، وبنسب متقاربة، أما الفئة الثالثة (51 تلميذا) وبنسبة تقدر بـ (23.5 %) فتقر بعجزها عن تحديد هذه الأنماط؛ إما لضعف مستواها، أو لعدم محاولة فهمما هذه التقنية وآلية تطبيقها.

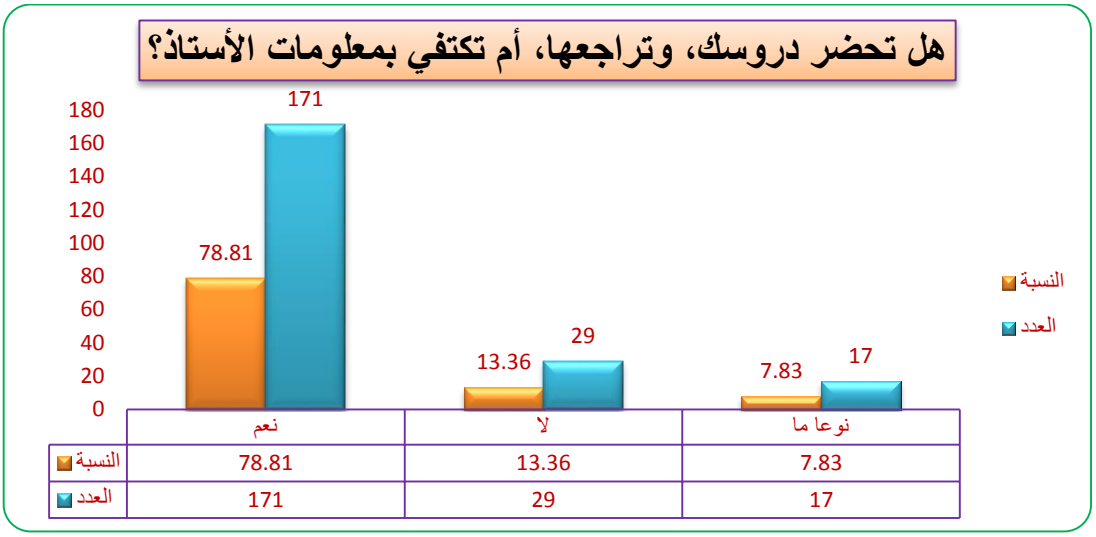
14-السؤال الرابع عشر:



التعليق:

هـذا السـؤال متعلـق بالجانـب الـوظيفي التطبيقـي للغـة؛ أي بإعـادة بنـاء نـص يحـاكي النصـوص التي درسـها المـتعلم، أو يـدانيها، ولـم لا إبـداع نـص يفوقهـا مسـتوى؟ وتكـون هـذه المحاكـاة دومـا متوافقـة مـع روح المقاربـة النصـية المعتمـدة في منهـاج اللغـة العربيـة، ومقـدار مـا يضـمنه للمتعلمـين مـن حسـن التوظيـف وفعاليـة الاسـتثمار في المواقـف الدراسـية، ونتـائج هـذا السـؤال متفاوتـة؛ فبينمـا يـرى نصـف التلاميـذ (108تلميـذا) أنهـم يسـتفيدون مـن التحليـل النظـري النصـي مـع الأسـتاذ في القسـم في انتـاج نصـوص أخـرى وفـق مبـدأ التلقـي فالتأويـل ثـم الإنتـاج نجـد فئـة ثانيـة مـن تلاميـذ العينـة تضـاهي الفئـة الأولى (109تلميـذا) تقـر بصـعوبة تنفيـذ هـذا الأمـر؛ إمـا صـعوبة كليـة مطلقـة في كـل انتاجاتهـا، وتمثـل نسـبة (30.88 %)، أو صـعوبة جزئيـة مـن نـص لآخـر بنسـبة تقـدر بـ (19.35 %) مـن التلاميـذ وتكـون صـعوبة، أو سـهولة إنتـاج الـنص الجديـد حسـب صـعوبة المطلـوب، أو سـهولته نوعـا ونمطـا، وطبيعـة، وموضـوعا ،وتوظيفـا...، وهـذه الفئـة هـي التي تحتـاج الدعم والمساندة من الأساتذة للحاق بركب الفئة الأولى.

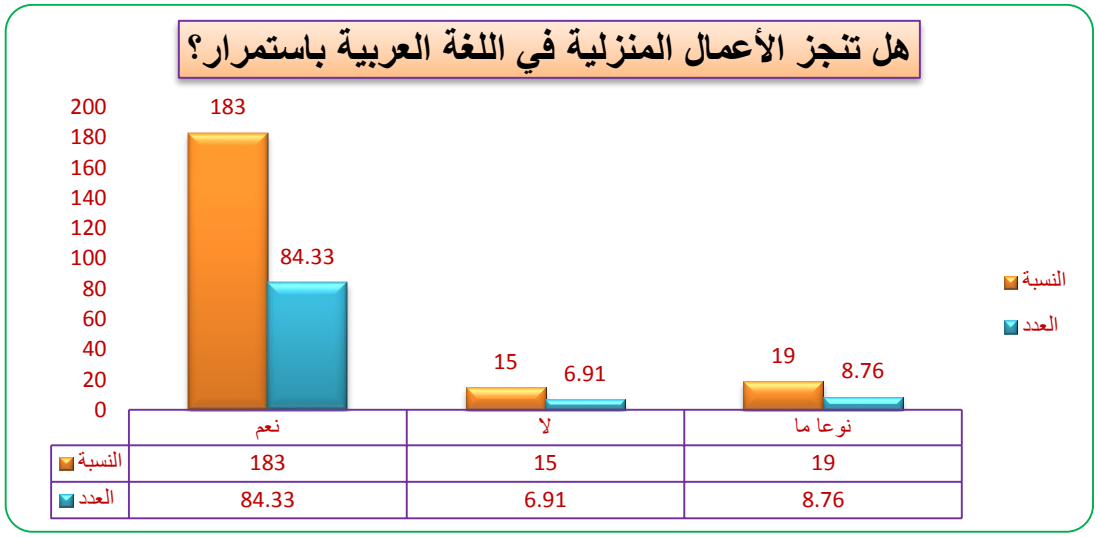
15-السؤال الخامس عشر:



التعليق:

وجه هذا السؤال إلى المتعلمين بهدف اختبار الجانب التعلمي اللاصفي لديهم فيما يتعلق بتحضير الدروس، ومراجعتها في المنزل، فقد رأت مجموعة تتجاوز ثلاثة أرباع التلاميذ بنسبة (78.81 %) ضرورة تحضير الدروس ومراجعتها في البيت، وهذا لأسباب عدة منها أن السنة الرابعة متوسط تتوج بامتحان مصيري للمتعلم (شهادة التعليم المتوسط)، وأن هذه الأعمال الروتينية هي أحسن استعداد لها، ومنها أيضا الحرص على رفع نقطة التقويم المستمر إذ أن كثيرا من المعلمين يضعون التحضير والمشاركة ضمن معاييرهم التقييمية زيادة على كون هذا التحضير يفتح للمتعلم باب السؤال عن النقائص التي يعاني منها حتى يتداركها بنفسه، أو بسؤال مدرسه، وتسير الفئة الثانية بنسبة (07.83 %) في ركاب الأولى رغم عدم مداومتها على التحضير لأسباب شخصية، وأسرية، واجتماعية عديدة، بينما اعترفت المجموعة المتبقية بنسبة (13.36 %) بعدم قيامها بأي تحضير، أو مراجعة وهي فئة تمثل نوعا من التلاميذ المتهاونين؛ إما فقدانا لأمل النجاح وإما تكاسلا، وخمولا، وتبقى هذه الفئة بحاجة إلى المتابعة من قبل المدرس.

16-السؤال السادس عشر:

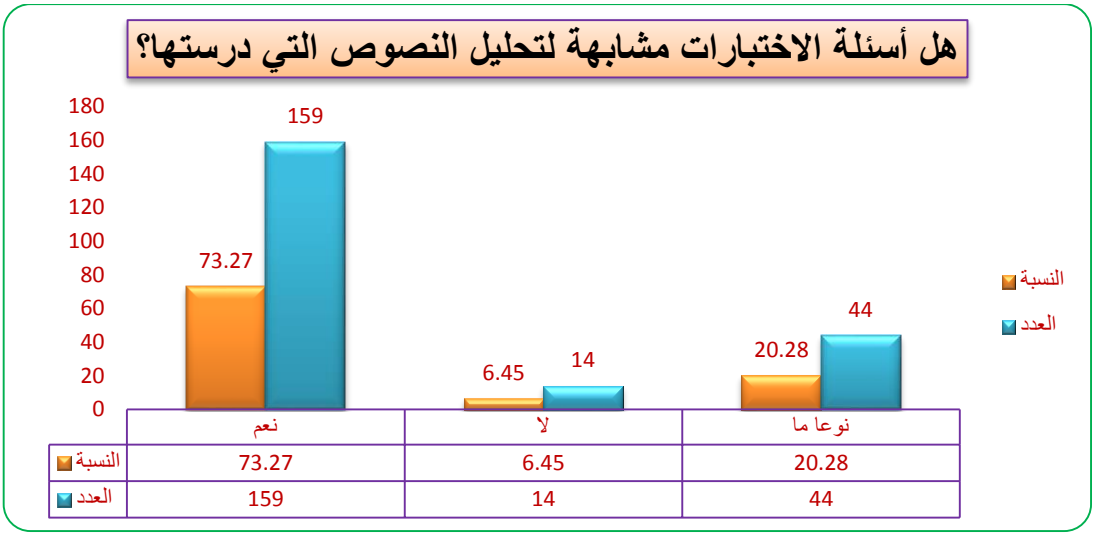


التعليق:

لهذا السؤال علاقة وطيدة بالسؤال السابق خاصة فيما تعلق بالتقييم البعدي لعملية التعلم خارج حجرة الدرس، إذ يختبر إنجاز الواجبات، والفروض المنزلية غير الصفية، وهو امتداد للتعلم الذاتي وقد جاءت نتائجه مقاربة لنتائج السؤال السابق، ومؤكدة لها؛ فقد صرحت الفئة الغالبة بنسبة (84.33 %) بأنها تنجز الواجبات المنزلية؛ إما طمعا في نقاط التقويم، وإما تفاديا لإحراج الأستاذ أو عقابه خاصة في هذه المرحلة العمرية الحساسة التي لا يقبل فيها المتعلم أن يهان أمام زملائه، وبخاصة من الجنس الآخر أما الفئتان المتبقيتان، وتمثلان نسبة قليلة نسبيا من عينة التلاميذ(15.66 %) فتميلان إلى عدم إنجاز الواجبات المنزلية دوما أو أحيانا، ولا شك أن هذا يؤثر على سير الدرس خاصة إذا كان الواجب المطلوب يمثل وضعية انطلاق للدرس مما يزيد العبء على المدرس، ويقلل من نجاح العملية (التعليمية/التعلمية)، وقد نجد ضمن هذه الفئة عباقرة يكتفون بمتابعة الأستاذ في القسم، ولا يحتاجون لأي عمل منزلي إضافي لدعم

مستواهم، ومع ذلك وجب على الأستاذ اتباع أسلوبي الترغيب والترهيب معهما لضمان انضمامهما للمجموعة.

17-السؤال السابع عشر:

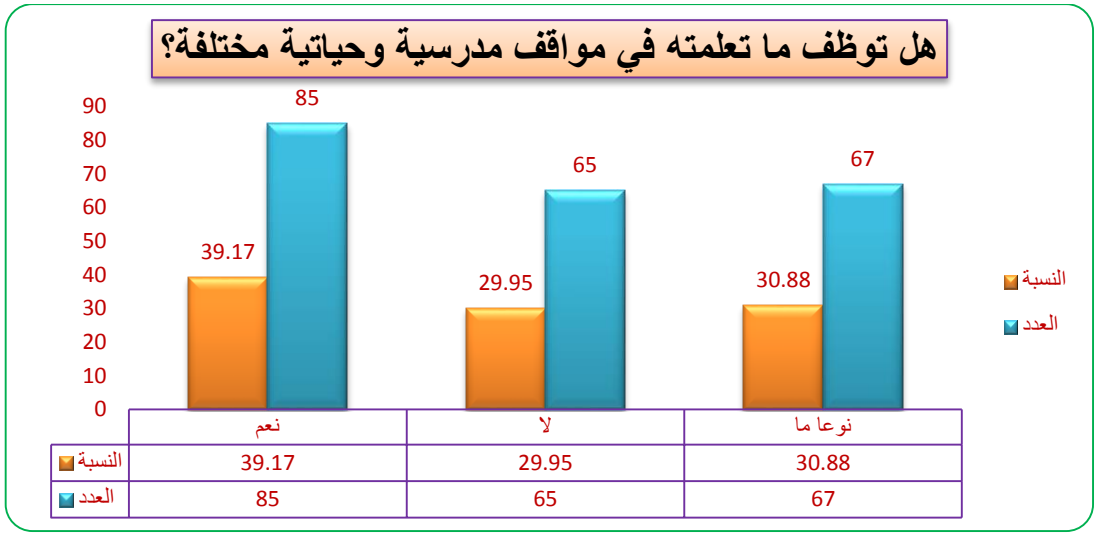


التعليق:

لا شك أن من بين أهداف دراسة النصوص، وتحليلها هو جعل المتعلم يأنس التعامل معها، والتعود على تأويلها، ومحاكاتها في مرحلة لاحقة، ولا شك أيضا أن هذا التحليل يجب أن يكون متوافقا مع ما يجده المتعلمون من أسئلة في الفروض، والامتحانات، وبخاصة امتحان شهادة التعليم المتوسط حتى تحقق تلك الفائدة المرجوة منها، وهذا ما عبر عنه تلاميذ العينة؛ حيث رأت نسبة (73.27%) أن هناك تشابها كبيرا بين أسئلة مواضيع الاختبارات وعملية تحليل النصوص التي تتم دوريا في القسم، بينما وجدت فئة أخرى (20.28 %)نوعا من عدم التشابه بينهما، ولعل الأمر يعود إلى صعوبة بعض النصوص المعتمدة في الامتحانات خاصة الشعرية منها؛ إذ يلاحظ أن تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط عموما، وتلاميذ السنة الرابعة على وجه الخصوص ينفرون من النص الشعري؛ سواء العمودي منه أو الحر لأسباب كثيرة منها المعرفية ، ومنها النفسية الصرفة، أما الفئة الأخيرة وتمثل (6.45 %)، فلا تجد هذا التشابه إطلاقا، وهي

نسبة ضعيفة تنبئ بوجود خلل في العملية (التعليمية/التعليمية) لديهم، فلا بد على الأساتذة من متابعتها عن طريق الواجبات الصفية واللاصفية.

18-السؤال الثامن عشر:

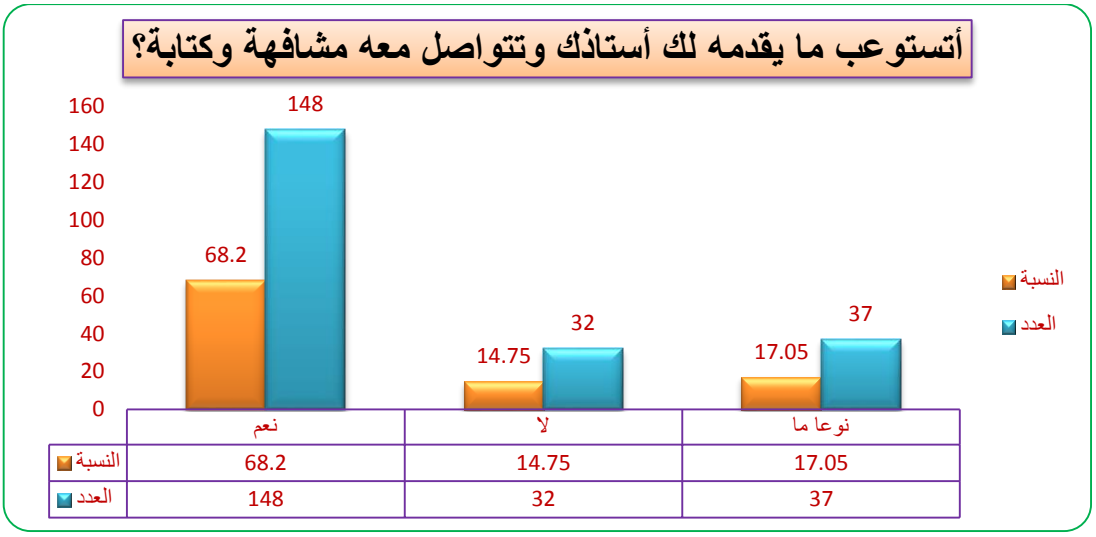


التعليق:

يقيس هذا السؤال مخرجات العملية التعليمية، ومخرجات السنة الرابعة متوسط في اللغة العربية على وجه الخصوص حيث تسعى المقاربة بالكفاءات فيما تسعى إلى حسن توظيف المتعلم لتعلماته في حياته المدرسية أولا من خلال إنجاز التمارين، وحل الواجبات والحصول على النقاط في الفروض، والاختبارات الرسمية، وفي الحياة الشخصية عموما من خلال ما يعترضهم من مواقف يومية ككتابة الرسائل، وملء الاستمارات...، وغيرها، ولذلك كانت الوضعيات التي تبرمج له ذات دلالة بالنسبة إليه، وقد جاءت نتائج هذا السؤال مخيبة للتوقعات؛ إذ صرح ما نسبته (39.17 %) فقط من المتعلمين أنهم يوظفون ما تعلموه في اللغة العربية في حياتهم اليومية. ولكن رغم ذلك تبدو هذه النتائج واقعية نتيجة الاكتظاظ في أقسام السنة الرابعة متوسط، زيادة على صعوبات تربوية، وأسرية واجتماعية مختلفة، وهذا ما تؤكده نسبة التلاميذ غير القادرين على توظيف تعلماتهم في حياتهم اليومية إذ تجاوزت إجمالا

نصف العينة؛ بنسبة (29.95 %) للفئة العاجزة تماما عن ترجمة تعلماتها على أرض الواقع وبنسبة (30.88%) للذين يفلحون مرة، ويخفقون أخرى.

19-السؤال التاسع عشر:

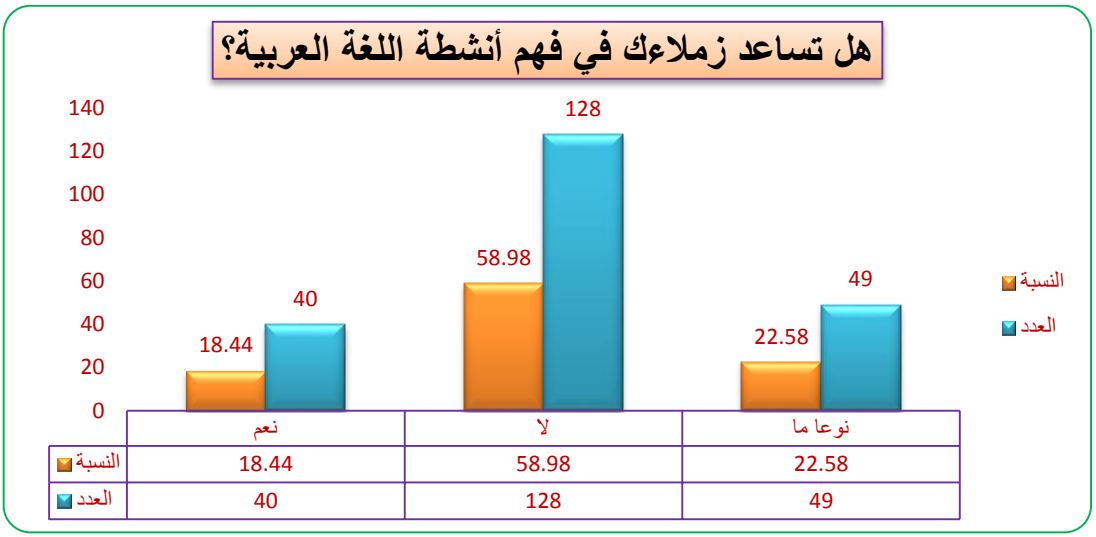


التعليق:

تعد الكفاءة التواصلية من أهم الكفاءات التي تسعى المقاربة بالكفاءات إلى تحقيقها وقد حاولت من خلال هذا السؤال أن أقيس مدى تحقق هذه الكفاءة الهامة لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط لأن تعليم اللغة العربية ينبغي أن يتمحور حول وظائفها وتحقق الكفاءة التواصلية باعتبارها عملية فردية، واجتماعية في نفس الوقت؛ فمن الجانب الفردي يظهر مدى تمكن المتعلم من مواجهة المواقف المدرسية بتوظيف ما تعلمه في اللغة وأما الجانب الاجتماعي فيظهر قدرة هذا الفرد على التكيف مع سياق التواصل الحياتي، وقد رأت ما نسبته (68.20 %) من المتعلمين أنهم يستطيعون التواصل مع مدرس اللغة العربية، وهي نسبة مقبولة -إن صدقت- وينبغي على مدرس اللغة العربية أن يسعى إلى تنميتها من أجل تحقيق التواصل مع أكبر عدد ممكن من المتعلمين، وأن لا يقتصر هذا على الفئة المتفوقة والمتوسطة، فنسبة

(31.80%) المتبقية تشكل عبئا حقيقيا على كاهل المنظومة التربوية، بل على كاهل المجتمع برمته.

20-السؤال العشرون:



	نعم	لا	نوعا ما
النسبة	18.44	58.98	22.58
العدد	40	128	49

التعليق:

آخر سؤال في هذه الاستبيان كان له علاقة بالاستراتيجية التي ينبغي أن تعتمد في المنظومة التربوية الجزائرية وهي استراتيجية التعلم التعاوني حيث يقاس نجاح المتعلمين بمدى تعاونهم مع بعضهم، وليس وفق استراتيجية التعلم الذاتي، أوالتنافسي فقط، والتي تزرع الأنانية في نفوس المتعلمين، ونجد أن إجابات المتعلمين تعكس بعمق مدى الخلل الذي تعاني منه منظومتنا التربوية في هذا المستوى فيما يخص استراتيجية التعلم التعاوني في المنهاج بشكل واضح حتى لا نترك أي شيء للصدفة، صحيح أن المشاريع الكتابية تنجز في شكل أفواج أو ما يعرف بـ "بيداغوجيا المشروع" لكنها تحتاج إلى توضيح أكبر، كما أرى أن تعمم استراتيجية التعلم التعاوني لتشمل كل نشاطات اللغة العربية على أن تسير جنبا إلى جنب مع استراتيجيتين أخريين هما استراتيجية التعلم الفردي واستراتيجية التعلم التنافسي، فنسبة (18.44 %) التي

أعربت عن استعدادها للقيام بمثل هكذا تعلم غير كافية بالمرة لأن الدراسات المختصة أثبتت أن المتعلم قد يستفيد من زميله ما لا يستفيده من معلمه.

الخاتمة

الخاتمة:

في نهاية هذه الأطروحة، وبعد رحلة ماتعة مع الكتب النظرية للتعليمية، ولسانيات النص، وأنشطة اللغة العربية، واستقراء الوثائق الرسمية للسنة الرابعة متوسط؛ من منهاج، ووثيقة مرافقة، ودليل أستاذ، وكتاب مدرسي، ومن خلال الممارسة الميدانية مع رجال التربية والتعليم في هذا المستوى التعليمي الحساس من خلال حضور الدروس الصفية، وسؤال أهل الاختصاص أصل إلى المحطة النهائية لأختمها بأهم ما توصلت إليه من نتائج نظرية، وميدانية؛ تربوية، وعلمية تخص مدى حضور المقاربة النصية ومفاهيمها في أقسام السنة الرابعة متوسط تنظيرا، وتطبيقا، وما يصاحب هذا الحضور من جوانب نفسية، واجتماعية متقلبة

خلصت في النهاية إلى جملة من النتائج والاستنتاجات تجيب في مجملها عن الإشكالات النظرية والميدانية المطروحة سلفا، ومنها:

- ✓ أثبت الواقع التربوي أن **النص هو المُعطى** اللغوي الفعلي الذي يمكن أن يمثّل للملكة اللغوية فهما واكتسابا، لا الجملة أو غيرها لأن المتعلمين لا يتكلمون جملا، بل نصوصا مستقيمة المبنى، تامة المعنى
- ✓ رغم أن النص **مفهوم مشْكِل** تتنازعه اختصاصات عدة إلا أن ما يهم المعلّم فيه هو استغلاله في تقديم تعلمات الأنشطة اللغوية، وما يهم المتعلّم منه هو استثماره في تحصيل مهارات اللغة الأساسية
- ✓ سواء **عُرّف النص** وفق منظور لغوي شكلي، أو تداولي براغماتي، أو إدماجي توافقي يبقى ترحيب المتعلّمين به، وتقبّل المعلّمين له هو أساس مصداقيته في العملية(التعليمية/التعلمية) لأنه يمثل مصدر كل تعلّماتهم، ومنبع جلّ خبراتهم داخل الصف الدراسي.
- ✓ **النص** هو المادة الطبيعية لإدراك الظاهرة اللغوية إدراكا مثاليا، فدراسة المتعلّمين لمختلف النصوص؛ فهما، وتحليلا، وتأويلا، ومحاكاة، ثم إبداعا كفيل باكسابهم الملكة اللغوية.
- ✓ تعامل المعلم والمتعلم مع **النص أولى** لهما من التعامل مع الجمل-مهما كان نوعها- لأن الجملة غير قادرة على أن تكون حدثا تواصليّا مكتفيا بذاته يصلح للتدريس مثلما النص.

- ✓ يستطيع المعلّم، ومن بعده المتعلّم أن يحكم على كلام ما بأنه "نص" من خلال إسقاط **معايير النصية** السبعة عليه، وبخاصة معياري الاتساق، والانسجام ليتوصّلا إلى تحليلٍ نصيّ شاملٍ، ومتكامل لمختلف لنصوص.
- ✓ إن تمكن المتعلمين من استخراج **أدوات الاتساق** المتحكمة في البنية السطحية للنص، واستنتاج **معايير الانسجام** المتحكمة في بنيته العميقة يمثل كفاءة نصية في غاية الأهمية لأن الفصل بينهما ليس بالأمر السهل، فهو يدخل ضمن العلاقة بين الشكل والمضمون؛ وهي علاقة جدلية دائمة الاشكال.
- ✓ إن امتلاك المتعلمين لتقنيات التمييز بين **النص المنسجم** من عدمها أمر محفز، بل ومبشر لأن الانسجام أعمّ من الاتساق وأعمق، وهذا يتطلب من المتعلم بذل جهد أكبر، وصرف اهتمام أزيد جهة العلاقات الخفية التي تنظّم النص، وتُولّده، فالانسجام يتضمن حكما عن طريق الحدس والبديهة لدى المتعلم الذي يُعنى بتحقق الترابط الداخلي المعنوي بين مجموع مفاهيم النص.
- ✓ تعي فئة من الأساتذة أن الانتقال إلى **مستوى النص** تعليما، وتعلّما وجد من المسوغات ما يكفي لتجاوز مواضع القصور التي شُخّصت في النظريات اللسانية الجملية، فكان هذا الانتقال بمثابة المعالجة اللسانية لمواضع القصور تلك.
- ✓ إن اقتناع الأساتذة، وبعض متعلميهم باستحالة تأويل النص من خلال تأويلٍ متتالٍ لسلسة الجمل المكونة له لأن النص ليس تركيبا اعتباطيا لمجموع جمله، هذه الأخيرة التي لا تستطيع تقديم تأويلات مقبولة للنصوص التامة المكتملة جعلهم يسلّمون بوجود وحدة لسانية أكبر هي "النص" تُدرس وتدرّس من خلال ما عرف بـ"المقاربة النصية" في ضوء"لسانيات النص".
- ✓ إنّ اتخاذ لسانيات النص من النصوص بصورتها التامة، والمكتملة **محوراً للتحليل اللغوي** جعل المعلّمين والمتعلّمين على السواء يهتمون بدراستها؛ فيبحثون عن عوامل اتساقها، وآليات انسجامها ثم عن السمات والمقومات التي تفرّق بين النص واللانص.
- ✓ إنّ تمكّن بعض الأساتذة من استيعاب قدرة بعض **المفاهيم النظرية التراثية** على احتواء مفهومي النص والنصية مثل التركيب، والتمثيل، والتشبيه والعطف -الفصل والوصل-، وعلم المناسبة، وتفسير

القرآن بالقرآن، والنظرة الشمولية للقصيدة جعلهم يقتنعون بوجود جذور للسانيات النص في التراث العربي، فيستأنسون بهذا العلم الحديث في ضوء ما لديهم من تلك التصورات العربية التراثية.

- ✓ **النص التعليمي** موجّه للمتعلمين لذلك وجب أن يراعي قدراتهم العقلية، وأن يساير حاجياتهم الفعلية؛ فينبغي أن يبنى وفق معايير علمية، وأسس تربوية تراعي مصلحة التلميذ أولا، وأخيرا
- ✓ بدا أغلب المدرسين من خلال آرائهم مقتنعين بقيمة **المقاربة بالكفاءات**، واعين بأهمية تفعيلها في بناء وتنفيذ منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ودليل ذلك إعجابهم بها نظريا رغم إدراكهم صعوبة تطبيقها ميدانيا، ومع ذلك نجدهم فئتين؛ فئة ترى إمكانية تطبيق هذه المقاربة بشكل تدريجي بعد هضمها نظريا، فهي فئة إيجابية فعالة متحدية للعقبات، وفئة أخرى ترى استحالة تنفيذ هذه المقاربة لأسباب تجدها موضوعية متعلقة أساسا بالاكتظاظ وبالمضامين المعرفية، وقلة الوسائل المادية، لذلك لا يمكن -حسبها- تحقيق الكفاءات لدى المتعلم أو وضعه في مركز العملية (التعليمية/التعلمية).
- ✓ **المقاربة النصية** منحى بيداغوجي يسعى إلى بناء الكفاءة النصية، والتواصلية لدى المتعلمين، ولا تختلف نظرة المدرسين لها كثيرا عن نظرتهم للمقاربة بالكفاءات؛ سواء من حيث قناعتهم بها نظريا، أو من حيث اقتناعهم بمسايرتها لروح اللغة تاريخيا لكن أثرها الضعيف في تدريس أنشطة اللغة واقعيا، وهزالة مخرجات العملية(التعليمية/التعلمية)تربويا تحرجهم، وتبعث في نفوسهم الشك، بل الإحباط؛ فلا الربط بين التلقي، والإنتاج متحقق، ولا المهارات الأساسية مجسدة.
- ✓ جاءت **الوثائق البيداغوجية** التي صاحبت الإصلاح، أو ما يسمى بالجيل الثاني بالجديد -غثا، وسمينا- على مستوى أنشطة اللغة العربية، سواء على مستوى الشكل، أو المضمون؛ فعلى مستوى الشكل كان التغيير في المصطلحات لمجرد التغيير(فهم المنطوق بدل التعبير الشفهي، وفهم المكتوب بدل القراءة ودراسة النص، وإنتاج المكتوب بدل التعبير الكتابي...، وغيرها الكثير)، ولكنها لم تضف جديدا إلى المحتوى الدراسي، أما على مستوى المضمون فكانت أبرز ملامح هذا التجديد هو محاولة تسيير أنشطة

اللغة العربية وفق المقاربة النصية التي نجم عنها التدريس بنظام المقطع التعليمي والذي يعدّ اللبنة الأساسية في سيرورة كافة التعلمات.

- ✓ تباين تعامل المدرسين مع **المنهاج** باعتباره الوثيقة الرسمية، والأساسية الأولى للأستاذ؛ ففئة منهم لم تستفد منه لأنها لم تطلع عليه إطلاقا، أو لا تراه ضروريا لاعتبارات مختلفة، وفئة اطلعت عليه قليلا، ولم تستفد منه إلا في بعض جزئياته، وكلا الفئتين لم تعرفا قيمة المنهاج البيداغوجية، ولا منزلته التربوية، وفئة أخيرة منصفة اطلعت عليه، فحللته واستفادت منه وأبرزت نقائصه، واقترحت حلولا لتعديله لاقتناعها بأن نجاح العملية(التعليمية/التعلمية)مرهون بفهم المنهاج الدراسي وتطبيقه
- ✓ يعد **دليل الأستاذ** مرجعه الثاني بعد المنهاج، إذ يمثل له لوح قيادة يهتدي به في كيفية استعمال كتاب التلميذ المدرسي، وآلية تناول أنشطة المادة، ولا يختلف تعامل المدرسين معه كثيرا عن تعاملهم مع المنهاج؛ ففئة لم تطلع عليه أصلا تكاسلا أو جهلا، وفئة اطلعت عليه فحسبته دليل مذكرات فوجدته مختصرا لا يلبي طموحاتها، وكلا الفئتين لا تعرفان قيمة دليل الأستاذ البيداغوجية، ولا أغراضه التربوية، وفئة أخيرة منصفة حللته، ففهمته، واتخذته سندا، ومعينا لإنجاح العملية (التعليمية/التعلمية).
- ✓ **الكتاب المدرسي** هو وثيقة مخصصة للتلميذ، لكن بعض الأساتذة جعلوه مرجعهم الأول، والوحيد يلتزمون بما جاء فيه حرفيا، وبعضهم الآخر يرفضه شكلا ومضمونا، وكلاهما تجنٍّ لا يستقيم، بينما البعض الآخر فيهتدي به حينا، ويتجاهله أحيانا، وجميع من سبق ذكره من فئات جاهل بغرضه ومنزلته، أما المنصفون من الأساتذة فيجدونه كاف للمتعلم، لا للمعلم، فيهتدون به، ويتكئون على مصادر أخرى خارجية لتتمة ما وجدوا به من نقص، وسداد ما اطلعوا عليه من ثغرات.
- ✓ **الأستاذ الناجح** هو المحرك الفعلي لعملية التدريس إذا ما أُحسن تكوينه، وتأطيره لذلك يرى جل الأساتذة أن نجاحهم في أداء رسالتهم النبيلة ممكن إذا امتلكوا زمام المعرفة بكثرة البحث، ومداومة

التحضير، وإذا ما وطدوا علاقات طيبة مع متعلميهم بالتحلي بالصبر، والالتزام بالانضباط، فغدوا لهم قدوة يحتذى بها في الأخلاق، وحسن التواصل، والانفتاح على الغير .

- ✓ **المتعلم الناجح** هو محور العملية (التعليمية/التعلمية) لذلك يرى أغلب الأساتذة أن نجاح المتعلم مرتبط بما يمتاز به من صفات شخصية كالصبر، والجدّية، وبما يبذله من جهد، ومثابرة؛ إذ يجب أن ينضبط، ويحضّر بجد، ويشارك بإيجابية، حتى يكون فردا حسن الاستماع جيد القراءة مبدعا في تعبيره واضحا في تواصله، فتظهر نتائج تعلمه في شكل كفاءات مدرسية، وأداءات واقعية.
- ✓ يرى الأساتذة أنه إذا كان **الهدف** من تدريس أي نشاط تعليمي هو إحداث تغيير في سلوك المتعلمين فإن **الطريقة الناجحة** هي الوسيلة التي تقود إلى هذا التغيير لذلك نجد الأساتذة متفقين على وجوب تمكّنهم من مختلف طرائق التدريس التي تحقق أهداف الدرس، ثم هم أحرار في اختيار ما يناسبهم منها بحسب المواقف التعليمية المتغيرة التي تصادفهم.
- ✓ تصبّ آراء الأساتذة في خانة واحد هي أنّ **علاقة الأستاذ بالمتعلم** يجب أن تكون علاقة تعليمية طيبة، وسوية داخل حجرة الدرس، وقد تتجاوزها أحيانا إلى خارج القسم لتكون علاقة أكثر قربا تنعكس إيجابا على أداء المتعلمين، وسواء بُنيت هذه العلاقة على أساس نفسي، أو معرفي، أو اجتماعي، أو حتى مهني صرف يشتر ط ألا تتعدى حدودها المقبولة، حفاظا على مركز المعلم المبني عادة على الاحترام وبسط الهيبة، فمرحلة المراهقة التي يعيشها المتعلمون تفرض الاهتمام بأدق التفاصيل
- ✓ **السيطرة على الفوج التربوي**، وحسن تسييره يقتضي من المعلم فرض نوع من الانضباط، والهدوء داخل القسم، ومهما اختلفت طرق الأساتذة للسيطرة على الفوج التربوي حسب شخصية وثقافة كلّ واحد منهم؛ سواء ببناء علاقة طيبة على أساس نفسي عاطفي، أو بالاعتماد على المعرفة الشاملة المهيمنة، أو بفرض الشخصية القوية المسيطرة، أو حتى بالتسلط، فبأيّ طريقة كانت إدارة الفوج تبقى السيطرة على المتعلمين بالغة الأهمية لأنها تتيح له حسن توجيههم، وفرصة أفضل لتعلمهم

- ✓ إن **التدريس الناجح** يقوم على اجتماع ثلاث ركائز أساسية؛ معلم جاد مخلص، ومتعلم متعاون فعال، وطريقة وظيفية، تسعى ثلاثتها لتحقيق كفاءات محددة، وأهداف مبرمجة، إذ لا عبرة بأي عملية تدريس مهما بذل فيه المعلم، والمتعلم من وقت، وجهد إذا لم تحقق أهدافه المسطرة
- ✓ لا يقاس نجاح عملية **الاتصال التعليمي** بما يقدمه المعلم من تعلّمات، بل بما يقوم به المتعلم من ردود أفعال تجاه تلك التعلمات؛ سلباً أو إيجاباً، فإذا طابق الهدف المنشود نقول إن الرسالة قد نجحت، وإلا عدلناها حسب الموقف التعليمي، فالتغذية الراجعة تمثل التفاعل، والاستمرارية بين عناصر عملية الاتصال التعليمي في حركة دائرية حيوية
- ✓ إن **الاتصال التعليمي** عملية تشاركية تبادلية تسير في اتجاهين متعاكسين؛ فليس شرطا أن يبقى المعلّم مرسلا، والمتعلم مستقبلاً، إذ قد يحدث العكس، وهذا أمر صحي، فالمهم هو وصول الرسالة وظهور نتائجها على أرض الواقع، وفي أفضل الظروف.
- ✓ إيجاد **بيئة تعليمية** دينامية تجعل من المتعلم محور اهتمامها، قادرة على تحقيق متطلبات الجودة الشاملة، والملاءمة مع متطلبات العصر لا يتم إلا من خلال تحويل المؤسسات التعليمية إلى مراكز إنتاجية إبداعية، بما توفره من بيئة تعليمية تفاعلية، تجذب اهتمام المتعلم، وتنمي مهارات تفكيره
- ✓ يمكن استغلال **لسانيات النص** وفق آلية **المقاربة النصية** في تدريس النص وتحليله لأنها تساير روح اللغة، وتعكس طبيعتها؛ سواء من خلال توظيف معايير النصية -خاصة الاتساق والانسجام- أو بناءً على نظرية السياق الشاملة لبنيات النص، ووظائفه سعيا إلى إقامة تصور متكامل حول النصوص شكلا، ومضمونا، وهو ما حاولت إبرازه من خلال تحليل نصي: **"ثري الحرب"، و"ذكرى وندم"**
- ✓ بدت بعض **إجابات الأساتذة** عن أسئلة الاستبيان **متناقضة** مع بعضها؛ إما بسبب احتمال السؤال لعدة تأويلا، أو بسبب غموضه، أو لقلة الجدية، والاهتمام من بعض الأساتذة.
- ✓ اختلفت إجابات **المتعلمين** حول مدى قدرتهم على استيعاب، وتطبيق مبادئ المقاربة النصية، وأدواتها قوة وضعفا حسب قدراتهم، ومستوياتهم، وتفاني معلميهم.

المراجع

قائمة المصادروالمراجع

القرآن الكريم برواية حفص.

1. آن رويول وجاك موشلار: التداولية اليوم علم جديد في التواصل، ترجمة: سيف الدين دغفوس، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، 2003
2. إبراهيم محمد عطا: المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط2، 2006
3. ابن جني أبو الفتح عثمان: الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية مصر، ط1، 1913
4. ابن خلدون عبد الرحمن بن محمد: مقدمة ابن خلدون، تحقيق عبد الله محمد الدرويش، دار يعرب، دمشق، ط1، 2004
5. ابن فارس أبو الحسن أحمد: معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل للطبع والنشر والتوزيع، بيروت لبنان، ط 1، 1999
6. ابن مضاء القرطبي: الرد على النحاة، تحقيق: د. شوقي ضيف، دار الفكر العربي القاهرة، الطبعة الأولى، 1947م
7. ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم: لسان العرب، دار صادر، د.ت
8. أحمد أحمد البدوي: من بلاغة القرآن، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1 2005
9. أحمد إبراهيم قنديل: المناهج الدراسية؛ الواقع والمستقبل، مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2007

10. أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مجلد علوم التربية، الرباط، المغرب العدد 51، سبتمبر 2006

11. أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ط/1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000

12. أحمد عفيفي: نحو النص؛ اتجاه جديد في الدرس النحوي، ط1، زهراء الشرق القاهرة، 2001م

13. أحمد قدور: مبادئ اللسانيات، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط2 2008

14. أحمد محمود نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، مصر، 2002

15. أحمد مختار عمر: علم الدلالة، عالم الكتب، مصر، القاهرة، ط7، 1997

16. أحمد مختار عمر: دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، القاهرة، 1997

17. أحمد مداس: لسانيات النص نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري، عالم الكتب الحديث، اربد، ط2، 2009

18. أحمد ياسوف: جماليات المفردة القرآنية في كتب الإعجاز وال تفسير، دار المكتبي، دمشق، ط2، 1999

19. الأزهر الزنّاد: نسيج النص-بحث فيما يكون به الملفوظ نصا-، ط1، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 1993م.

20. أنطوان صياح: تعلّميّة اللّغة العربيّة، ط 1، دار النهضة العربيّة، بيروت، لبنان 2006 م

21. إيمان محمد سحتوت: وزينب عباس جعفر، استراتيجيات التدريس الحديثة، مكتبة الرشد ناشرون، الرياض، ط1، 2014

22. أيمن عبد الغني: الكافي في البلاغة، دار التوقيفية للتراث للطبع والنشر والتوزيع القاهرة، ط2، 2011

23. براون (ج،ب) و ج يول: تحليل الخطاب، ترجمة وتعليق محمّد لطفي الزليطني، ومنير التريكي، مطابع جامعة الملك سعود، د ط، الرياض 1998

24. البطاشي خليل بن ياسر: الترابط النص في ضوء التحليل اللساني للخطاب، دار جرير للنشر والتوزيع، ط1، 2009

25. بيتر شيفرد وجريجوري ميتشل: القراءة السريعة، ترجمة أحمد هوشان، الطبعة الأولى، 2006

26. تمام حسان: البيان في روائع القرآن، دراسة لغوية وأسلوبية للنص القرآني، عالم الكتب، ط2، 1999

27. جبور عبد النور: المعجم الأدبي، دار العلم للملايين، بيروت، ط2، 1982

28. جميل عبد المجيد: البديع بين البلاغة واللسانيات النصية، الهيئة المصرية العامة للكتب، القاهرة، مصر، 1998

29. جوتس هنده لانج: مدخل إلى نظرية الفعل الكلامي، ترجمة سعيد حسن بحيري مكتبة زهراء الشرق ط1، 2012/1433

30. الجوهري أبو نصر: تاج اللغة وصحاح العربية، راجعه محمد محمد تاجر، أنس محمد الشامي، زكريا جابر أحمد دار الحديث، القاهرة، 2009

31. جين آدم: تحليل تداولي ونصي لقصة سياسية؛ النموذج الجيسكاري نهاية خطاب الاختيار الجيد لفرنسا، ترجمة ثامر الغزي، مجلة نوافذ، العدد 21، سبتمبر2002

32. حسام البهنساوي: أنظمة الربط في العربية، دراسة في التراكيب السطحية بين النحاة والنظرية التوليد التحويلية، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2003م

33. حسام البهنساوي: أهمية الربط بين التفكير اللغوي عند العرب ونظريات البحث اللغوي الحديث، مكتبة الثقافة الدينية، ط1، 1994

34. الحسن الحية: التربية وعلم النفس التربوي نظريات ونماذج تطبيقية، دار الحرف للنشر والتوزيع، الرياض، ط1، 2009

35. حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بّين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية للطباعة والنشر، ط 7، 2008

36. حسن شحاتة، زينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003م

37. حسن شحاته، مروان السمان: المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر، الطبعة 1، 2011

38. حسين خمري: نظرية النص من بنية المعنى إلى سيميائية الدال، منشورات الاختلاف الجزائر، ط1، 2007

39. حلمي خليل، الكلمة: دراسة لغوية معجمية، جار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، الطبعة الثانية، 1992

40. خلود العموش: الخطاب القرآني، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط 1، 2008 م

41. خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، الطبعة الثانية، 2006م

42. دومينيك مانغونو: المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، ترجمة عبد القادر المهيري وحمادي صمود، منشورات دار سيناترا تونس، 2008

43. راتب قام عاشور، محمد فخري مقدادي: المهارات القرائية، والكتابية، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، ط3، 2013

44. ردة الله بن ردة بن ضيف الله الطلحي: دلالة السياق، منشورات جامعة أم القرى السعودية، 1324هـ

45. رشدي أحمد: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية؛ إعدادها، تطويرها، تقويمها دار الفكر العربي، القاهرة، 2000

46. روبرت دي بوجراند: النص والخطاب الإجراء، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب مصر، القاهرة، ط1 1998

47. رولان بارث: لذة النص، ترجمة: فؤاد صفا، منشورات الجمل، بغداد، ط1 ،2017

48. الزجّاجي عبد الرحمن بن إسحاق: الإيضاح في علل النحو، تحقيق مازن المبارك، دار النفائس، بيروت، ط3، 1979

49. الزمخشريّ أبو القاسم محمود بن عمر: أساس البلاغة؛ دار ومطابع الشعب؛ د ط؛ القاهرة، 1960

50. سامي الدهان: المرجع في تدريس اللغة العربية، مكتبة أطلس، دمشق، ط1، 1963

51. ستيفن أولمان: دور الكلمة في اللغة، ترجمة كمال بشر، دار غريب، مصر، ط1، 1975

52. سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير، ط 1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004 م

53. سعد علي زاير، سماء تركي داخل: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية، بغداد، الطبعة الأولى، 2015

54. سعيد حسن بحيري: علم لغة النّصّ المفاهيم والاتجاهات، ط 1، الشركة المصريّة العالميّة للنّشر، مصر، 1997م

55. سعيد عبد الله لافي: القراءة، وتنمية الفكر، عالم الكتب للنشر والتوزيع، السعودية الرياض، ط1، 2006

56. سعيد يقطين: تحليل الخطاب الروائي-الزمن– السرد– التبئير، منشورات المركز الثقافي العربي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، الطبعة 3 سنة 1997

57. سمير العزاوي: التنغيم اللغوي في القرآن الكريم، دار الضياء، بريدة، السعودية، ط2 2005

58. السيد أحمد الهاشمي: جواهر البلاغة في المعني والبيان والبديع، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، الطبعة 1، 1999

59. السيد حاتم محمد: الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية، دار العودة بيروت، ط1 1980

60. الشريف علي بن محمد الجرجاني: التعريفات، المطبعة الخيرية المصرية مصر، ط1 1306 ه

61. شوقي ضيف: البلاغة تطور وتاريخ، دار المعارف، مصر، القاهرة، ط9، (د.ت)

62. شوقي ضيف وآخرون: المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط 4، 2004

63. صابر الحباشة: لسانيات الخطاب، الأسلوبية، والتلفظ، والتداولية، دار الحوار سوريا، اللاذقية، ط1، 2010

64. صبحي إبراهيم الفقي: علم اللّغة النّصّيّ بين النّظريّة والتّطبيق، ج 1، ط 1، دار قباء القاهرة، 2000 م

65. الصبيحي محمد الأخضر: مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم ناشرون، القاهرة، 2008

66. صلاح فضل: بلاغة الخطاب وعلم النص، لبنان ناشرون والشركة المصرية العالمية للنشر-لونجمان، مصر، ط1، 1996م.

67. طه عبد الرحمن: في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، ط2 الدار البيضاء، 2010م

68. طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط2، 2005

69. طه علي حسين الدليمي وآخرون: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، عالم الكتب الحديث، ط1، الجزائر، 2006

70. عباس فضل حسن: البلاغة المفترى عليها؛ بين الأصالة والتبعية، ط 1 دار النور بيروت، 1989م

71. عبد الرحمن بدوي: مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات، الكويت، ط3، 1977

72. عبد الرحمن الهاشمي: تعلّم النحو والإملاء والترقيم، دار المناهج للنشر والتوزيع عمان، الأردن، ط2، 2008

73. عبد السلام المسدي: قاموس اللسانيات مع مقدمة في علم المصطلح، الدار العربية للكتاب، تونس، ط1، 1984

74. عبد القادر أبو شريفة، حسين لافي: علم الدلالة والمعجم العربي، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1989

75. عبد القادر عبد الجليل: الأسلوبية، وثلاثية الدوائر البلاغية، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، 2002

76. عبد القادر عبد الجليل: علم اللسانيات الحديثة، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1 2002

77. عبد القادر الغزالي: اللسانيات ونظرية التواصل؛ رومان ياكوبسن نموذجا، دار الحوار، سوريا، ط1، 2003

78. عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، دار الكتاب العربي، لبنان، بيروت، الطبعة 1 1996

79. عبد الكريم بكار: المراهق؛ كيف نفهمه، وكيف نوجهه، دار السلام للطباعة والنشر السعودية، ط2، 2010

80. عبد العزيز بن عبد الفتاح: قواعد التجويد على رواية حفص عن عاصم، مكتبة الدار بالمدينة المنورة، السعودية، ط5، 1410هـ

81. عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني في طرق التدريس لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، مصر، ط7، 2013

82. عبد اللطيف الفارابي وآخرون: معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، دار الخطابي للطباعة والنشر، الدار البيضاء، ط 1، 1994.

83. عبد المجيد نشواتي: علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الأردن، ط4 1983

84. عبد الملك مرتاض: نظرية النص الأدبي، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، ط2 2010

85. عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب؛ مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 2004م

86. عبود علي مهنا، تهديب لسان العرب: دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1993

87. عزة شبل محمد: علم لغة النص، النظرية والتطبيق، مكتبة الآداب، القاهرة الطبعة الثانية، 2009م

88. عصام نورالدين: علم الأصوات اللغوية: الفونتيك، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1 1992

89. عصام نورالدين: علم وظائف الأصوات اللغوية: الفنولوجيا، دار الفكر اللبناني بيروت، ط1، 19992

90. عطية محسن علي: الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعّال، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان، 2008م

91. علي آيت أوشان: السياق والنص الشعري؛ من البنية إلى القراءة، مطبعة النجاح الدار البيضاء، ط1، 2000

92. علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر والتوزيع، الرياض 1991

93. علي عزت: الاتجاهات الحديثة في علم الأساليب وتحليل الخطاب، شركة أبو الهول للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1996

94. عمر أبو خرمة: نحو النص: نقد النظرية...وبناء أخرى، عالم الكتب الحديثة، أربد، الأردن، ط1، 2004

95. فاضل صالح السامرائي: الجملة العربية تأليفها وأقسامها، دار الفكر الأردن، ط2 2007

96. فان دايك: النصّ والسياق، استقصاء البحث في الخطاب الدلالي التداولي، ترجمة عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق، المغرب، 2013

97. فراس السليتي: استراتيجيات التدريس المعاصر، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع الأردن، ط1، 2015

98. فرانسوا راستيي: فنون النص وعلومه، ترجمة: إدريس الخطال، دار توبقال للنشر المغرب، ط1، 2010

99. فريدة شنان: مصطفى هجرسي، المعجم التربوي، تصحيح وتنقيح: عثمان آيت مهدي، الجزائر، سعيدة، 2009

100. فندريس: اللغة، ترجمة عبد الحميد الدواخلي، محمد القصاص، المركز القومي للترجمة، مصر، ط1، 2014

101. الفيروز آبادي مجد الدين بن يعقوب: القاموس المحيط، مراجعة أنس محمد الشامي، وزكريا جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة، 2002، ج1

102. فيليب برينو: المنهاج الشكلي والواقعي والخفي، ترجمة عز الدين الخطابي مجلة رؤى تربوية، العدد33، 44، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، رام الله

103. القزويني جلال الدين الخطيب: الإيضاح في علوم البلاغة، دار الكتب العلمية بيروت، ط1، 2003

104. كلاوس برينكر: التحليل اللغوي للنص؛ مدخل إلى المفاهيم الاساسية والمناهج، ترجمة سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، بيروت، ط2 2009

105. كوثر حسين كوجك: اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب عمان، أربد، ط 2، 2001

106. ماهر شعبان عبد الباري: مهارات التحدث، العملية والأداء، دار المسيرة للنشر، عمان، ط1، 2011

107. محسن علي عطية: المناهج الحديثة، وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2013

108. محمد أحمد معبد: الملخص المفيد في علو التجويد، دار السلام للطباعة والنشر، مصر، ط1، 1998

109. محمد خطابي: لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي الطبعة 1، 1999

110. محمد الدريج وآخرون: معجم مصطلحات المناهج، وطرق التدريس، المنظمة العربية للتربية والثقافة، الرباط، 2011

111. محمد الشاوش: أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية تأسيس نحو النص، ط1، جامعة منوبة-كلية الآداب والمؤسسة العربية للتوزيع، تونس، 2001م

112. محمد الصالح الشنطي: فن التحرير العربي، دار الأندلس للنشر والتوزيع حائل، ط7، 2006

113. محمد عابد الجابري: تحليل الخطاب العربي المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط6، 1999

114. محمد عدنان سالم: القراءة أولا، دار الفكر المعاصر، بيروت، ط2، 2010

115. محمد علي الخولي، أساليب التدريس العام، دار الفلاح للنشر والتوزيع الأردن، ط1 2000

116. محمد لطفي: فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لطلاب الصف الثاني الإعدادي، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفية، جامعة عين شمس، كلية التربية، 2003م.

117. محمد مفتاح: تحليل الخطاب الشعري، واستراتيجية التناص، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2، 1992

118. محمد هشام ريان: دليل المعلم في التعليم والتعلم؛ المهام، والمسؤوليات، دار الرازي، تبوك، 2002

119. محمود رشدي خاطر وآخرون: طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، دار المعرفة، القاهرة، 1981

120. محمود عبد الحليم منسي: التعليم، المفهوم، والنتائج، التطبيقات، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، ط1، 2002

121. محمود عكاشة: تحليل النص، دراسة الروابط النصية في ضوء علم اللغة النصي، مكتبة ناشرون، القاهرة، ط1، 2014

122. مراد علي عيسى سعد: الضعف في القراءة وأساليب التعلم (النظرية والبحوث، والتدريبات، والاختبارات) دار الوفاء الدنيا الطباعة والنشر، مصر، ط1 2006

123. مصطفى إبراهيم: إحياء النحو، مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط2 1992

124. مصطفى الجويني: البلاغة العربية تأصيل وتجديد، منشأة المعارف، القاهرة ط1، 1985

125. نايف محمد الشناوي وآخرون: أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة، دار صفاء، الأردن، ط1، 2001

126. نعمان بوقرة: الخطاب الأدبي ورهانات التأويل، جامعة ملك السعودية، عالم الكتب الحديث، ط1، 2010

127. نعمان بوقرة: المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب؛ دراسة معجمية، جدار للكتاب العالمي، عمان، ط1، 2009

128. نورمان ماكنزي: فن التعليم وفن التعلم: مدخل إلى الطرق والمواد الجديدة المستخدمة في التعليم العالي، ترجمة أحمد القادري، دمشق، 1973

129. الهاشمي عابد توفيق: الموجه العلمي لمدرسي اللغة العربية، ط 1، مؤسسة الرسالة للنشر، بيروت، ط3، 1983 م

130. هشام القلفاط وآخرون: مقالات في تحليل الخطاب، جامعة منوبة، تونس 2002

131. أبو هلال العسكري: كتاب الصناعتين الكتابة والشعر، تحقيق علي محمد البجاوي -محمد أبو الفضل إبراهيم، دار عيسى البابي الحلبي للنشر، ط1 ،1952

132. هيام كريدية: أضواء على الألسنية، منشورات المركز الثقافي العربي للطباعة والنشر والتوزيع بيروت، ط1، 2008

133. يسري نوفل: المعايير النصية في السور القرآنية، دار النابغة للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2014

134. يعقوبي عبد المومن: أسس بناء الفعل الديداكتيكي؛ من بيداغوجية الأهداف إلى بيداغوجية التقييم، دار الهدى، عين مليلة، ط1، 1996

135. يوسف نور عوض: علم النص ونظرية الترجمة، دار الثقافة للنشر، مكة المكرمة، ط1، 1410هـ

المراجع الأجنبية:

136. Barthes. le plaisire du texte. Editoins du seuil, paris 1970

137. David Crystal, the Cambridge encyclopedia of langage. Cambridge Université Press, 1999

138. E.barbotin. Qu''est-ce qu''un texte !librairie. Jcorti. 1975 paris

139. Gilles Siouffi .Dan Van Raemdonck. «100 fiches pour comprendre la linguistique» " Bréal, France ,1999

140. Hartman, R.R. K and F. C. stork; Dictionary of Language and linguistics; Applied Science published; London; 1972

141. John .R. (Searle) : les actes de langage : essai de philosophie de langage, Hermann (paris), 1972.

142. Jean Maurice Posier : la didactique du français, presse universitaire de France, 1ere Ed, France, 2002

143. Philippe Breton : L'argumentation dans la communication. Collection Repères. 3eme éditions. 2003

144. Le grand robert, dictionnaire de la langue française – 1ere édition – Paris, 1990.

الدوريات والمنشورات

1. حسين شلوف، وآخرون، دليل استعمال كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، منشورات الشهاب، 2018
2. حسين شلوف، وآخرون: كتاب السّنة الرّابعة متوسّط في اللّغة العربيّة وزارة التّربيّة الوطنيّة، ط 1 منشورات الشهاب، الجزائر 2018
3. سعيد بحيري حسن: اتجاهات معاصرة في تحليل النصّ؛ مجلة علامات في النقد؛ النادي الثقافي، جدة ج 8 ديسمبر 2000

4. عز الدين الخطابي: تصور الكتاب المدرسي من منظور بيداغوجيا الادماج؛ قراءة في كتاب بيداغوجيا الادماج لكزافيي روجييرز، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد3 سبتمبر2010، الدار البيضاء
5. فيليب برينو: المنهاج الشكلي والواقعي والخفي، ترجمة عز الدين الخطابي، مجلة رؤى تربوية، العدد33، 44، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، رام الله
6. محمّد العبد: حبك النصّ، منظورات من التراث العربيّ، مجلة الدراسات اللغوية، ج3، عدد2، ديسمبر، 2001
7. المخططات السنوية مادة اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، المفتشية العامة للبيداغوجيا، مديرية التعليم الأساسي، جويلية 2018
8. مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، اللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2013 م
9. مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2018 م
10. الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط أفريل 2016

الرسائل الجامعية:

1. بلحوت شريفة: الإحالة دراسة نظرية مع ترجمة الفصلين الأول والثاني من كتاب الاتساق في الإنجليزية، م.أ.ك. هاليداي، ورقية حسن، جامعة الجزائر، تخصص ترجمة، 2006
2. الزعبي معاذ: وظائف الاتساق النحوي والمعجم يفي العربية، تطبيق على سورة هود رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، 2013

3. مالكي فرج عبد الحسيب: عتبة العنوان في الرواية الفلسطينية، دراسة في النص الموازي، رسالة دكتوراه، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين، نابلس، 2003

4. هشـــام بلخير: اســـتراتيجيات الخطاب التعليمي في التعليم الثانوي، رســـالة دكتوراه جامعة باتنة، 2018

المواقع الالكترونية

1. أيوب خالد الأيوب: برنامج مهارات الإقناع، والتأثير ، مقدم إلى المركز العربي للتدريب والتأهيل جدة- المملكة العربية السعودية، 2003/09/30، معهد الأيوب الدولي- دولة الكويت www.aljumana.net

2. زاهي طلعت قبيعة :قاموس :فرنسي – عربي، Le dictionnaire Francie -Arabe برمجة وتصميم إلكتروني محمد وفيق حبلي.

3. موقع الرواق: دورة مجانية عبر الإنترنت في علم اللسانيات https://www.rwaq.or

4. موقع Reverso Context الترجمة في السياق www.Context. Reverso.Net

الملاحق

استبانة موجَّهة إلى أساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط دائرة مسكيانة

أستاذي الفاضل/ أستاذتي الفاضلة

- من أجل **استكمال دراسة جامعية أكاديمية** أتقدّم بهذه الاستبانة لأعرف رأيك الشخصي بخصوص:
  أهمية المقاربة النصية في تدريس ميادين اللغة العربية في السنة الرابعة متوسط
  وعليك أن تعلم **أستاذي الفاضل/ أستاذتي الفاضلة** في البداية ما يلي:
- تحمل هذه الاستبانة **طابع العلمية** فكل المعلومات التي تقدمها توجّه لهذا الغرض.
- تحمل هذه الاستبانة **طابع السرّية** فلن يطّلع أحد على هذه الإجابات الفردية.
- **لا تحمل** هذه الاستبانة **طابع الاختبار** ولا تسعى إلى **الإحراج**.
- تُجمع إجاباتك مع إجابات أساتذة آخرين في المتوسطات الأخرى لمدينة **مسكيانة** من أجل **تحليلها** لغرض علمي بحت.
- يرحب بإضافة أي **ملاحظة** أو **توجيه** أو **نقد** ضمن أي عنصر من عناصر الاستبانة على ظهر أي ورقة.

للأسباب التي ذُكرت سالفا نرجو أن **تجيب** أستاذي المحترم عن **أكبر** عدد ممكن من **أسئلة** الاستبانة

المعلومات الشخصية العلمية

التخصص	.....
الشهادة	.....
سنة التخرّج	.....
الجنس	.....
عدد سنوات العمل	.....
عدد سنوات تدريس السنة الرابعة متوسط	.....
القرب أو البعد عن مكان العمل	.....

أولا: المقاربات البيداغوجية

1- التصريح الأول: ما درجة قبولك أو رفضك للتصريحات الآتية بخصوص المقاربة بالكفاءات؟

		أقبل بشدة	أقبل	أرفض	أرفض بشدّة
01	– تناسب المقاربة بالكفاءات تدريس مادة اللغة العربية؟				
02	– تحقق المقاربة بالكفاءات متعلّما كفؤا مشافهة وكتابة؟				
03	– تناسب المقاربة بالكفاءات أساتذة التعليم المتوسط؟				
04	– تناسب المقاربة بالكفاءات متعلمي السنة الرابعة متوسط؟				

كيف تقيّم تجربتك في تطبيق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية؟ وهل هناك خصـــوصـــية تطبيقها على أفواج الرابعة متوسط؟

.....

.....

.....

2- ما هي درجة موافقتك أو عدم موافقتك على التصريحات الآتية بخصوص المقاربة النصية كخيار بيداغوجي؟

		أقبل بشدة	أقبل	أرفض	أرفض بشدّة
01	– تناسب المقاربة النصية أساتذة التعليم المتوسط؟				
02	– تناسب المقاربة النصية تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟				
03	– تناسب المقاربة النصية نشاط القراءة؟				
04	– تناسب المقاربة النصية نشاط دراسة النص؟				
05	– تناسب المقاربة النصية نشاطي النحو والبلاغة؟				
06	– تناسب المقاربة النصية نشاط التعبير الشفهي؟				
07	– تناسب المقاربة النصية نشاط التعبير الكتابي؟				
08	– تركز على اتساق النص وانسجامه أثناء التدريس؟				
09	– تحقق المقاربة النصية متعلّما كفؤا مشافهة وكتابة؟				
10	– يحث مفتشو المادة على تطبيق المقاربة النصية ويجسدونها؟				
11	– تجد صعوبة في بناء مقطع تعليمي باحترام المقاربة النصية؟				
12	– تجد المقاربة النصية مجسدة في متوسطاتنا تنظيرا، وتطبيقا؟				

كيف تقيّم تجربتك في تطبيق المقاربة النصية في مادة العربية؟ وهل هناك خصوصية في تطبيقها على 4 متوسط؟

.....

.....

.....

ثانيا: الوثائق البيداغوجية

1- **ما هي درجة قبولك أو رفضك للتصريحات الآتية بخصوص المنهاج فيما يتعلق المقاربة النصية؟**

		أقبل بشدة	أقبل	أرفض	أرفض بشدّة
01	– يلبي المنهاج الحالي طموحات الأستاذ فيما يخص المقاربة النصية؟				
02	– يراعي المنهاج الحالي حاجات المتعلّمين فيما يخص المقاربة النصية؟				
03	– يحقق المنهاج الحالي كفاءات المقاربة النصية؟				
04	– يساعدك المنهاج الحالي في تطبيق المقاربة النصية؟				

كيف تقيّم تجربتك في التعامل مع منهاج اللغة العربية فيما يخص المقاربة النصية؟

.....

.....

.....

2- **ما هي درجة قبولك أو رفضك للتصريحات الآتية بخصوص دليل الأستاذ فيما يخص المقاربة النصية؟**

		أقبل بشدة	أقبل	أرفض	أرفض بشدّة
01	– يلبي دليل الأستاذ طموحاته فيما يخص المقاربة النصية؟				
02	– يتناسب الدليل مع توجيهات المنهاج حول المقاربة النصية؟				
03	– يحقق الدليل كفاءات وأهداف المقاربة النصية؟				
04	– يساعدك الدليل في العملية التعليمية بالمقاربة النصية؟				

كيف تقيّم تجربتك في التعامل مع دليل الأستاذ فيما يخص المقاربة النصية؟

.....

.....

.....

3- ما درجة قبولك أو رفضك للتصريحات الآتية بخصوص الكتاب المدرسي الجديد (4متوسط) فيما يخص المقاربة النصية؟

		أقبل بشدة	أقبل	أرفض	أرفض بشدّة
01	– يلبي الكتاب المدرسي طموحات الأستاذ في المقاربة النصية؟				
20	– تناسب نصوص الكتاب المتنوعة تطبيق المقاربة النصية؟				
30	– تعتمد على الكتاب المدرسي في تطبيق البرنامج الدراسي؟				
04	– هل تمارين الكتاب كافية للتعلمات وفق المقاربة النصية؟				

كيف تقيّم تجربتك في التعامل مع الكتاب المدرسي الجديد للسنة الرابعة متوسط فيما يخص المقاربة النصية؟

.....

.....

.....

ثالثا: العلاقات البيداغوجية/التربوية

1. **ما هي درجة قبولك أو رفضك للتصريحات الآتية بخصوص العلاقات البيداغوجية؟**
2.

		أقبل بشدة	أقبل	أرفض	أرفض بشدّة
01	– تؤثر وضعيتك الاجتماعية على أدائك التعليمي؟				
02	– تؤثّر علاقاتك داخل المؤسسة على أدائك التعليمي؟				
03	– تركّز على بناء علاقة طيبة مع المتعلّمين؟				
04	– تركّز على السيطرة على فوجك قبل تقديم الدرس؟				

كيف تقيّم علاقاتك البيداغوجية مع المتعلّمين خلال مسارك المهني؟

.....

.....

.....

3. ما هي درجة قبولك أو رفضك للتصريحات الآتية بخصوص مهارات تسيير الدرس وفق المقاربة النصية؟

		أقبل بشدة	أقبل	أرفض	أرفض بشدّة
01	– تعد دروسك إعدادا جيّدا وفق المقاربة النصية؟				
02	– تتأكّد من فهم المتعلّمين لما يدرسونه أولا بأول؟				
03	– تقدّم وضعية انطلاق لها ارتباط وثيق بالمقطع التعليمي؟				
04	– تطلع المتعلمين على الكفاءات المتوقّع الوصول إليها بداية المقطع؟				
05	– تراعي التكامل النصي في تدريس المهارات الأساسية للغة العربية؟				
06	– تراعي الفروق الفردية بين المتعلّمين أثناء تقديم الدرس؟				
07	– تكلّف المتعلّمين بواجبات منزلية تراعي فيها المقاربة النصية؟				
08	– تراعي الجانب الوظيفي لمهارات اللغة العربية؛ تدريسا وتقييما؟				
09	– توظف الوسائل التعليمية الحديثة لتحسين نتائج المتعلم؟				
10	– تركز في تقديم أنشطة اللغة وتطبيقاتها على التعلم الذاتي؟				
11	– تكيّف النصوص حسب المواقف التعليمية ومستوى المتعلمين؟				
12	– تحرص على ربط تلقي النص وتأويله بإعادة انتاجه؟				

بيّن، ومن خلال تجربتك في التدريس، المهارات الأساسية في تسيير الدرس وفق المقاربة النصية؟

.....

.....

.....

4. ما هي درجة قبولك أو رفضك للتصريحات الآتية بخصوص التدريس الناجح فيما يخص المقاربة النصية؟

		أقبل بشدة	أقبل	أرفض	أرفض بشدّة
01	– الأستاذ الفعال هو أساس نجاح عملية التدريس؟				
02	– المتعلم المتعاون هو أساس نجاح عملية التدريس؟				
03	– تحقيق الأهداف هو أساس نجاح عملية التدريس؟				
04	– الطريقة المناسبة هي أساس نجاح عملية التدريس؟				

حدّد، ومن خلال تجربتك في التدريس، شروط نجاح عملية التدريس فيما يخص المقاربة النصية.

.....

.....

.....

رابعا: عناصر العملية التعليمية-التعلّمية

5. **ما هي درجة موافقتك أوعدم موافقتك على التصـريحات الآتية بخصـوص الأسـتاذ الناجح فيما يخص المقاربة النصية؟**

		أقبل بشدة	أقبل	أرفض	أرفض بشدّة
01	– الأستاذ الناجح هو من يتأكد من صحة المعلومات قبل تقديمها؟				
02	– الأستاذ الناجح هو من يصل بمتعلميه إلى أن اللغة كلّ لايتجزأ؟				
03	– الأستاذ الناجح هو من يتحكم في النص ويكيفه حسب الموقف؟				
04	– الأستاذ الناجح هو الذي يحسن اختيار الوضعية الأم المناسبة؟				
05	– الأستاذ الناجح هو الذي يحضر أنشطة المقطع بشكل اجمالي؟				
06	– الأستاذ الناجح هو الذي يتيح للمتعلم ممارسة اللغة واقعيا؟				
07	– الأستاذ الناجح هو من يدير فوجه بكفاءة عالية وفعالية كبيرة؟				

حدّد من خلال تجربتك في التدريس، صفات الأستاذ الناجح في مهنته وفق المقاربة النصية؟

.....

.....

.....

7-ما درجة موافقتك أوعدم موافقتك على التصريحات الآتية بخصوص المتعلّم الناجح؟

		أقبل بشدة	أقبل	أرفض	أرفض بشدّة
01	– المتعلم الناجح هو الذي يحفظ قواعد اللغة عن ظهر قلب؟				
02	– المتعلم الناجح هو من يجيب ببراعة على أسئلة أستاذه؟				
03	– المتعلم الناجح هو الذي يفهم النص ويحلله ثم يحاكيه؟				
04	– المتعلم الناجح هو الذي يستثمر معارفه في مواقف دالة؟				

حدّد من خلال تجربتك في التدريس، صفات المتعلّم الناجح وفق المقاربة النصية؟

.....

.....

.....

خامسا: طرائق واستراتيجيات التدريس

1- ما هي درجة موافقتك أو عدم موافقتك على التصريحات الآتية بخصوص طرائق تدريس اللغة العربية وفق المقاربة النصية؟

		أقبل بشدة	أقبل	أرفض	أرفض بشدّة
01	– يرتبط اختيار طريقة التدريس بالمقاربة المعتمدة؟				
02	– يرتبط اختيار طريقة التدريس بمستوى المتعلمين وقدراتهم				
03	– تتحكم كثافة البرنامج الدراسي في اختيار طريقة التدريس.				
04	– تنوّع طرائق التدريس في المقطع الواحد حسب الحاجة؟				
05	– تعتمد طريقة التعلم البنائي في تدريس أنشطة اللغة؟				
06	– طريقة بناء مواضيع الشهادة تساير المقاربة النصية؟				

كيف تقيّم من خلال تجربتك في التدريس دور طرائق التدريس في نجاح العملية التعليمية-التعلمية وفق المقاربة النصية؟

.....

.....

.....

سادسا: تدريس أنشطة اللغة العربية

1- ما هي درجة موافقتك أو عدم موافقتك على التصـــريحات الآتية بخصـــوص تدريس مهارات اللغة العربية وفق المقاربة النصية؟

		أقبل بشدة	أقبل	أرفض	أرفض بشدّة
01	– تدرس أنشطة اللغة العربية من خلال النصوص؟				
02	– تحاول الربط بين أنشطة المقطع الواحد باستمرار؟				
03	– تتحقق كفاءة الانتاج الكتابي اعتمادا على بقية الأنشطة؟				
04	– تساعد أنشطة اللغة على كتابة نصوص متنوعة؟				

كيف تقيّم، من خلال تجربتك في التدريس، إكساب وتعليم المتعلمين مهارات اللغة العربية وفق المقاربة النصية؟

.....

.....

.....

2- ما درجة موافقتك أو عدم موافقتك على التصـــريحات الآتية بخصـــوص الكفاءة اللغوية لأســـتاذ اللغة العربية؟

		أقبل بشدة	أقبل	أرفض	أرفض بشدّة
01	– هو الذي يلتزم اللغة العربية الفصيحة في التدريس؟				
02	– هو الذي يحفظ قدرا مقبولا من القرآن والحديث والأدب؟				
03	– هو الذي يمتلك معرفة باللغة واللسانيات والتعليمية؟				
04	– هو الذي يمتلك قدرا مناسبا من الثقافة العامة؟				

كيف تقيّم، من خلال تجربتك في التدريس، الكفاءات الواجب توافرها في أستاذ اللغة العربية؟؟

.....

.....

.....

شكرا جزيلا على تعاونك.

تقبل (ي) أسمى عبارات الشكر والامتنان.

قضايا الأدب العربي ونقده.**بالتوفيق**

استبانة موجَّهة إلى تلاميذ السنة الرابعة مرحلة التعليم المتوسط
-دائرة مسكيانة-

تلميذي العزيز/ تلميذتي العزيزة يرجى منك الإجابة عن أكبرعدد ممكن من الأسئلة الموضحة في الجدول التالي، وذلك بوضع علامة x أمام الخانة التي تراها مناسبة للإجابة

رقم	السؤال	نعم	لا	قليلا
01	تعلم أن المقاربة النصية هي جعل النص محورا لكل تعلمات اللغة			
02	شرح أستاذك مفهوم المقاربة النصية وأخبرك بأهميتها في تعلم اللغة			
03	تتناسب نصوص الكتاب المدرسي للغة العربية مع رغباتك وميولاتك			
04	تجد تمارين الكتاب المدرسي كافية لفهم الدروس			
05	تحضرأنشطة المقطع التعليمي الواحد بشكل إجمالي دفعة واحدة			
06	تؤثرعلاقتك داخل المؤسسة (تلاميذ، إدارة، أساتذة) على دراستك			
07	تفهم النصوص التي تدرسها، وتحدد أفكارها، ومغزاها بسهولة			
08	تؤثروضعيتك الاجتماعية (الحالة الاجتماعية) على دراستك.			
09	تركزفي دراستك على بناء علاقة جيدة مع زملائك ومع أستاذ العربية			
10	توظف رصيدك اللغوي في إنتاج تعابيرشخصية مشافهة وكتابة			
11	تستطيع استخراج أدوات اتساق النص بسهولة			
12	تستطيع تحديد معاييراسجام النص بسهولة			
13	تستطيع تحديد النمط النص الغالب والأنماط المساعدة بسهولة			
14	تستفيد من تحليل النصوص في انتاج نص جديدة متقيدا بالمطلوب			
15	تحضردروسك وتراجعها في أم تكتفي بمعلومات الأستاذ في الحصة			
16	تنجزالأعمال المنزلية في اللغة العربية باستمرار			
17	هل مواضيع الاختبارات تشبه تحليل النصوص المدروسة في القسم			
18	توظف ما تعلمته في العربية في مواقف مدرسية وحياتية مختلفة			
19	تستوعب ما يقدمه لك أستاذ العربية وتواصل معه مشافهة وكتابة			
20	تساعد زملاءك في فهم أنشطة اللغة العربية			

شكرا جزيلا على تعاونك.

تقبل (ي)أسمى عبارات الشكروالامتنان.

بالتوفيق

فهرس الموضوعات

العنوان	الصفحات
المقدمة	أ-ز
الفصل الأول: لسانيات النص والتعليمية؛المصطلح والمفهوم	61-01
المبحث الأول: لسانيات النص	24-02
I. تعريف النص	
II. النص في التراث العربي	
III. بين النص والجملة والخطاب	
IV. من لسانيات الجملة إلى لسانيات النص	
V. تطور لسانيات النص	
VI. جذور لسانيات النص في الموروث العربي	
VII.المقاربة النصة والتدريس وفقها	
المبحث الثاني: التعليمية	
I. مفهوم التعليمية	42-25
II. موضوع التعليمية	
III. تطور مصطلح التعليمية	
IV. علاقة التّعليميّة باللسانيات	
V. عناصر العملية التعليمية	
VI. الكتاب المدرسي	
المبحث الثالث: أنشطة اللغة العربية	
I. الوثائق التعليمية الرسمية	61 -43
II. تحليل أنشطة اللغة العربية	
III. أنشطة اللغة العربية والمقاربات البيداغوجية	
الفصل الثاني: من فهم المنطوق إلى إنتاج المكتوب	115-62
المبحث الأول: نشاط فهم المنطوق	78 -63
I. النظام الصوتي للغة العربية	
II. مفهوم التّعبير	
III. أسس فهم المنطوق وإنتاجه	
IV. مهارات فهم المنطوق وإنتاجه	
V. أهمية فهم المنطوق وإنتاجه	
VI. أنواع إنتاج المنطوق	
VII.الرقي بإنتاج المنطوق وتقييمه	
المبحث الثاني: إنتاج المكتوب	90-79

I. مفهوم إنتاج المكتوب	
II. مهارات إنتاج المكتوب	
III. أهمية إنتاج المكتوب والرقي به	
IV. أنواع إنتاج المكتوب:	
V. تقويم إنتاج المكتوب	
VI. إنتاج المكتوب والمقاربة النصية	
VII.بين المنطوق والمكتوب:	
المبحث الثالث: الاتصال اللغوي	115-91
I. مفهوم الاتصال اللغوي وأهميته	
II. عناصر الاتصال اللغوي	
III. وظائف الاتصال اللغوي	
IV. تحليل نص فهم المنطوق: "ثري الحرب" لأحمد رضا حوحو	
الفصل الثالث: فهم المكتوب من قراءة النص إلى دراسته	163-116
المبحث الأول: القراءة	131-117
I. مفهوم القراءة	
II. تطور مصطلح القراءة	
III. مبادئ القراءة	
IV. أنواع القراءة	
V. فهم المقروء	
VI. القراءة والمقاربة النصية	
المبحث الثاني: دراسة النص	163-132
I. معايير النصية	
II. بين الاتساق، والانسجام	
III. أثر الاتساق والانسجام في تماسك النصوص	
IV. السياق والنص	
V. أنماط النصوص	
VI. مستويات التحليل اللغوي للنص	
VII.أهمية تدريس النصوص	
الفصل الرابع: أثر الموارد النحوية والظواهر البلاغية في فهم المكتوب	222-164
المبحث الأول: الظواهر الموارد اللغوية	178-165
I. مفهوم النحو	
II. أهمية النحو:	

III. أهداف تعليم النحو:	
IV. الرقي بالدرس النحوي	
V. علاقة النحو بأنشطة اللغة	
VI. النحو والنصية	
VII.المقاربة النصية في ميزان النقد:	
المبحث الثاني: الظواهر الفنية	222-179
I. مفهوم البلاغة العربية	
II. أقسام البلاغة:	
III. أهمية تدريس البلاغة	
IV. الرقي بالدرس البلاغي	
V. البلاغة والنصية	
VI. تحليل نص فهم المكتوب: "ذكرى وندم" لمالك بن نبي	
الفصل الخامس: الدراسة الميدانية	330-223
الخاتمة	337-331
المراجع	356-338
الملاحق	364-357
الفهرس	369-365