الجمهورية الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة

وزارة التّعليم العالي و البحث العلمي

جامعة جيلالي يابس– سيدي بلعباس –

كلّية الآداب واللّغات والفنون

قسم اللّغة والأدب العربي

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه في العلوم: تخصّص لسانيّات تطبيقيّة وتعليميّة اللّغة العربيّة موسومة بـ :

المقاربة النصّية في تعليميّة اللّغة العربيّة في الطّور الثّانوي

إعداد الطّالب:

منصور هاتي

الأستاذة المشرفة:

د. سليمة شعيب

السّنة الجامعيّة:1441-1442هـ/ 2020-2021 م.

شكر وتقدير

أتقدّم بجزيل الشّكر و أتمّ العرفان إلى كل من أسهم في إنجاز هذا البحث من قريب أو بعيد خاصّا بالذّكر الدّكتورة المشرفة: **سليمة شعيب**.

والشّكر موصول لأعضاء لجنة المناقشة التي تجشّمت عناء قراءة هذا البحث وتمحيصه كل باسمه.

كما لا يفوتني أن أتقدّم بأسمى عبارات الشّكر والامتنان لأساتذتي على طول مشواري الدّراسي.

منصور هاتي

إهداء

إلـــــى من فتحت عيناي على وجهها...

إلـــــى التي عوّدتني على البسمة الصّافية وربتني على الكلمة الطيّبة أمّـــــي الغـــالية.

إلـــى والـــــدي العـــزيز.

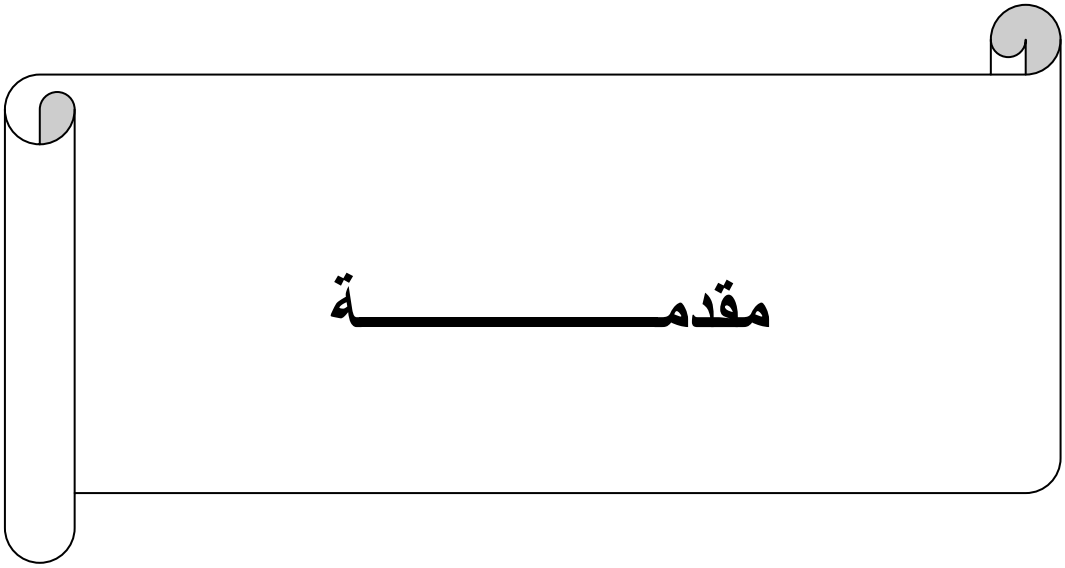
إلـــى كل الإخوة والأحبّة أينما كانوا

إلـــى الذين يقضون ليلهم مع الحروف.

إلـــى الذين ارتاحوا بين المعاني بعدما تاهوا في غياهب السّطور.

إلـــى آمال كانت تنبعث من الأمل، أهدي ثمرة هذا البحث.

منصور هاتي


مقدمـــــــــــة

عرفت المنظومة التّربوية في الجزائر عدّة إصلاحات مسّت كل الأطوار التّعليميّة ، وشهد هذا الإصلاح تغيير في المناهج والمحتويات التّعليمية قصد ترسيخ قيم الهويّة الوطنيّة، وكون اللغة العربيّة مادة تعليميّة، فقد مسّها هذا التّغيير في الطّور الثانوي الذي يعدّ ركيزة أساسيّة في تكوين القاعدة المادّية والإقتصاديّة للمجتمع.

فاللغة تؤدي دورا هامّا في تكوين هوية المتعلّم، وباعتباره فردا من المجتمع، فهو يستعملها للتّواصل مع الآخرين من أجل قضاء حاجاته، والتّعبير عن خلجات النّفس وأحاسيسه، وبها تنتقل المعارف مشافهة وكتابة. فهي أداة للتفكير والتفاهم بين البشر وتعكس سلوك الفرد في مجتمعه، فيتكيّف ضمن هذا المجتمع ويساهم في تقدمه ورقيّه وبذلك يثبت وجوده واستمراره ويحافظ باللغة على كيانه الثقافي.

وعليه أولى الاهتمام البالغ بتعليم اللّغة العربيّة وعلومها في المناهج الدراسية والبرامج التّعليمة تماشيا مع ما يشهده العالم من تطوّرات معرفيّة، وهذا ما عرفته المدرسة الجزائريّة من خلال الإصلاحات التربويّة الأخيرة التي طالت المناهج والمحتويات من أجل إعداد مواطن صالح ذو بناء روحي ووجداني وعلمي وثقافي.

ومن المؤكّد أنّ تعليم اللّغة تخصّصا قائما بذاته، يستوجب فرق بحث علميّة متخصّصة قادرة على توفير بحوث علميّة تعليميّة مُحقّقة لمجموعة من المعارف والممارسات الّتي تُستثمر في صياغة المناهج و إعداد الكتب المدرسيّة و تقديم أفضل و أنجع الطّرائق التّعليميّة المختلفة وفق ما تمّ التوصّل إليه في المستجدّات اللّسانية واللّسانية النّصّية، وتتماشى مع نظريّات التعلّم الحديثة ونظريّة علم النّفس المعرفي والذّكاء الاصطناعي.

تثمينا لهذا التوجّه عمدت المدرسة الجزائرية إلى تفعيل المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصّية قصد ترقية اللّغة العربية باعتماد طريقة جديدة في تعليمها، وبذلك تواكب الدّراسات الحديثة في اللّسانيات وتعليميّة اللّغات" وما يلفت النّظر في اللّغة

العربيّة أنّ الأدوات الأساسيّة لتعلّمها وتيسير استعمالها والتّفقه فيها، لم تحظ بالتّجديد الّذي حظيت به مثيلاتها من اللّغات الأخرى ... فليس همّ اللّساني العربي فقط أن يعيد النّظر في تصوّر اللّغة العربيّة وخصائصها والمناهج الكفيلة بمعالجتها، بل هو مطالب استعجالا كذلك برسم الأدوات اللاّئقة بتنمية طاقة المستعمل"[1]... ومن هذا المنطلق جاءت إصلاحات المنظومة التّربوية الجزائرية بتبنّي المقاربة النصّية في تعليميّة النّصوص الأدبيّة سواء من حيث اختيارها محتوياتها أو علاقتها ببقيّة الأنشطة اللّغوية الأخرى، ومدى تحقيقها لحاجيات المتعلّمين، ونظرا لأهمّية تعليم اللغة العربيّة في الطّور الثانوي، جاءت دراستنا موسومة ب "المقاربة النصّية في تعليميّة اللغة العربيّة في الطّور الثّانوية".

إنّ تعليميّة اللغة العربيّة في الطّور الثّانوي تعتمد على تعزيز كفاءات المتعلّمين وإدماج مكتسباتهم المعرفيّة، وتنمية مهاراتهم اللغويّة من خلال تعليميّة النصّ الأدبي المختلفة التي يفهمها ويتذوقها ويصدر نقدا أدبيّا موضوعيّا، ويستثمر في ذلك مكتسباته القبليّة ويدمجها مع المعارف الجديدة، وبذلك يتم توسيع دائرة مكتسبات المتعلم و تدريبه على توظيفها، والبحث فيها، واستعمالها في مواقف متنوعة قصد التحكّم في الكفاءات اللغويّة المستهدفة .

والجدير بالذّكر أنّ المنظومة التّربوية الجزائريّة تسعى إلى تحسين مستوى التّعليم في الطّور الثانوي قصد الرّفع من مردوديّته وإنتاجيّته وتجاوز فكرة تغيير المضامين وتحسين مستوى القائمين على تنفيذها، بل أصبح من الضّروري ربط التعلّمات بمحيط المتعلّم ومجتمعه في ظلّ التغيّرات الحاصلة حوله في شتّى المجالات حتى يتمكّن المتعلّم من التكيّف مع الواقع ومجابهة المعضلات والمشكلات التي تطرأ أمامه، ولأنّ تعليم اللّغة العربيّة في هذا المستوى اعتمد على مقاربة بيداغوجية جيّدة

[1]– عبد القادر الفاسي الفهري، اللّسانيات و اللّغة العربية، منشورات عويدات، (بيروت، باريس)، ط1، 1986، ص5.

تمثّلت في المقاربة النصّية كاختيار منهجي، فقد استوجب الأمر على دارس النصّ الأدبي أن يتّبع مجموعة من الخطوات في تدرسيه للنّصوص الأدبيّة، ويقوم بتفعيل المقاربة النصّية في تعليم علوم اللغة العربي أو روافد النصّ الأدبي، فيصبح النصّ بذلك منطلق كل الأنشطة اللغويّة تهدف إلى ترسيخ المبادئ اللغويّة الأساسيّة التي تساعد المتعلّم على التّواصل في وضعيات مختلفة.

وعليه تُعدّ تعليميّة النصّ الأدبي الرّكيزة الأساسيّة للوحدة التّعليميّة، لأنّ النصّ المُقدَّم في إطار المقاربة النصّية هو أساس كلّ النّشاطات اللّغوية الأخرى (النّحو والصّرف والبلاغة والعروض والنقد الأدبي)، إنّه اختيار يجعل النصّ محورا لكلّ التعلّمات، فهو نقطة الانطلاق لكل النّشاطات ونقطة العودة.

هذا الاختيار يجرّنا للكلام عن مفهوم المقاربة النصّية كاختيار منهجي في الطّريقة التّعليميّة للّغة العربيّة في الطّور الثانوي وكيفيّة استثمارها في تعليميّة النصّ الأدبي.

ولمّا كان النصّ هو الوسط الّذي تنطلق من جميع الأنشطة اللغوية الأخرى فإنّه من الضّروري جعل النص محور التعلمات لإكساب المتعلم ملكة نصية، تمكّنه من فهم نصوص مختلفة وتذوُقها وإدراكها وإنتاج نصوص مماثله لها في الجنس والخصائص.

وعليه جاءت المقاربة النصّية لتُفرر تصوّرا لتعليمية حديثة للنصّ الأدبي مبنيّة على تصوّرات نظريّة مُؤسّسة، ترى أن النصّ يشكّل وحدة دلاليّة كبرى.

وننوّه هنا إلى أنّ البحث قد عمد إلى تقصّي نتائج عدد من الدّراسات والأبحاث التي كان لها السّبق في هذا المجال، فاهتمّت بتعليميّة النّصوص وطريقة التّدريس المتّبعة في ذلك نظريّا وتطبيقيّا، نذكر منها دراسات كلّ من: **الطّاهر لوصيف، خولة**

طالب الإبراهيمي، و**مفتاح بن عروس**، **إبراهيم إبراهيمي**، **أسماء إبراهيمي**، **بوطيبة أسماء** وغيرهم، هذه النّتائج المُتوصّل إليها يمكن تلخيصها في النّقاط التّالية:

- تبنّي المقاربة النّصية في العمليّة التّعليميّة يقتضي استثمار نتائج الدّراسات اللّسانية واللّسانية النصّية في بناء تصوّرات الطّريقة التّعليميّة.
- تعليميّة النصّ الأدبي تنطلق من تصوّرات المقاربة النصّية باعتبار النصّ يُشكّل وحدة دلاليّة كبرى ذات بنية أنطولوجيّة.
- وجوب تكييف تعليم الأنشطة اللغويّة مع مختلف النصّوص الأدبيّة والتواصليّة.
- إنّ التّرابط والاتساق والانسجام هو ما يعطي النّص ماهيته كنص، لذلك وجب اعتماد نحو جديد (نحو النّص) في بناء تصوّرات الطّريقة التّعليميّة واختيار محتوى يتلاءم مع هذه المعطيات.
- الطّريقة التّقليديّة ترى أنّ معنى النصّ موجود داخله يمكن استخراجه بالتّتبّع الخطّي له، ومن ثم اتّصفت القراءة بالسّطحية والتّكراريّة وهو تصوّر أُنطلق منه في بناء المناهج والكتب المدرسيّة وأصبح متوارثا إلى عهد قريب.
- تعليميّة النّصوص الأدبيّة لا يفصل بينها وبين تعليميّة الرّوافد الأخرى كالنّحو والصّرف وغيرهما أيّ شيء، فهي مفاتيح متضافرة للدّخول إلى النّص وقراءته وفهمه.
- إنّ منهاج السّنة الأولى من التّعليم الثانوي جذع مشترك آداب، والوثيقة المرافقة أعربا عن مشروع تجديد طريقة تعليم اللغة العربيّة وفق المقاربة النصّية.

هذه النّتائج المُتوصّل إليها ونتائج أخرى سيتمّ التّطرّق إليها في متن البحث تجعل إصلاح التّعليم اللّغوي النّصّي، خاصّة تعليم النصّ الأدبي ضرورة مُلحّة لا بدّ منها لاستدراك النّقائص والقصور في المناهج، والطّرائق التّعليمية خاصّة في ظلّ تبنّي

مقاربات جديدة في تعليم اللّغة العربية (المقاربة النّصّية والمقاربة بالكفاءات Approche par compétences) .

أمّا عن دوافع اختيار هذا الموضوع فترجع إلى عدّة أسباب منها ماهو شخصي عندما يتعلّق الأمر باختيار المقاربة النّصية باعتبارها اختيار بيداغوجي جديد ومرتبط بعدد من العلوم والتّخصّصات المختلفة، ومحاولة معرفة كيفية استثمار نتائج الدّراسات اللّسانيّة في التّأسيس لطريقة تعليم النّصوص الأدبيّة في ظلّ المقاربة النصّية، ومحاولة فهم منهجيّتها في تحليل النّصوص الأدبيّة والتّواصلية، ومنها ما هو موضوعي لما يتعلّق الأمر بمحاولة المساهمة ولو بقسط ضئيل للتّأسيس لمشروع تعليميّة خاصّة بالقراءة والنّصوص واختيار الأسّس النّظريّة والتّطبيقيّة لهذه التّعليميّة وفي ضوء ذلك يمكن أن نذكر عددا من الدّوافع كالآتي:

– مُحاولة الكشف عن الكيفيّة الّتي تمّ بموجبها استثمار مقتضيات المقاربة النّصّية في تعليم النّصوص الأدبيّة ومبرّرات ذلك وفق ما ورد في المستندات البيداغوجية.

– ضرورة المساهمة في التّأسيس لآليات جديدة تُسهّل تسريب مفاهيم وإجراءات تتعلّق بالدّراسات اللسانيّة والأدبية إلى مجال صناعة تعليميّة الأدب والنّصوص وصياغة منهجيّتها في كلّ من المناهج والطّرائق التّعليميّة الجديدة.

– السّعي للبحث في أعمال من شأنها أن تسهّل عمليّة الملاءمة البيداغوجية (pédagogique Adaptation) للأسس والتصوّرات النّظريّة الّتي تبنى عليها الطّرائق التّعليميّة للاستفادة منها في العمليّة التعليميّة التعلّميّة.

كما اقتضت طبيعة هذه الدّراسة ضرورة المزاوجة بين المنهجين الوصفي والتّحليلي، وسنركّز من خلالهما على اختيار الأساس النّظري والتّطبيقي والكيفيّة الّتي يتمّ بها تعليم النّصوص الأدبيّة في الطّور الثّانوي – السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي

جذع مشترك آداب نموذجا – وذلك عن مكوّنات المستندات البيداغوجية المتمثلة في: المنهاج والوثيقة المرافقة له والكتاب المدرسي .

وبعد التّقديم والوصف لهذه المعطيات نذهب لمرحلة التّحليل، لتليها بعد ذلك مرحلة الدّراسة والنّقد على ضوء أهمّ المفاهيم والأسس النّظريّة التّعليميّة التي عرضها الجانب النّظري، وبما أنّ البحث في موضوع تعليميّة اللغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثّانوي في ضوء المقاربة النصّية متداخل العناصر، تحكمه مجموعة من المتغيّرات المتداخلة، منها ما يتعلق بطبيعة النّصوص المقررة، وهو الأمر الذي ينعكس على طريقة تعليم النّص الأدبي، ولضبط منهجيّة البحث والوصول إلى الهدف المرجو حدّدنا الإشكالية الآتية:

فكيف يتمّ تعليم اللّغة العربيّة في ضوء المقاربة النصّية في الطّور الثانوي؟ وبعبارة أدقّ، كيف تمّ استثمار مقتضيات المقاربة النصّية للتّأسيس لإجراءات ومبادئ تعليميّة خاصّة بتعليم النّصوص وروافدها؟ وما مدى تمثّل منهاج اللغة العربيّة للسّنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب للمقاربة النصّية في الكتاب المدرسي "المشوّق في الأدب والنصّوص والمطالعة الموجّهة– للسّنة الأولى من التّعليم الثانوي جذع مشترك آداب – لهذه ا لمقاربة ؟

من خلال عن هذه الإشكاليّة تطرح عدة تساؤلات وهي:

- مامدى فاعليّة النّصوص المقرّرة لهذا المستوى؟
- كيف يتمّ استثمار المقاربة النصية ومقتضياتها في تعليمية النصوص؟
- ماهو التصّور الذي يطرحه المنهاج لتعليميّة النصوص في الطور الثانوي ؟
- وكيف تمّ تطبيق خطوات تدريس النص الأدبي ؟ .

- ما مدى تحقيق الانسجام والاتّساق لبناء تعلّمات مدمجة توافق المنظور الحديث للنصّ باعتباره كل لا يتجزأ؟.
- هل النّصوص الأدبيّة تساهم في بناء الكفاءات وتحقيق الأهداف المرسومة في المنهاج – ملمح الخروج – ؟

وقصد حصر جوانب البحث وعناصره المتشعّبة قسم البحث إلى مقدِّمة يليه مدخل وخمس فصول و خاتمة:

فالمدخل تم التطرّق فيه إلى الإصلاح التّربوي في الجزائر في الآونة الأخيرة وتبنّي المقاربة بالكفاءات في التّعليم، والاهتمام بضرورة التّدريس بالمقاربة النصّية في مختلف الأنشطة اللغويّة.

أما الفصل الأوّل تحت عنوان: **أهمّية اللغة العربيّة – أنواع النصوص وأنماطها**– الذي أرتأينا أن يكون نظرة شاملة للّغة عامّة وللّغة العربيّة خاصّة، وهذا بتحديد مفهومها وذكر أهمّ خصائصها وأهداف تعليمها، وكذلك المهارات اللّغوية المراد تحقيقها من وراء تعليميّة العربيّة، ثم أنواع النّصوص وأنماطها بأهم مؤشراتها.

ثم بعد ذلك الفصل الثاني بعنوان: **الإرهاصات النظريّة للنصّ بين المنظور العربي و الغربي**، تم فيه تحديد مفهوم النصّ في المعاجم اللغويّة و الدّراسات اللغويّة في التّراث العربي، ثم الدراسات النصّية الحديثة في السّاحة العربيّة، ثمّ تطرّقنا إلى النصّ من المنظر الغربي من خلال أهمّ التّعريفات، وبعدها فصلنا في الدّراسات اللّسانية النصّية الحديثة من خلال النصّ والسّياق ،النصّ والتّناص، وأخيرا عرضنا الفرق بين النصّ والخطاب لنجمل القول في العلاقة بينهما في الدّراسات اللسانيّة الحديثة من منظور عربي وغربي، من خلال التطرّق من نحو الجملة إلى نحو النصّ وعرض لأهم المعايير النصّية المتمثّلة في: الاتّساق والانسجام وللنظّريات المتعلّقة بالنصّ كنظريّة التلقّي ونظريّة الحصافة والتّأويل والسّياق ليتمّ بعدها تقديم عرض للنصّ

بمفهومه البيداغوجي، وإعطاء تحديد للمقاربة النصّية وذكر أهمّ خصائصها، وتحديد موقعها ضمن الحقل التّعليمي والبيداغوجي، ليختتم هذا الفصل بتبيان علاقة بين المقاربة النصّية والمقاربة التّواصليّة.

أمّا بخصوص الفصل الثالث فجاء بعنوان: **الاتّساق والانسجام في المقاربة النصّية** سنعرض فيه مفهوما للمقاربة لغة واصطلاحا ثم مبادئها وأسسها، وبعد ذلك تطرّقنا للمقاربة النصّية وخصائصها، مزاياها وخطواتها، ثم المقاربة النصّية بيداغوجيا أنواعها وأهمّيتها في العمليّة التعليميّة، وكذا إرتأينا عرض المقاربة النصّية والمقاربة التواصليّة لنصل إلى مركزيّة النصّ بيداغوجيّا ولسانيّا (من دراسة الجملة إلى دراسة النصّ). وأخيرا عرضنا عنصري الاتّساق والانسجام وأدواتهما.

كما جاء الفصل الرابع تحت عنوان: **واقع تعليميّة اللغة العربيّة من خلال المستندات البيداغوجيّة**، ونظرا لأنّ المقاربة النصّية طبّقت في السّنوات الثّلاث من التّعليم الثّانوي في جميع المواد التعليميّة، خصّصنا الحديث عن المقاربة النصّية في السّنة الأولى من التّعليم الثانوي جذع مشترك آداب، ووقفنا عند مدى تطبيق المقاربة النصّية في تعليم أنشطة اللغة العربيّة خاصّة النصّ الأدبي وروافده، وخصّص هذا الفصل للحديث عن منهاج السّنة الأولى من التّعليم الثانوي جذع مشترك آداب وتحليل محتواها، مع ربطه بالكتاب المدرسي، كما عرضنا الوثيقة المرافقة للمنهاج وعلاقتها بالمنهاج ومحتوى الكتاب المدرسي، ودليل أستاذ اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم الثانوي العامّ والتّكنولوجي جذع مشترك آداب، وربطنا هذه المستندات بمدى تطرّقها للمنطلقات المعرفيّة للمقاربة النصّية في الدّراسات اللّسانية الحديثة.

أمّا الفصل الخامس فمثّل الجانب التّطبيقي للبحث من خلال عرض خطوات تدريس النصّ الأدبي بروافده في السّنة الأولى من التّعليم الثانوي جذع مشترك آداب كما قمنا بعرض الاستبيان الموجّه لأساتذة التّعليم الثّانوي، وحاولنا توجيهه إلى الأستاذة

الذين يدرّسون هذا المستوى والذين قدّرنا عددهم في عشرين أستاذا، أمّا التلاميذ فوجّهنا لهم أسئلة خاصّة تصبّ في اهتمام البحث، ولها علاقة وطيدة بأسئلة الأساتذة لنحاول الوصول إلى مدى ملاءمة المقاربة النصّية للأستاذ والتلميذ في آن واحد، ومدى تحقيقها للأهداف التعليميّة العامّة للغة العربيّة في هذا المستوى من هذا الطّور الثّانوي فقمنا بتحليل ودراسة الاستبيان والتّعليق عليه وفق المعطيات الحاصلة .

كما سيخُتتم البحث بخاتمة تعرض مجموعة النّتائج المُتوصّل إليها ومحاولة الإجابة عن أهمّ الإشكالات المنطلق منها، ومن ثم نعرض بعض الملاحق.

وأخيرا خصّصنا حيّز للمصادر والمراجع المعتمدة.

وعن الصّعوبات التي واجهتنا خلال البحث قلة الدراسات التي تتناول المقاربة النصّية المعتمدة في تدريس اللغة العربيّة – خاصّة في مباحث أنواع النّصوص وأنماطها– في المدرسة الجزائريّة بالنّظر لحداثة الموضوع وعدم استقراره.

وفي الأخير لا يسعني إلا أن أتقدّم بجزيل الشّكر وعظيم الامتنان لكلّ من ساعدني ومكّنني من إخراج هذا البحث وبالدّرجة الأولى الأستاذة المشرفة **سليمة شعيب** التي لم تبخل عليا بنصائحها القيّمة وتوجيهها السّديد الذي كان عونا لي في إتمام البحث، والحمد لله الذي بنعمته تمّت الصّالحات.

2020.01.14م

الطّالب: منصور هاتي.

مدخـــــــــــــل

يعتبر التّعليم الثّانوي المرحلة الأخيرة من التّعليم المدرسي، ومنه يلتحق المتعلّم بالجامعة بعد نجاحه في شهادة البكالوريا، ومن المفترض أن يكون محمّلا بمجموعة من الكفاءات والقدرات والمهارات التي تؤهّله للانتقال، ولذلك لفت هذه المرحلة اهتمام كبير عند التّربويّين، وحتّى عند عامّة النّاس في المجتمع، نجد لها أهميّة كبيرة على حساب المراحل التعليميّة السّابقة، ونظرا لارتباطها بشهادة البكالوريا التي تعتبر الفاصل بين التوجّه للجامعة أو تغيير الوجه نحو الحياة العمليّة.

ورغم هذا تبقى مرحلة التّعليم الثّانوي أولى اهتمامات الأولياء فهو"مرحلة من مراحل النّظام التّربوي مدّتها ثلاثة سنوات على العموم ويمكن اختصارها أو تمديدها تبعا لمقتضيات التّربية، وأعدّت لاستقبال التّلاميذ المتحصّلين على شهادة التّعليم الأساسي (شهادة التعليم المتوسّط) وغالبا ما يسمى التّعليم بالتّعليم ما بعد الأساسي"[1].

ويهدف التّعليم الثّانوي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

* تعزيز المعارف المكتسبة وتعميقها .

* تنمية القدرات في العمل الفردي والجماعي .

* تطوير ملكات التّحليل والتّلخيص والاستدلال والحكم والتّواصل وتحمّل المسؤوليات.

* تلبية حاجيات المتعلّمين من خلال توفّي دراسة متنوّعة في مختلف الشّعب المدرسيّة.

* تهيئة المتعلّمين لمواصلة التّكوين العالي.

لذلك نجد الدّولة الجزائريّة تسعى إلى تحسين بيداغوجيا التّعليم لمسايرة التطوّر الحاصل في مختلف المجالات، ممّا جعلها تُغيّر في مناهجها التّعليميّة كلّما دعت الحاجة إلى ذلك وفق متطلّبات العصر، وتماشيًا مع خصوصيّة الهويّة الوطنيّة، ولذلك

[1]– بوكبشة جمعيّة، المناهج التعليميّة ضمن عمليّة الإصلاح التّربوي، المجلّة الأكاديمية للدّراسات الاجتماعيّة والإنسانيّة، الجزائر،ع10، جوان2010، ص22.

اعتمدت تطبيق الحقل المعرفي للنّظريات اللّسانيّة في العمليّة التّعليميّة عن طريق عدّة مقاربات انتهت بيداغوجيا بالمقاربة بالكفاءات التي نأملُ بها الوُصول إلى تحقيق الآفاق المستقبليّة للعمليّة التّعليميّة، خاصّة وأنّ العالم من حَولِنا يُسرع الخُطى نحو التّطور ويُولي الاهتمام الفائِق لمناهج التّعليم من الجانبين النّظري والتّطبيقي.

وباعتبار الجزائر كغيرها من دول العالم تهدف إلى تطوير التّعليم لمواكبة التطوّر الحاصل في مختلف المجالات، لذا نجدها تُغيّر في مناهجها التعليميّة وفق متطلّبات العصر، وتماشيًا مع خصوصيّة الهويّة الوطنيّة والقيم الوطنيّة، والحفاظ على الكينونة الإنسانيّة بوصفها جزء من العالم يتأثّر بمن حوله ويؤثّر، فقد عرف التّعليم في الجزائر تطوّراً ملحوظاً نحو الأحسن، خصوصاً في العصر الحديث فقد تأثّر بالدّرس اللّساني الحديث خاصّة عندما اعتمد تطبيق الحقل المعرفي للنّظريات اللّسانيّة في العمليّة التعليميّة ، كما أنّه يُؤمن بضرورة التّغيير والعمل بما هو أنجع لتحقيق الغايات والمرامي.

وكون الجزائر ضمن هذا العالم عمدت إلى تطبيق نُظما تربويّة ومناهجا مختلفة من أجل مُسايرة التّحوّلات المعرفيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة الّتي يشهدُها العالم وقَصدَ جعل النّشاط التّعليمي أكثر فعّالية وانسجامًا مع النّظريات اللّسانيّة الحديثة الّتي اهتمّت بنظريّات التعلّم وطرائق التّدريس، ومن المسلّم به أنّ سيرورة الزّمن تكشفُ اللُّبسَ وتُبيّن نقاط القوة والضّعف في كلّ جديدٍ معرفي حتّى ولو شاعَ وأحرزَ تقدمًا ونجاحًا، لأنّه سيَظهرُ جديدا ينتقده ويبيّن مَكمَن الإخفاق فيه، فيَدفعُنا إلى التّغيير والتّجديد، وهذا ما حدث مع المنظومة التربويّة الجزائريّة في الآونة الأخيرة الّتي اتسمّت بالإصلاحات من خلال الانتقال من التّدريس بمقاربة الأهداف إلى مقاربة الكفاءات والّذي بُنيت على أساسه المناهج الدراسيّة والكتب المدرسيّة، والواضح في ذلك مظاهر التّجديد في المناهج والطّرائق التّعليميّة الّتي ترتقي بالفعل التّعلّمي إلى مردود تربوي

ينمّي الكفاءات والمهارات المختلفة للمُتعلِّم للوصول إلى أعلى المستويات من حيث الأداء والإتقان، ولعلّ أوّل ما يلفت انتباهنا التّجديد في استخدام المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية.

وتتمثّل المقاربة بالكفاءات في " إمكانيّة تجنيد المتعلّم بصفة داخليّة مجموعة مدمجة من الموارد قصد إيجاد حلّ لوضعيّات مشكلة من عائلة واحدة"[1]، ومنه فإنّها تتمثّل في المهارات والموارد الّتي نمنحها للمتعلّم ليمتلك الكفاءة في التصرّف مع المواقف المختلفة داخل المجتمع فيعود بالنّفع على الجميع، ولذلك ركّزت المناهج الحديثة على الكيف المنهجيّ خاصّة في الجيل الثّاني من خلال اعتماد نظام المقطع بغية الوصول إلى إكساب المتعلّم مهارات تمكّنه من إدماج معارفه وتحويلها إلى أدائيّة إجرائيّة.

إنّ المقاربة بالكفاءات تقوم على منطق التعلّم الذي يرتكز على نشاطات واستجابات المتعلّم الذي يواجه وضعيّات إشكالية، فليس الغاية في تلقين المتعلّم معارف فحسب، بل في استعمال قدراته في وضعيّات مختلفة تنطبق على حياته وتشجّعه على التعلّم معتمدا على نفسه بدعم مجموعة من العوامل الخارجيّة، وأدوات ملائمة يتسنى له من خلالها حل المشكلات في وضعيات تعليميّة مختلفة، وبذلك يمتلك كفاءات متعدّدة.

ويعتبر الإدماج خاصيّة هذه المقاربة عن غيرها، فهو جسر العبور بين المعارف والكفاءات والمهارات، كما أنّه يزيل الحواجز بين المحتويات المعرفيّة المختلفة وحتى

[1]– اللجنة الوطنية لإعداد المناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي للتربية المؤرخ في 23 يناير2008، ط 2016، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، مارس2009، ص24.

مختلف المواد من خلال الكفاءات العرضيّة التي تتحقّق بالتداخلات المعرفيّة بين مختلف التخصّصات العلميّة.

وتهدف المقاربة بالكفاءات إلى تزويد المتعلّم بالكفاءات الختاميّة التي تمنحه التّخطيط لمستقبله، واختيار مشروعه بكلّ ثقة وأمان في ظلّ مناهج تساير مستجدّات العصر، وتتوافق مع القيم المجتمعيّة داخل مؤسّسة تتمتّع بالحريّة، وتنفتح على الحوار البنّاء، وقد أثّرت في المجال البيداغوجي وجعلته أكثر ارتباطا بالممارسات الاجتماعيّة وذا دلالة واضحة.

إنّ الإصلاح التّربوي غاية منشودة لكلّ دولة تسعى لتحيق الازدهار الوطنيّ كونه قطاعا حسّاسا تقوم عليه مختلف القطاعات الأخرى، لذلك نجد الحكومات تولي أهميّة لتطوير المناهج التّربويّة، لكن هذا التغيّر عادة ما نجد أزمة المفاهيم ترافقه ويقع اختلاط في استعمال المصطلحات، خاصّة في ظلّ وجود الهوّة بين الجانب النظريّ والتطبيقيّ للمؤطّرين، بحيث يصعب تحقيق التّكوين المثالي للقائمين على قطاع التّعليم دون نسيان توجّهاتهم الثقافيّة والمعرفيّة، فغالبا مايتصادم المنهاج مع أشخاص رافضين فيبقى يتعايش أفقيّا مع عدّة توجّهات، وفي ظلّ هذا يبقى ينشد النّجاح، ولعلّ ذلك يرجع لعدّة أسباب ودوافع قد تكون مبرّرة وقد تكون هروبا من واقع التغيير.

إنّ بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات لم تفتأ أن انتقلت من الجانب الاقتصادي إلى التّعليم كونها تهتم بالكفاءات لدى المتعلم، فهي تضع المتعلّم أمام وضعيّة مشكلة تستدعي عدّة مقاربات للوصول إلى الحلّ المناسب، الذي يجعل المتعلّم يحقّق التكيّف مع بيئته ومجتمعه.

واللّافت للانتباه أنّ بيداغوجيا الكفاءات تنطلق من الوضعيّة المشكلة الأمّ، وصولا إلى الإدماج الذي يمكّن المتعلّم من دمج المعارف والمهارات المختلفة، وتفعيل جوانب

شخصيّته للتكيّف مع مواقف في الحياة، ولا يتأتّى ذلك إلاّ باكتساب المتعلّم الجانب الكفاياتي الذي يؤهّله من مواجهة مختلف المشكلات، والتّقويم هو المحكّ الفاصل االذي يعكس مدى تحقيق الكفاءة والوصول للغاية المنشودة، أو وجود نقائص يرجى تفاديها من خلال المعالجة التربويّة.

وإنّ ما ذهبت إليه الدّول من تطبيق لبيداغوجيا الكفاءات لا يجعلنا نسلّم بها ونوقف عجلة البحث عن طرائق تعليميّة أكثر فعاليّة في تحقيق الغاية من التّعليم والتعلّم، فما حقّقته من تطوّر في المجال التّربوي فتح الباب على مصرعيه للبحث عن بديل معرفيّ يجسّد تكنولوجيا الإعلام، ويفعّل دور الوسائط المتعدّدة في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، ولعلّ المقاربة النصّية هي أحدث الطّرائق نجاعة لتحقيق ذلك.

إنّ المقاربة النصّية طريقة تعليميّة بيداغوجية ولدت من رحم اللّسانيات، تهتم بربط النصّ بالفعل التعلّمي، حيث يكون النصّ مركز كلّ التعلّمات، أو هو أساس ونقطة انطلاق للدّخول إلى مختلف النّشاطات الأخرى التي يتلقّاها المتعلّم ضمن برنامجه الدّراسي، فهي تشمل طرائق التّعامل مع النصّ التّعليمي لأغراض تعليميّة أخرى[1]، فالمقاربة النصّية طريقة فعّالة في خلق التّلاحم بين مختلف عناصر العمليّة التّعليميّة، وكذلك تساعد المتعلّم على فكّ شفرات النصّ وتمنحه الثّقة في النّفس لمواجهة شتّى الوضعيّات المعقّدة داخل النصّ وخارجه، فالمتعلّم يمتلك كفاءات قبليّة لايمكن إغفالها بأيّ حال ،ولكن ينبغي تثمينها وبلورتها مع المكتسبات الجديدة، ولا يتأتّى ذلك إلاّ من خلال تعليميّة النصّ التي تمنح المتعلّم فرصة التّعامل مع مختلف عناصره ومكوّناته سواء تركيبًا أو صرفيّا أو دلاليّا، وبذلك يدرك المعاني والمضامين الحقيقيّة للنصّ.

[1]– انظر: الفرابي عبد اللطيف وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، عدد 10/9، دار الخطابة للطباعة والنشر،ط1، المغرب 1994، ص26.

وتعتبر المقاربة النصّية "مقاربة لغويّة تعليمية تهتمّ بدراسة بنية النّص ونظامه حيث تتوجه فيها العناية إلى دراسة النصّ ككلّ، وليس إلى دراسة الجملة، تمّ اعتماد هذه المقاربة بعدها خيارا لسانيّا يستند على مقوّمات لسانيّات النصّ، بعد فشل الطّرائق التي ترتكز على الجملة، وبداية الاهتمام بالنّص بعدّه دعامة بيداغوجية أساسيّة في التّدريس بشتّى تخصّصاته وفي تدريس اللّغة العربيّة خاصّة، وذلك بعد أن ثبت أنّ تعلّم اللّغة لا ينبغي أن تتوقّف عنه الكلمة المفردة أو الجملة، بل يجب أن تتجاوز ذلك إلى الاهتمام بوحدة أعلى هي النصّ.

إنّ التّعامل مع النصّ من هذا المنطلق الجديد الذي تؤسّس له المقاربة النصّية يمكّن التّلميذ من اكتساب كفاءة نصّية وهي القدرة على فهم النّصوص وإنتاجها وفق المواقف والأوضاع المناسبة"[1].

فالمقاربة النصّية جاءت بديل للمقاربات السّابقة التي أبانت عن فشلها في بلوغ الأهداف التّعليميّة لأنّها اعتمدت على الجملة وأهملت النّص عكس هذه الأخيرة، التي جعلت من النصّ محور التعلّمات فهو"يعدّ في عرف المقاربة النصّية محور الفعل التّربوي في تدريس نشاطات اللّغة العربيّة" [2]، وقد اعتمدت الطّرائق البيداغوجيّة على النصّ باعتبار اللّغة كلّا لا توجد حواجز في ثناياها، ومن ذلك أصبح هناك اعتماد على اللّسانيات النصّية بدل لسانيّات الجملة ، فالنصّ محور التعلّمات ومنطلق كلّ

[1]– وزارة التربية الوطنية، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، السّنة الأولى من التّعليم الثانوي العام والتكنولوجي الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر، مارس2005، ص5.

[2]– وزارة التربية الوطنية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جانفي2005، ص67.

التعلّمات اللّغوية التي يحتاجها المتعلّم، فيتمّ التّركيز على الجانب الوظيفيّ للّغة وفق حاجيات المتعلّمين[1] قصد تحقيق وظيفتين تربويّتين :

"الأولى: تتعلّق بالتلقّي والفهم، فبواسطة التّحليل النصّي نقف بصورة أفضل على محتويات النّصوص وقصديّة أصحابها، وفي مستوى أكثر تجريدا ندرك الآليات المتحكّمة في تعاليق النيّات النصّية.

الثّانية: تتعلّق بالإنتاج، فبمجرّد فهم الكيفيّة التي تشتغل بها النّصوص والمنطق الذي يحكم اشتغالها يمكن استثمار ذلك في إنتاج نصوص شبيهة بها من حيث الانسجام والتّماسك"[2].

من خلال هاتين الوظيفتين نستنتج قيمة النّص في بناء التعلّمات، حيث يعتبر نقطة الانطلاق، وفي آن واحد هو نقطة الوصول، فالمتعلّم يحلّل النّص ويستخلص خصائصه ثم ينسج على منواله نصّا مماثلا يناسب خصائص ومميّزات نمط النّص التعلّمي، وعليه فالمقاربة النصّية **Approche textuelle** تعني تعليم اللّغة بوصفها نصوصا لا جملا .... وذلك بعد أن تبيّن محدوديّة الدّراسات اللّسانية الجمليّة **Phrastigue** ، الأمر الذي جعل بعض اللّغويين يعبّر عن ضرورة توسيع مجال علم اللّغة، ليمتدّ إلى علم اللّغة النّص أو ما فوق الجملة، وذلك تطبيقا لفرضية التوسّع حيث أنّ النّحو الجملي لم يعد قادرا على استيعاب مجمل العلاقات والرّوابط التي عادة ما تتجاوز إطار الجملة كمفهوم نحوي صوري إلى إطار النصّ **Texte** الذي يعبّر بلفظه الأجنبي عن معاني النّسج **Texture**، وإلى جانب هذا المبرّر هناك مبرّر آخر

---

[1]– انظر: R.galissin,LINGUISTIGUE Generale et linguistigue appliguee in e.l.a – n79 JUILLET.SEPTEMBRE 1990,P146.

[2]– وزارة التربية الوطنية، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الأولى من التعليم الثانوي، المرجع السابق ص20.

يتعلّق بالجانب المعرفي النّفسي المرتبط بالآليات الذّهنيّة التي تقف وراء إنشاء الكلام "النصّ" وفهمه، كما عبّرت عنه إحدى فرضيّات "جام ميشال آدم"1986 التي تنادي بالطّبيعة النصّية للممارسة الكلاميّة أو الخطابيّة، وهذا يعني أنّ السّلوك الإنساني في المجال الرّمزي، والرّمزي اللّغوي على وجه الخصوص يتّصف بطابع النصّية، كما أنّ إنتاج نصّ في حدّ ذاته، كما يرى "**سعيد حسن بحيري** "تتحكّم فيه العديد من العمليّات اللّغوية والنّفسية والاجتماعيّة والمعرفيّة التي تتشكّل من الأجزاء وحدة منسجمة قائمة على قواعد تركيبيّة ودلاليّة وتداوليّة معا، والفصل بين هذه القواعد أو الاكتفاء بجزء منها يؤدّي إلى خلل حتميّ في التّفسير نفسه[1].

إنّ الحديث عن المقاربة النصّية يعود بنا إلى النّظريّات التي حاولت فهم اللّغة وكيفيّة تعلّمها، فقدّمت تصوّرات معرفيّة سهّلت علينا اختيار طرائق التّدريس وإستراتيجيّته، خاصّة في حقل التّعليميّة الّتي تأسّست في ظلّ الزّخم الهائل من المعلومات في مجال اللّسانيّات العامّة واللّسانيّات التّطبيقيّة.

فالمقاربة النصيّة " اختيار بيداغوجي يقتضي الرّبط، بين التّلقّي والإنتاج، ويجسّد النّظر إلى اللّغة باعتبارها نظامًا ينبغي إدراكه في شموليّة، حيث يُتخَذ من النصّ محورا أساسيّا تدور حوله جميع فروع اللّغة، ويمثّل البنية الكبرى التي تظهر فيها كلّ المستويات اللّغويّة والصّوتيّة والدلاليّة والنّحويّة والصّرفيّة والأسلوبيّة، وبهذا يصبح النصّ (المنطوق والمكتوب) محور العمليّة التعليميّة، ومن خلالها تنمّى كفاءات ميادين اللّغة الأربعة"[2]، ويتمّ تعلّم النصّ على مستويين:

---

[1]– الطاهر لوصيف، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري، أطروحة دكتوراه، الجزائر 2007–2008، ص28،29.

[2]– دليل أستاذ اللّغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، محفوظ كحوال ومحمد بومشاط، موفم للنشر، دط دون سنة، ص30.

– المستوى الدّلالي: إصدار الحكم على وظيفة المركبات النصيّة، جمل مركّبة مترابطة تحقّق قصدا تبليغيّا وتحمل رسائل ذات قيمة.

– المستوى النّحوي: التّركيب في وحدات الجمل الّذي من شأنه تحديد الأدوار والوظائف.

إنّ النّص يمنح المتعلّم فرصة توظيف مكتسباته القبليّة، ويمكّنه من إبراز تحكمه في الكفاءات اللغويّة السّابقة، ومن ذلك يتمكّن من تقوية الثّقة في النّفس من خلال امتلاك آليات تجعله يواجه مشكلات ووضعيّات في المجتمع، فرصد العناصر المكوّنة للنصّ واستيعاب المضامين يؤهّل المتعلّم لاكتساب كفاءة الإنتاج .

إنّ المنظومة التّربوية الجزائريّة اعتنت بتطبيق المقاربة النصّية بغية الرّبط بين مختلف الكفاءات التّعليميّة مع مراعاة جانب التّوازن فيما بينها، فهي تنطلق من نقطة وضع المتعلّم أمام وضعيّة مشكلة، يسعى الأستاذ إلى توجيهه لحلّها بإدماج مكتسباته القبليّة مع تعلّماته الفوريّة من خلال النّصوص التي يتمّ تدريسها للمتعلّم مع مختلف روافدها اللغويّة، وينبغي الوقوف على أساسيّات التّحليل النصّي وفق المقاربة النصّية كي تحقّق الأهداف التّعليميّة المسطّرة من منظر المقاربة بالكفاءات كخيار بيداغوجي ثار على المقاربة بالأهداف، واعتبرها غير مجدية لتحقيق الغايات والمرامي التي ينشدها التّعليم عامّة، لأنّ النّظرة إلى التّعليم تغيّرت فلم يعد مجرّد حشو معارف ومعلومات جافّة بعيدة عن الحيويّة بل أضحت المعرفة عنصر من العناصر التعليميّة الأخرى بجانب المتعلّم والمعلّم والوسائل التّعليميّة والمحتوى الدرامي، ومدى حسن انتقائها وفق حاجات المتعلّمين.

وممّا لا يمكن إنكاره أنّ التّوجه نحو أيّ طريقة تعليميّة جديدة يتطلّب تغيير في المناهج والكتب المدرسيّة ،وهذا لا يعدّ أمرا سهلا بل يتطلّب معرفة علميّة نظريّة

وإسقاطها على واقع المتعلّم وفق ما يتماشى ومتطلّباته التّعليميّة، كما أنّه على معدّي المنهاج والبرامج التّعليميّة تقديم شرح مفصّل للطّريقة الجديدة وتقديم تكوين كاف للأساتذة حتّى تنجح الطّريقة التّعليميّة ممارسة في الفعل التّعليمي.

إنّ إصلاح المنظومة التربويّة يهدف إلى تعزيز قدرات الإطارات الجزائريّة، كما يراهن هذا الإصلاح على تحسين البيداغوجيا وتجديد البرامج والكتب المدرسيّة التي لم تراجع منذ أكثر من خمسة وعشرين سنة، والاستفادة من تكنولوجيّات الإعلام والاتّصال بغية مواجهة الرّهانات والتحوّلات التي يشهدها المجتمع الجزائري في الآونة الأخيرة لعلّ عمليّة إصلاح المنظومة التربويّة بجميع مقتضياتها النّظرية والمنهجيّة يتطلّب :

* التّخطيط وتكوين المكوّنين.

* البيداغوجيا.

* كيفيّات إدخال تكنولوجيّات الإعلام والاتّصال في العمليّة التّعليميّة.

*إعادة النّظر في الكتاب المدرسي وانتقاء محتوياته.

وعليه فإنّ المقاربة بالكفاءات تمثّل اختيار بيداغوجي يضع في الحسبان كلّ عناصر العمليّة التّعليميّة ، وهي تمثّل بالفعل:

* وضع وتوضيح عقد تعليمي جديد .

* تَبنّي تخطيط مرن وذو دلالة .

* العمل باستمرار عن طريق المشكلات.

* اعتبار الموارد كمعارف ينبغي تسخيرها.

* ابتكار أو استعمال وسائل تعليميّة مناسبة وهادفة.

* مناقشة وقيادة مشاريع مع التلاميذ.

* ممارسة تقويم تكويني في وضعيّات العمل.

مزايا المقاربة بالكفاءات:

* تبني الطرائق البيداغوجية النّشطة والإبتكار.

* تحفيز المتعلّمين على العمل.

* تنمية المهارات وبناء الكفاءات.

* عدم إهمال المحتويات .

* اعتباره المقاربة بالكفاءات معيارا للنجاح المدرسي وتحقيق التّحصيل الدّراسي المطلوب.

إنّ المقاربة بالكفاءات تتميّز عن غيرها من المقاربات السّابقة بطابعها الإدماجي، وبقدرتها على إقامة معبر بين المعرفة من جهة، وبين الكفاءات والسلوكيّات من جهة أخرى، وبذلك تزول الحدود بين المواد العلميّة وفق كفاءات عرضيّة تحقّق بفضل اجتهادات الأساتذة، لأنّ في ظلّ هذه المقاربة أصبح يلعب دور المرشد لطرائق تسمح بترقية كفاءات المتعلّمين وتنمية معارفهم ومنهجيّاتهم و تحسين سلوكيّاتهم في المجتمع بكيفيّات تجعلهم يتمسّكون بمبادئ القيم والأصالة التي تنبع من مجتمعهم، ويستطيعون التكيّف مع مختلف القيم الأخرى الخارجة عن نطاق بلدهم فيتكيّفون معها فيما يخدم مصلحة وطنهم في التّنمية والازدهار، فالمعلّم إذن موجّه

لاكتساب كفاءات جديدة، كما أنّه أصبح للمتعلّم أدوار جديدة في الحياة، وعليه فلا بدّ من إسناد مهام تربويّة له، فالمقاربة بالكفاءات الجديدة تعطيه الحقّ في المساهمة مع المعلّم لاكتساب معارفه في إطار علاقة أفقيّة متفاعلة.

الفصـــــــل الأول

أهمية اللغة العربية:أنواع النصوص وأنماطها

- **تمهيد:**
- **المبحث الأول: اللغة مفهومها وخصائصها.**
- **المبحث الثاني: تعليمة اللغة العربية: الكفاءات والمهارات.**
- **المبحث الثالث: أنواع النصوص وأنماطها.**
- **خلاصة الفصل.**

تمهيد:

تشكّل اللّغة ظاهرة من الظّواهر التي نالت مجال اهتمام الباحثين والمفكّرين منذ أمد بعيد، لكونها ظاهرة إنسانيّة متميّزة، تنمو بنموّ الفكر الإنساني، ممّا صعّب تحديد تفسير لها، لكن ذلك لم يمنع من تعدّد النّظريات التي تفسّرها وتحلّلها، وتبحث عن كيفيّة اكتسابها وتعلّمها في المجتمع، لأنّها تشكّل الأساس الأوّل لانتقال المعارف وقضاء الحاجات والحفاظ على الموروث الثّقافي.

ولذلك نلاحظ هذا التّغيير المستمر في بناء المناهج الدّراسيّة، ولعلّ ذلك من أجل نقل المعارف والخبرات من المعلّم إلى المتعلّم في ضوء مجموعة من القواعد والقوالب المتعددة المقرّرة لإعداد النّشء وتربيته من خلال الأجهزة التي تهيّء الفرد جسديّا وعقليّا وخلقيّا، ليكون سويّا متكيّفا مع المجتمع"[1]، فأيّ نظام تربويّ عبر دول العالم يرمي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، ووضع مناهج منظّمة تساير العصر قصد تحقيق مستوى أفضل عند المتعلّم يمكنه من الاندماج الفعّال في المجتمع، ومنه يحصل ذلك التّكيّف والاتّصال والتّواصل بين الإنسان ومحيطه الاجتماعي .

[1]– سيد علي شتا، فادية عمر جولاني، علم الاجتماع التربوي، مكتبة الإتّساع الفنية، مصر، 1997، ص119.

1- تعريف اللّغة:

➢ لغة:

جاء في لسان العرب **لابن منظور** في باب لغا، أنّ اللّغة على وزن فعلة من لغوت أي تكلمت، وأصلها لغوة ككرة .... وقيل أصلها لغي أو لغو، والهاء عوض لام الفعل، وجمعها لُغى مثل بُرا أو بُرى والجمع لُغات ولَغون[1].

وهي من الفعل (لغا) في القول لغوا: أي أخطأ وقال باطلا، فيقال لغى فلان لغوا أي أخطأ وقال باطلا. ويقال ألغى القانون، وألغى من العدد كذا أي أسقطه. والإلغاء في النّحو: إبطال عمل العامل لفظا ومحلّا في أفعال القلوب مثل ظنّ وأخواتها التي تتعدّى إلى مفعولين.

واللّغا ما لا يعتدّ به، فيقال تكلم باللّغا ولغات ويقال سمعت لغاتهم: اختلاف كلامهم، واللّغو: ما لا يعتدّ به من كلام وغيره ولا يصل منه على فائدة ولا نفع ولا كلام يبدر من اللّسان ولا يراد معناه[2].

وهناك من يرى أنّ لفظة لغة مأخوذة من لوغوس اليونانيّة التي تعني كلمة[3] وهي ذات جذور عربيّة، وتجري في اشتقاقها ودلالاتها على سنن الكلم العربيّة، وذهب فريق من التّابعين إلى أنّ كلمة لغة مشتقّة من اللّغة اليونانية، حيث أخذها العرب من كلمة **Logos** اليونانيّة، ومعناها الكلام أو اللّغة ثم عرّبوها إلى" لوغوس"، ثمّ أعملوا

---

[1]- ينظر: ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، باب لغا، ج1 ط3، ص252.

[2]- ينظر: إبراهيم مصطفى، حامد عبد القادر، محمد علي النجار، أحمد حسن الزيات، المعجم الوسيط، إسطنبول المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر، مادة لغا، ص 138، .

[3]-ينظر: راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، فنون اللّغة العربية وأساليب تدريسها، دار عالم الكتاب الحديث الأردن، 2009، ص10.

فيها من الإعلال والإبدال وغيرهما من الظواهر الصّرفية[1]، وقال الكفوري: اللّغوُ أصلها لَغى، أو لَغْوٌ وجمعها لُغى ولُغاتٌ[2]، وأمّا في القرآن الكريم فقد وردت لفظة لغو في مواضع عديدة منها:

- ﴿وَالَّذِينَ لَا يَشْهَدُونَ الزُّورَ وَإِذَا مَرُّوا بِاللَّغْوِ مَرُّوا كِرَامًا﴾ ﴿٧٢﴾، سورة الفرقان الآية 72.

وذكرها الفيروز آبادي في مادة لَغْو بالوا، وجمعها على لُغاتٌ ولَغونٌ[3] ،

وجاء في معجم العين في مادة (ل.غ.و) : اللّغة واللّغات و(اللّغون): اختلاف الكلام في معنى واحد، ولَغى يَلغُو لَغوا أي اختلاط الكلام في الباطل، وقوله عزّ وجل:

- ﴿وَالَّذِينَ لَا يَشْهَدُونَ الزّورَ وَإِذَا مَرُّوا بِاللَّغْوِ مَرُّوا كِرَامًا﴾ ﴿٧٢﴾، سورة الفرقان الآية 72، أي بالباطل .

وقوله تعالى : ﴿ وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لَا تَسْمَعُوا لِهَٰذَا الْقُرْآنِ وَالْغَوْا فِيهِ لَعَلَّكُمْ تَغْلِبُونَ،﴾ سورة فصلت، الآية 26 ، بمعنى رفع الصّوت بالكلام ليغلطوا المسلمين[4].

---

[1]– ينظر: صلاح محمد مصطفى الراوي، فقه اللّغة وخصائص العربية وطرائق نموها، كلية دار العلوم، القاهرة ط1، 1993، ص73.

[2]– الكفوري أبو البقاء بن موسى الحسني، الكليات، تحقيق عدنان درويش، محمد المصري، مؤسسة الرسالة، لبنان،ط2 ،1414/1998هـ، ص679.

[3]– الفيروز آبادي، مجد الدين أبو الطاهر بن يعقوب، القاموس المحيط، الهيئة المصرية العامة للكتاب،ج2، دط 1398هـ،1987م، مادة لغو، ص873.

[4]– الخليل بن أحمد الفراهيدي، معجم العين، تحقيق ،عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1 ج4، ص92.

➢ **اصطلاحا:**

نظرا لارتباط بالكثير من العلوم فقد تعدد تعريفاتها اصطلاحيا نذكر منها:

- **ابن جني:**

قدم للبحث اللّغوي تعريفا للغة يكاد يكون أنسب التّعريفات، وممّا لا يمكن إنكاره أنّه على هذا التّعريف بنيت عليه عدّة دراسات وأبحاث اهتمّت باللّغة، فقد اعتبر بأنّ اللّغة أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم[1]، ويشمل هذا التّعريف جوانب هي أنّ اللّغة:

- ظاهرة صوتيّة.

- تختلف باختلاف المجتمع.

- أداة للتّواصل بين أفراد المجتمع، ووسيلة للتّعبير عن أغراضهم وحاجاتهم، فهي تؤدّي وظيفة اجتماعيّة.

- **ابن خلدون:**

اعتبر ابن خلدون اللّغة تختلف من مجتمع إلى آخر حسب ما اصطلح عليه كلّ مجتمع في اتّصاله الإنساني داخل المجتمع، لأنّ اللّغة نشاط عقلي يتحقّق في الإنجاز الكلامي، فاللّغة بتكرار استعمالها تصبح ملكة لسانيّة حيث نجد يقول: "أعلم أنّ اللّغة في المتعارف عليه، هي عبارة المتكلّم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لسانيّ ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلا بدّ أن تصير ملكة متقرّرة في العضو الفاعل لها وهو اللّسان، وهو في كلّ أمّة بحسب اصطلاحاتها"[2].

---

[1]- أبو الفتح عثمان، ابن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط3 ج1، 1416هـ، ص34.

[2]- عبد الرحمان بن خلدون، المقدمة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط4، ج1، ص83.

- **ابن تيمية:**

ويعرّفها بأنّها: أداة تواصل وتعبير عمّا يتصوّره الإنسان ويشعر به، وهي وعاء للمضامين المنقولة، سواء أكان مصدرها الوحي، أم الحسّ، أم العقل، وهي أداة لتمحيص المعرفة الصّحيحة، وضبط قوانين التّخاطب السّليم[1].

أما **ابن سنان الخفاجي** فيعرّف اللّغة بقوله: هي ما يتواضع واصطلح القوم عليه من الكلام[2].

من خلال التّعريفات السّابقة الذّكر، نستنتج أنّ اللّغة هي الوسيلة للتّواصل بين بني البشر، وقضاء حاجاتهم، فهي أداة اتّصال وتواصل من التّخاطب والتّفاهم، ومنذ ذلك التّعبير عن خلجات النّفس، ولعلّ هذه التّعريفات تشكل أساسا ومنطلقا لبحوث لغويّة توصّلت إلى أنّ اللّغة مجموعة من العادات الصّوتية منظّمة يتمّ بواسطتها التّفاعل في أمور الحياة عن طريق مجموعة من الرّموز التي لا تنتج طواعيّة ولا يستطيع المتكلّم أن يغيّر تتابع الكلمات إذا أراد الإفهام.[3]

ونجد **مصطفى عبد الله علي** يعرّف اللّغة بأنّها: مجموعة من الأصوات التي تتجمّع لتكون كلمات لها معاني عرفيّة، وهذه الأصوات تتجمّع لتكون تراكيب وجملا تعبّر عن أحاسيس وأفكار متنوّعة، وكل ذلك يتمّ طبقا لقوانين معيّنة خاصّة بكلّ لغة تبدأ بقوانين الأصوات ثم الصّرف ثم التّراكيب لتنتهي بالمعنى[4].

---

[1]– عبد السلام أحمد شيخ، اللغويات العامة مدخل إسلامي وموضوعات مختارة، ط2، الجامعة الإسلامية العالمية دار التجديد للطباعة والنشر والترجمة ، كوالالمبور، ماليزيا، 2006 ، ص80.

[2]– ينظر: عبد الله بن محمد بن سعيد بن سنان الخفاجي، سر الفصاحة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1 1982، ص33.

[3]– محمد إسماعيل ظافر، يوسف الحمادي، التدريس في اللّغة العربية، دار المريخ للنشر، الرياض، 1984 ص52،91، بتصرف.

[4]– مصطفى عبد الله علي، مهارات اللّغة العربية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط3، 2010، ص37.

2-خصـائص اللّـغة:

➢ اللـّغة نظـام:

تمثّل اللّغة نظام النّظم، "فهي تشتمل على نظام للأصوات، ونظام للمباني ونظام للمعاني، فالنّظام الصّوتي للغة ما، بالإضافة إلى نظام البنية أو التّركيب، يؤدّيان إلى نظام المعاني لهذه اللّغة"[1].

➢ اللّغة ظاهرة اجتماعيّة تنمو وتزدهر:

إنّ اللّغة تنمو بين أفراد الجماعة داخل المجتمع، فالإنسان يعيش مع الآخرين فيكتسب اللّغة " فاللّغة تنمو وتتكوّن نتيجة الاحتكاك والتّفاعل والرّغبة في التّعاون بين أفراد الجماعة"[2]، فاللّغة لا تقبل الجمود وتتطوّر مفرداتها دلاليّا.

➢ اللّغة نظــام رمـزي:

إنّ العلاقة بين الأصوات والأشياء علاقة اعتباطيّة، "لكن الأصوات التي تتألّف منها اللّغة ليست مجرد أصوات منطوقة، بل هي رموز ذات معنى، فالأصوات اللّغوية هي رموز تواضعيّة لكنها تختلف عن بقيّة الرّموز والعلاقات من ناحيتين: الأولى كون الرّموز اللّغوية مبنيّة على تواضع اعتباطي محض، والثّانية أن اللّغة قادرة على وصل رموزها بكافّة خبرات الإنسان، وتصوّراته، وجميع أجزاء الكون ومكوّناته"[3].

---

[1]- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2006 ، ص24.

[2]- المرجع نفسه، ص26.

[3]- المرجع نفسه، نفس الصفحة، بتصرف .

- **اللّغة نظام صوتي:**

إنّ ترتيب الأصوات داخل الكلمة، وترتيب الكلمات داخل الجمل هو نسق لغوي.

والأصوات أساس اللّغة الإنسانيّة، تنتظم في وحدات، فالحرف لا يدلّ على معنى دون أن يكون في وحدة.

- **اللّغة نظام دلالي:**

إنّ اختيار الدّال لمدلول معين، هو عمل اعتباطي لا يخضع لمنطق"، وبالتّالي فإنّ الصّلة بين الرّمز والمعنى الذي يثيره الرّمز صلة عرفيّة"[1].

3- علاقة اللّغة بالعـلوم الأخـرى:

- **علاقة اللّغة بعـلم الاجتماع:**

إنّ اللّغة ظاهرة اجتماعية تحيى في الوسط الإنساني وضمن مجتمع معيّن، لذلك احتلّت مكانة هامّة في الدّراسات التي درست العلاقة بين اللّغة والمجتمع، فتعدّد المستويات اللّغوية في أيّ مجتمع إنساني، وكذا اختلاف اللّهجات وتعدّدها ربّما حتّى في المجتمع الواحد نظرا لتباعد المسافات بين أماكن الحياة، ولعلّ تلك الفروقات الفردية وذلك التّحوّل والانتقال الذي يحدث في المجتمع كلّها، مواضيع تصبّ في عمق العلاقة بين اللّغة وعلم الاجتماع.

"فالكلمة عند دراستها لابدّ من مراعاة سياقها الاجتماعي، وهي ثمرة من ثمار التّفكير الإنساني، ويقوم بها العقل بالعمليّات التّفكيرية من تجريد وإدراك وتحليل

[1]- المرجع السابق ، نفس الصفحة.

واستنتاج، وهي تعين الفرد على ضبط التّفكير ودقّته، لأنّ التّفكير لا يمكن أن يتمّ دون استخدام الألفاظ الدّالة على المعاني التي تنشأ في الذّهن"[1].

- **علاقــة اللّغـة بعلم النّفس:**

إن اللّغة ترتبط بالإنسان لأن الجانب النّفسي يمثل دورا هامّا في دراسة اللّغة وتحليلها، لأنّ الإنسان يتعرّض لجملة من المؤثّرات تحدّد سلوكه وقد تغيّره، فاللّغة أساس قيام الحضارات وتعدّد الثّقافات، وتشكيل المعتقدات وتوجّهات النّاس النّفسيّة نحو الجماعات والأقوام والكون، كما أنّها تؤثّر في تكوين الشّخصيّة البشريّة[2].

لا يمكن إنكار دور اللّغة في حياة الفرد والمجتمع، لأنّها أداة للاتّصال والتّفاهم، ولعلّ من أبرز الوظائف الأساسيّة للّغة أنّها أداة للتّعبير بمجموعة أصوات منظّمة عن حاجاته البيولوجية كالجوع والعطش والألم والفرح والحزن وغيرها، لتتدرّج بعدها مستويات النّضج اللّغوي إلى المراهقة فالشّباب، فالكهولة، فالشّيخوخة، وتظلّ هذه الوظيفة مصاحبة للإنسان مدى الحياة[3]، كما أنّها ترتبط بالفكر، فهي أداة للوصول إلى المدركات، وفي أداء جميع العمليّات العقلية، ومن معيقات التّفكير الفقر في الألفاظ، فلا يمكن للإنسان أن يفكّر إذا لم يجد لفظا مناسبا لكلّ مدرك، فاللّغة ليست مجرّد ألفاظ تقال أو تكتب لتسمع أو تقرأ وإنّما لها علاقة بالتّفكير، بل هي أداة التّفكير ووسيلته ووعائه[4].

---

[1]– محمود السيد، الموجز في طرائق تدريس اللّغة العربية وآدابها، دار الفكر المعاصر، دمشق، ج1، ط1، 1980 ص13.

1– ينظر: عبد الرحمن الوافي، المختصر في مبادئ علم النفس، ديوان المطبوعات الجامعية،ط2، 2003،ص40.

[3]– محمد إسماعيل ظافر، يوسف الحمادي، التدريس في اللّغة العربية،المرجع السابق، ص21.

[4]– محمد صالح سمك، فن تدريس التربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، المكتبة الأنجلومصرية القاهرة ، 1979، ص29.

ولا يخفى على أحد الوظيفة الأساسيّة للّغة وهي الاتّصال والتّواصل "فعن طريقها يتّصل الفرد بغيره شفويّا أو كتابيّا، ومن وسائل الاتّصال أيضا الإذاعة المسموعة، والمرئيّة، والصّحيفة والمجلّة، والكتاب"[1].

كما تعدّ اللّغة وسيلة لنقل المعارف والأفكار، وتحافظ على الموروث الثقافي وقد" اعتمدتها البشريّة للحفاظ على تراثها، فاللّغة وعاء الفكر والثّقافة، ولولاها لانقطع الإنسان في حاضره عن ماضيه، وفي مستقبله عن حاضره، فالحياة بدون كتابة ولا تراث ولا ماض حياة خاوية لا قيمة لها"[2].

فهي الوجه الحقيقي للمجتمعات تعكس وظيفة نفسيّة واجتماعيّة ووفكريّة وثقافيّة وكون اللّغة ترتبط ارتباطا وثيقا بالإنسان، فلا معنى لها دون وجود الإنسان، فهي وسيلة للاتّصال بغيرنا من أفراد المجتمع لقضاء الحاجات، ووسيلة إبداع في الإنتاج الفكري، وأداة للإقناع والحجاج في إثبات الرّأي أو دحضه.

ويمكن أن نوجز وظائف اللّغة داخل المجتمع في[3]:

- اللّغة وسيلة اجتماعيّة و أداة تفاهم بين الأفراد والمجتمعات.

- اللّغة وسيلة للدّعاية، فالخطب والمقالات... وكلّها وسائل لغويّة لهذه الدّعاية.

- اللّغة وسيلة ارتباط روحيّ بين أفراد المجتمع، وقد يختلف أفراد المجتمع في الاتّجاه والفكر وحتّى العقيدة، ولكنّهم يجتمعون ويلتفّون حول لغة تخاطب وتفاهم واحدة.

- اللّغة وسيلة لحفظ التّراث الثّقافي والحضاري ونقله من جيل إلى آخر.

- اللّغة وسيلة التّفاهم وتقريب الأفكار والاتّجاهات بين المجتمعات.

---

[1]- المرجع السابق، ص22.

[2]- المرجع نفسه، ص22.

[3]- ينظر: زكريا اسماعيل أبو الضبع، طرائق تدريس اللّغة العربية، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 2007 ص28.

– وسيلة المجتمع في تحقيق الأهداف وإنجاح المرامي في الاتّجاهات السّياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة.

– تعدّ اللّغة الأساس الأوّل الذي تقوم عليه العمليّة التعليميّة، وتشكّل جزءا هامّا من الإعلام.

4– تعليم اللّغة العربيّة : الكفاءات والمهارات

4–1– مفهوم اللّغة العربية:

تعتبر اللّغة العربيّة من أعرق اللّغات، فهي تكتسب أهميّة بالغة في الحياة وتمتلك رصيدا معجميّا لا مثيل له، فهي" لغة غنيّة ودقيقة إلى حدّ كبير، فقد استوعبت التّراث العربي والإسلامي، كما استوعبت ما نقل إليها من تراث الأمم والشّعوب القديمة ذات الحضارات القديمة كالفارسيّة، واليونانيّة ... كما نقلت في فترة ما أسّس الحضارة وعوامل التقدّم في العلوم الطّبيعيّة، والرّياضيّات، والطّب، والفلك والموسيقى، وما تزال تنقل إلى العالم اليوم أصول العقيدة العالميّة الشّاملة ممثّلا في كتاب الله وسنّة رسوله – ﷺ –"[1].

وبذلك تعتبر: "لغة أصيلة تنتمي إلى عائلة لغويّة كبيرة عريقة عراقة التّاريخ تعرف باللّغات السّامية، واللّغة العربيّة غنيّة ثريّة حمت في ثناياها عوامل تزكيتها ونمائها، ومن ثمّ فإنّها سايرت التّطوّر الحضاري والفكري، وعبّرت بكلّ يسر عن الفكر الأصيل بكلّ أبعاده، حين أضحت لسان القرآن الكريم ووعائه، ووسّعت الفكر الدّخيل حين مسّت الحاجة إلى التّطلع إليه، والاستعانة به"[2]

[1]– علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللّغة العربي، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن ، ط1 2007، ص112.

[2]– توفيق محمد شاهين ، أصول اللّغة العربية – بين الثنائية والثلاثية – دار التضامن للطباعة، القاهرة، مصر ط1 ،1980، ص8.

فاللّغة العربيّة ضاربة في عمق التّاريخ، وما زادها شرفا أنّها لغة القرآن الكريم ، ولا يخفى على أحد مايحمله القرآن الكريم من إعجاز لغوي تقف العقول أمامه عاجزة، إذ "لم يحدث حدث في تاريخها أبعد أثرا في تقرير مصيرها من ظهور الإسلام، ففي ذلك العهد – قبل أكثر من 1300 عام– عندما رتّل **النّبي محمّد** صلّى الله عليه وسلّم القرآن على بني وطنه بلسان عربيّ مبين، تأكّدت رابطة وثيقة بين لغته وهذا الدّين الجديد، فكانت ذات دلالة عظيمة النّتائج في مستقبل هذه اللّغة، ولا ينحصر هذا في الدّور الذي لعبته اللّغة العربية منذ ذلك الوقت في العالم الإسلامي كافّة، بحيث صارت لغة الدّين والحضارة على الإطلاق، بل تجاوزه بمقدار أعظم إلى النّتائج التي تركتها غزوات الفتح على أيدي البدو تحت راية الإسلام"[1].

فاللّغة العربيّة تختلف عن بقيّة اللّغات كونها "كائنا حيّا بمعنى أنّها ليست جامدة تقف حيث يقف عصر بعينه، وإنّها وإن وقفت – لسبب أو لآخر – فإنّ التّاريخ يسير، وإنّ الأمم التي تسير مع التّاريخ تتطوّر ويقتضي تطوّرها أمورا كثيرة يجب أن تطاوعها اللّغة وتسدّ حاجاتها، وإلا منيت بالتّخلف وصعب تدارك الأمر فيما بعد"[2].

تتميّز اللّغة العربية بجملة من الخصائص والمميّزات، تنفرد بها عن باقي اللّغات الأخرى فهي" لغة متميّزة من النّاحية الصّوتية، فقد اشتملت على جميع الأصوات التي اشتملت عليها باقي اللّغات السّامية الأخرى"[3]، فهي لغة إعراب ثريّة بمفرداتها، واضحة ومختصرة بقلّة التّعبير فهي "ذات نسق خاص، لها وحدات صوتيّة وتركيبات خاصّة

[1]– يوهان فك، العربية – دراسات في اللّغة و اللهجات والأساليب، ترجمة رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر، مصر، ب ط،1980 ،ص13.

[2]– علي جواد الطاهر ، أصول تدريس اللّغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت ، لبنان ، ط1984،2، ص12.

[3]– علي عبد الواحد وافي، فقه اللّغة، القاهرة، مصر، دار النهضة مصر للطباعة والنشر، ب ت، ص165،166.

إلى جانب أنّها لغة الحديث الشّريف، وبأنّ ألفاظها تحمل المعاني التي تعارف عليها المتحدّثون بها، وهي كذلك لغة نامية متطوّرة "[1].

4-2- تعليم اللّغة العربية:

إنّ تعليم اللّغة ليس معناه الحشو والإطناب في تقديم المعلومة، وإنّما في حسن العرض والتّقديم للمحتوى التّعليمي بأفضل الطّرق التي تحيي العمليّة التعليميّة، وتجعل عناصرها تتفاعل مع بعضها البعض، وماينبغي مراعاته هو طريقة نقل المعرفة التي هي "تكوين طرائق وأساليب وليست اختزان معلومات، فالمتعلّم يزداد تعلّما بفن التعلّم والمعلّم هو صانع تقدّمه"[2] .

فترسيخ اللّغة عند المتعلّمين هو الأساس الأوّل من وراء تعليمها باعتبارها عنصر هوّية وطنيّة وثقافيّة ودينيّة، وكذلك وسيلة للتّعبير عن الخصوصيّات والمميّزات.

والمساعي التي رامتها الجزائر من وراء تغيير المنهاج كلها خدمة لتعليم اللّغة العربية لأنها تمثّل "لغتنا القومية وركنا أساسيا في وجود أمّتنا العربية وتحديد هويتها، وعاملا مهمّا لوحدتنا ونهضتنا، والتّعبير عن فكرها وشخصها"[3]. ومن أهمّ أهداف تدريسها:

- اعتزاز الطّالب بلغته العربيّة ودورها في بناء الشّخصيّة القوميّة لهذه الأمّة.

---

[1]- عبد الرحمان ابراهيم السفاسفة، طرائق تدريس اللّغة العربية، دار الفلاح للنضر والتوزيع، الكويت،ط1 ،2011 ص39.

1- ينظر: رومان ماكري وآخرون، فن التعليم والتعلم، تأحمد قادري، مطبعة جامعة دمشق، 1973، ص57.

[3]- طه حسين الديلمي، اللّغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، ط2 2005، ص158.

– اللّغة العربيّة لغة عالميّة أسهمت ولا تزال تسهم في التّفاعل الثّقافي بين الأمم وإغناء الفكر الإنساني.

– القرآن الكريم والحديث النبويّ الشّريف منهلان خالدان للّغة العربيّة الفصيحة وسبيلان رئيسيّان لتقويم اللّسان العربي وصقله، بالإضافة إلى النّصوص المشرقة للأدب العربي قديمه وحديثة.

– اللّغة العربيّة وسيلة لتلبية حاجات الطّالب النّفسيّة في التّواصل والتّعبير عن ذاته وإبراز مواهبه وقدراته.

– اللّغة العربيّة عامل مهمّ في توثيق العلاقة العضويّة بين الإسلام والعروبة.

– اللّغة العربيّة تصقل الذّوق وتنمّي إحساس الطّالب بالجمال والتّعبير عنه تعبيرا فنّيا ومؤثّرا"[1].

كما أنّ تعليم اللّغة العربيّة يهدف لتحقيق[2]:

- **الكفاية اللّغوية:**

وهي تحكم المتعلّم في النّظام الصّوتي للغة العربيّة، تميّزا وإنتاجا، ومعرفته بتراكيب اللّغة، وقواعدها الأساسية: نظريّا ووظيفيّا، والإلمام بقدر ملائم من مفردات اللّغة، للفهم والاستعمال.

[1]– المرجع السابق، ص158.

[2]– ينظر :أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليميات اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، بن عكنون، 2000، ص141.

- **الكفاية الاتّصالية:**

ونعني بها قدرة المتعلّم على استخدام اللّغة العربيّة بصورة تلقائيّة، والتّعبير بطلاقة عن أفكاره وخبراته، مع تمكّنه من استيعاب ما يتلقّى من اللّغة في يسر.

- الكفاية الثّقافية:

ويقصد بها فهم ما تحمله اللّغة من ثقافة، تعبّر عن أفكار أصحابها وتجاربهم وقيمهم وعاداتهم وآدابهم وفنونهم، وعلى مدرّس اللّغة العربيّة خاصّة تنمية هذه الكفايات الثّلاث، لدى طلابه من بداية برنامج تعليم اللّغة العربيّة إلى نهايته، وفي جميع المراحل والمستويات.

مع مطلع القرن العشرين بزغت العديد من النّظريات اللّغوية في تعليم اللّغة وتعلّمها، وقد "أقرّت جميعها بوجود المهارات اللّغوية الأربع: الاستماع والحديث والقراءة والكتابة، بل اجتهدت كلّ واحدة منها في تقديم طريقة لتدريس كلّ واحدة من هذه المهارات"[1].

5- تعريف المهارة :

إنّ الإنسان في استعماله للّغة لابدّ له من معجم ذهني مكتسب يوظّفه وفق نظام ونسق لغويّ محدّد، فكيف للمتعلّم أن يتعلّم إنتاج تراكيب ذات سياقات متعدّدة في وضعيّات مختلفة، بأقلّ تكلفة في الجهد والوقت، وتجعله يتكيّف مع الواقع، "فالمهارة أمر فرديّ لا تكتسب إلاّ بالتّدريب العمليّ لكل متعلّم، ويختلف المتعلّمون في سرعة اكتسابهم للمهارة، ولذلك لا يجوز الاكتفاء بالّتدريب الجماعي"[2]، فاللّغة تنتقل من الذّهن لتخرج إلى واقع الممارسة الفعليّة، وهنا المهارة "تعني القدرة على الأداء المنظّم

[1]- راغب محمد النجار، أزمة التعليم المعاصرة – نظرة إسلامية، مكتبة الفلاح، الكويت ، ط1، 1980، ص176.

[2]- عبد الله علي، مهارات اللّغة العربية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط 2،2007 ، ص43.

والمتكامل للأعمال الحركيّة المعقّدة، بدقّة وسهولة، مع التّكيف مع الظّروف المتغيّرة المحيطة بالعمل"[1]، وهي" السّهولة والسّرعة والدّقة في أداء عمل ما بعد تعلّمه مع اقتصاد في الجهد سواء كان هذا الأداء عقليّا أو اجتماعيّا أو حركيّا نتيجة التّمرين والممارسة "[2].

وللمهارة أسس تتمثّل في مراعاة:

* مراعاة درجة النّمو العقلي والبدني للمتعلّم.

* مراعاة دافعيّة المتعلّم.

* مراعاة درجة تعقد المهارة.

كما أنّه يجب مراعاة ما يأتي[3]:

- يجب أن يعرف الدّارس المهارة التي يسعى لاكتسابها.

- يجب أن نساعد الطّالب على فهم الخطوات اللاّزمة للقيام بالمهمّة بنجاح.

- يجب تعزيز المهارة بعدّة تدريبات.

- لتحقيق ثبات المهارة يجب التّكرار والتّدريب.

- يجب أن تكون خصائص التّدريبات متوافقة مع الشّروط اللازمة لممارسة المهارة.

[1]- محمد عبد الرحمن العيسوي، موسوعة علم النفس الحديث،. دار الراتب الجامعية ، لبنان، المجلد9 ، ط1 2002، ص277.

[2]- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي للطبع والنشر، مصر،القاهرة ، ط1، 2004، ص154.

[3]- عبد الله علي، مهارات اللّغة العربية، المرجع السابق، ص44.

– يجب المزج بين النّظرية المعرفيّة والتجريبيّة في خطوات التّنفيذ لنصل إلى المطلوب.

5-1- أنواع المهارة:

➢ مهارة الاستماع:

إنّ مهارة الاستماع تعتمد على عضو فيزيولوجي هو الأذن، وهي أولى المهارات اللّغوية الأخرى لأنها تعدّ باب تعلّم اللّغة، لأنّ "السّمع أبو الملكات اللّسانية"[1]، باعتبار أنّ اللّغة أصوات معبّرة، فالمتعلّم يستمع للدّرس بقصد التّعلّم وبدافع الرّغبة في امتلاك المعارف واكتساب العلم، ولذلك "فالاستماع الجيّد ليس مجرّد الاستماع إلى الأصوات وإنّما الاستماع الجيّد كالقراءة الجيّدة عمليّة فعّالة تتضمّن أمورا عدّة، والمستمع الجيّد هو الذي يفكّر باستمرار ويقوم بربط ما يستمع إليه، ويحاول توظيفه في مواقف حياته المستقبليّة، فنحن لا نضيع الوقت في الاستماع إذا أحسنّا الاستماع"[2].

➢ مهارة الكلام:

يقصد بمهارة الكلام أو التّحدث أنّها مجال فكريّ واسع، يواجه فيه المتعلّم فكرة دمج مكتسباته القبليّة مع معارفه الجديدة، وهي "القدرة على التّعبير عن المشاعر الإنسانيّة، والمواقف الاجتماعيّة والسياسيّة والاقتصاديّة والثقافيّة بطريقة وظيفيّة إبداعيّة مع سلامة النّطق وحسن الإلقاء"[3].

والكلام أو التّعبير هو الإنجاز الفعلي للّغة، والممارسة الفعليّة المطلوبة للّغة تحقيقا لغرضها الأساس الذي هو التّواصل.

---

[1]– عبد الرحمان بن خلدون، المقدمة، حققه عبد السلام الشدادي، ج 5، بيت الفنون والعلوم والآداب، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005، ص296.

[2]– عبد الله علي، مهارات اللّغة العربية، المرجع السابق، نفس الصفحة.

[3]– علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربية ، دار الفكر العربي، القاهرة ، مصر، ط1 ،2006 ، ص151.

والتّعبير هو الإبانة والإفصاح « عبّر عما في نفسه: أعرب وبين: وعبّر عنه غيره: عبّر فأعرب عنه، والاسم العِبْرَةُ، والعبارة والعَبارة، وعبّر عن فلان: تكلم عنه. واللّسان يعبّر عمّا في الضّمير."[1]

أمّا تربويّا فهو" عمل منهجيّ يسير وفق خطّة متكاملة في المؤسّسات التّعليميّة وصولا بالطّالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته الحياتيّة بلغة سليمة، وفق نسق فكري معيّن".[2]

- **مهـارة القــراءة:**

تتمثّل أهمّية القراءة في" أنّها تسهم في بناء شخصيّته عن طريق تثقيف العقل وإكساب المعرفة، وتهذيب العواطف والانفعالات، وهي أداة التّعلّم في الحياة المدرسية فالمتعلّم لايستطيع التّقدم في أيّ ناحية من النّواحي، إلاّ إذا استطاع السّيطرة على مهارات القراءة، وهي كذلك مهمّة للجميع لأنّها أداة للإطّلاع على التّراث الثّقافي لكل أمّة تفتخر بتاريخها، وهي أداة من أدوات الاتّصال الذي تربط الإنسان بعالمه وما فيه"[3].

وردت كلمة القراءة في لسان العرب بمعنى" قرأ، يقرأ، قراءة، قرآنا: قرأ الكتاب تتبّع كلماته نظرا و نطقا بها"[4].

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، تحقيق: عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1 ، ج1 ،2003 ص27،28.

[2]- نايف معروف، خصائص العربية وطرق تدريسها، دار النفائس للنشر والطباعة والتوزيع، بيروت، لبنان 1985 ص197.

[3]- محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللّغة العربية بالمرحلة الابتدائية، دار القلم ، الكويت ، ط3، 1980 ص305.

[4]- ابن منظور، لسان العرب، مجلد05، تحقيق عبد الله علي الكبير، محمد حسب الله، هاشم علي الشادلي، دار المعارف، مصر 1981، 35-64 .

أمّا تربويّا فتعرف بأنّها: "عمليّة عقليّة عالية التّعقيد لارتباطها بالنّشاط العقلي والفيزيولوجي للإنسان، إضافة إلى حاسّة النّظر، وجهاز النّطق، والحالة النّفسيّة، وهي تتجاوز حدود الإدراك البصري للرّموز المكتوبة إلى حلّها، وفهم معانيها، وتقوم على أبعاد متعدّدة، منها التّعرف على الحروف، والكلمات، والنّطق بها، مع الفهم الدّقيق لها، ونقدها مع الرّبط بين حيثيّات المادة المقروءة"[1].

وجاءت في تعريف آخر بأنّها "عمليّة عقليّة انفعاليّة دافعيّة تشتمل تفسير الرّموز والرسوم التي يتلقّاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والروابط بين الخبرة السّابقة وهذه المعاني والاستنتاج والحكم والنّقد والتّذوق وحل المشكلات"[2].

ومنه فالقراءة "ماهي إلاّ عمليّة عقليّة تشمل التّعرّف على الرموز التي يتلقّاها القارئ عن طريق عينيه وتتطلّب الرّبط بين الخبرة الشّخصية ومعاني تلك الرموز، ومن هنا كان مفهوم عمليّة القراءة قديما يعنى مقدرة القارئ على النّطق بالألفاظ والعبارات بصوت مسموع، وهذا بغضّ النّظر عن مدى فهم القارئ لما يقرؤه، أو حتى ظفِر السّامع بمعنى مما سمعه من عدمه، وظلّ هذا المفهوم سائدا إلى مطلع القرن الماضي، ليأذن باختفاء هذا المفهوم للقراءة، لتظهر محلّه مفاهيم أخرى تتناسب مع متطلّبات الحياة، ومن بين هذه المفاهيم ذلك المفهوم الذي ساقه "**ثورندايك**"، حيث يرى أنّ القراءة ليست عمليّة سهلة، بل هي عمليّة معقّدة تشمل عدّة مهارات، وتتضمّن الكثير من العمليّات العقليّة كالإدراك والتذكّر والاستنباط والرّبط"[3].

---

[1]– سعد عبد الرحمن وإيمان زكي محمد، الاستعداد لتعلم القراءة تنميته وقياسه في مرحلة رياض الأطفال، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط 1 ،2002، ص47.

[2]– خولة أحمد يحي، ماجدة السيد عبيد، أنشطة للأطفال العاديين ولذوي الاحتياجات الخاصّة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،ط1،2007 ، ص66.

[3]– طاهر علوي عبد الله، تدريس اللّغة العربية وفقا لأحدث الطرق التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2010، ص24.

➢ **مهارة الكتابة:**

تعدّ مهارة الكتابة أهمّ المهارات اللّغوية لأنّها تمثل جانب الكفاية اللّغوية، وكذلك لأنّها" أداة لتعبير وترجمة الأفكار التي تُعمل في عقل الإنسان، ووسيلة تواصل مهمّة بين الأفراد والجماعات والأمم والمجتمعات"[1]؛ كما أنّ الكتابة" تراث بشري التي تضفي على الإنسان، وتجعل منه كائنا له تاريخ وحضارة، ولا تنتقل فقط من جيل إلى جيل فيستفيد الخلف من خبرة السّلف، وإنّما تنتشر كذلك من بلد إلى بلد فيشيع نور المعرفة والعلم وترتقي البشريّة جمعاء، فلذا نجد الشّعوب تبدأ تعليمها لأطفالها بتدريسهم القراءة والكتابة منذ نعومة أظافرهم، وربما قبل بدء المرحلة الابتدائيّة والتي أصبحت إلزاميّة ومجانيّة في عموم بلدان العالم"[2].

فالكتابة بفضلها يكتسب المتعلّم الكفاية اللّغوية فهي" ليست نشاطا آليّا يهدف إلى نسخ المرء لحروف يتعلّمها، فنسخ الحروف ما هو إلاّ مظهر من مظاهر الكتابة فقط، كما أنّها ليست مجرد رموز مجرّدة فحسب بل هي أيضا رموز تكون كلمات أو جمل ذات معنى وظيفي، وعلى هذا الأساس فإنّنا لا نستطيع أن نحكم على فرد أنّه تعلّم الكتابة، إلاّ عندما يكتب تلقائيّا الكلمات والجمل ليعبّر بها عن نفسه وعن نشاطه واحتياجاته الخاصّة"[3].

---

[1]– طه علي حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللّغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها،المرجع السابق ص119.

[2]– نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة ، مصر، ط3، 2006 ص81.

[3]– هشام حسن، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن ،ط1، 2017 ص109.

وقد جاء في المعجم الوسيط:" كتب (الكتَابَ) كتبا وكتابةً خطّه فهو كاتب (ج) كُتَّابٌ وكتبةٌ ويقال، كتب الكتاب أي عقد القرآن"[1].

أمّا تربويّا فهي « رسم وأشكال حرفيّة تدلّ على الكلمات المسموعة والدّالّة على مافي النّفس، فهي ثاني رتبة من الدّلالة اللّغويّة، وهي صناعة شريفة إذن الكتابة من خواص الإنسان التي يتميّز بها عن الحيوان، فهي تطّلع على ما في الضّمائر وتأتي بها الأغراض إلى البلاد البعيدة فتقضي الحاجات ..."[2]، ويعرّفها **إبراهيم محمد الخطيب** بأنّها: "الإبانة والإفصاح عن الخواطر والأفكار، وهي المحصّلة النّهائيّة لما تعلّمه المتعلّم، وهذا يعني أنّ الكتابة تحقّق وظيفتين من وظائف اللّغة هما: الإبلاغ والتّفكير، وهنا يجب أن يتّجه تعليم الكتابة إلى اتّجاهين هما: اتّجاه الاتّصال وهو ما يطلق عليه الآن الاتّجاه الوظيفي، واتّجاه تسهيل عمليّة التّفكير والتّعبير عنه وهو ما يطلق عليه التّعبير الكتابي"[3].

بينما يعرّفها **عبد السّلام الجعافرة** بأنّها "عمليّة تسجيل أفكار المرء وأصواته المنطوقة في رموز مكتوبة، اصطلح علماء اللّغة تسميتها حروفا هجائيّة، تنظّم وفق أحكام اللّغة وقوانينها، في كلمات وجمل مترابطة، وتتمثّل الكتابة في التّعبير الكتابي أمّا الإملاء والخطّ فيمكن تسميتهما بالعناصر الكتابيّة المساعدة"[4].

أمّا عن **معجم علوم التّربية** فيعرّف الكتابة **Ecrit** بأنّها" عمليّة إنتاج نصّ – خطاب – باعتباره سلسلة من الجمل تحكمه **بنية جمليّة** – **Structure**

[1]– مجمع اللّغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة مصر، ط4، 2004، ص774،775.

[2]– عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس مهارات اللّغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، مصر،ط4 ص175.

[3]– إبراهيم محمد الخطيب، مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2006، ط1، ص231.

[4]– عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبه المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2011، ط1، ص231.

phrastique- وروابط بين هذه الجمل تنسق بينها **روابط بينة جمليّة Structure inter phrastique**- تتحكّم فيه قواعد نحويّة"[1].

وتعرّف الكتابة بأنّها "تصوير اللّفظ بواسطة حروف الهجاء، ونظام تسجيل الكلام، وهي بتعريف آخر بمثابة تلفظ غرافي (خطي)"[2]، وعلى هذا النّحو فإنّ الكتابة نظام من العلامات الخطّية ليس في حقيقته إلاّ لتمثيل نظام اللّغة الشّفوية، "وهي أداء لغويّ رمزيّ ليعطي دلالات متعدّدة، وتراعى فيه القواعد النّحوية المكتوبة، وتعبّر عن أفكار المرء ومشاعره، وتكون دليلا عن أرائه، وسببا في حكم النّاس عليه"[3].

وبحسب" **روبير اسكاربيت R.Escarpit** تعدّ الكتابة التقاء للّغة المنطوقة باللّغة المكتوبة التقاء الصّوت بالخطّ"[4].

5-أنواع النّصوص وأنماطها:

ممّا لا شكّ فيه أنّ أنواع النّصوص وأنماطها تلعب دورا مهمّا في تحليل النّص الأدبي، فمعرفة المتعلّم خصائص النّصوص ومؤشّرات الأنماط يمكنه من التّمييز بينها وبالتّالي يمتلك كفاءة إنتاج نصوص على منوالها.

إنّ تركيز منهاج السّنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب على أنواع النّصوص وأنماطها خاصّة النّمط الحجاجي والتّفسيري، ولذلك رأينا الاهتمام الكبير برصد مظاهر الاتّساق والانسجام في النّصوص الأدبية والتّواصلية حتى يتمكّن المتعلّم من الإنتاج

---

[1]- عبد اللطيف الفاربي، معجم علوم التربية ، المرجع السابق، ص88.

[2]- الحبيب الدايم ربي، الكتابة والتناص في خطط الغيطاني، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراة في الأدب العربي جامعة محمد الخامس، الرباط ، المغرب، 1999-2000، ص 34.

[3]- زين كامل الخويسي، المهارات اللغوية، الإستماع والتحدث والقراءة والكتابة، المهارات اللغوية، الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، دار المعرفة الجامعية،الاسكندرية، مصر 2009- ص164.

[4]-Robert Escarpit ,L'écrit et la communication, Paris, Presses universitaires de France .1973 (Que sais-je ;no1546) 4e édition :1983 ,p17.

في مختلف النّصوص بأنماطها المختلفة مع مراعاة تداخل الأنماط في نصّ واحد الذي يعدّ من ضروريّات الكتابة الأدبيّة.

إنّ تحقيق كفاءة تحليل نصّ أو إنتاج نصّ سواء من خلال اختصاره أو تحريره يتطلّب معرفة بأنواع النّصوص وأنماطها، وهنا نجد **سعيد حسن بحيري** يقول "ما الشّروط العامّة التي يجب أن توجد حتّى نقدّر تكوينا لغويّا ما بأنّه نصّ؟... توجد إلى جانب شروط تماسك نحويّة وموضوعيّة، ووظيفيّة، وتواصليّة بوجه خاصّ، تجعل تتابعا من علامات لغويّة نصّ... إنّ إنتاجنا للنّص وتلقّينا النصّ أيضا يقع في إطار أنواع نصّية، وبذلك تعز لأنواع النّصوص أهمّية جوهريّة للواقع التّواصلي"[1].

فالمتعلّم يتلقّى عدّة نصوص لابدّ له من التمييّز بينها من خلال خصائص النّوع و مؤشّرات النّمط، وذلك عن طريق ممارسات للفعل التّعليمي في هذا المجال اللّغوي، فالنصّ الأدبيّ الوارد بالنّمط السّردي يختلف عن النصّ الأدبيّ المتضمّن للنّمط التّفسيري أو الحجاجي أو الوصفي، لذلك وجب الوقوف على "الخصائص العامّة لبعض أنواع النّصوص (لأنّه) يمكننا من بناء استراتيجيّات تعليميّة لتدريس مادّة النّصوص على المستويين القرائي والكتابي معا"[2].

كما أنّه تعميم دراسة أنواع النّصوص وأنماطها على مختلف النّشاطات حتى يتمكّن المتعلّم من إحكام كفاءة التّميز بين أنواع النّصوص وأنماطها فيتمكّن من النّسج على منوالها فـ"النّصوص التي علينا تدريب المتعلّمين على إنتاجها يفترض أن تكون نصوص القراءة والمطالعة بالتّنوع عيّنة، فلا تقتصر على النّصوص الأدبيّة، إنّما علينا

[1]– سعيد حسن البحيري، مدخل الى مصادر اللغة ،علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، مصر2004، ط2 ص125.

[2]– محمد الأخضر صبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم ناشرون بيروت، ط1 2008، ص104،105.

أن نختار نصوصا فنّية ونصوصا تواصليّة قديمة ومعاصرة ذات أنواع مختلفة وأنماط تعبيريّة مطلوبة في الحلقات والمراحل المختلفة ملبين بذلك أذواق المتعلّمين الأدبيّة وميولاتهم التّعبيرية السّائرة مع نبض العصر الحاضر "[1]، وعليه فالتّنوع في أنواع النّصوص يكسبه كفاءة التّواصل في وضعيّات مختلفة .

ولعلّ اختيار منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي للنّمط الحجاجي والتّفسيري أكبر دليل على قيمة معرفة خصائص الأنماط وتوظيفها في الحياة فسلوكات الأفراد اليوم لا بدّ أن تقابلها مبرّرات خاصّة في ظلّ التّطور التّكنولوجي وتعدّد الوسائط التّكنولوجية التي أصبحت تستعمل في التّرويج والتّسويق سواء للمنتوجات المادّية أو الفكريّة، لذلك كان الحرص على تدعيم المحتويات الدّراسية بنماذج نصّية تتماشى وهذه المتغيّرات التي أقلّ ما يمكننا أن نقول أنّها أضحت تلعب دورا حسّاسا في تغيير سلوكيّات الأفراد وتوجيه أفكارهم.

ومن هنا أصبح ضروري جدّا التّركيز على تعليم أنواع النّصوص و أنماطها خاصّة الحجاج والتّفسير وهذا ما ذهبت إليه المناهج الحديثة وسعت إلية المنظومة التّربويّة في الجزائر من خلال الإصلاحات التربويّة الأخيرة، كما أنّ "رصد ملامح النّوع من قبل القارئ، يعني بالنّسبة إليه إمكانيّة تنظيم قراءته وفق خطّ معيّن من التّوقّعات وذلك على أساس معرفته السّابقة ببعض قوانين النوع"[2].

[1]- أنطوان صياح، تعلمية اللّغة العربية، دار النهضة العربية، ج2، بيروت،2008، ص171.

[2] -Vigner Gerard-lire du texte au sens elements pour apprentussage et un enseignement de la lecture,paris ,cte international,1979 ,p63-65.

6-1-مكانة النّص في العملية التّعليميّة:

إنّ تعليميّة النُصوص تحتلّ مكانة أساسيّة هامّة في المنظومة التربويّة في المدرسة الجزائريّة، لأنّ الأهداف التربويّة هي البعد الذي تسعى إليها الجهود التربويّة تخطيطا وتنفيذا وتقويما، وكون المتعلّم هو محور العمليّة التعليميّة فإن مسعى تدريس النّصوص، قصد إكساب المتعلّم القدرة على تحقيق الكفاءة، بما يضمن إنتاج نصوص مختلفة بأنماط مختلفة في وضعيّات طارئة ومستجدّة ذات دلالات تتكيّف مع المواقف المختلفة، وحتى يتحقّق ذلك وجب الرجوع للأبحاث النصّية في مجال لسانيّات النّص ف "يستند هذا الاختيار بصورة خاصّة على المبادئ اللّغوية التي أقرّتها النّظريات اللّسانية المعاصرة"[1].

وعليه سنحاول رصد أهمّ أنواع النّصوص وأنماطها انطلاقا من أبحاث علماء النصّ، وكون لكلّ معرفة خصائصها، فقد تعدّدت تصنيفات النّصوص حسب آراء الباحثين، ونكتفي هنا إلى ما ذهب إليه **إبرير بشير** لأنّه يعدّ من أهمّ الأبحاث التي جمعت عدة آراء وتناصّت مع عدّة أفكار، وتصنيفه يقوم على ما سيأتي تفصيله في أنواع النصوص.

6-2-أنواع النصوص:

➢ النّصوص الأدبيّة:

إنّ النّص الأدبيّ يختلف عن النّص العلمي لكونه يمتاز باللّغة المجازية وتكثر فيه الأساليب غير المباشرة، فهو غير ثابت ولا يقدّم حقائق علميّة ثابتة، بل يعبّر عن

[1]– عبد المجيد سالمي، مدخل إلى علم تعليم اللغات، مجلة اللّغة والأدب، معهد اللّغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر العدد، 5 ، 1994، ص138.

خلجات النّفس وأحاسيسها معبّرا عن الذّات الإنسانيّة، وتشمل "الأنواع الأدبيّة المتعارف عليها من شعر ورواية وقصّة وسرد وأوصاف"[1].

كما تمتاز النّصوص الأدبيّة كونها "طاقة هائلة على الإيحاء، لا تتوفر في مألوف الكلام وتتحوّل مع الآلة البيانيّة إلى مجمع دلالات، إلى عالم مليء بالرّموز إلى إضاءات كاشفة تتوسّل التّلميح دون التّصريح والتّعريض، دون الإفصاح والإبهام دون الإيضاح بفضل المجاز الذي يقيم فجوة بين الكلمات والأشياءّ فيمنع تطابق الدّال والمدلول، وبذلك نجد أنفسنا أمام إحالة دائمة من دالّ ومدلول، ومن مدلول إلى آخر فيتحوّل الكلام إلى استعارات لاتتوقّف، وبالاستعارة يتجدّد القول وينبجس المعنى وبالكناية تشرق المخيّلة وتنطلق الرّغبات ويتحدّث الحلم"[2].

فهو صورة فرديّة مميّزة لمبدع هذا النّص حيث تعكس خياله الإبداعي الأدبي فالفنّ "يتّسم بسمة الأصالة التي هي مجموعة الخصائص الفرديّة المميّزة للأشخاص"[3]. فالنصّ الأدبيّ بما يحمله من حساسيّة فنيّة وذوق جمالي يخاطب النّفس البشريّة يؤثّر فينا جميعا فينعكس النصّ فينا وفي شعورنا وكأنّنا نعيش مع الكاتب لحظاتها التي كتب فيها النصّ.

فبعض القراءات الأدبيّة تولّد فينا شعور كالشّعور الموجود بين ثنايا النصّ لكنّنا لا نستطيع التّعبير عنه بكلام جميل[4]، لكثرة الجانب العاطفي والوجداني في النصّ

---

[1]– إبرير بشير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق،عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن،ط1، 1427/ 2007 ص114.

[2]– ينظر: علي حرب، الحقيقة والمجاز، نظرة لغوية في العقل والدولة، مجلة دراسات عربية، عدد6، 1983، ص40.

[3]– أحمد زكي العشماوي: قضايا النقد الأدبي القديم والحديث، عالم المعرفة، الكويت، د.ط،1979 ، ص2.

[4]– ينظر: أحمد محمود السيد: تعليم فنون اللّغة العربية، دار النفائس للطباعة والنشر، بيروت،ط1، 1999، ص47.

الأدبيّ، وكثرة الصور البيانيّة والمحسّنات البديعيّة وتنوّع الأساليب بين الإنشاء والإخبار، لذلك هو قابل للشّرح والتّفسير والتّأويل في وضعيّات تواجده، فالتّصوير المعتمد في النّص الأدبيّ يعطيه سمات فنّية خاصّة تميّزه عن بقيّة النّصوص حتى الأدبيّة في ذاتها، فالاختلاف بين نصّ وأخر وبين أديب وأخر من خلال لغتهم في نصوصهم الإبداعيّة المختلفة.

إنّ النّصوص الأدبيّة تتمثّل في الشّعر بكل فنونه والنّثر بكل فنونه من رواية وقصّة ومقال وأسطورة ... ولكثرة فنونه تنوّعت قراءاته في وسط البحث اللغوي، لذلك كان من الصّعب تميّز النّصوص حسب ميزاتها المعجميّة والبنائيّة وذلك "للعدد الهائل للنّصوص المتداولة في المجتمع، والتي منها المحادثات اليوميّة والأحاديث العلاجيّة والمواد الصحفيّة... كون النّص الواحد مهما كان النّوع أو الصّنف الذي ينتمي إليه يندر جدا أن يكون متجانسا، إذ غالبا ما يشتمل على مقاطع مختلفة تتراوح بين السّرد والوصف والشّرح"[1]، لذلك فالنّصوص الأدبيّة لا تخضع لانسجام تامّ، لأنّه "كثيرا ما نجد نصوصا تتعايش فيها وظائف وصفيّة، سرديّة، حجاجيّة، ولا أدلّ على ذلك من النّصوص الأدبيّة التي تتضمن خليطا من الوصف والسّرد والحجاج، ممّا يدعو إلى البحث عن معيار آخر للتّمييز"[2].

- **النّص العلمي:**

يقدّم النصّ العلمي حقيقة علميّة لا اختلاف فيها بين البشر، لكن قد تكون محلّ اختلاف في الفهم والاستعمال، "فيستعينون في فهمها باختبار نتائجها اختبارا يخضع لوسائل ماديّة محسوسة، ومعايير الحكم على مثل هذه الحقائق لا يترك مجالا

[1]- محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، المرجع السابق، ص105.

[2]- محمد خطابي، لسانيات النص مدخل لانسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، ط1،1991، ص314.

للصّفات الفرديّة الخاصّة التي تختلف بين الأفراد تكتسب معاييرها صفة العلميّة لما لها من واقعيّة يؤكّدها المنطق وتثبتها التّجربة العلميّة"[1].

ومنه فالنّص العلمي تنظيم للتّعبير اللّغوي وتوجّه في النّظر إلى الموضوعات باعتماد العقل والبرهان و البيّنة أو بالدليل القاطع الموضّح لجملة الأسباب الغائبة التي تؤيّد الأفكار، أو تحكم مختلف الظّواهر قصد السّيطرة عليها بالفهم والتّحليل.

كما يتميّز النّص العلميّ بأسلوبه المباشر، ويكاد يخلو من التّعبيرات المجازيّة وقلّة البديع أو انعدامه في بعض الموضوعات العلميّة البحتة، فلغة النّص العلمي لا تقبل التّأويل، فدلالته محدّدة ليست مجازيّة، لأنّ الكتابة العلميّة هي التّقديم المختّص والمركّز على معرفة معلومة متعلقة بموضوع علمي ما[2]، ومن خصائص النّص العلمي[3]:

- اللّغة المباشرة والموضوعيّة.
- الاحتواء على المصطلحات العلميّة والأرقام والإحصائيّات.
- قلّة المحسّنات البديعيّة والصّور البيانيّة.
- كثرة الأمثلة والدّلائل والبراهين.
- غلبة الأسلوب الخبري.

[1]–ينظر:إبرير بشير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، المرجع السابق، ص115.

[2]– المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[3]– طارق بريم، تعليمية اللّغة العربية من خلال النصوص الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الثانية ثانوي، رسالة ماجستير، جامعة بسكرة، 20015 –2016، ص17.

إنّ النّص العلمي يتوافق مع العالم الواقعي المقبول، لأنّه لا يخضع للمحيط اللّغوي قدر ما ينقل حقيقة علميّة بأسلوب إخباري، وتكون تحت المراقبة التّامة للعقل الذي يتطلّب الوضوح والانتقال من المعلوم إلى المجهول أو من المقدّمات إلى النّتائج[1].

- **النّص الإعلامي:**

من خلال المصطلح يظهر أن النّص الإعلامي مرتبط أساسا بوسائل الإعلام المختلفة، فالنصّ الإعلامي مرتبط بالكتابات الإعلانيّة والصّحافيّة، ويمتاز بوضوح المفردات وبساطة العبارات واختصاره فيما تخدم الفكرة المعروضة وقصد إقناع المشاهد أو المستمع، و"تتمثل النّصوص الإعلاميّة في الصّحافة والإشهار"[2].

- **نصوص حجاجية برهانيّة:**

وهي نصوص تسعى "للإقناع وحمل المخاطب على الاعتقاد بالرّأي والتّأثير عليه بتقديم الأدلّة والبراهين المختلفة"، وسنكتفي بهذا الشرح[3]، لأننا نتطرّق إلى خصائص النّصوص الحجاجيّة من خلال النّمط الحجاجي لاحقا.

- **نصوص وظيفيّة إداريّة:**

وهي التي "تتعلّق بأداء الوظائف المختلفة أو تنفيذها مثل الوثائق الإداريّة والتّقارير والتّعليمات"[4]، وكونها تتعلّق بالجانب الإداري فإنّها تمتاز بالصّرامة والدّقة في

---

[1]- روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء،ت تمام حسن،عالم الكتب،القاهرة،ط1 ،1998،ص471.

[2]- إبرير بشير، تعليمة النصوص بين النظرية والتطبيق، المرجع السابق، ص115.

[3]- المرجع نفسه ، ص116.

[4]- المرجع نفسه ، ص117.

الطّرح والعرض للموضوع، فالجانب الإداري يتطلّب خبرة معرفيّة بالمجال الذي يكتب فيه، فدقّة الكلمة و توظيف القوانين يستلزم معرفة مسبقة بها لأنّها تأخذ طابع الرسميّة.

- **النّص التّعليمي:**

هو النصّ الموجّه للاستخدام في مجال التّعليم، لذلك ينبغي اختيار النّصوص التّعليمية وفق معايير وأسس منطقيّة يمكن فيما بعد الوصول إلى الأهداف المسطّرة من خلال تعليمها، وعليه فانتقاء النصّوص التعليميّة عمليّة مهمّة لأمن النصّ وهو الأساس الذي تبنى عليه تعلّمات بقيّة الأنشطة اللغويّة خاصّة في ظلّ التصوّر البيداغوجي الجديد، والذي يعتمد على المقاربة النصّية في تعليميّة النّصوص.

ومنه كان لابدّ من اختيار النّصوص الأدبيّة والتواصليّة وفق منهج علميّ يرتكز على عنصري الاتّساق والانسجام في النصّ، فالنصّ التّعليمي يخضع "لاختيار علميّ دقيق، يأخذ في عين الاعتبار جملة من العوامل الدّاخلية والخارجيّة ويستند هذا الاختيار بصورة خاصّة على المبادئ اللغوية التي أقرّتها النّظريات اللّسانية المعاصرة"[1].

فتعليم اللّغة لا يعني تعليم النّظام اللساني، وإنما تعليم نشاط لغوي يهدف إلى إكساب المتعلّم المهارات الضروريّة التي لها علاقة بالبنى الأساسية، ولذلك وجب اختيار النّصوص التعليميّة وفق مادّتها اللغويّة التي تحقّق الانسجام والاتّساق باعتبار أنّ النصّ ليس كيانا من المفردات والألفاظ تقدّم للمتعلّم لإثراء رصيده المعرفي، بل كيانا تترابط أجزاؤه وتتكامل مع بعضها.

[1]– عبد المجيد سالمي، مدخل إلى علم تعليم اللغات، مجلة اللّغة والأدب، المرجع السابق، ص138.

6-3-معايير اختيار النصّ التّعليمي [1]:

يقتضي النصّ التّعليمي أن تكون الأسس المكوّنة له متوافقة مع مستوى المرحلة التّعليميّة للمتعلّم، وهذا يتطلّب أن تتوفّر في واضعها شروط النّضج والأهميّة والاختصاص، ويجب مراعاة الأسس للمرحلة التعليميّة للمتعلّم من حيث مدى صلاحيّة المفردات التعليميّة المكوّنة للنصّ التّعليمي من حيث اختيارها وسلامة اللّغة التي كتب بها[2]، وعليه فهناك معايير للنصّ التّعليمي ويجب أن يتوفّر فيه:

- **الصّـدق:**

يحكم هذا المعيار على النصّ التّعليمي "بأنّه صادق إذا عمل على تحقيق الأهداف الموضوعة لتحقيق التّعلم الفعّال، بحيث تركز هذه الأهداف على تنمية تفكير المتعلّم وتكون متجهة نحو المنحى العملي ومراعية للفروق الفرديّة بين المتعلّمين.

- **الاهتمام:**

يؤدّي إهمال اهتمامات المتعلّم "إلى فقدان دافع التعلّم لديه "فالنصّ التّعليمي له "تأثيره في دفع المتعلّم نحو التعلّم وبلوغ أهدافه، فالعمل من أجل هدف واضح يتّجه نحوه المتعلّم حتى يبلغه، غير العمل من أجل هدف غير واضح"[3]، ومن هنا تتّضح أهمّيّة استثارة المعلّم اهتمامات المتعلّم التي لايمكن تحقيقها إلاّ إذا عرف المتعلّم الغرض من النصّ، وما مدى أهميّته بالنّسبة إليه والفوائد التي تعود عليه من تعلّمه.

---

[1]- إبراهيم إبراهيمي، تعليم التعبير الكتابي في ضوء المقاربة النصية في مرحلة التعليم الثانوي، رسالة ماجستير، الجزائر2 ، 99،101.

[2]- علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي، مجلة التربية، اللجنة القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ع130 1999 ، ص107.

[3]- علي عبد الله اليافعي، المرجع السابق، ص107.

ونبلغ هذا المسعى من خلال مراعاة احتواء النّصوص التّعليمية على المعرفة والمهارة التي تتّفق مع اهتمامات المتعلّم مع ضرورة المحافظة على معايير الاختيار ثم إعطاء المتعلّم اهتمام المتعلّم الأولويّة كلّما انتقل إلى تعلّم جديد، من أجل إيجاد صلة مباشرة بينه وبين النّص التّعليمي[1].

- **القابليّة للتّعلّم:** ويتجسّد من خلال:

* مراعاة النّص التّعليمي لقدرات المتعلّمين.

* اشتمال النّص التّعليمي على أمثلة عديدة.

* مراعاة النّص التّعليمي لأسس التعلّم.

ومن هنا يصبح قابل للعرض وفق ما حدّده توماس:

* التّسلسل من المعلوم إلى المجهول.

* من البسيط إلى المركّب.

* من المادّي إلى المحسوس.

* من الشيء إلي تعليل وجوده.

* من الكلّ إلى الجزء.

وانطلاقا من هذه المعايير في اختيار النصّ التّعليمي يمكن القول أنّ النصّ التّعليمي يرتكز على عدّة **أسس نفسيّة ومعرفيّة ومنهجيّة** منها[2]:

[1]- المرجع نفسه، ص108.

[2]- إبراهيم إبراهيمي، تعليميّة التّعبير الكتابي، المرجع السابق، ص101.

- **الأسس النّفسيّة:**

البعد النّفسي للنصّ التّعليمي يعبّر عن محاولة جعل المادّة المدرّسة كالنّصوص والأنشطة التّطبيقيّة المختلفة والتّراكيب والجمل والكلمات متوافقة مع حاجات المتعلّمين وميولهم وخبراتهم ومستوى إدراكهم، وذلك بأن تشمل هذه النصوص التعليميّة على أساليب إثارة عواطف وإحساس وانفعال المتعلّم، كما في عرض القصص والنّصوص الأدبيّة، وبعض الحقائق الدينية"[1].

- **الأسس المعرفيّة:**

تعدّ المعرفة العلميّة واللغويّة من أهمّ مصادر الإدراك الإنساني لما تحمله من المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصوّرات الفكريّة التي تنشأ لدى الإنسان المتعلّم نتيجة لمحاولاته المتكرّرة لفهم الظّواهر والأشياء المحيطة به، ويتم ذلك باعتماد أسلوب يتلائم مع قدرات المتعلّم ومرحلته، ممّا يجعل اللّغة التّعليميّة الملفوظة تساير اللّغة التعليميّة المكتوبة[2].

- **الأسس المنهجيّة:**

النصّ التّعليمي يشكّل اللّبنة التي يتكوّن منها الكتاب التّعليمي أو الوحدة التّعليميّة وفق ما يسمى المحتوى التّعليمي، والتي تتوضّح بصورة متتابعة سيكولوجيّا ومنطقيّا وتوفير التّفاعل المباشر مع النصّ المبرمج لأنّ هناك شروط تنظيم النصّ وهي الجودة التي يقصد بها القوّة التي يتمتّع بها النّص في ذاته ممّا يؤهّله بأن يوسم بالمرونة بين أطراف العمليّة التعليميّة التواصليّة والفعاليّة التي يقصد بها الانطباع الذي

[1]– عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي، المرجع السابق، ص109.

[2]– إلهام أبو غزال وعلي خليل أحمد، مدخل إلى علم لغة النص، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ط1 1999، ص32.

يخلقه النصّ أو يحدثه بين أطراف العمليّة التواصليّة، وكذا الملاءمة بين سياق النّص ومعاييره النّصية .

7- أنماط النّصوص:

من بين الصّعوبات التي يواجهها المتعلّم القدرة على التّمييز بين أنماط النّصوص المختلفة، وقد تطرّق **دي بوجراند** وأثار مشكلة تصنيف النّصوص إلى الأنماط التي تمثّل الطّابع الغالب والمهيمن على النّص، ونجده يصنّفها إلى: وصفي وسردي وحجاجي.

وقد ورد النّمط بمعنى "نمط من العلم والمتع وكلّ شيء أي نوع منه"[1].

وعرّفه **ابن منظور** بأنه "الطّريقة يقال ألزم هذا النّمط أي هذا الطّريق والنّمط أيضا الضّرب من الضّروب والنّوع من الأنواع"[2].

ويعرّف على أنه "ضرب من البسط والنّوع من الأنواع"[3].

فالنّمط هو الطّريقة التي يعالج الكاتب بها نصّه، أو هو الطّريقة المستخدمة في إعداد النصّ وإنتاجه قصد تحقيق غاية وهدف، وتنّوع الأنواع الأدبيّة جعل لكلّ نوع نمطا يناسبه أكثر من أيّ نمط آخر، ورغم تداخل الأنماط مع بعضها البعض مثلا

---

[1]- الخليل ابن أحمد الفراهدي، كتاب العين،ج3، تحقيق عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت ،لبنان ط1 ،2003، ص268.

[2]- ابن منظور، لسان العرب، ج7، دار صادر بيروت، لبنان، ط1،2003 ، ص417.

[3]- أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكرياء الرازي، مقايس اللّغة، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط1،1999 ج2، ص417.

كالسّردي غالب ما نجد معه الوصفي، فالنّمط دوما يطغى واحد على بقية الأنماط الأخرى التي تصبح خادمة له لتحقيق الغاية من النّص وإيصال الفكرة إلى القارئ أو المستمع.

ومنه فالنّمط هو النّموذج الشّكلي والطّريقة التي يعتمدها الكاتب في الكتابة "المثال والنّموذج الشّكلي الذي يمثّل في ذهن الفنّان أو الأديب، ويحتذيه في التّأليف ومن جهة أخرى يمكن اعتبارها الشّكل الإجمالي الذي يستنبطه القارئ أو المستمع أو المشاهد للأثر المقدّم إليه"[1].

- **النّمط الحجاجي:**

من الأهداف التي سطّرها منهاج السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي جذع مشترك آداب أن يكون المتعلّم في نهاية السّنة قادرا على إنتاج نصوص حجاجيّة بخصائص الأسلوب الحجاجي، ولذلك وجب معرفة خصائص هذا النّمط الذي يهدف للإقناع وحمل المخاطب على الاعتقاد بالرأي والفكرة والتأثير عليه بتقديم الحجج والبراهين المختلفة من شواهد وأقوال وغيرها، فأساس التّرابط بين النّاس يكمن في قدرة النّاس على مناقشة الحجج التي تقف وراء أعمالهم وأفعالهم[2].

وعليه فالإنسان مطالب بتقديم الحجج لأفكاره وآرائه المختلفة من أجل أن يتلقى القبول عند الآخرين لذلك نجد أن"المحاججة موجودة بقوّة في التداول اللغوي، لا يخلو خطاب منها سواء كان شفويّا أو كتابيّا، وربّما قدم الحجاج على مظهرين لغويّين أحدها

[1]– مجدي وهبة وكامل المهندس، معجم المصطلحات العربية في اللّغة والأدب العربي، مكتبة لبنان، بيروت لبنان ط2، 1998، ص420.

[2]– إبرير بشير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، المرجع السابق، ص116.

مصرح به هو السّؤال، وثانيهما ضمنيّ تعبّر عنه الإمكانات المقترحة كإجابات قابلة للاستبدال فيما بينها"[1]

إنّ تعليم النّمط الحجاجي يمكن المتعلّم من إثبات ذاته بتقديم آرائه مع إقناع المخاطب بهذا الرّأي مستندا إلى عدّة حجج وبراهين، فصاحب النّص الحجاجي يستعمل العديد من الرّوابط والكلمات المنظّمة لتفكيره مثل: ومع ذلك، مع أنّ، إذن، حينئذ، مع ذلك، عكس ذلك، على سبيل المثال، هكذا، من أجل ذلك، والدّليل على ذلك...[2] كما يراد به "تغيير اعتقاد يفترض وجوده لدى المتلقّي باعتقاد آخر يعتقد المرسل أنّه الأصح كما ينطلق الحجاج في النّص من مبدأ أنّ للقارئ أو السّامع رأيا حول القضيّة المطروحة أو موضوع الكلام ويهدف في النهاية إلى الإقناع"[3].

ومن أهمّ خصائص هذا النّمط نذكر:

- ضرورة توافر طرفين أو أكثر للمحاججة (مرسل ثم مستقبل،مستمع،مخاطب،قارئ).
- استخدام ضمير المتكلم.
- تنامي الأفكار حيث تتولّد من بعضها البعض.
- كثرة أحرف الجواب والاستفهام.
- حيويّة الخطاب وعدم الانقطاع.
- تنوّع الحوار بين الدّاخلي والخارجي.
- تجلّي أفعال القول.

[1]- محمد يحياتن، نظريات المحاججة، مجلة اللّغة والأدب، جامعة الجزائر،ع11 ،1997، ص280.

[2]- إبرير بشير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، المرجع السابق، ص166،117.

[3] -Combettes Benrard queque jalons pour pratique textuelle de lecrit Clerment CRDPcefisem .1989.p.181.

– بروز ضمائر المخاطب.

– كثرة الجمل القصيرة.

– تتابع ضمائر المخاطب.

– الحجج والبراهين والأدلّة.

– توظيف النّفي والإثبات والتّوكيد.

– الاقتباس من القرآن والحديث النّبوي الشريف.

– الانتقال من السّبب إلى النّتيجة.

– أدوات الرّبط المنطقيّة المتّصلة بالأسباب والهادفة إلى الإقناع مثل: إذن، كي، بما أنّ، نظرا، إلا أنّ، غير أنّ، كذلك، على غرار.

– استخدام أسلوب الشّرط.

– غلبة الاستدلال المنطقي.

– الابتعاد عن الخيال.

– استخدام أسلوب المقارنة للتوضيح والإقناع.

فالنّص الحجاجي يبنى على طرفين قد يستدعي سؤالا ثم جوابا فيتولّد من ذلك نقاشا يتطلب حجاجا قصد إثبات الرّأي أو دحض فكرة ما، فالحجاج يسعى إلى إقناع شخص ما باعتناق فكرة معيّنة ويتمّ ذلك باستعمال الحجج والأدلّة بحسب الشّخص المراد إقناعه، وبإمكان النّص الواحد أن يتحوّل إلى أنماط نصّية مختلفة، فالنصّ السّردي يحتوي غالبا على مقاطع وصفيّة، تفسيريّة وحجاجيّة، عندما يكون الهدف من

التّأليف هو البرهنة على صحّة الفكرة وسلامة الرّأي والفكرة، وتتكرّر فيه أنواع من الوصلات مثل: القيم، الإرادة، السّبب[1].

وظائف النّص الحجاجي[2]:

– وظيفة إقناعية: وفيه يبحث المؤلّف عن إقناع الخصوم وجعلهم في الأخير يتبنّون نفس وجهة النّظر أو الرّأي أو الفكرة.

– وظيفة جدليّة: حين يكون الهدف من عرض الحجج والبراهين هو تحجيم رأي الخصوم ومواقف الذين لا يتّفقون معه، يوجّه للخصوم لأجل إسكاتهم وتفحيمهم وذلك بتحجيم آرائهم حتى يظنّون أنّهم أقلّ شأنا، ويؤدّي النصّ الحجاجي وظائفه عندما يشتمل الرّوابط النصّية، ففيه "تطرد في هذا النّوع من النّصوص علاقات معيّنة مثل العلّية والسببيّة والتّعارض وغيرها، أمّا الاتّساق فيرتكز فيه على التّكرير والتّوازي والتّبين ولمّا كان هذا النّوع من النّصوص يستند كثيرا إلى الحجج والأدلّة فإنّه يتعيّن توظيف هذه الأخيرة وتقديمها مرتبة حسب أهميّتها"[3]، ومن بين هذه **القرائن اللّغوية** نذكر:

– التّأكيد: من المؤكّد، إنّ، القسم، قد يتبعها الفعل الماضي.

– النّفي: لا، لم ،ليس،ما ،لن، لات.

– الاستدراك والتعارض: لكن، بينما، إنما ، بخلاف، في حين، من جهة أخرى.

---

[1]– ينظر: روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، المرجع السابق، ص416.

[2]– غيلوس صالح، بناء كفاءة الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة النصية، رسالة ماجستير، المدرسة العليا للأساتذة الجزائر،2007–2008، ص97.

[3]– محمد الأخضر صبيحي، مدخل إلى علم النص ومجلات تطبيقه، المرجع السابق، ص109.

– التردّد والتّشكيك: لعلّ، ربّما، يمكن، أشك، أعتقد ، أفعال الظّن.

- **خطوات كتابة نص بنمط حجاجي:**

لكتابة نص بنمط وصفي فلابد من مراعات تصميم النص وفق :

– المقدّمة: وأحدّد فيها الموقف والإدّعاء ثم أرض القضيّة المراد الدّفاع عنها أو تفنيدها.

– العرض: أتناول أفكار القضيّة بروابط النصّ الحجاجي المختلفة مع تقديم الحجج والبراهين و تسلسل للأفكار.

– الخاتمة: إعادة التّأكيد على الفكرة أو دحضها برأي شخصيّ أو موقف يقتدى به.

- **النّمط الوصفي:**

يعتبر "الوصف نشاط عرفاني لغويّ يمارسه المتعلّم منذ دخوله المدرسة ويكون دون وعي منه، قبل أن يتعرّف على النّمط السّردي الحكائي و أنماط أخرى"[1].

إنّ الوصف محاكاة الشّيء وتمثيله يرتبط بموجودات جمادية قد تكون أشخاص أو أشياء، فيعكس واقعا يمثّل إدراك كلّي للعناصر المكوّنة لهذا الواقع، وكيفيّة الانتماء إليه، فالوصف يحاول نقل الواقع بكل تفاصيله وجزئيّاته وحيثيّاته ومن كلّ جوانبه، فـ"

[1]– غيلوس صالح، المرجع السابق، ص418.

الوصف يشمل مؤثّرات مكانيّة"[1]، كما أنّ الوصف صورة مدقّقة عن الشّيء الموصوف حيث ينقل شكله الخارجي أو يعبّر عن وصف معنويّ للشّخص وعليه فالوصف نوعان:

- **الوصف المادّي:** يتعلّق بالأشياء والجمادات، وهو وصف مجرّد "ويتميّز بوصف الأشياء وصفا محايدا وتحديدا لعناصر الأشياء كما هي في الواقع"[2].

- **الوصف المعنوي:** يتعلّق بوصف الأحاسيس والمشاعر...

وهذا التّعريف ينعكس على الجانب البيداغوجي في طرحه للوصف، لأنّه ينتظر من المتعلّم إنتاج نصّ وصفي حين يصف شيء أو شخص، فيمثّله أمام ناظره ويعكس منظوره للشّيء المراد وصفه في تحريره الكتابي.

وبهذا يمنح الوصف للمكان وللأشياء أبعادها الخارجيّة التي يقصد المتكلم إيضاحها، إذ يكمن الوصف في " تصوير الظّواهر الطّبيعية بصورة واضحة التّقاسيم وتلوين الآثار الإنسانيّة بألوان كاشفة عن الجمال، وتحليل المشاعر الإنسانيّة تحليلا يصل بك إلى الأعماق"[3]، فتصبح لها جماليّات خاصّة تزداد جمالا بروعة التّعبير.

فالوصف نشاط عرفانيّ لغويّ يمارسه المتعلّم منذ دخوله المدرسة ويكون دون وعي منه، قبل أن يتعرّف على النّمط السّردي الحكائي وأنماط أخرى، لأنّه يصعب على المتعلّم إدراك الوصف بسهولة، لأنّ الوصف "تمثيل الأشياء أو الحالات أو المواقف أو الأحداث في وجودها ووظيفتها مكانيّا لا زمانيّا"[4].

---

[1]- محمد الأخضر صبيحي، مدخل إلى علم النص، المرجع السابق، ص110،111.

[2]- محمد أولحاج، دليل تقنيات التّواصل ومهارات التّعبير والإنشاء، الدّار البيضاء، المغرب، ط1،2005، ص48.

[3]- عبد العظيم علي قناوي، الوصف في العصر الجاهلي ، شركة مكتبة مطبعة مصطفى الباني الحلبي وأولاده مصر، ط1 ،1949، ص42.

[4]- لطيف زيتوني، معجم مصطلحات نقد الرواية، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، ط1، 2002، ص171.

وهو أسلوب إنشائي يتناول ذكر الأشياء في مظهرها الحسّي الخارجي، ومهمّته تزينيّة ببيان مظهر الأشياء سواء جميلا أو قبيحا دون أيّ تغيير أو تزييف، فتظهر الأشياء من حيث لونها ومن حيث أبعادها الهندسيّة، فتنعكس صورتها الخارجيّة من خلال نصّ الوصف.

والوصف يأخذ عدّة أشكال:

* الوصف التّصويري.

* الوصف اللّغوي.

* الوصف العضوي.

* الوصف التّصنيفي.

فطابع التّزيين للوصف يتمظهر من خلال توقّف القارئ أو السّامع عند العبارات والألفاظ ليتخيّل ويجسّد في ذهنه مواصفات الشّيء أو الشّخص الموصوف. ومنه فالوصف محاكاة الشّيء وتمثله وذكر نعوته، ولعلّ من أهمّ مؤشّراته:

- استخدام المماثلة والتّشبيه.

- استعمال الصّور البيانيّة المحسوسة والمجازات كالاستعارة المكنيّة والتصريحيّة والكناية والتّشبيه.

- الإكثار من الصّفات والنّعوت، وتعيين الموصوف والتّركيز على تفاصيله.

- ظهور الزّمان والمكان للأشياء الموصوفة.

- استعمال الأساليب الانفعاليّة.

- استخدام الفعل الماضي للدّلالة على السّكون والمضارع للحركة والاستمرار.

– الجمل الإنشائيّة المختلفة مثل الاستفهام والتعجّب والنّداء.

– الجمل الفعليّة وتوظيف الظّروف المختلفة الدالّة على الزّمان والمكان.

– تحديد واضح للزّمان والمكان.

– رسم صورة المشهد بصيغة الغائب عموما، وأحيانا بصيغة المتكلّم.

– اندماج ذات الكاتب بالموصوف، والنّظر إليه من خلال حالته النفسيّة.

ومن أهمّ القرائن اللّغوية للنصّ الوصفي:

– المقارنات والتّشبيهات والنّعوت.

– توظيف المشتقّات كاسم فاعل، اسم المفعول، صيغ المبالغة، الصّفة المشبّهة.

– أحرف الاستفهام: كيف، متى، أين، هل.

فطابع الوصف يجعل النصّ يعكس "واقعا فيه إدراك كلّي وآني للعناصر المكوّنة لهذا الواقع وكيفيّة انتظامها في الفضاء أو المكان الذي توجد فيه، وقد يكون الأمر متعلّقا بموجودات جماديّة أو بأشخاص أو بغيرها، كما يتمثّل الوصف في محاولة نقل هذا الواقع بجزئيّاته وتفاصيله"[1].

وعليه يؤدي الوصف عدّة وظائف أهمّها :

* وظيفة واقعيّة.

* وظيفة معرفيّة.

* وظيفة سرديّة.

[1]– محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقه، المرجع السّابق، ص110.

* وظيفة جماليّة.

* وظيفة ايقاعيّة.

ومن أجل كتابة نصّ بنمط وصفيّ نحاول إتّباع الخطوات الآتية:

- الإشارة في البداية إلى الموضوع ثم العمل على توفير وإعداد الرصيد اللغوي الضروري لتأطير موضوع الوصف.

- العمل على تبيان العلاقة القائمة بين مختلف العناصر أو الشّخوص والواصف.

- توظيف أفعال دالّة على الحركة .

- تحديد الألوان والأشكال والفروقات ومصادر الضّوء والعتمة.

- إبراز ذاتيّة الواصف في نقل الموصوفات من خلال اعتماد مفردات وعبارات دالّة على الاستحسان أو الاستقباح أو المفاضلة.

- إنّ الصّور الفنّية تساعد المتلقّي إلى حد بعيد في تمثل الموضوعات والأشياء التي تودّ تقديمها وعرضها، ويمكن أن يأخذ التّصوير الفنّي مظاهر عديدة من بينها التّشبيه والاستعارة.

- ويمكن للوصف أن يتم من خلال توظيف أسلوب التّشخيص وذلك باستعمال كلمات ومفردات خاصّة[1].

- **النّمط السّردي:**

[1]- محمد محمود: دليل لإقراء المنهجي لأصناف النصوص، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005 ،ص47.

ورد السّرد في لسان العرب تقدمة شيء إلى شيء تأتي به متّسقا بعضه في إثر بعض، وسرد الحديث: إذا تابعه وكان جيّد السّياق له والسّرد الخرز في الأديب، وقيل سردها: نسجها وهو تداخل الحلق بعضها في بعض، وسرد خف البعير سردا: خصفه بالقدر...لا تدقّ المسمار في الحلق فيعلق في الحلقة، ولا تغلظه فيفصمها، واجعله بقدر، قيل: أن لا يجعل المسمار غليظا والثّقب دقيقا فيفصم الحلق ولا تجعل المسمار دقيقا والثّقب واسعا فيتقلقل أو ينخلع، أو ينقصف، اجعله على القصد وقدر الحاجة[1].

فالسّردية فرع من أصل الشّعرية التي تهتمّ باستنباط القوانين الدّاخلية للأجناس الأدبيّة وهي تختصّ بالبحث في مكونات البنية السّردية من راو ومروي ومروي له.

أما السّردية اللّسانية تهتمّ بالمظاهر اللغويّة للخطاب وماينضوي عليه من علاقات لأنّ النّص السّردي يقوم على تتابع الأحداث التي تقوم على "ثلاثة مستويات للإرسال والتلقّي، المستوى الأوّل يحيل إلى مؤلّف حقيقي ويقابله قارئ حقيقي، والمستوى الثّاني يعود إلى قارئ ضمني يقابله قارئ ضمني، والمستوى الثالث يعود على راو يقابله مروي له، وأنّ النّص السّردي يعود إلى المستوى الأوّل الذي يمثّله مؤلّف حقيقي وقارئ حقيقي"[2]، ويتحوّل السّرد من البداية إلى النّهاية كما أشار إليه **جون مشال آدم** حيث اعتبر أنّ البنية السّردية تضمّ مقدّمة وموضوع وخاتمة[3].

وهي النّصوص المستعملة لتوليف الأعمال والأحداث في تنظيم متتالي خاصّ ويدور هذا النّوع من النّصوص حول علاقات مفهوميّة مطردة في: السبب، العلة القصد، القدرة، الزّمن، و"يحيل السّرد على واقع تجري فيه أحداث معيّنة في إطار

---

[1]- ابن منظور لسان العرب، مادة سرد، ج4، ص195.

[2]- ينظر: عبد الله ابراهيم، التلقي والسياقات الثقافية، دار الكتاب الجديد المتحدة، دط، بيروت، لبنان2000 ص45.

[3]- Jean Michel Adam ,lestexte types et prototypes,Armand colin 2é édition,2005,p50

زماني معيّن يبني فيه الذي يحكي كيف تتحوّل الأحداث وكيف تتطوّر عبر الزّمن وعادة ما يشتمل الخطاب السّردي على ثلاثة مراحل، الحالة الأوّلية التحوّلات الطّارئة والحالة النهائيّة كما يشتمل أيضا على تدرّج معيّن تفرضه مجريات الأحداث"[1].

وينبغي أن يعكس النصّ السّردي كثافة التبعيّات المطابقة[2]، ومنه فقد يكون النّص السّردي إما قصّة أو حكاية أو رواية، فتتوالى الأحداث والأفعال وفق تسلسل زمنيّ وضمن مكان معيّن، ويعتبر النّمط السّردي "النّمط الغالب في كتب القراءة المدرسي، وهو يختصّ بذكر حدث أو سلسلة من الأحداث تحكمها علاقات متداخلة وتحقّقها شخصيّات تتعرّض عادة لمشكلة أو تحاول تحقيق هدف ما"[3]، ومن مؤشّراته:

-غلبة الزّمن الماضي لسرد الأحداث.

- توالي الأحداث وتسلسها .

- ظروف الزّمان والمكان.

- ذكر الشخصيّات في الأحداث.

- كثرة الرّاوبط الظّرفية وحروف المعاني.

- كثرة الأفعال الدّالة على الحركة والانتقال.

ومن بين القرائن اللّغوية المستعملة في النّمط السّردي:

* الرّوابط الزّمانيّة والمكانيّة مثل:حينئذ، عندما، لمّا، قبل، فوق، تحت، يوم، ليلة.

* الرّوابط الفجائيّة: إذ، إذا، فجأة، بغتة.

---

[1]- محمد الأخضر الصبيحي، مدخل على علم النص ومجلات تطبيقه، المرجع السابق، ص108.

[2]- خطابي محمد: لسانيات النص، مدخل الى انسجام الخطاب، بيروت-لبنان ،ط1 ،1991، ص313.

[3]- انطوان طعمة وآخرون، تعلمية اللّغة العربية،در النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1 ،2006،ج1،ص69.

* الرّوابط التّتابعيّة: بعد ذلك، يليه يتبعه، ثم، أولا، ختاما.

* الجمل الخبريّة والوصفيّة والتفسيريّة.

* النّفي والإثبات.

خطوات كتابة نصّ سردي:

– المقدّمة: تمهيد يهيّئ للدّخول في النصّ السّردي كذكر الرّاوي ومكان تواجه أثناء الأحداث.

– العرض: التّفصيل في ذكر الأحداث والشّخوص التي قامت بها، حتّى نصل لعقدة التأزّم في النصّ السّردي، أو نقطة توتّر الأحداث للتّدخل إمّا عناصر معادية أو مساعدة.

– الخاتمة: نهاية البحث السّردي مع ذكر الانطباع.

➢ **النمط التّفسيري:**

هذا النّمط من النّصوص نجد منهاج السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي – جذع مشترك آداب – كذلك يركّز عليه إلى جانب النمط الحجاجي، ويتمثّل في البحث عن الأسباب القريبة والبعيدة ورصد حيثيّات الموضوع والفكرة، ومناقشتها من جوانب مختلفة ومتنوّعة، والبحث عن الخلفيّات التي تتحكّم في تلك الأحداث.

يعتمد النّمط التّفسيري على التّوضيح والإبانة بذكر الأسباب وتقديم الشّروحات بغرض إفهام المتلقّي للموضوع الفكرة المعروضة، والغاية من هذا النّوع من النّصوص في تقديم معلومات ومعارف حول موضوع معيّن يفترض أنّ المتلقّي يجهلها، أو ليست

لديه معلومات كافية حوله[1]، ومن هنا فإنّه يعتمد على مهارة الشّرح وتوضيح الفكرة بقرائن لغويّة مختلفة كذكر الأمثلة وغيرها، ومن مؤشّراته:

- الموضوعيّة.

- ترتيب المعلومات وتبويبها وتفريغها.

- بروز أفعال المعاينة والاستنتاج والوصف.

- كلمات ومصطلحات تقنيّة خاصّة بالموضوع المعرفي.

- استعمال بعض مفردات الشعور والظّن والابتعاد عن الصّور البيانيّة والمحسّنات البديعيّة.

- استخدام أدوات الاستفهام وصيغ المجهول وصيغ المصدر[2].

- التّعريفات والشّروحات.

- غياب الرّأي الشّخصي والتزام الحياديّة.

- ذكر الحوادث ونتائجها.

ويعتمد النّمط التّفسيري على جملة من الرّوابط اللّغوية نذكر أدوات التّحليل المنطقي الدّالة على:

* الأسباب: مثل توظيف لام التعليل، لأنّ، كي، حتى...

* النّتائج: لذا، هكذا، لذلك، بناء على، من هنا...

* التّفصيل: إما، أو، أولا، أما، ختاما...

[1]- روبارت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، المرجع السابق، ص415،416.

[2]- جورج خليل مارون، تقنيات التعبير وأنماطه، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، دط،2009، ص221.

* التّعارض: لكن، بيد أن...

* الإضافة: بالإضافة إلى، زد على ذلك، علاوة على...

* التّفسير: أي، أقصد، والمقصود، بعبارة أخرى...

ولكتابة نصّ تفسيري نحاول الدّخول في الموضوع بتمهيد يخرج منه جملة استفهاميّة، ثم نعمد لعرض المعلومة أو الفكرة بشكل تفصيلي مع كثير من التّعريفات والشّروحات المختلفة لنصل إلى الإلمام بجوانب الموضوع، وفي الأخير نحاول تقديم استنتاجات عامّة للموضوع.

- **النّمط الحواري:**

ويقوم على مبدأ الحوار بين شخصين أو أكثر، وهو وسيلة تواصليّة الهدف منه تبليغ فكرة ما، ويتنوع بين حوار يشتمل على منتج ومتلقّي، وبين حوار يكون فيه المنتج هو نفسه المتلقّي، فهو"ينتج من شخص لآخر، ويسري إنتاج من شخص لأخر أيضا على تلك الوحدات التواصلية المكتوبة مثل الرّسالة والصّحف والكتب التي توجّه إلى مخاطب أو عدّة مخاطبين، وفي الحال المتطرّفة لما يسمّى التّواصل الأحادي يكون منتج النصّ هو متلقّيه في الوقت نفسه الحديث الذّاتي ودفتر الذّكريات وما أشبه"[1].

فالنّمط الحواري يعتمد على أسلوب السّؤال بأدوات استفهاميّة مختلفة، فيكون الجواب كذلك بمختلف أحرف الجواب، فالحوار سبيل لتحسين الأفكار وإثرائها من خلال تبادل أطراف الحوار، فهو يعتبر وسيلة للتعلّم وكأنّنا نقرأ أفكار الآخر عن طريق الحوار " إقرأ كي تثري حوارك مع الآخرين"[2]، ومن جملة مؤشّراته:

[1]– زتسيسلاف واورزينال، علم النص مشكلات بناء النص، ترجمة سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار ،القاهرة مصر ،ط1،2003، ص39.

[2] –Hassen forder jean,lecteurs en education INRP,l harmattan,PARIS ?1993 ?PK137

- استعمال الجمل الحواريّة القصيرة.

- ضمائر المتكلّم والغائب.

- أساليب الاستفهام والتعجب والأمر.

- نسب الحديث إلى قائله.

- المزج بين الأفعال والأقوال.

- تواتر أسماء الأعلام.

ومن روابط النّمط الحواري:

* توظيف أفعل القول: قال، أقول، أعلن، زعم، رد، عقب، أجاب...

* روابط الجواب: نعم، بلى، أجل

* روابط التّفسير المختلفة.

* روابط الاستفهام .

* توظيف الأسماء الموصولة بكثرة وأسماء الإشارة.

- **النّمط الإيعازي:**

هو النّمط الذي تغلب عليه صيغة الأمر قصد الإيعاز، فهو يخاطب العقل والعاطفة معا بغية التّأثير والاستمالة والتّوعية والتّوجيه، إذ يعتبر أسلوب توجيهيّ لأنّه يقدّم إرشادات وتوجّهات حسب الفكرة المعروضة بالطّرح.

مؤشّراته:

- اعتماد الأمثلة والشّواهد والجمل الإنشائيّة الطّلبية.

– اعتماد أسلوب الخطاب المباشر وتوظيف العبارات الواضحة بجمل قصيرة.

– توظيف الأفعال الاقتضائية: يتوجب، يلزم، ينبغي...

– استخدام أساليب الإغراء والتّحذير، والإثبات والنّفي.

– ضمائر المخاطب.

– تقديم النّصائح والتوجيهات والإرشادات.

– استعمال أفعال الأمر والنّهي.

– توظيف أساليب المدح والذّم.

– الأسلوب الخطابي.

ويعتمد في الوصول إلى الأساليب السّابقة الذّكر إلى روابط لغويّة منها:

* الأفعال التي تتضمن الاقتضاء والإلزام والطّلب: ينبغي، يجب، يتوجب، يستحسن..
* أدوات التّوكيد والنفي والإثبات.

* أسلوب المدح: نعم ،حبذا.

* أسلوب الذمّ: بئس، لا حبذا، ساء.

إنّ هذه التصنيفات لأنماط النّصوص لا تعدو أن تكون مجرّد اجتهادات نظرا لخصوصيّة اللّغة من جهة، وتداخل الخصائص من جهة أخرى، فأغلب النّصوص يمتزج فيها نمطين أو أكثر، وحتى أنّه يمكننا القول أنّ بعض الأنماط تتزاوج فيها بينها فلا تنفصل كالنّمط السّردي والوصفي فغالبا ما يتمشيان مع بعض، وفي هذه الفكرة

نجد **إبرير بشير** يقول: "لا نجد نصّا يدور حول نوع واحد فقط من المعرفة، فالتّحقيق مثلا نجد فيه الجانب الوصفي والسّردي معا"[1].

وإذا ما رجعنا إلى منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي، سنجد أنّه قد ركّز على تعليم الأنماط في هذه المرحلة بالذّات وخاصّة النّمطين الحجاجي والتّفسيري "واللّافت للنّظر أنّ النصّ الحجاجي والنّص التّفسيري من أنماط النّصوص التي تمّ التّركيز عليها في انتقاء النّصوص"[2].

إنّ معدّي المنهاج التّربوي قدّموا جملة من المبرّرات التي استندوا عليها في التّركيز على النّمطين الحجاجي والتّفسيري، "إنّ هذين النّمطين من النّصوص من شأنهما أن يغرسا نزعة عقليّة في سلوك المتعلّمين وفي طريقة تفكيرهم"[3]، وقد اعتمد كتاب المشوّق على الانتقال بالمتعلّم من النّمط الوصفي في محور الطّبيعة إلى النّمط الحجاجي في عصر صدر الإسلام والعصر الأموي، نظرا لحاجة تلك الفترة للدّليل العقلي والمنطقي والبرهنة بالواقع وبالنّص الدّيني.

وهنا ينبغي على الأستاذ ضرورة الانتباه إلى التحوّل الذي عرفه المنهاج في تقديم الأنماط، والسّبب في ذلك يرجع إلى الفترة التي أنتج فيها النّص والظّروف المحيطة به، فالتّحول من نمط لآخر لم يكن اعتباطيا، بل يعود لخصوصيّات الحقبات التّاريخيّة بما تحمله من أحداث، ومن هذا المبدأ في تعليم الأنماط يصبح المتعلّم قادرا على إنتاج نصوص بأنماط مختلفة حسب الحاجة التي تدفعه لإنتاج أيّ نصّ من النّصوص يحاكي النّصوص المدروسة.

---

[1]– إبرير بشير، تعليميّة النّصوص بين النّظرية والتّطبيق، المرجع السابق، ص117.

[2] – حسين شلوف، أحسن تليناني، محمد القروي، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2005، ص03.

[3]– المرجع نفسه، ص03.

إنّ اهتمام المنهاج بتعليم أنواع النّصوص وأنماطها يلعب دورا هامّا في بناء الكفاءات عند المتعلّم ويحقّق عدّة أهداف منها:

- إيقاف المتعلّمين على مواطن الجمال الفنّي فيما يدرّسون من نصوص أدبيّة.
- تربية الذّوق الأدبي لدى المتعلّمين وإثارة رغبتهم في الدّراسة الأدبيّة.
- تعريف الطّلبة بخصائص اللّغة وميزاتها.
- تعريف الطلبة بالكتاب والشّعراء، وتبيان خصائهم الأدبيّة والفنيّة.
- تنمية الثّقافة الأدبيّة وتزويد المتعلّمين بثروة لغويّة.
- تهيئة الفرص المواتية للموهوبين إظهار مواهبهم وتنميتها.
- تعويد الطّلبة إجادة الإلقاء وحسن الأداء[1].

[1]- محسن علي عطية، تدريس اللّغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع الأردن،2007، ص284.

الفصـــــــل الثانـي

الإرهاصات النظرية للنّص بين المنظور العربي والغربي

- **تمهيد:**
- **المبحث الأول: النّص من المنظر العربي.**
- **المبحث الثاني:النّص من المنظور الغربي.**
- **المبحث الثالث:موقع النص في الدراسات اللّسانية.**
- **خلاصة الفصل.**

الفصـــــــــل الثـــالث

الاتساق والانسجام في المقاربة النصية

- **تمهيد:**
- **المبحث الأول: مفاهيم ومصطلحات المقاربة.**
- **المبحث الثاني: المقاربة النصية-المفهوم والخصائص-**
- **المبحث الثالث: مركزية النص في البيداغوجيا واللسانيات.**
- **المبحث الرابع: الاتساق والانسجام وأدواتهما.**
- **خلاصة الفصل.**

تمهيد:

حظي مصطلح النّص"بعدة مفاهيم لسانيّة وأدبيّة سواء على الصّعيد الغربي أو العربي نظرا لتعدّد الدّراسات التي اهتمّت بالنّص، ورغم ذلك لا نجد تعريف موحّد و"من يقرأ ما كُتب حول النّص ومفهومه باللّغة العربيّة، يهوله ما يجده من خلط وتشوش واضطراب"[1]، وذلك لغياب رؤية شاملة وتصوّر منهجي ذا أبعاد ومعالم محدّدة ومنظّمة تستمدّ أصالتها من التّراث العربي الأصيل.

وممّا لاشكّ فيه أنّ أيّ دراسة تنطلق من واقع ما إلى واقع أخر، ستكون هناك عدّة تغيّرات نظرا لكثرة الاختلافات، ولا بدّ للباحث أن يراعي كل هذه المتغيّرات ويضع لها فرضيّات في بداية دراساته لكي تنتقل الدّراسات بسلاسة علميّة وتزول عنها صفة اللّبس والغموض.

[1]– محمد مفتاح وأحمد بوحسن، مفهوم النص في مجالين ثقافيين، انتقال النّظريات والمفاهيم، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، سلسلة ندوات ومناظرات رقم 76، سنة 1999. ص11.

1-النص من المنظور العربي:

إنّ مصطلح النّص في الوطن العربي شابه الكثير من الإبهام لأنّه "لم يحظ بدراسة تحاول اكتشاف هذا المفهوم في تراثنا إن كان له وجود، أو نحاول صياغته وبلورته إن لم يكن له وجود، إنّ البحث عن مفهوم للنّص ليس مجرّد رحلة فكريّة في التّراث ولكنّه فوق ذلك بحث عن "البعد" المفقود في التراث"[1]، ولذلك سنحاول رصد أهمّ ما له علاقة بالنّص في التّراث العربي.

إنَّ المُتتبّع للفظة النّص في المعاجم اللّغويّة العربيّة يجد لها عدّة دلالات متنوّعة تذهب أغلبها إلى معناه المصدري لغلبة هذا المعنى عند اللّغوين القدماء.

فنجد ابن منظور(ت: 711هـ) يرى أن "النّص: رفعك الشّيء،نصّ الحديث: ينصه نصّا رفعه، وكلّ ما أظهر فقد نصّ ، ومنه المنصّة... قال الأزهري (ت: 370 هـ) النّص: أصله منتهى الأشياء، ومبلغ أقصاها."[2]

أمّا ابن فارس (ت: 395هـ)، يرى أن لفظة: (النّص)، النون والصاد أصل صحيح، يدلّ على رفع وارتفاع وانتهاء في الشيء، منه قولهم: نصّ الحديث إلى فلان: رفعه إليه، والنّص في السّير، أرفعه. يقال: نصصت ناقتي وسير نصّ ونصيص ومنصّة العروس منه أيضا، وبات فلان منتصبا على بعيره، أي منتصبا، ونصّ كلّ شيء: منتهاه ".[3]

---

[1]- ناصر حامد أبو زيد، مفهوم النص، دراسة في علوم القرآن، المركز الثقافي العربي، ط2005/6، الدار البيضاء المغرب، بيروت لبنان ، ص 10.

[2] - ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم ،"لسان العرب"، دار المعارف . مصر، تحقيق: نخبة من الأساتذة ، مادة : {ن ، ص ، ص } ج: 49، ص: 4441.

[3]- ابن فارس، أبو الحسن بن زكريا "مقاييس اللغة"، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، تحقيق وضبط: د.عبد السّلام هارون، (د، ط)،(د،ت)، مادة :{نش . نص} ،ص: 356.

كما يذهب 'الجرجاني (ت: 816هـ) أنّ النّص هو: "ما ازداد وضوحا على الظّاهر لمعنى في المتكلّم، وهو سوق الكلام لأجل ذلك المعنى، والنّص، مالا يحتمل إلا معنى واحدا، وقيل: مالا يحتمل التأويل."[1]

أمّا 'الكفوي (1094هـ /1683م) صاحب الكليّات فيرى أنّ: "النّص أصله أن يتعدّى بنفسه، لأنّ معناه الرّفع البالغ ومنه منصّة العروس، ثمّ نقل في الاصطلاح إلى الكتاب والسنّة والّتي مالا يحتمل إلاّ معنى واحدا... والنّص إذا لم يدرك مناطه لزم الانحصار على المورد... والتنصيص: مبالغة في النّص."[2]

كما يرى الفيروز آبادي (729هـ / 817هـ) في قاموسه: " والنّص: الإسناد إلى الرئيس الأكبر والتّوقيف والتّعيين على شيء ما."[3]

وجاء في مختار الصّحاح لأبي بكر الرّازي– في مادّة :(ن، ص، ص) ما يلي:

"نصّ الشيّء: رفعه ربا به ردّ ، ومنه منصّة العروس.

ونصّ الحديث إلى فلان، أي رفعه إليه، ونصّ كل شيء: منتهاه"[4].

كما وردت هذه الكلمة في القرآن الكريم، على وزن (أفعلوا) في قوله تعالى: **(وأنصتوا...)**[5].

---

[1]– الجرجاني، السيّد الشّريف"التّعريفات"، دار الفضيلة للنّشر والتّوزيع والتّصدير، القاهرة . مصر، تحقيق: محمد صديق المنشاوي، باب {النون} ص: 202.202.

[2] الكفوي، أبو البقاء أيوب بن موسى الحسيني، "الكليات" (معجم في المصطلحات والفروق اللغوية)، مؤسسة الرّسالة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت . لبنان، ط:2 ،1998م . 1419هـ ، إخراج : عدنان درويش ، محمّد المصري ، ص 908.

[3]– الفيروز أبادي، مجد الدّين عمر بن يعقوّب، الشّيرازي، "القاموس المحيط "،الهيئة المصرية العامّة للكتاب، ج2 دط، فصل: النّون، باب :الصّاد ،مادة: (نص)، 1398هـ . 1987م ، ص: 317.

[4]–الرّازي، محمد بن أبي بكر"مختار الصّحاح "، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، ط: 1، 1993م، ص 276.

[5]– سورة الأعراف، الآية : 204.

من هذه التّعاريف نستخلص أنّ المعاجم العربيّة أوردت دِلالات لفظة **(النَّص)** في : الرّفع أو أقصى الأشياء ومنتهاه أو الوضوح (لا يحتمل التأويل) أو الإسناد.

ارتبط النّص في الدّراسات العربيّة بالعلوم النّقلية والعقليّة، وذلك بدراسته من طرف المفسّرين، الفقهاء، الأصوليّين، المتكلّمين والبلاغيّين، ممّا جعله يتبلور تطوّره دلاليّا ينافس مفهوم اللّفظ ومفهوم البيان ومفهوم النّظم، والتي تدرس وتتناول جوانب تنطوي في الدّراسات الحديثة تحت لواء النّص. ولعل اهتمام علماء اللّغة العرب القدامى بلغتهم جعل "البحث اللّغوي قديم في التُّراث العربي، بدأ مع قيام الحركة العلميّة في القرن الثاني للهجرة"[1] وتتجلّى قيمة هذا الاهتمام، كون أنّ الله تعالى أنزل القرآن الكريم بلغتهم لقوله تعالى :(إِنَّاَ أَنْزلْنَاهُ قُرَءَانًا عَربِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ)[2].

فالقرآن الكريم نصٌّ مقدَّسٌ، وكذلك نصّ الحديث الشّريف والحديث القدسي لذلك "فإنّ الحضارة العربيّة الإسلاميّة توصَف بأنّهَا حضارة النّص، بمعنى أنّ القرآن الكريم يُعَدُّ نصًّا محورياً فيها" [3]، حيث بَيّن حامد أبو زيد أنَّ "للقرآن في حضارتنا دور ثقافي لا يمكن تجاهله في تشكيل ملامح هذه الحضارة وفي تحديد طبيعة علومها، وإذا صحّ لنا بكثير من التّبسيط أن نختزل الحضارة في بُعد واحد من أبعادها، لصح لنا القول أنَّ الحضارة المصرية القديمة هي حضارة ما بعد الموت وأنَّ الحضارة اليونانية هي حضارة العقل، أمَّا الحضارة العربيَّة الإسلامية، فهي حضارة النَّص."

وفي هذا التّوجه " نشأت الدّراسات اللّغوية على العربيّة في رحاب التحوُّل الفكري والحضاري الّذي أحدثه القرآن الكريم في البيئة العربيّة انطلاقا من الشّعور بمعجزة

[1]– محمّد فهمي حجازي، البحث اللغوي، مكتبة غريب، القاهرة، مصر، ص10.

[2]– سورة يوسف، الآية 02 .

[3]– بشير إبرير، مفهوم النّص في التّراث اللّساني العربي، مجلة جامعة دمشق،ع:1، مجلد: 23، 2007م، ص93.

البناء اللّغوي على المستويين التركيبي والدّلالي "[1] بمعنى أنّ نصّ القرآن أثّر بشكل كبير في الحياة العربيّة فكريّا ولغويّا، ولعلّ الجهود اللّغويّة التي انطلقت من النّص القرآني كانت مع 'أبو الأسود الدؤلي لما قام بتنقيط المصحف الشّريف لِأوّلِ مرّةٍ بأمر من خليفة المؤمنين رضي الله عنه، ورغم كل هذه الإشارات والتّلميحات للنّص فالبحث عن أُصُول مصطلح النّص في التراث اللُّغوي العربي القديم لَيْس بالأمر الهيّن كونه "وافد علينا من الحضارة الغربيّة"[2]، ولا يخول لنا ذلك إنكار وجوده في الفكر العربي إذ " لم يكن العرب في تراثهم الشّعري والنّقدي يجهلون هذا المصطلح، لكنّهم لم يستخدموه بالمفهوم السّائد الّذي شاع في عصرنا، وتداولاته الألسن حتَّى صَارَ ضَرْبًا من العرف أو النّظام السّائد"[3].

وَهَذاَ مَا وقف عليه عبد المالك مرتاض في قوله: "وقد حاولنا أن نعثر على ذكر اللّفظ في التّراث العربي النّقدي فأعجزنا البحث ولم يفض بنا إلى شيء، إلاّ ما ذكر أبو عثمان الجاحظ في مقدّمة كتابه "الحيوان" من أمر الكتابة بمفهوم التّسجيل والتقيّد، والتّدوين والتّخليد لا بالمفهوم الحديث للنّص"[4]، إنّ البحث عن مدلول مصطلح النّص ومحاولة إزالة اللّبس عنه يتطلب بحثا معمّقا في التّراث العربي القديم لأنّ معانيه كانت حاضرة بقوّة في أصول المعرفة اللغويّة والفكريّة للعرب، "فقد عبّر عن مرجعيّة القوانين المحتكم إليها في الحياة العربيّة الإسلاميّة ويبدو أنّ العرب الأوائل، ميّزوا بين مستويين في النّص، هما مستوى النظام ومستوى التوظيف، ولما كانت الرّسالة الدينيّة

---

[1]– أحمد حساني، "مباحث في اللسانيات " ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر ،1994، ص61.

[2]–ينظر: محمد الأخضر الصبيحي ، مدخل إلى علم النّص، ومجالات تطبيقاته، الدار العربية للعلوم، بيروت لبنان، منشورات الاختلاف، الجزائر العاصمة – الجزائر، دط، ط1،2008، ص18

[3]– حاتم الصّكر، "ترويض النّص" الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، مصر، (د.ط)، 1998، ص43.

[4] –محمد الأخضر الصبيحي "مدخل إلى علم النص"، ص: 18، نقلا عن: نور الدين الفلاّح "في مفهوم النص" ملتقى صفاقس، 1998 ، "قراءة النص"، "من النظريّة والتّطبيق"، منشورات المعهد القومي لعلوم التربيّة . تونس 1990، ص 38.

نصيّة في شكلها فإنّها أسّست لكيفيّة استثمار المقولات الدّينيّة في الحياة الإنسانيّة، ثمّ وجّهت بطريقة غير مباشرة للفكر العربي للنّظر في الكون والوجود بكلّ أبعاده النّفسيّة والاجتماعيّة والحضاريّة والأدبيّة واللّغويّة، ولعلّ التّوصيف الموضوعي لأنواع الخطاب العربي القديم هو الذي وجّه الأنظار إلى تأسيس المعرفة اللّغوية الصّوتيّة والنّحوية والبلاغية والمعجميّة، والإبداع بشتّى أشكاله، وقد تمّ هذا التوصيف في دائرة اللّفظ والمعنى، وربّما هذا هو السبب الذي يجعلنا نقرّ مطمئنين أنّ الحضارة العربيّة نصيّة في مبدئها."[1].

ويحيلنا هذا القول إلى أنّ التّفكير اللّساني عند العرب القدامى بُنِيَّ على نظريات تبحث في أسرار اللّغة ودلائل إعجازها، فالبحث اللغوي عند العرب كان متشعّبا ومتجذّرا من الأصالة العربيّة في الاهتمام باللغة العربيّة من كل جوانبها، وهو ما عُرف بنظريَة اللّفظ والمعنى، ونظريّة النّظم والبيان حيث بزغت هذه النّظريات عند فقهاء اللّغة أمثال حازم القرطاجنّي وابن جنّي والزّمخشريّ، وسيبويه، والخليل بن أحمد الفراهيدي، والإمام الجرجاني عبد القاهر، والجاحظ.... ومن سار على دربهم[2].

فنجد الجاحظ(ت:159هـ/255هـ) قد ألّف موسوعةً لّغويةً تمثّلت في كتاب "الحيوان"و" البيان والتبيين"، فإذا دققّنا النّظر في هذين الكتابين نجده قد تعمّق في مسألة البيان حيث في كتابه " البيان و التبيّين" يعتبر "النّص آلة يتم بها الرّبط بين المتكلّم والسّامع سامحة بذلك نقل ما في ضمير المتكلم من معاني إلى فهم السامع

[1]– بوقرّة نعمان، "المصطلحات الأساسيّة في لسانيّات النّص وتحليل الخطاب " (دراسة معجمية)، جدار الكتاب العالمي، عمان . الأردن ، ط:1، 1429هـ . 2009 ، ص11.

[2]– ينظر: بشير إبربر، مفهوم النص في التراث اللساني العربي مجلة دمشق، المجلد: ع:1، 2007 ، ص:92 نقلا عن: محمد عابد الجابري، بنية العقل العربي، دراسة تحليليّة نقديّة لنظم المعرفة في الثقافة العربيّة، مركز دراسات الوحدة العربيّة، بيروت . لبنان، ط: 5 ، 1996، ص 13.

وهو مدار الاهتمام في موضوع النّص من منظور أوسع وهو التّواصل الاجتماعي في بعديه الثّقافي والفلسفي"[1].

كما يعدّ مفهوم البيان عند الجاحظ متطوّرا جدّا من النّاحية النظريّة، ولعلّه يلتقي بمفهوم النصّ بين الوجهة الدّلالية فكلاهما يدلّ على الظهور، فضلا عن أنّ الجاحظ قد وجّه توجيها بيداغوجيا وخاصة في "الحيوان" ،"البيان والتّبيين"، وهما أهمّ ما كتب"[2]. ونجده في سياق آخر يورد أنّ: "البيان اسم جامع بكل شيء، كشف لك قناع المعنى، وهتك الحجاب دون الضّمير، حتىّ يفضي السّامع إلى حقيقته ويهجم على محصوله كائنا من كان ذلك البيان، ومن أيّ جنس كان الدّليل، لأنّ مدار الأمر والغاية التي إليها يجري القائل والسّامع إنّما هو الفهم والإلهام، فبأيّ شيء بلغت الإفهام وأوضحت عن المعنى، فذلك هو البيان في ذلك الموضع..."[3]، فبيان واضح لا غموض فيه ومعناه في ظاهر كلامه لا يحتمل التّأويل حيث يمكن الوصول إلى هدف المتكلّم المراد تبليغه بكل سهولة ودون أي لبس.أي أنّ "البيان في حقيقة الأمر هو النّص ذاته الذي يؤدي ظهوره إلى نقل المعنى من ضمير المتكلّم، حيث يتمّ التركيب غلى ضمير المخاطب حيث يجري التفكيك"[4]. ومنه فانتقال الرّسالة بين الملقي والمتلقّي أساسها البيان والإفهام في الكلام دون غموض ولا التباس" وبعبارة اللّسانيين من الملكة إلى الإنجاز، وعلى ذلك يكون البيان كشف السّتر وهتك الحجاب أو كشف المعنى وهو المرحلة الثالثة في تكوين البيان بعد طلاقة اللّسان وحسن اختيار

---

[1]–ينظر محمد الصغير بناني، مفهوم النص عن المنظرين القدماء، ص51،52.

[2]– بشير ابرير، "مفهوم النّص في التّراث اللّساني العربي" المرجع السابق، ص101.

[3]–الجاحظ ،أبو عثمان عمر بن بحر، (150هـ . 255هـ)، "البيان والتبيين، تحقق: عبد السلام محمد هارون ج:1 مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة . مصر، ط: 7، 1418هـ/1998م ، ص76.

[4]– بشير إبرير "مفهوم النص في التراث اللساني العربي" ص: 103، نقلا عن : محمّد الصّغير بنّاني، "مفهوم النّص عند المنظرين القدامى "،مجلّة اللّغة والأدب ،جامعة الجزائر،ع: 12، 199 ، ص: 54 .

الألفاظ"[1]، وقد "جسّد الجاحظ البيان في خمسة أشياء أساسيّة أوّلها: اللّفظ، ثمّ الإشارة ثمّ العقد، ثمّ الخطّ، ثم الحال التي سمّاها نصّية".[2]

وبالتّالي المتأمّل في هذه النّصوص يتبيّن له أنَّ البيان هو الإفهام و النّص هو الوضوح فكلاهما يحققان قصداً أي يلتقيان في تصوّر واحد ألا وهو مبدأ التواصل اللّغوي.

نستخلص أن الجاحظ قام بربط مفهوم النّص بتعالقات الدّلالات اللّغوية وغير اللغوية "وجميع أصناف الدّلالات على المعاني من لفظ وغير لفظ خمسة أشياء لا تنقص ولا تزيد أوّلها اللفظ ثم الإشارة ثم العقد ثم الخط، ثم الحال التي تسمى نصبة"[3].

ومن هذا التّصنيف للدلالات يراعي الظروف التي نشأت فيها هذه العلامات اللغوية وغير اللغوية المتجسّدة في السّياقات الثقافية والاجتماعيّة، فاللّفظ هو تلك العلامة التي تواضع عليها أفراد المجتمع اللغوي الواحد، والمتكوّن من دال(صورة سمعية) ومدلول (صورة ذهنية) وبهذا تصبح الألفاظ "مقصورة معدودة ، ومحصلة محدودة "[4] .

أما الخط فهو من الآلات غير اللفظية "وتكمن فعاليته في قدرته على تجاوز الزمان والمكان، والاتّجاه صوب المستقبل فإذا كان اللّسان مقصورا على إبلاغ الحاضر في الزّمان والقريب في المكان، فإن الخط مطلق بحيث يستطيع إعلام الغائب في المكان والمسبوق في الزمان، إذ نجده يدل على هذه الخاصية للخط والتي تميزه عن اللفظ، في قوله: "اللسان مقصور على القريب الحاضر، والقلم مطلق في الشاهد

---

[1]- المرجع السابق، ص103

[2]- ينظر: الجاحظ ،"البيان والتبيين"، المرجع السابق، ص76.

[3]- المرجع نفسه، ص 76.

[4]- المرجع نفسه، ص76.

والغائب، وهو للغابر الخائن مثله للقائم الراهن، والكتاب يقرأ بكل مكان ويدرس في كل زمان، واللسان لا يعدو سامعه ولا يتجاوز إلى غيره"[1].

إنّ مقاربة عبد القاهر الجرجاني (ت:417هـ) في"أسرار البلاغة" و"دلائل الإعجاز" لمفهوم النصّ ارتبطت بمصطلح النظم .

فقد تطرّق الشريف الجرجاني في كتاب التّعريفات لعبد القاهر الجرجاني تعريفا لغويّا وآخر اصطلاحيّا للنّظم وقال: "فالنّظم في اللغة جمع اللؤلؤ في السّلك وفي الاصطلاح تأليف الكلمات والجمل مترتّبة المعاني متناسبة الدّلالات على حسب ما يقتضيه العقل، وقيل الألفاظ المترتّبة المسوقة المعبّرة دلالتها على مايقتضيه العدد"[2] ويقول: "هي العبارات التي تشمل عليها المصاحف صيغة ولغة، وهو باعتبار وصفه أربعة أقسام: الخاص والعام والمشترك والمؤول، ووجه الحصر أن اللّفظ إن وضع لمعنى واحد خاص أو لأكثر، فإنّ شمل الكلّ فهو العام وإلا فمشترك إن لم يترجح أحد معانيه وإن ترجح فمؤول، واللفظ إذا ظهر منه المراد يسمّى ظاهرا بالنّسبة إليه، ثم إن زاد الوضوح بأن يساق الكلام له سمّي نصّا، ثم إذ زاد الوضوح حتى سقط باب التّأويل والتّخصيص يسمّى مفسّرا، ثم إن زاد حتى سقط باب احتمال للنّسخ أيضا سمّي محكما"[3].

فالنّظم عنده قسمين اثنين، نظم الحروف ونظم الكلام. "وذلك أن نظم الحروف هو تواليها في النّطق فقط، وليس نظمها بمقتضى عن معنى، ولا الناظم لها بمقتف في ذلك رسما من العقل اقتضى أن يتحرّى في نظمه لها ما تحراه، فلو أن واضع اللّغة

[1]- الجاحظ، البيان والتبيين، المرجع السابق، ص 80.

[2]- علي بن محمد الشريف الجرجاني، التعريفات، المرجع السابق، ص251.

[3]- المرجع نفسه، ص 251.

كان قد قال "ربض" مكان ضرب لما كان في ذلك ما يؤدي إلى فساد"[1]، بينما "نظم الكلم فليس الأمر فيه كذلك، لأنّك تقتضي في نظمها آثار المعاني، وترتيبها على حسب ترتيب المعاني في النّفس، فهو إذا نظم يعتبر فيه حال المنظوم بعضه مع بعض، وليس هو النظم الذي معناه ختم الشيء كيف جاء واتفق، وكذلك كان عندهم نظيرا للنّسيج والتأليف والصّياغة والبناء والوشي والتحبير"[2]، فنظم الكلم يستند على تناسق الدلالة وتداخل المعاني، وقد لفت الجرجاني أنظارنا إلى الفرق بين بين نظم الحروف ونظم الكلم "إذا عرفته **عرفت** أنّ ليس الغرض بنظم الكلم أن توالت ألفاظها في النطق، بل أن تناسقت دلالتها وتلاقت معانيها على الوجه الذي اقتضاه العقل. وكيف يتصور أن يقصد به إلى توالي الألفاظ في النّطق بعد أن يثبت أنّه نظم يعتبر فيه حال المنظوم بعضه مع بعض، وأنّه نظير الصياغة والتحبير والتفويث والنقش"[3]

وفيما يخص العلاقات داخل نظام اللّغة يقول "إنّه لا يتصوّر أن يتعلّق الفكر بمعاني الكلم أفرادا ومجرّدة من معاني النحو؛ فلا يقوم في وهم، ولا يصح في عقل أن يتفكر متفكر في معنى فعل من غير أن يريد إعماله في اسم. ولا أن يتفكر في معنى اسم من غير أن يريد إعمال فعل فيه، وجعله فاعلا له أو مفعولا، أو يريد منه حكما سوى ذلك من الأحكام"[4].

لا يمكن للكلام أن يقوم بوظيفته التواصليّة إلاّ في نظام اللغة الذي تحكمه مجموعة علاقات لغويّة وغير لغويّة مجتمعة مع بعضها البعض وتحقّق نصّية النص ويوضّح ذلك في قوله : "ليس النظم إلا أن تضع كلامك للوضع الذي يقتضيه علم

---

[1]- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، شرح وتعليق د. محمد التنجي، دار الكتاب العربي، الطبعة الأولى 2005، بيروت، لبنان ص 50.

[2]- المرجع نفسه، ص 50.

[3]- المرجع نفسه، ص 51.

[4]- المرجع نفسه، ص 264.

النحو، وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نهجت، فلا تزيغ عنها وتحفظ الرسوم التي رسمت لك فلا تخل شيء منها"[1] إذ يجب التفريق بين "أصول النحو" التي هي قوانين التركيب التي يحصرها في كتابه "دلائل الإعجاز" و"علم النحو" الذي يحاول عبد القاهر أن يرسي قواعده، ومنه ينتمي "أصول النحو" إلى مجال قوانين اللغة أما "علم النحو" أو النظم فهو الذي يحصر الخصائص "الفنّية" أو الأدبيّة، في الكلام شعرا كان أو نثرا.

وهذه الرؤية عند عبد القاهر الجرجاني تكمن في "دراسة أوجه التصرف بقواعد النحو، فيقف عند التّقديم والتّأخير، وأثرهما الجلي في جودة النظم، ثم الحذف والاستفهام بأنواعه المتعدّدة، ثم التّقديم والتّأخير المقترن بالنّفي والخبر المثبت، وتقديم المسند إليه على المسند لغرض التّأكيد والتّقوية... كما يتوقّف عند الجملة الحالية المقترنة بالواو، وأخيرا باب الفصل والوصل، وجميع هذه المسائل التي وقف عندها تدخل فيما يعرف بنحو النّص Grammar Text الذي يدرس القواعد بطريقة تهدف إلى ضبط قواعد البلاغة، والاهتمام بالدلالة أكثر من الاهتمام بالقاعدة من حيث هي نحو فقط"[2].

تُعَد نظرية النّظم، من أبرز النّظريات التي درست أصول اللّغة وأسرارها، وبحثت في دلائل إعجازها، فقد أورد الجرجاني في كتابه دلائل الإعجاز مفهوم النّظم فيقول أنّه لا سبيل إلى التّفاعل إلاّ عن طريق الكلمات التي ترتّب وفق نسق معين فيترجم الفكر والأداء معا، على حسب ترتيب المعاني في النّفس، فهو إذن نظم يعتبر فيه حال المنظوم بعضه مع بعض، وليس هو النّظم الذي معناه ضمّ الشيء إلى

---

[1] –المرجع السابق، ص 69–70.

[2]– إبراهيم خليل، الأسلوبية ونظرية النص، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1، 1997، بيروت لبنان، ص44

الشيء، كيف جاء واتّفق وكذلك كان عندهم نظيرا للنّسج والتّأليف والصياغة والبناء والوشي والتّجبير وما أشبه ذلك ممّا يوجب اعتبار الأجزاء مع بعض.

انطلق الجرجاني من دراسة الألفاظ التي تؤّلف جملة المعاني، وأنّه لا سبيل إلى التفاعل إلا عن طريق الكلمات التي ترتّب الكلمات وفق نسق معيّن منظّم، فيتطابق الفكر والأداء معا لتحقيق خاصّية التّواصل في قالب لغوي منسّق واضح المعنى والدّلالة.

كما نشير إلى أنّ "مفهوم النّظم عند عبد القاهر الجرجاني له وجوه عديدة منها ما يتعلّق بعلم الدّلالة والبلاغة وعلم الأسلوب، ومنها مَا يتعلّقُ باللّسانيات، ولذلك فإنّ الدّارسين كثيرا ما يوظّفُون مفهوم النّظم ويتحدّثون عنه بحسب المجال المعرفي الّذي يشتغلون فيه، فنشأ مفهوم النّظم وترعرع في بيئة عربيّة إسلاميّة، مرجعها الوحي، جعلت إعجاز النّص القرآني بُؤْرةَ اهتمامها فانصبّ البحث في هذا الإطار على المفاضلة بين اللّفظ والمعنى..."[1].

وبهذا فالنّظم في نظر الجرجاني ليس بتوالي الحروف في النّطق وإنّما تعلّق الألفاظ بعضها بعض كالنّسيج يشدُّ بعضه بعضا "إنّ نظم الحروف هو تواليها في النّطق فقط، وليس نظمها بمقتضى عن معنى، ولا النّاظم لها بمقتف في ذلك رسما من العقل، اقتضى أن يتحرى في نظمه لها ما تحراه، فلو أنّ واضع اللّغة كان قد قال: (ربض) مكان (ضرب) لمّا كان في ذلك ما يؤدي إلى فساد."[2] والحروف لكلّ منها معناه الخاص الذي يتميّز بهي عن غيره، "ما"و"لا" كلاهما للنفي ولكن "ما" للحال

[1]– الجرجاني عبدالقاهر، دلائل الإعجاز، تعليق،محمّد رشيد رضا، دار المعرفة ، بيروت، لبنان، ط3،2001 ص101.

[2]– المصدر نفسه، ص51.

و"لا" للاستقبال، والفصل والوصل له أهمّيته القصوى ويعتمد على فهم العلاقات النّحوية ووظائفها في النّص أو في الخطاب..."[1].

أيضا النّظم يكون في المفردات واتّحادها بعضها بعض، فهي في نظر الجرجاني قاصرة لا تؤدي معنى، وهذا من خلال قوله "وهل تجد أحدا يقول هذه اللّفظة فصيحة إلاّ وهو يعتبر مكانها من النّظم وحسن ملائمة معناها لمعاني جاراتها وفضل مؤانستها لإخوانها."[2] بمعنى أنّ الفصاحة في ترابط الألفاظ وتجاورها ومؤانستها ومؤانسة بعضها البعض، وهو عين النّظم الذي يتأتى بتشابك الألفاظ مع المعاني انطلاقا من تأليف الحروف وانسجامه كتلة واحدة.

ومن هذه النّصوص، يغدو لنا مفهوم النّص في فكر الجرجاني يتمثّل في مفهوم النّظم.

ومن الذين قدّموا نظرة شموليّة للنّص حازم القرطاجنّي(ت684ه) فقد تميّز عن غيره في علوم البيان والبديع، فهو من قسم القصيدة العربيّة على فصول رغم أنّ لها أحكام في البناء، ومن أدرك الصّلة الرّابطة بين مطلع القصيدة وآخرها وقد اعتبر" الأبيات بالنّسبة إلى الشّعر المنظوم، نظائر الحروف المقطّعة من الكلام المؤلف والفصول المؤلّفة من الألفاظ... يحسن نظم القصيدة من الفصول الحسان كما يحسن ائتلاف الكلام من الألفاظ الحسان إذا كان تأليفها منها على ما يجب"[3]، أي أن حسن النّظم في الكلام وتأليفه هو النّص نفسه.

---

[1]– بشير ابرير، "مفهوم النّص في التّراث اللّساني العربي"، المرجع السابق، ص 110.

[2]– الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، المرجع السابق، ص58.

[3]– أحمد حسين حيال: "السبك النصي في القرآن الكريم ". دراسة تطبيقية في سورة الأنعام، رسالة ماجستير، جامعة المنصورة . العراق ، 2011، ص20.

إنّ هذه الدراسات استطاعت أن تضع الإطار العام لمفهوم النّص سواء منهجا أو إجراء، مما جعل هذه الرؤية تتبلور إلى دراسة اللغة من جانبين: الجملة والنص ومنه النّصوص التُّراثية شكّلت إسهامًا كبيرًا للمدوّنة اللّغويّة العربيّة في إثراء المرجعيات المعرفية لمصطلح النّص.

وقد ارتبط مفهوم النّص عند الأصولين بالأحكام الشرعية المستنبطة من القرآن والحديث النبوي الشريف قصد فهم مقاصد الله تعالى من القرآن الكريم ومقاصد رسوله ﷺ من السنة النبوية الشريفة. وقد اهتم الُأصوليين بمفهوم النص "باعتباره طرفا أو جهة من جهات معادلة علاقة اللفظ بالمعنى، والتي كان لها حظ الأسد من الاهتمام عندهم، فنجدهم جرّاء ذلك أطلقوا على بعض الألفاظ مصطلحات عديدة تبعا لدرجات ظهور المعنى فيها وخفاءه، أمّا الّذي يرتبط بوضوح المعنى، فذلك هو الظّاهر، والنّص والمفسّر والحكم، وأمّا الّذي يرتبط بغموض المعنى فذلك هو الخفي والمشكّل والمجهول والمتشابه"[1]. أي أنّ النّص يقابله الوضوح والظاهر في المعنى، عكس المشكل والمتشابه، الذي يعتريه الغموض،" وقد وظّف اللّفظ في المعجم الأصولي للدّلالة على اللّفظ الوارد في القرآن الكريم أو السنّة المستدل بها على حكم الأشياء بمعنى الظّاهر"[2]. وفقد "وردت الكلمة في اصطلاح الأصوليين بمعان مختلفة تعكس مستويات دلالية متفاوتة تحدّدها درجة الظهور أو الخفاء في النّص"[3]، أي أنّ مدلول النّص لدى علماء الأصول يتعلّق بمستوى الظهور أو الخفاء وقد تجلّى ذلك في تعريفهم للنّص:

[1]– أحمد عبد الغفّار، التصوّر اللّغوي عند الأصوليين، مكتبة عكاظ للنشر، الإسكندرية، مصر، ط1، 1981 ص144.145.

[2]– نعمان بوقرّة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النّص وتحليل الخطاب، دراسة معجمية، عالم جدار الكتاب العالمي، عمان، الأردن، ط1429،1هـ/2009م، ص 21.

[3]– عبد الوهاب خلاّف، "علم أصول الفقه"، مكتبة الزهراء للنّشر والتوزيع، القاهرة، مصر،ط1، دط، ص 144.

"خلاف الظاهر، أو بأنّه كل ما يقابل الظّاهر، وهو مقصود الأصوليين"[1]، ولعلّ الإمام "الشّافعي (ت: 204هـ) أوّل من أشار إلى مفهوم النّص عندما تكلّم على أوجه البيان في الفرائض المنصوصة في كتاب الله تعالى، إذ قال في أحدها إنّ النّص "ما أتى الكتاب على غاية البيان فيه، فلم يحتج مع التّنزيل فيه إلى غير"[2] كما ذهب الإمام الشّافعي إلى أنّ: "كلّ خطاب عُلِمَ مَا أُرِيدَ به من الحكم أكان مستقلا بنفسه، أو علم المراد بهي بغيره"[3].

"وبهذا، فإنّ الشّافعي قد أخذ يسمّي الظّاهر نصا في وضع اللّغة لأنّ النّص عنده مأخوذ من الظّهور"[4] و"رفض الشّافعي، في مقابل ذلك، أن يسمّي المجمل نصّا، وهم يعرّفون الظّاهر بأنّه"ما يعرف المراد منه بنفس السامع من غير تأويل"[5]

يتّضح أنّ النّص عند الشّافعي ما دلّ على الظّاهر، بعيدا عن التأويل، أي لم يحمل لفظه على معناه، ومالا يحتمل إلا معنى واحدا.

أيضا، ثمّة من عرّف النّص بأنّه" ما استوى ظاهره و باطنه" [6] أي ما اتّفق معناه مع مبناه ، أو تكون دلالته الباطنيّة متطابقة مع دلالته الظّاهرية .

---

[1]– عبد الواسع الحميري، الخطاب والنص، (الفهم، العلاقة، السلطة) المؤسسة الجامعية للنّشر والتوزيع، بيروت لبنان، ط:1، 2008، ص:38.

[2]– عبد الخالق فرحان شاهين، "أصول المعايير النّصية في التراث النّقدي والبلاغي عند العرب" رسالة ماجستير جامعة الكوفة . العراق، 1433هـ/2012م، ص:03 ، نقلا عن: محمد بن إدريس الشافعي ، "الرسالة" ،تحقيق: د.عبد اللطيف الهيثم وآخرون، ص 72.

[3]– عبد الواسع الحميري، المرجع السابق، ص294.

[4]– المرجع نفسه، ص: 39، نقلا عن: الزّركشي ، "البحر المحيط" ج: 1، ص: 376.

[5]– المرجع نفسه، ص: 39.

[6]– المرجع نفسه، ص 38 ،40 .

و قد ذهب الإمام الزركشي صاحب البحر المحيط إلى تحديد النّص بأنّه: " اللفظ الدال على الحكم باسم المحكوم فيه ، سواء أكان ذلك النص محتملا للتأويل و التخصيص أم غير محتمل "[1]. و قد أطلق خمس دلالات اصطلاحيّة للنّص و هي:

1- مجرّد لفظ الكتاب والسنّة، فيقال الدّليل إما نصّ أو معقول، و هو اصطلاح الجدليين.

2- ما يذكر في باب القياس ، و هو مقابل الإيماء.

3- نص الشافعي ، فيقال لألفاظه نصوص باصطلاح أصحابه قاطبة.

4- حكاية اللّفظ على صورته، كما يقال: هذا نصّ كلام فلان.

5- يقابل الظّاهر، وهذا مقصدنا"[2].

أيضا نجد مفهوم النّص عند 'الإمام الشافعي من مفهوم' البيان حيث عرّف لنا البيان بقوله: "البيان اسم جامع لمعان مجتمعة الأصول متشعبّة الفروع، فأقلّ ما في تلك المعاني المخفيّة المتشبّعة أنّها بيان لمن خوطب بها، ممّا نزل القرآن بلسانه، متقاربة الاستواء عنده، وإن كان بعضها أشدّ تأكيدا لبيان من بعض مختلفة عند من يجهل لسان العرب."[3]

أي أنّ البيان هو الوضوح في المعنى، وقد ضرب لنا الشَّافعي المثل بالقرآن الكريم ونزوله بلسان عربيّ مبين.

---

[1]- المرجع السابق، ص40 ، نقلا عن الزّركشي ، "البحر المحيط "، ص376.

[2]- يحيى رمضان، القراءة في الخطاب الأصوليّ . الإستراتيجية والإجراء . جدار للكتاب العالمي، عمان- الأردن ط1، 2007، ص:301. نقلا عن: الزّركشي، "البحر المحيط"، ص:370.

[3]- بشير إبرير، مفهوم النّص في التّراث اللّساني العربي، مجلّة جامعة دمشق . سوريا، المجلّد23، ع01، 2007م، ص96.

نفهم من كلام الأُصوليين، أنَّ النّص هو الظّاهر والصّريح الذي لا يقبل التأويل والاحتمال، "وهو صريح مرادف للظّاهر، نصّ محتمل قابل للتأويل، وهذا النصّ المرادف للظّاهر، غير محتمل لا يقبل التأويل، وهو النصّ الصّريح... يقول الشّوكاني:"فاعلم أنّ النصّ ينقسم إلى قسمين: أحدهما يقبل التأويل، وهو قسم مرادف للظّاهر، والقسم الثاني لا يقبله، وهو النّص الصّريح."[1]

وعلى هذا الأساس، يمكن تصنيف هذه التّعريفات المتنوّعة في مايلي:

*- النصّ ضدّ التأويل والاحتمال.

*- النصّ ما استوى ظاهره وباطنه.

*- النصّ يساوي معنى واحدا.

وفي خضمّ هذا، يتبيّن أنّ النّص في المدوّنة الأصوليّة لم يحدّد مفهومه وماهيته، وهذا باختلاف مذاهب أصحابها، لكن الرّاجح عندهم هو مادلّ ظاهره على باطنه، وما لم يحتمل التأويل .

إن الدّراسات العربيّة وقفت كثيرا عند مفهوم النّص فالأزهر الزّناد في نسيجه يرى أنّ "النّص علامة ذات وجهين، وجه دال ووجه مدلول، ويتوفّر في مصطلح النّص في العربيّة، وكذلك ما يقابله في اللّغات الأعجميّة "**Tescte**"، معنى النّسيج...فالنّص نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض، هذه الخيوط تجمع عناصره المختلفة والمتباعدة في كلّ واحد، هو ما نطلق عليه مصطلح النّص"[2].

---

[1]- يحيى رمضان، القراءة في الخطاب الأصولي، ص304، نقلاً عن : الشّوكاني، "إرشاد الفحول في علم الأصول"، ص: 299.

[2]- الأزهر الزناد،الأزهر الزناد، نسيج النص بحث في ما يكون به الملفوظ نصا، المركز الثقافي العربي، بيروت لبنان ط1، 1993، ص12.

بمعنى أنّ النّص نسيج من الكلمات، المتماسكة بعضها بعض، فقد شبّه 'الزنّاد النّص بنسيج العنكبوت، وهذا لشدّة ترابط خيوط نسيج العنكبوت فيم بينها.

كما بيّن لنا الدّكتور الأزهر الزّناد مكانة وأهميّة النّص في فكر المجتمع الإنساني وتعلّقه به حيث "يرتبط ظهور المصطلح بظهور عدد المؤسّسات في المجتمع البشري وتطورها، أوّلها ظهور الكتابة من حيث هي وسيلة لتجاوز ضعف الذّاكرة وفعل الزّمن"[1]، و يرى أن "النّص علامة ذات وجهين، وجه دالّ ووجه مدلول، ويتوفّر في مصطلح النّص في العربيّة، وكذلك ما يقابله في اللّغات الأعجمية "**Tescte**"، معنى النّسيج... فالنّص نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض، هذه الخيوط تجمع عناصره المختلفة والمتباعدة في كلّ واحد، هو مانطلق عليه مصطلح النّص"[2] فالمعنى لم يخرج عن مجرّد اعتبار النّص مثل نسيج من الكلمات المتماسكة مع بعضها البعض، مثله مثل نسيج العنكبوت في ترابطه وتراسه.

أمّا الدّكتور حاتم الصّكر يرى "النّص من حيث هو ملفوظ، يبرز للعيان جزء يسيّر منه هو شكله الصّوتي، أمّا فروعه فتشمل الجزء الخفي منه... وبهذا يكون للنّص صفات عامة نجملها بـ :

* النّص بنية مركّبة العناصر موحّدة – بمعنى منظمة إلى بعضها – كلية: يتكامل بعضها مع بعض.

* متجانسة ومتّسقة ضمن نظام توزيعي خاص.

وتتكفل القراءة والتّحليل بكشفه.

---

[1]– المرجع السابق، ص12.

[2]– نفس المرجع، ص 12.

* ذات أفق دلالي تؤدّي إليه المستويات المتعدّدة للبنية." [1]

أمّا مفهوم النّص عند الدّكتور عبد العزيز سعد مصلوح فقد عرّفه بقوله :" أمّا النّص فليس إلاّ سلسلة من الجمل، كلّ منها يفيد السّامع فائدة، يحسن السكوت عليها وهو مجرّد حاصل للجمل، أو لنماذج الجمل الدّاخلة في تشكيله"[2]، أي أنّ النّص ما هو إلاّ سلسلة من الجمل يتضمّن رسالة موجّهة للمتلقّي.

أيضا ذهب **سعد مصلوح** لاعتبار النّص: "حدث تواصلي يلزم لكونه نصّا أن تتوفّر به سبعة معايير نصيّة مجتمعة، ويزول هذا الوصف إذا تخلّف واحد من هذه المعايير."[3]

فهو يشترط في النّص أن يتّسم بالنّصيّة التي تتحقّق بسبعة معايير أساسيّة وهي:(السبك، الحبك، القصد، القبولية، الإعلامية، المقامية، التناص).

وراح الدّكتور أحمد مداس،يفصّل لنا هذه المعايير تفصيلا:

"1- السبك: هو الترابط الوصفي النحوي، كالإحالات، الحذف، التكرار.

2 - الحبك: و الترابط المفهومي العميق للنّص كالتعمّم والتخصّص والسببيّة.

3 - القصد: تحقيق هدف ما عند دخول المرسل في فعل تواصلي وتفاعل لغوي مع المخاطب.

4 - القبول: قبول واستحسان المتلقي للقول الحامل للرسالة.

---

[1]- حاتم الصكر ، "ترويض النص"، المرجع السابق ، ص42.

[2]- محمد عفيفي، نحو النص، إتجاه جديد في الدرس النحوي . مكتبة زهراء الشرق، القاهرة . مصر، ط01 2001م، ص24.

[3]- سعد مصلوح، نحو أجرومية للنّص الشعري، دراسة في قصيدة جاهلية، مجلّة فصول،ع1، 1991م ص 154.

5 – الإعلاميّة: أن يكون للنّص موضوع، ومضمون إجباري أدّى ببلورة المرسل ويستطيع المتلقّي أن يحدّده.

6 – المقاميّة: تلاؤم النص مع الظروف التي تحيط به، وهو ما يسمح بتحقّق مبدأ الاستمرارية، حيث تسمح العلامات الشّكلية للنّص بعبور المعنى المعبّر عنه خارج حدود الجملة.[1]

7 – التّناص: تقاطع ما تحيل إليه جمل الخطاب مع نصوص أخرى."

أمّا النّص عند صلاح فضل فيرى أنّ الوصول لمعرفة النّص، لابدّ من معرفة المقاربات التّي قدّمت في البحوث البنيويّة والسّيميولوجيّة الحديثة دون الاكتفاء بالتحدّيدات اللّغوية المباشرة لأنّها تقتصر على مراعاة مستوى واحد للخطاب، هو السّطح اللّغوي بكنيته الدّلالية ."[2]

وعبّر صلاح فضل عن النّص مثلما وصفته جوليا كريستيفا(J.Kristiva) على تشابكه حينما قال: "فإنّ النّص جهاز غير لغوي يعيد توزيع نظام اللّغة بكيف العلاقة بين الكلمات التواصليّة مشيرا إلى بيانات مباشرة تربطها بأنماط مختلفة من الأقوال السّابقة والمتزامنة معها والنّص نتيجة لذلك، إنّما هو عمليّة إنتاجيّة "[3]، في حين يرى **محم البقاعي** في النّص، "أنّه السّطح الظاهري للنتاج الأدبيّ، نسيج الكلمات المنظومة في التأليف والمنسّقة، بحيث تفرض شكلا ثابتا ووحيدا ما استطاعت إلى ذلك سبيلا."[4]

---

[1]– أحمد مداس، لسانيات النص، نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري ، عالم الكتب الحديث، إربد . الأردن ط01 2007، ص83،84.

[2]– ينظر: صلاح فضل ، بلاغة الخطاب وعلم النص، عالم المعرفة، الكويت (د.ط) أغسطس 1992م، ص211.

[3]– المرجع نفسه، ص: 211،212.

[4]– محمد خير البقّاعي، النّص والتناصّية، مركز الإنماء الحضاري، حلب . سورية، ط:01، 1998م، ص26.

والدّكتور'السّعيد يقطين"فيجعله، مدوّنة حدث كلامي ذي وظائف متعدّدة، فيكون شكلا لسانيّا للتفاعل الاجتماعي، مسايرا لمقامات معيّنة، ولا يشترط فيه الطول مادام قابلا للتقسيم.[1]

أمّا محمّد العدناني فيعتبر أن الهدف من النّص هو التّواصل حيث "ينبغي أن يكون المفهوم الأساسي لأيّ نصّ أنّه وسيلة لنقل الأفكار والمفاهيم إلى الآخرين، فهو ينقل شيئا ما إلى المخاطب، وهو ليس هدفا في حدّ ذاته، إنّما هو الطريق للخطاب."[2]

وذهب طه عبد الرحمن فيلسوف اللّغة. إلى أنّ"كل نصّ هو بناء بتركيب من عدد من الجمل السليمة، مرتبطة فيما بينها بعدد من العلاقات."[3].

أمّا النّاقد الجزائري عبد المالك مرتاض ذهب إلى أنّ النّص" لا ينبغي أن يحدّد بمفهوم الجملة، ولا بمفهوم الفقرة التّي هي وحدة كبرى بمجموعة من الجمل، فقد يتصادف أن تكون جملة واحدة من الكلام، نصّا قائما بذاته، مستقلاّ بنفسه، وذلك ممكن الحدوث في التّقاليد الأدبيّة كالأمثال الشعبيّة والألغاز والحكم السّائدة، والأحاديث النبويّة التي تجري مجرى الأحكام، وهلمّ جرّا."[4] نفهم من قول مرتاض أنّ النّص لا يحدّد من شكله (الكم)، فهو يرى في جملة واحدة قد تكون نصّا كاملا، وقد ضرب لنا أمثلة كثيرة منها ما يتعلّق بالأحاديث النّبويّة الشّريفة.

---

[1]– نّعمان بوقرّة، المصطلحات الأساسيّة في لسانيات النّص وتحليل الخطاب،المرجع السابق، ص22.

[2]– محمّد العدناني، المصطلحات الأدبيّة الحديثة ، لونجمان . القاهرة، (د.ط) ، 1997 ، ص116.

[3]– ينظر، في هذا الصدد ،طه عبد الرحمن، "في أصول الحوار وتجديد علم الكلام"، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء . المغرب، ط:02، 2000م، ص35 .

4– عبد المالك مرتاض، في نظرية النص الأدبي، مجلّة المجاهد (الأسبوعي) ع: 1424، ص57.

كما أنّ مرتاض لا يحدّد مفهوم النّص من خلال الإبداع أو الكتابة، ولكن من خلال ما سمّاه بالحركة المركّبة، حيث يقول:"وليس النّص من منظرين، هو الإبداع كما أنّه ليس الكتابة هي الحركة الماديّة المصطحبة بالتفكير والتخيّل، بينما النّص يكون ثمرة من ثمرات هذه الحركة المركّبة، وكأنّه الحال المادية والتخيّليّة التي تكون بين تفريغ النّص، أوجّ هذا التفريغ الّذي، هو أوجّ الإبداع الذي يمثّل نصّا كاملا، منفتحا، وربّما تكون الحال هي ما يطلق عليها في اللغة السّيميائية المعاصرة، التّمدلل Signifiance"[1]، بمعنى النّص هو نتاج أو محصول العمل الأدبي المقترن بالتخيّل والحال الماديّة حسب رأي عبد المالك مرتاض.

أمّا أحمد المتوكّل ذهب إلى أنّ "النّص وحدة تواصليّة، تعدّت الجملة الواحدة، سواء أكانت الجملة بسيطة أم معقّدة، أو نصّا"[2] ثمّ قد أعطى'المتوكّل سمة لغوية شاملة للنص حينها قال"أمّا مصطلح النّص قد أطلق على الإنتاج اللّغويّ الّذي يتعدّى الجملة باعتباره سلسة من الجمل يضبطها مبدآن: مبدأ الوحدة، ومبدأ الاتساق (أو التّناسق)"[3]

نفهم من كلام 'المتوكّل أنّ النّص كلّ ما هو إنتاج لغويّ شرط أن يتّسم بسمة التّناسق بين وحداته اللّغوية .

فالباحث المغربي، في فكره اللّغوي يرى في النّص، وحدة بنيويّة من وحدات الخطاب حيث يقول:"...أنّ النّص وحدة بنيويّة تقابل المركّب والجملة ، يمكن أن يكون الخطاب

---

[1]– إبراهيم عبد النّور، مفهوم النّص في رحاب اللّسانيات، مجلّة الممارسات اللّغوية (يصدرها مختبر الممارسات اللّغوية في الجزائر)، جامعة مولود معمري– تيزي وزو، ع: 01 ، 2010م ، ص140.

[2]– أحمد المتوكّل، قضايا اللّغة العربية في اللّسانيات الوظيفية،دار الأمان للنّشر والتّوزيع ،الرّباط . المغرب (د،ط)،2001م، ص226.

[3]– أحمد المتوكّل، الخطاب و خصائص اللّغة العربيّة، (دراسة الوظيفّة و البنية و النّمط)، دار الأمان للنّشر والتوزيع، الرّباط . المغرب،(د،ط)،2001، ص226 .

جملة بسيطة أو جملة مركّبة، أو جملة كبرى، إذا كانت هذه الجملة تشكّل وحدة تواصليّة كاملة " [1].

كما يرى المتوكّل على أنّ مصطلح النّص استعمل " في الأدبيّات اللّسانية تارة مرادفا للخطاب ، باعتبار الخطاب نصّا و ظروف إنتاج، وتارة أخرى باعتبار النّص سلسلة جمليّة مجرّدة معزولة عن ظروف إنتاجها، شأنه في التجرّد و الصّورة شأن الجملة " [2]

وترى الباحثة الجزائريّة خولة طالب الإبراهيمي في أنَّ : " النّص منسوج مترابط متّسق و منسجم، و ليس تتابعا عشوائيّا للألفاظ و جمل و قضايا و أفعال كلاميّة " [3] ومنه فالنّص ما توفّر فيه عنصرا الاتساق والانسجام فحسب، وإلّاَ كان سرد لغوي عشوائي، و هذا ما تؤكده بقولها " و لا تستقيم نصيّة القطعة إلاّ بانسجامها"[4]

وعليه رغم الاختلافات بين الباحثين والنُّقَّاد في الفكر والرُؤى إلاَّ أنّهم يجمعون على أنّ النّص مُدوّنة، أو وحدة لغوية مترابطة الأجزاء، و ليس سلسلة من التتابعات بين الجمل فحسب" فالنّص ليس مجموعة من المعاني رصف بجنب بعضها، إنّه مجموعة من العلاقات المتشابكة ..." [5] ذات دلالة و قصد للمتلقّي .

" ثمّ أنّ النّص عند أغلب المعاصرين، يتجاوز الكينونة اللّغوية المحدودة، و لا ينحصر في مقولة اللّغة، رغم تشكّله منها، و إنّما يراعي الواقع الخارجي، فهو المعادل اللّغوي

---

[1]– ينظر المرجع السابق، ص81.

[2]– المرجع نفسه ، ص22.

[3]– خولة طالب الإبراهيمي، " مبادئ في اللّسانيات، دار القصبة للنشر، حيدرة . الجزائر ط02، 2006م ص169 .

[4]– المرجع نفسه ، ص169.

[5]– أحمد بوخطة ، النّص و فلسفة ما بعد الحداثة ، مجلّة الخطاب (منشورات مخبر تحليل الخطاب) ، جامعة مولود معمري . تيزي وزو– الجزائر، ع: 06 ،جانفي 2010م . ص: 39 ، نقلا عن: Peter ekegren ,the reading of theoretical texte critique of criticism , In the social xiences , 1999, p : 168

للواقع الإنساني و الكوني، أي أنّ مدى اتّساق النّص و انسجامه ، غير كافي حتّى يتلقّاه الملتقّي، وإنّما السيّاق الخارجي له أثر في إظهار النّص للطّرف الآخر"[1].

إذن، تماسك النّص بالإضافة إلى الواقع الخارجي الّذي يستقبل النّص، يجعلان من هذا الأخير قطعة لغويّة متّسقة ومنسجمة تصل إلى فكر المتلقّي بطريقة سلسة، وعلى هذا الأساس "... يبقى النّص إذن وسيلة وهدفًا في آن واحد لاكتساب اللُّغة وآليات بناء النّصوص"[2] ومفتاحاً لمجال التّواصل في جميع الميادين.

وهذا ما يؤكّده "قولفجانج هاينه مان" و"ديتر فيهقجر" في كتابهما:(تحليل الخطاب) على أنّه "يجب أن تظلّ النّصوص هي منطلق البحث اللّغوي النّصي وهدفه"[3]، وهذا ما يجمع عليه جُلَّ الباحثين المهتمين بشأن النّص" بوصفه وحدة متلاحمة من صورته المنطوقة المشكلة من المفردات المسوغة في جمل"[4]

وقد ذهب الباحث نصر حامد أبوريد إلى أنّ مفهوم النّص عند العرب والغرب يختلف في ماهيته، حيث يرى فيه "نسيج من العلاقات اللّغوية المركّبة الّتي تتجاوز حدود الجملة بالمعنى النّحوي للإفادة بينما هو عند العرب لا تتجاوز دلالته المركزية الأساسية للدّال (نص) وهي الظهور والانكشاف"[5].

---

[1] – حمو الحاج ذهبية، إشكالية النّص في اللّسانيات التّداولية، مجلةّ سمات ،(تصدرها جامعة البحرين)، ع01 جانفي 2015م، ص34.

[2]– محمّد ملياني، تعليميّة النّص الأدبي في الجزائر، مجلّة دراسات جزائرية، (يصدرها مختبر الخطاب الأدبي في الجزائر) ، جامعة وهران . الجزائر، ع: 06، 2008م، ص 130.

[3]– قولفجانج هاينه مان، ديتر فيهقجر، مدخل إلى علم لغة النص، تر: سعيد حسن البحيري، مكتبة زهراء الشرق القاهرة ،مصر ط:1، 2003م ، ص09.

[4]– ملياني محمّد، "المنهج الأدبي (منهج جمالية تلقي النّص الأدبي الواقع والمأمول)، مجلّة الكلمة :(منتدى الكلمة للدّراسات والأبحاث)، دالتا للطّباعة والنّشر، بيروت . لبنان ،ع: 72 ،1432هـ/ 2011م ،ص 143.

[5]– أبو عمر خرمة ،' نحو النّص – نقد النظرية... وبناء أخرى– عالم الكتب الحديث، اربد– الأردن (د.ط)،1425هـ.2004م، ص24.

1-1- إرهاصات علم النّص عند العرب:

كان لعلماء اللّغة العرب جهودًا في علم النّص الّذي كان عبارة عن دراسات انطلقت من النّص القرآني، إذ ارتبطت هذه الدراسة بالبلاغة القديمة والنّقد والنّحو وعلوم القرآن وتفسيره وأصول الفقه وعلوم الحديث، والإعجاز القرآني.

فالتراث اللّغوي والدّيني لم يأت إلاّ بعدما " بُذلت جهوداً كبيرةً مهّدت الطّريق لعمليّة التّأليف، فقد أثمرت الجُهود الّتي بُذلت لإعداد حروف اللّغة العربيّة لتدوين مختلف العلوم، لتتحوّل العرب من الاعتماد على الذّاكرة كأداة أخرى قادرة على استيعاب التضخّم المعرفي وحفظها من الاندثار ونقلها إلى الأمم الإسلاميّة في أرجاء دولة الإسلام المترامية الأطراف آنذاك، واستفادة الحضارة الحديثة من الجوانب المشرقة منها بعد ذلك وبقاء جانب كبير منها، تتولّى الجهود المخلصة، الكشف عنها وتقديمها للأمّة الإسلاميّة المعاصرة، تحت ما اصطلح عليه بتسمية التراث[1]" فألّفوا مؤلّفات عديدة، وقد أدّى اختلاف العلماء في النّتائج التي توصّلوا إليها، إلى ظهور مدارس لغويّة مختلفة مثل: مدرسة البصرة ومدرسة الكوفة وغيرها، كما كان للعرب القدامى تعريفات وإسهامات قابلة، لأن تدرج في المؤلّفات الحديثة، كلسانيات الخطاب بصفة عامّة."[2]

إنّ العودة إلى التّراث العربيّ الأصيل تدعونا للوقوف على بداية البحث عند "بن قتيّبة(2013هـ/2076هـ)" تجلّت في كتابه "تأويل مشكل القرآن"، الذي "ألّفه في القرن الثالث الهجري عصره، فهدف الكتاب كان واضحا ومحدّدا من البداية، هو الرّد

---

[1]– سعيد حسن البحيري، المدخل إلى مصادر اللّغة العربيَّة، مؤسسة المختار للنّشر والتّوزيع، القاهرة . مصر (د ط)، (د ت)، ص7.

[2]– الشيخ بوقربة، النقد الأدبي ولسانيات النّص، مجلّة علامات، النّادي الأدبي الثقافي، جدّة – المملكة العربية السعودية، ج:31 مج:8، 1999، ص35.

على الملحدين الذين يريدون الطّعن في القرآن... بدأ **ابن قتيّبة** كتابه بسرد ما يقوله الطاعنون عن كتاب الله، ثمّ عقد أبواب للرّد عليهم في وجوه القراءات، وفيما ادّعى على القرآن من اللّحن، والتّناقض والاختلاف والمتشابه، ومن أهمّ القضايا التي طرحها ابن قتيبة في كتابه إذن، قضية انسجام النّص القرآني التي تنظر إلى السّور، والآيات المتباعدة، نظرة موحّدة متآلفة، وكانت هذه القضيّة، خطابيّة نصيّة"[1].

كما نجد أبو بكر الباقلاّني (ت: 404هـ) قد ألف كتبًا كثيرةً أبرزها:(إعجازُ القرآن). وقد "وَقَفَ فيه على سرّ إعجاز القرآن، وعلى قضايا بلاغيّة نصيّة، فهو يرى في أسلوب البشر النّقص والاضطراب وعدم انسجام المعنى واختلاف المعاني أحيانا، وهو سبب عجز الفصحاء عن الإتيان بمثل القرآن ولو بآية، على عكس القرآن الكريم الذي تظهر منه روعة النّظم وحسن السّبك، فقضايا الفصل والوصل وعلاقة افتتاحية السورة بنهايتها وبتماسكها الكلّي الشامل وترابط موضوعها."[2]

فهذه القضايا اللّغوية الّتي تحدّث عنها **الباقلاّني** كلّها من صميم مبادئ علم لسانيات النّص كالسّبك والوصل والفصل، والنّظم (النسق). وفيما يخص (نظرية النّظم) **لعبد القاهر الجرجاني** الّتي تعلّقت بالنّص والمعنى حيث نجده يقول "واعلم أنّك إذا رجعت إلى نفسك، علمت علماً لا يعترضه الشّك، أنّ لا نظم في الكلم ولا ترتيب، حتى يعلّق بعضها ببعض، ويبنى بعضها على بعض، وتجعل هذه بسبب من تلك، هذا مالا يجهله عاقل ولا يخفى على أحد من النّاس"[3].

---

[1]– نوال لخلف، الإنسجام في القرآن، سورة النور أنموذجا، أطروحة الدكتوراه، جامعة الجزائر، قسم اللغة العربية وآدابها، 2006م/2007م ص104،105.

[2]– محمد عرباوي، دور الروابط في انسجام الحديث القدسي، مذكرة ماجستير، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الحاج لخضر، باتنة . الجزائر، 2010/ 2011، ص 18.

[3]– الجرجاني، عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمّد، دلائل الإعجاز، تحقق: محمود محمّد شاكر، مكتبة الخانجي القاهرة . مصر (د،ط)، (د، ت)، ص55.

ف**الجرجاني** تحدّث عن النّظم في الكلمات، شرط أن يكون هذا الكلام ، نسيج علق بعضه على بعض أي الإتّساق في الكلمات وتأليفها ونظمها مرتبطة بعضها البعض.

في ضوء هذه الجهود اللّغوية العربيّة من نظريّات، جسّدت لنا مساهمات علماء اللّغة وفقهائها، في إثراء الدّرس اللّساني النّصي، وكيفيّة تبيان تماسك النّص القرآني وإعجاز ألفاظه يتّسمٌ لنا مدى مساهمة التّراث العربي اللّغوي في تطوّر علم اللّغة النصّي وازدهاره.

كما تجلّى علم النّص عند عُلمَاء الشَّريعة الاسلاميّة الّذين ألّفُوا في علوم القرآن كالإمام الزّركشي "البرهان في علوم القرآن" والإمام السيوطي "الإتقان في علوم القرآن" ناهيك عن علماء التّفسير كالإمام الطّبري وابن الأثير وابن كثير "جامع البيان في تفسير القرآن" وغيرهم من المفسرين.

فهم رُوّاد نظرية نحو النصّ وأمّا ما حدث في العصر الحديث عند الغرب ما هو إلاَّ إفرازات لإجراءات مفاهيميّة ساهمت في إحياء علم النّص، بعد الرّكود الّذي عرفه الفكر العربي الحديث بحيْثُ عاش " فترة طويلة من الجمود خيّمت على الفكر العربي في القرون الّتي أخذ فيها التُّرك بمقاليد الأمّة الإسلاميّة ومقدّراتها، فتوقّفت هذه البحوث إلى أن جاء الفكر الأوروبي الحديث والمعاصر، فنفضَ غُبار النّسيان وأصبحت للبحوث اللّغوية مدارس ومذاهب حافلة زاخرة، تمدُّ الفكر اللّغوي بخلاصة نشاطها الّذي يتعاون تعاونا وثيقا مع العلوم اللّغوية المعيارية من نّحو وصرف وغيرها في سبيل تأمين أداة الفكر الأولى"[1].

[1]– حسن ظاظا، اللّسان والإنسان، (مدخل إلى معرفة اللّغة)، مكتبة الدّراسات اللّغوية 1، دار القلم، دمشق– سوريا الدآر الشّامية، بيروت، لبنان،ط2، 1410هـ ،1990م، ص7، 8.

2-النص من المنظور الغربي:

وَرَدَ مصطلح "**النّص**" في قاموس الألسنة – الّذي أصدرته – (مؤسسة لاروس)، أنَّ النّص على النّحو التالي: "إنّه المجموعة الواحدة من الملفوظات " أي الجمل المنفّذة حين تكون خاضعة للتحليل، تسمى: (نصّا)، فالنّص عينة، من السلوك الألسني، وإنّ هذه العيّنة يمكن أن تكون مكتوبة أو محكية"، هذا وقد ذكرت المراجع أنّ أصل كلمة "Tesct "[1] ترجع إلى الأصل اللاّتيني "Tesctus" بمعنى النّسيج أو الصّفيرة من الشّعر."[2]

" ولمّا كان النّص مدوّنة هامّة، اكتسب على مرّ العصور هالة من الاعتبار بلغت حدّ التّقديس أحيانا، ولما كانت هذه المدوّنة شاملة لكل مناحي حياة الإنسان اهتمت بها علوم كثيرة، فدرسها المؤرخون وعلماء الآثار وحلّلها علماء الاجتماع والنّفس والأدباء كل حسب أهدافه وأغراضه"[3]، ولهذا أخذ حيّزا واضحا في الدّراسات اللّسانية خاصّة الغربيّة منها" وهم ينقسمون في مكوّناته، ويمثله "تودوروف"، وقسم يذهب إلى تعريفه من خلال ارتباطه مع الإنتاج الأدبي ويمثله "رولان بارت"، ويذهب القسم الثالث في تعريفه، مذهبا يربطه بفعل الكتابة، ويمثّله "بول ريكور" [4].

---

[1]– عدنان بن ذريل، النّص والأسلوبيّة، بين النظريّة والتّطبيق، منشورات إتّحاد كتّاب العرب، (د.ط) ، 2000م ص15.

[2]– بوقرّة نعمان، المصطلحات الأساسيّة في لسانيات النّص وتحليل الخطاب، مرجع سابق، ص 19.

[3] الأزهر الزّناد، مرجع سابق، "نسيج النص"، ص 12.

[4]– منذر عياشي،الأسلوبية وتحليل الخطاب، مركز الإنماء الحضاري، حلب، سورية،ط:1، 2002م ، ص121.

وعليه سنقدّم أهمّ المفاهيم والتَّعاريف الّتي أطلقها اللّسانيّين الغربيّون في دراساتهم اللّسانية حول النّص.

*** النّص عند جوليا كريستيفا: (J.kristeva)**

حدّدت "جوليا كريستيفا"، مفهوم النّص بقولها "النّص كجهاز غير لساني، يعيد توزيع نظام اللّسان بالربط بين الكلام التواصلي يهدف إلى إخبار المباشر، وبين أنماط عديدة من الملفوظات السّابقة عليه أو المتزامنة معه... فالنّص إذن إنتاجيّة، وهو يعني أنّ علاقته باللّسان يتموضع داخله هي علاقة إعادة توزيع هادفة بناءة"[1]، فالنّص بمفهوم جوليا جهاز لغوي يتمُّ فيه توزيع نظام اللّسان عن طريق الكلام، وبالتّالي هو عبارة عن وحدة إنتاجية، كَمَا ترَى جوليا كريستيفا أنّ" النّص أكثر من مجّرد خطاب أو قول، إذ أنّهُ موضوع لعديد من الممارسات السِّيميولوجية الّتي يعتمد بها على أساس أنّها ظاهرة غير لغوية."[2]

*** النّص عند جون لاينز:**

أمّا " **جون لاينز**" (John Loins)، يرى في أنّ "النّص سلسلة لَابُدَّ من أن ينطوي على عدد من الخصائص التي تؤدّي إلى التّماسك والانسجام"[3]، وعلى هذا الأساس يقول في تعريفه للنص"، وعلى النّص في مجمله أن يتّسم بسمات التّماسك والتّرابط."[4]

---

[1]– جوليا كريستيفا، علم النّص، تر: فريد الزّاهي. دار توبقال للنّشر، الدّار البيضاء، المغرب، ط2، 1991م ص7.

[2]– المرجع نفسه، ص 14.

[3] –ينظر: جون لاينز، اللّغة والمعنى والسياق، ترجمة: د. عباس صادق الوهاب، دار الشّؤون الثقافية العامّة، بغداد . العراق، ط:1، 1987، ص 219.

[4]– المرجع نفسه، ص220.

*** النّص عند كلاوس برينكز:**

النّص عند كلاوس برينكرهو " تتابع متماسك من علامات لغويّة، أو مركّبات من علامات لغويّة ،لا تدخل تحت راية أيّة وحدة لغويّة أخرى أشمل " فهو يرى أنَّ النّص وحدة لغويّة من العلامات متماسكة فيما بينها.[1]

*** النّص عند بول ريكور: (P.Recoeur)**

ذهب بول ريكور" في تعريفه للنّص بقوله: "لِنُسَمِّ نصّاً كُلَّ خطاب ثبّتته الكتابة تبعاً لهذا التعريف، يكون التّثبيت بالكتابة، مُؤَسِساً للنّص نفسه"[2].

*** النّص عند رولان بارث: (R.Barthes)**

أمَّا مفهوم النَص عند رولان بارت" **(Roland Barth)** هو نسيج من الكلمات، حيث يشير إلى أنّ" كلمة **(texte)** تدلُّ على النّسيج، و لهذا النّسيج يوصف بأنّه نتاج وستار يختفي وراءه المعنى، لما فيه من تسلسل في الأفكار، وتوال في الكلمات، و قد شبّه النّص بأنّه نسيج عنكبوت، لبراعة نسجه و تماسكه، بحيث يتعلّق بعضه ببعض، وهنا تبرز خاصية أساسية و جوهرية، و هي ترابط مكوّناتها و تشابكها على نحو يشكّل وحدته الكلية " [3].

---

[1]– كلاوس برينكر، التّحليل اللّغوي للنّص،مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج، ترجمة: سعيد حسن البحيري مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة . مصر، ط02، 1431هـ / 2010م ، ص25.

[2]– بول ريكور من النّص إلى الفعل، أبحاث التأويل، ترجمة: محمد برادة ، حسان بورقية، 'عين' للدّراسات والبحوث الإنسانيّة والاجتماعيّة، الهرم . مصر، ط: 1، 2001م، ص105.

[3]– رولان بارت، لذّةُ النَّصِ، ترجمة: منذر عياشي، مركز الإنماء الحضاري، حلب . سوريا، ط1،1992 ص62،63.

كما يشير رولان بارث إلى أنّ " النّص هو جسم مدرك بالحاسة البصرية، وهو مرتبط بالكتابة، أي برسم الحروف ولو أنّه يبقى تخطيطا، فهو إيجاد بالكلام وتشابك النّسيج"[1].

*** النّص عند تودوروف :**

ينقسمُ تعريف النّص عند تودوروف " إلى قسمين : قسم يتعلّق بالمفهوم و قسم يتعلّق بالمكوّنات" [2].

يقول تودوروف في تعريفه "يمكن للنّص أن يكون جملة كما يمكنّه أن يكون كلاما تامّا، وهو يعرف باستقلاله وإنغلاقه"[3].

ويقول أيضا: "إنَّهُ يكون نظامًا لا يجوز أن نطابقه مع النّظام اللّساني، ولكن أن نضعه في علاقة معه، إنّها علاقة تجاوز وتشابه في الوقت نفسه"[4]، وعليه فإنه " يُنظر إلى النّص مهما صغر حجمه على أنّه وحدة كلية مترابطة الأجزاء، فالاعتداد هنا ليس بالامتداد الطّولي للنّص، بل بالأبنية الكبرى المتلاحمة داخليا الّتي يقدمها النّص"[5].

*** النّص عند هاليداي ورقية حسن:**

أمَّا " **هاليداي** (Halliday) **و" رقية حسن"** (Roquay Hassan) فقد أشارا إلى أنّ:كلمة **نص** تستخدم في علم اللّغويات، لتشير إلى أي فقرة مكتوبة أو منطوقة

---

[1]– المرجع السابق ، ص10،11.

[2]– منذر عياشي ، الأسلوبيّة وتحليل الخطاب، مركز الإنماء الحضاري ، حلب . سوريا، ط01، 2002م ص122.

[3]– المرجع نفسه، ص122.

[4] – المرجع نفسه، ص122.

[5]– سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، مرجع سابق، ص139.

مهما كان طرحها، شريطة أن تكون وحدة متكاملة"[1]، هذا يعني أنّ كلّ ماهو منطوق ومكتوب ونصّ، لكن يجب أن يكون ذلك (المكتوب أو المنطوق) متكامل بين وحداته اللّغوية.

بحيث "يميز هاليداي بين ثلاث وظائف لغوية، هي الوظيفة المثالية (**idéationnelle**) والوظيفة الشخصيّة (**interprsonnelle**) والوظيفة النصيّة (**Tesctuelle**) وهذاالنّوع الأخير من الوظائف هو الّذي يسمح لمتكلم (كتابة وشفهيا) بتكوين النّصوص التي تلائم الأوضاع وتسمح للمستمع أو القارئ بتمييز تلك النصوص عن مجموع جمل، ومن بين الجهات المنوطة بالوظيفة النصيّة عقد الصّلات بين الجمل داخل الخطاب.[2]

*** النّص عند لويس هيلمسليف:**

أمَّا الدّانماركي **لويس هيلمسليف** "" يستعمل مصطلح النّص بمعنى واسع فيطلقه على أي ملفوظ، منفذ قديما أو حديثا، مكتوبا أو محكيّا، طويلا أو قصيرا فكلمة: قف مثلا هي في نظر هيلمسليف نصّ كامل كما أنّ جماع المادّة اللّغويّة لرواية بكاملها هي أيضا نصّ كامل"[3]

[1] – محمد عفيفي ، نحو النّص – اتّجاه جديد في الدرس النّحوي، مرجع سابق، ص22.

[2]– عبد الناصر لقاح ، مفهوم النّص في الفكر اللّغوي المعاصر، بين النظريّة والتّطبيق ، مجلّة اللّسانيات العربيّة سلسلة الندوات: 4 ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس . المغرب، 1991م ، ص17 .

[3]– ينظر: عدنان بن ذريل، النّص و الأسلوبيّة – بين النظرية و التطبيق –، مرجع سابق، ص54.

*** النّص عند بيرمان آدث:**

ذهب بيرمان آدث إلى أنّ النّص عبارة عن" بناء لمعنى مأخوذ من معجم ليس لمفرداته معان، خارج البناء الذي يضمنها "[1].

صاحب هذا الرأي، ألصق النصّ بصيغة معجمية بنيويّة، لا يخرج النص عن إطارها.

أمَّا الباحث الرّوسي السِّيميولوجي "**لوثمان** "**(LOTMAN)** "يتّخذ منظور أكثر شمولاً عندما يدرج مفهوم النّص في تصوّارته الكلّية عن الفنّ، فيرى أنّ تحديد النّص يعتمد على المكوّنات التالية :

- **التّعبير:** فالنّص يتمثل في علاقات مُحدّدة ، تختلف عن الأبنية القائمة.
- **التّحديد:** التحديد خارج النّص ،لازم النص .
- **الخاصّية البنيوية:** إنّ النّص لايمثل مجرّد متوالية (**Sequence)** من مجموعة علامات، تقع بين حدّين فاصلين "[2]

مفهوم النص عند دي بوجراند:(Robert De Bonghrand)

ذهب **دي بوجراند** إلى اعتبار النّص حدث تواصلي اتّصالي يلزم لكونه نصًا أن تتوفّر له معايير شريطة بلوغ درجة النّصية **(Tesctulitly**) وهي على النّحو التالي :

- **السُّبك:** Cohesion، أو الربط النحوي.

- **الحبك:** Coherence، أو التماسك الدّلالي، وترجمها تمّام حسّان بالإلتحام .

---

[1]- عبد العزيز حمودة، المرايا المحدبة – من البنيوية إلى التفكيك –، عالم المعرفة ، الكويت، ط1، أفريل 1999 ص215،216.

[2] – ينظر: صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، عالم المعرفة، مرجع سابق، ص215،216.

- **القصد:** Intentionality ، أي هدف النّص.

- **القبول، أو المقبولة:** Acceptability، وتتعلّق بموقف المتلقّي من قبول النّص.

- **الإخباريّة أو الإعلاميّة:** INFORMATIRTY،أي تتوقع المعلومات الواردة فيه، أو عدمه.

- **المقاميّة: Situationality** ،وتتعلق بمناسبة النّص.[1]

- **التّناص: Intertesctuality**

وقد صنّفت هذه الضّوابط النصّية إلى ثلاثة أقسام رئيسيّة وهي:

- مايتّصل بالنّص نفسه، وهي ضابطا : التماسك والانسجام.

- مايتّصل بمستعمل النّص،متكلّما كان أو مستمعا، وهي ضابطا: القصديّة والمقبوليّة.

- مايتّصل بالسّياق المادي والثّقافي المحيط بالنص وهي ضوابط: الإخبارية (الإعلامية) المقامية والتناص".[2]

كما ذهب الدّكتور سعد مصلوح أنَّ هذه المعايير أصناف:

* "صنف يتّصل بالنّص، ويشتمل معياري الاتّساق والانسجام.

* صنف يتّصل بمنتج النّص متلقّيه، ويشمل معياري المقصديّة والمقبوليّة.

* صنف يتّصل بظروف إنتاج النّص وتلقّيه ويندرج ضمنه معيارا السّياق والتّناص"[1].

---

[1]– ينظر: دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، عالم الكتب– القاهرة، مصر، ترجمة: د. تمّام حسّان 1418ه/1998م، ص103،104،105،106.

[2]– يوسف سليمان عليان، "النّحو العربي، بين نحو الجملة ونحو النص، المجلّة الأردنية في اللّغة العربيّة وآدابها جامعة مؤتة، الكرك . الأردن، ع:01 ، مجلّد: 07، محرم 1432ه/2011م ، ص194.

*** النّص عند رومان ياكبسون: (Roman.Jakobsom)**

مفهوم النّص عند رومان ياكبسون هو ما تعلّق بوظائف اللّغة والّتي أقرّها هذا المنظر اللّساني وهي: (الوظيفة التعبيرية، الوظيفة الإفهامية، الوظيفة الانتباهية، الوظيفة المرجعية، الوظيفة الشعرية).

1- " **الوظيفة التعبيريّة (la fonction escprssive)**،تتمثّل في الرسائل التي تركّز على الحمولة الانفعالية والوجدانية، أي تقدم انطباعه وانفعاله ،اتّجاه شيء ما، وترتبط هذه الوظيفة ببنية تعبيريّة ،خاصة على مستوى النّحو والصّوت والمعجم"[2] بمعنى أنّ هذه الوظيفة ، أساسها المرسل.

2- الوظيفة الإفهاميّة: (La fonction cognitve) وهي ذلك الجهد اللّغوي الذي يبذله (المرسل) أو (المتكلم)، في إيصال مقاصد كلامه، فتتحقّق هذه الوظيفة عندما تصل الرّسالة إلى المرسل إليه، يطلق عليها بعض اللّسانيين مصطلح الوظيفة التّأثيرية"[3].

3- الوظيفة الإنتباهيّة: (La foctio ohatique) " تهدف هذه الوظيفة كما يؤكّد **ياكبسون**، إلى إقامة التّواصل والحفاظ عليه، وذلك باستخدام أشكال تعبيريّة وسلسلات وظيفية لفظيّة في لحظات معيّنة، قصد التأكّد من استمرار التّواصل، وصحة تمثّل المستمع مضمون الإبلاغ الحقيقي."[4]

---

[1]- الصبيحي، محمد الأخضر، مدخل إلى علم النّص، ومجالات تطبيقه، الدّار العربية للعلوم، بيروت، لبنان منشورات الاختلاف، الجزائر العاصمة (د.ط)، (د.ت)، ص81-82.

[2]- عبد القادر الغزالي ، اللّسانيات و نظرية التّواصل ، رومان ياكبسون أنموذجًا، دار الحوار للنّشر و التوزيع اللاّذقية – سورية ، ط01، 2003م ، ص48 .

[3]- بتصرّف: الطّاهر بومزبر، "التّواصل اللّساني والشّعرية، مقاربة تحليلية لنظرية رومان جاكبسون، الدّار العربية للعلوم ، بيروت . لبنان، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط01، 1428هـ،2007م ، ص39 .

[4]- عبد القادر الغزالي، اللسانيات ونظريّة التّواصل،المرجع السابق، ص49.

4- الوظيفة المرجعيّة (La foction Référentielle):

"تتفرّع هذه الوظيفة عن الشكل التّواصلي المتمثّل في "السياق"، ويمكن أن تحقّق في اللّغة اليوميّة واللّغة العلميّة" [1]، كما ترجمت بمصطلحات أخرى، إلى جانب المرجعيّة، مثل :**المعرفيّة** "**cognitive**" **والإيحائيّة** "**Démotive**"[2]

5- الوظيفة الشّعريّة (La Foction poetique):

" اعتبرها ياكبسون بوصفها، علما قائما بذاته، ضمن أفانين اللّسانيات، وقد عرّفها: "الدّراسة اللّسانية الشّعرية في سياق الرّسائل اللّفظية عموما، وفي الشّعر على وجه الخصوص"[3]، بمعنى أنّ هذه الوظيفة تركّز على الرسائل اللّفظية، وبالتّالي هي أساس جلّ الوظائف السّابقة.

وعلى هذا الأساس، يتجلّى لنا مفهوم (النّصّ) في نظر، المنظّر اللّساني "ياكبسون"، أنّ له بعد وظيفي لغوي، تواصلي **بين النّص والخطاب** إذا فرضنا أنّ النّصَّ هو كلّ منطوق أو مكتوب، مُعبِّراً عن الأشياء بالألفاظ والجُملِ المركّبة والمتّسقة تعبيرا عن النّفس والفكر.

فما هو مفهوم الخطاب؟ وما علاقته النّص؟

3- مفهوم الخطاب:

مُصطلح الخطاب شائع ومُتَداول في السّاحة المعرفية والعلمية، وعادة ما نسمع بالخطاب السياسي، والخطاب الإعلامي والخطاب الدّيني، حيث ورد مصطلح الخطاب في القرآن الكريم، في سياقات كثيرة نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر قوله

---

[1]- المرجع السابق، ص47،48.

[2]- الطاهر بومزبر، التّواصل اللّساني والشّعرية،مرجع سابق، ص39،40.

[3]- المرجع نفسه ، ص 52.

تعالى: **(فَمَا خَطْبُكُم أَيُّهَا المُرْسَلُونْ)**[1]. وقوله: **(رَبُّ السَمَاوَاتِ وَالأرض مَا بَيْنَهُمَا الرَّحْمَانْ لَا يَمْلِكُونَ خِطَابًا)**[2] كذلك قوله تعالى: **(وَشَدَدْنَا مُلْكَهُ وَ آتَيْنَاهُ الحِكْمَةَ وَ فَصْلَ الخِطَاب)**[3] أيضا قوله تعالى: **(قَالَ مَا خَطْبُكُنَّ إِذْ رَاوَدْتُنَّ يُوسُفَ عَنْ نَفْسِهِ)**[4].

أمَّا مفهومه في المدوّنة العربيّة المعجميّة جاء بمعان كثيرة نذكر منها ما قاله الإمام الزّمخشريّ في الأساس: " خطبَ، خاطبه أحسنَ الخطاب، وهو المواجهة بالكلام، وَ خَطَبَ الخطِيب خُطبة حسنة، و خطبَ الخاطب خطبة جميلة" [5].

3-1- مفهوم الخطاب في الدّراسات الغربيّة :

نجد مصطلح الخطاب الذي يقابله في اللاتينية: "**Discours**" حاضرا بقوّة في أعمال ودراسات الغربيّين اللّسانيّين، حيث" مرّ هو الآخر بفترات زمنيّة متعدّدة، بدءا مع الفلاسفة أمثال أفلاطون و ديكارت اتّضح معناه أكثر مع **فوكو**، إذ أعطاه هذا الأخير أبعادا إبستمولوجية مستقلّة"[6]، حيث راح يعرّفه أنه "مصطلح لساني، يتميّز عن نص وكلام وكتابة وغيرها بشكله لكل إنتاج ذهني سواء كان نثرا أو شعرا، منطوقا أو مكتوبا، فرديّا أو جماعيّا، ذاتيّا أو مؤسّسيا، في حين أنّ المصطلحات الأخرى تقتصر على جانب واحد، وللخطاب منطلق داخلي وارتباطات مؤسّسية فهو ليس ناتجا بالضّرورة عن ذات فرديّة يعبّر عنها أو يحمل معناها أو يحيل إليها، قد يكون خطاب

---

[1]- سورة الذاريات، الآية 31.

[2]- سورة النبأ، الآية 37.

[3]- سورة ص، الآية 20.

[4]- سورة يوسف، الآية 51 .

[5]- الزَّمخشري، أبو القاسم جار الله محمود بن أحمد، "أساس البلاغة "، دار الكتب العلميّة، بيروت – لبنان تحقيق محمّد باسل عيون السّود،ج1، الباب:(أبب-غيي)، ط1،1419هـ،1998م، ص255.

[6]- فاطمة حيمورة، لمنهج التأويلي واستثمار تحليل الخطاب في الترجمة، مجلّة دراسات ترجمية، يصدّرها مختبر تعليمية الترجمة وتعدد الألسن، جامعة وهران، الجزائر، أعمال الملتقى الدولي الرابع عشر حول: الترجمة وتحليل الخطاب ، جمع وتنسيق: د. شريفي عبد الواحد، 2014م، ص96.

مؤسّسة أو فترة زمنيّة أو فرع تعريفي ما"[1]، كما ذهب **ميشال فوكو** في كتابه: "أن الخطاب شبكة معقّدة من النّظم الاجتماعيّة والسياسيّة والثقافيّة، التي تبرز فيها الكيفيّة التي ينتج فيها الكلام كخطاب"[2].

وبالتالي الخطاب عند **فوكو** كلام، تحيل إليه مجموعة من البيانات، التي يسبح فيها هذا الكلام.

حيث يمكن تحديد مفهوم الخطاب بأنّه: "وحدة لغوية قوامها سلسلة من الجمل"[3] فالخطاب إذا، يمثّل مجموعة من الجمل المترابطة، حيث يرى "**ديكرو** مثلا الخطاب بوصفه تابعا لملفوظات تتقاسم المقتضيات نفسها"[4].

كما جاء في معجم (تحليل الخطاب) أنَّ" هذا المفهوم كان مستعملاً في الفلسفة الكلاسيكيّة، حيث تقابل المعرفة الخطابيّة، عن طريق تسلسل المعرفة الحدسيّة وكانت قيمته إذ ذاك قريبة من **اللّوغوس**« **Logos** » اليوناني، وفي اللّسانيات أشاعه "**قيُّوم**"، وشهد انتشارًا فائقَ السُرعة مع "**أفول**" ، نجم البنيويّة، وصعود التيّارات التداوليّة"[5].

كما حدّدت لنا **سلسكو فيتش** الخطاب بأنّهُ هو النّص، هو الكفاءة ، هو كل ما يقوله الإنسان و يكتبه اتّجاه الآخرين، إنّه تطبيق اللّغة لإيصال الأفكار، هو نقطة

---

[1] –ميشيل فوكو، "نظام الخطاب "، تر: د. محمد سبيلا، دار التنوير، ط:1.(د.ت)، ص04.

[2]– المرجع نفسه، ص13.

[3]– دومينيك مانغو، "المصطلحات المفاتيح في تحليل الخطاب" ترجمة محمّد يحياتن، الدّار العربية للعلوم ناشرون بيروت– لبنان، ط1، 2008م، ص38.

[4]– ماري نوال، غازي بريور، المصطلحات المفاتيح في اللّسانيات، تر: عبد القادر فهيم الشيباني، ط1،(د.ت) سيدي بلعباس، الجزائر، 2007م، ص49.

[5]– بارتيك شاردو، دومينيك منغو " معجم تحليل الخطاب " تر:عبد القادر الفاسي المهيري، حمّادي صمود، مراجعة صلاح الدين الشريف ، سلسلة اللسان ، منشورات سيناترا ، المركز الوطني للترجمة ، تونس ، 2008م، ص180.

الاتّصال، حيث يكون التفكير الفردي يرتبط بوسيلة التّعبير الجماعي الّذي هو اللّغة"[1].

من هنا، يتّضح أنّ الخطاب هو فضاء تتحرّك فيه اللّغة.

3-2- الخطاب في الدّراسات العربيّة :

حظي مصطلح "**الخطاب**" بتعريفات متعدّدة، ولعلّ أوّل من اهتمّ به علماء الأصول، "فقد نُظِرَ إليه بوصفه جنسًا خاصًا من الكلام"[2]، ومن علماء الأصول الذين بيّنوا ماهية الخطاب الآمدي" قد عرَّف الخطاب تعريفا بيّنا، بعد أن وعى بأنّ التعريف هو المنطلق لمعرفة الأحكام الشّرعية، إذ يرى أنّه "اللّفظ المتواضع عليه، المقصود به إفهام من هو متهيّء لفهمه."[3].

ونجد أبو الهلال العسكري (ت395) يقول"وإن كان موضوع الكلام على الإفهام ... فالواجب أن تقسّم طبقات الكلام على طبقات الناس،فيخاطب السوقي بكلامي السوقة والبدوي بكلام البدو...ولا يتجاوز به عما يعرفه إلى ما لا يعرفه فتذهب فائدة الكلام وتعدم منفعة الخطاب"[4]والفصل بمعنى التّمييز بين شيئين، وقيل الكلام البيّن الفصل ... فمعنى فصل الخطاب البين من الكلام الملخص الذي يتبينه من يخاطب به ما يلتبس عليه"[5]

---

[1]– ندية حفير، تحليل الخطاب الشفاهي، طريق إلى تحليل النّص الكتابي في التّرجمة"، مجلة دراسات ترجمة جامعة وهران– الجزائر، 2014م ص134.

[2]– عبد الواسع الحميري، الخطاب والنص، مرجع سابق، ص29.

[3]– عبد الهادي بن ظافر الشهري، إستراتيجيات الخطاب، مقارنة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة بيروت – لبنان، ط1، 2004م، ص13، نقلا عن الآمدي، "الأحكام في أصول الأحكام" ج:1، ص136.

[4]- أبو الهلال العسكري، كتاب الصناعتين الشعر والنثر، تحقيق علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة ، مصر ط1952،1، ص29.

[5]- جار الله الزمخشري، الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، تحقيق محمد عبد السلام شاهين، م3، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان،ط 3،2003،ص77.

نستشف من هذا التعريف، أن الخطاب في عرف الأصوليين هو الكلام الموجّه للمتلقّي بغية تحقيق غاية الإفهام.

ويرى الدّكتور **أحمد المتوكل** الذي يرى "أنّ الخطاب وحدة تواصليّة يمكن أن يكون جملة بسيطة أو جملة معقَّدة أو نصًّا كاملاً"[1].

أما **طه عبد الرحمن** يعرّفه بقوله: "حدّا الخطاب أنّه كلٌّ منطوق بهي، موجّه إلى الغير، يعرض إفهامه مقصودا، مع تحقيق أهداف معينة"[2] أي أنّه كلام موجّه إلى الآخر من أجل إفهامه وتحقيق مقاصده.

يتبيّن لنا الخطاب، رغم اختلاف وجهة الباحثين في مفهومه، إلاّ أنّه كلام (كان شفهيا أم مكتوبا) معروض للآخر، يعبّر بهه الفرد في حياته اليومية، قصد مبتغاه، أو هو إنجاز لغوي، وشكلاً من أشكال التّواصل والتَّعايش الإنساني والحضاري، فالخطاب كمصطلح عرف تداخلا كبيرا مع النّص في الدّراسات اللّسانية الحديثة.

فالنّص مفهوم أخذ يستعمل عكس ما في التّراث النّقدي والبلاغي إذ انتقل علم نحو النّص أو علم لغة النّص إلى الدّراسات العربيّة عن طريق التّرجمة، من خلال أعمال سعد مصلوح: من نحو الجملة إلى نحو النص في سنة 1989، وسعيد يقطين بانفتاح النّص الرّوائي: النّص والسّياق.

أشار **سعد مصلوح** إلى أنّ اهتمامه بهذا الشّأن قد مرّ عليه ما يقارب عشر سنوات، إذ بيّن في كتابه الأسلوب: دراسة لغويّة إحصائيّة كيف استطاعت اللّسانيات الحديثة أن تنتقل بوسائلها المنهجيّة من العمل في إطار 'نحو الجملة'(sentence

[1]– أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية ، مرجع سابق، ص82.

[2]– طه عبد الرحمن، اللّسان الميزان (التكوثر العقلي) ، المركز الثقافي العربي ، بيروت . لبنان ، ط: 1، 1998م ص215.

grammar) الذي يعتبر الجملة أكبر وحدة لغوية في التّحليل، إلى نمط جديد من التّحليل أُصطلح عليه نحو النّص (text grammar)، وهو نمط يعتبر النّص كله وحدة تحليل"[1].

كما أنّ له بحث بعنوان: "مشكل العلاقة بين البلاغة العربيّة والأسلوبيّات اللّسانية" وذلك سنة 1988[2]، وقد أشار **سعيد حسن بحيري** إلى أنه تعرف على علم النّص في ثمانينيات القرن العشرين من خلال اطلاعه على مقال ل: كلاوس برينكر ضمن كتاب بتوفي الكبير الذي صدر سنه 1979، ثم اطلع على كتاب **'علم** النصّ مدخل متداخل الاختصاصات لفان ديك سنة 1985، ويبدو أنّه اطّلع عليه إجمالا في بداية الثّمانينيات، نشير هنا أنّه يمكن اعتبار **لفان ديك** مؤسس هذا العلم عند الغربيين.

وقد حاول بعض الباحثين الموازنة بين مفهوم النّص في التّراث العربي القديم ومفهومه في الدراسات العربية الحديثة المهتمّة بدراسة النّص، ويتّضح ذلك من خلال تتبّع تطوّر دلالته منذ العصر الجاهلي وحتى اليوم، فقد وجدوا أنّ كلمة "نص" استعملت بدلالة رفع الشّيء، ثم تطوّرت إلى رفع الكلام إلى منشئه الأصلي بصيغته الأصليّة.

وتطوّر مفهوم الدّلالي لكلمة النّص في اللّغة العربيّة بعد ذلك، فأطلقت على الكتاب والسّنة إجمالا، بغضّ النّظر عن وضوح المعنى وقطيعته، ثم تطوّرت إلى إطلاقه على كلام الفقهاء، وكل تلك الدّلالات تعدّ ضروبا من المجاز والتوسع[3].

---

[1]– سعد مصلوح، الأسلوب دراسة لغوية إحصائية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1992،3، ص29.

[2]– ينظر: سعد مصلوح ، من نحو الجملة إلى نحو النص، بحث منشور ضمن كتاب " الأستاذ عبد السلام هارون معلما ومؤلفا ومحققا، كلية الآداب بجامعة الكويت، الكويت ،1990، ص409،410.

[3]– محمد مرتضى الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: علي شيري، دار الفكر ، بيروت ، لبنان 1994، المجلد 9، ص 370.

مثلا يقال: ذكر فلان ما، نصه كذا وكذا وقال أو كتب ما نصّه كذا وكذا، أو هذا ما سمعته نصّا وغيرها[1].

وقد اعتبر محمد مفتاح أن النّص: "مدونة كلامية، وأنّه حدث يقع في زمان ومكان معيّنين، يهدف إلى توصيل معلومات، ونقل تجارب إلى المتلقّي"[2]، والحقّ أن النصّ ليس منبثقا منعدم، وإنّما يتولّد من أحداث لغويّة سابقة، ويمكن أن يتولّد من أحداث لغويّة لاحقة[3].

وفي محاولة ربط المفهوم الغربي والعربي للنص، آثر **الدكتور عبد الملك مرتاض** أن يكون "المقابل العربي لكلمة (Text) هو النّسيج لما في دلالته اللغوية من معنى التّرابط ولقد توفّر هذا المعنى في مادة 'نصص'، وهذا يكشف عن اعتراض **عبد الملك مرتاض** على الباحثين الذين جعلوا مصطلح النص مقابلا للمصطلح الأجنبي (Text)، وذلك لأنّ الأصل العربي في مدلول الوضع اللغوي للنّص هو الرّفع والإظهار وبلوغ الغاية، ولم نجد نصوصا تفيد المعنى المتداول على عهدنا هذا، إلا ما أورده ابن منظور، من أن الفقهاء كانوا يقولون : نص القرآن ونص السّنة، أي ما دل ظاهر لفظهما عليه من الأحكام" [4].

كما يمثّل النص "علامة كبيره ذات وجهين: وجه الدال ووجه المدلول، وهذا المعنى يتوفر في مصطلح نص في العربية وكذلك في مقابله الأجنبي (Texte) فالنصّ نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض، وهي بمثابة خيوط تجمع عناصره

---

[1]– عبد الوهاب محمد علي، أمالي مصطفى جواد في فن تحقيق النصوص، مجلة المورد، المجلد 6، العدد1 الجمهورية العراقية، 1977، ص119.

[2]– محمد مفتاح ، تحليل الخطاب الشعري (استراتيجية التناص)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب ط2، 1986، ص120.

[3]– المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[4]– حسين خمري، نظرية النص من بنية المعنى إلى سميائية الدال، دار العربية للعلوم ناشرون، الجزائر، ط1 2007، ص45.

المختلفة والمتباعد في كل واحد، وهو ما يطلق عليه اليوم مصطلح 'نص'[1]، والشيء اللافت للنّظر في هذا الشأن ما ذكره الدكتور **سعيد حسن البحيري** بأنه يجب أن يوضع في الحسبان أنّ مسألة وجود تعريف جامع مانع للنّص مسألة غير منطقية من جهة التصوّر اللغوي، ويؤكّد ذلك الاختلاف بين علماء اللغة الذين ينتمون إلى مدارس لغويّة مختلفة حول حدود المصطلح التي ترتكز عليها بحوثهم[2].

4-الدراسات اللسانية النصية:

عرف مفهوم النّص وشكله اهتمام كبير من الباحثين في الدّراسات اللّسانية من أجل ايضاحه، وقد اهتمّت لسانيّات النّص به فهي"فرع علمي بكر، تشكّل تدريجيّا في النّصف الثاني من الستّينيات، والنّصف الأوّل من السّبعينيات، ومنذ ذلك الوقت بدأ يزدهر ازدهارًا عظيمًا"[3]. فبدأت ملامح مواضيعه تطفوا على أفق الدّراسات اللّسانية الحديثة، فأصبح "يهتمُّ بدراسة النّص باعتباره الوحدة اللّغوية الكبرى، وذلك بدراسة جوانب عديدة، أهمّها التَّرابط والتّماسك"[4] إضافة إلى "وصف العلاقات الداخلية والخارجية للأبنية النّصيّة بمستوياتها المختلفة، وشرح المظاهر العديدة لأشكال التّواصل واستخدام اللّغة، كما يتمّ تحليلها في العلوم المتنوّعة"[5]. هذا إن دلّ على شيء، إنّما يدلّ على أنّه يتقاطع مع علوم أخرى، أي علم (متداخل الاختصاصات) كما عبّر عنه اللّسانيون، حيث يلتقي مع علوم إنسانية واجتماعيّة، كعلم الاجتماع وعلم

---

[1]- الأزهر الزناد، نسيج النص بحث في ما يكون به الملفوظ نصا، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان ط1 1993، ص12.

[2]- سعيد حسن البحيري، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، مؤسسة المختار، القاهرة، مصر، ط2، 2004 ص94.

[3]- قولفجانج هاينه مان – ديتر فيهقجر، مدخل إلى علم لغة النّص ، تر: سعيد حسن البحيري، مكتبة زهراء الشّرق، القاهرة، مصر، ط01، 2003، ص03 .

[4] - خولة طالب الإبراهيمي، "مبادئ في اللّسانيات"، دار القصبة، حيدرة – الجزائر، ط02، 2000م ص167،168.

[5]- صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النّص، عالم المعرفة الكويت، (د,ط) ،أغسطس 1992، ص229.

النّفس، وعلوم التّربية "وينبغي أن نؤكّد الرّبط بين انتشار علم النّص وذيوع التّحليلات النّصيّة في مختلف العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة الحديثة، وبروز مناهج متعدّدة فيها".[1]

وذهب **'فان دايك'(Van Dijk)** الّذي يستعمل علم النّص، عوض لسانيات النّص "إلى أنّ علم النصّ، علم متداخل الاختصاصات، يهدف أساسا إلى تحليل عامّ للنّصوص ويتعلّق بكل أشكال النّص الممكنة وبالسيّاقات المختلفة المرتبطة بها."[2] ومنه عاد هذا العلم الذي يهتم بدراسة النص "يطلق عليه في الإنجليزية **(Discourse Analyse)** ويسمّى بالفرنسيّة **(Science du Tescte)**، ولا يخرج الأمر عن هذين الحدّين في بقية اللّغات الحيّة، ممّا يجعل ترجمته إلى علم النّص في العربيّة أمرا مقبولا."[3]

إنّ علم لسانيّات النّص" ينطلق من النّص ويتّخذه كوحدة لغويّة أساسيّة للتّحليل والبحث في جوانب تماسكه وترابطه واتّساقه وانسجامه فأفضى ذلك إلى رؤى جوهرية في بنيويّة النّصوص، وتماسكها من خلال علاقات شاملة، غير أنّه قد ارتبط بذلك أيضا، تجاوز الحدود اللّغوية الصّارمة، وتوسّع رقعة علم اللغة، في اتّجاهات مختلفة."[4] فانصبّ اهتمامه الوظيفي ببنية النّصوص اللّغوية وتوظيفها في الاستعمال، وهذا ما ذهب إليه المنظّر اللّساني "**روك**"(Rook) إذ يقول:"أخذت اللّسانيات النصيّة، بصفتها العلم الذي يهتمّ ببنية النّصوص اللّغوية، وكيفية جريانها في الاستعمال، شيئا فشيئا مكانة هامّة في النّقاش العلمي للسّنوات الأخيرة..."[5].

---

[1]– المرجع نفسه ، ص229.

[2] فان دايك ، علم النص، مدخل متداخل الاختصاصات . تر:د.سعيد حسن البحيري، مكتبة زهراء الشرق القاهرة . مصر، ط01،2001م ، ص39.

[3]– صلاح فضل "بلاغة الخطاب وَعلم النّص"،مرجع سابق، ص229.

[4]– قولفجانج هاينه مان– ديترفيهقر، "مدخل إلى علم لغة النص"، مرجع سابق ، ص05 .

[5]– خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2000، ص: 167،168.

وقد أخذت لسانيّات النّص "على عاتقها مهّمة تحديد الملامح أو السّمات المشتركة بين النُّصوص ووصفها وتحليلها استنادا إلى معايير مختلفة.... والكشف عن أوجه الاختلاف والفروق الدّقيقة بينهما."[1]

وقد ذهب "**روبرت دي بوجراند (Robert De Beaugrand)**" أنَّ العمل الأهم للسانيات النّص هو دراسة مفهوم النصّية من حيث هو عامل ناتج عن الإجراءات الاتصالية المتّخذة من أجل استعمال النص"[2]، فالباحثون في اللسانيات النّصيّة يعتبرون هذا التوجّه في دراسة النّص حلقة من حلقات التطوّر الموضوعي والمنهجي في اللّسانيات الحديثة، وطريقة التّعامل مع الظّاهرة اللّسانية في الوضع والاستعمال، وعليه فإنّ الفضل يعود للنّحو التّقليدي في نشأة اللّسانيات النّصيّة و الانتقال في البحث من بنية الجملة ومكوّناتها القاعديّة إلى البحث المنظّم في العلاقات بين الجمل في بنية أكبر يمثّلها النّص.[3]

وقد ظهرت الإرهاصات الحقيقيّة لحقل اللّسانيات النّصيّة على يد الأمريكي **هاريس**"Harris" في كتابه تحليل الخطاب **(Analyse du duscourve)** (1952)، وهذا "بداية النّصف الثاني من هذا القرن، وتطوّرت تلك الدراسات النصيّة في السبعينيات على يد" **فان دايك**" **(Van Dijk)** الّذي يُعَدُّ مُؤسِس علم النّص، أو نحو النّص، والذي عاصره كثير من المؤلفين في هذا الاتّجاه "[4]، يقول**'فان دايك'** :"إنّ مفهوم علم النّص ليس بالغ القدم، غير أنّه ترسّخ منذ عشر سنوات تقريبا، ففي مجال اللّغوي الفرنسي نسمّي: **(علم النّص SCIENCE DU Tescte)** وفي الإنجليزية

---

[1]– سعيد حسن البحيري، علم لغة النص– المفاهيم والاتجاهات، مرجع سابق، ص70.

[2]– روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، مرجع سابق، ص95.

[3]–ينظر نعمان بوقرة، "المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب، مرجع سابق، ص09.

[4]– محمد عفيفي، نحو النص، اتّجاه جديد في الدّرس النّحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة . مصر ، ط1، 2001م ص11.

تسمى: **(تحليل الخطاب .discourse Analys)** ، ومع ذلك فقد عرفنا منذ زمن أبعد كثير، وبخاصة في الدّراسات اللّغوية، مصطلحي "تحليل النّص "وتفسير النّص" حيث كانت العناية مع ذلك في الغالب موجّهة إلى الوصف المادي للنّصوص الأدبية بوجه خاص"[1] ثمّ ترسّخ معالم هذا الاختصاص، "حتى أصبح نحو النّص الذي ولد في عباءة علم النّص، أو نظريّة النّص، حقيقة راسخة على يد[2] الأمريكي **روبرت دي بوجراند** (Robert debeagrande) " وأصبح هذا العلم قائما بذاته بدءا من الثمانينيات، لمّا وضع(**دي بوجراند)** سبعة معايير نصيّة وهي: السّبك، الحبك، القصد، التقبلية الإعلاميّة، المقاميّة والتناص.

5-النّص من منظور الدراسات اللّسانية الغربيّة:

مَالاَ يختلفُ فيه اثنانّ، أنَّ العلوم على تخصّصاتها ومشاربها، تنطلق من النّص "ونظرا لأهميّة النّص ظهرت علوم جديدة تدرسه من جوانب متعدّدة"[3]، ومن بين هذه المعارف الإنسانيّة التي بحثت نظريّتها على ماهيته علم اللّسانيات، فتعدَّدت هذه العلوم منذ أقدم العصور، وتقاطعت مناهجها بحكم التقاءها في موضوع بحث هو "النص" ثمّ تفرغت به اللّسانيات في زمنٍ متأخّرٍ جدًّا"[4]، حيث اهتمّ رُوَّاد اللّسانيات بموضوع النّص" وفي هذا السّياق يرى روبرت دي بوجراند، أنّ اللّسانيات مطالبة بضرورة متابعة الأنشطة الإنسانيّة في التخاطب"[5]، فهذا التواصل الإنشائي والاجتماعي، لا يتمّ إلاّ عبر حلقات النّصوص مكتوبة كانت أو منطوقة، ولهذا "قد عمدت اللّسانيات في

---

[1] -فان دايك، "علم النص"، مدخل متداخل الاختصاصات، مرجع سابق ، ص14.

[2]- محمد عفيفي، "نحو النص"، اتجاه جديد في الدرس النحوي،مرجع سابق، ص11.

[3]- الأزهر الزنّاد، "نسيج النص، مرجع سابق، ص13.

[4]- المرجع نفسه، ص12.

[5]- نعمان بوقرة، "المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب، مرجع سابق، ص09.

دراساتها الأدبيّة إلى تحديد الخطاب الأدبي ودراسته تحت ما يسمّى بالنّص."[1]، أي أنّ الخطابات الأدبيّة محورها النصّ واللّسانيات تنطلق من هذا الأخير، وعلى هذا الأساس "تعدّ اللّسانيات علما صلبا"[2] ومنه " يرتبط النّص من حيث هو لغة مع اللّسانيات بعلاقة، تتحوّل فيها اللّسانيات نفسها إلى لغة (Méta langage)، تدرّس النّص بوصفه لغة أولى ، بيد أنّ هذه العلاقة تجعل نظام النصّ يختلف عن نظام اللّسانيات لأنّ طبيعة العلاقة بين النّص واللّسانيات، تدرس النص – بوصفه لغة – انطلاقا من ثلاثة مستويات: المستوى الصّوتي، المستوى النّحوي، المستوى الدّلالي"[3]، ولعل من بين الاجتهادات الّتي قُدِّمَت لتحديد مفهوم النّص ما جاء به **بشير إبرير** عندما بيَّن أنَّ الكلام عند **سيبويه** يتأسَّس على جانبين(المستوى البنيوي/ المستوى الوظيفي الإعلامي الإخباري) وأنَّ بينهما ترابطا وثيقا وعميقا فيقول:" ولا نعتقد أنَّ عمليّة الإخبار والإفادة تصل من جملة واحدة، وإنَّما من وحدة جمليّة ينتجها متخاطبان اِثنان على الأقل أو عدّة متخاطبين من أجل التّبليغ وتحقيق التّواصل، نقول هذا إذا تعلّق الأمر بالمشافهة والتّداول الجاري بين متكلّم ومخاطب، أما إذا تعلّق الأمر بالتّحرير /الكتابة فإنَّه لابد أن يتمّ تثبيت ذلك بواسطة الكتابة ليظهر من خلال وحدة لغويّة دلاليّة مكتوبة تسمى نصًّا".[4]

هذا ما ذهب إليه **نعوام تشومسكي** "أنّ النصّ كائن لغوي فهو ينطلق بما يظهر المعنى، أي الشّكل الصوتي المسموع من الكلام، أو الشّكل المرئي منه عندما يترجم إلى مكتوب، وهذا الشّكل الصّوتي هو آخر طور يبلّغه الكلام في تولده (البنية السطحية) إذ ينطلق تركيب الملفوظ من الأساس Base حيث تجتمع العناصر المقولية

[1]– الشيخ بوقربة، النقد الأدبي ولسانيات النص، مرجع سابق، ص44.

[2]– "مدخل إلى مناهج النقد الأدبي" (مجموعة من الكتاب)، ترجمة: رضوان ظاظا، مراجعة : المنصف الشنوقي سلسلة عالم المعرفة، الكويت، (د.ط) ، 1997م، ص168.

[3]– مدخل إلى مناهج النقد الأدبي، المرجع السابق، ص50.

[4]– بشير إبرير، مرجع سابق، ص 29، بتصرف.

Catégories بالصّيغ الصرفية الحاصلة في المعجم Lexico، ثم تنظّمها القواعد التركيبيّة في بنية تطابقها البنية الدلاليّة (البنية العميقة)، ثم تجري على هذه البنية تحويلات Transformations تأخذ بعدها شكلا صوتيا هو ما يمثل حدثا يسمع وينقل عن طريق قناة "[1].

فكلاهما يعتبران النّص وحدة دلاليّة غير قابلة للتّجزئة، بحيث لا يمكن اِعتبار النّص سلسلة من الجمل المتتّابعة دون أن يربط بينها رابط، بل هو سلسلة جمل متجانسة ومترابطة ومتّسقة "إذن يُنظر إلى النّص مهما صغر حجمه على أنّه وحدة كليّة مترابطة الأجزاء، فالاعتداد هنا ليس بالامتداد الطّولي للنّص، بل بالأبنية الكبرى المتلاحمة داخليا الّتي يقدمها النّص"[2]، باعتباره" منطوق لغوي في حالة اتّصال وعلاقة مباشرة بين المبدع والمتلقّي، وهو عند **منذر العيّاشي** فعاليّة كتابيّة ينطوي تحتها كل من الكاتب والقارئ .

كما يرى **رولان بارت** أنَّ "النّص نشاط وإنتاج... النّص قوّة متحوِّلة تتجاوز جميع الأجناس والمراتب المتعارف عليها، لتصبح نقيضا يقاوم حدود وقواعد المعقول والمفهوم أنَّ النّص يتكوَّن من نُقول منتظمة وإشارات وأصداء لغات وثقافات عديدة تكتمل في خريطة التعدّد الدّلالي، وأنّ النّص مفتوح ينتجه القارئ في عمليّة مشتركة لا مجرّد استهلاك، هذه المشاركة لا تتضمّن قطيعة بين البنية والقراءة، وإنّما تعني اندماجهما في عمليّة دلاليّة واحدة، فممارسة القراءة إسهام في التّأليف"[3].

[1] – الأزهر الزّناد، نسيج النص، مرجع سابق، ص12.

[2] – سعيد حسن بحيري، علم لغة النص" مفاهيم و اتجاهات حديثة، مرجع سابق، ص 139.

[3] – المرجع نفسه، ص113.

كما نرى أنَّ **بارت** يجعل القارئ يساهم في عمليّة إكمال النّص وتأليفه، أما **هاليداي** و**رقية حسن** انطلقت من كون مفهوم للنّص يختلف عن النّظرة التي ترى في النّص 'وحدة ذات طبيعة واحدة مع الجملة '.

*** النصّ والسّياق:**

من المصطلحات اللّسانية التي شاعت في الدّراسات اللّسانية الحديثة، مصطلح "السّياق" إلى جانب النّص.

إذ "يعني مصطلح السّياق التّركيب أو السّياق الذي تردّ فيه الكلمة ويسهم في تحديد المعنى المقصود لها."[1]

"ويتكوّن مصطلح **السّياق (Contescte)** من مقطعين: **(Tesct)** و**(cont)**، أي مع النّسيج، حيث استعمل المصطلح الأوّل، لمعنى الكلمات المصاحبة للمقطوعات الموسيقيّة، ثمّ بعد ذلك أصبح يستعمل بمعنى النّص، أي تلك المجموعات من الكلمات المتراصّة، مكتوبة أو مسموعة، إضافة إلى معنى جديد، يتمثّل في ما يحيط بالكلمة المستعملة في النّص من ملابسات لغويّة وغير لغويّة"[2].

كما "يحدّد السّياق معنى الوحدّة الكلاميّة على مستويات ثلاثة متميّزة في تحليل النّص، فهو يحدّد أوّلا أنّه جملة ثمّ ننطقها إن تمّ فعلا النّطق بجملة ما، إنّه يجبرنا عادة أيّة قضيّة تمّ التّعبير عن قضيّة، ثالثا إنّه يساعدنا على القول، إنّ القضية تحت الدّرس، قد تمّ التعبير عنها بموجب معيّن من القوّة اللّاكلامية دون غيره، ويكون

---

[1]– فطومة لحمادي، "السيَّاق والنّص" (استقصاء دور السياق في تحقيق التماسك النصي). مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة . الجزائر، ع32، جوان 2008م، ص03، نقلا عن سامي عياد، نجيب جريس . كريم زكي حسام الدين، "معجم اللسانيات الحديثة" ص28.

[2]– المرجع نفسه ، ص 251 .

السيّاق في الحالات الثلاث هذه ذا علاقة مباشرة بتحديد ما يقال حسب المعاني المتعدّدة الّتي يحملها الفعل"[1]

هذه الحقائق تقودنا إلى القول، أنَّ السيَّاق يساهم بشكل كبير في تفسير الوحدات الكلاميّة للنّص، " ولهذا فإنّ المكونات الدّلالية لأيّ نصّ، لا تظهر إلا من خلال السّياق"[2].

على هذا فإنّ السّياق له أثر في النّص تماسكا وارتباطا، وبالتّالي "إنّ عمليّة البحث عن تماسك النّص تلزمنا بالضرورة العودة إلى عناصر لغويّة وغير لغويّة متمثّلة في السّياق بنوعيه... إذن السّياق قسمان: الأوّل سياق لغوي يكون داخل النّص، وسياق غير لغوي يكون خارج النّص، يتمثّل في المؤشّرات والعوامل التي تحيط بالنّص (تاريخيّة ، اجتماعيّة ، سياسيّة) "[3] نفهم من هذا أنّ فهم النّص مرتبط أساسيا بسياقه " لذا فالنّص تجاذبه علاقتان، داخليّة كي يتماسك، و من ثمّ فهو واقع كذلك بين التّأثير و التأثّر من قبل البيئة المحيطة، وهذا ما يؤكّد لنا العلاقة التلازميّة بين النّص والسّياق ، باعتباره يؤثّر فيه، و بفضله نتمكّن من القبض على معنى النّص ... و لعلّ هذه الأهميّة للعلاقات بين النّص والسياق التي دفعت **هاليداي** و **رقة حسن** إلى جعل عنوان كتابها الذي أكّد فيه أنّ الفكرة الأساسيّة تهدف إلى إجلاء العلاقة بين النّص و السّياق و كلّ من النصّ و السّياق، يمكن تفسيره بالرّجوع إلى الآخر" .[4]

---

[1]– جون لاينز، "اللغة والمعنى والسياق، مرجع سابق ، ص222.

[2]– أحمد مختار عمر، علم الدّلالة ، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط05، 1998م، ص68.

[3]– فطومة لحمادي " السياق و النّص، مرجع سابق ، ص02.

[4] – المرجع نفسه، ص06.

إذن لا يمكن إقصاء دور السّياق في معرفة حيثيّات النّص لأن السّياق ما هو إلاّ تلك الظروف (الدّاخلية و الخارجيّة) التي تحيط بالنّص، كما أن كلاهما يفسّر الأخر.

وأشار **فان دايك** أنّ طبيعة العلاقة بين النّص والسّياق ،(علاقة براغماتية)، تحكمها ما يسمّى: بالأدوات البرجماتيّة[1] وذهب إلى: "إنّ النّص و السّياق يعتمد كل منهما على الآخر."[2]

"فالسّياق له دور كبير في تفسير النصّ، بل في إيجاده، كما يشير"**لوينز**"، ومن هنا كان للسّياق أثر كبير في نحو النّص."[3]

بمعنى أنّ النّص يفهم حسب سياقه، لأنّ هذا الأخير هو من يفسّره والدّليل في ذلك الأثر الذي يخلفه.

وذهب معظم اللّسانيين والباحثين في هذا الميدان، أنّ المصطلحان متداخلان في ما بينهما كوجهين لعملة واحدة، إذا كان النّص مدوّنة لغويّة ظاهرة (مكتوبة أو منطوقة) فإنّ السّياق ماهو إلاّ نصّ خفي، يحيط بالنصّ وإنتاجه وبالتالي" فإنّ العلاقة بين النّص والسّياق ليست أحاديّة الاتّجاه، وإنّما هي جدليّة."[4] أي ما تحكمهما علاقة أخذ وعطاء.

ومن هنا يتّضح أنّ فهم النّص مبنيّ أساسا على السّياق باعتبار هذا الأخير يساهم في إظهار معنى النّص للمتلقّي حتى يستوعبه جّيدا، و العلاقة بينها علاقة

---

[1]– ينظر: فان دايك، علم النّص، ترجمة: سعيد حسن البحيري، مرجع سابق، ص113.

[2]– المرجع نفسه، ص156.

[3] –أحمد عفيفي، نحو النص، مرجع سابق ، ص: 88،89.

[4]– باتريك شاردو . دومينيك منغنو، "معجم تحليل الخطاب"، ترجمة: عبد القادر الفاسي المهيري . حمّادي صمود منشورات دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة . تونس، 2008م ، ص133.

ترابط وتلاحم، وهذا ما جعل المنظّر اللّساني **جون لاينز** يقول: "لنتفق في أيّ رأي على أنّ النصّ والسّياق يكمّل أحدهما الآخر"[1] إذ لا يمكن الاستغناء عن وجه دون الآخر، فالواحد يكمل الآخر.

*** النّص و التناص:**

من المصطلحات الجديدة التي ارتبطت إلى جانب النّص (Texte) مصطلح "**التناص**" (Intertesctualité)، بحيث أصبح هذا الأخير محورا أساسيّا في دراسة العلاقة بين النّصوص وتفسيرها.

واعتبره روبرت دي بوجراند أحد المعايير النصّية السّبعة(**Tesctualite**) المهمّة في أيّ نصّ كان – لابُدَّ أن تتوفّر فيه – وهو سمة من سمات النّص.

وهنا، سنتعرف على ماهية هذا المصطلح والعلاقة التي تحكم بين المصطلحين النصّ (Tescte) و التّناص(Intertesctualité).

التّناص مصطلح لسانيّ نقديّ حديث الولادة "يعود الفضل في اكتشاف هذا المصطلح (التّناص) الذي اشتهر كثيرا في الدّراسات الأدبيّة والنقديّة إلى النّاقدة **جوليا كريستيفا** التي استعملته لأوّل مرة سنة 1966م متأثّرة بدراسات باختين ... ثم شاع هذا المصطلح والمفهوم كثيرا في الدّراسات الأدبيّة البنائيّة عند تودوروف، ورولان بارت و كريستيفا نفسها.[2]

[1]– جون لاينز، اللغة والمعنى والسياق، ترجمة: د.عباس صادق الوهاب،مرجع سابق، ص218.

[2]– أحمد قنشوبة، التناص في شعر سيدي لخضر بن خلوف، مجلّة الموروث (يصدرها مختبر الدّراسات اللّغوية والأدبيّة في الجزائر)، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم– الجزائر، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، ع1 أكتوبر2012 م، ص27.

وقد تعدّدت تعاريفه بين النّقاد واللّغويين والباحثين، "ويعني به العلاقات بين نص ما و نصوص أخرى مرتبطة به، وبصورة أدق ارتباط النّص بنصوص متقدّمة، يتمّ التعرف إليها بخبرة سابقة"[1]، بمعنى هو تعلق نصوص وترابطها، مع نصوص آخرى.

وهناك من يرى أنَّ "التناص نوع من تأويل النص و الفضاء الذي يتحرك فيه القارئ والنّاقد بحرية وتلقائية ... بإرجاع النصّ إلى عناصره الأولى التي شكّلته.[2]

وهناك من يسمّيه بالتناصيّة " فالتناصية إذا هي أن يتقاطع في النّص مؤدّى مأخوذا من نصوص"[3].

وأطلق عليه **جيرار جينيت** في كتابه: (جامع النص) اسما آخر على التّناص (بالتّداخل النّصِي)، حيث يقول"هذا ما أطلق عليه التّعالي النّصي، وأضمنه "التّداخل النّصي" بالمعنى الدّقيق، والكلاسيكي منذ جوليا كريستيفا"[4]، وأقصد بالتداخل النَّصِي: التواجد اللُّغوي (سواءً أكان نسبيا أم كاملا أم ناقصا) لنصّ في نصّ آخر."

وذهب الدكتور الصّبيحي إلى أنَّ: "المقصود بالتّداخل النّصي هنا: الوجود اللّغوي، سواء كان نسبيّا أم كاملا أم ناقصا لنصّ آخر، وربّما كانت أوضح صور التّداخل الاستشهاد بالنّص الآخر داخل قوسين في النّص الحاضر."[5]

---

[1]– يحيى بن ناعوس، "ظاهرة الانسجام في شعر لخضر بن خلوف"، مجلّة الموروث، جامعة مستغانم . الجزائر ع1، أكتوبر2012م، ص281.

[2]– نور الهدى لوشن، التناص بين التّراث والمعاصرة، مجلّة أمّ القرى . (علوم الشّريعة واللّغة العربية وآدابها)، المملكة العربية السعودية، ج:15 ،ع: 26، صفر 1424هـ، ص1022.

[3]– محمد خير البقاعي، دراسات في النص والتناصية، مركز الإنماء الحضاري، حلب، سورية، ط1 ، 1998م ص60.

[4]– جيرار جينيت، مدخل لجامع النص، تر: عبد الرحمن أيُّوب، دار الشؤون الثقافية العامة آفاق عربية، بغداد العراق/ دار توبقال للنّشر، دار البيضاء، المغرب، د.ط، د ت، ص90.

[5]– محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص، المرجع السابق،ص: 100 ، نقلا عن: محمد عبد المطلب قضايا الحداثة عند عبد القاهر الجرجاني، مكتبة ناشرون، بيروت – لبنان ، ط1 ،1995، ص152.

أمَّا النّاقدة **'جوليا كريستيفا،** والتي تعرّفهُ بقولها" ترحالا لنُّصوص، وتداخل نصّي، ففي فضاء نصّ معيّن تتقاطع نصوص أخرى"[1]

في خضم هذه الاتّجاهات الّتي أدلت بدلوها نحو التّناص ومدلوله، إلَّا أنّها تتّفق على وجود التّناص في كلّ نصّ لأنَّ"التّناص ميزة أو خاصية لا يستطيع أن يفلت منها أي مكتوب على الإطلاق"[2].

هذا ما يحيل إلى أنّ"التّناص هو قانون النّصوص جميعا وكلّ نصّ هو تناص"[3] أيضا اعتبرَ ميخائيل باختين" التّناص مفتاحا لقراءة النّص وفهمه."[4]

إنّ التّناص فضاء لغويّ تسبح فيه النّصوص وتتعالق حيث تترابط هذه الأخيرة مع نص آخر وهذا باعتبار أن التناص أَحد المعايير النصية السَّبعة حتَّى يكون النصُّ مُنسجماً ومترابطًا، وقد أورد أحمد عفيفي أنّ "التّناص يدخل ضمن إطار مايتَّصلُ بالنصّ، وسياقه، مرتبطين معا."[5]

نستنتج أنَّ "**النصَّ**" مَا هُو إلاَّ "تناص" و العِلاقة بينهما، علاقة تفاعلية بطلها النّاقد أو (القارئ المتخصص) للنّص الأدبي.

6- الفرق بين الخطاب والنّص:

[1] – جوليا كريستيفا ، "علم النص"، تر: فريد الزاهي، مراجعة عبد الجليل ناظم، ط:2 ، 1997، دار تربقال للنشر، الدار البيضاء . المغرب، ص21.

[2]– نعيمة فرطاس، لنظرية التناصية والنقد الجديد، (جوليا كريستيفا، أنموذجا) ، مجلّة الموقف الأدبي، (يصدرها إتّحاد الكتاب العرب)، دمشق . سوريا، ع:434 ، حزيران 2007م ، ص10.

[3]– نور الهدى لوشين، "التناص بين التُّراث والمعاصرة" مجلَّة أم القرى، ع:26 ،ج:15، 1424هـ، ص1022.

[4]– نور الهدى لوشين، التّناص بين التّراث والمعاصرة، المرجع نفسه، ص1023.

[5]– أحمد عفيفي، "نحو النّص، اتّجاه جديد في الدّرس النّحوي، ص77.

اهتمّت اللّسانيات الحديثة (بالخطاب والنّص)على اختلاف توجّهاتها النّظرية فدرست العلاقة بينهما وماهية كلّ طرف، وهذا لتجسيد مبدأ إجراء التواصل، بَيْدَ أنَّ العِلاقة بينهما أثارت جدلًا علميًا واسعًا بين المهتمّين بالقضايا اللُّغوية واللّسانية.

فقد حاول الكثير من الباحثين التميّيز بين النصّ والخطاب، وحصر كل طرف في مهمّته عن الآخر، فهناك من جعل الخطاب أعمّ من النّص، وقد" يكاد يجمع أغلب اللّغويين أنّ النصّ يمثّل المظهر الشّكلي المجرّد للخطاب، ممّا يعني هذا الأخير الممارسة الفعليّة الاجتماعيّة للنّص."[1] كما ذهب إلى ذلك الزناد في قوله: << وبعضهم يفرّق بين "نصّ" هو كائن فيزيائي منجز، و"خطاب" هو موطن التفاعل والوجه المتحرّك منه، ويتمثّل في التّعبير والتأويل"[2] بمعنى أنّ النّص إنجاز لغويّ كتابيّ، بينما الخطاب هو التّفاعل بالكلام بالتّعبير.

وعليه "يختلف **(الخطاب) Discours** عن **(النّص) Tescte**، في أنَّ الأوّل وحدة تواصلية بلاغية متعدّدة المعاني ناتجة عن مخاطب معين وموجّهة إلى مخاطب معيّن، عبر سياق معيّن، وهو يفترض وجود سامع يتلقّاه مرتبط بلحظة إنتاجيّة لا يتجاوز سمعه إلى غيره، وهو يدرّس ضمن لسانيّات الخطاب، أمّا (النص)، فهو التّتابع الجملي الذي يحقّق غرضا اتّصاليا، ولكنّه يتوجّه إلى متلقّ غائب، وغالبا ما يكون مدوّنة مكتوبة تمتلك الديمومة"[3]، أي أنَّ كلاهما إنجاز لغوي، الأوّل ملقى يتطلّب متلقّي، والثّاني تتابع من الجمل المنظّمة، إلاَّ أنَّهُمَا يلتقيان في هدف واحد ألا وهو الاتّصال من أجل التّواصل.

---

[1]– محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف . الدار العربية للعلوم ناشرون ، ص55.

[2]– الأزهر الزناد، نسيج النص، مرجع سابق، ص15 .

[3]– عزّام محمّد ، النّص الغائب، منشورات إتّحاد كتّاب العرب،دمشق – سوريا، 2001م ، ص45.

وهناك من يفصل بين الخطاب والنّص، على أساس ما هو مكتوب ومنطوق" بحيث ارتبط الاستعمال قبل نظري لكلمة نصّ بالمكتوب، على نقيض من الخطاب الذي ارتبط بالمنطوق، وهو أمر نجده عند **' ككورك'**، الذي يحيل إلى التّحديد الذي ورد في الموسوعة (1966)، ومفاده أنّ "النص يرتبط فقط بالكتابة"[1]، وهذا ما ذهب إليه أيضا "**اسكريبت**" لما وضع حدا بين المصطلحين حينما قال: "النّص هو نتاج اللّغة المكتوبة، بينما الخطاب هو نتاج اللغة المنطوقة"[2]. أمَّا **دي بوجراند** بينما يرى النّص هو أداة الاتّصال، فانّ الخطاب Discourze عنده هو مجموعة النّصوص المرتبطة بعضها بعض والّتي يمكن أن تواصل في وقت لاحق، مثل أن تقول الخطاب الأدبي الخطاب الدّيني ونحو ذلك."[3]

وحسب هذا الرأي، أنّ النّص ماتعلّق بالكتابة، أمّا الخطاب هو كلام.

كما أنّ هناك من يرى أنّ التّباين والاختلاف بين الخطاب والنّص مردّه أسباب منها تعدّد التخصّصات التي ينتسب إليها الباحثون، فأفرز هذا التعدّد خلطا بين مفهومي الخطاب والنّص، والحقّ أنّ بينهما اختلاف، فالنّص في هذه الدراسات هو مجمل القوالب الشّكلية، النّحوية والصّرفية، والصّوتية، بغضّ النّظر عما يكتنفه من

---

[1]– ربيعة العربي، "الحد بين النص والخطاب، مجلّة علامات (جامعة أمّ القرى– المملكة السعودية) ع:33 ص40.

[2]– فاطمة حيمورة ، المنهج التأويلي واستمرار تحليل الخطاب في الترجمة (دراسة تحليلية) مجلّة دراسات ترجمية (أعمال الملتقى الدولي الرابع عشر حول الترجمة وتحليل الخطاب) مختبر تعليمية الترجمة وتعدد الألسن //جامعة وهران السّانية//الجزائر، 2014 ، جمع وتنسيق : شريفي عبد الواحد، ص97، نقلا عن : William Bright Intomational , ENCYCLOPEDIA OF Linguistiquz ,Vi, oscford, university press – New york oscford, 1992, P356.

[3]– يوسف عوض،'علم النّص ونظرية الترجمة ، دار الثقة للنشر والتوزيع، مكّة المكرّمة – السعودية، ط1 1410هـ، ص40.

ظروف أو يتضمّنه من مقاصد، في حين يحيل الخطاب على عناصر السّياق الخارجيّة في إنتاجه وتشكيله اللّغوي"[1].

وفي ظلّ هذا التّباين بين هذين المصطلحين إلاّ أنّ "النّص يَظَلُّ مُتلاحمًا مع الخطاب، وليس النَّصُّ إلاَّ خطابًا."[2] .

ويمكن تلخيص وجهات النّظر التي نظرت للعلاقة بين النصّ والخطاب في:

- الخطاب أعم وأشمل من النص:محمد مفتاح الذي وافق جون ميشال بدم في رؤيته للنص ياعتباره يمثل المظهر الشكلي المجرد للخطاب،بينما الخطاب يعني الممارسة الفعلية الاجتماعية للنص[3].

فالخطاب يتطلّب وجود طرفي الخطاب المرسل والمتلقّي وفق ظروف داخليّة وخارجيّة معيّنة لذلك فالخطاب أشمل من النّص لأن النّص يرتبط بم هو مكتوب "لإطلاق كلمة نصّ على كل خطاب تم تثبيته بواسطة الكتابة و إنّ هذا التثبيت أمر مؤسّس للنصّ ذاته ومقوّم له"[4] وهذا ما يؤيّده رولان بارث و بول ريكور كذلك.

- النص أعم وأشمل من الخطاب:سعيد يقطين يؤيد فكرة أن النص يكون منطوقا أو مكتوبا والخطاب لا يكون منطوقا، لذلك يجب الاعتناء بالنص بوصفه عنصرا مؤولا للدّلالة حيث هناك جوانب تتعدى الرّاوي غلى الكاتب والمروي إلى القارئ فالنصّ أشمل من الخطاب[5].

---

[1]- الشهري، عبد الهادي بن ظافر،إستراتيجيات الخطاب"، مقارنة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدين بيروت، لبنان، ط1، مارس 2004، ص39.

[2]- محمّد البقّاعي، دراسات في النص والتناصية، مرجع سابق، ص40.

[3]- محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، مرجع سابق، ص73.

[4]- صلاح فضل ، بلاغة الخطاب وعلم النص، مرجع سابق، ص237.

[5]- رولان بارث ، نظرية النص ، ترجمة محمد خير البقاعي، مرجع سابق ، ص44.

- النصّ والخطاب شيء واحد: جرار جينيت على رأس البنيويّين الذين ركّزوا على البعد النّحوي وأهملوا البعد الدلالي.

والملاحظ هنا أنّ هناك توجّه يقترب للنّظرة التّراثية العربيّة لمفهومي الخطاب والنصّ، ذلك أنّ الخطاب توجيه للكلام نحو الغير للإفهام، بينما ورد النصّ في الثّقافة الأصوليّة على أنّه كلام لا يحتمل إلاّ معنى واحدا.

أمّا الغربيّون المحدّثون فمفهومهم واحد لكلّ من النصّ والخطاب على رغم اختلاف المصطلح، وقد وضّح **فان دايك:** أنّ النصّ والسّياق يعتمد كلّ منهما على الآخر، ولذلك رأى أنّ الاهتمام بدراسة العلاقة بين السّياق والنصّ يشكّل أساسا من الأسس التي يقوم عليها علم النصّ، وتكتسب هذه العلاقة أولويّة واضحة من أجل فهم النص[1] ، فيما يرى **روبرت ديبو جراند** أنّه "ينبغي للنصّ أن يتّصل بموقف يكون فيه، تتفاعل فيه مجموعة من المرتكزات والتوقّعات والمعارف، هذه البيئة الشاسعة تسمى سياق الموقف(Context)"[2]، وهذا ما نجده عند **هاليداي ورقية حسن** "أن النصّ لا يُعرف فقط بأنّه توالي أو تسلسل عدد من الجمل – وهذا ليس حتميّا – ولا بأنّه وحدة لغويّة تتجاوز مستوى الجملة، وإنّما يعرف بأنّه: وحدة لغويّة في الاستعمال، وهو مايقتضي في نظرهما أن نأخذ بعين الاعتبار ارتباط الخطاب بسياقه"[3].

وعلى نفس الشّكل نجد أنّ **براون Brown** و**يول Yule** في كتابهما تحليل الخطاب يؤكّدان على ضرورة مراعاة السّياق عند تحليل النّص أوالخطاب[4].

---

[1]– صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، مرجع سابق ، ص244.

[2]– روبارت ديبو جراند، النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 2007، ص91.

[3]– محمد الأخضر صبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه،مرجع سابق، ص75.

[4]– المرجع السابق، الصفحة نفسها.

والملاحظ أنّ علماء النصّ يؤكّدون على ضرورة دراسة النّص مقترنا بسياقه، والتّأكيد نفسه عند علماء تحليل الخطاب، على السّياق وضرورة مراعاته في تحليل الخطاب، وقد أشار **فان دايك** إلى أنّه ليس هناك فرق بين علم النصμ وتحليل الخطاب، سوى ما أطلق عليه في اللغة الفرنسيّة مصطلح " **علم النصّ**

Science du texte" ويقابله في العالم الأنجلوساكسوني مصطلح "**تحليل الخطاب**" **Discourse analysis** ، إلا أنّ المصطلح الشّائع هو **علم النصّ** وعدت هذه التّرجمة إلى اللغة العربيّة أمرا مقبولا.

ومنه فالنّص، المادّة الأوّلية الّتي تقوم عليها العمليّة التعليميّة، وبذلك سيشكّل الوسط الذي تُمارس فيه هذه العمليّة قصد تحقيق الأهداف التعليميّة وبناء الكفاءات وتنمية المهارات.

تمهيد:

إنّ بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات لم تفتأ أن انتقلت من الجانب الإقتصادي إلى التّعليم كونها تهتمّ بالكفايات لدى المتعلّم، فهي تضع المتعلّم أمام وضعيّة مشكلة تستدعي عدّة مقاربات للوصول إلى الحلّ المناسب، الذي يجعل المتعلّم يحقّق التكيّف مع بيئته ومجتمعه.

و اللاّفت للانتباه أنّ بيداغوجيا الكفاءات تنطلق من الوضعيّة المشكلة الأمّ وصولا إلى الإدماج الذي يمكّن المتعلّم من دمج المعارف والمهارات المختلفة وتفعيل جوانب شخصيّته للتكيّف مع مواقف في الحياة.

ولا يتأتّى ذلك إلاّ باكتساب المتعلّم الجانب الكفاياتي الذي يؤهّله من مواجهة مختلف المشكلات، ويعتبر التّقويم هو المحكّ الفاصل الذي يعكس مدى تحقيق الكفاءة والوصول للغاية المنشودة من جهة أو وجود نقائص يرجى تفاديها من خلال المعالجة التربويّة من جهة أخرى.

وإنّ ما ذهبت إليه الدول من تطبيق لبيداغوجيا الكفاءات لا يجعلنا نسلم بها ونُوقف عجلةَ البحث عن طرائق تعليمية أكثر فعالية في تحقيق الغاية من التعليم والتعلم بل لابدّ من مواصلة الأبحاث في المجال التّربوي، فما تحقّق من تطوّر في المجال التّربوي فتح الباب على مصرعيه للبحث عن بديل معرفي يجسد تكنولوجيا الإعلام، ويفعل دور الوسائط المتعدّدة في العمليّة التّعليميّة التعلميّة، ولعلّ المقاربة النصّية هي أحدث الطّرائق نجاعة لتحقيق ذلك.

باشرت وزارة التّربية الوطنيّة بجملة من الإصلاحات رافقتها ظهور العديد من المصطلحات، ولعلّ أهمّها مصطلحات: المقاربة بالكفاءات، بيداغوجيا الإدماج، النّزعة البنائيّة، بيداغوجيا المشروع، المقاربة النصّية، وسنحاول التّركيز على التّعريف بهذه الأخيرة بشقّيها(مقاربة ،نص) من أجل محاولة الكشف عن العلاقة بينهما.

1- مفاهيم ومصطلحات"المقاربة "Approche "

1-1-تعريف المقاربة

- **لغة:** المقاربة من الجذع (قرب) والقرب نقيض البعد، ففي حديث أبي عامر: فلم يزل الناس مقاربين لهن أي يقربون حتى تجاوزوا بلاد عامر ثم جعل الناس يبعدون منه. وأقرب القوم، فهم مقاربون، على غير قياس إذا كانت إبلهم متقاربة.

ونقول: اقترب الوعد، أي تقارب، وقاربته في البيع مقاربة، ويقال للشّيء إذا ولّى وأدبر: تقارب.[1]

ويرجع كذلك مفهوم المقاربة إلى تقريب الشّيء من غيره والدنوّ منه "يرجع مدلول المقاربة إلى الدنوّ والاقتراب مع السّداد وملامسة الحقّ، فيقال تقارب الزّرع إذا دنا إدراكه، وقارب الشيء دناه وتقارب الشيئان تدانيا"[2].

ونجد النبيّ صلّى الله عليه وسلّم يقول في الحديث النبوي الشريف: "إنّ الدّين يسر، ولن يشاد الدّين أحد إلا غلبه، فسدّدوا، وقاربوا، وأبشروا، واستعينوا بالغدوة

[1]- ابن منظور، لسان العرب،ج1، ص269.

[2]- ابن منظور، لسان العرب، مادة قرب،ج5، ص222.

والروحة وشيء من الدجلة"[1]، لذا فالمقاربة هي الاقتراب من الحقيقة المطلقة والدنو منها بأقصى قدر ممكن، وليس الوصول إليها .

والقراب : مقاربة الشيء : تقول معه ألف درهم، أو قراب ذلك والاقتراب الدنو والتقرّب: التدنّي والتّواصل بحقّ أو قرابة[2].

ومقاربة مصدر غير ثلاثي على وزن مفاعلة، فعله قارب على وزن فاعل والمضارع منه يقارب، ومثله قاتل، يقاتل، مقاتلة، ياسر، ييأسر، مياسرة، وهي تعني في دلالتها اللغوية المعنى دناه وحادثه بكلام حسن[3]، فقارب يقارب مقاربة ، الإناء قرب من الامتلاء فهو قربان، قارب فلان فلانا: حادثه محادثة حسنة، دناه في الرأي[4].

- **اصطلاحا:**

هي حركات وأفعال تمكّن المتعلّم من التدرّج والاقتراب من تحقيق الأهداف[5]. وهي: " لفظ يقابله المصطلح اللاّتيني"approche" فإنّ معناه هو الاقتراب من الحقيقة المطلقة وليس الوصول إليها، لأنّ المطلق أو النّهائي يكون غير محدّد في المكان والزّمان، كما أنّها من جهة أخرى خطّة عمل أو إستراتيجية لتحقيق هدف ما، وقد

---

[1]– البخاري، صحيح البخاري، دار الجوزي، قاهرة، مصر،2009، ص14، رقم39 باب الدين اليسر، جاء الحديث بإسناده "حدثنا عبد السلام بن مظهر، قال: حدثنا عمر بن علي، عم معن بن محمد الغفاري، عن سعيد بن أبي سعيد المقبري ،عن أبي هريرة عن النّبي ﷺ.

[2]– الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، ت عبد الحميد هنداوي، باب قاف، دار الكتب العلمية، بيروت ط1،20031 ،ج4، ص370.

[3]– ينظر: لويس معلوف، المنجد في اللغة والأدب والعلوم، المطبعة الكاثولكية، بيروت، ط1،1952 م، ص616.

[4]– ينظر: علي بن هادية وآخرون، القاموس الجديد، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، دط، دت، ص802.

[5]– محفوظ كحوال ومحمد بومشاط، دليل أستاذ اللّغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، دط، دس، ص30.

استخدمت كمفهوم تقني للدّلالة على التقارب الّذي يقع بين مكوّنات العمليّة التعليميّة التي ترتبط مع بعضها البعض عن طريق علاقة منطقيّة، لتتآزر فيما بينها من أجل تحقيق غاية تعليميّة، وفق إستراتيجيّة تربويّة وبيداغوجيّة واضحة "[1].

كما أنّ المقاربة هي "كيفيّة دراسة مشكل أو معالجته أو بلوغ غاية وترتبط بنظرة الدّارس إلى العالم الفكري الذي يجنّده في لحظة معيّنة، وترتكز كلّ مقاربة على استراتيجيّة للعمل من النّاحية النّظرية: (استراتيجيّة – طريقة – تقنية). ومن النّاحية التّطبيقية:(إجراء تطبيق – صيغة – وصفة)"[2]، واستخدمت المقاربة في منهاج اللغة العربيّة لتدلّ على التّقارب الحاصل بين عناصر العمليّة التعليميّة التعلميّة التي تلتحم قصد تحقيق أهداف الفعل التّعليمي التّعلمي من منظور تخطيط تربوي واضح، يحقّق الأداء الفعّال والمردود المناسب والمنتظر من خلال تصور ملمح الخروج في نهاية السّنة التّعلميّة.

وعليه يمكن القول إنّ المقاربة تصوّر مستقبلي للعمليّة التعليميّة قصد تحقيق المرامي والمقاصد بمراعاة كلّ الجوانب من طرق ووسائل ونظريّات ومميزات المتعلّم والظّروف الداخليّة والخارجيّة للوسط التّعلّمي أو هي تصوّر لمشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطّة أو استراتيجيّة تراعي كلّا من العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وخصائص المتعلّم وكفاءة المعلّم والوسط الذي تطبّق فيه الخطّة و الاستراتيجيّة والنّظريات البيداغوجية، ويمكن تحديد أساسيّات المقاربة في أربعة جوانب: الجانب المنهجيّ، التكتيكيّ، النظريّ، التطبيقيّ.

[1]– خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة عين البنيان، ط1، الجزائر 2005، ص101.

[2]– عبد اللطيف الفاريبي وآخرون: معجم علوم التّربية، دار الخطابي للطّباعة والنّشر، المغرب، ط1، 1994 ص21.

فالمقاربة هي"مجموعة التصوّرات والمبادئ والاستراتيجيّات التي يتم من خلالها تصوّر منهاج دراسي وتخطيطه وتقييمه"[1]، وهي بهذا المفهوم أقرب للمجال التّعليمي التّربوي لارتباطها بمفهوم الكفاءة في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، ووظّفت المقاربة في منهاج اللغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي للدّلالة على ترابط أجزاء العمليّة التعليميّة، وبغية الوصول للأهداف المرجوّة من التّعليم، باعتبار المقاربة هي طريقة "دراسة مشكل أو معالجته أو بلوغ غاية وهي ترتبط بنظرة الدّارس إلى العالم الفكري الذي يجنّده فيه لحظة معيّنة، وترتكز كلّ مقاربة على استراتيجيّة للعمل من النّاحية النّظرية: طريقة، تقنيّة، ومن النّاحية التّطبيقيّة إجراء تطبيق ،صيغة وصفة"[2]، كما أنّها تعني" تصوّر وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز، في ضوء خطّة أو استراتيجيّة تأخذ في الحسبان كلّ العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال والمردود المناسب من طريقة ووسائل، ومكان، وزمان، وخصائص المتعلّم، والوسط والنظريّات البيداغوجية"[3].

انطلاقا ممّا سبق يمكن القول أنّ المقاربة هي الدنوّ والاقتراب، واستعملت في المجال التّربوي من أجل الاقتراب إلى فهم النصّ والوقوف على معانيه ودلالاته بكل موضوعيّة وصدق .

[1]– وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنا التعليم المتوسط، اللغة العربية والتربية الإسلامية،2013، ص15.

[2]– عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، 1994، ص21.

[3]–j–p boutinet ;Anthoropologie du proget ,PUF,Paris ?1992 ?p21.

2- مبادئ المقاربة:

تقوم على جملة من المبادئ هي:.

- **الفعالية:** تحتلّ العمليّة التعليميّة التعلميّة أهميّة بالغة في الوصول بالمتعلّم لأنّ يكون إيجابيّا، ويتجسّد ذلك في مدى تأقلمه مع الطّريقة التربويّة النّشطة المتّبعة في تعليميّة اللّغة العربيّة والتي تهدف إلى تحقيق ما يلي:

- تنمية النشاط الفكري.

- الرغبة في التّعلم والاكتساب[1].

- **الحافز:** هو المثيرات الدّاخلية العضويّة التي تجعل الكائن الحيّ مستعدّا للقيام باستجابات خاصّة نحو موضوع معيّن في البيئة الخارجيّة.[2]

- **النّزاهة الفكريّة:** وتكمن في غرس روح النّقد لدى المتعلّم، فيدرك أخطاءه ويعترف بها، ويتيقّن أنّ الخطأ من مؤشّر التّعلّم، وأن لا يخجل من أخطائه، وهذا الموقف الفكري ضروري[3].

- **التّواصل الاجتماعي:** إن التّعلّم الحديث يقوم على ربط المحتوى التّعليمي بواقع المتعلّم كي تترجم هذه التّعلّمات في كفاءات يوظّفها في حياته، فالمتعلّم" لم يعد المتعلّم مستقبلا للمعرفة حافظا لها، يستظهرها عند الطّلب، ولا يستطيع الانتفاع بها، بل أضحى محورا للعمليّة التربويّة وعنصرا فاعلا فيها يساهم في تحديد المسار التعلّمي بالملاحظة والبحث، ليبني معارفه ويستثمر تعلّماته السّابقة"[4].

---

[1]- محمود إبراهيم وجيه، التعلم وأسسه وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1979، ص125.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص145.

[4]- ونوغي إسماعيل، تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة الثانوية، من خلال النظام الجديد، رسالة دكتوراه، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2011/2010، ص70،71.

3- أسس المقاربة:

تقوم المقاربة البيداغوجيّة على أربعة أسس لا غنى عنها هي: (الأساس النظري والأساس التّطبيقي والأساس الاستراتيجي والأساس التّكتيكي).

- **الأساس النّظري:** ويشمل المرجعيّات النّظرية الفلسفيّة والمعرفيّة التي تسهم في إحراز المتعلّم تقدما تعليما مدمج بالمكتسبات القبليّة.
- **الأساس التّطبيقي:** ويتجسّد في الأدوات والإجراءات التي تؤدّي إلى تحقيق الكفاءة عند المتعلّم.
- **الأساس الاستراتيجي:** ويتشكّل من الخطط المرسومة لأجل إحداث تغييرات فعلية في المصفوفة المفاهيمية للمتعلم .
- **الأساس التكتيكي:** وهو التدرج في بناء التعلّمات والانطلاق من البسيط إلى المركّب ومن السّهل إلى الصّعب، بواسطة منهجيّة مدروسة حتى يبني المتعلّم تعلّماته ويحقّق النّجاح في مساره التّعلّمي[1].

[1]- إسماعيل ونوغي، تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة الثانوية، مرجع سابق، ص71.

4-المقاربة النصية: المفهوم والخصائص.

تعدّ المقاربة النصّية من أهمّ المصطلحات التي ظهرت في السّاحة التّربويّة أو النّظام التّربوي حديثا، وهي إحدى الطّرق البيداغوجيّة في تعليم اللّغة العربيّة والمعتمدة حاليّا في تدريس وتعليم أنشطة اللّغة العربيّة، وقد اتّخذتها الوزارة الوصيّة أداة ووسيلة لتعليم النّحو، كما اتّخذتها أيضا لتحقيق أهداف المقاربة بالكفاءات، كما أنّها تعدّ رافدا قويّا تمكّن المتعلّم من تفعيل مكتسباته، وذلك من خلال النصّ الذي يعدّ محور العمليّة التعليميّة التّعلميّة، والتي تنطلق منها النشاطات اللغوية الأخرى.

4-1- مفهوم المقاربة النصّية:

اعتمدت المقاربة النصّية في تدريس نصوص اللغة العربيّة في مرحلة الطّور الثّانوي، وهو الأمر الذي جاءت به المناهج الجديدة، والتي سايرت حركة الإصلاح التي مسّت المنظومة التربويّة الآونة الأخيرة، وسنحاول إعطاء مفهوم لهذه المقاربة النصّية، كما سنعرض أهمّ ميزاتها وأهميّة اعتمادها في عمليّة تدريس اللغة العربيّة في الطّور الثّانوي.

قد جاء تعريفها على أنّها: " ذلك الفرع من فروع علم اللّغة، الذي يهتمّ بدراسة النصّ باعتباره الوحدة اللّغوية الكبرى، وذلك بدراسة جوانب عديدة أهمّها: التّرابط النصّي، أو التّماسك ووسائله، وأنواعه، والإحالة، أو المرجعيّة Référence وأنواعها، والسّياق النصّي Tesctual contesct، ودور المشاركين في النص،وهذه الدراسة تتضمّن النصّ المنطوق والمكتوب على حدّ سواء"[1]، ومن خلال هذا التّعريف يتبيّن لنا أنّ الدّعامة الأساسيّة التي ترتكز عليها المقاربة النصّية، ألا وهي "النصّ" الذي تدور

[1]- صبحي إبراهيم الفقهي، علم اللغة النصّ بين النظريّة والتّطبيق، دراسة تطبيقيّة على السّور المكّيّة،ج1، دار قباء، القاهرة، ط1، 2000م، ص36.

حوله كلّ النّشاطات اللّغوية، ومن ثمّة فإنّ النّص يمثّل دوما نقطة انطلاق جميع الأنشطة اللّغوية الأخرى، وهي تستند على مفاهيم أساسيّة :

* التّماسك ووسائله وأنواعه.

* الإحالة أو المرجعيّة وأنواعها.

* السّياق النصّي بين (المنتج والمتلقّي).

* أنماط النّصوص.

* إنتاج النّصوص.

* النصّ نطقا وكتابة.

فالمقاربة النصّية بهذا المفهوم تشير إلى ضرورة تبنّي اتّجاه جديد في تعليميّة أنشطة اللّغة العربيّة في الطّور الثّانوي، أو مايصطلح عليه مدخل التكامل الذي" يعني النّظر إلى فروع اللّغة العربيّة على أنّها وحدة متكاملة وهذا يعني:

– الرّبط بين فروع اللّغة جميعا.

– الرّبط بين منهج اللّغة العربيّة ومناهج المواد الأخرى.

–التّوازن في النّظرة إلى جميع مهارات اللغة، وعدم تقديم بعضها على بعض"[1].

وهذا التوجّه لا يمكن اعتباره جديد معرفي، بل وجد قديما "حيث كان العلماء يدرّسون تلاميذهم في حلقات المساجد، جميع الفنون اللغويّة من خلال النّصوص القرآنيّة والقصائد الشعريّة و الخطب والرّسائل وغيرها"[2].

[1]– محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1 ،2008م، ص84.

[2]– سعيد محمد مراد، التكاملية في تعليم اللغة العربية، دار الأمل للنشر والتوزيع، ط1،2002م، ص22.

لعلّنا ندرك أنّ من بين خصائص هذه المقاربة ألا وهي اعتمادها النّص كنقطة انطلاق جميع الأنشطة اللغويّة بما فيها الظّواهر النّحوية والصّرفية والعروضيّة وكذا النّقد الأدبي، وكذلك عمليّة الإنتاج اللغوي بشقّيه الشّفهي والكتابي، وبذلك تجعل كلّ الأنشطة اللّغويّة في علاقة متكاملة تحت لواء النصّ.

و الهدف من جعل النصّ المنطلق لجميع الأنشطة اللغويّة هو العمل على ربط المحتويات الدّراسيّة ببعضها البعض، لتحقيق الكفاءة العرضيّة أو المستعرضة، مما سيمكّن المتعلّم من دراستها ككلّ متكامل لا كأجزاء متفرّقة، فالمقاربة النصّية توفّر منهج الشّمول للمتعلّم، وتمنع تجزئة المعرفة اللّغوية إلى عناصر مشتّتة ومتفرّقة يصعب على المتعلّم تنظيمها في نسق واحد، ولأنّ المقاربة النصّية تمتاز بخاصّية الشّموليّة وإدماج المكتسبات قصد تنمية مهارتين:

- **الفهم والتلقّي:** بحيث تتيح للمتعلّم تلقّي النّصوص وفهم معانيها وإدراك محتوياتها ومقاصد أصحابها، والآليات المتعلّقة بتعالق البنيات النصّية.
- **الإنتاج:** استثمار مهارة الفهم والتلقي في إنتاج نصوص على منوال النّصوص المدرّسة.

فاكتساب هاتين المهارتين بالنّسبة للمتعلّم يمنحه كفاءة انتاج نصّ إبداعي بنفس النّوع والنّمط والخصائص، وهذا ما يؤكّده **فان ديك** حيث يقول "فإنّ انتاج النّص وفهمه هما إلى حد ما جانبان محوريّان لدرس اللغة "[1].

وتجدر الإشارة إلى ضرورة ربط النّصوص التّعليميّة بواقع المتعلّم، وبحياته التي يحياها خارج أسوار المدرسة، فلا يجب أن يتعلّم المتعلّم جملا مرصوفة فحسب، بل

[1]– تون فان دايك،علم النص مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة سعيد حسن البحيري، دار القاهرة للكتاب القاهرة، مصر، ط1، 2001، ص333.

يجب أن يتعلّم، إضافة إلى ذلك تنظيم المعلومات في نص أطول ككتابة مقال، أو تلخيص نصّ تلخيصا سليما وصحيحا دون إخلال بوحدته الموضوعيّة، وأن يتعرّف كذلك على العلاقات القائمة بين الأبنية النصّية مع الوظائف التداوليّة والاجتماعيّة للنّصوص[1]. وعليه فإنّه "لا يكفي للمتعلّم أن ينتج نصوصا ذات بنية متماسكة وسليمة فحسب، بل يجب عليه إلى جانب ذلك، جعل هذه النّصوص المُنتَجةِ مطابقةً لسياقها الاجتماعي"[2]، وهو نفس الطّرح الذي تتبنّاه المقاربة النصّيّة، حيث تدعو إلى "معاملة اللغة على أنّها كلّ ملتحم، وربط الخطاب فيها بنيّة المتكلّم وبالسّياق الذي يصدر فيه"[3]، وهو الأمر الذي يمكّن المتعلّم من معرفة السّياقات التي يوظّف فيها هذه النّصوص عملا بمبدأ مطابقة السّياق لمقتضى الحال.

4-2- خصائص المقاربة النصّية:

يمكننا أن نجمل جملة من المبادئ أو الخصائص والمزايا التي تتفرّد المقاربة النصّية وهي تقوم على:

- الانطلاق من في جميع الأنشطة اللغويّة.
- تدريس الأنشطة اللغويّة ككلّ متكامل من خلال الرّبط بينها.
- إدماج المكتسبات القبليّة لتحقيق مبدأ الشموليّة.
- بناء كفاءة الفهم والإنتاج.
- ربط التعلّمات بالمحيط الخارجي للمتعلّم.
- بناء كفاءة الملكة النصّية لتحقيق التّواصل اللغوي.

---

[1]- المرجع السّابق، ص334.

[2]- محمد الأخضر الصبيحي، المناهج ، مرجع سابق، ص 216.

[3]- لجنة إعداد المناهج، منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر 2011، ص19.

4-3- مزايا المقاربة النصّية نذكر:

- توظيف المكتسبات القبليّة في عمليّة التّعلّم.
- تنوّع أشكال التّعبير اللّغويّ من خلال تنوّع النّصوص واختلاف أنماطها.
- تلعب دورا هامّا في تكوين شخصيّة المتعلّم.
- تعطي للمتعلم المكانة الحقيقة له في عملية التعليم فهي تجعله محور التعلمات، ويبقى دور الأستاذ هو الموجه والمرشد من خلال عمليات عمليات التقويم المختلفة و التقيّيم، وكون المقاربة تقوم على مبدأ اعتبار النصّ أساس التّعلّمات من خلال التّعامل معه في بنيته ونظامه ككلّ واحد من حيث تحليل ظاهرتي الاتّساق والانسجام اللتان تعطي للنصّ كينونته الحقيقيّة، والابتعاد عن عدّه مجرّد عده غير متناهي من الجمل.

فالنّص خطاب متناسق ومنسجم، وتربطه علاقات دلاليّة فهو "يمثّل إحدى الدّعائم الأساسيّة في التّعليم بشتى تخصّصاته، فإنّ التّحصيل المعرفي والعلمي لا يمكن أن يتحقّق بطريقة جيّدة كما يرى **دي بوجراند** إلاّ من خلال نصوص حسنة التّنظيم، لأنّ المعلومات التي تردّ في مقاطع نصّية مفكّكة ومبعثرة تجعل التعلّم مضطربا وشاقاّ"[1]، ومن خلال هذا التّعريف فإنّ المقاربة النصّية مقاربة تعليميّة تتناول اللغة من جانبها النصّي كوسيلة للتّعبير والتّواصل[2].

من هذه التّعاريف يمكن اعتبار أنّ المقاربة بكونها مقاربة تعليمية تجعل من النّصوص بمختلف أنواعها وأنماطها ، شعريّة أو نثريّة، سبيلا لتحقيق التّكامل والتّرابط والتّفاعل فيما بين الأنشطة التّعليميّة المختلفة بالاعتماد على النّص كمركز التّعلّمات

[1]- محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، مرجع سابق، ص115.

[2]- ينظر: مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية، واقع وآفاق، جوان،2008، ص79.

وذلك بغية الوصول بالمتعلّم إلى بناء الكفاءات اللّغوية من خلال فهم النّصوص وإنتاجها في مختلف الوضعّيات.

4-4- خطوات المقاربة النصية:

يرى **الطّاهر لوصيف** أن "تبنّي المقاربة النّصيّة يملي تدابير واختيارات معيّنة يترتّب عليها اختيار المحتوى من جهة أولى، وبنائه من جهة ثانية، وتبني الطّريقة التعليميّة المناسبة لذلك من جهة ثالثة"[1]، ومن أهمّ الخطوات التي تسير عليها المقاربة النصّية في التعليم:

- مرحلة الملاحظة: التعرّف على النّص، قراءة نموذجيّة، قراءات فردية.
- وضعية الانطلاق: تمهيد للفهم العّام.
- مرحلة بناء التعلّم: مفاهيم، مفردات، تراكيب، معراف، تذليل للصعوبات اللغوية.
- دفع المتعلّمين إلى استحضار مختلف الظّواهر اللغويّة أثناء فعل القراءة.
- تعميم الاستعمال: استثمار المقروء في مختلف جوانبه.

4-5- المقاربة النّصية بيداغوجيّا:

إن الحديث عن المقاربة النصّية يرتبط أساسا بمفهوم النّص من النّاحية البيداغوجيّة لأن المقاربة النصّية "تعني مجموع طرائق التّعامل مع النّص وتحليله بيداغوجيّا لأجل أغراض تعليميّة"[2]، يقصد بمجموع طرائق التّعامل مع النصّ أي آليّات تحليل بنياته الفكريّة واللّغويّة وفق المستويات اللّغويّة المختلفة، فهي كذلك من النّاحية

[1]- لوصيف طاهر، تعليمية النصوص والأدب فس مرحلة التعليم الثانوي، اطروحة دكتوراه،الجزائر،2007،ص80.

[2]- ليلى الشريفي، المقاربة النصية في كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط ، مخبر الممارسات اللغوية، مجلة الممارسات اللغوية جامعة مولود معمري، تيزي وزو، العدد 25 ، 2014، ص 42.

النظريّة "استراتيجيّة، طريقة تقنية، ومن النّاحية التطبيقيّة، إجراء ، تطبيق، صيغة وصف"[1].

والمقاربة النصّية تعتبر "رافد قويّ يمكّن المتعلّم من ممارسة كفاءاته عن طريق تفعيل مكتسباته، حيث أنّ النّشاطات المقرّرة في تدريس اللّغة العربيّة تنطلق من النصّ، فالنصّ يصبح هو المحور الرئيس الذي تدور في فلكه هذه النشاطات خدمة لملكة التّعبير الكتابي والشّفهي لدى المتعلّم"[2].

كما أنّها تعتبر " كتقنية في تعليم اللغات تعني أن يكون النصّ محور جميع التعلّمات، ومحور النّشاطات، والدّروس الدّاعمة من نحو وصرف وبلاغة ... وإنجاز هذه النّشاطات التّعليميّة يتم بواسطة النصّ نفسه، ويكون هو الإطار العامّ لاكتساب المتعلّمين مختلف المهارات اللغويّة"[3]، فالنصّ دوما في ضوء المقاربة النصّية هو أساس كلّ التعلّمات المختلفة في مختلف الأنشطة اللغويّة لأنّها" مقاربة تعليميّة تهتمّ ببنية النصّ ونظامه، إذ أنّ تعليم اللغة هو التّعامل معها من حيث هي خطاب أو نص متكامل الأجزاء[4]، أي التّعامل مع بنية النصّ، أي شكل النصّ ونوعه ونمطه ومؤشّراته، بالإضافة إلى دراسة نظامه من خلال تحليل عناصره المكوّنة له، ودراسة اتّساقه وانسجامه وصولا إلى بناء أحكامه.

وفي تعريف آخر:"هي تقنية تقوم على جعل النصّ محورا رئيسيّا، ومنطلقا لبناء التّعلّمات في جميع الأنشطة اللغويّة (القراءة، والنّحو، والصّرف، والدّلالة،والبلاغة...) أي تعلّمات لها علاقة بالنصّ الأصليّ عبر مستوياته الصّوتية، والتركيبيّة، والدلاليّة

[1]–ينظر: لويس معلوف، المنجد في اللغة والأدب والعلوم، المطبعة الكاثولكية، بيروت، ط1 ،1952م، ص616.

[2]– عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، 1994، ص1 .

[3]– ليلى الشريفي، المقاربة النصّية في كتاب اللغة العربيّة للسّنة الثالثة من التعليم المتوسط،مرجع سابق، ص43.

[4]– مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي، العام والتكنولوجي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر، جانفي 2005 ، ص5.

والتداوليّة لغرض إكساب المتعلّم كفايات المهارات اللغويّة، خاصّة كفاية التّعبير اللّغوي بشقّيه الشّفهي والكتابيّ"[1].

فالمقاربة النصّية تثير دافعيّة المتعلّم نحو التعلّم بشكل فعّال لبناء معارفه بنفسه انطلاقا من عمليّتي الملاحظة والاكتشاف ثم التّحليل بغية جعل المتعلّم يتكيّف مع وضعيّا في مجتمعه فالنصّ مهما كانا نشاطا لغويّا فهو لا يعيش بمعزل عن محيطه ولا يعبّر عن انغلاق في ذاته بل ينفتح علّة المحيط الخارجي له فهو يعكس طابعا إنسانيّا باعتباره بنية لغويّة ، واللغة تعتبر "ظاهرة اجتماعيّة يأخذها الفرد اكتسابا من المحيط الذي يعيش فيه ويتعامل معه"[2].

وعليه فالمقاربة النصّية تعني تعليم اللغة بوصفها نصوصا لا جمل، لأنّ الدّراسات اللّسانيّة الجمليّة أبانت عن قصرها في تلبية حاجيات المتعلّم، وذلك ما دفع علماء اللغة إلى ضرورة توسيع مجال اللغة إلى النصّ وعد الوقوف عند الجملة كحدّ أكبر، ومنه امتدّ علم اللغة الجملة إلى علم اللغة النص أو ما يسمى ما فوق الجملة تماشيا مع فرضيّة التوسيع، حيث عبر **جان ميشال آدم** من خلال إحدى فرضيّاته التي تنادي بالطبيعة النصّية للممارسة الكلاميّة أو الخطابيّة، كما أنّ إنتاج النصوص تتحكم فيه مجموعة من العمليّات اللغويّة والنفسيّة والاجتماعيّة والمعرفيّة التي تجعل الأجزاء كلّ متكامل ووحدة منسجمة تحكمها قواعد تركيبيّة دلاليّة تداوليّة، ويؤدّي الفصل بينها إلى خلل في تحليل النّصوص[3].

---

[1]– لخضر حريزي، المقاربة النصية في تعليمية النحو بين النظرية والتطبيق، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة ، العدد03، 2018، ص269.

[2]– ابن حويلي الأخضر: المعجم اللغوي العربي من النشأة إلى الإكتمام، دار هومة للطباعة والنشر،الجزائر 2003م، ص103.

[3]– الطاهر لوصيف، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري،مرجع سابق ، ص29،29.

4-6- أهمّية المقاربة النصّية:

إنّ أهميّة تعليم اللغة العربيّة في الطّور الثّانوي يقضي إلى ضرورة تبنّي أحسن الطّرائق التربويّة في تعليمة أنشطتها اللغويّة، لذلك وجدت المقاربة النصّية التي تحقّق الجانب التّكاملي في تعليم مختلف الظّواهر اللغويّة مرتبطة ببعضها البعض غير منفصلة، فيتمكّن المتعلّم من دراسة النصّ دراسة شاملة، ويتعلّم مبادئ النّقد وإبداء الرّأي خاصّة في السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي من خلال التّركيز على تعليم نمطين من النّصوص يلعبان دورا هامّا في إثبات الرّأي وإقناع المتلقّي به وهما النّمط الحجاجي والتّفسيري، فمنهما يتعلّم نزعة عقليّة تمكّنه من التّواصل بكلّ ثقة في النّفس مع الآخرين ويحاججهم ويفسّر موقفه اتجاه فكرة أو موضوع ما، فيساير الواقع بمختلف مستجدّاته المعرفيّة .

وعليه بات من الضّروري التوجّه نحو هذه المقاربة لأنّها تفتح آفاق جديدة على المستويين اللّساني والنّظري والتّعليمي اللّغوي الذي يتأسّس بدوره على مجموعة من المبرّرات النّحويّة والتّركيبيّة والتّداوليّة التّبليغيّة والمعرفيّة النفسيّة[1] في تعليم النصّ وربطه بمختلف الأنشطة اللغويّة الأخرى.

4-7- أنواع المقاربة النصّية:

➢ مقاربة سوسيو لسانيّة:

تتعلّق "بدراسة شروط إنتاج النصّ التاريخيّة والآنيّة، وشروط انتشاره داخل المجتمع ووسائل تحقيق غرضه التّواصلي، وتشمل هذه المقاربة عناصر بموجبها يتمّ

[1]- المرجع السابق، ص38.

إنتاج النصّ ونشره (الإنتاج – التلقي) مع تحديد أدوار كل منهما في المجتمع وتنظيم النصّ حسب مرجعيّته"[1].

- **مقاربة لسانيّة:**

وتتمثّل في تحديد خصوصيّة النصّ اللغويّة، "فتشمل وظيفة اللغة، وأسس التلفّظ، وما يستعمله المرسل أثناء نقل الرّسالة من أوصاف ونعوت...، مراعية في ذلك السّياق، كما تراعي المستوى العمري والثّقافي للمتلقّي"[2].

- **مقاربة منطقيّة تركيبيّة :**

تتمّ المقاربة المنطقيّة التركيبيّة وتتعلّق بمستوى التّحليل النصّي، بداية بالتقاط نظام النصّ وشكله وبنيته وعلاقاته الزّمنيّة، وكذلك إجراءات انسجام النصّ، والتقاط أشكال الجمل وأغراضها (نفي، فعلية، اسميّة /استفهاميّة، تعجبيّة ، إنكاريّة ...)[3].

4-8- بين المقاربة النصّية و المقاربة التواصليّة:

تعتبر المقاربة النصّية جزء من المقاربة التواصليّة فهي ترتبط بها ارتباطا وثيقا لأنّ الأولى تهدف إلى إكساب المتعلّم كفاءة نصيّة (une compétence textuelle)، في حين أنّ المقاربة التواصليّة تهدف إلى إكساب المقاربة النصّية للمتعلّم حتى يفهم اللغة انطلاقا من النصّ، فالكفاءة النّصّية بقوله: "أمّا الكفاية النصّية فهي قدرة الفرد على فهم الأقوال وإنتاجها في مواقف تواصلية"[4]، وتعتبر كذلك :" فنحن

[1]– عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك،مرجع سابق، ص 26.

[2]– المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

[3]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]– ميلود حبيبي، الاتصال التربوي وتدريس الأدب دراسة وصفية تصنيفية لنماذج والأنساق، بيروت، لبنان، المركز الثقافي العربي، ط1، 1993، ص 114.

رغم توظيفنا للجمل في تبادلاتنا، فإنّنا نستعمل في الواقع نصوصا، لأنّ هذه الجمل ليست معزولة، بل لها ارتباطها بجمل سابقة أو لاحقة وتحيل على مراجع معينة "[1].

إذن الكفاءة التواصليّة هي مدى قدرة المتعلّم على فهم النّصوص وإنتاجها في مختلف الوضعيّات التواصلية التي يمكن أن تواجهه في مختلف الوضعيّات الحياتيّة وهذا التوجّه الذي ترتكز عليه المقاربة النصّية من خلال بناء كفاءة فهم النّصوص وتحليلها وإنتاجها.

وتشتغل الكفاية النصّية على محورين أساسيّين هما[2]:

- محور خطّي لتحقيق المتوالية الكلامية في شكل جمل.
- محور دلالي للعلّامة اللغويّة، أي قدرتها على الإحالة على وقائع وأشياء توجد خارج اللغة.

ومنه الكفاءة النّصية "لا تتوقّف عند حدود فهم وإنتاج النّصوص، بل تتعداها إلى القدرة على ربط هذه النّصوص بمواقف حقيقيّة مختلفة"[3].

فالكفاءة التّواصليّة باب يوصلنا للكفاءة النصّية التي تحقّق كفاءتين:

- كفاءة التلقّي: وتشمل:

– معرفة الموضوعات.

– التعرّف على البنيات الأدبيّة.

– معرفة البنيات الكبرى.

---

[1]– المرجع السابق، ص 114.

[2]– انظر: يحي بعيطيش وآخرون، معجم مصطلحات أدبية ولسانية، فرنسي/عربي، مخبر اللغات والترجمة، جامعة منتوري قسنطينة، مؤسسة الرجاء للطباعة والنشر، 2014، ص76.

[3]– ميلود حبيبي، الاتصال التربوي وتدريس الأدب، مرجع سابق ، ص115.

- التّمييز الصّحيح للأنماط.

➢ كفاءة الإنتاج وتشمل:

- تصوّر الموضوعات.

ترميز الموضوعات أدبيّا.

- تحديد عامّ لتصميم نصّ.

- بناء النصّ وفق النّوع والصّنف.

- الرّبط الصّحيح للبيّنات الصّغرى.

ومن خلال ما سبق، فالمقاربة النصّية تمثّل جزء من المقاربة التّواصليّة التي تبنّي كفاءتين مختلفتين: كفاءة التلقّي وكفاءة الإنتاج، وعليه فالعلاقة وطيدة بين المقاربة النصّية والمقاربة التّواصليّة التي يجدر بنا استثمارها في تطبيق المقاربة النصّية في التّعليم عامّة واللغة العربية خاصّة.

5- مركزيّة النصّ في البيداغوجيا واللّسانيات .

5-1- مركزية النص بيداغوجيّا:

من خلال جملة التّعاريف التي سقناها حول النّص في الفصل الثاني يتبيّن لنا عدم إمكانيّة فصل المفهوم البنيوي للنصّ والمفهوم التّواصلي لهذا الأخير، سواء كان ذلك في دراسة النّصوص أو تدريسها، وهو الأمر الذي يدفعنا لإعطاء النصّ تعريفا إجرائيّا بأنّه بنية لغويّة منطوقة أو مكتوبة تؤدّي وظيفة تواصليّة، ومن هذا المنظور يصبح تدريس النصّ مرتبطا ارتباطا تام بالوظيفة التواصليّة التي يؤديها هذا النصّ في الحياة الواقعيّة، ولعلّ مثل هذا الكلام يدفعنا للتّساؤل عن نوعيّة النّصوص المقدّمة للمتعلّم وعن طبيعتها وخصائصها ومميّزاتها خاصّة في الطّور الثّانوي لما لها من دور

فعّال في تكوين شخصيّة المتعلّم، لأنّ تعليميّة اللغة العربيّة في التّعليم الثّانوي تعتمد على تعليميّة النصّ الأدبيّ وفق حاجيات المتعلّم لبلوغ غايات استعمال اللغة نطقا وكتابة، وقصد تحقيق المواطنة الفعّالة النّافعة، وبذلك نتجاوز الجانب الضيّق للنصّ إلى كل ما يحيط به من مستويات صوتيّة وصرفيّة وتركيبيّة ودلاليّة لتمكين المتعلّم من تحقيق الوضعيّات التعليميّة في الحياة انطلاقا من ممارسة المقاربة النصّية[1].

للإجابة على هذا التّساؤل وفي سياق حديثنا عن النصّ من الجانب البيداغوجي نورد تعريفا نظنّه محيطا بهذا المفهوم وهو القائل: "هو وحدة لغويّة متوسّطة الطّول تعالج موضوعا معيّنا، يتمّ اختيارها لغايات تعليميّة، كتنمية قدرات الفهم والتّحليل والتذكّر لدى التّلاميذ، وذلك لإكسابهم معلومات محدّدة في مجال محدد"[2]، وإضافة إلى ما جاء في هذا التّعريف من خصائص ومميّزات للنصّ البيداغوجي، يمكن القول أنّ النصّ البيداغوجي كوحدة لغويّة يجب أن يؤدّي وظيفة تواصليّة، وذلك من خلال ربطه بالواقع المعاش للمتعلّم.

وتجدر الإشارة أنّ النّص البيداغوجي لا يرتبط بالنصوص الأدبية فحسب، بل يتجاوزها إلى كلّ النّصوص المعتمدة لتدريس المواد المختلفة الأخرى، وفي التّعريف السّابق إشارة إلى ذلك، الأمر الذي يتوافق مع ما جاء في المنهل التّربوي: على المستوى البيداغوجي، يشكّل النصّ منطلق عمل بيداغوجي لغوي وثقافي، كما هو نقطة انطلاق عدّة أنشطة في مواد مختلفة

[1]– منصور هاتي، مركزية النص في تعليمية اللغة العربية وفق المقاربة النصية، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها المجلد12، العدد15، 2020/09/02م، ص600.

[2]– محمد الأخضر الصبيحي، المناهج اللغوية الحديثة وأثرها في تدريس النصوص بمرحلة التعليم الثانوي، رسالة دكتوراه ، جامعة قسنطينة 2005/2004، ص12.

وللنصّ عدّة مقاربات وطرائق تشكّل ما يعرف بديداكتيك النّص"[1]، والتي تستقي معارفها من اللّسانيّات النّصية الحقل المعرفي الذي قدّم للمجال التربوي عدة طرائق تعلّيمية بديلة تمكّن المتعلّم من فهم النّصوص وتحليلها والنّسج على منوالها.

إنّ أهميّة النصّ تكمن في إثراء العلوم والمعارف إضافة إلى ذلك "ترتبط أهميّتهُ في منظومة المجتمع البشري بالجانب العقلي فيها، هو حامل العلم ومصدر التّجربة و العرفان، بل تتلخَّصُ فيه الحقيقة الّتي تقومُ عليها كلّ المعارف"[2]، لذلك ركّز" الباحثون في علم النّفس وعلوم التّربويّة، بالطّرائقِ المختلفة لقراءة النّصوص وفهمها واستيعابها، وفي مختلف العمليّات الذهنيّة التي يوظّفها الإنسان أثناء القراءة، كما يعنى علم النّفس الاجتماعي، خاصّة ما يتعلّق منه بالبحث في الاتّصال الجماهيري بدور النّصوص وتأثيرها في التّواصل، وكذا تأثيرها في تشكيل الرّأي العامّ وتوجيه السّلوك الجماهيري ويهتمُّ علم الاجتماع بدراسة النُّصوص وتحليلها في إطار التّفاعل الاجتماعي واختلاف الأشكال النصيّة باختلاف المقامات والمواقف الاجتماعيّة، أمّا الطّب النّفسي، فهو يلجأُ إلى تحليل أبنية النّصوص ومضامينها ، لما ذلك من دور في تشخيص الاضطرابات والأمراض النّفسيّة، ويأتي اهتمام العلوم اللّغويّة بالنصّ إثر اقتناع اللُّغويّين بضرورة تجاوز الدِّراسة اللّسانيّة للجملة"[3]، لأن " النصّ ليس مجرّد تدوين للحفظ والتّسجيل ولكنّه يمثّل، سلطة توجيه وتقنين وتشريع، فالنصّ الأدبيّ يؤثّر في أجيال الأدباء والشبّان ويكون أحد مصادر

[1] – عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، عالم التربية ، ط1،ج2،2013 ، ص952.

[2]– الأزهر الزنّاد، "نسيج النص، مرجع سابق ، ص13.

[3]– محمّد الأخضر الصّبيحي، مدخل إلى علم النّص، مرجع سابق ، ص09.

الإلهام في التّشريعات... والنّصوص التّاريخية تعبّر عن روح الأمّة، وتكشف عن مسارها في التّاريخ، والنّصوص القانونيّة ،هي أساس الدّولة ودعامة مؤسّساتها، والنّصوص الدّينيّة، سلطة تصدر عن الوحي وطاعة الأنبياء تعطي شرعيّة للسّلطان ضدّ معارضيه، كما للثّورة ضدّ السّلطان "[1].

5-2- مركزية النّص لسانيًا :

واعتبار النصّ إبداع لغويّ ظهرت دراسات لسانيّة تبحث في ماهية اللّغة بطريقة علميّة رائدها النمساوي **فرديناند دوسوسير(F.Desaussure)** الذي يُعَد المُؤسّس الأوّل لمجال الدّراسات اللِّسانية الحديثة، وتبعه باحثون في علم اللغة الحديث حيث " لعب ثلاثة من اللّسانيين دورا في تطوير الدّراسات النّصية وهم فرديناند دوسوسير (Ferdinand de saussur)، الذي يعتبر أن نظرية الدليل (Signe) هي أساس الأبحاث التي تدور حول النصّ والشّعر، باعتبارها بنيتين ونظامين مستقليّن نسبيّا وسار على دربه رومان جاكسبون (Roman Jakobson)، وقام بدراسات حول الفونولوجيا وحول وظائف اللغة."[2]

تُعَدُّ لسانيات النّص "فرع علمي بكر، تشكّل تدريجيّا في النّصف الثاني من السّتّينيات، والنّصف الأوّل من السّبعينيات، ومنذ ذلك الوقت، بدأ يزدهر ازدهارًا عظيمًا"[3]، فبدأت ملامح مواضيعه تطفوا على أفق الدّراسات اللّسانية الحديثة، فأصبح،" يهتمُّ بدراسة النّص باعتباره الوحدة اللّغوية الكبرى وذلك بدراسة جوانب عديدة، أهمّها التَّرابط والتّماسك"[4]، إضافة الى "وصف

---

[1]-المرجع السابق ، ص13.

[2]- مدخل إلى مناهج النقد الأدبي (مجموعة من الكتاب)، ترجمة: رضوان ظاظا، مراجعة: المصنف الشنوقي سلسلة عالم المعرفة ، الكويت، ماي 1997م، ص168.

[3]- قولفجانج هاينه مان ، ديتر فيهقجر، مرجع سابق، ص03 .

[4]- طالب الإبراهيمي خولة، مبادئ في اللّسانياتّ، دار مرجع سابق، ص167،168.

العلاقات الدّاخلية والخارجيّة للأبنية النصّيّة بمستوياتها المختلفة، وشرح المظاهر العديدة لأشكال التّواصل واستخدام اللّغة، كما يتمّ تحليلها في العلوم المتنوّعة"[1]، فهو يتقاطع مع علوم أخرى، أي علم (متداخل الاختصاصات) كما عبّر عنه اللّسانيون،حيث يلتقي مع علوم إنسانية واجتماعيّة، كعلم الاجتماع، وعلم النّفس، وعلوم التّربية والتّعليمية وعلوم الإعلام...

وهذا ما يؤكّده لنا الدّكتور صلاح فضل " وينبغي أن نؤكّد الرّبط بين انتشار علم النصّ وذيوع التّحليلات النصّيّة في مختلف العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة الحديثة، وبروز مناهج متعدّدة فيها"[2].

وذهب،***فان دايك*** **(Dijk Van)**، الذي يستعمل علم النّص عوض لسانيّات النّص، "من أنّ علم النصّ، علم متداخل الاختصاصات، يهدف أساسا إلى تحليل عامّ للنّصوص، ويتعلّق بكل أشكال النّص الممكنة وبالسيّاقات المختلفة المرتبطة بها."[3]

فأصبح هذا العلم "يطلق عليه في الإنجليزية **(Analyse Discourse)** ويسمّى بالفرنسيّة **(Tescte du Science)** ، ولا يخرج الأمر عن هذين الحدّين في بقيّة اللّغات الحيّة، ممّا يجعل ترجمته إلى "علم النّص"، في العربيّة، أمرا مقبولا."[4]

ويعتبر هذا التّوجه العلمي في الدراسات اللسانيّة "هو الإتّجاه الذي ينطلق من النّص، ويتّخذه كوحدة لغويّة أساسيّة للتّحليل، والبحث في جوانب

---

[1]– صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النّص، مرجع سابق، ص229.

[2]– المرجع نفسه، ص229.

[3]– فان دايك، علم النص، مرجع سابق ، ص39.

[4]– صلاح فضل، بلاغة الخطاب وَعلم النّص، مرجع سابق ، ص229.

تماسكه وترابطه واتّساقه وانسجامه، فأفضى ذلك إلى رؤى جوهريّة في بنيويّة النّصوص، وتماسكها من خلال علاقات شاملة، غير أنّه قد ارتبط بذلك أيضا، تجاوز الحدود اللّغوية الصّارمة، وتوسّع رقعة علم اللغة، في اتّجاهات مختلفة."[1] فانصبّ اهتمامه الوظيفي ببنية النّصوص اللّغوية وتوظيفها في الاستعمال، وهذا ما ذهب إليه المنظّر اللّساني "روك"(Rook) إذ يقول: "أخذت اللّسانيات النصّيّة، بصفتها العلم الذي يهتمُّ ببنية النّصوص اللّغوية وكيفية جريانها في الاستعمال، شيئا فشيئا مكانة هامّة في النّقاش العلمي للسّنوات الأخيرة..."[2]

ومنه فلسانيّات النصّ "قد أخذت على عاتقها مهّمة تحديد الملامح أو السّمات المشتركة بين النُّصوص ووصفها وتحليلها استنادا إلى معايير مختلفة.... والكشف عن أوجه الاختلاف والفروق الدّقيقة بينهما."[3]

وقد ذهب روبرت دي بوجراند (Beaugrand De Robert) أنَّ العمل الأهمّ للسانيات النصّ هو دراسة مفهوم النصّية من حيث هو عامل ناتج عن الإجراءات الاتّصالية المتّخذة من أجل استعمال النصّ"[4]

ويعتبر أغلب الباحثين أنّ اللّسانيات النّصية" حلقة من حلقات التطوّر الموضوعي والمنهجي في اللّسانيات الحديثة، وصيغ التّعامل مع الظّاهرة اللّسانية في الوضع والاستعمال، وفي هذا الإطار، فإنّ نشأة اللّسانيات النصّيّة مدينة للنحو التّقليدي الّذي أسهم بشكل مباشر في الانتقال من بنية الجملة

[1]– قولفجانج هاينه مان، ديترفيهقر، مدخل إلى علم لغة النص، مرجع سابق ، ص05.

[2]– خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات ، مرجع سابق ، ص168،167.

[3]– سعيد حسن البحيري، علم لغة النص، مرجع سابق، ص70.

[4]– روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، مرجع سابق ، ص95.

ومكوّناتها القاعديّة، إلى البحث المنظّم في العلاقات بين الجمل في بنية أكبر يمثّلها النّص."[1]وأمَّا عن المنطلقات لها فقد ظهرت بداياتها على يد الأمريكي هاريسHarris في كتابه تحليل الخطاب (duscourve du Analyse) (1952)، وتطوّرت تلك الدّراسات النصّيّة على يد *فان دايك* (Dijk Van) الّذي يُعَدُّ مُؤسِس علم النّص، أو نحو النّص، والذي عاصره كثير من المؤلفين في هذا الاتّجاه "[2]، يقول*فان دايك*: "إنّ مفهوم علم النّص ليس بالغ القدم غير أنّه ترسّخ منذ عشر سنوات تقريبا، ففي مجال اللّغوي الفرنسي نسمّي: *علم النّص* (Tescte.Du.Sciece) وفي الإنجليزية نسمى: *تحليل الخطاب* discourse.Analys، ومع ذلك فقد عرّفنا منذ زمن أبعد كثير، وخاصّة في الدّراسات اللّغويّة، مصطلحي "تحليل النصّ"و "تفسير النصّ" حيث كانت العناية مع ذلك في الغالب موجّهة إلى الوصف المادّي للنّصوص الأدبيّة بوجه خاص"[3]، ثمّ ترسّخ معالم هذا الاختصاص، "حتى أصبح نحو النّص الذي ولد في عباءة علم النصّ، أو نظريّة النصّ[4]، حقيقة راسخة على يد الأمريكي، روبرت دي بوجراند (debeagrande Robert) "، وأصبح هذا العلم قائما بذاته بدءا من الثّمانينيّات، لمّا وضع *دي بوجراند* سبعة معايير نصّيّة وهي: السّبك، الحبك، القصد، التقبليّة، الإعلاميّة، المقاميّة والتّناص.

يمكن القول أنّ لسانيّات النصّ جاءت تبحث في الإجراءات المفاهيميّة للنصّ كالاتّساق والانسجام، وما يدور في فلكهما من ظواهر لغويّة، رغم أخذ النصّ مكانة الوحدة المركزيّة في الدّراسات اللّغويّة إلاَّ أنَهُ أظهر اختلافاً مُتبايناً

[1]– نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب، مرجع سابق ، ص09.

[2] –محمد عفيفي، نحو النص، مرجع سابق، ص11.

[3]– فان دايك، علم النص، مدخل متداخل الاختصاصات، مرجع سابق ، ص14.

[4]– محمد عفيفي، نحو النص، اتجاه جديد في الدرس النحوي، مرجع سابق، ص11.

في مفهومه حيث" في علم لغة النصّ، توجد تعريفات مختلفة للنصّ، ولا يوجد حتى الآن تعريف مقبول بوجهه العام"[1]، والسّبب في ذلك يعود إلى تعدّد النّظريّات اللّسانيّة، فنظريّة نحو النّص تنظر للنصّ على أنه كُتلةً لُغويّةً متماسكة، فقد عرفت الظّاهرة اللّغوية عناية فائقة بداية من دراسة الجملة إلى دراسة النص ككل متماسك لا يقبل التّجزئة.

5-2-1- من الجملة للنص:

شاع في الدّراسات اللسانية اعتمادها على الجملة كأساس في التّحليل والدّراسة و"يعرّفها النّحويّون بأنّها قول مفرد، أو هي اللّفظ الموضوع لمعنى مفرد"[2]، كما "ذهب قسم من النّحاة إلى أنَّ الكلام والجملة هما مصطلحان لشيْءٍ واحد، فالكلام هو جملة، والجملة هي الكلام، وذلك ما ذكره ابن جنّي في الخصائص... وجاء في المغني" الجملة عبارة عن الفعل وفاعله، كقام زيد والمبتدأ وخبره كزيد قائم "[3]، وقد انصبّ اهتمام علم اللّغة بـ"دراسة نظام الجملة من حيث أجزاءها وأثّر كل جزء منها في الآخر، وعلاقة هذه الأجزاء بعضها ببعض وطريقة ربطها، وبعض هذه البحوث تدرّس عند العرب في علم النّحو"[4]، هذا يعني أنّ البحث في الجملة بدأ مع علماء النّحو، لأنّه كان يراها "الوحدة الكبرى لأيّ مجموعة كلامية، هي الجملة"[5]، ولكلّ جملة ركنان

---

[1]- كلاوس برينكر، التّحليل اللّغوي للنّص، مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج، ترجمة سعيد حسن البحيري مؤسّسة المختار للنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، ط2، 2010م، ص28.

[2] - فاضل صالح السمرّائي، الجملة العربية، تأليفها وأقسامها، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان ، الأردن، ط2 1427هـ ، ص09 ، نقلاً عن: شرح قطر النَّدى للأشموني،23/1، وشرح إبن عقيل 17/1.

[3]- المرجع نفسه، ص11.

[4] - رمضان عبد التوّاب، المدخل إلى علم اللّغة ومناهج البحث اللّغوي، مكتبة الخانجي، القاهرة 1997م، ص10.

[5]- المرجع نفسه ، ص14 .

أساسيّان في تكوينها وهذان الرّكنان هما: محكوم عليه وهو المسند إليه ومحكوم به وهو المسند"[1].

أمّا في الدّراسات اللّسانية الحديثة " تُعَدُّ الجملة وحدة الدّرس النّحوي وهي في نظر اللّسانيّين البنيويّين الوصفين، أكبر وحدة لسانيّة قابلة للوصف اللّساني "[2]، حيث يرى الدّكتور إبراهيم أنيس أنَّ الجملة " أقل قدر من الكلام يفيد السّامع معنى مستقّلا بنفسه بالفهم سواء أكان هذا القدر من كلمة واحدة أو أكثر"[3]، أي أنّها وحدة لغويّة أصغر من الكلام والجملة في أبسط تعريفها سلسلة من الكلمات المفردة، تضم في وحدات لغوية مركبة "والكلمة هي أصغر وحدة ذات معنى الكلام واللغة... كما أنّها أصغر وحدة كلاميّة قادرة على القيام بدور النّطق"[4]، ولهذا كانت "الجملة هي أعلى حدّ لوصف القواعد في مقابل الكلمة، وتعبّر الجملة عن فكرة تامّة."[5]

وذهب **بول ريكور** في نظريّته أنّ " الجملة حدث فعليّ في لحظة التكلُّم، وهي وحدة الخطاب الأساسيّة تتكوّن من كلمات وعلامات"[6]

أمَّا **جونليونز** يراها "كيانات تجريديّة مستقلّة عن السّياق، أي أنَّها لا ترتبط بزمان مُعيَّن أو بمكان معيَّن، فهي وحدات في النّظام اللُّغوي الّذي تنتمي إليه".[1]

---

[1]– شعيب ابن عبد الله أحمد، بحوث منهجية في البلاغة العربيّة، دار ابن حزم للطّباعة والنّشر والتّوزيع، ط1 2008 م، ص 223.

[2] – بشير إبرير، مفهوم النص في التراث العربي اللساني، مرجع سابق، ص85.

[3] – إبراهيم أنيس، أسرار اللغة، طبعة لجنة البيان العربي، القاهرة ، مصر، ص191.

[4]– ستيفن أولمان، دور الكلمة في اللّغة، ترجمة كمال محمّد بشر، مكتبة الشباب، القاهرة . مصر، ص45.

[5] – نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، مرجع سابق، ص44.

[6] – ينظر: بول ريكور، "نظرية التأويل" الخطاب وفائض المعنى" ترجمة سعيد الغانمي، المركز الثقافي العربي الدار البيضاء، المغرب، ط2 ،2006، ص32.

وقد قسّمها اللّسانيون إلى:

- **جملة نظام:** وهو شكل الجملة المجرّد، الذي يتولّد عنه جميع أشكال الجمل الممكنة، وهو ما اتّكأ عليه النّحاة التّوليديّون التّحويليين، وهذا يعطي للجملة معنى استقلاليّا بعيدا عن السّياق.

- **جملة نصّية:** وهي جملة تتّسم بالتّواصل مع جملة أخرى حيث يحتويها نصّ ما، أو هي المنجزة فعلا في مقام، ولها مدلولها داخل السياق.... وهذا النّوع من الجمل، لا يفهم إلا بإدماجه في نظام الجمل، فيعطي دلالته من خلال الاتّساق والانسجام.[2]

إذا كانت الجملة: "عبارة عن فكرة تامّة، أو تتابع من عناصر القول بسكتة، أو نمط تركيبي، ذو مكوّنات شكليّة خاصّة"[3]، أو هي: "سلسلة من المفردات النحويّة المختارة تضمّ في وحدة..."[4]، أمَّا النصّ فهو وحدة لغويّة يكون بصيغة مكتوبة أو منطوقة مترابط الأجزاء، أيضا هو مجموعة متتالية من الجمل المتماسكة فيما بينها فالنّص يعتبر " وحدة خطابيّة فوق الجملة"[5] .

وعليه فالجملة وحدة لغويّة صغيرة داخل نسيج النصّ، وهي مؤسّسة للنصّ الذي يحوي جمل مركّبة (منطوقة أو مكتوبة)، متسلسلة مع بعضها البعض، وبالتّالي النصّ فوق الجملة من حيث العناصر اللغويّة، ولهذا " تعدّ الجملة من النّاحية النّحويّة الوحدة النّسبيّة للنصّ"[6]

---

[1]- جون لاينز، "اللّغة وعلم اللغة" ترجمة ، مرجع سابق، ص225.

[2]- أحمد عفيفي، لسانيات النص، مرجع سابق، ص19.

[3]- روبرت دي بوجراند، علم النص، مرجع سابق ، ص14،15.

[4]- أحمد عفيفي، لسانيات النص، مرجع سابق ، ص17.

[5]- المتوكل أحمد، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، مرجع سابق، ص105.

[6]- كلاوس برينكر، التّحليل اللّغوي للنّص، مرجع سابق، ص40.

كما ذهب دي بوجراند إلى أنّ:

1-النصّ نظام فعّال (**System.Actual**) على حين نجد الجمل عناصر من نظام افتراضي (**System.Virtual**).

2- الجملة كيان قواعدي (**grammatical**) خالصا، يتحدّد على مستوى النّحو فحسب، أمَّا النّص فحقه أن يعرّف تبعا للمعايير الكاملة للنصّية: (**Tesctuality**)".[1]

وعلى هذا الأساس نقول أنّ ما الجملة إلاّ وسيلة، يتحقّق بها النصّ ويستقيم بجملة من العلاقات التي تربط أجزاءه.

5-2-2- من نحو الجملة إلى نحو النصّ:

شَهِدَ البحث اللُّغَوي فترة طويلة من الزمن وهو يقتصر على الجملة أثناء التّحليل اللّغوي "فاعتمدت الدّراسات اللّسانية قديمة الجملة (**Phrase**) موضوعا للدّرس، وكانت تنظر إليها على أنّها أكبر وحدة لسانيّة في اللغة"[2] وكانت تمثّل الوحدة المركزيّة في الدّراسات اللّغوية والأدبيّة، حيث لا يمكن تجاوزها أثناء التّحليل اللّغوي البنيوي، "ويمكن القول بشكل عام أنّه إلى منتصف الستّينيات،كانت الجملة هي الّتي ينظر إليها مطلقا على أنّها الوحدة الأساسيّة في علم اللّغة."[3]

فالجملة هي حلقة البحث في التّحليل اللغوي، لكن بعد ظهور كتاب دروس في اللّسانيات العامّة لرائد اللّسانيات اللغوي النّمساوي **فرديناند دوسوسير** ظهرت مفاهيم

[1]- دي بوجراند، النصّ والخطاب و الإجراء، المرجع السابق، ص89،90.

[2]- نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية، ص131.

[3]- قولفجانج هاينه، ديتر فيهقير،مدخل إلى علم اللّغة النّصي،مرجع سابق ، ص19.

ومصطلحات لسانية، وما عرف بالثّنائيات كالدّال والمدلول، النّسبيّة النّظام، والتّفريق بين اللغة والكلام واللّسان، فتغيّرت موازين القوّى، وتحوّلت الدّراسات اللّسانية إلى مجرى آخر، تمّ فيها انتقال الاهتمام باللسانيات التّي تهتمّ بالجملة إلى اللّسانيّات التي تهتمّ بالنصّ بعدما فشلت الأولى"[1]، وأصبحت قاصرة أمام الدّراسات اللّسانيّة الحديثة لأنّها كانت لها نظرة لسانيّة ضيّقة أثناء التّحليل اللّغوي و"الاتّجاه إلى النصّ يعتبر فتحا جديدا في تاريخ اللّسانيّات الحديثة"[2]، ولذلك أصبح من الضروري "البحث عن السّبل التي بها يتمّ توسيع مجال الدّراسة اللّسانية والخروج من قيود نحو الجملة والنّحو الفيضي وإقصاء الدّلالة والمعنى والسّياق... فكان التوجّه إلى إحكام الخطاب والنصّ وبعض المعطيات التداولية وربط الصّلة بين ميادين وعلوم أخرى لها صلة بالمؤسّسة اللغوية"[3]، وهذا ما أكّده **باختين** بأنّ "الدّراسات اللّسانية لم تكشف عن خفايا الأشكال اللغويّة الكبرى كالكلام المطوّل في الحياة اليوميّة والحوارات والخطابات والمؤلّفات والرّوايات.. ومثل هذه الأشكال اللغويّة يجب أن تدرس هي أيضا دراسة لغوية باعتبارها جانبا من جوانب الظّواهر اللغويّة"[4]، وهذا ما ذهبت إليه لسانيّات النصّ فهي

[1]– خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، مرجع سابق ، ص167.

[2]– الأزهر الزنّاد نسيج النص، مرجع سابق ، ص13.

[3]– محمد الشاوش: أصول تحليل الخطاب في النّظرية النّحوية العربية، تأسيس نحو النص، ج1، المؤسسة العربية للتوزيع، بيروت، ط1 ،2001، ص80.

[4]– المرجع نفسه، ص75.

تُعنى بدراسة النصّ وآليّات اتّساقه وانسجامه، لأنّها "الاتّجاه اللغوي الذي يعنى بدراسة نسيج النصّ انتظاما واتّساقا وانسجاما، ويهتم بكيفيّة بناء النصّ وتركيبه"[1].

يعدّ هذا الاتّجاه أحد أهمّ الفروع اللسانيّة التي تهتمّ بدراسة الرّوابط والعلاقات بين أجزاء النّصوص والوقوف على اتّساقها وانسجامها متجاوزة بذلك حدود الجملة الواحدة إلى فضاء أوسع من الجمل والفقرات المترابطة.

لم يبدأ الاتّجاه إلى نحو النصّ يفرض وجوده إلاّ مع بدايات النّصف الثّاني من هذا القرن، حين نشر **زيلج هاريس** دراستين اكتسبتا أهمّية منهجيّة في تاريخ اللسانيّات الحديثة تحت عنوان " تحليل الخطاب" Discourse analysis" إذ إنه بهاتين الدّراستين لم يكن أوّل لسانيّ حديث يعتبر الخطاب موضوعا شرعيّا للدّرس اللّساني فحسب، بل إنه جاوز ذلك إلى تحقيق قضاياه التي ضمنها برامجه بتقديم أول تحليل منهجي للنصوص بعينها[2]، لتعرف الدّراسات النصّية بعد ذلك في السّبعينيات مزيدا من التطوّر والضّبط المنهجي، وخاصة على يد "تون أ. فان دايك T.A. VAN DIJK" ممّا جعل بعض اللّغويين يرى فيه المؤسّس الحقيقي لعلم النص.

وقد ضمن **فان دايك** أفكاره وتصوّراته لأسس ومبادئ هذا العلم، كتابا بعنوان "بعض مظاهر نحو النص quelques aspects de la grammaire du)

[1]– جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النص، مكتبة المثقف، ط1، 2015م، ص25.

[2]– سعيد حسن بحيري، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، 1997م، ص18.

texte) ومؤلّف آخر 1977 بعنوان "النص والسياق (le texte et le contexte)" الذي اقترح فيه تأسيس نحو عام للنصّ يأخذ بعين الاعتبار كلّ الأبعاد التي لها صلة بالخطاب ممّا في ذلك الأبعاد البنيويّة والسياقيّة والثقافيّة، وهو الأمر الذي جسّده فيما بعد في كتاب هامّ سنة 1980، بعنوان "علم النص: مدخل متداخل الإختصاصات"[1].

غير أنّ الدّراسات النصّية لم تبلغ أوجها إلاّ مع اللّغوي الأمريكي "روبرت دي بوجراند (ROBERT DE BEAUGRANDE)"في الثمانينات من القرن العشرين وممّا ألّف في هذا المجال كتاب "مدخل إلى لسانيّات النصّ "(introduction 1981 de linguistique textuelle) وجاء فيه إشادة بجهود فان دايك في هذا الميدان.

وكان قد ألّف قبل ذلك كتابا على جانب كبير من الأهمّية يحمل عنوان "النص والخطاب والإجراء[2] .(text,discourse and process)"

من خلال ماسبق نخلص أنّ الدّعوة إلى تجاوز حدود الجملة في التّحليل اللّغوي والانطلاق من النّص راجع لأنّ "الجملة ليست الوحدة القاعديّة للتبادلات الكلاميّة والخطابيّة، بل النصّ هو وحدة التّبليغ والتّبادل، ويكتسب النصّ انسجامه وحصافته من خلال التّبادل والتّفاعل، ينبغي إذن أن يتجاوز إطار الجملة، لنهتمّ بأنواع النّسيج النصّي التي يحدثها المتكلّمون أثناء ممارستهم الكلامية"[3]، وكذلك لأنّ النصّ هو

[1]– ينظر: محمد الأخضر الصبيحي، مرجع سابق، ص62.

[2]– المرجع نفسه، ص63.

[3]– محمد الشاوش، أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية، مرجع سابق، ص 168.

سلسلة من الوحدات أو القضايا أو العبارات الموجّهة في شكلها والمترابطة في مقاطع حيث أن هذه السّلسلة تنحو نحو النهاية"[1].

إنّ دعوة اللّسانيّين إلى مجاوزة البحث اللّساني على مستوى الجملة إلى النصّ وانتقال من لسانيّات الجملة إلى لسانيّات النصّ ودخول التّحليل اللّغوي، مرحلته الجديدة في ضوء النصّ لأنّ في القديم كان التّحليل اللّغوي مبني على الجملة وبالتالي دائرة البحث ظلّت ضيقة في إطار نحو الجملة.

أمّا في عهد نحو النصّ توسّعت دائرة البحث والتّحليل اللّغوي على مستوى النّصوص الأدبية من(شعر ونثر) ونصوص اجتماعية وفلسفية وأخرى دينيّة...

" يرى **دي بوجراند** أنَّ تحولاً أساسياً قد حدث في الدّراسات اللّغوية المعاصرة بالانتقال من دراسة الجمل المنعزلة إلى دراسة النّصوص الّتي تُعبِّر عن اللّغة في حالة الاستخدام الفعلي الّتي هي مواقف الاتّصال، ولا يعتبر **دي بوجراند** هذا التحوّل مجرّد تحوّل للتّعامل مع وحدات أكبر، بل هو تحوُّل يستهدف في أساسه دراسة العمليّات التي يتمُّ بواسطتها توظيف اللّغة كأداة من أدوات الاتّصال، وذلك ما أوجب الاهتمام بكثير من العلوم الّتي تدخل في هذه العمليّة مثل: علم الاجتماع والفلسفة والسايكلوجيا والحاسوب والسّميولوجيا ونحوها."[2]

فحدثت ثورة علميّة في الدّرس اللّساني وانتقل هذا الأخير من نحو الجملة إلى نحو النصّ ونظريّاته هذا "التحوّل الأساسي الذي أخرج اللّسانيات

[1]– مفتاح بن عروس، الاتساق والانسجام في القرآن الكريم، مرجع سابق، ص208.

[2]– دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، مرجع سابق، ص02.

نهائيّا من مأزق الدّراسات البنيويّة التركيبية التي عجزت في الرّبط بين مختلف أبعاد الظّاهرة اللغوية: البنيوي ، الدّلالي ، والتّداولي"[1]، وفي هذا الصّدد، قال "هاريس" (Harris): إنّ "اللغة لا تأتي على شكل كلمات أو جمل مفردة، بل في نصّ متماسك"[2]، وعليه فإنّ الجملة أضحت لا مكان لها في الدّراسات اللّسانية إلا داخل النصّ لأنّه تحكمه علاقات منتظمة باتّساق وانسجام.

وعليه أصبحت اللّسانيات النّصية تنظر إلى ما وراء الجملة ولا تقف عندها فتنطلق من وحدة النصّ وتهتم بجوانب لغويّة ولسانيّة عديدة، تتعلّق بالنصّ في حدّ ذاته ودراسته من حيث التّرابط، أو ماأطلق عليه "بالتّماسك النصّي" ووسائله داخل النصّ الذي تحكمه مجموعة علاقات دلالية وإحالية تُحقّق مفهوم الاتّساق وتحدّد مفهوم النصّ باعتباره "إنتاج لغوي لا يمكن وصفه بأنّه نصّ إلاّ إذا كان مستواه ملائما وصياغته متّسقة"[3].

نخلص القول أنّ انتقال الدّراسات اللّسانية من نحو الجملة (grammaire de phrase) والتي شكّلت اهتمام وجيز الفترة من قبل اللّسانيين وانتقالها إلى نحو النصّ (gammaire de Texte)، والذي أصبح الشّغل الشّاغل للّسانيين نتج عنه إفرازات في المفاهيم والإجراءات اللّسانية واكتشاف ظواهر لغوية في ضوء الدِّراسات اللِّسانية النصيَّة وظهور التّحليل النَّصِّي" عند الباحثين الذي فتح لهم أفاقاً جديدةً في مجال الدّراسات اللّسانية واللّغويَّة.

[1]– خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، ،مرجع سابق، ص167.

[2]– فولفجانج هاينه منه، ديتر فيهقير، مدخل إلى علم اللغة النصي، مرجع سابق، ص21.

[3]– مفتاح بن عروس، الانسجام في القرآن الكريم، مرجع سابق، ص209.

لكن تجدر الإشارة إلى نقطة مهمّة تتمحور في دعوة البلاغيّين واللسانيّين العرب إلى مجاوزة الجملة أثناء التّحليل قبل الغربيّين، فقد كان **لأمين الخولي** دعوة سبّاقة في مجال البحث البلاغي وتحليله، حيث أنّ "في أواخر ثلاثينيّات هذا القرن دعا الأستاذ أمين الخولي رحمه الله إلى مجاوزة البحث البلاغي الذي وقف عنده (مستوى الجملة) إلى مستوى (وراء الجملة) في الفقرة والنصّ، وقد تأكّدت قيمة هذه الدّعوة مع ظهور اتّجاه لساني معاصر بدأت ملامحه ومناهجه وإجراءاته في التبلور منذ منتصف السّبعينيّات تقريبا وهو اتّجاه عرف باللّسانيات النصّيّة ونحو النصّ، وهو نحو يتّخذ النصّ كلّه بحدّة التّحليل"[1]، وهذا إن دلَّ على شيء فإنما يدلّ على أنّ الباحثين واللغويّين العرب كانوا السبّاقين في الدعوة إلى مجاوزة الجملة، أثناء عمليّة التّحليل اللغوي، وهذا ما يؤكّده لنا أمين الخولي في قوله:" فإنّنا اليوم نمدّ البحث بعد الجملة إلى الفقرات الأدبيّة ثم على القطعة الكاملة من الشّعر أو النّثر ننظر إليها نظرتنا إلى كلّ متماسك وهيكل متواصل الأجزاء، نقدّر تناسقه وجمال أجزائه وحسن ائتلافه..."[2].

في ظلّ هذه البحوث اللّسانية النصّية تبلورت فكرة اعتماد منطلق الدّراسة والتّحليل على النّص وضرورة تجاوز التّحليل اللّغوي المبني على الجملة " ولئن كان كذلك فإن معالجة أي نصّ أو فهمه يعتمد على فهم مسبق لعمليّة تكوّنه، أي أنّه لاّبد من اِكتساب ملكة (قدرة) أدبيّة أو نصيّة تساعد القارئ على قراءة النصّ هذه القدرة يمكن أن تتمثّل في نحو الأدب أو نحو النصّ والّذي يؤسّس بدوره النّظام الأدبي بنية

[1]– جميل عبد المجيد، بلاغةُ النصِ، مدخل نظري ودراسة تطبيقية، دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة . مصر، دط، 1999م، ص07.

[2]– جميل حمداوي، بلاغة النص، مرجع سابق، ص05.

ومعنى"[1]، فمفهوم المقطع النصّي (Séquence) هو مفهوم تحليلي ابتكره **ميشال آدم** ليساعده على تحليل النّصوص وتحديدها، وهو بنية أو وحدة مبنيّة مكوّنة من مجموعة من القضايا، تركيبها مقيّد بقيود الاتّساق والانسجام، ليصل في الأخير إلى أنّ النّص بنية تراتبيّة معقّدة مكوّنة من عدد من المقاطع (كاملة أو ناقصة) من نفس الصّنف أو من أصناف مختلفة.

إنّ الملكة النصّية (compétence textuelle)، أو القدرة (الكفاءة) الأدبيّة مصطلح جاء به النّاقد الأمريكي جوناثن كولر، وهو مأخوذ من التّفريق الّذي جاء به **تشومسكي** بين القدرة/الكفاءة وبين الأدائيّة (الأداء) حيث يرى" أنّ الجملة تنتظم وفق نظام خاصّ مسؤول عن بناء المعنى وإدراكه، هذا النّظام هو النّحو، وهو مكتسب أو فطري، فالإنسان يفهم التّعبير بلغة ما إذا كان عارفا بنظامها النّحوي (القدرة، الملكة) **فكولر** يطبّق هذه النّظرة (قياسا) على الأدب، وتكون الأدائيّة هي الأعمال الأدبيّة المختلفة الّتي لا يتسنى لها الظّهور أو الفهم إلاّ إذا تمتّع القارئ أو النّاقد بالقدرة (الكفاءة الأدبية)"[2]، وهذا المصطلح أقرّ به **جان ميشال آدم** "مبادئ في اللّسانيّات النصّية"Eléments de linguistique textuelle والباحثة **خولة طالب الإبراهيمي** في العدد الثّاني عشر من مجلة اللّغة والأدب الّتي يصدرها قسم اللغة العربية بجامعة الجزائر رضت أهم القواعد المبدئية في تحيّد إطارا التّحليل النّصي اللّساني التّداولي:

[1]– هيجان الرويلي وسعد البازغي، دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء،المغرب،ط3،2002 ص128.

[2]– المرجع نفسه، ص 127.

➢ السّلوك الإنساني في المجال الرّمزي وبخاصّة منه اللّغوي يطبع بطابع النّصية:

– تداول النّصوص في المجتمع يجب أن تتوفّر لدى المتكلّمين ملكة نصّية تمكّنهم من فهم وإنتاج أحداث كلاميّة نصّية، هذه الملكة تكون عامّة وخاصّة .

– لا تتوافق ملكة المتكلّمين بالضّرورة، لأنّ القارئ المستقبل للنصّ يمكن أن تتوافق أهدافه ومقاصده مع أهداف الكاتب (بنية النصّ)، ويمكن أن لا تتوافق لأنّ في الكثير من الأحيان يُخضِعُ القارئ النصّ عند تلقّيه لخدمة أهدافه ومعتقداته"[1].

➢ النّص منتوج مترابط متّسق ومنسجم وليس تتابعا عشوائيّا لألفاظ وجمل وقضايا وأفعال كلامية:

إنّ النصّ لا بدّ أن يتّصف بالاتّساق لأنّ" الاتّساق من الشّروط الأساسيّة لبناء نصّية المعنى، وينتج هذا الاتّساق باستعمال النّظائر الدّلالية (Isotopies) أو المتجانسات الدّلالية"[2]، لذلك "يعدّ كل إنتاج لغوي هيكلة مزدوجة، الأولى تتمّ من خلال نظام اللّغة، والثّانية من خلال وضع النصّ، وبالتّالي فكلّ نصٍّ يشبه نصًّا آخر ويختلف عنه بفعل هذه الهيكلة المزدوجة."[3]

كما أنّ "النصّية نتاج تشكّل مزدوج، مقطعي وتداولي، حيث يصبح المقطع هو الوحدة المكوّنة للنصّ، أمّا توجّه النصّ التّداولي فيحدّده غرضه وتحدّه العلاقات الّتي تربطه بمحيطه الخطابي والمرجعيّ العامّ.

[1]– ينظر: خولة طالب الإبراهيمي، الملكة النصية ومفهوم النص، الجزائر، مرجع سابق، ص 116،117.

[2]– المرجع نفسه، ص118.

[3]– المرجع نفسه، ص170.

وعليه فضرورة التمييز بين المستويات النصّية سواء المحليّة أو العامّة يضفي بنا إلى التّرابط الموجود بين الاتّساق والانسجام والدي يميّزه علامات تحدّد النصّ في بعده الجزئي والكلّي.

لقد أفرزت هذه البحوث اللسانيّة مفاهيم وإجراءات لسانيّة توضّح أنّ النصّ ليس تتابعا عشوائيّا للألفاظ والجمل، بل إنّ التّرابط والاتّساق والانسجام هي التي تعطي النّص ماهيته كنصّ وعليها يقوم التّحليل النصّي.

6- الاتّساق والانسجام:

الاتّساق والانسجام من أبرز المصطلحات التي شاعت في الدّرس اللّساني الحديث عند الغرب والعرب بتباين في استعمال المصطلح واستخدامه، ولقيا رواجًا واسعاً عند المهتمّين بالدّراسات اللّسانية النصّيّة وتحليل الخطاب "، فمنذُ سبعينيّات هذا القرن، بدأ الاهتمام بهذين المفهومين"[1] يتزايد في مباحث علم لغة النّص، وهذا بعدما أقرّهما المنظّر اللّساني **روبرت دي بوجراند** في المعايير الأساسيّة للنصّ لأنّ النصّ "هو إعادة بناء شكليّة للكفاءة اللغويّة الخاصّة بمستخدم اللّغة في عدد لا نهائي من النّصوص"[2]، كما أنّ النصّ " كلٌ تحدّه مجموعة من الحدود تسمح لنا أن ندركه بصفته كلّا مترابطا...، ولكن النّص لا يكون مترابطا فحسب بل ينبغي أن يتّصف بالاتّساق بل الاتّساق من الشّروط الأساسيّة لبناء نصّية المعنى، ولا تستقيم نصّية هذه القطعة إلاّ بانسجامها"[3].

---

[1]- مُحمَّد الخطّابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان،ط1 1991م ، ص05 .

[2]- ينظر محمد سعيد بحيري، علم لغات النص، ص 135،136.

[3]- ينظر: خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللّسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط1، 2000، ص 169.

6-1-مفهوم الاتّساق وأدواته:

6-1-1-ماهية الاتّساق:

الاتّساق خاصّية دلاليّة للخطاب تعتمد على فهم كل جملة مكوّنة للنصّ في علاقاتها بما يفهم من الجمل الأخرى، وتتمثّل العوامل التي يعتمد عليها التّرابط على المستوى السّطحي للنصّ في مؤشّرات لغوية مثل:علامات العطف والوصل والفصل والتّرقيم، وكذلك أسماء الإشارة وأدوات التّعريف والأسماء الموصولة وأبنية الحال والزّمان والمكان وغير ذلك من العناصر الرّابطة التي تعنى اللّسانيات بتحديدها وتقوم بوظيفة إبراز ترابط العلاقات السببيّة بين عناصر النصّ المكوّنة له في مستواه الخطّي المباشر للقول، أمّا الانسجام فيظهر في البنية العميقة للنصّ المتماسكة في أجزائها[1]. فالاتّساق يشير المصطلح إلى الأدوات الكلاميّة الّتي تسوّس العلاقات المتبادلة بين تراكيب الضّمن جملية أو بين الجمل، ولا سيّما الاستبدالات التّركيبيّة الّتي تحافظ على هويّة المرجع ولكنّها تحافظ أيضا على التّوازي وعلى التّكرار أو على الحشو"[2]، وهو "ذلك التّماسك الشّديد بين الأجزاء المشكّلة لنصّ خطاب ما، ويهتمّ فيه بالوسائل اللغويّة الشكليّة التي تربط بين العناصر المكوِّنة لجزء من خطاب أو خطاب برمته ولوصف اتّساق خطاب أو نص نسلك مسلكا خطّيا من بدايته حتى نهايته راصدين الضّمائر والإشارات، ووسائل الرّبط كالعطف، والحذف، والاستبدال، والمقارنة، والاستدراك... "[3].

وهنا نجد **هاليدي ورقية حسن** صاحبا كتاب الاتّساق في اللغة الانجليزيّة (cohésion in English) يشيران إلى وجود بنيتين للنصّ، البنية الدّاخلية تتمثّل في

---

[1]- ينظر: أسماء إبراهيمي، تعليم النص الأدبي وفق المقاربة النصية بين التأسيس النظري والإجراءات العملية جامعة الجزائر2، رسالة ماجستير،2012/2011، ص115.

[2]- انظر: منذر العياشي، العلاماتية وعلم النص/ نصوص مترجمة، المركز الثّقافي العربي، ط1، 2004 ص132.

[3]- ينظر: محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، ص 05.

اعتماد الوسائل اللّغوية التي تربط أواصر مقطع ما، والبنية الخارجيّة تتمثّل في مراعاة المقام حيث لا يمكن الفصل بين البنيتين عند المتلقّي، أمّا الدّراس اللّساني فيمكنه ذلك نظرا لما يحتاجه في دراسته[1]، أمّا **مفتاح بن عروس** في أطروحته الانسجام في القرآن الكريم يقول أنّه حين ندرس الاتّساق فإنّنا نبحث عن الوسائل اللّغوية التي يستطيع النصّ بواسطتها أن يعمل كوحدة معنويّة"[2]، أي أنّ الاتّساق يهتمّ بدراسة العلاقات الدّالة على تماسك النصّ واستمراريّته.

- **لغة:**

ورد مصطلح الاتّساق في معجم العين والذي يعني: "الاتساق الانضمام والاستواء، كاتّساق القمر، إذا تمَّ وَامتلأ فاستوى."[3]

وجاء في لسان العرب:" اتّسعت الإبل واستوسقت، اجتمعت، والطريق يأتسق ويتّسق، أي ينضم، وفي القرآن الكريم: ﴿فَلَآ أُقْسِمُ بِالشَّفَقِ (16) وَالَيْلِ وَمَا وَسَقَ (17) وَالْقَمَرِ إِذَا ٱتَّسَقَ (18) لَتَرْكَبُنَّ طَبَقاً عَن طَبَقٍ﴾(19).سورة الانشقاق. يقول القراء: وما جمع وضم، واتّساق القمر امتلاؤه واجتماعه واستواؤه، وحمل الشيء مجتمعا"[4].

فمن خلال الدّلالة المعجميّة للكلمة يتّضح أنَّ الاتّساق يعني الانضمام والاستواء وحمل الشّيء مجتمعا.

---

[1]– محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، مرجع سابق، ص14.

[2]– مفتاح بن عروس، الانسجام في القرآن الكريم، مرجع سابق، ص209.

[3]– الفراهيدي، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد، معجم العين، مرجع سابق، ص191.

[4]– ابن منظور، لسان العرب، مرجع سابق ، ص4836.

*** اصطلاحا:**

الاتّساق مفهوم دلالي يحيل إلى العلاقات التي تربط مكوّنات النصّ" إذ يحيل إلى العلاقات المعنوية داخل القائمة، داخل النصّ والتي تحدّده كنصّ."[1]

وهذا ما يشير إليه الباحثان **هاليدي ورقية حسن** من خلال خاصّية النصّية التي يمتاز بها النصّ وتميّزه عمّا ليس نصّا، وتتحقّق صفة النصّية من خلال مجموعة من الوسائل اللغوية التي تربط الجمل داخل النصّ، فتوالي الجمل لا يحقّق النصّية إذا لم تكن هناك وسائل لغويّة مختلفة تربط هذه الجمل مع بعضها البعض سواء في تعلّق عنصر بسابقه في علاقة قبليّة أو تعلّق عنصر بلاحق في علاقة بعديّة[2]، وعليه فالاتّساق داخل الجمل يتعلّق بتأويل عنصر من العناصر، ويكون هذا مرتبط بتأويل العنصر الآخر فالعلاقة بينهما تكماليّة في المعنى والمبنى وفي التّحليل، وبهذا تتأسّس علاقة اتّساق في النصّ.

كما ذهب محمّد الخطّابي، أنّه: "يقصد عادة بالاتساق، ذلك التّماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة لنصّ / خطاب ما، ويهتمّ فيه بالوسائل اللّغوية (الشّكلية)، التي تصل بين العناصر المكوّنة لجزء من خطاب، أو خطاب برمته"[3].

[1]– محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، مرجع سابق، ص13.

[2]– محمد خطابي:لسانيات النص،مدخل إلى انسجام الخطاب، مرجع سابق، ص13.

[3]– محمّد الخطّابي،لسانيات النص، ، مرجع سابق ، ص05 .

وهذا ما ذهب إليه الدّكتور عفيفي، بقوله " فإنّ الاتّساق يعني تحقيق الترابط الكامل بين بداية النّص وآخره، دون الفصل بين المستويات اللّغويّة المختلفة، حيث لا يعرف التجزئة، ولا يحدّه شيء"[1].

فالاتّساق يقوم على جملة من الوسائل اللّغوية ، الّتي تساهم بشكل كبير في التّماسك النصّي، و منها الإحالة، الحذف، الاستبدال، الإشارات التّكرار، الضمائر...و يحملُ الاتّساقُ في طيّاته مجموعة من الأدوات المهمّة في **الاتّساق النصّي** .

6-2-أدوات الاتّساق النصّي

- **الإحالة:**

الإحالة عمليّة اتّساقيّة تربط بين الجمل و العبارات حتى تجعل من النصّ مترابطا متّسقا، فالعناصر المحيلة كيفما كان نوعها لا تكفي بذاتها من حيث التّأويل، إذ لا بد من العودة إلى ما تحيل إليه قصد تأويلها، ويتم ذلك من خلال خاصّية الإحالة التي تحقّق بجملة من الوسائل اللغويّة كالضّمائر وأسماء الإشارة وأدوات المقارنة[2]، وقد عرّفها **دي بوجراند** بقوله: "هي العلاقة بين العبارات والأشياء (object) و الأحداث (events) والمواقف (sutiation) في العالم الّذي يدلّ عليه بالعبارات ، ذات الطّابع البدائي (alternative) في نصّ ما، إذ تسير إلى شيء ينتمي إلى نفس عالم

[1]- أحمد عفيفي ، نحو النّص، اتّجاه جديد في الدّرس النّحوي، مرجع سابق، ص90

[2]- ينظر: محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب ، المرجع السابق، ص17-18.

الـــنصّ، أمكـــن أن يقـــال عـــن هـــذه العبـــارات إنّهـــا ذات إحالـــة مشـــتركة (reference)[1].

وقـد " جـاءت الإحالـة مـن أهـمِّ وسـائل السُّـبك Cohesion ، وهـي مـن المعـايير المهمّـة الّتـي تُسـهمُ بشـكل فعّـال فـي الكفـاءة النّصـيّة"[2]، وتنقسـم الإحالـة إلى:

- **إحالـــة نصـــية** :(Endophora)" تكـون بـين عنصـرين لغـويّين مـن داخـل النصّ نفسه و تتفرّع إلى :

- **إحالـــة قبليـــة** :(Anuphora) عنـدما يسـبق المحـال إليـه المحيـل ، و هـي تعـود علـى مفسّـر تسـبق الـتلفّظ بـه و فيهـا يجـري تعـويض لفـظ المفسّـر الّـذي كـان من المفروض أن يظهر، حيث يرد المضمر.

- **إحالـــة بعديـــة** : (**catafora**) و هـــي عكـــس القبليّـــة، حيـــث يتـــأخّر فيهـــا المحـال إليـه عـن المحيـل، و هـي تعـود علـى عنصـر إشـاري مـذكور بعـدها فـي النصّ ولاحق عليها .[3]

- **إحالـــة مقاميـــة** : تسـاهم فـي خلـق الـنصّ لكونهـا تـربط اللغـة بالسّـياق و المقـام إلاّ أنّهـا لا تسـاهم فـي اتّسـاقه بشـكل مباشـر"[4]، "وهـي إحالـة عنصـر لغـوي إحـالي علـى عنصـر إشـاري غيـر لغـوي موجـود فـي المقـام الخـارجي، أي خـارج الـنص كـأن يحيـل ضـمير المـتكلّم المفـرد علـى ذات صـاحبه المـتكلّم ، فهـي تعمـل علـى

---

[1]– روبرت دي بوجراند، النّص و الخطاب والإجراء، مرجع سابق ، ص320 .

[2]– أحمد عفيفي،الاحالة في نحو النّص، مرجع سابق، ص06.

[3] – الأزهر الزنّاد، نسيج النص، مرجع سابق، ص118.

[4]– محمّد الخطّابي، لسانيات النّص، مرجع سابق، ص 17.

إفهام النصّ و تأويله، وتخرج النصّ من حالة الانغلاق إلى حالة الانفتاح على عالم السّياق و التداوليّة"[1].

وذهب **الخطّابي** إلى اعتبار الإحالة ذات علاقة دلاليّة لا تخضع لقيود نحويّة." [2]

أمّا المتوكّل يرى: " أنها فعل تداولي تعاوني ، بين متكلّم و مخاطب في بنية تواصليّة معينة ..."[3]

نفهم هنا أنّ الإحالة هي استعمال لغوي أوهي عمليّة لغويّة ذات طابع تداولي.

كما يعرّف **هاليداي و رقية حسن** " الإحالة بأنّها علاقة تتحقّق بواسطة ارتباط عنصرين هما المحيل و المحال إليه " [4]

كما أن وسائل الاتّساق الإحاليّة تعطي للنصّ اتّساق مضموني وتنقسم إلى ثلاث أقسام : أسماء الإشارة و أدوات المقارنة و الضّمائر، و هي على النّحو الآتي :

---

[1]– محمّد عرباوي، دور الرّوابط في اتساق و انسجام الحديث القدسي، دراسة تطبيقية في صحيح الأحاديث القدسية، مذكرة ماجستير في اللّسانيات العامة، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، كلية الأدآب واللّغات، 2010 2011م ، ص47.

[2]– ينظر، محمّد الخطّابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، ص17.

[3]– أحمد المتوكّل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية ، بنية الخطاب من الجملة إلى النّصّ، دار الأمان للنّشر والتّوزيع ، الرّباط، المغرب، دط، 2001م، ص 137.

[4]– ينظر: محمّد الخطّابي، لسانيات النص، مرجع سابق، ص 21.

- **الضّمائر** : تعتبر الضّمائر إحدى العناصر الأساسيّة في عمليّة اتّساق النصّ بحيث " تنقسم الضّمائر إلى وجوديّة مثل : أن، أنت، نحن، هو، هم، هن . ...الخ"[1]

- **أسماء الإشارة** : كذلك أسماء الإشارة ، تعدّ عنصر من الاتّساق النصّي ذهب الباحثان **"هاليداي و رقية حسن** " إلى أنّ أسماء الإشارة تؤدّي دورا مزدوجا في الإحالة ، فهي تحيل على تسابق كما تحيل على لاحق ، كما أشارا إلى أنّ اسم الإشارة المفرد يؤدّي دور الإحالة الموسّعةّ إذ بإمكانه أي يحيل إلى جملة أو متتالية جملية بأكملها " [2]

- **أدوات المقارنة** : " فقد قسّماها إلى عامّة و تضمّ التّطابق و التّشابه و الاختلاف خاصّة وينضوي تحتها الكمّية و الكيفية[3].

- **الاستبدال** : ويتمثّل في تعويض عنصر في النصّ بعنصر آخر، ويختلف عن الإحالة لأنها تحث في المستوى الدّلالي، أمّا الاستبدال يتمّ على المستوى المعجمي بين الكلمات والعبارات، فهو نصّي لأنّه " عمليّة تتمّ داخل النصّ إنّه تعويض عنصر في النّص بعنصر آخر"[4]، كما أنّه هو " صورة من صور التّماسك النصّي الّتي تتمّ على المستوى النّحوي المعجمي بين كلمات وعبارات"[5]، كمَا أنَّ الاستبدال بدوره ينقسم إلى ثلاثة أنواع و هي :

- **استبدال اسمي** : (Nominal substitution) و يتمّ باستخدام عناصر لغوية اسميّة مثل : (آخر . آخرون . نفس)

1- محمّد الخطّابي، لسانيات النصّ، مرجع سابق، ص 18 .

2- المرجع نفسه، ص16 .

3- المرجع نفسه، ص17.

4 - المرجع نفسه، ص19.

5- محمّد عفيفي، نحو النص، اتّجاه جديد في الدّرس النّحوي، مرجع سابق، ص122.

- **استبدال فعلي** : (verbal substitution) و يمثّله استخدام الفعل (يفعل) مثل: هل تعتقد أنّ الطّالب المكافح ينال حقّه؟ أعتقدّ أنّ كلّ طالب مكافح (يفعل) الكلمة فعلية استبدلت بكلام كان المفروض أن يحلّ محلّها وهو (ينال حقه) .

- **استبدال قولي:** (clzusal substitution)

باستخدام (ذلك،لا) مثل قوله تعالى:﴿**قَالَ ذَلِكَ مَا كُنَّا نَبْغِ فَارْتَدَّا عَلَى آثَارِهِمَا قَصَصًا**﴾ سورة الكهف64، فكلمة (ذلك) جاءت بدلا من الآية السابقة عليها فكان هذا الاستبدال عاملا على التّماسك النصّي من الآيات الكريمة[1].

- **الحذف :**

هو عمليّة من عمليّات التّرابط النصّي يتمّ داخل النّص حيث حدّد **هاليداي و رقية حسن** الحذف بأنّه " علاقة داخل النّص و في معظم الأمثلة يوجد العنصر المفترض في النّص السّابق ، و هذا يعني أنّ الحذف عادة علاقة قبليّة "[2].

كما عبَّرَ عنه (الدّكتور النّعمان بوقرَّة) بأنّه :" انحراف عن مستوى التَّعبير العادي."[3]

كما يعتبر الحذف " من الخصائص العربيّة التي تكسبها بلاغة ويكسب اللّغة الاختصار والاقتصاد و يؤدي إلى الإيجاز وسرعة الإتاحة، في

---

[1]- محمد عفيفي، نحو النص، اتجاه جديد في الدرس النّحوي، مرجع سابق ، ص123،124 .

[2]- محمد الخطابي، لسانيات النص، مرجع سابق، ص21 .

[3]- ينظر: نعمان بوقرّة ، المصطلحات الأساسية في لسانيات النّص وتحليل الخطاب، مرجع سابق، ص14.

الوقت الذي يقتطع من البنية السّطحية بشدّة " [1]، والحذف "يكون عادة مرتبط بالنصّ لا بالجملة ، حيث تكون العلاقة داخل الجملة الواحدة علاقة بنيويّة لا يؤدّي الحذف فيها إلى تماسك من نوع ما ... والحذف باعتباره وسيلة من وسائل التّماسك لا يختلف دلالة عن الاستبدال ، و هما متشابهان جدّا، غير أنّ الحذف استبدال من الصّفر لأنّ الحذف لا أثر له إلاّ الدّلالة، فلا يحلّ شيء محلّ المحذوف ... أمّا الاستبدال فيترك أثرًا يسترشد به المتلقّي وهو كلمة من الكلمات المشار إليها في الاستبدال و أنواع الحذف كما قسّمها هاليداي و رقية حسن هي :

- **الحذف الاسمي : (Nominal Ellipsis)** و يقصد بهي حذف اسم داخل المركّب الاسمي مثل : أي عباءة ستشتري ؟ هذا هو الأفضل ، أي هذه العباءة.

- **الحذف الفعلي :**(Verbal Ellipsis) أي أنّ المحذوف يكون عنصرا فعليّا مثل: هل كنت تدرس؟ نعم .

- **الحذف داخل ما يشبه الجملة: (clausal Ellipsis)**

مثل : كم ثمنه؟ خمس جنيهات " [2].

فالحذف علاقة اتّساق لا يختلف عن الاستبدال، إلاّ أنّ هذا الأخير يشير إلى عنصر بأثر في أحد عناصره، أمّا الحذف فالعنصر المحذوف فيه لا يوجد له أثر ولا يعوّض، وعليه فالمتلقّي يبحث عن المحذوف من خلال سياق سابق.

---

[1]– دي بوجراند، النص و الخطاب و الإجراء، مرجع سابق، ص345.

[2]– ينظر: محمّد عفيفي، نحو النّص، اتّجاه جديد في الدّرس النّحوي، مرجع سابق، ص126،127 .

➢ **الوصل :**

يُعْتَبَرُ الوصلُ إحدى وسائل التّماسك النصّي المهمّة من حيث أنّه يصل بين الجمل وهو : "مجموعة من الوسائل اللّغوية الّتي تعمل على ربط الجمل بعضها ببعض، عبر مستوى أفقيّ لتشكّل علاقات منتظمة"[1] وبمعنى آخر هو"تحديد الطّريقة الّتي يترابط بها اللاّحقُ مع السّابق بشكل منتظم" [2].

إذن الوصل هو مظهر اتّساقي يتحدّد من خلال البحث عن المفترض فيما تقدم أو ما سيلحق[3]، عن طريق الوسائط و المؤشّرات اللّغوية، وتوالي الجمل بعضها البعض ممّا يجعل من النّص كتلة متماسكة متشابكة، وينقسم الوصل إلى:

- **وصل إضافي** : حيث يتمّ الرّبط فيه بين الأداتين "و" و"أو" و تندرج ضمن المقولة العامّة للوصل الإضافي علاقات أخرى مثل : التماثل الدّلالي المتحقّق في الرّبط بين الجمل بواسطة تعبير من نوع : بالمثل ...، وعلاقة الشّرح وتتمُّ بتعابير مثل : أعني، بتعبير آخر ... وعلاقة التّمثيل المتجسّدة في تعابير مثل : مثلا، نحو...

- **وصل عكسي:** الذي يعني " على عكس ما هو متوقع " فإنه يتمّ بواسطة أدوات مثل : But.(yet) و غيرها، و تعابير مثل: (nevertheless,howener) إلاّ أنّ الأداة التي تعبّر عن الوصل العكسي في نظر الباحثين هي yet.

---

[1]- ينظر: روبرت دي بوجراند، النصّ و الخطاب و الإجراء، مرجع سابق، ص302،301.

[2]- محمّد الخطّابي، لسانيات النص، مرجع سابق، ص23.

[3]- ينظر:أسماء إبراهيمي، تعليمية النص الأدبي بين التأسيس النظري والإجراءات العملية، مرجع سابق ص119.

- **وصل سببي :** يمكننا من إدراك العلاقة المنطقية بين جملتين أو أكثر ، ويعبر عنه بعناصر مثل : (so, thus hence, therefore) وتندرج ضمنه علاقات خاصة كالنتيجة و السبب و الشرط، وهي كما نرى علاقات منطقيّة ذات علاقة وثيقة بعلاقة عامّة هي السّبب و النتيجة .

- **وصل زمني :** يتجسّد من خلال تتابع جملتين زمانيا." [1]

- **الإتّساق المعجمي :**

يُعَدُّ الاتّساق المعجمي وسيلة شكليّة نحويّة للرّبط بين عناصر النص وهو أداةً من الأدوات المهمَّة لظاهرة الاتسّاق، إذ يتّخذُ أشكالاً تساهم بشكل كبير في التّرابط النصّي هي:

- **إعادة اللفظ (التكرار) : (Recurrence)**

التّكرار شكل من الأشكال الأساسيّة للاتّساق المعجمي " وهو إعادة شكل من أشكال الاتّساق المعجمي الذي يتطلّب إعادة عنصر معجمي أو ورود مرادف له أو شبه مرادف أو عنصرا مطلقا أو اسما عامّا"[2].

ويطلق البعض على هذه الوسيلة " الإحالة التّكرارية " وتتمثّل في تكرار لفظ أو عدة من الألفاظ في بداية كل جملة النصّ قصد التأكّد، وهذا التّكرار في ظاهر النصّ يضع ترابطا بين أجزاء النصّ بشكل واضح " هذا ما يساهم في وحدة النصّ و تماسكه "، كما يسهم التّكرار في تحديد القصبة الأساسيّة في النصّ بالتّأكيد على محتوى معيّن، أو تكرار الكلمات المفاتيح، كما يشير

[1]- محمد الخطابي ، لسانيات النص، مرجع سابق، ص 23.24.

[2]- المرجع نفسه، ص25 .

إلى الطّريقة التي ينبغي بها النصّ دلاليّا "[1]، هذا الكلام يقودنا إلى أنّ التّكرار الذي يساهم فهم المتلقّي القضيّة المركزيّة في النصّ و مضمونه، و هذا ما ذهب إليه دي بوجراند " و من شأن إعادة اللّفظ من النّاحية النّفسية أن تركّز الانتباه، فإنّ العناصر المكرّرة ينبغي أن تنطبع في الذّاكرة، و من ثمّ ينبغي للعمليّة الإجرائيّة أن تكون سهلة، إذ أنّ نقطة الاتّصال في نموذج العالم ذي الاستمرار النصّي أن تكون واضحة"[2].

وعليه فإعادة اللّفظ (التّكرار) ينقسم إلى قسمين : [3]

- التّكرار المحض (التكرار الكلي) : و هو نوعان:

- التّكرار مع وحدة المرجع (أي يكون المسمّى واحد).

- التّكرار مع اختلاف المرجع (أي المسمّى متعدد).

- التّكرار الجزئي ويقصد به تكرار عنصر سبق استخدامه، و لكن في أشكال و فئات مختلفة.

- **التضام :**

يعتبر عنصر النّظام الهام في وسائل التماسك النصي إذ يعتبر "توارد زوج من الكلمات بالفعل أو بالقوّة نظرا لارتباطها بحكم هذه العلاقة أو تلك." [4]

أو أنّ يرتبط عنصر بعنصر آخر من خلال الظّهور المشترك المتكرّر في سياقات متشابهة، مثل الكلمات (الحرب – الأعداء – الصراع ـ الجدال) و

---

[1]– عزّة شبل محمّد، علم لغة النص، النّظرية والتّطبيق، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، ط2،2009م، ص105 .

[2]– دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، مرجع سابق، ص304 .

[3]– محمد عفيفي ، نحو النص، اتّجاه جديد في الدّرس النّحوي، مرجع سابق، ص106،107.

[4]– محمد خطّابي، لسانيات النص، مرجع سابق، ص25.

(المجمع – الإقصاء – الطبقة) و (محاولة – نجاح) و(نحلة – عسل) و(باب . نافذة) و(ملك . سلطة) و(مركب . تجديف).

ويعدّ هذا النّوع من الرّبط المعجمي أكثر الأنواع صعوبة في التّحليل حيث يعتمد على المعرفة المسبّقة للقارئ بالكلمات في سياقات متشابهة بالإضافة إلى فهم تلك الكلمات في سياق النّص المترابط"[1].

بدوره التضام ينقسم إلى:

- **التضاد:**

" كلّما كان حادّا (غير متدرج) كان أكثر قدرة على الربط النصّي والتضاد الحاء قريب من النّقيض عند المناطقة، ويتفق مع قولهم، أنّ النّقيضين لايجتمعان ولايرتفعان "، وقد مثّل له الدكتور أحمد مختار عمر بالكلمات : ميّت/ حيّ / متزوّج/ أعزب– ذكر– أنثى، ويدخل معنا أيضا كثير من أنواع التضادّ الأخرى مثل النّوع الذي يسمّى (العكس) مثل: باع/ اشترى زوج/ زوجة، أو التضاد الإتّجاهي مثل : أعلى/ أسفل / يصل/ يغادر / يأتي يذهب"[2].

- **التّنافر:**

وهو مرتبط بفكرة النّفي مثل التضاد مثل: كلمات : خروف ، فرس ، قط كلب ، بالنسبة لكلمة حيوان .

---

[1]– محمد عزة شّبل، علم لغة النص، النظرية والتطبيق، ص 10 نقلا عن: Sandra stotsky Typerof lexical cohesion p441 / Halliday _ Ruqaia Hassan cohesion in English p284 _286.

[2] – محمد عفيفي، نحو النّص، مرجع سابق، ص113 .

و أيضا مرتبط بالرّتبة مثل : ملازم، رائد، مقدم، عقيد، عميد، لواء ، و يمكن أن يكون ذلك مرتبطا بالألوان مثل : أحمر . أخضر. أصفر...

و كذلك بالزمن : الفصول، شهور، أعوام .

- **علاقة الجزء بالكل :**

مثل علاقة اليد بالجسم والعجلة بالسيّارة، كلّ هذه العلاقات من الكلمات تخلق في النصّ ما يُسمَّى بالتّضام و الّذي هو يدور ويساهم في التّرابُط النصّي ."[1]

على أساس هذه الأدوات تتمُّ عمليّة الاتّساق النصّي، فيتلاحم النصُّ ويصبحُ متّسقًا تتماسك جمله ومقاطعه غير أنّ الانجاز اللغوي المكتوب وكذا الشّفوي كثيرا ما نجد هذه الوسائل غائبة فيه، وتوضع الجمل بعضها إلى جوار بعض دون أدنى اهتمام بعناصر الاتّساق، لذلك على المتلقّي أن يعيد بناء انسجام النصّ الممزّقة أواصله[2].

7-مفهوم الإنسجام و آلياته:

7-1-مفهوم الإنسجام: (coherence)

- **لغة** : ورد مصطلح الانسجام في لسان العرب، أنّ مادّة (س،ج،م) تدلّ على معان أهمّها سجم: سجمت العين الدّمع والسّحابة الماء تسجمه سجمًا وسجومًا وسجمانا : و هو قطرات الدّمع وسيلانه قليلا أو كثيرا، وكذلك السّاجم من المطر، والعرب تقول : دمع: ساجم ، ودمع مسجوم ، سجمته

[1]- محمد عفيفي، نحو النص، مرجع سابق، ص102.

[2]- ينظر: محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل لانسجام الخطاب، مرجع سابق، ص05.

العين سجما[1]، وقد ورد في القاموس المحيط :" سجم الدّمع سجوما وسجاما ككتاب وسجمته العين والسحابة الماء تسجمه وتسجمه سجما وسجوما وسجمانا قطر دمعها وسال قليلا أو كثيرا"[2]، فمن خلال هذه المعاني اللغوية لمادة (س، ج، م)، نلاحظها أنّها تدور حول معنى القطران و السّيلان في الدّمع.

– **اصطلاحا:** الانسجام أحد المصطلحات النصّية المهمّة في الدّرس اللّساني النصِّي بحيث "ظهر هذا المفهوم في اللّسانيات في دروس **قيوم** الّذي يجعل منه خاصّية للّسان باعتباره نسقا، وباعتباره كلاّ نسقيّا أجزاؤه كلّها في انسجام " [3].

ظهر هذا المصطلح إلى جانب مصطلح (الاتّساق) في خضمّ الدّراسات اللّسانية النصّيّة، وإذا كان هذا الأخير يبحث في العلاقات الدّاخلية للكلمة وما يتعلّق بالجانب النّحوي التّركيبي (أي ينظر على المستوى السّطحي للنصّ) "فإنّ الانسجام هو الطّريقة التي يتمُّ بها ربط الأفكار داخل النصّ"[4]. فالانسجام أعم من الاتساق كما أنه أعمق منه في علم لغة النّص "

[1]– ابن منظر، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة ، مصر،1119م، تحقيق: نخبة من أساتذة دار المعرف،ج:01، فصل:(سجلط – سجهر)، ص1947.

[2]– الفيروز آبادي، مجد الدّين محمّد بن يعقوب، القاموس المحيط، ضبط وتوثيق : يوسف الشيخ محمّد البقّاعي دار الفكر للطّباعة و النّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، دط، 1999م، مادة :(س،ج،م)، ص1009 .1010 .

[3]– باتريك شاردو. دومينيك منغنو، معجم تحليل الخطاب، ترجمة:عبد القادر المهيري، حمّادي صمود، مراجعة : صلاح الدين الشّريف، منشورات دار سيناترا (سلسلة اللسان) المركز الوطني للترجمة، تونس 2008م، ص100.

[4]– محمّد عزّام ، النص الغائب،المرجع السابق، ص48 .

لكونه يختصُّ بالاستمرارية الدّلالية التي تتجلّى في منظومة المفاهيم و العلاقات الرّابطة بينه"[1].

في مقابل ذلك يرى ديتر فيهفيجر و فولفجانج هاينه "أنّ الانسجام يتعلّق بفهم النصّ و قدرة المتلقّي على تفسيره ما كان غامضا مبهما بتوظيف خبراته وتعارفه."[2]

وعلى هذا الأساس كان" الانسجام خاصّية سيمانطيقية للخطاب قائمة على تأويل كل جملة مفردة بتأويل الجملة التي قبلها و بعدها، وهو أهمّ من الترابط"[3]، ورغم توظيف محمد الخطّابي له في مؤلّفاته، في حين نجد سعد مصلوح يوظّف مصطلح الحبك عوض الانسجام.

يرى **فان ديك** أنّ تحليل الانسجام يحتاج إلى تحديد نوع الدّلالة... أي أنّنا لا نؤوّل الجمل أو القضايا السّابقة لها، فالعلاقة بين الجمل محدّدة باعتبار التّأويلات النّسبية عند التّحليل علينا أن نبحث عن العلاقات التي تجعل من المقطع متماسكا ثم العلاقات بين تلك المقاطع عبر وسائل أهمها:

- تطابق الذّوات: التّطابق بين الاسم وبين الضّمير المحيل إليه.

- علاقات التّضامن،الجزء،الكلّ، الملكية.

- مبدأ الحالة العادية المفترضة للعوالم.

---

[1]- الطيّب العزالي قراوة، انسجام النص وأدواته، مجلّة المختبر(أبحاث في اللّغة و الأدب الجزائري) جامعة محمّد خيضر، بسكرة، الجزائر،ع 8، 2012م، ص62.

[2]- عرباوي محمد ، مرجع سابق، ص54.

[3]- نوال لخلف، الإنسجام في القرآن الكريم، سورة النّور أنموذجًا، أطروحة الدكتوراه، (الباب:1، الفصل: 1)، كلية اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة الجزائر، 2006-2007، ص27.

- مفهوم الإطار الذي يدور حوله النص.

- التّطابق الإحالي: التّطابق بين المحيل والمحيل عليه.

- تعالق المحمولات.

- العلاقات الرّابطة بين المواضيع الجديدة[1].

فالانسجام "يشار إلى تصوّر المتصورات الّتي تنظم العالم النّصي بوصفه متتالية تتقدم نحو النّهاية ضمن التّتابع والاندماج التّدريجي للمعاني حول موضوع الكلام"[2].

يرى **فان ديك** أنّ النّصوص منسجمة في ذاتها عكس **براون ويول** فيذهبان للقول أنه ليس هناك نصّ منسجم في ذاته ونصّ غير منسجم في ذاته باستقلال عن المتلقّي، لأنّ المتلقّي هو من يحكم على النصّ بالانسجام من عدمه، وعليه ركّزا على انسجام التّأويل بدل انسجام الخطاب، لأنّ الخطاب يستمدّ انسجامه من فهم المتلقّي وحسن تأويله، وهذا ما ذهبا إليه **يول** و**براون** G.YuleG.Brouen في مؤلّفهما **تحليل الخطاب** (.Discourse analysis)، "لا يعتبرانه شيئا مُعطى يجب البحث عنه، أي لايوجد خطاب (نص) منسجم وآخر غير منسجم وإنّما المتلقّي (القارئ) هو الّذي يحكم على نصّ أنّه منسجم أو غير منسجم، ولذلك يستمد الخطاب انسجامه من فهم وتأويل المتلقّي ليس غير"[3].

ولاكتشاف انسجام أو عدم انسجام نص (خطاب) افترض الباحثان افتراضين أساسيّين لتحديد عمليّات ومبادئ الانسجام:

---

[1]- أسماء إبراهيمي، تعليمية النص الأدبي وفق المقاربة النصية، بين التأسيس النظري والإجراءات العمليّة، مرجع سابق، ص122.

[2]- المرجع نفسه، ص133.

[3]- محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، مرجع سابق، ص51.

– "لا يملك النّص في ذاته مقوّمات انسجامه بل القارئ هو الذي يسندها إليه.

– كلّ نصّ قابل للفهم والتّأويل هو نصّ منسجم والعكس صحيح"[1].

7-2- آليّـــات الانســجام النــصّي :

➢ السّيـــاق: (contescte)

اهتمّت اللّسانيات الحديثة بالسّياق " ومن أهمّ المدارس اللّسانية الحديثة التي اهتمّت بالسّياق ، مدرسة لندن بما يسمى بالمنهج السّياقي **contesctual Approach** أو المنهج العلمي **operationnal opproach**، حيث يعتبر " فيرث" **Firth** زعيم هذا الاتّجاه الذي يؤكّد على الوظيفة الاجتماعيّة للّغة ."[2]

تجدر بنا الإشارة على أنَّ السّياق تجلّت مفاهيمه في ثنايا التّراث الإسلامي واللّغوي العربيّ " فقد كان يطلق لدى المفسّرين على الكلام الذي خرجا مخرجا واحدا واشتمل على غرض واحد، هو المقصود الأصلي للمتكلّم الذي انتظمت أجزاؤه في نسق واحد"[3]، وبالتّالي فإنّ "السّياق يؤدّي أمرين دلالين أوّلهما : إثبات معنى محدّد للكلمة وثانيهما نفي ضمنيّ لأيّ معنى آخر تحتمله الكلمة، وهذا لا يعني أنّ الكلمة يمكن أن يكوّن لها معنيان أو أكثر في سياق واحد" [4]، إذ يعتبر"القارئ عنصرا أساسيّا في إتمام عمليّة إنتاج النصّ الأدبيّ نفسها، والذي يظلّ في حاجة إلى أداة تحقّقه، وهي القراءة عبر تداخلاتها المتعدّدة وهو ماينتج عنه نوع من التفاعل بين النصّ والقارئ وهو

---

[1]– المرجع السابق، ص52.

[2]– انظر: أحمد مختار عمر، علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط5، 1998، ص69.

[3]– عاصم شحادة علي، مظاهر الاتساق والانسجام في تحليل الخطاب النّبوي، رقائق صحيح البخاري نموذجا مجلّة دراسات، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، الجامعة الإسلامية، ماليزيا، المجلّد36،ع2، 2009 م، ص365.

[4]– سمير شريف استيتي، اللسانيات (المجال و الوظيفة و المنهج) جدار للكتاب العالمي، عمّان،الأردن، عالم الكتب الحديث، إربد،الأردن، ط2008،2م، ص 288.289 .

تفاعل ضمنّي مستمّر وممتدّ عبر الزّمن، ولتحقيق انسجام النصّ لابدّ من استحضار العناصر الأخرى المكمّلة لسياقه التّواصلي زمانا ومكانا ومقاما"[1].

و ذهب **براون و يول (Brawan et yul)** في كتابها: تحليل الخطاب إلى أنّ "السّياق يلعب دورا فعّالا في فهم وتفسير النصّ وتحقيق مقاصد (الخطاب)"[2]، لأنّ "السّياق هو بناء سيكولوجي، هو مجموعة من الفرضيّات التي يمتلكها المتلقّي حول العالم، والتي تساعده على التّأويل وبالتّالي فهو مسألة معرفيّة تتداخل وتتمازج فيه عدّة معارف وسلوكات ومبادئ نفسيّة واجتماعيّة وثقافيّة"[3]، وعليه فعلى محلّل الخطاب أن يأخذ بعين الاعتبار السّياق الذي يظهر فيه الخطاب القابل للفهم والتّأويل، وقد عرّج اللّساني **هايمس** Hyms إلى عناصر السّياق و التي صنّفها إلى ما يلي:

" – المرسل: و هو المتكلّم أو الكاتب الذي ينسج القول.

– المتلقي: وهو المستمع أو القارئ الذي يتلقى القول.

– الحضور: مستمعون آخرون حاضرون يساهم وجودهم في تخصيص الحدث الكلامي .

– الموضوع: وهو مدار الحدث الكلامي .

– المقام : وهو مكان وزمان الحدث التّواصلي ، والإشارات والإيماءات والمناسبة .

---

[1]– علي أيت أوشان، السّياق والنص الشعري من البنية إلى القراءة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1 2000، ص136.

[2]– براون ويول، تحليل الخطاب، ترجمة: محمد لطفي، منير التركي، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، السعودية 1993 م، ص32.

[3]– مفتاح بن عروس، الانسجام في القرآن الكريم، المرجع السابق، ص172.

- القناة: كيف تمّ التّواصل بين المشاركين في الحدث الكلامي : كلام كفاية.

- النظام: اللّغة أو اللّهجة ، أو إشارة أسلوب لغوي مستعمل .

- شكل الرّسالة : ما هو الشكل المقصود : دردشة ، جدال ...

- المفتاح : و يتضمّن التقويم: هل كانت الرّسالة موعظة حسنة ، شرحا مثيرا للعواطف .

- العرض: أي ما يقصده المشاركون ، ينبغي أن يكون نتيجة للحدث التّواصلي .

و في ضوء هذه العناصر يستطيع المتكلم أن يصل مقاصده ، و عليه يقول **هايمس** Hyms : بقدر مايعرف المحلّل أكثر من خصائص السّياق بقدر ما يحتمل أن يكون قادرا على التنبؤ بما يحتمل أن يقال"[1].

- **مفهوم التّأويل:**

إذا ماعرّجنا إلى مصطلح (التأويل) كجذر لغوي، نجد دلالاته اللّغوية قد تنوّعت في المعاجم العربيّة، حيث جاء في (تاج العروس) في مادّة (أول) " آل إليه يؤول (أولا و مآلا : رجع، ومنه قولهم : فلا يؤول إلى كريم و في الحديث " من صام الدّهر فلا صام و لا آل" أي: لا رجع إلى خير، وهو مجاز.

(و أوّله إليه) تأويلا (رجعه) و أوّل الله عليك ضالتك: رد و رجع.
وأمّا التأويل: فهو تبيين معنى المتشابه، والمتشابه هو ما لم يقطع بفحواه من غير تردّد

[1]- محمد الخطابي، لسانيات النص، مرجع سابق، ص53.

فيه، وهو النصّ وقال الرّاغب : التأويل هو ردّ الشّيء إلى الغاية المرادة منه قولا كان أو فعلا.

وفي جمع الجوامع: هو حمل الظّاهر على المحتمل المرجوع وقال ابن الجوزي: التّفسير: إخراج الشّيء من معلوم الخفاء إلى مقام التجلّي، والتّأويل: نقل الكلام عن موضعه إلى ما يحتاج في إثباته إلى دليل لولاه ما ترك ظاهر اللفظ .

وقال الزّمخشريّ : يقال: مالك تؤول إلى كتفيك : إذا انضمّ إليهما و اجتمع ، وهو مجاز.

وقولهم: تقوى الله أحسن تأويلا ، أي عاقبة وتأول فيه الخير : توسّمه وتحراه وهذا متأول حسن والأيلولة : الرّجوع وعلى هذا الأساس فإنّ التّأويل في اللّغة، يقصد به الرّجوع "[1]

ومن المعروف أنّ التأويل ظهر في التُّراث الإسلامي العربيّ بشكل كبير جدًّا عند علماء الأُصول لأنّه تعلّق بالنّص القرآني وتفسيره وهو يعني عند الأصوليّين حمل اللّفظ على المعنى وهو عكس النصّ الصّريح الظاهر، كما أنّ هذا المصطلح وُجِدَ عند الفلاسفة وعلماء الكلام والمنطق، بحيث ظهر على شكل نظريّات فلسفيّة بحيث "ارتبط مفهوم التأويل في بداية التأسيس بالتأويل الرّمزي أو الباطني الذي كان يهتمّ بتفسير الكتب المقدّسة، تطوّر هذا المفهوم ليشمل الثّورة المنهجيّة التي رافقت تحوّل الوعي النّقدي، وتصبح بذلك الهرمينيوطيقا أساسا منهجيّا و نظريا لكثير من القضايا الفكرية والأدبيّة، وقد تشكّل تحليل النّصوص الأدبيّة، وتفسيرها محورا جوهريّا لامتحان خصوصيّة التّأويل، من حيث كونه إعادة بناء و تصوّر للمعنى و ليس بوصفه بحثا

[1]– الزُّبيدي، محمّد مرتضى الحسيني، تاج العروس من جواهر القاموس، ج28، تحقيق عبد الستّار أحمد فراج مطبعة حكومة الكويت،1965م، مادة (أول)، ص31،33 .

عن معنى، ومن ثمّ فإنّ دور المؤوّل لا ينحصر في مطابقة مقاصد المؤلّف وإنّما يكمن في البحث عمّا يجعل من نصّ ما أدبيّا "[1].

- **مبدأ التأويل المحلي:**

" يرتبط هذا المبدأ بما يمكن أن يعتبر تقيّدًا للطّاقة التّأويلية لدى المتلقّي باعتماده على خصائص السّياق ، كمبدأ متعلّق أدبيّا بكيفيّة تحديد الفترة الزمنيّة في تأويل مؤشّر زمنيّ مثل "الآن" أو المظاهر الملائمة لشخص محال إليه بالاسم "محمّد" مثلا، ويقتضي هذا وجود مبادئ في متناول المتلقّي تجعله قادرا على تحديد تأويل ملائم و معقول لتعبير "جون" في مناسبة قوله معينّة أنّ أحد هذه المبادئ هو التّأويل المحلّي الذي يُعلِّم المستمع بأنْ لا ينشئ سياقا أكبر ممَّا يحتاجه من أجل الوصل إلى تأويل ما"[2] فالنصوص ذاتها تتنوّع تنوّعا هائلا في إطار اللغة الطبيعيّة وحدها، وتزداد ثراء وتنوّعا إذا انتقلنا إلى مجال النّصوص الثقافيّة أي النّصوص بالمعنى، أي السميوطيقي، لذلك نكتفي هنا بالتوقّف عند مستويات السّياق العامّة المشتركة مثل السّياق الثقافي والاجتماعي والسّياق الخارجي (سياق التخاطب)، والسّياق الدّاخلي (علاقات الأجزاء)، والسّياق اللغوي (تركيب الجمل والعلاقات بين الجمل)، وأخيرا سياق القراءة أو سياق التّأويل."[3]

إذا المتلقّي هو الّذي يحاول فهم وتأويل الخطاب انطلاقا من معارفه المسبقة وكفاءاته الموسوعيّة المخزّنة في الذّاكرة، محاولا إيجاد ذلك الانسجام المفقود في النّص (الخطاب غير المتّسق) ليمنح في الأخير معنى لهذا الخطاب مراعيا مبدأ الحصافة.

---

[1]– خيرة حمر العين، الشّعرية وانفتاح النّصوص بتعددية الدّلالة و لانهاية التأويل، مجلّة الخطاب (منشورات مختبر تحليل الخطاب)، جامعة مولود معمري . تيزي وزو، الجزائر، ع 6، جانفي 2010 م، ص11 .

[2]– محمد الخطّابي ، لسانيات النص، مرجع سابق، ص56 .

[3]– نصر حامد أبو زيد، النص السلطة الحقيقية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1 ،1995 ص96.

وبهذه الطّريقة إذا ندرك أهمّية التّأويل المحلّي الّذي يقيّد السّياق ويقيِّد نتيجة لذلك الطّاقة التّأويلية للمتلقّي (القارئ)، هذا المبدأ الّذي يمثّل جزءا من استراتيجيّة أهم هي(التّشابه) وبصورة أدقّ، "فالتّأويل المحلّي يقيّد تأويلنا ويجعلنا نستبعد التّأويل غير المنسجم مع المعلومات الواردة في الخطاب"[1]، كما أنّ المعرفة الخلفيّة الّتي يتمتّع بها القارئ (المستمع) تلعب دورها في تأويل خطاب/نصّ ما، لأنّ هذا القارئ كما أسلفنا الذّكر لايواجه نصّا وهو خال من معارف مسبقة تمثّل لديه تراكما معرفيّا يحاول من خلاله بربطه مع المفاهيم والمداخل الّتي يقدّمها النصّ للوصول إلى تأويل منسجم واستبعاد التّأويلات غير المنسجمة.

- **التّشابه:**

يقصد به التّجربة السّابقة التي يراكم بها الإنسان عادات تحليله وفهمه وعمليّات متعدّدة لمواجهة النّصوص، وتتّجلى أهمّية التّجربة السّابقة في المساهمة في إدراك المتلقّي للاطرادات عن طريق التّعميم، ولن يتأتّى له ذلك إلاّ بعد ممارسة طويلة نسبيّا، وبعد مواجهة خطابات تنتمي إلى أصناف متنوّعة ممّا يؤهّله إلى اكتشاف الثّوابت والمتغيّرات، وعلى هذا النّحو يمكنه الوصول إلى تجنيد الخصائص النّوعية لخطاب معين[2].

- **التّغريض : (Matisation)**

هذا المصطلح قد عرفه " **براون**" و"**يول**" : "بأنّه نقطة بداية قول ما"[3] ويرى محمّد الخطّابي أنّ "مفهومي التّغريض والبناء يتعلّقان بالارتباط الوثيق

---

[1]– محمد خطابي، لسانيات النص، مرجع سابق، ص57.

[2]– انظر: أسماء إبراهيمي، تعليم النص الأدبي وفق المقاربة النصية بين التأسيس النظري والإجراءات العملية المرجع السابق، ص125.

[3]– براون و يول ، تحليل الخطاب، مرجع سابق، ص161.

بين ما يدور في الخطاب وأجزائه وبين عنوان الخطاب أو نقطة بدايته ... وينبغي أن نميّز بين التّغريض كواقع و بين التّغريض كإجراء خطابي يطوّر وينمّي به عنصر معيّن في الخطاب ، وقد يكون هذا العنصر اسم شخص أو قضيّة ما أو حادثة " [1]، فالتّغريض إذن هو أنَّ أجزاء الخطاب تدور في نفس موضوع العنوان الواحد، أي أنّ للنصّ نقطة انطلاق واحدة تحوم حولها بقيّة أجزاء النصّ ومن طرق التغريض: تكرير اسم الشّخص، استعمال ظرف زمان يحدّد دور من أدواره.

وفي ضوء هذه الأدوات النصّية يتلاحم النصّ ويتشكّل في قالب نصّي واحد منسجم بوسائل الاتّساق و يبنى التّركيب السّليم للنصّ وتتّضح دلالته المعنويّة للمتلقّي .

8- بين الإتّساق والإنسجام:

إذا كان "الاتساق" و "الانسجام" وحدتان لغويّتان، محورا الدّرس اللّساني النصّي وتحليل الخطاب، وميدان النّقد الأدبي، فإنّ الحديث عنهما قد عرف تباين الآراء بشأن العِلاقة بينهما لأنّ الكثير من الباحثين حتى وإن فرّقوا بين المفهومين إلاّ أنّهم أقرّوا صعوبة الفصل بينهما وتفريقهما، وإعطاء كل مصطلح مفهومه الدّقيق الثّابت والخاصّ " فتعيين الحدود بين الاتّساق الذي يتحقّق عبر أدوات لسانيّة بحتة والانسجام الذي يستخدم سيرورات إدراجيّة غير لسانيّة مسألة معقّدة، ذلك أنّ كثيرا من الوقائع النصّية التي يحدّدها معيار الانسجام نستطيع أن نفسّرها بأدوات لغويّة محضة"[2].

---

[1]- محمّد الخطابي ، لسانيات النّص، مرجع سابق، ص59.

[2]- ينظر:منذر عياشي، العلاماتية وعلم النص، مرجع سابق، ص 134.

في ضوء ما سبق، رأينا أنّ الاتّساق والانسجام يسيران معا في رحاب الدّراسات اللّسانية المعاصرة، إلاّ أنّ هناك من يرى التّفاوت بين المصطلحين هو ما طرحه الدّكتور الخطّابي: "أنّ الانسجام أعم من الاتّساق، كما أنّه يغدو أعمق منه بحيث يتطلّب بناء الانسجام من المتلقّي، صرف الاهتمام جهة العلاقات الحقيقية التي تنظم النص وتولّده، بمعنى تجاوز رصد المتحقّق فعلا (أو غير المتحقّق) أي الاتّساق إلى الكامن الانسجام"[1].

وذهب **بوقرّة** في مصطلحاته "أنّ ظاهرة التّرابط النصّي التي تقوم على التصوّر الذي يجمع عناصر نحويّة تقليديّة مع عناصر مستقاة من علوم متداخلة مع النّحو، وقد تمّ التّمييز بين نوعين من الرّبط، أما أوّلها فتحقّقه أدوات الرّبط النحويّة (الرّوابط) وأمّا ثانيها فتحقّقه وسائل دلاليّة وإذا كان الربط (الاتّساق) تظهر في المستوى السّطحي للنصّ من خلال الجمل، فإن التّماسك (الانسجام) يظهر في المستوى العميق للنصّ التي توضّح طرق التّرابط بين التّراكيب التي ربّما تظهر على السّطح."[2]

إنّ الاتّساق هو التّماسك والتّلاحم على مستوى البنية السّطحية للنّص يقوم على وسائل شكليّة أهمّها: الإحالة، الضّمائر، الحذف والتكرار...، أي يتعلق بالجانب النّحوي التّركيبي.

أمّا الانسجام فهو أيضا التّماسك والتّلاحم بين النصّ والمتلقّي يقوم على وسائل منها: التّأويل، السّياق، التّغريض وحتّى التّناص، ويتعلّق بالجانب الدّلالي، أي على مستوى البنية العميقة ومرتبط بالمعنى.

---

[1]– محمد الخطابي ، لسانيات النص، مرجع سابق، ص 5،6.

[2]– نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب ، دراسة معجمية ، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، جدار الكتاب العالمي، عمان الأردن 2009م، ط1، ص45.

وجاء في معجم تحليل الخطاب أنّ المصطلحين متساويين لا منفصلين أبدا في مجال الدّراسات النصّيّة "إن الانسجام باعتباره من صميم تعريف النصّ لا ينفصل في اللّسانيات النصّيّة عن مفهوم الاتّساق الّذي كثيرا ما يختلط به"[1]، نستنتج ممَّا سبق أنَّ الاتّساق مجموعة من الرّوابط الشّكلية بينما الانسجام مجموعة من الرّوابط الدَّلالية.

فالانسجام يدخل في إطار الأحكام المتعلّقة بالنصّية، وهي من صلاحيّات المتكلّم المثالي، وحتى يتحقّق الانسجام النصّي عند **شارول** لابد من يتحقّق طابع الاستمراريّة في النصّ، أي وجود عناصر تكراريّة، كما توفّر اللغة مجموعة الأدوات التي تحقّق تلك الاستمراريّة كالإضمار، التّعريف، الاستبدال، التغطيات الافتراضيّة إجراءات الموضعة[2]، ويحدّد **شارول** القواعد الواصفة للانسجام في: قاعدة التكرار قاعدة التدرّج، قاعدة عدم التّناقض، قاعدة العلاقة، ورغم هذه القواعد فإنّ عناصر الاتّساق لا يمكنها الحكم على النصّ بالانسجام لأنّ الانسجام الخطابي يتجاوز الانسجام اللّساني للخطاب لارتباطه بمفهوم البنية الخطّية للنصّ ومدى تحكم المتلقّي في آليّات البحث عن انسجام النصّ من خلال وسائل الاتساق، و**شارول** يعتقد أنّ القواعد التي وضعها تعتبر شروط غير كافية لوجود الجانب التداولي للخطاب، كما أنّ مبدأ الانسجام في تحليل الخطاب يقترب من نظريّة الصّحافة التي أقرّت بعدم كفاية المقاربات التي تعتمد على الاتّساق لأنّ الكلام سياقي واستنتاجي، وترتبط هذه النّظريّة أساسا بتفعيل السّياق في عمليّة التلقّي وحكم المتلقّي على ما يتلقّى، "فحينما يتحقّق تأثير قول ما أو فرضيّة ما فيما بلوره المتلقّي من فرضيّات سابقة نقول حينئذ أنّ هناك

---

[1]– باتريك شاردو . دومينيك منغنو، معجم تحليل الخطاب، ترجمة: عبد القادرالفاسي المهيري، حمّادي صمود مراجعة: صلاح الدين الشريف، منشورات دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة ، سلسلة اللّسان، تونس، 2008 ص100.

[2]– ينظر: dominigue Maigueneau,Eléments linguistigues pour le texte littéraire,p.155.

(حصافة)"[1]، ويؤكّد صاحب هذه النظريّة أنّه " قد يحدث أن تكون الفرضية الّتي يحملها القول لا تؤثر سياقيّا في الفرضيّات السّابقة وليست حصيفة من منظور هذه الفرضيّات، ولكن يمكن أن تكون لعدم الحصافة هذه أكثر حصافة كرغبة المتكلّم تغيير وجهة الخطاب"[2]، وتعتمد على مستويين للتّحليل:

- **المستوى الذّهني:** كل ما هو مرتبط بالأنظمة القالبية المتخصصة بالفهم الحرفي والمنطقي.

- **المستوى المعرفي:** كل ما هو مرتبط بالأنظمة المركزية غير المتخصّصة (التّأويل)"[3].

لذلك اعتبر **موشلار** و **ريبول** أن نظريّة الحصافة هي نظريّة التّأويل، وتعد تطويرا للنظريّة التّداوليّة، وتندرج في إطار علم النفس المعرفي.

فالأنظمة المركزيّة تعمل على مركّزة المعلومات الآتية من مختلف الأنظمة المداريّة وتعمل على معالجتها ومراقبة انسجامها، بإدماجها مع المعلومات المخزنة في الذّاكرة وسياقات النّص، واستثمارها في عملية التّأويل والفهم. وعليه "النّظام المركزي له دور كبير في عملية التّأويل واختزال جهد تحليل ومعالجة النّصوص لأنّه لا يؤوِّل كل كلمة ومفهوم على حدى ولا يقوم بتجميع التّأويلات بل يقدم تأويلا شاملا يكون فيه مبدأ الإصابية حاضرا بقوة وهذا حسب قول **موشلار**"[4].

---

[1]- المرجع السابق، ص165.

[2]- المرجع نفسه، ص169.

[3]- ينظر: عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغير، مقاربة تداولية معرفية لآليات التّواصل و الحجاج، إفريقيا الشرق، ص 32.

[4]- عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغير، ص37.

إنّ اعتبار النصّ مركز التعلّمات في أنّه وحدة كلّية مترابطة ومنسجمة يراعي المتلقّي وظروفه والسّياق والمقام، وهنا نجد **هاليداي ورقية حسن** يربطان بين السّياق المقامي (contexte situationel) والنّص، ويعتبران أنّهما وجهين لعملة واحدة،" فالنصّ هو الظّاهر المكتوب، والسّياق هو النّص الخفيّ المصاحب للنّص الظّاهر، ويتمثّل ذلك في الأقوال والظّروف المحيطة بإنتاج النّص"[1] أي أنّ ربط النصّ بمقامه السّياقي يحصر اعتباطيّة التّأويل ويجنّب التّأويلات البعيدة عن النصّ.

لا يستبعد أنّ النّص كُلٌّ مترابط وبعضه يفسّر بعضا، ولا يهمل العلاقات بين أجزائه وجمله، لأنّ كلّ التّعريفات للنّص تتّفق في "أنّ النّص وحدة كلّية مترابطة الأجزاء تتتابع فيها الجمل وفق نظام، وتسهم كلّ جملة في فهم ما تليها، كما تسهم المتقدِّمة في فهم المتأخِّرة، فلا يتحقّق من معاني الأجزاء فحسب بل من خلال معاني الأجزاء وتآزرها في بنية كلية كبرى"[2]، وهذا ما اتّجه إليه نحو النصّ" الّذي يفصح ويكشف عن خبايا المبادئ اللّغوية وطريقة ارتباطها بالمعاني والدّلالات العقليّة والنّفسية، وبهذا فإنّ مهمة النّحو أن يجلي عبقريّة النّظام اللّغوي في النصّ، وقدرته على التّعبير الدّقيق من خلال وسائل التّماسك النصّي لفظا ومعنى، تلك الوسائل الّتي تساعد النصّ على تلاحم أجزائه وترابطها، ليعطي معناه للمتلقّي كما أراده المبدع أو المتكلِّم"[3]، ورغم ما يلعبه الانسجام والاتّساق في تلاحم النصّ وتماسكه، فلا يمكننا بأيّ حال من الأحوال إغفال نحو الجملة لأنه" نحو يشكل جزء (كمًا)غير قليل من نحو النصّ"[4]، فالنصّ مرتبط بالسّياق والمقام ويتميّز بخاصيّتي الاتّساق والانسجام، اللّتان

---

[1]– مفتاح بن عروس، الاتساق والانسجام في القرآن الكريم، أطروحة دكتوراه دولة، قسم اللغة العربية وآدابها،جامعة الجزائر،2008م، ص 113.

[2]– صبحي إبراهيم الفقي، علم لغة النص بين النّظرية والتّطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكية، الجزء 1،2 ط2، دار قباء للنشر والتوزيع والطبع، 2000، ص192.

[3]– أحمد عفيفي، نحو النص، مرجع سابق، ص09.

[4]– محمد سعيد بحيري، علم لغات النص، مرجع سابق، ص134.

هما من صلب مواضيع نحو النصّ، التي" تشكّلت مناهجه برؤية الخواص التّركيبيّة والدّلاليّة والاتّصالية للنصّ المدروس"[1]، وهذا ما يهمّنا في نحو النصّ أنّه يخدم تعليميّة اللّغة العربيّة، وتعليميّة النّصوص الأدبيّة، وامتلاك الملكات النصّية لأنّها من أمور الأداء فاستعمال اللّغة يستوجب تلقّي نصوص وفهمها وإنتاج نصوص أخرى على منوالها، لما تحمله من مميّزات النصّية، كالاتّساق والانسجام.

إنّ بناء الكفاءات وتحقيق الأهداف في العمليّة التّعليميّة " رهين بمدى توفّر المتلقّي على الكفاءات التّحليليّة الضّروريّة الملائمة للوضعيّة التّعليميّة، ولنوعيّة النّصوص المدروسة"[2]، بالإضافة إلى توظيف المعارف حول ظروف إنتاج النصّ ووضعه السّياقي الثّقافي العامّ، و دراسة الانسجام والاتّساق اللّذين يضمنان للنصّ وحدة أجزائه وبناء معناه العامّ بالوصول إلى انسجام للتّأويل مع الفراغ من قراءة النّص"، مع ترك الحرّية للمتعلّم لتذوّق النّصوص الأدبيّة باعتبارها أداة إجرائيّة ضمن الممارسة التّعليمية.

وهذا ما أشار إليه **محمّد مفتاح** في كتابه: مساءلة مفهوم النص" إذ هناك غايات أخرى تحكم النص وتضبطه غير التماسك والاتساق والانسجام، وهذه الغايات هي تثبيت المعلومات، وتجذير السّنن وترسيخ السلوك...وتنوع النص إلى نصوص ذات نصيات مميزة فصار يقال : النصّ القانوني والنص الأدبي والنصّ العلمي والنصّ التّعليمي"[3].

---

[1]– أحمد عفيفي، نحو النص، مرجع سابق، ص34.

[2]– محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، دار الثقافة للنشر،الدار البيضاء، المغرب، ط1،1998 ص15.

[3]– محمد مفتاح، مساءلة مفهوم النص، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، المغرب، 1997، ص03 .

قد يتوافق هذا التّعريف مع منظور المقاربة النصّية باعتبارها مقاربة بيداغوجية تهدف في جوهرها إلى دراسة النصّ وتحليله، وإكساب المتعلم ناصية اللّغة وتشكّلها وفق بنيتها النصّية فيكون النصّ بذلك المركز الذي تنطلق منه في بناء التعلّمات ووفق ما تقتضيه هذه المقاربة في تعليميّة النصّ الأدبي في الطّور الثّانوي.

الفصـــــــــل الرابع

تعليمية اللغة العربية وفق المستندات البيداغوجية

- **تمهيد.**
- **المبحث الأول:عرض وتحليل منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب .**
- **المبحث الثالث:عرض وتحليل الوثيقة المرافقة.**
- **المبحث الرابع:عرض وتحليل الكتاب المدرسي"المشوق".**
- **المبحث الخامس:عرض وتحليل دليل الأستاذ.**
- **خلاصة الفصل.**

تمهيد:

يعدّ النّصّ أساس تعلّم المهارات اللّغوية، ويعتبر ركيزة هامّة في نقل المعارف والخبرات، ووسيلة تواصل وتفاعل، وعليه أصبح له مكانة مميّزة في تعليم اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثّانوي، وفيه تلتقي كلّ الأنشطة اللّغوية التي يتمّ تعليمها للمتعلّمين وفق نصّ معيّن قصد تنمية كفاءات محدّدة مسبقا.

فالنّصّ الأدبي كغيره من النّشاطات اللّغوية الأخرى تم تغيير طريقة تعليمه في المناهج التّعليمية الحديثة، فالمقاربة النّصّية ولدت من رحم المقاربات التّعليمية الحديثة التي أفرزتها التّغيرات الجديدة على السّاحة العالميّة في مختلف مجالات الحياة.

ولا شكّ أنّ المقاربات التّعليمية المنتهجة مؤخّرا في الجزائر نهلت من الحقل المعرفيّ اللّساني، سواء في اختيار المناهج والطّرائق التّربويّة والمحتوى التعلّمي، وعليه كان لابدّ للمنهاج أن ينطلق من أسس معرفيّة نظريّة وإجرائيّة، ومنه سنحاول بسط مضامين السّندات التّربويّة ومحاولة تحليل ما ورد فيها.

1- السّندات البيداغوجيّة :

جاءت المناهج الجديدة في المدرسة الجزائريّة مبنيّة على المقاربة بالكفاءات، وقد حملت معها طريقة جديدة في التّعامل مع النّصوص الأدبيّة ومعالجتها، وقد حظي النّصّ باهتمام كبير في الإصلاح التّربوي في الجزائر، لما له من دور فعّال في غرس القيم وتحقيق الأبعاد والأهداف المنشودة من وراء الفعل التعلّمي، سواء كانت من الجانب المعرفي أو الوجداني أو تثمين المكتسبات القبليّة وتنمية كفاءات لغويّة.

ولعلّ ذلك يساعد المتعلّم في توسيع دائرة معارفه، ويمنحه موارد معرفيّة يستطيع بها مجابهة وضعيّات مختلفة، ولهذا فتحقيق الأهداف التربويّة مرتبط أساسا بالمناهج الدّراسيّة المستعملة والطّرائق المتّبعة في تحليل النّصوص الأدبيّة.

إنّ الإصلاح التربوي ضرورة حتمية تمليها المتغيّرات الاجتماعيّة والاقتصاديّة وتؤثّر فيه التّغيّرات العلميّة وما يشهده العالم من تطوّر تكنولوجي، أثّر على الحياة بشكل عام، ولذلك كان لزاما على المدرسة الجزائريّة أن تغير في مناهجها الدراسية من أجل مواكبة العالم ومسايرة عجلة التّطور في دول العالم، خاصّة في الجانب التّعليمي لأنّه يمثّل الحجر الأساس لتقدّم البلدان في شتّى المجالات.

إنّ النّظرة السّابقة لتعليم النّصوص الأدبيّة المنحصرة في مجرّد تلقين نصوص أدبيّة جافّة دون ربطها بالواقع، استبدلت برؤية منهجيّة أخرى تعطي للنصّ قيما مختلفة وتربطها بالواقع المعاش، كما تعتبره الحجر الأساس لنجاح المتعلّم في الحياة.

فمواكبة ما يستجدّ في الدّراسات العلميّة وما تتوصّل إليه النّظريات الأدبيّة يجب استثماره في تعليمة النصّ من حيث اختيار محتواه وطريقة تعليمه وربطه بمختلف النّشاطات اللّغوية الأخرى، واعتباره نصّا يعكس سلوكا ومبادئ تربويّة تتباين من خلال فعل القراءة والفهم ومن ثم الإنتاج بتوظيف معطيات نحويّة وصرفيّة وبلاغيّة.

إنّ تبنّي المقاربة النّصّية ضمن المقاربة بالكفاءات خيار بيداغوجي في تعليم اللّغة العربيّة وتدريس نصوصها، خاصّة أنّها تنبثق من دراسات لسانيّة حديثة اهتمّت بدراسة النصّ وتحليله وربط كلّ ثناياها مع بعضها دون فصل أيّ جزء أو إهماله أو التّقليل منه، فالجزء يخدم الكلّ والكلّ يجمع الجزء تحت غطاء واحد، فهذه الإجراءات المنهجيّة التّعليميّة تراعي مختلف المراحل التّعليميّة وأهدافها وكذلك مختلف حاجيات المتعلّمين.

وفي ضوء هذا التقديم سنحاول معرفة الأسس والمبادئ في تعليميّة النّصوص الأدبية في مرحلة التّعليم الثّانوي في الجزائر، وسنخصّص الحديث عن منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي جذع مشترك آداب، وكذلك الوثيقة المرافقة للمنهاج والكتاب المدرسي الذي جاء تحت عنوان: المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة، السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي، جذع مشترك آداب.

1-1- المنهاج:

تعتمد العمليّة التّعليميّة على المنهاج لما يلعبه من دور في التّربية والتّعليم ويتمثّل في الوثيقة البيداغوجيّة الأساسيّة، التي تصدر عن الجهة الوصيّة التي تتمثّل في وزارة التّربية الوطنيّة الجزائريّة، بصفتها الرّاسمة للتّوجه الرّسمي والتصوّر الأساسي الذي يجب أن تسلكه تعليم مادّة ما في المجتمع.

فالمنهاج هو المعبّر عن المشروع الذي يتبنّاه المجتمع، سواء من ناحية البحث الفكري والمعرفي، أو من حيث المقاربات المتبنّاة في الممارسة التّعليمية للمادة المعنية[1]، فيعدّ بذلك المنهاج وثيقة رسميّة تصدر عن الوزارة الوصيّة بقطاع التّعليم مبنيّة أساسا وفق توجّهات معيّنة تتماشى وواقع المجتمع ومتطلّباته وحاجيات المتعلّمين على اختلاف مستوياتهم التّعليمية، كما أنّه يناسب ويوافق مع سياسة الدّولة الاجتماعيّة والإقتصاديّة فهو" الراسم لمجموعة الأهداف والقيم الأساسيّة التي يسعى المجتمع لغرسها في أبنائه، ومن خلال ذلك يتمّ توجيه السّلوك وتحديد الأطر المعرفيّة التي يجب أن يتميّز بها المجتمع ويتعامل بها ليس مع حاضرهم ومستقبلهم فحسب، ولكن كذلك بقيم ماضيهم وتأويل مساراته ومحطّاته[2].

إنّ المنهاج التّربوي مهما كان نظريّا يتوافق ويتماشى مع كل المتطلّبات الضّرورية للتّعليم، فلا بدّ له من عناصر أخرى تشاركه في نجاح العمليّة التّعليميّة التعلّمية، على رأسها الأستاذ والمتعلّم بجانب الطّريقة النّشطة في التّعليم، وعلى النّاشطين في المجال التّربوي من مفتّشين أن يتعرفوا على محتوى المنهاج، و تقديمه للأساتذة بطرق مبسّطة حتى يتسنّى لهم تطبيقه بكل سهولة.

[1]- انظر: الطاهر لوصيف، تعليمية النّصوص والأدب في مرحلة التّعليم الثّانوي، أطروحة دكتوراه دولة، جامعة الجزائر، ص72.

[2]- المرجع نفسه، ص72.

1-1-1-الغاية من بناء المنهاج:

كما سلف الذّكر، فإن المنطلق الأول الذي يدفع الدول إلى تغيير المنهاج هو مواكبة التّغيرات الحاصلة في شتّى المجالات، إضافة إلى ذلك ، تفادي النّقائص التي أهملت في المناهج سابقة التّطبيق.

فما من منهاج إلاّ ويغطي نقائص كانت قد تراكمت في سابقه سواء تنظيرا أو تطبيقا، ونجمل أهم الأسباب في:

- تجاوز الطّرائق البيداغوجية الحاليّة، والتي تتمثّل في المدرسة الجزائريّة في المقاربة بالأهداف التي عجزت في كثير من الأحيان من تلبية حاجيات المتعلّمين خاصّة في ظلّ تكنولوجيا الإعلام و الإتّصال الحديثة.

- الرّغبة في اعتماد مقاربة كفيلة بتثمين المكتسبات القبلية، ودمج المعارف والموارد التّعليمية مع بعضها.

- تنمية الحسّ الوطني، وتثبيت القيم الأخلاقيّة.

- صقل المواهب وتنمية الكفاءات عند المتعلّمين.

- استحداث مناهج وفق التّطوّرات العلميّة الحديثة، فالمنهاج ينهلُ من النّظريات اللّسانية الحديثة.

- تغيّر سيكولوجية المجتمع أفضت إلى حدوث تغيّر في سلوكيّات المتعلّمين، وعليه كان لا بدّ من تغيّر المناهج وفق هذا النّمط السلوكي.

- محاولة تجسيد ما توصّلت إليه البحوث العلميّة في مختلف التخصّصات المتداخلة التي تخدم علم المناهج وتنفع مجال التّربية والتّعليم.

– ظهور المنهج التّكاملي دعا إلى ضرورة تغيير المناهج من أجل دمج بعض العلوم التي تخدم المنهاج التّربوي.

1-1-2- مميزات المنهاج:

سنحاول ذكر بعض المواصفات التي نراها أساسيّة في مجال التّربية والتّعليم في المدرسة الجزائريّة:

– المنهاج هو تعبير عن الواقع وفهمه وتجاوز للسّلبيات، واستثمار للإيجابيات واستشراف للآفاق وارتياد مجال الدّراسات المسقبليّة بناء على معطيات علميّة موضوعيّة تنبؤيّة تتبنّاها المجتمعات الطّموحة للتّقدم.

– المنهاج مشروع يهدف إلى بناء القيم وتشكيل الاتّجاهات وتأطير السّلوك وضبط الممارسات وتثمينها، إذ بقدر ما يعتبر المنهاج تعبيرا عن واقع الأبعاد المعرفية والوجدانية والعقلية والبدنية السّائدة في المجتمع، فهو من جهة أحرى تعبير عن الطموح الذي يأمل أن تبلغه تلك الأبعاد وتكون عليه.

– المنهاج هو المحدّد والضّابط لمجموع الإجراءات والممارسات التّعليمية والتربويّة التي يتمّ اختيارها لتحقيق الأهداف المتوخّاة من التّعليم[1].

– المنهاج مرآة عاكسة لواقع المجتمعات وصورة مستقبليّة لطموحات أبناء هذا المجتمع.

وعليه يمكن القول أنّ المنهاج بما يحمله من محتوى تعليمي لابدّ أن يحمل هذه المميّزات والمواصفات السّابقة الذّكر، التي تنعكس في مختلف الممارسات التّعليمية والتّربوية. فأيّ مجتمع يريد الرّقي للأحسن عليه بتقويم المنهاج التربوي

1- ابراهيم ابراهيمي، تعليمية التعبير الكتابي في ضوء المقاربة النّصّية في مرحلة التّعليم الثّانوي، رسالة ماجستير،الجزائر،الجزائر ص10

والسّعي لتغييره وفق الحاجيات والضّروريات، فالمنهاج التّربوي للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي جذع مشترك آداب، قد أسند مبرّرات التّحديث إلى ما يشهده العالم من تطوّر علميّ أوجب حتميّة التغيير في طرائق التّدريس، فتبنّي المقاربة النّصّية كمنهج تربوي جديد كان من أجل تنمية الملكات اللّغوية وغرس القيم خاصة في تعليمية اللّغة العربيّة في الطّور الثّانوي، ومن خلال هذه الممارسة التّعليمية الجديدة تم التّغيير في المحتوى والطريقة والغايات والمرامي من وراء تعليم اللّغة العربيّة.

1-1-3-المنهاج ومحتواه:

إنّ الوقوف على الاختيارات المنهجيّة التي تبنّاها الإصلاح التّربوي في الجزائر كأساس لإعداد مناهج اللّغة العربيّة في التّعليم الثّانوي أمر لابدّ منه من أجل دراسة المحتوى وتحليله، فلقد"بني منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي بالاعتماد على المقاربة بالكفاءات ... وعلى المقاربة النّصّية بعدها خيارا لسانيّا مدعّما لهذا البناء"[1].

وقد صدر منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي ضمن مطبوعة مناهج التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي، جذع مشترك آداب، وجذع مشترك علوم لكل من: اللّغة العربيّة، اللّغة الأمازيغيّة، اللّغة الفرنسية، اللّغة الانجليزية، وتم إصداره من طرف اللّجنة الوطنية للمناهج، مديريّة التّعليم الثّانوي العام ومديرية التّعليم التّقني العام وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، مارس2005، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية وقد ورد منهاج اللّغة العربيّة في الصّفحة 43 من مطبوعة المنهاج، وتضمن سبعة مكوّنات هامّة وأساسيّة:

[1]- وزارة التربية الوطنية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التّعليم الثّانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر ،جانفي،2005، ص1.

- تقديم تصوّر عن مادّة اللّغة العربيّة وآدابها والأهداف الأساسيّة من تدريسها ص07.

- تحديد أهمّ الكفاءات المستعرضة ص08.

- اقتراح التّوزيع الزّمني الأسبوعي للمادة ص8- 10.

- ضبط ملحمي الدّخول إلى هذه المرحلة التّعليمية والخروج منها والهدف الختامي لها والأهداف الوسيطية لكلّ نشاط تعليمي ص10- 17 .

- تقديم محتوى المادّة وأنشطتها المكوّنة لها ص32- 36 .

- تقديم طريقة للتّدريس وأسسها المعرفية والتّربوية وطريقة تقديم النّشاطات 17- 30.

- تحديد مكوّنات الطّريقة التّعليمية ومحتوياتها من الوسائل وشروط ذلك ومواصفاتها ص 38،39، وكذلك طرق التّقييم وأهدافه وأنواعه ص41،43.

1-1-3-1 الأهداف التّعليمية:

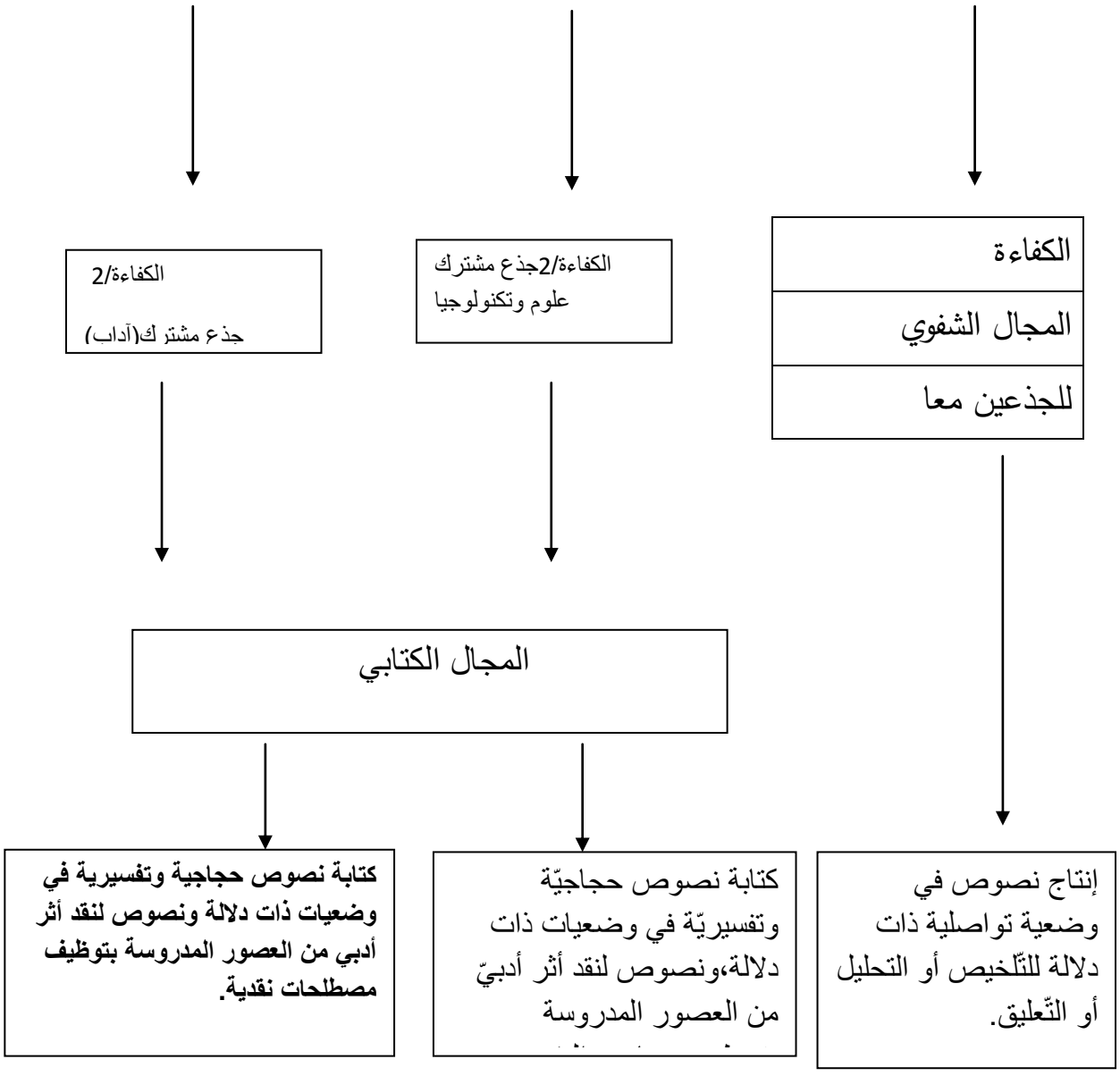
تكتسب الأهداف التّعليمية مكانة هامّة وأهمّية بالغة، وتنقسم إلى قسمين :

- أهداف عامّة تشترك في تحقيقها مختلف أنشطة اللّغة العربيّة من نحو وصرف وبلاغة وعروض.
- أهداف خاصّة تتعلّق بتدريس نشاط ما .

الأهداف العامة[1]:الخطاطة1

الهدف الختامي المندمج لنهاية السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي العام–جذع مشترك آداب

في مقام تواصل دال، يكون المتعلّم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج نصوص متنوّعة في أشكال متعدّدة من التّعبير.



[1]- وزارة التربية الوطنية ، منهاج اللّغة العربيّة للسنة الأولى من التّعليم الثّانوي، المرجع السابق ، ص8 .

تضمّنت الخطاطة الإشارة إلى كفاءتين أساسيتين، الكفاءة الشّفوية والكفاءة الكتابية لكل من الجذعين المشتركين الأدبيّ والعلميّ، فالكفاءة الشّفوية تمّ حصرها في إنتاج نصوص في دائرة التّلخيص والتّحليل والتّعليق.

أما الكفاءة الكتابية فتعنى بنقد أثر أدبي مدروس، وقد خصّ المنهاج الشّعب الأدبية بتوظيف المصطلحات النقدية، وتحقيق كفاءة الإنتاج الشّفوي والكتابي، لكن ما يتبادر إلى الذّهن، لماذا يتمّ حصر تعليمية اللّغة العربيّة في إنتاج نصوص مماثلة ومشابهة للنّصوص المدروسة دون التّوغل إلى إنتاج نصوص أخرى؟ خاصة في ظلّ التّركيز على البعد التّواصلي لتعليمية اللّغة العربيّة، وتصوّر البعد الوظيفي للغة.

من خلال ما سبق نستخلص بعض النّقاط الهامّة:

– تركيز الهدف الختامي على كفاءة الإنتاج بشكليها الشفويّ والكتابي، وذلك لاعتماد المقاربة النّصّية في تعليمية النّصوص الأدبية، فقراءة النّصوص وفهمها يمكّن المتعلّم من إنتاج نصوص مماثلة لها، تتميّز بنفس خصائص النّصّ المدروس.

– التّركيز على تدريس النّصوص الحجاجية والتفسيرية، وتأخير تعليم بقيّة الأنماط كالسّرد والوصف إلى السّنوات القادمة، وهذا دليل على قيمة النّصوص الحجاجية والتّفسيرية في تكوين شخصية المتعلّم.

– إنتاج نصوص نقدية لأثر أدبي يمكّن المتعلّم من التّعرف على ماهية النّقد وشروطه، وخلاصة ما سبق أنّ المنهاج طرح تصوّرا لتعليميّة اللّغة العربيّة وقرنه بالممارسة التّعليمية لها، كما أنّه جعل من بناء الملكات وتنمية المواهب وغرس القيم منطلقا له، يرتكز على المقاربة النّصّية في التّعليم. فإلى أيّ مدى نجح المنهاج في تقديم تصوّر جديد ينعكس من خلال الكتب التّعليمية وبعض السّندات البيداغوجية

ويتوافق مع الأهداف المسطّرة مسبقا؟ وهل وُفِّق في اختيار المحتوى التّعليمي لأنشطة اللّغة العربيّة؟ والتي تمّ التّقديم لها بالتّركيز على أربعة مرتكزات :

– تقديم تصوّر للغة العربيّة.

– الأهداف التّعليمية والتعلّمية للغة العربيّة.

– أهداف تدريس اللّغة العربيّة.

– طريقة تعليم اللّغة العربيّة ونقل منطق التّعليم إلى منطق التعلّم بمراعاة خاصية الإدماج.[1]

1-1-3-2- أهداف التدريس:

يسعى منهاج السنة الأولى من التّعليم الثّانوي جذع مشترك آداب إلى تحقيق الأهداف الوسيطية المندمجة التّالية[2]:

- **الأدب والنّصوص:**

– يكتشف معطيات النّصّ الدّاخلية والخارجية ويناقشها من خلال الأهداف التّعليمية التّالية:

– يكتشف المعنى العام للنصّ.

– يعين التّعابير الغامضة ويعلّل مواطن غموضها.

– يحدّد الأفكار الرّئيسية .

– يميّز مقوّمات الشّعر عن النثر.

1- ينظر: أسماء ابراهيمي، تعليمية النّصّ الأدبي وفق المقاربة النّصّية، بين التأسيس النظري والإجراءات [1] رسالة ماجستير،الجزائر2، 2011 /2012. العملية

[2]- مناهج اللّغة العربيّة السنة الأولى من التّعليم الثّانوي، المرجع السابق، ص13.

- يستنبط القيم الفكرية والاجتماعية والسّياسية الواردة في النّصّ.

- يعلّل مظاهر القوة في التّعبير الأدبي.

- يستنتج الأحكام الأدبيّة من النّصوص الشّعرية والنثرية بطريقة ذاتية تلقائية.

- ينتقد الأساليب والعبارات نقدا يبيّن من خلاله وجه الغموض وأسباب الرّكاكة في التّعبير.

- يكتشف مناسبة النّصّ من المضمون.

- يتعرّف على عصر الأديب وما يتميّز به من مؤثّرات.

- يعيّن الرّمز ويفسّر مدلوله.

- يوازن بين عملين أدبيين من نوع واحد.

- يحدّد بناء النّصّ من خلال الأهداف التّعليمية الآتية:

- يطّلع على توثيق متنوّع لتحديد النّمطية الغالبة على النّصّ: سرديّة، وصفيّة تفسيريّة، حجاجيّة.
- يكتشف الظّاهرة الغالبة على النّصّ ويعلّلها.
- يعرض أقسام النّصّ من مقدمة وأحداث وزمان ومكان وموضوع وموقف وخاتمة.
- يكتشف أهمّية انتقاء الكلمات والعبارات في بناء الأفكار.

- يكتشف الاتّساق والانسجام في تركيب فقرات النّصّ من خلال الأهداف التّعليمية الآتية:

- يذكر التّكرار وأثره في إثبات المعنى وتأكيده.
- يعين الأفكار والأحداث وما بينهما من علاقة.

- يبيّن معاني النّصّ اعتمادا على علامات الوقف والأحكام النّحوية والصيغ الصّرفية.
- يستعين بالقواعد النّحوية لمعرفة العلاقات القائمة بين الكلمات والمفردات.

➢ يشرح شرحا معجميا ويبني المعنى من خلال الأهداف التّعليمية الآتية:

- يكتشف معنى الكلمات انطلاقا من سياق الجملة.
- إثبات معنى الكلمات اعتمادا على المعجم أو على مرجع مناسب.
- يفهم معنى الكلمات بإقامة العلاقات اللّغوية بينها (الجناس، الطباق، التّرادف).
- يبيّن معاني العبارات بتحليل العناصر التي تتألّف منها.

➢ يتحكم في المفاهيم النقدية لفهم النّصوص استثمارها من خلال الأهداف التّعليمية الآتية:

- يتمرّن على تعريف النّقد الأدبيّ انطلاقا من دراسة النّصوص.
- يستنتج أنّ البلاغة رافد من روافد النّقد.
- يبيّن وظيفة الأدب في الحياة بجميع صورها.
- يتمرّن على الذّوق الأدبيّ من خلال تقنيات التّعبير عند الأدباء.
- يوازن بين الموضوعية والذّاتية في عملية النّقد الأدبي .
- يستخلص مقوّمات نقد الأثر الأدبيّ من خلال دراسة النّصّ.

من خلال هذه الأهداف نستنتج أنّها ترتكز على:

➢ أهداف فهم النّصّ ودراسة اللّغة.
➢ أهداف تحليل النّصّ وفق المقاربة النّصّية (الاتّساق والانسجام).
➢ أهداف تتعلّق بالنّقد من خلال التّعرف على مفهوم النّقد ومعاييره.

➢ **المطالعة الموجّهة:**

يطالع نصوصا ويتقصّى معطياتها من خلال الأهداف التّعليمية الآتية:

- يتدرّب على القراءة الدقيقة الواعية.
- يتعرّف على حقائق ومعلومات مختلفة ذات صلة ببيئته وبيئات أخرى.
- يستقي المعلومات من مختلف المصادر.
- يشرح معاني المقروء ومراميه.
- يحدّد المعنى الضّمني ويستخلص ما تنطوي عليه العبارات من إيحاءات.
- يعمّق فهمه للمقروء.
- يحدّد المقوّمات الأدبيّة للمقروء.
- يناقش المقروء بإظهار تأييده أو معارضته ويحرص على دعم رأيه بما يناسب من أوجه الإقناع.
- يكتشف شخصية الأديب من خلال منتوجه الفكري.
- يبدي تفضيله لأسلوب معيّن في الكتابة ويعلّل اختياره.
- ينتقد المقروء من حيث الفكرة والأسلوب.

➢ **التّعبير الشفويّ:**

تواصل بلغة سليمة ويعبر عن مشاعره وأفكاره وآرائه من خلال الأهداف التّعليمية:

- يعتمد على ثراء لغته وخصوبة أفكاره في المحادثة والمناقشة.
- يتناول الكلمة في وضعية ذات دلالة.
- يقدر على ضبط نفسه في محادثة الآخرين مع مراعاة شعور من يحدّثهم ويميّز الكلام الذي يوجّهه إليهم وفقا لمقامهم ومنزلتهم.
- يستعين في تعبيره بما يصلح من معلومات.

- يضرب أمثلة لتوضيح أقواله.
- يلتزم التّسلسل والتّرابط في سرد الحوادث.
- يراعي التّلاؤم بين الأفكار ويعبر عنها بالكلمات المناسبة.
- يركّز على الإيحاء والاختصار في المواقف المناسبة.
- يحسن الربط بين المقام والمقال في الإفصاح عن موقفه.
- يقدر على عرض أفكاره منظّمة متسلسة.
- يستمع إلى آراء الآخرين ويعبر عن مساندته أو معارضته لها.
- يدير الحديث عن موضوع يتمحور حول قضيّة ذات دلالة بالنسبة إليه مستعينا بأساليب الاستدلال.

➢ **التّعبير الكتابي:**

ينتج نصوصا يبرز من خلالها قدرته على حسن التّفكير وصواب التّعبير لتحقيق الأهداف التّعليمية الآتية:

- يراعي قواعد الكتابة من حيث وضوح الأفكار وسلامة اللّغة.
- يوظّف المفردات والتّراكيب البليغة في تحريره.
- يستخدم لغة سليمة واضحة ومناسبة للوضعية التّواصلية.
- يعبّر عن خلجات نفسه إزّاء المظاهر والظّواهر بعبارة سليمة وبلغة صحيحة.
- يحلّل النّصوص الأدبية بشرحها ونقدها.
- يعدّ موضوعا يؤيّد أو يعارض فيه فكرة أو مبدأ مع الحرص على موقفه بالأدلّة والشّواهد.
- يحرص على انسجام الأفكار وتسلسلها بالكلمات والعبارات المناسبة.
- يشرح أبياتا شعريّة ويناقشها ثم يعلّق عليها.
- يعدّ خطبة لإلقائها في مناسبة معيّنة.
- يلخّص القصص والموضوعات المقروءة.

- يكمل قصة قصيرة ناقصة.
- يكتب قصة يعالج فيها مسألة ذات دلالة بالنّسبة إليه.
- يحلّل مختلف النّصوص ويبرز خصائصها ومميزاتها.

وخلاصة ما سبق ذكره من خلال العلاقة الوطيدة التي تربط بين القراءة الفهم والتّلقي، والكتابة – الإنتاج– في اكتساب التّلميذ لمهارتي الفهم والإنتاج من خلال النّصوص المتنوّعة والمقدمّة في أنشطة لغوية مختلفة حيث يطلع على عدّة نصوص من عيّنة واحدة لها نفس الخصائص البنائية واللّغوية، فإذا امتلك كفاءة عالية في معرفة النّصّ بكلّ خصائصه فسيصبح قادرا على التّعامل مع أيّ نصّ يواجهه، كما يكون قادرا على إنتاج أيّ نوع مماثل من النّصوص، وهذا ما يسمى الكفاءة النّصّية التي تتمثّل في إكساب التلاميذ كفاية تمكّنهم من قراءة وفهم النّصوص فهما سليما وإعطائهم القدرة على إنتاج نصوص تشتمل على مختلف المعايير النّصّية من انسجام وتناسق وترابط[1] .

إنّ تفعيل المقاربة النّصّية في تعليمية اللّغة العربيّة يقودنا للتّساؤل: ما مدى التّوافق بين الأهداف المسطرة في المنهاج وبين تعليمية النّصّ الأدبي والتعبير الكتابي؟ وذلك لما لهما من العلاقة الوطيدة التي تربطهما مع بعض، فالمقاربة النّصّية تقتضي آليات لتحليل النّصّ الأدبيّ من أجل بناء نصّ أدبيّ آخر يماثله في الخصائص والمميزات.

كما أنّ المقاربة النّصّية تحيلنا إلى التّأمل في قدرة المنهاج على التّوفيق بين متطلباتها ومرتكزاتها من جهة، وتعليمية اللّغة العربيّة من جهة أخرى خاصّة في عرض الطّرائق البيداغوجية التي يتمّ بها تعليم النّصّ الأدبيّ بداية من أول مرحلة والمتمثّلة في اختيار المحتوى الدّراسي بتنويع النّصوص على اختلاف أجناسها الأدبيّة.

[1]– حميدة بوعروة، النّصّ الأدبي وأهميته في تعليمية اللّغة العربيّة في المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، ص22.

إنّ الأهداف التّعليمية السّالفة الذّكر سيطرت عليها منهجية العرض والطرح الفكري العام، فحتّى بعض المفردات ألفناها في المناهج السّابقة وحضرت بقوّة في المناهج الجديدة كالأهداف التي لم نجد روابط منطقيّة تربطها ببعض، بل عادت مجرّد عموميات تمّ طرحها بأساليب مختلفة.

أمّا في خصوص العلاقة بين الأهداف الوسيطية لمختلف الأنشطة اللّغوية والهدف الختامي المندمج في السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي الذي حصر أصلا في إنتاج نصوص حجاجيّة تفسيريّة على حساب غياب مختلف الأنماط الأخرى، فنشاط النّصّ الأدبيّ كان يفترض أن يرتبط ارتباطا وثيقا بنشاط التّعبير الكتابي، فالأهداف تجمع بين هذين النّشاطين لأنّ "تحليل النّصوص الأدبيّة بشرحها ونقدها، وشرح أبيات من الشعر ومناقشتها، ثم التّعليق عليها وتحليل مختلف النّصوص وإبراز خصائصها ومميّزاتها لا يمكن أن نضعها في خانة الأهداف وإنّما في خانة النّشاطات التي يمكن أن تسهم في كفاءة التّعبير الكتابي لدى المتعلّمين"[1].

ولعل الأهداف التي سُطر تحقيقها من وراء نشاط التّعبير الكتابي لم ترق إلى بناء النّصوص لأنها غفلت الآليات التي تقف وراء تحقيق بناء نصّ، فكان لابد من الوقوف عند المستوى الدّلالي والمستوى التّداولي للنّصّ. لذلك يمكن القول أنّ المقاربة النّصّية تكاد تكون غائبة في تعليميّة نشاط التّعبير الكتابيّ رغم أنّ المنهاج يصرح بـ "وضعت تعليمية اللّغة العربيّة وآدابها في مواجهة إشكالية تعليمية خطيرة تتمثّل في معرفة مدى الانسجام أو التّوافق الذي يجب أن يتوفّر بين المحتوى المقرّر للتّعليم والمقاربة المتبنّاة"[2].

[1]- إبراهيم إبراهيمي، تعليم التعبير الكتابي في ضوء المقاربة النّصّية في مرحلة التّعليم الثّانوي، رسالة ماجستير، الجزائر2، ص20.

[2]- الطاهر لوصيف، تعليمية النّصوص والأدب في مرحلة التّعليم الثّانوي، مرجع سابق، ص80.

1-1-2- تصوّر المنهاج لمادّة اللّغة العربيّة وآدابها:

منهاج مادة اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي قدّم تصورا يمكن تقديمه كما يأتي:

- اعتبر اللّغة هي جوهر التّفكير لارتباطها الوثيق بالقدرات العقلية والقدرة على الفهم والإفهام، وكذلك بالتّحصيل من نواحي المعرفة والثّقافة[1].

- اللّغة أساس العمليّة التّعليمية التّعلّمية في المنظومة التّربوية.

1-1-2-1 أهداف تعليم اللّغة العربيّة:[2]

- جعل المتعلّم يكتسب مهارات أساسيّة للتعلّم الذّاتي، والاعتماد على النّفس في اكتساب المعارف.

- المنهجية في التّفكير والعمل.

- القدرة على التّعبير السليم في مختلف المجالات.

- امتلاك التّعبير الإبداعي والابتكار في الأساليب والأداء.

- إدراك دور اللّغة في التّعبير عن شخصية الفرد وأدائه ومتطلّباته.

- القدرة على مناقشة الأداء والقضايا والتّواصل مع الآخرين والإقناع.

- مراعاة خاصّية الإدماج في تفعيل النّشاطات وفق ما تقتضيه المقاربة بالكفاءات.

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الأولى من التّعليم الثّانوي، مرجع سابق، ص7.

[2]- المرجع نفسه، ص7.

وعليه يمكن القول:

– أنّ منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي ربط بين جدلية اللّغة والفكر، وبنى عليها أسسا معرفيّة.

– تصوير اللّغة على أنّها قناة ناقلة للعلوم والمعارف.

– الالتفات إلى تعلّم علوم اللّغة ودراسة آثارها الأدبيّة، وإبراز مكمن الجمال فيها.

– التّركيز على الجانب التّواصلي للغة.

رغم أنّ المقاربة المنتهجة في تعليم مادّة اللّغة العربيّة حديثة ووليدة معرفة لسانيّة، إلاّ أنّه نجد نقص في آليات تحليل النّصّ لسانيّا، لذلك فتبنّي المقاربة النّصّية يفرض علينا تبنّي آلياتها الإجرائيّة في تعليميّة النّصّ الأدبيّ.

أولى المنهاج أهمّية قصوى لتعليميّة اللّغة العربيّة، باعتبار تصوّره لها أنّها ناقلة للمعرفة ولغة هدف من زاوية أخرى، ومنه أضحت اللّغة وسيلة اطّلاع وتثقيف وتحصيل المعارف والمعلومات، وفي نفس الوقت هدفا للتعلّم الذي يتيح لنا اكتساب آليات اللّغة ومعرفة مكوّناتها وتراكيبها قصد التّمكن من الاستعمال الشّفوي والكتابي لكن إهمال علوم اللّغة في التّعلّم كالتّعرف على الأجناس الأدبيّة و خصائصها وكذلك معرفة آليات نقد هذه الأجناس المختلفة.

بالإضافة إلى إهمال ملكة القراءة والفهم التي تحيل القارئ أو المتعلّم للوصول إلى إدراك المعاني الحقيقيّة للنّصّ من خلال اعتماد المقاربة النّصّية في تحليل

النّصوص الأدبيّة لكن التّركيز الذي لاحظناه في المناهج تجسّد في المقاربة بالكفاءات على حساب المقاربة النّصّية وربما ذلك راجع إلى[1]:

– المقاربة النّصّية لا تشكل اختيارا عميقا من شأنه أن يعيد النّظر كلّيا في تعديل طريقة التّعلّم، وقبل ذلك إعادة النّظر في بناء المحتوى التّعليمي المقرّر لأنّ تبنّي المقاربة النّصّية يملي تلقائيّا اتّخاذ تدابير واختيارات معيّنة يترتب عليها اختيار المحتوى من جهة أولى، وبنائه من جهة ثانية، وتبنّي الطّريقة التّعليمية المناسبة لذلك من جهة ثالثة. وبالتّالي يخرج المحتوى التّعليمي من التّقليد إلى المقاربة النّصّية كمنهج جديد رغم الاحتفاظ بالمحتويات والتّصورات وكل المنطلقات السّابقة في تعليميّة اللّغة العربيّة وآدابها.

– إنّ المقاربة النّصّية لم تأخذ القسط الكافي من تصوّر المناهج لتعليميّة اللّغة العربيّة فكان لابدّ من عرضها مفصّلة بالشّرح والتّبسيط والإلمام بكلّ تفاصيلها لكي تضيف ممارسة فعليّة في تعلّم اللّغة العربيّة وآدابها.

1-1-2-2-الكفاءات المستعرضة:

انتقل المنهاج إلى الكفاءات المستعرضة ليقدّم مجموع الأهداف والكفاءات، ويقصد بالكفاءات المستعرضة تلك الكفاءات الممتدّة فيما بين عدد من الموادّ التّعليمية التي يتزامن تعليمها مع بعض، وكلّ كفاءة في مادّة تعليميّة معيّنة تخدم مواد تعليميّة أخرى " إنّها تسمح للمتعلّم بالتّصرف الفعّال في وضعيات تتطلّب كفاءات مواد متنوعة"[2].

[1]- انظر:أسماء إبراهيمي، تعليمية النّصّ الأدبي وفق المقاربة النّصّية المرجع السابق ً141.

[2]– منهاج اللّغة العربيّة، السنة الأولى من التّعليم الثّانوي، وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق، ص8.

تبلغ عدد الكفاءات المستعرضة التي جاءت في منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي جذع مشترك آداب إلى اثني عشرة كفاءة يمكن حصرها في:

- فعالية التّواصل اللّغوي ووضوحه.
- الكفاءة المنهجية والالتزام بالنّظام والموضوعية.
- الحسّ الجمالي والملكة النقدية، وتعاطي آليات المعرفة ومواصفاتها.

يجدر بنا الوقوف على ضرورة لفت الانتباه أنّ المنهاج ركّز على التّواصل اللّغوي الشّفوي والكتابي على حساب عدم بسط آليات تحليل النّصوص التي من المفروض يتم الوقوف عليها بكثب خاصّة في ظل تبنّي المقاربة النّصّية.

1-1-2-3- ملمح الدّخول إلى السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي:

تمثّلت في ستّ كفاءات قدمها المنهاج، ويفترض اكتسابها من طرف المتعلّم وهي كالآتي[1]:

- كفاءات القراءة السّليمة والصّحة النّحوية والسّلامة اللّغوية.
- كفاءات الفهم وإصدار الأحكام النّقدية المبررة.

فالكفاءات الموضّحة في ملمح الدّخول تساهم في بناء تصوّر حول المتعلّمين ومكتسباتهم القبلية مما يساعد المعلّم في اختيار أنجع الطّرق لتثمين المكتسبات وسدّ النّقائص على المتعلّمين.

[1]- المرجع السابق، ص10.

1-1-2-4-ملمح الخروج من السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي:

كفاءات ملمح الخروج من السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي هي مجموع الكفاءات التي يفترض أن يكوم المتعلّم قد امتلكها في نهاية السّنة الدراسية وقد عددها المنهاج التّربوي في عشر كفاءات تتمثل في:[1]

- إحكام الآليات اللّغوية والقدرة على توظيف المكتسبات.

- الملكة النّقدية والتّذوقية.

- الرّأي المبرّر وبناء التّفكير المنهجي وأحكام ممارسته.

ومن خلال ملمح الخروج من السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي، ندرك أنّ كفاءات إحكام الآليات اللّغوية وتوظيف المكتسبات القبلية بجانب المهارات النّصّية والنّقدية والمنهجية يجب أن ترتكز على أفق واسع يتحدّد من خلال:[2]

- حسن اختيار المحتوى التّعليمي الكفيل بتحقيق الأهداف.

- اختيار طريقة تعليميّة مناسبة لذلك.

- استثمار المعارف من النّظريات اللّسانية الحديثة.

- توظيف نظرية القراءة التي تقوم أساسا على إشكاليات القراءة وآليات التأويل والفهم.

- نظريّة الأدب والمعطيات الأدبيّة من عملية التّحليل إلى بناء الأسس التي يقوم عليها بناء منهجية لتعليميّة الأدب.

---

[1]- المرجع السابق، ص11.

[2]- انظر: إبراهيم إبراهيمي، تعليم التعبير الكتابي في ضوء المقاربة النّصّية،مرجع سابق ص16.

1-1-2-5- طريقة التّدريس:

الطّريقة التّدريسية المعتمدة في المنهاج الجديد قامت على مبدأ "الوضيعة المشكلة"، هو ما تقتضيه المقاربة بالكفاءات حسب ما جاء به المنهاج في الصّفحة السّابعة عشر، وترتكز على معطيات معقّدة مثيرة للشّعور بالحيرة والغموض يتطلّب تحقيقها إجهاد فكر ومعاناة بإثارة الحوار والنّقاش الجدّي، كما يشترط فيها الانسجام مع النّمو العقلي ومع المبرّر الدّال للهدف التّعلّمي[1].

لقد اعتمدت المقاربة بالكفاءات على التّدريس بالوضعية المشكلة لما يقتضيه الأسلوب لأنّه يعتمد على تحسين نتائج المتعلّمين وتطوير خبراتهم ومهاراتهم بفعل الممارسة، ومنه يتحوّل موقفهم السّلبي إلى موقف إيجابي يحفّزهم على طلب المعرفة واكتسابها، إذ يشعرون بممارسة عمل تفاعلي هادف يختلف عن الأسلوب التّقليدي المبنى على الاكتساب عن طريق الاستقبال بالإصغاء والصمت بهدف التزوّد بكمّ غزير من المعارف[2].

- **مراحل التّعلّم عن طريق الوضعية المشكلة:**

حدد المناهج التّربوي للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي أربع مراحل للتّعليم عن طريق الوضعية المشكلة هي:

- مرحلة عرض المشكلة.
- مرحلة التّهيئة.
- مرحلة الدّراسة والتّعلّم.
- مرحلة تقييم التّعلّم.

إنّ اختيار المنهاج لمبدأ التّدريس بالوضعية المشكلة يعدّ اختيارا هامّا في تعليميّة اللّغة العربيّة وآدابها في الطّور الثّانوي لبناء معرفة جديدة وفق طريقة تربويّة

[1]- المنهاج، ص18.

[2]- المرجع نفسه، نفس الصفحة.

حديثة تقوم أساسا على منطق الكفاءة الذي يستدعي وجود محتوى تعليميّ منظّم وأهداف تعليميّة محدّدة.

إنّ التّعليم بالوضعية المشكلة جعل المتعلّم محور العملية التّعلّمية، فيضعه أمامها ليحاول فك لغزها وشفراتها سواء من خلال عمل فردي أو من خلال التعلّم التعاوني، كما أنّها تتيح الفرصة لتعليم مادّة اللّغة العربيّة وفق مبدأ الانتظام والإدماج هذا الأخير الذي يدخل ضمن عملية توظيف المتعلّم بشكل متّصل مختلف المكتسبات المدرسية لعلاج وضعيّة ذات دلالة[1]. ولعلّ الانطلاق من النّصّ في تعليميّة اللّغة العربيّة على ضوء المقاربة النّصّية يعتبر إنجازا تعليميّا يوفّر الانسجام والتّوافق بين المقاربة النّصّية والمقاربة بالكفاءات باعتبار أنّ النّصّ تجتمع فيه كلّ الأنشطة اللّغوية التي تترابط مع مشكلة المحتوى التّعليمي المقرر، الذي ينبغي أن يكون ذا أهمّية بالغة للمتعلّم، حيث يجد نفسه مندفعا لاكتساب المعرفة انطلاقا من وضعية مشكلة يقدمها المعلّم، ويأخذ بيد المتعلّم لاستيعاب معطياتها، ومن ثمّ بناء فرضيّات لحلّ هذه المشكلة بتوظيف المكتسبات القبلية، ويجدر الأخذ بعين الاعتبار طبيعة احتياجات المتعلّمين ورغباتهم وظروفهم الاجتماعية والثّقافية والحرص على دور المتعلّم في علاقته مع النّصّ، لأن المتعلّم هو العنصر الفعّال في بناء المعنى والوصول إليه[2] . وكون طريقة التّدريس مستوحاة من مخطّط العمليّة التّعليمية الذي يرتكز على عرض المشكلة والتّهيئة، ثمّ إدماج التّعلّمات بالدّراسة والتّعلّم والتّقييم، فإننا نلاحظ إعطاء الأولوية للممارسة أو العمل التّفاعلي الهادف الذي يحقّق تحصيلا دراسيا ناجحا واكتساب كفاءات وخبرات، ولايتمّ ذلك إلا من خلال إثارة شعور المتعلّم بالحيرة والغموض اللذان

[1]– الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص7.

2 – Amor seoud ,Pour Didactigue de la littératurE,P ?88–89

يدفعان به إلى التفكير والانفعال، وبتوفّر المحتوى للحاجيات الوظيفية الضّرورية يمكن إشباع ميول المتعلّم واهتماماته، ونفي عنها صفة الفوضى والضياع[1].

وفي ظلّ اعتبار النّصوص الأدبية منتوجا خاصّا يرتبط بزمن معيّن، وظروف إنتاج خاصّة سواء النّصوص الأدبيّة في فترة الجاهلية أو فترة الإسلام يدعونا للتّساؤلات التالية:

- ما مدى تلاؤم هذه النّصوص مع الواقع الذي يعيشه المتعلّم ؟
- هل هي كفيلة بتلبية حاجيات المتعلّمين وإشباع ميولاتهم ؟
- هل الدّراسة النّصّية لهذه النّصوص ترتقي لتحقيق أهداف التّعليم؟
- هل تمّ التّخطيط لإعداد المحتويات التّعليمية وفق حاجيات المتعلّمين؟
- هل تجاوز منهاج الطّرائق البيداغوجية السابقة في تعليميّة المادّة الأدبيّة ممارسة فعليّة في بناء الكفاءات كما هو مشار إليه نظريّا في اعتماد المقاربة بالكفاءات كمنهج بيداغوجي حديث؟

جاء المنهاج التّربوي الجديد الخاصّ بالسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي جذع مشترك آداب بتصنيف أساليب التّدريس الناجعة إلى ثلاثة أصناف[2]:

- الطّريقة أو السّلوك الذي يقوم به المدرّس كنشاط تعليمي.
- وضع المتعلّم في وضعية "حل- مشكلة".
- بيداغوجيا المشروع.

وقد نصّ المنهاج على أنّه ليس هناك طريقة معيّنة وأسلوب معيّن في التّدريس لأنّ ذلك أمر لا يتوافق مع المقاربة بالكفاءات التي تعتمد على تكيّف الأستاذ لدرسه وفق ما يوافق الموقف التّعليمي الذي يواجهه بكل عوامله والمؤثّرات التي تتدخّل فيه[3].

---

[1]- المنهاج، ص 37.

[2]- المنهاج، ص19.

[3]- المنهاج، ص19.

1-1-3-المنهاج و المقاربة بالأهداف:

إنّ المنهاج التّربوي الجديد وجّه عدّة انتقادات لطريقة التّعليم السابقة، خاصة في تعليميّة النّصوص الأدبيّة لأنّه يرى أنّها "...لا تكاد تخرج عموما عن إطار استخراج الفكرة العامّة والأفكار الأساسيّة مع شرحها مبتذلا في أغلب الأحيان، ثمّ مناقشة معاني النّصّ مع الإشارة إلى نوع العاطفة ودراسة الأسلوب وتكرار هذه العناصر أثناء دراسة كل نصّ أدبيّ"[1].

ويستمر في تعداد سلبيات المقاربة بالأهداف على أنّها مجرّد تكرار وسماع الأحكام المألوفة المعروفة، وقد ألغت فاعلية المتعلّم وهمّشته وجمّدت إبداعه وعودته آليات الإجابة الجاهزة حيث جاء في المنهاج "إنّ إخضاع الدّراسة الأدبية لقواعد ثابتة يستعين بها الدّارس، لا يعدو أن يكون ضربا من الطّريقة الجافّة العقيمة التي تعنى كلّ شيء إلاّ أن يكون مفتاحا لفهم النّصّ الأدبيّ"[2]. وفي خضم هذا النّقد السّلبي للمقاربة السّابقة التي تبنتها الجزائر قبل ذلك فإنه يعرض تصوّراته للمقاربة الجديدة في تعليميّة اللّغة العربيّة وآدابها، ومنها تحليل النّصّ الأدبيّ وفق دراسة لسانيّة، حيث يرى أنّ "دراسة النّصّ إبداع، والإبداع يتعالى عن الضّوابط والقواعد ولو كانت ثمّة قواعد ثابتة يستعين بها دارس النّصّ الأدبيّ، لما كانت الحاجة إلى أستاذ، فكان من السّهل على كل قارئ أن يأخذ تلك القواعد ويطبق عليها ما يقرأه"[3]. ومنه فالعلاقة بين المقاربة بالكفاءات والمقاربة النّصّية علاقة وطيدة تدفعنا للتّساؤل: "ما المسلك يا ترى الذي يسلكه دارس النّصّ الأدبيّ في ظلّ المقاربة بالكفاءات ليتمكّن من اكتشاف ما في

---

[1]- المرجع نفسه، ص22.

[2]- المرجع نفسه، ص22.

[3]- المنهاج، ص22.

مجاهله من كنوز وفي عالمه المعقّد من كوامن المعاني ...ويجعل التّلميذ أكثر تعلّقا بالنّصّ وامتثالا لقيمه"[1].

ومن ذلك تطرّق المنهاج إلى ضرورة عدم تقديم قواعد مسبقة لدراسة النّصّ الأدبيّ أو أحكام نقدية جاهزة ومعدّة سلفا، وإنما ينبغي لدارس النّصّ الأدبيّ أن يلمّ بالظّاهرة الفكرية والفنّية للنّصّ باعتباره متكامل، ومترابطة أجزاؤه مبنى ومعنى باعتماد المقاربة النّصّية دليل في تحليل النّصّ كطريقة تربويّة لتفعيل الدّرس الأدبيّ، وإشراك المتعلّم في ذلك بوضعه في موضع المتفاعل مع الدّراسة باستثمار مكتسباته القبلية ومعارفه المختلفة وحسن توجيه وإرشاده إلى ما يجعله يبدع في استقصاء مبنى النّصّ ومعناه بالحجة البينة والفكر الطليق.

إنّ المنهاج التّربوي للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي جذع مشترك آداب لم يفصل في آليات تحليل النّصّ الأدبيّ وفق المقاربة النّصّية كما ينبغي له، فقد كان على المنظّر للمناهج أن يستثمر في لسانيّات النّصّ الآليات الإجرائية التي تمكّن من دراسة النّصّ الأدبي ويعرضها مفصّلة، خاصّة وأنّ العلم حديث والمقاربة أحدث في المجال التّربوي. أمّا تلك الإشارات العموميّة فقد تجعل الأمر يشبه اللّبس و الغموض على المعلّم أوّلا ممّا ينعكس سلبا على المتعلّم، وطرح بعض المصطلحات مثل العلم المعقّد وكوامن المعنى وغيرها ضمن المنهاج عند تطرّقه للمقاربة النّصّية يطرح تساؤلا أساسيا بخصوص التّصور الذي يملكه المنهاج حول المقاربة النّصّية ذاتها[2].

[1]– المرجع السابق، ص23.

[2]– انظر :الطاهر لوصيف، تعليمية النّصوص والأدب، اطروحة دكتوراه، مرجع سابق، ص 105.

1-1-4-المنهاج والنّشاطات التّعليمية:

1-1-4-1-النّصّ الأدبيّ والنّصّ التّواصلي:

إنّ دراسة النّصّ ترفض الولوج إلى كوامنه ومجاهله انطلاقا من أحكام مسبقة بل تبدأ بالقراءة والفهم والتّحليل وصولا إلى الاستنباط والتّحليل عبر حوار بناء بين عناصر العمليّة التّعليمية، أي الأستاذ والمتعلّم، والنّصّ بينهما عامل مشترك، فيَعمَد المدرّس إلى إذكاء روح التّفكير والتّعمق في دراسة النصّ دراسة إبداعية بنزعة عقليّة وتفكير منطقي يجعل التّلميذ يتعلّق باللّغة وآدابها ما دامت تسمو بفكره وترتقي بعقله وتمتع مشاعره، فتكون الدّراسة بذلك قد أفلحت بهذا الأسلوب إذا تمّت وفق المقاربة بالكفاءات يعني وفق منطق الإدماج أي بإدماج مكتسبات الرّوافد اللّغوية من نحو وصرف وبلاغة ونقد وغيرها من الرّوافد الأخرى في الدراسة [1].

ويمكن القول أنّ المنهاج الجديد قد فتح الباب على مصرعيه للاجتهادات الخاصّة من طرف المدرّسين اعتمادا على كفاءاتهم الذّاتية وإمكانياتهم الخاصّة، قصد إثارة المتعلّمين للإبداع وخلق فرص توظيف النّزعة العقلية بتفكير منطقي يخدم النّصّ المدروس مبنى ومعنى، فلا طريقة ثابتة في دراسة النّصّ كما جاء في المنهاج"... أنّ لا طريقة في دراسة النّصّ الأدبي هي الطريقة"[2]. وينبغي اتّباع المقاربة بالكفاءات كمنهج عام يعتمد على بناء الكفاءة وإدماجها عن طريق مختلف الرّوافد الصّرفية والنّحوية والبلاغية النّقدية، لكن هذا لا يجعلنا نسلّم بما جاء في المنهاج، فالمناهج الدّراسية ينبغي أن تبنى على طرق تعليميّة محدّدة يمكنها تحقيق الأهداف التّعليمية المختلفة، وهذا ما يجعلنا نعيش نوعا من الفوضى في اختيار أنجع السّبل والطّرق لتحليل أيّ نصّ أدبيّ واستنباط موارده المعرفية، خاصّة أنّ التّعليم الثّانوي يعرف تنوّعا في أساتذة المادّة الواحدة الذين يختلفون في طرق الطّرح والتّحليل للنّصوص المدروسة

[1]- المنهاج، ص23.

[2]- المرجع نفسه، نفس الصفحة.

إذا ما سلّمنا بما جاء به المنهاج في قوله لا طريقة هي الطريقة، كما أنّ طرق إثارة روح النّقاش والحوار تختلف من أستاذ إلى أخر، لذا كان لابدّ على المنهاج من توحيد طريقة بيداغوجية موحّدة على المقاربة النّصّية يتم تبنيها في المنهاج في تعليميّة النّصّ الأدبيّ، ومن ذلك يتسنّى للمتعلّم معرفة الطّريقة التي يحلّل بها النّصّ ويتعوّد عليها فيكتسب كفاءات تحليل النّصوص على مدار الحياة، وأيّ اختلاف طفيف في عرض هذه الطّريقة البيداغوجية الموحّدة في المنهاج بين الأساتذة، لا تكون إلّا إضافة معرفيّة للمتعلّم الذي يقع موقع التّفضيل بين أساليب عرض الطّريقة البيداغوجية المتبنّاة في المنهاج التّربوي، وإلاّ لماذا تمّ تغيير المناهج إذا لم نلمس ثوابت معرفيّة جديدة وآليات حقيقيّة في التّعليم؟

لقد أورد منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي ستّة شروط يجب توفّرها في النّصوص الأدبيّة التي تقدّم "في إطار العصور الأدبيّة المتعاقبة "وهي[1]:

- موافقة لمستوى المتعلّمين الفكري واللّغوي.
- موافقة للظّواهر المحدّدة بالنّسبة للعصر الأدبيّ.
- مشتملة على أسئلة تساعد على الدّراسة الأدبيّة الوافية للنّصوص المختارة.
- مطابقة لأهداف المنهاج.
- مشكولة شكلا تامّا إذا ما كانت كلماتها وعباراتها غير متداولة وجزئيّا إذا كانت معروفة مألوفة.
- تحتوي نشاطات وتطبيقات ومشاريع تسمح بتحقيق الأهداف والكفاءات وذلك ضمن عمليّات التّقييم.

إنّ تعليمية النّصوص الأدبيّة تم اختيارها بالتّركيز على البعد التاريخي، وكذا الجانب الفكري والتربوي الأخلاقي، على حساب كل من المعطيات الفنّية والأدبية التي

[1]– المنهاج، ص38.

تفرضها تعليميّة الكتب من جهة، واللّسانية التي تفرضها تعليميّة النّصوص من جهة أخرى. ونجد الباحثة **أسماء إبراهيمي** تذهب للقول أنّ تعليميّة النّصوص ترتكز أساسا على بنية النّصّ وسبل تكوينه، لاسيما فيما يتعلّق بمظاهر الاتّساق والانسجام ومسارات انشغاله وتعلّق ذلك بأداء المعاني وتوليد الدّلالات فيه من جهة ، وقراءة النّصّ وتفسيره وآليات تأويله من جهة أخرى[1]. فتعليميّة النّصّ الأدبيّ ترتكز على البعد الدّلالي للنّصّ وكذلك البعد التّداولي، وما الانسجام والاتّساق إلاّ عنصرين يساهمان في بناء النّصّ وترابط عناصره، ولذلك دعت المقاربة بالكفاءات إلى التّعامل مع النّصّ باعتباره كل واحد لا يتجزأ، فمنه تنطلق عمليّة تعليم بقية النّشاطات، وفيه تكمن نقطة نهاية تعلّم النّشاطات، فمن تحليله وكشف خيوط اشتباك علاقاته إلى إنتاج نصّ مماثل ذا خيوط متشابكة متداخلة تخدم بعضها البعض في إطار نظام النّصّية.

لا يمكن المرور على تحليل المنهاج دون معرفة ما إذا كان هذا الأخير قد تجاوز في تعليم اللّغة العربيّة المظاهر النّصّية إلى الدلائل التي تميّز النّصّ الأدبيّ بأدبيّته عن غيره من النّصوص اللّغوية، ومعرفة الأسس التي أقامها في اختيار النّصوص الأدبيّة عبر البعد التّاريخي في تدريس النّصوص من النّاحية الأدبيّة واللّسانية النّصّية ومن ناحية أخرى دراسة الأثر الأدبيّ بفكر نقدي من حيث هو إنتاج إبداعي، فقد غفل المنهاج عن ذلك ولم تتعدّ فكرة اختيار النّصوص فكرة التّرتيب الزّمني وتعاقب العصور تاريخيا فقط، خاصّة وأنّ تلك الفترات عرفت زخما معرفيّا في إنتاج النّصوص الشّعرية والأدبيّة، وعادت النّماذج الأولى للأدب وكأنّ قرائح الشّعراء والكتاب جفّت وما عادت تنظّم ولا تكتب، وهذا من غير المنطقي الاعتراف به، أو التّسليم لهذه الفكرة لأن المتصفّح للإبداعات سيجد إنتاجات ذات خصائص فنّية وذات مبنى ومعنى لا يوجد في سابق العهد. ولذلك هل الوقوف عند تلك النّصوص الأدبيّة

[1]– انظر: أسماء إبراهيمي، تعليمية النّصّ الأدبي وفق المقاربة النّصّية، بين التأسيس النظري والإجراءات العملية، مرجع سابق، ص156.155.

المتميّزة شكلا ومضمونا سواء كانت شعرا أو نثرا شيء كفيل بنجاح المقاربة النّصّية في التّعليم؟ وما موقع أنواع النّصوص وأجناسها الأدبيّة في هذه المقاربة ؟

جاء المنهاج بنصوص أخرى اصطلح عليها النّصوص التّواصلية، وعدّها نصوصا داعمة للنّصّ الأدبيّ "هي نصوص نثرية الهدف منها إثراء معارف المتعلّمين حول المظاهر التي تناولتها النّصوص الأدبيّة، ويتمّ التّركيز فيها على الوسائل الإبلاغية المقنعة في التّعبير"[1]، و هي مرتبطة بأنشطة النّحو والصّرف والبلاغة والنّقد.

هنا يمكننا أن نتساءل: لماذا لم يكتف المنهاج بالنّصوص الأدبيّة؟. أليس هذا اعتراف ضمنيّ على قصور النّصوص الأدبيّة في تحقيق الأهداف، وإذا كان كذلك لماذا لم يَعمد إلى البحث عن نصوص أخرى أكثر ملاءمة للمنهاج وأكثر تحقيقا للأهداف التّعليمية. هنا نقف عند سلبيّات المنهاج الجديد الذي أردف تقديم نصّ على أخر دون أيّ تبرير مقنع، بل على العكس أثبت صفة في المقاربة بالأهداف التي كانت تركز على الكمّ والتّراكم المعرفي دون إعطاء أهمّية بالغة لنوع المعرفة وأهمّيتها. ورغم تبنّي المنهاج للمقاربة بالكفاءات إلاّ أنّ بعض عيوب المقاربة السّابقة أي المقاربة بالأهداف لا تزال قائمة في التّعليم.

فإضافة النّصوص التّواصلية إلى المنهاج وضع المتعلّم في حيرة من أمره كيف يوفّق بين دراسة النّصّ وبين دراسة نحوية أو صرفية أو بلاغية أو نقدية فيه، فمن غير المعقول، ومن غير الممكن تجاوز القراءة والفهم و الاستيعاب إلى تحليل ظاهرة من الظّواهر الأخرى المقرّرة في المنهاج الدّراسي.

محاور النّصوص الأدبيّة[2] :

قلنا سابقا أنّ اختيار النّصوص كان وفق منطق تاريخي، وقد حدّدت النّصوص الأدبيّة حسب العصور الأدبيّة كالآتي:

---

[1]- المنهاج، ص17

[2]- المنهاج، ص28.

- الأدب الجاهلي: 150 سنة قبل الميلاد، وقد وردت المحاور الآتية:

– التّقاليد والأخلاق والمثل العليا.

– الفروسية.

– وصف الطّبيعة.

– الحكم والأمثال.

- أدب عصر صدر الإسلام: منذ ظهور الإسلام إلى غاية 41 للهجرة.

– القيم الرّوحية والاجتماعية في الإسلام.

– النّضال والصّراع .

– شعر الفتوحات الإسلامية و تأثير الإسلام في الشّعر والشّعراء.

- الأدب الأمويّ: ويبدأ من41هجري إلى غاية 132 للهجرة.
- الخلافة الإسلامية والمؤثّرات الحزبية.
- المواقف الوجدانية.
- التّقليد والتّجديد.
- نهضة الفنون النّثرية.

محاور النّصوص التّواصلية[1]:

- الأدب الجاهليّ:

– الصّلح والسّلم بين القبائل في العصر الجاهلي.

– آداب الفروسية والبطولة.

– الطّبيعة من خلال الشّعر الجاهلي.

– ترجمة الحكم والأمثال لعقليّة الشّعوب والأمم.

- أدب صدر الإسلام:

[1]– المرجع السابق، نفس الصفحة.

- قيم روحيّة و قيم اجتماعيّة واكبت ظهور الإسلام.
- وضع الشّعر أثناء الدّعوة الإسلامية.
- شعر الفتوح وآثاره النّفسية على الفرد والأسرة.
- آثار الإسلام على الفكر واللّغة.

➢ الأدب الأمويّ:

- الأحزاب السّياسية في عهد بني أميّة.
- التّعبير الوجداني في شعر الغزل في العهد الأمويّ.
- مظاهر التّقليد والتجديد في الشعر الأموي.
- وضع النّثر في العصر الأموي.

من خلال المحاور السّابقة الذّكر فيما يخصّ النّصوص الأدبيّة والنّصوص التّواصليّة نتوصّل إلى النّقاط التّالية:

➢ تقديم المنهاج لنوعين من النّصوص: النّصّ الأدبيّ والنّصّ التّواصلي.

➢ النّصوص الأدبيّة طبع عليها الشّعر، ربما ذلك يعود لأصل التأريخ للعصور الأدبيّة التي تنطلق من الشّعر الجاهلي ومن ثمّة البحث عن بنية النّصّ من حيث اتّساقه وانسجامه، وحتى من ناحية تطوّر موضوعاتها .

➢ جاءت النّصوص التّواصلية نثرية، وتمثّل امتداد طبيعي للنّصوص الأدبيّة، حيث أنّها تشكّل دعامة أساسيّة في تثبيت الأفكار والآراء والقيم وحتّى مختلف المظاهر الفنّية والأدبيّة.

➢ النّصوص التّواصلية محور النّشاطات التّعليمية الأخرى كالنّحو والصّرف والبلاغة والنّقد الأدبيّ.

➢ معاملة المنهاج للنّصوص التّواصلية معاملة النّصّ الأدبيّ، وهذا ما يدفعنا للتّساؤل: هل المنهاج اعتبر النّصوص التّواصلية نصوصا أدبيّة؟ إذا كان كذلك فمعناه أنّ المنهاج غفل عن صفة "الأدبيّة"، وهذا ما لا يمكن تقبّله في ظلّ تقيّد المنهاج

لنصوص تواصليّة نقديّة تمتاز بالأسلوب المباشر بعيدا عن المظاهر البيانيّة التي تشكّل أساسا للعمل الأدبي مما يجعلنا نقع في فوضى تحليل النّصّ تركيبيّا ودلاليّا. ومنه سنضطر للفصل بين النّصّ وتعليميّة بقيّة الأنشطة الأخرى كالبلاغة والعروض وهذا ما لا يتوافق مع المقاربة النّصّية وما يتعارض مع فكر التّعليم بالوضعية المشكلة وخاصيّة الإدماج، وإذا سلّمنا بهذا الأمر فسنجد أنفسنا نعود إلى طريقة المقاربة بالأهداف في التّعليم، وإذا كان كذلك فما الغاية من تجديد المناهج نظريا؟ أليس وقوع أي فجوة بين الطّريقة التّعليمية والأهداف التّعليميّة يبعدنا عن مسار الإصلاح التّربوي؟

- إنّ اعتماد المنهاج على المدوّنتين الأدبيّة والتواصليّة معا في تعليميّة بقيّة الأنشطة اللّغوية وتطبيق نفس الآليات في التّحليل دون تقديم أي تبرير لذلك مع العلم أنّ الاختلاف بين المدوّنتين واضح للعيان حيث أن النّصوص الأدبيّة تمثّلت في الشّعر القديم والنّصوص التّواصلية نثرية ذات طابع فكريّ ونقديّ.
- لعلّ المبرّر الذي دفع المنهاج إلى تقديم النّصوص الأدبيّة مدعومة بالنّصوص التّواصلية هو تبنيه للمقاربة بالكفاءات، ورغبته في الانطلاق من الشّعر العربيّ في تعليميّة اللّغة العربيّة وفي الآن ذاته تقديم النّصوص النّثرية لما لها من خصائص تلبّي مبدأ التّعليم وفق المقاربة النّصّية، فالنّصّ الشّعري بناء خاص يحقّق أدبية الأدب، كما أنّ النّصّ النّثري أكثر ملاءمة لتطبيق المقاربة النّصّية، خاصّة وأنّه يرتبط بأنشطة لغوية .

1-1-4-2- النّشاطات المرتبطة بتعليميّة نشاط النّصّ الأدبيّ والنّصّ التّواصلي:

- **القواعد النّحوية والصّرفية:** المحتوى التّعليمي لنشاط القواعد والصّرف[1]:

قواعد النّحو:

*** في المرفوعات:**

- كان وأخواتها.
- كاد وأخواتها.
- الأحرف المشبّهة بالفعل.
- "لا" النّافية للجنس.

***في الفعل:**

- رفع الفعل المضارع ونصبه.
- جزم الفعل المضارع.

*** في المنصوبات:**

- المفعول به.
- المفعول المطلق.
- المفعول لأجله.

[1]- المنهاج، ص34،.33.

- الحال.

-التّمييز.

-المنادى.

*** في التّوابع:**

-النعت.

- البدل.

- التّوكيد.

<u>قواعد الصّرف:</u>

- الفعل ودلالته الزّمنية.

- الفعل المجرد والمزيد ومعاني حروف الزّيادة.

- اسم الفاعل وصيغ المبالغة.

- اسم المفعول.

- الصّفة المشبّهة.

- اسما الزّمان والمكان واسم الآلة.

- العدد الأصلي والعدد التّرتيبي.

الغرض من تعليم قواعد النّحو والصّرف:

جاء في المنهاج أنّ تعليم القواعد والصّرف في هذه المرحلة من التّعليم الثّانوي قصد"عصمة ألسنة المتعلّمين وأقلامهم من الخطأ وإعانتهم على الدّقة في التّعبير والفهم وبالتّالي هي تدرّس على أساس وسيلة فقط وليس غاية، ولذلك ينبغي أن لا يدرس منها إلاّ القدر الذي يعين على تحقيق هذا الغرض"[1].

يعتبر المنهاج أنّ قواعد النّحو والصّرف وسيلة لعصمة المتعلّمين من الوقوع في الخطإ النّحوي والصّرفي وبغية مساعدتهم على الفهم والإنتاج ويبرّر المنهاج هذا التّوجه بالاستناد إلى ما قاله الجاحظ: "وأمّا النّحو فلا تشغل قلبه (أي الصّبي) به إلاّ بقدر ما يؤدّيه إلى السّلامة من فاحش اللّحن"[2]. كما يعتبر المنهاج أنّ قواعد النّحو والصّرف رافد من روافد فهم النّصّ وبناء المعنى. ومن أهمّ الأهداف التّعليمية لهذا النّشاط :

- دفع التّلاميذ إلى التّفكير في الفروق بين التّراكيب والعبارات والجمل.
- تنظيم المعلومات اللّغوية قصد بناء كفاءة النّقد للأساليب والعبارات.
- ترسيخ الحقائق النّحوية وتكوين العادة اللّغوية الصّحيحة.
- إزالة بقايا فكرة قواعد النّحو الصّعبة بالاعتماد على أحكام عمليّة ذات صلة باللّغة المنطوقة والمكتوبة.

إنّ الاستمرار في تعليم نشاط القواعد والصّرف على أنّه وسيلة وليس غاية خاصّة بعد المرحلة الابتدائية بطوريها ومرحلة التّعليم المتوسط بسنواتها الأربع أكيد يبعدنا عن"الغرض العمليّ المدعم للملكة اللّغوية، والغرض النّظري المعرف للتعلّم أبواب النّحو العربي وبعض أبعاد النّظرية التي تفتح أمامه باب التّخصص أوعلى الأقلّ

[1]- المنهاج ، ص26.

[2]- المنهاج ، ص26.

الإطّلاع إذا ما توافرت له فرصة الدّراسات العليا الجامعية..."[1]. وقد اكتفى المنهاج بكيفية تقديم نشاط القواعد والصّرف مرتبطا بالنّصّ الأدبي لتحقيق المقاربة النّصّية "يدرس من خلال النّصّ الأدبيّ بشكل لا يشعر فيه المتعلّم بأنه يتلقّى أحكام النّشاط مفصولة عن دراسة النّصّ"[2]، أي ربط النّصّ الأدبيّ بنشاط قواعد النّحو والصّرف بنفس الظّاهرة النّحوية أو الصّرفية المراد تقديمها للتّلاميذ يجب أن تكون في ثنايا النّصّ المدروس في نفس المحور، فلا يمكن تقديم نصّ أدبي في محور ما ثم نربطه بظاهرة لغويّة نحويّة كانت أو صرفيّة في محاور أخرى، فهذا يتعارض كليّا مع مبدأ المقاربة بالكفاءات والمقاربة النّصّية، لأنّه يفترض الانتقال بالمتعلّم من النّصّ الأدبيّ إلى الظّاهرة النّحوية أو الصّرفية بأسلوب سلس لا يكاد يشعر فيه المتعلّم بأنّ هناك فاصلا ما بين النّصّ المدروس و الظّاهرة اللّغوية.

ورغم هذا الطّرح إلاّ أنّه من الملاحظ في الكيفية التي يتمّ بها تقديم دروس النّحو والصّرف العودة لنظام الجملة في الكشف عن الظّاهرة النّحوية أو الصّرفية وهذا يعود بنا إلى تبنّي نحو الجملة بأسلوب غير مباشر، لذلك وجب البحث عن بديل تربويّ في اختيار النّصوص التّعليمية وإعداد الطّريقة وتحضير المحتوى النّحوي المناسب أو لنقل إعادة التّأليف النّحوي للعربية من خلال إعادة وصف نظامها على منطق نصّي هي مهمّة منوطة بالمتخصّصين في النّحو وعلم اللّسان، وليست مقتصرة على المتخصّصين في تعليميّة اللّغات ومعدّي الطّرائق التّعليمية النّحوية، وما تبنّاه المناهج من اختيارات تعليميّة تعدّ إجراء تعليمي تلفيقي من خلال نحو الجملة بعيدا عن حقيقة المقاربة النّصّية[3].

---

[1]– أسماء إبراهيمي، تعليمية النّصّ الأدب وفق المقاربة النّصّية،بين التأسيس النظري والإجراءات العملية، المرجع السابق، ص163

[2]– المنهاج ، ص 27.

[3]– انظر: الطاهر لوصيف، تعليمية الأدب والنّصوص، مرجع سابق، ص148.

وفي خضم هذه المفاهيم والتّصورات التي طرحها المنهاج في تعليميّة نشاط القواعد والصّرف ندرك أنّه رغم اعتماد النّصّ منطلق لهذا النّشاط إلاّ أنّه يعود بنا في ثنايا الكيفيّة التي يقدّم بها الدّرس إلى الجملة من خلال النّقاش والحوار حول ظاهرة ما يُراد التّوصل إليها من خلال الحصّة التّربوية. فهل هذا إحياء لنحو الجملة أم أنّه تداخل معرفي يندرج ضمن المنهج التّكاملي؟

البلاغة: وتكمن في ثلاثة علوم هي كالبيان والمعاني والبديع.

***محتوى البلاغة**[1]:

- **في علم البيان:**

- التّشبيه:أركانه، أقسامه، أغراضه.
- المجاز اللّغوي.
- المجاز العقلي.
- الاستعارة التّصريحية والمكنية.
- الكناية وأقسامها.

- **في علم المعاني:**

- الجملة الخبريّة والجملة الإنشائية.
- أضرب الجملة الخبرية.
- أنواع الجملة الإنشائية.

- **في علم البديع:**

- الجناس .
- الطباق.

[1]- المنهاج، ص 27.

- المقابلة.

يعتبر المنهاج "أنّ علم البلاغة يوضّح الأحكام والمعايير التي تحكم الأثر الأدبي وتقدّم الأسس التي تبرز هذا الجمال وتلونه، وتبعا لذلك فمن غير المعقول أن ينظر إلى تدريس البلاغة بمعزل عن النّصّ الأدبي"[1]، أي أنّه يجب على الدّرس البلاغي أن يكون مرتبطا بمكوّنات النّصّ الأدبيّ من حيث الجنس والنّوع للوقوف على انسجامه واتّساقه قصد توضيح الجانب الجمالي فيه، ويحرص المعلّم في نشاط البلاغة على:

- أسس وأصول البلاغة.
- قيمة اللّفظ وأهمّيته في تأدية المعنى.
- الوقوف على روائع الكلام للسّمو بالأحاسيس.
- تنمية الذّوق الأدبيّ للمتعلّمين وتمكينهم من فهم الأدب وسماته ومميّزاته.
- المفاضلة بين الأدباء والموازنة بين الآثار الأدبيّة.

رغم تطرّق المنهاج إلى البلاغة بعلومها الثلاثة (البيان،المعاني،البديع) إلاّ أنّه تجاور بعض الظّواهر التي تعكس البعد النّصّي، واكتفى بذكر دروس بلاغية ألفناها في المناهج الدّراسية السابقة ومن بين الموضوعات التي لم يتمّ التّطرق إليها[2]:

- الضّمائر وعلاقتها الإيحائية.
- الفصل والوصل وأدوات ذلك وعلاقتهما.
- العطف وأدواته الرّابطة بين مكوّنات النّصّ.
- ظواهر التّوكيد والتّكرار المعبّرة عن مختلف العلاقات الدّلالية وإن لم تظهر الرّوابط الشّكلية اللّفظية.

---

[1]- المنهاج، ص22.

[2]- انظر: أسماء إبراهيمي، تعليمية النّصّ الأدبي وفق المقاربة النّصّية، مرجع سابق، ص 171.

ومن المعطيات النّحوية نجد[1]:

- أسماء الإشارة.
- الأسماء الموصولة.
- أنواع التّركيب:العطف وأدواته.
- الاستفهام والتّعجب والنّفي والنّهي والاستدراك.

إنّ البلاغة بعلومها الثّلاثة يرجى استغلالها في تحليل النّصّ الأدبيّ بجانب قواعد النّحو والصّرف، خاصّة وأنّ البلاغة في بيانها تتأسّس على تراكيب لغويّة تحكمها علاقات إسنادية وعلاقات رمزية، تخدم جانب تحليل النّصّ وهو ما يصبّ في لبّ المقاربة النّصّية من خلال المكوّنات النّصّية، أمّا جوهر العلم المعني فهو أداء المعنى بدون أيّة خطأ يشوب التّعبير[2] "فهو قواعد يعرف بها كيفية مطابقة الكلام لمقتضى الحال حتى تكون وفق الغرض الذي سبق له، فيه تحترز عن الخطأ في تأدية المعنى المراد، فنعرف السّبب الذي يدعو إلى التّقديم والتّأخير والحذف والذّكر حينا والإطناب حينا آخر والفصل والوصل إلى غير ذلك".

إنّ البلاغة تلعب دورا هاما في اتّساق النّصّ وانسجامه فهي لا تقلّ أهمّية عن بقيّة النّشاطات اللّغوية كالنّحو والصّرف لأنّها تهدف إلى بناء الكلام من أجل الإفادة. ولا يخفى علينا دور البديع في أداء المعنى وتبليغ المقاصد.

---

[1]- المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2]- الطاهر لوصيف، تعليمة النّصوص والأدب، ص 160.

نشاط العروض:

محتوى نشاط العروض:

جاء المنهاج بتقديم علم العروض من خلال الكتابة العروضية وخطواتها، ثم تطرّق لبعض البحور الشّعرية، وقد احتوى البرنامج على[1]:

- الكتابة العروضية.
- القافية وحروفها.
- الحروف التي تصلح أن تكون رويا.
- القافية المقيّدة والمطلقة.
- عيوب القافية.
- الجوازات الشّعرية.
- البحور الشّعرية.
- البحر الطويل.
- البحر الكامل.
- البحر البسيط.
- البحر الوافر.
- البحر الخفيف.

كون المنهاج اعتمد على المقاربة النّصّية فإنه عند نشاط العروض لصيقا بالنّصّ الأدبيّ، و اعتبر أنّ الاستفادة الحقّ من العروض لا تكون إلاّ تحت غطاء النّصّ وتعليميته وفق المقاربة النّصّية. فنشاط العروض كغيره من النّشاطات سواء نحو أو صرف أو بلاغة، حيث قدّم المنهاج تعريفا للعروض "العروض علم ذو أصول

[1]– المنهاج، ص 35.

وقواعد يعرف بها صحيح الشّعر من فاسده، وبتعبير أدقّ هو علم يبحث في الأوزان التي استخدمها العرب لشعرهم سليقة أو دراية وفي التّغيرات التي تتعرّض لتلك الأوزان.

وفي الأصول التي يعتمد عليها هذا الشّعر فترسخ سمته العامّة وتشدّ أوصاله وتثبت أوائله وأواخره"[1]، وقد عرض المنهاج كيفيّات التّقطيع وأقسام البيت الشّعري ومكوّناته، ثم اكتفى بتدريس خمسة بحور شعريّة مختارة، ربّما جاءت بهذا العدد من تحقيق التّدريس بالمقاربة النّصّية خاصّة وأنّ المقاربة الجديدة تجعل من العروض وسيلة لتحليل النّصّ الأدبيّ وتذوّق جمالياته من خلال الدّراسة الإيقاعية والعروضية لإثبات الميزة الأدبيّة في النّصّ، ومنه فقد غدا علم العروض يعوّل عليه كرافد من الرّوافد التي تدخل للنصّ وتكتشف أسراره، وأجمل المنهاج، الغاية منه في:

- تعريف المتعلّمين الوزن وبعض البحور الشّعرية.
- التّميز بين صحيح الشّعر وفاسده.
- التّعريف بالخصائص الموسيقية الجيّدة للأوزان الشّعرية.
- تنمية الحسّ الموسيقي عند المتعلّمين.

وعند العودة إلى المحتوى التّعليمي من جانب النّصوص نجد أنه غلب عليها الشّعر الذي يتناسب مع العروض، إذن يتحقّق مبدأ المقاربة النّصّية لأنّه لا يمكن دراسة العروض بدون نصّ شعري، وقد عرض المنهاج طريقة تدريس العروض وأقرّ أنّها تتّجه "نحو تيسير الصّعوبات التي تعترض المتعلّم في هذا العلم بالاقتصار على تدريس الأبحر الشّائعة الكثيرة التّداول، القريبة من مستوى المتعلّمين العقلي وذلك إثباتا للجانب النّفعي من هذا العلم في ذهن التّلميذ وتجسيدا لما تقرّه المقاربة بالكفاءات[2]، أي الغاية من تدريس العروض هو النّفعية والتّيسير في ظلّ ما تصبو إليه المقاربة بالكفاءات، ولكن من زاوية النّظر للمقاربة النّصّية كان يجدر على المنهاج أن يشير

[1]- المنهاج، ص28.

[2]- المنهاج، ص28.

لعلاقة علم العروض بالنّصّ الأدبي وبقيّة الأنشطة اللّغوية حتّى يتسنّى لنا تفعيل تعليمية اللّغة العربيّة في دائرة المقاربة النّصّية، ولا نحيد عن منهاجها وأصولها من حيث الآليات والإجراءات في الممارسة التّعليمية، كما أشار إليها المناهج تنظيرا في القول بضرورة تحبيب العروض للمتعلّمين انطلاقا من تدريس النّصّ الأدبيّ وبشكلٍ منسجمٍ ومتلاحمٍ.

- **نشاط النّقد الأدبيّ:**

من الملاحظ أنّ هذا النّشاط يقتصر على تلاميذ جذع مشترك آداب فقط، وأسند إلى بقيّة الأنشطة اللّغوية من نحو وصرف وبلاغة وعروض قصد تعريف المتعلّمين بقواعد الدّراسة الأدبيّة وكذلك بغية "ربط درس النّصّ الأدبي بقواعد النّحو والصّرف والبلاغة والعروض، فقد ارتأى منهاج اللّغة العربيّة إضافة النّقد الأدبيّ وذلك بنية جعل المتعلّمين يتوفرون على أدوات الدّراسة الأدبيّة بصورة كاملة"[1]. وقد جاءت موضوعات النّقد الأدبيّ كالآتي[2]:

- تعريف النّقد الأدبي.
- وظيفة النّقد الأدبيّ.
- النّقد بين الموضوعية والذّاتية.
- عناصر الأدب.
- الصورة الأدبيّة.
- الشّعر وأقسامه.
- التّذوق الجماليّ للنصّ.
- الوحدة العضوية والوحدة الموضوعية.
- التّجربة الشّعرية.

---

[1]- المنهاج، ص29.

[2]- المرجع نفسه، ص36.

- اللّفظ والمعنى.
- الطّبع والصّنعة.

جدير بالتّنويه في هذه النّقطة أنّ المنهاج أعطى أولوية لهذا النّشاط في ظلّ الإصلاح التّربوي، ونوّه بالعلاقة الوطيدة التي تربطه بالنّصّ من حيث المميّزات والمواصفات التي تجعل من عمل ما، عملا أدبيّا على حد تعبير ياكبسون واستكشاف بنيته الفنّية والتّعبيرية، فكلّ الأنشطة النّحوية والصّرفية والبلاغية والعروضيّة هي وسيلة لتحليل بنية النّصّ الأدبيّ وتأويله وتذوّقه نقديّا من أجل الحكم عليه.

ومن جملة الملاحظات :

- ستّة دروس الأولى بعيدة عن مضمون النّصّ الأدبي المدروس.
- خمسة دروس المتبقّية ترتبط بالنّصّ الأدبيّ.
- النّصّ الأخير وضع للمراجعة فلم يرفق بموضوع نقدي.

ومن هنا نتساءل: هل النّقد الأدبيّ له صلة بالنّصّ الأدبيّ؟ حتما سنسلّم بهذه الفكرة بمجرد تذكّر أنّ المنهاج تبنّى المقاربة النّصّية، لكن ما تفسير وجود ستّة دروس لا علاقة لها بالنّصّ الأدبيّ المدروس في ظل وجود خمسة دروس فقط – وهي أقلّ عددا– لها ارتباط بالنّصّ الأدبيّ؟

حتما سنستنتج أنّ المقاربة النّصّية لم تفعل بالوجه المطلوب الذي نظر له المنهاج، وإلا كيف نفسّر ما سبق طرحه؟ والأمر نفسه رأيناه كذلك في نشاط العروض.

- **التّعبير الكتابي:**

نظرا لأهمّية هذا النّشاط وعلاقته الوطيدة بالنّصّ الأدبيّ والأنشطة اللّغوية الأخرى من نحو وصرف وبلاغة وعروض ارتأيت التّطرق إليه، فالرّؤية اللّسانية لطرائق التّعليم تفضي باعتبار النّصّ متكامل الأجزاء، ويمثل نقطة البداية في الدّراسة والتّحليل وصولا إليه عن طريق الإنتاج الكتابي عكس ما عُرف عنه في المقاربات السّابقة في التّعليم "حيث في البيداغوجيا التّلقينية لا يصاغ الموضوع بدلالة دفع المتعلّم

إلى استغلال مكتسباته القبليّة المتعلّقة بالكفاءة المرسومة"[1]، فالمنهاج الجديد يعتبر نشاط التّعبير الكتابي ضرب من تقييم قدرة المتعلّمين على إدماج معارفهم ومكتسباتهم القبليّة وقد اختلفت مواضيع التّعبير الكتابي على النّحو التّالي:

- **التّعبير التّدريبي:**

– تلخيص نصوص متنوّعة.

– شرح نصّ أو نصوص متنوّعة.

– إتمام قصّة طويلة.

- **التّعبير الفكري:**

– الوسائل المجدية لتحقيق المطلب والآمال.

– أثر العمل في حياة الأمّة والفرد.

– الوقت وأهمّيته في حياة الفرد والمجتمع.

– الدّقة في المحافظة على المواعيد.

– رسالة المعلّم وأثرها في رقيّ الأمم وازدهارها.

– مزايا التّسامح في بناء المجتمعات الإنسانية ورقيها.

– أساليب استثمار وسائل الإتّصال والإعلام في الحصول على العلم والمعرفة.

- **التّعبير الأدبيّ:**

– زهير بن أبي سلمى شاعر السّلم والسّلام.

– الخطابة في عصرها الذّهبي (الأساليب والخصائص).

– مظاهر التّجديد في شعر شعراء المدينة.

– خصائص الشّعر السّياسي في العصر الأمويّ.

[1]– المنهاج، ص19.

يرى المنهاج التّربوي للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي جذع مشترك آداب أنّ التّعبير الكتابي مرتبط بجميع النّشاطات اللّغوية الأخرى، حيث أنّ "المتعلّم بقدر تقدّمه ونمو ملكته في هذه الفروع يكون تقدّمه ونموّ مهاراته في التّعبير الكتابي"[1] حيث لا يعتبر نشاط التّعبير الكتابي نشاطا "لغويا معزولا عن باقي نشاطات اللّغة، بل هو متشابك ومتداخل في مهاراته اللّغوية مع نشاطات اللّغة الأخرى إلى حد كبير"[2]، وقد ذكر المنهاج مثالا عن الفرق بين المقاربة السّابقة والمقاربة بالكفاءات في طريقة تدريس التّعبير الكتابي، وذكر جملة من الأهداف التّعليمية المرجوّة من وراء تعليم التّعبير الكتابي ونلخّصها فيما يلي:

- حسن اختيار الألفاظ والتّراكيب والتّعابير المناسبة الخادمة للمطلوب.
- سرعة التّفكير في مواجهة المواقف.
- التّعبير الصّحيح عن الأحاسيس بأسلوب واضح مؤثّر فيه تخيّل وإبداع.
- سعة الأفكار وعمقها وترتيبها وتنظيمها.
- تأييد الرّأي بالشّواهد عند مناقشة الأفكار.
- الدّقّة في توظيف علامات الوقف.
- القدرة على الكتابة في مختلف النّصوص (حواريّة، تفسيريّة، حجاجيّة).

ومن الملاحظ أنّ هذه الأهداف توزّعت بما هو لغويّ وما هو فكريّ، قصد ربط النّشاط بتعليمية اللّغة العربيّة من كل جوانبها. وطرح المنهاج جملة من العناصر عندها محفّزات تمكّن المتعلّم من تقوية الدافعية نحو الإنتاج الكتابي وأهمّ هذه النّقاط[3]:

- اختيار مواضيع مستمدّة من خبراتهم ومن صميم انشغالاتهم.

---

[1]- المنهاج، ص 26.

[2]- المرجع نفسه، ص 25.

[3]- المرجع نفسه، ص 19.

– دفعهم إلى إغناء خبراتهم ومعارفهم بمطالعة مختلف المراجع والسّندات والوثائق والتردّد على المكتبات.

– إعلام المتعلّمين بمحور موضوع التّعبير ومطالبتهم بتحضيره في المنزل.

– اختيار أحسن موضوع ونشره في مجلّة الحائط.

– فسح المجال للتّلاميذ كي يعبروا عن آرائهم وأفكارهم بحرّية أثناء مناقشتهم للمواضيع الكتابية.

إنّ مراعاة المنهاج لتطبيق المقاربة النّصّية في تعليمية اللّغة العربيّة جعله يربط كل الأنشطة اللّغوية مع بعضها، فحتّى نشاط التّعبير الكتابي في المنهاج الجديد اختلف عن ما جاء في المقاربة بالأهداف السّابقة التّطبيق في المدرسة الجزائريّة، ولعل ذلك قصد إدماج مختلف التعلّمات اللّغوية والممتلكات المعرفية عند المتعلّم في شكل نصّ جديد من إنتاج المتعلّم. ولكن في ظلّ هذا التّوجه نجد المنهاج التّربوي يركّز على النّصوص التّفسيرية والحجاجية في السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي جذع مشترك آداب وذلك رغم أنّه عرض ثلاثة أنواع من التّعبير:

– التّعبير التّدريبي: تلخيص، شرح، إتمام قصة أو مسرحية أو مقالة، إنتاج نصّ.

– التّعبير الفكري: مناقشة حكمة قول، حكمة، رأي.

– التّعبير الأدبيّ: الحديث عن أديب، عصر من العصور الأدبيّة، أو فنّ أدبيّ.

وخلاصة القول فيما جاء في منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي تبنّيه للمقاربة النّصّية في تعليميّة النّصوص الأدبيّة والتّواصلية، من خلال الرّبط بين مختلف الأنشطة التّعليمية، فكلّ نشاط تعليمي يرتبط بالآخر ويهدف لتحقيق ملمح الخروج للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي، كما أنّنا نلاحظ محاولة المنهاج تجاوز المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات، ومن ثمّة تثمين المكتسبات القبليّة وإدماجها ضمن التعلّمات المقرّرة في البرنامج الدّراسي، ورغم وجود بعض الهفوات البيداغوجيّة التي وقع فيما المنهاج والتي تمّ تفصيلها سابقا عند عرض كلّ نشاط تعليمي، إلاّ أنّه لا

يمكن اعتبارها عيبا يعرقل مسار تطبيق المقاربة النّصّية، خاصّة أنّها لا تشكّل حجما كبيرا مقارنة بالمحتوى التّعليمي، وتركيز المنهاج على النّصوص الحجاجية والتّفسيرية قراءة وفهما ودراسة ثمّ تحليلا واستنباطا لأحكام الظّواهر النّحوية والصّرفية والبلاغية والعروضية، وكذلك نقدها يرجع إلى عدة متغيّرات شهدتها الجزائر خاصّة في المجال الاجتماعي والاقتصادي، ممّا دعت الحاجة إلى التّركيز على هذين النّمطين قصد تخريج جيل مقتنع بأفكاره ويدافع عنها بالحجّة والدّليل والبرهان بعيدا عن التّسليم للأفكار التي تتوزّع على مختلف بقاع الوطن دون معرفة مصدرها ومدى توافقها مع قيم مجتمعنا ومصلحة وطننا الجزائر، فلذلك كان لزاما على المناهج أن تولي اهتماما كبيرا بهذه النّصوص الحجاجيّة والتّفسيرية، وكان لابدّ من محاولة اعتمادها الأساس الأوّل للتّعليم ودفع المتعلّمين لإنتاجها من أجل ترسيخها في أذهانهم.

1-2-الوثيقة المرافقة للمنهاج:

تعتبر سند بيداغوجي صدر عن المجموعة المتخصّصة في إعداد المحتوى الدّراسي لمادّة اللّغة العربيّة المنضوية تحت اللّجنة الوطنية للمناهج، المشكلة لدى وزارة التّربية الوطنيّة في إطار الإصلاح التّربوي الجديد، جانفي 2005.

تهدف الوثيقة التّربوية إلى مسعى "مساعدة الأساتذة على التّعامل مع منهاج اللّغة العربيّة والأسلوب الذي يمكنهم من فهمه والاجتهاد في تطبيقه"[1] وقد جاءت من أجل الشّرح والتّبسيط والمساعدة في فهم مقترحات المنهاج التي قدمها من مبادئ وتصوّرات نظرية قصد الوصول بالأستاذ إلى تحقيق أمثل لهذه التّصورات في الممارسة التّعليمية.

وقد عرضت الوثيقة المرافقة ثلاثة عناصر أساسيّة تمثّلت في:

[1]- مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج، السنة الأولى من التّعليم الثّانوي والتكنولوجي، جذع مشترك آداب، جذع مشترك تكنولوجيا جانفي2005، ص 01.

- **المنهاج والمقاربة بالكفاءات:**

أشارت الوثيقة المرافقة أنّ المقاربة بالكفاءات جاءت كخيار بيداغوجي يقوم على منطق الإدماج تم تبنّيه في المرحلة الابتدائية والمتوسط، ومن ثمّ لابدّ من بناء المنهاج عليه في المرحلة الثّانوية، وقدّمت الوثيقة المرافقة جملة من المبرّرات التي دعت إلى اعتمادها :

- المقاربة بالكفاءات تسهم في ترقية العمليّة التّعليمية بمستوياتها الثّلاثة:

– إضفاء دلالة على التّعلّمات.

– جعل أشكال التعلّم أكثر فاعلية.

– بناء التعلّمات الداخلية[1].

- تحقق الكفاءة في المجال التّربوي من خلال المكتسبات القبليّة المتمثّلة في الموارد التي يجنّدها لحلّ وضعية مشكلة التي تقوم بتفعيل المتعلّم لتلك المكتسبات وربطها بدرس الفعل التعلّمي من خلال تحديد سياق الوضعية والغرض منها ثمّ البحث عن وسائل كفيلة بتخطّي هذه المشكلة، فيندفع المتعلّم للبحث المعرفي المتنوّع ويكون في خضمها محور الفعل التعلّمي بالاعتماد على مكتسباته وإعمال فكره اتّجاه هذه الوضعية المشكلة.[2]

الفروق بين الوضعيّة المشكلة التّعليمية والوضعية المستهدفة، ومفهوم التّلميذ الكفء، ومركّبات الكفاءة ومفهوم الدّلالية ووضعية التّعلّم، ومفهوم إدماج المكتسبات ومفهوم التعلّم من منظور المقاربة بالكفاءات وكذا التّكوين بها والأهداف[3].

[1]– المرجع السابق، ص03.

[2]– مشروع الوثيقة المرافقة، ص6.7.

[3]– المرجع نفسه، ص05.

- **المقاربة النّصّية:**

اعتمدت الوثيقة المرافقة على المقاربة النّصّية في تعليميّة اللّغة العربيّة باعتبارها تهتمّ بدراسة بنية النّصّ ونظامه، وتخطّت مفهوم الجملة، وقد قدّمت تعريفا للنّصّ من منظور لسانيات النّصّ، كما أنّها عدت ظاهرتي الاتّساق والانسجام تعكسان التّوجه الجيّد في النّظرة للنّصّ "منتوج مترابط متّسق ومنسجم وليس تتابعا عشوائيّا للألفاظ والجمل والأفعال الكلاميّة، وكلّ نصّ له نسيج يميّزه عمّا هو غير نصّ وينتج النّسيج عن العلاقة بين عنصر وآخر الأمر الذي يفتح المجال حول الكلام عن الرّوابط ويقصد بالاتّساق ذلك التّماسك الشّديد بين الأجزاء المشكلة لنصّ ما فالنّصّ كلَية تحده مجموعة من الحدود تسمح لنا أن ندركه بصفته كلا مترابطا بفعل العلاقات النحوية والتّركيبية التي تسوده، وكذلك باستعمال الإحالة وضروب العائد والرّاوبط المختلفة"[1]. ومن هذا الاقتباس نستنتج أنّ مشروع الوثيقة المرافقة عند الاتّساق من موجبات التّماسك الشّديد الذي يحيل إلى العلاقات المعنوية المتمثّلة في الانسجام، فالنّصّ يكون منسجما باتّساقه، ولا ضير هنا أن نشير أنّ المنهاج والوثيقة المرافقة كلاهما اهتمّا بالنّصوص الحجاجية والتفسيرية، فقد جاء في الوثيقة المرافقة "يتمّ التّركيز على النّصّ الحجاجي والتفسيري، لما لهما من صلة بالنّمو الفكري للمتعلّم في هذا المستوى ولكن دون إهمال لأصناف النّصوص الأخرى"[2].

تقديم مشروع الوثيقة المرافقة للمقاربة النّصّية جاء بإسهاب عكس ما رأيناه سابقا في منهاج السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي جذع مشترك آداب، كما أشار إليها الباحث الطّاهر لوصيف " كما يمكن في هذا السّياق أن نلاحظ الاستدراك الذي قام به المشروع على المنهاج بخصوص عرض المقاربة النّصّية وأسسها، الأمر الذي يوقع في المنهاج ارتباكا خطيرا يتمثّل في اختلاف التّصور بين كل من المنهاج ومشروع

[1]– المرجع السابق، ص15.

[2]– المرجع نفسه، ص18.

الوثيقة المرافقة له"[1] في حين من جهة أخرى يعد المنهاج ومشروع الوثيقة المرافقة مستندات بيداغوجية تكمل بعضها، وعلى الأستاذ الإطّلاع عليها مجملها وعدم الفصل بينهما، لذلك لا يمكن أن نعتبر المنهاج أغفل التّطرق للمقاربة النّصّية بتوسّع بل من الممكن جدّا أن معدي المحتويات التّعليمية كان له بعد نظر في التّوفيق بين المستندات البيداغوجية (المنهاج، الوثيقة المرافقة)، كما أنّهم قدّموا تكوينا خاصّا للأساتذة في بدايات تطبيق المنهاج الجديد أشرف عليه مختصّون ومفتشون وتربويّون وبالتّالي فالنّظرة تكامليّة بين المستندات البيداغوجية ولا وجود لقطيعة بينهم.

- **مظاهر الاتّساق والانسجام في الوثيقة المرافقة:**

مظاهر الاتّساق[2]:

- الضّمير وعودته على سياق قبلي.
- التّعريف والانتقال بين المعرفة والنّكرة.
- الاعتماد على موجود لغويّ للوصول إلى غير موجود.

مظاهر الانسجام[3]:

- التّرابط برابط أو بدونه.
- توفّر العلاقة الدّلالية بين معاني الكلمات.
- التّرتيب الزّمني.
- ارتباط المعنى اللاّحق بالسّابق ارتباطا منطقيّا.

إنّ الإشارات التي جاء بها المنهاج لمفهوم المقاربة بالكفاءات تجسّدت فعليا في مشروع الوثيقة المرافقة خاصّة عند عرض الاتّساق والانسجام ومظاهرهما، ومنه على مدرّس اللّغة العربيّة أن ينتبه لهذا التّكامل المعرفي بين السّندات البيداغوجيّة

---

[1]- الطاهر لوصيف، تعليمية النّصوص والأدب في مرحلة التّعليم الثّانوي، مرجع سابق ،ص191.

[2]- مشروع الوثيقة المرافقة، ص16.

[3]- المرجع نفسه ، ص17.

المختلفة من منهاج ووثيقة مرافقة وحتّى الدّليل والكتاب المدرسي، فما يربطهم علاقات كلّها تصبّ في مجرى واحد ألا وهو تحقيق الأهداف التّعليميّة والوصول لملمح الخروج من السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي.

- **عرض حصص تعليميّة اللّغة العربيّة:**

ورد تقديم الحصص عبر الوحدات التّعليمية التي تتوزّع على أسبوعين:

***الأسبوع الأوّل:**

- أدب ونصوص(النّصّ الأدبي، قواعد اللّغة، عروض، نقد أدبيّ، تطبيقات).
- مطالعة موجّهة.
- التّعبير الكتابي.

الأسبوع الثاني:

- أدب ونصوص (نصّ تواصلي، قواعد اللّغة، بلاغة، وتطبيقات).
- تعبير شفهي.
- تعبير كتابي.

نلاحظ غياب نشاط القراءة في تعليمية النّصّ، وربّما ذلك راجع لأنّ فعل القراءة تفرضه علاقة إلزامية، فمن غير المعقول دراسة نصّ دون قراءته وفهمه. كما أنّنا نلاحظ تخصيص لنشاطات لغويّة تابعة للنّصّ الأدبيّ في حين انعدامها مع النّصّ التّواصلي كالعروض والنّقد الأدبيّ.

- **خطوات تقديم الحصّة التّعليمية:**

كون النّصّ هو انطلاق تعليمية جميع الأنشطة الأخرى وفيه تتمحور وتكمن فيه ولذلك حدّدت الوثيقة المرافقة تسعة خطوات[1]:

[1]- انظر: مشروع الوثيقة المرافقة، ص 20،23 .

– التعريف بصاحب النّصّ، حياته وعصره وماله علاقة بالنّصّ، إذ يمهّد الأستاذ عن طريق مجموعة من الأسئلة الجزئيّة، فالتمهيد " كلمة موجزة عن حياة الأديب وعصره فيما له علاقة بالنّصّ"[1].

– تقديم موضوع النّصّ بالقراءة السليمة الصّحيحة الممثّلة للمعنى وبمراعاة جودة النّطق وحسن الأداء حيث يحرص الأستاذ على[2]:

* مطالبة التّلاميذ بالانتباه على قراءته من أجل محاكاتها.

* الوقوف أمام الطّلبة وقراءة النّصّ قراءة تعبيرية نموذجية.

* مراعاة قواعد اللّغة والنحو وحسن الإلقاء.

* رفع العين بين الحين والآخر لمتابعة الطّلبة.

– قراءة فردية من قبل التّلاميذ حيث يقرأ كل واحد منهم جزءا من النّصّ ويتدخل الأستاذ بالتّصويب.

– إثراء الرّصيد اللّغوي للمتعلّمين من خلال شرح بعض المفردات والتّراكيب الجديرة بذلك، ويتم ذلك من خلال " القراءات الأوّلية للنّصّ فيجتهد الأستاذ في تعيين المفردات والتّراكيب اللّغوية الجديرة بالشّرح، فمعاني النّصّ لا تفهم إلا بفهم لغته، واللّغة مفردات وتراكيب، والمعنى الخفيّ يكتشف من خلالهما، والمدرّس ليس مجبرا على الإكثار من الشّرح اللّغوي للكلمات والتّراكيب، وإنّما ينبغي أن يتوقّف على بعضها بما يجده كافيا لإدراك المتعلّم للمعنى" [3] .

– اكتشاف معطيات النّصّ، أي ما يتوافر عليه النّصّ من المعاني والأفكار ومن المشاعر و الانفعالات والعواطف ومن التّعابير الحقيقية والمجازية ومن أساليب الإقناع

---

[1]– حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى ثانوي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص09.

[2]– محمد علي عطية، تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفاءات الأدائية، دار المنهاج للنشر والتوزيع، عمان ط1 2007، ص287.

[3]– حسن شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة، مرجع سابق، ص05.

والتّأثير ومن موقف الأديب وغرضه من إنشاء النّصّ، بمنطق أنّ العاطفة هي الغاية الأولى والفكرة سند لها.

– مناقشة معطيات النّصّ، وتعتبر المناقشة أهمّ مراحل الدّراسة الأدبيّة، وذلك بوضع المتعلّم في وضعية تسخير مكتسباته وتسليط ملكاته النّقدية على النّصّ، بحيث يكون النقد بنّاء إبداعيا من أجل تقيم الظّاهرة بكل أبعادها الفكرية والفنّية. فيسعى الأستاذ إلى بناء اللّبنات الأولية لتحقيق الكفاءة المرسومة، ويجب تدريب التّلاميذ على إدراج معارفهم القديمة ودمجها مع المعارف الجديدة من أجل توظيفها في مناقشة معنى النّصّ حتى يكتسب النّصّ "شكلا جديدا ينبض بالحياة ويحوّل المعرفة الأدبية إلى عمل والدّرس الأدبيّ إلى إبداع"[1].

– تحديد بناء النّصّ، ويستخرج النّمط الغالب على النّصّ: كالحجاج أو التّفسير، وقد جاء في كتاب المشوق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة في البداية يجب إقرار وتحديد نوع النّصّ الأدبي أهو: حجاجي أو سردي أو وصفي أو تفسيري، لأنه قد تكون هناك عناصر وصفية أو حجاجية أو غيرها تتخلل النّصّ السردي أو العكس، لأنّ من خصائص النّصّ اللاتجانس، لكن رغم ذلك فإنّ نوعا ما يهيمن على الأنواع الأخرى وهو ما يسمح بتحديد النّمط الغالب على النّصّ[2].

– تفحّص الاتّساق والانسجام في تركيب فقرات النّصّ: وذلك بتفحّص مختلف العلاقات الشّكلية والدّلالية والمعرفية المحقّقة للاتّساق والانسجام، فيتّجه الاهتمام إلى الوسائل اللّغوية التي تربط مكونات النّصّ.

– إجمال القول في تقدير النّصّ: في ختام دراسة النّصّ يتوصّل الأستاذ إلى تلخيص أبرز الخصائص الفنّية والفكرية للنّصّ مع التّأكيد على أبرز خصوصيات فن التّوظيف

[1]– المرجع السابق، ص06

[2]– المرجع نفسه، ص07.

اللّغوي عند الأديب للتّعبير عن أفكاره، وطريقته في الإفصاح عن المعاني، وعن الوسائل الأسلوبيّة التي استعملها وتعكس رؤيته الجمالية و تفرده.

تقديم حصة نشاط التّعبير الكتابي:

يقوم الأستاذ بتقديم حصة التّعبير الكتابي وفق المراحل التالية[1]:

- تقيم الموضوع ومناقشته.
- تحرير الموضوع داخل القسم ثمّ في الأخير يستلمها الأستاذ قصد تصحيحها وتقويمها.
- إجراء تصحيح جماعي للموضع من خلال الوقوف على جملة الأخطاء التي ارتكبها التّلاميذ في تحرير مواضيعهم، ويحرص على تصحيح تلك الأخطاء فرادى.

أكّد مشروع الوثيقة المرافقة على أهمّية الأسئلة في تنشيط الفعل التّعليمي، من أجل جعل المتعلّم محور العمليّة التّعليمية التّعلّمية، وتغدو بذلك الأسئلة استراتيجية في نجاح الدّرس والتّدريس، وعرضنا لطريقة تقديم النّصوص ونشاط التّعبير الكتابي يخدم هدفنا من البحث في عملية تفعيل المقاربة النّصّية في تعليمية اللّغة العربيّة مدخلا ومخرجا في الوحدات التّعليمية المقرّرة في السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي جذع مشترك آداب، فالمقاربة النّصّية تقتضي نصّ تعليمي تنطلق منه لتصل إلى إبداع وإنتاج المتعلّمين، يوافق ما درسه من النّصوص شكلا ومضمونا.

وقد أقرّت الوثيقة المرافقة بضرورة إتّباع الخطوات السّابقة الذّكر في تدريس النّشاطات: "هذه هي المراحل التي يتوجّب على الأستاذ اتّباعها في دراسة النّصّ الأدبي قبل أن يتطرّق إلى النّشاطات الرّوافد المرتبطة به مثل: قواعد اللّغة والبلاغة والعروض والنّقد الأدبيّ..."[2] وفي هذه النّقطة يظهر حرص الوثيقة المرافقة على تطبيق مبدأ المقاربة بالكفاءات، وهذا ما ذهب إليه المنهاج في تصوّره بتبنّي المقاربة النّصّية

[1]– مشروع الوثيقة المرافقة، ص 37.

[2]– المرجع نفسه، ص 23.

في تعليميّة النّصوص الأدبيّة والنّصوص التّواصلية مرتبطة بروافدها وصولا لنشاط التّعبير الكتابي الذي يجمع بين تحقيق الأهداف والمستوى العقلي والفكري للمتعلّمين من خلال إنتاجاتهم المختلفة بمراعاة البيداغوجية الفارقية، ولعل اعتبار المنهاج والوثيقة المرافقة، أنّ عملية التّدريس تنطلق من تعليمية النّصّ ليتبعه تعليمية بقية النّشاطات الأخرى النّحوية والصّرفية والبلاغية والعروضية وكذا النّقد الأدبيّ، فإنّها كلّها تمتد ضمن إطار عام هو النّصّ باعتباره مصدر الظّاهرة المدروسة فهو لبّها وجوهرها بعكس ما كان في المقاربات السّابقة، فالأمثلة كانت مبتورة عن النّصّ المدروس ناهيك عن تلقّي نصوص بعملية التّلقين التي لا تعدو أن تكون سوى مجرد استخراج للأفكار، لكن المقاربة النّصّية أفضت أن يكون النّصّ هو العنصر المشوّق في ذاته من خلال اكتشاف جماليّته ولغيره كونه المنطلق لتعلّم النشاطات اللّغوية، أو ما سمّاها المنهاج روافد النّصّ، فاهتمام المنهاج بمظاهر الاتّساق والانسجام واعتبارهما مجموعة الرّوابط الشّكلية والمعنوية يفضي إلى تبنّي المقاربة النّصّية في الطّور الثّانوي، وما لاحظناه من خطوات تكاد تتّصل بالمقاربات التّعليميّة السّابقة كالتّعريف بصاحب النّصّ وعصره وغيرها، لا يعدّ أن يكون سوى منطلق لجديد معرفي، فمن غير المعقول ظهور علم من الفراغ، بل لا بد له من روافد علميّة سبقته، فالتّناقض الحاصل بين المنهاج الجديد والقديم شكل من أشكال التّكامل المعرفي الذي يحيلنا إلى تداخلات معرفيّة و تعالقات علميّة منطقيّة، فمثلا فعل القراءة لا يمكن الاستغناء عنه في أيّ منهاج قديما كان أو جديد أو ما سيكون مستقبلا من مناهج أخرى لأنه أساس فهم النّصّ وتدبّر معانيه وإدراك جماليّاته قصد تمكين المتعلّم فيما بعد من تقديم النّقد البناء من خلال جملة المفاهيم الأساسية والآليات التي تمكن من تحليل النّماذج ودراستها[1] وقد قدّم لنا مشروع الوثيقة المرافقة تصوّرا حول تدريس نصّ أدبيّ شعري للأخطر

[1]- انظر: Habib Meleh ,Comment enseigner la Littérature ? p,07

يمدح فيه الخليفة الأمويّ عبد الملك بن المروان، ثمّ درس القواعد النّحوية (اسم فاعل صيغ المبالغة، اسم المفعول)، ودرس العروض:(بحر البسيط والخفيف)، والنّقد الأدبي (الطبع والصنعة)[1]، ويعتبر هذا التّوضيح تقديم صريح لتعليميّة النّصّ في ضوء المقاربة النّصّية بكل روافده اللّغوية.

1-3-كتاب المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة:

يعتبر الكتاب المدرسيّ من أهمّ الوسائل التّربوية التي تعين الأستاذ على عمليّة التّعليم، كما تساعد التّلميذ في عمليّة التعلّم. فمنه تستقى المعلومات والمعارف التي تشكّل حلقة وصل بين الطّرفين (الأستاذ، التلميذ)، وقد عرفه فرنسوا رشودو "François Richaudeau "عبارة عن وسيلة مطبوعة منظّمة من أجل استعمالها في مسار تعليمي أو سياق تكويني معيّن، تتميز بمحتوى ذي أبعاد ثقافيّة إيديولوجيّة وبمحدّدات علميّة بيداغوجية، وتعتمد أشكالا للتّواصل وتخضع في تنظيمها لمنهج معيّن"[2]، كما يعدّ الكتاب المدرسي المسؤول الأوّل عن ترجمة تصوّرات المنهاج و أهدافه فهو "صلب التّدريس نفسه وهو الدّرس بعينه، نوكل ما يستعان به في التّدريس من الوسائل إنّما هي أشياء تابعة للكتاب المدرسي معيّنة للتلاميذ على فهمه"[3]، ومنه فالكتاب المدرسيّ يجمع بين عناصر العمليّة التّعليمية (المعلم، المتعلّم، المحتوى التّعليميّ) من أجل العمل الوظيفي المنوط به ولعلّ تفاعل عناصر العمليّة التّعليميّة يكون وفق كتاب مدرسي موحّد يحقّق البرنامج الرّسمي لوزارة التّربية الوطنيّة، والموضوعة من أجل نقل

---

[1]- انظر: مشروع الوثيقة المرافقة، ص 25-34.

[2]- F.Richaudaeut ,conception et production des manuels Scolaire.Guide pratigue.Paris.UNESCO.1979.P.51

[3]- أبو الفتح رضوان وآخرون: مكتبة الأنجلو المصرية ، مرجع سابق، ص7.

المعارف للمتعلّمين، وإكسابهم بعض المهارات ومساعدة كل من المعلّم والمتعلّم على تفعيل سيرورة التعلّم"[1] باعتباره "وثيقة تربوية مكتوبة لعمليات التعلّم والتّعليم"[2].

وصف كتاب المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي:

- **المعطيات الشكلية:**

* **اسم الكتاب:** المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة.

* **التّأليف:** قام بتأليف كلّ من:

- حسين شلوف وكان تحت إشرافه: مفتّش التّربية والتّكوين.

- أحسن تليلاني: أستاذ التّعليم الثّانوي.

- محمد القروي: أستاذ التّعليم الثّانوي.

* **النّاشر:** الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر، 2014- 2015.

* **سعر بيعه:** 200 دج، وعدد صفحاته: 222.

* **طريقة الإخراج:** رسم على الغلاف الخارجي للكتاب صورتان تعكسان الحياة العلمية والثّقافية والاجتماعية للحضارة العربيّة الإسلامية.

* **حجم الكتاب:** 23.5/16.5.

* **الصّور والرّسوم:**

- صورة تخطيطية كاريكاتورية لفارس عربي على حصان نصّ الفروسية لعنترة بن شداد ص37.

- صورة فوتوغرافيّة لنخلة بنصّ الطّبيعة من خلال الشّعر الجاهلي، ص66.

---

[1]- محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف، أسسه وتطبيقاته، دط ، دار الهدى ، عين مليلة، الجزائر 1997، ص80.

[2]- محمد زياد حمدان، تقييم الكتاب المدرسي ، نحو إطار علمي في التربية، دارالتربية الحديثة، دط ،الأردن،1997 ص7.

* **أجزاء الكتاب:** ورد في جزء واحد، واشتمل على اثنتي عشرة وحدة تعليميّة.

* **محتوي الكتاب**[1]:

- تقديم الكتاب: ص3

- فهرس الوحدات التّعليميّة الإثني عشر: ص5، وزعت الأنشطة في كلّ وحدة كالآتي (للتّمثيل أخذنا المحتوى التّعليمي للوحدة الأولى):

- النّصّ الأدبي: في الإشادة بالصّلح والسّلام لزهير بن أبي سلمى ص15.

- بلاغة: التّشبيه وأركانه، ص34.

- مطالعة موجهة: إيماني بالمستقبل بيرتراند رسل، ص20.

- النّصّ التّواصلي: ظاهرة الصّلح والسّلم في العصر الجاهلي، د.أحمد محمد الحوفي ص16.

- قواعد اللّغة: جزم الفعل المضارع ، ص18.

كما تجدر الإشارة هنا إلى أنّ هذه الوحدات جاءت موزّعة حسب العصور الثلاثة: العصر الجاهلي، عصر صدر الإسلام، العصر الأموي.

- خطوات دراسة النّصّ الأدبي، ص5.

- الهدف الختامي المندمج لنهاية السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي لعام جذع مشترك آداب، ص8.

- العصر الجاهلي، ص 09.

- مواطن العرب القديمة، ص10.

[1]- إبراهيم إبراهمي ، تعليم التعبير الكتابي في ضوء المقاربة النّصّية في مرحلة التّعليم الثّانوي، مرجع سابق ص10.

– شبه الجزيرة العربيّة موطن ومعهد الأدب، ص11.

- **دراسة كتاب المشوّق:**

قدّم الكتاب تعريفا للمقاربة بالكفاءات فقال عنها "المقاربة البيداغوجية المعتمدة في بناء مناهج التّعليم الثّانوي العام والتكنولوجي، إنّما هي المقاربة بالكفاءات، وهي مقاربة تسعى إلى وضع مبادئ تربويّة توافق الحاجات الفيزيولوجيّة والوجدانية والعقليّة للمتعلّمين بهدف تنميتها تنمية متّسقة ومتّزنة، حيث لامجال للاهتمام بالحاجات المستقلّة عن بعضها، وإنّما الاهتمام بشموليّتها بحيث تساهم في التّنمية العامّة للمتعلّم... إنّها مقاربة تقوم على الإدماج، أي إدماج المعارف لمعالجة وضعيات ذات دلالة، إذن لا مجال للتعلّمات المنفصلة والمجزّأة لأنها لا تخدم الكفاءة أو الكفاءات المحدّدة"[1]، ثمّ بعد ذلك تناول النّشاطات التّعليمية من خلال "تدريب المتعلّمين على البحث والتقصّي والاكتشاف وجعلهم محور العمليّة التّعليمية التعلّمية"[2] .

ركّز الكتاب على نمطين من أنماط النّصوص الحجاجي والتّفسيري لكي يزرعا نزعة عقلية في سلوك المتعلّمين وفي طريقة تفكيرهم، كما ساعد تحديد العصور الأدبيّة في تمكن المتعلّم من تثبيت المظاهر الفكرية والظواهر الأدبية الخاصّة بكل عصر أدبيّ وحتّى يتحقّق هذا الطّموح وجب على الأستاذ أن يستعدّ لدراسته بتحضير جادّ وجيّد حتى يحسن توجيه المتعلّمين وإرشادهم على تصميم دراسة النّصّ بفكر نير وعقل راجح ونظر ثاقب"[3]، فالنّصوص الحجاجية والتفسيريّة تجسّدت في الكتاب "بنية تقريب المتعلّمين من أسباب العقل– في سياق بيداغوجي–[4]، فيتدرّبون على الوصول

[1]– المشوق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة، مرجع سابق، ص3.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]– المرجع نفسه، ص4.

[4]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

إلى قوّة الإصابة في الحكم، فيسمو تفكيرهم، ويرقى سلوكهم فيبتعدون عن السّلبية والحدس والتّخمين والانسياق وراء تيّارات جارفة دون تبصّر ولا تمعّن"، وعرض الكتاب مفهوم المقاربة بالكفاءات، وأشار إلى مفاهيم المقاربة النّصّية من خلال خاصّية الإدماج التي تعدّ من صميم المقاربة النّصّية.

1-4- دليل الأستاذ لكتاب المشوّق للسّنة الأولى من التّعليم الثانوي جذع مشترك آداب :

الدّليل سند بيداغوجي جاء بعنوان "دليل أستاذ اللغة العربية الخاصّ بكتاب السّنة الأولى من التّعليم الثانوي والتّكنولوجي – جذع مشترك آداب– المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة"[1]، الصادر عن ديوان المطبوعات المدرسية بتاريخ 02 مارس2006م، ومن إنجاز حسين شلوف مفتّش التّربية والتّكوين، ومحمد خيط أستاذ التعليم الثانوي.

ويمثّل مرجع بيداغوجي يساعد الأستاذ على استيعاب المفاهيم التربويّة الواردة في المنهاج الجديد، وتفعيلها في تدريس نشاطات اللغة العربيّة، وكذلك يندرج ضمن مسعى تقديم يد العون للأستاذ في فهم طريقة التعامل مع الكتاب المدرسي "المشوّق"، ومن بين أهمّ النّقاط التي عالجها الدليل:

- المقاربة البيداغوجية المعتمدة في تدريس نشاطات اللغة العربية.

- الحجم السّاعي المخصّص لنشاطات اللغة العربية وآدابها.

- طريقة تناول نشاطات اللغة العربية في ظلّ المقاربة بالكفاءات.

[1]- دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جذع مشترك آداب، وزارة التربية الوطنية ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، ص1.

– طريقة تنشيط وحدة تعليميّة.

– وضعيات التقييم في ظل المقاربة بالكفاءات.

– توزيع النشاطات على الوحدة التعليمية.

– توصيات وتوجيهات حول تقديم مختلف نشاطات اللغة العربيّة.

– ملحق لتوزيع الوحدات التّعليمية ومكوّناتها من الأنشطة والدروس.

سار الدّليل في طرحه للتّصورات النّظرية وفق ما جاء به المنهاج والوثيقة المرافقة، فأوضح الغاية التّطوير والتّحسين والتّغيير"التّطوير في المنهاج المراد منه التّغيير النّوعي له، أي أنّه عمليّة شاملة لجميع جوانب المنهاج، تتحقّق فيها أهدافه على أفضل وجه في أقصر وقت وبأقل جهد"[1]. ويرجع هذا التّغير في أسسه إلى بيداغوجيا الكفاءات من حيث هي اختيار يستجيب للممارسات البيداغوجيّة المعاصرة التي تسعى إلى تطوير الكفاءات التّعليمية بإدماجها في المعارف والمواقف والمهارات.

ويعتبر هذا التّطور البيداغوجي ذا ارتباط وطيد بتعليم أنشطة اللّغة العربيّة، فهم الأنسب للتجديد والإبداع وبإمكانه "أن يذكي القدرة على التعامل مع جميع الوضعيات التي تواجهه بسلوك حضاري مبني على الحكمة وسداد الرّأي"[2].

لقد ركّز الدّليل على تبنّي المقاربة بالكفاءات مثلما ركّز المنهاج والوثيقة المرافقة نظرا لدورها الفعّال في تحقيق المرامي من وراء تعليميّة أنشطة اللّغة العربيّة.

[1]– دليل الأستاذ، وزارة التربية الوطنية، ص 2.

[2]– المرجع نفسه، ص02.

يتناول الدّليل في مكوّن من مكوّناته هو: "المقاربة البيداغوجية المعتمدة في تدريس نشاطات اللّغة العربيّة"، وجعل النّظريّة البنائية الخلفيّة العلميّة لها، وذكر أسسها كما وضّح مبرّرات التّوجّه والمقاربة بالكفاءات لخّصها في النّظر إلى الحياة من منظور علمي وتفعيل المحتويات والسّعي إلى تثمين المعارف المدرسية، وجعلها صالحة للاستعمال، ودفع المتعلّمين إلى التعلّم الذاتي أي بأنفسهم، وهذا ما يظهر أنّ الدّليل قد كرّر موضوعات عديدة جاءت في مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج كالمقاربة بالكفاءات وشرحها وإيضاح مصطلحاتها، كذلك المعلّم الكفء والمتعلّم الكفء وإسهامات البيداغوجيا في عمليّة التّعليم، ممّا أدّى بالدّليل إلى الانخراط في عرض محتويات نظريّة معرفيّة كان من الأنسب لها أن تعرض في غير الدّليل، فما جعل الدّليل إلا ليتبع مكوّنات الطّريقة ومضامينها وتحديد طرق تنفيذها واستغلالها على أكمل وجه[1].

ويذهب الباحث الطّاهر لوصيف للقول أنّ التّمادي في الطّرح النّظري على حساب ما يتطلّبه الدّليل وكذا كتاب المشوق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي لدليل قاطع أنّ المنهاج والوثيقة المرافقة والكتاب المدرسي لم يرقوا إلى حقيقة مستوى مقاييس الصّناعة والإعداد لهذه المستندات، أو على مستوى العمل بالمقتضيات والمبادئ التّعليمية في حد ذاتها[2].

برّر الدّليل مقتضى العمل بالوحدات التّعليمية، هذا المفهوم الذي ساد في المقاربات التّعليمية السّابقة ثم عرض مكوّنات الوحدة التّعليمية انطلاقا من النّصّ الأدبيّ الذي استغنى فيه عن الشّرح لأنه يمثّل قراءة نمطية منفردة للنصّ، في حين ينفتح هذا الأخير على عدّة قراءات فهو احتمالي متعدّد. ومن هنا وجب على مدرس

[1]– أسماء إبراهيمي، تعليمية النّصّ الأدبي وفق المقاربة النّصّية بين التأسيس النظري والإجراءات العملية، مرجع سابق، ص279.

[2]– الطاهر لوصيف، تعليمية النّصوص والأدب، مرجع سابق، ص339.

اللّغة العربيّة أن ينشّط حصته التّربوية واضعا للخطّة العامّة التي ينبغي أن يسير عليها الأستاذ قصد تحقيق المرامي والغايات والأهداف، بعد ذلك ينتقل الدّليل إلى عرض خطوات تدريس النّصّ الأدبي، ثم نشاط القواعد اللّغوية والعروض والمطالعة الموجّهة والتّعبير الكتابي وكذلك النّصّ التّواصلي مع ما يرافقه من أنشطة نحوية وصرفية وبلاغية .

عرفت خطوات تعليميّة أنشطة اللّغة العربيّة تكرارا في كل من المنهاج والوثيقة المرافقة وكذا الدّليل، وحتى في كتاب المشوق المدرسي، أهذا تعزيز إلى ضرورة تطبيق هذه الخطوات بحذافيرها في تعليم الأنشطة اللّغوية أم هو مجرّد حشو للمعارف يعبّر عن نقص معرفي للمرجعيّات الفلسفية واللّغوية التي قامت عليها المقاربة بالكفاءات والمقاربة النّصّية في تعليم النّصوص الأدبية.

جاء في الدّليل "إنّما التّدريس في ظلّ المقاربة بالكفاءات يتوجّه إلى جعل المتعلّم بانيا لمعارفه، فإنّ هذا البناء لم يتمّ إلا بتنشيط الأستاذ لدرسه بواسطة الأسئلة التي تعدّ عماد الفعل التّربوي النّاجح والفعّال لأنّ هذه الأسئلة هي التي تمكّن المتعلّم من الاكتشاف والاستعداد وترسيخ أحكام الدّرس في ذهنه"[1]، ويجب تحضير الدّروس وفق بيداغوجيا الإدماج بين النّشاطات التّعليمية المختلفة، فيعمد الأستاذ إلى ربط النّصّ الأدبي بروافدها من نحو وصرف وبلاغة وعروض .

ويعرض الدّليل تصوّرا حول الفروض والاختبارات، فالفروض تتمحور حول موارد المتعلّمين في قواعد اللّغة والنّحو والصّرف والبلاغة والعروض، والاختبارات تنصبّ على تحليل نصّ أدبي وتحليل وضعيّات مستهدفة.

[1]– الدليل ، مرجع سابق، ص 37.

وتعتبر الفروض والاختبارات مراحل للإدماج والتّقويم، فمن خلالها يدمج المتعلّم كلّ موارده المعرفية ويحلّلها في وضعيّات مختلفة يوظّف فيها مختلف الظّواهر اللّغوية التي اكتسبها ضمن تعلّماته، فهنا تظهر مدى بناء المتعلّم لمختلف الكفاءات، ويظهر مدى تحقيق الأهداف المختلفة لكلّ نشاط تعليمي.

خلاصة الفصل:

إنّ الإصلاح التّربوي غاية منشودة لكلّ دولة تسعى لتحقيق الازدهار الوطني كونه قطاع حسّاس تقوم عليه مختلف القطاعات الأخرى، لذلك نجد الحكومات تولي أهميّة لتطوير المناهج التربويّة، لكن هذا التغيّر عادة ما نجد أزمة المفاهيم ترافقه ويقع اختلاط في استعمال المصطلحات خاصة في ظلّ وجود الهوّة بين الجانب النظريّ والتطبيقي للمؤطّرين، بحيث يصعب تحقيق التّكوين المثالي للقائمين على قطاع التّعليم دون نسيان توجّهاتهم الثقافيّة والمعرفيّة، فغالبا ما يتصادم المنهاج مع أشخاص رافضين فيبقى يتعايش أفقيّا مع عدة توجهات، وفي ظلّ هذا يبقى ينشد النّجاح، ولعلّ ذلك يرجع لعدّة أسباب ودوافع قد تكون مبرّرة، وقد تكون هروبا من واقع التغيير.

الفصـــــــل الخامس

الجـــانب التـــطبيقي

- **المبحث الأول:خطوات تعليم النّص**
- **المبحث الثاني:تحليل وقراءة استبيان الخاص بالأساتذة**
- **المبحث الثالث:تحليل وقراءة الاستبيان الخاص بالتلاميذ .**
- **المبحث الرابع:نتائج الدراسة ومقترحات.**

خطوات تعليم النصّ الأدبي–نماذج المذكرات التربوية–

الموضـــوع: في الإشادة بالصلح و السلام و التحذير من ويلات الحرب .

النشـاط: نـص أدبـــي زهير بن أبي سلمـى

التوقيت: 4 ساعات

المستوى: السنة الأولى.

الهدف العام : التعرّف على مزايا الحياة في ظل السلم و السلام .

الأهداف الخاصة: ❖أتعرف علة كيفية تصوير الشعر لهذه الحياة ❖ الفعل المضارع المجزوم ❖ التشبيه و أركانه

المراجع: الكتاب المدرسي. الموسوعة العربية. الجديد في الأدب.

الكفاءة المقيسة	المراحل	سـير الـــــدرس المضـــامـــــين	الطريقة
	تقديم النّصّ:	وصف العرب الحرب بالجناية المنكرة، والجريمة الشنعاء، ولعنوا من يتسبّب فيها. وأكبروا من يسعى إلى الصلح بين المتنازعين، والتاريخ العربي يحمل كثيرا من الأدلّة على إنسانية العربي وشعوره بالمسؤولية. والعرب تقول: ﴿الحرب غشوم لأنّها تنال غير الجاني. ﴾ والنّصّ ينمّ عن نفس صاحبه الذي مكنت له الحياة عقلا بصيرا، و إدراكا عميقا، فمكّن للفضيلة في نفوس العرب وجعل للخير طريقا إلى قلوبهم، لأنّ الحرب لن تبعث إلاّ حربا، والبغضاء لا تثير إلاّ حقدا وغلاّ.	إلقائية.
المعرفة معرفة المعطيات الخاصة	أتعرف على صاحب النص	ُهَير بن أبي سُلمَى ? - 13 ق. هـ / ? - 609 م روي عن عمر بن الخطاب بأنّه كان يقول:<< أشعر الشّعراء صاحب مَنْ ومَنْ.>> أراد بذلك زهير بن أبي سلمى في أبياته الحكمية التي تبتدئ بمَنْ ، فمن زهير بن أبي سلمى؟ زهير بن أبي سلمى بن ربيعة بن رباح المزني، من مُضَر.حكيم الشعراء في الجاهلية وفي أئمة الأدب من يفضّله على شعراء العرب كافة. قال ابن الأعرابي: كان لزهير من الشعر ما لم يكن لغيره: كان أبوه شاعراً، وخاله شاعراً، وأخته سلمى شاعرة، وابناه كعب وبجير شاعرين، وأخته الخنساء شاعرة. ولد في بلاد مُزَينة بنواحي المدينة وكان يقيم في الحاجر (من ديار نجد)، واستمر بنوه فيه بعد الإسلام. قيل: كان ينظم القصيدة في شهر وينقحها ويهذبها في سنة فكانت قصائده تسمّى (الحوليات)، أشهر شعره معلقته التي مطلعها: أمن أم أوفى دمنة لم تكلم	إلقائية.

		ويقال : إن أبياته في آخرها تشبه كلام الأنبياء. كان أحد الثلاثة المتقدّمين على سائر الشّعراء (امرؤ القيس، زهير، النابغة الذبياني).لم يمدح أحدا إلاّ بما فيه.يعرف زهير بأنّه كان يعنى بتنقيح شعره وتهذيبه، عمّر طويلا إلى أن وافته المنية قبيل البعثة عن عمر يناهز تسعين سنة، مخلّفا ديوان شعر في مختلف الأغراض الشعرية.	
اكتساب المعطيات اللغوية.	أثري الرصيد اللغوي.	ثفل: البطيء. ولأعركنّك عرك الرحى بثفالها، وهو نطع أو غيره يبسط تحتها عند الطحن، وهو في محل الحال، كأنه قال: عرك الرحى مطحوناً بها.وتكشّف فلان: افتضح. وتكشّف البرق: ملأ السّماء. ولقحت الحرب كشافاً إذا دامت.السحيل: الحبل المفتول على قوة واحدة والمبرم المفتول على قوتين أو أكثر، ويستعار السحيل للضعيف والمبرم للقوي.السيدان : هرم بن سنان والحارث بن عوف.منشم: امرأة عطارة باعت قوما عطرا غمسوا أيديهم فيه تعاهدا على قتل عدو لهم فكان المثل، وقيل كان عطار يشترى منه ما يحنط به الموتى فسار المثل بعطره.السلم: تذكر وتؤنث والضمير في قوله << فأصبحتما منها>> يعود على السلم وهو الصلح.العقوق: العصيان.الأحلاف: أسد وغطفان وطيئ.ثفال الرحى: خرقة وجلدة تبسط تحتها ليقع عليها الطحين.والباء بمعنى مع.اللقح: حمل الولد.الكشاف: أن تلقح النعجة في السنة مرتين.الإتئام: أن تلد الأنثى توؤمين.أحمر عاد: أحمر ثمود ،عاقر ناقة صالح، واسمه قدار بن سالف.	حوارية.
الفهم يعبّر, يمثّل يعيد يستخرج يعدد يفسر	أكتشف معطيات النص.	1. من هما السّيدان اللذان يتحدّث عنهما الشاعر؟ ❖ السيّدان اللذان يتحدّث عنهما الشاعر هما هرم بن سنان و الحارث بن عوف. 2. علام يدل الفعل "نعم" ؟ و ما الجانب الذي يعكسه في نفسية الشاعر؟ ❖ يدلّ فعل نعم المدح،و يعكس جانب اعتزاز الشّاعر بحكمة الرّجلين و رجاحة عقولهما و مكانتهما بين قبيلتيهما، و كذا بحبّه للصلح و السّلام. 3. لماذا جاء الفعل مقرونا باللام؟ ❖ جاء الفعل مقرونا باللام لأنّه في موضع التوكيد و جواب القسم. 4. ما المعنى الذي ترمز إليه لفظا: سحيل و مبرم؟ ❖ ترمز اللفظتان إلى الإتّحاد و القوّة و إعادة الصلة و الوثاق بإحكام بين القبيلتين بعد عقد الصلح بينهما. ويستعار السحيل للضعيف والمبرم للقوي، فالشاعر يقول: نعم السيدان وجدتما على كل حال ضعيفة وحال قوية.أي في حالي الشدّة والرّخاء. 5. ماذا وقع بين قبيلتي عبس و ذبيان ؟ و ما التعبير الدّال على ذلك؟ ❖ شنت حرب ضروس بين القبيلتين فتقاتلوا و تفانوا, و التعبير الدّال على ذلك. فهو نص البيت الثاني:	حوارية.

تداركتما عَبْسا وذبيان بعدما تفانوا ودقّوا بينهم عطر مَنْشِم

6. بم خصّ الشاعر السيّدين اللذين أصلحا بين المتحاربين؟

❖ طلب السّيّدان الصلح بين العشائر ببذل المال إذ تحمّلا ديات القتلى التي كانت ثلاثة آلاف بعير، فخصهما الشاعر بالعظمة و الثناء عليهما و المجد.و بالبعد عن قطيعة الرحم ، و علو المنزلة وكريم الشرف.

7. حدد الأبيات الّتي وردت فيها صيغة صرفية متكرّرة, ما أثر هذه الصيغة على المعاني؟

❖ تكرّرت صيغة المثنى في الأبيات:"1، 2،3، 4،5"فالشاعر فيها كلامه موجّه و مقصود و معانيه مترابطة يقصد فيها السيّدين العظيمين و هي:

الصيغة الصرفية المتكرّرة	الأبيات التي تكرّرت فيها	أثر الصيغة على المعاني
المثنى	1-2-3-4-5	المساواة بين السيّدين في عظيم الشرف
الجمع	6-7-9-10-11-12	نصح الأحلاف والقوم

8. غيّر الشاعر خطابه من صيغة صرفية إلى أخرى،من المقصود بالمخاطبين في الصيغة الثانية؟ و ما المراد بالأحلاف؟

❖ غيّر الشّاعر خطابه من صيغة المثنى إلى صيغة الجمع ،و يقصد في صيغته الثانية قبائل العرب،و الأحلاف جمع حلف أي تكتّل و تظافر و اتّحاد. أحلاف ذبيان أي جيرانها ومناصروها.من أسد وغطفان وطيئ.

9. ماذا يفيد التعبير "ألا أبلغ الأحلاف عنّي؟" و علام أقسمت ذبيان؟

❖ يفيد التعبير تذكير العرب بمدى وقاحة الفعل و انسداد العقول و وقوعهم في مثل هذه الأخطاء ،كما هو الحال مع ذبيان و قسمهم على الخداع و المكر.و التنبيه والالتماس، وقد أقسمت ذبيان على عدم الصلح.

10. فيم حصر الشاعر الحرب؟و لماذا؟

❖ حصر الشاعر الحرب في سلبياتها فهي تزهق الأرواح،وتوتم الأطفال،وترمّل النساء،وتثكل الأمهات،وتبعث الخراب والدمار، وتثير الذعر والفزع...

التحليل البحث عن العناصر والعلاقات يحلل يقارن يلاحظ يستنتج	أناقش معطيات النص	1. ماذا تفيد كلمة "يمينا"؟و من هو صاحب اليمين؟و علام يدلّ قسمه؟ ❖ تفيد كلمة يمينا القسم،و الشّاعر هو صاحب اليمين,و يدلّ قسمه على اليقين و التأكّد من خير الرّجلين وسروره بتوجّه العرب إليهما. 2. ما المعنى الذي يفيده (صرفا) الفعل "تفانوا "؟ما أثر هذا المعنى على المتحاربين؟ ❖ يفيد وقوع الفعل في زمن الماضي المشاركة إذ هو على وزن تفاعل ، و أثره على المتحاربين هو التوبيخ و العتاب وتذكيرهم بزوال الأرواح و الممتلكات. 3. ما المراد بقول الشاعر " دقّوا بينهم عطر منشم"؟ و ما دلالته الاجتماعية؟ ❖ عطر منشم عطر تعاهد المتحاربون على غمس أيديهم فيه قسما على إفناء كل منهما الآخر، فكل منهما أضمر الشرّ والسوء للأخر.أما الدلالة الاجتماعية التي يحملها التعبير فهي التشاؤم والتطيّر. 4. بم أدرك الرّجلان الصلح بين القبيلتين المتنازعتين؟ ❖ أدرك الرّجلان الصلح بين المتنازعين بالقول الصالح و الفكر السليم و دفع ديّات القتلى من أموالهما. 5. ماذا يفيد جواب الشرط "نسلم"؟ ❖ دلالة على حبّ الرّجلين للسلم و فكّ النّزاع. 6. ماذا نتج عن إفشاء السلم بين القبيلتين المتنازعتين؟ ❖ نتج صلح و اتحاد وقوّة من جديد.و الهناء والتآخي. 7. من يقصد الشاعر بتعبير " من يستبح كنزا من المجد يعظم"؟ ❖ يقصد الرجلين أولا ثم كل من وجد كنزا من المجد مباحا واستأصله عظم فيما بين الكرام. 8. علام يدلّ لفظ" هديتما"؟ و ما دلالته اللغوية؟ ❖ يدل لفظ << هديتما >> على الدعاء وأما دلالته المعنوية فهي الدعاء للرجلين بالاهتداء إلى طريق الصلاح والنجاح والفلاح. 9. ماذا تفيد"هل" في قول الشاعر "هل أقسمتم"؟ ❖ تفيد هل في قول الشاعر<< هل أقسمتم >> معنى قد أي قد أقسمتم،ومنه قوله تعالى:<< هل أتى على الإنسان>> أي قد أتى. 10. ما إعراب"كل" في قول الشاعر" هل أقسمتم كل مقسم"؟ ما المعنى الذي تفيده في البيت ؟ ❖ كلّ نائب مفعول مطلق منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على أخره وهو مضاف.أما المعنى الذي تفيده في البيت فهو العموم والشمولية. 11. ما المراد من تشبيه الحرب بالرحى؟كيف صوّر الشاعر نتائج الحرب؟ ❖ المراد بتشبيه الحرب بالرحى تأكيد الفكرة وجلاء المعنى وهو أن الحرب تدمّر كل شيئ فتأتي على الأخضر واليابس ولا تذر مشاركا أو بعيدا.	حوارية.

		12. أذكر التعبير المجازي في البيت الثالث ، و بيّن غرضه الأدبي. ❖ التعبير المجازي في البيت الثالث هو الاستعارة المكنية في قوله:<< إن ندرك السلم>> إذ شبّه السلم بالشيء الذي يستبق فيلاحق ليدرك ثم حذف المشبه به وأبقى على ما يدله على المحذوف من اللوازم وهو لفظة ندرك،وسر الجمال في ذلك تشخيص المعنوي وتجسيده في صورة المحسوس لبيان عظمة السلم في تحقيقه الخلاص من تفاني العشائر. 13. عين التعابير المجازية في البيت الثاني عشر و اذكر غرضها الأدبي. ❖ التعابير المجازية في البيت الثاني عشر هي: ☒ فتنتج لكم غلمان. استعارة مكنية إذ شبّه الحرب بالمرأة التي تلد. ☒ ...ثمّ ترضع. استعارة مكنية إذ شبّه الحرب بالمرأة التي ترضع مولودها. ☒ ...فتفطم. استعارة مكنية إذ شبّه الحرب بالمرأة التي تفطم رضيعها. ☒ أما الغرض الأدبي في الاستعارات فهو تشخيص المعنوي وتجسيده في صورة المحسوس لبيان خطورة الحرب وما ينتج عنها من ضرر وشؤم . 14. ما أثر عقيدة الشاعر الدينية في ميله إلى السلم ؟ ما خصائص هذه العقيدة؟ ❖ يمكن استكناف العقيدة الدينية للشاعر من خلال النص فهو يؤمن بالله وبالبعث والحساب بدليل قوله: 7- فلا تكتمنّ الله ما في نفوسكم ليخفى ومهما يُكتم اللهُ يعلَمِ 8- يؤخَّرْ فيوضَعْ في كتاب فيدّخَرْ ليوم الحساب أو يعجّل فيُنقَمِ وهذه العقيدة دفعت به إلى مناشدة السلم والصلح والتآخي فهي عقيدة تختص بالتسامح والإخاء والتعاون والبعد عن الجور والظلم وإعزاز وإكبار الصغير والضعيف وعدم الاستهانة به... 15. ما مشاعر زهير إزاء حديثه عن المصلحين و الحرب. ❖ مشاعر زهير إزاء المصلحين هي الإكبار والإعجاب،والتقدير.أما إزاء الحرب فهي الازدراء والكره والتقزز والتذمر.	
التركيب يستخرج يصنف يرتب	أحدد بناء النص.	1. في البيت السادس، لماذا خصّ الشاعر خطابه بذبيان؟ ❖ خصّ الشاعر ذبيان بالخطاب في البيت السادس لأنّ حصين بن ضمضم أحد فرسان بني ذبيان وساداتهم،تغيّب يوم الصلح عمدا،لأنّ ورد بن حابس العبسي قد قتل أخاه هرما، قبل الصلح،وأقسم ألاّ يغسل رأسه حتى يقتل قاتل	حوارية.

يحدد		أخيه،أو رجلا من بني عبس، ثم بني تغلب،ولم يشأ أن يأخذ الدية أو يحضر الصلح لئلا يحمل عليه حياء،فعقد الصلح في غيابه. 2. ماذا تفيد صيغة "فلا تكتمنّ"؟ ❖ تفيد النهي، و النصح والإرشاد. فلا داعي للكتمان. 3. ما الدلالة الفكرية لأفعال" علمتم،ذقتم، الحديث المرجم"؟ ❖ علمتم:معرفة الحقيقة و شاهدتم. ذقتم: تجرّع مرارة الحرب. الحديث المرجّم:تدلّ على الظنّ و عدم اليقين. وأما الدلالة الفكرية لهذه الأفعال تأكيد كراهة الحرب فالحرب ليست إلاّ ما جرّبتموها وعهدتموها ومارستم كراهتها ،وما هذا الذي أقول بحديث فيه ظنّ عن الحرب،فالشواهد صادقة تجربة وليس من أحكام الظنّ. 4. علام اعتمد الشاعر في حديثه عن الحرب؟أعلى لغة العقل أم لغة العاطفة و المشاعر؟ما النمط الذي غلب على النّص؟ ❖ اعتمد زهير على لغة العقل ثم لغة العاطفة والمشاعر غير أنّه غلّب لغة العقل، فالمعروف عن زهير أنّه كان يحكم عقله في شعره،ويعمل تفكيره فيه، ممّا أضعف عمل خياله وعمل عاطفته،فلا نجد لهما عنده، من الحظّ، إلاّ يسيرا،ولا ريب أنّ لكبر سنّه تأثيرا في ذلك. و النمط الغالب على النصّ حجاجي.إعلامي تاريخي بإيقاف الحرب. 5. حدد أوجه الإقناع الّتي ذكرها الشاعر لجعل قبيلة ذبيان تعرض عن الحرب؟ ❖ أوجه الإقناع التي استخدمها الشّاعر هي:التنفير من الحرب و وصفها بالذميمة، بيان خطورتها و ،أنّها تعركهم عرك الرحى،و بيان نتائجها الوخيمة و ما تنتج لهم من أضرار و مفاسد. 6. عرض عليك زميل لك أن تدخن معه سيجارة،فرفضت،بما بررت رفضك؟ ما هي الحجج ذكرتها له لجعله يقلع عن التدخين؟ ❖ عرض عليّ زميلي سيجارة فرفضت لأنها مضرة بالصحة من جهة ولأنها تبذير للمال من جهة أخرى وصدق من قال:العقل السليم في الجسم السليم،فعلينا أن نحافظ على أجسادنا وإبقائها في نشاط دائم،ولنقلل من الأمراض المنتشرة..	
التطبيق يحرر يصف	أتفحص الاتساق و الانسجام	1. ما الصيغة الصرفية المشتركة بين التعبير " لنعم السيّدان" و التعبير "تداركتما"؟ ما أثر هذه الصيغة في معنى البيتين؟ ❖ هي المثنى و أثرها في معنى البيتين هو الربط و الانسجام و كذا مواصلة إبراز مكانة السّيدين.و الإيجاز . 2. ما أثر قول الشاعر "و قد قلتما " على التعبير " فأصبحتما" ؟ أذكر ما يربط بين معاني البيت الثالث و الرابع و الخامس. ❖ الشاعر بذلك يحافظ على تتابع الأحداث و الاستمرار ، و بيان نتيجة السعي للصلح وهي الفوز بالسلم والهناء ، فقد طلبتما بالصلح بين العشائر	حوارية.

		ببذل المال فظفرتما به وبعدتما عن قطيعة الرحم.فبعدما عزم الرجلان على الصلح و أقاماه أصبحا بعده عظيمين ممجدّين، و الرّابط بين الأبيات هي حروف العطف. 3. عد إلى النص،و عين الروابط التي وظفها الشاعر في بناء نصّه. ❖ الروابط التي وظفها الشّاعر في نصّه هي :ضمائر المثنى المسندة إلى الرجلين،ضمائر الجمع المسندة إلى قبائل العرب، و كذا حروف العطف المختلفة. 1- واو العطف في أكثر من موضع منها قوله: << تداركتما عبسا وذبيان >> 2- صيغة الشرط في قوله: << إن ندرك السلم >>. 3- الفاء الواقعة في جواب الشرط في قوله: << فأصبحتما >>. 4- صيغة الشرط في قوله: << من يستبح كنزا من المجد يعظم >>. 5- صيغة الشرط بمهما في قوله: << ومهما يُكتم الله يعلم >>. 6- صيغة الشرط بمتى في قوله: << متى تبعثوها تبعثوها ذميمة >>. 7- صيغة الشرط بإذا قوله: << إذا ضرّيتموها فتضرم >>. 8- ثمّ في قوله: << ثمّ تنتج فتتئم >>. 9- أو في قوله: << أو يعجّل فينقم >>. 10- لام التعليل في قوله: << ليخفى >>. 11- أسلوب الحصر في قوله: << وما الحرب إلاّ ما علمتم >>. 4. ما أثر هذه الروابط على الأفكار التي عبّر عنها الشاعر؟ ❖ و هذه الروابط هي شد معاني النصّ و إحكام السبك و إضفاء الانسجام و تكامل بناء فقرات القصيدة و مقاصدها. وكون الروابط تحقّق الإقناع المنطقي أثناء العرض والتناول.	
التقييم ينقد يحكم يتحقق يقرر	أجمل القول في تقدير النص.	1. للشاعر قصيدة عصماء،اشتهر بها مع نخبة من شعراء عصره،ما هي هذه القصيدة؟ما رويها؟ ❖ القصيدة هي الميمية المشهورة في الحكم و الوصايا و يقول مطلعها قوله: أمن أمّ أوفي دمنة لم تكلّم بحومانة الدرّاج فالمتثلّم و في بيت من أبياتها : سئمت تكاليف الحياة و من يعش ثمانين حولا لا أبا لك يسأم 2. ما أهمّ الأفكار التي تناولها الشاعر في هذا النصّ؟ ❖ الشاعر يروي قصّة حرب عبس و ذبيان بسبب خلافهما جرّاء سباق داحس و غبراء، و يشيد بفضل هرم بن سنان و الحارث بن عوف في إيقافهما	حوارية.

		هذه الفتنة، و ينذر في الأخير قبائل العرب و يذكرهم بمساوئ الحرب و سلبياتها.و هي: 1- مدح وإشادة بصنيع الرجلين. 2- نصح إلى اعتناق الصلح والسلم ونبذ العصبية والحرب. 3. فيم يتمثل البعد الإنساني للشاعر من خلال هذا النصّ؟ ❖ الشاعر إنساني الطّبع و الأخلاق ,لأنّه يدعو إلى نبذ الفتن و الحروب و يحرص على سلامة البشرية و الأبناء. 4. ما نوع التعابير التي استعان بها الشاعر لنقل أحاسيسه؟ ❖ استعان الشاعر بعواطف الرأفة و الشفقة على الأبرياء من جهة ، و عواطف المحبة و الإخلاص لقبائل العرب و جذورها،وعواطف التعظيم و التمجيد لأصحاب الخير والمعروف. - القسم في قوله: << يمينا ...>>ا لخبر في قوله: << تفانوا ودقوا بينهم عطر منشم.>> الشرط بمتى في قوله: << متى تبعثوها تبعثوها ذميمة >>. الشرط بمهما في قوله: << ومهما يُكتم الله يعلم >>.الشرط بإن في قوله: << إن ندرك السلم >>. الطلب في قوله: << ألا أبلغ الأحلاف >>.- النهي في قوله: << فلا تكتمنّ الله ما في نفوسكم >>.- القصر بالنفي وإلاّ- في قوله: <<وما الحرب إلاّ ما علمتم>>. 5. ما أثر الرّوابط التي وّفها في تعبيره على بناء القصيدة؟ ❖ تحبك النصّ و تشد أفكاره و معانيه و تحقيق الاتساق والانسجام في تركيب الفقرات والتراكيب والعبارات .	
قواعد اللغة	جزم الفعل المضارع.	عد إلى النصّ و لاحظ ما فيه من أفعال: فَأَصبَحتُما مِنها عَلى خَيرِ مَوطِنٍ بَعيدَينِ فيها مِن عُقوقٍ وَمَأثَمِ عَظيمَينِ في عُليا مَعَدٍّ وَغَيرِها وَمَن يَستَبِح كَنزاً مِنَ المَجدِ يَعظُمِ أَلا أَبلِغُ الأَحلافِ عَنّي رِسالَةً وَذُبيانَ هَل أَقسَمتُمُ كُلَّ مُقسَمِ فَلا تَكتُمُنَّ اللَهَ ما في نُفوسِكُم لِيَخفى وَمَهما يُكتَمِ اللَهُ يَعلَمِ وَما الحَربُ إِلّا ما عَلِمتُم وَذُقتُمُ وَما هُوَ عَنها بِالحَديثِ المُرَجَّمِ مَتى تَبعَثوها تَبعَثوها ذَميمَةً وَتَضرَ إِذا ضَرَّيتُموها فَتَضرَمِ الأفعال المضارعة الواردة في النص: يستبح، أبلغ ،أقسمتم،تكتمن، يعلم،تبعثوها، تضرم. جاءت علامة الأفعال الواردة بعد"من،مهما،متى"مجزومة. **بناء لأحكام القاعـــــدة:** يجزم الفعل المضارع إذا سبقته إحدى الأدوات الجازمة و هي قسمان، قسم يجزم فعلا واحدا و قسم يجزم فعلين. ❖ أوّلا: ما يجزم فعلا واحداً: ☒ لم: و هي حرف نفي و جزم و قلب،نحو:إنّي لم أسبّب ضررا لأحد. ☒ لما: و هي حرف نفي و جزم و استمرار من الماضي إلى لحظة التكلّم ،	حوارية.

		كقولنا: أبرقت السّماء و أرعدت و لما تمطر.و نحو:بدأ الصّغير بالصلاة و لما يصم. ☒ لا(الناهية): و النّهي هو المنع، و هذا الحرف الجازم يفيد المنع و الاستقبال، كقولنا لشخصٍ:لا تشتم من شتمك فتصبح مثله. ☒ لام(الأمر) : حرف جزم يجعل المضارع دالاً على المستقبل القريب كقولنا:لتكن سبّاقا إلى الخير. ❖ **ثانيا**: ما يجزم فعلين : و هي أدوات الشرط الجازمة مثل: ☒ إنْ تفعل خيراً تلق جزاءه عند الله. ☒ إذ ما تخلص في أداء الواجب تسعد. هذان الأداتان هما حرفان،و يفيدان ربط جواب الشرط،و ليس لهما محلّ من الإعراب. أمّا بقية الأدوات فهي أسماء و تعبر حسب موقعها من الجمل. ☒ من يحترم نفسه ينظر إليه النّاس بالتقدير. ☒ مهما يخف الإنسان أخلاقه يكشفها النّاس. ☒ ما تقدّم من صدقة تجز بها. ☒ كيفما تكن العائلة يكن أبناؤها. ☒ أين تذهب أذهب معك. ☒ متى تغترب تزدد تجربة. ☒ أيّ يوم تزرني تجدني. إحكام موارد المتعلم و ضبطها : في الصفحة:21 من الكتاب المدرسي .	
العروض	الكتابة العروضية.	عد إلى النصّ و لاحظ: يَميناً لَنِعمَ السَيّدانِ وُجِدتُما يَمينَن لَنِعمَسَّي يِدانِ وُجِدتُما 0//0// /0// 0/0/0// 0/0// 0//0// فَعولُن مَفاعيلُن فَعولُ مَفاعِلُن مَفاعِلُن عَلى كُلِّ حالٍ مِن سَحيلٍ وَمُبرَمِ عَلاكُل لِحالِنمِن سَحيلِن وَمُبرَمي 0/0// 0/0/0// 0/0// فَعولُن مَفاعيلُن فَعولُن استنتج الخلاصـــــة: **تزاد في الكتابة العروضية أحرف**: إذا كان أحد أحرف الكلمة مشدّدا _ منونة_ أو اسم إشارة،لفظ الجلالة،لكن، و في بعض الأسماء كما في طاوس،داود،في نهاية حرف القافية بمجانسة الحركة المناسبة و إذا أشبعت هاء الضمير للمفرد المذكّر الغائب. **و الأحرف الّتي تحذف هي** : همزة الوصل في ماضي الأفعال الخماسية و السّداسية،و في الأسماء العشرة المسموعة(ألف الوصل من" **ال**" المعرفة، واو عمرو،الياء و الألف من أواخر خروف الجرّ المعتلّة عندما يليها ساكن،و ياء المنقوص و ألف المقصور غي المنونين عندما يليها ساكن.	

		أختبر معرفتي الفعلية.	
النقد الأدبي	تعريف النّقد الأدبي.	I. **تعريفه**:هو تعبير عن موقف كلّي متكامل في النّظرة إلى الفنّ عامّة و إلى الشّعر خاصّة، يبدأ بالتذوق أي بالقدرة على التمييز بين الجيّد و الرديء و حتّى يكون الناقد حقيقيا لابدّ له من مؤهّلات يجب التوّفر عليها. ❖الخبرة الثقافية و الموضوعية. ❖العلم بما هو جيّد و ما هو رديء لأنّه بمثابة الأستاذ للأديب فيبين له المحاسن و المساوئ ، و اشترطت هذه الشروط على الناقد لأنّه إذا لم يلتزم بها كان الضّرر الناجم عن ذلك أخطر بكثير و الشّخص لا يفهم الأدب إذا لم يكن على علم بالنّقد، و الخبرة بالنّقد تمكّنه من الغرض على الأفكار. II. **مناهج النّقد الأدبي**: *1.* **المنهج التاريخي**: يركّز على حياة الأديب و محيطه و يراعي الجانب الزّمني في الإبداع و قد ركّز على عناصر رئيسة ثلاث:العرق ،البيئة ، و اللحظة التاريخية.و من أشهر روّاد هذا المنهج: طه حسين،و أحمد أمين الّذي يقول:"**إنّ أفكار الشّاعر أو الأديب هي لدرجة كبيرة وليدة بيئته، فمحال أن يكون طرفة بن العبد عباسيا و أبو نوّاس جاهليا** ". *2.* **المنهج النّفسي**: و يرى أتباعه أنّ الأدب وليد أحاسيس و مشاعر صاحبه لذالك ركّزوا على التفسير النفسي للموهبة و من أشهر روّاده الفيلسوف فرويد و عبّاس محمود العقّاد و عبد القادر المازني. *3.* **المنهج الاجتماعي**: الأدب وظيفة لذا قد يمكن أن يكون نشاطا فرديا خالصا و لذلك ركّز أتباعه على مهمّة الأدب و نشاطه الاجتماعي و مدى تأثيره و تؤثّر التغيّرات الاجتماعية على فنون الأدب و أشكالها ، و من روّاده حسن مروة،عمر فاخوري. *4.* **المنهج الفنّي الجمالي**: و يرفض أتباعه أن يكون الأدب خاليا من القيم الفنّية و الجمالية فقيمة الأدب إذا في ذاته.	

1 – عرض الدّراسة الميدانيّة:

ونتطرق إلى الفترة الزمنيّة والمكانيّة للعمل الميداني من خلال الاستبيانات الموجهة للأساتذة والتّلاميذ.

2 – المجال:

مسّت الدّراسة عدّة ثانويّات في ولاية مستغانم اخترنا فيها مؤسسات تربوية متباعدة جغرافيّا لتكون الدّراسة أكثر واقعية من أجل تحقيق الأهداف من وراء الدّراسة الميدانيّة.

3 – العيّنة ومدّة الدّراسة:

اخترنا مجموعة من الأساتذة وركّزنا على الذين يدرسون مستوى السّنة الأولى من التّعليم الثانوي جذع مشترك آداب لأنّ مجال اهتمام البحث في هذا المستوى.

أمّا التلاميذ فاخترنا فوجين تربويّين من ثانويّة **زرقة محمد بن ناحي** جذع مشترك آداب ف1/ ف2، وقد كانت مدّة البحث خمسة أشهر.

4 – وسائل البحث:

لقد شملت وسائل البحث استمارتين، الأولى موجّهة للأساتذة والثانوية موجهة للتّلاميذ، وتهدف الاستمارة الأولى إلى كيفيّة تطبيق المقاربة النصّية في تعليميّة اللغة العربيّة، وكيفيّة تقديم النّصوص الأدبية في ظلّ هذه المقاربة، ومدى تحقيق أهداف التّحليل من خلال المقاربة النصّية.

أمّا الاستمارة الثّانية الموجّهة للتّلاميذ فتهدف إلى مدى فهم التّلاميذ للنّصوص الأدبيّة وتذوّقها ككلّ واحد، ومدى اعتبارها جزء لا يقبل التجزئة في تعليم بقيّة الأنشطة

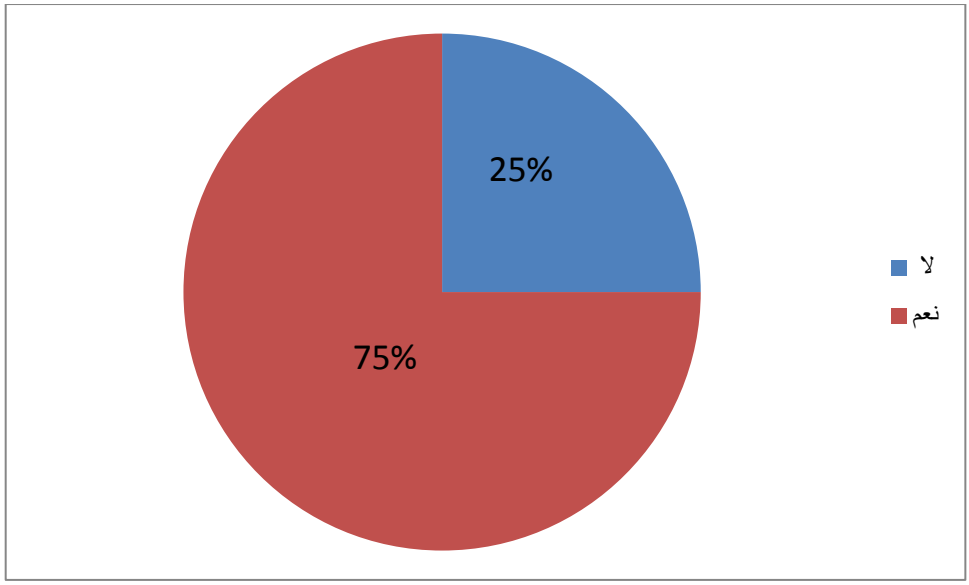
اللغوية، ومدى إسهام النّصوص في تحسين الأداء اللغوي عند التّلميذ من خلال النصّ مرتبطا بروافده النّحوية والصّرفية والبلاغيّة.

5 – نتائج الاستبيان الخاصّ بالأساتذة:

العدد:20 أستاذا

الجدول رقم 01:

الاختيارات	نعم	لا
التّكرار	15	5
النّسبة	%75	%5



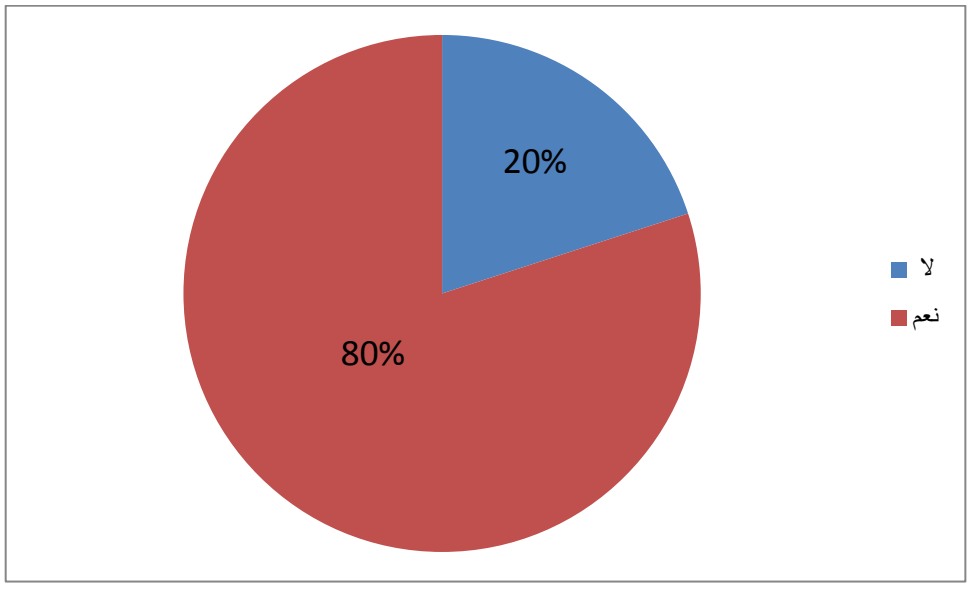
قراءة وتحليل:

يبيّن مدى نجاعة المحتويات التّعليميّة في خدمة أهداف تعليم اللغة العربيّة وتناسبه مع المستوى العمري والعقلي للمتعلّم والاجتماعي والثقافي.

إنّ الانتقاء الجيّد للمحتوى التّعليمي المعرفي يسهم في خدمة الأهداف القيمة والدّينية والثّقافية التي يسعى المنهاج التّربوي إلى تحقيقها لتحسين مستوى التّعليم وتعلّم اللغة العربيّة فلذلك تمّ اختيار محتوى أنشطة اللغة العربيّة وفق حاجيات المتعلّمين وميولاهم مع ما يتماشى والعصر، انطلاقا ممّا يعيشه المتعلم في مجتمعه فمن غير المعقول إقحام المتعلم في محتويات خارجة عن مجتمعه أو بعيدة عن ما يحتاجه في حياته.

الجدول رقم 02:

الاختيارات	نعم	لا
التّكرار	16	4
النّسبة	%80	%20

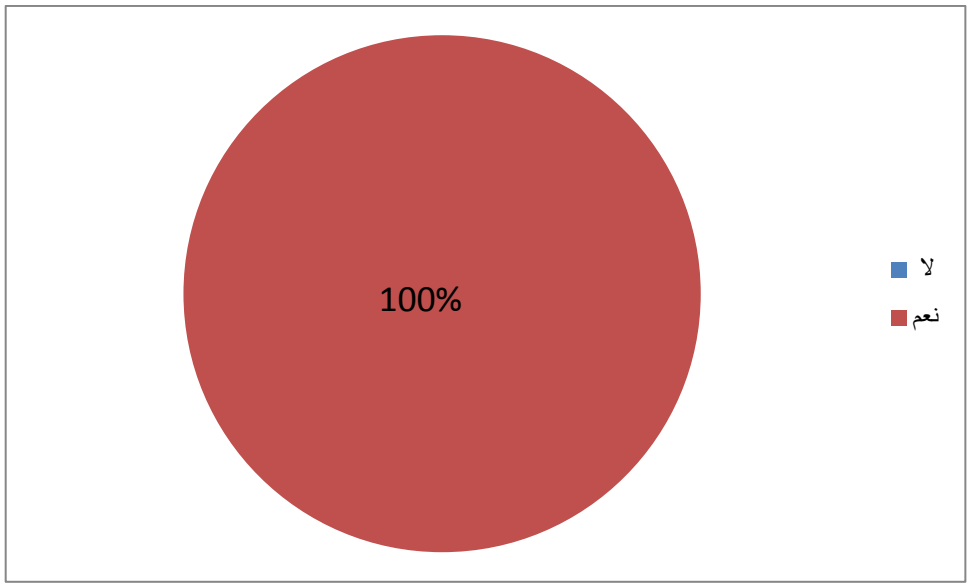


قراءة وتحليل:.

يبيّن مدى خدمة النّصوص الأدبيّة لملمح الخروج للسّنة الأولى ثانوي آداب، تتعارض آراء المبحوثين بين مؤيّد ومعارض حول مدى ملاءمة النّصوص المقترحة في الكتاب المدرسي ثانوي ، حيث مثّلت نسبة الفريق الأوّل 80 بالمئة والذي يرى ملاءمتها وهي النّسبة الأكبر ، ونحن نوافق أصحاب هذا الرّأي لمّا ذهبوا إليه لأنّ أغلبيّة النّصوص الأدبيّة المقترحة تتناسب مع ملمح خروج، في حين أقرّت فئة قليلة بعدم ملاءمتها ومثّلت نسبة 20 بالمئة ، وربّما يعود ذلك لوجود بعض النّصوص الأدبيّة التي تحتوي على مفردات لغويّة صعبة قد لا تناسب المتعلّم ويحتاج أحيانا إلى قاموس لغويّ لفهمها، وقد يعود الأمر لعدم تحقّق الكفاءات لعوامل قد تكون مرتبطة بالمتعلّم أو المعلّم .

الجدول رقم 03:

الاختيارات	نعم	لا
التّكرار	20	00
النّسبة	%100	00%

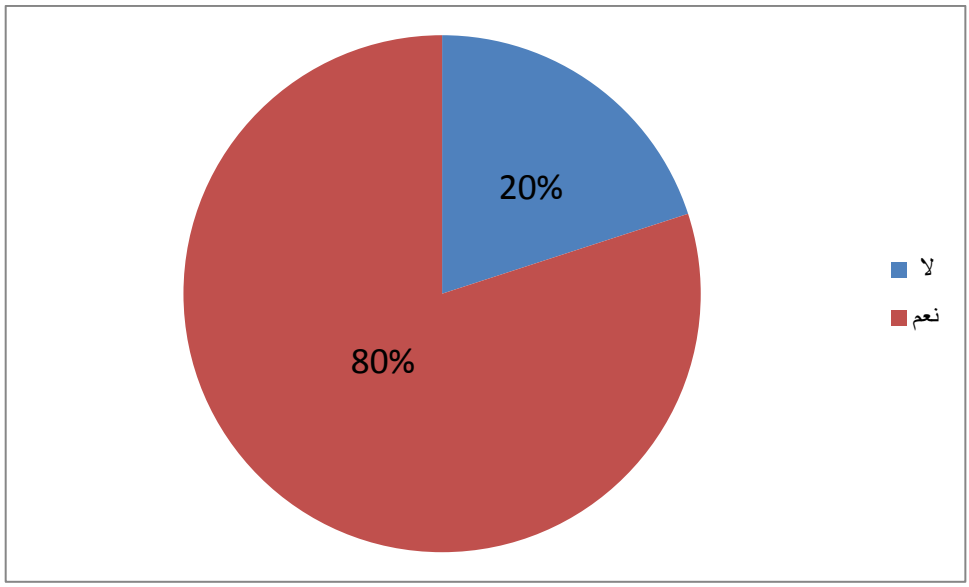


قراءة وتحليل:

يبيّن أثر النّصوص في تعليميّة اللغة العربيّة ونلاحظ أنّ كلّ المبحوثين قد أجابوا بنعم، وهذا دليل على أنّ كلّ النّصوص الأدبيّة المتضمّنة في الكتاب المدرسي لهتا تأثير في المتعلّم بمعيّة الأستاذ من خلال شرحه للنّصوص الأدبيّة والتّواصليّة، أو من خلال تعليم روافد النصّ الأدبي، ويحيلنا للقول أنّ كلّ الأساتذة يقدّمون نشاط النصّ الأدبي بفعّالية تمكّن المتعلّمين من تحقيق الكفاءات وبناء المهارات المختلفة حتّى وإن لم تكن كافية، على الأقلّ تحقيق القدر الذي يجعل من النصّ الذي له فعّالية في تعلّم المتعلّمين.

الجدول رقم 04:

الاختيارات	نعم	لا
التّكرار	16	04
النّسبة	80%	20%



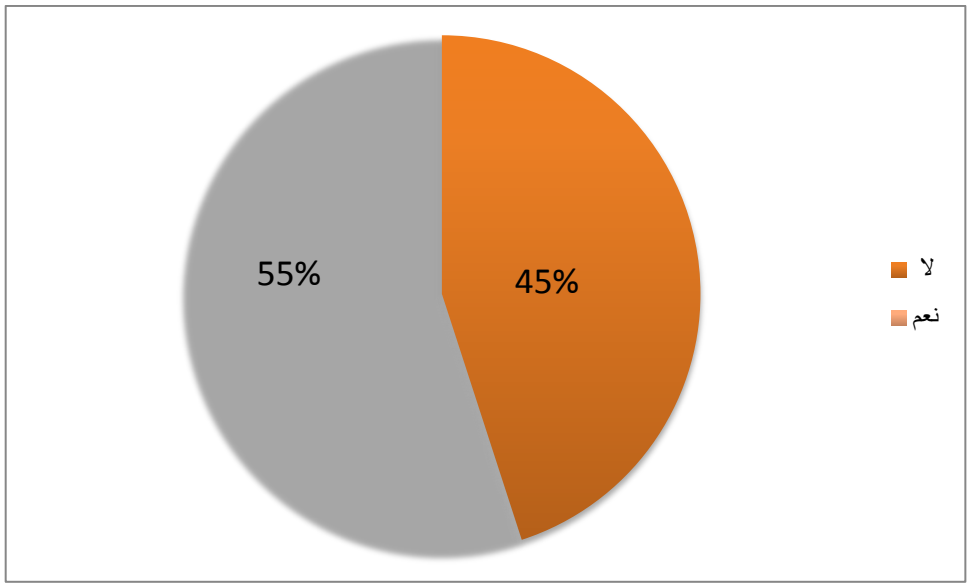
قراءة وتحليل:

يبين مدى ارتباط النّصوص بروافدها كالنّحو والصّرف والبلاغة والعروض

والشّيء المميّز في المقاربة النصّية في المنهاج، هي وظيفية النّصوص من خلال احتواءها على جميع روافد اللغة العربيّة من نحو وصرف وبلاغة وعروض ونقد أدبي ممّا يسهّل على المتعلّم اكتساب القواعد بشكل سليقي ، وهي الطّريقة التي نادى بها العلّامة " ابن خلدون " والتي أثبتت نجاعتها في الكثير من الدّراسات العلميّة في مجال تعليميّة اللغة العربيّة، فربط النصّ بروافده يحقّق المقاربة النصّية التي تعتبر النصّ كلّا واحد غير قابل للتجزئة.

الجدول رقم 05:

الاختيارات	نعم	لا
التّكرار	11	9
النّسبة	% 55	% 45

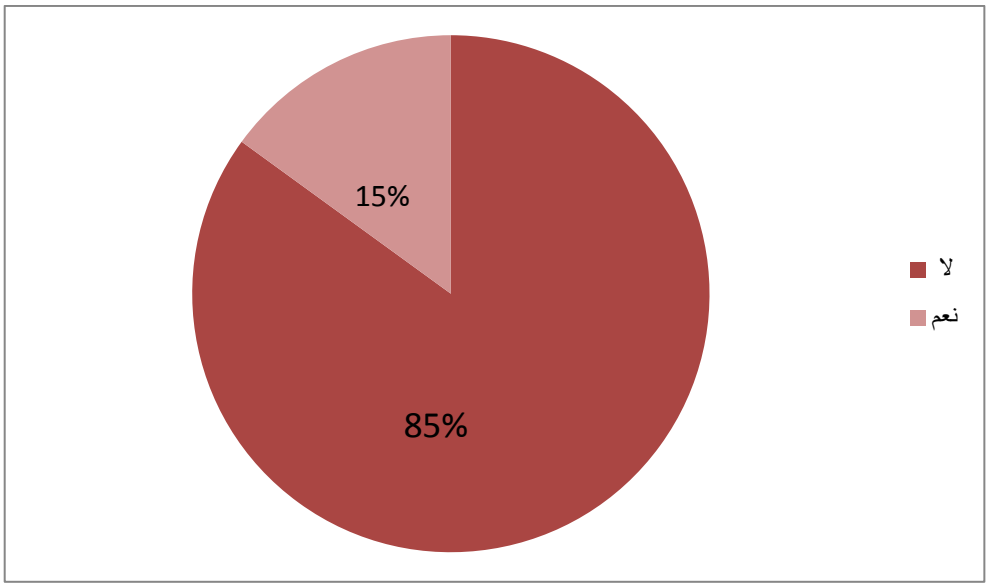


قراءة وتحليل:

يبين مدى خدمة النّصوص لنشاط النّقد الأدبي، ونلاحظ هنا إجابات المبحوثين تقاربت بين نعم ولا وذلك راجع لأنّ النّصوص الأدبيّة في الوحدة التعليميّة الأولى من المحتوى التعليمي للسّنة الأولى من التّعليم الثانوي جذع مشترك آداب جاءت بعيدا عن نشاط النّقد الأدبي، لأنّ المنظّر للمحتويات التعليميّة فضّل تقديم تعريفات عامّة حول هذا النّشاط خاصّة أنّها مرحلة أولى من التّعليم الثّانوي وكأنّها تمثّل الحجر الأساس للسنوات المقبلة، ومن الملاحظ أنّ بقيّة الوحدات التعليميّة شملت نصوص أدبيّة وتواصليّة لها صلة وطيدة بنشاط النّقد الأدبي .

الجدول رقم06 :

الاختيارات	نعم	لا
التّكرار	03	17
النّسبة	% 15	% 85

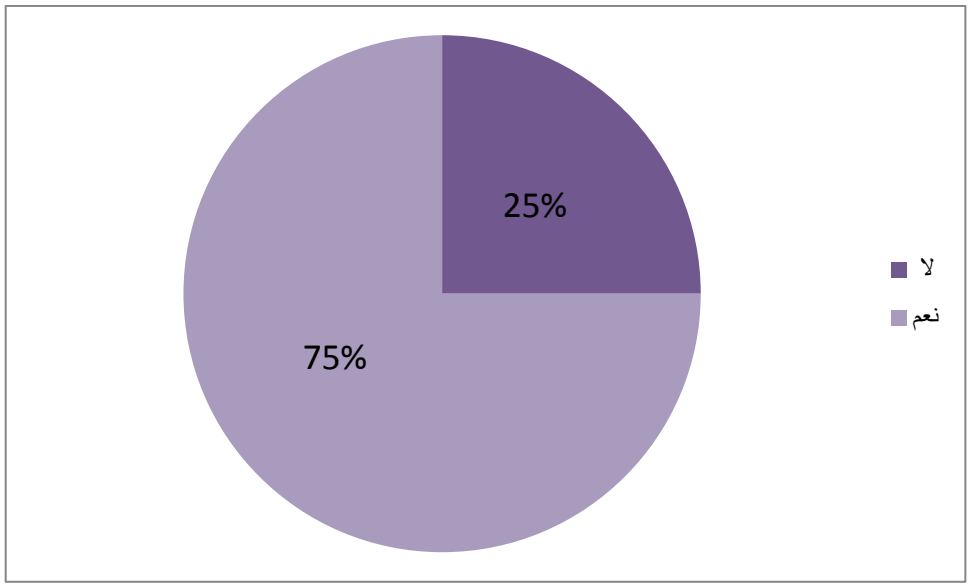


قراءة وتحليل:

يبين مدى وجود انفصال بين النصوص وبين الأنشطة اللغوية الأخرى، حيث يرى المبحوثون وهي الفئة الغالبة التي مثّلت نسبت 85 بالمئة عدم وجود انفصال بين النّصوص والأنشطة اللغوية الأخرى والتي تعدّ روافد لها، كما أنّ النصّ يعدّ قطب الرحى بالنسبة لنشاطات اللّغة العربيّة المقرّرة في المنهاج التّربوي، لذا أضحى النصّ في المقاربة النصّية لتدريس النشاطات اللغويّة المختلفة محطّة انطلاق ومحطّة وصول لبناء نصّ جديد، فهي مقاربة بيداغوجية تعليمية تجعل المتعلّم في صلب التعلّم ينطلق منه وينتهى إليه .

الجدول رقم 07 :

الاختيارات	نعم	لا
التّكرار	15	05
النّسبة	%75	% 25

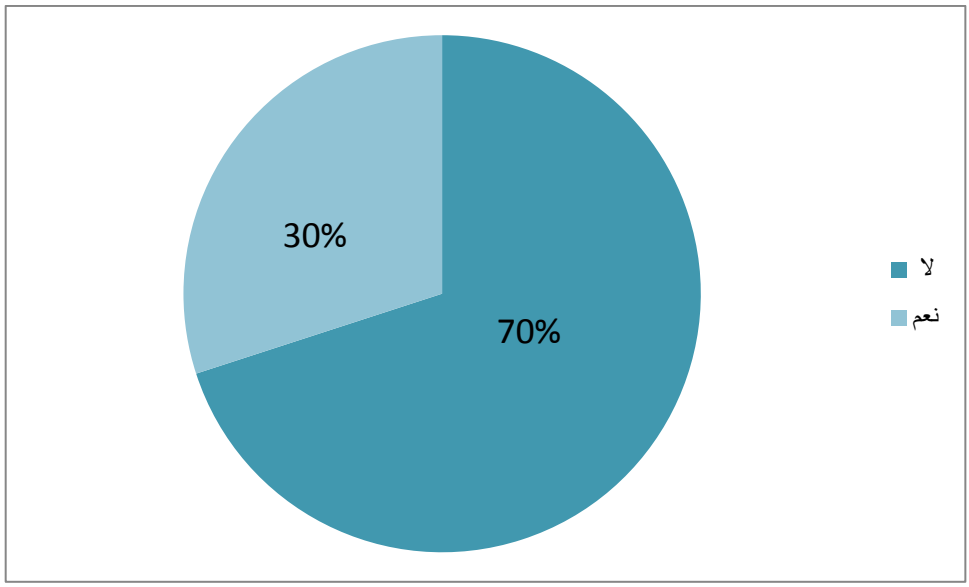


قراءة وتحليل:

يبين مدى مراعاة النصوص الأدبية لحاجات المتعلم بين أغلب إجابات المبحوثين تعتبر أنّ النّصوص المبرمجة تخدم المتعلّمين ومثلت نسبة 75 بالمئة وقلّة قليلة مثّلت 25 بالمئة تعتبر أنّ النصوص لا تخدم حاجات المتعلّمين، ولعلّ رؤية الأغلبيّة بتوافق النّصوص مع حاجيات المتعلّم ينطلق من الواقع التّعليمي فالتّحصيل الدّراسي المشهود في المدرسة الجزائريّة يثبت ذلك، ومن غير المعقول القول أنّ النّصوص لا تراعي حاجيات المتعلّمين لأنّ موضوعاتها في صميم التوجّه المعرفي للمتعلّم.

الجدول رقم 08:

الاختيارات	نعم	لا
التّكرار	06	14
النّسبة	% 30	% 70



قراءة وتحليل:

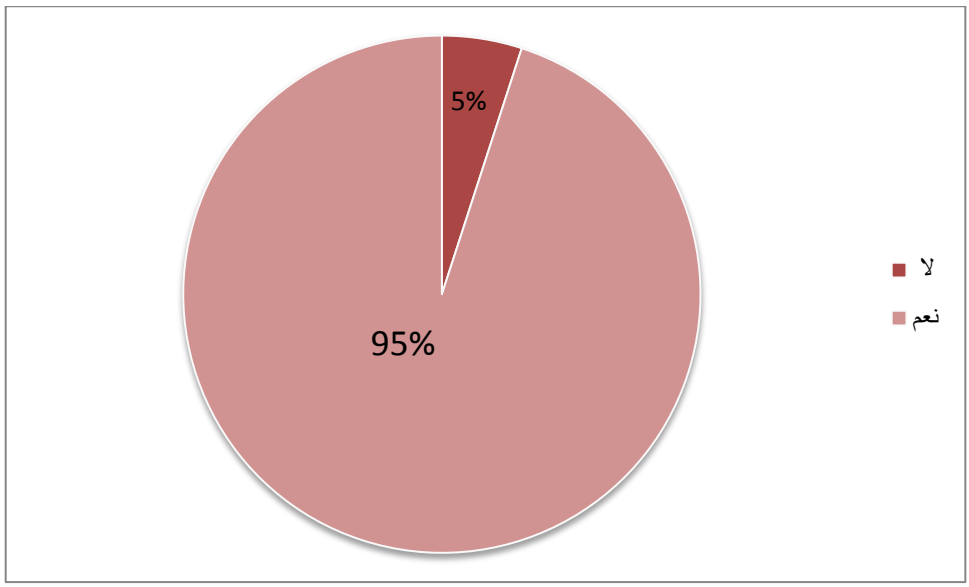
يبيّن مدى وجود صعوبة في بناء كفاءة إدراك المتعلّم لأنواع النّصوص وأنماطها

وما نلاحظه هنا أنّ جلّ المبحوثين من الأساتذة يجدون صعوبة في بناء كفاءة تصنيف أنواع النصوص عند المتعلم وقلة منهم يرونها أن هذه الكفاءة تتحقق بسهولة، ونرجع صعوبة بناء هذه الكفاءة في وجود عدّة اختلافات في تصنيف النّصوص، كما أنّ تداخل الأنماط الأدبيّة مع بعضها البعض قد يكون عائقا أمام التلميذ في الوصول إلى النّمط الغالب على النصّ، ويجدر على الأستاذ تنبيه تلاميذه إلى ضرورة التّركيز على

النّمط الغالب واعتبار بقيّة الأنماط مجرّد أنماط خادمة للنّمط الغالب، لا يمكن فصلها عن النصّ.

الجدول رقم 09:

الاختيارات	نعم	لا
التّكرار	19	01
النّسبة	% 95	% 5



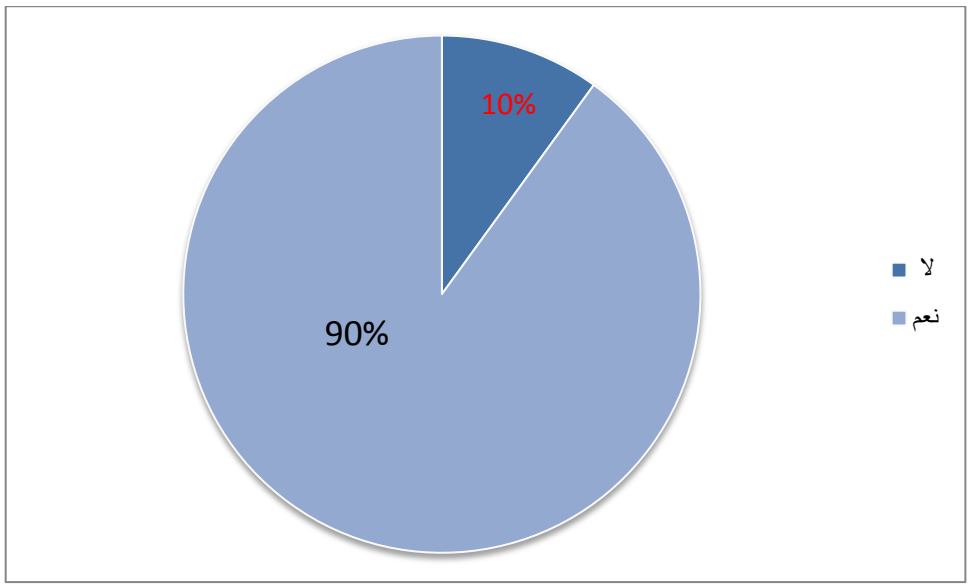
قراءة وتحليل :

يبيّن مدى وجود اختلاف بين الطّريقة القديمة والجديدة في تعليميّة أنشطة اللغة العربيّة، حيث سعى الكثير من الخبراء في مجال تعليميّة اللغة العربية إلى تحسين طرائق التدريس المنتهجة لتعليم وتعلّم اللغة العربيّة، وتوصّلوا إلى العديد من الطّرائق التي أثبتت نجاعتها من بينها : الطّريقة المباشرة ، والطّريقة السّمعية البصريّة

وطريقة النشطة الألسنية .... وقد استفاد منها متعلّم اللغة العربيّة على خلاف بعض الطرائق التقليدية المعتمدة سابقا.

الجدول رقم 10:

الاختيارات	نعم	لا
التّكرار	18	02
النّسبة	% 90	% 10

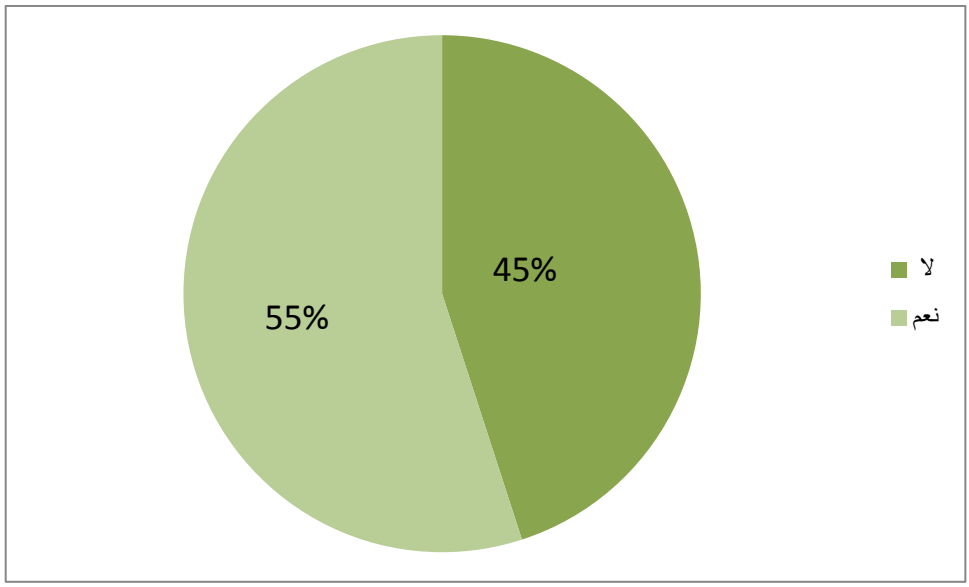


قراءة وتحليل :

يبيّن مدى تلقّي الأستاذ للتّكوين في التّدريس للمقاربة بالكفاءات، حيث يرى المبحوثون على أنّ أغلبيّة الأساتذة قد خضعوا لتكوين بعد نجاحهم في مسابقة التّوظيف ، وقد مثّلت نسبتهم 90 بالمئة، وهو المعمول به حاليّا في جميع مديريّات التربية وعبر الوطن، وفي حين مثّلت نسبة 10 بالمئة عدم تلقّيهم للتّكوين، وهذا راجع في نظري إلى فئة الأساتذة المكوّنين الذين لم يستفيدوا من دورات تكوينيّة

الجدول رقم 11:

الاختيارات	نعم	لا
التّكرار	11	09
النّسبة	% 55	% 45

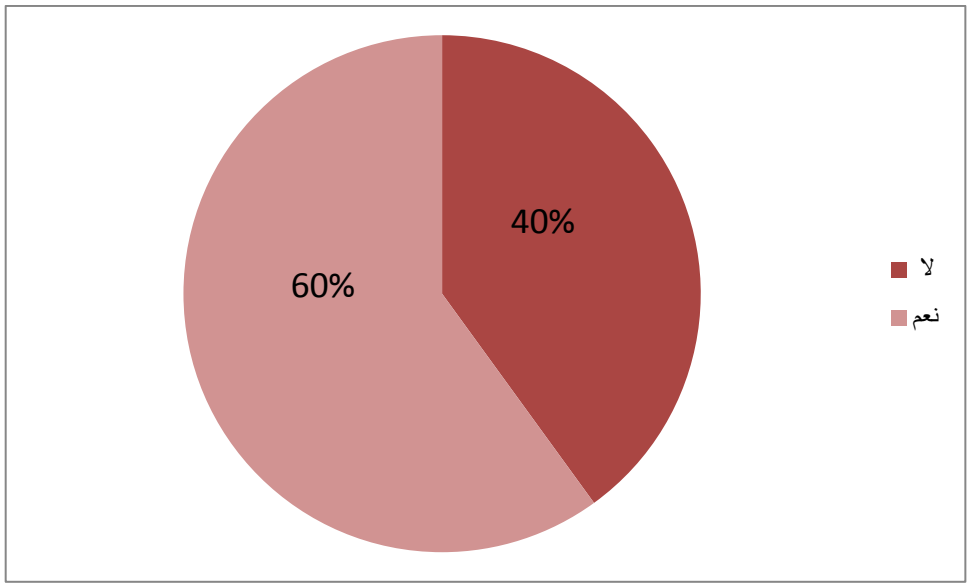


قراءة وتحليل :

يبيّن مدى تلقّي المقاربة النصّية للتفعيل في تقديم النّصوص بروافدها، فللمقاربة النصّية أهميّة في الميدان التّعليمي وذلك للدّور الحيويّ الذي تلعبه، اذ يعدّ النصّ المحور الأساسي الذي يجمع الأنشطة اللّغوية الأخرى ، إذ تعدّ سبيلا للتعلّم من خلال الانطلاق من النصّ الذي يسهّل عمليّة الفهم والتعلّم.

الجدول رقم 12:

الاختيارات	نعم	لا
التّكرار	12	08
النّسبة	% 60	% 40

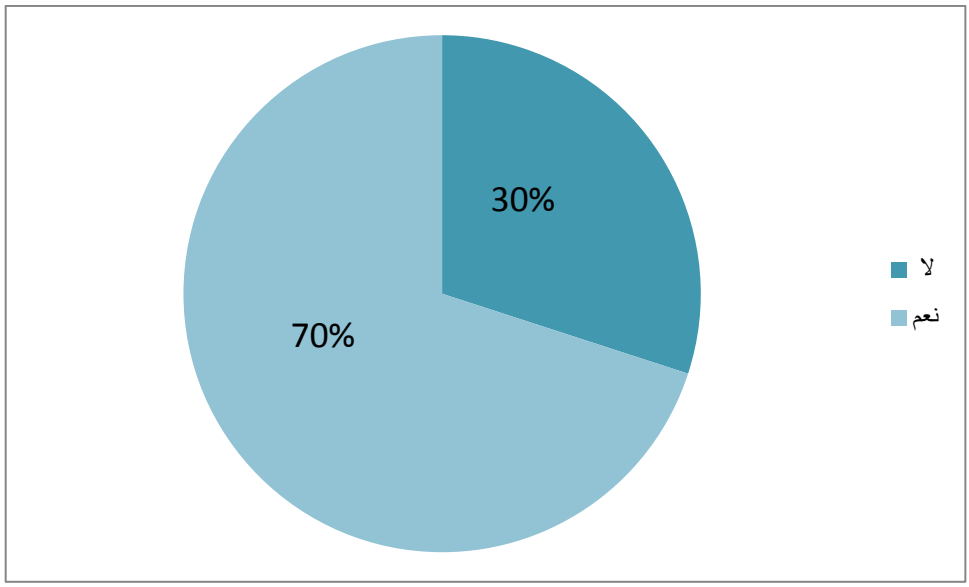


قراءة وتحليل:

يبيّن مدى اطّلاع الأستاذ على المستندات البيداغوجية، فنلاحظ أن المبحوثين أغلبهم يطّلعون على المستندات البيداغوجية، حيث مثّلت نسبة الذين يطّلعون عليها60 بالمئة في مقابل أنّ 40 بالمئة لا يطّلعون على المستندات البيداغوجية، هنا يمكن القول أن ما يقع في المنظومة التربويّة من خلل أو ما ينتج من تدنّي في التّحصيل الدّراسي نتيجة الهفوات التي تقع في تطبيق المقاربة النصّية، التي لا يمكن تطبيقها دون الاطّلاع على المستندات التي تعرضها فتطرح طريقة لتقديم مختلف الأنشطة اللّغوية

الجدول رقم 13:

الاختيارات	نعم	لا
التّكرار	14	06
النّسبة	% 70	% 30

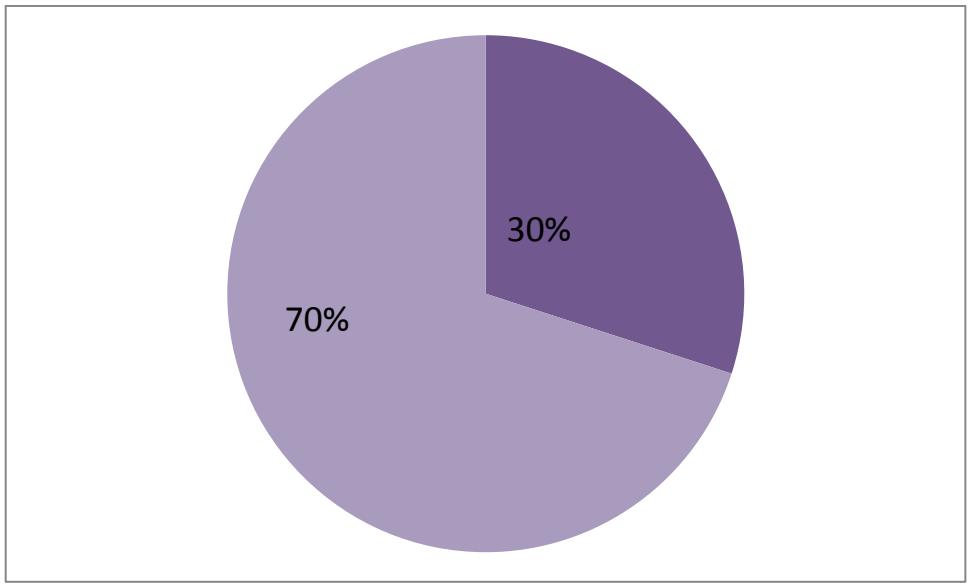


قراءة وتحليل:

يبيّن مدى تقديم المنهاج لعرض واضح للمقاربة النصّية، فأغلب الأساتذة يقرّون بتقديم المنهاج للمقاربة النصّية بتصوّر واضح وعرض منهجيّ في شرح الطّريقة البيداغوجية المتّبعة في تدريس مختلف الأنشطة ، وما نلاحظه هنا أنّ نسبة المبحوثين الذين يطّلعون على المناهج زادت بنسبة 10 بالمئة عن نسبة الذين يطّلعون على المستندات البيداغوجية، وهذا دليل واضح على أنّ معظم الأساتذة يولون أهمّية بالغة للمنهاج على حساب مختلف الوثائق الأخرى.

الجدول رقم 14:

الاختيارات	نعم	لا
التّكرار	06	14
النّسبة	% 30	% 70

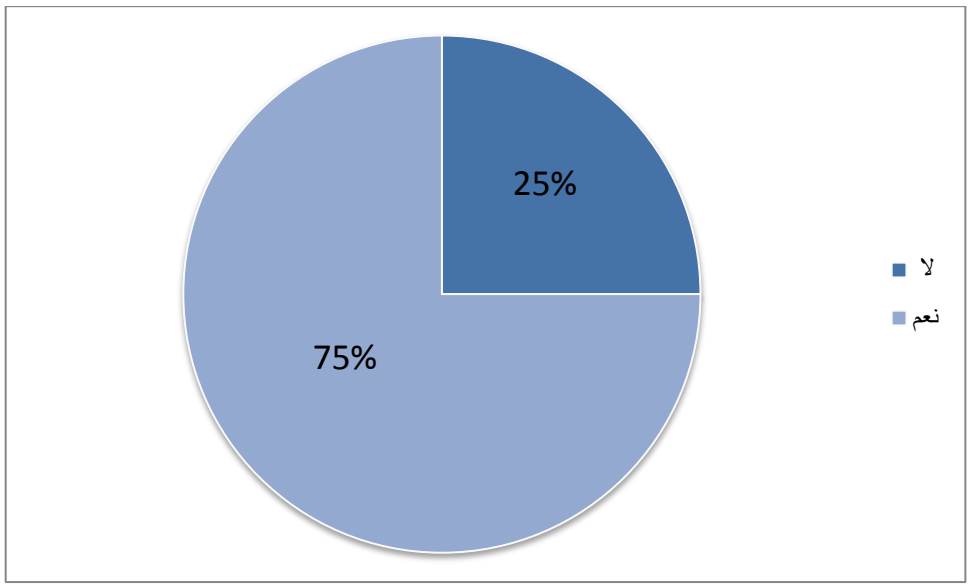


قراءة والتحليل:

يبيّن مدى تقديم مشروع الوثيقة المرافقة لعرض واضح للمقاربة النصّية، فأغلب المبحوثين أجاوبوا بلا أي أنّ الوثيقة المرافقة لا تقدّم شرحا كافيا وتفصيلا دقيقا للمقاربة النصّية، ونسبة 30 بالمئة أجابت بنعم، بمعنى تحليل الوثيقة المرافقة للمقاربة النصية ولعل هذا يرجع لعرض المقاربة النصّية في مختلف المستندات البيداغوجيّة الأخرى كالمنهاج ودليل الأستاذ للمشوّق.

الجدول رقم 15:

الاختيارات	نعم	لا
التّكرار	15	05
النّسبة	% 75	% 25

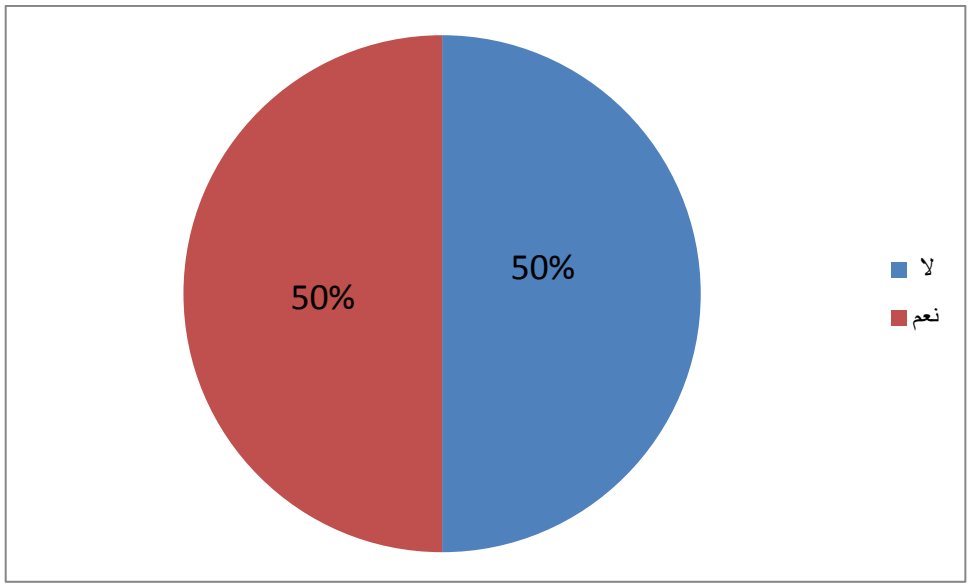


قراءة وتحليل:

يبـيّن مـدى تقـديم دليـل الأسـتاذ لعـرض واضـح للمقاربـة النصّـية، فأغلـب المبحوثين وبنسبة 75 بالمئة أجابوا بلا، أي أنّ دليل الأستاذ لكتاب المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة لم يقدم عرضا مفصلا للمقاربة النصية ولم يحلّلها، أمّا نسبة 25 بالمئة فقد أجابت بنعم، ربّما لاطّلاعاتهم المعرفيّة التي جعلتهم يكتفون بم ذكر في الدليل حول المقاربة النصّية في تعليميّة النص.

الجدول رقم 16:

الاختيارات	نعم	لا
التّكرار	10	10
النّسبة	% 50	% 50

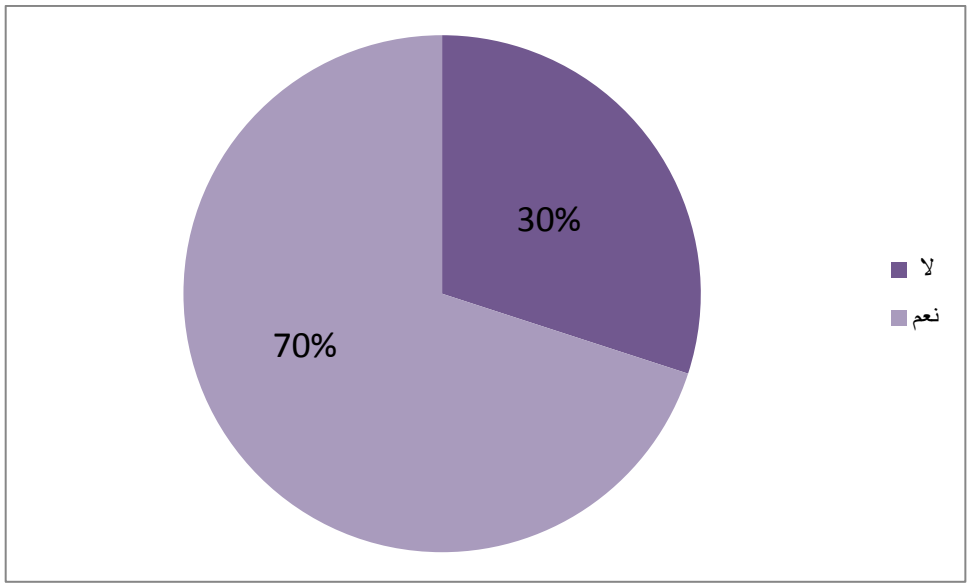


قراءة وتحليل:

يبيّن مدى وجود تكامل معرفي بين المستندات البيداغوجيّة، فنرى أنّ المبحوثين نصفهم يرى أنّ هناك تكامل معرفي بين المستندات، أي وجود علاقة بين المنهاج والوثيقة المرافقة ودليل الأستاذ والكتب، والنّصف الآخر يرى خلاف ذلك.

الجدول رقم 17:

الاختيارات	نعم	لا
التّكرار	14	06
النّسبة	% 70	% 30

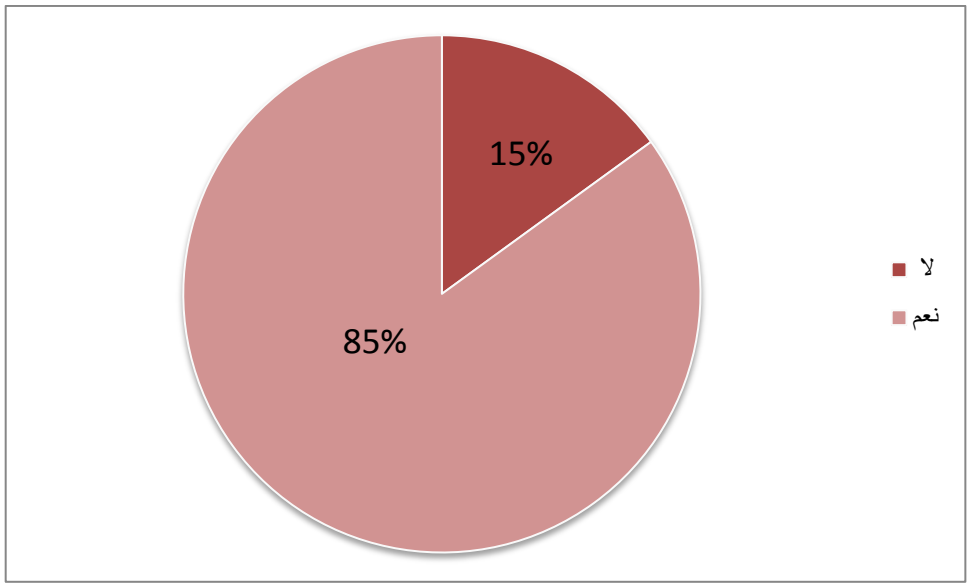


قراءة وتحليل:

يبيّن ما إذا كانت المقاربة النصّية تعني الانطلاق من النصّ في تعليم علوم اللغة، حيث يرى أغلب المبحوثين بنسبة 70 بالمئة أنّ المقاربة تعني الانطلاق من النصّ في تعليم أنشطة اللّغة العربية بمعنى اعتبار النصّ محور التّعلّمات وربط كل الأنشطة اللّغوية به، فالانطلاق يكون منه دراسة وتحليلا ووصولا إليه من خلال الإنتاج.

الجدول رقم 18:

الاختيارات	نعم	لا
التّكرار	17	03
النّسبة	% 85	% 15

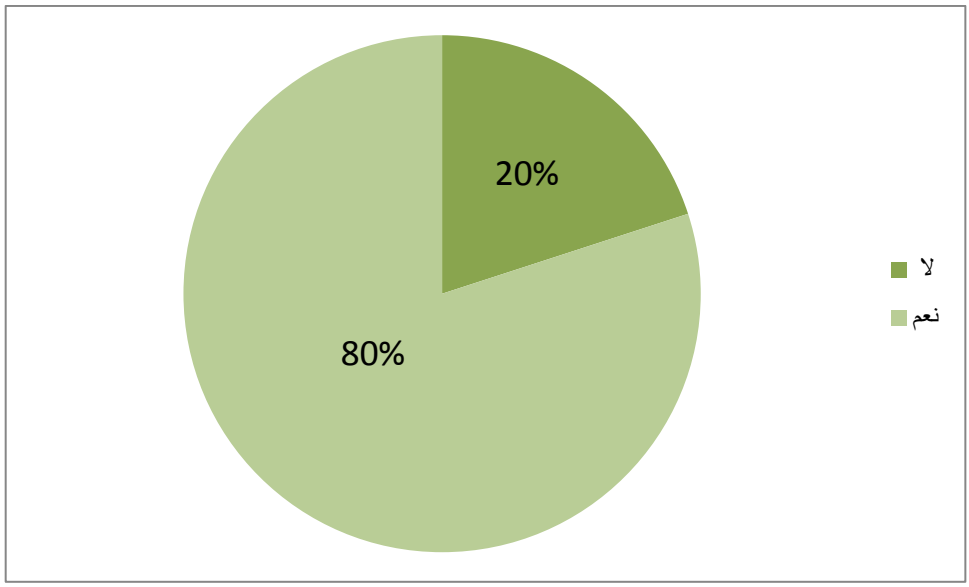


قراءة وتحليل:

يبيّن مدى تطبيق المقاربة النصّية للأستاذ مع التّلاميذ، ومن الملاحظ أنّ أغلب الأساتذة في الطّور الثّانوي يطبّقون المقاربة النصّية في تعليميّة أنشطة اللّغة العربيّة فكانت إجاباتهم بنعم بنسبة 85 بالمئة ، وهذا دليل على فهمهم لمدى هذه المقاربة ودورها في تحقيق الغايات والمرامي، والوصول لبناء كفاءات تخدم المتعلم خاصّة وأنّها تعطي للمتعلّم مكانة محوريّة في العمليّة التعليميّة.

الجدول رقم 19:

الاختيارات	نعم	لا
التّكرار	16	04
النّسبة	% 80	% 20

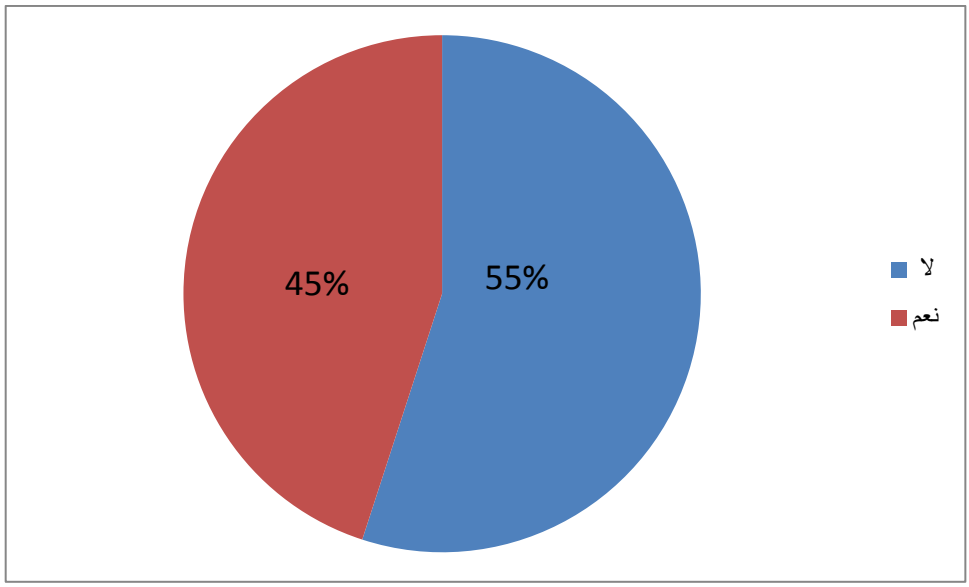


قراءة وتحليل:

يبيّن مدى وجود عوائق في تطبيق المقاربة النصّية، من خلال الاحتمالات التي قدّمها المبحوثون والتي ترى وجود عوائق في تطبيق المقاربة النصّية مثّلت نسبتهم 80 بالمئة، وذلك لعدم كثافة المحتوى التّعليمي من جهة، ومن جهة أخرى إلى عدم فهم طرائق تحليل النّصوص وفق إجراءات لسانية كتحليل الاتّساق والانسجام بنظرة علميّة موضوعية، في حين تقرّ الفئة الثّانية بسهولتها والتي مثلت نسبة 20 بالمئة.

الجدول رقم 20:

الاختيارات	نعم	لا
التّكرار	09	11
النّسبة	% 45	% 55



تحليل وتعليق :

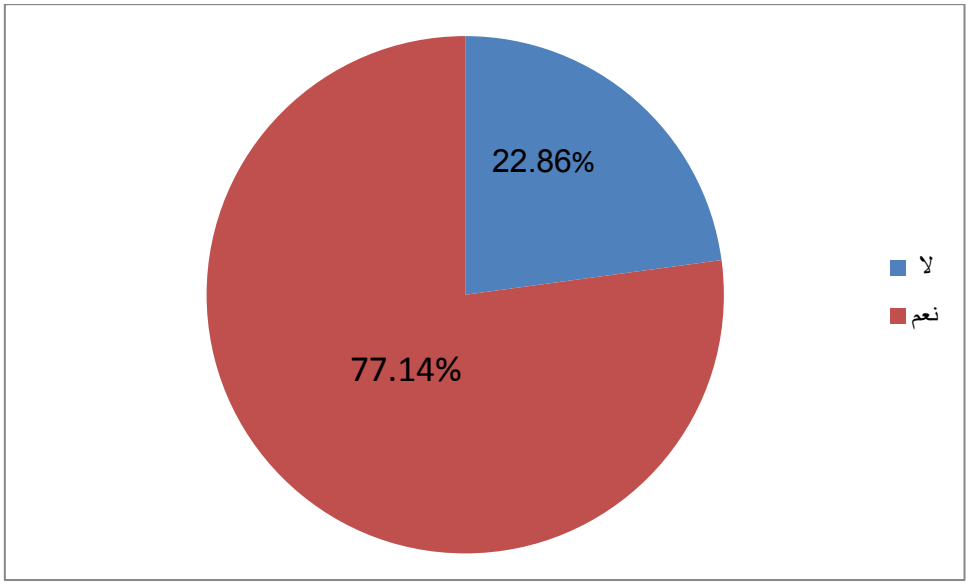
يبيّن ما إذا كان من الضروري إعادة الإصلاح التربوي، وعلى الرّغم أنّ فئة المستجوبين تقرّ بعدم ضرورة الإصلاح التّربوي إلاّ أنّي كباحث أرى ضرورة الإصلاح بشكل مستمرّ ودائم لكلّ منهاج جديد مستحدث، كمنهاج الجيل الثّاني المعمول به حاليا في مؤسّساتنا التّربوية ، واستدراك النّقائص التي تشبه وهذا الإصلاح لن يكون إلا بعد دراسة معمّقة وتجربة طويلة المدى تحتكم لخطّة علمية منهجيّة محكمة تسند لأهل الاختصاص.

6 - الاستبـيان الخـــاصّ بالتّلامـيذ:

العـدد:35 تلمـيذا

الجـدول رقم 01:

الاختيارات	نعم	لا
التّكرار	27	8
النّسبة	%77.14	%22.86



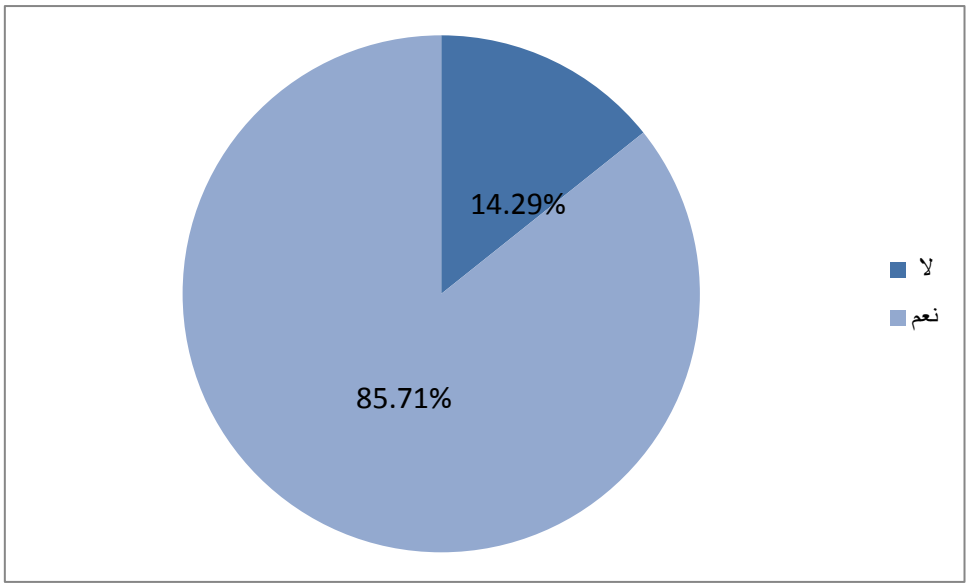
قراءة وتحليل:

يبـيّن مـدى رغبـة التّلاميـذ فـي تعلّـم اللّغـة العربيّـة، فـنلاحظ أنّ جـلّ التلاميـذ يرغبـون فـي تعلّـم اللّغـة العربيّـة لأنّهـا لغـتهم الأولـى بالإضـافة إلـى أنّهـا تمكّـنهم مـن التّواصل في مجتمعهم، ويحقّقون بها مختلف أغراضهم في الحياة اليوميّة، ناهيك عن استعمالها في تعلّم مختلف المواد التّعليمية الأخرى، أمّا نسبة 22 بالمئة، فأجابت بنعم

، وذلك ربما راجع لبعض الصّعوبات التي تصادفهم في مختلف التعلّمات، أو قد يرجع إلى محيطهم الخارجي الذي أصبح يبثّ سمومه عبر وسائل التواصل التي تنشر عداءها للغة العربية أو الحلم بمستقبل أفضل في الضفة الغربية مما جلعهم يميلون للغتهم هروبا من واقعهم المعيشي.

الجدول رقم 02:

الاختيارات	نعم	لا
التّكرار	30	05
النّسبة	%85.71	%14.29



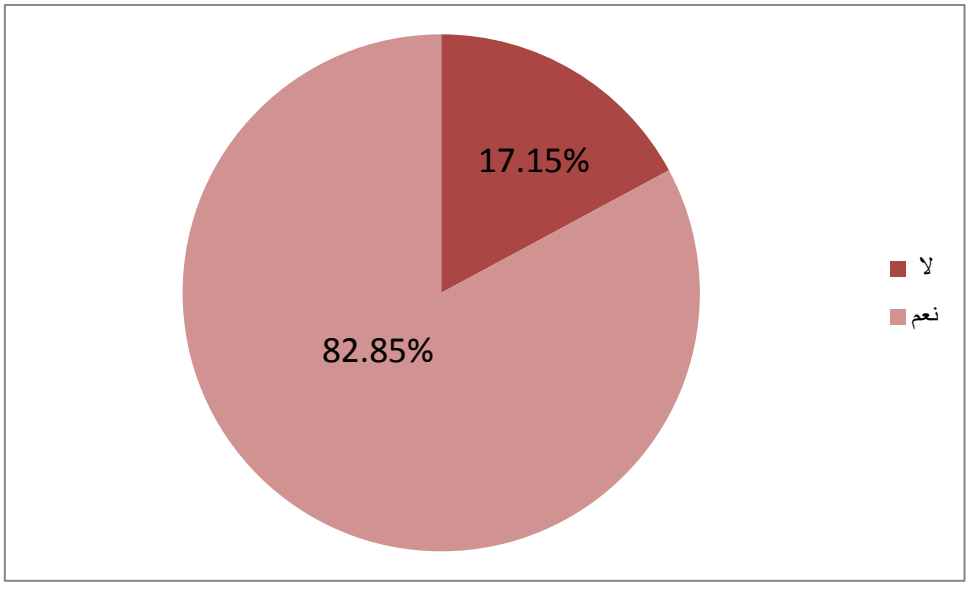
قراءة وتحليل:

يبيّن مدى استيعاب التّلاميذ للنّصوص، أغلب التّلاميذ بنسبة85.71 بالمئة تستوعب النّصوص وتفهم معانيها وترتكز عليها في مختلف الأنشطة اللّغوية، وعليه بالمقاربة النصّية تعتبر أحسن طريقة في تعليم أنشطة اللّغة العربيّة، فمن خلال فهم

النّصوص واستيعابها يتمكّن التّلميذ من بناء مختلف الكفاءات اللّغوية ويمتلك قدرة إنتاج نصوص مماثلة، ويحسن التصرّف في وضعيّات مشابهة على أرض الواقع، أمّا نسبة 14.29 بالمئة التي أجابت بعد استيعاب النّصوص فيمكن إرجاع الأمر إمّا لعدم تحضير التلميذ ومشاركته في الدّرس ممّا يؤدي إلى عدم ترسيخ المفاهيم في ذهن التّلميذ ممّا جعله يجيب بلا أو لصعوبة المفردات اللّغوية الموجودة في بعض النّصوص الأدبية.

الجدول رقم 03:

الاختيارات	نعم	لا
التّكرار	29	06
النّسبة	%82.85	%17.15

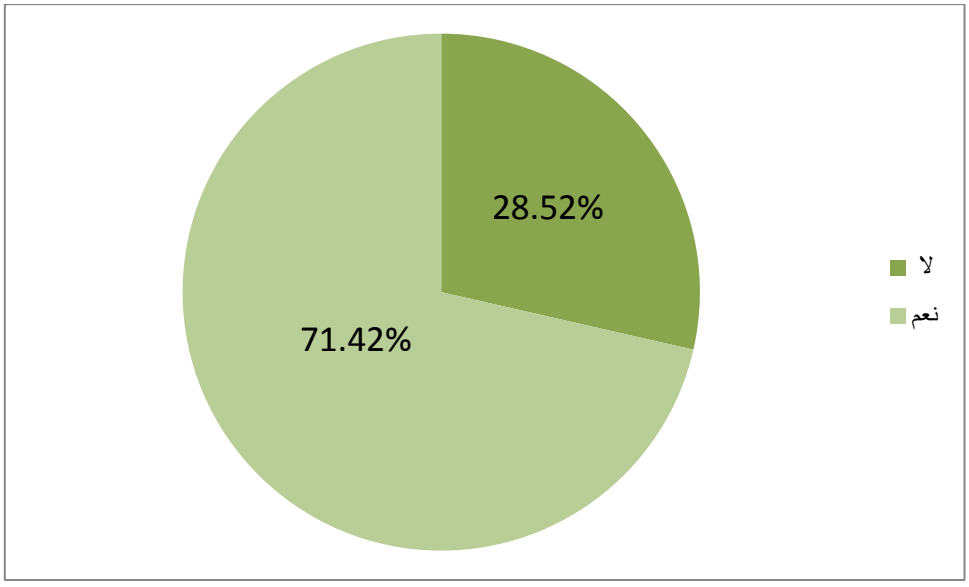


قراءة وتحليل:

يبين مدى تلبية النصوص الأدبية لحاجات التلاميذ نلاحظ من خلال إجابات المتعلّمين أنّ نسبة 82.85 بالمئة يعتبرون أنّ النّصوص الأدبيّة تلبّي حاجياتهم وتراعي ميولاتهم الشخصيّة ،أمّا نسبة 17.15 بالمئة فهي نسبة قليلة ترى أنّ النصوص لا تلبّي حاجياتهم، وهي تقريبا نفس نسبة التّلاميذ الذين لا يستوعبون النّصوص، وهنا يمكن الرّبط بين السّؤالين لما لهم من علاقة وطيدة، فربّما عدم تلبيه النّصوص لحاجياتهم جعلهم لا يستوعبونها ويصرفون النّظر عنها.

الجدول رقم 04:

الاختيارات	نعم	لا
التّكرار	25	10
النّسبة	%71.42	%28.58



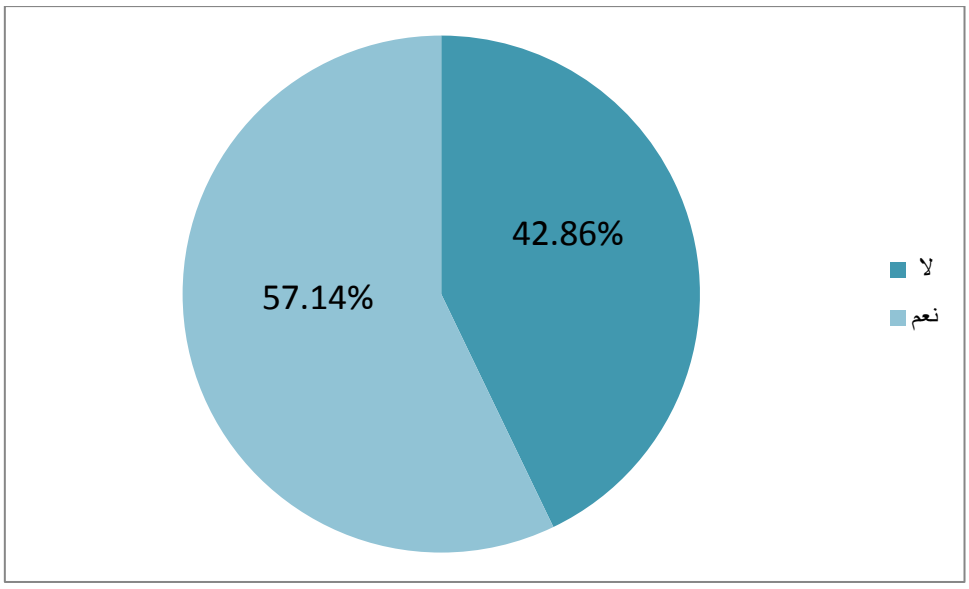
قراءة وتحليل:

يبين مدى تعلّم التّلميذ للنّحو والصّرف والبلاغة والعروض واتّصالها بالنّص المدروس، ومن الملاحظ أنّ المتعلّمين يقرّون بوجود اتّصال بين النصّ المدروس وبقيّة الأنشطة اللغويّة من نحو وصرف وبلاغة وعروض ونقد أدبي، وهذا راجع لمدى استيعابهم للموارد المعرفيّة المدروسة انطلاقا من النصّ.

أمّا نسبة 28.52 بالمئة اعتبرت أنّ النصّ لا يتّصل ببقيّة النّشاطات اللغويّة الأخرى ويمكن إرجاع هذا الأمر ربّما لعدم استيعابهم للنصّ، لأنّنا نلاحظ أنّ نسبة التّلاميذ الذين لا يستوعبون النّصوص هي تقريبا نفس النّسبة التي تتكرّر دوما في الجانب السّلبي، إمّا عدم الفهم أو عدم وجود اتّصال بين النصّ والأنشطة اللغوية الأخرى وغيرها.

الجدول رقم 05:

الاختيارات	نعم	لا
التّكرار	20	15
النّسبة	%57.14	%42.86

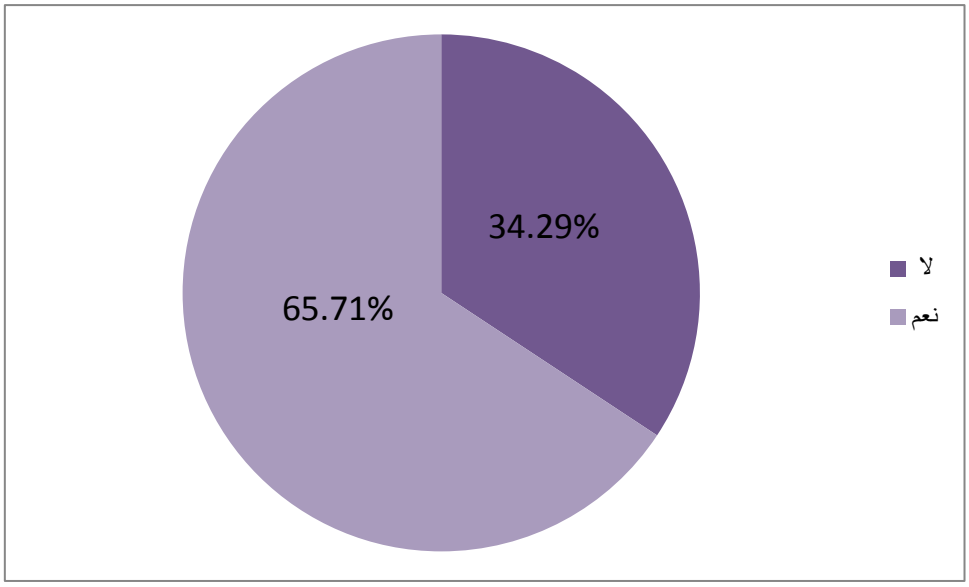


قراءة وتحليل:

يبيّن ارتباط النّقد الأدبي بالنصّ الذي يقدّمه الأستاذ للتلميذ في الوحدة التعليميّة، فأغلب المبحوثين وبنسبة 57.14 بالمئة أقرّوا بوجود علاقة بين نشاط النّقد الأدبي، والنصّ الأدبي المدروس إلاّ نسبة 42.86 بالمئة وتعدّ نسبة مقاربة للأولى وذلك حقيقة لوجود انفصال بين النصّ الأدبي المدروس والنّقد الأدبي خاصّة في الوحدة التّعليميّة الأولى من برنامج السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي لأنّها قدّمت مفاهيم عامّة للنّقد الأدبي.

الجدول رقم 06 :

الاختيارات	نعم	لا
التّكرار	23	12
النّسبة	%65.71	%34.29

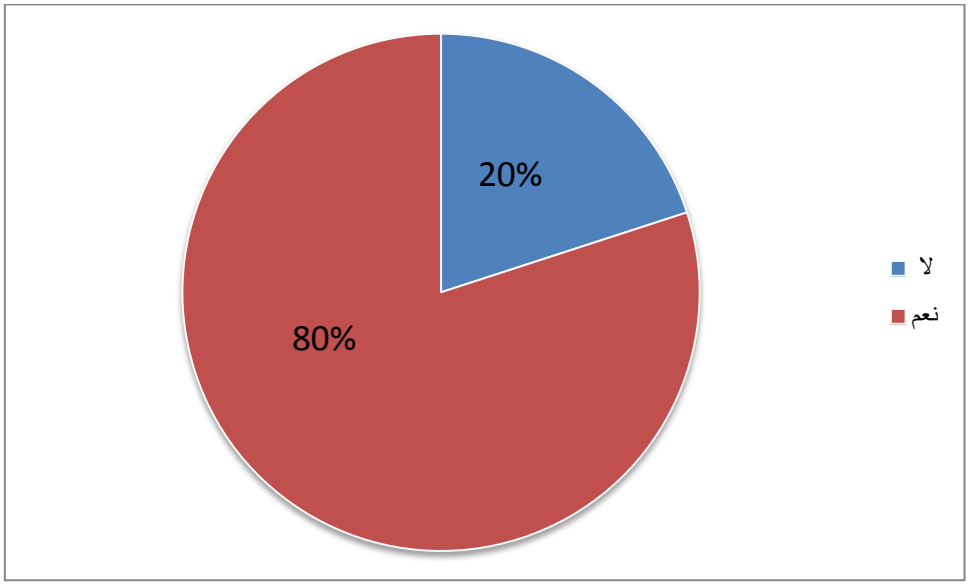


قراءة وتحليل:

يبيّن أنّ النّصوص الأدبية كلّ واحد خلال تلقّي مختلف الأنشطة لذلك نرى أنّ نسبيّة المبحوثين الذي أجابوا بنعم أي أنّ النّصوص الأدبيّة كلّ واحد مثلت أكبر نسبة ب 65.71 بالمئة وهذا دليل أنّ المقاربة النّصية تفعل حقيقة في العمليّة التعليميّة بمختلف مفاهيمها، ونسبة 34.29 بالمئة اعتبرت أنّ النّصوص ليست كل واحد وربما ذلك يرجع إلى عدم فهم السؤال أو عدم استيعابهم لبعض النّصوص.

الجدول رقم 07 :

الاختيارات	نعم	لا
التّكرار	28	07
النّسبة	%80	%20



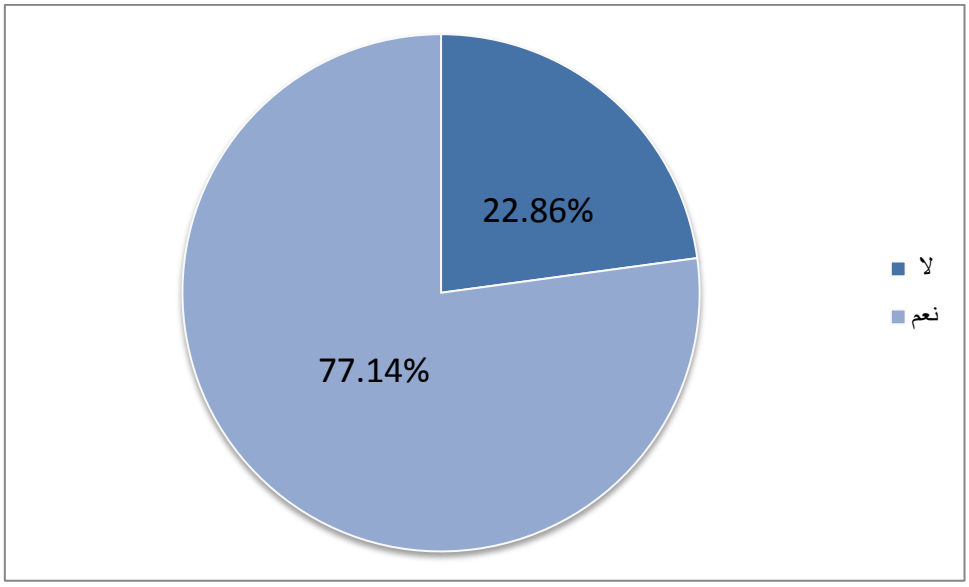
قراءة وتحليل:

يبيّن مدى تذوّق التلميذ للنّصوص عند تلقّيها، فأغلب المبحوثين يتذوّقون النّصوص التعليميّة المختلفة حيث مثلت نسبتهم 80 بالمئة ، وهذا السّؤال له علاقة بسؤال مدى استيعاب النّصوص، فلا يمكّن للمتعلّم أن يتذوق نصّا ما لم يستوعبه ونسبة قليلة 20 بالمئة قالت أنها لا تتذوّق النّصوص، ويرجع ذلك للقراءة والفهم والاستيعاب فمختلف المهارات اللّغوية مترابطة مع بعضها البعض لذلك فمهارة القراءة هي أولى مرحلة لا بدّ للمتعلّم أن يمتلكها، ثمّ الفهم حتى يتذوّق النص، ولذلك قمنا

بعرض مختلف المهارات اللّغوية في بداية البحث- الفصل الأوّل عنصر المهارات اللغويّة.

الجدول رقم 08:

الاختيارات	نعم	لا
التّكرار	27	08
النّسبة	%77.14	%22.86

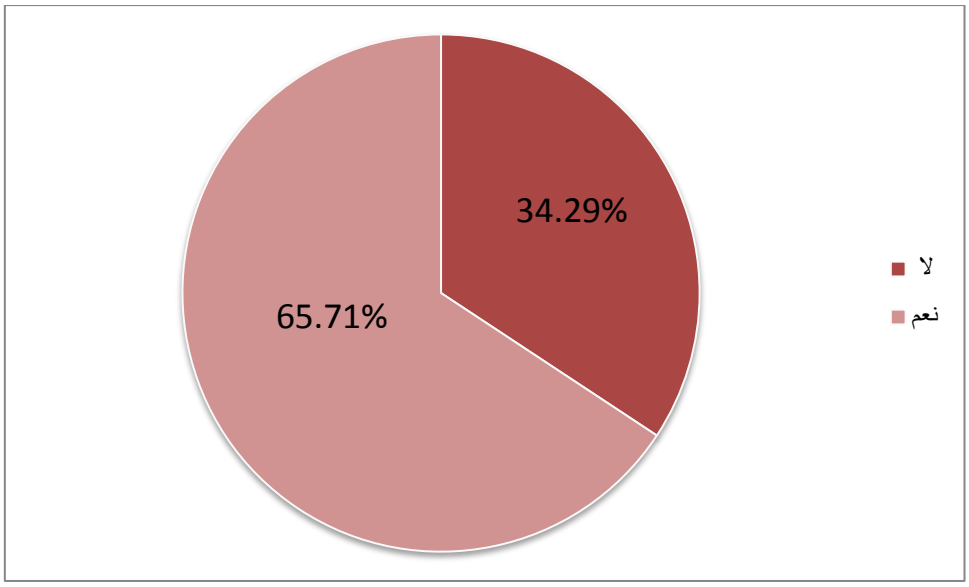


قراءة وتحليل:

يبيّن مدى عودة الأستاذ إلى النّص في شرح الأنشطة اللغوية الأخرى حيث أن أغلب التلاميذ يقولون أنّ الأستاذ يرجع إلى النصّ المدروس في تعليم الأنشطة اللغويّة الأخرى، ومثّلت نسبة 77.14 بالمئة، وهذا دليل على أن الأستاذ يعتمد على المقاربة النصّية في تدريس الأنشطة، وحتى التّلميذ أصبح يعي أنّ النصّ له علاقة وطيدة مع مختلف الأنشطة، أمّا نسبة 22.86 بالمئة اعتبروا أنّ الأستاذ لا يرجع للنصّ.

الجدول رقم 09:

الاختيارات	نعم	لا
التّكرار	23	12
النّسبة	%65.71	%34.29

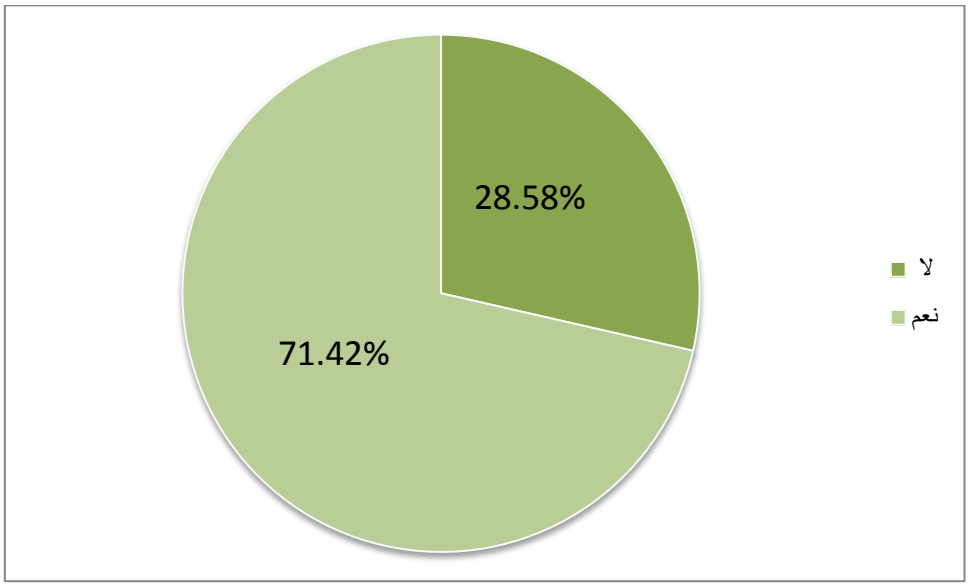


قراءة وتحليل:

يبيّن مدى غموض النّصوص الأدبيّة، فأغلب المبحوثين بنسبة 65.71 بالمئة يرون أنّ النصوص واضحة وليست معقّدة، أمّا نسبة 34.29 فيراها صعبة الفهم والاستيعاب.

الجدول رقم 10:

الاختيارات	نعم	لا
التّكرار	25	10
النّسبة	%71.42	%28.58

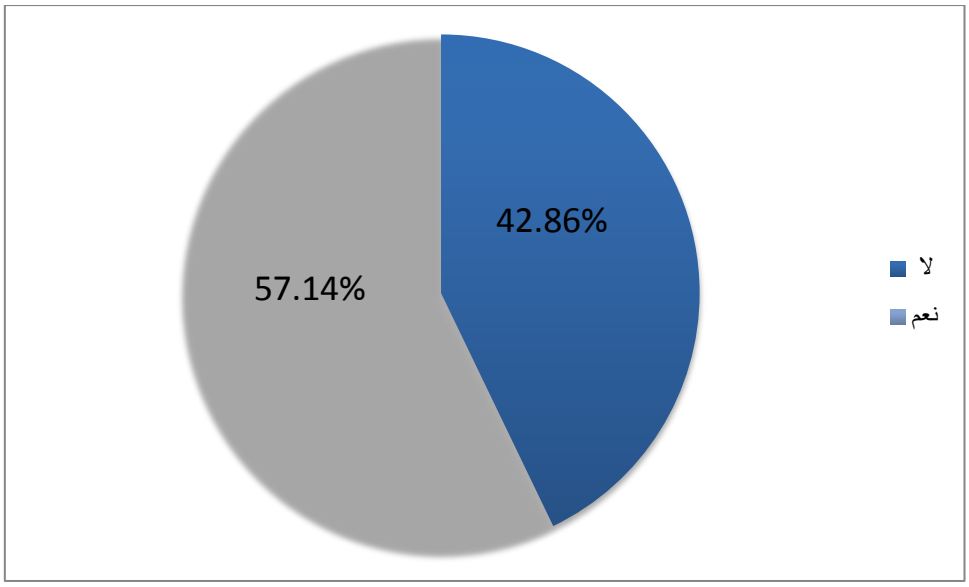


قراءة وتحليل:

يبيّن مدى تفاعل التّلاميذ مع النّصوص الأدبيّة، فأغلب التّلاميذ يتفاعلون مع النّصوص الأدبيّة بنسبة 71.42 بالمئة، ممّا يدل على تمكّن الأستاذ في بناء الكفاءة مع تلاميذه من خلال تفاعلهم مع موضوع النصّ وتذوق مختلف جماليّاته، أمّا نسبة 28.58 بالمئة التي أجابت بعدم تفاعلها مع النّصوص الأدبيّة ربّما لعدم فاعليّتها في الدّرس وغيرها من الأسباب.

الجدول رقم 11:

الاختيارات	نعم	لا
التّكرار	20	15
النّسبة	%57.14	%42.86

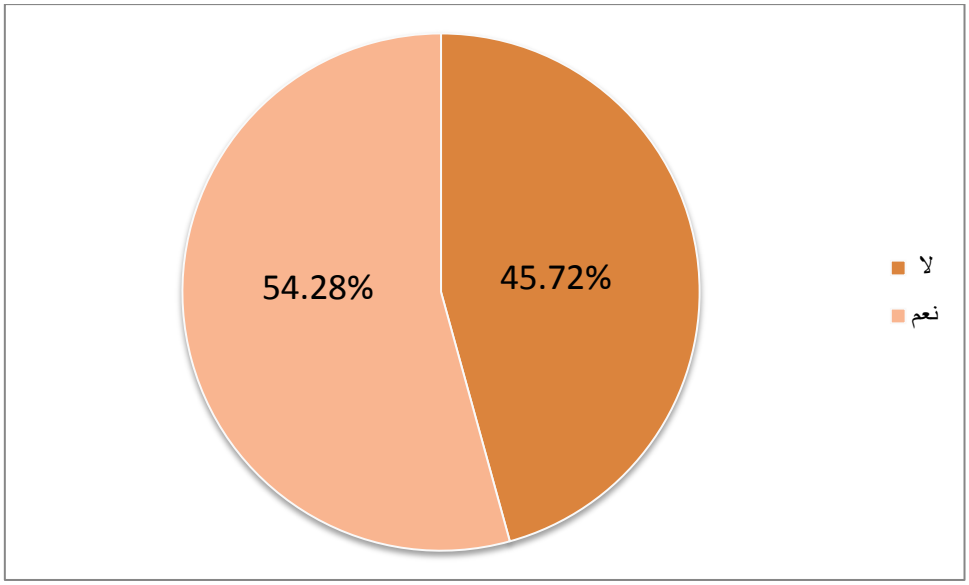


قراءة وتحليل:

يبيّن مدى مقدرة التلميذ على إنتاج نصوص مماثلة للنّصوص الأدبيّة، فنلاحظ أنّ معظم التلاميذ بنسبة 57.14 بالمئة يستطيعون إنتاج نصوص مماثلة للنّصوص المدروسة في حين نجد نسبة 42.86 بالمئة لا تستطيع إنتاج نصوص مشابهة و ذلك يرجع لعدم القدرة على إنتاج كامل الخصائص والمميّزات المشابهة ولو جزئيّا للنصّ المدروس.

الجدول رقم 12:

الاختيارات	نعم	لا
التّكرار	19	16
النّسبة	%54.28	%45.72

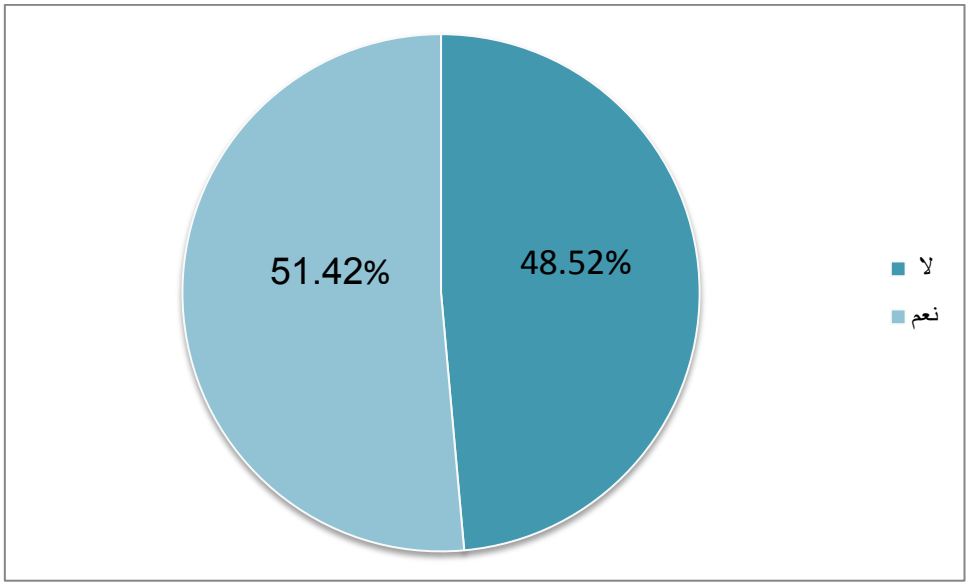


قراءة وتحليل:

يبيّن مدى تمييز التّلميذ بين أنواع النّصوص، فأغلب التلاميذ بنسبة 54.28 بالمئة يستطيعون التفريق بين أنواع النّصوص ويستطيعون إنتاج نصوص متنوّعة في مواضيع مختلفة، في حين أنّ نسبة 45.72 بالمئة يختلط عليها الأمر في ذلك، وهذا ما لمسناه من خلال مقابلاتنا مع التّلاميذ عند تقديم الاستبيان وشرحه لهم.

الجدول رقم 13:

الاختيارات	نعم	لا
التّكرار	18	17
النّسبة	%51.42	%48.58

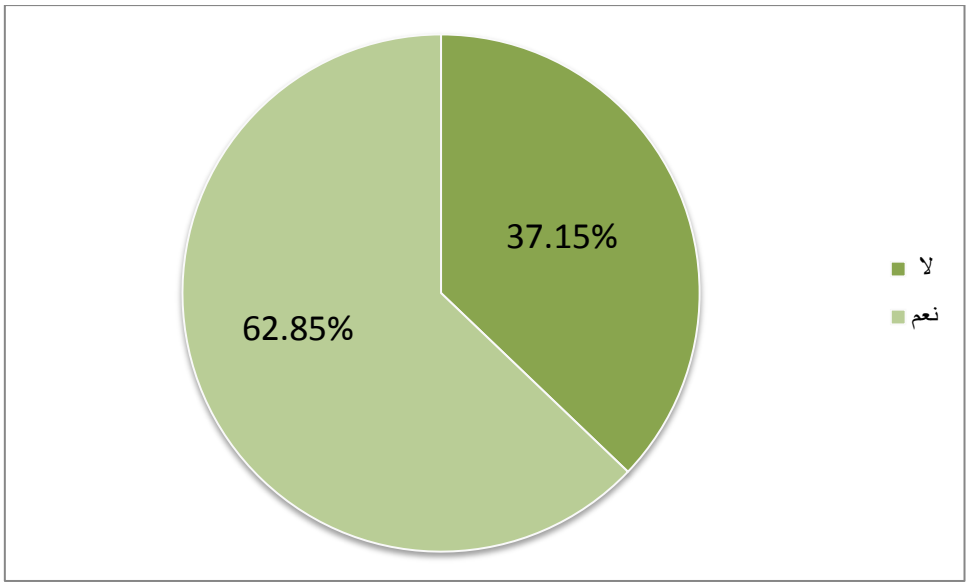


قراءة وتحليل:

يبيّن مدى تمييز التّلميذ بين أنماط النّصوص، فنرى هنا أنّ نصف المبحوثين بنسبة 51.42 بالمئة يستطيعون التّمييز بين أنماط النّصوص، في حين أنّ نسبة 48.52 بالمئة لا يفرّقون بين أنماط النّصوص، وهنا نستخلص أنّ التّلميذ يصعب عليه التمييز بين أنماط النّصوص لتداخلها في النصّ الواحد.

الجدول رقم 14:

الاختيارات	نعم	لا
التّكرار	22	13
النّسبة	%62.85	%37.15

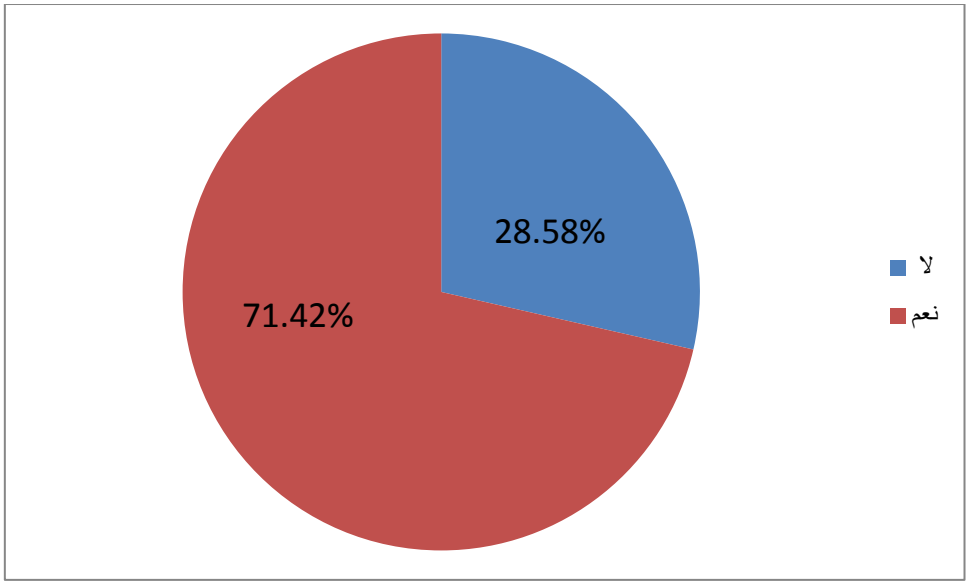


قراءة وتحليل:

يبيّن مدى إدراك التّلميذ لخصائص النّمط الحجاجي والنّمط التّفسيري، فأغلب التّلاميذ المبحوثين يميّزون بين النّمط الحجاجي والتّفسيري بنسبة 62.85 بالمئة وذلك راجع لتركيز المنهاج على تدريس النّمط الحجاجي والتّفسيري، أمّا نسبة 37.15 بالمئة فهم لا يميّزون بين النّمط الحجاجي والتّفسيري وهذا راجع ربّما لتداخل المؤشّرات بين مختلف الأنماط.

الجدول رقم 15:

الاختيارات	نعم	لا
التّكرار	25	10
النّسبة	%71.42	%28.58



قراءة وتحليل:

يبيّن مدى قيام التّلميذ بتفسير موقف والدّفاع عن رأيه في موضوع ما، فأغلب المبحوثين من التّلاميذ بنسبة 71.42 بالمئة يستطيعون تفسير موقف ما والدّفاع عن رأيهم في الحياة، وهذا دليل على إدراك المتعلّم لخصائص النصّ الحجاجي والنصّ التّفسيري بمختلف قرائنهم اللّغوية، أمّا نسبة 28.58 بالمئة لا يستطعون الدّفاع عن موقفهم.

خـــــلاصـــــــة:

بعد هذه الدّراسة الميدانية حول المقاربة النصّية في تعليميّة اللغة العربيّة في السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي في بعض الثّانويات في ولاية مستغانم، والتي مسّت عيّنة من الأساتذة وعيّنة أخرى من التّلاميذ، نخلص إلى أنّ إدراك التلاميذ للنّصوص المدروسة فهما وتحليلا من خلال التّمييز بين أنواعها وأنماطها يساعدهم في الاتّصال والتّواصل في الحياة في وضعيّات مختلفة، وعليه المقاربة النصّية في الطّور الثّانوي حقّقت نجاحا ملموسا من خلال التّحصيل الدّراسي الجيّد إضافة إلى استعمالها في الواقع من خلال تفسير رأي أو موقف و الدّفاع عن رأي أو فكرة ما، وما ينبغي الوقوف عنده في تنفيذ المقاربة النصّية في العمليّة التعليميّة هو :

- ضرورة الإصلاح والتّجديد في تعليم اللّغة العربيّة في الطّور الثانوي ، وذلك بالاعتماد على المقاربة النصّية في تعليم النّصوص، واستثمار أبحاث النّظريات اللّسانية خاصّة لسانيّات النّص، والنّظريّات الأدبيّة في كيفيّة تقديم أنشطة اللغة العربيّة.
- إدخال تكنولوجيا المعلومات على تعليميّة اللغة العربيّة بمختلف نشاطاتها وضرورة اعتماد النصّ الأدبي كمنطلق لهذه النشاطات.
- اختيار المحتوى وطريقة تعليمه وفق المنهاج، وتحديد أنواع النّصوص المختلفة المقدَّمة كما يجب االتّركيز على مقاييس علميّة بيداغوجية.
- كلّ النّشاطات التّعليمية (النصّ الأدبي وروافده) في ضوء المقاربة النصّية مفاتيح للدّخول إلى النصّ والولوج إلى عالمه، قراءة وفهما، وإنتاجا.

- التّجديد في المناهج والطّرائق التّعليميّة يُساهم في التّأسيس لتعليميّة النّصوص الأدبيّة وفق حاجات المتعلّمين وميولاتهم، وتوافقا مع الواقع والمستجدات الحاصلة في المجتمعات .

خاتمـــــــــــة

إنّ المحتويـــات التعليميّـــة المقدّمـــة فـــي الطّـــور الثـــانوي تعتمـــد مفهـــوم المقاربـــة النصّـــية كاختيـــار بيـــداغوجي فـــي تعلـــيم اللّغـــة العربيّـــة بمختلـــف أنشـــطتها اللّغوية بما يحقّق التّكامل في إطار الموقف التّعليمي.

وقـــد اهتمّـــت بـــالنّص والملكـــة النّصّـــية مـــن خـــلال تقـــديم أنـــواع مختلفـــة مـــن النّصـــوص للمـــتعلِّم لإكســـابه ملكـــة نصّـــية، تمكّنـــه مـــن فهـــم وإنتـــاج مقـــاطع نصّـــية على منوالها.

إنّ تبنّـــي نظريّـــة الأجنـــاس والأنـــواع الأدبيّـــة فـــي التّعلـــيم قـــد يجنّـــب الطّريقـــة التربويّـــة مـــن القصـــور الـــذي شـــهدناه فـــي المقاربـــات التّعليميـــة السّـــابقة إضـــافة إلـــى أنّـــه يمـــنح للمـــتعلّم فرصـــة التعـــرّف علـــى السّـــيرورة التّاريخيّـــة لـــلأدب عبـــر مختلـــف العصـــور ممّـــا يزيـــد فـــي الإطّـــلاع علـــى مختلـــف الأثـــار الأدبيّـــة ومعرفـــة خصـــائصـــها والتّمييـــز بـــين أنمـــاط النّصـــوص واســـتخدامها فـــي الحيـــاة خاصّـــة الـــنّمط التفســـيري والـــنّمط الحجـــاجي اللـــذان يراعيـــان اهتمامـــات المتعلّمـــين وميـــولاتهم، ممّـــا يمكّنـــه أكثر من التعرّف على خصائص النّصوص ومميّزاتها وفهم الفروق بينها.

وانطلاقـــا مـــن الأهمّيـــة التـــي أضـــحت تكتســـيها المقاربـــة النصّـــية، فـــي منـــاهج تعلـــيم اللغـــة العربيّـــة وتعلّمهـــا صـــار لزامـــا النّظـــر فـــي كيفيّـــة اســـتغلال هـــذه المقاربـــة فـــي تطـــوير طرائـــق تـــدريس اللغـــة العربيّـــة فـــي المدرســـة الجزائريّـــة، وعلـــى وجـــه الخصـــوص تعلـــيم النّصـــوص فـــي المرحلـــة الثّانويـــة وضـــرورة تجـــاوز البنـــاء الجملـــي إلـــى البنـــاء النصّـــي وفـــق مـــا يتناســـب مـــع المقاربـــة النصّـــية تنظيـــرا وتطبيقـــا لأنّ الـــنصّ وليـــد معـــارف لغويّـــة متجـــذّرة فـــي الدّراســـات اللغويّـــة، وهـــو مـــا اســـتدعى مـــن البحـــث عـــرض الوثـــائق التربويّـــة بـــدءا بالمنهـــاج والوثيقـــة المرافقـــة للمنهـــاج ودليـــل الأســـتاذ للســـنة الأولـــى مـــن التعلـــيم الثـــانوي، وكـــذلك كتـــاب المشـــوّق فـــي الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة.

وقد مثّلت المقاربة النصّية القسط الأكبر في مختلف المستندات البيداغوجية لأنّها تعتبر النصّ مركز التعلّمات تقوم عليه تعليميّة كلّ الأنشطة اللغويّة والتي بدوره تتكاثف من أجل قراءته وفهمه، فالنصّ محاط بجملة من الخصائص التي يحقّق بها نصّيته، فالاتّساق والانسجام مظهران لنصّية النصّ يتحقّقان بجملة من الآليات التي تربط أجزاء النصّ وبها يتّسق وينسجم، وعليه فدارس النصّ الأدبي لابد له من إجراءات منهجيّة في تحليل النصّ خاصّة في المجال التّربوي.

وتظهر أهمّية البحث في كونه يجسّد جهدا تأسيسيّا في مجال التّدريس بالمقاربة النصّية وذلك استنادا على جملة النتائج التي توصل إليها والممثّلة فيما يلي:

– تبنّي المنهج التّكاملي في استراتيجية التّعليم و الحرص على الرّبط بين متطلّبات المقاربة بالكفاءات وآليّات المقاربة النصية كخيار منهجيّ في تعليميّة اللغة العربية من خلال المعايير المنهجيّة والتربويّة واللسانيّة الضّرورية لتفعيل العمليّة التّعليميّة التعلميّة للوصول بالمتعلّم من فهم واستيعاب النّصوص وإعادة إنتاجها.

– تقديم المقاربة النصّية بتصور واضح لفهم النّصوص وإنتاجها باستثمار نتائج الدّراسات الحديثة.

– انتقاء نصوص تعليميّة تتوفّر على الشّروط والمعايير التّربويّة واللّسانية الضّرورية وتستجيب لحاجيات المتعلمين.

– إعطاء أهمّية بالغة للنصّ الأدبي، وضرورة ربطه بكلّ الأنشطة واعتماده محور الدّوران في العمليّة التعليميّة.

– ضرورة مراجعة روافد النصّ قصد جعلها تتماشى والنصّ المدروس في كلّ أجزائها دون أيّ فصل بين عنصر وآخر.

– التّركيز على التّكامل المعرفي بين مختلف أنشطة اللغة العربية.

– يجدر التّنويه إلى ضرورة مسايرة تكوين الأساتذة وفق ما تقتضيه الممارسات اللّسانية النصّية قصد امتلاك معرفة نظريّة في تحليل النصّ وإجراءات منهجيّة.

المصـــــادر و المراجـــــع

- القرآن الكريم، برواية ورش عن الإمام نافع.

- السنة النبوية الشريفة

المصادر والمراجع:

- إبراهيم أنيس، أسرار اللغة، طبعة لجنة البيان العربي، القاهرة ، مصر.
- إبراهيم مصطفى، وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، دار الدعوة،القاهرة، مصر، د ط، 2004.

- ابن حويلي الأخضر:المعجم اللغوي العربي من النشأة إلى الإكتمام، دار هومة للطباعة والنشر،الجزائر، د.ط،،2003م.
- ابن فارس، أبو الحسن بن زكريا "مقاييس اللغة"، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، تحقيق وضبط: د.عبد السّلام هارون.
- ابن منظور، لسان العرب، المجلد 5، تح:عبد الله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله،هاشم علي الشاذلي، دار المعارف، مصر 1981م.

- ابن منظور، لسان العرب، تحقيق: عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1 ، ج1 ،2003.
- أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكرياء الرازي، مقايس اللّغة، دار الكتب العلمية،بيروت–لبنان، ط1،ج2، 1999،.
- أبو الفتح رضوان وآخرون: مكتبة الأنجو المصرية ،1998.
- أبو الفتح عثمان، ابن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط3، ج 1، 1416هـ.
- أحمد المتوكّل، الخطاب و خصائص اللّغة العربيّة، (دراسة الوظيفّة و البنية و النّمط) ،دار الأمان للنّشر والتوزيع، الرّباط. المغرب،(د,ط)،2001
- أحمد المتوكّل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية ، بنية الخطاب من الجملة إلى النّصّ، دار الأمان للنّشر والتّوزيع ، الرّباط، المغرب، دط، 2001م.
- أحمد حساني، "مباحث في اللسانيات " ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر ،1994.

– أحمد زكي العشماوي: قضايا النقد الأدبي القديم والحديث، عالم المعرفة،الكويت، دط،1979.

– أحمد عبد الغفّار،التصوّر اللّغوي عند الأصوليين،مكتبة عكاظ للنشر،الإسكندرية،مصر،ط1، 1981

– أحمد عفيفي، نحو النص، "اتجاه حديث في الدّرس النّحوي"، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1،2001.

– أحمد عفيفي،الاحالة في نحو النّص،كليّة دار العلوم،جامعة القاهرة – مصر،دط.

– أحمد محمود السيد: تعليم فنون اللّغة العربية، دار النفائس للطباعةوالنشر،بيروت،ط.1.1999

– أحمد مختار عمر، "علم الدّلالة " عالم الكتب، القاهرة . مصر، ط:05، 1998م،

– أحمد مداس، "لسانيات النص"، – نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري– ، عالم الكتب الحديث، إربد . الأردن، ط:01، 2007.

– إراهيم محمد الخطيب، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان الأردن ط1، 2006.

– الأزهر الزّناد، نسيج النص بحث في ما يكون به الملفوظ نصا، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1993.

– الجاحظ ،أبو عثمان عمر بن بحر، (150هـ . 255هـ)، "البيان والتبيين، تحقق: عبد السلام محمد هارون ، ج:1،مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع ،القاهرة . مصر ، ط: 7، 1418هـ/1998م

– الجرجاني عبد القاهر،دلائل الإعجاز، تعليق،محمّد رشيد رضا،دار المعرفة ،بيروت، لبنان،ط:2001،3.

– الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تحقيق ،عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1 ج4.

- الرّازي، محمد بن أبي بكر"مختار الصّحاح "، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان،ط: 1 1993م.
- الزَّمخشري، أبو القاسم جار الله محمود بن أحمد، "أساس البلاغة "،دار الكتب العلميّة،بيروت – لبنان،تحق: محمّد باسل عيون السّود،ج:1،الباب:(أبب-غيي)،ط:1419،1هـ1998م،.
- الشهري،عبد الهادي بن ظافر،إستراتيجيات الخطاب". مقارنة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدين، بيروت لبنان،ط:1،مارس 2004.
- الطّاهر بومزبر، "التّواصل اللّساني والشّعرية . مقاربة تحليلية لنظرية رومان جاكبسون، الدّار العربية للعلوم ، بيروت . لبنان، منشورات الاختلاف . الجزائر، ط: 01، 1428هـ،2007م.
- الفراهيدي، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد، معجم العين، سلسلة المعاجم والفهارس، تحقيق: د. مهدي المخزومي و د.ابراهيم السّامرّائي ، ج5، باب(القاف و السين).
- الفيروز أبادي ،مجد الدّين عمر بن يعقوّب، الشّيرازي، "القاموس المحيط "،الهيئة المصرية العامّة للكتاب، ج2، دط،1398هـ . 1987م .
- الفيروز آبادي، مجد الدّين محمّد بن يعقوب، القاموس المحيط، ضبط و توثيق : يوسف الشيخ محمّد البقّاعي، دار الفكر للطّباعة و النّشر و التّوزيع، بيروت، لبنان،دط، 1999م.
- إلهام أبو غزال وعلي خليل أحمد، مدخل إلى علم لغة النص، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ط1،1999.
- أنطوان صياح، تعلمية اللّغة العربية، دار النهضة العربية،ج2، بيروت،2008.
- انطوان طعمة وآخرون،تعلمية اللّغة العربية،در النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1 ج1،2006م.
- بشير إبرير، تعليمية النّصوص بين النّظرية والتّطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 1427هـ، 2007م.

– جار الله الزمخشري، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، تحقيق: محمد عبد السلام شاهين، م3، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط3، 2003.

– جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النص، مكتبة المثقف، ط1، 2015م،.

– جميل عبد المجيد، بلاغةُ النصّ، مدخل نظري ودراسة تطبيقية، دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة . مصر، دط، 1999م،.

– جورج خليل مارون، تقنيات التعبير وأنماطه، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، دط،2009.

– حاتم الصّكر ، "ترويض النّص" الهيئة المصرية العامة للكتاب . القاهرة ، مصر، (د.ط، 1998.

– خولة أحمد يحي، ماجدة السيد عبيد، أنشطة للأطفال العاديين ولذوي الاحتياجات الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،ط2007،1.

– خولة طالب الإبراهيمي، الملكة النصية ومفهوم النص، مجلة معهد اللّغة والأدب، جامعة الجزائر، العدد 17، 2006.

– خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللّسانيات العامة، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط2، 2006.

– خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللّسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط1، 2000.

– خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة عين البنيان ط1، الجزائر ،2005.

– د. إبراهيم خليل الأسلوبية ونظرية النص، ص44، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1، 1997، بيروت لبنان.

– راغب محمد النجار، أزمة التعليم المعاصرة – نظرة إسلامية، مكتبة الفلاح، الكويت ، ط1، 1980.
– رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها وصعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2004.

– رمضان عبد التوّاب، المدخل إلى علم اللّغة و مناهج البحث اللّغوي، مكتبة الخانجي، القاهرة1997م.
– زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط2005،1.

–زين كامل خويسي، المهارات اللغوية، الاستماع والتحدث والكتابة، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، ط1، 2009.–. سعد عبد الرحمن وإيمان زكي محمد، الاستعداد لتعلم القراءة تنمينه وقياسه في مرحلة رياض الأطفال، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2002.

– سعد مصلوح، الأسلوب دراسة لغوية إحصائية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط3 ، 1992.

– سعد مصلوح، من نحو الجملة إلى نحو النص، بحث منشور ضمن كتاب: الأستاذ عبد السلام هارون معلما ومؤلفا ومحققا، كلية الآداب بجامعة الكويت، الكويت ،1990.

– سعيد حسن البحيري، "المدخل إلى مصادر اللّغة العربيَّة"،مؤسسة المختار للنّشر والتّوزيع، القاهرة . مصر
– سعيد حسن البحيري، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، مؤسسة المختار، القاهرة، مصر، ط2، 2004.

– سعيد حسن بحيري، علم لغة النص" مفاهيم واتجاهات حديثة"، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، ط1، 1997.

– سعيد محمد مراد، التكاملية في تعليم اللّغة العربية، دار الأمل للنشر والتوزيع، أربد، الأردن، ط1، 2002.

– سمير شريف استيتي، اللسانيات (المجال و الوظيفة و المنهج) جدار للكتاب العالمي، عمّان،الأردن،عالم الكتب الحديث، إربد،الأردن، ط2008،2م.

– شعيب ابن عبد الله أحمد، بحوث منهجية في البلاغة العربيّة، دار ابن حزم للطّباعة والنّشر والتّوزيع، ط:1، 2008م.

– صبحي إبراهيم الفقي، علم لغة النص بين النّظرية والتّطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكية، الجزء 1 + 2، ط2 ، دار قباء للنشر والتوزيع والطبع، 2000.

– صلاح فضل، "بلاغة الخطاب وعلم النص "، عالم المعرفة، الكويت (د.ط) أغسطس 1992م.

– طاهر علوي عبد الله، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرق التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2010.

– طه عبد الرحمن، "اللّسان الميزان" (التكوثر العقلي) . المركز الثقافي العربي ، بيروت . لبنان ، ط: 1، 1998م.

– طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديث في تدريس اللّغة العربية، عالم الكتب الحديث، أربد، الأردن، ط1، 2005.

– طه علي حسين الديلمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، القاهرة ، مصر، ط2، 2005.

– عبد الرحمان بن خلدون، المقدمة، حققه عبد السلام الشدادي،ج5، بيت الفنون والعلوم والآداب، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005

– عبد الرحمن إبراهيم السفاسفة، طرائق تدريس اللغة العربية، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط1، 2011.

– عبد السلام أحمد شيخ، اللغويات العامة مدخل إسلامي وموضوعات مختارة، ط2، الجامعة الإسلامية العالمية دار التجديد للطباعة والنشر والترجمة ، كوالالمبور، ماليزيا، 2006

– عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغير– مقاربة تداولية معرفية لآليات التّواصل والحجاج، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، د ط، 2006.

– عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق،مطبعة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011.

– عبد العزيز حمودة ،المرايا المحدبة – من البنيوية إلى التفكيك –،عالم المعرفة ، الكويت،طّ:1،أفريل 1999.

– عبد العظيم علي قناوي، الوصف في العصر الجاهلي ، شركة مكتبة مطبعة مصطفى الباني الحلبي وأولاده مصر، ط1 ،1949.

– عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، القاهرة ، مصر، ط4، 2015.

– عبد القادر الغزالي " اللّسانيات و نظرية التّواصل " – رومان ياكبسون. أنموذجًا ،دار الحوار للنّشر و التوزيع ، اللاّذقية – سورية ، ط:01، 2003م ،

– عبد القادر الفاسي الفهري، اللّسانيات واللّغة العربية، منشورات عويدات، (بيروت، باريس)، ط1، 1986.

– عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، شرح وتعليق د. محمد التنجي، دار الكتاب العربي، ط 1، بيروت، لبنان،2005

- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، ط1، ج2، 2013.

- عبد اللطيف الصوفي، فن الكتابة (أنواعها، مهاراتها، وطرق تدريسها)، دار الفكر، دمشق، ط1، 2007.

- عبد اللطيف الفاربي وآخرون: معجم علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، ط 1، 1994.

- عبد الله علي، مهارات اللّغة العربية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط 2007،2 .

- عبد الهادي بن ظافر الشهري، إستراتيجيات الخطاب، مقارنة لغوية تداولية، ، دار الكتاب الجديد المتحدة ، بيروت . لبنان ، ط:1 ، 2004م،

- عبد الواسع الحميري،الخطاب والنص، (الفهم، العلاقة، السلطة) المؤسسة الجامعية للنّشر والتوزيع، بيروت . لبنان، ط:1، 2008.

- عبد الوهاب خلاّف، "علم أصول الفقه"، مكتبة الزهراء للنّشر والتوزيع، القاهرة، مصر ،ط1.

- عبد الوهاب محمد علي، أمالي مصطفى جواد في فن تحقيق النصوص، مجلة المورد، المجلد 6، العدد1، الجمهورية العراقية، 1977.

- عدنان بن ذريل، "النّص والأسلوبيّة" . بين النظريّة والتّطبيق . منشورات إتّحاد كتّاب العرب، (د.ط) ، 2000م ،

- عزّة شبل محمّد، علم لغة النص، النّظرية و التّطبيق، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر ،ط2009،2م.

- عزّام محمّد ، "النّص الغائب" منشورات إتّحاد كتّاب العرب،دمشق سوريا، 2001م.

- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2006 .

- علي أيت أوشان، السياق والنص الشعري من البنية إلى القراءة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط 1 ، 2000

- علي بن محمد الشريف الجرجاني، كتاب التعريفات، مكتبة لبنان ، 1985.

- علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللّغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت ، لبنان ، ط2،1984.

- علي عبد الواحد وافي، فقه اللّغة، القاهرة، مصر، دار نهضة مصر للطباعة والنشر.

- فاضل صالح السمرّائي، الجملة العربية، تأليفها وأقسامها، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان ، الأردن، ط2 1427هـ.

- لطيف زيتوني، معجم مصطلحات نقد الرواية، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، ط1 ، 2002

- لويس معلوف، المنجد في اللغة، المطبعة الكاثوليكية بيروت، لبنان، ط19، 2010.

- مجدي وهبة وكامل المهندس،معجم المصطلحات العربية في اللّغة والأدب العربي،مكتبة لبنان، بيروت لبنان ط2، 1998.

- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة ، مصر، ط4، 2004.

- محسن علي عطية، تدريس اللّغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع الأردن،2007.

. محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، 2008.

- محمد أبو بكر شمس الدين الرازي، مختار الصحاح، دار الفيحاء، دمشق، سوريا، ط2، 1986.

- محمد إسماعيل ظافر، يوسف الحمادي، التدريس في اللّغة العربية، دار المريخ للنشر، الرياض، 1984
- محمد الأخضر صبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف، الجزائر، دار العربية للعلوم ناشرون، لبنان، ط1، 2008.
- محمّد البقّاعي،دراسات في النص والتناصية، مركز الإنماء الحضاري، حلب، سورية، ط:1، 1998.
- محمد الشاوش:أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية، تأسيس نحو النص،ج1، المؤسسة العربية للتوزيع،بيروت،ط1 ،2001.
- محمد الصالح حثروبي: نموذج التدريس الهادف، أسسه وتطبيقاته، دط ، دار الهدى ، عين مليلة، الجزائر، 1997.
- محمد أولحاج، دليل تقنيات التّواصل ومهارات التّعبير والإنشاء، الدّار البيضاء، المغرب، ط1،2005.
- محمد خطابي، لسانيات النص "مدخل إلى انسجام الخطاب"، المركز الثّقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1991.
- محمد خير البقّاعي، "النّص والتناصية"، مركز الإنماء الحضاري، حلب . سورية، ط:01، 1998م.
- محمد زياد حمدان: تقييم الكتاب المدرسي ، نحو إطار علمي في التربية، دارالتربية الحديثة، دط ،الأردن،1997.
- محمد صالح سمك، فن تدريس التربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، المكتبة الأنجلومصرية القاهرة ، 1979.
- محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللّغة العربية بالمرحلة الابتدائية، دار القلم ، الكويت ، ط3، 1980
- محمد عابد الجابري، بنية العقل العربي، دراسة تحليلية نقدية لنظم المعرفة في الثقافة العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت . لبنان، ط: 5 ، 1996،

– محمد عبد الرحمن العيسوي، موسوعة علم النفس الحديث،. دار الراتب الجامعية ، لبنان، المجلد9 ، ط1 2002،
– محمد علي عطية، تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفاءات الأدائية، دار المنهاج للنشر والتوزيع، عمان ط1، 2007.
– محمّد فهمي حجازي، "البحث اللغوي"، مكتبة غريب، القاهرة، مصر .
– محمد محمود: دليل لإقراء المنهجي لأصناف النصوص، الدار البيضاء، المغرب، ط2005،1.
– محمد محمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، دار الثقافة للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998.

– محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، ج28، تحقيق: عبد الستار أحمد فراج،مطبعة حكومة الكويت،1965م.

– محمد مرتضى الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: علي شيري، دار الفكر ، بيروت ، لبنان، 1994 المجلد 9

– محمد مفتاح وأحمد بوحسن، مفهوم النص في مجالين ثقافيين، انتقال النظريات والمفاهيم، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، سلسلة ندوات ومناظرات رقم 76، سنة 1999.
– محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري (استراتيجية التناص)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1986.

– محمد مفتاح، مساءلة مفهوم النص، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، المغرب، 1997 .

–محمد يحياتن، نظرية المحاججة، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، عدد11، 1997.

– محمود إبراهيم وجيه، التعلم وأسسه وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1979،

– محمود أحمد السيد، طرائق تدريس اللغة العربية، مديرية الكتب والمطبوعات، جامعة دمشق، سوريا، ط1، 2017.

– محمود السيد، الموجز في طرائق تدريس اللّغة العربية وآدابها، دار الفكر المعاصر، دمشق، ج1، ط1، 1980.

– محمود كامل الناقة، وحيد السيد حافظ، تعليم اللغة العربية في التعليم العام مداخله وفنياته، دار المصطفى للطباعة، القاهرة، مصر ،ج2004،1.

– مراد علي عيسى سعد، الضعف في القراءة وأساليب التعلم (النظرية –والبحوث – والتدريبات– والاختبارات) دار الوفاء لدنيا الطباعة، الإسكندرية، مصر، 2006.

– مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية،الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية،واقع وآفاق، جوان،2008.

– مصطفى عبد الله علي، مهارات اللّغة العربية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط3، 2010

– مصطفى فتحي الزيات، صعوبات التعلم، الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط1، 2007.

– منذر عياشي "الأسلوبيّة وتحليل الخطاب" مركز الإنماء الحضاري ، حلب . سوريا، ط:01، 2002م.

– منذر عياشي، العلاماتية وعلم النص، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 2004.

– ميلود حبيبي، الاتصال التربوي وتدريس الأدب دراسة وصفية تصنيفية لنماذج والأنساق، بيروت، لبنان، المركز الثقافي العربي، ط1، 1993.

– ناصر حامد أبو زيد، مفهوم النص، دراسة في علوم القرآن، المركز الثقافي العربي، ط2005/6، الدار البيضاء المغرب، بيروت لبنان .
– نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط3، 2006.

– نصر حامد أبو زيد، النص السلطة الحقيقية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، ط1، 1995.

– نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب، القاهرة . مصر .
– نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب، دراسة معجمية،عالم الكتب الحديث، جدار الكتاب العربي، عمان، الأردن، ط2009،1م.
– هيجان الرويلي وسعد البازغي، دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، المركز الثقافي العربي، الدار البيصاء، المغرب، ط3، 2002.

– يحي بعيطيش وآخرون، معجم مصطلحات أدبية ولسانية، فرنسي/عربي، مخبر اللغات والترجمة، جامعة منتوري قسنطينة، مؤسسة الرجاء للطباعة والنشر، 2014.

– أبو هلال العسكري، كتاب الصناعتين الشعر والنثر، تحقيق علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، مصر، ط1 ، 1952.

–إبراهيم مصطفى، حامد عبد القادر، محمد علي النجار، أحمد حسن الزيات، المعجم الوسيط، إسطنبول المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر.
–ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، باب لغا، ج1،ج49 ط3،
– أبو عمر خرمة ، نحو النّص – نقد النظرية...وبناء أخرى–عالم الكتب الحديث،اربدالأردن،(د.ط)،1425ه،2004م.
–أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليميات اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، بن عكنون، 2000.

-بوقرّة نعمان،المصطلحات الأساسيّة في لسانيات النّص وتحليل الخطاب (دراسة معجمية)، جدار الكتاب العالمي، عمان . الأردن، ط:1، 1429هـ . 2009.
-توفيق محمد شاهين ، أصول اللّغة العربية – بين الثنائية والثلاثية – دار التضامن للطباعة، القاهرة، مصر.
-جار الله الزمخشري،الكشاف، حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل،تحقيق محمد عبد السلام شاهين،م3،دار الكتب العلمية،بيروت لبنان،ط3،2003،.
-حاتم الصكر، "ترويض النص"، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة . مصر، 1998م
-حسن ظاظا، اللّسان والإنسان ،(مدخل إلى معرفة اللّغة)، مكتبة الدّراسات اللّغوية دار القلم، دمشق . سورية ،الدآر الشّامية،بيروت، لبنان،ط2، 1410هـ ،1990م،.
-حسين خمري، نظرية النص من بنية المعنى إلى سميائية الدال، دار العربية للعلوم ناشرون، الجزائر، ط1، 2007،
-الخليل ابن أحمد الفراهدي، كتاب العين، تحقيق عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت ،لبنان ط1 2003، .
-راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، فنون اللّغة العربية وأساليب تدريسها، دار عالم الكتاب الحديث الأردن، 2009،
-روبارت ديبو جراند، النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 1998م.
-رومان ماكري وآخرون، فن التعليم والتعلم، ت أحمد قادري، مطبعة جامعة دمشق، 1973،.
-زكريا اسماعيل أبو الضبع، طرائق تدريس اللّغة العربية، دار الفكر، دمشق،سوريا، ط1 2007 .
-سعد مصلوح، "من نحو الجملة إلى نحو النص" جامعة الكويت، الكتاب التذكاري . قسم اللغة العربية، إعداد : وديعة طه نجم،عبده بدوي، 1990م.
-سيد علي شتا، فادية عمر جولاني، علم الاجتماع التربوي، مكتبة الإتّساع الفنية، مصر، 1997.

-صلاح فضل بلاغة الخطاب وعلم النص،مجلة عالم المعرفة،المجلس الوطني للثقافة فنون والآداب،الكويت،م21،أوت1992.

- صلاح محمد مصطفى الراوي، فقه اللّغة وخصائص العربية وطرائق نموها، كلية دار العلوم، القاهرة ط1، 1993.

-طه عبد الرحمن، "في أصول الحوار وتجديد علم الكلام"، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء . المغرب، ط:02، 2000م..

- عبد الرحمن الوافي، المختصر في مبادئ علم النفس، ديوان المطبوعات الجامعية،ط2 .2003

-عبد الله ابراهيم، التلقي والسياقات الثقافية،دار الكتاب الجديد المتحدة، دط،بيروت لبنان2000.

-عبد الله بن محمد بن سعيد بن سنان الخفاجي، سر الفصاحة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان ط1 1982

-عبد الواسع الحميري، الخطاب والنص،(المفهوم . العلاقة . السلطة)، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط:1، بيروت . لبنان، 1429هـ/2008م

-كريم زكي حسام الدّين، "أصول في اللّسانيات الحديثة"، القاهرة . مصر، ط: 3، 201 ،

-الكفوي، أبو البقاء أيوب بن موسى الحسيني، "الكليات" (معجم في المصطلحات والفروق اللغوية)، مؤسسة الرّسالة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت . لبنان، ط:2 ،1998م . 1419هـ .

-محمّد العدناني، المصطلحات الأدبيّة الحديثة ، لونجمان . القاهرة، (د.ط) ، 1997 ،

-محمد العمري، البلاغة العربية . أصولها وامتدادها، مكتبة إفريقيا الشرق، الدار البيضاء - المغرب، 1999م،

-محمد خير البقاعي، دراسات في النص والتناصية،مركز الإنماء الحضاري، حلب . سورية، ط: 1 ، 1998م.

-نايف معروف، خصائص العربية وطرق تدريسها، دار النفائس للنشر والطباعة والتوزيع، بيروت، لبنان 1985 .

-نعمان بوقرة، "المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب" . دراسة معجمية . عالم الكتب الحديث. جدار الكتاب العربي، عمان . الأردن، ط: 1، 1429هـ. 2009م،
-هشام حسن، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، دار الثقفاة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2017.

-وليد أحمد جابر، تدريس اللغة العربية مفاهيم وتطبيقات عملية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2002.

-يحيى رمضان، "القراءة في الخطاب الأصوليّ" . الإستراتيجية والإجراء . جدار للكتاب العالمي، عمان- الأردن،ط:1، 2007.
-يوسف عوض،" علم النّص ونظرية الترجمة " دار الثقة للنشر والتوزيع،مكّة المكرّمة السعودية، ط1 ،1410هـ.

الوثائق التربوية:

-حسين شلوف، أحسن تليناني، محمد القروي، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2005.

-لجنة إعداد المناهج، منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر، 2011.
-اللجنة الوطنية لإعداد المناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي للتربية المؤرخ في 23 يناير2008، ط 2016، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، مارس2009.

-محفوظ كحوال ومحمد بومشاط دليل أستاذ اللّغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، ، موفم للنشر، دط، دون سنة.

–وزارة التربية الوطنية دليل أستاذ اللغة العربية خاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي ، ديوان المطبوعات المدرسية ، الجزائر ، 2005 .

–وزارة التربية الوطنية منهاج اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر،مارس2005.
–وزارة التربية الوطنية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جانفي2005.

رسائل وأطروحات جامعية:

–إبراهيم إبراهيمي: تعليم التعبير الكتابي في ضوء المقاربة النّصّية في مرحلة التّعليم الثّانوي، رسالة ماجستير، الجزائر2.

–أحمد حسين حيال: "السبك النصي في القرآن الكريم ". دراسة تطبيقية في سورة الأنعام .،رسالة ماجستير، جامعة المنصورة . العراق ، 2011.
–أسماء إبراهيمي: تعليم النص الأدبي وفق المقاربة النصية بين التأسيس النظري والإجراءات العملية، جامعة الجزائر2،رسالة ماجستير،2012/2011.
–إسماعيل ونوغي، تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة الثانوية، من خلال النظام الجديد، رسالة دكتوراه، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر،2010 . 2011.

–الحبيب الدايم ربي، الكتابة والتناص في خطط الغيطاني، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراة في الأدب العربي جامعة محمد الخامس، الرباط ، المغرب، 1999–2000.

–حميدة بوعروة، النّصّ الأدبي وأهميته في تعليمية اللّغة العربيّة في المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح.

–طارق بريم، تعليمية اللّغة العربية من خلال النصوص الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الثانية ثانوي، رسالة ماجستير، جامعة بسكرة،20015 –2016.

-الطاهر لوصيف، تعليمية الأدب والنّصوص، أطروحة دكتوراه، قسم اللّغة العربية وآدابها،جامعة الجزائر،2007 . 2008.

-عبد الخالق فرحان شاهين، "أصول المعايير النّصية في التراث النّقدي والبلاغي عند العرب" رسالة ماجستير، جامعة الكوفة . العراق، 1433هـ/2012م.

-غيلوس صالح، بناء كفاءة الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة النصية، رسالة ماجستير، المدرسة العليا للأساتذة الجزائر،2007-2008.

-محمد الأخضر الصبيحي، المناهج اللغوية الحديثة وأثرها في تدريس النصوص بمرحلة التعليم الثانوي، رسالة دكتوراه، جامعة قسنطينة 2004-2005.

-مفتاح بن عروس، الاتساق والانسجام في القرآن الكريم، أطروحة دكتوراه دولة "قسم اللّغة العربية وآدابها"، جامعة الجزائر، 2008.

-نوال لخلف، الإنسجام في القرآن الكريم، سورة النّور أنموذجًا، أطروحة الدكتوراه،كلية اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة الجزائر، 2007/2006.

-ونوغي إسماعيل، تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة الثانوية، من خلال النظام الجديد، رسالة دكتوراه، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2010-2011.

كتب المترجمة:

- جون لاينز، "اللّغة وعلم اللغة" ترجمة وتعليق: مصطفى التوني، ج1، 1987م، دار النهضة العربية، القاهرة . مصر.

- زتسيسلاف واورزينال، علم النص مشكلات بناء النص، ترجمة سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار ،القاهرة، مصر،ط2003،1

- ميشيل فوكو، "نظام الخطاب "، ترجمة : د.محمد سبيلا، دار التنوير، ط:1.(د.ت)

– ولان بارت،لذّةُ النَّصِ، ترجمة: منذر عياشي، مركز الإنماء الحضاري، حلب . سوريا، ط: 1992،1.
– يوهان فك، العربية – دراسات في اللّغة و اللهجات والأساليب، ترجمة رمضان علي.
–"مدخل إلى مناهج النقد الأدبي" (مجموعة من الكتاب)، ترجمة: رضوان ظاظا، مراجعة : المنصف الشنوقي، سلسلة عالم المعرفة . الكويت، (د.ط) ، 1997م،.
–ماري نوال . غازي بريور، "المصطلحات المفاتيح في اللّسانيات" ترجمة: عبد القادر فهيم الشيباني، ط:1،(د.ت)،سيدي بلعباس . الجزائر، 2007م،.
–قولفجانج هاينه مان . ديتر فيهقجر"مدخل إلى علم لغة النص"، ترجمة: سعيد حسن البحيري، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة . مصر ط: 01، 2003م.
–باتريك شاردو . دومينيك منغنو، معجم تحليل الخطاب، ترجمة: عبد القادر الفاسي المهيري، حمّادي صمود، مراجعة: صلاح الدين الشريف، منشورات دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة ، سلسلة اللّسان، تونس، 2008.
– بول ريكور "من النّص إلى الفعل"، أبحاث التأويل . ترجمة: محمد برادة ، حسان بورقية، 'عين' للدّراسات والبحوث الإنسانيّة والاجتماعيّة، الهرم . مصر، ط: 1 ، 2001.
–براون و يول، تحليل الخطاب، ترجمة: محمد لطفي، منير التركي، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض . السعودية،1993م.
–بول ريكور، "نظرية التأويل" . الخطاب وفائض المعنى" . ترجمة سعيد الغانمي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء،المغرب، ط2 ، 2006.
–جوليا كريستيفا،علم النّص، تر: فريد الزّاهي. دار توبقال لنّشر، الدّار البيضاء،المغرب،ط2، 1991م.
–جون لاينز، "اللغة والمعنى والسياق"، ترجمة : د. عباس صادق الوهاب، مراجعة: د. يوئيل عزيز، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد . العراق، ط:1 1987.
–جون لاينز،اللّغة والمعنى والسياق، ترجمة:د. عباس صادق الوهاب، دار الشّؤون الثقافية العامّة، بغداد . العراق، ط:1، 1987.

–جيرار جينيت، "مدخل لجامع النص"، ترجمة : عبد الرحمن أيُّوب، دار الشؤون الثقافية العامة (آفاق عربية)، بغداد . العراق/دار توبقال للنّشر، دار البيضاء، المغرب.
– تون أ. فان دايك، علم النص مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة سعيد حسن البحيري، دار القاهرة للكتاب، القاهرة، مصر، ط1، 2001.

–دومينيك مانغو، "المصطلحات المفاتيح في تحليل الخطاب" ترجمة،محمّد يحياتن،الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروتنلبنان، ط:1 2008 علي بن هادية وآخرون،القاموس الجديد،الشركة الوطنية للنشر والتوزيع،الجزائر
– رولان بارت، لذة النص، ترجمة محمد خير البقاعي، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، مصر، ط1، 1998.

–روبارت ديبو جراند، النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 2007.
–ستيفن أولمان، دور الكلمة في اللّغة، ترجمة كمال محمّد بشر، مكتبة الشباب، القاهرة . مصر.
–فولفجانج هانيه من وديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللّغة النصّي، ترجمة سعيد حسن البحيري،مكتبة زهراء الشرق،القاهرة،مصر"2003،1
–قولفجانج هاينه مان – ديتر فيهقجر، "مدخل إلى علم لغة النّص" ، تر: سعيد حسن البحيري، مكتبة زهراء الشّرق، القاهرة . مصر، ط01، 2003م

– كلاوس برينكر، التّحليل اللّغوي للنّص، مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج، ترجمة سعيد حسن البحيري، مؤسسة المختار للنّشر والتّوزيع، القاهرة،مصر، ط:2، 2010م.
–مدخل إلى مناهج النقد الأدبي (مجموعة من الكتاب)، ترجمة: رضوان ظاظا، مراجعة: المصنف الشنوقي، سلسلة عالم المعرفة ، الكويت، ماي 1997م.
–وبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء،ت تمام حسن،عالم الكتب،القاهرة،ط1991،1

المراجع الأجنبية:

-Vigner Gerard:lire du texte au sens elements pour apprentussage et un enseignement de la lecture,paris ,cte international,1979.

,Vi, oscford, university press – New york oscford, 1992.

Amor seoud ,Pour Didactigue de la littératurE,P ?

Combettes Benrard queque jalons pour pratique textuelle de lecrit Clerment CRDPcefisem .1989.

dominigue Maigueneau,Eléments linguistigues pour le texte littéraire,

F.Richaudaeut ,conception et production des manuels Scolaire.Guide pratigue.Paris.UNESCO.1979.

HabibMeleh ,Comment enseigner la Littérature ?-

Halliday Ruqaia Hassan cohesion in English Sandra stotsky Typerof lexical cohesion.

Hassen forder jean,lecteurs en education INRP,l harmattan,PARIS ?1993 ?PK137

Jean Michel Adam ,lestexte types et prototypes,Armand colin 2é édition,2005

j-p boutinet ;Anthoropologie du proget ,PUF,Paris ?1992 ?.

Peter ekegren ,the reading of theoretical texte critique of criticism , In the social xiences , 1999.

R.galissin,LINGUISTIGUE Generale et linguistigue appliguee ?in e.l.a ?n79 ,JUILLET.SEPTEMBRE1990,.

Robert Escarpit ,L'écrit et la communication, Paris, Presses universitaires de France .1973 (Que sais-je ;no1546) 4e édition :1983.
William Bright Intomational , ENCYCLOPEDIA OF Linguistiquz

المجلات العلمية والدوريات المحكمة:

- بوكبشة جمعيّة، المناهج التعليميّة ضمن عمليّة الإصلاح التّربوي، المجلّة الأكاديمية للدّراسات الاجتماعيّة والإنسانيّة، الجزائر،ع10، جوان2010.

- ربيعة العربي، "الحد بين النص والخطاب"، مجلّة علامات (جامعة أمّ القرى- المملكة السعودية) ع:33.

-إبراهيم عبد النّور، مفهوم النّص في رحاب اللّسانيات، مجلّة الممارسات اللّغوية (يصدرها مختبر الممارسات اللّغوية في الجزائر)، جامعة مولود معمري . تيزي وزو، ع: 01 ، 2010م.

-أحمد بوخطة ، " النّص و فلسفة ما بعد الحداثة " ، مجلّة الخطاب (منشورات مخبر تحليل الخطاب) ، جامعة مولود معمري . تيزي وزو- الجزائر ، ع: 06 ،جانفي 2010م .

-أحمد قنشوبة،التناص في شعر سيدي لخضر بن خلوف، مجلّة الموروث (يصدرها مختبر الدّراسات اللّغوية والأدبيّة في الجزائر)، جامعة عبد الحميد بن باديس . مستغانم.

-الشيخ بوقربة "النقد الأدبي ولسانيات النّص" مجلّة علامات، النّادي الأدبي الثقافي، جدّة – المملكة العربية السعودية، ج:31 مج:8،1419هـ/ 1999.

-الطيّب العزالي قراوة ، انسجام النص و أدواته، مجلّة المختبر(أبحاث في اللّغة و الأدب الجزائري) جامعة محمّد خيضر، بسكرة ، الجزائر،ع 8، 2012م.

-بشير ابرير، مفهوم النص في التراث العربي اللساني، مجلة جامعة دمشق،سوريا، المجلد23،ع1 ، 2007.

-حمو الحاج ذهبية "إشكالية النّص في اللّسانيات التّداولية"، مجلةّ سمات ،(تصدرها جامعة البحرين)، ع:01، جانفي 2015م.

-خيرة حمر العين، الشّعرية وانفتاح النّصوص بتعددية الدّلالة و لانهاية التأويل، مجلّة الخطاب (منشورات مختبر تحليل الخطاب)، جامعة مولود معمري . تيزي وزو، الجزائر، ع 6، جانفي 2010.

-سعد مصلوح، "نحو أجرومية للنّص الشعري"، دراسة في قصيدة جاهلية، مجلّة فصول ، ع: 1، 1991م.

-عاصم شحادة علي، مظاهر الاتساق و الانسجام في تحليل الخطاب النّبوي،رقائق صحيح البخاري نموذجا ،مجلّة دراسات ،كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية، الجامعة الإسلامية، ماليزيا، المجلّد36،ع2، 2009 م.

-عبد المالك مرتاض، "في نظرية النص الأدبي"، مجلّة المجاهد (الأسبوعي)، ع: 1424.

-عبد المجيد سالمي، مدخل إلى علم تعليم اللغات، مجلة اللّغة والأدب، معهد اللّغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر العدد، 5 ، 1994.

-عبد الناصر لقاح ، "مفهوم النّص في الفكر اللّغوي المعاصر" . بين النظريّة والتّطبيق ،مجلّة اللّسانيات العربيّة . سلسلة الندوات: 4 ،كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس . المغرب، 1991م.

-علي حرب، الحقيقة والمجاز، نظرة لغوية في العقل والدولة، مجلة دراسات عربية،عدد6،1983.

علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي، مجلة التربية، اللجنة القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ع130 1999.

-فاطمة حيمورة، "المنهج التأويلي واستثمار تحليل الخطاب في الترجمة" مجلّة دراسات ترجمية، (يصدرها مختبر تعليمية الترجمة وتعدد الألسن). جامعة وهران، الجزائر،{ أعمال الملتقى الدولي الرابع عشر حول: الترجمة وتحليل الخطاب} ،جمع وتنسيق: د. شريفي عبد الواحد، 2014

-فطومة لحمادي " السياق و النّص" . استقصاء دور السياق في تحقيق التماسك النصي . مجلّة كلية الآداب و العلوم الإنسانية و الاجتماعية جامعة محمد خيضر، بسكرة . الجزائر ، ع: 32حوان 2008 م.

-لخضر حريزي ،المقاربة النصية في تعليمية النحو بين النظرية والتطبيق، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة ، العدد03، 2018.

-ليلى الشريفي، المقاربة النصية في كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، مخبر الممارسات اللغوية، مجلة الممارسات اللغوية جامعة مولود معمري، تيزي وزو، العدد 25 ، 2014.

-محمّد عرباوي، دور الرّوابط في اتساق و انسجام الحديث القدسي، دراسة تطبيقية في صحيح الأحاديث القدسية، مذكرة ماجستير في اللّسانيات العامة، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، كلية الأدآب واللّغات، 2010 2011م.

-محمّد ملياني، "تعليميّة النّص الأدبي في الجزائر" مجلّة دراسات جزائرية ، (يصدرها مختبر الخطاب الأدبي في الجزائر) ،جامعة وهران . الجزائر . ع: 06، 2008م.

-ملياني محمّد، "المنهج الأدبي"(منهج جمالية تلقي النّص الأدبي الواقع والمأمول)،مجلّة الكلمة :(منتدى الكلمة للدّراسات والأبحاث)، ، دالتا للطّباعة والنّشر، بيروت . لبنان ، ع: 72 ، .1432ه/ 2011م.

-منصور هاتي: مركزية النص في تعليمية اللغة العربية وفق المقاربة النصية،مجلة علوم اللغة العربيةوآدابها،المجلد12،العدد15،2020/09/02م

-منصور هاتي،منهاج تعليمية اللغة العربية والإصلاحات التربوية الجديدة،السنة الأولى من التعليم المتوسط أنموذجا،مجلة الممارسات اللغوية،المجلد11،العددجوان2020.

-ندية حفير، تحليل الخطاب الشفاهي،طريق إلى تحليل النص الكتابي في الترجمة"، مجلة دراسات ترجمة، جامعة وهران . الجزائر، 2014.

-نعيمة فرطاس،لنظرية التناصية والنقد الجديد، (جوليا كريستيفا، أنموذجا) ، مجلّة الموقف الأدبي، (يصدرها إتّحاد الكتاب العرب)، دمشق . سوريا، ع:434 ، حزيران 2007م.

-نور الهدى لوشن، "التناص بين التُّراث والمعاصرة"، مجلّة أمّ القرى . (علوم الشّريعة واللّغة العربية وآدابها)، المملكة العربية السعودية، ج:15 ،ع: 26، صفر 1424ه.

-يحيى بن ناعوس، "ظاهرة الانسجام في شعر لخضر بن خلوف"، مجلّة الموروث، جامعة مستغانم . الجزائر، ع: 1، أكتوبر 2012م

-يوسف سليمان عليان، "النّحو العربي، بين نحو الجملة ونحو النص"، المجلّة الأردنية في اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة مؤتة، الكرك . الأردن،ع:01، مجلّد: 07، محرم 1432هـ/2011م.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

كلية الآداب واللغات والفنون

قسم اللغة العربية وآدابها

اسـتبـانة

في إطار التّحضير لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم، تخصّص اللّسانيات التّطبيقية وتعليميّة اللغة العربية موسومة ب:

المقاربة النصّية في تعليمية اللغة العربيّة في الطّور الثانوي

يسرّنا التقدّم إلى أساتذتنا الكرام ببعض الأسئلة التي تخدم موضوع بحثنا، وذلك بوضع علامة( ) أمام اختياركم، ولكم كلّ الاحترام والتّقدير.

معلومات شخصيّة:

- **الاسم واللقب (الرمز:مثلا منصور هاتي (م.هـ)) :.....**

- **ثانوية العمل:... .....**

1- هل المحتويات التعليمية تخدم أهداف تعليم اللغة العربيّة؟

نعم ☐ لا ☐

2- هل النّصوص الأدبية تخدم ملمح الخروج للسّنة الأولى ثانوي-آداب-؟

نعم ☐ لا ☐

3-هل ترى للنّصوص أثرا في تعليميّة اللغة العربيّة؟

نعم ☐ لا ☐

4- هل النّصوص مرتبطة بروافدها كالنّحو والصّرف والبلاغة والعروض؟

نعم ☐ لا ☐

5- هل النّصوص تخدم نشاط النّقد الأدبي؟

نعم ☐ لا ☐

6- هل ترى أنّ هناك نوع من الانفصال بين النّصوص و الأنشطة اللغوية الأخرى؟

نعم ☐ لا ☐

7-هل النّصوص الأدبيّة تراعي حاجات المتعلّم؟.

نعم ☐ لا ☐

8- هل تجد صعوبة في بناء كفاءة إدراك المتعلّم أنواع النّصوص وأنماطها؟

نعم ☐ لا ☐

9- هل تجد اختلاف بين الطريقة القديمة والجديدة في تعليميّة أنشطة اللغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐

9- هل الإصلاح التربوي في الطّرائق التربوي يحقّق أهداف العمليّة التعليمية؟

نعم ☐ لا ☐

10- هل تتلقّى تكوينا في التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟

نعم ☐ لا ☐

11- هل ترى أن المقاربة النصّية تلقى تفعيل في تقديم النّصوص بروافدها؟

نعم ☐ لا ☐

12- هل اطّلعت على المستندات البيداغوجية(المنهاج،الوثيقة المرافقة،الدليل)؟

نعم ☐ لا ☐

13- هل المنهاج (السنة الأولى ثانوي –آداب) يعرض تقديما واضحا للمقاربة النصّية؟

نعم ☐ لا ☐

14- هل مشروع الوثيقة المرافقة يعرض تقديما واضحا للمراقبة النصّية؟

نعم ☐ لا ☐

15- هل دليل الأستاذ يعرض عرضا واضحا للمقاربة النصّية؟

نعم ☐ لا ☐

16- هل هناك تكامل معرفي بين المستندات البيداغوجية؟

نعم ☐ لا ☐

17- هل تعني لك المقاربة النصّية الانطلاق من النصّ في تعليم علوم اللغة؟

نعم ☐ لا ☐

18- هل تطبّق المقاربة النصّية مع تلاميذك؟

نعم ☐ لا ☐

19- هل تجد عوائق في تطبيق المقاربة النصّية؟

نعم ☐ لا ☐

20- هل ترى أنّه من الضّروري إعادة الإصلاح التربوي ؟

نعم ☐ لا ☐

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

كلية الآداب واللغات والفنون

قسم اللغة العربية وآدابها

استبانـة

في إطار التحضير لنيل شهادة الدّكتوراه في العلوم،تخصص اللسانيات التطبيقيّة وتعليميّة اللغة العربيّة موسومة ب:

المقاربة النصّية في تعليميّة اللغة العربيّة في الطّور الثانوي

يسرّنا التّقدم إلى تلامذتنا الكرام ببعض الأسئلة التي تخدم موضوع بحثنا، وذلك بوضع علامة( ) أمام اختياركم،ولكم كل الاحترام والتقدير.

معلومات شخصيّة:

- **الاسم واللقب :.....**
- **الثانوية:.....**
- **القسم:.....**

1- هل ترغب في تعلّم اللغة العربية وعلومها؟.

نعم ☐ لا ☐

2- هل تستوعب النّصوص المقدّمة لك؟

نعم ☐ لا ☐

3- هل النّصوص الأدبيّة تلبّي حاجاتك؟

نعم ☐ لا ☐

4- هل ترى أن تعلّمك للنّحو والصّرف والبلاغة والعروض يتّصل بالنصّ المدروس؟

نعم ☐ لا ☐

5- هل نشاط النّقد الأدبي يرتبط بالنصّ الذي يقدّمه لك الأستاذ في الوحدة التّعليمية؟

نعم ☐ لا ☐

6- هل ترى أنّ النّصوص الأدبيّة كلّا واحدا خلال تلقّيك للدّرس؟

نعم ☐ لا ☐

7- هل تشعر بتذوّق النّصوص عند تلقّيها؟

نعم ☐ لا ☐

8- هل يعود بك الأستاذ إلى النصّ في شرح الأنشطة اللّغوية الأخرى؟

نعم ☐ لا ☐

9- هل النّصوص الأدبية معقّدة؟

نعم ☐ لا ☐

10- هل تتفاعل مع النّصوص الأدبية ؟

نعم ☐ لا ☐

11- هل تستطيع إنتاج نصوص مماثلة للنّصوص الأدبيّة؟

نعم ☐ لا ☐

12- هل تميّز بين أنواع النّصوص؟

نعم ☐ لا ☐

13- هل تميّز بين أنماط النّصوص؟

نعم ☐ لا ☐

14- هل أدركت خصائص النّمط الحجاجي والنّمط التفسيري؟

نعم ☐ لا ☐

15- هل تستطيع أن تفسّر موقفك و تدافع عن رأيك في موضوع ما؟

نعم ☐ لا ☐

فـهـــرس البحـــث

الموضوع	رقم الصفحة
-إهداء	
- شكـر	
-المقدمة.....	**أ- ط**
المدخل.....	**12-23**
-الفصل الأول:أهمية اللغة العربية -أنواع النصوص وأنماطها.....	
تمهيد.....	**24**
1- تعريف	**25**
اللّغة:.....	**26**
لغة.....	**26-27**
اصطلاحا.....	**28 -29**
2-خصـائص اللّـغة.....	**30 -31**
3- علاقة اللّغة بالعـلوم الأخـرى:.....	**31 -34**
4- تعليم اللّغة العربيّة : الكفاءات	**34**
والمهارات.....	**34 -36**
4-1- مفهوم اللّغة العربية:.....	**36 -38**
4-2- تعليم اللّغة العربية:.....	**38-39**
5-تعريف المهارة :.....	**39 -45**
5-1- أنواع المهارة:.....	**46**
6-أنواع النّصوص وأنماطها:.....	**46**
6-1-مكانة النّص في العملية التّعليميّة:.....	**48 -53**
6-2-أنواع النصوص:.....	**54 -57**

6-3- معايير اختيار النصّ التّعليمي.....	57 – 75
7- أنماط النّصوص:.....	77
الفصل الثاني:الإرهاصات النظرية للنص بين المنظور العربي والغربي..	
تمهيد.....,.....	77
1-النص من المنظر العربي.....	78 -100
1-1إرهاصات علم النّص عند العرب:.....	101 -103
2-النص من المنظور الغربي:.....	104 -112
3- مفهوم الخطاب:.....	112 -113
3-1- مفهوم الخطاب في الدّراسات الغربيّة :	113 -114
3-2- الخطاب في الدّراسات العربيّة :.....	114 -118
4-الدراسات اللسانية النصية:	119 -122
5-النّص من منظور الدراسات اللّسانية الغربيّة:.....	122 -130
6- الفرق بين الخطاب والنّص:.....	131 -135
الفصل الثالث:الاتساق والانسجام في المقاربة النصي'	
تمهيد.....	138
1- مفاهيم ومصطلحات"المقاربة "Approche ".....	139
1-1تعريف المقاربة:لغة واصطلاحا.....	139 -142
2- مبادئ المقاربة.....	143
3- أسس المقاربة:.....	144
4-المقاربة النصية: المفهوم والخصائص.....	145
4-1- مفهوم المقاربة النصّية:.....	145 -148
4-2- خصائص المقاربة النصّية:.....	148
4-3- مزايا المقاربة النصّية.....	148 -149
4-4- خطوات المقاربة النصية:.....	150
4-5- المقاربة النّصية بيداغوجيّا:.....	150
4-6- أهمّية المقاربة النصّية:.....	153

4-7- أنواع المقاربة النصّية.....	154
4-8- بين المقاربة النصّية و المقاربة التواصليّة:.....	154 -156
5- مركزيّة النصّ في البيداغوجيا واللّسانيات	157
5-1- مركزية النص بيداغوجيّا.....	157 -158
5-2- مركزية النّص لسانيًا.....	158 -164
5-2-1- من الجملة للنص.....	164 -167
5-2-2 من نحو الجملة إلى نحو النصّ.....	167 -176
6-الاتّساق والانسجام.....	176
6-1- مفهوم الاتّساق وأدواته.....	177
6-1-1ماهية الاتّساق.....	177
➢ لغة:.....	178
➢ اصطلاحا.....	179
6-2-أدوات الاتساق.....	180 -190
7-مفهوم الإنسجام و آلياته.....	191
7-1-مفهوم الإنسجام: (coherence).....	191 -194
7-2- آليّـــات الانســجام النــصّي	194 -200
8- بين الإتّـســاق والإنسـجام.....	200 -206
الفصل الرابع:تعليمية اللغة العربية وفق المستندات البيداغوجية:.....	208
تمهيد.....	208
1- المستندات البيداغوجية	208
1-1- المنهاج.....	210
1-1-1-الغاية من بناء المنهاج.....	211 -212
1-1-2- مميزات المنهاج.....	212
1-1-3-المنهاج ومحتواه.....	213 -214
1-1-3-1 الأهداف التّعليمية.....	214 -223
	224

1-1-2-تصوّر المنهاج لمادّة اللّغة العربيّة وآدابها.....	224 -226
1-1-2-1 أهداف تعليم اللّغة العربيّة.....	226 -227
1-1-2-2-الكفاءات المستعرضة.....	
1-1-2-3-ملمح الدّخول إلى السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي....	227
1-1-2-4-ملمح الخروج من السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي.....	228 229 -231
1-1-2-5- طريقة التّدريس.....	
1-1-3-المنهاج و المقاربة بالأهداف.....	231 -232
1-1-4-المنهاج والنّشاطات التّعليمية.....	233 -254
1-2-الوثيقة المرافقة للمنهاج.....	254 -262 262 -266
1-3-كتاب المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة....	
1-4- دليل الأستاذ لكتاب المشوّق للسّنة الأولى من التّعليم الثانوي جذع مشترك آداب	266 -270
الفصل التطبيقي:	
خطوات تدريس النص الأدبي.....	272 -281
دراسة وتحليل الاستيبان الموجه للأستاذة.....	282 -303
دراسة وتحليل الاستبيان الموجه للتلاميذ.....	304 -318
التوصيات والاقتراحات.....	319
الخاتمة.....	321-323
قائمة المصادر والمراجع.....	325 -350
الملاحق.....	352 -358

الملخص:

تعتمد تعليمية اللغة العربية في التعليم الثانوي على تعليمية النص الأدبي وفق حاجيات المتعلم لبلوغ غايات استعمال اللغة نطقا وكتابة، وقصد تحقيق المواطنة الفعالة النافعة وبذلك نتجاوز الجانب الضيق للنص إلى كل ما يحيط به من مستويات صوتية وصرفية وتركيبية و دلالية لتمكين المتعلم الوضعيات التعليمية في الحياة انطلاقا من ممارسة المقاربة النصية كتطبيق بيداغوجي وظيفي يعكس مدى مصداقية أن اللغة كل متكامل.

The teaching of the Arabic language in secondary education depends on the teaching of the literary text according to the needs of the learner in order to achieve the goals of using the language in speech and writing, and with the aim of achieving effective and beneficial citizenship. Thus, we go beyond the narrow side of the text to what surrounds it in terms of phonemic, morphological, structural and semantic levels so as to enable the learner to achieve educational situations in Life based on the practice of the textual approach as a functional pedagogical application that reflects the credibility that the language is an integrated whole .